

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تعهدنامه‌ی اصالت اثر و رعایت حقوق دانشگاه

اینجانب بهنام خشنودنیای چماچائی دانش‌آموخته‌ی مقطع کارشناسی ارشد رشته‌ی روانشناسی گرایش عمومی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه محقق اردبیلی به شماره‌ی دانشجویی ۹۰۱۱۱۵۳۱۰۶ که در تاریخ ۱۳۹۲/۰۶/۰۲ از پایان‌نامه‌ی تحصیلی خود تحت عنوان مقایسه باورهای انگیزشی، خودکارآمدی تحصیلی و درک حمایت معلم در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری دفاع نموده‌ام، متعهد می‌شوم که:

(۱) این پایان‌نامه را قبلاً برای دریافت هیچ‌گونه مدرک تحصیلی یا به عنوان هرگونه فعالیت پژوهشی در سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی و پژوهشی داخل و خارج از کشور ارائه ننموده‌ام.

(۲) مسئولیت صحت و سقم تمامی مندرجات پایان‌نامه‌ی تحصیلی خود را بر عهده می‌گیرم.

(۳) این پایان‌نامه، حاصل پژوهش انجام شده توسط اینجانب می‌باشد.

(۴) در مواردی که از دستاوردهای علمی و پژوهشی دیگران استفاده نموده‌ام، مطابق ضوابط و مقررات مربوطه و با رعایت اصل امانتداری علمی، نام منبع مورد استفاده و سایر مشخصات آن را در متن و فهرست منابع و مأخذ ذکر نموده‌ام.

(۵) چنانچه بعد از فراغت از تحصیل، قصد استفاده یا هرگونه بهره‌برداری اعم از نشر کتاب، ثبت اختراع و ... از این پایان‌نامه را داشته باشم، از حوزه‌ی معاونت پژوهشی و فناوری دانشگاه محقق اردبیلی، مجوزهای لازم را اخذ نمایم.

(۶) در صورت ارائه‌ی مقاله‌ی مستخرج از این پایان‌نامه در همایش‌ها، کنفرانس‌ها، سمینارها، گردهمایی‌ها و انواع مجلات، نام دانشگاه محقق اردبیلی را در کنار نام نویسندگان (دانشجو و اساتید راهنما و مشاور) ذکر نمایم.

(۷) چنانچه در هر مقطع زمانی، خلاف موارد فوق ثابت شود، عواقب ناشی از آن (منجمله ابطال مدرک تحصیلی، طرح شکایت توسط دانشگاه و ...) را می‌پذیرم و دانشگاه محقق اردبیلی را مجاز می‌دانم با اینجانب مطابق ضوابط و مقررات مربوطه رفتار نماید.

نام و نام خانوادگی دانشجو: بهنام خشنودنیای چماچائی

امضا

تاریخ



دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی
گروه آموزشی روانشناسی

پایان نامه برای دریافت درجه‌ی کارشناسی ارشد
در رشته‌ی روانشناسی گرایش عمومی

عنوان:

**مقایسه باورهای انگیزشی، خودکارآمدی تحصیلی و درک حمایت معلم در دانش-
آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری**

اساتید راهنما:

دکتر محمد نریمانی – دکتر عادل زاهد

استاد مشاور:

دکتر عباس ابوالقاسمی

پژوهشگر:

بهنام خشنودنیای چماچائی

تابستان ۹۲



دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی
گروه آموزشی روانشناسی

پایان نامه برای دریافت درجه‌ی کارشناسی ارشد
در رشته‌ی روانشناسی گرایش عمومی


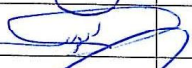

عنوان:

**مقایسه باورهای انگیزشی، خودکارآمدی تحصیلی و درک حمایت معلم در
دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری**

پژوهشگر:

بهنام خشنودیای چماچانی

ارزیابی و تصویب شده‌ی کمیته‌ی داوران پایان نامه با درجه‌ی **قبول**.....

امضاء	سمت	مرتبه‌ی علمی	نام و نام خانوادگی
	استاد راهنما و رئیس کمیته‌ی داوران	استاد دانشیار	دکتر محمد نریمانی - دکتر عادل زاهد
	استاد مشاور	دانشیار	دکتر عباس ابوالقاسمی
	داور	استادیار	دکتر اکبر عطادخت

تقدیم به مهربان فرشتگانی که:

لحظات ناب باور بودن، لذت و غرور دانستن، جسارت خواستن، عظمت رسیدن

و تمام تجربه‌های یکتا و زیبای زندگی‌م، مدیون حضور سبز آنهاست...

تقدیم به خانواده عزیزم ...

سپاسگزاری:

از اساتید راهنمای ارجمند جناب آقای دکتر محمد نریمانی و دکتر عادل زاهد که با سعه صدر و صبوری، مرا راهنمایی نموده و با ارائه نظرات سازنده و رهنمودهای بی دریغشان در پیشبرد این پایان نامه سعی تمام مبذول داشتند، کمال تشکر را دارم. از استاد مشاور ارجمند جناب آقای دکتر عباس ابوالقاسمی که در طول این تحقیق با رهنمودها و تشویق‌های خود مرا مورد لطف خویش قرار دادند، صمیمانه سپاسگزارم.

نام خانوادگی دانشجو: خسودنیای چماچائی	نام: بهنام
عنوان پایان نامه: مقایسه باورهای انگیزشی، خودکارآمدی تحصیلی و درک حمایت معلم در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری	
استاد راهنما: دکتر محمد نریمانی - دکتر عادل زاهد استاد مشاور: دکتر عباس ابوالقاسمی	
مقطع تحصیلی: کارشناسی ارشد	رشته: روانشناسی
گرایش: عمومی	دانشگاه: محقق اردبیلی
دانشکده: علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ دفاع: ۱۳۹۲/۰۶/۰۲
	تعداد صفحات: ۱۴۷
<p>چکیده: ناتوانی های یادگیری به عنوان مشکل عصب شناختی در نظر گرفته شده که با مشکلات جدی در توانایی خواندن، ریاضیات و نوشتن همراه است و با توانایی ذهنی مورد انتظار از فرد همخوانی ندارد. پژوهش حاضر با هدف مقایسه باورهای انگیزشی، خودکارآمدی تحصیلی و درک حمایت معلم در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری انجام شد. این پژوهش یک مطالعه مقایسه‌ای و از نوع مقطعی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش-آموزان پایه دوم و سوم راهنمایی نارساخوان، نارسانویس، نارسا حساب و عادی شهر رشت در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ می-باشد. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۶۰ دانش آموز (۱۵ نفر نارساخوان، ۱۵ نفر نارسانویس، ۱۵ نفر نارسا حساب و ۱۵ نفر عادی) پایه دوم و سوم راهنمایی بودند که به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای از میان دانش‌آموزان مدارس ناحیه ۱ و ۲ شهر رشت انتخاب شدند. برای جمع آوری داده‌ها از آزمون‌های محقق ساخته خواندن، نوشتن و ریاضیات، پرسشنامه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و آزمون هوشی ریون استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات، از روش‌های تحلیل واریانس یک راهه، تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا)، آزمون تعقیبی LSD و همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که بین دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری و عادی از لحاظ خودکارآمدی، ارزش-گذاری درونی، اضطراب امتحان، خودکارآمدی تحصیلی، درک راهنمایی و انتظار معلم تفاوت معناداری وجود دارد. بین درک دید مثبت و پذیرا بودن معلم تفاوت معناداری بدست نیامد. همچنین نتایج نشان داد بین مقیاس خودکارآمدی تحصیلی و زیر مقیاس خودکارآمدی در باورهای انگیزشی رابطه معناداری وجود دارد ($P < 0/001$). با توجه به اهمیت این متغیرها می‌توان گام‌های مهمی در زمینه برنامه‌ریزی، آموزش و ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی-های یادگیری برداشت.</p>	
کلید واژه‌ها: باورهای انگیزشی، خودکارآمدی تحصیلی، درک حمایت معلم، ناتوانی یادگیری	

فصل اول: مقدمه و کلیات

۱-۱- مقدمه.....	۲
۲-۱- بیان مسأله.....	۵
۳-۱- اهداف پژوهش.....	۹
۴-۱- اهمیت و ضرورت پژوهش.....	۹
۵-۱- فرضیه‌ها.....	۱۱
۶-۱- تعاریف نظری و عملیاتی.....	۱۲

فصل دوم: مبانی نظری و پیشینه پژوهشی

۱-۲- مروری بر ادبیات پژوهش.....	۱۷
۱-۱-۲- تعریف ناتوانی یادگیری.....	۱۸
۲-۱-۲- تفاوت در بهره هوشی و پیشرفت تحصیلی.....	۲۰
۳-۱-۲- بد کاری سیستم اعصاب مرکزی.....	۲۱
۴-۱-۲- ویژگی‌های کودکان ناتوان در یادگیری.....	۲۲
۱-۴-۱-۲- مشکلات پیشرفت تحصیلی.....	۲۲
۱-۱-۴-۱-۲- مشکل در خواندن.....	۲۲
۲-۱-۴-۱-۲- مشکل در زبان نوشتاری.....	۲۳
۳-۱-۴-۱-۲- مشکل در ریاضی.....	۲۳
۲-۴-۱-۲- اشکال در زبان گفتاری.....	۲۴
۳-۴-۱-۲- مشکل ادراکی، ادراکی-حرکتی و هماهنگی کل.....	۲۴
۴-۴-۱-۲- اختلال توجه و بیش‌فعالی.....	۲۵

- ۲۶.....مشکلات حافظه، شناخت و فراشناخت.....۵-۴-۱-۲
- ۲۷.....مشکلات هیجانی-اجتماعی.....۶-۴-۱-۲
- ۲۸.....مشکلات انگیزشی.....۷-۴-۱-۲
- ۲۸.....مکان کنترل بیرونی.....۱-۷-۴-۱-۲
- ۲۹.....اسنادهای منفی.....۲-۷-۴-۱-۲
- ۳۰.....درماندگی آموخته شده.....۳-۷-۴-۱-۲
- ۳۰.....مشکلات سلوک.....۸-۴-۱-۲
- ۳۱.....سبب شناسی.....۵-۱-۲
- ۳۱.....عوامل ارگانیکی و بیولوژیکی.....۱-۵-۱-۲
- ۳۲.....عوامل ژنتیکی.....۲-۵-۱-۲
- ۳۲.....عوامل محیطی.....۳-۵-۱-۲
- ۳۳.....عوامل ناهنجاری‌زا.....۴-۵-۱-۲
- ۳۴.....شیوع.....۶-۱-۲
- ۳۵.....نظریه های مختلف در زمینه ی اختلالات یادگیری.....۷-۱-۲
- ۳۵.....نظریه مبتنی بر نقص رشی.....۱-۷-۱-۲
- ۳۶.....نظریه های رفتاری ناتوانی های یادگیری.....۲-۷-۱-۲
- ۳۸.....نظریه شناختی ناتوانی های یادگیری.....۳-۷-۱-۲
- ۳۸.....باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی.....۲-۲
- ۳۹.....باورهای خود کارآمدی.....۱-۲-۲
- ۴۰.....ارزش گذاری درونی.....۲-۲-۲
- ۴۱.....اضطراب امتحان.....۳-۲-۲
- ۴۴.....باورهای انگیزشی و وظیفه معلمان.....۴-۲-۲
- ۴۶.....یادگیری خود تنظیمی.....۵-۲-۲

- ۴۷.....۶-۲-۲- راهبردهای تنظیم شناخت (خودتنظیمی در شناخت)
- ۴۹.....۷-۲-۲- راهبردهای تنظیم انگیزش یا عاطفه (خودنظم‌بخشی در انگیزش)
- ۵۳.....۸-۲-۲- پیامد دادن به خود.....
- ۵۳.....۹-۲-۲- خود-گویی هدفمند.....
- ۵۴.....۱۰-۲-۲- افزایش علاقه.....
- ۵۵.....۱۱-۲-۲- خود-تعلل ورزی.....
- ۵۶.....۱۲-۲-۲- کنترل اسناد.....
- ۵۷.....۱۳-۲-۲- پژوهش‌های انجام شده در رابطه با باور انگیزشی.....
- ۶۶.....۱-۳-۲- خودکارآمدی تحصیلی.....
- ۶۷.....۲-۳-۲- مدیریت خودکارآمدی.....
- ۶۸.....۱-۲-۳-۲- تعیین هدف نزدیک.....
- ۶۹.....۲-۲-۳-۲- بدبینی دفاعی.....
- ۷۰.....۳-۲-۳-۲- خود-گویی کارآمد.....
- ۷۰.....۳-۳-۲- خودکارآمدی تحصیلی برای یادگیری و پیشرفت.....
- ۷۱.....۴-۲- پژوهش‌های انجام شده در رابطه با خودکارآمدی تحصیلی.....
- ۷۵.....۱-۵-۲- درک حمایت معلم.....
- ۷۶.....۲-۵-۲- گرمی و هم‌حسی معلم.....
- ۷۷.....۳-۵-۲- الگودهی معلم.....
- ۷۸.....۴-۵-۲- علاقه‌مندی معلم.....
- ۷۹.....۵-۵-۲- انتظارات معلم.....
- ۸۱.....۶-۵-۲- ماهیت انتظارات.....
- ۸۵.....۷-۵-۲- انواع اثرات انتظارات معلم.....
- ۸۷.....۸-۵-۲- انتظارات معلم: کاربردها در مورد انگیزش.....

۸۷.....	۲-۵-۹- متغیرهای جو کلاسی.....
۸۸.....	۲-۵-۱۰- نظم و ایمنی.....
۸۸.....	۲-۵-۱۱- پژوهش‌های انجام شده در رابطه با درک حمایت معلم.....
۹۱.....	۲-۶- جمع بندی.....

فصل سوم: روش شناسی

۹۴.....	۳-۱- مقدمه.....
۹۴.....	۳-۲- روش تحقیق و دلیل انتخاب آن.....
۹۴.....	۳-۳- جامعه، نمونه و روش نمونه گیری.....
۹۵.....	۳-۴- ابزارهای اندازه‌گیری.....
۹۵.....	۳-۴-۱- چک لیست‌های ریاضیات، خواندن و نوشتن.....
۹۶.....	۳-۴-۲- آزمون‌های (سیاهه‌های غیر رسمی) ریاضیات، خواندن و نوشتن.....
۹۶.....	۳-۴-۳- مصاحبه تشخیصی.....
۹۶.....	۳-۴-۴- آزمون هوشی ریون.....
۹۶.....	۳-۴-۵- پرسش‌نامه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ).....
۹۷.....	۳-۴-۶- پرسش‌نامه درک حمایت معلم.....
۹۸.....	۳-۴-۷- پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی.....
۹۸.....	۳-۵- روش اجرا.....
۹۹.....	۳-۶- روش‌های آماری.....

فصل چهارم: نتایج

۱۰۱.....	۴-۱- مقدمه.....
۱۰۱.....	۴-۲- جمعیت شناختی.....
۱۰۲.....	۴-۳- یافته‌های توصیفی.....

۴-۴- یافته‌های استنباطی..... ۱۰۴

فصل پنجم: بحث و نتیجه گیری

۵-۱- بحث و نتیجه گیری..... ۱۱۶

۵-۲- محدودیت‌ها..... ۱۲۵

۵-۳- پیشنهادات..... ۱۲۶

فهرست منابع و مآخذ..... ۱۲۸

پیوست..... ۱۴۴

فهرست جدول‌ها

شماره و عنوان جدول	صفحه
جدول ۴-۱: فراوانی دانش آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری و عادی.....	۱۰۱
جدول ۴-۲: تحصیلات پدر در دانش آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری و عادی.....	۱۰۱
جدول ۴-۳: تحصیلات مادر در دانش آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری و عادی.....	۱۰۲
جدول ۴-۴: میانگین و انحراف استاندارد باورهای انگیزشی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری.....	۱۰۲
جدول ۴-۵: میانگین و انحراف استاندارد خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری.....	۱۰۳
جدول ۴-۶: میانگین و انحراف استاندارد درک حمایت معلم در دانش آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری.....	۱۰۳
جدول ۴-۷: آزمون باکس برای شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کواریانس باورهای انگیزشی.....	۱۰۴
جدول ۴-۸: آزمون همسانی واریانس‌های خطا باورهای انگیزشی.....	۱۰۵
جدول ۴-۹: نتایج آزمون‌های معناداری MANOVA برای اثر اصلی متغیر گروه بر مولفه‌های باورهای انگیزشی.....	۱۰۵
جدول ۴-۱۰: نتایج تحلیل واریانس چند متغیری روی میانگین مولفه‌های باورهای انگیزشی.....	۱۰۶
جدول ۴-۱۱: نتایج آزمون تعقیبی LSD برای مقایسه گروه‌ها برای مولفه‌های باورهای انگیزشی.....	۱۰۷
جدول ۴-۱۲: آزمون همسانی واریانس‌های خطا خودکارآمدی تحصیلی.....	۱۰۹

- جدول ۴-۱۳: نتایج تحلیل واریانس یک راهه برای خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری.....۱۰۹
- جدول ۴-۱۴: نتایج آزمون تعقیبی LSD برای مقایسه گروه‌ها برای خودکارآمدی تحصیلی.....۱۰۹
- جدول ۴-۱۵: ضریب همبستگی خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی (زیر مقیاس MSLQ).....۱۱۰
- جدول ۴-۱۶: آزمون باکس برای شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کواریانس درک حمایت معلم.....۱۱۱
- جدول ۴-۱۷: آزمون همسانی واریانس‌های خطا درک حمایت معلم.....۱۱۱
- جدول ۴-۱۸: نتایج آزمون‌های معناداری MANOVA برای اثر اصلی متغیر گروه بر مولفه‌های درک حمایت معلم.....۱۱۲
- جدول ۴-۱۹: نتایج تحلیل واریانس چند متغیری روی میانگین مولفه‌های درک حمایت معلم.....۱۱۲
- جدول ۴-۲۰: نتایج آزمون تعقیبی LSD برای مقایسه گروه‌ها بر اساس مولفه‌های درک حمایت معلم.....۱۱۳

فصل اول

کلیات پژوهش

۱-۱- مقدمه

تا سال‌های اخیر آموزش و پرورش دانش‌آموزان استثنایی فقط دانش‌آموزانی را شامل می‌شد که مشکلات آنها در یادگیری به عللی مانند نقایص بینایی یا شنوایی، عقب ماندگی ذهنی، معلولیت‌های کلامی یا زبانی، اختلال‌های شدید هیجانی، فلج یا سایر مشکلات ناشی از فقدان سلامت جسمانی مربوط می‌شد و دانش‌آموزانی که در مدارس چیزی یاد نمی‌گرفتند و ناشنوا، نابینا و عقب مانده ذهنی نبودند، هیچ نوع خدمات ویژه‌ای را دریافت نمی‌کردند. در واقع تا سالها آموزش و پرورش غافل بود از دانش‌آموزانی که گاهاً زبان را درک نمی‌کردند اما ناشنوا نبودند، آنچه را که می‌دیدند درک نمی‌کردند اما نابینا نبودند و یا نمی‌توانستند از طریق روش‌های عادی یاد بگیرند و عقب مانده ذهنی نبودند، لیکن زمانی که به مدرسه می‌رفتند در خواندن، نوشتن و حساب دچار مشکلات جدی بودند و به تدریج دچار احساس حقارت می‌شده و بی‌زاری از درس و مدرسه در آنها به وجود می‌آمد. والدین آنها هم که اغلب از دلایل ناتوانی آنها بی‌خبر بودند مشکل را بیشتر می‌کردند و با فشارهایی که به کودک می‌آوردند دشواری را چند برابر می‌کردند (احدی و کاکوند، ۱۳۸۹).

ناتوانی‌های یادگیری^۱ اصطلاحی بود که ساموئل کرک^۲ در سال ۱۹۶۰ برای ایجاد وحدت در بین اسامی گوناگونی که برای این افراد وجود داشت به کار برد و در سال ۱۹۷۴ با انتشار کتاب اشتراوس لتین^۳ تحت عنوان "آسیب شناسی روانی و تربیت کودک معلول مغز"، ناتوانی یادگیری در مقام یک زمینه جامع پژوهشی مورد توجه عموم قرار گرفت. از آن تاریخ به بعد، مطالعات وسیعی در این زمینه انجام گرفته و شاخه‌های علمی مختلفی نظیر آموزش و پرورش، پزشکی و روانشناسی به این موضوع پرداخته‌اند و به علت ماهیت چند بعدی و پیچیده آن

^۱. Learning Disabilities

^۲. Samuel Kirk

^۳. Strauss lehtinen

تعاریف متعدد و متنوعی برای آن ارائه داده‌اند ولی هنوز تعریف قطعی برای ناتوانی‌های یادگیری ارائه نشده است (هالاها و کافمن^۱، ۱۹۸۸؛ ترجمه‌ی جوادیان، ۱۳۹۰).

بر اساس DSM-IV^۲ ناتوانان یادگیری دانش‌آموزانی هستند که ویژگی بارز آنها کارکرد تحصیلی است که با در نظر گرفتن سن تقویمی و هوش اندازه‌گیری شده و تحصیلات متناسب با سن شخص، به میزان قابل توجهی پایین‌تر از حد انتظار است (تفاوت بیش از دو انحراف معیار بین پیشرفت تحصیلی و هوشبهر) و مشکلات یادگیری در پیشرفت تحصیلی یا فعالیت‌های روزمره‌ای که مستلزم مهارت خواندن، ریاضیات و نوشتن است، به میزان قابل ملاحظه‌ای اختلال ایجاد کنند (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۰۰). همچنین میزان شیوع ناتوانی‌های یادگیری از ۲ تا ۱۰ درصد گزارش شده است (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۰۰؛ ترجمه‌ی آوادیس‌یانس و نیکخو، ۱۳۸۸). مطالعات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری در باورهای انگیزشی^۳ دچار مشکل هستند (کلاسن^۴، ۲۰۱۰). زیمرمن^۵ (۱۹۸۶؛ به نقل از سبحانی‌نژاد و عابدی، ۱۳۸۵) نیز به عنوان یکی از نظریه‌پردازان تئوری شناختی-اجتماعی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نوعی یادگیری تعریف کرد که در آن دانش‌آموزان به جای آنکه برای کسب مهارت و دانش بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند. به عبارت دیگر، یادگیری خودتنظیمی به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرآیند یادگیری برای بیشتر کردن یادگیری اطلاق می‌شود.

همچنین خودکارآمدی به قضاوت فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار گفته می‌شود (وولفک^۶، ۲۰۰۴؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۷؛ زیمرمن و کلاری^۷، ۲۰۰۶؛ شانک^۸، ۲۰۰۸). تئوری خودکارآمدی بندورا^۹، به نقش اعتماد و اطمینان و عزت نفس فرد نسبت به توانایی‌هایش در انجام رفتار خواسته

^۱. Hallahan & Kauffman

^۲. Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorder

^۳. motivational beliefs

^۴. Klassen & Cleary

^۵. Zimmerman

^۶. Woolfelk

^۷. Zimmerman

^۸. Schunk

^۹. Bandura

شده از وی تاکید دارد (بندورا و آدامز^۱، ۲۰۰۲). افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند شکست‌شان را به تلاش پایین نسبت می‌دهند تا توانایی کم، در مقابل افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند شکست‌شان را به توانایی پایین نسبت می‌دهند (آکین^۲، 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^۳، ۲۰۰۵). نتایج پژوهش شانک و سالومون^۴ (۲۰۱۰؛ به نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی، ۱۳۸۹) نیز نشان دهنده‌ی رابطه مثبت و معنادار خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی است. 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.

یکی دیگر از متغیرهایی که برای دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری از اهمیت بسیاری برخوردار می‌باشد، درک حمایت معلم^۵ است. دانش‌آموزان بیشتر اوقات را در مدرسه زیر نظر آنها سپری می‌کنند (داوودی، ۱۳۸۶) و ارتباطی که معلم با دانش‌آموزان برقرار می‌کند، در خصوص مطالب تدریس شده و مطالب غیردرسی است که نحوه و کیفیت هر دو می‌تواند بر یکدیگر تأثیر بگذارد. روابط معلم و دانش‌آموز به طور گسترده‌ای بر انگیزه‌های دانش‌آموز (دیویس^۶، ۲۰۰۳؛ زمبیلایس^۷، ۲۰۰۶) و پیشرفت او (نیتو^۸، ۱۹۹۶؛ مولر، کاتز و دانس^۹، ۱۹۹۹) موثر است. معلم به عنوان راهنمای دانش‌آموز، اطلاعات و حمایت لازم را برای یادگیری و رشد هوشی او فراهم می‌کند و دانش‌آموزان در ضمن بهره‌مندی از این حمایت، درک عمیقی از خود را بنیان می‌گذارند که سرانجام این امکان را برایشان فراهم خواهد کرد که خود مسئله را حل کنند یا تکلیفی را به انجام برسانند (لرنر^{۱۰}،

-
1. Adams
 2. Akin
 3. Schunk
 4. Chang & Solomon
 5. perceived teacher support
 6. Davis
 7. Zembylas
 8. Nieto
 9. Muller, Katz & Dance
 10. Lerner

۱۹۹۷). کرونیگر^۱ (۲۰۰۱) طی پژوهشی در مورد مزایای حمایت معلم در دانش‌آموزان در معرض شکست تحصیلی نشان داد معلمان منبع با اهمیتی از ظرفیت اجتماعی این دانش‌آموزان هستند که به طور معناداری در انگیزش تحصیلی تأثیرگذار است و می‌تواند به کاهش ترک تحصیل منجر شود، بویژه برای دانش‌آموزانی که پیشرفت نمی‌کنند و مشکلات یادگیری دارند.

به طور کلی، هدف از انجام این پژوهش مقایسه باورهای انگیزشی، خودکارآمدی تحصیلی و درک حمایت معلم در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری می‌باشد.

۲-۱- بیان مسأله

ناتوانی‌های یادگیری، 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 ویژه یادگیری، با توجه به داشتن هوش طبیعی، با مشکلات یادگیری مواجه می‌باشند 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). میزان شیوع ناتوانی‌های یادگیری از ۲ تا ۱۰ درصد گزارش شده است (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۰۰؛ ترجمه‌ی آوادیس‌یانس و نیکخو، ۱۳۸۸). همچنین در ۱۰ سال گذشته دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری ۳۸ درصد افزایش یافته است (گورمن^۴، ۲۰۰۰؛ ترجمه‌ی نریمانی و دگرماندرق، ۱۳۸۱).

1. Croniger

2. Fletcher, Reid Lyon, Fuchs & Barnes

3. Fletcher, Morris & Lyon

4. Gorman

از آنجایی که ناتوانی‌های یادگیری در سال‌های تحصیل می‌تواند به عواقب ناگوار همچون شکست‌های پی در پی، ضعف خود پنداره، ضعف عزت نفس و دیگر ناراحتی‌های روانی برای دانش آموز و والدین وی منجر گردد، لذا توجه به این حیطة از اختلالات از اهمیت شایانی برخوردار است (سیف نراقی و میر مهدی، ۱۳۸۲). یکی از متغیرهایی که در فرآیند یادگیری حائز اهمیت است، متغیر باورهای انگیزشی می‌باشد. زیمرمن^۱ (۱۹۸۶)؛ به نقل از سبحانی‌نژاد و عابدی، ۱۳۸۵) نیز به عنوان یکی از نظریه‌پردازان تئوری شناختی-اجتماعی، باورهای انگیزشی را نوعی انگیزش تعریف کرد که در آن دانش‌آموزان به جای آنکه برای کسب مهارت و دانش بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند. به عبارت دیگر، به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرآیند یادگیری برای بیشتر کردن یادگیری اطلاق می‌شود. پینتریچ و دی‌گروت^۲ (۱۹۹۰) الگویی را مطرح کرده‌اند که این الگو شامل خودکارآمدی، ارزش-گذاری درونی، اضطراب امتحان، راهبردهای شناختی و خودتنظیمی می‌باشد. بر اساس این الگو، خودکارآمدی مجموعه باورهای دانش‌آموزان درباره‌ی توانایی‌های خود در انجام دادن امور، ارزش‌گذاری درونی اهمیتی که دانش‌آموز به یک تکلیف یا درس خاص می‌دهد، و اضطراب امتحان حالت هیجانی خاصی که در امتحان‌های رسمی یا موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌شود. فرآیندهای شناختی همان راهبردها یا استراتژی‌های یادگیری هستند که با تسهیل فرآیند یادگیری، عملکرد تحصیلی فراگیران را بهبود می‌بخشد. همچنین منظور از خود-تنظیمی این است که دانش‌آموزان مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت یادگیری خود دارند و به یادگیری تمایل دارند تا کل فرآیند یادگیری را ارزیابی کنند و به آن بیانده‌شان (کجباف، مولوی و شیرازی، ۱۳۸۲). شناخت عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، جهت بهبود یادگیری آنها لازم است. در پژوهش‌های گذشته، چندین عامل مهم که در عملکرد تحصیلی اثر گذار بودند را بدست آوردند. تحقیقات نشان می‌دهد که باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مستقیماً با عملکرد تحصیلی آنها مرتبط است (پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ زیمرمن و مارتینز-پانس^۳، ۱۹۹۰).

1. Zimmerman

2. Pintrich & DyGroot

3. Zimmerma & Martinz-Pons

از دیگر متغیرهایی که بر عملکرد تحصیلی تأثیر گذار است، خودکارآمدی تحصیلی است. افراد با باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالا، دارای علاقه و انگیزه درونی برای فعالیت بوده و در رویارویی با تکالیف مشکل و چالش برانگیز تحصیلی موفق هستند (پاچارس، ۲۰۰۲). همچنین خودکارآمدی تحصیلی بالاتر باعث تنیدگی تحصیلی پایین‌تر و سلامت هیجانی و روانشناختی می‌شود (سولبرگ، بروین، ویلارل، کنل^۱ و دیویس، ۱۹۹۸). بندورا (۱۹۹۷) عنوان می‌کند که دانش‌آموزانی که احساس خودکارآمدی‌شان بالا است اهداف بالاتری را برای خود تعیین می‌کنند، در هنگام جستجوی راه حل‌ها انعطاف پذیری راهبردی بیشتری نشان می‌دهند، به عملکردهای هوشی بالاتری دست یافته و در ارزیابی کیفیت عملکردهایشان از دانش‌آموزان با توانایی شناختی برابر دقیق‌ترند. در مقابل، دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی پایین تمایل به منصرف شدن از یک فرایند یادگیری، زمانی که تلاش‌های اولیه نتیجه‌ای در درک یا موفقیت آنها نمی‌گذارد، دارند (اسچانک، ۱۹۸۴). خودکارآمدی تحصیلی پایین می‌تواند به تعهدات تحصیلی کمتر منجر شود، همچنین منجر به موفقیت‌های کمتر و در آینده خودکارآمدی تحصیلی را کاهش می‌دهد (لورسباخ و جینکس^۲، ۱۹۹۹). طبق نتایج تحقیقات، دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری نسبت به دانش‌آموزان عادی از خودکارآمدی تحصیلی پایین‌تری برخوردارند (لاکی، مارگالیت، زیو و زمین^۳، ۲۰۰۶).

اگرچه انواع باورهای مربوط به انگیزش با پیشرفت تحصیلی مرتبط است (لیننبرینک^۴ و پینتریچ، ۲۰۰۲)، اما چگونگی اثر متقابل درک حمایت معلم با این اعتقاد که نتایج یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد کمتر شناخته شده است. درک حمایت معلم (مالکی و دیماری^۵، ۲۰۰۳) با پیشرفت تحصیلی بالاتر مرتبط است. رفتار معلم به عنوان یک فاکتور محیطی مهم برای پیش بینی هیجانات در نظر گرفته می‌شود (میر^۶، ۲۰۰۳؛ به نقل از فرنزل، پکرون و گاتز^۷، ۲۰۰۷). درک حمایت معلم به خصوص برای دانش‌آموزانی که در معرض خطر شکست تحصیلی

1. Solberg, Brion, Villarreal, Kennel

2. Lorschach & Jinks

3. Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman

4. Linnenbrink

5. Malecki & Demaray

6. Meyer

7. Frenzel, Pekrun & Goetz