

مقایسه‌ی حساسیت بین فردی و تعادل عاطفی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص

محمد نریمانی^۱، پرویز پرزور^۲ و سجاد بشرپور^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی حساسیت بین فردی و تعادل عاطفی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص بود. روش این پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای است. نمونه‌ی این پژوهش شامل ۹۰ دانش‌آموز (۴۵ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری و ۴۵ دانش‌آموز عادی به شیوه هم‌تاسازی) بود که به صورت نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های حساسیت بین فردی (IPSM) بویس و پاپکر و تعادل عاطفی (ABS) برادبورن استفاده شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از شاخص‌های توصیفی و تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) تجزیه و تحلیل شدند. نتایج این مطالعه نشان داد که بین دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و عادی در حساسیت بین فردی و تعادل عاطفی تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از مشکلات دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری در زمینه‌ی مهارت‌های بین فردی-ارتباطی و کاستی‌هایی در رشد عاطفی است. از آنجایی که عملکرد تحصیلی و مهارت‌های بین فردی و عاطفی دانش‌آموزان ممکن است به طور متقابل بر هم تأثیر بگذارند، لذا شناخت ویژگی‌های اجتماعی و عاطفی مبتلایان به ناتوانی‌های یادگیری از جمله گام‌های اساسی در فرآیند تشخیص و بازپروری این دانش‌آموزان است.

واژه‌های کلیدی: حساسیت بین فردی، تعادل عاطفی، اختلال یادگیری خاص

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

۲. دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

تاریخ دریافت: ۹۳/۹/۱۰

تاریخ پذیرش: ۹۴/۵/۲۴

مقدمه

تنوع بسیار زیاد و گسترش زمانی یادگیری انسان که به وسعت طول عمر اوست، باعث شده است علیرغم تفاوت‌های زیادی که در یادگیری با هم دارند، برخی افراد در روند عادی یادگیری و آموزش دچار مشکل شوند. یک گروه از این افراد دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری هستند (صبحی قراملکی، ابوالقاسمی و دهقان، ۱۳۹۳). در DSM-5 ناتوانی یادگیری به اختلال یادگیری خاص^۱ (SLD) تغییر نام و ماهیت داده و اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی به عنوان یک مشخصه برای اختلال یادگیری خاص شناخته می‌شوند (گنجی، ۱۳۹۲). این اختلال به عنوان 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 اغلب پیش از ورود به مدرسه شناخته نمی‌شوند؛ زیرا این ناتوانی‌ها در مدرسه ظهور می‌یابند. افراد مبتلا، دارای توزیع هوش به هنجار بوده اما در هجی کردن، حساب و خواندن دارای مشکلاتی هستند (همیمان و برگر^۲، ۲۰۰۸).

میزان شیوع ناتوانی‌های یادگیری در نقاط مختلف جهان بین ۳ تا ۱۲ درصد برآورد شده است (هالاهان، لیود، کافمن، ویس و مارتینز^۳، ۲۰۰۵). برخی پژوهشگران میزان شیوع این اختلال را ۱۵/۱۱ درصد گزارش نموده‌اند (موگسالی، پاتیل، پاتیل و موگسالی^۴، ۲۰۱۲).

دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری که به طور مداوم و مکرر شکست تحصیلی را تجربه می‌کنند نسبت به مشکلات رفتاری - اجتماعی و هیجانی آسیب پذیرتر هستند. لذا این دانش‌آموزان علاوه بر مشکلات تحصیلی، سطوح بالایی از مشکلات اجتماعی - هیجانی در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار از خود نشان می‌دهند (آوریچ، گراس-تسیر، مانور و شالو^۵، ۲۰۰۸؛

1. Specific Learning Disorder
2. Heiman & Berger
3. Hallahan, Lioyd, Kaufman, Weiss & Martinez
4. Mogsale, Patil, Patil & Mogsale
5. Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev

سیدریدیس^۱، ۲۰۰۷؛ کلاسن و لینچ^۲، ۲۰۰۷).

تحقیقات نشان می‌دهد که کودکان و نوجوانان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری دارای مشکلاتی در مهارت‌های بین فردی (لاد و تروپ-گردون^۳، ۲۰۰۳؛ واینر^۴، ۲۰۰۴)، اختلالات خلقی و افسردگی (واینر و اسچنیدر^۵، ۲۰۰۲؛ سیدریدیس، ۲۰۰۷)، پردازش اطلاعات اجتماعی (بومینگر و کیمهی-کیند^۶، ۲۰۰۸) و مشکلات سازگاری (آل-یاگان و میکولینسر^۷، ۲۰۰۴؛ شارما^۸، ۲۰۰۴؛ واینر، ۲۰۰۴؛ آوریچ و همکاران، ۲۰۰۸) می‌باشند.

یکی از مشکلات احتمالی در افراد دارای ناتوانی یادگیری، حساسیت بین فردی^۹ است. در شرایط بالینی حساسیت بین فردی بعنوان حساسیت و آگاهی بیش از حد غیر ضروری نسبت به رفتار و احساسات دیگران تعریف شده است (بویس و پاپکر^{۱۰}، ۱۹۸۹). افراد با حساسیت بین فردی بالا، در تعاملات خود به نظارت و قضاوت‌های دیگران بیش از حد اهمیت داده و در مورد اینکه دیگران نسبت به آنها چه فکری می‌کنند دغدغه فکری دارند. به عبارتی دیگر زندگی و نوع رفتار آنها برای دیگران و برای جلب رضایت آنها و مصون داشتن خود از انتقادهاست. این افراد علی‌رغم میل باطنی خود سعی می‌کنند کارهایی را انجام بدهند و تصمیم‌هایی را بگیرند که دیگران هم با آنها موافق اند. به طور کلی حساسیت بین فردی، یک احساس عدم کفایت شخصی می‌باشد که همراه با تفسیرهای نادرست مکرر از رفتار بین فردی دیگران است و در نتیجه با احساس ناراحتی در حضور دیگران و همچنین به عنوان اجتناب بین فردی و رفتارهای غیرجراأت‌مندانه

1. Sideridis
2. Klassen & Lynch
3. Ladd & Troop-Gordon
4. Wiener
5. Schneider
6. Bauminger & Kimhi-Kind
7. Al-Yagon & Mikulincer
8. Sharma
9. Interpersonal Sensitivity
10. Boyce & Parker

مشخص می‌شود (بویس و پاپکر، ۱۹۸۹؛ داویدسون، زیسوک و هلمز^۱، ۱۹۸۹). تحقیقات نشان می‌دهد که حساسیت بین فردی با اعتماد به نفس پایین اجتماعی و تحصیلی، علائم افسردگی و عملکرد تحصیلی ضعیف همراه است (مک کاب، بلانکستین و میلز^۲، ۱۹۹۹). تحقیقات متعددی نیز نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری مشکلات بیشتری را در حل تعارضات بین فردی، به مثابه یکی از ابعاد مهم و پیچیده قابلیت اجتماعی تجربه می‌کنند، و از این نظر، در سطحی پایین‌تر از کودکان عادی قرار دارند (تورو، ویسبرگ، گوار و لاین اشتین^۳، ۱۹۹۰؛ وان و سیناگوب^۴، ۱۹۹۸؛ کرمعلی اسماعیلی، بیان‌زاده، حجازی و سفارودی، ۱۳۸۵). در همین زمینه، هافمن^۵ (۲۰۰۴؛ به نقل از لاروی^۶، ۲۰۰۵) نیز معتقد است که این کودکان در مقایسه با کودکان عادی، در مواجهه با تعارضات بین فردی، ضعف دارند.

طبق شواهد پژوهشی بعضی از دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری، خجالتی و گوشه‌گیر بوده و تعدادی از آنها احساس می‌کنند از نظر اجتماعی طرد شده و تنها هستند (مارگالیت و آل-یاگن^۷، ۲۰۰۲). این دانش‌آموزان ممکن است نشانه‌های اجتماعی را غلط درک کرده، نتوانند مانند سایر نوجوانان موقعیت‌های اجتماعی را درک کنند و در روابط بین فردی خود، احساسات و رفتارهای دیگران را سوءتعبیر کنند. همچنین این دانش‌آموزان حسادت و گوشه‌گیری بیشتری نسبت به دانش‌آموزان بهنجار از خود نشان داده (هولدر و کپرکپاریک^۸، ۱۹۹۱؛ به نقل از سلیمانی، زاهد بابلان، فرزانه و ستوده، ۱۳۹۰) و ممکن است از نظر روابط اجتماعی با مسائلی مواجه شده و از لحاظ کفایت اجتماعی در روابط بین فردی، دچار شک و تردیدهایی شوند (بوتوین و

-
1. Davidson, Zisook, Giller & Helms
 2. McCabe, Blankstein & Mills
 3. Toro, weissberg, Gura & Liebenstein
 4. Vaughn & Sinagub
 5. Hoffman
 6. Lavoie
 7. Margalit & Al-Yagon
 8. Holder & Kirkpatrick

گریفین^۱، ۲۰۰۲؛ بومینگر، ادلرتین و موراش^۲، ۲۰۰۵؛ ولش و بیرمن^۳، ۲۰۰۸).

به نظر می‌رسد یکی دیگر از مشکلات احتمالی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، ضعف در تعادل عاطفی^۴ باشد. واتسون و تلگن^۵ (۱۹۸۵) عواطف را به دو بعد عاطفی پایه تقسیم بندی می‌کند. یکی عاطفه منفی است. بدین معنی که شخص تا چه میزان احساس ناخرسندی و ناخوشایندی می‌کند. عاطفه منفی یک بعد عمومی از یأس درونی و عدم اشتغال به کار لذت بخش است که به دنبال آن حالت‌های خلقی اجتنابی از قبیل خشم، غم، تنفر، حقارت، احساس گناه، ترس و عصبانیت پدید می‌آید. از سوی دیگر، عاطفه مثبت حالتی از انرژی فعال، تمرکز زیاد و اشتغال به کار لذت بخش می‌باشد. عاطفه مثبت و عاطفه منفی حالت‌های متضاد احساس کردن نیستند، بلکه این دو خلق، حالت‌های مستقل (نه متضاد) احساس کردن هستند (دینر و امونز^۶، ۱۹۸۴).

وابلس، برکلمنز و هویمایرز^۷ (۱۹۹۱) نشان دادند که عواطف مثبت، افزایش موفقیت‌های شناختی و عاطفی فراگیران را باعث می‌شوند و احتمال فرسودگی تحصیلی را کاهش می‌دهند. راس^۸ (۱۹۷۶) بیان می‌کند که یک نقص خلقی وجود دارد که ممکن است بیشتر کودکانی ناتوان یادگیری با آن مواجه باشند؛ و آن عدم توانایی در تنظیم عواطف است. همچنین استر (۲۰۰۹) بیان کرده است که ناتوانی یادگیری می‌تواند با مشکلاتی در عواطف مثبت و منفی و هیجان همراه باشد (به نقل از نریمانی و عالی ساری نصیرلو و موسی زاده، ۱۳۹۳). وان پیرن^۹ (۲۰۰۶) نیز در پژوهشی نشان داد افرادی که عاطفه مثبت بالایی دارند، پر انرژی و با روحیه‌اند و از زندگی خود لذت می‌برند در مقابل افرادی که عاطفه منفی بالایی دارند،

1. Botvin & Griffin
2. Bauminger, Edelsztein & Morash
3. Welsh & Bierman
4. Affect Balance
5. Watson & Tellegen
6. Diener & Emmons
7. Wubbels, Brekelmans & Hooymayers
8. Ross
9. Van Yperen

مضطرب، نگران و کم انرژی هستند. همچنین زمانی که دانش‌آموزان عاطفه مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند، تمایل به صرف زمان بیشتری در انجام تکلیف و دستیابی به سطح بالاتری ادراک توانایی خود از عملکرد در آن تکلیف دارند. درحالی که تجربه عاطفه منفی، منجر به دستیابی به سطوح پایین تر از عملکرد می‌شود.

با توجه به سوابق پژوهشی ارائه شده و با عنایت به اینکه فهم کامل مشکلات حاصل از ناتوانی‌هایی یادگیری نیازمند پژوهش و توجه به حوزه‌های اجتماعی، عاطفی و رفتاری در زندگی این افراد است و از آنجایی که عملکردهای تحصیلی و ویژگی‌های ارتباطی - اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان ممکن است به طور متقابل بر هم تأثیر بگذارند، لذا هدف این پژوهش، مقایسه‌ی حساسیت بین فردی و تعادل عاطفی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص است.

روش

این پژوهش علی - مقایسه‌ی ای و از نوع مقطعی - مقایسه‌ی ای است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی پنجم و ششم ابتدایی مبتلا به ناتوانی یادگیری مراجعه کننده به مراکز اختلالات یادگیری شهر اردبیل و کلیه‌ی دانش‌آموزان عادی دختر و پسر پایه‌ی پنجم و ششم ابتدایی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ تشکیل دادند. از جامعه‌ی یاد شده با توجه به هدف پژوهش نمونه‌ی ای به حجم ۹۰ نفر انتخاب شد. بدین صورت که ابتدا تمامی دانش‌آموزان مراجعه کننده به مرکز آموزشی و توانبخشی مشکلات ویژه یادگیری شهر اردبیل شناسایی و سپس از میان آنها ۴۵ نفر از طریق فهرست اسامی به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. کلیه‌ی دانش‌آموزان این مرکز به دلیل ناتوانی‌های یادگیری از مدارس ارجاع داده شده و آزمون‌های مقدماتی تشخیص به ویژه آزمون هوشی در این مراکز روی آنها انجام و با تشخیص ناتوانی‌های یادگیری در این مراکز تحت آموزش‌های ویژه قرار گرفته بودند. همچنین ۴۵ نفر از دانش‌آموزان عادی نیز به شیوه‌ی هم‌تاسازی بر اساس سن، جنس، پایه‌ی تحصیلی و بهره هوشی به طور تصادفی به عنوان گروه

مقایسه انتخاب شدند. در مورد انتخاب ۹۰ نفر نمونه (۴۵ نفر برای هر گروه) باید اشاره کرد که در روش علی-مقایسه‌ای باید هر زیرگروه حداقل ۱۵ نفر باشد و برای این که نمونه‌ی انتخاب شده، نماینده‌ی واقعی جامعه باشد، و اعتبار بیرونی بالایی داشته باشد، تعداد ۹۰ نفر در نظر گرفته شد (دلاور، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر، جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

پرسشنامه حساسیت بین فردی (IPSM): پرسشنامه حساسیت بین فردی توسط بویس و پاپکر (۱۹۸۹) برای سنجش ابعاد اساسی مفهوم حساسیت بین فردی ابداع شد. این پرسشنامه ۳۶ سؤال و ۵ خرده‌مقیاس دارد که پاسخ به هر عبارت آن در یک مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای می‌باشد. این ۵ عامل شامل آگاهی بین فردی (حساسیت به تعاملات بین فردی و ادراک فرد از تأثیری که بر دیگری دارد و پیامدهای حاصل از دریافت پاسخ انتقادی یا منفی از دیگری)، نیاز به تأیید (شامل سؤالاتی است که تمایل فرد برای خشنود کردن دیگران و برقراری رابطه صلح‌آمیز را منعکس می‌کند)، اضطراب جدایی (افرادی که در این خرده‌مقیاس نمره بالا می‌گیرند، افرادی هستند که از روابط بین فردی احساس اضطراب می‌کنند)، کمرویی (این عامل، عدم جرأت ورزی را شناسایی می‌کند. افرادی که در این خرده‌مقیاس نمره بالایی می‌گیرند کسانی هستند که به علت کمرویی خود قادر به کسب تقویت پاداش نمی‌باشند) و خود درونی شکننده (احساس فرد از اینکه خود او دوست داشتنی نیست و باید از دیگران پنهان شود) می‌باشد. مطالعات در خصوص IPSM شواهد روان‌سنجی خوبی را به همراه داشته است، به طوری که همسانی درونی و پایایی بازآزمایی و اعتبار همگرا و واگرای بالایی گزارش شده است. بویس و پاپکر (۱۹۸۹) ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۸۵ برای نمره کل و ضرایبی در دامنه ۰/۵۵ تا ۰/۷۶ برای خرده‌مقیاس‌های آن گزارش کرده‌اند.

مقیاس تعادل عاطفی (ABS): مقیاس تعادل عاطفی توسط برادبورن^۱ (۱۹۶۹) به عنوان شاخصی از رضایت از زندگی و بهزیستی روان‌شناختی برای ارزیابی عاطفه مثبت و منفی تهیه شده است (برادبورن، ۱۹۶۵). این مقیاس شامل ۱۰ سؤال و دو مؤلفه (۵ سؤال مربوط به عاطفه مثبت و ۵

1. Bradburn

سؤال مربوط به عاطفه منفی) است که عبارت‌های آن به صورت بلی (۱) یا خیر (۰) پاسخ داده می‌شوند. نمرات آزمودنی در این مقیاس برای هر کدام از عواطف مثبت و منفی بین ۰ تا ۵ قرار دارد و از تفاوت میانگین این دو خرده مقیاس، نمره کل تعادل عاطفی به دست می‌آید. این مقیاس بعضی اوقات به عنوان یک شاخص کلی برای شادی مورد استفاده قرار می‌گیرد. برادبورن (۱۹۶۵) در پژوهشی، پایایی آزمون و بازآزمون این مقیاس را برای عاطفه مثبت، عاطفه منفی و تعادل عاطفی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۱ و ۰/۷۶ به دست آورد. همچنین پایایی همسانی درونی عاطفه مثبت در دامنه ای بین ۰/۵۵ و ۰/۷۳ و برای عاطفه منفی نمراتی بین دامنه ی ۰/۶۱ و ۰/۷۳ گزارش کرده است. در خصوص روایی این مقیاس نیز، برای عاطفه مثبت در ارتباط با شاخص‌های تک موردی شادی ۰/۳۴ تا ۰/۳۸ و برای عاطفه منفی ۰/۳۳ و ۰/۳۸ گزارش نموده است.

روش اجرا: جهت انجام این پژوهش بعد از اخذ مجوزهای لازم از واحد تحقیق و پژوهش اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل به مرکز آموزشی و توانبخشی مشکلات ویژه یادگیری در شهر اردبیل مراجعه و لیست تمامی دانش‌آموزان آن مراکز با توجه به نوع اختلال در اختیار قرار گرفت. روند ارزیابی و انتخاب دانش‌آموزان به صورت شناسایی دانش‌آموز توسط آموزگار، معرفی توسط مدیر مدرسه به مرکز و سپس مراجعه برای آن‌جا برای ارزیابی‌های اولیه می‌باشد. به منظور بررسی اعتبار و تأیید تشخیص ثبت شده در پرونده هر دانش‌آموز مبتلا به ناتوانی یادگیری، مصاحبه بالینی بر اساس ملاک‌های DSM-5 برای اختلال یادگیری خاص صورت گرفت. لازم به ذکر است که برای تکمیل این روند از تمامی گزارش‌های موجود در پرونده دانش‌آموزان ناتوان یادگیری از جمله نتایج آزمون‌های هوشی و تشخیصی و گزارش‌های معلمان دروس مختلف نیز بهره گرفته شد و نهایتاً نمونه مورد نظر برای شرکت در تحقیق انتخاب شدند. دانش‌آموزان عادی نیز به شیوه ی تصادفی چند مرحله ای انتخاب گردیدند. سپس هدف از اجرای تحقیق و لزوم همکاری صادقانه آزمودنی‌ها و نحوه ی پاسخ‌دهی به پرسش‌نامه‌ها، توسط پژوهشگر تشریح گردید. پس از جمع‌آوری اطلاعات، داده‌ها به کمک شاخص‌های توصیفی و تحلیل

واریانس چند متغیری (MANOVA) تجزیه و تحلیل شدند.

نتایج

میانگین سنی دانش‌آموزان ناتوان یادگیری و عادی به ترتیب برابر با ۱۱/۷۴ و ۱۱/۸۲ بود. شغل پدران دانش‌آموزان ناتوان یادگیری (۵۶ درصد) و دانش‌آموزان عادی (۴۶ درصد) اکثراً جزو مشاغل آزاد بود. همچنین مادران دانش‌آموزان ناتوان یادگیری (۸۸ درصد) و دانش‌آموزان عادی (۶۶ درصد) اکثراً خانه‌دار بودند. هر دو گروه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری (۷۰ درصد) و دانش‌آموزان عادی (۶۲ درصد) اکثراً خانواده‌ای با وضعیت اقتصادی متوسط داشتند.

جدول ۱. شاخص‌های آماری دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری در حساسیت بین فردی و تعادل عاطفی

بدون LD		LD		متغیر
SD	M	SD	M	
۶/۴۶	۷۰/۷۶	۸/۱۸	۷۶/۴۴	حساسیت بین فردی
۱/۷۷	۱۴/۲۸	۲/۶۳	۱۵/۵۸	آگاهی بین فردی
۱/۶۱	۱۷/۲۲	۱/۹۵	۱۸/۲۴	نیاز به تأیید
۲/۱۸	۱۲/۹۰	۲/۵۴	۱۳/۵۶	اضطراب جدایی
۲/۵۱	۱۵/۲۴	۱/۴۵	۱۷/۹۲	کمروبی
۱/۳۳	۱۰/۲۴	۱/۴۲	۱۱/۱۴	خود درونی شکننده
۱/۲۹	۱/۲۸	۱/۲۶	۰/۴۴	تعادل عاطفی
۰/۸۸	۳/۱۴	۰/۷۱	۲/۶۶	عاطفه مثبت
۰/۸۹	۱/۷۸	۰/۷۳	۲/۲۲	عاطفه منفی

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین (و انحراف معیار) نمرات دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در حساسیت بین فردی (۷۶/۴۴ و ۸/۱۸) و تعادل عاطفی (۰/۴۴ و ۱/۲۶) می‌باشد. همچنین در دانش‌آموزان عادی، میانگین (و انحراف معیار) نمرات حساسیت بین فردی (۷۰/۷۶ و ۶/۴۶) و تعادل عاطفی (۱/۲۸ و ۱/۲۹) می‌باشد.

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چندمتغیری، جهت رعایت فرض‌های آن، از آزمون باکس و لوین استفاده شد و شرط همگنی ماتریسهای واریانس / کواریانس رعایت شد. این آزمون برای هیچ کدام از متغیرها معنادار نبود. در نتیجه استفاده از آزمون‌های پارامتریک بلا مانع است. سطوح معناداری تمامی آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل چند واریانس متغیری (مانوا) را مجاز می‌شماردند.

بر اساس جدول ۲، اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است ($P < 0/001$). $F=7/918$ و $\lambda=0/558$ (لامبدای ویلکز). به عبارت دیگر، بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد.

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

متغیر	آزمون	ارزش	F	P
گروه	پیلای-بارتلت	0/442	7/918	0/001
	لامبدای ویلکز	0/558	7/918	0/001
	اثر هتلینگ	0/792	7/918	0/001
	بزرگ‌ترین ریشه روی	0/792	7/918	0/001

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل واریانس نشان داد که میانگین نمرات حساسیت بین فردی و مؤلفه‌های آن- به جز مؤلفه‌ی اضطراب جدایی- به طور معناداری در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری از دانش‌آموزان عادی بیش تر است ($P < 0/001$). همچنین میانگین نمرات دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در تعادل عاطفی و مؤلفه‌ی عاطفه مثبت، پایین تر از دانش‌آموزان عادی است. ولی در مؤلفه‌ی عاطفه منفی، دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری میانگین نمرات بالاتری نسبت به گروه عادی دارند ($P < 0/001$).

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری روی میانگین حساسیت بین فردی و تعادل عاطفی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری

P	F	MS	DF	SS	متغیر وابسته
۰/۰۰۱	۱۴/۸۳۱	۸۰۶/۵۶۰	۱	۸۰۶/۵۶۰	حساسیت بین فردی
۰/۰۰۵	۸/۳۷۷	۴۲/۲۵۰	۱	۴۲/۲۵۰	آگاهی بین فردی
۰/۰۰۵	۸/۰۷۴	۲۶/۰۱۰	۱	۲۶/۰۱۰	نیاز به تأیید
۰/۱۶۸	۱/۹۳۱	۱۰/۸۹۰	۱	۱۰/۸۹۰	اضطراب جدایی
۰/۰۰۱	۴/۴۲۳	۱۷۹/۵۶۰	۱	۱۷۹/۵۶۰	کمرویی
۰/۰۰۲	۱۰/۶۰۴	۲۰/۲۵۰	۱	۲۰/۲۵۰	خود درونی شکننده
۰/۰۰۱	۱۰/۷۷۸	۱۷/۶۴۰	۱	۱۷/۶۴۰	تعادل عاطفی
۰/۰۰۴	۸/۹۲۶	۵/۷۶۰	۱	۵/۷۶۰	عاطفه مثبت
۰/۰۰۸	۷/۲۷۹	۴/۸۴۰	۱	۴/۸۴۰	عاطفه منفی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش مقایسه‌ی حساسیت بین فردی و تعادل عاطفی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین دو گروه دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری در حساسیت بین فردی و ابعاد آن- به جز اضطراب جدایی- تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در روابط خود با دیگران، حساسیت بین فردی بیشتری نشان داده و در مؤلفه‌های آگاهی بین فردی، نیاز به تأیید، کمرویی و خود درونی شکننده در مقایسه با دانش‌آموزان عادی به طور معناداری نمرات بالاتری دارند. این نتیجه در راستای یافته‌های پژوهش سال و گری^۱ (۱۹۹۵)، واینر و اشنایدنر^۲ (۲۰۰۲)، لاد و تروپ-گردون^۳ (۲۰۰۳)، واینر (۲۰۰۴)، استل، جونز، پیرل، واناگر، فارمر و رودگین^۳ (۲۰۰۸)، بومینگر

1. Sale & Carey
2. Wiener & Schneider
3. Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Famer & Rodkin

و کیمهی-کیند (۲۰۰۸) و سلیمانی و همکاران (۱۳۹۰) قرار دارد. این مطالعات نشان دادند که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری مشکلاتی در مهارت‌های بین فردی، از هم گسیختگی در روابط بین فردی، دوستان صمیمی کمتر، سطوح بالایی از احساس طرد اجتماعی و تنهایی، کاستی‌هایی در توانایی‌ها و تعاملات اجتماعی در مقایسه با دانش‌آموزان به‌هنجار دارند.

در تبیین این یافته‌ی پژوهش حاضر می‌توان گفت، یکی از دلایل حساسیت بین فردی بالا در دانش‌آموزان ناتوان یادگیری این است که این دانش‌آموزان ممکن است مورد بی‌اعتنایی واقع شده و از نظر اجتماعی از طرف معلم و همسالانشان طرد شوند. مشکل آنها در روابط بین فردی می‌تواند ناشی از نقص در مهارت‌های اجتماعی باشد. از سوی دیگر، ممکن است نتوانند مانند سایر نوجوانان موقعیت‌های اجتماعی را درک کنند و در نتیجه متوجه نشوند که دیگران چگونه سعی می‌کنند آنها را تحت تأثیر قرار دهند و از آنها می‌خواهند چه کاری انجام دهند یا دیگران چه دیدی نسبت به آنها دارند (پتی، واکر، شور، هیمن-آبلو^۱، ۲۰۰۳). با توجه به اینکه بعضی از این دانش‌آموزان در روابط بین فردی و موقعیت‌های اجتماعی خجالتی بوده و احساس طرد شدگی و تنهایی می‌کنند (مارگالیت و آل یاگن، ۲۰۰۲)، ممکن است خود درونی شکننده تری داشته و کمرویی بیشتری را تجربه کنند. همچنین ممکن است در اظهار نظر کردن در مورد دیگران، ارزیابی گفتگوهای دیگران یا ارئه یا پذیرفتن انتقاد و پیشنهاد، تدبیر و درایت اجتماعی لازم را نداشته و مهارت‌های مقاومت در برابر فشارهای منفی همسالان را نداشته (هالاها و همکاران، ۲۰۰۵) و نیاز بیشتری به تأیید دیگران داشته باشند. در نتیجه‌ی این کاستی‌های اجتماعی و رفتاری، دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، حساسیت بین فردی بیشتری در روابط خود نشان می‌دهند.

همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که بین دو گروه دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری در تعادل عاطفی تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنی که میانگین نمرات دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در تعادل عاطفی و مؤلفه‌ی عاطفه مثبت، پایین‌تر از

1. Petti, Voelker, Shore & Hyman-Abello

دانش‌آموزان عادی است. ولی در مؤلفه‌ی عاطفه منفی، دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری میانگین نمرات بالاتری نسبت به گروه عادی دارند.

این یافته‌ی پژوهش حاضر با مطالعات راس (۱۹۷۶) و استر (۲۰۰۹)؛ به نقل از نریمانی و همکاران، (۱۳۹۳) مبنی بر اینکه ناتوانی یادگیری می‌تواند با مشکلاتی در عواطف مثبت و منفی و عدم توانایی در تنظیم عواطف همراه باشد، همخوانی مستقیمی دارد. همچنین به نوعی با نتایج پژوهش وابلس و همکاران (۲۰۰۸) مبنی بر اینکه عواطف مثبت، منجر به افزایش موفقیت‌های شناختی و عاطفی دانش‌آموزان شده و احتمال فرسودگی و عملکرد تحصیلی ضعیف را کاهش می‌دهد، هم راستا می‌باشد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که عاطفه‌ی مثبت با ویژگی‌هایی چون شادی، سرحالی، خوشحالی بیش از حد، آرامش و آسودگی، رضایتمندی، سرزندگی و شور و نشاط و عاطفه‌ی منفی با ویژگی‌هایی چون غمگینی، احساس شرم، نگرانی و اضطراب، ناامیدی، صرف انرژی زیاد برای انجام دادن کارها و احساس بی‌ارزشی همراه است (بدری گرگری، فتحی آذر و محمدی، ۱۳۹۳). به نظر می‌رسد به دلیل شکست‌ها و ضعف‌های مکرر تحصیلی و آموزشی، ویژگی‌های عاطفه‌ی منفی در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری به وفور و ویژگی‌های عاطفه‌ی مثبت کمتری در آنها مشاهده می‌شود. از سوی دیگر زمانی که دانش‌آموزان عاطفه مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند، تمایل به صرف زمان بیشتری در انجام تکلیف و دستیابی به سطح بالاتر ادراک توانایی خود از عملکرد در آن تکلیف دارند. درحالی که تجربه عاطفه منفی، منجر به دستیابی به سطوح پایین تر از عملکرد می‌شود (وان پیرن، ۲۰۰۶). در نتیجه‌ی عاطفه مثبت پایین و عاطفه منفی بالا، و به دلیل شکست مکرر در انجام تکالیف تحصیلی، ضعف‌هایی در تعادل عاطفی این دانش‌آموزان آشکار می‌شود.

در مجموع، این مطالعه نشان داد که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، حساسیت بین فردی بیشتری از خود نشان داده و از تعادل عاطفی کمتری برخوردارند. اجرای تحقیق روی نمونه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر اردبیل، توان تعمیم دهی این پژوهش را محدود می‌سازد. بر مبنای

نتایج این پژوهش می‌توان گفت دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری با دشواری‌های در زمینه‌ی مهارت‌های اجتماعی و بین فردی و کاستی‌هایی در رشد عاطفی مواجه هستند. لذا شناخت ویژگی‌های ارتباطی-اجتماعی و عاطفی مبتلایان به ناتوانی‌های یادگیری از جمله گام‌های اساسی در فرآیند تشخیص و بازپروری آنهاست. همچنین می‌توان به متخصصان اختلال‌های ویژه یادگیری پیشنهاد کرد که اقدام به طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درمانی ترکیبی مؤثر بر قابلیت‌های اجتماعی، مهارت‌های بین فردی-ارتباطی و عاطفی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری کنند. پیشنهاد می‌گردد با توجه به اکتسابی بودن مهارت‌های بین فردی و عاطفی، آموزش این متغیرها با استفاده از راهبردها و مدل‌های مناسب برای دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص بعمل آید. نویسندگان بر خود لازم می‌دانند که از همکاری دانش‌آموزان و مساعدت‌های مسئولان واحد تحقیق و پژوهش اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل تشکر و قدردانی نمایند.

منابع

- بدری گرگری، رحیم؛ فتحی آذر، اسکندر و محمدی، نادر (۱۳۹۱). رابطه‌ی خود بخششی و عواطف مثبت و منفی با تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۳ (۱)، ۲۱-۶.
- سلیمانی، اسماعیل؛ زاهد بابلان، عادل؛ فرزانه، جبرائیل و ستوده، محمدباقر (۱۳۹۰). مقایسه‌ی نارسایی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و بهنجار. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۱)، ۷۸-۹۳.
- صبحی قراملکی، ناصر؛ ابوالقاسمی، عباس و دهقان، حمیدرضا (۱۳۹۳). مقایسه‌ی تسلط نیمکره‌های مغزی A, B, C و D دانش‌آموزان عادی و ناتوان یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۴)، ۷۹-۵۹.
- کر معلی اسماعیلی، سمانه؛ بیان‌زاده، اکبر؛ حجازی، الهه و شفارودی، نرگس (۱۳۸۵). مهارت حل مسئله اجتماعی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری. مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۲(۱)، ۳۶-۴۲.
- گنجی، مهدی (۱۳۹۲). روان‌شناسی کودکان استثنایی براساس DSM-5. چاپ اول، تهران: ساوالان.

نریمانی، محمد؛ عالی ساری نصیرلو، کریم و موسی زاده، توکل (۱۳۹۳). مقایسه‌ی اثربخشی آموزش متمرکز برهیجان و کنترل تکانه بر فرسودگی تحصیلی و عواطف مثبت و منفی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۳)، ۹۹-۷۹.

هالاها، دانیل؛ پی، لوید، جان؛ کافمن، جیمز؛ ویس، مارگارت و مارتینز، الیزابت (۲۰۰۵). اختلال‌های یادگیری: مبانی، ویژگی‌ها و تدریس مؤثر، ترجمه‌ی حمید علیزاده (۱۳۹۱). تهران: انتشارات ارسباران.

- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 12-19.
- 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.
- Badri gargari, R., Fathi azar, E. & Mohammadi, N. (2014). The relationship between self-forgiveness and positive and negative emotions with academic procrastination in third grade high school students. *Journal of school psychology*, 3 (1), 6-26. (Persian).
- Bauminger N, Edelsztein H. S. & Morash J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities* 38(1):45-61.
- Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 315-332.
- Botvin, G. L., & Griffin, K. W. (2002). Life skills training as a primary prevention approach for adolescent drug abuse and other problem behavior. *International journal of emergency mental health*, 4(1), 41-47.
- Boyce, P., & Parker, G. (1989). Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 23, 341-351.
- Bradburn NM. The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine; 1969.
- Bradburn NM, Caplovitz D. Reports on happiness. Chicago: Aldine; 1965
- Davidson, J. R., Zisook, S., Giller, E., & Helms, M. (1989). Symptoms of interpersonal sensitivity in depression. *Comprehensive Psychiatry*, 30, 357-368.
- Diener, E. & Emmons, R. A. (1984). «The independence of positive and negative affect». *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1105-1117.
- Estell, D.B., Jones, M.H., Pearl, R.A., Van Acker, R., Farmer, T.W., & Rodkin, P.R. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14.
- Ganji, M. (2013). Psychology of exceptional children on Dsm. IV. Savalan publication. Tehran. Iran. (Persian).

- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching. Boston: Allyn & Bacon.
- Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289-300.
- Karamali Esmaceli, S., Bayanzadeh, A., Hejazi, E. & Shafarudi N. (2006). Social problem-solving skills in students with learning disabilities. *Journal of Thought and Behavior*, 12 (1), 36-42. (Persian)
- Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with learning disabilities and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 494-507.
- Ladd, G.W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the Development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344-1367.
- Lavoie, R.D. (2005). It's so much work to be your friend: helping the child with learning disabilities find social success publish by. Simon & Schuster. New York. Touch stone
- McCabe, R. E., Blankstein, K. R., & Mills, J. S. (1999). Interpersonal sensitivity and social problem-solving: Relations with academic and social self-esteem, depressive symptoms, and academic performance. *Cognitive Therapy and Research*, 23, 587-604.
- Margalit, M. & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. *Lawrence Erlbaum*, 1, 53-75.
- Mogsale V, Patil VD, Patil NM, Mogsale V. (2012). Prevalence of specific learning disabilities among primary school children in a South Indian city. *Indian Pediatr*, 7, 9, 342-347.
- Narimani, M., Alisari Nasirlou, K. & Mosazadeh, T. (2014). The effect of excitement-focused therapy and impulse control on educational burnout and positive and negative training emotions in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3 (3), 79-99. (Persian).
- Petti, V. L., Voelker, S. L., Shore, D. L., & Hayman-Abello. (2003). Perceptions of nonverbal emotion cues by children with nonverbal learning disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15(1), 23-36.
- Sale, P., & Carey, D. (1995). The sociometric status of students with disabilities in a fullinclusion school. *Exceptional Chil.*, 62, 6-19.
- Sharma, G. (2004). A comparative study of the personality characteristics of primary school. Students with learning disabilities and their non-learning disabled peers. *Learning Disability Quarterly*, 27, 127-140.
- Sideridis, G. D. (2007). International approaches to learning disabilities: More alike or more different. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 210-215.
- Sobhi, N., Abolghasemi, A. & deghghan, H. (2014). Comparison of A, B, C and D brain quadrants dominance in normal students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3 (4), 59-79. (Persian)

- Soleimani, E., Zahed Babolan, A., Farzaneh, J. & Sotoudeh, M. B. (2011). Comparison of alexithymia and social skills of students with learning disabilities and normal students. *Journal of Learning Disabilities*, 1 (1), 78 – 93. (Persian).
- Toro, P. A., Weissberg, R. P., Gura, G. & Liebenstein, N. I. (1990). A with and without learning disabilities on comparison of children and family social problem-solving skill, school behavior, Background. *Journal of Learning Disabilities*, 23.
- Van Yperen, N. W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2x2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1432-1445.
- Vaughn, S. H. & Sinagub, G. (1998). Social competence of disabilities: interventions and issues. In B. students with learning disabilities (2nd ed) Worg (Ed). *The incredible years training series*. Washington, DC: Juvenile Justice Bulletin. U.S. Department of Justice 120.
- Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 127-142.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27, 21-30.
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219-235.
- Welsh, J., & Bierman, K. (2008). Social competence. *Child Development*, 61, 9-1.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. & Hoymayers, H. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In B. J. Faser and H. J. Walberg. *Educational Environments, Evaluation, Antecedents and Consequences*, Oxford, Pergamon Press.

Comparison of interpersonal sensitivity and emotional balance in students with and without specific learning disorder

M. Narimani¹, P. Porzoor² & S. Basharpour³

Abstract

The purpose of this study is to compare Interpersonal Sensitivity and Emotional Balance in students with and without Specific learning disability. This is a causal-comparative study. The Sample this study includes 90 students (45 students with learning disabilities and 45 normal students by matched method) who were selected through simple random sampling. Data were collected using interpersonal sensitivity measure (IPSM) Boyce & Parker and Emotional Balance scale (ABS) Bradburn. The collected data were analyzed by Descriptive indicators and multivariate analysis of variance (MANOVA) test. Results showed that there was significant difference between the two groups of students in Interpersonal Sensitivity and Emotional Balance. The findings of this study indicate that learning disabled students face difficulties in the context of skills Interpersonal-communication and shortcomings in emotions. Since the school performance and interpersonal and emotional skills Students may reciprocally influence each other, understanding the social and emotional characteristics of Sufferers learning disabilities are essential steps in the diagnostic and rehabilitation process of this students.

Keywords: Interpersonal Sensitivity, Emotional Balance, Specific learning disability.

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

2. Ph.D. Student of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili.

3. Associate Professor of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili.