

# نشریه توانمندسازی کودکان استثنائی

## انجمن علمی کودکان استثنائی ایران

سال دهم، شماره ۴ (۳۲)، زمستان ۱۳۹۸

صص ۶۰-۵۱

DOI: 10.22034/CECIRANJ.2020.165517.1116

### تاب‌آوری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری: بررسی نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی

لیلا افزلی\*

سمیه اسماعیلی\*\*

زهرا نقش\*\*\*

#### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای متغیر اهمال‌کاری در رابطه تاب‌آوری، سرزندگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری بود. مطالعه حاضر از نوع همبستگی و تحلیل مسیر بود. جامعه آماری آن شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. از میان آنان تعداد ۱۵۰ نفر (۷۰ دختر و ۸۰ پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. ابزارهای سنجش شامل مقیاس تاب‌آوری تحصیلی (ARS)، پرسشنامه‌های سرزندگی تحصیلی (AVQ)، اهمال‌کاری تحصیلی (PASS) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد که تاب‌آوری رابطه مثبت و معنادار با سرزندگی و عملکرد دانش‌آموزان دارد. همچنین اهمال‌کاری رابطه معنادار و منفی با سرزندگی و عملکرد دارد. از طرفی نتایج نشان داد که اهمال‌کاری نقش واسطه‌ای معناداری میان تاب‌آوری و عملکرد و همچنین سرزندگی و عملکرد دارد. اهمال‌کاری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی، بر زمینه‌های آموزشی-تحصیلی، اقتصادی، اجتماعی و بهداشت روان دانش‌آموزان با اختلال یادگیری تأثیرگذار بود و اهمال‌کاری تحصیلی، نقش واسطه در رابطه بین سرزندگی، تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی داشت.

واژه‌های کلیدی: اختلال یادگیری، اهمال‌کاری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی

Email: Leilaafzali@ut.ac.ir

\*نویسنده مسؤل: دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

\*\*دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

\*\*\*استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

پذیرش: ۹۸/۰۸/۲۰

دریافت: ۹۷/۱۰/۱۲

## مقدمه

اختلال یادگیری، در پنجمین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی<sup>۱</sup> به اختلال یادگیری خاص<sup>۲</sup> تغییر نام داده است و اختلال خواندن<sup>۳</sup>، اختلال نوشتن<sup>۴</sup> و اختلال ریاضی<sup>۵</sup> که هریک پیش از این، یک اختلال مستقل و مجزا محسوب می‌شدند، در طبقه‌بندی جدید به‌عنوان یک مشخص‌کننده در اختلال یادگیری خاص گنجانده شده‌اند (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). اختلال یادگیری خاص عبارتند از: اختلال در یک یا چند فرایند اساسی روان‌شناختی که در فهم یا کاربرد زبان گفتاری یا نوشتاری ایجاد مشکل کرده و ممکن است به‌صورت توانایی ناقص در گوش دادن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، هجی کردن کلمات یا محاسبات ریاضی، ظاهر گردد (گورمن، ۲۰۰۱، مک‌گیلوری و بیگر، ۲۰۰۹). در زمان مواجهه با چالش‌های تحصیلی، دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص دامنه وسیعی از رفتارهای ناسازگارانه مربوط با ناامیدی آموخته شده از خود نشان می‌دهند که شامل ممارست و پایداری ضعیف، اهمال‌کاری، تاب‌آوری ضعیف، سرزندگی تحصیلی پایین و تأثیرات منفی می‌باشند (مک‌گیلوری و بیگر، ۲۰۰۹؛ برد، اسکات، دیرینگ و هامیل، ۲۰۰۹؛ عطادخت، نوروزی و غفاری، ۱۳۹۲).

با توجه به مشاهده اهمال‌کاری در بسیاری از افراد، محققان معتقدند که این امر یکی از تمایلات ذاتی انسان به‌شمار می‌آید. در میان انواع اهمال‌کاری‌ها، اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۶</sup> شایع‌ترین نوع به‌حساب می‌آید (هن و گوروشیت، ۲۰۱۴). استیونسون (۲۰۱۳)، اهمال‌کاری تحصیلی را به تعویق و یا به وقت دیگر انداختن غیرضروری تکالیف می‌داند که دلایل منطقی‌ای برای این تعویق وجود ندارد (ستایشی‌اظهري، میرنسب و محبی، ۱۳۹۶). اهمال‌کاری، به‌عنوان مانعی برای پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می‌شود؛ چرا که کیفیت و کمیت یادگیری را کاهش داده و در عین حال، شدت استرس و پیامدهای منفی زندگی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (هاول و واتسون، ۲۰۰۷). یک مطالعه فراتحلیل که بر اساس بررسی ۲۶۱ پژوهش انجام گرفت،

نقش پیش‌بینی‌کننده عواملی مانند خودکارآمدی، تکانشگری، همچنین وجدان‌کاری، خودکنترلی، حواس‌پرتی، سازماندهی را بر اهمال‌کاری نشان داده است. اختلالات توجه، گرایش و تمایل به خستگی، عزت‌نفس پایین، شکست از ترس، کمال‌گرایی نیز از عواملی هستند که با اهمال‌کاری در ارتباط هستند (استیل، ۲۰۰۷). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که با افزایش تاب‌آوری، اهمال‌کاری تحصیلی کاهش یافته و آموزش تاب‌آوری در کاهش فرسودگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی و اُفت تحصیلی مؤثر است (تارووردی‌زاده، صابری و پاشاشریفی، ۱۳۹۶). تاب‌آوری<sup>۷</sup>، به‌عنوان یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر اهمال‌کاری و موفقیت تحصیلی، توانایی فعالانه عمل کردن و مؤثر بودن به‌جای واکنشی عمل کردن و منفعل بودن در پاسخ به موفقیت‌های استرس‌زا است (مکی بیدگلی و صدیقی ارفعی، ۱۳۹۶). به‌طور کلی، کودکان تاب‌آور دارای پنج مشخصه می‌باشند: ۱- روحیه اجتماعی؛ ۲- مهارت‌های حل مسئله؛ ۳- حس و تفکر انتقادی؛ ۴- استقلال عمل و خودمختاری و ۵- ادراک هدف (زولکاسکی و بولاک، ۲۰۱۲). تاب‌آوری تحصیلی<sup>۸</sup>، در برگیرنده شایستگی‌هایی از قبیل اعتماد، بهزیستی، انگیزش، جهت‌گیری، ارتباط و مدیریت تنش است. شاخص‌های روان‌سنجی تاب‌آوری تحصیلی، تحت عنوان «مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محور و مثبت‌نگری» شناسایی شدند (کلوز و سولبرگ، ۲۰۰۸). در حوزه تحصیل، آلو<sup>۹</sup> (۱۹۹۱) معتقد است که تاب‌آوری تحصیلی اشاره به سطوح بالای انگیزش پیشرفت و عملکرد، با وجود حوادث و شرایط استرس‌زایی دارد که دانش‌آموزان در مدرسه با آن مواجه‌اند (به‌نقل از سلطانی‌نژاد، آسیایی، ادهمی، توانایی یوسفیان، ۱۳۹۲). مارتین و مارش (۲۰۰۶)، معتقدند که تاب‌آوری تحصیلی مربوط به همه دانش‌آموزان است؛ چرا که در برخی موارد همه دانش‌آموزان ممکن است سطوحی از عملکرد ضعیف، سختی، چالش و یا فشار را تجربه کنند (مارتین و مارش، ۲۰۰۶).

5. dyscalculia  
6. academic procrastination  
7. resiliency  
8. academic resiliency  
9. Alva, S. A.

1. diagnostic and statistical manual of mental disorder (DSM-5)  
2. specific learning disorder  
3. dyslexia  
4. dysgraphia

تحصیلی این افراد فراهم کند (مارتین و برنز، ۲۰۱۴؛ عطادخت، نوروزی و غفاری، ۱۳۹۲). مانند اهمال کاری و تاب‌آوری، مطالعات اندکی در مورد سرزندگی تحصیلی این افراد انجام شده است که از آن میان می‌توان به مطالعه پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی (۱۳۹۴) اشاره نمود. در این مطالعه، افراد با اختلال یادگیری خاص در مقایسه با افراد دیگر دارای سرزندگی تحصیلی کمتری بودند. تحقیقات نشان داده‌اند که به دلیل مواجهه بیشتر دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص با چالش‌های مختلف از جمله تجارب آسیب‌زای فردی، فقدان آمادگی تحصیلی یا تعلق داشتن به جوامع در معرض خطر نحوه پاسخ‌دهی این افراد به این چالش‌ها بر سطح انگیزش، پشتکار و تلاش تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. بنابراین، می‌توان سطوح تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی آن‌ها را به‌عنوان متغیرهای واسطه‌ای برای عملکرد تحصیلی و یا اهمال کاری تحصیلی آن‌ها در نظر گرفت (پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴؛ مارتین و برنز، ۲۰۱۴).

با توجه به اندک بودن مطالعات در زمینه متغیرهای ذکر شده در افراد دارای اختلال یادگیری خاص، ابتدا مطالعه حاضر در صدد این است که اهمال کاری را در این اختلال مورد بررسی قرار داده و سپس نقش متغیر واسطه‌ای اهمال کاری را در تاب‌آوری و سرزندگی و عملکرد تحصیلی این افراد مورد بررسی قرار دهد.

## روش

### جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

با در نظر گرفتن هدف تحقیق که به بررسی الگوی علی روابط بین تاب‌آوری، سرزندگی، اهمال کاری و عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در شهر تهران بود. روش تحقیق همبستگی و از نوع تحلیل مسیر بوده و جامعه آماری نیز شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ می‌باشد که به دلیل مشکلات تحصیلی و یادگیری به هشت مرکز مشاوره در تهران مراجعه کردند و در ارزیابی توسط روان‌پزشک و بررسی مقیاس هوش کودکان و کسلر ۴، دارای اختلال یادگیری تشخیص داده شدند که از میان آن‌ها ۱۵۰ نفر از هر دو جنس (۷۰ دختر و ۸۰ پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی

در مواجهه با چالش‌های تحصیلی پیش‌رو، علاوه بر تاب‌آوری تحصیلی، دانش‌آموزان نیاز به سرزندگی تحصیلی<sup>۱</sup> نیز دارند. سرزندگی تحصیلی به‌صورت توانایی دانش‌آموز برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول قرار دارند، تعریف شده است. همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده، و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی تجربه می‌شوند، اشاره دارد. بی‌علاقگی، خستگی و فرسودگی تحصیلی که نقطه مقابل سرزندگی تحصیلی به حساب می‌آیند، رابطه معکوسی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد (پوتواین، کانرز، سیمز و دوگلاس - اوسبورن، ۲۰۱۱). سرزندگی تحصیلی، یکی از شاخص‌های مهمی است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیر گذاشته و منجر به پیشرفت تحصیلی و به بار نشستن لیاقت‌ها و توانایی‌ها می‌شود. در زندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتمادبه‌نفس در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزه و تعامل و مانند این‌ها) مواجه می‌شوند که برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل کرده و برخی دیگر در این زمینه ناموفق می‌باشند. کلاسن و لینچ (۲۰۰۶)، نشان دادند که اهمال کاری کودکان دارای اختلال یادگیری خاص با سطوح پایین خودپنداره و عزت‌نفس آن‌ها و در نتیجه، مداومت و تاب‌آوری پایین، سطوح بالای اضطراب و برآورد نادرست از خودکارآمدی‌شان ارتباط دارد. در همین راستا، پژوهشگران نتایج مبنی بر میزان بالای اهمال کاری در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص ارائه کردند که این امر را به پرهیز از شکست، حفظ عزت‌نفس و ارزش شخصی خود ارتباط دادند (پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴).

با توجه به میزان تاب‌آوری پائین، نبود مقاومت و مداومت در برابر چالش‌های پیش‌رو و همچنین، ترک تحصیل دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، نتایج مطالعات نشان می‌دهند که تاب‌آوری با تعدیل و کم‌رنگ‌تر کردن عوامل فشارزای حاکم بر شرایط زندگی این کودکان، می‌تواند بهزیستی روان‌شناختی این افراد را تضمین کرده و زمینه را برای ارتقای آن و بهبود شرایط

انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. لازم به ذکر است که نمونه موردنظر فاقد مشکل رفتاری بودند.

## ابزار سنجش

**مقیاس تاب‌آوری تحصیلی<sup>۱</sup> (ARS):** در پژوهش رشیدی و همکاران (۱۳۹۴)، آن‌ها این پرسشنامه را با الگوبرداری از مقیاس تاب‌آوری تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای شش گویه بود، به ۱۰ گویه توسعه داده‌اند. افزودن گویه‌های جدید به منظور غنی‌تر کردن پرسشنامه و تطابق با ویژگی‌های فرهنگی و از طرف دیگر، درخواست سازنده (مارتین) برای افزودن گویه‌های جدیدتر و توسعه پرسشنامه بود. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای تنظیم گردیده است. کاپیکران تحلیل عاملی تأییدی برای این مقیاس را (۰/۹۷)، گزارش کرده است و همچنین، میزان آلفای کرونباخ این مقیاس را نیز (۰/۸۹) گزارش کرده است. در پژوهش رشیدی و همکاران (۱۳۹۴)، میزان ضریب آلفای کرونباخ برآورد شده، برای این پرسشنامه به میزان (۰/۷۶) درصد به‌دست آمده است. برای تعیین روایی این مقیاس نیز از روش تحلیل عاملی استفاده شد. با توجه به مفروضه‌های تحلیل عاملی به‌دست آمده شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO) (۰/۷۶)، به‌دست آمد که از حداقل مقدار قابل قبول آن ۰/۷ بیشتر است. همچنین محاسبات نشان داد که شاخص مجذور کای برای آزمون کرویت بارتلت از لحاظ آماری معنادار ( $p < 0/001$ ) و بار عاملی هر گویه و ماتریس عاملی آن کمتر از ۰/۳۵ نبوده است. بنابراین، روایی این پرسشنامه نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد. همچنین برای تأیید پایایی این پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده گردید که مقدار ضریب ۰/۷۲ برای این پرسشنامه به‌دست آمد.

**پرسشنامه سرزندگی تحصیلی<sup>۲</sup> (AVQ):** این مقیاس توسط مارتین و مارش (۲۰۰۶) طراحی شد که دارای نه سؤال است. پاسخ‌ها در آن بر روی مقیاس پنج درجه‌ای از نوع لیکرت از یک (کاملاً مخالف) تا پنج (کاملاً موافق) محاسبه می‌شوند. این مقیاس از جنبه‌های همسانی درونی و بازآزمایی پایایی می‌باشد (آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و بازآزمایی ۰/۶۷) (نتایج حاصل از

بررسی همسانی درونی نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به‌دست آمده برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ می‌باشد (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان همسانی درونی پرسشنامه با آلفای کرونباخ بررسی شد که ضریب ۰/۷۳ به‌دست آمد.

**پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۳</sup> (PASS):** این ابزار سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) ابداع کرده است و آن را پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی نام نهاده‌اند. این پرسشنامه دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات، مؤلفه دوم آماده شدن برای تکلیف و مؤلفه سوم آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم می‌باشد در مؤلفه سوم، سؤالات مربوط به مقاله‌های پایان ترم، به‌صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی در نظر گرفته شده و این گزینه برای پاسخ‌دهندگان به این مقیاس توضیح داده شد. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های هرگز (۱)، به ندرت (۲)، بعضی اوقات (۳)، اکثر اوقات (۴) و همیشه (۵) نشان می‌دهند. همچنین در این مقیاس گویه‌های ۲-۴-۶-۱۱-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵، به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به‌دست آمده است. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دالورپور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته‌ها بیانگر روایی مطلوب پرسشنامه بود. در پژوهش حاضر، بر روی دانش‌آموزان همسانی درونی پرسشنامه با آلفای کرونباخ بررسی شد که ضریب ۰/۸۳ به‌دست آمد و در نهایت، از آن‌جا که هدف تحقیق پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان بود، از آن‌ها خواسته شد تا معدل ترم قبل خود را در پرسشنامه قید نمایند تا محقق به این هدف دست پیدا کند.

2. Academic Vitality Questionnaire (AVQ)  
3. procrastination questionnaire (PASS)

1. resilience scale (ARS)

## یافته‌ها

متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد. با توجه به جدول ۱، قدر مطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها کمتر از مقادیر مطرح شده توسط کلاین (۲۰۱۱) می‌باشد. بنابراین، این پیش فرض مدل یابی علی؛ یعنی نرمال بودن تک‌متغیری برقرار است. در جدول ۲، ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده‌اند.

در جدول ۱، شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی ارائه شده‌اند. کلاین (۲۰۱۱)، پیشنهاد می‌کند که در مدل یابی علی، توزیع متغیرها باید نرمال باشد. او پیشنهاد می‌کند که قدر مطلق چولگی و کشیدگی

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (n=۳۷۵)

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
تاب‌آوری	۳/۳۴۳۴	۰/۵۵۴۰۶	-۰/۱۴۸	-۰/۰۹۲
سرزندگی	۲/۷۲۹۶	۰/۳۰۸۴۳	-۰/۶۰۱	۰/۶۷۲
اهمال کاری	۲/۸۱۵۸	۰/۲۲۸۶۹	-۰/۰۲۴	-۰/۴۶۲
عملکرد	۱۷/۱۹۰۲	۱/۴۱۷۱۰	-۰/۸۲۳	۱/۲۸۷۱

جدول ۲- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	تاب‌آوری	۱			
۲	سرزندگی	۰/۲۴**	۱		
۳	اهمال کاری	-۰/۲۹**	-۰/۴۴**	۱	
۴	عملکرد	۰/۳۴**	۰/۴۱**	-۰/۳۳**	۱

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

در جدول ۳، شاخص‌های برازش مطلق<sup>۲</sup>، تطبیقی<sup>۳</sup> و مقتصد<sup>۴</sup> به تفکیک گزارش شده‌اند. در این پژوهش شاخص نیکویی برازش<sup>۵</sup> (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته<sup>۶</sup> (AGFI) و ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده<sup>۷</sup> (SRMR)، به عنوان شاخص‌های برازش مطلق، شاخص برازش تطبیقی<sup>۸</sup> (CFI)، شاخص برازش هنجار شده<sup>۹</sup> (NNFI) و شاخص برازش هنجار نشده<sup>۱۰</sup> (NNFI)، به عنوان شاخص‌های برازش تطبیقی و مجذور خی بر درجه آزادی (X<sup>2</sup>/df)، شاخص برازش ایجاز<sup>۱۱</sup> (PNFI) و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب<sup>۱۲</sup> (RMSEA)، به عنوان شاخص‌های برازش مقتصد در نظر گرفته شدند.

با توجه به جدول ۲، رابطه تاب‌آوری با سرزندگی (۰/۲۴) و عملکرد (۰/۳۴) می‌باشد که در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنادار است. رابطه تاب‌آوری با اهمال کاری نیز (۰/۲۹-) منفی و معنادار است. رابطه سرزندگی با اهمال کاری (۰/۴۴-) منفی و معنادار و رابطه آن با عملکرد (۰/۴۱) مثبت و معنادار است. اهمال کاری نیز رابطه منفی و معناداری با عملکرد (۰/۳۳-) دارد. از روش بیشینه احتمال برای آزمون الگوی نظری پژوهش و برازش آن با داده‌های گردآوری شده استفاده شد. استفاده از این روش، نیازمند نرمال بودن چندمتغیره متغیرها می‌باشد. در پژوهش برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا<sup>۱</sup>، استفاده شد که نرمال بودن داده‌ها را نشان داد. لازم به ذکر است که از نرم‌افزار لیزرل برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده گردید.

7. Standardized Root Mean Squared Residual
8. Comparative Fit Index
9. Normed Fit Index
10. Non-Normed Fit Index
11. Parsimony Fit Index
12. Root Mean Square Error of Approximation

1. mardia's normalized multivariate kurtosis value
2. absolute
3. comparative
4. parsimonious
5. Goodness of Fit Index
6. Adjusted Goodness of Fit Index

## جدول ۳- شاخص‌های نیکویی برازش الگوی آزمون شده پژوهش

شاخص‌های برازش مطلق			
SRMR	AGFI	GFI	شاخص
۰/۰۴	۰/۸۷	۰/۹۰	مقدار به‌دست آمده
کمتر از ۰/۰۵	بیشتر از ۰/۸۰	بیشتر از ۰/۹۰	حد قابل پذیرش
شاخص‌های برازش تطبیقی			
NNFI	NFI	CFI	شاخص
۰/۹۰	۰/۹۳	۰/۹۳	مقدار به‌دست آمده
بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	حد قابل پذیرش
شاخص‌های برازش تعدیل یافته			
RMSEA	PNFI	X <sup>2</sup> /df	شاخص
۰/۰۶	۰/۷۵	۲/۶۳	مقدار به‌دست آمده
کمتر از ۰/۰۸	بیشتر از ۰/۶۰	کمتر از ۳	حد قابل پذیرش

و می‌توان نتیجه گرفت که مدل آزمون شده برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد. در جدول ۴، اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها گزارش شده‌اند.

در جدول ۳، مقادیر به‌دست آمده در پژوهش حاضر و حد قابل پذیرش هر یک از شاخص‌های برازش گزارش شده‌اند. با توجه به این جدول، تمامی شاخص‌های برازش در حد مطلوبی قرار دارند.

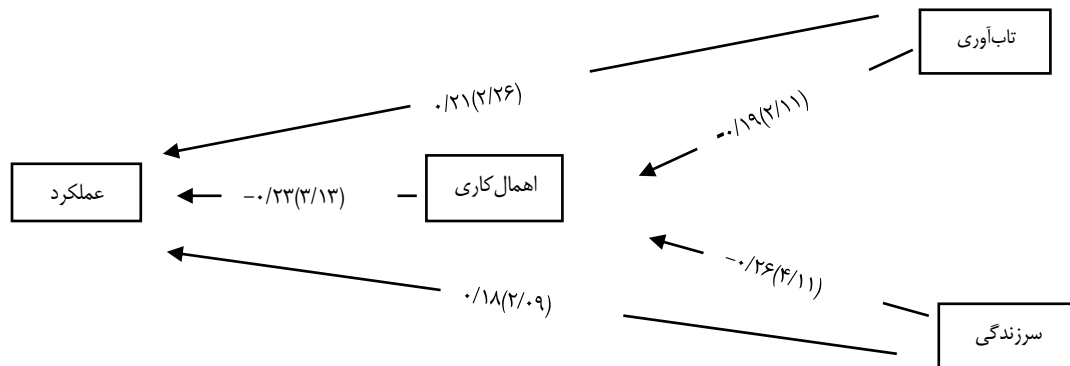
## جدول ۴- اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها

متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی عملکرد از				۰/۱۴
تاب‌آوری	۰/۲۱	۰/۰۴	۰/۲۵	
سرزندگی	۰/۱۸	۰/۰۶	۰/۲۴	
اهمال کاری	-۰/۲۳	-	-۰/۲۳	
به‌روی اهمال کاری از				۰/۱۱
تاب‌آوری	-۰/۱۹	-	-۰/۱۹	
سرزندگی	-۰/۲۶	-	-۰/۲۶	

\*\*\* $p < 0.001$

استفاده شد که نتایج نشان داد، اهمال کاری در بین تاب‌آوری و عملکرد و همچنین سرزندگی و عملکرد نقش واسطه‌ای معنادار دارد. با توجه به جدول فوق، متغیرهای پژوهش در مجموع ۱۴ درصد از تغییرات عملکرد را تبیین می‌کنند. تاب‌آوری و سرزندگی نیز ۱۱ درصد از تغییرات اهمال کاری را تبیین می‌کنند. در شکل ۱، مدل آزمون شده پژوهش نشان داده شده است.

با توجه به جدول ۴، اثر مستقیم تاب‌آوری بر عملکرد (۰/۲۱) و اثر مستقیم سرزندگی بر عملکرد (۰/۱۸) مثبت و معنادار می‌باشد. اثر مستقیم اهمال کاری بر عملکرد (-۰/۲۳) نیز معنادار می‌باشد. اثر مستقیم تاب‌آوری بر اهمال کاری (-۰/۱۹) و همچنین سرزندگی بر اهمال کاری (-۰/۲۶) نیز منفی و معنادار است. در بررسی اثرات غیرمستقیم و معناداری آن‌ها از آزمون سوبل



شکل ۱- الگوی آزمون شده پژوهش (مقادیر روی نمودار ضرایب مسیر و مقادیر تی هستند)

## بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر به منظور تعیین نقش واسطه‌ای اهمال کاری تحصیلی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری انجام پذیرفت. نتایج حاکی از آن است که تاب‌آوری رابطه مثبت و معنادار با سرزندگی و عملکرد دانش‌آموزان دارد. همچنین اهمال کاری، رابطه معنادار و منفی با سرزندگی و عملکرد دارد. از طرفی، نتایج نشان داد که اهمال کاری نقش واسطه‌ای معناداری میان تاب‌آوری و عملکرد و همچنین سرزندگی و عملکرد دارد. نتایج به‌دست آمده با نتایج پژوهش‌های سلطانی‌نژاد، آسیایی، ادهمی و توانایی یوسفیان (۱۳۹۲)؛ پوتواین، کانرز، سیمز و همکاران (۲۰۱۱)؛ مارتین و برنز (۲۰۱۴)؛ عطادخت، نوروزی و غفاری (۱۳۹۲) همسو است.

همان‌طور که نتایج نشان داد، اهمال کاری تحصیلی، نقش واسطه در رابطه بین سرزندگی، تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی دارد. همچنین همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد، میزان سرزندگی بالا منجر به سطح پایین اهمال کاری می‌شود. به این دلیل که سرزندگی با انگیزش بیشتر برای حرکت به سمت هدف و نیز عملکرد تحصیلی مثبت همراه است (استیل و فراری، ۲۰۱۳).

سرزندگی، از طریق کاهش ترس از شکست و ترس از ارزیابی دیگران که اهمال کاری را به دنبال دارد، بر اهمال کاری تأثیرگذار است و منجر به کاهش آن می‌شود. به عبارت دیگر، افراد با سرزندگی تحصیلی، ترس از شکست و ترس از ارزیابی کمتری را تجربه می‌کنند و کمتر دچار اهمال کاری شده، از انگیزش بیشتری برای پیشرفت برخوردارند (هانا، نیرمن و شیرس، ۲۰۱۴).

دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص به دلیل این که در تحصیلات شکست می‌خورند و می‌خواهند مثل هم‌سالان خودشان موفقیت کسب کنند و چون اطلاع دارند که نمی‌توانند در واقع، به سطح مطلوب برسند؛ بنابراین از سرزندگی تحصیلی کمتر برخوردار می‌شوند (کورکین، یو و لینت، ۲۰۱۱). سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی را در چهارچوب روان‌شناسی مثبت منعکس می‌کند و می‌توان گفت سرزندگی تحصیلی، یک شاخص مؤثر در یادگیری و موفقیت تحصیلی فرد می‌باشد (جانگ، اسپورتل، هالو و ناتا، ۲۰۱۲)؛ اما در زندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها (مانند نمرات ضعیف، تجارب استرس‌زا، کاهش اعتمادبه‌نفس در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش و مانند این‌ها) مواجه می‌شوند و نحوه پاسخ‌دهی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص با این چالش‌ها بر سرزندگی، پشتکار و عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین اهمال کاری می‌تواند به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای نقش مهمی در سطح تاب‌آوری، سرزندگی و عملکرد تحصیلی آن‌ها ایفا کند (اولواگوهومی، ۲۰۱۴).

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص به دلیل ضعف عملکرد در تکالیف درسی نسبت به هم‌سالان خود، دچار احساس کم‌توانی و دل‌سردی می‌شوند و این منجر به اهمال کاری در وظایف مربوطه می‌شود که این خود منجر به عملکرد تحصیلی پایین و علاقه نداشتن به مدرسه می‌شود. تأخیر در شروع و اتمام تکالیف، باعث خواهد شد تا یادگیری در فرصت‌های مناسب از دست برود و فرد مطالعه و انجام تکالیف را به زمان نامناسب و همواره با محدودیت زمانی

تاروپردی‌زاده، هب، صابری، هب، و پاشاشریفی، ح. (۱۳۹۶). پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با میانجی‌گری هوش هیجانی. *نشریه مدیریت ارتقای سلامت*، ۳(۳)، ۴۳-۳۶.

جوکار، ب.، و دالوریور، م. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء*، ۳(۳ و ۴)، ۸۰-۶۱.

دهقانی‌زاده، م. ح.، و حسین‌چاری، م. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۷-۲۱.

رشیدی، ع.، امیری، م.، مهرآور گیگلو، ش.، و نودهی، ح. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کالس با تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲(۷)، ۱۸۹-۱۷۰.

ستایشی‌اظهري، م.، میرنسب، م.، و محبی، م. (۱۳۹۶). رابطه امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان. *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزیابی*، ۱۰(۳۷)، ۱۴۲-۱۲۵.

سلطانی‌نژاد، م.، آسیایی، م.، ادهمی، ب.، و توانایی یوسفیان، س. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ARI. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۵(۱۵)، ۳۴-۱۷.

عطاذخت، ا.، نوروزی، ح.، و غفاری، ع. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش حل مسئله اجتماعی در ارتقای بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری کودکان دارای اختلال یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۲)، ۱۰۸-۹۲.

مطیعی، ح.، حیدری، م.، و صادقی، م. ا. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۴(۱)، ۷۰-۴۹.

مکی بیدگلی، ز.، و صدیقی ارفعی، ف. (۱۳۹۶). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه کاشان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۲(۴۵)، ۳۰۱-۲۸۱.

پیگیری کند که این مسئله در فرایند یادگیری اختلال به‌وجود می‌آورد و موجب کاهش دقت، افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف و فرایند یادگیری می‌گردد (لین و همکاران، ۲۰۱۵).

می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که اهمال‌کاری تحصیلی در بین تاب‌آوری و عملکرد و همچنین سرزندگی و عملکرد، نقش واسطه‌ای معنادار دارد؛ بنابراین با اعمال روش‌های تربیتی مناسب و غنی کردن محیط آموزشی می‌توان اهمال‌کاری این دانش‌آموزان را کاهش و سرزندگی و تاب‌آوری آنان را افزایش داد که می‌تواند از تداوم این اختلال و آسیب‌پذیری این دانش‌آموزان در برابر آن و سایر مشکلات اجتماعی جلوگیری کند؛ بنابراین لازم است تا مسؤولان و متصدیان ذی‌ربط اقدامات لازم را جهت پیشگیری از این موضوع مهم انجام دهند.

این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها، دارای محدودیت‌هایی می‌باشد. داده‌های این پژوهش به‌صورت خودگزارشی جمع‌آوری شده است. یکی از بزرگ‌ترین مشکلات این شیوه جمع‌آوری اطلاعات، کنترل تأثیر مطلوبیت اجتماعی نهفته می‌باشد. به‌عبارتی، در خودگزارشی‌ها، آزمودنی‌ها گزینه‌ای را انتخاب می‌کنند که آن‌ها را بهتر جلوه دهد تا گزینه‌ای که به‌طور صحیح وضعیت فعلی آن‌ها را توصیف کند که این مسئله منجر به کاهش کارایی ابزار اندازه‌گیری می‌شود. استفاده از شیوه‌های ارزیابی چندگانه برای غلبه بر این مشکل پیشنهاد می‌گردد. حجم نمونه، برای روش مدل معادلات ساختاری نمونه کمی محسوب می‌شود. سرانجام، در این پژوهش روابط بین متغیرها توصیف شده است و روابط علی بین متغیرها به‌دست نیامده است، از این‌رو، انجام مطالعه آزمایشی بینش عمیق‌تری در رابطه بین سرزندگی، تاب‌آوری، اهمال‌کاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی به‌وجود خواهد آورد. در نتیجه، مطالعه در زمینه آموزش راهکارهای افزایش سرزندگی و بررسی اثرات آن بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود.

## منابع

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*, (5th ed). Arlington: American Psychiatric.

پورعبدل، س.، صبحی فراملکی، ن.، و عباسی، م. (۱۳۹۴). مقایسه اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۳)، ۳۸-۲۲.



- Cruz, R. (2015). *Correlates of students' academic performance in intermediate level Journal of Business & Management Studies*. 1(2), 1-7.
- Martin, A. J., & Burns, E. C. (2014). Academic buoyancy, resilience, and adaptability in students with ADHD. *The ADHD Report*. 22(6), 1-9.
- Martin, A. J., & Marsh, H.W. (2006). Academic Resilience and Its Psychological and Educational Correlates: A Construct Validity Approach. *Psychology in the Schools*. 43(3), 267-281.
- McGillivray, J. A., & Baker, K. L. (2009). Effects of comorbid ADHD with learning disabilities on anxiety, depression, and aggression in adults. *Journal of Attention Disorders*. 12(6), 525-531.
- Oluwagbohunmi, M. F. (2014). Gender Issues in Classroom Interaction and Students' Achievement in Social Studies. *Intern. J. Innov. Res. Dev.* (5): 742-745. Race and socioeconomic status on academic achievement. *Journal of Poverty*. 6(2), 21-35.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety Stress Coping*. 25(3), 349-58.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1994). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). In J. Fischer and K. Corcoran (Eds.) *Measure for Clinical Practice* (2), 446-452. New York: The Free Press.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 133(1), 65-94.
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, education, and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*. 27, 51-58.
- Stevenson, E. (2013). Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*. 93(1), 116-130.
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*. 34(12), 2295-2303.
- Baird, G., Scott, W., Dearing, E., & Hamill, S. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning versus performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 28(7), 881-908.
- Close, W., & Solberg, S. (2008). Predicting achievement, distress, and retention among lower-income Latino youth. *Journal of Vocational Behavior*. 72(1), 31-42.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*. 21(5), 602-606.
- Gorman, J. (2001). Emotional disturbances and learning disabilities in elementary classes, Translated by Narimani, M. & Norani Degarmandegh, N. (2003). Ardabil. Nikamoz Publication.
- Hannah, G., Niermann, V., & Scheres, F. (2014) The worldwide prevalence of ADHD: is it an American condition? *World Psychiatry*. 2(2), 104-113.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic efficacy as a mediator between emotional intelligence, GPA and academic procrastination. Manuscript submitted for publication.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*. 43(1), 167-178.
- Jong, P. J., Sportel, B. E., Hullu, E. D., & Nauta, M. H. (2012). Co-occurrence of social anxiety and depression symptoms in adolescence: Differential links with implicit and explicit self-esteem? *Psychological Medicine*. 42(3), 475-484.
- Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with learning disabilities and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*. 40(6), 494-507.
- Kline, R. B. (2011). *Principles & Practice of Structural Equation Modeling*. Second Edition, New York: The Guilford Press.
- Lane, G., Lansangan, M., G. Baking, E., T. Quiambao, D., C. Nicdao, R., V. Nuqui, A., C.

---

## Educational resilience, educational vitality and performance of Students with Learning Disability: mediator role of procrastination

Leila Afzali\*<sup>1</sup>  
Somaye Esmaili<sup>2</sup>  
Zahra Naghsh<sup>3</sup>

---

### Abstract

The purpose of this study was to investigate the mediating role of procrastination in correlation between resilience, vitality and academic performance of students with Learning Disabilities. The present study was of correlational method and path analysis type. The statistical population included all elementary school students in Tehran during the academic year 1995-96. A total of 150 individuals of both sexes (70 girls and 80 boys) were selected by random sampling. They answered the Resilience Scale (ARS), Academic Vitality Questionnaire (AVQ), and Procrastination Assessment Scale for Students Questionnaire (PASS). The results showed that resilience has a positive and significant relation with the vitality and performance of students. Also, procrastination has a meaningful and negative relationship with vitality and performance. On the other hand, the results showed that procrastination has a significant mediating role between vitality and performance as well as vitality and performance. Educational procrastination, educational resilience and academic vitality affect the educational, economic, social and mental health of students with learning disabilities, and academic procrastination plays a mediating role in the relationship between vitality, resiliency and performance.

**Keywords:** Learning disability, educational procrastination, academic resiliency, academic vitality

---

\*1. **Corresponding author:** Ph.D in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran

2. PhD student of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, Alzahra University, Tehran, Iran

3. Assistant Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran