

## بررسی ارتباط صفات شخصیت، راهبردهای مدیریت منابع و راهبردهای انگیزشی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم توان ذهنی

محمد عاشوری<sup>۱</sup>، معصومه پور محمد رضای تجریشی<sup>۲</sup>، سیده سمیه جلیل آبکنار<sup>۳</sup>، جمال عاشوری<sup>۴</sup>، \*سید محمد موسوی خطاط<sup>۵</sup>

### The investigation of Relationship Personality Traits, Resources Management Strategies and Motivational Strategies in Predicting Academic Achievement on the Students with Intellectual Disability

Ashoori M.(M.Sc.)<sup>1</sup>, Poormohammadrezay Tajrishi M.(Ph.D.)<sup>2</sup>,  
Jalil Abkenar S. (M.Sc.)<sup>3</sup>, Ashoori J.(M.Sc.)<sup>4</sup>, \*Moosavy Khatat M.(M.Sc.)

#### Abstract

**Objective:** This research investigated the relationship personality traits, resources management strategies and motivational strategies in predicting academic achievement whit intellectual disability students at second grade of high school in townships of Tehran.

**Materials & Methods:** The participants were 200 students (126 girls and 74 boys) at second grade of high school in townships of Tehran that were selected with a stratified randomly sampling method. All of them completed the personality traits questionnaire (Costa and McCrae, 1992), motivational strategies for learning questionnaire (Pintrich and et al, 1991) and achievement goals questionnaire-revised (Elliot and Murayama, 2008). the data were analyzed by method of step wise regression.

**Results:** The findings showed that openness, conscientiousness, effort regulation, help seeking, mastery approach goal, performance avoidance goal and self-efficacy have a positive and significant relationship with academic achievement and neuroticism and test anxiety have a negative and significant relationship with academic achievement. Self-efficacy, conscientiousness, mastery approach goal and neuroticism predicted 45 percent of variance of academic achievement and self-efficacy had the most contribution in prediction of academic achievement.

**Conclusion:** The results are due to the importance of motivational variables (self-efficacy and mastery approach goal) and personality (conscientiousness and neuroticism) in predicting academic achievement on the student with intellectual disability. Theoretical implications of findings were discussed.

**Key words:** Personality Traits, Resources Management Strategies, Motivational Strategies, Academic Achievement, Intellectual Disability

#### چکیده

**هدف:** این پژوهش ارتباط صفات شخصیت، راهبردهای مدیریت منابع و راهبردهای انگیزشی را در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم توان ذهنی پایه دوم دبیرستان شهرستان‌های استان تهران بررسی می‌کند.

**روش بررسی:** شرکت‌کنندگان ۲۰۰ دانش آموز کم توان ذهنی (۱۲۶ دختر و ۷۴ پسر) پایه دوم دبیرستان شهرستان‌های استان تهران بودند که به روش نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. همه آن‌ها پرسشنامه صفات شخصیت (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲)، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (پینتریش و همکاران، ۱۹۹۱) و پرسشنامه تجدید نظر شده هدف‌های پیشرفت (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸) را تکمیل کردند. داده‌ها به روش رگرسیون گام به گام تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد که پذیرش، وظیفه‌شناسی، نظم دهی به تلاش، کمک طلبی، هدف تبحرگرا، هدف اجتناب از عملکرد و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و روان رنجورخویی و اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارند. خودکارآمدی، وظیفه‌شناسی، هدف تبحرگرا و روان رنجورخویی توانستند ۴۵ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کردند و خودکارآمدی بیشترین نقش را در پیش بینی پیشرفت تحصیلی داشت.

**نتیجه‌گیری:** نتایج حاکی از اهمیت توجه به متغیرهای انگیزشی (خودکارآمدی و هدف تبحرگرا) و شخصیتی (وظیفه‌شناسی و روان رنجورخویی) در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم توان ذهنی بود. تلویحات نظری یافته‌ها مورد بحث قرار گرفت.

**کلیدواژه‌ها:** صفات شخصیت/ راهبردهای مدیریت منابع/ راهبردهای انگیزشی/ پیشرفت تحصیلی/ کم توانی ذهنی

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، گروه روانشناسی، رودهن، ایران؛ ۲. استادیار دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی؛ ۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی؛ ۴. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، گروه روانشناسی، اصفهان، ایران؛ ۵. کارشناس ارشد مدیریت توانبخشی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. تهران، اوین، ولنجک، بلوار دانشجو، خ کودکیار، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی؛ تلفن: ۰۲۲۱۸۰۰۱۸؛ رایانامه: [moosavykhatat@uswr.ac.ir](mailto:moosavykhatat@uswr.ac.ir) (نویسنده مسئول)

مقاله حاضر از طرح پژوهشی انجام شده با حمایت معاونت تحقیقات و فناوری دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران برگرفته شده است.

1. Ph.D. Student of Educational Psychology. Department of Educational psychology, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran; 2. Ph.D. of Psychology, Assistant Professor of University of Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran; 3. M.Sc. of Psychology and Exceptional Children Education. University of Social Welfare & Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran; 4. Ph.D. Student of Educational psychology, Department of Educational psychology Sciences and Research Branch, Islamic Azad University, Esfahan, Iran;

\*Correspondent Author: M.Sc. Of Rehabilitation Management, University of Social Welfare & Rehabilitation Sciences, Koodakyar Alley, Daneshjoo Blv., Evin, Tehran, Iran; Tel: +98 21 22180018; E-mail: [moosavykhatat@uswr.ac.ir](mailto:moosavykhatat@uswr.ac.ir)

**مقدمه**

توجه به شناخت و آموزش و پرورش دانش آموزان کم توان ذهنی<sup>۱</sup>، یعنی افرادی که به دلایل خاص ذهنی نمی‌توانند از برنامه های عادی آموزشی به نحو مطلوب بهره مند گردند، از نشانه های پیشرفت و فرهنگ نظام آموزش و پرورش هر جامعه ای است. کوشش در جهت شناسایی و برنامه ریزی و ایجاد تسهیلات آموزشی هر چه بیشتر برای دانش آموزان کم توان ذهنی گامی موثر در تحقق اهداف عالی هر نظام آموزش و پرورش است (۱). همچنین کودکان کم توان ذهنی به لحاظ تفاوت از سایر کودکان با مشکلات فراوانی در زمینه آموزش و تحصیل روبرو است. درحالی که شناخت آنان و استفاده از راهکارهای مناسب سبب بهبود آموزش و پیشرفت تحصیلی شان می‌شود. عدم شناخت ویژگی های کودکان کم توان ذهنی و عدم استفاده از راهکارهای انگیزشی مناسب سبب افت تحصیلی آنان خواهد شد (۲،۳).

تعدادی از مطالعات نشان داده‌اند که رابطه هوش ذهنی و عملکرد تحصیلی به مراتب کمتر از اندازه های مورد انتظار است. بر این اساس به نظر می‌رسد با کاهش توان پیش بینی کننده متغیرهای مربوط به توانایی های شناختی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی، بر سهم متغیرهای شخصیتی افزوده می‌گردد (۴). یکی از عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی ویژگی های شخصیتی است. شخصیت مجموعه سازمان یافته و واحدی است متشکل از خصوصیات نسبتاً ثابت و با دوام که در مجموع یک فرد را از افراد دیگر متمایز می‌کند (۵). این مولفه پنج مقیاس دارد که شامل روان رنجورخویی، برون گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی است.

روان رنجورخویی<sup>۲</sup> به تمایل فرد برای تجربه اضطراب، تنش، ترحم جویی، خصومت، تکانش ورزی، افسردگی و عزت نفس پایین اشاره دارد، در حالی که برون گرایی<sup>۳</sup> به تمایل فرد برای مثبت بودن، جرات طلبی، پراثری و صمیمی بودن اشاره می‌کند. پذیرش<sup>۴</sup> به تمایل فرد برای کنجکاو، عشق به هنر، هنرمندی، انعطاف پذیری و خردورزی اشاره دارد، در حالی که سازگاری<sup>۵</sup> به تمایل فرد برای بخشندگی، مهربانی، سخاوت، همدلی، همفکری،

نوع دوستی و اعتمادورزی اشاره دارد. سرانجام اینکه وظیفه‌شناسی<sup>۶</sup> به تمایل فرد برای منظم بودن، کارا بودن، قابلیت اعتماد و اتکا، خودنظم بخشی، پیشرفت مداری، منطقی و آرام بودن اطلاق می‌گردد (۶).

نتایج پژوهش‌ها در زمینه ارتباط عامل های شخصیت و پیشرفت تحصیلی متناقض است مثلاً کاردام و کراییک (۲۰۰۱) در مطالعه ای ارتباط صفات شخصیت و پیشرفت تحصیلی، روابط مثبت و معناداری میان عامل های سازگاری و روان رنجورخویی با پیشرفت تحصیلی یافتند، اما رابطه معناداری میان برون گرایی، وظیفه‌شناسی و پذیرش با پیشرفت تحصیلی نیافتند (۷). اما کارتکو و هانا (۲۰۰۴) در پژوهشی به رابطه منفی و معنادار میان روان رنجورخویی و پیشرفت تحصیلی و به رابطه مثبت و معنادار میان وظیفه‌شناسی و پذیرش با پیشرفت تحصیلی رسیدند، اما گزارش کردند میان برون گرایی و پذیرش با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد (۸). همچنین شکری و همکاران (۱۳۸۷) به رابطه مثبت و معنادار میان عامل های برون گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی با پیشرفت تحصیلی و به رابطه منفی و معنادار میان روان رنجورخویی با پیشرفت تحصیلی دست یافتند (۹). همچنین دیست (۲۰۰۳) در پژوهشی با دانش آموزان کم توان ذهنی به رابطه منفی و معنادار میان روان رنجورخویی با پیشرفت تحصیلی و به رابطه مثبت و معنادار میان وظیفه‌شناسی و پذیرش با پیشرفت تحصیلی دست یافت، اما به رابطه معناداری میان برون گرایی و سازگاری با پیشرفت تحصیلی دست نیافت (۱۰). در پژوهشی دیگر با دانش آموزان کم توان ذهنی مارتین و همکاران (۲۰۰۶) به رابطه منفی و معنادار میان روان رنجورخویی با پیشرفت تحصیلی و به رابطه مثبت و معنادار میان وظیفه‌شناسی، پذیرش و برون گرایی با پیشرفت تحصیلی دست یافتند (۱۱). با توجه به اینکه صفات شخصیت با پیشرفت تحصیلی مرتبط و نتایج پژوهش‌ها در این زمینه متناقض است، در این پژوهش به بررسی آن می‌پردازیم.

راهبردهای مدیریت منابع و راهبردهای انگیزشی به عنوان مهم‌ترین عوامل تعیین کننده پیشرفت تحصیلی شناخته شده‌اند. مطالعات متعدد در روانشناسی تربیتی و یادگیری نشان داده‌اند که انگیزش با یادگیری آموزشگاهی ارتباط

- 1 - Intellectual Disability
- 2 . Neuroticism
- 3 . Extroversion
- 4 . Openness
- 5 . Agreeableness

6 . conscientiousness

دارد، زیرا یادگیری فرایند فعالی است که مستلزم کوشش عمدی و آگاهانه است. اگر دانش آموزی که توانایی بالایی دارد هنگام مطالعه و یادگیری، توجه و تمرکز کافی نداشته باشد یا کوشش موثری از خود نشان ندهد قادر به یادگیری نخواهد بود. برای اینکه دانش آموز بتواند از برنامه درسی حداکثر بهره را ببرد باید در کلاس زمینه‌ای فراهم نمود که در آن فراگیر به شرکت و درگیری در فعالیت‌های یادگیری برانگیخته شود (۱۲، ۱۳).

بر پایه مدل نظری پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) سازه راهبردهای مدیریت منابع شامل مقیاس‌های مدیریت زمان و محیط مطالعه<sup>۱</sup>، نظم دهی به تلاش<sup>۲</sup>، یادگیری از همتایان<sup>۳</sup> و کمک طلبی<sup>۴</sup> و سازه راهبردهای انگیزشی شامل مقیاس‌های هدف‌های پیشرفت<sup>۵</sup>، خودکارآمدی<sup>۶</sup> و اضطراب امتحان<sup>۷</sup> است (۱۳). در ادامه بحث به طور مختصر هر یک را توضیح می‌دهیم.

مدیریت زمان و مکان مطالعه یعنی دانش آموزان باید زمان و محیط مطالعه خود را مدیریت کنند. مدیریت زمان شامل برنامه ریزی، طرح ریزی و مدیریت زمان برای یک مطالعه است. نظم دهی به تلاش یک راهبرد مدیریت خود است که بیان می‌کند فرد تا تکمیل یک تکلیف به کار خود ادامه می‌دهد (حتی اگر تکلیف دشوار یا کسل کننده باشد) یا خیر. نظم دهی به تلاش در پیشرفت تحصیلی مهم است زیرا تدام تلاش و استفاده از راهبردهای یادگیری را نشان می‌دهد. یادگیری از همتایان یعنی افراد به چه میزانی در یادگیری از همکلاسی‌های خود کمک می‌گیرند. جنبه دیگر راهبرد مدیریت منابع که در یادگیری دانش آموزان موثر است، کمک طلبی می‌باشد. دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی بالا وقتی چیزی را نمی‌دانند یا از انجام کاری ناتوانند از دیگران کمک می‌خواهند. پژوهش‌های زیادی نشان می‌دهند که کمک همسالان، والدین و معلم پیشرفت دانش آموزان را بهبود می‌بخشد (۱۳).

در این زمینه پولسون و جنتری (۲۰۰۴) بیان کردند میان متغیرهای مدیریت زمان و مکان مطالعه، نظم دهی به

تلاش، یادگیری از همتایان و کمک طلبی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنا دار وجود دارد (۱۴). همچنین عابدینی و همکاران (۱۳۸۹) گزارش کردند یادگیری از همتایان با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنا دار دارد. علاوه بر آن میان متغیرهای مدیریت زمان و مکان مطالعه، نظم دهی به تلاش و کمک طلبی با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد (۱۵). همچنین نتایج برخی پژوهش‌ها با کودکان کم توان ذهنی نشان دادند که راهبردهای مدیریت منابع با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنا دار دارد (۱۸-۱۶).

بر پایه مدل نظری پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) مولفه‌های موثر دیگر بر پیشرفت تحصیلی راهبردهای انگیزشی است که همان طور که در بالا ذکر شد دارای سه مقیاس هدف‌های پیشرفت، خودکارآمدی و اضطراب امتحان می‌باشد (۱۳).

در زمینه هدف‌های پیشرفت که یکی از جنبه‌های راهبردهای انگیزشی است، نظریه پردازان اشاره کرده‌اند که چند گرایش به هدف وجود دارد، اما دو گرایش به هدفی که همیشه در نظریه‌های مختلف مطرح می‌شوند، اهداف تبحری و عملکردی هستند (۱۹، ۱۲). تمایز بین اهداف تبحری و عملکردی مشابه تمایز بین انگیزش درونی و بیرونی است. هدف تبحری، در برخی از خصوصیات با انگیزش درونی وجه اشتراک دارد و هدف عملکردی نیز از جهاتی شبیه به جنبه‌های خاصی از انگیزش بیرونی است. لیوت (۱۹۹۹) و پینتریچ (۲۰۰۰) الف) هدف‌های پیشرفت را به صورت یک ماتریس دو بعدی پیشنهاد کردند که براساس آن چهار گرایش به هدف وجود دارد که شامل هدف تبحرگرا<sup>۸</sup>، هدف اجتناب از تبحر<sup>۹</sup>، هدف عملکردگرا<sup>۱۰</sup> و هدف اجتناب از عملکرد<sup>۱۱</sup> می‌باشند (۲۰، ۲۱).

دانش آموزان با هدف تبحرگرا بر روی یادگیری، تسلط بر تکلیف براساس معیارهای درونی، کسب مهارت‌های جدید، ایجاد یا بالا بردن شایستگی خود، تلاش برای انجام کاری چالش انگیز و تلاش برای رسیدن به درک و بینش تمرکز می‌کنند (۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵)، در مقابل دانش آموزان با هدف اجتناب از تبحر بر روی اجتناب از

- 1 . Time and Study Environment
- 2 . Effort Regulation
- 3 . Peer Learning
- 4 . Help Seeking
- 5 . Achievement Goals Orientation
- 6 . Self-Efficacy
- 7 . Test-Anxiety

- 8 . Mastery-Approach Goal
- 9 . Mastery-Avoidance Goal
- 10 . Performance-Approach Goal
- 11 . Performance-Avoidance Goal





## روش بررسی

طرح پژوهش در این مطالعه توصیفی - تحلیلی از نوع همبستگی می‌باشد که ارتباط متغیرهای صفات شخصیت، راهبردهای مدیریت منابع و راهبردهای انگیزشی را در دانش آموزان کم توان ذهنی پایه دوم دبیرستان بررسی می‌کند. جامعه این پژوهش ۴۸۶ دانش آموز کم توان ذهنی دوم دبیرستان شهرستان‌های استان تهران بودند که در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ مشغول به تحصیل بودند. بر اساس فرمول پیشنهادی تاباخنیک و فیدل حداقل حجم نمونه لازم در مطالعات همبستگی از فرمول  $N \geq 50 + 8M$  محاسبه می‌شود. در این فرمول N حجم نمونه و M تعداد متغیرهای مستقل پژوهش است (۴۲). در این مطالعه تعداد متغیرهای مستقل پژوهش ۱۵ متغیر است، لذا برای اطمینان از حجم نمونه در این مطالعه ۲۰۰ (۱۲۶ دختر و ۷۸ پسر) دانش آموز کم توان ذهنی به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. جهت جمع آوری داده‌ها همه دانش آموزان پرسشنامه صفات شخصیت (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲)، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (پیتتریچ و همکاران، ۱۹۹۱) و پرسشنامه تجدید نظر شده هدف‌های پیشرفت (الیوت و موریاما، ۲۰۰۸) را تکمیل نمودند. تکمیل کردن پرسشنامه‌ها حدود ۳۰ دقیقه زمان برد.

الف) پرسشنامه صفات شخصیت (NEO-FFI): این پرسشنامه توسط کاستا و مک کری (۱۹۹۲) ساخته شد (۴۳). این ابزار یک آزمون شخصیتی با دو فرم کوتاه (۶۰ سوالی و ۴۴ سوالی) می‌باشد. در این پژوهش از فرم کوتاه ۴۴ سوالی استفاده می‌شود که پنج عامل اصلی روان رنجورخویی، برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در پرسشنامه NEO-FFI پاسخ هر گویه با استفاده از مقیاس درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج (۱=کاملاً مخالفم، ۵=کاملاً موافقم) نمره گذاری می‌شود. نمره مقیاس‌ها با جمع کردن نمره گویه‌های سازنده آن مقیاس و میانگین گرفتن از آن‌ها بدست می‌آید. کاستا و مک کری (۱۹۹۲) با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس‌های روان رنجورخویی، برون‌گرایی، پذیرش، سازگاری و وظیفه‌شناسی را به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۸، ۰/۷۶، ۰/۸۶، ۰/۹۰ گزارش کردند. شکری و همکاران (۱۳۸۷) اعتبار

عامل‌های مذکور را به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۲، ۰/۷۶، ۰/۶۰، ۰/۸۵ گزارش کردند. همچنین هر دو پژوهش در بررسی روایی عامل‌ها بیان کردند که ساختار پنج عاملی برازش قابل قبولی دارد. در این مطالعه ضرایب اعتبار به روش آلفای کرونباخ محاسبه شده است (جدول ۱).

ب) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ): این پرسشنامه توسط پیتتریچ و همکاران (۱۹۹۱) ساخته شد (۱۳). MSLQ شامل دو بخش راهبردهای مدیریت منابع و راهبردهای انگیزشی است. بخش راهبردهای مدیریت منابع شامل مدیریت زمان و محیط مطالعه، نظم دهی به تلاش، یادگیری از همتایان و کمک طلبی و بخش راهبردهای انگیزشی شامل خودکارآمدی و اضطراب امتحان است. در پرسشنامه MSLQ پاسخ هر گویه با استفاده از مقیاس درجه‌ای لیکرت از یک تا هفت (۱=کاملاً مخالفم، ۷=کاملاً موافقم) نمره گذاری می‌شود. نمره مقیاس‌ها با جمع کردن نمره گویه‌های سازنده آن مقیاس و میانگین گرفتن از آن‌ها بدست می‌آید. پیتتریچ و همکاران (۱۹۹۱) با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس‌های مدیریت زمان و محیط مطالعه، نظم دهی به تلاش، یادگیری از همتایان، کمک طلبی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان را به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۶۵، ۰/۶۵، ۰/۵۸، ۰/۹۰، ۰/۷۸ به دست آوردند. جباری (۱۳۸۱) با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس‌های مدیریت زمان و محیط مطالعه، نظم دهی به تلاش، یادگیری از همتایان، کمک طلبی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان را به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۶۰، ۰/۵۶، ۰/۹۲، ۰/۷۸ به دست آورد (۴۴). هر دو پژوهش بیان کردند تحلیل عامل تاییدی ساختار عاملی مناسبی را نشان می‌دهند. علاوه بر آن، ابزار دارای روایی پیش بین مناسبی برای پیشرفت واقعی دانش آموزان دارد. در این مطالعه ضرایب اعتبار به روش آلفای کرونباخ محاسبه شده است (جدول ۱).

ج) پرسشنامه تجدید نظر شده هدف‌های پیشرفت (AGQ-R): این پرسشنامه توسط الیوت و موریاما (۲۰۰۸) ساخته شد (۴۵). این پرسشنامه دارای ۱۲ گویه است که با استفاده از مقیاس درجه‌ای لیکرت از یک تا هفت (۱=کاملاً مخالفم تا ۷=کاملاً موافقم) نمره گذاری می‌شود که دارای ۴ مقیاس هدف تبجرگرا، هدف اجتناب از تبجر، هدف عملکردگرا و هدف اجتناب از عملکرد است. در این پژوهش از هر ۴ مقیاس استفاده شده است.

الیوت و موریاما (۲۰۰۸) با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس هدف‌های تبحرگرا، اجتناب از تبحر، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد را به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۹۴ به دست آوردند. همچنین عاشوری (۱۳۸۹) با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس هدف‌های تبحرگرا، اجتناب از تبحر، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد را به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۱، ۰/۶۹ و ۰/۸۰ به دست آورد (۴۶). در این مطالعه ضرایب اعتبار به روش آلفای کرونباخ محاسبه شده است (جدول ۱).

ه) پیشرفت تحصیلی: میانگین نمرات نوبت اول دانش آموزان در درس‌های علوم تجربی و بهداشت، دین و زندگی و ریاضی در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می‌شود. روش اجرا: در مرحله مقدماتی سه پرسشنامه NEO-FFI، MSLQ و AGQ-R روی ۲۰ دانش آموز سوم دبیرستان (۱۰ پسر و ۱۰ دختر) اجرا می‌شود و به دانش آموزان گفته شد در زمان تکمیل کردن اگر سوالی را متوجه نمی‌شوند، دور شماره آن سوال یک دایره بکشند. پس از تجزیه و تحلیل برخی از سوال‌ها برای اینکه قابل فهم شوند، از لحاظ نگارشی تغییر داده شدند تا هم همان سازه را اندازه بگیرند (روایی صوری داشته باشند) و هم در مرحله نهایی تمام سوال‌ها روشن، واضح و قابل فهم باشند و شاخص‌های روانسنجی ابزارها در این مرحله محاسبه می‌شود.

جهت انجام این پژوهش، پس از انتخاب تصادفی مدارس، از مدیریت آموزش و پرورش استثنایی شهرستان‌های استان تهران معرفی نامه جهت ورود به مدارس دریافت شد. پس از بیان اهمیت طرح پژوهشی

برای مدیر، مشاور مدارس و دریافت رضایت نامه از اولیای دانش آموزان مورد نظر، پرسشنامه‌ها به دانش آموزان داده شد. از آن‌ها خواسته می‌شود که دستورالعمل را بخوانند و با نهایت دقت پرسشنامه‌ها را تکمیل کنند. همچنین به دانش آموزان گفته شد شما در تکمیل کردن پرسشنامه‌ها آزاد هستید و کلیه اطلاعات شما به صورت محرمانه باقی می‌ماند و فقط اعضای تیم پژوهشی اجازه بررسی آن را دارند. عبارات موجود در پرسشنامه سوال‌های امتحانی نیستند که پاسخ صحیح و غلط داشته باشند. بهترین پاسخ، پاسخی است که گویای وضعیت واقعی شما باشد. پاسخ‌های شما به وسیله کامپیوتر تحلیل و پس از چند هفته نتایج به شما گزارش می‌شود. زمان لازم برای تکمیل کردن هر فرم حدود ۳۰ دقیقه بود. پس از تکمیل کردن، پرسشنامه‌ها جمع آوری شدند و برای تجزیه و تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفت. داده‌ها با روش‌های آمار توصیفی یعنی شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکنندگی برای توصیف توزیع متغیرها و همچنین با روش رگرسیون گام به گام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

### یافته‌ها

شرکت‌کنندگان ۲۰۰ دانش آموز (۱۲۶ دختر و ۷۴ پسر) شهرستان‌های استان تهران با دامنه سنی ۲۰ تا ۱۷ سال و زمینه اجتماعی - اقتصادی متوسط بودند. به طوری که تحصیلات پدر ۱۴۷ (۷۳/۵٪) و تحصیلات مادر ۱۳۵ (۶۷/۵٪) دیپلم و یا بالاتر از دیپلم بود.



یافته‌ها حاکی است پذیرش، وظیفه‌شناسی، نظم دهی به تلاش، کمک طلبی، هدف تبحرگرا، هدف اجتناب از عملکرد و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و روان رنجورخویی و اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارند. سایر متغیرها با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری نداشتند. سایر روابط حاکی از آن است که روان رنجورخویی با هدف عملکردگرا و اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنادار و با پذیرش، وظیفه‌شناسی، نظم دهی به تلاش، هدف تبحرگرا، هدف اجتناب از عملکرد و خودکارآمدی رابطه منفی و معنادار دارند. برون‌گرایی با پذیرش، وظیفه‌شناسی، یادگیری از همتایان، کمک طلبی، هدف اجتناب از تبحر، هدف عملکردگرا و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار و با اضطراب امتحان رابطه منفی و معنادار دارد. پذیرش با وظیفه‌شناسی، یادگیری از همتایان و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار دارد. سازگاری با وظیفه‌شناسی،

دارد. کمک طلبی با هدف عملکردگرا و اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنادار دارد. هدف تبحرگرا با هدف اجتناب از تبحر، هدف عملکردگرا و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار دارد. هدف اجتناب از تبحر با هدف‌های عملکردی و اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنادار و با خودکارآمدی رابطه منفی و معنادار دارد. هدف عملکردگرا با هدف اجتناب از عملکرد و اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنادار دارد. هدف عملکرد با اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنادار و با خودکارآمدی رابطه منفی و معنادار دارد. در نهایت خودکارآمدی با اضطراب امتحان رابطه منفی و معنادار دارد.

یافته‌ها نشان داد که در مدل نخست خودکارآمدی بیشترین نقش را در پیش بینی پیشرفت تحصیلی داشته است. ضریب همبستگی این متغیر با پیشرفت تحصیلی ۰/۵۶ بوده، این متغیر توانسته ۳۱ درصد از تغییرات

جدول ۲- خلاصه تحلیل رگرسیون با مدل گام به گام

مدل	متغیر پیش بین	R	R <sup>2</sup>	تغییر R	تغییر F	df <sub>1</sub>	df <sub>2</sub>	احتمال
۱	خودکارآمدی	۰/۵۶	۰/۳۱۳	۰/۳۱۳	۶۶/۰۸	۱	۹۷	۰/۰۰۱
۲	خودکارآمدی و وظیفه‌شناسی	۰/۶۲	۰/۳۸۴	۰/۰۷۱	۱۴/۸۷	۱	۹۶	۰/۰۰۱
۳	خودکارآمدی، وظیفه‌شناسی و هدف تبحرگرا	۰/۶۵	۰/۴۲۲	۰/۰۳۸	۹/۶۵	۱	۹۵	۰/۰۰۲
۴	خودکارآمدی، وظیفه‌شناسی، هدف تبحرگرا و روان رنجورخویی	۰/۶۷	۰/۴۴۸	۰/۰۲۶	۸/۰۷	۱	۹۵	۰/۰۰۵

پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کند. در مدل دوم، پس از خودکارآمدی، وظیفه‌شناسی وارد معادله شده است. ضریب همبستگی این دو متغیر با پیشرفت تحصیلی ۰/۶۲ بوده، این دو متغیر توانسته‌اند ۳۸ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند. ورود متغیر وظیفه‌شناسی توانسته است ۷ درصد توان پیش بینی را افزایش دهد. در مدل سوم، پس از خودکارآمدی و وظیفه‌شناسی، هدف تبحرگرا وارد معادله شده است. ضریب همبستگی این سه متغیر با پیشرفت تحصیلی ۰/۶۵ بوده، این سه متغیر توانسته‌اند ۴۲ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند. در مدل چهارم، پس از خودکارآمدی، وظیفه‌شناسی و هدف تبحرگرا، روان رنجورخویی وارد معادله شده است.

مدیریت زمان و محیط مطالعه، یادگیری از همتایان، کمک طلبی، هدف‌های تبحری و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار دارد. وظیفه‌شناسی با نظم دهی به تلاش، هدف تبحرگرا و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار و با اضطراب امتحان رابطه منفی و معنادار دارد.

مدیریت زمان و محیط مطالعه با نظم دهی به تلاش، هدف‌های تبحری و عملکردی و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار دارد. نظم دهی به تلاش با هدف‌های تبحری و عملکردی و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار دارد. یادگیری از همتایان با کمک طلبی، هدف اجتناب از تبحر و هدف‌های عملکردی رابطه مثبت و معنادار و با اضطراب امتحان رابطه منفی و معنادار





جدول ۳- ضرایب استاندارد و غیراستاندارد و همبستگی تفکیکی و نیمه تفکیکی متغیرها در معادله رگرسیون با مدل گام به گام

مدل	متغیر پیش بین	ضرایب رگرسیون		مقدار احتمال	همبستگی	
		غیر استاندارد B	استاندارد شده B		تفکیکی	نیمه تفکیکی
۱	خودکارآمدی	۱/۷۵	۰/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۵۶	۰/۵۶
۲	خودکارآمدی	۱/۸۳	۰/۵۹	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۰/۶۲
	وظیفه‌شناسی	۰/۹۲	۰/۳۸	۰/۰۰۱	۰/۴۵	۰/۴۲
۳	خودکارآمدی	۱/۶۵	۰/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۵۵	۰/۵۲
	وظیفه‌شناسی	۰/۹۸	۰/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۴۷	۰/۴۳
	هدف تبحرگرا	۰/۸۵	۰/۳۴	۰/۰۰۲	۰/۳۷	۰/۳۲
۴	خودکارآمدی	۱/۵۷	۰/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۵۳	۰/۵۱
	وظیفه‌شناسی	۰/۸۵	۰/۳۷	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۰/۳۹
	هدف تبحرگرا	۰/۷۸	۰/۳۱	۰/۰۰۲	۰/۳۴	۰/۲۹
	روان رنجورخویی	-۰/۷۴	-۰/۲۱	۰/۰۰۵	-۰/۲۲	-۰/۱۸

امتحان با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارند ... در یک مدل پیش بین، صرفاً خودکارآمدی، وظیفه‌شناسی، هدف تبحرگرا و روان رنجورخویی توانستند پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند که نقش خودکارآمدی بیش از سایر متغیرها بود.

از میان صفات شخصیت، صرفاً پذیرش و وظیفه‌شناسی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت. همچنین روان رنجورخویی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشت. این یافته‌ها با تعدادی از مطالعات همسو (۸-۱۱) و با مطالعه کاردام و کراپیک (۲۰۰۱) ناهمسو بود (۷). علاوه بر آن برون گرایی با پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار نداشت که با برخی از مطالعات همسو (۷، ۸، ۱۰) و با مطالعه مارتین و همکاران (۲۰۰۳) ناهمسو بود (۱۱). در نهایت سازگاری با پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار نداشت که با برخی از مطالعات همسو (۸، ۱۱، ۱۰)، اما با مطالعه کاردام و کراپیک (۲۰۰۱) ناهمسو بود (۷). یک تبیین احتمالی درباره ارتباط مثبت پذیرش و وظیفه‌شناسی با پیشرفت اینکه به نظر می‌رسد برخی از ویژگی‌ها نظیر تلاش، منظم بودن، پشتکار، پیشرفت و مسئولیت نقش واسطه‌ای ایفا می‌کنند. همچنین رابطه منفی و معنادار میان روان رنجورخویی و پیشرفت با

ضریب همبستگی این چهار متغیر با پیشرفت تحصیلی ۰/۶۷ بوده، این چهار متغیر توانسته‌اند ۴۴ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند. با قبول ترتیب ورود متغیرها در مدل چهارم خودکارآمدی با بتای استاندارد معادل ۰/۵۲ بیشترین سهم را در پیش بینی تغییرات پیشرفت تحصیلی دارد، سپس وظیفه‌شناسی با بتای استاندارد ۰/۳۷ نقش مثبت و موثری در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دارد. پس از وظیفه‌شناسی، هدف تبحرگرا با بتای استاندارد ۰/۳۱ نقش مثبت و موثری در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دارد و در نهایت روان رنجورخویی با بتای استاندارد ۰/۲۱ - نقش منفی و موثری در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دارد.

### بحث

این پژوهش در دانش آموزان کم توان ذهنی پایه دوم دبیرستان شهرستان‌های استان تهران با هدف بررسی ارتباط صفات شخصیت، راهبردهای مدیریت منابع و راهبردهای انگیزشی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی انجام شد. یافته‌ها نشان داد پذیرش، وظیفه‌شناسی، نظم دهی به تلاش، کمک طلبی، هدف تبحرگرا، هدف اجتناب از عملکرد و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و روان رنجورخویی و اضطراب

توجه به مفهوم اضطراب به ویژه در موقعیت‌های تنش زا از قبیل امتحانات تبیین می‌شود. همچنین پژوهش چامورو پرموزیک و فرنهام (۲۰۰۳) نشان داد افراد روان رنجور در مقایسه با افراد غیر روان رنجور به احتمال بیشتری از شرکت در امتحانات صرف نظر می‌کنند و اضطراب بیشتری دارند (۴۷).

همچنین از میان راهبردهای مدیریت منابع، صرفاً نظم دهی به تلاش و کمک طلبی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشتند که با برخی از مطالعات همسوز (۱۸-۱۶، ۱۴) و با مطالعه عابدینی و همکاران (۱۳۸۹) ناهمسوز بود (۱۵). هیچ یک از دیگر متغیرهای راهبردهای مدیریت منابع با پیشرفت رابطه معنادار نداشت. یک تبیین احتمالی درباره اینکه کمک طلبی با پیشرفت رابطه مثبت و معنادار و یادگیری از همتایان با پیشرفت رابطه معناداری نشان نداد، این است که دانش آموزان کم توان ذهنی احتمالاً به دلیل مشکلات ارتباطی با افراد هم سن خود، تلاش بیشتری برای گرفتن کمک از افراد توانمندتر از خود نظیر معلم، مشاور، مدیر، معاون و غیره می‌کنند. این تبیین از آنجا که کمک طلبی با پیشرفت رابطه معنادار و یادگیری از همتایان با پیشرفت رابطه معناداری ندارد، درست به نظر می‌رسد.

علاوه بر آن از میان هدف‌های پیشرفت، صرفاً هدف تبحرگرا و هدف اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و در جهت نظری داشت. این یافته با برخی از مطالعات همسوز بود (۲۲، ۲۶، ۳۴). همچنین هدف اجتناب از تبحر رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی نشان نداد که این یافته با برخی از مطالعات ناهمسوز بود (۲۶، ۴۶). علاوه بر آن هدف عملکردگرا رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی نشان نداد که این یافته با بعضی از مطالعات همسوز (۲۱، ۲۹، ۳۴) و با تعدادی از مطالعات ناهمسوز بود (۲۶، ۳۶، ۴۶). یکی از دلایل احتمالی می‌تواند ساختار ادراک شده کلاس درس باشد. شاید کلاس‌های درس دانش آموزان کم توان ذهنی توسط معلمان اداره می‌شدند که پاسخ‌های درست دانش آموزان را تقویت نمی‌کردند و در مورد پیشرفت آن‌ها بی تفاوت بودند؛ و تنها دانش آموزانی که به دنبال پرورش شایستگی خود

بودند و یادگیری را واقعاً دوست داشتند، پیشرفت بالایی به دلیل تلاش‌هایشان کسب می‌کردند. این تبیین از آنجا که هدف تبحرگرا با پیشرفت رابطه مثبت نشان می‌دهد و هدف اجتناب از تبحر با پیشرفت رابطه نشان نمی‌دهد منطقی است. دانش آموز در کلاسی درس می‌خواند که قضاوت‌های همکلاسی‌ها در مورد فرد چندان تاثیری بر انتخاب هدف‌های آنان ندارد. اگر چنین بود جهت‌گیری اجتناب از تبحر با پیشرفت رابطه معناداری نشان می‌داد.

در نهایت این مطالعه نشان داد که خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد و خودکارآمدی موثرترین متغیر در پیش بینی پیشرفت تحصیلی می‌باشد. این یافته با برخی پژوهش‌ها همسوز بود (۳۲، ۳۴، ۲۹، ۲۷، ۲۶، ۲۲، ۱۸، ۱۵) و اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد که این یافته با برخی پژوهش‌ها همسوز بود (۴۶، ۴۰-۳۷، ۳۵، ۳۴). تبیین درباره این یافته این است که افراد زمانی که خود را در انجام یک تکلیف توانمند تصور می‌کنند و نگرانی کمتری از عملکرد خود دارند به احتمال بیشتری در آن تکلیف موفق می‌شوند.

در این مطالعه مشخص شد در یک مدلی که صفات شخصیت، راهبردهای مدیریت منابع و راهبردهای انگیزشی به طور همزمان برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی رقابت نمایند، خودکارآمدی، وظیفه‌شناسی، هدف تبحرگرا و روان رنجورخویی موثرترین متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی هستند. در این مدل خودکارآمدی بالاترین وزن را داشت. پس آنچه که در پیشرفت تحصیلی نقش عمده‌ای ایفا می‌کند در وهله نخست انتظارات فرد است یعنی این تصور که فرد خود را در برخورد با تکلیف توانمند بداند. سایر مولفه‌های مدیریت منابع، مولفه‌های انگیزشی و مولفه‌های شخصیتی به اندازه انتظارات نقش موثری ایفا نمی‌کردند. یک تبیین احتمالی آن است که خودکارآمدی در مقایسه با هدف تبحرگرا، وظیفه‌شناسی و روان رنجورخویی بیشتر تحت تاثیر انباشتی از تجارب یادگیری است. فرد در طی زمان به تدریج به این درک می‌رسد که در یک تکلیف خاص تا چه اندازه توانمند است و در چالش با آن تا چه اندازه می‌تواند موفق باشد.



1. Afrooz Gh. Educational and training programs of mentally retarded children. 8th edition. Tehran University Publication; 2000, pp: 81-100. [Persian]
2. Khamis V. Psychological distress among parents of children with mental retardation in the United Arab Emirates. *Journal of Social Science and Medicine*. 2007; 64: 850-857.
3. KhoeNejad G, Rajaei A. The effect of education of metacognitive strategies on thamount of recalling of educable mentallynretarded pupils. *Journal of Research on Exceptional Children*. 2002; 3: 57-74. [Persian]
4. Furnham A, Chamorro-Premuzic T, McDougall F. Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Journal of Learning and Individual Differences*. 2003; 14: 49-66.
5. Schultz DP, Schultz SE. Theories of personality. Sayed Mohammady Y. (Persian translator). 8th edition. Tehran: Nashr Virayesh; 2009, P: 11.
6. Costa PR, Terracciano A, McCrae RR. Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001; 81: 322-331.
7. Kardum I, Krapic N. Personality traits, stressful life events, and coping styles in early adolescence. *Journal of Personality and Individual Differences*. 2001; 30: 503-515.
8. Korotkove D, Hannah TE. The five factor model of personality: strengths and limitations in predicting health status, sick-role and illness behaviour. *Journal of Personality and Individual Differences*. 2004; 36: 187-199.
9. Shokri O, Daneshvar Pour Z, Askari A. Gender differences in academic performance: The role of personality traits. *Journal of Behavioral sciences*. 2008; 2(2): 127-142. [Persian]
10. Diseth A. Personality trait and approaches to learning as predictors of academic achievement of student with mental retardation. *International Journal of Special Education*. 2003; 17: 143-155.
11. Martin JH, Montgomery RL, Saphian D. Personality trait, achievement test scores, and high school percentile as predictors of academic performance student with intellectual disability. *American Journal of Mentally Deficiency*. 2006; 40: 424-431.
12. Dweck CS, Leggett EL. A social cognitive approach to motivation and personality. *Journal of Psychological Review*. 1988; 95: 256-273.
13. Pintrich PR, Smith DA, Garcia T, Mc Keachie W. A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, MI. 1991.
14. Paulsen MB, Gentry JA. Motivation, learning strategies, and academic performance: A study of the college finance classroom. *Journal of Financial Practice and Education*. 2004; 6(1): 78-89.
15. Abedini Y, Bagherian R, Sadat Kadkhodaie M. The relation among motivational beliefs, cognitive and metacognitive strategies and academic achievement: Testing of alternative models. *Journal of Advances in cognitive science*. 2010; 12(3): 34-48. [Persian]
16. Van-reusen-Anthony K. Cognitive and meta-cognitive intervention important for teacher of students with mental retardation. *American Journal of Mentally Deficiency*. 1994; 25: 53-62.
17. Mettler R. Cognitive basis for teaching of children with mental retardation. *American Journal of Mentally Deficiency*. 1994; 19: 33-45.
18. William M, Holy K. Model for improving science teaching for students with intellectual disability. *Journal of Intellect Disable Research*. 2005; 26(2): 25-37.
19. Elliot AJ, Dweck CS. Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal Of Personality And Social Psychology*. 1988; 54: 5-12.



20. Elliot AJ. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Journal of Educational Psychologist*. 1999; 34: 169-189.
21. Pintrich PR. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Journal of Contemporary Educational Psychology*. 2000; 25: 92-104.
22. Midgley C, Kaplan A, Middleton M, Maehr UT, Anderman EM, Anderman LH, et al. The development and validation of scales assessing students achievement goal orientations. *Journal of Contemporary Educational Psychology*. 1998; 23: 113-131.
23. Bong M. Age-relate differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*. 2009; 104: 879-896.
24. Luo W, Hogam D, Paris SG. Predicting Singapore students achievement goals in their English study: Self-Construal and classroom goal structure. *Journal of Learning and Individual Differences*. 2011; 3: 1-10.
25. Dickhauser C, Buch S, Dickhauser O. Achievement after failure: The role of achievement goals and negative self-related thoughts. *Journal of Learning and Instruction*. 2011; 21: 152-162.
26. Elliot AJ, Mc Gregor H. A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001; 80: 501-519.
27. Church MA, Elliot AJ, Gable SL. Perception of classroom environment achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*. 2001; 93(1): 43-54.
28. Pintrich PR, Conley AMA, Kempler TM. Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*. 2003; 39: 319-337.
29. Wolters CA. Advancing achievement goal theory: using goal, structures and goal orientation to predict student motivation, cognition and achievement. *Journal of educational psychology*. 2004; 96(2): 236-250.
30. Mouis KR, Edwards O. Examining the stability of achievement goal orientation. *Journal of Cotemporary Educational Psychology*. 2009; 34: 265-277.
31. Hanchon TA. The relation between perfectionism and achievement goals. *Journal of Personality and Individual Differences*. 2010; 49: 885-890.
32. Swalender L, Karin T. Influences of family based prerequisites, reading attitude and self-regulation on reading ability of student with intellectual disability. *Journal of Intellect Disable Research*. 2006; 75: 325-338.
33. Bandura A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood cliffs. NJ: Prentice-Hall. 2007.
34. Liem AD, Lau S, Nie Y. The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Journal of Contemporary Educational Psychology*. 2008; 33: 486-512.
35. Zeidner M. *Test anxiety: the state of the art*. New York: Plenum. 1998.
36. Skaalvik E. Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*. 1997; 89: 71-81.
37. Hembree R. Correlates, Causes, effects, and treatment of test anxiety. *Journal of Review of Educational Research*. 1988; 58: 47-77.
38. Misra R, Castillo L. Academic Stress of Students with mental retardation: Comparison of American and International Students. *American Journal of Intellect Disable Research*. 2004; 11: 132-148.
39. Eremsoy CE, Celimli S, Gencoz T. Intellectual disability students under academic stress: Variables associated with symptoms of depression and anxiety. *Journal of Intellect Disable Research*. 2005; 24(2) : 123-133.

40. Ang RP, Huan V. Academic expectations stress of student with mental retardation. *International Journal of Special Education*. 2006; 66(3): 522- 539.
41. Hardman M, Drew C, Egan W. Human exceptionality. Society, school, and family. Alizadeh H, Gangi K, Yousefi Looyeh M, Yadegari F. (Persian Translator). 7th edition. Tehran: Dangeh Publication; 2007, P: 282.
42. Tabakhnick BG, Fidell LS. Using multivariate statistics. 5th ed. Boston: Allyn & Bocon; 2007.
43. Costa PR, McCrae RR. The NEOPI-R: Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.; 1992.
44. Jabbari H. The investigation relationship between self-regulated learning components with intelligence. *Journal of Human and Social Sciences*. 2003; 2 (2): 85-96. [Persian]
45. Elliot AJ, Murayama K. On the measurement of achievement goals: critique illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*. 2008; 100: 613-628.
46. Ashoori J. The role of motivational strategies, cognitive learning strategies and learning of peers in predicting English language achievement [Thesis for master of science]. [Semnan, Iran]: Semnan University; 2010. [Persian]
47. Chamorro-Premuzic T, Furnham A. Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal studies on university students. *Journal of Research in Personality*. 2003; 37: 119-138.

Archive of SID