تجربه‌های زیسته دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ویژه از بافت تحصیلی: رویکردی پدیدارشناسانه

نرگس پورطالب[۱]، دکتر رحیم بدری[۲]، دکتر شهروز نعمتی[۳]، دکتر تورج هاشمی[۴]

تاریخ دریافت.: ۱۳۹۸/۱۰/۲۵ تجدیدنظر: ۱۳۹۹/۵/۱۹
پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۹/۳۰

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی تجربه‌های زیسته دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ویژه از بافت تحصیلی آنان انجام گرفت. **روش:** پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کیفی و مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی است. جامعه پژوهش دانش‌آموزان دختر دارای اختلال یادگیری ویژه در تبریز بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند آزمودنی‌ها انتخاب شدند. اطلاعات با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و از ۱۴ دانش‌آموز دارای ملاک‌های ورود به پژوهش گردآوری شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش پدیدارشناسی اسمیت استفاده شد که در آن ۳ مضمون اصلی و ۱۹ مضمون فرعی از داده‌ها استخراج شد. **یافته‌ها:** براساس نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها مضامین اصلی و فرعی این پژوهش عبارت هستند از پاسخ‌های هیجانی (استرس، تنش، خشم، احساس حقارت، احساس تنهایی، خستگی هیجانی، نگرانی و خودسرزنشگری)، پاسخ‌های روانی تحصیلی (استقلال‌نداشتن در انجام تکالیف، بی‌ارزش جلوه‌دادن درس و تحصیل، پنهان‌کاری تحصیلی، پرخاشگری، درماندگی آموخته، ترس از امتحان، عزت‌نفس پایین و اعتمادبه‌نفس پایین) و پاسخ‌های اجتماعی (خجالت‌کشیدن، احساس طردشدن از جانب همسالان و معلمان و انزوا). **نتیجه‌گیری:** نتایج حاصل از این پژوهش راهگشای پژوهش‌های بیشتر در حوزه مداخله‌های مربوط به اختلال یادگیری ویژه خواهد بود زیرا یافته‌های حاصل، طراحی و ارزیابی اثربخشی روش‌های درمانی را می‌طلبد که بتواند ابعاد مختلف مشکلات این گروه از دانش‌آموزان را پوشش دهد.

واژه‌های کلیدی: *اختلال یادگیری ویژه، مطالعه پدیدار شناختی، تجارب زیسته، دانش‌آموزان.*

۱. **نویسنده مسئول:** دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۳. دانشیار روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۴. استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

The Lived Experience of Students with Specific Learning Disability from Academic Content: A Phenomenological Study

Narges Pourtaleb[1], M.A, Rahim Badri[2], Ph. D., Shahrouz Nemati[3], Ph. D., Touraj Hashemi[4], Ph. D.

Received: 01. 15.2020 Revised: 08.9.2020 Accepted: 12.21.2021

Abstract

Objective: The aim of current study was to study the challenges of students with learning disability. **Method:** This is a qualitative phenomenological study. The population of the research included 14 female students with specific learning disabilities, who selected by purposive sampling semi-structure interview from Tabriz city. **Results:** Data analysis by Smit Method and recognition of the main and subsidiary themes revealed that the concerns faced by the students were emotional responses (stress, worry, tension, anger, humiliation, feeling of soleness, emotional exhausted, and self-criticism), psycho-academic response (dependence in doing home works, discrediting the education, aggressiveness, learned helplessness, test anxiety, low self-esteem and low self-confidence) and social responses (embarrassment, feeling of rejection by peers and teachers and seclusion). **Conclusions:** The present study findings could be helpful for further studies regarding specific learning disabilities as the obtained results require developing and evaluating the effectiveness of treatment methods, which could cover different dimensions of problems experienced by the students.

Keywords: *Specific learning disability, Phenomenological study, Lived experience, Students.*

1. Ph.D. in Educational Psychology, Educational Sciences Department, University of Tabriz, Tabriz, Iran, **Email**: Pourtaleb_N@tabrizu.ac.ir
2. Ph.D. in Educational Psychology, Faculty Member, Educational Sciences Department, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
3. Ph.D. in Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty Member, Educational Sciences Department, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
4. Ph.D. in Educational Psychology. Faculty Member, Psychology Department, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

مقدمه

از حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه روان‌شناسان تربیتی[1] (که از دیرباز مورد توجه بوده است) آموزش دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه[2] است. اختلال یادگیری ویژه از شایع‌ترین اختلال‌های طبقه اختلال‌های عصب-تحولی است که به‌صورت مداوم[3] یادگیری درسی[4] را تحت تأثیر قرار می‌دهد (اسکانلون، ۲۰۱۳). اختلال یادگیری ویژه، نارسایی یادگیری در یک یا چند فرایند ذهنی یا درس‌های آموزشگاهی است که معلول فقر محیطی، فقر فرهنگی، فقر عاطفی و مشکلات مغز و سیستم عصبی و مشکلات جسمی مانند چشم و گوش و امثال آن نیست (مک‌کوئیلان، کلمن، کمیشنر، ۲۰۱۰). این اختلال در توصیف و طبقه‌بندی جدید به جای مطرح‌کردن اختلال در حوزه‌های ویژه مانند اختلال‌های خواندن[5]، ریاضیات[6] و بیان نوشتاری[7]، به‌صورت طبقه کلی[8] و معیار تشخیصی واحد[9] معرفی شده است که بر عملکرد کلی تحصیلی[10] و ارائه خدمات آموزشی مناسب تمرکز می‌کند. افزون بر این، در رویکرد جدید، مؤلفه سنتی معیار تشخیصی ناهماهنگی بین بهره هوشی- پیشرفت تحصیلی[11] حذف شده است و به جای آن بر رشد شخصی[12]، خانواده و سوابق تحصیلی[13] مانند نمره تحصیلی، پاسخ به مداخله‌های تحصیلی[14]، و مشاهده معلمان تأکید می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳؛ نعمتی، ۱۳۹۸؛ میرنسب و پورطالب، ۱۳۹۹). اختلال یادگیری ویژه شامل اختلال خواندن[15] (خواندن کلمه[16]، دقت[17]، نرخ خواندن[18]، سیالی[19]، درک مطلب خواندن[20])، اختلال نوشتن[21] (هجی‌کردن صحیح[22]، گرامر[23]، رعایت نکات دستوری[24]، وضوح[25] و سازمان‌دهی متن نوشتاری[26]) و اختلال ریاضیات[27] (فهم عدد[28]، به‌خاطرسپاری واقعیت‌های ریاضی[29]، صحت یا سیالی[30]، محاسبه[31] و استدلال صحیح ریاضی[32]) است (شولت- کرنه، ۲۰۱۴؛ حسین‌خانزاده، ۱۳۹۶؛ نعمتی و تقی‌پور، ۱۳۹۷). این اختلال، کاهش معنادار در توانایی فهمیدن اطلاعات جدید یا پیچیده، یادگیری مهارت‌های جدید، کاهش توانایی برای عمل‌کردن به‌طور مستقل است که قبل از بزرگسالی شروع می‌شود و اثرهای پایداری بر تحول فرد بر جای می‌گذارد (دپارتمان سلامتی[33]، ۲۰۰۱؛ آدشید، کلیر و کندی، ۲۰۱۵).

میزان شیوع اختلال یادگیری ویژه در حوزه‌های تحصیلی، خواندن، نوشتن و ریاضیات بین ۵ تا ۱۵ درصد در میان کودکان سنین مدرسه در زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف تخمین زده شده است. شیوع آن در بزرگسالان نامعلوم و حدود چهار درصد حدس زده می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). البته این میزان شیوع در یک پژوهش دیگر (فورتس، پائولو، الیوریا، بردین، ماری و رهد، ۲۰۱۶)، برای اختلال یادگیری ویژه در سطح جهانی، ۷/۶ درصد گزارش شده است. در بررسی میزان شیوع درد غالب در مطالعه بالا، میزان شیوع درد غالب خواندن ۷/۵ درصد، بیان نوشتاری ۴/۵ درصد و ریاضی ۶ درصد گزارش شده است. در این بررسی‌ها، مشکلات خواندن، رایج‌ترین درد غالب اختلال یادگیری ویژه است (میرنسب و پورطالب، ۱۳۹۹) که در ۴ تا ۱۰ درصد کل جمعیت به شکلی رخ می‌دهد. اختلال ریاضی کم‌وبیش در یک درصد کل جمعیت رخ می‌دهد. اما در مورد میزان شیوع اختلال در بیان نوشتاری اطلاعات محدود است (بارلو و دیورند، ۱۳۹۶). پژوهشگران حوزه اختلال یادگیری ویژه در ایران، میزان شیوع این اختلال را با درصدهای متفاوتی گزارش کرده‌اند. شریفی و داوری (۱۳۹۱)، میزان شیوع اختلال را در پایه دوم ابتدایی در درد غالب خواندن ۷/۵ درصد و در درد غالب ریاضی ۷/۵ درصد برآورد کرده‌اند. از لحاظ جنسیت، میزان شیوع این اختلال در پسران نسبت به دختران ۳ به ۱ است (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۶). وجود اختلالی با این میزان شیوع، دانش‌آموزان واجد آن را که به‌طور مداوم در معرض شکست تحصیلی قرار می‌دهد و نسبت به

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

مشکلات رفتاری و اجتماعی – هیجانی آسیب‌پذیرتر می‌کند (آبباریکی، شلانی، ۱۳۹۵). در حوزه پژوهش‌های کمی، مطالعه‌های فراوانی در خصوص پیامدهای روان‌شناختی این اختلال انجام شده است. براساس نتایج پژوهش‌ها دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در مجموعه‌ای از توانایی و مهارت‌ها که برای موفقیت در حوزه‌های مدرسه و محیط کار و نیز برای مقابله با چالش‌های زندگی ضروری هستند، با ضعف مواجه هستند (پولین، لانه، اشورث و لویلاس، ۲۰۱۷)؛ آنها در مقایسه با همسالان عادی خود از سلامت روانی پایین‌تری برخوردارند (براون و هوپر، ۲۰۰۹). آنها فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی بیشتری را تجربه می‌کنند (مرادی، فتحی، غریب‌زاده و قایدفر، ۱۳۹۵)، و به دلیل پیشرفت تحصیلی پایین، در مقایسه با افراد عادی تاب‌آوری تحصیلی پایین‌تر و استرس تحصیلی بیشتری دارند (پانیکر و چلیاه، ۲۰۱۶) و از خودتنظیمی پایین برخوردارند (اکبری، ارجمندنیا، افروز و کامکاری، ۱۳۹۶). آنها اغلب منبع کنترل بیرونی، اسنادهای منفی و درماندگی آموخته‌شده دارند؛ سطح انگیزش و علاقه پایینی را تجربه می‌کنند (ساهو، پاتیل، ساگار و بهرگوا، ۲۰۱۹). به‌علاوه این گروه از دانش‌آموزان به دلیل نداشتن مهارت‌های زندگی بالا از عزت‌نفس[۳۴]، خودپنداره[۳۵] (فورتس و همکاران، ۲۰۱۶) و خودکارآمدی[۳۶] پایین (هابرت-ویلیامز و هستینگز، ۲۰۰۸) رنج می‌برند. انزوا و گوشه‌گیری، بی‌حوصلگی، پرخاشگری (ساهو و همکاران، ۲۰۱۹؛ فیسون و یاتس، ۲۰۱۱؛ پچیموتو، شارما، گائور و کومار، ۲۰۱۸؛ ترنتینگ و هیمشاو، ۲۰۰۱)، سطوح بالای طردشدن از سوی همسالان و تنهایی (حق رنجبر، کاکاوند و دانش،۱۳۹۰)، نارسایی هیجانی (ناظمی و هاشمی، ۱۳۹۷)، سطوح بالای افسردگی و اضطراب، مشکلات جسمانی بیشتر، سطوح پایین منابع مقابله‌ای و رفتارهای گوشه‌گیرانه (ال‌یانگ، ۲۰۱۰ به نقل از پورعبدل و صبحی‌قراملکی، ۱۳۹۷)، نقص در مهارت‌های اجتماعی (عثمان، ۲۰۰۰)، ضعف در توانایی پاسخ‌دادن و کنارآمدن با موقعیت‌های جدید (تیلزر، بونار ۲۰۰۲) و مشکلات اساسی در روابط با همسالان (ساهو و همکاران، ۲۰۱۹) از جمله مشکلات رفتاری، اجتماعی و هیجانی این دانش‌آموزان براساس نتایج پژوهش‌های کمی هستند.

در ارتباط با ضرورت انجام پژوهش حاضر، ذکر این نکته حایز اهمیت است که به‌طور قطع با انجام پژوهش‌های کمی نمی‌توان به بررسی پیامدهای این اختلال و اینکه چگونه دانش‌آموزان در بافت‌های تحصیلی چنین مشکلاتی را تجربه و مدیریت می‌کنند، پرداخت. به‌علاوه از آن‌جایی‌که پرداختن به یک موضوع آن چنان که به‌وسیله خود افراد زیسته می‌شود و شناخت معنای واقعی که در برخورد روزمره با این رفتارها حاصل می‌شود، راهگشاتر است. به‌این‌ترتیب باید از روش‌هایی که بتوانند این تجربه‌ها را آنگونه که هستند، توصیف کنند استفاده کرد و آن روش‌ها چیزی جز روش‌های کیفی پژوهش و از آن جمله روش پدیدارشناسی نیست، زیرا که عمده‌ترین هدف این روش بررسی تجربه درونی افراد از پدیده‌ها و درک تجربه‌های ذهنی آنها از این وقایع است. به لحاظ اهمیت کاربردی نتایج حاصل از این پژوهش مورداستفاده روان‌شناسان، معلمان و والدینی که با دانش‌آموزان دارای اختلال‌های یادگیری ویژه سروکار دارند، قرار خواهد گرفت و به لحاظ اهمیت نظری به متخصصان این حوزه کمک خواهد کرد تا مبتنی بر این یافته‌ها پژوهش‌های گسترده‌تری را در راستای حل مسائل این گروه از دانش‌آموزان انجام دهند و به بسط و تعدیل دیدگاه‌های نظری موجود بپردازند. ازاین‌رو با توجه به آنچه که مطرح شد و با دنظرگرفتن خلأهای موجود در زمینه موضوع تحت بررسی، پژوهش حاضر با هدف بررسی تجربه‌های زیسته دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه از این اختلال در بافت تحصیلی و مشکلات متعاقب آن در مدرسه انجام

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

گرفت تا درنهایت نتایج آن بتواند مسیر توسعه دانش مربوط به مشکلات این دانش‌آموزان و راهبردهای مدیریت این مشکلات به‌وسیله دانش‌آموزان را هموار سازد.

روش

در این پژوهش، روش تحقیق کیفی از نوع پدیدارشناسی توصیفی به کار برده شد. جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان دوره متوسطه اول در مدارس دخترانه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بودند که از اختلال یادگیری ویژه رنج می‌بردند. ملاک‌های اصلی ورود به پژوهش داشتن اختلال یادگیری ویژه بنا به تشخیص روانپزشک، دختربودن و تحصیل در مدارس عادی دولتی بود.

روش اجرا: برای شناسایی آزمودنی‌ها در گام اول به اداره آموزش و پرورش مراجعه شد و پس از اخذ مجوز با مراجعه به مدارس و مصاحبه با مدیران، از آنها خواسته شد تا دانش‌آموزان دارای ملاک‌های ورود را معرفی کنند. از دانش‌آموزان معرفی‌شده در اتاق مشاوره مدرسه و در یک محیط آرام و پس از توضیحات لازم درباره فرایند کار و اخذ رضایت کتبی مصاحبه به عمل آمد. به این منظور، به دانش‌آموزان شرکت‌کننده، هدف پژوهش به اختصار توضیح داده شد و بی‌نام و اندن آنان در تمام منابع و مقالاتی که از این پژوهش استخراج می‌شوند، تضمین شد. در ضمن به هرکدام از آزمودنی‌ها توضیح داده شد که شرکت در این پژوهش پیامد ناگوار روانی و عاطفی برای آنان نخواهد داشت. افزون بر این مصاحبه‌شوندگان آزاد بودند که هر موقع خواستند از ادامه همکاری صرف‌نظر کنند. مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته با آزمودنی‌ها انجام شد و نکات مبهم مصاحبه‌ها با واکاوی‌ها و سؤال‌های پیگیرانه مصاحبه‌گر روشن شد تا جایی که صراحت منظور آنان مشخص شد. مصاحبه‌ها تا جایی ادامه داده شد که اشباع مفروضه‌ای در مصاحبه‌ها و نتایج آن حاصل شود؛ بدر این صورت مصاحبه‌شوندگان جدید موضوع تازه‌ای را مطرح نکردند و گفته‌های آزمودنی‌های قبلی تکرار می‌شد و پس از مصاحبه با فرد چهاردهم مشخص شد که دو نفر آخر همان مطالب قبلی را تکرار کرده‌اند. به‌این‌ترتیب مصاحبه بعد از نفر چهاردهم خاتمه پیدا کرد.

روش نمونه‌گیری: برای نمونه‌گیری، از شیوه نمونه‌گیری هدفمند در دسترس استفاده شد. با توجه به اینکه در روش پدیدارشناسی تعداد نمونه بین ۵ تا ۲۵ نفر متغیر است (بک، گوستافسن، لارسن و برترو، ۲۰۱۴)، در این مطالعه نیز پس از مصاحبه با ۱۴ نفر از دانش‌آموزان داده‌ها به حالت اشباع رسیدند، در این صورت تعداد نمونه ۱۴ نفر شد.

ابزار

ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه کیفی نیمه‌سازمان یافته بود. با استفاده از مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته عمیق، داده‌ها گردآوری شد و فرایند مصاحبه ۳۵-۵۸ دقیقه طول کشید.

تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش پدیدارشناسی اسمیت استفاده شد که شامل ۱. تولید داده‌ها؛ ۲. تجزیه و تحلیل داده‌ها و ۳. تلفیق موردها است (احدیارسون، ۲۰۱۴). به‌این‌ترتیب که مصاحبه‌ها پس از ضبط روی فایل صوتی به نوشتار تبدیل شده و پژوهشگر به خواندن و بازخوانی مکرر متن هریک از مصاحبه‌ها پرداخته و سپس مضمون‌های جزئی و فرعی تعیین و نامگذاری شده‌اند، به‌طوری‌که در آغاز ۴ مضمون اصلی و ۲۹ مضمون فرعی به دست آمد. پس از آن، پژوهشگر با استمرار مقایسه، لحاظ‌کردن تفاوت‌ها و شباهت‌های مضمون‌های فرعی، مضمون‌های کلی‌تر (درون‌مایه‌ها) را استخراج کرد. برای هریک از مصاحبه‌ها، یک جدول خلاصه‌سازی تدوین شد و درنهایت از راه تلفیق، فهرست کاملی از مضمون‌ها، (۳ مضمون اصلی و ۱۹ مضمون فرعی) استخراج شد.

پایایی و روایی پژوهش: برای دستیابی به اعتبار سؤال‌های کلی و اولیه مصاحبه از نظرهای استادان

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

استفاده شد و در جریان مصاحبه سؤال‌های جزئی‌تر براساس پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان پرسیده شد. برای به‌دست‌آوردن اطمینان از قابلیت اطمینان داده‌های پژوهش از روش مطالعه مکرر، مقایسه داده‌ها، خلاصه‌سازی و دسته‌بندی اطلاعات (بدون اینکه در داده‌ها تغییراتی ایجاد شود) استفاده شد. برای تأیید صحت علمی و استحکام داده‌های پژوهش از قابلیت تأیید، قابلیت اعتبار و قابلیت اعتماد استفاده شد. از راه مقایسه با پیشینه پژوهش، نظارت مداوم بر پژوهش از آغاز تا انتها و استفاده از نمونه کافی و مناسب و ادامه مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع سعی شد تا قابلیت تأیید حاصل شود. به‌علاوه قابلیت اعتبار با روش سه‌سوسازی از نوع پژوهشگران (الیس و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از نعمتی، ۱۳۹۸) تأیید شد. برای انجام سه‌سوسازی تحلیل و کدگذاری داده‌ها به‌وسیله پژوهشگری دیگر و مقایسه نتیجه آن با تحلیل خود پژوهشگر انجام شد. درنهایت نیز با دادن نتایج تحلیل به تعدادی از مصاحبه‌شوندگان و دریافت نظر آنها، یعنی بررسی اعتبار با استفاده از روش بازبینی به‌وسیله مصاحبه‌شوندگان (کریمی و نصر، ۱۳۹۱)، روایی حاصل شد.

یافته‌ها

پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها، ۳ مضمون اصلی و ۱۹ مضمون فرعی استخراج شد که می‌تواند نشان‌دهنده تجربه‌های زیسته دانش‌آموزان از بافت تحصیلی باشد. در ادامه هرکدام از این مضامین به تفصیل بیان شده است (جدول ۱).

جدول ۱ زمینه کلی، مضامین اصلی و فرعی، فراوانی و درصد مضامین مستخرج از داده‌ها

مضامین اصلی	مضامین فرعی	شرکت‌کنندگان	فراوانی	درصد
پاسخ‌های هیجانی	استرس	۱، ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۱، ۱۳	۴۲	۸
	تنش	۱، ۲، ۵، ۸، ۱۰	۱۲	۳
	خشم	۲، ۴، ۶، ۹، ۱۲	۲۱	۴
	احساس حقارت	۱، ۵، ۱۴	۹	۲
	احساس تنهایی	۴، ۷، ۱۲	۱۵	۳
	خستگی هیجانی	۲، ۳، ۸، ۹، ۱۴	۲۳	۵
	نگرانی	۱، ۳، ۴، ۸، ۱۰، ۱۱	۴۸	۹
	خودسرزنش‌گری	۲، ۳، ۵، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۴	۵۲	۱۰
پاسخ‌های روانی-تحصیلی	عدم استقلال در انجام تکالیف	۱، ۳، ۴، ۶، ۱۰، ۱۴	۳۱	۶
	بی‌ارزش جلوه‌دادن درس و تحصیل	۷، ۹	۸	۲
	پنهان‌کاری تحصیلی	۳، ۸، ۱۰، ۱۱	۲۳	۵
	پرخاشگری	۱، ۵، ۹، ۱۲	۳۶	۷
	درماندگی آموخته	۸، ۱۰، ۱۱	۹	۲
	اعتمادبه‌نفس پایین	۲، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۴	۴۳	۸
	عزت‌نفس پایین	۲، ۸، ۱۲، ۱۳	۲۸	۶
	ترس از امتحان	۱، ۴، ۷، ۱۱، ۱۳	۳۳	۷
پاسخ‌های اجتماعی	خجالت‌کشیدن	۵، ۷، ۱۳، ۱۴	۴۳	۸
	احساس طردشدن از جانب معلم و همسالان	۵، ۹، ۱۰	۱۴	۳
	انزوا	۵، ۷	۷	۲

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

پاسخ‌های هیجانی: نخستین مضمون اصلی شناسایی‌شده، پاسخ‌های هیجانی بود که برای آن هشت مضمون فرعی « استرس، تنش، خشم، احساس حقارت، احساس تنهایی، خستگی هیجانی، نگرانی و خودسرزنش‌گری» شناسایی شد.

استرس: تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، همچنین داشتن استرس مزمن را به‌عنوان یکی از هیجان‌های شایع در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه نشان داد، برای مثال یکی از آنها گفته است: «همیشه استرس دارم. هرچه قدر هم با برنامه درس می‌خوانم ولی باز استرس من را اذیت می‌کند. من و تعدادی زیادی از بچه‌هایی که مثل من نمی‌توانند خوب بخوانند، همیشه استرس داریم. من کف دست‌هایم عرق می‌کند و قلبم تند می‌زند.» (شرکت‌کننده شماره ۷)

تنش: داشتن تنش و ناآرامی یکی دیگر از هیجان‌های استخراج‌شده از تجربه‌های زیسته افراد است «اغلب اوقات دچار تنش و خفگی می‌شوم؛ به‌خصوص عصرها و حتماً باید همراه پدرم بیرون بروم» (شرکت‌کننده شماره ۸).

خشم: بیشتر شرکت‌کنندگان در پژوهش، از خشم و عصبانیت خود شاکی هستند «از دست درس‌ها و بعضی معلم‌هایم عصبانی می‌شوم. چون من را درک نمی‌کنند و می‌گویند درس نمی‌خوانی» (شرکت‌کننده شماره ۹).

احساس حقارت: بیشتر شرکت‌کنندگان در پژوهش معتقدند که تعداد زیادی از دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری احساس حقارت را تجربه می‌کنند «بیشتر بچه‌ها من را مسخره می‌کنند و می‌گویند بچه‌های کلاس اول بهتر از تو درس می‌خوانند. این رفتارشان من را اذیت می‌کند و احساس فشار در سینه‌ام ایجاد می‌کند و با خودم می‌گویم عجب دانش‌آموز ضعیف و بی‌اراده‌ای هستم و آنها حق دارند من را مسخره کنند» (شرکت‌کننده شماره ۱).

احساس تنهایی: احساس تنهایی یکی دیگر از احساسات استخراج‌شده از تجربه‌های زیسته افراد است «من خیلی تنها هستم. بچه‌ها من را دوست ندارند. زنگ‌های تفریح تنها در کلاس می‌مانم یا در گوشه حیاط خوراکی‌هایم را می‌خورم چون بچه‌ها از من دوری می‌کنند» (شرکت‌کننده شماره ۱۲).

خستگی هیجانی: شرکت‌کنندگان در مصاحبه، خستگی هیجانی را به‌عنوان مصداق عینی از احساسات و هیجان‌هایشان معرفی کردند «گاهی آن قدر احساس خستگی می‌کنم که فکر می‌کنم دیگر هیچ انرژی برای درس خواندن ندارم. من مخصوصاً از دست دیکته مدام خسته هستم و می‌خواهم دیکته نباشد» (شرکت‌کننده شماره ۱۴).

نگرانی: افراد شرکت‌کننده در پژوهش اغلب در نگران‌بودن هم‌کلام بودند «من در بیشتر درس‌ها مخصوصاً خواندن مشکل دارم. به خاطر همین مدام از وضعیت پیشرفت درسی‌ام نگران هستم و می‌ترسم نتوانم یاد بگیرم» (شرکت‌کننده شماره ۱۰).

خودسرزنش‌گری: تقریباً همه مصاحبه‌شوندگان خودسرزنش‌گر بودند « اغلب با خودم حرف می‌زنم و به خودم سرکوفت می‌زنم که چه قدر بیشعور هستم که نمی‌توانم مثل همکلاسی‌هایم درس بخوانم» (شرکت‌کننده شماره ۶).

*پاسخ‌های روانی: تحصیلی:*در پژوهش حاضر، اینکه از نظر مصاحبه‌شوندگان، افراد با اختلال یادگیری ویژه چه پاسخ‌های روانی- تحصیلی را تجربه می‌کنند، نیز بررسی و مضمون اصلی دوم، یعنی پاسخ‌های روانی- تحصیلی از مصاحبه‌ها استخراج شد که خود شامل هشت مضمون فرعی بود که عبارتند از «عدم استقلال در انجام تکالیف، بی‌ارزش جلوه‌دادن درس و تحصیل، پنهان‌کاری تحصیلی، پرخاشگری، درماندگی آموخته، ترس از امتحان، عزت‌نفس پایین و اعتمادبه‌نفس پایین».

استقلال‌نداشتن در انجام تکالیف: تحلیل تجربه‌های

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

تعداد زیادی از مصاحبه‌شوندگان نشان داد که افراد با اختلال یادگیری ویژه، اغلب در انجام تکالیف تحصیلی به والدین خود وابسته هستند و استقلال ندارند «من به‌تنهایی تکالیفم را انجام نمی‌دهم. چون وقتی تنها انجام می‌دهم، اشتباهات زیادی دارم» (شرکت‌کننده شماره ۳).

بی‌ارزش جلوه‌دادن درس و تحصیل: بی‌ارزش‌کردن درس و مدرسه به‌وسیله این گروه از دانش‌آموزان، یکی دیگر از مضامین فرعی در ویژگی‌های رفتاری بود. برای نمونه یکی از مصاحبه‌شوندگان گفته است: «درس و مدرسه برایم بی‌ارزش هستند و به همین خاطر دوست ندارم خیلی برایشان زحمت بکشم» (شرکت‌کننده شماره ۹).

پنهان‌کاری تحصیلی: اغلب شرکت‌کنندگان در مصاحبه گفته‌اند که اغلب ورقه‌های امتحانی یا کارنامه ماهانه خود را به خانواده نشان نمی‌دهند «وقتی وضع ورقه امتحانی، دیکته یا کارنامه‌ام خوب نیست به مادرم نشان نمی‌دهم، چون یا تنبیه می‌کند یا غر می‌زند» (شرکت‌کننده شماره ۱۰).

پرخاشگری: براساس نتایج حاصل از تحلیل، در این گروه از دانش‌آموزان میزان بروز رفتارهای پرخاشگرانه بیشتر است. نظر شرکت‌کننده شماره ۵ نشان‌دهنده این مضمون است: «گاهی از دست درس‌هایم داد می‌زنم و دفتر یا کتابم را پاره می‌کنم یا بعضی وسایلم را به دیوار می‌کوبم».

درماندگی آموخته: در بررسی عوامل روانی- تحصیلی، سخنان مصاحبه‌شوندگان به استخراج درماندگی آموخته منجر شد «من و مادرم برای یادگرفتن درس‌هایم خیلی زحمت کشیده‌ایم ولی فکر می‌کنم فایده ندارد و من نخواهم توانست پیشرفت کنم» (شرکت‌کننده شماره ۱۱).

اعتمادبه‌نفس پایین: اعتمادبه‌نفس پایین یکی دیگر از مصادیق مشکلات روانی- تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه است « من کلاً آدم ضعیفی هستم و فکر نمی‌کنم بتوانم تا آخر درس بخوانم» (شرکت‌کننده شماره ۱۲).

عزت‌نفس پایین: از نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش، عزت‌نفس در این گروه بسیار پایین است «من دختر مؤدب و شوخ‌طبعی هستم، اما با این وضعیتی که دارم در خودم هیچ احساس ارزش نمی‌کنم» (شرکت‌کننده شماره ۲).

ترس از امتحان: شرکت‌کنندگان در مصاحبه، ترس از امتحان را به‌عنوان مصداق عینی از پاسخ‌های روانی- تحصیلی معرفی کردند «همیشه از امتحان‌دادن می‌ترسم چون می‌دانم که نتیجه خوبی نخواهم گرفت و معلم و مادرم دعوا خواهند کرد» (شرکت‌کننده شماره ۱۳).

پاسخ‌های اجتماعی: سومین مضمون اصلی، به پاسخ‌های اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه اشاره داشت که برای آن سه مضمون فرعی شامل «خجالت‌کشیدن، احساس طردشدن از جانب همسالان و معلمان و انزوا» شناسایی شد.

خجالت‌کشیدن: براساس نتایج تحلیل اغلب این دانش‌آموزان افراد خجالتی هستند. یکی از مصاحبه‌شوندگان گفته است: «ضعف درسی‌ام همه جا من را خجالت زده کرده است. اطرافیان مدام از مادرم درباره وضعیت درسی من می‌پرسند و من خجالت می‌کشم که چرا این درس‌ها را یاد نگرفته‌ام» (شرکت‌کننده شماره ۱۴).

احساس طردشدن از جانب معلم و همسالان: تعدادی از مصاحبه‌شوندگان اعتقاد داشتند که بعضی از معلمان و دوستانشان به آنها اهمیت نمی‌دهند و آن‌ها را طرد می‌کنند. «چون من در درس‌هایم ضعیف هستم، هیچ‌کس من را به حساب نمی‌آورد. معلم از من درس نمی‌پرسد و بچه‌ها دوست ندارند من در گروه آنها باشم. من آنها را دوست دارم و حتی بغلشان می‌کنم، ولی آنها

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

من را پس می‌زنند» (شرکت‌کننده شماره ۴).

انزوا: تعدادی از آزمودنی‌ها به انزوا اشاره کرده‌اند «من دوست ندارم در جمع باشم و سعی می‌کنم تنها در مدرسه به کارهایم برسم. ممکن است به خاطر مشکلاتم با تمسخر مواجه شوم، ولی وقتی تنها هستم خیالم راحت است» (آزمودنی شماره ۱۱).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تجربه‌های زیسته دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه از بافت تحصیلی انجام شد. نتایج پژوهش نشان از وجود مشکلات هیجانی بسیار از جمله استرس، تنش، خشم، احساس حقارت، احساس تنهایی، خستگی هیجانی، نگرانی و خودسرزنش‌گری در این گروه از دانش‌آموزان است. این یافته با برخی پژوهش‌های قبلی از جمله پژوهش ناظمی و هاشمی (۱۳۹۷) مبنی بر نارسایی هیجانی و پژوهش حق رنجبر، کاکاوند و دانش (۱۳۹۰) مبنی بر داشتن مشکلات هیجانی از جمله احساس تنهایی همسویی دارد.

در تبیین شایان ذکر است که ماهیت این اختلال، افراد دارای این ویژگی را با چالش‌هایی در توانایی برای فهمیدن یا استفاده از زبان نوشتاری و گفتاری، انجام محاسبه‌های ریاضی، هماهنگی‌های حرکتی یا توجه مداوم مواجه می‌سازند؛ مجموعه این توانایی یا مهارت‌ها برای موفقیت در حوزه‌های مدرسه و محیط کار و نیز برای مقابله با چالش‌های زندگی ضروری هستند (پولین و همکاران، ۲۰۱۷). به‌علاوه می‌توان به این نکته نیز اشاره کرد که افراد با اختلال یادگیری ویژه به دلیل نارسایی هیجانی در تنظیم و فهم هیجان‌های خود ناتوان هستند. زمانی که هیجانی نتواند در فرایند پردازش شناختی، ادراک و ارزشیابی شود، افراد از نظر عاطفی و شناختی دچار آشفتگی و درماندگی شده و این ناتوانی می‌تواند سازمان عواطف و شناخت‌های آنان را مختل سازد. به‌علاوه این افراد در کنار هیجان‌های نامناسب در توصیف احساسات خود نیز با مشکل مواجه هستند که چنین امری زمینه بروز رفتارهای سازش‌نایافته را فراهم می‌کند که اثر منفی بر پیشرفت تحصیلی دارند (ناظمی و هاشمی، ۱۳۹۷).

یافته دیگر پژوهش مربوط به پاسخ‌های روانی تحصیلی این دانش‌آموزان از جمله استقلال‌نداشتن در انجام تکالیف، بی‌ارزش جلوه‌دادن درس و تحصیل، پرخاشگری، پنهان‌کاری تحصیلی، درماندگی آموخته، ترس از امتحان، عزت‌نفس پایین و اعتمادبه‌نفس پایین است که با مباحث مطرح‌شده در هالاهان، کافمن و پولن (۲۰۱۹) و نتایج پژوهش‌های ترنتینگ و هیمشاو (۲۰۰۱) ساهو و همکاران (۲۰۱۹)، فیسون و یاتس (۲۰۱۱)، پچیموتو و همکاران (۲۰۱۸)، مبنی بر داشتن سطح بالایی از مشکلات هیجانی، رفتاری و مشکلات خلقی مانند دارابودن خلق منفی و سطوح بالای اضطراب و افسردگی، بی‌حوصلگی و عزت‌نفس پایین و مشکلات برون‌سازی از جمله پرخاشگری همسویی دارد.

در تبیین می‌توان به این نکته مهم اشاره کرد که پایین بودن خودنظم‌بخشی در این گروه از دانش‌آموزان به‌عنوان عاملی اثرگذار در اغلب رفتارها (اکبری، ارجمندنیا، کامبیز و کامکاری، ۱۳۹۶)، و حتی وابستگی آنها در انجام تکالیف به والدینشان است که پیرو آن رفتارهایی از قبیل ناارزنده‌سازی تکالیف را انجام می‌دهند. به‌علاوه فقدان توانایی در موقعیت‌های اجتماعی زمینه را برای ناکامی و الگوهای رفتاری مخرب نظیر پرخاشگری و جیغ‌زدن در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه فراهم می‌کند. این مشکلات رفتاری منجر به مزاحمت و تداخل در یادگیری سایر دانش‌آموزان کلاس نیز می‌شود (هالاهان، کافمن و پولن، ۲۰۱۹). در کل می‌توان گفت مشکلات یادگیری فرد در کلاس درس منجر به سازش‌نایافتگی و بروز مشکلات رفتاری می‌شود (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۶).

درنهایت آخرین یافته پژوهش به‌پاسخ‌های اجتماعی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

اشاره دارد که مواردی نظیر خجالت‌کشیدن، طردشدن و انزوا را در بر می‌گیرد. این یافته با پیشینه مطرح در هالاهان، کافمن و پولن (۲۰۱۹) درخصوص داشتن احساس طرد اجتماعی، گوشه‌گیری و خجالت کشیدن، داشتن نقص در مهارت‌های بین فردی از قبیل نقص در تعامل با معلمان و همسالان و رشد اجتماعی ضعیف و در کل کمبود مهارت‌های اجتماعی (عثمان، ۲۰۰۰) همسویی دارد.

در تبیین با استناد به نظریه گلمن (۲۰۰۲؛ به نقل از صدری دمیرچی و اسماعیلی، ۱۳۹۵)، به این عامل اشاره می‌شود که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه به دلیل بهره‌گیری از هیجان‌های نابجا که منجر به شناخت و دانش غلط می‌شوند، زندگی اجتماعی، خانوادگی و حتی تحصیلی خود را در معرض خطر قرار می‌دهند؛ زیرا این پاسخ‌های اجتماعی در تمام بافت‌ها عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد چون با افزایش هیجان‌های منفی، میزان سازگاری افراد در ابعاد مختلف اجتماعی کاهش پیدا می‌کند. به‌علاوه یکی از مشکلات غالب این گروه از دانش‌آموزان مشکل در دوست‌یابی و همچنین ناتوانی در مهارت‌های اجتماعی لازم در مدرسه است که زمینه انزوا و گوشه‌گزینی را در آنها فراهم می‌کند.

در تبیین کلی یافته‌ها، استناد به این مهم ضروری است که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه، نگرشی اغلب منفی به خودشان دارند و احساسات درونی آنها نسبت به خودشان و واکنش‌هایی که از جهان بیرون دریافت می‌کنند، از دنیا تصویری ترسناک و ناامن و از خودشان فردی بی‌عرضه ترسیم می‌کند. آنها به رضایت های طبیعی حاصل از تشخیص، پیشرفت یا مهر و محبت دست پیدا نمی‌کنند. شکست‌های درسی و اجتماعی به احساس یأس و ناامیدی، ناکامی، بی‌لیاقتی و فقدان عزت‌نفس و خودپنداره منفی منتهی می‌شود (لرنر، ۱۳۹۰).

از آن‌جایی‌که انجام هر کار پژوهشی با محدودیت‌ها و مشکلاتی مواجه است، این پژوهش نیز خالی از محدودیت نبود. از جمله مشکلات این پژوهش، نبود پیشینه تجربی کافی از نوع پژوهش‌های کیفی است که مقایسه یافته‌ها را با مشکل مواجه ساخت. به‌علاوه محدودبودن نمونه، در انجام این پژوهش، جامعیت داده‌ها را زیر سؤال می‌برد. از این رو با درنظرگرفتن این موارد و با تأمل در نتایج حاصل، انجام پژوهش‌های بیشتر در حوزه مربوط به راهکارها و طراحی بسته‌های آموزشی ویژه نوجوانان و جوانان، والدین و سازمان‌ها، که حالت کاربردی داشته باشند و در بافت‌های مختلف اجتماعی هنجاریابی شوند، ضروری به نظر می‌رسد. بر همین اساس انجام پژوهش‌هایی با اهداف بیان‌شده پیشنهاد می‌شود. همچنین با توجه به علت‌های مختلف اختلال، انجام پژوهشی بیشتر در این حوزه پیشنهاد می‌شود تا راهکارهای تخصصی‌تر استخراج شود. به‌علاوه پیشنهاد بر این است که آموزش و پرورش کشور، با انجام فراتحلیلی بر مطالعه‌های مربوط و جمع‌بندی نتایج چنین پژوهش‌ها، برنامه جامعی را برای پرورش دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه، به‌عنوان گروه بزرگی از افراد با نیازهای خاص جامعه طراحی کند تا با این روش زمینه پیشگیری از شکست‌های تحصیلی، مشکلات روانی و رفتاری پدید آید. چنین برنامه جامعی می‌تواند شامل آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به صورت عملیاتی، آموزش مدیریت تکالیف درسی و آموزش پذیرش و تعهد باشد.

تشکر و قدردانی

پژوهش حاضر، حاصل یک پژوهش دانشگاهی با کد اخلاق IR.TABRIZU.REC.1398.009 است و مورد حمایت نهاد و سازمان خاصی نبوده است. به این ترتیب، پژوهشگران مراتب سپاس و قدردانی خود را از تمام افراد شرکت‌کننده در این پژوهش اعلام می‌کنند.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

تضاد منافع

در انجام مطالعه حاضر نویسندگان هیچ‌گونه تضاد منافعی نداشته‌اند.

یادداشت‌ها

1. Educational Psychologists
2. Specific Learning Disabilities (SLD)
3. maintained
4. academic learning
5. reading disability
6. math disorder
7. written expression
8. broad category
9. single diagnosis
10. general academic performance
11. IQ-achievement discrepancy
12. individual's development
13. educational history
14. responsiveness to academic interventions
15. reading disorder
16. word reading
17. accuracy
18. reading rate
19. fluency
20. reading comprehension
21. written expression
22. spelling accuracy
23. grammar
24. punctuation accuracy
25. clarity
26. organization of written expression
27. mathematics disorder
28. number sense
29. memorization facts
30. accurate or fluent
31. calculation
32. accurate math reasoning
33. Department of Health
34. self-esteem
35. self-concept
36. self-efficacy

منابع

آبباریکی ا.، شلانی ب. (۱۳۹۵) «اثربخشی بازی با کلمات احساسی بر کاهش نارسایی هیجانی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری»، *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۶(۲۴): ۲۰۵-۲۲۵.

اکبری م.، ارجمندنیا ع.، افروز غ.، کامکاری ک. (۱۳۹۶) «اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر خودنظم‌بخشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال در یادگیری حساب»، *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۵(۴): ۵۱۸- ۵۲۵.

بارلو دیوید اچ، د و. م. (۱۳۹۶) *آسیب‌شناسی روانی*، ترجمه مهرداد فیروزبخت، تهران: انتشارات رسا.

پورعبدل س.، صبحی قراملکی ن. (۱۳۹۷) «اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهبود کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص»، پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۳۲، ۴۵-۶۱.

حسین‌خانزاده ع. (۱۳۹۶) *روان‌شناسی، آموزش و توانبخشی افراد با نیازهای ویژه*، تهران: انتشارات آوای نور.

حق‌رنجبر ف.، کاکاون ع.، دانش ع. (۱۳۹۰) «مقایسه خودکارآمدی، اختلال هیجانی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری و دانش آموزان عادی»، *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۵(۴): ۵۸-۴۲.

شریفی ع.، داوری ر. (۱۳۹۱) «شیوع ناتوانی‌های یادگیری در دانش‌آموزان پایه اول و دوم ابتدایی استان چهارمحال بختیاری»، *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱: ۶۳-۷۶.

صدری دمیرچی ا.، اسماعیلی ف. (۱۳۹۵) «اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی – هیجانی بر تنظیم شناختی و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری خاص»، *ناتوانی‌های یادگیری*، ۵(۴): ۵۹-۸۶.

کریمی ص.، نصر ا. (۱۳۹۱) «روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه»، *پژوهش*، ۴(۱): ۷۲-۹۴.

لرنر ژ. (۱۳۹۰) *ناتوانی‌های یادگیری- نظریه‌ها، تشخیص و راهبردهای تدریس*، ترجمه عصمت دانش، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

مرادی م.، فتحی د.، غریب‌زاده ر.، قائیدفر ز. (۱۳۹۵) «مقایسه فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری»، *مجله پزشکی ارومیه*، ۲۷(۳): ۲۴۸-۲۵۶.

میرنسب م.، پورطالب ن. (۱۳۹۹) *اختلال یادگیری خاص*، تبریز: انتشارات دانشگاه علوم پزشکی تبریز.

ناظمی ع.، هاشمی ج. (۱۳۹۷) «مقایسه نارسایی هیجانی، تاب‌آوری و همدلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری»، ناتوانی‌های یادگیری، ۸(۱): ۹۰-۱۰۶.

نعمتی ش. (۱۳۹۸) «تجربه زیسته مادران دارای کودکان با آسیب‌های شنوایی از چالش‌های فراروی فرزندانشان: مطالعه پدیدارشناسی»، سلامت روانی کودک، صص. ۲۵-۳۹.

نعمتی ش.، تقی‌پور ک. (۱۳۹۷) «کاربرد تکنولوژی کمکی در حوزه اختلال‌های یادگیری ویژه: مطالعه میان‌رشته‌ای»، روان‌شناسی افراد استثنایی، ۸(۳۲): ۱۵-۴۵.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

Adshead, S., Collier, E., & Kennedy, S. (2015). A literature review exploring the preparation of with learning disability and mental illness. *Nurse Education in Practice*, Article in press, 1-5.

Ahadyarson, K. (2014). Study of the experiences of high school teachers in Tabriz from continuous evaluation in 2011-2012. *Master's Thesis*. Faculty of Educational Science and Psychology. Tabriz University.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (5th ed).* Washington, D. C.: American Psychiatric Association.

Back, C., Gustafsson, P. A., Larsson. I., & Bertero, C. (2014). Managing the Legal Proceedings: An Interpretative Phenomenological Analysis of Sexually Abused Children's Experience with the Legal Process. *Child Abuse Neglect, 35(1)*, 50-7.

Brown, F. J., & Hooper, S. (2009). Acceptance and Commitment Therapy (ACT) with a learning disabled young person experiencing anxious and obsessive thoughts. *Journal of Intellectual Disabilities, 13(3)*, 195-201.

Department of Health. (2001). Valuing People: A New Strategy for Learning Disabilities for the 21st Century. Department of Health, London.

Fortes, I. S., Paula, C. S., Oliveira, M. C., Bordin, I. A., Mari. J., Rohde, L. A. (2016). A cross-sectional study to assess the prevalence of DSM-5 specific learning disorders in representative school samples from the second to sixth grade in Brazil. *Child Adolesc Psychiatry*, 25, 195–207.

Fyson, R., & Yates, J. (2011). Anti-social behaviour orders and young people with learning disabilities. *Journal of Critical Social Policy*, 31(1), 24-35.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2019). *Exceptional learners: Introduction to special education (14th Ed.).* Boston: Allyn and Bacon.

Hulbert-Williams, L., & Hastings, R. P. (2008). Life events as a risk factor for psychological problems in individuals with intellectual disabilities: a critical review. *J Intellect Disability Research*, 52(11):883-95.

McQuillan, M. K.¸ Coleman, G. A.¸ & Commissioner, D. (2010). Guidelines for identifying children with learning disabilities. *Connecticut State¸ Department of Education.*

Osman, B. B. (2000). Learning disabilities and the risk of psychiatric disorders in children and adolescents. *Learning disabilities: Implications for Psychiatric Treatment*, 33-57.

Panicker, A., & Chelliah, A. (2016). Resilience and Stress in Children and Adolescents with Specific mental health nurses for working with people Learning Disability. *Journal of The Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 25(1)*, 17-24.

Petchimuthu, P., Sharma, N., Gaur, A., & Kumar, R. (2018). Pattern of specific learning disability and awareness among care providers in children between 8-12 years. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, 5(3):809-814.

Pullen, P. C., Lane, H. B., Ashworth, K. E., & Lovelace, S. P. (2017). *Specific learning disabilities.* Handbook of Special Education, 286.

Sahu, A., Patil, V., Sagar, R., & Bhargava, R. (2019). Psychiatric Comorbidities in Children with Specific Learning Disorder-Mixed Type: A Cross-sectional Study. *Journal of Neuroscience Rural Practice*, 10, 617–622.

Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: Which is comprehensive? And which is insufficient? *Journal of Learning Disabilities*, *46*(1), 26-33.

Schulte- Koerne, G. (2014). Specific learning disabilities-from DSM-IV to DSM-5. *Zeitschrift fur Kinder. Journal of Psychiatry und Psychotherapy, 42(5)*, 369-72.

Telzrow, F. C., & Bonar, M. A. (2002). Responding to students whit nonverbal learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 34 (6), 8-13.

Treuting, J. J., & Hinshaw, S. P. (2001). Depression and self-esteem in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder: Associations with comorbid aggression and explanatory attributional mechanisms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *29*(1), 23-39.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]