

Comparison of Psychological Hardiness and Subjective Vitality between Ordinary Students and Students with Specific Learning Disorder

Ismail Sadipour¹, *Omid Mirzaee Fandokht², Mojtaba Salmabadi³, Maryam Safara⁴

Authors:

1. Associate professor at Department of Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran;
 2. PhD student in Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran;
 3. MA in Family Counseling, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Farhangian University, Birjand, Iran;
 4. Assistant Professor of Alzahra University, Women Research Center, Tehran, Iran.
- *Corresponding Author E-mail: ebiabangard@yahoo.com

Received: 2016 December 15

Accepted: 2017 January 2

Abstract

Background & Objective: Family is one of the most normal groups that satisfy human needs. The birth of a baby with learning disorder in a family can be the worst and most challenging event. This fact causes the creation of some inappropriate subjectivities and beliefs in this kind of children. Therefore, this study was carried out to compare the psychological hardiness and subjective vitality in ordinary students and students with special learning disorders.

Methods: The present study was a causal-comparative research. The statistical population of this research consisted of all fourth, fifth and sixth grade primary school students including ordinary students and students with special learning disorders in the academic year 2015-2016 in the city of Khoosf in South Khorasan province. The sample included 30 students with special learning disorders who were selected through simple random sampling method among the students studying in training center for dynamic learning problems of the city of Khoosf and 30 ordinary students of this city who were selected through matching method (based on IQ, age, and gender and education grade). The instruments in this study were Psychological Hardiness Scale (Ahvaz short form) and Subjective Vitality Scale (SVS). Data were analyzed using descriptive statistics and multivariate analysis of variance (MANOVA).

Results: Finding showed that the mean and standard deviation of psychological hardiness in the special learning disorder group (10.89 ± 3.56) was lower than those of the ordinary group (15.66 ± 3.72). Also, the mean of subjective vitality in the special learning disorder group (19.56 ± 4.73) was lower than the ordinary group (26.18 ± 5.02). Thus, there was a significant difference between the two groups of students in terms of the psychological hardiness and subjective vitality ($p < 0.001$).

Conclusion: The findings of the present research indicate that the students with special learning disorder enjoy lower psychological hardiness and subjective vitality than ordinary students and need more attention and psychological services; therefore, attention to training programs and counseling services is of special importance for these students. Therefore, by providing training packages for increasing mental vitality and psychological hardiness in schools, we can take appropriate measures to improve psychological and behavioral performance of ordinary students and students with learning disabilities.

Keywords: Psychological Hardiness, Subjective Vitality, Specific Learning Disorder.

مقایسه سرسختی روان‌شناختی و نشاط ذهنی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و عادی

اسماعیل سعدی پور^۱، *امید میرزایی فندخت^۲، مجتبی سلم‌آبادی^۳، مریم صف‌آراء^۴

نویسندگان:

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران؛
 ۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران؛
 ۳. کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، مدرس دانشگاه فرهنگیان، بیرجند، ایران؛
 ۴. استادیار دانشگاه الزهراء، پژوهشکده زنان، تهران، ایران.
- *آدرس نویسنده مسئول: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی؛
*رایانامه: ebiabangard@yahoo.com

دریافت مقاله: ۲۵ آذر ۱۳۹۵ پذیرش مقاله: ۱۳ دی ۱۳۹۵

چکیده

زمینه و هدف: خانواده یکی از گروه‌های بسیار طبیعی است که نیازهای انسان را ارضا می‌کند. تولد کودکی با ناتوانی یادگیری در خانواده رویدادی نامطلوب و چالش‌زا است. این امر باعث ایجاد برخی ذهنیت‌ها و باورهای نامناسب در این دسته از کودکان می‌شود. لذا پژوهش حاضر با هدف مقایسه سرسختی روان‌شناختی و نشاط ذهنی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و عادی انجام شد.

روش بررسی: این پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پایه چهارم، پنجم و ششم ابتدایی دارای اختلال یادگیری خاص و عادی شهر خوسف استان خراسان جنوبی در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ بود. نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده از مرکز آموزشی مشکلات یادگیری پویای شهر خوسف و ۳۰ نفر از دانش‌آموزان عادی شهر خوسف نیز به شیوه هم‌تاسازی (براساس هوشیهر، سن، جنس و پایه تحصیلی) انتخاب شدند. ابزار پژوهش، مقیاس سرسختی روان‌شناختی-فرم کوتاه اهواز و مقیاس نشاط ذهنی موقعیتی بود. داده‌ها به کمک شاخص‌های توصیفی و تحلیل واریانس چندمتغیری مانوا تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که میانگین و انحراف استاندارد سرسختی روان‌شناختی در گروه اختلال یادگیری خاص $۱۰/۸۹ \pm ۳/۵۶$ در مقایسه با گروه عادی $۱۵/۶۶ \pm ۳/۲$ کمتر بود؛ همچنین میانگین نشاط ذهنی در گروه اختلال یادگیری خاص $۱۹/۵۶ \pm ۴/۷۳$ در مقایسه با گروه عادی $۲۶/۱۸ \pm ۵/۰۲$ کمتر بود. لذا بین دو گروه از دانش‌آموزان در سرسختی روان‌شناختی و نشاط ذهنی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۵$).

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص در قیاس با دانش‌آموزان عادی سرسختی روان‌شناختی و نشاط ذهنی کمتری دارند و نیازمند توجه و خدمات روان‌شناختی بیشتری هستند؛ بنابراین توجه به برنامه‌های آموزشی و خدمات مشاوره‌ای برای این دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

کلیدواژه‌ها: سرسختی روان‌شناختی، نشاط ذهنی، اختلال یادگیری خاص.

۱. مقدمه

قرار دارد، در واقع نشاط ذهنی بازتابی از سلامت روان‌شناختی و جسمانی فرد است (۱۰).

در پژوهشی با عنوان بررسی مقایسه‌ای سرزندگی در دانش‌آموزان با و بدون نقص شنوایی نشان داده شد که تفاوت معناداری بین دو گروه، در متغیر سرزندگی به‌لحاظ آماری وجود دارد (۱۱). در همین راستا در پژوهش دیگری توسط بشیرپور و همکاران نشان داده شد که میانگین نمرات گروه مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری در مقایسه با گروه عادی در متغیرهای اعتماد دانش‌آموز، تلاش دانش‌آموز، نمره کلی خودپنداره تحصیلی، میزان دقت، جذابیت مدرسه، یادگیری خودتنظیمی و استفاده از راهبرد شناختی به‌طور معناداری پایین‌تر از گروه عادی است (۱۲).

از سویی دیگر یکی از عوامل مؤثر در گرایش افراد به مطالعه، یادگیری و موفقیت در عملکرد تحصیلی است؛ آنچه می‌تواند این کودکان را از آسیب‌های روان‌شناختی حفظ کند و درعین‌حال ممکن است در آن‌ها مختل شود، سرسختی روان‌شناختی است. واژه سرسختی روان‌شناختی را کوباسا و همکاران (۱۳) ابداع کردند. وی در توصیف این واژه معتقد است که سرسختی روان‌شناختی ویژگی شخصیتی است که فرد واجد آن قادر به حل کارآمد چالش‌ها و استرس‌های بین فردی است و در مواجهه با حوادث و رویدادهای استرس‌زای زندگی از آن به‌عنوان منبع مقاومت و همانند سپری محافظ استفاده می‌کند. این‌سازه از سه مؤلفه تعهد و کنترل و مبارزه‌جویی تشکیل شده است (۱۴)؛ مقصود از تعهد، آن است که فرد در رویارویی با شرایط دشوار، به‌جای ترک صحنه، ترجیح دهد حضور خود را در صحنه حفظ کند و به افراد درگیر در آن موقعیت، در برطرف‌کردن دشواری کمک نماید. مقصود از کنترل، آن است که فرد توانایی‌های خود را برای اثرگذاری بر نتایج رویدادها باور داشته و مقصود از مبارزه‌جویی آن است که فرد در رویارویی با چالش‌ها به‌جای مقصر قلمدادکردن سرنوشت، درصدد ایجاد فرصت‌هایی برای رشد خود و دیگران برآید (۱۵).

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که سرسختی روان‌شناختی نقش مهمی در ارتقای خودکارآمدی دانش‌آموزان ناشنوا دارد (۱۶). همچنین نتایج پژوهشی دیگر نشان می‌دهند که نمرات سرسختی در دانش‌آموزان دختر نابینا بیشتر از دانش‌آموزان عادی است؛ بدین‌معنا که دانش‌آموزان نابینا از سرسختی بیشتری برخوردارند (۱۷). درهمین‌راستا نتایج مطالعات نشان می‌دهند که تاب‌آوری با تعدیل و کم‌رنگ‌تر کردن عوامل فشارزای حاکم بر شرایط زندگی کودکان مبتلا به اختلال یادگیری، می‌تواند سلامت روان‌شناختی این افراد را تضمین کرده و زمینه را برای ارتقای آن فراهم کند (۱۸).

نقش متغیرهای سرسختی روان‌شناختی و نشاط ذهنی در مشکلات اختلال یادگیری ذکر شد، همچنین باید گفت که تحقیقات بسیار معدودی در زمینه متغیرهای مطالعه‌شده در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص وجود دارد و از آنجا که استفاده از نتایج این پژوهش در زمینه آسیب‌شناسی افراد با اختلال یادگیری خاص مفید است؛ لذا با توجه به مطالب فوق، هدف پژوهش حاضر مقایسه سرسختی

در DSM-5 اختلال یادگیری به اختلال یادگیری خاص تغییر نام داده است. اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی که هر یک قبلاً یک اختلال مستقل و مجزا محسوب می‌شدند اکنون به‌عنوان مشخص‌کننده در اختلال یادگیری خاص گنجانده شده است (۱). اختلال یادگیری خاص بر مبنای DSM-5، اختلالی عصبی رشدی با منشأ زیستی است که موجب ناهنجاری‌هایی در سطح شناختی می‌شود. یکی از ویژگی‌های اصلی اختلال یادگیری خاص، مشکلات مستمر در مهارت‌های تحصیلی اصلی است که شامل سیالی خواندن، درک خواندن، بیان نوشتاری و استدلال ریاضی است. میزان شیوع این اختلال در کودکان مدرسه‌ای ۳ تا ۱۷/۵ درصد گزارش شده است (۲). مبتلایان به ناتوانی‌های یادگیری معمولاً پیش از ورود به مدرسه شناخته نمی‌شوند؛ زیرا این ناتوانی‌ها در مدرسه ظهور می‌یابند. افراد مبتلا، دارای توزیع هوش به‌هنگار بوده اما در هجی‌کردن، حساب و خواندن دارای مشکلاتی هستند (۳).

اختلال خاص یادگیری جزو اختلالات هیجانی است و علل زیادی می‌تواند عامل اختلال یادگیری باشد. مطالعات مختلف سه عامل: خصوصیات کودکان، جنبه‌های خانوادگی و محیط اجتماعی را به‌عنوان عوامل اصلی و تأثیرگذار در شکل‌گیری اختلالات کودکان نشان داده‌اند اما این اختلال بر جنبه‌های هیجانی فرد تأثیر بسیاری می‌گذارد (۴). این فرضیه که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری ممکن است مشکلات رفتاری، هیجانی و اجتماعی داشته باشند، مبتنی بر پژوهش‌هایی است که نشان می‌دهند مشکلات اجتماعی و هیجانی معمولاً با مشکلات شدید تحصیلی همراه هستند. همچنین، تعداد زیادی از مطالعات مربوط به دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری نشان می‌دهند که این دانش‌آموزان در مدرسه مشکلات رفتاری دارند؛ در اجتماعی‌شدن مشکل داشته و اختلال‌های هیجانی و رفتاری دارند (۵).

یکی از متغیرهایی که در این پژوهش به آن پرداخته می‌شود، نشاط ذهنی است. بوسیتیک نشاط ذهنی را تجارب درونی سرشار از انرژی می‌داند (۶). در واقع نشاط ذهنی داشتن انرژی ذهنی و بدنی لازم برای تجربه‌کردن حس شوق، سرزندگی و انرژی است (۷). نشاط ذهنی حکایت از داشتن وضعیتی مثبت دارد و از احساساتی چون آزادی، استقلال و انگیزش درونی نشأت می‌گیرد. نشاط ذهنی فرد با انجام اعمال مرتبط با احساس استقلال و انگیزش درونی افزایش می‌یابد. اگر فرد احساس «تحت کنترل دیگران بودن» را تجربه نماید، نشاط ذهنی‌اش کاهش می‌یابد (۸). نشاط ذهنی گاهی اوقات در وضعیت خاص یا پس از اتمام فعالیت‌های خاص توسط فرد ایجاد می‌گردد و چیزی فراتر از برانگیختگی، فعال‌بودن یا داشتن انرژی بدنی محض است. این نوعی تجربه روان‌شناختی است که در این تجربه افراد خود احساس سرزندگی می‌کنند (۹). این نوع تجربه در افراد مختلف متفاوت و تحت تأثیر عوامل جسمی و روان‌شناختی

روان‌شناختی و نشاط ذهنی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و عادی بود.

۲. روش بررسی

پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه پژوهش در گروه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، شامل تمامی دانش‌آموزان پذیرش‌شده پایه‌های چهارم، پنجم و ششم در مرکز مشکلات ویژه یادگیری پویای شهر خوسف در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ (۶۵ نفر کل دانش‌آموزان پذیرش‌شده در سه پایه) بود. گروه عادی جامعه پژوهش را تمامی دانش‌آموزان پایه چهارم، پنجم و ششم مدارس ابتدایی شهر خوسف (تعداد کل جامعه ۱۱۰۰ نفر) تشکیل می‌دادند. تمامی دانش‌آموزان مرکز اختلال یادگیری خاص به دلیل مشکلات ویژه یادگیری از مدارس ارجاع داده شده بودند. آزمون‌های مقدماتی تشخیص، به‌ویژه آزمون هوشی در این مرکز روی آن‌ها انجام شده بود و با تشخیص ناتوانی‌های یادگیری در این مرکز تحت آموزش‌های ویژه قرار داشتند. تعداد ۳۰ نفر از این جامعه به‌روش نمونه‌گیری تصادفی ساده از لیست فهرست‌شده انتخاب و تعداد ۳۰ نفر نیز از بین دانش‌آموزان عادی به‌عنوان گروه مقایسه انتخاب شدند. از نظر بهره هوشی، سن، جنس و پایه تحصیلی هر دو گروه باهم هم‌تا شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات نیز از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس سرسختی روان‌شناختی-فرم کوتاه اهواز: این پرسشنامه را کیامرثی و همکاران (۱۹۹۸) ساخته و اعتباریابی کردند که دارای ۲۰ ماده و شامل سه‌خرده مقیاس (مبارزه‌جویی: ۱۰، ۲۰، ۶، ۸، ۱۲؛ کنترل: ۱۰، ۹، ۷، ۵، ۴، ۳؛ تعهد: ۲۰، ۱۹، ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۱) بوده و هر ماده دارای چهار گزینه (هرگز، به‌ندرت، گاهی اوقات، بیشتر اوقات) است (۱۹). در نمره‌گذاری برای هر ماده مقادیر صفر برای گزینه هرگز تا ۳ برای بیشتر اوقات در نظر گرفته شده است. کیامرثی و همکاران، ضرایب پایایی را به دو روش بازآزمایی و آلفای

کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۷۶ محاسبه کردند روایی این آزمون به روش روایی همزمان با سه ملاک مقیاس اضطراب عمومی، پرسشنامه افسردگی و خودشکوفایی مزلو محاسبه شد و ضرایب به‌دست‌آمده به‌ترتیب ۰/۶۵، ۰/۶۷ و ۰/۶۲ بود (۱۹). در ضمن، روایی مقیاس توسط کیامرثی و همکاران همزمان با تعریف واژه سرسختی روان‌شناختی نیز محاسبه شد که روایی به‌دست‌آمده رضایت‌بخش بود (۱۹). در پژوهش حاضر پایایی کل به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد.

مقیاس نشاط ذهنی: در این پژوهش برای اندازه‌گیری نشاط ذهنی از مقیاس ریان و فردریک (۱۹۹۷) استفاده شد (۹). این مقیاس دارای ۷ ماده که به‌صورت مقیاس لیکرتی پنج‌درجه‌ای از عدد ۱ (بسیار مخالفم) تا ۵ (بسیار موافقم) اندازه‌گیری می‌شود. دامنه نمرات این مقیاس از ۷ تا ۳۵ است. اعتبار آلفای کرونباخ مقیاس نشاط ذهنی ۰/۹۴ گزارش شده و روایی سازه آن به‌وسیله تحلیل عاملی تأیید شده است (۲۰). پایایی مقیاس در ایران در پژوهش شیخ اسلامی و همکاران ۰/۸۹ به دست آمد و جهت بررسی روایی از همبستگی هر گویه با نمره کل استفاده شد که دامنه ضرایب از ۰/۵۷ تا ۰/۸۶ بود (۲۱). در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

اطلاعات پس از جمع‌آوری با استفاده از نرم‌افزار آماري SPSS تجزیه و تحلیل شدند. پس از جمع‌آوری اطلاعات، داده‌ها به کمک شاخص‌های توصیفی و تحلیل واریانس چندمتغیری مانوا تجزیه و تحلیل شدند.

۳. یافته‌ها

یافته‌های توصیفی و استنباطی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی و استنباطی مؤلفه‌های سرسختی روان‌شناختی و نشاط ذهنی به تفکیک گروه

| اندازه اثر | مقدار <i>p</i> | F | اختلال یادگیری | | عادی | | متغیر |
|-------------|----------------|--------|------------------|---------|------------------|---------|-------------|
| | | | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | |
| کنترل | <۰/۰۰۱ | ۲۷/۷۰۶ | ۲/۶۸ | ۹/۳۹ | ۳/۱۱ | ۱۴/۲۷ | کنترل |
| مبارزه‌جویی | ۰/۰۰۵ | ۸/۳۸۱ | ۳/۸۵ | ۱۰/۸۶ | ۳/۲۵ | ۱۵/۱۶ | مبارزه‌جویی |
| تعهد | <۰/۰۰۱ | ۱۲/۵۱۱ | ۴/۱۶ | ۱۲/۴۲ | ۴/۸۲ | ۱۷/۵۴ | تعهد |
| نشاط ذهنی | <۰/۰۰۱ | ۱۹/۷۱۴ | ۴/۷۳ | ۱۹/۵۶ | ۵/۰۲ | ۲۶/۱۸ | نشاط ذهنی |

میانگین نمره نشاط ذهنی برابر با ۱۹/۵۶ بود. همان‌طور که مشاهده می‌شود میانگین نمرات دانش‌آموزان عادی در تمامی مؤلفه‌های سرسختی و همچنین نشاط ذهنی، در مقایسه با دانش‌آموزان با اختلال یادگیری، بیشتر است.

به‌منظور بررسی معناداری تفاوت میانگین نمرات مؤلفه‌های سرسختی روان‌شناختی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با اختلال یادگیری از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده شد. پیش از انجام این آزمون مفروضه‌های

در جدول شماره ۱ آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات مؤلفه‌های سرسختی روان‌شناختی و نشاط ذهنی به تفکیک برای دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نشان داده شده است. براساس اطلاعات جدول برای دانش‌آموزان عادی، میانگین نمره مؤلفه کنترل برابر با ۱۴/۲۷، مبارزه‌جویی برابر با ۱۵/۱۶، تعهد ۱۷/۵۴ و میانگین نمره نشاط ذهنی برابر با ۲۶/۱۸ بود. در گروه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نیز میانگین نمره مؤلفه کنترل برابر با ۹/۳۹، مبارزه‌جویی برابر با ۱۰/۸۶، تعهد ۱۲/۴۲ و

آماري نرمال بودن توزيع نمرات، همساني ماتريس کواريانس ها و همگني واريانس ها بررسي شد که با توجه به عدم تخطي از مفروضه هاي فوق الذکر استفاده از آزمون تحليل واريانس چندمتغيره بلامانع است. آزمون آناليز واريانس چندمتغيره نشان داد که در کل بين نمرات دو گروه دانش آموزان عادي و دانش آموزان با اختلال يادگيري خاص در نمرات مربوط به مؤلفه هاي سرسختي و نشاط ذهني تفاوت معناداري وجود دارد ($p < 0/001$). به منظور بررسي تفاوت دو گروه در هر يک از اين متغيرها، آزمون اثرات بين آزمودني استفاده شد که نتايج حاصل نشان داد که مقدار F به دست آمده براي هر سه مؤلفه سرسختي، مبارزه جويي ($p = 0/005$)، کنترل ($p < 0/001$) و تعهد ($p < 0/001$) و همچنين متغير نشاط ذهني ($p < 0/001$) معنادار است. با توجه به کمتر بودن ميانگين نمرات گروه دانش آموزان اختلال يادگيري خاص چنين نتيجه مي شود که دانش آموزان با اختلال يادگيري سرسختي روان شناختي و نشاط ذهني کم تري در مقايسه با دانش آموزان عادي دارند.

۴. بحث

هدف پژوهش حاضر مقايسه سرسختي روان شناختي و نشاط ذهني در دانش آموزان با اختلال يادگيري خاص و عادي بود. نتايج پژوهش نشان داد که بين دانش آموزان با اختلال يادگيري خاص و عادي در ميزان سرسختي روان شناختي تفاوت وجود دارد. نتايج نشان داد که دانش آموزان با اختلال يادگيري خاص در مقايسه با دانش آموزان عادي سرسختي روان شناختي کم تري دارند. اين يافته با نتايج پژوهش هاي پيشين (۱۶، ۱۷، ۱۸) هم خواني دارد. شبان در مطالعه خود به بررسي مقايسه اي سرسختي روان شناختي در دانش آموزان دختر نابينا و عادي مقطع راهنمائي شهر تهران پرداخت و به اين نتيجه رسيد که نمرات سرسختي در دانش آموزان دختر نابينا بيشتر از دانش آموزان عادي است؛ بدین معنا که دانش آموزان نابينا از سرسختي بيشترى برخوردارند (۱۷). در همين راستا نتايج مطالعاتي مشابه با متغير سرسختي نشان مي دهد که تاب آوري با کم رنگ تر کردن عوامل فشارزاي حاکم بر شرايط زندگي اين کودکان، مي تواند سلامت روان شناختي ايشان را تضمين کرده و زمينه را براي ارتقاي آن فراهم کند (۱۸). اصطلاح سرسختي روان شناختي درباره افرادي به کار برده مي شود که در برابر فشار رواني مقاوم تر بوده و در مقايسه با بيشتر افراد، کمتر مستعد بيماري هستند (۲۲). اين افراد معمولاً بر زندگي خود کنترل بيشترى احساس مي کنند، به آنچه انجام مي دهند تعلق خاطر بيشترى دارند و در قبال عقايد و تغييرات جديد پذيرا هستند (۲۳). در تبين اين يافته مي توان اين گونه گفت که شاخص هاي سلامت روان مانند اميد به زندگي، جهت گيري مثبت، خوش بيني برون گرایی، احساس خود کارآمدی، رضایت بالا از زندگی، اعتماد به نفس که همگی به عنوان عوامل محافظ در سرسختي روان شناختي شناخته مي شوند، در دانش آموزان با اختلال يادگيري خاص در مقايسه با دانش آموزان عادي سطح پايين تري دارد و در مقابل عوامل خطرزا مانند فشار رواني، اضطراب و استرس، باورهاي

غير منطقي در اين افراد بالا است که اين دو عامل با هم ميزان سرسختي روان شناختي و مقاومت پذيري را مشخص مي کنند (۲۴). در تبيني ديگر مي توان استدلال کرد که در موضوعاتي مانند حرمت خود، شايستگي و استحکام شخصي، تحمل عواطف منفي، مهارگري و معنويت با شاخص هاي سلامت و آسيب پذيري روان شناختي و همچنين توان اجتماعي، توان مندي در حل مسئله، خودگرداني و احساس هدف مندي و باور به آينده اي روشن که همگي به نوعي سازه روان شناختي سرسختي را افزايش مي دهند، دانش آموزان مبتلا به ناتواني يادگيري در مقايسه با دانش آموزان عادي ضعيف تر هستند. به طوري که همين عوامل، سرسختي کم را در اين دانش آموزان مي تواند توجيه کند (۲۵).

ديگر يافته پژوهش نشان داد که بين نشاط ذهني دانش آموزان با اختلال يادگيري خاص و دانش آموزان عادي تفاوت وجود دارد، به طوري که ميزان نشاط ذهني دانش آموزان با اختلال يادگيري خاص کمتر از عادي است. يافته اخير در راستاي پژوهش هاي مرتبط و مشابه پيشين است؛ به طور مثال در پژوهش مقايسه انگيزش تحصيلي و اشتياق به مدرسه در دانش آموزان با و بدون نارساخواني نشان داده شد که ميانگين نمرات گروه مبتلا به نارساخواني در متغيرهاي انگيزش دروني، انگيزش دروني براي دانستن و نمره کلي انگيزش تحصيلي، اشتياق رفتاري، اشتياق هيچاني و نمره کلي اشتياق به مدرسه به طور معناداري کمتر از گروه عادي است (۲۶). در تبين يافته فوق مي توان گفت که نشاط ذهني موجب برقراري روابط مثبت با همسالان، مقبوليت بين همسالان، سازگاري اجتماعي، کارآمدی در حل مسئله و مديريت هيچاني مي شود؛ بنابراين دانش آموز با اختلال خاص يادگيري که نشاط کمی دارد، قادر به برقراري رابطه بهتري با معلم و همکلاسان خود نخواهد بود که اين امر پيامدهاي منفي رواني-اجتماعي را در پي دارد و بر پيشرفت تحصيلي اثرگذار خواهد شد. نشاط ذهني کم، همراه با افت انگيزه تحصيلي به بي ميلي آنها به يادگيري و اهداف درسي منجر مي گردد.

اين پژوهش درباره دانش آموزان شهر خوسف انجام شده است و نمونه بررسي شده دانش آموزان مقطع ابتدائي بودند، به همين دليل قابليت تعميم نتايج آن محدود است. پيشنهاده مي شود پژوهش هايي درباره مقايسه اين متغيرها در دانش آموزان با ناتواني يادگيري و ساير کودکان استثنائي در مقاطع تحصيلي ابتدائي و راهنمائي انجام شود. همچنين، با توجه به شيوع بالای ناتواني هاي يادگيري در جامعه، نتايج اين گونه پژوهش ها، بايد در اختيار مراکز و سازمان هاي مختلف مربوط قرار گيرد تا آنها بتوانند براساس يافته هاي تحقيقي، برنامه ريزي مناسبی بنمايند؛ بنابراين، نتايج اين پژوهش تلويحات مهمی در زمينه آموزش، ارتقاي بهداشت رواني و سلامت رواني و تحصيلي دانش آموزان با اختلال يادگيري خاص را فراهم مي کند.

۵. نتيجه گيري

نتايج نشان داد که دانش آموزان با اختلال خاص يادگيري در مقايسه با دانش آموزان عادي، سرسختي روان شناختي و نشاط ذهني کم تري

عادی که در این پژوهش ما را یاری نمودند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

۷. تضاد منافع

هیچ‌گونه تعارضی در منافع، فرآیند نگارش و فرآیند داوری مقاله در بین نویسندگان وجود نداشت.

دارند و نیازمند توجه و خدمات روان‌شناختی بیشتری هستند؛ بنابراین توجه به برنامه‌های آموزشی و خدمات مشاوره‌ای برای این دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

۶. تشکر و قدردانی

در پژوهش حاضر از تمامی کارکنان مرکز آموزشی پویای شهر خوسف، اولیا و دانش‌آموزان این مرکز و تمامی دانش‌آموزان مدارس

References

1. Ganji M. Abnormal psychology based on DSM-5. Tehran: Savalan Publications; 2016. [Persian].
2. Association AP. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®). 5th ed. American Psychiatric Pub; 2013, pp: 1679.
3. Heiman T, Berger O. Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in developmental disabilities*. 2008;29(4): 289–300. doi:10.1016/j.ridd.2007.05.005
4. Sideridis GD, Morgan PL, Botsas G, Padelidu S, Fuchs D. Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: an ROC analysis. *J Learn Disabil*. 2006; 39(3): 215–29. doi:10.1177/00222194060390030301
5. Hallahan DP, Lloyd JW, Kauffman JM, Weiss M, Martinez EA. Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching. 3th ed. Boston: Person Education; 2005, pp: 195-221.
6. Bostic JH. Constructive thinking, mental health and physical health. Missouri, United States: Saint Louis University; 2003.
7. Ryan RM, Deci EL. From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*. 2008; 2(2): 702–717. doi:10.1111/j.1751-9004.2008.00098.x/full
8. Ghanbari-Talab M, Fooladchang M. On the Relationship of Resilience and Mental Vitality with Addiction Potential among Students. 2015; 34(9): 9-22. [Persian]
9. Ryan RM, Frederick C. On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of personality*. 1997; 65(3):529-565. doi:10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x
10. Ryff CD. Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*. 1995; 4(4): 99-104. doi:10.1111/1467-8721.ep10772395
11. Ataee M, ghamarani A, Siadatian S H. Comparative Consideration of Vitality in Students with and without Hearing Impairment. *Exceptional Education*. 2014; 4 (126): 16-21. [Persian]. <http://exceptionaleducation.ir/article-1-332-en.html>
12. Bashirpoor S, Isazadegan A, Zahed A, Ahmadian L. Compare academic self-concept and school engagement in students with learning disabilities and normal. *Journal of Teaching & Learning*. 2014; 5(2):47-64. [Persian]
13. Kobasa SC, Maddi SR, Kahn S. Hardiness and health: a prospective study. *Journal of personality and social psychology*. 1982; 42 (1): 168-177.
14. Maddi SR. Hardiness: An Operationalization of Existential Courage. *Journal of Humanistic Psychology*. 2004; 44 (3): 279–298. doi:10.1177/0022167804266101
15. Maddi SR, Khoshaba DM. Resilience at Work: How to Succeed No Matter What Life Throws at You. AMACOM; 2005. 236 p.
16. Jokar T, Moein L, Honarparan N. Relationship between hardiness and self-efficacy among deaf students in Shiraz. In: CIVILICA [Internet]. 2014. [Persian]
17. Shaban H. Comparative study of the relationship between self-esteem and psychological hardiness and self-efficacy in blind and normal secondary school female students in Tehran. [MA Thesis]. Tehran: Allameh Tabatabaei; 2012. [Persian]
18. Conner DR. Managing at the Speed of Change: How Resilient Managers Succeed and Prosper Where Others Fail. Random House Publishing Group; 2006. 305 p.
19. Kiyamrie A, Najarian B, Mehrbizadeh M. Construction and Validation of a Scale to measure psychological hardiness. *Journal of Psychology*. 1998; 7(2): 271-284. [Persian]
20. Milyavskaya M, Koestner R. Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*. 2011; 50 (3): 387–391. doi:10.1016/j.paid.2010.10.029
21. Sheikholeslami R, Daftarchi E. The Prediction of Students' Subjective Vitality by Goal Orientations and Basic Psychological Needs. *Journal of Psychology*. 2015; 19 (2): 147-174. [Persian]
22. Abramson LY, Alloy L, Hankin B, Clements C, Zhu L, Hogan M, et al. Optimistic cognitive styles and invulnerability to depression. *The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin EP Seligman*. 2000; 75-98.
23. Steinhardt MA, Dolbier CL, Gottlieb NH, McCalister KT. The relationship between hardiness, supervisor support, group cohesion, and job stress as predictors of job satisfaction. *Am J Health Promot*. 2003;17(6):382–9. doi:10.4278/0890-1171-17.6.382
24. Folkman S. *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping*. Oxford University Press; 2010. 486 p.
25. Rostamoghli Z, Talebi Joybari M, Porzoor P. A comparison of attributional and resiliency style in students with specific learning disorders, blindness and normal. *Journal of learning disabilities*. 2015; 4(3):39-55. [Persian] http://jld.uma.ac.ir/article_277.html
26. Zolali B, Ghorbani F. Comparison of academic motivation and school engagement in students with and without dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. 2014; 3(4):44-58. [Persian] http://jld.uma.ac.ir/article_188.html