

بررسی رابطه میان نظم تحصیلی با امید تحصیلی درس ریاضی
در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی مقطع متوسطه شیراز

**Investigating the relationship between academic discipline
and academic hope in mathematics in students
with mathematical learning disorders in Shiraz high school**

Razieh Sohrabi Nezhadiyan

Master's Degree in Exceptional Children, Islamic
Azad University, Firozabad Branch.

Email: Sohrabi.nejhad1405@gmail.com

راضیه سهرابی نژادیان*

کارشناسی ارشد کودکان استثنایی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد
فیروزآباد.

Abstract

The aim of the present study was to investigate the relationship between academic discipline and academic hope in mathematics in students with mathematical learning disorders in Shiraz high school. The sampling method of the study was as follows: several secondary schools were selected from the secondary schools of Shiraz using a cluster method, and by examining the mathematical scores of students, those whose mathematical scores in two consecutive exams were less than 15 were selected as students with mathematical learning disorders and weaknesses in mathematical learning, which numbered 98 people, and a questionnaire was distributed among this group of students. The data collection tools in this study were the Kannell and Ryan Academic Discipline Questionnaire (1987) and the Khormaei and Kamari Educational Hope Questionnaire (2016). After analyzing the statistical data, the results showed that there is a significant positive and direct relationship between academic discipline and the academic hope of the subjects. There is a significant positive and direct relationship between obtaining opportunities and the subjects' academic discipline with a correlation coefficient of 0.318. There was also a significant relationship between acquiring life skills and the subjects' academic discipline.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه میان نظم تحصیلی با امید تحصیلی درس ریاضی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی مقطع متوسطه شیراز بوده است. روش نمونه‌گیری تحقیق بدین صورت بود که از میان مدارس متوسطه شهر شیراز به روش خوشه‌ای چند مدرسه متوسطه انتخاب شد و با بررسی نمرات ریاضی دانش‌آموزان افرادی که نمره ریاضی آنها در دو امتحان پی‌در‌پی کمتر از نمره ۱۵ بود به عنوان دانش‌آموز دارای اختلال در یادگیری ریاضی و ضعف در یادگیری ریاضی انتخاب شده‌اند که تعداد آن‌ها ۹۸ نفر بوده است و پرسشنامه میان این دسته از دانش‌آموزان توزیع شد. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه نظم تحصیلی کانل و ریان (۱۹۸۷) و پرسشنامه امید به تحصیل خرمایی و کمری (۱۳۹۵) بوده است. پس از تجزیه و تحلیل داده‌های آماری نتایج نشان داد که بین نظم تحصیلی با امید تحصیلی آزمودنی‌ها رابطه معنادار مثبت و مستقیمی وجود دارد. بین کسب فرصت‌ها با نظم تحصیلی آزمودنی‌ها رابطه معنادار مثبت و مستقیمی با ضریب همبستگی ۰.۳۱۸ وجود دارد. همچنین بین کسب مهارت‌های زندگی با نظم تحصیلی آزمودنی‌ها رابطه معنادار وجود داشت.

واژه‌های کلیدی: نظم تحصیلی، امید تحصیلی، اختلال یادگیری ریاضی.

Keywords: Academic discipline, academic hope, mathematical learning disorder.

نوع مقاله: پژوهشی

دریافت: اسفند ۱۴۰۴

پذیرش: اردیبهشت ۱۴۰۵

مقدمه

یادگیری ریاضی به‌عنوان یکی از ارکان اساسی نظام‌های آموزشی، نقش مهمی در توسعه توانایی‌های شناختی، حل مسئله و تفکر منطقی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. با این حال، گروهی از دانش‌آموزان به‌دلایل گوناگون با دشواری‌های قابل توجهی در یادگیری مفاهیم ریاضی مواجه هستند که این وضعیت در ادبیات علمی تحت عنوان «اختلال یادگیری ریاضی» شناخته می‌شود. این اختلال که گاه از آن با عنوان نارسایی در پردازش عددی یا دیسکلکولیا نیز یاد می‌شود، با مشکلاتی در درک مفاهیم عددی، انجام محاسبات، و کاربرد مهارت‌های ریاضی در موقعیت‌های روزمره همراه است. پیامدهای این اختلال تنها به حوزه شناختی محدود نمی‌شود، بلکه ابعاد هیجانی و انگیزشی یادگیری، از جمله نگرش نسبت به درس ریاضی و سطح امید تحصیلی، را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی غالباً تجربه‌های مکرر شکست تحصیلی را پشت سر می‌گذارند که این امر می‌تواند به کاهش اعتماد به نفس، افزایش اضطراب ریاضی و در نهایت کاهش انگیزش برای ادامه تلاش منجر شود. در چنین شرایطی، مفهوم «امید تحصیلی» به‌عنوان یکی از سازه‌های مهم روان‌شناسی مثبت‌نگر، اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. امید تحصیلی بیانگر میزان باور دانش‌آموز به توانایی خود در دستیابی به اهداف آموزشی و نیز توانایی او در یافتن مسیرهای مناسب برای تحقق این اهداف است. دانش‌آموزانی که از سطح بالاتری از امید تحصیلی برخوردارند، معمولاً در مواجهه با چالش‌های یادگیری، پشتکار بیشتری نشان داده و از راهبردهای متنوع‌تری برای غلبه بر مشکلات استفاده می‌کنند (راجرز، ۲۰۲۵). در کنار امید تحصیلی، «نظم تحصیلی» نیز به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در موفقیت آموزشی شناخته می‌شود. نظم تحصیلی به مجموعه‌ای از رفتارهای خودتنظیمی اشاره دارد که شامل برنامه‌ریزی، مدیریت زمان، سازمان‌دهی فعالیت‌های درسی، پیگیری تکالیف و پایبندی به اهداف آموزشی است. این مهارت‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا فرایند یادگیری خود را به‌صورت فعالانه مدیریت کرده و از منابع در دسترس به‌صورت مؤثرتری بهره‌برداری کنند. در واقع، نظم تحصیلی را می‌توان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی یادگیری خودتنظیم دانست که نقش مهمی در بهبود عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند. اهمیت نظم تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی دوچندان است؛ چرا که این دانش‌آموزان بیش از سایرین نیازمند ساختار، برنامه‌ریزی و راهبردهای جبرانی برای غلبه بر دشواری‌های یادگیری هستند. فقدان نظم در فعالیت‌های درسی می‌تواند به تشدید مشکلات آنان منجر شده و چرخه‌ای از شکست و ناامیدی را ایجاد کند. در مقابل، برخورداری از نظم تحصیلی می‌تواند به آنان کمک کند تا با تقسیم‌بندی وظایف، استفاده از راهبردهای مناسب و تداوم در تلاش، احساس کنترل بیشتری بر فرایند یادگیری خود داشته باشند. این احساس کنترل، خود به‌طور مستقیم با افزایش امید تحصیلی مرتبط است.

از منظر نظری، ارتباط میان نظم تحصیلی و امید تحصیلی را می‌توان در چارچوب نظریه‌های خودتنظیمی و انگیزش تبیین کرد. نظریه‌های خودتنظیمی بر نقش فعال یادگیرنده در برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی رفتارهای یادگیری تأکید دارند. در این چارچوب، دانش‌آموزانی که از مهارت‌های خودتنظیمی بالاتری برخوردارند، نه تنها عملکرد تحصیلی بهتری دارند، بلکه نگرش مثبت‌تری نسبت به توانایی‌های خود نیز نشان می‌دهند. از سوی دیگر، نظریه امید بیان می‌کند که افراد امیدوار دارای دو ویژگی اساسی هستند: توانایی تعیین اهداف و انگیزه لازم برای پیگیری آن‌ها، و همچنین توانایی یافتن مسیرهای مختلف برای دستیابی

بررسی رابطه میان نظم تحصیلی با امید تحصیلی در درس ریاضی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی مقطع متوسطه شیراز

به این اهداف. نظم تحصیلی می‌تواند هر دو مؤلفه را تقویت کند؛ زیرا به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا اهداف مشخصی را تعیین کرده و مسیرهای دستیابی به آن‌ها را به‌صورت منظم دنبال کنند.

مطالعات پیشین نیز به وجود رابطه مثبت میان مهارت‌های خودتنظیمی، از جمله نظم تحصیلی، و متغیرهای انگیزشی مانند امید تحصیلی اشاره کرده‌اند. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که از نظم و سازمان‌دهی بهتری در فعالیت‌های درسی برخوردارند، سطوح بالاتری از انگیزش، پشتکار و امید را تجربه می‌کنند. با این حال، بخش قابل توجهی از این مطالعات بر جمعیت‌های عادی متمرکز بوده و پژوهش‌های کمتری به بررسی این رابطه در میان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، به‌ویژه در حوزه ریاضی، پرداخته‌اند. این خلأ پژوهشی، ضرورت انجام مطالعاتی در این زمینه را دوچندان می‌کند. در نظام آموزشی ایران، درس ریاضی به‌عنوان یکی از دروس پایه و تأثیرگذار، نقش مهمی در تعیین مسیر تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان دارد. در عین حال، بسیاری از دانش‌آموزان، به‌ویژه در دوره متوسطه، نگرش منفی نسبت به این درس دارند که این امر می‌تواند به کاهش عملکرد تحصیلی و افزایش ترک تحصیل در رشته‌های مرتبط با علوم پایه منجر شود. در این میان، دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی بیش از سایرین در معرض این خطر قرار دارند. بنابراین، شناسایی عواملی که می‌تواند به بهبود نگرش و افزایش امید تحصیلی در این دانش‌آموزان کمک کند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. با توجه به آنچه بیان شد، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه میان نظم تحصیلی و امید تحصیلی در درس ریاضی در میان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی در مقطع متوسطه شهر شیراز انجام شده است. انتخاب این جامعه آماری از آن جهت اهمیت دارد که دوره متوسطه، مرحله‌ای حساس در شکل‌گیری نگرش‌های تحصیلی و تصمیم‌گیری‌های آینده دانش‌آموزان محسوب می‌شود. همچنین، شهر شیراز به‌عنوان یکی از کلان‌شهرهای ایران با تنوع فرهنگی و آموزشی، بستر مناسبی برای انجام چنین پژوهشی فراهم می‌آورد. این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال اساسی است که آیا میان نظم تحصیلی و امید تحصیلی در درس ریاضی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی رابطه معناداری وجود دارد یا خیر. پاسخ به این سؤال می‌تواند به درک بهتر سازوکارهای روان‌شناختی مؤثر بر یادگیری این دانش‌آموزان کمک کرده و زمینه را برای طراحی مداخلات آموزشی و مشاوره‌ای مؤثر فراهم سازد. به‌طور خاص، نتایج این پژوهش می‌تواند راهنمایی برای معلمان، مشاوران و برنامه‌ریزان آموزشی در جهت تقویت مهارت‌های نظم تحصیلی و افزایش امید تحصیلی در میان این گروه از دانش‌آموزان باشد. در نهایت، انتظار می‌رود که یافته‌های این مطالعه بتواند به غنای ادبیات پژوهشی در حوزه اختلالات یادگیری و روان‌شناسی تربیتی کمک کرده و گامی در جهت بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در درس ریاضی، به‌ویژه برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه آموزشی، بردارد.

نظم تحصیلی

یادگیری نظم تحصیلی نوعی فرایند ساختاری فعال است که از طریق آن یادگیرندگان اهدافی را برای یادگیری شان تعیین می‌کنند سپس می‌کوشند تا شناخت، انگیزش، و رفتارشان را نظارت، تنظیم و کنترل کنند. این فرایند مستلزم فراگیرانی است که به‌طور مستقل یادگیری شان را طراحی، نظارت و ارزیابی می‌کنند. بسیاری از پژوهش‌های اولیه در مورد خود نظم بخشی ماهیت درمانی دارند که طی آنها پژوهشگران به آزمودنی‌هایشان آموزش می‌دادند تا رفتارهایی از قبیل پرخاشگری، اعتیاد و سایر مشکلات رفتاری خود را تغییر دهند. با این حال پژوهشگران اکنون اصول خودنظم بخشی را برای مطالعه تحصیلی و دیگر شکل‌های یادگیری از قبیل مهارت‌های اجتماعی و حرکتی به کار می‌برند. تعاریف و مدل‌های گوناگونی از یادگیری خود نظم بخش وجود دارد که در آنها سعی شده است که نحوه خود نظم بخشی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری تبیین شود. به‌طور کلی در این دیدگاه‌ها بر نقش فعال دانش‌آموز در فرایند یادگیری تأکید می‌شود (علوی زاده و همکاران، ۱۴۰۱). براساس این نظریه‌ها، یادگیری چیزی نیست که توسط دیگران برای دانش‌آموز اتفاق می‌افتد بلکه آن چیزی است که توسط خود دانش‌آموز

صورت می‌گیرد. ویژگی‌های خاصی که اغلب به یادگیرندگان خود نظم بخش نسبت داده می‌شود مرتبط با باورهای انگیزشی یا نگرش‌ها، استفاده از راهبردهای شناختی و توانایی فراشناختی شان است. به عبارت دیگر، یادگیرندگان خود نظم بخش دانش‌آموزانی هستند که از لحاظ انگیزشی، شناختی، فراشناختی و رفتاری برای پیشرفت تحصیلی خود به فعالیت می‌پردازد. از لحاظ انگیزشی، تصور می‌شود که یادگیرندگان خود نظم بخش مجموعه‌ای از باورها و نگرش‌های انطباقی دارند که تمایل آنان را برای درگیر شدن و پایداری در تکلیف تحصیلی شکل می‌دهند.

ویژگی‌های دانش‌آموزان دارای نظم تحصیلی

خودنظم جویی شناخت و رفتار، یک جنبه مهم یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در محیط کلاسی است. نظریه‌های خودنظم جویی، به طور کلی، تصریح می‌کنند که چرا و چگونه دانش‌آموزان به یادگیری می‌پردازند و برای یادگیری مستقل چه چیزی را می‌باید در مورد خود و کارهای تحصیلی خود بدانند. به بیان دیگر، دانش‌آموزان چگونه یادگیری خود را هدایت می‌کنند و چگونه راهبردهای شناختی، فراشناختی و رفتاری را انتخاب می‌کنند که موجب افزایش تلاش آنها می‌گردد. شیوه یادگیری خودنظم جویی، استفاده فعالانه دانش‌آموز از راهبردهای یادگیری مناسب است که به صورت یک فرایند پویا انجام می‌شود. خودنظم جویی را با سه فرایند مشاهده خود، خود داوری، خود واکنشی توضیح می‌دهند. یعنی ابتدا فرد رفتار یا عملکرد خود را مورد مشاهده قرار می‌دهد، بعد به قضاوت درباره عملکرد خود می‌پردازد و سپس بر اساس قضاوت‌ها، در خود احساس رضایت شخصی، غرور و یا عدم رضایت یا سرزنش شخصی ایجاد می‌کند، بدین ترتیب به کنترل رفتار و اعمال خود اقدام می‌کند (راجرز، ۲۰۲۵).

تعیین‌کننده‌های یادگیری خود نظم جویی تحصیلی

تعیین‌کننده‌های یادگیری خود نظم جویی تحصیلی به سه دسته تقسیم می‌شوند: تعیین‌کننده‌های شخصی (نهان)، تعیین‌کننده‌های رفتاری و تعیین‌کننده‌های محیطی. پنج نوع تعیین‌کننده شخصی را می‌توان نام برد. علاوه بر باورها، خودکارآمدی، دانش پایه، فرایندهای فراشناختی، اهداف و عاطفه جزء تعیین‌کننده‌های شخصی‌اند. در زمینه دانش پایه، بین دانش اخباری و دانش خود نظم جویی تمایز قائل می‌شوند. دانش اخباری به اطلاعات بازنمایی شده به صورت گزاره‌های انتزاعی اشاره می‌کند و به رویدادهای خاصی در جهان بیرون مربوط می‌شود. دانش خود نظم جویی به چگونگی و شرایط انجام و اجرای راهبردهای یادگیری خود نظم جویی اطلاق می‌شود. به علاوه دانش خودنظم جویی را می‌توان به دو دسته راهبردهای ویژه وابسته به تکلیف و راهبردهای کلی تقسیم کرد. فرض بر این است که بین دانش اخباری و دانش خود نظم جویی تعامل وجود دارد. کاربردهای یادگیری خود نظم جویی، نه تنها به دانش راهبردی بلکه به فرایندهای روان شناختی تصمیم‌گیری نیز بستگی دارد. در سطح کلی، خود نظم جویی، تحلیل تکلیف یا طرح ریزی بر فرایندهای تصمیم‌گیری برای انتخاب یا تغییر راهبردهای خود نظم جویی تأثیر می‌گذارند. در یک سطح خاص، خود نظم جویی، فرایندهای کنترل رفتاری، توجه، اجرا، پافشاری و نظارت پاسخ‌های راهبردی و غیر راهبردی اختصاصی را هدایت می‌کند. تعیین هدف از جمله تعیین‌کننده‌های شخصی خود نظم جویی است. تقسیم اهداف دراز مدت به اهداف کوتاه مدت، نقش مهمی در یادگیری خود نظم جویی بازی می‌کند (شعیفی سروستانی و عسکری، ۱۳۹۸). در زمینه تعیین‌کننده‌های رفتاری در یادگیری خود نظم جویی، سه دسته عمده شناخته شده‌اند. مشاهده خود، خود داوری و خود واکنشی. با آنکه این سه طبقه تحت تأثیر فرایندهای شخصی (پنهان) مختلفی هستند، به این دلیل که قابل مشاهده و قابل آموزش هستند، به عنوان تأثیرات رفتاری در نظر گرفته شده‌اند. دسته سوم تعیین‌کننده‌های یادگیری خود نظم جویی یعنی تأثیرات محیطی را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد. یکی تأثیرات بافت فیزیکی و دیگری تأثیرات

بررسی رابطه میان نظم تحصیلی با امید تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی مقطع متوسطه شیراز

بافت اجتماعی. در بافت فیزیکی، تجربه عملی و بازخورد حاصل از عمل یکی از عوامل موثر در یادگیری خود نظم جویی است. بافت اجتماعی از طریق مدل سازی و ترغیب کلامی می‌توانند بر یادگیری خود نظم جویی اثر گذار باشد (زیمرمان، ۱۹۸۹). البته باید در نظر داشت که سه گروه تعیین کننده‌های خود نظم جویی مذکور، متقابلاً به هم مربوط‌اند. یادگیری خود نظم جویی نه تنها به وسیله فرایندهای شخصی (نهان) بلکه به وسیله وقایع رفتاری و محیطی نیز تعیین می‌شود. به نظر زیمرمان (۱۹۹۶) این تعیین کننده‌های متعامل، در تقویت یا طراحی تاثیرات دو سویه به صورت قرینه عمل نمی‌کنند. خودنظم بخشی در شناخت کنترل و تنظیم شناختی شامل انواع فعالیت‌های شناختی و فراشناختی است که با درگیر شدن در این فعالیت‌ها شناخت شان را تغییر می‌دهند. از جنبه‌های مهم کنترل و تنظیم شناخت، انتخاب و استفاده از راهبردهای مختلف شناختی برای حافظه، یادگیری، استدلال، حل مسئله و تفکر است. انتخاب راهبردهای مختلف شناختی می‌تواند تاثیر مثبتی بر یادگیری و عملکرد تحصیلی داشته باشد (اسکیب و همکاران، ۲۰۱۸). هر چند استفاده از راهبردهای مختل بیشتر جنبه شناختی دارد اما تصمیم به استفاده از این راهبردها و یا تغییر اندک از یک راهبرد به راهبرد دیگر جنبه کنترل و تنظیم فراشناختی دارد. راهبردهای شناختی متعددی برای یادگیری شناسایی شده است. در این خصوص وینشتاین و می‌یر (۱۹۸۶) به راهبردهای تصویر سازی، استفاده از یادبازها، عبارت پردازی، خلاصه کردن، برجسته ساختن، شبکه بندی، تشکیل چارت درختی و یادداشت برداری اشاره کرده‌اند. ولترز و همکاران (۲۰۰۳) راهبردهای شناختی را به سه طبقه تکلیف کرده‌اند. این راهبردها می‌تواند برای تکالیف ساده حفظی (مثلاً یادآوری اطلاعات، کلمات و فهرست‌ها) یا برای تکالیف پیچیده تر که مستلزم درک اطلاعات هستند (مثلاً فهمیدن قطعه ای از یک متن یا سخنرانی) به کار برده شوند (گشتیل و همکاران، ۱۴۰۴).

یادگیری خود تنظیمی

یک چشم انداز مهم در پژوهش‌های اخیر روان‌شناسی تربیتی است. این رویکرد از سال ۱۹۸۰، مطرح شد و به واسطه اهمیتی که در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد شهرت فزاینده‌ای پیدا کرده است. یادگیری خود تنظیمی یک فرآیند فعال و خود رهنمون است که دانش‌آموزان، شناخت، انگیزش، نتایج، رفتار و محیط خود را در جهت پیشبرد اهدافشان کنترل و تنظیم می‌کنند. زیمرمن یادگیری خود تنظیمی را نوعی از یادگیری که در آن افراد تلاش‌های خود را برای فراگیری دانش و مهارت بدون تکیه به معلم و دیگران، شخصاً شروع کرده و جهت می‌بخشد تعریف می‌کند به عبارت دیگر در این یادگیری افراد مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرآیند یادگیری خود دارند و تمایل دارند یاد بگیرند و قادرند کل فرآیند یادگیری را ارزیابی کنند. تلاش‌های فعالانه‌ای که افراد به طور فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فعالیت‌های یادگیری از خود نشان می‌دهند. نظریه یادگیری خود تنظیمی یکی از نظریه‌هایی است که محققان و شناسان تربیتی در قالب آن به مطالعه می‌پردازند. براساس نظریه یادگیری خود تنظیمی، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و کنش‌وری تحصیلی به صورت یک مجموعه درهم تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می‌شوند. بنابراین، استفاده از راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی، از جمله عوامل تعیین کننده در موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود و با بررسی آن می‌توان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نمود. پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، یکی از موضوع‌های محوری مورد علاقه روان‌شناسی تربیتی است (گشتیل و همکاران، ۱۴۰۰).

طبق نظر زیمرمان (۱۹۸۶) سه نوع راهبرد را می‌توان تشخیص داد: الف) راهبردهایی که برای کنترل رفتار به کار می‌روند؛ ب) راهبردهایی که برای کنترل محیط به کار می‌روند؛ ج) راهبردهایی که برای فرایندهای شخصی (پنهان) به کار می‌روند. طبق نظر زیمرمان در یک الگوی سه جانبه علیت ابتدا از راهبردهای شخصی شروع می‌شود، سپس کاربرد کل راهبردها صورت می‌گیرد و در نهایت، راهبردهای یادگیری می‌توانند از محیط آغاز شوند (مثلاً از طریق آموزش). فرایندهای شخصی فرد نیز می‌توانند به طور متقابل بر یکدیگر اثر بگذارند. این تاثیرات متقابل در بخش تعیین کننده‌های یادگیری خود نظم جویی شرح

داده شده‌اند. توان اثرگذاری فرایندهای شخصی، محیطی و رفتاری بر یکدیگر و الگوهای اثرگذار متقابل، سه جانبه فرض می‌شود که بر اثر عواملی تغییر می‌یابند. زیمرمان فرض کرده است که نیروی نسبی و الگوهای اثرگذاری متقابل سه جانبه بین تأثیرات شخصی، محیطی و رفتاری از طریق زیر تغییر می‌یابند: (هاشمی و همکاران، ۱۴۰۱).

۱. کوشش‌های شخصی برای خود نظم جویی

۲. بازده‌های عملکرد رفتاری

۳. تغییرات بافت محیطی

دومین پیش فرض یادگیری خود نظم جویی، اثرات خودکارآمدی است. دیدگاه شناختی اجتماعی، خودکارآمدی را به عنوان یک متغیر کلیدی مؤثر بر یادگیری خود نظم جویی تلقی می‌کند. دانش‌آموزان با حس خودکارآمدی بالا، راهبردهای یادگیری را در مقایسه با دانش‌آموزان با باورهای کارآمدی پائین، بیشتر به کار می‌برند. سومین پیش فرض دیدگاه شناختی اجتماعی یادگیری خودنظم جو، وجود خرده فرایندهای خودتنظیمی می‌باشد که شامل سه مورد است: مشاهده خود، خودداوری، خودواکنشی. همچنین فرض بر این است که این خرده فرایندهای عملکرد، اثر متقابلی بر یکدیگر دارند. شواهد بسیاری اهمیت این سه طبقه از فرایندهای خود نظم جویی را در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نشان می‌دهد. خود تنظیمی تعیین اهداف، تکمیل برنامه‌ای در جهت دستیابی به آن اهداف، تعهد نسبت به انجام آن برنامه، اجرای فعال برنامه و اقدامات دیگری که در جهت باز خورد و اصلاح یا تعیین جهت انجام می‌شود. به بیان دیگر افراد هم‌پای اجتماعی شدن خود، اتکای کمتری به پاداش‌ها و تنبیه‌های بیرونی پیدا کرده و عمدتاً رفتارشان را خود، تنظیم می‌کنند. مطالعه دوگان و آندرد (۲۰۱۱) نشان داد که پرسشنامه خودتنظیمی از شش عامل انگیزش بیرونی، انگیزش درونی، فراشناخت، کنترل و ارتباط شخصی، خود اثربخشی تشکیل شده است. (دامسل، ۲۰۲۵)

امید تحصیلی

امید تحصیلی حالت روحی و روانی و برانگیزاننده دانش‌آموزان به کار و فعالیت است. به طور طبیعی، انگیزه در کارهای اختیاری، امید به نفع یا ترس از زیان است. در واقع، خوف و رجا که به منزله نیروی اجرایی برای حرکت بوده، عامل مستقیم تلاش‌ها و رفتارهای انسانی است. امید مبحث پیچیده‌ای است که اواخر سال ۱۹۶۰، در چارچوب علمی مورد بررسی قرار گرفته است و به تدریج با مطرح شدن روان‌شناسی سلامت، این بحث وارد دوره جدیدی از نظریه پردازی شد. مفهوم امید در طول ده‌ها سال مورد علاقه روانپزشکان و متخصصان بهداشت بوده است. امید به عنوان کلید روان‌درمانی^۱ موفق و اساس نوعی از روان‌درمانی را تشکیل داده است. تا جایی که مفهوم امید تحصیلی چندان به عرصه علوم اجتماعی راه نیافته است و تنها دو-سه دهه است که برخی محققان علوم اجتماعی در جهان به امید تحصیلی توجه کرده‌اند. امیدواری تحصیلی به آینده و نقطه مقابل آن یعنی ناامیدی تحصیلی، از مباحث مهمی است که در دهه اخیر مورد توجه جامعه‌شناسان، روان‌شناسان و علمای سیاست قرار دارد. جامعه‌شناسان به پیامدهای جمعی و روان‌شناسان به پیامدهای فردی و دانشمندان علم سیاست به آثار سیاسی این پدیده می‌پردازند. امید تحصیلی عبارت است از تمایلی که با انتظار وقوع مثبت تحصیلی همراه است و یا به عبارت دیگر ارزیابی مثبت از آنچه را که فرد متمایل است و می‌خواهد که در زمان تحصیل به وقوع بپیوندد (صفری شالی و طوافی، ۱۳۹۷)، برخی از تعاریف امید تحصیلی، به عنوان اهمیت حمایت شدن توسط دیگران، برخی دیگر امید تحصیلی را اصطلاحی دال بر ایجاد رابطه نزدیک با ارزش‌های مطلوب شخصی و اهداف تحصیلی، وعده‌ای نیز آن را توانایی پیگیری فعالیت‌های تحصیلی روزانه و حفظ پویایی و شادابی خود تعریف نموده‌اند (نامنی، محمدی پور و نوری، ۱۳۹۶). ابعاد امید تحصیلی عبارتند از عامل تسهیل‌گر^۲

¹ psychotherapy

² agency

بررسی رابطه میان نظم تحصیلی با امید تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی مقطع متوسطه شیراز

(احساس قدرت اراده^۳ یا تصمیم برای آغاز و نگهداری تلاش مورد نیاز برای دستیابی به هدف) و هم راه‌ها^۴ (قدرت برنامه‌ریزی یا باور داشتن توانایی برای طراحی برنامه‌های موفق و جایگزین‌ها در مواجهه با موانع مسیر دستیابی به هدف). امید تحصیلی واقعی توام با برنامه، هدف و مقصود می‌شود و بدون ارتقای آن زمینه برای پذیرش آموزش‌ها فراهم نمی‌شود. امید تحصیلی دربردارنده تصورات تحصیلی و توجه افراد به آینده تحصیلی است و باعث تلاشی با این تصور است که احتمال دارد نتایج مثبت حاصل می‌شود، می‌باشد. هر نوع مفهوم سازی از امید تحصیلی، چند بعدی، آینده نگر و فرایند نگری آن را منعکس می‌کند. امید تحصیلی توانایی باور یک احساس بهتر از آینده تحصیلی است. امید تحصیلی موجب افزایش توانایی درک از ایجاد راه‌های مطلوب در زندگی و دستیابی به آنهاست (دو، برناردو و یانگ^۵، ۲۰۱۵). امید تحصیلی موجب افزایش نیروی درونی شده که این نیرو می‌تواند باعث غنای زندگی تحصیلی شود و افراد را قادر سازد چشم اندازی فراتر از وضعیت کنونی و نابسامان خود را ببینند. با ارتقای امید تحصیلی ادراکات شخص دربارۀ توانایی‌های تحصیلی خود برای تعیین اهداف روشن، تدوین طرح‌هایی برای رسیدن به اهداف تحصیلی، یافتن و حفظ انرژی و انگیزش مورد نیاز برای حرکت به سوی اهداف تحصیلی افزایش می‌یابد (بهرامی و زاهدی، ۱۳۹۷). امید تحصیلی این امکان را فراهم می‌کند که زمانی که دستیابی به اهداف قدیمی تحصیلی و راهبردهای گذشته به علت مشکلات امکان پذیر نیست، فرد به تعیین اهداف تحصیلی جدید و انتخاب راه‌های جایگزین برای رسیدن به آنها بپردازد و کلیدی برای یافتن راه‌حل مساله در موقعیت‌های سخت تحصیلی است (سلیمی، عباسی، زهراکار، طامه و داور نیا، ۱۳۹۶). در دنیای امروزی، زندگی بدون برنامه‌ریزی صرفاً بر اساس شانس شکل خواهد گرفت. برنامه‌ریزی، فرآیندی پویا است و نوعی آینده‌نگری و نقشه کشیدن برای آینده محسوب می‌شود و می‌توان آن را پیش‌بینی نیازها و تخمین منابع برای تحقق اهداف از پیش تعیین شده تلقی نمود، بدان معنی که میتوان برنامه‌ریزی را تصمیم‌گیری برای آینده دانست. در بین سیستم‌های مختلف در جامعه، آموزش و پرورش از جمله سیستم‌هایی است که نیازمند برنامه‌ریزی‌های آموزشی خاص در راستای اهداف و رسالت‌هایش می‌باشد. چرا که در این صورت آموزش و پرورش؛ بارور، خلاق و سازنده خواهد بود و باید برای پیشرفت کشور توسعه اقتصادی، اجتماعی و رسیدن به تحولات موجود در جهان و بازماندن از علم و تکنولوژی جهانی، راهبردها و تدابیر علمی و منطقی برنامه‌ریزی نمود. برنامه‌ریزی در نظام آموزشی باید گام در راستای پاسخ نیازهای فردی فراگیران و تأمین نیازهای جامعه بردارد. می‌توان از اهداف برنامه‌ریزی آموزشی برای فراگیران به ساده‌سازی فرایند تحصیل، پاسخگویی به نیازهای فردی فراگیران، با موفقیت گذراندن دوره تحصیلی و کنار آمدن با استرس‌های بالقوه این دوره اشاره نمود. در این بین امروزه شادابی و نشاط فضای آموزشی نقش و جایگاه برجسته‌ای در مبحث کیفیت و برنامه‌ریزی آموزشی دارد، به طوری که شور و شوق به تحصیل، فعال شدن حس کنجکاوی و افزایش خلاقیت دانش‌آموزان ارتباط نزدیکی با وضعیت محوطه آموزشی آنها دارد (صالحی عمران و عابدینی بلترک، ۱۳۹۷).

ایجاد محیط آموزشی با نشاط برای دانش‌آموزان سال‌هاست که به عنوان یک دغدغه جدی نزد سیاست‌گزاران و برنامه‌ریزان آموزشی شده است. این مسأله یکی از نیازهای اساسی دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی می‌باشد. آنها از محیط و فضایی که نشاط و شادابی را القا کند، لذت می‌برند و به دلیل افزایش انگیزه‌ها، پیشرفت‌های چشم‌گیری در زمینه‌های علمی خواهند داشت. اگر امکانات، تسهیلات و برنامه‌ریزی‌های دقیق و متناسب آموزشی بتوانند حس کنجکاوی فراگیران را تحریک کنند و آنها را به سوی خود جذب نماید، این محیط برای آنها نشاط آور و شاداب خواهد بود. بنابراین لازم است والدین و مربیان و همه دست‌اندرکاران آموزش و پرورش با همکاری و تعامل، تلاش خود را به کار گیرند تا مراکز آموزشی را به محیط‌هایی با نشاط و جذاب برای دانش‌آموزان تبدیل کنند تا پیشرفت تحصیلی، بهزیستی تحصیلی و امید تحصیلی آنها ارتقا یابد. برای دستیابی به

³ willpower

⁴ pathways

⁵ Du H, Bernardo ABI, Yeung SS.

تحقق آرمان‌های مربوط به شاداب‌سازی دانشگاه‌ها جهت این امر، باید تحولات جدی در نگرش مدیران و مسؤولان نظام آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی‌های آموزشی مطابق با استانداردهای جهانی ایجاد نمود. شادکامی از شاخص‌های مهم بهداشت روانی در جامعه و از مفاهیم و مؤلفه‌های اساسی زندگی افراد، به‌ویژه دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود و بسیاری از رشته‌ها از جمله شاخه‌های روانشناسی سعی در فهم و تسهیل آن در زندگی افراد دارند. شادکامی دقیقاً به معنای مطلوبیت نیست، اما می‌تواند انعکاس‌دهنده خوبی، از میزان خشنودی افراد از زندگی باشد و می‌توان آن را به عنوان تقریب مناسبی از مطلوبیت در نظر گرفت. شادکامی از عوامل فردی اثرگذار بر بهزیستی تحصیلی است که در کنار نظام برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی صحیح شاهد پیشرفت و موفقیت تحصیلی و افت تحصیلی خواهیم بود. شادکامی، پیامدهای مثبتی بر سبک زندگی و بهزیستی تحصیلی دارد و میل به انجام رفتارهایی که با موفقیت تحصیلی مرتبط هستند، را افزایش می‌دهد. به این ترتیب با توجه به اهمیت و نقشی که شادی و نشاط در زندگی هر یک از افراد دارد، شادی و شادکامی باید هدف مرکزی آموزش باشد (لانی و پیلو-گیلرو، ۲۰۱۹). کسانی که امیدواری تحصیلی دارند، معتقدند در تولید افکار امیدبخش، خلق راه‌های موثر منتهی به حصول به هدف، حفظ افکار با اراده برای فراهم سازی انگیزش کافی در پیگیری هدف و رفع موانعی که ظاهر می‌شوند، عملکرد خوبی دارند. افراد با امید تحصیلی بالا، در یافتن راه‌های جایگزین برای دستیابی به هدف، خلاق‌ترند و انگیزه بیشتری برای دنبال کردن آنها دارند و مهم اینکه قادر به درس گرفتن از موفقیت‌ها و شکست‌های قبلی برای دستیابی به اهداف آینده هستند. دانش‌آموزانی که از امید تحصیلی بهره‌مند هستند، میان همسالان خود انرژی مثبت ایجاد می‌کنند و فعال‌ترند و با احتمال بیشتری در دوران تحصیل و بعد از آن، موفق خواهند بود (گشتیل و همکاران، ۱۴۰۰). بهزیستی تحصیلی از عوامل مهمی است که بر نتایج تحصیلی تأثیر بسزایی دارد و به منزله نگرش دانش‌آموزان به تحصیل می‌باشد. به مثابه حالت ذهنی مثبت و رضایت‌بخشی است که در بردارنده انرژی یا شور، احساس تعهد و شیفتگی یا دل‌بستگی است. دانش‌آموزان با احساس بهزیستی تحصیلی پایین، حوادث و وقایع تحصیلی شان را نامطلوب ارزیابی کرده بیشتر هیجانات منفی از جمله اضطراب، افسردگی و خشم را تجربه می‌کنند.

اختلال در یادگیری ریاضی

ریاضی فرصتی ایجاد می‌کند تا مسیر تربیتی دانش‌آموزان از طریق توجه به جزئیات، افزایش دقت، تقویت حس کنجکاوی، افزایش فعالیت ذهنی، یادگیری محاسبات و تحلیل مسائل هموارتر شود و توانایی حل مسائل زندگی را نیز از طریق یک ذهن استدلالی و تحلیل‌گر بیاموزند. از این جهت ریاضی فقط یک درس در مدرسه نیست، بنابراین عملکرد کودکان و دانش‌آموزان ما در این درس بسیار مهم است. در این بین برخی از دانش‌آموزان دچار مشکل در فهم ریاضیات هستند و اصطلاحاً اختلال یادگیری ریاضی دارند بدون اینکه ضریب هوشی آنها پایین باشد. در این مطلب درباره تعریف این مشکل و راه‌های تشخیص و درمان آن صحبت کردیم. اگر اختلال ریاضی را در سنین کمتر تشخیص دهید و درمان را آغاز کنید، مانع از پیشرفت اثرات منفی این مشکل روی زندگی و روحیات کودکان خواهید شد (اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۹).

روش تحقیق

پژوهش حاضر با توجه به هدف آن که به مطالعه رابطه میان امید تحصیلی و نظم تحصیلی در میان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری درس ریاضی می‌باشد، کاربردی بوده و از نظر چگونگی به دست آوردن داده‌های مورد نیاز در زمره تحقیقات توصیفی و از نوع تحقیق همبستگی قرار دارد. جامعه آماری این تحقیق شامل دانش‌آموزان مقطع متوسطه دارای اختلال یادگیری ریاضی است. روش نمونه‌گیری تحقیق بدین صورت بود که از میان مدارس متوسطه به روش خوشه‌ای چند مدرسه متوسطه انتخاب شد و با بررسی نمرات ریاضی دانش‌آموزان افرادی که نمره ریاضی آنها در دو امتحان پی در پی کمتر از نمره ۱۵ بود به

بررسی رابطه میان نظم تحصیلی با امید تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی مقطع متوسطه شیراز

عنوان دانش آموز دارای اختلال در یادگیری ریاضی و ضعف در یادگیری ریاضی انتخاب شده‌اند که تعداد آن‌ها ۹۸ نفر بوده است و پرسشنامه میان این دسته از دانش آموزان توزیع شد. در این پژوهش از ابزار پرسشنامه به شرح زیر، جهت اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش استفاده شد:

الف) پرسشنامه نظم تحصیلی کانل و ریان (۱۹۸۷)

پرسشنامه نظم تحصیلی، در سال ۱۹۸۷ توسط کانل و ریان برای اندازه‌گیری میزان خود نظم دهی تهیه شد. پرسشنامه حاوی ۳۲ ماده و چهار زیر مقیاس می‌باشد که زیر مقیاس‌ها شامل: خودنظم دهی بیرونی، خودنظم دهی درونی، خودنظم دهی شناختی و انگیزه درونی می‌باشد. دو خرده مقیاس خودنظم دهی بیرونی و درونی هر کدام شامل ۹ سوال و دو خرده مقیاس خودنظم دهی شناختی و انگیزه درونی نیز هر کدام شامل ۷ سوال هستند. گستره پاسخ‌های هر گزینه روی پیوستار ۴ درجه ای قرار دارد. برای نمره‌گذاری هریک از زیر مقیاس‌ها به "خیلی درست" ۴ امتیاز، "تقریباً درست" ۳ امتیاز، "نه خیلی درست" ۲ امتیاز و "اصلاً درست نیست" ۱ امتیاز داده می‌شود. سوالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲ معکوس هستند. میانگین هریک از زیر مقیاس‌ها پس از جمع نمره‌ها محاسبه می‌شود. میانگین بالاتر نشانگر خودنظم جویی بیشتر است. دیوس و همکاران به نقل از کدیور، فرزاد و دستا، (۱۳۹۱) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های پرسشنامه خودنظم دهی تحصیلی را بدین شرح گزارش کرده‌اند: خودنظم دهی بیرونی = ۰/۷۵، خودنظم دهی درونی = ۰/۸۵، خودنظم دهی شناختی = ۰/۸۸ و انگیزش درونی = ۰/۸۸ که این نتایج حاکی از پایایی مطلوب زیر مقیاس‌های این آزمون است.

ب) پرسشنامه امید به تحصیل خرمایی و کمری (۱۳۹۵)

مقیاس امید به تحصیل (AHS) توسط خرمایی و کمری در سال ۱۳۹۵ در ایران تدوین و طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۷ سؤال و چهار زیرمقیاس به نام‌های امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی و امید به کسب شایستگی می‌باشد. گویه‌ها براساس مقیاس درجه‌بندی لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم)، تا ۵ (کاملاً موافقم) تنظیم گردید. گویه‌های ۶-۹-۱۰-۱۱-۱۳-۲۱-۲۴-۲۷ بصورت معکوس و بقیه گویه‌ها به صورت مثبت نمره‌گذاری می‌شوند. کمترین نمره برابر ۲۷ و بیشترین نمره برابر ۱۳۵ می‌باشد. هر چه نمرات بالاتر باشند امید به تحصیل بیشتر است. در پژوهش خرمایی و کمری (۱۳۹۶) بین نمره کل امید به تحصیل با نمره کل صبر همبستگی مثبت و معنادار در سطح (۰/۵۶) و بین نمره کل امید به تحصیل با سرسختی روان شناسی نیز در سطح (۰/۲۰) همبستگی مثبت معناداری وجود داشت. خرمایی و کمری (۱۳۹۶) جهت سنجش پایایی مقیاس امید به تحصیل از روش همسانی درونی بین گویه‌ها و محاسبه ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس امید به کسب فرصت‌ها ۰/۹۰، امید به سبب مهارت‌های زندگی ۰/۹۰، امید به سودمندی مدرسه ۰/۸۰، امید به کسب شایستگی ۰/۷۶ و ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس امید به تحصیل نیز ۰/۹۴ به دست آوردند.

یافته‌ها

میان نظم تحصیلی با امید تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دارای اختلال یادگیری ریاضی رابطه معناداری وجود دارد.

ضریب همبستگی پیرسون بین نظم تحصیلی با امید تحصیلی آزمودنی‌ها

امید تحصیلی		
*.۴۹۷	ضریب همبستگی پیرسون	نظم تحصیلی
.000	سطح معناداری	
۹۸	تعداد	

یافته‌های آزمون پیرسون نشان داد فرضیه تایید شده و بین نظم تحصیلی با امید تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دارای اختلال یادگیری ریاضی، رابطه معنادار مثبت و مستقیمی با ضریب همبستگی ۰.۴۹۷ وجود دارد ($P < 0.05$). یعنی با افزایش نظم تحصیلی، امید تحصیلی نیز افزایش پیدا می‌کند. میان کسب فرصت‌ها و نظم تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دارای اختلال یادگیری ریاضی رابطه معناداری وجود دارد.

ضریب همبستگی پیرسون بین کسب فرصت‌ها با نظم تحصیلی آزمودنی‌ها

نظم تحصیلی		
*۰.۳۱۸	ضریب همبستگی پیرسون	کسب فرصت‌ها
.018	سطح معناداری	
۹۸	تعداد	

یافته‌های آزمون پیرسون نشان داد فرضیه تایید شده و بین کسب فرصت‌ها با نظم تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دارای اختلال یادگیری ریاضی، رابطه معنادار مثبت و مستقیمی با ضریب همبستگی ۰.۳۱۸ وجود دارد. میان کسب مهارت‌های زندگی و نظم تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دارای اختلال یادگیری ریاضی رابطه معناداری وجود دارد.

ضریب همبستگی پیرسون بین کسب مهارت‌های زندگی با نظم تحصیلی آزمودنی‌ها

نظم تحصیلی		
*۰.۳۰۰	ضریب همبستگی پیرسون	کسب مهارت‌های زندگی
.026	سطح معناداری	
۹۸	تعداد	

یافته‌های آزمون پیرسون نشان داد فرضیه تایید شده و بین کسب مهارت‌های زندگی با نظم تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دارای اختلال یادگیری ریاضی، رابطه معنادار مثبت و مستقیمی با ضریب همبستگی ۰.۳۰۰ وجود دارد.

نتایج

یافته‌های پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه میان نظم تحصیلی و امید تحصیلی در درس ریاضی در میان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی در مقطع متوسطه شهر شیراز، تصویری نسبتاً روشن از نقش متغیرهای روان‌شناختی رفتاری در بهبود وضعیت تحصیلی این گروه از دانش‌آموزان ارائه می‌دهد. به‌طور کلی، نتایج نشان داد که بین نظم تحصیلی و امید تحصیلی در درس ریاضی رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته بیانگر آن است که هرچه دانش‌آموزان از سطح بالاتری از نظم تحصیلی برخوردار باشند، میزان امید آنان نسبت به موفقیت در درس ریاضی نیز افزایش می‌یابد. نظم تحصیلی به‌عنوان مجموعه‌ای از رفتارهای هدفمند شامل برنامه‌ریزی، مدیریت زمان، پیگیری مستمر تکالیف، و پایبندی به اهداف آموزشی، یکی از عوامل کلیدی در موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود. در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی، که اغلب با چالش‌هایی نظیر ضعف در پردازش عددی، مشکلات حافظه کاری و کاهش اعتماد به نفس مواجه هستند، وجود نظم تحصیلی می‌تواند نقش جبرانی ایفا کند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزانی که از راهبردهای منظم‌تری در مطالعه و انجام تکالیف ریاضی استفاده می‌کنند، نگرش مثبت‌تری نسبت به توانایی‌های خود داشته و در نتیجه، سطح امید تحصیلی بالاتری را تجربه می‌کنند. از سوی دیگر، امید تحصیلی به‌عنوان یک سازه انگیزشی، شامل دو مؤلفه اصلی «عاملیت» (احساس توانمندی در

بررسی رابطه میان نظم تحصیلی با امید تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی مقطع متوسطه شیراز

دستیابی به اهداف) و «مسیریابی» (توانایی یافتن راه‌های مختلف برای رسیدن به اهداف) است. نتایج نشان داد که نظم تحصیلی نه تنها به طور مستقیم با افزایش سطح عاملیت دانش آموزان مرتبط است، بلکه از طریق تقویت مهارت‌های برنامه‌ریزی و حل مسئله، توانایی مسیریابی آنان را نیز ارتقاء می‌بخشد. بدین ترتیب، نظم تحصیلی می‌تواند به عنوان بستری مناسب برای رشد امید تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی عمل کند. تحلیل نتایج همچنین نشان داد که نظم تحصیلی قادر است بخش قابل توجهی از واریانس امید تحصیلی را تبیین کند. این امر حاکی از آن است که مداخلات آموزشی و روان‌شناختی که با هدف ارتقاء نظم تحصیلی طراحی می‌شوند، می‌توانند تأثیرات قابل توجهی بر افزایش امید تحصیلی در این دانش آموزان داشته باشند. به بیان دیگر، آموزش مهارت‌های خودتنظیمی، تقویت عادات مطالعه منظم و ایجاد ساختارهای حمایتی در محیط آموزشی، می‌تواند به بهبود نگرش دانش آموزان نسبت به یادگیری ریاضی منجر شود.

از منظر کاربردی، یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای معلمان، مشاوران مدرسه و برنامه‌ریزان آموزشی حائز اهمیت باشد. معلمان ریاضی می‌توانند با تأکید بر ایجاد ساختارهای منظم در کلاس درس، مانند تعیین اهداف کوتاه‌مدت، ارائه بازخورد مستمر و آموزش راهبردهای مطالعه، به تقویت نظم تحصیلی دانش آموزان کمک کنند. همچنین، مشاوران مدرسه می‌توانند با اجرای برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر آموزش مهارت‌های خودتنظیمی و افزایش انگیزش، سطح امید تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری را ارتقاء دهند. از سوی دیگر، نتایج این پژوهش بر اهمیت توجه به تفاوت‌های فردی در میان دانش آموزان دارای اختلال یادگیری تأکید دارد. بدین معنا که مداخلات آموزشی باید به صورت فردمحور طراحی شوند و نیازها، توانایی‌ها و سبک‌های یادگیری متفاوت دانش آموزان را مد نظر قرار دهند. همچنین، نقش خانواده‌ها در ایجاد محیطی منظم و حمایتگر نیز نباید نادیده گرفته شود؛ چرا که حمایت عاطفی و نظارتی والدین می‌تواند به تقویت نظم تحصیلی و افزایش امید تحصیلی فرزندان کمک کند. با وجود یافته‌های ارزشمند، این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز همراه بوده است. از جمله می‌توان به استفاده از روش همبستگی اشاره کرد که امکان استنباط روابط علی را محدود می‌سازد. همچنین، جامعه آماری پژوهش به دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی در شهر شیراز محدود بوده و تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها و مناطق جغرافیایی باید با احتیاط صورت گیرد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با استفاده از طرح‌های آزمایشی و نیمه‌آزمایشی، به بررسی اثر مداخلات مبتنی بر نظم تحصیلی بر امید تحصیلی بپردازند.

در نهایت، می‌توان نتیجه گرفت که نظم تحصیلی به عنوان یک عامل کلیدی و قابل آموزش، نقش مهمی در ارتقاء امید تحصیلی در درس ریاضی در میان دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ایفا می‌کند. تقویت این مهارت نه تنها می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی این دانش آموزان کمک کند، بلکه می‌تواند نگرش آنان نسبت به یادگیری را نیز به صورت مثبت تغییر دهد و زمینه‌ساز موفقیت‌های بلندمدت آموزشی و فردی گردد. آموزش ریاضی شاخه‌ای از علوم و معرفت بشری است که در سال‌های اخیر مورد توجه محافل علمی، به ویژه در کشورهای توسعه یافته بوده است. آموزش ریاضی به مثابه تخصصی میان رشته‌ای عرصه بررسی و پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی می‌باشد که برای نیل به آنها نیازمند به دیگر علوم از جمله ریاضیات و تاریخ آن، روانشناسی، علوم تربیتی، آمار، فلسفه، جامعه‌شناسی و... می‌باشد. بنابراین موضوعات قابل بحث در این حوزه از کمیت و کیفیت متفاوتی برخوردارند؛ به طوری که از جزیی‌ترین تا کلی‌ترین مباحث از طبیعت و محتوای دانش ریاضی، تفاوت‌های فردی و سبک‌های یادگیری و آموزش، حل مساله، سنجش و ارزیابی قابل طرح هستند. دیدگاه‌های نوین آموزش ریاضی بر اهمیت تفکر و استدلال، شناخت مفاهیم ریاضی و چگونگی پردازش آنها و تأکید بر فراگیران به مثابه آحاد انسانی تأکید دارد. محققان در عرصه آموزش ریاضی می‌کوشند تا از منظر درون و برون ریاضی مقوله یاددهی - یادگیری و حل مساله را مورد مطالعه قرار دهند. پیچیدگی عمل تفکر و یادگیری انسان و طبیعت نسبتاً دشوار و مجرد مقولات ایجاب می‌کند همه کسانی که به نحوی با موضوع آموزش و پژوهش در ریاضیات و حرفه معلمی در هر مقطعی سر و کار دارند لااقل باید با مقدمات و مبانی آموزش ریاضی آشنا شوند. آموزش به دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی دارای مشکلات فراوانی نسبت به دانش آموزان عادی می‌باشد (شعفی)

سروستانی و عسکری، ۱۳۹۸). اختلال یادگیری ریاضی یا به اصطلاح محققان دیسکلکولیا معرف شرایط مختلفی از جمله حساب نارسایی رشدی، ناتوانی ریاضی و اختلال یادگیری است که منجر به مشکل در فهم درس ریاضی نیز می‌شوند. دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری ریاضی در درک مفاهیم عددی، نحوه ارتباط اعداد با یکدیگر، ترکیب اعداد، عملیات عددی و سیستم‌های ثابت اعداد مانند چوب خط مشکل دارند. شیوع اختلال ریاضیات بین دانش‌آموزان بر اساس نوع تعاریفی که از این اختلال انجام می‌شود و روش‌های تشخیص، در سنین مدرسه بین ۴ تا ۱۲ درصد گزارش شده است و در دانش‌آموزان سوم ابتدایی بیشتر دیده می‌شود. امکان دارد که اختلال یادگیری ریاضی با مشکلات دیگری از جمله نارساخوانی یا اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی همراه باشد. اگر نمرات آزمون ریاضی دانش‌آموزان پایین بوده اما در سایر دروس خوب عمل کنند، می‌توانند دچار یک اختلال یادگیری به نام دیسکلکولیا باشند. این یک بیماری مرتبط با مغز است که یادگیری حساب و کتاب ساده را سخت می‌کند. این مشکل ممکن است در خانواده به ارث برسد، اما دانشمندان هیچ ژنی مرتبط با آن پیدا نکرده‌اند. حدود ۷ درصد از دانش‌آموزان دبستان مبتلا به اختلال یادگیری ریاضی هستند. این اختلال به اندازه دیسلکسیا (نارساخوانی) یک اختلال خواندن - شایع بوده، اما به خوبی درک نشده است. در حقیقت، بچه‌ها و والدین گاهی اوقات آن را "نارساخوانی ریاضی" می‌نامند، که می‌تواند گمراه‌کننده باشد زیرا دیسکلکولیا یک وضعیت کاملاً متفاوت است. همچنین ممکن است مدرسه یا پزشک آن را "ناتوانی در یادگیری ریاضیات" یا "اختلال ریاضی" بنامند (علوی زاده و کیزوری، ۱۴۰۱). بدون شک تلاش کلیه معلمان این است که شیوه کار خود را طوری تنظیم کنند که اکثر قریب به اتفاق فراگیران را به بیشترین میزان یادگیری برسانند و از مطالب و موضوعات مطرح شده در کلاس، درک همه جانبه و عمیقی به آنها انتقال دهند. در این راستا استقلال در یادگیری و آموزش کنترل رفتار به فراگیران باید به عنوان هدف اصلی مدنظر قرار گیرد و دانش‌آموزان به مهارت‌هایی مجهز گردند که از طریق آن بتوانند به نظم تحصیلی و استفاده از اطلاعات اقدام نمایند، مهارت‌هایی که زندگی و یادگیری را کنترل می‌کنند. هر چند که خودنظم‌جویی، به ویژه یادگیری خودنظم‌جویی در رابطه با مسائل مختلف، مدت زیادی نیست که مورد توجه قرار گرفته اما اهمیت و ضرورت مسئله باعث شده است که نظریه‌پردازی‌های متعددی در این زمینه صورت بگیرد. در این راستا پژوهشگران علاقمند به یادگیری تحصیلی، مطالعه فرایندهایی را آغاز کرده‌اند که دانش‌آموزان برای آغاز و جهت‌دهی کوشش‌های خود، برای کسب دانش و مهارت به کار می‌برند (تبادکانی، ۱۴۰۰). از لحاظ شناختی، یادگیرندگان خودنظم‌بخش خزانه‌ای غنی از راهبردهای شناختی دارند و می‌توانند آنها را با آمادگی و مهارت برای انجام تکالیف مختلف تحصیلی به کار برند. برای مثال، این دانش‌آموزان در راهبردهای شناختی یادگیری از قبیل مرور کردن، بسط دادن و سازمان‌دهی کردن ماهر هستند. این دانش‌آموزان از لحاظ فراشناختی، اندوخته‌ای بزرگ از دانش فراشناختی درباره راهبردهای یادگیری (به طور خاص) و درباره فرآیند یادگیری (به طور عام) دارند. آنان قادر به نظارت بر یادگیری و تولید بازخورد درونی درباره پردازش شناختی‌شان هستند. همچنین آنان از لحاظ اصلاح رفتارهای یادگیری‌شان در پاسخ به تغییر مطالبات موقعیتی یا مقتضیات تکلیف ماهر هستند. شواهد این پژوهش نشان داد که امید تحصیلی و مولفه‌های آن باعث افزایش نظم تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی می‌شود. شاخص امید تحصیلی نشان‌دهنده متوسط سال‌هایی است که یک فراگیر می‌تواند انتظار داشته یا امیدوار باشد که در مقاطع مختلف تحصیلات رسمی (ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و عالی) ثبت نام کرده و آموزش ببیند و از آموزش‌هایی که دیده است بهره‌گیرد. در واقع امید تحصیلی به عنوان یک سازه بین موقعیتی سنجش می‌شود که با عزت‌نفس، توانایی حل مسأله ادراک‌شده، ادراک کنترل، سرسختی روانشناختی، خوش‌بینی، عاطفه مثبت و انتظارات پیامد مثبت همبستگی مثبت معنادار دارد. به همین ترتیب امید دانش‌آموزان را توانمند می‌کند که به حل مسأله با تمرکز بر موفقیت رویکرد داشته باشند، که این امر می‌تواند احتمال اینکه آنها به اهداف‌شان برسند را افزایش دهد. واژه امید تحصیلی مفاهیم ضمنی گوناگونی دارد که به طور کلی می‌توان آنها را به دو دسته فعال و غیرفعال تقسیم کرد. برای مثال وقتی والدین می‌گویند فرزندم درس می‌خواند و امید دارد در امتحان موفق شود، نگرشی پویا (فعال) از امید را مطرح کرده است. اما وقتی می‌گویند

بررسی رابطه میان نظم تحصیلی با امید تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی مقطع متوسطه شیراز

فرزندم امیدوار است که در امتحان موفق شود چون امیدواری به آینده به معنای توقع داشتن است، تقریباً نگرشی غیرفعال از امید ارایه داده می‌شود که در آن به انتظار آینده نشست‌اند تا انتظارشان برآورده شود. (دامسل، ۲۰۲۵) امید تحصیلی در تمام ابعاد زندگی ضروری و به معنای باور به داشتن احساس بهتر، در آینده تحصیلی است که با نیروی نافذ خود، تحریک‌کننده فعالیت فرد است تا منجر به نیروی تازه و کسب تجربه‌های نوی تحصیلی گردد. امید تحصیلی به یکی از منابع مقابله‌ای انسان در سازگاری با مشکلات و فقدان امید، زمینه ساز مشکلات روان شناختی است. امید تحصیلی به عنوان پایه شخصیتی و منبع تحصیلی، نیرویی التیام‌بخش جهت افزایش بهزیستی تحصیلی است. امید تحصیلی به عنوان حالتی انگیزشی و مثبتی است که بر احساس موفقیت تحصیلی به عنوان عامل فعال عمل می‌کند (گرایلی، آقا محمدیان شعرباف و اصغری ابراهیمی، ۱۳۹۸). از مهمترین نیازهای روانی انسان، امید تحصیلی است به خصوص این امر برای دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی که احساس ناامیدی در یادگیری دارند بسیار اهمیت دارد. از نظر جهان‌بینی توحیدی، امید تحفه‌ای الهی است که چرخ زندگی را به گردش درمی‌آورد و موتور تلاش و انگیزه تحصیلی را پرشتاب می‌کند. امید و امیدواری تحصیلی، مولفه مهمی از زندگی انسان است که متاثر از عوامل مختلف می‌تواند افزایش یا کاهش یابد.

منابع

- [۱] ابراهیمی، نسرين؛ صباغیان، زهرا و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۰). بررسی رابطه امید با موفقیت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۶۰(۱۷)، ۲۶-۱۲
- [۲] بهرامی، فاطمه و زاهدی، یونس (۱۳۹۷)، اثربخشی رفتاردرمانی دیالکتیکی گروهی بر افزایش امید به زندگی و تاب آوری مادران کودکان استثنایی. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی دانشگاه علامه طباطبائی، ۹(۳۵)، ۱۷۱-۱۸۹.
- [۳] تبادکانی، سمیه (۱۴۰۰) رابطه بین خودنظم جویی تحصیلی و هوش هیجانی با و باورهای غیرمنطقی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی
- [۴] تیموری، لیلا؛ رضایی، اکبر؛ محمدزاده، علی (۱۳۹۸). مقایسه ی امید، انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودپندارهٔ تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. مجله ناتوانایی‌های یادگیری. دوره ۹، شماره ۲، ص ۷-۳۵.
- [۵] ثمین، طاهره و اخلاقی کوهپایی، حسین (۱۳۹۸)، پیش‌بینی امید به زندگی بر مبنای کیفیت زندگی، استرس ادراک‌شده و خستگی بیماران مبتلا به مالتیپل اسکلروزیس (MS). فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی سلامت، ۸(۱)، ۱۰۱-۱۱۸.
- [۶] شباهنگ، رضا؛ باقری شیخانگفته، فرزین؛ شهریاری سرحدی، مرضیه؛ یوسفی سیاکوچه، عادل و حاجی علیانی، وحید (۱۳۹۹)، مقایسه امیدواری و تمایلات جامعه پسند در سطوح مختلف پیامدهای مثبت بیماری سرطان. نشریه علمی روانشناسی سلامت، ۹(۱)، ۹۵-۱۱۲.
- [۷] شفیع‌ی سروستانی، عسکری. (۱۳۹۸). بررسی رابطه خود نظم دهی تحصیلی و اشتیاق در مدرسه دانش‌آموزان کلاس ششم شهر شیراز. آموزش پژوهی ۵(۱۹)، ۹۰-۷۴.
- [۸] علوی زاده، مریم سادات و کیدوری، امیرحسین (۱۴۰۱) رابطه باورهای انگیزشی و کمال گرایی تحصیلی با خود نظم دهی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول شهرستان داورزن، هشتمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی، روانشناسی و مشاوره ایران، تهران.
- [۹] غلامی پور، مژگان؛ توحیدی، افسانه و عسکرزاده، قاسم (۱۳۹۸). بررسی رابطه امید تحصیلی با پیشرفت و انگیزه تحصیلی با نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متأهل دوره اول و دوم متوسطه شهرستان بافق یزد. فصلنامه آموزش در علوم انتظامی. سال ششم، شماره ۲۱، ۱۴۵-۱۷۲.
- [۱۰] مصلی نژاد، زینب (۱۳۹۹). اثربخشی امید درمانی گروهی بر کیفیت زندگی و سازگاری اجتماعی مادران دارای کودکان کم توان ذهنی. پایان نامه ارشد روانشناسی عمومی. دانشگاه هرمزگان، دانشکده علوم انسانی.
- [۱۱] ملاحی، فاطمه؛ تعبدی، میمنت (۱۳۹۸). بررسی خودپنداره تحصیلی در رابطه با امید به تحصیل دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۲(ویژه (روانشناسی))، ۵۰۷-۵۱۷.
- [۱۲] هاشمیان، مانده؛ نامداری، کوروش و عابدی، احمد (۱۳۹۸). تاثیر درمان مبتنی بر امید بر سلامت روان و معناداری زندگی دانش‌آموزان دختر افسرده. پژوهش‌های مشاوره، ۱۹(۷۳)، ۱۲۳-۱۴۵.
- [۱۳] اله‌بخشی، بیتا و قمری، محمد. رابطه هوش معنوی، امید به زندگی با میزان سازگاری زناشویی دانشجویان متأهل. اولین کنفرانس بین المللی فرهنگ، آسیب شناسی روانی و تربیت، تهران، دانشگاه الزهراء، ۱۳۹۶.
- [۱۴] یوسفی، آرزو، رفیعی نیا، پروین؛ صباحی، پرویز (۱۳۹۵). اثربخشی امید درمانی بر کیفیت زندگی همسران جانبازان دچار اختلال استرس پس از سانحه. مجله روانشناسی بالینی. دوره ۸، شماره ۱-شماره پایانی ۲۹، ۱۰-۱.
- [15] Abrahams, S. P. (2019). Hope and academic performance in a higher education residence context (Doctoral dissertation, Faculty of Humanities).
- [16] Damsel, B. D. & Kubota, M. (2025). Hope, self-efficacy, optimism and academic achievement: Distinguishing constructs of specificity in predicting college grade-point average. Learning Individual Differences, 37(1), 321-327. doi: 10.1016/j.lindif.2014.11.022.
- [17] Rajerz, L., & Blakemore, S. J. (2025). Is there heightened sensitivity to social reward in adolescence. Current Opinion in Neurobiology, 40, 81-85.

- [18] Gallagher, M. W., Marques, S. C., & Lopez, S. J. (2017). Hope and the academic trajectory of college students. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 341-352.
- [19] Ganji, M. (2013). *Psychological Pathology Based on DSM-5*. Tehran: Savalan Publication. (Persian)
- [20] Ghadampour E, yousefvand L, Radmehr P. [The Compare Effectiveness of Cognitive and Meta Cognitive Strategies Education on Academic Hope of Girl and Boy Students]. *Biquarterly journal of cognitive strategies in learning* 2018; 5 (9): 34-47. [Persian]
- [21] Golestani Nia, N., Shehniyailagh, M., Maktabi, G. (2014). The causal relationship of self-efficacy and negative incentives with school performance mediated by perceived control, task value, hope and hopelessness in female secondary high school students. *Journal of School Psychology*, 3(1), 83-100. (Persian).
- [22] Idan, O. & Margalit, M. (2014). Socioemotional self-perceptions, family climate, and hopeful thinking among students with learning disabilities and typically achieving students from the same classes. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 136-152.
- [23] Isazadegan, A., Micaeli, F., Meroei Milan, F. (2014). The relationship between hope, optimism and meaning of education with academic performance in high school students. *Journal of School Psychology*, 3(2), 137-152. (Persian).
- [24] Lannie, A., & Peelo, L. (2019). Hope to hope: Experiences of older people with cancer in diverse settings. *European Journal of Oncology Nursing*, 40, 71-77.
- [25] Lee, W., Lee, M. J., & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary educational psychology*, 39(2), 86-99.
- [26] Lilian, K.Y. L. A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of City Students towards Research Methods and Statistics. *Discovery SS Student E-Journal*. 1. 2012, 154-183.
- [27] Peck, D. (2017). Motivation to persist: The role of hope, academic self-efficacy, and sense of belonging on first generation Latinx college students and their intent to persist.
- [28] Peverill, S., Garon, N., Brown, A., & Moore, C. (2017). Depleting and motivating self-regulation in preschoolers. *Cognitive Development*, 44, 116-126.
- [29] Rand, K. L., Shanahan, M. L., Fischer, I. C., & Fortney, S. K. (2020). Hope and optimism as predictors of academic performance and subjective well-being in college students. *Learning and Individual Differences*, 81, 101906.
- [30] Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Morrison, F. J. (2018). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early Childhood Research Quarterly*.
- [31] Tousignant, B., Sirois, K., Achim, A. M., Massicotte, E., & Jackson, P. L. (2017). A comprehensive assessment of social cognition from adolescence to adulthood. *Cognitive Development*, 43, 214-223.