

مقایسه نارسایی هیجانی، خودآگاهی شناختی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص

مهدی نعیم^۱، علی رضایی شریف^۲، زهرا رستم اوغلی^۳ و فرداد دیدار^۴

چکیده

هدف از این مطالعه مقایسه نارسایی هیجانی، خودآگاهی شناختی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص بود. این پژوهش علی - مقایسه‌ای از نوع مقطعی - مقایسه‌ای است. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان با ناتوانی های یادگیری خاص و دانش-آموزان بدون ناتوانی های یادگیری خاص پایه چهارم و پنجم ابتدایی شهرستان اردبیل است. نمونه آماری شامل ۶۰ نفر از دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم بود که با روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه آلکسی تایمی تورنتو، پرسشنامه خودآگاهی ولز و پرسشنامه اشتیاق به مدرسه استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) نشان داد که بین دانش آموزان با و بدون ناتوانی های یادگیری خاص در نارسایی هیجانی و خودآگاهی شناختی و اشتیاق به مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد. یافته های پژوهش حاضر حاکی از مشکلات دانش آموزان ناتوان یادگیری خاص در توانایی های هیجانی است. دانش آموزان بدون ناتوانی های یادگیری خاص دارای خودآگاهی شناختی بالاتری هستند. همچنین میانگین نمرات دانش آموزان با ناتوانی یادگیری خاص در اشتیاق به مدرسه به طور معناداری پایین تر از گروه عادی است. براساس نتایج، پیشنهاد می شود که جهت بهبود نارسایی هیجانی، خودآگاهی شناختی و اشتیاق به مدرسه در کودکان دارای ناتوانی های یادگیری خاص، به راهبردهای روان شناختی توجه شود.

واژه های کلیدی: نارسایی هیجانی، خودآگاهی شناختی، اشتیاق به مدرسه، اختلال یادگیری خاص.

۱. نویسنده مسئول: مرکز تحقیقات عوامل اجتماعی مؤثر بر سلامت، دانشگاه علوم پزشکی اردبیل (mnaeim64@gmail.com)

۲. استادیار گروه مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی

۳. دکتری تخصصی روان شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۴. مرکز تحقیقات عوامل اجتماعی مؤثر بر سلامت، دانشگاه علوم پزشکی اردبیل

تاریخ دریافت: ۹۶/۱/۹

تاریخ پذیرش: ۹۸/۱/۱۳

مقدمه

ناتوانی‌های یادگیری خاص، نقص در مهارت‌های تحصیل عمومی است که در زمینه‌های خواندن، ریاضیات و بیان نوشتاری آشکار می‌شود و مشکل قابل توجهی در زمینه پیشرفت تحصیلی، عملکرد شغلی و یا فعالیت روزمره زندگی برای فرد ایجاد می‌کند (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). ویراست پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (DSM-5)، معیارهای DSM-IV برای ناتوانی‌های یادگیری را وسعت می‌دهد تا اختلال‌های مستقل و مجزایی را پوشش دهد که یک یا چند مهارت تحصیلی، نظیر زبان شفاهی، خواندن، زبان کتبی، یا ریاضیات را محدود می‌سازد و برای هر اختلال، سطح شدت نیز ذکر شود (گنجی، ۱۳۹۳). اختلال‌های یادگیری به ضعف قابل ملاحظه دانش‌آموزان از لحاظ آموزشی و بالینی در دروس مرتبط با دیکته، حساب و خواندن اطلاق می‌گردد که به طبع، دیگر مسایل آموزشی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده و با پیامدهای روانی-اجتماعی نامساعد بعدی همراه شود (روید و واله، ۲۰۰۴؛ رحیمیان بوگر و صادقی، ۱۳۸۵؛ بشرپور، نوری، عطادخت و نریمانی، ۱۳۹۵). طبق تعریف انجمن اختلال‌های یادگیری، اختلال‌های یادگیری آسیب در یک یا چند فرآیند روان‌شناختی لازم برای درک و فهم یا استفاده از زبان، گفتار یا نوشتار است که ممکن است خود را در شکل توانایی ناقص برای گوش دادن، تفکر، تکلم، خواندن، هجی کردن یا انجام محاسبه‌های ریاضی نشان دهد. این اصطلاح شامل کودکانی که از مشکل‌های یادگیری ناشی از معلولیت‌های دیداری، شنیداری یا حرکتی، عقب ماندگی ذهنی، آشفستگی هیجانی، زیان‌های محیطی، فرهنگی یا اقتصادی رنج می‌برند، نمی‌شود (اسچیف، بامینگر و تولدو، ۲۰۰۹). در واقع، اختلال‌های یادگیری اصطلاحی کلی برای گروهی ناهمگن از اختلال‌ها است که از طریق مشکل‌های بارز در کسب و استفاده از گوش دادن، سخن گویی، خواندن، نوشتن، استدلال یا مهارت‌های ریاضی جلوه‌گر می‌-

1. Reid & Valle
2. Schiff, Bauminger & Toledo

شود (نریمانی، رجبی، صمدی خوشخو و افروز، ۱۳۹۰). میزان شیوع اختلال های یادگیری در منطقه های مختلف جهان بین ۳ تا ۱۲ درصد گزارش شده است (هالاها، کافمن و پولن، ۲۰۰۷). شمار دانش آموزانی که دچار ناتوانی یادگیری هستند، بین ۴ تا ۱۲ درصد گزارش شده است (تبریزی، ۱۳۸۹). حدود ۵ درصد از دانش آموزان مدرسه های عمومی در ایالات متحده، دچار نوعی اختلال یادگیری هستند (التراس^۱، ۲۰۰۷). در مطالعه نریمانی و رجبی (۱۳۸۴) میزان شیوع اختلال های یادگیری در استان اردبیل ۱۳ درصد گزارش شده است. میزان ترک مدرسه برای کودکان و نوجوانان مبتلا به این اختلال ۴۰ درصد، یعنی یک و نیم برابر حد متوسط است. تعداد زیادی از معلمان مدت زمانی را که صرف آموزش خواندن، نوشتن و ریاضی می کنند، بیش از مدتی است که صرف آموزش دروس دیگر می کنند (دادستان، ۱۳۸۹). کودکان دارای مشکل - های یادگیری را اغلب به سه دسته عمده تقسیم می کنند: ۱- کودکان دارای نارسایی در خواندن و هجی کردن^۲؛ ۲- کودکان دارای نارسایی در نوشتن و املاء نویسی^۳؛ ۳- کودکان دارای نارسایی در حساب و ریاضیات^۴ (هافت، دونگ، هو، هندرن و هوفت^۵، ۲۰۱۹، کرک و کالاگر^۶، ۲۰۰۶).

دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در مقایسه با دانش آموزان به هنجار سطح بالایی از مشکلات اجتماعی - هیجانی از خود نشان می دهند (آوریچ، گراس - تسیر، مانور و شالوو^۷، ۲۰۰۸). تحقیقات نشان می دهد بین ۳۸ تا ۷۸ درصد کودکان دارای نارسایی هیجانی دارای اختلالات یادگیری نیز هستند (فرستاد، توپولوسکی و ولر^۸، ۱۹۹۲)؛ بنابراین، یکی از مشکلات احتمالی در افراد دارای اختلال یادگیری، نارسایی هیجانی است. آلکسی تایمیا یا نارسایی هیجانی به عنوان یک پدیده هیجانی - شناختی به اختلال خاص در کارکرد روانی اطلاق می شود که در نتیجه فرآیند

1. Altarac
2. Dyslexia
3. Disorder of written expression
4. Mathematics disorder
5. Haft, Duong, Ho, Hendren, & Hoefft
6. Kirk & Gallagher
7. Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev
8. Fristad, Topolosky & Weller

بازداری خودکار اطلاعات و احساسات هیجانی به وجود می‌آید. برخی محققان اختلال در سیستم لیمبیک، جانبی شدن نا به هنجار مغز و یا اشکال در کارآمدی ارتباط بین دو نیم کره‌ای را در ایجاد آن مؤثر دانسته‌اند (مددی و قائلی، ۲۰۰۲). ویژگی‌های اصلی آلکسی تایمیا عبارتند از: ناتوانی در بازشناسی و توصیف کلامی هیجان‌های شخصی، فقر شدید تفکر نمادین که آشکارسازی بازخوردها، احساسات، تمایلات و سائق‌ها را محدود می‌کند، ناتوانی در به کارگیری احساسات به عنوان علائم مشکلات هیجانی، تفکر انتزاعی در مورد واقعیت‌های کم اهمیت بیرونی، کاهش یادآوری رؤیاهای دشواری در تمایز بین حالت‌های هیجانی و حس‌های بدنی، قیافه خشک و رسمی، فقدان جلوه‌های عاطفی چهره، ظرفیت محدود برای همدلی و خودآگاهی (بشارت، ۱۳۸۷؛ کیامرثی و ایل بیگی قلعه‌نی، ۱۳۹۱؛ نریمانی، بشرپور و احمدی، ۲۰۲۰). شواهد پژوهشی حاکی از آن است که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در پایداری و ثبات هیجانی مشکل دارند و این مسأله در گروه عادی کمتر و در شرایط خاص دیده می‌شود. این افراد واکنش‌های شدیدتری در رویارویی با موقعیت‌های هیجانی دارند و در موقعیت‌های مشابه یکسان و باثبات عمل نمی‌کنند (کاشانی موحد، ۱۳۸۴). نتایج مطالعات سلیمانی، زاهدبابلان، فرزانه و ستوده (۱۳۹۰) نیز نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در شناسایی، توصیف و تفکر عینی در مورد هیجان‌های خویش در مقایسه با دانش‌آموزان به هنجار به طور معناداری ضعیف عمل می‌کنند و در روابط اجتماعی‌شان رفتارهایی چون جسارت نابه‌جا، عمل تکانشی، پرخاشگری، خوداعتمادی افراطی و حسادت و گوشه‌گیری نشان می‌دهند.

همچنین نتایج مطالعه نریمانی و وحیدی (۱۳۹۲) نشان داد که بین دو گروه از دانش‌آموزان در نارسایی هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از مشکلات دانش‌آموزان ناتوان یادگیری در توانایی‌های هیجانی است.

از دیگر عوامل مؤثر بر ناتوانی‌های یادگیری خودآگاهی شناختی است. اصطلاح خودآگاهی شناختی، به دانش فرد درباره فرآیندهای شناختی خود و چگونگی استفاده بهینه از آن‌ها برای

رسیدن به اهداف یادگیری گفته می شود (سیف، ۱۳۹۱). براون فرا شناخت و خودآگاهی شناختی را مؤلفه های به کار رونده برای تنظیم فرآیندهای شناختی می داند (هاشمی، ۲۰۲۰). خودآگاهی شناختی شامل دانش باورها، فرآیندها و راهبردهایی است که شناخت را ارزیابی، بازبینی یا کنترل می کنند (زوهرا^۱، ۱۹۹۱). استرنبرگ^۲ (۱۹۹۰) خودآگاهی شناختی را به عنوان یک فرآیند اصلی در هوش قلمداد می کند (به نقل از وین من و ورهیج^۳، ۲۰۰۵) اندرمن^۴ و همکاران (۱۹۹۴) نشان دادند که بسیاری از فراگیران با ناتوانی های یادگیری، مشکل واقعی آنها در یادگیری عدم توجه به خودآگاهی شناختی آنهاست. براساس تحقیق برانسورد^۵ دانش آموزانی که راهبردهای خودگردانی و خودآگاهی را بیشتر به کار می گیرند، عملکرد تحصیلی بهتری دارند و کمتر به ناتوانی های یادگیری دچار می شوند (اسکیتکا^۶، ۲۰۰۲). بمبوتی^۷ (۲۰۱۰)، در پژوهشی نشان داد که بسیاری از دانش آموزان موفق می توانند راهبردهای شناختی خود را تنظیم و کنترل کنند، یادگیرندگان باید برای دستیابی به موفقیت بتوانند یاد بگیرند که چگونه عملکرد شناختی خود را تنظیم کنند و اهداف خود را علی رغم مشکل بودن تکالیف آموزشی حفظ کنند. تحقیق دیگری نشان داد که راهبرد خودآگاهی شناختی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد (لورا^۸ و زیمرمن^۹، ۲۰۰۹). به عقیده پریس و وی نوگراد^{۱۰} خودآگاهی شناختی در فرآیند یادگیری دانش آموزان نقش محوری را ایفا می کند. آنان در مطالعه خود دریافتند که یکی از دلایل ناتوانی های یادگیری، خودآگاهی شناختی پایین مبتلایان است (مینورا، تانی، ایشی و گونجی^{۱۱}، ۲۰۱۹).

1. zohar
2. Sternberg
3. Veenman, & Verheij
4. Anderman
5. Beransored
6. Skitka
7. Bembenutty
8. laura
9. Zimmerman
10. Parece & Wenograde
11. Minoura, Tani, Ishii, & Gunji

عامل دیگر در پیشرفت تحصیلی اشتیاق به مدرسه است. اشتیاق دانش‌آموز به مدرسه^۱ متغیر مهم دیگری است که برای یادگیری حیاتی است تا جایی که از آن به عنوان یک منادی مهم یادگیری یاد می‌شود (زینگیر^۲، ۲۰۰۸). این متغیر همچنین به عنوان نقطه محوری اکثر نظریات مربوط به افت تحصیلی به حساب می‌آید (فین^۳، ۱۹۸۹؛ رشید، ۱۳۹۴). سازه اشتیاق به مدرسه ریشه در بخشی از نظریه کنترل اجتماعی (هرشی^۴، ۱۹۶۹؛ به نقل از بشرپور و همکاران، ۱۳۹۱) دارد که بر نقش احساسات فردی دلبستگی و تعلق به نهادهای اجتماعی تأکید می‌کند. در این دیدگاه رفتار ضداجتماعی جوانان براساس پیوندهای بین فرد و جامعه تبیین می‌شود، به همین صورت بی‌اشتیاقی نیز می‌تواند نتیجه تضعیف رابطه فرد با نهادهای آموزشی باشد. در نظریه کنترل اجتماعی این پیوندها به وسیله تعهد، باورها، دلبستگی و اشتیاق مشخص می‌شوند. در مدل‌های جدید افت تحصیلی این عناصر نظری بر مفهوم‌سازی سازه اشتیاق دانش‌آموز تأثیر به سزایی داشته‌اند (آرچامبالت، جانوسز، فالو و پاگان^۵، ۲۰۰۹) در مدل میانجی‌گری تینتو^۶ (۱۹۷۵) فرض می‌شود که تعهدات دانش‌آموز نسبت به اهداف آموزشی به طور مستقیم بر میزان درگیری دانش‌آموز با تکالیف مربوط به مدرسه تأثیر می‌گذارد در مقابل اشتیاق به مدرسه نیز بر مدت زمانی که دانش‌آموز در این نهاد سپری می‌کند اثر دارد. در مطالعه زلالی و قربانی (۱۳۹۴) نتایج نشان داد که میانگین نمرات گروه مبتلا به نارساخوانی در متغیرهای انگیزش درونی، انگیزش درونی برای دانستن و نمره کلی انگیزش تحصیلی، اشتیاق رفتاری، اشتیاق هیجانی و نمره کلی اشتیاق به مدرسه به طور معناداری پایین‌تر از گروه عادی است. در مطالعه آرچامبالت، جانسون، فالو و پاگانی^۷ (۲۰۰۹) اشتیاق کلی به مدرسه به طور منفی افت تحصیلی را پیش‌بینی کرد، در بین مؤلفه‌های آن

1. School engagement
2. Zyngier
3. Fine
4. Hirshi
5. Archambault, Janosz, Fallu & Pagani
6. Tinto's mediation model
7. Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani

نیز تنها مؤلفه رفتاری، نقش معناداری در معادله پیشبینی داشت. دانش آموزانی که به طور منظم سر کلاس حاضر می شوند، بر موضوعات یادگیری تمرکز می کنند و بر مقررات مدرسه پایبندند؛ در کل نمرات بالایی می گیرند و در آزمون های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی عملکرد بهتری دارند (بندورا، باربارانلی، کاپرار و پاستوریلی^۱، ۱۹۹۶؛ کاراوا، تاجر، رینکی و هال^۲، ۲۰۰۳؛ وانگ و هولکامبی^۳، ۲۰۱۰). در مقابل فقدان اشتیاق به مدرسه می تواند پیامدهای جدی نظیر عدم پیشرفت در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی و خطر ترک تحصیل به دنبال داشته باشد (فین و راک^۴، ۱۹۹۷).

با توجه به یافته های پژوهشی فوق و اهمیت متغیرهای مورد مطالعه در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و با توجه به آنکه ناتوانی های یادگیری برای کودکان، خانواده و جامعه می تواند یک مشکل اساسی به حساب آید؛ بنابراین، این مطالعه سعی دارد به مقایسه نارسایی هیجانی، خودآگاهی شناختی و اشتیاق به مدرسه در میان دانش آموزان با و بدون ناتوانی های یادگیری بپردازد.

روش

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش در مقوله مطالعات توصیفی است که به روش علی-مقایسه ای انجام گردید.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پایه چهارم و پنجم دوره ابتدایی شهرستان اردبیل بود. نمونه آماری به تعداد ۶۰ نفر از دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم بودند که در دو گروه ۳۰ نفری شامل دانش آموز عادی و تشخیصی دچار ناتوانی-های یادگیری انتخاب شدند. دانش آموزان دچار ناتوانی های یادگیری از بین دانش آموزان تحت درمان مرکز آموزش و توان بخشی دانش آموزان دچار ناتوانی های یادگیری با روش نمونه گیری

1. Barbaranelli, Caprar & Pastorelli
2. Caraway, Tucker, Reinke & Hall
3. Wang & Holcombe
4. Finn, & Rock

تصادفی ساده انتخاب شدند. همچنین دانش‌آموزان عادی از بین تمامی دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان اردبیل به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب و از لحاظ سن و پایه تحصیلی با گروه دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری هم‌تا شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه آکسی تایمی تورنتو: مقیاس ۲۰ ماده‌ای که توسط بگبی، پارکر و تیلور^۱ (۱۹۹۴) ساخته شده است و ناگویی خلقی را در سه زیر مقیاس دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر معطوف به بیرون در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ یک (کاملاً مخالف) تا نمره ۵ پنج (کاملاً موافق) می‌سنجد (بشارت، ۱۳۸۸). در نسخه فارسی، ضریب آلفای کرونباخ برای ناگویی خلقی ۰/۸۵ و سه زیر مقیاس دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر معطوف به بیرون ۰/۸۲، ۰/۷۵ و ۰/۷۲ محاسبه شده است که نشانه همسانی درونی خوب مقیاس است (بشارت، ۲۰۰۷). قربانی، بینگ، واتسون، دويسون و ماک^۲ (۲۰۰۲)؛ به نقل از شاهقلیان، مرادی و کافی، (۲۰۰۷) آلفای کرونباخ این مقیاس را در نمونه ایرانی برای دشواری در شناسایی احساسات ۰/۷۴، برای دشواری در توصیف احساسات ۰/۶۱ و برای تفکر معطوف به بیرون ۰/۵۰ به دست آوردند.

پرسشنامه خودآگاهی شناختی: جهت بررسی خودآگاهی شناختی^۳ از پرسشنامه ولز^۴ (۲۰۰۴) استفاده گردید. این پرسشنامه مؤلفه‌های باورهای فراشناختی از جمله خودآگاهی شناختی را مورد سنجش قرار می‌دهد. آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۲ به دست آمد. در زمینه روایی باید گفت که همبستگی این مقیاس با سایر مقیاس‌های خودآگاهی شناختی ۰/۷۱ تا ۰/۸۴ گزارش شده است (قنبری، قنبری، باقریان سرارودی و نادری لردجانی، ۱۳۹۲).

1. Bagby, Parker & Taylor
2. Bing, Watson, Davison & Mack
3. cognitive confidence
4. welz

پرسشنامه اشتیاق به مدرسه: این آزمون توسط وانگ، وایلت و اسکلز (۲۰۱۱) ساخته شده که سه جنبه رفتاری، هیجانی و شناختی اشتیاق به مدرسه را در بر می گیرد. اشتیاق رفتاری در دو خرده مقیاس دقت^۲ و مطلوبیت مدرسه^۳ در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) اندازه گیری می شود. اشتیاق هیجانی در دو خرده مقیاس تعلق به مدرسه^۴ و ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه‌ای^۵ در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۵) اندازه گرفته می شود و اشتیاق شناختی نیز به وسیله دو خرده مقیاس یادگیری خودتنظیمی و کاربرد راهبرد شناختی در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) اندازه گرفته می شود. نتیجه تحلیل عاملی تأییدی وانگ و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد که بارهای عاملی همه سؤالات این آزمون بر روی ۶ خرده مقیاس در دامنه ۰/۵۰ تا ۰/۸۹ در سطح ۰/۰۵ معنادار بودند. ضرایب پایایی هر یک از خرده مقیاس های این آزمون نیز مساوی یا بالاتر از ۰/۷۰ گزارش شده است) دقت: ۰/۷۰، مطلوبیت مدرسه: ۰/۷۸، تعلق به مدرسه: ۰/۷۵، ارزش قائل شده به آموزش مدرسه‌ای: ۰/۷۲، یادگیری خودتنظیمی: ۰/۷۸، کاربرد راهبرد شناختی: ۰/۷۷. ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس این پرسشنامه در مطالعه حاضر در دامنه ۰/۶۹ برای خرده مقیاس ارزش گذاری برای مدرسه تا ۰/۹۴ برای خرده مقیاس دقت محاسبه شد.

روش اجرا: برای شناسایی دانش آموزان دارای ناتوانی های یادگیری از روش مصاحبه با معلمان و مدیر مرکز آموزشی و اصلاحی ناتوانی های یادگیری و پرسشنامه استفاده شد. بعد از تهیه فهرست اسامی دانش آموزان، ابتدا هدف تحقیق برای دانش آموزان و والدین آنها بیان شد و سپس آزمون های پژوهش در اختیار آنها قرار داده شد و از آنها خواسته شد با دقت به سؤالات پاسخ دهند و در صورت عدم درک معنای سؤال توضیحات لازم به دانش آموز داده می شد.

1. Wang, Willett & Eccles
2. attentiveness
3. compliance
4. school belonging
5. valuing of school education

اطلاعات به صورت فردی در مورد دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری در مراکز مربوط و به صورت گروهی از دانش‌آموزان بدون ناتوانی‌های یادگیری جمع‌آوری شد. همچنین اطمینان بخشی در مورد محرمانه بودن اطلاعات و آزادی برای شرکت در پژوهش از نکات اخلاقی رعایت شده این پژوهش بود. سرانجام، داده‌های جمع‌آوری شده با تحلیل واریانس چند متغیری مانوا (MANOVA) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای نارسایی هیجانی، خود آگاهی شناختی و اشتیاق به مدرسه در

دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری

گروه	نارسایی هیجانی		خود آگاهی شناختی		اشتیاق به مدرسه	
	SD	M	SD	M	SD	M
بدون ناتوانی	۴۹/۰۰	۵/۲۰	۷۰/۲۷	۷/۰۱	۸۵/۵۲	۸/۸۳
با ناتوانی	۶۴/۴۵	۳/۹۴	۵۰/۲۰	۷/۳۵	۷۷/۶۱	۶/۳۴

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری میانگین (و انحراف معیار) نمرات نارسایی هیجانی ۶۴/۴۵ (۳/۹۴)، خود آگاهی شناختی ۵۰/۲۰ (۷/۳۵) و اشتیاق به مدرسه ۷۷/۶۱ (۶/۳۴). همچنین در دانش‌آموزان عادی، میانگین (و انحراف معیار) نمرات نارسایی هیجانی ۴۹/۰۰ (۵/۲۰)، خود آگاهی شناختی ۷۰/۲۷ (۷/۰۱) و اشتیاق به مدرسه ۸۵/۵۲ (۸/۸۳) است. قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چند متغیری، جهت رعایت فرض‌های آن، از آزمون باکس و لوین استفاده شد و شرط همگنی ماتریس‌های واریانس / کواریانس رعایت شد. این آزمون برای هیچکدام از متغیرها معنادار نبود، در نتیجه استفاده از آزمون‌های پارامتریک بلامانع است.

بر اساس جدول ۲، اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است ($P < 0.001$)، $F = 99.416$ و $\eta^2 = 0.130$ لامبدای ویلکز به عبارت دیگر، بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد.

مقایسه نارسایی هیجانی، خودآگاهی شناختی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان با و بدون ناتوانی های ...

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

متغیر	آزمون	ارزش	F	P
گروه	پیلای-بارتل	۰/۸۷۰	۹۹/۴۱۶	۰/۰۰۰
	لامبدای ویلکز	۰/۱۳۰	۹۹/۴۱۶	۰/۰۰۰
	اثرهتلینگ	۶/۷۱۷	۹۹/۴۱۶	۰/۰۰۰
	بزرگترین ریشه روی	۶/۷۱۷	۹۹/۴۱۶	۰/۰۰۰

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری روی میانگین نارسایی هیجانی، خود آگاهی شناختی و اشتیاق

به مدرسه در دانش آموزان با و بدون ناتوانی های یادگیری

متغیر وابسته	SS	DF	MS	F	P
نارسایی هیجانی	۴۷۷۴/۰۵۰	۱	۴۷۷۴/۰۵۰	۱۱۹/۲۷۹	۰/۰۰۰
خودآگاهی شناختی	۸۰۶۰/۱۱۲	۱	۸۰۶۰/۱۱۲	۱۳۴/۳۰۹	۰/۰۰۰
اشتیاق به مدرسه	۱۱۰۲۵/۲۳۳	۱	۱۱۰۲۵/۲۳۳	۲۲۴/۰۶۶	۰/۰۰۰

نتایج تحلیل واریانس (جدول ۳) نشان داد که میانگین نمرات نارسایی هیجانی به طور معناداری در دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری از دانش آموزان عادی بیشتر است (۰/۰۰۱). در حالی که میانگین نمرات خودآگاهی شناختی و اشتیاق به مدرسه به طور معناداری در دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری از دانش آموزان عادی کمتر است (۰/۰۰۱).

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، مقایسه نارسایی هیجانی، خودآگاهی شناختی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین دو گروه دانش آموزان با و بدون ناتوانی در نارسایی هیجانی تفاوت معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری در شناسایی، توصیف و تفکر عینی در مورد هیجان های خویش در مقایسه با دانش آموزان به هنجار به طور معناداری ضعیف هستند. این نتیجه در راستای یافته های فرستاد و همکاران (۱۹۹۲)، آوریچ و همکاران (۲۰۰۸)، سلیمانی و همکاران (۱۳۹۰)، نریمانی و وحیدی (۱۳۹۲) و هات و همکاران (۲۰۱۹) قرار دارد. به طوری که این مطالعات نشان دادند دانش آموزان

دارای اختلال یادگیری سطح بالایی از مشکلات اجتماعی-هیجانی در مقایسه با دانش‌آموزان به هنجار از خود نشان می‌دهند. یک دلیل احتمالی برای مشکلات هیجانی دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری این است که آن‌ها نقایصی در حوزه شناخت هیجانی دارند. آن‌ها نشانه‌های اجتماعی را غلط درک کرده و ممکن است احساسات و هیجانات دیگران را سوءتعبیر کنند. به طوری که کودکان مبتلا به اختلال یادگیری مشکلاتی در تمییز علائم اشاره (هولدر و کپر کپاریک، ۱۹۹۱؛ به نقل از سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۰)، نشانه‌های موقعیتی و رمزگشایی نشانه‌های غیر کلامی-هیجانی دارند. همچنین باومینگر، ادلرتین و موراش (۲۰۰۵)، به نقل از سلیمانی و همکاران، (۱۳۹۰) نشان دادند کودکان ناتوان در یادگیری اطلاعات غیر کلامی هیجانی را به روشی متفاوت از کودکان به هنجار دریافت و ارسال می‌نمایند.

نتیجه دیگر پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری از نظر خودآگاهی شناختی تفاوت معناداری وجود دارد و دانش‌آموزان بدون ناتوانی از خودآگاهی شناختی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری برخوردار هستند. پژوهش‌های قنبری و همکاران (۱۳۹۲)، پینتریچ و دیگران (۲۰۰۵)، زوهر (۱۹۹۱)، استرنبرگ (۱۹۹۰)، اندرمن (۱۹۹۴) و مارینو و همکاران (۲۰۱۹) با پژوهش حاضر همسو هستند. این افراد در پژوهش‌های خود نشان دادند که بین خودآگاهی شناختی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری اختلاف معناداری وجود دارد. به عقیده آن‌ها باورهای فراشناخت و خودآگاهی شناختی در فرآیند یادگیری نقش محوری را ایفا می‌کند. دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری که از خودآگاهی شناختی بیشتری برخوردار هستند، در واقع از راهبردهای یادگیری بیشتری اطلاع دارند و در هنگام تدریس معلم و مطالعه خود سعی می‌کنند با تمرین و تکرار، معنادار کردن اطلاعات جدید، ارتباط اطلاعات جدید با اطلاعات قبلاً آموخته شده، برنامه‌ریزی برای تعیین زمان و سرعت مطالعه، خودنظارتی و انعطاف‌پذیری در روش مطالعه عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشد؛ به عبارت دیگر، این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای شناختی اقدامات لازم را برای

آموختن اطلاعات جدید و ذخیره سازی در حافظه بلندمدت انجام می دهد و از طریق راهبردهای فراشناختی (خودپرسی، خودنظارتی و خودنظم دهی) بر چگونگی فرآیندهای شناختی و یادگیری خود واقف هستند. آن ها اغلب از راهبردهای شناختی استفاده می کنند و در بیشتر موارد تکلیف را به عنوان یک چالش در نظر می گیرند و از آن ها به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می کنند (بوفارد و بوچارد، ۲۰۰۲). آن ها با کوشش برای موفقیت، لذت بردن از تکالیف چالشی با استفاده مناسب از خودآگاهی شناختی به پیشرفت تحصیلی قابل ملاحظه ای دست می یابند؛ در حالی که دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری دارای خودآگاهی شناختی کمتری هستند و کمتر از این خودآگاهی شناختی استفاده می کنند که خود باعث بروز ناتوانی یادگیری و عدم پیشرفت تحصیلی می گردد (بمبنوتی^۱، ۲۰۱۰).

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش آموزان عادی اشتیاق کمتری نسبت به مدرسه نشان می دهند. این نتایج با نتایج زلالی و قربانی (۱۳۹۳)، آرچامبالت و همکاران (۲۰۰۹)، بندورا و همکاران (۱۹۹۶)، کاراوی و همکاران (۲۰۰۳)، وانگ و هولکامبی (۲۰۱۰) و اویسمن^۲ (۲۰۱۹) همسو است. می توان چنین استنباط کرد که اشتیاق موجب برقراری روابط مثبت با همسالان، مقبولیت بین همسالان، سازگاری اجتماعی، کارآمدی در حل مسأله و مدیریت هیجانی می شود؛ بنابراین، دانش آموز ناتوان در یادگیری که از اشتیاق پایینی برخوردار است، قادر به برقراری رابطه بهتری با معلم و همکلاسی های خود نخواهد بود که این امر پیامدهای منفی روانی-اجتماعی را در پی دارد و بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار خواهد بود.

در مجموع این مطالعه نشان داد که دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری از خودآگاهی شناختی و اشتیاق به مدرسه کمتری برخوردارند و دارای نارسایی هیجانی بیشتری هستند. استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای جمع آوری داده ها، عدم اجرای آزمون های تشخیصی برای

1. Bembenutty
2. Oyserman

تشخیص ناتوانی‌های یادگیری واکتفا به تشخیص داده شده، توسط متخصصان مرکز و ناتوانی در کنترل متغیرهای مزاحمی چون نوع ناتوانی یادگیری از محدودیت‌های عمده مطالعه حاضر بود؛ لذا، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، از ابزارهای دیگری چون ابزارهای نوروسایکولوژیک و مصاحبه بالینی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شود و برای افزایش دقت و اعتبار تشخیص از ابزارهای تشخیصی بهره گرفته شده و پژوهش‌های مشابهی با کنترل نوع ناتوانی یادگیری انجام گیرد. همچنین متغیرهای دیگر در مقایسه با دو گروه از دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری خاص مورد توجه و پژوهش محققان قرار گیرد.

منابع

- افروز، غلامعلی (۱۳۸۵). اختلالات یادگیری. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- انجمن روانپزشکی آمریکا (۲۰۱۳). راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، ویراست پنجم. ترجمه سید محمدی، تهران: انتشارات روان.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۷). رابطه نارسایی هیجانی با اضطراب، افسردگی، درماندگی روانشناختی و بهزیستی روانشناختی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۳(۱۰)، ۴۰-۱۷.
- بشرپور، سجاد؛ نوری، حیدر؛ عطادخت، اکبر و نریمانی، محمد (۱۳۹۵). مقایسه یادگیری عاطفی و انگیزش معطوف به خطا در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۵(۳)، ۲۷-۷.
- پنتریچ، بال آر و شانک، دیل. ایچ (۲۰۰۶). انگیزش در تعلیم و تربیت، نظریه‌ها تحقیقات و راه کارها. ترجمه مهناز شهر آرای (۱۳۸۸) تهران: انتشارات علم
- تبریزی، مصطفی (۱۳۸۹). درمان اختلال‌های ریاضی. چاپ پانزدهم، تهران: انتشارات فرا روان.
- دادستان، پریخ (۱۳۸۹). اختلال‌های زبان، روش تشخیص و بازپروری (روانشناسی مرضی تحولی ۳). تهران: انتشارات سمت. گنجی، حمزه (۱۳۹۳). راهنمای کامل تغییرات و نکات ضروری DSM-5. چاپ اول، تهران: نشر ساوالان
- رحیمیان بوگر، اسحق و صادقی، احمد (۱۳۸۵). شیوع اختلال خواندن در دانش‌آموزان دبستانی. مجله

- روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۲(۴)، ۳۹۶-۴۰۲.
- رشید کلور، حجت اله. (۱۳۹۴). مقایسه‌ی اشتیاق به مدرسه و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان مدارس
نوساخت و قدیم ساخت. مجله‌ی روان شناسی مدرسه، ۴(۴)، ۶۰-۷۵.
- زلالی بهروز و قربانی، فاطمه (۱۳۹۳). مقایسه‌ انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان با و
بدون نارساخوانی. مجله‌ی ناتوانی های یادگیری، ۳(۴)، ۴۴-۵۸.
- سلیمانی، اسماعیل؛ زاهدبابلان، عادل؛ فرزانه، جبرائیل و ستوده، محمدباقر (۱۳۹۰). مقایسه نارسایی هیجانی
و مهارتهای اجتماعی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و به هنجار. مجله‌ی ناتوانی های یادگیری،
۱(۱) ۷۸-۹۳.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۱). روانشناسی نوین پرورشی. تهران: انتشارات دوران.
- قنبری، علی؛ قنبری، محمد؛ باقریان سرارودی، رضا و نادری لردجانی، مریم (۱۳۹۲). مقایسه منع کنترل،
آگاهی شناختی و ترس از شکست در دانش آموزان با و بدون ناتوانی های یادگیری. مجله‌ی ناتوانی
های یادگیری، ۳(۱)، ۴۴-۵۹.
- کاشانی موحد، آمنه (۱۳۸۴). رابطه حافظه فعال و پایداری هیجانی دانش آموزان با و بدون اختلال نارسایی
توجه/ بیش‌فعالی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- کیامرثی، آذر و ایل بیگی قلعه نی، رضا. (۱۳۹۱). ارتباط احساس پیوستگی و نارسایی هیجانی با رضایت از
زندگی در دانش آموزان دختر دارای نشانه‌های ADHD. مجله‌ی روان شناسی مدرسه، ۱(۱)، ۷۶-۹۲.
- نریمانی، محمد و وحیدی، زهره (۱۳۹۲). مقایسه نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت نفس
در میان دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی های یادگیری، ۳(۲)، ۷۸-۹۱.
- نریمانی، محمد و رجبی، سوران (۱۳۸۴). بررسی شیوع و علل اختلال های یادگیری در دانش آموزان دوره
ابتدائی استان اردبیل. پژوهش در حیطه کودک‌ان استثنائی، ۱۷(۳)، ۲۵۲-۲۳۱.
- نریمانی، محمد؛ رجبی، سوران؛ افروز، غلامعلی و صمدی خوشخو، حسن (۱۳۹۰). بررسی کارآمدی
مرکز ناتوانی‌های یادگیری استان اردبیل در بهبود علائم اختلال یادگیری دانش آموزان. مجله‌ی ناتوانی
های یادگیری، ۱(۱)، ۱۲۸-۱۰۹.
- Afrooz, Gh. (2012). Learning Disabilities. Tehran: Payame Noor University Press.

- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. Translated by Seyed Mohammadi, Tehran: Ravan Publications. (Persian).
- Anderman, E. & Yung, A. (1994). Motivation and strategy use in science: individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. & Pagani L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- 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, 263-273.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprar, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bashrpoor, S., Noori, H., Atadokht, A., Narimani, M. (2016). Comparison of affective learning and error-orientated motivation between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5(3), 7-27. (Persian).
- Bembenutty, H. (2010). self-regulation of learning and Academic delay of gratification: gender and ethnic Difference among collage students, *journal of Advancead Academics*, 18, 4, 586-616.
- Besharat, M. (2008). Relations between Alexithymia, Anxiety, Depression, Psychological Distress, and Psychological Well-being. *Journal of Modern Psychological Researches*, 3(10), 17-40. (Persian).
- Besharat, M. A. (2007). Reliability and factorial validity of farsi version of the Toronto Alexithymia Scale with a sample of Iranian students. *Psychological Reports*, 101(5), 209-222.
- Bouffard –Bouchard. (2002). therese, parent, sophie and laviree. Self-regulation on a concept–formation task among average and gited student, *excremental child psychology*, 56(1), 115-134.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417-427.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *The Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fristad, M. A., Topolosky, S., Weller, E. B. & Weller, R. A. (1992). Depression and learning disabilities in children. *Journal of Affective Disorders*, 26, 53-58.
- Ghanbari, A., Ghanbari talb, M., Bagerian, R. & Nadri lordjani, M. (2013). A comparative locus of control, cognitive self-consciousness and fear of failure, students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3(1), 44-59. (Persian).
- Hashemi, Z. (2020). Effectiveness of Metacognitive therapy in patient with Depression: 2 years follow up. *Journal of Research in Psychopathology*, 1(1)20-28.

- Haft, S. L., Duong, P. H., Ho, T. C., Hendren, R. L., & Hoefft, F. (2019). Anxiety and attentional bias in children with specific learning disorders. *Journal of abnormal child psychology*, 47(3), 487-497
- Kiamarsi, A. & Ilbigi Ghale Nee, I. (2012). The relationship of a sense of coherence and alexithymia with life satisfaction in girl students with ADHD symptoms. *Journal of School Psychology*, 1(1), 76-92. (Persian).
- Kashani Movahed, A. (2008). Relationship between working memory and students' emotional stability with and without attention deficit / hyperactivity disorder. Allameh Tabatabaei University Master's Thesis. Faculty of Psychology and Educational Sciences. (Persian).
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J., & Coleman, M. R. (2006). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Laura, N. & Zimmerman, J. (2009). self-regulation and Academic achievement and resilience: A longitudinal study, *international journal of educational research*, 41(3), 198-215.
- Madadi, A. A. & Ghaeli, P. (2002). Effect of floxitin on alexithymia in patient with major depression disorder. Available from: [http://www.iranpa.org/second congress of clinicalpsychology.htm](http://www.iranpa.org/second%20congress%20of%20clinical%20psychology.htm). (Persian).
- Minoura, M., Tani, I., Ishii, T., & Gunji, Y. P. (2019). Observing the Transformation of Bodily Self-consciousness in the Squeeze-machine Experiment. *JoVE (Journal of Visualized Experiments)*, (145), e59263
- Narimani, M., & Rajabi, S. (2005). A study of the prevalence and causes of learning disorders among elementary students of ardebil province. *Journal of Exceptional Children*, 5(3), 323-348. (Persian).
- Narimani, M., Basharpour, S. & Ahmadi, S. (2020). Predicting the Tendency towards High-risk Behaviors based on Moral disengagement with the Role of the Mediator Difficulties in Emotion Regulation (Structural Equation Modeling). *Journal of Research in Psychopathology*, 1(2)56-81.
- Narimani, M., Rajabi, S., Afrooz, G. & Samadi Khoshkho, H. (2011). Effectiveness of learning disability centers in improving learning disorder symptoms of students in Ardabil. *Journal of Learning Disabilities*, 1(1), 109-128. (Persian).
- Narimani, M. & Vahidi, Z. (2014). A comparison of alexithymia, self-efficacy and self-esteem in students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 3(2), 78-91.. (Persian).
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2005). Responsiveness to intervention and learning disabilities. Available from <http://www.ldonline.org>.
- Oyserman, D. (2019). The Essentialized Self: Implications for Motivation and Self-Regulation. *Journal of Consumer Psychology*, 29(2), 336-343
- Hirshi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkley, CA: University of California Press.
- Pantrich, B. R. & Shank, D. H (2006). *Motivation in education, theories, researches and solutions*. Translated by Mahnaz Shahr Arai (2009) Tehran: Elm Publications. (Persian).
- Prosecutor, P. (2015). *Language disorders, methods of diagnosis and rehabilitation (evolutionary pathological psychology 3)*. Tehran: Samat Publications. Ganji, Hamza

- (2014). Complete guide to changes and essential points .DSM-5 First Edition, Tehran: Savalan Publishing. (Persian).
- Rashid Kolvir, H. (2016). Comparing the enthusiasm to school and academic burn out in students of the new and old building schools. *Journal of School Psychology*, 4(4), 60-75. (Persian).
- Rahimian Boogar, E. & Sadeghi, A. (2007). Prevalence of Reading Disorder in Primary School Students. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 12 (4), 396-402. (Persian).
- Rahimian Boogar, E., & Sadeghi, A. (2007). Prevalence of reading disorder in primary school students. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 12(4), 396-402. (Persian).
- Reid, D.K., & Valle, J.W. (2004). The discursive practice of LD: Implications for instruction and parent-school relations. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 466-481.
- Schell, K. (2012). The Error-Oriented Motivation Scale: An examination of structural and convergent validity, *Personality and Individual Differences*, 52, 352-356.
- Schiff, R., Bauminger, N., & Toledo, I. (2009). Analogical problem solving in children with verbal and nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 3-13.
- Seif, A. A (2010). *New Educational Psychology*. Tehran: Doran Publications. (Persian).
- Shahgholian, M., Moradi, A. & Kafi, S. M. (2007). [Relation of alexithymia with emotional expression styles and general health in students]. *Iranian journal of psychiatry and clinical psychological*, 13(3), 238-248. (Persian).
- Skitka, L. J. (2002). Do the means always justify the ends, or do the ends justify the means? Value protection model of justice reasoning. *Per's Soc Psycho Bull*, 28(5), 452-61.
- Soleymani, E., Zahed Babolan, A., Farzaneh, J. & Setoudeh, M. (2011). A comparison of alexithymia and the social skills in students with and without learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 1(1), 93-78. (Persian).
- Tabrizi, M. (2010). *Treatment of dyscalculia*, Tehran, Fararavan publication. (Persian).
- Tabrizi, Mustafa (2013). *Treatment of math disorders*. Fifteenth Edition, Tehran: Fara Ravan Publications. (Persian).
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Veenman, M. V. J. & Verheij, J. (2005). Technical Students' Met cognitive Skills: Relating General vs. Specific Met cognitive Skills to Study Success, *Learning and Individual Differences*, 13, 259-272.
- Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Wang, M. T., Willett, J. B. & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.

- Zohar, A. (1991). The Met cognitive Knowledge and the Instruction of Higher Order Thinking. *Teaching and Teacher Education*, 42, 29-38.
- Zulalie, B. & Ghorbani, F. (2014). Comparison of academic motivation and school engagement in students with and without dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 3(4), 44-58. doi: 93-3--34. (Persian).
- Zyngier, D. (2008). Conceptualizing student engagement: Doing education notdoing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765–1776.

A comparative analysis of alexithymia, cognitive self-consciousness, and enthusiasm to school in students with and without specific learning disorders

M. Naeim¹, A. Rezaei Sharif², Z. Rostamoghli³ & F. Didar⁴

Abstract

The present study is conducted to compare alexithymia, cognitive self-consciousness, and enthusiasm to school in students with and without specific learning disorders. The research type is a causal-comparative and cross-sectional study. The research population includes all level 4 and 5 primary school students with and without certain learning disabilities living in Ardebil. Sixty students of levels 4 and 5 were selected using a random sampling method. To collect data, the questionnaire of the Toronto Alexithymia Scale, Wales's self-report questionnaire, and enthusiasm to school questionnaire were used. The results of Multivariate analysis of variance (MANOVA) indicated that there is a significant difference between students with and without certain learning disabilities in terms of alexithymia, cognitive self-consciousness, and enthusiasm to school. Findings of the current research are indicative of emotional abilities learning difficulties of students with certain learning disabilities. Students without certain learning disabilities have higher cognitive self-consciousness. Moreover, the average scores of students with certain learning disabilities in enthusiasm to school are significantly higher than the control group. According to the results, attention to psychological strategies for improving the alexithymia, cognitive self-consciousness, and enthusiasm to school in students with certain learning disabilities was suggested.

Key Words: Alexithymia, cognitive self-consciousness, enthusiasm to school, certain learning disabilities.

¹. Corresponding Author: Social Determinants of Health Research Center, Ardabil University of Medical Sciences, Ardabil, Iran (mnaeim64@gmail.com)

². Assistant of Counseling, University of Mohaghegh Ardabili

³. Ph. D of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili

⁴. Social Determinants of Health Research Center, Ardabil University of Medical Sciences