

The Role of Self-efficacy Beliefs and the Achievement Motivation in Prediction of Test Anxiety among Primary Students with Learning Disabilities

Roghayeh Alaei, PhD Student

Educational Psychology, Lorestan University, Lorestan, Iran. alaei.rog@fh.lu.ac.ir

Sarah Alaei Khoraem, PhD Student

Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Ezatollah Ghadampour, Ph.D.

Associate Professor of Psychology, Lorestan University, Lorestan, Iran.

Abstract

The purpose of this study was to determine role of self-efficacy beliefs and achievement motivation in predicting test anxiety in students with learning disabilities. This research is a correlation study. From among all students of primary school (girl and boy) with learning disabilities in Ardabil in 2015, and using a stratified sampling procedure a sample of 60 students with LD was selected. Data were collected using general self-efficacy questionnaire of Scharer and et al. and achievement motivation questionnaire (AMQ) of Hermans and Ahvaz test anxiety inventory. The result of inter regression showed that self-efficacy and achievement motivation explained 43 percent of variance of test anxiety in students with LD. The result indicated that strength of self-efficacy beliefs and high levels of achievement motivation increases test anxiety in students with LD. The findings imply that improvement of 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, test anxiety, learning disability, students of primary school.

نقش باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مبتلا به ناتوانی یادگیری

رقیه علایی*

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، لرستان، ایران

سارا علایی خرايم

دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

عزت‌اله قدم‌پور

دانشیار گروه آموزشی روانشناسی، دانشگاه لرستان، لرستان، ایران

چکیده

هدف مطالعه، بررسی نقش باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری بود. روش این پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی دختر و پسر دارای ناتوانی‌های یادگیری شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بوده است. نمونه این پژوهش ۶۰ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر با ناتوانی یادگیری بودند که از میان مراجعه‌کنندگان به مرکز مشکلات ویژه یادگیری شهرستان اردبیل به صورت نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، از مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران و مقیاس انگیزه پیشرفت هرمنس و مقیاس اضطراب امتحان اهواز استفاده شد. نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیری نشان داد که خودکارآمدی ($P < 0/01$) و انگیزه پیشرفت ($P < 0/05$) برای پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری معنادار هستند. این نتایج بیان می‌کند که با تقویت باورهای خودکارآمدی و افزایش انگیزه پیشرفت، اضطراب امتحان این دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. این نتایج می‌تواند تلویحات مهمی در زمینه آموزش و خدمات مشاوره‌ای این دانش‌آموزان داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: باورهای خودکارآمدی، انگیزه پیشرفت، اضطراب امتحان، ناتوانی یادگیری، دانش‌آموزان ابتدایی.

*. نویسنده مسؤول: alaei.rog@fh.lu.ac.ir

وصول: ۹۵/۰۸/۱۸ پذیرش: ۹۶/۰۴/۲۴

مقدمه

می‌کند که نگرانی، خوداشتغالی و خوداشتغالی ذهنی^۶ باید از هم تفکیک شوند. اضطراب امتحان نوعی خوداشتغالی ذهنی است که با خودکم‌انگاری و تردید درباره توانایی‌های خود مشخص می‌شود و غالباً به ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز حواس، واکنش‌های فیزیولوژیکی نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌گردد و نقش مخرب و بازدارنده‌ای در سلامت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (متیوز و آدرین^۷، ۲۰۱۶).

با توجه به نتایج پژوهش‌ها، به نظر می‌رسد اضطراب امتحان یک صفت شخصیتی است و از ساختار شناختی و شخصیتی فرد نشأت می‌گیرد که عوامل مختلفی بر کاهش یا افزایش آن مؤثر است و در این میان خودکارآمدی یکی از عناصر مؤثر بر اضطراب فرد است که مشتمل بر باورها و انتظاراتی است که به‌طور مؤثر در رابطه با وظایف و نیازهای فردی است (بارون و برن، ۱۹۹۷؛ به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۲).

هانسلی (۱۹۸۵)، همبری (۱۹۸۸)، زایدنر (۱۹۹۲)، بنسون و همکاران (۱۹۹۴)، پینتریچ و مارتوچیو (۱۹۹۴)، کیوماکی (۱۹۹۵) و باندالوس و یتز (۱۹۹۵) نیز بین اضطراب امتحان و خودکارآمدی رابطه منفی معناداری به دست آوردند. این پژوهشگران معتقدند که خودکارآمدی تجربه مهارت‌های قابل دسترس دانش‌آموزان را افزایش و اضطراب آنها را کاهش می‌دهد.

بنابراین، افراد دارای اضطراب امتحان معمولاً سطوح پایینی از خودکارآمدی را دارند. بدین معنا که فرد مبتلا به اضطراب امتحان احساس درماندگی و ناتوانی می‌کند و نیز قادر نیست که رویدادهای امتحان را تحت کنترل و نفوذ خود درآورد (شانک، ۱۹۹۱؛ به نقل از حسینی، ۲۰۱۵). به‌عنوان یک نتیجه، فرد در سطح شناختی باور دارد که هر تلاشی برای موفق شدن در امتحانات، بیهوده و محکوم به شکست است و چنانچه تلاش‌های اولیه برای غلبه بر موانع و مشکلات امتحان غیرمؤثر باشند، افراد مبتلا به اضطراب امتحان احتمالاً به سرعت تسلیم می‌شوند. در مقابل، افراد دارای خودکارآمدی بالا در مقایسه با افراد دارای

اختلال یادگیری به گروه ناهمگنی از اختلالات گفته می‌شود که دارای مشخصه‌هایی نظیر دشواری در فراگیری و کارکرد گوش دادن، سخن گفتن، خواندن، نوشتن و محاسبه هستند که پیش از دبستان شروع و تا بزرگسالی ادامه پیدا می‌کنند (گارتلند و استروس مندر^۱، ۲۰۰۷). ناتوانی در یادگیری به روش‌های مختلفی مشهود است. ناتوانی خواندن، یک ناتوانی در یادگیری مبتنی بر زبان است که معمولاً به نام دیسکسیا^۲ نامیده می‌شود. برای اکثر کودکان دارای ناتوانی یادگیری، خواندن حوزه اصلی مشکل است. برآوردها نشان می‌دهد که بین ۵ تا ۲۰ درصد از افراد در ایالات متحده دارای معلولیت یادگیری هستند و ۹۰ درصد از این ناتوانی‌ها مربوط به خواندن است (کافمن، هالاها و پولن^۳، ۲۰۱۷: ۲۹۳).

کودکان با ناتوانی‌های یادگیری دارای ویژگی‌هایی از جمله مشکل پیشرفت تحصیلی، اشکال در زبان گفتاری، مشکلات ادراکی، ادراکی - حرکتی و هماهنگی کلی، اختلال توجه و بیش‌فعالی، مشکلات حافظه، شناخت و فراشناخت، مشکلات هیجانی - اجتماعی و مشکلات انگیزشی هستند. در این میان، انگیزش و یادگیری با سازه‌های هیجانی مثبت و منفی ارتباط دارند. یکی از این هیجان‌ها منفی است که سبب جلوگیری از عملکرد و یادگیری بهینه در این دانش‌آموزان می‌شود، اضطراب امتحان است (شانک و پینتریچ^۴، ۲۰۱۴؛ شهرآرا، ۱۳۸۶).

ترس و اضطراب به‌طور آشکار به‌عنوان جنبه‌های مهم رفتار انسان شناسایی شده‌اند. کودکان و نوجوانان در جریان رشد انواع مختلفی از اضطراب‌ها را تجربه می‌کنند که یکی از انواع این اضطراب‌ها، اضطراب امتحان است.

اضطراب امتحان، از اوایل قرن بیستم، به‌عنوان یکی از مسائل جدی در حوزه آموزش و پرورش مطرح بوده و مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است (لوفی و آواد^۵، ۲۰۱۳). در واقع، یک پدیده جهانی و یک مشکل آموزشی مهمی است که دانش‌آموز را در تحت تأثیر قرار می‌دهد.

نگرانی، مضرترین بخش اضطراب شناسایی شده است. اما نگرانی، به اشکال مختلف دیده می‌شود. ساراسون، اشاره

1. Gartland & Strosnider
3. Kauffman, Hallahan & Pullen
5. Lufi & Awwad
7. Matthews & Adrian

2. dyslexia
4. Schunk & Pintrich
6. Self-Preoccupation

(هالاها و همکاران، ۱۹۹۵). در نتیجه این تمایل، کودکان ناتوان در یادگیری از موفقیت‌های خود احساس غرور و خودکارآمدی نمی‌کنند و مستعدند که هرگونه موفقیت خود را به حداقل رسانده یا نادیده بگیرند. این افراد می‌آموزند که هر قدر هم که سخت تلاش کنند، باید انتظار شکست را داشته باشند، بنابراین احساس، این کودکان انگیزه پیشرفت را نیز از دست می‌دهند و در نتیجه ناتوانی در یادگیری منجر به ناسازگاری‌های عاطفی و هیجانی شده و احساس ارزشمندی و خودکارآمدی را در این افراد کاهش می‌دهد. طبق تئوری انگیزشی می‌توان بیان داشت که جهت‌گیری انگیزشی با اضطراب امتحان فرد تعامل دارد. بدین معنی که بر خودکارآمدی و اضطراب امتحان تأثیر می‌گذارد. پینتریچ و دگرت (۱۹۹۰) انگیزه پیشرفت را با مطالعه متغیرهای شناختی ترکیب کرده‌اند. باتلر (۱۹۸۸) بیان می‌کند که انگیزش پیشرفت و اضطراب امتحان با تفاوت‌های فردی در پاسخ‌دهی به موقعیت‌های امتحان مرتبط هستند. زیمرمن و پونز (۱۹۹۰) جهت‌گیری انگیزشی شرایط فیزیکی و خودکارآمدی را به عنوان پیشگوهای اضطراب امتحان ذکر کرده‌اند. در رابطه با اضطراب امتحان و انگیزه پیشرفت تحقیقات گوناگونی صورت گرفته است. برای مثال نتایج پژوهش‌های فیدر، رافلسون، اتکینسون و لیتون نشان داده‌اند که بین انگیزه پیشرفت و اضطراب امتحان همبستگی منفی وجود دارد. همچنین این پژوهشگران بین اضطراب امتحان و انگیزه شکست رابطه مثبت معناداری به دست آورده‌اند. این نتایج حاکی است که آزمودنی‌های دارای انگیزه پیشرفت بالا در مقایسه با آزمودنی‌های دارای انگیزه اجتناب برای انجام تکلیف پافشاری بیشتری دارند، اما وقتی احتمال موفقیت در حد متوسط است پافشاری کمتری برای انجام تکلیف دارند و شکست در اولین کوشش باعث می‌شود که احتمال موفقیت خود را کمتر برآورد کنند (به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۲).

پژوهش علائی خرایم، نریمانی و علایی خرایم (۱۳۹۱)، نیز نشان داد که بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری رابطه مثبت معناداری وجود دارد. دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به دلیل انتظارات پایین از خود، سطوح پایینی از باورهای خودکارآمدی و

خودکارآمدی پایین، قادر به مقابله بهتر با موانع موجود در موقعیت امتحان هستند. آنها احتمالاً بیشتر تلاش می‌کنند که بر موانع موجود بر امتحان غلبه کنند. سطوح بالاتر خودکارآمدی در افراد به اضطراب امتحان کمتر منجر می‌شود و این موجب می‌شود که آنها به توانایی‌های خود اعتماد بیشتری کنند.

افراد دارای اضطراب کم به تمرکز بر خود تمایل کمتری دارند و به راحتی رفتارهای تکلیف محور را به کار می‌گیرند که این امر موجب افزایش پیشرفت و موفقیت در آنان می‌گردد، در حالی که افراد دارای اضطراب بالاتر پاسخ‌ها و رفتارهای نامربوط به تکلیف که با احساسات و هیجانانی از درماندگی پیش‌بینی و انتظار تنبیه و توبیخ، اعتماد به نفس کم، خودکارآمدی پایین و تلاش‌های ضمنی برای رهایی از موقعیت امتحان را از خود نشان می‌دهند. در واقع، افراد با اضطراب امتحانی بالا در مورد توانایی‌شان دچار تردید هستند و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت‌های امتحان و ارزیابی است. اضطراب همچنین ممکن است در ارتباط با این حس باشد که آنها احساس می‌کنند که خودکارآمدی پایینی دارند.

هولندورث و همکاران (۱۹۸۹) نیز معتقدند که خودکارآمدی بالا به بهبود عملکرد کمک می‌کند و تسهیل‌کننده تکلیف هستند، در حالی که خودکارآمدی پایین به عملکرد آسیب رسانده از بازدارنده‌های تکلیف محسوب می‌شوند. بنابراین، عملکرد ضعیف افراد دارای اضطراب امتحانی زیاد تا اندازه‌ای می‌تواند مربوط به شایستگی و لیاقت انجام امتحان و تا حدی هم ناشی از ظرفیت عملکردی پایین و تفکر نامربوط به تکلیف باشد (کیوماکی، ۱۹۹۵؛ به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۲).

درهرحال، بنابراینچه بیان شد بین اضطراب امتحان که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری آن را به احتمال بیشتری تجربه می‌کنند و خودکارآمدی رابطه وجود دارد.

علاوه بر تأثیر خودکارآمدی و احساسات درباره توانمندی در برخورد با مسائل زندگی، یکی دیگر از منابع مشکلات دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری، انگیزش است (احدی و کاکاوند، ۱۳۸۹). مشکلات انگیزشی در این دانش‌آموزان ممکن است به اشکال مختلف بروز نماید: افراد ناتوان در یادگیری به احتمال بیشتری مکان کنترل بیرونی دارند

روش

روش پژوهش، نمونه و جامعه آماری: پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع ابتدایی مبتلا به ناتوانی یادگیری نواحی دوگانه آموزش و پرورش شهر اردبیل بود که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در مقطع ابتدایی مشغول تحصیل بودند. با توجه به هدف پژوهش، از میان مراجعه-کنندگان به مرکز مشکلات ویژه یادگیری ۶۰ دانش‌آموز دختر (۲۱ نفر) و پسر (۴۹) پایه سوم، چهارم و پنجم ابتدایی که ملاک تشخیصی ناتوانی یادگیری را کسب کرده بودند، با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای^۱ انتخاب شدند (۳۵ درصد دختران و ۶۵ درصد پسران). در این روش، جامعه به گروه‌های متجانس تقسیم می‌شود و از هر گروه از افرادی که دارای ویژگی‌های مشابه هستند، نمونه‌ای انتخاب می‌شود (دلاور، ۱۳۹۵). با توجه به اینکه ابتدا به ناتوانی یادگیری در پسران نسبت به دختران بیشتر است، این نسبت در نمونه‌گیری نیز رعایت شده است.

در مورد انتخاب ۶۰ نفر نمونه باید اشاره کرد که در تحقیقات همبستگی حداقل نمونه باید ۳۰ نفر باشد (دلاور، ۱۳۹۵)، در این تحقیق به‌خاطر افزایش اعتبار بیرونی و داشتن دو متغیر پیش‌بین، ۶۰ نفر به‌عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند.

ابزار سنجش

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی: که توسط شرر و همکاران در سال ۱۹۸۲ ساخته شده است و عقاید فرد مربوط به توانایی‌اش برای غلبه بر موقعیت‌های مختلف را اندازه‌گیری می‌کند (عزیزی ابرقویی، ۱۳۸۷) و دارای ۱۷ ماده است که پاسخگو بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای به آنها پاسخ می‌دهد. پایین‌ترین نمره خودکارآمدی در این پرسشنامه ۱۷ و بالاترین نمره ۸۵ است. براتی (۱۳۷۶)؛ به نقل از کرامتی و شهرآرای، (۱۳۸۳) برای به دست آوردن روایی سازه، این آزمون را همراه با آزمون مقیاس عزت‌نفس در یک گروه ۱۰۰ نفره اجرا و همبستگی ۰/۶۱ را گزارش کرده که در سطح ۰/۰۵ معنادار بوده است. دلیل استفاده پژوهشگر از مقیاس

انگیزه پیشرفت را تجربه می‌کنند. بندورا (۱۹۹۳)؛ به نقل از زیمرمن، (۲۰۰۶) بیان می‌کند که باورهای خودکارآمدی، احساس، فکر، رفتار و انگیزه فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این یافته با پژوهش‌های خرازی و همکاران (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 داشته و در نتیجه سطح خودکارآمدی بالا باعث افزایش انگیزه پیشرفت و برانگیختگی درونی در فرد می‌گردد.

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 عزت‌نفس 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 را در هر فضای زندگی گسترش می‌دهد. حاصل این امر، آسیبی است که به بهداشت روانی فرد، خانواده و جامعه وارد می‌شود (کارگروشی، ملک‌پور و احمدی، ۱۳۸۹). از آنجا که ناتوانی‌های یادگیری برای کودکان، خانواده و جامعه می‌تواند یک مشکل اساسی به‌حساب آید، اهمیت متغیرهای مورد مطالعه در پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان از یک‌سو و نامنسجم بودن مطالعات در این زمینه و استفاده از نتایج این مطالعه در کاهش اضطراب این دانش‌آموزان از سوی دیگر، نشان‌دهنده اهمیت این پژوهش است. به‌طور کلی چنین به نظر می‌رسد که کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری دارای خودکارآمدی پایین و کمبود انگیزه پیشرفت، به علت سابقه شکست‌های مکرر دچار اضطراب امتحانی بالایی شوند. این پژوهش، به دنبال پاسخ‌گویی به این فرضیات است که:

۱. خودکارآمدی، اضطراب امتحان دانش‌آموزان ابتدایی مبتلا به ناتوانی یادگیری را به‌صورت معناداری پیش‌بینی می‌کند.
۲. انگیزه پیشرفت، اضطراب امتحان دانش‌آموزان ابتدایی مبتلا به ناتوانی یادگیری را به‌صورت معناداری پیش‌بینی می‌کند.

- * دوست دارم آن را انجام دهم
- * خیلی زیاد دوست دارم آن را انجام دهم.
- ۲. در مدرسه/دانشگاه فکر می‌کنند من فردی ...
- * بسیار سخت‌کوش هستم
- * سخت‌کوش هستم
- * نسبتاً راحت‌طلب هستم
- * خیلی راحت‌طلب هستم

و ...

پرسشنامه اضطراب امتحان اهواز: که پرسشنامه

اضطراب امتحان توسط ابوالقاسمی، اسدی مقدم، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۵) ساخته شده است. این پرسشنامه، ۲۵ ماده دارد و آزمودنی به هر ماده بر اساس انتخاب یکی از چهار گزینه «هرگز، به ندرت، گاهی اوقات و اغلب اوقات» پاسخ می‌دهد. ضرایب پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان با روش‌های بازآزمایی (بعد از چهار هفته)، همسانی درونی و تصنیف به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۹۴ و ۰/۸۹ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمده است.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها

برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز در ابتدا، جهت انجام پژوهش و نمونه‌گیری به مرکز مشکلات ویژه یادگیری شهر اردبیل مراجعه شد. روند ارزیابی و تشخیص دانش‌آموزان LD به صورت شناسایی دانش‌آموز توسط آموزگار، معرفی توسط مدیر مدرسه به مرکز و سپس مراجعه برای انجام ارزیابی‌های اولیه بوده است. این دانش‌آموزان به وسیله گروهی متشکل از دو روان‌شناس، پنج مربی و یک کارشناس گفتاردرمانی، بر اساس نمره 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 حوزه خواندن، نوشتن و ریاضی برای شرکت در تحقیق انتخاب شدند. پس از جلب رضایت والدین و معلم مربوطه و توضیح درباره چگونگی پاسخ به سؤالات، تکمیل پرسشنامه‌ها در حضور مادر، معلم و خود دانش‌آموز (به شکل انفرادی) صورت گرفت. پس از

عزت نفس این است که شرر و همکاران (۱۹۸۲) آن را یکی از متغیرهای همبسته با خودکارآمدی معرفی کرده‌اند. وی برای بررسی پایایی آزمون خودکارآمدی، از روش دو نیمه کردن استفاده کرده است. ضریب پایایی آزمون با روش اسپیرمن-براون 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. در تحقیق کرامتی و شهرآرای (۱۳۸۳)، برای به دست آوردن ضریب پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده و ضریب پایایی ۰/۸۵ به دست آمده است. کرامتی (۱۳۸۰) آلفای کرونباخ آن را در نمونه‌های ایرانی ۰/۸۶ به دست آورد. در این تحقیق نیز ضریب پایایی پرسشنامه خودکارآمدی با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۶ به دست آمد.

برخی سؤالات این پرسشنامه عبارتند از: (۱) وقتی طرحی می‌ریزم مطمئن هستم که می‌توانم آن را انجام دهم. (۲) یکی از مشکلات من این است که وقتی می‌بایست کاری انجام دهم نمی‌توانم از عهده آن برآیم و ...

پرسشنامه انگیزه پیشرفت^۱: که در سال ۱۹۷۰ توسط

هرمنس ساخته شد. سؤالات پرسشنامه به صورت جملات ناتمام بیان شده و به دنبال هر جمله، چهار گزینه داده شده است. نمرات این گزینه‌ها برحسب این‌که شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا از کم به زیاد باشد، تعیین شده است و دامنه تغییرات نمرات از ۲۹ تا ۱۱۶ است. در پژوهش هومن و عسگری (۱۳۷۹)، که بر روی گروه نمونه‌ای به حجم ۱۰۷۳ نفر (۵۶۰ دختر و ۵۱۳ پسر)، اجرا شده است. ضریب اعتبار آزمون با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰۳ به دست آمد. نتایج آزمون‌های آماری نشان می‌دهد که دختران در تمام پایه‌های تحصیلی انگیزه پیشرفت بیشتری نسبت به پسران دارند (هومن و عسگری، ۱۳۷۹). در این تحقیق نیز ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ به دست آمد.

برخی سؤالات این پرسشنامه عبارتند از:

۱. کار کردن چیزی است که ...

* اصلاً دوست ندارم آن را انجام دهم

* دوست ندارم آن را انجام دهم

ناتوانی یادگیری میانگین و انحراف معیار نمرات خودکارآمدی به ترتیب ۴۹/۶۱۶ و ۱۰/۷۰۴، انگیزه پیشرفت ۸۳/۴۱۶ و ۱۱/۹۳۳؛ و اضطراب امتحان ۶۴/۲۵۰ و ۱۹/۱۷۳ است.

جمع‌آوری اطلاعات، داده‌های پژوهش با روش آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری تجزیه و تحلیل شده است.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار سنی دانش‌آموزان به ترتیب ۹/۸۶ و ۱/۱۲ با دامنه سنی ۸ تا ۱۲ سال بود. در دانش‌آموزان مبتلا به

جدول ۱. خلاصه مدل رگرسیون و مشخصه‌های آماری خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری

Sig	t	Beta	SEB	b	F	R ²	متغیرهای پیش‌بینی
۰/۰۱	**۲/۹۰۳	-۰/۴۰۷	۰/۲۵۱	-۰/۷۲۸	***۱۳/۲۸۴	۰/۱۸۶	خودکارآمدی
۰/۰۵	-۰/۳۴۱	-۰/۰۴۸	۰/۲۲۵	-۰/۰۷۷	***۶/۵۹۹	۰/۱۸۸	انگیزه پیشرفت

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری بود. نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی رابطه منفی معناداری دارد ($P < 0/01$). به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی بالاتری دارند، اضطراب امتحان در آنها کمتر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر (برای مثال ساراسون، ۱۹۷۵؛ کالو و همکاران، ۱۹۹۲؛ هانسل، ۱۹۸۵؛ همبری، ۱۹۸۸؛ زایدنر، ۱۹۹۲؛ بنسون و همکاران، ۱۹۹۴؛ پینتریچ و مارتوجیو، ۱۹۹۴؛ کیوماکی، ۱۹۹۵؛ باندالوس و یتز، ۱۹۹۵؛ شانک، ۱۹۹۱؛ ساراسون، ۱۹۸۴؛ واین، ۱۹۷۱؛ پال و اریکسن، ۱۹۶۴؛ به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۲) مبنی بر ارتباط بین خودکارآمدی و اضطراب امتحان همسو است. شواهد حاکی است که هر قدر دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری باورهای خودکارآمدی بالاتری داشته باشند، از اضطراب امتحانی کمتری برخوردار هستند. می‌توان بیان کرد که خودکارآمدی بالا توانایی‌ها و کفایت فرد را افزایش داده، اضطراب امتحان را در آنها کاهش می‌دهد. دانش‌آموزی که درباره خود، احساس کارآمدی داشته باشد، اطمینان دارد که از عهده مشکلات و تکالیف برمی‌آید و در نتیجه اضطراب امتحان کمتری را تجربه می‌کند. در نتیجه می‌توان تبیین کرد

نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که خودکارآمدی ($r = -0/432$) با اضطراب امتحان دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری رابطه معناداری دارد ($P < 0/01$) و انگیزه پیشرفت ($r = -0/361$) نیز با اضطراب امتحان دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری رابطه معناداری دارد ($P < 0/05$).

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیری به شیوه ورود نشان می‌دهد که حدود ۴۳ درصد از واریانس اضطراب امتحان دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری توسط خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت تبیین می‌شود و نسبت معنادار F بیانگر ارتباط این متغیرها با اضطراب امتحان است ($P < 0/01$). خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت برای پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری معنادار هستند. بنابراین فرضیه اول پژوهش مبنی بر اینکه خودکارآمدی قادر به پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان ابتدایی مبتلا به ناتوانی یادگیری است، تأیید می‌شود. فرضیه دوم پژوهش نیز مبنی بر اینکه انگیزه پیشرفت می‌تواند اضطراب امتحان دانش‌آموزان ابتدایی مبتلا به ناتوانی یادگیری را پیش‌بینی کند، مورد تأیید قرار می‌گیرد. با توجه به مقادیر بتا، به ترتیب خودکارآمدی ($-0/407$) و انگیزه پیشرفت ($-0/048$) به عنوان قوی‌ترین متغیرها برای پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری می‌باشند.

همچنین نتایج تلویحی پژوهش حاضر، نشان داد که بین باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری رابطه مثبت معناداری وجود دارد. بندورا (۱۹۹۳؛ به نقل از زیمرمن، ۲۰۰۶) بیان می‌کند که باورهای خودکارآمدی، احساس، فکر، رفتار و انگیزه فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این یافته با نتایج پژوهش‌های علائی خرایم، نریمانی و علایی خرایم (۱۳۹۱)، بندورا (۱۹۹۳؛ به نقل از زیمرمن، ۲۰۰۶)، خرازی و همکاران (۱۳۸۷)، عباسیان‌فرد، بهرامی و احقر (۱۳۸۹)، زیمرمن (۲۰۰۶) و مک‌کان (۱۹۹۹) همسو است. بدین معنی که دانش‌آموزی که از سطح خودکارآمدی بالایی برخوردار است، نسبت به نتایج کار خود دیدگاه مثبتی داشته و در نتیجه سطح خودکارآمدی بالا باعث افزایش انگیزه پیشرفت و برانگیختگی درونی در فرد می‌گردد.

خودپنداره نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری ایفا می‌کند (ریبسی نژاد و همکاران، ۱۳۹۵).

نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیره نشان داد که خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت به‌عنوان متغیرهای پیش‌بینی کننده اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری می‌باشند. این متغیرها ۴۳ درصد از واریانس مربوط به اضطراب امتحان دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری را پیش‌بینی می‌کنند. این نتیجه نشان می‌دهد که ۵۷ درصد واریانس و عوامل باقی‌مانده توسط متغیرهای مؤثر دیگر بر اضطراب امتحان (نظیر سایر متغیرهای شناختی، شخصیتی و متغیرهای محیطی) تبیین می‌شود. هرچند خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت، اضطراب امتحان را در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد، بیشترین سهم متعلق به متغیرهای دیگر است. همچنین با توجه به نبود یافته‌های متناظر در پیشینه، از این یافته می‌توان استنباط کرد که خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت تأثیرشان بر اضطراب امتحان قابل ملاحظه نبوده و یا حداقل تأثیرشان بر روی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری متفاوت از دانش‌آموزان عادی نبوده است.

حجم پایین تعداد نمونه پژوهش و مختص بودن آن به دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهرستان اردبیل و عدم توجه به متغیرهای دیگر از محدودیت‌های این پژوهش بود. از آنجا

که خودکارآمدی بالاتر می‌تواند فقدان اضطراب امتحان را در این دانش‌آموزان پیش‌بینی کند. به‌طورکلی خودکارآمدی تجربه مهارت‌های قابل دسترس دانش‌آموزان را افزایش و اضطراب آنها را کاهش می‌دهد.

بخش دیگری از نتایج نشان داد که انگیزه پیشرفت با اضطراب امتحان دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری رابطه منفی معناداری دارد ($P < 0/05$). یعنی هر قدر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان بالاتر باشد، اضطراب آنها از امتحان پایین‌تر است و بالعکس. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر (برای مثال پیتریچ و دگرت، ۱۹۹۰؛ باتلر، ۱۹۸۸؛ زیمرمن و پونز، ۱۹۹۰؛ فی‌در، ۱۹۵۲؛ رافلسون، ۱۹۵۷؛ اتکینسون و لیتون، ۱۹۶۰؛ به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۲) مبنی بر ارتباط منفی انگیزه پیشرفت با اضطراب امتحان همسو است. شواهد حاکی است که هر قدر دانش‌آموزان انگیزه پیشرفت بیشتری داشته باشند، اضطراب آنها از امتحان کمتر می‌شود.

زمانی که ترس از شکست بر دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری مستولی شود، از شرکت در فعالیت‌ها خودداری کرده و آنچه دیگران را به رقابت برمی‌انگیزد، برای وی تهدید انگیز است. همچنین در امتحان‌ها مضطرب شده و از عهده حل مسائل بر نمی‌آید که سرانجام شکست و افت تحصیلی را به دنبال دارد. در مجموع انگیزه پیشرفت به تلاش و کوشش منجر شده و فرد با انگیزه قوی‌تری به سوی موفقیت گام برمی‌دارد. می‌توان بیان کرد که انگیزه بالا در فرد همواره بر روی کارکردهای انسان تأثیر مثبتی بر جا می‌گذارد. افرادی که انگیزه پیشرفت بالاتری دارند، به احتمال زیاد می‌توانند با انرژی بیشتری کارها و تکالیف محوله را انجام داده و در نتیجه اعتماد به نفس بیشتر منجر به پایین رفتن اضطراب امتحان در آنها خواهد شد. بدین معنی که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری که دارای انگیزه پیشرفت بالا هستند، در مقایسه با سایرین برای انجام تکلیف پافشاری بیشتری دارند، در غیر این صورت شکست در اولین کوشش باعث می‌شود که احتمال موفقیت خود را کمتر برآورد کنند.

کودکان ناتوان در یادگیری، بسیار خودمدارانه عمل می‌کنند و کمتر از دیدگاه دیگران تأثیر می‌پذیرند و بروز برخی رفتارهای نامناسب در آنها به دلیل فقدان درک دیگران است (شکوهی یکتا و پرند، ۱۳۹۵).

ربیبی نژاد، محمدرضا؛ مظاهری، محمدمهدی؛ عابدی، احمد؛ کجباف، محمداقرا؛ طالبی، هوشنگ (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر مدل هوش چندگانه بر خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر نارساخوان. *مجله مطالعات ناتوانی*. شماره ۶.

شکوهییکتا، محسن و پرند، اکرم (۱۳۹۵). *ناتوانی‌های یادگیری*. تهران: انتشارات تیمورزاده.

عباسیان‌فرد، مهرانوش؛ بهرامی، هادی و احقر، قدسی. (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴ (۱)، ۹۵-۱۰۹. عزیز ابرقویی، محسن. (۱۳۸۷). رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد؛ علایی خرایم، سارا (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری دانشگاه محقق اردبیلی*، ۱ (۳)، ۸۵-۱۰۴.

کرامتی، هادی؛ شهرآرای، مهرانز. (۱۳۸۳). بررسی نقش خودکارآمدی ادراک شده در عملکرد ریاضی. *مجله علوم انسانی، نوآوری‌های آموزشی*، ۴ (۱۰)، ۱۱۵-۱۰۳. کمیجانی، مهرانز (۱۳۸۱). افسردگی و اضطراب در کودکان با ناتوانی‌های یادگیری. *مجله استثنایی*، ۴۶ (۱-۸).

مهرابی زاده هنرمند، مهناز؛ ابوالقاسمی، عباس؛ نجاریان، بهمن؛ شکرکن، حسین (۱۳۷۹). بررسی میزان همه‌گیرشناسی اضطراب امتحان و رابطه خود-کارآمدی و جایگاه مهار با آن با توجه به متغیر هوش. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید اهوآز*، ۳ (۱ و ۲)، ۷۲-۵۵.

هومن، حیدرعلی و عسگری، علی. (۱۳۷۹). تهیه و استاندارد کردن آزمون انگیزه پیشرفت. *پژوهش‌های فصلنامه روان‌شناختی*. دوره ۶، شماره ۱ و ۲، زمستان.

Bakkr. D.J. (1991). Neuropsychological classification anti treatment of dyslexia. *Journal of learning*, 25 (2), 102.

Dale H. Schunk, Paul R. Pintrich (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. 4, illustrated. Pearson Publisher.

Gartland, D., & Strosnider. R. (2007). Learning disabilities and young children identification and intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 63-72.

Guida, F.V. & Ludlow, LH. (1989). A cross-cultural study of test anxiety. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol.20, PP.178-190.

که میزان شیوع ناتوانی‌های یادگیری در دخترها و پسرها متفاوت است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، متغیرها به‌طور جداگانه بر روی دانش‌آموزان دختر و پسر بررسی شود. در این صورت ممکن است، نتایج متفاوتی به‌دست آید. همچنین توجه به متغیرهای دیگر و تأثیر عوامل و ویژگی‌های محیطی باید مورد توجه و پژوهش دیگر محققان قرار گیرد تا زوایا و سهم عوامل مختلف روشن شود. برنامه‌ریزی‌های مداخله‌ای به‌ویژه آموزش روش‌های تقویت باورهای خودکارآمدی و روش‌های ارتقای انگیزه پیشرفت (تقویت راهبردهای شناخت، فراشناخت و راهبردهای انگیزشی) به‌منظور کاهش اضطراب امتحان این دانش‌آموزان از پیشنهادهای دیگر این پژوهش است. با توجه به شیوع بالای ناتوانی‌های یادگیری در جامعه، نتایج این‌گونه پژوهش‌ها، باید در اختیار مراکز و سازمان‌های مختلف ذی‌ربط قرار گیرد تا آن‌ها بتوانند بر اساس یافته‌های تحقیق، برنامه‌ریزی مناسب و متمرثمی داشته باشند.

این مطالعه با توجه به نیاز مرکز مشکلات ویژه یادگیری و دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری شهرستان اردبیل و با همکاری آنها صورت گرفته است و موضوع مبتلابه آنها بوده است. نویسندگان بر خود لازم می‌دانند که از همکاری آنها تشکر و قدردانی نمایند.

منابع

ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۲). *اضطراب امتحان، تشخیص، علل و درمان مبتنی بر پژوهش*. اردبیل: انتشارات نیک‌آموز.

احدی، حسن؛ کاکاوند، علیرضا. (۱۳۸۹). *اختلال‌های یادگیری (از نظریه تا عمل) به‌همراه راهکارهای عملی جهت رفع مشکلات رایج تحصیلی و یادگیری*. تهران: ارسباران.

پنتریچ، پال آر؛ شانک، دیل اچ. (۱۳۸۶). *انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه‌ها، تحقیقات و راهبردها)*. ترجمه مهرانز شهرآرای، تهران، علم. (تاریخ انتشارات به زبان اصلی ۲۰۰۲).

خرازی، سیدعلی‌نقی؛ اژه‌ای، جوادی؛ قاضی طباطبایی، سیدمحمود و کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). بررسی رابطه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی: آزمون یک الگوی علی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳ (۳۸)، ۸۷-۶۹.

دلاور، علی. (۱۳۹۵). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران، انتشارات رشد.

Hallahan, D.p. Kauffman, J. & Liloyd, J. (1995). *Introduction to learning disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn & Balon.

Hosseini, Sayed Zahra (2015). The Relationship between Test Anxiety and Internal- External Locus of Control with Students' Self-Efficacy; Case Study: Shiraz Students. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*. Vol., 4(2), 132-139.

Kauffman, James M.; Hallahan, Daniel P. & Cullen, Pullen Paige (2017). *Handbook of Special Education*. Taylor & Francis.

Matthews, Gerald & Wells, Adrian (2016). *Attention and Emotion: A Clinical Perspective*. Psychology Press.

McCann, E. J. (1999). *The assessment and importance of volitional control in academic performance*. University of Texas at Austin: Unpublished doctoral dissertation.

Routh, D.K. (1989). Depression, anxiety and attribution style in learning disabled and non-learning disabled children. *Journal of child psychology*, 18, 299.

Sarason, I.G. (1975). Anxiety and self-preoccupation. In I.G. Sarason & C.D. Spielberger (eds.). *Stress and Anxiety* (vol.2). New York: Hemisphere/Hastead.

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.