

مقایسه کارکردهای اجرایی، انگیزش تحصیلی و رضایت تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اختلال خواندن و دانش آموزان عادی

ندا رحمتی^۱

^۱ دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه کارکردهای اجرایی، انگیزش تحصیلی و رضایت تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اختلال خواندن و دانش آموزان عادی انجام شد. طرح پژوهش حاضر توصیفی از نوع علی مقایسه ای است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان دارای اختلال خواندن مقطع ابتدایی مراجعه کننده به مراکز اختلالات یادگیری شهر تهران تشکیل می دادند. نمونه پژوهش شامل ۳۰ دانش آموز مبتلا به اختلال خواندن بود که به شیوه نمونه گیری در دسترس انتخاب گردیدند و برحسب تعداد و ویژگی های دموگرافیک (سن، جنس، پایه تحصیلی) با گروه دانش آموزان عادی، همتا سازی شدند. جهت گردآوری اطلاعات از مقیاس استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر، آزمون فراخنای حروف - ارقام، آزمون مربع های دنباله دار تولز - پیرون، آزمون دسته بندی کارتهای ویسکانسین و مقیاس چند بعدی رضایت از زندگی دانش آموزان استفاده گردید. برای تحلیل داده ها نیز از آزمون T مستقل و تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. نتایج نشان داد، میانگین انگیزش تحصیلی و رضایت تحصیلی در دانش آموزان مبتلا به اختلال خواندن به طور معناداری پایین تر از دانش آموزان عادی است ($p < 0/01$) همچنین میانگین نمرات مولفه های کارکردهای اجرایی از جمله حافظه فعال، توجه و انعطاف پذیری ذهنی در دانش آموزان مبتلا به اختلال خواندن به طور معناداری پایین تر از دانش آموزان عادی است ($p < 0/01$).

واژه های کلیدی: کارکردهای اجرایی، انگیزش تحصیلی، رضایت تحصیلی، اختلال خواندن

مقدمه .

اكتساب خواندن یکی از مهم ترین ابزارهای یادگیری زندگی روزمره است (نجفی پازوکی و همکاران، ۱۳۹۲)، خواندن به عنوان یکی از عمده ترین روش های کسب معلومات و دانش، بنیادی ترین حوزه یادگیری بویژه در مقطع ابتدایی است که زیربنای موفقیت های تحصیلی آینده خواهد بود (کرمی، عباسی و زکی بی، ۱۳۹۲). با این حال برخی دانش آموزان با وجود برخورداری از هوش طبیعی، فرصت های آموزشی مناسب و عدم وجود اختلالات هیجانی، در خواندن دچار مشکل می شوند تا بدانجا که در اکثر ناکامی های تحصیلی این دانش آموزان رد پای ضعف در مهارت های خواندن را می توان مشاهده کرد (هالاها و همکاران، ۲۰۰۵؛ ترجمه علیزاده و همکاران، ۱۳۹۰). انجمن روان پزشکی آمریکا (۱۹۹۴) معیار تشخیص اختلال خواندن را وجود یک ناهمخوانی عمده بین سطح کنونی پیشرفت خواندن (صحت خواندن، سرعت خواندن و درک خواندن) با سطحی که براساس سن تقویمی و ذهنی و پایه تحصیلی دانش آموز مشاهده می شود، مشخص کرده است.

در خصوص نقش کارکردهای اجرایی در ناتوانی های ویژه یادگیری اطلاعات نسبتا جدیدی وجود دارد. کارکردهای اجرایی، کارکردهای عالی شناختی و فراشناختی است که مجموعه ای از توانایی های عالی، بازداری، خود آگاهی گری، برنامه ریزی راهبردی، انعطاف شناختی و کنترل تکانه را به انجام می رساند. کارکردهای همچون سازمان دهی، تصمیم گیری، حافظه ی کاری، حفظ و تبدیل کنترل حرکتی، احساس و ادراک زمان، پیش بینی آینده، بازسازی، زبان درونی و حل مسئله را می توان از جمله مهم ترین کارکردهای اجرایی عصب شناختی دانست که در زندگی و انجام تکالیف یادگیری و کنش های هوشی به انسان کمک می کند (پروین، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر، منظور از کارکردهای اجرایی، حافظه فعال، توجه و انعطاف پذیری ذهنی است. حافظه فعال بخشی از نظام حافظه انسان است که با توجه به ظرفیت محدودی که دارد، اطلاعات را به طور موقت در حالت فعال نگه می دارد تا بتوان بر روی آن ها عملیات دیگری انجام دهد. (Lewis & Carpendale, ۲۰۰۹) توجه نیز مثل دروازه بان ذهن عمل می کند، که این کار را با تنظیم و اولویت بندی محرک های پردازش شده توسط سیستم اعصاب مرکزی انجام می دهد. اجزای توجه شامل تنظیم برانگیختگی و مراقبت، توجه انتخابی، توجه پایدار، فراخوانی توجه یا توجه تقسیم شده، بازداری و کنترل رفتار است. (Seidman, ۲۰۰۷) کارکرد انعطاف پذیری جزء کنش های اجرایی است که ضعف در این مؤلفه با در جاماندگی، حرکات تکراری و دشواری در تنظیم و تعدیل فعالیت های حرکتی و توانایی تغییر فکر و عمل در برابر تغییرات محیطی مشخص می شود. انعطاف پذیری ذهنی به توانایی ایجاد تغییرات سریع در بین مجموعه ای از پاسخ های مختلف اشاره دارد. (Hill, ۲۰۰۴) گواجاردو و کارترایت (۲۰۱۶) در مطالعه ای به بررسی رابطه بین نظریه ذهن، استدلال و کار کرد اجرایی (انعطاف پذیری شناختی) با مفاهیم دریافت زبانی و فهم خواندن در کودکان پایه ابتدایی پرداخته بودند. آنها در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که انعطاف پذیری شناختی با مفاهیم دریافت زبانی و فهم خواندن رابطه معناداری دارد. مورا، سیموس و پریرا (۲۰۱۴) در مطالعه ای به بررسی عملکرد اجرایی در کودکان با اختلال خواندن پرداختند. در این مطالعه مهارت های سرعت پردازش، انعطاف پذیری، برنامه ریزی و سیالی کلام در ۵۰ کودک دارای اختلال خواندن و ۵۰ کودک عادی ۸-۱۲ سال در پرتقال بررسی شده بود. پس از مقایسه دو گروه نارسایی های قابل توجهی در سرعت پردازش، انعطاف پذیری و سیالی کلام مشاهده شده بود در حالی که در برنامه ریزی تفاوت قابل توجهی بین گروهها نشان داده نشده بود. مطالعه کجیاف و همکاران (۱۳۸۹) نشان داد، کودکانی که دارای مشکلات خواندن می باشند، اختلافات معناداری را در تکالیف حافظه ی فعال به خصوص تکالیفی که مستلزم فرآیند مدار آوایی-گوشی (حافظه ی فعال کلامی) است از خود نشان می دهند.

متغیری که به نظر می تواند بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری تأثیر بگذارد، انگیزش تحصیلی است (آریاپوران، عزیز و دیناروند، ۱۳۹۲). انگیزش تحصیلی به شاخص های شناختی، هیجانی و رفتاری دانش آموزان تعریف شده است که دل بستگی آنان به تحصیل و مدرسه را نشان می دهد. (Tucker, Zayco & Herman, ۲۰۰۲) دانش آموزانی که نسبت به موفقیت از انگیزش پایینی برخوردارند، به سختی کار نمیکنند. در واقع انگیزش تحصیلی به طور مستقیم عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می دهد و سایر عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی بیشتر از طریق انگیزش بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارند. (Tucker, Zayco & Herman, ۲۰۰۲) برآور (۲۰۱۲) نشان داد که دانش آموزان دارای

ناتوانی‌های یادگیری سطوح پایین رقابت در نوشتن و انگیزش نوشتن درونی کمتری را گزارش می‌کنند. سیدریدیز، موزاکی، سیموز و پروتوپاپاس (۲۰۰۶) نشان دادند که دانش‌آموزان دارای نقص در درک مطلب خواندن در گروه دانش‌آموزان دارای انگیزش پایین قرار می‌گیرند.

عامل دیگر در پیشرفت تحصیلی، رضایت تحصیلی می‌باشد. رضایت تحصیلی نیز ارزشیابی ذهنی دانش‌آموزان از تجارب کسب شده در مدرسه و محیط آموزشی آنها می‌باشد (ترک زاده، ۱۳۸۶). مفهوم رضایت تجربه درونی است که حضور مثبت هیجان‌ها و نبود احساسات منفی را در برمی‌گیرد (Rode, ۲۰۰۵). رضایت تحصیلی شامل ادراک دانش‌آموزان از برنامه‌های آموزشی، شرایط لازم برای مطالعه و هم‌چنین رفتار و راهنمایی معلم است (Floers, ۲۰۰۷). بنابراین رضایت از تحصیل به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی در ایجاد رضایت کلی از زندگی و از جمله متغیرهای عاطفی که به نظر می‌رسد نقش مهمی در عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند، است. علی‌رغم اهمیت فوق‌العاده سازه رضایت از تحصیل در تعلیم و تربیت تا کنون پژوهشی به بررسی این سازه در میان دانش‌آموزان با و بدون اختلال خواندن نپرداخته است. در مجموع با توجه به این که تاکنون در پرداختن به مهارت خواندن دانش‌آموزان و پژوهش برای رفع نقایص خواندن کودکان از اهم مسائل است، چرا که ادامه یافتن مشکلات خواندن در کودکان، آن‌ها را از سطح اطلاعات، پایین‌تر نگاه خواهد داشت. بنابراین توجه به نارساخوانی ضروری به نظر می‌رسد. در این راستا پژوهش حاضر با هدف مقایسه کارکردهای اجرایی، انگیزش تحصیلی و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال خواندن و دانش‌آموزان عادی انجام شد.

روش

با توجه به هدف، روش این پژوهش علی-مقایسه‌ای می‌باشد. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن مقطع ابتدایی مراجعه‌کننده به مراکز اختلالات یادگیری شهر تهران تشکیل می‌دادند. با توجه به علی-مقایسه‌ای بودن پژوهش و نیاز به نمونه خاص، حجم نمونه تا حدود ۳۰ نفر کافی است. بنابراین، آزمودنی‌های پژوهش شامل ۳۰ دانش‌آموز مبتلا به اختلال خواندن بود که به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردیدند. همچنین جهت جلوگیری و کنترل دخالت عوامل و متغیرهای مزاحم، گروه دانش‌آموزان عادی برحسب تعداد و ویژگی‌های دموگرافیک (سن، جنس، پایه تحصیلی) با گروه دانش‌آموزان مبتلا به اختلال خواندن، هم‌تا سازی شدند.

مقیاس استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر: مقیاس هارتر از معدود مقیاس‌های انگیزشی است که در مقطع ابتدایی کاربرد دارد. مقیاس استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر شامل ۳۳ گویه (۱۷ سوال برای انگیزش درونی و ۱۶ سوال برای انگیزش بیرونی) بوده و هدف آن بررسی انگیزش پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان می‌باشد. این مقیاس بر اساس مقیاس لیکرت (۵؛ تقریباً همیشه؛ ۴؛ اکثر اوقات؛ ۳؛ گاهی اوقات؛ ۲؛ به ندرت؛ ۱؛ هیچ وقت) می‌باشد. روایی و پایایی پرسشنامه روایی پیش بین مقیاس اصلاح شده هارتر از طریق همبستگی معنی‌دار بین انگیزش درونی، با گزارش‌های معلم از انگیزش درونی تایید شد.

همچنین بین انگیزش درونی و بیرونی و نیز پاره مقیاس‌های آنها و دو شاخص عینی پیشرفت تحصیلی از جمله نمره‌های درسی و نمره‌های 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. در پژوهش بحرانی (۱۳۸۴) همبستگی درونی مقیاس فوق بین ۰/۳۰ تا ۰/۶۷، ضریب پایایی ۰/۷۵ و روایی ملاکی همزمان آن (I= ۰/۸۴) گزارش شده است.

آزمون فراخنای حروف - ارقام: این آزمون از تعدادی حروف و ارقام تشکیل شده است که آزمودنی باید به ترتیب اعداد را از کوچک به بزرگ و سپس حروف را به ترتیب حروف الفبا کنار یکدیگر قرار دهد. این آزمون حافظه کاری را می‌سنجد. در یک مطالعه به منظور هنجاریابی آزمون، این آزمون بر روی ۱۲۵۰ نفر در سیزده گروه سنی اجرا شد. میانگین آلفای کرونباخ این آزمون در همه‌ی گروه‌های سنی ۰/۸۲ و میزان پایایی آزمون مجدد ۰/۷۶ بود. در ایران در پژوهشی که توسط صائب

(۱۳۸۶)، به نقل از قلی زاده و همکاران، (۱۳۸۹). انجام گرفت میزان پایایی این آزمون با روش آلفای کرونباخ $0/74$ و با روش نیمه کردن $0/75$ به دست آمد.

آزمون مربع های دنباله دار تولز- پیرون: آزمون مربع های دنباله دار توسط هانری پیرون روان شناس معروف فرانسوی ساخته و توسط تولز پیرون (۱۹۸۶، به نقل از ایروانی، ۱۳۸۳) مورد تجدید نظر قرار گرفت. این آزمون یکی از کاربردی ترین تست های استاندارد، یک آزمون ناپسته به فرهنگ و نوعی آزمون خط زنی است که برای اندازه گیری توجه انتخابی و ارادی افراد به کار می رود. آزمون از تعدادی مکعب دنباله دار تکرار شونده تشکیل شده است. آزمودنی مکعب های مشابه الگو را خط می زند. به ازای هر انتخاب درست ۱ نمره مثبت و به ازای هر انتخاب غلط یا فراموش شده $0/5$ نمره منفی در نظر گرفته می شود و از جمع جبری آن ها نمره ی فرد به دست می آید (گنجی، ۱۳۹۲). پایایی آزمون با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ عبارت بود از $0/75$ ، با استفاده از آزمون تنصیف $0/81$ ، و اعتبار آن با استفاده از اجرای همزمان با آزمون حافظه وکسلر $0/81$ به دست آمد (پاشا و اخوان، ۱۳۸۹).

آزمون دسته بندی کارتهای ویسکانسین^۱

از این آزمون برای بررسی انعطاف پذیری شناختی استفاده می شود. در این آزمون ۴ کارت نمونه در بالای صفحه قرار دارد که از نظر شکل روی آنها (مثلث، ستاره، صلیب و دایره)، تعداد اشکال (از یک تا چهار عدد) و رنگ اشکال (سبز، آبی، قرمز و زرد) با یکدیگر متفاوت هستند. یک دسته کارت ۶۴ تایی هم در پایین صفحه نمایشگر قرار دارد که فقط کارت رویی آن مشخص است. هر کدام از کارت های این دسته کارت نیز بر اساس همان سه قانون مذکور دارای خصوصیات منحصر به فرد خود است. (۴ رنگ (۴ شکل (۴ تعداد شکل ها = ۶۴ عدد کارت) در واقع هر یک از کارت ها نمایانگر یک حالت می باشد که تکرار نمی شود. در این آزمون، آزمودنی باید بر اساس اصلی که حدث می زند، کارت رویی دسته کارت را در دسته یکی از کارت های نمونه قرار دهد (با زدن شماره نوشته شده زیر کارت نمونه بر روی صفحه کلید) و بر اساس بازخورد "درست" یا "غلط" روی صفحه قانون طبقه بندی را کشف می نماید. پس از قرار دادن درست کارت ها در یک طبقه قانون تغییر می کند و فرد باید قانون جدید را مبتنی بر بازخورد کشف نماید. نمره آزمودنی در این آزمون تعداد طبقه های ده تایی است که به صورت موفقیت آمیز دسته بندی کرده است. اگر آزمودنی علی رغم تغییر اصل از سوی آزمایشگر به طبقه بندی بر اساس اصل پیشین ادامه دهد، مرتکب خطای درجاندگی می شود. خطای درجاندگی به طور کلی تکرار یک پاسخ پیش آموخته در برابر قانون جدید است. این آزمون یکی از شاخص های اصلی فعالیت لوب پیشانی است (نجاتی، ۱۳۹۲، رمضان زاده، ۱۳۹۵).

مقیاس چند بعدی رضایت از زندگی دانش آموزان (MSLSS)

این مقیاس نخستین بار در سال ۲۰۰۱ توسط هوبنر^۲ ساخته شد. این مقیاس شامل پنج آیتم خانواده، دوستان، مدرسه یا مدرسه، محیط زندگی و خود می باشد که در هر کدام از این آیتم ها سوالاتی از آزمودنی پرسیده می شود. شیوه نمره گذاری سوالات بصورت لیکرت چهارگزینه ای از هرگز (۱)، گاه گاهی (۲)، اغلب (۳) و بیشتر وقتها (۴) می باشد. در آیتم مربوط به رضایت از مدرسه سوالات ۵،۴ و ۸ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. روایی همگرا و افتراقی نیز بوسیله گزارش های شخصی دیگر، گزارش های خانواده، گزارش های معلمان و مقیاسهای تمایل اجتماعی به دست آمده است. همسانی درونی مقیاس (MSLSS) برابر با $0/838$ می باشد (یوسفی، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر به این دلیل که تنها رضایت از آموزش و محیط آموزشی مطرح بوده است، تنها از آیتم مدرسه که شامل هشت سوال است استفاده شده است.

^۱. Wisconsin card sorting test(WCST)

^۲ Huebner

یافته‌ها

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در افراد شرکت‌کننده در مطالعه

گروه متغیر	عادی (n=۳۰)		اختلال خواندن (n=۳۰)	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
انگیزش درونی	۳۱/۵۰	۶۰/۴۰	۲۵/۶۳	۷/۲۴
رضایت تحصیلی	۹/۳۰	۳/۰۶	۴/۲۰	۱/۸۸
توجه	۱۶/۷۳	۷/۱۹	۹/۵۶	۷/۱۰
حافظه فعال	۶/۶۳	۲/۵۳	۲/۳۰	۱/۵۳
انعطاف پذیری ذهنی	۹/۶۰	۳/۶۸	۱۶/۷۳	۷/۱۹
چولگی			کشیدگی	

در جدول (۱) شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرهای پژوهش ارائه شده است. مندرجات جدول نشان داد با توجه به این که مقادیر چولگی و کشیدگی که در بازه (۲، -۲) قرار دارد، می‌توان گفت که توزیع نمرات متغیرهای پژوهش در نمونه‌ی مورد مطالعه از شکل نرمال برخوردارند.

جدول ۲- نتایج آزمون t مستقل تفاوت میانگین رضایت تحصیلی در دو گروه

متغیر	آزمون برابری واریانس‌ها		آزمون تی	
	F	سطح معناداری	t	درجه آزادی
انگیزش تحصیلی	۱/۲۲	۰/۲۷	۳/۳۲	۵۸
			سطح معناداری	سطح معناداری

بر اساس جدول (۲) نتایج آزمون t مستقل نشان داد، میانگین انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال خواندن به‌طور معناداری پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی است ($t=۳/۳۲, p < ۰/۰۱$).

جدول ۳- نتایج آزمون t مستقل تفاوت میانگین رضایت تحصیلی در دو گروه

متغیر	آزمون برابری واریانس‌ها		آزمون تی	
	F	سطح معناداری	t	درجه آزادی
رضایت تحصیلی	۹/۰۸	۰/۰۰۴	۷/۷۶	۴۸/۱۵
			سطح معناداری	سطح معناداری

بر اساس جدول (۳) نتایج آزمون t مستقل نشان داد، میانگین رضایت تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال خواندن به‌طور معناداری پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی است ($t=۷/۷۶, p < ۰/۰۱$).

جدول ۴- نتایج آزمون‌های معناداری MANOVA برای اثر اصلی متغیر گروه بر نمرات مولفه‌های کارکردهای اجرایی

متغیر	آزمون	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	خطای درجه آزادی	سطح معناداری
گروه	اثر پیلابی	۰/۶۴	۳۴/۳۳	۳	۵۶	۰/۰۰۰۱
	لامبدای ویلکز	۰/۳۲	۳۴/۳۳	۳	۵۶	۰/۰۰۰۱
	اثر هلتینگ	۱/۸۳	۳۴/۳۳	۳	۵۶	۰/۰۰۰۱
	بزرگ ترین ریشه خطا	۱/۸۳	۳۴/۳۳	۳	۵۶	۰/۰۰۰۱

بر اساس جدول (۴) نتایج شاخص آماری لامبدای ویلکز نشان داد که اثر گروه بر ترکیب مولفه های کارکردهای اجرایی معنی دار می باشد ($P < ۰/۰۱$; $F = ۳۴/۳۳$)؛ آزمون فوق قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) را مجاز شمرد.

جدول ۵- نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره مولفه های کارکردهای اجرایی

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری
گروه	حافظه فعال	۲۸۱/۶۶	۱	۲۸۱/۶۶	۹۹/۶۳	۰/۰۰۰۱
	توجه	۷۷۰/۴۱	۱	۷۷۰/۴۱	۰۸/۱۵	۰/۰۰۰۱
	انعطاف پذیری ذهنی	۳۶۵/۰۶	۱	۳۶۵/۰۶	۳۶/۳۸	۰/۰۰۰۱

بر اساس جدول (۵) نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که میانگین نمرات مولفه های کارکردهای اجرایی از جمله حافظه فعال ($P < ۰/۰۱$; $F = ۶۳/۹۹$)، توجه ($P < ۰/۰۱$; $F = ۱۵/۰۸$) و انعطاف پذیری ذهنی ($P < ۰/۰۱$; $F = ۳۸/۳۶$) در دانش آموزان مبتلا به اختلال خواندن به طور معناداری پایین تر از دانش آموزان عادی است.

نتیجه گیری

نتایج نشان داد که دانش آموزان مبتلا به اختلال خواندن در مقایسه با دانش آموزان عادی در انگیزش تحصیلی و رضایت تحصیلی، نمره کمتری به دست آوردند. در این راستا می توان به نتایج پژوهش سیدریدیس و همکاران (۲۰۰۶) و براور (۲۰۱۲) اشاره کرد. انگیزش عاملی است درونی که تحت تأثیر چهار عامل موقعیت (محیط و محرک های بیرونی)، مزاج (حالت و وضعیت درونی ارگانیزم)، هدف (هدف رفتار) و ابزار (ابزار دستیابی به هدف) قرار دارد. این عامل تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه‌ی معینی از شایستگی فراهم می آورد. دانش آموزانی که انگیزش تحصیلی بالایی دارند اشتیاق و علاقه‌ی بیشتری به تحصیل نشان داده، جهت رسیدن به اهداف تحصیلی خود تلاش بیشتری می کنند برعکس دانش آموزان دارای انگیزش تحصیلی پایین علاقه‌ی چندانی به تحصیل نشان نداده، تلاش کمتری هم برای رسیدن به اهداف تحصیلی می کنند.

رضایت تحصیلی دانش آموزان نیز به معنی تناسب بین ارزشیابی ذهنی آنها با تجارب و پیامدهای متنوع ارزشیابی شده از آموزش می باشد. لذا از این منظر، رضایت تحصیلی دانش آموزان متأثر از رضایت کلی آنان از میزان تحقق انتظارات شان می باشد (یوسفی، ۱۳۹۶). گو^۳ (۲۰۱۰) نیز رضایت دانش آموزان را بیانگر چگونگی ادراک آنها از تجارب یادگیری شان

^۳ Kuo

دانستند، به نحوی که مطابق با تحقیقات، تجارب رضایت بخش دانش آموزان در مدرسه به حفظ و بهبود بقا آنها در مدرسه خواهد انجامید (Debourgh, ۱۹۹۹). فرد دچار اختلال خواندن به دلیل شکست های مکرر در تحصیل، به توانایی های هوشی خود شک می کند و بعد از آن او تمام تلاش های خود را عبث می داند. در نتیجه پس از دلسردی به سبب ناکامی های مکرر نسبت به یادگیری تحصیلی نگرش منفی پیدا می کند (قدیریان و همکاران، ۱۳۹۶) و در نتیجه تجارب رضایت بخشی از تحصیل خود ندارند.

نتایج نشان داد که دانش آموزان مبتلا به اختلال خواندن در مقایسه با دانش آموزان عادی در کارکردهای اجرایی و مولفه های مورد بررسی در پژوهش حاضر یعنی حافظه فعال، توجه و انعطاف پذیری ذهنی، نمره کمتری به دست آوردند. در این راستا می توان به نتایج پژوهش گوجاردو و کارترایت (۲۰۱۶)، مورا، سیموس و پیرا (۲۰۱۴) و کجبا و همکاران (۱۳۸۹) اشاره نمود.

در تبیین نقش توجه در اختلال خواندن می توان گفت توجه می تواند زیربنای مشکلات ادراکی و تحصیلی در کودک باشد. پردازش اطلاعات نیاز به توجه دارد. از میان محرکاتی که از محیط توسط گیرنده های حسی دریافت می شود، آنهایی کاملاً پردازش می شوند که به صورت انتخابی به آنها توجه شود (قلمزن، مرادی و عابدی، ۱۳۹۳). توجه انتخابی مستلزم تمرکز بر برخی فعالیت های ذهنی و نادیده گرفتن برخی دیگر است. در واقع توجه انتخابی، تمرکز صرف بر محرکهای مورد نیاز و دریافتن اطلاعات لازم برای انجام تکلیف است. توجه انتخابی برای فعالیت های تحصیلی از جمله خواندن بسیار ضروری است زیرا به فرد کمک می کند وقتی میزان اطلاعات و محرک های دیگر با فرآیند خواندن تداخل می کند، همچنان بتواند بر خواندن متمرکز شود (Garcia, Desgualdo & Fukuda, ۲۰۰۷). به نظر می رسد با در نظر گرفتن ظرفیت محدود توجه از یک طرف و تعداد بی شمار محرکات محیطی از طرف دیگر، کودکان دچار ناتوانی یادگیری در تمییز قائل شدن بین محرکات اصلی و مورد نیاز و سایر محرکات غیرضروری عملکرد ضعیفی دارند (قلمزن، مرادی و عابدی، ۱۳۹۳) و در نتیجه نمی توانند به طور انتخابی بر اطلاعاتی که برای خواندن ضروری است توجه کنند و اطلاعات ضروری و غیر ضروری را افتراق دهند.

در تبیین نقش انعطاف پذیری ذهنی در اختلال خواندن می توان گفت خواندن یک تکلیف شناختی پیچیده است که مستلزم ظرفیت پردازش همزمان چندین جنبه از محرکهاست و در نتیجه پردازش های شناختی کلی از جمله کارکردهای اجرایی در فرایند خواندن نقش مهمی دارند (van der Sluis, de Jong, van der Leij, ۲۰۰۷). طبق تحقیقات انجام شده، اولین مؤلفه کلیدی برای شروع خواندن، ظهور آگاهی فرازبانی است. آگاهی فرازبانی مستلزم تغییر توجه از معنای واژه به در نظر گرفتن سایر ویژگی های زبان مانند واج شناسی است (Colé, Duncan & Blaye, ۲۰۱۴) و فرد برای خواندن باید بتواند به طور مرتب بین معنای واژه و تشخیص واجها و ادای واجها جا به جایی داشته باشد. مؤلفه شناختی زیربنایی برای جا به جا شدن بین موضوعات، راهکارها و چشم اندازها به منظور سازگاری با موقعیت، انعطاف پذیری شناختی است (Diamond, ۲۰۱۳). با این تبیین می توان انتظار داشت که دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص (نارسایی خواندن) در کارکرد اجرایی انعطاف پذیری شناختی از همسالان خود ضعیف تر عمل کنند.

در تبیین نقش حافظه فعال در اختلال خواندن می توان گفت یکی از عوامل تحولی دخیل در فرایند خواندن، حافظه است. حافظه دانش آموزان ناتوان در خواندن از جمله مواردی است که مورد توجه اکثر محققان و متخصصان این حوزه بوده و انواع خطاهای خواندن دانش آموزان دارای ناتوانی خواندن براساس آن قابل تبیین است.

به طور مثال، یافته های پژوهشی حاکی از این است که حافظه در تبیین انواع نقایص خواندن (سرعت و صحت) نقش مؤثری داشته و در دانش آموزان ناتوان در خواندن، کمبود یا کارکرد بد حافظه برای نگهداری اطلاعات مربوط به ساختار واج شناختی زبان موجب می شود اطلاعات واجی ضروری برای رمزگشایی واژه به خوبی عمل نکرده و کلمه به درستی تلفظ نشود (میکائیلی منبع و فراهانی، ۱۳۸۴). حافظه فعال با درک خواندن مرتبط است، ولی با توجه به رویکردهای تئوری، نقش عملکرد و ساختار حافظه فعال در درک خواندن، به روش های متفاوتی توضیح داده شده است. با توجه به مدل اصلی پیشنهاد شده توسط بدلی و هیچ تعدادی از محققان پیشنهاد می کنند که رابطه ای بین حافظه فعال و درک خواندن به

فاکتورهای خاصی بستگی دارد. براساس این نظریه، نشان داده شده است که عملکردهای شفاهی حافظه‌ی فعال با درک خواندن مرتبط است و عملکردهای دیداری- فضایی حافظه‌ی فعال تنها به میزان متوسطی به درک خواندن مرتبط است (Carretti, Borella Cornoldi & De Beni, ۲۰۰۹).

بر اساس نتایج این پژوهش مبنی بر پایین بودن انگیزش تحصیلی و رضایت تحصیلی کم‌تر دانش‌آموزان مبتلابه اختلال خواندن به مدرسه، به مسئولانی که در حوزه‌ی تعلیم و تربیت کودکان مبتلابه ناتوانی‌های یادگیری فعالیت دارند، توصیه می‌شود با انجام اقداماتی چون به کارگماشتن معلمان با سابقه، ایجاد روابط مثبت سالم با دیگران، ایجاد محیطی امن و آکنده از اطمینان و اعتماد برای کودک و کسب رضایت دانش‌آموزان با اعمال مدیریت درست به تقویت انگیزش تحصیلی و رضایت تحصیلی این دانش‌آموزان به‌عنوان دو متغیر تأثیر گذار مهم بر یادگیری آن‌ها کمک کنند. همچنین نتایج این مطالعه حاکی از وجود نقص در کارکردهای اجرایی "حافظه فعال، توجه وانعطاف پذیری ذهنی) کودکان مبتلا به اختلال خواندن می‌باشد. بنابراین پیشنهاد میشود مداخلات درمانی نوین جهت ترمیم کارکردهای اجرایی در کودکان مبتلا به اختلال خواندن طراحی شود.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش این بود که برای تشخیص ناتوانی‌های یادگیری دانش‌آموزان به پرونده تحصیلی و تشخیص مسئولین مراکز مربوط به ناتوانی‌های یادگیری رجوع شد. همچنین حجم کم نمونه و روش نمونه‌گیری در دسترس نیز از دیگر محدودیت‌های پژوهش بود.

قدردانی

سپاس ایزد منان که به من این فرصت را داد تا به این مرحله از علم رسیده و از هیچ محبتی دریغ نکرد و در تمام مراحل زندگی مرا قوت قلب بود. با درود فراوان به روح پر فتوح پدر بزرگوام و سپاس بیکران بر همدلی و همراهی و همگامی مادر دلسوز و مهربانم که سجده‌ی ایثارش گل محبت را در وجودم پروراند و دامن گهربارش لحظه‌های مهربانی را به من آموخت. تقدیم به همسر مهربانم که مسیح وار با صبرش در تمامی لحظات رفیق راه بود و همچنین عرض احترام و ادب خدمت استادان فرزانه و فرهیخته‌ای که در راه کسب علم و معرفت مرا یاری نمودند.

منابع

۱. آریاپوران، سعید؛ عزیزی، فرامرز و دیناروند، حسن (۱۳۹۲). رابطه‌ی سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پنجم ابتدائی. روان‌شناسی مدرسه، ۲(۱)، ۲۳-۴۱.
۲. ایروانی، محمود (۱۳۸۳). روان‌شناسی آزمایشی (تجربی). تهران: انتشارات پیام آوران کلک آزاد.
۳. بحرانی، محمود. (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. دوره ۲۲، شماره ۴ (پیاپی ۴۵)، ۱۱۵-۱۰۴.
۴. پاشا، غلامرضا و اخوان، گیتی. (۱۳۸۹). تأثیر موسیقی فعال بر حافظه و توجه بیماران اسکیزوفرن مرد و زن مرکز شفاء دزفول. یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۴(۱۱)، ۳۵-۴۶.
۵. پروین، نصیبه. (۱۳۹۴). رابطه بیش کلی گویی حافظه شرح حال و عملکرد اجرایی در افراد افسرده و سالم. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
۶. ترک زاده، جعفر، محترم، معصومه، شاهرخ، ساناز. (۱۳۹۵). ارزیابی رضایت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی مطالعه موردی: دبیرستان‌های شهرستان داراب. کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم.
۷. رمضان زاده، مهسا. (۱۳۹۵). اثربخشی بازتوانی شناختی بر میزان سازگاری با خانواده، کارکردهای اجرایی و علائم مثبت و منفی در بیماران مبتلا به اسکیزوفرنیا. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

۸. سلطانی کوهبنانی، سکینه، علیزاده، حمید، هاشمی، ژانت، صرامی، غلامرضا، سلطانی کوهبنانی، ساجده. (۱۳۹۲). اثربخشی برنامه رایانه یار آموزش حافظه کاری بر کارکردهای اجرایی دانش آموزان با اختلال ریاضی. تحقیقات علوم رفتاری، ۳، ۲۰۸-۲۱۸.
۹. قدیریان، سمانه، موسوی پور، سعید، اکبری چرمهینی، صغری. (۱۳۹۶). تاثیر بازی های آموزشی مبتنی بر فرایندهای شناختی بر انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با مشکلات ویژه خواندن. ناتوانی های یادگیری، ۳، ۷۶-۹۹.
۱۰. قلمزن، شمیا، مرادی، محمدرضا، عابدی، احمد. (۱۳۹۳). مقایسه نیم رخ کارکردهای اجرایی و توجه کودکان عادی و کودکان دچار ناتوانی های یادگیری. ناتوانی های یادگیری، ۴، ۹۹-۱۱۰.
۱۱. قلی زاده، زلیخا، باباپور خیرالدین، جلیل، رستمی، رضا، بیرامی، منصور، پورشریفی، حمید. (۱۳۸۹). اثربخشی نوروفیدبک بر حافظه کاری. پژوهش های نوین روانشناختی، ۱۸، ۸۷-۹۷.
۱۲. کرمی، جهانگیر، عباسی، زینب، زکی بی، علی. (۱۳۹۲). تاثیر آموزش آگاهی واج شناختی بر سرعت، دقت و درک مطلب دانش آموزان نارسا خوان. ناتوانی های یادگیری، ۳، ۳۸-۴۵.
۱۳. گنجی، حمزه. (۱۳۹۲). آزمون های روانی (مبانی نظری و عملی). تهران: انتشارات ساوالان.
۱۴. نجفی پازوکی، معصومه، درزی، علی، دستجردی، مهدی، سعادت شامیر، ابوطالب. (۱۳۹۲). درک نحوی، حافظه فعال و درک متن. نوآوری های آموزشی، ۴۵، ۶۱-۷۰.
۱۵. هالاهان، دی، لوید، جی، کافمن، جی. ام، ویس، ام. پی، مارتینز، ال. (۲۰۰۵). اختلال های یادگیری؛ مبانی، ویژگی ها و تدریس موثر. ترجمه حمید علیزاده و همکاران. (۱۳۹۰). تهران، انتشارات ارسباران.
۱۶. یوسفی، سودابه. (۱۳۹۶). رابطه عوامل پنجگانه شخصیت و خودکارآمدی تدریس معلم با عملکرد تحصیلی و رضایت تحصیلی در دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز.
۱۷. میکائیلی، فرزانه، فراهانی، محمدنقی. (۱۳۸۴). بررسی مدل پردازش واج شناختی خواندن در دانش آموزان پسر عادی و نارساخوان دبستانی. کودکان استثنایی، ۴، ۳۷۹-۳۸۶.
۱۸. کجباف، محمدباقر، لاهیجانیان، زهرا، عابدی، احمد. (۱۳۸۹). مقایسه نیمرخ حافظه کاری کودکان عادی با کودکان دچار ناتوانی های یادگیری در املا، ریاضی و روخوانی. تازه های علوم شناختی. ۱۲ (۱)، ۱۷-۲۵.

۱. - American Psychiatric Association (۱۹۹۴). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, ۴th ed. Washington DC: American Psychiatric Association.
۲. - Brouwer, K. L. (۲۰۱۲). Writing motivation of students with language impairments. Child Language Teaching and Therapy, ۲۸ (۲), ۱۸۹-۲۱۰.
۳. - Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Beni, R. (۲۰۰۹). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. Learning and individual differences, ۱۹(۲), ۲۴۶-۲۵۱.
۴. - Colé, P., Duncan, L.G., & Blaye, A. (۲۰۱۴). Cognitive flexibility predicts early reading skills. Frontiers in Psychology, ۵:۵۶۵
۵. - Debourgh, G. (۱۹۹۹). Technology is the tool, teaching is the task: Student satisfaction in distance learning. Paper presented at the Society for Information and Technology & Teacher Education International Conference, San Antonio, TX.
۶. - Diamond A. (۲۰۱۳). Executive functions. Annu. Rev. Psychol. ۶۴ ۱۳۵-۱۶۸ ۱۰.۱۱۴۶/ annurev-psych-۱۱۳۰۱۱-۱۴۳۷۵۰.

۷. - Floers, A. (۲۰۰۷). Attribution style. SelfEfficacy And stress As predictors of academic success And Academic satisfaction in college students. A Dissertation Submitted to the Faculty of University of Urah for the Degree of Doctor.
۸. - Garcia, V., Desgualdo, P. & Fukuda, Y. (۲۰۰۷). Selective attention – psi performance in children with learning disabilities. *Rev Bras Otorrinolaringol*, ۷۳(۳):۴۰۴-۴۱۱.
۹. - Guajardo, N. R., & Cartwright, K. B. (۲۰۱۶). The contribution of theory of mind, counterfactual reasoning, and executive function to pre-readers' language comprehension and later reading awareness and comprehension in elementary school.
۱۰. *Journal of Experimental Child Psychology*, ۱۴۴, ۲۷-۴۵.
۱۱. - Hill, E. L. (۲۰۰۴). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental review*, ۲۴(۲), ۱۸۹-۲۳۳.
۱۲. - Kuo, Y. c. (۲۰۱۰). Intreraction, Internet Self – Efficacy and Self – Regulated Learning as Predicttors of Student Satisfaction in Distance Education Courses. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree, Utah State University Logan.
۱۳. - Lewis, C.& Carpendale, J. I. M. (Eds.) (۲۰۰۹). Social interaction and the development of executive function. *New Directions in Child and Adolescent Development*, ۱۲۳, ۱-۸۶.
۱۴. - Moura, O., M.R. Simões, and M. Pereira. (۲۰۱۴). WISC-III Cognitive Profiles in Children with Developmental Dyslexia: Specific Cognitive Disability and Diagnostic Utility. *Dyslexia*. ۲۰(۱): p. ۱۹-۳۷.
۱۵. - Rode, J. C. (۲۰۰۵). Life satisfaction and student performance, *Academy of management learning and education*, *Journal of Social Behavior and Personality*, ۴(۳)- ۴۲۱-۴۳۳.
۱۶. - Seidman, L. J. (۲۰۰۶). Neuropsychological functioning in people with ADHD across the lifespan. *Clinical Psychology Review*, ۲۶ (۲۰), ۴۶۶-۴۸۵
۱۷. - Sideridis, G.D., Mouzaki, A., Simos, P. & Protopapas, A. (۲۰۰۶). Comprehension Difficulties: The Roles of Motivation, affect, and Psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, ۲۹ (۳), ۱۵۹-۱۸۰.
۱۸. - Tucker, C. M., Zayco, R. A., & Herman, K. C. (۲۰۰۲). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, ۳۹(۴), ۴۷۷-۴۸۸.
۱۹. - van der Sluis S., de Jong P. F, van der Leij A. (۲۰۰۷). Executive functioning in children, and its relations with reasoning, reading, and arithmetic. *Intelligence* ۳۵ ۴۲۷-۴۴۹.
- ۲۰.