

[دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



## مقایسه سیستم های مغزی رفتاری (BIS/BAS) در دانش آموزان پسر دارای اختلالات یادگیری اختصاصی (خواندن ، ریاضی) با دانش آموزان عادی

کامران ادیبی<sup>۱</sup>، عیسی محمدی<sup>۲\*</sup>

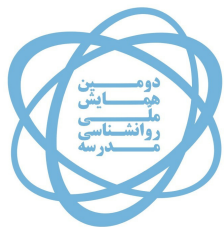
### چکیده

هدف پژوهش حاضر، مقایسه سیستم های مغزی رفتاری (BIS/BAS) در دانش آموزان پسر دارای اختلالات یادگیری اختصاصی (خواندن ، ریاضی) با دانش آموزان عادی بود. نوع پژوهش از نوع علی - مقایسه ای بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان پسر دارای اختلالات یادگیری اختصاصی و دانش آموزان عادی پایه هفتم بودند که در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ در مدارس متوسطه دولتی ناحیه یک شهری شهر اردبیل مشغول به تحصیل بودند ، که از میان آنان با استفاده از نمونه گیری تصادفی خوشه ای نمونه ای به حجم ۷۰ نفر (۳۵ نفر اختلال خواندن و ۳۵ نفر اختلال ریاضی) به صورت تصادفی انتخاب و ۳۵ نفر دانش آموز عادی از همان کلاس ها انتخاب شدند. در جمع آوری داده های پژوهش از پرسش نامه BIS/BAS کارور و وایت و پرسشنامه ی مشکلات یادگیری کلورادو استفاده شد. پس از هماهنگی با سازمان آموزش و پرورش ناحیه یک اردبیل، پرسشنامه ها توزیع و پس از تکمیل آنها، داده های بدست آمده از طریق روش آماری تحلیل واریانس چند متغیری و آزمون تعقیبی LSD مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که فعالیت سیستم فعال ساز رفتاری و سیستم بازداری رفتاری دانش آموزان عادی نسبت به دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری (خواندن و ریاضی) بالاست.

**کلیدواژه‌ها:** اختلال یادگیری اختصاصی، سیستم فعال سازی و بازداری رفتار (BAS/BIS)

۱- نویسنده مسئول: کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد، واحد اردبیل، اردبیل، ایران (Email: adibikamran@gmail.com)

۲\* - دانشجوی دکتری روانشناسی سلامت، دانشگاه آزاد، واحد کرج، البرز، ایران



## [دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



### مقدمه

اختلال های یادگیری ۱ ابتدا در دهه ۱۹۶۰ به عنوان جدیدترین حوزه فرعی در قلمرو کودکان استثنایی وارد شد و برای توصیف کودکان با هوش بهنجار که دچار مشکلات یادگیری بودند، به کار می رفت. این چنین کودکانی اغلب به عنوان آسیب دیده مغزی، کندآموز، نارساخوان یا ناتوان از نظر ادراکی، نامگذاری شده اند که هر یک از این اصطلاحات با محدودیت هایی همراه بودند (هالاها و کافمن ۲، ۱۹۹۴). کودکان مبتلا به اختلال یادگیری گروه ناهمگون را تشکیل می دهند، وجه اشتراکی که در بین همه آنها وجود دارد این است که همگی در یادگیری دروس مدرسه مشکل دارند. مشکل عمده تحصیلی این کودکان عمدتاً در زمینه بیان نوشتاری، خواندن و ریاضیات متجلی می شود. خواندن و ناتوانی در آن یکی از حوزه های بسیار مهمی است که معمولاً مشکلات بیشتری را برای دانش آموزان ناتوان در یادگیری به وجود می آورد. بیشتر پژوهشگران عقیده دارند که مشکل در خواندن ارتباط قابل ملاحظه ای با نقص در مهارت های زبان دارد به خصوص با مهارت های واج شناختی؛ توانایی درک این قاعده که اصوات و حروف چطور برای ساختن کلمات به کار برده می شوند (فورمن و لیبرمن ۳، ۱۹۸۹؛ استانویچ ۴، ۱۹۹۱، به نقل از هالاها و کافمن، ۱۹۹۴). اگرچه در گذشته بیشتر به اختلال در خواندن توجه شده است، اما اخیراً مشکل در ریاضی به طور قابل ملاحظه ای کانون مطالعات قرار گرفته است. کودکانی که در حوزه ریاضی مشکل دارند، بیشتر در مقوله های تفکر کمی، زمان، فضا و محاسبه با ناکامی مواجه می شوند. مشکل در خواندن نیز می تواند با مشکل در ریاضی همراه باشد. وجود حافظه ضعیف و نقص در راهبردهای یادگیری ریاضیات و گسترش اضطراب ریاضی از ویژگی های دیگر این کودکان هستند (لرنر ۵، ۱۹۹۷، به نقل از احدی و کاکاوند، ۱۳۹۰). درباره سبب شناسی ناتوانی یادگیری (خواندن و ریاضی) می توان به فرضیه های مختلفی از جمله اختلالات عصب-روانشناختی اشاره کرد. یکی از نظریه هایی که با اختلالات عصب روانشناختی یادگیری مربوط است نظریه سیستم های مغزی/ رفتاری گری است (بشرپور، ۱۳۹۴). نظریه سیستم های مغزی/ رفتاری گری (۱۹۹۴، ۱۹۹۱) جهت تبیین تفاوت های فردی به نقش عوامل زیستی-عصبی اشاره می کند و در این راستا سیستم های مغزی/ رفتاری، فعالیت، چگونگی استقرار و غلبه آنها را در افراد به عنوان عامل ایجاد کننده تفاوت های فردی در توجه، و انتخاب محرکها و بروز رفتار در آنها می داند. مدل گری بیان میکند که ساختارهای مختلف مغز، سه سیستم انگیزشی اساسی را راه اندازی میکنند که در تعامل با تقویت رفتاری هستند. به اعتقاد وی این سیستم های مغزی رفتاری اساس

۱ - Learning disorders

۲ - Halahan & Kauffman

۳ - Foorman & Liberman

۴ - Stanovich

۵ - Lerner



## [دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



تفاوت‌های فردی می‌باشند و فعالیت هر یک از آنها به فراخوانی واکنش‌های هیجانی متفاوت، نظیر زودانگیزگی، اضطراب و ترس می‌انجامد. اولین سیستم، سیستم فعال ساز رفتاری می‌باشد که به محرک‌های شرطی پاداش و (BAS) فقدان تنبیه پاسخ می‌دهد. فعالیت و افزایش حساسیت این سیستم موجب فراخوانی هیجان‌های مثبت، رفتار روی آورد و اجتناب فعال میگردد (گری، ۱۹۹۶، ۲۰۰۰). حساسیت سیستم فعال ساز رفتاری، نشان دهنده‌ی تکانشگری فرد می‌باشد. دومین سیستم سیستم بازداری رفتاری (BIS) است که به محرک‌های شرطی تنبیه و فقدان پاداش و همچنین به محرک‌های جدید و محرک‌های ترس آور ذاتی پاسخ می‌دهد (گری، ۱۹۹۶، ۲۰۰۰). فعالیت این سیستم موجب فراخوانی حالت عاطفی اضطراب و بازداری رفتاری، اجتناب منفعل، خاموشی، افزایش توجه و برپایی میگردد. سیستم فعال ساز با فراخوانی هیجان‌های مثبت دردانش‌آموزان موجب انگیزش بالای آنها می‌شود در حالی که سیستم بازداری رفتار نقش آزار گرانه دارد و در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر منفی می‌گذارد. این سیستم با فعال سازی اضطراب به صورت مستقیم در ناتوانی یادگیری اثر می‌گذارد (بهزادی و همکاران، ۱۳۹۳). بنابراین هر چند اختلالات یادگیری اصولاً مسأله‌ای آموزشی است، اما از چندین جنبه مختلف مورد بررسی قرار گرفته است. بسیاری از تلاش‌ها در این زمینه از فرضیه نقص جزئی در مغز سود می‌جویند و بدین ترتیب می‌کوشند با بررسی سیستم مغزی/رفتاری علل اختلالات با ارزیابی مسائل فرض شده مربوط به این نقص زیستی مشکل را بر طرف کنند. سیستم‌های فعال ساز و بازدارنده رفتار تاکنون در چندین مولفه روانشناختی از جمله خود تنظیم‌گری، روابط بین فردی، عملکرد گروهی، آسیب‌شناسی روانی و انگیزشی مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است (فرانکن ۲ و همکاران، ۲۰۰۶؛ کارور ۳، ۲۰۰۶). اسلوبوسکی و همکاران (۲۰۰۱) معتقد است سیستم‌های فعال ساز و بازدارنده مغزی-رفتاری، متغیرهای پیش‌بین محکمی برای مشکلات سازگاری کودکان و نوجوانان به شمار می‌آیند. نتایج برخی پژوهش‌ها به رابطه سیستم فعال ساز با رویدادهای مثبت در زندگی و سیستم بازدارنده با انزوای اجتماعی، استرس و سلامت، بیش‌فعالی و نقص توجه و اختلالات رفتاری دانش‌آموزان اشاره داشته‌اند (گابل ۴ و همکاران، ۲۰۰۰؛ مایر ۵ و همکاران، ۲۰۰۵؛ دومیترسکو ۶ و همکاران، ۲۰۱۰؛ گومز ۷ و کور، ۲۰۱۰؛ مژگان، ۲۰۱۰). نتایج پژوهش کولدرد ۸ و اکنور نشان داد که سطوح بالای فعالیت سیستم فعال ساز رفتاری با

- ۱ - Grey
- ۲ - Franken
- ۳ - Carver
- ۴ - Gable
- ۵ - Meyer
- ۶ - Dumitrescu
- ۷ - Gomez
- ۸ - Colder



## [دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



مشکلات رفتاری کودکان در ارتباط است، به طوری که کودکان با سیستم فعال ساز بالا، مشکلات رفتاری بیشتری را تجربه می کردند (کولدر و اکتور، ۲۰۰۴). بنابراین با توجه به موارد فوق، هم بررسی علل زیر بنایی ناتوانی یادگیری و نیز بررسی ساختار سیستم مغزی رفتاری و تأثیر آن بر مسایل یادگیری از ضرورت های این تحقیق هست تا علاوه بر افزایش دانش در این زمینه، تلاش هایی نیز در رفع مشکل یادگیری دانش آموزان انجام گیرد تا این دانش آموزان بتوانند با اعتماد به نفس بالا در جامعه ظاهر شوند و زندگی کنند. لذا پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این سوال است که آیا بین سیستم های مغزی- رفتاری در دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری اختصاصی و عادی تفاوت وجود دارد؟

### روش

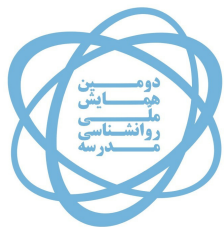
**نوع و طرح پژوهش:** این پژوهش از نوع علی - مقایسه ای است. در این پژوهش سیستم های مغزی رفتاری (BIS/BAS) متغیر وابسته و دانش آموزان پسر دارای اختلالات یادگیری اختصاصی (خواندن، ریاضی) و دانش آموزان عادی متغیر مستقل هستند.

**جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری:** جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان پسر دارای اختلالات یادگیری اختصاصی و دانش آموزان عادی پایه هفتم بوند که در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ در مدارس متوسطه دولتی ناحیه یک و دو شهری شهر اردبیل مشغول به تحصیل هستند. در این پژوهش با استفاده از نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای نمونه ای به حجم ۷۰ نفر انتخاب گردید. بدین صورت که ابتدا به صورت تصادفی از هر ناحیه ۱۰ مدرسه و از هر مدرسه دو کلاس انتخاب شدند و تمام اعضای آن کلاس با استفاده از پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو مورد بررسی قرار گرفتند. سپس موارد مشکوک به ناتوانی یادگیری با استفاده از ملاکهای DSM-V مورد بررسی قرار گرفتند. در نهایت از میان دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری ۷۰ نفر (۳۵ نفر اختلال خواندن و ۳۵ نفر اختلال ریاضی) به صورت تصادفی انتخاب و ۳۵ نفر دانش آموز عادی از همان کلاس ها انتخاب شدند.

### ابزار پژوهش

**پرسش نامه BIS/BAS:** این پرسشنامه توسط کارور و وایت (۱۹۹۴) تهیه شده است و حاوی ۲۴ آیتم با نمره گذاری لیکرت است که ۴ آیتم آن خنثی بوده و ۷ آیتم آن سیستم بازداری رفتار (BIS) و ۱۳ آیتم باقی مانده سیستم فعال سازی رفتار (BAS) و سه مقیاس فرعی پاسخ به پاداش، سائق و جستجوی شادی می باشد. روایی این پرسشنامه برای مقیاس BIS، ۰/۷۴ و برای مقیاس های فرعی BAS به ترتیب، ۰/۷۳، ۰/۷۶ و ۰/۶۶. گزارش شده است (کارور و وایت، ۱۹۹۴).





## [دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



سیستم فعال ساز رفتار	۲۹.۸۸	۳.۹۴	۳۲.۹۴	۲.۹۶	۴۰.۰۲	۴.۱۴
سیستم بازداری رفتار	۱۰.۸۵	۲.۲۵	۱۱.۸۸	۳.۱۷	۲۰.۶۰	۳.۸۴

همانطور که در جدول ۱ ملاحظه می شود بررسی نتایج جدول فوق حاکی از آن است که میانگین نمرات گروه عادی در متغیرهای سیستم فعال ساز و بازداری رفتاری بالاتر از گروه دانش آموزان دچار اختلال ریاضی و خواندن است. قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چند متغیری برای رعایت فرض های آن، از آزمون های باکس و لوین استفاده شد. بر اساس آزمون باکس که برای هیچ یک از متغیرها معنادار نبوده است، شرط همگنی ماتریس های واریانس / کوواریانس به درستی رعایت شده است ( $F=0/156$ ،  $P=0/97$  و  $BOX=19/486$ ). بر اساس آزمون لوین و عدم معناداری آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس های بین گروهی رعایت شده است. نتایج آزمون لامبدا ویلکز نشان داد که اثر گروه بر ترکیب متغیرهای سیستم فعال ساز رفتار و سیستم بازداری رفتار معنی دار است ( $F=0/481$  اتا و  $P<0/001$ ،  $F(4/202)$ ،  $F=0/269$  = لامبدا). آزمون فوق قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری (مانووا) را مجاز شمرد. نتایج نشان داد که حداقل بین یکی از متغیرهای مورد بررسی در بین دو گروه مورد بررسی تفاوت معنی داری وجود دارد.

### جدول ۲: خلاصه نتایج حاصل از آزمون اثرات بین آزمودنی ها

متغیر	df	MS	F	P	اتا
سیستم فعال ساز رفتاری	۲	۹۴۷/۵۱۴	۶۸/۴۲	۰/۰۰۰	۰/۵۷۳
سیستم بازداری رفتاری	۲	۱۰۰۲/۸۶۷	۱۰۳/۹۳	۰/۰۰۰	۰/۶۷۱

همانطور که در جدول ۲ گزارش شده است در هر سه متغیر (سیستم فعال ساز رفتار و سیستم بازداری رفتاری) در سه گروه از دانش آموزان دارای اختلال خواندن، ریاضی و عادی تفاوت معنی داری وجود دارد. برای اطلاع از اینکه تفاوت بین کدام زوج گروه ممکن از لحاظ سیستم فعال ساز رفتار و بازداری رفتار معنی دار است، از آزمون تعقیبی به روش LSD استفاده شد که در جدول زیر نتایج آن آورده شده است.

### جدول ۳: مقایسه تفاوت میانگین زوج گروه های ممکن از لحاظ سیستم فعال ساز و بازداری رفتاری

متغیر	گروه ها	گروه ۲	گروه ۳
سیستم فعال ساز رفتار	۱- گروه اختلال ریاضی	۳/۰۵۷*	-۷/۵۸*
	۲- گروه اختلال خواندن	-	-۱۰/۱۴*
	۳- گروه نرمال	-	-



## [دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



سیستم بازداری رفتار	۱- گروه اختلال ریاضی	۱/۰۲	* ۸/۷۱
	۲- گروه اختلال خواندن	-	* ۹/۷۴
	۳- گروه نرمال	-	-

نتایج آزمون LSD برای مقایسه میانگین دو به دوی گروه‌ها نشان می‌دهد که در نمره سیستم فعال سازی رفتاری تفاوت معنی داری بین دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی، خواندن و نرمال وجود دارد ( $P < 0/05$ )؛ بدین معنی که سیستم فعال ساز رفتاری گروه دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی بیشتر از دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن و کمتر از نرمال می‌باشد و میانگین نمره سیستم فعال ساز رفتاری دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن کمتر از گروه نرمال است. همچنین نتایج نشان داد که در نمره سیستم بازداری رفتاری تفاوت معنی داری بین دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی، خواندن و نرمال وجود دارد؛ بدین معنی که سیستم بازداری رفتاری گروه دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی بیشتر از دانش‌آموزان نرمال می‌باشد و میانگین نمره سیستم بازداری رفتاری دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن بیشتر از گروه نرمال است ( $P < 0/05$ ) همچنین سیستم بازداری رفتاری گروه دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی بیشتر از دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن می‌باشد ولی این از لحاظ آماری معنی دار نمی‌باشد ( $P > 0/05$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی مقایسه سیستم‌های مغزی رفتاری در دانش‌آموزان پسر دارای اختلالات یادگیری اختصاصی (خواندن، ریاضی) با دانش‌آموزان عادی بود. به عنوان یک نتیجه مهم در این تحقیق معلوم شد که بین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خواندن و ریاضی با دانش‌آموزان عادی تفاوت معنی داری وجود دارد. در این زمینه پژوهش به صورت منسجم انجام نگرفته است اما علی‌رغم عدم وجود پژوهش‌های مستقیم، به طور غیر مستقیم نتایج یافته‌های مایر و همکاران (۲۰۰۵) نشان داد که سیستم بازداری رفتاری قوی و سیستم فعالساز رفتاری ضعیف با افسردگی مرتبط است و همچنین نتایج این پژوهش به طور غیر مستقیم همسو با نتایج بشر پور و مظفری (۱۳۹۳) بود آنها در بررسی خود نشان دادند که فعالیت بالای سیستم بازداری رفتاری در هر نوع اضطراب صفت و حالت نقش دارد، ولی اضطراب صفت با فعالیت پایین سیستم فعالساز رفتاری نیز همراه می‌باشد. با توجه به اینکه در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری اضطراب و گاهی افسردگی مشاهده می‌شود می‌توان تبیین کرد که فعالیت پایین سیستم فعال ساز رفتاری در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری در تشدید ناتوانی آنها خیلی موثر است. سیستم فعال ساز رفتاری نظام ارتباطی درون شد - برونشد خاصی که معرف سیستم فعال ساز رفتاری است-نمایانگر یک نظام پسخوراند مثبت ساده است که از طریق محرک‌هایی که با پاداش یا فقدان تنبیه همخوانی دارند، فعال می‌شود و به گونه‌ای عمل می‌کند که مجاورت فضایی-زمانی به این محرکها افزایش یابد. با افزودن این فرض که محرک‌های شرطی خوشایندی از این نوع، به نسبت مجاورت فضایی موجب فعال سازی BAS میشوند، با



## [دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



سیستمی مواجه هستیم که به طور کلی قابلیت هدایت ارگانیزم به اهدافی را دارد (مانند آب و غذا) که برای بقا ضروری هستند. به عبارت دیگر، هدف سیستم فعالساز، شروع و هدایت رفتار اکتشافی مبتنی بر روی آوردی است که ارگانیزم را به تقویت کننده ها نزدیکتر می کند (کاویانی، ۱۳۸۶).

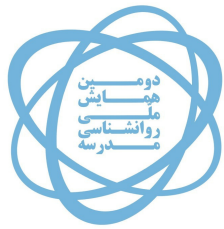
یافته دیگر پژوهش معنی داری تفاوت فعالیت سیستم بازداری رفتاری در دانش آموزان عادی و دانش آموزان پسر دارای اختلال یادگیری اختصاصی (خواندن و ریاضی) بود. مطابق نظریه گری سیستم فعالسازی رفتاری با زود انگیزگی و سیستم بازداری رفتاری با اضطراب مرتبط می باشد. یافته های پژوهشی مستقیمی در این زمینه یافت نشد تا همخوانی این فرضیه را ارزیابی کنیم اما به طور غیر مستقیم پژوهش ها نشان میدهد که گروه بزهدار نسبت به گروه عادی عملکرد ضعیف تری در بازداری رفتاری دارند (حمزه لو و مشهدی، ۱۳۸۹). همچنین نتایج این پژوهش به طور غیر مستقیم همسو با نتایج کویجمنز و دیگران (۲۰۰۰) است آنها نشان دادند که در کودکان دارای اختلال سلوک و اختلال نافرمانی مقابله ای کنترل بازدارنده به صورت قابل توجهی کمتر از کودکان عادی است. بر اساس این می توان گفت افراد دارای بازداری ضعیف، دچار نقص در رشد شبکه های عصبی در بخش پیشانی مغز که جایگاه کارکردهای اجرایی و شناخت و یادگیری به شمار می آید، هستند و نارسایی در این زمینه ساز بروز سایر مشکلات می باشد (کامرانی فکور و رسول زاده طباطبایی ۱۳۹۳). بنابراین افرادی که فعالیت سیستم بازداری رفتاری در آنها بالا است، حساسیت زیادی به محرک های تنبیه کننده داشته و خیلی سریعتر محرکهای تهدید کننده را شناخته و پاسخهای اجتنابی از خود نشان میدهند که این امر می تواند باعث شود افراد حساس به محرکهای تنبیه کننده در موقعیتهای مختلف خاصیت تهدید کنندگی بیشتری نسبت به دیگران ادراک کرده و اضطراب حالت بیشتری از خود نشان دهند. از سوی دیگر اضطراب در ناتوانی یادگیری و احساس بی کفایتی نقش دارد. دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری نارسایی های پیشرفت تحصیلی شدیدی را نشان می دهند و نوعاً در مقیاس های خواندن، نوشتن و ریاضی در سطح پایین قرار می گیرند (کریمی، ۱۳۸۰ نقل از نظری و همکاران، ۱۳۹۱).

بطور کلی نتایج نشان داد که بین دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خواندن، ریاضی و عادی از لحاظ سیستم فعال سازی و بازداری تفاوت معنی داری وجود دارد و این تفاوت به نفع گروه دانش آموزان عادی است و در بین خود اختلال ها، دانش آموزان دارای اختلال ریاضی از لحاظ متغیرهای وابسته در سطح بالاتری نسبت به گروه اختلال خواندن هستند. پژوهش حاضر روی دانش آموزان انجام گرفت و نتایج آن را نمی توان به سادگی به سایر قشرهای جامعه تعمیم داد. پیشنهاد می شود این پژوهش در بین سایر قشرها و در سنین مختلف اجرا شود. به مشاوران و روانشناسان نیز پیشنهاد می شود در کمک به دانش آموزانی که اختلال یادگیری دارند، وضعیت جوخانواده آنها را مورد ارزیابی قرار دهند. همچنین پیشنهاد می شود این پژوهش با نمونه های بیشتری و در سایر استان ها تکرار گردد.

### منابع

۱. احدی، حسن و کاکاوند، علیرضا (۱۳۹۰). اختلال های یادگیری (از نظریه تا عمل)، نشر ارسباران.





## [دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

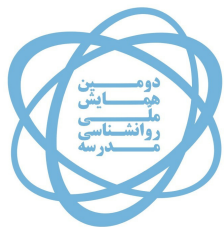
[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



۲. بشرپور، سجاد و مظفری، سیده صغری (۱۳۹۳). نقش سیستم‌های فعال‌سازی/بازداری رفتاری در پیش‌بینی اضطراب حالت/صفت دانش‌آموزان مقطع متوسطه. مجله ی روان شناسی مدرسه، زمستان، دوره ی ۳، شماره ۴. ۲۲-۳۶.
۳. بشرپور، سجاد (۱۳۹۴). صفات شخصیت (نظریه ها و آزمون ها). انتشارات ساوالان.
۴. بهزادی، فرزانه؛ رحیمی، چنگیز؛ محمدی، نوراله (۱۳۹۳). تاثیر آموزش نوروفیدبک بر ادراک بینایی دانش‌آموزان ابتدایی با اختلال یادگیری ریاضی. فصلنامه تازه های علوم شناختی، سال ۱۶، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۳.
۵. حاجلو، نادر و رضایی شریف، علی (۱۳۹۰). بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه ی مشکلات یادگیری کلورادو. فصلنامه ناتوانیهای یادگیری (۱) ۱، ۲۴-۴۳.
۶. حمزه لو، محمد و مشهدی، علی (۱۳۸۹). مقایسه بازداری رفتاری در نوجوانان بزهکار با یا بدون سابقه سوء مصرف مواد و نوجوانان بهنجار. فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی، دوره چهارم، ۳ و ۴، ۵۵-۶۴.
۷. کاویانی، حسین (۱۳۸۶). نظریه زیستی شخصیت. چاپ دوم. تهران. انتشارات مهر کاویان.
۸. کامرانی فکور، شهریانو و رسول زاده طباطبایی، کاظم (۱۳۹۳). مقایسه سیستم های مغزی رفتاری دختران فراری و عادی. فصلنامه اطلاع رسانی. آموزشی. پژوهشی، سال هشتم. شماره های سی و یک و سی و دو. پاییز و زمستان.
۹. نظری، سمیه؛ سیاحی، حیدر؛ افروز، غلامعلی (۱۳۹۱). مقایسه ادراک دیداری-حرکتی کودکان دارای اختلال یادگیری و عادی در آزمون بندر-گشتالت. مجله ناتوانی های یادگیری، دوره ۲، شماره ۳، صص ۱۳۵-۱۱۶.
۱۰. Colder C. O'Connor RM. Gray's reinforcement sensitivity model and child psychopathology: laboratory and questionnaire assessment of the BAS and BIS. J abnormal child psycho ۲۰۰۴; ۳۲: ۴۳۵-۴۵۱.
۱۱. Corr P J. Reinforcement sensitivity theory and personality. Neurosci Biobehav Rev ۲۰۰۴; ۲۸: ۳۱۷-۳۲۲.
۱۲. Corr P., A. Pickering & J.A. "Personality & Reinforcement in Associative & Instrumental Learning", Person. & individ. Diff., ۱۹(۱), ۱۹۹۵, pp. ۴۷-۷۱.
۱۳. Carver CS, White TL. Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: the BIS/BAS Scales. Journal of Personality and Social Psychology ۱۹۹۴; ۶۷(۲): ۳۱۹-۳۳۳.
۱۴. Dumitrescu AL, Toma C, Lascu V. Evaluation of inter-relationship between behavioral inhibition, behavioral activation, avoidance, daily stressors and oral health. Rom J Intern Med ۲۰۱۰; ۴۸: ۲۸۱-۹۰.
۱۵. Franken IH, Muris P, Georgieva I. Gray's model of personality and addiction. Addict Behav ۲۰۰۶; ۳۱: ۳۹۹-۴۰۳.
۱۶. Gray JA, McNaughton N. The neuropsychology of anxiety: Reprise. In: Hope DA. (editor). Nebraska Symposium on Motivation. Perspectives on anxiety, panic, and fear. Lincoln: Nebraska University; ۱۹۹۶: ۶۱-۱۳۴.
۱۷. Gray JA, McNaughton N. The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septohippocampal system. New York: Oxford University; ۲۰۰۰: ۵۳-۹۸.



[دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه]

[اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی]

[دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی]

[۲۳ اردیبهشت ۹۵]



۱۸. Gomez R, Corr PJ. Attention deficit/ hyperactivity disorder symptoms: associations with Gray's and Tellegen's models of personality. *Personality and Individual Differences* ۲۰۱۰; ۴۹ : ۹۰۲-۹۰۶.
۱۹. Halahan. D. P. Kauffman, J. & Lloyd, J. (۱۹۹۵). Introduction to learning disabilities. Needham Heights. MA: Allyn
۲۰. Kooijmans, R. , Scheres, A. & Osterlaan, J. (۲۰۰۰). Response inhibition and measures of psychopathology: A dimensional analysis. *Child Neuropsychology*, ۶, ۱۷۵-۱۸.
۲۱. Mozghan SM. Relationship between behavioral activation system and behavioral inhibition system with student capabilities and behavioral disorder *Andisheh va Raftar* ۲۰۱۰; ۵: ۶۴-۵۷. [In Persian].
۲۲. Meyer B, Olivier L, Roth DA. Please don't leave me! BAS/BIS, attachment styles, and responses to a relationship threat. *Pers Individ Dif* ۲۰۰۵; ۳۸(۸): ۱۰۲-۱۵.
۲۳. Slobodskaya, H. R., Safronova, M. V., Knyazev, G. G., & Wilson, D. (۲۰۰۱). Development of a short Form of the Gray-Wilson personality questionnaire. Research Institute of Physiology, Russia and Institute of Psychiatry University of London

دومین  
همایش  
ملی  
روانشناسی  
مدرسه