

مقایسه‌ی یادگیری عاطفی و انگیزش معطوف به خطا در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری

سجاد بشریپور^۱، حیدر نوری^۲، اکبر عطادخت^۳ و محمد نریمانی^۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه‌ی یادگیری عاطفی و انگیزش معطوف به خطا در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری، انجام گرفت. روش این پژوهش، علی-مقایسه‌ای بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان دوره ابتدایی مبتلا به ناتوانی یادگیری شهر اردبیل، در سال ۱۳۹۳ تشکیل دادند. تعداد ۳۰ نفر از این جامعه به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و تعداد ۳۰ نفر نیز از بین دانش‌آموزان عادی به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای T به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های یادگیری عاطفی و انگیزش معطوف به خطا استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از آزمون‌های تحلیل واریانس چند متغیره و t مستقل تجزیه و تحلیل شد. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که تفاوت آماری معنی‌داری بین میانگین نمره‌های دو گروه در مؤلفه‌های عاطفه نسبت به محتوا، عاطفه نسبت به کلاس، یادگیری معطوف به خطا، نگرانی معطوف به خطا و مخفی کردن خطا وجود دارد. نتیجه‌ی آزمون t نیز نشان داد که دو گروه در یادگیری عاطفی نیز تفاوت معنی‌داری با هم دارند ($P < 0/001$). این نتایج مبین وجود نارسایی‌هایی در یادگیری عاطفی و هم‌چنین انگیزش برای تصحیح خطاها در کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری است.

واژه‌های کلیدی: یادگیری عاطفی، انگیزش معطوف به خطا، ناتوانی یادگیری

۱. نویسنده‌ی رابط: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی (basharpoor_sajjad@uma.ac.ir)

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۴. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

تاریخ دریافت: ۹۴/۲/۱۴

تاریخ پذیرش: ۹۴/۷/۱۵

مقدمه

ناتوانی‌های یادگیری خاص، نقص در مهارت‌های تحصیل عمومی است که در زمینه‌های خواندن، ریاضیات و بیان نوشتاری آشکار می‌شود و مشکل قابل توجهی در زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی، عملکرد شغلی و یا فعالیت روزمره‌ی زندگی برای فرد ایجاد می‌کند (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). ویراست پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (DSM-5)، معیارهای DSM-IV برای ناتوانی‌های یادگیری را وسعت می‌دهد تا اختلال‌های مستقل و مجزایی را پوشش دهد که یک یا چند مهارت تحصیلی، نظیر زبان شفاهی، خواندن، زبان کتبی، یا ریاضیات را محدود می‌سازد و برای هر اختلال، سطح شدت نیز ذکر شود (گنجی، ۱۳۹۳). اختلال‌های یادگیری به ضعف قابل ملاحظه‌ی دانش آموزان از لحاظ آموزشی و بالینی در دروس مرتبط با دیکته، حساب و خواندن اطلاق می‌گردد که به طبع، دیگر مسایل آموزشی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار داده و با پیامدهای روانی- اجتماعی نامساعد بعدی همراه شود (روید و واله^۱، ۲۰۰۴؛ رحیمیان بوگر و صادقی، ۱۳۸۵). طبق تعریف انجمن اختلال‌های یادگیری، اختلال‌های یادگیری آسیب در یک یا چند فرایند روان‌شناختی لازم برای درک و فهم یا استفاده از زبان، گفتار یا نوشتار است که ممکن است خود را در شکل توانایی ناقص برای گوش دادن، تفکر، تکلم، خواندن، هجی کردن یا انجام محاسبه‌های ریاضی نشان دهد. این اصطلاح شامل کودکانی که از مشکل‌های یادگیری ناشی از معلولیت‌های دیداری، شنیداری یا حرکتی، عقب ماندگی ذهنی، آشفتگی هیجانی، زیان‌های محیطی، فرهنگی یا اقتصادی رنج می‌برند، نمی‌شود (اسچیف، بامینگر و تولدو^۲، ۲۰۰۹). در واقع، اختلال‌های یادگیری اصطلاحی کلی برای گروهی ناهمگن از اختلال‌ها است که از طریق مشکل‌های بارز در کسب و استفاده از گوش دادن، سخن گویی، خواندن، نوشتن، استدلال یا مهارت‌های ریاضی جلوه گر می‌شود (نریمانی، رجبی، صمدی خوشخو و افروز، ۱۳۹۰). میزان شیوع اختلال‌های

-
1. Reid & Valle
 2. Schiff, Bauminger & Toledo

یادگیری در منطقه‌های مختلف جهان بین ۳ تا ۱۲ درصد گزارش شده است (هالاها، کافمن و پولن، ۲۰۰۷). شمار دانش‌آموزانی که دچار ناتوانی یادگیری هستند، بین ۴ تا ۱۲ درصد گزارش شده است (تبریزی، ۱۳۸۹). حدود ۵ درصد دانش‌آموزان مدرسه‌های عمومی در ایالات متحده، دچار نوعی اختلال یادگیری هستند (التراس^۱، ۲۰۰۷). در مطالعه‌ی نریمانی و رجبی (۱۳۸۴) میزان شیوع اختلال‌های یادگیری در استان اردبیل ۱۳ درصد گزارش شده است. میزان ترک مدرسه برای کودکان و نوجوانان مبتلا به این اختلال ۴۰ درصد، یعنی یک و نیم برابر حد متوسط است. تعداد زیادی از معلمان مدت زمانی را که صرف آموزش خواندن، نوشتن و ریاضی می‌کنند، بیش از مدتی است که صرف آموزش دروس دیگر می‌کنند (دادستان، ۱۳۸۹). کودکان دارای مشکل‌های یادگیری را اغلب به سه دسته‌ی عمده تقسیم می‌کنند: ۱- کودکان دارای نارسایی در خواندن و هجی کردن^۲؛ ۲- کودکان دارای نارسایی در نوشتن و املاء^۳؛ ۳- کودکان دارای نارسایی در حساب و ریاضیات^۴ (والاس و مک لافلین^۵، ۱۹۷۵؛ کرک و کالاکر^۶، ۲۰۰۶).

عامل‌های مختلفی بر یادگیری تأثیر دارند؛ ویژگی‌های عاطفی یکی از مهم‌ترین عامل‌های تأثیرگذار بر آن است؛ به این دلیل که این ویژگی‌ها، تعیین‌کننده‌ی میزان تلاشی هستند که یک یادگیرنده در یادگیری مهارت‌های خاص به کار می‌گیرد (بلوم^۷، ۱۹۸۲). زینس، بلودوورث، ویسبرگ و والبرگ^۸ (۲۰۰۴) توانش‌های عاطفی - اجتماعی را به عنوان ظرفیت یا توان شناسایی و مدیریت عاطفه‌ها، حل موثر مسأله‌ها و مشکل‌ها و برقراری ارتباط مثبت با دیگران تعریف کرده‌اند. به اعتقاد این صاحب‌نظران، این نوع توانش‌ها و محیط‌های یادگیری که از رشد آن‌ها حمایت

-
1. Altarac
 2. dyslexia
 3. disorder of written expression
 4. mathematics disorder
 5. Valas & Maklafin
 6. Kirk & Gallagher
 7. Bloom
 8. Zins, Bloodworth, Weissberg & walberg

می‌کنند، می‌توانند سبب افزایش پیشرفت تحصیلی به شیوه‌ی مستقیم و غیرمستقیم گردند. این توانش‌ها، نقطه‌ی ثقل یادگیری عاطفی - اجتماعی هستند و یادگیری عاطفی - اجتماعی نیز تضمین‌کننده‌ی موفقیت دانش‌آموزان در تحصیل و زندگی است. جانسون، کرونه و الدر^۱ (۲۰۰۱) معتقدند که دلبستگی و عاطفه به مدرسه و درگیر شدن در فعالیت‌های آموزشی، یکی از مهمترین موضوع‌های تربیتی و آموزشی است که تاکنون به اندازه‌ی کافی مورد بررسی و پژوهش قرار نگرفته است. این پژوهشگران بر این باورند که تعلیم و تربیت دارای دو بعد اساسی و کلیدی است؛ یک بعد آن، بعد عاطفی است که همان دلبستگی به مدرسه است و بعد دیگر کنشی یا عملکردی که همان درگیر شدن و دخالت در فعالیت‌های درسی است. کوهن^۲ (۲۰۰۶) جو مدرسه را فرایند انعکاس دهنده‌ی تجارب انتزاعی مدرسه؛ مانند تجربه‌های اجتماعی، عاطفی، اخلاقی و تحصیلی دانش‌آموزان، والدین و پرسنل مدرسه تعریف کرده است. یافته‌های زیادی وجود دارند که نشان می‌دهند، دانش‌آموزانی که در مدارس هایی درس می‌خوانند که از جو عاطفی - اجتماعی بهتری برخوردارند، پیشرفت تحصیلی بهتری دارند و از نظر عاطفی - اجتماعی سالم‌ترند (برگین و برگین^۳، ۲۰۰۹). محیط‌های یادگیری گرم و صمیمانه که در آن ارتباط عاطفی گرم و همدلانه‌ای بین دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلمان وجود دارد، منجر به تقویت و پرورش توانش‌های عاطفی - اجتماعی (مانند همدلی و برقراری روابط اجتماعی مطلوب با دیگران، شناسایی عواطف خود و دیگران) و افزایش و تسهیل انگیزه‌ها، افزایش و پرورش هدف‌گزینی، دخالت مثبت و سازنده و رضایت از آمدن به مدرسه در دانش‌آموزان می‌گردد. این دو متغیر یعنی توانش‌های عاطفی - اجتماعی و تسهیل انگیزه‌ها و هدف‌گزینی، سبب دلبستگی دانش‌آموزان به مدرسه می‌شود. دلبستگی به مدرسه می‌تواند به عنوان یک متغیر میانجی، ارتباط بین جو گرم و همدلانه مدارس با موفقیت‌های تحصیلی را تحت تأثیر خود قرار دهد. همه‌ی این عوامل، در تعامل با هم، زمینه‌های

1. Johnson, Cronne & Elder
2. Cohen
3. Bergin & Bergin

موفق شدن در تحصیل و زندگی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورند (زینس، پایتون، ویسبرگ و برین^۱، ۲۰۰۷). عده‌ی زیادی از متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تربیتی مانند زینس و همکاران (۲۰۰۷) و مارشال^۲ (۲۰۰۹) اعتقاد دارند که توجه به مهارت‌های عاطفی-اجتماعی و جنبه‌های عاطفی یادگیری می‌تواند مسیر نیل به این اهداف را هموار سازد. فریلیچ و شچمن^۳ (۲۰۱۰) نشان دادند که بسیاری از دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری دارای مشکل‌های اجتماعی، عاطفی و تحصیلی هستند که اغلب در مدرسه نادیده گرفته می‌شود. نتایج مطالعه‌های ریچاردس، مایوقان، هاردی، هال و استریدوم^۴ (۲۰۱۰) با موضوع اختلال‌های عاطفی بلندمدت در ناتوانی‌های یادگیری نشان داد که اختلال‌های عاطفی به میزان زیادی با ناتوانی‌های یادگیری همراه می‌باشند. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که جو عاطفی گرم و صمیمانه مدارس می‌تواند یکی از مهمترین عامل بنیانی و اساسی موفقیت تحصیلی باشند و زمینه‌های لازم برای اثرگذاری متغیرهای مهم موثر بر تحصیل و پیشرفت تحصیلی مانند انگیزه‌ی تحصیلی را فراهم آورد. ارزشمند دانستن اهداف و موفقیت تحصیلی همراه با انگیزش و خودگردانی از جمله عامل‌های فردی مهمی هستند که پیشرفت تحصیلی و موفقیت در مدرسه را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهند (نصیری، لطیفیان و یوسفی، ۱۳۹۰) هنتر^۵ (۲۰۱۴) در پژوهش خود با عنوان عامل‌های عاطفی درگیر در یادگیری یک زبان خارجی دریافت که عامل‌های عاطفی در یادگیری زبان خارجی به خصوص در سال اول یادگیری موثر است. میراندولا، لوسیتو، گتی و کورنولد^۶ (۲۰۱۴) در مطالعه‌ای با عنوان خاطره‌های غلط عاطفی در بچه‌های دارای ناتوانی‌های یادگیری، به این نتیجه رسیدند که این خاطره‌ها در کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری نسبت به کودکان بدون ناتوانی‌های یادگیری

1. Zins, Payton, Weissberg & Brien
2. Marshal
3. Freilich & Shechtman
4. Richards, Maughan, Hardy, Hal & Strydom
5. Henter
6. Mirandola, Losito, Ghety & Cornoldi

بیشتر است.

از طرف دیگر، دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری، بازخورد کمتری از خطاهای خود می‌گیرند و انگیزه‌ی کمتری برای یادگیری از طریق خطا دارند. انگیزش معطوف به خطا^۱ یکی از عناصر اصلی مرتبط با یادگیری است. این عامل به عنوان فرایندی مشتمل بر ادراک‌ها و رفتارهایی است که وقتی فرد با خطایی رو به رو می‌شود، انجام می‌دهد تا آن را اصلاح کند و به هدف برسد (اسکل^۲، ۲۰۱۲). تاکنون پژوهش‌های اندکی درباره‌ی انگیزش معطوف به خطا انجام گرفته است، این در حالی است که ساختار جهت‌گیری به خطا پتانسیل زیادی دارد و داده‌های مهمی درباره‌ی عوامل انگیزشی رفتارهای مرتبط با خطا فراهم می‌آورد و به این طریق می‌تواند برای انتخاب و آموزش در مشاغل در حالتی که یک شکست در کنترل خطاها در مورد آسیب‌زا بودن آنها مناسب است، مفید باشد (اسکل، ۲۰۱۲). اعتقاد بر این است که انگیزش، عامل محرک اولیه برای شروع یادگیری است و نیروی لازم برای پایداری یادگیری اثربخش را بر می‌انگیزد (یان و فردریک^۳، ۲۰۱۰). علاوه بر این گفته می‌شود که انگیزش، اساس یادگیری است و یکی از مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده‌ی شکست یا موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه است (یان و فردریک، ۲۰۱۰). یک فرد ممکن است در جریان یادگیری، گرایش به نزدیک شدن به خطا داشته باشد. در دیدگاه این فرد خطاهای رخ داده به هنگام یادگیری، فرصتی برای بهبود دانش فرد درباره‌ی جنبه‌هایی از کار و مهارت‌های لازم برای موفقیت در انجام آن، تصور می‌شود. در حالی که اطلاع از خطاها در فردی دیگر، ممکن است به احساس بدی درباره‌ی آنها و واکنش‌های منفی کنترل نشده منجر شود (کیت و فرس^۴، ۲۰۰۵). پژوهش تروسکات^۵ (۲۰۰۷) با موضوع تأثیر تصحیح خطا در توانایی یادگیرنده‌ها برای صحیح نوشتن نشان داد که هر چه یادگیرنده‌ها، توانایی

-
1. Error-oriented motivation
 2. Schell
 3. Yan & Fredrek
 4. Keith & Frese
 5. Truscott

بیشتری در تصحیح خطاهای خود داشته باشد، بیشتر می‌توانند به هدف یادگیری دست یابند. یادگیری معطوف به خطاها، در حالی که فرد همه‌ی پیامدهای خطاها را پذیرفته باشد، باید به درگیری جدی فرد با خطا، یادگیری این که چه چیزی از آن یاد گرفته می‌شود و در کنار آن حرکت رو به جلو، منجر شود. پژوهش نشان می‌دهد که جهت‌گیری مسلط با چندین پیامد مفید مانند فراشناخت عمیق‌تر، تلاش و پشتکار بیشتر در انجام وظایف و خودکارآمدی بالاتر مرتبط است و هم چنین ممکن است با یادگیری معطوف به خطا نیز مرتبط باشد (گولای و چن^۱، ۲۰۱۰). صمدی (۱۳۹۱) با بررسی رابطه‌ی بین جهت‌گیری انگیزشی و راهبردهای یادگیری در تبیین موفقیت تحصیلی به این نتیجه رسید که بین موفقیت تحصیلی و راهبردهای یادگیری و همچنین جهت‌گیری‌های انگیزشی رابطه‌ی مثبت و بین بی‌انگیزگی و عدم موفقیت تحصیلی رابطه‌ی منفی وجود دارد. جهت‌گیری‌های انگیزشی، به‌ویژه انگیزش درونی باید در آموزش مورد توجه قرار گیرد و آموزش نیز باید با علاقه‌های یادگیرندگان و راهبردهای یادگیری همراه شود. شیردل، میرزاییان و حسن‌زاده (۱۳۹۲) با بررسی رابطه‌ی راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دوره متوسطه دریافتند که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان رابطه‌ی معناداری وجود دارد. کاتز، الیوت و نیو^۲ (۲۰۱۳) در پژوهشی با هدف بررسی نقش انگیزه در همبستگی بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری روی ۱۷۱ دانش‌آموز پایه‌ی پنجم به این نتیجه رسیدند که انگیزه‌ی خودمختار در همبستگی بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری نقش میانجی دارد که این یافته بیانگر نقش مهم انگیزش در دانش‌آموزان برای انجام دادن تکالیف‌شان است.

در کل، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که عاطفه و انگیزش نقش بسیار مهمی در یادگیری دارند. اکثر یادگیرندگان عادی از یادگیری عاطفی و انگیزش به خصوص انگیزش معطوف به خطا در زمان یادگیری بهره می‌برند. با توجه به نقایص افراد مبتلا به ناتوانی یادگیری فرض می‌شود که

1. Gully & Chen
2. Kartz, Eilot & Nevo

این افراد یادگیری عاطفی و انگیزش معطوف به خطای کمتری داشته باشند. بنابراین مطالعه‌ی حاضر با هدف مقایسه‌ی یادگیری عاطفی و جهت‌گیری معطوف به خطا در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری انجام گرفت.

روش

با توجه به هدف پژوهش حاضر، مبنی بر مقایسه‌ی یادگیری عاطفی و انگیزش معطوف به خطا در بین دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری، روش این پژوهش علی - مقایسه‌ای است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: کلیه‌ی دانش‌آموزان ثبت‌نام شده در مراکز ناتوانی‌های یادگیری مدیریت آموزش و پرورش شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ جامعه‌ی آماری این پژوهش را تشکیل دادند. تعداد ۳۰ نفر از این دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده و در این پژوهش شرکت کردند. تعداد ۳۰ نفر نیز از گروه دانش‌آموزان عادی به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان گروه مقایسه انتخاب و از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی چون سن، جنسیت، پایه‌ی تحصیلی و بهره‌ی هوشی (برحسب گزارش‌های موجود در پرونده) با گروه‌های دارای ناتوانی یادگیری هم‌تا شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها نیز از ابزارهای زیر استفاده شد:

مصاحبه بالینی ساختار یافته: به منظور بررسی اعتبار و تأیید تشخیص ثبت شده در پرونده‌ی هر دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری و همچنین تأیید عدم ابتلا به ناتوانی یادگیری در گروه مقایسه عادی مصاحبه‌ی بالینی ساختار یافته، بر اساس ملاک‌های مندرج در ویراست پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی^۱ برای اختلال‌های یادگیری خاص برای همه دانش‌آموزان اجرا گردید (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۳). لازم به ذکر است که برای تکمیل این روند از تمامی گزارش‌های موجود در پرونده‌ی دانش‌آموزان از جمله آزمون‌های هوشی و تشخیصی و گزارش‌های معلمان دروس مختلف نیز بهره گرفته شد.

1. diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)

مقیاس انگیزش معطوف به خطا^۱: مقیاس انگیزش معطوف به خطا یک ابزار خودگزارشی است که انگیزش معطوف به خطا را ارزیابی می‌کند. پرسش‌های این آزمون به سه عامل که هر کدام از هفت گویه تشکیل شده است، گروه بندی می‌شوند. یادگیری معطوف به خطا^۲، نوعی جهت‌گیری حرفه‌ای است که منجر به ادراک خطاها در یادگیری می‌شود و این ادراک‌ها به عنوان منبع‌های داده‌ای ارزشمند برای خود بهبودی و یادگیری تلقی می‌شود. مخفی کردن معطوف به خطا^۳، یک جهت‌گیری عملکردی را توصیف می‌کند که منجر به پنهان کردن یا توجیه خطا به منظور حفظ کفایت ظاهری (هم درونی و هم بیرونی) می‌شود. نگرانی معطوف به خطا^۴ که جهت‌گیری اجتنابی را توصیف می‌کند، منجر به عاطفه‌ی منفی نیرومند و تجربه‌ی استرس می‌شود. پرسش‌های این آزمون در مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از ۱ (اصلاً شبیه من نیست) تا ۵ (بسیار شبیه به من است) نمره گذاری می‌شود و هیچ آیتم نمره گذاری معکوس ندارد این آزمون همبستگی مثبت بالایی با هر بعد کفایت خطا، یادگیری خطا و تفکر درباره‌ی خطای پرسس‌شنامه‌ی جهت‌گیری خطا نشان داده است. ضریب آلفای کرونباخ این آزمون ۰/۹۴ گزارش شده است (اسکل، ۲۰۱۲). پایایی این آزمون به روش آلفای کرونباخ بر روی آزمودنی‌های پژوهش حاضر ۰/۸۵ برای یادگیری معطوف به خطا، ۰/۹۱ برای مخفی کردن معطوف به خطا و ۰/۷۳ برای نگرانی معطوف به خطا به دست آمد.

مقیاس یادگیری عاطفی و ارزیابی معلم: این مقیاس توسط مک کروسکی^۵ (۱۹۹۴) ساخته شده است که شامل ۱۶ گویه است. آزمودنی‌ها به پرسش‌های این پرسش‌نامه در مقیاس لیکرت ۷ نقطه‌ای بر اساس ویژگی‌های عاطفی یادگیری پاسخ می‌دهند. این پرسش‌نامه شامل ۴ خرده مقیاس عاطفه نسبت به محتوا، عاطفه نسبت به کلاس‌هایی با این محتوا، عاطفه نسبت به مربی

1. error-oriented motivation scale
2. error-oriented learning (EOMS-L)
3. error-oriented covering (EOMS-C)
4. error-oriented worry (EOMS-W)
5. McCroskey

و عاطفه نسبت به باهم بودن با مربی در کلاس است. در این مقیاس جمع خرده مقیاس عاطفه نسبت به محتوا و عاطفه نسبت به کلاس‌هایی با این محتوا یادگیری عاطفی را می‌سنجد که در این مطالعه از این خرده مقیاس استفاده شده است. اعتبار ظاهری این ابزار خوب گزارش شده است به طوری که بسیاری از پژوهش‌هایی که از این ابزار استفاده کرده‌اند، یافته‌هایی حاصل کرده‌اند که همسو با روابط نظری رفتارهای ارتباطی با پیامدهای عاطفی می‌باشد (مک کروسکی، ۱۹۹۴). پایایی خرده مقیاس عاطفه به محتوا در دامنه‌ی ۸۵ تا ۹۰ درصد و بقیه‌ی خرده مقیاس‌ها نیز در پژوهش‌های مختلف بالای ۰/۹۰ گزارش و. ضریب آلفای کرونباخ این آزمون ۰/۹۴ گزارش شده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای دو خرده مقیاس عاطفه نسبت به محتوا و عاطفه نسبت به کلاس‌هایی با این محتوا به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۹ درصد گزارش شده است.

روش اجرا: جهت انجام این پژوهش، بعد از اخذ مجوزهای لازم از اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل، جهت جمع‌آوری داده‌ها به مرکز ناتوانی‌های یادگیری شهر اردبیل مراجعه شد. سپس لیست تمامی دانش‌آموزان مرکز در اختیار قرار گرفت. سپس از بین آن دانش‌آموزان تعداد ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شد. پس از نمونه‌گیری جهت تأیید تشخیص داده شده، پرونده‌های تمام اعضای نمونه (نتایج آزمون‌های تشخیصی، آزمون هوشی، گزارشات معلمان و غیره) مورد بررسی قرار گرفت و در کنار آن تمام اعضای نمونه تحت مصاحبه بالینی بر اساس ملاک‌های راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی برای ناتوانی‌های یادگیری قرار گرفتند که سرانجام در جریان این روند چند نفر از پژوهش خارج شدند که جای آنها با نمونه‌های دیگر جبران شد. بعد از جلب نظر دانش‌آموزان برای مشارکت در پژوهش از آنها درخواست شد به مقیاس‌های یادگیری عاطفی و انگیزش معطوف به خطا به صورت انفرادی و در محل مرکز پاسخ دهند. داده‌های جمع‌آوری شده نیز با استفاده از آزمون‌های تحلیل واریانس چند متغیره و t مستقل تجزیه و تحلیل شد.

نتایج

تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری با میانگین و انحراف معیار سنی به ترتیب ۱۱/۵۶، ۲/۳۸ و یک گروه ۳۰ نفری از دانش‌آموزان عادی با میانگین سنی ۱۰/۴۳ و انحراف معیار ۱/۵۹ در این پژوهش شرکت داشتند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌های دو گروه مبتلا به ناتوانی یادگیری و عادی

عادی		ناتوانی یادگیری		عضویت گروهی
SD	M	SD	M	متغیرها
۱۱/۵۹	۳۹/۳۰	۹/۲۷	۲۸/۶۶	نمره‌ی کلی یادگیری عاطفی
۷/۴۸	۲۰/۷۶	۵/۵۹	۱۳/۷۳	عاطفه‌ی نسبت به محتوا
۴/۳۷	۱۸/۵۳	۳/۹۱	۱۴/۹۳	عاطفه‌ی نسبت به کلاس
۱۰/۵۰	۲۵/۵۰	۷/۴۸	۱۴/۴۰	یادگیری معطوف به خطا
۷/۲۱	۱۵/۳۶	۵/۳۴	۲۲/۷۶	نگرانی معطوف به خطا
۷/۴۳	۲۶/۷۰	۴/۷۵	۲۰/۴۶	مخفی کردن معطوف به خطا

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمره‌های آزمودنی‌های دو گروه دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری و گروه دانش‌آموزان عادی را در هر یک از مؤلفه‌های یادگیری عاطفی و انگیزش معطوف به خطا را نشان می‌دهد.

جدول ۲. نتایج آزمون‌های معنی‌داری تحلیل واریانس چندمتغیری برای اثر اصلی متغیر گروه بر متغیرهای وابسته

منابع	ارزش	F	DF فرضیه	DF غلط	Sig	ضریب ایما
اثر پیلایی	۰/۲۴	۹/۳۴	۲	۵۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷
لامبدای ویلکز	۰/۷۵	۹/۳۴	۲	۵۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷
اثر هوتلینگ	۰/۳۳	۹/۳۴	۲	۵۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷
بزرگترین ریشه روی	۰/۳۳	۹/۳۴	۲	۵۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷

مقایسه‌ی یادگیری عاطفی و انگیزش معطوف به خطا در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون‌های تحلیل واریانس چند متغیری نشان می‌دهد که اثر گروه بر ترکیب مولفه‌های یادگیری عاطفی و انگیزش معطوف به خطا در مجموع معنادار است ($P=0/001$)؛ به عبارت دیگر، بین دانش آموزان عادی و دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد. قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چند متغیری جهت رعایت فرض‌های آن، از آزمون باکس و لوین استفاده شد. براساس آزمون باکس که برای هیچ یک از متغیرها معنی‌دار نبوده است؛ به این معنا که شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/ واریانس به درستی رعایت شده است ($P=0/59$)، $F=0/63$ و $BOX=1/97$. نتایج آزمون لوین نیز فرض برابری واریانس‌های دو گروه برای همه‌ی متغیرها را در سطح جامعه تأیید کرد.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری برای مقایسه‌ی میانگین نمره‌های آزمودنی‌های دو گروه با و بدون ناتوانی یادگیری در مؤلفه‌های یادگیری عاطفی و جهت‌گیری معطوف به خطا

متغیرها	منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P	Eta
عاطفه‌ی نسبت به محتوا	گروه	۷۴۲/۰۱	۱	۷۴۲/۰۱			
	خطا	۲۵۳۱/۲۳	۵۸	۴۳/۶۴	۱۷/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۲۳
	کل	۲۲۱۲۷	۶۰				
عاطفه‌ی نسبت به کلاس	گروه	۱۹۴/۴۰	۱	۱۹۴/۴۰			
	خطا	۹۹۹/۳۳	۵۸	۱۷/۲۳	۱۱/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۱۶
	کل	۱۷۹۹۴	۶۰				
یادگیری معطوف به خطا	گروه	۱۸۴۸/۱۵	۱	۱۸۴۸/۱۵			
	خطا	۴۸۴۲/۷۰	۵۸	۸۳/۱۵	۲۲/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۲۳
	کل	۳۰۵۵۱	۶۰				
نگرانی معطوف	گروه	۸۲۱/۴۰	۱	۸۲۱/۴۰			
					۲۰/۳۷	۰/۰۰۱	۰/۲۶

Vol. 5, No.3/7-27			دوره‌ی ۵، شماره‌ی ۳-۲۷	
۴۰/۳۱	۵۸	۲۳۳۸/۳۳	خطا	به خطا
	۶۰	۲۴۹۷۲	کل	
۵۸۲/۸۱	۱	۵۸۲/۸۱	گروه	
۰/۲۱	۰/۰۰۱	۱۴/۹۵	خطا	مخفی کردن معطوف خطا
	۵۸	۲۲۵۹/۷۶	خطا	
	۶۰	۳۶۲۱۳	کل	

جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری برای مقایسه میانگین نمره‌های گروه‌ها در هر یک از مؤلفه‌های یادگیری عاطفی و جهت‌گیری معطوف به خطا را نشان می‌دهد. مطابق نتایج این جدول تفاوت آماری معنی‌داری بین میانگین گروه‌ها در عاطفه نسبت به محتوا ($F=17/00$)، عاطفه نسبت به کلاس ($P<0/001$, $F=11/28$)، یادگیری معطوف به خطا ($P<0/001$, $F=22/22$)، نگرانی معطوف به خطا ($P<0/001$, $F=20/37$) و مخفی کردن خطا ($P<0/001$, $F=14/95$) وجود دارد.

جدول ۴. نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین نمرات دو گروه در نمره‌ی کلی یادگیری عاطفی

متغیر	t	df	P
یادگیری عاطفی	-۳/۹۲	۵۸	۰/۰۰۱

جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاوت آماری معنی‌داری بین میانگین نمرات دو گروه در نمره کلی یادگیری عاطفی وجود دارد ($t=3/92$, $P<0/001$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه یادگیری عاطفی و انگیزش معطوف به خطا در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری بود. نتایج این پژوهش نشان داد که تفاوت آماری معنی‌داری بین میانگین نمره‌های دو گروه با و بدون ناتوانی یادگیری در نمره‌ی کلی یادگیری عاطفی و دو مؤلفه‌ی عاطفه

نسبت به محتوا و عاطفه‌ی نسبت به کلاس، وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش نصیری، لطیفیان و یوسفی (۱۳۹۰) همسو است که نشان دادند جو عاطفی گرم و صمیمانه‌ی مدارس می‌تواند یکی از مهمترین عامل بنیانی و اساسی موفقیت تحصیلی باشد و زمینه‌ی لازم برای اثرگذاری متغیرهای مهم موثر بر تحصیل و پیشرفت تحصیلی مانند انگیزه‌ی تحصیلی را فراهم آورد، همخوان است. این نتایج، داده‌های پژوهشی را که توسط هوراک، جیولیا، شیوک و رون^۱ (۲۰۱۱) انجام گرفت و نشان داد که ارتباط معنی‌دار بین عاطفه و یادگیری بیشتر شرکت‌کنندگان وجود داشت را تایید می‌کند. همچنین نتایج این پژوهش تاییدی به مطالعه‌ی آیدین^۲ (۲۰۱۲) با عنوان رابطه بین یادگیری عاطفی، جذابیت مربی و ارزیابی مربی مبنی بر رابطه‌ی مثبت بین ادراک دانش‌آموزان از کار و جذابیت‌های اجتماعی از مربی و همچنین درک آنان از یادگیری عاطفی و ارزیابی مربیان خود می‌باشد. بلوم (۱۹۸۲) نشان داد که ویژگی‌های عاطفی یکی از عنصرهای مهمی هستند که بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارند، زیرا که آنها تعیین‌کننده‌ی میزان تلاشی هستند که یک یادگیرنده در یادگیری مهارت‌های خاص به کار می‌گیرد. نتایج این مطالعه همخوان با مدل مفهومی یادگیری زینس، پایتون، ویسبرگ و برین^۳ (۲۰۰۷) است. در این مدل فرض می‌شود که محیط‌های یادگیری گرم و صمیمانه که در آن رابطه‌های عاطفی گرم و همدلانه‌ای بین دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلمان وجود دارد، منجر به تقویت پرورش توانش‌های عاطفی - اجتماعی (مانند همدلی و برقراری رابطه‌های اجتماعی مطلوب با دیگران، شناسایی عواطف خود و دیگران) و افزایش و تسهیل انگیزه‌ها، افزایش و پرورش هدف‌گزینی، دخالت مثبت و سازنده و رضایت از آمدن به مدرسه در دانش‌آموزان می‌گردد. این دو متغیر، یعنی توانش‌های عاطفی - اجتماعی و تسهیل انگیزه‌ها و هدف‌گزینی، سبب دل‌بستگی دانش‌آموزان به مدرسه می‌شود. دل‌بستگی به مدرسه می‌تواند به عنوان یک متغیر میانجی، ارتباط بین جو گرم و همدلانه مدارس با

1. Horace, Julina, Shuk & Ron
2. Aydin
3. Zins, Payton, Weissberg & Brien

موفقیت‌های تحصیلی را تحت تأثیر خود قرار دهد. همه این متغیرها در تعامل با هم، زمینه‌های موفق شدن در تحصیل و در زندگی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورند. در کنار توانایی‌های شناختی، توانش‌های عاطفی - اجتماعی و محیط‌های یادگیری که از رشد آن‌ها حمایت به عمل می‌آورند، می‌توانند سبب افزایش پیشرفت تحصیلی به شیوه‌ی مستقیم و غیرمستقیم گردند. این توانش‌ها نقطه ثقل یادگیری عاطفی - اجتماعی می‌باشند و یادگیری عاطفی - اجتماعی نیز تضمین‌کننده‌ی موفقیت دانش‌آموزان در تحصیل و زندگی می‌باشد.

یافته‌های موجود نشان می‌دهند که بین میزان توانایی و میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این موضوع نشان می‌دهد که این دانش‌آموزان در نحوه‌ی استفاده و رشد توانایی‌های خود بیشتر دشواری دارند. یکی از این توانایی‌ها، یادگیری عاطفی است. نتایج این مطالعه هم آشکار کرد که این دانش‌آموزان نمره‌های پایینی در عاطفه نسبت محتوا و عاطفه نسبت به کلاس‌های درسی دارند. این موضوع هم می‌تواند سبب شود که آنها اول: چون عنصر عاطفی به محتوای کلاسی نشان نمی‌دهند، زودتر دچار خستگی شوند و دوم: چون یادگیری شناختی و عاطفی توسط نیمکره‌های مغزی متفاوتی کنترل می‌شود، ناتوانی آنها در استفاده از یادگیری عاطفی موجب می‌گردد که آنها نتوانند از توانایی کل مغز خود استفاده نمایند.

نتایج این مطالعه همچنین نشان داد که میانگین نمره‌های گروه مبتلا به ناتوانی یادگیری در یادگیری معطوف به خطا و مخفی کردن معطوف به خطا کمتر ولی در نگرانی معطوف به خطا بیشتر از گروه عادی بود. یافته‌های این پژوهش، همخوان با نتایج پژوهش‌های قود و بروفی^۱ (۲۰۰۰)، گولای و چن (۲۰۱۰)، چیویا کووسکی، ولف، والی و بروگس (۲۰۰۹)، احمدی، سبزی، حیرانی و حسن‌وند (۲۰۱۱) و ایمز^۲ (۱۹۸۴) است. نتایج پژوهش‌های کرمی (۲۰۰۵) نشان داد که در جریان فعالیت یادگیری، متغیرهای مختلفی همچون جهت‌گیری‌های انگیزشی، عزت نفس و

1. Good & Brophy

2. Imez

سبک‌های یادگیری می‌توانند بر فراگیری تأثیر گذاشته و یادگیری او را با مشکل مواجه سازند که از میان این عامل‌ها، اهمیت انگیزش در تعلیم و تربیت انکارناپذیر بوده و پژوهش‌های چند دهه‌ی اخیر در حوزه‌ی آموزشی نیز بر این نکته تأکید کرده است که انگیزش یکی از عامل‌های مهم و دایمی در بهبود عملکرد دانشجویان است (قود و بروفی، ۲۰۰۰). پژوهش‌های گولای و چن (۲۰۱۰) نشان داد که انگیزش معطوف به خطا، در حالی که همه پیامدها را پذیرفته‌اند، به درگیری جدی فرد با خطا، یادگیری این که چه چیزی از آن یاد گرفته می‌شود و در کنار آن حرکت رو به جلو، منجر می‌شود. براساس نتایج پژوهش‌های چویا کوسکی، ولف، والی و بروگس^۱ (۲۰۰۹) ارائه بازخورد پس از کوشش‌های خوب با استفاده از نقش انگیزشی، تأثیر بیشتری بر یادگیری دارد. در همین زمینه، احمدی و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهش خود نشان دادند که مربیان و کاربران نباید بازخورد را فقط به عنوان داده‌هایی که موجب می‌شود فراگیر خطای خود را تصحیح کنند، در نظر بگیرند. بلکه بازخورد بر نقش انگیزشی فراگیر اشاره دارد که بر یادگیری اثرگذار است. نتایج این مطالعه آشکار می‌کند که مبتلایان به ناتوانی یادگیری کمتر متوجه خطاهای خود بوده و در نتیجه نمی‌توانند از آنها به عنوان منبع ارزشمند داده‌ها استفاده نمایند و در صورت کشف خطا توسط دیگران، به میزان بیشتری نگران خطا می‌شوند و این نگرانی هم می‌تواند با ایجاد عاطفه منفی فرایند یادگیری آنها را مختل سازد. جهت‌گیری معطوف به خطا می‌تواند یک حالت هدف ثانوی در فرد ایجاد کند که به واسطه‌ی آن، یادگیرنده توجه خود را از تکلیف در حال انجام منحرف ساخته و به شناسایی موقعیتی پردازند که موجب ایجاد خطا شده است. بر اساس این موضوع پیشنهاد شده است اگرچه خطاها همیشه آزارنده بوده و همیشه واکنش‌های مشابهی را تحریک می‌کنند، ولی با این همه می‌توانند ابزارهای ارزشمندی برای یادگیری به حساب بیایند (کیث و فریس^۲، ۲۰۰۸).

در مجموع نتایج این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری در بهره‌گیری از

1. Chiviacosky, Wulf, Wally & Borges

2. Keith & Frese

یادگیری عاطفی و انگیزش معطوف به خطا نسبت به دانش‌آموزان عادی از عملکردی ضعیفی برخوردارند. استفاده از ابزارهای خود گزارشی برای جمع‌آوری داده‌ها، عدم اجرای آزمون‌های تشخیصی برای تشخیص ناتوانی‌های یادگیری و اکتفا به تشخیص داده شده، توسط متخصصان مرکز و ناتوانی در کنترل متغیرهای مزاحمی چون نوع ناتوانی یادگیری از محدودیت‌های عمده‌ی مطالعه‌ی حاضر بود. لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، از ابزارهای دیگری چون ابزارهای نوروسایکولوژیک و مصاحبه‌ی بالینی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شود و برای افزایش دقت و اعتبار تشخیص از ابزارهای تشخیصی بهره گرفته شده و پژوهش‌های مشابهی با کنترل نوع ناتوانی یادگیری انجام گیرد. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که می‌توان با استفاده از ظرفیت یادگیری عاطفی و عاطفی ساختن محیط یادگیری و همچنین با استفاده از تقویت انگیزش معطوف به خطا، در بهبود و پیشرفت یادگیری این دانش‌آموزان استفاده کرد.

منابع

- انجمن روان‌پزشکی آمریکا. (۲۰۱۳). راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، ویراست پنجم. ترجمه سید محمدی، تهران: انتشارات روان.
- بصری، حبیب‌الله؛ لطفیان، مرتضی و یوسفی، فریده (۱۳۹۰). ارائه‌ی الگوی علی - تجربی از ارتباط بین یادگیری عاطفی - اجتماعی و موفقیت تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی، مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری، ۳(۲)، ۱۵۹-۱۳۵.
- تبریزی، مصطفی (۱۳۸۹). درمان اختلال‌های ریاضی. چاپ پانزدهم، تهران: انتشارات فرا روان.
- دادستان، پریرخ (۱۳۸۹). اختلال‌های زبان، روش تشخیص و بازپروری (روان‌شناسی مرضی تحولی ۳). تهران: انتشارات سمت.
- گنجی، حمزه (۱۳۹۳). راهنمای کامل تغییرات و نکات ضروری DSM-5. چاپ اول، تهران: نشر ساوالان.

- راغب، حجت‌الله (۱۳۸۶). ویژگی‌های روان‌سنجی سیاهه‌ی ارزیابی آمادگی تحصیلی کودکان پش دبستانی در حیطه‌ی رویکردها به یادگیری. پژوهش در حیطه‌ی کودکان استثنایی، ۷(۲)، ۲۸۶-۲۶۵.
- شیردل، خیرالنسا؛ میرزاییان، بهرام و حسن‌زاده، رمضان (۱۳۹۲). رابطه‌ی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۹(۳۶)، ۱۱۲-۹۹.
- رحیمیان‌بوگر، اسحق و صادقی، احمد (۱۳۸۵). شیوع اختلال خواندن در دانش‌آموزان دبستانی. مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۲(۴)، ۴۰۲-۳۹۶.
- صمدی، معصومه (۱۳۹۱). رابطه‌ی جهت‌گیری انگیزشی و راهبردهای یادگیری در تبیین موفقیت تحصیلی. فصلنامه‌ی راهبردهای آموزشی، ۵(۲)، ۸۱-۹۵.
- والاس، جرالده و لافین، جمیز (۱۹۷۵). اختلال‌های یادگیری. ترجمه محمدتقی منشی‌طوسی (۱۳۷۹). مشهد: آستان قدس رضوی.
- نریمانی، محمد؛ رجبی، سوران؛ افروز، غلامعلی و صمدی خوشخو، حسن (۱۳۹۰). بررسی کارآمدی مرکز ناتوانی‌های یادگیری استان اردبیل در بهبود علایم اختلال یادگیری دانش‌آموزان، مجله‌ی - ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۱)، ۱۲۸-۱۰۹.
- نریمانی، محمد و رجبی، سوران (۱۳۸۴). بررسی شیوع و علل اختلال‌های یادگیری در دانش‌آموزان دوره ابتدایی استان اردبیل. پژوهش در حیطه‌ی کودکان استثنایی، ۱۷(۳)، ۲۵۲-۲۳۱.
- Ahmadi, P., Sabzi, A., Heirani, A., & Hasanvand, B. (2011). The effect of feedback after good, good poor trials, and self-control conditions an acquisition and learning of force production task. *Facta Universitatis, Series: physical education and sport*, 9 (1), 35-43.
- Aims, I. (1984). Achievement Attributions and self- Instructions under competitive and Individualist Structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 142-159.
- Altarac, M. (2007). Prevalence of Learning Disability among United States Children with Asthma and Diabetes. *Annals of Epidemiology*, 17(9), 746-747.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), fifth edition, (DSM 5)*, translated by Yahya Seyed Mohamadi, Tehran, Ravan publication.
- Aydin, I. E. (2012). Relationship between Affective Learning, Instructor Attractiveness and Instructor Evaluation in Videoconference-Based Distance Education Courses, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11 (4), 247-252.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.
- Bloom, B. S. (1982). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.

- Chiviawsky, S., Wulf, G., Wally, R., & Borges, T. (2009). KR after good trials enhances learning in older adults. *Research quarterly for exercise and sport*, 80, 663-668.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for Learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201-237.
- Dadsetan, P. (2010). *Language disorders: the method of diagnose and rebibilitation (developmental psychopatology 3)*, Tehran, Samt publication. (Persian).
- Freilich, R., 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(9), 97-105.
- Ganji, H. (2014). *The complect manual of changes and Essential Tips in DSM-5*. Tehran, Savalan publication. (Persian).
- Good, L. & Brophy, E. Looking into classrooms. 8th Ed. NewYork: Longman, 2000.
- Gully, S., & Chen, G. (2010). *Individual differences, attribute-training interactions, and training outcomes*. In S. W. J. Kozlowski & E. Salas (Eds.), Learning, training, and development in organizations (pp. 3-64). New York: Routledge.
- Henter, R. (2014). Affective fators involved in learning a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* , 127, 373-378.
- Ho-ShingIp, H., Byrne, J., Cheng, S.H., & Chi-Wai Kwok, R. (2011). The SAMAL Model for Affective Learning: A multidimensional model incorporating the body, mind and emotion in learning. DMS, pp. 216-221. Knowledge Systems Institute.
- Kartz, L., Eilot, K., & Nevo, N. (2013). I will do it later: Type of motivation, seif-efficatiy and homewok procrastination. *Motivation and Emotion*, 38, 111-119.
- Keith, N., & Frese, M. (2005). Self-regulation in error management training: Emotion control and metacognition as mediators of performance effects. *Journal of Applied Psychology*, 90, 677-691.
- Keith, N., & Frese, M. (2008). Effectiveness of error management training: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 93, 59-69.
- Kirckpatric, J. M., Cronne, R., & Elder, G.J. (2001). Students attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J., & Coleman, M. R. (2006). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Marshal, M.L. (2009). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Centre for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management. Available on line in <http://www.schoolsafety@gsu.edu>.
- McCroskey, J. C. (1994). Assessment of affect toward communication and affect toward instruction in communication. In S Morreale & M. Brooks (Eds.), 1994 SCA summer conference proceedings and prepared remarks: Assessing college student competence in speech communication. Annandale, VA: Speech Communication Association.
- Mirandola, C.H., Losito, N., Ghety, S., & Cornoldi., C., (2014). Emotional false memories in chidren with learning disabilities. *Research in developmental disability*, 35(2), 261-268.

- Narimani, M., & Rajabi, S. (2005). Prevalence and causes of learning disabilities in primary school students in Ardabil province. *Research on Exceptional Children*, 17(3), 231-252. (Persian).
- Narimani, M., Rajabi, S., Afrooz, G. A., & Samadi Khoshkho, H. (2011). Effectiveness of learning disability centers in improving learning disorder symptoms of students in Ardabil. *Journal of Learning Disabilities*, 1(1), 109-128. (Persian).
- Nasiri, H., Lotfian, M., & Yosefi, F. (2011). Offering causal – experiential model of relationship between affective-social learning and educational successfulness in high school adolescents. *Journal of Education and Learning Studies*, 3(2), 135-159. (Persian).
- Rahimian Boogar, E. & Sadeghi, A. (2007). Prevalence of Reading Disorder in Primary School Students. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 12 (4), 396-402. (Persian).
- Rakes, G. C. & Dunn, K.E. (2010). The Impact of onlin- Graduate students motivation and self- Regulation an academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
- Ragheb, H. (2007). psychometric properties of School readiness inventory of preschool children in the field of approaches to learning. *Research on Exceptional Children*, 7(3), 265-286. (Persian).
- Reid, D.K., & Valle, J.W. (2004). The discursive practice of LD: Implications for instruction and parent-school relations. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 466-481.
- Richards, M., Maughan, B., Hardy, R., Hall, I., & Strydom, A. (2010). long-term affective disorder in people with mild learning disability. *British journal of psychiatry*, 179, 523-527.
- Samadi, M. (2012). Relationship between motivational orientation and learning strategies in predicting academic success. *Bimonthly Educational Strategies in Medical Science*, 5 (2), 105-111. (Persian).
- Schell, K. (2012). The Error-Oriented Motivation Scale: An examination of structural and convergent validity. *Personality and Individual Differences*, 52, 352-356.
- Schiff, R., Bauminger, N., & Toledo, I. (2009). Analogical problem solving in children with verbal and nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 3-13.
- Schroeder, R., & Cahoy, E. S. (2010). Valuing Information Literacy: Affective Learning and the ACRL Standards. *Libraries and the Academy*, 10 (2), 127-146.
- Shirdel, KH., Mirzaian, B., Hasanzadeh, R. (2013). The relationship between self-regulated learning strategies and motivation in high school students. *Research in Educational Planning*, 9(36), 99-112. (Persian).
- Tabrizi, M. (2010). *Treatment of dyscalculia*, Tehran, Fararavan publication. (Persian).
- Truscott, J. (2007). The affective of error correction on learners ability to write accurately. *Journal of second language writing*, 16(4), 255-272.
- Wallace, G., & Laughlin, J. (1975). *Learning disorders*. Translated by MohammadTaghi Monshi Tosi (2000). Mashhad, Astane Ghose Razavi.
- Zhu, Y., & Leung, F.K.S. (2011). The motivation and achievement: Is there an esst asian model? *International journal of science and mathematics Education*, 9, 1189-1212.

- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R.P., & Walberg, H. J. (2004). *The scientific base linking social and emotional learning to school success: building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. In K. M. Minke & G. C. Bear (Eds.), *Science of emotional intelligence: known and unknown* (pp. 376-395). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.