

تأثیر رویکرد راه‌حل محور بر انگیزش تحصیلی در بین کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه

شهرزاد نعمتی^۱، رحیم بدری گرگری^۲ و حسین افشین^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تأثیر رویکرد راه‌حل محور بر انگیزش تحصیلی در بین کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ انجام شد. روش این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی بود و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه مؤسسه توان‌بخشی ولیعصر شهر تهران بودند که با علائم مشکلات ویژه یادگیری در این مرکز مشغول گذراندن خدمات آموزشی و درمانی بودند. حجم کلی تحقیق تعداد ۱۵۰ نفر از کودکان دارای ناتوانی یادگیری ویژه بودند که از بین آن‌ها در این تحقیق ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به تصادف در ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که میانگین گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در متغیر انگیزش تحصیلی رشد معناداری داشته‌اند و نتایج آماری حاصل از تحلیل کوواریانس در سطح $(\alpha=0/05)$ معنادار شده است؛ بنابراین رویکرد راه‌حل محور توانست انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص را بهبود بخشد.

واژه‌های کلیدی: رویکرد راه‌حل محور، انگیزش تحصیلی، اختلال یادگیری ویژه

۱. نویسنده مسئول: دانشیار روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تبریز Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir

۲. استاد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز

۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۱/۵

تاریخ پذیرش: ۹۷/۹/۱۴

مقدمه

اختلال یادگیری ویژه اختلالی عصب - تحولی است که به صورت مداوم یادگیری درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (اسکانلون^۱، ۲۰۱۳)، در توصیف و طبقه‌بندی جدید به جای مطرح کردن اختلال در حوزه‌هایی ویژه مانند اختلال‌های خواندن، ریاضیات و بیان نوشتاری، این اختلال به صورت طبقه‌ای کلی و معیار تشخیصی واحد معرفی شده است و بر عملکرد کلی تحصیلی و ارائه خدمات آموزشی مناسب تمرکز می‌کند. افزون به این در رویکرد جدید، مؤلفه سنتی معیار تشخیصی ناهماهنگی بین بهره هوشی - پیشرفت تحصیلی حذف شده است و به جای آن بر رشد شخصی، خانواده و تاریخچه تحصیلی از قبیل نمرات تحصیلی، پاسخ به مداخله‌های تحصیلی و مشاهده معلمان تأکید می‌کند (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۲، ۲۰۱۳؛ هالاهان، کافمن و پولین^۳، ۲۰۱۵).

کودکان دارای نارسایی‌های یادگیری ویژه به ارزیابی توانایی خود با افراد عادی می‌پردازند، در نتیجه دچار مشکلات روان‌شناختی از قبیل نگرانی، ترس و وحشت و اضطراب می‌شوند، احساس می‌کنند که غمگین هستند، هرگز اوقات خوبی ندارند و هنگامی که خود را با هم کلاسی‌های خود مقایسه می‌کنند به تفاوت خود با همسالان و قابلیت‌های شخصی خود پی می‌برند و دیگر انرژی لازم را برای سایر وظایف محوله ندارند (حیدری سورشجانی، نصیریان و زارعی محمودآبادی، ۱۳۹۴). اغلب آنان علیرغم داشتن هوش طبیعی، بدون بهره‌گیری از آموزش‌های ویژه قادر به ادامه تحصیل نیستند. بسیاری از این کودکان تن‌ها در یادگیری یک درس خاص و برخی دیگر در فراگیری چندین موضوع درسی با مشکل مواجه می‌شوند (جیمز، ۲۰۱۲؛ به نقل از اصغری نکاح و همکاران، ۱۳۹۲).

اختلال یادگیری ویژه تقریباً هر جنبه از زندگی کودک را (عزت‌نفس، خودکار آمدی و

1. Scanlon
2. American psychiatric Association
3. Hallahan, Kauffman & Pullen

انگیزش) را تحت تأثیر قرار می‌دهد و یک چالش مادام‌العمر است (لرنر^۱، ۲۰۰۰). کودکان دارای ناتوانی یادگیری به‌وسیله همسالان خود به‌عنوان افرادی غیراجتماعی، نگران، غمگین، وحشت‌زده، مضطرب، عصبی و افرادی که هرگز اوقات خوبی ندارند، توصیف شده‌اند. آن‌ها عقیده داشتند که این کودکان بیشتر از طرف دانش‌آموزانی که مبتلا به ناتوانی یادگیری نیستند، طرد شده و منزوی می‌شوند. افراد دارای اختلال یادگیری، در تنظیم اطلاعات، ادراک دیداری و شنیداری حافظه و توجه، نقض دارند. دانش‌آموزان دارای این ناتوانی‌ها، بدون کمک‌های ویژه، معمولاً ضعیف عمل می‌کنند، دوستان و اعضای خانواده آن‌ها را ناتوان می‌دانند و در نتیجه، عزت‌نفس و انگیزه آن‌ها بسیار پایین است. این افراد دارای مشکلاتی نظیر مشکل در حافظه شنیداری و دیداری، حفظ توجه، بازداری تکانه‌ها، هماهنگی حرکت، ادراک و تمیز شنیداری و دیداری، هماهنگی دیداری-حرکتی، سبک یادگیری، بی‌قراری و بیش‌فعالی هستند (لرنر، ۲۰۰۳؛ تارویان، نیکلسن و فارست^۲، ۲۰۰۷).

برای دانش‌آموزان سنین مدرسه، داشتن ارتباط مؤثر با همسالان و پذیرش از سوی آنان جنبه مهمی از عملکرد اجتماعی و داشتن روابط اجتماعی موفق پیش‌بینی‌کننده خوبی از شایستگی اجتماعی آتی فرد محسوب می‌شود (بوین و بگین^۳، ۱۹۸۹؛ ویس و دونکن^۴، ۱۹۹۲). بسیاری از کودکانی که در روابط اجتماعی دارای مشکل هستند و توسط همسالان خود موردپذیرش واقع نمی‌شوند در معرض انواع نابهنجاری‌های رفتاری-عاطفی و تحصیلی قرار دارند (ارون^۵، ۱۹۸۷؛ کمپل^۶، ۱۹۹۵).

عامل روان‌شناختی مختلفی در ارتباط با اختلال یادگیری ویژه درگیر هستند که یکی از این عوامل انگیزش تحصیلی است. انگیزش تحصیلی به‌عنوان شاخص‌های شناختی، هیجانی و رفتاری

1. lerner
2. Tarvyan, Nicholson & Forrest
3. Boivin & Begin
4. Green
5. Eron
6. Campbell

دانش‌آموزان تعریف شده است که دلبستگی آنان به تحصیل و مدرسه را نشان می‌دهد (توکر، زایکو و هرمان، ۲۰۰۲؛ سانقی و احمدی، ۱۳۹۵). دانش‌آموزانی که نسبت به موفقیت از انگیزش پایینی برخوردارند، به سختی کار نمی‌کنند. در واقع انگیزش تحصیلی به طور مستقیم عملکرد تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و سایر عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی بیشتر از طریق انگیزش بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارند (توکر و همکاران، ۲۰۰۲؛ رادمنش و سعدی پور، ۱۳۹۶؛ درتاج، ۱۳۹۲).

انگیزش در واقع نیرویی است که رسیدن به هدف را در فرد تقویت می‌کند و به آن شدت و جهت می‌بخشد، در واقع فرآیند از دست دادن انگیزه از زمانی شروع می‌شود که فرد دچار اختلال، به توانایی‌های هوشی خود شک می‌کند و بعد از آن او تمام تلاش‌های خود را بیهوده می‌پندارد، در نتیجه پس از دلسردی به سبب ناکامی‌های مکرر نسبت به یادگیری تحصیلی نگرش منفی پیدا می‌کند. در نتیجه فرصت این افراد برای کنترل تجربه شخصی کمتر از شکست‌های یادگیری آن‌هاست و سرانجام به این باور می‌رسند که سرنوشت تحصیلی بر آن‌ها غلبه دارد. باید به این افراد کمک شود که از طریق روش‌های آموزشی مناسب تجارب تحصیلی موفق‌تری به دست آورده و در نتیجه انگیزش آن‌ها برای یادگیری افزایش یابد (لرنر، ۱۹۹۷؛ ترجمه دانش، ۱۳۸۴). بسیاری از دانش‌آموزان با مشکلات ویژه یادگیری مشارکت فعالی در موقعیت‌های یادگیری ندارند. مشکلات شناختی و فراشناختی و انگیزشی آن‌ها با هم ترکیب می‌شود تا آن‌ها را در مواجهه با موقعیت‌هایی که نیاز به مشارکت فعال دارند، مستقل کنند. آن‌ها در انجام مستقلانه کارها دچار مشکل هستند و خود آغازگر نیستند (هالاها و همکاران؛ ترجمه علیزاده، ۱۳۹۰).

انگیزه تحصیلی یکی از ملزومات یادگیری به حساب می‌آید و عاملی است که به رفتار شدت و جهت می‌بخشد و در حفظ و تداوم آن به یادگیرنده کمک می‌کند، به او انرژی می‌دهد و فعالیت‌های او را هدایت می‌کند (رادمنش و سعدی پور، ۱۳۹۶). از آنجا که انگیزش تحصیلی

مستقیماً با میزان یادگیری و پیشرفت یادگیرندگان در ارتباط است، لازم است برای ایجاد یک نظام آموزشی پویا به این امر توجه بیشتری شود (برانستین و مایر^۱، ۲۰۰۵؛ سائقی و احمدی، ۱۳۹۵). هرچند نمی‌توان بر ناتوانی یادگیری به‌طور کامل چیره شد و یا به عبارتی کاملاً درمان نمی‌شوند، اما این افراد می‌توانند راهبردهایی را یاد بگیرند که تا حد زیادی اثرات منفی ناتوانایی‌هایشان نظیر ضعف در انگیزش و خود‌پنداره را کاهش دهند (هالاها و همکاران، ۲۰۰۵؛ ترجمه علیزاده و همکاران، ۱۳۹۰). دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی از ادراک لیاقت‌شناختی (خود‌ارزشیابی و کوشش جهت متمایز ساختن خود از دیگری که به عزت‌نفس منتهی می‌شود)، از کارکرد پایین‌تری در زمینه توانایی‌های تحصیلی و پذیرش اجتماعی برخوردارند.

برای نمونه پژوهش پینتریچ و دگروت^۲ (۲۰۱۰) بیان می‌دارد دانش‌آموزانی که از انگیزش تحصیلی بالایی برخوردارند در مقایسه با سایر دانش‌آموزان، نمرات تحصیلی بهتر و موفقیت آموزشی برتری دارند (مک‌کامر^۳، ۱۹۹۶). شانگ^۴ (۱۹۹۱؛ به نقل از رضایی شهرکی، ۱۳۹۱) معتقد است نکته مهم این است انگیزش با یادگیری و عملکرد رابطه متقابل دارد؛ یعنی انگیزش بر عملکرد و یادگیری تأثیرگذار است و آنچه دانش‌آموزان انجام می‌دهند و یاد می‌گیرند بر انگیزش آن‌ها اثر می‌گذارد. یوسفی (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان فرا تحلیلی بر تعیین عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی، به این نتیجه رسید که پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری با انگیزش تحصیلی دارد.

انگیزش^۵ تحصیلی و تعامل با همسالان از نظر ارتباطات اجتماعی و همچنین نقش آن در زندگی اجتماعی و تحصیلی همواره در فرآیند رشد کودکان از اهمیت خاصی برخوردار هستند. یکی از نظریه‌های موجود در تبیین رفتار و عملکرد دانش‌آموزان نظریه خودتعیین‌گری^۶ (دسی و

1. Brunstein & Mayer
2. Pyntryj and Dgrvt
3. Khamer
4. Shang
5. motivation
6. Self-Determination Theory (SDT)

ریان^۱، (۱۹۸۵) است که برای تبیین رفتار و عملکرد دانش‌آموزان، بر منبع انگیزشی تأکید می‌ورزد (کاسکار^۲ و همکاران، ۲۰۱۳). در این نظریه تحلیل کامل فرآیند انگیزش مستلزم در نظر گرفتن سه سازه مهم یعنی انگیزش درونی^۳، بیرونی^۴ و بی‌انگیزشی^۵ است (دسی و ریان، ۲۰۱۲)؛ به‌نقل از آریپاتامنیل^۶، (۲۰۱۱). انگیزش درونی به انگیزه‌ای اشاره دارد که افراد را به‌صورت خودجوش و درونی به سمت انجام تکلیف خاصی به حرکت وامی‌دارد و انجام تکلیف به‌خودی‌خود و صرف‌نظر از پاداش‌های بیرونی برای فرد ارزشمند و رضایت‌بخش است (لینچ، لرنر و لونتال^۷، ۲۰۱۳) انگیزش بیرونی نیز به انگیزه‌ای اشاره دارد که افراد را به دلیل پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی مجبور به انجام تکلیف می‌کند (دسی و ریان، ۲۰۱۳). همچنین، بی‌انگیزشی یا فاقد انگیزش بودن نیز اشاره به افرادی دارد که هیچ‌گونه انگیزه‌ای - خشنودی و ارزشمندی درونی یا مشوق‌های بیرونی برای فعالیت‌های خود دریافت نمی‌کنند و در نتیجه از انجام آن‌ها اجتناب می‌کنند (کلارک و شروت^۸، ۲۰۱۳).

نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که بسیاری از کودکانی که در روابط اجتماعی دارای مشکل هستند و یا توسط همسالان خود مورد پذیرش واقع نمی‌شوند، در معرض ابتلا به انواع نابهنجاری‌های رفتاری - عاطفی و تحصیلی قرار می‌گیرند (ارون، ۱۹۸۷، کاپلان^۹ و همکاران، ۱۹۹۴، کمپل^{۱۰}، ۱۹۹۵). از سوی دیگر، فرضی (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که رویکرد راه‌حل‌محور بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان مؤثر است. شهیدی فرد (۱۳۹۲)

1. Deci, & Ryan
2. Kusurkar
3. Intrinsic Motivation
4. Extrinsic motivation
5. amotivation
6. Areepattamannil
7. Lynch, Lerner & Leventhal
8. Clark, & Schroth
9. Coplan
10. Campbell

در تحقیق خود تحت عنوان بررسی عوامل فردی با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه به این نتیجه رسید که انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. امروزه به دلیل افزایش تعداد دانش‌آموزان در مدرسه و کمی وقت، مشاور مدرسه نمی‌تواند با همه دانش‌آموزان ارتباط کافی داشته باشد و در حل مشکلاتشان کمکشان کند. ولی رویکرد راه‌حل محور چشم‌انداز جدیدی در مقابل مشاوران قرار می‌دهد. رویکرد راه‌حل محور که توسط دشیزر در ۲۰ تا ۲۵ سال گذشته مطرح شده است به‌عنوان نوعی از مشاوره کوتاه‌مدت و حساس به زمان به وجود آمد. این رویکرد با فرضیات خوشایندی شروع می‌شود. از جمله: ۱- دانش‌آموز سالم است و ۲- باکفایت است. این رویکرد به‌جای تمرکز بر آسیب و مشکلات، سعی می‌کند رفتارهای سازنده را توسعه دهد و راهبردهای مقابله‌ای مثبت را تقویت کند و فرصتی برای فراخواندن امکانات، به کار گرفتن توانمندی‌ها و در نظر گرفتن راه‌حل‌های احتمالی فراهم نماید (دیان، ۲۰۱۷). تقی پور، خوش کنش و صالحی (۱۳۸۸)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مشاوره گروهی راه‌حل محور برافزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر، تأثیر مثبت و معناداری گذاشته است. لافونتین و ریسیا^۱ (۱۹۹۶)، مشاوره راه‌حل محور را کلیدی برای مشاوران مدرسه ندانسته‌اند. مرور ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که در ارتباط متغیرهای انگیزش تحصیلی و تعامل با همسالان در زمینه کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه مداخله راه‌حل محور وجود ندارد. فقدان پژوهش‌هایی به مانند پژوهش حاضر از یک سو و ضرورت مداخله راه‌حل محور با توجه به توانایی‌های چون (تأکید شناختی، گرایش حداقل آن به عمل‌گرایی و قابلیت تعمیم) از سوی دیگر و نیز اثربخشی این مداخله در ارتباط با انگیزش تحصیلی و تعامل با همسالان به‌عنوان متغیرهای مهم اجتماعی و تحصیلی، ضرورت انجام پژوهش حاضر را به‌عنوان خلأ پژوهشی توجیه می‌کند. برای رفع این خلأ این سؤال مطرح است که آیا مداخله رویکرد راه‌حل محور موجب افزایش انگیزش تحصیلی در کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه می‌شود؟

روش

روش این تحقیق از نوع نیمه آزمایشی و با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل اجرا شد.

جامعه، نمونه، روش نمونه‌گیری: جامعه آماری در این پژوهش کلیه فراگیران مؤسسه توان‌بخشی ولیعصر شهر تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ که با علائم مشکلات ویژه یادگیری به مراکز ناتوانی یادگیری شهر تهران مراجعه کردند. سپس از بین واجدین شرایط اختلال یادگیری ویژه که بر اساس آزمون‌های غربالگری انگیزش تحصیلی هارتر انتخاب شدند، تعداد ۳۰ نفر انتخاب شدند که ۱۵ نفر را در گروه آزمایش و ۱۵ نفر را در گروه کنترل قرار دادیم، سپس پروتکل رویکرد راه‌حل محور را بر روی گروه آزمایش اجرا کردیم و گروه دوم جهت ارزیابی و اندازه‌گیری متغیر وابسته، هیچ نوع مداخله‌ای بر روی آن‌ها انجام نشد. برای گردآوری داده‌ها و اطلاعات در این پژوهش از ابزار زیر استفاده شد:

پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر: برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی از مقیاس استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۳۳ آیتم بوده و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان است. این ابزار شکل اصلاح‌شده مقیاس هارتر (۱۹۸۱)، به‌عنوان یک ابزار سنجش تحصیلی است. مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دوقطبی می‌سنجد که یک‌قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر آن انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال می‌تواند یکی از دلایل بیرونی و یا درونی را در برداشته باشد. از آنجا که در بسیاری از موضوعات تحصیلی انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند. مقیاس هارتر را به شکل مقیاس‌های معمول درآوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی را در نظر می‌گیرد. این مقیاس بر اساس مقیاس لیکرت (هیچ‌وقت، به‌ندرت، گاهی اوقات، اکثر اوقات، تقریباً همیشه) است. روایی پیش‌بین مقیاس اصلاح‌شده هارتر از طریق همبستگی معنادار بین انگیزش درونی، با گزارش‌های معلم از انگیزش درونی تأیید شد.

تأثیر رویکرد راه‌حل محور بر انگیزش تحصیلی در بین کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه

همچنین بین انگیزش درونی و بیرونی و نیز خرده مقیاس‌های آنان و دو شاخص عینی پیشرفت تحصیلی از جمله نمره‌های درسی و نمرات پیشرفت تحصیلی، همبستگی معناداری به دست آمد. هارتر (۱۹۸۱) همچنین ضرایب پایایی پاره مقیاس‌ها را با استفاده از فرمول ۲۰ ریچاردسون بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ و ضرایب بازآزمایی را در یک نمونه طی دوره ۹ ماهه از ۰/۴۸ تا ۰/۶۳ و در نمونه دیگری به مدت ۵ ماه بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۶ گزارش کرده است (بحرانی، ۱۳۸۸).

جدول ۱. عناوین و موضوعات کلی جلسات رویکرد راه‌حل محور

جلسه	هدف	مداخله
اول	معرفی و آشنایی	معرفی رویکرد راه‌حل محور - آشنایی اعضا - بررسی قوانین و مقررات و روند اجرا
دوم	آشنایی با هویت	معرفی انواع هویت و راه‌های کسب هویت موفق و روابط سالم
سوم	آشنایی با سازگاری	معرفی انواع سازگاری و نحوه کسب سازگاری اجتماعی
چهارم	آشنایی با مهارت‌ها	آشنایی با مهارت‌های تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و مسئولیت‌پذیری
پنجم	آشنایی با مهارت‌ها	مشخص نمودن اهداف و راه‌های رسیدن به آن و بیان مشکلات موجود - استفاده از درجه‌بندی اهداف - استخراج موارد استثنایی زندگی
ششم	کاربرد فنون	به کار بردن فنون سؤالات معجزه‌آسا و بحث و گفتگو - فنون تمرکز به آینده
هفتم	آشنایی با مهارت‌ها	آشنایی با مهارت حل مسأله - برهم زدن الگوهای رفتاری کنونی و چرخش ۱۸۰ درجه
هشتم	جمع‌بندی و اتمام	مروری بر مهارت‌های کسب‌شده و جمع‌بندی کارگاه تا جلسه پیگیری در ۱ ماه بعد

پروتکل درمانی رویکرد راه‌حل محور: این پروتکل، مفروضه‌های اساسی خود را از رویکردهای جدید شناختی و درمان‌های پست‌مدرن و رویکرد MRI می‌گیرد. همچنین با تأکید بیشتر این رویکرد بر عوامل شناختی و ذهنی از رویکرد MRI فاصله می‌گیرد؛ بنابراین، مهم‌ترین ویژگی‌های رویکرد راه‌حل محور، یعنی نادیده گرفتن نقاط ضعف مراجع و برجسته کردن نقاط قوت و توانمندی، زمان کم و مراجع زیاد، در جلسات مشهود است. روند اجرای تحقیق به این صورت بود که قبل از این‌که جلسات آموزش شروع شود، از هر یک از گروه‌ها با استفاده از ابزارهای اندازه‌گیری تعیین‌شده، پیش‌آزمون به عمل آمد. سپس گروه آزمایش تحت آموزش

رویکرد راه‌حل محور قرار گرفتند. لازم به ذکر است که آموزش به صورت هشت جلسه چهل و پنج دقیقه‌ای بود. پس از اتمام جلسات آموزش، پس از آزمون از هر یک از گروه‌ها به عمل آمد.

روش اجرا: در این پژوهش، بعد از جای‌دهی نمونه‌ها در گروه‌های کنترل و آزمایش تصمیم بر آن شد که گروه آزمایش از رویکرد درمانی راه‌حل محور به‌عنوان یک روش مکمل بهره‌مند گردد و گروه کنترل فقط راهبردهای تحصیلی و آموزشی معمول را دریافت کند. رویکرد راه‌حل محور که به‌عنوان یک روش مکمل برای گروه آزمایش استفاده شد برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد کار شده در دانشگاه تربیت‌معلم تهران (عزیزی، ۱۳۹۲) است. تعداد جلسات رویکرد راه‌حل محور ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای بود که جلسه اول برای همه فراگیران مثل هم بود و پس از پایان هر جلسه تکالیف خانگی هم متناسب با نیاز هر دانش‌آموز به او داده شد و به والدین نیز توضیحات کافی ارائه شد. در نهایت، پس از اجرای همه جلسات پس‌آزمون، پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر، برای بررسی تغییرات انگیزشی دانش‌آموزان اجرا شد.

نتایج

در این بخش به توصیف شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش پرداخته شده است. گروه نمونه این پژوهش ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل بود که توزیع آن‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، ۳۰ نفر در این پژوهش شرکت داشته‌اند که ۱۵ نفر (۵۰٪) در گروه آزمایش ۱ و ۱۵ نفر (۵۰٪) در گروه کنترل قرار داشته‌اند.

جدول ۱. توزیع آزمودنی‌ها برحسب گروه		
گروه	F	p
گروه آزمایش	۱۵	۵۰٪
گروه کنترل	۱۵	۵۰٪
کل	۳۰	۱۰۰٪

تأثیر رویکرد راه حل محور بر انگیزش تحصیلی در بین کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه

به منظور بررسی معناداری تفاوت میانگین‌ها همراه با کنترل اثر پیش‌آزمون از آزمون آماری تحلیل کوواریانس استفاده شد. با توجه به اینکه در پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر نمراتی که در محدوده بین ۶۶ تا ۹۹ هستند انگیزش متوسط دارند و میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش با اختلاف ۱ نمره‌ای تغییر کرده است، می‌توان نتیجه گرفت که احتمالاً استفاده از رویکرد راه حل محور میانگین نمرات گروه آزمایش را افزایش داده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون انگیزش تحصیلی

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		SD	M	SD	M
انگیزش	آزمایش	۰/۲۰۹	۲/۵۲	۳/۵۰۶	۰/۲۲۲
تحصیلی	کنترل	۰/۱۹۸	۰/۴۹	۲/۶۲	۰/۳۴۲

در این پژوهش ابتدا از آمار توصیفی جهت توصیف داده‌ها و سپس از آمار استنباطی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. برای محاسبه میانگین گروه‌ها از آمار توصیفی (میانگین، واریانس، انحراف معیار) و برای مقایسه معناداری تفاوت میانگین‌ها و کنترل اثر پیش‌آزمون، از تحلیل کوواریانس استفاده شد.

نتایج نشان داد که بین نمرات پس‌آزمون متغیر وابسته (انگیزش تحصیلی) به تفکیک سطوح متغیر مستقل (گروه آزمایش و گروه کنترل) تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما قبل از مقایسه پس‌آزمون این دو گروه بایستی اثر عامل همراه (پیش‌آزمون) حذف یا تعدیل گردد. بدین منظور روش تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شده است. قبل از انجام روش تحلیل کوواریانس یک متغیری بایستی چند مفروضه اساسی بررسی شوند:

نرمال بودن نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون: همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده

است، نتایج آزمون کلموگراف - اسمیرنوف حاکی از نرمال بودن تمام توزیع‌های مورد مطالعه است. جدول ۳ نتایج بررسی مفروضه همگنی واریانس گروه‌های مورد مقایسه برای انگیزش تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۳. نتایج بررسی مفروضه همگنی واریانس انگیزش تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل

آزمون نوین (همگنی واریانس‌ها)

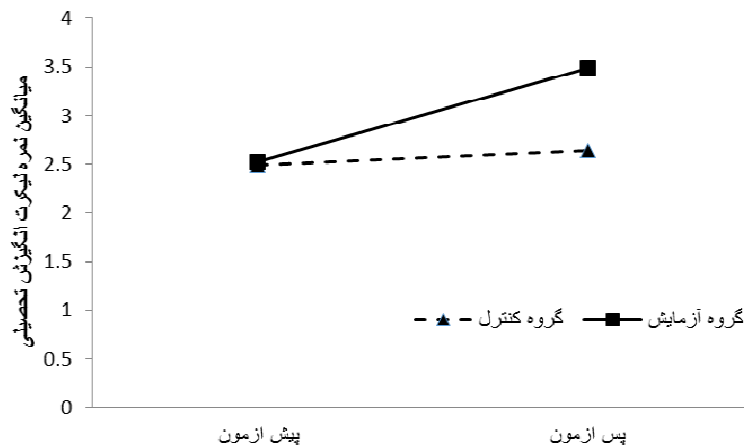
P	df 2	df 1	F
۰/۲۴۲	۲۸	۱	۱/۴۲۷

همان‌طور که دیده می‌شود (جدول ۳)، آزمون لوین با مقدار $F=1/427$ (درجه آزادی ۱ و ۲۸) در سطح معناداری $p=0/242$ حاکی از همگنی واریانس‌های گروه‌های مورد مقایسه بوده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون رویکرد راه‌حل محور در انگیزش تحصیلی در دو گروه

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	p	n 2
نمرات پیش‌آزمون	۱/۵۹	۱	۱/۵۹	۵۷/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۹۰۹
گروه‌ها	۵/۳۷	۱	۵/۳۷	۱۹۲/۸	۰/۰۰۱	۰/۷۱۶
خطا	۰/۷۵۲	۲۷	۰/۰۲۸			
کل	۸/۲۳۷	۲۹				

نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره نشان داد که با حذف اثر نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همراه، متغیر مستقل بر میزان انگیزش تحصیلی، در سطح $p=0/001$ ($F=192/8$, $df_1=1$, $df_2=27$) با اندازه اثر (نسبت مجذور اتای تفکیکی) $\eta^2=0/716$ تأثیر معنادار داشته است (جدول ۴).



نمودار ۱. مقادیر میانگین نمرات انگیزش تحصیلی در پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

نمودار ۱ نشان‌دهنده روند افزایشی میزان انگیزش تحصیلی در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون است، درحالی‌که گروه کنترل روند نسبتاً ثابتی را در هر دو مرحله تحقیق حفظ کرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی تأثیر رویکرد راه‌حل محور بر انگیزش تحصیلی در بین کودکان دارای اختلال یادگیری بود که در این پژوهش به‌منظور حذف اثر پیش‌آزمون، از آزمون آماری تحلیل کوواریانس استفاده گردیده است. نتایج به‌دست‌آمده نشان داده است که تفاوت معناداری بین دو گروه در هر دو متغیر وجود داشت، همچنین نتایج به‌دست‌آمده از تجزیه تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه نشان داد که تفاوت بین دو گروه کنترل و آزمایش از نظر آماری معنادار است.

رویکرد راه‌حل محور بر انگیزش تحصیلی کودکان دارای اختلال یادگیری تأثیر دارد. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره، نشان داد که با حذف اثر نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همراه،

متغیر مستقل بر میزان انگیزش تحصیلی اتای تفکیکی تأثیر دارد $\eta^2=0.716/716$ (جدول ۴)؛ بنابراین فرضیه صفر رد شده و فرضیه تحقیق مورد پذیرش قرار گرفت. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیقات توکر، زایکو و هرمان^۱ (۲۰۰۲)، دو^۲ (۱۹۹۶)، براور^۳ (۲۰۱۲)، سیدرز^۴ و همکاران (۲۰۰۶)، استرین (۲۰۰۶)، گانز، کننی و چاننی^۵ (۲۰۰۳) هم سویی دارد. انگیزش تحصیلی به شاخص‌های شناختی، هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان تعریف شده است که دلستگی آنان را به تحصیل و مدرسه نشان می‌دهد (توکر و همکاران، ۲۰۰۲). دانش‌آموزانی که نسبت به موفقیت از انگیزش پایینی برخوردارند، به سختی کار نمی‌کنند. در واقع انگیزش تحصیلی به‌طور مستقیم عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و سایر عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی بیشتر از طریق انگیزش بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارند (توکر و همکاران، ۲۰۰۲). دو (۱۹۹۶) نشان داد که بین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری با پیشرفت تحصیلی آنان رابطه وجود دارد. براور (۲۰۱۲) نیز نشان داد که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری سطوح پایین رقابت در نوشتن و انگیزش درونی کمتری را گزارش کرده‌اند. بر اساس یافته‌های به‌دست آمده، در تبیین فرضیه می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ویژه انگیزش تحصیلی پایین‌تری دارند و آموزش رویکرد راه‌حل محور موجب می‌شود که انگیزش تحصیلی آن‌ها درصد بهبودی فراوانی بکند. انگیزه تحصیلی یکی از ملزومات یادگیری به حساب می‌آید و عاملی است که به رفتار شدت و جهت می‌بخشد و در حفظ و تداوم آن به یادگیرنده کمک می‌کند، به او انرژی می‌دهد و فعالیت‌های او را هدایت می‌کند (بایکال، ۲۰۰۵؛ به نقل از رادمنش و سعدی پور، ۱۳۹۶). از آنجا که انگیزش تحصیلی مستقیماً با میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان در ارتباط است،

1. Tucker, Zayco & Herman
2. Dew
3. Brouwer
4. Sideridis
5. Gans, Kenny & Ghany

لازم است برای ایجاد یک نظام آموزشی پویا به این امر توجه بیش‌تری شود (برانستین^۱، ۲۰۰۵؛ سائقی و احمدی، ۱۳۹۵). این دانش‌آموزان رفتارهای نامناسب بروز می‌دهند، اظهارات نابجایی می‌کنند و نمی‌دانند چگونه به طرزی پسندیده مخالفتشان را با دیگران بروز دهند، انطباق دادن خود با محیط مدرسه، نیاز به یادگیری مهارت‌های اجتماعی دارد. قابلیت‌های عمده اجتماعی در محیط مدرسه شامل مهارت‌هایی چون اجتناب از قطع کردن صحبت‌های دیگران، نیاز به تبادل نظر و برقراری ارتباط به شیوه‌ای همه‌پسند، مشارکت با دیگران، رعایت کردن نوبت افراد و توانایی پیگیری اعمال است. هر فردی برای موفقیت در زندگی روزمره نیاز به مهارت‌های اجتماعی دارد. مهارت‌های اجتماعی کودکان را قادر می‌سازد که با همسالان معلمان و دیگران درست برخورد کنند، احساسات ابراز شده دیگران را به درستی تشخیص دهند و واکنش دقیق به آن‌ها نشان دهند و نیازها و تمایلاتشان را به روش جامعه پسندی ابراز نمایند. امروزه به دلیل افزایش تعداد دانش‌آموزان در مدرسه و کمی وقت، مشاور مدرسه نمی‌تواند با همه دانش‌آموزان ارتباط کافی داشته باشد و در حل مشکلاتشان به آن‌ها کمک کند. یکی از رویکردهایی که در این زمینه به کمک کودکان دارای اختلالات یادگیری ویژه آمده است، رویکرد راه‌حل محور است. رویکرد راه‌حل محور توسط دیشیزر (۱۹۸۳) طراحی شده است. درمان رویکرد راه‌حل محور اکنون یکی از پرطرفدارترین رویکردهایی است که ویژگی اصلی آن تأکید بر نگرش غیر آسیب‌شناسی به افراد، محدودیت‌های جلسات درمانی، ماهیت کاربردی و عملی و سهولت یادگیری فنون آن است (نیکولز و شوارتز، ۲۰۰۴). سرچشمه این رویکرد، مدل درمانی کوتاه‌مدت مؤسسه تحقیقات ذهنی است درمان کوتاه‌مدت به وسیله چند تن از نظریه‌پردازان روان‌پویایی مانند سیفونز، مالان و دوان لو، پیگیری شده است. این رویکرد از تمرکز بر مشکلات اجتناب کرده و منحصراً بر راه‌حل‌ها تأکید می‌کند (چانگ، ۲۰۰۵). این روش یک تفسیر پساساختاری (دیشیزر و برگ، ۱۹۹۷) و یک نظریه غیرهنجاری است که بر نقش زبان در سازه‌های اجتماعی واقعیت تأکید می‌کند. این روش

درمانی معتقد است که مراجعان شایستگی‌ها و خلاقیت لازم برای تغییر را در درون خود دارند و برای منابع شخصی مراجعان اهمیت ویژه‌ای قائل است. در این دیدگاه بر این نگرش که مراجعان قابلیت یافتن راه‌حل‌هایی که موجب پیشرفت آن‌ها شود را دارند، ولی توانایی دیدن این قابلیت‌ها را در خود ازدست داده‌اند، تأکید دارد (چانگ، ۲۰۰۵). اساس این شیوه اطمینان مشاور در توانایی و صلاحیت درمان‌جو برای تغییرات مثبت در زندگی‌اش از طریق دسترسی و استفاده از منابع و توانایی‌ها و نیروهای داخلی است. درمان‌جو با یک نسخه و دستور پوششی برای حل مسائل مجهز نشده و برای آن موضوعی که از طریق مشاور نیاز به آن را در او می‌بیند گفته نمی‌شود (لویس و سینتیا، ۲۰۰۴). درمان راه‌حل محور- یک رویکرد نیرو مبنای و یا نیرو پایه است، درحالی که بر منابع و مرجع‌های انسانی که به‌طور متغیر در نظر گرفته می‌شود، تأکید می‌کند و این که چطور این نیروها می‌توانند برای مراحل متغیر در نظر گرفته شده است، تأکید می‌کند و این که چطور این نیروها می‌توانند برای مراحل متغیر در نظر گرفته شوند (کور کوران و فیلا، ۲۰۰۷). مداخله‌های راه‌حل محور بر استثنائات تأکید می‌کند و آینده را بدون مشکل می‌بیند؛ بنابراین، توانایی‌های بالقوه و ناشناخته خاصی مستلزم آن است که درمان‌جو را برای کندوکاو و جستجو در مورد گذشته و زمان‌های بدون شکل جزئی آماده کند و سپس درباره این که چطور این طرح‌ها و نقشه‌ها را به کار گیرد فکر می‌کند (کور کوران، ۲۰۰۲). این الگو بر برداشتن قدم‌های کوچک برای شروع تمرکز دارد و هم‌چنین با تمرکز بر قابلیت‌ها و منبع مراجعه کنندگان و با تأکید بر زمان حل، به مراجع کمک می‌کند که راه‌حل‌های ممکن را برای مشکلات خود بیابند (دیشیزر، ۱۹۹۴).

ولی رویکرد راه‌حل محور چشم‌انداز جدیدی در مقابل مشاوران قرار می‌دهد. هدف مدل راه‌حل محور نیز مانند مدل MRI حل گلابه‌هایی است که مطرح می‌شود. آن‌ها این کار را با کمک به مراجع برای تفکر درباره فعالیت متفاوتی که موجب خشنودی بیشتر او در زندگی‌اش می‌شود و یا انجام چنین فعالیتی، محقق می‌سازد. آن‌ها معتقدند که انسان‌ها خود حائز مهارت حل مسأله و توانایی‌های راه حل محور هستند. گاهی وقت‌ها فقط یک تغییر جهت ساده از آنچه کارایی

خوبی برایشان نداشته است به آنچه قبلاً برایشان کارآمد بوده است، می‌تواند یادآور این منابع به مراجع باشد. در مواقع دیگر، شاید لازم باشد انسان‌ها در جستجوی توانایی‌هایی باشند که در حال حاضر از آن استفاده نمی‌کنند و آن مهارت‌های خفته را برای حل مشکلاتشان بیدار نمایند. هدف در سطح دیگری، صرفاً کمک به مراجع برای شروع تغییر زبانش از حرف زدن درباره راه‌حل است (فرضی، ۱۳۹۲). با توجه به این ویژگی‌های رویکرد راه‌حل محور مشخص است که آموزش آن به کودکان دارای مشکلات یادگیری می‌تواند موجبات پیشرفت انگیزش تحصیلی و بهبود تعامل با همسالان آن‌ها شود. در نتیجه آموزش رویکرد راه‌حل محور موجب بهبود انگیزش تحصیلی می‌شود.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش این است که یافته‌های پژوهش حاضر در مورد دانش آموزان پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی انجام شده است؛ بنابراین تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها و جمعیت‌های دانش‌آموزی و سایر مناطق اجتماعی و فرهنگی باید با احتیاط صورت بگیرد. همچنین استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس از محدودیت‌های دیگر این پژوهش بود. پیشنهاد می‌شود که محققان، تحقیق حاضر را روی دانش‌آموزان مقاطع بالاتر اجرا کنند و نقش جنسیت و مقایسه آن را در تحقیق لحاظ کنند. همچنین، محققان تأثیر رویکرد راه‌حل محور را بر سایر اختلالات از جمله (اختلال نقص توجه، تغذیه و اختلال حرکتی) که بعضاً همراه با اختلالات یادگیری هستند، مورد پژوهش قرار دهند؛ و در آخر پیشنهاد می‌شود که محققان تأثیر رویکرد راه‌حل محور را در مورد کودکان دیگر مورد پژوهش قرار دهند. استفاده و به‌کارگیری نتایج این‌گونه تحقیقات در مدارس جهت کمک به دانش‌آموزان و برگزاری دوره‌های آموزشی جهت آشنایی بیشتر معلمان با این‌گونه روش‌ها نیز از پیشنهاد‌های کاربردی این پژوهش است.

منابع

آذر هوش، زهره. (۱۳۹۱). اثربخشی مشاوره راه‌حل محور به شیوه گروهی در افزایش کیفیت رابطه والد - فرزندی دختران دبیرستان شهرستان دزفول. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و

روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.

بحری، سیده لیلا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۲). نقش پیش‌بینی‌کنندگی ویژگی‌های شخصیتی در مهارت‌های اجتماعی، روابط با همسالان و مشارکت رفتاری - عاطفی دانش‌آموزان. *مجله علوم رفتاری*، ۷(۳)، ۲۶۲-۲۸۸.

تقی‌پور، ابراهیم؛ خوش‌کنش، ابوالقاسم و صالحی، فاطمه. (۱۳۹۴). اثربخشی مشاوره گروهی راه‌حل‌محور برافزایش تحصیلی و خودکارآمدپنداری دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *مجله مشاوره شغلی - سازمانی*، ۱(۶)، ۶۲-۸۰.

سانقی، عطیه و احمدی، خدابخش (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش اهداف زندگی (مبتنی بر مدل سبک زندگی) بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۵(۳)، ۷۸-۹۹.

شاهی، زهرا و اوجی‌نژاد، احمدرضا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش به شیوه رویکرد راه‌حل‌محور برافزایش میزان سازگاری اجتماعی و حل بحران هویت نوجوانان دختر. *فصلنامه علمی - پژوهشی زن و جامعه (جامعه‌شناسی زنان)*، ۱(۱۷)، ۲۱ - ۴۰.

شهیدی فرد، فاطمه. (۱۳۹۲). بررسی عوامل فردی مرتبط با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت‌معلم شهید رجایی.

درتاج، فریبرز (۱۳۹۲). مقایسه تأثیر دو روش آموزش به شیوه بازی و سنتی بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۲(۴)، ۶۲-۸۰.

رادمنش، عصمت و سعدی‌پور، اسماعیل (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۶(۲)، ۴۴-۶۳. عزیز، زینب. (۱۳۹۲). اثربخشی رویکرد راه‌حل‌محور بر خودکشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی علوم تربیتی، دانشگاه تربیت‌معلم تهران.

فرضی، مرجان. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی مشاوره گروهی راه‌حل‌محور و روایت‌درمانی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی.

- کخا، مرضیه. (۱۳۹۴). نقش انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان.
- مجدآبادی فراهانی، زهره. (۱۳۸۹). روابط عوامل بافتی (خانواده، همسالان و گروه همسالان) و هویت با رفتار مشکل‌آفرین در دانش‌آموزان پایه دوم راهنمایی شهر تهران. رساله دکترا، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت‌معلم تهران.
- میرجلیلی، بی‌بی فاطمه. (۱۳۸۸). اثربخشی مشاوره گروهی با رویکرد راه‌حل محور بر بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم مقطع متوسطه شهر یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- یوسفی، یوسف. (۱۳۹۱). فراتحلیلی برای تعیین عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- Abesha, A. G. (2012). Effects of Parenting Styles, Academic Self-Efficacy, and Achievement Motivation on the Academic Achievement of University Students in Ethiopia By.
- Azizi, Z. (2012). The Effectiveness of a Solution-Based Approach on Suicide. Faculty of Psychology of Educational Sciences, Tehran University of Teacher Education. (Persian).
- Azar Housh, Z. (2011). The Effectiveness of Group-Based Solution Counseling in Enhancing Relationship Quality but Relationship of High School Girls in Dezful City in the Academic Year of 92-92. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabatabai University. (Persian).
- Brouwer, K. L. (2012). Writing motivation of students with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 28 (2), 189-210.
- Brunstein, J. C; Mayer, G. W. (2005). Implicit and self-attributed motives to achieve Separate but interacting needs. *Journal of personality and social psychology*, 89, 205-217.
- Boivin, M. & Begin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: the case of rejected children. *Child development*, 60, 591-569.
- Bahri, S, L. & Yousefi, F. (2012). The Role of Predictors of Personality Traits in Social Skills, Peer Relationships, and Students' Behavioral-Emotional Participation. *Journal of Behavioral Sciences*, 7 (3), 288. (Persian).
- Clark, M. H. & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Journal of Learning and Individual Differences*, 20, 19-24.
- Davis, t. sborn, c. (2007). Counseling school with solution_ focused approach to translating nastarnadib rad.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). *Oxford, UK: Oxford University Press*.
- Dev, P.C. (1996). *Intrinsic Motivation and the Student with Learning Disabilities*. N.A. Research Report. Department of Educational Studies, LAEB, Purdue University, West Lafayette, Indiana 47907. Purdue University.
- De sharez, & berg. (1993). A part is not a part. Working with only one of the partners present. *German casebook of marital therapy*. *New York: Guilford press*.
- De shazer, s (2000). *Putting deference to work*. *New York: Norton*.
- Dortaj, F. (2014). Comparing the effects of game-based and traditional teaching methods on students' learning motivation and math progress. *Journal of school psychology, 2(4)*, 62-80. (Persian).
- Eron, L. (1987). The development of aggressive behaviour from the perspective of a development behaviorism, *American psychologist, 42*, 435-442.
- Farzi, M. (2012). Comparison of the Effectiveness of Solution-Based Group Counseling and Narrative Therapy on Adaptation and Self-efficacy in High School Students. M.Sc. University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences. (Persian).
- Gans, A. M. Kenny, M. C. & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36(3)*, 287-295.
- Gingerich, Wallace j. wabeke, (2001). A solition focused approach to mental health intervention in school children & school, 723 n1. P33-47, Jan.
- Huebner, es. (2001). *Manual for the munltidimensional student's life satisfaction scal*. *University of suthe caroilna*.
- Kakha, M. (2014). The Role of Academic Motivation and Self-Efficacy in Predicting Students' Academic Achievement in the Academic Year 95 - 94. MSc Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University. (Persian).
- Kusurkar, R. A. Ten Cate, T. J. Vos, C. M. P. Westers, P. & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modeling analysis. *Advances in Health Science Education, 18*, 57-69.
- Lerner. (2008). *Learning disabilities: theoaries. Disgnosis and theaching strategies*. Boston: *huoghtom miffin*.
- Lynch, A. D. Lerner, R. M. & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school- wide peer culture. *Journal of Young Adolescence, 42*, 6-12.
- Majdabadi Farahani, Z. (2009). The Relationship between Tissue Factors (Family, Peers, and Peer Group) and Identity with Problematic Behavior in Secondary School Students in Tehran in the Academic Year 90-89. (Persian).
- Mir Jalili, F. (2008). The Effectiveness of a Solution-Based Group Counseling Approach on Improving Academic Self-efficacy in Yazd Secondary School Students. M.Sc. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University. (Persian).

- Osonwa, O. K. Adejob, A. O. Iyam, M. A. & Osonwa, R. H. (2013). Economic status of parents: A determinant on academic performance of senior secondary schools students in Ibadan, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 3 (1), 115-122.
- Radmanesh, E. & Saadi pour, E. (2017). The influence of social skills training on motivation and educational progress of female high school students of Tehran. *Journal of school psychology*, 6 (2), 44-63. (Persian).
- Saneghi, A. & Ahmady, Kh. (2016). The impact of life - goals training (based on life style) on educational motivation and, self - efficacy among secondary school students. *Journal of school psychology*, 5(3), 78-99. (Persian).
- Slavin, R. E. & Davis, N. (2006). *Educational psychology: Theory and practice*.
- Shahi, Z & Ojinezhad, A, R. (2013). The Effectiveness of a Solution-Based Education Approach to Increasing Social Cohesion and Solving the Identity Crisis of Female Adolescents. *Journal of Women and Society*, 5 (3), 55-73. (Persian).
- Sideridis, G.D. Mouzaki, A. Simos, P. & Protopapas, A. (2006). Comprehension Difficulties: The Roles of Motivation, affect, and Psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, 29 (3), 159-180.
- Shahidi Fard, F. (2012). Investigating Individual Factors Related to Academic Motivation in High School Students in the Academic Year 93-92. MSc Thesis, Faculty of Humanities, Shahid Rajaei Teacher Training University. (Persian).
- Taghipour, I, KHushkonesh, A & Salehi, F. (2014). The Effectiveness of Solution-Based Group Counseling on Academic Increase and Self-Efficacy in High School Students. *Journal of Occupational Counseling*, 1 (6), 08-62. (Persian).
- Taroyan, N. A. Nicolson, R. I. & Fawcett, A. J. (2007). Behavioural and neurophysiological correlates of dyslexia in the continuous performance task. *Clinical Neurophysiology*, 118(4), 845-855.
- Tucker, C. M. Zayco, R. A. & Herman, K. C. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21-30.
- Yusufi, Y. (2011). A meta-analytic to determine the factors influencing academic motivation. M.Sc. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University. (Persian).
- Zyngier, D. (2008). (Re) conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1765-1776.

The effectiveness of solution-focused approach on the educational motivation among children with specific learning disabilities

Sh. Nemati¹, R. Badri gargari² & H. Afshin³

Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the effect of solution-focused approach on the educational motivation among children with special learning disabilities in the Vali Asr institute of rehabilitation in Tehran, in 2016-2017. The Method of this research was semi-experimental and it was conducted with the pre-test and post-test design with a control group. The researched population included students with special learning disability from Vali Asr rehabilitation institute in Tehran who had symptoms of special learning disabilities and were under treatment and educational programs. The whole population of the research included 150 children with special learning disability. From these 150 students, 30 students from fifth grade of elementary school were selected using convenience sampling method. From the selected 30 students, 15 students were randomly assigned to experimental group and 15 students to control group. For data analysis the method of covariance analysis of single variable was used. The result of research showed that the average of experimental group compared to the control group in the educational motivation variable had a significant growth, and statistical result from multivariate covariance analysis in the level of ($\alpha =/5$) became significant. Therefore the solution-focused approach could improve the educational motivation of the students with special learning disabilities.

Key Words: solution-focused approach- educational motivation- specific learning disabilities

1. Corresponding Author: Associate Professor of psychology and education of exceptional children, University of Tabriz (sh.nemati@tabrizu.ac.ir)

2. Professor of Psychology, University of Tabriz

3.M.A Educational Psychology, University of Tabriz