

نقش درک حمایت معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری

محمد نریمانی^۱، بهنام خشنودنیای چماچائی^۲، عادل زاهد^۳ و عباس ابوالقاسمی^۴

چکیده

هدف این مطالعه، بررسی نقش درک حمایت معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری بود. روش این پژوهش از نوع همبستگی است. نمونه‌ی این پژوهش ۴۵ نفر از دانش‌آموزان پسر دارای ناتوانی یادگیری دوره‌ی راهنمایی شهرستان رشت بودند که از میان دانش‌آموزان شهرستان رشت به صورت تصادفی مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از آزمون‌های محقق ساخته خواندن، نوشتن و ریاضیات، مقیاس درک حمایت معلم، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی و آزمون هوشی ریون استفاده شد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که درک حمایت معلم با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری رابطه‌ی معناداری دارد. نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری نشان داد که درک حمایت معلم توان پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری را داراست. این نتیجه تلویحات مهمی در زمینه آموزش و ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری دارد.

واژه‌های کلیدی: درک حمایت معلم، خودکارآمدی تحصیلی، ناتوانی یادگیری

مقدمه

ناتوانی‌های یادگیری^۱، یکی از بزرگ‌ترین و شاید جنجال برانگیزترین مقوله‌های آموزش و پرورش استثنایی است. اختلال یادگیری در ایالات متحده آمریکا اصطلاحی برای توصیف کودکانی است که در رشد زبان و مهارت‌های ارتباطی، دارای اختلال هستند. کودکانی که مشکلات یادگیری آن‌ها در درجه‌ی اول به علت نقص بینایی، شنوایی، حرکتی و یا مشکلات هیجانی، محدودیت فرهنگی یا عقب ماندگی ذهنی کلی است، جزء این گروه محسوب نمی‌شوند (فلتچر، ریدلیون، فاجس و بارنس^۲، ۲۰۰۷). کودکان دارای اختلال ویژه‌ی یادگیری، با توجه به داشتن هوش طبیعی، با مشکلات یادگیری مواجه هستند و زمانی تشخیص داده می‌شوند که پیشرفت در آزمون‌های استاندارد شده برای خواندن، ریاضیات یا بیان نوشتاری به طور قابل ملاحظه زیر مورد انتظار بر حسب سن، سطح تحصیلات و سطح هوشی می‌باشد (فلتچر، موریس و لیون^۳، ۲۰۰۳).

هنگامی که ناتوانی‌های یادگیری به عنوان یک طبقه از کودکان استثنایی پذیرفته شدند، اولین سؤال این است که چه تعداد از کودکان دارای این ناتوانی‌ها هستند. تخمین شیوع ناتوانی‌های یادگیری یکسان نیست، دامنه‌ی ۱ تا ۳۰ درصد در پژوهش‌های مختلف گزارش شده است. میزان شیوع این اختلال از جامعه‌ای به جامعه‌ی دیگر متفاوت است (احدی و کاکاوند، ۱۳۸۹). میزان شیوع ناتوانی‌های یادگیری از ۲ تا ۱۰ درصد گزارش شده است (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۰۰؛ ترجمه‌ی آوادیس یانس و نیکخو، ۱۳۸۸). همچنین در مطالعه‌ی نریمانی و رجبی (۱۳۸۴) نیز میزان شیوع ناتوانی‌های یادگیری در استان اردبیل ۱۳ درصد گزارش شده است.

-
- 1 . learning disabilities
 - 2 . Fletcher, Reid Lyon, Fuchs & Barnes
 - 3 . Fletcher, Morris & Lyon

در بررسی علل ایجاد اختلالات، مطالعات مختلف سه عامل خصوصیات کودکان، جنبه‌های خانوادگی و محیط‌های اجتماعی را به عنوان عوامل اصلی تأثیرگذار در شکل‌گیری اختلالات کودکان نشان داده‌اند (موریسون و کاسدن^۱، ۱۹۹۷؛ به نقل از هیمن و برگر^۲، ۲۰۰۸). از بین این عوامل، پرداختن به خصوصیات کودکان (عوامل درون فردی) حائز اهمیت است؛ به طوری که عوامل انگیزشی و شناختی از جمله عوامل درون فردی مؤثر بر یادگیری محسوب می‌شوند. با توجه به این که ناتوانی‌های یادگیری کمی دیرتر در زندگی مشخص می‌شوند (خرمایی، عباسی و رجبی، ۱۳۹۰) و دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری غالباً با روش‌های آموزش و پرورش معمولی نمی‌توانند به اهداف آموزشی نایل شوند. از همین رو، از تحصیل متنفر می‌شوند و ممکن است ترک تحصیل کنند (گران و گران^۳، ۲۰۱۰). این کودکان به دلیل عدم موفقیت‌های تحصیلی با مشکلات رفتاری فراوانی مواجه می‌شوند و همچنین مشکلات هیجانی و روانی از خود نشان می‌دهند که از این میان، لطمه به باورهای خودکارآمدی^۴ فرد به عنوان یکی از مهم‌ترین مشکلات برخاسته از مشکلات آموزشی به شمار می‌آید.

خودکارآمدی به قضاوت فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار گفته می‌شود (وولفک^۵، ۲۰۰۴؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۷؛ زیمرمن^۶، ۲۰۰۶؛ شانک^۷، ۲۰۰۸). تئوری خودکارآمدی بندورا^۸، به نقش اعتماد و اطمینان و عزت نفس فرد نسبت به توانایی‌هایش در انجام رفتار خواسته شده از وی تأکید دارد (بندورا و آدامز^۹، ۲۰۰۲). افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند شکست‌شان را به تلاش پایین نسبت می‌دهند تا توانایی کم، در مقابل افرادی که

1. Morrison & Cosden
2. Heiman & Berger
3. Grant & Grant
4. self-efficacy
5. Woolfelk
6. Zimmerman
7. Schunk
8. Bandura
9. Adams

خودکارآمدی پایینی دارند شکست‌شان را به توانایی پایین نسبت می‌دهند (آکین^۱، ۲۰۰۸). بنابراین، خودکارآمدی اطمینانی است که شخص، رفتار خاص را با موفقیت به اجرا می‌گذارد و انتظار نتایج به دست آمده را دارد (بندورا و شانک^۲، ۲۰۰۵). گرین، میلر، کروسن و آکی^۳ (۲۰۰۴؛ به نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی، ۱۳۸۹)، خودکارآمدی را عاملی مهم در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در حوزه‌های خاص قلمداد کردند. نتایج پژوهش شانک و سالومون^۴ (۲۰۱۰؛ به نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی، ۱۳۸۹) نیز نشان دهنده‌ی رابطه‌ی مثبت و معنادار خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی است. دیگر محققان نیز گزارش کرده‌اند که باورهای خودکارآمدی به طور مثبت با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد (پاجارس^۵ و شانک، ۲۰۰۱). علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم (۱۳۹۱) در پژوهشی با مقایسه‌ی باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری و عادی، به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری به دلیل سطوح پایین انتظارات از خود، سطوح پایینی از باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت را تجربه می‌کنند.

دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری که در ترکیب با یک کلاس عادی درس می‌خوانند، بیشتر از همسالان سالم خود مورد طرد قرار می‌گیرند و منزوی می‌شوند (فوکس^۶، ۱۹۸۹؛ رابرتس و زوریک^۷، ۱۹۹۳). در این میان از جمله مسائلی که می‌تواند بر عملکرد و باورهای خودکارآمدی این دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، درک حمایت معلم^۸ است. در این باره باید اشاره نمود که محیط مدرسه بافتی را می‌آفریند که گستره‌ای از عواطف متفاوت را تحت تأثیر

- 1 . Akin
- 2 . Schunk
- 3 . Greene, Miller, Crowson & Akey
- 4 . Chang & Solomon
- 5 . Pajares
- 6 . Fox
- 7 . Roberts & Zubrik
- 8 . perceived teacher support

قرار می‌دهد و در واقع نقشی پر مایه در پدیدآوری انواع عواطف دارد (هارگریوز^۱، ۲۰۰۱؛ ساتون^۲، ۲۰۰۴؛ زمیلاز^۳، ۲۰۰۶). این امر باعث می‌شود که عواطف جزء مکمل فعالیت برنامه‌های آموزشی و به منزله‌ی یکی از اهداف مهم در بافت مدرسه قرار گیرند (اولتمن، ویلیام-جانسون و شوتز^۴، ۲۰۰۹). در این میان، نقش معلمان از دیگر افراد بسیار برجسته تر می‌نماید، چنان که دانش‌آموزان بیشتر اوقات را در مدرسه زیر نظر آن‌ها سپری می‌کنند (داوودی، ۱۳۸۶). ارتباطی که معلم با دانش‌آموزان برقرار می‌کند، در خصوص مطالب تدریس شده و مطالب و موارد غیردرسی است که نحوه و کیفیت هر دو می‌تواند بر یکدیگر تأثیر بگذارد. روابط معلم و دانش‌آموز به طور گسترده‌ای بر انگیزه‌های دانش‌آموز (دیویس^۵، ۲۰۰۳؛ زمیلاز، ۲۰۰۶) و پیشرفت او (نیئو^۶، ۱۹۹۶؛ مولر، کاتز و دانس^۷، ۱۹۹۹) مؤثر است. درک حمایت معلم از سوی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتر مرتبط است (مالکی و دیماری^۸، ۲۰۰۳) و رفتار معلم به عنوان یک عامل محیطی مهم برای پیش‌بینی هیجانات در نظر گرفته می‌شود (میر^۹، ۲۰۰۳؛ به نقل از فرنزل، پکرون و گاتز^{۱۰}، ۲۰۰۷). درک حمایت معلم به خصوص برای دانش‌آموزانی که در معرض خطر شکست تحصیلی هستند، برجسته‌تر می‌نماید. در نتیجه ممکن است برای دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی پایین مهم‌تر باشد (باکر^{۱۱}، ۱۹۹۹؛ مالکی و دیماری، ۲۰۰۶؛ الیاس و هاینس^{۱۲}، ۲۰۰۸). مطالعات مختلف نشان داده‌اند که درک روابط حمایتی دانش‌آموزان از سوی

- 1 . Hargreaves
- 2 . Sutton
- 3 . Zembylas
- 4 . Aultman, William- Johnson & Schutz
- 5 . Davis
- 6 . Nieto
- 7 . Muller, Katz & Dance
- 8 . Malecki & Demaray
- 9 . Meyer
- 10 . Frenzel, Pekrun & Goetz
- 11 . Baker
- 12 . Elias & Heinz

معلمان، با پیشرفت تحصیلی بیشتر، سطوح بالاتر تعهد، مشکلات رفتاری کمتر و روابط مثبت با همسالان ارتباط دارد (همر و پیانتا^۱، ۲۰۰۱؛ اسکینر، فورر، مارچاند و کایندرمن^۲، ۲۰۰۸). همچنین دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند معلمان‌شان در مدرسه آن‌ها را حمایت می‌کنند، دارای عزت نفس بالاتری بوده، علاقه‌مندند که معلمان خود را راضی کنند (دیویس، ۲۰۰۳؛ ترنر، مایر، آندرمن، مبدگلی، گرین و کنگک^۳، ۲۰۰۲). ورنیل بلاکلین^۴ (۲۰۰۸) به بررسی تأثیر تعامل معلم بر پیشرفت و خودکارآمدی دانش‌آموزان پرداخت. یافته‌ها نشان داد که بهبود معناداری در پیشرفت دانش‌آموزان، اعتماد و نگرش مثبت به معلم در گروه‌های آزمایش دیده شد. در تحقیق طولی ترویلود، برسوکس، بوس و سرزین^۵ (۲۰۰۶) نیز معلوم شد که انتظارات زود هنگام معلمان با ادراک بعدی دانش‌آموزان از صلاحیت‌های خود (خودکارآمدی)، به ویژه هنگامی که انتظارات مثبت باشند، رابطه دارد. ویتچر^۶ و همکاران (۲۰۰۳) نیز طی پژوهشی نشان دادند که ویژگی پذیرا بودن معلم بر باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر گذار است. زاهد (۱۳۹۱) نشان داد که پذیرایی بی‌توجهی معلم می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. همچنین غلامی و حسین‌چاری (۱۳۹۰) نشان دادند که خودکارآمدی دانش‌آموزان با راهنمایی و انتظار معلم ارتباط مثبت و با عدم اطمینان معلم ارتباط منفی دارد.

خلاصه این که در نظام تعلیم و تربیت کشورهای مختلف، معلم پیشگام اجرای برنامه‌های آموزشی به شمار می‌رود و به طور دایم با دانش‌آموزان در ارتباط است و رفتارهای او نقشی شگرف در پدیدآوری عواطف دانش‌آموزان دارد. بنابراین به منظور آگاهی از تأثیر معلم، به عنوان یکی از عناصر اصلی در نظام آموزشی، هدف پژوهش حاضر این است که نقش درک حمایت

- 1 . Hamre & Pianta
- 2 . Skinner, Furrer, Marchand & Kinderman
- 3 . Turner, Meyer, Anderman, Midgley, Green & Kang
- 4 . Vernille Blocklin
- 5 . Trouilloud, Bressoux, Bois & Sarrazin
- 6 . Witche

معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری را بررسی نماید. در واقع پژوهش حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال بوده است که آیا بر اساس درک حمایت معلم می‌توان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری را پیش‌بینی نمود؟

روش

این پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی است. در این پژوهش درک حمایت معلم به عنوان متغیر پیش‌بین و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر ملاک محسوب می‌شوند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر شامل ۷۶۶۸ دانش‌آموز

پسر پایه‌ی دوم و سوم راهنمایی بود که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در مدارس شهرستان رشت مشغول به تحصیل بودند. نمونه‌گیری در دو مرحله به شرح زیر صورت گرفت:

الف) مرحله شناسایی: در این مرحله، ۶۰۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای، از میان دانش‌آموزان پسر پایه‌ی دوم و سوم راهنمایی شهرستان رشت انتخاب شدند. ابتدا از میان مدارس موجود ۵ مدرسه و از هر مدرسه دو کلاس (دو کلاس دوم و دو کلاس سوم) به صورت تصادفی انتخاب شدند و تمام اعضای آن کلاس با استفاده از چک لیست‌های ریاضیات، خواندن و نوشتن معلم ساخته مورد بررسی قرار گرفتند.

ب) در این مرحله دانش‌آموزانی که طبق چک لیست‌های ریاضیات، خواندن و نوشتن معلم ساخته مشکل داشتند، مورد بررسی قرار گرفتند. لازم به ذکر است که ملاک، کسب حداقل ۱۰ نمره منفی در این آزمون‌ها می‌باشد. سپس موارد مشکوک به دارای ناتوانی یادگیری با استفاده از ملاک‌های DSM-IV-TR مورد بررسی قرار گرفتند و در نهایت ۷۴ نفر دارای ناتوانی یادگیری تشخیص داده شدند. به منظور آن که دانش‌آموزان انتخاب شده دارای ناتوانی‌های ذهنی نباشند، از نمره‌ی هوشی آزمون ریون استفاده شد و دانش‌آموزانی که بهره‌ی هوشی پایین‌تر از ۹۰ داشتند از نمونه‌ی پژوهشی حذف شدند. در نهایت از میان دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ۴۵ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب گردید. با توجه به این که در تحقیقات همبستگی حداقل نمونه

بایستی ۳۰ نفر باشد (دلاور، ۱۳۸۰)، در این تحقیق به خاطر افزایش اعتبار بیرونی، ۴۵ نفر دارای ناتوانی یادگیری، به عنوان نمونه‌ی تحقیق انتخاب شدند. در پژوهش حاضر جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

چک لیست‌های ریاضیات، خواندن و نوشتن: این چک لیست‌های محقق ساخته جهت ارزیابی اولیه ناتوانی یادگیری در ریاضیات، خواندن و نوشتن در دانش‌آموزان توسط محققان تهیه شده است. هر کدام از این چک لیست‌ها دارای ۲۰ سؤال است. روایی صوری و محتوایی این چک لیست‌ها با استفاده از نظرات معلمان مورد تأیید قرار گرفت. ضریب پایایی چک لیست‌های ریاضیات، خواندن و نوشتن با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۲ و ۰/۶۶ محاسبه شد. از این چک لیست‌ها فقط جهت جداسازی اولیه دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در ریاضیات، خواندن و نوشتن استفاده شد و نتایج آن به طور مستقیم در تجزیه و تحلیل دخالت داده نشده است.

مصاحبه‌ی بالینی ساختار یافته: به منظور اعتبار بیشتر تشخیص و شناسایی دقیق‌تر دانش‌آموزان دچار ناتوانی در یادگیری، مصاحبه‌ی بالینی بر اساس ملاک‌های تشخیصی برگرفته از DSM-IV-TR به همراه آزمون هوش ریون انجام شد که نتایج آن، یافته‌های به دست آمده از فهرست‌های واریسی را تأیید کرد.

آزمون هوشی ریون: این آزمون توسط ریون (۱۹۶۲)؛ به نقل سید عباس زاده، گنجی و شیرزاد، (۱۳۸۲) در انگلستان برای اندازه‌گیری هوش در گروه سنی ۹ تا ۱۸ سال ساخته شده است و دارای ۶۰ آیت (۵ سری ۱۲ تایی) می‌باشد. ضریب همسانی درونی این آزمون با میانگین ۰/۹۰ و ضریب پایایی بازآزمایی با میانگین ۰/۸۲ گزارش شده است. همبستگی این آزمون با آزمون‌های هوشی وکسلر، استنفورد-بینه، مازهای پروتئوس و آدمک گودیناف در دامنه‌ای از ۰/۴۰ تا ۰/۷۵ به دست آمده است. در این پژوهش ملاک انتخاب افراد نمره‌ی هوش بهر ۹۰ و به بالا بوده و متغیر هوش با استفاده از روش آماری تحلیل کواریانس کنترل گردیده است.

پرسش‌نامه‌ی درک حمایت معلم: این پرسش‌نامه توسط متنی، مک و ایرتر و اونیل^۱ (۲۰۰۸) طراحی شده است. این مقیاس شامل ۲۱ سؤال و چهار مؤلفه‌ی راهنمایی، توجه مثبت، انتظارات و قابلیت دسترس می‌باشد. دانش‌آموزان بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای به آن پاسخ دادند. متنی، مک و ایرتر و اونیل (۲۰۰۸) همسانی درونی کل مقیاس و چهار عامل آن را مورد بررسی قرار دادند و آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۹۶ و عامل‌های آن به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۹، ۰/۸۸ و ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. همچنین اعتبار این پرسش‌نامه را با روش تحلیل عاملی محاسبه کرده‌اند که شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) مطلوب گزارش شده است. روایی هم‌زمان این پرسش‌نامه با مقیاس حمایت معلم فارمرز^۲ (۱۹۸۵) $r=0.79$ گزارش شده است. در مطالعه‌ی حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ است.

پرسش‌نامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی: این پرسش‌نامه توسط مک ایلروی و بانتینگ^۳ (۲۰۰۲) طراحی شده و شامل ۱۰ سؤال است و دانش‌آموزان بر اساس یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای به آن پاسخ دادند. مک ایلروی و بانتینگ ضریب اعتبار مقیاس را ۰/۸۱ اعلام کرده‌اند. لواسانی، اژه‌ای و افشاری (۱۳۸۸) ضریب همسانی درونی مقیاس را بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند. ضریب روایی این مقیاس با مؤلفه‌ی نگرانی از مقیاس تجدید نظر شده اضطراب بنسون و الزهار^۴ (۱۹۹۴) $r=-0.42$ گزارش شده است (مک ایلروی و بانتینگ، ۲۰۰۲). در مطالعه‌ی حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ است. همچنین ضریب روایی این مقیاس با مؤلفه‌ی خودکارآمدی از مقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ) $r=0.71$ محاسبه شده است.

1. Metheny, McWhirter & O'Neil
2. Farmers
3. McIlroy & Bunting
4. Benson & El-Zahhar

روش اجرا: پس از هماهنگی با سازمان آموزش و پرورش، ابتدا دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری بر اساس ملاک‌های تجدید نظر شده چهارمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی شناسایی شدند. سپس آزمون هوشی ریون به صورت گروهی اجرا گردید و بعد برای تمام دانش‌آموزان مقیاس درک حمایت معلم و خودکارآمدی تحصیلی به صورت گروهی در محل تحصیل ارایه و از آن‌ها خواسته شد که به دقت سؤالات را بخوانند و پاسخ‌های مورد نظر را متناسب با ویژگی‌های خود انتخاب نمایند و سؤالی را تا حد امکان بی‌جواب نگذارند. برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است، به طوری که برای توصیف داده‌های جمع‌آوری شده از جداول میانگین و انحراف استاندارد و در بعد استنباطی از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری استفاده شد.

نتایج

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری میانگین (و انحراف معیار) نمرات درک حمایت معلم ۸۸/۰۱ (۹/۳۹) و خودکارآمدی تحصیلی ۵۸/۶۲ (۴/۸۰) می‌باشد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد مطالعه در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و ارتباط آن با هم

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵
۱-راهنمایی	۳۴/۷۳	۳/۳۸	۱				
۲-دید مثبت	۲۰/۸۸	۲/۳۵	***۰/۸۶	۱			
۳-انتظار	۲۱/۰۰	۲/۰۰	***۰/۶۷	***۰/۸۲	۱		
۴-پذیرا	۱۱/۴۰	۱/۶۶	***۰/۶۹	***۰/۷۲	***۰/۶۸	۱	
۵-خودکارآمدی تحصیلی	۵۸/۶۲	۴/۸۰	***۰/۸۲	***۰/۶۸	***۰/۶۷	***۰/۷۳	۱

*** P < ۰/۰۰۱

نقش درک حمایت معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری

نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که راهنمایی ($r=0/82$)، دید مثبت ($r=0/68$)، انتظار ($r=0/67$) و پذیرا بودن معلم ($r=0/73$) با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری رابطه‌ی معناداری دارد ($P<0/001$).

جدول ۲. نقش درک حمایت معلم بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان

SS	df	MS	F	P	R	R ² تصحیح شده
۸۰۵/۲	۴	۲۰۱/۳	۳۸/۴۵	۰/۰۰۰	۰/۸۹	۰/۷۷
۲۰۹/۴	۴۰	۵/۲				
۱۰۱۴/۶	۴۴					

پیش‌بین: (مقدار ثابت)؛ راهنمایی، دید مثبت، انتظار، پذیرا
ملاک: خودکارآمدی تحصیلی

طبق داده‌های جدول ۲ مقدار $R=0/89$ و مجذور R تصحیح شده برابر $0/77$ محاسبه گردید. $F(4,40)=38/45$ و $P<0/001$ نشان داد که همخوانی بین درک حمایت معلم با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ارتباط معنادار دارد. به عبارت دیگر، ۷۷ درصد تغییرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری را می‌توان با استفاده از تغییرات مؤلفه‌های درک حمایت معلم تبیین نمود. طبق داده‌های جدول ۳، سهم تمامی مؤلفه‌های درک حمایت معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی معنادار بوده و در بین مؤلفه‌ها سهم راهنمایی معلمان ($Beta=0/88$) از همه مؤلفه‌ها بیشتر است.

جدول ۳. سهم مؤلفه‌های درک حمایت معلم در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری

P	ضرایب استاندارد شده		ضرایب استاندارد نشده		مقدار ثابت
	t	Beta	خطای استاندارد	B	
۰/۰۰۶	۲/۸۹	-	۴/۲۲	۱۲/۲۱	مقدار ثابت
۰/۰۰۰	۵/۹۶	۰/۸۸	۰/۲۱	۱/۲۶	راهنمایی
۰/۰۰۲	۳/۲۴	۰/۶۱	۰/۳۸	۱/۲۴	دید مثبت
۰/۰۰۹	۲/۷۴	۰/۳۲	۰/۳۱	۰/۸۶	انتظار
۰/۰۰۶	۲/۸۹	۰/۳۶	۰/۳۲	۰/۹۲	پذیرا

با توجه به موارد مطرح شده و بر اساس جدول ۳ می‌توان معادله رگرسیون زیر را برای پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در نظر گرفت:

(راهنمایی) $1/26 +$ (دید مثبت) $1/24 +$ (انتظار) $0/86 +$ (پذیرا) $0/92 +$ خودکارآمدی تحصیلی $12/21 =$

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش نقش درک حمایت معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری مورد بررسی قرار گرفت. بعد روانی انسان، نقشی مهم در رشد و ارتقای او دارد. بنابراین اهداف و برنامه‌ریزی‌های آموزش و پرورش باید در راستای رشد احساس ارزشمندی و مهم بودن دانش‌آموز شکل بگیرد. نتایج پژوهش نشان داد که همخوانی بین درک حمایت معلم با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ارتباط معنادار دارد. به عبارت دیگر، ۷۷ درصد تغییرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری را می‌توان با استفاده از تغییرات مؤلفه‌های درک حمایت معلم تبیین نمود ($P < 0/001$). این یافته به اشکال دیگر در پژوهش‌هایی همچون (نیتو، ۱۹۹۶؛ مولر، کاتز و دانس، ۱۹۹۹؛ باکر، ۱۹۹۹؛ همر و پیانتا، ۲۰۰۱؛ ترنر و همکاران، ۲۰۰۲؛ دیویس، ۲۰۰۳؛ زمیلاس، ۲۰۰۶؛ ترویلود و همکاران، ۲۰۰۶؛ مالکی و دیماری، ۲۰۰۶؛ میر، ۲۰۰۳؛ به نقل از فرنزل، پکرون و گاتز، ۲۰۰۷؛ اسکینر و

همکاران، ۲۰۰۸ و الیاس و هاینس، ۲۰۰۸) تأیید شده است. در واقع می‌توان گفت با درک حمایت معلم از سوی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، آنان در توانایی خود نسبت به یادگیری دروس، احساس خودکارآمدی و کفایت می‌کنند و به دروس خود اهمیت داده و آن را در زندگی خود کارساز می‌بینند.

یافته دیگر پژوهش نیز نشان داد که از بین مؤلفه‌های درک حمایت معلم، سهم راهنمایی از جانب معلم از همه بیشتر است. این نتیجه در پژوهش غلامی و حسین‌چاری (۱۳۹۰) مبنی بر اهمیت درک راهنمایی از جانب معلمان، واکنش مناسب به سؤالات درسی و غیردرسی و حمایت از اهداف آینده دانش‌آموزان همسو است. ضرورت راهنمایی مؤثر و کارآمد دانش‌آموزان بر کسی پوشیده نیست و این اعتقاد که تنها کسی که می‌تواند با راهنمایی خود به گونه‌ای مداوم بر دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، به شدت قوت گرفته است (نوابی‌نژاد، ۱۳۶۵). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی به تجارب شخصی، پیشرفت‌ها، راهبردهای آموزشی و روش تدریس بستگی دارد (زیمرمن، ۲۰۰۰). همچنین خودکارآمدی، برخلاف دیگر ساختارهای روان‌شناختی، قابل انعطاف است و می‌تواند از طریق ارائه کمک و راهنمایی معلم افزایش یابد (بندورا، ۱۹۹۳).

پس از مؤلفه راهنمایی، سهم مؤلفه دید مثبت از سایر مؤلفه‌ها بیشتر است. یعنی اگر دانش‌آموز دارای ناتوانی یادگیری احساس کند که معلم نسبت به وی نظر مساعدی دارد، در خودکارآمدی‌اش تأثیرگذار خواهد بود. این نتیجه با یافته ورنیل‌بلاکلین (۲۰۰۸) مبنی بر نقش درک دید مثبت معلم بر خودکارآمدی دانش‌آموزان همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که تشویق در هر جلسه، تعامل در آغاز کلاس و دادن پسخوراند کلاسی، باعث نگرش مثبت و خودکارآمدی می‌شود. یکی از شرایطی که موجب از بین رفتن خودکارآمدی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری می‌شود، رتبه بندی شاگردان و نمره دادن به صورت رقابتی است که باعث بی‌کفایتی در بسیاری از افراد می‌شود. برخی از دانش‌آموزان از طریق توجه معلم، موفقیت‌ها و تقویت‌های اجتماعی و تحصیلی متعددی را نسبت به دیگر همکلاسی‌هایش دریافت می‌کنند.

چنین تشویق و تمجیدهایی، باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. زیرا از دید دانش‌آموز، توجه معلم نشانه‌ای از اهمیت فرد تلقی می‌گردد و این احساس در دانش‌آموز شکل می‌گیرد که شایستگی این توجه را دارد. در نتیجه اعتماد به نفس پیدا می‌کند و اهداف بالایی را برای خود بر می‌گزیند که به عواطف مثبتی در وی منجر می‌گردد (ورنیل بلاکلین، ۲۰۰۸).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که مؤلفه پذیرا بودن معلم به عنوان پیش‌بینی کننده خودکارآمدی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری می‌باشد. این نتیجه با یافته‌های ویتچر و همکاران (۲۰۰۳) و زاهد (۱۳۹۱) مبنی بر نقش درک دید مثبت معلم بر خودکارآمدی دانش‌آموزان همسو است. اگر معلم به هنگام گفتار دانش‌آموزان، چه گفتار آنان در پاسخ به سؤال معلم و چه گفتار آغازگرانه و ابداعی آنان، جنبه‌ی پذیرندگی داشته باشد، سهم عمده‌ای در پیش‌بینی موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان خواهند داشت (گایل، پریس، بورل و آلن^۱، ۲۰۰۶). در این راستا کایل^۲ (۱۹۹۱) اهمیت پذیرش دانش‌آموزان از جانب معلمان، واکنش مناسب و به موقع به گفتار آنان، حمایت کردن از اظهارنظر آنان و پرهیز از تحقیر را در رشد و توسعه‌ی شناختی و عاطفی دانش‌آموزان نشان داد. دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند معلمان‌شان در مدرسه آن‌ها را حمایت می‌کنند، دارای عزت نفس بالاتری بوده و علاقه‌مندند که معلمان خود را راضی کنند. به علاوه انگیزش یادگیری بیشتری دارند. روابط گرم و اعتمادبخش بین معلم و دانش‌آموز کلید اساسی در محیط‌های کلاسی که دانش‌آموزان در آن احساس راحتی می‌نمایند و وارد بحث‌های خلاقانه و روشنفکرانه می‌شوند، می‌باشد (دیویس، ۲۰۰۳؛ ترنر و همکاران، ۲۰۰۲).

بخش دیگر از نتایج پژوهش نشان داد که مؤلفه انتظار به عنوان پیش‌بینی کننده خودکارآمدی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری می‌باشد. این نتیجه با یافته‌های ترویلود و همکاران (۲۰۰۶) مبنی بر نقش درک انتظار معلم بر خودکارآمدی دانش‌آموزان همسو است. در توجیه این یافته

1 . Gayle, Preiss, Burrell & Allen

2 . Kyle

می‌توان گفت احساس فرد در تعامل اجتماعی روزمره، حدود ۸۰ درصد واریانس خلق روزانه را تبیین می‌کند. بر این اساس، طبیعی است که انتظارات معلم، که لاجرم در رفتارهای او نیز ظهور می‌یابد، خلق و خوی دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد. دانش‌آموز، نحوه‌ی برخورد معلم در کلاس با سایر دانش‌آموزان را می‌بیند و مقایسه‌ی اجتماعی نیز انجام می‌دهد. دانش‌آموز، هرگونه رفتار، اعم از دادن مسئولیت یا آزادی عمل را درک می‌کند و تحت تأثیر این رویدادهای کلاسی، عواطف مثبت یا منفی او شکل می‌گیرد (بلگر، دلونکیس، کسلر و اسپیلینگ، ۱۹۸۹). در مجموع انتظارات معلم طی فرایند انتقال انتظار به دانش‌آموز منتقل شده و عواطف شاگرد از جمله خودکارآمدی تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

توجه به جنبه‌های کاربردی پژوهش حاضر نیز از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. در این راستا معلمان می‌توانند با تعامل مثبت با دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری (رفتار توأم با حمایت، توجه، دید مثبت، راهنمایی، پذیرا بودن و پاسخ‌گویی) زمینه رشد عواطف مثبت به ویژه احساس خودکارآمدی تحصیلی را در آنان به وجود آورند. بنابراین، متولیان امر و معلمان باید در زمینه‌ی کمک به دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری راهبردهایی را جهت افزایش درک حمایت معلم که به تبع، خودکارآمدی را به دنبال دارد، تنظیم کنند. مختص بودن نمونه به دانش‌آموزان پسر مدارس راهنمایی شهرستان رشت از محدودیت‌های این پژوهش می‌باشد. انجام پژوهش‌های مشابه در دانش‌آموزان دختر و همچنین دوره‌های تحصیلی دیگر از پیشنهادات این پژوهش می‌باشد. با توجه به این که از تحقیق حاضر نمی‌توان به اثرات علی درک حمایت معلم بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پی برد، انجام پژوهش‌های آزمایشی برای دستیابی به ادله‌ی محکم‌تر مثمر ثمر می‌باشد.

منابع

- احدی، حسن و کاکاوند، علیرضا (۱۳۸۹). اختلال‌های یادگیری (از نظریه تا عمل). به همراه راهکارهای عملی جهت رفع مشکلات رایج تحصیلی و یادگیری. تهران: انتشارات ارسباران.
- انجمن روان‌شناسی امریکا (۲۰۰۰). متن تجدید نظر شده چهارمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی. ترجمه‌ی هامایاک آوادیس یانس محمد رضا نیکخوه (۱۳۸۸). چاپ اول، تهران، نشر سخن.
- بختیار پور، سعید؛ حافظی، فریبا و بهزادی شینی، فاطمه (۱۳۸۹). رابطه‌ی بین جایگاه مهار، کمال‌گرایی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانشجویان. *مجله‌ی یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۳، ۵۲-۳۵.
- داوودی، محمد (۱۳۸۶). نقش معلم در تربیت دینی. تهران: انتشارات حوزه و دانشگاه.
- دلاور، علی (۱۳۸۰). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ویرایش.
- زاهد، عادل (۱۳۹۱). میزان همخوانی روابط کلامی و غیر کلامی معلمان در جریان تدریس و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه*، ۱(۱)، ۶۱-۴۱.
- خرمایی، فرهاد؛ عباسی، مسلم و رجبی، سعید (۱۳۹۰). مقایسه‌ی کمال‌گرایی و تعلل‌ورزی در مادران دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۱)، ۷۷-۶۰.
- سید عباس زاده، میر محمد؛ گنجی، مسعود و شیرزاد، علی (۱۳۸۲). بررسی رابطه هوش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم راهنمایی تحصیلی مدارس استعداد درخشان شهرستان اردبیل، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی استان اردبیل.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر دوران.
- علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد و علایی خرایم، سارا (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۳)، ۸۵-۱۰۴.

غلامی، سمیه و حسین‌چاری، مسعود (۱۳۹۰). پیش‌بینی شادمانی دانش‌آموزان با توجه به ادراک آن‌ها از انتظارات معلم، نحوه‌ی تعامل معلم و خودکارآمدی. *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳(۱)،

۸۳-۱۰۹

لواسانی، مسعود غلامعلی؛ اژه‌ای، جواد و افشاری، محسن (۱۳۸۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. *مجله‌ی روان‌شناسی*، ۱۳(۳)، ۲۸۹-۳۰۵.

نریمانی، محمد و رجبی، سوران (۱۳۸۴). بررسی شیوع اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *پژوهش در حیطه‌ی کودکان استثنایی*، ۵(۳)، ۲۲۱-۲۵۲.

نوابی‌نژاد، شکوه (۱۳۶۵). معلم در نقش یک راهنما. *مجله‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۰، ۳۲-۳۴.

Akin, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals and depression, anxiety, and stress: A structural equation modeling. *World Applied Sciences Journal*, 3(5), 725-732.

Aultman, L. P., William- Johnson. M. R. & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, 25, 636-646.

Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100, 57-70.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy incognitive development and functional. *Journal Educational Psychologist*, 28, 117-148.

Bandura, A., & Adams, N. E. (2002). Analysis of self-efficacy theory in behavior change, cognitive theory. *Journal Theories & Research*, 23(1), 287- 310.

Bandura, A., & Schuk, D. H. (2005). Cultiving competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self motivation. *Journal Personality & Phyciology*, 41(3), 586- 598.

Benson, J., & El-Zahhar, N. (1994). Further refinement and validation of the Revised Test Anxiety Scale. *Structural Equation Modelling*, 1(3), 203-221.

Bolger, N., DeLongis, A., Kessler, R. C. & Schiling, E. A. (1989). Effects of stress on negative mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 808-818.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student- teacher relationships on children's social and cognitive development, *Educational Psychologist*, 38 (4), 207-234.

Elias, M. J. & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23, 474-495.

Farmer, H. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 363-390.

Fletcher, J. M., Morris, R. D. & Lyon, G. R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: An intergrative perspective. In H.L. Swanson, K. R.

- Fletcher, J. M., Reid Lyon, G., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2007). Learning disabilities: from identification to intervention. 1st ed. New York: Guilford Press.
- Fox, C. L. (1989). Peer perceptions of learning disabled children in the regular classroom. *Exceptional Children*, 56, 50-59.
- Frenzal, A. C., Pekrun, R. & Goetz, T. (2007). Girls and Mathematics-a Hopless Issue? A Control-value Approach to Gender Differences in Emotions toward Mathematics, *European Journal of Education*, 22(4), 497-514.
- Gayle, B. M., Preiss, R. W., Burrell, N. & Allen, M. (2006). Classroom communication and instructional: Advances through Meta-Analysis processes. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Grant, P.A. & Grant, P.B. (2010). Educating Children with Specific Learning Disabilities. *International Encyclopedia of Education*, (3), 646-653.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grades. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record* 103(6), 1056-1080.
- Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289-300.
- Kyle, P. B. (1991). Developing cooperative interaction in schools for teachers and administrators. *Individual Psychiatric Journal of Adlerian Theory – Research on Patricie*, 42(2), 261-265.
- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2003). What type of support so they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252.
- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21, 375-395.
- McIlroy, D. & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Journal Contemporary Educational Psychology*, 27, 226-237.
- Metheny, J., McWhirter, E. H. & O'Neil, M. E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 218-237.
- Muller, C., Katz, S. R. & Dance, L. J. (1999). Investing in teaching and learning: dynamics of the teacher-student relationship from each actor's perspective. *Urban Education*, 34 (3), 292-337.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity* (2nd ed.), Longman, New York.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception*, 239-266. London: Ablex Publishing.

- Roberts, C. & Zubrick, S. (1993). Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children*, 59(3), 192-202.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.
- Schunk, D.H.(2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20, 463-467.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398.
- Trouilloud, D., Bressoux, P., Bois, J. & Sarrazin, P. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 75-86.
- Turner, J. C., Meyer, D., Anderman, E., Midgley, C., Green, M. & Kang, Y. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.
- Vernille Blocklin, K. M. (2008). The impact of teacher interaction on the achievement and self – efficacy of students within a computer-based, developmental mathematics course. UMD Dissertations University of Maryland.
- Witcher, A.E., Onwuegbuzie, A.J., Collins, K. M. T., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D. & Moore, C. (2003). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 137-148.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 2005, Montreal, Canada.
- Zimmerman, B. J. (2000). An essential motive to learn. *Journal Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. Edited by Frank Pajares and Tim Urdan. Published by Information Age Publishing, Greenwich, CT.

The role of perceived teacher support in predicting academic self-efficacy in students with learning disabilities

M. Narimani¹, B. Khoshnoodnia Chomachaei², A. Zahed³ & A. Abolghasemi⁴

Abstract

The purpose of the present study is to determine the role of perceived teacher support in predicting academic self-efficacy in students with learning disabilities. This research is a correlational study. The research sample consisted of 45 students with learning disabilities who were selected by stage random sampling from among students in Rasht city. The data were collected using the researcher constructed tests for reading, writing and math evaluation, perceived teacher support scale, academic self-efficacy scale and Raven's progressive Matrices. The results of Pearson correlation coefficient showed that perceived teacher support is related to academic self-efficacy in students with learning disabilities. The result of enter regression showed that perceived teacher support explained academic self-efficacy in students with learning disabilities. This finding has important implications as regards the education and mental health of students with learning disabilities.

Keywords: perceived teacher support, academic self-efficacy, learning disability

1 . Corresponding Author: Professor of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili

2 . MA. in Psychology, University of Mohaghegh Ardabili

3 . Associate Professor, University of Mohaghegh Ardabili

4 . Associate Professor of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili