

مقایسه ادراک لیاقت‌های شناختی و اجتماعی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، دیرآموز و عادی*

احمد به پژوه

استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

بهروز سلیمان

کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر مقایسه ادراک لیاقت‌های شناختی و اجتماعی در سه گروه از دانش‌آموزان پایه اول دبستان بود. سه گروه آزمودنی به طریق نمونه‌گیری تصادفی به تعداد سی و پنج نفر در هر گروه انتخاب شدند. گروه اول را دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، گروه دوم را دانش‌آموزان دیرآموز جایابی شده در کلاس‌های ویژه در مدارس عادی و گروه سوم را دانش‌آموزان عادی تشکیل می‌داد. ابزار مورد استفاده در این پژوهش مقیاس تصویری ادراک لیاقت و پذیرش اجتماعی هارتر و پایک (۱۹۸۴) بود که به طور انفرادی برای یکایک آزمودنی‌ها اجرا شد. این مقیاس شامل چهار خرده مقیاس لیاقت شناختی، لیاقت جسمانی، پذیرش توسط همسالان و پذیرش توسط مادر است. نتایج به‌دست آمده با استفاده از روش آماری تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد: (الف) دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین

* مقاله حاضر، برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد ارائه شده در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران است. بدین وسیله از همکاران محترم، دکتر نیک چهره محسنی و دکتر باقر غباری سپاسگزاری می‌شود.

در چهار خرده مقیاس مورد بررسی، به طور معناداری نسبت به دانش‌آموزان عادی از ادراک لیاقت خود و پذیرش اجتماعی پایین‌تری برخوردار بودند؛ (ب) دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین در مقایسه با دانش‌آموزان دیرآموز تنها در دو خرده مقیاس لیاقت شناختی و پذیرش توسط همسالان به طور معناداری ادراک پایین‌تری از خود نشان دادند؛ (ج) بین دانش‌آموزان دیرآموز و دانش‌آموزان عادی از نظر نمره کل در مقیاس مورد نظر هیچ گونه تفاوت آماری معنادار مشاهده نشد.

واژگان کلیدی: ادراک لیاقت شناختی، ادراک لیاقت اجتماعی، دانش‌آموزان دیرآموز، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین.

مقدمه

توزیع هوش در انسان بر پایه اصل تفاوت‌های فردی به صورت بهنجار است که بیشتر افراد (حدود ۶۴ درصد) از نظر بهره هوشی در دامنه یک انحراف معیار پایین و بالای میانگین قرار دارند. بر مبنای طبقه بندی روان‌شناختی حدود چهارده درصد کل افراد یک جامعه را دانش‌آموزان مرزی^۱ یا از دیدگاه آموزشی دیرآموز^۲ تشکیل می‌دهند که هوش آنان در حد فاصل یک تا دو انحراف معیار پایین میانگین قرار دارند. بهره هوشی این گروه از دانش‌آموزان، که گروهی از کودکان با نیازهای ویژه^۳ (کودکان استثنایی) را تشکیل می‌دهند، بر اساس مقیاس هوش کودکان وکسلر در دامنه ۷۰ تا ۸۵ نمره استاندارد قرار دارد (آناستازی^۴، ۱۹۹۰؛ مک میلان^۵ و همکاران، ۱۹۹۸؛ ویلیامز^۶، ۱۹۸۸، ترجمه به پژوه و همکاران، ۱۳۷۵). افزون بر این، دانش‌آموزان دیرآموز گاه به علت عدم برخورداری از فرصت‌های آموزشی مناسب و به لحاظ محرومیت‌های خانوادگی و فرهنگی از عزت نفس و ادراک لازم بی‌بهره‌اند و دچار تأخیرهایی در ابعاد

1. borderline

2. slow learner

3. children with special needs

4. Anastasi

5. MacMillan, Gresham, Kathleeny & Lamros

6. Williams

گوناگون رشد خود می‌شوند.

تا قبل از سال ۱۳۷۰ در ایران، برنامه مشخص و سازمان یافته‌ای در تشخیص و جایابی آموزشی^۱ مناسب برای دانش‌آموزان مقطع ابتدایی وجود نداشت. اما از سال ۱۳۷۰ به بعد به دنبال اجرای "طرح سنجش" مبنی بر بررسی و سنجش بینایی، شنوایی و آمادگی تحصیلی (هوش عمومی) برای کودکان آماده ورود به دبستان، گروهی از کودکان به عنوان دانش‌آموزان دیرآموز شناسایی و برخی از آنان در کلاس‌های ویژه در مدارس عادی جایابی می‌شوند.

دانش‌آموزان دیرآموز جایابی شده در کلاس‌های عادی در مدارس عادی در اکتساب دانش‌های پایه (خواندن، نوشتن و حساب) با مشکلات و نارسایی‌هایی مواجه می‌شوند و در صورت عدم ارائه خدمات آموزشی ویژه به آن‌ها، زمینه بحران‌های تحصیلی گوناگون برای آن‌ها فراهم می‌آید. برای مثال، پیشرفت تحصیلی پایین، مردودی و ترک تحصیل احتمالی از عواقب این وضع هستند (پارکر و آشر^۲، ۱۹۸۷). در مقابل، برخی از دانش‌آموزان دیرآموز جایابی شده در کلاس‌های ویژه در مدارس عادی با تدارک خدمات ویژه «مانند، معلم ویژه» موفق می‌شوند محتوای دروس دوره ابتدایی را طبق برنامه وزارت آموزش و پرورش به پایان رسانند (عبادی، ۱۳۷۵؛ اکبری، ۱۳۷۵).

از سوی دیگر مشاهده می‌شود که روش اخیر یعنی جایابی دانش‌آموزان دیرآموز در کلاس‌های ویژه، در کنار دستاوردهای آموزشی مطلوب، با پاره‌ای از مشکلات اجتماعی خاص روبه‌رو می‌باشد. مهم‌ترین این مشکلات، همان برجسب "مرزی" و یا "دیرآموز بودن" است که در میان دانش‌آموزان عادی نسبت به این وضع رواج دارد. چنین لقب‌ها و عنوان‌هایی مسلماً بر مفهوم خود^۳ و بهداشت روانی دانش‌آموزان دیرآموز اثر سوء بر جا می‌گذارد و موجب ادراک نامناسبی از لیاقت‌ها و شایستگی‌های خود شده و حرمت خود یا عزت نفس^۴ آن‌ها را خدشه‌دار می‌سازد.

از پیامدهای دیگر جداسازی آموزشی، ناهمخوانی آن با فرایند اجتماعی شدن یا جامعه‌پذیری است. دانش‌آموزان دیرآموز جایابی شده در کلاس‌های ویژه، از

1. educational placement

2. Parker & Asher

3. Self-concept

4. Self-esteem

فرصت‌های محدودی برای تعامل با دانش‌آموزان عادی و اکتساب مهارت‌های اجتماعی و هنجارهای رایج بر خوردار می‌شوند.

با توجه به پیامدهای گوناگون جایابی آموزشی دانش‌آموزان دیرآموز در کلاس‌های ویژه، گزارش‌های تا حدودی ضد و نقیض در پیشینه ارائه شده است. برخی از پژوهش‌ها، حاکی از آن است که کلاس‌های ویژه از نظر پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی برای دانش‌آموزان دیرآموز مناسب و مفیدند (مساواتیان، ۱۳۷۳؛ عبادی، ۱۳۷۵؛ اکبری، ۱۳۷۵؛ سنایی، ۱۳۷۷). نتایج این قبیل پژوهش‌ها، همگی به عملکرد بهتر و عزت نفس بالای دانش‌آموزان دیرآموز جایابی شده در کلاس‌های ویژه در مدارس عادی^۱ اشاره دارند.

در مقابل، پژوهش‌هایی در دست است که از ادراک لیاقت‌های خود و عزت نفس پایین نزد دانش‌آموزان دیرآموز جایابی شده در کلاس‌های ویژه حکایت می‌کند و بیانگر این حقیقت است که به طور کلی ادراک این‌گونه دانش‌آموزان از لیاقت‌های شناختی و اجتماعی خود بر میزان انگیزه، مفهوم خود تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و دیگر رفتارهای آنان اثر می‌گذارد (بتل و بلوترز^۲، ۱۹۸۲؛ هارتر^۳، ۱۹۸۲؛ مارش^۳، ۱۹۹۰). محسنی (۱۳۷۵) معتقد است ادراک خود، مفهومی شناختی - اجتماعی است و کوشش در جهت متمایز ساختن "خود" از "دیگری" قلمداد می‌شود. در این ارتباط، هارتر (۱۹۹۹) بر این باور است اگر کودکان در محیطی پذیرا زندگی کنند، به طوری که مجبور به انجام تکالیفی نشوند که برای انجام آن آمادگی ندارند، ادراک آن‌ها از لیاقت‌های شناختی خود آسیب نمی‌بیند.

بیرن^۴ (۱۹۸۴) در مورد الگوهای نظری مفهوم خود بحث کرده است. او به سه الگو بیشترین توجه خود را اختصاص داده است. الگوی نخست، بیانگر تک بعدی بودن مفهوم خود است. الگوی دوم، بیانگر این است که مفهوم خود از جنبه‌های نسبتاً متمایزی ساخته شده است. الگوی سوم، بیانگر یک الگوی سلسله مراتبی است، مبنی

۱- در نظام آموزش و پرورش ایران، این قبیل کلاس‌ها را، «کلاس ضمیمه» می‌نامند.

2. Battle & Blowers

3. Marsh

4. Byrne

بر این که در رأس، یک مفهوم خود کلی وجود دارد و در سطوح پایین به مفهوم خود تحصیلی و غیر تحصیلی تقسیم می‌شود. هم‌چنین در سطوح پایین‌تر، مفهوم خود اجتماعی درباره رابطه با همسالان و افراد مهم (مانند، پدر یا مادر)، مفهوم خود عاطفی و مفهوم خود جسمانی که به زمینه‌های جزئی توانایی جسمانی مربوط می‌شود، وجود دارد.

در سال‌های اخیر، پژوهشگران و نظریه پردازان متعددی قضاوت‌های فرد از لیاقت‌های خود در زمینه‌های شناختی، جسمانی، اجتماعی و یا تحصیلی را به عنوان ابعاد خاصی از مفهوم خود مورد بررسی قرار داده‌اند (هارتر و پایک^۱، ۱۹۸۴؛ مارش، ۱۹۹۰). اکنون بیشتر پژوهشگران، الگوی بدون ابعاد مفهوم خود را رد کرده‌اند. درحقیقت، روش آماری تحلیل عامل نشان داده است کودکان و نوجوانان دارای ادراک‌های کاملاً متمایزی از لیاقت‌های خود هستند و این تمایز از اوایل کودکی به تدریج شکل می‌گیرد و آشکار می‌شود.

در این زمینه هارتر (۱۹۸۲) مفهوم ادراک لیاقت خود را به سه خرده مفهوم لیاقت شناختی، اجتماعی و جسمانی تقسیم و ادراک لیاقت خود را به منزله یک بعد از "خود ارزش‌یابی"^۲ معرفی کرده است. شایان ذکر است که خود ارزش‌یابی از مفهوم خود منتج و به عزت نفس منتهی می‌شود. هارتر (۱۹۸۲) معتقد است فرایند خود ارزش‌یابی ماهیتی سلسله مراتبی دارد که به موجب آن عزت نفس در بالاترین سطح و قضاوت‌های لیاقتی در سطوح پایین این سلسله مراتب قرار می‌گیرد.

برای دانش‌آموزان سنین مدرسه، داشتن ارتباط مؤثر با همسالان و پذیرش از سوی آنان جنبه مهمی از عملکرد اجتماعی و داشتن روابط اجتماعی موفق، عامل پیش‌بینی کننده خوبی از شایستگی اجتماعی آتی فرد محسوب می‌شود (بوین و بگین^۳، ۱۹۸۹؛ ویس و دونکن^۴، ۱۹۹۲). از سوی دیگر، طرد اولیه توسط همسالان پیش‌بینی کننده عدم شایستگی و سازگاری اجتماعی فرد به شمار می‌آید. پارکر و آشر (۱۹۸۷) اظهار می‌دارند دانش‌آموزان با پذیرش اجتماعی پایین از سوی همسالان در معرض خطر

1. Pike

2. self-evaluation

3. Boivin & Begin

4. Weiss & Duncan

بالایی از سازگاری ضعیف، ترک تحصیل از مدرسه و بزهکاری قرار دارند. گرین^۱ و همکاران (۱۹۸۰) در مقابل گزارش کرده‌اند پیشرفت تحصیلی پایین به طرد از سوی همسالان و عدم محبوبیت دانش‌آموزان دبستانی منتهی می‌شود.

در پژوهش ویس و دونکن (۱۹۹۲) کودکان برای تعیین شاخص عینی از توانایی‌های ورزشی خود از پذیرش خود توسط همسالانشان نام برده‌اند و گزارش کرده‌اند که بین ادراک پذیرش خود توسط همسالان و شایستگی اجتماعی ارتباط معناداری وجود دارد. آن‌ها نتیجه گرفته‌اند دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، که پذیرش اجتماعی پایینی را از سوی همسالان خود تجربه می‌کنند، امکان دارد به جهت مشارکت محدود در فعالیت‌های اجتماعی و ورزشی، خود را در سطح نازلی از لیاقت‌های اجتماعی و جسمانی ادراک کنند.

در مطالعات رنیک و هارتر^۲ (۱۹۸۹) و وگان و همکاران^۳ (۱۹۹۲) گزارش شده است دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی از ادراک لیاقت شناختی نازل‌تری در زمینه توانایی‌های تحصیلی برخوردار بودند، لیکن آن‌ها در زمینه پذیرش اجتماعی و لیاقت جسمانی به تفاوت‌های معناداری دست نیافتند.

با توجه به آنچه گفته شد، ضرورت دارد در زمینه ادراک لیاقت‌های شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان دیرآموز جایابی شده در کلاس‌های ویژه در مقایسه با دانش‌آموزان دیرآموز شاغل به تحصیل در کلاس‌های عادی مطالعه بیشتری صورت پذیرد. با نگاهی به پیشینه موجود، ملاحظه می‌شود روان‌شناسان از نظر روش‌شناسی به طرق گوناگون اقدام به مطالعه ادراک لیاقت‌های شناختی و اجتماعی کرده‌اند. یکی از روش‌هایی که در سال‌های اخیر رواج یافته، روش مصاحبه بالینی است. در روش مصاحبه بالینی، دانش‌آموز به طور مستقیم نظر خود را نسبت به توانایی‌ها و شایستگی‌های خود ابراز می‌دارد و برخلاف روش‌های وابسته به پرسشنامه، که نتایج به صورت غیر مستقیم به دست می‌آید، در این گونه روش‌ها، نتایج به طور مستقیم از قضاوت‌های فرد نشأت می‌گیرد. اگر چه باید اذعان کرد بررسی ادراک لیاقت‌های خود

1. Green, Forehand, Beck & Vosk 2. Renick & Harter

3. Vaughn, Hogan, Hagger & Kouzekanani

در کودکان، کاری دشوار و قضاوت‌های کودکان درباره خود تا حدودی از واقعیت به دور است. برای مثال، کودکان شش سال و کوچکتر نمی‌توانند به درستی درباره "ارزش خود" به عنوان یک "شخص" قضاوت کنند، چرا که محدودیت‌های شناختی کودک خردسال در قضاوت واقعی‌اش پیرامون خود مداخله می‌کند (هارتر و پایک^۱، ۱۹۸۴). فانتوزو^۲ و همکاران (۱۹۹۶) و هارتر و پایک (۱۹۸۴) روش پرسشنامه‌ای برای مطالعه ادراک لیاقت‌های خود نزد کودکان را مورد انتقاد قرار می‌دهند. آن‌ها قابلیت اعتماد^۳ و اعتبار^۴ پرسشنامه‌هایی، مانند پرسشنامه عزت نفس کوپراسمیت^۵ (۱۹۵۹) و مقیاس مفهوم خود پیرس - هریس^۶ (۱۹۶۹) را به علت ناتوانی کودکان خردسال در خواندن، از نظر روان‌سنجی زیر سوال می‌برند. از این لحاظ در مقیاس هارتر و پایک (۱۹۸۴) ارایه هر پرسش در قالب "تصویر" ضمن آن که قابل فهم است، درک مفهوم پرسش را سرعت می‌بخشد. از ویژگی‌های دیگر این مقیاس آن است که ارایه تصویر مورد علاقه کودک، توجه وی را تداوم می‌بخشد و به پاسخ‌های با معناتری منتهی می‌شود.

بنابراین، با توجه به نکات فوق در سال‌های اخیر پژوهش‌های مربوط به بررسی ادراک لیاقت‌های شناختی و اجتماعی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار شده است. هدف پژوهش حاضر بررسی ادراک خود از نظر لیاقت‌های شناختی، جسمانی و لیاقت اجتماعی (پذیرش توسط همسالان و پذیرش توسط مادر) و پی‌گیری پاسخ به این پرسش است.

آیا بین دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، دانش‌آموزان دیرآموز و دانش‌آموزان عادی از نظر ادراک لیاقت‌های شناختی و جسمانی و از نظر ادراک لیاقت اجتماعی (پذیرش توسط همسالان و پذیرش توسط مادر) تفاوتی وجود دارد؟ در این پژوهش، متغیر مستقل را سه گروه از دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین،

1. Pike & Harter

2. Fantuzzo

3. reliability

4. validity

5. Coopersmith self-esteem Inventory

6. Piers-Harris Self Concept Scale

دانش‌آموزان دیرآموز جایابی شده در کلاس‌های ویژه و دانش‌آموزان عادی تشکیل می‌دهند. لیاقت شناختی، لیاقت جسمانی، پذیرش توسط همسالان و پذیرش توسط مادر به عنوان چهارمتغیر پاسخ^۱ یا وابسته پژوهش محسوب می‌شوند (سرمد، ۱۳۷۵).

روش

نمونه

طرح پژوهش حاضر پس رویدادی از نوع علی مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان پسر شاغل به تحصیل در پایه اول دبستان‌های شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۷۶-۷۷ تشکیل می‌داد. افراد مورد مطالعه به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. گروه اول مشتمل بر دانش‌آموزان پسر با پیشرفت تحصیلی پایین بود. این گروه براساس معدل ۱۴ و پایین‌تر در دروس ریاضی، دیکته فارسی و علوم در سه ماهه‌های اول و دوم سال تحصیلی مذکور گزینش شدند. گروه دوم آزمودنی‌ها را دانش‌آموزان پسر دیرآموز جایابی شده در کلاس‌های ویژه در مدارس عادی تشکیل می‌داد. این گروه، از میان دانش‌آموزان دیرآموز معرفی شده توسط کارشناسان اداره آموزش و پرورش استثنایی شهر اصفهان، براساس نتایج طرح سنجش سال تحصیلی ۱۳۷۶-۷۷، به طور تصادفی انتخاب شدند. گروه سوم شامل دانش‌آموزان پسر عادی بود که به طور تصادفی از میان دبستان‌های مجاور با بافت اقتصادی و اجتماعی مشابه هم‌تاسازی و گزینش شدند.

برای انتخاب گروه‌های مورد مطالعه، از کل نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش شهر اصفهان ابتدا با روش نمونه‌گیری تصادفی تعدادی از دبستان‌های پسرانه خاص دانش‌آموزان دیرآموز انتخاب شدند، به طوری که وضعیت اجتماعی - اقتصادی برای کلیه شرکت‌کنندگان تا حدودی یکسان در نظر گرفته شد و همه دانش‌آموزان به طبقه متوسط جامعه تعلق داشتند. به دنبال آن با استفاده از جدول اعداد تصادفی، نمونه‌های نهایی آزمودنی‌ها از بین دانش‌آموزان این گونه‌ها دبستان‌ها به طور تصادفی به تعداد سی و پنج دانش‌آموز پسر در هر گروه انتخاب شدند.

شایان ذکر است که متغیرهایی مانند سن (۶ تا ۷ سال)، جنس پسر و شاغل به تحصیل بودن در پایه اول بدون سابقه مردودی و نداشتن معلولیت جسمی و حسی جهت تأمین اعتبار هرچه بیشتر نتایج، کنترل و هم‌تاسازی شدند.

ابزار

برای سنجش ادراک لیاقت‌های شناختی و اجتماعی افراد مورد مطالعه از فرم دوم مقیاس تصویری ادراک لیاقت و پذیرش اجتماعی هارتر و پایک (۱۹۸۴) برای کودکان دبستانی (پایه‌های اول و دوم) استفاده شد. این مقیاس دارای دو فرم برای کودکان خردسال پیش دبستانی و کودکان دبستانی (پایه‌های اول و دوم) است که به طور گسترده در سال‌های اخیر مورد استفاده پژوهشگران قرار گرفته است (محمدزاده، ۱۳۷۴؛ اسماعیلی، ۱۳۷۴؛ رنیک و هارتر، ۱۹۸۹؛ فانتوزو و همکاران، ۱۹۹۶). مقیاس مورد نظر از دو سازه کلی، ادراک لیاقت خود و ادراک پذیرش اجتماعی تشکیل شده است. سازه نخست، شامل دو خرده مقیاس لیاقت شناختی و لیاقت جسمانی و سازه دوم در برگیرنده دو خرده مقیاس پذیرش توسط همسالان و پذیرش توسط مادر است. در مجموع، مقیاس مورد نظر دارای بیست و چهار ماده (پرسش) است که تعداد پانزده ماده این مقیاس در هر دو فرم مشترک هستند. در هر خرده مقیاس شش ماده (پرسش) گنجانده شده است. هر ماده دارای دو تصویر است. یک تصویر در سمت راست و دیگری در سمت چپ صفحه قرار می‌گیرد. تصویر "الف" نشانگر میزان برخورداری بالا از سازه مورد نظر و تصویر "ب" نشانگر میزان برخورداری پایین از آن سازه است. هر تصویر در چهار سطح خیلی زیاد، زیاد، متوسط و کم رتبه‌بندی شده است.

به منظور پیشگیری از اثرات تفاوت‌های فرهنگی نسبت به کشور سازنده مقیاس، در دو ماده از ماده‌های خرده مقیاس پذیرش توسط مادر، که با فرهنگ کشور ایران همخوانی نداشت و یا از میزان همخوانی کمی برخوردار بود، تغییرات لازم به عمل آمد. ماده‌های جانشین بیشترین رفتارهای ذکر شده‌ای بودند که از فهرست پاسخ‌های یک صد و پنجاه دانش آموز پایه اول در پاسخ به پرسش «برای من کارهایی را بنویسید که مادرتان انجام می‌دهد و از آن طریق می‌فهمید که مادرتان شما را دوست دارد یا دلش می‌خواهد برای شما انجام دهد» استخراج شدند. این پرسش در مرحله مطالعه مقدماتی با

توضیحات بیشتر برای دانش‌آموزان پایه اول یک دبستان مطرح شد و این روشی بود که بهره‌گرفته بودند.

هریک از ماده‌های مقیاس هارتر و پایک (۱۹۸۴) بر اساس محتوای مربوطه، در قالب یک طرح تصویری به ابعاد ۹×۶ سانتی‌متر طراحی شد. به منظور مطالعه مقدماتی و بررسی تفاوت‌های فرهنگی و محاسبه اعتبار درونی، مقیاس مورد نظر روی چهل دانش‌آموز پایه اول که همگی از لحاظ وضعیت اجتماعی و اقتصادی در سطح متوسط جامعه قرار داشتند، اجرا شد. سپس به منظور محاسبه ضرایب اعتبار درونی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد (نگاه کنید به جدول ۱). ضرایب اعتبار درونی به دست آمده در پژوهش هارتر و پایک (۱۹۸۴) نیز در همان جدول گزارش شده است. از این رو مقیاس ضرایب اعتبار درونی ارایه شده در جدول یک نشان دهنده این است که مقیاس مورد نظر نسبتاً از اعتبار درونی بالایی برخوردار می‌باشد.

جدول ۱- ضرایب اعتبار درونی مقیاس در پژوهش حاضر و مطالعه هارتر و پایک (۱۹۸۴)

خرده مقیاس	شناختی جسمانی	همسالان	مادر	کل
پژوهش هارتر و پایک	۰/۷۱	۰/۵۰	۰/۷۸	۰/۸۷
پژوهش حاضر	۰/۷۲	۰/۶۳	۰/۵۵	۰/۸۱

روش نمره‌گذاری

برای نمره‌گذاری پاسخ‌ها، نمره چهار برای بالاترین سطح (خیلی زیاد) و نمره یک برای پایین‌ترین سطح در هر یک از پرسش‌ها در نظر گرفته شد؛ به طوری که دامنه نمره کل هر آزمودنی از ۲۴ تا ۹۶ در نوسان بود. میانگین زمان صرف شده برای اجرای مقیاس مورد نظر، برای دانش‌آموزان دیرآموز ۵۸ دقیقه، برای دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین ۴۴ دقیقه و برای دانش‌آموزان عادی ۴۱ دقیقه بود.

روش اجرا

مقیاس مورد نظر به ترتیب لیاقت شناختی، پذیرش از سوی همسالان، لیاقت جسمانی و پذیرش از سوی مادر در سه ماهه سوم سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶ در دبستان‌های انتخاب شده به طور انفرادی برای یکایک افراد مورد مطالعه اجرا شدند. به منظور فراهم آوردن شرایط یکسان برای اجرای آزمون، سعی شد محل اجرا، دارای نور کافی و بدون سر و صدا باشد (مانند، کتابخانه یا آزمایشگاه).

در آغاز اجرای مقیاس مورد نظر، با برقراری رابطه عاطفی با آزمودنی تلاش می‌شد که فضای مناسبی میان آزمونگر و آزمودنی ایجاد شود. برای مثال، گفته می‌شد «بین من چند نقاشی آورده‌ام که می‌خواهم به شما نشان بدهم و بینم نظر شما چیست؟». قابل ذکر است که یک روش قالبی ثابت و یکسانی برای ایجاد ارتباط اولیه در آغاز اجرا و در طول اجرا برای تمام آزمودنی‌ها وجود نداشت. به منظور جلوگیری از شرطی شدن آزمودنی‌ها به جایگاه تصاویر، در هر خرده مقیاس به طور تصادفی سه تصویر در سمت چپ و سه تصویر دیگر در سمت راست گذاشته می‌شد.

یافته‌ها

از آنجا که در پژوهش حاضر سه گروه متغیر مستقل و چهار متغیر وابسته وجود داشت و در نظر بود تفاوت گروه‌ها از لحاظ چهار خرده مقیاس به طور تعاملی و همزمان مورد بررسی قرار گیرد، جهت محاسبات آماری از روش تحلیل واریانس چند متغیری^۱ استفاده شد.

همان طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود میانگین کل دانش‌آموزان عادی بالاتر از دو گروه دیگر است. در حالی که میانگین دانش‌آموزان دیرآموز در مقایسه با میانگین دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین از تفاوت قابل ملاحظه‌ای به نفع گروه دانش‌آموزان دیرآموز برخوردار است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار در سه گروه مورد مطالعه

آماره‌ها خرده‌مقیاس‌ها	میانگین		انحراف معیار	
	دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی پایین n=۳۵	دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین n=۳۵	دانش‌آموزان عادی n=۳۵	دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین n=۳۵
لیاقت‌شناختی	۲۰/۴۲	۱۴/۳۷	۲۱/۳۴	۱/۹۱
لیاقت جسمانی	۲۰/۰۸	۱۹/۲۲	۲۱/۰۸	۲/۹۷
پذیرش‌توسط همسالان	۱۹/۴۲	۱۶/۲۵	۲۰/۲۵	۲/۳۱
پذیرش‌توسط‌مادر	۱۸/۲۲	۱۶/۷۷	۱۸/۸۸	۲/۵۲
جمع	۷۸/۱۴	۶۶/۶۲	۸۱/۵۷	۶/۰۲

نتایج به دست آمده در جدول ۳ بیانگر تفاوت معنادار در نمره کل مقیاس برای گروه‌های سه‌گانه می‌باشد. به منظور ملاحظه تفاوت گروه‌های مورد مطالعه در هر کدام از متغیرها (خرده‌مقیاس‌ها) به طور جداگانه، نتایج آزمون F تک‌متغیری و سطح معناداری آن‌ها در جدول ۴ آمده است. این نتایج نشان می‌دهند که تنها تفاوت گروه‌ها در دو خرده‌مقیاس، ادراک لیاقت شناختی و پذیرش توسط همسالان معنادار می‌باشد ($p < 0/0001$).

نتایج سطح معناداری برای پرسش اصلی پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین و دانش‌آموزان عادی تفاوت معناداری در نمره کل متغیرها وجود دارد که این تفاوت در سطح $p < 0/0001$ به نفع دانش‌آموزان عادی معنادار می‌باشد. از آن پس بررسی میانگین‌ها بین دو گروه مذکور در تک‌تک متغیرها توسط آزمون F تک‌متغیری نشان داد که بین دو گروه تفاوت معناداری در تمام متغیرها وجود دارد؛ به طوری که دانش‌آموزان عادی در هر کدام از متغیرها دارای میانگین بالاتری نسبت به دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین بودند (نگاه کنید به جدول ۲). در ضمن این تفاوت‌ها برای متغیرهای لیاقت شناختی و پذیرش توسط همسالان در سطح

برای دو متغیر دیگر (لیاقت جسمانی و پذیرش توسط مادر) در سطح $p < 0/0001$ و برای دو متغیر دیگر (لیاقت جسمانی و پذیرش توسط مادر) در سطح $p < 0/05$ معنادار بود.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری برای سه گروه مورد مطالعه در کل متغیرها

نام آزمون	ارزش آزمون	نسبت F	درجه آزادی	سطح معناداری
پیلای ^۱	۰/۷۰۶	۱۳/۶۲	۲۰۰	۰/۰۰۰۱
هتلینگ ^۲	۲/۳۲۳	۲۸/۴۵	۱۹۶	۰/۰۰۰۱
ویلکس ^۳	۰/۲۹۹	۲۰/۴۹	۱۹۸	۰/۰۰۰۱

جدول ۴. نتایج تحلیل تک متغیری برای سه گروه مورد مطالعه در خرده مقیاس‌های چهارگانه

خرده مقیاس‌ها	مجموع مجذورات	میانگین مجموع مجذورات	خطای میانگین مجذورات	نسبت F سطح معناداری
لیاقت شناختی	۷۱۸/۰۷	۳۵۹/۰۳	۳/۵۴	۱۰۱/۱۴
پذیرش توسط همسالان	۲۲۰/۹۳	۱۱۰/۴۶	۵/۷۲	۱۹/۲۹
لیاقت جسمانی	۳۶/۸۱	۱۸/۴۰	۵/۳۳	۳/۴۵
پذیرش توسط مادر	۳۸/۶۲	۱۹/۳۱	۶/۵۲	۲/۹۵

1. Pillai's
2. Hotelling's
3. Wilks

نتایج حاصل درباره دانش‌آموزان دیرآموز و دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین گویای این است که تفاوت معناداری در نمره کل متغیرها در سطح $p < 0/0001$ به نفع دانش‌آموزان دیرآموز وجود دارد. در پی چنین نتیجه‌ای، آزمون F جهت مشخص ساختن تفاوت گروهی در هر کدام از متغیرها نشان که بین دو گروه تنها در متغیرهای لیاقت شناختی و پذیرش توسط همسالان تفاوت معناداری وجود دارد در سطح $p < 0/0001$ به چشم می‌خورد. دانش‌آموزان دیرآموز در این دو متغیر دارای میانگین بالاتری نسبت به دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین بودند (نگاه کنید به جدول ۳). در بین گروه‌های مذکور در دو متغیر دیگر تفاوت آماری معناداری مشاهده نشد. نتایج سطح معناداری درباره دانش‌آموزان دیرآموز و دانش‌آموزان عادی حاکی از آن است که در نمره کل مقیاس تفاوت آماری معناداری بین آن دو وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

بنابر نتایج، دانش‌آموزان عادی در مقایسه با دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین از ادراک لیاقت خود و پذیرش اجتماعی بالاتری برخوردارند که این یافته‌ها با نتایج رینک و هارتر (۱۹۸۹) و وگان و همکاران (۱۹۹۲) همخوانی دارد. این قبیل یافته‌ها احتمالاً بیانگر این حقیقت است که دانش‌آموزان عادی به طور نسبی به شناخت واقعی‌تری از لیاقت‌های خود نایل شده‌اند و عزت نفس آن‌ها تا حدی تأمین شده است. در مقابل، در این پژوهش دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، در نازل‌ترین سطح ادراک لیاقت خود و پذیرش اجتماعی قرار داشتند، زیرا این قبیل دانش‌آموزان تمایل دارند خود را ناچیز بشمارند و توانایی‌های خود را نادیده بگیرند یا این که والدین و معلمان با آن‌ها این گونه برخورد می‌کنند (نگاه کنید به محمدزاده، ۱۳۷۴). در هر صورت امکان دارد پیشرفت تحصیلی و ادراک از لیاقت‌های خود به طور متقابل و تعاملی بر یکدیگر تأثیر داشته باشند. به بیان دیگر پیشرفت تحصیلی بر ادراک فرد از لیاقت‌های خود تأثیر می‌گذارد و به عکس ادراک فرد از لیاقت‌های خود به نوبت خود بر عملکرد آموزشی فرد مؤثر می‌افتد و موجب پیشرفت تحصیلی او می‌شود (دیمون^۱

و هارت، (۱۹۹۱).

در این پژوهش، ادراک لیاقت شناختی و ادراک لیاقت اجتماعی (پذیرش توسط همسالان) دانش‌آموزان دیرآموز جایابی شده در کلاس‌های ویژه در مقایسه با دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین به طور معناداری بالاتر بود، زیرا که پاره‌ای از جنبه‌های برنامه‌های ویژه دانش‌آموزان دیرآموز سبب می‌شود آن‌ها در اثر موفقیت‌های تحصیلی نسبی، ادراک مطلوبی از شایستگی‌ها و لیاقت‌های خود داشته باشند. والدین دانش‌آموزان دیرآموز می‌کوشند با تدارک امکانات آموزشی مختلف، تدریس خصوصی و تهیه انواع کتاب‌های درسی و کمک درسی زمینه توفیق تحصیلی فرزندانشان را فراهم سازند. گرچه، برنامه‌های آموزشی ویژه، تعداد محدود دانش‌آموزان در کلاس (هشت تا دوازده نفر) و معلم ویژه نیز در این موفقیت سهیم‌اند.

نتایج پژوهش حاضر، یافته‌های پژوهش‌های عبادی (۱۳۷۵)، اکبری (۱۳۷۶) و سنایی (۱۳۷۷) را که نشان دادند دانش‌آموزان دیرآموز از سازگاری اجتماعی پایین‌تری برخوردار بودند، مورد تایید قرار نمی‌دهد. علت این ناهم‌خوانی را شاید بتوان تفاوت در روش پژوهش حاضر با روش پژوهش‌های یاد شده دانست. در این زمینه می‌توان به نظرات گرین و همکاران (۱۹۸۰) و پارکر و آشر (۱۹۸۷) نیز استناد کرد. این پژوهشگران عملکرد پایین در تحصیل یا شایستگی تحصیلی را با وضعیت پذیرش فرد نزد دوستان و همسالان مرتبط می‌دانند و به عواملی از قبیل طرد از سوی همسالان یا مورد پسند نبودن آن‌ها اشاره دارند. لذا، این موارد همگی به ضرورت اجرای یک برنامه آموزشی مداخله‌گرانه اشاره دارند که شایسته است برای این گونه کودکان در ابتدای ورود به دبستان و در طول تحصیل آنان در نظر گرفته شود. این برنامه آموزشی می‌تواند از صرف‌کردن وقت بیشتر با این گونه دانش‌آموزان توسط معلم و ارائه خدمات مشاوره‌ای برای آن‌ها تا آماده‌سازی عمومی در مدرسه از قبیل اصلاح نگرش یا برگزاری جلسه‌های توجیهی برای سایر دانش‌آموزان مدرسه و آموزش خانواده‌های آنان شامل شود. بدین ترتیب، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین و دانش‌آموزان دیرآموز خواهند توانست هم در قلمرو تحصیل و هم در حوزه تعاملات اجتماعی به موفقیت‌های بیشتری

شود تا دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، در فعالیت‌های جسمانی، تحصیلی و اجتماعی احساس بی‌کفایتی کنند. یعنی اگر چه ممکن است از توانایی‌های تحصیلی مناسبی برخوردار باشند، لکن عزت نفس پایین و احساس طرد شدگی توسط همسالان عادی و مهم‌تر از همه فضای ناامن خانواده و عدم پذیرش توسط مادر باعث می‌شود تا در میزان انگیزش، سخت‌کوشی و فعالیت‌های آنان اثر منفی بر جاگذارد و دچار "خود ناباوری" شوند. برای مثال، احساس کنند که در انواع مهارت‌های حرکتی از سطح قابل پذیرش توسط دوستان خود برخوردار نمی‌باشند یا این که پدر و مادرشان آن‌ها را دوست ندارند.

شایان ذکر است که وضعیت رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی کودک، بهره‌مندی از دوره‌های آموزشی پیش دبستانی و وضعیت پذیرش کودک توسط مادر قبل از ورود به مدرسه و در محیط خانواده می‌توانند همگی در ادراک کودک نسبت به پذیرش خود و لیاقت‌های خویش دخیل باشند. بدون شک این که کودک در خانواده در مقایسه با فرزندان دیگر، خود را در وضعیت مطلوبی از دریافت تقویت و حمایت از سوی خانواده ادراک کند، در شکل‌گیری مفهوم خود او تأثیر به‌سزایی خواهد داشت.

پیشنهاد می‌شود مشابه این پژوهش با دانش‌آموزان دختر و به شکل پژوهش‌های طولی، تحولی و کنترل شده اجرا گردد، تا مشخص شود ادراک لیاقت‌های خود، پیش‌آیند عملکرد تحصیلی است یا پی‌آیند آن؟ و مفهوم خود تحصیلی چگونه شکل می‌گیرد؟ فاتوزو و همکاران (۱۹۹۶) گزارش کرده‌اند که مقیاس تصویری ادراک لیاقت و پذیرش اجتماعی هارتر و پایک (۱۹۸۴) از سال ۱۹۸۴ تا سال ۱۹۹۴ به طور گسترده‌ای در بیش از سی و چهار پژوهش گوناگون و با هدف‌های متفاوت (مانند، بررسی آمادگی تحصیلی کودکان، بررسی عزت نفس کودکان) روی گروه‌های گوناگون (مانند، کودکان با ناتوانی‌های یادگیری و کودکان افسرده) به کار رفته است. هم‌چنین بررسی و ارزیابی لیاقت‌های فرد از نظر دانش‌آموز، والدین، همسالان و معلمان گستره پژوهشی وسیعی را می‌گشاید و ضرورت انجام پژوهش‌های گوناگون را الزامی می‌سازد. دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، به دلایل متعدد همانند کودکان عادی، نمی‌توانند در حد کافی و مورد انتظار از برنامه اصلی آموزش و پرورش بهره‌مند شوند و به برنامه ویژه نیاز دارند. از موارد مهم در این برنامه آموزشی آرایه خدمات مشاوره‌ای برای آن‌هاست. برای مثال

یاددادن راهبردهای یادگیری، فراگیری مهارت‌های شناختی و فراشناختی، مهارت‌های ارتباطی بین فردی با همسالان و به‌کار بستن روش‌های "ابراز خود" نمونه‌هایی از خدمات ضروری در این زمینه هستند. بهره‌گیری از روش آموزش انفرادی و برگزاری جلسات توجیهی برای اولیا، معلمان و سایر دانش‌آموزان عادی نیز می‌توانند مؤثر باشند.

مشاهدات انجام شده در دبستان‌های مورد مطالعه، حکایت از آن دارد که در برخی از مدارس، هنگام زنگ تفریح دانش‌آموزان دیرآموز در حیاط مدرسه حاضر نمی‌شدند و اغلب زنگ تفریح را داخل کلاس خود باقی می‌ماندند. بدیهی است این‌گونه محدودیت‌ها موجب می‌شود تماس و تعامل اجتماعی میان دانش‌آموزان صورت نگیرد، رشد اجتماعی دانش‌آموزان به خطر افتد و هدف‌های نهضت عادی‌سازی^۱ و آموزش فراگیر^۲ و یکپارچه‌سازی آموزشی و اجتماعی تحقق نیابد (به پژوه، ۱۳۷۱). بنابراین، آموزش مهارت‌های اجتماعی و شیوه‌های برقراری رابطه دانش‌آموز با دانش‌آموز، اجرای برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی و اجتماعی، اجرای برنامه‌های اصلاح نگرش، آگاه‌سازی دانش‌آموزان عادی نسبت به مسایل دانش‌آموزان دیرآموز و دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، کمک به دانش‌آموزان در زمینه دوست‌یابی، موجب می‌شود فرایند عادی‌سازی، آموزش فراگیر، پذیرش توسط همسالان، جامعه‌پذیری و رشد اجتماعی و عاطفی کلیه دانش‌آموزان هموار و آسان شود و در این شرایط است که نشاط و طراوت و بهداشت روانی همه دانش‌آموزان تامین می‌شود و آنان از درس و مدرسه لذت می‌برند.

مآخذ

- اسماعیلی، حسین. (۱۳۷۴). مقایسه ادراک لیاقت دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی در دو مقطع تحصیلی اول راهنمایی و اول دبیرستان در شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- اکبری، مصطفی. (۱۳۷۵). مقایسه پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی دیرآموز استفاده‌کننده از کلاس‌های ضمیمه و عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- به‌پژوه، احمد. (۱۳۷۱). نهضت عادی‌سازی. کودکان استثنایی: نشریه انجمن علمی کودکان استثنایی ایران. شماره مسلسل ۲، ۲۰-۳۲.
- سرمد، زهره. (۱۳۷۵). نگاهی کلی به‌گزیده‌ای از تحلیل‌های چند متغیری. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)، ۲، ۱-۴، ۱۵-۳۱.
- سرمد، زهره. بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۷۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.
- سنایی، جواد. (۱۳۷۷). مقایسه میزان پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی کودکان دیرآموز شاغل به تحصیل در کلاس‌های اول ویژه کودکان دیرآموز و کلاس‌های عادی در شهر مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- عبادی، ماندانا. (۱۳۷۵). بررسی مقایسه‌ای پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان مرزی در کلاس‌های ویژه و عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران.
- محسنی، نیکچهره. (۱۳۷۵). ادراک خود: از کودکی تا بزرگسالی. تهران: انتشارات بعثت.
- محمدزاده، جهان‌شاه. (۱۳۷۴). بررسی ارتباط پیشرفت تحصیلی با ادراک دانش‌آموز از لیاقت خود و ادراک معلم از او در مقطع راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- مساواتیان، آذر. (۱۳۷۳). تأثیر آموزش ویژه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز کلاس اول مدارس ناحیه یک شیراز در سال تحصیلی ۷۳-۱۳۷۲ (گزارش تحقیق) شیراز: اداره کل آموزش و پرورش استان فارس.
- ویلیامز، فیلیپ. (۱۹۸۸). فرهنگ کودکان استثنایی. ترجمه احمد به‌پژوه و همکاران. (۱۳۷۵). تهران:

Reference

- Anastasi, A. (1990). *Psychological Testing*. (6th ed). New York: Macmillan Publishing Company.
- Battle, J. & Blowers, R. (1982). A Longitudinal Comparative Study of the Self-Esteem of Students in Regular and Special Education Classes. *Journal of Learning Disabilities*. 15, 100-102.
- Boivin, M. & Begin, G. (1989) Peer Status and Self-Perception Among Early Elementary School Children: The Case of the Rejected Children. *Child Development*. 60, 591-596.
- Bulter, R. & Marinow-Glassman, D. (1994). The Effects of Educational Placement and Grade Level on the Self-Perception of Low Achiever and Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 27, 5, 325-334.
- Byrne, B.M. (1984). The General Academic Self Concept Nomological Network: A Review of Construct Validation Research. *Review of Educational Research*. 54, 427-456.
- Coopersmith, S. (1959). A Method for Determining Types of Self-esteem. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 87-94.
- Damon, W. & Hart, D. (1991). *Self Understanding in Childhood and Adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fantuzzo, J.W.; McDermott, P.A.; Manz, P.H.; Hampton, V.H. & Burdick, N. A. (1996). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance: Does It Work With Low-Income Urban Children?. *Child Development*. 67, 3, 1071-1084.
- Green, K.D.; Forehand, R.; Beck, S.J. & Vosk, B. (1980). An Assessment of the Relationship Among Measure of Children's Social Competence and Children's Academic Achievement. *Child Development*. 51, 1144-1156.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child*

Development. 53, 1, 37-97.

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford Press.

Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*. 55, 6, 1969-1982.

Howes, C.; Hamilton, C.E. & Matheson, C.C. (1994). Children's Relationships With Peers: Differential Associations With Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development*. 65, 1, 253-264.

Marsh, H.W. (1990). A Multidimensional, Hierarchical Model of Self-Concept: Theoretical and Empirical Justification. *Educational Psychology Review*. 2, 2, 77-172.

MacMillan, D.L.; Gresham, F.M.; Kathleen, M.B. & Lamros, K.M. (1998). Current Plight of Borderline Students: Where Do They Belong? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 33, 2, 83-94.

Parker, J. & Asher, S.R. (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk? *Psychological Bulletin*. 102, 3, 357-389.

Piers, E.V. (1969) *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville: Counselor Recordings and Tests.

Renick, M.J. & Harter, S. (1989). Impact of Social Comparison on the Developing Self-Perceptions of Learning Disabled Students. *Journal of Educational Psychology*. 81, 631-638.

Vaughn, S.; Hogan, A.; Hagger, D. & Kouzekanani, K. (1992). Self-Concept and Peer Acceptance in Students With Learning Disabilities: A Four to Five-Year Prospective Study. *Journal of Educational Psychology*. 84, 1, 43-50.

Weiss, M.R. & Duncan, S.C. (1992). The Relationship Between Physical Competence and Peer Acceptance in the Context of Children's Sports Participation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 14, 2, 177-191.