

سطح انگیزش، خودپنداشت و نگرش نسبت به خواندن در دانش آموزان نارساخوان

آیدا یحیی زاده^{۱*}، رقیه کریمی^۲، مهدیس حسن نیا جورش^۳

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۳/۲۵

تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۶/۲۴

چکیده

زمینه و هدف: یکی از رایج ترین اختلال های یادگیری در دانش آموزان، نارساخوانی است که پیامدهای منفی بسیاری به دنبال دارد. هدف از انجام پژوهش حاضر مقایسه انگیزش، خودپنداشت و نگرش خواندن در دانش آموزان مبتلا و غیرمبتلا به نارساخوانی بوده است.

روش: پژوهش حاضر از نظر روش شناسی تحلیلی - مقطعی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر رشت در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بود که تعداد ۱۰۸ نفر از آنها (۵۴ آزمودنی کودکان غیرمبتلا به نارساخوانی و ۵۴ آزمودنی کودکان مبتلا به نارساخوانی) با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها در این پژوهش از آزمون رسمی خواندن و نارساخوانی (کرمی نوری و مرادی، ۱۳۸۸)، پرسشنامه انگیزش خواندن (ویگفیلد و گاتری، ۱۹۹۷)، خودپنداشت خواندن (آهلوالیا، ۱۹۶۱) و نگرش خواندن (مککنا و کر، ۱۹۹۰) استفاده شد.

یافته ها: نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که بین کودکان مبتلا و غیرمبتلا به نارساخوانی حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی داری وجود دارد ($p < 0/001$). نتایج تحلیل واریانس نشان داد که میانگین نمرات کودکان مبتلا به نارساخوانی در تمام مؤلفه های انگیزش، خودپنداشت و نگرش خواندن به طور معناداری بالاتر از نمرات کودکان غیرمبتلا به نارساخوانی است ($p < 0/001$).

نتیجه گیری: یافته های این پژوهش نشان داد مشکلات تحصیلی دانش آموزان نارساخوان بر جنبه های روان شناختی آنها تأثیر منفی دارد که ضرورت دارد توجه قرار گیرد.

کلیدواژه ها: انگیزش خواندن، خودپنداشت خواندن، نگرش خواندن، نارساخوانی

۱. *نویسنده مسئول: کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد واحد رشت، ایران (Aidayahyazadeh@yahoo.com)

۲. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، پردیس بنت الهدی صدر، رشت، ایران

۳. کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد واحد رشت، ایران

مقدمه

بدون تردید می‌توان یادگیری را بنیادی‌ترین فرایندی دانست که در نتیجه آن، موجودی ناتوان و درمانده در طی زمان و در تعامل و رشد جسمی به فردی تحول یافته می‌رسد که توانایی‌های شناختی و قدرت اندیشه او حد و مرزی نمی‌شناسد. تنوع بسیار زیاد و گسترش زمانی یادگیری انسان که به وسعت طول عمر اوست، باعث شده است به رغم تفاوت‌های زیادی که در یادگیری با هم دارند، برخی افراد در روند عادی یادگیری و آموزش دچار مشکل شوند (۱).

ناتوانی‌های یادگیری خاص^۱ برای توصیف دانش‌آموزانی که دارای بهره هوشی طبیعی هستند، ولی در یادگیری برخی از مهارت‌ها مانند تکلم، خواندن، هجی کردن، نوشتن، حساب کردن، ادراک بینایی، ادراک شنوایی، توالی حافظه بینایی و شنوایی دچار اشکال هستند، به کار می‌رود. کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری ممکن است در یک یا چند مورد از این موارد دچار مشکل باشند: اختلال در زبان گفتاری، اختلال در زبان نوشتاری، اختلال در خواندن و حساب (۲).

اختلال در خواندن یا نارساخوانی^۲ یکی از انواع ناتوانی‌های یادگیری است که شایع‌ترین این اختلال‌هاست و به تأخیر یا مشکلات در توانایی خواندن مربوط می‌شود، و با نارسایی قابل ملاحظه در پیدایش مهارت‌های شناخت واژگان و نیز فهم مطالب خوانده شده مشخص می‌شود (۳). نارساخوانی که از شایع‌ترین و مهم‌ترین ناتوانی‌ها در بین کودکان است با مشکلاتی در رمزگشایی کلمه، توانایی پایین در مهارت‌های پردازش واج‌شناختی و مشکلات مختلفی در زمینه زبان نوشتاری مشخص می‌شود (۴). تعریف اختلال خواندن بر مبنای ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی عبارت است از: حالتی که در آن پیشرفت خواندن پایین‌تر از حد مورد انتظار بر حسب سن، آموزش و هوش کودک است. این اختلال به میزان زیادی مانع موفقیت تحصیلی یا فعالیت‌های روزانه مستلزم خواندن می‌شود. طبق

ملاک‌های ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی در صورت وجود یک اختلال عصبی یا حسی، میزان ناتوانی خواندن بیش از آن حدی است که معمولاً با اختلال‌های دیگر همراه است (۵).

دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری خاص ممکن است انگیزه‌ای به خواندن از خود نشان ندهند، اما فقدان انگیزش آنها ممکن است نتیجه‌ای از شکست مزمن تحصیلی‌شان باشد. فرایند فقدان انگیزش از زمانی که دانش‌آموز در توانایی ذهنی‌اش شک می‌کند آغاز می‌شود. سپس آنها تلاش برای پیشرفت را بیهوده تصور می‌کنند. بعد از تکرار شکست در کلاس، این دانش‌آموزان نگرش منفی درباره مدرسه را رشد می‌دهند و نسبت به مهار سرنوشت تحصیلی‌شان دچار شک و تردید می‌شوند (۶).

کودکان مبتلا به نارساخوانی با مشکلات متعددی مواجه می‌شوند و همین مشکلات بر میزان پیشرفت تحصیلی آنها تأثیرگذار است و با توجه به این که در عصر حاضر تعلیم و تربیت و به طور کلی، تحصیل بخش مهمی از زندگی هر فرد را تشکیل می‌دهد؛ به علاوه کیفیت و کمیت این تحصیل نیز نقش مهمی در آینده‌ی فرد ایفا می‌کند؛ بر این اساس نزدیک به یک قرن است که روان‌شناسان، به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی هستند. متغیری که به نظر می‌تواند بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری تأثیر بگذارد، انگیزش تحصیلی است (۷). بیشتر کودکان نارساخوان که آموزش‌های کمکی دریافت نمی‌کنند ممکن است از شکست مستمر و یأس ناشی از آن دچار احساس شرم و تحقیر شوند. با گذشت زمان این احساسها عمیق‌تر می‌گردند و کودکان ممکن است احساس شرم یا افسردگی کنند و حرمت خود پایین نشان دهند (۸).

دادند. نتایج تفاوت قابل توجهی را در مقیاس جهت گیری انگیزشی در گروه‌ها نشان داد و تفاوت در مقیاس اهداف تحصیلی معنادار نبود. نتایج پژوهش بیانگر آن بود که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری نسبت به دانش‌آموزان با تحول بهنجار یا دارای مشکلات رفتاری و عاطفی در انجام تکالیف تحصیلی، بیش‌تر روی آورد اجتنابی نشان می‌دهند. دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری و عاطفی اضطراب امتحان بیش‌تری نسبت به دانش‌آموزان عادی و با ناتوانی‌های یادگیری داشتند (۱۲).

نگرش به خواندن و خودپنداشت تحصیلی از دیگر متغیرهای درونی است که منجر به تفاوت در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا و غیرمبتلا به نارساخوانی می‌شود. نامداری و کیامنش (۱۳) در پژوهش خود با عنوان «ارتباط عوامل شناختی فردی و خانوادگی با ابعاد درک مطلب خواندن دانش‌آموزان چهارم ابتدایی شرکت‌کننده در مقیاس پرلز ۲۰۰۶»، به این نتیجه رسیدند که تمام متغیرهای شناختی با ابعاد درک مطلب دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد و در بین متغیرها، سواد والدین بیشترین واریانس درک مطلب دانش‌آموزان را تبیین می‌کند و پس از آن متغیرهای خودپنداشت خواندن، نگرش به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه، بیشترین نقش را داشتند (۱۳).

خجسته‌مهر و همکاران در پژوهش خود که با هدف بررسی اثربخشی یک برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، خودپنداشت تحصیلی، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازش‌یافتگی اجتماعی در دانش‌آموزان بود به این نتیجه دست یافتند که آموزش برنامه موفقیت تحصیلی باعث افزایش معنی‌دار نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه، عملکرد تحصیلی و سازش‌یافتگی اجتماعی می‌شود (۱۴). رابدر و سوزان در مطالعه‌ای با عنوان پیشرفت توانایی خواندن و خودپنداشت خواندن در کودکان سوم ابتدایی که روی ۸۰ دانش‌آموز در شهر سیدنی انجام گرفت به رابطه مثبت و معنی‌داری بین

تحقیقات پیرامون خواندن روی عوامل شناختی، اجتماعی، و عاطفی مرتبط با توانایی خواندن همانند آگاهی صوت‌شناسی، زمینه اجتماعی - اقتصادی کودک، نگرش والدین و کودک نسبت به خواندن، خودپنداشت خواندن، و فعالیت‌های مبتنی بر خواندن خانه تمرکز کرده‌اند (۹). فرلیچ و شچمن نشان دادند که بسیاری از دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری دارای مشکلات اجتماعی، عاطفی، و تحصیلی هستند که اغلب در مدرسه نادیده گرفته می‌شود (۱۰).

یکی از متغیرهای مورد بحث در پژوهش حاضر انگیزش خواندن است. بسیاری از افراد مبتلا به ناتوانی یادگیری خاص از لحاظ انگیزشی مشکلات اساسی دارند. آنها به توانایی‌های خود در رویارویی با مشکلات زندگی ایمان ندارند و منبع مهارگری در آنها بیرونی است تا درونی. به بیان دیگر آنها بر این باور هستند که زندگی آنها تحت مهار عوامل بیرونی مانند شانس است تا عوامل درونی مانند توانایی؛ به طوری که برخی اوقات ممکن است دچار استیصال اکتسابی شوند. آنچه که مشکلات انگیزش را برای معلمان، والدین و افراد مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری بسیار دشوار می‌سازد، رابطه متقابل بین مشکلات انگیزشی و شناختی در این دانش‌آموزان است (۳).

سیدریدیس و همکاران در پژوهشی انگیزش، فراشناخت و مشکلات روان‌شناختی را به عنوان پیش‌بینی‌کننده ناتوانی‌های یادگیری بررسی کردند. نتایج به دست آمده از این پژوهش نشان داد که سطح انگیزش (مثلاً خودکارآمدی، نیروی انگیزشی، اجتناب از انجام وظیفه، تعهد به هدف یا ادراک از خود) در طبقه‌بندی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری بسیار دقیق است. همچنین نتایج نشان داد که فراشناخت و مشکلات روان‌شناختی نیز پیش‌بینی‌کننده‌های قدرتمندی برای ناتوانی یادگیری هستند (۱۱).

فولک، بریگهام و لامن، انگیزش و خودتنظیمی را در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری، مشکلات رفتاری و عاطفی و دانش‌آموزان با تحول بهنجار مورد پژوهش قرار

این پژوهش از نظر روش شناسی، یک مطالعه تحلیلی - مقطعی است. جامعه آماری در پژوهش حاضر شامل تمامی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر رشت در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بودند. نمونه مورد مطالعه نیز ۱۰۸ نفر از دانش آموزان مبتلا و غیرمبتلا به نارساخوانی از جامعه مذکور بودند که با توجه به شرایط ورود به پژوهش مانند سن (بین ۷ تا ۱۲ سال)، مقطع تحصیلی (ابتدایی)، و هوش (بین ۸۵ تا ۱۱۵) به شیوه تصادفی انتخاب شدند. از میان این تعداد دانش آموز، ۵۴ آزمودنی را کودکان مبتلا به نارساخوانی و ۵۴ آزمودنی را کودکان غیرمبتلا به نارساخوانی تشکیل می دادند که میانگین سنی ۱۰ سال و ۵ ماه را داشته اند. لازم به یادآوری است که قبل از اجرای این پژوهش مجورهای لازم از کمیته فنی و اخلاقی اداره آموزش و پرورش شهر رشت گرفته شد و همچنین رضایت کامل همه دانش آموزان و والدین آنها جلب شد.

ب) ابزار

۱. *آزمون خواندن و نارساخوانی (کرمی نوری و مرادی، ۱۳۸۴):* این آزمون توسط کرمی نوری و مرادی (۲۰) ساخته و هنجاریابی شد. آزمون خواندن و نارساخوانی شامل ده خرده آزمون به شرح زیر است:

آزمون خواندن واژه ها، آزمون خواندن واژه های بدون معنی، آزمون درک واژه ها، آزمون درک متن، آزمون قافیه ها، آزمون نامیدن تصاویر، آزمون حذف آواها، آزمون نشانه حروف، آزمون نشانه واژه ها. هدف این آزمون بررسی میزان توانایی خواندن دانش آموزان عادی دختر و پسر در دوره دبستان و تشخیص کودکان با مشکلات خواندن و نارساخوانی است. این آزمون روی ۱۶۱۴ دانش آموز در پنج پایه تحصیلی ابتدایی هنجاریابی شده است. پایایی آزمون خواندن و نارساخوانی با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شده که مقادیر آن برای خرده آزمون های مختلف بین ۰/۹۸ تا ۰/۴۳ به دست آمده است (۲۰).

خودپنداشت و نگرش به خواندن دست یافتند (۱۵). در پژوهش کانلن و همکاران، که در استرالیا روی ۱۹۴ دانش آموز ابتدایی انجام گرفت به بررسی رابطه بین عوامل خانوادگی، خود ادراکی و نگرش به خواندن با توانایی خواندن پرداخته شد. نتایج نشان دادند که فعالیت های اولیه سوادآموزی ۰/۲۳ از واریانس نگرش به خواندن و خودپنداشت خواندن ۰/۱۶ از واریانس نگرش به خواندن را پیش بینی کرد (به نقل از ۱۳). پژوهشگران معتقدند که خودپنداشت تحصیلی با عملکرد تحصیلی بالا مرتبط است (۱۷۰۱۶).

میکاییلی و همکاران در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بی علاقهگی تحصیلی و خودپنداشت تحصیلی به عنوان قوی ترین پیشبین های عملکرد تحصیلی بودند. دانش آموزانی که در دوران تحصیل دچار ضعف و شکست می شوند، در اثر تکرار شکست، باوری کاذب و محدود کننده می یابند که تداوم و تعمیم آن باعث ثبت خودپنداشت منفی و بازدارنده و ممانعت در برابر ابراز توانایی ها و تحکیم احساس ضعف بیشتر در مراحل بعدی می شود؛ تصور مردود شدن، احتمال مردود شدن در عمل، عدم تلاش برای حل مشکلات و جبران ضعف ها و بروز ضعف تحصیلی را افزایش داده و به تدریج جزء شخصیت وی می گردد (۱۸).

با توجه به این که دانش آموزان مبتلا به ناتوانی های یادگیری خاص به ویژه نارساخوانی، در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی مشکلات جدی دارند و با توجه به مشکلات این دانش آموزان در زمینه برخی از ویژگی های درونی نظیر انگیزش، خودپنداشت و نگرش، پژوهش حاضر با هدف مقایسه انگیزش، خودپنداشت و نگرش نسبت به خواندن بین دانش آموزان مبتلا و غیرمبتلا به نارساخوانی انجام گرفت.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: پژوهش حاضر با هدف مقایسه انگیزش، خودپنداشت و نگرش خواندن دانش آموزان مبتلا و غیرمبتلا به نارساخوانی انجام شده است.

۰/۷۹ و برای پسران ۰/۷۴ بود. همچنین در پژوهش نادری و انصاری اصل (۲۴) ضریب پایایی پرسشنامه خودپنداشت با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و با استفاده از آزمون تنصیف ۰/۷۲، به دست آمد. روایی مقیاس خودپنداشت از دو روش روایی صوری و همزمان مورد تأیید قرار گرفت (۲۵).

۴. مقیاس نگرش خواندن (مککنا و کر، ۱۹۹۰): مقیاس نگرش خواندن در سال ۱۹۹۰ توسط مککنا و کر ساخته شده است. این مقیاس دارای دو خرده‌مقیاس است که عبارت‌اند از: نگرش به خواندن در خارج از مدرسه، نگرش به خواندن در مدرسه. این مقیاس دارای ۲۰ سؤال و هر سؤال جمله ساده‌ای در مورد خواندن است که دانش‌آموزان با توجه به تصویرهای ارائه شده در پایین هر سؤال یکی از گزینه‌های خیلی خوشحال، خوشحال، غمگین و خیلی غمگین را علامت می‌زنند. به این ترتیب که به گزینه خیلی خوشحال عدد ۴ و به گزینه خیلی غمگین عدد ۱ اختصاص می‌یابد. در این مقیاس حداکثر و حداقل نمره ممکن برای کل مقیاس به ترتیب ۸۰ و ۲۰ و حداکثر و حداقل نمره ممکن برای هر خرده‌مقیاس به ترتیب ۴۰ و ۱۰ است. پایایی این مقیاس با توجه به آلفای کرونباخ بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۹ گزارش شده است و از روایی محتوایی بالایی برخوردار است (۲۶). اصغری نکاح و همکاران (۲۷) در پژوهش خود برای بررسی آن که این ابزار دو حیطه خواندن رسمی و آزاد را می‌سنجد یا خیر، از تحلیل عاملی استفاده کردند. بررسی اعتبار سازه نشان داد که دو خرده‌مقیاس آزمون نگرش به خواندن، قابل تمایز و برجسته‌اند. برای خرده‌مقیاس نگرش به خواندن آزاد که دارای دامنه ۰/۷۴ تا ۰/۸۳ است، شاخصه‌های قابل قبول ابزار گزارش شده است. برای برآورد پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب پایایی پرسشنامه مناسب‌سازی شده فارسی، ۰/۸۱ به دست آمد. این مقیاس را می‌توان به صورت فردی و گروهی اجرا کرد.

ج) روش اجرا:

در پژوهش حاضر پس از انجام فرایند نمونه‌گیری، از مدارس آموزش عمومی و مراکز ناتوانی یادگیری در ناحیه ۱ و ۲ شهر

۲. مقیاس انگیزش خواندن (ویگفیلد و گاتری، ۱۹۹۷): مقیاس توسط ویگفیلد و گاتری در سال ۱۹۹۷ ساخته شده است. این مقیاس دارای ۵۴ گویه و هر گویه دارای ۴ گزینه است. در این مقیاس به گزینه "هرگز" عدد ۱ تعلق می‌گیرد که به معنی انگیزش خواندن پایین و به گزینه "همیشه" عدد ۴ تعلق می‌گیرد که به معنی انگیزش خواندن بالا است. مقیاس انگیزش خواندن برای دانش‌آموزان سوم تا ششم مناسب است. این مقیاس دارای ۱۱ خرده‌مقیاس (خودکارآمدی در خواندن، تلاش برای خواندن، اجتناب برای خواندن، حس کنجکاوی در خواندن، کوشش برای خواندن، اهمیت خواندن، شناخت نسبت به خواندن، کسب نمرات در خواندن، رقابت در خواندن، موقعیت اجتماعی خواندن، پذیرفتن خواندن کتاب) است. پایایی این مقیاس در پژوهش رقیب‌دوست و اصغرپور با استفاده از فرمول ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد (۲۱). روایی این مقیاس هم توسط ویگفیلد و گاتری (۲۲) مورد تأیید قرار گرفت. مقیاس انگیزش خواندن را می‌توان به صورت فردی و گروهی اجرا کرد.

۳. مقیاس خودپنداشت کودکان (آهلوالیا، ۱۹۶۱): مقیاس خودپنداشت کودکان شامل هشتاد سؤال است که پاسخ آنها بلی یا خیر است. مقیاس یک آزمون مداد-کاغذی کلامی است. فرض بر این است که نمره بالا در مقیاس نشان‌دهنده یک خودپنداشت مطلوب است که با اصطلاح "حرمت خود" یکی است. حداکثر نمره برای مقیاس خودپنداشت هفتاد و هشت و حداقل صفر است. پایایی این مقیاس در پژوهش عسگری و همکاران (۲۳) به روش کودر-ریچاردسون ۰/۸۲ و به روش بازآزمایی با فاصله سه ماهه ۰/۷۸ برآورد شد. نسخه هندی مقیاس خودپنداشت بر یک نمونه تصادفی از ۱۰۶۰ دانش‌آموزان اوتارپرادش اجرا شد. میانگین سن این نمونه ۱۴/۵ سال بود. روش پایایی آزمون - بازآزمون و دونیمه کردن به عنوان یک شاخص پایایی به کار رفت که ضریب پایایی از طریق ضریب بازآزمایی برای دختران ۰/۸۸ و برای پسران ۰/۸۳ و از روش دونیمه کردن برای دختران

یافته‌ها

در پژوهش حاضر فرضیه‌ی زیر مورد آزمون قرار گرفت: میزان انگیزش، خودپنداشت و نگرش خواندن در کودکان مبتلا به نارساخوانی و کودکان غیرمبتلا به نارساخوانی متفاوت است. در ارتباط با فرضیه پژوهش شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد آزمودنی‌ها برحسب نمره‌های انگیزش، خود پنداشت و نگرش خواندن و زیرمقیاس‌های آنها به تفکیک در دو گروه کودکان با و بدون نارساخوانی در جدول ۱ ارائه شده است.

رشت، پرسشنامه‌های مورد نظر بر روی اعضای نمونه به اجرا درآمد. به دلیل اینکه کودکان مبتلا به نارساخوانی، در مهارت خواندن دچار ضعف بودند، سوالات پرسشنامه برای آنها خوانده شد. پس از اجرای پرسشنامه‌ها در دو گروه مبتلا و غیرمبتلا به نارساخوانی و گردآوری داده‌ها، داده‌ها وارد نرم افزار spss شد و از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد انگیزش، خودپنداشت و نگرش خواندن و مؤلفه‌های آنها در دو گروه کودکان مبتلا و غیرمبتلا به نارساخوانی

متغیر مؤلفه‌ها	کودکان مبتلا به نارساخوانی		کودکان غیرمبتلا به نارساخوانی	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
خودکارآمدی در خواندن	۹/۰۶	۱/۶	۱۴/۶۴	۲/۵۸
تلاش برای خواندن	۹/۱۸	۲/۰۴	۱۶/۵۱	۲/۸۳
اجتناب برای خواندن	۵/۹۱	۱/۱	۱۲/۱۳	۱/۹۱
حس کنجکاوی در خواندن	۱۳/۱۵	۲/۲۱	۲۰/۸۲	۲/۵۳
کوشش برای خواندن	۱۳/۹۷	۲/۰۵	۲۱/۳۶	۱/۷۱
اهمیت خواندن	۵/۶۳	۱/۹۹	۷/۵۹	۱/۷۵
شناخت نسبت به خواندن	۱۴/۱۵	۱/۷۷	۱۸/۳۳	۱/۸۱
کسب نمرات در خواندن	۱۱/۵۴	۱/۲۸	۱۴/۶۹	۱/۲۱
رقابت در خواندن	۱۵/۹۳	۱/۹	۲۱/۶۱	۱/۲۹
موقعیت اجتماعی خواندن	۱۴/۱۲	۲/۸	۲۱/۱۳	۴/۱۴
پذیرفتن خواندن کتاب	۱۱/۶۹	۱/۷۹	۱۶/۸۲	۲/۳۷
نمره کل انگیزش خواندن	۱۲۴/۳۶	۱۱/۴۳	۱۸۵/۶۴	۱۵/۳۴
رفتار	۶/۳۹	۱/۲۹	۱۳/۸۴	۱/۲۶
وضعیت عقلانی و تحصیلی	۵/۰۶	۱/۲۴	۱۶/۱۳	۱/۲۲
ظاهر جسمانی و نگرش‌ها	۵/۳۶	۱/۲۹	۱۱/۳۱	۱/۲۷
اضطراب	۵/۱۵	۱/۲۸	۹/۷۹	۱/۲۶
شهرت	۷/۹۱	۱/۳۸	۹/۹۷	۱/۳۵
شادی و رضایت	۵/۷۹	۱/۱۹	۵/۹۷	۱/۱۷
نمره کل خودپنداشت	۳۹/۳	۳/۰۸	۶۹/۸۹	۴/۹۳
نگرش به خواندن در خارج از مدرسه	۲۳/۷۹	۲/۷۲	۳۴/۷۲	۳/۶۵
نگرش به خواندن در مدرسه	۲۴/۵۴	۳/۲۶	۳۵/۳۵	۴/۹۴
نمره کل نگرش به خواندن	۴۸/۳۳	۵/۸۶	۷۰/۰۸	۶/۹۵

میزان کجی و بلندی (به ترتیب ۰/۸۹۷ و ۰/۵۳۶-) در دامنه +۱ و -۱ است بنابراین توزیع نمرات آزمون طبیعی بود. نتایج آزمون لوین نشان داد که شرط همگنی واریانس بین گروه‌ها رعایت شده است ($F=۲/۵۳$ و $p=۰/۱۲$). همچنین همگنی ماتریس / واریانس با آزمون ام باکس مورد تأیید قرار گرفت ($p=۰/۱۲$, $F=۱/۶۸$, $BOX=۱۰/۶۱$). جدول ۲ نتایج کلی تحلیل واریانس چندمتغیری برای مقایسه میانگین نمرات انگیزش خودپنداشت و نگرش خواندن و مؤلفه‌های آنها را در گروه کودکان مبتلا و غیرمبتلا به نارساخوانی نشان می‌دهد.

با توجه به اطلاعات جدول ۱ ملاحظه می‌شود که میانگین کل مؤلفه‌های انگیزش، خودپنداشت و نگرش خواندن و هر یک از خرده‌مقیاس‌های آنها در کودکان نارساخوان کمتر از کودکان غیرمبتلا به نارساخوانی است. برای بررسی معناداری نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) استفاده شد. در این تحلیل نمرات انگیزش، خودپنداشت و نگرش خواندن و مؤلفه‌های آنها به عنوان متغیر وابسته و گروه‌ها (کودکان مبتلا به نارساخوانی و کودکان غیرمبتلا به نارساخوانی) به عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شد. ابتدا پیش فرض‌های استفاده از این آزمون مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی پیش فرض طبیعی بودن توزیع نمرات، از کجی و بلندی متغیرها استفاده شد. چون

جدول ۲: نتایج آزمون‌های معناداری تحلیل واریانس چندمتغیری برای اثر اصلی متغیر گروه بر متغیرهای وابسته

متغیر	نام آزمون	مقدار	F	p
گروه	اثر پیلایی	۰/۹۱	۲۱۵/۰۳	۰/۰۰۱
	لامبدای ویلکز	۰/۱۰	۲۱۵/۰۳	۰/۰۰۱
	اثر هتلینگ	۹/۴۸	۲۱۵/۰۳	۰/۰۰۱
	بزرگترین ریشه خطا	۹/۹۸	۲۱۵/۰۳	۰/۰۰۱

بر اساس نتایج جدول ۲، اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنی‌دار است ($p < ۰/۰۰۱$, $F = ۲۱۵/۰۳$). $۰/۱۰ =$ لامبدای ویلکز؛ به عبارت دیگر، بین کودکان مبتلا به

نارساخوانی و غیرمبتلا به نارساخوانی حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۳: نتایج تحلیل چندمتغیری میانگین انگیزش، خودپنداشت و نگرش خواندن و مؤلفه‌های آنها در گروه کودکان مبتلا و غیرمبتلا به نارساخوانی

مؤلفه	SS آزمایشی	SS خطا	MS آزمایشی	MS خطا	F	p	اندازه اثر	توان آماری
خودکارآمدی در خواندن	۵۵۶/۶۵	۱۷۶/۸۵	۵۵۶/۶۵	۲/۵۳	۲۲۰/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۷۶	۱
تلاش برای خواندن	۹۶۰/۶۷	۴۳۸/۶۵	۹۶۰/۶۷	۶/۲۶	۱۵۳/۳	۰/۰۰۱	۰/۶۹	۱
اجتناب از خواندن	۶۹۱/۳۶	۱۷۷/۰۹	۶۹۱/۳۶	۲/۵۳	۲۷۳/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۷۹	۱
حس کنجکاو	۱۰۵۱/۲۹	۳۹۹/۹۸	۱۰۵۱/۲۹	۵/۷۱	۱۸۳/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۷۲	۱
کوشش برای خواندن	۹۷۶	۲۴۵/۹۴	۹۷۶	۳/۵۱	۲۷۷/۷۸	۰/۰۰۱	۰/۸۰	۱

۱	۰/۵۶	۰/۰۰۱	۸۹/۹۶	۰/۷۶	۶۸/۲۱	۵۳/۰۷	۶۸/۲۱	اهمیت خواندن
۱	۰/۵۸	۰/۰۰۱	۹۷/۲۹	۳/۲۱	۳۱۲/۵۹	۲۲۴/۹۱	۳۱۲/۵۹	شناخت نسبت به خواندن
۱	۰/۶۲	۰/۰۰۱	۱۱۴/۲۱	۱/۵۵	۱۷۷/۰۱	۱۰۸/۴۹	۱۷۷/۰۱	کسب نمرات در خواندن
۱	۰/۶۹	۰/۰۰۱	۱۵۹/۲۶	۳/۶۱	۵۷۵/۸۸	۲۵۳/۱۱	۵۷۵/۸۸	رقابت در خواندن
۱	۰/۴۹	۰/۰۰۱	۶۸/۱۲	۱۲/۸۸	۸۷۷/۶۲	۹۰۱/۸۷	۸۷۷/۶۲	موقعیت اجتماعی
۱	۰/۶۰	۰/۰۰۱	۱۰۳/۷۱	۴/۵۲	۴۶۹/۲۳	۳۱۶/۷۱	۴۶۹/۲۳	پذیرفتن خواندن کتاب
۱	۰/۸۴	۰/۰۰۱	۳۵۷/۸۷	۱۸۷/۵۵	۶۷۱۱۹/۱۷	۱۳۱۲۸/۶۱	۶۷۱۱۹/۱۷	نمره کل انگیزش خواندن
۱	۰/۸۴	۰/۰۰۱	۳۶۳/۹	۲/۷۳	۹۹۲/۷	۱۹۰/۹۵	۹۹۲/۷	رفتار
۱	۰/۹۴	۰/۰۰۱	۱۱۰۸/۷۲	۱/۹۷	۲۱۸۹/۵۴	۱۳۸/۲۴	۲۱۸۹/۵۴	وضعیت عقلانی و تحصیلی
۱	۰/۷۶	۰/۰۰۱	۲۱۸/۹۲	۲/۸۸	۶۳۱/۵۵	۲۰۱/۹۴	۶۳۱/۵۵	ظاهر جسمانی و نگرش ها
۱	۰/۶۸	۰/۰۰۱	۱۴۷/۷۴	۲/۶۱	۳۸۵/۴	۱۸۲/۶	۳۸۵/۴	اضطراب
۰/۹۷	۰/۸۸	۰/۰۰۱	۱۵/۴۴	۴/۹۴	۷۶/۲۴	۳۴۵/۷	۷۶/۲۴	شهرت
۰/۹۹	۰/۶۹	۰/۰۰۱	۱۹/۴۶	۱/۲۹	۲۵/۱۶	۹۰/۴۹	۲۵/۱۶	شادی و رضایت
۱	۰/۸۷	۰/۰۰۱	۴۹۸/۶۸	۳/۵۵	۱۶۷۳۱/۳۱	۲۳۴۸/۵۶	۱۶۷۳۱/۳۱	نمره کل خودپنداشت
۱	۰/۷۴	۰/۰۰۱	۳۰۰/۵۳	۱۰/۶۵	۲۱۳۵/۴۶	۷۴۵/۴۱	۲۱۳۵/۴۶	نگرش به خواندن در خارج از مدرسه
۱	۰/۷۵	۰/۰۰۱	۲۱۸/۶۵	۹/۵۶	۲۰۹۰/۱۶	۶۶۹/۱۶	۲۰۹۰/۱۶	نگرش به خواندن در مدرسه
۱	۰/۸۱	۰/۰۰۱	۲۸۱/۶۹	۳۰/۰۱	۸۴۵۱/۰۹	۲۱۰۰/۱	۸۴۵۱/۰۹	نمره کل نگرش به خواندن

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه انگیزش، خودپنداشت، و نگرش خواندن در دانش آموزان مبتلا و غیرمبتلا به اختلال نارساخوانی بود. نتایج بررسی فرضیه پژوهش نشان داد که بین دو گروه از دانش آموزان (مبتلا و غیرمبتلا به نارساخوانی) در انگیزش، خودپنداشت، و نگرش خواندن تفاوت معنی داری وجود دارد؛ بدین معنی که دانش آموزان مبتلا به نارساخوانی در مقایسه با دانش آموزان غیرمبتلا، انگیزش، خودپنداشت و نگرش نسبت به خواندن کمتری دارند. همچنین نتایج نشان داد که میانگین

با توجه به جدول ۳، نتایج تحلیل واریانس نشان داد که میانگین نمرات کودکان نارساخوان در تمام مؤلفه‌های انگیزش، خودپنداشت و نگرش خواندن به گونه‌ای معناداری پایین تر از نمرات کودکان غیرنارساخوان است ($p < ۰/۰۰۱$). این یافته‌ها نشانگر آن است که کودکان نارساخوان دارای انگیزش، خودپنداشت و نگرش نسبت به خواندن پایین تری نسبت به کودکان بدون نارساخوانی هستند.

نارساخوانی خودپنداشت و نگرش خواندن پایین تری دارند. این یافته با نتایج پژوهش پلیکرونی و همکاران (۳۱)، چاپمن (۳۲)، بیر و همکاران (۳۳)، خجسته مهر و همکاران (۱۴)، و رایدر و سوزان (۱۵)، همسو است.

نتایج پژوهشی که پلیکرونی و همکاران (۳۱) با هدف مقایسه خودپنداشت و نگرش خواندن در دانش آموزان نارساخوان و عادی انجام دادند، نشان داد که دانش آموزان نارساخوان خودپنداشت پایین تری در تمام حوزه‌ها نسبت به همسالان عادی خود نشان دادند. همچنین دانش آموزان نارساخوان فعالیت خواندن را (بعنوان یک فعالیت جهت رشد شخصی) با لذت و سودمندی کمتری نسبت به همسالان خود درک می کردند. نتایج نشان داد کودکان نارساخوان به طور مداوم برداشت‌های منفی تری در مورد توانایی‌های خود داشتند. در مورد نگرش خواندن، تفاوت بین گروه نارساخوان و عادی مشاهده شد و نشان داد که گروه نارساخوان به طور مداوم ارزش کمتری برای فعالیت خواندن در مقایسه با همسالان خود قائل بودند. همچنین دانش آموزان نارساخوان فعالیت خواندن را به عنوان فعالیت کم ارزش تری در نظر گرفتند.

به هنگام بحث درباره خودپنداشت تحصیلی، دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری خاص نسبت به دانش آموزان عادی خودشان را بیشتر با عبارات‌های منفی ادراک می کنند و شکست تحصیلی‌شان را به چیزهایی اسناد می دهند که نمی توانند تغییر دهند. از نظر اجتماعی نیز دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری خاص نیز نسبت به همسالان عادی‌شان بیشتر تمایل دارند که خودشان را بی کفایت و نامقبول در نظر بگیرند. با این همه توجه به دو نکته بسیار مهم است. نخست آنکه، همه دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری خودپنداشت اجتماعی و تحصیلی ضعیفی ندارند، و دوم آنکه، اگرچه ادراک خود اجتماعی و تحصیلی بعضی از دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری خاص پایین تر از میزان معمول است، اما در کل دارای حرمت خود طبیعی هستند (۳۴). مطالعه سونشین

نمرات کودکان مبتلا به نارساخوانی در تمام مؤلفه‌های انگیزش، خودپنداشت، و نگرش خواندن به گونه معناداری بالاتر از نمرات کودکان گروه مقایسه است ($p < 0/001$).

نتایج مطابق با فرضیه اول پژوهش نشان داد که دانش آموزان مبتلا به نارساخوانی در مقایسه با دانش آموزان غیرمبتلا در مؤلفه‌های انگیزش نمره کمتری به دست آوردند. در این راستا می توان به نتایج سیدریس و همکاران (۱۱)، زلالی و قربانی (۲۸) و فولک و همکاران (۱۲)، اشاره کرد. فولک، بریگهام و لامن (۱۲)، انگیزش و خودتنظیمی را در دانش آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری، مشکلات رفتاری و عاطفی و دانش آموزان با تحول بهنجار مورد پژوهش قرار دادند. نتایج تفاوت قابل توجهی را در مقیاس جهت گیری انگیزشی در گروه‌ها نشان داد و تفاوت در مقیاس اهداف تحصیلی، معنادار نبود.

این یافته پژوهش همچنین با نتایج پژوهش برنولد و همکاران (۲۹) همسو است. آنان در مطالعه‌ای که انجام دادند به این نتیجه رسیدند دانش آموزانی که معدل پایین داشتند (نسبت به دانش آموزانی که معدل بالاتری داشتند)، در دو حیطه انگیزش و خودآزمایی، نمره‌ی پایین تری کسب کردند. همچنین نشان دادند که حیطه‌های انگیزش و خودآزمایی همبستگی معناداری با میانگین نمره‌های پایان ترم دانش آموزان دارند. نتایج تحقیقات نشان می دهد دانش آموزانی که برای خواندن با انگیزه هستند و اغلب در فعالیت‌های خواندن و مهارت‌های درک مطلب در سطوح بالاتری قرار دارند. علاوه بر این، مطالعات مختلف نشان می دهد که خوانندگان کم پیشرفت اغلب به طور فعال در برابر خواندن مقاومت می کنند و کمتر مشارکت می کنند، خصوصاً وقتی خواندن در مدرسه انجام می شود. مقاومت در برابر خواندن حتی بیشتر برای خواندن کتاب های مدرسه شایع است (۳۰).

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که دانش آموزان مبتلا به نارساخوانی در مقایسه با دانش آموزان غیرمبتلا به

در کل نتایج به دست آمده از این پژوهش نشان داد که دانش آموزان نارساخوان به لحاظ انگیزش خواندن، خودپنداشت و نگرش نسبت به خواندن به طور معنادار در سطح پایین تری نسبت به دانش آموزان عادی قرار دارند. از محدودیت های پژوهش حاضر می توان به محدود بودن حجم نمونه و عدم کنترل برخی متغیرها (مانند تأثیر شرایط محیط خانه و مدرسه)، که احتمالاً از نظر شناختی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهند، اشاره کرد. انجام پژوهش هایی در سطح وسیع تر با کنترل این متغیرها و بر روی مقوله های دیگر ناتوانی های یادگیری، ضرورت دارد. براساس نتایج این پژوهش مبنی بر پایین بودن انگیزش، خودپنداشت و نگرش خواندن دانش آموزان مبتلا به نارساخوانی، توصیه می شود اقدامات آموزشی و تربیتی مناسبی از سوی والدین و مربیان این کودکان جهت بهبود وضعیت روان شناختی آنها انجام شود. برگزاری کلاس های فوق برنامه، انجام اقداماتی نظیر آموزش داستان خوانی، آموزش مهارت های درک مطلب، آموزش مهارت های واج شناختی و بهره گیری از برنامه های کمک آموزشی جهت بهبود مهارت های خواندن این دانش آموزان و در نتیجه افزایش علاقه و انگیزه آنها مفید است.

تشکر و قدردانی: از تمامی افراد شرکت کننده در این پژوهش و دست اندرکاران مراکز اختلال های یادگیری به خاطر همکاری صمیمانه شان سپاسگزاریم.

و میوناسترمن (۳۵) نشان داد که فعل و انفعالات خواندن در تقویت علاقه کودکان به سوادآموزی مؤثر است. دانش آموز نارساخوان که از اشتیاق پایینی برخوردار است، قادر به برقراری رابطه بهتری با معلم و همکلاسان خود نخواهد بود که این امر پیامدهای روانی-اجتماعی منفی را در پی دارد و بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار خواهد بود. اشتیاق پایین همراه با افت انگیزه تحصیلی و نگرش منفی به خواندن به بی میلی آنها به یادگیری و اهداف درسی منجر می گردد.

دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری که به طور مداوم و مکرر شکست تحصیلی را تجربه می کنند نسبت به مشکلات رفتاری و اجتماعی - هیجانی آسیب پذیرترند (۳۶).

در بیشتر مواقع اولیا و مربیان مدارس نیز برچسب های نادرستی به این گروه از دانش آموزان می زنند. به تبع این نوع نگرش و برخورد با دانش آموزان یاد شده، افزون بر مشکلات و شکست های تحصیلی، مشکلات روانشناختی دیگری را نیز موجب می شود. از آن جمله می توان به اعتماد به خود پایین، فقدان انگیزه پیشرفت، نگرش منفی به درسی ویژه، یا رویهم رفته نسبت به درس خواندن و ضعف حرمت خود و غیره اشاره کرد (۳۷). ویژگی های روان شناختی، مشکلات رفتاری، حالات خلقی و همبودی سایر اختلالات روانی دوران کودکی با ناتوانی یادگیری، لزوم توجه و انجام مداخلات بهنگام و پیشگیرانه را برای این گروه از کودکان آشکار می سازد؛ زیرا این گروه از کودکان در معرض خطر بیشتری برای اختلالات رفتاری درون نمود مانند اضطراب و افسردگی و همچنین رفتارهای مخرب سازش نایافته هستند (۳۸).

References

1. Kargar shorki GH, Malekpoor M, Ahmadi GH. Evaluate the effectiveness of training fine motor skills and learning mathematical concepts in children with math learning disability grad city Meibod. Leadership and Educational Administration. 2010; 4(3): 105-126 [Persian].
2. Montague M, Cavendish W. Introduction to the Special Issue: Implications of the Proposed DSM-5 Changes for the Identification and Treatment of Students with LD and/or ADHD. J Learn Disabil. 2013; 46(1): 3-4.
3. Hossein khazadeh AA. Psychology and education of children and adolescents with special needs. Second edition. Tehran: Avaye Noor; 2014, pp: 237-264. [Persian].
4. Vafaie MA, Safarpour N, Khosrojauid M, Afrooz GH. Comparative study of rapid naming and working memory as predictors of word recognition and reading comprehension in relation to phonological awareness in Iranian dyslexic and normal children. Social and Behavioral Sciences. 2012; 32: 14-21.
5. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). 5th ed. Arlington: American Psychiatric; 2013.
6. McGrady H, Learner J, Boscardin M. The educational lives of students with disability. Boston: Allyn and Bacon; 2001.
7. Arianpoor S, Azizi F, Dinarvand H. The relationship between classroom management style and math achievement motivation fifth grade elementary students. Journal of School Psychology. 2013; 2(1): 23-4. [Persian].
8. Kaplan H, Sadock B. Comprehensive Textbook of Psychiatry. Pourafkari. (Persian translator). Tabriz: Shahrab; 2003.
9. Ahmadi Dehghoboldini M, Ahadi H. Effectiveness of attitude - social factors in reading at home and school factors on the attitudes of fourth and fifth grade students reading. Research in the curriculum. 2012; 35(9): 74-85. [Persian].
10. Freilich R, Shechtman Z. The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. Arts Psychother. 2010; 37(2): 97-105.
11. Sideridis GD. Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day-to-day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. Int J Educ Res. 2005; 43(4): 308-328.
12. Fulk BM, Brigham FJ, Lohman DA. Motivation and self-regulation: a comparison of students with learning and behavior problems. Remedial Spec Educ. 1998; 19(5): 300-30.
13. Namdari Pejman MV, Kiamanesh A. Individual and family factors associated with cognitive aspects of reading comprehension of fourth grade students participating in PIRLS 2006 study. Curriculum Studies. 2011; 6(2): 37-57. [Persian].
14. Khojaste Mehr R, Abbaspour Z, Karai A, Koochaki R. Effect on academic achievement and practice academic self-concept, attitude toward school, learning style to succeed in school and social adjustment of students. Journal of School Psychology. 2012; 1(1): 27-45. [Persian].
15. Rider N, Susan C. Reading achievement and reading self-concept in year 3 children. Australia: Association For Research in Education: NSW, COL05347, 2005.
16. Huang C. Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. J Sch Psychol. 2011; 49(5): 505-528.
17. Song IS, Hattie J. Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. J Educ Psychol. 1984; 76(6): 1269-1281.
18. Mikaili N, Afrooz GH, Gholizadeh L. The relationship between self-concept and academic burnout with academic performance of female students. Journal of School Psychology. 2012; 1(4): 90-103. [Persian].
19. Delavar A. Educational and psychological research. Tehran: Virayesh; 2008, pp: 89-100. [Persian].
20. Kormi Nouri R, Moradi A. Reading and dyslexia scale. Tehran: Jahad Daneshgahi; 2005 [Persian].
21. Raghieb doost SH, Asgharpour Masouleh M. Relationship between reading motivation and prior knowledge of non-language learners with reading comprehension. Journal of Language Studies. 2009; 1(1): 51-72. [Persian].

22. Guthrie JT, Wigfield A, Klauda SL. Adolescents' engagement in academic literacy. USA: University of Maryland, College Park; 2012.
23. Asgari M, Mirmahdi SR, Mazloomi A. Effect of self-regulation strategies on self-concept and academic achievement girl grade math students at Arak. *Journal of Educational Psychology*. 2011; 21(7): 23-44. [Persian].
24. Naderi F, Ansari Asl Z. The effects of art therapy on self- Verification and happiness of children Counseling and treatment centers in Ahvaz city. *New findings in psychology*. 2011; 18(6): 17-33. [Persian].
25. Ahluwalia PS. Scale of self-concept. Translated by Karami. Tehran: Sina Institute, 2013. [Persian].
26. McKenna MC, Kear DJ. Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *Read Teach*. 1990; 43(9): 626-639.
27. Asghari Nekah SM, Saeedi Rezvani M, Azadfar N, Baghgoli H. Elementary school students' attitudes toward reading: Differences by gender, classification, economic, social and grade School libraries. *School Libraries*. 2009; 429-444. http://www.civilica.com/Paper-ISSL01-ISSL01_029.html. [Persian].
28. Zolali B, Ghorbani F. Comparison of academic motivation and school engagement in students with and without dyslexia. *Journal of Learning Disability*. 2014; 4(3): 44-58. [Persian].
29. Anson CM, Bernold L, Crossland C, Spurlin JE. Empowerment to learn in engineering preparation foran urgently-needed paradigm shift. *Global J of Engng Educ*. 2003; 7(2): 145-155.
30. Guthrie JT, Wigfield A, Klauda SL. Adolescents' Engagement in Academic Literacy. USA: University of Maryland, College Park; 2012.
31. Polychroni F, Koukoura K, Anagnostou L. Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers?. *Eur J Spec Needs Educ*. 2006; 21(4): 415-430.
32. Chapman JW. Learning disabled children's self-concepts. *Rev Educ Res*. 1988; 58(3): 347-371.
33. Bear GG, Minke KM, Manning MA. Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*. 2002; 31(3): 405-427.
34. Hallahan DP, Lloyd JV, Koffman JM, Weiss MP, Martinez EA. Learning disabilities: foundations, characteristics, and effective teaching. Alizadeh H, Alamdarloo GH, Dehnavi S, Shojaee S (Persian translators). 3rd ed. Tehran: Arasbaran; 2011.
35. Sonnenschein S, Munsterman K. The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Child Res Q*. 2002; 17(3): 318-337.
36. Ganji M, Zahedbabolan A, Moinikia M. Meta-analysis of research done on the role models of teaching on student achievement. *Journal of School irresponsible reliable*. 2014; 1(1): 93-108. [Persian].
37. Fayyazbakhsh H, Abedi M, Mirshah Jafari E, Yarmohamadian MH. Effect of intensive educational program to promote reading, the reading level of third grade of elementary school children with dyslexia Yasouj. *New Approaches in Educational Administration Quarterly*. 2009; 2(4): 118-93. [Persian].
38. Kazemi E. Psychological factors in learning disabilities. [Unpublished PhD Dissertation]. [California, Los Angeles], University of California; 2006.

Motivation, Self – Concept and Attitudes toward Reading in Students with Dyslexia

Aida Yahyazadeh^{1*}, Roghaye Karimi², Mahdis Hassannia Jorshari³

Received: June 14, 2016

Accepted: September 14, 2016

Abstract

Background and Purpose: One of the most common learning disorders in students is dyslexia that caused many negative consequences. The present study is conducted with the aim of compare motivation to reading, self –concept of reading, and attitudes toward reading in students with and without dyslexia.

Method: In terms of methodology, this research design is a sectional- analytical study. The statistical population of the study is comprised of all elementary students with dyslexia in Rasht, Iran, in the academic year 2013-2014. 108 of students (54 subjects without dyslexia and 54 subjects with dyslexia) were selected with convenience sampling. To collect of data, Official Reading and Dyslexia Test (ORDT), and the Motivations for Reading Questionnaire (MRQ), Reading Self-concept, and Attitude toward Reading were used.

Results: The finding of Multivariate analysis of variance (MANOVA) showed that there are significant differences between children with and without dyslexia in at least one of the dependent variables ($p < 0.001$). The results showed that the mean scores of children with dyslexia in all components of reading motivation, self-concept, and attitude are significantly lower than children without dyslexia ($p < 0.001$).

Conclusion: The findings showed that educational problems of dyslexic students have a negative impact on their psychological aspects that need to be considered.

Keywords: Motivation to reading, self –concept of reading, attitudes toward reading, dyslexia

1. *Corresponding author: M.A. in clinical psychology, Department of clinical psychology, Rasht Branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran Email: (Aidayahyazadeh@yahoo.com)

2. M.A. in educational psychology, Farhangian University, Bento Al-Hoda Sadr, Rasht, Iran.

3. M.A. in clinical psychology, Department of clinical psychology, Rasht Branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran.