

اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه

شهرزاد نعمتی^۱ و مریم اسدالهی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه بود. در این راستا، طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل مورد استفاده قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه دوره ابتدایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. نمونه پژوهش ۳۰ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) دارای اختلال یادگیری ویژه بود که از میان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری دوره ابتدایی شهر تبریز انتخاب شدند. آموزش راهبردهای خودتنظیمی برای گروه آزمایش در ۸ جلسه یک - ساعته به مدت ۲ ماه ارائه گردید. ابزار مورد استفاده برای متغیر نگرش نسبت به مدرسه پرسشنامه نگرش به مدرسه می‌باشد. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی نگرش نسبت به مدرسه را در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه به طور معنی‌داری بهبود می‌بخشد. این یافته‌ها حاکی از آن است که آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه روش موثری برای بهبود نگرش این دانش‌آموزان نسبت به مدرسه می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: اختلال یادگیری ویژه، آموزش راهبردهای خودتنظیمی، نگرش نسبت به مدرسه

۱. نویسنده‌ی مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز (sh.nemati@tabrizu.ac.ir)

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۰/۳

تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۱/۲

مقدمه

اختلال یادگیری ویژه اختلالی عصبی - تحولی است که به صورت مداوم یادگیری درسی را تحت تأثیر قرار می دهد (اسکانلون^۱، ۲۰۱۳). در توصیف و طبقه بندی جدید به جای مطرح کردن اختلال در حوزه هایی خاص مانند اختلال های خواندن، ریاضیات و بیان نوشتاری، این اختلال به صورت طبقه ای کلی و معیار تشخیصی واحد معرفی شده است و بر عملکرد کلی تحصیلی و ارایه خدمات آموزشی مناسب تمرکز می کند. افزون بر این در رویکرد جدید، مؤلفه ی سنتی معیار تشخیصی ناهماهنگی بین بهره هوشی - پیشرفت تحصیلی حذف شده است و به جای آن بر رشد شخصی، خانواده، و تاریخچه ی تحصیلی از قبیل نمرات تحصیلی، پاسخ به مداخله های تحصیلی و مشاهده ی معلمان تأکید می کند (انجمن روان پزشکی آمریکا^۲، ۲۰۱۳؛ هالاهان، کافمن و پولین^۳، ۲۰۱۵).

ناتوانی های یادگیری گستره ای بسیار وسیع تر از مشکلات تحصیلی را در بر می گیرد (لرنر^۴، ۱۹۹۷) و تقریباً هر جنبه از زندگی کودک را (از جمله تحصیلی، عزت نفس، خودکارآمدی) تحت تأثیر قرار می دهد و یک چالش مادام العمر است (لرنر، ۱۹۹۰). آن ها در مقایسه با کودکان عادی بیشتر در معرض افزایش ترک تحصیل هستند (ماری، گلدستین و ادگار^۵، ۱۹۷۷). مطالعات نشان داده اند که کودکان دچار ناتوانی یادگیری، دارای برخی ویژگی های خاص روان شناختی هستند که آن ها را از دیگران متمایز می کند که برای نمونه می توان به این موارد اشاره کرد: داشتن نگاه و نگرش منفی به خود و دیگران، عدم پاسخگویی به دیگران در تعاملات اجتماعی، الگوهای نامناسب خودافشایی (لاکی و مارگالیت^۶، ۲۰۰۶) انفعال در فرآیند یادگیری، ناکارآمدی حل

-
1. scanlon
 2. American Psychiatric Association
 3. Hallahan, Kauffman & Pullen
 4. Lerner
 5. Murray, Goldstein & Edgar
 6. Lackaye & Margalit

مسأله، درماندگی آموخته‌شده، ناکارآمدی در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی (دهقانی، امیری و مولوی، ۱۳۸۶). دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در مقایسه با همسالان آموزشی خود دارای فرآیندهای خودتنظیمی کمتری هستند که به نظر می‌رسد اساس عصب شناختی (بروکوسکی و ترپ،^۱ ۱۹۹۴) و ریشه اجتماعی (زیمرن^۲، ۲۰۰۸) دارد.

اختلالات یادگیری مهمترین علت عملکرد ضعیف تحصیلی محسوب می‌شوند و هر ساله تعداد زیادی از دانش‌آموزان به این علت در فراگیری مطالب درسی دچار مشکل می‌شوند و فراگیران دارای پیشرفت تحصیلی ضعیف، نگرش‌های منفی نسبت به مدرسه دارند (مک کوچ و سیگل^۳، ۲۰۰۳). آموزش راهبردهای خودتنظیمی موجب می‌شود نگرش آن‌ها نسبت به مدرسه تغییر یابد و نگرش مثبتی نسبت به مدرسه داشته باشند. استفاده از راهبردهای خودتنظیمی به آن‌ها این امکان را می‌دهد تا بر رفتار خود کنترل و نظارت داشته باشند. پیشرفت تحصیلی سطح پایین این دانش‌آموزان با عواملی هم‌چون خودپنداره تحصیلی پایین (شانک^۴، ۱۹۹۸)، خودکارآمدی پایین (شانک، ۱۹۹۸؛ مک کوچ و سیگل، ۲۰۰۱)، انگیزش پایین (مک کوچ و سیگل، ۲۰۰۱)، ارزش-گذاری هدف سطح پایین (مک کال و همکاران^۵، ۱۹۹۲) و نگرش‌های منفی نسبت به مدرسه و معلم (کالنکو و همکاران^۶، ۱۹۹۳؛ فورد^۷، ۱۹۹۶) رابطه مستقیم دارد. آموزش راهبردهای خودتنظیمی به این دانش‌آموزان باعث بهبود خواندن و نوشتن، رفتارهای راهبردی، مهارت‌های خودنظم‌دهی و انگیزش و پیشرفت تحصیلی و در نهایت نگرش مثبت به مدرسه و معلمان می‌شود (چو و چانگ^۸، ۲۰۱۱؛ مک کوچ و سیگل، ۲۰۰۳).

1. Borkowski & Thorpe
2. Zimmerman
3. McCoach&Sigle
4. Shunk
5. McCall&etal
6. Calenco
7. Ford
8. Chu& Chang

از جمله موضوع‌های نگرشی مهم، نگرش به تحصیل و آموزش است که عوامل مختلفی چون: وضعیت تحصیلی والدین، انگیزش دانش‌آموزان، خوداثربخشی تحصیلی و نگرش‌شان به علم و تحصیل، ادراک دانش‌آموزان از محیط آموزشی، روابط معلم - شاگردی، و نگرش دانش‌آموزان در کلاس‌های درس و محیط‌های آموزشی و در آخر وضعیت تحصیلی خودشان در ایجاد نگرش مثبت و منفی تأثیر به‌سزایی دارند (هالاها، کافمن و پولین، ۲۰۱۵).

یکی از مهمترین عواملی که بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است، نگرش آن‌ها نسبت به معلم و کلاس‌ها است. شخصیت معلمان می‌تواند پیشرفت تحصیلی فراگیران را تحت تأثیر قرار دهد. بسیاری از دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین با معلمان و سایر همسالان خود و همچنین با کارکنان مدرسه مشکل دارند. چنین دانش‌آموزانی ممکن است نسبت به همسالان خود رفتار خصومتی نشان دهند و به دنبال آن نگرش این دسته از دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و عوامل مرتبط با آن از جمله تعامل با همسالان، دروس آموزشی و معلمانشان منفی شود (زیدنر و اسکلر^۱، ۱۹۹۵).

اصطلاح نگرش اشاره به یک جهت‌گیری مطلوب یا نامطلوب، پایدار و جامع نسبت به یک محرک یا گروهی از محرک‌ها دارد. نگرش نسبت به مدرسه عبارت است از واکنش‌های عاطفی دانش‌آموزان به فعالیت‌های مدرسه که خصوصیات داخل و خارج از مدرسه را شامل می‌شود (خجسته مهر، عباس‌پور، کرایبی و کوچکی، ۱۳۹۱).

از دیدگاه اجتماعی - شناختی، نگرش مثبت به مدرسه، عزت نفس، مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نگرش دانش‌آموزان در مورد مدرسه می‌تواند در جهت‌گیری‌های آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری تأثیر عمده‌ای داشته باشد (لوئنگ و لوئنگ^۲، ۱۹۹۲). دانش‌آموزان وقتی موضوع درس را لذت بخش و مفید بدانند، بر یادگیری تمرکز می‌کنند. نگرش افراد در مورد تحصیل و مدرسه در انتخاب اهداف مؤثر است. دانش‌آموزان زمانی

1. Zieder & Skler
2. Luang & Luang

در کلاس درس احساس امنیت و راحتی خواهند کرد که احساس کنند می‌توانند در کلاس فعالانه درگیر شده و در تصمیم‌گیری‌های آن شرکت کنند. وقتی دانش‌آموزان احساس کنند که معلم هر لحظه قصد ارزیابی وی را دارد، احساس ایمنی نکرده و در نتیجه جو تنش‌زا خواهد بود (گالوی و ادواردز^۱، ۱۹۹۲). کلاسن و همکاران^۲ (۲۰۰۸) در پژوهشی دریافتند که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی به طور معناداری سطح پایین‌تری از خودتنظیمی فراشناختی را نشان می‌دهند. همچنین سربازاوغلی و ابوالقاسمی (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری از راهبردهای خودتنظیمی پایین‌تری برخوردارند. موسوی و بدری (۱۳۹۳) در تحقیق خود دریافتند که بین آگاهی‌های فراشناختی و نگرش نسبت به مدرسه در سطح معناداری ۰/۰۰۱ رابطه وجود دارد. رزی (۱۳۸۹) در پژوهش خود تحت عنوان تاثیر ارزشیابی توصیفی بر میزان پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی شهر پیرانشهر در سال تحصیلی ۸۸ - ۸۹ به این نتیجه رسید که بین پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه همبستگی مثبت مشاهده شده است.

مونتاقو^۳ (۲۰۰۷)، وود، روزنبرگ و کارن^۴ (۱۹۹۳) و میچ، ردود یانجی^۵ (۱۹۹۳) مؤثر بودن آموزش راهبردهای فراشناختی و خودنظارتی توجه را برای دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری نشان دادند. سبحانی‌نژاد و عابدی (۱۳۸۵)؛ البرزی و سیف (۱۳۸۱) در پژوهش خود نشان دادند که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. در پژوهش فرانک موسوی رابطه آگاهی‌های فراشناختی با خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان بررسی گردید و نتایج نشان داد که بین آگاهی‌های فراشناختی دانش‌آموزان با خودپنداره تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی آن‌ها رابطه مثبت و معناداری

-
1. Galloway& Edwards
 2. Classen&etal
 3. Montague
 4. wood ,Rosenberg& Karen
 5. Meij& Redod Yangji

وجود دارد. تحقیقات پینتریچ و گارسیا^۱ (۲۰۰۴) نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. یکی از عواملی که ممکن است در پیشرفت تحصیلی اثرگذار باشد، عامل خودتنظیمی است (نریمانی، محمدامینی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴؛ صدق پور و عظیمی، ۱۳۹۳). زیمرمن (۱۹۹۰) خودتنظیمی در یادگیری را به مشارکت فعال یادگیرنده (از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی) در فرآیند یادگیری تعریف کرده است. در واقع، خودتنظیمی، نوعی فرآیند فعال و سازمان‌یافته است که طی آن، فراگیران اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب می‌کنند؛ سپس سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، مهار و نظارت نمایند (نیک پی، فرحبخش و یوسف وند، ۱۳۹۶). شواهدی وجود دارد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی باعث بهبود خواندن و نوشتن، رفتارهای راهبردی، مهارت‌های خودنظم‌دهی، و انگیزش افراد به ویژه دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری می‌شود، اگرچه مهارت‌های دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری برای استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم کمتر از دانش‌آموزان عادی است با این حال از ویژگی راهبردهای خودتنظیمی این است که قابل آموزش هستند این دانش‌آموزان به واسطه خودتنظیمی می‌توانند از مفید بودن راهبردهای خاص برای حل مسأله و یادگیری مؤثر آگاهی داشته باشند (ملترز^۲، ۲۰۰۴) و به این وسیله می‌توان به کودکان ناتوان یادگیری کمک نمود تا با کاربرد راهبردهایی مناسب روند یادگیری را تسریع نمایند. راهبردهای خودتنظیمی منجر به افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در حوزه‌های مختلف از جمله حوزه‌های پیچیده مثل حل مسأله ریاضی می‌شود و مهم‌تر از این که در طول آموزش تقریباً پایدار است و در مقابل فراموشی مقاوم است. با توجه به این که پیشرفت تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. محققان، عوامل مؤثر بر آن را، از جمله خودتنظیمی، مورد مطالعه قرار داده‌اند. افراد با ناتوانی‌های یادگیری به خوبی با مشکلات تحصیلی و شکست‌های خود آشنا هستند، پس از تجربه ناکامی‌ها، رفتارهای ناسازگاری مربوط به درماندگی مانند انتظارات تحصیلی پایین‌تر و تحت تأثیر

1. Pintrich & Garcia
2. Melter

گرفتن‌های منفی را از خود بروز می‌دهند (سوانسون و جرمن^۱، ۲۰۰۶).

مرور ادبیات پژوهشی مربوط به اختلال یادگیری ویژه نشان می‌دهد که در ارتباط با نگرش نسبت به مدرسه نقش خودتنظیمی مورد بررسی قرار نگرفته است. فقدان پژوهش در این ارتباط به عنوان خلا پژوهشی هم‌چنین ضرورت آموزش مهارت‌های خودتنظیمی به عنوان مؤلفه‌ی روان-شناختی ارزشمند در تنظیم هیجان‌های منفی از سویی دیگر و ارزیابی مؤلفه‌های خودتنظیمی در بهبود نگرش نسبت به مدرسه به عنوان عامل بعدی ضرورت انجام پژوهش حاضر را که هدف از انجام آن تعیین اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی بر نگرش نسبت به مدرسه در بین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه است را توجیح می‌کند.

روش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش آزمایشی و طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بوده است. برنامه آموزش راهبردهای خودتنظیمی به عنوان متغیر مستقل، و تعامل با همسالان و نگرش نسبت به مدرسه به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی این پژوهش را دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دارای اختلال یادگیری ویژه مراجعه‌کننده به مراکز اختلالات یادگیری شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶ - ۱۳۹۷ تشکیل می‌دهند. اگرچه طبق نظر گال، گال و بورگ (۲۰۰۶) برای تحقیقات آزمایشی و نیمه‌آزمایشی، تعداد ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایش پیشنهاد می‌شود، اما در این پژوهش با در نظر گرفتن احتمال افت آزمودنی‌ها و برای افزایش اعتبار بیرونی نتایج، با روش نمونه‌گیری در دسترس، تعداد ۳۰ نفر دارای اختلال یادگیری ویژه انتخاب شدند و سپس به صورت تصادفی به دو گروه (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) تقسیم شدند آزمودنی‌های گروه آزمایش ۸ جلسه به مدت ۶۰ دقیقه، تحت آموزش راهبردهای خودتنظیمی

1. Swanson & GERMAN

قرار گرفتند، اما گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. سه هفته پس از پایان جلسات آموزش، از آزمودنی‌های گروه گواه و آزمایش مجدداً پس‌آزمون گرفته شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شد:

پرسشنامه نگرش نسبت به مدرسه (saas- R) مک کوچ، سیگل (۲۰۰۳): فرم اولیه این پرسشنامه که شامل ۴۵ سوال بود، توسط مک کوچ و سیگل (۲۰۰۲) تهیه شده است و هدف از تهیه آن سنجش مرتبط با پیشرفت تحصیلی یا عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. مک کوچ و سیگل (۲۰۰۳) در فرم تجدید نظر SAAS-R پس از بررسی‌های مختلف، ۴۳ سوال تهیه کردند و درباره پایایی و روایی این پرسشنامه تحلیل‌های مختلفی انجام دادند که پس از تحلیل عاملی نهایی ۳۵ سوال باقی مانده. مدل حاصل، برازش آماری قابل قبولی داشت. پایایی این پرسشنامه توسط قدم‌پور (۱۳۸۵) با آزمون آلفای کرونباخ با استفاده از نرم افزار بالای SPSS با عدد ۰/۹۲ به دست آمد.

محتوای برنامه آموزشی: سرفصل‌های آموزشی نیز با توجه به سطح پیچیدگی و سلسله مراتبی مطالب مورد آموزش در هشت هفته آموزشی و با اقتباس از مفاهیم مدل‌های رشدی خودتنظیمی (وانگ^۱، ۲۰۰۴؛ اسمیت دونالد و همکاران^۲، ۲۰۰۷) و نظریه‌های خودتنظیمی تحصیلی (بویکرتس^۳، ۱۹۹۹؛ زیمرمن، ۲۰۰۸ (به نقل از وانگ^۴، ۲۰۰۴)؛ پنتریچ، پنتریچ، (۲۰۰۰) که توسط (جلوه‌گر، افسانه و همکاران؛ ۱۳۹۲، در مقاله‌ای با عنوان تأثیر آموزش خودتنظیمی بر حل مسأله اجتماعی کودکان پیش دبستانی دختر و پسر) تدوین شده است.

چارچوب آموزش راهبردهای خودتنظیمی شامل هشت جلسه است که به دانش‌آموزان برای فراگیری و کاربرد راهبردهای یادگیری، انگیزشی و رفتاری را با استفاده از روش‌های خودتنظیمی آموزش می‌دهد (گراهام و هریس^۵، ۲۰۰۵؛ به نقل از باقری، محمدی فر و گرجی، ۱۳۹۴). این

1. Wang
2. Smith Donald & ETAL
3. Boiccats
4. Wang
5. Graham & Harris

آموزش طی ۸ جلسه انجام شد که در زیر آمده است:

محتوای برنامه آموزشی

شماره جلسه	شرح جلسه
جلسه اول	معرفی درمانگر و آزمودنی‌ها، بیان قوانین جلسات، توضیح روش آموزشی آموزش برقراری ارتباط
جلسه دوم	تعیین هدف و ایجاد انگیزه
جلسه سوم	مرور آموزش‌های جلسه گذشته، آموزش خودآگاهی
جلسه چهارم	مرور آموزش‌های جلسه گذشته، آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی (توجه)
جلسه پنجم	مرور آموزش‌های جلسه گذشته، آموزش مهارت‌های تنظیم شناختی و رفتاری (توجه، کنترل بازداری، تاخیر کامرواسازی)
جلسه ششم	مرور آموزش‌های جلسه گذشته، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی، تمرین مهارت‌های آموخته شده در تنظیم شناختی و رفتاری
جلسه هفتم	آموزش برنامه‌ریزی، هدف‌گذاری، نظارت، کنترل و خودارزیابی و تمرین مهارت‌های قبلی و مرور آموزش‌های جلسه قبل
جلسه هشتم	کمک از معلم و همسالان (نحوه کمک گرفتن از معلم، والدین و همسالان در جهت پیشرفت تحصیلی) و مرور آموزش‌های جلسه قبل

روش اجرا: آزمودنی‌های گروه آزمایش ۸ جلسه به مدت ۶۰ دقیقه، تحت آموزش راهبردهای خودتنظیمی قرار گرفتند، اما گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. سه هفته پس از پایان جلسات آموزش، از آزمودنی‌های گروه گواه و آزمایش مجدداً پس‌آزمون گرفته شد.

نتایج

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و واریانس نمرات آزمودنی‌ها در گروه آزمایش و کنترل

گروه‌ها	متغیرها	M	SD	V
گروه آزمایش	نگرش به مدرسه	۸۹/۴۰۰	۱۱/۳۸۱۶۹	۱۲۹/۵۴۳
	نگرش به مدرسه	۱۵۶/۲۶۶۷	۲۰/۵۳۳۸۳	۴۲۱/۶۳۸
گروه کنترل	نگرش به مدرسه	۹۵/۰۶۶۷	۱۱/۲۷۲۳۹	۱۲۷/۰۶۷
	نگرش به مدرسه	۱۰۰/۲۰۰	۱۳/۷۰۷۱۴	۱۸۷/۸۸۶

در جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و واریانس نمرات آزمودنی‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک ارائه شده است.

جدول ۲. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نرمال بودن داده‌ها

	نگرش به مدرسه	
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
Kolmogorov-Smirnov Z	۰/۱۸۹	۰/۱۲۳
Sig	۰/۷۷۲	۰/۲۰۰

با توجه به جدول ۲، سطح معناداری تمامی داده‌ها بیشتر از ۰/۰۵ بوده است، از این رو می‌توان گفت که توزیع داده‌های به‌دست آمده از پرسشنامه‌های تحقیق نرمال است. به همین منظور برای آزمون فرضیه از آمار پارامتریک می‌توان استفاده نمود.

جدول ۳. نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیون به‌عنوان پیش‌فرض تحلیل کواریانس

متغیر	منبع تغییرات	MS	df	SD	F	P
مداخله	پیش‌آزمون	۱۰۸۳/۱۸۵	۱	۱۰۸۳/۱۸۵	۴/۱۷۶	۰/۰۵۱
گروه‌ها	پیش‌آزمون	۷۲۲/۷۴۵	۱	۷۲۲/۷۴۵	۲/۷۸۶	۰/۱۰۷
راهبردهای خودتنظیمی	خطا	۶۷۴۴/۳۱۲	۲۶	۲۵۹/۳۹۷		
	کل	۵۲۵۴۲۳/۰۰۰	۳۰			

در جدول ۳ نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیون به عنوان پیش فرض تحلیل کواریانس آورده شده است. با توجه به نتایج حاصل از جدول از آنجا که سطح معناداری اثر متقابل (گروه-پیش آزمون) $p=0/107$ بزرگتر از $0/05$ است؛ بنابراین فرض همگنی رگرسیون پذیرفته می‌شود. همچنین برای بررسی همسانی واریانس از آزمون لون مبنی بر پیش فرض تساوی واریانس‌ها استفاده می‌شود که پیش فرض لون مبنی بر فرض تساوی واریانس‌های گروه‌ها در جامعه تأیید گردید ($P<0/077$).

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس مداخله راهبردهای خودتنظیمی بر تغییر نگرش به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در مرحله پس آزمون

متغیر	منبع تغییرات	MS	DF	SD	F	P	SE	PS
مداخله	پیش آزمون	۱۰۸۳/۱۸۵	۱	۱۰۸۳/۱۸۵	۴/۱۷۶	۰/۰۵۱	۰/۱۳۸	۰/۵۰۳
گروه‌ها	پیش آزمون	۷۲۲/۷۴۵	۱	۷۲۲/۷۴۵	۲/۷۸۶	۰/۱۰۷		
راهبردهای	خطا	۶۷۴۴/۳۱۲	۲۶	۲۵۹/۳۹۷				
خودتنظیمی	کل	۵۲۵۴۲۳/۰۰۰	۳۰					

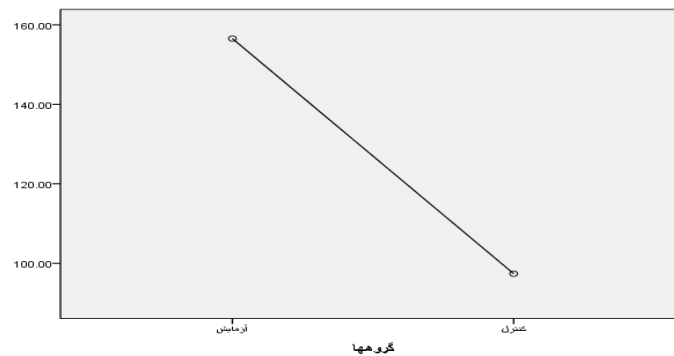
در جدول ۴ نتایج تحلیل کواریانس، مداخله راهبردهای خودتنظیمی (آزمایش و کنترل) بر تغییر نگرش به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در مرحله پس آزمون را نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین‌ها بر حسب عضویت گروهی (آزمایش و کنترل) در مرحله پس آزمون در سطح آلفای $0/1$ ($P<0/01$) معنادار است. میزان تاثیر این مداخله در پس آزمون ۲۳ درصد است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مداخله راهبردهای خودتنظیمی (آزمایش و کنترل) بر تغییر نگرش به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه گروه آزمایش تأثیر معناداری داشته است. توان آماری $0/781$ حاکی از دقت آماری است. لذا با توجه به نتایج حاصل فرض پژوهش با ۹۹ درصد اطمینان تأیید گردید.

اثر بخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر نگرش نسبت به مدرسه در دانش آموزان دارای اختلال ...

جدول ۵: میانگین و خطای استاندارد نمرات کل باقی مانده مداخله راهبردهای خودتنظیمی در دو گروه آزمایش و کنترل پس از کنترل متغیرهای مداخله گر

گروه‌ها	M	SE
آزمایش	۱۵۶/۵۵۲	۴/۲۹۴
کنترل	۹۷/۳۷۳	۴/۲۹۷

در جدول ۵ میانگین و خطای استاندارد گروه آزمایش به ترتیب ۱۵۶/۵۵۲ و ۴/۲۹۴ و گروه کنترل به ترتیب ۹۷/۳۷۳ و ۴/۲۹۷ است. همانطور که ملاحظه می‌گردد، میانگین نمرات مربوط به تغییر نگرش به مدرسه در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در گروه آزمایش بالاتر از گروه کنترل است. لذا این امر نشان‌دهنده افزایش مثبت نگرش به مدرسه در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه پس از مداخله راهبردهای خودتنظیمی در گروه آزمایش است.



نمودار ۱. نمودار کلی تغییر نگرش به مدرسه در دو گروه آزمایش و کنترل بعد از مداخله راهبردهای خودتنظیمی

همان‌طور که در نمودار ملاحظه می‌گردد، نمرات مربوط به تغییر نگرش به مدرسه بطور کلی در گروه آزمایش بالاتر از گروه کنترل است. لذا نمودار نشان‌دهنده افزایش تغییر نگرش به مدرسه پس از مداخله راهبردهای خودتنظیمی در گروه آزمایش است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی بر نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه انجام شده است. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی باعث بهبود و نگرش مثبت نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه شده است. نتیجه این تحقیق، با نتایج تحقیقات لد و همکاران (۱۹۹۸)، موسوی و بدری (۱۳۹۳)، مک‌کوچ و سیگل (۲۰۰۳)، لوئنگ و لوئنگ (۱۹۹۳)، گالوی و ادواردز (۱۹۹۲)، گرشام و الینوت^۱ (۱۹۹۸)، کافمن^۲ (۲۰۰۴)، زیدنر و اسکالر^۳ (۱۹۹۵)، نینگودونینگ^۴ (۲۰۱۰)، سانترک^۵ (۲۰۰۲)، رزی (۱۳۸۹) و زاهد، رجبی و امیدی (۱۳۹۱) هم‌سوایی دارد.

در این پژوهش نتیجه‌گیری شده است که بعد از آموزش راهبردهای خودتنظیمی نمره‌های نگرش نسبت به مدرسه افزایش می‌یابد. بر اساس یافته‌های حاصل؛ می‌توان گفت که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه نگرش منفی نسبت به مدرسه دارند و آموزش راهبردهای خودتنظیمی موجب می‌شود نگرش آن‌ها نسبت به مدرسه تغییر یابد و نگرش مثبتی نسبت به مدرسه داشته باشند. استفاده از راهبردهای خودتنظیمی به آن‌ها این امکان را می‌دهد تا بر رفتار خود کنترل و نظارت داشته باشند. از آنجایی که پیشرفت تحصیلی سطح پایین این دانش‌آموزان با عواملی هم-چون خودپنداره تحصیلی پایین، انگیزش پایین و نگرش منفی نسبت به مدرسه و معلم رابطه مستقیم دارد آموزش راهبردهای خودتنظیمی به این دانش‌آموزان باعث بهبود خواندن و نوشتن، رفتارهای راهبردی، مهارت‌های خودنظم‌دهی و انگیزش و پیشرفت تحصیلی و در نهایت نگرش مثبت به مدرسه و معلمان می‌شود. بر اساس مطالعات مک‌کوچ و سیگل (۲۰۰۳)، اختلالات یادگیری مهم‌ترین علت عملکرد ضعیف تحصیلی محسوب می‌شود و دانش‌آموزان به این علت در

1. Gersham & Elinot
2. Kufman
3. Zeidner & Schleyer
4. Ningbo Donging
5. CentraK

فراگیری مطالب درسی دچار مشکل می‌شوند و فراگیران دارای پیشرفت تحصیلی ضعیف، نگرش‌های منفی نسبت به مدرسه دارند. آموزش راهبردهای خودتنظیمی به این فراگیران کمک می‌کند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، مهار و نظارت نمایند (زیمرمن، ۱۹۸۹؛ پیتریچ، ۲۰۰۴) و منجر به افزایش عملکرد تحصیلی این دانش آموزان می‌شود و در نتیجه نگرش مثبت نسبت به مدرسه پیدا می‌کنند. مدت زمانی که یک دانش آموز دارای ناتوانی یادگیری به یادگیری اختصاص می‌دهد خیلی پایین است (شکوهی یکتا، ۱۳۸۵) و از آنجایی که بین مدت زمان انجام یک تکلیف و موفقیت در حل آن رابطه قوی وجود دارد و هر چه زمان اختصاص داده شده برای انجام تکلیف زیاد باشد احتمال موفقیت برای حل آن زیاد است. استفاده از راهبردهای خودتنظیمی باعث می‌شود تا با نظارت و کنترل زمان انجام تکلیف را افزایش دهند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی را به دنبال خواهد داشت. چهار فرض عمومی مشترک در تمام نظریه‌های خودتنظیمی وجود دارد: اول این که یادگیرندگان در یادگیری خودشان فعالانه شرکت می‌کنند. دوم این که یادگیرندگان می‌توانند جنبه‌هایی از شناخت (از قبیل هدف‌گزینی، به‌کارگیری و کنترل راهبردهای شناختی)، انگیزش (از قبیل باورهای خودکارآمدی، ارزش تکلیف، علائق)، رفتار (از قبیل کمک خواستن، نگاه‌داری و نظارت بر تلاش و زمان مورد استفاده)، ویژگی‌های محیط یادگیری (از قبیل ارزیابی و نظارت بر تغییر شرایط تکلیف) خود را نظارت و تنظیم کنند. سوم این که یادگیرندگان معیارهایی دارند که می‌توانند عمل خود را برای تعیین این که آیا فرآیندهای خاصی باید ادامه یابد، یا این که باید در آن‌ها تغییراتی ایجاد شود ارزیابی کند. چهارم این که خودتنظیمی شناختی، انگیزش و رفتار خود، رابطه بین شخص، بافت و موقعیت را میانجی می‌کند (لوین و همکاران، ۲۰۰۴). استفاده از راهبرد خودتنظیمی این چهار فرض را برای فرد فراهم می‌کند و منجر به موفقیت فرد در انجام تکلیف می‌شود و از آنجایی که بین نگرش به مدرسه و معلمان و پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم قوی وجود دارد آموزش این راهبردها در نهایت منجر به ایجاد نگرش مثبت به مدرسه می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر در مورد

دانش‌آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی است به این دلیل تعمیم به سایر گروه‌ها و سایر مناطق جغرافیایی و فرهنگی باید با احتیاط صورت گیرد. استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس از محدودیت‌های این پژوهش است. محققان تاثیر خودتنظیمی را بر سایر اختلالات (از جمله اختلال توجه، تغذیه و اختلال حرکتی) که گاهی همراه با اختلالات یادگیری است مورد پژوهش قرار دهند. همچنین نقش جنسیت در این تحقیق بررسی نشده است.

منابع

- البرزی، شهلا و سیف، دیا (۱۳۸۱). بررسی رابطه باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و برخی از عوامل جمعیتی با پیشرفت تحصیلی گروهی از دانشجویان علوم انسانی در درس آمار. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۹ (۲)، ۸۲-۷۳.
- جلوه‌گر، افسانه؛ کارشکی، حسن و اصغری نکاح، محسن (۱۳۹۲). تاثیر آموزش خودتنظیمی بر حل مسأله اجتماعی کودکان پیش دبستانی دختر و پسر. *مجله علمی - پژوهشی پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، دانشگاه فردوسی مشهد*، ۲۲ (۲)، ۱۴۸-۱۳۲.
- دهقانی، مرضیه؛ امیری، شعله و مولوی، حسین (۱۳۸۶). مقایسه اثربخشی آموزش اسنادی و آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی بر درک مطلب دانش‌آموزان نارساخوان دختر. *کودکان استثنایی*، ۱۷، ۴۲۴-۴۰۷.
- رزی، جمال (۱۳۸۹). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر میزان پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر پیرانشهر در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. پایان نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه تبریز.
- زاهد بابلان، عادل؛ رجبی، سعید و امیدی، مسعود (۱۳۹۱). مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۱ (۲)، ۶۰-۴۵.

سبحانی نژاد، مهدی؛ عابدی، احمد (۱۳۸۵). بررسی رابطه‌ی بین راهبردهای یادگیری خود - تنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره‌ی متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی. فصلنامه علمی - پژوهشی روان شناسی دانشگاه تبریز، سال ۱۱(۱)، ۴۵-۶۱.

شکوهی، محسن و پرند، اکرم (۱۳۸۵). ناتوانایی های یادگیری. تهران: نشر طیب.
صالح صدق پور، بهرام و عظیمی، سید نصرت. (۱۳۹۳). مدل‌یابی ساختاری رابطه خود-تنظیمی و هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی ریاضی با میانجیگری خودکارآمدی. مجله‌ی روان شناسی مدرسه، ۳(۴)، ۷۳-۹۱.

خجسته مهر، رضا؛ عباس پور، ذبیح اله؛ کرابی، امین و کوچکی، رحیم. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خود پنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش آموزان. مجله‌ی روان شناسی مدرسه، ۱۱(۱)، ۲۷-۴۵.
مصطفی سرباز، زهرا؛ ابوالقاسمی، عباس و رستم اوغلی، سهیلا (۱۳۹۳). مقایسه‌ی راهبردهای خودتنظیمی، خلاقیت و جهت گیری هدف در دانش آموزان با و بدون اختلال ریاضی. مجله‌ی ناتوانی های یادگیری. (۱۶)، ۴۲۴ - ۳۱۲.

موسوی، فرانک و بدری، عمران (۱۳۹۳). رابطه آگاهی های فراشناختی با خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش آموزان. فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۲۵)، ۳۴-۴۵.

نریمانی، محمد؛ محمدامینی، زرار؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۴). مقایسه‌ی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان اهمال کار. مجله‌ی روان شناسی مدرسه، ۴(۱)، ۱۳۹-۱۵۵.

نیک پی، ایرج؛ فرحبخش، سعید و یوسف وند، لیللا. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تفکر انتقادی دانش آموزان. مجله‌ی روان شناسی مدرسه، ۶(۳)، ۱۱۶-۱۳۵.

Alborzai, S. & Seif, D (2001). Study of the relationship between motivational beliefs, learning strategies and some demographic factors with the academic achievement of a group of humanities students in the lesson of statistics. *Journal of Social and Human Sciences*, Shiraz University, 19 (1), 73-82. (Persian).

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth edition, (DSM-5^m)*. Washington, DC: American psychiatric Publishing.

- Association, A. P. (2013). *DSM 5*. American Psychiatric Association.
- Borkowski, J. G. & Thorpe, P. K. (1994). Self – regulation and motivation : A lifespan perspective on underachievement. In D.H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Selfregulated Learning: From teaching to self – reflective practice* (pp. 45–73). New York: Guilfor.
- Choi. J. Chung. K. (2011). Effectiveness of a College-level self- management course on successful behavior change. *Journal Behavioral modification* ,(36). 18 -36.
- Dehghani, M., Amiri, S. & Molavi, H (2007). Comparison of the Effectiveness of Documentary Training and the Training of Metacognitive - Legitimate Strategies on the Content of Students in Dyslexic Girl. *Exceptional Children*, 17, 424 - 407. (Persian).
- Jelvegar, A., Karashki, H., Asghari nekah, M. (2013). The effect of self-regulation training on the social problem of pre-school preschool children. *Journal of Cognitive Sciences Research*, Ferdowsi University of Mashhad. (Persia).
- Graham, S., & Harris, K.R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39, 19-33.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2015). *Exceptional learners: An introduction to special education*. Pearson Higher Ed.
- Khojasteh Mehr1, R., Abbaspour, Z., Koraei, A., Kochaki, R. (2012). The effect of a "Succeeding in School" program on the academic performance, academic self-concept, attitude towards school, learning how to succeed in school and social adjustment of school students. *Journal of School Psychology*, 1(1), 27-45. (Persian).
- Klassen, R.B., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). *Academic procrastination of undergraduates: Low self – efficacy to self – regulate predicts higher levels of procrastination*. *Contemporary Educational Psychology* ,33,915–931.
- Kauffman , D. (2004). Self- regulated learning in web- based environments ,*Educational computing Research* ,30 ,139 – 161.
- Lackaye ,T. ,Margalit ,M. ,O.(2006). Gomparsions of self- efficacy ,mood ,effort ,and hipe between students with learning disabilities and their non LDmatched peers. *Learning Disabilities Research and Practice* ,21 ,111- 121.
- Lemos, S.L. (1999). Student's goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31,471-485.
- Lerner, J.(1990). Phonological awareness: A critical element in Learning to read. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 1, 50 – 54.
- Lerner, J.W.(1997). *Children whit learning disabilities ,theories ,diagnosis and teaching strategies*. Boston:Houghton Mifflin.
- Leung, J.P., & Leung, K. (1992). Life satisfaction, self – concept and relationship with parents in adolescence. *Jouanal of Youth and Adolescence*, 21, 653 – 665.
- Levin. M., Daniel. et, al .(2004). *How does atecher scuffold in students self – regulated learning acollaborative seince inquiry investigation in genscope*, Paper presented at the annual meeting of the American educational research association , Sandiego 12 – 16.

- Maag, J. w., Reid, R. & Digangi, S. A. (1993). Differential effects of self - monitoring, attention, accuracy, and productivity . *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26 , 329 – 344.
- McCall ,R.B. ,Evahn ,C.,& Kratzer ,L. ,(1992). High school understanding: What do they achieve as adults? *Newbury: Sage*.
- McCoach, D .B . & Siegle, D., (2003). The school attitude assessment survey – revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*,63(3),414-429.
- McCoach, D .B . & Siegle, D., (2001). A comparson of high achievers and low achievers attitudes, perceptions, and motivations. *Academic Exchange*, 5(2) 71 – 76.
- Meltzer, L. (2004). Executive Function in the Classroom: *Metacognitive Strategies for Fostering Academic Success and Resilience*, PaperPresented at the Learning Differences Conference, Cambridge, MA.
- MesrAbadi, Javad. (2010) Standardization and exploratory factor analysis of a revised questionnaire on attitude toward school, *Journal of Educational Sciences*, 3 (12), pp. 120 - 107. (Persian).
- Montague, M. (2007). Self – regulation and mathematics instruction. *Learning Disabilities Reseaech& Practice*, 22 , 75 – 83 .
- Murray, C., Goldstein, D. E., & Edgar, E. (1997). The employment and engagement ststus of high school graduates with learning disabilities through the first decade after graduation. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12 ,151 – 160 .
- Mustafa Sarbaz, Z., Abolghasemi, A., Rostam Oghli, S. (2012). Comparison of self-regulation strategies, creativity and target orientation in students with and without mathematical disorder. *Quarterly Journal of Learning Disabilities*. (Persian).
- Mousavi, F., Badri, I. (2012). The relationship between metacognitive knowledge with academic self-concept, attitude towards school and social adjustment of students. *Journal of Research in New Approach in Educational Management*, 7 (1), 25. (Persian).
- Narimani, M., Mohammad Amini, Z., Zahed, A., Abolghasemi, A. (2015). A comparison of effectiveness of training self-regulated learning strategies and problem-solving on academic motivation in male students with academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 4(1), 139-155. (Persian).
- NikPay, E., Farahbakhsh, S., Yousefvand, L. (2017). The effect of training self-regulated learning strategies on critical thinking of students. *Journal of School Psychology*, 6(3), 116-135. (Persian).
- Pintrich, P. R. (2000).The Role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (eds), *Handbook of self-regulation* (pp.452-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self – regulating learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385 – 407 .

- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivational Psychology Review, 16(4), 385 – 497 .
- Razi, J. (2012). The Effect of Descriptive Evaluation on Academic Achievement and Attitude toward School in Primary 4th Students in Piranshahr City in the Years 89-88. *Thesis Master of General Psychology*, Tabriz University. (Persian).
- Santrock ,J.W.(2002). *Educational Psychology*. McGraw- Hill ,Higher Education.
- Scanlon, D. (2013). Specific Learning Disability and Its Newest Definition Which Is Comprehensive? and Which Is Insufficient? *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 26–33.
- Saleh Sedghpour, B., Azimi, S. (2015). Structural equation modeling of the relationship self – regulation and emotional intelligence on academic achievement in mathematics with mediation of self-efficiency. *Journal of School Psychology*, 3(4), 73-91. . (Persian).
- Shokouhi, Mohsen; Parand, Akram. (1385). Learning disabilities. Tehran: Tayeb Publishing. (Persian).
- Smedt, B. D., Swillen, A., Devriendt, J. P., Fryns, L. V., *Ghesquieve*, P .(2007). Mathematical disabilities in children with velo – cardio – facia Syndrome. *Neuropsychologia*, 45, 885 – 895.
- Sobhani Nejad, M .& Abedi, A. (2006). The Study of the Relationship between Self - Regulation Learning Strategies and Learning Achievement among Students of Secondary Schools in Isfahan and Their Performance in Mathematical Problems. *Quarterly Journal of Psychology*, University of Tabriz, 1 (1), 44-61. (Persian).
- Swanson, H. L., & Jerman, O. (2006). Mathdisabilites: A selective meta – analysis of the literature. *Review of Educational Research*, 76 ,249 – 274.
- Wood, D. A., & Rosenberg, M.S., Carran, D.T.(1993). The effects of tape – recorded self instruction cues on the mathematics performance of student with learning disabilities. *MathEduc database*,4,250– 258.
- Zahed Babolan, Adel; Rajabi, Saeed, Omid, Masoud (2012). Comparison of social, emotional and educational adjustment of self-regulation in both learners with and without learning disabilities. *Quarterly Journal of Learning Disabilities*(Persian). .
- Zeidner, M. & Schleyer , E.J. (1995). Evaluating the effects of full – time vs part- time educational programs for the gifted: *Affective outcomes and Policy considerations. Evaluation and Program Planning*, 22 , 413 – 427.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self–regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*,45(1),166– 183.
- Zimmerman ,B. J. (1990). self regulated learning and academic achievement: Anoverview . *Educational Psychologist* , 25(1) ,3 -17.

The effectiveness of self-regulation strategies program on attitudes toward school and peers interaction in students with specific learning disabilities

Sh. Nemati¹ & M. Asadollahi²

Abstract

The aim of the current research was to determine the effectiveness of self-regulation strategies training on attitude toward school in students with special learning disorder in city of Tabriz in the 2017-2018 academic year. The research method was quasi-experimental with a pretest-posttest design and a control group. The statistical population included of all 3rd to 6th grade elementary school students in Tabriz who have been introduced to learning disability centers as eligible for learning disabilities. Thirty students with a learning disability were identified and assigned into two groups of control and experiment (15 in each). The experimental group received self-regulation strategies for 10 forty-nine-minute sessions. The control group did not receive instruction. The results of ANCOVA and MONCOVA showed that the performance of the experimental group significantly outperformed the control group. Therefore, it can be concluded that teaching self-regulation strategies helps improve attitudes towards school. Accordingly, self-regulation strategies for students with special learning disabilities are effective methods for improving students' attitudes towards school.

Keywords: Special Learning Disorder, Self-Regulatory Strategies Training, Attitude toward School

1 .Corresponding Author: Assistant Professor of Educational Sciences, Tabriz University.
(sh.nemati@tabrizu.ac.ir)

2. M.A. in Educational Psychology, Tabriz University