

مقایسه کنترل هدفمند و پردازش هیجانی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی های یادگیری

دکتر سمیه تکلوی ورنیاب¹

مریم زکی زاده²

تاریخ دریافت: 95/06/05

تاریخ پذیرش: 95/08/19

چکیده

هدف از این پژوهش مقایسه کنترل هدفمند و پردازش هیجانی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی های یادگیری بود. روش پژوهش علی - مقایسه ای بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دوره ابتدایی شهرستان گرمی بود (N = 2300). نمونه پژوهش (40 دانش آموز با ناتوانی یادگیری، 40 دانش آموز بدون ناتوانی یادگیری) با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شد. جهت گردآوری داده ها از پرسشنامه های کنترل هدفمند و مقیاس پردازش هیجانی استفاده شد. داده ها با استفاده از آزمون t مستقل و تحلیل واریانس چند متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. فرضیه تحقیق حاضر این بود که "دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری در کنترل هدفمند و پردازش هیجانی تفاوت دارند". یافته های پژوهش نشان داد که در کنترل هدفمند و پردازش هیجانی دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری تفاوت معنی داری دارند. این نتایج مبین وجود نارسایی هایی در کنترل هدفمند و پردازش هیجانی در دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری بوده و نیازمند برنامه هایی برای ارتقاء این متغیرها در دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری می باشد.

کلید واژه ها: ناتوانی یادگیری، کنترل هدفمند، پردازش هیجانی

¹ . استادیار گروه روان شناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران (نویسنده مسئول). staklavi@gmail.com

² . دانش آموخته کارشناس ارشد گروه روان شناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

مقدمه

اصطلاح ناتوانی یادگیری برای اولین بار در سال 1962 توسط ساموئل کرک¹ مطرح شد و از آن تاریخ همیشه این اختلال مورد بحث و اظهار نظرهای متناوب بوده است. در واقع با گذشت بیش از یک دهه بحث علمی و پژوهش، سرانجام در سال 1975 دولت آمریکا کودکان و نوجوانان ناتوان در یادگیری را به عنوان یک گروه ویژه به رسمیت شناخت و آنها را از نظر آموزش به عنوان کودکان استثنایی تلقی نموده و مشمول استفاده از خدمات آموزش و پرورش استثنایی قرار داد (افروز، 1384). این دسته از کودکان با اینکه هوششان پایین تر از همکلاسانشان نیست، ظاهری طبیعی دارند، وزن و قدشان طبیعی است و مثل سایر کودکان بازی می‌کنند، اما در فعالیت‌های چون خواندن، نوشتن، سخن گفتن و فهم ریاضی دچار مشکل بوده و در انجام تکالیف مدرسه دچار اشکال جدی هستند (آرویاچ² و همکاران، 2008). چهارمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی³ انجمن روان پزشکی آمریکا، تعدادی از اختلالات خاص یادگیری⁴ را به رسمیت می‌شناخت، از جمله اختلال خواندن، اختلال نوشتن، اختلال ریاضی، اختلال زبان، اختلال فونولوژیک و لکت زبان (سادوک و سادوک، 2010؛ ترجمه رضاعی، 1390). اما پنجمین راهنمای تشخیصی آماری اختلالات روانی انجمن روان پزشکی آمریکا تلاش کرده است که بعضی طبقه بندی‌ها را عمومی‌تر کند تا بتواند جنبه‌های مختلف و متنوع اختلالات را طوری پوشش دهد که بر شروع آنها در کودکی تأکید شده باشد و این اختلالات از اختلالات مرتبط با سایر اختلالات (مثلاً، اختلال طیف اتیسم) تفکیک شوند (سادوک و سادوک، 2013؛ ترجمه سید محمدی، 1393). به این ترتیب، اختلال یادگیری به اختلالات خاص یادگیری تغییر نام و ماهیت داده و اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی، که هر یک قبلاً یک اختلال مستقل و مجزا محسوب می‌شد، اکنون به عنوان یک اسپسیفایر⁵ در اختلال یادگیری خاص گنجانده شده اند (سادوک و سادوک، 2010؛ ترجمه سید محمدی، 1393).

¹ - Samuel Kirik

² - Auerbach

³ - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

⁴ - Specific learning disability

⁵ - specifier

مطالعه دانش آموزان با ناتوانی یادگیری اهمیت بسیاری دارد. برای اینکه افراد از عهدهء زندگی بزرگسالی برآیند، باید بتوانند زبان را یاد بگیرند، خواندن را بیاموزند، و محاسبه ساده انجام دهند. به همین علت، اغلب جوامع صنعتی مدرن ده سال آموزش اجباری را لازم می‌دانند. در برخی اوقات مقدار مشخصی کندی از بعضی کودکان انتظار می‌رود. اما چنانچه کودک به طور قابل ملاحظه‌ای پایین‌تر از سطح انتظار رفته باشد، به طوری که توسط تحصیلات، سن و هوشبهر او مشخص می‌شود، در این صورت می‌توان گفت که یک مشکل روان‌شناختی در جریان است (بهمنی، 1387). متأسفانه به اکثر این کودکان بر چسب های نامناسبی مثل تنبل، کودن و لجباز داده می‌شود. چنین برخوردهایی نه تنها باعث برطرف نشدن مشکل کودک که همان اختلالات یادگیری است نمی‌شود، بلکه حتی می‌تواند اثرات نامطلوب و جبران‌ناپذیری را بر روی آنها و حتی والدینشان داشته باشد. متأسفانه اختلالات یادگیری و به دنبال آن مشکلات هیجانی و عاطفی باعث پیامدهای گوناگون نظیر اختلال در عملکرد تحصیل، وقفه در یادگیری و در نهایت عدم شکوفایی استعدادها می‌شود. دانش‌آموزان می‌شوند، در نتیجه نه تنها دستیابی به اهداف استعداد تحصیلی در آنان تحقق نمی‌گردد، بلکه سلامت روان آنها و به تبع آن سلامت روان والدین آنان نیز به خطر می‌افتد و آنان را از یک زندگی سالم و شکوفا باز می‌دارد و به جای میل رشد و تعالی و پویایی شخصیت و استعداد، آنان را به سمت بیماری سوق خواهد داد.

شواهد جدید بیانگر آن است که عوامل مزاجی در نوع رفتار افراد نقش مهمی دارند (پلاتا¹ و همکاران، 2005) و در بین عوامل مزاجی نیز میزان کنترل توجه و کنترل هدفمند مهم به نظر می‌رسند. کنترل توجه به توانایی تمرکز و برگرداندن آن از محرکی به محرکی دیگر گفته می‌شود. کنترل هدفمند نیز به درجه کنترلی که شخص بر حفظ تمرکز خود در پاسخ به محرک های پرت کننده حواس دارد، اطلاق می‌شود. کنترل بالای توجه و کنترل هدفمند که به عنوان بخشی از مزاج نظم جویی² در نظر گرفته می‌شود. توانایی بازداري پاسخ مسلط را در فرد فراهم می‌آورد (روتبرت³ و همکاران، 2004). بنابراین افرادی که کنترل توجه پایینی دارند به دلیل اینکه توانایی ضعیفی در تغییر

¹ Plata

² Regulatory Temperament

³ Rothbart

دادن توجه خود از محرکهای برانگیزنده اضطراب و افسردگی دارند، ممکن است به اختلالات رفتاری شده، آسیب پذیر باشند (آروباچ و همکاران، 2008).

تحقیقات مختلف در خصوص کودکان دارای مشکلات یادگیری نشان داده اند کودکان دارای ناتوانیهای یادگیری نرخ بالاتری از مشکلات و سازگاریهای اجتماعی و عاطفی (مرتبط با کنترل هدفمند) را نسبت به کودکان عادی دارا می باشند. به عنوان مثال، دریادل (1393) در تحقیق به مقایسه پردازش شناختی - هیجانی و رفتارهای پرخطر در دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و عادی پرداخت. یافته ها نشان داد که دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری در پردازش شناختی (حواس پرتی، عدم یادآوری اسامی، اشتباهات سهوی، مشکلات حافظه، هوش کلامی، هوش عملی و توجه انتخابی) نارسایی بیشتری نسبت به دانش آموزان عادی دارند. همچنین دانش آموزان مبتلا به نارسایی خواندن، نارسایی نوشتن و اختلال ریاضی در پردازش هیجانی در مقایسه با دانش آموزان عادی به طور معناداری ضعیف هستند. در تحقیق بایرد¹ و همکاران (2009) دانش آموزان با ناتوانی یادگیری، خودکارآمدی (مرتبط با کنترل هدفمند) پایین تری نسبت به همسالان بدون ناتوانی یادگیری خود گزارش می کنند. مسر² (2009) در مطالعه ای دریافت که کودکان تکانشی (بدون کنترل هدفمند) نسبت به کودکان تاملی عملکرد ضعیفی در انجام تکالیف درسی دارند. لاندل³ و همکاران (2012) در نتایج بررسی خود به این نتیجه رسیدند که کودکان با ناتوانی یادگیری میزان بالایی حواس پرتی (کنترل هدفمند کمتر) داشته و در پردازش شناختی نارسایی بیشتری دارند.

همچنین یکی از عواملی دیگری که می تواند با اختلال ناتوانی یادگیری مرتبط باشد، پردازش هیجانی است. پردازش هیجانی فرآیندی است که به وسیله آن آشفتگی عاطفی جذب و به اندازه ای کاهش می یابد که تجارب و رفتارهای دیگر بدون اغتشاش می تواند صورت بگیرد (راچمن⁴، 1980). از نظر راچمن چهار دسته عوامل وجود دارد که ممکن است به مشکلاتی در پردازش هیجانی منجر شود، این چهار دسته عبارتند از: اجتناب شناختی، عدم تجربه خوگیری کوتاه مدت، افسردگی و عقاید بیش بها داده شده. نتایج نشان می دهند که افرادی که از لحاظ پردازش هیجانی از سبکهای شناختی ضعیف تری مانند نشخوارگری، فاجعه انگاری و ملامت خویش استفاده می کنند، نسبت به

¹ Baird

² Messer

³ Landerl

⁴ Rachman

سایر افراد، بیشتر در برابر مشکلات هیجانی آسیب پذیر می باشند. در حالی که در افرادی که از سبک- های مطلوب دیگر مانند ارزیابی مجدد مثبت استفاده می کنند، آسیب پذیری کمتر است (راچمن، 1980). زاهد و همکاران (1391) در پژوهشی با هدف مقایسه ی خودتنظیمی (مرتبط با پردازش هیجانی)، سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری نشان دادند که دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری مشکلات زیادی در خصوص خودتنظیمی (مرتبط با پردازش هیجانی) داشته و نمرات پایین تری در سازگاری اجتماعی، هیجانی کسب نمودند. همچنین فلیچ و شتمن¹ (2010) در نتایج پژوهش خود گزارش کردند که ناتوانی های یادگیری سبب ایجاد مشکلاتی در زمینه های هیجانی، اجتماعی و تحصیلی برای دانش آموزان میشود. سلیمانی و همکاران (1390) در تحقیقی به مقایسه نارسایی هیجانی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و بهنجار پرداختند. نتایج تحقیق نشان داد که دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در شناسایی، توصیف و تفکر عینی در مقایسه با دانش آموزان عادی به طور معنی داری ضعیف هستند. همچنین دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در روابط اجتماعی ضعیف بوده و در روابط اجتماعی شان رفتارهایی نظیر جسارت نابجا، عمل تکانشی، پرخاشگری، خود اعتمادی افراطی، حسادت و گوشه گیری از خود نشان می دهند. یافته های پژوهش حاضر حاکی از مشکلات دانش آموزان ناتوان یادگیری در تعاملات اجتماعی و توانایی های هیجانی است. در تحقیق بشرپور و همکاران (1391) به بررسی نارسایی های پردازش اطلاعات حسی در کودکان مبتلا به ناتوانی های یادگیری پرداختند. نتایج تحقیق نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات گروهها در مولفه های حساسیت لمسی، احساس خواهی، فیلتر کردن اطلاعات شنیداری، حساسیت دیداری/ شنیداری و همچنین نمره کلی نیم رخ حسی وجود دارد، ولی مولفه های حساسیت بویایی/ چشایی و میزان انرژی تفاوت معناداری بین گروهها یافت نشد. عزتی بایی (1393) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که بین سازگاری اجتماعی و حل مسئله شناختی- اجتماعی و رفتار ضد اجتماعی در کودکان با و بدون ناتوانی یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین نتایج تحقیقات نشان می دهد که دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری مشکلات هیجانی (سیدریدیس²، 2006؛ کلاسن و لینچ³، 2007؛ آیورباچ

¹ Freilich & Shechtman

² Sideridis

³ Klassen & Lynch

و همکاران، 2008، پروتی¹، 2010 فلینچ و شتمن، 2010؛ والکر² و همکاران، 2014) و رفتاری (برایان³ و همکاران، 2004؛ اماما و کازما⁴، 2016) بیشتری را گزارش می کنند و از کنترل پایینی در این خصوص برخوردارند. با توجه به مطالب بیان شده، در این تحقیق فرض بر این بود که کنترل هدفمند و پردازش هیجانی در دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری نسبت به دانش آموزان بدون ناتوانی یادگیری، عملکرد ضعیف تری دارند. بنابراین تحقیق حاضر دو فرضیه را مورد بررسی قرار می دهد:

فرضیه اول: میزان کنترل هدفمند در بین دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری، تفاوت معناداری دارد.

فرضیه دوم: میزان پردازش هیجانی در بین دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری، تفاوت معناداری دارد.

روش شناسی

روش پژوهش با توجه به اهداف و فرضیه‌های آن از نوع علی - مقایسه‌ای می‌باشد. متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش شامل پردازش هیجانی و کنترل هدفمند بعنوان متغیرهای وابسته و وجود و عدم وجود اختلال یادگیری به عنوان متغیر مستقل می‌باشند. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان گرمی در سال تحصیلی 1394 - 1395 بود. تعداد این دانش آموزان براساس گزارش اداره آموزش و پرورش شهرستان گرمی 2300 نفر می‌باشند. روش نمونه گیری پژوهش حاضر به صورت در دسترس بود که در دو مرحله انجام شد:

الف - مرحله شناسایی: در این مرحله ابتدا از بین دانش آموزان مقطع ابتدایی (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی) شهرستان گرمی تعداد 330 نفر (بر اساس جدول مورگان) انتخاب و پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو را تکمیل نمودند.

¹ Pedrotty

² Walker

³ Bryan

⁴ Emama & Kazema

ب- مرحله انتخاب آزمودنی‌ها: در این مرحله 40 نفر از دانش آموزان که نمرات بالای (1) انحراف معیار بالاتر از نقطه برش) را کسب کردند به عنوان دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری و نیز 40 نفر از دانش آموزانی که نمرات پایینی (1) انحراف معیار پایین تر از نقطه برش) در این پرسشنامه کسب کردند به عنوان دانش آموزان عادی جهت مقایسه انتخاب شدند. ضمناً حداقل نمونه برای روش‌های علی- مقایسه‌ای 30 نفر می‌باشد که در این پژوهش به جهت افزایش اعتبار بیرونی اندازه نمونه 40 نفر در هر گروه انتخاب شدند.

ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه ای می باشد که شامل:

الف) پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو (CLDQ): این پرسشنامه توسط ویلکات¹ و همکاران (2011) تهیه شده و مشکلات یادگیری را متشکل از پنج عامل اساسی خواندن، حساب کردن، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکردهای فضایی می داند که موجب مشکلات یادگیری می شوند. پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو که از 20 گویه تشکیل شده است و توسط والدین دانش آموزان تکمیل می شود. پاسخ به هر عبارت در یک مقیاس لیکرت 5 درجه ای از اصلاً (1) تا همیشه (5) می باشد. به منظور واری اعتبار پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو از دو روش همسانی درونی و بازآزمایی استفاده شده است. همسانی درونی کل پرسشنامه و خرده مقیاس‌های آن از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برآورد گردید. دامنه ی ضریب آلفای کرونباخ از 0-1 در نوسان می باشد که ضریب 70/0 معمولاً به مثابه ی ملاک قابل قبول در نظر گرفته می شود. با توجه به اینکه ضریب آلفای کرونباخ برای CLDQ و کلیه مولفه های آن از 70/0 بیشتر است لذا همسانی درونی کل پرسشنامه و خرده مقیاس های آن مورد تأیید قرار گرفته است (ویلکات و همکاران، 2010). این پرسشنامه توسط حاجلو و رضایی (1390) هنجاریابی شده و اعتبار آن براساس ضریب آلفای کرونباخ 0/90 و وبا استفاده از روش بازآزمایی 0/94 گزارش شده است.

ب) مقیاس پردازش هیجانی: مقیاس پردازش هیجانی (باکر، 2007) یک مقیاس خود گزارشی 38 آیتمی است که برای اندازه گیری سبک‌های پردازش هیجانی استفاده می‌شود. مقیاس اصلاح شده در سال 2010 توسط بارکر و همکاران ساخته شده است. ویژگی های روانسنجی در نسخه اصلاح

¹ - Willcutt

شده به خصوص در رابطه با تشخیص تفاوت بین گروه‌ها امیدوار کننده است. ضرایب آلفای کرونباخ و بازآزمایی این مقیاس به ترتیب 0/92 و 0/79 گزارش شده است. به منظور تعیین ضریب اعتبار، این مقیاس با تنظیم هیجان همبسته شد. نتایج نشان داد که بین این دو مقیاس همبستگی منفی معناداری وجود دارد ($r = -0/54$). در تحقیقی مقدماتی که بر روی 40 نفر از دانشجویان صورت گرفت ضریب اعتبار 0/77 بدست آمد. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر 0/95 محاسبه شده است (نریمانی، 1391).

ج) مقیاس کنترل هدفمند¹: مقیاس کنترل هدفمندیک ابزار 46 سوالی است که توسط لونیگان² و همکاران (2004) ساخته شده و میزان خود تنظیمی هیجان‌پذیری مثبت و منفی را در مقیاس لیکرت 5 نقطه ای از اصلاً (1) تا همیشه (5) در دو خرده مقیاس کنترل حواس پرتی، پشتکار/تکانش وری اندازه می‌گیرد. در این مطالعه از خرده مقیاس کنترل حواس پرتی/پشتکار استفاده خواهد است. این خرده مقیاس دارای 12 آیت می باشد و در مقیاس لیکرت 5 نقطه ای از اصلاً (1) تا همیشه (5) نمره گذاری می‌گردد. پایایی ثابت درونی این آزمون 0/84 برای خرده مقیاس حواس پرتی/ پذیرش و 0/76 برای خرده مقیاس تکانش وری گزارش شده است. ضرایب ثابت همزمان این آزمون نیز در دامنه 0/50 تا 0/60 بدست آمده است (لونیگان، و همکاران، 2004). ضریب آلفای کرونباخ این آزمون در مطالعه رضاپور (1392) که بر روی دانش آموزان صورت گرفت، 0/87 بدست آمد.

بعد از کسب مجوزهای و هماهنگی های لازم به مدارس ابتدایی شهرستان گرمی مراجعه شد و تعداد 330 نفر انتخاب و پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو را تکمیل نمودند. سپس 40 نفر از دانش آموزان که نمرات بالایی را کسب نمودند، و همچنین تعداد 40 نفر از دانش آموزانی که نمرات پایینی دریافت نمودند، انتخاب و پرسشنامه‌های پژوهشی (کنترل هدفمند و پردازش هیجانی) در اختیار آنان قرار گرفت تا تکمیل کنند. در نهایت پرسشنامه‌ها جمع‌آوری شده و اطلاعات توسط نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها

¹- Effortful Control Scale

²- Lonigan

از لحاظ مقطع تحصیلات دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری و عادی به ترتیب، 47.5 درصد (19 نفر) و 45 درصد (18 نفر) در مقطع چهارم ابتدایی، 30 درصد (12 نفر) و 30 درصد (12 نفر)، در مقطع ششم ابتدایی، 22.5 درصد (9 نفر) و 25 درصد (10 نفر) قرار داشتند. از لحاظ جنسیت تعداد نمونه دختر و پسر در گروه دانش آموزان عادی برابر (20 نفر) و در گروه ناتوانی یادگیری 22 پسر و 18 دختر قرار داشتند. میانگین (و انحراف معیار) سنی گروه عادی 10/78 (1/08) و در گروه دارای ناتوانی یادگیری 10/91 (1/11) بود.

جدول 1- میانگین و انحراف معیار کنترل هدفمند و پردازش هیجان در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری

گروه دارای ناتوانی یادگیری		گروه بدون ناتوانی یادگیری		متغیر	
		انحراف معیار	میانگین		
3/30	13/81	3/14	10/10	سرکوبی	پردازش هیجانی
2/38	11/88	1/12	5/34	عدم پردازش هیجانی	
2/51	11/30	3/54	12/75	عدم کنترل هیجانی	
3/15	9/94	2/52	8/41	اجتناب	
6/54	21/32	5/47	17/42	تجربه هیجانی	
8/83	68/25	8/15	54/02	کل	
3/12	12/18	4/23	21/94	کنترل هدفمند	

طبق نتایج جدول 1 میانگین (و انحراف معیار) کنترل هدفمند افراد بدون ناتوانی یادگیری 21/94 (4/23) و در گروه دارای ناتوانی یادگیری 12/18 (و 3/12) است. میانگین (و انحراف معیار) پردازش هیجان افراد بدون ناتوانی یادگیری 54/02 (8/15) و در گروه دارای ناتوانی یادگیری 68/25 (و 8/83) است.

برای انتخاب آزمون درست جهت تحلیل فرضیه ها، ابتدا بایستی از توزیع آماری متغیری که مورد آزمون قرار می گیرد، اطمینان حاصل کرد. به عبارتی دیگر باید به بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها اقدام نمود. برای بررسی توزیع نرمال متغیرها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. نتایج تحلیل (سطح معناداری بالای 0/05) نشان دهنده نرمال بودن متغیرها بود، بنابراین از آزمون پارامتریک می توان استفاده کرد.

فرضیه اول: کنترل هدفمند در دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری و عادی متفاوت می باشد. جهت بررسی فرضیه از آزمون t مستقل استفاده شد.

جدول 2- نتایج آزمون t مستقل جهت مقایسه نمرات کنترل هدفمند در دو گروه با و بدون ناتوانی یادگیری

متغیر	میانگین تفاوت	t	درجه آزادی	سطح معنی داری
مدل	4/069	9/068	78	0/00

طبق نتایج جدول (2) و با توجه به مقدار t (9/068) و همچنین با توجه به اینکه سطح معنی داری خطای آزمون برای سطح اطمینان 0/99 کمتر از 0/01 است، می توان گفت که فرضیه اول تایید می شود و میزان کنترل هدفمند در میان دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری تفاوت معنی داری وجود دارد.

فرضیه دوم: پردازش هیجانی در دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری و عادی تفاوت دارد.

جدول 3- نتایج آزمون لوین جهت تعیین برابری واریانس ها

F	درجه آزادی 1	درجه آزادی 2	سطح معنی داری
0/218	1	78	0/642

طبق نتایج جدول (3) سطح معنی داری خطای آزمون برابری واریانس ها ($p > 0.05$) نشان می دهد که واریانس ها برابر هستند.

جدول 4- نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چند متغیره بر روی پردازش هیجانی

مدل	اثر پیلایی	مقدار	F	df فرضیه	Df خطا	p	مجذور اتا
مدل	اثر پیلایی	0/966	809/32	5	74	0/00	0/96

0/96	0/00	74	5	809/32	0/034	لامبدای ویلکز	
0/96	0/00	74	5	809/32	28/39	اثر هنتلینگ	
0/96	0/00	74	5	809/32	28/39	بزرگ ترین ریشه خطا	
0/81	0/003	74	5	2/47	0/82	اثر پیلائی	
0/81	0/003	74	5	2/47	0/92	لامبدای ویلکز	گروه
0/81	0/003	74	5	2/47	0/82	اثر هنتلینگ	
0/81	0/003	74	5	2/47	0/82	بزرگ ترین ریشه خطا	
0/81	0/003	74	5	2/47	0/82	بزرگ ترین ریشه خطا	

همانطور که جدول 4 نشان می‌دهد، سطوح معناداری تمام آزمون ها قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره را مجاز می‌شمارد.

جدول 5- نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره جهت تحلیل نمرات پردازش هیجانی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی های یادگیری

مجدورات	مجموع	درجه آزادی	میانگین	F	سطح معنی	مجدورات
مدل	261518/450	1	261518/450	3618/188	0/000	0/97
گروه	649/800	1	649/800	8/990	0/004	0/17
خطا	5637/750	78	72/279			
کل	267806/00	80				

طبق نتایج جدول (5) و با توجه به مقدار F (8/99) و همچنین با توجه به اینکه سطح معنی داری خطای آزمون برای سطح اطمینان 0/99 کمتر از 0/01 است، می‌توان گفت که فرضیه دوم تایید می‌شود و میزان پردازش هیجانی در میان دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری تفاوت معناداری دارد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه کنترل هدفمند و پردازش هیجانی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری صورت گرفت. فرضیه اول پژوهش این بود که میزان کنترل هدفمند در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری تفاوت معنی داری دارد. نتایج به دست آمده نشان داد که بین کنترل هدفمند در دانش آموزان با و بدون ناتوانی های یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد. میزان کنترل هدفمند دانش آموزان بدون ناتوانی یادگیری بیشتر از دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری است. بنابراین می توان گفت که فرضیه اول تایید می شود. این یافته ها با نتایج بررسی های بایرد و همکاران (2009)، مسر (2009)، فلیچ و شتمن (2010)، سلیمانی و همکاران (1390)، پرستو و همکاران (2011) و لاندل و همکاران (2012) همسویی داشت. در خصوص تبیین این یافته می توان گفت که متأسفانه به اکثر این کودکان بر چسب های نامناسبی مثل تنبل، کودن و لجباز داده می شود. چنین برخوردهایی نه تنها باعث برطرف نشدن مشکل کودک که همان اختلالات یادگیری است نمی شود، بلکه حتی اثرات نامطلوب و جبران ناپذیری را بر روی آنها دارد که این موضوع منجر به مشکلاتی در حل مساله و به طبع آن مشکل در کنترل هدفمند می گردد. به طوری که روتبارت¹ (1986) معتقد است که در تمام مراحل حل مسئله، بدون کنترل هدفمند که جزئی از خودتنظیمی است، نمی توان به موفقیت رسید. به این معنی که بدون تنظیم و کنترل هدفمند در همان مرحله اول، فرد نخواهد توانست به تشخیص درست دست یابد. در این صورت، دیگر حل مسئله به شکل درست اتفاق نخواهد افتاد. علاوه بر این کنترل توجه و هدفمند به عنوان عاملی مهم در پیشرفت تحصیلی، برقراری و نگهداری روابط و شایستگی اجتماعی محسوب می شود، هر چه دانش آموزان کنترل توجه و هدفمند کمتری داشته باشند، جذب و تحمل پایین و ارزیابی منفی از روابط، محیط و توانایی ها و کارکرد خود خواهند داشت. مشکلاتی که دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری در تعاملات اجتماعی از خود نشان می دهند معمولاً به فقدان مهارت های لازم در زمینه پیش قدم بودن و نگهداشتن ارتباطات اجتماعی مثبت بر می گردد (باثومینگر، ادلسزتین و موراش²، 2005) که این عامل می تواند تاثیر سوء بر کنترل هدفمند آنان داشته باشد. از طرفی دانش آموزان تحقیق حاضر در شهرستان محرومی و کوچکی سکونت دارند که ضعف محیط فرهنگی خانواده و جامعه شهری منجر به عدم آگاهی دانش آموزان در زمینه تنظیم و کنترل هدف می شود.

¹ Rothbart

² Bauminger, Edelsztein, & Morash

فرضیه دوم این بود که میزان پردازش هیجانی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی های یادگیری تفاوت معنی داری دارد. نتایج به دست آمده نشان داد پردازش هیجانی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری تفاوت معنی داری دارد، بطوریکه کودکان دارای ناتوانی یادگیری از پردازش های هیجانی ضعیف تری استفاده می کنند. بنابراین می توان گفت که فرضیه دوم نیز تایید می شود. نتایج به دست آمده با یافته های پژوهش برایان و همکاران (2004)، سیدریدیس (2006)، کلاسن و لینچ (2007)، آبیورباچ و همکاران (2008)، فلیچ و شتمن (2010)، زاهد و همکاران (1391)، بشرپور و همکاران (1391)، دریادل (1393) و عزتی بانی (1393) همسویی داشت. یک دلیل احتمالی برای مشکلات هیجانی دانش آموزان ناتوان در یادگیری این است که آنها نقایصی در حوزه شناخت هیجانی دارند. آنها نشانه های اجتماعی را غلط درک کرده و ممکن است احساسات و هیجانات دیگران را سوء تعبیر کنند. به طوری که کودکان مبتلا به اختلال یادگیری با مشکلاتی در تمیز علایم اشاره، نشانه های موقعیتی و رمزگشایی نشانه های غیرکلامی - هیجانی دارند. همچنین بائومینگر، ادلرتین و موراش (2005) نشان دادند کودکان ناتوان در یادگیری اطلاعات غیرکلامی هیجانی را به روشی متفاوت از کودکان بهنجار دریافت و ارسال می نمایند که این عامل می تواند منجر به عملکرد ضعیف آنان در پردازش هیجانی گردد. از آنجایی که این پژوهش در دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان گرمی صورت گرفته است می تواند تحت تأثیر ویژگی های خاص فرهنگی و منطقه ای قرار گرفته باشد بنابراین، این پژوهش در تعمیم نتایج به عمل آمده به مناطق دیگر محدودیت دارد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

- افروز، غلامعلی (1384). روان شناسی تربیتی کاربردی. تهران: انتشارات دفتر مرکزی انجمن اولیا و مربیان.
- بشرپور، سجاده؛ عیسی زادگان، علی و احمدیان، لیلا (1391). نارسایی های پردازش اطلاعات حسی در کودکان مبتلا به ناتوانی های یادگیری. ناتوانی های یادگیری، 2(1)، ص 25-42.
- بهمنی، طاهره (1387). مقایسه شیوه های فرزندپروری والدین و توانایی نوشتن در دانش آموزان دختر با نارسایی نوشتن و عادی پایه ی چهارم ابتدایی. مجله تعلیم و تربیت استثنایی، 6(4)، ص 14-21.
- حاجلو، نادر و رضایی شریف، علی (1390). بررسی ویژگی های روانسنجی پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو. مجله ناتوانی های یادگیری، 1(1)، ص 24-43.
- دریادل، جواد (1393). مقایسه پردازش شناختی - هیجانی و رفتارهای پر خطر در دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و عادی. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم انسانی.
- دلاور، علی (1385). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. ویرایش دوم؛ تهران: نشر رشد. ص 116-136.
- رضا پور، زهرا (1392). بررسی نقش میزان کنترل توجه، کنترل هدفمند و عدم تحمل آشفتگی در پیش بینی مشکلات برونی سازی شده دانش آموزان. پایان نامه ی کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل.
- زاهد، عادل؛ رجیبی، سعید و امیدی، مسعود (1391). مقایسه ی سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی های یادگیری، 2(1)، ص 43-62.
- سادوک، بنیامین و سادوک، ویرجینا (2013). راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی **DSM-5**. ترجمه یحیی سید محمدی (1393). ویراست پنجم، تهران: نشر روان.
- سادوک، بنیامین و سادوک، ویرجینا (2010). دستنامه جیبی روانپزشکی بالینی کاپلان و سادوک. ترجمه محسن ارجمند، فرزین رضاعی و نادیا فغانی جدیدی. (1390). تهران: انتشارات ارجمند.
- سلیمانی، اسماعیل؛ زاهد بابان، عادل؛ فرزانه، جبرائیل و ستوده، محمدباقر (1390). مقایسه ی نارسایی هیجانی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و بهنجار. مجله ی ناتوانی های یادگیری، 1(1)، ص 87-93.
- عزتی بابی، مریم (1393). مقایسه سازگاری اجتماعی، حل مساله ی شناختی - اجتماعی و رفتار ضد اجتماعی در کودکان با و بدون ناتوانی یادگیری. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی و میان رشته ای، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم انسانی.

نریمانی، محمد (1391). اثر بخشی آموزش کنترل تکانه بر پردازش هیجانی، تکانشوری و حواس پرتی دانش آموزان مبتلا به اختلال ریاضی. *مجله ی ناتوانی های یادگیری*، 2(2)، ص 101-122

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.

Backer, R. (2007). Development of an Emotional processing. *Journal of psychosomatic research*, 4(62), 167-178.

Baird, G.L., Scott, W.D., Dearing, E., & Hamill, S.K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 881-908.

Bauminger, N., Edelsztein, H. S., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 45-61.

Bryan, T. Karen B. & Cevriye E. (2004). The Social-Emotional Side Of Learning Disabilities: A Science-Based Presentation Of The State Of The Art, *Learning Disability Quarterly*, 27(12), 45- 51.

Emama, M.M. & Kazema. A.M. (2016). Teachers' perceptions of the concomitance of emotional behavioural difficulties and learning disabilities in children referred for learning disabilities in Oman. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 20(3), 597- 606.

Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(2), 97-105.

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(3), 494- 507.

Landerl, K., Fussenegger, B., Moll, K., & Willburger, E. (2012). Dyslexia and dyscalculia: Two learning disorders with three different cognitive profiles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 4(3), 234-244.

Lonigan, C. Vasey, M. Phillips, B. & Hazen, R. (2004). Temperament, Anxiety, and the Processing of Threat-Relevant Stimuli. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 33(1), 8-20.

Messer, S. B. (2009). Reflection- impulsivity: A review. *Psychological Bulletin*, 83(21), 1026-52.

- Pedrotty, D. (2010). Math disability in children: An overview. *Journal of Psychology*, 14(3), 45-52.
- Plata, M. Trusty, J. & Glasgow, D. (2005). Adolescents with learning disabilities: Are they allowed to participate in activities? *Journal of Educational Research*, 98(23), 136-143.
- Rachman S.J. (1980). Emotional processing. *Behaviour Research and Therapy*, 18(5), 51 – 60.
- Rothbart, M. K. (1986). Longitudinal home observation of temperament. *Journal of Developmental Psychology*. 22, 356–365.
- Rothbart, M. K. Ellis, L. K. & Posner, M. I. (2004). Temperament and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Research, theory, and applications. Handbook of self-regulation* (pp. 357–370). New York: Guilford Press.
- Sideridis, G.D. (2006). Understanding low achievement and depression in children with learning disabilities: A goal orientation approach. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31(1), 163–203.
- Walker, H. Ziv, O. Ziman, T. & Klassen, R.M. (2014). Confidence to manage learning: The self- efficacy for self- regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(12), 19-30.
- Willcutt, E. G. Boada, A. R. Riddle, M. W. Chhabildas, N. Defries, J. C. & Pennington, B. F. (2011). Colorado Learning Difficulties Questionnaire: Validation of a Parent- Report Screening Measure. *Psychological Assessment*, 3(1), 778-791.