

# تأثیر آموزش راهبردهای سبک اسناددهی مثبت بر انگیزش خواندن در کودکان نارساخوان

□ نیوشا میهن دوست، کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

□ عباسعلی حسین‌خانزاده\*، دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

□ موسی کافی، استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

• تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۲۳ • تاریخ انتشار: بهمن و اسفند ۱۴۰۲ • نوع مقاله: پژوهشی • صفحات ۲۲ - ۳۲

## چکیده

**هدف:** سبک اسنادی و انگیزش خواندن از جمله عوامل مهم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. هدف از این مطالعه، بررسی تأثیر آموزش سبک اسنادی مثبت بر انگیزش در دانش‌آموزان نارساخوان است.

**روش:** روش این پژوهش، آزمایشی و از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه استفاده شده است. جامعه آماری در این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان نارساخوان شهر رشت بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ در مراکز اختلال یادگیری مشغول تحصیل بودند. از این جامعه آماری بر حسب شرایط ورود و خروج افراد نمونه، ۳۰ دانش‌آموز انتخاب شده و سپس به دو گروه آزمایشی و گواه به طور تصادفی جایدهی شدند. در این مطالعه آزمون خواندن و نارساخوانی کرمی نوری و مرادی (۱۳۸۷) جهت تشخیص نارساخوانی اجرا شد، آنگاه پرسشنامه ویگفلد و گاتری (۱۹۹۷) جهت اندازه‌گیری سطح انگیزش خواندن استفاده شد که در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون روی هر دو گروه اجرا شد. گروه آزمایشی برنامه بازآموزی سبک اسنادی مثبت را طی ۱۱ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای به مدت ۶ هفته دریافت کردند. ولی گروه گواه بجز برنامه متداول آموزشگاه، برنامه دیگری دریافت نکردند. در نهایت داده‌های به دست آمده با روش‌های آماری آزمون t مستقل و تحلیل کواریانس چندمتغیری تحلیل شد.

**یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها نشان داد که مداخله بازآموزی اسنادی موجب بهبود انگیزش خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان شد. یعنی نشان‌دهنده افزایش معنادار انگیزش دانش‌آموزان نارساخوان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه است ( $P > 0/05$ ).

**نتیجه‌گیری:** درمان بازآموزی اسنادی با ایجاد اسنادهای مثبت باعث تأمین سلامت روانی دانش‌آموزان نارساخوان می‌شود. بدین نحو می‌توان از هدر رفتن وقت، انرژی و هزینه‌های گزاف ناشی از مداخله‌های درمانی این گروه، تا حدودی پیشگیری کرد.

**واژه‌های کلیدی:** انگیزش خواندن، سبک اسنادی، نارساخوان

نسبت به شکست‌هایشان کسب می‌کنند، سبب شکل‌گیری درماندگی<sup>۳</sup> اکتسابی می‌شود (۱۱).

به‌طور کلی می‌توان گفت که دانش‌آموزان نارساخوان در نتیجه شکست‌های پیاپی، به این نتیجه می‌رسند که صرف نظر از مقدار تلاشی که از خود نشان می‌دهند، باز شکست می‌خورند و درنهایت از تلاش دست می‌کشند. در مواردی این دست‌کشیدن از تلاش موجب افزایش عواطف منفی و افسردگی می‌شود (۱۲) پس برای درمان این دانش‌آموزان باید به آنها کمک شود که بین تلاش‌ها و موفقیت‌هایشان ارتباط برقرار کنند. تا باعث افزایش انگیزش در آنها شود (۱۳). لذا یکی از راهبردهایی که برای مقابله با درماندگی آموخته‌شده و خطاهای اسنادی به‌کار می‌رود، روش بازآموزی اسنادی<sup>۴</sup> است (۱۴). منشاء روش، بازآموزی اسنادی شیوه تفکر افراد درباره علت‌ها است (۱۵). شکی نیست که نگرش مثبت جز مکانیسم‌های مهم یادگیری است، یعنی افراد ساختارهای شناختی لازم برای خودشان در نظر می‌گیرند. این گروه از افراد به‌جای انتساب شکست‌ها به عوامل کنترل‌ناپذیر، آنها را به تلاش‌های ناکافی یا راهبردهای نامناسب نسبت می‌دهند (۱۶). یعنی در برابر موقعیت‌ها و حوادث ناگوار زندگی باور دارند که شایستگی رفع تمام مشکلات را دارند و معمولاً احساس خوشبختی بیشتری در زندگی دارند (۱۷). بنابراین اگر افکار اسنادی اصلاح شود، نه تنها انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بهبود می‌یابد، بلکه نقش بسزایی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی دارد که شامل الگوهای ثابت فکری، عاطفی، وظیفه‌شناسی، ویژگی‌های رفتاری هدف‌مدار و کنترل‌تکانه‌ها که بر تعامل محیطی اثر گذار است، (۱۸). در همین راستا پژوهش قاسمی (۱۹) با عنوان نقش سیستم انگیزشی در کاهش درماندگی آموخته‌شده بر روی دانش‌آموزان انجام داد، که سبب کاهش علائم درماندگی و بهبود پیشرفت تحصیلی در گروه آزمایشی شد. یا پژوهش دیگری از ووداک (۲۰) که به بررسی باورهای معلمان به آموزش فراگیر و پاسخ‌های اسنادی به دانش‌آموزان با و بدون مشکلات یادگیری خاص پرداخت و همچنین پژوهش اسکندری، امیری و قمرانی (۱۵) با عنوان تأثیر آموزش سبک اسناد خوش‌بینانه بر پسران عادی و نارساخوان مورد بررسی قرار گرفت همگی به اثرات میانجیگری جزئی سبک اسنادی و انگیزه پیشرفت اشاره دارند. این متغیر هم

یادگیری راهی برای کسب دانش جدید است (۱) که در افراد متفاوت به‌طور یکسان صورت نمی‌گیرد (۲). در واقع در بعضی از دانش‌آموزان با وجود هوش بهنجار در زمینه یادگیری با مشکلاتی مواجه می‌شوند که این مشکلات ممکن است در حوزه خواندن، نوشتن و یا انجام محاسبات در ریاضی باشد (۳). معمولاً کودکان در نخستین تجربه سوادآموزی خود اغلب آموختن را با استفاده مستقیم از کتاب آغاز می‌کنند. و با آموزش اندکی قادرند خوب کتاب بخوانند (۴). ولی با این حال حدود ۵ تا ۱۵ درصد از جمعیت یادگیری، خواندن برایشان دشوار است (۵). کودکانی که در یادگیری خواندن مشکل دارند به کودکان نارساخوان<sup>۱</sup> شناخته می‌شوند (۶). با توجه به مؤسسه ملی اختلالات عصبی و سکنه مغزی، نارساخوانی را یک مشکل یادگیری خاص مبتنی بر عصبی می‌داند که به‌طور خاص با توانایی فرد در صحبت کردن، روخوانی، درک مطلب و غیره تداخل دارد. (۷).

از آنجاکه کودکان نارساخوان در درک مطلب ضعیف‌اند پس از خواندن لذت نمی‌برند و باعث کاهش انگیزش در خواندن می‌شود (۸). انگیزش خواندن<sup>۲</sup> یکی از مکانیسم‌هایی است که یادگیری را تنظیم می‌کند. این یک نگرش درونی است که فرد را به سمت یادگیری سوق می‌دهد و نقش اساسی در فرآیند یادگیری دانش‌آموزان با مشکلات واژگانی و درک مطلب دارد (۹). برای اینکه دانش‌آموزان موضوع را به‌خوبی درک کنند، باید انگیزه بالایی داشته باشند (۱) به بیان دیگر یادگیری و انگیزش، وابسته به هم هستند و تأثیرات مهمی بر موفقیت تحصیلی دارند. مسئله موفقیت یا عدم موفقیت در زمینه‌ی تحصیلی از مهمترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است (۱۰). از آنجاکه برای موفقیت در این سیستم آموزشی نیاز به مهارت خواندن به صورت سلسله‌مراتبی بوده و رشد یادگیری آهسته و تدریجی است، برای تسلط کودک به مهارت‌ها و راهبردهای خواندن، زمان‌های طولانی و تلاش‌های زیادی لازم دارد. در نتیجه دانش‌آموزان برای یادگیری این مهارت زمان‌بر به انگیزش نیاز دارد. اما اگر دانش‌آموزی با تجربه‌های شکست‌پی در پی مواجه شود مانند کودکان ناتوان یادگیری که مدام در زمینه تحصیلی با شکست روبه‌رو می‌شوند و همیشه موفقیت کمتری

1. Dyslexia  
2. Reading motivation

3. helplessness  
4. Attribution Style retraining

تصادفی انتخاب کردیم. در نهایت مجدداً به طور تصادفی ۱۵ نفر برای گروه آزمایشی انتخاب و ۱۵ نفر برای گروه گواه انتخاب شدند.

## ابزار

### ■ آزمون خواندن و نارساخوانی

آزمون توسط کرمی نوری و مرادی (۱۳۸۷) که بر روی ۱۶۱۴ دانش‌آموز (۷۷۰ پسر و ۸۴۴ دختر) در ۵ پایه ابتدایی که قابل اجرا بود برای تشخیص نارساخوانی در دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی شد. این آزمون دارای ۶۰ پرسش (به صورت بله/خیر) و ۱۰ خرده‌مقیاس فرعی (آزمون خواندن واژه‌ها، آزمون خواندن واژه‌های بدون معنی، آزمون درک واژه‌ها، آزمون درک متن، آزمون قافیه‌ها، آزمون نامیدن تصاویر، آزمون حذف آواها، آزمون زنجیر کلمات، آزمون نشانه حروف و آزمون نشانه واژه‌ها) است. نقطه برش این آزمون به این صورت است که اگر نمره فرد ۱۵۷ یا کمتر باشد به عنوان دانش‌آموز نارساخوان محسوب می‌شود. با اینکه پایایی این آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ که مقادیر آن برای هر خرده‌آزمون متفاوت است، ولی می‌توان گفت بین ۰/۹۸ تا ۰/۴۳ بیان کرد، هرچند که خود کرمی نوری، مرادی ضریب آلفای آن را ۰/۸۳ اعلام کردند. روایی محتوایی این ابزار توسط کرمی نوری و مرادی به صورت محتوایی کیفی مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. همچنین روایی عاملی (که نوعی روایی سازه است) پرسشنامه نیز توسط سازندگان آزمون یعنی کرمی نوری محاسبه و تأیید شده است (۲۲).

### ■ مقیاس انگیزش خواندن

این پرسشنامه جز ابزارهای خود گزارش‌دهی است که برای دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مناسب است و به صورت فردی و گروهی قابل اجرا است. گاتری، مک گوفا و ویگفیلد در سال (۱۹۹۲) در مرکز پژوهشی خواندن ایالات متحده آمریکا، با هدف سنجش انگیزش خواندن دانش‌آموزان تهیه و تدوین شد. البته نسخه نهایی و تجدید نظر شده در سال (۱۹۹۷) توسط ویگفیلد و گاتری در دانشگاه مرلند منتشر شد. این مقیاس دارای ۵۴ گویه و هرگویه دارای ۴ گزینه می‌باشد و روش نمره‌گذاری بر اساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت است. یعنی به گزینه (کاملاً مخالفم) عدد (۱) و به گزینه (کاملاً موافقم) عدد (۴) تعلق می‌گیرد. از سوی دیگر آنها برای این مقیاس، ۱۱ خرده‌مقیاس شناسایی کرده‌اند که آن‌را در ۳ دسته جای داده‌اند (باورهای

در زمینه‌ی تحصیلی و هم در تمام موفقیت‌های در طول زندگی نقش مهمی را ایفا می‌کند. به طوری که افراد دچار استیصال اکتسابی، هرگونه انگیزش برای تلاش کردن در زندگی را از دست می‌دهند (۲۱). بنابراین فراهم کردن زمینه مناسب برای دانش‌آموزانی که چالش‌های فراوانی در خصوص آموزش دارند و از طرف دیگر دچار سوگیری‌های اسنادی و برداشت‌های اشتباه از ادراک خود و دیگران هستند که سبب تحمل استرس و اضطراب بیشتری می‌شود، می‌تواند کمک کننده باشد. این پژوهش با تأکید بر جنبه‌های اسناد سعی در آماج قراردادن اسنادهای بدبینانه و تبدیل آن به اسنادهای مطلوب از طریق مورد بحث قرار دادن افکار بدبینانه است.

## روش

روش پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش عبارت است از تمامی دانش‌آموزان نارساخوان از سن ۸ تا ۱۲ سال که در شهر رشت مشغول به تحصیل در سال ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شد و برحسب شرایط ورود و خروج از پژوهش انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش برای کودکان؛ دارا بودن هوش بهر بین ۱۱۵ تا ۸۵ در مقیاس چهارم ویرایش شده هوشی وکسلر کودکان (در پرونده تحصیلی موجود بود)، داشتن حداقل ۸ سال سن، ضعیف بودن در مهارت خواندن از نظر معلمان و کسب نمره حداقل ۱/۵ انحراف استاندارد پایین‌تر از میانگین در آزمون خواندن و نارساخوانی کرمی نوری و مرادی (۱۳۸۷). ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل؛ وجود اختلالات همراه مانند اختلال رفتار هنجاری یا نافرمانی مقابله‌ای، وجود مشکلات جسمانی شدید، غیبت بیش از ۳ جلسه در فرایند آموزش است. ابتدا با کسب معرفی نامه از دانشگاه و ارائه‌ی آن به آموزش و پرورش کل استان گیلان و همچنین به آموزش و پرورش استثنایی گیلان، مجوز مربوطه اخذ شد. از بین مراکز اختلال یادگیری معرفی شده از طرف سازمان استثنایی شهر رشت یک مرکز به طور تصادفی انتخاب شد. برای اجرای پژوهش با دادن پرسشنامه اختلال خواندن به کودکانی که بالای ۹ سال سن و دارای اختلال یادگیری هستند (قبلاً با تشخیص روان‌شناس مرکز شناسایی شده بودند و بهره‌هوشی بهنجار کودکان تأیید شده است). آزمون گرفته شد و بعد، از بین آنهایی که نمره آزمون کسب کردند ۳۰ نفر نارساخوان به طور

مدل اسنادی واینر شکل گرفته است. ولی تأکید بیشتر فرایند آموزشی بر کتاب کودک خوش بین سلیگمن بود. در این برنامه آموزشی برای یادگیری بهتر مفاهیم مورد نظر و جذابیت بیشتر برنامه از روش غیر مستقیم آموزشی بهره گرفته شد. به این صورت که مفاهیم را در غالب داستان بیان کرده، که در اکثر داستان‌ها با به‌کار بردن تصاویر کارتونی که دارای حباب‌های فکری مرتبط با موضوع داستان هستند و این حباب‌های فکری به دانش‌آموزان اجازه می‌داد تا نحوه فکر کردن خودشان را به راحتی جایگزین فکرهای تصاویر کنند (کندال، ۲۰۰۰ به نقل از منوتی، فریمن و کریسنر، ۲۰۰۶). اجرای این پژوهش ۱۱ جلسه طول کشید که هر جلسه ۲ روز در هفته برگزار و به مدت ۴۵ دقیقه زمان نیاز داشت و پژوهشگر آموزش دهنده جلسات بود. خلاصه جلسات آموزشی در جدول (۱) ارائه شده است.

شایستگی و توانمندی در خواندن، انگیزش درونی و بیرونی برای خواندن، اهمیت و دلایل اجتماعی در خواندن) پایایی این پرسشنامه برای تمامی ابعاد و ۵۳ گویه مقیاس خواندن توسط سازندگان از ۰/۴۳ تا ۰/۸۱. گزارش شده است. که پایایی این مقیاس در ایران توسط رقیب دوست و اصغریپور (۱۳۸۸) براساس فرمول ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸. به دست آمد. سپس برای تعیین روایی محتوا که به صورت کیفی بررسی شد، پرسشنامه در اختیار ۵ نفر از اعضای هیئت علمی رشته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی که در حوزه انگیزش نیز فعالیت داشتند، قرار داده و روایی محتوایی آن تأیید شد.

### معرفی برنامه آموزشی

همان‌طور که قبلاً بیان شد این برنامه براساس نظریه خودکارآمدی بندورا و مدل درماندگی آموخته‌شده سلیگمن و

جدول (۱) خلاصه جلسات آموزشی در بازآموزی اسنادی

جلسه	هدف	محتوا	تکلیف
یکم	آشنایی با اعضا و برنامه آموزشی	صحبت در مورد اهداف آموزشی و بیان چارچوب و قواعد برنامه آموزشی	همکاری والدین در جهت ترغیب کودکان برای اجرای برنامه‌های آموزشی آتی.
دوم	آموزش گفتگوی درونی	گفتگو در مورد نوع اسنادهای که شرکت‌کنندگان دارند و آگاهی کودک از تأثیر گفته‌های درونی خود که چه میزان تعمیم‌پذیر و پایدار است.	گفتگوهای درونی خود را بنویسند و برای جلسه بعد با خود بیاورند.
سوم	شرح مدل (ABC) = (A: اتفاقات ناراحت‌کننده، B: باور، C: پیامد)	باید به زبان ساده همراه با مثال برای تفهیم کردن مطالب به دانش‌آموزان که احساسات آنها از خود وقایع ناراحت‌کننده نیست بلکه به خاطر گفتگوی درونی خودشان است.	اتفاقات ناراحت‌کننده‌ای که در طول این هفته می‌افتد یادداشت و بر اساس مدل ABC آنها را تفکیک کنند.
چهارم	آشنایی با تغییر سبک اسنادی	آموزش برای حل مسائل ۳ بُعد درونی (درونی/بیرونی، کلی/اختصاصی و پایدار/ناپایدار) و بعد با توجه به این ۳ بُعد مذکور اسنادهای بدبینانه و خوش‌بینانه را نسبت به علت رویدادها توصیف می‌کنیم	رویدادهای اخیر ناراحت‌کننده خود را به اسنادهای بدبینانه و خوش‌بینانه دسته‌بندی و یادداشت کنند.
پنجم	مسئولیت‌پذیری در برابر رویدادها	به کودک یاد می‌دهیم به جای سرزنش کردن عوامل بیرونی در هنگام رویدادها خودش مسئولیت را بپذیرد.	برای اطمینان حاصل کردن از کودک که بین اسناد بدبینانه و خوش‌بینانه تمایز قائل می‌شود تمرینات را با والدین انجام دهند.

جلسه	هدف	محتوا	تکلیف
ششم	تشخیص سبک سرزنش خود	آشنا ساختن کودکان با تفکر مطلق اندیشی، احساس گناه و تأثیر آن در تشدید اسنادهای بدبینانه و افسردگی	تمام احساسات خود را برای اتفاقات اخیر یادداشت کند و جلسه بعدی باید آنها را شرح دهند.
هفتم	فهماندن این نکته به کودک که تمام اتفاقات چندین دلیل دارد نه یک دلیل.	یک بازی: در این جلسه بعد از اینکه وقایع منفی را توصیف کردیم سپس علت‌های احتمالی را با هم بررسی و هر علت را بر روی یک تکه از برش کیک می‌گذاریم حالا هر برش را با سبک اسنادی تفسیر می‌کنیم.	با دادن چندین برش‌های کیک به او باید علت احساسات منفی که دارد یادداشت کنند.
هشتم	آموزش مجادله و مقابله با نگرش‌های فاجعه‌پندارانه	در این جلسه دانش‌آموزان باید دیدگاه خودشان را به دقت بررسی کنند و یاد بگیرند که افکار منفی و سرزنش‌های کورکورانه را نپذیرند.	ضمن یادداشت علت احساسات منفی خود راه‌حل مقابله با این افکار و نپذیرفتن آن را بنویسند.
نهم	شرح مدل ABCDEF به زبان ساده	با ارائه مثال‌هایی از طریق بیان داستان و سپس از کودک می‌خواهیم اسنادهای مثبت و واقع‌بینانه را جایگزین اسناد منفی کند. و ارائه این مطلب به کودک که احساسات منفی آنها هنگام رویداد ناراحت به خاطر گفتار درونی خودشان است نه نوع رویداد	اتفاقات ناراحت‌کننده را بر اساس مدل ABCDEF تفکیک و یادداشت کنند.
دهم	اجتناب از فاجعه‌پنداری	در این جلسه ذهن کودک را آماده می‌کنیم برای زمانی‌که با اندیشه‌های مختلفی مانند بدترین، بهترین و احتمالی‌ترین وضعی که با آن روبه‌رو می‌شود	اندیشه‌های خود را از بدترین تا بهترین تصویری که ممکنه داشته باشند شرح دهند.
یازدهم	بازی ذهنی	در این بازی پژوهشگر شروع می‌کند به ارائه افکار منفی و کودک باید علاوه بر اینکه با افکار خوش‌بینانه جایگزینش کند باید علت اشتباه بودن این افکار را نیز مشخص کند.	جایگزینی افکار خوش‌بینانه به هنگام تفکر بدبینانه که باعث احساس ناراحتی در آنها می‌شوند.

## روش اجرا

برای اجرای پژوهش بعد از تصویب پروپوزال و اخذ مجوز از دانشگاه و آموزش و پرورش شهر رشت، به آموزشگاه مورد نظر مراجعه شد. پس از تشخیص و سرند آزمودنی‌ها در مورد نارساخوان بودن دانش‌آموزان به تمام آنها مقیاس معرفی شده در پژوهش نزد دانش‌آموزان قرار داده شد. سپس با توجه به نمره‌های کسب کرده دانش‌آموزان از مقیاس‌ها به‌طور تصادفی ۳۰ نفر را انتخاب کرده، آنگاه آنها در گروه گواه و آزمایشی (هر

کدام ۱۵ نفر) جایگزین شدند. بعد با کسب رضایت از والدین برای شرکت فرزندان‌شان در پژوهش، در نهایت برنامه آموزشی را بر روی گروه آزمایشی انجام شد. برنامه آموزشی به‌صورت انفرادی در طی ۱۱ جلسه که ۲ روز در هفته برگزار و به مدت ۴۵ دقیقه زمان نیاز داشت و همان‌طور که در جدول (۱) ملاحظه شد، این برنامه در جلسات اول آموزش با مفاهیم ساده شروع ولی بتدریج در طی جلسات مفاهیم به‌صورت ذهنی و قابل فهم ارائه شد. در این مدت گروه گواه آموزشی دریافت نکرد. بعد از

افراد مورد پژوهش در گروه آزمایشی ( $1/08 \pm 9/20$ ) سال و در گروه گواه ( $1/33 \pm 9/27$ ) سال و در دامنه سنی ۸ تا ۱۲ سال قرار داشتند. از نظر وضعیت جنسیت، ۶۶/۷ درصد افراد گروه آزمایشی و ۶۰ درصد افراد گروه گواه پسر بودند. در جدول (۲) خلاصه آماره توصیفی متغیرهای وابسته در گروه‌های آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت و کنترل در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون گزارش شده است.

پایان جلسات آموزشی، پس‌آزمون بر روی هر دو گروه آزمایشی و گواه انجام شد تا اثربخشی آموزش سبک اسنادی بر روی گروه آزمایشی مورد اندازه‌گیری قرار گیرد. بعد از پایان جلسات آموزشی مجدداً همین جلسات برای گروه گواه تکرار شد.

### یافته‌ها

در این پژوهش ۳۰ نمونه شامل، ۱۵ نفر در گروه آزمایشی و ۱۵ نفر در گروه گواه مورد بررسی قرار گرفت. میانگین سنی

جدول ۲) شاخص‌های توصیفی نمرات آزمودنی‌های دو گروه در متغیر انگیزش خواندن و خرده مقیاس‌های آن

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		مرحله	
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	گروه	متغیر
۱۰/۲۴	۱۴۲/۹۲	۱۰/۸۴	۱۱۹/۶۶	آزمایشی	انگیزش خواندن
۱۲/۰۲	۱۲۸/۰۶	۱۲/۴۹	۱۲۱/۲۶	گواه	
۱/۴۴	۱۱/۹۲	۱/۵۴	۹/۶۰	آزمایشی	خودکارآمدی در خواندن
۲/۲۳	۱۰/۱۳	۲/۲۹	۱۰/۰۱	گواه	
۲/۲۳	۱۱/۰۷	۲/۴۲	۹/۸۰	آزمایشی	تلاش برای خواندن
۲/۱۷	۱۰/۸۰	۲/۱۹	۱۰/۶۰	گواه	
۱/۳۵	۸/۰۱	۱/۸۳	۷/۹۳	آزمایشی	اجتناب از خواندن
۱/۹۲	۸/۸۶	۱/۸۸	۸/۴۶	گواه	
۲/۹۵	۱۴/۳۸	۲/۳۱	۱۰/۶۶	آزمایشی	حس کنجکاوی در خواندن
۲/۳۶	۱۲	۲/۵۷	۱۱/۰۶	گواه	
۲/۰۱	۱۴/۰۷	۲/۴۱	۱۲/۶۶	آزمایشی	کوشش برای خواندن
۲/۲۳	۱۳/۴۶	۲/۱۸	۱۲/۷۳	گواه	
۰/۹۶	۶/۵۳	۱/۰۳	۵/۹۳	آزمایشی	اهمیت خواندن
۱/۴۰	۶/۱۳	۱/۶۳	۵/۶۰	گواه	
۰/۸۷	۱۴/۴۶	۱/۵۷	۱۲/۰۶	آزمایشی	شناخت نسبت به خواندن
۱/۵۴	۱۳/۶۶	۱/۵۳	۱۲/۷۳	گواه	
۱/۵۸	۱۳/۰۱	۱/۴۵	۱۱/۴۶	آزمایشی	کسب نمرات در خواندن
۲/۰۳	۱۱/۱۳	۲/۰۴	۱۰/۸۰	گواه	
۱/۵۶	۱۸/۵۳	۲/۰۹	۱۴/۵۳	آزمایشی	رقابت در خواندن
۲/۱۶	۱۵/۴۶	۲/۳۸	۱۴/۶۰	گواه	
۲/۵۳	۱۵/۰۷	۲/۵۰	۱۱/۸۶	آزمایشی	موقعیت اجتماعی خواندن
۲/۲۵	۱۳/۲۶	۲/۱۹	۱۲/۴۰	گواه	
۰/۸۹	۱۵/۸۴	۱/۵۵	۱۳/۱۳	آزمایشی	پذیرفتن خواندن
۱/۹۹	۱۳/۱۳	۱/۷۹	۱۲/۲۶	گواه	

جهت بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت بر انگیزش خواندن در کودکان نارساخوان از آزمون تی مستقل با نمرات افتراقی (تفاوت بین نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون) استفاده و نتایج در جدول (۳) ارائه شده است. نتایج آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس‌ها نشان داد که واریانس انگیزش خواندن ( $F_{(1,26)}=7/177, P=0/013$ ) و شیب خط رگرسیون ( $F_{(2,25)}=98/871, P<0/001$ )، لذا استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری قابل اجرا نمی‌باشد، بنابراین

جهت بررسی تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت بر انگیزش خواندن در کودکان نارساخوان از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده می‌شود. جهت بررسی این آزمون، پیش‌فرض‌های همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب خط رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به معناداری آزمون لوین ( $F_{(1,26)}=7/177, P=0/013$ ) و شیب خط رگرسیون ( $F_{(2,25)}=98/871, P<0/001$ )، لذا استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری قابل اجرا نمی‌باشد، بنابراین

جدول ۳) نتایج آزمون تی مستقل جهت بررسی تفاوت گروه‌های آزمایشی و گواه در نمره افتراقی انگیزش خواندن در کودکان نارساخوان

اندازه اثر	نتیجه آزمون	تفاوت میانگین	انحراف معیار	میانگین	گروه
۳/۵۰۶	$t(17/711)=8/866$	۲۰/۱۶	۵/۹۰	۲۳/۰۱	آزمایشی
	$P<0/001$		۱۴/۳	۶/۸۰	گواه

روش‌های آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده می‌شود. استفاده از این آزمون‌ها، مستلزم رعایت پیش‌فرض‌هایی است که پیش از اجرای آزمون مورد بررسی قرار گرفتند. مهم‌ترین پیش‌فرض‌ها عبارت‌اند از: همگنی واریانس‌ها (آزمون لوین برای همه‌ی خرده‌مقیاس‌ها در سطح ۰/۰۱ معنا دارد ( $P>0/01$ )). بنابراین شرط همگنی واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است، همگنی شیب خط رگرسیون (آماره‌های چندمتغیری مربوطه یعنی لامبدای ویلکز) در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نمی‌باشند. بنابراین مفروضه همگنی ضرایب رگرسیون برقرار می‌باشد.

با توجه به جدول (۳) میانگین نمره انگیزش خواندن در گروه آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت در کودکان نارساخوان به‌طور معناداری بیشتر از میانگین گروه گواه می‌باشد ( $P<0/001$ ). بنابراین این بخش از فرضیه تأیید می‌شود که بین دو گروه آزمایشی و گواه از لحاظ میزان انگیزش خواندن کودکان نارساخوان تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه به اندازه اثر کوهن انگیزش (۳/۵۰۶) نیز نشان می‌دهد که این تفاوت در جامعه بالا است. جهت بررسی این تفاوت‌ها و ارزیابی دقیق‌تر نتایج اثربخشی آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت بر انگیزش خواندن و خرده‌مقیاس‌های آن در کودکان نارساخوان از

جدول ۴) خلاصه تحلیل کوواریانس چندمتغیری خرده‌مقیاس‌های انگیزش خواندن

متغیر	آزمون‌ها	مقدار	درجه آزادی	F	معناداری	$\eta^2$
آزمایشی	آزمون اثر بیلابی	۰/۹۱۸	۱۱و۵	۵/۱۰۹	۰/۰۴۲	۰/۹۱۸
	لامبدای ویلکز	۰/۰۸۲	۱۱و۵	۵/۱۰۹	۰/۰۴۲	۰/۹۱۸
گواه	اثر هتلینگ	۱۱/۲۴۰	۱۱و۵	۵/۱۰۹	۰/۰۴۲	۰/۹۱۸
	بزرگترین ریشه روی	۱۱/۲۴۰	۱۱و۵	۵/۱۰۹	۰/۰۴۲	۰/۹۱۸

وابسته در مجموع معنادار می‌باشد، میزان این تفاوت در جامعه ۹۱ درصد و در سطح بالا است. در ادامه برای پی بردن به اینکه در کدام یک از متغیرهای وابسته بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد، جدول (۵) نشان داده شده است.

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد، اثر گروه بر ترکیب خرده‌مقیاس‌های انگیزش خواندن در کودکان نارساخوان معنادار می‌باشد ( $F(5,11)=5/109, P=0/042, \eta^2=0/918$ ). نتایج نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای

جدول (۵) نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای تفاوت بین گروهی خرده‌مقیاس‌های انگیزش خواندن

متغیرها	مجموع مجذورات	DF	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر
الگوی اصلاح شده	خودکارآمدی در خواندن	۱۲	۸/۰۷۵	۶/۰۳۵	<۰/۰۰۱	۰/۸۲۸
	تلاش برای خواندن	۱۲	۹/۵۲۵	۸/۱۳۸	<۰/۰۰۱	۰/۸۶۷
	اجتناب از خواندن	۱۲	۵/۷۸۷	۹/۱۱۹	<۰/۰۰۱	۰/۸۷۹
	حس کنجکاوی در خواندن	۱۲	۱۴/۴۴۱	۴/۳۸۶	۰/۰۰۴	۰/۷۷۸
	کوشش برای خواندن	۱۲	۸/۲۱۳	۵/۴۲۸	<۰/۰۰۱	۰/۸۱۳
	اهمیت خواندن	۱۲	۲/۵۴۴	۳/۹۸۶	۰/۰۰۷	۰/۷۶۱
	شناخت نسبت به خواندن	۱۲	۲/۶۰۵	۲/۴۸۸	۰/۰۴۹	۰/۶۶۶
	کسب نمرات در خواندن	۱۲	۷/۹۵۳	۷/۲۰۰	<۰/۰۰۱	۰/۸۵۲
	رقابت در خواندن	۱۲	۱۱/۱۹۶	۶/۳۷۸	<۰/۰۰۱	۰/۸۳۶
	موقعیت اجتماعی خواندن	۱۲	۱۰/۸۱۴	۳/۹۶۵	۰/۰۰۷	۰/۷۶۰
	پذیرفتن خواندن	۱۲	۸/۲۲۲	۶/۸۴۴	<۰/۰۰۱	۰/۸۴۶
گروه	خودکارآمدی در خواندن	۱	۱۱/۷۳۵	۸/۷۷۲	۰/۰۱۰	۰/۳۶۹
	تلاش برای خواندن	۱	۵/۸۸۱	۵/۰۲۵	۰/۰۴۱	۰/۲۵۱
	اجتناب از خواندن	۱	۰/۲۱۲	۰/۳۳۴	۰/۵۷۲	۰/۰۲۲
	حس کنجکاوی در خواندن	۱	۳۱/۳۷۱	۹/۵۲۸	۰/۰۰۸	۰/۳۸۸
	کوشش برای خواندن	۱	۱/۳۶۲	۱/۳۶۲	۰/۳۵۸	۰/۰۵۷
	اهمیت خواندن	۱	۰/۰۲۷	۰/۰۲۷	۰/۸۴۰	۰/۰۰۳
	شناخت نسبت به خواندن	۱	۴/۱۳۳	۴/۱۳۳	۰/۰۶۶	۰/۲۰۸
	کسب نمرات در خواندن	۱	۱۷/۴۰۲	۱۵/۷۵۵	<۰/۰۰۱	۰/۵۱۲
	رقابت در خواندن	۱	۴۱/۶۹۸	۴۱/۶۹۸	<۰/۰۰۱	۰/۶۱۳
	موقعیت اجتماعی خواندن	۱	۸/۱۰۶	۲/۹۷۲	۰/۱۰۵	۰/۱۶۵
	پذیرفتن خواندن	۱	۲۶/۷۹۷	۲۶/۷۹۷	<۰/۰۰۱	۰/۵۹۸

شناخت نسبت به خواندن و موقعیت اجتماعی خواندن از نظر آماری تفاوت معنادار وجود دارد ( $P<0/05$ )، این بدین معناست که آموزش راهبردهای سبک اسناددهی مثبت توانسته منجر به ایجاد تفاوت معنادار میانگین نمرات خرده‌مقیاس‌های متغیر انگیزش خواندن در مرحله پس‌آزمون در سطح خطای ۰/۰۵ شود

جدول (۵) نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری اثرات بین گروهی برای گروه‌های آزمایشی و گواه در متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. با توجه به آماره F جدول (۵) بین دو گروه آزمایشی و گواه در تمامی خرده‌مقیاس‌های متغیر انگیزش خواندن به جز اجتناب از خواندن، کوشش برای خواندن، اهمیت خواندن،



نتایج یافته‌های حاصله نشان داد که فرضیه آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت باعث بهبود انگیزش خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان مورد پذیرش واقع شده است. این یافته همسو است با پژوهش شیردل و همکاران (۲۳) که در زمینه راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسنادی توسط واسطه انگیزه پیشرفت در بین دانش‌آموزان انجام دادند، که موجب افزایش سبک اسناد درونی برای رویدادهای مثبت شد. از طرف دیگر پژوهشی که وودکاک (۲۰) انجام داد به این نتیجه رسید پاسخ‌های اسنادی به دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری خاص تأثیرگذار است. یعنی باعث شد دانش‌آموزان احساس ناامیدی کمتری کنند و انتظارات کمتری برای شکست آینده دارند. به غیر از این مویاسارو و کامالا (۱) و کانو و همکاران (۹) پژوهش‌های در مورد راهبردهای یادگیری انگیزشی بر دانش‌آموزان نارساخوان اجرا کردند و به این نتیجه رسیدند برای هدایت یک فرد نارساخوان به سمت موفقیت تحصیلی، یک رویکرد آموزشی برای ایجاد انگیزه ضروری است.

بنابراین انگیزش با موفقیت تحصیلی و سبک اسنادی رابطه دارد. یعنی هرچه سبک اسنادی درونی‌تر باشد، گرایش به سوی ناکامی‌ها کمتر و انگیزش برای موفقیت بالاتر می‌رود و هرچه انگیزش برای موفقیت بالاتر باشد، نگرش برای زندگی مثبت‌تر می‌شود. نکته اساسی این پژوهش‌ها این است که هنگامی که افراد برای رسیدن به موفقیت‌ها سخت تلاش می‌کنند، در انجام وظایف خود موفق خواهند شد. عمده یافته پژوهش‌ها این است که علت موفقیت‌ها درونی بوده و به عامل تلاش بستگی داشته است. درواقع این یک درک روشنی از انگیزش و سبک اسنادی است. می‌توان گفت کسانی که فاقد انگیزش باشند و با شکست روبه‌رو شوند تمایل دارند، دلایل تغییر ناپذیری را برای رویدادها بیاورند از همین رو شکست بر آن بیشتر تحمیل می‌شود. چون تلاشی برای رفع آن نمی‌کنند. این در حالی است که افراد با انگیزش رو به بالا حتی در هنگام شکست دلایلی مانند ناپایداری و تغییرپذیری برای رویدادها ذکر می‌کنند و در صدد جبران ناکامی‌ها با پتانسیل بالاتر برای بازدهی بیشتر در کار برمی‌آیند. به بیان دقیق‌تر افراد با انگیزش بالا برای محافظت از خود و برای موفقیت‌ها دلایل پایدار ولی برای شکست‌ها به دلایل ناپایدار و بیرونی اسناد می‌دهند.

یافته‌های اسکندری و همکاران (۱۵) کاملاً همسو با یافته‌های این پژوهش است، در این پژوهش نشان داده شد افراد با

سبک اسنادی خوش بینانه معمولاً به جای انتساب شکست‌ها به عوامل کنترل‌ناپذیر، آنها را به تلاش‌های ناکافی یا راهبردهای نامناسب نسبت می‌دهند. این افراد غالباً، موانع را قابل رفع و مسائل را قابل حل در نظر می‌گیرند و در جهت دستیابی به اهداف خود، با پشتکار تلاش می‌کنند. سبک اسنادی می‌تواند به عنوان یک واسطه بین انگیزش و موفقیت تحصیلی عمل کند. پس اگر دانش‌آموزان یاد بگیرند که شکست به عنوان یک مرحله قابل قبول در یادگیری محسوب می‌شود، که با تلاش و تمرین قابل جبران است، انگیزش آنها بالاتر می‌رود. ولی از آنجایی که دانش‌آموزان نارساخوان شکست را مطلق و پایدار می‌دانند که قابل جبران نیست، بنابراین عمدتاً این گروه از دانش‌آموزان اسنادهایی را در واکنش به شکست بیشتر نشان می‌دهند تا واکنش به موفقیت، پس با توجه به این نتیجه‌ها می‌توان گفت همبستگی بالایی بین افکار در مورد موفقیت‌ها و شکست‌ها وجود دارد به طوری که اگر دانش‌آموز تجربیات شکست متعدد، داشته باشد، به سمت افکار منفی جهت می‌گیرد. باورهای منفی که شامل عدم کنترل‌پذیری و پایداری شکست‌ها است عامل کاهش انگیزش محسوب می‌شوند. در مقابل اگر تجربیات یا فقط تفکر افراد مثبت باشد، علاقه و اشتیاق به تحصیل افزایش می‌یابد. افزایش انگیزش به تحصیل و خواندن می‌تواند باعث علاقه‌مند شدن دانش‌آموزان به چالش‌های درون‌متنی در حین خواندن شود و حتی احساس یاس، ناامیدی و عدم اطمینان آنها کاهش می‌یابد.

انگیزش بیشتر برای یادگیری به عاملی تبدیل می‌شود تا دانش‌آموزان علت‌های شکست و موفقیت خودشان را شناسایی کنند. این شناسایی کمک می‌کند تا از احساس درماندگی رها شوند و دیگر می‌توانند ذهنیت یا تفکر مثبت را جایگزین کنند. هرچه انگیزش درونی‌تر شود تلاش‌ها بیشتر می‌شود و با کسب موفقیت احساس غرور می‌کند. انگیزش درونی از اثرات سبک اسنادی است، بر اساس پژوهش کوستنر (۱۹۹۰) که بر روی سبک اسنادی، تمرکز مقایسه‌ای ستایش، انگیزش درونی کارکرد به این نتیجه رسید، اگر دانش‌آموزان علت موفقیت خود را به عوامل بیرونی نسبت دهند به این معنا است که رویدادهای بیرونی تعیین‌کننده انگیزش است و این افراد انگیزش بیرونی دارند. اما اگر افراد انگیزش درونی داشته باشند به جای تمرکز بر ستایش و تأیید دیگران، تمرکز بیشتر بر کار می‌گذارند. در نتیجه احتمال موفقیت افزایش می‌یابد. افراد با انگیزش درونی، موفقیت‌ها را به عوامل درونی

دوره‌ها می‌شود. بنابراین پیشنهاد می‌شود از دیگر روش‌های ارزیابی مانند مشاهده و مصاحبه در کنار پرسشنامه‌ها استفاده شود تا مانع تأثیرگذاری توضیحات شفاهی هنگام خواندن پرسش‌ها برای کودکان شود و از آزمون پی‌گیری برای جلوگیری از سوگیری آشنایی با پرسش‌ها پیش و پس از آزمون استفاده شود و برای افزایش اعتبار پژوهش بر روی دیگر دوره‌های سنی اجرا شود.

### تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی نویسنده اول مقاله است و نویسندگان از والدین برای همیاری فرزندان‌شان در این پژوهش و نیز مدارس اختلال یادگیری شهر رشت کمال تشکر را دارند.

### تضاد منافع

انجام این پژوهش برای نویسندگان هیچ‌گونه تضاد منافع نداشته است.

### References

1. Muyassaroh, S. N., & Kamala, I. (2021). Learning motivation of dyslexia students in overcoming learning difficulties. *Abdau: Jurnal Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah*, 4(1), 116-125.
2. Demirkan, H., & Demirbaş, Ö. O. (2010). The effects of learning styles and gender on the academic performance of interior architecture students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1390-1394
3. Karimi b, Alizadeh H, Pirzadi H, And Karimi A. Reading learning disorder (assessment and training program). second edition. Tehran: ravan publishing; 2019, pp: 8-25. [Persian].
4. Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual review of psychology*, 63, 427-452.
5. Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2015). Developmental dyslexia. *Annual review of clinical psychology*, 11, 283-307
6. Primasari, I. F. N. D., & Supena, A. (2021). Meningkatkan Kemampuan Membaca Siswa Disleksia Dengan Metode Multisensori Di Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 5(4), 1799-1808.

نسبت و به ارزیابی شناخت درستی از خود می‌رسد. شناخت احتمال موفقیت را افزایش می‌دهند. افراد با انگیزش درونی موفقیت‌ها را کنترل‌پذیر و پایدار می‌دانند. عوامل درونی سبب تفکر بیشتر در مورد خود و شناخت واقعی و کامل‌تری نسبت به خود می‌شود.

### نتیجه‌گیری

مطالعات نشان می‌دهد که اساسی‌ترین هدف وجود انسان سازگاری با محیط و رضایت داشتن از زندگی است. دنبال کردن اهداف، یک انگیزش درونی برای ترویج تغییر و رشد انسان‌ها ایجاد می‌کند. به عبارت دیگر انگیزش به نوعی دنبال کردن اهداف‌ها است. پس اگر فردی اهداف بالاتری برای خودش تعیین کند و به این آگاهی از خود برسد که با تلاش بیشتر به موفقیت بالاتری می‌رسد، توقع بیشتری برای تحقق اهداف خود به دست می‌آورد. در واقع نگرش مثبت‌تری نسبت به زندگی پیدا می‌کند. نگرش مثبت باعث می‌شود که اگر فردی تجربه خوشایندی به دست آورد احساس و رفتار سالم‌تری نسبت به خودش داشته باشد. یعنی موفقیت را به عوامل درونی اسناد می‌دهد. با این حال تمایل به توضیح دادن نتایج خوب مانند آوردن دلیل عوامل درونی، می‌تواند به دانش‌آموزان در سایر حوزه‌های زندگی کمک کند و این نوع نگرش‌ها به افراد کمک می‌کند تا از موفقیت‌های جزئی خود لذت ببرند و از آن به عنوان پرچم‌های احساسی مثبت برای گسترش و ایجاد شناخت بیشتر خود استفاده کنند. بنابراین یافته‌ها اهمیت تشویق دانش‌آموزان را به تفکر مثبت نه تنها در مورد شکست‌ها بلکه در مورد موفقیت‌های که تجربه کرده‌اند، برجسته می‌کند. این می‌تواند به عنوان شروعی برای عملکرد خوب دانش‌آموزان باشد. به طور خاص انگیزش محرکی برای شناخت از خود محسوب می‌شود که نتایج مدرسه و عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. امروزه مطالعات آینده به سمتی می‌رود که نحوه تدریس و باورهای ذهنی معلمان علاوه بر کودکان در کلاس درس مورد ارزیابی قرار می‌دهند تا متوجه عامل بازدارنده پیشرفت در محیط مدرسه را شناسایی کنند.

با توجه به محدودیت‌های پژوهش که شامل هشجاری و کسب تجربه در آزمودنی‌ها هنگام اجرای پیش‌آزمون، همچنین قرائت و توضیح دادن اکثر پرسش‌ها به صورت شفاهی به دلیل نارساخوان بودن کلیه کودکان و نیز دامنه سنی کودکان که بین ۱۲ تا ۸ سال بوند، مانع تعمیم‌دهی پژوهش به تمام

7. Filippello, P., Buzzai, C., Messina, G., Mafodda, A. V., & Sorrenti, L. (2020). School refusal in students with low academic performances and specific learning disorder. The role of self-esteem and perceived parental psychological control. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(6), 592-607.
8. Tovli, E. (2014). "The Joy of Reading"-An Intervention Program to Increase Reading Motivation for Pupils with Learning Disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 2(4), 69-84.
9. Cano, S. R., Alonso, P. S., Benito, V. D., & Villaverde, V. A. (2021). Evaluation of motivational learning strategies for children with dyslexia: A FORDYSVAR proposal for education and sustainable innovation. *Sustainability*, 13(5), 2666.
10. Tamannaefar M. R, Gandome Z. Correlation between achievement motivation and academic achievement in university students. *Iranian Quarterly of Education Strategies*. 2011; 4(1): 15-19. [Persian].
11. Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190-195.
12. Hosseinzadeh Kolesari, B., Kafi Masouleh, S. M., & Abolghasemi, A. (2022). Comparison of Learning Styles in Students with Learning Disorder, Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and Normal. *Journal of Learning Disabilities*, 11(3), 45-61 [Persian].
13. Woodcock, S., & Jiang, H. (2018). A cross-national comparison of attributional patterns toward students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 51(1), 3-17.
14. Duke, L. I. (2002). The Effects of Attribute Retraining on Developmental Mathematics Student Performance and Attributions. *Developmental Education: Policy and Practice*, 139.
15. Eskandari, E., Amiri, S., & Ghamarani, A. (2020). The effect of optimistic attributional style training on self-efficacy of normal and dyslexic boys. *Advances in Cognitive Science*, 22(3), 123-131 [Persian].
16. Sadri Damirchi S, Gholami S, & Mojarrad, A. Comparison of the attribution styles and cognitive avoidance in students with special learning disorder and normal students. *Journal of Learning Disabilities*. 2020; 4(9): 73-88. [Persian].
17. Gibby-Leversuch, R., Hartwell, B. K., & Wright, S. (2021). Dyslexia, literacy difficulties and the self-perceptions of children and young people: a systematic review. *Current Psychology*, 40(11), 5595-5612
18. Tabatabai, Z., Kazemi, S. A., Rezaei, A., & Kouroshnia, M. (2020). Designing a casual model for academic adjustment based on personality traits with the mediating role of attribution styles. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 22(6), 450-461.
19. Ghasemi, F. (2021). A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness. *Learning and Motivation*, 73, 101705.
20. Woodcock, S. (2021). Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward students with and without specific learning difficulties. *Dyslexia*, 27(1), 110-125.
21. Oliveira, E. C., & Hunziker, M. H. (2014). Longitudinal investigation on learned helplessness tested under negative and positive reinforcement involving stimulus control. *Behavioural processes*, 106, 160-167.
22. Hosseinkhanzadeh A, Latif Zanjani M, Taher M. Efficacy of computer-assisted cognitive remediation (CACR) on improvement executive functions and reading performance of students with dyslexia. *Neuropsychology*. 2017; 2(7): 27-46. [persian]
23. Shirdel, K., Fakhri, M. K., & Mirzaeyan, B. (2018). The structural model of educational self-regulation based on learning strategies and attributional styles by the mediator of achievement motivation among secondary high school students in Sari in 2017-2018. *International clinical neuroscience journal*, 5(3), 92.