MEJDS. 2021; 11:202

Published online 2022 March. **Original Article**

Comparing Teacher Support Understanding, Self-Handicapping, and Academic Meaning in Students With and Without Dyslexia

*Asghari A[1], Mianabadi H[2]

Author Address
1. Assistant Professor, Humanities Department, Kosar University of Bojnord, Bojnord, Iran;
2. MA in Psychology, Payam Noor University of Golestan, Gorgan, Iran.
***Corresponding author's email:** asghari@kub.ac.ir

Received: 2020 May 26; **Accepted:** 2020 July 27

Abstract

Background & Objectives: Children, like other society members, require a mental health, emotion, action, and coping with everyday life problems. The main group of students who need special attention is students with special learning disabilities. A group of students with special learning disabilities is dyslexic students. Dyslexia as a disorder of spelling and reading is more frequent in children with special learning disabilities. Besides, these children have no problem speaking, and their defects concern reading and comprehension skills. Students with dyslexia encounter difficulty reading and related problems; thus, they need enough support to get through their childhood, adolescence, and academic problems with minimal failure and psychological distress. However, if they receive inadequate support, they may drop out of school; accordingly, they might be prone to delinquency, crime, substance abuse, etc.; therefore, the present study aimed to compare the understanding of teacher support, self–handicapping, and academic meaning between healthy and dyslexic students.

Methods: This was a descriptive causal–comparative study. The study's statistical population included all healthy and dyslexic students in the second year of the elementary school in Gorgan City, Iran, in 2019–2020. The study sample consisted of 56 students (28 students without dyslexia & 28 students with dyslexia). The research sample was selected by purposive sampling method from all dyslexic students; non–dyslexic students were selected by simple random sampling method. The study's inclusion criteria included dyslexia; willingness to participate in the study; having moderate and higher intelligence (IQ: ≥100 determined by the Raven IQ test), and no other disorders. The exclusion criterion included dissatisfaction with continuing cooperation. All study subjects were informed that their presence in the study is optional and their information will remain confidential, and only the results will be reported. To collect the necessary data, the Colorado Learning Difficulties Questionnaire (CLDQ) (Willcutt et al., 2011), Perceived Teacher Support Questionnaire (Metheny et al., 2008), Academic Meaning Questionnaire (Henderson–King & Smith, 2006), and Academic Self–Handicapping Scale (Urdan & Midgley, 2001) were applied. Moreover, data analysis was performed by descriptive statistics (mean & standard deviation) and inferential statistics, including Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) in SPSS at the significance level of 0.05.

Results: The obtained results indicated that in the understanding of teacher support (guidance; $p<0.001$, positive attention; $p<0.001$, expectations; $p=0.002$, & accessible; $p<0.001$), self–handicapping ($p<0.001$) and academic meaning ($p<0.001$), there was a significant difference between the students with and without dyslexia. In other words, the rate of self–disability was higher in students with dyslexia, and the level of teacher support and academic meaning was higher in students without dyslexia. Additionally, according to the presence of Partial Eta Squared in each of the variables of understanding teacher support (guidance, positive attention, expectations, & accessibility), 0.45, 0.31, 0.15, and 0.51, self–handicapping (0.44) and academic meaning (0.42) were obtained in two groups.

Conclusion: Based on the collected findings, dyslexic students, although they have above–average IQ, are unable to progress like students without dyslexia and feel incapable as long as they can not enjoy the support of the teacher. This inability is a prelude to creating a negative feeling about education and academic failure.

Keywords: Understanding teacher support, Self–Handicapping, Academic meaning, Dyslexic students.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]

Copyright © 2016, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۴۰۰؛ (۱۱):۲۰۲.

انتشار برخط اسفند ۱۴۰۰ مقاله پژوهشی اصیل

مقایسهٔ درک حمایت معلم، خودناتوان‌سازی و معنای تحصیلی میان دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی

*آرزو اصغری[۱]، هانیه میان‌آبادی[۲]

توضیحات نویسندگان

۱. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ علوم انسانی، دانشگاه کوثر بجنورد، بجنورد، ایران؛

۲. کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه پیام‌نور گلستان، گرگان، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** asghari@kub.ac.ir

تاریخ دریافت: ۶خرداد۱۳۹۹؛ **تاریخ پذیرش:** ۶مرداد۱۳۹۹

چکیده

زمینه و هدف: دانش‌آموزان نارساخوان به حمایت و امنیت کافی نیاز دارند تا مشکلات تحصیلی خود را با حداقل شکست و ناراحتی‌های روانی پشت سر بگذارند؛ اما مادامی‌که حمایت کافی دریافت نکنند، چه‌بسا از ادامهٔ تحصیل باز بمانند. هدف پژوهش حاضر مقایسهٔ درک حمایت معلم، خودناتوان‌سازی و معنای تحصیلی میان دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی بود.

روش‌بررسی: روش پژوهش توصیفی از نوع علّی‌مقایسه‌ای بود. جامعهٔ آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی پایهٔ دوم ابتدایی شهر گرگان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند. نمونهٔ پژوهش ۵۶ دانش‌آموز (۲۸ دانش‌آموز بدون نارساخوانی و ۲۸ دانش‌آموز با نارساخوانی) بود. انتخاب دانش‌آموزان با نارساخوانی به‌شکل نمونه‌گیری هدفمند از میان تمامی دانش‌آموزان با نارساخوانی صورت گرفت. دانش‌آموزان بدون نارساخوانی نیز به‌منظور مقایسه با آنان به‌شیوهٔ تصادفی ساده انتخاب و همتاسازی شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، پرسش‌نامهٔ مشکلات یادگیری کلرادو (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱)، پرسش‌نامهٔ درک حمایت معلم (متنی و همکاران، ۲۰۰۸)، پرسش‌نامهٔ معنای تحصیلی (هندرسون_ کینگ و اسمیت، ۲۰۰۶) و مقیاس خودناتوان‌سازی (اردان و میدگلی، ۲۰۰۱) به‌کار رفت. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس چندمتغیری در نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۵ صورت گرفت. سطح معناداری آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، در متغیرهای درک حمایت معلم (راهنمایی ($p<۰/۰۰۱$)، توجه مثبت ($p<۰/۰۰۱$)، انتظارات ($p=۰/۰۰۲$)، قابلیت دسترسی ($p<۰/۰۰۱$))، خودناتوان‌سازی ($p<۰/۰۰۱$) و معنای تحصیلی ($p<۰/۰۰۱$)، میان دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی تفاوت معناداری وجود داشت؛ بدین‌معنا که میزان خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان با نارساخوانی، بیشتر و درک حمایت معلم و معنای تحصیلی در دانش‌آموزان بدون نارساخوانی، بیشتر بود.

نتیجه‌گیری: براساس یافته‌های پژوهش نتیجه گرفته می‌شود که دانش‌آموزان نارساخوان قادر نیستند مانند دانش‌آموزان بدون نارساخوانی پیشرفت داشته باشند و مادامی‌که نتوانند از حمایت معلم برخوردار شوند، احساس ناتوانی می‌کنند. این ناتوانی مقدمه‌ای برای ایجاد احساس منفی به تحصیل و شکست تحصیلی است.

کلیدواژه‌ها: درک حمایت معلم، خودناتوان‌سازی، معنای تحصیلی، دانش‌آموزان نارساخوان.

حق انتشار محفوظ است © ۱۳۹۵، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار_غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]

۱ مقدمه

کودکان نیز همچون سایر افراد جامعه به بهداشت روانی، سلامت فکر، احساس، عمل‌کردن و رویاروشدن با مشکلات روزمرهٔ زندگی نیاز دارند. در این میان از گروه‌های بسیار مهم دانش‌آموزان که نیازمند همیاری و مساعدت توجه خاص هستند، می‌توان دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص[1] را نام برد. اختلال یادگیری خاص برمبنای ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی [2]، اختلال عصبی‌رشدی است که موجب کژکاری‌هایی در سطح کارکرد شناختی فرد می‌شود. یکی از ویژگی‌های اصلی اختلال یادگیری خاص، مشکلات مستمر در مهارت‌های تحصیلی اصلی است که شامل سیالی خواندن، درک خواندن، بیان نوشتاری و استدلال ریاضی می‌شود. میزان شیوع این اختلال در کودکان مدرسه‌ای ۵ تا ۱۵ درصد گزارش شده است (۱). میزان شیوهٔ اختلال یادگیری خاص در ایران حدود ۴ درصد عنوان می‌شود. افراد مبتلا، دارای توزیع هوش بهنجار هستند؛ اما در هجی‌کردن، حساب و خواندن مشکلاتی دارند (۲).

نارساخوانی[3] به‌منزلهٔ اختلال در هجی‌کردن کلمات و خواندن، دارای فراوانی بیشتری در کودکان با اختلال یادگیری خاص است. این کودکان در تکلم و گفتار خود مشکلی ندارند و ضعف آن‌ها در مهارت خواندن و درک مطالب است. به عبارت دیگر نارساخوانی نوعی از اختلال یادگیری است که دانش‌آموز در خواندن کلمات شبیه به‌هم، حدس‌زدن کلمات با درنظرگرفتن حروف ابتدا و انتهای کلمات و صحیح‌خواندن کلمات مشکل دارد (۱). والدا و همکاران میزان شیوع نارساخوانی را در بین دانش‌آموزان حدود ۵ تا ۱۰ درصد گزارش کردند (۳).

از مشکلات بسیار مهم دانش‌آموزان نارساخوان، مشکلات تحصیلی است. موفقیت تحصیلی دانش‌آموز همانند مثلثی است که یکی از ضلع‌های آن دانش‌آموز، ضلع دیگر آن والدین و ضلع دیگر معلم است. از ویژگی‌های بسیار مهم معلم که تأثیر بسزایی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، حمایت معلم است؛ بدین‌معناکه دانش‌آموز درک کند معلم نقش حامی و راهنما دارد و در تمامی مراحل تحصیلی وی را درک، کمک و حمایت می‌کند. این درک حمایت معلم نقشی بسیار مهم در موفقیت تحصیلی دانش‌آموز دارد. حمایت اجتماعی[4] مجموعه‌ای از منابع کمک است که افراد در شرایط بحرانی و استرس‌زا از دیگران دریافت می‌کنند (۴).

درک حمایت از جانب معلمان سبب ایجاد حس مثبت و ایجاد انگیزه در دانش‌آموز می‌شود. ضرورت راهنمایی مؤثر و کارآمد دانش‌آموزان بر کسی پوشیده نیست و این اعتقاد که معلم تنها فردی است که می‌تواند با راهنمایی خود به‌گونه‌ای مداوم بر دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، به‌شدت قوت گرفته است (۵). همچنین فرانزل و همکاران بیان کردند، آنچه در فرایند یاددهی ـ یادگیری ملاک قضاوت عملکرد معلم و دانش‌آموز قرار می‌گیرد، پیشرفت تحصیلی است. پیشرفت تحصیلی به‌نوعی، نتیجه و هدف اصلی فرایند یاددهی ـ یادگیری محسوب می‌شود که به‌وسیلهٔ آموزش و فعالیت‌های تربیتی دست‌یافتنی است. این موضوع و مفهوم ممکن است، موضوع مهم‌تر اجتماعی و آموزشی قرن باشد (۵). مطالعات نشان داده است، درک حمایت معلم با پیشرفت تحصیلی بیشتر، مشکلات رفتاری کمتر، روابط مثبت با همسالان و علاقه به کلاس درس و پیگیری هدف‌های اجتماعی ارتباط دارد (۵،۶). در همین راستا، وانگ و اکل در پژوهشی دریافتند، درک حمایت معلم تأثیر عمیقی بر موفقیت تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموز دارد (۶). در پژوهش اولتمن و همکاران مشخص شد، ارتباطی که معلم با دانش‌آموزان برقرار می‌کند، درخصوص مطالب تدریس‌شده و مطالب و موضوعات غیردرسی است که نحوه و کیفیت هر دو می‌تواند بر یکدیگر تأثیر بگذارد (۷). نریمانی و همکاران در پژوهشی نشان دادند، درک حمایت معلم با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری رابطهٔ مثبت و معناداری دارد (۸). اوریول گرانادو و همکاران در پژوهشی دریافتند، هنگامی‌که معلم از دانش‌آموزان حمایت می‌کند و آن‌ها را درک می‌نماید، دانش‌آموزان احساسات مثبتی در کلاس درس تجربه می‌کنند و خودکارآمدی و درگیری تحصیلی آن‌ها افزایش می‌یابد؛ بنابراین دانش‌آموزان به‌طور فعال در فرایندهای یادگیری شرکت می‌کنند (۹). پورتیلا و همکاران در پژوهشی مشخص کردند، نبود درک حمایت از جانب معلم منجربه سطوح کمتر خودتنظیمی، ضعف تحصیلی و پرخاشگری در دانش‌آموزان می‌شود (۱۰). علاوه‌براین رایس و همکاران در پژوهشی دریافتند، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز نتیجهٔ تعاملات بین ویژگی‌های شخص و محیط آموزشی وی است و معلم از مهم‌ترین عوامل دخیل در محیط آموزشی به‌شمار می‌رود؛ درنتیجه حمایت معلم از دانش‌آموز از نظر شکل و کیفیت متنوع است و اثرات چشمگیری بر پیشرفت تحصیلی او دارد (۱۱).

کودکان با اختلال یادگیری خاص در فرایند تحصیلی با مشکلات عدیده‌ای مواجه هستند و مادامی‌که در این مشکلات با نبود درک معلم روبه‌رو باشند، مشکلاتشان دوچندان می‌شود و احساس خودناتوانی تحصیلی[5] در کودک به‌وجود می‌آید. خودناتوان‌سازی را یک رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از رفتارهایی تعریف کرده‌اند که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی و موفقیت‌ها را به عوامل درونی نسبت دهد. به‌نظر می‌رسد بعضی از دانش‌آموزان به‌دلایل مختلفی به‌عمد تلاش نمی‌کنند تا از تلویحات منفی شکست احتمالی بکاهند (۱۲). در همین راستا ایروسل در پژوهشی نشان داد، راهبردهای خودناتوان‌ساز منجربه کاهش بهزیستی روان‌شناختی، احساس کفایت کمتر، انگیزش‌دهی ضعیف‌تر و افزایش مشکلات تحصیلی می‌شود (۱۳). ادوباسیم و نانجی در پژوهشی دریافتند، مغز دانش‌آموزان نارساخوان از لحاظ ساختاری با دانش‌آموزان عادی متفاوت است که این تفاوت ساختاری در مغز معنای تحصیلی و تفاوت یادگیری را در آنان نشان می‌دهد (۱۴). در پژوهش شکرکن و همکاران مشخص شد، خودناتوان‌سازی تحصیلی با عملکرد موفق تحصیلی ارتباط منفی و با نگرش به تقلب و اقدام به آن رابطهٔ مثبت دارد. تحصیل برای عده‌ای

[1]. Specific Learning Disorder
[2]. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Fifth Edition (DSM-5)
[3]. Dyslexia
[4]. Social support
[5]. Self-handicapping academic

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]

تجربهٔ حس نظم، هدف در زندگی و حس امید در مواجهه با نگرانی‌ها را مهیا می‌سازد. همچنین یافته‌های جدید نشان می‌دهد، معنای تحصیل با استرس، خوش‌بینی و سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان ارتباط دارد (۱۵). فصیحانی‌فرد و همکاران در پژوهشی دریافتند، خودناتوان‌سازی با احساس ارزشمندی دارای ارتباط منفی است. همچنین خودناتوان‌سازی درونی و بیرونی با سازگاری تحصیل ارتباط منفی دارد (۱۶).

باتوجه به مطالب ذکرشده به‌نظر می‌رسد پیامد خودناتوان‌سازی و عملکرد ضعیف تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان مشکل در معنای تحصیلی[1] باشد. معنای تحصیلی از عوامل مهم‌تر موفقیت هر نظام آموزشی است. معنای تحصیلی به‌معنای دلالت درونی تحصیل برای فراگیران است. به عبارت دیگر انتظاری که هر فرد از تحصیل و آیندهٔ آن دارد. معنای تحصیلی برای برخی از محصلان به‌منزلهٔ راهی برای رسیدن به حرفه‌ای و برای برخی دیگر به‌عنوان منبع فشاری محسوب می‌شود (۱۷). معنای تحصیل برای فراگیران به‌علت داشتن تجارب مختلف تحصیلی خوشایند و ناخوشایند متفاوت است و این تجارب متفاوت در شکل‌گیری عزت‌نفس آنان تأثیر دارد؛ برای مثال از لحاظ معنایی میزان شباهتی که فراگیران بین خود و محل تحصیلشان می‌بینند، در میزان رضایت و موفقیت آن‌ها مؤثر است. معنای تحصیلی تحت‌تأثیر فرهنگ و جامعه است و انتظارات والدین، حال‌وهوای حاکم بر مؤسسهٔ آموزشی، تغییرات و ارزش‌های اجتماعی می‌توانند بر تجربهٔ فردی از تحصیل تأثیر بگذارند (۱۸). کاوینگتون و مارتین بیان می‌کنند، هدف دانش‌آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود دربرابر معلم، والدین و هم‌کلاسی‌ها است؛ بنابراین وقتی با تکالیف چالش‌انگیز روبه‌رو می‌شوند، با بهانهٔ بیماربودن و کاهش تمرین و کوشش، نبود صلاحیت و کفایت خود را توجیه می‌کنند (۱۹). باتوجه به اینکه نشانهٔ مهم‌تر موفقیت نظام آموزشی در رسیدن به اهداف، شیوهٔ عملکرد تحصیلی فراگیران آن است، فراگیر با عملکرد تحصیلی مناسب، از سوی همسالان، معلمان و والدین تأیید و پذیرش می‌شود و عزت‌نفس و احساس کفایت و لیاقت او افزایش می‌یابد؛ درمقابل فرد با عملکرد تحصیلی نامناسب و ضعیف به توانایی و کفایت خود شک می‌کند و احساس بی‌کفایتی، بی‌لیاقتی و حقارت به او دست می‌دهد؛ بنابراین واضح است که معنای تحصیلی در دیدگاه او متفاوت خواهد بود. کودکان با نارساخوانی نیز همچون سایر افراد جامعه به بهداشت روانی، سلامت فکر، احساس، عمل‌کردن و رویاروشدن با مشکلات روزمرهٔ زندگی نیاز دارند. ازآنجاکه آنان با مشکلاتی در خواندن و مشکلات مربوط به آن روبه‌رو هستند، به حمایت و امنیت کافی نیاز دارند تا بتوانند دوران خردسالی، بلوغ و نوجوانی و مشکلات تحصیلی خود را با حداقل شکست و ناراحتی‌های روانی پشت سر بگذارند؛ اما مادامی‌که حمایت کافی دریافت نکنند، چه‌بسا از ادامهٔ تحصیل باز بمانند و این خود می‌تواند مقدمهٔ بزهکاری، جرم و سوءمصرف مواد و... باشد؛ ازاین‌رو باتوجه به مطالب مذکور، هدف پژوهش حاضر مقایسهٔ درک حمایت معلم، خودناتوان‌سازی و معنای تحصیلی میان دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی بود.

۲ روش‌بررسی

روش این پژوهش، توصیفی از نوع علی‌مقایسه‌ای بود. جامعهٔ آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی پایهٔ دوم ابتدایی شهر گرگان در سال تحصیلی ۹۹ـ۱۳۹۸ تشکیل دادند. براساس نظر هومن، در تحقیقات علی‌مقایسه‌ای، حداقل نمونه پانزده نفر برای هر گروه کافی است (۲۰)؛ ازاین‌رو نمونهٔ پژوهش ۵۶ دانش‌آموز (۲۸ دانش‌آموز بدون نارساخوانی و ۲۸ دانش‌آموز با نارساخوانی) بودند. نمونهٔ پژوهش را دانش‌آموزان نارساخوان داوطلب تشکیل دادند که انتخاب به‌شکل نمونه‌گیری هدفمند از میان تمامی دانش‌آموزان با نارساخوانی صورت گرفت. دانش‌آموزان بدون نارساخوانی نیز به‌منظور مقایسه با آنان به‌شیوهٔ تصادفی ساده انتخاب و همتاسازی شدند. ملاک‌های ورود دانش‌آموزان با نارساخوانی به پژوهش عبارت بود از: ابتلا به نارساخوانی؛ تمایل به شرکت در مطالعه؛ داشتن هوش متوسط و بیشتر (ضریب هوشی ۱۰۰ و بیشتر) (تعیین ضریب هوش با استفاده از آزمون هوشی ریون[2])؛ مبتلانبودن به اختلال‌های دیگر. ملاک‌های خروج از پژوهش برای همهٔ شرکت‌کنندگان نیز رضایت‌نداشتن برای ادامهٔ همکاری بود. لازم به ذکر است، به همهٔ آزمودنی‌ها اطلاع داده شد که حضور آن‌ها در پژوهش اختیاری است و اطلاعات آنان محرمانه باقی خواهد ماند و فقط نتایج آن گزارش خواهد شد. برای جمع‌آوری داده‌ها ابزارهای زیر به‌کار رفت.

ـ پرسش‌نامهٔ مشکلات یادگیری کلراد و[3] : به‌منظور تشخیص دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی و تعیین میزان مشکلات یادگیری آن‌ها از پرسش‌نامهٔ مشکلات یادگیری کلرادو استفاده شد که ویلکات و همکاران در سال ۲۰۱۱ آن را تهیه کردند (۲۱). این پرسش‌نامه دارای بیست سؤال است و توسط والدین دانش‌آموزان تکمیل می‌شود. پاسخ به هر عبارت در مقیاس لیکرتی پنج‌درجه‌ای از اصلاً (۱) تا همیشه (۵) است (۲۱). در پژوهش ویلکات و همکاران، به‌منظور بررسی اعتبار پرسش‌نامهٔ مشکلات یادگیری کلرادو از دو روش همسانی درونی و بازآزمایی استفاده شد که آلفای کرونباخ ۰/۷۱ را نشان داد (۲۱). در ایران حاجیلو و رضایی‌شریف روایی پرسش‌نامهٔ مشکلات یادگیری کلرادو را برای خرده‌مقیاس‌های خواندن ۰/۸۱، شناخت اجتماعی ۰/۷۸، اضطراب اجتماعی ۰/۷۶، مشکلات فضایی ۰/۷۰ و ریاضی ۰/۶۰ گزارش کردند که بیانگر روایی مطلوب پرسش‌نامهٔ مذکور بود (۲۲).

ـ پرسش‌نامهٔ درک حمایت معلم[4] : این پرسش‌نامه توسط متنی و همکاران در سال ۲۰۰۸ طراحی شد (۲۳). این پرسش‌نامه شامل ۲۷سؤال و چهار مؤلفهٔ راهنمایی، توجه مثبت، انتظارات و قابلیت دسترسی است. دانش‌آموزان براساس مقیاسی پنج‌درجه‌ای کاملاً موافق (۵) تا کاملاً مخالف (۱) به این پرسش‌نامه پاسخ می‌دهند (۲۳). متنی و همکاران همسانی درونی کل مقیاس و چهار عامل آن را بررسی کردند و آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۹۶ و برای عامل‌های آن به‌ترتیب

[1]. Academic Meaning
[2]. Raven IQ Test
[3]. Colorado Learning Difficulties Questionnaire (CLDQ)
[4]. Perceived Teacher Support Qusetionnaire

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]

۰/۹۲، ۰/۸۹، ۰/۸۸ و ۰/۸۵ به‌دست آوردند. همچنین اعتبار پرسش‌نامه را با روش تحلیل عاملی محاسبه کردند که شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) مطلوب گزارش شد. روایی هم‌زمان این پرسش‌نامه با پرسش‌نامهٔ حمایت معلم فارمرز[1] (۱۹۸۵) ۰/۷۹ به‌دست آمد (۲۳). در ایران در پژوهش نریمانی و همکاران ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامهٔ مذکور ۰/۸۹ بود (۸).

ـ پرسش‌نامهٔ معنای تحصیلی[2]: این پرسش‌نامه برای اندازه‌گیری معنای تحصیل توسط هندرسون ـ کینگ و اسمیت در سال ۲۰۰۶ طراحی شد (۲۴). این پرسش‌نامه ۸۶ گویه دارد که شامل ده مؤلفه است. هر مؤلفه معنای خاصی از تحصیل را نشان می‌دهد و کسب نمرهٔ بیشتر در هر کدام از این مؤلفه‌ها بیانگر اولویت آن معنا از جانب فرد است. مؤلفه‌های این پرسش‌نامه عبارت است از: حرفه (یازده گویه)؛ استقلال (پنج گویه)؛ آینده (سه گویه)؛ یادگیری (ده گویه)؛ خود (یازده گویه)؛ گام بعدی (سه گویه)؛ اجتماعی (دوازده گویه)؛ دنیای پیرامون (هشت گویه)؛ فشار روانی (دوازده گویه)؛ رهایی (یازده گویه). پاسخ به گویه‌ها در مقیاسی لیکرتی شامل خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد صورت می‌گیرد که به‌ترتیب نمره‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ به هر نوع گزینه اختصاص می‌یابد (۲۴). هندرسون ـ کینگ و اسمیت پایایی این ابزار را ۰/۷۷ تا ۰/۹۱ گزارش کردند (۲۴). در پژوهش عیسی‌زادگان و همکاران، پایایی پرسش‌نامه براساس آلفای کرونباخ از ۰/۷۷ تا ۰/۹۱ به‌دست آمد (۲۵).

ـ مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی[3]: به‌منظور سنجش خودناتوان‌سازی تحصیلی، در این پژوهش، مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی به‌کار رفت که توسط اردان و میدگلی در سال ۲۰۰۱ تهیه شد (۲۶). این مقیاس میزان استفادهٔ دانش‌آموزان را از راهبردهای خودناتوان‌سازی نشان می‌دهد. هریک از گویه‌ها راهبردی را منعکس می‌کند که دانش‌آموز با استفاده از آن، عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می‌نماید. مقیاس شامل شش گویه است؛ برای مثال گویهٔ ۳ بیان می‌دارد: «دانش‌آموزان عمداً به‌میزان کافی در مدرسه تلاش نمی‌کنند؛ درصورتی‌که از عهدهٔ کاری به‌خوبی بر نیامدند می‌توانند بگویند که علت آن عدم تلاششان بوده است. این مورد چقدر دربارهٔ شما کاملاً صدق می‌کند؟» این پرسش‌نامه بر مقیاس پنج‌درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم=۱، تاحدی مخالفم=۲، نه موافقم و نه مخالفم=۳، تاحدی موافقم=۴، کاملاً موافقم=۵) تنظیم شده است. با جمع نمرات حاصل از تمامی گویه‌ها نمرهٔ کلی این مقیاس به‌دست می‌آید و روش نمره‌گذاری به‌صورت مستقیم است. نمرات این مقیاس در دامنهٔ بین ۶ تا ۳۰ قرار دارد (۲۶). اردان و میدگلی ضریب پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کردند (۲۶). در پژوهش عالی‌پور بیرگانی و همکاران، آلفای کرونباخ ۰/۷۲ و پایایی با روش تنصیف اسپیرمن ـ براون برابر با ۰/۵۵۸ به‌دست آمد (۲۷).

در این پژوهش، تجزیه و تحلیل داده‌ها با آمار توصیفی (شاخص‌های میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی شامل روش تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) (با رعایت پیش‌فرض‌های آن شامل بررسی نرمال‌بودن توزیع داده‌ها با آزمون کولموگروف‌اسمیرنف، بررسی مفروضهٔ همگنی واریانس‌ها با آزمون لون، بررسی همسانی ماتریس واریانس ـ کوواریانس با آزمون ام‌باکس) در نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۵ صورت گرفت. سطح معناداری تمام آزمون‌ها ۰/۰۵ بود.

۳ یافته‌ها

براساس یافته‌های جمعیت‌شناختی در گروه بدون نارساخوانی ۱۲ نفر (۴۲/۹ درصد) از شرکت‌کنندگان پسر و ۱۶ نفر (۵۷/۱ درصد) دختر و در گروه با نارساخوانی ۱۲ نفر (۴۲/۹ درصد) از شرکت‌کنندگان پسر و ۱۶ نفر (۵۷/۱ درصد) دختر بودند. میانگین سن و انحراف معیار گروه دانش‌آموزان بدون نارساخوانی ۱۱/۲۸±۰/۸۰ سال و گروه دانش‌آموزان با نارساخوانی ۱۱/۲۴±۰/۸۸ سال بود.

برای بررسی نرمال‌بودن توزیع از آزمون کولموگروف‌اسمیرنف استفاده شد. باتوجه به نتایج مقدار احتمال به‌دست‌آمده از آزمون کولموگروف‌اسمیرنف، فرض نرمالیتی توزیع متغیرهای درک حمایت معلم، خودناتوان‌سازی و معنای تحصیلی در هریک از گروه‌ها رد نشد ($p>۰/۰۵$). به‌منظور بررسی همگن‌بودن واریانس متغیرهای پژوهشی، آزمون برابری خطای واریانس‌های لون به‌کار رفت. باتوجه به نتایج مقدار احتمال به‌دست‌آمده از آزمون لون، فرض همگن‌بودن واریانس متغیرهای درک حمایت معلم، خودناتوان‌سازی و معنای تحصیلی در هریک از گروه‌ها رد نشد ($p>۰/۰۵$). همسانی ماتریس واریانس ـ کوواریانس نیز با آزمون ام‌باکس تأیید شد ($p>۰/۰۵$).

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار درک حمایت معلم، خودناتوان‌سازی و معنای تحصیلی در دو گروه دانش‌آموزان

متغیرها	دانش‌آموزان بدون نارساخوانی		دانش‌آموزان با نارساخوانی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
راهنمایی	۲۴/۵۰۰	۶/۳۱	۱۴/۷۸	۴/۴۴
توجه مثبت	۱۶/۴۲	۳/۶۵	۱۱/۸۲	۳/۱۹
انتظارات	۱۳/۶۴	۴/۲۱	۱۰/۴۶	۳/۲۰
قابلیت دسترسی	۱۱/۷۵	۳/۰۱	۶/۳۲	۲/۲۶
خودناتوان‌سازی	۹/۵۰	۲/۷۲	۱۴/۷۸	۳/۳۱
معنای تحصیلی	۲۷۰/۲۵	۷۱/۳۶	۱۶۵/۰۷	۵۱/۷۴

[1]. Farmers´ Perceived Teacher Support Qusetionnaire

[2]. Meanings of Education Questionnaire

[3]. Academic Self-Handicapping Scale

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]

براساس جدول ۱، در تمامی متغیرها ازجمله درک حمایت معلم (راهنمایی، توجه مثبت، انتظارات، قابلیت دسترسی)، خودناتوان‌سازی و معنای تحصیلی، میانگین نمرات گروه دانش‌آموزان بدون نارساخوانی و گروه دانش‌آموزان با نارساخوانی با یکدیگر متفاوت بود.

نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان داد، مقایسهٔ درک حمایت معلم، خودناتوان‌سازی و معنای تحصیلی در دو گروه دانش‌آموزان معنادار است ($p<۰/۰۰۱$، ۰/۱۹۰=لامبدای ویلکز)؛ بنابراین می‌توان گفت، بین نمرات دانش‌آموزان در دو گروه حداقل از لحاظ یکی از متغیرها تفاوت معناداری وجود داشت.

جدول ۲. نتایج تفکیک تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) برای متغیرهای پژوهش

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجهٔ آزادی	میانگین مجذورات	F	مقدار احتمال	مجذور اتا
راهنمایی	۱۳۲۱/۱۴۳	۱	۱۳۲۱/۱۴۳	۴۴/۳۱۹	<۰/۰۰۱	۰/۴۵۱
توجه مثبت	۲۹۷/۱۶۱	۱	۲۹۷/۱۶۱	۲۵/۱۹۵	<۰/۰۰۱	۰/۳۱۸
انتظارات	۱۴۱/۴۴۶	۱	۱۴۱/۴۴۶	۱۰/۰۸۵	۰/۰۰۲	۰/۱۵۷
قابلیت دسترسی	۴۱۲/۵۷۱	۱	۴۱۲/۵۷۱	۵۸/۱۱۵	<۰/۰۰۱	۰/۵۱۸
خودناتوان‌سازی	۳۹۱/۱۴۳	۱	۳۹۱/۱۴۳	۴۲/۴۳۷	<۰/۰۰۱	۰/۴۴۰
معنای تحصیلی	۱۵۴۸۷۵/۴۴۶	۱	۱۵۴۸۷۵/۴۴۶	۳۹/۸۶۶	<۰/۰۰۱	۰/۴۲۵

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، تفاوت بین درک حمایت معلم (راهنمایی ($p<۰/۰۰۱$)، توجه مثبت ($p<۰/۰۰۱$)، انتظارات ($p=۰/۰۰۲$)، قابلیت دسترسی ($p<۰/۰۰۱$))، خودناتوان‌سازی ($p<۰/۰۰۱$) و معنای تحصیلی ($p<۰/۰۰۱$) در دو گروه دانش‌آموزان بدون نارساخوانی و دانش‌آموزان با نارساخوانی، معنادار بود؛ بدین‌معناکه میزان خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان با نارساخوانی بیشتر و درک حمایت معلم و معنای تحصیلی در دانش‌آموزان بدون نارساخوانی بیشتر بود. همچنین مجذور اتا در هریک از متغیرهای درک حمایت معلم (راهنمایی، توجه مثبت، انتظارات، قابلیت دسترسی)، به‌ترتیب ۰/۴۵، ۰/۳۱، ۰/۱۵ و ۰/۵۱، در خودناتوان‌سازی ۰/۴۴ و در معنای تحصیلی ۰/۴۲ در دو گروه به‌دست آمد.

۴ بحث

هدف پژوهش حاضر مقایسهٔ خودناتوان‌سازی، درک حمایت معلم و معنای تحصیلی میان دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی بود. براساس یافتهٔ اول این پژوهش مشخص شد، در متغیر درک حمایت معلم میان دانش‌آموزان بدون نارساخوانی و دانش‌آموزان با نارساخوانی تفاوت معناداری وجود داشت. این یافته با نتایج مطالعات نریمانی و همکاران (۸) و اوریول و همکاران (۹) همسوست.

در تبیین این یافتهٔ پژوهش باید اشاره کرد، محیط مدرسه بافتی را می‌آفریند که گستره‌ای از عواطف متفاوت را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد و درواقع نقشی پُرمایه در پدیدآوری انواع عواطف دارد. این امر باعث می‌شود عواطف جزو مکمل فعالیت برنامه‌های آموزشی و به‌منزلهٔ یکی از اهداف مهم در بافت مدرسه قرار گیرد. در این میان، نقش معلمان به‌خصوص درقبال دانش‌آموزان نارساخوان از دیگر افراد بسیار برجسته‌تر می‌نماید؛ زیرا دانش‌آموزان بیشتر اوقات را در مدرسه زیر نظر آن‌ها سپری می‌کنند. ارتباطی که معلم با دانش‌آموزان برقرار می‌سازد، درخصوص مطالب تدریس‌شده و مطالب و موضوعات غیردرسی است که نحوه و کیفیت هر دو می‌تواند بر یکدیگر تأثیر بگذارد (۷). روابط معلم و دانش‌آموز به‌طور گسترده‌ای بر انگیزه‌های دانش‌آموز و پیشرفت او مؤثر است. درک حمایت معلم از سوی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بیشتر، مرتبط است. رفتار معلم به‌عنوان عاملی محیطی مهم برای پیش‌بینی هیجانات در نظر گرفته می‌شود. آنچه در فرایند یاددهی_ یادگیری ملاک قضاوت عملکرد معلم و دانش‌آموز قرار می‌گیرد، پیشرفت تحصیلی است. پیشرفت تحصیلی، به‌نوعی نتیجه و هدف اصلی فرایند یاددهی_ یادگیری محسوب می‌شود که به‌وسیلهٔ آموزش و فعالیت‌های تربیتی دست‌یافتنی است. این موضوع و مفهوم ممکن است، موضوع مهم‌تر اجتماعی و آموزشی قرن باشد (۵). این مفهوم دربرگیرندهٔ موفقیت دانش‌آموزان در رسیدن به هدف‌های آموزش از پیش تعیین‌شده‌ای است که براساس آن می‌توان فرایند آموزش را اثربخش و مفید توصیف کرد و باتوجه به میزان تحقق آن، کل فرایند یاددهی_ یادگیری ارزشیابی، نقد و بررسی می‌شود. تحقق آن متأثر از عوامل زیادی است که به‌دلیل تعاملی‌بودن آموزش کلاسی، می‌توان به روابط و فضای کلاسی، رابطهٔ معلم و دانش‌آموز یا دانش‌آموز و تعاملات اجتماعی و انسانی کلاس درس اشاره کرد.

براساس یافتهٔ دیگر این پژوهش مشخص شد، در متغیر خودناتوان‌سازی میان دانش‌آموزان بدون نارساخوانی و دانش‌آموزان با نارساخوانی تفاوت معناداری وجود داشت. این یافته با نتایج ایروسل (۱۳) و آکار و همکاران (۱۲) همسوست. خودناتوان‌سازی هنگامی رخ می‌دهد که فرد عزت‌نفس خویش را درمعرض خدشه‌دارشدن می‌بیند و برای اینکه مقصر اصلی شناخته نشود، عوامل خارجی دیگری را به‌عنوان دلیل اصلی اتفاقات پیش می‌کشد. پرداختن به خودناتوان‌سازی از آن لحاظ حائز اهمیت است که بسیاری از رفتارهای مخرب و فاقد کارایی را در فراگیرندگان نظام آموزشی تقویت می‌کند و باعث می‌شود آنان به‌جای استفاده از راهکارهای سازنده و مؤثر برای رفع مشکلات آموزشی به انجام رفتارهایی حاکی‌از انکار مسئلهٔ پیش روی بپردازند. این رفتار در شرایطی که فرد ترس از ارزیابی‌شدن داشته باشد، بیشتر رخ می‌دهد و سبب می‌شود تا فرد هرچه بیشتر از واقعیت روبه‌رویش فاصله بگیرد (۱۶). شکرکن و همکاران در پژوهشی نشان دادند، خودناتوان‌سازی تحصیلی با عملکرد موفق تحصیلی ارتباط

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]

منفی و با نگرش به تقلب و اقدام به آن رابطهٔ مثبت دارد (۱۵).
در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد، باتوجه به اینکه دانش‌آموزان نارساخوان در عملکرد تحصیلی مشکلات دارند، تا زمانی که در موقعیت ارزیابی تحصیلی توانایی بالقوهٔ تحصیلی دانش‌آموز در حد بالا ارزیابی شود، تمایلات خودناتوان‌سازی وی افزایش می‌یابد. وقتی این موقعیت‌ها متداول باشد، خودپندارهٔ دانش‌آموز دائماً محک می‌خورد، صیانت نفس یا عزت‌نفس وی تهدید می‌شود و سازوکارهای غلبه بر این تهدید که همان خودناتوان‌سازی است، فعال می‌گردد. این رفتار عمدتاً برای حفاظت از خود و عزت‌نفس شکننده ایجاد می‌شود و با اضطراب امتحان، عذرتراشی، طفره‌رفتن، کم‌تلاشی، کم تمرین‌کردن و آماده‌نبودن ارتباط دارد.
براساس یافتهٔ آخر این پژوهش مشخص شد، در متغیر معنای تحصیلی میان دانش‌آموزان بدون نارساخوانی و دانش‌آموزان نارساخوان تفاوت معناداری وجود داشت. این یافته با نتایج مطالعات ست‌ـ کلیر و هاکت (۱۷) و ادوباسیم و نانجی (۱۴) همسوست. در همین راستا کاوینگتون و مارتین بیان کرده‌اند، هدف دانش‌آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود دربرابر معلم، والدین و هم‌کلاسی‌ها است؛ بنابراین وقتی با تکالیف چالش‌انگیز روبه‌رو می‌شوند، با بهانهٔ بیماربودن و کاهش تمرین و کوشش، نبود صلاحیت و کفایت خود را توجیه می‌کنند (۱۹). باتوجه به اینکه دانش‌آموزان نارساخوان به‌طور معمول از هوش متوسط یا بیشتر برخوردار هستند، در شرایط تقریباً یکسان آموزشی درمقایسه با دانش‌آموزان بدون نارساخوانی عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری از خود نشان می‌دهند و باوجود قرارداشتن در محیط آموزشی مناسب و نیز فقدان آسیب زیست‌شناختی بارز و وجودنداشتن مشکلات اجتماعی و روانی حاد، با داشتن هوش متوسط قادر به یادگیری در زمینه‌های خواندن، نیستند. به‌نظر می‌رسد دانش‌آموزان نارساخوان به‌دلیل ضعف عملکرد تحصیلی خودناتوان‌سازی را به‌عنوان راهبردی به‌کار می‌گیرند تا در زمان عملکرد ضعیف در تکالیف، ارزشمندی و احترام خود را حفظ کنند.
از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به تعداد زیاد سؤالات و استفادهٔ صرف از پرسش‌نامه به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها اشاره کرد؛ بنابراین باتوجه به اهمیت درک حمایت معلم و تأثیر این متغیر بر سایر جنبه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، پیشنهاد می‌شود اهمیت درک حمایت معلم در قالب کارگاه و غیره به معلمان عزیز آموزش داده شود. درنهایت باتوجه به یافته‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش، تکرار پژوهش‌های مشابه روی تعداد بیشتری از دانش‌آموزان با همگنی بیشتر می‌تواند نتایج قوی‌تر و راهکارهای عملی‌تری را حاصل کند.

۵ نتیجه‌گیری

باتوجه به یافته‌های این پژوهش نتیجه گرفته می‌شود که دانش‌آموزان نارساخوان با اینکه از بهرهٔ هوشی بیشتر از متوسط برخوردار هستند، قادر نیستند مانند دانش‌آموزان بدون نارساخوانی پیشرفت داشته باشند و مادامی‌که نتوانند از حمایت معلم برخوردار شوند، احساس ناتوانی می‌کنند. این ناتوانی مقدمه‌ای برای ایجاد احساس منفی به تحصیل و شکست تحصیلی است. تعامل مثبت معلم ازجمله رفتار توأم با حمایت، دید مثبت داشتن و راهنما و پذیرابودن موجب می‌شود دانش‌آموز نارساخوان احساس ارزشمندی و احترام داشته باشد که این امر می‌تواند سبب ایجاد حس مثبت به تحصیل و آینده در وی شود.

۶ بیانیه‌ها

تأییدیهٔ اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان
به همهٔ آزمودنی‌ها اطلاع داده شد که حضور آن‌ها در پژوهش اختیاری است و اطلاعات آنان محرمانه باقی خواهد ماند و فقط نتایج آن گزارش خواهد شد.
رضایت برای انتشار
این امر غیر قابل اجرا است.
تضاد منافع
نویسندگان اعلام می‌کنند هیچ‌گونه تضاد منافعی ندارند.
منابع مالی
این مطالعه حاصل پژوهش مستقلی است که بدون حمایت و با هزینه‌های شخصی در محل مراکز اختلال یادگیری شهر گرگان صورت گرفته است.

References

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). 5th Edition. Washington DC: American Psychiatric Association; 2013.
2. Ariapooran S, Gorji Chalsepari M. The effectiveness of Filial play therapy on emotional literacy of children with specific learning disorder. Journal of Learning Disabilities. 2019;9(1):7–31. [Persian] http://jld.uma.ac.ir/article_831.html?lang=en
3. Walda SAE, Weerdenburg MV, Wijnants ML, Bosman AMT. Progress in reading and spelling of dyslexic children is not affected by executive functioning. Res Dev Disabil. 2014;35(12):3431–54. doi:10.1016/j.ridd.2014.08.013
4. Creaven AM, Higgins NM, Ginty AT, Gallagher S. Social support, social participation, and cardiovascular reactivity to stress in the midlife in the United States (MIDUS) study. Biol Psychol. 2020;155:107921. doi:10.1016/j.biopsycho.2020.107921
5. Frenzel AC, Pekrun R, Goetz T. Perceived learning environment and students' emotional experiences: a multilevel analysis of mathematics classrooms. Learn Instruct. 2007;17(5):478–93. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.09.001

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]

6. Wang MT, Eccles JS. School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. Learn Instruct. 2013;28:12–23. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
7. Aultman LP, Williams-Johnson M, Schutz PA. Boundary dilemmas in teacher-student relationships: struggling with "the line". Teach Teach Educ. 2009;25(5):636–46. doi:10.1016/j.tate.2008.10.002
8. Narimani M, Khoshnoodnia Chomachaei B, Zahed A, Abolghasemi A. The role of perceived teacher support in predicting academic self-efficacy in students with learning disabilities. J Learn Disabil. 2013;3(1):109–27. [Persian] http://jld.uma.ac.ir/article_146.html?lang=en
9. Oriol Granado X, Amutio A, Mendoza M, Da Costa S, Miranda R. Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: the mediating role of positive emotions. Front Psychol. 2016;7(359):1–9. doi:10.3389/fpsyg.2016.01243
10. Portilla XA, Ballard PJ, Adler NE, Boyce WT, Obradović J. An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher–child relationship quality. Child Dev. 2014;85(5)۱:915–31. doi:10.1111/cdev.12259
11. Reyes MR, Brackett MA, Rivers SE, White M, Salovey P. Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. Journal of Educational Psychology. 2012;104(3):700–12. doi:10.1037/a0027268
12. Akar H, Dogan YB, Ustuner M. The relationship between positive and negative perfectionisms, self-handicapping, self-efficacy and academic achievement. Eur J Contemp Educ. 2018;7(1):7–20. doi:10.13187/ejced.2018.1.7
13. Eryucel S. Self-handicapping and spiritual wellbeing. J Int Soc Res. 2018;11(59):661–70. doi:10.17719/jisr.2018.2674
14. Adubasim ICJ, Nganji JT. Dyslexia-a learning difference. Autism Open Access. 2017;7(1):203. doi:10.4172/2376-0389.1000203
15. Shokrkon H, Hashemi Sheikhshabani E, Najjarian B. An Investigation of the Relationships between some important and relevant antecedents of academic self-handicapping and its relationship with selected consequences in Ahvaz ninth-grade. Journal of Psychological Achievements. 2005;12(3):77–100. [Persian] https://psychac.scu.ac.ir/article_16356.html?lang=en
16. Fasihanifard S, Jowkar B, Khormaei F, Hossein Chari M. The mediating role of self - handicapping in relation between shame and guilt feelings and academic adjustment. Research in School and Virtual Learning. 2020;7(3):37–50. [Persian] http://etl.journals.pnu.ac.ir/article_6627.html?lang=en
17. St-Clair KL, Hackett PMW. Academic challenge: it's meaning for college students and faculty. Journal on Centers for Teaching and Learning. 2012;4:101–17.
18. Seginer R, Mahajna S. On the meaning of higher education for transition to modernity youth: Lessons from future orientation research of Muslim girls in Israel. Int J Educ Res. 2016;76:112–19. doi:10.1016/j.ijer.2015.03.005
19. Covington M, Martin V. The self-worth theory of achievement motivation: findings and implications. The Elementary School Journal. 1984;85(1):5–20.
20. Hooman HA. Research methodology in behavioral sciences. 8th edition. Tehran: Organization for the Study and Compilation of Humanities Books of Universities (Samt); 2017, pp:322–41. [Persian]
21. Willcutt EG, Boada R, Riddle MW, Chhabildas N, DeFries JC, Pennington BF. Colorado Learning Difficulties Questionnaire: validation of a parent-report screening measure. Psychol Assess. 2011;23(3):778–91. doi:10.1037/a0023290
22. Hajloo N, Rezaie Sharif A. Psychometric properties of Colorado Learning Difficulties Questionnaire (CLDQ). J Learn Disabil. 2012;1(1):24–43. [Persian] http://jld.uma.ac.ir/article_88.html?lang=en
23. Metheny J, McWhirter EH, O'Neil ME. Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. J Career Assess. 2008;16(2):218–37. doi:10.1177/1069072707313198
24. Henderson–King D, Smith MN. Meanings of education for university students: academic motivation and personal values as predictors. Soc Psychol Educ. 2006;9:195–221. doi:10.1007/s11218-006-0006-4
25. Isazadegan A, Micaeili F, Meroei Milan F. The relationship between hope, optimism and meaning of education with academic performance in high school students. Journal of School Psychology and Institutions. 2014;3(2):137–52. [Persian] http://jsp.uma.ac.ir/article_203.html?lang=en
26. Urdan T, Midgley C. Academic self-handicapping: what we know, what more there is to learn? Educ Psychol Rev. 2001;13:115–38. doi:10.1023/A:1009061303214
27. Alipour Birgani S, Maktabi GH, Shehni Yeilagh M, Monfarednejad N. The relationship of personality traits with academic self-handicapping and the comparison of parenting styles in regard of the later variable in high school students in Behbahan. Journal of Psychological Achievements. 2011;18(2):135–54. [Persian] https://psychac.scu.ac.ir/article_11724.html?lang=en

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]