

Comparison of Perceived Competence and Relational and Overt Aggression in Students with Dyslexia, Students with Dysgraphia and Normal Students

Mahnaz Babaei^{*1}, Zahra Naderan², Seyyede Sanaz Babaei Roodbari³

1. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, Golestan University, Gorgan, Iran.

2. MA, of General Psychology, Islamic Azad University, Azadshahr Branch

3. MA, of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Sanandaj Branch

Abstract

Background & Purpose: the present study was conducted with the aim of comparing perceived competence and aggression in students with dyslexia and dysgraphia as well as normal students.

Method: The descriptive research design was causal-comparative. The statistical population included all children who referred to learning disability centers and normal schools in Gorgan in 2022. The sampling strategy was convenience sampling, and the sample size was 120 individuals (40 individuals in each group). The measurement tools included the Perceived Competence Questionnaire for Children (Harter, 1982) and Relational and Overt Aggression Questionnaire (Shahim, 2006). The data were analyzed via one-way variance and Tukey post hoc test using SPSS software version 23.

Results: The results showed that regarding perceived competence and its subscales, there was no significant difference between the three studied groups ($P > 0.01$). However, there was a significant difference regarding relational and overt aggression between children with dyslexia, children with dysgraphia, and normal children ($P < 0.01$). It means that total, relational, and overt aggression was more common in normal children than in children with dyslexia and dysgraphia.

Conclusion: According to the findings, it is necessary to provide educational and treatment programs for all students to prevent and reduce behavioral disorders.

Article Info

Keywords :

Dyslexia, Dysgraphia, Perceived Competence, Relational and Overt Aggression.

Received: 2024/10/17

Accepted: 2024/12/04

Available: 2025/01/03

Author Address: Mahnaz Babaei, Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, Golestan University, Gorgan, Iran.

Author E-mail: dr.mbabaei2@gmail.com

مقایسه ادراک شایستگی و پرخاشگری رابطه ای و آشکار دانش آموزان نارساخوان، نارسانویس با عادی

مهناز بابائی*^۱، زهرا نادران^۲، سیده ساناز بابائی رودباری^۳

۱. استادیار گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران

۲. کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علی آباد، علی آباد، ایران

۳. ارشناسی ارشد روان شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سمنجان، سمنجان، ایران

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه ادراک شایستگی و پرخاشگری رابطه ای و آشکار دانش آموزان نارساخوان، نارسانویس با عادی انجام شد.**روش:** روش پژوهش توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مراجعه‌کننده به مراکز اختلال یادگیری و مدارس عادی شهر گرگان در سال ۱۴۰۱ بود. روش نمونه‌گیری به صورت در دسترس و حجم نمونه ۱۲۰ نفر (هر گروه ۴۰ نفر) بود. ابزارهای اندازه‌گیری شامل پرسشنامه ادراک شایستگی کودکان هاتر (۱۹۸۲) و پرسشنامه پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار شهیم (۱۳۸۵) بود. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تعقیبی توکی با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.**یافته‌ها:** نتایج نشان داد بین سه گروه مورد مطالعه در ادراک شایستگی و خرده‌مقیاس‌های آن تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/01$) اما در پرخاشگری و خرده‌مقیاس‌های آن تفاوت بین گروه‌ها معنادار بود ($P < 0/01$) یعنی پرخاشگری کل، رابطه‌ای و آشکار در دانش آموزان عادی بیشتر از دانش آموزان نارساخوان و نارسانویس بوده است.**نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌ها، ارائه برنامه آموزشی و درمانی برای کلیه دانش آموزان جهت پیشگیری و کاهش اختلالات رفتاری ضروری است.

چکیده

کلیدواژه‌ها:

ادراک شایستگی، پرخاشگری رابطه ای و آشکار، نارساخوانی، نارسانویسی

تاریخ دریافت مقاله : ۱۴۰۳/۰۷/۲۷

تاریخ پذیرش : ۱۴۰۳/۰۹/۱۴

تاریخ انتشار : ۱۴۰۳/۱۰/۱۴

مشخصات مقاله

* نویسنده مسئول : مهناز بابائی ، استادیار گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران

رایانامه : dr.mbabaei2@gmail.com

مقدمه

مسئله اختلالات یادگیری اخیراً به طور چشمگیری توسعه پیدا کرده و توجه متخصصان و دست اندکاران مسایل آموزشی را پیش از پیش به خود جلب نموده است. در پنجمین ویراست راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، اختلال یادگیری به اختلال یادگیری خاص تغییر نام و ماهیت داده و اختلال خواندن، اختلال نوشتن، اختلال ریاضی، که هر یک در قبل یک اختلال مستقل و مجزا محسوب می شد اکنون به عنوان اختلال یادگیری خاص نامیده شده اند (گنجی و گنجی، ۱۳۹۲؛ به نقل از عزتی بایی و میکائیلی، ۱۴۰۰). اختلالات یادگیری خاص، جزء طبقه اختلالات عصبی-رشدی است که شامل مشکلات در مهارت های خواندن، نوشتن، ریاضی یا استدلال ریاضی در طول سال های تحصیلی می شود (کاسترو و همکاران، ۲۰۲۰). این دسته از کودکان با اینکه عمدتاً از نظر هوشی در سطح طبیعی هستند، گروه ناهمگن و غیر یکنواختی را تشکیل می دهند که به هیچ وجه در قالب گروه بندی های معمول کودکان استثنایی نمی گنجند و علاوه بر کمبود های تحصیلی از مشکلات عملکردی، اجتماعی و رفتاری نیز رنج می برند (گرگوراینگو و همکاران، ۲۰۲۰). ادبیات مربوط به اختلال یادگیری، اختلالات دورن نمود (مانند، افسردگی، اضطراب) و برون نمود (مانند، اختلال سلوک و پرخاشگری) را در افراد مبتلا نشان می دهد (کاتاویدلا و همکاران، ۲۰۲۱). و از مهم ترین دلایل نگرانی معلمان، مربیان و مدیران مدارس محسوب می شود. چنین مشکلاتی در طول زمان ثابت بالایی نشان می دهند. و پیامدهای منفی طولانی مدت مانند شکست در مدرسه و آسیب روانی را به همراه دارند (کاسترو، ۲۰۲۰). وقوع همزمان مشکلات عاطفی-رفتاری و یادگیری توسط چندین مطالعه در دو محیط بالینی و عادی مربوط به دانش آموزان دارای اختلال یادگیری گزارش شده است. اختلالات یادگیری سبب ایجاد مشکلاتی در زمینه اجتماعی، هیجانی و تحصیلی می شوند. چون دانش آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری به طور مداوم شکست را تجربه می کنند، در برابر مشکلات رفتاری، هیجانی و اجتماعی آسیب پذیرترند و مشکلات بیشتری را تجربه می کنند (رضایی، سفیدکار و قربان پورلمجانی، ۱۳۹۹).

کمبود مهارت های اجتماعی احتمالاً ناتوان کننده ترین مشکلی است که دانش آموزان ممکن است داشته باشند. مشکلات اجتماعی ممکن است بیش از اختلال در عملکرد درسی، زندگی فرد را مختل کند. ناتوانی اجتماعی تقریباً بر تمام جنبه های زندگی هم در خانه

و مدرسه و هم هنگام بازی تاثیر می گذارد (اکبری، ارجمند نیا، افروز و کامکاری، ۱۳۹۵). ادراک شایستگی از جمله مولفه های است که در رشد مهارت اجتماعی تاثیر دارد لذا مطالعه آن در کودکان دارای اختلالات یادگیری دارای اهمیت است. بنظر می رسد یکی از متغیرهای که احتمالاً در افراد دارای اختلالات یادگیری دچار نقص می شود، ادراک شایستگی است. شایستگی ادراک شده، احساس مثبت از خود به عنوان محوری برای عملکرد انطباقی افراد در نظر گرفته می شود (نگا، نومورا، ناکاتا، کانکو و امرورا، ۲۰۱۸). و متغیری است که قضاوت افراد را در مورد توانایی های خود برای بسیج منابع به منظور دستیابی به یک هدف خاص منعکس می کند. در واقع شایستگی ادراک شده، یک شاخص ارزشمند از خود، در دوره کودکی است، زیرا کودکان به طور طبیعی در مورد توانایی های خود قضاوت می کنند. لذا با در نظر گرفتن این دیدگاه، ادراک شایستگی پارامتر مهمی برای درک انگیزه و رشد حرمت خود در دوران کودکی محسوب می شود (نوبری و والنتینی، ۲۰۱۸). کودکان با ادراک شایستگی ضعیف، مشکلات درونی بیشتری را از خود نشان می دهند (نظیر تنهایی، انزوای اجتماعی و اضطراب) و بیشتر توسط همسالان خود طرد می شوند. این امر سبب اثرات منفی بلند مدت در دستاوردها و رضایت مندی زندگی آن ها می شود (هرتزربرگ و زبروویسکی، ۲۰۱۶). به نظر هارتر (۱۹۸۲)، ادراک شایستگی شامل پنج حوزه خاص است: شایستگی تحصیلی (عملکرد تحصیلی و هوشی)، پذیرش اجتماعی (ارتباط با همسالان)، شایستگی ورزشی (فعالیت ورزشی)، شایستگی جسمانی (تصور بدنی) و رفتار (رفتار با دیگران). ادراکات فردی کودکان از شایستگی های خود پیامدهای مهمی برای موفقیت تحصیلی، سازگاری در کلاس و همچنین احساس خودارزشمندی کلی آنها دارد (راکز، پوتنیک، اسپوسیتی و برن استین، ۲۰۱۹). برخی پژوهش ها نشان داده است دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری در تمام ابعاد ادراک از خود در مقایسه با دانش آموزان عادی ضعیف ترند (سولانا، ۱۹۸۳، چوام و مریسون، ۱۹۸۶؛ به نقل از رضایی و جمالویی همکاران، ۱۳۸۹). و این دانش آموزان به به دلیل محبوبیت کمتری که نسبت به دانش آموزان عادی دارند در معرض مشکلات اجتماعی و رفتاری بیشتری قرار دارند (تکلموی، ۱۳۹۰). هوانگ^۹ و همکاران (۲۰۲۱)، در مطالعه ای نشان دادند شایستگی تحصیلی، محبوبیت و حرمت خود کلی در گروه نارساخوان بطور معناداری کمتر از دانش آموزان عادی است. یافته های بی بی، منیک و منینگ (۲۰۰۳)، نیز حاکی از آن است دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری در مقایسه با دانش آموزان عادی، ادراک از خود ضعیف تری به ویژه در زمینه ی

6.Hertsberg, & Zebrowski

7.Harter

8.Racz, Putnick, Esposito, & Bornstein

9.Huang, & et al

1.Castro & et al

2.Grigorenko & et al

3.Cataudella & et al

4.Nagai, Nomura, Nagata, Kaneko, & Uemura

5.Nobre, & Valentini

اختلالات از جمله اختلالات یادگیری نارساخوانی است. سلگی و ویسی (۱۳۹۷) نیز در پژوهشی نشان دادند بین ویژگی های روان شناختی، حساسیت اضطرابی و عملکرد شناختی دانش آموزان نارسانویس و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. مرور ادبیات از پیچیده و حساس بودن مسائل مربوط به این حوزه حکایت دارد.

لذا با توجه به شیوع بالای اختلالات یادگیری در دانش آموزان و تاثیر این مسئله بر کارکردهای مختلف افراد مبتلا، هر گونه مطالعه مرتبط با این حوزه، برای پژوهشگران و روان شناسان از اهمیت ویژه ای برخوردار است. افزون بر این امر، خلاء های پژوهش های پیشین، ناهمسو بودن نتایج برخی از مطالعات و فقدان پژوهش های مرتبط با مقایسه ادراک شایستگی و پرخاشگری دانش آموزان دارای اختلالات خاص یادگیری با دانش آموزان عادی در مطالعات قبلی به ویژه در داخل کشور و بدیع بودن، ضرورت انجام این پژوهش را آشکار می سازد. و بنظر می رسد یافته های این مطالعه بتواند سبب ارتقای دانش و آگاهی متولیان، مسئولین و خانواده های این دانش آموزان شود. بدین جهت پژوهش حاضر با هدف مقایسه ادراک شایستگی و پرخاشگری دانش آموزان نارساخوان، نارسانویس با دانش آموزان عادی انجام شد.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع علی-مقایسه ای بود. جامعه آماری شامل، کلیه دانش آموزان عادی و نارساخوان و نارسانویس مراکز ناتوانی های یادگیری (دانا، حکمت و توانا) شهر گرگان در سال ۱۴۰۱ بود. نمونه گیری به صورت در دسترس و حجم نمونه ۱۲۰ نفر (از هر گروه ۴۰ نفر) بود ملاک های ورود در پژوهش شامل رضایت شرکت کنندگان، وجود تشخیص اختلال مورد نظر از سوی روانشناس، عدم ابتلای شرکت کنندگان به اختلالات دیگر و شرط خروج عدم همکاری در پاسخگویی به سؤالات یا پاسخگویی های ناقص بود. همچنین داده ها با استفاده از آمار توصیفی (فراوانی، درصد، شاخص های مرکزی و پراکندگی) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تعقیبی توکی) بوسیله نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

تحصیلی دارند. برخی پژوهش ها نیز نتایج متفاوتی را گزارش نمودند به عنوان مثال، وین، وودلندز و وونگ (۱۹۸۲)، در مطالعه ای نشان داده اند که این دانش آموزان در برخی از ابعاد ادراک از خود مانند ادراک جسمانی، اجتماعی و ابعاد تحصیلی برتر از افراد عادی هستند (رستم اوغلی، جانی، پوراسمعیلی و صالحی، ۱۳۹۲). و اختلال در یادگیری با ادراک منفی از خود مرتبط نیست (لور سوچ، هرت ول و وریگوت، ۲۰۲۱). همچنین یافته های مونتاگو و گاردن (۲۰۰۳)، نیز بیانگر آن بود عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری از همسالان عادی کمتر نمی باشد.

یکی از مهم ترین مشکلات رفتاری طبقه بندی شده در کودکان دارای اختلالات یادگیری رفتارهای پرخاشگرانه است. پرخاشگری در دوران کودکی و نوجوانی شایع است. با این حال، زمانی که به طور مکرر رخ می دهد، می تواند تأثیر قابل توجهی بر سازگاری روانی-اجتماعی و تحصیلی کوتاه مدت و بلندمدت کودکان داشته باشد (مهری، واسدرپ و لف، ۲۰۱۹). برای سال های متمادی مطالعات پرخاشگری و قربانی شدن کودکان بر رفتارهای آشکار و تقابلی مانند تجاوز جسمی و کلامی، تهدید و توهین متمرکز بود. پرخاشگری را می توان به انواع فرعی شامل واکنشی/پیشگیرانه، آشکار/پنهان و تکانه شی/رابطه ای طبقه بندی کرد (کونور و همکاران، ۲۰۱۹، مارتینز و واور، ۲۰۱۹). پرخاشگری آشکار شامل پرخاشگری جسمانی (به عنوان مثال، هل دادن، ضربه زدن، لگد زدن) و پرخاشگری کلامی (مانند تمسخر، صدا زدن نادرست) است (وانگ و وانگ، ۲۰۱۹). اخیراً مفهوم پرخاشگری و قربانی شدن به گونه ای گسترش یافته است که اشکال پرخاشگری رابطه ای مانند شایعات منفی، طرد شدن، دستکاری در روابط اجتماعی را نیز شامل می شود (پوتالاز و همکاران، ۲۰۰۷). نمونه های رایج از پرخاشگری رابطه ای شامل تلاش عمدی برای متقاعد کردن دیگران برای رد یا طرد فرد مورد نظر است (اسویت و اسلاتر، ۲۰۲۱). مضافاً پرخاشگری رابطه ای که روابط اجتماعی، موقعیت و شهرت یک فرد را هدف قرار می دهد، می تواند سبب حذف عمدی یا منزوی کردن اجتماعی وی شود (وانگ و وانگ، ۲۰۱۹) و با خشم مرتبط است (مورون و بیولیک مورون، ۲۰۲۱). اغلب محققان به وجود اختلال های هیجانی در کودکان دارای اختلال یادگیری اشاره کرده اند، از جمله اختلال نارسایی توجه همراه با فزون کنشی، اضطراب، افسردگی، پرخاشگری و سازش ناپذیری اجتماعی (باعتز، ۱۳۸۷). رضایی، سفیدکار و قربان پورلفمجان (۱۳۹۹)، در مطالعه ای به این نتیجه دست یافتند، رفتارهای تکانه شی و رفتارهای قانون شکنانه، پایه و اساس بسیاری از

6. Martins, & Weaver
7. Wang, & Wang
8. Putallaz, & et al
9. Swit, & Slater
10. Moron, & Biolik-Moron

1. Win, Woodlands, & Wong
2. Leversuch, Hartwell, & Wright
3. Montague, & Gardren
4. Mehari, Waasdorp, & Leff
5. Connor, & et al

ابزارهای سنجش

۱- مقیاس ادراک شایستگی کودکان (PCSC): این مقیاس توسط هارتر (۱۹۸۲) ساخته شد و دارای ۲۸ ماده است و شایستگی ادراک شده کودک را در سه حوزه شناختی، اجتماعی و جسمانی ارزیابی می کند. ادراک شایستگی شناختی با ۱۵ ماده، ادراک اجتماعی با ۹ ماده، ادراک شایستگی جسمانی با ۴ ماده مورد سنجش قرار می گیرند. هر عبارت از ۱ تا ۴ نمره گذاری می شود. نمره ۱ توانایی پایین و نمره ۴ توانایی بالا را منعکس می کند. جمع نمرات هر بعد از مقیاس بر تعداد عبارت های آن بعد تقسیم می شود و میانگین حاصل از ابعاد مختلف، نقاط قوت و ضعف آزمودنی در ادراک شایستگی را نشان می دهد. پایایی خرده آزمون های مقیاس با استفاده از ضریب آلفا برای ابعاد شایستگی شناختی، شایستگی اجتماعی و شایستگی جسمانی و خودارزشمندی کلی به ترتیب برابر ۰/۷۶، ۰/۷۸، ۰/۸۳ و ۰/۸۳ گزارش شده است و قابلیت اعتماد با روش بازآزمایی پس از ۳ ماه به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۰، ۰/۸۷ و ۰/۷۰ و پس از ۹ ماه به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۵، ۰/۸۰ و ۰/۶۹ گزارش شده است (هارتر، ۱۹۸۲). قابلیت اعتماد مقیاس به وسیله ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۱ و ۰/۵۴ برای سه عامل زیربنایی مقیاس بود (شهیم، ۲۰۰۴). همچنین پژوهش بهادر مطلق و همکاران (۱۳۹۰)، قابلیت اعتماد مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۳ و برای عوامل شناختی، اجتماعی و جسمانی به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۹ و ۰/۹۴ گزارش شد. پایایی کل این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و برای عوامل شناختی، جسمانی و اجتماعی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۶ به دست آمده است.

۲- پرسشنامه پرخاشگری رابطه ای و آشکار (ROAQ): این پرسشنامه توسط شهیم (۱۳۸۵)، ساخته شده است و حاوی ۲۱ عبارت در زمینه پرخاشگری رابطه ای و آشکار در کودکان دبستانی است که توسط معلم تکمیل می شود. عبارت های آن طوری تنظیم شده اند که دربرگیرنده درجات متفاوتی از شدت بروز پرخاشگری است و بر اساس میزان بروز رفتار درجه بندی می شود. به عبارت دیگر شدت و میزان بروز پرخاشگری در تنظیم پرسشنامه در نظر گرفته شده است. پرخاشگری رابطه ای مشتمل بر سه بعد دستکاری روابط بین افراد، شایعات بدخواهانه و طرد دیگران است. برای دستکاری روابط ۲ عبارت، طرد همسالان ۴ عبارت و شایعه پراکنی ۲ عبارت منظور شد. در بعد پرخاشگری آشکار، عباراتی در زمینه پرخاشگری جسمانی (۷ عبارت)، واکنشی کلامی (۳ عبارت) و پرخاشگری بیش فعال (۳ عبارت) قرار گرفت. برای نمره گذاری به گزینه "به ندرت" ۱ نمره، "یک بار در ماه" ۲ نمره، "یک بار در

هفته" ۳ نمره و "اغلب روزها" ۴ نمره تعلق می گیرد. سپس نمرات هر عبارت در هر عامل جمع شده و نمرات عامل به دست می آید و با میانگین و انحراف استاندارد نمرات دختران و پسران مقایسه می شود. نمرات بالاتر از یک انحراف استاندارد بالاتر از دامنه عادی در هر عامل پرخاشگر تلقی می شود. ضرایب همبستگی بین گویه ها و نمره کل عامل پرخاشگری جسمانی از ۰/۴۷ تا ۰/۸۲، بین گویه های عامل پرخاشگری رابطه ای و نمره کل این عامل از ۰/۶۷ تا ۰/۸۴، بین گویه ها و نمره کل پرخاشگری واکنشی و فزون کنشی از ۰/۶۳ تا ۰/۸۲ متغیر است. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۱، برای پرخاشگری جسمانی، رابطه ای، واکنشی و فزون کنشی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۷ و ۰/۸۵ است (شهیم، ۱۳۸۶). در پژوهش میرزایی و همکاران (۱۳۹۴)، به منظور تعیین قابلیت اعتماد پرسشنامه پرخاشگری، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ و ضرایب آلفای کرونباخ برای همه مؤلفه های پرخاشگری جسمانی، رابطه ای و واکنشی فزون کنشی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۹۰ و ۰/۸۲ گزارش شده است. پایایی کل مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و برای عوامل شناختی، جسمانی و اجتماعی به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۸ و ۰/۸۹ به دست آمده است.

شیوه اجرا

در ابتدای پژوهش مجوزهای لازم از مسئولین ذیربط جهت انجام پژوهش اخذ و تسلیم مراجع مربوطه در محیط پژوهش شد. سپس با توضیح و هماهنگی های لازم، پرسشنامه های مورد نظر توسط شرکت کنندگان تکمیل گردید. برای رعایت ملاحظات اخلاقی ضمن گرفتن رضایت شرکت کنندگان، در مورد محرمانه ماندن اطلاعات نمونه به شرکت کنندگان اطمینان داده شد.

یافته ها

در پژوهش حاضر از آمار توصیفی برای بررسی فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد. همچنین به منظور تجزیه و تحلیل داده ها با توجه با ماهیت متغیرها و فرضیه ها از آزمون تحلیل واریانس یک راهه (آنوا) و برای مقایسه میانگین ها بصورت زوجی از آزمون تعقیبی توکی و قبل از تجزیه و تحلیل داده ها از مفروضه های لازم برای بکارگیری آزمون تحلیل واریانس یک راهه استفاده گردید. برای بررسی توزیع نرمال بودن داده ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. نتایج نشان داد در متغیر ادراک شایستگی (Sig=۰/۲۰۳) و (مقدار=۰/۹۸۵) و متغیر پرخاشگری (Sig=۰/۲۱۲) و (مقدار=۰/۹۲۵) توزیع نرمال است. همچنین نتایج آزمون لوین نشان داد پیش فرض

پرخاشگری (sig=۰/۱۳۱ و F=۱۱/۲۰۵) معنادار نمی باشد و این بدان معناست که واریانس ها همگن می باشند.

های مربوط به همگنی واریانس ها برای گروه های مورد مطالعه در متغیر ادراک شایستگی (sig=۰/۶۰۳ و F=۰/۵۰۸) و متغیر

جدول ۱: دادهای جمعیت شناختی بر حسب جنس و سن در گروه های مورد مطالعه

متغیر	گروه ها	فراوانی	درصد
جنس	نارسا خوان	دختر	۲۷/۵
		پسر	۷۲/۵
	نارسانویس	دختر	۴۲/۵
		پسر	۵۷/۵
	عادی	دختر	۴۵
		پسر	۵۵
سن	۷ سال	نارسا خوان	۴۰
		نارسا نویس	۳۰
		عادی	۴۵
	۸ سال	کل	۳۸/۳
		نارساخوان	۲۵
		نارسا نویس	۴۲/۵
	۹ سال	عادی	۲۲/۵
		کل	۳۰
		نارسا خوان	۳۲/۵
	۱۰ سال	نارسا نویس	۱۱
		عادی	۲۵
		کل	۲۸/۳
سن	۷ سال	نارسا خوان	۲/۵
		نارسا نویس	۰
	۱۰ سال	عادی	۷/۵
		کل	۳/۳

همانطور که دادهای جدول (۱) نشان می دهد بالاترین فراوانی از لحاظ جنس در پسرها مربوط به گروه نارسا خوان و کمترین نارسا نویس، و در دخترها بالاترین فراوانی مربوط به گروه عادی و کمترین نارسا خوانی است. همچنین داده های متعلق به وضعیت سنی نیز حاکی از آن است بالاترین گروه سنی شرکت کنندگان از ۷ ساله ها و کمترین از ۱۰ ساله ها است.

جدول ۲. داده‌های توصیفی پرسشنامه‌های ادراک شایستگی، پرخاشگری و خرده‌مقیاس‌های آن‌ها در گروه‌های مورد مطالعه

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار
شایستگی شناختی	نارساخوان	۳۷/۹۷	۳/۵۵
	نارسانویس	۳۷/۸۲	۴/۰۷
	عادی	۳۶/۲۲	۴/۲۹
شایستگی جسمانی	نارساخوان	۹/۷۷	۲/۲۲
	نارسانویس	۱۰/۳۵	۱/۸۲
	عادی	۱۰/۰۵	۲/۱۳
شایستگی اجتماعی	نارساخوان	۲۱/۷۲	۲/۹۶
	نارسانویس	۲۳/۳۰	۳/۱۳
	عادی	۲۲/۶۲	۳/۱۲
ادراک شایستگی کل	نارساخوان	۶۹/۴۷	۵/۵۱
	نارسانویس	۷۱/۳۸	۶/۰۵
	عادی	۶۸/۹۰	۶/۰۴
پرخاشگری رابطه‌ای	نارساخوان	۱۰/۳۰	۱/۱۸
	نارسانویس	۱۱/۳۰	۲/۴۷
	عادی	۱۴/۶۰	۲/۲۵
پرخاشگری آشکار	نارساخوان	۱۶/۴۷	۱/۳۹
	نارسانویس	۱۶/۸۷	۲/۶۹
	عادی	۲۱/۸۲	۱/۸۲
پرخاشگری کل	نارساخوان	۲۶/۷۷	۱/۳۸
	نارسانویس	۲۸/۱۷	۳/۳۸
	عادی	۳۶/۴۷	۲/۸۰

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس یک راهه ادراک شایستگی و پرخاشگری و خرده‌مقیاس آن‌ها در گروه‌های مورد مطالعه

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	منبع تغییر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	P
شایستگی شناختی	نارسا خوان	۳۷/۹۸	۳/۵۶	بین گروهی	۷۵/۲۷	۲	۳۷/۶۳	۲/۳۶۵	۰/۰۹۸
	نارسانویس	۳۷/۸۳	۴/۰۸	درون گروهی	۱۸۶۱/۷۳	۱۱۷	۱۵/۹۱		
	عادی	۳۶/۲۳	۴/۳۰	مجموع	۱۹۳۶/۹۹	۱۱۹			
شایستگی جسمانی	نارسا خوان	۹/۷۸	۲/۲۲	بین گروهی	۴۹/۹۵	۲	۲۴/۹۸	۲/۶۳۳	۰/۰۷۹
	نارسانویس	۱۰/۲۵	۱/۸۲	درون گروهی	۱۱۰۹/۷۵	۱۱۷	۹/۴۹		
	عادی	۱۰/۰۵	۲/۱۴	مجموع	۱۱۵۹/۱۷۰	۱۱۹			
شایستگی اجتماعی	نارساخوان	۲۱/۷۳	۲/۹۶	بین گروهی	۴/۵۵	۲	۲/۲۸	۰/۵۳۲	۰/۵۸۹
	نارسانویس	۲۳/۳۰	۳/۱۳	درون گروهی	۵۰۰/۳۸	۱۱۷	۴/۲۸		
	عادی	۲۲/۶۲	۳/۱۲	مجموع	۵۰۴/۹۳	۱۱۹			
ادراک شایستگی کل	نارساخوان	۶۹/۴۸	۵/۵۲	بین گروهی	۱۳۴/۲۲	۲	۶۷/۱۱	۱/۹۴۴	۰/۱۴۸
	نارسانویس	۷۱/۳۸	۶/۰۵	درون گروهی	۴۰۳۸/۹۵	۱۱۷	۳۴/۵۲		
	عادی	۶۸/۹۰	۶/۰۴	مجموع	۴۱۷۳/۱۷	۱۱۹			
پرخاشگری رابطه ای	نارسا خوان	۱۰/۳۰	۱/۱۸	بین گروهی	۴۰۵/۰۷	۲	۲۰۲/۵۳	۴۸/۳۲۱	۰/۰۰۰
	نارسا نویس	۱۱/۳۰	۲/۴۷	درون گروهی	۴۹۰/۴۰	۱۱۷	۴/۱۹		
	عادی	۱۴/۶۰	۲/۲۵	مجموع	۸۹۵/۴۷	۱۱۹			
پرخاشگری آشکار	نارسا خوان	۱۶/۴۸	۱/۳۹	بین گروهی	۷۲۴/۸۸	۲	۳۶۲/۴۴	۸۶/۴۹۸	۰/۰۰۰
	نارسا نویس	۱۶/۸۷	۲/۶۹	درون گروهی	۴۹۰/۲۵	۱۱۷	۴/۱۹		
	عادی	۲۱/۸۷	۱/۸۳	مجموع	۱۲۱۵/۱۳	۱۱۹			
پرخاشگری کل	نارساخوان	۲۶/۷۷	۱/۳۸	بین گروهی	۲۲۰/۱۲	۲	۱۱۰۰/۰۶	۱۵۵/۴۳۴	۰/۰۰۰
	نارسانویس	۲۸/۱۷	۳/۳۸	درون گروهی	۸۲۸/۰۵	۱۱۷	۷/۰۷۷		
	عادی	۳۶/۴۷	۲/۸۰	مجموع	۱۱۹۳۰۲۸/۱۷	۱۱۹			

همان طور که داده‌های جدول (۳) نشان می‌دهد، از آنجائی که سطوح معناداری ادراک شایستگی و خرده‌مقیاس‌های آن از ۰/۰۱ بزرگتر است، بنابراین این بین سه گروه نارساخوان، نارسانویس و عادی تفاوت معنی داری وجود ندارد ($P > 0/01$). اما سطوح معناداری پرخاشگری کل، پرخاشگری رابطه‌ای و آشکار از ۰/۰۱ کوچکتر است، بنابراین بین سه گروه نارساخوان، نارسانویس و عادی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/01$)

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی توکی پرخاشگری کل، پرخاشگری آشکار و رابطه‌ای گروه‌های مورد مطالعه

متغیر	گروه‌ها	تفاوت میانگین	سطح معناداری
پرخاشگری کل	نارساخوان	نارسانویس	۰/۰۵۴
	نارسانویس	عادی	۰/۰۰۰
	نارساخوان	عادی	۰/۰۰۰
پرخاشگری رابطه‌ای	نارساخوان	نارسا نویس	۰/۰۷۹
	نارسانویس	عادی	۰/۰۰۰
	نارساخوان	عادی	۰/۰۰۰
پرخاشگری آشکار	نارساخوان	نارسا نویس	۰/۶۶۵
	نارسانویس	عادی	۰/۰۰۰
	نارسانویس	عادی	۰/۰۰۰

همانطور که داده های جدول (۴) نشان می دهد مقایسه میانگین دو به دوی گروه ها حاکی از آن است. بین پرخاشگری کل، پرخاشگری رابطه ای و پرخاشگری آشکار دانش آموزان نارساخوان و نارسا نویس

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه ادراک شایستگی و پرخاشگری رابطه ای و آشکار در کودکان نارساخوان، نارسانویس و عادی انجام شد. نتایج بدست آمده نشان داد بین ادراک شایستگی و خرده مقیاس های آن بین سه گروه مورد مطالعه تفاوت معناداری به لحاظ آماری وجود ندارد، اما بین پرخاشگری کل، رابطه ای و آشکار بین سه گروه نارساخوان، نارسانویس و عادی تفاوت معنادار بوده است. بدین معنا که، پرخاشگری کل، پرخاشگری رابطه ای و آشکار در دانش آموزان عادی بیشتر از دانش آموزان نارساخوان و نارسانویس بود. نتایج این پژوهش که نشان دهنده کارکردهای بهتر دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری در مقایسه با همسالان عادی بود با نتایج پژوهش مونتگو و گاردن (۲۰۰۳)، لورسوج، هرت ول و وریگوت (۲۰۲۱)، و رستم اوغلی، جانی، پوراسمعیلی و صالحی (۱۳۹۲) همسو می باشد و با یافته های گرگوراینگو و همکاران (۲۰۲۰)، هوانگ و همکاران (۲۰۲۱)، (کاتودویلا و همکاران (۲۰۲۱)، باعزت (۱۳۸۷)، تکلوی (۱۳۹۰) و رضایی، سفیدکار و قربان پورلنمجان (۱۳۹۹) که نشان دادند کارکردهای ادراک شایستگی در کودکان دارای اختلال یادگیری نسبت به کودکان عادی کمتر است و بروز رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب در این کودکان بیشتر است، ناهمخوان می باشد.

بطور کلی، نتایج تحقیقات درباره ادراک شایستگی و پرخاشگری و متغیرهای مرتبط با آن ها در دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری بسیار متناقض و پیچیده است. بخش پرشماری از یافته ها، این عقیده را تایید می کنند که دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری در مقایسه با همسالان عادی خود دارای ادراک از خود پایین تری هستند (گروولینک، ۱۹۹۰؛ استنلی و همکاران، ۱۹۹۷). با وجود این، عده ای از پژوهشگران نتوانسته اند بین دانش آموزان دارای نارسایی های ویژه در یادگیری و همسالان عادی آن ها هیچ گونه وجه تمایز چشمگیری را در ادراک از خود کلی بیابند (سابورنی، ۱۹۹۴؛ توفلسون و همکاران، ۱۹۸۲). برخی دیگر از پژوهشگران دریافته اند که دانش آموزان دارای نارسایی های ویژه یادگیری از ادراک از خود کلی مناسبی برخوردارند اما ادراک از خود تحصیلی آن ها پایین است (هیث و وینر، ۱۹۹۶). این در حالی است که پژوهشگران دیگر معتقدند دانش آموزان دارای نارسایی های ویژه در یادگیری در برخی از ابعاد ادراک از خود همانند ادراک از خود بدنی و اجتماعی از همسالان عادی خود برتر هستند (برای مثال وین و همکاران، ۱۹۸۲). (به نقل از جمالویی، ابوالقاسمی، نریمانی و زاهد، ۱۳۹۶).

با دانش آموزان عادی تفاوت معناداری وجود دارد ($P = > 0.05$). اما بین دانش آموزان نارساخوان و نارسا نویس تفاوت معناداری مشاهده نشده است ($P = > 0.05$).

در تبیین یافته های پژوهش که بیانگر عدم تفاوت بین ادراک شایستگی گروه های مورد مطالعه و وجود پرخاشگری بیشتر در دانش آموزان عادی بود، می توان گفت، کودکانی که در تلاش های خود موفقیت را تجربه می کنند، تمایل دارند خود را شایسته تر و بانگیزه تر بدانند و این پیگیری را ادامه دهند. چون این چرخه ممکن است توسعه سایر ساختارهای روان شناختی مانند خودمختاری، اعتماد به خود و حرمت خود را تقویت کند. علاوه بر این، احساس شایستگی، انگیزه درونی کودک را برای شرکت در فعالیت های چالش برانگیز افزایش می دهد (نوبری و والنتی، ۲۰۱۸). بر اساس نظر اونز و همکاران (۲۰۰۷)، کودکان دارای اختلالات یادگیری با وجود مشکلات متعدد در برخی از زمینه ها از خود ادراک بهتری دارند یا تفاوت محسوسی با کودکان عادی ندارند. این امر احتمالاً با توجه به مفهوم "سوگیری فریبنده" قابل تبیین است. بر اساس این نظر این دانش آموزان برخلاف مشکلاتی که دارند در برخی از توانایی های خود اغراق می کنند (رستم اوغلی، جانی، پوراسمعیلی و صالحی، ۱۳۹۲). مونتگو و گاردن (۲۰۰۳) نیز معتقدند، دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری اغلب دارای خودپنداشت مثبت غیرواقعی هستند و حتی زمانی که در کلاس هایشان ضعیف عمل می کنند، خود را بانگیزه، سخت کوش و دارای استراتژی و شایستگی های تحصیلی می بینند. نکته قابل توجه دیگر که می توان به تبیین های اشاره شده افزود، آن است وقتی نگرش های والدین، مدرسه و مسائل فرهنگی یک جامعه نسبت به اختلال یادگیری به خوبی درک می شود، به پرورش احساس مسئولیت شخصی، توقعات بالا و حرمت خود کمک می کند و برای ادراک شایستگی مفید است. توانایی گفتگوی ایمن درباره احساسات خود با والدین، به کودکان دارای اختلال یادگیری کمک می کند تا دیدگاه مثبت راجع به خودشان را حفظ کنند. درک درست این گونه کودکان از سوی والدین می تواند یک عامل محافظتی باشد، مضافاً قرار گرفتن در معرض نگرش مثبت از سوی افراد مهم مانند معلمان یا همسالان پتانسیل محافظت در برابر بروز رفتارهای منفی را در این کودکان افزایش می دهد (لورسوج، هرت ول و وریگوت، ۲۰۲۱).

و نهایتاً این نتیجه حاصل شده است عوامل متعددی نقش تعیین کننده در کارکردهای دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری خاص دارند. یعنی علاوه بر تأثیر عوامل شناختی، عوامل غیرشناختی نیز در عملکردهای روانی، رفتاری و تحصیلی اینگونه از دانش آموزان اثرگذار می باشد. بدین سبب نتایج مطالعات انجام شده بین دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری متناقض گزارش شده است. عدم تعمیم پذیری بالا به جهت اجرای این پژوهش در قلمرو مکانی و زمانی خاص، عدم

کنترل برخی از متغیرهای اثرگذار بر نتایج پژوهش مانند عدم توجه به طبقه اقتصادی و اجتماعی، وضعیت خلق و خوی شرکت کنندگان، احتمال سو داری در پاسخ به پرسشنامه ها از جمله محدودیت های این پژوهش بود. در راستای یافته های بدست آمده پیشنهادات پژوهشی و کاربردی همانند اجرای این پژوهش در قلمرو مکانی وسیعتر و گروه های سنی مختلف، استفاده از سایر ابزارهای تشخیصی، پرهیز از هرگونه برجسب زدن غیرعلمی، دستیابی به آموزش جامع و دقیق، جهت ارتقای خودباوری و کارآمدی دانش آموزان دارای اختلالات خاص یادگیری، پذیرش و حمایت خانواده، مدرسه و معلمان از این دانش آموزان، راه اندازی مراکز درمانی و مشاوره ای به صورت رایگان، مداخلات فرهنگی و شناسایی و تقویت عوامل محافظت کننده و نهایتاً بکارگیری یافته های این پژوهش از سوی مسئولین و خانواده ها برای اتخاذ تصمیمات مناسب و تدابیر پیشگیرانه و اصلاحی برای مشکلات تحصیلی و رفتاری دانش آموزان با اختلالات یادگیری خاص و عادی ارائه می شود.

تعارض منافع

این پژوهش با منافع مالی و حرفه ای هیچ فرد و سازمانی تعارض ندارد.

سپاسگزاری

نویسندگان از کلیه مسئولین آموزش و پرورش، روسای مراکز اختلالات یادگیری (دانا، حکمت و شکوفا) شهر گرگان و معلمان و دانش آموزانی که در این پژوهش همکاری لازم را داشتند صمیمانه تشکر و قدردانی می نمایند.

منابع

اکبری، م.، ارجمندنی، ع.، افروز، غ.، و کامکاری، ک. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر سازگاری اجتهای-عاطفی دانش آموزان با اختلال در یادگیری حساب. نشریه توانمند سازی کودکان استثنائی، ۳(۳)، ۸-۱۶.

باعزت، ف. (۱۳۸۷). تعیین عوامل اختلال های هیجانی مؤثر بر نارساخوانی دانش آموزان مقطع ابتدایی. فصلنامه کودکان استثنائی، ۴(۴)، ۴۰۴-۴۱۲.

بهدار مطلق، ا.، عطاری، ی.، و بهادر مطلق، غ. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر ابعاد ادراک شایستگی دانش آموزان. مجله روان شناسی تحولی روان شناسان ایران، ۳۳(۸)، ۳۹-۴۶.

تکلوی، س. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش بازی درمانی مادران بر مشکلات رفتاری کودکان دارای ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی های یادگیری، ۱۱(۱)، ۴۴-۵۹.

رستم اوغلی، ز.، جانی، س.، پوراسمعی، ا.، و صالحی، م. (۱۳۹۲). مقایسه ادراک خود و مشکلات خواب در دانش آموزان مبتلا به اختلال بیش فعالی/کاستی توجه، اختلال یادگیری و دانش آموزان عادی. مجله ناتوانی های یادگیری، ۳(۲)، ۲۱-۴۱.

رضایی جمالویی، ح.، ابوالقاسمی، ع.، نریمانی، م.، و زاهد، ع. (۱۳۹۶). مقایسه ادراک از خود و روابط مدرسه ای در دانش آموزان دارای نارسایی های ویژه در یادگیری و عادی مقطع تحصیلی راهنمایی. پژوهش های علوم شناختی و رفتاری، ۷(۱۲)، ۶۵-۸۰. رضایی، س.، سفیدکار، ش.، و قربان پور لقمجانی، ا. (۱۳۹۹). مقایسه مشکلات هیجانی-رفتاری و پرخاشگری در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. فصلنامه سلامت روان کودک، ۷(۲)، ۱۶۹-۱۸۲.

سلگی، ز.، و ویسی، ر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر حساسیت اضطرابی، خود پنداره و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دچار نارسانویسی. فصلنامه روان شناسی کاربردی، ۱۲(۴)، ۵۹۴-۵۷۳.

شهیم، س. (۱۳۸۶). پرخاشگری رابطه ای در کودکان پیش دبستانی. مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران، ۳(۳)، ۲۶۴-۲۷۱.

عزتی بابی، م.، و میکائیلی، ن. (۱۴۰۰). مقایسه شایستگی اجتماعی با رفتار قلدری-قربانی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری خاص. مجله ناتوانی های یادگیری، ۱۱(۲)، ۹۱-۱۰۳.

میرزایی کوتنایی، ف.، شاکری نیا، ا.، و اصغری، ف. (۱۳۹۴). رابطه تعامل والد-فرزند با سطح رفتارهای پرخاشگرانه دانش آموزان. فصلنامه سلامت روان کودک، ۲(۴)، ۲۱-۳۴.

Castro, E., Cotov, M., Brovedani, P., Coppola, G., Meoni, T., Papini, M., Terlizzi, T., Vernucci, C., Pecini, C., & Muratori, P. (2020). Associations between Learning and Behavioral Difficulties in Second-Grade Children. *Children (Basel)*, 7(9), 112.

Cataudella, S., Carta, S., Mascia, M. L., Masala, C., Petretto, D. R., Penna, M. P. (2021). Psychological Aspects of Students With Learning Disabilities in E-Environments: A Mini Review and Future Research Directions. *Front Psychol*, 11, 611818

Connor, D. F., Newcom, J. H., Saylor, K. E., Amann, B. H., Scahill, L., Robb, A. S., Jensen, P. S., Vitiello, B., Finding, R. L., & Buitelaar, H. K. (2019). Maladaptive aggression: with a Focus on impulsive aggression in children and adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 29(8), 576-591.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-9.

- na infância e fatores associados. *Journal of Physical Education*, 30(1), e-3008.
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearinga, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: multiple perspectives within the school setting. *J Sch Psychol*, 45(5), 523–547.
- Racz, S. J., Putnick, D. L., Esposito, G., & Bornstein, M. H. (2019). Children's academic, artistic, and athletic competencies: successes are in the eye of the beholder. *Front Psychol*, 10:2225.
- Shahim, S. (2004). Self-perception of competence by Iranian children. *Psycho Rep*, 94(3), 872-6.
- Polychroni, Fotini, Koukoura, Kalliopi and Anagnostou, Ioanna(2006) 'Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers?', *European Journal of Special Needs Education*, 21: 4, 415 — 430
- Polychroni, Fotini, Koukoura, Kalliopi and Anagnostou, Ioanna(2006) 'Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers?', *European Journal of Special Needs Education*, 21: 4, 415 — 430
- Polychroni, Fotini, Koukoura, Kalliopi and Anagnostou, Ioanna(2006) 'Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers?', *European Journal of Special Needs Education*, 21: 4, 415 — 430
- Hertsberg, N., & Zebrowski, P. M. (2016). Self-perceived competence and social acceptance of children who stutter. *J Commun Disord*, 193(64), 18-31.
- Grigorenko, E .L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *Am Psychol*, 75(1),37-51.
- Leversuch, R. G., Hartwell, B. K., & Wright, S. (2021). Dyslexia, literacy difficulties and the self-perceptions of children and young people: a systematic review. *Current Psychology*, 40(4), 5595-5612.
- Martins, N., & Weaver, A. (2019). The role of media exposure on relational aggression: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 47, 90-99.
- Mehari, K. R., Waasdorp, T. E., & Leff, S. S.(2019). Measuring relational and overt aggression by peer report: A comparison of peer nominations and peer ratings. *J Sch Violence*, 18(3), 362–374.
- Montague, M., & Gardren, D. V. (2003). A cross-sectional study of mathematics Achievement, estimation skills and academic self –perception in students of varying ability. *J learn disabil*, 36(5), 437-4.
- Moron, M., & Biolik-Moron, M. (2021). Emotional awareness and relational aggression: The roles of anger and maladaptive anger regulation. *Personality and Individual Differences*, 173(5), 110646.
- Nagai, Y., Nomura, K., Nagata, M., Kaneko, T., & Uemura, O. (2018). Children's perceived competence scale: reevaluation in a population of Japanese elementary and junior high school students. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 12(1), 36.
- Nobre, G. C., & Valentini, N. C. (2018). Autopercepção de competência em crianças: conceito, mudanças características

childhood: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 58, 101556.

Wang, M., & Wang, J. (2019). Harsh parenting and children's peer relationships: Testing the indirect effect of child overt aggression as moderated by child impulsivity. *School Psychology International*, 40(4), 366-

Polychroni, Fotini, Koukoura, Kalliopi and Anagnostou, Ioanna(2006) 'Academic self-concept, reading

attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers?', *European Journal of Special Needs Education*, 21: 4, 415

Swit, C. S., & Slater, N. M. (2021). Relational aggression during early