

مقایسه‌ی اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص

سعید پورعبدل^۱، ناصر صبحی قراملکی^۲ و مسلم عباسی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص بود. این پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر کلاس پنجم ابتدایی مدارس شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۳۹۳ می‌باشد. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۶۰ نفر از دانش‌آموزان این مدارس بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس سرزندگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص در اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/001$). این نتایج نشان می‌دهد که وجود اهمال کاری تحصیلی بالا و همچنین سرزندگی تحصیلی پایین در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، با ایجاد تعلل در تکالیف تحصیلی و عدم ایجاد انگیزه مثبت، نقش مؤثری در افت تحصیلی و بالطبع تداوم این اختلال در این دانش‌آموزان می‌شود. لذا می‌توان از طریق آموزش و اعمال روش‌های مناسب تربیتی، موجبات عملکرد تحصیلی بهتر و سلامت روانی این دانش‌آموزان را فراهم آورد.

واژه‌های کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، اختلال یادگیری خاص

۱. نویسنده‌ی رابط: دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه محقق اردبیلی
(saeed.pourabdol@yahoo.com)

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه سلمان فارسی کازرون

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۴/۷

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۱۱/۲۰

مقدمه

اختلال یادگیری خاص^۱ عبارت است از اختلال در یک یا چند فرایند اساسی روان‌شناختی که در فهم یا کاربرد زبان گفتاری یا نوشتاری ایجاد مشکل کرده و ممکن است به صورت توانایی ناقص در گوش دادن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، هجی کردن کلمات یا محاسبات ریاضی، ظاهر گردد. این اصطلاح حالت‌هایی همچون معلولیت‌های ادراکی^۲ آسیب مغزی، بدکاری جزئی مغزی^۳، خوانش پریشی^۴ و زبان پریشی رشدی^۵ را دربرمی‌گیرد اما کودکانی را که بدواً در نتیجه معلولیت‌های دیداری، شنیداری یا حرکتی، یا عقب‌ماندگی ذهنی، یا اختلال هیجانی یا محرومیت‌های اقتصادی، فرهنگی یا محیطی دچار ناتوانی‌های یادگیری شده‌اند، شامل نمی‌شود (گورمن^۶، ترجمه نریمانی و نورانی دگرماندرق، ۲۰۰۳). در DSM-5 اختلال یادگیری به اختلال یادگیری خاص تغییر نام داده است و اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی که هر یک قبلاً یک اختلال مستقل و مجزا محسوب می‌شدند اکنون به‌عنوان یک مشخص‌کننده در اختلال یادگیری خاص گنجانده شده است (گنجی، ۲۰۱۳). یکی از متغیرهایی که در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص مشاهده می‌شود، اهمال‌کاری تحصیلی^۷ می‌باشد. اهمال‌کاری از نظر روان‌شناسی یعنی به آینده محول کردن کاری که تصمیم به اجرای آن گرفته‌ایم (الیس و نیل^۸، ۲۰۰۳). فراری^۹ (۱۹۹۵) نیز بر این باور است که تأخیر هدفمندانه و دائمی در آغاز و تکمیل تکالیف تا حد تجربه احساس ناراحتی، اهمال‌کاری نامیده می‌شود. اهمال‌کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن ابعاد

1. specific learning disorder
2. perceptual handicaps
3. minimal brain dysfunction
4. dyslexia
5. developmental aphasia
6. Gorman
7. academic procrastination
8. Ellis & Nile
9. Ferrari

و تظاهرات گوناگونی دارد؛ نوع رایج تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان به تأخیر انداختن آغاز یک تکلیف واگذار شده و برنامه‌ریزی در شروع و عصبانیت در زمان اتمام آن است (بدری گرگری، فتحی‌آذر و محمدی، ۱۳۹۳). اهمال کاری، برای توصیف اقدام به انجام عملی که به صورت غیرضروری به تأخیر افتاده است، به کار می‌رود و در نهایت زمانی تمایل به تکمیل آن کار در فرد به وجود می‌آید که از نظر هیجانی احساس ناراحتی کند (سولومون و راثبلوم^۱، ۱۹۹۴). این واژه، از این طریق که فردی در ذهن خود فرض یا عزم به پایان رساندن کاری را دارد، ولی در اتمام آن در زمان مورد انتظار و دلخواه خود دچار شکست می‌شود، شناخته می‌شود (سنکال، کستنر و والرند^۲، ۱۹۹۵). اهمال کاری از یک سو بیانگر خود نظم‌جویی دانش‌آموزان و از سوی دیگر، رفتار ناسازگارانه و راهبرد دفاعی غیرمؤثری است که افراد برای پرهیز از شکست، حفظ عزت‌نفس و ارزش شخصی از آن بهره می‌جویند و پیامد مفیدی برای افراد مسامحه‌کار ندارد (رستم‌اوغلی، موسی‌زاده، رضازاده و رستم‌اوغلی، ۱۳۹۲). سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) اهمال کاری تحصیلی را در به تأخیر انداختن وظایف تحصیلی تعریف می‌کنند. این وظایف شامل آماده شدن برای امتحان، آماده کردن مقالات در طول نیمسال تحصیلی، امور اداری مربوط به مدرسه و حضور مستمر در کلاس‌ها می‌باشد. دانش‌آموزان اهمال‌کار آمادگی برای امتحان را به شب‌پایانی موکول می‌کنند و در نتیجه در زمان امتحان اضطراب شدیدی را تجربه می‌کنند. اهمال کاری موجب درجات بالایی از اضطراب و افسردگی در دانش‌آموز می‌شود و عزت‌نفس او را پایین می‌آورد (لای^۳، ۱۹۹۲؛ لای و شونبرگ^۴، ۱۹۹۳؛ لای و سیلورمن^۵، ۱۹۹۶). در نتیجه، گزارش‌هایی که خود دانش‌آموزان از اهمال کاری‌شان می‌کنند رابطه‌ی منفی معناداری را با عملکرد تحصیلی آن‌ها نشان می‌دهد (بسویک^۶ و رثبلوم، ۱۹۸۸).

1. Solomon & Rothblum
2. Senécal, Koestner & Vallerand
3. Lay
4. Lay & Schouwenburg
5. Lay & Silverman
6. Beswick

طی پژوهش‌های متعدد، پیامدها و نیز دلایل متعددی برای اهمال‌کاری ذکر شده است: از جمله این پیامدهای زیان‌بار، می‌توان به گرفتن نمره‌های پایین کلاسی، انصراف از تحصیل (استیل^۱، ۲۰۰۲) استرس و نگرانی (ویلیامز، استارک و فاستر^۲، ۲۰۰۸) خواب ناسالم و آشفته، برنامه غذایی و عادات ورزشی نامناسب (سیرویس و پایچیل^۳، ۲۰۰۲) اضطراب دائمی و افسردگی (دویت و اسکونبرگ^۴، ۲۰۰۲) اعتمادبه‌نفس پایین (استیل، ۲۰۰۷) اشاره کرد. به‌طور کلی پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه نشان می‌دهند که افراد اهمال‌کار، انگیزه موفقیت کمتری دارند (لوم، ۱۹۶۰؛ به نقل از استیل، ۲۰۰۷). سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) بیان می‌کنند که اگرچه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری دلایل متعددی برای اهمال‌کاری می‌آورند، اکثریت دلایل آن‌ها مربوط به ترس از شکست (شامل اضطراب در عملکرد، کمال‌گرایی و کمبود اعتمادبه‌نفس) است. بورکا و یوئن (۱۹۸۲) در پژوهشی ذکر می‌کنند که اهمال‌کاران، عموماً تمایل دارند پیامدهای عملشان را نشأت گرفته از کاستی‌های خود بدانند (به نقل از سنکال و همکاران، ۱۹۹۵)؛ اما از نظر این پژوهشگران، اهمال‌کاری راهی برای بیان تعارض‌های درونی و حفظ عزت‌نفس در برابر آسیب‌پذیری است. والش و اوگومبا-آگونوبی^۵ (۲۰۰۲) نشان دادند که کمال‌گرایی درون شخصی، ویژگی‌های اضطرابی و تعلل ورزی پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی برای اختلال یادگیری خاص و اضطراب در ریاضیات می‌باشند. نتایج پژوهش حیدری (۲۰۱۰) نیز رابطه منفی و معنادار اهمال‌کاری با موفقیت تحصیلی در این دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. همچنین مطیعی، حیدری، السادات صادقی (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خود نشان دادند که مؤلفه‌های خودتنظیمی، اهمال‌کاری تحصیلی را در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان را پیش‌بینی می‌کند.

1. Steel
2. Williams, Stark & Foster
3. Sirois & Pychyl
4. Dewitte & Schouwenburg
5. Walsh & Ugumba-Agunobi

یکی دیگر از عواملی که احتمالاً با اختلال یادگیری خاص مرتبط است، سرزندگی تحصیلی^۱ می‌باشد. سرزندگی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی در بسیاری از نظام‌های پژوهشی مطرح می‌باشد. وقتی فردی کاری را به‌طور خودجوش انجام می‌دهد نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی‌دهد، بلکه احساس می‌کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است. به‌طور کلی حس درونی سرزندگی شاخص معنی‌دار سلامت ذهنی است (دویجن^۲ و همکاران، ۲۰۱۱؛ سولبرگ، هوپکینز، اوماندن و هالواری^۳، ۲۰۱۲). سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه‌ی مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند؛ اشاره دارد (پوتواین، کونورس، سیمز، وداگلاس اُسبورن^۴، ۲۰۱۱). مارتین و مارش^۵ (۲۰۰۸) تصریح کردند که سؤالات چالش‌برانگیزی وجود دارند که در زمینه‌ی تحصیلی نیاز به توجه دارند. مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آن‌ها چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها، حقیقت‌پایدار زندگی تحصیلی هستند و پژوهش‌های انجام‌شده به‌طور واضح این امر را حمایت می‌کنند (به‌عنوان مثال، فین و راک^۶، ۱۹۹۸؛ گنزalez و پادیللا^۷، ۱۹۹۷؛ اوراستریت و براون^۸، ۱۹۹۹؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸). بی‌علاقگی، خستگی و فرسودگی تحصیلی (به عنوان نقطه مقابل سرزندگی تحصیلی) رابطه‌ی معکوسی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد (میکائیلی، افروز و قلیزاده، ۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه‌ی روان‌شناسی مثبت منعکس می‌کند. بنابراین، سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهم که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیر می‌گذارد و در آنجا لیاقت‌ها و توانایی‌ها به بار می‌نشیند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود؛ اما در زندگی

1. academic vitality
2. Duijn
3. Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari
4. Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn
5. Martin & Marsh
6. Finn & Rock
7. Gonzalez & Padilla
8. Overstreet & Braun

روزانه‌ی تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجه‌ی عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل و...) مواجه می‌شوند. برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروه دیگری از دانش‌آموزان در این زمینه ناموفق هستند تحقیقات نشان می‌دهند که دلیل مواجهه بیشتر دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص با چالش‌های مختلف از جمله تجارب آسیب‌زای فردی، فقدان آمادگی تحصیلی، یا تعلق به جوامع در معرض خطر، لذا نحوه پاسخ‌دهی این دانش‌آموزان به این چالش‌ها بر سطح انگیزش، پشتکار و تلاش تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد، بنابراین سطح تاب‌آوری و سرزندگی آنها می‌تواند به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای نقش مهمی ایفا کند (بن و اتون، ۲۰۰۱). همچنین پژوهش‌های مختلف نشان دادند که دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری خاص نرخ بالاتری از مشکلات تحصیلی، عاطفی و اجتماعی را نسبت به کودکان عادی دارا می‌باشند. (فریلیچ و شچمن^۲، ۲۰۱۰؛ آیورباچ، گروس تیشور، منور و شالو^۳، ۲۰۰۸). سیادتیان، عطایی و قمرانی (۲۰۱۵) نیز در پژوهش خود نشان دادند که سرزندگی در دانش‌آموزان دارای مشکلات شنوایی پایین‌تر از گروه عادی است.

در مجموع، باتوجه به نقش متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در تداوم مشکلات اختلال یادگیری، همچنین تحقیقات بسیار محدود در زمینه متغیرهای مورد مطالعه در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، خلأهای پژوهشی در این زمینه و استفاده از نتایج این پژوهش در زمینه آسیب‌شناسی افراد دارای اختلال یادگیری خاص از ضرورت‌های مهم این مطالعه است؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر مقایسه اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص می‌باشد.

1. Bean & Eaton
2. Freilich & Shechtman
3. Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev

روش

این پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر کلاس پنجم ابتدایی مدارس شهر اردبیل در سال ۱۳۹۳ تشکیل می‌دهند. برای انتخاب نمونه، در مرحله اول ۳۰۰ دانش‌آموز به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین دانش‌آموزان ۵ مدرسه (از هر مدرسه ۲ کلاس) انتخاب و تمام اعضای آن کلاس با استفاده از آزمون‌های استاندارد شده حساب یا آزمون پیشرفت تحصیلی، آزمون ریاضی کمی و آزمون تشخیص اختلالات خواندن (DTRD) و آزمون اختلال نوشتن، مورد ارزیابی و سپس موارد مشکوک به اختلال یادگیری خاص مورد مصاحبه بالینی قرار گرفتند و در نهایت به منظور آنکه دانش‌آموزان انتخاب شده دارای ناتوانی‌های ذهنی نباشند، از نمره هوشی آزمون ریون استفاده شد و دانش‌آموزانی که بهره هوشی پایین‌تر از ۹۰ داشتند از نمونه پژوهش حذف شدند. در نهایت ۶۹ نفر به عنوان افراد دارای اختلال یادگیری خاص با استفاده از ابزارهای مذکور شناسایی شدند و از میان آن‌ها ۳۰ نفر به صورت تصادفی به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند همچنین ۳۰ نفر از دانش‌آموزان این مدارس نیز به شیوه هم‌تاسازی بر اساس سن، تحصیلات و وضعیت اقتصادی انتخاب شدند. در پژوهش حاضر جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

مصاحبه بالینی ساختاریافته بر اساس علائم مندرج در DSM-5: در این پژوهش برای تشخیص علائم اختلالات یادگیری خاص و مشخص‌کننده‌های آن، از مصاحبه بالینی ساختاریافته بر اساس علائم توصیف شده برای این اختلال طبق DSM-5 استفاده شد.

آزمون اختلال در خواندن^۳: این آزمون توسط شفیع، توکل، علینیا، مراثی، صدقاتی و فروغی (۲۰۰۸) ساخته شده است. بدنه‌ی اصلی آزمون در هر پایه مرکب از یک متن

1. The Diagnostic Test of Reading Disorders
2. Structural Clinical Interview For DSM-V
3. Learning Disorder Test

صدکلمه‌ای و چهار سؤال درک مطلب است که توسط کارشناس ارشد و کارشناسان آسیب‌شناسی گفتار و زبان به‌دقت کنترل‌شده است. این آزمون بر روی ۲۰۰ دانش‌آموز دختر و پسر در تمام پایه‌های اول تا پنجم مقطع ابتدایی و مجموعاً ۱۰۰۰ دانش‌آموز که به‌صورت تصادفی از کلیه نواحی پنج‌گانه شهر اصفهان انتخاب شده بودند، معیار شده است. به‌علاوه آزمون روی دو گروه نارساخوان و عادی اجرا گردیده است. یافته‌های این مطالعه نشان داد که همبستگی نمرات دقت و سرعت خواندن با نمره کل آزمون بالا بوده است. اعتبار آزمون با معیار آلفای کرونباخ ۰/۷۷ گزارش شده است و تفاوت میانگین دو گروه مبتلا و غیر مبتلا به اختلال خواندن معنی‌دار بود ($p < 0/01$). این آزمون به‌عنوان یکی از ابزارهای مفید در تشخیص غربالی و سریع نارساخوانی دانش‌آموزان پایه‌های اول تا پنجم کاربرد دارد.

آزمون ریاضی کی‌مت^۱: آزمون ریاضی کی‌مت توسط کنولی^۲ (۱۹۸۸) هنجاریابی شده است. این آزمون به منظور تعیین نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان در حوزه‌های مختلف ریاضی به کار می‌رود. ضریب پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ به دست آمده است (اسماعیلی و هومن، ۲۰۰۲). از این آزمون به منظور شناسایی دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی استفاده شد.

آزمون بیان نوشتاری: در این پژوهش از آزمون‌های املا که توسط فلاح چای (۱۹۹۴) تهیه و اعتباریابی شده، استفاده شده است. روایی این آزمون‌ها را متقاضیان و معلمان مجرب تأیید کرده‌اند و پایایی آن با روش پایایی مصححان ۰/۹۱ الی ۰/۹۵ برآورد شده است.

آزمون هوشی ریون^۳: این آزمون توسط ریون (۱۹۶۲)؛ به نقل از سید عباس زاده، گنجی و شیرزاد، (۲۰۰۴) در انگلستان برای اندازه‌گیری هوش در گروه سنی ۹ تا ۱۸ سال ساخته شده است و دارای ۶۰ آیت (۵ سری ۱۲ تایی) می‌باشد. ضریب همسانی درونی این آزمون با میانگین ۰/۹۰ و

1. Kay-Math Mathematic Test
2. Connolly
3. Raven Intelligence Test

ضریب پایایی بازآزمایی با میانگین $0/82$ گزارش شده است. همبستگی این آزمون با آزمون‌های هوشی و کسلر، استنفورد-بینه، مازهای پروتئوس و آدمک گودیناف در دامنه‌ای از $0/40$ تا $0/75$ به دست آمده است. میزان همبستگی آن با آزمون‌های غیرکلامی بیشتر گزارش شده است. در این پژوهش ملاک انتخاب افراد نمره هوشبهر 90 و به بالا بود.

مقیاس اهمال کاری تحصیلی^۱: این مقیاس را سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهادند. مقیاس ارزیابی اهمال کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه می‌باشد که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه‌ی اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال می‌باشد. مؤلفه‌ی دوم، آماده شدن برای تکالیف می‌باشد و شامل ۱۱ گویه می‌باشد و مؤلفه‌ی سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم می‌باشد که شامل ۸ گویه است. در مؤلفه‌ی سوم، سؤالات مربوط به مقاله‌های پایان‌ترم، به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی در نظر گرفته شد و این گزینه برای پاسخ‌دهندگان به این مقیاس توضیح داده شد. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هرگویه با انتخاب یکی از گزینه‌های به ندرت، بعضی اوقات، اکثر اوقات و همیشه نشان می‌دهند. همچنین در این مقیاس گویه‌های ۲-۴-۶-۱۱-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش مطیعی و همکاران (۲۰۱۲) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ $0/86$ به دست آمده است.

پرسش‌نامه‌ی سرزندگی تحصیلی^۲: دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۲۰۱۲) پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند و برای اجرای مقدماتی و رفع نقیصه‌ها، این گویه‌ها بر روی گروهی از دانش‌آموزان (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) دبیرستانی شهرستان مهریز، اجرا کردند. پس از اجرای این گویه‌ها نسخه‌ی نهایی مورد بازنویسی قرار گرفت، که حاصل بازنویسی ۱۰ گویه

1. Academic Procrastination Scale
2. Academic Vitality Questionnaire

بود. سپس گویه‌های مذکور در یک مطالعه‌ی مقدماتی مجدداً روی نمونه‌ای شامل ۱۸۶ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان، اجرا و خصوصیات روان‌سنجی آن بررسی شد. نتایج حاصل از این بررسی نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ بود.

روش اجرا: پس از کسب مجوز از آموزش و پرورش شهرستان اردبیل و جلب رضایت آزمودنی‌ها و نیز شناسایی مدارس مربوطه، ابتدا هدف تحقیق برای دانش‌آموزان بیان شد و پرسش‌نامه‌ها در اختیار آن‌ها قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد که به‌دقت سؤالات را بخوانند و پاسخ‌های موردنظر را متناسب با ویژگی‌های خود انتخاب نمایند و سؤالی را تا حد امکان بی‌جواب نگذارند. اطلاعات به‌صورت فردی و در مدارس مربوطه جمع‌آوری شد. سرانجام، داده‌های جمع‌آوری‌شده با کمک نرم‌افزار spss18 و با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری مانوا (MANOVA) مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. همچنین اطمینان بخشی در مورد محرمانه ماندن اطلاعات و آزادی انتخاب برای شرکت در پژوهش از نکات اخلاقی رعایت شده این پژوهش بود.

نتایج

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص

گروه با اختلال یادگیری خاص		گروه عادی		متغیر
SD	M	SD	M	
۴/۵۱	۶۹/۲۲	۴/۱	۳۰/۳۲	اهمال کاری تحصیلی
۴/۲۵	۳۶/۴۴	۴/۶۳	۷۸/۲۷	سرزندگی تحصیلی

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص میانگین (و انحراف معیار) نمرات اهمال کاری تحصیلی ۶۹/۲۲ (و ۴/۵۱) و سرزندگی تحصیلی ۳۶/۴۴ (و ۴/۲۵) می‌باشد. همچنین در دانش‌آموزان گروه کنترل، میانگین (و انحراف معیار)

مقایسه‌ی اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص

نمرات اهمال کاری تحصیلی ۳۰/۳۲ (و ۴/۱) و سرزندگی تحصیلی ۷۸/۲۷ (و ۴/۶۳) می‌باشد. قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چند متغیری جهت رعایت فرض‌های آن، از آزمون‌های باکس و لون استفاده شد. بر اساس آزمون باکس که برای هیچ‌یک از متغیرها معنی دار نبوده است، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کوارینانس به‌درستی رعایت شده است ($BOX=7/33, F=1/75, P=0/228$). بر اساس آزمون لون و عدم معنی‌داری آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون‌های معناداری MANOVA برای اثر اصلی متغیر گروه بر متغیرهای وابسته

متغیر	آزمون	ارزش	DF فرضیه	DF خطا	F	سطح معناداری	ETA
گروه	پیلای-بارتل	۰/۵۳۷	۲	۳۹	۴۴/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۵۳۷
	لامبدای ویلکز	۰/۷۳۳	۲	۳۹	۴۴/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۵۳۷
	اثر هتلینگ	۰/۷۶۵	۲	۳۹	۴۴/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۵۳۷
	بزرگترین ریشه روی	۰/۷۶۵	۲	۳۹	۴۴/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۵۳۷

($P < 0/001$)

مطابق جدول ۲، نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که اثر گروه بر ترکیب مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی معنی دار می‌باشد ($P < 0/001, F = 44/15, \eta^2 = 0/733$). آزمون فوق قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) را مجاز شمرد. به عبارت دیگر حداقل بین یکی از متغیرهای مورد بررسی در بین دو گروه مورد بررسی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری روی میانگین اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص

متغیر وابسته	SS	Df	Ms	F	P	Eta
اهمال کاری تحصیلی	۴۳۲۱/۶۸	۱	۵۳۳۱/۶۵	۷۹/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۴۲۵
سرزندگی تحصیلی	۳۵۹۷/۶۹	۱	۳۵۹۷/۶۹	۷۱/۹۳	۰/۰۰۱	۰/۳۱۸

($P < 0/001$)

همان‌طوری که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که میانگین نمرات اهمال‌کاری تحصیلی ($F=79/25$) و سرزندگی تحصیلی ($F=71/93$) در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص متفاوت است ($P < 0/001$). به عبارت دیگر، اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص بیشتر و سرزندگی تحصیلی در این دانش‌آموزان پایین‌تر از دانش‌آموزان گروه کنترل (عادی) است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص از نظر اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت وجود دارد. نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر ضمن تأیید تحقیقات دیگر (والش و اوگومبا-آگونوبی، ۲۰۰۲؛ راثلوم و همکاران، ۱۹۸۶؛ زیمرمان، ۲۰۰۲؛ سیرویس و پاپچیل، ۲۰۰۲؛ دویت و اسکونبرگ، ۲۰۰۲؛ استیل، ۲۰۰۷) حاکی از آن است کودکان دارای اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی اهمال‌کاری تحصیلی بالاتری دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص چون در مقایسه با همسالان خود در تکالیف درسی و امتحانات درسی ضعیف عمل می‌کنند و این احساس کمبود توانایی را در خود می‌بینند به این ترتیب از انجام تکالیف مربوط به مدرسه دلسرد می‌شوند و این منجر به اهمال‌کاری در وظایف مربوطه می‌شود. همچنین این دانش‌آموزان هرچند که از لحاظ ظاهر و هوش و ... با همسالان خود تفاوتی ندارند ولی عدم علاقه به تکالیف منجر به این احساس در آنان می‌شود که نمی‌توانند مانند دوستان خود تکالیف عمل کنند و این طرز تفکر باعث می‌شود که نوعی تعلل ورزی یا اهمال‌کاری تحصیلی در آنان شکل بگیرد که این خود باعث پسرفت تحصیلی و عدم علاقه به مدرسه می‌شود. تأخیر در

شروع و اتمام تکالیف باعث خواهد شد تا یادگیری در فرصت‌های مناسب از دست برود و فرد مطالعه و انجام تکالیف را به زمان نامناسب و همواره با محدودیت زمانی پی‌گیری کند که این مسئله در فرایند یادگیری اختلال به وجود می‌آورد و موجب کاهش دقت، افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف و فرایند یادگیری می‌گردد (توکلی، ۲۰۱۳).

همچنین این پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص از نظر سرزندگی تحصیلی تفاوت وجود دارد. نتایج به‌دست آمده از پژوهش حاضر ضمن تأیید تحقیقات دیگر (گنزال و پادایلا، ۱۹۹۷؛ فین و راک، ۱۹۹۸؛ کترال، ۱۹۹۸؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸؛ پرتواین و همکاران، ۲۰۱۱؛ دویچن، ۲۰۱۱؛ فریلیچ و شچمن، ۲۰۱۰؛ آیورباچ و همکاران، ۲۰۰۸) حاکی از آن است که بین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص و در مقایسه با دانش‌آموزان عادی از سرزندگی تحصیلی کمتری برخوردار هستند. در توجیه این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص به دلیل این که در تحصیلات شکست می‌خورند و می‌خواهند مثل همسالان خودشان موفقیت کسب کنند و چون اطلاع دارند که نمی‌توانند در واقع به سطح مطلوب برسند لذا از سرزندگی تحصیلی کمتر برخوردار می‌شوند. همچنین می‌توان در توجیهی دیگر چنین بیان کرد که بسیاری از دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص به علت ناکامی ناشی از دشواری‌های یادگیری خود، اعمالی ازم گسیخته دارند و در آن‌ها نوعی احساس خود ارزشمندی منفی ایجاد می‌شود. این فقدان عزت‌نفس مثبت اغلب منجر به عدم سرزندگی تحصیلی در آن‌ها می‌شود و به علت شکست‌های متوالی، آن‌ها اغلب باورهای ناسازگارانه‌ای نسبت به پیشرفت پیدا می‌کنند که به‌نوبه‌ی خود، مشکلاتی ایجاد می‌کند که فراتر از اختلالات اصلی آن‌ها هستند و نهایتاً منجر به فرسودگی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی پایین می‌شود (کریمی، ۲۰۰۸). می‌توان گفت سرزندگی تحصیلی موجب احساس مثبت دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص در مورد خودشان خواهد شد و همین امر موجب علاقه‌ی آنان به امور تحصیلی و افزایش انگیزش تحصیلی آنان خواهد شد. این عامل تحرک لازم را برای به

پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دست‌یابی به درجه‌ی معینی از شایستگی فراهم می‌آورد. دانش‌آموزانی که سرزندگی تحصیلی بالایی دارند اشتیاق و علاقه‌ی بیش‌تری به تحصیل نشان داده، جهت رسیدن به اهداف تحصیلی خود تلاش بیش‌تری می‌کنند برعکس دانش‌آموزان دارای سرزندگی تحصیلی پایین علاقه‌ی چندانی به تحصیل نشان نداده، تلاش کم‌تری هم برای رسیدن به اهداف تحصیلی می‌کنند. همچنین اگر دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در بعد ارتباط با همسالان خود تعامل بهتر و بالایی داشته باشند، ممکن است در انجام امور تحصیل و حل مشکلات تحصیلی به آنان تکیه کنند و از این طریق به افزایش انگیزش تحصیلی سرزندگی تحصیلی خود کمک نمایند؛ اما اگر نسبت به این موضوع دیدی مثبت نداشته باشند نه تنها به ارتباط با همسالان نمی‌پردازند، بلکه از کمک آنان برای حل مشکلات تحصیلی نیز بهره‌مند نخواهند شد و این امر کاهش انگیزش تحصیلی آنان را به دنبال خواهد داشت (آریاپوران، امیری منش، تقوایی، حق‌طلب، ۱۳۹۳). همچنین دانش‌آموزانی که نسبت به درس بی‌علاقه و بی‌انگیزه باشند، احتمالاً به اندازه‌ی کافی تلاش نمی‌کنند و این عدم تلاش به نوبه‌ی خود به کاهش عملکرد تحصیلی منجر خواهد شد (میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۱).

در کل می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی که خود می‌تواند ناشی از اختلال یادگیری باشد، بر زمینه‌های آموزشی-تحصیلی، اقتصادی، اجتماعی و به طبع بر بهداشت روان این دانش‌آموزان تأثیرگذار است. لذا با اعمال روش‌های تربیتی مناسب و غنی کردن محیط آموزشی می‌توان اهمال‌کاری این دانش‌آموزان را کاهش و سرزندگی آنان را افزایش داد که می‌تواند از تداوم این اختلال و آسیب‌پذیری این دانش‌آموزان در برابر آن و سایر مشکلات اجتماعی جلوگیری کند؛ بنابراین لازم است تا مسئولین و متصدیان زیربط اقدامات لازم را جهت پیشگیری از این موضوع مهم انجام دهند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، مختص بودن نمونه به شهرستان اردبیل و دانش‌آموزان پسر پایه پنجم مقطع ابتدایی که تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌کند. همچنین استفاده صرف از

پرسشنامه از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌باشد. پیشنهاد می‌شود پژوهش مشابه در سایر مناطق کشور بر روی گروه‌های سنی و تحصیلی متفاوت صورت گیرد تا با اطمینان کامل بتوان تعمیم‌پذیری نتایج را انجام داد. پیشنهاد می‌شود علاوه بر استفاده از پرسشنامه از روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات همچون مصاحبه (فردی، خانوادگی) و مشاهده استفاده شود تا اطلاعات کامل‌تر و دقیق‌تر به دست آید.

References

- Ariapooran, S., Amiri manesh, M., Taghavi, D. & Haghtalab, T. (2014). Relationship between self-concept and academic motivation (reading, writing and math) in elementary students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 4 (1), 56-72. (Persian).
- Auerbach, J. G., Gross-Tsur, V., Manor, O. & Shalev, R. S. (2008). Emotional and Behavioral characteristics over a six year period in youths with persistent and non-persistent dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 263-273.
- Badrigargari, R., Fathiazar, E. & Mohammadi, N. (2014). The relationship between self-forgiveness and positive and negative emotions with academic procrastination in third grade high school students. *Journal of school psychology*, 3(1), 145-153. (Persian).
- Bean, J. & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of college student retention*, 3(1), 73-89.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. & Mann, L. (1988). Psychological antecedents to student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Connolly, A. J. (1988). Keymath; A Diagnostic Inventory of Essential Mathematics. U. S. A: Guidance Service. Inc.
- Dehghani Zadeh, M. H. & Hosein-chari, M. (2010). The academic Vitality and perception of family communication patterns: the mediating role of self-efficacy. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 4 (2), 21-48. (Persian).
- Dewitte, S. & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.
- Duijn, M., Rosenstiel, I. V., Schats, W., Smallenbroek, C. & Dahmen, R. (2011). Vitality and health: A lifestyle programme for employees. *European Journal of Integrative Medicine*, 3, 97-10.
- Ellis, A. & Nile, J. (2003). Psychological Procrastination (Overcoming Procrastination) .(Farjad, M. A., Trans). Tehran: Roshd press. (Persian).
- Esmacili, M. & Hooman, H. (2002). Conformity and normalization of kay-math iranian mathematic test. *Journal of Researching in the Domain of Exceptional Children*, (6), 323-332. (Persian).

- Fallahchay, H. (1994). To study reading and writing disorders among primary school students. Thesis for MA in Public Psychology, Teacher Training University. (Persian)
- Ferrari, J. R. (1995). Perfectionism cognitions with nonclinical and clinical samples. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 143-156.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *The Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Freilich, R., Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37 (4), 97-105.
- Ganji, M. (2013). Abnormal psychology based on DSM-5. Tehran: savalan publication. (Persian).
- Gonzalez, R. & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301-317.
- Gorman, J. (2003). Emotional disorders and learning disabilities in elementary classes. (Narimani, M & Noorani Dagermandaraq, N). Ardabil: Nikamooz Publication. (Persian).
- Heydari, M. (2010). The study Place handicapping in the structural model of predict academic success. Doctoral thesis, Faculty of Education and Psychological shahid Beheshti University. (Persian)
- Karimi, Y. (2010). Learning disorder: Theoretical and practical issues as well as case studies and examples. Tehran. Savalane presss. (Persian)
- Lay, C. H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 483-494.
- Lay, C. & Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647- 662.
- Lay, C. H. & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21, 61-67.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic buoyancy and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-282.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46 (1), 53-83.
- Mikaeili, N., Afrooz, G. & Gholiezhadeh, L. (2013). The relationship of self-concept and academic burnout with academic performance of girl students. *Journal of school psychology*, 1 (4), 90-103. (Persian).
- Motie, H., heidari, M. & Alsadat sadegi, M. (2011). Predict academic procrastination based on self-regulation components in the first grade high school students in Tehran. *Journal of Educational Psychology*, 8 (24), 50-70. (Persian).
- Overstreet, S. & Braun, S. (1999). A preliminary examination of the relationship between exposure to community violence and academic functioning. *School Psychology Quarterly*, 14, 380-396.

- Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W. & Douglas-Osborn, E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 1-10
- Rostamoghli, Z., Mosazade, T., Rezazadeh, B. & Rostamoghli, S. (2013). The role of procrastination, self-regulation and metacognitive beliefs in predicting alexitimea and academic burnout in female high school students. *Journal of school psychology*, 2 (3), 180-188. (Persian).
- Senécal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135 (5), 607-619.
- Seyyed Abbaszade, M., Ganji, M. & Shirzade, A. (2003). To study the relationship between intelligence and educational progress of 3rd degree elite guidance schools students in ardabil city. M. A. Dissertation. Ardabil Management and Planning Organization. (Persian).
- Shafiei, B., Tavakol, S., Alinia, L., Marasy, M., Sedaghati, L. & Froughi, R. (2008). Designing and construction of a screening test to diagnose reading disorder among 1st to 5th grade primary school students in isfahan city. *Journal of Medical Science in Tehran University*, 17 (2), 53-60. (Persian).
- Siadatian, S.H., Ataie, M. & Gomrani, A. (2014). Comparison vitality of students with and without hearing loss. *Journal of Exceptional education*, 14(4), 16-21. (Persian).
- Sirois, F. & Pychyl, T. (2002). Academic procrastination: Costs to health and wellbeing.
- Solberg, P. A., Hopkins, W.G., Ommundsen, Y. & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13,407-417.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitivebehavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1994). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). In J. Fischer and K. Corcoran (Eds.) *Measure for Clinical Practice* (Volume 2, pp. 446-452). New York: The Free Press.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Tavakoli, M. A. (2012). The study of academic procrastination among students and relation with Demographic characteristics, Preferred time study and the purpose of admission to universities. *Journal of Educational Psychology*, 9(28),100-121. (Persian).
- Walsh, J. J. & Ugumba-Agwunobi, G. (2002). Individual Differences in statistics anxiety: the roles of perfectionism, procrastination and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 33, 239-251.
- Williams, J. G., Stark, S. K. & Foster, E. E. (2008). start today or the very last day? The relationships among self-compassion, motivation and procrastination. *American Journal of Psychological Research*, 4(1), 37-44.
- Zimmerman, B. J. (2002). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

A comparison of academic procrastination and academic vitality in students with and without specific learning disorder

S. Pourabdol¹, N. Sobhi -Gharamaleki² & M. Abbasi³

Abstract

The purpose of present study was to investigate the academic procrastination and academic vitality in students with and without specific learning disorders. This is a comparative case-control study. The participants of this study include all male students in the fifth grade of elementary schools in Ardabil city in the academic year of 2014. The participants consisting of 60 students in the schools were selected through multistage cluster sampling. To collect the data, academic procrastination and academic vitality scales were used. The results of multivariate analysis of variance (MANOVA) showed that there is a significant difference between the students with and without specific learning disorders in term of academic procrastination and academic vitality ($P < 0/001$). These results indicate that high academic procrastination and lower academic vitality in students with specific learning disorder, with a delay in doing academic assignments and lack of positive motivation, have an effective role in the academic failure and the continuation of this disorder in children. So, regarding these two variables as related to the academic performance, it is possible to apply the training and appropriate programs which result in better academic performance and mental health in these students.

Keywords: academic procrastination, academic vitality, specific learning disorder.

1. Corresponding author: M. A. Student of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili. (saeed.pourabdol@yahoo.com)

2. Associate Professor of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili.

3. Assistant Professor of Psychology, University of Salman Farsi Kazeroun, Shiraz.