

تأثیرآموزش برنامه توامندسازی خودتنظیمی بر اضطراب تحصیلی دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه

- ابراهیم رهبر کرباسدی^{*}، کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران
- عباسعلی حسین خانزاده، دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران
- فاطمه رهبر کرباسدی، دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

صفحات ۱۹ - ۲۶

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

زمینه: دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه با عوامل تنفس زای متعدد جسمی و روانی مواجه هستند که بر کیفیت زندگی آنان تأثیر می‌گذارد. با توجه به ارتباط اضطراب تحصیلی با خودتنظیمی، یکی از روش‌هایی که می‌تواند به دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه کمک کند، آموزش توامندسازی خودتنظیمی است. هدف از پژوهش حاضر تعیین تأثیرآموزش برنامه توامندسازی خودتنظیمی بر اضطراب تحصیلی دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه بود.

روش: طرح تحقیق نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. نمونه پژوهش ۲۸ نفر از دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ بودند که به طور در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس اضطراب مدرسه (فرم معلم) در مراحل پیش و پس از آموزش استفاده شد. گروه آزمایش به مدت ۱۲ جلسه، تحت آموزش گروهی برنامه توامندسازی خودتنظیمی قرار گرفتند و گروه گواه هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد آموزش برنامه توامندسازی خودتنظیمی بر بهبود اضطراب تحصیلی و مؤلفه‌های آن (اضطراب فراگیر و اضطراب اجتماعی) در دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه تأثیر دارد ($p < 0.01$).

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج این پژوهش، برنامه توامندسازی خودتنظیمی می‌تواند در بهبود مهارت‌های شناختی دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه، از کارایی لازم برخوردار باشد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود این مداخله در آموزش دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه به کار گرفته شود.

واژه‌های کلیدی: خودتنظیمی، اضطراب تحصیلی، اختلال یادگیری ویژه

مقدمه

اختلال یادگیری ویژه^۱ یکی از شایع‌ترین اختلال‌های عصبی - تحولی^۲ تشخیص داده شده در دوران کودکی است که مهم‌ترین علت عملکرد ضعیف تحصیلی به شمار می‌رود (۱).

میزان شیوع این اختلال در اکثر فرهنگ‌ها و جوامع تا ۱۵ درصد در کودکان برآورد شده است (۲) و در ایران نیز شیوع این اختلال ۴/۵۸ درصد بوده که پسرها ۱/۱ تا ۲/۲ درصد بیش از دخترها دچار این اختلال هستند (۳). طبق

* E-mail: Ebrahim.Rahbar74@gmail.com

1. Specific Learning Disorder
2. Neurodevelopmental Disorders

و در مقایسه با دانشآموزان بدون این اختلال سطح بالایی از مشکلات رفتاری و اجتماعی - هیجانی را از خود نشان می‌دهند (۴).

تاکنون تکنیک‌ها و روش‌های متعددی برای آموزش دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه به کاربرده شده است، اما بررسی‌ها نشان می‌دهند هر کدام از این روش‌های آموزشی بر جنبه‌های خاصی از این دانشآموزان تأثیر داشته و فقط تا حدودی در آموزش این دانشآموزان مؤثرند (۵). در دهه اخیر رویکردی که در زمینه مهارت‌های شناختی و فراشناختی تحول پیدا کرده رویکرد خودتنظیمی^۵ است. این رویکرد توانسته خلاهای نظریه شناختی - رفتاری را تعدیل و برطرف نماید (۶). با توجه به نبود برنامه‌ای جامع برای دانشآموزانی که در پیشرفت تحصیلی با مشکلاتی مواجه هستند، برنامه توامندسازی خودتنظیمی طراحی شده و به اجرا درآمده است که در ایران نیز برای نخستین بار مورد استفاده قرار گرفت (۷).

آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانشآموزان این امکان را می‌دهد با برنامه‌ریزی، سازماندهی و خوب‌بازبینی به شیوه تکلیف‌مدارتر به انجام تکالیف درسی و فعالیت‌های روزمره پردازند. دانشآموزان به کمک راهبردهای خودتنظیمی می‌توانند شکست‌های متعدد خود را دوباره مورد بررسی و بازبینی قرار دهند. در نهایت یادگیری فعال در دانشآموزان بهبود می‌یابد. این دانشآموزان به واسطه خودتنظیمی می‌توانند از مفید بودن راهبردهای خاص برای حل مسئله کارا و یادگیری مؤثر آگاهی داشته باشند (۸). در راستای تأثیرآموزش خودتنظیمی می‌توان به یافته محققانی مانند جلیل‌زاده و زارعی (۹) اشاره کرد که در مطالعه‌ای با ارائه ۸ جلسه آموزش خودتنظیمی برای دانشآموزان نشان دادند این آموزش توانسته به طور معناداری میزان انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان دانشآموزان را بهبود دهد. همچنین پژوهش‌های دیگر نیز نشان داده‌اند آموزش خودتنظیمی توانسته بر بهبود سلامت روان کودکان و نوجوانان به طور معناداری تأثیر داشته باشد (۱۰ و ۱۱).

اگرچه تحقیقات زیادی در زمینه اضطراب دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه صورت گرفته ولی کمتر تحقیقی چه

ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، اختلال یادگیری ویژه (اختلال خواندن^۱، اختلال نوشتن^۲ و اختلال ریاضی^۳) عبارت است از وجود اختلال در یک یا چند فرایند اساسی روان‌شناختی که در فهم یا کاربرد زبان گفتاری یا نوشتاری مشکل ایجاد کرده و ممکن است کاستی‌هایی را در توانایی گوش دادن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتمن، هجی کردن کلمه‌ها یا محاسبه‌های ریاضی ایجاد کند (۲).

اختلال یادگیری ویژه می‌تواند پیامدهای منفی به همراه داشته باشد و فعالیت روزمره فرد را تحت تأثیر قرار دهد، زیرا حافظه، استدلال و توانایی حل مسئله را در این کودکان با مشکل روبرو می‌کند. در واقع، این اختلال می‌تواند مشکلاتی را در حیطه اجتماعی، هیجانی و تحصیلی برای کودک فراهم کند (۴). این دانشآموزان به دلیل پایین بودن سطح تفکر انتزاعی، قادر به بیان هیجانات و احساسات خود نیستند که باعث سرکوب و عدم مهارت در بیان احساسات شده و بهداشت روانی کودک را به مخاطره انداده و منجر به اضطراب و تندیگی روان‌شناختی در آنان می‌شود (۵).

از جمله مشکلات دیگر دانشآموزان با اختلال یادگیری که بیشتر از سایر دانشآموزان آن را تجربه می‌کنند، اضطراب تحصیلی^۴ است. اضطراب تحصیلی یک واکنش هیجانی ناخواهایند به موقعیت ارزیابی است. این هیجان با احساس نوعی از تنفس، تنشی و برانگیختگی دستگاه عصبی خودکار مشخص می‌شود. اضطراب تحصیلی، سلامت روانی دانشآموزان را تهدید می‌کند و بر خودکارآمدی، شکوفایی استعداد، شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی آنان تأثیر منفی می‌گذارد (۶).

نتایج پژوهش‌ها حاکی از این است که اضطراب تحصیلی در این دانشآموزان مربوط به عدم تمرکز، حواس پرتی، ضعف در دروس، عدم پیشرفت تحصیلی، برچسب خوردن از طرف همکلاسی‌ها و کاهش اعتماد به نفس بوده که باعث می‌شود میزان ترک مدرسه در آن‌ها در دوران نوجوانی ۱/۵ برابر میانگین باشد (۵ و ۷). بنابراین، دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه با توجه به شکست‌های مکرر و مداوم تحصیلی نسبت به مشکلات رفتاری و اجتماعی آسیب‌پذیرتر

1. Dyslexia

2. Dysgraphia

3. Dyscalculia

4. Academic Anxiety

5. Self-regulation

ابزار

مقیاس اضطراب مدرسه (فرم معلم)^۱

این پرسشنامه که لینهام و همکاران (۱۲) آن را ساخته و اعتباریابی کردند، ابزاری شانزده پرسشی به منظور بررسی دو خرده مقیاس اضطراب اجتماعی^۲ و اضطراب فراگیر^۳ است. هر پرسش در مقیاس درجه بندی لیکرت از ۰ (هرگز) تا ۳ (همیشه) نمره گذاری می‌شود که نمرات ممکن برای اضطراب اجتماعی از ۰ تا ۲۱، برای اضطراب فراگیر از ۰ تا ۲۷ و برای اضطراب کل از ۰ تا ۴۸ بود. نمرات ۸ و بیشتر بر اضطراب اجتماعی، ۱۰ و یا بیشتر بر اضطراب فراگیر، و ۱۷ یا بیشتر در مجموع اضطراب، نشان دهنده وضعیت اضطراب بالا در نظر گرفته شده است. پایایی مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳، روایی آن ۰/۷۳، و در ایران ضریب آلفای کرونباخ آن بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۲، و میزان روایی محتوای این مقیاس نیز ۰/۸۰. گزارش شده است (۱۳). ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش حاضر بین ۰/۹۴ تا ۰/۷۶ به دست آمد.

برنامه مداخله

برنامه توانمندسازی خودتنظیمی رویکردی انعطاف‌پذیر است. طراحی ساختار آموزشی این برنامه به طور مستقیم با سه مرحله دوراندیشی (آنینه نگری)، عملکرد، و خودواکنشی الگوی خودتنظیمی زیمرمن^۴ مرتبط است؛ که به موجب آن، الگوهای آموزشی خاصی به دانشآموزان ارائه می‌شود. تمام ویژگی‌های آموزشی برنامه توانمندسازی خودتنظیمی را می‌توان به دو جزء اساسی تقسیم کرد: (الف) توالی و محتوای مؤلفه‌های آموزشی، (ب) تأکید بر تفکر راهبردی (۱۴).

این برنامه را پژوهشگر به شیوه گروهی و بر پایه الگوی زیمرمن (۱۴) روی تمام شرکتکنندگان گروه آزمایش در جلسه‌های آموزشی در یکی از مراکز اختلال‌های یادگیری اجرا کرد. یک هفته پس از اجرای پیش‌آزمون در دو گروه؛ گروه آزمایشی، به مدت ۱۲ جلسه، ۲ روز در هفته، هر جلسه ۶۰ دقیقه تحت آموزش قرار گرفت و تکلیف‌های خانگی برای تمرین این مهارت‌ها در سایر موقعیت‌های زندگی دریافت کرد. به گروه گواه هیچ آموزشی داده نشد. یک هفته پس از پایان آموزش، پس‌آزمون برای هر دو گروه انجام شد.

1. School Anxiety Scale-Teacher Report (SAS-TR)
2. Social Anxiety

در خارج از کشور و چه در داخل کشور به تأثیرآموزش برنامه توانمندسازی خودتنظیمی بر اضطراب دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه پرداخته است.

با توجه به مشکلات اضطرابی دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه و به ویژه تأثیر آن بر تشديد اختلال، انجام پژوهش برای آموزش، مداخله و رفع این مسئله لازم و ضروری است؛ چون از این راه می‌توان به افزایش سلامت روان در این دانشآموزان کمک نمود و از وحامت بیشتر اختلال و همچنین انزوای این افراد جلوگیری کرد.

بنابراین، با توجه به اهمیت مشکلات اضطرابی در این دانشآموزان از یک سو و تأثیرآموزش برنامه توانمندسازی خودتنظیمی بر آنان از سوی دیگر، در این پژوهش برآن هستیم تا تأثیرآموزش برنامه توانمندسازی خودتنظیمی بر اضطراب تحصیلی دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه را مورد تحقیق قرار دهیم.

روش

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه مورد مطالعه همه دانشآموزان مراجعه‌کننده به مراکز اختلال‌های یادگیری شهرستان رشت در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود. نمونه پژوهش ۳۲ دانشآموز با اختلال یادگیری ویژه بودند که بر اساس ملاک‌های ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (۲۰۱۳) و اطلاعات مندرج در پرونده تحصیلی آن‌ها تشخیص اختلال یادگیری ویژه را دریافت کرده بودند، و به طور در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه ۱۶ نفر). ملاک‌های ورود به پژوهش، جنسیت (پسر)، سن ۱۰ تا ۱۲ سال، پایه تحصیلی (چهارم تا ششم ابتدایی)، بهره‌هوسی سال)، عدم مصرف دارو مرتبط با اختلال به طور همزمان و نبود سایر اختلالات روان‌شناختی (براساس مدارک مندرج در پرونده تحصیلی) بود. ملاک خروج از پژوهش، غیبت بیش از دو جلسه دانشآموز از جلسات آموزشی بود. 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.

3. Generalized Anxiety
4. Zimerman

جدول ۱) برنامه آموزش توامندسازی خودتنظیمی زیمرمن

تعداد جلسات	عنوان جلسه	اهداف	محتوی جلسه
اول و دوم	معرفی	معرفی ماهیت برنامه توامندسازی خودتنظیمی به دانشآموزان و بررسی باورهای دانشآموزان در مورد چالش‌های تحصیلی آنها	<ul style="list-style-type: none"> ■ ایجاد رابطه و ارائه برنامه توامندسازی خودتنظیمی. ■ تعامل با دانشآموزان در فعالیت‌های مرتبط با مصادیق علت شکست‌هایشان و استفاده از راهبردهای یادگیری.
پنجم و ششم	تجزیه و تحلیل و ظایف	کمک به دانشآموزان در تجزیه و تحلیل و شناسایی شیوه‌های مطالعه و عملکرد موفقیت‌آمیز در آزمون‌ها	<ul style="list-style-type: none"> ■ بحث در مورد ارزش تجزیه و تحلیل تکالیف وابسته به تجربه دانشآموز. ■ ارائه راهنمایی و تمرین به شکل تجزیه و تحلیل آزمون.
هفتم و هشتم	تعیین هدف	آموزش دانشآموزان در مورد تعیین اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت در آزمون‌ها	<ul style="list-style-type: none"> ■ بحث در مورد ارزش تعیین هدف وابسته به تجربه دانشآموز. ■ ارائه راهنمایی و تمرین برای تعیین اهداف و نتایج آن در آزمون.
هفتم و هشتم	برنامه‌ریزی راهبردی	آموزش دانشآموزان درباره چگونگی توسعه برنامه‌های راهبردی برای رسیدن به اهداف در آزمون‌ها	<ul style="list-style-type: none"> ■ بحث در مورد ارزش رویکردهای راهبردی در یادگیری. ■ مشارکت دانشآموزان در مورد زمینه‌های خاصی از مطالعه که برای آنها دشوار است (به عنوان مثال، حفظ کردن). ■ ارائه الگو و راهنمایی به دانشآموزان با برنامه‌های راهبردی.
نهم و دهم	آموزش راهبردی	تسهیل یادگیری محتوای آزمون‌ها برای دانشآموزان و ارائه تکنیک‌های مدیریت رفتار و محیط در هنگام مطالعه	<ul style="list-style-type: none"> ■ ارائه راهنمایی و تمرین در استفاده از طرح‌های مفهومی و راهبردهای حافظه. ■ بحث و بررسی آموزش‌های اضافی در مورد تکنیک‌های یادگیری.
یازدهم ودوازدهم	دروان‌اندیشه	درگیر کردن دانشآموزان در فرآیندهای تأملی کلیدی مانند قضاوت خود (مانند ارزیابی پیشرفت و عملکرد خود در آزمون‌ها) و واکنش‌های خود	<ul style="list-style-type: none"> ■ استفاده از خودتنظیمی برای کمک به فرآیند نتایج ارزیابی دانشآموزان. ■ بحث درباره باورهای انعکاسی خود در مورد عملکردشان در آزمون‌ها. ■ استفاده از تجزیه و تحلیل خطاهای و بررسی نقص‌ها و مهارت‌های فراشناختی دانشآموزان برای تنظیم راهبردهای سازگاری.

روش اجرا

برای اجرای پژوهش حاضر، پس از اخذ معرفی نامه از دانشگاه گیلان و مراجعه به اداره آموزش و پرورش تاحیه ۲ شهرستان رشت، مجوز اجرای پژوهش گرفته شد. سپس با مراجعه به مرکز اختلال یادگیری نمونه های مورد پژوهش شناسایی شدند. جهت ملاحظات اخلاقی نیز از والدین رضایت نامه ای برای همکاری فرزندشان در روند اجرای پژوهش گرفته و به آنها اطمینان داده شد تمام اطلاعات محترمانه بوده و فرزندشان در هر مرحله از پژوهش می توانند در صورت تمایل از پژوهش خارج شود. تجزیه و تحلیل داده ها نیز با نرم افزار SPSS24 و با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری و تک متغیری انجام شد.

یافته ها

در پژوهش حاضر، شرکت کنندگان در رده سنی ۱۰-۱۲ سال

جدول ۲) میانگین و انحراف معیار متغیر مورد مطالعه در پیش آزمون و پس آزمون گروه های آزمایش و گواه

متغیر	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف معیار	کولموگروف - اسمیرنف	سطح معنی داری
اضطراب اجتماعی	پیش آزمون	آزمایش	۱۶/۲۵	۲/۲۱	۰/۷۷	۰/۰۷
	گواه	گواه	۱۷/۰۳	۱/۱۳	۰/۸۷	۰/۱۱
	آزمایش	آزمایش	۷/۱۱	۲/۱۴	۰/۷۴	۰/۰۹
	گواه	گواه	۱۶/۱۷	۱/۷۴	۰/۸۱	۰/۱۴
اضطراب فراگیر	پیش آزمون	آزمایش	۲۱/۵۸	۱/۴۱	۰/۷۶	۰/۰۶
	گواه	گواه	۲۱/۷۱	۲/۵۱	۰/۸۰	۰/۱۰
	آزمایش	آزمایش	۸/۸۹	۱/۸۱	۰/۷۹	۰/۰۸
	گواه	گواه	۲۲/۱۳	۲/۴۲	۰/۸۵	۰/۱۲
نمره کل	پیش آزمون	آزمایش	۳۷/۴۷	۱/۱۲	۰/۸۱	۰/۰۷
	گواه	گواه	۳۶/۲۱	۲/۸۴	۰/۶۹	۰/۰۹
	آزمایش	آزمایش	۱۶/۶۲	۱/۳۱	۰/۷۲	۰/۱۱
	گواه	گواه	۳۷/۳۴	۲/۴۷	۰/۷۵	۰/۱۸

رگرسیون رعایت شده است ($P < 0/05$). براساس آزمون لوین و عدم معناداری آن، شرط برابری واریانس های بین گروهی نیز رعایت شده است ($P < 0/05$). آزمون های بالا قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس تک متغیری را مجاز شمردند.

جهت اجرای تحلیل کوواریانس تک متغیری برای نمره کل اضطراب تحصیلی، ابتدا مفروضه های آن مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل یکسان بودن شب رگرسیونی در حکم پیش فرض تحلیل کوواریانس تک متغیری نشان داد با احتمال ۹۵ درصد فرض همگنی شب خطوط

جدول ۳) نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری برای نمره کل اضطراب تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه

Eta ²	P	F	MS	df	SS	منبع تغییرات
						اضطراب تحصیلی
						عضویت گروهی
.۰/۸۹	.۰/۰۱	۷۴/۵۱	۵۷۷/۴۷	۱	۵۷۷/۴۷	

مؤلفه‌ها معنادار است ($F = ۲۶/۳۷$, $p = .۰/۰۱$). مؤلفه‌ها همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس از آزمون باکس و لوین استفاده شد. طبق آزمون باکس که برای هیچ یک از مؤلفه‌ها معنادار نبود، و شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کوواریانس به درستی رعایت شده است ($F = ۱/۴۵$, $p = .۰/۱۲$). براساس آزمون لوین و عدم معناداری آن برای همه مؤلفه‌ها، شرط برابری واریانس‌های بین‌گروهی رعایت شده است ($p > .۰/۰۵$). آزمون‌های بالا قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری را مجاز شمردند. نتایج آزمون لامبایدای ویلکز نشان داد اثر گروه بر ترکیب مؤلفه‌های مورد مطالعه معنادار است ($F = ۲۵/۱۴$, $p < .۰/۰۱$), ($F = ۲۵/۰۷$, $p < .۰/۰۱$) = لامبایدای ویلکز.

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد بین میانگین نمرات اضطراب تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($p < .۰/۰۱$): بنابراین، آموزش برنامه توامندسازی خودتنظیمی می‌تواند اضطراب تحصیلی را در دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه کاهش می‌دهد.

برای اجرای تحلیل کوواریانس چند متغیری ابتدا مفروضه‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل یکسان‌بودن شبیخ طریقی در حکم پیش‌فرض تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد با احتمال ۹۵ درصد مفروضه همگنی شبیخ خطوط رگرسیون رعایت شده است ($p > .۰/۰۵$). نتایج آزمون خی دو بارتلت برای بررسی معناداری رابطه بین مؤلفه‌های اضطراب تحصیلی نشان داد رابطه بین این

جدول ۴) نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای نمرات مؤلفه‌های اضطراب تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه

Eta	P	F	MS	df	SS	متغیر وابسته
.۰/۸۴	.۰/۰۱	۲۶/۲۳	۲۴۷/۸۵	۱	۲۴۷/۸۵	اضطراب اجتماعی
.۰/۸۱	.۰/۰۱	۲۱/۱۷	۲۹۴/۲۶	۱	۲۹۴/۲۶	اضطراب فراگیر

برنامه توامندسازی خودتنظیمی، مؤلفه‌های اضطراب تحصیلی را در دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه کاهش می‌دهد.

براساس اطلاعات جدول ۴ چنین استنبط می‌شود تفاوت عملکرد گروه‌های آزمایش و گواه در مؤلفه‌های اضطراب تحصیلی معنادار است ($p < .۰/۰۱$), به بیان دیگر آموزش

جدول ۵) میانگین و انحراف معیار تعدیل شده مؤلفه‌های اضطراب تحصیلی به همراه حدود اطمینان ۹۵ درصد

حدود اطمینان ۹۵ درصد	انحراف معیار		میانگین	گروه	متغیرهای وابسته
	حد بالا	حد پایین			
۱۷/۲۵	۶/۹۲	۲/۵۱	۱۱/۶۸	آزمایش	اضطراب اجتماعی
۱۸/۲۷	۱۳/۶۳	۱/۲۷	۱۶/۶۰	گواه	
۲۳/۳۵	۱۱/۴۲	۱/۹۷	۱۵/۲۳	آزمایش	اضطراب فراگیر
۲۴/۳۷	۱۶/۴۸	۱/۸۳	۲۱/۹۲	گواه	

آموزش برنامه توامندسازی خودتنظیمی با اطمینان ۹۵ درصد بر بهبود اضطراب تحصیلی دانشآموزان با اختلال یادگیری تأثیر داشته است.

با توجه به جدول ۵ و نتیجه تفاضل میانگین‌ها، مشاهده می‌شود که تفاضل میانگین تعدیل شده گروه‌های آزمایش و گواه برای مؤلفه‌های اضطراب تحصیلی معنادار است، یعنی

تحصیلی دانش آموز را افزایش داده و منجر به اضطراب اجتماعی و اعتماد به نفس ضعیف می شود. مشکلات اجتماعی نیز می تواند باعث افزایش مشکلات تحصیلی آنان نیز شود، زیرا در این میان ارتباط دانش آموزان با معلم کم بوده و یادگیری گروهی با همتایان را نیز از دست می دهند (۷). وجود عامل گروهی در برنامه توانمندسازی خودتنظیمی، فعال سازی تکنیک های خودتنظیمی را تسهیل نموده و آثار مهمی بر اضطراب اجتماعی از قبیل طرد و بریدگی، ارزوای اجتماعی، بی اعتمادی و محرومیت هیجانی دارد. در واقع، به دلیل ایجاد پیوندها و تعاملات نزدیک بین اعضای گروه، امکان تجربه تکنیک های یادگیری در یک محیط حمایت گرانه نیز افزایش یافته و از طرف دیگر با افزایش فرصت های آموزش راهبردی، حس خودکارآمدی و خطرپذیری اعضا برای انجام رفتارهای جدید نیز تقویت می شود؛ همچنین اعضا گروه یاد می گیرند به جای کناره گیری از هیجانات خود، به ابراز همدلی و برآورده ساختن نیازهای عاطفی خود در گروه پردازند (۵). از محدودیت های پژوهش حاضر، نمونه مورد بررسی دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی مراجعه کننده به مراکز اختلال یادگیری بود بنابراین، قابلیت تعمیم نتایج آن به سایر دانش آموزان در مقاطع دیگر محدود است. شیوه نمونه گیری در دسترس و عدم امکان پیگیری نتایج از محدودیت های پژوهش حاضر بود. پیشنهاد می شود از این مداخله آموزشی جهت ارتقای نظام آموزشی و بهبود عملکرد دانش آموزان با سایر نیازهای ویژه در یادگیری دروس نیز بهره گرفته شود. همچنین پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی، برنامه آموزش توانمندسازی خودتنظیمی روی هر دو جنس و سایر مقاطع تحصیلی انجام شود که می تواند زمینه ساز بستری مناسب برای مقایسه بهتر و افزایش قدرت تعمیم پذیری نتایج شود.

تشکر و قدردانی

از تمام شرکت کنندگان پژوهش حاضر به خاطر همکاری صادقانه شان تشکر و قدردانی می شود.

تضاد منافع

نویسندهای این پژوهش هیچ گونه تضاد منافعی نداشتند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیرآموزش برنامه توانمندسازی خودتنظیمی بر اضطراب تحصیلی دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه انجام شد. بررسی نتایج پژوهش حاضر نشان داد آموزش برنامه توانمندسازی خودتنظیمی بر بهبود اضطراب تحصیلی دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه مؤثر است (۰۰۱ < P). نتایج پژوهش های جلیل زاده و زارعی (۱۰)، ویسی کهنه و همکاران (۱۱)، و کلاری و همکاران (۹)، که از تأثیر آموزش برنامه خودتنظیمی بر بهبود اضطراب تحصیلی دانش آموزان حمایت نموده اند، با نتایج پژوهش حاضر همسو است.

در راستای تبیین یافته های اضطراب فراگیر در دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه می توان گفت اگرچه اختلال یادگیری ویژه در سنین دبستان با ویژگی هایی مانند کم توجهی، اضطراب، پرخاشگری و مشکلات تحصیلی آشکار می شود (۸)، اما در طی زمان، مزمن و پایدار بوده و عامل خطرساز نیرومندی برای مشکلات هیجانی - رفتاری و تحول استعدادهای ذهنی در دوره دبستان است که با نتایج ضعیف تحصیلی، تکرار پایه، پایین بودن عزت نفس و افسردگی همراه می شود (۴). بنابراین، آموزش توانمندسازی خودتنظیمی به دانش آموزان این امکان را می دهد تا با برنامه ریزی، سازماندهی و خودبازبینی به شیوه های تکلیف مدارتر به انجام تکالیف درسی و فعالیت های روزمره پردازند و شکست های متعدد شان را دوباره مورد بررسی و بازبینی قرار دهند تا در نهایت، یادگیری فعلی در این گونه دانش آموزان بهبود یابد. این آموزش به دانش آموزان می آموزد تا با استفاده از راهبردهای یادگیری گوناگون، به طور مدوام میزان پیشرفت خود را ارزیابی و نظارت کرده و تلاش کنند تا در صورت لزوم به منظور یادگیری بهتر، راهبردهای یادگیری را تغییر دهند. این دانش آموزان به واسطه خودتنظیمی از مفید بودن راهبردهای خاص برای حل مسئله کارا، و یادگیری مؤثر آگاهی داشته و نیز در انعطاف پذیری شناختی، توانمندی لازم را به دست می آورند (۹).

در راستای تبیین یافته های اضطراب اجتماعی در دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه می توان گفت اختلال یادگیری، افت تحصیلی، برچسب خوردن و دریافت خدمات آموزش ویژه باعث می شود کودک احساس کند با بقیه همتایان خود تفاوت دارد و این مسئله احساس اضطراب

References

1. Moll K, Kunze S, Neuhoff N, Bruder J, Schulte-Körne G. Specific learning disorder: prevalence and gender differences. *PLoS one.* 2014; 9(7): e103537.
2. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V. Arlington: American Psychiatric Association. 2013.
3. Zare Bahramabadi M, Ganji K. The study of prevalence of attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and its comorbidity with learning disorder (LD) in primary school's students. *Journal of Learning Disabilities,* 2014; 3(4): 25-43. [Persian].
4. Rahbar Karbasdehi E, Abolghasemi A, Hossein Khanzadeh A, Rahbar Karbasdehi F. Comparison of neurocognitive and social skills students with and without dyscalculia. *Neuropsychology,* 2019; 4(15): 107-122. [Persian].
5. Rahbar Karbasdehi E, Abolghasemi A, Hossein Khanzadeh A. The effect. of self-regulation empowerment program training on neurocognitive functions of students with mathematics disorder. *Iranina Journal of Health Education and Health Promotion.* 2018; 6(4): 403-412. [Persian].
6. Rahbar Karbasdehi F, Hossein Khanzadeh A, Rahbar Karbasdehi E. Effect of social skills training on social self- empowerment and alexithymia in students with specific learning disabilities. *Journal of Exceptional Education.* 2017; 2(145): 5-12. [Persian].
7. Rahbar Karbasdehi F, Abolghasemi A, Rahbar Karbasdehi, E. The effect of social- emotional skills training on motivational beliefs and self- regulated learning strategies in students with specific learning disorder. *Journal of Cognitive Strategies in Learning.* 2018; 6(10): 39-55. [Persian].
8. Rahbar Karbasdehi F, Hossein Khanzadeh A, Abolghasemi A. Effects of self-regulation strategies training on academic self-efficacy and reading performance of students with dyslexia. *Journal of Family and Research.* 2019; 15(4): 49-66. [Persian].
9. Rahbar Karbasdehi E, Abolghasemi A, Hossein Khanzadeh A. The effect of self-regulation empowerment program training on neurocognitive and social skills in students with dyscalculia. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy.* 2019; 21(2): 71-80.
10. Jalilzadeh H, Zarei H. The effect of self-regulation strategies on academic motivation and test anxiety in students. *Journal of Instruction and Evaluation.* 2018; 11(42): 13-36. [Persian].
11. Veisi Kahreh S, Imani S, Haseli YM, Mansour FK. Study of effectiveness of self-regulated learning strategies on math anxiety of dependent cognitive style of school students. *International Journal of Educational and Psychological Researches.* 2018; 4(2): 89-92.
12. Lyneham HJ, Street AK, Abbott MJ, Rapee RM. Psychometric properties of the school anxiety scale-teacher report (SAS-TR). *J Anxiety Disord.* 2008; 22(2): 292-300.
13. Hajiamini Z, Mohamadi A, Ebadi A, Fathi-Ashtiani A, Tavousi M, Montazeri A. The school anxiety scale-teacher report (SAS-TR): Translation and psychometric properties of the Iranian version. *BMC psychiatry.* 2012;12(1): 1-7.
14. Cleary TJ, Platten P, Nelson A. Effectiveness of the self-regulation empowerment program with urban high school students. *J Adv Acad.* 2008; 20 (1): 70-107.