

مقایسه‌ی فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری

مسعود مرادی^{۱*}، داود فتحی^۲، رامین غریب‌زاده^۳، زیبا فائیدفر^۴

تاریخ دریافت ۱۳۹۴/۱۱/۱۸ تاریخ پذیرش ۱۳۹۵/۰۲/۱۲

چکیده

پیش‌زمینه و هدف: ناتوانی یادگیری یکی از عواملی است که می‌تواند بر ویژگی‌های شخصیتی، عملکردی و تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. در این راستا پژوهش حاضر باهدف مقایسه‌ی فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری انجام گرفت.

مواد و روش کار: روش پژوهش حاضر کاربردی از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری شهر اردبیل در سال ۹۴-۱۳۹۳ تشکیل دادند. ۷۰ دانش‌آموز با و بدون ناتوانی یادگیری (۳۵ دانش‌آموز عادی و ۳۵ دانش‌آموز دارای ناتوانی یادگیری) به‌عنوان نمونه پژوهش، به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای (چندمرحله‌ای) انتخاب شدند. برای انجام این پژوهش از مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راتبلوم (PASS)، پرسشنامه فرسودگی مربوط به مدرسه و پرسشنامه احساس تنهایی (LQ) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از شاخص‌های توصیفی و تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی به‌طور معنی‌داری در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی است ($P < 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش حاکی از تأثیرات منفی ناتوانی یادگیری بر متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و احساس تنهایی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری است.

کلیدواژه‌ها: فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، احساس تنهایی، ناتوانی‌های یادگیری

مجله پزشکی ارومیه، دوره بیست و هفتم، شماره سوم، ص ۲۵۶-۲۴۸، خرداد ۱۳۹۵

آدرس مکاتبه: اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، تلفن تماس: ۰۹۱۲۷۴۱۲۰۵۹

Email: Massod76@yahoo.com

مقدمه

اختلالات عنوان کرده که دارای مشخصه‌هایی نظیر دشواری در فراگیری و کارکرد گوش دادن، حرف زدن، خواندن، نوشتن و محاسبه کردن هستند (۱). مشکلات ویژه‌ی یادگیری را می‌توان به دودسته‌ی کلی تقسیم کرد: مشکلات یادگیری تحولی و مشکلات یادگیری تحصیلی. ناتوانی یادگیری تحولی، شامل گروهی از مهارت‌های پیش‌نیاز هستند که کودک برای کسب یادگیری موضوعات درسی به آن‌ها نیاز دارد مانند ناتوانی مربوط به توجه، حافظه، ادراک، تفکر و ناتوانی‌های زبان شفاهی (۲)؛ اما مشکلات

یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های آموزش‌وپرورش امروز، افزایش کیفیت یادگیری در دانش‌آموزان و حل‌وفصل مشکلات یادگیری در آنان است. ناتوانی یادگیری علاوه بر ایجاد وقفه در فعالیت‌های آموزشی، بر عوامل روانی و رشدی دانش‌آموزان نیز تأثیر می‌گذارد و آنان را از کودکان عادی متمایز می‌کند. تاکنون تعاریف زیادی از ناتوانی یادگیری^۵ شده که رایج‌ترین آن را وزارت آموزش‌وپرورش آمریکا ارائه کرده که ناتوانی‌های یادگیری را گروه ناهمگنی از

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی (نویسنده مسئول)

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره‌ی توانبخشی دانشگاه محقق اردبیلی.

^۳ دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه محقق اردبیلی.

^۴ دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش بزرگسالان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه

^۵ learningdisabilities

یادگیری تحصیلی بر اساس چهارمین راهنمای تشخیصی اختلالات روانی انجمن روانشناسی آمریکا (۲۰۰۰)، دانش‌آموزانی را در برمی‌گیرد که با در نظر گرفتن سن تقویمی و هوش اندازه‌گیری شده و تحصیلات متناسب با سن آن‌ها، به میزان قابل‌توجهی پایین‌تر از حد انتظار عمل می‌کنند (۳). مোগسال^۱ و همکاران (۲۰۱۲) میزان شیوع اختلال یادگیری در کودکان را ۱۵/۱۱ درصد گزارش نمودند (۴). همچنین در پژوهشی با عنوان بررسی میزان شیوع مشکلات یادگیری در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی استان آذربایجان شرقی، میزان شیوع مشکلات یادگیری را ۳/۸۳ درصد برآورد شد (۵). یکی از مؤلفه‌های که می‌تواند با ناتوانی یادگیری مرتبط باشد، فرسودگی تحصیلی است که نقطه‌ی متقابل پیشرفت تحصیلی می‌باشد. فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (۶). تاپینن-تانر^۲ و همکاران (۲۰۰۵) در تحقیقات خود در مورد فرسودگی به این نتیجه رسیدند که عوامل عمده‌ای در ایجاد فرسودگی نقش دارد که عبارت‌اند از: فقدان حمایت اجتماعی کافی، کار بیش‌ازحد، فقدان کنترل، فقدان پاداش، تضاد ارزش‌ها و فقدان عدالت و انصاف (۷). ولر (۲۰۱۰) در پژوهش خود ناتوانی‌های یادگیری را به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های مهم فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان عنوان کرد (۱). پژوهشی با عنوان رابطه‌ی بین کیفیت یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان به این نتیجه رسید که بین حیطه‌های کیفیت تجارب یادگیری و ابعاد فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه‌ی معکوس وجود دارد (۸). همچنین پژوهشی باهدف مقایسه‌ی وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری به این نتیجه دست‌یافت که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی فرسودگی تحصیلی بیشتری دارند (۹).

یکی از عواملی است که می‌تواند در ناتوانی‌های یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، اهمال‌کاری است. آلیس و ناس (۲۰۰۲)^۳ اهمال‌کاری را تمایل از اجتناب از فعالیت، محول نمودن کارها به آینده و استفاده از عذرخواهی برای توجیه در انجام فعالیت‌ها، تعریف نموده‌اند (۱۰). نظریه‌های گوناگونی در زمینه‌ی اهمال‌کاری وجود دارد. رفتارگرایان، رفتار اهمال‌کارانه را بر اساس محیط و تجربه‌ی قبلی فرد تبیین می‌کنند که فراگیران اهمال‌کاری آموخته‌اند که تکمیل کردن تکالیف آموزشی خود را به تعویق اندازند

و توجه خود را به فعالیت‌های دیگری معطوف کنند که برای آن‌ها جذاب است (۱۱). رویکرد روان تحلیل‌گری، اهمال‌کاری را به‌عنوان یک رفتار مسئله‌دار که نشان‌دهنده‌ی هیجان‌های روانی زیربنایی است و بیشتر دربرگیرنده‌ی احساس نسبت به خانواده‌ی فرد می‌باشند، شناسایی می‌کنند (۱۲). همچنین طرفداران نظریه‌ی شناختی اساس رفتار اهمال‌کارانه را باورهای غیرمنطقی می‌دانند و برخی فراگیران وقتی که ارزش خود را فقط بر اساس توانایی خود در انجام دادن تکالیف می‌سنجند و به‌طور غیرمنطقی عمل می‌کنند و از اتمام کار اجتناب می‌کنند تا دیگران نتوانند توانایی واقعی آن‌ها را در انجام دادن تکالیف ارزیابی کنند (۱۱). اهمال‌کاری، با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد، از جمله، اهمال‌کاری تحصیلی^۴ (۱۳)، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری^۵ (۱۴)، اهمال‌کاری روان رنجورانه^۶ (۱۵) و اهمال‌کاری وسواس گونه^۷ (۱۶). متداول‌ترین شکل به تعویق انداختن تکالیف درسی، اهمال‌کاری تحصیلی است (۱۷). اهمال‌کاری تحصیلی یعنی ترک وظایف تحصیلی از قبیل آماده شدن برای امتحانات و انجام مشق شب و تحقیقات ترمی و احساس ناراحتی از این موضوع است (۱۸). اهمال‌کاری تحصیلی یک ویژگی یا یک نقص رفتاری است که به شکل عقب انداختن یک تکلیف و یا یک تصمیم‌گیری نمایان می‌شود. روتبلوم و سولومرن (۱۹۸۴) به دو نوع عمده اهمال‌کاری اشاره کرد؛ گروه اول، گروه نسبتاً همگنی که معمولاً مضطرب و افسرده هستند، عزت‌نفس پایین دارند، ترس از شکست دارند و بنابراین از آغاز نمودن تکلیف اجتناب می‌کنند و گروه دوم، گروه نسبتاً ناهمگن تعلل ورزان که تکلیف را آزارنده درمی‌یابند و معمولاً از تکلیف اجتناب می‌کنند (۱۸). یافته‌های پژوهشی نیز نشان می‌دهد اهمال‌کاری به‌عنوان یک نقص در خود نظم جویی، با الگوی چهاروجهی اهداف در ارتباط است و اهداف عملکرد اجتنابی و تسلط اجتنابی پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت و هدف تسلط گرایشی، پیش‌بینی‌کننده منفی اهمال‌کاری تحصیلی است (۱۹). محققان دیگر اشاره کرده‌اند که وقتی افراد تکلیف را ناخوشایند ادراک کنند، اقدام به اهمال‌کاری می‌کنند (۲۰). از آنجایی که اهمال‌کاری تحصیلی به تعویق انداختن یک درس تا شب امتحان و نهایتاً افت تحصیلی را شامل می‌شود، می‌تواند با ناتوانی‌های یادگیری در دانش‌آموزان در ارتباط باشد.

یکی دیگر از متغیرهای پژوهش که می‌تواند در بین دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و عادی متفاوت باشد، احساس تنهایی است.

5. Decisional procrastination

6. Neurotic procrastination

7. Compulsive procrastination

1. Mogsale

2. Toppinen-Tanner

3. Ellis & Knaus

4. Academic procrastination

وود^۱ (۱۹۸۶) عنوان می‌کند که احساس تنهایی یک هیجان بنیادی و یکی از قوی‌ترین تجربه‌های انسانی است (۲۱). کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری در گوش دادن و سخن گفتن هنگام ارتباط با دیگران دچار مشکلاتی هستند که ممکن است از نظر روابط اجتماعی با مسائلی مواجه شده و از لحاظ کفایت اجتماعی دچار شک و تردید شوند (۲۲). احساس تنهایی به معنی تنها بودن و جدایی از دیگران نیست، بلکه ممکن است فرد در جمع حضور داشته باشد، باین حال احساس تنهایی کند. یافته‌های پژوهشی که باهدف رابطه‌ی تعامل معلم و دانش‌آموز، ابعاد ادراک شایستگی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون نقص بینایی صورت گرفت، نشان می‌دهد که ادراک شایستگی با کاهش احساس تنهایی همراه است (۲۳). برخی تحقیقات حاکی از آن است که بین احساس تنهایی دانش‌آموزان عادی و دارای ناتوانی تفاوت معنی‌داری وجود دارد (۲۴). همچنین پژوهشی احساس تنهایی را در بین دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری و عادی بررسی کرده که نتایج نشان داد میزان احساس تنهایی در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی است (۲۵).

به‌طور کلی پژوهش‌های موجود از وجود تفاوت‌های شخصیتی و موقعیتی در افراد با و بدون ناتوانی یادگیری حکایت دارد. لذا تاکنون پژوهشی که به‌طور هم‌زمان متغیرهای فرسودگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و احساس تنهایی را دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری مقایسه کند، صورت نگرفته است. همچنین پژوهش حاضر به دنبال افزایش بینش نسبت به این موضوع است که علاوه بر مشکلات موقعیتی و شخصیتی، آیا ناتوانی در یادگیری نیز می‌تواند اهمال کاری، فرسودگی و احساس تنهایی را در دانش‌آموزان تشدید کند. در این راستا پژوهش حاضر سعی در شناخت هرچه بیشتر متغیرهای فرسودگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان ایرانی و همچنین شناخت بیشتر تفاوت‌های افراد دچار ناتوانی یادگیری و عادی را دارد. بنابراین هدف پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که آیا بین فرسودگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری تفاوت وجود دارد؟

مواد و روش کار

پژوهش حاضر توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه‌ی پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری شهر اردبیل در سال ۱۳۹۳ تشکیل دادند. نمونه‌ی پژوهش شامل ۷۰ دانش‌آموز (۳۵ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری و ۳۵ دانش‌آموز عادی)

هست که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا از مدارس شهر اردبیل سه مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب و شد و از هر مدرسه ۱۰ نفر دانش‌آموز دارای ملاک‌های ناتوانی یادگیری و ۱۰ نفر دانش‌آموز دارای ملاک‌های عادی بودن به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. بعد از هماهنگی‌ها، اطلاعات مربوط به مشکلات دانش‌آموزان از طریق پرسشنامه‌ی مشکلات یادگیری کلورادو که توسط معلمان و مشاوران مدرسه تکمیل می‌شد، جمع‌آوری گردید. سپس به‌منظور اعتبار بیشتر، تشخیص و شناسایی دقیق‌تر کودکان دچار ناتوانی یادگیری مصاحبه‌ی بالینی توسط کارشناس ارشد رشته مشاوره انجام شد و صحت تشخیص مورد تأیید قرار گرفت؛ و در آخر پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومون و راتبلوم (PASS)، پرسشنامه فرسودگی مربوط به مدرسه و پرسشنامه احساس تنهایی (LQ) بین دانش‌آموزان توزیع شد و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شده است

ابزار پژوهش:

پرسشنامه‌ی مشکلات یادگیری کلورادو: این پرسشنامه توسط ویلکات و همکاران (۲۰۱۱) تهیه شده و مشکلات یادگیری را متشکل از پنج عامل اساسی خواندن، حساب کردن، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکرد فضایی می‌داند (26). پرسشنامه از ۲۰ سؤال تشکیل شده است و توسط والدین و معلمان تکمیل می‌شود. پاسخ به هر یک از سؤالات در یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای از اصلاً (۱) تا همیشه (۵) می‌باشد. اعتبار آن بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و به روش باز آزمایی ۰/۹۴ گزارش شده و بررسی مربوط به روایی محتوا، تفکیکی و سازه‌ای مؤید روایی پرسشنامه است (۲۷)

مقیاس اهمال کاری تحصیلی سولومون و راتبلوم (PASS): این مقیاس دارای ۲۷ سؤال است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از: آمادگی برای امتحان دادن، آمادگی برای نوشتن مقاله، آمادگی برای انجام تکالیف. در مورد روایی این مقیاس، سولومون (۱۸) با استفاده از روایی همسانی درونی، ضریب ۰/۸۴ را گزارش نموده است. علی مدد (۱۳۸۸) در پژوهش خود جهت تعیین روایی مقیاس از همبستگی نمره کل مقیاس با تک تک سؤالات تشکیل‌دهنده مقیاس استفاده کرده است که همه ضرایب همبستگی در سطح $P < 0.01$ معنی‌دار بوده‌اند.

پرسشنامه فرسودگی مربوط به مدرسه: این پرسشنامه در اصل توسط سالملا آرو و آتانن (۲۰۰۵) بر اساس مقیاس فرسودگی

¹. Wood

برگن ساخته شده است (۶). پرسشنامه اصلی دارای ۱۵ سؤال است و سه خورده مقیاس خستگی هیجانی، بدبینی و کارایی را در بر دارد. گویه‌ها در یک طیف هفت‌درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۷) درجه‌بندی شده‌اند. اعتبار این پرسشنامه به وسیله‌ی بدری گرگری، مصرآبادی، پلنگی و فتحی (۱۳۹۱) با روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ و برای خورده مقیاس خستگی هیجانی ۰/۷۷، برای بدبینی ۰/۷۸ و برای خورده مقیاس کارایی ۰/۸۴ گزارش شده است (۲۸).

پرسشنامه احساس تنهایی (LQ): این مقیاس برای سنجش احساس تنهایی در اواخر دوران کودکی و پیش از نوجوانی توسط آشر و ویلر (۱۹۸۵) ارائه شده و ۲۴ آیتم را شامل می‌شود. دارای مقیاس لیکرته پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالفم "۱" و کاملاً موافقم "۵") می‌باشد. آشر و ویلر (۱۹۸۵) اعتبار این مقیاس را با ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۹۰ و روایی این مقیاس را به روش روایی واگرا و همگرا قابل قبول گزارش کردند (۲۹).

یافته‌ها

جدول (۱): میانگین و انحراف معیار متغیرهای فرسودگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری

متغیر	دانش‌آموزان عادی		دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
فرسودگی تحصیلی	۴۵/۶۵	۱/۴۲	۵۰/۵۱	۱/۲۹
اهمال کاری	۷۷/۱۱	۱/۸۵	۸۷/۹۴	۱/۸۵
احساس تنهایی	۴۹/۳۴	۱/۳۶	۶۶/۴۲	۱/۳۶

قبل از استفاده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری جهت رعایت پیش‌فرض‌های آن، از آزمون‌های باکس و لوین استفاده شد. بر اساس آزمون باکس که برای هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش معنی‌دار

نبوده است، شرط همگنی ماتریس واریانس/کوواریانس به‌درستی رعایت شده است ($\text{BOX}=4/96$, $F=0/78$, $P=0/57$).

جدول (۲): نتایج آزمون لوین در مورد پیش‌فرض تساوی واریانس دو گروه در فرسودگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و احساس تنهایی

متغیر	F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	معنی‌داری
فرسودگی تحصیلی	۰/۸۲	۱	۶۸	۰/۳۶
اهمال کاری	۰/۱۹	۱	۶۸	۰/۶۶
احساس تنهایی	۰/۳۳	۱	۶۸	۰/۵۶

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود بر اساس آزمون لوین و عدم معنی‌داری آن برای همه متغیرها، شرط همسانی واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است. بنابراین آزمون تحلیل واریانس چند متغیری قابل اجرا است. نتایج مشخصه‌ی آماری لامبدای ویلکز

نشان داد که اثر گروه بر ترکیب مؤلفه‌های شادکامی، امیدواری و احساس تنهایی معنی‌دار می‌باشد ($F=36/87$, $p>0/001$). $\lambda=0/37$ لامبدای ویلکز). این آزمون قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری را مجاز شمرد.

جدول (۳): نتایج آزمون معنی‌داری (MANOVA) برای اثر اصلی متغیر گروه بر متغیرهای وابسته

آزمون	ارزش	F	معنی‌داری
پیلای-بارتلت	۰/۶۲	۳۶/۸۷	۰/۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۳۷	۳۶/۸۷	۰/۰۰
اثر هتلینگ	۱/۶۷	۳۶/۸۷	۰/۰۰
بزرگ‌ترین ریشه خطا	۱/۶۷	۳۶/۸۷	۰/۰۰

گروه

جدول (۴): نتایج واریانس چند متغیری روی میانگین فرسودگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معنی داری
فرسودگی تحصیلی	بین گروهی ۴۱۶/۸۵	۱	۴۱۲/۸۵	۵/۷۷	۰/۰۱
	درون گروهی ۴۸۵۸/۶۲	۶۸	۷۱/۴۵		
اهمال کاری	بین گروهی ۲۰۵۲/۱۴	۱	۲۰۵۲/۱۴	۱۷/۰۴	۰/۰۰
	درون گروهی ۸۱۸۵/۴۲	۶۸	۱۲۰/۳۷		
احساس تنهایی	بین گروهی ۵۱۰۸/۶۲	۱	۵۱۰۸/۶۲	۷۸/۳۳	۰/۰۰
	درون گروهی ۴۴۳۴/۴۵	۶۸	۶۵/۲۱		

خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (۶)، شکست به دلیل ناتوانی یادگیری نیز می‌تواند علائم مشابهی را در کودکان ایجاد کند و با توجه به اینکه دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بازخوردهای مثبت کم‌تر و ناکامی‌هایی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان عادی دریافت می‌کنند، به نظر قابل توجه است که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری فرسودگی تحصیلی بیشتری را نسبت به دانش‌آموزان عادی داشته باشند.

از دیگر نتایج پژوهش حاضر، وجود تفاوت در نمره‌ی اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و عادی است که نمره‌ی اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بیشتر است. نتایج این پژوهش با نتایج یافته‌های میگرام^۳، ۱۹۸۸ خرمایی، عباسی و رجبی، ۱۳۹۰ همسو می‌باشد (۳۰، ۲۰). اهمال کاری تحصیلی تابع برخی عوامل موقعیتی، نظیر پاداش و آزارندگی تکلیف و ویژگی‌های شخصیتی از قبیل خودآگاهی کم، بی‌نظمی ذهنی، خودکنترلی کم و نقصان انگیزش پیشرفت است (۳۱). همچنین ناکامی‌های مداوم افراد دارای ناتوانی یادگیری می‌تواند به‌مرور زمان موجب درماندگی آنان شود و آنان افراد را از تلاش یادگیری مطالب جدید باز دارد. از آنجایی که اهمال کاری در دانش‌آموزان نوعی ناتوانی در تنظیم برنامه برای رسیدگی به تکالیف و همچنین تعلل ورزی در انجام تکالیف محسوب می‌شود، می‌تواند در ناتوانی‌های یادگیری دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد. با توجه به همسو بودن تأثیرات ناتوانی یادگیری با عنصر اهمال کاری در دانش‌آموزان، به‌طوری که هر دو عامل در افت تحصیلی دانش‌آموزان دخالت دارند و همچنین تأثیرات ناتوانی، بر عزت‌نفس و خود پنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، به نظر منطقی می‌رسد که اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی

نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که بین دو گروه دانش‌آموزان دارای با و بدون ناتوانی یادگیری تفاوت وجود دارد و میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی ($F=5/77$) اهمال کاری تحصیلی ($F=17/04$) و احساس تنهایی ($F=78/33$) به‌طور معنی دار در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف مقایسه‌ی فرسودگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری انجام گرفت که نتایج پژوهش نشان داد که میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و احساس تنهایی به‌طور معنی در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی است. یافته‌های پژوهش حاکی از وجود تفاوت در نمره‌ی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری است. به این معنی که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری فرسودگی تحصیلی بیشتری را نسبت به دانش‌آموزان عادی تجربه می‌کنند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های تاپینن تانر^۱ و همکاران، ۲۰۰۵؛ نعمی، ۱۳۸۸؛ رستم اوغلی و خوشنود نیای چماچایی، ۱۳۹۱ و ولر^۲، ۲۰۱۰؛ به نقل از نریمانی و همکاران، ۱۳۹۳ همسو می‌باشد (۷، ۸، ۹، ۱). نریمانی، عالی ساری نصیرلو و موسی زاده (۱۳۹۳) عنوان می‌کند که ناتوانی در تنظیم هیجانات در افراد مبتلا به ناتوانی یادگیری، سازمان عواطف و شناخت‌های فرد را مختل می‌سازد و در شرایط استرس‌زا فرد دچار ناکامی و فرسودگی می‌شود (۱). نبود پاداش و سرزنش مداوم توسط معلمان، به نتیجه نرسیدن تلاش‌ها، پایین آمدن عزت‌نفس فرد ناشی از کوشش‌های مداوم و نتیجه نگرفتن و همچنین فشارهای خانواده و مدرسه، می‌توانند در فرسودگی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری تأثیر داشته باشند. از آنجایی که فرسودگی تحصیلی با ویژگی‌هایی مانند

³. Maugham

¹. Toppinen-Tanner

². Wler

یادگیری بیشتر از اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری باشد.

همچنین نتایج پژوهش حاکی تفاوت معنی‌دار در میانگین نمره‌ی احساس تنهایی گروه‌ها می‌باشد که میانگین نمره‌ی احساس تنهایی کودکان با ناتوانی یادگیری بیشتر از میانگین نمره‌ی احساس تنهایی در دانش‌آموزان عادی است. نتایج این پژوهش با یافته‌های مورفی و نولن،^{۱۹۸۷} به نقل از الحاجین^۴، ۲۰۰۴، صالحی و سیف (۱۳۹۱)، استنبرگ^۵، سالیوان^۶ و مونتویا^۷ (۱۹۹۹) و حق رنجبر، کاکاوند و دانش (۱۳۹۰) مبنی بر وجود تفاوت در میزان احساس تنهایی کودکان دارای ناتوانی یادگیری و عادی همسو می‌باشد (۲۵، ۲۳، ۲۴، ۳۲). یافته‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی در معرض خطر ابتلا به افسردگی، احساس تنهایی و اقدام به خودکشی قرار دارند، زیرا اغلب از جامعه طرد می‌شوند (۳۳). در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری شکست‌های تحصیلی می‌تواند به تمام زندگی فرد تعمیم داده شود. موهام و گرول (۲۰۰۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که تأثیر مشکلات یادگیری و رفتاری بر یکدیگر یک تأثیر دوسویه است و مشکلات خواندن و نوشتن احتمال مبتلا شدن به مشکلات بیرونی و درونی شده را افزایش می‌دهد (۳۴). احساس تنهایی می‌تواند در نتیجه‌ی این نوع شکست‌ها در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ایجاد شود. احساس تنهایی که گاهی از آن به‌عنوان طرد اجتماعی صحبت به میان می‌آید ناشی از پذیرفته نشدن در جمع می‌باشد. افراد دارای ناتوانی یادگیری به دلیل ضعف تحصیلی ممکن است مورد تمسخر دوستان قرار گیرند و در جمع دوستان مورد پذیرش قرار نگیرند، همچنین ممکن است فرد خود را شکست‌خورده تلقی کند و احساسات منفی نسبت به قرار گرفتن در جمع پیدا کند و

احساس تنهایی در او ایجاد شود. با توجه به عواقب ناتوانی یادگیری و ملاک ارزش قرار گرفتن یادگیری و پیشرفت تحصیلی در مدارس به نظر قابل توجهیه به نظر می‌رسد که احساس تنهایی در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی باشد.

به‌طور کلی پژوهش حاضر، از بالا بودن میزان فرسودگی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری نسبت به دانش‌آموزان عادی حکایت دارد که شناسایی دیگر متغیرهای تأثیرگذار و بررسی شیوع این متغیرها در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ضروری به نظر می‌رسد. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به احتمال سوگیری در اثر حضور آزمونگران، محدود بودن جامعه پژوهش به شهر اردبیل، وجود مشکلات در تشخیص دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و تفکیک آن‌ها از دانش‌آموزان عادی و تفاوت در نوع اختلال یادگیری دانش‌آموزان که می‌تواند در نتایج پژوهش اثرگذار باشد، اشاره کرد. همچنین به دلیل حجم اندک نمونه پژوهش، تعمیم نتایج به موقعیت‌های آموزشی دیگر با محدودیت همراه است و تعمیم نتایج آن به سایر جوامع باید با احتیاط انجام گیرد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، می‌توان بر لزوم افزایش خدمات روان‌درمانی برای مقابله با فرسودگی، اهمال کاری و احساس تنهایی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری تأکید کرد و آموزش والدین و معلمان برای پیشگیری از این عوامل در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری پیشنهاد می‌شود. همچنین با توجه به تأثیرات مخرب ناتوانی یادگیری در امر تعلیم و تربیت، توصیه می‌شود به برنامه‌ای جامع متناسب با ویژگی‌های خاص شخصیتی و تحصیلی افراد دارای ناتوانی یادگیری در مدارس سراسر کشور اجرا گردد.

References:

1. Narimani M, Agha Mohammadian H, Rajabi S. A comparison between the mental health of mothers of exceptional children and mothers of normal children. Quarterly J Fundament Mental Health 2007;9(33-34):15-24.
2. Mohammadi F, Karami J, Beyrami M. The study of effectiveness of assignment-process method in the treatment of mathematical disability. Modern Investigations Psychol 2008;3(10):105-27.

3. APA. APA Diagnostic Classification DSM-IV-TR. Washington (DC): American Psychiatric Association; 2000.
4. Mogsale V, Patil VD, Patil NM, Mogsale V. (2012). Prevalence of specific learning disabilities among primary school children in a South Indian city. Indian Pediat 2012; 7(9): 342-7.
5. BahariGharehghouzlou A, Hashemi T. The evaluation of specific learning difficulties

⁶Sullivan

⁷Montoya

⁴Elhageen

⁵Stenbrg

- prevalence in the East Azerbaijan province primary school students. *J Learn Disabil* 2013; 3(1): 28-43.
6. Salmela-Aro K, Näätänen P. BBI-10: Nuorten koulu-uupumusmenetelmä [BBI-10: Adolescents' school burnout method]. Helsinki, Finland: Edita; 2005. P.54.
 7. Toppinen-Tanner S, Ojajarvi A, Väänänen A, Kalimo R, Jäppinen P. Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes. *Behav Med* 2005;31(1):18-27.
 8. Noami A. The relationship between the quality of learning and academic burnout postgraduate students, ShahidChamran of Ahwaz University. *J Psychol Stud Educ Psychol Univ Al-Zahra* 2009; 2(3): 22-34.
 9. RostamOgli Z, KoshnodiChamchgi B. Compare of academic conscience and academic burnout in students with and without learning disabilities. *J Learn Disabil* 2012; 2(3):18-37.
 10. Ellis A, Knaus WJ. Overcoming procrastination . NY: New American Library; 2002.
 11. Jaradat AM. Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment. Philips: University of Marburg; 2004
 12. Balkis M, Dura E. The evaluation of the major characteristic and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Educational Sciences: Theory Practice* 2007; 7:376-85.
 13. Ziesat HA, Rosenthal TL, White GM. BehavioralSelf-control in Treating Procrastination in Studying. *Psychol Rep* 1978; 42: 56-69.
 14. Effort B, Ferrarie J. Decisional procrastination: Examining personality correlates. *J Soc Behav Person* 1989; 56,478-84.
 15. Ellis A, Knaus WJ. Overcoming procrastination. New York: Institute for Rational Living; 1979.
 16. Ferrari JR. Compulsive Procrastination: some self-reported characteristics. *Psychopathol Rep* 1991; 68,455-8.
 17. Rothblum ED, Solomon LJ, Murkani J. Affective, cognitive and behavioral deference between high and low procrastinators. *J Counsel Psychol* 1986; 10(4): 387-94.
 18. Solomon LJ, Rothblum E. Procrastination assessment scale-students (pass). New York: The Free Press; 1994. P.446-52.
 19. Jokar B. Delavarpour, Mohammad Agha. The relationship between academic procrastination and educational objectives. *Quarterly J New Thoughts Educ* 2007; 3(3&4), 61-80.
 20. Milgram N, Mey-Tal G, Levison Y. Procrastination, generalized orspecific, incollegestudentsand their parents. *Pers Indiv Differ* 1998; 25(2): 297-316.
 21. Wood LA. Loneliness. IN R. Harré (end.). The social construction of emotions. Oxford: Basil Blackwell Ltd; 1986. P. 184-208.
 22. Welsh J, Bierman K. Social competence. *Child Devel* 2008; 61: 1-9.
 23. Salehi L, Seyf D. A pattern for prognosticating loneliness based on student-teacher interactions and aspects of esteem in young adult student with and without vision impairment. *Psychology* 2012; 2 (5): 42-64.
 24. Elhageen AAM. Effect of interaction between parental treatment styles and peer relations in classroom on the feelings of loneliness among deaf children in Egyptian schools. (Dissertation). Germany: Eberhard- Karls University; 2004.
 25. Haghranjbar F, Kakavand AR, Danesh E. (2012). Comparison of self-efficacy, emotional disorder and loneliness between normal students and those with learning disability. *J Appl Psychol* 2012; 5(4): 42-58.
 26. 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; 3:778-91.

27. Hajilou N, Rezaeesharif A. Psychometric properties of Colorado Learning Difficulties Questionnaire (CLDQ). *J Learn Disabil* 2012; 1(1): 24-43.
28. BahariGharehghouzlou, Ali and Hashemi, Touraj (2013). The evaluation of specific learning difficulties prevalence in the East Azerbaijan province primary school students. *J Learn Disabil* 2013;3(1): 28-43.
29. Asher SR, Wheeler VA. Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *J Consul Clin Psychol* 1985; 53: 500-5.
30. Khormae F, Abbasi M, Rajabi S. A comparative study of perfectionism and procrastination in mothers of students with and without learning disabilities. *J Learn Disabil* 2012; 1(1): 60-77.
31. Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull* 2007;133(1):65-94.
32. Steinberg AG, Sullivan VJ, Montoya LA. Loneliness and social isolation in the work place for deaf individuals during the transition years: A preliminary investigation. *J Appl Rehabil Counsel* 1999;30(1):22.
33. BenderWN, Rosen Krans C, Crane MK. Stress, depressionandSuicide among students with Learning disabilities: Assessing the risk. *J Learn Disabil* 1999; 22: 143-56.
34. Maughan B, Carroll J. Literacy and mental disorders. *Curr Opin Psychiatry* 2006;19(4):350-4.

A COMPARISON OF ACADEMIC BURNOUT, ACADEMIC PROCRASTINATION AND FEELINGS COMPARISON OF ACADEMIC BURNOUT, ACADEMIC NEGLIGENCE AND FEELING OF LONELINESS IN STUDENTS WITH AND WITHOUT LEARNING DISABILITIES

Massod Moradi¹, Davod Fathi², Ramin Gharibzadeh³, Ziba Faeedfar^{4,5}

Received: 07 Feb, 2016; Accepted: 02 May, 2016

Abstract

Background & Aims: Disability is one of the items that can influence the personality, functional and academic characteristics of students. Therefore, the present research was carried out in order to compare the academic burnout, academic negligence and feeling of loneliness in students with and without learning disabilities.

Materials & Methods: The methodology of the present paper was based on practical and causal-comparative study. Statistical society of this research involved all students with and without learning disabilities in Ardebil state during 2014-2015. About 70 students with and without learning disabilities (35 normal students and 35 students with learning disabilities) were selected as the research sample through multi-random surveying (multi-steps). This research used academic negligence Solomon and Rothblum (PASS) scale, academic burnout questionnaire regarding school and feeling of loneliness questionnaire (LQ). The data were analyzed by the use of explaining index and multivariable variance analysis (MANOVA) test.

Results: The findings show that the average academic burnout, academic negligence and feelings of loneliness in students with learning disabilities is significantly more than normal students ($p < 0/05$).

Conclusion: The results of the research indicate negative impacts of learning disabilities on academic burnout, academic negligence and feeling of loneliness in students with learning disabilities.

Keywords: Academic burnout, Academic negligence, Feeling of loneliness, Learning disabilities

Address: Department of Educational Sciences, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran

Tel: +98 9127412059

Email: Massod76@yahoo.com

SOURCE: URMIA MED J 2016; 27(3): 256 ISSN: 1027-3727

¹ Department of Educational Sciences, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran (Corresponding Author)

² Graduate Student in Rehabilitation Counseling, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran

³ Graduate Student in Educational Administration, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran

⁴ Graduate Student in Adult Education of Islamic Azad University of Urmia