

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

\*Asghari A<sup>1</sup>, Mianabadi H<sup>2</sup>

## 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](mailto: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:  $\geq 100$  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 (Urdu & 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.

# مقایسه درک حمایت معلم، خودناتوان سازی و معنای تحصیلی میان دانش آموزان با و بدون نارساخوانی

\*آرزو اصغری<sup>۱</sup>، هانیه میان آبادی<sup>۲</sup>

توضیحات نویسندگان

۱. استادیار گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کوثر بجنورد، بجنورد، ایران؛

۲. کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه پیام نور گلستان، گرگان، ایران.

\*رأبانا نامه نویسنده مسئول: asghari@kub.ac.ir

تاریخ دریافت: ۶ خرداد ۱۳۹۹؛ تاریخ پذیرش: ۶ مرداد ۱۳۹۹

## چکیده

**زمینه و هدف:** دانش آموزان نارساخوان به حمایت و امنیت کافی نیاز دارند تا مشکلات تحصیلی خود را با حداقل شکست و ناراحتی های روانی پشت سر بگذارند؛ اما مادامی که حمایت کافی دریافت نکنند، چه بسا از ادامه تحصیل باز بمانند. هدف پژوهش حاضر مقایسه درک حمایت معلم، خودناتوان سازی و معنای تحصیلی میان دانش آموزان با و بدون نارساخوانی بود.

**روش بررسی:** روش پژوهش توصیفی از نوع علی مقایسه ای بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش آموزان با و بدون نارساخوانی پایه دوم ابتدایی شهر گرگان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند. نمونه پژوهش ۵۶ دانش آموز (۲۸ دانش آموز بدون نارساخوانی و ۲۸ دانش آموز با نارساخوانی) بود. انتخاب دانش آموزان با نارساخوانی به شکل نمونه گیری هدفمند از میان تمامی دانش آموزان با نارساخوانی صورت گرفت. دانش آموزان بدون نارساخوانی نیز به منظور مقایسه با آنان به شیوه تصادفی ساده انتخاب و همسازی شدند. برای جمع آوری داده ها، پرسش نامه مشکلات یادگیری کلرادو (ویلیکات و همکاران، ۲۰۱۱)، پرسش نامه درک حمایت معلم (متنی و همکاران، ۲۰۰۸)، پرسش نامه معنای تحصیلی (هندرسون- کینگ و اسمیت، ۲۰۰۶) و مقیاس خودناتوان سازی (اردان و میدگلی، ۲۰۰۱) به کار رفت. تحلیل داده ها با استفاده از روش تحلیل واریانس چندمتغیری در نرم افزار SPSS نسخه ۲۵ صورت گرفت. سطح معناداری آزمون ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

**یافته ها:** نتایج نشان داد، در متغیرهای درک حمایت معلم (راهنمایی) ( $p < ۰/۰۰۱$ )، توجه مثبت ( $p < ۰/۰۰۱$ )، انتظارات ( $p = ۰/۰۰۲$ )، قابلیت دسترسی ( $p < ۰/۰۰۱$ )، خودناتوان سازی ( $p < ۰/۰۰۱$ ) و معنای تحصیلی ( $p < ۰/۰۰۱$ )، میان دانش آموزان با و بدون نارساخوانی تفاوت معناداری وجود داشت؛ بدین معنا که میزان خودناتوان سازی در دانش آموزان با نارساخوانی، بیشتر و درک حمایت معلم و معنای تحصیلی در دانش آموزان بدون نارساخوانی، بیشتر بود.

**نتیجه گیری:** براساس یافته های پژوهش نتیجه گرفته می شود که دانش آموزان نارساخوان قادر نیستند مانند دانش آموزان بدون نارساخوانی پیشرفت داشته باشند و مادامی که نتوانند از حمایت معلم برخوردار شوند، احساس ناتوانی می کنند. این ناتوانی مقدمه ای برای ایجاد احساس منفی به تحصیل و شکست تحصیلی است.

**کلیدواژه ها:** درک حمایت معلم، خودناتوان سازی، معنای تحصیلی، دانش آموزان نارساخوان.

کودکان نیز همچون سایر افراد جامعه به بهداشت روانی، سلامت فکر، احساس، عمل کردن و رویاروشدن با مشکلات روزمره 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<sup>۱</sup> را نام برد. اختلال یادگیری خاص بر مبنای ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی<sup>۲</sup>، 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 شیوه اختلال یادگیری خاص در ایران حدود ۴ درصد عنوان می‌شود. افراد مبتلا، دارای توزیع هوش بهنجار هستند؛ اما در هجی کردن، حساب و خواندن مشکلاتی دارند (۲).

نارساخوانی<sup>۳</sup> به منزله اختلال در هجی کردن 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 به هم، حدس زدن کلمات با در نظر گرفتن حروف ابتدا و انتهای کلمات و صحیح خواندن کلمات مشکل دارد (۱). والد 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 مثلی 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؛ بدین معنا که 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<sup>۴</sup> 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، به شدت قوت گرفته است (۵). همچنین فرانزل و همکاران بیان کردند، 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 به‌وسیله 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 دریافته‌اند، 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 تدریس شده و مطالب و موضوعات غیردرسی است که نحوه و کیفیت هر دو می‌تواند بر یکدیگر تأثیر بگذارد (۷). نیمانی و همکاران در پژوهشی نشان دادند، درک حمایت معلم با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری رابطه مثبت و معناداری دارد (۸). اوربول گرانادو و همکاران در پژوهشی دریافته‌اند، هنگامی که 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 منجر به سطوح کمتر خودتنظیمی، ضعف تحصیلی و پرخاشگری در دانش‌آموزان می‌شود (۱۰). علاوه‌براین رایس و همکاران در پژوهشی دریافته‌اند، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز نتیجه تعاملات بین ویژگی‌های شخص و محیط آموزشی وی است و معلم از مهم‌ترین عوامل دخیل در محیط آموزشی به‌شمار می‌رود؛ در نتیجه 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 دوجندان می‌شود و احساس خودناتوانی تحصیلی<sup>۵</sup> 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. به نظر می‌رسد بعضی از دانش‌آموزان به‌دلایل مختلفی به‌عمد تلاش نمی‌کنند تا از تلوپحات منفی شکست احتمالی بکاهند (۱۲). در همین راستا ایروسل در پژوهشی نشان داد، راهبردهای خودناتوان‌ساز منجر به کاهش بهزیستی روان‌شناختی، احساس کفایت کمتر، انگیزش‌دهی ضعیف‌تر و افزایش مشکلات تحصیلی می‌شود (۱۳). ادوباسیم و نانجی در پژوهشی دریافته‌اند، 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 رابطه مثبت دارد. تحصیل برای عده‌ای

<sup>۳</sup> Dyslexia

<sup>۴</sup> Social support

<sup>۵</sup> Self-handicapping academic

<sup>۱</sup> Specific Learning Disorder

<sup>۲</sup> Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Fifth Edition (DSM-5)

معنای تحصیلی میان دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی بود.

## ۲ روش بررسی

روش این پژوهش، توصیفی از نوع علی‌مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی پایه دوم ابتدایی شهر گرگان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند. براساس نظر هومن، در تحقیقات علی‌مقایسه‌ای، حداقل نمونه پانزده نفر برای هر گروه کافی است (۲۰)؛ ازاین‌رو نمونه پژوهش ۵۶ دانش‌آموز (۲۸ دانش‌آموز بدون نارساخوانی و ۲۸ دانش‌آموز با نارساخوانی) بودند. نمونه 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 به‌شیوه تصادفی ساده انتخاب و هم‌سازی 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<sup>۲</sup>)؛ مبتلانی بودن به اختلال‌های دیگر. ملاک‌های خروج از پژوهش برای همه شرکت‌کنندگان نیز رضایت‌نداشتن برای ادامه همکاری بود. لازم به ذکر است، به همه 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.

– پرسش‌نامه مشکلات یادگیری کلرادو<sup>۳</sup> : به‌منظور تشخیص دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی و تعیین میزان مشکلات یادگیری آن‌ها از پرسش‌نامه 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 پرسش‌نامه 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 رویایی پرسش‌نامه 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 رویایی مطلوب پرسش‌نامه مذکور بود (۲۲).

– پرسش‌نامه درک حمایت معلم<sup>۴</sup> : این پرسش‌نامه توسط متنی و همکاران در سال ۲۰۰۸ طراحی شد (۲۳). این پرسش‌نامه شامل ۲۷ سؤال و چهار مؤلفه 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

تجربه 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). فسیحانی‌فرد 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<sup>۱</sup> 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 آینده آن دارد. معنای تحصیلی برای برخی از محصلان به‌منزله 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 مؤسسه آموزشی، تغییرات و ارزش‌های اجتماعی می‌توانند بر تجربه فردی از تحصیل تأثیر بگذارند (۱۸). کاوینگتون و مارتین بیان می‌کنند، هدف دانش‌آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود در برابر معلم، والدین و هم‌کلاسی‌ها است؛ بنابراین وقتی با تکالیف چالش‌انگیز روبه‌رو می‌شوند، با بهانه بیمار بودن و کاهش تمرین و کوشش، نبود صلاحیت و کفایت خود را توجیه می‌کنند (۱۹). باتوجه به اینکه نشانه مهم‌تر موفقیت نظام آموزشی در رسیدن به اهداف، شیوه 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 حقارت 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 روزمره 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 ادامه تحصیل باز بمانند و این خود می‌تواند مقدمه بزهکاری، جرم و سوءمصرف مواد و... باشد؛ ازاین‌رو باتوجه به مطالب مذکور، هدف پژوهش حاضر مقایسه درک حمایت معلم، خودناتوان‌سازی و

4. Perceived Teacher Support Qusetionnaire

1. Academic Meaning

2. Raven IQ Test

3. Colorado Learning Difficulties Questionnaire (CLDQ)

مخالقم=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 نمره کلی این مقیاس به دست می‌آید و روش نمره‌گذاری به صورت مستقیم است. نمرات این مقیاس در دامنه 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- براون برابر با ۰/۵۵۸ به دست 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 نرمال بودن توزیع داده‌ها با آزمون کولموگروف اسمیرنوف، بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها با آزمون لون، بررسی همسانی ماتریس واریانس- کوواریانس با آزمون ام‌باکس) در نرم‌افزار SPSS نسخه 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  $11/28 \pm 0/80$  سال و گروه دانش‌آموزان با نارساخوانی  $11/24 \pm 0/88$  سال بود.

برای بررسی نرمال بودن توزیع از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد. با توجه به نتایج مقدار احتمال به دست آمده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف، فرض نرمالیتی توزیع متغیرهای درک حمایت معلم، خودناتوان‌سازی و معنای تحصیلی در هریک از گروه‌ها رد نشد ( $p > 0/05$ ). به منظور بررسی همگن بودن واریانس متغیرهای پژوهشی، آزمون برابری خطای واریانس‌های لون به کار رفت. با توجه به نتایج مقدار احتمال به دست آمده از آزمون لون، فرض همگن بودن واریانس متغیرهای درک حمایت معلم، خودناتوان‌سازی و معنای تحصیلی در هریک از گروه‌ها رد نشد ( $p > 0/05$ ). همسانی ماتریس واریانس- کوواریانس نیز با آزمون ام‌باکس تأیید شد ( $p > 0/05$ ).

۰/۹۲، ۰/۸۹، ۰/۸۸ و ۰/۸۵ به دست 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 پرسش‌نامه حمایت معلم فارمرز (۱۹۸۵) ۰/۷۹ به دست آمد (۲۳). در ایران در پژوهش نریمانی و همکاران ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه مذکور ۰/۸۹ بود (۸).

پرسش‌نامه معنای تحصیلی<sup>۳</sup>: این پرسش‌نامه برای اندازه‌گیری معنای تحصیل توسط هندرسون- 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 نمره 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 به ترتیب نمره‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ به هر نوع گزینه اختصاص می‌یابد (۲۴). هندرسون- 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 به دست آمد (۲۵).

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی<sup>۳</sup>: به منظور سنجش خودناتوان‌سازی تحصیلی، در این پژوهش، مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی به کار رفت که توسط اردان و میدگلی در سال ۲۰۰۱ تهیه شد (۲۶). این مقیاس میزان استفاده 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 گویه ۳ بیان می‌دارد: «دانش‌آموزان عمداً به میزان کافی در مدرسه تلاش نمی‌کنند؛ در صورتی که از عهده کاری به خوبی بر نیامدند می‌توانند بگویند که علت آن عدم تلاششان بوده است. این مورد چقدر درباره شما کاملاً صدق می‌کند؟» این پرسش‌نامه بر مقیاس پنج‌درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً

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        |

3. Academic Self-Handicapping Scale

1. Farmers' Perceived Teacher Support Questionnaire

2. Meanings of Education Questionnaire

نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان داد، مقایسه درک حمایت معلم، خودناتوان سازی و معنای تحصیلی در دو گروه دانش آموزان معنادار است ( $p < 0/001$ )،  $\lambda = 0/190$ ؛ بنابراین می توان گفت، بین نمرات دانش آموزان در دو گروه حداقل از لحاظ یکی از متغیرها تفاوت معناداری وجود داشت.

براساس جدول ۱، در تمامی متغیرها از جمله درک حمایت معلم (راهنمایی، توجه مثبت، انتظارات، قابلیت دسترسی)، خودناتوان سازی و معنای تحصیلی، میانگین نمرات گروه دانش آموزان بدون نارساخوانی و گروه دانش آموزان با نارساخوانی با یکدیگر متفاوت بود.

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

| متغیرهای وابسته | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F      | مقدار احتمال | مجذوراتا |
|-----------------|---------------|------------|-----------------|--------|--------------|----------|
| راهنمایی        | ۱۳۲۱/۱۴۳      | ۱          | ۱۳۲۱/۱۴۳        | ۴۴/۳۱۹ | $< 0/001$    | ۰/۴۵۱    |
| توجه مثبت       | ۲۹۷/۱۶۱       | ۱          | ۲۹۷/۱۶۱         | ۲۵/۱۹۵ | $< 0/001$    | ۰/۳۱۸    |
| انتظارات        | ۱۴۱/۴۴۶       | ۱          | ۱۴۱/۴۴۶         | ۱۰/۰۸۵ | ۰/۰۰۲        | ۰/۱۵۷    |
| قابلیت دسترسی   | ۴۱۲/۵۷۱       | ۱          | ۴۱۲/۵۷۱         | ۵۸/۱۱۵ | $< 0/001$    | ۰/۵۱۸    |
| خودناتوان سازی  | ۳۹۱/۱۴۳       | ۱          | ۳۹۱/۱۴۳         | ۴۲/۴۳۷ | $< 0/001$    | ۰/۴۴۰    |
| معنای تحصیلی    | ۱۵۴۸۷۵/۴۴۶    | ۱          | ۱۵۴۸۷۵/۴۴۶      | ۳۹/۸۶۶ | $< 0/001$    | ۰/۴۲۵    |

دانش آموز و پیشرفت او مؤثر است. درک حمایت معلم از سوی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی بیشتر، مرتبط است. رفتار معلم به عنوان عاملی محیطی مهم برای پیش بینی هیجانات در نظر گرفته می شود. آنچه در فرایند یاددهی-یادگیری ملاک قضاوت عملکرد معلم و دانش آموز قرار می گیرد، پیشرفت تحصیلی است. پیشرفت تحصیلی، به نوعی نتیجه و هدف اصلی فرایند یاددهی-یادگیری محسوب می شود که به وسیله آموزش و فعالیت های تربیتی دست یافتنی است. این موضوع و مفهوم ممکن است، موضوع مهم تر اجتماعی و آموزشی قرن باشد (۵). این مفهوم دربرگیرنده موفقیت دانش آموزان در رسیدن به هدف های آموزش از پیش تعیین شده ای است که براساس آن می توان فرایند آموزش را اثربخش و مفید توصیف کرد و با توجه به میزان تحقق آن، کل فرایند یاددهی-یادگیری ارزشیابی، نقد و بررسی می شود. تحقق آن متأثر از عوامل زیادی است که به دلیل تعاملی بودن آموزش کلاسی، می توان به روابط و فضای کلاسی، رابطه معلم و دانش آموز یا دانش آموز و تعاملات اجتماعی و انسانی کلاس درس اشاره کرد.

براساس یافته دیگر این پژوهش مشخص شد، در متغیر خودناتوان سازی میان دانش آموزان بدون نارساخوانی و دانش آموزان با نارساخوانی تفاوت معناداری وجود داشت. این یافته با نتایج ابروئل (۱۳) و آکار و همکاران (۱۲) همسوست. خودناتوان سازی هنگامی رخ می دهد که فرد عزت نفس خویش را در معرض خدشه دار شدن می بیند و برای اینکه مقصر اصلی شناخته نشود، عوامل خارجی دیگری را به عنوان دلیل اصلی اتفاقات پیش می کشد. پرداختن به خودناتوان سازی از آن لحاظ حائز اهمیت است که بسیاری از رفتارهای مخرب و فاقد کارایی را در فراگیرندگان نظام آموزشی تقویت می کند و باعث می شود آنان به جای استفاده از راهکارهای سازنده و مؤثر برای رفع مشکلات آموزشی به انجام رفتارهایی حاکی از انکار مسئله پیش روی بپردازند. این رفتار در شرایطی که فرد ترس از ارزیابی شدن داشته باشد، بیشتر رخ می دهد و سبب می شود تا فرد هرچه بیشتر از واقعیت روبه رویش فاصله بگیرد (۱۶). شکرکن و همکاران در پژوهشی نشان دادند، خودناتوان سازی تحصیلی با عملکرد موفق تحصیلی ارتباط

نتایج جدول ۲ نشان می دهد، تفاوت بین درک حمایت معلم (راهنمایی ( $p < 0/001$ ))، توجه مثبت ( $p < 0/001$ ))، انتظارات ( $p = 0/002$ ))، قابلیت دسترسی ( $p < 0/001$ ))، خودناتوان سازی ( $p < 0/001$ ) و معنای تحصیلی ( $p < 0/001$ ) در دو گروه دانش آموزان بدون نارساخوانی و دانش آموزان با نارساخوانی، معنادار بود؛ بدین معنا که میزان خودناتوان سازی در دانش آموزان با نارساخوانی بیشتر و درک حمایت معلم و معنای تحصیلی در دانش آموزان بدون نارساخوانی بیشتر بود. همچنین مجذوراتا در هریک از متغیرهای درک حمایت معلم (راهنمایی، توجه مثبت، انتظارات، قابلیت دسترسی)، به ترتیب ۰/۴۵، ۰/۳۱، ۰/۱۵ و ۰/۵۱، در خودناتوان سازی ۰/۴۴ و در معنای تحصیلی ۰/۴۲ در دو گروه به دست آمد.

#### ۴ بحث

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

در تبیین این یافته پژوهش باید اشاره کرد، محیط مدرسه بافتی را می آفریند که گستره ای از عواطف متفاوت را تحت تأثیر قرار می دهد و درواقع نقشی پُرمايه در پدیدآوری انواع عواطف دارد. این امر باعث می شود عواطف جزو مکمل فعالیت برنامه های آموزشی و به منزله یکی از اهداف مهم در بافت مدرسه قرار گیرد. در این میان، نقش معلمان به خصوص درقبال دانش آموزان نارساخوان از دیگر افراد بسیار برجسته تر می نماید؛ زیرا دانش آموزان بیشتر اوقات را در مدرسه زیر نظر آن ها سپری می کنند. ارتباطی که معلم با دانش آموزان برقرار می سازد، درخصوص مطالب تدریس شده و مطالب و موضوعات غیردرسی است که نحوه و کیفیت هر دو می تواند بر یکدیگر تأثیر بگذارد (۷). روابط معلم و دانش آموز به طور گسترده ای بر انگیزه های

منفی و با نگرش به تقلب و اقدام به آن رابطه 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 بالقوه تحصیلی دانش‌آموز در حد بالا ارزیابی شود، تمایلات خودناتوان‌سازی وی افزایش می‌یابد. وقتی این موقعیت‌ها متداول باشد، خودپنداره دانش‌آموز دائماً محک می‌خورد، صیانت نفس یا عزت نفس وی تهدید می‌شود و سازوکارهای غلبه بر این تهدید که همان خودناتوان‌سازی است، فعال می‌گردد. این رفتار عمدتاً برای حفاظت از خود و عزت نفس شکننده ایجاد می‌شود و با اضطراب امتحان، عذرتراشی، طفره‌رفتن، کم‌تلاشی، کم‌تمرین‌کردن و آماده‌نبودن ارتباط دارد.

## ۵ نتیجه‌گیری

براساس یافته 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 ست-کلیر و هاگت (۱۷) و ادوباسیم و نانجی (۱۴) همسوست. در همین راستا کاونگتون و مارتین بیان کرده‌اند، هدف دانش‌آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود در برابر معلم، والدین و هم‌کلاسی‌ها است؛ بنابراین وقتی با تکالیف چالش‌انگیز روبه‌رو می‌شوند، با بهانه بیمار بودن 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 قراردادن در محیط آموزشی مناسب و نیز فقدان آسیب زیست‌شناختی بارز و وجودداشتن 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.

باتوجه به اهمیت درک حمایت معلم و تأثیر این متغیر بر سایر جنبه‌های

میان دانش‌آموزان بدون نارساخوانی و دانش‌آموزان نارساخوان تفاوت معناداری وجود داشت. این یافته با نتایج مطالعات ست-کلیر و هاگت (۱۷) و ادوباسیم و نانجی (۱۴) همسوست. در همین راستا کاونگتون و مارتین بیان کرده‌اند، هدف دانش‌آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود در برابر معلم، والدین و هم‌کلاسی‌ها است؛ بنابراین وقتی با تکالیف چالش‌انگیز روبه‌رو می‌شوند، با بهانه بیمار بودن 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 قراردادن در محیط آموزشی مناسب و نیز فقدان آسیب زیست‌شناختی بارز و وجودداشتن 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.

## ۶ بیانیه‌ها

تأییدیه اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

به همه 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 منافی 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). 5<sup>th</sup> 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](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

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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](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](https://doi.org/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):915–31. doi:[10.1111/cdev.12259](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](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](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](https://doi.org/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. 8<sup>th</sup> 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](https://doi.org/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](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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1007/s11218-006-0006-4)
25. Isazadegan A, Micaeli 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](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](https://doi.org/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](https://psychac.scu.ac.ir/article_11724.html?lang=en)