

## بررسی نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه

یوسف دهقانی<sup>۱</sup>، صادق حکمتیان فرد<sup>۲</sup>

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۱/۱۵

تاریخ صول: ۹۸/۰۵/۱۵

### چکیده

یکی از مشکلات روان‌شناختی شایع در بین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه، خودناتوان‌سازی است. خودناتوان‌سازی شامل هر عمل یا زمینه‌ای است که دانش‌آموزان برای اجتناب از شکست‌های تحصیلی در مدرسه به کار می‌گیرند. از این‌رو، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه بود. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری ۵۴۰ دانش‌آموز با انواع اختلال یادگیری ویژه پایه سوم تا پنجم ابتدایی ارجاع داده شده به مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود که در زمان انجام پژوهش حاضر مشغول به تحصیل بودند. از میان آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس ۲۲۵ نفر که ملاک‌های ورود و خروج به پژوهش حاضر را کسب کردند، انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل، پرسشنامه تنظیم شناختی-هیجانی گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱)، پرسشنامه باورهای فراشناختی ولز و کاتریت (۲۰۰۴)، پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی شیرر و کارور (۱۹۸۵) و مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی میدگلی (۲۰۰۰) بود. داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان توان پیش‌بینی خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه دارند ( $R^2=0/156; P<0/001$ ). این نتایج نشان می‌دهد که وجود خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و همچنین تنظیم شناختی پایین در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه با ایجاد تعلل در تکالیف تحصیلی و عدم ایجاد انگیزه مثبت، نقش مؤثری در خود-ناتوان‌سازی، افت تحصیلی و در نتیجه تداوم این اختلال در این دانش‌آموزان می‌شود. از این‌رو می‌توان با

۱. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران (نویسنده مسئول) ydeghani@pgu.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران.

استفاده از آموزش و به کارگیری روش‌های مناسب تربیتی، موجبات عملکرد تحصیلی بهتر و سلامت روان این دانش‌آموزان را فراهم آورد و همچنین زمینه پیشرفت همه جانبه‌ای را برای دانش‌آموزانی که از لحاظ خودناتوان‌سازی پایین هستند، مهیا کرد.

**واژگان کلیدی:** خودناتوان‌سازی، خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان، اختلال یادگیری ویژه.

### مقدمه

اختلال یادگیری ویژه<sup>۱</sup> در کودکان یک اختلال عصب-تحویلی است که بر اثر تعامل عوامل ارثی و محیطی مؤثر بر توانایی مغز در ادراک یا پردازش مؤثر اطلاعات کلامی یا غیر کلامی تأثیر می‌گذارد. مشخصه این اختلال، مشکلات پایدار در زمینه یادگیری مهارت‌های تحصیلی مربوط به خواندن، بیان نوشتاری و ریاضیات است که در اوایل کودکی شروع می‌شود و با توانایی هوشی کلی کودک (سادوک، سادوک و رویز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵) و سن آنها (فلچر، لیون، فوجز، بارن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷) هم‌خوانی ندارد. بر اساس ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی انجمن روان‌پزشکی آمریکا<sup>۴</sup> شیوع اختلال یادگیری ویژه در زمینه‌های تحصیلی خواندن، نوشتن و ریاضی پنج تا ۱۵ درصد در کودکان مدرسه‌ای در فرهنگ‌ها، جوامع و زبان‌های مختلف است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). این کودکان اغلب در سنین قبل از مدرسه شناسایی نمی‌شوند، ولی با ورود به مدرسه به ویژه در سال‌های اول و دوم دبستان، مشکلات آنان در زمینه خواندن، نوشتن و فهم ریاضی به تدریج مشخص می‌گردد (مرازیک، نایدو، بورزا، کوبیتویچ و شرگیل<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹؛ بارنس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶؛ کیانی، اسدی و محمدی، ۱۳۹۶). تشخیص اختلال یادگیری ویژه در سال‌های قبل از ورود به مدرسه کار دشواری است (تولین<sup>۸</sup>، ۲۰۱۹؛ آرت، پنینگتون، پترسون، ویلکوت، دیفرز و السون<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷) و در بیش‌تر موارد در فاصله زمانی پیش از دبستان تا کلاس دوم مشخص می‌شود (دهقانی

1. specific learning disorder
2. Sadock, Sadock & Ruiz
3. Fielcher, Lyon, Fuchs & Barnes
4. diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)
5. american psychiatric association (APA)
6. Mrazik, Naidu, Borza, Kobitowich & Shergill
7. Barnes
8. Tolin
9. Arnett, Pennington, Peterson, Willcutt, DeFries & Olson

و حکمتیان‌فرد، ۱۳۹۸). اختلال یادگیری ویژه گستره‌ای بسیار وسیع از مشکلات تحصیلی را در بر می‌گیرد (چمبریر و زسیگر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸؛ اوشیا<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ برنینگر، نگی، تانیموتو، تامپسون و ابوت<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵).

پژوهش‌ها حاکی از آن است یکی از مشکلات روان‌شناختی شایع در بین دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ویژه، خودناتوان‌سازی<sup>۴</sup> است (کانو و سانچز-ایبورا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). متخصصان تربیتی همواره در پی این بوده‌اند که چرا برخی افراد با اختلال یادگیری ویژه، خود را مسبب موفقیت‌های تحصیلی‌شان می‌دانند اما در مقابل ضعف‌ها قبول مسئولیت نمی‌کنند. بر گلاس و جونز<sup>۶</sup> (۱۹۷۸) که پیشروان بررسی این موضوع بودند، خودناتوان‌سازی را به عنوان یک رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از عملکردها که فرصت مناسب را به وجود می‌آورد تا افراد شکست را به عوامل خارجی و موفقیت را به عنوان درونی نسبت دهند، تعریف کرده‌اند (نوسنکو، آرشاوا و نوسنکو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴). کاوینگتون<sup>۸</sup> (۱۹۸۴) با طرح نظریه خودارزشی، خودناتوان‌سازی را در حیطه تحصیلی مطرح کرد. بر اساس نظریه خودارزشی هدف دانش‌آموزان، از تلاش در مدرسه، حفظ تصویر مثبت از خود است. از این‌رو، وقتی با تکالیف چالش‌برانگیز روبه‌رو می‌شوند با بهانه‌هایی مانند بیماری و کاهش تمرین و کوشش، بی‌صلاحیتی و بی‌کفایتی خود را توجیه می‌کنند. یکی از راههای اجتناب دانش‌آموزان از برچسب بی‌کفایتی، استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی است. فراری و تامسون<sup>۹</sup> (۲۰۰۶) اعتقاد دارند خودناتوان‌سازی از دو طریق می‌تواند ظاهر شود: الف- خودناتوان‌سازی رفتاری؛ که بیانگر ارائه رفتارهایی مبنی بر کاهش احتمال موفقیت که دربرگیرنده ایجاد موانع به دست خود فرد است و ب- خودناتوان‌سازی ادعا شده؛ که نشانگر شرایط نامساعد قبل از اینکه فرد مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرد، اس. مقصود نهایی هر دو مورد توجیه و بهانه تراشی است (اسنایدر، میلان، دنت و لیننبرینک-گارسیا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۴).

1. Chambrier & Zesiger
2. O'Shea & et al
3. Berninger, Nagy, Tanimoto, Thompson & Abbott
4. Self-handicapping
5. Cono & Sanchez-Iborra
6. Berglas & Jones
7. Nosenko, Arshava & Nosenko
8. Covington
9. Ferrari & Thompson
10. Snyder, Malin, Dent & Linnenbrink-Garcia

بنابراین خودناتوان‌سازی ممکن است در هر موقعیتی که توانایی فرد مورد تهدید قرار می‌گیرد، اتفاق بیفتد (ووسیک و اکسوم<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). مدارس و کلاس‌های درس زمینه مناسبی را برای استفاده از رفتار خودناتوان‌سازی فراهم می‌آورند (کلارک و مک‌کان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). در چنین محیط‌های تحصیلی، دانش‌آموزان همواره با موقعیت‌هایی مواجه‌اند که توانایی و هوش آنها را در معرض قضاوت دیگران قرار می‌دهد. نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازی تحصیلی راهبردی پیشگیرانه و خودنظم‌دهنده است که برای مقابله با عملکرد ضعیف محتمل در تکالیف درسی استفاده می‌شود (آینک، هرت، هندریکس و گالاته<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷؛ متساپلتو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۵؛ ریکرت، مراس و ویتکو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴).

شواهد پژوهشی حاکی از آن است که یکی از منابع عمده در شکل‌گیری خودناتوان‌سازی تحصیلی در یادگیرندگان با اختلال یادگیری ویژه، خوش‌بینی تحصیلی<sup>۶</sup> پایین است (دل‌مارفرداس، فرایر، نونز، پینیرو و روساریو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶). خوش‌بینی تحصیلی یک سازه روان‌شناختی جدید است که هوی، تارتر و هوی<sup>۸</sup> (۲۰۰۶) مطرح کرده‌اند. سازه خوش‌بینی تحصیلی از سه تئوری متفاوت نشأت گرفته است: کارآمدی جمعی از مطالعه بندورا (۱۹۹۷) در تئوری شناخت اجتماعی، اعتماد به عنوان یک مفهوم مهم در تحلیل کلمن (۱۹۹۰) از تعامل اجتماعی و تأکید تحصیلی از پژوهش هوی و همکارانش (۲۰۰۶) در خصوص سلامت سازمانی که زیربنای آن تئوری پارسونز و همکارانش بود، اخذ شده است. (برد، هوی و هوی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰). نتایج پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که خوش‌بینی تحصیلی تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی (سیزگین و اردوغان<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۵؛ مک‌گوگان<sup>۱۱</sup> و هوی، ۲۰۰۶) و

1. Wusik & Axsom
2. Clarke & Mc Cann
3. Eyink, Hirt, Hendrix & Galante
4. Metsapelto & et al
5. Rickert, Meras & Witkow
6. educational optimism
7. Del Mar Ferradas, Freire, Nunez, Pineiro & Rosario
8. Hoy, Tarter & Hoy
9. Beard, Hoy & Hoy
10. Sezgin & Erdogan
11. McGuigan

بهبود خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ویژه دارد (یو و سینگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸؛ اسلاتری، مک‌ماهان و گالاگر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷).

همانطور که مطرح شد، دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه رفتارهای حاکی از خوش‌بینی تحصیلی پایین از خود بروز می‌دهند که این رفتارها باعث می‌شود باورهای فراشناختی<sup>۳</sup> که در شکل‌گیری و تداوم باورهای خودناتوان‌سازی نقش اساس دارد، تحت تأثیر قرار گیرد (کارسیو، سونگ، دیو، وانگ و ژانگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). فلاول<sup>۵</sup> نخستین کسی بود که در سال ۱۹۷۹ اصطلاح فراشناخت را مطرح کرد. از نظر وی، فراشناخت هم شامل فرایندهای شناختی و هم شامل تجارب یا تنظیم شناختی است. دانش فراشناختی به اکتساب دانش پیرامون فرایندهای شناختی و دانش درباره نحوه استفاده از فرایندهای کنترل شناختی اشاره دارد. فراشناخت به ساختارها، دانش و فرآیندهای روان‌شناختی اشاره می‌کند که با کنترل، تغییر و تفسیر افکار و شناخت‌ها سروکار دارد (گاوریگ، موسکوویچ، روا و مک-کاب<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). باورهای فراشناخت در دو حیطه مثبت و منفی قرار می‌گیرند. باورهای فراشناخت منفی به کنترل ناپذیری و خطرناک بودن افکار و تجارب شناختی مربوط می‌شود و باورهای فراشناختی مثبت، از نگرانی، اندیشناک بودن، تهدید و راهبردهای مشابه برداشتی مثبت دارد و فواید و سودمندی‌های درگیر شدن در فعالیت‌های شناختی تشکیل‌دهنده نشانگان شناختی توجه را مشخص می‌کنند (سالاری فر و پوراعتقاد، ۱۳۹۰). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای فراشناختی قادر به پیش‌بینی خودناتوان‌سازی است (کارسیو و همکاران، ۲۰۱۷؛ ژیانگ و کلیتمن<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷).

از طرف دیگر، مطالعات نشان داده است که خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه با فرایند تنظیم شناختی هیجان مرتبط است (کوان، کوپزیک و بنتون<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸؛ کلاپ<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶). بر اساس نظریه گراس<sup>۱۰</sup> تنظیم هیجانی شامل گستره‌ای از راهبردهای

1. Yu & Singh
2. Slattery, McMahon & Glagher
3. metacognitive beliefs
4. Carciofo, Song, Du, Wang & Zhang
5. Flavell
6. Gavric, Moscovitch, Rowa & McCabe
7. Jiang, Kleitman
8. Kwon, Kupzyk & Benton
9. Klapp
10. Gross

شناختی و رفتاری هشیار و ناهشیار است که جهت کاهش، حفظ یا افزایش یک هیجان صورت می‌گیرد؛ همچنین، تنظیم شناختی هیجانی به عنوان یک فرایند آغاز، حفظ، تعدیل و یا تغییر در بروز شدت یا استمرار احساس درونی و هیجانی مرتبط با فرایندهای اجتماعی-روانی و فیزیکی در به انجام رساندن اهداف تعریف می‌شود (گراس، ۲۰۱۵). تنظیم شناختی هیجان به ویژه در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه که مستعد خودناتوان‌سازی هستند، می‌تواند بر بهبود کیفیت تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی و ارتقاء کارکردهای اجتماعی آنها نقش مهمی را ایفا نماید (فدایی‌وطن، استکی، قنبری پناه و کوچک انتظار، ۱۳۹۸). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه که مهارت هیجانی چندان مطلوبی ندارند، یعنی کسانی که احساسات خود را به خوبی نمی‌شناسند و هدایت نمی‌کنند و احساسات دیگران را نیز درک و به شیوه مناسب با آن برخورد نمی‌کنند، در زمینه تحصیلی با مشکلات عدیده‌ای مواجه هستند (کلاپ، ۲۰۱۶؛ لئو، نگ، لی و آی، ۲۰۱۶؛ کورادا، ۲۰۱۱؛ قربانی و جباری، ۱۳۹۷). مو، هو و وانگ<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) در مطالعه خود نشان دادند که تنظیم شناختی هیجان پیش‌بینی‌کننده میزان خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان است؛ به طوری که دانش‌آموزانی که تنظیم هیجان بالاتری دارند، میزان خودناتوان‌سازی کمتری دارند.

در مجموع آنچه گفته شد، می‌توان چنین استنباط کرد پرداختن به خودناتوان‌سازی بسیار حائز اهمیت است، از آن جهت که بسیاری از رفتارهای مخرب و فاقد کارایی را در فراگیرندگان نظام آموزشی تقویت می‌کند و سبب می‌شود تا دانش‌آموزان به جای استفاده از راهکارهای مفید و سازنده جهت رفع چالش‌های آموزشی که با آنها مواجه می‌شوند، به انجام رفتارهایی حاکی از انکار چالش و مشکل پردازند. این رفتار در شرایطی که فرد ترس از ارزیابی شدن داشته باشد بیشتر رخ می‌دهد و باعث می‌شود تا فرد هر چه بیشتر از واقعیت روبرویش فاصله بگیرد و در نتیجه به تضعیف عملکرد منجر گردد (کوپزنسکی و اسمیت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). از طرف دیگر، آنچه اهمیت پژوهش حاضر را برجسته می‌سازد این است که با وجود اینکه پژوهش‌های زیادی در داخل و خارج از ایران در زمینه خودناتوان‌سازی، خوش‌بینی

- 
1. Luo, Ng, Lee & Aye
  2. Cocorada
  3. Mu, Hu & Wang
  4. Kopczyński & Smith

تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان کودکان عادی انجام گرفته است، پژوهشی که اثرات متغیرهای مذکور بر خودناتوان‌سازی کودکان مبتلا به اختلال یادگیری ویژه انجام گرفته باشد تقریباً وجود ندارد. همچنین، از آنجایی که خودناتوان‌سازی به عنوان شکلی از رفتارهای اجتنابی به طور واضح به کاهش و تخریب عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و به طور کلی تأثیر پایداری بر میزان خوش‌بینی و باورهای فکری و هیجانی فرد می‌گذارد و مانع رشد در بزرگسالی می‌شود، نیاز به بررسی و توجه بیشتر دارد. بنابراین با توجه به موارد ذکر شده، هدف از مطالعه حاضر بررسی نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه بود.

## روش

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه ارجاع داده شده از سوی مدارس به مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش شهر بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸، به تعداد ۵۴۰ نفر بود که در زمان انجام پژوهش حاضر مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش با توجه به حجم جامعه و بر اساس جدول مورگان تعداد ۲۲۵ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و مورد پژوهش قرار گرفتند. شیوه اجرای پژوهش به این صورت بود که بعد از گرفتن مجوزهای لازم از آموزش و پرورش بوشهر و نیز کسب اجازه از مدیر مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش بوشهر و والدین دانش‌آموزان، نشست توجیهی با حضور تمام افراد نمونه، والدین و معلم‌های آنها در اتاق آموزشی مرکز برگزار شد و توضیح‌هایی درباره ماهیت پژوهش، محرمانه بودن نتایج و ساعت حضور به آنها ارائه شد. سپس به دلیل اینکه درک محتواها و سوالات پرسشنامه‌ها برای دانش‌آموزان ۹ تا ۱۱ ساله دشوار پیش‌بینی می‌شد، پرسشنامه‌های پژوهش با کمک معلمان تکمیل شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل دریافت تشخیص اختلال یادگیری ویژه با استفاده از ابزارهای تشخیصی شامل مقیاس شناسایی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در املاء، آزمون ایرانی کی‌مت و آزمون تشخیص سطح خواندن و همچنین مصاحبه بالینی ساختاریافته توسط روان‌شناس‌های بالینی مرکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش شهر بوشهر با مدرک کارشناسی ارشد، داشتن

سن ۹ تا ۱۱ سال و کسب نمره هوشبهر بین ۸۵ تا ۱۱۵ از مقیاس تجدیدنظرشده هوشی و کسلر کودکان که توسط پژوهشگران انجام شد، بود. ملاک خروج نیز شامل عدم همکاری کودک یا خانواده در هریک از مراحل پژوهش و داشتن اختلال‌های همراه مانند اختلال نارسایی توجه/بیش-فعالی و اختلال‌های رفتاری از طریق مصاحبه بالینی ساختاریافته توسط پژوهشگران و روانشناسان بالینی مرکز بود. لازم به ذکر است کلیه اصول اخلاقی پژوهش، از جمله شرکت داوطلبانه در پژوهش و اصل رازداری رعایت شده است. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام و از طریق نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۱ تجزیه و تحلیل شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها به شرح زیر بودند:

مقیاس شناسایی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری در املاء: این مقیاس در سال ۱۳۸۹ توسط آقابابایی ساخته شد و شامل ۱۰۰ کلمه است و نمره‌گذاری آن از ۰ تا ۱۰۰ می‌باشد. در این مقیاس چهار سطح وجود دارد: الف) بالاترین سطح، زمانی است که دانش‌آموز ۱۰۰-۹۰ درصد کلمات را به شکل صحیح بنویسد (نمره ۹۰ تا ۱۰۰)؛ ب) سطح آموزشی، زمانی است که دانش‌آموز ۸۹-۵۰ درصد کلمات را به شکل صحیح بنویسد (نمره ۵۰ تا ۸۹)؛ ج) زمانی که دانش‌آموز ۵۰-۲۵ درصد کلمات را صحیح بنویسد (نمره ۵۰-۲۵). بر طبق این چک‌لیست، دانش‌آموزی است که دارای مشکل در املاء می‌باشد و د) زمانی که دانش‌آموز کمتر از ۲۵ درصد کلمه‌های چک‌لیست املاء را صحیح بنویسد (نمره پایینتر از ۲۵)، پایین‌تر از سن خود عمل کرده و با بررسی‌های بعدی (نمرات املاي دانش‌آموز و نظر معلم) تشخیص اختلال یادگیری املاء دریافت می‌کند. روایی محتوایی این آزمون توسط ۵ متخصص روان‌شناس و روان‌پزشک تأیید شد. برای روایی تشخیصی از ۱۵ کودک با اختلال املاء و ۱۵ کودک عادی استفاده شد که کودکان با اختلال املاء توسط دکترای روان‌شناسی کودکان استثنایی تشخیص داده شدند و همچنین برای اطمینان از نبود سایر اختلال‌ها همراه به یک روان‌شناس بالینی نیز ارجاع داده شدند. نتایج نشان داد در بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد. هم‌چنین ضریب پایایی به روش بازآزمایی ۰/۸۹ به دست آمد (آقابابایی و امیری، ۱۳۹۳).



آزمون ایرانی کی‌مت<sup>۱</sup>: این آزمون در سال ۱۹۸۸ توسط کنولی<sup>۲</sup> ساخته شده است. این آزمون از لحاظ موضوع و توالی شامل سه بخش مفاهیم اساسی، عملیات و کاربردهاست. هر بخش به سه یا چهار حیطه تقسیم می‌شود. حوزه مفاهیم اساسی از سه آزمون فرعی شمارش، اعداد گویا و هندسه، حوزه عملیات از جمع، تفریق، ضرب، تقسیم و محاسبه ذهنی و حوزه کاربرد از پرسش‌هایی برای اندازه‌گیری، زمان، پول، تخمین، تفسیر داده‌ها و حل مسأله تشکیل شده است. این آزمون در ایران بر روی دانش آموزان ۶/۵ تا ۱۱/۸ توسط محمداسماعیل و هومن (۱۳۸۱) هنجاریابی شده است. پایایی این آزمون به روش آلفای کرونباخ گزارش ۰/۵۷ شده است. این پژوهش برای شناسایی دانش آموزان با اختلال یادگیری ریاضی استفاده شد.

آزمون تشخیص سطح خواندن: آزمون تشخیصی سطح خواندن برای تشخیص اختلال خواندن است که توسط عزیزیان و عابدی (۱۳۸۴) در جامعه دانش آموزی شهر اصفهان هنجاریابی شده است. آزمون اختلال خواندن دارای چهار سطح و هشت خرده آزمون است که درست‌خوانی، درک مطلب و آگاهی واج شناختی را می‌سنجد. این آزمون به صورت فردی اجرا می‌شود. روایی این آزمون به وسیله ضریب همبستگی کل آزمون با معدل ۰/۶۹ و به وسیله ضریب همبستگی کل آزمون با هوشبهر ۰/۶۳ به دست آمد و ضریب پایایی این آزمون به روش بازآزمایی ۰/۹۳ بود (عزیزیان و عابدی، ۱۳۸۲).

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی: این مقیاس توسط میدگلی<sup>۳</sup> و یوران (۱۹۹۵) طراحی و ساخته شده است که دارای ۶ گویه است و در طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود و میزان استفاده دانش آموزان را از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی نشان می‌دهد. لازم به ذکر است برای تصحیح این پرسش‌نامه نمره‌گذاری معکوس وجود ندارد. میدگلی و یوران (۱۹۹۵) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کردند. این مقیاس در ایران توسط رئیسی، هاشمی‌شیخ‌شبان و فاتحی‌زاده (۱۳۸۳) اعتباریابی شد که روایی آن برابر ۰/۸۶ بوده است. در مطالعه حاضر همسانی درونی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

1. Keymath
2. Connolly
3. Midgley & Urdan

پرسشنامه باورهای فراشناختی: این پرسشنامه که توسط ولز و کاتر-هایتن<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) ساخته شده است، ۳۰ آیتم دارد. این پرسشنامه حیطه‌های فراشناختی را در ۵ مؤلفه جداگانه اندازه می‌گیرد: ۱- باورهای مثبت در مورد نگرانی؛ ۲- تضاد شناختی؛ ۳- خودآگاهی شناختی؛ ۴- باورهای منفی در مورد کنترل‌ناپذیری افکار و ۵- باورهایی در مورد نیاز به افکار کنترل. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت از موافق نیستم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۴) انجام می‌گیرد. برای تصحیح این پرسشنامه نمره‌گذاری معکوس وجود ندارد. شایان ذکر است که تمامی گویه‌ها، باورهای فراشناختی ناکارآمد یا معیوب را می‌سنجند و کسب نمره بیشتر در آن به معنای داشتن باورهای فراشناختی ناکارآمد بیشتر است. ضریب همبستگی آن با پرسشنامه اضطراب صفت- حالت اسپیلبرگر ( $r=0/53$ ) و پرسشنامه نگرانی حالت پن ( $r=0/54$ ) معنی دار می‌باشد (ولز و کاتر-هایتن، ۲۰۰۴). شیرین‌زاده‌دستگیری، گودرزی، رحیمی و نظیری (۱۳۸۷) این پرسشنامه را برای جمعیت ایرانی اعتباریابی کردند. در ایران شیرین‌زاده‌دستگیری و همکاران (۱۳۸۷) ضریب همسانی درونی آن را بر پایه ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ و برای ابعاد آن در دامنه ۰/۷۱ تا ۰/۸۷ و پایایی بازآزمایی این آزمون را در فاصله چهار هفته برای کل پرسشنامه ۰/۷۳ و برای ابعاد آن در دامنه ۰/۵۹ تا ۰/۸۳ گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضرایب همسانی درونی و (آلفای کرونباخ) برای خرده مقیاس‌های باورهای مثبت در مورد نگرانی، اعتماد شناختی، خودآگاهی شناختی، باورهای منفی در مورد کنترل‌ناپذیری افکار و باورهایی در مورد نیاز به افکار کنترل به ترتیب ۰/۷۶ و (۰/۷۹)، ۰/۷۸ و (۰/۸۳)، ۰/۸۱ و (۰/۷۹)، ۰/۷۷ و (۰/۷۲) و ۰/۸۲ و (۰/۷۷) به دست آمد.

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی: این آزمون را شیرر و کارور<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) تهیه کرده‌اند و دارای ۱۰ گویه است. آزمودنی با استفاده از یک مقیاس پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) توافق خود را اعلام می‌کند. سوالات ۱، ۳، ۴، ۷ و ۹ مثبت بوده و به صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند و سوالات ۲، ۵، ۶، ۸ و ۱۰ منفی بوده و به صورت معکوی نمره‌گذاری می‌شوند و کرانه‌های نمرات کسب شده توسط شرکت‌کنندگان در کل پرسشنامه در دامنه ۱۰ تا ۵۰ می‌باشد. شیرر و کارور (۲۰۰۱) در مطالعه خود ضریب آلفای

1. Wells & Cater-Haiten  
2. Scheier & Corver

کرونباخ ۰/۷۳ را برای مقیاس خوش‌بینی تحصیلی به دست آورده‌اند. کجباف، عریضی و خدابخشی (۱۳۸۵) ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار را در نمونه ایرانی با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۷۴ گزارش کردند. در این پژوهش روایی همسانی درونی پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی ۰/۸۳ و ضریب پایایی آلفای کرونباخ آن ۰/۷۹ حاصل شد.

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجانی: پرسشنامه تنظیم شناختی-هیجانی توسط گارنفسکی، دوربان، لوپامر و فورس<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) تهیه شده است و ۹ خرده‌مقیاس راهبرد ملامت‌خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه‌پذیری، فاجعه‌انگاری و سلامت دیگران را ارزیابی می‌کند. در این پرسشنامه از فرد خواسته می‌شود تا واکنش خود را در مواجهه با تجارب تهدیدآمیز و رویدادهای استرس‌زای زندگی که به تازگی تجربه کرده‌اند را به وسیله پاسخ پرسش‌ها که استراتژی برای کنترل و تنظیم هیجان را ارزیابی می‌کند، مشخص نماید. تعداد کل سوالات این پرسشنامه ۳۶ ماده است. نمره‌گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت و به صورت هرگز (۱)، به ندرت (۲)، برخی اوقات (۳)، اغلب اوقات (۴) و همیشه (۵) نمره‌گذاری انجام می‌شود و نمرات افراد در دامنه ۳۶ تا ۱۸۰ است. هرچه نمره کسب شده در هر زیر مقیاس بالاتر باشد، آن راهبرد توسط فرد بیشتر استفاده شده است. پایایی کل راهبرد‌های سازگار و ناسازگار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۰/۹۰ و ۰/۸۷ به دست آمده است (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۱). حسنی (۱۳۹۰) پایایی این مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۸ تا ۰/۸۲ و روایی آن را نیز مطلوب گزارش کرد. در پژوهش حاضر همسانی درونی پرسشنامه تنظیم شناختی ۰/۸۴ و مقدار پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که ۰/۷۹ به دست آمد.

مصاحبه بالینی ساختاریافته: این مصاحبه بالینی ساختاریافته توسط جهانی تابش، جوکار، محمدخانی و تمنایی فر در سال ۱۳۹۲ بر اساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی ویراست پنج برای تشخیص اختلال‌های محور یک تدوین شد. در مطالعه‌ای که توسط بسکو در سال ۲۰۰۲ انجام شد فواید بالقوه این مصاحبه برای استفاده در درمانگاه بهداشت روانی تأیید و مشخص شد که می‌توان از آن برای تضمین تشخیص پایا و دقیق استفاده کرد (نریمانی، ۱۳۹۱). در این پژوهش برای تکمیل روند تشخیص، علاوه بر مصاحبه

1. Guarensphki, Durbun, Lopamer, & Forese

بالینی ساختاریافته با کودک از تمامی گزارش‌های موجود در پرونده دانش‌آموزان از جمله نمره آن‌ها در آزمون هوشی و کسلر ۲۰۰۳ ترجمه عابدی، صادقی و ربیعی در سال ۱۳۹۲ نیز بهره گرفته شد.

### یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد سنی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه در این پژوهش به ترتیب ۱۰/۳۲ و ۳/۲۷ بود. میزان تحصیلات پدران و مادران شرکت‌کنندگان به ترتیب برابر ۳۲ و ۳۷ درصد زیردیپلم و ۶۸ و ۶۳ درصد بالای دیپلم، ۳۹/۱۲ درصد از دانش‌آموزان با اختلال نارساخوانی، ۳۳/۴۴ درصد با اختلال ریاضی و ۲۷/۴۴ درصد با اختلال نارسانویسی بودند. شاخص‌های توصیفی متغیرهای خودناتوان‌سازی، خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناخت و تنظیم شناختی هیجان در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی بین خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناخت و تنظیم شناختی هیجان و خودناتوان‌سازی

متغیرها	خوش‌بینی	تضاد شناختی	باورهای مثبت
۱	-	-۰/۲۸	-۰/۲۶
۲			-۰/۲۵
۳			
۴			
۵			
۶			
۷			
۸			
۹			
۱۰			
۱۱			
۱۲			
۱۳			
۱۴			
۱۵			

باورهای فراشناخت

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی

خود آگاهی	کثرت پذیرد	کثرت افکار	ملاصت خود	ملاصت دیگران	پذیرش	برنامه ریزی
۰/۴۳	-۰/۲۹	-۰/۳۱	-۰/۲۳*	-۰/۱۵*	۰/۲۵*	۰/۱۶
-۰/۳۴*	۰/۳۵**	۰/۲۹**	۰/۱۸	۰/۱۶	-۰/۱۵	-۰/۱۳
-۰/۵۲*	-۰/۲۳*	-۰/۲۴	-۰/۱۸*	-۰/۱۵*	۰/۱۲	-۰/۲۳*
-	-۰/۲۳*	-۰/۲۵*	-۰/۳۵	-۰/۲۸	-۰/۲۷*	۰/۱۸*
	-	-۰/۱۴	۰/۳۱*	۰/۲۷*	-۰/۲۴*	-۰/۲۵*
		-	۰/۲۸	۰/۱۶	-۰/۲۷	-۰/۱۵
			-	۰/۲۷*	-۰/۱۸*	-۰/۱۲*
				-	-۰/۰۹	-۰/۱۱
					-	۰/۲۷*

میانگین	خودنقوشناسی	در جای خود قرار دادن	کنترل پذیری	فاجعه‌انگاری	تمرکز بر تفکر	توجه مثبت
۲۱/۴۵	-۰/۲۵*	۰/۱۴	۰/۴۷	-۰/۳۲	۰/۱۶	۰/۲۹*
۱۷/۱۲	-۰/۱۶	-۰/۱۸*	۰/۱۷	-۰/۱۰	-۰/۱۵	-۰/۱۶
۱۲/۱۸	-۰/۲۱	۰/۲۲*	-۰/۱۶*	-۰/۲۸*	۰/۴۵*	۰/۳۲*
۱۰/۲۵	۰/۴۳	۰/۳۴*	-۰/۱۱	-۰/۰۶	-۰/۱۴	-۰/۱۹
۸/۴۲	-۰/۳۱	-۰/۱۴	-۰/۳۱*	-۰/۰۹	-۰/۳۱*	-۰/۰۸
۹/۰۶	-۰/۳۸	-۰/۱۸	-۰/۲۳	۰/۲۷*	-۰/۱۸	-۰/۱۶
۱۵/۳۸	-۰/۲۷*	-۰/۲۵*	-۰/۱۴	۰/۳۲*	-۰/۱۹*	-۰/۱۰
۱۴/۱۸	-۰/۲۳*	-۰/۱۶	-۰/۰۹	۰/۳۷*	-۰/۲۵*	-۰/۱۶*
۱۴/۰۸	۰/۲۵*	۰/۱۲	۰/۳۹*	-۰/۱۳	۰/۲۲	۰/۲۷*
۱۱/۰۸	۰/۲۸	۰/۱۵	۰/۲۸*	-۰/۳۸*	۰/۰۵	۰/۳۲*
۱۳/۰۴	۰/۳۲*	۰/۱۰	۰/۲۵	-۰/۲۹	۰/۲۱*	-
۱۴/۵۴	۰/۲۸	۰/۱۶	۰/۲۶	-۰/۲۹	-	-
۱۶/۴۶	-۰/۳۶	۰/۱۸	-۰/۲۷*	-	-	-
۱۵/۱۸	۰/۳۷	-۰/۲۳*	-	-	-	-
۱۲/۲۷	۰/۱۷	-	-	-	-	-

انحراف استاندارد

۱۰/۱۲  
۵/۰۲  
۳/۱۰  
۲/۸۴  
۱/۵۱  
۲/۲۱  
۲/۴۲  
۳/۷۵  
۲/۸۴  
۲/۱۱  
۲/۳۷  
۳/۶۱  
۲/۷۸  
۲/۶۸  
۲/۱۷

\* $P < 0.05$  \*\* $P < 0.01$

مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد که بین خوش بینی تحصیلی و خودناتوان سازی تحصیلی، بین باورهای فراشناخت و خودناتوان سازی تحصیلی و تنظیم شناختی هیجان و خودناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه همبستگی منفی وجود دارد.

به منظور تعیین سهم هر کدام از متغیرهای خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشناخت و تنظیم شناختی هیجان در خودناتوان سازی تحصیلی از تحلیل رگرسیون چندگانه (گام به گام) استفاده شد. قبل استفاده از این آزمون، مفروضه‌هایی که استفاده از آزمون رگرسیون چندگانه (گام به گام) را مجاز می‌شمارد، مورد بررسی قرار گرفت. مفروضه وجود رابطه خطی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک با توجه به نمودار پراکنش متغیرها (نشانگر وجود رابطه خطی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک)، مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف ( $P > 0.05$ )، مفروضه استقلال باقیمانده‌ها با استفاده از آماره دورین-واتسون (قرارگیری در بازه ۱/۵ تا ۲/۵)، و مفروضه نبود چند همخطی بین متغیرهای مستقل با استفاده از شاخص تولرانس (بزرگتر از ۰/۱) مورد تأیید قرار گرفت. بنابراین، از رگرسیون چندگانه (گام به گام) برای تحلیل داده‌ها استفاده شد که نتایج آنها در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. تحلیل رگرسیون گام به گام خودناتوان سازی تحصیلی با متغیرهای پیش‌بین

گام	متغیرها	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> تعدیل شده	خطای استاندارد ر آه شده	AR <sup>2</sup>	F	DF1	DF2	P
-----	---------	---	----------------	--------------------------	----------------------------	-----------------	---	-----	-----	---

۱	خوش‌بینی تحصیلی	۰/۵۳	۰/۲۹	۰/۲۸	۱۰/۰۴	۰/۲۹	۱۳۴/۱۳	۱	۲۲۳	۰/۰۰۱
۲	خوش‌بینی تحصیلی باورهای فراشناخت	۰/۵۸	۰/۳۴	۰/۳۳	۹/۳۳	۰/۱۴	۳۸/۶۵	۱	۲۲۳	۰/۰۰۱
۳	خوش‌بینی تحصیلی باورهای فراشناخت تنظیم شناختی هیجان	۰/۶۳	۰/۴۰	۰/۳۹	۸/۹۳	۰/۰۵	۹/۱۴	۱	۲۲۱	۰/۰۰۱

در گام نخست با توجه به ضریب تعیین  $R^2$  خوش‌بینی تحصیلی ۲۹٪ از تغییرات خودناتوان-سازی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند که معنادار است. در گام دوم باورهای فراشناخت وارد تحلیل شد که ضریب تعیین از ۲۹٪ به ۳۴٪ افزایش پیدا کرده است؛ بدین معنی خوش‌بینی تحصیلی و باورهای فراشناخت در مجموع ۳۴٪ تغییرات خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی کردند و به طور اختصاصی باورهای فراشناخت ۵٪ از تغییرات خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. در گام سوم، متغیر تنظیم شناختی هیجان وارد تحلیل شد که ضریب تعیین از ۳۴٪ به ۴۰٪ افزایش پیدا کرد و در مجموع خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناخت و تنظیم شناختی هیجان ۴۰٪ از تغییرات خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی کردند که طور اختصاصی تنظیم شناختی هیجان ۶٪ از تغییرات خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس خودناتوان‌سازی تحصیلی بر حسب خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناخت و تنظیم شناختی هیجان

مدل	مجموع مجذورات	DF	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
رگرسیون	۱۰۲۳۱/۵۴	۱	۱۰۲۳۱/۵۴	۱۲۳/۱۴	<۰/۰۰۱
باقیمانده	۲۴۰۵۱/۲۴	۲۲۳	۱۰۷/۸۵		



			۲۲۴	۳۴۲۸۲/۷۸	کل
۰/۰۰۱	۷۸/۰۹	۱۳۴۲۴/۵۹	۱	۱۳۴۲۴/۵۹	رگرسیون
		۹۸/۹۴	۲۲۲	۲۱۹۶۴/۹۲	باقیمانده
			۲۲۴	۳۵۳۸۹/۲۱	کل
۰/۰۰۱	۵۹/۱۶	۱۶۲۵۸/۰۷	۱	۱۶۲۵۸/۰۷	رگرسیون
		۸۸/۸۴	۲۲۱	۱۹۶۳۴/۶۳	باقیمانده
			۲۲۴	۳۵۸۹۲/۷۰	کل

جدول ۳ نشان می‌دهد  $F$  مشاهده شده در سطح  $P < ۰/۰۱$  معنی دار است. بنابراین می‌توان مطرح کرد که توان پیش‌بینی متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان وجود دارد.

جدول ۴. ضرایب تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی با متغیرهای پیش‌بین

مدل	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	T	P
	B	Std. Error	$\beta$	
مقدار ثابت	۱۶/۷۴	۳/۸۴	۳/۵۴	۰/۰۰۱
خوش‌بینی تحصیلی	۰/۳۹	۰/۰۵	۹/۳۶	۰/۰۰۱
باورهای فراشناخت	۰/۲۸	۰/۰۷	۶/۸۴	۰/۰۰۱
تنظیم شناختی هیجان	۰/۳۲	۰/۱۲	۳/۲۸	۰/۰۰۱

همانگونه که جدول ۴ نشان می‌دهد بزرگترین ضریب بتا مربوط به متغیر خوش‌بینی تحصیلی است؛ بنابراین بیشترین تأثیر را بر متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی دارد. پس از آن باورهای فراشناخت بیشترین تأثیر را داشت و متغیر تنظیم شناختی هیجان کمترین تأثیر را بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان و خودناتوان‌سازی رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. نتایج تحلیل آماری نشان داد که بین خوش‌بینی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد که با پژوهش‌های کلارک و مک‌کان (۲۰۱۶) و دل‌مارفرداس و همکاران (۲۰۱۶) همسو است. در تبیین

این یافته بر اساس مطالعه کلارک و مک‌کان (۲۰۱۶) می‌توان گفت، افرادی که در برخورد با مشکلات و چالش‌های زندگی، از لحاظ تحصیلی، شغلی، اجتماعی و سایر زمینه‌ها، دید خوش‌بینانه‌ای دارند و اعتماد به نفس بالایی نسبت به خود و توانایی‌های خود دارند، باعث می‌شود از پس مشکلات برآیند و عملکرد خوبی داشته باشند و همین امر باعث می‌شود که کمتر دچار خودناتوان‌سازی شود. همچنین بر اساس مطالعه دل‌مارفاداس و همکاران، (۲۰۱۶) می‌توان چنین تبیین نمود که افرادی دارای خوش‌بینی تحصیلی پایین، به تحصیل و موفقیت تحصیلی عمدتاً دیدی منفی و بدبینانه دارند و همین عاملی می‌شود برای اینکه به هنگام اولین شکست تحصیلی انگیزه و امید خود را از دست بدهد و به صورت تدریجی دچار خودناتوان‌سازی شوند؛ همچنین بر اساس نظریه مذکور می‌توان گفت افرادی که سطح خوش‌بینی تحصیلی آن‌ها پایین است برای کسب موفقیت تلاش نمی‌کنند؛ به این خاطر که برای آن‌ها موفقیت تحصیلی اهمیت پایینی دارد و همین دلیل برای آن‌ها عاملی می‌شود برای این که سطح خودناتوان‌سازی در آن‌ها افزایش پیدا کند. از دیگر دلایل تبیین این یافته این است که خوش‌بینی عکس‌بدینی عمل می‌نماید و بدبینی سبب می‌شود که دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی خود را ناتوان تصور کنند؛ پس کاملاً واضح است که افراد با خوش‌بینی تحصیلی پایین، به دلیل بدبینی‌ای که نسبت به موفقیت دارند، خودناتوان‌سازی تحصیلی بیشتری در عمل نشان می‌دهند.

همچنین نتایج تحلیل آماری نشان داد که بین باورهای فراشناختی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه رابطه معنی‌داری وجود دارد. این یافته با مطالعات کارسیو و همکاران (۲۰۱۷) و گاوریک و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. بر اساس مطالعه کارسیو و همکاران (۲۰۱۷) در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد افرادی که در معرض اختلالاتی مانند پریشانی فکر و ناتوانی در کنترل افکارشان قرار دارند، نمی‌توانند برای داشتن یک عملکرد تحصیلی خوب و مناسب تلاش کنند؛ چرا که تمرکز لازم را ندارند؛ از طرفی افرادی که نسبت به افکار، انتظارات، باورها، اهداف و علایق خود، آگاهی و بر آن‌ها تسلط کافی دارند، به راحتی می‌توانند برای داشتن یک عملکرد خوب تلاش کنند و در زمینه تحصیلی بسیار موفق و بهینه عمل کنند. بر اساس مطالعه گاوریک و همکاران (۲۰۱۷) نیز چنین می‌توان تبیین نمود که باورهای مثبت و خودآگاهی شناختی که از جمله باورهای فراشناختی مثبت هستند، باعث ایجاد این احساس در دانش‌آموز می‌شوند که همیشه

موفقیت‌های تحصیلی خود را بیشتر برآورد کند و نسبت به کسب موفقیت در آینده امیدوار باشد، همچنین خود را بیش برآورد کند و نسبت به کسب موفقیت در آینده امیدوار باشد؛ همین خودآگاهی شناختی باعث می‌شود که دانش‌آموز نسبت به توانایی‌ها و ضعف‌های خود آگاهی کامل داشته باشد و از توانایی‌های خود در جهت کسب موفقیت و از بین بردن ضعف‌های تحصیلی خود استفاده کند؛ بنابراین زمانی که دانش‌آموز به خودآگاهی شناختی و باور مثبت درباره خود و توانایی‌هایش رسید، به تدریج از میزان خودناتوان‌سازی تحصیلی - اش کاسته و بر موفقیت‌های تحصیلی خود اضافه می‌کند. علاوه بر این، به منظور تبیین رابطه خودناتوان‌سازی و باورهای فراشناختی، می‌توان گفت که کنترل ناپذیری و افکار منفی و تضاد شناختی باعث می‌شود که یک دانش‌آموز به جای تمرکز برانجام تکالیف کلاس و کسب موفقیت بیشتر، بر شکست‌های تحصیلی و انجام ندادن تکالیف درسی تمرکز کند؛ بنابراین دانش‌آموز به دلیل تلاش نکردن و شکست‌های متوالی تحصیلی ناشی از باورهای فراشناختی منفی، به تدریج دچار خود ناتوان‌سازی می‌شود.

همچنین بین تنظیم شناختی هیجان و خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه رابطه منفی و معنی‌دار گزارش شد. این نتیجه با مطالعات کلاپ (۲۰۱۶) و لئو و همکاران (۲۰۱۶) همسو است. بر اساس مطالعه کلاپ (۲۰۱۶) این یافته را این گونه می‌توان تبیین کرد که راهبردهای سازگار و ناسازگار تنظیم هیجانی، خودنظم‌دهی و در کل تنظیم شناختی هیجان‌ها در پیش‌بینی پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. دانش‌آموزانی که تنظیم هیجان‌ها خود را به خوبی انجام می‌دهند در مدرسه از موفقیت تحصیلی بالاتری برخوردار هستند و به تبع آن توانایی‌های خود را بیش برآورد می‌کنند و می‌توان گفت که استفاده از راهبردهای سازگار تنظیم هیجانی مانند نظم‌دهی هیجانی به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند و باعث کاهش سطح خودناتوان‌سازی در آن‌ها می‌شود. همچنین بر اساس لئو و همکاران (۲۰۱۶) مطالعه یافته فوق را چنین تبیین نمود که دانش‌آموزانی که به جای استفاده از راهبردهای ناسازگار بیشتر از راهبردهای سازگار تنظیم شناختی هیجان استفاده می‌کنند و به عبارتی دانش‌آموزانی خودتنظیم هستند، معمولاً در زمینه تحصیلی توانایی‌های خود را بالاتر از سایر همکلاسی‌هایشان برآورد می‌کنند و همین عامل باعث ایجاد حس برتری برای کسب موفقیت‌های بیشتر در آنها می‌شود؛ به طوری که همین احساس برتری باعث کاهش خودناتوان‌سازی آن‌ها می‌شود، ولی انتخاب

راهبردهای ناسازگار باعث ایجاد احساس منفی به خود شخص و موفقیت‌ها و در نتیجه تجربه شکست‌های تحصیلی می‌شود. بنابراین، افرادی که از راهبردی ناسازگار استفاده می‌کنند معمولاً با اولین شکست تحصیلی که با آن مواجه می‌شوند خود را می‌بازند و از تلاش دست می‌کشند و همین عامل سبب ایجاد دچار خودناتوان‌سازی در بعد تحصیلی می‌شوند. همچنین یافته فوق را می‌توان چنین تبیین نمود که راهبردهای ناسازگار تنظیم شناخت هیجان باعث ایجاد حس منفی نسبت به خود، موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی می‌شود. دانش‌آموزانی که از راهبردهای ناسازگار استفاده می‌کنند، معمولاً با اولین شکست تحصیلی که مواجه می‌شوند خود را می‌بازند و نسبت به آینده بسیار ناامید می‌شوند و همین عامل سبب ایجاد تدریجی خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموز می‌گردد.

در مجموع یافته‌های پژوهش بیانگر نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه است. این یافته‌ها از یک سو موید لزوم توجه بیشتر به سلامت روان دانش‌آموزان و شیوع زیاد اختلال یادگیری ویژه در بین آنهاست و از سوی دیگر با شناسایی تعدادی از متغیرهای روان‌شناختی موثر در بهبود و کنترل اختلال یادگیری ویژه، می‌توان تا حدی بینش و اطلاعات کافی را برای تدوین برنامه‌های پیشگیرانه و درمانی در این حوزه جهت کاهش شیوع بحران موجود و نیز رفع تأثیرات مخرب آن در بین دانش‌آموزان فراهم کرد. از آنجایی که نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهند که در محیط‌های آموزشی رقابتی که پاداش به کسب نتیجه وابسته است، احتمال وقوع رفتارهای خودناتوان‌سازی بیشتر می‌شود؛ می‌توان با جلوگیری از ایجاد محیط‌هایی که بر رقابت تأکید می‌کنند، از ایجاد یا افزایش خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان جلوگیری کرد. به علاوه می‌توان با آشنا کردن معلمان و والدین نسبت به نقش انگیزشی آنها به کاهش استفاده از خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان منجر شد؛ زیرا احساس خودارزشمندی می‌تواند فرد را از خودناتوان‌سازی دور نماید.

محدود بودن جامعه آماری این پژوهش به دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر بوشهر و جمع‌آوری داده‌ها به روش پرسشنامه‌ای از محدودیت‌های این پژوهش بودند. بر اساس نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود با توجه به تفاوت در علل خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان گروه‌های مختلف سنی و تعامل عوامل ارثی و محیطی در سنین بعدی، این پژوهش

در دانش‌آموزان دوره‌های مختلف تحصیلی نیز تکرار گردد. با توجه به پژوهش‌های انجام گرفته و نتایج این پژوهش، به دلیل این که یکی از عوامل ترک تحصیل، کم‌رویی و انزوای دانش‌آموزان، اختلال خودناتوان‌سازی تحصیلی است؛ پیشنهاد می‌شود مدارس از طریق ترسیم و ارائه برنامه‌های پیشگیری از خودناتوان‌سازی در بین دانش‌آموزان، یافته‌های پژوهش‌هایی از این دست را مد نظر قرار دهند. همچنین، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بعدی سعی در ارائه یک مدل ساختاری برحسب مبانی نظری بین ابعاد باورهای فراشناخت و تنظیم شناختی هیجان و خوش‌بینی تحصیلی با خودناتوان‌سازی داشته باشند.

### منابع

- آقابابایی، س؛ امیری، ش. (۱۳۹۳). بررسی مؤلفه‌ی دیداری-فضایی حافظه‌ی فعال و کوتاه مدت در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری و مقایسه با دانش‌آموزان عادی. *روان‌شناسی شناختی*، ۲(۴)، ۹-۱.
- حسنی، ج. (۱۳۹۰). بررسی اعتبار و روایی فرم کوتاه پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۹(۴)، ۲۴۰-۲۲۹.
- دهقانی، ی؛ حکمتیان‌فرد، ص. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی بر عملکرد توجه و بازداری پاسخ در دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۹(۳۴)، ۱۵۸-۱۳۷.
- رئسی، ف؛ شیخ‌شانی؛ فاتحی‌زاده، م. (۱۳۸۳). رابطه خود ناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان با اهداف تسلط، عملکردگرا و عملکردگریز دانش‌آموز، والدین، معلم و کلاس. *تازه‌های علوم شناختی*، ۲۳، ۱۰۱-۹۳.
- سادوک، بنجامین جیمز؛ سادوک، ویرجینیا؛ روئیز، پدرو. (۱۳۹۵). *کاپلان و سادوک. خلاصه روانپزشکی (علوم رفتاری، روانپزشکی بالینی)*. جلد سوم. ترجمه فرزین رضاعی. انتشارات ارجمند. (تاریخ انتشار به زبان اصلی: ۲۰۱۵).
- سالاری‌فر، م؛ پوراعتماد، ح. (۱۳۹۰). رابطه باورهای فراشناختی با اختلال افسردگی واضطراب. *مجله یافته*، ۱۳(۴)، ۳۸-۲۹.
- شیرین‌زاده دستگیری، ص؛ گودرزی، م؛ رحیمی، چ؛ نظیری، ق. (۱۳۸۷). بررسی ساختار عاملی، روایی و اعتبار پرسشنامه فراشناخت. *مجله روانشناسی*، ۴۸، ۴۶۱-۴۴۵.

عزیزیان، م؛ عابدی، م. (۱۳۸۴). ساخت و هنجاریابی آزمون تشخیصی سطح خواندن برای دانش‌آموزان پایه سوم دبستان. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۱(۴)، ۳۷۹-۳۸۷.

فدایی‌وطن، ز؛ استکی، م. ف قنبری‌پناه، ا.ف؛ کوچک‌انتظار، ر. (۱۳۹۸). قایسه اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی و آموزش بازسازی شناختی بر خودکارآمدی اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۹(۳۵)، ۱۶۹-۱۹۲.

قربانی، ن.ف؛ جباری، س. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش نظریه‌ذهن بر کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان پسر با ناتوانی یادگیری. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۸(۳۱)، ۲۵۹-۲۳۷.

کجباف، م؛ عریضی، ح؛ خدابخشی، م. (۱۳۸۵). هنجاریابی، پایایی و روایی مقیاس خوش-بینی و بررسی رابطه بین خوش‌بینی، خود تسلط‌یابی و افسردگی در شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۴. *مجله مطالعات روان‌شناختی الزهرا*، ۲(۱ و ۲)، ۶۸-۵۱.

کیانی، ا؛ اسدی، م؛ محمدی، ع. (۱۳۹۶). بررسی عوامل موثر بر اختلالات یادگیری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۶(۴)، ۱۲۵-۱۰۴.

محمداسماعیل، ا؛ هومن، ح. (۱۳۸۱). انطباق و هنجاریابی آزمون ریاضیات ایران کی‌مت. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۲(۴)، ۳۳۲-۳۲۳.

نریمانی، محمد. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش کنترل تکانه بر پردازش هیجانی، تکانش‌وری و حواس‌پرتی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۲)، ۱۰۱-۱۲۱.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: APA.

Arnett, A. B., Pennington, B. F., Peterson, R. L., Willcutt, E. G., DeFries, J. C., & Olson, R. K. (2017). Explaining the sex difference in dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 719-727.

Barnes, L. L. (2016). Children with learning disabilities with in the family context. *Personality and Individual Differences*. 30(6), 1311-1327.

Beard, K., Hoy, W., & Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.

Berglas, S. & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of personality and social psychology*, 36(4), 405-417.

- Berninger, V. W., Nagy, W., Tanimoto, S., Thompson, R., & Abbott, R. (2015). Computer instruction in handwriting, spelling, and composing for students with specific learning disabilities in grades 4–9. *Computers & Education*, 8, 154-168.
- Carciofo, R., Song, N., Du, F., Wang, M. M., & Zhang, K. (2017). Metacognitive beliefs mediate the relationship between mind wandering, self-handicapping and negative affect. *Personality and Individual Differences*, 107(18), 78-87.
- Chambrier, A. F., & Zesiger, P. (2018). Is a fact retrieval deficit the main characteristic of children with mathematical learning disabilities? *Acta Psychologica*, 190, 95-102.
- Clarke, I. E. & McCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Selfhandicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11.
- Clarke, I. E. & McCann, C. (2016). What is self-handicapping? *Personality and Individual Differences*, 101, 472-483.
- Cocorada, E. (2011). Academic self-handicapping and their correlates in adolescence. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, 53(14), 57– 64.
- Cono, M., & Sanchez-Iborra, R. (2015). One of use of a multimedia platform for music education with handicapped children: A case study. *Camputer & Education*, 87, 254-276
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of a chievement motivation: Findings and implications. *Elementary school Journal*, 85 (1), 5-20.
- Del Mar Ferradas, M., Freire, C., Nunez, J. C., Pineiro, I., & Rosario, P. (2016). Motivational profiles in university students: Its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies. *Learning and Individual Differences*, 27, 134-143.
- Eyink, J., Hirt, E. R., Hendrix, K. S., & Galante, E. (2017). Circadian variations in claimed self-handicapping: Exploring the strategic use of stress as an excuse. *Journal of Experimental Social Psychology*, 69, 102-110.
- Ferrari, J. R., & Tompson, T. (2006). Imposter fears: link with selfpresentational: concerns and self-handicapping behaviors. *Personality and Individual Differences*, 40, 341-352.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-11.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities from identification to intervention*. New York: Guilford.
- Gavric, D., Moscovitch, D. A., Rowa, K., & McCabe, R. E. (2017). Post-event processing in social anxiety disorder: Examining the mediating roles of positive metacognitive beliefs and perceptions of performance. *Behaviors Research and Therapy*, 91, 1-12.
- Gross, J. J. (2015). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford publications.

- Guarensphki, R., Durbun, J., Lopamer, F., & Forese, P. (2001). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 25*(12), 21-37.
- Hoy, W., Tarter, C., & Hoy, A. (2006). Academic optimism of school: Afforce for student achievement. *American Educational Research Journal, 43*(3), 425-446.
- Jiang, Y., & Kleitman, S. (2017). Metacognition beliefs and motivation: Links between confidence, self-protection, academic selfhandicapping and self-enhancement. *Learning and Individual Differences, 37*(14), 222-230.
- Klapp, A. (2016). The importance of self-regulation and negative emotions for predicting educational outcomes and selfhandicapping—Evidence from 13-year olds in Swedish compulsory and upper secondary school. *Learning and Individual Differences, 52*(8), 29-38.
- Kopczynski, L., & Smith, E. (2015). The Impact of Self-Handicapping in Strategic Board Games Upon New Player's Experiences. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*(4), 111-127.
- Kwon, K., Kupzyk, K., & Benton, A. (2018). Negative emotionality, emotion regulation, and achievement: Cross-lagged relations and mediation of academic engagement. *Learning and Individual Differences, 67*, 33-40.
- Luo, W., Ng, P. T., Lee, K., & Aye, K. M. (2016). Self-efficacy, value, and emotion as mediators between parenting practice and homework behavior: A control-value theory perspective. *Learning and Individual Differences, 50*(15), 275-282.
- McGuigan, L., & Hoy, W. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools, 5*, 203-229.
- Metsapelto, R. L., Pakarinen, E., Kiuru, N., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2015). Developmental dynamics between children's externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 246-257.
- Midgley C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *The Journal of Early Adolescence, 15*(4), 389-411.
- Mrazik, M., Naidu, D., Borza, C., Kobitowich, T., & Shergill, S. (2019). King Devick computerized neurocognitive test scores in professional football players with learning and attentional disabilities. *Journal of the Neurological Sciences, 399*, 140-143.
- Mu, G. M., Hu, Y., & Wang, Y. (2017). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teaching and Teacher Education, 67*(3), 125-134.
- Nosenko, D., Arshava, I., & Nosenko, E. (2014). Self-handicapping as a coping strategy: approaches to conceptualization. *Advances in Social Sciences Research Journal, 1*(3), 157-166.
- O'Shea, A., Booth, J. L., Barbieri, C., McGinn, K. M., Young, L. K., & Oyer, M. H. (2017). Algebra performance and motivation differences for



- students with learning disabilities and students of varying achievement levels. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 80-96.
- Rickert, N. P., Meras, I. L., & Witkow, M. R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences*, 36, 1-8.
- Scheier, M. F., & Corver, C. S. (2001). *Optimism pessimism and psychological wellbeing*. In E. C. Change (Ed.), *optimism and pessimism: Implications for theory research and practice*. Washington DC: American Psychological Association.
- Sezgin, F., & Erdogan, O. (2015). Academic Optimism, Hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 7-19.
- Slattery, E., McMahon, J., & Glagher, G. (2017). Optimism benefit finding in parents of children with developmental disabilities: The role of positive reappraisal and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 65, 12-22.
- Snyder, K. E., Malin, J. L., Dent, A. L., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The message matters: The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 230-241.
- Tolin, D. F. (2019). Inhibitory learning for anxiety-related disorders. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 225-236.
- Wells, A., & Cater-Haiten, H. (2004). Predictors of middle school student's use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15(7), 389-411.
- Wusik, M. F., & Axsom, D. (2016). Socially positive behaviors as self-handicapping. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35(6), 494-509.
- Yu, R., & Singh, K. (2018). Teacher support, instructional practices, student motivation, and mathematics achievement in high school. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 81-94.