

The effectiveness of cognitive-behavioral program to reduce the debilitating Martin motivational behavior and his learning self-sabotage

Maryam Asbaghi¹, Houshang Talebi², Ahmad Abedi³, Gholamreza Manshai⁴,
Ahmad Ali Foroughi⁵

Author Address

1. Department of Psychology branch, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) branch, Isfahan, Iran;
 2. Associate professor Department of statistics, University of Isfahan, Isfahan, Iran;
 3. Associate professor of children with special needs, Department of children with special needs, University of Isfahan, Isfahan, Iran;
 4. Associate professor, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) branch, Isfahan, Iran;
 5. Professor, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) branch, Isfahan, Iran.
- *Corresponding Author Address Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) branch, Isfahan, Iran.
*Tel: 09137723258; *E-mail: AsbaghiMaryam@gmail.com

Received: 2016 September 5; Accepted: 2017 February 10.

Abstract

Background and objective: Academic self-handicapping is a major cause of academic failure among students with learning disabilities. Therefore, the purpose of this study is to investigate the effect of cognitive-behavioral programs on debilitating motivational behavior and academic self-handicapping among students with learning disabilities.

Methods: This is a time-interval pretest-posttest quasi-experimental study. The population of the study included all female high school students in Tehran- Iran in the school year 2014-2015. A total of 44 participants with learning disabilities were recruited from among the students with low scores on Martin's Motivation Scale. The participants were randomly assigned to experimental and control groups in equal numbers. The research instrument was Martin's Motivation and Enthusiasm scale (2012). Factor analysis was used to estimate the validity of the research tool. The utility of the 11 factors were demonstrated as follows: task management, scheduling, stand, valuation, focused learning, self-confidence and ability to express passion, self-sabotage, anxiety, avoidance of defeat and uncertain control. The result of factor analysis also revealed four clusters as follows: behavior amplifiers, amplifiers thinking, behavior debilitating, and disabling think. The participants in the control group received Martin program on cognitive behavioral treatments in 16 sessions of 60 minutes once a week. Follow-up post-test was administered in 2 month intervals.

Results: The results showed significant difference between the control and experimental groups in debilitating motivational behavior across three time-intervals ($p < 0.0005$). Although a significant difference was also found between the control and experimental group in academic self-handicapping, no difference was found between time intervals in either control or experimental group.

Conclusion: It can be concluded that students with learning disabilities benefit from Martin program on cognitive behavioral treatments in reducing debilitating motivational behavior and academic self-handicapping

Keywords: Academic Self-Handicapping, Debilitating Behavior, Motivation, Ability, Desire, Behavior, Cognitive-Behavioral Program

اثربخشی آموزش برنامه شناختی رفتاری مارتین بر کاهش ناتوان‌کننده رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری

*مریم اسبقی^۱، هوشنگ طالبی^۲، احمد عابدی^۳، غلامرضا منشئی^۴، احمدعلی فروغی^۵

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان، اصفهان، ایران؛
 ۲. دانشیار گروه آمار، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران؛
 ۳. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران؛
 ۴. دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان، اصفهان، ایران؛
 ۵. استاد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان، اصفهان، ایران؛
- *آدرس نویسنده مسئول: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان، اصفهان، ایران.
*تلفن: ۰۰۹۱۳۷۷۲۳۲۵۸ *رایانامه: Asbaghimarvam@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۵ شهریور ۱۳۹۵؛ تاریخ پذیرش: ۲۲ بهمن ۱۳۹۵

چکیده

زمینه و هدف: بررسی اثربخشی آموزش برنامه شناختی رفتاری مارتین بر کاهش ناتوان‌کننده رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی بود. **روش بررسی:** این پژوهش از نوع آزمایشی بود. تحقیق شامل دو گروه آزمایش و کنترل و اجرای سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بود. جامعه آماری را، تمامی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ تشکیل دادند. از بین دانش‌آموزانی که در مقیاس انگیزه و اشتیاق مارتین نمره کمتری گرفتند و اختلال رشدی عصبی (یادگیری ارتباطی) داشتند، به‌شبهه نمونه‌گیری تصافی، ۴۴ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب و به‌طور تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۲ نفر) قرار گرفتند. برای گروه آزمایش، برنامه شناختی رفتاری مارتین در ۱۶ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، به‌صورت یکبار در هفته اجرا شد. **یافته‌ها:** در بررسی اثربخشی برنامه شناختی رفتاری مارتین، برای اندازه‌های تکراری، از روش تحلیل واریانس استفاده شد. نتایج نشان داد که در حیطه عوامل ناتوان‌کننده رفتار ($p=0/05$) و ناتوان در ابراز اشتیاق تحصیلی، ($p=0/008$)، میانگین نمرات در سه زمان و بین دو گروه آزمایش و کنترل، معنادار بود. در متغیر خودناتوان‌سازی، در طول زمان، در هر دو گروه، اختلاف میانگین نمرات معنادار نبود؛ ولی بین دو گروه، در طول زمان، اختلاف معناداری مشاهده شد ($p<0/001$). **نتیجه‌گیری:** باتوجه به نتایج پژوهش، مداخله آموزش برنامه شناختی رفتاری مارتین، تأثیرگذار است. ازاین‌رو به‌تمامی افراد فعال در حیطه روانشناسی (روان‌شناسان، مشاوران و ...)، توصیه می‌شود که از این روش به‌عنوان یک روش درمانی، در راستای کاهش ناتوان‌کننده رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری، استفاده کنند. **کلیدواژه‌ها:** خودناتوانی، خودناتوانی یادگیری، ناتوان‌کننده رفتارهای انگیزشی، ناتوانی، اشتیاق، رفتار، برنامه شناختی رفتاری مارتین، دانش‌آموزان.

مطرح می‌کند: افراد، دارای تقویت‌کننده‌های رفتار^۶، تقویت‌کننده‌های افکار^۷، ناتوان کننده‌های افکار^۸ و ناتوان کننده‌های رفتار^۹ هستند. می‌توان این چهار توانایی را به دانش‌آموزان یاد داد. با توجه به اهمیت مؤلفه‌های انگیزش و اشتیاق تحصیلی، نه تنها در جهان مدرن کار، تسلط بر عوامل ناتوان‌کننده رفتار و اختلالات در زمینه‌های یادگیری دانش‌آموزان، یک اولویت است، بلکه ضرورت دارد. پس تسلط بر مهارت‌های چهارگانه باید برون‌داد مهم نظام آموزشی باشد (۱۰). هوی فان در پژوهشی با عنوان یکپارچه‌سازی چارچوب تجربه‌یادگیری، اهداف در حد تسلط، اشتیاق و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی، از مدل اهداف پیشرفت، در مطالعه کوتاه‌مدت، به نقش مرکزی ارزش تکلیف و اجتناب یا نزدیک شدن به هدف و اشتیاق و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی در موفقیت تحصیلی آینده دانش‌آموزان، پرداخت. نتایج نشان داد که هر دو نوع اجتناب از هدف و نزدیکی به هدف، به طور نسبی، به اشتیاق و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی گرایش دارند. اهداف اجتناب و نزدیکی به هدف بر موفقیت تحصیلی تأثیر دارد؛ در حالی که ارزش تکلیف، دارای رابطه معکوس با ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی است (۴). ویگا، گارسیا، ریویو، و نزل و گارسیا در پژوهش «چه موقع بزرگسالانی با خودپنداره بالا، توانایی ابراز اشتیاق به مدرسه‌شان را از دست می‌دهند» مشاهده کردند: در اوایل نوجوانی، دانش‌آموزان با خودپنداره بیشتر، همیشه اشتیاق شناختی‌تر و عاطفی و رفتاری را در مقایسه با دانش‌آموزان با خودپنداره کمتر، نشان می‌دهند. در میانه نوجوانی دانش‌آموزان با خودپنداره بیشتر، فقط اشتیاق رفتاری و عاطفی را در مقایسه با دانش‌آموزان دارای خودپنداره کمتر، گزارش می‌دهند. بزرگسالانی با خودپنداره بیشتر میزانی از اشتیاق شناختی را بیان کردند که با هم‌تایان‌شان با خودپنداره کمتر، کاملاً مشابه بود (۵). کیم، پارک، کوزارت و لی در پژوهشی با عنوان «از انگیزه برای توانایی ابراز اشتیاق به نقش تنظیم تلاش دانش‌آموزان دبیرستان مجازی در درس ریاضیات»، عملکرد بیشتر و عملکرد کمتر را، با توجه به تغییرات در انگیزه و تنظیم آن‌ها و اشتیاق در طول ترم، بررسی کردند. به طور کلی، عملکرد بیشتر و عملکرد کمتر با توجه به تغییرات در انگیزه و مقررات در طول دوره، به خصوص در خودکارآمدی و تنظیم تلاش، متفاوت بود (۶). ذبیح‌الهی، یزدانی و رزانه و لواسانی، در مطالعه «خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی» به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد و جنس نمی‌تواند رابطه این دو متغیر را تعدیل کند (۷). صیامی، بورنگ، آیتی، رستمی‌نژاد در بررسی «نقش تدریس ترجیحی و جنسیت دانش‌جویان بر پیش‌بینی درگیری تحصیلی آنان در دانشگاه علوم پزشکی مشهد» دریافتند که سبک تدریس ترجیحی دانشجو محور پیش‌بینی‌کننده درگیری تحصیلی دانشجویان است (۸). مویس، فرانکو، رانه لوسی و کریپن در تحقیقی آزمایشی روی گروهی از دانشجویان مشاهده کردند که انگیزه در دانشجویان، بر عملکرد

آموزش روان‌شناسی و بهره‌گیری از فنون آن، جایگاه مهمی را در مطالعه و بررسی رفتار و بهبود مشکلات روان‌شناختی و همچنین، روش‌های آموزشی ایفا کرده است. شاید مهمترین زمینه‌های کاربردی روان‌شناسی، موضوعاتی باشند که با آموزش و پرورش مرتبط‌اند. در این میان روش‌های درمانی شناختی رفتاری به عنوان رویکردی جدید در روان‌شناسی بالینی و روان‌پزشکی، توانسته است توفیق‌هایی درخور توجه را، در درمان اختلالات رشدی عصبی، رفتاری و روانی دانش‌آموزان و دانش‌جویان به ارمغان آورد. خودناتوانی در یادگیری، یکی از راهبردهای کمتر شناخته شده‌ای است که برای شکست بیان می‌شود (۸). این اصطلاح را اولین بار، برگلاس و جونز به کار بردند. به نظر می‌رسد این راهبرد برای دست‌کاری باورهای دیگران استفاده می‌شود. تحقیقات مختلف نشان داده‌اند که استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی، می‌تواند هزینه‌های سنگینی را در درازمدت برای افراد به بار آورد (۱). از جمله: «اطمینان نداشتن به خود و توانایی‌های‌شان، ترس از ابراز علاقه و اشتیاق خود و نداشتن امید به تکرار موفقیت‌های گذشته و عزت نفس کمتر، اعتقاد به ثبات توانایی و تغییرناپذیر بودن آن، بهداشت روانی کمتر، خلق منفی، نشانه‌های مرضی بیشتر و اذعان به مصرف مواد مختلف، ناخرسندی و رضایت کم از زندگی، بزرگ‌نمایی بیماری و درد» (۲). علاوه بر این در زمینه تحصیلی نیز، برخی تحقیقات نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازها از لحاظ تحصیلی ضعیف هستند و اختلالات زیادی در یادگیری مطالب و ابراز عواطف خود دارند؛ همچنان‌که در کتاب DSM-5 آخرین ویرایش، در دسته اختلالات رشدی عصبی محور I، ناتوانی یادگیری را در زیرگروه دسته اختلالات یادگیری خاص قرار می‌دهد. همچنین خودناتوانی افراد در ابراز اشتیاق در دسته، اختلالات ارتباطی همان گروه اختلالات رشدی عصبی قرار می‌گیرد زیرا سبب اختلال برای فرد، در زمینه ارتباط اجتماعی (عملی) می‌شود (۳).

در زمینه کلاس درس نیز، عوامل ناتوان‌کننده رفتارهای انگیزشی دانش‌آموزان^۱، میزان توجه و توانی است که دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری کرده تا نکات مختلفی را که از طرف معلم‌هایشان طلب شده یا نشده باشد، به دست آورند. انگیزش دانش‌آموزان ریشه در تجربه‌های شخصی آن‌ها دارد؛ به ویژه آن‌هایی که با تمایل به درگیری در فعالیت‌های آموزشی و دلایل‌شان برای چنین کاری‌هایی، در ارتباط هستند. یکی از مشکلات دانش‌آموزان در سطوح مختلف آموزشی مسئله اختلالات یادگیری، انگیزشی است که ریشه در عوامل ناتوان‌کننده دارد. این پژوهش، تأثیر آموزش روش جدید و نیرومند برنامه آموزشی شناختی رفتاری مارتین^۳ را، بر کاهش ناتوان‌کننده رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری^۴ و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی^۵ دانش‌آموزان، بررسی می‌کند. در سال ۲۰۱۲، مارتین، برنامه آموزشی شناختی رفتاری مارتین را به صورت چرخه، در دوره‌های تحصیلی به دانش‌آموزان آموزش داد. این نظریه

6. Boeater Behaviors

7. Booster Thoughts

8. Guzzlers

9. Mufflers

1. Social communication (practical)

2. Debilitating students' motivational behavior

3. Martin's Cognitive -Behavioral Program

4. His learning disability

5. Inability to express enthusiasm for school

رشدی‌عصبی (یادگیری‌ارتباطی) بوده که در پرونده مدرسه آن‌ها ثبت شده بود، به‌شيوه نمونه‌گیری تصافی، ۴۴ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب و به‌طور تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۲ نفر) قرار گرفتند. برای گروه آزمایش، برنامه شناختی‌رفتاری مارتین در ۱۶ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، به‌صورت یکبار در هفته اجرا شد.

ابزار پژوهش شامل، مقیاس انگیزش و اشتیاق تحصیلی مارتین (۲۰۱۲) (۱۲) بود که اسبقی آن را هنجاریابی کرد. مقیاس انگیزش و اشتیاق مارتین ابزاری است که ۴۴ قلم‌گویه دارد. در این ابزار، آلفای کرونباخ حیطه تقویت‌کننده‌ای رفتار ۰/۸۳، تقویت‌کننده‌های فکر ۰/۸۶، ناتوان‌کننده‌های رفتار ۰/۸۱ و ناتوان‌کننده‌های فکر ۰/۸۰ گزارش شده است (۱۰). در این پژوهش صرفاً از ناتوان‌کننده‌های رفتار استفاده شد که خود دارای مؤلفه خودناتوان‌سازی و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی است. در این پژوهش، گروه آزمایش تحت آموزش مداخلات شناختی‌رفتاری مارتین قرار گرفتند. این آموزش به بررسی میزان انگیزه و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان می‌پردازد و جزئیات آن شامل تمرین‌های فردی و گروهی در چهار حیطه است. پس از انتخاب آزمودنی‌ها، برنامه شناختی‌رفتاری مارتین (۲۰۱۲)، در گروه آزمایش، در ۱۶ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به‌صورت یکبار در هفته، آموزش داده شد. در انتهای جلسات پس‌آزمون گرفته و بعد از مدت ۲ ماه پس از پایان جلسات، آزمون پیگیری اجرا شد. در این مدت گروه کنترل تحت آموزش خاصی نبودند. سپس تحلیل داده‌ها، به روش تحلیل واریانس، برای اندازه‌های تکراری، آزمون مقایسه‌های چندگانه تعدیل شده بنفرونی، در گروه‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری، تحلیل و بررسی شد.

۳ یافته‌ها

نتایج توصیفی یافته‌های پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است. عوامل آن شامل خودناتوان‌سازی و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مطالعه‌شده، بر تفکیک گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری

گروه	عوامل ناتوان‌کننده رفتار		خودناتوان‌سازی		ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی	
	مرحله	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
آزمایش (n=۲۲)	پیش‌آزمون	۳۱/۵۰	۹/۷۹	۱۶/۰۵	۵/۹۷	۱۵/۴۵
	پس‌آزمون	۲۴/۸۶	۹/۷۴	۱۳/۸۶	۶/۲۱	۱۱/۰۰
	پیگیری	۲۶/۲۷	۷/۷۱	۱۳/۹۱	۴/۸۳	۱۲/۳۶
کنترل (n=۲۲)	پیش‌آزمون	۳۵/۸۶	۸/۴۸	۱۸/۳۲	۵/۲۹	۱۷/۵۵
	پس‌آزمون	۳۵/۱۴	۸/۱۲	۱۷/۶۸	۴/۵۸	۱۷/۴۵
	پیگیری	۳۵/۵۵	۷/۲۰	۱۸/۱۴	۴/۸۸	۱۷/۴۱

یافته و در مرحله پیگیری نیز تغییر چندانی نداشته است (۲۶/۲۷)؛ اما در گروه کنترل تغییر محسوسی ملاحظه نمی‌شود. درحیطه خود

تحصیلی آن‌ها، تأثیر مثبت معناداری دارد (۹). ناتوان‌کننده‌های رفتاری در روند تحصیلی زندگی دانش‌آموز تأثیرگذار است. این ناتوان‌کننده‌ها، از مهم‌ترین مؤلفه‌ها در مواجهه موفقیت‌آمیز با دغدغه‌های تحصیلی، شغلی، خانوادگی و اجتماعی است که هر جوانی در رسیدن به آرزوها و اهدافش با آن روبه‌رو می‌شود. باید به عناصر مؤثر بر موفقیت دانش‌آموز، مانند شوروشوق و انگیزش و عوامل وابسته به آن، ازجمله خوش‌بینی، شادی، خودکارآمدی، تاب‌آوری توجه ویژه شود. باتوجه به کاهش سطح انگیزه و اشتیاق و اختلالات دانش‌آموزان در یادگیری و ارتباط عملی در ابراز اشتیاق در مدارس، از یک‌سو و دغدغه‌ها و نگرانی‌های مربوط به تبعات آن، ازسوی دیگر، این پژوهش با هدف شناسایی و تعیین میزان اثربخشی برنامه شناختی‌رفتاری مارتین بر کاهش ناتوان‌کننده رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری، بین دانش‌آموزان انجام گرفته است از نتایج این پژوهش می‌توان برای برنامه‌ریزی، درارتباط با اصلاح شیوه‌های آموزشی و درمان اختلالات یادگیری و ارتباطی، درزمینه ناتوانی‌های رفتاری دانش‌آموزان، در حوزه خودناتوان‌سازی و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی، استفاده کرد. برنامه شناختی‌رفتاری مارتین (۲۰۱۲)، تاکنون یکی از موفق‌ترین شیوه‌های درمانی در اختلالات خودناتوانی و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بوده است و محقق در این پژوهش پس از ترجمه و بومی‌سازی این پکیج آموزشی درمانی، به استفاده از آن پرداخته است.

۲ روش بررسی

این پژوهش از نوع آزمایشی بود. تحقیق شامل دو گروه آزمایش و کنترل و اجرای سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بود. جامعه آماری را، تمامی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ تشکیل دادند. از بین دانش‌آموزانی که در مقیاس انگیزه و اشتیاق مارتین نمره کمتری گرفتند و دارای اختلال

مطابق با جدول ۱، میانگین نمره ناتوان‌کننده رفتار در گروه آزمایش، از ۳۱/۵۰ در پیش‌آزمون (قبل از مداخله) به ۲۴/۸۶ در پس‌آزمون کاهش

1. Academic motivation scale (2012)

ناتوان سازی نیز مشاهده می شود که میانگین نمرات این متغیر در گروه آزمایش، از پیش آزمون (۱۶/۰۵) به پس آزمون کاهش یافته و در مرحله پیگیری نیز ثابت مانده است (۱۳/۹۱)؛ اما در گروه کنترل کاهش محسوسی ملاحظه نمی شود. همچنین در حیطه ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی، میانگین از ۱۵/۴۵ در مرحله پیش آزمون به ۱۲/۳۶ در مرحله پیگیری کاهش یافته؛ اما در گروه کنترل تغییر چشمگیری دیده نمی شود.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس برای اندازه های تکراری در بررسی تفاوت بین دو گروه مطالعه شده، در متغیرهای پژوهشی

منبع تغییرات	عوامل ناتوان کننده رفتار				خودناتوان سازی				ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی			
	F	P	Eta	توان	F	P	Eta	توان	F	P	Eta	توان
درون گروهی	۵/۵۶۲	۰/۰۰۵	۰/۱۱۷	۰/۸۴۳	۲/۶۰۹	۰/۰۸۰	۰/۰۵۸	۰/۵۰۷	۵/۰۸۴	۰/۰۰۸	۰/۱۰۸	۰/۸۰۸
بین گروهی	۱۲/۹۴۴	۰/۰۰۱	۰/۲۳۶	۰/۹۴۰	۵/۹۰۱	۰/۰۱۹	۰/۱۲۳	۰/۶۶۰	۱۶/۱۰۰	<۰/۰۰۱	۰/۲۷۷	۰/۹۷۵

بر اساس جدول ۲ در متغیر عوامل ناتوان کننده رفتار، با توجه به میانگین های ارائه شده در جدول ۱، در گروه آزمایش تفاوت در طول زمان معنادار است ($p=۰/۰۰۵$) و با گروه کنترل نیز در هر مرحله ای از زمان اندازه گیری، تفاوت معناداری دارد ($p<۰/۰۰۱$).

در نتیجه، آموزش برنامه شناختی رفتاری مارتین بر نمره کل ناتوان کننده های رفتار دانش آموزان تأثیر داشته است. با در نظر گرفتن مجذور اِتا، می توان گفت ۲۳/۶ درصد از این تغییرات ناتوان کننده های رفتار، ناشی از تأثیر آموزش برنامه شناختی رفتاری مارتین است. با توجه به اینکه مقدار توان آماری آزمون ۰/۹۴۰ است، می توان گفت حجم نمونه نیز کفایت می کند.

در حیطه خودناتوان سازی ملاحظه می شود که اثر زمان، معنادار نیست ($p=۰/۰۸۰$). هر چند، تفاوت میانگین های نمرات حیطه مذکور در طول زمان، در گروه آزمایش، به لحاظ عددی کاهش محسوسی داشت (جدول ۱)؛ اما این تفاوت به لحاظ آماری معنادار نبود. همچنین، بین دو گروه در طول زمان، تفاوت معنادار وجود دارد ($p=۰/۰۱۹$) که نشان می دهد: آموزش برنامه شناختی رفتاری مارتین بر خودناتوان سازی دانش آموزان دختر متوسطه دوره دوم شهر تهران، در مقایسه با گروه کنترل تفاوت معناداری داشته است.

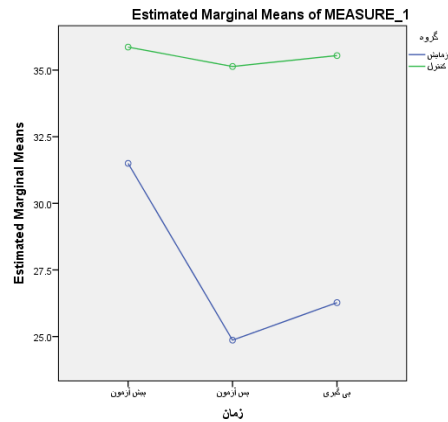
می توان گفت که حجم نمونه نیز کفایت می کند. در حیطه ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی، ملاحظه می شود که نمرات ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی، حداقل در دو زمان از سه زمان، تفاوت معناداری داشتند ($p=۰/۰۰۸$). همچنین اثر اصلی گروه معنادار بود ($p<۰/۰۰۱$)؛ بدین معنی که دو گروه در طول مطالعه، در نمرات ناتوانی در ابراز اشتیاق، تفاوت معنادار داشتند. در نتیجه، آموزش برنامه شناختی رفتاری مارتین، بر ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی دانش آموزان مؤثر است. با در نظر گرفتن مجذور اِتا، می توان گفت ۲۷/۷ درصد از این تغییرات ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی، ناشی از تأثیر آموزش برنامه شناختی رفتاری مارتین است. با توجه به مقدار توان آماری آزمون که ۰/۹۷۵ است، پس حجم نمونه نیز کفایت می کند.

جدول ۳. مقایسه زوجی میانگین ناتوان کننده رفتار، خودناتوان سازی و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی

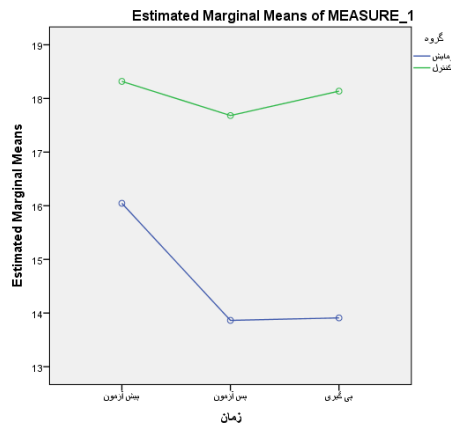
گروه	زمان (i)	زمان (j)	عوامل ناتوان کننده رفتار		خودناتوان سازی		ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی	
			اختلاف میانگین	مقدار p	اختلاف میانگین	مقدار p	اختلاف میانگین	مقدار p
آزمایش	پیش آزمون	پس آزمون	* ۶/۶۳۶	۰/۰۰۳	۲/۱۸۲	۰/۱۱۹	* ۴/۴۵۵	۰/۰۰۱
	پیش آزمون	پیگیری	* ۵/۲۲۷	۰/۰۳۷	۲/۱۳۶	۰/۱۹۵	* ۳/۰۹۱	۰/۰۱۶
	پس آزمون	پیگیری	۱/۴۰۹	۱/۰۰۰	۰/۰۴۵	۱/۰۰۰	۱/۳۶۴	۰/۶۸۴

۱/۰۰۰	۰/۰۹۱	۱/۰۰۰	۰/۶۳۶	۱/۰۰۰	۰/۷۲۷	پس آزمون	پیش آزمون
۱/۰۰۰	۰/۱۳۶	۱/۰۰۰	۰/۱۸۲	۱/۰۰۰	۰/۳۱۸	پیگیری	پیش آزمون
۱/۰۰۰	۰/۰۴۵	۱/۰۰۰	-۰/۴۵۵	۱/۰۰۰	-۰/۴۰۹	پیگیری	پس آزمون

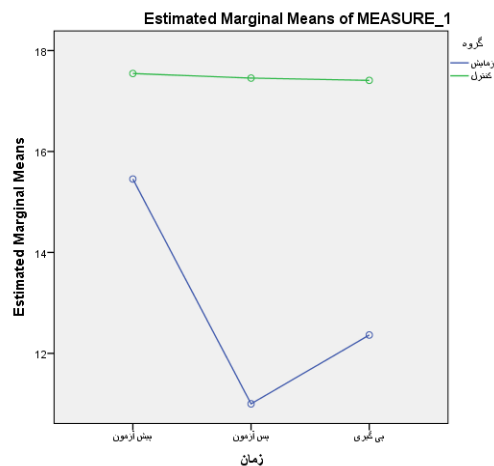
نمودارهای ۱ تا ۳ نتایج مذکور را نشان می دهند.



نمودار ۱ میانگین نمره ناتوان‌کننده‌های رفتار براساس گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون، پس آزمون و آزمون پیگیری



نمودار ۲ میانگین نمره خودناتوان‌سازی براساس گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون، پس آزمون و آزمون پیگیری



نمودار ۳ میانگین نمره ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی براساس گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

۴ بحث

خود^۱ در صورت شکست احتمالی و ارتقای خود^۲ در صورت موفقیت احتمالی، موجب حفظ یا افزایش میزان حرمت خود می‌شود. خودناتوان‌سازی در هر موقعیتی که توانایی فرد تهدید شود، اتفاق می‌افتد. مدارس و کلاس‌های درس زمینه مناسبی را برای استفاده از رفتار خودناتوان‌سازی فراهم می‌آورند. در چنین محیط‌های تحصیلی، دانش‌آموزان همواره با تکالیف و موقعیت‌هایی مواجه‌اند که توانایی و هوش آن‌ها را در معرض قضاوت دیگران قرار می‌دهد (۱۴). آوردن و میجلی بیان کردند: در واقع فرد از طریق خودناتوان‌سازی رابطه توانایی و عملکرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد تا در صورت شکست، حرمت خود او کمترین آسیب را متحمل شود (۱۵). بنابراین، باور در قبال توانایی‌های خود در یک موقعیت خاص، یکی از تعیین‌کننده‌های مهم رفتار خودناتوان‌ساز است. فراری و تامسون عقیده دارند که خودناتوان‌سازی به دو صورت انجام می‌گیرد: خودناتوان‌سازی ادعایی^۳ و خودناتوان‌سازی رفتاری^۴. خودناتوان‌سازی ادعایی به موقعیت‌هایی اشاره دارد که فرد عوامل ناتوان‌کننده را ادعا می‌کند، مثل خستگی، فشار روانی یا اضطراب امتحان. خودناتوان‌سازی رفتاری به موقعیت‌هایی اشاره دارد که فرد به‌طور فعال موانعی را ایجاد می‌کند تا شانس موفقیت خود را کاهش دهد؛ به‌عبارت‌دیگر، ناتوان‌سازها عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری در مقایسه با افراد عادی دارند (۱۶) و از آنجا که موفقیت تحصیلی شاخص پایایی و استواری وضعیت شغلی و اقتصادی است، می‌توان پیش‌بینی کرد که افراد خودناتوان‌ساز در دوران بعد از تحصیل، دچار وضعیت شغلی و اقتصادی ضعیفی شوند. همچنین، بین نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوره دوم شهر تهران، در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد ($p < 0.0005$). لذا آموزش برنامه شناختی رفتاری مارتین بر ناتوانی در ابراز اشتیاق این دانش‌آموزان در سه حالت (دوره زمانی)، در دو گروه آزمایش و کنترل تأثیر معناداری داشته است. این نتایج با پژوهش‌های انگیزه و اشتیاق محققان، از جمله ولترز که انگیزش تحصیلی را تمایل فراگیر به ورود و درگیر شدن در فعالیت یادگیری و تلاش مداوم در انجام و اتمام فعالیت می‌داند (۱۷) همسوست. همچنین تحقیقات آرشا مبال، جانز، پاگانی نشان داد که مجموعه اشتیاق‌های شناختی و عاطفی و رفتاری، نیرومندی چندبعدی اشتیاق تحصیلی را تأیید می‌کند و همخوان است (۱۸). در تبیین این یافته می‌توان گفت، پژوهش‌ها نشان داده است: عواملی نظیر عزت‌نفس و اعتماد به نفس، بدون آمادگی در کلاس حاضر شدن، داشتن انتظارات آموزشی سطح کمتر از خود، میزان احساس تعلق به مدرسه و درگیری در فعالیت‌های فوق‌برنامه نظیر مسابقات ورزشی و اردوها، با عملکرد مدرسه‌ای ارتباط دارد. این عوامل تحت‌عنوان‌کلی «اشتیاق دانش‌آموزان ۲۱» می‌تواند بررسی شود (۱۹). دانش‌آموزی که دچار «ناتوانی در ابراز اشتیاق» تحصیلی شده است، تلاشی جهت انجام فعالیت‌ها و دستیابی به نتایج مطلوب از خود نشان نمی‌دهد. به‌طورکلی مارتین در حوزه آموزش نشان داده است که با مداخله روی دانش‌آموزان دبیرستانی، با تمرکز بر

نتایج پژوهش نشان می‌دهد، بین نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری تقویت‌کننده‌های رفتار دانش‌آموزان دختر متوسطه دوره دوم شهر تهران در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد. به‌عبارت‌دیگر آموزش برنامه شناختی رفتاری مارتین بر ناتوان‌کننده‌های رفتار دانش‌آموزان دختر متوسطه دوره دوم شهر تهران، در سه حالت (دوره زمانی) در دو گروه آزمایش و کنترل تأثیر معناداری داشته است. در پژوهش پرتیبا ناگابهوشان ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی و خودناتوان‌سازی در هر سه مرحله، رابطه منفی با همه سازه‌های انگیزشی تقویت‌کننده داشتند؛ درحالی‌که خودناتوان‌سازی بازتابی از انگیزش، کارآمدی و باورهای ارزشی دانش‌آموزان است، سطوح بیشتر ابراز اشتیاق تحصیلی، نشان‌دهنده سطوح کمتر کارآمدی، باورهای ارزشی، برنامه‌ریزی و ایستادگی بود. رفتار و افکار تقویت‌کننده، بیشتر و به‌احتمال زیاد مانع خطرهای ناشی از رفتارهای ناتوان‌کننده می‌شوند (۱۱). در پژوهش پرتیبا ناگابهوشان برخلاف انتظار و برعکس مطالعه مارتین، نتایج به‌دست‌آمده گزارش کردند که رابطه چشمگیری بین ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی و اضطراب، در هر سه مرحله وجود ندارد؛ زیرا دانش‌آموزانی که رفتارهای حاکی از طفره رفتن از خود نشان می‌دهند، برای تکالیف مدرسه‌شان نگرانی ندارند و به‌دلیل پذیرش شکست، یادگیری دیگر معنای شخصی برای آن‌ها ندارد (۱۲). در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت که بُعد ناسازگاری رفتاری چرخه مارتین شامل زیرگروه‌های خودکارآمدی (خودناتوانی)، و درگیر نشدن (ناتوانی در ابراز اشتیاق) باعث کاهش انگیزه و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

همچنین، بین نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری خودناتوانی (خودتخریبی) دانش‌آموزان دختر متوسطه دوره دوم شهر تهران، در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد. لذا آموزش برنامه شناختی رفتاری مارتین بر خودناتوانی (خودتخریبی) این دانش‌آموزان در سه حالت (دوره زمانی)، در دو گروه آزمایش و کنترل تأثیر معناداری داشته است. این نتایج با یافته‌های ذبیح‌اللهی، یزدانی ورزنه و لواسانی با عنوان خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی، مبنی بر اینکه خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی، رابطه منفی معنادار دارد (۹). همین‌طور با پژوهش کارنر-هاچلیک که نشان داد خودناتوان‌سازی تحصیلی به استفاده از مفاهیمی برای عملکرد موفق در انجام وظایف تحصیلی، اشاره دارد (۱۳). همچنین خودناتوان‌سازی با کمال‌گرایی ارتباط مثبت و با پیشرفت تحصیلی ارتباط منفی دارد هم‌راستا بود. در توضیح و تبیین این یافته می‌توان گفت، خودناتوان‌سازی، هر عمل یا انتخاب زمینه‌های خاصی برای عملکرد است که امکان بیرونی کردن شکست و درونی کردن موفقیت را افزایش می‌دهد. درحقیقت، فرد خودناتوان‌ساز در مسیر ارزشیابی خود، موانعی را بوجود می‌آورد تا از این طریق حرمت خود را حفظ کند. از نظر برگلاس و جونز خودناتوان‌سازی راهبردی است که پیش از عملکرد واقع‌شده و با کارکردهای حفاظت از

3. Claimed self-handicapping

4. Behavioral self-handicapping

1. Self-protection

2. Self-enhancement

خودناتوانی یادگیری و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی از سوی دانش‌آموزان داشته باشد. همچنین آموزگاران و مسئولان آموزش و تربیت، می‌توانند با استفاده از این برنامه به درمان ناتوانی‌های یادگیری دانش‌آموزان در زمینه خودناتوانی و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی بپردازند.

«چرخه انگیزش و اشتیاق» سود چشمگیری در انگیزش، چه کوتاه‌مدت و چه در دوره پیگیری به دست خواهد آمد (۲۰).

۵ نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که شرکت در جلسات آموزشی برنامه شناختی رفتاری مارتین، می‌تواند تأثیر بسیاری در ارتقا و بهبود مشکل

References

1. Chang Y-P. A Study of EFL college students' self-handicapping and English performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2010;2(2):2006–10. [[Link](#)]
2. Uysal A, Lu Q. Self-handicapping and pain catastrophizing. *Personality and Individual Differences*. 2010;49(5):502-5. [[Link](#)]
3. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM- 5*. Rezaie F, Farmand A, Niloufary A, Hashemi Azar J, Fakhraie A, Shamlou F. (Persian translator). 2nd ed. Tehran: Arjman Book Publications; 2015. [[Link](#)]
4. Phan HP. An integrated framework involving enactive learning experiences, mastery goals, and academic engagement-disengagement. *EJOP*. 2014;10(1):41–66. [[Link](#)]
5. Veiga F, García F, Reeve J, Wentzel K, García Ó. When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidactica*. 2015;20:305–20. [[Link](#)]
6. Kim C, Park SW, Cozart J, Lee H. From motivation to engagement: the role of effort regulation of virtual high school students in mathematics courses. *Educational Technology & Society*. 2015;18(4):261–72. [[Link](#)]
7. Zabiholahi K, Yazdani Varzane MJ, Gholamali Lavasani M. Academic self-efficacy and self-handicapping in high school students. *Developmental Psychology*. 2013;9(34):203–12. [Persian] [[Link](#)]
8. Siyami F, Akbary Booreng M, Ayati M, Rostami Nejad MA. The role of students' gender and preferred teaching style in predicting student academic engagement in mashhad university of medical sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. 2014;14(9):817–25. [Persian] [[Link](#)]
9. Muis K, M Franco G, Ranellucci J, Crippen K. Increasing Academic Performance and Retention in Undergraduate Science Students: An Achievement Motivation Intervention. 2010. [[Link](#)]
10. Martin AJ, Marsh HW. Fear of failure: Friend or foe? *Australian Psychologist*. 2003;38(1):31–8. [[Link](#)]
11. Nagabhushan P. Academic motivation and engagement: An examination of its factor structure in senior school years. *European Journal of Social and Behavioural Sciences*. 2013;2:260–77. [[Link](#)]
12. Martin AJ. Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *Br J Educ Psychol*. 2007;77(Pt 2):413–40. [[Link](#)]
13. Karner-Huțuleac A. Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014;142(Supplement C):434–8. [[Link](#)]
14. Boekaerts M. Motivation, Learning, and Instruction. In: Smelser NJ, Baltes PB, editors. *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. 1st ed. Amsterdam ; New York: Elsevier; 2001. pp: 10112–7. [[Link](#)]
15. Martin A, Marsh H, Williamson A, L. Debus R. Self-Handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: a qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*. 2003;95:1. [[Link](#)]
16. Midgley C, Kaplan A, Middleton M. Performance-Approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*. 2001;93(1):77–86. [[Link](#)]
17. Vallerand RJ, Fortier MS, Guay F. Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *J Pers Soc Psychol*. 1997;72(5):1161–76. [[Link](#)]
18. Gota AA. Effects of parenting styles, academic self-efficacy, and achievement motivation on the academic achievement of university students in Ethiopia [Ph.D. dissertation in Philosophy]. [Joondalup, Australia]: Faculty of Computing, Health, and Science, Cowan University; 2012. [[Link](#)]
19. Hejazi E, Rastegar A, KaramDoust NA, Ghorban Jahromi R. Intelligence beliefs and academic achievement: the role of achievement goals, cognitive engagement and effort. *Journal of Psychology and Education*. 2008;38(2):25–46. [Persian] [[Link](#)]
20. Martin A. *How to Help Your Child Fly Through Life: The 20 Big Issues*. Random House Australia; 2005. [[Link](#)]