

ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس اضطراب ریاضی دو بعدی تجدید نظر شده‌ی بای بر دانش‌آموزان دختر

لیلا عبدالملکی^۱، دکترمجید صفاری‌نیا^۲، دکترحسین زارع^۳، برزو امیرپور^{۴*}

۱. کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه پیام نور، تهران

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران

۳. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران

۴. مربی، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران

چکیده

سابقه و هدف: با توجه به اینکه پیشرفت ریاضیات در هر جامعه می‌تواند زمینه ساز توسعه‌ی سایر رشته‌های علمی و صنعتی آن جامعه گردد، در نتیجه تشخیص و شناسایی دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب ریاضی با ابزار مناسب، فرصت مداخله‌ی بهنگام را فراهم می‌آورد. پژوهش حاضر با هدف روان‌سنجی مقیاس اضطراب ریاضی دو بعدی تجدید نظر شده‌ی بای بر دانش‌آموزان دختر اجرا شد.

مواد و روش‌ها: این پژوهش توصیفی-مقطعی در سال ۱۳۹۱ با توجه به ماهیت پژوهش و جدول مورگان بر روی ۵۱۰ دانش‌آموز دختر دبیرستانی استان کرمانشاه انجام شد. انتخاب نمونه‌ها بر اساس نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. شرکت‌کنندگان در پژوهش، "مقیاس اضطراب ریاضی دو بعدی تجدید نظر شده‌ی بای" و "مقیاس خودکارآمدی عمومی شوارتز و جروسلم" را تکمیل نمودند. به منظور بررسی روایی همزمان، رابطه‌ی نمرات خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی با اضطراب ریاضی، و جهت بررسی روایی سازه از روش تحلیل عامل تأییدی به کمک نرم افزار LISREL 5 استفاده گردید. همچنین، به منظور دستیابی به پایایی مقیاس اضطراب ریاضی روش آلفای کرونباخ و روش تنصیف اسپیرمن-برون بر روی داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماري SPSS-18 اعمال شد.

یافته‌ها: روایی همزمان بین "مقیاس اضطراب ریاضی دو بعدی تجدید نظر شده‌ی بای" با پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی، منفی و معنی‌دار بود ($p < 0/001$). با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، ساختار دو عاملی "مقیاس اضطراب ریاضی دو بعدی تجدید نظر شده‌ی بای" تأیید شد و مقدار آلفای کرونباخ و دونیمه‌سازی اسپیرمن-برون به ترتیب برابر با ۰/۷۲ و ۰/۶۵ بود. علاوه بر این، همبستگی منفی و معنی‌داری میان اضطراب ریاضی با خودکارآمدی عمومی و پیشرفت تحصیلی به دست آمد.

نتیجه‌گیری: در مجموع، یافته‌های این بررسی حاکی از آن بود که مطابق با نسخه اصلی، "مقیاس اضطراب ریاضی دو بعدی تجدید نظر شده‌ی بای" از دو عامل نگرش مثبت و منفی به ریاضی تشکیل شده است. بنابراین در پژوهش داخلی، علاوه بر سنجش اضطراب ریاضی، می‌توان به منظور اندازه‌گیری نگرش دانش‌آموزان به ریاضی از این پرسشنامه استفاده کرد.

واژگان کلیدی: اضطراب ریاضی، نگرش مثبت و منفی به ریاضی، روایی، پایایی، تحلیل عاملی

لطفاً به این مقاله به صورت زیر استناد نمایید:

Abdolmaleki L, Safarinia M, Zare H, Amirpour B. Psychometric properties of the bidimensional Mathematics Anxiety Scale-Revised (MAS-R) on girl students. *Pejouhandeh* 2013;18(3):122-127.

مقدمه

یونانیان توجه خاصی به ریاضیات داشته‌اند به نحوی که در آن دوره، ریاضیات همپایه‌ی فلسفه به پیش می‌رفت. در قدیم، به ریاضیات به اندازه‌ای توجه می‌شد که موفقیت و مهارت در آن نشانه‌ی هوش به شمار می‌رفت (۱). مفهوم اضطراب ریاضی (mathematics anxiety) به عنوان یک سازه‌ی مجزا و نوعی

جوامع گوناگون بر اساس نیازها و ارزش‌های حاکم بر آنها در مقاطع مختلف زمانی، از زوایای متفاوتی به مطالعه ریاضی اقدام کرده‌اند. تاریخ علم در یونان باستان نشان می‌دهد که

*نویسنده مسئول مکاتبات: برزو امیرپور؛ کنگاور، پایین‌تر از میدان آزادگان، دانشگاه پیام نور، گروه روانشناسی، تلفن: ۰۸۳۷۲۲۲۷۱۷۳؛ پست الکترونیک: borzooamirpour@gmail.com

از اضطراب، اولین بار توسط Dreger و Aiken در سال ۱۹۵۷ معرفی شد. آنها اضطراب ریاضی را یک پیامد شناختی، عاطفی و واکنش‌های رفتاری در مقابل تصور تهدید شدن اعتماد به نفس تعریف می‌کنند که در واکنش به موقعیت‌های پرداختن به ریاضی رخ می‌دهد (۲). در واقع اضطراب ریاضی عبارت است از واکنش عاطفی منفی یک شخص به موقعیتی که در آن بایستی به اعداد، ریاضی و محاسبات ریاضیاتی پردازد و احساسی از تنش و اضطراب که در دستکاری اعداد و حل مسائل ریاضی رخ داده و موجب بروز تداخل در موقعیت‌های متنوعی از زندگی عادی و تحصیلی می‌شود (۳).

احتمال بروز واکنش‌های هیجانی، به هنگام ارزیابی عملکرد فرد وجود دارد. در هر مرحله از ارزیابی، اگر فرد احساس کند آمادگی لازم را ندارد، یا به توانایی خود شک داشته باشد، یا حتی تصور کند که نمی‌تواند بهترین عملکرد خود را ارائه نماید احساس ناراحتی و تنیدگی خواهد کرد (۴). نشانگان اضطراب ریاضی علایم متنوعی را در بر می‌گیرد که از مهمترین آنها می‌توان به تهوع، درد معده، احساس خالی شدن ذهن، احساس عصبی بودن شدید، ناتوانی در گوش سپردن به معلم، حساسیت به صدا و خودگویی‌های منفی اشاره کرد (۵). تأثیر اضطراب ریاضی بر ابعاد جسمانی، شناختی و رفتاری، تأیید شده است. از جمله تأثیرات اضطراب ریاضی بر بعد جسمانی می‌توان به تعریق و افزایش ضربان قلب اشاره کرد. همچنین، از واکنش‌های شناختی اضطراب ریاضی باید افکار نگران کننده و خودگویی‌های منفی، و از آثار سوء رفتاری آن، اجتناب از موقعیت‌های مرتبط با پردازش عدد و محاسبه را اشاره کرد (۶). نگرش به درس ریاضی، بخشی از رفتار است که تمایل یا عدم تمایل به ریاضی را نشان می‌دهد و از پنج مؤلفه‌ی اساسی تشکیل شده است: ۱) عواطف فرد نسبت به مفهوم ریاضی، ۲) عواطف فرد نسبت به فعالیت ریاضی، ۳) ارزش ریاضی در ساختار اهداف کلی فرد، ۴) انتظارات و نتایجی که فرد انتظار دارد با مطالعه‌ی ریاضی به آنها دست یابد، ۵) نگرش فرد نسبت به معلم ریاضی (۷). براساس الگوی نظری گودیکونتز، ارتباط بین چهار عامل بیرونی (ویژگی‌های تدریس، ویژگی‌های معلم ریاضی، نحوه‌ی ارزیابی و موفقیت ریاضی، ویژگی‌های کلاس درس ریاضی) و عوامل درونی (تصورات و نگرش‌ها به درس ریاضی)، نگرش به ریاضی به عنوان یک عامل درونی، بیش از همه دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (۸). در پژوهش راینر، پیستولانیس و اسانا، شش بعد مجزا ولی در عین حال مرتبط با هم برای اضطراب ریاضی مطرح می‌گردد که عبارتند از: اضطراب امتحان، اضطراب مرتبط با موقعیت‌های

عددی، نگرانی، نگرش مثبت به ریاضی، نگرش منفی به ریاضی و اضطراب رشته‌ی ریاضی (۹). با این حال، مرور مطالعات مربوط به عوامل شناختی و عاطفی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی ریاضی، نشان می‌دهد که صرفاً ۵۰ درصد از تغییرات عملکرد ریاضی بوسیله متغیرهای شناختی تبیین می‌گردد. این در حالی است که اضطراب ریاضی از عوامل تعیین‌کننده‌ی جنبه‌های عاطفی به شمار رفته و می‌تواند موجب بروز رفتارهای اجتنابی از ریاضی و نیز تخریب کارکرد فرد در پرداختن به تکالیف مربوط به این حیطه شود (۱۰).

بیش از سه دهه است که پژوهشگران بر ابزار خود-گزارشی جهت سنجش اضطراب ریاضی متمرکز هستند. آغازگر این سنجش‌ها، "مقیاس درجه‌بندی اضطراب ریاضی" ۹۸ گویه‌ای بود که با پایایی و روایی بالا توسط ریچاردسون و سوین معرفی گردید. با این وجود، تکمیل این ابزار وقت زیادی از دانش آموزان را طلب می‌کرد. پس از مقیاس درجه‌بندی اضطراب ریاضی، چندین مقیاس دیگر نیز طراحی شد که از آن جمله می‌توان به "مقیاس درجه بندی اضطراب ریاضی تجدید نظر شده" پلک و پارکر ۲۴ گویه‌ای، "مقیاس کوتاه شده‌ی اضطراب ریاضی" هاپکو و همکاران (۱۱)، "مقیاس درجه‌بندی اضطراب ریاضی کوتاه شده" با ارزیابی سه عامل (اضطراب امتحان ریاضی، اضطراب تکلیف عددی و اضطراب رشته ریاضی) توسط الکساندر و مارترا، و بالاخره "مقیاس اضطراب ریاضی- بریتانیا" با ۲۳ گویه اشاره کرد (۱۲).

با توجه به اینکه ریاضیات موضوع پیچیده‌ای است که زبان، کمیت و فضا را در بر می‌گیرد (۱۳)، ارزیابی منفی فرد از خود می‌تواند موجب شکل‌گیری هسته‌ی مرکزی اضطراب امتحان به طور کلی و اضطراب ریاضی به طور خاص گردد (۱۴). علیرغم اهمیت موضوع، شمار بسیار معدودی از ابزار سنجش اضطراب ریاضی در داخل کشورمان طراحی یا هنجاریابی شده‌اند، به نحوی که با پاسخ به گویه‌های آنها در یک زمان محدود بتوان علاوه بر سنجش اضطراب ریاضی دانش آموزان، نگرش‌های مثبت و منفی آنها به این درس را نیز مورد ارزیابی قرار داد. لذا این مطالعه با هدف روان‌سنجی مقیاس اضطراب ریاضی دو بعدی تجدید نظر شده‌ی بای و پاسخ به سؤالات زیر اجرا شد:

۱. خصوصیات روان‌سنجی (روایی و پایایی) مقیاس اضطراب ریاضی تجدید نظر شده‌ی بای چگونه است؟
۲. آیا می‌توان دو بعد مقیاس، یعنی نگرش‌های مثبت و منفی به ریاضی را در نسخه فارسی (همانند نسخه اصلی)، بارگذاری نمود؟

۳. آیا می توان بین اضطراب ریاضی با پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی، همبستگی منفی و معناداری متصور شد؟

مواد و روشها

پژوهش حاضر از نوع توصیفی - مقطعی بوده و جامعه آماری مشتمل بر کلیه دانش آموزان دختر استان کرمانشاه شاغل به تحصیل در پایه اول دبیرستان در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ می باشد. بر اساس جدول مورگان (۱۵) با سطح اطمینان ۰/۹۵ و از شیوه نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای، تعداد ۵۱۰ دانش آموز به عنوان شرکت کننده در پژوهش انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده عبارت بودند از: الف) مقیاس اضطراب ریاضی دو بعدی تجدید نظر شده ی بای: این مقیاس در سال ۲۰۱۱ توسط Bai طراحی شده است. ابزار مذکور دارای ۱۴ گویه ی ۵ گزینه ای مدرج از کاملاً مخالف (نمره ی ۱) تا کاملاً موافق (نمره ی ۵) می باشد. در کل، پرسشنامه دارای دو بعد بوده که ۶ عبارت اثر مثبت ریاضی (۱، ۳، ۵، ۱۰، ۱۲ و ۱۳) و ۸ عبارت (۲، ۴، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۱ و ۱۴) تأثیر منفی ریاضی را در زندگی فرد مورد سنجش قرار می دهد. منظور از اثر منفی و مثبت، نگرش فرد به اهمیت ریاضیات در زندگی و علاقمندی وی به این درس می باشد. جهت سنجش اضطراب ریاضی، سؤالاتی که به طور کلی اثر مثبت ریاضی را در زندگی فرد می سنجند، معکوس شده و بدین ترتیب نمرات بالا حاکی از اضطراب ریاضی می باشد. پایایی درونی پرسشنامه از طریق آزمون باز آزمون، پس از ۹ هفته ۰/۸۵ و همبستگی مقیاس مذکور با پیشرفت تحصیلی (معدل) ۰/۸۳ در پژوهش Bai ذکر شده است (۱۱). این مقیاس ابتدا توسط نویسنده ی مسؤول به زبان فارسی برگردانده شد و سپس متن سؤالات اصلی در اختیار کارشناس زبان انگلیسی قرار گرفت تا ترجمه را به صورت معکوس از فارسی به انگلیسی ترجمه کند. در نهایت، پیشنهادات ایشان در جهت روانی گزاره ها و برداشت یکسان از سؤالات، اعمال گردید.

ب) مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی:

این مقیاس توسط Schwarzer و Jerusalem به منظور سنجش خودکارآمدی در ۱۰ گزاره ی ۴ گزینه ای با دامنه ی ۱ تا ۴ و حداقل نمره ی ۱۰ و حداکثر ۴۰ طراحی شده است. در ایران، روایی و پایایی این مقیاس توسط رجبی بررسی شده است (۱۶). در پژوهش رجبی (۱۶)، آلفای کرونباخ برای کل سؤالات ۰/۸۲ گزارش شده است. داده ها با سطح اطمینان ۰/۹۵ و با استفاده از نرم افزارهای آماری SPSS-18 و LISREL-5 تحلیل و پردازش شدند.

یافته ها

در ابتدا برای مشخص شدن وجود شرایط تحلیل عاملی و اینکه آیا گویه ها تمام فضای مفهومی را در بر می گیرند یا خیر و همچنین اندازه گیری کفایت نمونه، از آزمون Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) استفاده شد که مقدار آن برابر با ۰/۸۸۵ بدست آمد. لازم به توضیح است که در این آزمون، مقادیر بالاتر از ۰/۷ حاکی از کفایت نمونه گیری است که در پژوهش حاضر مقدار KMO بالاتر از عدد مذکور بدست آمد. برای روشن شدن وجود رابطه ی خطی بین متغیرها و تفکیک صحیح عامل ها، معنادار بودن آزمون کرویت بارتلت (Bartlett test) حائز اهمیت است. در این بررسی، مقدار مذکور برابر با ۲/۴۶۱ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ بدست آمد. علیرغم میانگین مناسب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان که بر اساس معدل آنها محاسبه شده است، میانگین اضطراب ریاضی و نگرش منفی به ریاضی بالا بوده و این به نوبه ی خود بر خودکارآمدی دانش آموزان دختر تأثیرگذار بوده است (جدول ۱). همبستگی میان هر یک از ۱۴ گزاره ی مقیاس اضطراب ریاضی با نمرات کل پرسشنامه، در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرها برای شرکت کنندگان در پژوهش

متغیر	شاخص آماری			
	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
اضطراب ریاضی	۴۲/۳۱	۸/۸۸	۱۹	۶۶
نگرش مثبت به ریاضی	۱۸/۹۲	۶/۲۷	۶	۳۰
نگرش منفی به ریاضی	۲۴/۶۶	۵/۷۳	۸	۴۰
خودکارآمدی	۲۸/۹۵	۵/۸۸	۱۰	۴۰
پیشرفت تحصیلی	۱۶/۱۲	۲/۸۲	۱۰	۲۰

جدول ۲. شاخص های آماری ماده های مقیاس اضطراب ریاضی و ضریب همبستگی آنها با نمره ی کل در پرسشنامه

شماره ماده	میانگین (انحراف معیار)	همبستگی با نمره ی کل
۱	۳/۰۴ (۱/۳۶)	۰/۶۶**
۲	۳/۲۳ (۱/۲۹)	۰/۵۹**
۳	۳/۳۹ (۱/۳۹)	۰/۵۸**
۴	۲/۸۲ (۱/۳۲)	۰/۶۱**
۵	۳/۱۴ (۱/۳۱)	۰/۵۷**
۶	۳/۱۸ (۱/۲۴)	۰/۵۵**
۷	۳/۲۰ (۱/۲۹)	۰/۰۹*
۸	۳/۶۸ (۱/۲۸)	۰/۳۱**
۹	۲/۸۸ (۱/۴۶)	۰/۷۱**
۱۰	۳/۱۸ (۱/۳۹)	۰/۴۵**
۱۱	۲/۷۸ (۱/۳۸)	۰/۶۷**
۱۲	۲/۹۳ (۱/۴۲)	۰/۶۸**
۱۳	۲/۸۲ (۱/۴۶)	۰/۲۹**
۱۴	۳/۳۱ (۱/۴۱)	۰/۳۳**

** p<۰/۰۱ ; * p<۰/۰۵

در بررسی روایی همزمان، بین اضطراب ریاضی و نگرش منفی به آن با خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی، همبستگی منفی و معنادار وجود دارد، در حالی که بین نگرش مثبت به ریاضی و دو متغیر مذکور، یک همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد (جدول ۴).

جدول ۴. ضریب همبستگی بین اضطراب ریاضی و خرده مقیاس‌های آن با پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی عمومی

خودکارآمدی عمومی	پیشرفت تحصیلی
اضطراب ریاضی	۰/۱۸۸**
نگرش منفی به ریاضی	۰/۱۵۹**
نگرش مثبت به ریاضی	۰/۲۴۸**

** p<۰/۰۱؛ * p<۰/۰۵

در نرم افزار آماری SPSS، پایایی پرسشنامه از طریق روش‌های آلفای کرونباخ و تنصیف‌سازی اسپیرمن-برون محاسبه شد، به این ترتیب که پایایی برای آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۲ و برای روش دو نیمه سازی برابر با ۰/۶۵ بدست آمد. با آنکه پایایی‌های بدست آمده خیلی بالا نبوده و به عدد یک نزدیک نمی‌باشند، ولی نتایج حاکی از پایایی قابل قبول مقیاس اضطراب ریاضی است.

بحث

هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی خصوصیات روانسنجی مقیاس اضطراب ریاضی دو بعدی تجدید نظر شده‌ی بای و پاسخ به سؤالات مطرح شده در مقدمه‌ی پژوهش بود. نگرش عبارت از تمایلی فراگرفته شده در راستای ارائه‌ی پاسخ مثبت یا منفی نسبت به یک موضوع مشخص، موقعیت یا فردی معین است. نگرش‌ها در واقع دارای چهار بعد شناختی، ارزشی، عاطفی و رفتاری هستند. بعد شناختی به داشتن باورها یا عقاید آگاهانه اشاره دارد. بعد ارزشی به مثبت یا منفی بودن جهت‌گیر عاطفی فرد معطوف است درحالی‌که بعد عاطفی به زمینه‌ی هیجانی و احساسی فرد نسبت به موضوع مورد نظر اشاره دارد. بعد رفتاری نیز بر جهت‌گیری بر انجام دادن یک رفتار ویژه تأکید دارد (۱۷). مطالعه‌ی ماهیت، نقش و جایگاه نگرش‌ها در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، همواره مورد توجه متخصصین حوزه تعلیم و تربیت و سلامتی بوده است. اهمیت نقش نگرش‌ها در ارتباط با اضطراب ریاضی تا حدی است که این نوع از اضطراب، به عنوان یک نگرش به ریاضی تعریف می‌شود (۱۸).

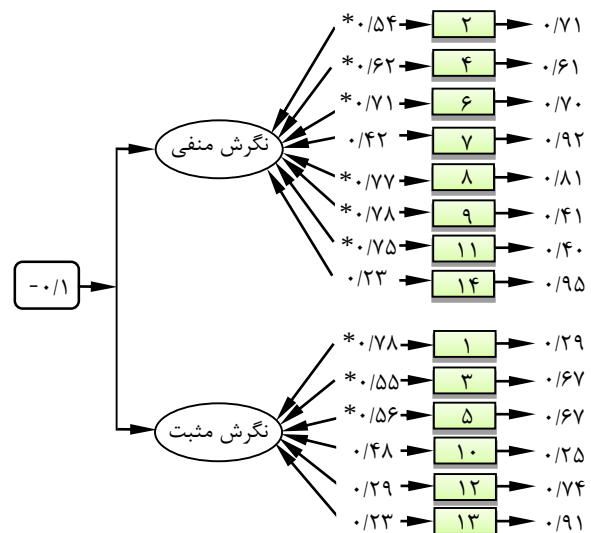
با این وجود، تشخیص اضطراب ریاضی از نظر تاریخی در مورد تعدادی از دانش‌آموزان مورد غفلت واقع شده است.

این همبستگی در سیزده ماده در سطح ۰/۰۱ و فقط در ماده‌ی ۷ در سطح ۰/۰۵ معنادار است. علامت منفی در ضریب همبستگی برخی از مواد به دلیل مرتبط بودن آنها در سنجش نگرش مثبت به ریاضی است که در واقع همان سؤالاتی هستند که به صورت معکوس نمره‌گذاری شده‌اند. به منظور بررسی روایی سازه و تأیید ساختار عاملی در مورد تعداد عامل‌ها، با استفاده از نرم افزار LISREL-5 تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت. جهت برآورد الگو از روش حداکثر درست‌نمایی (maximum likelihood estimation) و شاخص‌هایی که در جدول ۳ آمده‌اند، جهت برازش مدل استفاده گردید. در شرایطی که شاخص‌های GFI، AGFI و CFI بزرگتر از ۰/۹۰ و شاخص RMSEA کوچکتر از ۰/۹۰ و به طور کلی زیر ۰/۱ باشند، نشان از برازش مناسب و مطلوب مدل داشته و هر چه شاخص‌های NFI، NNFI و IFF به یک نزدیکتر باشند، به برازش قابل قبول مدل کمک خواهند کرد. مقادیر به دست آمده برای شاخص‌های نیکویی برازش با مقدار مجذور خی دو، برابر با ۲۹۷/۰۰ و با سطح معناداری ۰/۰۰۱ دلالت بر برازش مناسب و قابل قبول مدل مورد پژوهش دارد (جدول ۳).

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش برای مقیاس مورد مطالعه

شاخص‌های نیکویی برازش	مقادیر
ریشه‌ی خطای میانگین مجدورات تقریب (RMSEA)	۰/۸۰
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۲
شاخص تعدیل شده‌ی نیکویی برازش (AGFI)	۰/۸۸
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۵
شاخص نرم شده‌ی برازندگی (NFI)	۰/۹۴
شاخص نرم نشده‌ی برازندگی (NNFI)	۰/۹۴
شاخص برازندگی افزایشی (IFF)	۰/۹۵

همه ضرایب استاندارد برای مدل دو عاملی به استثنای گویه‌های ۷، ۱۰، ۱۳ و ۱۴ معنادار هستند ($p<۰/۰۵$). همچنین همبستگی منفی و معناداری بین دو عامل مشاهده می‌شود (شکل ۱).



شکل ۱. الگوی ساختاری دو عاملی مقیاس اضطراب ریاضی تجدید نظر شده‌ی بای

مقیاسی برای سنجش اضطراب ریاضی برای کودکان و مقاطع پیش دبستانی و دبستانی طراحی شود.

نتیجه گیری:

اضطراب نسبت به ریاضی با موانع هیجانی و ذهنی همراه بوده و پیشرفت در ریاضیات را در آینده دشوار می سازد. توجه به نقش هیجان ها و نوع نگرش در شکل گیری و تداوم اضطراب ریاضی و با توجه به ماهیت انتزاعی آن، شیوع بالای این اختلال در دانش آموزان، دور از ذهن نیست. در نتیجه، بهره گیری از ابزار مناسب و برخوردار از کفایت روان سنجی، اهمیت به سزایی دارد. مقیاس مورد مطالعه در این پژوهش با عنایت به روایی و پایایی رضایت بخش آن می تواند در راستای این هدف قرار گیرد. بنابراین، سازمان های مرتبط با حوزه ی تعلیم و تربیت از جمله آموزش و پرورش و پژوهشگران علاقمند به مقوله ی اختلالات اضطرابی و یادگیری، می توانند از این ابزار استفاده کنند.

تشکر و قدردانی

در انتها، بر خود لازم می دانیم که از تمام دانش آموزان محترمی که بخشی از وقت خود را به مشارکت در این پژوهش اختصاص دادند، تشکر و قدردانی به عمل آوریم. این مقاله از پایان نامه ی کارشناسی ارشد لیلا عبدالملکی (نویسنده اول) مستخرج شده است.

احتمالاً بخشی از این امر، ناشی از فقدان ابزار مناسب برای شناسایی اضطراب ریاضی در کودکان بوده است (۱۹).

مزیت مقیاس مورد بررسی در مقایسه با سایر ابزارهای که اضطراب ریاضی را اندازه گیری می کنند در آن است که می توان علاوه بر سنجش اضطراب ریاضی (با معکوس کردن نمرات به دست آمده در گویه های نگرش مثبت به ریاضی و جمع آن با گویه های نگرش منفی به ریاضی)، از آن به عنوان نگرش سنج در گرایش و تمایل دانش آموزان به ریاضی نیز استفاده نمود.

از محدودیت های پژوهش حاضر، اجرای آن روی دانش آموزان دختر و عدم حضور پسران در پژوهش است. علاوه بر این، جهت انجام روایی همزمان به نظر می رسد استفاده از پرسشنامه هایی که خودکارآمدی تحصیلی را اندازه گیری می کنند کارآمدتر از مقیاس هایی هستند که به ارزیابی خودکارآمدی عمومی می پردازند، زیرا پرسشنامه های ارزیابی کننده ی خودکارآمدی تحصیلی، باورها و توانایی های دانش آموزان را به طور اختصاصی در حوزه ی تحصیلی ارزیابی می کنند. بر همین اساس پیشنهاد می شود که پژوهشگران مقیاس اضطراب ریاضی را بر روی هر دو جنس اجرا و پرسشنامه ی خودکارآمدی تحصیلی را جایگزین خودکارآمدی عمومی کنند.

علاوه بر این، با توجه به شکل گیری نگرش به درس ریاضی در سالهای نخستین زندگی به ویژه در مقطع ابتدایی، و اثربخشی شناسایی و مداخله ی زود هنگام، پیشنهاد می شود

REFERENCES

- Baniasadi A, Pourshafei H. The role of educational motivation, self-efficacy, and study approaches in mathematics achievement. *Quant J New Thoughts Educ* 2013;8(4):81-102. (Full text in Persian)
- Birgin O, Baloglu M, Catliglu H, Gurbuz R. An investigation of mathematics anxiety among sixth through eighth grade students in Turkey. *Learn Indivi Differ* 2010;20(6):654-8.
- Ashcraft MH, Moore AM. Cognitive processes of numerical estimation in children. *J Exp Child Psychol* 2012;111(2):246-67.
- Aghaie E, Abedi A, Jamali Paghale S. Meta-analysis of the effectiveness of cognitive-behavior interventions in the reduction of test anxiety in Iran. *Iran J Psychiat Clin Psychol* 2012;18(1):3-12. (Full text in Persian)
- Jain S, Dowson M. Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemp Educ Psychol* 2009;34(3):240-9.
- Krinzinger H, Kaufmann L, Willmes K. Math anxiety and math ability in early primary school years. *J Psychoeduc Assess* 2009;27(3):206-25.
- Zaki MA. Students' attitude toward mathematics and relationship to exam anxiety (Case: male and female high school students of governmental high schools of the city of Isfahan). *Quant J Psychol Stud* 2011;7(3):153-81. (Full text in Persian)
- Goodykoontz E. Factors that affect college students' attitudes toward mathematics. Conference on research in undergraduate mathematics education, Marriott Raleigh City Center-Raleigh, North Carolina, 2009.
- Rayner V, Pitsolantis N, Osana H. mathematics anxiety in preservice teachers: Its relationship to their conceptual and procedural knowledge of fractions. *J Res Math* 2009;21(3):60-85.
- Razaveh A, Seif D, Emami A. Adaptation and validation of the mathematics anxiety scale for Iranian students. *Psychol Educ Sci* 2006;33(3):139-62. (Full text in Persian)
- Bai H. Cross-validating a bidimensional mathematics anxiety scale. *Assessment* 2011;18(1):15-22.
- Hunt TE, Cartet DC, Sheffield D. The development and part validation of a U.K. scale for mathematics anxiety. *J Psychoeduc Assess* 2011;29(5):455-66.
- Asli-Azad M, Yarmohammadian A. The effect of metacognition training and perception of spatial relationship on improvement of mathematical operation in children with mathematics learning disabilities. *J Clin Psychol* 2012;4(2):61-70. (Full text in Persian)

14. Mousavi M, Haghshenas H, Alishahi M, Najmi B. Anxiety test and some correlated socio-demographic factors in high school students in Shiraz. *Behave Sci Res* 2008;6(1):17–25. (Full text in Persian)
15. Nadri E, Seife Naraghi M. Research methods and how to evaluate it in humanities sciences with emphasis on educational scienc. 5th ed. Tehran: Arasbaran Press; 2012. (Full text in Persian)
16. Rajabi GH. Validity and reliability of general self-efficacy scale (GSE-10) for the students of Faculty of Education and Psychology Shahid Chamran University and Marvdasht Azad University. *Quant J New Thoughts Educ* 2007;2(1-2):111–22. (Full text in Persian)
17. Chalmeh R, Latifian M. Metacognitive learning environment and academic achievement: Investigation the mediating role of motivational beliefs. *J Appl Psychol* 2012;6(3):25–32. (Full text in Persian)
18. Erdogun A, kesici S, Sahin I. Prediction of high school students' mathematics anxiety by their achievement motivation and social comparison. *Elem Educ* 2011;10(2):646–52.
19. Jameson MM. The development and validation of the children's anxiety in math scale. *J Psychoeduc Assess* 2013;31(4):391–5.