

Predicting Academic Motivation based on Self-Concept Mediated Attention in Students with Learning Disabilities

ARTICLE INFO

Article Type
Analytical Review

Aurhors

Bitā Ebrahimi¹,
Parvin Kadivar^{2*},
Kambiz Kamkari³

How to cite this article

Bitā Ebrahimi, Parvin Kadivar, Kambiz Kamkari, Predicting Academic Motivation based on Self-Concept Mediated Attention in Students with Learning Disabilities, Journal of Islamic Life Style Centered on Health. 2019; 3(5):68-75.

1. PhD Student, Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
2. Visiting Professor, Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
3. Associate Professor, Department of Psychology, Islamshahr Branch, Islamic Azad University, Islamshahr, Iran.

* Correspondence:

Address:
Phone:
Email: kadivar220@yahoo.com

Article History

Received: 2020/01/21
Accepted: 2020/03/02
ePublished:2020/03/10

ABSTRACT

Purpose: The aim of this study was to predict academic motivation based on self-concept with mediation of attention in students with learning disabilities.

Materials and Methods: The study method was basic research and in terms of data collection and analysis method was descriptive and the type of correlation schemes and structural equation modeling. The population of all students with learning disabilities in the first grade of high school in Tehran in the academic year of 1998-99. The sample included 300 of these students. The sampling method in this study was multi-stage cluster in the first stage and purposeful in the second stage. The study tools included the Colorado Wilcott et al.'s Learning Disabilities Handbook (2011), the Harter Academic Motivation Questionnaire (1981), the Rogers Self-Concept Scale (1957), and the Rescue Attention Test (2015).

Findings: The results showed that self-concept has a direct effect on academic motivation of students with learning disabilities. Also, the hypothesis related to the existence of indirect effect of perceived self-concept on academic motivation of students with learning disabilities due to attention with 95% confidence was confirmed ($p < 0.05$).

Conclusion: The results showed that there was a significant positive relationship between self-concept and academic motivation directly and through attention mediation.

Keywords: Academic Motivation, Self-Concept, Attention, Learning Disability

بیش بینی انگیزش تحصیلی بر اساس خودپنداره با میانجیگری توجه در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری

بیبا ابراهیمی^۱

دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

پروین کدیور^{۲*}

استاد مدعو، گروه روانشناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

کامبیز کامکاری^۳

دانشیار، گروه روانشناسی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران.

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر پیش بینی انگیزش تحصیلی بر اساس خودپنداره با میانجیگری توجه در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری بود.

مواد و روش ها: روش پژوهش از نوع تحقیقات بنیادی و از لحاظ شیوه گردآوری داده ها و تحلیل آنها به روش توصیفی واز نوع طرحهای همبستگی و مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه پژوهش کلیه دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در مقطع اول متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بودند. نمونه پژوهش شامل نیز شامل ۳۰۰ نفر از این دانش آموزان بود. روش نمونه گیری در این پژوهش در مرحله اول به صورت خوشه ای چند مرحله ای و در مرحله دوم به صورت هدفمند بود. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه مشکلات یادگیری کورادو ویلکات و همکاران (۲۰۱۱)، پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱)، مقیاس خودپنداره راجرز (۱۹۵۷) و آزمون توجه نجاتی (۱۳۹۴) بود.

یافته ها: یافته ها نشان داد خودپنداره بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری اثر مستقیم دارد. همچنین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر غیرمستقیم خودپنداره ادراک شده بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری به واسطه توجه با ۹۵ درصد اطمینان مورد تایید بود ($p < 0.05$). نتیجه گیری: نتایج پژوهش نشان داد که بین خودپنداره با انگیزش تحصیلی رابطه‌ی مثبت معنی‌دار به صورت مستقیم و با میانجی‌گری توجه وجود داشت.

واژه های کلیدی: انگیزش تحصیلی، خودپنداره، توجه، اختلال یادگیری

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۲

* نویسنده مسئول: kadivar220@yahoo.com

مقدمه

در ویرایش چهارم راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی^۱ DSM-IV اصطلاحات اختلال یادگیری^۲ ارائه شد اما در DSM-V اختلال یادگیری به اختلال یادگیری خاص تغییر نام و ماهیت داده، و اختلال خواندن، اختلال نوشتن، و اختلال ریاضی، که هر یک قبلاً یک اختلال مستقل و مجزا محسوب می شد، اکنون به عنوان یک مشخص کننده^۳ در اختلال یادگیری خاص گنجانده شده اند (۱). مشخصه اختلال یادگیری در کودک یا نوجوان عدم پیشرفت تحصیلی در زمینه ی خواندن، بیان نوشتاری یا ریاضیات در مقایسه با توانایی هوش کلی است. اختلالات یادگیری سبب می شوند که پیشرفت کودک کمتر از حد مورد انتظار بر اساس توان بالقوه و فرصت های آموزشی باشد. اختلالات یادگیری در حالی ۵ درصد کودکان سنین مدرسه را شامل می شود که اغلب سبب عدم موفقیت در تحصیل و برخی موارد منجر به دلسردی، عزت نفس پایین، سرخوردگی مزمن و روابط ضعیف با همسالان می گردد (۲).

کودکان دارای نارسایی های یادگیری ویژه به ارزیابی توانایی خود با افراد عادی می پردازند، در نتیجه دچار مشکلات روان شناختی از قبیل نگرانی، ترس و وحشت و اضطراب می شوند، احساس می کنند که غمگین هستند، هرگز اوقات خوبی ندارند و هنگامی که خودی را با هم کلاسی های خود مقایسه می کنند به تفاوت خود با همسالان و قابلیت های شخصی خود می برند و دیگر انرژی لازم را برای سایر وظایف محوله ندارند (۳). اغلب آن ها علیرغم داشتن هوش طبیعی، بدون بهره گیری از آموزش های ویژه قادر به ادامه تحصیل نیستند. بسیاری از این کودکان در یادگیری یک درس خاص و برخی دیگر در فراگیری چندین موضوع درسی با مشکل مواجه هستند (۴). اختلال یادگیری تقریباً هر جنبه از زندگی کودک را تحت تاثیر قرار می دهد و یک چالش مادام العمر است (۵). عامل روان شناختی مختلفی در ارتباط با اختلال یادگیری ویژه درگیر هستند که یکی از این عوامل انگیزش تحصیلی است. انگیزش تحصیلی به عنوان شاخص های شناختی، هیجانی و رفتاری دانش آموزان تعریف شده است که دل بستگی آنان به تحصیل و مدرسه را نشان می دهد (۶). دانش آموزانی که نسبت به موفقیت از انگیزش پایینی برخوردارند به سختی کار نمی کنند. در واقع انگیزش تحصیلی به طور مستقیم عملکرد تحصیلی آنان را تحت تاثیر قرار می دهد و سایر عوامل تاثیر گذار بر عملکرد تحصیلی بیشتر از طریق انگیزش بر عملکرد تحصیلی تاثیر دارند (۷). انگیزش در واقع نیرویی است که رسیدن به هدف را در فرد تقویت می کند و به آن شدت و جهت می بخشد، در واقع فرایند از دست دادند انگیزه از زمانی شروع می شود که فرد دچار اختلال، به توانایی های هوشی خود شک می کند و بعد از آن او تمام تلاش خود را بیهوده می پندارند، در نتیجه پس از دلسردی به سبب ناکامی های مکرر نسبت به یادگیری تحصیلی نگرش منفی پیدا می کند. از آن جا که انگیزش تحصیلی مستقیماً با میزان یادگیری و پیشرفت یادگیرندگان در ارتباط است لازم است برای ایجاد یک نظام آموزشی پویا به این امر توجه بیشتری شود (۸).

بای^۴ و کورنیک^۵ (۹) در پژوهشی در زمینه اختلال های یادگیری نتیجه گرفتند که کودکان مبتلا به اختلال یادگیری اغلب خودپنداره تحصیلی پایین، درماندگی آموخته شده و انتظارات پایین تری برای موفقیت در مدرسه و پشتکار کمتری در انجام تکالیف دارند. آلبرت (۱۹۶۱) خودپنداره را به عنوان ادراک شخص از

1. Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders

2. Learning Disorder

3. Specifier

4. Bai

5. Korinek

بود. بدین صورت که از میان مدارس در شهر تهران تعدادی مدرسه به تصادف انتخاب شد و سپس از هر مدرسه دانش آموزان دارای اختلال یادگیری انتخاب می شوند و این روال تا رسیدن به اشباع (حجم نمونه ۳۰۰ نفر) ادامه پیدا می کند و در نهایت پرسشنامه ها در میان آن دانش آموزان توزیع شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه تشخیص اختلالات یادگیری

پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو توسط ویلکات و همکاران تهیه شده و مشکلات یادگیری را متشکل از پنج عامل اساسی خواندن، حساب کردن، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکردهای فضایی می داند که موجب مشکلات یادگیری می شوند. پرسشنامه مشکلات یادگیری از ۲۰ آیتم تشکیل شده است. پاسخ به هر عبارت در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از اصلاً (۱) تا همیشه (۵) می باشد.

اعتبار پرسشنامه توسط سازندگان پرسشنامه با روش های همسانی درونی و بازآزمایی بررسی شده و مقادیر قابل قبولی را بدست داده است. روایی تفکیکی و روایی سازه پرسشنامه مذکور در حد مطلوب گزارش شده است. همچنین روایی همگرای مولفه های پرسشنامه مشکلات یادگیری با پرسشنامه های پیشرفت تحصیلی استاندارد به این ترتیب گزارش شده است: خواندن ۰/۶۴؛ ریاضی ۰/۴۴؛ شناخت اجتماعی ۰/۶۴؛ اضطراب اجتماعی ۰/۴۶ و فضایی ۰/۳۰.

در پژوهش حاجلو و رضایی شریف به منظور واری اعتبار پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو از دو روش همسانی درونی و بازآزمایی استفاده شده است. با توجه به اینکه ضریب آلفای کرونباخ برای CLDQ (پرسشنامه مشکلات یادگیری) و کلیه مولفه های آن از ۰/۷۰ بیشتر است لذا همسانی درونی کل پرسشنامه و خرده مقیاس های نسخه فارسی آن مورد تأیید قرار گرفت.

پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی

پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر شامل ۲۳ گویه و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی می باشد. این ابزار شکل اصلاح شده مقیاس هارتر به عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. همان گونه که بیان شد مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال های دوقطبی می سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را دربرداشته باشد. از آنجا که در بسیاری موضوع های تحصیلی انگیزه های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، لپر و همکاران مقیاس هارتر را به شکل مقیاس های معمول درآوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی در نظر می گیرد. نمره گذاری این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت (هیچ وقت، ۱؛ به ندرت، ۲؛ گاهی اوقات، ۳؛ اکثر اوقات، ۴؛ تقریباً همیشه، ۵) می باشد. البته این شیوه نمره گذاری در سوال های ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۱، ۲۷ و ۳۱ معکوس خواهد شد. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۳۳ تا ۶۶ باشد، میزان انگیزش تحصیلی در این جامعه ضعیف می باشد. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۶۶ تا ۹۹ باشد، میزان انگیزش تحصیلی در سطح متوسطی می باشد. در صورتی که نمرات بالای ۹۹ باشد، میزان انگیزش تحصیلی بسیار خوب می باشد. پایایی این پرسشنامه توسط ظهیری و رجبی، ۰/۹۲ گزارش شده است.

مقیاس خودپنداره

این پرسشنامه در سال ۱۹۳۸ تا ۱۹۵۷ توسط کارال را جرز به منظور سنجش میزان خویشتن پندارای افراد تهیه شده است. پرسش نامه خودپنداره دارای شش بعد جداگانه و ۴۸ گویه است. شش بعد یعنی خودپنداره، جسمانی، اجتماعی، عقلانی، اخلاقی،

شخصیت خود می داند و ماهیت خودپنداره را این گونه تعریف می کند: ادارک افراد از صفاتی که دارا هستند و نیز نظر افراد درباره خودشان (۱۰). به طور کلی می توان گفت خودپنداره مجموعه کلی باورهای فرد در مورد اسنادهای شخصی وی راجع به خویش است (۱۱).

یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با انگیزش تحصیلی، توجه است. توجه پایدار به حفظ توجه در طول زمان اطلاق می شود که پایه ای ترین و ساده ترین سطح توجه است که سایر انواع توجه به آن نیاز دارند (۱۲). توجه پایدار، به فرد کمک می کند تا تداخل ها را کنترل کرده و فقط به یک محرک پاسخ دهد. کنترل تداخل که به عقیده ی بارکلی نوعی توجه پایدار است یکی از کارکردهای بازداری است و در تداوم و استحکام رفتار هدف مدار نقش تعیین کننده دارد. سلطانی کوهبانی، علیزاده، هاشمی و صرامی (۱۳) در تحقیقات خود نشان دادند که کودکان با ناتوانی یادگیری، در توجه انتخابی و توجه پایدار دارای نقایصی هستند. دیتزه^۱ و نولز^۲ (۱۴) نشان دادند بین توجه و انگیزش پیشرفت دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. همچنین پژوهش های اسلوویز^۳، دی جانگ^۴ و وندرلیچ^۵ (۱۵) بول^۶ و سریف^۷ (۱۶) نشان می دهد که کودکان ناتوان در ریاضیات، در مقایسه با کودکان عادی، در کارکرد اجرایی بازداری پاسخ مشکلات بیش تری دارند. مایانو^۸ و همکاران نشان دادند که دانش آموزان دارای ناتوانی های یادگیری خودپنداره تحصیلی پایین ترین نسبت به دانش آموزان بدون ناتوانی یادگیری دارند. طبق یافته های پژوهش سلطانی پور و تجربه کار (۱۷) عملکرد تحصیلی بر حسب خود پنداره، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری قابل پیش بینی است. همچنین نتایج پژوهش آریاپوران، امیریمنش، تقوایی و حق طلب (۱۸) نشان داد بین خودپنداره (کل) با انگیزش خواندن، نوشتن، ریاضی و انگیزش تحصیلی (کل) دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری رابطه مثبت معنی دار وجود دارد.

با وجود اهمیت انگیزش تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری، تا کنون پژوهشی در زمینه بررسی عوامل مرتبط با انگیزش تحصیلی در قالب مدل یابی معادلات ساختاری انجام نشده است. بنابراین با توجه به مطالب گفته شده پژوهش حاضر در صدد پاسخ گویی به این سوال است که مدل انگیزش تحصیلی بر اساس خودپنداره و جو مدرسه با میانجی گری توجه در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری از برازش مطلوبی برخوردار است؟

مواد و روش ها

این پژوهش با توجه به هدف آن از نوع تحقیقات بنیادی و از لحاظ شیوه ی گرد آوری داده ها و تحلیل آنها به روش توصیفی و از نوع طرح های همبستگی و روش مدل یابی معادلات ساختاری می باشد. همچنین پژوهش حاضر به لحاظ رویکرد پژوهشی از نوع کمی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در مقطع اول متوسطه شهر تهران (پایه هفتم تا دهم) در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. روش نمونه گیری در این پژوهش در مرحله ی اول به صورت خوشه ای چند مرحله ای و در مرحله ی دوم به صورت هدفمند

1. Dietze
2. Knowles
3. Sluis
4. De Jong
5. Van Der Leij
6. Bull
7. Scerif
8. Mañano

از ۰/۶۷ تا ۰/۸۸ بوده است. برای تعیین روایی پرسش نامه از نظر متخصصین استفاده شده ۱۰۰ سؤال به ۲۵ روانشناس داده شد تا آنها را بر حسی موضوعات مختلف طبقه بندی کنند. سؤالاتی انتخاب شدند که حداقل ۰/۸۰ توافق درباره آنها وجود داشته است. به این ترتیب روایی محتوا و سازه پرسشنامه تعیین گردید.

آزمون توجه

این آزمون توسط نجاتی طراحی و اعتباریابی شده است. توجه پایدار می تواند به وسیله تکالیف مداوم و ثبت توجه مورد سنجش قرار گیرد. این آزمون بر روی ۲۳۰ دانش آموز دبستانی با میانگین سنی $1/46 \pm 9/09$ سال و با دامنه سنی ۷ تا ۱۱ سال صورت گرفت. آزمون ثبت توجه بر روی ۱۵۱ نفر از نمونه ها با فاصله ۴ تا ۶ هفته تکرار گردید. برای بررسی روایی همزمان، آزمون پیرسون بین نتایج دو آزمون عملکرد مداوم و ثبت توجه مورد استفاده قرار گرفت. برای بررسی تکرارپذیری نیز بین دو نوبت اجرای تکالیف آزمون، آزمون پیرسون انجام شد. براساس نتایج اعتباریابی، خطای حذف و خطای ارتکاب در دو آزمون با یکدیگر رابطه مثبت و معنی دارای داشتند. خطای حذف، خطای ارتکاب و کل زمان آزمون در دو ارزیابی، همبستگی مثبت و در سطح $0/01$ معنی دار بود. بنابراین آزمون ثبت توجه یک آزمون معتبر و تکرارپذیر برای سنجش توجه پایدار است.

یافته ها

یافته های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول (۱) آورده شده است.

آموزشی و خلقی و خو. همچنین از مجموع آنها نمره خودپنداره کلی به دست می آید.

۱. جسمانی: تصور فرد از بدن، سلامت، ظاهر جسمانی و قدرت بدنی خودش.
 ۲. اجتماعی: احساس ارزش شخصی در تعامل های اجتماعی.
 ۳. خلق و خو: تصور فرد از حالت عاطفی معمول یا تسلط نوع خاصی از واکنش عاطفی.
 ۴. آموزش: تصور فرد از خود در ارتباط با مدرسه، معلمان و فعالیت های فوق برنامه.
 ۵. اخلاقی: تخمین فرد از ارزش اخلاقی خود؛ کارهای درست و نادرست.
 ۶. عقلانی: آگاهی فرد از هوش و استعداد حل مسأله و دآوری های خودش.
- پاسخگو پنج انتخاب دارد و باید طبق توصیف خود-پنداره خویش از حداکثر قبول تا حداقل آی یکی را انتخاب نمایید. انتخاب ها یا پاسخ ها به ترتیبی هستند که نظام نمره گذاری برای کلیه سوالات یکسان می ماند، یعنی ۱،۲،۳،۴،۵ اعم از اینکه سؤال مثبت یا منفی باشد. اگر پاسخ گو انتخاب اول را علامت (√) بزند نمره ۵ است، نمره ۴ برای انتخاب دوم و برای انتخاب سوم نمره ۳ و نمره ۲ برای انتخاب چهارم و برای انتخاب پنجم نمره یک تعلق می گیرد. مجموع نمرات چهل و هشت سؤال نمره کل خود-پنداره فرد را نشان می دهد، نمره بالا در این پرسش نامه نشانگر خود-پنداره بالاتر و نمره پایین خود-پنداره پایین تری را نشان می دهد. پایایی پرسش نامه با روش آزمون - آزمون مجدد به دست آمد و برای نمره کل خود - پنداره ۹۱٪ بود. ضریب پایایی ابعاد گوناگون

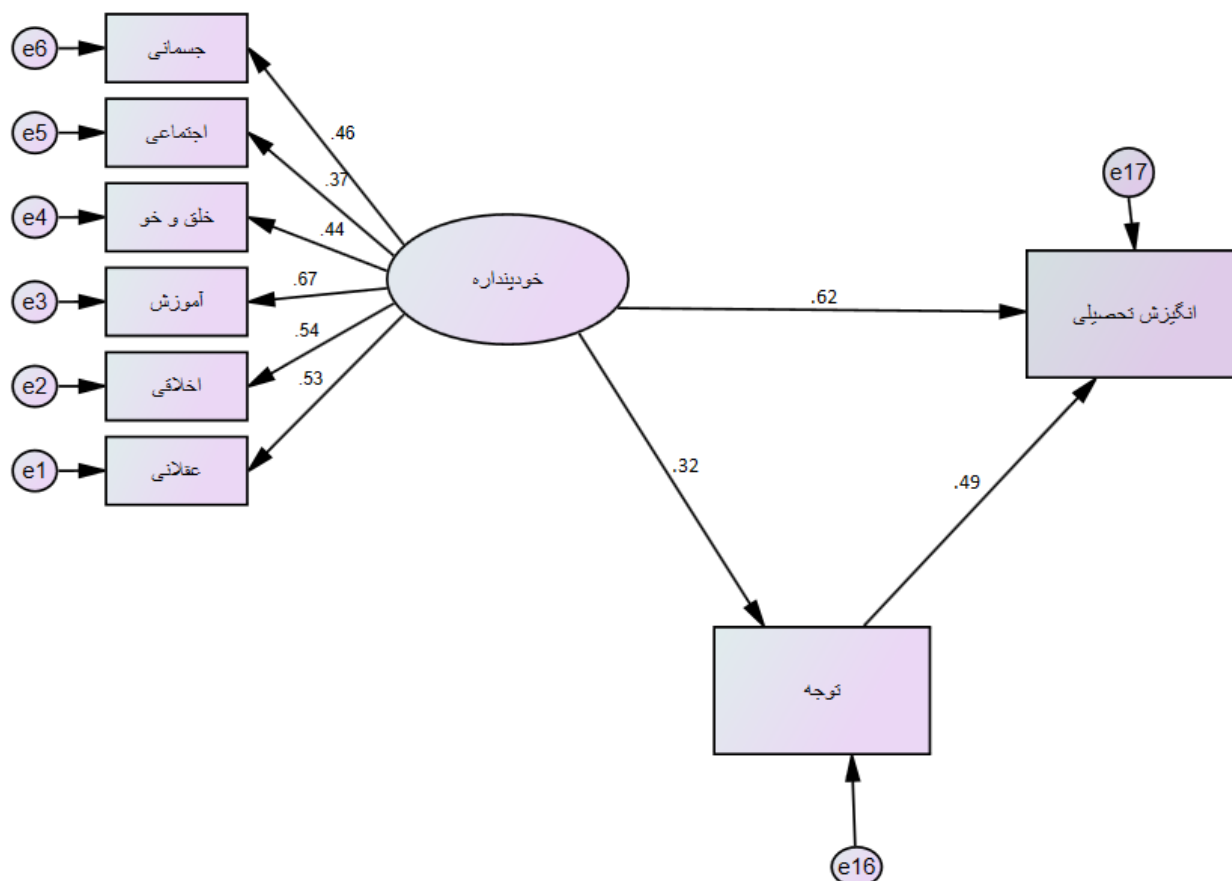
جدول ۱. یافته های توصیفی خرده مقیاس های تحقیق

شاخص آماری مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
جسمانی	۲۷.۲۲	۹.۵۵	۴۹.۰۰	۱۹.۰۱-
اجتماعی	۸۶.۲۲	۸۳.۵	۴۰.۰۰	۲۰.۰۱-
خلق و خو	۶۰.۲۲	۱۸.۶	۴۷.۰۰	۱۹.۰۱-
آموزش	۰۰.۲۳	۴۲.۶	۳۸.۰۰	۳۷.۰۱-
اخلاقی	۱۴.۱۹	۷۹.۴	۶۷.۰۱	۹۷.۰۱
عقلانی	۸۳.۲۰	۶۲.۵	۸۹.۰۰	۳۶.۰۰-
خودپنداره	۷۱.۱۳۰	۳۶.۲۱	۶۸.۰۰	۱۹.۰۰-
توجه	۴۷.۸	۵۳.۲	۶۰.۰۰	۰۸.۰۰
انگیزش تحصیلی	۸۹.۰۱۰	۴۲.۱۳	۳۸.۰۰-	۱۶.۰۰

یکی از مفروضه های مدلسازی معادلات ساختاری نرمال بودن توزیع چند متغیری است. برای این منظور در نرم افزار AMOS از ضریب کشیدگی چند متغیری مardia استفاده می شود. بنتلر^۱ پیشنهاد می کند که مقادیر بزرگتر از ۵ برای ضریب مardia نشان دهنده توزیع غیر نرمال داده ها است. مقدار ضریب مardia برای داده های پژوهش حاضر برابر با ۲/۳۷ است که نشان می دهد مفروضه نرمال بودن چند متغیره برقرار است. زمانیکه داده های پیوسته به طور قابل توجهی از نرمال بودن انحراف ندارند می توان روش برآورد بیشینه درست نمایی (ML) را مورد استفاده قرار داد.

1. Bentler

2. Maximum Likelihood



شکل ۱. مدل در حالت ضرایب استاندارد شده

جدول ۲. شاخص های برازش مدل

شاخص های برازش	مقدار	نام شاخص
حد مجاز		$\frac{\chi^2}{df}$
کمتر از ۳	۸۹.۱	
کمتر از ۰/۱	۰۶.۰	RMSEA ^۱ (ریشه میانگین خطای برآورد)
بالاتر از ۰/۹	۹۴.	CFI ^۲ (بrazندگی تعدیل یافته)
بالاتر از ۰/۹	۹۳.	NFI ^۳ (بrazندگی نرم شده)
بالاتر از ۰/۹	۹۵.	GFI ^۴ (نیکویی برازش)
بالاتر از ۰/۹	۹۴.	AGFI ^۵ (نیکویی برازش اصلاح شده)

1. Root Mean Square Error Approximation

2. Comparative Fit Index

3. Normed Fit Index

4. Goodness Of Fit Index

5. Goodness Of Fit Index

بدست آمده برای این شاخص ها نشان می دهد که در مجموع الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است.

به طور کلی در کار با برنامه اموس هر یک از شاخص های بدست آمده به تنهایی دلیل برازندگی یا عدم برازندگی مدل نیستند و این شاخص ها را در کنار هم بایستی تفسیر نمود. مقادیرهای

جدول ۳. ضرایب و معناداری اثر مستقیم خودپنداره بر انگیزش تحصیلی

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده	آماره معناداری	sig
انگیزش تحصیلی	خودپنداره	مستقیم	۷۴۰۲	۶۱۰۰	۱۵۰۶	۰۰۱۰۰
انگیزش تحصیلی	خودپنداره	به واسطه ی توجه	۶۰۰۰	۲۹۰۰	۲۳۰۳	۰۰۱۰۰

نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ی خودپنداره با انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارای ناتوانی های یادگیری بود. نتایج مدل ساختاری نشان داد که بین خودپنداره با انگیزش تحصیلی رابطه ی مثبت معنی دار به صورت مستقیم و با میانجی گری توجه وجود داشت.

با توجه به محدود شدن مطالعات مربوط به رابطه خودپنداره با انگیزش خواندن، نوشتن و ریاضی در دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری، می توان گفت که این نتیجه در راستای یافته های مولر و همکاران قرار دارد که نشان دادند که بین خودپنداره با انگیزش پیشرفت دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری رابطه وجود دارد. همچنین می توان گفت این نتیجه در راستای نتایج تحقیقات مایانو و همکاران است که نشان دادند که دانش آموزان دارای ناتوانی های یادگیری خودپنداره تحصیلی پایین ترین نسبت به دانش آموزان بدون ناتوانی یادگیری دارند. طبق یافته های پژوهش سلطانی پور و تجربه کار (۱۷) عملکرد تحصیلی بر حسب خود پنداره، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری قابل پیش بینی است.

در تبیین این یافته می توان گفت که خودپنداره، دید کلی فرد درباره ی خودش است که با تجربه وی و تفسیر دیگران از آن تجربه شکل می گیرد، بنابراین دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری که از خودپنداره ی بهتری برخوردار هستند، به امور تحصیلی و توانمندی های خود برای امور تحصیل اعتماد دارند و در امور تحصیلی تلاش بیشتری به خرج می دهند که این امر احتمالاً موجب میل و علاقه بیشتری آنان به امور تحصیلی از جمله خواندن، نوشتن و ریاضی می شود. به عبارت دیگر، می توان گفت که خودپنداره یا چگونگی احساس، ادراک و نگرش هر فرد نسبت به خود، در ایجاد شکست یا موفقیت او در زندگی نقش بسیار اساسی دارد و می تواند میل و علاقه به تحصیل و دلستگی دانش آموزان دارای ناتوانی های یادگیری را به مدرسه بیشتر نماید و موجب می شود که آنان به امور ویژه تحصیلی از جمله خواندن، نوشتن و ریاضی علاقه و دلستگی بیشتری داشته باشند. اما دانش آموزان دارای ناتوانی های یادگیری که از خودپنداره ی پایین برخوردار هستند نه تنها به توانایی خود برای انجام امور تحصیلی اعتماد ندارند، بلکه برای انجام امور تحصیلی ممکن است تلاش کافی نداشته باشند که این امر موجب می شود که آنان نسبت به امور تحصیلی علاقه کمی نشان دهند و همین علاقه و انگیزش پایین در آنان موجب می شود که دلستگی و میل کمتری برای پرداختن به امور تحصیلی مربوط به خواندن، نوشتن و ریاضی داشته باشند.

از سویی باید به این نکته اشاره کرد که خودپنداره ی تحصیلی به خودارزیابی یک فرد در مورد قلمرو و توانایی های ویژه خود از جمله خواندن، ریاضی، روابط با همسالان و والدین و عملکرد مدرسه اشاره دارد. از این رو دانش آموزان دارای اختلال یادگیری که در مورد خواندن، ریاضی، ارتباط با همسالان و والدین و عملکردشان در مدرسه ارزیابی مثبتی دارند، معمولاً نسبت به

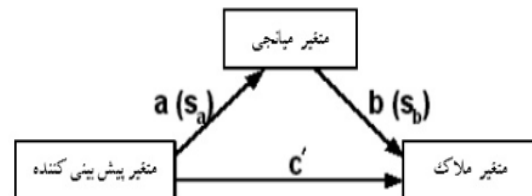
آنچه از نتایج جدول فوق برمی آید این است که عوامل خودپنداره اثر مستقیم بر انگیزش تحصیلی داشته است، رابطه خودپنداره با انگیزش تحصیلی به صورت مستقیم برابر $t = 6/15$ و $\beta = 0/61$ است. بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مستقیم خودپنداره بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری با ۹۹ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است.

جهت بررسی اثر متغیر میانجی توجه در رابطه بین خودپنداره با انگیزش تحصیلی، از آزمون سوبل استفاده گردید. یک روش مورد استفاده برای سنجش معنی داری اثر متغیر واسطه آزمون سوبل است که مستقیماً معنی داری ab را نسبت به توزیع بهنجار Z با استفاده از خطای استاندارد متغیر میانجی می پایه تحصیلجد. بدین ترتیب که پس از تقسیم حاصل ضرب دو ضریب غیر استاندارد که مسیرهای متغیر واسطه را تشکیل می دهند بر خطای استاندارد این حاصلضرب، نسبت بدست آمده با جدول توزیع بهنجار مقایسه می شود؛ اگر نسبت بدست آمده بزرگ تر از $1/96$ باشد نتیجه گرفته می شود که اثر متغیر میانجی معنی دار است. برای اعمال روش سوبل جهت تعیین معنی داری این رابطه معادله زیر باید محاسبه گردد:

z -value

$$= a*b/\text{SQRT}(b^2*s_a^2 + a^2*s_b^2 + s_a^2*s_b^2)$$

در این معادله a ضریب مسیر a و b ضریب مسیر b ، s_a و s_b بترتیب خطاهای استاندارد مسیرهای a و b می باشند. مسیرهای مورد نظر در شکل ۲ نشان داده شده است.



شکل ۲. نمودار مسیرها در مدل میانجی

بنابراین برای استفاده از این فرمول ضرایب غیر استاندارد و خطای استاندارد دو مسیر مورد نیاز می باشد. سوبل معتقد است که این نسبت به گونه ای مجانب دارای توزیع بهنجار است و زمانی که این نسبت بزرگتر از $\pm 1/96$ باشد برای نمونه های بزرگ منجر به رد فرض صفر در سطح $0/05$ می گردد.

آنچه از نتایج جدول فوق برمی آید این است که فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر غیرمستقیم خودپنداره ادراک شده بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری به واسطه ی توجه با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش این بود که برای تشخیص ناتوانی‌های یادگیری دانش آموزان صرفاً به نتایج آزمون غربالگری بسنده شد. همچنین عدم امکان مقایسه‌ی متغیرها در دانش آموزان دارای ناتوانی‌های ویژه یادگیری یکی دیگر از محدودیت‌های این پژوهش بود.

براساس یافته‌های پژوهش توجه به نقش خودپنداره و ابعاد آن در انگیزش تحصیلی دانش آموزان، اهمیت خاصی برای پژوهشگران و مشاوران مراکز مربوط به ناتوانی‌های یادگیری دارد. بر اساس نتایج پیشنهاد می‌شود که جهت افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان ابتدایی دارای ناتوانی‌های یادگیری تقویت خودپنداره‌ی تحصیلی آنان در برنامه‌های ارتقای سلامت تحصیلی آنان گنجانده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آینده به نقش و اهمیت نوع ناتوانی‌های ویژه یادگیری در انگیزش تحصیلی توجه شود.

توانایی‌های ویژه خود از جمله خواندن، نوشتن و ریاضی دیدگاه مثبتی دارند و همین امر موجب افزایش علاقه و انگیزه آنان در این زمینه‌های به خصوص می‌شود. برعکس، دانش آموزان دارای اختلال یادگیری که دیدگاه منفی‌ای نسبت به توانایی‌های خود در زمینه خواندن، ریاضی، رابطه با همسالان و والدین و عملکرد مناسب خود در مدرسه دارند، میل و علاقه کمتری برای امور تحصیلی خود از جمله خواندن، نوشتن و ریاضی دارند و همین امر موجب کاهش انگیزش تحصیلی آنها خواهد شد.

ناتوانی‌های یادگیری موجب می‌شود که فرد ارتباط کمتری با همسالان خود داشته باشد. زیرا احساس می‌کند که آنان به وی به عنوان فردی دارای ناتوانی‌های یادگیری نگاه می‌کنند. در حالی که اگر دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در بعد ارتباط با همسالان خود خودپنداره‌ی مثبتی داشته باشند، ممکن است در انجام امور تحصیل و حل مشکلات تحصیلی به آنان تکیه کنند و از این طریق به افزایش انگیزش تحصیلی خود کمک نمایند. اما اگر نسبت به این موضوع دیدی مثبت نداشته باشند نه تنها به ارتباط با همسالان نمی‌پردازند، بلکه از کمک آنان برای حل مشکلات تحصیلی نیز بهره‌مند نخواهند شد و این امر کاهش انگیزش تحصیلی آنان را به دنبال خواهد داشت.

References

1. American Psychiatric Association. (2016). Fifth edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Translated by Farzin Rezaei, Ali Fakhraei,
2. Zadok B, Zadok V. (2012). Psychiatric Summary. Translated by Farzin Rezaei. Tehran: Arjmand.
3. Giofrè D, Toffalini E, Altoè, G & Cornoldi C. (2017). Intelligence measures as diagnostic tools for children with specific learning disabilities. *Intelligence*. 61. 10.1016/j.intell.2017.01.014
4. Keramati M, Durand A, Girardeau P, Gutkin B & et al. (2017). Cocaine addiction as a homeostatic reinforcement learning disorder. *Psychological Review*, 124(2), 130–153.
5. Morsanyi K, van Bers BMCW, McCormack T & McGourty J. The prevalence of specific learning disorder in mathematics and comorbidity with other developmental disorders in primary school-age children. *Br J Psychol*; 109(4):917-940
6. Moll K, Göbel SM, Gooch D, Landerl K, Snowling MJ. (2016). Cognitive Risk Factors for Specific Learning Disorder: Processing Speed, Temporal Processing, and Working Memory. *J Learn Disabil*; 49(3):272-81.
7. Sorrenti L, Filippello P, Caterina B, Messina G & et al. (2019). School Refusal in Students with Low Academic Performances and Specific Learning Disorder. The Role of Self-Esteem and Perceived Parental Psychological Control. *International Journal of Disability, Development and Education*. 67. 1-16
8. Demir Yasin & KUTLU M. (2018). Relationships Among Internet Addiction, Academic Motivation, Academic Procrastination, and School Attachment in Adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*. 10. 10.15345/iojes.2018.05.020.
9. Bai W and Korinek L. (2013). Motivating Students with Learning Disabilities School of Education, Curriculum and Instruction, Special Education
10. Moradi Sima. (2012). Investigating the effect of learning by mastery on academic achievement, academic self-concept and motivation of middle school female students in education in the second district of Bandar Abbas. Master Thesis, Hormozgan University.
11. Brehm SS and Kassin SM. (1990). *Social Psychology*. By Houghton Mifflin Company.
12. Sohlberg M & Mateer C. (2012) Attention Process Training: A program for cognitive rehabilitation to address persons with attentional deficits ranging from mild to severe (3rd ed). Wake Forest, NC: Lash & Associates Publishing/Training Inc.
13. Soltani Kouhbanani S, Alizadeh, H, Hashemi J, Sarami G & et al. (2013). The effectiveness of computer-assisted training on working memory on improving the executive functions and performance of mathematics students with mathematical disorders. *Psychology of Exceptional People*; 3(11):1-20.
14. Dietze Pia & Knowles Eric. (2016). Social Class and the Motivational Relevance of Other Human Beings. *Psychological Science*. 27:10.
15. Sluis S, Jong P & Leij A. (2004). Inhibition and shifting in children with learning deficits in arithmetic and reading. *Journal of experimental child psychology*. 87. 239-66. 10.1016/j.jecp.2003.12.002.
16. Bull R & Scerif G. (2001). Executive Functioning as a Predictor of Children's Mathematics Ability: Inhibition, Switching, and Working Memory. *Developmental neuropsychology*. 19. 273-93. 10.1207/S15326942DN1903_3.
17. Soltanipour Jalalabad M & Tajrobehkar M (2014). Investigating the relationship between academic self-concept, motivational strategies and learning with academic performance of male and female high school students in Rafsanjan. First National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies.
18. Ariaporan S, Amiri Manesh M & Haghtalab T. (2014). Relationship between self-concept dimensions and academic motivation of elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*; 4(1):56-72.