



## مقایسه اهمال کاری، راهبردهای یادگیری و هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری

مریم عسگری

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

مریم احمدی فقیه

عضو هیات علمی، گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران (نویسنده مسئول)

ahmadi@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۰۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۹/۲۴

### چکیده

هدف این پژوهش مقایسه اهمال کاری، راهبردهای یادگیری و هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری شهر قم (۱۱ تا ۱۲) در سال تحصیلی ۱۴۰۰ بود که دارای مشکل نادرست نویسی (اختلال یادگیری در املا) بودند. نمونه آماری شامل ۶۰ نفر (۳۰ نفر دانش‌آموزان عادی و ۳۰ نفر دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری) بود. روش پژوهش علی مقایسه‌ای بود. ابزار پرسشنامه‌ی اهمال کاری تحصیلی تاکمن (۱۹۹۱)، پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد (۱۹۹۵)، پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران (۲۰۰۵) بودند. برای تحلیل داده‌ها (آزمون تحلیل واریانس چند متغیره، آزمون تعقیبی بونفرونی و آزمون t دو نمونه مستقل) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵ انجام گرفت. نتیجه نشان داد که میانگین اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی بود. میانگین راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی، لذت و غرور دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری کمتر از دانش‌آموزان عادی بود. میانگین اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی بود.

**واژه‌های کلیدی:** اهمال کاری، راهبردهای یادگیری، هیجان‌های تحصیلی، اختلال یادگیری

## ۱- مقدمه

یکی از مسائلی که از دیرباز تاکنون مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته اختلال یادگیری است. در آخرین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، اختلال یادگیری به اختلال یادگیری خاص تغییر نام داده است و اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی که هر یک قبلاً یک اختلال مستقل و مجزا محسوب می‌شدند، اکنون به‌عنوان یک مشخص‌کننده در اختلال یادگیری خاص گنجانده شده‌اند. در واقع پایه‌های نور فیزیولوژیک اختلالات یادگیری هنوز مشخص نیست (جنکه، ساکا، بدوود و الحمدي، ۲۰۱۹، ۹۶) مشخصه ناتوانی‌های یادگیری در کودک یا نوجوان عدم پیشرفت تحصیلی در زمینه خواندن، بیان نوشتاری یا ریاضیات در مقایسه با ناتوانی هوش کلی است. در متن بازنگری شده راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، اختلال یادگیری را در ۴ طبقه تشخیصی گنجانده است: اختلال خواندن، اختلال ریاضیات، اختلال بیان نوشتاری و اختلال یادگیری نامشخص. در بروز اختلالات یادگیری عوامل مختلف آموزشی، محیطی، روان‌شناختی و حتی ژنتیکی دخیل‌اند و شامل نقایص نورولوژیک (عصب‌شناختی)، تحصیلی، اجتماعی، عاطفی و سازشی می‌شوند. دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری دارای مشکلاتی نظیر مشکل در حافظه‌ی شنیداری و دیداری، دامنه توجه، هماهنگی حرکتی، ادراک و تمیز شنیداری و دیداری، ضعف انگیزش، ضعف در تعمیم و سازمان‌دهی، ضعف در حافظه فعال، حواس‌پرتی، ضعف در ادراک نقش از زمینه، پردازش اطلاعات، هماهنگی دیداری حرکتی، سبک یادگیری و بی‌قراری و بیش‌فعالی می‌باشند (مهقانی جمال‌الدین و جنابادی، ۱۳۹۸، ۳). مشکلات یادگیری می‌تواند پیامدهای وسیع‌تری نسبت به نقص و ضعف‌های آموزشی داشته باشد (وابر، بوئیسله، فوربس، جیرارد و سایدربیدی، ۲۰۱۹، ۱۴۷).

اختلال یادگیری به ضعف قابل‌ملاحظه دانش‌آموزان از لحاظ آموزشی و بالینی در دروس مرتبط با دیکته، حساب و خواندن اطلاق می‌گردد که به طبع، دیگر مسائل آموزشی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده و با پیامدهای روانی- اجتماعی نامساعد بعدی همراه شود. میزان شیوع اختلال‌های یادگیری در منطقه‌های مختلف جهان بین ۳ تا ۱۲ درصد گزارش شده است. شمار دانش‌آموزانی که دچار ناتوانی یادگیری هستند، بین ۴ تا ۱۲ درصد گزارش شده است. حدود ۵ درصد از دانش‌آموزان مدرسه‌های عمومی در ایالات متحده، دچار نوعی اختلال

یادگیری هستند (نعیم، رضایی شریف و دیدار، ۱۳۹۹، ۱۱۶-۱۱۵). در زمان مواجهه با چالش‌های تحصیلی، دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص دامنه وسیعی از رفتارهای ناسازگارانه مربوط با ناامیدی آموخته‌شده از خود نشان می‌دهند که شامل ممارست و پایداری ضعیف، اهمال‌کاری<sup>۱</sup>، تاب‌آوری ضعیف، سرزندگی تحصیلی پایین و تأثیرات منفی می‌باشند. با توجه به مشاهده اهمال‌کاری در بسیاری از افراد، محققان معتقدند که این امر یکی از تمایلات ذاتی انسان به شمار می‌آید. در میان انواع اهمال‌کاری‌ها، اهمال‌کاری تحصیلی شایع‌ترین نوع به حساب می‌آید (افضلی، اسماعیلی و نقش، ۱۳۹۸، ۵۲). یک پدیده گسترده که در کارهای روزمره و آموزشی دخالت می‌کند، تأخیر است. به‌عنوان نوعی از رفتارهای به تعویق انداختن، به تعویق انداختن تحصیلی که در بین دانش‌آموزان بسیار رایج است، یک‌روند نامعقول است که از طریق آن فرد شروع یا پایان دادن به وظایف تحصیلی یا سایر وظایف را به تأخیر می‌اندازد، به‌ویژه تکالیف که برای آن مهلت تعیین شده است (حیات، کوچاری و امینی، ۲۰۲۰، ۸۴). در حوزه علمی، اهمال‌کاری تحصیلی مانعی جدی ایجاد می‌کند که مانع موفقیت دانش‌آموزان در کار مدرسه می‌شود زیرا هدف از تسلط بر مقاطع مختلف تحصیلی با به تعویق انداختن مطالعه موضوعات مختلفی که برای تحقق شرایط علمی مورد نیاز است، تأثیر منفی می‌گذارد و می‌توان به‌طور خلاصه گفت، اهمال‌کاری تحصیلی تأخیر هدفمند و غیرضروری در انجام تکالیف درسی است (ژائو و الدر<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰، ۵۷۱). تحقیقات قبلی نشان داده است که اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند عملکرد یادگیری را پیش‌بینی کرده و مشکلات روانی را برانگیزد. اهمال‌کاری تحصیلی احساسات دردناک و تجربه‌های منفی یادگیری را به همراه دارد. علاوه بر این، اهمال‌کاری درسی ممکن است تأثیر نامطلوبی بر اتمام تکالیف داشته باشد و حتی در تصمیم به ترک تحصیل تأثیر بگذارد (هانگ، لی و یی<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱، ۱۷۴). برخی مطالعات نشان داده‌اند که اهمال‌کاری می‌تواند در رفتار خودتنظیم مداخله کند (لوفلر، استامپ، گروند، لیمبرگر و ابنر-پیمر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹، ۱۰؛ زیگلر و اوپدناکر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸، ۷۲). همچنین بین متغیرهای یادگیری خودتنظیمی<sup>۶</sup> با خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن رابطه‌ی معنادار و همبستگی مثبت و بین خودتنظیمی و اختلالات یادگیری ریاضی رابطه معنادار و همبستگی منفی وجود دارد (معصومی فرد و شریفی حیزانی، ۱۳۹۹، ۱) و راهبردهای خودتنظیمی می‌تواند تاب‌آوری و سازگاری اجتماعی

<sup>۴</sup> . Loeffler, Stumpp, Grund, Limberger & Ebner-Priemer

<sup>۵</sup> . Ziegler & Opdenakker

<sup>۶</sup> . Self-regulatory learning

<sup>۱</sup> . Procrastination

<sup>۲</sup> . Zhao, Y & Elder

<sup>۳</sup> . Hong, Lee & Ye

شدند که نمونه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، از بین دانش‌آموزانی که به مرکز اختلالات یادگیری مراجعه نموده بودند و ملاک‌های ورود به پژوهش را دارا بودند انتخاب و با نمونه انتخابی از دانش‌آموزان عادی یکی از مدارس ناحیه ۱ شهر قم از نظر پایه تحصیلی، جنسیت، نوع مدرسه (دولتی یا غیردولتی)، سن (۱۱-۱۲ سال)، زندگی با هر دو والد هم‌تا می‌شوند و آزمودنی‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و هیجان‌های تحصیلی مورد مقایسه قرار می‌گیرند. همچنین از نظر اخلاقی به آزمودنی‌ها توضیحاتی پیرامون محرمانه ماندن مشخصات و اطلاعاتشان داده شد و پس از جلب رضایت شفاهی از آنان مطالعه انجام می‌گردد و ذکر این نکته نیز حائز اهمیت است که پژوهشگر با رعایت پروتکل‌های بهداشتی و ماسک و دستکش به آزمودنی‌ها مراجعه نموده و با ارائه مدادهایی که از قبل ضدعفونی نموده بود به آزمودنی‌ها، داده‌های موردنیاز برای پژوهش را جمع‌آوری نمود.

#### یافته‌های پژوهشی

توصیف ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان: ۶۰ نفر از دانش‌آموزان شهر قم در پژوهش حاضر شرکت کرده‌اند که از این تعداد ۳۰ نفر (۵۰٪) دارای اختلال یادگیری و ۳۰ نفر (۵۰٪) عادی می‌باشند.

#### آزمودنی‌های پژوهش

درصد	فراوانی	رده	آزمودنی‌ها
۵۰/۰	۳۰	دارای اختلال یادگیری	
۵۰/۰	۳۰	عادی	
۱۰۰/۰	۶۰	کل	

توزیع فراوانی جنسیت آزمودنی‌های پژوهش به تفکیک دارای

#### اختلال یادگیری و عادی

رده	دارای اختلال یادگیری		عادی	
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
دختر	۵۰/۰	۱۵	۵۰/۰	۱۵
پسر	۵۰/۰	۱۵	۵۰/۰	۱۵
جمع	۱۰۰/۰	۳۰	۱۰۰/۰	۳۰

جنسیت ۱۵ نفر (۵۰٪) از دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و ۱۵ نفر (۵۰٪) از دانش‌آموزان عادی دختر و جنسیت ۱۵ نفر (۵۰٪) از دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و ۱۵ نفر (۵۰٪) از دانش‌آموزان عادی پسر هست.

دانش‌آموزان با اختلال یادگیری را بهبود بخشید (بنیسی، ۱۳۹۸، ۱۰۷). امروزه یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان سازه‌ای مهم در آموزش و پرورش مطرح بوده و مورد توجه سیاست‌گذاران، معلمان، مربیان و والدین قرار گرفته است (زارع، حیدری، داوودی و معینی کیا، ۱۳۹۸، ۵۴) و از جمله متغیرهای روان‌شناختی که نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند خودتنظیمی تحصیلی است (قدم پور، درخشان فر، پادروند و قربانی، ۱۳۹۹، ۱۷۶).

سه رویکرد متمایز راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل انعکاس گرا، سازگار و نظارت بر رفتار خودتنظیم (لی، چن، زینگ، ژنگ و زی، ۲۰۲۰، ۸) می‌باشند. یادگیری خودتنظیمی فراگیران با مرحله پیش‌اندیشی شروع می‌شوند که در آن با تجزیه و تحلیل وظیفه و ایجاد انگیزه از خود درگیر می‌شوند. آن‌ها قبل از شروع کار در یک کار یادگیری، اهداف تعیین می‌کنند و برنامه‌ریزی می‌کنند. انگیزه از خود بر این اهداف و برنامه‌ها تأثیر می‌گذارد. پس از مرحله پیش‌اندیشی، فراگیران به مرحله عملکردی می‌روند که در آنجا برنامه‌های خود را با اعمال کنترل خویشتن و مشاهده از خود انجام می‌دهند. علاوه بر این، آن‌ها پیشرفت یادگیری خود را کنترل می‌کنند. در مرحله بازتاب خود، فراگیران پیشرفت یادگیری خود را بر اساس اطلاعات به‌دست‌آمده از نظارت شناختی در مرحله عملکردی و بازخوردی که به آن‌ها داده می‌شود، ارزیابی می‌کنند؛ یعنی آن‌ها اهداف، برنامه‌ها و استراتژی‌های خود را منعکس می‌کنند و از این اطلاعات برای شکل‌گیری اهداف و برنامه‌های جدید استفاده می‌کنند (وونگ، خلیل، بارس، دی کینینگ و پائاس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹، ۱۲).

#### روش پژوهش

این پژوهش از دسته طرح‌های علی-مقایسه‌ای است؛ یعنی به مقایسه دو گروه از دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری می‌پردازد و هیچ‌گونه دست‌کاری در این زمینه بر روی گروه‌ها انجام نمی‌شود. جامعه آماری پژوهش عبارت بود از کلیه دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری شهر قم در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ که دارای مشکل نادرست نویسی (اختلال یادگیری در املا) بودند که به دلیل اهمیت توانایی نوشتن و دیکته در سن ۱۱ تا ۱۲ سالگی و ورود به دوره نوجوانی موردبررسی قرار گرفتند. با توجه به قانون حداقل حجم نمونه در تحقیقات علی-مقایسه‌ای که برای هر گروه ۲۰ نفر ذکر شده است (دلاور، ۱۳۹۹، ص ۱۷۵)، برای افزایش اعتبار پژوهش ۳۰ نفر برای هر گروه به‌عنوان نمونه و به‌صورت هدفمند انتخاب

<sup>۲</sup> . Wong, Khalil, Baars, De Koning & Paas

<sup>۱</sup> . Li, Chen, Xing, Zheng & Xie

### یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

شاخص‌های توصیفی متغیر اهمال‌کاری تحصیلی به تفکیک دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی ارائه شده است. یافته‌های توصیفی راهبردهای یادگیری (راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی) به تفکیک دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی ارائه شده است. یافته‌های توصیفی هیجان‌های تحصیلی (لذت، غرور، اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی) به تفکیک دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی ارائه شده است.

سن ۱۵ نفر (۵۰٪) از دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و ۱۵ نفر (۵۰٪) از دانش‌آموزان عادی ۱۱ سال و سن ۱۵ نفر (۵۰٪) از دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و ۱۵ نفر (۵۰٪) از دانش‌آموزان عادی ۱۲ سال هستند.

### توزیع فراوانی سن آزمودنی‌های پژوهش به تفکیک دارای اختلال یادگیری و عادی

رده	دارای اختلال یادگیری		عادی	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۱۱ سال	۱۵	۵۰٪	۱۵	۵۰٪
۱۲ سال	۱۵	۵۰٪	۱۵	۵۰٪
جمع	۳۰	۱۰۰٪	۳۰	۱۰۰٪

### شاخص‌های توصیفی متغیر اهمال‌کاری تحصیلی در دو گروه مستقل

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	خطای انحراف معیار
اهمال‌کاری تحصیلی	دارای اختلال یادگیری	۴۲/۶۰	۲/۲۰۷	۰/۴۰۳
	عادی	۳۵/۹۰	۲/۲۱۸	۰/۴۰۵

### شاخص‌های توصیفی راهبردهای یادگیری در دو گروه مستقل

متغیرها	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	خطای انحراف معیار
راهبردهای شناختی	دارای اختلال یادگیری	۱۷/۷۷	۲/۵۴۲	۰/۴۶۴
	عادی	۲۵/۷۰	۲/۵۸۸	۰/۴۷۳
راهبردهای فراشناختی	دارای اختلال یادگیری	۱۶/۸۳	۲/۳۶۵	۰/۴۳۲
	عادی	۲۵/۸۰	۲/۹۸۷	۰/۵۴۵

### شاخص‌های توصیفی هیجان‌های تحصیلی در دو گروه مستقل

زیرمقیاس‌ها	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	خطای انحراف معیار
لذت	دارای اختلال یادگیری	۱۱/۵۳	۲/۰۸۰	۰/۳۸۰
	عادی	۱۷/۲۰	۱/۸۲۷	۰/۳۳۴
غرور	دارای اختلال یادگیری	۱۲/۱۰	۲/۴۵۴	۰/۴۴۸
	عادی	۱۷/۳۷	۱/۹۵۶	۰/۳۵۷
اضطراب	دارای اختلال یادگیری	۱۶/۷۰	۱/۸۷۸	۰/۳۴۳
	عادی	۱۰/۹۳	۲/۵۵۹	۰/۴۶۷
شرم	دارای اختلال یادگیری	۲۳/۱۷	۲/۱۳۵	۰/۳۹۰
	عادی	۱۷/۷۷	۱/۹۴۲	۰/۳۵۵
خشم	دارای اختلال یادگیری	۱۳/۳۷	۱/۹۵۶	۰/۳۵۷
	عادی	۸/۶۷	۱/۶۲۶	۰/۲۹۷
ناامیدی	دارای اختلال یادگیری	۱۳/۲۷	۱/۹۱۱	۰/۳۴۹
	عادی	۸/۷۷	۱/۵۴۷	۰/۲۸۲
خستگی	دارای اختلال یادگیری	۳۴/۸۰	۲/۶۷۰	۰/۴۸۸
	عادی	۲۷/۱۰	۲/۳۹۸	۰/۴۳۸

## ۲-۴. یافته‌های استنباطی

به‌منظور بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای پژوهش از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود مقدار سطح معناداری اهمال کاری تحصیلی، راهبردهای یادگیری (راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی) و هیجان‌های تحصیلی (لذت، غرور، اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی) بزرگ‌تر از ۰/۰۵ هست؛ بنابراین نتیجه می‌گیریم توزیع نمرات متغیرهای پژوهش نرمال است. لذا استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش بلامانع است.

## جدول ۴-۷- مقایسه توزیع نمرات متغیرهای پژوهش با توزیع

### نرمال

متغیرها	آماره کولموگروف اسمیرنوف	سطح معناداری
اهمال کاری تحصیلی	۰/۶۶۶	۰/۷۶۷
راهبردهای شناختی	۰/۶۸۱	۰/۷۴۲
راهبردهای فراشناختی	۰/۸۶۰	۰/۴۵۰
لذت	۰/۷۲۶	۰/۶۶۷
غرور	۰/۶۲۶	۰/۸۲۸
اضطراب	۰/۶۷۱	۰/۷۵۹
شرم	۰/۵۵۳	۰/۹۲۰
خشم	۰/۶۶۳	۰/۷۷۲
ناامیدی	۰/۶۹۲	۰/۷۲۴
خستگی	۰/۶۱۹	۰/۸۳۸

## آزمون ام باکس جهت بررسی پیش فرض همگنی ماتریس

### واریانس- کوواریانس متغیرهای پژوهش

Box's M	F	سطح معناداری
۸۴/۵۵۰	۱/۲۵۴	۰/۰۹۹

جهت بررسی پیش فرض همگنی ماتریس واریانس- کوواریانس متغیرهای پژوهش از آزمون باکس استفاده شد. مقدار سطح معناداری متغیرهای پژوهش بزرگ‌تر از ۰/۰۵ هست، بنابراین نشان‌دهنده آن است که شرط همگنی ماتریس واریانس- کوواریانس به خوبی رعایت شده است.

جهت بررسی پیش فرض برابری واریانس‌های متغیرهای پژوهش (اهمال کاری تحصیلی، راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی، لذت، غرور، اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی) در گروه‌های مورد آزمایش (دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی) از آزمون لوین استفاده شد. همان‌طور که در

جدول (۴-۹) مشاهده می‌شود، طبق آزمون لوین و عدم معناداری آن برای همه متغیرهای پژوهش ( $p > 0.05$ )، شرط همسانی واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است. لذا استفاده از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری بلامانع است.

## جدول ۴-۹- نتایج آزمون لوین جهت بررسی یکسانی

### واریانس‌های متغیرهای پژوهش

متغیرها	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
اهمال کاری تحصیلی	۰/۰۰۲	۱	۵۸	۰/۹۶۸
راهبردهای شناختی	۰/۰۰۱	۱	۵۸	۰/۹۷۵
راهبردهای فراشناختی	۱/۶۰۲	۱	۵۸	۰/۲۱۱
لذت	۰/۵۲۸	۱	۵۸	۰/۴۷۰
غرور	۰/۷۱۱	۱	۵۸	۰/۴۰۳
اضطراب	۲/۴۳۸	۱	۵۸	۰/۱۲۴
شرم	۰/۲۱۴	۱	۵۸	۰/۶۴۶
خشم	۱/۵۸۷	۱	۵۸	۰/۲۱۳
ناامیدی	۰/۸۸۳	۱	۵۸	۰/۳۵۱
خستگی	۰/۳۵۰	۱	۵۸	۰/۵۵۷

### فرضیه‌ها:

**فرضیه اصلی:** بین اهمال کاری، راهبردهای یادگیری و هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت وجود دارد.

نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری مربوط به نمرات اهمال کاری، راهبردهای یادگیری و هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی

نام آزمون	مقدار	مقدار آماره F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
آزمون اثر پیلایی	۰/۹۶۰	۱۱۷/۲۲۹	۱۰	۴۹	۰/۰۰۱
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۰۴۰	۱۱۷/۲۲۹	۱۰	۴۹	۰/۰۰۱
آزمون اثر هتلینگ	۲۳/۹۲۴	۱۱۷/۲۲۹	۱۰	۴۹	۰/۰۰۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۲۳/۹۲۴	۱۱۷/۲۲۹	۱۰	۴۹	۰/۰۰۱

یافته‌های حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیری نشان‌دهنده آن است که مقدار F چندمتغیری در تمامی آزمون‌ها در سطح  $P < 0.01$  از لحاظ آماری معنادار هست. لذا می‌توان گفت که بین دو گروه (دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی) حداقل

در یکی از متغیرها تفاوت معناداری وجود دارد؛ بنابراین فرضیه فوق پذیرفته می‌شود. بین اهمال کاری تحصیلی، راهبردهای یادگیری (راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی) و هیجان‌های تحصیلی

(لذت، غرور، اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی) در دو گروه از دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی تفاوت وجود دارد.

نتایج اثرات بین آزمودنی‌ها روی نمرات اهمال کاری، راهبردهای یادگیری و هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری

و عادی

منابع	متغیر وابسته	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری
گروه	اهمال کاری تحصیلی	۶۷۳/۳۵۰	۱	۶۷۳/۳۵۰	۱۳۷/۵۶۴	**۰/۰۰۱
	راهبردهای شناختی	۹۴۴/۰۶۷	۱	۹۴۴/۰۶۷	۱۴۳/۴۶۵	**۰/۰۰۱
	راهبردهای فراشناختی	۱۲۰۶/۰۱۷	۱	۱۲۰۶/۰۱۷	۱۶۶/۱۶۳	**۰/۰۰۱
	لذت	۴۸۱/۶۶۷	۱	۴۸۱/۶۶۷	۱۲۵/۶۹۰	**۰/۰۰۱
	غرور	۴۱۶/۰۶۷	۱	۴۱۶/۰۶۷	۸۴/۴۷۶	**۰/۰۰۱
	اضطراب	۴۹۸/۸۱۷	۱	۴۹۸/۸۱۷	۹۹/۰۲۴	**۰/۰۰۱
	شرم	۴۳۷/۴۰۰	۱	۴۳۷/۴۰۰	۱۰۵/۰۳۴	**۰/۰۰۱
	خشم	۳۳۱/۳۵۰	۱	۳۳۱/۳۵۰	۱۰۲/۴۲۵	**۰/۰۰۱
	ناامیدی	۳۰۳/۷۵۰	۱	۳۰۳/۷۵۰	۱۰۰/۵۳۷	**۰/۰۰۱
	خستگی	۸۸۹/۳۵۰	۱	۸۸۹/۳۵۰	۱۳۸/۱۰۵	**۰/۰۰۱

\*\* P < 0/01

نتایج تحلیل تعقیبی بونفرونی برای مقایسه زوجی میانگین اهمال کاری، راهبردهای یادگیری و هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی

متغیر وابسته	دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری	میانگین دانش‌آموزان عادی	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
اهمال کاری تحصیلی	۴۲/۶۰	۳۵/۹۰	۶/۷۰۰	۰/۵۷۱	۰/۰۰۱
راهبردهای شناختی	۱۷/۷۶	۲۵/۷۰	-۷/۹۳۳	۰/۶۶۲	۰/۰۰۱
راهبردهای فراشناختی	۱۶/۸۳	۲۵/۸۰	-۸/۹۶۷	۰/۶۹۶	۰/۰۰۱
لذت	۱۱/۵۳	۱۷/۲۰	-۵/۶۶۷	۰/۵۰۵	۰/۰۰۱
غرور	۱۲/۱۰	۱۷/۳۶	-۵/۲۶۷	۰/۵۷۳	۰/۰۰۱
اضطراب	۱۶/۷۰	۱۰/۹۳	۵/۷۶۷	۰/۵۸۰	۰/۰۰۱
شرم	۲۳/۱۶	۱۷/۷۶	۵/۴۰۰	۰/۵۲۷	۰/۰۰۱
خشم	۱۳/۳۶	۸/۶۶	۴/۷۰۰	۰/۴۶۴	۰/۰۰۱
ناامیدی	۱۳/۲۶	۸/۷۶	۴/۵۰۰	۰/۴۴۹	۰/۰۰۱
خستگی	۳۴/۸۰	۲۷/۱۰	۷/۷۰۰	۰/۶۵۵	۰/۰۰۱

دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری کمتر از دانش‌آموزان عادی است. میانگین اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی است.

میانگین اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی هست. میانگین راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری کمتر از دانش‌آموزان عادی است. میانگین لذت و غرور

### فرضیه‌های فرعی:

۱- بین اهمال کاری در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت وجود دارد.  
مقدار سطح معناداری به دست آمده (۰/۰۰۱) (ستون آخر) اهمال کاری تحصیلی کوچک‌تر از ۰/۰۵ هست، بنابراین فرضیه فوق پذیرفته می‌شود و نتیجه گرفته می‌شود که بین اهمال کاری در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد. طبق جدول (۴-۱۲)، میانگین اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی است.

### شاخص‌های استنباطی مقایسه میانگین اهمال کاری در دو گروه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی

متغیرها	آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		شاخص‌های استنباطی	
	F	سطح معناداری	t	درجه آزادی
اهمال کاری تحصیلی	۰/۰۰۲	۰/۹۶۸	۱۱/۷۲۹	۵۸

۲- بین راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت وجود دارد.  
مقدار سطح معناداری به دست آمده (۰/۰۰۱) (ستون آخر) راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی کوچک‌تر از ۰/۰۵ هست، بنابراین فرضیه فوق پذیرفته می‌شود و نتیجه گرفته می‌شود که بین راهبردهای یادگیری (راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی) در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد. میانگین راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری کمتر از دانش‌آموزان عادی است.

### شاخص‌های استنباطی مقایسه میانگین راهبردهای یادگیری در دو گروه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی

متغیرها	آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		شاخص‌های استنباطی	
	F	سطح معناداری	t	درجه آزادی
راهبردهای شناختی	۰/۰۰۱	۰/۹۷۵	-۱۱/۹۷۸	۵۸
راهبردهای فراشناختی	۱/۶۰۲	۰/۲۱۱	-۱۲/۸۹۰	۵۸

۳- بین هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت وجود دارد.  
مقدار سطح معناداری به دست آمده (۰/۰۰۱) (ستون آخر) هیجان‌های تحصیلی (لذت، غرور، اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی) کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، بنابراین فرضیه فوق پذیرفته می‌شود و نتیجه گرفته می‌شود که بین هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد. طبق جدول (۴-۱۲)، میانگین لذت و غرور دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری کمتر از دانش‌آموزان عادی است. میانگین اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی است.

### شاخص‌های استنباطی مقایسه میانگین هیجان‌های تحصیلی در دو گروه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی

متغیرها	آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		شاخص‌های استنباطی	
	F	سطح معناداری	t	درجه آزادی
لذت	۰/۵۲۸	۰/۴۷۰	-۱۱/۲۱۱	۵۸
غرور	۰/۷۱۱	۰/۴۰۳	-۹/۱۹۱	۵۸
اضطراب	۲/۴۳۸	۰/۱۲۴	۹/۹۵۱	۵۸
شرم	۰/۲۱۴	۰/۶۴۶	۱۰/۲۴۹	۵۸
خشم	۱/۵۸۷	۰/۲۱۳	۱۰/۱۲۱	۵۸
ناامیدی	۰/۸۸۳	۰/۳۵۱	۱۰/۰۲۷	۵۸
خستگی	۰/۳۵۰	۰/۵۵۷	۱۱/۷۵۲	۵۸

### نتیجه‌گیری

**فرضیه اصلی:** بین اهمال کاری، راهبردهای یادگیری و هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت وجود دارد. نتیجه حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که بین اهمال کاری تحصیلی، راهبردهای یادگیری (راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی) و هیجان‌های تحصیلی (لذت، غرور، اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی) در دو گروه از دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی تفاوت وجود دارد. نتیجه حاصل از آزمون تعقیبی بونفرونی نشان داد که میانگین اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی بود. میانگین راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری کمتر از دانش‌آموزان عادی

بود. میانگین لذت و غرور دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری کمتر از دانش‌آموزان عادی بود. میانگین اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی بود. فرامرزی و عنایتی (۱۴۰۰) در پژوهشی به بررسی و مقایسه هیجان‌های تحصیلی (مثبت و منفی) در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص پرداختند. نتایج نشان داد بین هیجان خشم بین دانش‌آموزان با مشکلات خواندن و ریاضی و همچنین خواندن و نوشتن تفاوت معناداری وجود دارد. بین هیجان اضطراب بین سه گروه دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین هیجان لذت در دانش‌آموزان با مشکلات نوشتن از دو گروه دیگر بیشتر بود که با یافته فوق همسو هست، ولی بین بقیه هیجان‌ها بین سه گروه تفاوتی وجود ندارد که با یافته فوق همسو نیست. امیدوار و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی به مقایسه‌ی تاب‌آوری، سخت‌رویی، پیشرفت تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری پرداختند. نتایج نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی به‌طور معنی‌داری در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی است که با یافته فوق همسو هست. هاشمی و خروطی (۱۳۹۹) در پژوهشی به مقایسه انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی و خود ارزشمندی بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد تفاوت معناداری در انگیزش تحصیلی، میزان خود ارزشمندی و خودتنظیمی تحصیلی بین دانش‌آموزان عادی با دانش‌آموزان تیزهوش دیده‌شده و دانش‌آموزان تیزهوش در سه متغیر نسبت به دانش‌آموزان عادی میانگین بالاتری دارند که با یافته فوق همسو هست. قدم پور و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی به مقایسه اهمال‌کاری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر ۱۲-۱۶ سال مصروع و غیر مصروع استان خراسان جنوبی پرداختند. نتایج نشان داد که بین اهمال‌کاری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان مصروع و غیر مصروع تفاوت معناداری وجود دارد که با یافته فوق همسو هست. رفیعی شهرکی و محمدی احمدآبادی (۱۳۹۸) در پژوهشی به مقایسه خودتنظیمی، پیشرفت تحصیلی و حساسیت به طرد دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه پرداختند. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات خودتنظیمی، پیشرفت تحصیلی و حساسیت نسبت به طرد دانش‌آموزان دختر و پسر وجود دارد که با یافته فوق همسو هست. تیموری (۱۳۹۸) در پژوهشی به مقایسه هیجان‌های تحصیلی (اضطراب، لذت و امید) بین دانش‌آموزان ابتدایی با و بدون اختلال یادگیری پرداخت. نتایج تحقیق نشان داد که

میانگین متغیرهای اضطراب، لذت و امید بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری متفاوت است. در واقع میانگین متغیرهای امید و لذت دانش‌آموزان با اختلال یادگیری کمتر از دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری به دست آمد. همچنین میزان اضطراب دانش‌آموزان مبتلابه اختلال یادگیری بیشتر از کودکان عادی بود که با یافته فوق همسو هست. طباطبایی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی به مقایسه تعلل ورزی تحصیلی، هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص پرداختند. نتایج نشان داد میان تعلل ورزی تحصیلی، هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص تفاوت معنی‌داری وجود دارد. مرادی و احدی (۱۳۹۷) در پژوهشی به مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای انگیزش در دانش‌جویان با و بدون درگیری تحصیلی پرداختند. نتایج نشان داد که میزان استفاده از راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی در دانش‌جویان با درگیری تحصیلی به‌طور معناداری بیشتر از دانش‌جویان بدون درگیری تحصیلی بود که با یافته فوق همسو هست. علی نژاد و موسی زاده (۱۳۹۷) در پژوهشی به مقایسه خودتنظیمی تحصیلی، یادگیری مشارکتی و خودآموزی در بین دانش‌آموزان متوسطه با اختلال رفتاری و بدون اختلال رفتاری پرداختند. نتایج نشان داد که بین دو گروه از دانش‌آموزان با و بدون اختلال رفتاری در خودتنظیمی، یادگیری مشارکتی و خودآموزی تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌های پژوهش حاکی از این است که خودتنظیمی، یادگیری مشارکتی و خودآموزی در دانش‌آموزان دارای اختلال رفتاری به‌طور معنی‌داری پایین است که با یافته فوق همسو هست. نقش و رضائی خمسی (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی رابطه بین خودتنظیمی و خودکارآمدی با تعلل ورزی در دانش‌آموزان سال هفتم شهر تهران و مقایسه مدل ساختاری این روابط در بین دو گروه با اختلالات یادگیری و عادی پرداختند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری و عادی، به لحاظ مدل ساختاری در پژوهش حاضر با یکدیگر تفاوت دارند و هم‌ارز نیستند که با یافته فوق همسو هست. قدم پور و خلیلی گشنیگانی (۱۳۹۶) در پژوهشی به مقایسه فریبکاری تحصیلی، تنیدگی ناشی از انتظارات تحصیلی و تعلل ورزی تحصیلی دانش‌جویان پرداختند. نتایج نشان داد که بین فریبکاری تحصیلی و تعلل ورزی تحصیلی دانش‌جویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد که با یافته فوق همسو هست. مرادی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی به مقایسه فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری پرداختند. یافته‌ها نشان



داد که میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی به‌طور معنی‌داری در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی است که با یافته فوق همسو هست. پورعبدل و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی به مقایسه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص پرداختند. نتایج نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص در اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد که با یافته فوق همسو هست. هن (۲۰۱۸) در پژوهشی به اهمال‌کاری تحصیلی و احساسات نسبت به اهمال‌کاری در دانشجویان دارای اختلالات یادگیری و غیر اختلالات یادگیری: بینش اولیه برای مداخله در آینده پرداختند. یافته‌ها نشان داد تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها وجود دارد، هم در تعلل در تحصیل و هم در تمایل به تغییر این رفتار که با یافته فوق همسو هست. تورپ (۲۰۱۵) در پژوهشی به مقایسه مهارت‌های خودتنظیم دانش‌آموزان تیزهوش و غیر استعداد برای یادگیری علوم پرداختند. نتایج نشان داد، بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی تفاوت وجود دارد؛ به‌طوری‌که دانش‌آموزان تیزهوش از مهارت‌های خودتنظیمی بالاتری برخوردار بودند که با یافته فوق همسو هست. هن و گوروشیت (۲۰۱۴) در پژوهشی به اهمال‌کاری تحصیلی، هوش هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی و معدل: مقایسه‌ی بین دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری و بدون آن پرداختند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری از نظر خودکارآمدی هوش هیجانی و علمی و از نظر اهمال‌کاری تحصیلی نمره کمتری نسبت به دانش‌آموزان غیر ناتوان در یادگیری دارند که با یافته فوق همسو هست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که اهمال‌کاری از یک‌سو بیانگر خود نظم‌جویی دانش‌آموزان و از سوی دیگر، رفتار ناسازگارانه و راهبرد دفاعی غیر مؤثری است که افراد برای پرهیز از شکست، حفظ عزت‌نفس و ارزش شخصی از آن بهره می‌جویند و پیامد مفیدی برای افراد مسامحه‌کار ندارد. دانش‌آموزان اهمال‌کار آمادگی برای امتحان را به شب‌پایانی موکول می‌کنند و در نتیجه در زمان امتحان اضطراب شدیدی را تجربه می‌کنند. همچنین ناکامی‌های مداوم افراد دارای ناتوانی یادگیری می‌تواند به‌مرورزمان موجب درماندگی آنان شود و آنان افراد را از تلاش یادگیری مطالب جدید بازدارد و از آنجایی که اهمال‌کاری در دانش‌آموزان نوعی ناتوانی در تنظیم برنامه برای رسیدگی به تکالیف و همچنین تعلل ورزی در انجام تکالیف محسوب می‌شود، می‌تواند در ناتوانی‌های یادگیری دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد، همچنین

ناکامی‌های مداوم افراد دارای ناتوانی یادگیری می‌تواند به‌مرورزمان موجب درماندگی آنان شود و آنان افراد را از تلاش یادگیری مطالب جدید بازدارد و آگاهی دانش‌آموزان از ضعف در یادگیری خودتنظیمی، انگیزه آن‌ها را برای یادگیری کاهش می‌دهد و کاهش انگیزه، استفاده از راهبردهای خودتنظیمی را متوقف می‌نماید و باعث عملکرد ضعیف و افت تحصیلی در این دانش‌آموزان می‌گردد و این افت تحصیلی موجب درجات بالایی از هیجانات تحصیلی منفی مانند اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی در این دانش‌آموزان می‌شود و عزت‌نفس او را پایین می‌آورد و همچنین این دانش‌آموزان به خاطر عدم موفقیت‌های تحصیلی احساس ناتوانی نموده و هیجانات تحصیلی مثبتی مانند لذت و غرور از پیشرفت تحصیلی در آنان مشاهده نمی‌شود؛ بنابراین با توجه به همسو بودن تأثیرات ناتوانی یادگیری با عنصر اهمال‌کاری، هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان، به‌طوری‌که هر دو عامل در افت تحصیلی دانش‌آموزان دخالت دارند و همچنین تأثیرات ناتوانی بر عزت‌نفس و خودپنداری تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، به نظر منطقی می‌رسد که راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ضعیف‌تر از دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری باشد. بین اهمال‌کاری در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت وجود دارد. نتیجه حاصل از آزمون  $t$  دو نمونه مستقل نشان داد که بین اهمال‌کاری در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد. میانگین اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی بود. امیدوار و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی به مقایسه‌ی تاب‌آوری، سخت‌رویی، پیشرفت تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری پرداختند. نتایج نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی به‌طور معنی‌داری در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی است که با یافته فوق همسو هست. قدم پور و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی به مقایسه اهمال‌کاری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر ۱۲-۱۶ سال مصروع و غیر مصروع استان خراسان جنوبی پرداختند. نتایج نشان داد که بین اهمال‌کاری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان مصروع و غیر مصروع تفاوت معناداری وجود دارد که با یافته فوق همسو هست. طباطبایی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی به مقایسه تعلل ورزی تحصیلی، هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص پرداختند. نتایج نشان داد میان تعلل ورزی تحصیلی، هوش هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان

با و بدون اختلال یادگیری خاص تفاوت معنی‌داری وجود دارد که با یافته فوق همسو هست. نقش و رضانی خمسی (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی رابطه بین خودتنظیمی و خودکارآمدی با تعلل ورزی در دانش‌آموزان سال هفتم شهر تهران و مقایسه مدل ساختاری این روابط در بین دو گروه با اختلالات یادگیری و عادی پرداختند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری و عادی، به لحاظ مدل ساختاری در پژوهش حاضر با یکدیگر تفاوت دارند و هم‌ارز نیستند که با یافته فوق همسو هست. قدم پور و خلیلی گشنیگانی (۱۳۹۶) در پژوهشی به مقایسه فریبکاری تحصیلی، تنیدگی ناشی از انتظارات تحصیلی و تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان پرداختند. نتایج نشان داد که بین فریبکاری تحصیلی و تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد که با یافته فوق همسو می‌باشد. مرادی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی به مقایسه فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری پرداختند. یافته‌ها نشان داد که میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی به‌طور معنی‌داری در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی است که با یافته فوق همسو هست. پورعبدل و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی به مقایسه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص پرداختند. نتایج نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص در اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد که با یافته فوق همسو هست. هن (۲۰۱۸) در پژوهشی به اهمال‌کاری تحصیلی و احساسات نسبت به اهمال‌کاری در دانشجویان دارای اختلالات یادگیری و غیر اختلالات یادگیری: بینش اولیه برای مداخله در آینده پرداختند. یافته‌ها نشان داد تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها وجود دارد، هم در تعلل در تحصیل و هم در تمایل به تغییر این رفتار که با یافته فوق همسو هست. هن و گوروشیت (۲۰۱۴) در پژوهشی به اهمال‌کاری تحصیلی، هوش هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی و معدل: مقایسه‌ای بین دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری و بدون آن پرداختند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری از نظر خودکارآمدی هوش هیجانی و علمی و از نظر اهمال‌کاری تحصیلی نمره کمتری نسبت به دانش‌آموزان غیر ناتوان در یادگیری دارند که با یافته فوق همسو هست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص چون در مقایسه با همسالان خود در تکالیف درسی و امتحانات درسی ضعیف عمل می‌کنند و این احساس کمبود

توانایی را در خود می‌بینند به‌این‌ترتیب از انجام تکالیف مربوط به مدرسه دلسرد می‌شوند و این منجر به اهمال‌کاری در وظایف مربوطه می‌شود. همچنین این دانش‌آموزان هرچند که از لحاظ ظاهر و هوش و ... با همسالان خود تفاوتی ندارند ولی عدم علاقه به تکالیف منجر به این احساس در آنان می‌شود که نمی‌توانند مانند دوستان خود تکالیف عمل کنند و این طرز تفکر باعث می‌شود که نوعی تعلل ورزی یا اهمال‌کاری تحصیلی در آنان شکل بگیرد که این خود باعث پسرقت تحصیلی و عدم علاقه به مدرسه می‌شود. تأخیر در شروع و اتمام تکالیف باعث خواهد شد تا یادگیری در فرصت‌های مناسب از دست برود و فرد مطالعه و انجام تکالیف را به زمان نامناسب و همواره با محدودیت زمانی پیگیری کند که این مسئله در فرایند یادگیری اختلال به وجود می‌آورد و موجب کاهش دقت، افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف و فرایند یادگیری می‌گردد. با توجه به همسو بودن تأثیرات ناتوانی یادگیری با عنصر اهمال‌کاری در دانش‌آموزان، به‌طوری‌که هر دو عامل در افت تحصیلی دانش‌آموزان دخالت دارند و همچنین تأثیرات ناتوانی بر عزت‌نفس و خودپنداری تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، به نظر منطقی می‌رسد که اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بیشتر از اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری باشد. بین راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت وجود دارد. نتیجه حاصل از آزمون t دو نمونه مستقل نشان داد که بین راهبردهای یادگیری (راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی) در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد. میانگین راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری کمتر از دانش‌آموزان عادی هست. هاشمی و خروطی (۱۳۹۹) در پژوهشی به مقایسه انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی و خودارزشمندی بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد تفاوت معناداری در انگیزش تحصیلی، میزان خودارزشمندی و خودتنظیمی تحصیلی بین دانش‌آموزان عادی با دانش‌آموزان تیزهوش دیده‌شده و دانش‌آموزان تیزهوش در سه متغیر نسبت به دانش‌آموزان عادی میانگین بالاتری دارند که با یافته فوق همسو هست. رفیعی شهرکی و محمدی احمدآبادی (۱۳۹۸) در پژوهشی به مقایسه خودتنظیمی، پیشرفت تحصیلی و حساسیت به طرد دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه پرداختند. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات خودتنظیمی، پیشرفت تحصیلی و حساسیت نسبت به طرد دانش‌آموزان دختر

و پسر وجود دارد که با یافته فوق همسو هست. مرادی و احدی (۱۳۹۷) در پژوهشی به مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای انگیزش در دانشجویان با و بدون درگیری تحصیلی پرداختند. نتایج نشان داد که میزان استفاده از راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی در دانشجویان با درگیری تحصیلی به‌طور معناداری بیشتر از دانشجویان بدون درگیری تحصیلی بود که با یافته فوق همسو هست. علی نژاد و موسی زاده (۱۳۹۷) در پژوهشی به مقایسه خودتنظیمی تحصیلی، یادگیری مشارکتی و خودآموزی در بین دانش‌آموزان متوسطه با اختلال رفتاری و بدون اختلال رفتاری پرداختند. نتایج نشان داد که بین دو گروه از دانش‌آموزان با و بدون اختلال رفتاری در خودتنظیمی، یادگیری مشارکتی و خودآموزی تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌های پژوهش حاکی از این است که خودتنظیمی، یادگیری مشارکتی و خودآموزی در دانش‌آموزان دارای اختلال رفتاری به‌طور معنی‌داری پایین است که با یافته فوق همسو هست. نقش و رضانی خمسی (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی رابطه بین خودتنظیمی و خودکارآمدی با تعلل ورزی در دانش‌آموزان سال هفتم شهر تهران و مقایسه مدل ساختاری این روابط در بین دو گروه با اختلالات یادگیری و عادی پرداختند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری و عادی، به لحاظ مدل ساختاری در پژوهش حاضر با یکدیگر تفاوت دارند و هم‌ارز نیستند که با یافته فوق همسو هست. تورپ (۲۰۱۵) در پژوهشی به مقایسه مهارت‌های خودتنظیم دانش‌آموزان تیزهوش و غیر استعداد برای یادگیری علوم پرداختند. نتایج نشان داد، بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی تفاوت وجود دارد؛ به‌طوری‌که دانش‌آموزان تیزهوش از مهارت‌های خودتنظیمی بالاتری برخوردار بودند که با یافته فوق همسو هست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که یادگیری خودتنظیمی یک موضوع مهم برای یادگیری انسان است. دانش‌آموزان موفق راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سازش یافته و الگوهای انگیزشی را در هنگام انجام دادن تکالیف (مثل کوشش برای موفقیت، لذت بردن از چالش‌های فعالیت، استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه و بروز سطح بالایی از احساس خودکارآمدی) از خود نشان می‌دهند. در مقابل، دانش‌آموزان ناموفق در یادگیری کمتر تلاش می‌کنند و علاقه‌ی کمتری به انجام دادن فعالیت‌ها دارند. آن‌ها قادر به تنظیم اهداف ویژه و راهبردهای یادگیری نیستند، خودکارآمدی پایینی دارند و به‌ندرت به سطح بالایی از موفقیت می‌رسند. در حقیقت دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری به دلیل اینکه قادر به تنظیم

عملکرد و حفظ اهداف درسی خود نیستند، یادگیری خودتنظیمی پایینی دارند. دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی نفع می‌برند از وجود چنین راهبردهایی آگاه‌اند، توانایی خود را برای رسیدن به اهداف مشخص شده در فعالیت یادگیری به کار می‌گیرند و در انجام یک تکلیف بر خودشان نظارت می‌کنند. این دانش‌آموزان استفاده بیشتری از راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌کنند، بیشتر مورد رجوع همسالان خود قرار می‌گیرند و پشتکار طولانی‌تری نسبت به سایر افراد دارند. این در حالی است که توسعه مهارت‌های خودتنظیمی تحت تأثیر عوامل شناختی، مانند دانش فراشناخت، آگاهی و حافظه کار، انگیزه و عوامل عاطفی، مانند علاقه و ارزش کار و عوامل رفتاری، مانند زمان و تلاش مدیریت است که این موارد در دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری ضعیف هست. دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در کاربرد راهبردهایی که دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری آن‌ها را به‌آسانی به کار می‌برند، ناتوان هستند؛ در حقیقت دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری، بی‌میلی نسبت به همسالان خود به‌خصوص در زمینه‌ی فعالیت‌های تحصیلی نشان می‌دهند، از خود نظارتی و خودکارآمدی پایینی برخوردارند و مسلماً از راهبردهای فراشناختی کمتری بهره می‌برند. در واقع این دانش‌آموزان تکلیف موردنظر را به‌عنوان یک تهدید در نظر گرفته و استقامت و پایداری لازم را نشان نمی‌دهند. به‌طور کلی یادگیری خودتنظیمی سبب می‌شود که فرد خود را لایق، خودکار آمد و مستقل تصور کند، حال آنکه دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری به دلیل اینکه خودکارآمدی و احساس خود ارزشی پایینی دارند، میزان یادگیری خودتنظیمی در آن‌ها به‌مراتب پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی هست. بین هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت وجود دارد. نتیجه حاصل از آزمون  $t$  دو نمونه مستقل نشان داد که بین هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد. میانگین لذت و غرور دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری کمتر از دانش‌آموزان عادی هست. میانگین اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی هست. فرامرزی و عنایتی (۱۴۰۰) در پژوهشی به بررسی و مقایسه هیجان‌های تحصیلی (مثبت و منفی) در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص پرداختند. نتایج نشان داد بین هیجان خشم بین دانش‌آموزان با مشکلات خواندن و ریاضی و همچنین خواندن و نوشتن تفاوت معناداری وجود دارد. بین هیجان اضطراب بین سه گروه دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد.

همچنین هیجان لذت در دانش‌آموزان با مشکلات نوشتن از دو گروه دیگر بیشتر بود که با یافته فوق همسو هست، ولی بین بقیه هیجان‌ها بین سه گروه تفاوتی وجود ندارد که با یافته فوق همسو نیست. تیموری (۱۳۹۸) در پژوهشی به مقایسه هیجان‌های تحصیلی (اضطراب، لذت و امید) بین دانش‌آموزان ابتدایی با و بدون اختلال یادگیری پرداخت. نتایج تحقیق نشان داد که میانگین متغیرهای اضطراب، لذت و امید بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری متفاوت است. در واقع میانگین متغیرهای امید و لذت دانش‌آموزان با اختلال یادگیری کمتر از دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری به دست آمد. همچنین میزان اضطراب دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری بیشتر از کودکان عادی بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در محیط آموزشی، یادگیرندگان غالباً هیجان‌های تحصیلی گوناگونی را تجربه می‌کنند. این هیجان‌ها می‌توانند اثر مثبت در یادگیری فعال، خودتنظیمی یادگیری و عملکرد درسی داشته باشند و لذت، امیدواری و افتخار تحصیلی را برای یادگیرندگان فراهم آورند. تجربه این هیجان‌ها همچنین می‌تواند با اثرگذاری منفی و نامطلوب در رفتار و افکار، زمینه‌ساز بروز عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در یادگیرندگان شود و دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری که به‌طور مداوم و مکرر شکست تحصیلی را تجربه می‌کنند نسبت به مشکلات رفتاری و هیجانی آسیب‌پذیرتر هستند، زیرا دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری، علیرغم برخورداری از هوش طبیعی، در مهارت‌های گوناگون مرتبط با حیطه تحصیلی، از جمله گوش دادن، خواندن، نوشتن، ریاضیات و حل مسئله، متناسب با سن و پایه تحصیلی خود عمل نمی‌کنند. مشکلات این دانش‌آموزان علاوه بر اینکه به‌طور مستقیم، عملکرد تحصیلی را به‌گونه‌ای منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد، بر تعاملات اجتماعی آن‌ها نیز اثرات مخربی بر جای می‌گذارد. این دانش‌آموزان در ابتدای ورود به مدرسه، به موفقیت و پیشرفت تحصیلی خود اطمینان دارند، ولی به‌مرور متوجه می‌شوند که با همکلاسی‌های خود تفاوت دارند و به دلیل شکست‌های پی‌درپی، دچار احساس حقارت و ناامیدی می‌شوند و به‌تدریج نسبت به مدرسه و امور تحصیلی، احساس بی‌زاری و انزجار پیدا می‌کنند. لذا این دانش‌آموزان علاوه بر مشکلات تحصیلی، سطوح بالایی از مشکلات رفتاری و هیجانی در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار از خود نشان می‌دهند؛ بنابراین دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری میزان بالایی از ابعاد مختلف خلق منفی از جمله، افسردگی، عمل تکانشی، اضطراب، مشکلات خلقی و بی‌حوصلگی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند.

### فهرست منابع

- ۱) احدی، بتول. ستوده، محمدباقر و حبیبی، یعقوب (۱۳۹۱). مقایسه بهزیستی روانشناسی و مکانیزم‌های دفاعی در دانش‌آموزان با و بدون لکنت. مجله روانشناسی مدرسه، ۴(۴)، ۲۲-۶.
- ۲) افضل‌ی، لیلا. اسماعیلی، سمیه و نقش، زهرا (۱۳۹۸). تاب‌آوری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری: بررسی نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی. نشریه توانمندسازی کودکان استثنائی، ۱۰(۴)، ۵۱-۶۰.
- ۳) امیدوار، عظیم. غریب زاده، رامین و عزیزی نژاد، بهاره (۱۴۰۰). مقایسه ی تاب‌آوری، سخت‌رویی، پیشرفت تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری. فصلنامه کودکان استثنائی، ۲۱(۱): ۹۱-۱۰۲.
- ۴) بنیسی، پریناز (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر تاب‌آوری و سازگاری دانش‌آموزان با اختلال یادگیری. توانمندسازی کودکان استثنائی، ۱۰(۱)، ۱۰۷-۱۱۵.
- ۵) تیموری، لیلا (۱۳۹۸). مقایسه هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. سومین همایش ملی روان‌شناسی تربیتی شناختی، تهران.
- ۶) جنابادی، حسین (۱۳۹۵). بررسی رابطه راهبردهای فراشناختی و خلاقیت با سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان با خواهر و برادرهای دارای اختلالات بیرونی، درونی و هیجانی. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴(۶)، ۱-۱۵.
- ۷) دلاور، علی (۱۳۹۹). روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی. انتشارات ویرایش، تهران.
- ۸) رفیعی شهرکی، طیبه و محمدی احمدآبادی، ناصر (۱۳۹۸). مقایسه خودتنظیمی، پیشرفت تحصیلی و حساسیت به طرد دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهرستان شهرکرد. سومین کنفرانس بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم تربیتی، مدیریت و روانشناسی، تهران.
- ۹) زارع، اعظم. حیدری، حسن. داوودی، حسین و معینی کیا، مهدی (۱۳۹۸). مدل یابی اثربخشی خودارزیابی بر پیشرفت درس ریاضی دانش‌آموزان دوره ی دوم متوسطه استان قم با میانجیگری خودتنظیمی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۶(۳۶)، مقاله ۳، ۵۱-۷۲.

- ۱۰) قدم‌پور، عزت‌اله. الله درخشان فر، روح. پادروند، حافظ و قربانی، مریم (۱۳۹۹). مقایسه اهمال کاری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مصروع و غیرمصروع. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۹ (۱): ۱۷۳-۱۸۸.
- ۱۱) معصومی جهندی، حسین. حجازی، مسعود. احمدی، محمد سعید و وکیلی، محمد مسعود (۱۳۹۹). بررسی مقایسه ای خودتنظیمی یادگیری (راهبردهای شناختی، فراشناختی و باورهای انگیزشی) در دو گروه از دانشجویان پزشکی و پرستاری. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۱۳ (۳۸)، ۸۵-۷۶.
- ۱۲) مهقانی جمال الدین، سعید و جناآبادی، حسین (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۷ (۱۲)، ۱-۱۵.
- ۱۳) نعیم، مهدی. رضایی شریف، علی و دیدار، فرداد (۱۳۹۹). مقایسه نارسایی هیجانی، خودآگاهی شناختی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. مجله ناتوانی های یادگیری، ۹ (۴)، ۱۱۴-۱۳۲.
- ۱۴) نقش، زهرا و رضانی خمسی، زهرا (۱۳۹۷). رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با تعلل ورزی: مقایسه دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری و عادی. پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۹ (۱)، ۹۲-۷۳.
- 15) Hong, J-C. Lee, Y-F & Ye, J-H. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and individual differences*, May 2021, Vol.174.
- 16) Li, S. Chen, G. Xing, W. Zheng, J & Xie, C. (2020). Longitudinal clustering of students' self-regulated learning behaviors in engineering design. *Computers & Education*, 153, p. 103899.
- 17) Wong, J. Khalil, M. Baars, M. de Koning, B.B & Paas, F.(2019). Exploring sequences of learner activities in relation to self-regulated learning in a massive open online course. *Computers & Education*, 140. 103595.
- 18) Zhao, Y & Elder, K.G.(2020). Evaluating pharmacy student perceptions and effectiveness of procrastination prevention events. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12, pp. 570-576.
- 19) Ziegler, N & Opendakker, M.C.(2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.



## **Comparing Procrastination, Learning Strategies and Academic Emotions between Normal and Learning Disabled Students**

### **Abstract**

The aim of this research was to compare procrastination, learning strategies, and academic emotions between normal and learning-disabled students. The statistical population included normal and learning-disabled students of Qom city in the academic year 2019-1400, who had incorrect writing problems (learning disabilities in spelling). The statistical sample included 60 people (30 normal students and 30 students with learning disabilities). The method of the research was a causal-comparative approach. The tools used were the Takman's academic procrastination questionnaire (1991), Bofard's self-regulation questionnaire (1995), and the Pekruns' academic emotions questionnaire (2005). Data analysis was conducted using multivariate variance analysis test, and two independent samples t-test, using SPSS version 25 software. The results showed that the average academic procrastination of students with learning disabilities was higher than that of normal students. The mean of cognitive strategies, metacognitive strategies, pleasure, and pride of students with learning disabilities was lower than that of normal students. The average anxiety, shame, anger, frustration, and fatigue of students with learning disabilities was higher than that of normal students.

**Keywords:** procrastination, learning strategies, academic emotions, learning disability.