

الگوی رفتار کلاسی و خودناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری خاص

محمد نریمانی^۱، ساناز عینی*^۲، رامین تقوی^۳

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۳/۱۱

تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۵/۱۰

چکیده

زمینه و هدف: الگوی رفتار کلاسی و خودناتوان سازی تحصیلی از متغیرهای مهم در افت تحصیلی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری هستند؛ از این رو هدف از پژوهش حاضر مقایسه الگوی رفتار کلاسی و خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری خاص بود.

روش: نوع مطالعه حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری مراکز ناتوانی یادگیری شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ و دانش آموزان بدون ناتوانی یادگیری همان شهر بود که از بین آنها ۹۰ نفر (۴۵ دانش آموز با ناتوانی یادگیری خاص و ۴۵ دانش آموز بدون ناتوانی یادگیری) به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شده‌اند. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه رفتار کلاسی (شافر، ۱۹۷۷) و مقیاس خودناتوان سازی تحصیلی (میدگلی و همکاران، ۲۰۰۰) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین دو گروه در الگوی رفتار کلاسی و خودناتوان سازی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). به عبارت دیگر دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری نسبت به دانش آموزان بدون ناتوانی یادگیری در متغیرهای خودناتوان سازی تحصیلی و رفتار کلاسی غیرسازشی نمرات بالاتر، و در متغیر رفتار کلاسی سازشی نمرات پایین تری کسب کردند.

نتیجه گیری: دانش آموزان با ناتوانی یادگیری خاص در مقایسه با همسالان، رفتار کلاسی سازش یافته کمتری را از خود نشان می دهند و به میزان بیشتری از راهبرد خودناتوان سازی تحصیلی استفاده می کنند. استلزام‌های یافته‌های به دست آمده در مقاله مورد بحث قرار گرفته است.

کلید واژه‌ها: الگوی رفتار کلاسی، خودناتوان سازی تحصیلی، ناتوانی یادگیری خاص

۱. استاد، گروه روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

۲. *نویسنده مسئول: دانشجوی دکترای روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران (sanaz.einy@yahoo.com)

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل، اردبیل، ایران

مقدمه

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری نقش دارند. تحقیقات نشان داده‌اند که بین رفتارهای منفی و مخرب و پیشرفت ریاضی و خواندن رابطه وجود دارد (۶، ۷ و ۸). سیتیجی فلینت (۹) در پژوهشی نشان داد که هوش کلامی و درون‌گرایی پیش‌بینی‌کننده مثبت توانایی خواندن و پیشرفت ریاضی در دانش‌آموزان است و در مقابل خصومت و وابستگی با این توانایی‌ها، ارتباط منفی دارد. برابکوان و همکاران (۱۰) بیان کردند که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری خودپنداشت تحصیلی^۴ پایین‌تری نسبت به سایر افراد دارند که بر روابط بین فردی و کیفیت زندگی آنها تأثیر زیادی دارد.

یکی دیگر از متغیرهایی که در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری خاص نیازمند توجه است، خودناتوان‌سازی تحصیلی^۵ است. خودناتوان‌سازی اصطلاحی است که از سال ۱۹۶۰ در روانشناسی مورد توجه قرار گرفته است. این اصطلاح راهبردی دفاعی است که در آن فرد قبل از عملکرد، موانعی را ایجاد می‌کند تا به وسیله آن اسنادهایش را بعد از آن عملکرد دستکاری کند. برگلاس و جونز خودناتوان‌سازی را رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از رفتارها تعریف کردند که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی، و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهند. این محققان همچنین یکی از منابع خودناتوان‌سازی را حرمت خود^۶ نامطمئن می‌دانند و معتقدند وقتی که فرد در معرض ارزیابی قرار می‌گیرد و دریافت تقویت‌های اجتماعی نیز وابسته به عملکرد است، نگران می‌شود و احتمال شکست هر چند که ضعیف باشد برایش سخت می‌شود (۱۱). اخیراً پژوهش پیرامون خودناتوان‌سازی به حیطه آموزشگاهی نیز وارد شده است. به نظر می‌رسد که برخی از دانش‌آموزان عمداً تلاش نمی‌کنند، مطالعه خود را به لحظه آخر موکول می‌کنند و یا از دیگر راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند تا از تلویحات منفی شکست

ناتوانی یادگیری به عنوان یک اختلال عصب زیست‌شناختی یا اختلال پردازش زبان، تشخیص داده شده که به وسیله اختلال در کارکرد مغز به وجود می‌آید. ناتوانی یادگیری ممکن است از لحاظ علمی در حوزه‌های شناسایی کلمه، ادراک، خواندن، حساب کردن، استدلال کردن، هجی کردن یا کلمه‌بندی و نوشتن به وجود آید. در ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی^۱، اصطلاح اختلال یادگیری خاص^۲ ارائه شده است. این اختلال وقتی تشخیص داده می‌شود که در توانایی فرد برای درک و پردازش مؤثر و صحیح اطلاعات، نقایص خاصی وجود داشته باشد و در یادگیری مهارت‌های پایه تحصیلی مانند خواندن، نوشتن یا ریاضیات نسبت به همسالان در سطح پایین قرار داشته باشد (۱). با توجه به مشکلاتی که در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری خاص مشاهده می‌شود، الگوی رفتار کلاسی^۳ در این دانش‌آموزان حائز اهمیت است. الگوی رفتار کلاسی پنج بعد اصلی رفتار دانش‌آموز را ارزیابی می‌کند که عبارتند از: رفتار وظیفه‌مدار در مقابل حواس‌پرتی، خصومت در مقابل با ملاحظه بودن، برون‌گرایی در مقابل درون‌گرایی، هوش کلامی در برابر خلاقیت، و کنجکاوی و استقلال در برابر وابستگی (۲). شافر (۳) یک مدل سلسله‌مراتبی از الگوهای رفتار کلاسی و سازشی ارائه کرده است. براساس این مدل، الگوی رفتار سازشی شامل دو بعد رقابت و سازش است. رقابت شامل رفتارهایی است که منعکس‌کننده هوش، وظیفه‌شناسی، کنجکاوی/خلاقیت، و استقلال است و سازش هم شامل اجتماعی شدن است که به صورت رفتارهای باملاحظه در مقابل رفتارهای خصمانه منعکس می‌شود (۴). مک‌کینی و دبور (۵) در پژوهشی نشان دادند با توجه به ارزیابی معلم از رفتار کلاسی و نیز با توجه به شواهد، رفتارهای وظیفه‌گرا، عملکرد مستقل، و رفتار مناسب اجتماعی در

4. Academic self-concept

5. Self-handicapping academic

6. Self esteem

1. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

2. Specific learning disorder

3. Classroom behavior pattern

صورت گرفته، بنابراین پژوهش حاضر به دنبال پاسخ برای این مسئله است که آیا از نظر الگوی رفتار کلاسی و خودناتوان‌سازی تحصیلی، بین دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص و دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری تفاوت وجود دارد؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش مورد استفاده در این پژوهش توصیفی و از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری مراکز ناتوانی یادگیری شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ و دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری همان شهر بود. نمونه مورد مطالعه این پژوهش ۹۰ دانش‌آموز از جامعه مذکور بود که از این تعداد ۴۵ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری از بین دانش‌آموزان مراکز ناتوانی یادگیری با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. همچنین ۴۵ دانش‌آموز بدون ناتوانی یادگیری که از لحاظ سن، جنسیت و پایه تحصیلی با گروه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری هم‌تا شدند به منظور مقایسه با این گروه انتخاب شدند. در روش‌های علی-مقایسه‌ای باید هر زیر گروه حداقل ۱۵ نفر باشد و برای اینکه نمونه انتخاب شده نماینده‌ی واقعی جامعه باشد و اعتبار بیرونی بالایی داشته باشد تعداد نمونه ۹۰ نفر در نظر گرفته شد (۱۹). برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

ب) ابزار

۱. پرسشنامه رفتار کلاسی^۱: این مقیاس توسط شافر، آرونسون و اجرتون (۱۹۷۷) ساخته شده است که شامل ۴۸ گویه است و رفتار کودک را که به طور معمول در کلاس‌های درس مشاهده می‌شود، توصیف می‌کند. معلمان در هر گویه رفتار کودک را بر روی یک مقیاس چهار درجه‌ای از اصلاً شبیه نیست تا خیلی شبیه است، ارزیابی می‌کنند. این ابزار نمرات را بر روی شش مقیاس از رفتار مثبت و چهار مقیاس از رفتار

احتمالی بکاهند (۱۲). کاونگتون (۱۳) نقش عمده‌ای در توضیح خودناتوان‌سازی تحصیلی ایفا کرده است. نظریه خودارزشی^۱ وی بیان می‌دارد که هدف دانش‌آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود است؛ بنابراین وقتی با تکالیف چالش‌برانگیز روبرو می‌شوند با بهانه‌هایی مانند بیمار بودن و کاهش تمرین و کوشش عدم صلاحیت و کفایت خود را توجیه می‌کنند. شکرکن و همکاران (۱۴) در پژوهشی نشان دادند که خودناتوان‌سازی تحصیلی با عملکرد تحصیلی موفق، رابطه منفی و با نگرش نسبت به تقلب و اقدام به آن، رابطه مثبت دارد. زاکرمن و تسای (۱۵) نشان دادند که راهبردهای خودناتوان‌سازی منجر به کاهش بهزیستی روانشناختی، احساس کفایت کمتر، انگیزش ذهنی پایین‌تر، افزایش نشانگان خلق منفی در دانش‌آموزان می‌شود، که این ویژگی‌ها به طور فزاینده‌ای در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری دیده می‌شود. پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری خاص میزان بالاتری از مشکلات تحصیلی، عاطفی و اجتماعی را نسبت به سایر کودکان دارا هستند (۱۶). مارتین و لیندا (۱۷) نیز در پژوهشی نشان دادند که کمال‌گرایی و منبع مهارگری، خودناتوان‌سازی تحصیلی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کنند. از آنجا که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری منبع مهارگری بیرونی دارند، از این رو پیش‌بینی می‌شود که این دانش‌آموزان بیشتر از سایرین از خودناتوان‌سازی تحصیلی استفاده می‌کنند. نظری شگری (۱۸) در پژوهشی نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجوری، سازش‌یافتگی و وظیفه‌شناسی، راهبرد یادگیری شناختی و فراشناختی، و همچنین سبک‌های اسنادهای می‌توانند خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی کنند.

با توجه به تمام شواهد ذکر شده برای دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و مشکلات مربوط به زندگی و تحصیلی آنها، که آینده این افراد را رقم می‌زند و همچنین با توجه به پژوهش‌های کمی که در این حوزه برای این نوع دانش‌آموزان

2. Classroom Behavior Inventory

1. Self-worth theory

با مقیاس هدف‌های عملکردی $T=0/23$ بوده است. همچنین در تحقیق شکرکن، هاشمی شیخ‌شبنانی و نجاریان (۲۵) تمامی ضرایب همبستگی بین مقیاس‌های برگرفته از الگوهای یادگیری‌سازش یافته با پرسشنامه ملاک در سطح $(p<0/001)$ معنی‌دار بودند که حاکی از روایی قابل قبول این مقیاس‌ها است.

ج) روش اجرا

در این پژوهش روش گردآوری اطلاعات به این صورت بود که پس از کسب مجوز از کمیته فنی و اخلاقی سازمان آموزش و پرورش شهرستان اردبیل، ابتدا به مرکز ناتوانی یادگیری شهرستان اردبیل مراجعه کرده و ۴۵ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری به روش در دسترس انتخاب شد. سپس اهداف تحقیق برای دانش‌آموزان و دبیران مربوطه بیان شد و رضایت کامل آنها جلب شد. در مرحله بعد مقیاس الگوی رفتار کلاسی توسط معلمان دانش‌آموزان و مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی توسط خود دانش‌آموزان برای هر دو گروه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری اجرا شد. هر چند که استفاده از معلمان به خاطر سوگیری و غیرقابل اعتماد بودن آنها موضوعی بحث‌برانگیز است، اما استفاده گسترده از پرسشنامه رفتار کلاسی هر دو اعتبار مقطعی و طولی را در پیش‌بینی موفقیت، توانایی و سازش‌یافتگی کودک نشان داده است (۲۱). در نهایت پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، داده‌های خام با نرم افزار SPSS و با استفاده از آزمون آماری تی و تحلیل واریانس چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

میانگین و (انحراف استاندارد) خودناتوان‌سازی تحصیلی در گروه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری به ترتیب $0/15$ و $(7/82)$ و $48/37$ و $(7/84)$ می‌باشد و نیز در متغیر الگوی رفتار کلاسی غیرسازشی به ترتیب

منفی برآورد می‌کند که شامل: هوش کلامی، وظیفه‌شناسی، کنجکاوی/اخلاقیت و استقلال، برونگرایی، باملاحظه بودن، حواس‌پرتی، خصومت، وابستگی، و درونگرایی است. همسانی درونی بالای $0/90$ برای خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه رفتار کلاسی به دست آمد (۲۰). شافر روایی را از حد متوسط $0/40$ به بالا و $0/70$ برای مقیاس‌های مختلف از میان چندین مطالعه گزارش کرد. علاوه بر این برای نشان دادن اعتبار سازه همبستگی چندمتغیری $0/81$ با چهار خرده‌مقیاس هوش کلامی و پیشرفت علمی گزارش شد (۲۰). مک‌کنی و فیگانس (۲۱) همبستگی چندمتغیری $0/47$ و $0/53$ بین مقیاس الگوی رفتار کلاسی و پیشرفت علمی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری که بوسیله معلمان کلاسشان ارزیابی شدند، گزارش کردند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ $0/72$ بدست آمد.

۲. مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی^۱: برای سنجش متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی از مجموع مقیاس‌های الگوهای یادگیری‌سازش یافته^۲ ساخته‌میدگلی و همکاران (۲۲) استفاده شد. این مقیاس دارای ۶ گویه است که هر گویه براساس یک طیف لیکرت از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود و میزان استفاده دانش‌آموزان را از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی نشان می‌دهد. هر یک از این ماده‌ها، راهبردی را منعکس می‌سازد که دانش‌آموزان با استفاده از آن، عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می‌کنند. همه گویه‌ها، راهبردها یا رفتارهایی را که دانش‌آموزان گزارش داده‌اند اندازه می‌گیرند و به سنجش شناخت‌ها نمی‌پردازند. علاوه بر آن، خصیصه خودنمایی در همه گویه‌ها منعکس شده است. میدگلی و یوران (۲۳) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ $0/86$ گزارش کردند. این مقیاس در تحقیق رئیسی و همکاران (۲۴) اعتباریابی شد که روایی آن برابر $0/86$ بوده است. در پژوهش میدگلی و همکاران (۲۲) روایی این مقیاس از طریق همبستگی آن با مقیاس نگرش منفی نسبت به ارزش‌تعلیم و تربیت $T=0/29$ ، و

۴۹/۳۷ (۳/۰۶) و ۲۹/۳۱ (۲/۸۹) و در الگوی رفتار کلاسی سازی به ترتیب ۵۴/۴۰ (۵/۳۶) و ۹۵/۲۰ (۴/۹۰) است. (جدول ۱).

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات دانش آموزان با و بدون ناتوانی های یادگیری خاص در متغیرهای پژوهش

بدون ناتوانی یادگیری n=۴۵		ناتوانی یادگیری n=۴۵		متغیر
SD	M	SD	M	
۷/۸۴	۴۸/۳۷	۷/۸۲	۸۰/۱۵	خودناتوان سازی تحصیلی
۲/۸۹	۲۹/۳۱	۳/۰۶	۴۹/۳۷	رفتار کلاسی غیرسازشی
۴/۹۰	۹۵/۲۰	۵/۳۶	۵۴/۴۰	رفتار کلاسی سازشی

به منظور بررسی معنادار بودن تفاوت ها در متغیر خودناتوان سازی تحصیلی از آزمون t در دو گروه مستقل استفاده شد. پیش از اجرای آزمون، مفروضه های t دو گروه مستقل یعنی نرمال بودن داده ها و یکسان بودن واریانس ها بررسی شد. نتایج آزمون شاپیرو معنادار نبود که این یافته حاکی از آن است که فرض نرمال بودن داده ها برقرار است. داده های مربوط به آزمون t دو گروه مستقل در جدول ۲ ارائه گردیده است.

نتایج جدول فوق حاکی از آن است که میانگین نمرات گروه دانش آموزان با ناتوانی یادگیری خاص در متغیرهای خودناتوان سازی تحصیلی و رفتار کلاسی غیرسازشی بالاتر از گروه دانش آموزان بدون ناتوانی یادگیری است ولی در متغیر رفتار کلاسی سازشی پایین تر از گروه دانش آموزان بدون ناتوانی یادگیری است.

جدول ۲: مقایسه میانگین خودناتوان سازی تحصیلی بین دانش آموزان با ناتوانی یادگیری و بدون ناتوانی یادگیری

متغیر	گروه	n	M	SD	T	df	p
خودناتوان سازی تحصیلی	با ناتوانی یادگیری	۴۵	۸۰/۱۵	۷/۸۲	۶/۲۱	۸۸	۰/۰۰۰۱
	بدون ناتوانی یادگیری	۴۵	۴۸/۳۷	۷/۸۴			

گروه دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چندمتغیره برای رعایت فرض های آن، از آزمون های باکس و لوین استفاده شد. براساس آزمون باکس که برای هیچ یک از متغیرها معنادار نبوده است، شرط

همانطور که در جدول ۲ ملاحظه می شود، تفاوت مشاهده شده در بین میانگین خودناتوان سازی تحصیلی از لحاظ آماری معنادار است ($t=6/21$ ، $p=0/0001$).

از آنجا که الگوی رفتار کلاسی متشکل از چند خرده مقیاس است، بنابراین برای مقایسه تفاوت آنها بین دو

متغیرهای رفتار کلاسی غیرسازشی و رفتار کلاسی سازشی معنی دار است ($F=0/966$ ، $t=0/001$ و $p<0/001$ و $F(3,86)=29/807$) و $0/34$ (لامبدای) نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که حداقل بین یکی از متغیرهای مورد بررسی در بین دو گروه مورد بررسی تفاوت معنی داری وجود دارد.

همگنی ماتریس‌های واریانس / کوواریانس به درستی رعایت شده است ($F=0/236$ ، $p=0/96$ و $BOX=1/471$). بر اساس آزمون لوین و عدم معناداری آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است. نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که اثر گروه بر ترکیب

جدول ۳: خلاصه نتایج حاصل از آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها

متغیر	df	MS	F	P	t
رفتار کلاسی غیرسازشی	۱	۹۰۶۰/۱۰	۱۰۱۹/۲۶	۰/۰۰۰	۰/۹۲۱
رفتار کلاسی سازشی	۱	۳۷۴۵۴/۴۰	۱۴۱۵/۸۰	۰/۰۰۰	۰/۹۴۱

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری خاص در مقایسه با همسالان خود بیشتر دچار افت تحصیلی می‌شوند، بنابراین براساس نظریه خودارزشی کاوینگتون (۱۳) از راهبرد خودناتوان‌سازی تحصیلی برای مقابله با عملکرد ضعیف محتمل در تکالیف درسی و حفظ تصویری مثبت از خود استفاده می‌کنند. همچنین این دانش‌آموزان از لحاظ ظاهر و هوش با همسالان خود تفاوتی ندارند ولی عدم توانایی در انجام تکالیف منجر به این احساس در آنها می‌شود که نمی‌توانند مانند دوستان خود عمل کنند؛ بنابراین برای غلبه بر این طرز فکر از راهبرد خودناتوان‌سازی تحصیلی استفاده می‌کنند که این خود باعث پسرفت تحصیلی بیشتری می‌شود. تأخیر در شروع و اتمام تکالیف باعث خواهد شد تا یادگیری در فرصت‌های مناسب را از دست دهند و تکالیف را در زمان نامناسب پیگیری کنند که این مشکل به نوبه خود باعث به کارگیری خودناتوان‌سازی تحصیلی می‌شود تا بتواند تقویت‌های اجتماعی را که وابسته به عملکرد است دریافت کنند.

همچنین این پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص و سایر دانش‌آموزان از نظر مؤلفه‌های الگوی رفتار کلاسی تفاوت معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری در مقایسه با

همانطور که در جدول ۳ گزارش شده است بین دو گروه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص و دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری در هر دو متغیر (رفتار کلاسی غیرسازشی و رفتار کلاسی سازشی) تفاوت معنی داری وجود دارد. بدین معنی که این تفاوت در متغیر رفتار کلاسی غیرسازشی به نفع دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص و در متغیر رفتار کلاسی سازشی به نفع دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه الگوی رفتار کلاسی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری خاص بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین این دو گروه از دانش‌آموزان از نظر خودناتوان‌سازی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار در راهبرد خودناتوان‌سازی تحصیلی، نمرات بالاتری را کسب کردند. این یافته‌ها همسو با پژوهش‌های شکرکن و همکاران (۱۴)، زاگرمین و تسای (۱۵)، فاتحی‌زاده و همکاران (۱۶) و مارتین و لیندا (۱۷) است.

را به سایر محیط‌های فرهنگی با محدودیت مواجه می‌سازد. این پژوهش از محدودیت‌های طرح‌های پس‌رویدادی نیز برخوردار است و نتایج حاصل از آن، از دقت نتایج طرح‌های آزمایشی و شبه‌آزمایشی برخوردار نیست. همچنین استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی برای ارزیابی متغیرها از محدودیت‌های دیگر این پژوهش است. پیشنهاد می‌شود در صورت امکان علاوه بر استفاده از پرسشنامه از روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات همچون مصاحبه و مشاهده استفاده شود تا اطلاعات کامل‌تر و دقیق‌تر به دست آیند.

در پایان براساس یافته‌های بدست آمده از این پژوهش پیشنهاد می‌شود: دبیران به دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری مسئولیت بدهند و از آنها بخواهند در مورد موضوعات درسی نظر بدهند؛ چنین فعالیت‌هایی باعث می‌شود که دانش‌آموزان پرتلاش و متکی به خود می‌شوند و برای اعمال رفتار و پیامدهای ناشی از آن قبول مسئولیت می‌کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود که نظام آموزشی با انجام روش‌های تربیتی مناسب و غنی کردن محیط آموزشی و نحوه تعامل و مدیریت معلم در کلاس‌های درس، خودناتوان‌سازی تحصیلی را در این دانش‌آموزان کاهش و الگوهای رفتار کلاسی‌سازی را در آنها افزایش دهد که می‌تواند از تداوم این اختلال و آسیب‌پذیری این دانش‌آموزان را در برابر آن و سایر مشکلات اجتماعی جلوگیری کند.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از مسئولین محترم آموزش و پرورش شهرستان اردبیل و از دانش‌آموزانی که در پژوهش شرکت کرده‌اند و همچنین مسئولین مدارس تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

دانش‌آموزان بهنجار در الگوی رفتار کلاسی‌سازی، نمرات بالاتر و در الگوی رفتار کلاسی‌سازی غیرسازشی، نمرات پایین‌تری را کسب کردند. این یافته‌ها همسو با پژوهش‌های مک‌کینی و دبور (۵)، سینتیا جی فلینت (۹) و برابرکون و همکاران (۱۰) است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار معمولاً فاقد مهارت‌های لازم در زمینه پیش‌قدم بودن و نگهداشتن ارتباط‌های اجتماعی مثبت هستند، در نتیجه در مؤلفه‌های استقلال و برون‌گرایی به وضوح نمرات پایین‌تری را می‌گیرند. همچنین براساس پژوهش برابرکون و همکاران (۱۰) می‌توان بیان کرد که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری خاص خودپنداشت تحصیلی پایین‌تری نسبت به سایر دانش‌آموزان دارند که بر روابط بین‌فردی و کیفیت رفتار آنها در کلاس درس تأثیر می‌گذارد. این دانش‌آموزان همچنین به علت شکست‌های متوالی، اغلب باورهای سازش‌نا یافته نسبت به پیشرفت پیدا می‌کنند، که به نوبه خود مشکلاتی ایجاد می‌کند که فراتر از اختلالات تحصیلی آنها است و نهایتاً به وظیفه‌شناسی کمتر و حواس‌پرتی بیشتر منجر می‌شود که خود از ویژگی‌های الگوی رفتار غیرسازشی است.

در مجموع این مطالعه نشان داد که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص نسبت به دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری رفتار کلاسی‌سازی سازش‌یافته کمتری را از خود نشان می‌دهند و از راهبرد خودناتوان‌سازی تحصیلی بیشتر استفاده می‌کنند. این نتایج تلویحات مهمی در زمینه مداخلات درمانی برای ارتقای کنش‌های اجرایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری دارد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، مختص بودن نمونه به شهرستان اردبیل است که تعمیم یافته‌ها

References

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). Rezaei F, Fakhraee A, charismatic A, lotus A, Hashemi Azar J, Shamloo F. (Persian translators). Second Edition. Tehran; 2013, pp: 102-109.
2. Timothy JM, David BR. Classroom behavior inventory: Factor verification. *J Res Pers.* 1974; 8(3): 291-293.
3. Schaefer ES, Aaronson M, Edgerton M. Classroom behavior inventory. Unpublished; 1977.
4. Leland HW. Theoretical considerations of adaptive behavior. In: Coulter WA, Morrow HW, editors. Adaptive behavior: Concepts and measurement. New York: Grune and Stratton; 1978.
5. McKinney JD, Deborah LS. Classroom behavior and the academic progress of learning disabled students. *J Appl Dev Psychol.* 1983; (4):149-161.
6. Good TL, Brophy JE. Looking in classrooms. Fourth edition. New York: Harper and Row; 1987.
7. Wexler P, Crichlow W, Kern J, Martusewicz R. Becoming somebody: Toward a social psychology of school. Second edition. Washington, DC: The Falmer Press; 1992.
8. Akey TM. School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis. New York: Bulding Knowledge to improve social policy; 2006.
9. Cynthia JF. Predicting Academic Achievement from Classroom Behaviors. *Journal of Predicting Academic Achievement.* 2008; 2(1): 84-98.
10. Brabcova D, Zarubova J, Kohout J, Jost J, Krsek P. Effect of learning disabilities on academic self-concept in children with epilepsy and on their quality of life. *Res Dev Disabil.* 2015; 45(2): 120-128.
11. Berglas S, Jones EE. Drug choice as a self-handicapping strategy in response to no contingent success. *J Pers Soc Psychol.* 1978; 36(4): 405-416.
12. Jacobsen B, Lowery B, Ducette J. Attributions of learning disable children. *J Educ Psychol.* 1986; 78(4): 59-64.
13. Covington MV. Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform. New York: Cambridge University. Press; 1992.
14. Shokrkon H, Najarian B, Hashemi S. The relationship between some important antecedents and consequences of self-handicapping and its relationship with selected students in high school male students of Ahvaz. *J Educ Psychol.* 2005; (3)12:100-77. [Persian].
15. Zukerman N, Tsai FF. Costs of self-handicapping. *J Pers.* 2005; 73(2): 411-442.
16. Fatehizadeh M, Chairman F, Emami T, Jazayeri R. The relationship between academic self-handicapping with personality characteristics of male and female students in Isfahan. *J Appl Psychol.* 2009; (6)24: 101-93. [Persian].
17. Martina AS, Lina DW. Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *PersIndividDif.* 2014; 66(3):160-164.
18. Nazar Shahraki M. The Relationship between personality traits, learning strategies and attribution styles in students' academic self-handicapping Branch High School. *Journal of Educational Psychology.* 2016; (1)21: 44-59. [Persian].
19. Delaware A. Research methods in psychology and educational sciences. Fourth edition. Tehran: Roshd; 2016, pp: 394-412. [Persian].
20. Schaefer ES. Development of adaptive behavior: conceptual models and family correlates. Unpublished; 1977.
21. Mc Kinney JM, Feagans L. Learning disabilities in the classroom. Washington, DC: Department of Health, Education, Welfare; 1982, pp: 70-76.
22. Midgley C, et al. Manual for the pattern of adaptive learning scales. Ann Arbor: University of Michigan Press; 2000.
23. Midgley C, Urdan TC. Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *J Early Adolesc.* 1995; 15(2): 389-411.

24. Raisi F, Hashemi Sheikh Shabani I, Fatehizadeh M. The relationship academic self-handicapping with mastery, performance and performance getaway goals of the student, parents, teacher and class. *Journal of Cognitive Science News*. 2005; 3(3): 93-110. [Persian].
25. Shokrkon H, Hashemi Sheikh Shabani I, Najarian B. The relationship between the antecedents of some important and relevant academic self-handicapping and its relationship with the chosen outcomes in the first year of high school male students in Ahvaz. *Journal of education and psychology, University shahid chamran of Ahvaz*. 2006; 3(3): 77-100. [Persian].

Classroom Behavior Pattern and Academic Self-Handicapping in Students with Specific Learning Disabilities

Mohammad Narimani¹, Sanaz Einy^{*2}, Ramin Tagavy³

Received: May 31, 2016

Accepted: July 31, 2016

Abstract

Background and Purpose: Classroom behavior pattern and academic self-handicapping are important variables in academic failure of students with learning disabilities. Therefore, the aim of this study was to compare classroom behavior pattern and academic self-handicapping in students with and without specific learning disabilities.

Method: This study is causal-comparative. The statistical population of this study consisted of all students with learning disabilities in learning disability centers and normal students in the Ardabil city in 2015-2016. 90 students with and without learning disability (45 students in each group) were selected by convenience sampling method. To collect data, questionnaire of classroom behavior (Shaffer, 1977) and academic self-handicapping scale (Midgley et al, 2000) were used. Data was analyzed with MANOVA method.

Results: The results showed that there are significant differences in classroom behavior pattern and academic self-handicapping between the two groups ($p < 0.01$). In other words, students with learning disabilities had higher scores on academic self-handicapping variable and non-adaptive classroom behavior than the students without learning disability. Also, students with learning disability receive lower score in adaptive behavior than the students without learning disability.

Conclusion: Students with specific learning disabilities in comparison peers show less adapted classroom behavior and also use self-handicapping strategies more than other students. Implication of the findings is discussed in the paper.

Keywords: Classroom behavior pattern, academic self-handicapping, specific learning disability

1. Professor, Department of Psychology, University of Moohgheh Ardabili, Ardabil, Iran

2. ***Corresponding author:** Ph.D. student of psychology, University of Moohgheh Ardabili, Ardabil, Iran (sanaz.einy@yahoo.com)

3. M.A. student of clinical psychology, Islamic Azad University, Ardabil Branch, Ardabil, Iran