

مقایسه‌ی انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی

بهروز زلالی^۱ و فاطمه قربانی^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه‌ی انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی و عادی انجام گرفت. روش این پژوهش، علی-مقایسه‌ای بود. کلیه‌ی دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی و کلیه‌ی دانش‌آموزان عادی اداره‌ی آموزش و پرورش شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ جامعه‌ی آماری این پژوهش را تشکیل دادند که از هر دو گروه تعداد ۱۵ نفر به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی ساده جهت مقایسه انتخاب شدند. اعضای نمونه به پرسش‌نامه‌های انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه به صورت انفرادی پاسخ دادند. داده‌های جمع‌آوری شده نیز با استفاده از ابزارهای آمار توصیفی چون میانگین و انحراف معیار طبقه‌بندی و با استفاده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) تحلیل شد. نتایج نشان داد که میانگین نمرات گروه مبتلا به نارساخوانی در متغیرهای انگیزش درونی، انگیزش درونی برای دانستن و نمره‌ی کلی انگیزش تحصیلی، اشتیاق رفتاری، اشتیاق هیجانی و نمره‌ی کلی اشتیاق به مدرسه به‌طور معناداری پایین‌تر از گروه عادی می‌باشد. نتایج این پژوهش به نقش متغیرهای مدرسه در یادگیری این دانش‌آموزان اشاره دارد.

واژه‌های کلیدی: انگیزش تحصیلی، اشتیاق به مدرسه، نارساخوانی

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد، کمیته امداد امام خمینی استان اردبیل

۲. نویسنده‌ی رابط: کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه محقق اردبیلی

(F-ghorbani@yahoo.com)

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱۱/۱۲

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۳/۱۵

مقدمه

نارساخوانی^۱ یکی از انواع اختلال یادگیری است که در آن با وجود هوش نرمال فرد مبتلا، مهارت‌های خواندن و نوشتن به علت نقص در عملکرد سیستم عصبی مرکزی پایین‌تر از سطح مورد انتظار متناسب با سن است. نقایص ادراکی بینایی و شنوایی، ضایعات مغزی و ژنتیک نیز می‌توانند سبب اختلال یادگیری شوند (برنینگر، نیلسن، ابوت، ویجیسمن و راسکیند^۲، ۲۰۰۸). توانایی دانش‌آموزان در پردازش و تجزیه و تحلیل اصوات زبانی می‌تواند بر کیفیت رشد خواندن و انتقال اصوات زبانی به شکل نوشتاری اثرگذار باشد (یالسینکیا، مولوک و ساهین^۳، ۲۰۰۹). تحقیقات در زمینه‌ی اختلال عملکرد عصب‌شناختی نارساخوانی نشان می‌دهد که مشکلات واج‌شناختی این افراد ممکن است از نقایص اساسی‌تر مکانیزم ادراکی پایه که مسئول پردازش اطلاعات زمانی شنوایی است ناشی می‌شود (شارما، پوردی، نیوال، ولدال، بی‌من و دیلون^۴، ۲۰۰۶). همچنین نارساخوانی در بین رایج‌ترین اختلالات رشد عصبی با شیوع ۵ تا ۱۲ درصد قرار دارد (اسچاماچر^۵، ۲۰۰۷).

کودکان مبتلا به نارساخوانی با مشکلات متعددی مواجه می‌شوند و همین مشکلات بر میزان پیشرفت تحصیلی آنها تاثیرگذار است و باتوجه به این که در عصر حاضر تعلیم و تربیت و به‌طور 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، به‌صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی می‌باشند.

-
1. dyslexia
 2. Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman & Raskind
 3. Yalçinkaya, Muluk & Sahin
 4. Sharma, Purdy, Newall, Wheldall, Beaman & Dillon
 5. Schumacher

متغیری که به نظر می‌تواند بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری تأثیر بگذارد، انگیزش تحصیلی است (آریاپوران، عزیزی و دیناروند، ۱۳۹۲). در سال‌های گذشته نظریه‌های گوناگونی در زمینه انگیزش رشد کردند که از جمله آن‌ها نظریه خودمختاری دسی و رایان^۱ (۱۹۸۵) است. این نظریه فرض می‌کند که در انسان تمایل ذاتی و درونی برای رفتار یادگیری وجود دارد که یا توسط محیط پیرامون تشویق و حمایت می‌شود و یا بالعکس بر اثر بی‌توجهی تضعیف می‌گردد. نظریه خودمختاری، انگیزش را به انگیزش درونی^۲، بیرونی^۳ و بی‌انگیزگی^۴ تقسیم می‌کند. انگیزش درونی، مبتنی به نیازهای ذاتی برای شایستگی و خودمختاری است و باعث می‌شود که انسان پیوسته در جستجو و تلاش برای غلبه بر چالش‌ها باشد و فعالیتی نظیر یادگیری، به‌خاطر خشنودی و رضایت درونی انجام می‌شود. انگیزش بیرونی بدین معناست که فرد فعالیتی را به‌خاطر نفس عمل انجام نمی‌دهد بلکه آن عمل وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف دیگر نظیر جوایز و پاداش‌ها است و قسمت سوم که بی‌انگیزگی است در آن فرد بین رفتار و نتایج آن ارتباطی نمی‌یابد و علت رفتار را نیروهای خارج از کنترل خود می‌پندارد (دسی و رایان، ۲۰۰۱). نظریه‌ی خودتعیینی معتقد است که باید برای افراد، جهت تصمیم‌گیری درباره‌ی نحوه‌ی رفتار و تفکر فرصت داد تا پیش درآمدی بر کنترل ادراک شده باشد. در نظریه‌ی خود ارزشی نیز به اعتقاد کوینگتن^۵ (۱۹۸۴)، به نقل استیپک^۶ (۱۹۸۸) خود ارزشی، به ارزیابی افراد از ارزش خودشان اشاره می‌کند و مشابه مفاهیم عزت نفس و حرمت نفس است. مفروضه‌ی بنیادی نظریه‌ی خود ارزشی این است که افراد به‌طور طبیعی برای حفظ ارزش خود سعی و تلاش می‌کنند.

-
1. Deci & Ryan
 2. intrinsic motivation
 3. extrinsic motivation
 4. amotivation
 5. Kvyngtn
 6. Stipek

سیدریدیس، مورگان، بوتساس، پادلیدو و فاجس^۱ (۲۰۰۶) در پژوهشی انگیزش، فراشناخت و آسیب‌شناسی روانی را به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌ی 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 طبقه بندی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری بسیار دقیق است. همچنین نتایج نشان داد که فراشناخت و آسیب‌شناسی روانی نیز پیش‌بینی‌کننده‌های قدرتمندی برای ناتوانی یادگیری هستند.

برنولد، آنسول، کراسلند و اسپورلین^۲ (۲۰۰۴) در مطالعه‌ای که انجام دادند، دریافتند که دانش‌آموزانی که معدل پایین داشتند (نسبت به دانش‌آموزانی که معدل بالاتری داشتند)، در دو حیطه‌ی انگیزش و خودآزمایی، نمره‌ی پایین‌تری کسب کردند. همچنین نشان دادند که حیطه‌های انگیزش و خودآزمایی همبستگی معناداری با میانگین نمره‌های پایان ترم دانش‌آموزان دارند.

فولک، بریگهام و لامن^۳ (۱۹۹۸)، انگیزش و خودتنظیمی را در دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری، مشکلات رفتاری و عاطفی و دانش‌آموزان عادی مورد پژوهش قرار داد. نتایج تفاوت قابل توجهی را در مقیاس جهت‌گیری 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 عادی یا دارای مشکلات رفتاری و عاطفی در انجام تکالیف تحصیلی بیش‌تر روی‌کرد اجتنابی نشان می‌دهند. دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری و عاطفی اضطراب امتحان بیش‌تری نسبت به دانش‌آموزان عادی و با ناتوانی‌های یادگیری داشتند.

عامل دیگر در پیشرفت تحصیلی اشتیاق به مدرسه می‌باشد. اشتیاق دانش‌آموز به مدرسه^۴ متغیر مهم دیگری است که برای یادگیری حیاتی است تا جایی که از آن به‌عنوان یک منادی مهم

1. Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliaadu & Fuchs

2. Bernold, Anson, Crossland & Spurlin

3. Fulk, Brigham & Lohman

4. School engagement

یادگیری یاد می‌شود (زینگیر^۱، ۲۰۰۸). این متغیر همچنین به‌عنوان نقطه‌ی محوری اکثر نظریات مربوط به افت تحصیلی به‌حساب می‌آید (فین^۲، ۱۹۸۹). سازه‌ی اشتیاق به مدرسه ریشه در بخشی از نظریه کنترل اجتماعی (هرشی^۳، ۱۹۶۹؛ به نقل از بشرپور و همکاران، ۱۳۹۱) دارد که بر نقش احساسات فردی دلبستگی و تعلق به نهادهای اجتماعی تأکید می‌کند. در این دیدگاه رفتار ضداجتماعی جوانان براساس پیوندهای بین فرد و جامعه تبیین می‌شود، به‌همین صورت بی‌اشتیاقی نیز می‌تواند نتیجه تضعیف رابطه فرد با نهادهای آموزشی باشد. در نظریه کنترل اجتماعی این پیوندها به‌وسیله‌ی تعهد، باورها، دلبستگی و اشتیاق مشخص می‌شوند. در مدل‌های جدید افت تحصیلی این عناصر نظری بر مفهوم‌سازی سازه اشتیاق دانش‌آموز تأثیر به‌سزایی داشته‌اند (آرچامبالت، جانوسز، فاللا و پاگانی^۴، ۲۰۰۹). در مدل میانجیگری تینتو^۵ (۱۹۷۵) فرض می‌شود که تعهدات دانش‌آموز نسبت به اهداف آموزشی به‌طور مستقیم بر میزان درگیری دانش‌آموز با تکالیف مربوط به مدرسه تأثیر می‌گذارد در مقابل اشتیاق به مدرسه نیز بر مدت زمانی که دانش‌آموز در این نهاد سپری می‌کند اثر دارد. در مطالعه آرچامبالت و همکاران (۲۰۰۹) اشتیاق کلی به مدرسه به‌طور منفی افت تحصیلی را پیش‌بینی کرد، در بین مؤلفه‌های آن نیز تنها مؤلفه‌ی رفتاری، نقش معناداری در معادله پیش‌بینی داشت. دانش‌آموزانی که به‌طور منظم سر کلاس حاضر می‌شوند، بر موضوعات یادگیری تمرکز می‌کنند و بر مقررات مدرسه پای‌بندند در کل نمرات بالایی می‌گیرند و در آزمون‌های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی عملکرد بهتری دارند (بندورا، باربارانلی، کاپرار و پاستوریلی^۶، ۱۹۹۶؛ کاراوا، تاجر، رینکی و هال^۷، ۲۰۰۳؛ وانگ و هولکامبی^۸، ۲۰۱۰). در مقابل فقدان اشتیاق به مدرسه

1. Zyngier
2. Finn
3. Hirshi
4. Archambault, Janosz, Fallu & Pagani
5. Tinto's mediation model
6. Barbaranelli, Caprar & Pastorelli
7. Caraway, Tucker, Reinke & Hall
8. Wang & Holcombe

می‌تواند پیامدهای جدی‌ای نظیر عدم پیشرفت در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی و خطر ترک تحصیل به دنبال داشته باشد (فین و راک، ۱۹۹۷).

با توجه به این که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی مشکلات جدی دارند پژوهش حاضر برای پاسخ به این دو سؤال انجام گرفت که ۱- آیا دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی از نظر انگیزش تحصیلی تفاوت معناداری با هم دارند؟ ۲- آیا دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی از نظر اشتیاق به مدرسه تفاوت معناداری با هم دارند؟

روش

با توجه به هدف، روش این پژوهش علی-مقایسه‌ای می‌باشد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: کلیه‌ی دانش‌آموزان ثبت نام شده در مراکز ناتوانی‌های یادگیری اداره‌ی آموزش و پرورش شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ جامعه‌ی آماری گروه ناتوانی‌های یادگیری ($N=52$) و کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر مدارس ابتدائی منطقه‌ی ۲ شهر اردبیل نیز جامعه‌ی آماری دانش‌آموزان عادی ($N=11324$) این پژوهش را تشکیل دادند. کلیه‌ی دانش‌آموزان این مراکز به دلیل ناتوانی‌های یادگیری از مدارس ارجاع داده شد و آزمون‌های مقدماتی تشخیص به‌ویژه آزمون هوشی در این مراکز روی آن‌ها انجام گرفت و با تشخیص ناتوانی‌های یادگیری در این مراکز تحت آموزش‌های ویژه قرار گرفته بودند. تعداد ۱۵ نفر از این جامعه به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و تعداد ۱۵ نفر نیز از بین دانش‌آموزان عادی به عنوان گروه مقایسه انتخاب شدند که از نظر بهره‌ی هوشی هر دو گروه با هم هم‌متا شده بودند. برای جمع‌آوری اطلاعات نیز از ابزارهای زیر استفاده شد.

پرسش‌نامه‌ی انگیزش تحصیلی: این مقیاس در سال ۱۹۸۹ توسط ولرند، بلیز، بریر و پلتیر در کانادا برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی با ۲۸ گویه طراحی و رواسازی شد. نسخه‌ی دبیرستانی این مقیاس یک مقیاس مداد کاغذی و مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری رایان و دسی

است. این مقیاس میزان موافقت دانش‌آموزان را با گویه‌های مربوط به هفت خرده مقیاس (انگیزش درونی برای دانستن، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، انگیزش درونی برای پیشرفت، انگیزش درونی، بی‌انگیزگی، انگیزه بیرونی، تنظیم همانندسازی شده) با یک لیکرت هفت درجه‌ای می‌سنجد. تمامی گویه‌های مقیاس در پاسخ به یک سؤال تنظیم شده‌اند: چرا به مدرسه می‌روید؟ ولرند و همکاران (۱۹۹۲؛ به نقل از تنهای رشوانلو و حجازی، ۱۳۸۸) در مطالعه‌ای قابلیت اعتماد این خرده مقیاس‌ها را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۸۶، ۰/۶۲، ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۸۵ گزارش داده‌اند.

پرسش‌نامه‌ی اشتیاق به مدرسه: این آزمون توسط وانگ، وایلت و اسکلز^۱ (۲۰۱۱) ساخته شده که سه جنبه‌ی رفتاری، هیجانی و شناختی اشتیاق به مدرسه را در بر می‌گیرد. اشتیاق رفتاری در دو خرده مقیاس دقت^۲ و مطلوبیت مدرسه^۳ در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) اندازه‌گیری می‌شود. اشتیاق هیجانی در دو خرده مقیاس تعلق به مدرسه^۴ و ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه‌ای^۵ در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۵) اندازه گرفته می‌شود و اشتیاق شناختی نیز به وسیله دو خرده مقیاس یادگیری خودتنظیمی و کاربرد راهبرد شناختی در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) اندازه گرفته می‌شود. نتیجه‌ی تحلیل عاملی تأییدی وانگ، وایلت و اسکلز (۲۰۱۱) نشان داد که بارهای عاملی همه‌ی سؤالات این آزمون بر روی ۶ خرده مقیاس در دامنه ۰/۵۰ تا ۰/۸۹ در سطح ۰/۰۵ معنادار بودند. ضرایب پایایی هر یک از خرده مقیاس‌های این آزمون نیز مساوی یا بالاتر از ۰/۷۰ گزارش شده است (دقت: ۰/۷۰، مطلوبیت مدرسه: ۰/۷۸، تعلق به مدرسه: ۰/۷۵، ارزش قائل شده به آموزش مدرسه‌ای (۰/۷۲)، یادگیری خودتنظیمی: ۰/۷۸، کاربرد راهبرد شناختی: ۰/۷۷). ضرایب

1. Wang, Willett & Eccles
2. attentiveness
3. compliance
4. school belonging
5. valuing of school education

آلفای کرونباخ خرده مقیاس این پرسش‌نامه در مطالعه حاضر در دامنه‌ی ۰/۶۹ برای خرده مقیاس ارزش‌گذاری برای مدرسه تا ۰/۹۴ برای خرده مقیاس دقت محاسبه شد.

روش اجرا: جهت انجام این پژوهش بعد از اخذ مجوزهای لازم به مرکز ناتوانی یادگیری در شهر اردبیل مراجعه و لیست تمامی دانش‌آموزان آن مراکز با توجه به نوع اختلال در اختیار قرار گرفت. پس از نمونه‌گیری جهت تأیید تشخیص داده شده، پرونده‌های تمام اعضای نمونه (نتایج آزمون‌های هوشی و غیره) مورد بررسی قرار گرفت. از این دانش‌آموزان خواسته شد به پرسش‌نامه‌های انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه پاسخ دهند. برای تحلیل داده‌ها نیز از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شد.

نتایج

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی آزمودنی‌ها

جنس		سن		متغیرها
پسر	دختر	SD	M	گروه‌ها
۸	۷	۰/۹۶	۹/۹۳	نارساخوانی
۱۰	۵	۱/۱۲	۹/۸۶	عادی

تعداد ۱۵ دانش‌آموز مبتلابه نارساخوانی با میانگین سنی ۹/۹۳ و انحراف استاندارد ۰/۹۶ که ۸ نفر از آن‌ها پسر و ۷ نفر دختر بودند و تعداد ۱۵ دانش‌آموز عادی نیز با میانگین سنی ۹/۸۶ و انحراف استاندارد ۱/۱۲ که ۱۰ نفر از آن‌ها پسر و ۵ نفر دختر می‌باشند، در این پژوهش شرکت کردند.

قبل از اجرای آزمون تحلیل واریانس چند متغیره پیش فرض‌های آن آزمون شد. نتایج آزمون لوین نشان داد که واریانس‌های دو گروه در متغیرهای انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه تفاوت معناداری با هم ندارند. نتیجه‌ی آزمون‌های تحلیل واریانس چند متغیره میزان تفاوت بین دو گروه

مقایسه‌ی انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی

با توجه به متغیرهای وابسته را ۰/۶۷ نشان داد. به این معنا که ۰/۶۷ درصد از واریانس یا تفاوت‌های فردی آزمودنی‌های دو گروه در متغیرهای انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه مربوط به تفاوت‌های گروهی می‌باشد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها در انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه و مؤلفه‌های آن‌ها

متغیرها	گروه‌ها	M	SD	متغیرها	گروه‌ها	M	SD
انگیزش درونی	نارساخوان	۲۴/۸	۲/۶	انگیزش درونی	نارساخوان	۲۲/۳	۲/۶
	عادی	۲۶/۴	۵	برای دانستن	عادی	۲۵	۵/۱
انگیزش بیرونی	نارساخوان	۲۵/۵	۱/۶	انگیزش تحصیلی	نارساخوان	۵۳/۸	۴/۶
	عادی	۲۱/۶	۵/۲	عادی	عادی	۵۸	۹/۰۳
بی‌انگیزگی	نارساخوان	۱۲/۶	۴/۹	اشتیاق رفتاری	نارساخوان	۲۴/۱	۳/۸
	عادی	۱۰/۸	۶/۸	عادی	عادی	۲۶/۵	۲/۵
تنظیم همانندسازی شده	نارساخوان	۲۱/۸	۳/۸	اشتیاق هیجانی	نارساخوان	۲۷/۶	۳/۳
	عادی	۲۱/۴	۵/۲	عادی	عادی	۳۰	۴/۳
انگیزش درونی برای تجربه تحریک	نارساخوان	۲۰	۲/۹	اشتیاق شناختی	نارساخوان	۲۵/۸	۳/۷
	عادی	۱۷/۷۳	۴/۱	عادی	عادی	۲۹	۵/۴
انگیزش درونی برای پیشرفت	نارساخوان	۲۳/۷	۲/۸	اشتیاق به مدرسه	نارساخوان	۷۷/۶	۶/۳
	عادی	۲۱/۴	۵/۴	عادی	عادی	۸۵/۵	۸/۸

جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین دانش‌آموزان عادی در انگیزه درونی و انگیزه درونی برای دانستن و نمره‌ی کلی انگیزش تحصیلی بیش‌تر از دانش‌آموزان نارساخوان می‌باشد، در حالی که میانگین دانش‌آموزان نارساخوان در انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی بیش‌تر است. به طوری که میانگین و انحراف استاندارد دانش‌آموزان عادی در انگیزش درونی ($M=26/4$, $SD=5$) و انگیزش درونی برای دانستن ($M=25$, $SD=5/1$)، نمره‌ی کلی انگیزش تحصیلی ($M=58$, $SD=9/03$) و دانش‌آموزان نارساخوان در انگیزش بیرونی ($M=25/5$, $SD=1/6$) و بی‌انگیزگی ($M=12/6$, $SD=4/9$) می‌باشد. همچنین میانگین دانش‌آموزان عادی در اشتیاق رفتاری، هیجانی، شناختی و

نمره‌ی کلی اشتیاق به مدرسه بیش‌تر از دانش‌آموزان نارساخوان می‌باشد. به طوری که میانگین و انحراف استاندارد دانش‌آموزان عادی در اشتیاق رفتاری ($M=26/5$, $SD=2/5$)، هیجانی ($M=30$)، شناختی ($M=29$, $SD=4/3$) و نمره‌ی کلی اشتیاق به مدرسه ($M=85/5$, $SD=8/8$) می‌باشد.

جدول ۳. نتایج آزمون مانوآبرای مقایسه‌ی معناداری تفاوت بین مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی

متغیرها	SS	df	MS	F	P	اندازه اثر
انگیزش درونی	۸۶/۷	۱	۸۶/۷	۵/۳	۰/۰۲	۰/۳۹
انگیزش بیرونی	۱۱۶/۰۳	۱	۱۱۶/۰۳	۷/۶	۰/۰۱	۰/۵۵
بی انگیزگی	۷۶/۸	۱	۷۶/۸	۲/۱	۰/۰۰۱	۰/۴۶
تنظیم همانندسازی شده	۱/۲۰	۱	۱/۲۰	۰/۰۵	۰/۸	۰/۴۹
انگیزش درونی برای تجربه‌ی تحریک	۳۸/۵	۱	۳۸/۵	۲/۹	۰/۰۹	۰/۵۹
انگیزش درونی برای پیشرفت	۴۰/۸۳	۱	۴۰/۸۳	۲/۱	۰/۱	۰/۴۴
انگیزش درونی برای دانستن	۵۳/۳	۱	۵۳/۳	۳/۱	۰/۰۵	۰/۳۳

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بین دو گروه دانش‌آموزان عادی و نارساخوان در انگیزش درونی ($F=5/3$, $p<0/05$) و انگیزش بیرونی ($F=7/6$, $p<0/01$) بی انگیزگی ($F=2/1$)، بی انگیزش درونی برای دانستن ($F=3/1$, $p<0/001$) تفاوت آماری معناداری وجود دارد. به طوری که میانگین دانش‌آموزان نارساخوان در انگیزش بیرونی و بی انگیزگی بالاتر از دانش‌آموزان عادی است، ولی در انگیزه‌ی درونی و انگیزه‌ی درونی برای دانستن پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی می‌باشد.

جدول ۴. نتایج آزمون مانوا برای مقایسه‌ی معناداری تفاوت بین مؤلفه‌های اشتیاق به مدرسه

متغیرها	SS	df	MS	F	P	اندازه اثر
اشتیاق رفتاری	۴۳/۲	۱	۴۳/۲	۴/۰۶	۰/۰۵	۰/۲۲
اشتیاق هیجانی	۴۳/۲	۱	۴۳/۲	۲/۸	۰/۰۱	۰/۳۲
اشتیاق شناختی	۷۳/۳۷۶	۱	۷۳/۶	۳/۳	۰/۰۷	۰/۱۹

نتایج جدول ۴ نیز نشان می‌دهد که بین دو گروه دانش‌آموزان عادی و نارساخوان در اشتیاق رفتاری ($F=۴/۰۶$, $p<۰/۰۵$) و اشتیاق هیجانی ($F=۲/۸$, $p<۰/۰۱$) تفاوت آماری معناداری وجود دارد. به طوری که میانگین دانش‌آموزان نارساخوان در اشتیاق رفتاری و هیجانی پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی می‌باشد، ولی در اشتیاق شناختی ($F=۳/۳$, $p<۰/۰۷$) تفاوت آماری معناداری بین دو گروه یافت نشد.

جدول ۵. نتایج آزمون مانوا برای مقایسه‌ی معنی‌داری تفاوت بین انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه

متغیرها	SS	df	MS	F	P	اندازه اثر
انگیزش تحصیلی	۱۲۸/۱	۱	۱۲۸/۱	۲/۴	۰/۰۱	۰/۶۰
اشتیاق به مدرسه	۴۷۲/۰۳	۱	۴۷۲/۰۳	۷/۹	۰/۰۰۹	۰/۴۲

نتایج جدول ۵ نیز نشان می‌دهد که بین دو گروه دانش‌آموزان عادی و نارساخوان در انگیزش تحصیلی ($F=۲/۴$, $p<۰/۰۱$) و اشتیاق به مدرسه ($F=۷/۹$, $p<۰/۰۰۹$) تفاوت آماری معناداری وجود دارد. به طوری که میانگین دانش‌آموزان نارساخوان در انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پرداختن به مهارت خواندن دانش‌آموزان و پژوهش برای رفع نقایص خواندن کودکان از اهم مسائل است، چرا که ادامه یافتن مشکلات خواندن در کودکان، آن‌ها را از سطح اطلاعات، پایین‌تر نگاه خواهد داشت. بنابراین توجه به نارساخوانی ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین پژوهش

حاضر با هدف مقایسه‌ی انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در بین دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی و دانش‌آموزان عادی انجام گرفت. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان دارای نارساخوانی در مقایسه با دانش‌آموزان عادی در مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش درونی برای دانستن) نمره کم‌تری به دست آوردند. در این راستا می‌توان به نتایج پژوهش سیدریدیس و همکاران (۲۰۰۶)، برنولد و همکاران (۲۰۰۴) و فولک و همکاران (۱۹۹۸) اشاره کرد. انگیزش عاملی است درونی که تحت تأثیر چهار عامل موقعیت (محیط و محرک‌های بیرونی)، مزاج (حالت و وضعیت درونی ارگانیزم)، هدف (هدف رفتار) و ابزار (ابزار دست‌یابی به هدف) قرار دارد. این عامل تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دست‌یابی به درجه‌ی معینی از شایستگی فراهم می‌آورد. دانش‌آموزانی که انگیزش تحصیلی بالایی دارند اشتیاق و علاقه‌ی بیش‌تری به تحصیل نشان داده، جهت رسیدن به اهداف تحصیلی خود تلاش بیش‌تری می‌کنند برعکس دانش‌آموزان دارای انگیزش تحصیلی پایین علاقه‌ی چندانی به تحصیل نشان نداده، تلاش کم‌تری هم برای رسیدن به اهداف تحصیلی می‌کنند. نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که دانش‌آموزان دارای نارساخوانی در مقایسه با دانش‌آموزان عادی اشتیاق کم‌تری نسبت به مدرسه نشان می‌دهند. به این صورت که آن‌ها در خرده مقیاس‌های اشتیاق رفتاری و اشتیاق هیجانی نمرات پایین‌تری گرفتند. این نتایج با نتایج آرچامبالت و همکاران (۲۰۰۹)، بندورا و همکاران (۱۹۹۶)، کاراوی و همکاران (۲۰۰۳)، وانگ و هولکامبی (۲۰۱۰) و فولک و همکاران (۱۹۹۸) هم‌سو می‌باشد. می‌توان چنین استنباط کرد که اشتیاق موجب برقراری روابط مثبت با همسالان، مقبولیت بین همسالان، سازگاری اجتماعی، کارآمدی در حل مسئله و مدیریت هیجانی می‌شود. بنابراین دانش‌آموز نارساخوان که از اشتیاق پایینی برخوردار است، قادر به برقراری رابطه‌ی بهتری با معلم و همکلاسان خود نخواهد بود که این امر پی‌آمدهای منفی روانی-اجتماعی را در پی دارد و بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار خواهد بود. اشتیاق پایین همراه با افت انگیزه تحصیلی به بی میلی آن‌ها به یادگیری و اهداف درسی منجر می‌گردد. در کل نتایج

این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان با نارساخوانی در مقایسه با دانش‌آموزان عادی از انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی و انگیزه درونی برای دانستن) و اشتیاق پایینی نسبت به مدرسه برخوردارند. عدم توانایی در کنترل همه متغیرهای مؤثر در حوزه تحقیق و عدم کنترل متغیرهایی که احتمالاً پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، از محدودیت‌های اساسی این تحقیق بود. بر اساس نتایج این پژوهش مبنی بر پایین بودن انگیزش تحصیلی و اشتیاق کم‌تر دانش‌آموزان مبتلابه نارساخوانی به مدرسه، به مسئولانی که در حوزه‌ی تعلیم و تربیت کودکان مبتلابه ناتوانی‌های یادگیری فعالیت دارند، توصیه می‌شود با انجام اقداماتی چون به کارگماشتن معلمان با سابقه، ایجاد روابط مثبت سالم با دیگران، ایجاد محیطی امن و آکنده از اطمینان و اعتماد برای کودک و کسب رضایت دانش‌آموزان با اعمال مدیریت درست به تقویت انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه این دانش‌آموزان به‌عنوان دو متغیر تأثیر گذار مهم بر یادگیری آن‌ها کمک کنند.

منابع

- آریاپوران، سعید؛ عزیزی، فرامرز و دیناروند، حسن (۱۳۹۲). رابطه‌ی سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پنجم ابتدائی. *روان‌شناسی مدرسه*، ۲(۱)، ۴۱-۲۳.
- امیدوار، هدایت؛ امیدوار، خسرو و امیدوار، عظیم (۱۳۹۲). تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر سلامت روانی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۲(۳)، ۲۲-۶.
- تنهای رشوانلو، فرهاد و حجازی، الهه (۱۳۸۸). ارتباط ادراک از سبک فرزندپروری والدین با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *دو ماه‌نامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد*، سال ۱۶(۳۹)، ۵-۴.
- زاهد، عادل؛ رجبی، سعید و امیدی، مسعود (۱۳۹۱). مقایسه‌ی سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *فصل‌نامه ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۲)، ۶۲-۴۳.

صبحی قراملکی، ناصر (۱۳۹۱). پیش‌بینی انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی براساس هوش هیجانی دانش‌آموزان.

روان‌شناسی مدرسه، ۱(۳)، ۴۹-۶۲.

یعقوبی، ابوالقاسم؛ محقق، حسین؛ یوسف‌زاده، محمدرضا؛ گنجی، کامران و الفتی، ناهید (۱۳۹۳). تأثیر

آموزش مدیریت زمان بر اضطراب استان و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. روان‌شناسی

مدرسه، ۳(۱)، ۱۴۴-۱۳۱.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. & Pagani L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprar, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.

Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E. & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: under-recognized and under-treated. *Journal of Psychology*, 46(1), 1-21.

Bernold, L., Anson, C. M., Crossland, C. & Spurlin, J. E. (2004). major findings of the research project, available at: www.engr.ncsu.edu/lessons/material.

Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417-427.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2001). The what and why of goal pursuits: *Human needs and the self-determination of behavior. psychological in inquiry*, 11, 227-268.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. *New York, NY: Plenum*.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.

Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *The Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.

Fulk, B. M., Brigham, F. J. & Lohman, D. A. (1998). Motivation and self regulation: a comparison of students with learning and behavior problems, *remedial and special education*, 19, 300-30.

Hirshi, T. (1969). Causes of delinquency. Berkley, CA: *University of California Press*.

Stipek, D. J. (1988). Motivation to learn: From theory to practice. *Englewood cliff, N.J: PRENTICE-Hall*.

Sharma, M., Purdy, S.C., Newall, P., Wheldall, K., Beaman, R. & Dillon, H. (2006). Electrophysiological and behavioral evidence of auditory processing deficits in children with reading disorder. *Clinical Neurophysiology*, 117(5), 1130-44.

Sideridis, G. D., Morgan, P., Botsas, G., Padeliadu, S. & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition and psychopathology: An ROC analysis. *Journal of learning Disabilities*, 39, 215-229.

Schumacher, J. (2007). Genetics of dyslexia: *the evolving landscape. 2nd ed. Oxford, Blackwell*, 257-269.

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A prospectivestudy. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Wang, M. T., Willett, J. B. & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.
- Yalçinkaya, F., Muluk, N. B. & Sahin, S. (2009). Effects of listening ability on speaking, writing and reading skills of children who were suspected oauditoryprocessing difficulty. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*, 73(8), 1137-42.
- Zyngier, D. (2008). Conceptualizing student engagement: Doing education notdoing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765-1776.

Comparison of academic motivation and school engagement in students with and without dyslexia

B. Zulalie¹ & F. Ghorbani²

Abstract

The current study was conducted in order to compare academic motivation and school engagement between students with dyslexia and normal students. The method of this research was cross-sectional. Statistical population of this study included total students with dyslexia and total of normal students of Ardabil education office in 2013-2014 educational year. Out of the research population, two groups were selected randomly as comparative groups. Subjects responded to the questionnaires of academic motivation and school engagement individually. The collected data were analyzed by descriptive tools of mean and MANOVA test. Results showed that the scores means of group with dyslexia at intrinsic motivation, intrinsic motivation to know and total score of academic motivation, behavioral engagement, emotion engagement and total score of school engagement were significantly lower than the normal group. The results of this study emphasize the important role of school related variables in learning process of these students.

keywords: academic motivation, school engagement, dyslexia

1. M. A of management, Imam Khomeini Relief Foundation, Ardabil

2. Corresponding Author: M. A of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili (f_ghorbani37@yahoo.com)