

Research Paper

The Phenomenon of Abandonment in Dyslexic Students: Understanding the Long-term Consequences of Neglecting Dyslexic Students



Razieh Jamaati Ardakani ^{1*}, Mahnaz Akhavan Tafti ² & Morteza Monadi ³

1. Instructor, Psychology Department, Faculty of Humanities and Social Sciences, Ardakan University, Ardakan, yazd, Iran.
2. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.
3. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

Use your device to scan and read article online

Article Info:
Received: 2024/07/17
Accepted: 2024/11/15
Available Online: 2024/12/18

Citation: Jamaati Ardakani, R., Akhavan Tafti, M. & Monadi, M. (2024). [The Phenomenon of Abandonment in Dyslexic Students: Understanding the Long-term Consequences of Neglecting Dyslexic Students (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 14 (1):39-51. <https://doi.org/10.22098/jld.2025.15469.2181>

[10.22098/jld.2025.15469.2181](https://doi.org/10.22098/jld.2025.15469.2181)

Extended Abstract

1. Introduction

According to the International Dyslexia Association (2017), dyslexia is a specific learning difficulty that affects approximately 15% of students. The review of literature showed that specific identification of psychological and emotional challenges related to the diagnosis of dyslexia have gained much attention (Taylor & Vestergaard, 2022 & Tanner, 2009). Brewer, Urwin, & Witham (2023) found that scientific and social support of dyslexia students should continue until the end of the university. Nevill (2023) suggested that more research should be performed on the experience of dyslexic students, so that the voice of these students can be heard more. In most cases, dyslexic students are excellent in certain fields, which are called "twice exceptional" or 2e (having both disability and exceptional ability). Although modern approaches to dyslexia emphasize the importance of "neurodiversity" in society, little attention has been paid to this issue (Hettiarachchi, 2021). The present study has focused on "abandonment phenomenon" that has not been found in any research so far and it means that dyslexic students benefit from educational services only in the primary school and then they are abandoned in the educational system. However, the law on the education of exceptional children in Iran explicitly mentions the necessity of supporting exceptional students until the end of secondary school.

Therefore, the current study examined this gap by investigating the experiences of dyslexic students and sought to answer the question "what are the lived experiences of dyslexic students abandoned after primary school?"

2. Materials and Methods

Interpretive Phenomenological Analysis (IPA) and semi-structured interviews were used in this qualitative study. The participants included all dyslexic students in Yazd province who received educational support in the primary school and were now 17 and 18 years old. The sample of participants consisted of 6 students who were diagnosed with dyslexia in elementary school. Sampling method was purposeful and non-random. All participants were selected to participate in the research based on their own consent.

A multifaceted approach was used for data collection in this research. In addition to interviews, this approach included the use of library resources and the examination of exceptional education rules. This study used Yardley's (2000) framework for quality assessment, which proposed four principles: sensitivity to context; commitment and rigour; transparency and coherence; and impact and importance. Furthermore, each of the participants was asked to check their interview transcripts for correctness or data clarification. Finally, to examine the agreement in the coding, the research assistant reviewed several coded interview transcripts with a list of generated codes, the results of which showed a strong agreement between the codes. Ethical considerations in the current study included informed

*Corresponding Author:

Razieh Jamaati Ardakani

Address: Instructor, Psychology Department, Ardakan University, Ardakan, yazd, Iran.

Tel: +98 (35) 32248384

E-mail: jamaati@ardakan.ac.ir



consent and protection of their rights, confidentiality and data protection, and prevention of any possible inconvenience, which were fully respected. They were given the right to withdraw from the research without mentioning the reason.

3. Results

The analysis and categorizing the statements of dyslexic students indicated the identification of 3 main themes of academic challenges, and social and emotional challenges.

1- Academic challenges

This theme is referred to the problems that students encounter in their studies. Academic problems, inefficient compensatory strategies and lack of support and facilities after primary school are among the cases that are barriers in the educational path of dyslexic students.

Table 1. Main and secondary themes

Main themes	Secondary themes
Academic challenges	Academic problems
	Compensatory strategies
	Supports and facilities after the primary school
Social challenges	positive social experiences
	Negative social experiences
Emotional challenges	Constructive emotions
	Destructive emotions

4. Discussion and Conclusion

The analysis of the findings resulted into the identification of three main themes.

Academic challenges

According to the results, academic challenges are higher for dyslexic students who have no educational support. Hebert et al. (2018) demonstrated that dyslexic students encounter many academic challenges that often lead to frustration. Leseayne et al. (2018) indicated that the academic struggles of dyslexic students can result into social and emotional problems. Dyslexic students face bullying and abandonment by their peers due to their problems, and their sense of failure and distress can be increased. Thus, by recognizing and decreasing these challenges, we can help dyslexic students to advance their achievements in academic activities.

Social challenges

According to the present study, most of the social experiences of dyslexic individuals are associated with their academic problems as communication with people creates negative experiences for them. Leseayne et al. (2018) found that dyslexic learners often show lower self-esteem due to academic problems, which inhibit their social interactions. Wilmot et al. (2023b) showed that dyslexic students face significant challenges and often feel abandoned due to their academic problems.

Emotional challenges

Based on the data, the academic struggles of dyslexic

2- Social challenges

Healthy social relations lead to better behavior and academic performance. Dyslexic students who feel supported by their peers and teachers participate positively in school activities and exhibit better behavior (Lombardi et al., 2021). Positive and negative social experiences affect the academic trend of a dyslexic student.

3- Emotional challenges

For dyslexic students, emotional challenges can continue even after primary school. Despite progress in understanding and supporting dyslexic students, many of these individuals deal with feelings of frustration, anxiety, and low self-esteem (Wilmot et al., 2023a). Constructive and destructive emotions are among the emotions that affect the dyslexic student in his educational path.

students are well documented. According to this finding, Jiang et al. (2022) showed that it is very challenging for dyslexic students to keep up with peers. Serafini et al. (2020) found that peers who are not aware of dyslexia have wrong ideas about it and this can be manifested in teasing and abandonment. The analysis of the data emphasized more on the issue of abandonment, which is not completely accepted by the educational system. By taking a more inclusive approach, teachers can help dyslexic students develop their strong points.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

Ethical considerations were regularly taken into consideration during the research process, to ensure that the researcher was committed to the ethical principles of the study.

Funding

This research has not received any financial aid from different organizations.

Authors' contributions

All authors participated in all sections of the current study.

Conflicts of interest

According to the authors, there is no conflict of interest in this study.

مقاله پژوهشی

پدیده رهاشدگی در دانش‌آموزان نارساخوان: درک پیامدهای بلندمدت غفلت از دانش‌آموزان نارساخوان

راضیه جماعتی اردکانی^{۱*}، میناز اخوان تفتی^۲ و مرتضی منادی^۳ ID

۱. مربی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، یزد، ایران.
۲. استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.
۳. دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

Use your device to scan
and read article online

ستاددهی: جماعتی اردکانی، ر.، اخوان تفتی، م. و منادی، م. (۱۴۰۳). پدیده رهاشدگی در دانش‌آموزان نارساخوان: درک پیامدهای بلندمدت غفلت از

دانش‌آموزان نارساخوان. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱۴ (۱): ۵۱-۳۹. <https://doi.org/10.22098/jld.2025.15469.2181>

doi 10.22098/jld.2025.15469.2181

چکیده

هدف: هدف از این پژوهش، واکاوی پدیده رهاشدگی در دانش‌آموزان نارساخوان و درک پیامدهای بلندمدت آن بود.

روش‌ها: روش پژوهش، کیفی و از نوع تحلیل پدیدارشناسی تفسیری بود. جامعه پژوهشی شامل تمام دانش‌آموزان نارساخوان در دوره متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در استان یزد بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، تعداد شش نفر از دانش‌آموزان انتخاب شده و با آنان مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته انجام و داده‌ها گردآوری شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، از روش دیکلن، آلن و تانر (۱۹۸۹)، که در پدیدارشناسی تفسیری مرسوم است، استفاده شد. همچنین با استفاده از منابع کتابخانه‌ای و پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر داخلی و بین‌المللی، قوانین مربوط به آموزش و پرورش استثنایی مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد تجربه زیسته دانش‌آموزان نارساخوان دربردارنده سه مضمون اصلی چالش‌های تحصیلی (شامل مضمون‌های فرعی مشکلات تحصیلی، استراتژی‌های جبرانی، حمایت‌ها و تسهیلات پس از دوره ابتدایی)، چالش‌های اجتماعی (شامل مضمون‌های فرعی تجارب اجتماعی مثبت و تجارب اجتماعی منفی) و چالش‌های عاطفی (شامل مضمون‌های فرعی هیجانات سازنده و هیجانات مخرب) بود.

نتیجه‌گیری: یافته‌های حاصل از این پژوهش شکاف‌های مطالعاتی را نشان می‌دهد که در زمینه چالش‌های نوجوانان و بزرگسالان نارساخوان وجود دارد. بنابراین بایسته است سیاست‌گذاران آموزشی، رویکرد خود را تغییر دهند و گمان نکنند که حمایت‌های همه‌جانبه در دوران طلایی آموزش و پرورش آن‌ها هزینه مزاد برای دولت ایجاد می‌کند، بلکه واقع‌بینانه آن است که این حمایت را نوعی سرمایه-گذاری برای شکوفا شدن استعدادهای بالقوه آن‌ها بدانند.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۲۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۹/۲۸

کلیدواژه‌ها:

پدیده رهاشدگی، دانش‌آموزان نارساخوان، پیامدهای بلندمدت غفلت، پدیدارشناسی تفسیری

مقدمه

همچنان موضوعی بحث‌برانگیز بوده و ادبیات آن مملو از پیچیدگی‌های بسیاری است (انجاکو^۳، ۲۰۱۸).

به احتمال زیاد همه‌ی کسانی که به نوعی با فرایند آموزش درگیر هستند، افراد نارساخوان^۱ را می‌شناسند. پژوهش‌ها در مورد نارساخوانی پیشرفت-های قابل توجهی داشته که مفهوم‌سازی‌ها، سیاست‌ها و اقدامات آگاهانه در این زمینه را بهبود بخشیده است (گلزارد^۲، ۲۰۲۴). با این حال، این مفهوم

1. Dyslexic
2. Glazzard
3. Njoku

* نویسنده مسئول:

راضیه جماعتی اردکانی

نشانی: مربی، گروه روانشناسی، دانشگاه اردکان، یزد، ایران.

تلفن: ۰۹۸ (۳۵) ۳۲۲۴۸۳۸۴

پست الکترونیکی: jamaati@ardakan.ac.ir

ناتوانی‌های یادگیری

این مشکلات تحصیلی می‌توانند در طول عمر ادامه داشته باشند و بر حوزه‌های اجتماعی و عاطفی فرد تأثیر بگذارند (جورجیو، پاریرلا و مک‌آرتورا، ۲۰۲۴). به گفته اربیلی، رایس و پاراچینی^۱ (۲۰۲۱) نارساخوانی ناشی از فقدان انگیزه یا فرصت‌های محیطی یا نقص حسی، آموزش ناکافی، و یا هوش پایین نیست؛ بلکه یک تفاوت یادگیری مغز-بنیاد است که بیشتر منشا ارثی دارد و در تمام مراحل زندگی با فرد، همراه است. بنابراین فقدان حمایت‌های لازم می‌تواند منجر به نامیدی، عزت‌نفس پایین و احساس بی‌کفایتی در آن‌ها شود (القمدمی و همکاران،^۲ ۲۰۲۳ و الدخیل، ابراهیم و گادلرلاب،^۳ ۲۰۲۳). البته در طی سال‌های اخیر، پس از تشخیص و شناسایی تعداد زیادی از دانش‌آموزان که دارای مشکلات خواندن و نوشتن هستند، قوانینی در حمایت از آن‌ها تصویب گردیده است. مثلاً اکثر دانش‌آموزان نارساخوان، مطابق با قانون افراد دارای معلولیت^۴ (IDEA) در محیط‌های آموزش عمومی قرار می‌گیرند. در ایران نیز با کمی تأخیر، در سال ۱۳۴۷ به صورت رسمی، "دفتر آموزش کودکان استثنایی" تشکیل شد و در سال ۱۳۷۰ قانون آن به تصویب مجلس شورای اسلامی رسید (سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ۱۴۰۱).

بررسی پیشینه‌ی پژوهشی درباره‌ی نارساخوانی پس از دوره ابتدایی نشان داد که بیشترین توجه بر روی شناسایی خاص چالش‌های روانی و عاطفی مرتبط با تشخیص نارساخوانی بوده است (تیلور و وسترگارد،^۵ ۲۰۲۲، نالوانی، کاروان و ساوبر،^۶ ۲۰۱۳؛ الکساندر-پاس،^۷ ۲۰۱۰ و تانز،^۸ ۲۰۰۹) و کماکان تمرکز پژوهشی کمی روی تجربه کیفی نوجوانان و بزرگسالان با نارساخوانی وجود دارد (نویل و فورسی،^۹ ۲۰۲۲ و مک دونالد،^{۱۰} ۲۰۱۰). بنابراین، داشتن تجربه‌های نارساخوانی در سال‌های طولانی تحصیل، منطبق با این مطالعه برای به دست آوردن درک عمیق در مورد چگونگی مفهوم‌سازی دانش‌آموزان، درک معانی، احساسات، کنار آمدن و تطبیق با تجربیات منحصر به فرد خود از نارساخوانی را نشان می‌دهد. برور، اروین و ویتام^{۱۱} (۲۰۲۳) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که حمایت عملی و اجتماعی از دانشجویان ناتوان باید تا پایان آموزش عالی ادامه داشته باشد، در غیر این صورت این دانشجویان در حاشیه قرار گرفته و از خیلی جهات محروم می‌شوند. نتایج پژوهش چناری، ادیب و عابدینی (۱۴۰۰) نیز نشان داد که تشخیص و مداخله به‌هنگام، حمایت چندجانبه به کودکان دارای اختلالات یادگیری و کمک به بهبود وضعیت و شرایط آن‌ها باید مورد توجه خاص قرار گیرد. در بیشتر موارد دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری، در زمینه‌هایی خاص برتر هستند، که به آن‌ها "استثنایی دوگانه"^{۱۲} یا 2e می‌گویند (هم دارای ناتوانی و هم توانایی بالا). مفهوم استثنایی دوگانه شامل دانش‌آموزانی می‌شود که علی‌رغم داشتن ناتوانی یادگیری، توانایی بالایی

در حوزه‌های خاصی از خود نشان می‌دهند، که گاهی اوقات می‌تواند منجر به نادیده گرفتن استعدادهای آن‌ها به دلیل پیچیدگی پروفایل آن‌ها شود (جین و همکاران،^{۱۳} ۲۰۲۲) و با اینکه در رویکردهای نوین به نارساخوانی بر اهمیت "تنوع عصبی"^{۱۴} در جامعه تأکید می‌شود ولی تاکنون به این مسئله توجه کمی شده است و افراد با نارساخوانی در محیط‌های تحصیلی سنتی با چالش‌های زیادی مواجه می‌شوند (هتیاراچی،^{۱۵} ۲۰۲۱)، در حالی که آن‌ها اغلب در تفکر خلاق، حل مسئله و مهارت‌های دیداری - فضایی دارای نقاط قوت زیادی هستند (چاتاریکا و همکاران،^{۱۶} ۲۰۱۸ و وجودی، اخوان نفتی و خادمی اشکذری،^{۱۷} ۲۰۱۷). شناخت و پذیرش این تنوع، آموزش فراگیر را تقویت کرده و استفاده از استعدادهای گوناگون را تشویق می‌کند (هاردینگ و همکاران،^{۱۸} ۲۰۲۳). بنابراین، تصویب و اجرای قوانین مرتبط با نارساخوانی، چارچوب قانونی ایجاد می‌کند که آگاهی، حمایت و فرصت‌های برابر را برای افراد نارساخوان تقویت می‌کند (گرین و همکاران،^{۱۹} ۲۰۲۲) و در نهایت چالش‌هایی را که آن‌ها در جنبه‌های مختلف زندگی با آن مواجه هستند، کاهش می‌دهد (یومان و ماسر،^{۲۰} ۲۰۱۲).

آنچه در این پژوهش به عنوان "پدیده رهاشدگی"^{۲۱} از آن یاد می‌شود، اصطلاحی است که تاکنون در هیچ پژوهشی نیامده و منظور این است که دانش‌آموزان نارساخوان، تنها در دوره ابتدایی از خدمات آموزشی بهره‌مند می‌شوند و پس از آن در سیستم آموزشی رها شده و هیچ حمایتی از آن‌ها صورت نمی‌گیرد. این در حالی است که قانون آموزش کودکان استثنایی در ایران صراحتاً به ضرورت ارائه حمایت‌ها از دانش‌آموزان استثنایی تا پایان دوره متوسطه اشاره می‌کند (بند ۳ از اهداف آموزش و پرورش استثنایی، مصوب ۱۳۷۰). بنابراین، این مطالعه با بررسی تجربیات زیسته دانش‌آموزان نارساخوان، به این شکاف پرداخته و به دنبال پاسخ به پرسش زیر بود:

تجربیات زیسته دانش‌آموزان نارساخوان رهاشده پس از دوره ابتدایی چیست؟

1. Georgiou, Parrilla & McArthur
2. Erbeli, Rice & Paracchini
3. Alghamdi et al
4. Aldakhil, Ebrahim & Gadelrab
5. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)
6. Taylor & Vestergaard
7. Nalavany, Carawan & Sauber
8. Alexander-Passe
9. Tanner
10. Nevill & Forsey
11. Brewer, Urwin & Witham
12. Twice-Exceptional
13. Gin et al
14. Neurodiversity
15. Hettiarachchi
16. Chaturika et al
17. Harding et al
18. Gearin et al
19. Youman & Mather
20. The phenomenon of abandonment

ناتوانی‌های یادگیری

استفاده شد. این رویکرد علاوه بر مصاحبه، شامل استفاده از منابع کتابخانه‌ای و بررسی قوانین آموزش و پرورش استثنایی نیز بود. برای این منظور از پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر بین‌المللی و داخلی استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، از روش **دیکلمن، آلن و تانر^۳** (۱۹۸۹، در لاورتی^۴، ۲۰۰۳) که در پدیدارشناسی تفسیری مرسوم است، استفاده شد. این مطالعه، چارچوب یاردلی^۵ (۲۰۰۰) را برای ارزیابی کیفیت اتخاذ کرد، که چهار اصل را پیشنهاد می‌کرد: حساسیت به زمینه، تعهد و صداقت، انسجام و شفافیت، و تاثیر و اهمیت. اما صرف نظر از رویکرد پارادایمی، هدف استفاده از استراتژی‌های متعدد مانند توصیف‌های عمیق، زمان طولانی صرف شده با شرکت‌کنندگان، یک همکاری خارجی و غیره برای اعتبارسنجی داده‌ها و شفاف کردن مطالعه بود. همچنین پژوهشگر یک دفترچه با یادداشت‌های دقیق و تاریخ، در مورد هر جنبه از مطالعه جمع‌آوری کرد و توضیحات دقیق و مفصلی از پاسخ‌های شرکت‌کنندگان و نقل‌قول‌های آن‌ها را نگهداری کرد. به-علاوه از هر یک از شرکت‌کنندگان خواست تا رونوشت‌های مصاحبه خود را برای صحت و یا شفاف‌سازی داده‌ها بررسی کنند. در نهایت، همکاری پژوهشگر، برای بررسی میزان توافق در کدنویسی، چند متن مصاحبه‌های کدگذاری شده را با فهرستی از کدهای تولید شده را بررسی کرد، که نتایج حاکی از توافق قوی بین کدها بود. ملاحظات اخلاقی در این پژوهش شامل رضایت آگاهانه و حفظ حقوق آن‌ها، محرمانه بودن و حفاظت از داده‌ها و پیشگیری از هرگونه آسیب و ناراحتی احتمالی بود که به طور کامل رعایت شد. حق انصراف از پژوهش بدون ذکر دلیل به آن‌ها داده شد.

یافته‌ها

شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل دانش‌آموزان نارساخوان بودند که ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آن‌ها در جدول ۱ آمده است.

1. Interpretative Phenomenological Analysis
2. Smith & Osborn
3. Diekelmann, Allen & Tanner
4. Laverty
5. Yardley

روش پژوهش

روش‌های پژوهش را از نظر نوع داده‌های جمع‌آوری شده می‌توان به روش کیفی و کمی تقسیم‌بندی کرد. هر دو روش به دنبال طرح سؤالی اساسی، در جستجوی شناخت جهان هستی و جهان واقعیت بوده و دیدگاه شناخت‌گرایانه و انسان‌گرایانه‌ای دارند (منادی، ۱۳۸۸). در این مطالعه کیفی، انتخاب تحلیل پدیدارشناسی تفسیری^۱ (IPA) به عنوان روش‌شناسی متناظر و استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، به عنوان روش جمع‌آوری و تفسیر داده‌ها برای کشف معانی عمیق‌تر صورت گرفت. تحلیل پدیدارشناختی تفسیری یک روش پژوهش کیفی است که هدف آن بررسی عمیق تجربیات زندگی شخصی و ادراکات ذهنی است که بر درک جهان از دیدگاه شرکت‌کنندگان، تمرکز بر غنا و عمق روایت‌های آن‌ها تأکید دارد (اسمیت و آزبورن^۲، ۲۰۱۵).

جامعه شرکت‌کنندگان، شامل تمام دانش‌آموزان نارساخوان در استان یزد بود که در دوره ابتدایی حمایت‌های آموزشی دریافت کرده و هم‌اکنون در سنین ۱۷ و ۱۸ سال بودند. آن‌ها در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ در دوره متوسطه دوم مشغول به تحصیل بودند. نمونه شرکت‌کنندگان شامل ۶ دانش‌آموز که در دوره ابتدایی تشخیص نارساخوانی داشتند. از این تعداد، ۴ نفر دختر و ۲ نفر پسر بودند و از شهرهای یزد، اردکان و میبد انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان در مراکز دولتی در این شهرها تحصیل می‌کردند و شناسایی آن‌ها از طریق پرونده‌های بایگانی این مراکز صورت گرفت. برای حفظ حریم خصوصی، هویت آن‌ها با استفاده از کدهای مشخص شده تعیین شد و در تمام فرآیند پژوهش، اطلاعات شخصی حذف گردید. نمونه‌گیری در این پژوهش، هدفمند و در نتیجه غیرتصادفی بود. کلیه شرکت‌کنندگان بر اساس رضایت خودشان برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند.

به‌علاوه با هدف بررسی گسترده‌تر و آزمایش سؤالات مصاحبه، کسب بازخورد، و احتمالاً ایجاد هرگونه تغییرات لازم در آمادگی برای مصاحبه واقعی، همچنین آزمایش تجهیزات مربوط به ضبط صدا، تصمیم گرفته شد که ابتدا یک مصاحبه آزمایشی انجام شود.

در این پژوهش، از یک رویکرد چندوجهی برای جمع‌آوری داده‌ها

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان نارساخوان

مشخصات کد	سن	جنسیت	شهر	نوع مطالعه	سن تشخیص نارساخوانی	نوع اختلال	وضعیت کنونی تحصیلی	رشته تحصیلی	اختلال همبود
کد ۰	۱۸	دختر	اردکان	آزمایشی	۸	خواندن و نوشتن	دوره متوسطه دوم	حسابداری	X
کد ۱	۱۸	دختر	اردکان	اصلی	۹	املاء و ریاضی	دوره متوسطه دوم	کامپیوتر	X
کد ۲	۱۷	دختر	اردکان	اصلی	۸	خواندن و نوشتن	دوره متوسطه دوم	طراحی دوخت	X
کد ۳	۱۷	پسر	میبد	اصلی	۸	نوشتن و املاء	دوره متوسطه دوم	ریاضی	X

مشخصات کد	سن	جنسیت	شهر	نوع مطالعه	سن تشخیص نارساخوانی	نوع اختلال	وضعیت کنونی تحصیلی	رشته تحصیلی	اختلال همبود
کد ۴	۱۷	دختر	میبد	اصلی	۸	ریاضی	دوره متوسطه دوم	عکاسی	X
کد ۵	۱۸	دختر	یزد	اصلی	۹	خواندن و نوشتن و املاء	دوره متوسطه دوم	تجربی	X
کد ۶	۱۸	پسر	یزد	اصلی	۸	املاء	دوره متوسطه دوم	تجربی	X

تحلیل و مقوله‌بندی گفته‌های دانش‌آموزان نارساخوان به شناسایی ۳ مضمون اصلی چالش‌های تحصیلی و به تبع آن چالش‌های اجتماعی و عاطفی منجر شد که در ادامه، توضیحات مربوطه آمده است.

۱- چالش‌های تحصیلی

این مضمون به مشکلات و موانعی اطلاق می‌شود که دانش‌آموزان در مسیر تحصیلی خود با آن مواجه می‌شوند (کلیر و هاکت، ۲۰۱۲). چالش‌های تحصیلی برای دانش‌آموزان نارساخوان که فاقد حمایت آموزشی هستند،

بیشتر است؛ زیرا اصولاً آن‌ها در خواندن، نوشتن، درک مطلب، املا و یا ریاضی مشکل دارند و این مبارزات تحصیلی می‌تواند منجر به ناامیدی و عزت‌نفس پایین شود (تیلور، زاغی و رنگین، ۲۰۲۳). مشکلات تحصیلی، استراتژی‌های جبرانی ناکارآمد و نبود حمایت‌ها و تسهیلات پس از دوره ابتدایی از جمله مواردی هستند که در مسیر آموزشی دانش‌آموز نارساخوان چالش‌هایی را ایجاد می‌کند. خلاصه‌ای از مفاهیم و مقولات مستخرج از این مضمون به همراه برخی اظهارات مشارکت‌کنندگان در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. مضامین و مفاهیم مستخرج از تجارب زیسته دانش‌آموزان نارساخوان در مضمون چالش‌های تحصیلی

مضامین فرعی	مفاهیم اولیه	نمونه‌ای از گفته‌های شرکت‌کنندگان
مشکلات تحصیلی	مشکلات درسی	"همیشه خواندن برای من خیلی سخت بوده... در مقایسه با همکلاسی‌هایم سرعت خواندن پایینی داشتم تا کلمه را می‌خواستم بخونم و حروف را به هم بچسبونم زمان می‌برد..." (کد ۲)
	محدودیت مالی	"...تو درس ریاضی بعد از سه بار امتحان دادن، به معلم گفتم من دیگه نمی‌تونم این درس رو بخونم..." (کد ۴)
	انتقال به دوره متوسطه	"...شرایط اقتصادی خانواده هم طوری نبود که بتونم همش برام معلم خصوصی بگیرم..." (کد ۱)
استراتژی‌های جبرانی	تفاوت در سبک‌های یادگیری	"وقتی رفتم دبیرستان خیلی دچار استرس شدم. این همه کتاب و درس و معلمای مختلف تو من دلهره ایجاد کرد..." (کد ۲)
	کمک گرفتن از دیگران	"مدرسه من بهترین مکان برای یادگیری من نبود... اونا نتونستن به من کمک کنن... نوع یادگیری من با بقیه فرق داشت..." (کد ۱)
	معلم خصوصی	"سعی می‌کردم کنار یه شاگرد خوب بشینم که کمک کنه..." (کد ۱)
	کلاس اضافه	"...بعضی وقتا از خواهرم و دوست خواهرم که ریاضی‌اش خوب بود کمک می‌گرفتم..." (کد ۴)
حمایت‌ها و تسهیلات پس از ابتدایی	رفقار اخلاص‌گرا	"...اول مادرم برای چند جلسه برام معلم خصوصی گرفت، ولی چون هزینه‌اش زیاد می‌شد دیگه ولش کرد..." (کد ۲)
	تلاش و تمرین بیشتر	"چند بار پیش اومده بود که برای بچه‌های ضعیف، کلاس اضافه می‌داشتن..." (کد ۲)
حمایت‌ها و تسهیلات پس از ابتدایی	عدم حمایت و پشتیبانی	"چون دوست نداشتم بنویسم سعی می‌کردم کلاسو به هم بریزم که وقت کلاس تموم بشه..." (کد ۳)
	پشتیبانی	"در مورد املا هر چی هم تمرین می‌کردم بی‌فایده بود... خیلی رونویسی می‌کردم ولی زیاد فایده‌ای نداشت. سعی می‌کردم بیشتر بخونم و دقت هم می‌کردم..." (کد ۶)
حمایت‌ها و تسهیلات پس از ابتدایی	عدم حمایت و پشتیبانی	"هیچی..." (کد ۳)
حمایت‌ها و تسهیلات پس از ابتدایی	پشتیبانی	"فکر می‌کنی تو اروپا داری زندگی می‌کنی، نه بابا اینجا ایرانه این خبرا نیست..." (کد ۵)

۲- چالش‌های اجتماعی

روابط اجتماعی سالم منجر به رفتار و عملکرد تحصیلی بهتر می‌شود. دانش‌آموزان نارساخوانی که احساس می‌کنند، توسط همسالان و معلمان خود مورد حمایت قرار می‌گیرند، به طور مثبت در فعالیت‌های مدرسه شرکت کرده و رفتار بهتری از خود نشان می‌دهند (لمباردی و همکاران، ۲۰۲۱).

تجارب اجتماعی مثبت و تجارب اجتماعی منفی از جمله مواردی هستند که مسیر تحصیلی دانش‌آموز نارساخوان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. خلاصه‌ای از مفاهیم و مقولات مستخرج از این مضمون به همراه برخی اظهارات مشارکت‌کنندگان در جدول ۳ آمده است.

1. Clair & Hackett
2. Taylor, Zaghi & Rankin
3. Lombardi et al

جدول ۳. مضامین و مفاهیم مستخرج از تجارب زیسته دانش‌آموزان نارساخوان در مضمون چالش‌های اجتماعی

مضامین فرعی	مفاهیم اولیه	نمونه‌ای از گفته‌های شرکت‌کنندگان
تجارب اجتماعی مثبت	درک از طرف معلمان	"خانم... بهترین معلمی بود که من داشتم.. هر کاری از دستش بر می‌آورد انجام می‌داد.. تنها معلمی که عاشقش بودم.." "بعضی معلما رو خیلی دوست داشتم.." (کد ۱)
	حمایت خانواده	"ما خانواده پرجمعیتی هستیم، من سه تا خواهر و برادر بزرگتر از خودم دارم که از اونا کمک می‌گرفتم." "با همدیگه درس می‌خوندیم، تقرب آماده می‌کردیم و سر جلسه به هم پاس می‌دادیم. رابطه‌مون خیلی خوب بود." "اگه هم اشتباهی می‌کردیم همدیگه رو لو نمی‌دادیم. کلا پشت هم بودیم.." (کد ۶)
	حمایت دوستان	"...بعضی‌هاشون خیلی مهربون بودن.." (کد ۴)
تجارب اجتماعی منفی	شبکه دوستان صمیمی	"وقت گذروندن با دوستانم خیلی دوست داشتم.." (کد ۳) "...چند تا دوست صمیمی هم داشتم که هنوز هم با هم هستیم." (کد ۲)
	عصبانیت و پرخاشگری اطرافیان	"..همکلاسی‌هام چند بار به خاطر کندنویسی تو املا از دستم عصبانی شدن.." (کد ۱) "...بعضی از معلما رو اعصاب من بودن و این آزارم می‌داد." (کد ۱)
	تمسخر	"تا دلت بخواد مسخره شدم. مخصوصا تو دوران دبیرستان..." (کد ۲) "وقتی که پای تخته می‌رفتم، خیلی منو مسخره می‌کردن و بهم می‌خندیدن.." (کد ۴)
تجارب اجتماعی منفی	طرد و منزوی شدن	".. تو بعضی از فعالیت‌های مدرسه کلا منو کنار می‌داشتن.." (کد ۲) "یه بار که امتحان ریاضی داشتم چون نمره‌ام از همه بالاتر بود، یکی از دوستانم باهام قهر کرد.." (کد ۵)
	خشونت معلمان	".. یکی از معلمام هم منو از کلاس بیرون کرد، اون لحظه خیلی برام سخت بود." (کد ۶)
	تحقیر	"..چندین بار نگاه‌های عاقل اندر سفیه همکلاسی‌هامو دیدم.." (کد ۵) "خیلی متلک می‌گفتن... من اصلا از دوره متوسطه اول متفرم همش خاطرات بدی به یاد می‌آدم.." (کد ۲)
پرچسب خوردن	".. تو مدرسه بهم می‌گفتن خنگول.." (کد ۲) "...یکی از بچه‌ها صدام می‌زد انیشتین.." (کد ۴)	

۳- چالش‌های عاطفی

سازنده و مخرب از جمله عواطفی هستند که در مسیر تحصیلی دانش‌آموز نارساخوان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. خلاصه‌ای از مفاهیم و مقولات مستخرج از این مضمون به همراه برخی اظهارات مشارکت‌کنندگان در جدول ۴ آمده است.

چالش‌های عاطفی که ممکن است برای دانش‌آموزان نارساخوان به وجود آید، می‌تواند پس از دوره ابتدایی نیز ادامه یابد. علی‌رغم پیشرفت‌ها در درک و حمایت از دانش‌آموزان نارساخوان، بسیاری از آن‌ها همچنان با احساس سرخوردگی، اضطراب و عزت‌نفس پایین دست و پنجه نرم می‌کنند (ویلومت و همکاران، ۲۰۲۳؛ الف و نویتا، ۲۰۱۶). هیجانانگیز

1. Wilmot et al
2. Novita

جدول ۴. مضامین و مفاهیم مستخرج از تجارب زیسته دانش‌آموزان نارساخوان در مضمون چالش‌های عاطفی

مضامین فرعی	مفاهیم اولیه	نمونه‌ای از گفته‌های شرکت‌کنندگان
هیجانانگیز سازنده	احساس تعلق به مدرسه	"من نسبت به معلمام خیلی حساس بودم هر وقت معلم خوبی داشتم و دوستم داشتم مدرسه رو دوست داشتم ولی.." (کد ۱)
	موقعیت‌های خوشایند در مدرسه	"بعضی معلما رو خیلی دوست داشتم. بودن با اونا و جمع دوستانم برام لذت‌بخش بود.." (کد ۱) "چیزی که تو دوران مدرسه دوست داشتم این بود که تو مسابقات برنده می‌شدم.." (کد ۴)
هیجانانگیز مخرب	عزت‌نفس مثبت	"تو بعضی از درسایی که وارد بودم واقعا اعتماد به نفسمو اضافه می‌کرد.." (کد ۴)
	احساس عدم تعلق به مدرسه	"معلمی که درکم نمی‌کرد رو دوست نداشتم، نمی‌خواستم برم مدرسه..." (کد ۱) "تو دوران دبیرستان که درسا خیلی برام سخت بود، احساس تنفر نسبت به مدرسه داشتم. صبحا دوست نداشتم به مدرسه برم" (کد ۲)
هیجانانگیز مخرب	موقعیت‌های آزارنده در مدرسه	"بیشترین چیزی که تو مدرسه زجرم می‌داد، تفاوتی بود که معلما بین دانش‌آموزای داشتم.." (کد ۶) "چیزی که مرا آزار می‌داد، بلند خواندن تو کلاس بود. سر این موضوع خیلی مسخره‌ام می‌کردن" (کد ۲)
	عزت‌نفس منفی	"وقتی درس خوندمی داشتم روی اعتماد به نفسم تاثیر منفی داشت.. یاد می‌آدم سر کلاسای خوندمی یا می‌رفتم ته کلاس می‌نشستم و یا الکی به مادرم می‌گفتم که مریضم و اصلا به مدرسه نمی‌رفتم" (کد ۲)

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی پدیده رهاشدگی در دانش‌آموزان نارساخوان و وجود چالش‌های مختلفی که با آن مواجه هستند، در یک بافت کیفی و با رویکردی پدیدارشناسانه انجام شد. بدین منظور با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، به عمق مسائل و مشکلات این دانش‌آموزان از جنبه‌های مختلف پرداخته شد، تا درک عمیق‌تری از شرایطی که با آن مواجه هستند، نمایش داده شود. تحلیل و کدگذاری یافته‌ها منجر به شناسایی سه مضمون اصلی چالش‌های تحصیلی (مشکلات تحصیلی، استراتژی‌های جبرانی و حمایت‌ها و تسهیلات پس از ابتدایی)، چالش‌های اجتماعی (تجارب اجتماعی مثبت و منفی) و چالش‌های عاطفی (هیجان‌نازنده و مخرب) شد. یکی از ویژگی‌هایی که این پژوهش را نسبت به پژوهش‌های پیشین متمایز می‌کند، اتخاذ رویکرد پدیدارشناختی و بررسی موضوع از دیدگاه افراد درگیر در این زمینه بود. وجه تمایز دیگر، استفاده از نمونه‌های نارساخوانان نوجوان است که در کشور ما کمتر به آن‌ها توجه شده است.

نتایج این پژوهش بیش عمیقی نسبت به پدیده رهاشدگی و به تبع آن چالش‌هایی که دانش‌آموزان نارساخوان با آن مواجه هستند را نشان می‌دهد. همسو با این پژوهش، مطالعات دیگری نیز به بررسی مشکلات دانش‌آموزان نارساخوان پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که عدم هماهنگی برنامه‌های درسی با نیازهای یادگیری دانش‌آموزان نارساخوان (نوویتا، ۲۰۱۶)، عدم آمادگی معلمان (بروکز، ۲۰۱۹ و لسیان و همکاران، ۲۰۱۸)، انتقال به دوره متوسطه (نویل و فورسی، ۲۰۲۲؛ چن، سان و ژیا، ۲۰۲۲ و هبرت و همکاران، ۲۰۱۸)، حجم دروس (تامپسون، ۲۰۲۱) و تشخیص نارساخوانی (الدخیل، ابراهیم و گادلراب، ۲۰۲۳) از جمله مواردی هستند که می‌توانند مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان را تشدید کنند. اما سوالی که مطرح می‌شود این است که چرا در این پژوهش، توجه به چالش‌ها و نیازهای دانش‌آموزان نارساخوان بسیار مورد تاکید است؟

دلیل اول اینکه، همانطور که قبلاً ذکر شد در بیشتر موارد آن‌ها به عنوان افراد استثنایی دوگانه شناخته می‌شوند که در زمینه‌هایی خاص برتر هستند. مطالعه مادوس و همکاران^۲ (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که چگونه دانش‌آموزان استثنایی دوگانه می‌توانند در سطوح بالا در حوزه‌های خاص عمل کنند که اغلب منجر به پدیده‌ای به نام "پوشش شناختی"^۳ می‌شود، بدین معنی که نقاط قوت و ضعف می‌توانند یکدیگر را پنهان کنند و شناسایی ناتوانی‌ها و استعدادها در این دانش‌آموزان را برای مربیان دشوار می‌سازد.

دلیل دوم، وجود بند قانونی در قانون آموزش و پرورش استثنایی مبنی بر اینکه باید در دوره‌های راهنمایی و متوسطه نیز به نیازهای خاص دانش‌آموزان استثنایی رسیدگی شود. بند ۳ قانون آموزش و پرورش استثنایی عبارت است از: توجه به گروه‌های مختلف دانش‌آموزان استثنایی در سطوح قبل از دبستان، ابتدایی، راهنمایی و متوسطه و با تاکید خاص بر آموزش حرفه‌ای. در ایران، حمایت از دانش‌آموزان نارساخوان، به دلیل کمبود منابع، آگاهی ناکافی و یا عوامل فرهنگی، فقط مختص دوره ابتدایی بوده، در حالی که در قانون آموزش و پرورش استثنایی، به صراحت ذکر شده است که این حمایت‌ها باید تا مقاطع راهنمایی و دبیرستان هم ادامه داشته باشد. بنابراین با توجه به موارد مذکور، در این پژوهش با شناسایی مشکلات تحصیلی و پیامدها و چالش‌های مرتبط با آن، سعی در رساندن صدای این دانش‌آموزان به مسئولان سیستم آموزشی برای تغییر در رویه اجرایی این سیاست‌ها است. در ادامه به بررسی این مشکلات و تطبیق با یافته‌های پژوهش‌های دیگر پرداخته می‌شود.

مضمون اول: چالش‌های تحصیلی

طبق یافته‌های پژوهش، چالش‌های تحصیلی برای دانش‌آموزان نارساخوان که فاقد حمایت آموزشی هستند، بیشتر است. لسیان و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود نشان دادند که مبارزات تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان می‌تواند منجر به مسائل اجتماعی و عاطفی شود. همسو با این یافته، میلر و کاتز^۴ (۲۰۰۲) نیز اشاره می‌کنند که کمبود سیستم‌های حمایت آموزشی برای دانش‌آموزان نارساخوان پیامدهای گسترده‌ای دارد که بر عملکرد تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. به اذعان هبرت و همکاران (۲۰۱۸)، انتقال به دبیرستان، چالش‌های مهمی برای دانش‌آموزان نارساخوان ایجاد می‌کند. این دوره با افزایش تقاضاهای تحصیلی، فشارهای اجتماعی و تغییر به سمت استقلال بیشتر، مشخص می‌شود که می‌تواند مشکلاتی را که این دانش‌آموزان تجربه می‌کنند، تشدید کند. همانطور که در این پژوهش نیز به آن اشاره شده است، ویلموت و همکاران (۲۰۲۳) ب) ضمن تأیید معلم خصوصی حرفه‌ای، اعتقاد دارند که محدودیت‌های مالی می‌تواند بر توانایی دانش‌آموزان نارساخوان برای دسترسی به تدریس خصوصی تأثیر بگذارد. با این حال، هزینه‌های بالای چنین خدمات آموزشی تخصصی،

1. Brooks
2. Lesevane et al
3. Chen, Sun & Jia
4. Hebert et al
5. Thompson
6. Madaus et al
7. Cognitive Masking
8. Miller & Katz

ناتوانی‌های یادگیری

و همسالان، به عزت‌نفس ضعیف و اضطراب در دانش‌آموزان نارساخوان کمک می‌کند، و منجر به کناره‌گیری اجتماعی و امتناع از مدرسه می‌شود. همسو با این پژوهش، مطالعات نشان داده است که گروه‌های حمایت از همسالان و فعالیت‌های یادگیری مشارکتی در پرورش احساس تعلق و پذیرش در بین دانش‌آموزان نارساخوان مفید هستند (مولینارولدان و همکاران^{۱۱}، ۲۰۲۱ و پژوهشکده پزشکی و شورای تحقیقات ملی^{۱۲}، ۲۰۱۵). اما ارتباطات منفی تأثیر عکس دارد. تعاملات منفی باعث می‌شود، دانش‌آموزان احساس بی‌ارزشی کنند و آن‌ها را از جامعه آموزشی بیشتر دور می‌کند (حافظ و همکاران^{۱۳}، ۲۰۲۳). همچنین تمسخر به شیوه‌ای ناخوشایند، یک تجربه رایج برای دانش‌آموزان نارساخوان است. تمسخر می‌تواند اثرات روانی طولانی مدتی داشته و احساس بی‌کفایتی و طرد اجتماعی را تقویت کند (ساکو^{۱۴}، ۲۰۱۶). در نتیجه، مشکلات تحصیلی مرتبط با نارساخوانی به طور قابل توجهی بر تجربیات اجتماعی افراد تأثیر می‌گذارد. پرداختن به این چالش‌ها مستلزم رویکردی چندوجهی، از جمله افزایش آگاهی، سیستم‌های حمایتی بهتر، و ترویج شیوه‌های فراگیر در محیط‌های آموزشی و اجتماعی است.

مضمون سوم: چالش‌های عاطفی

بر اساس داده‌های پژوهش، مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان، تجارب منفی هیجانی را باعث شده بود. اغلب همسالان ممکن است ماهیت نارساخوانی را درک نکنند و آن‌ها را تبیل یا کودن بدانند که منجر به عدم پذیرش آن‌ها می‌شود. این طرد اجتماعی و عدم پذیرش می‌تواند عمیقاً بر رفاه عاطفی این دانش‌آموزان تأثیر بگذارد و منجر به افزایش سطح استرس و اضطراب شود (ساکو، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان نارساخوان اغلب با حجم زیاد دروس، دست و پنجه نرم می‌کنند. حجم بالای درس‌ها و تکالیف می‌تواند طاقت فرسا باشد و منجر به احساس عدم تعلق به مدرسه شود. همسو با این یافته، جیانگ و همکاران^{۱۴} (۲۰۲۲) در پژوهشی دریافته‌اند که همگام شدن با همسالان، برای دانش‌آموزان نارساخوان بسیار چالش‌برانگیز است و آن‌ها را بیشتر از محیط مدرسه دور می‌کند. به‌علاوه روش‌های تدریس سنتی، که عمدتاً مبتنی بر سخنرانی بوده و به شدت به

باعث می‌شود که برای بسیاری از خانواده‌ها امکان‌پذیر نباشد. استراتژی‌های جبرانی، تکنیک‌هایی هستند که افراد برای رفع نقاط ضعف و دستیابی به اهداف خود از آن‌ها استفاده می‌کنند (گیتلین، وینتر و استانلی^{۱۱}، ۲۰۱۷). حمایت همکلاسی‌ها، خواهران و برادران، والدین و معلمان برای کمک به دانش‌آموزان نارساخوان برای عبور از چالش‌های یادگیری بسیار مهم است. این حمایت‌ها می‌تواند تجربیات مثبت از یادگیری را در آن‌ها افزایش دهد. در این راستا، نظریه رشد اجتماعی ویگوتسکی^{۱۲} نیز بر اهمیت تعاملات اجتماعی در رشد شناختی تأکید می‌کند (موری^{۱۳}، ۲۰۱۱). اما در کنار رفتارهای مثبت مذکور، بعضی از دانش‌آموزان نارساخوان هم بودند که با استفاده از رفتارهای مخرب، سعی در پوشاندن ضعف‌های تحصیلی خود داشتند. تئوری خودتعیینی^۴ دسی و رایان^۵ (۲۰۰۸) نشان می‌دهد که وقتی دانش‌آموزان احساس بی‌کفایتی یا سرخورده‌گی می‌کنند، ممکن است برای بازیابی حس کنترل یا اجتناب از کارهایی که نقاط ضعف آن‌ها را برجسته می‌کند، دست به رفتارهای مخربی بزنند. همچنین پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که دانش‌آموزان نارساخوان به دلیل چالش‌های تحصیلی، به انجام رفتارهای مخرب اقدام می‌کنند، تا از فعالیت‌های درسی فرار کنند (هافمن، تامپسون و شاو^۶، ۲۰۲۰؛ زاکوپولو و همکاران^۷، ۲۰۱۸ و غیسی و همکاران^۸، ۲۰۱۶). در این پژوهش، همه شرکت‌کنندگان خاطر نشان کردند که پس از دوره ابتدایی، فاقد پشتیبانی تخصصی بودند، که نشان‌دهنده عدم برنامه‌ریزی صحیح برای دانش‌آموزان نارساخوان در حال گذار به دوره متوسطه است. در تأیید این پژوهش، مطالعاتی انجام گرفته که بر لزوم حمایت پس از دوره ابتدایی تأکید داشتند (نویل و فورسی، ۲۰۲۲؛ تیریل و اوکاموس^۹، ۲۰۲۲؛ رودگریان، ضامنی و رسولی، ۱۴۰۰؛ حمزه‌نژاد و حسینی‌راد، ۱۳۹۸ و آج و همکاران، ۱۳۹۴).

مضمون دوم: چالش‌های اجتماعی

آنچه از این پژوهش برداشت شد، این بود که اغلب تجربیات اجتماعی شرکت‌کنندگان نارساخوان ریشه در مشکلات تحصیلی آن‌ها دارد. مبارزات تحصیلی افراد نارساخوان اغلب فراتر از کلاس درس است و بر تعاملات و روابط آن‌ها با دیگران تأثیر می‌گذارد. لسیان و همکاران (۲۰۱۸) دریافته‌اند که یادگیرندگان نارساخوان اغلب به دلیل مشکلات خواندن و نوشتن، عزت‌نفس پایین‌تری دارند، که می‌تواند مانع از تعاملات اجتماعی آن‌ها شود و احساس انزوا را به همراه دارد. همچنین ترس از قضاوت یا برچسب خوردن به عنوان "احمق" یا "تبیل" می‌تواند افراد نارساخوان را برای شرکت در فعالیت‌های اجتماعی مردد کرده و انزوی آن‌ها را تشدید کند. مطالعه ویلموت و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد که عوامل استرس‌زای مربوط به مدرسه، از جمله تعاملات منفی با معلمان

1. Gitlin, Winter & Stanley
2. Vygotsky's Social Development Theory
3. Moore
4. Self-Determination Theory (SDT)
5. Deci & Ryan
6. Huffman, Thompson & Shaw
7. Zakopoulou et al
8. Ghisi et al
9. Tiril & Okumus
10. Molina Roldan et al
11. Institute of Medicine and National Research Council
12. Hafez et al
13. Sako
14. Jiang et al

ناتوانی‌های یادگیری

متن متکی هستند، می‌توانند برای دانش‌آموزان نارساخوان سخت باشند (بلیزناکوف^۱، ۲۰۲۴). اما با وجود همه این‌ها، آزاردهنده‌ترین موقعیت وجود مشکلات تحصیلی خاص، علی‌رغم تلاش‌هایشان است. سرافینی و همکاران^۲ (۲۰۲۰)، این یافته را تأیید کردند که دشواری در موضوعات درسی خاص برای دانش‌آموزان نارساخوان می‌تواند منجر به احساس بی‌کفایتی و سرخورده‌گی به ویژه در مقایسه با همسالان خود شود. اما معلمانی که با پیچیدگی‌های نارساخوانی به خوبی آشنا هستند، می‌توانند فضای کلاسی حمایت‌کننده‌تری ایجاد کنند (مارتان، میهیک و سپیک^۳، ۲۰۲۴). وقتی دانش‌آموزان نارساخوان در امور تحصیلی خود احساس توانایی می‌کنند، حس تعلق و خودکارآمدی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد (آلمگرین بک و همکاران^۴، ۲۰۲۴ و کلاسن و لینچ^۵، ۲۰۰۷). علی‌رغم چالش‌های تحصیلی، مطالعات علمی اخیر نشان می‌دهد که دانش‌آموزان نارساخوان دارای توانایی‌ها و پتانسیل‌های منحصر به فردی در موضوعات خاص هستند. از جمله این توانایی‌ها می‌توان به مهارت‌های دیداری-فضایی (فرانسجینی و همکاران^۶، ۲۰۲۲؛ وجودی، اخوان تفتی و خادمی اشکذری، ۲۰۱۷)، خلاقیت (برونزویک و برگری^۷، ۲۰۲۲ و کسر و همکاران^۸، ۲۰۱۶) کشف راه حل‌های جدید و تفکر خارج از چارچوب (ویموچانا و همکاران^۹، ۲۰۲۳) و تفکر کل‌نگر (کریستیانسون و سیگوداردوتر^{۱۰}، ۲۰۲۳) اشاره کرد. این یافته‌ها دیدگاه سنتی نارساخوانی را با برجسته کردن مزایای بالقوه شناختی به چالش می‌کشند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها، موضوع فراگیر رهاشدگی دانش‌آموزان نارساخوان را که به طور کامل توسط سیستم آموزشی پذیرفته نشده‌اند، آشکار کرد؛ چرا که عملاً پس از دوره ابتدایی دانش‌آموزان نارساخوان در سیستم آموزشی رها می‌شوند و آن‌ها مجبورند با گروهی رقابت کنند که ظاهراً عادی هستند. اما آنچه که به‌زعم پژوهشگر، جای خالی آن احساس می‌شود و پژوهشی هم در این زمینه انجام نگرفته، موضوع حمایت از این دانش‌آموزان است. پژوهشگر شکاف مهمی در ساختارهای حمایتی موجود برای دانش‌آموزان نارساخوان شناسایی کرد. در عوض نیاز مبرمی به ایجاد رویکردی جامع‌تر و فردی‌تر وجود دارد که توانایی‌های منحصر به فرد دانش‌آموزان نارساخوان را شناسایی کرده و پرورش دهد. سیاست‌گذاران آموزشی باید رویکرد خود را در قبال دانش‌آموزان نارساخوان تغییر دهند و گمان نکنند که حمایت‌های همه-جانبه در دوران طلایی آموزش‌پذیری آن‌ها، هزینه مازاد برای دولت

ایجاد می‌کند، بلکه واقع‌بینانه آن است که حمایت از این افراد باید به چشم نوعی سرمایه‌گذاری دیده شود که نتیجه آن شکوفا شدن استعداد بالقوه این افراد خواهد بود، یا دست کم از هزینه‌های بیشتری که به ناگزیر در قبال این افراد در آینده باید صورت پذیرد، جلوگیری می‌شود. پژوهشگر اعتقاد دارد تا زمانی که جامعه به این سطح فرهنگی نرسیده باشد که علم قدرت است، حمایت معنایی ندارد. با اتخاذ رویکردی فراگیرتر، مریان می‌تواند به دانش‌آموزان نارساخوان کمک کند تا نقاط قوت خود را توسعه داده و به اهداف تحصیلی و شخصی خود برسند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

ملاحظات اخلاقی به طور منظم در طول فرآیند پژوهش در نظر گرفته شد، تا اطمینان حاصل شود که پژوهشگر به اصول اخلاقی مطالعه متعهد است. رضایت آگاهانه و حفظ حقوق شرکت‌کننده، محرمانه بودن و حفاظت از داده‌ها و پیشگیری از آسیب و ناراحتی احتمالی از جمله ملاحظات بود که رعایت شد. همچنین همه شرکت‌کنندگان در جریان روند پژوهش بودند و در هر زمان حق خروج بدون توضیح داشتند.

حامی مالی

این تحقیق هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های مختلف در بخش‌های عمومی، تجاری و یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است. این مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهرا است.

مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های این پژوهش مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان در این پژوهش، تعارض منافی وجود ندارد.

1. Bliznakov
2. Serafini et al
3. Martan, Mihic & Cepic
4. Almgren Back
5. Klassen & Lynch
6. Franceschini et al
7. Brunswick & Bargary
8. Cancer et al
9. Vimochana et al
10. Kristjansson & Sigurdardottir

منابع

- ا five-year follow-up. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(4), 1217-1227. [DOI:10.1080/17483107.2022.2161647]
- Bliznakov, Z. (2024). Inclusive Education: Adapting Assessments for Dyslexic Learners in the 21st Century Classroom. [DOI:10.13140/RG.2.2.31420.45449]
- Brewer, G., Urwin, E., & Witham, B. (2023). Disabled student experiences of Higher Education, Disability & Society. [DOI:10.1080/09687599.2023.2263633]
- Brooks, L. M. (2019). Learning from Experience: The Practice of Teachers with Dyslexia Working with Special Education Students in Massachusetts, PHD Thesis, Columbia University. <https://www.doe.mass.edu/sped/dyslexia-guidelines.pdf>
- Brunswick, N., & Bargary, S. (2022). Self-concept, creativity and developmental dyslexia in university students: Effects of age of assessment. *Dyslexia*, 28(3), 293-308. [DOI:10.1002/dys.1722]
- Cancer, A., Manzoli, S., Antonietti, A., & Besson, M. (2016). The alleged link between creativity and dyslexia: Identifying the specific process in which dyslexic students excel. *Cogent Psychology*, 3(1). [DOI:10.1080/23311908.2016.1190309]
- Chaturika, K., Jerome, C., Sowmya, P., & Rosie, A. (2018). Not all wander are lost: Examining the character strengths of dyslexia. *Golb J Intellect Dev Disabil*, 4(5): 555648. [DOI:10.19080/GJIDD.2018.04.555648]
- Chen, Z., Sun, Y., & Jia, Z. (2022). A Study of Student-Teachers' Emotional Experiences and Their Development of Professional Identities. *Frontiers in psychology*, 12, 810146. [DOI:10.3389/fpsyg.2021.810146]
- Chenari, S., Adib, Y., & Abedini, Z. (2021). Investigation of Lived Experience of Teachers of Children with Special Learning Disabilities: A Phenomenological Qualitative Approach. *Journal of Learning Disabilities*, 10(3), 316-329. (Persian). [DOI:10.32598/JLD.10.3.2]
- Clair, K. L., & Hackett, P. M. W. (2012). Academic challenge: Its meaning for college students and faculty. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 4, 101-117. <file:///C:/Users/AC30/Downloads/admin,+Journal+manager,+127-403-1-CE.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/ Psychologie Canadienne*, 49(1), 14-23. [DOI:10.1037/0708-5591.49.1.14]
- Erbeli, F., Rice, M., & Paracchini, S. (2021). Insights into Dyslexia Genetics Research from the Last Two Decades. *Brain sciences*, 12(1), 27. [DOI:org/10.3390/brainsci12010027]
- Exceptional Education Organization. (2022). the charter of the Organization of Exceptional Education approved by the Islamic Council. (Persian). <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/91925>
- Franceschini, S., Bertoni, S., Puccio, G., Gori, S., termine, C., & Facoetti, A. (2022). Visuo-spatial attention deficit in children with reading difficulties. *Sci Rep*, 12: 13930. [DOI:10.1038/s41598-022-16646-w]
- آج، آ.، عین بیگی، ا.، جاهدی، ح. و جعفری، م. (۱۳۹۴). نقش مشاور و کارکنان مدرسه در ارتقاء سطح تحصیلی دانش‌آموزان. کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران. ۳۷۵-۳۶۱. <https://sid.ir/paper/835260/fa>
- چناری، س.، ادیب، ی. و عابدینی، ز. (۱۴۰۰). بررسی تجربه‌زیسته مریدان کودکان دارای اختلالات یادگیری ویژه: یک مطالعه کیفی پدیدارشناسی. *نشریه ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۳۸): ۵۱-۳۳. 10.32598/JLD.10.3.2
- حمزه‌نژاد، ف. و حسینی‌راد، م. (۱۳۹۸). بررسی رابطه میان باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۰(۱)، ۱۲۴-۱۱۶. [DOI:10.22034/ceciranj.2019.91937]
- رودگریان، م.، ضامنی، ف. و رسولی، س. ع. (۱۴۰۰). اثر خودکارآمدی و سرمایه‌های روانشناختی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان بابل. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۴(۵)، ۴۱۷۵-۴۱۸۵. [DOI:10.22038/mjms.2021.19958]
- سازمان آموزش و پرورش استثنایی. (۱۴۰۱). اساسنامه سازمان آموزش و پرورش استثنایی مصوب مجلس شورای اسلامی. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/91925>
- منادی، م. (۱۳۸۸). پژوهش کیفی در حوزه‌های جامعه‌شناسی، روانشناسی و تعلیم و تربیت: مبانی، رویکردها و یافته‌ها. مرکز تحقیقات استراتژیک مصلحت نظام، کارگاه پژوهشی. <https://anthropologyandculture.com>

References

- Aj, A., Ain Beigi, A., Jahedi, H. & Jafari, M. (2014). *The role of counselors and school staff in improving the academic level of students*. Tehran: International Conference on Humanities, Psychology and Social Sciences. 361-375. (Persian). <https://sid.ir/paper/835260/fa>
- Aldakhil, A. F., Ebrahim, M. T., & Gadelrab, M. F. (2023). Diagnostic survey of dyslexia and accompanying behavioral indicators in primary school students in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 134. [DOI:10.1016/j.ridd.2023.104424]
- Alexander-Passe, N. (2010). *Dyslexia and Depression: The Hidden Sorrow*. Nova Science Publishers: New York.
- Alghamdi, S. A., Aljaffer, M. A., Alahmari, F. S., Alasiri, A. B., Alkahtani, A. H., Alhodayris, F. S., Alhusaini, B. A. (2023). The impact of low self-esteem on academic achievement and the behaviors related to it among medical students in Saudi Arabia. *Saudi Med J*. 44(6):613-620. [DOI:10.15537/smj.2023.44.6.20230055]
- Almgren Back, G., Lindeblad, E., Elmquist, C., & Svensson, I. (2024). Dyslexic students' experiences in using assistive technology to support written language skills:

- Gearin, B., Petscher, Y., Stanley, C., Nelson, N. J., & Fien, H. (2022). Document Analysis of State Dyslexia Legislation Suggests Likely Heterogeneous Effects on Student and School Outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 45(4): 267–279. [DOI:10.1177/0731948721991549]
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & McArthur, G. (2024). Dyslexia and mental health problems: introduction to the special issue. *Ann. of Dyslexia*, 74: 1–3. [DOI:10.1007/s11881-024-00300-3]
- Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A. M., Cerea, S., & Mammarella, I. C. (2016). Socioemotional Features and Resilience in Italian University Students with and without Dyslexia. *Frontiers in psychology*, 7, 478. [DOI:10.3389/fpsyg.2016.00478]
- Gin, L. E., Pais, D., Cooper, K. M., & Brownell, S. E. (2022). Students with Disabilities in Life Science Undergraduate Research Experiences: Challenges and Opportunities. *CBE life sciences education*, 21(2), ar32. [DOI:10.1187/cbe.21-07-0196]
- Gitlin, L. N., Winter, L., & Stanley, I. H. (2017). Compensatory Strategies: Prevalence of Use and Relationship to Physical Function and Well-Being. *Journal of applied gerontology: the official journal of the Southern Gerontological Society*, 36(6), 647–666. [DOI:10.1177/0733464815581479]
- Glazzard, J. (2024). *Recent Advances in the Study of Dyslexia*. IntechOpen. [DOI:10.5772/intechopen.100693]
- Hafez, D., Shafie, R., Alasiri, R., Bamasag, R., Batwa, Z., Mahsoon, A., Sharif, L., & Alasmee, N. (2023). Relationship between dyslexia awareness and stigma among nursing students in Saudi Arabia: A cross-sectional study. *Belitung nursing journal*, 9(5), 457–463. [DOI:10.33546/bnj.2838]
- Hamzehnejhad, F., & Hassaniraad, M. (2019). Studying the relationship between intelligence beliefs and academic performance of students with learning difficulties. *Empowering Exceptional Children*, 10(1), 116-124. (Persian). [DOI:10.22034/ceciranj.2019.91937]
- Harding, S., Chauhan-Sims, M., Oxley, E., & Nash, H. M. (2023). A Delphi study exploring the barriers to dyslexia diagnosis and support: A parent's perspective. *Dyslexia*, 29(3), 162-178. [DOI:10.1002/dys.1743]
- Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., Cooper, S. (2018). Why Children with Dyslexia Struggle with Writing and How to Help Them. *Lang Speech Hear Serv Sch*. 49(4): 843-863. [DOI:10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024.]
- Hettiarachchi, D. (2021). An overview of dyslexia. *Sri Lanka Journal of Child Health*, 50, 529-534. [DOI:10.4038/sljch.v50i3.9741]
- Huffman, S., Thompson, A., & Shaw, E. C. (2020). Meeting the Needs of Dyslexic Students: Targeted Library Media & Technology Interventions. Conference: MSERA. http://msera.org/2019/proceedings/_proceedings.html
- Institute of Medicine and National Research Council. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*. Washington, DC: The National Academies Press. [DOI:10.17226/19401]
- International Dyslexia Association (2017). <https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/>
- Jiang, M. M., Gao, K., Wu, Z. Y., & Guo, P. P. (2022). The influence of academic pressure on adolescents' problem behavior: Chain mediating effects of self-control, parent-child conflict, and subjective well-being. *Frontiers in psychology*, 13, 954330. [DOI:10.3389/fpsyg.2022.954330]
- Klassen, R., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with learning disabilities and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 494-507. [DOI:10.1177/00222194070400060201]
- Kristjansson, A., & Sigurdardottir, H. M. (2023). The Role of Visual Factors in Dyslexia. *Journal of cognition*, 6(1), 31. [DOI:10.5334/joc.287]
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 1-29. [DOI:10.1177/160940690300200303]
- Leseyane, M., Mandende, P., Makgato, M., & Cekiso, M. (2018). Dyslexic learners' experiences with their peers and teachers in special and mainstream primary schools in North-West Province. *African journal of disability*, 7(0), 363. [DOI:10.4102/ajod.v7i0.363]
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Vernice, M., & Sarti, D. (2021). Comparison on Well-Being, Engagement and Perceived School Climate in Secondary School Students with Learning Difficulties and Specific Learning Disorders: An Exploratory Study. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 11(7), 103. [DOI:10.3390/bs11070103]
- Macdonald, S. J. (2010). Towards a social reality of dyslexia. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 271-279. [DOI:10.1111/j.1468-3156.2009.00601.x]
- Madaus, J., Tarconish, E., Langdon, S. W., & Gelbar, N. (2022). High school and transition experiences of twice exceptional students with autism spectrum disorder: Parents' perceptions. *Frontiers in psychology*, 13, 995356. [DOI:10.3389/fpsyg.2022.995356]
- Martan, V., Mihic, S. S., & Cepic, R. (2024). Teachers' Knowledge about Students with Dyslexia and Professional Development. *European Journal of Contemporary Education*, 12(2): 535-552. [DOI:10.13187/ejced.2023.2.535]
- Miller, F. A., & Katz, J. H. (2002). *The inclusion breakthrough: Unleashing the real power of diversity*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Molina Roldan, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in psychology*, 12, 661427. [DOI:10.3389/fpsyg.2021.661427]
- Monadi, M. (2009). Qualitative research in the fields of sociology, psychology and education: basics, approaches and findings. Expediency Strategic Research Center, Research Workshop. (Persian). <https://anthropologyandculture.com>
- Moore, M. (2011). *Vygotsky's Cognitive Development Theory*. In: Goldstein, S., Naglieri, J.A. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA. [DOI:10.1007/978-0-387-79061-9_3054]

- Nalavany, B. A., Carawan, L. W., & Sauber, S. (2013). Adults with dyslexia, an invisible disability: The mediational role of concealment on perceived family support and self-esteem. *British Journal of Social Work*, 18(1), 58-74. [DOI:10.1093/bjsw/bct152]
- Nevill, T., & Forsey, M. (2022). The social impact of schooling on students with dyslexia: A systematic review of the qualitative research on the primary and secondary education of dyslexic students. *Educational Research Review*, 38(2): 100507. DOI: 10.1016/j.edurev.2022.100507
- Njoku, C. (2018). *An interpretative phenomenological analysis investigation into the subjective experience of being diagnosed with dyslexia in adulthood*, PHD thesis, University of Wolverhampton. <http://hdl.handle.net/2436/622201>
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279–288. [DOI:10.1080/08856257.2015.1125694]
- Roudgarian, M., Zamani, F., & Rasouli, S. E. (1400). The effect of self-efficacy and psychological capital on exam anxiety of secondary school students of Babol city. *Journal of the Faculty of Medicine of Mashhad University of Medical Sciences*, 64(5), 4185-4175. (Persian). [DOI:10.22038/mjms.2021.19958]
- Sako, E. (2016). The Emotional and Social Effects of Dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(2):233. [DOI:10.26417/ejis.v2i2.p233-241]
- Serafini, G., Parmigiani, B., Amerio, A., Aguglia, A., Sher, L., & Amore, M. (2020). The psychological impact of COVID-19 on the mental health in the general population. *QJM: monthly journal of the Association of Physicians*, 113(8), 531–537. Advance online publication. [DOI:org/10.1093/qjmed/hcaa201]
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain. *Br J Pain*, 9(1):41-42. [DOI:10.1177/2049463714541642]
- Tanner, K. (2009). Adult dyslexia and the conundrum of failure. *Disability & Society*, 24(6), 785-797. [DOI:10.1080/09687590903160274]
- Taylor, H. & Vestergaard, M. D. (2022). Developmental Dyslexia: Disorder or Specialization in Exploration? *Front. Psychol.* 13:889245. [DOI:10.3389/fpsyg.2022.889245]
- Taylor, H., Zaghi, A., & Rankin, S. (2023). Being Neurodivergent in Academia: Marginalising dyslexic researchers is bad for science *eLife* 12: e93980. [DOI:10.7554/eLife.93980]
- Thompson, L. S. (2021). The dyslexic student's experience of education, *South African Journal of Higher Education*, 35(6): 204-221. [DOI:10.20853/35-6-4337]
- Tiril, H., & Okumus, S. (2022). Difficulties Encountered by a Dyslexic Secondary School Student in Learning Science and Suggestions for Solutions. *Journal of Science Learning*, 5(3): 520-530. [DOI:10.17509/jsl.v5i3.44559]
- Vimochana, M., Bindu, M. R., Lamessa, O., & Manickam, R. (2023). Exploring Challenges of Dyslexic Students Learning English as a Second Language: Reading Drama Script. *World Journal of English Language*, 13(8): 590. [DOI:10.5430/wjel.v13n8p590]
- Vojoudi, K., Akhavan tafti, M., & Khademi Ashkzari, M. (2017). The Effectiveness of Educational Package Based on Visual-Spatial Processing in Reading Performance of Dyslexic Students. *Avicenna Journal of Neuro Psych Physiology*, 4(3): 79-86. DOI:10.32598/ajnpp.4.3.79
- Wilmot, A., Hasking, P., Leitao, S., Hill, E., & Boyes, M. (2023a). Understanding Mental Health in Developmental Dyslexia: A Scoping Review. *International journal of environmental research and public health*, 20(2), 1653. [DOI:10.3390/ijerph20021653]
- Wilmot, A., Pizzey, H., Leitao, S., Hasking, P., & Boyes, M. (2023b). Growing up with dyslexia: Child and parent perspectives on school struggles, self-esteem, and mental health. *Dyslexia (Chichester, England)*, 29(1), 40–54. [DOI:10.1002/dys.1729]
- Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology & Health*, 15(2), 215–228. [DOI:10.1080/08870440008400302]
- Youman, M., & Mather, N. (2012). Dyslexia laws in the USA. *Annals of Dyslexia*, 63(2). [DOI:10.1007/s11881-012-0076-2]
- Zakopoulou, V., Sarris, D., Tagkas, P., & Tsampalas, E. (2018). Learning disabilities and disruptive behavior: Research of observing students in primary school. *Int J Sch Cogn Psychol*, 5:212. [DOI:10.4172/2469-9837.1000212]