

مقایسه امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی

یوسف دهقانی^۱، صادق حکمتیان فرد^۲، مرضیه پاسالاری^۳

تاریخ دریافت: ۹۷/۰۲/۱۴

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۷/۰۳

چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی انجام گرفت. روش این پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری دبستانی مدارس شهر بوشهر که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند، می‌باشد. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۱۰۰ دانش‌آموز بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی استفاده شد. داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه‌ها در مورد دو گروه دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری، با استفاده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری تحلیل شد. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری در امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد ($P = 0/001$). این نتایج نشان می‌دهد که وجود امید تحصیلی و سرزندگی تحصیلی پایین و همچنین درگیری تحصیلی پایین در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری با ایجاد تعلل در تکالیف تحصیلی و عدم ایجاد انگیزه مثبت، نقش مؤثری در افت تحصیلی و بالطبع تداوم این اختلال در این دانش‌آموزان می‌شود. لذا می‌توان از طریق آموزش و اعمال روش‌های مناسب تربیتی، موجبات عملکرد تحصیلی بهتر و سلامت روانی این دانش‌آموزان را فراهم آورد و همچنین زمینه پیشرفت همه جانبه‌ای را

۱. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران (نویسنده مسئول) ydeghani@pgu.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران

برای دانش‌آموزانی که از لحاظ امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی پایین هستند را مهیا کرد.

واژگان کلیدی: امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، درگیری تحصیلی، اختلال یادگیری

مقدمه

اختلال یادگیری^۱ عبارت است از اختلال در یک یا چند فرایند اساسی روان‌شناختی که در فهم یا کاربرد زبان گفتاری یا نوشتاری ایجاد مشکل کرده و ممکن است به صورت توانایی ناقص در گوش دادن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، هجی کردن کلمات یا محاسبات ریاضی، ظاهر گردد، این اصطلاح حالت‌هایی همچون معلولیت‌های ادراکی آسیب مغزی، بدکاری جزئی مغزی، خوانش‌پریشی و زبان‌پریشی رشدی را دربرمی‌گیرد اما کودکانی را که از زمان تولد، در نتیجه معلولیت‌های دیداری، شنیداری یا حرکتی، یا عقب ماندگی ذهنی، یا اختلال هیجانی یا محرومیت‌های اقتصادی، فرهنگی یا محیطی دچار ناتوانی‌های یادگیری شده‌اند، شامل نمی‌شود (گورمن^۲، ترجمه نریمانی و نورانی دگرماندرق، ۲۰۰۳). در پنجمین نسخه راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی اختلال یادگیری به اختلال یادگیری خاص تغییر نام داده است و اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی که هر یک قبلاً یک اختلال مستقل و مجزا محسوب می‌شدند اکنون به عنوان یک مشخص‌کننده در اختلال یادگیری گنجانده شده است (گنجی، ۲۰۱۳). کودکان با اختلال یادگیری، هوش نزدیک به متوسط یا بالاتر دارند، آنها هم معما و هم متقاض هستند، به طور معمول، این کودکان در مدرسه مشکلات زیادی دارند، اصلاح یادگیری دلالت بر این دارد که آنها برای یادگیری مطالب ساده تلاش بیش از حدی می‌کنند و نیاز به حمایت‌های جبرانی دارند تا در مدرسه موفق شوند (لرنر^۳، ۲۰۱۲).

یکی از مشکلات دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری پایین بودن امید تحصیلی^۴ است (گراهام^۵، ۲۰۱۷). یکی از نظریه‌های مهم در مورد امید، نظریه اسنایدر^۱ (۲۰۰۲) است. بنیاد

-
1. learning disorder
 2. Gorman
 3. Lerner
 4. Academic hope
 5. Graham

فکری این نظریه این واقعیت است که امید به عنوان انتظار فرد برای موفقیت در دستیابی به اهداف خود تعریف شده است، یا به عبارت دیگر، درک این واقعیت که هدف‌ها دست‌یافتنی هستند (طهماسبی و شفیع پورمطلق، ۲۰۱۳). از نظر اسنایدر (۲۰۰۲) امید فرایندی است که طی آن افراد ابتدا اهداف خود را تعیین می‌کنند، سپس راهکارهایی برای رسیدن به آن اهداف خلق می‌کنند و بعد از آن، انگیزه لازم برای به اجرا درآوردن این راهکارها را ایجاد کرده و در طول مسیر حفظ می‌کنند (شیخ‌الاسلامی و رضانی، ۱۳۹۵)؛ بنابراین، امید تحصیلی مربوط به اهداف تحصیلی است که دانش‌آموز برای خویش برمی‌گزیند، به راه و مسیرهای دستیابی به این اهداف و همچنین عواملی که باعث می‌شوند تا دانش‌آموزان در این راه ثابت قدم بمانند، اشاره دارد (ابراهیمی قیری، ۱۳۹۲). امید به هیچ وجه مادرزادی نیست (رتنواواتی، رامادیانتی، سوسیاتی، سوکانگ و ویولا، ۲۰۱۵؛ هدی پور، شاه‌میوه اصفهانی و فرامرزی، ۱۳۹۵). امید، احساس نیست بلکه یک نظام شناختی انگیزشی پویا است که موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (خلجی، ۱۳۸۶). تحصیل برای بعضی افراد تجربه یک حس نظم، هدف در زندگی و یک حس امید در مواجهه با نگرانی‌ها فراهم می‌کند، پژوهشگران بر این نکته تاکید می‌کنند که دانش‌آموزان امیدوار و خوش بین، اطمینان کامل دارند که به اهداف آیندشان خواهند رسید (کوین، ۳، ۲۰۰۹). از نظر هانس^۴ (۲۰۱۳) امید تحصیلی عبارت است از اعتقاد دانش‌آموزان به توانایی‌های خود برای توسعه راهبردهای رسیدن به اهداف و داشتن انگیزه لازم به استفاده از راهبرد توانایی حفظ سطح بالایی از عاطفه مثبت و همچنین تعهد به استقامت طولانی‌تر و صرف تلاش بیشتر برای به چالش کشیدن و انجام دادن وظایف درسی. دانش‌آموزانی که امید تحصیلی دارند پریشانی و استرس روانی کمتری را تجربه می‌کنند که این امر بر موفقیت تحصیلی آنان بسیار تأثیرگذار است، همچنین این دسته از دانش‌آموزان قادر به به کارگیری راهبردهای مناسبی برای دستیابی به اهداف خود می‌باشند. عیسی زادگان و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که با افزایش سطح امید میزان تفسیر مثبت از ادامه تحصیل در بین دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و امید و

1. Snyder
2. Retnowati, Ramadiyanti, Suciati, Viola
3. Kevin
4. Hansen

خوش بینی تحصیلی می‌تواند تغییرات مربوط به عملکرد تحصیلی را تبیین و پیش‌بینی کند که این پیش‌بینی در دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری است. پژوهش‌ها (بلدريج^۱، ۲۰۰۲) نشان داده است که امید پیشگویی‌کننده معتبری برای موفقیت‌های علمی و یک نیاز اساسی برای دانش‌آموزان است که این میزان امید در دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری هست. به عبارت دیگر، امید با شایستگی بیشتر در بسیاری از حیطه‌های زندگی، مثل تحصیل رابطه دارد و دانش‌آموزان را با تمرکز بر موفقیت برای فایز آمدن بر مشکلات توانمند می‌کند و نیز با افزایش این امکان، آن‌ها به اهدافشان نایل می‌شوند (کاون، بیروتئا، فاوست و براون^۲، ۲۰۱۵؛ ابراهیمی قیری، ۱۳۹۲). از طرفی هم پژوهش‌ها نشان داده‌اند که امید با عملکرد تحصیلی بالا و پیشرفت در مدرسه رابطه مثبت دارد (فلدمن و کوباتا^۳، ۲۰۱۵؛ ملیک^۴، ۲۰۱۳؛ خرمايي و کمري، ۱۳۹۶). دانش‌آموزانی که امید تحصیلی بالایی دارند، هدف‌های والاتری دارند و می‌دانند چگونه تلاش کنند تا به این هدف‌ها دست یابند که این امر در دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری بیشتر نمایان است، باید به این نکته نیز توجه داشت که امید تحصیلی یک ضرورت است، اگرچه به تنهایی کافی نیست و به تنهایی موجب موفقیت تحصیلی نمی‌شود، اما بدون آن نیز تلاش‌ها ضعیف و ناکارآمد خواهند بود (خلجی، ۱۳۸۶). پژوهش‌ها نشان داده است که امید تحصیلی یکی از عوامل تأثیرگذار در سازگاری، انعطاف‌پذیری و سرزندگی تحصیلی محسوب می‌گردد؛ از این‌رو، دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری نسبت به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، از امید تحصیلی و عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار می‌باشند (اونگ، ادوارد و برگمان^۵، ۲۰۰۶).

یکی دیگر از عواملی که احتمالاً با اختلال یادگیری مرتبط است، سرزندگی تحصیلی^۶ می‌باشد. سرزندگی به عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی در بسیاری از نظام‌های پژوهشی مطرح می‌باشد. وقتی فردی کاری را به طور خودجوش انجام می‌دهد

-
1. Boldridge
 2. Kwon, Birrueta, Faust & Brown
 3. Feldman & Kubota
 4. Malik
 5. Ong, Edwards & Bergeman
 6. acadmic buoyancy

نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی‌دهد، بلکه احساس می‌کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است، به طور کلی حس درونی سرزندگی شاخص معنی دار سلامت ذهنی است (دویجن^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). سرزندگی آموزشی سازه‌ای است که از درون روان‌شناسی مثبت برخاسته (مارتین^۲، ۲۰۱۴) و به این واقعیت اشاره دارد که آن می‌تواند دانش‌آموزان را توانا کند تا به صورت موفقیت‌آمیزی با موانع و چالش‌های تحصیلی مانند نمرات ضعیف، فشار امتحان، تکالیف سخت و دشواری که در طول تحصیل و مدرسه رخ می‌دهد به مقابله برخیزند (مارتین و مارش^۳، ۲۰۰۸). سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه‌ی مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند؛ اشاره دارد (پوتواین، کونورس، سیمز، و داگلاس اُسبورن^۴، ۲۰۱۱). یکی از مهمترین نظریه‌هایی که مفهوم سرزندگی تحصیلی را به خوبی نشان می‌دهد، نظریه مارتین و مارش (۲۰۰۸) است. مارتین و مارش (۲۰۰۸) تصریح کردند که سؤالات چالش‌برانگیزی وجود دارند که در زمینه تحصیلی نیاز به توجه دارند. مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آن‌ها چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها، حقیقت پایدار زندگی تحصیلی هستند و پژوهش‌های انجام شده به طور واضح این امر را حمایت می‌کنند (به عنوان مثال، فین و راک^۵، ۱۹۹۷؛ گنزalez و پادیلا^۶، ۱۹۹۷؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۸). بی‌علاقگی، خستگی و فرسودگی تحصیلی (به عنوان نقطه مقابل سرزندگی تحصیلی) رابطه‌ی معکوسی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد (میکائیلی، افروز و قلیزاده، ۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه‌ی روانشناسی مثبت منعکس می‌کند. بنابراین، سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهم که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیر می‌گذارد و در آنجا لیاقت‌ها و توانایی‌ها به بار می‌نشیند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود؛ اما در زندگی روزانه‌ی تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجه‌ی عملکرد، کاهش انگیزش

-
1. Duijn
 2. Martin
 3. Martin & Marsh
 4. Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn
 5. Finn & Rock
 6. Gonzalez & Padilla

وتعامل و) مواجه می‌شوند. مرور پیشینه پژوهش در ارتباط با سرزندگی تحصیلی نشان می‌دهد که سرزندگی تحصیلی به نتایج مهم انگیزشی مانند اضطراب کمتر و عملکرد بهتر (اسپرلینگ، ریوز، گروپاس و اسلوان^۱، ۲۰۱۷) و افزایش پیشرفت تحصیلی (مارتین، ۲۰۱۴؛ کولی، مارتین، میلبرگ، هال و گینس^۲، ۲۰۱۵) منجر می‌شود. برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروه دیگری از دانش‌آموزان در این زمینه ناموفق هستند تحقیقات نشان می‌دهند به دلیل مواجهه بیشتر دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری با چالش‌های مختلف از جمله تجارب آسیب‌زای فردی، فقدان آمادگی تحصیلی، یا تعلق به جوامع در معرض خطر، لذا نحوه پاسخ‌دهی این دانش‌آموزان به این چالش‌ها بر سطح انگیزش، پشتکار و تلاش تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد، بنابراین سطح تاب‌آوری و سرزندگی آنها می‌تواند به عنوان یک متغیر واسطه‌ای نقش مهمی ایفا کند (بن و اتون^۳، ۲۰۰۱). همچنین پژوهش‌های مختلف نشان دادند که دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری نرخ بالاتری از مشکلات تحصیلی، عاطفی و اجتماعی را نسبت به کودکان عادی دارا می‌باشند (فرلیچ و شچمن^۴، ۲۰۱۰؛ آیورباچ، گروس تیشور، منور و شالو^۵، ۲۰۰۸). سیادتیان، عطایی و قمرانی (۲۰۱۴) نیز در پژوهش خود نشان دادند که سرزندگی در دانش‌آموزان دارای مشکلات شنوایی کمتر از گروه عادی است. صادقی و خلیلی گشنیگانی (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان نقش ابعاد یادگیری خود راهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند، نتایج نشان داد بین یادگیری خود راهبر با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد، همچنین دانش‌آموزان بدون مشکلات یادگیری سرزندگی تحصیلی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری داشتند.

یکی دیگر از مشکلات دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری پایین بودن درگیری تحصیلی^۶ است. بر اساس نتایج تحقیقات درگیری فعالانه لازمه هر نوع تحول و پیشرفت در حوزه تحصیلی و از مهمترین پیش‌بینی‌کننده‌های پیامدهای تحصیلی از جمله بالا بودن

-
1. Sperling, Reeves, Gervais & Sloan
 2. Collie, Martin, Milberg, Hall & Ginns
 3. Bean & Eaton
 4. Freilich & Shechtman
 5. Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev
 6. academic engagement

نمرات و پیشرفت تحصیلی، حضور در مدرسه، مقابله مؤثر و تاب‌آوری است (مارتین و مارش، ۲۰۰۹؛ اسکینر و پترز، ۲۰۱۲؛ فورر، اسکینر، پترز و برول، ۲۰۱۴). درگیری تحصیلی سازه‌ای است که اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساس برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (داتو و کینگ، ۲۰۱۸). مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (آپلتون، کریستسون، کیم و رسچلی، ۲۰۰۶). به عقیده لینن برینک و پینتریچ^۵ (۲۰۰۳) نظریه‌پردازان درگیری تحصیلی را دربردارنده سه بعد رفتاری، شناختی و انگیزشی می‌دانند. درگیری رفتاری، رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف است و مؤلفه‌های تلاش، پایداری و درخواست کمک از دیگران را در بر می‌گیرد؛ درگیری شناختی، به انواع فرایندهای پردازش که توسط دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد اشاره دارد، درگیری شناختی شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی است (بارکلی، ۲۰۰۹). درگیری انگیزشی شامل سه مؤلفه احساس، ارزش و عاطفه است، برای مثال مؤلفه ارزش تکلیف باورهای دانش‌آموزان را در این مورد منعکس می‌کند که چرا مواد و مهارت‌هایی که یاد می‌گیرند مفید، مهم و جذاب‌اند (تاکنن، ابری، اسمیت، ۲۰۰۷). در برخی از مطالعات بیان شده است که عمل یادگیری با درگیری دانش‌آموزان آغاز می‌شود، درگیری دانش‌آموزان شامل دو مؤلفه است؛ اول زمانی که دانش‌آموزان روی مطالعه‌شان و سایر فعالیت‌های شکل دهنده موفقیتشان می‌گذارند و تلاشی که در این زمینه‌ها می‌کنند و دوم، راه‌هایی که موسسات آموزشی به منابع اختصاص می‌دهند و فرصت‌های یادگیری که سازمان‌دهی کرده و دانش‌آموزان را بر می‌انگیزند تا در فعالیت‌های یادگیری مشارکت کنند و از آنها سود ببرند (بارکلی، ۲۰۰۹).

-
1. Skinner, Pitzer
 2. Furrer, Skinner, Pitzer
 3. Datu & King
 4. Appleton, Christenson, Kim, Reschly
 5. Linnenbrink, Pintrich
 6. Barkley
 7. Tuckman, Abry, Smith

در پژوهش عابدینی (۱۳۸۶) یافته‌ها نشان‌دهنده نقش واسطه‌ای ابعاد شناختی، انگیزشی و رفتاری درگیری تحصیلی در رابطه بین اهداف اجتنابی-عملکردی و پیشرفت تحصیلی و عدم نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی رفتاری-اجتماعی در این ارتباط بود، به طوری که رابطه مثبت و معناداری بین ارزش تکلیف و پیشرفت تحصیلی، رابطه منفی و معناداری بین اهداف اجتنابی-عملکردی و پایداری در تکلیف و رابطه منفی و معناداری بین راهبردهای پردازش سطحی و پیشرفت تحصیلی وجود داشت. ویلمز (۲۰۰۳) در پژوهش خود نشان داد که معمولاً در مدارس که دانش‌آموزان از سطح بالایی از درگیری مدرسه‌ای برخوردارند و از لحاظ عملکردی و هوشی بهنجار هستند، انتظارات بالایی از موفقیت (کاهش افت تحصیلی)، جو انضباطی قوی و روابط خوب میان معلم و دانش‌آموز نسبت به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری وجود دارد. جانوس^۲ و همکاران (۲۰۰۸) نیز واقعیت و جریان درگیری تحصیلی و رابطه آن را با ترک تحصیل بررسی کردند، آنها مشاهده کردند که میزان ترک تحصیل در دانش‌آموزانی بیشتر است که دارای اختلال یادگیری و کاهش سریعتری در درگیری تحصیلی از خود نشان داده‌اند. همچنین یافته‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان توانا و فاقد اختلال یادگیری استفاده بیشتری از راهبردهای شناختی و فراشناختی نموده و پایداری زیادتری نسبت به دانش‌آموزان بی‌اعتماد به توانایی خود و دارای اختلال یادگیری برای انجام تکالیف نشان می‌دهند (لین برینک و پینتریچ، ۲۰۰۳).

پژوهش حاضر از لحاظ بنیادی و کاربردی می‌تواند حائز اهمیت باشد. از لحاظ بنیادی مبانی امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی و نقش آن در بروز مشکلات و مسائل دانش‌آموزان با اختلال یادگیری را روشن خواهد کرد. از لحاظ کاربردی نیز انتظار می‌رود با آشکار ساختن نقش امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی، اطلاعات مفیدی را در اختیار دست‌اندرکاران آموزش، روان‌شناسان، مشاوران و دیگر متخصصان تعلیم و تربیت قرار دهد. در مجموع با توجه به اینکه بیشتر مطالعات انجام شده در زمینه امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی مرتبط با دانش‌آموزان عادی می‌باشد و کمتر مطالعه‌ای در این زمینه بر روی دانش‌آموزان دارای

1. Willms
2. Janosz

اختلال یادگیری انجام شده است. شیوع بالای اختلال‌های یادگیری در دانش‌آموزان (لرنر، ۲۰۱۲)، نقش مفاهیم امید، سرزندگی و درگیری تحصیلی به عنوان عامل‌های کلیدی در موفقیت، ارتقای سلامتی و کاهش مشکلات روان‌شناختی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری، خلأهای پژوهشی در این زمینه و استفاده از نتایج این پژوهش در زمینه آسیب‌شناسی مبتلایان به اختلال یادگیری از ضرورت‌های مهم این مطالعه است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف مقایسه امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری انجام گرفت.

روش

روش پژوهش حاضر علی‌مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری (۵۱۳ نفر) و دانش‌آموزان عادی دبستانی (۲۵۳۹۷ نفر) شهر بوشهر می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در مدارس شهرستان بوشهر مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش شامل ۱۰۰ دانش‌آموز (۵۰ نفر دانش‌آموز عادی و ۵۰ نفر دانش‌آموز مبتلا به اختلال یادگیری) بود. از میان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری به روش نمونه‌گیری در دسترس ۱۰۰ نفر با انواع اختلال یادگیری که ویژگی‌های لازم از نظر ملاک‌های ورود را داشتند فهرست شدند و سپس بر اساس توصیه‌های پژوهش‌های پیشین (دلاور، ۱۳۸۱)، تعداد ۵۰ دانش‌آموز پس از تشخیص اختلال یادگیری توسط روان‌شناس‌های مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش شهر بوشهر و همچنین مصاحبه بالینی ساختاریافته، انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. در اجرای پژوهش پس از توجیه و جلب رضایت والدین کودکان، گروه دانش‌آموزان با اختلال و گروه دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری از نظر هوش و سایر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (از قبیل وضعیت اجتماعی و اقتصادی، امکانات آموزشی، سطح تحصیلات والدین و...) با یکدیگر هم‌تا شدند. شیوه اجرای تحقیق به این صورت بود که بعد از گرفتن مجوزهای لازم از آموزش و پرورش بوشهر و نیز کسب اجازه از مدیر مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش بوشهر و والدین دانش‌آموزان، نشست توجیهی با حضور تمام افراد نمونه، والدین و معلم‌های آنها در اتاق آموزشی مرکز برگزار شد و توضیح‌هایی درباره ماهیت پژوهش،

محرمانه بودن نتایج و ساعت حضور به آنها ارائه شد. سپس گروه واجد اختلال یادگیری با ۱۰۰ نفر از مشارکت‌کنندگان فاقد اختلال یادگیری که با گروه مبتلا به اختلال یادگیری از لحاظ ویژگی‌هایی که بیشتر ذکر شد، هم‌تاسازی شدند و پرسشنامه‌های پژوهش را تکمیل نمودند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: دریافت تشخیص ناتوانی‌های یادگیری ریاضی توسط روان‌شناس‌های مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش شهر بوشهر و همچنین مصاحبه بالینی ساختاریافته، خواندن و یا بیان نوشتاری با استفاده از آزمون‌های تشخیصی و مصاحبه بالینی و نداشتن اختلال‌های همراه و ملاک خروج عبارت بود از داشتن اختلال‌های همراه.

پرسشنامه امیدتحصیلی: برای سنجش امید تحصیلی دانش‌آموزان از پرسشنامه امید تحصیلی کمپیل و کاون^(۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۹ سؤال است که به صورت مقیاس ۵ درجه‌ای با طیف لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) پاسخ داده می‌شود و نمره‌گذاری آن به این صورت است که به گزینه‌های کاملاً موافق نمره ۵، موافقم نمره ۴، نظری ندارم نمره ۳، مخالفم نمره ۲ و کاملاً مخالفم نمره ۱ تعلق می‌گیرد. نمره کل این پرسشنامه می‌تواند از ۹ تا ۴۵ تغییر کند. بزرگترین امتیاز منعکس‌کننده مسیرها و فعالیت‌های بزرگتر است. کمپیل و کاون^(۲۰۰۱) پایایی متوسط به بالا را به روش آلفای کرونباخ به میزان ۰/۸۹ برای این پرسشنامه گزارش نموده‌اند و اعتبار درونی عامل توسط آلفای کرونباخ ارزیابی شده است، ضریب آلفای مسیر و نوع فعالیت به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۷۵ بود. امتیاز ضریب همبستگی بین مسیر و فعالیت ۰/۶۰ و ضریب همبستگی بین دو عامل با امتیاز کل مقیاس امیدتحصیلی ۰/۸۸ و ۰/۹۰ بود. همچنین سهرابی و سامانی^(۲۰۱۱) پایایی مقیاس امیدتحصیلی را با روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۳ و ۰/۷۵ گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه امیدتحصیلی از طریق روش آلفای ۰/۷۸ بدست آمد و نیز روایی پرسشنامه امیدتحصیلی در پژوهش حاضر از طریق همبستگی هر سؤال با نمره کل سؤال استفاده گردید. نتایج حاکی از همبستگی همه سؤال‌ها با نمره کل پرسشنامه بود. تمامی ضرایب در سطح (۰/۰۰۱) معنادار بودند.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: دهقانی‌زاده و حسین‌چاری^(۲۰۱۲) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش^(۲۰۰۶)

که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند و برای اجرای مقدماتی و رفع نقیصه‌ها، این گویه‌ها بر روی گروهی از دانش‌آموزان (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) دبیرستانی شهرستان مهریز، اجرا کردند. پس از اجرای این گویه‌ها نسخه‌ی نهایی مورد بازنویسی قرار گرفت، که حاصل بازنویسی ۹ گویه بود. سپس گویه‌های مذکور در یک مطالعه‌ی مقدماتی مجدداً روی نمونه‌ای شامل ۱۸۶ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان، اجرا و خصوصیات روان‌سنجی آن بررسی شد. در این مقیاس پاسخ‌ها بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف تا ۵ (کاملاً موافق) محاسبه و نمره‌گذاری می‌شوند. نتایج حاصل از این بررسی نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. در پژوهش دهقانی زاده و حسین چاری (۲۰۱۲) ضریب پایایی مقیاس سرزندگی تحصیلی برابر ۰/۷۷ به دست آمد. در این پژوهش آن‌ها برای محاسبه روایی این پرسشنامه، همبستگی هر گویه با نمره کل محاسبه شد که دامنه آنها بین ۰/۵۴ تا ۰/۶۴ بود. مقیاس مارتین و مارش (۲۰۰۶) از جنبه‌های همسانی درونی و بازآزمایی پایا بود (آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ و بازآزمایی ۰/۶۷). در پژوهش حاضر نیز ضرایب روایی همگرا و آلفای کرونباخ پرسشنامه شایستگی اجتماعی به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۷۵ به دست آمد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی: این پرسشنامه توسط ریو و تیسنگ (۲۰۱۱) ساخته شده است. این پرسشنامه ۲۲ ماده و چهار عامل رفتاری، شناختی، هیجانی و عاملی دارد. ماده‌ها با مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷ نمره گذاری شده است. اعتبار این پرسشنامه را سازندگان آن به روش همبستگی درونی محاسبه و ضرایب آلفای کرونباخ را برای ابعاد رفتاری، شناختی، هیجانی و عاملی به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۸۸، ۰/۷۸ و ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. روایی این ابزار را سازندگان آن به روش تحلیل عاملی اکتشافی سنجیده و چهار عامل مذکور را با ارزش ویژه بالاتر از ۱ مشخص کرده‌اند. در این پژوهش ضرایب روایی همسانی درونی و آلفای کرونباخ مطلوب و برای این پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۶۹ به دست آمد.

نتایج

نمونه‌های این مطالعه ۵۰ دانش‌آموز مبتلا به اختلال یادگیری شامل ۳۷ پسر و ۱۷ دختر و ۵۰ دانش‌آموز عادی شامل ۲۸ پسر و ۲۲ دختر بودند. جدول ۱ بیانگر این است که میانگین

گروه دانش‌آموزان عادی در متغیرهای پژوهش بیشتر از گروه کودکان دارای اختلال یادگیری می‌باشد.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای پژوهش به تفکیک در کودکان عادی و اختلال یادگیری خاص

SD	M	متغیر	گروه
۶/۲۳	۲۴/۲۳	امید تحصیلی	دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری
۵/۴۵	۲۳/۲۱	سرزندگی تحصیلی	
۱۱/۴۶	۵۳/۴۲	درگیری تحصیلی	
۹/۷۸	۳۵/۱۹	امید تحصیلی	دانش‌آموزان عادی
۸/۴۶	۳۴/۲۸	سرزندگی تحصیلی	
۱۶/۳۴	۱۲۴/۰۶	درگیری تحصیلی	

برای پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چندمتغیری، جهت رعایت پیش‌فرض‌های آن از آزمون لوین و باکس استفاده شد. این آزمون‌ها برای هیچکدام از متغیرها معنادار نبود و بیانگر این بود که پیش‌فرض‌ها رعایت شده است و بر اساس این نتایج پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در متغیرهای پژوهش در گروه‌های مورد مطالعه تأیید شد.

جدول ۲. نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چندمتغیری بر میانگین متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی

مجدور	سطح	درجات	درجات	F	ارزش	پژوهشگاه
اتا	معناداری	آزادی خطا	آزادی			مطالعه و پژوهش
۰/۳۹۴	۰/۰۰۱	۹۶	۴	۸/۴۵	۰/۳۹۷	اثر بیلابیلی
۰/۳۹۴	۰/۰۰۱	۹۶	۴	۸/۴۵	۰/۵۰۴	لامبدای ویلکز
۰/۳۹۴	۰/۰۰۱	۹۶	۴	۸/۴۵	۰/۵۲۳	اثر هتلینگ
۰/۳۹۴	۰/۰۰۱	۹۶	۴	۸/۴۵	۰/۵۲۳	گروه بزرگترین ریشه روی

جدول نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چندمتغیری را بر نمرات متغیرهای پژوهش در گروه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و دانش‌آموزان عادی نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که بین دو گروه از نظر متغیرهای پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد.

به عبارت دیگر، بین دانش آموزان عادی و دانش آموزان دارای اختلال یادگیری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی دار وجود دارد. مجذور اتا (که در واقع مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروهی است) نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنی دار است و میزان این تفاوت با توجه به مجذور اتا ۰/۳۹ می‌باشد.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس جهت تعیین تفاوت دو گروه در نمرات متغیرهای پژوهش

منبع تغییر	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P	ES
مدل	امید تحصیلی	۵۳۲/۲۳۱	۱	۵۳۲/۲۳۱	۶/۵۴۲	۰/۰۰۸	۰/۴۲۰
	سرزندگی تحصیلی	۱۷۲/۱۳۰	۱	۱۷۲/۱۳۰	۸/۶۵۲	۰/۰۰۶	۰/۴۲۰
	درگیری تحصیلی	۶۲۷/۳۴۱	۱	۶۲۷/۳۴۱	۴/۸۴۲	۰/۰۰۷	۰/۴۲۰
گروه	امید تحصیلی	۵۳۲/۲۳۱	۱	۵۳۲/۲۳۱	۶/۵۴۲	۰/۰۰۶	۰/۵۴۶
	سرزندگی تحصیلی	۱۷۲/۱۳۰	۱	۱۷۲/۱۳۰	۸/۶۵۲	۰/۰۰۳	۰/۶۲۱
	درگیری تحصیلی	۶۲۷/۳۴۱	۱	۶۲۷/۳۴۱	۴/۸۴۲	۰/۰۰۵	۰/۷۳۶
خطا	امید تحصیلی	۴۵۲۶/۳۲۱	۹۸	۴۶/۱۸۶			
	سرزندگی تحصیلی	۵۲۴۳/۶۵۷	۹۸	۵۳/۵۰۶			
	درگیری تحصیلی	۶۲۳۸/۳۸۱	۹۸	۶۳/۶۵۹			

همانطور که جدول ۳ نشان می‌دهد بین امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری تفاوت معنی داری وجود دارد. بنابراین می‌توان گفت که امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و دانش آموزان عادی متفاوت است. نتایج نشان می‌دهد که امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش آموزان عادی نسبت به دانش آموزان دارای اختلال یادگیری بیشتر است.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری از نظر امید تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های ماریا^۱(۲۰۱۶)، هانس^۲(۲۰۱۳) و شکوهی (۱۳۹۴) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که چون اعتماد تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری پایین است، از امید تحصیلی کمتری نیز برخوردار هستند؛ در واقع اعتماد و باور تحصیلی که منجر به امید تحصیلی می‌شود یکی از عامل‌های مهم در یادگیری است، که این اعتماد در دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری بیشتر است و زمینه را برای پیشرفت تحصیلی آنان مهیا می‌کند (گودارد^۳، ۲۰۰۱؛ ماریا، ۲۰۱۶). امید یک حالت روحی و روانی و برانگیزاننده انسان به کار و فعالیت است، بر همین اساس امید تحصیلی بر انگیزش و یا باور‌هایی تاکید می‌کند که راهکارهای شناختی لازم برای کسب نتایج مطلوب، می‌تواند ایجاد کند و این انگیزش در دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری، به دلیل عدم شکست‌های تحصیلی قبلی یا اندک بودن این شکست‌ها، بیشتر است (تشویقی، ۱۳۹۳). این یافته را می‌توان از منظر سرسختی روان‌شناختی نیز مورد تبیین قرار داد؛ سرسختی روان‌شناختی یکی از مولفه‌های روان‌شناختی است که با سازه امید مرتبط است. سرسختی با سلامت جسمی و روانی رابطه مثبت دارد و به‌عنوان یک منبع مقاومت درونی، تأثیرات منفی استرس را کاهش می‌دهد و از بروز اختلال‌های جسمی و روانی پیشگیری می‌کند (زاهد بابلان، قاسم پور و حسن‌زاده، ۱۳۹۰). در پژوهش‌های مختلفی نشان داده شده است که بین سرسختی روان‌شناختی با امید و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد (زاهد بابلان و همکاران، ۱۳۹۰؛ قاسم‌پور، جودت و سلیمانی، ۱۳۹۰). رابطه مثبت و معنادار بین سرسختی روان‌شناختی و امید بیانگر آن است که با افزایش سرسختی روان‌شناختی، امید نیز در دانش‌آموزان افزایش خواهد یافت. در واقع سرسختی نقش اساسی در ایجاد امید به تحصیل در دانش‌آموزان خواهد داشت. در تبیین این یافته‌ها می‌توان اشاره کرد که دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری که از سرسختی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری برخوردار هستند، با وجود پیشامدهای ناگوار به رویارویی موفق و کارآمد در برابر تنش‌ها امیدوارند، از توانایی یافتن معنی در تجارب آشفته‌ساز برخوردارند و به نقش خود به‌عنوان فرد ارزنده و مهم باور دارند. داشتن شخصیتی سرسخت نشانه سلامت روانی است و کسی که از سلامت روانی

1. Maria
2. Hansen
3. Goddard

برخوردار نباشد در برابر رویدادهای مهم زندگی دچار ناامیدی و افسردگی می‌شود (قاسم‌پور و همکاران، ۱۳۹۰). در واقع سرسختی روان‌شناختی با امید که شامل منابع و مسیرهایی که نشان‌دهنده افکار و تفکرات هدفدار است و به داشتن زندگی بهتر، بهبود و ارتقای سازگاری در فرد منجر می‌شود، ارتباط تنگاتنگی دارد.

همچنین این پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری از نظر سرزندگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های پوتواین^۱ و همکاران (۲۰۱۱)، دویچن^۲ و همکاران (۲۰۱۱)، فریلیچ و شچمن^۳ (۲۰۱۰)، فین و راک^۴ (۱۹۹۷)، همسو است. در توجیه این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری به دلیل این که در تحصیلات شکست می‌خورند و نمی‌توانند مثل همسالان خودشان موفقیت کسب کنند و به سطح مطلوب برسند، لذا از سرزندگی تحصیلی کمتر برخوردار هستند. همچنین می‌توان در بیانی دیگر چنین تبیین کرد که بسیاری از دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری به علت ناکامی ناشی از دشواری‌های یادگیری خود، اعمالی از هم گسیخته دارند و در آن‌ها نوعی احساس خود ارزشمندی منفی ایجاد می‌شود که این فقدان عزت نفس مثبت اغلب منجر به کاهش سرزندگی تحصیلی در آن‌ها می‌شود و به علت شکست‌های متوالی، آن‌ها اغلب باورهای ناسازگارانه‌ای نسبت به پیشرفت پیدا می‌کنند که به نوبه خود، مشکلاتی ایجاد می‌کند که فراتر از اختلالات اصلی آن‌ها هستند و نهایتاً منجر به فرسودگی تحصیلی و سرزندگی-تحصیلی پایین می‌شود (کریمی، ۲۰۱۰). از طرف دیگر، می‌توان گفت سرزندگی تحصیلی موجب احساس مثبت دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری در مورد خودشان خواهد شد و همین امر موجب علاقه آنان به امور تحصیلی و افزایش انگیزش تحصیلی آنان خواهد شد. این عامل تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دست‌یابی به درجه معینی از شایستگی فراهم می‌آورد. دانش‌آموزانی که سرزندگی تحصیلی بالایی دارند اشتیاق و علاقه‌ی بیشتری به تحصیل نشان داده، جهت رسیدن به اهداف تحصیلی خود تلاش بیشتری می‌کنند؛ برعکس دانش‌آموزان دارای

-
1. Putwain
 2. Duijn
 3. Freilich, Shechtman
 4. Finn & Rock

سرزندگی تحصیلی پایین علاقه‌ی چندانی به تحصیل نشان نداده، تلاش کمتری هم برای رسیدن به اهداف تحصیلی می‌کنند. همچنین اگر دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در بعد ارتباط با همسالان خود تعامل بهتر و بالایی داشته باشند، ممکن است در انجام امور تحصیل و حل مشکلات تحصیلی به آنان تکیه کنند و از این طریق به افزایش انگیزش تحصیلی و سرزندگی تحصیلی خود کمک نمایند؛ اما اگر نسبت به این موضوع دیدی مثبت نداشته باشند نه تنها به ارتباط با همسالان نمی‌پردازند، بلکه از کمک آنان برای حل مشکلات تحصیلی نیز بهره‌مند نخواهند شد و این امر کاهش انگیزش تحصیلی آنان را به دنبال خواهد داشت (آریاپوران، امیری‌منش، تقوایی، حق طلب، ۱۳۹۳). همچنین دانش‌آموزانی که نسبت به درس بی‌علاقه و بی‌انگیزه باشند، احتمالاً به اندازه‌ی کافی تلاش نمی‌کنند و این عدم تلاش به نوبه خود به کاهش عملکرد تحصیلی منجر خواهد شد (میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین، دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی خودتنظیم و تحصیلی قوی را رشد می‌دهند، بهتر می‌توانند یادگیری‌شان را اداره کنند و موانع و فشارهای اجتماعی را تحمل نموده و در رفتارهایی که می‌تواند پیشرفت تحصیلی‌شان را تحلیل ببرد، درگیر نشوند. به طور کلی؛ باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی‌هایشان، بر روی انجام فعالیت‌های اصلی تحصیلی، آرمان‌های تحصیلی، سطح علاقه در فعالیت‌های عقلانی و دستاوردهای تحصیلی تأثیر می‌گذارد، که این باورها در دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری به میزان بیشتری قابل رویت است.

در نهایت یافته‌ها نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری از نظر درگیری تحصیلی نیز تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر حاکی از آن است دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، درگیری تحصیلی کمتری دارند. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های لینن برینک و پینتریچ (۲۰۰۳) و بارکلی (۲۰۰۹) همسو است. یکی از تبیین‌هایی که برای این یافته می‌توان ذکر کرد، تفاوت‌های دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری در استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در یادگیری می‌باشد. همانطور که پیشتر ذکر گردید، یکی از مولفه‌های اساسی درگیری تحصیلی راهبردهای شناختی و فراشناختی است و پژوهش‌ها نیز موید این امر می‌باشد که دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری به میزان بیشتری از این راهبردها استفاده می‌نمایند. درواقع استفاده از راهبردهای شناختی و

فراشناختی به عنوان جزئی از درگیری شناختی باعث می‌شود دانش‌آموزان در تکالیف موفق‌تر شوند و احساس خودکارآمدی آنان افزایش یابد. افرادی که به قابلیت‌های خود اطمینان دارند، تکالیف مشکل را به عنوان چالش در نظر می‌گیرند و آن‌ها اطمینان دارند که می‌توانند موقعیت‌های تهدیدآمیز را تحت کنترل خود درآورند. چنین برداشتی نسبت به قابلیت‌ها، تنیدگی را کاهش داده و منجر به تکمیل تکالیف از سوی یادگیرندگان می‌شود. همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری چون در مقایسه با همسالان خود در تکالیف درسی و امتحانات درسی ضعیف عمل می‌کنند، از انجام تکالیف مربوط به مدرسه دلسرد می‌شوند و این منجر به عدم درگیری در وظایف مربوطه می‌شود. همچنین این دانش‌آموزان هرچند که از لحاظ ظاهر و هوش و ... با همسالان خود تفاوتی ندارند ولی عدم علاقه به تکالیف منجر به این احساس در آنان می‌شود که نمی‌توانند مانند دوستان خود عمل کنند و این طرز تفکر باعث می‌شود که درگیری تحصیلی آنان شکل نگیرد و در نتیجه باعث عدم پیشرفت تحصیلی و عدم علاقه به مدرسه می‌شود. همچنین تأخیر در شروع و اتمام تکالیف باعث خواهد شد تا یادگیری در فرصت‌های مناسب از دست برود و فرد مطالعه و انجام تکالیف را به زمان نامناسب و همواره با محدودیت زمانی پیگیری کند که این مسئله باعث کاهش دقت، افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف و فرایند یادگیری می‌گردد (توکلی، ۲۰۱۲).

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، مختص بودن نمونه به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بود، که تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌کند. همچنین استفاده صرف از پرسشنامه از جمله دیگر محدودیت‌های این پژوهش می‌باشد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در سایر مناطق کشور بر روی گروه‌های سنی و تحصیلی متفاوت صورت گیرد تا با اطمینان کامل بتوان تعمیم‌پذیری نتایج را انجام داد. همچنین پیشنهاد می‌شود علاوه بر استفاده از پرسشنامه از روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات مانند مصاحبه (فردی و خانوادگی) و مشاهده استفاده شود تا اطلاعات کامل‌تر و دقیق‌تر به دست آید. بر اساس نتایج این پژوهش مبنی بر پایین بودن امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری، به مسئولانی که در حوزه‌ی تعلیم و تربیت کودکان مبتلایان توانی یادگیری فعالیت دارند، توصیه می‌شود با انجام اقداماتی چون به کارگماشتن معلمان با

سابقه، ایجاد روابط مثبت سالم با دیگران، ایجاد محیطی امن و آکنده از اطمینان و اعتماد برای کودک و کسب رضایت دانش آموزان با اعمال مدیریت درست به تقویت امید تحصیلی، سرزندگی و درگیری تحصیلی این دانش آموزان به عنوان عوامل تأثیرگذار مهم بر یادگیری آن‌ها کمک کنند.

منابع

- ابراهیمی قیری، ر. (۱۳۹۲). مقایسه انگیزش تحصیلی و امید تحصیلی دانش آموزان تیز هوش و عادی دوره متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- تشویقی کلوانق، پ. (۱۳۹۳). بررسی رابطه جهت گیری هدف و امید با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه ارومیه.
- خلجی، ط. (۱۳۸۶). بررسی ارتباط امید، منبع کنترل آموزش پیشرفت تحصیلی دختران در دوره پیش دانشگاهی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه الزهراء(س).
- خرمایی، ف.؛ و کمری، س. (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگیهای روانسنجی مقیاس امید به تحصیل. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵(۸): ۳۷-۱۶.
- زاهدبابلان، ع.؛ قاسم پور، ع.؛ و حسن زاده، ش. (۱۳۹۰). نقش بخشش و سرسختی روان شناختی در پیش بینی امید. دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، ۱۲(۳): ۱۹-۱۲.
- قاسم پور، ع.، جودت، ح.، و سلیمانی، م. (۱۳۹۰). مقایسه بهزیستی روانشناختی در دانش آموزان ورزشکار و غیرورزشکار. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۱(۵): ۴۶۰-۴۴۹.
- دلاور، ع. (۱۳۸۱). روش تحقیق و مبانی عملی و نظری در علوم اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.

شکوہی، م. ج. (۱۳۹۴). رابطه یادگیری خودتنظیمی و امید تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه منطقه درودزن. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

شیخ الاسلامی، ع.، و رضوانی، شکوفه. (۱۳۹۵). تأثیر امیددرمانی گروهی بر رضایت از زندگی مردان با ناتوانی جسمی-حرکتی. *مجله افراد استثنایی*، ۶(۲۴): ۱۵۱-۱۳۵.

صادقی، م.، و خلیلی گشنیگانی، ز. (۱۳۹۵). نقش ابعاد یادگیری خود راهبر در پیش بینی سرزندگی تحصیلی دانش آموزان در لرستان، پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸(۲): ۱۷-۹.

عیسی زادگان، ع.، میکائیلی منیع، ف.، و مروئی میلان، ف. (۱۳۹۳). رابطه بین امید، خوش بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی. *مجله روان شناسی مدرسه*، ۳(۲): ۱۵۲-۱۳۷.

عابدینی، ی. (۱۳۸۶). رابطه درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی: مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم ریاضی و علوم انسانی، پایان نامه دکتری رشته روانشناسی، دانشگاه تهران، آذر ماه ۱۳۸۶.

هدی پور، ا.، شاه میوه اصفهانی، آ.، و فرامرزی، س. (۱۳۹۵). تاثیر الگوی آموزش خوش بینی به روش ایفای نقش بر کاهش افسردگی نوجوانان دختر کم بینا. *مجله افراد استثنایی*، ۶(۲۱): ۱۳۵-۱۱۹.

- Appleton, S.L., & Christenson, D., Kim, A.L. & Reschly, A. L. (2006). Reschly, Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school Psychology*, 44(5):427-45.
- Auerbach, J. G., & Gross-Tsur, V., & Manor, O., & Shalev, R. S. (2008). Emotional and Behavioral characteristics over a six-year period in youths with persistent and nonpersistent dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 263° 273.
- Ariapooran, S., & Amiri manesh, M., & Taghavi, D., & Haghtalab, T. (2014). Relationship between self-concept and academic motivation (reading, writing and math) in elementary students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 4 (1), 56-72. (Persian).
- Boldridge, E. A. (2002). *The Role of Hope In The academic and Sport Achievements of Division I College Football players*: University of Kansas.

- Barkley, E.F. (2009). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. Itsed. New Jersey: Jossey-Bass.
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of college student retention*, 3(1), 73-89.
- Campbell-sills, L., & Cohan, S. (2001). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behavior Research and Therapy*, 44: 585-99.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J. & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 113-130.
- Datu, J. A., & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 69:100-110.
- Duijn, M., & Rosenstiel, I. V., & Schats, chats, W., & Smallenbroek, C., & Dahmen, R. (2011). Vitality and health: A lifesyle programme for employees. *European Journal of Integrative Medicine*, 3, 97-10.
- Dehghani Zadeh, M. H., & Hosein-chari, M. (2012). The academic Vitality and perception of family communication patterns: the mediating role of self-efficacy. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 4 (2), 21-48. (Persian).
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *The Journal of Applied Psychology*, 82, 221° 234.
- Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37 (4), 97° 105.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1):59-109.
- Ganji, M. (2013). *Abnormal psychology based on DSM-5*. Tehran: savalan publication. (Persian).
- Gorman, J. (2003). *Emotional disorders and learning disabilities in elementary classes*. (Narimani, M & Noorani Dagermandaraq, N). Ardabil: Nikamooz Publication. (Persian).
- Goddard, R., & Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997).The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301 317.
- Graham, S. (2017). Attention-deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), Learning Disabilities (LD), and executive functioning:

- Recommendations for future research. *Contemporary Educational Psychology*, 50: 97-101.
- Hansen, M. J. (2013). *Academic Hope Theory Implications for Promoting Academic Success*, Council on Retention and Graduation (GRG).
- Janosz, M. & Archambault, L., & Morizot, J., & Pagani, L.S. (2008). School engagement trajectories and their differential Predictive relations to Dropout. *Journal of social Issue*, 64 (1): 21-40.
- Kevin, L. R. (2009). Hope and Optimism: Latent Structures and Influences on Grade Expectancy and Academic Performance. *Journal of Personality*, 77(1), 231-260.
- Karimi, Y. (2010). *Learning disorder: Theoretical and practical issues as well as case studies and examples*. Tehran. Savalane press. (Persian).
- Kwon, P., & Birrueta, M., & Faust, E., & Brown, E. R. (2015). The Role of Hope in Preventive Interventions. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(12), 696-704.
- Lerner, J. W. (2012). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (9th ed.). Boston: MA: Houghton Mifflin.
- Linnenbrink, P.R., & Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2):119- 37.
- Malik, A. (2013). Efficacy, Hope, Optimism and Resilience at Workplace ° Positive Organizational Behavior . *International Journal of Scientific and Research Publications*. 3(10): 1-4.
- Maria, O. (2016). Hope and anticipation in education for a sustainable future. <http://doi.org/10.1016/j.futures.2016.10.004>.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of student everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46 (1), 53-83.
- Mikaeili, N., & Afrooz, G., & Gholiezhadeh, L. (2013). The relationship of self-concept and academic burnout with academic performance of girl students. *Journal of school psychology*, 1 (4), 90-103. (Persian).
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35, 353-370.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267- 322.
- Ong, A. D., & Edwards L. M. & Bergeman C. S. (2006). Hope as a Source of Resilience in later Adulthood. *Education Faculty Research and Publications*, 41(7), 1263-1273.
- Putwain, D. V., & Connors, L., & Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-58.
- Retnowati, S., & Ramadiyanti, A. A., & Suciati, Y. A. & Viola, H. (2015). Hope Intervention against Depression in the Survivors of Gold Lava

- Flood from Merapi Mount. *Procedia- social And Behavioral Sciences*, 165, 170-178.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students engagement during learning activities. *Contemporary Educational psychology*, 36, 257-267.
- Snyder, C. R. (2002). Hope and Academic Success in College. *Journal of Educational psychology*, 94(4), 820-826.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Sohrabi Shegefti, n., & Samani, S. (2011). Psychometric Properties of the Academic Hope scale: Persian Version. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 30, 1133-1136.
- Siadatian, S.H., & Ataie, M., & Gomrani, A. (2014). Comparison vitality of students with and without hearing loss. *Journal of Exceptional education*, 14(4), 16-21. (Persian).
- Sperling, R. A., Reeves, P. M., Gervais, A. K., & Sloan, J. O. (2017). Development and Validation of the Self-Regulated Learning Test Anxiety Scale. *Psychology*, 8, 2295-2320.
- Tuckman, D.A., & Abry, D.R., Smith, D. R. (2007). *Learning and motivation strategies: Your guide to success* (2th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Tavakoli, M. A. (2012). The study of academic procrastination among students and relation with Demographic characteristics, Preferred time study and the purpose of admission to universities. *Journal of Educational Psychology*, 9(28), 100-121. (Persian).
- Tahmasebi, F. and Shafiepour Motlag, F. (2013). Proposing a model for determining the relation of educational hope and educational satisfaction with student s educational attainment based upon mediation of educational effort (the case of junior high school students of Tehrans smart schools). *International Journal Social. Scions. & Education*, (4), 159-166.
- Willms, J (2003). *Student engagement at school: a sense of belonging and participation*. Paris: Publications PISA 2000, OECD.