MEJDS. 2017; 7.
Published online 2017 Aug. **Research Article**

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

Maryam Asbaghi[1], Houshang Talebi[2], Ahmad Abedi[3], Gholamreza Manshai[4], Ahmad Ali Foroughi[5]

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

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

Abstract

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

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

Results: The results showed significant difference between the control and experimental groups in debilitating motivational behavior across three time-intervals ($p<0.001$). Although a significant difference was also found between the control and experimental group in academic self-handicapping, no difference was found between time intervals in either control or experimental group.

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

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

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1396.7.0.56.4]

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 ۱۳۹۶؛ (۷).

انتشار برخط مردادماه ۱۳۹۶ مقاله پژوهشی اصیل

اثربخشی آموزش برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین بر کاهش ناتوان‌کنندهٔ رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری

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

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان، اصفهان، ایران؛

۲. دانشیار گروه آمار،دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران؛

۳. دانشیار دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم‌تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران؛

۴. دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان، اصفهان، ایران؛

۵. استاد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان، اصفهان، ایران؛

***آدرس نویسندهٔ مسئول:** دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان، اصفهان، ایران.

***تلفن:** ۰۹۱۳۷۷۲۳۲۵۸؛ ***رایانامه:** Asbaghimaryam@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۵ شهریور۱۳۹۵؛ **تاریخ پذیرش:** ۲۲ بهمن ۱۳۹۵

چکیده

زمینه و هدف: بررسی اثربخشی آموزش برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین بر کاهش ناتوان‌کنندهٔ رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی بود.

روش‌بررسی: این پژوهش از نوع آزمایشی بود. تحقیق شامل دو گروه آزمایش و کنترل و اجرای سه مرحلهٔ پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بود. جامعهٔ آماری را، تمامی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴ـ۱۳۹۳ تشکیل دادند. از بین دانش‌آموزانی که در مقیاس انگیزه و اشتیاق مارتین نمرهٔ کمتری گرفتند و اختلال رشدی‌عصبی (یادگیری‌ارتباطی) داشتند، به‌شیوهٔ نمونه‌گیری تصافی، ۴۴ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب و به‌طور تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۲ نفر) قرار گرفتند. برای گروه آزمایش، برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین در ۱۶ جلسهٔ ۶۰ دقیقه‌ای، به‌صورت یکبار در هفته اجرا شد.

یافته‌ها: در بررسی اثربخشی برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین، برای اندازه‌های تکراری، از روش تحلیل واریانس استفاده شد. نتایج نشان داد که در حیطهٔ عوامل ناتوانی‌کنندهٔ رفتار (p=۰/۰۰۳) و ناتوان در ابراز اشتیاق تحصیلی، (p<۰/۰۰۱)، میانگین نمرات در سه زمان و بین دو گروه آزمایش و کنترل، معنادار بود. در متغیر خودناتوان‌سازی، درطول زمان، در هر دو گروه، اختلاف میانگین نمرات معنادار نبود؛ ولی بین دو گروه، در طول زمان، اختلاف معناداری مشاهده شد (p<۰/۰۰۱).

نتیجه‌گیری: باتوجه به نتایج پژوهش، مداخلهٔ آموزش برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین، تأثیرگذاراست. ازاین‌رو به‌تمامی افراد فعّال در حیطهٔ روانشناسی (روان‌شناسان، مشاوران و ...)، توصیه می‌شود که از این روش به‌عنوان یک روش درمانی، در راستای کاهش ناتوان‌کنندهٔ رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری، استفاده کنند.

کلیدواژه‌ها: خودناتوانی، خودناتوانی یادگیری، ناتوان‌کنندهٔ رفتارهای انگیزشی، ناتوانی، اشتیاق، رفتار، برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین، دانش‌آموزان.

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 2026-02-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1396.7.0.56.4]

۱ مقدمه

امروزه روان‌شناسی و بهره‌گیری از فنون آن، جایگاه مهمّی را در مطالعه و بررسی رفتار و بهبود مشکلات روان‌شناختی و همچنین، روش‌های آموزشی ایفا کرده است. شاید مهمترین زمینه‌های کاربردی روان‌شناسی، موضوعاتی باشند که با آموزش‌وپرورش مرتبط‌اند. دراین‌میان روش‌های درمانی شناختی‌رفتاری به‌عنوان رویکردی جدید در روان‌شناسی بالینی و روان‌پزشکی، توانسته است توفیق‌هایی درخورتوجه را، در درمان اختلالات رشدی عصبی، رفتاری و روانی دانش‌آموزان و دانش‌جویان به ارمغان آورد .خودناتوانی در یادگیری، یکی از راهبردهای کمتر شناخته‌شده‌ای است که برای شکست بیان می‌شود (۸). این اصطلاح را اولین‌بار، برگلاس و جونز به‌کاربردند. به‌نظر می‌رسد این راهبرد برای دست‌کاری باورهای دیگران استفاده می‌شود. تحقیقات مختلف نشان داده‌اند که استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی، می‌تواند هزینه‌های سنگینی را در درازمدت برای افراد به‌بار آورد (۱). ازجمله:« اطمینان‌نداشتن به‌خود و توانایی‌های‌شان، ترس از ابراز علاقه و اشتیاق خود و نداشتن امید به تکرار موفقیّت‌های گذشته و عزّت‌نفس کمتر، اعتقاد به‌ثبات توانایی و تغییرناپذیربودن آن، بهداشت روانی کمتر، خُلق منفی، نشانه‌های مرضی بیشتر و اذعان‌به مصرف مواد مختلف، ناخرسندی و رضایت کم از زندگی، بزرگ‌نمایی بیماری و درد»(۲). علاوه‌براین درزمینهٔ تحصیلی نیز، برخی تحقیقات نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازها ازلحاظ تحصیلی ضعیف هستند و اختلالات زیادی در یادگیری مطالب و ابراز عواطف خود دارند؛ همچنان‌که در کتاب DSM-5 آخرین ویرایش، در دستهٔ اختلالات رشدی‌عصبی محور I، ناتوانی یادگیری را در زیرگروهِ دستهٔ اختلالات یادگیری خاص قرار می‌دهد. همچنین خودناتوانی افراد در ابراز اشتیاق در دستهٔ، اختلالات ارتباطی همان گروهِ اختلالات رشدی‌عصبی قرار می‌گیرد زیرا سبب اختلال برای فرد، درزمینهٔ ارتباط اجتماعی (عملی)[1] می‌شود (۳).

درزمینهٔ کلاس درس نیز، عوامل ناتوان‌کنندهٔ رفتارهای انگیزشی دانش‌آموزان[2]، میزان توجه و توانی است که دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری کرده تا نکات مختلفی را که ازطرف معلم‌هایشان طلب شده یا نشده باشد، به‌دست آورند. انگیزش دانش‌آموزان ریشه در تجربه‌های شخصی آن‌ها دارد؛ به‌ویژه آن‌هایی که با تمایل‌به درگیری در فعالیت‌های آموزشی و دلایل‌شان برای چنین کاری‌هایی، درارتباط هستند. یکی از مشکلات دانش‌آموزان در سطوح مختلف آموزشی مسئلهٔ اختلالات یادگیری، انگیزشی است که ریشه در عوامل ناتوان‌کننده دارد. این پژوهش، تأثیر آموزش روش جدید و نیرومندِ برنامهٔ آموزشی شناختی‌رفتاری مارتین[3] را، بر کاهش ناتوان‌کنندهٔ رفتارهای انگیزشی و خودناتوانی یادگیری[4] و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی[5] دانش‌آموزان، بررسی می‌کند. در سال ۲۰۱۲، مارتین، برنامهٔ آموزش شناختی‌رفتاری مارتین را به‌صورت چرخه، در دوره‌های تحصیلی به دانش‌آموزان آموزش داد. این نظریه مطرح می‌کند: افراد، دارای تقویت‌کننده‌های رفتار[6]، تقویت‌کننده‌های افکار[7] ، ناتوان کننده‌های افکار[8] و ناتوان کننده‌های رفتار[9] هستند .می‌توان این چهار توانایی را به دانش‌آموزان یاد داد. باتوجه به اهمّیت مؤلفه‌های انگیزش و اشتیاق تحصیلی، نه‌تنها در جهان مدرن کار، تسلط بر عوامل ناتوان‌کنندهٔ رفتار و اختلالات در زمینه‌های یادگیری دانش‌آموزان، یک اولویت است، بلکه ضرورت دارد. پس تسلط بر مهارت‌های چهارگانه باید برون‌داد مهم نظام آموزشی باشد (۱۰).هوی فان در پژوهشی باعنوان یکپارچه‌سازی چارچوب تجربهٔ یادگیری، اهداف درحدتسلط، اشتیاق و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی، از مدل اهداف پیشرفت، در مطالعهٔ کوتاه‌مدت، به نقش مرکزی ارزش تکلیف و اجتناب یا نزدیک‌شدن به‌هدف و اشتیاق و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی در موفقیّت تحصیلی آیندهٔ دانش‌آموزان، پرداخت. نتایج نشان داد که هر دو نوع اجتناب از هدف و نزدیکی به هدف، به‌طور نسبی، به اشتیاق و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی گرایش دارند. اهداف اجتناب و نزدیکی به هدف بر موفقیّت تحصیلی تأثیر دارد؛ درحالی‌که ارزش تکلیف، دارای رابطهٔ معکوس با ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی است (۴). ویگا، گارسیا، ریوو، ونتزل و گارسیا در پژوهش «چه موقع بزرگسالانی با خودپندارهٔ بالا، توانایی ابراز اشتیاق به مدرسه‌شان را ازدست می‌دهند» مشاهده کردند: در اوایل نوجوانی، دانش‌آموزان با خودپندارهٔ بیشتر، همیشه اشتیاق شناختی‌تر و عاطفی و رفتاری را درمقایسه با دانش‌آموزان با خودپندارهٔ کمتر، نشان می‌دهند. در میانهٔ نوجوانی دانش‌آموزان با خودپندارهٔ بیشتر، فقط اشتیاق رفتاری و عاطفی را درمقایسه با دانش‌آموزان دارای خودپندارهٔ کمتر، گزارش می‌دهند. بزرگسالانی با خودپندارهٔ بیشتر میزانی از اشتیاق شناختی را بیان کردند که با همتایان‌شان با خودپندارهٔ کمتر، کاملاً مشابه بود (۵). کیم، پارک، کوزارت و لی در پژوهشی با عنوان «از انگیزه برای توانایی ابراز اشتیاق به نقش تنظیم تلاش دانش‌آموزان دبیرستان مجازی در درس ریاضیات»، عملکرد بیشتر و عملکرد کمتر را، باتوجه به تغییرات در انگیزه و تنظیم آن‌ها و اشتیاق درطول ترم، بررسی کردند. به‌طورکلی، عملکرد بیشتر و عملکرد کمتر با توجه به تغییرات در انگیزه و مقررات در طول دوره، به‌خصوص در خودکارآمدی و تنظیم تلاش، متفاوت بود (۶). ذبیح‌الهی، یزدانی ورزنه و لواسانی، در مطالعهٔ «خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی» به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان سازی تحصیلی رابطهٔ منفی معنادار دارد و جنس نمی‌تواند رابطهٔ این دو متغیر را تعدیل کند (۷). صیامی، بورنگ، آیتی، رستمی‌نژاد در بررسی «نقش تدریس ترجیحی و جنسیت دانش‌جویان بر پیش‌بینی درگیری تحصیلی آنان در دانشگاه علوم پزشکی مشهد» دریافتند که سبک تدریس ترجیحی دانشجو محور پیش‌بینی‌کننده درگیری تحصیلی دانشجویان است (۸). مویس، فرانکو، رانه لوسی و کریپن در تحقیقی آزمایشی روی گروهی از دانشجویان مشاهده کردند که انگیزه در دانشجویان، بر عملکرد

[1]. Social communication (practical)
[2]. Debilitating students' motivational behavior
[3]. Martin's Cognitive -Behavioral Program
[4]. His learning disability
[5]. Inability to express enthusiasm for school
[6]. Booeter Bihaviors
[7]. Booster Thoghts
[8]. Guzzlers
[9]. Mufflers

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-02]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1396.7.0.56.4]

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

۲ روش بررسی

این پژوهش از نوع آزمایشی بود. تحقیق شامل دو گروه آزمایش و کنترل و اجرای سه مرحلهٔ پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بود. جامعهٔ آماری را، تمامی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴ـ۱۳۹۳ تشکیل دادند. از بین دانش‌آموزانی که در مقیاس انگیزه و اشتیاق مارتین نمرهٔ کمتری گرفتند و دارای اختلال رشدی‌عصبی (یادگیری‌ارتباطی) بوده که در پروندهٔ مدرسه آن‌ها ثبت شده بود، به‌شیوهٔ نمونه‌گیری تصافی، ۴۴نفر به‌عنوان نمونه انتخاب و به‌طور تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۲ نفر) قرار گرفتند. برای گروه آزمایش، برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین در ۱۶ جلسهٔ ۶۰ دقیقه‌ای، به‌صورت یکبار در هفته اجرا شد.

ابزار پژوهش شامل، مقیاس انگیزش و اشتیاق تحصیلی مارتین (۲۰۱۲)[1] (۱۲) بودکه اسبقی آن را هنجاریابی کرد. مقیاس انگیزش و اشتیاق مارتین ابزاری است که ۴۴ قلم گویه دارد. در این ابزار،آلفای کرونباخ حیطهٔ تقویت‌کننده‌ای رفتار ۰/۸۳، تقویت‌کننده‌های فکر ۰/۸۶، ناتوان‌کننده‌های رفتار ۰/۸۱ و ناتوان‌کننده‌های فکر ۰/۸۰ گزارش شده است (۱۰).در این پژوهش صرفاً از ناتوان‌کننده‌های رفتار استفاده شد که خود دارای مؤلفهٔ خودناتوان‌سازی و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی است. در این پژوهش، گروه آزمایش تحت آموزش مداخلات شناختی‌رفتاری مارتین قرار گرفتند. این آموزش به بررسی میزان انگیزه و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان می‌پردازد و جزئیات آن شامل تمرین‌های فردی و گروهی در چهار حیطه است. پس از انتخاب آزمودنی‌ها، برنامهٔ شناختیرفتاری مارتین (۲۰۱۲)، در گروه آزمایش، در ۱۶ جلسهٔ ۶۰ دقیقه‌ای به‌صورت یکبار در هفته، آموزش داده شد. در انتهای جلسات پس‌آزمون گرفته و بعد از مدت ۲ ماه پس از پایان جلسات، آزمون پیگیری اجرا شد. در این مدت گروه کنترل تحت آموزش خاصی نبودند. سپس تحلیل داده‌ها، به روش تحلیل واریانس، برای اندازه‌های تکراری، آزمون مقایسه‌های چندگانهٔ تعدیل شدهٔ بنفرونی، در گروه‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری، تحلیل و بررسی شد.

۳ یافته‌ها

نتایج توصیفی یافته‌های پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار عوامل ناتوان‌کنندهٔ رفتار کل و عوامل آن شامل خودناتوان‌سازی و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مطالعه‌شده، بر تفکیک گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری

گروه	عوامل ناتوان‌کنندهٔ رفتار			خودناتوان‌سازی		ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی	
	مرحله	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش (n=۲۲)	پیش‌آزمون	۳۱/۵۰	۹/۷۹	۱۶/۰۵	۵/۹۷	۱۵/۴۵	۵/۳۴
	پس‌آزمون	۲۴/۸۶	۹/۷۴	۱۳/۸۶	۶/۲۱	۱۱/۰۰	۴/۶۲
	پیگیری	۲۶/۲۷	۷/۷۱	۱۳/۹۱	۴/۸۳	۱۲/۳۶	۴/۰۷
کنترل (n=۲۲)	پیش‌آزمون	۳۵/۸۶	۸/۴۸	۱۸/۳۲	۵/۲۹	۱۷/۵۵	۴/۳۵
	پس‌آزمون	۳۵/۱۴	۸/۱۲	۱۷/۶۸	۴/۵۸	۱۷/۴۵	۵/۴۴
	پیگیری	۳۵/۵۵	۷/۲۰	۱۸/۱۴	۴/۸۸	۱۷/۴۱	۴/۰۴

مطابق با جدول ۱، میانگین نمرهٔ ناتوان‌کنندهٔ رفتار در گروه آزمایش، از ۳۱/۵۰ در پیش‌آزمون (قبل از مداخله) به ۲۴/۸۶ در پس‌آزمون کاهش یافته و در مرحلهٔ پیگیری نیز تغییر چندانی نداشته است (۲۶/۲۷)؛ اما در گروه کنترل تغییر محسوسی ملاحظه نمی‌شود. درحیطهٔ خود

[1]. Academic motivation scale (2012)

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1396.7.0.56.4]

ناتوان‌سازی نیز مشاهده می‌شود که میانگین نمرات این متغیر در گروه آزمایش، از پیش‌آزمون (۱۶/۰۵) به پس‌آزمون کاهش یافته و در مرحلهٔ پیگیری نیز ثابت مانده است (۱۳/۹۱)؛ اما در گروه کنترل کاهش محسوسی ملاحظه نمی‌شود. همچنین در حیطهٔ ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی، میانگین از ۱۵/۴۵ در مرحلهٔ پیش‌آزمون به ۱۲/۳۶ در مرحلهٔ پیگیری کاهش یافته؛ اما در گروه کنترل تغییر چشمگیری دیده نمی‌شود.

- بررسی میزان آموزش برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین بر عوامل ناتوان‌کنندهٔ رفتار دانش‌آموزان

جهت بررسی معناداری تفاوت‌های مذکور در گروه آزمایش از آزمون آنالیز واریانس برای اندازه‌های تکراری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ و ۳ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس برای اندازه‌های تکراری در بررسی تفاوت بین دو گروه مطالعه‌شده، در متغیرهای پژوهشی

منبع تغییرات	عوامل ناتوان‌کنندهٔ رفتار				خودناتوان‌سازی				ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی			
	F	P	Eta	توان	F	P	Eta	توان	F	P	Eta	توان
درون‌گروهی	۵/۵۶۲	۰/۰۰۵	۰/۱۱۷	۰/۸۴۳	۲/۶۰۹	۰/۰۸۰	۰/۰۵۸	۰/۵۰۷	۵/۰۸۴	۰/۰۰۸	۰/۱۰۸	۰/۸۰۸
بین‌گروهی	۱۲/۹۴۴	۰/۰۰۱	۰/۲۳۶	۰/۹۴۰	۵/۹۰۱	۰/۰۱۹	۰/۱۲۳	۰/۶۶۰	۱۶/۱۰۰	<۰/۰۰۱	۰/۲۷۷	۰/۹۷۵

براساس جدول ۲ در متغیر عوامل ناتوان‌کنندهٔ رفتار، باتوجه به میانگین‌های ارائه شده در جدول ۱، در گروه آزمایش تفاوت در طول زمان معنادار است (p=۰/۰۰۵) و با گروه کنترل نیز در هر مرحله‌ای از زمان اندازه‌گیری، تفاوت معناداری دارد (p<۰/۰۰۱).

درنتیجه، آموزش برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین بر نمرهٔکل ناتوان‌کننده‌های رفتار دانش‌آموزان تأثیر داشته است. با درنظرگرفتن مجذور اِتا، می‌توان گفت ۲۳/۶ درصد از این تغییرات ناتوان‌کننده‌های رفتار، ناشی‌از تأثیر آموزش برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین است. باتوجه به‌اینکه مقدار توان آماری آزمون ۰/۹۴۰ است، می‌توان گفت حجم نمونه نیز کفایت می‌کند.

درحیطهٔ خودناتوان‌سازی ملاحظه می‌شود که اثر زمان، معنادار نیست (p=۰/۰۸۰). هرچند، تفاوت میانگین‌های نمرات حیطهٔ مذکور در طول زمان، در گروه آزمایش، به‌لحاظ عددی کاهش محسوسی داشت (جدول ۱)؛اما این تفاوت به‌لحاظ آماری معنادار نبود. همچنین، بین دو گروه در طول زمان، تفاوت معنادار وجود دارد (p=۰/۰۱۹) که نشان می‌دهد: آموزش برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین بر خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان دختر متوسطهٔ دورهٔ دوم شهر تهران، در مقایسه با گروه کنترل تفاوت معناداری داشته است.

با درنظرگرفتن مجذور اِتا، می‌توان گفت ۱۲/۳ درصد از این تغییرات خودناتوان‌سازی، ناشی‌از تأثیر آموزش برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین است. باتوجه به‌اینکه مقدار توان آماری آزمون ۰/۶۶۰ است، می‌توان‌گفت که حجم نمونه نیز کفایت می‌کند.

درحیطهٔ ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی، ملاحظه می‌شود که نمرات ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی، حداقل در دو زمان از سه زمان، تفاوت معناداری داشتند (p=۰/۰۰۸). همچنین اثر اصلی گروه معنادار بود (p<۰/۰۰۱)؛ بدین معنی که دو گروه درطول مطالعه، در نمرات ناتوانی در ایراد اشتیاق، تفاوت معنادار داشتند.

درنتیجه، آموزش برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین، بر ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. با درنظرگرفتن مجذور اِتا، می‌توان گفت ۲۷/۷ درصد از این تغییرات ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی، ناشی‌از تأثیر آموزش برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین است. باتوجه به مقدار توان آماری آزمون که ۰/۹۷۵ است، پس حجم نمونه نیز کفایت می‌کند.

برای بررسی بیشتر و مقایسهٔ میانگین نمرات حیطه‌ها بین دو زمان مطالعه در هر گروه، از آزمون بنفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است. ملاحظه می‌شود در متغیر عوامل ناتوان‌کنندهٔ رفتار و حیطهٔ ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی بین دو زمان پیش‌آزمون و پس‌آزمون و نیز پیش‌آزمون و پیگیری، تنها در گروه آزمایش اختلاف معنادار وجود دارد (p<۰/۰۵)؛ ولی در گروه کنترل این اختلاف‌ها معنادار نشده‌اند. در متغیر خودناتوان‌سازی بین دو زمان اندازه‌گیری در گروه کنترل و آزمایش، اختلاف معنادار ملاحظه نمی‌شود.

جدول ۳. مقایسهٔ زوجی میانگین ناتوان‌کنندهٔ رفتار، خودناتوان‌سازی و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

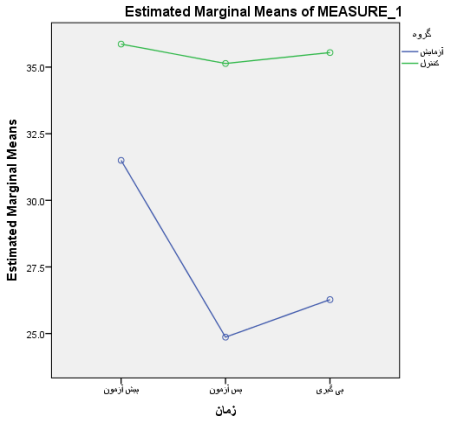
گروه	زمان (i)	زمان (j)	عوامل ناتوان‌کنندهٔ رفتار		خودناتوان‌سازی		ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی	
			اختلاف میانگین	مقدار p	اختلاف میانگین	مقدار p	اختلاف میانگین	مقدار p
آزمایش	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	* ۶/۶۳۶-	۰/۰۰۳	۲/۱۸۲	۰/۱۱۹	* ۴/۴۵۵-	<۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	* ۵/۲۲۷-	۰/۰۳۷	۲/۱۳۶	۰/۱۹۵	* ۳/۰۹۱-	۰/۰۱۶
	پس‌آزمون	پیگیری	۱/۴۰۹-	۱/۰۰۰	۰/۰۴۵-	۱/۰۰۰	۱/۳۶۴-	۰/۶۸۴

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-02]

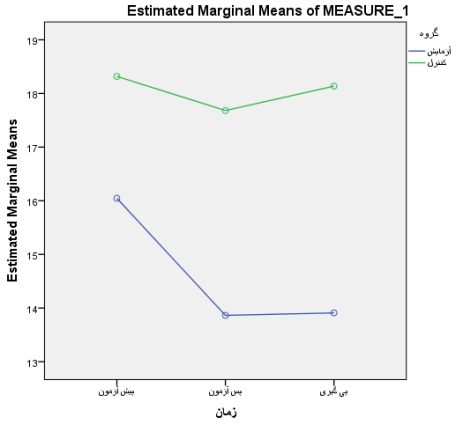
[DOR: 20.1001.1.23222840.1396.7.0.56.4]

	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۷۲۷	۱/۰۰۰	۰/۶۳۶	۱/۰۰۰	۰/۰۹۱	۱/۰۰۰
کنترل	پیش‌آزمون	پیگیری	۰/۳۱۸	۱/۰۰۰	۰/۱۸۲	۱/۰۰۰	۰/۱۳۶	۱/۰۰۰
	پس‌آزمون	پیگیری	ـ۰/۴۰۹	۱/۰۰۰	ـ۰/۴۵۵	۱/۰۰۰	۰/۰۴۵	۱/۰۰۰

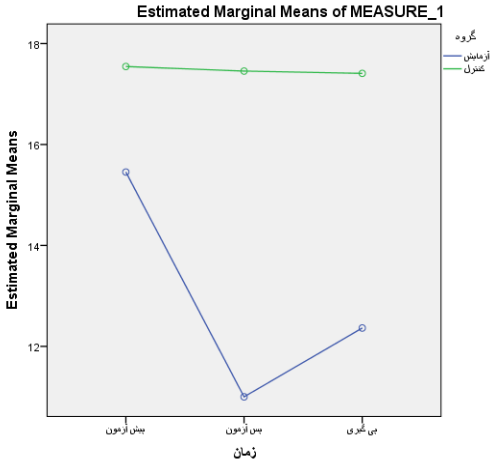
نمودارهای ۱ تا ۳ نتایج مذکور را نشان می‌دهند.



نمودار ۱ میانگین نمرهٔ ناتوان‌کننده‌های رفتار براساس گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری



نمودار ۲ میانگین نمرهٔ خودناتوان‌سازی براساس گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری



نمودار ۳ میانگین نمرهٔ ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی براساس گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1396.7.0.56.4]

۴ بحث

نتایج پژوهش نشان می‌دهد، بین نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری تقویت‌کننده‌های رفتار دانش‌آموزان دختر متوسطهٔ‌دورهٔ دوم شهر تهران در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد. به‌عبارت‌دیگر آموزش برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین بر ناتوان‌کننده‌های رفتار دانش‌آموزان دختر متوسطهٔ دورهٔ دوم شهر تهران، در سه حالت (دورهٔ زمانی) در دو گروه آزمایش و کنترل تأثیر معناداری داشته است. در پژوهش پرثیبا ناگابهوشان ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی و خودناتوان‌سازی در هر سه مرحله، رابطهٔ منفی با همهٔ سازه‌های انگیزشی تقویت‌کننده داشتند؛ درحالی‌که خودناتوان‌سازی بازتابی از انگیزش، کارآمدی و باورهای ارزشی دانش‌آموزان است، سطوح بیشتر ابراز اشتیاق تحصیلی، نشان‌دهندهٔ سطوح کمتر کارآمدی، باورهای ارزشی، برنامه‌ریزی و ایستادگی بود. رفتار و افکار تقویت‌کننده، بیشتر و به‌احتمال زیاد مانع خطرهای ناشی‌از رفتارهای ناتوان‌کننده می‌شوند (۱۱). در پژوهش پرثیبا ناگابهوشان برخلاف انتظار و برعکس مطالعهٔ مارتین ، نتایج به‌دست‌آمده گزارش کردند که رابطهٔ چشمگیری بین ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی و اضطراب، در هر سه مرحله وجود ندارد.؛ زیرا دانش‌آموزانی که رفتارهای حاکی از طفره‌رفتن از خود نشان می‌دهند، برای تکالیف مدرسه‌شان نگرانی ندارند و به‌دلیل پذیرش شکست ، یادگیری دیگر معنای شخصی برای آن‌ها ندارد (۱۲).در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان‌گفت که بُعد ناسازگاری رفتاری چرخهٔ مارتین شامل زیرگروه‌های خودناکارآمدی (خودناتوانی)، و درگیرنشدن (ناتوانی در ابراز اشتیاق) باعث کاهش انگیزه و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

همچنین، بین نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری خودناتوانی (خودتخریبی) دانش‌آموزان دختر متوسطهٔ دورهٔ دوم شهر تهران، در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد. لذا آموزش برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین بر خودناتوانی (خودتخریبی) این دانش‌آموزان در سه حالت (دورهٔ زمانی)، در دو گروه آزمایش و کنترل تأثیر معناداری داشته است. این نتایج با یافته‌های ذبیح‌الهی، یزدانی ورزنه و لواسانی با عنوان خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی، مبنی‌براینکه خودکارآمدی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی، رابطهٔ منفی معنادار دارد (۹). همین‌طور با پژوهش کارنر ـ هاچلیک که نشان داد خودناتوان‌سازی تحصیلی به استفاده از مفاهیمی برای عملکرد موفق در انجام وظایف تحصیلی، اشاره دارد (۱۳). همچنین خودناتوان‌سازی با کمال‌گرایی ارتباط مثبت و با پیشرفت تحصیلی ارتباط منفی دارد هم‌راستا بود. در توضیح و تبیین این یافته می‌توان‌گفت، خودناتوان‌سازی، هر عمل یا انتخاب زمینه‌های خاصی برای عملکرد است که امکان بیرونی‌کردن شکست و درونی‌کردن موفقیت را افزایش می‌دهد. درحقیقت، فرد خودناتوان‌ساز در مسیر ارزشیابی خود، موانعی را بوجود می‌آورد تا از این طریق حرمت خود را حفظ کند. ازنظر برگلاس و جونز خودناتوان‌سازی راهبردی است که پیش از عملکرد واقع‌شده و با کارکردهای حفاظت از خود[1] درصورت شکست احتمالی و ارتقای خود[2] درصورت موفقیت احتمالی، موجب حفظ یا افزایش میزان حرمت خود می‌شود. خودناتوان‌سازی در هر موقعیتی که توانایی فرد تهدید شود، اتفاق می‌افتد. مدارس و کلاس‌های درس زمینهٔ مناسبی را برای استفاده از رفتار خودناتوان‌سازی فراهم می‌آورند. درچنین محیط‌های تحصیلی، دانش‌آموزان همواره با تکالیف و موقعیت‌هایی مواجه‌اند که توانایی و هوش آن‌ها را درمعرض قضاوت دیگران قرار می‌دهد (۱۴). اوردان و میجلی بیان کردند :درواقع فرد از طریق خودناتوان‌سازی رابطهٔ توانایی و عملکرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد تا درصورت شکست، حرمت خود او کمترین آسیب را متحمل شود (۱۵). بنابراین، باور درقبال توانایی‌های خود در یک موقعیت خاص، یکی از تعیین‌کننده‌های مهم رفتار خودناتوان‌ساز است. فراری و تامسون عقیده دارند که خودناتوان‌سازی به دو صورت انجام می‌گیرد: خودناتوان‌سازی ادعایی[3] و خودناتوان‌سازی رفتاری[4]. خودناتوان‌سازی ادعایی به موقعیت‌هایی اشاره دارد که فرد عوامل ناتوان‌کننده را ادعا می‌کند، مثل خستگی، فشارروانی یا اضطراب امتحان. خودناتوان سازی رفتاری به موقعیت‌هایی اشاره دارد که فرد به‌طور فعال موانعی را ایجاد می‌کند تا شانس موفقیت خود را کاهش دهد؛ به‌عبارت‌دیگر، ناتوان‌سازها عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری در مقایسه با افراد عادی دارند (۱۶) و از آنجاکه موفقیت تحصیلی شاخص پایایی و استواری وضعیت شغلی و اقتصادی است، می‌توان پیش‌بینی کرد که افراد خودناتوان‌ساز در دوران بعد از تحصیل، دچار وضعیت شغلی و اقتصادی ضعیفی شوند. همچنین، بین نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطهٔ دورهٔ دوم شهر تهران،در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد ($p<۰/۰۰۰۵$). لذا آموزش برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین بر ناتوانی در ابراز اشتیاق این دانش‌آموزان در سه حالت (دورهٔ زمانی)، در دو گروه آزمایش و کنترل تأثیر معناداری داشته است. این نتایج با پژوهش‌های انگیزه و اشتیاق محققان، ازجمله ولترز که انگیزش تحصیلی را تمایل فراگیر به ورود و درگیرشدن در فعالیت یادگیری و تلاش مداوم در انجام و اتمام فعالیت می‌داند (۱۷) همسوست. همچنین تحقیقات آرشا مبالت، جانز، پاگانی نشان داد که مجموعهٔ اشتیاق‌های شناختی و عاطفی و رفتاری، نیرومندی چندبُعدی اشتیاق تحصیلی را تأیید می‌کند و همخوان است (۱۸). در تبیین این یافته می‌توان‌گفت، پژوهش‌ها نشان داده است: عواملی نظیر عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس، بدون آمادگی در کلاس حاضرشدن، داشتن انتظارات آموزشی سطح کمتر از خود، میزان احساس‌تعلق به مدرسه و درگیری در فعالیت‌های فوق‌برنامه نظیر مسابقات ورزشی و اردوها، با عملکرد مدرسه‌ای ارتباط دارد. این عوامل تحت‌عنوان‌کلی «اشتیاق دانش‌آموزان ۲۱» می‌تواند بررسی شود (۱۹). دانش‌آموزی که دچار «ناتوانی در ابراز اشتیاق» تحصیلی شده است، تلاشی جهت انجام فعالیت‌ها و دستیابی به نتایج مطلوب از خود نشان نمی‌دهد. به‌طورکلی مارتین در حوزهٔ آموزش نشان داده است که با مداخله روی دانش‌آموزان دبیرستانی، با تمرکز بر

[1]. Self-protection
[2]. Self-enhancement
[3]. Claimed self-handicapping
[4]. Behavioral self-handicapping

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-02]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1396.7.0.56.4]

«چرخهٔ انگیزش و اشتیاق» سود چشمگیری در انگیزش، چه کوتاه‌مدت و چه در دورهٔ پیگیری به‌دست خواهد آمد (۲۰).

۵ نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که شرکت در جلسات آموزشی برنامهٔ شناختی‌رفتاری مارتین، می‌تواند تأثیر بسیاری در ارتقا و بهبود مشکل خودناتوانی یادگیری و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی ازسوی دانش‌آموزان داشته باشد. همچنین آموزگاران و مسئولان آموزش و تربیت، می‌توانند بااستفاده از این برنامه به درمان ناتوانی‌های یادگیری دانش‌آموزان درزمینهٔ خودناتوانی و ناتوانی در ابراز اشتیاق تحصیلی بپردازند.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1396.7.0.56.4]

References

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

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-02-02]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1396.7.0.56.4]