

## مقایسه‌ی منبع کنترل، خود آگاهی شناختی و ترس از شکست در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری

علی قنبری<sup>۱</sup>، محمد قنبری<sup>۲</sup>، رضا باقریان سرارودی<sup>۳</sup> و مریم نادری لردجانی<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف از این مطالعه مقایسه‌ی منبع کنترل، خودآگاهی شناختی و ترس از شکست در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری بود. این پژوهش علی - مقایسه‌ای از نوع مقطعی - مقایسه‌ای است. جامعه‌ی آماری شامل تمامی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری و دانش‌آموزان بدون ناتوانی‌های یادگیری دوره ابتدایی شهرستان لردگان می‌باشد. نمونه‌ی آماری شامل ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا پنجم بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌ی مکان کنترل راتر، پرسش‌نامه‌ی خودآگاهی ولز و مقیاس ترس از شکست کونروی استفاده شد. پایایی آن‌ها با استفاده از آلفای کراباخ به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۹۲ و ۰/۸۸ گزارش گردید. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری در منبع کنترل و خودآگاهی شناختی تفاوت معناداری وجود دارد. دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری بیشتر از منبع کنترل بیرونی استفاده می‌کنند. در حالی که دانش‌آموزان بدون ناتوانی‌های یادگیری بیشتر از منبع کنترل درونی استفاده می‌کنند. بین ترس از شکست در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری تفاوت معناداری مشاهده نشد. دانش‌آموزان بدون ناتوانی‌های یادگیری دارای خود آگاهی شناختی بالاتری بودند.

**واژه‌های کلیدی:** منبع کنترل، خود آگاهی شناختی، ترس از شکست، ناتوانی‌های یادگیری.

۱. نویسنده‌ی رابط: دانشجوی دکتری علوم تربیتی، مدرس دانشگاه پیام نور شهرستان لردگان  
ghanbariali1230@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، مدرس دانشگاه پیام نور شهرستان لردگان

۳. دانشیار روان‌شناسی سلامت و بالینی، مرکز تحقیقات علوم رفتاری و گروه روان‌پزشکی، دانشکده‌ی پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان

۴. کارشناس مشاوره و راهنمایی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۵/۲۷

**مقدمه**

در سال‌های اخیر مسئله‌ی ناتوانی در درک و یادگیری دروسی از جمله بخوانیم، بنویسیم و ریاضیات، توجه بسیاری از دانشمندان و متخصصان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. براساس آمار منتشر شده، شمار دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری<sup>۱</sup> بین ۴ تا ۱۲ درصد گزارش شده است (تبریزی، ۱۳۸۹). اصطلاح ناتوانی‌های یادگیری برای اولین بار در سال ۱۹۶۲ توسط ساموئل کرک مطرح شد و ی ناتوانی‌های یادگیری را نوعی نارسایی‌های شناختی دانست که دانش‌آموزان در یکی از حوزه‌های ذهنی مانند درک صحیح گفتار، نوشتار، شنیدن، خواندن و یا حساب کردن دچار مشکل می‌شوند (افروز، ۱۳۸۹). در تعریف ناتوانی‌های یادگیری دو مؤلفه‌ی مشترک وجود دارد: اول، تفاوت قابل ملاحظه بین ظرفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی در کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری و نکته‌ی دوم مربوط به فرض وجود ناتوانی در سیستم اعصاب مرکزی کودکان یا نوجوان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری است. در سال ۱۹۹۱ انجمن ملی نارسایی‌های یادگیری این ناتوانی را شامل یک گروه ناهمگون از دشواری‌های یادگیری تعریف نمود که به صورت‌های گوناگون در گوش دادن، خواندن، نوشتن، استدلال قیاسی و ریاضیات متجلی می‌شود (کریمی، ۱۳۸۴). به‌طور کلی ناتوانی‌های یادگیری شامل آن دسته از دانش‌آموزانی می‌باشد که دارای هوش عادی بوده ولی در یادگیری یک یا چند درس مانند خواندن، نوشتن و حساب کردن دچار ناتوانی می‌باشند. عوامل متعدد شناختی و محیطی به عنوان ایجاد یا تشدید کننده ناتوانی‌های یادگیری شناسایی شده‌اند (احمد آبی، ۱۳۸۸). از جمله این عوامل می‌توان به منبع کنترل، خود آگاهی شناختی و ترس از شکست اشاره نمود که در این پژوهش به آن پرداخته شده است.

منبع کنترل یکی از عوامل مؤثر بر یادگیری دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌هاست. منبع کنترل همان باور شخص به قدرت تأثیر گذاری او بر جریان زندگی و تحصیلات اوست. بر اساس

نظر روتر<sup>۱</sup> (۱۹۶۶) افراد با توجه به منبع کنترل به دو دسته تقسیم می‌شوند: گروهی که موفقیت و شکست‌های خود را به عوامل درونی و گروهی که موفقیت و شکست‌های خود را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند، به گروه اول افراد دارای منبع کنترل درونی و به گروه دوم افراد دارای منبع کنترل بیرونی می‌گویند (سیف، ۱۳۹۱). افرادی که دارای مکان کنترل بیرونی هستند دارای ادراک مثبت و یا منفی از حوادث و رویدادهایی هستند که ارتباطی با رفتار فرد ندارند و برای کنترل فردی هستند. این افراد را معتقد به شانس یا دارای منبع کنترل بیرونی می‌نامند. افرادی که دارای منبع کنترل درونی هستند معتقد به خودمختاری بوده و خود را حاکم بر سرنوشت خود می‌دانند و کنترل زندگی را از درون خود می‌پندارند. واینر<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) در نظریه اسنادی سه بعدی خود بیان نمود که بین منبع کنترل و عملکرد تحصیلی دانش‌آموز رابطه وجود دارد. باید اذعان نمود که وقتی دانش‌آموزان شکست خود را به توانایی ناکافی نسبت می‌دهند، دارای منبع کنترل بیرونی هستند. پیامدهای مثبت رفتار که به علت‌های درونی چون توانایی و کوشش نسبت داده می‌شوند در شخص احساس غرور یا اعتماد به نفس ایجاد می‌کنند و این باعث ایجاد انگیزه تحصیلی می‌گردد. اما موقعیتی که به علل بیرونی چون بخت و اقبال یا کمک دیگران نسبت داده می‌شود این تأثیر را ندارد. به گفته واینر (۲۰۰۵) نسبت دادن تعیین کننده پیامدهای عاطفی موفقیت و شکست است. وقتی که موفقیت و شکست به عوامل درونی نسبت داده می‌شود غرور و شرمساری افزایش می‌یابد ولی وقتی که موفقیت و شکست به عوامل بیرونی نسبت داده می‌شود غرور و شرمساری کاهش می‌یابد (سیف، ۱۳۹۱). مطالعات نشان داده‌اند که با تغییر منبع کنترل افراد از عامل بیرونی به عامل درونی، می‌توان به رشد مفهوم خود، اعتماد در عملکرد، تلاش و موفقیت بیشتر در دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری نائل آمد.

- 
1. Rotter
  2. Weiner

مطالعه‌های این<sup>۱</sup>، یرز و ساندر (۲۰۰۳) نشان داد: دانش‌آموزانی که از منبع کنترل درونی بر خوردار هستند، در انجام تکالیف بیشتر تلاش می‌کنند و در نتیجه آن موفقیت تحصیلی بیشتری را به دست می‌آورند. اوزولاینس و همکارانش (۲۰۰۳) در پژوهشی دریافتند، فراگیرانی که دارای مرکز کنترل درونی هستند نسبت به فراگیرانی که منبع کنترل‌شان بر مبنای شانس یا قدرت دیگران است اعتماد به نفس بالاتری دارند و در انجام تکالیف موفق‌تر هستند و دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری به دلیل منبع کنترل بیرونی از پیشرفت کمتری برخوردار هستند. بل-گردلر<sup>۲</sup> (۱۹۸۶) بیان می‌کند که شرایط آموزشی باید بر یادگیری تأکید نماید. تأکید بر یادگیری مشوق کوشش‌های دانش‌آموز است و از طریق تأکید بر فعالیت‌های دانش‌آموز، بازخوردهای لازم صورت می‌گیرد تا در شکل‌گیری مکان کنترل درونی مؤثر واقع گردد. تاک (۲۰۰۶)، کرمودس (۲۰۰۱) و بارک و شواتزر (۱۹۹۶) دریافتند که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری بیشتر دارای منبع کنترل بیرونی هستند. همچنین نشان دادند که دانش‌آموزانی که منبع کنترل درونی دارند، مسئولیت وظایف آموزشگاهی خود را می‌پذیرند و این امر بر کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (قاسمی‌زاده، ۱۳۸۹). بر خلاف موارد فوق پژوهش مستعلمی (۱۳۸۴) نشان داده که منبع کنترل رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری ندارد. نتایج یافته‌های استریکلند<sup>۳</sup> و بونی (۲۰۰۳) نیز بیانگر این است که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری منبع کنترل بیرونی دارند و رفتارهایشان با دانش‌آموزان دارای منبع کنترل درونی تفاوت‌های متعددی دارد. از جمله این تفاوت‌ها، راهبردهای آن‌ها برای جستجوی اطلاعات در محیط آموزشی است.

از دیگر عوامل مؤثر بر ناتوانی‌های یادگیری خودآگاهی شناختی است. اصطلاح خود آگاهی شناختی، به دانش فرد درباره‌ی فرآیندهای شناختی خود و چگونگی استفاده بهینه از آن‌ها برای

1. Haine
2. Bell-Gredler
3. Strecland

رسیدن به اهداف یادگیری گفته می‌شود (سیف، ۱۳۹۱). براون فرا شناخت و خودآگاهی شناختی را مؤلفه‌های به کار رونده برای تنظیم فرآیندهای شناختی می‌داند. خودآگاهی شناختی شامل دانش باورها، فرآیندها و راهبردهایی است که شناخت را ارزیابی، بازبینی یا کنترل می‌کنند (زوهر، ۱۹۹۱). استرنبرگ (۱۹۹۰) خودآگاهی شناختی را به عنوان یک فرایند اصلی در هوش قلمداد می‌کند (به نقل از وین من و ورهیچ، ۲۰۰۵). پینتریچ و دیگران رابطه‌ی مثبت خودآگاهی شناختی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری را به اثبات رساندند. اندرمن و همکاران (۱۹۹۴) نشان دادند که بسیاری از فراگیران با ناتوانی‌های یادگیری، مشکل واقعی آن‌ها در یادگیری عدم توجه به خودآگاهی شناختی آن‌هاست. براساس تحقیق برانسورد<sup>۱</sup> دانش‌آموزانی که راهبردهای خودگردانی و خودآگاهی را بیشتر به کار می‌گیرند، عملکرد تحصیلی بهتری دارند و کمتر به ناتوانی‌های یادگیری دچار می‌شوند (اسکیتکا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). بمبوتی در پژوهشی نشان داد که بسیاری از دانش‌آموزان موفق می‌توانند راهبردهای شناختی خود را تنظیم و کنترل کنند، یادگیرندگان باید برای دستیابی به موفقیت بتوانند یاد بگیرند که چگونه عملکرد شناختی خود را تنظیم کنند و اهداف خود را علی‌رغم مشکل بودن تکالیف آموزشی حفظ کنند (بمبوتی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). لورا و زیمرمن در تحقیق خود نشان دادند که راهبرد خودآگاهی شناختی با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معناداری دارد (لورا<sup>۴</sup> و زیمرمن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). به عقیده‌ی پریس و وی نوگرا<sup>۶</sup> خودآگاهی شناختی در فرآیند یادگیری دانش‌آموزان نقش محوری را ایفا می‌کند. آنان در مطالعه خود دریافتند که یکی از دلایل ناتوانی‌های یادگیری، خودآگاهی شناختی پایین مبتلایان می‌باشد (مارزینو، ۲۰۰۱).

1. Beransored
2. Skitka
3. Bembenutty
4. laura
4. Zimmerman
6. Parece & Wenograde

سومین متغیر مورد بررسی در این مطالعه ترس از شکست در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌هایی یادگیری است. براساس مطالعات انجام شده ترس از شکست احساس اضطراب را در دانش‌آموزان به وجود می‌آورد. طبق دیدگاه شناختی انگیزشی - رابطه‌ای، شکست برای افراد تهدید کننده به حساب می‌آید و افرادی که ترس از شکست را یاد گرفته‌اند در مواجهه با فعالیت‌های ترس‌آور بیشتر از بقیه می‌ترسند. پیامدهایی که با ترس از شکست می‌توانند همراه شوند: از دست دادن علاقه، شرم و خجالت و خود ارزیابی بی ارزش کننده و افت تحصیلی را می‌توان نام برد (کونروی، ویلو و متزلر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ کای و فیفر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). ترس از شکست اعتماد به نفس کودکان را متزلزل می‌کند. در بین کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری، آن دسته که عزت نفس پایینی دارند نسبت به آن‌هایی که دارای عزت نفس مناسبی هستند، از لحاظ تحصیلی عملکرد بدتری دارند (کلوموک و کسدن، ۱۹۹۴).

براساس یافته‌های پژوهشی و باتوجه به این که یکی از مشکلات اساسی معلمان، وجود دانش‌آموزانی با ناتوانی‌های یادگیری در دروس خواندن، نوشتن و ریاضیات می‌باشد و به دلیل اهمیت شناخت مؤلفه‌های مؤثر بر روند گسترش و ایجاد ناتوانی‌های یادگیری این خلاء پژوهشی احساس گردید که به این سؤال پاسخ داده شود که آیا دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری در مؤلفه‌های منبع کنترل، خود آگاهی شناختی و ترس از شکست با همدیگر اختلاف معناداری دارند؟ و آیا می‌توان این مؤلفه‌ها را پیش‌بینی کننده ناتوانی‌های یادگیری دانست؟ بر این اساس و در پی یافتن پاسخ به سؤالات فوق این پژوهش با هدف مقایسه‌ی منبع کنترل، خود آگاهی شناختی و ترس از شکست در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری انجام گردید و بدین منظور فرضیه‌های زیر تدوین شد:

۱. بین منبع کنترل دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد.

1. Conroy, Willow & Metzler  
2. Kaye & Fifer

۲. بین خودآگاهی شناختی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد.

۳. بین ترس از شکست دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد.

## روش

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش در مقوله‌ی مطالعات توصیفی است که به روش علی - مقایسه‌ای انجام گردید. در این پژوهش منبع کنترل، خودآگاهی شناختی و ترس از شکست دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری و دانش‌آموزان بدون ناتوانی‌های یادگیری مورد مقایسه قرار گرفتند.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه‌ی پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهرستان لردگان بود ( $N=4282$ ). نمونه‌ی آماری به تعداد ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا پنجم بودند که در دو گروه ۱۰۰ نفری شامل دانش‌آموز عادی و تشخیصی دچار ناتوانی‌های یادگیری انتخاب شدند. دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری از بین دانش‌آموزان تحت درمان مرکز آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. همچنین دانش‌آموزان عادی از بین تمامی دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان لردگان به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب و از لحاظ سن و پایه‌ی تحصیلی با گروه دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری هم‌تا شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

**مقیاس منبع کنترل راتر:** به منظور اندازه‌گیری منبع کنترل از پرسش‌نامه‌ی جولیان راتر (۱۹۶۶) استفاده شد. این مقیاس ۲۹ سؤالی می‌باشد که هریک از سؤالات آزمون دارای دو جمله است. ضریب پایایی این مقیاس با روش تصنیف و کودر ریچاردسون ۰/۷۰ محاسبه شده است. همچنین روایی این مقیاس با روش کودر ریچاردسون ۰/۶۸ به دست آمد.

**پرسش‌نامه خودآگاهی شناختی:** جهت بررسی خودآگاهی شناختی<sup>۱</sup> از پرسش‌نامه ولز (۲۰۰۴) استفاده گردید. این پرسش‌نامه مؤلفه‌های باورهای فراشناختی از جمله خودآگاهی شناختی را مورد سنجش قرار می‌دهد. آلفای کرونباخ برای این پرسش‌نامه بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۲ به دست آمد. در زمینه‌ی روایی باید گفت که همبستگی این مقیاس با سایر مقیاس‌های خودآگاهی شناختی ۰/۷۱ تا ۰/۸۴ گزارش شده است.

**مقیاس ترس از شکست<sup>۲</sup>:** جهت بررسی ترس از شکست از فرم کوتاه ترس از ارزیابی عملکرد<sup>۳</sup> کونروی (۲۰۰۲) استفاده شد. این مقیاس دارای ۵ ماده می‌باشد که براساس درجه‌بندی لیکرت از کاملاً معتمد (۵) تا اعتقادی ندارم (۱) تدوین شده است. که براساس نمرات کسب شده، میزان ترس از شکست در دانش‌آموزان سنجیده می‌شود. پایایی محاسبه شده این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش شده است و روایی ۰/۷۴ به دست آمد.

**روش اجرا:** برای شناسایی دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری از روش مصاحبه با معلمان و مدیر مرکز آموزشی و اصلاحی ناتوانی‌های یادگیری و پرسش‌نامه استفاده شد. بعد از تهیه‌ی فهرست اسامی دانش‌آموزان، ابتدا هدف تحقیق برای دانش‌آموزان و والدین آن‌ها بیان شد و سپس آزمون‌های پژوهش در اختیار آن‌ها قرار داده شد و از آن‌ها خواسته شد با دقت به سؤالات پاسخ دهند و در صورت عدم درک معنای سؤال توضیحات لازم به دانش‌آموز داده می‌شد. اطلاعات به صورت فردی در مورد دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری در مراکز مربوط و به صورت گروهی از دانش‌آموزان بدون ناتوانی‌های یادگیری جمع‌آوری شد. همچنین اطمینان‌بخشی در مورد محرمانه بودن اطلاعات و آزادی برای شرکت در پژوهش از نکات اخلاقی رعایت شده این پژوهش بود. سرانجام، داده‌های جمع‌آوری شده با تحلیل واریانس چند متغیری مانوا (MANOVA) مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت.

1. cognitive confidence
2. Fear of Failure Scale
3. The Performance Failure Appraisal Inventory



## نتایج

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهشی به تفکیک دو گروه (دانش آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری) ارائه شده است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود بیشترین میانگین مربوط به متغیر خودآگاهی شناختی و کمترین میانگین مربوط به منبع کنترل می‌باشد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه

ترس از شکست		خود آگاهی شناختی		منبع کنترل		گروه‌ها
SD	M	SD	M	SD	M	
۲/۶۳	۱۴/۲۵	۲/۴۵	۱۸/۵	۳/۲۳	۶/۹۴	بدون ناتوانی
۲/۲۴	۱۲/۸۶	۲/۲۴	۱۲/۲۴	۳/۸۶	۷/۹۸	با ناتوانی
۲/۴۵	۱۳/۴۸	۳/۰۷	۱۵/۳۷	۳/۸۶	۷/۹۰	کل

بر اساس جدول ۲ F به دست آمده برابر با ۱۷/۳۰ است که از F جدول (۳/۱۹۸) بزرگ‌تر می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد که تفاوت بین گروهی معنادار می‌باشد و فرض صفر رد می‌شود.

جدول ۲. خلاصه‌ی نتایج تحلیل واریانس (MANOVA)

F	MS	df	SS	منابع تغییر
۱۷/۳۰	۱۳۴۴/۸۴	۱	۱۳۴۴/۸۴	بین گروه
	۷۷/۷۳	۱۹۸	۱۵۳۹۰/۸۹	درون گروه
		۱۹۹	۱۶۷۳۵/۷۳	جمع

به منظور بررسی تأثیر دو گروه (دانش آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری) بر متغیرهای منبع کنترل، خودآگاهی شناختی و ترس از شکست از آزمون تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیری (لامبدای ویلز) استفاده شد. بر اساس جدول ۳ تأثیر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار می‌باشد.  $[P < 0/001, F(3, 196) = 32/43, \lambda \text{ WILKS}]$ . مجذور  $\eta^2$  برابر با ۰/۲۸

می‌باشد که بیانگر این است که متغیر گروه ۲۸ درصد از گروه واریانس ترکیب خطی متغیرهای وابسته را تبیین می‌کند.

جدول ۳. نتایج تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA)

منبع	شاخص	ارزش	F	df <sub>1</sub>	df <sub>2</sub>	P	مجذور ایتا
گروه	اثر پیلایی	۰/۴۹	۳۲/۴۳	۳	۱۹۶	۰/۰۰۱	۰/۲۸
	لامبدای ویلکز	۰/۵۰	۳۲/۴۳	۳	۱۹۶	۰/۰۰۱	۰/۲۸
	تی هوتلینگ	۰/۹۲	۳۲/۴۳	۳	۱۹۶	۰/۰۰۱	۰/۲۸
	بزرگ‌ترین ریشه ری	۰/۹۳	۳۲/۴۳	۳	۱۹۶	۰/۰۰۱	۰/۲۸

به منظور بررسی این که تأثیر گروه بر کدام‌یک از متغیرهای وابسته معنادار است از تجزیه و تحلیل واریانس تک متغیری استفاده شد.

همان‌گونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، تأثیر گروه بر منبع کنترل معنادار است  $[P=0/001]$ ،  $F(1 و 198)=30/59$ . به این صورت که میانگین نمره‌ی منبع کنترل دانش‌آموزان بدون ناتوانی‌های یادگیری به طور معناداری بالاتر از دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری می‌باشد و دانش‌آموزان بدون ناتوانی‌های یادگیری به طور معنادار دارای منبع کنترل درونی می‌باشند. متغیر گروه ۲۴ درصد از واریانس متغیر منبع کنترل را تبیین می‌کند ( $\eta^2=24$ ). همچنین تأثیر گروه بر خودآگاهی شناختی معنادار است  $[P=0/001, F(1 و 198)=62/94]$ . به این صورت که میانگین نمره‌ی خودآگاهی شناختی دانش‌آموزان بدون ناتوانی‌های یادگیری به طور معناداری بالاتر از دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری می‌باشد. متغیر گروه ۳۱ درصد از واریانس متغیر خودآگاهی شناختی را تبیین می‌کند ( $\eta^2=31$ ). متغیر گروه تأثیر معناداری بر ترس از شکست در دانش‌آموزان ندارد  $[F(1 و 198)=62/4NHNK]$ . به این صورت که بین میانگین نمره‌ی ترس از شکست دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری اختلاف معناداری وجود ندارد  $[F(1 و 198)=0/78]$  و  $F$  به دست آمده از  $F$  جدول کوچک‌تر می‌باشد.

جدول ۴. نتایج تجزیه و تحلیل واریانس تک متغیری

منبع	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P	مجذور ای تا
منبع کنترل	منبع کنترل	۴۲۲/۴۵	۱	۴۲۲/۴۵	۳۰/۵۹	۰/۰۰۱	۰/۲۴
گروه	خود آگاهی	۸۸۳/۱۴	۱	۸۸۳/۱۴	۶۲/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۳۱
	شناختی						
	ترس از شکست	۳۹/۲۵	۱	۳۹/۲۵	۰/۷۸	۰/۰۰۱	۰
منبع کنترل	منبع کنترل	۲۷۳۶/۲۴	۱۹۸	۱۳/۸۱			
خطا	خود آگاهی	۲۷۷۹/۱۸	۱۹۸	۱۴/۰۳			
	شناختی						
	ترس از شکست	۹۸۷۵/۴۷	۱۹۸	۴۹/۸۷			

### بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی و مقایسه‌ی منبع کنترل، خود آگاهی شناختی و ترس از شکست دانش آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری انجام گردید. نتایج مطالعه نشان داد که بین دانش با و بدون ناتوانی‌های یادگیری در منبع کنترل و خودآگاهی شناختی تفاوت معناداری وجود دارد. دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری بیشتر از منبع کنترل بیرونی ولی دانش آموزان عادی بیشتر از منبع کنترل درونی استفاده می‌کنند. پژوهش نشان داد که اختلاف معناداری بین منبع کنترل دانش آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری وجود دارد. این خود می‌تواند دلیلی برای تفاوت در یادگیری و پیشرفت تحصیلی بین این دو گروه باشد. پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های تاک (۲۰۰۶)، وینر (۲۰۰۵)، اوزولاینس و استین ستروم (۲۰۰۳)، هاین و همکاران (۲۰۰۳)، کرمودس (۲۰۰۱)، بارک و شواتزر (۱۹۹۶)، ایمس (۱۹۸۷) و بل-گردلر (۱۹۸۶) همخوانی دارند. اکثریت این پژوهش‌ها نشان دادند که منبع کنترل با پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش آموزان رابطه دارد و منبع کنترل دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری بیرونی می‌باشد. از دیگر پژوهش‌های همسو با

پژوهش حاضر مطالعه‌ی هین و همکاران (۲۰۰۳) می‌باشد که دریافتند افراد با اعتماد به نفس بالا منبع کنترل آن‌ها درونی است و همه‌ی آزمودنی‌ها با منبع کنترل درونی وقت زیادی را روی تکالیف صرف کردند ولی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری با منبع کنترل بیرونی وقت کم‌تری صرف انجام تکالیف نمودند و پیشرفت تحصیلی کمتری نیز داشتند. نتایج پژوهش مستعلمی (۱۳۸۴) نشان داد که منبع کنترل رابطه‌ی معناداری با پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان ندارد که این یافته با پژوهش حاضر همسویی ندارد. دلیل این غیر همسویی را می‌توان جامعه مورد پژوهش و سن آن‌ها دانست. پژوهش حاضر با پژوهش‌های پنتریچ (۲۰۰۶)، فلیپس (۱۹۹۷)، گیچ و برلایر (۱۹۹۵)، وایز (۱۹۸۵) و شانک (۲۰۰۳) که نشان دادند دانش‌آموزانی با منبع کنترل درونی برای رسیدن به موفقیت تلاش می‌کنند و پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند، همسویی دارد.

در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان بیان کرد که دانش‌آموزان بدون ناتوانی‌های یادگیری برای موفقیت خود در زمینه‌های مختلف تحصیلی شیوه‌های اسنادی درونی و پایدار ارائه می‌دهند که از احساس شایستگی و اعتماد به نفس این گروه از دانش‌آموزان ناشی می‌شود. آن‌ها موفقیت‌ها و پیشرفت‌های تحصیلی خود را مرهون عوامل بیرونی و ناپایدار نمی‌دانند. این نوع نگرش باعث شکل‌گیری و تقویت احساس مسئولیت در فعالیت‌های تحصیلی می‌گردد و باعث می‌شود، این گروه از دانش‌آموزان برای اجرای موفقیت‌آمیز وظایف آموزشی خود بر توانایی‌ها و تلاش‌های خود تأکید می‌کنند و با پشتکار و کسب دانش‌شناختی خود از بروز هرگونه ناتوانی یادگیری جلوگیری نمایند. ولی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری با ناکامی در تکلیف آموزشی، عامل شکست خود را بیرونی می‌دانند و امکان موفقیت خود را در آینده با تغییر رفتار خود ممکن نمی‌دانند، بلکه به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند، بر این اساس تلاش خود را در این زمینه کاهش می‌دهند که خود شکست تحصیلی و بروز و تشدید ناتوانی‌های یادگیری را به دنبال خواهد داشت.

پژوهش نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری از نظر خودآگاهی شناختی تفاوت معناداری وجود دارد و دانش‌آموزان بدون ناتوانی از خودآگاهی شناختی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری برخوردار هستند. پژوهش‌های پینتریچ و دیگران (۲۰۰۵)، زوهر (۱۹۹۱)، استرنبرگ (۱۹۹۰)، اندرمن (۱۹۹۴) و مارزینو (۲۰۰۱) با پژوهش حاضر همسو می‌باشند. این افراد در پژوهش‌های خود نشان دادند که بین خودآگاهی شناختی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری اختلاف معناداری وجود دارد. به عقیده آن‌ها باورهای فراشناخت و خودآگاهی شناختی در فرآیند یادگیری نقش محوری را ایفا می‌کند. دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری که از خودآگاهی شناختی بیشتری برخوردار هستند، در واقع از راهبردهای یادگیری بیشتری اطلاع دارند و در هنگام تدریس معلم و مطالعه خود سعی می‌کنند با تمرین و تکرار، معنادار کردن اطلاعات جدید، ارتباط اطلاعات جدید با اطلاعات قبلاً آموخته شده، برنامه‌ریزی برای تعیین زمان و سرعت مطالعه، خودنظارتی و انعطاف‌پذیری در روش مطالعه عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشد. به عبارت دیگر، این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای شناختی اقدامات لازم را برای آموختن اطلاعات جدید و ذخیره‌سازی در حافظه‌ی بلندمدت انجام می‌دهد و از طریق راهبردهای فراشناختی (خودپرسی، خودنظارتی و خودنظم‌دهی) بر چگونگی فرآیندهای شناختی و یادگیری خود واقف هستند. آن‌ها اغلب از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و در بیشتر موارد تکلیف را به عنوان یک چالش در نظر می‌گیرند و از آن‌ها به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنند (بوفارد و بوچارد، ۲۰۰۲). آن‌ها با کوشش برای موفقیت، لذت بردن از تکالیف چالشی با استفاده مناسب از خودآگاهی شناختی به پیشرفت تحصیلی قابل ملاحظه‌ای دست می‌یابند؛ در حالی که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری دارای خودآگاهی شناختی کمتری می‌باشند و کمتر از این خودآگاهی شناختی استفاده می‌کنند که خود باعث بروز ناتوانی یادگیری و عدم پیشرفت تحصیلی می‌گردد (بمبنوتی، ۲۰۱۰).

از دیگر یافته‌های این مطالعه این بود که بین ترس از شکست در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری تفاوت معناداری وجود ندارد. یعنی این که ترس از شکست نمی‌تواند دلیلی برای ابتلا به ناتوانی‌های یادگیری باشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های کلوموک و کسدن (۱۹۹۴) و کونروی، ویلو و متزلر (۲۰۰۲) کای و فیفر (۲۰۰۷) همسو نمی‌باشد و این غیر همسویی را می‌توان به دلیل اختلافات فرهنگی و مکانی دانست.

بر مبنای یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان چنین استنباط نمود که شناسایی منبع کنترل و میزان خودآگاهی شناختی دانش‌آموزان برای بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان امری ضروری است. در این خصوص پیشنهاد می‌شود مدیران و معلمان دبستان با همکاری متخصصان، محیط‌های آموزشی غنی همراه با کلاس‌های آموزشی طراحی نمایند، تا دانش‌آموزان با تقویت و بهبود پیش نیازهای یادگیری همچون: منبع کنترل و خودآگاهی شناختی حداکثر استفاده را از کلاس‌های درس ببرند. همچنین پیشنهاد می‌گردد در دوره‌های ضمن خدمت روش‌های افزایش خودآگاهی شناختی و اصلاح منبع کنترل به معلمان آموزش داده شود تا بتوانند در کلاس‌های خود با تقویت منبع کنترل درونی و خودآگاهی شناختی دانش‌آموزان گام مؤثری در جهت کاهش ناتوانی‌های یادگیری بردارند. به پژوهشگران پیشنهاد می‌گردد پژوهش حاضر را در مقاطع بالاتر تحصیلی انجام دهند. از محدودیت‌های این پژوهش نمونه‌ی آماری است که شامل پسران و پایه‌های دیگر جانب احتیاط رعایت شود.

در پایان از کلیه عزیزانی که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند تقدیر و تشکر می‌نمایم.

## منابع

- پنتریچ، بال آر و شانک، دیل. ایچ (۲۰۰۶). انگیزش در تعلیم و تربیت، نظریه‌ها تحقیقات و راه کارها. ترجمه‌ی مهناز شهر آرای (۱۳۸۸). تهران: انتشارات علم.
- تبریزی، مصطفی (۱۳۸۹). درمان ناتوانی‌های ریاضی. تهران: انتشارات فراروان.

- احمدآبی، آرزو (۱۳۸۸). پرورش توانای‌های ذهنی و رفع ناتوانی‌های یادگیری. تهران: چاپ مینا.
- افروز، غلامعلی (۱۳۸۹). ناتوانایی‌های یادگیری. چاپ یازدهم تهران: نشر پیام نور.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۱). روان‌شناسی نوین پرورشی. تهران: انتشارات دوران.
- قاسمی‌زاد، علیرضا؛ برنجیان‌تبریزی، حسین؛ عابدی، محمدرضا و برزیده، ام البنین (۱۳۸۹). بررسی مقایسه‌ای رابطه‌ی بین کیفیت زندگی با عزت نفس، منبع کنترل. *فصل‌نامه‌ی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. ۱(۴)، ۲۵-۳۲.
- کرک، ساموئل و چالفانت، جیمز (۱۹۹۵). ناتوانی‌های یادگیری تحولی و تحصیلی، چاپ اول، ترجمه سیمین رونقی (۱۳۷۷). تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی.
- کریمی، یوسف (۱۳۸۴). ناتوانی‌های یادگیری مسائل نظری و عملی به انضمام مطالعات موردی نمونه. چاپ پنجم. تهران: نشر ساوالان.
- مستعلمی، فروزان؛ حسینیان، سیمین و یزدی، منور (۱۳۸۴). تاثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر اعتماد به نفس دختران شهر تهران. *فصل‌نامه‌ی پژوهش در حیطه‌ی کودکان استثنایی*، ۵(۴)، ۲۸-۱۵.

- Anderman. E. & Yung. A. (1994). Motivation and strategy use in science: individual differences and classroom effects. *Journal of Research in science Teaching*, 31, 811-831.
- Bell-Gredler, M. E. (1986). *LEARNING AND INSTRUCTION Theory into practice*. new York macmillan.
- Bembenutty, H. (2010). self-regulation of learning and Academic delay of gratification: gender and ethnic Difference among collage students, *jurnal of Advencead Academics*, 18, 4, 586-616.
- Bouffard –Bouchard. (2002). therese, parent, sophie and laviree. Self-regulation on a concept–formation task among average and gited student, *excremental child psychology*, 56(1),115-134.
- Conroy, D. E., Willow, J. P. & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport*.
- Haine. R. A., Ayers. T. S. & Sandler. I.N. (2003). Locus of control and self esteem as stress-moderators or stress-mediators in mathematical high school children. *Death Stud*; 27(7), 619-40.
- Laura, N. & Zimmerman, J. (2009). self-regulationand Academic achievement and resilience: A longitudinal study, *international journal of educational research*, 41(3), 198-215.
- Ozolins. A. R. & Stenström. U. (2003).Validation of health locus of control pattern in Swedish adolescents. *Adolescence*, 38(152), 651-7.

- Kaye, M. P. & Fifer, A. M. (2007). Cognitive links between fear of failure and perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25, 237-252.
- Kermode, S. & MacLean, D. (2001). A study of the relationship between quality of life, health and self-esteem. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 102-115.
- Kloomok, S. & Cosden, M. (1994). Self- concept in children with learning disabilities: the relationship between global self-concept, academic discounting, nonacademic self-concept and perceived social support. *Learning disability quarterly*, 17, 140-153.
- Marzino, R. J. (2001). Dimensions of thinking in curriculum planning and teaching. Tehran: Yastaroun Publication.
- Skitka, L. J. (2002). Do the means always justify the ends, or do the ends justify the means? Value protection model of justice reasoning. *Per's Soc Psycho Bull*, 28(5), 452-61.
- Strickland, Bonnie. R. (2003). Internal – external control Expectancies. *Journal of American Psychologist*, 44(6), 71-91.
- Veenman, M. V. J. & Verheij, J. (2005). Technical Students' Met cognitive Skills: Relating General vs. Specific Met cognitive Skills to Study Success, Learning and Individual Differences, 13, 259–272.
- Weiner, B. (2005). Human motivation, Nee bury, park, CA, sage, 23, 45-67.
- Zohar, A. (1991). The Met cognitive Knowledge and the Instruction of Higher Order Thinking. *Teaching and Teacher Education*, 42, 29-38.



## **A comparative locus of control, cognitive self-consciousness and fear of failure, students with and without learning disabilities**

**A.Ghanbari<sup>1</sup>, M.Ghanbari talb<sup>2</sup>, R. Bagerian<sup>3</sup> & M. Nadri lordjani<sup>4</sup>**

### **Abstract**

The aim of this study was to compare locus of control, cognitive self-consciousness and fear of failure in students with and without learning disabilities. This research is a causal-comparative and cross-sectional study. The statistical universe of this research includes all primary school students in Lordegan city in 2012-2013. The study sample included 200 students third to fifth grades (100 with learning disability and 100 normal) were selected by random sampling. To collect the data, the scale of Ratter's locus of control, self-questionnaire for Wales, Fear of Failure conroy were used. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to analyze and describe the data. The results showed that there are significant differences between the two groups in locus of control and self-knowledge. There aren't significant differences between the two groups in fear of failure. Normal students have higher cognitive self-awareness.

**Keywords:** locus of control, cognitive self-consciousness, fear of failure, learning disabilities

---

1 . Corresponding Author: M.A in Educational Psychology, payam nor University

2 . M.A in Educational Psychology, payam nor University

3 . Assosiate Professor of clinical psychology, Behavioral research center and department of psychiatry, school of medicine, Islamic University of medical sciences

4 . Student counseling, education city Lordegan