

مقایسه‌ی باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری

A comparison of self-efficacy beliefs and achievement motivation in students with and without learning disability

رقبه‌ی علایی خراهم^۱، محمد نریمانی^۲ و سارا علایی خراهم^۳

R. Alaei Kharaem¹, M. Narimani² & S. Alaei kharaem³

Abstract: The purpose of this study was to compare self-efficacy beliefs and achievement motivation in students with and without learning disabilities. This is a sectional-comparative study. From among all students of primary school (girl and boy) with and without learning disabilities in Ardabil in 1390, and using a stratified sampling procedure a sample of 40 students with LD, and 40 normal students matched (in terms of age, gender, class, school and eco-social status) was selected. Data were collected using general self-efficacy questionnaire of Scherer and et al. and achievement motivation questionnaire (AMQ) of Hermans. Results indicated that the two groups of students differed significantly in self-efficacy beliefs and achievement motivation. Students with learning disability experience low levels of self-efficacy beliefs and achievement motivation because of low levels of expectation of themselves. The findings imply that self-efficacy beliefs and achievement motivation should be important in the educational and counseling services provided for students with LD.

Keywords: self-efficacy beliefs, achievement motivation, learning disability

چکیده: هدف این مطالعه، مقایسه‌ی باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری بود. این پژوهش از نوع مقطعی-مقایسه‌ای است. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی (دختر و پسر) با و بدون ناتوانی‌های یادگیری شهر اردبیل در سال ۱۳۹۰ بود. آزمودنی‌های پژوهش، ۴۰ نفر از دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند و ۴۰ نفر از دانش‌آموزان عادی به شیوه‌ی هم‌تاسازی (براساس سن، جنس، پایه‌ی تحصیلی، مدرسه و پایگاه اقتصادی-اجتماعی) انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه‌ی خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران و پرسشنامه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت هرمنس بود. نتایج نشان داد که بین دو گروه از دانش‌آموزان در باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنا که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به دلیل سطوح پایین انتظارات از خود، سطوح پایینی از باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت را تجربه می‌کنند. این نتایج تلویحات مهمی در زمینه‌ی آموزش و خدمات مشاوره‌ای این دانش‌آموزان دارد.

واژه‌های کلیدی: باورهای خودکارآمدی، انگیزه‌ی پیشرفت، ناتوانی یادگیری.

۱. نویسنده‌ی رابط: کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران
Tarbiat Moallem University, (alaeisimin@yahoo.com)
 ۲. استاد روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی
 ۳. دانشجوی کارشناسی روان‌شناسی بالینی، دانشگاه محقق اردبیلی
- دریافت مقاله: ۹۰/۱۲/۲۳ - پذیرش مقاله: ۹۱/۲/۲۰

مقدمه

به جرأت می‌توان یادگیری را بنیادی‌ترین فرایندی دانست که در نتیجه‌ی آن، موجودی ناتوان و درمانده در طی زمان و در تعامل و رشد جسمی به فردی تحول‌یافته می‌رسد که توانایی‌های شناختی و قدرت اندیشه‌ی او حد و مرزی نمی‌شناسد. تنوع بسیار زیاد و گسترش زمانی یادگیری انسان که به وسعت طول عمر اوست، باعث شده است علی‌رغم تفاوت‌های زیادی که در یادگیری با هم دارند، برخی افراد در روند عادی یادگیری و آموزش دچار مشکل شوند (کارگرسورکی، ملک‌پور و احمدی، ۱۳۸۹). در این میان بسیارند کودکانی که ظاهری طبیعی دارند، رشد جسمی، قد و وزنشان حاکی از بهنجار بودن آنان است؛ هوش کم و بیش عادی دارند؛ به‌خوبی حرف می‌زنند و مانند سایر کودکان بازی می‌کنند؛ مثل همسالان خود با سایرین ارتباط برقرار می‌کنند؛ در خانه نیز خودیاری‌های لازم را دارند و کارهایی را که والدین به آن‌ها می‌سپارند، به‌خوبی انجام می‌دهند و از رفتار و اخلاق عادی برخوردارند؛ لیکن زمانی که به مدرسه می‌روند و می‌خواهند خواندن، نوشتن و حساب یاد بگیرند، دچار مشکلات جدی می‌شوند. این کودکان به‌تدریج درمی‌یابند که سایر کودکان از نظر وضع درسی بهتر از آن‌ها هستند و احساس حقارت را تجربه می‌کنند و کم‌کم بی‌زاری از درس و مدرسه در آن‌ها به‌وجود می‌آید. والدین آن‌ها که اغلب از دلایل ناتوانی یادگیری آن‌ها بی‌خبر هستند، مشکل را بیش‌تر می‌کنند و با فشارهایی که به کودک وارد می‌آورند، دشواری را چند برابر می‌کنند. امروزه، بزرگ‌ترین گروه کودکان استثنایی، کودکان دچار ناتوانی یادگیری می‌باشند (احدی و کاکاوند، ۱۳۸۹).

در تعریفی جدید از ناتوانی یادگیری آمده است: ناتوانی یادگیری به اختلالات گوناگونی اشاره می‌کند که بر فراگیری، حفظ، درک، سازمان‌دهی یا استفاده از اطلاعات کلامی و یا غیرکلامی تأثیر می‌گذارد. این اختلالات از نارسایی در یک یا چند فرایند روانی مرتبط با یادگیری به‌همراه دیگر توانایی‌های متوسط ضروری برای تفکر و استدلال‌آوری نشأت

اختلال‌های یادگیری را می‌توان به دو طبقه‌ی بزرگ رشدی و درسی تقسیم کرد. اجزای عمده‌ی اختلال‌های یادگیری رشدی عبارت‌اند از: نقص توجه و ادراک، اختلال‌های حافظه‌ای، نارسایی‌های ادراکی - حرکتی و اختلال‌های فکری و زبانی. اختلال‌های یادگیری درسی نیز عبارت‌اند از: نارسایی‌های خواندن، هجی کردن، نوشتن و حساب کردن(احدی و کاکاوند، ۱۳۸۹).

هنگامی که ناتوانی‌های یادگیری به‌عنوان یک طبقه از کودکان استثنایی پذیرفته شدند، اولین سؤال این است که چه تعداد از کودکان دارای این ناتوانی‌ها هستند. تخمین شیوع ناتوانی‌های یادگیری یکسان نیست؛ دامنه‌ی ۱ تا ۳۰ درصد در پژوهش‌های مختلف گزارش شده است. میزان شیوع این اختلال از جامعه‌ای به جامعه‌ی دیگر و با توجه به ملاک‌های مورد استفاده متفاوت است(احدی و کاکاوند، ۱۳۸۹). در مطالعه‌ی نریمانی و رجبی(۱۳۸۴) نیز میزان شیوع ناتوانی‌های یادگیری در استان اردبیل ۱۳ درصد گزارش شده است. نتایج پژوهش نریمانی و رجبی(۱۳۸۴)، نشان می‌دهد که بین ۷ درصد تا ۱۵ درصد از کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری هستند. در ده سال گذشته، دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری ۳۸ درصد افزایش یافته‌اند(گورمن^۲، ۲۰۰۲؛ ترجمه‌ی نریمانی و دگرماندرواق، ۱۳۸۱). از نظر تفاوت‌های جنسیتی نیز، گزارش‌های به‌دست آمده از مدارس و کلینیک‌ها، رواج ۴ به ۱ بین پسرها و دخترها را مطرح کرده‌اند. البته یکی از فرضیه‌های ممکن در این زمینه این است که دختران بنا به دلایلی کم‌تر از پسرها شناسایی می‌شوند(احدی و کاکاوند، ۱۳۸۹).

در بررسی علل ایجاد اختلالات، مطالعات مختلف سه عامل خصوصیات کودکان، جنبه‌های خانوادگی و محیط اجتماعی را به‌عنوان عوامل اصلی تأثیرگذار در شکل‌گیری اختلالات کودکان نشان داده‌اند(ماستن و گارمزی، ۱۹۸۵؛ ورنر و اسمیت، ۱۹۹۲؛ ماریژن و کاسدن، ۱۹۹۷؛ هیمن و

-
1. Hill
 2. Gorman

برگر^۱، ۲۰۰۸؛ به نقل از خرمایی، عباسی و رجبی، ۱۳۹۰). از بین این عوامل، پرداختن به خصوصیات کودکان (عوامل درون‌فردی) حائز اهمیت است؛ به طوری که عوامل انگیزشی و شناختی از جمله عوامل درون‌فردی مؤثر بر یادگیری محسوب می‌شوند. روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت از دیرباز به بررسی تأثیر عوامل انگیزشی در یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان در حوزه‌های گوناگون درسی توجه داشته‌اند (لینن برینک و پنتریچ^۲، ۲۰۰۲؛ به نقل از محسن‌پور، حجازی و کیامنش، ۱۳۸۶). با توجه به این که، ناتوانی‌های یادگیری کمی دیرتر در زندگی مشخص می‌شوند (خرمایی، عباسی و رجبی، ۱۳۹۰) و دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری غالباً با روش‌های آموزش و پرورش معمولی نمی‌توانند به اهداف آموزشی نایل شوند. از همین رو، از تحصیل تنفر پیدا می‌کنند و ممکن است ترک تحصیل کنند (گران^۳ و گران^۳، ۲۰۱۰؛ به نقل از نریمانی، رجبی، افروز و صمدی، ۱۳۹۰). این کودکان به دلیل عدم موفقیت‌های تحصیلی با عوامل مختلف مشکلات رفتاری و انگیزشی مواجه می‌شوند و مشکلات احساسی و روحی و روانی از خود نشان می‌دهند که از این میان، لطمه به باورهای خودکارآمدی فرد به عنوان یکی از مهم‌ترین مشکلات برخاسته از مشکلات آموزشی، به شمار می‌رود.

خودکارآمدی^۴، یکی از مفاهیم مورد تأکید در نظریه‌های یادگیری است. خودکارآمدی «به قضاوت فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار» گفته می‌شود (وولفلک^۵، ۲۰۰۴؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۷؛ زیمرمن^۶، ۲۰۰۶؛ شانک^۷، ۲۰۰۸). تئوری خودکارآمدی بندورا^۸، به نقش اعتماد و اطمینان و عزت نفس فرد نسبت به توانایی‌هایش در انجام

1. Masten & Garmezy, Werner & Smith, Morrison & Cosden, Heiman & Berger
2. Linnenbrink & Pintrich
3. Grant & Grant
4. Self-efficacy
5. Woolfelk
6. Zimmerman
7. Schunk
8. Bandura

رفتار خواسته شده از وی تأکید دارد (بندورا و آدامز^۱، ۲۰۰۲). باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کند که افراد تا چه اندازه برای فعالیت‌های خود انرژی صرف می‌کنند و تا چه میزان در برابر موانع مقاومت می‌نمایند (پاجاراس^۲ و شانکک، ۲۰۰۱؛ به نقل از زینلی‌پور، زارعی و زندی‌نیا، ۱۳۸۸). خودکارآمدی بر رفتار فرد بسیار تأثیرگذار است. به‌عنوان مثال، دانش‌آموز دارای خودکارآمدی سطح پایین ممکن است حتی برای یک امتحان خودش را آماده نکند؛ زیرا فکر می‌کند که هر اندازه زحمت بکشد، فایده‌ای نخواهد داشت (سانتروک^۳، ۲۰۰۴؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۷). در مقابل، شخص برخوردار از خودکارآمدی سطح بالا در انجام کارها امیدوارتر و موفق‌تر است. بدین ترتیب، یادگیری ما به وسیله‌ی خودکارآمدی سطح پایین محدود می‌شود و به وسیله‌ی خودکارآمدی سطح بالا افزایش می‌یابد (سیف، ۱۳۸۷). بنابراین، خودکارآمدی اطمینانی است که شخص، رفتار خاص را با موفقیت به اجرا می‌گذارد و انتظار نتایج به‌دست آمده را دارد (بندورا و اس‌چاک^۴، ۲۰۰۵). به‌طور کلی هنگامی که افراد بر این باور باشند که قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای انجام کار یا فعالیتی را دارند، برای انجام آن تکلیف وقت بیش‌تری صرف می‌کنند و در نهایت به نتایج بهتری دست پیدا خواهند کرد. ادراک افراد از خود، بر تفکر، انگیزش، عملکرد و هیجانات فرد تأثیر می‌گذارد (پروین^۵، ۱۳۷۴؛ به نقل از زینلی‌پور، زارعی و زندی‌نیا، ۱۳۸۸). گرین، میلر، کروسن و آکی^۶ (۲۰۰۴)؛ به نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی، ۱۳۸۹)، خودکارآمدی را عاملی مهم در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در حوزه‌های خاص قلمداد کردند. ولترز^۷ (۲۰۰۴)؛ به نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی، ۱۳۸۹) در مطالعه‌ای نشان داد که خودکارآمدی، با سطوح بالای بهره‌گیری از راهبردهای شناختی و فراشناختی و هم‌چنین پایداری

-
1. Adams
 2. Pajares
 3. Santrock
 4. Schuk
 5. Pervin
 6. Greene, Miller, Crowson & Akey
 7. Wollters

در انجام دادن تکالیف درسی رابطه‌ی معناداری دارد. نتایج پژوهش‌های پنتریچ و دی-گروت^۱ (۱۹۹۰) نشان داد که شرکت‌کنندگانی که آموزش خودکارآمدی را دیدند نسبت به گروه کنترل از عملکرد تحصیلی بهتری برخوردار بودند. یافته‌های کارول^۲ (۲۰۰۹) به نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی، (۱۳۸۹) حاکی از رابطه‌ی مثبت و معنادار خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی است. نتایج پژوهش چانگ و سالومون^۳ (۲۰۱۰)؛ به نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی، (۱۳۸۹)، نیز نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی مثبت و معنادار خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی است. دیگر محققان نیز گزارش کرده‌اند که باورهای خودکارآمدی به‌طور مثبت با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد (مولتن، بروان و لت^۴، ۱۹۹۱؛ شانک، ۱۹۹۱؛ پاجارس و شانک، ۲۰۰۱؛ به نقل از زینلی‌پور، زارعی و زندی‌نیا، ۱۳۸۸). براساس شواهد تجربی نیز میان خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا در انجام تکالیف مدرسه و آزمون‌های مربوط به نوشتن، نمرات بالایی داشته‌اند (تاکمن و سکتن^۵، ۱۹۹۰؛ به نقل از زینلی‌پور، زارعی و زندی‌نیا، ۱۳۸۸). سانا و پاسیجر^۶ (۱۹۹۴) نیز دریافته‌اند که دانش‌آموزانی که از خود انتظار بهتر و قضاوت مثبت دارند از عملکرد بهتری برخوردارند و برعکس افرادی که انتظار عملکرد پایین و قضاوت منفی دارند، عملکرد آن‌ها ضعیف است (به نقل از کرامتی و شهرآرایی، ۱۳۸۳). پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) دریافته‌اند که میان خودکارآمدی با پیامدهای تحصیلی، مانند نمره‌ی امتحانی همبستگی وجود دارد. هم‌چنین، سایر بررسی‌های انجام شده گویای وجود رابطه بین باورهای خودکارآمدی فرد و ناتوانی‌های یادگیری است. نتایج بررسی لطیفی، امیری، ملک‌پور و مولوی (۱۳۸۸) حاکی از تأثیر آموزش حل مسئله‌ی شناختی-اجتماعی بر بهبود و افزایش ادراک خودکارآمدی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری است ($p \geq 0/001$).

1. DeGroot
2. Carrol
3. Chang & Solomon
4. Multon, Bromn & Lent
5. Takman & Sekten
6. Sana & Pusecher

از سوی دیگر، یکی از عوامل مؤثر در گرایش افراد به مطالعه و یادگیری، انگیزش پیشرفت^۱ می‌باشد. در واقع، این عامل، نقش اساسی و مهمی در یادگیری دارد و موتور حرکت فرد برای رفتارهایی است که به یادگیری بهتر و مؤثرتر منجر می‌شود. به‌همین دلیل، یکی از متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش حاضر، انگیزه‌ی پیشرفت است. واضعان اصلی نظریه‌ی انگیزش پیشرفت مک‌کلند، اتکینسون، کلارک و لوول^۲ (۱۹۵۳) هستند. انگیزه‌ی پیشرفت، یعنی میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت‌هایی که موفقیت در آن‌ها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است (اسلاوین^۳، ۲۰۰۶؛ به نقل از سیدمحمدی، ۱۳۸۵). نیاز به پیشرفت با میل رسیدن به معیار بالایی از برتری و انجام اهداف بی‌ظنیر مشخص می‌شود. تحقیقات راجع به انگیزه‌ی پیشرفت نشان داده است که:

۱. انگیزه‌ی پیشرفت سائق است که با تلقین موقعیتی از «درگیری خود» یا جهت‌گیری پیشرفت می‌تواند برانگیخته شود. این موقعیت همان نوع تأثیری را بر فرافکنی آزمودنی می‌گذارد که در مورد دخل و تصرف در گرسنگی و محرومیت جنسی صادق است.
۲. انگیزه‌ی پیشرفت درباره‌ی افراد و گروه‌های گوناگون متفاوت و تحت تأثیر عوامل فرهنگی است. انگیزش پیشرفت را می‌توان از طریق محیط اجتماعی، فرهنگی و برنامه‌های آموزشی کسب کرد.
۳. پیشرفت با پیروی از همان جریانی به‌دست می‌آید که در مورد پاداش و تنبیه صادق است (بهارگاوا^۴، ۱۹۹۴).

بررسی‌های انجام شده گویای وجود رابطه بین انگیزش پیشرفت و ناتوانی‌های یادگیری است. یافته‌های پژوهش بوساتو^۵ و همکاران (۱۹۹۹؛ به نقل از محمدزاده، شهنی و مهرابی، ۱۳۸۸) نشان می‌دهد که انگیزه‌ی پیشرفت با یادگیری رابطه‌ی مثبت دارد. در پژوهش محمدزاده، شهنی و

1. achievement motivation
 1. McClelland, Atkinson, Clark & Lowell
 3. Slavin
 4. Bahargava
 5. Busato

مهرابی (۱۳۸۸) نیز انگیزه‌ی پیشرفت به‌عنوان عامل مهم در زمینه‌ی یادگیری بیان شده است. به‌طوری‌که سطح بالای انگیزه‌ی پیشرفت منجر به عملکرد بهتر یادگیری و استفاده از سبک یادگیری همگرا شده است. کارکرد انگیزش در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان عادی یکسان است. دینر و دوک^۱ (۱۹۷۸؛ به نقل از کاوونیا، ۱۳۸۲) تفاوت‌هایی را بین این دو گروه از کودکان در مورد چگونگی نگرش آن‌ها به فرایند یادگیری یافتند. آن‌ها پی بردند دانش‌آموزان ناتوان، زمان کمی را برای جست‌وجوی راهبردهای غالب بر شکست اختصاص می‌دهند. بر این اساس، چنین به نظر می‌رسد که انگیزه‌ی پیشرفت در میان این دو گروه از دانش‌آموزان متفاوت باشد.

باورهای خودکارآمدی، احساس، فکر، رفتار و انگیزه‌ی فراگیران را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد (بندورا، ۱۹۹۳؛ به نقل از زیمرمن، ۲۰۰۶). طبق پژوهش‌های مک‌کان^۲ (۱۹۹۹) دانش‌آموزانی که از سطح خودکارآمدی بالایی برخوردارند، نسبت به نتایج کار خود نیز دیدگاه مثبتی دارند. بنابراین چنین به نظر می‌رسد که سطح خودکارآمدی بالا باعث افزایش انگیزه‌ی پیشرفت و برانگیختگی درونی در فرد می‌گردد. دانش‌آموزانی که از درون برانگیخته می‌شوند، عمدتاً هدفشان فهمیدن مطالب است. یافته‌های پژوهش عباسیان‌فرد، بهرامی و احقر^۳ (۱۳۸۹) نشان داد که خودکارآمدی در چهار بعد خودرهبی، خودتنظیمی، خودتیمیجی و خودباوری با انگیزه‌ی پیشرفت رابطه دارد. بین انگیزه‌ی پیشرفت و خودکارآمدی رابطه‌ی تداخلی و تعاملی وجود دارد. معمولاً دانش‌آموزانی با خودکارآمدی بالا شاهد موفقیت‌های چشمگیری در موقعیت‌های تحصیلی خود هستند (بندورا، ۱۹۸۶؛ به نقل از عباسیان‌فرد، بهرامی و احقر، ۱۳۸۹). همسویی انگیزه‌ی پیشرفت و خودکارآمدی در سطح بالا موجب می‌شود که فرد از حداکثر توان بالقوه‌ی یادگیری خود استفاده کند. عکس این موضوع منجر به این می‌شود که فرد نتواند به توان بالقوه‌ی خود دست یابد و راندمان تحصیلی روزبه‌روز تنزل می‌کند (سیف، ۱۳۸۷).

1. Dienner & Dweck
2. McCann

در پژوهش‌های خارج از کشور، به بررسی رابطه‌ی باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت به‌طور جداگانه پرداخته شده است؛ اما بررسی این متغیرها در داخل کشور بر روی دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری، کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین، ضروری است که این پژوهش در یک زمینه فرهنگی و تحصیلی به‌طور همزمان صورت بگیرد تا بتوان به نتایج سودمندی دست یافت که برای یادگیرندگان قابل بهره‌برداری باشد. ارائه‌ی پیشنهادهای بر اساس نتایج این پژوهش می‌تواند راهگشای یادگیرندگان و مربیان دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری برای بهبود عملکرد تحصیلی آنان، شکوفایی توانمندی‌ها و استعدادها و جلوگیری از لطمه‌هایی باشد که به‌دلیل شکست تحصیلی به باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت فرد وارد می‌شود و به‌واسطه‌ی آن می‌توان در نهایت از ضررهای اقتصادی- فرهنگی و اجتماعی جلوگیری کرد. از این جهت این پژوهش به خاطر تمایز خاص بین دانش‌آموزان ناتوان یادگیری و دانش‌آموزان عادی دارای اهمیت است. به همین دلیل، مطالعه‌ی خصوصیات این دانش‌آموزان برای خانواده‌ها و مربیان آن‌ها قابل استفاده است و نقش اساسی در شکل‌گیری شخصیت و باورهای آنان دارد. در مجموع، نقش متغیرهای خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت در ارتباط با کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری، تحقیقات بسیار معدودی صورت گرفته است. خلأهای پژوهشی در این زمینه و کاربرد نتایج حاصل از این پژوهش از ضرورت‌های مهم این مطالعه است.

ناتوانی‌های یادگیری تنها به افت تحصیلی و اتلاف بودجه پایان نمی‌پذیرد؛ بلکه به سرزنش، تحقیر از جانب سایر دانش‌آموزان، به‌وجود آمدن خودباوری ضعیف و کاهش عزت نفس آن‌ها می‌انجامد و سلامت روان آنان را به مخاطره می‌اندازد. این مشکلات از دانش‌آموز و مدرسه به خانه و خانواده نیز راه می‌یابد و اضطراب و ناخشنودی را در هر فضای زندگی گسترش می‌دهد. حاصل این امر، آسیبی است که به بهداشت روانی فرد، خانواده و جامعه وارد می‌شود (کارگشورکی، ملک‌پور و احمدی، ۱۳۸۹). از آن‌جا که ناتوانی‌های یادگیری برای کودکان، خانواده و جامعه می‌تواند یک مشکل اساسی به حساب آید، لذا دستیابی به تفاوت‌های

شناختی و انگیزشی بین دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری و دانش‌آموزان عادی برای مقابله با این مشکل دارای اهمیت است. بنابراین این مطالعه سعی دارد به مقایسه‌ی باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری بپردازد.

روش

این پژوهش علی-مقایسه‌ای و از نوع مقطعی-مقایسه‌ای است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع ابتدایی مبتلا به ناتوانی یادگیری مراجعه‌کننده به مرکز مشکلات ویژه‌ی یادگیری شهر اردبیل و کلیه‌ی دانش‌آموزان عادی دختر و پسر مقطع ابتدایی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ تشکیل می‌دهند. از جامعه‌ی یاد شده، با توجه به هدف پژوهش، نمونه‌ای به حجم ۸۰ نفر انتخاب شد. بدین صورت که ۴۰ نفر از دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری شهر اردبیل به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای^۱ انتخاب شدند. ابتدا تمامی دانش‌آموزان مراجعه‌کننده به مرکز مشکلات ویژه‌ی یادگیری، شناسایی و سپس از میان آن‌ها ۴۰ نفر (۳۲ پسر، ۸ دختر) با توجه به میزان شیوع اختلال در دو جنس انتخاب شدند تا نماینده‌ی واقعی جامعه‌ی مورد مطالعه باشند و چون در جامعه، شیوع پسران مبتلا به LD براساس پژوهش‌ها حدود ۴ به ۱ گزارش شده (برای مثال، احدی و کاکاوند، ۱۳۸۹)، این نسبت در نمونه‌گیری نیز رعایت شده است. همچنین ۴۰ نفر از دانش‌آموزان عادی (۳۲ پسر، ۸ دختر) نیز به شیوه‌ی هم‌تاسازی براساس سن، جنس، پایه‌ی تحصیلی، مدرسه و پایگاه اقتصادی-اجتماعی انتخاب شدند.

در مورد انتخاب ۸۰ نفر نمونه (۴۰ نفر برای هر گروه) باید اشاره کرد که در روش علی-مقایسه‌ای باید هر زیر گروه حداقل ۱۵ نفر باشد و برای این که نمونه‌ی انتخاب شده، نماینده‌ی واقعی جامعه باشد و اعتبار بیرونی بالایی داشته باشد، تعداد نمونه ۸۰ نفر در نظر گرفته شد (دلاور، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر، جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

1. stratified sampling

پرسشنامه‌ی خودکارآمدی عمومی: این پرسشنامه توسط شرر^۱ و همکاران (۱۹۸۲)

ساخته شده است و عقاید فرد مربوط به توانایی‌اش برای غلبه بر موقعیت‌های مختلف را اندازه‌گیری می‌کند (عزیزی ابرقویی، ۱۳۸۷). این پرسشنامه دارای ۱۷ ماده است که پاسخگو بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) پاسخ می‌دهد. نمرات بالا نشان‌دهنده‌ی احساس خودکارآمدی بالا در فرد است. براتی (۱۳۷۶)؛ به نقل از کرامتی و شهرآرای، (۱۳۸۳) رویی سازه‌ی این آزمون را در یک گروه ۱۰۰ نفره ۰/۶۱ گزارش کرده که در سطح ۰/۰۵ معنادار بوده است. ضریب پایایی آزمون با روش اسپیرمن‌براون با طول برابر ۰/۷۶ و با طول نابرابر ۰/۷۶ و با روش دو نیمه کردن گاتمن برابر با ۰/۷۶ به دست آمده است. آلفای کرونباخ یا همسانی کلی سؤالات برابر ۰/۷۹ به دست آمده که رضایت‌بخش است. کرامتی و شهرآرای (۱۳۸۳) ضریب پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. همچنین، کرامتی (۱۳۸۰) آلفای کرونباخ آن را در نمونه‌های ایرانی ۰/۸۶ به دست آورد. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در مطالعه‌ی حاضر، ۰/۹۱ می‌باشد.

پرسشنامه‌ی انگیزه‌ی پیشرفت: این پرسشنامه در سال ۱۹۷۰ توسط هرمنس با ۲۹ پرسش

ساخته شد. سؤالات پرسشنامه به صورت جملات ناتمام بیان شده و به دنبال هر جمله، چهار گزینه داده شده است. در صورتی که نمره‌ی کل فرد بالا باشد، نشانگر انگیزه‌ی پیشرفت بالا در فرد است. پژوهش هومن و عسگری (۱۳۷۹) با هدف ساخت، اعتباریابی، رواسازی و هنجاریابی آزمون انگیزه‌ی پیشرفت ضریب اعتبار آزمون را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ گزارش کرده است. در این تحقیق نیز ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۴ به دست آمد.

روش اجرا: برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز ابتدا، جهت انجام پژوهش و نمونه‌گیری به مرکز مشکلات ویژه‌ی یادگیری شهر اردبیل مراجعه شد. روند ارزیابی و انتخاب دانش‌آموزان LD به صورت شناسایی دانش‌آموز توسط آموزگار، معرفی توسط مدیر مدرسه به مرکز و سپس

1. Scherer

مراجعه برای انجام ارزیابی‌های اولیه می‌باشد. این دانش‌آموزان به‌وسیله‌ی گروهی متشکل از دو روان‌شناس، پنج مربی و یک کارشناس گفتاردرمانی، بر اساس نمره‌ی هوش در آزمون وکسلر، انحراف از میانگین کلاسی و فهرست واریسی ناتوانی‌های یادگیری DSM-IV-TR از جمله: دارا بودن هوش بهر طبیعی و نداشتن مشکلات جسمی - حرکتی، بینایی و شنوایی و آزمون‌های ویژه در سه حوزه‌ی خواندن، نوشتن و ریاضی برای شرکت در تحقیق انتخاب شدند. دانش‌آموزان عادی نیز به‌طور تصادفی از میان دو مدرسه از مدارس هر ناحیه که بیش‌ترین ارجاع را به مرکز ناتوانی یادگیری داشتند، انتخاب گردیدند. پس از جلب رضایت والدین و معلم مربوط و توضیح درباره‌ی چگونگی پاسخ به سؤالات، تکمیل پرسشنامه‌ها در حضور مادر و معلم، توسط خود دانش‌آموز انجام شد. در مورد دانش‌آموزان ناتوان و نارساخوان، خواندن پرسشنامه‌ها به کمک محقق (به‌شکل انفرادی) صورت پذیرفت.

در این پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی (نظیر: میانگین و انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره) و روش‌های آماری استنباطی (نظیر: تحلیل واریانس چند متغیری مانوا) برای آزمون معناداری تفاوت دو گروه دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری استفاده شد. جهت تحلیل موارد ذکر شده نیز از نرم‌افزار آماری SPSS19 استفاده شد. احتمال خطاپذیری نیز در این پژوهش، $(\alpha=0/05)$ در نظر گرفته شده است.

نتایج

میانگین و انحراف معیار سنی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش به‌ترتیب برابر ۹/۸۶ و ۱/۱۲ بود. طبق نتایج به‌دست آمده، بیش‌ترین میزان تحصیلات پدر در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، ابتدایی (۳۲/۵ درصد) و در دانش‌آموزان عادی دبیرستان و دیپلم (۳۷/۵ درصد) بود. شغل اکثر پدران در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، کارگر و آزاد (۳۲/۵ درصد) و در دانش‌آموزان عادی کارمند (۵۰ درصد) بود. بیش‌ترین میزان تحصیلات مادر

نیز، در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، ابتدایی (۶۰ درصد) و در دانش‌آموزان عادی، دبیرستان و دیپلم (۴۲/۵ درصد) بود. شغل اکثر مادران در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، خانه‌دار (۸۲/۵ درصد) و در دانش‌آموزان عادی نیز خانه‌دار (۶۲/۵ درصد) بود.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری

دانش‌آموزان	M	کم‌ترین نمره	بیش‌ترین نمره	SD	واریانس
LD	باورهای خودکارآمدی	۲۷	۶۴	۱۰/۵۸	۱۱۲/۱۱
	انگیزه‌ی پیشرفت	۵۲	۱۰۴	۱۲/۱۳	۱۴۷/۱۷
عادی	باورهای خودکارآمدی	۵۵	۸۵	۷/۸۰	۶۰/۹۲
	انگیزه‌ی پیشرفت	۸۶	۱۰۵	۵/۰۹	۲۵/۹۷

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری میانگین و انحراف معیار نمرات باورهای خودکارآمدی به ترتیب ۴۹/۳۰ و ۱۰/۵۸ و در انگیزه‌ی پیشرفت به ترتیب ۸۲/۹۵ و ۱۲/۱۳ می‌باشد. همچنین در دانش‌آموزان عادی، میانگین و انحراف معیار نمرات خودکارآمدی به ترتیب ۷۴/۹۵ و ۷/۸۰ و انگیزه‌ی پیشرفت ۹۷/۱۵ و ۵/۰۹ می‌باشد.

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چند متغیری، جهت رعایت فرض‌های آن، از آزمون باکس و لوین استفاده شد و شرط همگنی ماتریس‌های واریانس / کواریانس رعایت شد. این آزمون برای هیچ‌کدام از متغیرها معنادار نبود، در نتیجه استفاده از آزمون‌های پارامتریک بلامانع است.

بر اساس جدول ۲، اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است ($P < 0/001$)، $F = 75/46$ و $\lambda = 0/33$ (لامبدای ویلکز). به عبارت دیگر، بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان

مقایسه‌ی باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری

دارای ناتوانی یادگیری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۲. نتایج آزمون‌های معناداری MANOVA برای اثر اصلی متغیر گروه بر متغیرهای وابسته

متغیر	آزمون	ارزش	F	P
گروه	پیلایی - بارتلت	۰/۶۶	۷۵/۴۶	۰/۰۰۱
	لامبدای ویلکز	۰/۳۳	۷۵/۴۶	۰/۰۰۱
	اثر هتلینگ	۱/۹۶	۷۵/۴۶	۰/۰۰۱
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۹۶	۷۵/۴۶	۰/۰۰۱

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری روی میانگین باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری

متغیر وابسته	SS	Df	MS	F	P
باورهای خودکارآمدی	۱۳۱۵۸/۴۵	۱	۱۳۱۵۸/۴۵	۴۶/۵۸	۰/۰۰۱
انگیزه‌ی پیشرفت	۴۰۳۲/۸۰	۱	۴۰۳۲/۸۰	۱۵۲/۰۹	۰/۰۰۱

نتایج تحلیل واریانس (جدول ۳) نشان داد که میانگین نمرات خودکارآمدی ($F=۴۶/۵۸$) به طور معناداری در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری از دانش‌آموزان عادی کم‌تر است ($P<۰/۰۰۱$). همچنین میانگین نمرات انگیزه‌ی پیشرفت ($F=۱۵۲/۰۹$) نیز به طور معناداری در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری از دانش‌آموزان عادی کم‌تر است ($P<۰/۰۰۱$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، مقایسه‌ی باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین دو گروه دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری در باورهای خودکارآمدی تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنی که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، باورهای خودکارآمدی کم‌تری دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های لطیفی و همکاران (۱۳۸۸)، ولترز، گرین، میلر،

کروسن و آکی (۲۰۰۴؛ به نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی، ۱۳۸۹)، پنتریچ و دی-گروت (۱۹۹۰)، چانگ و سالومون (۲۰۱۰؛ به نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی، ۱۳۸۹)، پاجارس و شانک (۲۰۰۱) و مولتن، بروان و لنت، شانک (۱۹۹۱؛ به نقل از زینلی‌پور، زارعی و زندی‌نیا، ۱۳۸۸)، تاکمن و سکتن (۱۹۹۰؛ به نقل از زینلی‌پور، زارعی و زندی‌نیا، ۱۳۸۸)، سانا و پاسیجر (۱۹۹۴؛ به نقل از کرامتی و شهرآرایی، ۱۳۸۳) همسو است.

با توجه به این که خودکارآمدی به توان فرد در رویارویی با مسائل برای رسیدن به اهداف و موفقیت او اشاره دارد و بیش‌تر از این که تحت‌تأثیر ویژگی‌های هوش و توان یادگیری دانش‌آموز باشد، تحت‌تأثیر ویژگی‌های شخصیتی از جمله: باور داشتن خود، تلاشگر بودن و تسلیم‌نشدن قرار دارد و این عوامل حتی در برخی از دانش‌آموزان بیش‌تر از توان یادگیری موجب پیشرفت و موفقیت تحصیلی می‌شود (بهرامی، ۱۳۸۶؛ به نقل از پورجعفردوست، ۱۳۸۶) و از آنجا که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری اغلب در رویارویی با مسائل و رسیدن به اهداف با شکست مواجه می‌شوند، در مقابل شکست تسلیم می‌شوند و سطح تلاش خود را نیز کاهش می‌دهند. در نتیجه سطح خودکارآمدی نیز در آن‌ها کاهش می‌یابد. در این زمینه، افزایش سطح خودکارآمدی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری می‌تواند نتیجه‌بخش باشد.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین دو گروه دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان عادی در انگیزه‌ی پیشرفت تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنی که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی انگیزه‌ی پیشرفت کم‌تری دارند. این یافته، با نتایج پژوهش‌های دیگر (محمدزاده، شهنی و مهرابی، ۱۳۸۸؛ نوروزی، ۱۳۹۰؛ بوساتو و همکاران، ۱۹۹۹؛ به نقل از محمدزاده، شهنی و مهرابی، ۱۳۸۸؛ دینر و دوک، ۱۹۷۸؛ به نقل از کاوونیا، ۱۳۸۲) مبنی بر این که سطح بالای انگیزه‌ی پیشرفت به توان یادگیری بیش‌تری منجر می‌شود، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت بسیار کوشا هستند. حتی پس از آن که در انجام کاری شکست خوردند، از آن

دست نمی‌کشند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه می‌دهند. دانش‌آموزان دارای انگیزش پیشرفت سطح بالا همواره می‌خواهند موفق شوند و در انتظار آن هستند و وقتی شکست می‌خورند، کوشش‌های خود را دو برابر می‌کنند و به فعالیت ادامه می‌دهند تا موفق شوند (اسلاوین، ۲۰۰۶؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۷). پژوهش‌های انجام شده، نشان داده‌اند که افراد دارای انگیزه‌ی پیشرفت زیاد در انجام کارها، از جمله یادگیری، بر افرادی که از این انگیزه بی‌بهره‌اند، پیشی می‌گیرند. استیک^۱ (۲۰۰۲) در پژوهش خود نشان داد که دانش‌آموزان دارای انگیزش پیشرفت سطح بالا در کارهای مدرسه موفق هستند (سیف، ۱۳۸۷). دانش‌آموزی که از نتایج خودسنجی‌اش راضی نیست، سطح خودکارآمدی و انگیزه‌ی وی برای کوشش‌های بیش‌تر کاهش می‌یابد (بندورا، ۱۹۸۶؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۷)، زیرا بر این باور است که توانایی موفق شدن را ندارد و از همین‌رو، امکان فعالیت‌های هدفدار و تلاش برای کسب موفقیت و پیشرفت از او سلب می‌شود و در این صورت انگیزه‌ی وی برای تلاش بیش‌تر تضعیف می‌شود و به دلیل سابقه‌ی قبلی عدم موفقیت، با مانع مواجه می‌شود تا آن حد که تکرار این تجربیات ممکن است به ایجاد حالتی شبیه افسردگی بینجامد (پروین، ۱۹۸۹؛ به نقل از کدیور، ۱۳۸۵). گزارش‌ها حاکی از آن است که تجارب دانش‌آموز در مدرسه باعث می‌شود که موفقیت و انگیزش بر یکدیگر اثر بگذارند. موفقیت، عامل اشتیاق برای رسیدن به موفقیت بیش‌تر می‌شود که این به نوبه‌ی خود موفقیت را به دنبال می‌آورد. در مقابل، دانش‌آموزی که در نتیجه‌ی زحمات خود کسب موفقیت نمی‌کند، انگیزش برای موفقیت در آینده را از دست می‌دهد (سیف، ۱۳۸۷). درباره‌ی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری نیز می‌توان گفت که چون این دسته از دانش‌آموزان تجارب موفقیت‌آمیز کم‌تری به‌ویژه در سال‌های اول مدرسه دارند، از سطح انگیزش پیشرفت کم‌تری نیز برخوردارند. زیرا آن‌چه مسلم است تأثیر موفقیت و انگیزش بر یکدیگر است.

همچنین نتایج پژوهش حاضر، نشان داد که باورهای خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت رابطه‌ی

1. Stipek

مثبت معناداری دارد. بندورا (۱۹۹۳؛ به نقل از زیمرمن، ۲۰۰۶) بیان می‌کند که باورهای خودکارآمدی، احساس، فکر، رفتار و انگیزه‌ی فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این یافته با پژوهش‌های خرازی، اژه‌ای، قاضی طباطبایی و کارشکی (۱۳۸۷)، عباسیان‌فرد، بهرامی و احقر (۱۳۸۹)، زیمرمن (۲۰۰۶) و مک‌کان (۱۹۹۹) نیز همسو است. بدین معنی که دانش‌آموزی که از سطح خودکارآمدی بالایی برخوردار است، نسبت به نتایج کار خود دیدگاه مثبتی دارد و در نتیجه، سطح خودکارآمدی بالا باعث افزایش انگیزه‌ی پیشرفت و برانگیختگی درونی در فرد می‌گردد.

با توجه به این که خودکارآمدی با انگیزه‌ی پیشرفت ارتباط دارد، می‌توان با افزایش خودکارآمدی از طریق اعمال روش‌های مناسب تربیتی و غنی کردن محیط پرورشی، انگیزه‌ی پیشرفت را ارتقاء داد (عباسیان‌فرد، بهرامی و احقر، ۱۳۸۹). بنابراین، متولیان امر و اولیا و مربیان باید در زمینه‌ی کمک به دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری علاوه بر راهبردهای شناخت و فراشناخت، راهبردهای انگیزشی را نیز مد نظر قرار دهند و در جهت یکپارچه‌سازی ابعاد مختلف آن‌ها اقدام نمایند.

با توجه به این که این داده‌ها از یک شهر جمع‌آوری شده است، در تعمیم نتایج آن به سایر مناطق باید احتیاط شود. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی درباره‌ی مقایسه‌ی این متغیرها در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری در مقطع راهنمایی و دبیرستان نیز انجام شود. با توجه به تأثیر عوامل درون‌فردی، پیشنهاد می‌شود متغیرهای دیگر در مقایسه با دو گروه از دانش‌آموزان (با و بدون ناتوانی یادگیری) مورد توجه و پژوهش محققان قرار گیرد تا زوایا و سهم عوامل مختلف روشن شود. همچنین، با توجه به شیوع بالای ناتوانی‌های یادگیری در جامعه، نتایج این گونه پژوهش‌ها، باید در اختیار مراکز و سازمان‌های مختلف مربوط قرار گیرد تا آن‌ها بتوانند براساس یافته‌های تحقیق، برنامه‌ریزی مناسبی داشته باشند. بنابراین، نتایج این پژوهش می‌تواند تلویحات مهمی در زمینه‌ی طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان با

ناتوانی یادگیری داشته باشد.

این مطالعه با همکاری مسئولان و کارکنان مرکز مشکلات ویژه‌ی یادگیری، مدارس عادی، دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری و دانش‌آموزان عادی شهرستان اردبیل صورت گرفته است. نویسندگان بر خود لازم می‌دانند که از همکاری آن‌ها تشکر و قدردانی نمایند.

منابع

- احدی، حسن؛ کاوند، علیرضا (۱۳۸۹). *اختلال‌های یادگیری (از نظریه تا عمل)* به همراه راهکارهای عملی جهت رفع مشکلات رایج تحصیلی و یادگیری. تهران: انتشارات ارسباران.
- اسلاوین، رابرت (۲۰۰۶). *روان‌شناسی تربیتی*. ترجمه‌ی یحیی سیدمحمدی (۱۳۸۵). تهران: انتشارات روان.
- بهارگاو، وی. پی (۱۹۹۴). *آزمون انگیزه‌ی پیشرفت، مبتنی بر روش تکمیل جملات*. (ابوالفضل کرمی، مترجم). تهران: مؤسسه‌ی تحقیقاتی علوم رفتاری سینا.
- بختیارپور، سعید؛ حافظی، فریبا؛ بهزادی شینی، فاطمه (۱۳۸۹). رابطه‌ی بین جایگاه مهار، کمال‌گرایی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانشجویان. *مجله‌ی یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۳، ۵۲-۳۵.
- پورجعفردوست، کاملیا (۱۳۸۶). ساخت و هنجاریابی آزمون خودکارآمدی دانش‌آموزان ۱۴ تا ۱۸ ساله‌ی دبیرستان‌های شهر کرج. *پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد*، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- خرازی، سیدعلی‌نقی؛ اژه‌ای، جواد؛ قاضی طباطبایی، سیدمحمود؛ کارشکی، حسین (۱۳۸۷). بررسی رابطه‌ی اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی: آزمون یک الگوی علی. *مجله‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳(۳۸)، ۸۷-۶۹.
- خرمایی، فرهاد؛ عباسی، مسلم؛ رجیبی، سعید (۱۳۹۰). مقایسه‌ی کمال‌گرایی و تعلل‌ورزی در مادران دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۱)، ۷۷-۶۰.
- دلاور، علی (۱۳۸۴). *احتمالات و آمار کاربردی در روان‌شناسی و علوم تربیتی*. تهران: انتشارات رشد.
- دلاور، علی (۱۳۹۰). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: انتشارات رشد.

- زینلی‌پور، حسین؛ زارعی، اقبال؛ زندی‌نیا، زهره (۱۳۸۸). خودکارآمدی عمومی و تحصیلی دانش‌آموزان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی. *پژوهشنامه‌ی مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۹(۳)، ۲۸-۱۳.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۷). *روان‌شناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: نشر دوران.
- عباسیان‌فرد، مهرانوش؛ بهرامی، هادی؛ احقر، قدسی (۱۳۸۹). رابطه‌ی خودکارآمدی با انگیزه‌ی پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی. *فصلنامه‌ی روان‌شناسی کاربردی*، ۴(۱)، ۹۵-۱۰۹.
- عزیزی ابرقویی، محسن (۱۳۸۷). رابطه‌ی بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد. *پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- کارگورشورکی، قنبر؛ ملک‌پور، مختار؛ احمدی، غلامرضا (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حرکتی ظریف بر یادگیری مفاهیم ریاضی در کودکان دارای اختلالات یادگیری ریاضی پایه‌ی سوم تا پنجم شهرستان میبد. *فصلنامه‌ی رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*، ۴(۳)، ۱۲۶-۱۰۵.
- کاوینا، سیراتان (۱۳۸۲). ناتوانی‌های یادگیری: فراشناخت، انگیزش و عاطفه. ترجمه‌ی سیده طاهره موسوی، تهران، *مجله‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، تعلیم و تربیت استثنایی*، ۲۶ و ۲۷، ۲۳-۲۰.
- کدیور، پروین (۱۳۸۰). بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانش‌آموزان به‌منظور ارائه‌ی الگویی برای یادگیری بهینه. وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- کرامتی، هادی؛ شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۳). بررسی نقش خودکارآمدی ادراک شده در عملکرد ریاضی. *مجله‌ی علوم انسانی، نوآوری‌های آموزشی*، ۴(۱)، ۱۱۵-۱۰۳.
- گورمن، جین. چنگ (۲۰۰۲). *اختلالات هیجانی و ناتوانی‌های یادگیری در کلاس‌های ابتدایی*. ترجمه‌ی محمد نریمانی و ناصر دگرماندرواق (۱۳۸۱). چاپ اول، اردبیل، انتشارات نیک‌آموز.
- لطیفی، زهره؛ امیری، شعله؛ ملک‌پور، مختار؛ مولوی، حسین (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش حل مسئله شناختی- اجتماعی بر بهبود روابط بین‌فردی تغییر رفتارهای اجتماعی و ادراک خودکارآمدی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۱(۳)، ۸۴-۷۰.
- محسن‌پور، مریم؛ حجازی، الهه؛ کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت،

- راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه‌ی شهر تهران. فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، ۵(۱)، ۳۵-۹.
- محمدزاده ادملایی، رجبعلی؛ شهنی بیلاق، منیجه و مهرابی هنرمند، مهناز (۱۳۸۸). مقایسه‌ی دانشجویان پسر دارای سبک‌های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی، انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی. مجله‌ی دست‌آوردهای روان‌شناختی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ۴(۱)، ۱۵۴-۱۲۵.
- نریمانی، محمد؛ رجبعی، سوران (۱۳۸۴). بررسی شیوع و علل اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی استان اردبیل. تهران، پژوهش در حیطه‌ی کودکان استثنایی، ۵(۳)، ۲۵۲-۲۳۱.
- نریمانی، محمد؛ رجبعی، سوران؛ افروز، غلامعلی و صمدی خوشخو، حسن (۱۳۹۰). بررسی کارآمدی مراکز ناتوانی‌های یادگیری استان اردبیل در بهبود علائم اختلال یادگیری دانش‌آموزان. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۱۱(۱)، ۱۲۸-۱۰۹.
- نوروزی، اکرم (۱۳۹۰). نقش باورهای معرفت‌شناختی انگیزش پیشرفت رویکردهای یادگیری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان ریاضی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- هومن، حیدرعلی و عسگری، علی (۱۳۷۹). تهیه و استاندارد کردن آزمون انگیزه پیشرفت. فصلنامه‌ی پژوهش‌های روان‌شناختی، ۱۱(۱)، ۶۳-۵۰.
- Bandura, A. ,& Adams, N. E.(2000). Analysis of self-efficacy theory in behavior change, cognitive theory. *Ther & Res*, 23(1), 287- 310.
- Bandura, A. ,& Schuk, D. H.(2004). Cultiving competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self motivation. *J Pers & Phyciology*, 41(3), 586- 598.
- Hill, R.(2005). *Learning Disabilities: Anew Definition*. Learning Disabilities Association of Region 11181 Yonge Street, Unit 221.
- McCann, E. J.(1999). *The assessment and importance of volitional control in academic performance*. University of Texas at Austin: Unpublished doctoral dissertation.
- Pintrich, P., & De Groot, E.(1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Pscology*, 82, 33-40.
- Schunk, D.H.(2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20, 463-467.
- Zimmerman, B.J.,& Cleary, T.J.(2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & T.C. Urdan(Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents: A volume in adolescence and education*.(pp. 45-69). Greenwich,CT: Information Age.