

## مقایسه‌ی هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان با انواع اختلال یادگیری خاص

سالار فرامرزی<sup>۱</sup> و الهه عنایتی<sup>۲</sup>

### چکیده

در خصوص هیجانات تحصیلی (مثبت و منفی) دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری خاص اجماع نظر واحدی وجود ندارد. برخی دیدگاه‌ها اعتقاد دارند دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری خاص هیجانات منفی بیشتری دارند، برخی اعتقاد دارند دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری خاص هیجانات مثبت بالاتری دارند. هدف این پژوهش مقایسه هیجانات تحصیلی (مثبت و منفی) در دانش‌آموزان با انواع اختلال یادگیری خاص بود. روش پژوهش علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود که از این تعداد ۶۰ نفر (۲۰ دانش‌آموز با مشکل خواندن، ۲۰ دانش‌آموز با مشکل نوشتن و ۲۰ دانش‌آموز با مشکل ریاضی) با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، از آزمون هیجانات تحصیلی پکران و آزمون هوش و کسلر ویرایش ۴ استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. نتایج نشان داد بین هیجان خشم بین دانش‌آموزان با مشکلات خواندن و ریاضی و همچنین خواندن و نوشتن تفاوت معناداری وجود دارد ( $p=0/002$ ). بین هیجان اضطراب بین سه گروه دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد ( $p=0/001$ ). همچنین هیجان لذت در دانش‌آموزان با مشکلات نوشتن از دو گروه دیگر بیشتر بود ( $p=0/01$ ). ولی بین بقیه هیجان‌ها بین سه گروه تفاوتی وجود ندارد. با توجه به یافته‌های پژوهش به نظر می‌رسد مشکلات یادگیری مانند مشکل خواندن، نوشتن و ریاضی باعث ایجاد مشکلات دیگری نظیر مشکلات هیجانی و هیجانات تحصیلی نیز می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** هیجانات تحصیلی، دانش‌آموزان، اختلال یادگیری خاص

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه اصفهان

۲. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی (enayati.psy89@yahoo.com)

تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۱۱/۹

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۱۲/۴

## مقدمه

به جرأت می‌توان یادگیری را بنیادی‌ترین فرآیندی دانست که در نتیجه موجودی ناتوان و درمانده در طی زمان و در تعامل و رشد جسمی، به فردی تحول‌یافته می‌رسد که توانایی‌های شناختی و قدرت اندیشه او حد و مرزی نمی‌شناسد. برخی افراد در روند عادی یادگیری و آموزش دچار مشکل می‌شوند. یک گروه از این افراد دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری هستند (صبحی قراملکی، ابوالقاسمی و دهقان، ۱۳۹۳). در راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی ناتوانی یادگیری به اختلال یادگیری خاص تغییر نام و ماهیت داده و اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی به‌عنوان یک مشخصه برای اختلال یادگیری خاص شناخته می‌شوند (گنجی، ۱۳۹۴). این اختلال به‌عنوان یک مشکل عصب شناختی در نظر گرفته شده است که با مشکلات جدی در توانایی خواندن، نوشتن و ریاضیات همراه بوده و با توانایی ذهنی مورد انتظار در فرد همخوانی ندارد. مبتلایان به ناتوانی‌های یادگیری معمولاً پیش از ورود به مدرسه شناخته نمی‌شوند؛ زیرا این ناتوانی‌ها در مدرسه ظهور می‌یابند. افراد مبتلا، دارای توزیع هوش بهنجار بوده، اما در هجی کردن، حساب و خواندن دارای مشکلاتی هستند (شریفی نعمت‌آباد و اندیشمند، ۱۳۹۸). اختلال یادگیری خاص با وجود میانگین یادگیری عمومی با مشکلات یادگیری غیرمنتظره مشخص می‌شود. افراد دارای ناتوانی در یادگیری برای اولین بار تقریباً دو قرن پیش توسط متخصصان مغز و اعصاب مورد توجه قرار گرفتند. متخصصان مغز و اعصاب شروع به ایجاد ارتباط شباهت بین کودکان با مشکلات یادگیری خاص و افراد دارای صدمات مغزی موضعی کردند. از نظر منطقی، متخصصان مغز و اعصاب نتیجه گرفتند که ناتوانی‌های یادگیری خاص در اصل «عصب‌شناختی» بوده، اما به اشتباه نتیجه گرفته‌اند که ناتوانی‌های یادگیری خاص نیز ناشی از صدمات مغزی است. برای اکثر کودکانی که دارای ناتوانی در یادگیری هستند، همان‌طور که از تحقیقات پشتیبانی می‌شود، هیچ‌گونه رویداد شخصی آسیب مغزی وجود ندارد. درحالی‌که پیشرفت‌های چشمگیری در زمینه ناتوانی‌های یادگیری در زمینه شناسایی تشخیصی، رویکردهای

مداخله و پیش‌آگهی طولانی‌مدت اتفاق افتاده است، اما علت اصلی ناتوانی‌های یادگیری هنوز به‌خوبی درک نشده است و همچنان در اصل به‌عنوان "عصب‌شناختی" توصیف می‌شود (جوسف و مایکل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹).

به گزارش DSM-5، شیوع اختلال یادگیری خاص در زمینه‌های تحصیلی خواندن، نوشتن و ریاضی، ۵ تا ۲۵ درصد در کودکان مدرسه‌ای، در فرهنگ‌ها، جوامع و زبان‌های مختلف است. شیوع آن در بزرگسالان معلوم نیست، اما به نظر می‌رسد حدود ۴ درصد باشد (گنجی، ۱۳۹۴). در روان‌شناسی متغیرهایی وجود دارد که می‌تواند در بین دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری متفاوت باشد (نریمانی و رجبی، ۱۳۸۴). از جمله متغیرهایی که در این دانش‌آموزان، کمتر مورد توجه قرار گرفته هیجان‌ات تحصیلی<sup>۲</sup> است. یکی از موضوعاتی که در طی دو دهه گذشته تلاش و توجهات تجربی و نظری فراوانی را به خود جلب کرده است، بحث هیجان‌ات است. این علاقه و توجه تا حدی می‌تواند به دلیل نقشی باشد که هیجان و تنظیم هیجانی در رفتارهای بیرونی (فردی) ایفا می‌نماید. پکران، گاتز و پری<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) راستای مدل‌های فرآیند/ مؤلفه از هیجان، هیجان‌ها را به عنوان مجموعه‌ای از فرآیندهای روانی به هم مرتبط می‌دانند که شامل مؤلفه‌های عاطفی، شناختی، فیزیولوژیکی، و انگیزشی است. مثلاً احساس ناراحتی و تنش، نگران بودن، فعال شدن فیزیولوژیکی و خواهان رها شدن (دور شدن) به‌عنوان مؤلفه‌های هیجان اضطراب مطرح می‌شوند (پکران و همکاران، ۲۰۰۵). این توجه روزافزون به بحث هیجان‌ات به‌طور کلی و توجه به ارتباط بین شناخت و هیجان به‌صورت خاص، اندک اندک نگاه تیزبینانه‌ی روان‌شناسان تربیتی را نیز به خود جلب نموده است. امروزه روان‌شناسان تربیتی معتقدند که دانش‌آموزان در طی آموزش رسمی (مدرسه‌ای) نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی نائل می‌شوند، بلکه هیجان‌ات خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را رشد می‌دهند. اما با وجود حضور همیشگی

1 . Joseph & Michael

2. Academic excitement

3 Pekrun, Goatz & Perry

و همه جانبه هیجان‌ات در کلاس، پژوهش بر روی هیجان‌ات در بافت‌های آموزشی به آرامی و به تدریج در حال ظهور است و به ویژه هیجان‌ات خوشایند به وسیله‌ی پژوهشگران تعلیم و تربیت نادیده گرفته شده است. به همین دلیل در ۱۰ الی ۱۵ سال اخیر بر تعداد دانشمندی که بر بافت آموزشی با نگاه هیجانی پژوهش می‌کنند، اضافه شده است. این پژوهشگران تأکید می‌کنند که آموزش یک فرآیند گرانبار هیجانی برای دانش‌آموزان، معلمان و والدین است (شوتر، هانگ، کراس و اوسبان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ آینلی، هیدی و برندورف<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲؛ لیننبریک و پینتریچ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲؛ میر و ترنر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶).

هیجان‌ها همیشه در محیط‌های آکادمیک و بالینی حضور دارند. این هیجان‌ها، به احتمال زیاد بر آمادگی، انگیزه برای مقابله با مشکلات و تلاش‌های دانش‌آموزان و حتی راهبردهای مورد استفاده آن‌ها برای درک مطالب تأثیر می‌گذارد در همین رابطه پکران (۲۰۰۶) اظهار می‌کند که هیجان‌هایی که مستقیماً با فعالیت‌ها یا پیامدهای تحصیلی رابطه دارند، به عنوان هیجان‌ات تحصیلی تعریف می‌شوند. هیجان‌های تحصیلی را هیجان‌هایی تعریف می‌کنند که به طور مستقیم به فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی، گره خورده‌اند (چراغی خواه، عرب زاده و کدیور، ۱۳۹۴؛ فرزین، برزگر بفرویی و فقیهی، ۱۳۹۹).

این اصطلاح اولین بار توسط پکران (۲۰۰۲) در زمینه آموزش به کار گرفته شد و می‌تواند به صورت مثبت (به طور مثال، افتخار، لذت، امید) یا منفی (خستگی، خشم، اضطراب)، فعال (لذت، افتخار یا خشم) یا غیرفعال (شرم) باشد (پکران و همکاران، ۲۰۰۹). که در تمامی موقعیت‌های تحصیلی (قبل، حین و بعد از حضور در کلاس، مطالعه و آزمون) تجربه می‌شوند (کوکراد<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). در همین زمینه برخی از محققان از هیجان‌ها به عنوان عوامل مهمی نام می‌برند که انگیزش و

- 
1. Schutz, Hong, Cross & Osbon
  2. Ainley, Hidi & Berndorff
  3. Linnenbrink & Pintrich
  4. Meyer & Turner
  5. Cocoradă

موفقیت تحصیلی را در دانش‌آموزان تبیین می‌کنند. نتایج مطالعات نشان می‌دهد که هیجان‌ها تأثیر مهمی بر تحصیل و یادگیری آکادمیک داشته و به عبارتی آن را آسان‌تر ساخته یا مانع آن می‌شود. به روایت دیگر هیجان‌های تحصیلی به صورت مستقیم و غیرمستقیم با پیامدها و دستاوردهای تحصیلی یادگیرندگان (کوهولات<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). جهت‌گیری هدف، خودپنداره، بهزیستی و سلامت روان و جسم، انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خود راهبری یادگیری، کیفیت تعاملات معلم - فراگیر، آموزش کلاسی، تمرکز، پردازش، ذخیره و بازیابی اطلاعات، یادگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه دارند (پکران، ۲۰۱۱، پکران، ۲۰۱۴ و اسماعیلی، ۲۰۱۵). در همین رابطه برخی از محققان انتظار دارند که هیجان‌های مثبت خوشایند، مانند لذت، به طور مثبتی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر بگذارند. برعکس هیجان‌های ناخوشایند و غیرفعال، مانند خستگی می‌توانند انگیزه را کاهش داده و پردازش اطلاعات را دچار خدشه (مختل) کنند؛ لذا، این موضوع دلالت بر تأثیر منفی بر پیشرفت تحصیلی دارد (پکران، ۲۰۰۶). این تأثیر در مطالعات تجربی متعدد بر روی دانشجویان گزارش شده است (پکران، ۲۰۱۴ و دانیال، ۲۰۱۲). در همین راستا برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که هیجان‌های لذت، افتخار و امید پیش‌بینی‌کننده عملکرد بالاتر و خستگی پیش‌بینی‌کننده عملکرد پایین است. به صورتی که تأثیر خستگی حتی از تأثیر اضطراب هم بیشتر بوده است (فرینزر و پکران، ۲۰۰۷). کورکودا (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان هیجان‌های تحصیلی مرتبط با یادگیری و عملکرد تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه به این نتیجه دست یافت که هیجان‌های لذت، امید و افتخار رابطه مثبت و معناداری با عملکرد تحصیلی داشته و همچنین هیجان‌های ناامیدی و خستگی نیز رابطه منفی و معناداری با عملکرد داشتند. سایر هیجان‌های (اضطراب، شرم) رابطه‌ای با عملکرد تحصیلی نداشتند.

علیزاده، کریمی و سلیمانی (۱۳۹۲) در پژوهشی بیان کردند که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری نسبت به خود و توانایی‌هایشان اعتماد کمی دارند، خودپنداره و ادراک خود ضعیف و

---

1 . Kohoulat

تحریف شده‌ای دارند که منجر به ایجاد مشکلات تحصیلی و اجتماعی می‌شود. حجتی و عباسی (۲۰۱۳) نیز نشان دادند که ناتوانی یادگیری به‌طور مستقیم بر کاهش میزان خودکارآمدی تأثیر دارد. علاوه بر این نشان داده شده است که کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری در خودکارآمدی، خود را در سطح پایین ارزیابی می‌کنند (کلانز و لینچ، ۲۰۰۷). همچنین نتایج مطالعات علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم (۱۳۹۱) حاکی از آن است که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به دلیل سطوح پایین انتظارات از خود، سطوح پایینی از باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت را تجربه می‌کنند.

مطالعهٔ پترا<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد اولاً، دانش‌آموزان دارای مشکل خواندن امید کمتر و اضطراب بالاتری نسبت به دانشجویان بدون اختلال خواندن دارند. همچنین، دانش‌آموزان مبتلا به مشکل ریاضی دارای لذت کمتری، امید کمتری و اضطراب بالاتر از افراد فاقد مشکل ریاضی بودند، همچنین لی<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی رابطهٔ هیجان‌ات تحصیلی (مثبت و منفی) و حمایت معلمان را بیان می‌کند و نشان می‌دهد که حمایت معلمان هیجان‌ات تحصیلی مثبت را به همراه دارد. دیوید (۲۰۱۹) در پژوهشی بیان می‌کند که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مشکل در درک عاطفی از موقعیت‌های تحصیلی شامل زبان و شناخت موقعیت‌های پیچیده یادگیری دارند. با توجه به مطالعات فوق مسأله اساسی پژوهش این است که آیا هیجان‌های تحصیلی مثبت (لذت، امید و افتخار) در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری خاص تفاوت دارند؟ آیا بین هیجان‌ات منفی (خشم، اضطراب، خستگی، شرم و ناامیدی) دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد؟

## روش

این پژوهش با توجه به هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع علی مقایسه‌ای (پس

1 Klassen & Lynch

2 Petra

3 Lei

رویدادی) است. هیجانانگیزانه‌ترین به‌عنوان متغیر وابسته و دانش‌آموزان با مشکلات خواندن، نوشتن و ریاضی به‌عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شدند.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه پژوهشی شامل کلیه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ هستند. نمونه آماری پژوهش شامل ۶۰ دانش‌آموز با مشکل یادگیری خاص بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس از بین مراجعه‌کنندگان به مراکز مشاوره شهر اصفهان انتخاب شدند که ۲۰ دانش‌آموز با مشکل خواندن انتخاب شدند و با ۲۰ دانش‌آموز با مشکل نوشتن و ۲۰ دانش‌آموز با مشکل ریاضی بر اساس سن، ضریب هوشی و پایه تحصیلی هم‌تاسازی شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش ۱- دانش‌آموزان مقطع ابتدایی ۲- دانش‌آموز حداقل مبتلا به یک مشکل یادگیری باشد ۳- مشکل یادگیری او درمان نشده باشد و ملاک‌های خروج شامل عدم همکاری مناسب والدین و درمان شدن این اختلال در طی پژوهش است.

ابزار گردآوری در این پژوهش عبارت بودند از:

**الف: پرسشنامه هیجانانگیزانه تحصیلی دانش‌آموز برای ارزیابی هیجانانگیزانه تحصیلی:** هیجانانگیزانه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توسط پکران و همکاران (۲۰۰۵) طراحی و ساخته شده است. این پرسشنامه در سه بخش مجزا تدوین شده است که هیجان‌های مرتبط با کلاس، امتحان و یادگیری را ارزیابی می‌کند. در این پژوهش محققان از ابزار مختص ارزیابی هیجان‌های مرتبط با یادگیری شامل (لذت ۱۰ گویه، امید ۶ گویه، افتخار ۶ گویه، خشم ۹ گویه، اضطراب ۱۱ گویه، شرم ۱۱ گویه، ناامیدی ۱۱ گویه و خستگی نیز ۱۱ گویه) استفاده کردند که در کل ۷۵ گویه در یک طیف لیکرت پنج گزینه‌ای تنظیم شده است. در این پرسشنامه دانش‌آموزان تجربیات هیجانی خود را در یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی می‌کنند. نیکدل (۱۳۸۹). پکران و همکاران (۲۰۰۲) نشان دادند که آلفای کرونباخ محاسبه شده برای خرده مقیاس‌های پرسشنامه از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ به دست آمده است که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول این ابزار

است. کدیور، فرزاد، کاوسی‌ان و نیکدل (۱۳۸۸) پایایی مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به کلاس این پرسشنامه را چنین گزارش نموده‌اند. لذت از کلاس، ۰/۷۵؛ امیدواری مربوط به کلاس، ۰/۷۶؛ اضطراب مربوط به کلاس، ۰/۷۸؛ عصبانیت مربوط به کلاس، ۰/۷۴؛ خستگی از کلاس، ۰/۸۴. در این پژوهش پایایی مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به کلاس این پرسشنامه بر اساس آلفای ترتیبی عبارت است از: لذت از کلاس، ۰/۸۲؛ امیدواری مربوط به کلاس، ۰/۷۹؛ اضطراب مربوط به کلاس، ۰/۷۷؛ عصبانیت مربوط به کلاس، ۰/۷۸؛ خستگی از کلاس، ۰/۸۱.

### **ب: مقیاس هوشی و کسلر کودکان ویرایش چهار برای ارزیابی اختلالات یادگیری**

**خاص:** مقیاس هوش و کسلر چهار (WISC-IV) چهارمین ویرایش مقیاس هوشی و کسلر کودکان است که در سال ۲۰۰۳ منتشر شده است. این مقیاس نسبت به سه مقیاس قبل، تغییرات زیادی کرده است. این تغییرات تنها در تغییر سؤالات آزمون و به روز کردن سؤالات نیست، بلکه در مفاهیم و سازه‌های اصلی آزمون نیز تجدیدنظر شده است. در مقیاس‌های قبلی سه نوع هوش‌بهر (کلامی، عملی و کل) محاسبه می‌شد، در حالی که در آزمون WISC-IV پنج نوع هوش‌بهر محاسبه می‌شود که عبارت‌اند از: درک مطلب کلامی، استدلال ادراکی، حافظه فعال، سرعت پردازش و هوش‌بهر کل. با توجه به این تغییر تعداد خرده‌آزمون‌ها از ۱۲ خرده‌آزمون به ۱۵ خرده‌آزمون افزایش یافته است. این آزمون در سال ۱۳۸۶ توسط عابدی، صادقی و ربیعی با حمایت مالی سازمان آموزش و پرورش استان چهارمحال و بختیاری ترجمه، انطباق و هنجاریابی شد که ضرایب پایایی خرده‌آزمون‌ها از طریق آلفای کرونباخ بین ۰/۶۵ تا ۰/۹۴ و از طریق روش تصنیف بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. روایی آزمون از طریق اجرای هم‌زمان با و کسلر شهیم و ریون در سطح مطلوبی گزارش شده است (شریفی و ربیعی، ۱۳۹۱).

### **روش اجرا:** با هماهنگی با مراکز مشاوره اصفهان و معرفی دانش‌آموزان با مشکل یادگیری با

توجه به ملاک‌های ورود به پژوهش ۶۰ دانش‌آموز انتخاب شدند. پس از انتخاب آزمودنی‌ها آزمون هوش و کسلر ۴ برای ارزیابی اختلال یادگیری خاص در دانش‌آموزان اجرا شد و سپس



پرسشنامه هوش هیجانی پکران توسط والدین دانش‌آموزان تکمیل شد و پس از تکمیل پرسشنامه‌ها تجزیه و تحلیل‌های مورد نیاز انجام شد.

## نتایج

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پایه تحصیلی، جنسیت، سن والدین و ضریب هوشی

متغیر	Frequency	Percent	
پایه تحصیلی	سوم	۱۴	۲۳/۳۳
	چهارم	۱۳	۲۱/۶۷
	پنجم	۱۸	۳۰
	ششم	۱۵	۲۵
جنسیت	دختر	۲۲	۳۶/۶۷
	پسر	۳۸	۶۳/۳۳
سن والدین	زیر ۲۰ سال	۱۲	۲۰
	بین ۲۰ تا ۳۰ سال	۲۹	۴۸/۳۳
	بین ۳۰ تا ۴۰ سال	۱۳	۲۱/۶۷
ضریب هوشی	بالاتر از ۴۰ سال	۶	۱۰
	۸۵-۱۰۹	۳۱	۵۱/۶۷
	۱۱۰-۱۲۰	۲۲	۳۶/۶۷
	۱۲۰-۱۳۰	۶	۱۰
بالاتر از ۱۳۰	۱	۱/۶۶	

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای جمعیت شناختی را نشان می‌دهد که بیشترین دانش‌آموزان مربوط به پایه پنجم بودند و بر مبنای جنسیت تعداد پسرها بیشتر بود. بیشترین والدین بین سن ۲۰-۳۰ بودند و اکثر دانش‌آموزان ضریب هوشی ۸۵-۱۲۰ داشتند.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیر هیجانات تحصیلی و مؤلفه‌های آن

SD	M	گروه‌ها	متغیر	هیجانات
۴۳/۲۶	۲۵۶/۳	خواندن		مثبت
۵۱/۴۴	۲۴۷/۳۳	نوشتن	هیجانات تحصیلی	
۶/۸	۲۵۰/۷۳	ریاضی		
۷/۹	۲۸/۵	خواندن		
۶/۳	۳۱/۴	نوشتن	لذت	
۴/۷	۲۶/۸	ریاضی		
۵/۷	۱۷/۷	خواندن		
۴/۱	۱۶/۸	نوشتن	امید	
۲/۹	۱۶/۲۶	ریاضی		
۱۸/۲	۲۶/۲	خواندن		
۶/۴	۲۱	نوشتن	افتخار	
۴/۸	۲۱/۶	ریاضی		
۶/۹	۳۷/۶۶	خواندن		منفی
۷/۱۱	۲۹/۱	نوشتن	خشم	
۵/۵	۳۰/۸	ریاضی		
۹/۲۷	۳۰/۸	خواندن		
۹	۳۲/۱۳	نوشتن	اضطراب	
۲/۷	۴۳	ریاضی		
۱۳/۴۲	۳۸/۲۶	خواندن		
۷/۵	۳۶/۵	نوشتن	شرم	
۶/۹	۳۷/۴	ریاضی		
۱۲	۳۵/۲	خواندن		
۱۳/۷	۳۱/۸	نوشتن	ناامیدی	
۶/۹	۳۵/۸	ریاضی		
۱۳/۱	۳۸/۴	خواندن		
۱۴/۲	۳۸/۳۳	نوشتن	خستگی	
۶/۸	۴۱/۴۶	ریاضی		

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار متغیرهای مختلف را در ۳ گروه دانش‌آموزان با مشکلات خواندن، نوشتن و ریاضی نشان می‌دهد؛ در هیجان‌های منفی بین سه گروه اختلاف وجود داشت. به این معنی که میانگین دانش‌آموزان با مشکلات ریاضی در متغیر اضطراب بالاتر از دو گروه دیگر است و همچنین نمره دانش‌آموزان با مشکلات خواندن در متغیر خشم بالاتر از بقیه است در زمین هیجان‌ات مثبت تنها در هیجان لذت بین سه گروه تفاوت وجود داشت و هیجان لذت در دانش‌آموزان با مشکلات نوشتن بیشتر از بقیه دانش‌آموزان بود.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) در مؤلفه‌های هیجان‌ات تحصیلی در ۳ گروه

هیجان‌ات	متغیر	F	$\eta^2$	P
مثبت	هیجان‌ات تحصیلی	۱/۱۷	۰/۰۰۸	۰/۸
	لذت	۱/۹۱	۰/۰۸	۰/۰۱
	امید	۰/۴۰	۰/۰۱	۰/۶
	افتخار	۰/۹۰	۰/۰۰۶	۰/۴
	خشم	۷/۰۵	۰/۲۵	۰/۰۰۲
منفی	اضطراب	۱۱/۵	۰/۳۵	۰/۰۰۰
	شرم	۱/۱۱	۰/۰۰۶	۰/۸
	ناامیدی	۱/۵۴	۰/۰۲	۰/۵
	خستگی	۱/۳۳	۰/۰۱۶	۰/۷

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد بین هیجان‌ات تحصیلی خشم با سطح معناداری ( $p=0/002$ ) و هیجان اضطراب با سطح معناداری ( $p=0/000$ ) و لذت با سطح معناداری ( $p=0/01$ ) بین سه گروه تفاوت معناداری وجود دارد و بین بقیه متغیرها بین سه گروه تفاوت معناداری وجود ندارد.

## بحث و نتیجه‌گیری

با بررسی صفات شخصیتی در تعیین میزان موفقیت افراد، نتایج مطالعات مختلف، هیجان را به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین ویژگی‌های شخصیتی افراد معرفی نموده‌اند و مؤید این دیدگاه هستند که هوش هیجانی تصویر جامعی از توانایی شخص برای دستیابی به موفقیت در حیطه‌های عملکرد متفاوت ایجاد می‌کند. نتایج این پژوهش نشان داد بین هیجانات تحصیلی لذت، اضطراب و خشم بین دانش‌آموزان با مشکلات خواندن، نوشتن و ریاضی تفاوت معناداری وجود داشت. پژوهش حاضر با پژوهش‌های علایی خرایم و همکاران (۱۳۹۱) همسو است. همچنین با مطالعه پترا<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۹) که نشان دادند اولاً، دانش‌آموزان دارای مشکل خواندن امید کمتر و اضطراب بالاتری نسبت به دانشجویان بدون اختلال خواندن دارند. همچنین، دانش‌آموزان مبتلا به مشکل ریاضی دارای لذت کمتری، امید کمتری و اضطراب بالاتر از افراد فاقد مشکل ریاضی بودند، همسو است. و با پژوهش‌های نونا و کیرو<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) مبنی بر نقش مشکلات یادگیری در هیجانات تحصیلی، همسو بود.

در تبیین می‌توان گفت دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری، علیرغم برخورداری از هوش طبیعی، در مهارت‌های گوناگون مرتبط با حیطه تحصیلی، از جمله گوش دادن، خواندن، نوشتن، ریاضیات و حل مسأله، متناسب با سن و پایه تحصیلی خود عمل نمی‌کنند. مشکلات این کودکان علاوه بر اینکه به‌طور مستقیم، عملکرد تحصیلی را به‌گونه‌ای منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد، بر تعاملات اجتماعی آن‌ها نیز اثرات مخربی بر جای می‌گذارد. این کودکان در ابتدای ورود به مدرسه، به موفقیت و پیشرفت تحصیلی خود اطمینان دارند. ولی به مرور متوجه می‌شوند که با همکلاسی‌های خود تفاوت دارند. به دلیل شکست‌های پی‌درپی، دچار احساس حقارت و ناامیدی می‌شوند و به تدریج نسبت به مدرسه و امور تحصیلی، احساس بی‌زاری و انزجار پیدا می‌کنند. بنابراین، برای این دسته از کودکان آغاز مدرسه، توأم با ناکامی است و تبعات آموزش نامناسب

<sup>۱</sup> . Petra

<sup>۲</sup> . Noona & Kiuru

برای این کودکان، سرخوردگی، لطمه به اعتماد به نفس و تجارب متعدد تحقیرکننده خواهد بود. اغلب مواقع شکست‌های متعدد این کودکان موجب بروز مشکلات هیجانی در آن‌ها می‌شود و در ادامه، این مشکلات هیجانی منجر به بی‌علاقگی و بی‌انگیزه بودن این کودکان برای مطالعه و پرداختن به امور تحصیلی می‌شود. نتایج مطالعات مختلف نیز نشان داده است که کودکان مبتلا به اختلال یادگیری، دارای انگیزه پایین و خودپنداره تحصیلی منفی هستند. با توجه به اینکه این دانش‌آموزان خودپنداره منفی دارند و به این موضوع باور دارند که افراد بی‌کفایتی هستند، لذا همواره ترس از شکست در این افراد وجود دارد و به همین واسطه، از مواجهه با موقعیت‌های چالش‌برانگیز و موقعیت‌هایی که نیازمند تلاش هستند، اجتناب می‌نمایند و این مسأله سدی است در مسیر پیشرفت این دسته از دانش‌آموزان. در این میان سرزنش‌ها و تحقیر کردن‌های والدین و معلمان، مشکلات را پیچیده‌تر می‌کند. در واقع والدین که از ماهیت و دلایل ناتوانی یادگیری کودک اطلاعی ندارند، با برخوردهای نامناسب و فشار آوردن به کودک، مشکلات را چندین برابر می‌کنند و موجب هیجاناتی مثل خشم و اضطراب در کودک می‌شوند و لذت یادگیری در آن‌ها کاهش می‌یابد. برخی معلمان نیز در مواجهه با چنین کودکانی دچار سردرگمی شده و ممکن است از شیوه‌های نامناسبی مانند تنبیه، جریمه، بازخواست یا رها کردن کودک استفاده نمایند. گاهی این دسته از کودکان به علت تحقیر و سرزنش از سوی معلمان یا سایر افراد، اعتماد به نفس خود را، از دست می‌دهند و کم‌کم به این باور می‌رسند که برای یادگیری، استعداد لازم را ندارند به خاطر همین دچار اضطراب و خشم می‌شوند و هیجاناتی مثل امید و افتخار در آن‌ها کم می‌شود.

اگرچه پژوهش‌های مهمی را در برداشت، ولی با محدودیت‌هایی هم مواجه بود، یکی اینکه پژوهش صرفاً به بررسی هیجان‌ها در موقعیت یادگیری پرداخته است و هیجان‌ها در موقعیت کلاس و امتحان مورد بررسی قرار نگرفته است و دیگر اینکه نمونه پژوهش صرفاً دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری در دوره دبستان است؛ بنابراین، در تعمیم نتایج باید احتیاط نمود. از طرفی

پیشنهاد می‌شود مسئولان مدارس در کنار توجه به مسائل هوشی و شناختی و تمرکز بر درس‌های ریاضی، علوم و غیره به هیجان‌ات تحصیلی دانش‌آموزان نیز توجه داشته باشند و با برگزاری کارگاه‌های آموزشی و مداخلات روان‌شناسی و مشاوره در زمینه افزایش هیجان‌ات مثبت و کم شدن هیجان‌ات منفی زمینه رشد و شکوفایی توانایی‌های دانش‌آموزان را نیز محقق سازند. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران هیجان‌ات تحصیلی در موقعیت کلاس و امتحان را نیز در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری خاص مورد توجه قرار دهند.

### منابع

- چراغی خواه، زهرا؛ عرب زاده، مهدی و کدیور، پروین. (۱۳۹۴). نقش خوش‌بینی تحصیلی، هیجان‌ات تحصیلی و بهزیستی مدرسه در عملکرد ریاضی دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت، ۱(۴)، ۲۰-۱۱.
- شریفی نعمت‌آباد، بهاره و اندیشمند، ویدا. (۱۳۹۸). مروری بر تشخیص مشکلات یادگیری. مجله پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۲(۱۶)، ۲۵-۱۵.
- شریفی، طیبه و ربیعی، محمد. (۱۳۹۱). کاربرد چهارمین ویرایش آزمون هوشی و کسلر کودکان در تشخیص اختلال زبان نوشتاری و ریاضی، مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۲(۲)، ۷۵-۵۹.
- فرزین، سمیرا؛ برزگر بفرویی، کاظم و فقیهی، مریم. (۱۳۹۹). نقش چشم‌انداز زمان در هیجان تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۹(۱۹)، ۱۷۲-۱۵۳.
- علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد و علایی خرایم، سارا. (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۳)، ۸۵-۱۰۴.
- علیزاده، حمید؛ کریمی، بهروز و سلیمانی، بهروز. (۱۳۹۲). تدوین برنامه و اثربخشی سه شیوه آموزش مستقیم، آگاهی واج‌شناسی و ترکیبی بر درک مطلب دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۲)، ۷۸-۶۰.

صبحی قراملکی، ناصر؛ ابوالقاسمی، عباس و دهقان، حمیدرضا. (۱۳۹۳). مقایسه تسلط نیم‌کره‌های مغزی A، B، C و D دانش‌آموزان عادی و ناتوان یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۴)، ۵۹-۶۹.

گنجی، مهدی. (۱۳۹۴). روان‌شناسی کودکان استثنایی بر اساس DSM5. تهران. نشر ساوالان.

نریمانی، محمد و رجبی، سوران. (۱۳۸۴). بررسی شیوع و علل اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان دوره ابتدایی استان اردبیل. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۵(۳)، ۲۵۲-۲۳۱.

Ainley, M., Hidi, S. & Berndorff, D. (2002). Interest Learning: an the Psychological Processes that Mediate Their Relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545- 561.

Alaei Kharayem, R., Narimani, M. & Alaei Kharayem, S. (2012). Comparison of self-efficacy beliefs and achievement motivation among students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities*, 1(3), 85-104. (Persian).

Alizadeh, H., Karimi, B. & Soleimani, B. (2013). Curriculum Development and Effectiveness of Three Methods of Direct Teaching, Phonological and Combined Awareness on Comprehension of Students with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 3(2), 60-78. (Persian).

Cheraghikhah, Z., Arabzadeh, M. & Kadivar, P. (2015). The role of academic optimism, academic excitement and school well-being in students' math performance. *Journal Of Positive Psychology Research*, 1(3), 11-20. (Persian).

Choudhry, F. R., Munawar, K., Akram, B., Al-Worafi, Y. M., Bakrin, F. S., Ying Tey, L., Jacob, S. A., Bey Hing, G., Khan, T. M., Learn Han, L., & Kamal, A. (2019). Xylophagia: a meta-synthesis of the literature. *Mental Health Review*, 24(4), 275-297.

Cocorada, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov Series VII. Social Sciences Law*, 9(2), 119-28.

Daniels, LM. & Stupnisky, RH. (2012). Not that different in theory: Discussing the control-value theory of emotions in online learning environments. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 222-226.

David, S. (2019). Xylophagia: a meta-synthesis of the literature, *Mental Health. Review Journal*, 28, 1361-9322.

Farzin, S., Barzegar bafrooei, K. & Faghihi, M. (2020). The role of time perspective in prediction of academic emotions of secondary school male students. *Journal of School Psychology*, 9(1), 153-172. (Persian).

Frenzel AC., Pekrun R., Goetz T. (2007). Girls and mathematics -A "hopeless" issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 497-514.

Ganji, M. (2015). Exceptional Child Psychology based on DSM5. Tehran. *Publishing Savalan*. (Persian).

- Gharamaki, N., Abolghasemi, A.& Dehghan, H. (2014). Comparison of mastery of cerebral hemispheres A, B, C and D in normal and learning disabilities students, *Journal of Learning Disabilities*, 3(4), 59-69. (Persian).
- Hojati, M.& Abbasi, M. (2013). Comparison of self-efficacy and hope among students with and without learning disability. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 14 (1-2), 66-77. (Persian).
- Ismail, NM. ( 2015). EFL Saudi students' class emotions and their contributions to their English achievement at Taif University. *International Journal of Psychological Studies*, 7(4), 19.
- Joseph, R.& Michael, J. (2019). Innovations in Classroom Technology for Students with Disabilities learning. *Journal Indexing and Metrics*, 2, 55.
- Klassen, R. M., & Lynch, SL. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 494-507.
- Khoulat, N., Hayat A .A., Dehghani, Mr., Kojuri, J.& Amini, M. ( 2017). Medical students' academic emotions: the role of perceived learning environment. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 5(2), 78.
- Lei, h.& Cui, Y. (2019). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Educational Psychologist*, 59(3).
- Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R. (2002). Achievement Goal Theory and Affect: an Asymmetrical Bidirectional Model, *Educational Psychologist*, 37, 69- 78.
- Meyer, D.K.& Turner, J.C. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts, *Edu Psychol Rev*, 18, 377- 390.
- Narimani, M.& Rajabi, S. (1384). Prevalence and causes of learning disabilities in primary school students in Ardabil province, *Research in the field of exceptional children, fifth year*, 3(3), 252-231. (Persian).
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/ motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359-376.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-41.
- Pekrun, R., Elliot, A.J. & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology*, 101(1), 115.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R.P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*, User, s Mannal, Mannal Version. 18, 343-360.
- Pekrun, R., Goetz T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P.& Perry, R.P. ( 2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*, 36(1), 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ)* user's manual. Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology.



- Pekrun, R., Goetz, T., Titz W.& Perry, RP. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R., Goetz, Th., Titz, W.& Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.
- Pekrun, R., Hall, N.C., Goetz, T.& Perry R.P. (2014). Boredom and academic achievement, Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696.
- Petra, J. Sainio, MA. Kenneth, M. Eklund, P. S. Ahonen, H.& Kiuru, A. (2019). The Role of Learning Difficulties In Adolescents' Academic Emotions and Academic Achievement, *Journal of Learning Disabilities*, 52:4, 287-298.
- Preckel, F., Götz, T.& Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451-472.
- Schutz, P. A., Hong, J., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360.
- Sharifi Nematabad, B., Andishmand, V. (2019). A Review of Diagnosing Learning Disabilities, *Journal of Recent Advances in Psychology, Educational Sciences, and Education*. 2(16), 15-25. (Persian).
- Sharifi, T.& Rabiee, M. (2012). Application of the fourth edition of Wechsler's IQ test in children in the diagnosis of written and mathematical language disorders, *Journal of Learning Disabilities*, 2(2), 59-75. (Persian).
- Zeidner, M. (2007). *Test Anxiety: The State of the Art*, New York: Plenum.

## Comparison of students' academic emotions with types of specific learning disabilities

S. Faramarzi<sup>1</sup> & E. Enayati<sup>2</sup>

### Abstract

There is no consensus about academic emotions of students with specific learning disorders. Some believe that students with specific learning disorders have more negative emotions. Some others believe that students with specific learning disorders have more positive emotions. The purpose of this study was to investigate and compare academic emotions (positive and negative) in students with specific learning disorders. The method of the study was causal-comparative. The statistical population of this study included students with special learning disorders in Isfahan in the Academic year of 2018-2019. Of these, 60 people were selected through with available sampling method as the sample of the study (20 students with reading problem, 20 students with writing problem and 20 students with math problem). For data collection, the test of academic emotional (Pakran, 2002) and Wechsler Intelligence Test Edition 4 (Abedi et al, 2007) were used. Multivariate analysis of variance was used for data analysis. Results showed that there was a significant difference between students' anger emotions with reading and math problems as well as reading and writing. There was a significant difference between the anxiety groups between the three groups of students. Also, the emotion of pleasure in students with writing difficulties was higher than the other two groups, but there was no difference between the three groups in the rest of the emotions. According to the research findings, learning problems such as reading, writing and math problems also cause other problems such as emotional problems and academic emotional.

**Keywords:** Academic emotions, Students, Specific Learning Disorders

<sup>1</sup>. Associate Professor of Psychology and Exceptional Child Education, University of Isfahan

<sup>2</sup>. Corresponding Author: PhD Student in Exceptional Child Psychology and Education (enayati.psy89@yahoo.com)