

تأثیر سطح آگاهی معلم از ناتوانایی‌های یادگیری بر نحوه پاسخ‌وراند به بازده تحصیلی و واکنش‌های هیجانی به دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری

اعظم فتاحی اندیل*

چکیده: پژوهش‌های مربوط به اسناد چنین نشان داده است که سطح توانایی و تلاش دانش‌آموز علل اصلی پیامدها و بازده‌های پیشرفت تحصیلی است و باعث می‌شود که معلمان به دانش‌آموزان پاسخ‌وراند ارزشی و واکنش هیجانی نشان دهند و از عملکرد آنان در آینده انتظارات متفاوتی داشته باشند. هدف پژوهش حاضر نیز عبارت است از بررسی تأثیر میزان آگاهی معلمان از ناتوانی‌های یادگیری بر ارائه پاسخ‌وراند و واکنش‌های هیجانی به دانش‌آموزان دارای سطوح مختلف تلاش و توانایی و انتظار از عملکرد آینده این دانش‌آموزان. بدین منظور ۱۳۶ معلم راهنمایی (۶۸ معلم زن و ۶۸ معلم مرد) از منطقه ۸ آموزش و پرورش شهر تهران به‌طور تصادفی انتخاب شدند. معلمان سطح آگاهی، پاسخ‌وراند، واکنش‌های هیجانی و انتظار عملکرد آتی دانش‌آموزان را از طریق درجه‌بندی پرسش‌های ارائه شده با توجه به اینکه دانش‌آموزان مورد نظر دارای ناتوانی یادگیری و بدون ناتوانی یادگیری است، مشخص کرده‌اند. در بیشتر موارد معلمان به دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری پاداش بیشتر و تنبیه کمتر، خشم کمتر و تاسف زیاد نشان داده‌اند و از عملکرد آتی آنان انتظارات شکست بیشتری داشتند. واژه‌های کلیدی: ناتوانی یادگیری، واکنش هیجانی، پاسخ‌وراند، پیشرفت تحصیلی، سطح آگاهی معلم، توانایی و تلاش.

مقدمه

برخی از مردم به روش‌هایی با سایر افراد طبیعی و متوسط جامعه متفاوت هستند. برخی با هوش تر و خلاق تر هستند و مهارت‌های حرکتی برتری دارند، گروه دیگر نیز سرآمد می‌باشند. به این افراد استثنایی^۱ گفته می‌شود. متأسفانه، استثنایی بودن بعد دیگری نیز دارد و آن شامل افراد کم هوش، کم خلاق و دارای ناتوانی‌های حرکتی، جسمانی و یادگیری می‌شود. به طور خلاصه، استثنایی

* عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن mfattahi20002001@yahoo.com

بودن یک پیوستار است که در یک طرف آن افراد دارای توانایی‌های جسمانی، ذهنی و روانی قرار می‌گیرند و در طرف دیگر افراد خلاق و سرآمد (لفرانسوا^۱، ۱۹۹۱، ص ۱۱۶).

کودکان زیادی در مدارس هستند که علیرغم فقدان هرگونه مشکلات جسمانی یا عاطفی از دشواری‌های شدید یادگیری رنج می‌برند. گاهی اوقات چنین کودکانی به‌عنوان بیش فعال^۲، دارای کژکاری یادگیری، مغزی، حداقل آسیب مغزی^۳، نارسا خوان^۴ یا مبتلا به معلولیت ادراکی بر حسب می‌خورند (نلسون و ایزرائیل^۵، ۱۹۸۴. ترجمه منشی طوسی، ۱۳۷۱، ص ۴۸۶).

برخی از موارد استثنایی بودن مشهود است و به راحتی قابل شناسایی و تشخیص می‌باشد، در حالی که در موارد دیگری چنین امری بسیار دشوار می‌باشد. به‌طور مثال، شناسایی و ارزیابی ناتوانی‌ها حتی در بیشتر مواقع برای متخصصان آموزش دیده نیز بسیار سخت است (لفرانسوا، ۱۹۹۱، ص ۱۱۷). معمای کودکی که مشکل یادگیری دارد، چیز تازه‌ای نیست. اما مفهوم ناتوانی یادگیری^۶ تاریخچه کوتاه و متلاطمی دارد. اکثر این کودکان کاملاً طبیعی هستند ولی در مواقعی مشکلات یادگیری نشان می‌دهند. این کودکان به جای «شیر»، «ریش» می‌نویسند و اگر سروصدا باشد نمی‌توانند تمرکز کنند (پاندا^۷، ۱۹۹۷، ص ۷۶).

برای کودکان مدرسه‌رو و والدین آنان موفقیت در تحصیل یک ارزش والا محسوب می‌شود. حتی خود نظام مدرسه و به‌طور کل آموزش و پرورش نیز از موفقیت و اقدامات معطوف به افزایش آن حمایت می‌کند. ولی در برخی موارد، دانش‌آموز با شکست مواجه می‌شود و این سؤال به ذهن والدین و متولیان آموزشی و حتی خود کودک خطور می‌کند که چرا و به چه دلیل، این شرایط وقتی وخیم‌تر می‌شود که کودک دارای ناتوانی‌های یادگیری نیز باشد (ماسن^۸ و همکاران، ۱۹۹۲، ترجمه یاسایی، ۱۳۸۳، ص ۳۸۲).

تاکنون هیچ کس به‌طور کامل پی به علت ناتوانی‌های یادگیری نبرده است. در این رابطه نظریه‌های زیادی مطرح شده است. همیشه، تشخیص دقیق گروهی از دانش‌آموزان به‌عنوان دارای ناتوانی یادگیری و گروهی دیگر به‌عنوان فاقد ناتوانی یادگیری آسان نیست. تقریباً همه ما در برخی از جنبه‌های زندگی مان ناتوانی یادگیری داریم. دانش‌آموزان در برخی تکالیف مدرسه مشکل دارند و در برخی دیگر موفق عمل می‌کنند (لاکرسون^۹، ۲۰۰۲، ص ۲).

1- Lefrancois
4- Dyslexic
7- Panda

2- Hyperactive
5- Nelson & Israel
8- Musson et al

3- Minimal brain damage
6- Learning disability
9- Lokersson

دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری معمولاً انگیزش و پشتکار کمتری در تکالیف تحصیلی نشان می‌دهند. پژوهش‌ها به‌طور مکرر نشان داده‌اند که دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری نسبت به همسالان طبیعی‌شان، اسنادهای^۱ متفاوتی از موفقیت و شکست دارند و این اسنادها با عملکردشان در کلاس درس تداخل می‌کند. دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری باید در موقعیت‌هایی قرار بگیرند که بتوانند موفقیت تحصیلی را تجربه کنند (آرنولد، ۱۹۹۷، ص ۲).

در سال‌های اخیر، در مورد سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و معلمان آنان پژوهش‌ها و نظریه پردازی‌های زیادی شده است. نظریه اسناد، چارچوب سودمندی برای پاسخ‌ها و واکنش‌های معلمان به بازده‌های تحصیلی کودکان مانند موفقیت و شکست در کلاس‌های آموزش عمومی فراهم می‌کند. گرچه فرایند اسناد در آغاز به‌عنوان یک چارچوب نظری مطرح شده بود، ولی اکنون پژوهش‌های تجربی از اصول آن حمایت می‌کنند (گراهام^۲، ۱۹۹۰، ص ۲۷).

معلمان در واکنش به بازده‌های منفی یا غیر منتظره دانش‌آموز، مانند شکست در امتحان، دست به اسنادهای علی می‌زنند. معلم فعالیت و عملکرد دانش‌آموز را مرور می‌کند تا علت شکست را پیدا کند. در اکثر موارد، معلم سطح توانایی و تلاش دانش‌آموزان را جزء نیرومندترین علل فوق قلمداد می‌کند. معلم علاوه بر اسنادهای علی در مورد شکست دانش‌آموز، دست به واکنش‌های هیجانی مانند خشم نیز می‌زند. به این سناریو، میزان آگاهی معلم از توانایی‌های یادگیری را نیز اضافه کنید. اکنون دوباره موقعیت بالا را تصور کنید. با توجه به مسایل فوق، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که سطح آگاهی معلم از ناتوانی‌های یادگیری چه تأثیری بر میزان پاداش یا تنبیه، واکنش هیجانی، خشم و انتظار شکست به یک دانش‌آموز دارد؟

وظیفه یک معلم در کلاس درس، توجه به کودکان دارای مشکلات یادگیری شناسایی و ارجاع آنان به مراکز یا متخصصین حرفه‌ای است. اکثر معلمان صلاحیت آموزش به دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری را ندارند و دانش و آگاهی بسیار ناچیزی (حتی اصلاً) در این رابطه دارند. عده زیادی از دانش‌آموزان در جنبه‌های مختلف دارای ناتوانی یادگیری هستند. در بیشتر مواقع مشکلات این دانش‌آموزان تشخیص داده نمی‌شود و به‌خاطر شکست‌های پی در پی دچار درماندگی آموخته شده می‌شوند. به دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری باید نحوه تعیین اهداف واقع‌گرایانه، تدوین طرح و نقشه رسیدن به این اهداف، نظارت بر رفتار و پذیرش

مسئولیت فعالیت‌های معطوف به اهداف تعیین شده آموزش داده شود، به طوری که بعد از این، اسنادهای موفقیت و شکست این دانش‌آموزان نباید با دانش‌آموزان معمولی تفاوتی داشته باشد (آرنولد، ۱۹۹۷، ص ۳).

واکنش‌های هیجانی و رفتاری معلمان به بازده‌های تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر شدید و نگران‌کننده‌ای بر رفتار آنان به جا می‌گذارد، به طوری که اعمال آتی و خود پنداره دانش‌آموزان را تحت نفوذ خود قرار می‌دهد (گراهام، ۱۹۹۰، ص ۲۸). ارائه امکانات و برنامه‌های آموزشی اصلاحی برای این دانش‌آموزان و کمک به افزایش سطح آگاهی معلمان از ناتوانایی‌های یادگیری، مستلزم آگاهی از وضعیت فعلی این موضوع در داخل کشور است. پژوهش در رابطه بین برداشت‌های معلمان از عملکرد آموزشی دانش‌آموز و واکنش‌های بعدی آنان به دانش‌آموزان دارای ناتوانایی اندک و زیاد، می‌تواند مبنایی برای پیش‌بینی بازده‌های تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری باشد.

معمای کودکی که در یادگیری مشکل دارد تازه نیست. اما مفهوم ناتوانی یادگیری تاریخچه کوتاه و متلاطمی دارد. برخی از کودکان کاملاً طبیعی هستند، اما با وجود این، در مواقعی مشکلات یادگیری نشان می‌دهند، این کودکان به جای «باد»، «داب» و به جای «شیر»، «ریش» می‌نویسند و اگر سروصدا باشد نمی‌توانند تمرکز کنند. کمیته مشاوره ملی کودکان معلول^۱ (USA) ناتوانی یادگیری را به صورت زیر تعریف می‌کند (۱۹۸۶، ص ۱).

کودکان LD در یک یا چند فرایند روانی اساسی مانند درک و کاربرد زبان نوشتاری و گفتاری اختلال نشان می‌دهند. اختلال‌ها در گوش دادن، تفکر، گفتار، خواندن، نوشتن، هجی کردن و ریاضی نمود پیدا می‌کند و شامل شرایطی می‌شود که از آن به عنوان مشکلات ادراکی، آسیب مغزی، حداقل آسیب مغزی، نارسا خوانی آفازای رشدی و غیره یاد می‌شود. این موارد مشکلات یادگیری را که اساساً ناشی از ناتوانی دیداری، شنیداری یا حرکتی، عقب ماندگی ذهنی، آشفتگی هیجانی یا محرومیت‌های محیطی است شامل نمی‌شود.

در اصل، کودکانی که پیشرفت‌شان پایین‌تر از توانایی‌شان است به عنوان کودکان دارای آسیب مغزی^۲ که از حداقل بدکاری مغز و نوروفرنی^۳ رنج می‌برند، طبقه‌بندی می‌شوند. اولین بار در سال ۱۹۶۳ کیرک^۴ برای توصیف تمام نشانه‌های رفتاری کودک که ناشی از بدکاری مکانیسم‌های

1- National Committee on Handicapped Children
3- neurophrenia

2- brain injury
4- Kirk

پردازش مرکزی است، کلمه «ناتوانی یادگیری» را پیشنهاد کرد. این اصطلاح گروهی از کودکان را توصیف می‌کند که در رشد زبان، گفتار، خواندن، نوشتن و مهارت‌های ارتباطی لازم برای تعامل اجتماعی اختلال دارند. کودکان دارای ناتوانی حسی و هیجانی از این مقوله مستثنی هستند (هالاها، کافمن و لوید، ۱۹۸۵، ص ۱۳).

نظریه اسناد شامل یک سری اصول بنیادی است که به واسطه آن فرد درباره علل رفتار فرد دیگری تصمیم می‌گیرد. این علل می‌تواند سرشتی و درونی^۱ یا موقعیتی و بیرونی^۲ باشد. مردم معمولاً از طریق کاربرد عامل مهم هم‌رایی^۳، همسانی^۴ و متمایز بودن^۵ سرشتی یا موقعیتی بودن یک رفتار را تعیین می‌کنند. هم‌رایی اشاره به این دارد که بیشتر مردم در یک موقعیت خاص چگونه عمل می‌کنند. هنگامی که هم‌رایی پایین باشد، رفتار به عوامل سرشتی یا درونی اسناد داده می‌شود. اگر هم‌رایی بالا باشد، رفتار به عوامل موقعیتی یا بیرونی اسناد داده می‌شود. همسانی، به میزان انجام یکسانی عمل توسط مردم در موقعیت‌های متفاوت اشاره دارد. رفتارهای کاملاً همسان به عوامل سرشتی نسبت داده می‌شود. متمایز بودن به واکنش متفاوت افراد در موقعیت‌های متفاوت دارد. اگر متمایز بودن پایین باشد و مردم به‌طور یکسانی در موقعیت‌های متفاوت عمل کنند، رفتار به عوامل سرشتی اسناد داده می‌شود. به‌طور کلی، اگر رفتاری غیرعادی باشد به موقعیت و اگر عادی باشد به سرشت افراد نسبت داده می‌شود. با این حال، افراد در دنیای واقعی در معرض متغیرهای زیادی قرار دارند و لذا اسناد به یکی از عوامل فوق غیر ممکن است (آرنولد، ۱۹۹۷، ص ۳).

از آنجا که جنبش حرکت به سوی گنجانیدن دانش‌آموزان دارای ناتوانایی‌های یادگیری در موقعیت‌های کلاس عمومی شدت بیشتری به خود گرفته است، بررسی نحوه برداشت معلمان از بازده‌های تحصیلی این کودکان اهمیت زیادی دارد. بیشتر گروه کودکان دارای ناتوانایی‌ها در برنامه‌های آموزشی ویژه را ناتوانایی‌های یادگیری تشکیل می‌دهند. در حال حاضر، ۵۱٪ کودکانی که در برنامه‌های آموزش ویژه هستند، کودکان دارای ناتوانی یادگیری ویژه تشکیل می‌دهند. این آمار شامل ۳/۹ درصد کودکان مدرسه‌رو ایالات متحده است. بسیاری از این کودکان، بیشتر روزهای آموزش‌شان را در کلاس‌های درسی آموزش عمومی می‌گذرانند و غالباً از سوی

1- dispositional or internal
4- consistency

2- situational or external
5- distinctiveness

3- consensus

کارکنان آموزش خدمات حمایتی، کمکی دریافت می‌کنند (وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده، ۱۹۹۴، ص ۲)

بر اساس گزارش اولین همایش ناتوانی‌های یادگیری در ایران (۱۳۷۵)، تعیین میزان شیوع اختلال‌های یادگیری به دلیل کاربرد روش‌های تشخیص، پذیرش اجتماعی، طبقه‌بندی و کاهش سایر خدمات درمانی دشوار است. در حدود ۳/۶٪ دانش‌آموزان ۶ الی ۲۱ سال است (باباپور خیر الدین و صبحی قراملکی، ۱۳۸۰، ص ۹).

دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در انجام تکالیف درسی انگیزش، پشتکار کمتری از خود نشان می‌دهند. آن دسته از دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری که قادر به موفقیت تحصیلی نیستند در موقعیت‌های تحصیلی دچار درماندگی آموخته شده می‌شوند. اسناد موفقیت^۱ یا شکست^۲ تحصیلی نقش مهمی در درماندگی آموخته شده دارد (آرنولد، ۱۹۹۷، ص ۳). نظریه اسناد، چارچوب سودمندی است برای تبیین واکنش‌های معلمان به بازده‌های تحصیلی دانش‌آموزان مانند موفقیت یا شکست در کلاس درس معمولی. گرچه فرایند اسنادی در آغاز به‌عنوان یک فرایند نظری ارائه شد، ولی مجموعه‌ای از پژوهش‌ها وجود دارد که از اصول آن حمایت می‌کند. پژوهشگران حوزه اسناد، توانایی^۳ و تلاش^۴ را علل اصلی موفقیت یا شکست فرد قلمداد می‌کنند. موفقیت در حالت انطباقی‌اش عبارت است از پیامد شایستگی فردی، در صورتی که شکست را می‌توان با تلاش جبران کرد. توانایی در بافت تحصیلی را می‌توان به‌عنوان وجود مهارت‌های آموخته شده و استعداد تعریف کرد، در حالی که تلاش نشان‌دهنده سطح کوشش به کار رفته در یک موقعیت هم به‌طور موقتی و هم در طول زمان است (واینر^۵، ۱۹۷۹، ص ۳).

اصول اسناد را می‌توان هم در موقعیت‌های خود - هدایت شده^۶، زمانی که سعی می‌کنیم علت رفتار خودمان را بفهمیم و هم موقعیت‌هایی که توسط دیگران هدایت می‌شود^۷، مانند زمانی که معلم قصد دارد عملکرد کلاس دانش‌آموزان را به منظور افزایش موفقیت تحصیلی او تجزیه و تحلیل کند، به کار برد (گراهام^۸، ۱۹۹۰، ص ۲۲).

1- success

4- effort

7- other – directed

2- failure

5- weiner

8- Graham

3- ability

6- self - directed

بازده‌های منفی^۱ یا غیر منتظره‌ی دانش‌آموز مانند شکست در امتحان، باعث می‌شود تا معلمان کلاس دست به اسناد علی بزنند. معلمان اسنادهای علی را برای پاسخ به سؤال «چرا دانش‌آموز رد شد؟» به کار می‌برند. معلم دانش و اطلاعات قبلی‌اش را درباره دانش‌آموز به منظور تعیین علت بازنگری می‌کند (کلی و میکائلا^۲، ۱۹۸۰). برخی از این علل عبارت‌اند از توانایی دانش‌آموز، میزان تلاش صورت گرفته، خلق و دشواری تکلیف^۳ (برگر، کوپر و گود^۴، ۱۹۸۲). در اکثر موارد، معلمان سطح توانایی و تلاش دانش‌آموزان را جزء نیرومندترین علل قلمداد می‌کنند (گراهام، ۱۹۹۱، ص ۲۳).

پژوهش‌های تجربی سه ویژگی یا بعد از علی را که در تعیین تأثیرشان مشخص‌کننده هستند، شناسایی کرده‌اند (واینر^۵ و کلی، ۱۹۸۲، ص ۴۵۷). این ابعاد مقوله‌ای^۶ شامل منبع کنترل (درونی - بیرونی)، ثبات^۷ (باثبات - بی‌ثبات) و کنترل‌پذیری (قابل کنترل - غیر قابل کنترل) هستند که با یکدیگر ترکیب شده و برای یک فرد ناظر یا معلم اطلاعاتی راجع به شایستگی فرد (دانش‌آموز) ارائه می‌کند. کنترل‌پذیری به شیوه‌ای اشاره دارد که یک ناظر (معلم) فرد (دانش‌آموز) را مسئول بازده‌هایش در نظر می‌گیرد. هنگامی که خارج از کنترل فرد، بازده‌ای در نظر گرفته می‌شود که فرد مسئول آن نیست (واینر، ۱۹۸۶، ص ۲۶). توانایی به صورت یک حالت درونی، باثبات و غیر قابل کنترل و تلاش به عنوان یک حالت بیرونی، بی‌ثبات و قابل کنترل قلمداد می‌شود. بنابراین، هنگامی که شکست به توانایی پایین نسبت داده می‌شود، گفته می‌شود که ناشی از یک ویژگی ثابت است که فرد بر آن کنترل ارادی ندارد، در صورتی که اگر شکست فرد ناشی از فقدان تلاش باشد، امری قابل تغییر و تحت کنترل ارادی فرد است. برداشت‌های معلم از ویژگی‌های علی بازده‌های تحصیلی دانش‌آموزان‌شان به هیجان‌هایی مانند خشم و تأسف منجر می‌شود و در نتیجه به عمل در آنان می‌گردد. شماری از واکنش‌های خاص معلمان و ویژگی‌های علی منجر به این واکنش‌ها توسط پژوهشگران حوزه اسناد شناسایی شده است (گراهام و واینر، ۱۹۸۶، ص ۱۵۲).

با در نظر گرفتن تعریف ناتوانی یادگیری و بحث واینر (۱۹۹۳، ص ۴) در مورد «گناه در مقابل بیماری»^۸ می‌توان به برخی سر نخ‌ها در مورد مفهوم سازی معلمان از ناتوانی یادگیری رسید. واینر برخی از علل خاص پیامدها در زندگی مانند، ناتوانی، بیمار شدن^۹، سوء مصرف مواد و گناهان را

1- Negative Outcomes

4- Burger, Cooper & Good

7- stability

2- Kelly & Michaela

5- Wimer

8- sin versus sickness

3- task difficulty

6- dichotomous

9- being sickness

شناسایی کرده است. بیشتر افراد، بیماری را نسبت به فرد درونی، معمولاً با ثبات و خارج از کنترل فرد قلمداد می‌کنند، و مستحق سطوح بالایی از تأسف و سطوح کمتری از خشم در نظر می‌گیرند. بازده‌های ناشی از این علل در سطح بالای پاداش در سطوح پایین‌تر تنبیه در نظر می‌گیرند. در حالی که، گناهان به‌عنوان یک حالت بی‌ثبات و تحت کنترل فرد قلمداد شده و مستوجب خشم^۱ بیشتر و تأسف^۲ کمتر هستند (واینر، گراهام و چندلر^۳، ۱۹۸۲، ص ۲۲۶) این‌ها واجد ارزش پاداش کمتر و تنبیه بیشتر هستند.

ناتوانی یادگیری ریشه در مدل سنتی پزشکی از ناتوانی دارد. یعنی اینکه می‌توان ناتوانی یادگیری را به‌عنوان یک بیماری که نیاز به تشخیص دارد و در درون کودک قرار گرفته است تا محیط آموزشی در نظر گرفت (دوریس^۴، ۱۹۹۳، ص ۱۷). تعریف فعلی ناتوانی یادگیری از این دیدگاه حمایت می‌کند. گرچه برخی از پژوهشگران مانند اسپیس^۵ (۱۹۹۳، ص ۱۹۲) این تعریف را به چالش کشیده‌اند، با این حال مدل پزشکی یک مدل غالب جهت شناسایی و درمان ناتوانی یادگیری در کلاس درس است (ونگ، رینولدز و والبرگ برگ^۶، ۱۹۸۷، ص ۶). لذا، این دیدگاه که بیشتر معلمان ناتوانی یادگیری را نسبت به کودک درونی، با ثبات و غیر قابل کنترل در نظر می‌گیرند، امری معقول به نظر می‌رسد.

پژوهش گراهام و واینر (۱۹۸۶، ص ۱۵۳) بین واکنش‌های هیجانی خشم - تأسف و پسخوراندهای پاداش و تنبیه پیوند برقرار کرده است. آنان دریافتند که خشم یا تأسف غالباً اولین واکنش‌های معلم به‌دنبال بازده دانش آموز در کلاس درس هستند. متعاقباً، معلمان از میزان توانایی کنترل دانش آموزان بر رویدادهای خاص تأثیر می‌پذیرند. گراهام و واینر نتیجه گرفتند که معلمان کلاس نسبت به دانش آموزی که در یک امتحان مهم به خاطر عدم تلاش شکست خورده و توانایی بالایی نیز داشته است احساس خشم می‌کنند و در عین حال نسبت به دانش آموزی که به دلیل توانایی پایینش در امتحان شکست خورده، احساس تأسف می‌کنند. در مواردی که دانش آموز تلاش اندکی از خود نشان دهد، معلم وی را تحت کنترل بازده در نظر می‌گیرد و لذا نسبت به دانش آموز خشمگین می‌شود، در صورتی که معلم دانش آموز را که توانایی پایین دارد و قادر به کنترل بازده تحصیلی خود نیست، احساس تأسف می‌کند. متعاقباً معلم دانش آموز کم

1- anger
4- Doris

2- pity
5- speece

3- chendler
6- Wang , Reynolds & Walberg burg

تلاش را تنبیه می‌کند و کمتر تشویق، لیکن به دانش‌آموز کم توان پاداش بیشتری می‌دهد و کمتر تنبیه می‌کند (کلارک، ۲۰۰۰، ص ۱۷).

واینر و کوکلا^۱ (۱۹۷۰، ص ۷) شیوه تصویرسازی دانشجویان روان‌شناسی از نقش معلم را مطالعه کردند آنان به دانشجویان فرضی که امتحان می‌دادند پسخوراند ارزش دادند. به دانشجویان دانشگاه و دانش‌آموزان دبیرستانی درباره توانایی (توانایی بالا یا کم)، تلاش (با اصطلاح انگیزش بالا یا کم) و میزان موفقیت یا شکست در یک امتحان کلاسی اطلاعاتی دادند، سپس از آنان خواستند که به بازده هر یک از دانش‌آموزان میزان تنبیه یا تشویق اختصاصی بدهند.

در این پژوهش، توانایی و تلاش به‌عنوان تبیین‌کننده‌های موفقیت یا شکست بودند و بازده‌ها ناشی از تعامل بین این دو علت در نظر گرفته شدند. روی هم رفته، واینر و کوکلا دریافتند که آزمودنی‌ها بیشتر به تشویق تمایل نشان دادند تا تنبیه و هم تلاش و هم توانایی بر میزان ارزیابی آنان از رفتار پیشرفت آزمودنی‌ها تاثیر گذاشته بود. از داده‌های این پژوهش دو الگوی متمایز به‌دست آمد. اولی این بود که دانش‌آموزان دارای توانایی اندک که تلاش کمتری از خود نشان داده بودند نسبت به دانش‌آموزان دارای توانایی بالا و کم تلاش تنبیه بیشتری دریافت کرده بودند. دومی اینکه، دانش‌آموزان دارای توانایی پایین و پر تلاش نسبت به دانش‌آموزان پرتوان و پرتلاش پاداش بیشتری دریافت کردند. واینر و کوکلا این یافته‌ها را به این باور فرهنگی که افرادی که قادر به غلبه بر معلولیت شخصی هستند و از شکست اجتناب می‌کنند و ارزش زیادی برای تشویق دارند، نسبت دادند (واینر و کوکلا، ۱۹۷۱، ص ۶).

ثبات علت در تعیین انتظارات^۲ معلم از پیامد یا بازده تحصیلی دانش‌آموز عامل تأثیرگذاری است. شکست ناشی از عللی که با ثبات تلقی می‌شوند، مانند توانایی اندک، منجر به انتظارات بالایی از شکست بعدی می‌شوند، در صورتی که شکست ناشی از علل بی‌ثبات مانند تلاش و دشواری تکلیف منجر به انتظارات اندکی از شکست مکرر قلمداد می‌شوند. گذشته از این، چنین رابطه‌ای تا اندازه‌ای از نظر ماهیت دوری^۳ است. انتظارات قبلی معلم بر اسناد معلم از علت یک بازده تاثیر می‌گذارد، لذا بر انتظارات بعدی معلم نیز مؤثر است (گراهام، ۱۹۹۱، ص ۱۷- واینر، ۱۹۸۵، ص ۵۷۰) نقش انگیزش یا تلاش دانش‌آموز نیز در تعیین نحوه تنظیم سطح انتظار معلم از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز مؤثر است. تولفسن، ملوین و تپاواجالا^۴ (۱۹۹۰، ص ۷۷) دریافتند که

1- Weiner & Kulla

2- expectations

3- circular

4- Tollefson, Melvin & Thippavajjala

معلمان انگیزش پایین (تلاش اندک) را دلیل اصلی دشواری تحصیلی در نظر می‌گیرند و ویژگی‌های اکتسابی مثل استعداد پایین و مهارت‌های ضعیف نقش مهمی در این امر ایفا می‌کنند. تولفسین و همکاران پیشنهاد می‌کنند که معلمان تلاش دانش‌آموزان کند آموز^۱ را در مقابل تلاش دانش‌آموز تندآموز^۲ نسبتاً پایدار در نظر بگیرند. درک نحوه واکنش معلمان به بازده‌های تحصیلی دانش‌آموزان و نحوه تفسیر پاسخ‌های تحصیلی که دانش‌آموزان از معلمان خود می‌گیرند، اهمیت زیادی دارد. پیام‌های اسنادی جزو مهمترین منابع اطلاعاتی است که دانش‌آموزان را مبتنی قرار می‌دهند.

کودکان مدرسه‌رو تا حدی از نشانه‌های کلاس درس اطلاعاتی درباره شایستگی فردی دریافت می‌کنند. آنان غالباً، اسنادهایشان از شکست یا موفقیت را بر اساس این نشانه‌ها می‌شناسند. یکی از مهم‌ترین منابع همچنین اسنادی معلم کلاس است (گراهام، ۱۹۹۰، ص ۲۷۸). واینر، گراهام، استم و لاوسون^۳ (۱۹۸۲، ص ۲۶) در یک سری مطالعات رشدی دریافته‌اند که تعامل‌های معلم با دانش‌آموزان بر برداشت‌های دانش‌آموزان از کنترل شخص روی موفقیت و شکست تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزان دو پیشاینده علی ادراک می‌کنند که ریشه در ویژگی‌های معلمان دارد و آنها را مبنای سطح توانایی خود قرار می‌دهند. این پیشایندها عبارتند از تأسف در مقابل خشم (هیجان) و پاداش در مقابل تنبیه (عمل). این پژوهشگران توالی زیر را در پاسخ به این یافته‌ها پیشنهاد کردند: معلم ممکن است هیجان‌های خشم یا تأسف را بدنابل بازده‌های دانش‌مبتنی بر انتظارات‌شان از تک تک دانش‌آموزان تجربه کنند. چنین هیجان‌هایی به کودکان منتقل می‌شود و کودکان آن‌را به صورت خشم تفسیر می‌کنند. این مسئله اشاره به این نکته دارد که معلم دانش‌آموز را تحت کنترل بر روی بازده می‌داند. نشانه‌های توانایی بالا و تأسف نیز به نوبه خود دال بر عدم کنترل دانش‌بر بازده است. به همین سیاق، دانش‌آموزان پاداش‌ها را به صورت شکست ناشی از توانایی اندک تفسیر می‌کنند. به دلیل آنکه پاداش بعد از شکست حاکی از این باور معلم است که دانش‌آموز عملکرد بهتری نداشته و نباید انتظار پیشرفت از او داشت، تنبیه بعد از شکست نیز به عنوان شاخصی از توانایی بالا است. کودکی که تنبیه معلم را نشانی از کنترل او بر چنین بازده‌ها قلمداد می‌کند، ممکن است انتظار بهبود پیشرفت از او برود. واینر، گراهام، استم و لاوسون نتیجه گرفتند که چنین پاسخ‌دهی، اعم از مستقیم یا غیر مستقیم، برداشت‌های دانش‌آموزان از خودشان به عنوان یادگیرندگان توانا، به هنگامی که پاسخ‌دهی مثبت است قلمداد

1- Low achiever

2- high achiever

3- Stem & Lawson

می‌کنند و هنگامی که پسخوراند منفی باشد، این افراد نمی‌توانند موفق شوند. پس این فرایند اسنادی چه چیزی درباره نحوه ادراک معلمان از ناتوانی یادگیری و واکنش به آن برای ما می‌گوید؟ تاکنون هیچ نوع شواهد پژوهشی ویژگی‌های علی ناتوانی یادگیری که توسط معلمان کلاس ادراک می‌شود و همچنین واکنش‌های معلمان به ناتوانی یادگیری به‌عنوان علت بازده‌های پیشرفت دانش‌آموزان انجام نشده است. با این حال، شواهد به‌دست آمده از ادبیات اسناد و ناتوانی یادگیری ممکن است بر فرایندهای اسنادی موجود در کلاس درس نوری بیفکنند (کلارک، ۲۰۰۰، ص ۱۰).

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه معلمان زن و مرد دوره راهنمایی تحصیلی شهر تهران است که در سال تحصیلی ۱۳۸۴ مشغول به تدریس هستند.

حداقل حجم نمونه مورد نیاز با توجه به آگاهی از واریانس متغیر وابسته در پژوهش کلارک (۲۰۰۰) ۱۳۶ معلم دوره راهنمایی برآورد شد. که از این تعداد ۶۸ معلم مرد و ۶۸ معلم زن هستند. به‌خاطر نوع روش آماری تحلیل داده‌ها، باید گروه‌ها مساوی باشند با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی و از طریق کاربرد جدول اعداد تصادفی تعداد ۶۸ نفر از هر گروه انتخاب شد.

ابزار پژوهش

۱) اسنادهای علی: اسنادهای علی معلمان از طریق ارائه ۸ متن (۴ متن شامل توصیف یک دانش‌آموز دارای ناتوانی یادگیری و ۴ متن شامل توصیف یک دانش‌آموز فاقد ناتوانی یادگیری) بررسی شد.

از آنجا که نمونه پژوهش شامل معلمان زن و مرد می‌شد، متون با توجه به جنسیت تهیه شدند و در نهایت شامل ۱۶ متن توصیفی می‌شود که در پیوست ارائه شده است.

۲) پسخوراند: پسخوراند معلم به دانش‌آموز به صورت مثبت یا منفی از طریق یک مقیاس پنج درجه‌ای اندازه‌گیری شد. پسخوراند مثبت به‌صورت یک طیف +۱ تا +۵ و پسخوراند منفی نیز

به صورت ۱- تا ۵- است. به طوری که ۵+ نشان دهنده بیشترین پسخوراند مثبت و ۱+ کمترین پسخوراند مثبت است. پایایی^۱ این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد.

۳) واکنش‌های هیجانی: واکنش‌های هیجانی معلم به دانش‌آموز به صورت خشم و تأسف با یک مقیاس ۷ درجه‌ای اندازه‌گیری شد. پایایی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

۴) انتظارات معلم: انتظارات معلم از شکست آتی دانش‌آموز با یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای اندازه‌گیری شد. نمرات بالاتر نشان دهنده احتمال خیلی زیاد شکست در آینده است. میزان پایایی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

تمام مقادیر به دست آمده در حد بسیار رضایت بخش است و با مقادیر به دست آمده توسط کلارک (۲۰۰۲) همخوانی نزدیکی دارد. از طرف دیگر تمام ابزارها دارای روایی محتوایی و صوری است.

یافته‌ها

جدول ۱: آزمون اثرات درون آزمودنی‌ها برای متغیر پسخوراند

اندازه اثر	معنی داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموعه مجذورات	منابع تغییرات
۰/۶۵۳	۰۰۰	۲۵۱/۷۸۴	۲۱۰/۷۳۵	۷	۱۴۷۵/۱۴۶	عامل اول
۰/۱۸۵	۰۰۰	۳۰/۴۹۳	۲۵/۵۲۲	۷	۱۷۸/۶۵۳	عامل اول وضعیت
			۵/۸۵۹	۱۳۴/۰۰۰	۷۸۵/۰۷۵	خطا

جدول ۱ نشان می‌دهد که:

الف) سطح توانایی و تلاش دانش‌آموزان در میزان پسخوراندی که از معلمان می‌گیرند تأثیر معنی داری دارد. $(F(1/134) = 251/784, P < 0/01)$

ب) تعامل نوع ناتوانی (دارای ناتوانی یادگیری و بدون ناتوانی یادگیری) و میزان توانایی و تلاش تأثیر معنی داری بر میزان دریافت پسخوراند از سوی معلمان دارد.

$(F(1/134) = 30/493, P < 0/01)$

مقدار اندازه اثر محاسبه شده برای عامل اول حاکی از تأثیر متوسط این عامل‌ها (یعنی سطح توانایی تلاش ۶۵/۳ درصد) است. در مورد تعامل نوع ناتوانی و سطح توانایی و تلاش میزان تأثیر در حد اندک (۱۸/۵ درصد) است.

جدول ۲: آزمون اثرات درون آزمودنی برای متغیر خشم

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر
عامل دوم	۱۹۸۷/۸۰۸	۷	۲۸۳/۹۷۳	۳۴۵/۹۴۹	۰/۰۰	۱/۷۲
عامل دوم وضعیت	۱۵۸/۸۵۹	۷	۲۲/۶۹۴	۲۷/۶۴۷	۰/۰۰	۱/۷۱
خطا	۷۶۹/۹۵۸	۱۳۴/۰۰۰	۵/۷۴۶			

جدول ۲ نشان می‌دهد که:

الف) سطح توانایی و تلاش دانش‌آموزان بر میزان واکنش هیجانی خشم از سوی معلمان تأثیر معنی‌داری دارد. $(F(1/134) = 345/945, P < 0/01)$

ب) تعامل نوع ناتوانی و سطح توانایی و تلاش در میزان دریافت واکنش هیجانی خشم تأثیر معنی‌داری دارد. $(F(1/134) = 27/647, P < 0/01)$

مقدار اندازه محاسبه شده در مورد تأثیر سطح توانایی و تلاش بر خشم ۱/۷۲ درصد و حاکی از تأثیر زیاد می‌باشد. اندازه اثر تعامل ناتوانی و سطح تلاش و توانایی ۱/۱۷ درصد در حد اندک است.

جدول ۳: آزمون اثرات درون آزمودنی برای متغیر تأسف

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر
عامل اول	۳۳۰۹/۱۱۸	۷	۴۷۲/۷۳۱	۶۹۹/۶۲۷	۰/۰۰	۸۳/۹
عامل اول وضعیت	۴۵۲/۳۳۵	۷	۶۴/۶۱۹	۹۵/۶۳۴	۰/۰۰	۴۱/۶
خطا	۶۶۳/۷۹۸	۱۳۴/۰۰۰	۴/۷۳۰			

جدول ۳ نشان می‌دهد که:

الف) سطح توانایی و تلاش دانش‌آموزان بر میزان تأسف معلمان به آنان تأثیر معنی‌داری دارد. $(F(1/134) = 699/627, P < 0/01)$

ب) تعامل نوع ناتوانی و تلاش دانش‌آموزان با وضعیت ناتوانی بر میزان تأسفی که از سوی معلمان دریافت می‌کنند تأثیر معنی‌داری دارد. $(F(1/134) = 95/634, P < 0/01)$

مقدار اندازه اثر در مورد تأثیر سطح توانایی و تلاش بر میزان تأسف ۸۳/۹ درصد و در مورد تعامل سطح توانایی و تلاش و وضعیت ناتوانی ۴۱/۶ درصد است.

جدول ۴: آزمون اثرات درون آزمودنی‌ها برای متغیر انتظار

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	اندازه اثر
عامل اول	۳۷۷۲/۷۰۶	۷	۵۳۸/۹۵۸	۷۹۶/۹۷۴	۰/۰۰	۸۵/۶
عامل اول وضعیت	۹۹/۲۱۷	۷	۹۹/۲۱۷	۲۰/۹۵۹	۰/۰۰	۱۳/۵
خطا	۶۳۴/۳۲۷	۱۳۴/۰۰۰	۴/۷۳۴			

جدول ۴ نشان می‌دهد که:

الف) سطح توانایی و تلاش دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری بر انتظار معلمان از شکست یا موفقیت آنان در آینده دارد. $(F(1/134) = 796/974, P < 0/01)$

ب) تعامل نوع توانایی و تلاش با نوع وضعیت ناتوانی تأثیر معنی‌داری بر انتظار معلمان از شکست یا موفقیت آنان در آینده دارد. $(F(1/134) = 20/959, P < 0/01)$

مقدار اندازه اثر در مورد تأثیر سطح توانایی و تلاش بر میزان تأسف ۸۳/۹ درصد و در مورد عامل سطح توانایی و تلاش و میزان تأثیر ۸۵/۶ درصد است و در حد زیاد و در مورد تعامل ۱۳/۵ درصد و در حد اندک است.

بحث و نتیجه‌گیری

تأثیر میانجی ناتوانی یادگیری بر اسنادهای توانایی و تلاش در کلیه یافته‌ها به وضوح دیده شد. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های واینر، گراهام و چندلر، ۱۹۸۲؛ واینر و کوکلا، ۱۹۷۰ و کلارک، ۲۰۰۰ همخوانی دارد. این یافته‌ها به‌طور کلی نشان می‌دهند که ناتوانی یادگیری بر واکنش‌های معلم به شکست در امتحان دانش‌آموزان تأثیر دارد. همچنین، این یافته‌ها از این نکته حمایت می‌کنند که معلمان به‌طور کلی به دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری پاداش بیشتری نسبت به هم‌تایان بدون ناتوانی یادگیری می‌دهند و احساس خشم و تأسف کمتری نسبت به دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ابراز می‌کنند. واینر (۱۹۸۶) از این مسئله به‌عنوان «هنجار مهربان بودن» یاد می‌کند. یعنی اینکه ما نسبت به کسانی که دارای ناتوانی و محدودیت هستند،

مهربانانه رفتار می‌کنیم. همچنین یافته‌ها نشان دادند که از دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری انتظار بسیار بالایی می‌رود که در آینده شکست بخورد. چنین یافته‌های از این نکته حمایت می‌کنند که ناتوانی یادگیری درونی، ثابت و غیر قابل کنترل است.

مطالعات واینر و کوکلا (۱۹۷۰) نشان داده‌اند که دانش‌آموزان پسر دارای ناتوانی یادگیری با سطح تلاش اندک و توانایی بالا به خاطر شکست در امتحان، پس‌خوراند مثبت کمتری گرفته‌اند و بیشتر تنبیه شده‌اند. البته، لازم به ذکر است که دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری نیز پس‌خوراند مثبت کمتری گرفته‌اند. این یافته نشان می‌دهد که انگار ناتوانی یادگیری دانش‌آموز تأثیری بر میزان دریافت پاداش یا تنبیه نداشته است. به طوری که علت شکست یعنی پایین بودن سطح تلاش در اختیار دانش‌آموز است و تنبیه را مجاز می‌سازد. در حالی که بر اساس نظریه واینر، تلاش عاملی بیرونی و خارج از کنترل محسوب می‌شود.

در مورد عامل خشم و تأسف، یافته‌ها حاکی از این هستند که معلمان به دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری با سطح توانایی بالا و تلاش اندک خشم بیشتر و تأسف کمتری ابراز کرده‌اند. چون که، معلمان علت شکست دانش‌آموزان را تحت کنترل آنان در نظر می‌گیرند. با این حال، توانایی بالا، موجب شده است که معلمان از این دانش‌آموزان احتمال انتظار شکست بسیار کمتری را در آینده داشته باشند. متعاقباً، سطح توانایی پایین و تلاش زیاد دانش‌آموزان پسر دارای ناتوانی یادگیری باعث شده است که معلمان به این دانش‌آموزان پاداش بیشتر و خشم و تأسف زیادی ابراز کنند. به عبارت دیگر، تلاش زیاد در راستای غلبه بر علت استوار و ثابت توانایی پایین و ناتوانی یادگیری حرکت کرده است و شکست خارج از کنترل دانش‌آموز قلمداد شده است.

در مورد عامل انتظار نیز یافته‌ها حاکی از این هستند که علیرغم سطح توانایی بالا و تلاش زیاد، معلمان از دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، انتظار شکست بیشتری نسبت به دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری با همان سطح توانایی و تلاش دارند. معلمان سطح توانایی اندک را علت اصلی شکست در آینده قلمداد می‌کنند. با این حال، معلمان از دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری با سطح توانایی بالا و تلاش اندک، انتظار بسیار بیشتری دارند که در آینده شکست بخورند. در حالی که از دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری با سطح توانایی پایین و تلاش زیاد، انتظار بسیار کمتری دارند که در آینده شکست بخورند.

یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از این هستند که معلمان تا حدی بر اساس این باور دست به اسنادهای علی و واکنش به کودکان و دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری می‌زنند که (الف) این

دانش آموزان دوباره شکست خواهند خورد، (ب) آنان مستوجب تأسف بیشتر و خشم کمتر هستند و (ج) به آنان باید پاداش بیشتر و تنبیه کمتری نسبت به همتایان بدون ناتوانی یادگیری داد تا شاید از این طریق انگیزش خودشان را برای انجام کارها و تکالیف حفظ یا ترویج دهند.

منابع فارسی

- ایزرائیل، آ. سی. و نلسون، ر. و. (۱۳۷۱). اختلال‌های رفتاری کودکان. ترجمه: محمد تقی منشی طوسی. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۱۳۸۴).
- باباپور خیر الدین، ج. و صبحی قراملکی، ن. (۱۳۸۰). اختلالات یادگیری. رویکرد تشخیصی و درمانی. تهران: سروش.
- ماسن، پ و همکاران. (۱۳۸۰). رشد و شخصیت کودک. ترجمه: مهشید یاسایی. تهران: نشر ماد (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹۴).

منابع انگلیسی

- Arnold, N. G. (1997). Learned Helplessness and Attribution for success and failure in LD Students. *USA. National Center for Learning Disabilities*.
- Clark, M. D. (1997). Teacher response to learning disability. *NG: PRO- ED, Inc*.
- Clements, S. (1966). Minimum brain dysfunction in children. *NINDS. No. 3 Public Health Service Bulletin*.
- Doris, J. L. (1993). Defining learning Disability : A History of search for consensus . In G. R/Lyon . D. B. Gray , J. F. Kavanagh , & N. A. karasnegor (Eds) . *Better undrestanding learning Disabilities . Baktimore: Brookes*.
- Graham, S. & Weiner, B. (1986). From attribution theory to developmental psychology : A round – trip ticket ? *Social Cognition, 4, 152-179*.
- Graham, S. (1990). On communicating low ability in the classroom . Bad thing good teachers sometimes do. I. S. Graham & V. folkes(Eds). *Attribution theory: Application to achievement, mental health and interpersonal conflict . Hills dale, NJ: Erlburn*.
- Geraham, S. (1991). A review of attribution theory in educational contexts . *Educational Psychology Review, 3, 5-39*.

- Hallan, D. & Kauffman, J. & Llory, J. (1985).** Introduction to learning Disability. *Englewood Cliffs . NJ: Prentice-Hall.*
- Kelly, H. H. & Michaela, J. (1980).** Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology, 31, 457-501.*
- Koppitz, E. (1973).** Special class pupils with learning Disability, five year follow up study. *Academic therapy, 13, 133-140.*
- Lefrancios, G. (1991).** Psychology for teaching. *USA: Wadsworth.*
- Lokerson, J. (2000).** Learning Disability. Available at: <http://www.LDonline.Org/Ld-indepth/general-info.Html>.
- Lerner, J. (1985).** Learning Disability. Boston: Houghton Mifflin.
- National Advisory Committee.(1968).** *On handicapped children. USA: National Advistiry committee.*
- Speece, D. L. (1993).** Broadning the scope of classification research: conceptual and sociological perpectives, 41, 192-199.
- US Department of Education. (1994).** *Sixteenth annual report to Congress Washington DC: US Government Printing Office.*
- Tollefson, N. & Melvin, J. & Thippavajjala, C. (1990).** Teachers' attributions for students low achievement : A validation of Cooper and Good's attributional categories. *Psychology in the school, 27, 75-83.*
- Wang, M. C. & Reynolds, M. C. & Walberg, H. J. (1987).** Integrating the children of the second system. *Phi Delta Keppan, 70, 248-251.*
- Weiner, B. (1979).** A theory motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology, 71, 3-25.*
- Weiner, B. (1985).** An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychology Review, 92, 548-573.*
- Weiner, B. (1986).** An attributional theory of motivation and emotion. *NewYork: Springer – Verlag.*
- Weiner, B. (1993).** On sin Versus sickness : A theory of percieved responsibililty and social motivation. *American Psychologist, 48, 957-965.*
- Weiner, B. & Graham, S. & Chandler, C. (1982).** Pity, anger and guilt. An attributional analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 8, 226-232.*
- Weiner, B & etal. (1982).** Using affective cuse to infer casual thoughts. *Developmental Psychology, 18, 278-286.*

-
- Weiner, B. & Kukla, A. (1970).** An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 7-20.
- Weiner, S. & Kelley, H. H. (1982).** An investigation of the dimensions of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1142-1162.