

مقایسه‌ی امید، انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص

لیلا تیموری^۱، اکبر رضایی^۲ و علی محمدزاده^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه میزان امید، خودپنداره‌ی تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص انجام گرفت. روش پژوهش توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه پنجم و ششم ابتدایی مبتلا به اختلال یادگیری مراجعه‌کننده به مرکز اختلالات یادگیری شهرستان میانه و کلیه دانش‌آموزان عادی دختر و پسر پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان میانه در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۶ بودند. از بین آن‌ها ۴۰ نفر دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری و ۴۰ نفر دانش‌آموز عادی با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه امید اسنایدر، خودپنداره‌ی تحصیلی منداگلیو و پی ریت و انگیزش تحصیلی هارتر استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس چند متغیره مانوا (Manova) استفاده گردید. یافته‌ها نشان داد که میزان امید، انگیزش تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی گروه دانش‌آموزان بااختلال یادگیری کمتر از گروه دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری بود. پایین بودن امید، انگیزش تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری می‌تواند پیامدهای نامطلوب روانی، رفتاری و تحصیلی در پی داشته باشد؛ بنابراین، انجام مداخلات روان‌شناختی و راهبردهای آموزشی برای افزایش این متغیرها ضروری است.

واژه‌های کلیدی: اختلال یادگیری، امید، خودپنداره‌ی تحصیلی، انگیزش پیشرفت تحصیلی

۱- نویسنده‌ی مسئول: مدرس مدعو گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور میانه (Leila_teimuri@yahoo.com)

۲- دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور

۳- دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور

تاریخ دریافت: ۹۶/۱/۲۳

تاریخ پذیرش: ۹۷/۳/۱۴

مقدمه

یکی از مسائلی که از دیرباز تاکنون مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته اختلال یادگیری^۱ است. در DSM-5 اختلال یادگیری به اختلال یادگیری خاص^۲ تغییر نام داده است و اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی که هر یک قبلاً یک اختلال مستقل و مجزا محسوب می‌شدند اکنون به‌عنوان یک مشخص‌کننده در اختلال یادگیری خاص گنجانده شده است (گنجی، ۱۳۹۲). شیوع اختلال یادگیری خاص در حوزه خواندن، نوشتن و ریاضیات حدود ۱۵-۵ درصد کودکان دبستانی و فرهنگ‌های مختلف را دربرمی‌گیرد و شیوع آن در بزرگسالان حدود ۴ درصد حدس زده می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۳، ۲۰۱۳). این افراد دارای مشکل‌هایی 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 (تارویان، نیکلسن و فاوست^۴، ۲۰۰۷). دانش‌آموزان مبتلا به این اختلال بسیار کمتر از آنچه از سن و سطح هوشی آن‌ها انتظار می‌رود موفق می‌شوند (گنجی، ۱۳۹۲).

با توجه به حجم زیاد این دسته از دانش‌آموزان در بدنه آموزش و پرورش عادی، برنامه‌ریزی برای کمک به آن‌ها از بعد تحصیلی و روحی و روانی اهمیت دارد. عوامل متعدد شناختی و محیطی به‌عنوان ایجاد یا تشدیدکننده اختلال یادگیری شناسایی شده‌اند (احمد آبی، ۱۳۸۸). از جمله این عوامل می‌توان به امید، انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی اشاره نمود که در این پژوهش به آن‌ها پرداخته شده است.

یکی از نظریه‌های مهم در مورد امید^۵، نظریه اسنایدر^۱ است. بنیاد فکری این نظریه این واقعیت است که امید به‌عنوان انتظار فرد برای موفقیت در دستیابی به اهداف خود تعریف شده است

-
1. Learning disabilities
 2. Specific Learning disabilities
 3. American Psychiatric Association (APA)
 4. Taroyan Nicolson & Fawcett
 5. Hope

(گلستانی نیا، شهنی بیلاق و مکتبی، ۱۳۹۳). از نظر اسنایدر امید فرآیندی است که طی آن افراد ابتدا اهداف خود را تعیین می‌کنند، سپس راهکارهایی برای رسیدن به آن اهداف خلق می‌کنند و بعد از آن، انگیزه لازم برای به اجرا درآوردن این راه‌کارها را ایجاد کرده و در طول مسیر حفظ می‌کنند (اسنایدر، ۲۰۰۲؛ موحدی، باباپور خیرالدین و موحدی، ۱۳۹۳؛ عیسی زادگان، میکائیلی منبع و مروئی میلان، ۱۳۹۳). تحقیقات نشان داده است که میزان امید دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان دیگر کمتر است (شارابی و مارگالیت^۲، ۲۰۱۴، لیکالیه، مارگالیت، زیو و زیمان^۳، ۲۰۰۶) اما می‌تواند به وسیله مداخله‌های مناسب افزایش یابد (ایدان و مارگالیت^۴، ۲۰۱۴). دلیل کم بودن امید در این کودکان ریشه در تجارب شکست‌های گذشته در پیگیری اهداف دارد (بن نعیم، لسلو-روس، ایناو، بیران و مارگالیت^۵، ۲۰۱۷). به عبارتی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در تکالیف مدرسه دچار چالش‌های مداوم هستند که منجر به تجارب هیجان‌های منفی مانند ناامیدی در آنان می‌شود (ساینیو، اکلوند، آهونن و کیورو^۶، ۲۰۱۹) که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیرات بدی داشته باشد و آن‌ها را مستعد شکست تحصیلی کند (هاک کاریانین، هولپاینین و ساوولاینین^۷، ۲۰۱۵). نتیجه تحقیق ساینیو و همکاران (۲۰۱۹) حاکی از این بود که دانش‌آموزان با «مشکلات یادگیری خواندن» امیدواری کم و اضطراب بیشتر در مقایسه با دانش‌آموزان بدون مشکلات یادگیری خواندن داشتند و همچنین دانش‌آموزان دارای «مشکلات یادگیری ریاضی» امیدواری کم، اضطراب بیشتر و لذت کمتری در مقایسه با دانش‌آموزان بدون مشکلات یادگیری ریاضی کسب کردند. تحقیق فلیدمن، دیویدسون،

1. Snyder
2. Sharabi and Margalit
3. Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman
4. Idan & Margalit
5. Ben-Naim, Laslo-Roth, Einav, Biran & Margalit
6. Sainio, Eklund, Ahonen, Kiuru
7. Hakkarainen, Holopainen, & Savolainen

بن نیم، مازا و مارگالیت^۱ (۲۰۱۶) نشان داد که بین اختلال یادگیری و تنهایی دانش‌آموزان رابطه‌ی وجود دارد و همچنین امید بین اختلال یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای دارد. نتیجه تحقیق نجاتی، شهیدی، ملکی و درویشی لرد (۱۳۹۱) نشان داد که امید با سه بعد حل مسأله رابطه‌ی مثبت معنادار دارد.

انگیزش یکی دیگر از متغیرهای است که با یادگیری در ارتباط است (عطادخت، حمیدی فر و محمدی، ۱۳۹۳). یکی از نظریه‌ها که به تفاوت انگیزه دانش‌آموزان برای پیشرفت در مدرسه توجه می‌کند انگیزش پیشرفت^۲ است (ایمز و آر چر^۳، ۱۹۸۸؛ درتاج، ۱۳۹۲؛ ذوالفقاریان، خسروی، رفیعی نیا و صباحی، ۱۳۹۵). این نظریه بر نقش هدف در موفقیت و شکست دانش‌آموز تأکید دارد. انگیزه پیشرفت؛ یعنی میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت‌هایی که موفقیت در آن‌ها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است (اسلاوین، ۱۳۸۵؛ رادمنش و سعدی پور، ۱۳۹۶؛ یارمحمدی اصل، رشید و بهرامی، ۱۳۹۳). تحقیقات اخیر نشان داده‌اند که دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در سازه‌های انگیزشی مانند انگیزش پیشرفت، درماندگی، پیگیری اهداف، فراشناخت و خودتنظیمی در مقایسه با همسالان خودم تفاوت هستند (سیدریدیس^۴، ۲۰۰۶). دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری سبک‌های اسنادی بدبینانه، انتظار پیشرفت کم و پایداری کم در انجام فعالیت‌ها و تکالیف کلاس نشان می‌دهند (زیسیموپولوس و گالاناک^۵، ۲۰۰۹، پولیچرونی، آنتونیو و کوتورنی^۶، ۲۰۱۴). وجود مشکلات شناختی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری احتمالاً منجر به کسب مهارت‌های اساسی تحصیلی ضعیف می‌شود که نتیجه آن انگیزش کم، رفتارهای اجتنابی بیشتر و بی‌انگیزگی است (پولیچرونی و همکاران، ۲۰۱۴). مطالعات انجام‌شده در زمینه رابطه‌ی انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی (پنتریچ

1. Feldman, Davidson, Ben-Naim, Maza, & Margalit
2. achievement motivation
3. Ames, Archer
4. Sideridis
5. Zisimopoulos & Galanaki
6. Polychroni, Antoniou and Kotroni

و دی گروت^۱ (۱۹۹۰) همگی براین ادعا هستند که انگیزش پیشرفت سهم مؤثری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (عطادخت، حمیدی فر و بشرپور، ۱۳۹۴؛ وفوری، ۱۳۹۶؛ پورطاهریان، خسروی و محمدی فر، ۱۳۹۳). تحقیق ریچاردسون و ابراهام^۲ (۲۰۰۹) نشان داد که وظیفه‌شناسی به‌طور کامل تحت تأثیر انگیزه پیشرفت قرار می‌گیرد. براور^۳ (۲۰۱۲) نشان داد که دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری سطوح پایین رقابت در نوشتن و انگیزش درونی کمتری برای نوشتن دارند. نتیجه تحقیق وولوف، آروایو، مالدنیر، بورلیسون، کوپر، دولان و کریستوفرسن^۴ (۲۰۱۰) نشان داد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری به هنگام حل مسائل ریاضی ناامید و مضطرب بودند، اما بعد از مداخله روان‌شناختی ناامیدی و اضطراب آنان کاهش یافت. نتیجه تحقیق علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم (۱۳۹۱) حاکی از این بود که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به دلیل سطوح پایین انتظارات از خود، سطوح پایینی از باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت را تجربه می‌کنند.

خودپنداره یکی از مفاهیم اساسی در روان‌شناسی است. خودپنداره شبکه‌ای از عقاید و باورهای مثبت و منفی در مورد خود، پذیرش یا رد خود است (احمد و برواینسما^۵، ۲۰۰۶؛ ترازوی و خادمی، ۱۳۹۱). خودپنداره تحصیلی هر فرد در نتیجه قیاس خود با سایرین حاصل می‌شود (فرلا، والکه و سای^۶، ۲۰۰۹). خودپنداره می‌تواند پیشرفت تحصیلی و نگرش به مدرسه را تحت تأثیر قرار دهد (آکومولافه، اوکوناکینوفا و سوتو^۷، ۲۰۱۳؛ گرین، لیم، مارتین، کولمارو مارشومکلرنی^۸، ۲۰۱۲). هوآنگک^۹ (۲۰۱۱) در فراتحلیلی از مطالعات انجام‌شده در خصوص رابطه

1. Pintrich & Degrooth
2. Richardson & Abraham
3. Brouwer
4. Woolf, Arroyo, Muldner, Burleson, Cooper, Dolan, & Christopherson
5. Ahmed & bruinsma
6. Ferla & Valke & Cai,
7. Akomolafe, Ogunmakin & Fasooto
8. Green, Liem, Martin, Colmar & Marsh
9. Huang

خودپنداره و پیشرفت تحصیلی، مشاهده کرد که خودپنداره بالا با پیشرفت تحصیلی بالا و خودپنداره پایین با پیشرفت تحصیلی پایین رابطه‌ی معنادار دارد (میکائیلی، افروز و قلیزاده، ۱۳۹۱). کودکانی مانند کودکان مبتلا به اختلال یادگیری که تحقیر، عدم پذیرش از طرف دیگران و شکست را تجربه می‌کنند، احساس بی‌ارزشی می‌کنند و این احساس بی‌ارزشی منجر به خودپنداره ضعیف می‌شود (والش^۱، ۲۰۱۸؛ عزیز^۲، ۲۰۱۵؛ گانز، کن‌نای و گان‌نای^۳، ۲۰۰۳). در واقع دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری به دلیل آمادگی برای شکست تحصیلی، ماهیت انگ داشتن مشکلات یادگیری و تفکیک آن‌ها از روند معمول تحصیلی که بسیاری از آن‌ها تجربه می‌کنند، از خودپنداره پایین‌تری نسبت به هم‌تایان عادی برخوردارند (بشرپور، عیسی زادگان، زاهد و احمدیان، ۱۳۹۲). در راستای مطالب بیان‌شده می‌توان گفت که خودپنداره می‌تواند از طریق آموزش اصلاحی افزایش یابد (عزیز، ۲۰۱۵).

نتایج تحقیقات در این حوزه حاکی از این است که خودپنداره دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی متفاوت است. نتیجه فراتحلیل میهن‌دوست^۴ (۲۰۱۱) نشان داد که خودپنداره دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری پایین است. نتیجه تحقیق ال زیودی^۵ (۲۰۱۰) نشان داد که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری نمرات پایین‌تری در خرده‌مقیاس‌های وضعیت درسی و خودپنداره به دست آوردند. تحقیق زیلیکی^۶ (۲۰۰۴) نشان داد که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نمرات پایینی در خودپنداره تحصیلی به دست آوردند. نتیجه تحقیق رضایی جمالویی، ابوالقاسمی، نریمانی و زاهد (۱۳۹۶) نشان داد که میانگین نمرات ادراک از خود و مؤلفه‌های آن (شایستگی تحصیلی، مقبولیت اجتماعی، صلاحیت ورزشی، سلوک رفتاری، ظاهر

1. Walsh
2. Aziz
3. Gans, Kenny & Ghany
4. Mihandoost
5. Al Zyoudi
6. Zeleke

فیزیکی و ارزش کلی خود) در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه یادگیری، پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی است.

پژوهشگران معتقدند که دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری با مشکلات روانی بسیاری درگیر هستند که مشکلات فوق‌منجر به بروز مشکلات رفتاری متعدد چون فرار از خانه، پرسه زدن در خیابان و ضعف عاطفی و هیجانی در آن‌ها می‌گردد (آلینگتون^۱، ۲۰۰۶). از آنجایی که دانش‌آموزانی که در درس شکست می‌خورند، اغلب به عقب برگردانده می‌شوند، این امر احتمال ترک تحصیل را بالا می‌برد (اورفیلد و لی^۲، ۲۰۰۵). همچنین انتظار می‌رود این دانش‌آموزان پس از تجربه شکست و احساس ناشایستگی در چند سال متوالی تحصیلی علائمی از پریشانی و بیگانگی از دنیای مدرسه و بزرگسالان بروز دهند (رضایی، ۱۳۸۵). برخی از منابع نشان داده‌اند که ۷۰ درصد دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری دچار درماندگی هستند (رید و لینمن^۳، ۲۰۰۶). این مشکلات از دانش‌آموز و مدرسه به خانه و خانواده نیز راه می‌یابد و اضطراب و ناخشنودی را در فضای زندگی گسترش می‌دهد. حاصل این امر، آسیبی است که به بهداشت روانی فرد، خانواده و جامعه وارد می‌شود (کارگر شورکی، ملک پور و احمدی، ۱۳۸۹). به عبارتی اختلال یادگیری برای دانش‌آموزان، خانواده و جامعه می‌تواند یک مشکل اساسی به حساب آید، لذا دستیابی به تفاوت‌های روان‌شناختی و انگیزشی بین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و دانش‌آموزان عادی برای مقابله با این مشکل دارای اهمیت است.

در این راستا، با توجه به بررسی انجام‌شده، پژوهشی در زمینه امید در حوزه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری انجام نگرفته است. همچنین پژوهشی که سه متغیر (امید، انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودپنداره تحصیلی) را به‌طور هم‌زمان بین دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری و بدون اختلال یادگیری مورد بررسی و مقایسه قرار دهد، خلأ وجود داشت. لذا ضرورت انجام

1. Allington
2. Orfield & Lee
3. Reid & Lienemann

تحقیق احساس گردید. ارائه پیشنهادهایی بر اساس نتایج این پژوهش می‌تواند راهگشای خانواده‌ها و مربیان دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری برای بهبود عملکرد تحصیلی آنان، شکوفایی توانمندی‌ها و استعدادها و جلوگیری از لطمه‌هایی باشد که به دلیل شکست تحصیلی به امید و باورهای خودپنداره و انگیزش پیشرفت فرد وارد می‌شود و به واسطه آن می‌توان در نهایت از ضررهای اقتصادی- فرهنگی و اجتماعی جلوگیری کرد. لذا هدف این تحقیق مقایسه‌ی امید، انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص است.

روش

روش پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی بوده و از نظر جمع‌آوری داده‌ها، توصیفی از نوع علی - مقایسه‌ای (پس رویدادی) است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه پنجم و ششم ابتدایی مبتلا به اختلال یادگیری مراجعه‌کننده به مرکز اختلالات یادگیری شهرستان میانه و کلیه دانش‌آموزان عادی دختر و پسر پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان میانه در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۶ تشکیل دادند. از جامعه یادشده با توجه به هدف پژوهش نمونه‌ای به حجم ۸۰ نفر انتخاب شد. بدین صورت که ابتدا تمامی دانش‌آموزان مراجعه‌کننده به مرکز آموزشی مشکلات ویژه یادگیری شهرستان میانه شناسایی و سپس از بین آن‌ها ۴۰ نفر از طریق فهرست اسامی به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. کلیه دانش‌آموزان این مرکز به دلیل ناتوانی‌های یادگیری از مدارس ارجاع داده‌شده و آزمون‌های مقدماتی تشخیص به‌ویژه آزمون هوشی در این مراکز روی آن‌ها انجام و با تشخیص ناتوانی‌های یادگیری در این مراکز تحت آموزش‌های ویژه قرار گرفته بودند. همچنین ۴۰ نفر از دانش‌آموزان عادی نیز به شیوه هم‌تاسازی بر اساس سن، جنس، پایه تحصیلی و بهره هوشی به‌طور تصادفی ساده به‌عنوان گروه مقایسه انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده گردید:

مقیاس امید^۱: در این مقیاس امید را نوعی روند فکری و دارای دو مؤلفه عاملی و راهبردی معرفی کرده‌اند. راهبردها جزء شناختی امید و نشان‌دهنده توان فرد در ساخت راه‌های معقول برای دستیابی به اهداف هستند. تفکر عاملی، جزء نگرشی امید و نشان‌دهنده برداشت شخصی در مورد توانایی برای رسیدن به اهداف است. اسنایدر، هوزا، پلهام، راپو، واره و داونوسکی^۲ (۱۹۹۷) بر اساس دیدگاه امید، مقیاس امید کودکان را طراحی کردند. این مقیاس دارای ۶ عبارت است که با استفاده از طیف لیکرت (هیچ‌وقت=۱ الی همیشه=۶) که تفکر عاملی، تفکر راهبردی و امید کلی کودکان را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. این مقیاس برای کودکان ۸-۱۶ ساله به کار می‌رود. روایی و پایایی آن مورد بررسی قرار گرفته و نتایج مورد قبولی دارد (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۷). همچنین در این تحقیق پایایی آن به وسیله آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر^۳: مقیاس هارتر (۱۹۸۱) از معدود مقیاس‌های انگیزشی است که در مقطع ابتدایی کاربرد دارد. این مقیاس از معروف‌ترین مقیاس‌هایی است که تفاوت‌های فردی را در ابعاد انگیزشی در دو بعد انگیزش درونی و بیرونی می‌سنجد. اعتبار این مقیاس در نمونه‌هایی از دانش‌آموزان آمریکایی تأیید شده است (بحرانی، ۱۳۸۸). مقیاس استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر شامل ۳۳ گویه است. این ابزار شکل اصلاح‌شده مقیاس هارتر (۱۹۸۰، ۱۹۸۱) است. مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دو قطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است. از آن‌جا که در بسیاری موضوع‌های تحصیلی انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، مقیاس هارتر را به شکل مقیاس‌های معمولی درآوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی در نظر می‌گیرد. این مقیاس بر اساس طیف لیکرت (هیچ‌وقت=۱ الی تقریباً همیشه=۵) نمره‌گذاری می‌گردد. روایی پیش‌بین مقیاس اصلاح‌شده هارتر از طریق همبستگی معنادار بین انگیزش درونی، با گزارش‌های معلم از انگیزش درونی تأیید شد (بحرانی، ۱۳۸۸). هارتر

1. Children's Hope Scale (CHS)

2. Snyder, Hoza, Pelham, Rapoff, Ware & Danovsky

3. Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom (S.I.V.E.O.C)

(۱۹۸۱) همچنین ضرایب پایایی خرده مقیاس‌ها را با استفاده از فرمول ۲۰ ریچاردسون بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ و ضرایب باز آزمایی 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). همچنین در این تحقیق پایایی آن به وسیله آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه خودپنداره‌ی تحصیلی: آزمون خودپنداره‌ی تحصیلی یک مقیاس خود گزارشی است که توسط منداگلیو و پی ریت در سال ۱۹۹۵ ایجاد گردید و در سال ۱۹۹۶ مورد تجدیدنظر قرار گرفت. این آزمون دارای ۲۴ گویه که با استفاده از طیف لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ الی کاملاً موافقم=۴) طراحی شده است. این آزمون توسط لاهیجانیان، امیری و مولوی (۱۳۸۷) ترجمه و بر روی دانش‌آموزان چهارم و پنجم شهر اصفهان هنجاریابی شده است. روایی محتوا توسط متخصصین روان‌شناسی تأیید شد و اعتبار آن ۰/۹۱ به دست آمده است (نقل از عباسیان، عابدی، نصر آزادانی، سیفی، ۱۳۹۲). همچنین در این تحقیق پایایی آن به وسیله آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

روش اجرا: جهت اجرای پژوهش پس از کسب مجوز از اداره آموزش و پرورش شهرستان میانه و هماهنگی‌های لازم با مدیر مرکز اختلال‌های یادگیری و مدارس عادی و بیان هدف پژوهش و جلب رضایت آن‌ها و انتخاب نمونه به روش تصادفی ساده از میان دانش‌آموزان، پرسشنامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. بعد از تکمیل پرسشنامه‌ها توسط آزمودنی، از تمامی پرسشنامه‌ها به منظور اطمینان از این موضوع که آزمودنی به همه مواد پرسشنامه‌ها پاسخ داده است بازبینی به عمل آمد و پس از تکمیل پرسشنامه‌ها جمع‌آوری شد

نتایج

در پژوهش حاضر از آمار توصیفی برای بررسی میانگین و انحراف معیار استفاده شد و به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها با توجه به ماهیت متغیرها و فرضیه تحقیق از آزمون تحلیل واریانس چند

متغیر همانوا (Manova) استفاده گردید. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌گردد، میانگین امید، خودپنداره و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری به ترتیب برابر با ۲۱/۵ و ۶۷/۰۵ و ۹۱/۴۲ و دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری به ترتیب برابر با ۲۴/۳۷ و ۷۹/۴۲ و ۱۰۹/۱۵ است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای امید، خودپنداره و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان

متغیرها	M	SD
امید	۲۱/۵	۵/۱۵
	۲۴/۳۷	۴/۰۹
خودپنداره تحصیلی	۶۷/۰۵	۱۰/۵۰
	۷۹/۴۲	۱۱/۰۴
انگیزش تحصیلی	۹۱/۴۲	۹/۰۶
	۱۰۹/۵	۹/۵۰

قبل از استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره مانوا، پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. نتایج پیش‌فرض‌ها عبارت‌اند از:

(۱) بررسی داده‌های پرت و بهنجاری چندمتغیری: نتیجه بررسی این پیش‌فرض نشان داد که موردی که از مقدار بحرانی فاصله ماهالانویس (۱۶/۲۷ برای ۳ متغیر وابسته) بزرگ‌تر باشد، یافت نشد.

(۲) همگنی واریانس گروه‌ها: سطح معناداری متغیرهای امید، خودپنداره و انگیزش تحصیلی در دو گروه (به ترتیب برابر با ۰/۰۷۱، ۰/۵۵، ۰/۹۹) بیشتر از $P > 0/05$ به دست آمد؛ به عبارت دیگر عدم معناداری آزمون لون برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است.

(۳) خطی بودن: این مفروضه به وجود رابطه خطی مستقیم بین هر جفت از متغیرهای وابسته اشاره دارد. ماتریس نمودارهای پراکنندگی بین هر جفت از متغیرها (امید، خودپنداره تحصیلی و

انگیزش تحصیلی) به صورت جداگانه برای گروه‌ها (با اختلال یادگیری و بدون اختلال یادگیری) نشان داد که شواهد روشنی از وجود رابطه‌ی غیرخطی وجود ندارد؛ بنابراین، مفروضه خطی بودن برآورده شده است.

۴) چند هم خطی بودن و تکینگی: آزمون MANOVA زمانی به بهترین شکل عمل می‌کند که متغیرهای وابسته در حد متوسط باهم همبستگی داشته باشند و همبستگی‌های بالای ۰/۸ یا ۰/۹ می‌توانند باعث نگرانی شوند (پلنت، ۱۳۹۲). ساده‌ترین راه برای این مفروضه، بررسی شدت همبستگی‌های بین متغیرهای وابسته است که شدت همبستگی بین امید و خودپنداره‌ی تحصیلی برابر ۰/۵۳۵، بین امید و انگیزش تحصیلی برابر با ۰/۲۹۷، بین خودپنداره‌ی تحصیلی و انگیزش تحصیلی برابر ۰/۶۴۷ به دست آمد.

۵) یکسانی ماتریس واریانس - کوواریانس: نتیجه آزمون M باکس ($F=0.950$; $P>0.458$) نشان داد که ماتریس واریانس - کوواریانس متغیرهای وابسته در گروه‌ها همسان است و می‌توان از تحلیل واریانس چند متغیری مانوا استفاده نمود. لازم به ذکر است که اگر سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۰۱ باشد، از این مفروضه تخطی نشده است (تباچنیک و فیدل، ۲۰۰۷ نقل از پلنت، ۱۳۹۲)؛ بنابراین، با توجه به مناسب بودن پیش فرض‌ها، از آزمون مانوا به منظور مقایسه میانگین نمره‌های امید، انگیزش تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی در دو گروه از دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری استفاده شد که نتایج آن در ادامه بیان می‌گردد.

جدول ۲. نتایج آزمون‌های معناداری تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسه کلی گروه‌ها در

مورد میانگین نمرات

نام آزمون	مقادیر	F	df فرضیه	df خطا	P	اندازه اثر
پیلایی	۰/۵۰۲	۲۵/۵۴۱	۳	۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰۲
لانداى ويلكز	۰/۴۹۸	۲۵/۵۴۱	۳	۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰۲
اثر هتلینگ	۱/۰۰۸	۲۵/۵۴۱	۳	۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰۲
ریشه روی	۱/۰۰۸	۲۵/۵۴۱	۳	۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰۲

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نتیجه تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیری حاکی از آن است که هر چهار آماره یعنی اثر پیلاسی ($F=25/541, P<0/0001$)، لامبدای ویلکز ($F=25/541, P<0/0001$)، اثر هتلینگ ($F=25/541, P<0/0001$) و بزرگ‌ترین ریشه روی ($F=25/541, P<0/0001$) معنادار هستند. بدین ترتیب مشخص می‌گردد که بین دو گروه از دانش‌آموزان، حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای مورد مطالعه تفاوت وجود دارد؛ بنابراین، با استفاده از تجزیه و تحلیل واریانس چندمتغیری به بررسی فرضیه تحقیق پرداخته می‌شود تا معلوم گردد که تفاوت مشاهده شده، مربوط به کدام متغیرها هست.

جدول ۳. نتایج اثرات گروه بر متغیرهای امید، خودپنداره تحصیلی و انگیزش تحصیلی

منابع	متغیر وابسته	SS	DF	MS	F	P	اندازه اثر
	امید	۱۶۵/۳۱۳	۱	۱۶۵/۳۱۳	۷/۶۱۵	۰/۰۰۷	۰/۰۸۹
گروه	خودپنداره تحصیلی	۳۰۶۲/۸۱۳	۱	۳۰۶۲/۸۱۳	۲۶/۳۵۸	۰/۰۰۰۱	۰/۲۵۳
	انگیزش تحصیلی	۶۵۳۴/۱۱۳	۱	۶۵۳۴/۱۱۳	۷۵/۷۷۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹۳
	امید	۱۶۹۳/۳۷۵	۷۸	۲۱/۷۱۰			
خطا	خودپنداره تحصیلی	۹۰۶۳/۶۷۵	۷۸	۱۱۶/۲۰۱			
	انگیزش تحصیلی	۶۷۲۵/۷۷۵	۷۸	۸۶/۲۲۸			

* $p<0/017$

چون در این قسمت چند تحلیل جداگانه انجام می‌گیرد سطح آلفای بالاتری برای کاهش احتمال خطای نوع اول تعیین می‌شود. رایج‌ترین راه استفاده از تعدیل بن فرونی است ($P<0/017$) (پلنت، ۱۳۹۲). همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و بدون اختلال یادگیری از لحاظ امید ($F=7/615, P<0/017$)؛ انگیزش تحصیلی ($F=75/777$)، $P<0/017$ و خودپنداره تحصیلی ($F=26/358, P<0/017$) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر با توجه به میانگین‌های امید (۲۱/۵۰)، انگیزش تحصیلی (۹۱/۴۲۵) و خودپنداره تحصیلی (۶۷/۰۷) در گروه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و میانگین‌های امید (۲۴/۳۷۵)،

انگیزش تحصیلی (۱۰۹/۵۰۰) و خودپنداره‌ی تحصیلی (۷۹/۴۲۵) در گروه دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری، میزان امید، انگیزش تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی در گروه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری کمتر از گروه دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری است.

همچنین با توجه به جدول ۳، مقدار اندازه اثر (مجذور اتای تفکیکی) در هر یک از متغیرهای امید، خودپنداره‌ی تحصیلی و انگیزش تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۰۸۹، ۰/۲۵۳ و ۰/۴۹۳ است. در واقع این اندازه اثرها حاکی از این است که واریانس نمره‌های متغیرهای امید، خودپنداره‌ی تحصیلی و انگیزش تحصیلی به ترتیب ۸/۹ درصد، ۲۵/۳ درصد و ۴۹/۳ درصد تحت تأثیر گروه تبیین شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر با هدف مقایسه متغیرهای امید، انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و بدون اختلال یادگیری انجام گرفته است. نتایج آزمون مانوا نشان داد که میزان امید، انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و بدون اختلال یادگیری متفاوت است؛ بدین صورت که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نمرات کمتری در متغیرهای امید، انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی نسبت به دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری به دست آوردند.

یافته تحقیق مبنی بر پایین بودن امید دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری با تحقیقات ساینوو و همکاران (۲۰۱۹)؛ شارابی و مارگالیت (۲۰۱۴)؛ ایدان و مارگالیت (۲۰۱۴)؛ فلیدمن و همکاران (۲۰۱۶) همسو است. نتیجه پژوهش تحلیل ساختاری ایدان و مارگالیت (۲۰۱۴) نشان داد که امید در رابطه بین عوامل شخصی و خانوادگی با پیشرفت تحصیلی و تلاش دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری نقش میانجی دارد. نتیجه پژوهش بن‌نعیم و همکاران (۲۰۱۷) حاکی از این بود که میزان امید، خودکارآمدی تحصیلی و احساس یکپارچگی دانشجویان مبتلا به اختلال یادگیری در مقایسه با دانشجویان دیگر کمتر بود. نتایج تحقیق لیکایه و همکاران

(۲۰۰۶) نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی اجتماعی، خلق و خوی، امید و تلاش دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص در مقایسه با کودکان عادی پایین‌هست. نتیجه‌گیری تحقیق نجاتی و همکاران (۱۳۹۱) حاکی از این بود که امید، به‌طور کلی، یک سازه شناختی پیچیده است که برای رسیدن به هدف، به پردازش شهودی اطلاعات، تخصیص منابع توجهی به اهداف و روش‌های دستیابی به هدف و توانایی انتقال توجه از موارد و موقعیت‌های نامناسب نیاز دارد. نتیجه پژوهش نریمانی، شاه‌محمدزاده، امیدوار و امیدوار (۱۳۹۳) نشان داد که دانش‌آموزان ناتوان یادگیری نسبت به دانش‌آموزان عادی نمرات پایین‌تری در سرمایه روان‌شناختی (امید، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری) و سبک‌های عاطفی کسب کرده‌اند. تحقیق ابراهیمی، صباغیان و ابوالقاسمی (۱۳۹۰) نشان داد که بین امید و موفقیت تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد و همچنین بین میزان امید و رشته تحصیلی و دوره تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد.

در تبیین پایین بودن میزان امید دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی می‌توان گفت که احتمالاً دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری اغلب با شکست‌های متوالی مواجه می‌شوند. این دانش‌آموزان وقتی شکست‌های متوالی را تجربه می‌کنند، این احساس به آن‌ها دست می‌دهد که تأثیر اندکی و یا حتی تأثیر منفی بر محیط می‌گذارند. به عبارتی این نگرش منفی منجر به سبک‌تبینی بدبینانه می‌شود. مطالعات نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری بیشتر احتمال دارد شکست را به توانایی پایین و موفقیت را به شانس نسبت دهند (فرناندیز-آلکانتر، کوررا-دلگادو، مونوز، ساواتیرا، فونتس-هلیسز و لآینز-روبیو، ۲۰۱۷). در واقع دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری دارای سبک بدبینانه برای توجیه شکست‌های خود دارند (پاستا، مندولا، لونگباردی، پرینو و گاستالدی، ۲۰۱۳؛ قنبری و همکاران، ۱۳۹۲؛ اشکانی و حیدری، ۱۳۹۳؛ رستم اوغلی، طالبی جویباری و پرزور، ۱۳۹۴). به عبارتی این دانش‌آموزان در مقایسه با همسالان عادی

1. Fernández-Alcántara, Correa-Delgado, Muñoz, Salvatierra, Fuentes-Hélices, & Laynez-Rubio,
2. Pasta, Mendola, Longobardi, Prino, Gastaldi

خود شکست‌هایشان را به میزان بالاتری به عوامل درونی غیرقابل کنترل و پایدار نسبت می‌دهند. همچنین موفقیت‌های خود را بیشتر به شانس یا عوامل بیرونی، غیرقابل کنترل و ناپایدار نسبت می‌دهند (اصلائی، علیزاده، ابراهیمی قوام‌آبادی و فرخی، ۱۳۹۱). در نتیجه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری با اسناد بدبینانه اضطراب، نگرانی و افسردگی بیشتری را تجربه می‌کنند. به‌طور کلی اسناد پیامدهای ناموفق به عوامل پایدار، به کاهش انتظار موفقیت از یک‌سو و تمایل به ترک کوشش می‌گردد (منیرپور، خوسفی، قاضی طباطبایی، یزدان دوست، عاطف وحید و دلاور، ۱۳۸۶) و در نتیجه افکار امیدوارانه این کودکان برای تکالیف و فعالیت‌های مدرسه کاهش می‌یابد و دچار عواطف منفی مانند ناامیدی می‌شوند. بعضی از کودکان قادر به تحمل ناکامی‌های مکرری که در نتیجه ناتوانی یادگیری به وجود می‌آید، نیستند. چنانچه، ناامیدی ناشی از این وضعیت مهار نشود، به احساس درماندگی و بی‌کفایتی منجر خواهد شد (فیلیپس^۱، ۲۰۰۵).

یافته تحقیق مبنی بر پایین بودن میزان انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری با نتایج تحقیقات براور (۲۰۱۲)؛ وولوف و همکاران (۲۰۱۰)؛ زیسیموپولوس و گالاناکس (۲۰۰۹)؛ (سیدریدیس، ۲۰۰۶)؛ علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم (۱۳۹۱) همسو است. نتیجه تحقیق زیسیموپولوس و گالاناکس (۲۰۰۹) نشان داد که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری به‌طور کلی نمرات پایین‌تری در انگیزش درونی و توانمندی ادراک شده در مقایسه با دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری به دست آوردند. نتیجه پژوهش‌ها، اسپرویل، ویستیر^۲ (۲۰۰۲) حاکی از این بود که دانشجویان با اختلال یادگیری در تاب‌آوری هیجانی و نیاز به پیشرفت نمرات کمتری در مقایسه با دانشجویان بدون اختلال یادگیری به دست آوردند. نتیجه تحقیق مصطفی سرباز، ابوالقاسمی و رستم اوغلی (۱۳۹۳) نشان داد که میانگین متغیرهای خودتنظیمی، خلاقیت و جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی نسبت به دانش‌آموزان بهنجار کم‌تر است. نتیجه تحقیق مطهری نژاد، سید، رضایی، حیدریه و نوروزی

1. Philips
2. Hall, Spruill & Webster

(۱۳۹۴) نشان داد که خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت ارتباط معناداری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری دارد.

در تبیین پایین بودن انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی می‌توان گفت که بر اساس نظر متخصصان، آگاهی پایین از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به‌عنوان عامل اصلی انگیزش در ضعف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری تأثیرگذار است (کول و چانگ^۱، ۱۹۹۰ نقل از اکبری، ارجمندیان، افروز و کامکاری، ۱۳۹۶؛ کلاسن و لانچ^۲، ۲۰۰۷). در واقع انگیزش پیشرفت نقش اساسی و مهمی در یادگیری دارد و موتور حرکت فرد برای رفتارهایی است که به یادگیری بهتر و مؤثرتر منجر می‌شود و به نظر متخصصان، یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان عامل اصلی انگیزش از اهمیت زیادی برخوردار هست (پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰). در واقع مطابق نظر بندورا خودتنظیمی عبارت از کاربرد توانایی‌ها و قابلیت‌های خود هدایتی، خودکنترلی و خودمختاریاست (پنتریچ، ۲۰۰۴)؛ بنابراین، احتمالاً دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در مقایسه با همسالان خود به‌تنهایی توانایی کمی برای انتخاب اهداف و برنامه‌ریزی و استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی دارند و در نتیجه این توانایی باعث کاهش انگیزش پیشرفت تحصیلی می‌شود.

دیگر یافته تحقیق مبنی بر پایین بودن میزان خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری با نتایج تحقیقات میهن‌دوست (۲۰۱۱)؛ ال زیودی (۲۰۱۰)؛ زلیکی (۲۰۰۴)؛ رضایی جمالویی و همکاران (۱۳۹۶) همسو است. نتیجه تحقیق گانز و همکاران (۲۰۰۳) حاکی از این بود که تفاوت بین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و بدون اختلال یادگیری در خرده‌مقیاس‌های ذهنی، مدرسه‌ای و رفتاری مشهود بود. دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در هر دو خرده‌مقیاس ذهنی، مدرسه و رفتاری نمرات پایین‌تری به دست

1. Cole, Chan
2. Klassen RM, Lynch

آوردند. چاپمن گتی^۱ (۲۰۰۳؛ به نقل از رضایی جمالویی و همکاران، ۱۳۹۶) در پژوهشی به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در مقایسه با دانش‌آموزان عادی دارای خودپنداره‌ی تحصیلی ضعیف‌تری هستند. بیر، مینکی و مان نینگک^۲ (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای نشان دادند که بین دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی تفاوت کمی در شایستگی اجتماعی و رفتاری وجود دارد، اما شایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان عادی بیشتر است. همچنین نتایج تحقیق بشرپور و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که میانگین نمرات گروه مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری در متغیرهای اعتماد، تلاش، نمره کلی خودپنداره‌ی تحصیلی، میزان دقت، جذابیت مدرسه، یادگیری خودتنظیمی و استفاده از راهبرد شناختی به‌طور معناداری پایین‌تر از گروه عادی به دست آمد. نتیجه تحقیق نریمانی و وحیدی (۱۳۹۲) حاکی از این بود که دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری به دلیل انتظارات پایین از خود، سطوح پایینی از باورهای خود کارآمدی و عزت‌نفس را تجربه می‌کنند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودپنداره‌ی تحصیلی به ادراک یا تصور دانش‌آموز از شایستگی خود در رابطه با یادگیری آموزشگاهی اشاره می‌کند که بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد و هم‌زمان به‌وسیله آن متأثر می‌شود و به نظر می‌رسد خودپنداره‌ی عملکرد تحصیلی رابطه‌ی دوسویه دارند (سیف، ۱۳۸۶). براین اساس، دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در مدرسه بازخوردهای منفی دریافت کرده و به میزان کمتری به منابع خود کارآمدی دسترسی پیدا می‌کنند (لینت و هاکیث^۳، ۱۹۸۷)، این امر در نهایت می‌تواند خودپنداره‌ی تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. به‌عبارتی دیگر، دانش‌آموزان با اختلال یادگیری اغلب نمرات ضعیفی در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی می‌گیرند، زمانی که این شکست‌های مکرر درونی سازی می‌شود، به باورهای ضعیف بودن به‌ویژه در امر تحصیل و انتظارات منفی در خود منجر می‌شود. چنین باورهایی به‌نوبه خود،

-
1. Chapman Getty
 2. Bear, Minke, & Manning
 3. Lent & Hackett

سطح عملکرد این افراد را محدود کرده و باعث می‌شوند که آن‌ها تلاش و استقامت کمتری در پاسخ به الزامات تحصیلی داشته باشند و در نتیجه باعث تضعیف خودپنداره تحصیلی آن‌ها می‌شود (بشرپور و همکاران، ۱۳۹۲). علاوه بر موارد بالا، خودپنداره تحصیلی نیز به صورت غیرمستقیم بر خودپنداره اجتماعی تأثیر می‌گذارد (حیدری، امیری، مولوی، ۱۳۹۱). به عبارت دیگر، دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی تجارب موفقیت‌آمیز اندکی در بیشتر حوزه‌ها (نظیر کفایت اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و غیره) دارند. آن‌ها معمولاً در حوزه آموزش با محدودیت‌های درونی (برای مثال انطباق نیافتن با ناتوانی خودشان) و اجتماعی (برای مثال طرد دوستان یا اطرافیان) مواجه می‌شوند. به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در کلاس‌های درسی مورد توجه قرار نمی‌گیرند که این عوامل نیز می‌تواند به کاهش خودپنداره آن‌ها منجر گردد (بشرپور و همکاران، ۱۳۹۲).

در جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که میزان متغیرهای امید، انگیزش تحصیلی و خودپنداره تحصیلی دو گروه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و بدون اختلال یادگیری تفاوت معناداری داشت. به عبارتی میزان امید، انگیزش تحصیلی و خودپنداره تحصیلی گروه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری کمتر از گروه دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری بود. پایین بودن میزان امید، انگیزش تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری پیامدهای نامطلوب روانی، رفتاری و تحصیلی در پی دارد؛ بنابراین، مداخلات روان‌شناختی و آموزشی برای افزایش این متغیرها ضروری هست. بر مبنای یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان چنین استنباط نمود که میزان امید، انگیزش پیشرفت و خودپنداره دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری برای بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان امری ضروری است. در این خصوص پیشنهاد می‌شود مدیران و معلمان دبستان با همکاری روان‌شناسان حوزه کودک محیط‌های آموزشی تدارک ببینند که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری تجارب مثبت از موفقیت و پذیرش خود را کسب کنند. از آنجایی که متغیرهای امید، انگیزش تحصیلی و خودپنداره تحصیلی با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند، سعی شود از راهبردهای

مختلف مانند آموزش‌های ترمیمی، آموزش راهبردهای یادگیری و استفاده از معلمان مجرب، عملکرد تحصیلی این دانش‌آموزان افزایش یابد. همچنین پیشنهاد می‌گردد آگاهی‌های ضروری برای والدین دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری برای کمک به این دانش‌آموزان انجام گیرد. نتایج این پژوهش می‌تواند تلویحات مهمی در زمینه طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری داشته باشد.

تحقیق حاضر همانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی همراه بود از جمله، با توجه به جامعه آماری و حجم کم نمونه و اجرای آن تنها برای دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، پیشنهاد می‌شود، این تحقیق در مناطق دیگر، مقاطع تحصیلی مختلف و در نمونه‌هایی با حجم بالا انجام شود. عدم تفکیک نوع اختلال یادگیری یکی دیگر از محدودیت‌های این پژوهش بود. پیشنهاد می‌گردد تفکیک نوع اختلال یادگیری و همچنین متغیرهای روان‌شناختی بااهمیت در اختلال یادگیری در پژوهش‌های آتی مورد توجه قرار بگیرد. داده‌های مورد بررسی تنها از طریق پرسشنامه گردآوری شده و امکان استفاده از روش‌های مصاحبه و مشاهده برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌گردد.

منابع

- ابراهیمی، نسرين؛ صباغیان، زهرا و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی امید با موفقیت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۶۰(۱۷)، ۲۶-۱۲.
- احمد آبی، آرزو. (۱۳۸۸). پرورش توانایی‌های ذهنی و رفع ناتوانی‌های یادگیری. تهران، چاپ مینا.
- اسلاوین، رابرت (۱۳۸۵). روان‌شناسی تربیتی. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: انتشارات روان.
- اشکانی، فرح و حیدری، حسن (۱۳۹۳). تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر بهزیستی روان‌شناختی و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری مقطع دبستان. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۴)، ۲۲-۶.
- اصلائی، جلیل؛ عزیزاده، حمید؛ ابراهیمی قوام‌آبادی، صغری و فرخی، نورعلی (۱۳۹۱). اثربخشی برنامه تلفیقی روانی-آموزشی بر سبک تبیین بدبینانه‌ی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۲)، ۲۴-۶.

- اکبری، مریم؛ ارجمندیان، علی‌اکبر؛ افروز، غلامعلی و کامکاری، کامبیز (۱۳۹۶). اثربخشی ذهن آگاهی بر خود نظم‌بخشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال در یادگیری حساب. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۴(۱۵)، ۵۱۸-۵۲۴.
- بحرانی، محمود (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر. *مجله مطالعات روان‌شناختی دانشگاه الزهراء*، ۱(۵)، ۱۲-۲۶.
- بشرپور، سجاد؛ عیسی زادگان، علی؛ زاهد، عادل و احمدیان، لیلا. (۱۳۹۲). مقایسه خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و عادی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲(۵)، ۶۴-۴۷.
- پلنت، جولی. (۱۳۹۲). راهنمای گام‌به‌گام برای تحلیل داده‌ها با استفاده از برنامه SPSS (راهنمای نجات). ترجمه اکبر رضایی. تبریز: فروزش.
- پورطاهریان، زبیده؛ خسروی، معصومه و محمدی فر، محمدعلی. (۱۳۹۲). نقش راهبردهای فراشناختی خواندن و عادت‌های مطالعه در انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر. *مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۱)، ۲۲-۳۶.
- حیدری، طاهره؛ امیری، شعله و مولوی، حسین (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش به روش دیویس بر خودپنداره کودکان دارای نارسا خوانی. *مجله علوم رفتاری*، ۲(۶)، ۱۳۹-۱۳۱.
- رستم اوغلی، زهرا؛ طالبی جویباری، مسعود و پرزور، پرویز (۱۳۹۴). مقایسه سبک‌های اسنادی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، نابینا و عادی. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۴)، ۵۵-۳۹.
- رضایی جمالویی، حسن؛ ابوالقاسمی، عباس؛ نریمانی، محمد و زاهد، عادل (۱۳۹۶). مقایسه ادراک از خود و روابط مدرسه‌ای در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی مقطع تحصیلی راهنمایی. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری (علمی پژوهشی)*، ۱(۷)، ۸۰-۶۵.
- رضایی، اکبر. (۱۳۸۵). مقایسه ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان نارسا نویس و عادی پایه سوم ابتدایی. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۱(۶)، ۴۹۷-۵۱۴.

رادمنش، عصمت و سعیدی پور، اسماعیل (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۶(۲)، ۶۳-۴۴. در تاج، فریبرز (۱۳۹۲). مقایسه‌ی تأثیر دو روش آموزش به شیوه‌ی بازی و سنتی بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۲(۴)، ۸۰-۶۲. ذوالفقاریان، عطیه؛ خسروی، معصومه؛ رفیعی نیا، پروین و صباحی، پرویز. (۱۳۹۵). اثربخشی بازخورد نوشتاری معلم بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۵(۲)، ۷۰-۵۵.

سانقی، عطیه و احمدی و خدابخش. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش اهداف زندگی (مبتنی بر مدل سبک زندگی) بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۵(۳)، ۷۸-۹۹. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). روانشناسی پرورشی (روانشناسی برای یادگیری و آموزش). تهران: انتشارات آگاه. عباسیان، راضیه؛ عابدی، احمد؛ نصر آزادانی، سحر و سیفی، زهرا. (۱۳۹۲). اثربخشی برنامه‌ی فراشناخت پانورا و فیلپو بر خودپنداره‌ی کودکان با اختلال یادگیری ریاضی. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۲(۳)، ۶۳-۷۷.

علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد و علایی خرایم، سارا. (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۱)، ۸۵-۱۰۴.

عطاذخت، اکبر؛ حمیدی فر، ویدا و محمدی، عیسی. (۱۳۹۳). استفاده آسیب‌زا و نوع کاربری تلفن همراه در دانش‌آموزان دبیرستانی و رابطه آن با عملکرد تحصیلی و انگیزش پیشرفت. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۳(۲)، ۱۲۲-۱۳۶.

عطاذخت، اکبر؛ محمدی، عیسی و بشرپور، سجاد. (۱۳۹۴). بررسی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی و رابطه‌ی آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۴(۲)، ۵۵-۶۸.

عیسی‌زادگان، علی؛ میکائیلی منیع، فرزانه و مروئی میلان، فیروز. (۱۳۹۳). رابطه بین امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۳(۲)، ۱۳۷-۱۵۲.

کارگر شورکی، قنبر؛ ملک‌پور، مختار؛ احمدی، غلامرضا. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حرکتی ظریف بر یادگیری مفاهیم ریاضی در کودکان دارای اختلالات یادگیری ریاضی پایه سوم تا پنجم شهرستان میبد. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۳(۴)، ۱۲۶-۱۰۵.

گلستانی نیا، ندا؛ شهنی بیلاق، منیجه و مکتبی، غلامحسین. (۱۳۹۲). بررسی رابطه‌ی علی خودکارآمدی تحصیلی و مشوق‌های انگیزشی منفی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری ادراک کنترل، ارزش تکلیف، امید و ناامیدی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۳(۱)، ۸۳-۱۰۰.

گنجی، مهدی (۱۳۹۲). آسیب‌شناسی روانی بر اساس DSM-5 تهران: انتشارات ساوالان. مصطفی‌سرباز، زهرا؛ ابوالقاسمی، عباس و رستم اوغلی، سهیلا (۱۳۹۳). مقایسه راهبردهای خودتنظیمی، خلاقیت و جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان با و بدون اختلال ریاضی. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۳)، ۶۸-۷۸.

مطهری نژاد، فاطمه؛ سید، سپیده؛ رضایی، علی‌محمد؛ حیدریه، مرضیه و نوروزی، ریحانه (۱۳۹۴). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران. ۱۳۲(۲۵)، ۳۲۹-۳۳۳.

منیرپور، نادر؛ خوسفی، هلن؛ قاضی طباطبایی، سید محمود؛ یزداندوست، رخساره؛ عاطف وحید، محمدکاظم و دلاور، علی (۱۳۸۶). مدل‌های اسنادی افسردگی در نوجوانان با استفاده از مدل معادلات ساختاری. تازه‌های علوم شناختی، ۳(۹)، ۶۲-۵۲.

موحدی، یزدان؛ باباپورخیرالدین، جلیل و موحدی، معصومه. (۱۳۹۲). اثر بخشی آموزش گروهی مبتنی بر رویکرد امید درمانی بر افزایش امید و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۳(۱)، ۱۱۶-۱۳۰.

- نجاتی، وحید؛ شهیدی، شهریار؛ ملکی، قیصر و درویشی لرد، معصومه (۱۳۹۱). همبسته‌های شناختی امید: شواهدی از آزمون‌های عصب روان‌شناختی. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۴(۱۴)، ۳۸-۲۹.
- نریمانی، محمد و وحیدی، زهره (۱۳۹۲). مقایسه نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت‌نفس در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۳)، ۹۱-۷۸.
- نریمانی، محمد؛ شاه محمد زاده، یحیی؛ امیدوار، عظیم و امیدوار، خسرو (۱۳۹۳). مقایسه سرمایه روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی در بین دانش‌آموزان پسر با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۴)، ۱۱۸-۱۰۰.
- وفوری، جواد. (۱۳۹۶). تاثیر آموزش مهارت‌های مطالعه (روش برنامه ریزی و مدیریت زمان و روش تمرکز و حافظه) بر میزان پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان ایرانی ساکن کشور تاجیکستان. *مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه*، ۶(۲)، ۱۴۶-۱۶۳.
- یار محمدی اصل، مسیب، رشید، خسرو و بهرامی، فرشته. (۱۳۹۳). آموزش از طریق بازی و تاثیر آن بر بهبود نگرش و انگیزش ریاضی دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی. *مجله‌ی روانشناسی مدرسه*، ۲(۳)، ۱۳۵-۱۳۲.
- Abbasian, R. Abedi, A. Nasr Azadani, S. & Seifi, Z. (2013). Effect of Panoura and Philipuo's Meta cognitive Training Program on the self-concept of children with mathematics learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 2(3), 63-77. (Persian)
- Ahmad Ayi, A. (2009). *Cultivation of Mental Abilities and Elimination of Learning Disabilities*. Tehran: Mina Publication. (Persian)
- Ahmed, W. & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross cultural perspective. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10 (4), 551-576.
- Akbari, M. Arjomandian, A. Afrouz, G. & Kamkari, K. (2017). The Effectiveness of Mindfulness in Self-regulation and Academic Achievement of Students with Math Learning Difficulties, *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 4 (15), 518-524. (Persian)
- Akomolafe, M. J. Ogunmakin, A. O. & Fasooto, G. M. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy, Academic Motivation and Academic Self-Concept in Predicting Secondary School Students' Academic Performance. *Journal of Educational and Social Research*, 2(3), 335-342.
- Alayi Kharayem, R. Narimani, M. & Alayi Kharayem, S. (2012). A comparison of self-efficacy beliefs and achievement motivation between students with and without learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 3(1), 85-104. (Persian)
- Allington, S. P. (2006). Mental health of children with learning disabilities. *Advances in Psychiatric Treatment*, 2(12), 130-138.

- Al Zyoudi, M. (2010). Differences in self-concept among student with and without learning disabilities in Al Karak district in Jordan. *International Journal of Special Education*, 2(25), 72-77.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom, students, learning strategies and Motivation processes, *Journal of Educational psychology*, 3(80), 260-267.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition (DSM-5). Arlington, VA, US: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Ashkani, F. & Heidari, H. (2014). Effect of emotion regulation training on psychological well-being and attributional styles among primary school students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 1 (4), 6-22. (Persian)
- Aslani, J. Alizadeh, H. Ebrahimi Ghavamabadi, S. & Farrokhi, N. (2012). The Effectiveness of Integrative Psycho-Educational Programs in Pessimistic Attributional Style of Students with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 1 (2), 6-24. (Persian)
- Atadokht1, A., Mohammadi2, I., Basharpour, S. (2015). A study of academic procrastination based on demographic variables and its relationship with achievement motivation and academic performance of high school students. *Journal of School Psychology*, 4(2), 55-68. (Persian)
- Atadokht, A., Hamidifar, V., Mohammadi, I. (2014). Over-use and type of mobile phone users in high school students and its relationship with academic performance and achievement motivation. *Journal of School Psychology*, 3(2), 122-136. (Persian)
- Aziz, N. A. (2015). The effect of intervention strategies on achievement and self-concept of children with Learning disabilities. *Asian Journal of Educational Research*, 3(3), 1-5.
- Bahrani, M. (2009). The validity and reliability of Harter's Academic Motivation Scale. *Quarterly Journal of Psychological Studies*, 1(5) 12-26. (Persian)
- Basharpour, S. Easazadegan, A. Zahed, A. & Ahmadian, L. (2013). Comparison of academic self-concept and school interest between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning and Teaching Studies*, 2(5), 47-64. (Persian)
- Bear, G. G. Minke, K. M. & Manning, M. A. (2002). Self-concept of Students with Learning Disabilities, A Meta-analysis. *School Psychology Review*, 31 (3), 405-427.
- Ben-Naim, S. Laslo-Roth, R. Einav, M. Biran, H. & Margalit, M. (2017). Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 1(32), 18-34.
- Brouwer, K. L. (2012). Writing motivation of students with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 2 (28), 189-210
- 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).
- Ebrahimi, N. Sabaghian, Z. & Abolghasemi, M. (2011). Investigating the relationship between hope and academic achievement among university students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 60(17), 12-26. (Persian)

- Feldman, D. B. Davidson, O. B. Ben-Naim, S. Maza, E. & Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice*, 2(31), 63–74.
- Ferla, J. & Valke, M. & Cai, Y. (2009). Academic Self-efficacy and Academic Self-concept: Reconsidering Structural Relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505.
- Fernández-Alcántara, M. Correa-Delgado, C. Muñozc, A. Salvatierra, M. T. Fuentes Hélices, T. & Laynez-Rubio, C. (2017). Parenting a Child with a Learning Disability: A Qualitative Approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 5 (64), 526–543.
- Ganji, M. (2013). *Psychological Pathology Based on DSM-5*. Tehran: Savalan Publication. (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.
- Golestani Nia, N., Shehniyailagh, M., Maktabi, G. (2014). The causal relationship of self-efficacy and negative incentives with school performance mediated by perceived control, task value, hope and hopelessness in female secondary high school students. *Journal of School Psychology*, 3(1), 83-100. (Persian).
- Green, J. Liem, G. A. Martin, A.J. Colmar, S. Marsh, H.W. & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, 35(5), 111-122.
- Hakkarainen, A. M. Holopainen, L. K. & Savolainen, H. K. (2015). A five-year follow-up on the role of educational support in preventing dropout from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 408–421.
- Hall, C. W. Spruill, K. L. & Webster, R. E. (2002). Motivational and attitudinal factors in college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 79–86.
- Heidari, T. Amiri, Sh. & Molavi, H. (1390). Effect of the Davis's training on self-concept children with dyslexia. *Journal of Behavioral Sciences*, 2(6), 139-131. (Persian).
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49(5), 505-528.
- Idan, O. & Margalit, M. (2014). Socioemotional self-perceptions, family climate, and hopeful thinking among students with learning disabilities and typically achieving students from the same classes. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 136-152.
- Isazadegan, A., Micaeli, F., Meroei Milan, F. (2014). The relationship between hope, optimism and meaning of education with academic performance in high school students. *Journal of School Psychology*, 3(2), 137-152. (Persian).
- Karghar Shouraki, Gh. Malekpour, M. & Ahmadi, Gh. (2010). The Effectiveness of Elemental Motor Skills Training on Learning Math Concepts in Children with Mental Disorders. *Journal of Leadership and Management*, 3 (4), 105-126. (Persian).
- Klassen, R.M. & Lynch, S.L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 494-507.

- Lackaye, T. Margalit, M. Ziv, O. & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-I/d-matched peers. *Learning Disabilities Research Practice*, 21(2), 111-121.
- Lent, R. W. & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 347-382.
- Mihandoost, Z. (2011). A meta-analysis review: Determining self-concept in pupils with and without learning disability. *Journal of Education Science and Psychology*, 2(19), 17 -23.
- Monirpour, N. Yousefi, H. Ghazi Tabatabai, M. Yazdan Doust, R. Atef Vahid, M. & Delavar, A. (2007). Attributional models of depression in adolescents via structural equation model. *Journal of Advances in Cognitive Science*, 3 (9), 52-62. (Persian)
- Mostafa Sarbaz, Z. Abolghasemi, A. & Rostam Oghli, S. (2014). Comparison of self-regulation strategies, creativity, and goal orientation between students with and without math difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 3 (3), 68-78. (Persian)
- Motaharnejad, F. Sayed, S. Reza'ea, A. Heidariyeh, M. & Norouzi, R. (2015). Relationship of self-efficacy and achievement motivation with academic achievement among students with learning disabilities. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 132(25), 329-333. (Persian)
- Movahedi, Y., babapourKheirodin, J., Movahedi, M. (2014). The effectiveness of group training based on hope therapy approach on promoting hope and subjective well-being in students. *Journal of School Psychology*, 3(1), 116-130. (Persian).
- Narimani, M. & Vahidi, Z. (2013). Comparison of emotional difficulties, self-efficacy beliefs, and self-esteem between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 2 (3), 78-91. (Persian)
- Narimani, M. Shah Mohammadzadeh, Y. Omidvar, A. & Omidvar, K. (2014). Comparison of psychological capital and emotional styles between male students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1 (4), 100-118. (Persian)
- Nejati, V. Shahidi, S. Maleki, G. & Darvishi Lord, M. (2012). Cognitive Correlates of Hope: Evidence from Neuro-Psychological Tests. *Journal of Cognitive Sciences*, 4(14), 29-38. (Persian)
- Orfield, G. & Lee, C. (2005). *Why segregation matters: Poverty and educational inequality*. Cambridge, MA: The Civil Right project at Harvard University.
- Pallant, J. & Manual, S. S. (2007). *A step by step guide to data analysis using SPSS*, translated by Reza'ea, A. Tabriz: Forouzesh Publication. (Persian)
- Pasta, T. Mendola, M. Longobardi, C. Prino, L. & Gastaldi, F. (2013). Attribution style of children with and without Specific Learning Disability. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 11(3), 649-664.
- Philips, M. (2005). *Anxiety and depression as result of learning difficulties*. Belford, Northumberland: AnnArbor publishers.
- Poortaherian, Z., Khosravi, M., Mohammadifar, M. (2014). The relationship between reading metacognition strategies and study habits on academic motivation. *Journal of School Psychology*, 3(1), 22-36. (Persian).

- Pintrich, P. R. & Degrooth, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of self-regulated learning educational psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Polychroni, Fotini; Antoniou, Alexander-Stamatios and Kotroni, Christina. (2014). *Social, emotional and motivational aspects of learning disabilities: Challenges and responses. Education, Family and Child & Adolescent Health*. Publisher: Diadrassi Publications, Editors: A.S. Antoniou, B. D. Kirkcaldy.
- 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).
- Reid, R. & Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: Guilford Press.
- Resza'ea, A. (2006). A comparative study on psychological characteristics in 3rd grade elementary students with and without orthography. *Journal of Exceptional Children*, 1(6), 497-514. (Persian)
- Reza'ea Jamalouyi, H. Abolghasemi, A. Narimani, M. & Zahed, A. (2017). A comparison of self-perception and school relations between middle school students with specific learning disorder and normal students. *Researches of Cognitive and Behavioral Science*, 1 (7), 65-80. (Persian)
- Richardson, M. & Abraham, C. (2009). Conscientiousness and achievement motivation predict performance. *European Journal of Personality Euro*. 7(23), 589-605.
- Rostam Oghli, Z. Talebi Jouibari, M. & Porzour, P. (2015). Comparison of Attribution Styles and Resilience between Students with Specific Learning Disabilities, Blind Students, and Normal Students. *Journal of Learning Disabilities*, 3 (4), 39-55. (Persian)
- Saneghi, A., Ahmady, K. (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)
- Sainio, P. J. Eklund, K.M. Ahonen, T. P. S. Kiuru, N. H. (2019). The Role of Learning Difficulties in Adolescents' Academic Emotions and Academic Achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 52(4), 287-298
- Seif, A. (2007). *Educational Psychology (Psychology for Learning and Teaching)*. Tehran: Agah Publication. (Persian)
- Sharabi, A. & Margalit, M. (2014). Predictors of positive mood and negative mood among children with learning disabilities (LD) and their peers. *International Journal for Research in Learning Disabilities*, 2(1), 18-41.
- Sideridis, G. D. & Scanlon, D. (2006). Motivational issues in learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 3(29), 131-135.
- Slavin, R. (2006). *Educational Psychology*, translated by Yahya Sayed Mohammadi. Tehran: Ravan Publication. (Persian)

- Snyder, C. R. Hoza, B. Pelham, W. E. Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., et al. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Taroyan, N. A. Nicolson, R. I. & Fawcett, A. J. (2007). Behavioral and neurophysiological correlates of dyslexia in the continuous performance task. *ClinicalNeurophysiology*, 118(4), 845-855.
- Vofouri, J. (2017). The effect of training studying techniques (planning and time management, concentration and memory) on academic achievement and achievement motivation among Iranian students in Tajikistan. *Journal of School Psychology*, 6(2), 146-163. (Persian)
- Walsh, Kathleen (2018). Self-concept development in middle year's students with learning disabilities. *Thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of master of art*, in the faculty of graduate and postdoctoral studies (School Psychology), The University of British Columbia (Vancouver).
- Woolf, B.P. Arroyo, I. Muldner, K. Burlison, W. Cooper, D. Dolan, R. Christopherson, R.M. (2010). The effect of motivational learning companions on low-achieving students and students with learning disabilities. *Presented at the International Conference on Intelligent Tutoring Systems, Pittsburgh*.
- Yarmohamadi Vasel, M., Rashid, K. & Bahrami, F. (2016). The effectiveness of instruction through the play in improving mathematics attitude of primary girl students. *Journal of school psychology*, 3(3), 122-135. (Persian).
- Zolfaghari, A., Khosravi, M., Rafienia, P., Sabahi, P. (2016). The effectiveness of teacher's written feedback on self-efficacy and achievement motivation of students. *Journal of School Psychology*, 5(2), 55-70. (Persian).
- Zeleke, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 2(19), 145-170
- Zisimopoulos, D. A. & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 1(24), 33-43.

A comparative study of hope, academic achievement motivation, and academic self-concept among students with and without learning disabilities

L. Teimouri¹, A. Rezaei² & A. Mohammadzadeh³

Abstract

This study aimed at comparing hope, academic achievement motivation, and academic self-concept among students with and without learning disabilities. To this end, a causal-comparative research method was used. All the fifth and sixth grade elementary students with learning disabilities referred to Miyaneh Learning Disabilities Center and all the fifth and sixth grade elementary students without learning disabilities in Miyaneh city in the academic year 2016-2017 constituted the population of this study. From among this population, 40 students with learning disabilities and 40 students without learning disabilities were selected as the sample through simple random sampling. Hope Scale (Snyder), Academic Achievement Motivation Scale (Harter), and Academic Self-concept Questionnaire (Mendaglio & Pyryt) were employed for data collection. The data were analyzed using multivariate analysis of variance (MANOVA). The results showed that the school students with learning disabilities had significantly lower levels of hope, academic achievement motivation, and academic self-concept than the ones without learning disabilities. The low levels of hope, academic achievement motivation, and academic self-concept among students with learning disabilities may have undesirable psychological, behavioral, and academic consequences; therefore, it appears necessary to conduct psychological intervention and instructional strategies to enhance the degree of hope, academic achievement motivation, and academic self-concept in these students.

Keywords: Learning disability, hope, academic achievement motivation, academic self-concept.

1 Corresponding Author: Lecturer of Psychology, Payam Noor University (Leila_teimuri@yahoo.com)

2 Associate professor of Psychology, Payam Noor University

3 Associate professor of Psychology, Payam Noor University