

مقایسه خودپنداره‌ی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و عادی

**** دکتر علی عیسی‌زادگان**

دانشگاه ارومیه

*** دکتر سجاد بشرپور**

دانشگاه محقق اردبیلی

****** لیلا احمدیان**

دانشگاه علامه طباطبایی

***** دکتر عادل زاهد**

دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری و عادی انجام گرفت. روش این پژوهش، علی-مقایسه‌ای بود. کلیه دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری مراکز ناتوانی یادگیری اداره آموزش و پرورش و نیز کلیه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ جامعه آماری این پژوهش را تشکیل دادند. از بین این دانش‌آموزان تعداد ۴۵ نفر به شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند، تعداد ۴۵ نفر نیز به تصادف از بین جامعه دانش‌آموزان عادی جهت مقایسه انتخاب و در پژوهش حاضر شرکت کردند. شرکت کنندگان در تحقیق در محل آموزش خود به پرسش‌نامه‌های خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه به صورت انفرادی پاسخ دادند. داده‌های جمع‌آوری شده نیز با استفاده از

* استادیار گروه روان‌شناسی (نویسنده مسئول) basharpoor_sajjad@yahoo.com

** استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی

*** استادیار گروه علوم تربیتی

**** کارشناس ارشد روان‌شناسی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۰/۶ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۳۹۲/۳/۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۷/۲

ابزارهای آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار و آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) تحلیل شد. نتایج نشان داد که میانگین نمرات گروه مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری در متغیرهای اعتماد دانش‌آموز، تلاش دانش‌آموز، نمره کلی خود پنداره تحصیلی، میزان دقت، جذابیت مدرسه، یادگیری خودتنظیمی و استفاده از راهبرد شناختی به طور معناداری پایین‌تر از گروه عادی است. نتایج این پژوهش مبنی بر همبودی پایین بودن خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری به نقش مهم متغیرهای مدرسه‌ای در عملکرد یادگیری این دانش‌آموزان اشاره دارد.

واژه‌های کلیدی: خودپنداره تحصیلی، اشتیاق به مدرسه، ناتوانی یادگیری، دانش‌آموزان.

مقدمه

اختلالات یادگیری به ناتوانی‌های کودک یا نوجوان در کسب مهارت‌های مورد انتظار در خواندن، نوشتن، تکلم، کاربرد شنوایی و استدلال ریاضیات در مقایسه با سایر کودکان هم‌سن و صاحب توانایی هوشی مشابه اطلاق می‌شود. در فرم تجدیدنظر شده ویراست چهارم راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، ناتوانی‌های یادگیری در چهار طبقه تشخیصی اختلال در خواندن، اختلال در نوشتن، اختلال در ریاضیات و اختلال یادگیری نامشخص دسته‌بندی شده و میزان شیوع آنها نیز ۵ درصد گزارش شده است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ترجمه نیکخو و آوادیس‌یانس، ۲۰۰۰).

یک اجماع عمومی در این زمینه وجود دارد مبنی بر اینکه کودکان دارای دشواری‌های یادگیری که نیازمند آموزش‌های ویژه هستند، در مقایسه با کودکان بدون این دشواری‌ها خودپنداره پایینی دارند (گورنی^۱، ۱۹۸۸؛ البوم و واگن^۲، ۲۰۰۱). دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری به دلیل آمادگی برای شکست تحصیلی، ماهیت انگ داشتن مشکلات یادگیری، و تفکیک آن‌ها از روند معمول تحصیل که بسیاری از آنها تجربه می‌کنند، از خودپنداره پایین‌تری نسبت به هم‌تایان عادی برخوردارند.

مطالعات قبلی نیز آشکار کرده‌اند که کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری مشکلات خود-ادراکی ثانوی^۳ نظیر خودپنداره ضعیف و باورهای خودکارآمدی پایین از خود نشان می‌دهند (کلیور، بیسر و جاوومن^۴، ۱۹۹۲؛ کورتز و هیکس - کولیک^۵، ۱۹۹۷؛ شانک^۶، ۱۹۸۹) و مداخلات آموزشی برای اختلالات یادگیری زمانی که با مشاوره و مداخلات

رفتاری اجتماعی (برای مثال تقویت خودپنداره و ارتقای باورهای خودکارآمدی) تلفیق می‌شوند می‌توانند اثربخشی بیشتری داشته باشند (بوتلر^۷، ۱۹۹۸؛ زیمرمن^۸، ۱۹۹۶).

خودپنداره^۹ یک سازه اصلی در تحقیقات آموزشی و روان‌شناختی است که رابطه آن با پیشرفت تحصیلی هنوز هم به عنوان یکی از موضوعات داغ پژوهشی محسوب می‌شود. خودپنداره تحت عنوان ادراک فرد از خودش در سطوح مختلفی از ویژگی‌ها یا ابعاد تعریف می‌شود. مطالعات قبلی آن را یک سازه کلی - بدون هیچ بُعد مجزا - در نظر می‌گرفتند (روزنبرگ، ۱۹۶۵)، ولی افراد دیگری بر چند بعدی بودن این سازه تأکید کرده‌اند (مارش و کراون^{۱۰}، ۲۰۰۶). علاوه بر جنبه بُعد - ویژگی^{۱۱}، ابزارهای متداول دیگری هم خودپنداره را به عنوان موضوعی که دارای ساختار سلسله مراتبی است در نظر می‌گیرند (مارش، ۱۹۹۲؛ شاولسون، هابر و استانتون^{۱۲}، ۱۹۷۶). مطالعاتی که به بررسی ارتباط خودپنداره با پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند چهار دیدگاه را مطرح کرده‌اند: دیدگاه اول از مدل رشد مهارت^{۱۳} حمایت می‌کند که در آن پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیری تأثیرگذار بر خودپنداره در نظر گرفته می‌شود؛ در حالی که خودپنداره بر پیشرفت تحصیلی تأثیر ندارد. مطالعات طولی که برای آزمون این مدل انجام گرفته‌اند، تأثیر معنی‌دار پیشرفت تحصیلی قبلی بر خودپنداره بعدی و تأثیر غیرمعنی‌دار خودپنداره قبلی بر پیشرفت تحصیلی بعدی را نشان داده و از این مدل حمایت می‌کنند (هیلمکی و وان‌آکن^{۱۴}، ۱۹۹۵؛ اسکالویک و والاس^{۱۵}، ۲۰۰۱). دیدگاه دوم از مدل خود ارتقایی^{۱۶} حمایت می‌کند که فرض اصلی آن این است که خودپنداره تعیین‌کننده‌ی اولیه پیشرفت تحصیلی است؛ اما پیشرفت تحصیلی، تعیین‌کننده‌ی اولیه خودپنداره نیست. طبق این دیدگاه، کارآمدترین روش بهبود پیشرفت تحصیلی، تقویت خودپنداره است (مارش، ۱۹۹۰؛ شاولسون و بولوس، ۱۹۸۲). دیدگاه سوم مدل اثرات دوجانبه^{۱۷} است: فرض این مدل این است که خودپنداره اولیه در پیشرفت تحصیلی بعدی تأثیر می‌گذارد و پیشرفت تحصیلی اولیه هم بر خودپنداره تحصیلی بعدی اثر می‌گذارد (گوآی، مارش و بویون^{۱۸}، ۲۰۰۳؛ مارش و ییئونگ^{۱۹}، ۱۹۹۷). در دیدگاه چهارم نیز ادعا بر این است که خودپنداره ارتباطی با پیشرفت تحصیلی ندارد ولی تا کنون حمایت پژوهشی اندکی از این دیدگاه صورت گرفته است (هوآنگ^{۲۰}، ۲۰۱۱). در این راستا، هوآنگ (۲۰۱۱) در فراتحلیلی از مطالعات انجام شده در خصوص رابطه خودپنداره و پیشرفت تحصیلی، مشاهده کرد که خودپنداره بالا با پیشرفت تحصیلی بالا ارتباط دارد و

برعکس؛ و بر این اساس نتیجه گرفت که باید تلفیقی از مدل‌های رشد مهارت و خود ارتقایی در برنامه‌های مداخله‌ای بکار گرفته شود. نتایج مطالعه هامپتون و ماسون (۲۰۰۳) نشان داد که ناتوانی یادگیری به شیوه‌ی غیرمستقیم بر خودکارآمدی تأثیر می‌گذارد. در این مطالعه جنسیت هیچ تأثیر مستقیم یا غیرمستقیم بر خودکارآمدی نشان نداد ولی منابع کارآمدی^{۲۱} تأثیر مستقیمی بر خودکارآمدی داشت و این امر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز اثر می‌گذاشت. در این رابطه، نتایج مطالعه علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم (۱۳۹۱) نیز نشان داد که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری سطوح پایینی از باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت را تجربه می‌کنند.

اگرچه محققان به اهمیت ارتقای خود ادراکی و تقویت خودپنداره دانش‌آموزان در امر یادگیری تأکید داشته‌اند ولی به این موضوع که چگونه ناتوانی یادگیری می‌تواند تحت تأثیر خودپنداره قرار گیرد و همچنین این که چگونه تضعیف خودپنداره می‌تواند بر رشد خود ادراکی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری تأثیر بگذارد، توجه اندکی شده است.

اشتیاق دانش‌آموز به مدرسه^{۲۲} متغیر مهم دیگری است که برای یادگیری حیاتی است تا جایی که از آن به عنوان یک منادی مهم یادگیری یاد می‌شود (زینگیر^{۲۳}، ۲۰۰۸). این متغیر همچنین به عنوان نقطه‌ی محوری اکثر نظریات مربوط به افت تحصیلی به حساب می‌آید (فین^{۲۴}، ۱۹۸۹). سازه اشتیاق به مدرسه ریشه در بخشی از نظریه کنترل اجتماعی (هرشی^{۲۵}، ۱۹۶۹) دارد که بر نقش احساسات فردی دلبستگی و تعلق به نهادهای اجتماعی تأکید می‌کند. در این دیدگاه رفتار ضد اجتماعی جوانان بر اساس پیوندهای بین فرد و جامعه تبیین می‌شود، به همین صورت بی‌اشتیاقی نیز می‌تواند نتیجه تضعیف رابطه فرد با نهادهای آموزشی باشد. در نظریه کنترل اجتماعی این پیوندها به وسیله تعهد، باورها، دلبستگی و اشتیاق مشخص می‌شوند. در مدل‌های جدید افت تحصیلی، این عناصر نظری بر مفهوم‌سازی سازه اشتیاق دانش‌آموز تأثیر بسزایی داشته‌اند (آرچامبالت، جانوسز، فالو و پاگانی^{۲۶}، ۲۰۰۹). در مدل میانجی‌گری تیتو^{۲۷} (۱۹۷۵) فرض می‌شود که تعهدات دانش‌آموز نسبت به اهداف آموزشی به طور مستقیم بر میزان درگیری دانش‌آموز با تکالیف مربوط به مدرسه تأثیر می‌گذارد در مقابل اشتیاق به مدرسه نیز بر مدت زمانی که دانش‌آموز در این نهاد سپری می‌کند اثر دارد. در مدل مشارکت - همانندسازی فین^{۲۸} (۱۹۸۹) اشتیاق به مدرسه تحت عنوان همانندسازی با مدرسه و مشارکت در آن تعریف

مقایسه خودپنداره‌ی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی ... ۵۱

می‌شود و این دو عامل هستند که مسئولیت نیازها، مشارکت در فعالیت‌های اصلی و فوق‌برنامه کلاسی را بر عهده دارند. واهلاگ، راتر، اسمیت، لیسکو و فرناندز^{۲۹} (۱۹۸۹) در مدل پیشگیری از افت تحصیلی^{۳۰}، مفاهیم اشتیاق آموزشی و عضویت در مدرسه را به عنوان دو گام اولیه‌ای که در تکامل اجتماعی و فردی شخص در مدرسه نقش دارند معرفی نمودند. در مدل رومبرگر و لارسون^{۳۱} (۱۹۹۸) نیز اشتیاق با دو مؤلفه تحصیلی و اجتماعی که در سازگاری تحصیلی نقش دارند مشخص می‌شود. در این مدل اشتیاق اجتماعی با رفتارهایی چون حضور در کلاس، قبول مقررات و مشارکت فعال در امور مرتبط با کلاس تعریف می‌شود و اشتیاق تحصیلی نیز نگرش‌های دانش‌آموز نسبت به مدرسه و توانایی برآوردن انتظارات عملکرد^{۳۲} را شامل می‌شود. در مدل‌های جدید (برای مثال فریدریکس، بلومفیلد و پاریس^{۳۳}، ۲۰۰۴) نیز اعتقاد بر این است که دانش‌آموز دارای ابعاد رفتاری (آن دسته از رفتارهای دانش‌آموز نظیر رفتارهای مثبت، پرداختن به تکالیف درسی و مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه مدرسه که برای سازگاری روانی اجتماعی و پیشرفت دانش‌آموز در مدرسه مفیدند)، عاطفی (احساسات، علائق، ادراکات و نگرش‌های دانش‌آموز نسبت به مدرسه) و شناختی (نیروگذاری روان‌شناختی دانش‌آموزان در امر یادگیری و کاربرد راهبردهای خودتنظیمی توسط آن‌ها) است که هر کدام به نحوی عملکرد تحصیلی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در مطالعه آرچامبالت و همکاران (۲۰۰۹) اشتیاق کلی به مدرسه به طور منفی افت تحصیلی را پیش‌بینی کرد، در بین مؤلفه‌های آن نیز تنها مؤلفه رفتاری، نقش معنی‌داری در معادله پیش‌بینی داشت.

شواهد موجود نشان می‌دهند که ارتباطی قوی بین اشتیاق شناختی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد (میلر، گرین، مونتالوو، راویندران و نیکولز^{۳۴}، ۱۹۹۶). همچنین اشتیاق روان‌شناختی نیز با رفتارهای مرتبط با سازگاری مدرسه‌ای از جمله ثبات روی تکالیف، مشارکت و حضور در کلاس مرتبط بوده است (گودینوو^{۳۵}، ۱۹۹۳). دانش‌آموزانی که به طور منظم سر کلاس حاضر می‌شوند، بر موضوعات یادگیری تمرکز می‌کنند و به مقررات مدرسه پایبندند، در کل نمرات بالایی می‌گیرند و در آزمون‌های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی عملکرد بهتری دارند (بندورا، باربارانیلی، کاپرار و پاستوریلی^{۳۶}، ۱۹۹۶؛ کاراوا، تاکر، رینکی و هال^{۳۷}، ۲۰۰۳؛ وانگ و هولکامبی^{۳۸}، ۲۰۱۰). در مقابل فقدان اشتیاق به مدرسه می‌تواند پیامدهای جدی‌ای نظیر عدم پیشرفت در مدرسه، تمایل به رفتارهای

انحرافی و خطر ترک تحصیل به دنبال داشته باشد (فین و راک، ۱۹۹۷).
رافینو^{۳۹} و همکاران (۲۰۱۰) اختلالات گیجگاهی - فضایی اشتیاق توجه را در ۲۸ آزمودنی مبتلا به نارساخوانی و ۵۵ آزمودنی بهنجار با اندازه گرفتن پوشاندن توجهی^{۴۰} بررسی کردند. پوشاندن توجهی به شناسایی معیوب یک شیء از میان دو شیء پوشیده اشاره دارد که به صورت متوالی ارائه می‌شوند (O_1 و O_2). در این مطالعه، O_1 همیشه در محور ظاهر می‌شد ولی مکان O_2 و فاصله زمانی $O_2 - O_1$ دستکاری می‌شد. در این مطالعه زمانی که فاصله این دو شیء خیلی کوتاه می‌شد کودکان نارساخوان پوشاندن توجهی بالایی نشان دادند و پوشاندن آهسته توجهی در فاصله‌های طولانی این دو شیء از بین می‌رفت.

پلاتا، تراستی و گلاسگو^{۴۱} (۲۰۰۵) نشان دادند که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری در مقایسه با همسالان خود به فعالیت‌های تحصیلی بی‌میلی نشان می‌دهند. این دانش‌آموزان یادگیری خودتنظیمی ضعیفی داشته (فولک، بریگهام و لاهمن^{۴۲}، ۱۹۹۸؛ گراهام و هاریس^{۴۳}، ۲۰۰۳؛ کلاسن و لینچ، ۲۰۰۷؛ زاهد، رجبی و امید، ۱۳۹۱) و مهارت‌های شناختی پایین آن‌ها نیز با این خودتنظیمی پایین مرتبط است (کلاسن^{۴۴}، ۲۰۱۰).

مرور پیشینه فوق نشان می‌دهد که خودپنداره تحصیلی بالا و اشتیاق بیشتر به مدرسه از جمله الزامات پیشرفت تحصیلی هستند. با توجه به اینکه دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی مشکلات جدی دارند پژوهش حاضر با هدف بررسی این دو سوال انجام گرفت که ۱- آیا دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و عادی از نظر خودپنداره تحصیلی تفاوت معنی‌داری با هم دارند؟ ۲- آیا دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و عادی از نظر اشتیاق به مدرسه تفاوت معنی‌داری با هم دارند؟

روش

با توجه به هدف این پژوهش مبنی بر مقایسه خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه بین دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری و عادی، روش این پژوهش علی - مقایسه‌ای است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

کلیه دانش‌آموزان ثبت نام شده در مراکز ناتوانی‌های یادگیری اداره آموزش و پرورش نواحی ۱ و ۲ شهر ارومیه (یک مرکز برای هر ناحیه) در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ جامعه آماری گروه ناتوانی‌های یادگیری و کلیه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر ارومیه نیز جامعه آماری دانش‌آموزان عادی این پژوهش را تشکیل دادند. کلیه دانش‌آموزان این مراکز به دلیل ناتوانی‌های یادگیری از مدارس ارجاع داده شده و آزمون‌های مقدماتی تشخیص به ویژه آزمون هوشی در این مراکز روی آنها انجام گرفته و با تشخیص ناتوانی‌های یادگیری در این مراکز تحت آموزش‌های ویژه قرار گرفته بودند ($N=247$). تعداد ۴۵ نفر از این جامعه به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و تعداد ۴۵ نفر نیز از بین دانش‌آموزان عادی به عنوان گروه مقایسه انتخاب و از نظر ویژگی‌های جمعیت شناختی سن، جنسیت، پایه تحصیلی و بهره هوشی (بر حسب گزارشات موجود در پرونده) با گروه‌های دارای ناتوانی یادگیری هم‌تا شدند.

ابزار سنجش

برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱- **مصاحبه بالینی ساختار یافته:** به منظور بررسی اعتبار و تأیید تشخیص ثبت شده در پرونده هر دانش‌آموز مبتلا به ناتوانی یادگیری و همچنین تأیید عدم ابتلا به ناتوانی یادگیری در گروه مقایسه عادی، مصاحبه بالینی ساختار یافته بر اساس ملاک‌های راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ترجمه نیکخو و آوادیس‌یانس، ۲۰۰۰) برای اختلالات یادگیری روی تمامی دانش‌آموزان اجرا گردید. لازم به ذکر است که برای تکمیل این روند از تمامی گزارش‌های موجود در پرونده دانش‌آموز از جمله آزمون‌های هوشی و تشخیصی و گزارشات معلمان دروس مختلف نیز بهره گرفته شد.

۲- **پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی:** پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی توسط لیو و وانگ^{۴۵} (۲۰۰۵) ساخته شده است، این پرسش‌نامه براساس خرده مقیاس‌های عزت نفس تحصیلی^{۴۶} (باتل^{۴۷}، ۱۹۸۱)، خودپنداره آزمودنی‌های مدرسه^{۴۸} (مارش، رلیک و اسمیت^{۴۹}، ۱۹۸۱) و مقیاس پایگاه عمومی و تحصیلی^{۵۰} (پیبرز و هاریس^{۵۱}، ۱۹۶۴) طراحی شده است.

این پرسش‌نامه شامل دو خرده‌مقیاس ۱۰ سوالی است: اعتماد تحصیلی دانش‌آموزان (۱۰ سوال) و تلاش تحصیلی دانش‌آموزان (۱۰ سوال). خرده‌مقیاس اعتماد تحصیلی احساسات و ادراکات دانش‌آموزان درباره کفایت تحصیلی خودشان را ارزیابی می‌کند و خرده‌مقیاس تلاش تحصیلی نیز تعهد، میزان درگیری و علاقه دانش‌آموزان به تکالیف مدرسه را ارزیابی می‌کند. یک مطالعه اعتباریابی نشان داد که این مقیاس با خرده‌مقیاس عزت نفس تحصیلی باتل (۱۹۸۱) ($r = 0/73$)، مقیاس خودپنداره آزمودنی‌های مدرسه‌مارش و همکاران (۱۹۸۱) ($r = 0/71$)، مقیاس پایگاه عمومی و تحصیلی پیروز و هاریس (۱۹۶۴) ($r = 0/63$) اعتبار همگرا دارد. ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون نیز نشان داد که نمره کلی این مقیاس (۰/۸۲) و دو خرده‌مقیاس آن (۰/۷۱ و ۰/۷۶) همسانی درونی بالایی دارند (لیو و وانگ^{۵۲}، ۲۰۰۵). ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون در مطالعه حاضر نیز برابر ۰/۷۷ برای خرده‌مقیاس اعتماد دانش‌آموز، ۰/۸۳ برای خرده‌مقیاس تلاش دانش‌آموز و ۰/۹۱ برای کل مقیاس محاسبه شد.

۳- پرسش‌نامه اشتیاق به مدرسه: این آزمون توسط وانگ، وایلت و اسکلز^{۵۳} (۲۰۱۱) ساخته شده که سه جنبه‌ی رفتاری، هیجانی و شناختی اشتیاق به مدرسه را در بر می‌گیرد. اشتیاق رفتاری در دو خرده‌مقیاس دقت^{۵۴} و مطلوبیت مدرسه^{۵۵} در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) اندازه‌گیری می‌شود. اشتیاق هیجانی در دو خرده‌مقیاس تعلق به مدرسه^{۵۶} و ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه‌ای^{۵۷} در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۵) اندازه گرفته می‌شود و اشتیاق شناختی نیز به وسیله دو خرده‌مقیاس یادگیری خودتنظیمی و کاربرد راهبرد شناختی در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) اندازه گرفته می‌شود. نتیجه تحلیل عاملی تأییدی وانگ و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد که بارهای عاملی همه سوالات این آزمون بر روی ۶ خرده‌مقیاس در دامنه ۰/۵۰ تا ۰/۸۹ در سطح ۰/۰۵ معنادار بودند. ضرایب پایایی هر یک از خرده‌مقیاس‌های این آزمون نیز مساوی یا بالاتر از ۰/۷۰ گزارش شده است (دقت: ۰/۷۰، مطلوبیت مدرسه: ۰/۷۸، تعلق به مدرسه: ۰/۷۵، ارزش قائل شده به آموزش مدرسه‌ای: ۰/۷۲، یادگیری خودتنظیمی: ۰/۷۸، کاربرد راهبرد شناختی: ۰/۷۷). ضرایب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس این پرسشنامه در مطالعه حاضر در دامنه ۰/۶۹ برای خرده‌مقیاس ارزش‌گذاری برای مدرسه تا ۰/۹۴ برای خرده‌مقیاس دقت محاسبه شد.

روش اجرا

جهت انجام این پژوهش بعد از اخذ مجوزهای لازم به دو مرکز ناتوانی یادگیری در شهر ارومیه مراجعه و فهرست اسامی تمامی دانش‌آموزان آن مراکز با توجه به نوع اختلال در اختیار محققان قرار گرفت. پس از نمونه‌گیری جهت تأیید تشخیص داده شده، پرونده‌های تمام اعضای نمونه (نتایج آزمون‌های تشخیصی، آزمون هوشی، گزارشات معلمان و غیره) مورد بررسی قرار گرفت و در کنار آن تمام اعضای نمونه تحت مصاحبه بالینی بر اساس ملاک‌های راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ترجمه نیکخو و آوادیس‌یانس، ۲۰۰۰) برای ناتوانی‌های یادگیری قرار گرفتند که در نهایت در جریان این روند چند نفر از پژوهش به دلیل اختلالات همبود خارج شدند که جای آنها با نمونه‌های دیگر جبران شد. از این دانش‌آموزان خواسته شد به پرسش‌نامه‌های خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه پاسخ دهند. برای تحلیل داده‌ها نیز از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده شد.

یافته‌ها

تعداد ۴۵ دانش‌آموز مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری و ۴۵ دانش‌آموز عادی در این پژوهش شرکت کردند که برخی ویژگی‌های جمعیت شناختی آنها در جدول ۱ ارائه شده است. این جدول، میانگین و انحراف معیار سنی آزمودنی‌های پژوهش و فراوانی آنها را برحسب جنسیت و پایه تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش

گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	سن		جنسیت			پایه تحصیلی		
			پسر	دختر	اول	دوم	سوم	چهارم	پنجم	
ناتوانی یادگیری	۸/۵۷	۱/۲۵	۲۶	۱۹	۱۵	۱۳	۱۲	۳	۲	
عادی	۸/۸۴	۱/۴۴	۲۸	۱۷	۱۴	۱۱	۱۲	۵	۳	

قبل از اجرای آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری پیش‌فرض‌های آن آزمون شد. نتایج

آزمون لوین نشان داد که واریانس‌های دو گروه در متغیرهای خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه تفاوت معناداری با هم ندارند. نتیجه آزمون‌های تحلیل واریانس چندمتغیری میزان تفاوت بین سستروئیدهای دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته را ۰/۷۶ نشان داد. به این معنا که ۷۶ درصد از واریانس یا تفاوت‌های فردی آزمودنی‌های دو گروه در متغیرهای خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه مربوط به تفاوت‌های گروهی است. در این راستا، نتایج حاصل از تحلیل آماری داده‌ها (جدول ۲) نشان می‌دهد که تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمرات دو گروه مبتلا به ناتوانی یادگیری و عادی در متغیرهای اعتماد دانش‌آموز ($F = 198/13, p < 0/001$)، تلاش دانش‌آموز ($F = 133/36, p < 0/001$)، و نمره کلی خودپنداره تحصیلی ($F = 211/13, p < 0/001$) وجود دارد.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌ها در متغیر خودپنداره تحصیلی و مؤلفه‌های آن و نتایج آزمون مانوا برای مقایسه معناداری تفاوت بین آنها

اندازه اثر	p	F	میانگین مجذورات	درجات آزادی	مجموع مجذورات	انحراف معیار	میانگین	گروه‌ها	متغیرها
اعتماد دانش‌آموز	۰/۰۰۱	۱۹۸/۱۳	۴۵۵۱/۱۱	۱	۴۵۵۱/۱۱	۵/۵۶	۳۰/۴۰	LD	
						۳/۸۷	۴۴/۶۲	عادی	
تلاش دانش‌آموز	۰/۰۰۱	۱۳۳/۳۶	۴۳۸۲/۰۴	۱	۴۳۸۲/۰۴	۶/۷۳	۲۸/۸۰	LD	
						۴/۵۱	۴۲/۷۵	عادی	
خودپنداره تحصیلی	۰/۰۰۱	۲۱۱/۱۳	۱۷۸۶۴/۷۱	۱	۱۷۸۶۴/۷۱	۱۰/۹۹	۵۹/۲۰	LD	
						۶/۹۵	۸۷/۳۷	عادی	

نتایج جدول ۳ نیز نشان می‌دهد که در میزان دقت ($F = 4/95, p < 0/02$)، جذابیت مدرسه ($F = 25/04, p < 0/001$)، یادگیری خودتنظیمی ($F = 42/31, p < 0/001$)، و استفاده از راهبرد شناختی ($F = 20/94, p < 0/001$) تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمرات دو گروه مبتلا به ناتوانی یادگیری و عادی وجود دارد ولی در متغیرهای تعلق به مدرسه ($F = 2/29, p < 0/13$) و ارزش‌گذاری به مدرسه ($F = 2/12, p < 0/14$) تفاوت آماری معناداری بین دو گروه یافت نشد.

مقایسه خودپنداره‌ی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی ... ۵۷

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌ها در متغیر اشتیاق به مدرسه و مؤلفه‌های آن و نتایج آزمون مانوا برای مقایسه معنی‌داری تفاوت بین آن‌ها

متغیرها	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	p	اندازه اثر
دقت	LD	۸/۶۸	۳/۸۴	۵۶/۰۱	۱	۵۶/۰۱	۴/۹۵	۰/۰۲	۰/۰۵
	عادی	۱۰/۲۶	۲/۷۹						
جذابیت مدرسه	LD	۸/۱۷	۱/۶۹	۳۲۴/۹۰	۱	۳۲۴/۹۰	۲۵/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۲۲
	عادی	۱۱/۹۷	۴/۳۱						
تعلق به مدرسه	LD	۹/۸۶	۴/۷۶	۳۷/۳۷	۱	۳۷/۳۷	۲/۲۹	۰/۱۳	۰/۰۲
	عادی	۱۱/۱۵	۳/۱۴						
ارزش‌گذاری به مدرسه	LD	۱۲/۳۱	۳/۱۵	۳۲/۴۰	۱	۳۲/۴۰	۲/۱۲	۰/۱۴	۰/۰۲
	عادی	۱۳/۵۱	۴/۵۴						
یادگیری خود تنظیمی	LD	۷/۹۵	۳/۵۲	۷۷۴/۴۰	۱	۷۷۴/۴۰	۴۲/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۳۲
	عادی	۱۳/۸۲	۴/۹۱						
استفاده از راهبرد شناختی	LD	۸/۷۳	۳/۸۶	۳۵۶/۰۱	۱	۳۵۶/۰۱	۲۰/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۱۹
	عادی	۱۲/۷۱	۴/۳۶						

بحث و نتیجه‌گیری

اصطلاح ناتوانی یادگیری اساساً یک اصطلاح آموزشی بوده و از آنجا که نارسایی‌های کودکان ناتوان یادگیری در شش ساعت حضور دانش‌آموز در مدرسه آشکار می‌شود به این کودکان عقب ماندگان تحصیلی یا مدرسه‌ای هم گفته شده است. در بررسی عوامل مدرسه‌ای مرتبط با مشکلات این کودکان، پژوهش حاضر با هدف مقایسه خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در بین دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری و دانش‌آموزان عادی انجام گرفت. نتایج آزمون مانوا نشان داد که میزان اعتماد و تلاش دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و همچنین نمره کلی خودپنداره تحصیلی آنها به طور معنی‌داری پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی است. این نتایج همسو با نتایج یافته‌های گورنی (۱۹۸۸)، البوم و واگن (۲۰۰۱)، کلیور و همکاران (۱۹۹۲)، کورتز و هیکس-کولیک (۱۹۹۷)، شانک (۱۹۸۹) و علایی خرایم و همکاران (۱۳۹۱) است. معمولاً دانش‌آموزان

مبتلا به ناتوانی یادگیری در مدرسه بازخوردهای منفی دریافت کرده و به میزان کمتری به منابع خودکارآمدی دسترسی پیدا می‌کنند (لینت و هاکیست^{۵۸}، ۱۹۸۷)، این امر در نهایت می‌تواند خودپنداره تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار دهد. دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی تجارب موفقیت‌آمیز اندکی در بیشتر حوزه‌ها (نظیر کفایت اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و غیره) دارند. آنها معمولاً در حوزه آموزش با محدودیت‌های درونی (برای مثال انطباق نیافتن با ناتوانی خودشان) و اجتماعی (برای مثال طرد دوستان یا دیگران) مواجه می‌شوند. علاوه بر این، آنها اغلب نمرات ضعیفی در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی می‌گیرند، زمانی که این شکست‌های مکرر درونی‌سازی می‌شود، به باورهای ضعیف بودن به ویژه در امر تحصیل و انتظارات منفی در خود منجر می‌شود. چنین باورهایی به نوبه خود، سطح عملکرد این افراد را محدود کرده و باعث می‌شوند که آنها تلاش و استقامت کمتری در پاسخ به الزامات تحصیلی داشته باشند. به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در کلاس‌های درسی مورد توجه کافی قرار نمی‌گیرند - این امر در نتایج مطالعات قبلی که نشان داده‌اند آنها در سنجه‌های اضطراب نمره‌های بالایی نسبت به دانش‌آموزان عادی می‌گیرند، آشکار شده است - این امر نیز می‌تواند به کاهش خودپنداره آنها منجر گردد.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی اشتیاق کمتری نسبت به مدرسه نشان می‌دهند. به این صورت که آنها در خرده مقیاس‌های میزان دقت، میزان جذابیت مدرسه، یادگیری خودتنظیمی و میزان استفاده از راهبرد شناختی نمرات پایین‌تری گرفتند. این نتایج با نتایج میلر و همکاران (۱۹۹۶)، آرچامبالت و همکاران (۲۰۰۹)، گودنوو (۱۹۹۳)، بندورا و همکاران (۱۹۹۶)، کاراوی و همکاران (۲۰۰۳)، وانگ و هولکامبی (۲۰۱۰)، رافینو و همکاران (۲۰۱۰)، پلاتا و همکاران (۲۰۰۵)، کلاسن (۲۰۱۰)، فولک و همکاران (۱۹۹۸)، گراهام و هاریس (۲۰۰۳)، کلاسن و لینچ (۲۰۰۷)، زاهد و همکاران (۱۳۹۱) همسو است. اشتیاق تحصیلی بر تلاش دانش‌آموز تأکید دارد و نتیجه آن ترفیع موفقیت تحصیلی فردی است. اشتیاق تحصیلی زمانی بدست می‌آید که دانش‌آموز به مدرسه و آنچه مربوط به آن است تعهد و علاقه نشان داده و پیوندهای اجتماعی با آنها برقرار کند. مطابق این دیدگاه دانش‌آموزانی که نمی‌توانند به این اهداف برسند در معرض خطر بالای افت تحصیلی قرار می‌گیرند.

معمولاً دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به دلیل دامنه محدود توجه به تکالیف مرتبط با مدرسه دقت کمتری دارند. این دانش‌آموزان از آنجا که نمی‌توانند در مدرسه با همسالان خود عملکرد مناسبی داشته باشند، کمتر توسط آنها و همچنین معلمان خود مورد پذیرش قرار گرفته و در نهایت میزان جذابیت مدرسه در آنها کمتر است. این دانش‌آموزان معمولاً در امر یادگیری سرمایه‌گذاری فکری کمتری می‌کنند، یادگیری این دانش‌آموزان معمولاً هدفمند و تکلیف محور نبوده و کمتر بر ابزارهای ویژه یادگیری نظیر خلاصه کردن، طرح‌ریزی تکلیف و خود بازبینی تأکید می‌کنند.

اشتیاق پایین رفتاری و شناختی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری در کنار پایین بودن خودپنداره تحصیلی آنها که در این پژوهش آشکار شد بیان می‌کند که خودپنداره تحصیلی پایین این دانش‌آموزان که اغلب به دلیل عملکرد بد تحصیلی آنها است می‌تواند در ایجاد ادراکات منفی این دانش‌آموزان درباره سرمایه‌گذاری در امر یادگیری مدرسه‌ای و عدم اعتماد به راهبردهای خودتنظیمی یادگیری نقش داشته باشد. این عامل می‌تواند به کاهش علاقه این دانش‌آموزان به مدرسه، افت انگیزه تحصیلی آنها و بی‌میلی آنها به یادگیری و اهداف درسی منجر گردد. همه‌ی این عوامل در بکارگیری راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری مهم هستند.

در کل نتایج این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، خودپنداره ضعیف تحصیلی و اشتیاق پایینی نسبت به مدرسه دارند. این پژوهش چند محدودیت نیز داشت: اول، به دلیل زیاد شدن پرسشنامه‌ها و اجتناب از خستگی دانش‌آموزان، در این پژوهش برای شناسایی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری به تشخیص ثبت شده در پرونده آنها در مراکز ناتوانی یادگیری اکتفا شد به این معنی که از ابزارهای تشخیص برای تأیید اختلال آنها استفاده نشد؛ دوم، برای اندازه‌گیری خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه از ابزارهای خود گزارشی استفاده گردید که پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده از ابزارهای دیگری چون گزارشات والدین و معلمان و مشاهده هم استفاده گردد. نتایج این پژوهش مبنی بر همبودی پایین بودن خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری از نقش متغیرهای مدرسه‌ای در پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان حکایت دارند. بر اساس نتایج این پژوهش مبنی بر پایین بودن خود پنداره تحصیلی و اشتیاق کمتر دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری

به مدرسه به دست اندرکاران امر آموزش کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری توصیه می‌گردد با انجام اقداماتی چون فراهم کردن فرصت‌های پیشرفت برای این دانش‌آموزان، افزایش اعتماد آن‌ها به خود و مدرسه، تشویق آنها به تلاش بیشتر، جذاب ساختن محیط آموزش، آموزش راهبردهای یادگیری و غیره به تقویت خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی این دانش‌آموزان به عنوان دو متغیر تأثیرگذار مهم بر یادگیری آنها کمک کنند.

یادداشت‌ها

1. Gurney
2. Elbaum & Vaughn
3. secondary self-perception
4. Clever, Bear & Juvomen
5. Kurtz & Hicks-Coolick
6. Schunk
7. Butler
8. Zimmerman
9. Self-concept
10. Marsh & Craven
11. Domain - specificity
12. Shavelson, Huber & Stanton
13. Skill development model
14. Helmke & Van Aken
15. Skaalvik & Valås
16. Self enhancement
17. reciprocal effects
18. Guay, Marsh & Boivin
19. Yeung
20. Huang
21. Sources of efficacy
22. School engagement
23. Zyngier
24. Finn
25. Hirshi
26. Archambault, Janosz, Fallu & Pagani
27. Tinto's mediation model
28. Finn's participation-identification
29. Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez
30. dropout prevention model
31. Rumberger & Larson
32. Performance expectations
33. Fredricks, Blumenfeld & Paris
34. Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nichols
35. Goodenow
36. Barbaranelli, Caprar & Pastorelli
37. Caraway, Tucker, Reinke & Hall
38. Wang & Holcombe
39. Ruffino
40. Attentional masking
41. Plata, Trusty & Glasgow
42. Fulk, Brigham & Lohman
43. Graham & Harris
44. Klassen
45. Liu & Wang
46. Academic Self-Esteem subscale
47. Battle
48. School Subjects Self-Concept
49. Marsh, Relich & Smith
50. General and Academic Status
51. Piers & Harris
52. Liu & Wang
53. Wang, Willett & Eccles
54. Attentiveness

مقایسه خودپنداره‌ی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی ... ۶۱

55. Compliance
57. Valuing of School Education
56. School Belonging
58. Lent & Hackett

منابع

الف. فارسی

انجمن روان‌پزشکی امریکا (۲۰۰۰). متن تجدیدنظر شده راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی. ترجمه: محمدرضا نیکخو و هامایاک آوادیس‌یانس. تهران: انتشارات سخن.

زاهد، عادل؛ رجبی، سعید و امیدی، مسعود. (۱۳۹۱). مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۲)، ۴۳-۶۲.

علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد و علایی خرایم، سارا. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۳)، ۸۵-۱۰۴.

ب. انگلیسی

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani L. S. (2009). Students' engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprar, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.

Battle, J. (1981). *Culture-free SEI: Self-Esteem Inventories for children and adults*. Seattle: Special Child Publications.

Butler, D. L. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: a report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90, 682- 697.

Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417-427.

Clever, A., Bear, G., & Juvomen, J. (1992). Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes. *Journal of Special Education*, 26, 125-138.

Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A Meta-Analysis.

- Elementary School Journal*, 101(3), 303-329.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *The Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fulk, B. M., Brigham, F. J., & Lohman, D. A. (1998). Motivation and self regulation: a comparison of students with learning and behavior problems. *Remedial and Special Education*, 19(5), 300-309.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Graham, S. & Harris, K.R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: a Meta analysis of SRSD studies. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-334). New York: Guilford Press.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- Gurney, P. (1988). *Self-Esteem in Children with Special Educational Needs*. London: Routledge.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Achievement in High School Students. *Journal of School Psychology*, 41, 101-112.
- Helmke, A., & Van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Hirshi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkley, CA: University of California Press.
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49, 505-528.
- Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: the self efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 33(1), 19-30.
- 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.
- Kurtz, P., & Hicks-Coolick, A. (1997). Preparing students with learning disabilities for success in postsecondary education: needs and services. *Social Work in Education*, 19, 31-42.

- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347–382.
- Liu, W. C. & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore Secondary School. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646–656.
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) III: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept. A test manual and research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia: University of West Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133–163.
- Marsh, H. W., Relich, J. D., & Smith, I. D. (1981). *Self-concept: The construct validity of the self description questionnaire*. University of Sydney, Australia.
- Marsh, H. W., & Yeung, S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41–54.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388–422.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95.
- Plata, M., Trusty, J., & Glasgow, D. (2005). Adolescence with learning disabilities: are they allowed to participate in activities? *Journal of Educational Research*, 98, 136-143.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ruffino, M., Trussardi, A. N., Gori, S., Finzi, A., Giovagnoli, S., Menghini, ... & Facoetti, A. (2010). Attentional engagement deficits in dyslexic children. *Neuropsychologia*, 48(13), 3793-3801.
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107, 1-35.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement: implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities*,

22, 14-22.

- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3–17.
- Shavelson, R. J., Huber, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Skaalvik, E. M., & Valas, H. (2001). Achievement and self-concept in mathematics and verbal arts: A study of relations. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences*, Vol. 2. (pp. 221–238) Westport, CT: Ablex
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662.
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. London: The Palmer Press.
- Zimmerman, B. (1996). Enhancing student academic and health functioning: a self-regulatory perspective. *School Psychology Quarterly*, 11, 47– 66.
- Zyngier, D. (2008). Conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765–1776.