

## Research Paper

# Academic Well-Being and Self- Compassion in Students with and without Specific Learning Disability



Shahrooz Nemati<sup>1\*</sup>, Rahim Badri Gargari<sup>2</sup> and Sajjad Erfani<sup>3</sup>

1. Associate professor, Department of Educational Science, University of Tabriz, Iran.

2. Professor, Department of Educational Science, University of Tabriz, Iran.

3. M.A. in Educational Psychology, University of Tabriz, Iran.



**Citation:** Nemati, S., Badri Gargari, R. & Erfani, S. (2021). [Academic Well-Being and Self- Compassion in Students with and without Specific Learning Disability (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 11(1):64-79. <https://doi.org/10.22098/JLD.2021.6231.1663>

**doi:** [10.22098/JLD.2021.6231.1663](https://doi.org/10.22098/JLD.2021.6231.1663)



### Article Info:

Received: 2019/06/30

Accepted: 2021/05/03

Available Online: 2021/12/11

### Key words:

Self-compassion,  
Academic wellbeing,  
Specific Learning  
Disability.

## ABSTRACT

**Objective:** The aim of the present study was to compare self-compassion and academic well-being in students with and without specific learning disability.

**Methods:** The statistical population of this study was all students aged 10-12 years with learning disabilities (N = 47) and all normal students (N = 60). The research sample was selected using a available sampling method. Data were collected using self-compassion questionnaires and academic well-being questionnaire and analyzed by multivariate analysis of variance (MANOVA).

**Results:** The results showed that the mean scores of normal students in the variables of self-compassion (except in isolation and self-judgment) and academic well-being (except academic burnout) were significantly more than students with learning disorder.

**Conclusion:** Due to the frequent failures that students with learning disabilities get, they constantly judge themselves and blame themselves for their problems, so they experience self-compassion and low academic well-being compared to normal students.

## Extended Abstract

### 1. Introduction

S

pecific learning disability is a neurodevelopmental disorder continuously affecting academic learning (Scanlon, 2013). Students suffering from Specific learning disability have much weaker performance despite having normal level of intelligence and normal

appearance; and, they simultaneously experience considerable problems in mental performances, memory, reasoning, problem solving capability, and neuropsychological problems (Maki, Floyd & Roberson, 2015). Specific learning disability almost affects every aspect of child's life (educational, self-esteem, self-efficacy) and is a challenge of life time (Lerner, 2000). Prevalence of specific learning disability in terms of reading, writing and mathematics covers about 5-15% of primary school

### \*Corresponding Author:

Shahrooz Nemati

Address: Associate professor, Department of Educational Science, University of Tabriz, Iran.

Tel: +98 (41) 33392079

E-mail: [sh.nemati@Tabrizu.ac](mailto:sh.nemati@Tabrizu.ac)

students with different languages and cultures; and, its prevalence is unknown in adults, but it is estimated to be about 4% (American Psychiatric Association, 2013). These children are more prone to be rejected by children of the same ages and the concept of poor self (Kakavand, 2006). Studies performed by Neff, Hsieh & Dejitterat (2005) showed that those people with more self-compassion are more interested and engaged in educational subjects and are more motivated from inside for learning. Those students with high level of well-being will have mentality and thinking growth and improvement that could improve mental health, academic well-being, learning, and academic performance of learners (Cohen, 2006). Due to challenging nature of specific learning disability, different psychological variables in the field have been studied. Self-compassion and academic well-being are from among important positive psychological variables required to be studied in the field of special education and specific learning disorder; and, their study is of special importance.

## 2. Materials and Methods

The present study was an experimental study with a This is a causal-comparative research.

10-12 years old students having learning disability in Tabriz within academic year of 2017-18, educating in special centers for learning disability have been forming the research population. All students in these centers have referred to schools due to learning disability; and preliminary diagnostic tests especially intelligent tests have been performed on them in these centers. Diagnosed with learning disability, they have enrolled in these centers for specific trainings. From among these students, 47 students have been selected through convenient sampling method. Normal group including 60 students have been selected through purposive method of sampling from among several schools, to be compared with their peer group. To

collect data, following tools have been applied:

**Self-compassion scale (long form) (Neff, 2003).**

**Academic well-being questionnaire:** includes three questionnaires of burnout, engagement and school value.

After being authorized by Education Department of East Azarbaijan Province, reference has been made to schools and centers; and, before implementing questionnaires on statistical samples, some explanations have been provided about goals and importance of the research performance and also method of answering the questionnaires. Then, through instructions given by researcher and explaining each of the questions for students, questionnaires have been filled out by them. In the next stage, all of the extracted data have been entered into the computer and analyzed through SPSS 23. To observe moralities in the research, questionnaires distributed have had no name borne on them and have been presented to the test subjects upon their tendency.

## 3. Results

The results from MANOVA showed that mean scores of normal students in terms of self-compassion variable (except for components of isolation and self-judgment), and academic well-being (except for burnout component) have been significantly higher compared to those student with learning disability ( $p < 0.05$ ). However, in terms of the two components of human common sense and extreme assimilation, no significant difference has been observed between the two groups ( $p > 0.05$ ). As shown in table 1, in two groups of students with learning disability and normal students there are significant differences in terms of components of academic well-being, academic burnout ( $F = 14.911$ ,  $p < 0.05$ ), academic engagement ( $F = 68.580$ ,  $p < 0.05$ ), and academic value ( $F = 87.824$ ,  $p < 0.05$ ).

**Table 1. Results from MANOVA test on components of self-compassion and components of academic well-being in normal students and those with learning disability**

Sources	Dependent variable	SS	Df	MS	F	Sig	Eta
Group	Self-compassion	360.111	1	360.111	37.602	0.001	0.264
	Self-judgment	35.589	1	35.589	5.448	0.021	0.049
	Human common sense	7.358	1	7.358	0.927	0.338	0.009
	Isolation	432.593	1	432.593	97.833	0.001	0.482
	Mindfulness	107.940	1	107.940	8.264	0.005	0.073
	Extreme assimilation	23.186	1	23.186	1.474	0.227	0.014

Sources	Dependent variable	SS	Df	MS	F	Sig	Eta
Group	Academic burnout	803.939	1	803.939	14.911	0.001	0.124
	Academic engagement	4352.547	1	43.52.547	68.580	0.001	0.395
	Academic value	5240.720	1	5240.720	87.824	0.001	0.455

#### 4. Discussion and Conclusion

Students with learning disability mostly have very negative self-judgment about their own abilities and values due to weak self-concept (Beh Pajoo, Soleimani, Afrouz, & Gholamali Lavasani, 2010); and, they feel lonely and have lower self-respect level (Ward, Polaschek & Beech, 2006). Due to educational problems, students with learning disability mostly are involved in a defective cycle of academic failure and their learning problems will lead to less progress in skills and academic capabilities; and, it prevents them from learning new topics (Stanovich, 1986). As a result of this cycle of repeated failures, they will be more dropped behind (Ried & Lienemann, 2006). So, these children are at lower levels than normal students in self-perception and their beliefs in themselves including values, and what a person experiences and believes about him (Rezaie, Jamalouie, Abolghasemi, Narimani, & Zahed, 2017). They also have less social competence (Saborney, 1994) and some characteristics such as having negative views about themselves and others (Lucky et al., 2006).

These results show that low level of self-compassion and academic well-being in students with learning disability, in addition to repetitive academic failures in students with learning disability cause them to continuously judge and blame themselves because of their problems; and, comparing performance of these students with normal students would be resulted in

their frustration and humiliation. So, using comparative evaluation based on performance by teachers is not authorized; and, it is better for them to compare students with disability with other students among the same group and not normal students.

#### 5. Ethical Considerations

##### Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

##### Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

##### Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

##### Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

## مقاله پژوهشی

## مقایسه دلسوزی به خود و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری خاص

شهرزاد نعمتی<sup>۱\*</sup>، رحیم بدری گرگری<sup>۲</sup> و سجاد عرفانی<sup>۳</sup>

۱. دانشیار روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.

۲. استاد تمام گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.

۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.

## اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۱۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۰/۰۹/۲۰

## چکیده

**هدف:** هدف پژوهش حاضر مقایسه دلسوزی به خود و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری خاص بود. روش پژوهش علی-مقایسه‌ای است.

**روش‌ها:** جامعه‌آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان ۱۰-۱۲ ساله دارای ناتوانی یادگیری (۴۷ نفر) و کلیه دانش‌آموزان عادی (۶۰ نفر). نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های شفقت به خود نف و پرسشنامه بهزیستی تحصیلی جمع‌آوری و از طریق تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) تجزیه و تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد که میانگین نمرات دانش‌آموزان عادی در متغیر دلسوزی به خود (جز در مؤلفه‌های انزوا و قضاوت در برابر خود) و بهزیستی تحصیلی (جز مؤلفه فرسودگی) نسبت به دانش‌آموزان اختلال یادگیری به طور معناداری بیشتر بود.

**نتیجه‌گیری:** به‌واسطه شکست‌های مکرری که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در تحصیل به دست می‌آورند دائماً در مورد خود قضاوت کرده و به خاطر مشکلات خودشان را سرزنش می‌کنند، لذا دلسوزی به خود و بهزیستی تحصیلی پایینی را در مقایسه با دانش‌آموزان عادی تجربه می‌کنند.

## کلیدواژه‌ها:

دلسوزی به خود، بهزیستی تحصیلی، ناتوانی یادگیری خاص

## مقدمه

ناتوانی یادگیری خاص<sup>۱</sup> اختلالی عصب-تحوالی است که به صورت مداوم یادگیری تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (اسکانلون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). در توصیف و طبقه‌بندی جدید به جای مطرح کردن این ناتوانی در حوزه‌هایی خاص، مانند اختلال‌های خواندن، ریاضیات و بیان نوشتاری، به صورت طبقه‌ای کلی و معیار تشخیصی واحد معرفی شده است و بر عملکرد کلی تحصیلی و ارائه خدمات آموزشی مناسب تمرکز می‌کند. افزون بر این در رویکرد جدید، مؤلفه سنتی معیار تشخیصی ناهماهنگی بین بهره هوشی-پیشرفت تحصیلی حذف شده است و به جای آن بر رشد شخصی، خانواده و تاریخچه تحصیلی از قبیل نمرات تحصیلی، پاسخ به مداخله‌های تحصیلی و مشاهده

معلمان تأکید می‌کند (انجمن روان‌پزشکی آمریکا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳؛ به نقل از نعمتی، مهدی پور مارالانی، ۱۳۹۵). دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری با وجود داشتن هوش عادی و ظاهر طبیعی به دلیل سطوح پایین پردازش شناختی در مدرسه به مراتب ضعیف‌تر عمل کرده و همزمان مشکلات قابل توجهی در عملکردهای ذهنی، حافظه، استدلال، توانایی حل مسئله و مشکلات عصبی روانی را تجربه می‌کنند (مکی، فلویید و روبرسون<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). ناتوانی یادگیری خاص تقریباً هر جنبه از زندگی کودک، از جمله تحصیلی، عزت نفس، خودکارآمدی، را تحت تأثیر قرار می‌دهد و یک چالش مادام‌العمر است (لرنر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰).

1. Specific Learning Disabilities
2. Scanlon
3. American Psychiatric Association
4. Maki, Floyd & Roberson
5. Lerner

\* نویسنده مسئول:

شهرزاد نعمتی

نشانی: دانشیار روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.

تلفن: ۳۳۳۹۲۰۷۹ (۴۱) ۹۸+

پست الکترونیکی: sh.nemati@Tabrizu.ac

## ناتوانی‌های یادگیری

شیوع ناتوانی یادگیری خاص در حوزه خواندن، نوشتن و ریاضیات حدود ۵-۱۵ درصد کودکان دبستانی زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف را دربر می‌گیرد، شیوع آن در بزرگسالان نامعلوم است، ولی حدود ۴ درصد حدس زده می‌شود (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۱۳). کودکان و نوجوانان با ناتوانی یادگیری سطوح پایین‌تری از رفاه عاطفی و سطوح بالاتری از مشکلات درون نمود (همچون اضطراب و افسردگی) نسبت به کودکان بدون ناتوانی‌های یادگیری نشان می‌دهند و از سازش یافتگی روان‌شناختی پایینی برخوردارند (ورونیکا، ایرلند و بلوم، ۲۰۱۱). به واسطه ماهیت چالش برانگیز ناتوانی یادگیری خاص متغیرهای مختلف روان‌شناسی در این حوزه مورد بررسی قرار گرفته است، متغیرهای دلسوزی به خود<sup>۱</sup> و بهزیستی تحصیلی<sup>۲</sup> از متغیرهای مهم روان‌شناسی مثبت هستند که در حوزه آموزش ویژه و اختلال یادگیری خاص بررسی آن‌ها از اهمیت خاصی برخوردار است.

یکی از عوامل روان‌شناختی که احتمالاً به دلیل وجود ناتوانی یادگیری خاص تحت تأثیر قرار می‌گیرد، دلسوزی به خود است. دلسوزی به خود موجب احساس مراقبت فرد نسبت به خود، آگاهی یافتن، نگرش بدون داوری نسبت به نابسندگی و شکست‌های خود و پذیرش این نکته که تجارب وی بخشی از تجارب معمول بشری است، می‌شود (وبل، وانتلند، رز، کیم پاین، هولزمر، چن و همکاران، ۲۰۱۵). در واقع دلسوزی به خود پذیرش این نکته است که رنج، شکست و نابسندگی بخشی از شرایط زندگی است و همه انسان‌ها از جمله خود فرد مستحق مهربانی و شفقت است (نف، ۲۰۰۹). دلسوزی به خود دارای سه مؤلفه خود مهربانی در برابر خود قضاوتی، حس مشترک انسانی در برابر انزوا و خودآگاهی متعادل از هیجان‌های شخصی در برابر همسان‌سازی افراطی است. این مؤلفه‌ها ارتباط متقابل دارند و ترکیب آن‌ها خود شفقتی را در ذهن شکل می‌دهند (نف و جرمر، ۲۰۱۳). دلسوزی به خود می‌تواند باعث ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی، مانند ادراک شایستگی، خودمختاری و برقراری ارتباط با دیگران، شود (نف، ۲۰۰۳).

مطالعات نف، هسیه و دجیتیرت<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) نشان داده‌اند افرادی که دلسوزی به خود بیشتری دارند نسبت به موضوعات درسی علاقه‌مندتر و درگیرتر هستند و انگیزش درونی بیشتری به یادگیری دارند. دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری اغلب دید بسیار منفی نسبت به خود دارند و در نتیجه نگاه آن‌ها به خودشان به عنوان یک فرد ناتوان و بی‌کفایت تغییر شکل می‌یابد (افروز، قاسم‌زاده، تازیکی و دلگشاد،

۱۳۹۳). فریلیچ و شچمن<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) نشان دادند که بسیاری از دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری دارای مشکلات اجتماعی، شناختی، عاطفی و تحصیلی نیز هستند که اغلب در مدرسه نادیده گرفته می‌شود. لاک، تومیتی و مارگالیت<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) در پژوهش خود نشان دادند که دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری، دارای برخی ویژگی‌ها مانند عدم پاسخگویی به دیگران در تعامل‌های اجتماعی، الگوهای نامناسب خود افشایی و سطوح بالای طرد اجتماعی و انزواطلبی و سازگاری (استیل، جونز، پرل، آکر، فارمر و رود کین، ۲۰۰۸) دارای مشکل هستند. شاپیرا، لیه، مونگرین و مایرنام<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی دریافتند که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری که تمرینات خود دلسوزی را انجام دادند در پیگیری ۳ ماه بعد، احساس افسردگی کمتر و شادی بیشتر در ۶ ماه بعد داشتند. همچنین عباسی، بگیان کوله‌مرز، اعیادی و درگاهی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان مقایسه خود دلسوزی، اجتناب شناختی و خودتنظیمی عاطفی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری به این نتیجه رسیدند که بین دو گروه دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری و بدون آن در خود دلسوزی تفاوت معناداری وجود دارد؛ بدین معنی که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی خود دلسوزی پایین‌تری داشتند و به همین دلیل نسبت به کودکان عادی احساس کفایت کمتری می‌کنند در نتیجه دچار عواطف منفی می‌شوند. شواهد حاکی از آن است که دلسوزی به خود ممکن است یک محافظ در برابر اختلالات ذهنی باشد (دیزران-وندرون، بروک هایزن، تورسل، شولتن، دی گوچت و ژن، ۲۰۱۸). فردی که به‌درستی به خود شفقت بورزد، از سلامتی و بهزیستی روانی بالاتری برخوردار است (کیونگ، ۲۰۱۳).

1. Veronica, Ireland & Blum
2. Self- Compassion
3. Academic Well-Being
4. Webel, Wantland, Rose, Kemppainen Holzemer, Chen & et al.
5. Neff
6. Neff & Germer
7. Neff, Hsieh & Dejitterat
8. Freilich & Shechtman
9. Lackaye, Timothy and Margalit
10. Estell, Jones, Pearl, Acker, Farmer & Rodkin
11. Shapira, Leah, Myriam & Mongrain
12. Dewsaran-van der Ven, Broeckhuysen, Thorsell
13. Kyeong

(پکران، گوتز، دانیلز، استپسکی و پری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). پکران (۲۰۰۶) معتقد است هیجان‌های تحصیلی مثبت، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق و انعطاف‌پذیر مانند بسط، سازمان‌دهی، ارزیابی انتقادی و نظارت فراشناختی را تسهیل می‌کند. برعکس، دانش‌آموزانی که هیجان‌های منفی را تجربه می‌کنند از راهبردهای مبهم و نامشخصی استفاده می‌کنند (آرتینو، ۲۰۰۹؛ آرتینو استپنس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). مطالعات مختلف نشان داده‌اند که فرسودگی تحصیلی به‌طور منفی با تعهد و عملکرد تحصیلی همبسته است (یانگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴؛ برسو، سالانوا و اسکالفی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). رستم اوغلی و خشوندیای چماچائی (۱۳۹۲) در پژوهشی با هدف مقایسه وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی فرسودگی تحصیلی بیشتری دارند. اهمیت بهزیستی دانش‌آموزان به‌عنوان شاخص کیفیت آموزشی منعکس‌کننده علاقه متخصصان آموزشی به آن است (وان‌یتجم، کریمز، الترمین و راشل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). در مجموع بهزیستی تحصیلی بیانگر نقش عوامل به‌زیسته‌ساز در رابطه با بافت مدرسه است (تیومنین-سوائینی، سالملا-آرونیمیورتا، ۲۰۱۲) و بر نقش فعال دانش‌آموز و توانش‌های وی در ایجاد محیط سرزنده تحصیلی تأکید ویژه دارد (کام راجی و نادلر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). لذا مطالعه آن در فرآیند تحصیل و بافت مدرسه از اهمیت حیاتی برخوردار است (ایکلز و روزر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹؛ تیومنین-سوائینی، سالملا-آرونیمیورتا، ۲۰۱۲). مرور ادبیات پژوهشی مربوط به آموزش ویژه حاکی از آن است که مفهوم دلسوزی به خود بر روی افراد دارای نارسایی‌های تحولی و ذهنی انجام‌شده است (راینسون، هاستینگز، ویز، پاچاوازیسینگ و لونسکی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸) که گروهی متفاوت از ناتوانی‌های یادگیری هستند. افزون بر این پژوهش انجام گرفته مربوط به بافت فرهنگی غیر ایرانی است، وجود این عامل به همراه ضرورت مطالعه مقایسه‌ای دلسوزی به خود و بهزیستی تحصیلی برای دستیابی

بهزیستی تحصیلی داشتن احساسات مثبت در مورد مدرسه و یادگیری‌های آن، احساس کنترل نسبت به تکالیف تحصیلی و علاقه به یادگیری و احساس خودکارآمدی تحصیلی است (کونو و ریمللا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). طبق نظر تیومنین-سوائینی، سالملا-آرونیمیورتا<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) بهزیستی تحصیلی شامل مؤلفه‌هایی مانند فقدان فرسودگی تحصیلی، درگیری تحصیلی و ارزش‌گذاری است. دانش‌آموزانی که بهزیستی بالایی دارند باعث رشد و گسترش ذهنیت و تفکری می‌شوند که می‌تواند سلامت روان، بهزیستی تحصیلی، یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران را بهبود دهد (کوهن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). فقدان بهزیستی تحصیلی، منجر به درماندگی‌های ذهنی از جمله اضطراب، افسردگی، سرکوبی، خصومت و یا ترس می‌شود. افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند، معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، غیبت‌های مکرر و احساس بی‌معنایی و بی‌کفایتی در فراگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند (بابلان، پور بهرام و رحمانی جوانمرد، ۱۳۹۳). یکی دیگر از مشکلات دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری پایین بودن درگیری تحصیلی است. مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (آپلتون، کریستنسون، کیم و رسچلی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). به عقیده لینن‌برینک و پینتریچ<sup>۵</sup> (۲۰۰۳) نظریه‌پردازان درگیری تحصیلی را دربر دارنده سه بعد رفتاری، شناختی و انگیزشی می‌دانند. یافته‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان توانا و فاقد ناتوانی یادگیری استفاده بیشتری از راهبردهای شناختی و فراشناختی نموده و پایداری زیادتری نسبت به دانش‌آموزان بی‌اعتماد به توانایی خود و دارای ناتوانی یادگیری برای انجام تکالیف نشان می‌دهند (لینن‌برینک و پینتریچ، ۲۰۰۳). از دیگر مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی ارزش مدرسه است که در فرآیند یادگیری باید مورد توجه قرار گیرد. ویگفیلد و ایکلز<sup>۶</sup> (۱۹۹۲) ارزش مدرسه را به عنوان معنای ادراک شده از فرآیند رفتن به مدرسه در حالت کلی تعریف کرده‌اند که شامل ارزش درونی و بیرونی است.

از نظریه‌های مربوط به بهزیستی تحصیلی می‌توان به هیجانان مثبت تحصیلی پکران اشاره کرد. هیجان‌ها، اثرات مثبت و منفی قابل توجهی روی اطلاعات، شناخت، انگیزش، کیفیت تفکر، راهبردهای یادگیری، بهزیستی، فراشناخت و عملکرد موفق تحصیلی دارد

1. Konu, Rimpela
2. Tuominen-soini, salmela-Aro & Niemivirta
3. Cohen
4. Appleton, Christenson, Kim & Reschly
5. Linnenbrink & Pintrich
6. Wigfeld & Eccles
7. Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry
8. Artino & Stephens
9. Yang
10. Bresno, Salanova & Schoufeli
11. Van petegem, creemers, Aelterman & Rosseel
12. Komarraju & Nadler
13. Eccles & Roeser
14. Robinson, Hastings, Weis, Pagavathsing & Lunsky

ثبات درونی این پرسشنامه در تحقیقات گذشته ۰/۹۲ و پایایی بازآزمایی آن ۰/۹۳ بوده است (نف، ۲۰۰۳). مهربانی با خود شامل گویه‌های (۵، ۱۲، ۱۹، ۲۳، ۲۶)، اشتراکات انسانی شامل گویه‌های (۳، ۷، ۱۰، ۱۵)، ذهن‌آگاهی شامل گویه‌های (۹، ۴، ۱۷، ۲۲)، قضاوت در مورد خود شامل گویه‌های (۱، ۸، ۱۱، ۱۶، ۲۱)، همانندسازی افراطی شامل گویه‌های (۲، ۶، ۲۰، ۲۴) و انزوا شامل گویه‌های (۴، ۱۳، ۱۸، ۲۵) است. نف (۲۰۰۳) پایایی و روایی بالایی را برای مقیاس مذکور گزارش نموده است. پایایی کلی آن از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمده و همچنین هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها نیز از همسانی درونی خوبی برخوردار بوده‌اند. انجدانی، قربانی، فراهانی و حاتمی (۱۳۸۹) آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۹۰ گزارش کردند. همچنین رستمی، عبدی و حیدری (۱۳۹۳) آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۳ و ضریب آلفا کرونباخ خرده‌مقیاس‌ها را نیز به ترتیب خرده‌مقیاس مهربانی با خود ۰/۷۹، قضاوت در مورد خود ۰/۷۸، مشترکات انسانی ۰/۷۶، انزوا ۰/۷۷، هوشمندی ۰/۷۹ و همانندسازی فزاینده ۰/۸۰ گزارش کرده است. خسروی، صادقی و یابنده (۱۳۹۲) آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه شفقت خود را ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند که این میزان گویای همسانی درونی مطلوب سؤالات پرسشنامه است.

**پرسشنامه بهزیستی تحصیلی:** در این پژوهش برای بررسی بهزیستی تحصیلی از سه پرسشنامه فرسودگی، درگیری و ارزش مدرسه استفاده شده است.

**پرسشنامه فرسودگی تحصیلی:** در این پژوهش، فرسودگی تحصیلی با استفاده از مقیاس فرسودگی تحصیلی که توسط برسو، سالانوا و اسکافلی<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) ساخته شده اندازه‌گیری می‌شود. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است که شامل سه مؤلفه خستگی هیجانی، بدینی و کارآمدی تحصیلی است. همه گویه‌ها در یک طیف ۶ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۰) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم می‌شود. برسو و همکاران (۲۰۰۷) پایایی این پرسشنامه را برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی، بی‌علاقگی و کارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ محاسبه کرده‌اند. نعیمی (۱۳۸۸) ضرایب پایایی این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارهای دانشجویی محاسبه کرده که برای سه حیطه خستگی، بی‌علاقگی و کارآمدی تحصیلی به ترتیب برابر ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ است.

1. Bresno, Salanova & Schoufeli

به فعالیت‌های شواهدمحور در ارتباط با حوزه ناتوانی یادگیری خاص و گروه‌های عادی ضرورت پژوهش حاضر را به عنوان خلأ پژوهشی توجیه می‌کند. به لحاظ اهمیت کاربردی، یافته‌های پژوهش حاضر به معلمان، مشاورین مدرسه، روان‌شناسان و بنیان آموزش و پرورش کمک خواهد کرد. و به لحاظ اهمیت نظری نیز، یافته‌های پژوهش حاضر در راستای پژوهش‌های پیشین می‌تواند به بسط یا تعدیل دیدگاه‌های نظری و تجربی سازه‌های دلسوزی به خود و بهزیستی تحصیلی کمک کند.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری پژوهش حاضر دانش‌آموزان ۱۰-۱۲ ساله دارای ناتوانی یادگیری خاص شهر تبریز بود که در مراکز ناتوانی یادگیری در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به تحصیل بودند. کلیه دانش‌آموزان این مراکز به دلیل ناتوانی‌های یادگیری از مدارس ارجاع داده شده بودند و آزمون‌های مقدماتی تشخیصی به‌ویژه آزمون هوشی در این مراکز روی آن‌ها انجام گرفته و با تشخیص ناتوانی‌های یادگیری در این مراکز تحت آموزش‌های ویژه قرار گرفته بودند. از بین این دانش‌آموزان ۴۷ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. گروه عادی نیز شامل ۶۰ دانش‌آموز عادی بود که از بین چند مدرسه به منظور مقایسه با گروه همتا و با روش هدفمند انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد.

**مقیاس شفقت به خود-فرم بلند (SCS-LF):** این ابزار یک مقیاس خود گزارش‌دهی ۲۶ سوالی است که توسط نف در سال ۲۰۰۳ ساخته شد و به صورت لیکرت از ۱ (تقریباً همیشه) تا ۵ (تقریباً هرگز) نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس ۶ مؤلفه دارد که عبارت‌اند از مهربانی با خود (۵ گویه)، قضاوت در مورد خود (۵ گویه)، اشتراکات انسانی (۴ گویه)، انزوا (۴ گویه)، ذهن‌آگاهی (۴ گویه) و همانندسازی افراطی (۴ گویه). میانگین نمره‌های شش مؤلفه (با احتساب نمرات معکوس) باهم جمع شده و یک نمره کلی شفقت به خود به دست می‌آید. پژوهش مربوط به اعتباریابی مقدماتی این پرسشنامه نشان داده است همه این شش مقیاس همبستگی درونی بالایی دارند و تحلیل‌های عاملی تأییدی نیز نشان داده‌اند که یک عامل مجزای شفقت به خود این همبستگی درونی را تبیین می‌کند.

را ۰/۸۸ گزارش کردند. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل را بین ۰/۵۲ تا ۰/۸۶ به دست آوردند و در مجموع اعتبار آن را مطلوب ارزیابی کردند.

### روش اجرا

پس از کسب مجوز از آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی به مدارس و مراکز مراجعه شد و قبل از اجرای پرسشنامه‌ها روی نمونه آماری، توضیحاتی درباره اهداف و اهمیت اجرای این پژوهش و نحوه پاسخ‌گویی به پرسشنامه‌ها به دانش‌آموزان ارائه شد. سپس با راهنمایی پژوهشگر و توضیح تک‌تک سؤالات برای دانش‌آموزان پرسشنامه‌ها را تکمیل نمودند. در مرحله بعد کلیه داده‌های جمع‌آوری شده وارد کامپیوتر می‌شود در ادامه از طریق نرم‌افزار SPSS-23 مورد تحلیل واقع شد. جهت رعایت اخلاق پژوهش، پرسشنامه‌ها بدون نام و در صورت تمایل به آزمودنی‌ها ارائه شد.

### نتایج

در پژوهش حاضر ۴۷ دانش‌آموز دارای ناتوانی یادگیری خاص با میانگین سنی ۱۱/۵۰ و ۶۰ دانش‌آموز عادی با میانگین سنی ۱۱/۸۰ شرکت کرده بودند. اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش حاضر در جدول زیر ارائه شده است.

برای تجزیه و تحلیل از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) استفاده شد. آزمون انجام شده در سطح ۰/۰۵ معنادار تلقی گردیده است. درخصوص بررسی سؤالات پرسشنامه‌ها با توجه به کد گذاری‌های انجام شده، ابتدا وضعیت میانگین پاسخ‌گویی مورد بررسی قرار داده شد.

1. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi
2. Niemivirta

**پرسشنامه درگیری تحصیلی:** در این پژوهش، درگیری تحصیلی با استفاده از پرسشنامه درگیری یادگیری مربوط به مدرسه که توسط سالملا-ارو، کورو، لسکینن و نورمی<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) با اقتباس از مقیاس درگیری کار اوترکت ساخته‌اند، اندازه‌گیری می‌شود. این مقیاس دارای ۱۴ گویه است که شامل سه مؤلفه نیرومندی، سخت‌کوشی و جذب شدن در تکلیف است. گویه‌های این مقیاس در یک طیف ۵ درجه‌ای کاملاً مخالفم (۰) تا کاملاً موافقم (۵) طراحی گردیده است. پایایی کلی این مقیاس در پژوهش سالملا-آر و همکاران (۲۰۰۹) ۰/۹۴ گزارش شده است. همچنین در پژوهش حاضر برای سنجش پایایی پرسشنامه، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، پایایی کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۷ محاسبه شد که نشانگر همسانی درونی قابل قبول این پرسشنامه بود. پایایی هرکدام از خرده‌آزمون‌های این پرسشنامه نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای خرده‌آزمون درگیری رفتاری ضریب آلفا برابر ۰/۸۵، برای خرده-آزمون درگیری شناختی، ضریب آلفا برابر با ۰/۸۷ و برای خرده-آزمون درگیری انگیزشی ضریب آلفا برابر با ۰/۸۶ به دست آمد. پرسشنامه ارزش مدرسه: ارزش‌های تحصیلی با استفاده از پرسشنامه ارزش مدرسه که توسط نیمیورتا<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)، تهیه شده و دارای سه مؤلفه اهمیت، کاربردی بودن و جالب بودن رفتن به مدرسه است، مورد اندازه‌گیری قرار می‌گیرد. این مقیاس دارای ۶ گویه است و بر اساس طیف ۷ درجه‌ای لیکرت از کاملاً نادرست (۱) تا کاملاً درست (۷) تنظیم شده است. پایایی کلی این مقیاس در پژوهش نیمیورتا (۲۰۰۴) برای پایه‌های هفتم، هشتم و نهم به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۸۳ و ۰/۸۷ گزارش شده است. مرادی، سلیمانی‌خشاب، شهاب‌زاده، صباغیان و دهقانی (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای مقدار آلفای کرونباخ مقیاس

### جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد دلسوزی به خود و بهیستی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری خاص

متغیرها	زیرمقیاس‌ها	دانش‌آموزان عادی		دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری	
		SD	M	SD	M
دلسوزی به خود	مهربانی به خود	۲	۱۱/۱۷	۳/۷۳	۱۴/۸۶
	قضاوت در برابر خود	۲/۷۴	۱۲/۹۸	۲/۳۹	۱۱/۸۲
	اشتراک انسانی	۲/۷۰	۱۲/۶۳	۲/۹۰	۱۳/۱۶
	انزوا	۱/۷۵	۱۴/۴۷	۲/۳۳	۱۰/۴۲
	ذهن آگاهی	۲/۵۷	۱۰/۶۵	۴/۲۴	۱۲/۶۸
	همسان‌سازی افراطی	۳/۰۲	۱۳/۰۲	۴/۵۶	۱۲/۰۸
	فرسودگی تحصیلی	۸/۷۵	۴۰/۱۱	۶/۰۱	۳۴/۵۸
بهیستی تحصیلی	درگیری تحصیلی	۸/۱۱	۲۱/۱۵	۷/۸۴	۳۴
	ارزش تحصیل	۸/۲۱	۴۳/۵۳	۷/۳۱	۵۷/۶۳



## ناتوانی‌های یادگیری

چند راهه مبنی بر یکسان بودن واریانس دو گروه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی، برقرار است و استفاده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره بلامانع است.

نتایج آزمون لوین مربوط به یکسانی واریانس دو گروه، برای تمام متغیرهای بهزیستی تحصیلی و دلسوزی به خود در آزمون لوین معنادار نیست؛ بنابراین، مفروضات استفاده از آزمون تحلیل واریانس

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) مؤلفه‌های دلسوزی به خود در دانش‌آموزان عادی و دارای ناتوانی یادگیری خاص

منبع	متغیر	SS	df	MS	F	Sig	Eta
گروه	مهربانی به خود	۳۶۰/۱۱۱	۱	۳۶۰/۱۱۱	۳۷/۶۰۲	۰/۰۰۱	۰/۲۶۴
	قضاوت در برابر خود	۳۵/۵۸۹	۱	۳۵/۵۸۹	۵/۴۴۸	۰/۰۲۱	۰/۰۴۹
	اشتراک انسانی	۷/۳۵۸	۱	۷/۳۵۸	۰/۹۲۷	۰/۳۳۸	۰/۰۰۹
	انزوا	۴۳۲/۵۹۳	۱	۴۳۲/۵۹۳	۹۷/۸۳۳	۰/۰۰۱	۰/۴۸۲
	ذهن آگاهی	۱۰۷/۹۴۰	۱	۱۰۷/۹۴۰	۸/۲۶۴	۰/۰۰۵	۰/۰۷۳
	همسان‌سازی افراطی	۲۳/۱۸۶	۱	۲۳/۱۸۶	۱/۴۷۴	۰/۲۲۷	۰/۰۱۴

شده از حد شانس و تصادف بالاتر می‌رود و مطابق با جدول میانگین نیز در متغیرهای مهربانی به خود و ذهن آگاهی، میانگین دانش‌آموزان عادی بیشتر از میانگین دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بوده ولی در متغیر قضاوت در برابر خود و انزوا میانگین دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بیشتر از میانگین دانش‌آموزان عادی است در سایر مؤلفه‌های مربوط به متغیر دلسوزی به خود بین دو گروه دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری تفاوت‌های معنادار مشاهده نشد.

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، در دو گروه دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان عادی از نظر مؤلفه‌های دلسوزی به خود؛ مهربانی به خود ( $F=37/602, p<0/05$ )، قضاوت در برابر خود ( $F=5/448, p<0/05$ )، انزوا ( $F=97/833, p<0/05$ ) و ذهن آگاهی ( $F=8/264, p<0/05$ ) تفاوت‌های معناداری وجود دارد، ولی در دو مورد اشتراک انسانی ( $F=0/927, p>0/05$ ) و همسان‌سازی افراطی ( $F=1/474, p>0/05$ ) تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهد؛ به عبارت دیگر تفاوت بین دو گروه در موارد ذکر

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دارای ناتوانی یادگیری خاص

منبع	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	Sig	Eta
گروه	فرسودگی تحصیلی	۸۰۳/۹۳۹	۱	۸۰۳/۹۳۹	۱۴/۹۱۱	۰/۰۰۱	۰/۱۲۴
	درگیری تحصیلی	۴۳۵۲/۵۴۷	۱	۴۳۵۲/۵۴۷	۶۸/۵۸۰	۰/۰۰۱	۰/۳۹۵
	ارزش تحصیلی	۵۲۴۰/۷۲۰	۱	۵۲۴۰/۷۲۰	۸۷/۸۲۴	۰/۰۰۱	۰/۴۵۵

و مطابق با جدول میانگین نیز در متغیرهای درگیری تحصیلی و ارزش تحصیلی، میانگین دانش‌آموزان عادی بیشتر از میانگین دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بوده، ولی در متغیر فرسودگی تحصیلی میانگین دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بیشتر از میانگین دانش‌آموزان عادی است.

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، در دو گروه دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان عادی از نظر مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی ( $F=14/911, p<0/05$ )، درگیری تحصیلی ( $F=68/580, p<0/05$ ) و ارزش تحصیلی ( $F=87/824, p<0/05$ ) تفاوت‌های معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر تفاوت بین دو گروه در موارد ذکر شده از حد شانس و تصادف بالاتر می‌رود

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، مقایسه دلسوزی به خود و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری خاص وعادی بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین دو گروه دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و عادی تفاوت معناداری وجود دارد؛ بدین معنی که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی دلسوزی به خود پایین‌تری داشتند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های عباسی، بگیان کوله‌مرز، اعبادی و درگاهی (۱۳۹۴)، لاکسی و همکاران (۲۰۰۶)، نف، ویتاکر و کارل (۲۰۱۷) و شاپیرا، لیه، مونگراین و مایریام (۲۰۱۰) همسو است. همچنین این یافته به صورت غیر مستقیم با نتایج پژوهش‌های آیورباچ، گروس، مانوا و شالوو<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) مبنی بر اینکه دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در مؤلفه‌های دلسوزی به خود (برای مثال مهربانی با خود، قضاوت در برابر خود، انزوا و ذهن‌آگاهی) نمرات پایین‌تری می‌گیرند، همخوان است. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که بر اساس نظریه خود ارزشمندی رفتارهای دانش‌آموزان را می‌توان برحسب حفظ ارزش خود درک کرد. خود ارزشی به قضاوت فرد در مورد احساس ارزش و شأن خویش به‌عنوان یک انسان مربوط می‌شود (کووینگتون<sup>۲</sup>، ۱۹۸۴). دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری به دلیل خودپنداره ضعیف، اغلب قضاوت بسیار منفی نسبت به توانایی‌ها و ارزش‌های خود دارند (به‌پژوه، سلیمانی، افروز و غلامعلی لواسانی، ۱۳۸۹) و احساس تنهایی و سطح حرمت به خود پایین‌تری دارند (وارد، پولشک و بیچ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶) و به دلیل اینکه مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری خاص باعث می‌شود اغلب در یک چرخه معیوب شکست تحصیلی گرفتار شوند، مشکلات یادگیری آن‌ها به پیشرفت پایین‌تری در مهارت‌ها و توانایی‌های تحصیلی منجر می‌شود و مانع از یادگیری‌های جدید می‌شود (استانویچ<sup>۴</sup>، ۱۹۸۶). در نتیجه این چرخه شکست مکرر، آن‌ها بیشتر و بیشتر عقب می‌مانند (راید و لینمن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶). بنابراین، این کودکان در ادراک از خود و عقاید درباره خود، شامل ارزش‌ها و تجربه یک فرد از خودش و باورهای فرد درباره خودش، پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی هستند (رضایی جمالویی، ابوالقاسمی، نریمانی و زاهد، ۱۳۹۶). همچنین با توجه به اینکه در نظریه خود ارزشی ساز و کار عاطفی مهم و اصلی این‌گونه است که تلاش زیادی که در پی آن شکست حاصل شود نشان‌دهنده توانایی پایین بوده و منجر به احساس شرم و حقارت

می‌گردد، در نتیجه کودکان دچار ناتوانی یادگیری تمایل بیشتری به خود انتقادی دارند (نف، ویتاکر و کارل<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷) و دارای برخی ویژگی‌هایی مانند داشتن نگاه و نگرش منفی به خود و دیگران هستند (لاکی، تومیتی و مارگالیت، ۲۰۰۶). دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری آمادگی بیشتری برای طرد شدن از سوی هم‌تایان خود دارند و مفهوم خود ضعیفی را نیز تجربه می‌کنند که این مشکلات بیشتر به فقدان مهارت‌ها در برقراری و نگهداری روابط اجتماعی نسبت داده می‌شود. به دلیل وجود این مشکلات، احتمالاً تلاش همسالانشان برای برقراری ارتباط را نیز به غلط تفسیر می‌کنند و آن را خصمانه می‌دانند (اکلیوتیز و کالیوا<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). همچنین عدم پاسخگویی به نیازهای این دانش‌آموزان، نشان دادن بی‌حوصلگی و در ناراحتی نگه داشتن این کودکان و نوجوانان است که تأثیرات بسیار مخربی در آنان بر جای می‌گذارد که این امر به انزوا و دلسوزی به خود پایین منجر می‌شود (وایت و هاستینگز<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴).

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین دو گروه دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و عادی در بهزیستی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی بهزیستی تحصیلی پایین‌تری داشتند. این یافته با نتایج پژوهش‌های اشی، بوت، باربی، مکینن، یانگ و اویر<sup>۹</sup> (۲۰۱۶) و ماسلاچ و جکسون<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۴)، مبنی بر اینکه دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در مؤلفه انگیزش و عملکرد کلی تحصیلی سطوح پایین‌تری را نسبت به سایر دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری کسب کردند، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت کودکان دارای ناتوانی یادگیری تسلط کمتری بر تکالیف تحصیلی خود دارند و به دلیل شکست‌های مکرری که در مدرسه و منزل با آن روبه‌رو می‌شوند بیشتر در معرض ترک تحصیل قرار دارند و به میزان کمتری نسبت به دانش‌آموزان عادی ممکن است درگیر در کسب مدارج عالی تحصیلی شوند (ماری، گلدستین و ادگار<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۷).

1. Auerbach, Gross, Manor & Shalev
2. Covington
3. Ward, Polaschek & Beech
4. Stanovich
5. Ried, & Lienemann
6. Neff., Whittaker & Karl
7. Agaliotis & Kalyva
8. White & Hastings
9. O'Shea, Booth, Barbieri, McGinn, Young & Oyer
10. Maslach & Jackson
11. Murray, Goldstein & Edgar

است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری چون در مقایسه با همسالان خود در تکالیف درسی و امتحانات درسی ضعیف عمل می‌کنند، از انجام تکالیف مربوط به مدرسه دلسرد می‌شوند و این منجر به عدم درگیری در وظایف مربوطه می‌شود.

نهایتاً نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر حاکی از آن است که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، رفتن به مدرسه را کمتر ارزشمند می‌دانند. پینتریچ (۱۹۹۱)؛ به نقل از دخت معماریان، عابدی، شوشتری و علی‌پور، (۱۳۹۴) نشان داده است دانش‌آموزانی که باور دارند کار مدرسه یا کار دوره، برای آن‌ها جذاب و مفید است، از لحاظ شناختی، بیشتر در فعالیت‌های یادگیری درگیر می‌شوند. همچنین دسی و رایان (۲۰۰۰) بر این باورند دانش‌آموزانی که انگیزش درونی دارند، علاقه‌مند به تکلیف بوده، از آن لذت می‌برند و به‌طور شناختی در آن تکلیف درگیر می‌شوند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت باتوجه به اینکه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به دلیل اینکه انگیزه درونی پایین‌تری که نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند (بردی کر، ۱۳۹۰) و به دلیل سطوح پایین انتظارات از خود، سطوح پایینی از باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت را تجربه می‌کنند (نریمانی و علایی خرامی، ۱۳۹۱). این باعث می‌شود رفتن به مدرسه و انجام تکالیف برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری جذاب و مفید نباشد و به لحاظ شناختی کمتر درگیر فعالیت‌های یادگیری شوند.

این پژوهش نیز همانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی همراه بود از جمله کوچک بودن حجم نمونه و استفاده از ابزار پرسشنامه به‌عنوان تنها ابزار گردآوری اطلاعات از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش بود که امید است در پژوهش‌های آتی مورد توجه قرار گیرند. همچنین حمایت معلمان و مدرسه از کودکان دارای اختلال یادگیری و با آموزش مهارت دلسوزی به خود به آنان تا با آشنا شدن دانش‌آموزان با مهارت‌های واجد دلسوزی به خود مهارت‌هایی را که دانش‌آموزان در برخورد با مشکلات و دشواری مرتبط با شکست‌های تحصیلی و مانند آن بدان نیاز دارند رفع کنند و بهزیستی تحصیلی خود را ارتقا دهند.

.....  
I. Wang & Eccles

همچنین دانش‌آموزانی که از نظر هیجانی و شناختی با یادگیری درگیر هستند، وقت و تلاش بیشتری را صرف مطالعه کردن می‌کنند و بهزیستی تحصیلی بالاتری دارند، به‌طور مناسب با نیازهای تحصیلی خود کنار می‌آیند و بر مسائل دوران تحصیل فائق می‌آیند (وانگ و اکلس، ۲۰۱۲). دانش‌آموزانی که هیجان‌های منفی را تجربه می‌کنند از راهبردهای مبهم و نامشخصی استفاده می‌کنند (آرتینو، ۲۰۰۹؛ آرتینو و استپنس، ۲۰۰۹).

نتیجه پژوهش حاضر در مؤلفه فرسودگی تحصیلی نشان می‌دهد که بین دو گروه دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان عادی در فرسودگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنی که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی فرسودگی تحصیلی بیشتری دارند. این یافته با یافته پژوهش‌های مرادی، فتحی، غریب‌زاده و فائیدفر (۱۳۹۵)، خشنودیای و چماچانی (۱۳۹۲)، مرزوقی، حیدری و حیدری (۱۳۹۲) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که دانش‌آموزان با تقاضاها و درخواست‌های فراتر از منابع روانی خود مواجه می‌شوند، فشار روانی یا استرس تجربه می‌شود. اگر این تقاضاها برای مدت طولانی ادامه داشته باشد دانش‌آموزان دچار حالت خستگی هیجانی می‌شوند، در واقع افزایش در مؤلفه خستگی هیجانی موجب ایجاد راهبرد مقابله‌ای بدبینی شده، سرانجام افزایش در بدبینی موجب خودارزیابی منفی به شکل کارآیی پایین تحصیلی آن‌ها می‌شود. در این بین، دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری به دلیل آگاهی از تفاوت‌های فردی در توانایی‌های خود منابع انگیزشی کافی برای برخورد با این مطالبات و تقاضاهای تحصیلی را ندارند و احتمال دچار شدن به فرسودگی تحصیلی در آنان بیشتر می‌شود (رستم اوغلی و چماچایی، ۱۳۹۲).

نتایج دیگر پژوهش حاضر نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری از نظر درگیری تحصیلی نیز تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر حاکی از آن است که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، درگیری تحصیلی کمتری دارند. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های لینن برینک و پینتریچ (۲۰۰۳) و بارکلی (۲۰۰۹) همسو

## ملاحظات اخلاقی

## پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

## حامی مالی

این تحقیق هیچ گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

## مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

## تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

## منابع

- افروز، غ.، قاسم‌زاده، س.، تازیکی، ط.، و دلگشاد، ی. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم خلق بر خودپنداره و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۳)، ۲۴-۶.
- انجذانی، ان.، قربانی، ن.، فراهانی، ح.، و حاتمی، ج. (۱۳۸۹). نقش تعدیل‌کنندگی شفقت بر خود، خودشناسی انسجامی، حرمت خود و به‌هوشیاری در تنظیم هیجانات منفی ناشی از تجربه وقایع ناخوشایند. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشته روان‌شناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- بابلان، زاهد. ع.، پور بهرام، ر.، و رحمانی ج. (۱۳۹۲). رابطه کمال‌گرایی، جهت‌گزینی هدف و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۵(۲)، ۱۰۹-۱۲۴.
- بردی کر، ا. (۱۳۹۰). بررسی رابطه خودکارآمدی و انگیزه درونی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مرزی، عادی و دارای اختلال یادگیری. *پایان‌نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی کودکان استثنایی*.
- به پژوه، ا.، سلیمانی، م.، افروز، غ.، و لواسانی، م. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۹(۱)، ۱۶۸-۱۸۶.
- خسروی، ص.ا.، صادقی، م.، و یابنده، م.ر. (۱۳۹۲). کفایت روانسنجی مقیاس شفقت خود. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۴(۱۳)، ۴۷-۵۶.
- دخت معماریان، آ.، عابدی، ا.، شوشتری، م.، و علیپور، ا. (۱۳۹۴). اثربخشی مداخلات چندبعدی شناختی-رفتاری مارتین برانگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۰(۱)، ۱۴۲-۱۲۱.
- رستم اوغلی، ز.، و خشنودنیای چماچایی، ب. (۱۳۹۲). مقایسه وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *فصلنامه علمی پژوهشی ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۳)، ۱۸-۳۷.
- رستمی، م.، عبدی، م.، و حیدری، ح. (۱۳۹۳). رابطه انواع بدرفتاری با شفقت خود و سلامت روانی در افراد متأهل. *فصلنامه علمی پژوهشی اصول بهداشت روانی*، ۱۶(۱)، ۷۴-۶۱.
- رضایی جمالویی، ح.، ابوالقاسمی، ع.، نریمانی، م.، و زاهد، ع. (۱۳۹۶). مقایسه ادراک از خود و روابط مدرسه‌ای در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی مقطع تحصیلی راهنمایی. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۱(۱۲)، ۸۰-۶۵.
- عباسی، م.، بگیان کوله مرز، م.ج.، عابدی، ن.، و درگاهی، ش. (۱۳۹۴). مقایسه خود دلسوزی، اجتناب شناختی و خودتنظیمی عاطفی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *فصلنامه نسیم تندرستی*، ۴(۱)، ۳۱-۴۰.
- مرادی، م.، سلیمانی‌خشاب، ع.، و دهقانی‌زاده، م.ح. (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۱)، ۲۴-۱.
- مرادی، م.، فتحی، د.، غریب زاده، ر.، فائیدفر، ز. (۱۳۹۵). مقایسه فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله پزشکی ارومیه*، ۲۳(۳)، ۲۴۸-۲۵۶.
- شهرزاد نعمتی و همکاران. (۱۴۰۰). مقایسه دلسوزی به خود و به‌زیستی تحصیلی در دانش‌آموزان.... *فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۱(۱)، ۲۹-۶۴.

- and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school Psychology*, 44(5), 427-45. [Doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.002]
- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, 29(1), 1-10. [Doi: 10.1016/j.ridd.2006.09.002]
- Artino, A. R. (2009). Think, feel, act: Motivational and emotional influences on military students' online academic success. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(2), 146-166. [Doi: 10.1007/s12528-009-9020-9]
- Artino, A. R., & Stephens, J. M. (2009). Beyond grades in online learning: Adaptive profiles of academic self-regulation among naval academy undergraduates. *Journal of Advanced Academics*, 20(4), 568-601. [Doi: 10.1177/1932202X0902000402]
- 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 nonpersistent dyscalculia. *Journal of learning disabilities*, 41(3), 263-273. [Doi: 10.1177%2F0022219408315637]
- Bardi kor, A. (2011). *The relationship between self-efficacy and intrinsic motivation with academic achievement in students with borderline, normal and learning disorder*. Master Thesis in Child Educational Psychology.
- Barkley, E. F. (2010). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. 1sted. New Jersey: Jossey-Bass.
- BehPajooh, A., Soleymani, M., Afrooz, G.h, & Gholamali lavasani, M. (2010). A study on the impact of social skill Training on social adjustment and academic performance in slow learners. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 9(1), 163- 186. (Persian). [http://noavaryedu.oerp.ir/article\\_78922.html?lang=en](http://noavaryedu.oerp.ir/article_78922.html?lang=en)
- Barratt, E. S. (1993). Impulsivity: Integrating cognitive, behavioral, biological, and environmental data. In W. G. McCown, J. L. Johnson, & M. B. Shure (Eds.), *the impulsive client: Theory, research, and treatment*, American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10500-003>
- Breso, E. Salanova, M. & Schoufeli, B. (2007). In searen of the third dimension of Burnout, *Applied Psychology*, 56(3), 460-475.
- مرزوقی، ر.ح، حیدری، م، و حیدری، ا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۱۰(۳) ۲۱۰-۲۱۶.
- نریمانی، م، پرزور، پ، و بشرپور، س. (۱۳۹۴). مقایسه تنظیم خلق منفی و بیانگری هیجانی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۱۳)، ۶۹-۹۰.
- نعمی، ع. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات روان‌شناختی*. ۵ (۳) ۱۱۷-۱۳۴.
- نعمتی، ش. و مهدی پور مارالانی، ف. (۱۳۹۵). مدل یابی ساختاری سبک‌های دل‌بستگی به خدا، تاب‌آوری و سلامت روانی در والدین دارای کودکان نارسایی‌های رشدی و ذهنی. *فصلنامه افراد استثنایی*، ۶ (۲۲)، ۴۸-۳۰.

## References

- Abbasi, M., Bagiyan Kolemaz, M. J., Ayadi, N., & Dargahi, S. h. (2015). Compare self-compassion, cognitive avoidance and emotional self-regulation in students with and without learning disabilities. *Journal of Health Breeze*, 4(1), 31-40. (Persian). [http://jfh.iausari.ac.ir/article\\_651627.html?lang=en](http://jfh.iausari.ac.ir/article_651627.html?lang=en)
- Afrooz, G. h, Ghasemzadeh, S., Taziki, T., & Delgoshad, A. (2014). Effectiveness of mood regulation skills training on self-concept and social competence of students with learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 3(3), 6-24. (Persian). [http://jld.uma.ac.ir/article\\_687.html?lang=en#:~:text=10.22098/JLD.2016.687](http://jld.uma.ac.ir/article_687.html?lang=en#:~:text=10.22098/JLD.2016.687)
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic & statistical manual of mental disorders.5<sup>th</sup> ed.* Washington Dc: APA Publication. <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
- Anjedani, A., Ghorbani, N., Farahan, H., & Hatami, J. (2010). *Moderating role of self-worth, self-compassion, self-care, and coherent self-esteem in emotion regulation can stem from unpleasant events*. Tehran University.
- Appleton, S. L., & Christenson, D., Kim, A. L., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive

- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational review*, 76(2), 201-237. [www.hepg.org/her/abstract/8](http://www.hepg.org/her/abstract/8)
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The elementary school journal*, 85(1), 5-20. [Doi: 10.1086/461388]
- Dewsaran-van der Ven, C., van Broeckhuysen-Kloth, S., Thorsell, S., Scholten, R., De Gucht, V., & Geenen, R. (2018). Self-compassion in somatoform disorder. *Psychiatry research*, 262, 34-39. [Doi: 10.1016/j.psychres.2017.12.013]
- Dokht Memarian, A., Abedi, A., Shoostari, M., & Alipoor, A. (2015). The effect of martin cognitive-behavioral multifaceted interventions on academic motivation of third grade female students. *Journal of new educational approaches*, 10(21), 121-142. (Persian). <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=574850>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). *Schools, academic motivation, and stage-environment fit*. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 404-434). John Wiley & Sons Inc. [Doi:10.1002/9780470479193.adlpsy001013]
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 41(1), 5-14. [Doi: 10.1177%2F0022219407310993]
- 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(2), 97-105. [Doi: 10.1016/j.aip.2010.02.003]
- Khosravi S, Sadeghi M, Yabandeh M. (2013). Psychometric Properties of Self-Compassion Scale (SCS). *Psychol Method Model*, 3(13), 47-59. <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=411393>
- Konu, A., & Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87. [Doi: 10.1093/heapro/17.1.79]
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72. [Doi: 10.1016/j.lindif.2013.01.005]
- Kyeong, L. W. (2013). Self-compassion as a moderator of the relationship between academic burn-out and psychological health in Korean cyber university students. *Personality and Individual Differences*, 54(8), 899-902. [Doi: 10.1016/j.paid.2013.01.001]
- Lackaye, T D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of learning disabilities* 39(5), 432-446. [Doi: 10.1177%2F00222194060390050501]
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Hotlghton Mifflin Company.
- Linnenbrink, P. R., & Pintrich, P. R (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119- 37. [Doi: 10.1080/10573560308223]
- Maki, K. E., Floyd, R. G., & Roberson, T. (2015). State learning disability eligibility criteria: A comprehensive review. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 457- 469. [Doi: 10.1037/spq0000109]
- Marzooghi, R., Heidari, M., & Heidari, E. (2013). The Impact of Educational Justice on Students' Academic Burnout in the University of Social Welfare and Rehabilitation Science. *Journal of Medical Education Development Center*, 10(3), 210-216. (Persian). [http://sdme.kmu.ac.ir/article\\_90280.html](http://sdme.kmu.ac.ir/article_90280.html)
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied social psychology annual*, 5, 133-153. <https://psycnet.apa.org/record/1985-24012-001>
- Moradi, M., Fathi, D., Gharibzadeh, R., & Faeedfar, Z. (2017). A comparison of academic burnout, academic procrastination and feelings comparison of academic burnout, academic negligence and feeling of loneliness in students with and without learning disabilities. *Journal of Urmia University of Medical Sciences*, 27(3), 248-256. (Persian). <http://umj.umsu.ac.ir/article-1-3434-en.html>

- Moradi, M., Soleimani khashab, A., & Dehghani Zadeh, M. (2014) Perceived social support and academic vitality: The mediating role of academic self-efficacy beliefs. *Journal Management System*, 7(1), 1-24. (Persian). [Doi: 10.22099/jqli.2015.3093]
- Murray, C., Goldstein, D. E., & Edgar, E. (1997). The Employment and Engagement Status of High School Graduates with Learning Disabilities through the First Decade after Graduation. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12(3), 151-60. [https://eric.ed.gov/?id=EJ553872]
- Narimani, M., Porzoor, P., & Bashorpour, S. (2016). Comparison of negative mood and emotional expression in students with and without specific learning disorder. *Research in educational systems*, 9(13), 69-90. (Persian). [https://dori.net/dor/20.1001.1.23831324.1394.9.31.3.1]
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3), 223-250. [Doi: 10.1080/15298860309027]
- Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human development*, 52(4), 211-214. [Doi: 10.1159%2F000215071]
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of clinical psychology*, 69(1), 28-44. [Doi: 10.1002/jclp.21923]
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and identity*, 4(3), 263-287. [Doi: 10.1080/13576500444000317]
- Neff, K. D., Whittaker, T. A., & Karl, A. (2017). Examining the factor structure of the Self-Compassion Scale in four distinct populations: Is the use of a total scale score justified? *Journal of Personality Assessment*, 99(6), 596-607. [Doi: 10.1080/00223891.2016.1269334]
- Nemati, S. h., & Mehdipour Maralani, F. (2016). Structural modeling of Styles of Attachment to God, resilience and mental health in parents with children with developmental and mental disabilities. *Quarterly Exceptional Persons*, 6(22), 30-48. (Persian). [https://jpe.atu.ac.ir/article\_7110.html?lang=en]
- Niemivirta, M. (2004). Stability and change in middle school students' school value: An application of latent growth curve modeling. In A. Efklides, G. Kiosseoglou, & Y. Theodorakis (Eds.), *Qualitative and quantitative research in psychology*, 2, 301 – 304. [https://www.researchgate.net/publication/281528511\_Stability\_and\_change\_in\_middle\_school\_students\_school\_value\_An\_application\_of\_latent\_growth\_curve\_modeling]
- O'Shea, A., Booth, J. L., Barbieri, C., McGinn, K. M., Young, L. K., & Oyer, M. H. (2017). Algebra performance and motivation differences for students with learning disabilities and students of varying achievement levels. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 80-96. [Doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.03.003]
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341. [Doi: 10.1007/s10648-006-9029-9]
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531. [Doi: 10.1037/a0019243]
- Rezayi Jamaloyi, H., Abolghasemi, A., Narimani, M., & Zahed-Babelan, A. (2017) A comparison of self- perception and school relations between middle school students with specific learning disorder and normal students. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 1(12), 65-80. (Persian). [Doi: 10.22108/cbs.2017.21763]
- Ried, R., Lienemann, T. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York.
- Robinson, S., Hastings, R. P., Weiss, J. A., Pagavathsing, J., & Lunsy, Y. (2018). Self-compassion and psychological distress in parents of young people and adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(3), 454-458. [Doi: 10.1111/jar.12423]
- Rostamogli, Z., & Khoshnoodnia Chomachaei, B. (2013). Comparing academic conscience and academic burnout in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 2(3), 18-37. (Persian). [https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=329664]
- Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: Which is comprehensive? And which is insufficient? *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 26-33. [Doi: 10.1177/0022219412464342]

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European journal of psychological assessment*, 25(1), 48-57. [Doi: 10.1027/1015-5759.25.1.48]
- Shapira, L. B., & Mongrain, M. (2010). The benefits of self-compassion and optimism exercises for individuals vulnerable to depression. *Journal of Positive Psychology*, 5(5), 377-389. [Doi: 10.1080/17439760.2010.516763]
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406. [Doi: 10.1080/17439760.2010.516763]
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305. [Doi: 10.1016/j.lindif.2012.01.002]
- Van Petegem, K., Creemers, B., Aelterman, A., & Rosseel, Y. (2008). The importance of pre-measurements of wellbeing and achievement for students' current wellbeing. *South African Journal of Education*, 28(4), 451-468. [Doi: 10.15700/saje.v28n4a131]
- Veronica, S. M., Ireland, M., & Blum, R. (2011). Adolescents with learning disabilities: Risk and protective factors associated with emotional well-being: Finding from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 27(5), 340-348. [Doi: 10.1016/s1054-139x(00)00170-1]
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39. [Doi: 10.1111/j.15327795.2011.00753.]
- Ward, T., Polaschek, D. L. L., & Beech, A. R. (2006). *Theories of sexual offending*. England: Leicestershire, Wiley.
- Webel, A. R., Wantland, D., Rose, C. D., Kempainen, J., Holzemer, W. L., Chen, W. T., & Sefcik, E. (2015). A cross-sectional relationship between social capital, self-compassion, and perceived HIV symptoms. *Journal of pain and symptom management*, 50(1), 59-68. [Doi:10.1016%2Fj.jpainsymman.2014.12.013]
- White, N., & Hastings, R. P. (2004). Social and professional support for parents of adolescents with severe intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 181-190. [Doi: 10.1111/j.14683148.2004.00197]
- Wigfeld, A., & Eccles, J. S. (1992). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. [Doi: 10.1006/ceps.1999.1015]
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301. [Doi: 10.1016/j.ijedudev.2003.12.001]
- Zahed Babelan, A., Pour Bahram, R., & Rahmani Javanmard, S. (2013). The relationship of perfectionism, goal achievement orientation and academic performance to academic burnout. *Quarterly Journal of New Approach in Educational Management*, 5(2), 109-124. (Persian). <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=412857>