



# اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دختران مبتلا به اختلال یادگیری

دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران  
استاد، گروه روانشناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران  
دانشیار گروه روانشناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران

صدیقه افشاری<sup>ID</sup>  
سید عبدالمجید بحرینیان\*<sup>ID</sup>  
فاطمه شهابی زاده<sup>ID</sup>

دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۹ | پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۰۴ | ایمیل نویسنده مسئول: majid.bahrainian@gmail.com

## فصلنامه علمی پژوهشی خانواده درمانی کاربردی

شاپا (الکترونیکی) ۲۴۳۰-۲۷۱۷  
http://Aftj.ir  
دوره ۴ | شماره ۲ | پیاپی ۱۶ | ۲۴۱-۲۵۷  
تابستان ۱۴۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

به این مقاله به شکل زیر استناد کنید:  
درون متن:

(افشاری و همکاران، ۱۴۰۲)

## در فهرست منابع:

افشاری، صدیقه، بحرینیان، سیدعبدالمجید، و شهابی زاده، فاطمه. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دختران مبتلا به اختلال یادگیری. *خانواده درمانی کاربردی*. ۲۴۱-۲۵۷.

## چکیده

**هدف:** هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دختران مبتلا به اختلال یادگیری بوده است. **روش پژوهش:** روش تحقیق حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر موقعیت میدانی و از نظر روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه و انتصاب تصادفی بوده است. جامعه آماری این پژوهش، شامل تمام دختران ۱۰ تا ۱۳ سال دارای اختلال یادگیری خواندن، نوشتن و ریاضی شهرستان جویبار در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بوده است. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و ۳۰ نفر از دختران به عنوان نمونه انتخاب شدند و سپس با گمارش تصادفی، ۱۵ نفر به گروه آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی و ۱۵ نفر به گروه گواه تخصیص داده شدند. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی براساس مدل اسکویرز (۲۰۰۳) قرار گرفتند؛ در حالی که گروه گواه هیچ مداخله‌ای را دریافت نکرد. همچنین پرسشنامه باورهای انگیزشی هارتر (۱۹۸۱)، و پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی ریان و کانل (۱۹۸۹) در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مورد استفاده قرار گرفت. در نهایت، داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی بر باورهای انگیزشی ( $P=0/001$ ;  $F=16/95$ ) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ( $P=0/001$ ;  $F=88/57$ ) دختران تأثیر دارد. **نتیجه‌گیری:** می‌توان نتیجه گرفت آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دختران موثر است.

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

## مقدمه

مبتلایان به اختلال یادگیری<sup>۱</sup> معمولاً پیش از ورود به مدرسه شناخته نمی‌شوند؛ زیرا این اختلالات در مدرسه ظهور می‌یابند. افراد مبتلا، دارای توزیع هوش بهنجار بوده اما در هجی کردن، حساب و خواندن دارای مشکلاتی هستند (همیمان و برگر، ۲۰۰۸). اختلال یادگیری عبارت است از آسیب در یک یا چند فرایند روانشناختی لازم برای درک و فهم یا استفاده از زبان و نوشتار یا گفتار که امکان دارد خود را در شکل توانایی ناقص برای گوش دادن، تفکر، تکلم، خواندن، هجی کردن یا انجام محاسبات ریاضی نشان دهد (تورگسان، ۲۰۱۸). اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان منجر به افت تحصیلی و کاهش انگیزه و ترک تحصیل آن‌ها خواهد شد و صدمات جبران‌ناپذیری از نظر روانی و اقتصادی به کودک و خانواده و نظام آموزش و پرورش وارد خواهد کرد (صارمی و قاسمی، ۲۰۲۲). از دلایل اینکه دانش‌آموزان نمرات خوبی در طول ترم دارند اما در امتحانات پایان ترم با افت نمره مواجه شده، سطح کم انگیزشی آن‌هاست (مول و همکاران، ۲۰۱۴). یافته‌های پژوهشی بیان می‌کند که باورهای انگیزشی مولفه مهم در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است (لینچ، ۲۰۱۰؛ ویبرووسکی، متیوز و کیتسانتاز، ۲۰۱۷؛ رودریگوئز مارتینز، پینرو آگوئین، گومز تابیو، روگیرو فرناندز، استیوز بلانکو و وال آریاز، ۲۰۱۷). منظور از باورهای انگیزشی، گروهی از معیارهای شخصی و اجتماعی بوده که افراد برای انجام دادن یا پرهیزکردن از عملی به آن‌ها مراجعه می‌کنند (کیمو، ۲۰۱۷). این باورها، معیارهایی را در باره استدلال افراد جهت انتخاب روش‌های انجام تکالیف در بر می‌گیرد و به وسیله پیامدهای ناشی از رفتار همانندسازی با دیگران و سایر عوامل تحت تاثیر قرار گرفته و ممکن است در موقعیت‌های مختلف تغییر یابد (روساریو و همکاران، ۲۰۱۳). نظریه‌ها و پژوهش‌های شناختی، در تبیین یادگیری و عملکرد تحصیلی بر این موضوع تأکید دارند که فراگیران هنگام اکتساب، ذخیره و یادآوری اطلاعات، از راهبردهای شناختی<sup>۲</sup> استفاده کرده و نقش متغیرهای انگیزشی را نادیده می‌گیرند (یو و فازیو، ۲۰۱۹). بر این اساس در دهه‌های اخیر شاهد شکل‌گیری و توسعه چارچوب‌های نظری مختلف در باره یادگیری خودتنظیمی<sup>۳</sup> بوده‌ایم که بر وجود مؤلفه‌های شناختی، فراشناختی، عاطفی، و انگیزشی توافق و اشتراک نظر دارند (معصومی جهندیزی، حجازی، احمدی و وکیلی، ۲۰۱۹).

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، ۲۰۱۷). زیمرمن (۱۹۹۰) راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نوعی یادگیری می‌داند که در آن دانش‌آموزان به جای آنکه 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 چماچایی، زاهد و ابوالقاسمی، ۲۰۱۶). پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) الگویی را برای یادگیری خودتنظیمی مطرح کرده‌اند که این الگو شامل باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، و

1. learning disorder
2. Cognitive strategies
3. Self-regulation learning

اضطراب امتحان) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) می‌باشد. براساس این الگو، خودکارآمدی مجموعه باورهای دانش‌آموزان در باره 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، به عنوان باورهای انگیزشی و فرایندهای شناختی و فراشناختی به عنوان 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 (افشاری، بحرینیان و شهبابی‌زاده، ۱۴۰۱). نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری نسبت به دانش‌آموزان عادی از راهبردهای پیچیده و عمیق کمتری استفاده می‌کنند (ووقن، ۲۰۰۱؛ زلک، ۲۰۰۴؛ تورگسن، ۲۰۱۸). 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 (سوسا و لاگانا، ۲۰۱۹؛ وهلر و همکاران، ۲۰۱۷).

با توجه به اهمیت پرورش دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری، به عنوان یکی از اهداف مهم نظام آموزشی و شناسایی عواملی که در اختلالات یادگیری دانش‌آموزان مؤثرند و همچنین به منظور افزایش باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان، ضروری است تا آموزش‌هایی در این زمینه به منظور افزایش موارد ذکر شده صورت گیرد. یکی از آموزش‌هایی که در این زمینه می‌تواند موثر باشد، آموزش مهارت اجتماعی-هیجانی می‌باشد. آموزش مهارت اجتماعی-هیجانی بر قابلیت‌های دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری اثربخش است (کارنازو و همکاران، ۲۰۱۹). آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی به این منجر می‌شود که فرد با آگاهی از هیجانات و ابزار هیجانات مخصوصاً هیجانات مثبت در موقعیت‌های زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند که به تبع آن میزان سازگاری آن‌ها در ابعاد سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی بهبود پیدا کند. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری به دلیل مشکلات ناشی از این ناتوانی در موقعیت‌های تحصیلی، خود را به صورت منفی ارزیابی می‌کنند که آثار منفی آن می‌تواند به صورت مشکلات در ابعاد سازگاری تحصیلی ظاهر شود؛ اما آموزش مهارت اجتماعی-هیجانی به آنان باعث شد که از وجود هیجانات منفی و تأثیر منفی آن‌ها بر خویش آگاهی پیدا کنند و با باز ارزیابی هیجانات در موقعیت‌های مختلف نسبت به سالم نگهداشتن زندگی هیجانی خویش تلاش کنند و از این طریق میزان مشکلات تحصیلی و به طور خاص سازگاری خویش را کاهش دهند (ویراجایا و همکاران، ۲۰۱۹). آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، با فراهم کردن فرصت‌ها و تجربه‌هایی که سطح تحصیلی را افزایش می‌دهد، موجب می‌شود دانش‌آموزان بتوانند راهبردها و مهارت‌های اجتماعی را در تمام محیط‌ها و موقعیت‌های تحصیلی تمرین کنند و به کار بندند. همچنین قواعد تحصیلی گروه همسالان را به خوبی یاد بگیرند و به احتمال زیاد، سطح بالایی از سازگاری تحصیلی را از خود بروز دهند (کارنازو و همکاران، ۲۰۱۹)؛ بنابر آنچه گفته شد، هدف از انجام این پژوهش، تعیین

- اثربخشی آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری می‌باشد. پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به سوالات زیر بود:
- ۱- آیا آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در مرحله پس‌آزمون موثر بود؟
  - ۲- آیا آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در مرحله پیگیری پایدار بود؟

### روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر موقعیت میدانی و از نظر روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان ابتدایی ۱۰ تا ۱۳ سال دارای اختلال یادگیری خواندن، نوشتن و ریاضی شهرستان جویبار در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ می‌باشد که تعداد کل دانش‌آموزان ۷۱۵۱ نفر می‌باشند که بدلیل بیماری کرونا و مشکلات غیرحضوری بودن مدارس از این تعداد طبق آمار مرکز اختلال یادگیری شهرستان جویبار ۸۹ نفر دارای اختلال یادگیری در رده سنی ۱۰ تا ۱۳ سال بوده‌اند. با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس و براساس معیارهای ورود و خروج به پژوهش، تعداد ۳۰ نفر به عنوان افراد نمونه انتخاب شده و سپس با گمارش تصادفی، ۱۵ نفر به گروه آزمایش (مربوط به آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی)، و ۱۵ نفر به گروه گواه تخصیص داده می‌شوند. ملاک‌های ورود شامل موارد زیر بود: افراد انتخاب شده به شرکت در مطالعه رضایت داشته و علاقه‌مند باشند. قادر به اختیارگذاشتن اطلاعات و تجربیات خود باشند. نداشتن سابقه اختلال جسمی که تکاپوی ذهنی را درگیر می‌کند. افراد انتخاب شده به ناتوانی یادگیری مبتلا باشند و به سایر اختلالات همراه مبتلا نباشد. افراد انتخاب شده به پژوهش دارای سن ۱۰ تا ۱۳ سال را داشته باشند. ملاک‌های خروج شامل موارد زیر بود: غیبت بیش از ۳ جلسه، اعلام عدم رضایت جهت ادامه همکاری توسط افراد و والدین، و کسانی که به طور ناقص به پرسشنامه‌ها پاسخ داده‌اند. ملاحظات اخلاقی شامل موارد زیر بود: پس از انتخاب افراد نمونه، هنگام پخش پرسشنامه توضیحات مفصلی در مورد چگونگی برگزاری و شرایط جلسات درمان توضیحات مفصلی به شرح زیر به آن‌ها ارائه شد: پیش از شروع کار از شرکت کنندگان رضایت‌نامه کتبی دریافت شد؛ از اطلاعات خصوصی و شخصی داوطلبین محافظت شد؛ نتایج در صورت تمایل برای آنها تفسیر شد؛ مشارکت در تحقیق موجب هیچگونه بار مالی برای شرکت کنندگان نشد؛ این پژوهش با موازین دینی و فرهنگی آزمودنی و جامعه هیچ گونه مغایرتی ندارد؛ جهت رعایت مسائل اخلاقی پژوهش پس از پایان کار به گروه کنترل پیشنهاد گردید تا در صورت تمایل، تحت آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی قرار بگیرند.

### ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه باورهای انگیزشی هارتر (۱۹۸۱). یک پرسشنامه ۳۳ سوالی است که به منظور بررسی میزان باورهای انگیزشی افراد طراحی و اجرا شده است. پرسشنامه استاندارد باورهای انگیزشی هارتر شامل ۳۳ گویه و هدف آن بررسی باورهای انگیزشی در بین دانش‌آموزان می‌باشد. این ابزار شکل اصلاح شده

مقیاس هارتر (۱۹۸۰) به عنوان یک ابزار سنجش باورهای انگیزشی است. همان‌گونه که بیان شد مقیاس اصلی هارتر، باورهای انگیزشی 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 در برداشته 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. شیوه نمره گذاری این پرسشنامه به صورت مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت: هیچ وقت (۱)، به ندرت (۲)، گاهی اوقات (۳)، اکثر اوقات (۴)، و تقریباً همیشه (۵) صورت می‌گیرد. دامنه نمره‌ها در این آزمون از ۳۳ تا ۱۶۵ قرار دارد و نمره کل باورهای انگیزشی به وسیله جمع همه ماده‌ها محاسبه می‌شود. هارتر (۱۹۸۱) ضریب آلفای این مقیاس را ۰/۸۵ و اعتبار بازآزمایی را ۰/۶۷ گزارش کرده‌اند. آلفای کرونباخ به دست آمده در نمونه ایرانی ۰/۹۲ گزارش شده است (ظهیری و رجبی، ۱۳۸۸).

**۲. پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی ریان و کانل (۱۹۸۹).** یک پرسشنامه ۳۲ سوالی است که به منظور بررسی میزان یادگیری خودتنظیمی افراد طراحی و اجرا شده است. این پرسشنامه توسط ریان و کانل (۱۹۸۹) برای سنجش خودتنظیمی کودکان مقطع ابتدایی و راهنمایی در امور تحصیلی تهیه گردیده است و شامل چهار سبک تنظیمی بیرونی، درون فکنی، همانندسازی و درونی می‌باشد (به نقل از البرزی و خیر، ۱۳۸۶). هر سبک تنظیمی براساس چهار نوع فعالیت (دلایل انجام تکالیف درسی، دلایل دانش رفتار خوب در مدرسه، دلایل انجام کارهای درسی، دلایل پاسخگویی به سوالات در کلاس) توسط ۸ سوال مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. سوالات این مقیاس به صورت طیف ۴ درجه‌ای (خیلی درست=۴ تا اصلاً درست نیست=۱) است. روایی و پایایی این پرسشنامه در ایران توسط البرزی، رضویه (۱۳۸۲) احراز گردید (به نقل از البرزی و خیر، ۱۳۸۶). چنانچه روایی آن بر اساس روش تحلیل عامل و روش همبستگی با آزمون‌ها مشابه از جمله پرسشنامه خودگردانی مذهبی (SRQ-R)، پرسشنامه خودگردانی روابط دوستانه (SRQ-F) و پرسشنامه خودگردانی رفتارهای جامعه پسند (SRQ-P) و معدل تحصیلی استفاده شد. نتایج پایایی پرسشنامه با استفاده از روشهای بازآزمایی و آلفای کرونباخ حاکی از پایایی پرسشنامه خودگردانی یادگیری بود. همسانی درونی (ضریب آلفای کرونباخ) کل پرسشنامه ۰/۸۴ بدست آمد و همسانی درونی خرده مقیاس‌های خودتنظیمی بیرونی با ۰/۶۵، خودتنظیمی درون فکنی ۰/۶۸، خودتنظیمی همانندسازی ۰/۷۲، خودتنظیمی درونی ۰/۷۱ است که در حد مطلوب و قابل قبول قرار دارند. بنابراین پرسشنامه خودتنظیمی و خرده مقیاس‌های آن از ثبات (همسانی) درونی مطلوب و قابل قبولی برخوردار است.

**۳. آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی.** محتوای جلسات آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی براساس مدل اسکویرز (۲۰۰۳) طی ده جلسه به مدت دو ماه و نیم به صورت هفتگی اجرا شد.

#### جدول ۱. محتوای جلسات آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی براساس مدل اسکویرز (۲۰۰۳)

جلسه	محتوای جلسات
اول	بحث و بررسی اهمیت آموزش مهارت‌های اجتماعی، معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر، مطرح کردن قوانین و مقررات گروهی.
دوم	خود آگاهی: 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 موثر، تبدیل شدن به شونده 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 از پیامدهای آن‌ها تشخیص آن که بر تصمیمی خاص، اندیشه یا احساسات خاصی حاکم است.
پنجم	شناخت احساسات: شناخت احساسات و نام گذاری، شناخت تفاوت میان هیجان‌ها و احساسات و شیوه بیان احساسات و آگاهی از آن‌ها در روابط بین فردی، ارزیابی و شناخت حالات هیجانی، قبول مسئولیت درباره احساسات خود، راه‌های صحیح ابزار احساسات و تاثیر آن‌ها در روابط بین فردی.
ششم	همدلی: درک احساسات و علایق دیگران و مدنظر قرار دادن دور نمای ذهنی آنان، احترام گذاشتن به تفاوت‌های موجود در احساسات افراد نسبت به پدیده‌های مختلف.
هفتم	مقابله با استرس (فشار روانی): فرد انعطاف پذیری در مقابل تغییر تاثیر استرس و سایر جنبه‌های زندگی، آموزش روزهای مقابله و آرام سازی خود موقع فشار روانی، و لزوم انعطاف پذیری در رسیدن به هدفهای خود و سازگاری با محیط و تغییرات نحوه سازگاری و انعطاف پذیری در مقابل تغییرات.
هشتم	حل مساله و کنترل هیجان‌ها: مراحل حل مساله، برنامه‌ریزی در حل مسائل زندگی، موانع حل مساله، آگاهی از نحوه دریافت کمک در حل مسائل اساسی زندگی و همچنین کنترل هیجان‌ها در عملکرد افراد، کنترل هیجان به شیوه موثر، علائم و نشانه‌های ابزار خشم در افراد صحیح آن.
نهم	ابزار وجود و مدیریت زمان: تفاوت ابزار وجود و رفتار پرخاشگرانه، شناسایی رفتارهای نشان دهند، ابزار وجود مهارت‌های افزایش توانایی ابزار وجود و آموزش نه گفتن و همچنین مدیریت زبان و تنظیم وقت برنامه ریزی صحیح زمانی برای کارها، شیوه تنظیم وقت نقاط و ضعف در برنامه‌های هفتگی یا روزانه، راه کارهایی برای جلوگیری از اتلاف و هدر رفتن وقت و استفاده درست از آن.
دهم	اجرای پس آزمون

**روش اجرا.** بعد از کسب مجوزهای لازم و مراجعه به مدارس، ۳۰ دانش‌آموزانی که ملاک‌های ورود در مورد آن‌ها صدق کرد و تمایل داشتند در پژوهش شرکت نمایند شناسایی شدند و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گروه گواه گمارده شدند. در مرحله بعد که همان پیش‌آزمون بود، پرسشنامه‌ها به منظور اندازه‌گیری متغیرهای وابسته در اختیار افراد نمونه قرار گرفت (پیش‌آزمون). بعد از این مرحله، با آزمودنی‌های گروه‌های آزمایشی به منظور شرکت در جلسات آموزشی صحبت‌هایی شد. پس از اتمام جلسات آموزشی، آزمودنی‌های هر دو گروه مجدداً از لحاظ متغیر وابسته به عنوان پس‌آزمون مورد بررسی قرار گرفتند (پس‌آزمون). سپس بعد از سه ماه، دوره پیگیری به اجرا درآمد. در نهایت داده‌های به دست آمده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون تجزیه و تحلیل شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (فراوانی و درصد فراوانی و نمودار میانگین) و آمار استنباطی (آزمون شاپیرو-ویلک، آزمون تحلیل واریانس با اندازه-گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی) استفاده می‌شود. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار Spss نسخه ۲۴ استفاده شد.

### یافته‌ها

میانگین (انحراف معیار) سن در گروه آزمایش ۱۲/۴ (۲/۰۳) و در گروه گواه، ۱۲/۲ (۱/۸۶) بود. دو گروه از نظر سن هیچ تفاوت معناداری با هم نداشتند.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک نوع آزمون و گروه‌ها

متغیر	مرحله	گروه آزمایش		گروه گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
باورهای انگیزشی	پیش‌آزمون	۶۶/۶۰	۸/۷۲	۶۷/۸۰	۸/۶۲
	پس‌آزمون	۷۹/۷۸	۱۳/۹۴	۶۵/۵۳	۷/۸۴
	پیگیری	۸۱/۴۲	۱۴/۵۶	۶۶/۷۲	۷/۹۲
یادگیری خودتنظیمی	پیش‌آزمون	۶۱/۹۳	۶/۵۱	۶۲/۷۳	۷/۵۳
	پس‌آزمون	۷۴/۴۰	۹/۸۰	۶۳/۶۰	۹/۷۰
	پیگیری	۷۵/۵۸	۹/۹۶	۶۳/۷۹	۹/۹۴

طبق نتایج جدول ۲، میانگین ابعاد تمام متغیرها که بار معنایی مثبت دارند، در مرحله پس‌آزمون و پیگیری گروه آزمایش با افزایش میانگین همراه بوده است، در صورتی که در گروه گواه این تغییر مشاهده نشد.

جدول ۳. نتایج آزمون توزیع طبیعی نمره‌ها و آزمون همگنی واریانس‌ها

متغیر	گروه	کولموگروف-اسمیرنوف		آزمون لوین		موخلی	
		درجه آزادی	آماره	درجه آزادی	آماره	موخلی	معناداری
باورهای انگیزشی	آزمایش	۱۵	۰/۸۲۲	۲۸	۲/۳۹۱	۰/۱۳۳	۳/۱۶
	گواه	۱۵	۰/۹۳۳	۲۸	۰/۳۳۴	۰/۳۳۴	۰/۸۴
یادگیری خودتنظیمی	آزمایش	۱۵	۱/۰۷	۲۸	۰/۸۴۲	۰/۳۶۷	۲/۶۷
	گواه	۱۵	۰/۷۴۵	۲۸	۰/۶۵۱	۰/۳۰	۰/۹۳

نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر چند متغیری در بین گروه‌های مورد مطالعه در متغیرهای باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی نشان داد اثر بین آزمودنی (گروه) معنادار می‌باشد و این اثر بدین معنی است که حداقل یکی از گروه‌ها با یکدیگر در حداقل یکی از متغیرهای باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی خود تفاوت دارند. اثر درون آزمودنی (زمان) برای متغیرهای پژوهش نیز معنادار بود که بدین معنی است که در طی زمان از پیش‌آزمون تا پیگیری حداقل در یکی از متغیرهای میانگین با تغییر همراه بوده است.

جدول ۴. تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای مقایسه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری باورهای

انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در گروه‌های آزمایش و گواه

مقیاس	منبع اثر	مجموع	درجه	میانگین	F	معناداری	مجذور
		مجذورات	آزادی	مجذورات			اتا

۰/۳۶۱	۰/۰۰۱	۱۵/۷۹۰	۵۳/۲۳۳	۲	۱۰۶/۴۶۷	زمان*گروه	باورهای انگیزشی
۰/۳۷۷	۰/۰۰۱	۱۶/۹۵۶	۸۸/۸۱۷	۱	۸۸/۸۱۷	گروه	
۰/۷۶۰	۰/۰۰۱	۸۸/۵۷۰	۴۳۰/۹۰۰	۲	۸۶۱/۸۰۰	زمان*گروه	یادگیری
۰/۷۳۷	۰/۰۰۱	۷۸/۳۵۰	۵۲۲/۱۵۰	۱	۵۵۲/۱۵۰	گروه	خودتنظیمی

نتایج از جدول ۴ نشان داد نسبت  $F$  به دست آمده در عامل گروه‌ها در ابعاد باورهای انگیزشی ( $p < 0/01$ ) و یادگیری خودتنظیمی ( $p < 0/01$ ) معنادار است. این یافته بیانگر این است که آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری موثر بود. در این خصوص، یک تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای گروه آزمایش در سه مرحله مداخله درمانی صورت گرفت که نسبت  $F$  مشاهده شده در بهبود باورهای انگیزشی ( $p < 0/01$ ) و یادگیری خودتنظیمی ( $p < 0/01$ ) بود.

#### جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی درون گروهی آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی در ابعاد باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی در گروه آزمایش

متغیر	زمان	اختلاف میانگین	خطای معیار	سطح معناداری
باورهای انگیزشی	پیش	پس	۱/۲۵	۰/۰۰۱
	پیگیری		۱/۲۵	۰/۰۰۱
	پس	پیگیری	۱/۲۲	۰/۰۸۱
یادگیری خودتنظیمی	پیش	پس	۱/۲۵	۰/۰۰۱
	پیگیری		۱/۳۱	۰/۰۰۱
	پس	پیگیری	۱/۲۹	۰/۰۹۳

تغییرات گروه آزمایش در طی زمان در جدول ۵ نشان داد ابعاد باورهای انگیزشی در گروه آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون معنی‌دار بود ( $P < 0/001$ ). همچنین در مرحله پیگیری نسبت به پیش‌آزمون اختلاف معنی‌داری مشاهده شد ( $P < 0/001$ ). ولی در پیگیری نسبت به پس‌آزمون تفاوت معنی‌دار مشاهده نشد. تغییرات گروه آزمایش در طی زمان نشان داد ابعاد یادگیری خودتنظیمی در گروه آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون معنی‌دار بود ( $P < 0/001$ ). همچنین در مرحله پیگیری نسبت به پیش‌آزمون و پس‌آزمون اختلاف معنی‌داری مشاهده نشد.

#### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دختران مبتلا به اختلال یادگیری بوده است. با توجه به نتایج بدست آمده، آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری اثربخش است. این نتایج با یافته‌های امینی، عیسی‌نژاد، پیش‌آبادی (۱۳۹۸)، رهبرکرباسدهی، ابوالقاسمی (۱۳۹۶)، صدری دمیرچی و قاضی ولوئی (۱۳۹۵)، و وهلر، مارس، موم، جان و بلیکل (۲۰۱۷) همسو



می‌باشد. در تبیین یافته فوق می‌توان گفت که اختلال‌های یادگیری با شیوع ۵ تا ۱۵ درصد مهمترین علت عملکرد ضعیف تحصیلی به شمار می‌رود. براساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، ناتوانی‌های یادگیری در طبقه اختلال‌های عصبی- تحولی قرار دارد. این ناتوانی به صورت مشکلات یادگیری و نارسایی در کسب مهارت‌های تحصیلی متناسب با سن، در سال‌های اولیه تحصیلی آشکار می‌گردد. این مشکلات حداقل ۶ ماه دوام یافته و ارتباطی با ناتوانی‌های ذهنی و اختلال‌های تحولی یا عصبی حرکتی ندارد. مشکلات شامل اختلال در خواندن و بیان نوشتاری و محاسبات ریاضی است (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). برخی از منابع نشان داده‌اند که ۷۰ درصد دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری دچار درماندگی هستند (رید و همکاران، ۲۰۱۳). افراد مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری، شامل گروه ناهمگونی از نیازها هستند (مریفلد، ۲۰۱۰). به این معنی که ناتوانی‌های یادگیری گستره‌ای بسیار وسیع‌تر از مشکلات شناختی و تحصیلی را در بر می‌گیرد که اغلب در مدرسه نادیده گرفته می‌شود (فریلیچ و شچمن، ۲۰۱۰) که فهم کامل آن نیازمند توجه به حوزه‌های اجتماعی، عاطفی و رفتاری زندگی کودک است (وودکاک و جیانگ، ۲۰۱۲). از جمله مشکلاتی که کودکان دارای مبتلا به اختلال یادگیری با آن مواجه هستند، باورهای انگیزشی پایین است. از سوی دیگر باورهای انگیزشی، به عنوان یک متغیر اساسی در آموزش و پرورش، مورد توجه پژوهشگران و متخصصان روانشناسی بوده است؛ زیرا تلاش و فعالیت هر دانش‌آموز در فرایند یادگیری به میزان و کیفیت انگیزش او بستگی دارد (ارسلانی، ۱۳۹۶). شانک هم انگیزه فراگیران برای دستیابی به هدف را تابع قضاوت آن‌ها در مورد خودگردانی‌شان می‌داند و به باور او باورهای انگیزشی منجر به آموختن بهتر و به روز احساس کفایت بیشتر در فراگیران می‌شود. امروز از روش‌های متنوع به منظور تقویت باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری استفاده می‌شود. مطابق با یافته‌های این پژوهش و یافته‌های علی‌پور دهقانی و همکاران (۱۳۹۶) آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری اثربخش است. آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی به این منجر می‌شود که فرد با آگاهی از هیجانات و ابراز هیجانات مخصوصاً هیجانات مثبت در موقعیت‌های زندگی، احساسات منفی خویش را کاهش دهند که به تبع آن میزان سازگاری آن‌ها در ابعاد سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی بهبود پیدا کند. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری به دلیل مشکلات ناشی از این ناتوانی در موقعیت‌های تحصیلی، خود را به صورت منفی ارزیابی می‌کنند که آثار منفی آن می‌تواند به صورت مشکلات در ابعاد سازگاری تحصیلی ظاهر شود؛ اما آموزش مهارت اجتماعی - هیجانی به آنان باعث شد که از وجود هیجانات منفی و تأثیر منفی آن‌ها بر خویش آگاهی پیدا کنند و با باز ارزیابی هیجانات در موقعیت‌های مختلف نسبت به سالم نگهداشتن زندگی هیجانی خویش تلاش کنند و از این طریق میزان مشکلات تحصیلی و به طور خاص سازگاری خویش را کاهش دهند و این باعث افزایش باورهای انگیزشی در آن‌ها شد.

با توجه به نتایج بدست آمده، آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی بر یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری اثربخش است. این نتایج با یافته‌های رهبرکرباسدهی، ابوالقاسمی (۱۳۹۶)، و پیرانی (۱۳۹۵) همسو می‌باشد. در تبیین یافته فوق می‌توان گفت که 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 به صورت توانایی ناقص در گوش دادن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، هجی کردن کلمه‌ها یا محاسبه ریاضی ظاهر گردد (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). یکی از ویژگی‌های اصلی اختلال یادگیری، ناتوانی مداوم در یادگیری مهارت‌های کلیدی تحصیلی است که از دوران تحصیلی رسمی شروع می‌شود (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۵). اختلال یادگیری می‌تواند پیامدهای منفی به همراه داشته باشد و فعالیت‌های روزمره افراد را تحت تاثیر 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 (زلیچ و شتمن، ۲۰۱۰). افزون بر این، رابطه‌های اجتماعی یا کنش‌وری هیجانی نیز می‌تواند از این اختلال تاثیر پذیرد و موجب خطاهایی در رفتار، تفکر و بدفهمی رفتار دیگران شود (علیزاده فرد و همکاران، ۱۳۹۵). مطالعات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری در راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دچار مشکل هستند (کلاسن ۲۰۱۰). خودتنظیمی فرایندی است که به یادگیرنده کمک می‌کند تا مهارت‌های آکادمیک از جمله تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی راهبردها و کنترل اثر بخش را کسب کند (نیک‌پی و همکاران، ۱۳۹۵). امروزه آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی یکی از رویکردهای غالب در میان انواع نظریه‌های یادگیری به شمار می‌آید. در واقع در نظام‌های آموزشی و پرورشی کشورهای پیشرفته تلاش می‌گردد برنامه درسی و طراحی روش‌های تدریس و نیز تدوین فعالیت‌های یادگیری بر کلیه نظریه‌های فراشناخت شکل می‌گیرد. می‌توان گفت بسیاری از مؤلفه‌های هوش هیجانی، فهم و درک هیجان‌های دیگران، تنظیم و مهار هیجان، کنترل و مهار استرس و توانایی‌های دیگر که با هوش هیجانی همراه است، پایه‌هایی برای داشتن مهارت‌های مناسب تحصیلی و برقرار کننده یک رابطه مؤثر و سازنده با دیگران است. بنابراین انتظار می‌رود دانش‌آموزانی که مهارت اجتماعی و هیجانی را دریافت کردند، نتیجه تحصیلی بهتری داشته باشند. آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، با فراهم کردن فرصت‌ها و تجربه‌هایی که سطح تحصیلی را افزایش می‌دهد، موجب می‌شود دانش‌آموزان بتوانند راهبردها و مهارت‌های اجتماعی را در تمام محیط‌ها و موقعیت‌های تحصیلی تمرین کنند و به کار بندند. همچنین قواعد تحصیلی گروه همسالان را به خوبی یاد بگیرند و به احتمال زیاد، سطح بالایی از سازگاری تحصیلی را از خود بروز دهند.

محدودیت‌های پژوهش شامل موارد زیر بود: نتایج این پژوهش ممکن است در بافت‌های فرهنگی متفاوت، تغییر یابند. از محدودیت‌های دیگر پژوهش حاضر می‌توان به داوطلبانه بودن حضور در گروه اشاره کرد. طرح پژوهشی این مطالعه یک طرح نیمه آزمایشی می‌باشد و مهمترین وظیفه‌ی طرح پژوهشی کنترل مواد مداخله‌گر است، از آن جا که طرح نیمه آزمایشی در مقایسه با طرح آزمایشی توان کنترل پایینی دارد می‌توان گفت که این طرح اعتبار درونی بالایی ندارد و لذا نمی‌توان تمامی تغییرات در متغیرهای وابسته را به متغیرهای مستقل نسبت داد. پیشنهاد می‌شود آن دسته از مشاورانی که در زمینه باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری فعالیت می‌کنند از اثرات سودمند آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی استفاده نمایند. پیشنهاد می‌گردد برای اثربخشی ترویج و شناخت بیشتر آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی و شناخت والدین دارای فرزندان مبتلا به اختلالات یادگیری نسبت به این آموزش‌ها، برنامه‌های مناسبی در رادیو و تلویزیون تدارک دیده شود. توصیه می‌شود مشاوران و

برنامه‌ریزان فرهنگی در حیطه آموزش، آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی را گسترش دهند تا از این طریق آگاهی والدین و به خصوص والدین دارای فرزندان مبتلا به اختلالات یادگیری در این حیطه افزایش یابد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری تشکیل می‌دادند. بنابراین برای افزایش تعمیم‌پذیری نتایج تحقیق به کل افراد، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در سایر مناطق و دیگر قومیت‌ها با توجه به فرهنگ و آداب و رسوم متفاوت انجام گردد. پیشنهاد می‌شود محققان در پژوهش‌های آتی از ابزارهای دیگر نظیر مشاهده، مصاحبه و از دیدگاه‌های خبردهنده دیگر مثل والدین، مشاوران و غیره برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده کنند. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی بر روی گروه‌های وسیع‌تری از دانش‌آموزان اجرا گردد. این پژوهش فاقد دوره پیگیری طولانی مدت (شش ماهه یا یک‌ساله) بود؛ بنابراین اگرچه نتیجه مداخله اثربخش است، اما نمی‌توان در مورد پایداری اثرات سودمند آن در طول زمان به ویژه در بازه‌های زمانی طولانی مدت اطمینان داشت. لذا پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی دوره پیگیری طولانی مدت را هم به طرح تحقیق خود بیافزایند. از آنجایی که آزمودنی‌ها علاقه‌مند به شرکت در این درمان بودند، این سوال مطرح می‌شود که شرکت داوطلبانه و انگیزه بالای آن‌ها تا چه حدی بر میزان اثربخشی این روش‌ها تاثیر گذاشته است. از این رو پیشنهاد می‌شود پژوهش‌ها و مطالعات آینده در جمعیت‌های مختلف انجام شود.

### موازن اخلاقی

در این پژوهش موازن اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. با توجه به شرایط و زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤال‌ها، شرکت‌کنندگان در مورد خروج از پژوهش مختار بودند. پس از اتمام پژوهش گروه گواه نیز تحت مداخله قرار گرفتند.

### سپاسگزاری

نویسندگان پژوهش حاضر بر خود لازم دانستند که از کلیه افرادی که در پژوهش شرکت نمودند و همکاری لازم را جهت اجرای پژوهش نمودند، کمال تشکر و سپاس خود را ابراز نمایند.

### مشارکت نویسندگان

نویسنده این پژوهش در طراحی، مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، گردآوری داده‌ها، تحلیل آماری داده‌ها، پیش-نویس، ویراستاری و نهایی سازی نقش داشت.

### تعارض منافع

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

## منابع

- افشاری، صدیقه، بحرینیان، سیدعبدالمجید، و شهابی زاده، فاطمه. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش فراشناخت بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری دوفصلنامه مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان، ۳(۱): ۳۸۲-۳۹۴. [۳,۱,۳۸۲/jspnay.۱۰,۵۲۵۴۷](https://doi.org/10.52547/3.1.382)
- معصومی جهان‌دیزی، حسین، حجازی، مسعود، احمدی، محمد سعید، و وکیلی، محمد مسعود. (۱۳۹۸). بررسی وضعیت راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانشجویان پزشکی و پرستاری دانشگاه علوم پزشکی زنجان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶، توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۳۸): ۷۶-۸۵.
- نریمانی، محمد، خشنودنیای چماچائی، بهنام، زاهد، عادل، ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۵). مقایسه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان پسر نارساخوان، نارسانویس، نارسا حساب و عادی. ناتوانی‌های یادگیری، ۵(۴): ۸۷-۱۰۷.
- نیک پی، ایرج، فرحبخش، سعید، و یوسفوند، لیلا. (۱۳۹۶). تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر سبک‌های اسنادی و ابعاد آن (منبع‌علیت، ثبات‌علیت، کلی بودن‌علیت) در دانش‌آموزان. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴(۷): ۹۳-۱۰۸.
- صبحی قراملکی، ناصر، ابوالقاسمی، عباس، و دهقان، حمیدرضا. (۱۳۹۳). مقایسه تسلط نیم کره‌های مغزی C، B، A و D دانش‌آموزان عادی و ناتوان یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۴): ۵۹-۷۹.

## References

- Afshari S, Bahrainian S A, Shahabizadeh F. (2022). The effectiveness of metacognition training on motivational beliefs and self-regulated learning strategies of students with learning disorders. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*. 3(1), 382-394. doi:[10.52547/jspnay.3.1.382](https://doi.org/10.52547/jspnay.3.1.382) (In Persian)
- Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering self-regulation of students with learning disabilities: Insights from 30 years of reading comprehension intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(2), 75-86.
- Chaves-Barboza, E., Trujillo-Torres, J. M., & López-Núñez, J. A. (2015). Accomplishments in learning self-regulation in personal environments. *Creative Education*, 6(11), 1108.
- Chin, K. Y., Hong, Z. W., & Chen, Y. L. (2014). Impact of using an educational robot-based learning system on students' motivation in elementary education. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(4), 333-345.
- Cleary, T. J., Durning, S. J., & Artino, A. R. (2016). Microanalytic assessment of self-regulated learning during clinical reasoning tasks: recent developments and next steps. *Academic Medicine*, 91(11), 1516-1521.
- De La Paz, S., & Wissinger, D. R. (2017). Improving the historical knowledge and writing of students with or at risk for LD. *Journal of Learning Disabilities*, 50(6), 658-671.
- Heiman, T., & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 29(4), 289-300.
- Keamu, H. P. (2017). Student academic performance: The role of motivation, strategies, and perceived factors hindering Liberian junior and senior high school students learning. *Education Research International*, 2017.
- Kitsantas, A. (2013). Fostering college students' self-regulated learning with learning technologies. *Hellenic Journal of Psychology*, 10(3), 235-252.

- Kusiak, M. (2001). The effect of metacognitive strategy training on reading comprehension and metacognitive knowledge. *EUROSLA yearbook*, 1(1), 255-274.
- Lynch, D. J. (2010). Motivational beliefs and learning strategies as predictors of academic performance in college physics. *College Student Journal*, 44(4), 920-928.
- Masoumi Jahandizi, H., Hejazi, M., Ahmadi, MS., and Vakili, MM. (2019). Investigating the status of self-regulated learning strategies in medical and nursing students of Zanjan University of Medical Sciences in the academic year 2017-2018, *Development of Education in Medical Sciences*, 13(38), 76-85. (In Persian)
- Mayer, A. S., & Moon, B. (Eds.). (2013). *Teaching and learning in the secondary school*. Routledge.
- Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J., & Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disorder: Prevalence and gender differences. *PLoS one*, 9(7), e103537.
- Muwonge, C. M., Schiefele, U., Ssenyonga, J., & Kibedi, H. (2019). Modeling the relationship between motivational beliefs, cognitive learning strategies, and academic performance of teacher education students. *South African Journal of Psychology*, 49(1), 122-135.
- Narimani, M., Khoshnoodnia Chomachaei, B., Zahed, A., & Abolghasemi, A. (2016). A compare motivational beliefs and self- regulation learning strategies in boy students with dyslexia, dysgraphia, dyscalculia and normal. *Journal of Learning Disabilities*, 5(4), 87-107. (In Persian)
- Nicolielo-Carrilho, A. P., Crenitte, P. A. P., Lopes-Herrera, S. A., & Hage, S. R. D. V. (2018). Relationship between phonological working memory, metacognitive skills and reading comprehension in children with learning disabilities. *Journal of Applied Oral Science*, 26.
- Nikpey, I., Farahbakhsh, S., & Yosefvand, L. (2017). The Effect of Self-Regulated learning Strategies (Cognition and Meta Cognition) the Attribution Styles and Its Dimensions (Source causality, Proof of causality, general causation) of The Second High School Students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 4(7), 93-108. (In Persian)
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Rodríguez Martínez, S., Piñeiro Aguín, I., Gómez Taibo, M. L., Regueiro Fernández, B., Estévez Blanco, I., & Valle Arias, A. (2017). An explanatory model of maths achievement: Perceived parental involvement and academic motivation. *Psicothema*.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., González-Pienda, J., & Lourenço, A. (2013). Grade level, study time, and grade retention and their effects on motivation, self-regulated learning strategies, and mathematics achievement: a structural equation model. *European journal of psychology of education*, 28(4), 1311-1331.
- Sarami P, Ghasemi M. (2022). The effectiveness of the intervention based on document retraining on academic burnout and academic procrastination of students with reading learning disorder. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling*. 4(4), 26-41. doi:[10.52547/jarac.4.4.26](https://doi.org/10.52547/jarac.4.4.26)
- Sobhi, N., Abolghasemi, A., & Dehghan, H. (2014). Comparison of A, B, C and D brain quadrants dominance in normal students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3(4), 59-79. (In Persian)
- Soso, G.W., and Lagana, L. (2019) the effects of video game training on the cognitive Functioning of older adults: A community – based randomized controlled trial *Archives of Gerontology and Geriatrics* , 80, 20-30.

- Squires, J. (2003). The importance of early identification of social and emotional difficulties in preschool children. *Washington, DC: Center for International Rehabilitation.*
- Su, C. H., & Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning, 31(3)*, 268-286.
- Sungur, S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian journal of educational research, 51(3)*, 315-326.
- Torgesen, J. K. (2018). Phonologically based reading disabilities: Toward a coherent theory of one kind of learning disability. In *Perspectives on learning disabilities* (pp. 106-135). Routledge.
- Vaughn, S., Elbaum, B., & Boardman, A. G. (2001). The social functioning of students with learning disabilities: Implications for inclusion. *Exceptionality, 9(1-2)*, 47-65.
- Wibrowski, C. R., Matthews, W. K., & Kitsantas, A. (2017). The role of a skills learning support program on first-generation college students' self-regulation, motivation, and academic achievement: A longitudinal study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19(3)*, 317-332.
- Wihler, A., Meurs, J. A., Momm, T. D., John, J. and Blickle. (2017) "conscientiousness, extraversion, and field sales performance: combining narrow personality, Social skills, emotional lability, and nonlinearity.
- Woolfolk, A. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational psychology review, 16(2)*, 153-176.
- Yeo, D. J., & Fazio, L. K. (2019). The optimal learning strategy depends on learning goals and processes: Retrieval practice versus worked examples. *Journal of Educational Psychology, 111(1)*, 73.
- Zeke, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education, 19(2)*, 145-170.
- Zhang, L., & Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy use and academic reading achievement: insights from a Chinese context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 10(1)*.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist, 25(1)*, 3-17.

\*\*\*

## پرسشنامه باورهای انگیزشی

سوالات پرسشنامه				
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت
۵	۴	۳	۲	۱
تقریباً همیشه	اکثر اوقات	گاهی اوقات	به ندرت	هیچ وقت
تقریباً	اکثر	گاهی	به ندرت	هیچ

۱- در کلاس سوال می‌کنم زیرا می‌خواهم چیزهای جدیدی یاد بگیرم.

۲- دوست دارم بفهمم چطور می‌توانم کارهای درسی ام را بدون کمک

۲۵۵ اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی هیجانی بر باورهای انگیزشی و ... | افشاری و همکاران | خانواده درمانی کاربردی

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

وقت	اوقات	اوقات	اوقات	همیشه
هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۲۵- من واقعا سخت کار می‌کنم چون می‌خواهم چیزهای جدیدتری یاد بگیرم.				
هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۲۶- مایلیم تکالیفم را بدون کمک دیگران انجام دهم.				
هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۲۷- دوست دارم به تکالیفی بپردازم که نسبتاً آسان است.				
هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۲۸- دلم می‌خواهد 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 مساله‌ها کار می‌کنم تا یاد بگیرم چگونه باید آن‌ها را حل کنم.				
هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۳۱- درس‌هایی را دوست دارم که یادگیری جواب آن‌ها نسبتاً آسان است.				
هیچ وقت	به ندرت	گاهی	اکثر	تقریباً همیشه
۳۲- دلم می‌خواهد 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 توانایی‌های خودم را می‌توانم آزمایش کنم.				

\*\*\*



پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی

مخالف	تا حدودی موافق	موافق	کاملاً موافق	سوالات
				<b>چرا تکالیف منزل خود را انجام می‌دهید؟</b>
				۱. چون می‌خواهم معلم فکر کند که من دانش‌آموز خوبی هستم.
				۲. چون اگر تکالیف را انجام ندهم به دردسر می‌افتم.
				۳. به این دلیل که برایم جالب است.
				۴. چون اگر انجام ندهم در مورد خودم احساس بدی می‌کنم.
				۵. چون می‌خواهم درس را بفهمم.
				۶. به این دلیل که وظیفه من است.
				۷. به این دلیل که انجام تکالیف برایم لذت بخش است.
				۸. به این دلیل که انجام تکالیف برایم اهمیت دارد.
				<b>چرا تکالیف کلاسی را انجام می‌دهید؟</b>
				۹. برای این که معلم از دست من ناراحت نشود.
				۱۰. چون می‌خواهم معلم فکر کند که من دانش‌آموز خوبی هستم.
				۱۱. به این دلیل که می‌خواهم مطالب جدید یاد بگیرم.
				۱۲. به این دلیل که اگر انجام ندهم شرمگین می‌شوم.
				۱۳. به این دلیل که برایم جالب است.
				۱۴. به این دلیل که یکی از قوانین کلاسی است.
				۱۵. به این دلیل که من از انجام تکالیف کلاسی لذت می‌برم.
				۱۶. به این دلیل که برای من انجام تکالیف اهمیت دارد.
				<b>چرا تلاش می‌کنید به سوالات دشوار سر کلاس پاسخ دهید؟</b>
				۱۷. چون می‌خواهم همکلاسی‌هایم فکر کنند که باهوش هستم.
				۱۸. به این دلیل که اگر تلاش نکنم احساس شرمساری می‌کنم.
				۱۹. به این دلیل که من از پاسخ به سوالات دشوار لذت می‌برم.
				۲۰. به این دلیل که وظیفه من است.
				۲۱. به این دلیل که متوجه شوم مطلب را درست متوجه شده‌ام یا نه.
				۲۲. به این دلیل که پاسخ به سوالات دشوار برایم جالب است.
				۲۳. به این دلیل که برای من پاسخ به سوالات دشوار در کلاس درس اهمیت دارد.
				۲۴. به این دلیل که دوست دارم معلم من را تشویق کند.
				<b>چرا تلاش می‌کنید در مدرسه کارهایتان را به درستی انجام دهید؟</b>
				۲۵. به این دلیل که وظیفه من است.
				۲۶. چون می‌خواهم معلم فکر کند که من دانش‌آموز خوبی هستم.
				۲۷. چون از خوب انجام دادن کارهای مدرسه، لذت می‌برم.
				۲۸. به این دلیل که اگر خوب عمل نکنم، به دردسر می‌افتم.
				۲۹. چون اگر خوب عمل نکنم، احساس بدی نسبت به خودم می‌کنم.
				۳۰. چون برایم اهمیت دارد که در مدرسه خوب عمل کنم.
				۳۱. چون اگر در مدرسه خوب عمل کنم، احساس غرور می‌کنم.
				۳۲. به این دلیل که ممکن است اگر خوب عمل کنم، پاداش بگیرم.

## The effectiveness of social-emotional skills training on motivational beliefs and self-regulated learning strategies of girls with learning disabilities

Sedigheh. Afshari<sup>1</sup>, *Seyed Abdulmajid. Bahrainian*<sup>2\*</sup> & Fatemeh. Shahbazizadeh<sup>3</sup>

### Abstract

**Aim:** The purpose of this research was to determine the effectiveness of social-emotional skills training on motivational beliefs and self-regulation learning strategies of girls with learning disabilities. **Methods:** The present research method is practical in terms of purpose and in terms of field situation and in terms of semi-experimental method with the design of pre-test, post-test and follow-up was with the control group and random assignment. The statistical population of this research included all girls aged 10 to 13 with learning disabilities in reading, writing and math in Joybar city in the academic year of 2019-20. Sampling was purposeful and 30 girls were selected as a sample, and then 15 girls were randomly assigned to the social-emotional skills training group and 15 girls were assigned to the control group. The experimental group was trained in social-emotional skills based on the Squires model (2003) for 10 sessions; while the control group did not receive any intervention. Also, Harter's motivational beliefs questionnaire (1981) and Ryan and Connell's self-regulated learning questionnaire (1989) were used in the pre-test, post-test and follow-up stages. Finally, the data were analyzed using ANOVA with repeated measures and Bonferroni's post hoc test. **Results:** The results showed that social emotional skills training has an effect on girls' motivational beliefs ( $F=16.95$ ;  $P=0.002$ ) and self-regulation learning strategies ( $F=88.75$ ;  $P=0.001$ ). **Conclusion:** It can be concluded that social emotional skills training is effective on girls' motivational beliefs and self-regulation learning strategies.

**Keywords:** social emotional skills, motivational beliefs, self-regulated learning, learning disorder.

1. PhD student, Department of Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran

2. **\*Corresponding author:** Professor, Department of Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran

Email: *majid.bahrainian@gmail.com*

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