

Determining the Effectiveness of Brain-Based Learning Training on the Love of Learning of Students with Special Learning Disabilities

Alinezhad Poshtmesari M¹, *Nakhostin Goldoost A², Ghaffari O²

Author Address

1. PhD Student in Educational Psychology, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran;

2. PhD in Educational Psychology, Assistant Professor, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

*Corresponding Author's Email: as.nokhostin@iau.ac.ir

Received: 2023 March 28; Accepted: 2023 May 28

Abstract

Background & Objectives: Special learning disorder is one of the most common childhood neurodevelopmental disorders that has severely affected the lives of many children worldwide. From an anthropological perspective, a particular problem related to learning disorder is the ability to learn and the need of students to acquire the ability to learn with the aim of learning, which is called the love of learning. Several researchers have also shown that the grade of enthusiasm for school and interest in the education of students with learning disabilities is lower than that of normal students. Since learning disorders often lead to changes in neurological and cognitive processes, one of the interventions based on the neurological principles of learning and education is brain-centered learning. So, the current research was conducted to determine the effectiveness of brain-based learning training in improving student's love of learning with special learning disabilities.

Methods: This research was quasi-experimental with a pretest-posttest design with a control group. The statistical population included 5800 male students with learning disabilities studying in the elementary schools of Rasht City, Iran, in the academic year 2022–2023. A total of 30 were recruited by the available sampling method after meeting the inclusion criteria and divided into two groups of 15 students: experimental and control. Also, according to the Wechsler IQ test, the children had normal intelligence. In addition, the two groups were homogenized in terms of gender (subjects in both groups were boys), IQ (with an IQ of 95–120), parents' education, and the socioeconomic status of the family, and not suffering from other psychological and behavioral or emotional disorders such as attention-deficit/hyperactivity disorder. The tools used in this research were the Wechsler Intelligence Scale for Children–IV (Wechsler, 2003), the Colorado Learning Difficulties Questionnaire (CLDQ) (Willcutt et al., 2011), and the Love of Learning Questionnaire (McFarlane, 2003). The brain-based learning training package was implemented during 8 sessions of 60 minutes only for the experimental group. The obtained data were analyzed using SPSS26 software at two levels of descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential (univariate covariance analysis). The significance level of statistical tests was considered to be 0.05.

Results: The effect of training on the love of learning in the experimental group was significant after removing the pretest effect ($p=0.002$), and 29.5% of the changes in the love of learning in the posttest were explained by receiving training.

Conclusion: Based on the findings of brain-based learning training, the love of learning is improved in students with learning disability. Therefore, it is recommended to use brain-based learning in schools and specialized clinics for exceptional children.

Keywords: Love of learning, Specific learning disorders, Brain-based learning training.

تعیین اثربخشی آموزش یادگیری مغزمحور بر عشق به یادگیری دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه

مهدی علی‌نژاد پشت‌مساری^۱، *اصغر نخستین‌گلدوست^۲، عذرا غفاری نوران^۲

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران؛

۲. دکترای روان‌شناسی تربیتی، استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

*رابطه‌نامه نویسنده مسئول: as.nokhstin@iau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۸ فروردین ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۷ خرداد ۱۴۰۲

چکیده

زمینه و هدف: اختلالات یادگیری علت اصلی مشکلات شدید یادگیری و نداشتن پیشرفت تحصیلی شناخته شده است. یک مشکل به‌خصوص مرتبط با اختلال یادگیری با نگاه به بُعد انسان‌شناختی، کم‌بودن عشق به یادگیری است. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش یادگیری مغزمحور بر عشق به یادگیری دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه انجام شد.

روش‌بررسی: روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان پسر با اختلال یادگیری مدارس ابتدایی شهر رشت در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به‌تعداد ۵۸۰۰ نفر تشکیل دادند. از بین آن‌ها سی نفر واجد شرایط داوطلب به‌روش نمونه‌گیری در دسترس و پس از کسب معیارهای ورود به مطالعه در دو گروه پانزده نفره آزمایش و گواه قرار گرفتند. ابزارهای به‌کاررفته در پژوهش، آزمون هوش و کسلر کودکان-ویرایش چهارم (وکسلر، ۲۰۰۳) و پرسش‌نامه مشکلات یادگیری کلورادو (ویلیکات و همکاران، ۲۰۱۱) و پرسش‌نامه عشق به یادگیری (مک‌فارلن، ۲۰۰۳) بود. بسته آموزشی یادگیری مغزمحور طی هشت جلسه شصت دقیقه‌ای تنها برای گروه آزمایش اجرا شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. سطح معناداری آزمون‌های آماری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، اثر آموزش بر عشق به یادگیری در گروه آزمایش بعد از حذف اثر پیش‌آزمون معنادار بود ($p=0/002$) و ۲۹/۵ درصد از تغییرات عشق به یادگیری در مرحله پس‌آزمون به‌واسطه دریافت آموزش تبیین شد.

نتیجه‌گیری: براساس یافته‌ها، با آموزش یادگیری مغزمحور، بهبود عشق به یادگیری در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری مشاهده می‌شود؛ ازاین‌رو، به‌کارگیری آموزش یادگیری مغزمحور در مدارس و کلینیک‌های تخصصی کودکان استثنایی توصیه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: عشق به یادگیری، اختلالات یادگیری خاص، آموزش یادگیری مغزمحور.

اختلال یادگیری ویژه^۱، از اختلالات عصبی-رشدی بسیار شایع در دوران کودکی به‌شمار می‌رود که زندگی بسیاری از کودکان را در سراسر جهان به‌شدت تحت‌تأثیر قرار داده است (۱)؛ از این رو، توجه تعداد زیادی از روان‌شناسان و متخصصان آموزش و پرورش و متخصصان پزشکی را به خود جلب کرده است (۲). این مفهوم که نخستین بار در سال ۱۹۶۳ از طرف کرک^۲ مطرح شد، اصطلاحی فراشمول است و انواع مختلفی از مشکلات رفتاری و عملکردی^۳ را در بر می‌گیرد (۳). کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری ویژه دارای هوش معمولی هستند؛ اما در خواندن یا ریاضیات و نوشتن نقص دارند (۴،۵). ناتوانی در یادگیری در پنجمین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی^۴ در بخش بزرگی از ناتوانی‌ها با عنوان ناتوانی‌های عصبی-رشدی^۵ قرار داده شده است و با اشتباه یا مشکل خواندن واژگان، سختی در فهم معناها، ناتوانی در املا، سختی در نگارش، ناتوانی در محاسبه عددها و سختی در فهم ریاضیات مشخص می‌شود که سبب تداخل در عملکرد درسی یا عملکرد روزمره زندگی شخص خواهد شد (۶). شیوع این نوع اختلال بین ۵ تا ۱۵ درصد در کودکان سنین دوران مدرسه در فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف است. کودکان دارای ناتوانی در یادگیری ویژه عموماً از هوش طبیعی برخوردار هستند؛ با وجود این، اختلالات تحصیلی زیادی از خود بروز می‌دهند که حدود ۴ درصد برآورد شده است (۷) و براساس پژوهش‌های انجام‌شده در داخل کشور، شیوع زیادی دارد (۸).

اختلالات یادگیری ویژه به‌میزان درخور توجهی در بین دانش‌آموزان افزایش یافته و آنان را با چالش‌ها و استرس‌های متعددی روبه‌رو کرده است (۹)؛ همچنین، علت اصلی مشکلات شدید یادگیری و نداشتن پیشرفت تحصیلی شناخته شده است (۱۰، ۱۱). این گروه از دانش‌آموزان به‌طور عادی به تحصیل ادامه می‌دهند؛ اما این موضوع می‌تواند با تأثیر بر پیشرفت تحصیلی و تجارب ارتباطی بر کیفیت زندگی تحصیلی^۶ در مدرسه و زندگی روزمره اختلال ایجاد کند (۱۲). از طرف دیگر، با توجه به اینکه اختلالات یادگیری ویژه، با نرخ بالای اخراج از مدرسه، سطوح بالاتر مشکلات روان‌شناختی^۷ و نرخ بالای بیکاری در آینده همراه است (۱۳)، شناسایی، بررسی و مداخله بهنگام در این اختلال اهمیت دارد. نکته بسیار مهم آن است که این اختلال‌ها به‌تنهایی ظاهر نمی‌شوند و خود را در قالب مجموعه‌ای از ویژگی‌ها نشان می‌دهند که باید در تشخیص و درمان مدنظر قرار گیرند؛ از این رو، پژوهش‌های زیادی به سبب‌شناسی و درمان این اختلال در دوران کودکی پرداخته‌اند.

یک مشکل به‌خصوص مرتبط با اختلال یادگیری با نگاه به بُعد انسان‌شناختی، قابلیت یادگیری و نیاز دانش‌آموزان به کسب توانایی

یادگیری با هدف آموختن است (۱۴). در این خصوص مشخص شده است، این گروه از دانش‌آموزان در مقایسه با همسالان خود به فعالیت‌های تحصیلی و یادگیری بی‌میلی نشان می‌دهند (۱۵). با تکیه بر نظر تعدادی از محققان و نظریه‌پردازان آموزشی، مور و همکاران درباره ادراک از یادگیری دانش‌آموزان عبارت «عشق به یادگیری»^۸ را به‌کار بردند که شامل میل به یادگیری است و درجاتی از شادی و اشتیاق به این امر را مفهوم‌سازی کردند (۱۶). در روان‌شناسی مثبت‌نگر نیز از میل و علاقه به یادگیری با عنوان «عشق به یادگیری» نام برده شده است که گرایش و تمایل به موضوعات و علایقی را شامل می‌شود که آگاهانه شکل گرفته‌اند و براساس آن افراد به‌صورت خودکار به دنبال ارضای حس کنجکاوی خود هستند (۱۷). چهار عامل پیچیدگی در یادگیری^۹، اصلاح خود^{۱۰}، چالش‌های موفقیت‌آمیز^{۱۱} و علاقه به یادگیری^{۱۲} منجر به شکل‌گیری عشق به یادگیری می‌شود (۱۸). عشق به یادگیری، انجام کارها در غیاب پاداش دهنده‌های خارجی است و چنین اشخاصی ادراک مثبتی در خصوص فراگیری مطالب نوین دارند و عشق به یادگیری آنان را توانمند می‌سازد که از خود در مقابل مانع‌ها و شکست‌ها محافظت کنند (۱۹). عشق به یادگیری سبب افزایش احتمال موفقیت در مدرسه با وجود ناملایمات و شرایط و تجارب دشوار می‌شود (۲۰). پژوهش‌ها نشان داد، نمره اشتیاق به مدرسه و علاقه به یادگیری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری کمتر از گروه عادی است (۲۱، ۲۲). بدین ترتیب، بی‌علاقگی و کم‌بودن عشق به یادگیری مسئله‌ای است که کودکان دارای ناتوانی یادگیری از آن رنج می‌برند؛ از این رو، لازم است مداخلات روی این گروه از دانش‌آموزان معطوف به این نارسایی باشد.

تکنیک‌های درمانی و آموزشی متعددی برای بهبود علائم و مشکلات دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه بررسی شده است. اختلال یادگیری اغلب موجب تغییراتی در فرایندهای عصبی و شناختی می‌شود (۲۳) و شکل‌گیری و تکامل آن در طول زمان از دیدگاه عصب‌روان‌شناختی و روان‌پزشکی تبیین‌شدنی است (۵)؛ از این رو، در سال‌های اخیر شناخت کارکرد مغز^{۱۳} که عامل اصلی یادگیری‌های انسان به‌شمار می‌رود، مدنظر قرار گرفته و علایق بین‌المللی، پژوهش‌ها را به‌سمت وجوه تربیتی و آموزشی مغز سوق داده است. امروزه پژوهش‌های انجام‌شده در علوم اعصاب و مغز، درک ما را از فرایند یادگیری بیشتر کرده و مبنایی خوب برای تصمیم‌گیری‌های آموزشی ارائه داده است (۲۴). یکی از این مداخلات مبتنی بر مبانی و اصول عصب‌شناختی یادگیری و تربیت، یادگیری مغز‌محور^{۱۴} است. لسللی هارت^{۱۵}، یادگیری مغز‌محور یا اصطلاحاً آموزش سازگار با مغز را بنا نهاد (به‌نقل از ۲۵). یادگیری مغز‌محور یکی از رویکردهای یادگیری بوده که مبتنی بر توجه به ساختار و فعالیت مغز آدمی شکل گرفته است و برخلاف شیوه‌های رایج در برنامه‌های درسی، یادگیری مغز‌محور،

⁸. Love of learning

⁹. Complexity in learning

¹⁰. Self-correction

¹¹. Successful challenges

¹². Interest in learning

¹³. Brain function

¹⁴. Brain-based learning

¹⁵. Lesli Hart

¹. Specific Learning Disability (SLD)

². Kirk

³. Behavioral and functional problems

⁴. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)

⁵. Neurodevelopmental disabilities

⁶. Quality of academic life

⁷. Psychological problems

به جای اینکه بر یادسپاری تأکید کند، به یادگیری معنادار منجر می شود (۲۵). مؤلفه های اساسی آموزش یادگیری مغز محور شامل هشیاری توأم با آرامش^۱ (ایجاد محیط هیجانی خوشایند برای مغز و یادگیری)، غوطه ورسازی هماهنگ در تجارب پیچیده^۲ (ایجاد فرصت های خوشایند، بهینه و غنی برای یادگیری) و پردازش فعال اطلاعات^۳ (ایجاد فرصت های بهینه و غنی برای یادگیری) است (۵). نتایج تحقیقات گویای آن بود که مغز آدمی دارای کاربردهای خاصی برای ارتقای یادگیری است و آموزگاران که نظریه های نوین آموزش مغز محور را به کار می برند، تجربه های یادگیری فراگیران را تا سطوح بالایی ارتقا می دهند (۲۶، ۲۷). سودمندی مداخلات یادگیری مغز محور برای کودکان در تحقیقات متعددی به اثبات رسید و می تواند باعث بهبود دامنه توجه دانش آموزان با اختلال یادگیری (۲)، پیشرفت تحصیلی (۲۸، ۲۹)، سطوح یادگیری (۳۰-۳۳)، عملکرد تحصیلی (۳۴، ۳۵) و درگیری تحصیلی (۲۷) شود. مشهودی زاده و همکاران دریافتند، فراگیری مبتنی بر عملکرد مغز به علت پافشاری بر عملکرد اشتراکی نیمکره های مغزی، دیدگاهی مثبت و اثرگذار در ارتقای عملکرد کودکان دارای ناتوانی یادگیری خاص است (۳۶).

بنابر ملاحظات نظری و مطالعات تجربی مذکور می توان گفت، آموزش یادگیری مغز محور از جمله مداخلات موفق می رود که اثربخشی آن در بهبود بسیاری از شاخص های تحصیلی به تأیید پژوهشگران و درمانگران رسیده است. براین مبنا، یادگیری مغز محور بر نحوه یادگیری عادی و نرمال مغز تأکید دارد و درصدد تحول چارچوب، مبتنی بر ساختار و فعالیت واقعی مغز آدمی است؛ همچنین فهم این مسئله مهم و حیاتی است که همه عملکردهایی که در مدرسه به وقوع می پیوندد، با مغز ارتباط دارد؛ به همین علت، سهل انگاری درقبال آن غیرمسئولانه است؛ اما مشهود است که مداخله مذکور برای عشق به یادگیری دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه استفاده نشده است و از آنجاکه این گروه از دانش آموزان نیاز به توانمندی مغز دارند، احتمال می رود نوع مذکور مداخله آموزشی بر عشق به یادگیری نیز مؤثر باشد. باتوجه به مسئله مزبور، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش یادگیری مغز محور بر بهبود عشق به یادگیری دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه انجام گرفت.

۲ روش بررسی

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون همراه با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر رشت با اختلال یادگیری خاص در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تشکیل دادند. در پژوهش هایی از نوع آزمایشی حجم نمونه حداقل پانزده نفر در هر گروه توصیه می شود (۳۷)؛ از این رو نمونه ای به حجم سی نفر داوطلب واجد شرایط به روش نمونه گیری دردسترس و پس از کسب معیارهای ورود، وارد مطالعه شدند و به صورت تصادفی در دو گروه پانزده نفره قرار گرفتند. روش کار به این ترتیب بود که از دو ناحیه آموزشی شهر رشت، ناحیه

یک به طور تصادفی انتخاب شد. سپس از بین مدارس ابتدایی این ناحیه باتوجه به اعلام همکاری شش مدرسه با گروهی از روان شناسان متخصص در حوزه اختلال های یادگیری، برای برگزاری آزمون غربالگری دانش آموزان اقدام شد و از طرف روان شناسان و معلمان مدارس، آزمودنی ها به عنوان کودکان با نشانگان قطعی اختلال یادگیری و ضعف در مهارت های عصب روان شناختی تشخیص داده شدند. لازم به ذکر است که این اقدام ها پس از اخذ مجوز از اداره آموزش و پرورش برای اجرای پژوهش و لحاظ ملاحظات اخلاقی به منظور تکمیل فرم رضایت داوطلبانه از سوی والدین برای مشارکت در فرایند پژوهش انجام گرفت. همچنین کودکان براساس آزمون هوش و کسلر، بهره هوشی طبیعی داشتند. ضمن اینکه دو گروه به لحاظ جنس (پسر بودن آزمودنی های هر دو گروه)، بهره هوشی (دارای بهره هوشی ۹۵ تا ۱۲۰)، تحصیلات والدین و وضعیت اقتصادی اجتماعی خانواده و مبتلانی بودن به اختلال های روان شناختی و رفتاری یا عاطفی دیگر همچون نقص توجه/بیش فعالی همگن شدند. سپس پرسش نامه عشق به یادگیری^۴ (۱۸) به عنوان پیش آزمون در هر دو گروه اجرا شد. محیط یادگیری براساس مؤلفه های تأثیرگذار بر مغز مانند نور، تغذیه، اکسیژن، رنگ، موسیقی و آب تعبیه شد و گروه آزمایش در طی هشت جلسه، هفته ای یک بار به مدت شصت دقیقه، آموزش با بسته آموزشی یادگیری مبتنی بر مغز کاین و همکاران (۲۶) را دریافت کرد. بعد از آخرین جلسه آموزش، پس آزمون گرفته شد.

برای جمع آوری داده ها ابزارها و جلسات آموزشی زیر به کار رفت. آزمون هوش و کسلر کودکان-ویرایش چهارم^۵ (وکسلر، ۲۰۰۳): در پژوهش حاضر از این مقیاس برای تعیین یکسان بودن گروه ها از نظر هوش طبیعی و به منظور تشخیص وجودداشتن نقص های تحولی یا هوشی نمونه پژوهش استفاده شد. این مقیاس نسخه چهارم از مقیاس های هوش و کسلر کودکان است که دامنه سنی ۶ تا ۱۶ سال را در بر می گیرد (۳۸). این مقیاس توسط گروهی از روان شناسان متخصص اجرا شد و پس از محاسبه نمرات خام هوش بهرها و مقایسه آن با جداول هنجار، گروه ها براساس همگن بودن از نظر هوش طبیعی انتخاب شدند. این آزمون امکان اندازه گیری کنش وری کلی عقلانی و چهار شاخص درک کلی کلامی، استدلال ادراکی، حافظه فعال و سرعت پردازش را فراهم می کند. این مقیاس از پانزده خرده آزمون تشکیل شده است؛ ده خرده آزمون جزو خرده آزمون های اصلی است و برای سنجش هوش و توانایی های شناختی کودکان به کار می رود و پنج خرده آزمون باقی مانده به عنوان خرده آزمون های جایگزین یا تکمیلی در صورت نیاز اجرا می شود. این پانزده خرده آزمون شامل طراحی با مکعب، شباهت ها، فراخای ارقام، مفاهیم تصویری، رمز نویسی، واژگان، توالی حرف و عدد، استدلال تصویری، درک مطلب، نمادیابی، تکمیل تصویرها، خط زنی، اطلاعات عمومی، حساب و استدلال کلامی است (۳۸). وکسلر ضریب اعتبار بهره هوشی کلی را به روش دو نیمه سازی ۰/۹۷ گزارش کرد. همچنین بیشترین ضریب اعتبار مربوط به بهره هوشی درک کلامی (۰/۹۴) و کمترین آن مربوط به بهره

4. Love of Learning Questionnaire

5. Wechsler Intelligence Scale for Children -IV

1. Relaxed alertness

2. Orchestrated immersion in complex experience

3. Active processing of information

یادگیری مغزمحور به معلمان (طی پنج جلسه) و والدین دانش‌آموزان (طی دو جلسه) آموزش داده شد. عناوین مباحث یادگیری مغزمحور شامل ساختار فیزیولوژیک مغز، تأثیر فشار روانی بر مغز و یادگیری، مؤلفه‌ها و اصول یادگیری مغزمحور و تأثیر مؤلفه‌های محیطی تأثیرگذار بر مغز و یادگیری بود. در قسمت دوم، براساس مؤلفه‌های نور، رنگ، اکسیژن و موسیقی، محیط کلاسی سازگار با مغز آماده شد. در قسمت سوم، معلمان در طول کلاس درس به مدت دو ماه از اصول یادگیری مغزمحور برای آموزش دروس به دانش‌آموزان استفاده کردند. در این بخش قبل از شروع کلاس، دانش‌آموزان به تغذیه مغز، نوشیدن آب کافی و کشش ماهیچه‌ها با انجام خمیدگی به راست و چپ تشویق شدند. برای هشیاری توأم با آرامش، درس با موسیقی شروع شد. برای «محیط غنی‌شده»، پوسترها، تصاویر، گرافیک و چندرسانه‌ای مرتبط با موضوع نمایش و تصاویر کاریکاتور شدهٔ آویزان و اسلایدهای موازی با محتوا در هر درس نمایش داده شد و به منظور آماده‌سازی برای شروع درس، ارائهٔ مسائل یا حقایق در زندگی روزمره مرتبط با مطالب دروس صورت گرفت. به دانش‌آموزان در بحث‌های گروهی و بحث‌های کلاسی کمک شد و نیز در زمان استراحت به آن‌ها توصیه شد که آب بنوشند. فرصت‌های همکاری و کار گروهی برای افزایش آگاهی هیجانی و آرامش فراهم آمد. همچنین به دانش‌آموزان اجازه داده شد تا در کلاس درس بچرخند و آزادانه بحث کنند و بارش فکری داشته باشند. به دانش‌آموزان گفته شد، هر فردی درقبال خود مسئول است که استرس را از بین ببرد و نیز خود را به چالش بکشد. دانش‌آموزان در طی دوره تشویق شدند که نمونهٔ مسائل درسی خود را حل و ارزیابی کنند. در طول فرایند یادگیری-تدریس، محیط کلاسی با «ایمنی فیزیولوژیک» و «آرامش روانی» ایجاد شد. در حین یادگیری، معلم همیشه زمانی را در نظر گرفت تا با دانش‌آموزان خواب‌آلود، در کلاس گپ بزنند، یا اگر به معلم توجهی نمی‌کردند، از طریق آزمایش مغزی (غافل‌گیری) به شکل چالش پاسخ‌گو باشند و به مسئله پاسخ دهند. در قسمت چهارم آموزش، معلم جشن فرایند یادگیری دانش‌آموزان را به صورت فردی و گروهی برگزار کرد. این کار معمولاً با تشویق و هدایایی به دانش‌آموزانی انجام شد که در زمان یادگیری موفق به شمار می‌آیند. هدف از این کار، جلب توجه دانش‌آموزان به یادگیری فعال‌تر و بانگیزه‌تر از همیشه بود. در انتهای کلاس از دانش‌آموزان دربارهٔ آنچه امروز آموختند، سؤال شد. در نهایت اهدای جوایز به دانش‌آموزانی انجام گرفت که به شکل فردی یا گروهی فعال بودند و تشویق دانش‌آموزان به ابراز هیجان برای موفقیت نیز از عوامل انگیزشی بود. در جدول ۱ جلسات آموزش یادگیری مغزمحور کاین و همکاران (۲۶) آورده شده است.

تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده به وسیله نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ در دو سطح آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره) انجام گرفت. سطح معناداری آزمون‌های آماری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

هوشی سرعت پردازش (۰/۸۸) بود (۳۸). این آزمون در ایران توسط صادقی و همکاران هنجاریابی شد. پایایی بازآزمایی خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۶۵ تا ۰/۹۵ و پایایی دونیمه‌سازی آن‌ها ۰/۷۱ تا ۰/۸۶ به دست آمد. همچنین روایی این آزمون از طریق محاسبهٔ همبستگی نمرات خرده‌آزمون‌ها با نمرهٔ کل آزمون، بیانگر روایی مناسب آن است (۳۹). -پرسش‌نامهٔ مشکلات یادگیری کلورادو^۱ (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱): در پژوهش حاضر از این پرسش‌نامه برای تشخیص نشانگان قطعی اختلال یادگیری و ضعف در مهارت‌های عصب‌روان‌شناختی نمونهٔ پژوهش استفاده شد. این پرسش‌نامه اختلالات یادگیری خاص را متشکل از پنج عامل اساسی خواندن، حساب‌کردن، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکردهای فضایی می‌داند که موجب مشکلات یادگیری می‌شوند. این پرسش‌نامه بیست سؤال دارد و توسط والدین دانش‌آموزان تکمیل شد. پاسخ به هر عبارت در مقیاس لیکرتی پنج‌درجه‌ای از اصلاً=۱ تا همیشه=۵ است (۴۰). همچنین روایی همگرای مؤلفه‌های پرسش‌نامه با پرسش‌نامه‌های پیشرفت تحصیلی استاندارد به ترتیب، خواندن ۰/۶۴، ریاضی ۰/۴۴، شناخت اجتماعی ۰/۶۴، اضطراب اجتماعی ۰/۴۶ و مشکلات فضایی ۰/۳۰ گزارش شد (۴۰). در پژوهش حاجی‌لو و رضایی شریف همسانی روایی براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۹۴ به دست آمد (۴۱).

- پرسش‌نامهٔ عشق به یادگیری (مک‌فارلن، ۲۰۰۳): این ابزار دارای نه گویه است که با استفاده از مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵ نمره‌گذاری می‌شود. نمرهٔ ابزار از طریق مجموع نمرهٔ گویه‌ها به دست می‌آید؛ لذا دامنهٔ نمرات بین ۹ تا ۴۵ است. نمرهٔ بیشتر به معنای عشق به یادگیری بیشتر است (۱۸). مک‌فارلن روایی سازهٔ ابزار را با روش همسانی درونی تأیید نمود و اعتبار آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش کرد (۱۸). در ایران، محمدی و همکاران روایی ابزار را از طریق همبستگی هر گویه با نمرهٔ کل ابزار بین ۰/۵۲ تا ۰/۸۵ و اعتبار آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ و با روش تنصیف ۰/۷۱ به دست آوردند (۴۲).

- بستهٔ آموزشی یادگیری مغزمحور: یادگیری مغزمحور در این پژوهش شامل برنامه‌های آموزشی بود که براساس دوازده اصل یادگیری مغزمحور اقتباس از کاین و همکاران تنظیم شد (۲۶). روایی محتوایی این جلسات توسط متخصصان دانشگاه علامه طباطبائی به تأیید رسید (۴۳). در این جلسات، مؤلفه‌های اساسی آموزش یادگیری سازگار با مغز شامل هشیاری توأم با آرامش (ایجاد محیط هیجانی خوشایند برای مغز و یادگیری) و غوطه‌ورسازی هماهنگ در تجارب پیچیده (ایجاد فرصت‌های خوشایند، بهینه و غنی برای یادگیری) و پردازش فعال اطلاعات (ایجاد فرصت‌های بهینه و غنی برای یادگیری) آموزش داده شد (۴۳).

برای اجرای آموزش یادگیری در قسمت اول، در مدت دو ماه مباحث

^۱. Colorado Learning Difficulties Questionnaire (CLDQ)

جدول ۱. جلسات آموزش یادگیری مغزمحور

جلسه	اهداف و محتوای جلسه
اول	هدف: معرفی و تبیین یادگیری مغزمحور و اجرای پیش‌آزمون سرفصل‌ها: ۱. معرفی اجمالی رویکردهای یادگیری و ۲. ضرورت‌های یادگیری مغزمحور برنامه‌ها: برقراری ارتباط، ضرورت یادگیری سازگار با مغز، آشنایی دانش‌آموزان با ساختار مغز و سیر تکاملی آن، کارکرد هریک از قسمت‌های مغز در ارتباط با یادگیری
دوم	هدف: ساختار و کارکرد مغز سرفصل‌ها: ۱. ساختار مغز و سیر تکاملی آن (تئوری مک‌لوین و غیره) و ۲. کارکرد هریک از قسمت‌های مغز در ارتباط با یادگیری
سوم	هدف: معرفی برنامه‌های یادگیری سازگاری با مغز سرفصل‌ها: ۱. آرمیدگی هشیار، ۲. غوطه‌ورسازی هماهنگ در تجارب پیچیده و ۳. پردازش فعال تجارب برنامه‌ها: تشریح مشکلات زندگی واقعی در آموزش، نگرش دوستانه معلم به دانش‌آموزان، تشریح ایده‌ها، ایجاد جو چالشی از طریق تکالیف فردی، حل‌کردن معما در طول یادگیری، یادگیری گروهی و مشارکتی، ایجاد تجارب مداری به‌وسیله محبت، احترام به بزرگ‌ترها برای غلبه بر عادات قدیمی و ایجاد عادات جدید
چهارم	هدف: اصول یادگیری آرمیدگی هشیار سرفصل‌ها: ۱. نقش چالش و تهدید در یادگیری، ۲. اجتماعی‌بودن مغز و ذهن، ۳. معناداری یادگیری و ۴. نقش هیجانات در یادگیری برنامه‌ها: تدارک محیط و محتوایی ملموس، انعکاس دانش قبلی، ایجاد زمینه‌ای برای تحریک حس کنجکاوی، اشتیاق به نوجویی و اکتشاف، تقویت میل به مبارزه با مشکلات، ایجاد محیط شاد از طریق فعالیت‌های مثبت همچون تعریف جوک، استفاده از رنگ‌های آرام‌بخش (سبز، آبی و قهوه‌ای)، انعکاس علایق دانش‌آموزان در محتوا، ایجاد جو عاطفی مطلوب در کلاس درس و مدرسه
پنجم	هدف: اصول غوطه‌ورسازی هماهنگ در تجارب پیچیده سرفصل‌ها: ۱. پردازش‌های موازی مغز (کلی و جزئی)، ۲. یادگیری و درگیری فیزیولوژیک، ۳. معناداری از طریق الگویابی و ۴. تحولی و رشدی‌بودن یادگیری برنامه‌ها: استفاده از راهکارهای مختلف برای فعال‌کردن مغز دانش‌آموزان، حرکت از جزء به کل در یادگیری (ارائه مثال‌هایی از کتاب‌های علوم و ریاضی)، تأکید بر کنترل استرس و نقش آن در یادگیری، تمرینات بدنی و آرامش، حفظ بهداشت، استفاده از تغذیه سازگار با مغز در زنگ‌های تفریح، استفاده از بطری‌های آب برای هر دانش‌آموز و تشویق به استفاده از آن
ششم	هدف: اصول پردازش فعال تجارب سرفصل‌ها: ۱. یادگیری و حافظه طبیعی، ۲. یادگیری مستلزم توجه درونی و ادراک بیرونی است، ۳. فرایندهای آگاهانه و ناآگاهانه یادگیری و ۴. منحصربه‌فردبودن مغز هر فرد برنامه‌ها: استفاده از تجارب واقعی زندگی روزمره برای تأکید بر نقش الگوگیری در یادگیری، تلفیق برنامه درسی با موضوعات زندگی روزمره، تشویق دانش‌آموزان برای استخراج الگوها از اطلاعات ارائه‌شده و تحمیل‌نشدن الگو، ارائه برنامه‌های یادگیری با توجه به ساخت‌های تحولی و رشدی دانش‌آموزان، توجه به سطح درک و فهم، توجه به منطقه تقریبی رشد و استفاده از اصول آن
هفتم	هدف: نقش محیط غنی در یادگیری سرفصل‌ها: تأثیر عوامل محیطی مانند نور، موسیقی، تغذیه، آب و خواب بر مغز و یادگیری برنامه‌ها: تدارک فعالیت‌های آموزشی مرتبط با امور جاری زندگی برای ارتباط دانسته‌ها و مهارت‌ها با حافظه طبیعی، اجرای نمایش‌های کلاسی در رابطه با موضوعات، بازدیدهای میدانی، بازخوانی داستان‌ها، تحریک علاقه و اشتیاق دانش‌آموزان از طریق الگوسازی، به‌کارگیری راهکارهای بازخورد همچون تصحیح به‌موقع برگه‌ها
هشتم	هدف: سیستم تشویق سازگار با مغز و اجرای پس‌آزمون سرفصل‌ها: ۱. تأثیرات تشویق‌های بیرونی بر مغز و ۲. راهکارهایی برای تشویق مغز برنامه‌ها: فراهم‌کردن مکث‌های کافی در طول تدریس برای پردازش اطلاعات، تشویق دانش‌آموزان به پرسیدن سؤال در کلاس و پاسخ به سؤال‌های مطرح‌شده، تحسین نوآوری‌ها و حل ابهامات دانش‌آموزان، تدریس متنوع و چندجانبه به‌منظور تحریک علایق بصری، لمسی، عاطفی و شنوایی دانش‌آموزان با توجه به تفاوت‌های فردی

۳ یافته‌ها

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرها در بین گروه‌ها در مراحل پژوهش نشان داده شده است. مطابق با نتایج توصیفی جدول ۲، میانگین نمره پس‌آزمون متغیر عشق به یادگیری شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در مقایسه با پیش‌آزمون افزایش یافت؛ اما در گروه گواه، تغییرات محسوسی مشاهده نشد. به‌منظور بررسی معناداری تفاوت بین دو گروه، آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره به‌کار رفت. قبل از اجرای این آزمون، پیش‌فرض‌های آن بررسی شد. نتایج آزمون کولموگوروف-اسمیرنف در جدول ۲، حاکی از نرمال‌بودن توزیع داده‌ها برای متغیر پژوهش بود ($p > 0/05$). نتایج آزمون لون نشان داد، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برای متغیر پژوهش برقرار بود ($p = 0/508$). نتایج آزمون F همگنی شیب رگرسیون نیز حاکی از معنادارنبودن تعامل متغیر کمکی

(پیش‌آزمون) و وابسته (پس‌آزمون) در سطوح عامل (گروه‌های گواه و آزمائش) بود ($p > 0/05$).

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیر عشق به یادگیری

گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	آماره Z	p
گواه	پیش‌آزمون	۱۹/۰۶	۴/۰۷	۰/۷۱۴	۰/۶۸۸
	پس‌آزمون	۱۹/۴۶	۴/۲۵	۰/۶۶۵	۰/۷۶۹
آزمائش	پیش‌آزمون	۲۰/۲	۵/۱۴	۰/۹۶۱	۰/۳۱۴
	پس‌آزمون	۲۲/۶	۵/۶۲	۰/۵۸۸	۰/۸۸۰

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون برای متغیر پژوهش

متغیر	منبع تغییرات	F	p	اندازه اثر
عشق به یادگیری	پیش‌آزمون	۲۴۶/۰۸۷	$< 0/001$	۰/۹۰۱
	گروه	۱۱/۲۹۶	۰/۰۰۲	۰/۲۹۵

تکنیک‌های مغزمحور، استرس و ترس از حل مسائل درسی را کم می‌کند، انگیزه دانش‌آموزان را برای یادگیری افزایش می‌دهد، قشر مخ آنان را فعال‌تر کرده و هر دو نیمکره مغز را به‌طور هم‌زمان درگیر می‌کند؛ بنابراین، موجب یادگیری بهتر و افزایش علاقه دانش‌آموزان به یادگیری می‌شود. براساس نتایج پژوهش هیلیا و کیستینو مشخص شد، در روش یادگیری مغزمحور، دانش‌آموزان درگیر فرایند یادگیری هستند؛ ازاین‌رو نتیجه‌گیری می‌شود که آنان می‌توانند خلاقانه فکر کنند، مشتاق باشند و در یادگیری احساس شادی و راحتی داشته باشند؛ به‌طوری‌که یادگیری دارای احساس کسل‌کننده‌ای نباشد و علاقه دانش‌آموزان را افزایش دهد (۴۵). درواقع، روش یادگیری مبتنی بر مغز برای دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری به‌گونه‌ای جذاب طراحی می‌شود که آنان عملاً در تجربه‌های یادگیری شرکت می‌کنند و عشق و علاقه آن‌ها به یادگیری افزایش می‌یابد. ازطرفی، اختلال یادگیری اغلب سبب تغییراتی در فرایندهای عصبی و شناختی می‌شود (۲۳) و شکل‌گیری و تکامل آن در طول زمان از دیدگاه عصب‌روان‌شناختی و روان‌پزشکی تبیین‌شدنی است؛ این مسئله اهمیت کارکرد مغز را در افزایش علاقه این گروه از دانش‌آموزان به یادگیری برجسته‌تر می‌کند؛ به‌همین دلیل است که مطالعات مربوط به نوروفیزیولوژی اختلال یادگیری، رشد درخور توجهی کرده و منجر به ادغام روان‌شناسی و روان‌پزشکی و علوم اعصاب در ارزیابی پیشرفته از اختلالات یادگیری خاص شده است (۵). در این راستا آکیورک و آفاکان بیان کردند، روش یادگیری مبتنی بر توجه به ساختار و فعالیت مغز آدمی شکل می‌گیرد و برخلاف شیوه‌های رایج در برنامه‌های درسی، یادگیری مغزمحور، به‌جای اینکه بر یادسپاری تأکید کند، به یادگیری معنادار منجر می‌شود (۲۵). براساس یافته‌های پژوهش مرادی و کیانی، تمرین‌های عملی عصب‌روان‌شناختی باعث بهبود دامنه توجه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری می‌شود (۲). نتایج پژوهش آیانتویه و همکاران نشان داد، در این روش ترس یادگیرنده درقبال مشکلات درسی برطرف شده و وی ترغیب می‌شود تا آموخته‌ها و دریافت‌های خود را درونی کند (۴۶). همسو با این تبیین‌ها، مارگولیس بیان کرد، بهبود فرایندهای عصبی و مغزی زمینه را برای ارتقای مهارت‌های تحصیلی و یادگیری در دانش‌آموزان دارای

مطابق با نتایج جدول ۳، اثر آموزش بر عشق به یادگیری در گروه آزمائش بعد از حذف اثر پیش‌آزمون معنادار بود ($p = 0/002$) و ۲۹/۵ درصد از تغییرات عشق به یادگیری در مرحله پس‌آزمون به‌واسطه دریافت آموزش تبیین شد.

۴ بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش یادگیری مغزمحور بر عشق به یادگیری دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه انجام گرفت. نتایج پژوهش حاکی از بهبود عشق به یادگیری دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری پس از مداخله یادگیری مغزمحور در گروه آزمائش درمقایسه با گروه گواه بود. یافته‌های پژوهش حاضر به‌نوعی با نتایج پژوهش‌های ملکی‌آوارسین و همکاران مبنی بر تأثیر آموزش مغزمحور بر سطوح یادگیری (۳۰)، زارع و همکاران مبنی بر تأثیر آموزش مغزمحور بر یادگیری‌های شناختی و مهارتی و عاطفی دانش‌آموزان (۳۱)، گلادیس و همکاران مبنی بر تأثیر آموزش مغزمحور بر حفظ و نگرش دانش‌آموزان (۳۲) و ایلادی مبنی بر تأثیر آموزش مغزمحور بر بهبود یادگیری (۳۳)، همسوست.

یافته پژوهش حاضر این‌گونه تبیین می‌شود که در روش آموزش یادگیری مغزمحور، یادگیری با رعایت تکنیک‌های مغزمحور ازجمله باتوجه به خستگی سریع دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در حین تدریس استراحت داده شد؛ همچنین نوشیدن آب کافی به آرامش فکری دانش‌آموزان کمک کرد و نیاز مغز را برطرف کرد و محتوای آموزشی جذاب (با ارائه پوسته‌های جذاب) باتوجه به این نکته بود که درک مفاهیم کلی ازطریق تصاویر و مسئله مربوط به آن، محیط و بافت مناسبی را برای یادگیری جزئیات به‌وجود می‌آورد. علاوه‌براین، معلمان از موسیقی کلاسیک و تمرینات مغزی (بازی‌های فکری) که سرگرم‌کننده است، استفاده کردند تا دانش‌آموزان علاقه‌مند شوند. المرو و پترسون بیان کردند، موسیقی با تأثیرگذاری روی مغز با تحریک امواج آلفای مغز منجر به ترشح اندروفین می‌شود و سبب آرامش و در نتیجه کاهش اضطراب خواهد شد (۴۴) و کاهش اضطراب، خود عامل مهمی در عشق به یادگیری است؛ به‌طورکلی، این

اختلال یادگیری خاص فراهم می‌سازد (۵).

از این رو یادگیری مبتنی بر مغز احتمالاً به دلیل جذاب بودن محتوای آموزشی، در نتیجه افزایش دامنه توجه، کاهش دادن ترس و نیز تغییرات در فرایندهای عصبی و شناختی سبب ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در قبال درس و یادگیری شد و عشق به یادگیری را بهبود بخشید. در مجموع فضای یادگیری مغز محور، عشق به یادگیری را در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری افزایش داد.

باتوجه به نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌شود، روش یادگیری مغز محور به شکلی گسترده در برنامه‌های آموزشی مدارس و کلینیک تخصصی کودکان استثنایی استفاده شود و سایر پژوهشگران نیز باتوجه به اثربخش بودن این روش و کمک به نوآموزان مبتلا به اختلالات ویژه در یادگیری، اثربخشی روش تدریس مغز محور را بر سایر سازه‌های یادگیری بحث و بررسی کنند تا از این راه بتوان در راستای بهبود و درمان این نارسایی در همان دوران ابتدایی و کودکی اقدام کرد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود؛ از جمله اینکه طراحی مقطعی این مطالعه توانایی ایجاد روابط علی بین متغیرهای مطالعه را محدود کرد. از طرفی به دلیل استفاده از مقیاس‌های خود گزارشی، انجام پژوهش فقط بر دانش‌آموزان پسر دارای اختلال یادگیری شهر رشت به لحاظ محدودیت دسترسی و نیز نبود دوره پیگیری به سبب محدودیت زمانی، باید تعمیم نتایج با احتیاط انجام شود. برای حل این محدودیت‌ها در پژوهش‌های آتی، پیشنهاد می‌شود پژوهش روی گروه‌های دیگر، دانش‌آموزان دختر و سایر اختلالات در شهرهای مختلف با لحاظ کردن دوره‌های پیگیری انجام شود.

۵ نتیجه‌گیری

در مجموع می‌توان گفت، یادگیری مغز محور بر تمامیت مغز توجه دارد و آن را در ابعاد مختلف از جمله تغذیه‌ای و عاطفی و شناختی مدنظر قرار می‌دهد و باتوجه به آموزش‌های چندگانه دانش‌آموز و معلم و

والدین، میزان اثربخشی آن بر یادگیری پایدار است؛ این نکته به‌طور کلی گویای آن است که با آموزش یادگیری مغز محور می‌توان عشق به یادگیری را در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری افزایش داد.

۶ تشکر و قدردانی

از تمامی عزیزانی که در انجام این پژوهش ما را یاری کردند، صمیمانه کمال تشکر و قدردانی را داریم.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیه اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

این پژوهش برگرفته از رساله دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل است. در پژوهش حاضر ملاحظات اخلاقی مانند اطلاع از اهداف پژوهش، رضایت آگاهانه شرکت در جلسات، محرمانه ماندن اطلاعات شرکت‌کنندگان و حفظ رازداری رعایت شد.

رضایت برای انتشار

این امر غیرقابل اجرا است.

دردسترس بودن مواد و داده‌ها

تمامی داده‌ها و اطلاعات پژوهش از طریق ارتباط با رایانامه نویسنده دردسترس است.

تضاد منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند، هیچ‌گونه تضاد منافی ندارند.

منابع مالی

پژوهش حاضر بدون هرگونه حمایت مالی سازمان خاصی انجام شده است.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان در پیش‌نویس و بازبینی و اصلاح پژوهش حاضر مشارکت داشتند.

References

1. Eyuboglu D, Bolat N, Eyuboglu M. Empathy and theory of mind abilities of children with specific learning disorder (SLD). *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*. 2017;28:136-41. <https://doi.org/10.1080/24750573.2017.1387407>
2. Moradi M, Kiany M. The effectiveness of neuropsychological practical exercises on improving executive functions and attention span in students with dyslexia. *Neuropsychology*. 2021;6(4):43-58. [Persian] https://clpsy.journals.pnu.ac.ir/article_7677.html?lang=en
3. Hardman ML, Egan MW, Drew CJ. Human exceptionality: society, school, and family. Alizadeh H, Ganji K, Yosefi M, Yadegari F. (Persian translator). Tehran: Danzheh Pub; 2019. [Persian]
4. Bonti E, Kamari A, Kougioumtzis G, Theofilidis A, Sofologi M. Different theoretical perspectives on specific learning difficulties in mathematics implications for special educational intervention and for everyday school practice: an overview study. *International Journal of Education and Research*. 2022;8(2):107-18.
5. Margolis AE. Defining specific learning disorder: the evolution of the diagnostic criteria. In: Margolis AE, Broitman J; editors. *Learning disorders across the lifespan*. Cham: Springer International Publishing; 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-031-21772-2_2
6. American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5th edition. Arlington, VA: American Psychiatric Association; 2013.
7. American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Rezaei F, Fakhraei A, Farmand A. (Persian translator). Tehran: Arjomand Pub; 2021.

8. Alipour F, Nejati V, Dehrouyeh S, Moradalian F, Bodaghi E. Cognitive emotion regulation and behavioral problems in 7-12 years old children with specific learning (disorders reading, writing and mathematics deficits). *Journal of Exceptional Children*. 2020;20(1):87–98. [Persian] <http://joec.ir/article-1-1113-en.html>
9. Gabriely R, Tarrasch R, Velicki M, Ovadia-Blechman Z. The influence of mindfulness meditation on inattention and physiological markers of stress on students with learning disabilities and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*. 2020;100:103630. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103630>
10. Cornoldi C, Di Caprio R, De Francesco G, Toffalini E. The discrepancy between verbal and visuo-perceptual IQ in children with a specific learning disorder: an analysis of 1624 cases. *Research in Developmental Disabilities*. 2019;87:64–72. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.02.002>
11. Williams J, Kumar P A. Mediating role of self-concept on character strengths and well-being among adolescents with specific learning disorder in India. *Research in Developmental Disabilities*. 2023;132:104372. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104372>
12. Cristofani P, Di Lieto MC, Casalini C, Pecini C, Baroncini M, Pessina O, et al. Specific learning disabilities and emotional-behavioral difficulties: phenotypes and role of the cognitive profile. *Journal of Clinical Medicine*. 2023;12(5):1882. <https://doi.org/10.3390/jcm12051882>
13. Peters L, Bulthé J, Daniels N, Op De Beeck H, De Smedt B. Dyscalculia and dyslexia: different behavioral, yet similar brain activity profiles during arithmetic. *NeuroImage Clin*. 2018;18:663–74. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2018.03.003>
14. Rizzo AL, Traversetti M. Text comprehension and study method acquisition for students with specific learning disorder: development and first application of the SUST program. *Science Insights Education Frontiers*. 2021;9(1):1143–59. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3878516>
15. Plata M, Trusty J, Glasgow D. Adolescents with learning disabilities: are they allowed to participate in activities? *The Journal of Educational Research*. 2005;98(3):136–43. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.136-143>
16. Moore B, Willis P, Crotty M. Getting it right; getting it together: perceptions of student learning in the University of South Australia. Adelaide: Flexible Learning Centre, University of South Australia; 1996.
17. Penman J, Ellis B. Regional academics' perceptions of the love of learning and its importance for their students. *Australian Journal of Adult Learning*. 2009;49(1):148–68.
18. McFarlane TA. Defining and measuring the love of learning [PhD dissertation]. [California, US]: University of Colorado Denver; 2003.
19. Starrs PF. On learning to love landscape. *Journal of Historical Geography*. 2008;34(2):363–70. <https://doi.org/10.1016/j.jhg.2007.10.004>
20. Martin AJ, Marsh HW. Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*. 2009;35(3):353–70. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
21. Zulalie 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] https://jld.uma.ac.ir/article_188.html?lang=en
22. Naeim M, Rezaei Sharif A, Didar F. A comparative analysis of alexithymia, cognitive self-consciousness, and enthusiasm to school in students with and without specific learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*. 2020;9(4):114–32. [Persian] https://jld.uma.ac.ir/article_957.html?lang=en
23. Franklin AM, Giacheti CM, Silva NCD, Campos LMG, Pinato L. Correlation between sleep profile and behavior in individuals with specific learning disorder. *Codas*. 2018; 30(3):e20170104. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017104>
24. Wolfe P. Adaptation of teaching-learning methods and human brain function. Abulgasemi D. (Persian translator). 5th edition. Tehran: Madraseh; 2003. [Persian]
25. Akyürek E, Afacan Ö. Effects of brain-based learning approach on students' motivation and attitudes levels in science class. *Mevlana International Journal of Education*. 2013;3(1):104–19. <http://dx.doi.org/10.13054/mije.13.08.3.1>
26. Caine RN, Caine G, McClintic C, Klimek K. 12 brain/mind learning principles in action: the fieldbook for making connections, teaching, and the human brain. Corwin Press; 2005.
27. Ebrahimi A, Sardari B. The effectiveness of brain-compatible learning on self-regulated learning and academic engagement in secondary school students. *Cognitive Strategies in Learning*. 2021;9(16):139–58. [Persian]
28. Tüfekçi S, Demirel M. The effect of brain based learning on achievement, retention, attitude and learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2009;1(1):1782–91. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.316>
29. Sujatha CC. The effectiveness of a brain-based instructional package on academic achievement among upper primary school students with varying levels of achievement. *Journal of Positive School Psychology*. 2022;6(8):10356–64.

30. Malekiavarsin S, Dadashzadeh S, Fathiazar E, Khadivi A. The effect of the context -based approach in terms of the brain- based learning principles at the levels of learning Experimental Science among third grade elementary students. *Educ Strategy Med Sci*. 2021;14(4):220–8. [Persian] <http://edcbmj.ir/article-1-2436-en.html>
31. Zare Z, Balash F, Shiralizadeh B. The effect of "brain-based learning" education on students' cognitive, skill and emotional learning in biology. *Journal of Cognitive Psychology*. 2022;10(2):87–100. [Persian] <https://jcp.khu.ac.ir/article-1-3569-en.html>
32. Gladys J, Stella D, Omobolanle G. Effect of brain-based learning model on colleges of education students' retention and attitude in "current electricity" in Taraba State, Nigeria. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*. 2018;25(2):1–15. <http://dx.doi.org/10.9734/JESBS/2018/40519>
33. Eladi AM. Effectiveness of a brain-based learning theory in developing mathematical skills and scientific thinking among students with learning disabilities in Oman. *Psycho-Educational Research Reviews*. 2020;9(2):67-74. <https://www.perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/132>
34. Niğde University, Gözüyeşi L E, DiKiCi A. The effect of brain based learning on academic achievement: a meta-analytical study. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2014;14(2). <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.2.2103>
35. Lagoudakis N, Vlachos F, Christidou V, Vavougiou D. The effectiveness of a teaching approach using brain-based learning elements on students' performance in a biology course. *Cogent Education*. 2022;9(1):2158672. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2158672>
36. Mashhadizadeh S, Hashemi B, Mohammadi L. Effectiveness of brain-based learning on problem-solving skills and visual-spatial active memory of preschool boys with specific learning disabilities. *Journal of Exceptional Children*. 2021;21(3):17–30. [Persian] <http://joec.ir/article-1-1388-en.html>
37. Seifnaraghi M, Naderi E. Research methods and its evaluation in human sciences. Tehran: Badr; 2006. [Persian]
38. Wechsler D. Wechsler Intelligence Scale for Children—Fourth Edition (WISC-IV) administration and scoring manual. San Antonio, TX: The Psychological Corporation; 2003. <https://doi.org/10.1037/t15174-000>
39. Sadeghi A, Rabiee M, Abedi MR. Validation and reliability of the Wechsler intelligence Scale for Children-IV. *Developmental Psychology*. 2011;7(28):377–86. [Persian] https://jip.stb.iau.ir/article_512280_en.html
40. Willcutt EG, Boada R, Riddle MW, Chhabildas N, DeFries JC, Pennington BF. Colorado Learning Difficulties Questionnaire: validation of a parent-report screening measure. *Psychol Assess*. 2011;23(3):778–91. <https://doi.org/10.1037/a0023290>
41. Hajloo N, Rezaie Sharif A. Psychometric properties of Colorado Learning Difficulties Questionnaire (CLDQ). *Journal of Learning Disabilities*. 2012;1(1):24–43. [Persian] https://jld.uma.ac.ir/article_88.html?lang=en
42. Mohammadi M, Naseri Jahromi R, Keshavarzi F, Rasekh Jahromi A. A study of the relationship between love of learning and global innovation in medical students of Jahrom university of medical sciences. *The Journal of Medical Education and Development*. 2015;10(2):174–83. [Persian] <https://jmed.ssu.ac.ir/article-1-503-en.html>
43. Saifi S, Ebrahimi Qavam S, Ashaeri H, Farrokhi N, Dortaj F. The effectiveness of brain compatible learning on the components of planning and problem solving of executive functions in elementary school students. *Educational Psychology*. 2017;13(43):101–18. [Persian] https://jep.atu.ac.ir/article_7763.html?lang=en
44. Almerud S, Petersson K. Music therapy—a complementary treatment for mechanically ventilated intensive care patients. *Intensive and Critical Care Nursing*. 2003;19(1):21–30. [https://doi.org/10.1016/s0964-3397\(02\)00118-0](https://doi.org/10.1016/s0964-3397(02)00118-0)
45. Hillia U, Kistiono MY. Effects of brain-based learning on students' understanding of newton's law concept. In: Proceedings of the 4th Sriwijaya University Learning and Education International Conference (SULE-IC 2020) [Internet]. Atlantis Press; 2021. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201230.198>
46. Ayantoye CA, Olaoluwa SO, Caballero M, Ezell S, Hixson KO. Application of brain-based teaching strategies on academic performance of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in mathematics. *World Journal of Educational Research*. 2020;7(1):146. <http://dx.doi.org/10.22158/wjer.v7n1p146>