

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 Tabatabai University, Tehran, Iran;
2. PhD student in Educational Psychology, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran;
3. MA in Family Counseling, Allameh Tabatabai 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 Khoos 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 Khoos 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 دانشآموzan با اختلال یادگیری خاص و عادی

اسماعیل سعدی‌پور^۱، *امید میرزایی فدخت^۲، مجتبی سلم‌آبادی^۳، مریم صف‌آراء^۴

نویسندها:

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، بیرون، ایران;
 ۴. استادیار دانشگاه ال‌اهرام، پژوهشکده زبان، تهران، ایران.
- *آدرس نویسنده مسئول: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی؛
*ریاضمه: ebiabangard@yahoo.com

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

چکیده

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

روش پژوهشی: این پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشآموzan پایه چهارم، پنجم و ششم ابتدایی دارای اختلال یادگیری خاص و عادی شهر خووف استان خراسان جنوبی در سال تحقیقی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ بود. نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانشآموzan با ناتوانی یادگیری که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده از مرکز آموزشی مشکلات یادگیری پویای شهر خووف و ۳۰ نفر از دانشآموzan عادی شهر خووف نیز به شیوه همتاسازی (براساس هوشیار، 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 مانو تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که میانگین و انحراف استاندارد سرسختی روان‌شناختی در گروه اختلال یادگیری خاص $10/89 \pm 3/56$ در مقایسه با گروه عادی $15/66 \pm 2/2$ کمتر بود؛ همچنین میانگین نشاط ذهنی در گروه اختلال یادگیری خاص $19/56 \pm 4/73$ در مقایسه با گروه عادی $26/18 \pm 5/02$ کمتر بود. لذا بین دو گروه از دانشآموzan در سرسختی روان‌شناختی و نشاط ذهنی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.05$).

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که دانشآموzan دارای اختلال یادگیری خاص در قیاس با دانشآموzan 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 دانشآموzan 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 سرزنشگی در دانشآموزان با و بدون نقص شناوی نشان داده شد که تفاوت معناداری بین دو گروه، در متغیر سر زندگی به لحاظ 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 به طور 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 در عین حال ممکن است در آن‌ها مختل شود، سرسختی روان‌شناختی است. واژه سرسختی روان‌شناختی را کوپاسا و همکاران (۱۳) ابداع کردند. وی در توصیف این واژه معتقد است که سرسختی روان‌شناختی ویژگی شخصی 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 به عنوان منبع مقاومت و همانند سپری محافظ استفاده می‌کند. این سازه 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 برطرف کردن دشواری کمک نماید. مقصود از کنترل، آن است که فرد ناتوانی‌های خود را برای اثربداری بر نتایج رویدادها باور داشته و مقصود از مبارزه‌جویی آن است که فرد در رویارویی با چالش‌ها بهجای مقصوس قلمداد کردن سرنوشت، در صدد 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 نایبنا بیشتر از دانشآموزان عادی است؛ بدین معنا که دانشآموزان نایبنا از سرسختی بیشتری برخوردارند (۱۷).

در همین راستا نتایج مطالعات نشان می‌دهند که تابآوری با تعدیل و کمزنگتر 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 محدودی در زمینه متغیرهای مطالعه شده 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-5 DSM اختلال یادگیری به اختلال یادگیری خاص تغییر نام داده است. اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی که هر یک قبلًا یک اختلال مستقل و مجزا محسوب می‌شدند اکنون به عنوان مشخص کننده در اختلال یادگیری خاص گنجانده شده است (۱). اختلال یادگیری خاص برمبنای DSM-5، اختلالی عصی رشدی با منشأ زیستی است که موجب نابهنجاری‌های 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 ۳/۱۷ تا ۵/۱۷ 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 بهمنجار 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 به عنوان 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. بوسیله نشاط ذهنی داشتن انرژی ذهنی و بدنه لازم می‌داند (۶). در واقع نشاط ذهنی داشتن انرژی ذهنی و بدنه لازم برای تجربه کردن حس شوق، سرزنشگی 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 ذهنی اش کاهش می‌یابد (۸). نشاط ذهنی گاهی اوقات در وضعیت خاص یا پس از اتمام فعالیتی خاص توسط فرد ایجاد می‌گردد و چیزی فراتر از برانگیختگی، فعل بودن یا داشتن انرژی بدنه محض است. این نوعی تجربه روان‌شناختی است که در این تجربه افراد خود احساس سر زندگی می‌کنند (۹). این نوع تجربه در افراد مختلف متفاوت و تحت تأثیر عوامل جسمی و روان‌شناختی

کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۷۶ محسوبه کردند روایی این آزمون به روش روایی همزنمان با سه ملاک مقیاس اضطراب عمومی، پرسشنامه افسردگی و خودشکوفایی مزلو محاسبه شد و ضرایب به دست آمده به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۶۷ و ۰/۶۲ بود (۱۹). در ضمن،

روایی مقیاس توسط کیامرئی و همکاران همزنمان با تعریف واژه سرسختی روان‌شناختی نیز محاسبه شد که روایی به دست آمده 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 فردیک (۱۹۹۷) استفاده شد (۹). این مقیاس دارای ۷ ماده که به صورت مقیاس لیکرتی پنج درجه‌ای از عدد ۱ (بسیار مخالف) تا ۵ (بسیار موافق) اندازه‌گیری می‌شود. دامنه نمرات این مقیاس از ۷ تا ۳۵ است. اعتبار آلفای کرونباخ مقیاس نشاط ذهنی ۰/۹۴ گزارش شده و روابی سازه آن به وسیله 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 آماری 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.

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

۲. روش بررسی

پژوهش حاضر از نوع علی- مقایسه‌ای بود. جامعه پژوهش در گروه دانش‌آموzan با اختلال یادگیری خاص، شامل تمامی دانش‌آموzan پذیرش شده پایه‌های چهارم، پنجم و ششم در مرکز مشکلات ویژه یادگیری پویای شهر خوسف در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ (۶۵) نفر کل دانش‌آموzan پذیرش شده در سه پایه بود. گروه عادی جامعه پژوهش را تمامی دانش‌آموzan پایه چهارم، پنجم و ششم مدارس ابتدایی شهر خوسف (تعداد کل جامعه ۱۱۰ نفر) تشکیل می‌دادند. تمامی دانش‌آموzan مرکز اختلال یادگیری خاص به دلیل مشکلات ویژه یادگیری از مدارس ارجاع داده شده بودند. آزمون‌های مقدماتی تشخیص، به ویژه آزمون هوشی در این مرکز روی آن‌ها انجام شده بود و با تشخیص ناتوانی‌های یادگیری در این مرکز تحت آزموزش‌های ویژه قرار داشتند. تعداد ۳۰ نفر از این جامعه به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده از لیست فهرست شده انتخاب و تعداد ۳۰ نفر نیز از بین دانش‌آموzan عادی به عنوان گروه مقایسه انتخاب شدند. از نظر بهره‌هوشی، 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 کیامرئی و همکاران (۱۹۹۸) ساخته و اعتباریابی کردند که دارای ۲۰ ماده و شامل سه‌خده مقیاس (مبازه‌جوبی: ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸؛ کنترل: ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸؛ تعهد: ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳؛ گزینه هرگز، بهندرت، گاهی اوقات، بیشتر اوقات) است (۱۹). در نمره‌گذاری برای هر ماده مقادیر صفر برای گزینه هرگز تا ۳ برای گزینه بیشتر اوقات در نظر گرفته شده است. کیامرئی و همکاران، ضرایب پایایی را به دو روش بازآزمایی و آلفای

جدول ۱.

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

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	اعدادی	
				انحراف استاندارد	انحراف استاندارد
				مقدار p	F
کنترل	۱۴/۲۷	۳/۱۱	۹/۳۹	<۰/۰۰۱	۲/۶۸
مبازه‌جوبی	۱۵/۱۶	۳/۲۵	۱۰/۸۶	۰/۰۰۵	۸/۳۸۱
تعهد	۱۷/۵۴	۴/۸۲	۱۲/۴۲	<۰/۰۰۱	۱۲/۰۱۱
نشاط ذهنی	۲۶/۱۸	۵/۰۲	۱۹/۵۶	<۰/۰۰۱	۱۹/۷۱۴

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

به‌منظور بررسی معناداری تفاوت میانگین نمرات مؤلفه‌های سرسختی روان‌شناختی و نشاط ذهنی دانش‌آموzan عادی و دانش‌آموzan 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 دانش‌آموzan عادی و دانش‌آموzan با اختلال یادگیری نشان داده شده است. براساس اطلاعات جدول برای دانش‌آموzan عادی،

میانگین نمره مؤلفه کنترل برابر با ۱۴/۲۷، مبازه‌جوبی برابر با ۱۵/۱۶، تعهد ۱۷/۵۴ و میانگین نمره نشاط ذهنی برابر با ۲۶/۱۸ بود. در گروه دانش‌آموzan با اختلال یادگیری نیز میانگین نمره مؤلفه کنترل برابر با ۹/۳۹، مبازه‌جوبی برابر با ۱۰/۸۶، تعهد ۱۲/۴۲ و

غیرمنطقی در این افراد بالا است که این دو عامل با هم میزان سرسختی روانشناختی و مقاومت پذیری را مشخص می‌کنند (۲۴). در تبیینی دیگر می‌توان استدلال کرد که در موضوعاتی مانند حرمت خود، شایستگی و استحکام شخصی، تحمل عواطف منفی، مهارگری و معنویت با شاخص‌های سلامت و آسیب‌پذیری روانشناختی و همچنین توان اجتماعی، توانمندی در حل مسئله، خودگردانی و احساس هدفمندی و باور به آینده‌ای روشن که همگی به نوعی سازه روانشناختی سرسختی را افزایش می‌دهند، دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی ضعیفتر هستند. به طوری که همین عوامل، سرسختی کم را در این دانش‌آموزان می‌تواند توجیه کند (۲۵).

دیگر یافته پژوهش نشان داد که بین نشاط ذهنی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و دانش‌آموزان عادی تفاوت وجود دارد، به طوری که میزان نشاط ذهنی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص کمتر از عادی است. یافته اخیر در راستای پژوهش‌های مرتبط و مشابه پیشین است؛ به طور مثال در پژوهش مقایسه انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی نشان داده شد که میانگین نمرات گروه مبتلا به نارساخوانی در متغیرهای انگیزش درونی، انگیزش درونی برای دانستن و نمره کلی انگیزش تحصیلی، اشتیاق رفتاری، اشتیاق هیجانی و نمره کلی اشتیاق به مدرسه به طور معناداری کمتر از گروه عادی است (۲۶). در تبیین یافته فوق می‌توان گفت که نشاط ذهنی موجب برقراری روابط مثبت با همسالان، مقویتی بین همسالان، سازگاری اجتماعی، کارآمدی در حل مسئله و مدیریت هیجانی می‌شود؛ بنابراین دانش‌آموز با اختلال خاص یادگیری که نشاط کمی دارد، قادر به برقراری رابطه بهتری با معلم و همکلاسان خود نخواهد بود که این امر پیامدهای منفی روانی-اجتماعی را در پی دارد و بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار خواهد شد. نشاط ذهنی کم، همراه با افت انگیزه تحصیلی به بی‌میلی آن‌ها به یادگیری و اهداف درسی منجر می‌گردد.

این پژوهش درباره دانش‌آموزان شهر خوفس انجام شده است و نمونه بررسی شده دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بودند، به همین دلیل قابلیت تعیین نتایج آن محدود است. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی درباره مقایسه این متغیرها در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری و سایر کودکان استثنایی در مقاطع تحصیلی ابتدایی و راهنمایی انجام شود. همچنین، با توجه به شیوع بالای ناتوانی‌های یادگیری در جامعه، نتایج این‌گونه پژوهش‌ها، باید در اختیار مراکز و سازمان‌های مختلف مربوط قرار گیرد تا آن‌ها بتوانند براساس یافته‌های تحقیق، برنامه‌ریزی مناسبی بنمایند؛ بنابراین، نتایج این پژوهش تلویحات مهمی در زمینه آموزش، ارتقای بهداشت روانی و سلامت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص را فراهم می‌کند.

۵. نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که دانش‌آموزان با اختلال خاص یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، سرسختی روانشناختی و نشاط ذهنی کمتر

آماری نرمال‌بودن توزیع نمرات، همسانی ماتریس کواریانس‌ها و همگنی واریانس‌ها بررسی شد که با توجه به عدم تخطی از مفروضه‌های فوق‌الذکر استفاده از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره بلامانع است. آزمون آنالیز واریانس چندمتغیره نشان داد که در کل بین نمرات دو گروه دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در نمرات مربوط به مؤلفه‌های سرسختی و نشاط ذهنی تفاوت دو گروه در هر یک از این متغیرها، آزمون اثرات بین آزمودنی استفاده شد که نتایج حاصل نشان داد که مقدار F بدست آمده برای هر سه مؤلفه سرسختی، مبارزه‌جویی ($p=0.005$)، کنترل ($p=0.001$) و تعهد ($p=0.001$) معناداری وجود دارد. به منظور بررسی تفاوت دو گروه در هر یک از این متغیرها، آزمون اثرات بین آزمودنی استفاده شد که نتایج حاصل نشان داد که مقدار F بدست آمده برای هر سه مؤلفه سرسختی، مبارزه‌جویی ($p=0.005$)، کنترل ($p=0.001$) و تعهد ($p=0.001$) معنادار است. با توجه به کمتر بودن میانگین نمرات گروه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص چنین نتیجه می‌شود که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری سرسختی روانشناختی و نشاط ذهنی کمتری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی دارند.

۴. بحث

هدف پژوهش حاضر مقایسه سرسختی روانشناختی و نشاط ذهنی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و عادی بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و عادی در میزان سرسختی روانشناختی تفاوت وجود دارد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در مقایسه با دانش‌آموزان عادی سرسختی روانشناختی کمتری دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (۱۶، ۱۷، ۱۸) همخوانی دارد. شبان در مطالعه خود به بررسی مقاطع راهنمایی شهر تهران پرداخت و به این نتیجه رسید که نمرات سرسختی روانشناختی در دانش‌آموزان دختر نابینا و عادی مقاطع راهنمایی شهر تهران پرداخت و به این نتیجه رسید که نمرات سرسختی در دانش‌آموزان دختر نابینا بیشتر از دانش‌آموزان عادی است؛ بدین معنا که دانش‌آموزان نابینا از سرسختی بیشتری برخوردارند (۱۷). در همین راستا نتایج مطالعاتی مشابه با متغیر سرسختی نشان می‌دهد که تاب‌آوری با کم رنگ‌تر کردن عوامل فشارزای حاکم بر شرایط زندگی این کودکان، می‌تواند سلامت روانشناختی ایشان را تضمین کرده و زمینه را برای ارتقای آن فراهم کند (۱۸). اصطلاح سرسختی روانشناختی درباره افرادی به کار برده می‌شود که در برابر فشار روانی مقاومت بوده و در مقایسه با بیشتر افراد، کمتر مستعد بیماری هستند (۲۲). این افراد معمولاً بر زندگی خود کنترل بیشتری احسان می‌کنند، به آنچه انجام می‌دهند تعلق خاطر بیشتری دارند و در قبال عقاید و تغییرات جدید پذیرا هستند (۲۳). در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه گفت که شاخص‌های سلامت روان مانند امید به زندگی، جهت‌گیری مثبت، خوشبینی برون‌گرایی، احساس خودکارآمدی، رضایت بالا از زندگی، اعتماد به نفس که همگی به عنوان عوامل محافظ در سرسختی روانشناختی شناخته می‌شوند، در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در مقایسه با دانش‌آموزان عادی سطح پایین‌تری دارد و در مقابل عوامل خطرزا مانند فشار روانی، اضطراب و استرس، باورهای

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.

۷. تضاد منافع

هیچ‌گونه تعارضی در منافع، فرآیند نگارش و فرآیند داوری مقاله در

بین نویسنده‌گان وجود نداشت.

۶. تشکر و قدردانی

در پژوهش حاضر از تمامی کارکنان مرکز آموزشی پویای شهر خووف، 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](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.05.005)
4. Sideridis GD, Morgan PL, Botsas G, Padeliadu 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](https://doi.org/10.1177/00222194060390030301)
5. Hallahan DP, Lloyd JW, Kauffman JM, Weiss M, Martinez EA. Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching. 3rd 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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395)
11. Ataei 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, Isazadeegan 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](https://doi.org/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, Honarpuran 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, Mehrabizadeh 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](https://doi.org/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. Steinhhardt 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](https://doi.org/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. Rostamoghi 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