

تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری
خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص

The Effect of Social- Emotional Skills Training on Motivational Beliefs and Self-
Regulated Learning Strategies in Students with Specific Learning Disorder

فاطمه رهبر کرباسدهی^{۱*}، عباس ابوالقاسمی^۲ و ابراهیم رهبر کرباسدهی^۳

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۱۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۱/۲۸

چکیده

هدف: هدف از انجام پژوهش حاضر، تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی- هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص بود.

روش: طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه بود. نمونه پژوهش ۲۶ دانش‌آموز مقطع ابتدایی مبتلا به اختلال یادگیری خاص شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بود که به‌طور در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده شده است. آموزش مهارت‌های اجتماعی- هیجانی به‌صورت گروهی در ۱۲ جلسه برای گروه آزمایش ارائه شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری نشان داد که این آموزش بر افزایش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص تأثیر دارد ($P < 0.001$).

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج این پژوهش، روش آموزش مهارت‌های اجتماعی- هیجانی به‌عنوان یک تکنیک می‌تواند در بهبود باورها و انگیزه‌های فراشناختی این کودکان مؤثر باشد.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های اجتماعی- هیجانی، باورهای انگیزشی، راهبردهای خودتنظیمی، اختلال یادگیری.

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه گیلان

۲. استاد گروه روانشناسی دانشگاه گیلان

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه گیلان

Email: Fatemeh.Rahbar.Karbasdehi@gmail.com

* نویسنده مسئول:

۱. مقدمه

اختلال یادگیری خاص^۱ یکی از شایع‌ترین اختلال‌های عصبی-تحوالی^۲ تشخیص داده شده در دوران کودکی است که مهم‌ترین علت عملکرد ضعیف تحصیلی به‌شمار می‌رود (مل، کونز، نهف، برودر و اسکالت-کرنه^۳، ۲۰۱۴؛ انجمن روانپزشکی آمریکا^۴، ۲۰۱۳). نرخ شیوع این اختلال در اکثر فرهنگ‌ها و جوامع ۵ تا ۱۵ درصد در کودکان برآورد شده است (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). شیوع این اختلال در ایران ۴/۵۸ درصد، که پسرها ۱/۱ تا ۲/۲ درصد بیش از دخترها مبتلا به این اختلال هستند (زارع بهرام آبادی و گنجی، ۱۳۹۳).

اختلال یادگیری خاص عبارت است از اختلال در یک یا چند فرایند اساسی روانشناختی که در فهم یا کاربرد زبان گفتاری یا نوشتاری ایجاد مشکل کرده و ممکن است به‌صورت توانایی ناقص در گوش دادن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، هجی کردن کلمه‌ها یا محاسبه‌های ریاضی ظاهر گردد (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). یکی از ویژگی‌های اصلی اختلال یادگیری خاص، ناتوانی مداوم در یادگیری مهارت‌های کلیدی تحصیلی است که از دوران تحصیلی رسمی شروع می‌شود (پورعبدل، صبحی قراملکی، بسطامی و غضنفری، ۱۳۹۵). اختلالات یادگیری می‌تواند پیامدهای منفی به‌همراه داشته باشد و فعالیت روزمره فرد را تحت تأثیر قرار دهد، زیرا حافظه، استدلال و توانایی حلال را در این کودکان دچار مشکل می‌کند. در واقع این اختلال می‌تواند، مشکلاتی را در حیطه اجتماعی، هیجانی و تحصیلی برای کودک فراهم کند (فریلیچ و شتمن^۵، ۲۰۱۰). افزون بر این، رابطه‌های اجتماعی یا کنش‌وری هیجانی نیز می‌تواند از این اختلال تأثیر بپذیرد و موجب خطاهایی در رفتار، تفکر و بدفهمی رفتار دیگران شود (علیزاده‌فرد، محتشمی و تدریس تبریزی، ۱۳۹۵).

نتایج پژوهش‌های موجود نشان می‌دهد که این کودکان در مهارت‌های بین‌فردی (واینر^۶، ۲۰۰۴) و سازگاری اجتماعی (آلیگان و میکولینسر^۷، ۲۰۰۴) مشکل دارند و همچنین با توجه به مشکل‌های تحصیلی که این کودکان دارند، میزان ترک مدرسه آن‌ها در دوران نوجوانی ۱/۵ برابر حد متوسط می‌باشد (ماندنی، سازمند، فرهید، کریملو و ماندنی، ۱۳۸۶)؛ بنابراین کودکان مبتلا به اختلال یادگیری خاص با توجه به شکست‌های مکرر و مداوم تحصیلی نسبت به مشکلات رفتاری و اجتماعی آسیب‌پذیرتر و در مقایسه با کودکان عادی سطح بالایی از مشکلات رفتاری (اعم از مشکل‌های درونی‌سازی شده و برون‌سازی شده) و اجتماعی-هیجانی (ازجمله نقص در پردازش

1. Specific Learning Disorder
2. Neurodevelopmental disorders
3. Moll, Kunze, Neuhoff, Bruder & Schulte-Korne
4. American Psychiatric Association
5. Freilich & Shechtman
6. Wiener
7. Al-Yagon & Mikulincer

داده‌های اجتماعی، سطوح بالای طرد اجتماعی، تنهایی و مهارت‌های بین‌فردی ضعیف) را از خود نشان می‌دهند (آیورباخ، گروس-تسور، مانور و شالوا، ۲۰۰۸)؛ بنابراین توجه به کودکان مبتلا به اختلال یادگیری از اهمیت زیادی برخوردار است (علیزاده‌فرد و همکاران، ۱۳۹۵).

مطالعات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری خاص در باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دچار مشکل هستند (کلاسن^۲، ۲۰۱۰). خودتنظیمی فرایندی است که به یادگیرنده کمک می‌کند تا مهارت‌های آکادمیک از جمله تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی راهبردها و کنترل اثربخش را کسب کند (نیک‌پی، فرحبخش و یوسف‌وند، ۱۳۹۵).

زیممرمن^۳ (۱۹۸۶) راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نوعی یادگیری می‌داند که در آن دانش‌آموزان به‌جای آن که برای کسب مهارت و دانش بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند؛ به عبارت دیگر، یادگیری خودتنظیمی به مشارکت فعال یادگیرنده از جهت رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری اطلاق می‌شود (نریمانی، خشنودنیای چماچائی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۵).

پنتریچ و دی‌گروت^۴ (۱۹۹۰) الگویی را برای یادگیری خودتنظیمی مطرح کرده‌اند که این الگو شامل باورهای انگیزشی (خودکارآمدی^۵، ارزش‌گذاری درونی^۶ و اضطراب امتحان^۷) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی^۸ و فراشناختی^۹) می‌باشد. براساس این الگو، خودکارآمدی مجموعه باورهای دانش‌آموزان درباره توانایی‌های خود در انجام دادن امور و ارزش‌گذاری درونی اهمیتی که دانش‌آموز به یک تکلیف یا درس خاص می‌دهد، تعریف می‌شود و همچنین اضطراب امتحان، حالت هیجانی خاصی که در امتحان‌های رسمی یا موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌شود، به‌عنوان باورهای انگیزشی و فرایندهای شناختی و فراشناختی به‌عنوان یادگیری خودتنظیمی در نظر گرفته می‌شوند. فرایندهای شناختی در واقع همان راهبردهای یادگیری هستند که با تسهیل فرایند یادگیری، عملکرد تحصیلی فراگیران را بهبود می‌بخشد، همچنین باورهای فراشناختی به مجموعه فرایندهای برنامه‌ریزی، بازبینی و اصلاح فعالیت‌های شناختی اشاره می‌کند و منظور از خودتنظیمی این است که دانش‌آموزان مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت یادگیری خود دارند (کجباف، مولوی و شیرازی، ۱۳۸۲).

1. Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev
2. Klassen
3. Zimmerman
4. Pintrich & De Groot
5. Self- efficacy
6. Intrinsic value
7. Test anxiety
8. Cognitive strategies
9. Metacognitive

فرایند خودتنظیمی، انگیزش (خودآزایی، اسناد، انگیزه پیشرفت و ارزش تکلیف) و فعالیت‌های شناختی (فراشناخت، خودکنترلی و خودآزمایی) را شامل می‌شود (شانک^۱، ۲۰۰۵). نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری خاص نسبت به دانش‌آموزان عادی از راهبردهای پیچیده و عمیق کمتری استفاده می‌کنند. همچنین آن‌ها از فراشناخت و خودنظارتی پایین‌تری برخوردارند، به طوری که یا کاملاً از وجود مشکلات ادراکی بی‌اطلاع هستند یا برای رفع مشکل از روش‌های نامناسبی استفاده می‌کنند. مطالعات نیز نشان می‌دهد که دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دچار مشکل هستند (کلاس، ۲۰۱۰؛ نریمانی و همکاران، ۱۳۹۵).

یادگیری اجتماعی-هیجانی به افراد کمک می‌کند که احساس شایستگی و کارآمدی بیشتری در مسؤولیت‌های روزانه و چالش‌های زندگی داشته باشند (انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی-هیجانی^۲، ۲۰۰۸) و موجب پیشرفت افراد در مهارت‌های مدیریت فشار روانی، حل‌مسأله و تصمیم‌گیری، حل تعارض‌ها، خودگردانی، رهبری، وظیفه‌شناسی و تحول رفتارهای پسندیده می‌شود (زینس، بلودورث، وسبرگ و والبرگ^۳، ۲۰۰۴). یکی از روش‌هایی که می‌تواند در تنظیم هیجانات و افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان موثر باشد، ارتقای شایستگی اجتماعی-هیجانی کودکان و نوجوانان با یادگیری مهارت‌های اجتماعی-هیجانی است (بهراد، ۱۳۹۴) یادگیری مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر رفتارهای مطلوب اجتماعی و توانایی برای تنظیم و فهم هیجانات متمرکز می‌شود؛ رفتارهای مطلوب اجتماعی شامل کمک کردن، مشارکت کردن و توجه به‌منظور ایجاد و حفظ رفتارهای مثبت با همسالان می‌باشد؛ تنظیم و فهم هیجانات نیز شامل توانایی در کنترل احساسات و رفتارهای آنی، شناسایی و تعدیل رفتارها و احساسات منفی و ارتقاء احساسات مثبت در راستای آسایش فرد می‌شود (پیتون، واردلاو، گرازیک، تاپست و وایزبرگ^۴، ۲۰۰۰).

نتایج فراتحلیل صورت گرفته توسط انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی-هیجانی (۲۰۰۸) نشان داد، برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی، تأثیرات مثبتی بر مهارت‌های اجتماعی، هیجانی، مشکلات رفتاری، عملکردهای تحصیلی و رفتاری فرد با خودش، دیگران و در مدرسه داشته است. مدرسه و فرایند یاددهی یادگیری بعد از خانواده یکی از مؤثرترین عوامل رشد مهارت‌های اجتماعی افراد در سنین نوجوانی است (جعفری‌ثانی، حجازی و وقاری‌زمهریر، ۱۳۹۵). آموزش یادگیری مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، زمینه‌ساز رشد کفایت و قابلیت‌های اجتماعی-هیجانی در افراد بوده (انجمن تحصیلی یادگیری اجتماعی-هیجانی، ۲۰۰۸) و به توانایی درک، اداره و بیان موفقیت‌آمیز

1. Schunk
2. Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL)
3. Zins, Bloodworth, Wissberg & Walberg
4. Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg

جنبه‌های اجتماعی و هیجانی زندگی، مانند یادگیری نحوه برقراری رابطه، حل مسأله، مشکلات روزمره و سازگاری با تقاضاهای پیچیده، اشاره دارد (الیاس^۱، ۲۰۰۶).

دنالت و دری^۲ (۲۰۱۵) در پژوهشی مداخله‌ای با تکیه بر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر این کودکان، دریافتند که کار گروهی و آموزش مهارت‌های اجتماعی، خودکارآمدی، خودآگاهی، مقابله با هیجانات، راهبردهای حل مسأله و خودتنظیمی را افزایش می‌دهد و در این راستا می‌توان به یافته محققانی مانند صدری‌دمیرچی و اسماعیلی قاضی ولوئی (۱۳۹۵) اشاره نمود که در مطالعه‌ای با ارائه ۱۲ جلسه آموزش مهارت‌های اجتماعی- هیجانی بر کودکان مبتلا به اختلال یادگیری خاص، نشان دادند که آموزش برنامه مهارت‌های اجتماعی- هیجانی برای این کودکان در مؤلفه‌های راهبردهای شناختی هیجان، اطمینان به خود و رابطه با همسالان مؤثر است.

پیرانی (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان داد که آموزش مهارت‌های شناختی- هیجانی بر اختلال یادگیری خاص باعث کاهش مشکل‌های تحصیلی، اضطرابی، هیجانی و تعامل‌های اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به این اختلال شده و باعث افزایش عملکرد مثبت اجتماعی آنان می‌گردد و همچنین نتایج پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نیز نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی- هیجانی می‌تواند با افزایش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص همراه باشد (وهلر، مارس، موم، جان و بلیکل^۳، ۲۰۱۷؛ کرنو، میکیاک، گرت، برنس، واقن، چایلد و هوستون-وارن^۴، ۲۰۱۶؛ اسپلاگه، رز و پولانین^۵، ۲۰۱۶؛ فرهنگی و عبدالعلیان، ۱۳۹۵).

با توجه به این‌که بخش قابل توجهی از مشکلات دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص مربوط به اکتساب و کاربرد مهارت‌های اجتماعی- هیجانی است و از سوی دیگر مطالعات و بررسی‌های بسیار اندکی در رابطه با تأثیر این آموزش بر دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص صورت گرفته است، لذا هدف پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی- هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص می‌باشد.

۲. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مبتلا به اختلال یادگیری خاص شهرستان رشت در سال تحصیلی

-
1. Elias
 2. Denault & Déry
 3. Wihler, Meurs, Momm, John & Blickle
 4. Cirino, Miciak, Gerst, Barnes, Vaughn, Child & Huston-Warren
 5. Espelage, Rose & Polanin

۱۳۹۶-۱۳۹۵ بود. نمونه پژوهش ۳۰ دانش‌آموز مبتلا به اختلال یادگیری خاص بود که براساس ملاک‌های نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری انجمن روانپزشکی آمریکا (۲۰۱۳)، مصاحبه بالینی و اطلاعات مندرج در پرونده تحصیلی آن‌ها که تشخیص اختلال یادگیری خاص دریافت کرده بودند، انتخاب و به‌طور تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه ۱۵ نفر). ملاک‌های ورود به پژوهش، جنسیت (پسر)، سن (۱۰-۱۲ سال)، مقطع تحصیلی (چهارم تا ششم ابتدایی) بودند و در خلال آموزش ۴ نفر (۲ نفر از گروه آزمایش و ۲ نفر از گروه گواه) از دانش‌آموزان به دلیل مشکلات شخصی از روند اجرای پژوهش خارج شدند و همچنین یک هفته پس از اجرای آموزش، پس‌آزمون از هر دو گروه (گروه آزمایش و گواه) گرفته شد.

۳. ابزار پژوهش

پرسشنامه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی: این پرسشنامه توسط پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای دانش‌آموزان با میانگین سنی ۱۲ سال طراحی و هنجاریابی شده است و ۴۷ گویه آن با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) پاسخ داده می‌شود. این پرسشنامه شامل دو بخش باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ ماده) است که مقیاس باورهای انگیزشی، سه خرده‌مقیاس خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را شامل می‌شود و مقیاس یادگیری خودتنظیمی، دو خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی و خودتنظیمی را در بر دارد. پایایی این پرسشنامه در باورهای انگیزشی، یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۵ و ۰/۷۴ و برای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ گزارش شده است (پنتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰). در ایران روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عوامل برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۴۱، ۰/۷۷، ۰/۶۴ و ۰/۶۸ بود و همچنین پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۷۶ به‌دست آمده است (کجباف و همکاران، ۱۳۸۲).

شیوه مداخله: چهارچوب آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی شامل دوازده مرحله برنامه مهارت‌های اجتماعی-هیجانی صدری دمیرچی (۱۳۸۹) است (صدری دمیرچی و اسماعیلی قاضی‌ولویی، ۱۳۹۵) که بر روی کلیه شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی در جلسه‌های آموزشی اجرا شد. پس از اجرای پیش‌آزمون در هر دو گروه، گروه آزمایش به مدت ۱۲ جلسه، ۲ روز در هفته، هر جلسه ۶۰ دقیقه تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی قرار گرفت، اما گروه گواه آموزشی دریافت نکرد و پس‌آزمون هم برای گروه آزمایش و گواه بعد از اتمام راهبردهای آموزشی انجام شد و این آموزش توسط متخصص کودکان با نیازهای ویژه در گروه آزمایش انجام شده است.

جدول ۱: برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی

جلسه	مباحث هر جلسه
اول	بحث و بررسی اهمیت آموزش مهارت‌های اجتماعی، معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر، مطرح کردن قوانین و مقررات گروهی
دوم	خودآگاهی: شامل مشاهده و شناخت احساسات خود؛ شناخت نقاط ضعف و قوت خود، یافتن واژگانی برای بیان احساسات، آگاه شدن از ارتباط میان افکار، احساسات و واکنش‌ها
سوم	روابط بین فردی (ارتباطات): صحبت کردن درباره احساسات به صورتی مؤثر؛ تبدیل شدن به شنونده خوب و تمایز گذاشتن میان حرف و عمل دیگران، واکنش‌ها و قضاوت‌های خود نسبت به آن‌ها
چهارم	تصمیم‌گیری شخصی: آشنایی با مراحل تصمیم‌گیری، بررسی اعمال خود و دیگران و آگاهی بر پیامدهای آن‌ها، تشخیص آن‌که بر تصمیمی خاص، اندیشه یا احساسات خاصی حاکم است
پنجم	شناخت احساسات: شناخت احساسات و نام‌گذاری، شناخت تفاوت میان هیجان‌ها و احساسات، شناخت شیوه بیان احساسات و آگاهی از آن‌ها در روابط بین فردی، ارزیابی و شناخت حالات هیجانی، قبول مسؤلیت درباره احساسات خود، راه‌های صحیح ابراز احساسات و تأثیر آن‌ها در روابط بین فردی
ششم	همدلی: درک احساسات و علایق دیگران و مدنظر قرار دادن دورنمای ذهنی آنان، احترام گذاشتن به تفاوت‌های موجود در احساسات افراد نسبت به پدیده‌های مختلف
هفتم	مقابله با استرس (فشار روانی): تأثیر استرس بر سایر جنبه‌ها زندگی، آموزش روش‌های مقابله و آرام‌سازی خود در مواقع فشار روانی، آشنایی با مراحل بروز استرس، آموزش راهکارهای مقابله با استرس، تعیین ادراکات خود در ایجاد استرس
هشتم	انعطاف‌پذیری در مقابل تغییر: لزوم انعطاف‌پذیری در رسیدن به هدف‌های خود و سازگاری با محیط و تغییرات، نحوه سازگاری و انعطاف‌پذیری در مقابل تغییرات
نهم	حل مسأله: مراحل حل مسأله، برنامه‌ریزی در حل مسائل زندگی، موانع حل مسأله، آگاهی از نحوه دریافت کمک در حل مسائل اساسی زندگی
دهم	کنترل هیجان‌ها: نقش کنترل هیجان‌ها در عملکرد افراد، کنترل هیجان‌ها به شیوه مؤثر، علائم و نشانه‌های ابراز خشم در افراد، روش‌های مؤثر کنترل خشم و ابراز صحیح آن
یازدهم	ابراز وجود: تفاوت ابراز وجود و رفتار پرخاشگرانه، شناسایی رفتارهای نشان‌دهنده ابراز وجود، مهارت‌های افزایش توانایی ابراز وجود، آموزش مهارت نه گفتن
دوازدهم	مدیریت زمان: تقسیم‌بندی و تنظیم وقت، برنامه‌ریزی صحیح زمانی برای کارها، شیوه‌های صحیح تنظیم وقت، نقاط قوت و ضعف در برنامه‌ریزی‌های هفتگی یا روزانه، راه کارهایی برای جلوگیری از اتلاف و هدر رفتن وقت و استفاده درست از آن

روش تحلیل داده‌ها: برای تحلیل داده‌های توصیفی از روش‌های آمار توصیفی از قبیل میانگین و انحراف معیار استفاده شد و برای تحلیل داده‌های استنباطی از روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد.

۳. یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر شرکت‌کنندگان در رده سنی ۱۲-۱۰ سال با میانگین سنی ۱۱/۵۷ بودند و میانگین معدل آن‌ها در مدرسه ۱۵/۷۵ بود و ۲۳/۱ درصد (۶ نفر) از شرکت‌کنندگان فرزند اول،

۴۲/۳ درصد (۱۱ نفر) فرزند دوم، ۲۳/۱ درصد (۶ نفر) فرزند سوم و ۱۱/۵ درصد (۳ نفر) از شرکت‌کنندگان فرزند چهارم خانواده بودند.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف معیار	K-S Z	P																																																																																																
خودکارآمدی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۳/۰۷	۱/۲۵	۱/۰۵	۰/۲۳																																																																																																
	پس‌آزمون	گواه	۱۳/۳۸	۱/۶۶			ارزش‌گذاری درونی	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۱/۰۱	۲/۹۱	۱/۰۷	۰/۱۵	پس‌آزمون	گواه	۱۳/۰۷	۰/۸۶	اضطراب امتحان	پیش‌آزمون	آزمایش	۵/۶۱	۱/۲۶	۰/۸۰	۰/۴۴	پس‌آزمون	گواه	۵/۵۶	۱/۶۰	راهبردهای شناختی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۷/۹۲	۱/۲۵	۱/۱۰	۰/۱۲	پس‌آزمون	گواه	۵/۵۹	۱/۲۸	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۲/۸۷	۰/۵۲	۰/۸۵	۰/۴۳	پس‌آزمون	گواه	۲۱/۷۶	۰/۶۹	راهبردهای یادگیری خاص	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۳/۹۴	۰/۶۶	۱/۲۴	۰/۰۸	پس‌آزمون	گواه	۲۰/۴۶	۰/۴۷	راهبردهای یادگیری خاص	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۹/۱۵	۲/۵۱	۰/۷۹	۰/۵۳	پس‌آزمون	گواه	۱۸/۹۲	۱/۶۵	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۵۸/۴۶	۳/۰۴	۱/۱۳	۰/۱۷	پس‌آزمون	گواه	۱۹/۱۱	۲/۱۰	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۲/۹۲	۱/۶۰	۱/۱۲	۰/۱۹	پس‌آزمون	گواه	۱۲/۷۳	۱/۸۰	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۰/۶۱	۱/۹۸	۰/۹۶	۰/۲۳	پس‌آزمون
ارزش‌گذاری درونی	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۱/۰۱	۲/۹۱	۱/۰۷	۰/۱۵																																																																																																
	پس‌آزمون	گواه	۱۳/۰۷	۰/۸۶			اضطراب امتحان	پیش‌آزمون	آزمایش	۵/۶۱	۱/۲۶	۰/۸۰	۰/۴۴	پس‌آزمون	گواه	۵/۵۶	۱/۶۰	راهبردهای شناختی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۷/۹۲	۱/۲۵	۱/۱۰	۰/۱۲	پس‌آزمون	گواه	۵/۵۹	۱/۲۸	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۲/۸۷	۰/۵۲	۰/۸۵	۰/۴۳	پس‌آزمون	گواه	۲۱/۷۶	۰/۶۹	راهبردهای یادگیری خاص	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۳/۹۴	۰/۶۶	۱/۲۴	۰/۰۸	پس‌آزمون	گواه	۲۰/۴۶	۰/۴۷	راهبردهای یادگیری خاص	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۹/۱۵	۲/۵۱	۰/۷۹	۰/۵۳	پس‌آزمون	گواه	۱۸/۹۲	۱/۶۵	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۵۸/۴۶	۳/۰۴	۱/۱۳	۰/۱۷	پس‌آزمون	گواه	۱۹/۱۱	۲/۱۰	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۲/۹۲	۱/۶۰	۱/۱۲	۰/۱۹	پس‌آزمون	گواه	۱۲/۷۳	۱/۸۰	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۰/۶۱	۱/۹۸	۰/۹۶	۰/۲۳	پس‌آزمون	گواه	۱۳/۱۵	۱/۴۰								
اضطراب امتحان	پیش‌آزمون	آزمایش	۵/۶۱	۱/۲۶	۰/۸۰	۰/۴۴																																																																																																
	پس‌آزمون	گواه	۵/۵۶	۱/۶۰			راهبردهای شناختی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۷/۹۲	۱/۲۵	۱/۱۰	۰/۱۲	پس‌آزمون	گواه	۵/۵۹	۱/۲۸	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۲/۸۷	۰/۵۲	۰/۸۵	۰/۴۳	پس‌آزمون	گواه	۲۱/۷۶	۰/۶۹	راهبردهای یادگیری خاص	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۳/۹۴	۰/۶۶	۱/۲۴	۰/۰۸	پس‌آزمون	گواه	۲۰/۴۶	۰/۴۷	راهبردهای یادگیری خاص	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۹/۱۵	۲/۵۱	۰/۷۹	۰/۵۳	پس‌آزمون	گواه	۱۸/۹۲	۱/۶۵	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۵۸/۴۶	۳/۰۴	۱/۱۳	۰/۱۷	پس‌آزمون	گواه	۱۹/۱۱	۲/۱۰	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۲/۹۲	۱/۶۰	۱/۱۲	۰/۱۹	پس‌آزمون	گواه	۱۲/۷۳	۱/۸۰	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۰/۶۱	۱/۹۸	۰/۹۶	۰/۲۳	پس‌آزمون	گواه	۱۳/۱۵	۱/۴۰																			
راهبردهای شناختی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۷/۹۲	۱/۲۵	۱/۱۰	۰/۱۲																																																																																																
	پس‌آزمون	گواه	۵/۵۹	۱/۲۸			خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۲/۸۷	۰/۵۲	۰/۸۵	۰/۴۳	پس‌آزمون	گواه	۲۱/۷۶	۰/۶۹	راهبردهای یادگیری خاص	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۳/۹۴	۰/۶۶	۱/۲۴	۰/۰۸	پس‌آزمون	گواه	۲۰/۴۶	۰/۴۷	راهبردهای یادگیری خاص	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۹/۱۵	۲/۵۱	۰/۷۹	۰/۵۳	پس‌آزمون	گواه	۱۸/۹۲	۱/۶۵	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۵۸/۴۶	۳/۰۴	۱/۱۳	۰/۱۷	پس‌آزمون	گواه	۱۹/۱۱	۲/۱۰	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۲/۹۲	۱/۶۰	۱/۱۲	۰/۱۹	پس‌آزمون	گواه	۱۲/۷۳	۱/۸۰	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۰/۶۱	۱/۹۸	۰/۹۶	۰/۲۳	پس‌آزمون	گواه	۱۳/۱۵	۱/۴۰																														
خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۲/۸۷	۰/۵۲	۰/۸۵	۰/۴۳																																																																																																
	پس‌آزمون	گواه	۲۱/۷۶	۰/۶۹			راهبردهای یادگیری خاص	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۳/۹۴	۰/۶۶	۱/۲۴	۰/۰۸	پس‌آزمون	گواه	۲۰/۴۶	۰/۴۷	راهبردهای یادگیری خاص	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۹/۱۵	۲/۵۱	۰/۷۹	۰/۵۳	پس‌آزمون	گواه	۱۸/۹۲	۱/۶۵	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۵۸/۴۶	۳/۰۴	۱/۱۳	۰/۱۷	پس‌آزمون	گواه	۱۹/۱۱	۲/۱۰	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۲/۹۲	۱/۶۰	۱/۱۲	۰/۱۹	پس‌آزمون	گواه	۱۲/۷۳	۱/۸۰	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۰/۶۱	۱/۹۸	۰/۹۶	۰/۲۳	پس‌آزمون	گواه	۱۳/۱۵	۱/۴۰																																									
راهبردهای یادگیری خاص	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۳/۹۴	۰/۶۶	۱/۲۴	۰/۰۸																																																																																																
	پس‌آزمون	گواه	۲۰/۴۶	۰/۴۷			راهبردهای یادگیری خاص	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۹/۱۵	۲/۵۱	۰/۷۹	۰/۵۳	پس‌آزمون	گواه	۱۸/۹۲	۱/۶۵	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۵۸/۴۶	۳/۰۴	۱/۱۳	۰/۱۷	پس‌آزمون	گواه	۱۹/۱۱	۲/۱۰	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۲/۹۲	۱/۶۰	۱/۱۲	۰/۱۹	پس‌آزمون	گواه	۱۲/۷۳	۱/۸۰	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۰/۶۱	۱/۹۸	۰/۹۶	۰/۲۳	پس‌آزمون	گواه	۱۳/۱۵	۱/۴۰																																																				
راهبردهای یادگیری خاص	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۹/۱۵	۲/۵۱	۰/۷۹	۰/۵۳																																																																																																
	پس‌آزمون	گواه	۱۸/۹۲	۱/۶۵			خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۵۸/۴۶	۳/۰۴	۱/۱۳	۰/۱۷	پس‌آزمون	گواه	۱۹/۱۱	۲/۱۰	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۲/۹۲	۱/۶۰	۱/۱۲	۰/۱۹	پس‌آزمون	گواه	۱۲/۷۳	۱/۸۰	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۰/۶۱	۱/۹۸	۰/۹۶	۰/۲۳	پس‌آزمون	گواه	۱۳/۱۵	۱/۴۰																																																															
خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۵۸/۴۶	۳/۰۴	۱/۱۳	۰/۱۷																																																																																																
	پس‌آزمون	گواه	۱۹/۱۱	۲/۱۰			خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۲/۹۲	۱/۶۰	۱/۱۲	۰/۱۹	پس‌آزمون	گواه	۱۲/۷۳	۱/۸۰	خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۰/۶۱	۱/۹۸	۰/۹۶	۰/۲۳	پس‌آزمون	گواه	۱۳/۱۵	۱/۴۰																																																																										
خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۲/۹۲	۱/۶۰	۱/۱۲	۰/۱۹																																																																																																
	پس‌آزمون	گواه	۱۲/۷۳	۱/۸۰			خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۰/۶۱	۱/۹۸	۰/۹۶	۰/۲۳	پس‌آزمون	گواه	۱۳/۱۵	۱/۴۰																																																																																					
خودتنظیمی	پیش‌آزمون	آزمایش	۴۰/۶۱	۱/۹۸	۰/۹۶	۰/۲۳																																																																																																
	پس‌آزمون	گواه	۱۳/۱۵	۱/۴۰																																																																																																		

در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص در دو گروه آزمایش و گواه در متغیر مؤلفه‌های باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ارائه شده است و همچنین توزیع نرمال متغیرها با آماره کالموگروف اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت که در دامنه $0/79 < KS-z < 1/24$ و معنادار نبودند در نتیجه توزیع متغیرها از توزیع نرمال پیروی می‌کند.

جهت اجرای تحلیل کوواریانس تک‌متغیری ابتدا مفروضه‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی به‌عنوان پیش‌فرض تحلیل کوواریانس تک‌متغیری نشان داد با احتمال ۹۵ درصد مفروضه همگنی شیب خطوط رگرسیون رعایت شده است ($P > 0/05$). براساس آزمون لوین و عدم‌معناداری آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است ($P > 0/05$). آزمون‌های فوق قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری را مجاز شمرد.

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری برای نمرات متغیر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دو گروه آزمایش و گواه

توان آماری	Eta	P	F	MS	df	SS	متغیر وابسته	
۱	۰/۹۸	۰/۰۰۱	۱۱۲۶/۶۱	۴۹۶۱/۳۵	۱	۴۹۶۱/۳۵	خودکارآمدی	
۱	۰/۹۶	۰/۰۰۱	۶۷۹/۴۹	۹۸۴/۶۱	۱	۹۸۴/۶۱	ارزش‌گذاری درونی	باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری
۱	۰/۹۹	۰/۰۰۱	۶۴۳۲/۹۱	۲۹۳۷/۲۰	۱	۲۹۳۷/۲۰	اضطراب امتحان	خودتنظیمی
۱	۰/۹۹	۰/۰۰۱	۲۴۰۷/۹۷	۱۰۲۱/۸۴	۱	۱۰۲۱/۸۴	راهبردهای شناختی	
۱	۰/۹۸	۰/۰۰۱	۱۶۲۷/۵۷	۴۹۰۱/۸۸	۱	۴۹۰۱/۸۸	خودتنظیمی	

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد بین میانگین نمرات خودکارآمدی ($F=1126/61$)، ارزش‌گذاری درونی ($F=679/49$)، اضطراب امتحان ($F=6432/91$)، راهبردهای شناختی ($F=2407/97$)، خودتنظیمی ($F=1627/57$) بین گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($P<0/001$). به عبارت دیگر، آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص، اضطراب امتحان را کاهش و دیگر مؤلفه‌های باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، راهبردهای شناختی و خودتنظیمی) را افزایش می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص انجام شد. بررسی نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر افزایش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص مؤثر می‌باشد ($P<0/001$) و نتایج پژوهش‌های وهلر و همکاران (۲۰۱۷)، کرنو و همکاران (۲۰۱۶)، اسپلاگه و همکاران (۲۰۱۶)، صدی دمیرچی و اسماعیلی قاضی‌ولوئی (۱۳۹۵)، پیرانی (۱۳۹۵)، فرهنگی و عبدالعلیان (۱۳۹۵) که از تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر افزایش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص حمایت نموده‌اند با نتایج پژوهش حاضر همسو است.

در جهت تبیین یافته‌های حاضر می‌توان گفت که با توجه به این‌که خودکارآمدی به توان فرد در رویارویی با مسائل برای رسیدن به اهداف و موفقیت او اشاره دارد و بیشتر از اینکه تحت تأثیر ویژگی‌های هوشی و توان یادگیری دانش‌آموز باشد، تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی از جمله باور داشتن خود، تلاشگر بودن و تسلیم نشدن قرار دارد و این عوامل حتی در برخی از دانش‌آموزان بیشتر از توان یادگیری موجب پیشرفت و موفقیت تحصیلی می‌شود و از آنجا که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری اغلب در رویارویی با مسائل و رسیدن به اهداف با شکست مواجه می‌شوند، در مقابل شکست تسلیم می‌شوند و سطح تلاش خود را نیز کاهش می‌دهند، در نتیجه سطح خودکارآمدی نیز در آن‌ها کاهش می‌یابد و همچنین دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری به دلیل روابط بین فردی ضعیف، بهزیستی روانشناختی و جسمانی پایین و ناسازگاری شخصی و هیجانی (لطیفی، امیری، ملک‌پور و مولوی، ۱۳۸۸)، نیازمند هر چه بیشتر آموزش مهارت‌هایی در جهت بهبود این عوامل هستند و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، این دانش‌آموزان را از یادگیری مهارت‌های برقراری ارتباط اجتماعی، تنظیم و مدیریت هیجانات برخوردار می‌سازد (پیرانی، ۱۳۹۵).

در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری از ارزش‌گذاری درونی کمتری برخوردارند، در واقع افراد دارای ارزش‌گذاری درونی برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت بسیار کوشا هستند. حتی پس از آن‌که در انجام کاری شکست خوردند، از آن دست نمی‌کشند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه می‌دهند. دانش‌آموزان دارای ارزش‌گذاری درونی همواره می‌خواهند موفق شوند و در انتظار آن هستند و وقتی شکست می‌خورند، کوشش‌های خود را دو برابر می‌کنند و به فعالیت ادامه می‌دهند تا موفق شوند (سیف، ۱۳۹۵). همچنین پژوهش‌های انجام شده نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی می‌تواند ارزش‌گذاری درونی را در افرادی که از این ویژگی بی‌بهره‌اند، افزایش داده و موجب بهبود فعالیت‌های شناختی از جمله یادگیری شود (استیپک^۱، ۲۰۰۲).

در تبیین یافته‌های مربوط به اضطراب امتحان در این کودکان می‌توان به این مسأله اشاره کرد که کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری از نظر حافظه کاری و کوتاه‌مدت و همچنین از نظر مدیریت ذهنی و برنامه‌ریزی و مرتب‌سازی اطلاعات دچار مشکل هستند و زمان بیشتری را برای بازیابی اطلاعات از حافظه صرف می‌کنند (هالاها، لوید، کافمن، ویس و مارتینز^۲، ۲۰۰۵). این دسته از دانش‌آموزان به دلیل عزت‌نفس پایین و خودکفایتی ضعیف، دارای پیشرفت تحصیلی کمتر از توانایی‌شان هستند و همین خودانگاره تحصیلی باعث اضطراب امتحان زیاد می‌شود (هال، اسپرویل و وبستر^۳، ۲۰۰۲). دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری به دلیل مشکلات جسمانی و روانی ناشی از این ناتوانی، در موقعیت‌های اجتماعی خود را به صورت منفی ارزیابی می‌کنند و کمتر خود را در موقعیت‌های اجتماعی زندگی درگیر می‌کنند که آثار منفی آن می‌تواند به صورت ناسازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی ظاهر شود؛ اما آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی به آنان باعث می‌شود که از وجود هیجانات منفی و تأثیر منفی آن‌ها بر خویش، آگاهی پیدا کنند و از این طریق میزان مشکلات جسمانی، روانی، سازگاری و به‌طور خاص اضطرابی خویش را کاهش دهند (صدری دمیرچی و اسماعیلی قاضی‌ولوئی، ۱۳۹۵).

در تبیین یافته‌های مربوط به نتایج راهبردهای شناختی می‌توان گفت بسیاری از دانش‌آموزانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را شناسایی و کنترل کنند، به‌عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق بوده‌اند و این نشان می‌دهد که استفاده از راهبردهای شناختی مناسب، پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است (کاماهالان^۴، ۲۰۰۶). راهبردهای شناختی مناسب نه تنها به فرآیند یادگیری در دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه فرصت‌هایی را برای آن‌ها فراهم می‌کند تا با رد جهت‌گیری هدف‌های خود در یادگیری، انگیزه یادگیری را در خود تقویت و

1. Stipek
2. Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss & Martinez
3. Hall, Spruill & Webster
4. Camahalan

تسهیل کنند (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۵). به‌کارگیری مهارت‌های اجتماعی، تکنیکی است که از طریق آن افراد می‌آموزند چگونه در موقعیت‌های مختلف به‌طور مناسب و خوشایند ارتباط برقرار سازند و آموزش این مهارت‌ها به کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری، نظم‌بخشی عواطف، کنترل فشار روانی، کنترل هیجانات، خودکنترلی و برقراری ارتباط به نحو مناسب و شایسته با دیگران را در برمی‌گیرد که در نتیجه تعامل شخص با محیط، منجر به کاهش رفتارهای غیراجتماعی و پرخاشگرانه می‌شود (کارتلج و میلبورن^۱، ۱۹۹۵).

همچنین در تبیین یافته‌های مربوط به یادگیری خودتنظیمی می‌توان گفت دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری به‌دلیل اینکه قادر به تنظیم عملکرد و حفظ اهداف درسی خود نیستند، یادگیری خودتنظیمی پایینی دارند (بمبوتی^۲، ۲۰۰۷). این در حالی است که توسعه مهارت‌های خودتنظیمی تحت تأثیر عوامل شناختی، مانند دانش فراشناخت، آگاهی، انگیزه و عوامل عاطفی و رفتاری قرار دارد (کلاسن، ۲۰۱۰) که این موارد در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری ضعیف می‌باشد. در حقیقت دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری، بی‌میلی نسبت به همسالان خود به خصوص در زمینه فعالیت‌های تحصیلی نشان می‌دهند (پلاتا، تروستی و گلاسگو^۳، ۲۰۰۵) و از خودنظارتی و خودکارآمدی پایینی برخوردارند و مسلماً از راهبردهای فراشناختی کمتری بهره می‌برند. در واقع این دانش‌آموزان تکلیف موردنظر را به‌عنوان یک تهدید در نظر گرفته و استقامت و پایداری لازم را نشان نمی‌دهند. به‌طور کلی یادگیری خودتنظیمی سبب می‌شود که فرد خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور کند (ولترز^۴، ۲۰۰۳)، حال آن‌که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری به‌دلیل اینکه خودکارآمدی و احساس خودارزشی پایینی دارند (بیرد، اسکات، دیرنگ و حمیل^۵، ۲۰۰۹)، میزان یادگیری خودتنظیمی در آن‌ها به مراتب پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی می‌باشد (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۵).

آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، با فراهم کردن فرصت‌ها و تجربه‌هایی که تعاملات اجتماعی را افزایش می‌دهد (سزیگیل، بوکونی و بازینسکا^۶، ۲۰۱۲)، موجب می‌شود کودکان بتوانند از وجود چنین راهبردهایی آگاه و توانایی خود را برای رسیدن به اهداف مطلوب یا بخشی از اهداف مشخص شده در فعالیت یادگیری به‌کار گیرند؛ همچنین آنان در انجام تکلیف بر خودشان نظارت می‌کنند و سطح فعلی پیشرفت‌شان را تفسیر کرده، راهبردهایی را انتخاب می‌کنند که به آنان در گرفتن نتیجه موفق از تکلیف کمک کند (گرانچل، اسپوینگر، استین‌میر و فریس^۷، ۲۰۱۶)، بنابراین

1. Cartledge & Milburn
2. Bembentuty
3. Plata, Trusty & Glasgow
4. Wolters
5. Baird, Scott, Dearing & Hamill
6. Szczygiel, Buczny & Bazińska
7. Grunsel, Schwinger, Steinmayr & Fries

مشارکت‌کننده فعال در فرایند یادگیری بوده و برای پیگیری اهداف یادگیری خود، از راهبردهای یادگیری گوناگون استفاده و به‌طور مداوم پیشرفت خود را نظارت می‌کند (ابوالقاسمی، برزگر و رستم‌اوغلی، ۱۳۹۳)؛ بنابراین انتظار می‌رود دانش‌آموزانی که مهارت‌های اجتماعی - هیجانی را دریافت کردند، روابط بهتری با دیگران داشته باشند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر، نمونه مورد بررسی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مراجعه‌کننده به مراکز ناتوانی یادگیری بود که قابلیت تعمیم نتایج آن به سایر دانش‌آموزان در مقاطع دیگر محدود می‌باشد. شیوه نمونه‌گیری در دسترس و عدم امکان پیگیری نتایج از محدودیت‌های پژوهش حاضر بوده است. پیشنهاد می‌شود که از این مداخله آموزشی در جهت ارتقاء سیستم آموزشی و بهبود روابط دانش‌آموزان با سایر نیازهای ویژه در برخورد همسالانشان نیز بهره گرفته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، برنامه آموزش مهارت‌های اجتماعی - هیجانی بر روی هر دو جنس و سایر مقاطع تحصیلی انجام شود که می‌تواند زمینه‌ساز بستری مناسب برای مقایسه بهتر و افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج شود.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ برزگر، سبجان و رستم‌اوغلی، زهرا. (۱۳۹۳). «اثربخشی آموزش یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی». *ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۲)، ۲۱-۶.
- بهراد، بهنام. (۱۳۹۴). «مدارس کانون‌های اصلی ارتقاء سلامت و پیشگیری از رفتارهای پرخطر». *رشد آموزش/ابتدایی*، ۱۹(۲)، ۱-۵.
- پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر؛ بسطامی، مالک و غضنفری، هادی. (۱۳۹۵). «اثربخشی درمان پذیرش و تعهد بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص». *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۶)، ۱۷۰-۱۵۷.
- پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۵). «مداخله‌ای در کارکردهای شناختی و هیجانی دانش‌آموزان نارساخوان: اثربخشی و کارآمدی آموزش مهارت‌های شناختی-هیجانی». *ناتوانی‌های یادگیری*، ۵(۳)، ۵۳-۲۸.
- جعفری ثانی، حسین؛ حجازی، زهرا و وقاری زمهریر، زهرا. (۱۳۹۵). «بررسی تأثیر روش تدریس تفحص گروهی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان». *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۷)، ۴۱-۲۳.
- زارع بهرام‌آبادی، مهدی؛ گنجی، کامران. (۱۳۹۳). «بررسی شیوع اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی و همبودی آن با اختلال یادگیری در دانش‌آموزان دبستانی». *ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۴)، ۴۳-۲۵.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۵). *روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*. ویرایش هفتم، تهران: انتشارات دوران.
- صدری دمیرچی، اسماعیل و اسماعیلی قاضی‌ولویی، فریبا. (۱۳۹۵). «اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری خاص». *ناتوانی‌های یادگیری*، ۵(۴)، ۸۶-۵۹.
- علیزاده‌فرد، سوسن؛ محتشمی، طیبه و تدریس تبریزی، معصومه. (۱۳۹۵). «اثربخشی برنامه آموزش والدین بر مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای ناتوانی یادگیری». *ناتوانی‌های یادگیری*، ۵(۳)، ۱۰۷-۸۹.
- فرهنگی، عبدالحسن و عبدالعلیان، مریم. (۱۳۹۵). «اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودپنداره و حساسیت اضطرابی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری». *ناتوانی‌های یادگیری*، ۵(۴)، ۵۸-۴۳.
- کجباف، محمدباقر؛ مولوی، حسین و شیرازی، علیرضا. (۱۳۸۲). «بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی». *تازه‌های علوم شناختی*، ۵(۱)، ۳۳-۲۷.
- لطیفی، زهره؛ امیری، شعله؛ ملک‌پور، مختار و مولوی، حسین. (۱۳۸۸). «اثربخشی آموزش حل مسأله شناختی-اجتماعی بر بهبود روابط بین فردی تغییر رفتارهای اجتماعی و ادراک خودکارآمدی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری». *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۱(۳)، ۸۴-۷۰.

- ماندنی، بتول؛ سازمند، علی حسین؛ فرهید، مژگان؛ کریملو، مسعود و ماندنی، ماشاله. (۱۳۸۶). «تأثیر مداخله‌های کاردرمانی بر مهارت‌های بینایی-حرکتی کودکان دارای اختلال ویژه یادگیری در مقطع ابتدایی». *توانبخشی*، ۸(۲)، ۴۹-۴۴.
- نریمانی، محمد، خشنودنیای چماچائی، بهنام؛ زاهد، عادل؛ ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۵). «مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان پسر نارساخوان، نارسانویس، نارساحساب و عادی». *ناتوانی‌های یادگیری*، ۵(۴)، ۱۰۷-۸۷.
- نیک‌پی، ایرج؛ فرحبخش، سعید؛ یوسفوند، لیلا. (۱۳۹۵). «تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر سبک‌های اسنادی و ابعاد آن (منبع‌علیت، ثبات‌علیت، کلی بودن‌علیت) در دانش‌آموزان». *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۷)، ۱۰۸-۹۳.
- Al-Yagon, M. and Mikulincer, M. (2004). "Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disability". *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(2), 12-19.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Arlington: American Psychiatric Association.
- Auerbach, J. G.; Gross-Tsur, V.; Manor, O. and Shalev, R. S. (2008). "Emotional and behavioral characteristics over a six-year period in youths with persistent and nonpersistent dyscalculia". *Journal of learning disabilities*, 41(3), 263-273.
- Baird, G. L.; Scott, W. D.; Dearing, E. and Hamill, S. K. (2009). "Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881-908.
- Bembenutty, H. (2007). "Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students". *Journal of advanced academics*, 18(4), 586-616.
- Camahalan, F.M.G. (2006). "Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children". *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 194-206.
- Cartledge, G. and Milburn, J. A. F. (1995). *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cirino, P. T.; Miciak, J.; Gerst, E.; Barnes, M. A.; Vaughn, S.; Child, A. and Huston-Warren, E. (2016). "Executive function, self-regulated learning, and reading comprehension a training study". *Journal of learning disabilities*, 1, 1-18.
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. (2008). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Collaborative for Academic Social and Emotional Learning.
- Denault, A. S. and Déry, M. (2015). "Participation in organized activities and conduct problems in elementary school: The mediating effect of social skills". *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23(3), 167-179.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional*

- intelligence and academic achievement* (pp. 4–14). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Espelage, D. L.; Rose, C. A. and Polanin, J. R. (2016). "Social-emotional learning program to promote prosocial and academic skills among middle school students with disabilities". *Remedial and Special Education*, 37(6), 323-332.
- Freilich, R. and Shechtman, Z. (2010). "The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities". *The Arts in psychotherapy*, 37(2), 97-105.
- Grunschel, C.; Schwinger, M.; Steinmayr, R. and Fries, S. (2016). "Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being". *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
- Hall, C. W.; Spruill, K. L. and Webster, R. E. (2002). "Motivational and attitudinal factors in college students with and without learning disabilities". *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 79-86.
- Hallahan, D. P.; Lloyd, J. W.; Kauffman, J. M.; Weiss, M. P. and Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Klassen, R. M. (2010). "Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities". *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30.
- Moll, K.; Kunze, S.; Neuhoff, N.; Bruder, J. and Schulte-Korne, G. (2014). "Specific learning disorder: Prevalence and gender differences". *PLOS ONE*, 9(7), 1-8.
- Payton, J. W.; Wardlaw, D. M.; Graczyk, P. A.; Bloodworth, M. R.; Tompsett, C. J. and Weissberg, R. P. (2000). "Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth". *Journal of school health*, 70(5), 179-185.
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
- Plata, M.; Trusty, J. and Glasgow, D. (2005). "Adolescents with learning disabilities: Are they allowed to participate in activities?". *The Journal of Educational Research*, 98(3), 136-143.
- Schunk, D. H. (2005). "Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich". *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: From theory to practice* (4th edition), Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Szczygieł, D.; Buczny, J. and Bazińska, R. (2012). "Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness". *Personality and Individual Differences*, 52(3), 433-437.
- Wiener, J. (2004). "Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities?". *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21-30.
- Wihler, A.; Meurs, J. A.; Momm, T. D.; John, J. and Blickle, G. (2017). "Conscientiousness, extraversion, and field sales performance: Combining

narrow personality, social skill, emotional stability, and nonlinearity”, *Personality and Individual Differences*, 104, 291-296.

Wolters, C. A. (2003). “Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning”. *Educational psychologist*, 38(4), 189-205.

Zins, A. E.; Bloodworth, M. R.; Wissberg, R. P. and Walberg, H. J. (2004). *The scientific base linking social and emotional learning to school success*. New York: Teachers College Press.