

مقایسه خودناتوان سازی، اهمال کاری تحصیلی و امید به تحصیل در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی

مینا فرامرزی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد ابهر

شبیم گلپایگانی

دانشگاه آزاد کرج

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه خودناتوان سازی، اهمال کاری تحصیلی و امید به تحصیل در دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری بود. این پژوهش، از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش توصیفی و از نوع علی - مقایسه ای بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع ابتدایی پایه ششم ثبت نام شده در مراکز ناتوانی های یادگیری ناحیه ۳ شهر کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. جامعه آماری گروه دارای اختلال یادگیری (مدرسه رازی) و کلیه دانش آموزان مدارس مقطع ابتدایی پایه ششم (مدرسه کرامت، مدرسه شهید مدرسی، مدرسه تربیت ۲) شهر کرج نیز جامعه آماری دانش آموزان عادی این پژوهش (۱۴۳ نفر با دارای اختلال یادگیری و ۱۳۱ نفر عادی) را تشکیل دادند که از این تعداد ۲۰ نفر برای گروه اختلال یادگیری و ۲۰ نفر برای گروه عادی با استفاده از جدول مورگان به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات شامل پرسشنامه خوناتوان سازی میدگلی (۲۰۰۱)، پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) و پرسشنامه امیدواری اشنایدرو همکاران (۱۹۹۱) بود و به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از روش t مستقل و تحلیل واریانس یک راهه در نرم افزار spss 20 استفاده شد و یافته ها نشان داد بین خوناتوان سازی و ابعاد آن، در بین دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری مقطعی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.05$). بین اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن، در بین دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری مقطعی ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.05$). همچنین بین امید به تحصیل و ابعاد آن، در بین دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری مقطعی ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.05$). با توجه به نتایج پیشنهاد می شود مشاوران و روان شناسان از یافته های این مطالعه و تفاوت های موجود در دو گروه در انجام مشاوره این افراد در نظر گرفته شود.

واژگان کلیدی: خودناتوان سازی، اهمال کاری تحصیلی، امید به تحصیل

مقدمه

اختلال یادگیری به عنوان یک مشکل عصب شناختی در نظر گرفته شده است که با مشکلات جدی در توانایی خواندن، نوشتن و ریاضیات همراه بوده و با توانایی ذهنی مورد انتظار در فرد هم خوانی ندارد. مبتلایان به ناتوانی‌های یادگیری که طبق تخمین‌های جهانی حدود ۸ درصد از دانش‌آموزان و غالباً پسران را تشکیل می‌دهند، معمولاً پیش از ورود به مدرسه شناخته نمی‌شوند؛ زیرا این ناتوانی‌ها در مدرسه ظهور می‌یابند. افراد مبتلا، دارای توزیع هوش به هنجار بوده اما در هجی کردن، حساب و خواندن دارای مشکلاتی هستند (هیمن^۱ و برگر^۲، ۲۰۱۵).

یکی از عواملی که در بین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی ممکن است متفاوت باشد. خودناتوان سازی است. بالغ بر سه دهه قبل، برگلاس و جونز^۳ (۱۹۸۷) برای اولین بار پدیده خودناتوان سازی^۴ را معرفی کردند. طبق دیدگاه برگلاس و جونز (۱۹۸۷) خودناتوان‌سازی بر هر عمل یا انتخاب رفتاری دلالت دارد که فرصت برونی سازی تجارب شکست و درونی سازی تجارب موفقیت آمیز را افزایش می‌دهد. خودناتوان‌سازی به مثابه سازوکاری برای مراقبت از عزت نفس فرد بر استفاده از اصل کنارگذاری کلی^۵ (۱۹۷۱؛ به نقل از پلستیر^۶، ۲۰۱۱) مبتنی است. براساس این اصل، فرد در صورت تجربه شکست از اسنادهای درونی و پایدار مانند ناتوانی استفاده نمی‌کند و در عوض، به منظور جلوگیری از تهدیدشدگی بیش از پیش فضاوت‌های ارزشیابانه فرد درباره خویشتن، شکست به عدم تلاش نسبت داده می‌شود. از طرف دیگر، اگر به طور معجزه آسایی موفقیتی به دست آمد، استفاده از اسنادهای درونی و پایدار، تصویر توانایی را از فرد به نمایش می‌گذارد (ریکرت، مراس و ویتکاو^۷، ۲۰۱۴). در واقع خودناتوان سازی، راهبرد پیشگیرانه است که رد آن فرد خودناتوان ساز در مسیر ارزیابی خود موانعی را به وجود می‌آورد که بتواند شکست احتمالی خود را به آن موانع نسبت دهد (هاشمی رزینی، موسوی پناه و شیرینی، ۱۳۹۵). کاوینگتون^۸ (۲۰۱۶) خودناتوان‌سازی را به حیطه نظام آموزشی وارد کرده و معتقد است که خودناتوان سازی تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که معمولاً دانشجویان برای محفوظ نگه داشتن خود از شکستی که در دانشگاه آن‌ها را تهدید می‌کند، به کار می‌گیرند. به اعتقاد وی راهبردهای خودناتوان‌سازی بیشتر در موقعیت‌هایی که تهدیدی برای احساس خودارزشی به حساب می‌آیند و چنین موقعیت‌هایی به وفور در دانشگاه وجود دارند، جایی که ارزیابی و امتیازبندی فراوان و مقایسه و رقابت شایع و فراگیر است. نظام رقابتی آموزش فعلی باعث می‌شود بسیاری از دانشجویان بیشتر از آن‌که برای پیشرفت و موفقیت تحصیلی خود تلاش کنند، برای اجتناب از شکست و حفظ ارزش خود برانگیخته شوند (کاوینگتون، ۲۰۱۶).

اخیراً یکی از عواملی که مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان است. اهمال کاری یکی از این آسیب‌ها می‌باشد که صاحب نظران آن را به عنوان یک عادت بد، یک مشکل رفتاری در نظر گرفته اند که بسیاری از افراد در کارهای منظم روزانه شان تجربه می‌کنند (جانسن^۹، ۲۰۰۵). اهمال کاری تحصیلی را تمایل همیشگی یادگیرندگان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده اند که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است (درتاج، دلاور و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۳). اهمال کاری تحصیلی یک مشکل رایج در میان دانش‌آموزان و دانشجویان است و از مهمترین علل شکست یا فقدان موفقیت یادگیرندگان

¹ Heiman

² Berger

³ ones & Berglas

⁴ Self- handicapping

⁵ Kelly

⁶ Pelestir

⁷ Rikert, Merac , Vitcav

⁸ Covington

⁹ Johansen

در یادگیری و دستیابی به برنامه های پیشرفت تحصیلی می باشد. تقریباً یک چهارم دانش آموزان و دانشجویان گزارش می دهند که مکرراً تا اندازه ای اهمال کاری می کنند که برای آنها ایجاد استرس می نماید و این امر عملکرد آموزشی ضعیف، آنها را موجب می شود (دورا^۱، ۲۰۰۹). اهمال کاری تحصیلی عبارت است از عمل به تأخیر و یا به تعویق انداختن عمدی تکالیفی که باید انجام شوند. درواقع، اهمال کاری تحصیلی یعنی به تأخیر و، تعویق انداختن وظایف تحصیلی که انجام آنها بسیار مهم می باشد (کاندمیر^۲، ۲۰۱۰) در یک فراتحلیل، ارتباط منفی معناداری بین اهمال کاری و پیشرفت تحصیلی یافت (استیل^۳، ۲۰۰۷).

عامل مهم بعدی در ارتباط با دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری، امید به تحصیل^۴ می باشد. امید، به هیچوجه مادرزادی نیست (رتنوواتی، رامادیانتی، سوسیاتی، سوکانگ و ویوال^۵، ۲۰۱۵) امید، احساس نیست بلکه یک سیستم شناختی انگیزشی پویا است که موجب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود (خلجی، ۱۳۹۶). تحقیقات (بلدريج^۶، ۲۰۱۲). نشان داده است که امید پیش گویی کننده معتبری برای موفقیت های علمی و یک نیاز اساسی برای دانش آموزان است. به عبارت دیگر، امید با شایستگی بیشتر در بسیاری از حیطه های زندگی، مثل تحصیل رابطه دارد (اشنایدر، هزا، پلهام، راپوف، وار، دانووسکی و همکاران^۷، ۲۰۱۷) و دانش آموزان را با تمرکز بر موفقیت برای فایز آمدن بر مشکلات توانمند می کند و نیز با افزایش این امکان، آنها به اهدافشان نایل می شوند (ابراهیمی قیری، ۱۳۹۲) از طرفی هم تحقیقات نشان داده اند که امید با عملکرد تحصیلی بالا و پیشرفت در مدرسه رابطه مثبت دارد (خرمایی و کمری، ۱۳۹۶) هال جین^۸ عقیده دارد که موضوع امید از جمله موضوعات اساسی و مهم است و یادآوری آن به دانش آموزان بسیار ضرورت دارد.

امروزه آموزش نیاز به رشد تمام عیار دارد تا از طریق برخی تغییرات و عوامل، تسریع کننده نیازهای فرد و جامعه را برآورده سازد (یارمحمدی واصل، ذوقی پایدار و محمدی، ۱۳۹۶). دانش آموزان آینده سازان هر جامعه ای هستند و دوران تحصیل برای آنان سرنوشت ساز و شخصیت ساز محسوب می شود و چه بسا موفقیت تحصیلی در این دوره، موفقیت دانش آموزان را در دوره های بعدی زندگی تضمین می نماید. لذا، پرداختن به مسائل مربوط به آنان از اهمیت ویژه ای برخوردار است. از مهمترین مسائل، مسأله خودناتوان سازی، اهمال کاری تحصیلی و امید تحصیلی آنان است، بنابراین بررسی دقیق این موضوع و عوامل تأثیرگذار بر آن باید سرلوحه کار دست اندرکاران آموزش و پرورش آن جامعه باشد. چرا که بهبود وضعیت تحصیلی دانش آموزان، یکی از اهداف اساسی نظام های آموزش و پرورش معاصر است (یاسمی نژاد، طاهری، گل محمدیان و احدی، ۱۳۹۳) خلاهای پژوهشی در این زمینه و کاربرد نتایج حاصل از این پژوهش از ضرورت های مهم این مطالعه است.

در حالی که به طور قطع این امر روشن است که امید، بر افکار، هیجانات و دستاوردهای دانش آموزان تأثیر می گذارد، اما این امر کمتر در هسته توجهات نظری یا بررسی های علمی قرار گرفته است. مطالعه این امر به گونه ی وسیعی از سوی روان شناسان و نظریه پردازان رها شده و در اغلب اوقات فیلسوفان آن را به عنوان یک موضوع گذرا تلقی می نمایند؛ همچنین، این مفهوم در مطالعات آکادمیک آموزش نیز غالباً مورد غفلت واقع شده است (به نقل از موسوی، ۱۳۹۱). بنابراین تحقیق حاضر به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا بین دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری و عادی از لحاظ خودناتوان سازی، اهمال کاری تحصیلی و امید به تحصیل تفاوت معنی داری وجود دارد؟

¹ Duru

² Kandemir

³ Steele

⁴ Academic hope

⁵ Retnowati, Ramadiyanti, Suciati & Viola

⁶ Boldridge

⁷ Snyder, Hoza, Pelham, Rapoff, Ware, Danovsky & et al

⁸ Haljin

روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ روش توصیفی و از نوع علی - مقایسه ای می باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع ابتدایی پایه ششم ثبت نام شده در مراکز ناتوانی های یادگیری ناحیه ۳ شهر کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. جامعه آماری گروه دارای اختلال یادگیری (مدرسه رازی) و کلیه دانش آموزان مدارس مقطع ابتدایی پایه ششم (مدرسه کرامت، مدرسه شهید مدرس، مدرسه تربیت ۲) شهر کرج نیز جامعه آماری دانش آموزان عادی این پژوهش (۱۴۳ نفر با دارای اختلال یادگیری و ۲۳۱ نفر عادی) را تشکیل دادند که از این تعداد ۲۰ نفر برای گروه اختلال یادگیری و ۲۰ نفر برای گروه عادی با استفاده از جدول مورگان به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. کلیه دانش آموزان این مراکز به دلیل ناتوانی های یادگیری از مدارس ارجاع داده شده و آزمونهای مقدماتی تشخیص به ویژه آزمون دارای اختلال یادگیری در این مراکز روی آنها انجام گرفته و با تشخیص اختلال دارای اختلال یادگیری در این مراکز تحت آموزش های ویژه قرار گرفته بودند (N=۲۴۷). که بصورت نمونه گیری تصادفی خوشه ای و هم بر حسب سن، پایه تحصیلی، طبقه اجتماعی همتا سازی شدند و با تشخیص دارای اختلال یادگیری در این مدارس تحت آموزش های ویژه قرار گرفته بودند. که از این تعداد ۲۰ نفر برای گروه اختلال یادگیری و ۲۰ نفر برای گروه عادی با استفاده از جدول مورگان به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. (با توجه به کتاب آمار سرمدی، ۱۳۹۲ تعداد نمونه ها ۲۰ نفر در نظر گرفته شد).

پرسشنامه خودناتوان سازی^۱: پرسشنامه خوناتوان سازی میدگلی (۲۰۰۱) اقتباس شده توسط هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰) شامل ۶ ماده است که میزان استفاده دانش آموزان از راهبردهای خودناتوان سازی را نشان می دهد. پرسشنامه خودناتوان سازی هر یک از ماده ها، راهبردی را منعکس می کند که دانش آموز با استفاده از آن عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می کند. تمام ماده های پرسشنامه خودناتوان سازی میدگلی ۵ درجه ای بوده که به این صورت نمره گذاری میشود: کاملاً نادرست: ۱، نادرست: ۲، تا اندازه ای درست: ۳، درست: ۴، کاملاً درست می باشد. میدگلی و یوردان (۱۹۹۵) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ و هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰) پایایی این مقیاس را گزارش کرده اند. همچنین میزان روایی پرسشنامه در پژوهش هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰) نیز به دست آمده است.

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی^۲: پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی توسط سولومون و راث بلوم در سال ۱۹۸۴ برای بررسی اهمال کاری در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی ساخته شد. مقیاس شامل ۲۲ گویه بود که افزون بر ۲۱ سوال ۶ سوال نیز برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی از اهمال کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل ورزی در نظر گرفته شده است. بنابراین این پرسشنامه ۲۷ گویه دارد. نحوه ی پاسخدهی به این صورت می باشد که پاسخ دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه های بندرت=۱، بعضی اوقات=۲، اغلب اوقات=۳ و همیشه=۴، نشان می دهند در این پرسشنامه گویه های ۲۳، ۲۱، ۱۶، ۱۵، ۱۱، ۴، ۲ و ۲۵ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند و گویه های ۸، ۷، ۱۸، ۱۹، ۲۶ و ۲۷ به این علت که بیانگر اهمال کاری تحصیلی نیستند در نمره ی کل محاسبه نمی شوند. در پژوهشی سالمون و راتبلوم (۱۹۸۴)، روایی این پرسشنامه را با استفاده از همسانی درونی، ۰/۸۴ و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۶۴ گزارش کرده اند.

¹ Self derogation

² Academic Procrastination

در بین دانشجویان، روایی این پرسشنامه با استفاده از آزمون کایز-میر-اولکین در روش تحلیل عاملی، ۰/۸۸ و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه، ۰/۹۱ بدست آمده است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶).

پرسشنامه امید به تحصیل^۱: پرسشنامه امیدواری که توسط اشنایدر، هاریس، اندرسون، هولران، ایرونیک و همکاران (۱۹۹۱) تهیه شده است. این پرسشنامه خود گزارشی دارای ۱۲ سؤال و دو خرده مقیاس عامل و گذرگاه می باشد. ۴ سؤال مربوط به خرده مقیاس عامل، ۴ سؤال مربوط به خرده مقیاس گذرگاه است و ۴ سؤال انحرافی بوده و نمره گذاری نمی شود. مجموع نمرات خرده مقیاس های عامل و گذرگاه، نمره کل امید را مشخص می کند. شواهد اولیه در مورد اعتبار و پایایی این آزمون توسط اشنایدر و همکاران فراهم شده است. آلفای کرونباخ آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۴ و پایایی بازآزمایی آن در یک دوره ۱۰ هفته ای ۰/۸۰ به دست آمده است. تحلیل عامل اکتشافی و تأیید الگوی دو عاملی (عامل و گذرگاه) مقیاس را تأیید کرده است. در ایران پایایی این مقیاس بر روی ۱۰۰ نفر از دانشجویان انجام شده که ضرایب آلفای کرونباخ برای مولفه کارگزار ۰/۷۱ و برای گذرگاه ۰/۶۷ به دست آمده است و روایی مقیاس به وسیله روش روایی همزمان محاسبه شده که روایی همزمان مقیاس امید با مقیاس ناامیدی بک ۰/۸۱- گزارش شده است (شیرین زاده و میر جعفری، ۱۳۸۵).

برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز بعد از انتخاب نمونه مدنظر از بین دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی ابتدا آزمون های پژوهش در اختیار آنها قرار داده شد و از آنها خواسته شد نظر خود را با دقت بیان کنند و اطلاعات بصورت فردی و به طور جداگانه برای هر گروه در محل مربوطه جمع آوری شد. همچنین به آزمودنی های تحقیق اطمینان داده شد که پاسخ های آنان در جهت اجرای پژوهش می باشد و اطلاعات آنان در اختیار هیچ سازمان و ارگان خاصی قرار نمی گیرد. برای بررسی و تجزیه و تحلیل اطلاعات و داده ها در سطح آمار توصیفی از میانگین، فراوانی، درصد و... در سطح آمار استنباطی از روش T مستقل و تحلیل واریانس چند متغیره با استفاده از نرم افزار spss23 بهره گرفته شد.

یافته ها

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد اهمالی کاری و ابعاد آن در گروه های مورد مطالعه

متغیر	دانش آموزان دارای اختلال یادگیری		دانش آموز عادی	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آماده شدن برای امتحانات	۳۲/۸۵	۴/۳۹	۲۲/۶۸	۴/۱۴
آماده شدن برای تکالیف	۳۹/۷۸	۴/۳۶	۲۹/۳۶	۴/۱۵
تهیه گزارش نیم سالی	۳۰/۸۹	۴/۴۱	۲۰/۶۵	۴/۱۷
نمره کلی اهمال کاری تحصیلی	۱۰۵/۳۷	۱۲/۴۲	۷۵/۰۴	۱۰/۸۷

همان طور که در جدول ۱ مشاهده می شود، بین میانگین نمرات دانش آموزان عادی و دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در متغیرهای آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف، تهیه گزارش نیم سالی و نمره کلی اهمال کاری تحصیلی اختلاف وجود دارد.

¹ Hope to study

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد خودناتوان سازی در گروه های مورد مطالعه

متغیر	دانش آموزان دارای اختلال یادگیری		دانش آموزان عادی	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
خودناتوان سازی	۱۹/۸۵	۴/۵۴	۱۴/۲۰	۴/۳۲

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود، بین میانگین نمرات دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و دانش آموزان عادی در متغیر خودناتوان سازی اختلاف وجود دارد.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد امید به تحصیل در در گروه های مورد مطالعه

متغیر	دانش آموزان دارای اختلال یادگیری		دانش آموزان عادی	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
عامل	۲۶/۳۷	۴/۷۳	۳۲/۰۱	۳/۳۲
گذرگاه	۲۸/۱۳	۵/۵۴	۳۱/۶۲	۳/۱۶
نمره کل امید به تحصیل	۳۸/۶۹	۴/۱۵	۴۸/۸۸	۴/۳۹

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود، بین میانگین نمرات دانش آموزان عادی و دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در متغیر عامل، گذرگاه و نمره کل امید به تحصیل اختلاف وجود دارد.

• بررسی فرضیه های پژوهش

فرضیه اول پژوهش: بین اهمال کاری تحصیل دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری مقطع ابتدایی تفاوت وجود دارد.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره بر روی نمره های اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن در بین دانش آموزان عادی و دارای اختلال

یادگیری

نام آزمون	ارزش	F	درجه ی	درجه آزادی	سطح	توان آزمون
-----------	------	---	--------	------------	-----	------------

معنی داری	خطا	آزای فرضیه				
۰/۰۰۰	۳۵	۴	۴۶/۴۳	۰/۷۷	آزمون اثر پیلایی	۱
۰/۰۰۰	۳۵	۴	۴۶/۴۳	۰/۲۳	آزمون لامبدای ویلکس	۱
۰/۰۰۰	۳۵	۴	۴۶/۴۳	۳/۳۷	آزمون اثر هتلینگ	۱
۰/۰۰۰	۳۵	۴	۴۶/۴۳	۳/۳۷	آزمون بزرگتری ریشه‌ی روی	۱

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، مقدار F چند متغیری برابر با ۴۶/۴۳ است که از لحاظ آماری معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۵$). نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیره؛ بیانگر آن است که بین دانش آموزان عادی و دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در حداقل اهمال کاری تحصیلی یا یکی از ابعاد آن (آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف، تهیه گزارش نیم سالی)، تفاوت معناداری وجود دارد. برای پی بردن به این تفاوت، از تحلیل واریانس تک متغیره استفاده شد که نتایج آن در ادامه ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل واریانس تک متغیره، برای بررسی تفاوت میانگین نمره‌های اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن در بین دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری

متغیر	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	F	سطح معناداری	توان آزمون
آماده شدن برای امتحانات	۱۵۵۲/۶۳	۱	۱۵۵۲/۶۳	۸۵/۱۱	۰/۰۰۰	۱
آماده شدن برای تکالیف	۱۶۲۷/۲۷	۱	۱۶۲۷/۲۷	۸۹/۶۵	۰/۰۰۰	۱
تهیه گزارش نیم سالی	۱۵۷۰/۹۲	۱	۱۵۷۰/۹۲	۸۵/۱۰	۰/۰۰۰	۱
نمره کلی اهمال کاری تحصیلی	۱۳۷۹۴/۷۸	۱	۱۳۷۹۴/۷۸	۱۰۱/۲۰	۰/۰۰۰	۱

نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس تک متغیره در جدول ۵ نشان می‌دهد که بین میانگین نمره‌های اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن، در بین دانش آموزان عادی و دانش آموزان دارای اختلال یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۵$). برای بررسی اینکه تفاوت در کدام گروه به طور معناداری بیشتر است از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است که نتایج آن در ادامه ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج مقایسه زوجی میانگین دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری در متغیرهای اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن با

استفاده از آزمون توکی

متغیر	مقایسه	تفاوت میانگین	خطای برآورد	استاندارد معنی داری	سطح
آماده شدن برای امتحانات	عادی - دارای	*۱۰/۱۷-	۱/۱۰	۰/۰۰۰	

اختلال یادگیری

آماده شدن برای تکالیف	عادی-دارای	*-۱۰/۴۱	۱/۱۰	۰/۰۰۰
	اختلال یادگیری			
تهیه گزارش نیم سالی	عادی-دارای	*-۱۰/۲۳	۱/۱۱	۰/۰۰۰
	اختلال یادگیری			
نمره کلی اهمال کاری تحصیلی	عادی-دارای	*-۳۰/۳۲	۳/۰۱	۰/۰۰۰
	اختلال یادگیری			

با توجه به جدول ۶ تفاوت میانگین نمره‌های اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن، در بین دانش آموزان عادی و دانش آموزان دارای اختلال یادگیری، معنادار می‌باشد ($p < 0.05$) و، بدین معنی که اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف، تهیه گزارش نیم سالی در بین دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و به طور معناداری بیشتر از دانش آموزان عادی است.

فرضیه دوم پژوهش: بین خودناتوان سازی دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری مقطع ابتدایی تفاوت وجود دارد.

جدول ۷. نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین متغیر خودناتوان سازی در دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری

شاخص متغیر	تفاوت میانگین	درجه آزادی	t	سطح معناداری
خودناتوان سازی	-۱۰/۶۵	۳۸	۹/۳۰	۰/۰۰۰

نتایج در جدول ۷ نشان می‌دهد که بین میانگین خودناتوان سازی در بین دانش آموزان عادی و دانش آموزان دارای اختلال یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.05$). بر اساس نتایج حاصل از آزمون t گروه‌های مستقل می‌توان گفت که خودناتوان سازی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری به طور معنادار بالاتر از دانش آموزان عادی است.

فرضیه سوم پژوهش: بین امید به تحصیل دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری مقطع ابتدایی تفاوت وجود دارد.

جدول ۸. نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین متغیر امید به تحصیل در بین دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری

شاخص متغیر	تفاوت میانگین	درجه آزادی	t	سطح معناداری

امید به تحصیل ۱۰/۱۸ - ۳۸ - ۹/۲۲ - ۰/۰۰۰

نتایج در جدول ۸ نشان می‌دهد که بین میانگین امید به تحصیل در بین دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.05$). بر اساس نتایج حاصل از آزمون t گروه‌های مستقل می‌توان گفت که امید به تحصیل در دانش آموزان عادی به طور معنادار بالاتر از دانش آموزان دارای اختلال یادگیری است.

فرضیه اصلی پژوهش: بین اهمال کاری تحصیلی، خودناتوان سازی و امید به تحصیل دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری مقطع ابتدایی تفاوت وجود دارد.

جدول ۹. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره

نام آزمون	ارزش	F	درجه‌ی آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری
آزمون اثر پیلای ^۱	۰/۸۹	۱۶۵/۹۶	۳	۵۶	۰/۰۰۰
آزمون لامبدای ویلکس ^۲	۰/۱۰	۱۶۵/۹۶	۳	۵۶	۰/۰۰۰
آزمون اثر هتلینگ ^۳	۸/۸۹	۱۶۵/۹۶	۳	۵۶	۰/۰۰۰
آزمون بزرگتری ریشه‌ی روی ^۴	۸/۸۹	۱۶۵/۹۶	۳	۵۶	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود، مقدار F چند متغیری برابر با ۱۶۵/۹۶ است که از لحاظ آماری معنادار می‌باشد ($P < 0.05$). نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیره؛ بیانگر آن است که بین دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی حداقل در یکی از متغیرهای اهمال کاری تحصیلی، خودناتوان سازی و امید به تحصیل تفاوت معناداری وجود دارد. برای پی بردن به این تفاوت، از تحلیل واریانس تک متغیره استفاده شد که نتایج آن در ادامه ارائه شده است.

جدول ۱۰. میانگین و انحراف استاندارد اهمال کاری تحصیلی، خودناتوان سازی و امید به تحصیل دانش آموزان عادی و دارای اختلال

¹ - Pillai's Trace

² - Wilks' Lambda

³ - Hotelling's Trace

⁴ - Roy's Largest Root

یادگیری مقطع ابتدایی

آموزان دارای اختلال یادگیری		دانش آموزان عادی		متغیر
میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
۲۲	۴/۶۴	۳۳/۰۳	۳/۳۳	اهمال کاری تحصیلی
۷۲	۱۰/۵۱	۷۳/۲۰	۱۰/۵۱	خودناتوان سازی
۷۳/۹۳	۸/۷۳	۱۲۱/۲۶	۸/۲۴	امید به تحصیل

جدول ۱۱. نتایج تحلیل واریانس یکراهه برای بررسی تفاوت اهمال کاری تحصیلی، خودناتوان سازی و امید به تحصیل دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری مقطع ابتدایی

متغیر	مجموع مجذورات ^۲ (SS)	درجه آزادی ^۲ (df)	میانگین مجذورات ^۱ (MS)	F	سطح معناداری
خود کار آمدی	۱۸۲۶/۰۱	۱	۱۸۲۶/۰۱	۱۱۱/۶۰	۰/۰۰۰
سبک های اسنادی	۲۱/۶۰	۱	۲۱/۶۰	۰/۲۲	۰/۰۰۰
سبک های تفکر	۳۳۶۰۶/۶۶	۱	۳۳۶۰۶/۶۶	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

همان طور که در جدول ۱۱ مشاهده می گردد بین میانگین اهمال کاری تحصیلی، خودناتوان سازی و امید به تحصیل در بین دانش آموزان عادی و بیش مقطع ابتدایی دانش آموزان تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.05$)، بر اساس نتایج تفاوت در میانگین اهمال کاری تحصیلی، خودناتوان سازی و امید به تحصیل به نفع دانش آموزان عادی است.

¹ – Mean of Square

² – degrees of freedom

³ – Sum of Square

بحث و نتیجه گیری

فرضیه اول پژوهش: بین اهمال کاری تحصیل دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت وجود دارد.

نتایج به دست آمده نشان داد که بین نمره های اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن، در بین دانش آموزان عادی و دانش آموزان دارای اختلال یادگیری تفاوت وجود دارد و بدین معنی که اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف، تهیه گزارش نیم سالی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و به طور معناداری بیشتر از دانش آموزان عادی است. نتایج این پژوهشها با بررسیهای شریفی (۱۳۹۸) طالبی (۱۳۹۵) والترز^۱ (۲۰۱۵) جورمن^۲ (۲۰۱۴) همسو می باشد. در تبیین این فرضیه می توان گفت که افراد اهمال کار، توانایی ضعیفی در تعیین اهداف و برای انجام موفقیت آمیز تکالیف دارند و در تخمین دقیق زمان مورد نیاز برای کامل کردن تکالیف مشکل دارند (فراری، ۲۰۱۴) علل و عوامل زیادی در پیدایش اهمال کاری تحصیلی تأثیر گذارند. به عبارتی اینکه چرا میزان اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری بیشتر است احتمالاً به عواملی از قبیل نداشتن امید به آینده، مدیریت ضعیف زمان، عزت نفس پایین و... برمی گردد. از طرف دیگر بنظر می رسد احتمالاً بافت فرهنگی، زمینه های اجتماعی و یا حتی تحصیل در مدارس از نگاه خانواده ها و دانش آموزان به دلیل وابستگی های دانش آموزان دارای اختلال یادگیری به والدین در ایجاد اهمال کاری دانش آموزان دارای اختلال یادگیری تأثیر می گذارد. لذا با توجه به مطالب مطرح شده می توان این فرضیه را مورد تأیید دانست.

فرضیه دوم پژوهش: بین خودناتوان سازی دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت وجود دارد.

نتایج نشان داد که بین میانگین خودناتوان سازی در بین دانش آموزان عادی و دانش آموزان دارای اختلال یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد. می توان گفت که خودناتوان سازی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری به طور معنادار بالاتر از دانش آموزان عادی است. نتایج بدست آمده با تحقیقات و مطالعات شریفی (۱۳۹۸) جعفری (۱۳۹۴) مهبد و شیخ الاسلامی (۱۳۹۴) گادبویس و استروجن^۳ (۲۰۱۷) فرانک^۴ (۲۰۱۶) پولفورد، جانسون و اویدا^۵ (۲۰۱۵) همسو می باشد. در تبیین فرضیه فرعی دوم این پژوهش باید گفت که افراد خودناتوان ساز از فسردهی به عنوان شکلی از معافیت از مسئولیت پذیری فردی در موقعیت های چالش برانگیز استفاده می کنند. به عبارت دیگر، نشانه های افسردگی ممکن است به عنوان یک ابزار رهایی از مسئولیت مورد استفاده قرار گیرد (راس، ۲۰۱۲). دانش آموزانی که با موقعیت چالش برانگیز امتحان مواجه می شوند دچار استرس بسیار زیادی شده و از آنجا که روی جنبه های منفی موقعیت استرس زا متمرکز می شوند و از روبه رو شدن با چالش اجتناب می کنند. دانش آموزان مبتلا به دارای اختلال یادگیری در مقایسه با همسالان عادی خود بیشتر دچار افت تحصیلی می شوند و براساس نظریه کاوینگتون (۲۰۱۵) از راهبرد خودناتوان سازی تحصیلی استفاده می کنند. لذا با توجه به آنچه مطرح شد می توان نتایج به دست آمده از این فرضیه که خودناتوان سازی در دانش آموزان عادی و دانش آموزان دارای اختلال یادگیری متفاوت است را مورد تأیید دانست.

¹ Walters

² Joormann

³ Greaven,., Santor,

⁴ Andrew, Damaris

⁵ Pulford,., Johnson., & Awaida

فرضیه سوم پژوهش: بین امید به تحصیل دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت وجود دارد.

نتایج نشان داد که بین میانگین امید به تحصیل در بین دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد. می توان گفت که امید به تحصیل در دانش آموزان عادی به طور معنادار بالاتر از دانش آموزان دارای اختلال یادگیری است. نتایج بدست آمده با نتایج پژوهشهای عسگری (۱۳۹۷) شکوهی (۱۳۹۴) معروفی، کردنوقابی و ساعدموچشی (۱۳۹۳) محمدی درویشی بقال، حاتمی، اسدزاده و احدی (۱۳۹۲) چانگ^۱ (۲۰۱۳) کلی^۲ (2011) همسو می باشد. در تبیین این مسئله می توان گفت که از آنجایی که امید داشتن و امیدوار بودن یکی از راهبردهای مقابله ای موثر در مواجهه با تنش هاست، به نحوی که افراد امیدوار در زندگی عامل ها و گذرگاه های بیشتری برای دنبال کردن اهداف خود دارند و هنگامی که با موانع برخورد می کنند، انگیزه خود را حفظ کرده و از گذرگاه های جانشین استفاده می کنند. اما افراد ناامید به دلیل این که عامل و گذرگاه های کمتری دارند در برخورد با موانع، انگیزه خود را از دست داده و دچار هیجان های منفی می شوند. همچنین می توان گفت دانش آموزان دارای سطوح امید تحصیلی بالاتر از انگیزش زیادی برای پیشرفت برخوردار بوده و در طول تحصیل علاوه بر افزایش معلومات خویش مسائل موجود در راه تحصیل را چالشی درنظر می گیرند که قابل حل است. دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در برخورد با موانع و مشکلات انگیزه لازم را ندارند و دچار هیجان منفی می شوند بنابراین با توجه به آنچه در مورد امید به تحصیل در دانش آموزان بیان شد می توان فرضیه سوم این پژوهش را مورد قبول و تایید دانست و تصدیق نمود که بین امید به تحصیل در دانش آموزان عادی و دانش آموزان دارای اختلال یادگیری تفاوت وجود دارد. امکان تأثیرگذاری متغیرهای دیگر که خارج از کنترل پژوهشگر است مثل شرایط اجتماعی، اقتصادی آزمودنی ها بر نتایج پژوهش دور از ذهن نیست.

با توجه به فزونی در میزان شیوع دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و تأثیرات منفی این اختلال بر امید به تحصیل دانش آموزان در مدارس پیشنهاد می شود معلمانی که نسبت به نشانه های این اختلال آگاهی دارند، برنامه های مداخله ای و راهبردهای درمانی گوناگون را اجرا نمایند. فعالیتهای اجتماعی، فرهنگی و آموزشی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری را توسعه داده و زمینه مشارکت آنها را فراهم آورد. با توجه به یافته ها پیشنهاد می شود نظام آموزشی با انجام روش های تربیتی مناسب و غنی کردن محیط آموزشی خودناتوان سازی تحصیلی را در این دانش آموزان کاهش دهد. تشکیل کارگاههای آموزشی توسط مشاوران و متخصصان دانشگاه برای اولیا دانش آموزان دارای اختلال یادگیری تهیه بسته های آموزشی در خصوص مشکلات احوال کاری تحصیلی جهت آشنایی دانش آموزان پیشنهاد می شود در پژوهشهای آتی، روش های مصاحبه و مشاهده دانش آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری و بررسی موضوع این پژوهش در نظر گرفته شود.

¹Chang

² Celly

منابع

- درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۳) مدل پیش بینی عملکرد تحصیلی براساس مولفه هوش عاطفی، مهارت های حل مسئله و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان مدارس هوشمند و عادی، پژوهش در نظام آموزشی، ۲(۴۰): ۶۵-۹۰.
- شیرین زاده، صمد و میر جعفری، سید احمد (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین امیدواری با راهبرد های مقابله با استرس در بین دانشجویان دانشگاه شیراز. سومین سمینار بهداشت روانی دانشجویان.
- مehدی، مینا و شیخ اسلامی، راضیه (۱۳۹۴). خوناتوان سازی براساس فرایندهای خانواده: اثر واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی، روانشناسی تحولی (روانشناسی ایرانی)، دوره ۱۱، شماره ۴۴، ۳۹۱-۴۰۴.
- هاشمی، تورج؛ مصطفوی، فریده؛ ماشینچی عباسی، نعیمه و بدری، رحیم (۱۳۹۱)؛ نقش جهت گیری هدف، خودکارآمدی، خودتنظیم گری و شخصیت در اهمال کاری. فصلنامه روانشناسی معاصر، ۷(۱)، ۷۳-۸۴.
- الیس، آلبرت و ناس، ویلیام جیمز (۲۰۰۹). روانشناسی اهمال کاری. ترجمه: محمد علی فرجاد (۱۳۸۲). تهران: انتشارات رشد.
- یوسف پورکرباسدهی، اسماعیل و بهمن اکبری، (۱۳۹۷) پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس مولفه های تنظیم هیجان در دانش آموزان مقطع متوسطه، یازدهمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، شرکت همایشگران مهر اشراق
- Beard, K. S. Hoy, K. W., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Coll, J. E; & Draves, P. R. (2008). An examination of the relationship between optimism and worldview among university students. *College student Journal*, 42, 395- 401.
- Hosseini S, FathAbadi J, Shokri O, Pakdaman SH. [Educational success based on target orientation and subjective well-being of students and parents: A model for structural equations]. *Educational Research* 2015; (31): 154-157. [Persian]
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L. & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applicationsto school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18, 122 – 139.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J. S., Pulvers, K. M., Adams, V. H. III, & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94, 820–826.
- Wrosch, C., & Scheier, M. F. (2003). Personality and quality of life: the importance of optimism and goal adjustment. *Quality of life research*, 12, 59- 72.



First Author mina faramarzi . Abhar Azad University

Second Author Shabnam golpaigani. Karaj Azad University

1-1-

Abstrac

The abstract The purpose of the present study was to compare self-handicapping, academic procrastination, and hope to study in normal students and students with learning disabilities. This study was applied in terms of its purpose, and in terms of descriptive method, it was of a causal-comparative type. The statistical population includes all There were 6th grade primary school students enrolled in learning disabilities centers of district 3 of Karaj city in the academic year of 1401-1402. The statistical population of the group with learning disabilities (Razi School) and all the students of sixth grade elementary schools (Karamat School, Shahid Modaresi School, Tarbiat 2 School) of Karaj city and the statistical population of normal students of this research (143 people with learning disabilities and 2131 normal people)), of which 20 people were selected for the learning disorder group and 20 people were selected for the normal group using Morgan's table by simple random sampling method. The data collection tools included Midgley's bloodletting questionnaire (2001), Solomon and Rothbloom's academic procrastination questionnaire (1984) and Schneider's colleagues' hope questionnaire (1991) and for data analysis, independent t method and one-way analysis of variance were used. It was used in spss 20 software and the findings showed that there is a significant difference between normal students and those with learning disabilities in elementary school between the empowerment and its dimensions ($p < 0.05$). There is a significant difference between academic procrastination and its dimensions among normal students and those with learning disabilities in elementary school ($p < 0.05$). Also, there is a significant difference between the expectation of education and its dimensions among normal students and those with learning disabilities in elementary school ($p < 0.05$). According to the results, it is suggested that counselors and psychologists consider the findings of this study and the differences in the two groups in counseling these people.

Keywords: self-disability, academic procrastination, hope for education