



فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی

# پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس جو مدرسه با میانجیگری راهبردهای فراشناختی خواندن در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری

دانشجوی دکتری گروه روانشناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران  
استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران  
دانشیار گروه روانشناسی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران

بیبا ابراهیمی <sup>id</sup>

پروین کدیور <sup>id</sup>\*

کامبیز کامکاری <sup>id</sup>

kadivar@khu.ac.ir

ایمیل نویسنده مسئول:

پذیرش: ۹۹/۱۱/۰۹

دریافت: ۹۹/۰۸/۰۸

فصلنامه علمی پژوهشی  
خانواده‌درمانی کاربردی

شاپا (الکترونیکی) ۲۴۳۰-۲۷۱۷

<http://Aftj.ir>

دوره ۱ | شماره ۴ | صص ۱۷۹-۱۹۷

زمستان ۱۳۹۹

نوع مقاله: پژوهشی

## چکیده

**هدف:** هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس جو مدرسه با میانجیگری راهبردهای فراشناختی خواندن بود. **روش پژوهش:** این پژوهش از نوع تحقیقات بنیادی و از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها به روش توصیفی و از نوع طرح‌های همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در مقطع اول متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بودند. نمونه پژوهش شامل نیز شامل ۳۰۰ نفر از این دانش‌آموزان بود. روش نمونه‌گیری در این پژوهش در مرحله اول به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای و در مرحله دوم به صورت هدفمند بود. ابزار پژوهش پرسشنامه‌های مشکلات یادگیری کلورادو ویلکات و همکاران (۲۰۱۱)، انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱) جو مدرسه اجاقی (۱۳۷۷) و راهبردهای فراشناختی خواندن مختاری و ریچارد (۲۰۰۲) بود. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد شاخص‌های برازش مدل در وضعیت مطلوبی قرار دارد. اثر مستقیم جو مدرسه بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری معنادار است ( $p < 0.05$ )؛ همچنین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر غیرمستقیم جو مدرسه بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری به واسطه راهبردهای فراشناختی خواندن مورد تأیید بود ( $p < 0.05$ ). **نتیجه‌گیری:** این یافته‌ها تلویحات مهمی در زمینه انگیزش تحصیلی و جو مدرسه با نقش میانجی راهبردهای فراشناختی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری دارد.

**کلیدواژه‌ها:** انگیزش تحصیلی، جو مدرسه، راهبرد فراشناختی، اختلال یادگیری

به این مقاله به شکل زیر استناد کنید:

درون متن:

(ابراهیمی، کدیور و کامکاری، ۱۳۹۹)

در فهرست منابع:

ابراهیمی، بیبا، کدیور، پروین، و کامکاری، کامبیز. (۱۳۹۹). پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس جو مدرسه با میانجیگری راهبردهای فراشناختی خواندن در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری. فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی، ۱(۴): ۱۷۹-۱۹۷.

## مقدمه

در ویرایش چهارم راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی<sup>۱</sup> DSM-IV اصطلاحات اختلال یادگیری<sup>۲</sup> ارائه شد اما در DSM-V اختلال یادگیری به اختلال یادگیری خاص تغییر نام و ماهیت داده و اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی که هر یک قبلاً یک اختلال مستقل و مجزا محسوب می‌شد، اکنون به عنوان یک مشخص کننده<sup>۳</sup> در اختلال یادگیری خاص گنجانده شده‌اند (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۱۳۹۳). مشخصه اختلال یادگیری در کودک یا نوجوان عدم پیشرفت تحصیلی در زمینه‌ی خواندن، بیان نوشتاری یا ریاضیات در مقایسه با توانایی هوش کلی است. اختلالات یادگیری سبب می‌شوند که پیشرفت کودک کمتر از حد مورد انتظار بر اساس توان بالقوه و فرصت‌های آموزشی باشد. اختلالات یادگیری در حالی ۵ درصد کودکان سنین مدرسه را شامل می‌شود که اغلب سبب عدم موفقیت در تحصیل و برخی موارد منجر به دلسردی، عزت‌نفس پایین، سرخوردگی مزمن و روابط ضعیف با همسالان می‌گردد (سادوک و سادوک، ۱۳۹۱).

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 هم‌کلاسی‌های خود مقایسه می‌کنند به تفاوت خود با همسالان و قابلیت‌های شخصی خود می‌برند و دیگر انرژی لازم را برای سایر وظایف محوله ندارند (هوانگ، اکلاند، کروئل، ۲۰۱۷). اغلب آن‌ها علیرغم داشتن هوش طبیعی، بدون بهره‌گیری از آموزش‌های ویژه قادر به ادامه تحصیل نیستند. بسیاری از این کودکان در یادگیری یک درس خاص و برخی دیگر در فراگیری چندین موضوع درسی با مشکل مواجه هستند (کرامتی، دوراند، گیراردیو، گوتکین و احمد، ۲۰۱۷). اختلال یادگیری تقریباً هر جنبه از زندگی کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهد و یک چالش مادام‌العمر است (مورسانی، ون برز، مک کورمک و مک گورتی، ۲۰۱۸). عامل روان‌شناختی مختلفی در ارتباط با اختلال یادگیری ویژه درگیر هستند که یکی از این عوامل انگیزش تحصیلی است. انگیزش تحصیلی به عنوان شاخص‌های شناختی، هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان تعریف شده است که دلبستگی آنان به تحصیل و مدرسه را نشان می‌دهد (مول، گابل، گوچ، لاندل و اسنولینگ، ۲۰۱۶). 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 (لوانا، پینا، بوزای، گیوونا و آنتونینا، ۲۰۱۹)؛ انگیزش در واقع نیرویی است که رسیدن به هدف را در فرد تقویت می‌کند و به آن شدت و جهت می‌بخشد، در واقع فرایند از دست دادن انگیزه از زمانی شروع می‌شود که فرد دچار اختلال، به توانایی‌های هوشی خود شک می‌کند و بعد از آن او تمام تلاش خود را بیهوده می‌پندارد، در نتیجه پس از دلسردی به سبب ناکامی‌های مکرر نسبت به یادگیری تحصیلی نگرش

1. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
2. learning disorder
3. specifier

منفی پیدا می‌کند. از آن جا 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 (دمیر و کوتلو، ۲۰۱۸). بای و کورنیک (۲۰۱۳) در پژوهشی در زمینه اختلال‌های یادگیری نتیجه گرفتند که کودکان مبتلا به اختلال یادگیری اغلب خودپنداره تحصیلی پایین، درماندگی آموخته شده و انتظارات پایین‌تری برای موفقیت در مدرسه و پشتکار کمتری در انجام تکالیف دارند. آلبرت، ۱۹۸۱؛ خودپنداره را به عنوان ادراک شخص از شخصیت خود می‌داند و ماهیت خودپنداره را این‌گونه تعریف می‌کند: ادراک افراد از صفاتی که دارا هستند و نیز نظر افراد درباره خودشان (آلن، ۱۹۹۰، نقل از مرادی، ۱۳۹۲)؛ به طور کلی می‌توان گفت خودپنداره مجموعه کلی باورهای فرد در مورد اسناد شخصی وی راجع به خویش است (استورات و دی گئورگی-والکر، ۲۰۱۴).

یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با انگیزش تحصیلی، توجه است. توجه پایدار به حفظ توجه در طول زمان اطلاق می‌شود که پایه‌ای‌ترین و ساده‌ترین سطح توجه است که سایر انواع توجه به آن نیاز دارند (سلبرگ و متیر، ۲۰۱۲). توجه پایدار، به فرد کمک می‌کند تا تداخل‌ها را کنترل کرده و فقط به یک محرک پاسخ دهد. کنترل تداخل که به عقیده‌ی بارکلی نوعی توجه پایدار است یکی از کارکردهای بازداری است و در تداوم و استحکام رفتار هدف مدار نقش تعیین کننده دارد (کوین، ترجمه علیزاده، ۱۳۹۱). وانگ و هوانگ (۲۰۱۲)، سلطانی کوهبانی، علیزاده، هاشمی و صرامی (۱۳۹۲) در تحقیقات خود نشان دادند که کودکان با ناتوانی یادگیری، در توجه انتخابی و توجه پایدار دارای نقایصی هستند. دیتزه و نولز (۲۰۱۶) نشان دادند بین توجه و انگیزش پیشرفت دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. همچنین پژوهش‌های اسلویز، دی جانگ و وندرلیچ (۲۰۰۴) و بول و سریف (۲۰۰۱) نشان می‌دهد که کودکان ناتوان در ریاضیات، در مقایسه با کودکان عادی، در کارکرد اجرایی بازداری پاسخ مشکلات بیش‌تری دارند. مایانو و همکاران (۲۰۲۰) نشان دادند که دانش آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری خودپنداره تحصیلی پایین‌ترین نسبت به دانش آموزان بدون ناتوانی یادگیری دارند. طبق یافته‌های پژوهش سلطانی پور و تجربه کار (۱۳۹۳) عملکرد تحصیلی بر حسب خود پنداره، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری قابل پیش‌بینی است. همچنین نتایج پژوهش آریاپوران، امیرمنش، تقوایی و حق طلب (۱۳۹۳) نشان داد بین خودپنداره (کل) با انگیزش خواندن، نوشتن، ریاضی و انگیزش تحصیلی (کل) دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. با وجود اهمیت انگیزش تحصیلی در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری تا کنون پژوهشی در زمینه بررسی عوامل مرتبط با انگیزش تحصیلی در قالب مدل یابی معادلات ساختاری انجام نشده است؛ بنابراین با توجه به مطالب گفته شده پژوهش حاضر در صدد پاسخ‌گویی به این سؤال است:

۱. مدل انگیزش تحصیلی بر اساس خودپنداره و جو مدرسه با میانجی‌گری توجه در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری از برآزش مطلوبی برخوردار است؟

## روش پژوهش

این پژوهش با توجه به هدف آن از نوع تحقیقات بنیادی و از لحاظ شیوه‌ی گردآوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها به روش توصیفی و از نوع طرح‌های همبستگی و روش مدل‌یابی معادلات ساختاری است. همچنین پژوهش حاضر به لحاظ رویکرد پژوهشی از نوع کمی است؛ جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در مقطع اول متوسطه شهر تهران (پایه هفتم تا دهم) در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش در مرحله‌ی اول به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای و در مرحله‌ی دوم به صورت هدفمند بود. بدین صورت که از میان مدارس در شهر تهران تعدادی مدرسه به تصادف انتخاب شد و سپس از هر مدرسه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری انتخاب می‌شوند و این روال تا رسیدن به اشباع (حجم نمونه ۳۰۰ نفر) ادامه پیدا می‌کند و در نهایت پرسشنامه‌ها در میان آن دانش‌آموزان توزیع شد.

## ابزار پژوهش

۱. **پرسشنامه تشخیص اختلالات یادگیری.** پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو توسط ویلکات و همکاران (۲۰۱۱) تهیه شده و مشکلات یادگیری را متشکل از پنج عامل اساسی خواندن، حساب کردن، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکردهای فضایی می‌داند که موجب مشکلات یادگیری می‌شوند. پرسشنامه مشکلات یادگیری از ۲۰ آیتم تشکیل شده است. پاسخ به هر عبارت در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از اصلاً (۱) تا همیشه (۵) است. اعتبار پرسشنامه توسط سازندگان پرسشنامه با روش‌های همسانی درونی و بازآزمایی بررسی شده و مقادیر قابل قبولی را به دست داده است (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱). روایی تفکیکی و روایی سازه پرسشنامه مذکور در حد مطلوب گزارش شده است. همچنین روایی همگرایی مؤلفه‌های پرسشنامه مشکلات یادگیری با پرسشنامه‌های پیشرفت تحصیلی استاندارد به این ترتیب گزارش شده است: خواندن ۰/۶۴؛ ریاضی ۰/۴۴؛ شناخت اجتماعی ۰/۶۴؛ اضطراب اجتماعی ۰/۴۶ و فضایی ۰/۳۰ (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱). در پژوهش حاجلو و رضایی شریف (۱۳۹۰)، به منظور واریانس اعتبار پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو از دو روش همسانی درونی و بازآزمایی استفاده شده است. با توجه به اینکه ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه مشکلات یادگیری و کلیه مؤلفه‌های آن از ۰/۷۰ بیشتر است لذا همسانی درونی کل پرسشنامه و خرده مقیاس‌های نسخه فارسی آن مورد تأیید قرار گرفت.

۲. **پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی.** پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر شامل ۳۳ گویه و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی است. این ابزار شکل اصلاح شده مقیاس هارتر (۱۹۸۱) به عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. همان‌گونه که بیان شد مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دوقطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را دربرداشته باشد. از آنجا که در بسیاری موضوع‌های تحصیلی انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند. لپر و همکاران (۲۰۰۵) مقیاس هارتر را به شکل مقیاس‌های معمول درآوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی در نظر می‌گیرد. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت (هیچ‌وقت، ۱؛ به‌ندرت، ۲؛ گاهی اوقات، ۳؛ اکثر اوقات، ۴؛ تقریباً همیشه، ۵) است. البته این شیوه نمره‌گذاری در سؤال‌های ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶،

۱۹، ۲۱، ۲۷ و ۳۱ معکوس خواهد شد. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۳۳ تا ۶۶ باشد، میزان انگیزش تحصیلی در این جامعه ضعیف است. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۶۶ تا ۹۹ باشد، میزان انگیزش تحصیلی در سطح متوسطی است. در صورتی که نمرات بالای ۹۹ باشد، میزان انگیزش تحصیلی بسیار خوب است. پایایی این پرسشنامه توسط ظهیری و رجبی (۱۳۸۸)، ۰/۹۲ گزارش شده است.

**۳. پرسشنامه جو مدرسه.** پرسشنامه توصیف جو سازمانی مدرسه توسط اجاقی (۱۳۷۷) ساخته شده و دارای ۳۴ گویه است و بر اساس مقیاس لیکرت تنظیم گردیده است و هدف آن توصیف جو سازمانی و ابعاد آن در مدرسه است. این پرسشنامه دارای ۵ بعد رفتار مشمول، رفتار ناکام، رفتار صمیمی، رفتار حمایتی و رفتار دستوری است. پرسشنامه توصیف جو سازمانی مدرسه بر اساس مقیاس لیکرت تنظیم گردیده است، به این صورت که هر آزمودنی باید یکی از پنج گزینه خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم را علامت بزند. روش نمره دهی به این صورت است که برای جملات هم جهت با هدف سؤال، به ترتیب به گزینه‌های خیلی زیاد نمره ۵، زیاد نمره ۴، متوسط نمره ۳، کم نمره ۲ و خیلی کم نمره ۱ اختصاص داده می‌شود. در پرسشنامه فوق، سؤالات ۴، ۵، ۸، ۱۲، ۱۷، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴ غیر هم جهت و بقیه سؤالات هم جهت هستند. اجاقی (۱۳۷۷) برای اندازه‌گیری جو سازمانی ابتدا از پرسشنامه توصیفی هالپین و کرافت با ۶۴ سؤال استفاده کرده است و پس از مراجعه به اساتید و استفاده از نظرات تخصصی آنان، در نهایت یک پرسشنامه ۳۴ سؤالی استخراج نموده و بدین طرق روایی، روایی صوری آن را به دست آورده است. برای محاسبه اعتبار پرسشنامه مذکور از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده و پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده است. این ضریب برابر ۰/۸۲ است و نشان دهنده ثبات و همسانی درونی پرسشنامه است. روایی سازه این پرسشنامه نیز با روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت (به نقل از ساعتچی، ۱۳۸۹).

**۴. پرسشنامه راهبردهای فراشناختی خواندن.** این پرسشنامه دارای ۳۰ سؤال بوده و هدف آن سنجش راهبردهای فراشناختی خواندن (کلی، حمایتی و حل مسئله) است. این پرسشنامه توسط مختاری و ریچارد (۲۰۰۲) تدوین شده که دارای سه بعد کلی، حمایتی و حل مسئله است و طیف پاسخگویی آن لیکرت پنج گزینه‌ای از هرگز=۱ تا همیشه=۵ نمره‌گذاری می‌شود. ضرایب پایایی مؤلفه‌های ای آزمون این آزمون در پژوهش مختاری و ریچارد (۲۰۰۲) در حد مطلوب ارزیابی شده است؛ همچنین ساختار سه عاملی این پرسشنامه با روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت (مختاری و ریچارد، ۲۰۰۲). حسین چاری و همکاران (۱۳۸۹) بررسی پایایی پرسشنامه را با ضریب آلفای برابر با ۰/۷۰ و تنصیف برابر با ۰/۷۵ گزارش کردند.

**شیوه اجرا.** به منظور تکمیل پرسشنامه‌ها، ابتدا برای کسب مجوز اقدامات لازم انجام شد. در این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ۳۰۰ دانش آموز انتخاب شدند. بعد از انتخاب نمونه پژوهش و قبل از توزیع پرسشنامه‌ها، توضیحاتی مقدماتی در مورد هدف پژوهش به شرکت‌کنندگان ارائه شد سپس پژوهشگر با هماهنگی‌های لازم در زمانی از قبل تعیین شده در این مکان‌ها حضور یافت و به صورت هم‌زمان و در یک نشست به شرکت‌کنندگان پژوهش به صورت فردی پرسشنامه‌ها را ارائه نمود و پس از پاسخ‌گویی نمونه‌ها، پرسشنامه‌ها جمع‌آوری شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق

نرم‌افزار Spss-V23 و Lisrel-V8.8 انجام شد. همچنین به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد.

### یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کننده در پژوهش برابر با ۱۶/۵۴ (۳/۳۳) سال بود. بیشترین شرکت‌کنندگان در پژوهش پایه هفتم و هشتم بودند و بیشترین نمونه‌های پژوهشی دارای والدین (پدر و مادر) با سطح تحصیلی لیسانس بودند.

جدول ۱. یافته‌های شاخص توصیفی متغیرهای پژوهش

مقیاس	شاخص آماری	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
رفتار مشمول	۱۷/۹۷	۲/۷۹	-۰/۵۲	-۰/۱۶	
رفتار ناکام	۱۸/۵۷	۳/۵۳	-۰/۵۲	-۰/۶۸	
رفتار صمیمی	۱۶/۹۱	۲/۷۳	-۰/۰۶	-۰/۵۳	
رفتار حمایتی	۲۱/۸۴	۲/۵۵	۰/۳۱	-۰/۸۵	
رفتار دستوری	۲۳/۶۵	۲/۸۷	-۰/۳۶	-۰/۳۵	
جو مدرسه	۹۸/۹۵	۶/۹۷	-۰/۰۹	۰/۲۷	
کلی	۲۹/۲۱	۳/۷۸	۰/۱۱	-۰/۴۷	
حمایتی	۱۸/۹۶	۳/۸۵	۰/۳۰	-۰/۴۸	
حل مسئله	۱۶/۸۴	۴/۲۲	۰/۳۸	-۰/۱۱	
راهبردهای فراشناختی خواندن	۶۵/۰۱	۷/۲۷	۰/۰۳	۰/۰۹	
انگیزش تحصیلی	۱۰۱/۸۹	۱۳/۴۲	-۰/۳۸	۰/۱۶	

یکی از مفروضه‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری نرمال بودن توزیع چند متغیری است. برای این منظور در نرم‌افزار AMOS از ضریب کشیدگی چند متغیری استفاده می‌شود. بنتلر (۲۰۰۵) پیشنهاد می‌کند که مقادیر بزرگ‌تر از ۵ برای ضریب ماردیا نشان دهنده توزیع غیر نرمال داده‌ها است (بایرن، ۲۰۱۰). مقدار ضریب ماردیا برای داده‌های پژوهش حاضر برابر با ۲/۳۷ است که نشان می‌دهد مفروضه نرمال بودن چند متغیره برقرار است. زمانی که داده‌های پیوسته به طور قابل توجهی از نرمال بودن انحراف ندارند می‌توان روش برآورد بیشینه درست نمایی<sup>۱</sup> (ML) را مورد استفاده قرار داد.

1. maximum likelihood

جدول ۲ ضرایب و معناداری اثر مستقیم جو مدرسه بر انگیزش تحصیلی

سطح معناداری	آماره معناداری	$\beta$ استاندارد شده	ضریب استاندارد نشده	نوع اثر	متغیر پیش بین	متغیر ملاک
۰/۰۰۱	۴/۲۳	۰/۵۱	۳/۷۳	مستقیم	جو مدرسه	انگیزش تحصیلی
۰/۰۳	۲/۰۹	۰/۱۰	۰/۱۲	به واسطه‌ی توجه به واسطه‌ی	جو مدرسه	انگیزش تحصیلی
۰/۲۴	۱/۱۴	۰/۰۷	۰/۲۱	راهبردهای فراشناختی خواندن	جو مدرسه	انگیزش تحصیلی

آنچه از نتایج جدول فوق برمی‌آید این است که عوامل جو مدرسه اثر مستقیم بر انگیزش تحصیلی داشته است، رابطه‌ی جو مدرسه با انگیزش تحصیلی به صورت مستقیم برابر ( $t = ۴/۲۳$  و  $\beta = ۰/۵۱$ ) است؛ بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مستقیم جو مدرسه بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است. همچنین از نتایج جدول فوق برمی‌آید این است که فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر غیرمستقیم جو مدرسه بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری فقط با میانجی‌گری توجه با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است.

جدول ۳ ضرایب و معناداری اثر مستقیم راهبردهای فراشناختی خواندن بر انگیزش تحصیلی

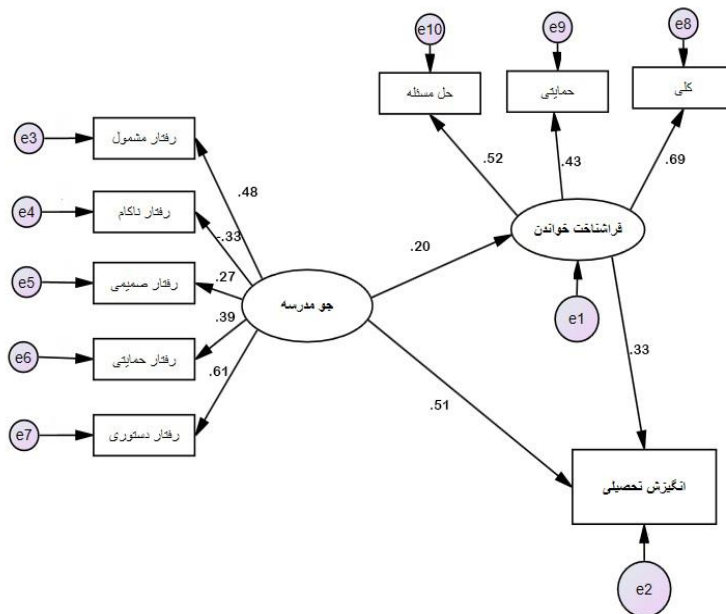
سطح معناداری	آماره معناداری سوبل	$\beta$ استاندارد شده	ضریب استاندارد نشده	نوع اثر	متغیر پیش بین	متغیر ملاک
۰/۰۰۱	۳/۷۱	۰/۳۳	۰/۴۲	مستقیم	راهبردهای فراشناختی خواندن	انگیزش تحصیلی

آنچه از نتایج جدول فوق برمی‌آید این است که راهبردهای فراشناختی خواندن اثر مستقیم بر انگیزش تحصیلی داشته است، رابطه‌ی راهبردهای فراشناختی خواندن با انگیزش تحصیلی به صورت مستقیم برابر ( $t = ۳/۷۱$  و  $\beta = ۰/۳۳$ ) است؛ بنابراین فرضیه مطرح شده در ارتباط با وجود اثر مستقیم راهبردهای فراشناختی خواندن بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل

نام شاخص	مقدار	حد مجاز
$\chi^2$	۱/۸۹	کمتر از ۳
$df$		
ریشه میانگین خطای برآورد <sup>۱</sup> RMSEA	۰/۰۶	کمتر از ۰/۱
CFI <sup>۲</sup> (برازندگی تعدیل یافته)	۰/۹۴	بالاتر از ۰/۹
NFI <sup>۳</sup> (برازندگی نرم شده)	۰/۹۳	بالاتر از ۰/۹
GFI <sup>۴</sup> (نیکویی برازش)	۰/۹۵	بالاتر از ۰/۹
AGFI <sup>۵</sup> (نیکویی برازش اصلاح شده)	۰/۹۴	بالاتر از ۰/۹

به طور کلی هر یک از شاخص‌های به دست آمده به تنهایی دلیل برازندگی یا عدم برازندگی مدل نیستند و این شاخص‌ها را در کنار هم بایستی تفسیر نمود. مقدارهای بدست آمده برای این شاخص‌ها نشان می‌دهد که در مجموع الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است.



شکل ۱. مدل نهایی ضرایب استاندارد شده

1. Root Mean Square Error Approximation
2. Comparative Fit Index
3. Normed Fit Index
4. Goodness of Fit Index
5. Goodness of Fit Index



## بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس جو مدرسه با میانجیگری راهبردهای فراشناختی خواندن در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بود. نتایج مدل ساختاری نشان داد که بین جو مدرسه با انگیزش تحصیلی رابطه‌ی مثبت معنی‌دار به صورت مستقیم و با میانجی‌گری راهبردهای فراشناختی خواندن وجود داشت. نتایج آزمون آماری نشان داد جو مدرسه بر انگیزش تحصیلی به طور مستقیم و غیرمستقیم اثر می‌گذارد. جو سازمانی مدرسه در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش‌های اریاپوران و همکاران (۲۰۱۹)، دمیر و کوتلو (۲۰۱۸) و بای و کورنیک (۲۰۱۳) تا حدودی همسو است؛ چنانچه در سال ۲۰۰۷ همسو با یافته‌های پژوهش حاضر، یک موسسه آموزشی در آمریکا مدل مفهومی ارائه کرده است که در آن جو سازمانی مدرسه، برنامه درسی، ارتباطات در مدرسه، ویژگی‌های خود دانش‌آموز و معلمان بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها اثر می‌گذارد. تأیید فرضیه این پژوهش نشان می‌دهد که جو باز مدرسه و ویژگی‌های آن که بیانگر برخورداری معلمان از روحیه و رضایت شغلی بالاست و منجر به روابط دوستانه و صمیمانه آن‌ها با سایر اعضای مدرسه و به خصوص دانش‌آموزان می‌شود (کویین، ۱۳۹۱)؛ عاملی است که می‌تواند منجر به افزایش سطح انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان گردد. همچنین بالعکس چنانچه جو مدرسه حاکی از روحیه‌ی پایین معلمان، روابط رسمی و خشک بین کارمندان، بی‌اعتمادی و سوءظن بین اعضاء و انجام وظیفه بر اساس رفع تکلیف، نه از روی تعهد و علاقه‌ی شخصی باشد (جو مدرسه بسته باشد)، بنابراین دانش‌آموزان نیز سطوح پایین‌تری از انگیزش را در فعالیت‌ها و یادگیری‌هایشان تجربه خواهند کرد.

از سویی باید گفت که اگر جو مدرسه یک جو بسته باشد که در آن ابعاد روحیه گروهی و صمیمیت در سطح پایینی باشد این امر می‌تواند در نوع سبک مدیریتی که معلم برای کلاس اعمال می‌کند تأثیرگذار باشد. در مقابل هر چه قدر جو مدرسه بازتر باشد معلم می‌تواند با آزادی عمل بیشتر و با در نظر گرفتن ویژگی‌های علمی و شخصیتی دانش‌آموزان سبک مدیریتی مناسب را برای کلاس درس انتخاب کند. در این راستا معلمانی که از سبک تعامل‌گرا بهره می‌برند، به فعالیت‌های حل مسئله در کلاس اهمیت می‌دهند و اجازه تعامل آزاد به دانش‌آموزان را می‌دهند، در نتیجه زمینه را برای پیشرفت و ارتقای سطح انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان فراهم می‌کنند؛ چرا که در مسیر پیشرفت دانش‌آموزان مدرسه و کلاس درس با هم نقش مکمل و پیش‌برنده ایفا می‌کنند (مرادی، ۱۳۹۲). معلمان و مدیر مدرسه باید با همکاری و همدلی و دست در دست هم زمینه لازم برای ارتقای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه و کلاس درس فراهم آورند. همچنین بر اساس ارزیابی روزنبرگ به نقل از کریم زاده (۱۳۸۰) نیز می‌توان پیش‌بینی کرد که پیشرفت تحصیلی از طریق ارزشیابی‌های افراد معتبر مثل معلم، والدین یا دوستان بر مفهوم خودتحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. همچنین، بر طبق نظریه اجتماعی، عملکرد مناسب در یک گروه، مقایسه‌ی اجتماعی با توجه به نتایج به دست آمده مشخص شد راهبردهای فراشناختی خواندن، پیش‌بین قدرتمندی برای انگیزش تحصیلی به شمار می‌رود. این یافته با بسیاری از یافته‌های پژوهش‌های پیشین (دمیر و کوتلو،

۲۰۱۸) که بین راهبردهای فراشناختی و انگیزش دانش‌آموزان ارتباط معنی‌داری را به دست آورده بودند، همسو بود کاهرامان و سونگر (۲۰۱۱) معتقدند اگر دانشجویان به خاطر فهمیدن مطالعه کنند، در کل فرایند یادگیری، تمایل به استفاده از راهبردهای فراشناختی در حدی بالا دارند که انگیزش یادگیری را در آن‌ها افزایش می‌دهد. بر همین اساس فراشناخت می‌تواند انگیزش تحصیلی دانشجویان را بهبود ببخشد. همچنین مورونو و سالدانا (۲۰۰۵)، تحقیقات بسیاری در مورد اثربخشی به‌کارگیری راهبردهای شناختی در آموزش دانش‌آموزان با اختلال یادگیری انجام دادند، تحقیقات آن‌ها مؤید این است که آموختن چگونگی استفاده از راهبردها در یادگیری اهمیت بسیار دارد. این راهبردهای کسب دانش، سازماندهی دانش فرد و مهارت‌های وی را تسهیل می‌کنند.

توجیه این یافته را می‌توان به این صورت نشان داد که بی‌انگیزگی بر یادگیری و نحوه مطالعه دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. این دانش‌آموزان به دلیل شکست‌های پی در پی در تکالیف خود به این نتیجه رسیده‌اند که هر چه تلاش کنند، به موفقیت نمی‌رسند؛ بنابراین دست از تلاش برداشته و به رفتارهای ناسازگار همچون ترک تحصیل، اضطراب و بی‌تفاوتی در قبال مسؤولیت روی آورده‌اند. همسو با پژوهش حاضر نتایج تحقیقات نشان داده است اهدافی که فراگیران برای پرداختن به یک تکلیف تحصیلی معین اتخاذ می‌کنند، با فرآیندها و پیامدهای مرتبط با پیشرفت آن‌ها در ارتباط هستند (آریاپوران و همکاران، ۱۳۹۳؛ سلطانی پور جلال آباد و تجربه کار، ۱۳۹۳).

در چارچوب نظریه زیمرمن و همسو با پژوهش حاضر یادگیرندگان موفق کنترل رفتار را تمرین می‌کنند و این نه تنها شامل انتخاب و طراحی تکالیف با ارزش مدرسه‌ای است بلکه دربرگیرنده حفظ انگیزه و توجه، حتی در صورت وجود عوامل مزاحم دیگر نیز هست. یادگیرندگان با راهبردهای یادگیری مناسب، به طور هدفمندی از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند و به این منظور که به خودکنترلی دست یابند و خود مشاهده‌گری، خود قضاوتی و خود واکنشی را در مورد خودارزیابی کنند. دمبو، ۱۹۹۴؛ درباره اهمیت این نوع راهبردهای فراشناختی می‌گوید، دانش‌آموزان و دانش‌آموزان موفق آن‌هایی نیستند که فقط سر کلاس حاضر می‌شوند، به درس گوش می‌دهند، یادداشت برمی‌دارند و منتظر می‌مانند تا معلم، تاریخ امتحان را اعلام کند. بلکه دانش‌آموزان و دانش‌آموزان موفق کسانی هستند که زمان مورد نیاز برای انجام تکالیف درس را پیش‌بینی می‌کنند (لوانا و همکاران، ۲۰۱۹)؛ درباره‌ی تحقیقاتی که باید انجام دهند اطلاعات لازم را بدست می‌آورند، به هنگام ضرورت گروه‌های کاری تشکیل می‌دهند و از راهبردهای یادگیری مناسب نیز استفاده فراوان می‌برند.

به طور کلی توانایی استفاده از راهبردهای فراشناختی مناسب به فرد امکان می‌دهد تا بر رفتارهایش کنترل و نظارت داشته باشد یعنی رفتارهایش را ارزشیابی کند، آن‌ها را با معیارهای خویش بسنجد و در مورد شخص خود، تقویت و تنبیه اعمال کند. شخصی که نتیجه ارزشیابی از خودش مثبت است خود را کارآمد تشخیص می‌دهد و با علاقه و پشتکار به انجام کارها می‌پردازد، زیرا معتقد است که می‌تواند پیشرفت بیشتری کسب نماید. همچنین کسی که از نتایج خود سنجی‌اش خیلی راضی نیست، الزاماً سطح خودکارآمدی و انگیزشش را برای کوشش‌های بیشتر کاهش نمی‌دهد. به شرط آن که بر این باور باشد که

توانایی موفق شدن را دارد، اما روشی که تاکنون به کار بسته نادرست بوده است؛ از جمله محدودیت‌های این پژوهش این بود که برای تشخیص ناتوانایی‌های یادگیری دانش آموزان صرفاً به نتایج آزمون غربالگری بسنده شد. همچنین عدم امکان مقایسه‌ی متغیرها در دانش آموزان دارای ناتوانایی‌های ویژه یادگیری یکی دیگر از محدودیت‌های این پژوهش بود. بر اساس یافته‌های پژوهش توجه به نقش جو مدرسه و ابعاد آن در انگیزش تحصیلی دانش آموزان، اهمیت خاصی برای پژوهشگران و مشاوران مراکز مربوط به ناتوانایی‌های یادگیری دارد. بر اساس نتایج پیشنهاد می‌شود که جهت افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان ابتدایی دارای ناتوانایی‌های یادگیری توجه به جو مدرسه در برنامه‌های ارتقای سلامت تحصیلی آنان گنجانده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آینده به نقش و اهمیت نوع ناتوانایی‌های ویژه یادگیری در انگیزش تحصیلی توجه شود.

### موازن اخلاقی

پژوهش حاضر با کسب رضایت کامل از سوی آزمودنی‌ها انجام شد. همچنین به آزمودنی‌ها این اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها کاملاً به صورت محرمانه باقی می‌ماند و نتایج به صورت گروهی و صرفاً جهت یک پژوهش دانشگاهی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

### سپاسگزاری

از مدیران مدارس و تمامی دانش آموزان و والدینشان که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند؛ تشکر و قدردانی می‌شود.

### مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است که در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی به تصویب رسیده است و همه شرکت‌کنندگان در این پژوهش نقش یکسانی داشتند.

### تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

### منابع

آریاپوران، سعید، امیری منش، مرضیه، تقوایی، داوود، و حق طلب، طاهره. (۱۳۹۳). رابطه ابعاد خودپنداره با انگیزش تحصیلی دانش آموزان ابتدایی دارای ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۱): ۵۶-۵۶.

- انجمن روان‌پزشکی آمریکا. (۱۳۹۳). پنجمین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی. ترجمه فرزین رضاعی، علی فخرایی، آتوسا فرمند، علی نیلوفری، ژانت هاشمی و فرهاد شاملو. تهران: انتشارات ارجمند. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۱۳).
- حاجلو، نادر، و رضایی شریف، علی. (۱۳۹۰). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه‌ی مشکلات یادگیری کلورادو. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۱): ۲۴-۴۳
- حسین چاری، مسعود، سماوی، عبدالوهاب، و کردستانی، داوود. (۱۳۸۹). انطباق و بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه راهبردهای فراشناختی خواندن در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱(۶): ۱۶۳-۱۸۴
- سادوک، بنیامین، و سادوک، ویرجینیا. (۱۳۹۱). خلاصه روان‌پزشکی. ترجمه فرزین رضاعی. تهران: ارجمند. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۹).
- ساعتچی، محمود (۱۳۸۸). *بررسی رابطه جو سازمانی و اثربخشی مدارس ابتدایی مشکین‌شهر*. برگرفته از [www.ngco.ir](http://www.ngco.ir)
- سلطانی کوهبانی، سکینه، علیزاده، حمید، هاشمی، ژانت، صرامی، غلامرضا، و سلطانی کوهبانی، ساجده. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش رایانه یار بر حافظه کاری بر بهبود کارکردهای اجرایی و عملکرد ریاضیات دانش‌آموزان با اختلال ریاضیات. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۳(۱۱): ۱-۲۰
- سلطانی پور جلال آباد، محمود، و تجربه کار، مهشید (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین خودپنداره تحصیلی، راهبردهای انگیزشی و یادگیری با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس راهنمایی شهر رفسنجان. *اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی* کویین، پاتریشیا. (۱۳۹۱). *بیش‌فعالی: کمک به کودکان و نوجوانان حواس‌پرت و بی‌قرار*. ترجمه حمید علیزاده، تهران: نشر جوانه رشد (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۶).
- ظهیری، بیژن، و رجیبی، سوران (۱۳۸۸). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی، *مجله دانشور رفتار*، ۱۶(۳۶): ۱۵-۲۶
- مرادی، سیما. (۱۳۹۲). *بررسی تأثیر آموزش به روش یادگیری در حد تسلط بر پیشرفت تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی در آموزش و پرورش ناحیه دو شهر بندرعباس*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه هرمزگان

## References

- Bai, W & Korinek, L. (2013). *Motivating Students with Learning Disabilities School of Education, Curriculum and Instruction, Special Education*
- Bull, R & Scerif, G. (2001). *Executive Functioning as a Predictor of Children's Mathematics Ability: Inhibition, Switching, and Working Memory. Developmental neuropsychology*. 19. 273-93.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge
- Demir, Yasin & KUTLU, Mustafa. (2018). *Relationships Among Internet Addiction, Academic Motivation, Academic Procrastination, and School Attachment in Adolescents. International Online Journal of Educational Sciences*. 10. 10.15345/ijoes.2018.05.020.

- Dietze, Pia & Knowles, Eric. (2016). Social Class and the Motivational Relevance of Other Human Beings. *Psychological Science*, 27, 10
- Huang, F. L., Eklund, K., & Cornell, D. G. (2017). Authoritative school climate, number of parents at home, and academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 32(4): 480-496.
- Keramati, M., Durand, A., Girardeau, P., Gutkin, B., & Ahmed, S. H. (2017). Cocaine addiction as a homeostatic reinforcement learning disorder. *Psychological Review*, 124(2): 130–153.
- Maïano Ch., Morin A.J.S., Tracey D., Gagnon C., McCune V.S., & Craven R.G. (2021). A psychometric validation of the motives for physical activity measure for youth with intellectual disabilities (MPAM-ID). *Disability and Rehabilitation*, 3(2): 55-69
- Mokhtari, K & Reichard, C. A, (2002). Assessing Students Metacognitive Awareness of Reading Strategies, *Journal of Educational Psychology*, 94 (2): 249-259
- Moll K, Göbel SM, Gooch D, Landerl K, Snowling MJ. (2016). Cognitive Risk Factors for Specific Learning Disorder: Processing Speed, Temporal Processing, and Working Memory. *J Learn Disabil*; 49(3): 272-81
- Morsanyi K, van Bers BMCW, McCormack T, McGourty J. (2018). The prevalence of specific learning disorder in mathematics and comorbidity with other developmental disorders in primary school-age children. *Br J Psychol*; 109(4): 917-940
- Luana S., Pina F., Buzzai C., Giovanna M., & Antonina M. (2019). School Refusal in Students with Low Academic Performances and Specific Learning Disorder. The Role of Self-Esteem and Perceived Parental Psychological Control. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67: 1-16.
- Sluis, S., Jong, P., & Leij, A. (2004). Inhibition and shifting in children with learning deficits in arithmetic and reading. *Journal of experimental child psychology*, 87: 239-66.
- Sohlberg, M. & Mateer, C. (2012) *Attention Process Training: A program for cognitive rehabilitation to address persons with attentional deficits ranging from mild to severe* (3rd ed). Wake Forest, NC: Lash & Associates Publishing/Training Inc
- Stewart, M.A. & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164.
- Willcutt, E.G., Boada, R., Riddle, M.W., Chhabildas, N., DeFries, J.C., & Pennington, B.F. (2011). Colorado Learning Difficulties Questionnaire: Validation of a Parent-Report Screening Measure. *Psychological Assessment*, 3, 778–791

\*\*\*

### پرسشنامه انگیزش تحصیلی

	فقرتاً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هرگز
	←	←	←	←	→
	۵	۴	۳	۲	۱

سوالات پرسشنامه

تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۱- در کلاس سؤال می‌کنم زیرا می‌خواهم چیزهای جدیدی یاد بگیرم.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۲- دوست دارم بفهمم چطور می‌توانم کارهای درسی ام را بدون کمک دیگران انجام دهم.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۳- علاقه ندارم راه حل مسائل دشوار را پیدا کنم.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۴- من برای این درس می‌خوانم که معلم می‌خواهد.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۵- وقتی چیزی را زود نمی‌فهمم از معلم می‌خواهم جواب را به من بگوید.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۶- دوست دارم در مدرسه تا می‌توانم یاد بگیرم
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۷- من تمرین و کارهای اضافی می‌کنم چون درباره مطالب مورد علاقه ام می‌توانم چیزهایی یاد بگیرم.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۸- وقتی بعضی از مطالب را فوراً نمی‌فهمم ترجیح می‌دهم آن‌ها را با تلاش خودم بفهمم.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۹- می‌خواهم فقط چیزهایی را در مدرسه یاد بگیرم که مجبورم.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۱۰- کارهای مدرسه را چون معلم می‌گوید انجام می‌دهم.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۱۱- میل دارم از معلم بخواهم در تکالیفم به من کمک کند.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۱۲- دوست دارم سراغ تکالیف تازه‌ای که مشکل‌تر است بروم.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۱۳- برای این مطالب را می‌خوانم که به موضوع آن‌ها علاقه دارم.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۱۴- وقتی اشتباهی می‌کنم دلم می‌خواهد خودم پاسخ درست را پیدا کنم.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۱۵- تکالیف دشوار را دوست ندارم چون مجبورم سخت کار کنم.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۱۶- روی مسئله‌ها به این خاطر کار می‌کنم که مجبور هستم.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۱۷- وقتی اشتباهی می‌کنم دوست دارم از معلم بپرسم چگونه جواب درست را پیدا کنم.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۱۸- آن مطالبی را بیشتر دوست دارم که حل کردن آن‌ها مرا سخت به فکر کردن وادار می‌کند.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۱۹- کارهای درسی را برای این انجام می‌دهم تا مطالب زیادی که می‌خواهم بفهمم پیدا کنم.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۲۰- اگر در مسئله‌ای به مشکل برخورد کنم تلاش می‌کنم تا خودم آن را حل کنم.
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت	۲۱- من کار آسان را دوست دارم تا مطمئن باشم می‌توانم آن را انجام دهم.

۲۲- من از معلم سؤال می کنم چون می خواهم به من توجه کند.	هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۲۳- اگر در مسئله ای به مشکل برخورد کنم از معلم تقاضای کمک می کنم.	هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۲۴- من مسائل دشوار را دوست دارم چون از حل آن ها لذت می برم.	هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۲۵- من واقعا سخت کار می کنم چون می خواهم چیزهای جدیدتری یاد بگیرم.	هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۲۶- مایلم تکالیفم را بدون کمک دیگران انجام دهم.	هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۲۷- دوست دارم به تکالیفی بپردازم که نسبتا آسان است.	هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۲۸- دلم می خواهد در برنامه ریزی کارهای بعدی معلم به من کمک کند.	هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۲۹- به تکالیف دشوار درسی علاقه دارم چون جالب ترند.	هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۳۰- روی مسئله ها کار می کنم تا یاد بگیرم چگونه باید آن ها را حل کنم.	هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۳۱- درس هایی را دوست دارم که یادگیری جواب آن ها نسبتا آسان است.	هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۳۲- دلم می خواهد از معلم بپرسم چگونه باید تکالیف درسی را انجام داد.	هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۳۳- به کارهای سخت علاقه دارم چون توانایی های خودم را می توانم آزمایش کنم.	هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه

\*\*\*

### پرسشنامه اختلالات یادگیری

ردیف	عبارات	۱	۲	۳	۴	۵
۱	در املاء مشکل دارد.	۱	۲	۳	۴	۵
۲	در یادگیری نام حروف مشکل دارد.	۱	۲	۳	۴	۵
۳	در یادگیری هجاها مشکل دارد.	۱	۲	۳	۴	۵
۴	در خواندن کند است.	۱	۲	۳	۴	۵
۵	پایین تر از سطح مورد انتظار می خواند.	۱	۲	۳	۴	۵
۶	به خاطر مشکل در خواندن و املاء، در مدرسه نیاز به کمک بیشتری دارد.	۱	۲	۳	۴	۵
۷	از فاصله بین فردی، درک ضعیفی دارد.	۱	۲	۳	۴	۵
۸	در فهم نحوه واکنش دیگران مشکل دارد.	۱	۲	۳	۴	۵

۵	۴	۳	۲	۱	۹	در فهم احساسات دیگران مشکل دارد.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۰	درک درستی از موقعیت اجتماعی ندارد (مانند گفتن جک های بیجا یا اظهارات بی مورد)
۵	۴	۳	۲	۱	۱۱	در پیدا کردن دوست یا حفظ دوست مشکل دارد.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۲	در موقعیتهای اجتماعی، خود را کنار می کشد.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۳	در موقعیت اجتماعی جدید دچار اضطراب می شود.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۴	بد خط است.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۵	نوشته هایش آشفته یا کثیف به نظر می رسند.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۶	نمی تواند اعداد را در یک ستون بنویسد.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۷	متناسب با سن خود نقاشی نمی کشد.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۸	عملکردش در ریاضیات، بدتر از عملکرد وی در خواندن و املاء است.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۹	در ریاضیات دقت کافی ندارد، مثلاً هنگامی که علامت تفریق وجود دارد جمع می بندد.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۰	در یادگیری مفاهیم جدید ریاضیات مثل قرض دادن و قرض گرفتن، مشکل دارد.

\*\*\*

## پرسشنامه جو مدرسه

ردیف	سئوالات	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱	معلمان به یکدیگر کمک می کنند و پشتیبان هم هستند .	۱	۲	۳	۴	۵
۲	معلمان از روحیه گروهی مناسبی برخوردارند.	۱	۲	۳	۴	۵
۳	معلمان نسبت به شایستگی حرفه ای همکاران خود، احترام می گذارند .	۱	۲	۳	۴	۵
۴	رفتار معلمان در این مدرسه، آزار دهنده است .	۱	۲	۳	۴	۵
۵	عده قلیلی از معلمان با اکثریت معلمان مخالفت می ورزند .	۱	۲	۳	۴	۵
۶	معلمان مدرسه دوستان صمیمی یکدیگرند .	۱	۲	۳	۴	۵
۷	معلمان در خارج از مدرسه نیز با یکدیگر دوستی و رفت و آمد دارند .	۱	۲	۳	۴	۵
۸	کاغذبازی اداری در مدرسه خسته کننده است .	۱	۲	۳	۴	۵
۹	معلمان به مدرسه خود افتخار می کنند.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۰	معلمان به طور مرتب با یکدیگر ارتباط اجتماعی دارند .	۱	۲	۳	۴	۵
۱۱	معلمان کارهای خود را با شدت ، حدت و مسرت انجام می دهند.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۲	در این مدرسه به معلمان کارهای مشغول کننده تحمیل می شود.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۳	معلمان با یکدیگر رفت و آمد خانوادگی دارند.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۴	معلمان در زنگ تفریح با یکدیگر به گفت و گو و خنده مشغولند .	۱	۲	۳	۴	۵
۱۵	معلمان بعد از اتمام کلاس به دانش آموزانی که مشکل دارند، کمک می کنند .	۱	۲	۳	۴	۵
۱۶	معلمان درباره زندگی عمومی شان با یکدیگر گفتگو می کنند.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۷	جلسات شورای معلمان صرف بحث های بی ربط و بی حاصل می شود.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۸	وظایف غیر آموزشی مدرسه زیاد است .	۱	۲	۳	۴	۵
۱۹	مدیر مدرسه در صدد ایجاد آرامش و رفاه برای معلمان است .	۱	۲	۳	۴	۵



۲۰	مدیر مدرسه به پیشنهاد معلمان گوش می‌دهد و سخنان درست آنان را می‌پذیرد.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۱	مدیر مدرسه با سخت کوشی خود را الگوی معلمان قرار می‌دهد.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۲	مدیر مدرسه به طور اثر بخشی مشکلات معلمان و مدرسه را متعادل می‌سازد.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۳	مدیر مدرسه به حل مسائل خصوصی معلمان کمک می‌کند.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۴	مدیر مدرسه، معلمان را برای به کار بردن ابتکار و خلاقیت تشویق می‌کند.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۵	مدیر مدرسه کنترل و نظارت مستقیمی بر روی فعالیت معلمان دارد.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۶	مدیر مدرسه از معلمان تعریف می‌کند.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۷	دستورالعمل‌های اجرایی در این مدرسه خشک و غیر قابل تحمل است.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۸	مدیر مدرسه با مشتی آهنین حکومت می‌کند.	۱	۲	۳	۴	۵
۲۹	مدیر مدرسه کنترل و نظارت مستقیمی بر روی فعالیت معلمان دارد.	۱	۲	۳	۴	۵
۳۰	مقرراتی که مدیر مدرسه وضع می‌کند، چون و چرا ندارد.	۱	۲	۳	۴	۵
۳۱	مدیر مدرسه به معلمان می‌گوید که چیکار کنند و چه کار نکنند.	۱	۲	۳	۴	۵
۳۲	مدیر مدرسه فقط مجری مقررات آموزش و پرورش است.	۱	۲	۳	۴	۵
۳۳	مدیر مدرسه بدون مشورت معلمان درباره برنامه درسی تصمیم می‌گیرد.	۱	۲	۳	۴	۵
۳۴	مدیر مدرسه هر کاری را که معلمان انجام می‌دهند، کنترل می‌کند.	۱	۲	۳	۴	۵

\*\*\*

### پرسشنامه راهبردهای فراشناختی خواندن

عبارات

همیشه یا تقریباً همیشه	بیشتر اوقات	گاهگاهی	به ندرت	هرگز یا تقریباً هرگز	ردیف
۵	۴	۳	۲	۱	۱
۵	۴	۳	۲	۱	۲
۵	۴	۳	۲	۱	۳
۵	۴	۳	۲	۱	۴
۵	۴	۳	۲	۱	۵
۵	۴	۳	۲	۱	۶
۵	۴	۳	۲	۱	۷
۵	۴	۳	۲	۱	۸
۵	۴	۳	۲	۱	۹
۵	۴	۳	۲	۱	۱۰
۵	۴	۳	۲	۱	۱۱

۵	۴	۳	۲	۱	۱۲	من در حال مطالعه به این نکته فکر می‌کنم که آیا محتوای مطلب با هدف مطالعه من مطابقت دارد.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۳	هنگام خواندن، گاه به گاه متوقف می‌شوم و در مورد آنچه که خوانده‌ام فکر می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۴	خط کشیدن دور یا زیر مطلب متن به من در یادآوری کمک می‌کند.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۵	من قبل از خواندن مطلبی ابتدا با توجه به ویژگی‌هایی مثل طول و ساختار زمین متن آن را برانداز می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۶	من سعی می‌کنم تا اطلاعات را تصویر سازی کنم تا به یادآوری آن کمک کند.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۷	هنگام مطالعه، من از منابع کمکی مثل کتابهای راهنمای دروس جهت کمک به فهم مطلب استفاده می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۸	من برای درک بهتر مطلب آن چه را که خوانده‌ام به زبان خود بیان می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۹	هنگام خواندن تصمیم می‌گیرم چه چیزی را به دقت بخوانم و چه چیزی را نادیده بگیرم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۰	برای افزایش فهم مطلب، از جدول‌ها، تصاویر و شکل‌های متن استفاده می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۱	من از نشانه‌های زمینه‌ای موجود در مطلب مورد مطالعه برای درک بهتر مطلب استفاده می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۲	من برای تشخیص اطلاعات کلیدی از کمک‌های نوشتاری مثل کلماتی که پررنگ یا مایل نوشته شده‌اند استفاده می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۳	هنگامی که مطلب دشوار می‌شود جهت افزایش درک مطلب خود آن را دوباره می‌خوانم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۴	من سعی می‌کنم معنی کلمات یا عبارات ناشناخته را حدس بزنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۵	من اطلاعات موجود در متن را به طور انتقادی تحلیل و ارزیابی می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۶	من هنگام رسیدن به اطلاعات متناقض، فهم خود را واری می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۷	من سعی می‌کنم حدس بزنم مطلبی را که می‌خوانم درباره چیست.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۸	من سوالاتی از خود می‌پرسم که احتمال می‌دهم در متن به آن پاسخ داده شده باشد.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۹	من درست یا غلط بودن حدسهای خود را درباره متن بررسی می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳۰	من در طول متن مورد مطالعه، جلو و عقب می‌روم تا روابط میان ایده‌های موجود در آن را دریابم.

## Predicting Academic Motivation based on School Climate, Mediated by Metacognitive Reading Strategies in Students with Learning Disabilities

Bitā. Ebrahimi<sup>1</sup>, Parvin. Kadivar<sup>\*2</sup> & Kambiz. Kamkari<sup>3</sup>

### Abstract

**Aim:** This study was conducted to predict academic motivation based on school climate, mediated by metacognitive reading strategies. **Method:** This was a descriptive-correlational study conducted by structural equation modeling (SEM). The statistical population included all students with learning disabilities in the first grade of high school in Tehran in the academic year of 2019-2020. The sample size was 300. The sampling method was multi-stage clustering in the first stage and purposive in the second stage. The study tools included the Colorado Learning Disability Questionnaire (Wilcott et al., 2011), the Harter Academic Motivation Questionnaire (1981), the Ojaghi School Atmosphere Questionnaire (1998), and the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) (2002). **Results:** According to the results, the model fit indices are in good condition. School climate has a significant direct effect on the academic motivation of students with learning disabilities ( $p < 0.05$ ). Besides, the hypothesis that the school climate indirectly affects the academic motivation of students with learning disabilities due to metacognitive reading strategies was confirmed ( $p < 0.05$ ). **Conclusion:** The findings have important implications for academic motivation and school climate, mediated by metacognitive reading strategies in students with learning disabilities.

**Keywords:** academic motivation, school climate, metacognitive reading strategies, learning disabilities

---

1. PhD Student, Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

2. \*Corresponding Author: Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran

*kadivar@khu.ac.ir*

3. Associate Professor, Department of Psychology, Islamshahr Branch, Islamic Azad University, Islamshahr, Iran