

اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر کم‌رویی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر ابتدایی نارساخوان

شیرین رجیبون اسکندانی^۱
امیر پناه‌علی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر کاهش کم‌رویی و افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص (نارساخوان) دختر مقطع ابتدایی ناحیه ۴ تبریز بود. طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان نارساخوان دختر مقطع ابتدایی ناحیه ۴ شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند بر اساس ملاک‌های ورود و خروج به تعداد ۳۰ نفر انتخاب و در دو گروه شامل ۱۵ نفر برای گروه آزمایش و ۱۵ نفر برای گروه کنترل جایگزین شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های کم‌رویی چیک - بریگز، انگیزش پیشرفت هرمنس و آزمون خواندن نصفت استفاده شد. به طوری که برای گروه آزمایش، آموزش مهارت‌های حل مسئله ارائه شد؛ اما برای گروه کنترل آموزشی ارائه نشد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آماری تحلیل کوواریانس استفاده شد.

نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسئله بر کم‌رویی و انگیزش

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد گروه روان‌شناسی و مشاوره، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز، ایران
۲. استادیار گروه روان‌شناسی و مشاوره واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران
(Panahali@iaut.ac.ir)، (نویسنده مسئول).

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد و باعث کاهش کم‌رویی و افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص می‌شود. بنابراین آموزش مهارت‌های حل مسئله نقش مهمی در کم‌رویی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. واژه‌های کلیدی: انگیزش پیشرفت تحصیلی، کم‌رویی، مهارت‌های حل مسئله، نارساخوانی.

The Effectiveness of Training Problem Solving Skills on Decrease of Shyness and Increase of Motivation of Academic Achievement in Primary School Girls with Specific Learning Disorder (dyslexic)

Shirin Rajabion Eskandani¹

Amir Panahali²

Abstract

This study is to determine the effectiveness of training problem solving skills on reducing shyness and increasing academic achievement motivation in students with special learning disorder (dyslexia) in elementary school girls in Tabriz. The research design was quasi-experimental with pretest-posttest with control group. The statistical population consisted of female students with dyslexia in the 4th grade of Tabriz District 4 in the academic year of 1397-1398 AH. Thirty students were selected through purposeful sampling based on inclusion and exclusion criteria. 15 patients were replaced for control group. Chick-Briggs Shyness Questionnaire, Hermes Progress Motivation Questionnaire, and Nausaf Reading Test were used for data collection. Problem solving skills training was provided for the experimental group, but not for the control group. Statistical analysis of covariance was used to analyze the data.

The results showed that problem solving skills training affects shyness and academic achievement motivation in students and decreases shyness and enhances academic achievement motivation in students with specific learning disorder. Therefore, problem solving skills training plays an important role in shyness and motivation of students' academic achievement.

Keywords: Academic Achievement Motivation, Shyness, Problem Solving Skills, Dyslexia.

1. Masters student, Department of Psychology and Counseling, Islamic Azad University, Tabriz Branch.

2. Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran (Panahali@iaut.ac.ir) (Corresponding Author).

مقدمه

نارسایی‌ها و اختلالات یادگیری اصطلاحی کلی است که شامل گروهی ناهمگون از دشواری‌های یادگیری است. نارسایی‌های ویژه در یادگیری ممکن است در دانش‌آموزان سایر طبقات نیز وجود داشته باشد، به طوری که بسیاری از دانش‌آموزان در طی دوران تحصیلی خود دچار افت تحصیلی می‌شوند. این مسئله ناشی از بروز نوعی آشفتگی در مسیر یادگیری آنان است که البته به میزان هوش آن‌ها ارتباطی ندارد. درصد این دانش‌آموزان بسیار بالاست و متأسفانه در بیشتر موارد این دسته از دانش‌آموزان با برچسب کم‌هوشی و یا کم‌استعدادی مواجه می‌شوند (گل‌پور و محمدامینی، ۱۳۹۱). چنانچه از تعریف ناتوانی‌های یادگیری در مفهوم خاص آن عدول کنیم و هر نوع مشکل ادراکی منجر به افت تحصیلی و کاهش میزان پیشرفت تحصیلی را ناتوانی یادگیری بدانیم، تعداد دانش‌آموزان درگیر در این مشکل درصد بسیار بالایی را به خود اختصاص خواهند داد (مستقیم‌زاده و سلیمانی، ۱۳۸۴).

مطالعات نشان داده‌اند که کودکان نارساخوان دارای برخی ویژگی‌های خاص روان‌شناختی‌اند که آن‌ها را از دیگران متمایز می‌کند؛ برای نمونه می‌توان به این موارد اشاره کرد: داشتن نگاه و نگرش منفی به خود و دیگران، عدم پاسخ‌گویی به دیگران در تعاملات اجتماعی، کم‌رویی و اعتماد به نفس پایین، الگوهای نامناسب خودافشایی (لاکی و مارگالیت^۱، ۲۰۰۶)، انفعال در فرایند یادگیری، ناکارآمدی حل مسئله، درماندگی آموخته‌شده، و ناکارآمدی در استفاده از راهبردهای حل مسئله (نعمتی و اسداللهی، ۱۳۹۸). بنابراین کودکان نارساخوان دارای مشکلات مختلف عاطفی و تحصیلی‌اند و کم‌رویی در آنان به منزله معلولیتی اجتماعی است. سگرین^۲ (۲۰۰۷) معتقد است که کم‌رویی احتیاط مفرط در روابط بین فردی است. در واقع، کم‌رویی پدیده‌ای است روان‌شناختی که با توجه به ضعف و شدت انواع پیامدهای زیستی و روانی مانند تشدید ضربان قلب، تغییر رنگ چهره، اختلال در تنفس، لرزش بدن و دستان، تغییر درجه صدا، لکنت زبان، خشکی دهان، انزواطلبی، عدم پذیرش، فرار از فعالیت‌ها، عدم دفاع از خود، افت شخصیت، رکود علمی، مشکل دوست‌یابی و حتی جهالت و نادانی را به دنبال آورد (مارکوس و کیتایاما^۳، ۲۰۱۵). چمک و باس^۴ (۱۹۸۱)، به نقل از ویسکرمی و همکاران، (۱۳۹۶) کم‌رویی را به منزله

1. Lackaye & Margalit
2. Segrin
3. Markus & Kitayama
4. Chemek & Buss

واکنش‌های منفی فرد به بودن با غریبه‌ها یا آشنایان سببی تعریف کرده‌اند. این واکنش‌ها شامل تنش، نگرانی، احساس‌های غیرماهرانه و ناراحت‌کننده، نگاه از روی نفرت و بازداری رفتار اجتماعی است. به طوری که افراد کم‌رو و فاقد مهارت اجتماعی و عزت - نفس‌اند، ولی در عین حال به شدت مایل‌اند خودشان را به منزلهٔ انسان‌های اجتماعی بشناسند، در نتیجه در روابط بین فردی غیرماهرانه عمل می‌کنند.

کودکان نارساخوان در موقعیت‌های اجتماعی یا عملکردی پرتنش، نگران و آشفتنه‌اند و از شرمندگی و احتمال تغییر واهمه دارند، به همین دلیل بیشتر از این موقعیت‌ها اجتناب و در صورت روبه‌رو شدن با آن، اضطراب شدیدی را تجربه می‌کنند، زیرا ارزیابی منفی از خود، حرمت خودضعیف و احساس حقارت دارند (حسین‌خانزاده و همکاران، ۱۳۹۶؛ دیویسون و نیل^۱، ۲۰۰۱). این افراد اغلب در مدرسه به دلیل اضطراب و کم‌رویی، پیشرفت چندان‌ی ندارند و در مجموعه‌ای از فعالیت‌های مدرسه تا محیط اجتماعی و شغلی با شکست مواجهه خواهند شد (مولر^۲، ۲۰۱۸). بنابراین این کودکان نسبت به جمعیت طبیعی نشانه‌های افسردگی بیشتری را تجربه می‌کنند و تحول روانی - اجتماعی پایینی دارند (دیویسون و نیل، ۲۰۱۱). همچنین در پژوهشی کریستنسن و تورگنسن^۳ (۲۰۰۸) نشان دادند که کودکان دارای اختلالات خواندن، کم‌رو و مضطرب‌اند و مشکلات پردازش شناختی نابهنجار دارند.

انگیزش پیشرفت یکی دیگر از مقوله‌هایی است که هم می‌تواند با خلاقیت در ارتباط باشد و هم باعث افزایش یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان شود. انگیزش پیشرفت به مفهوم تمایل فرد برای رسیدن به هدف، بر اساس مجموعه‌ای از استانداردها تعریف شده است. انگیزهٔ پیشرفت به صورت میل یا علاقه به موفقیت کلی یا موفقیت در زمینه‌ای خاص تعریف می‌شود (سیف، ۱۳۹۴). انگیزهٔ پیشرفت به منزلهٔ زمینه‌ای نسبتاً ثابت در افراد، از جمله مهم‌ترین انگیزه‌ها یا نیازهای اکتسابی هر فرد است که برای نخستین بار موری در سال‌های ۱۹۳۰ آن را مطرح کرد (بیابانگرد، ۱۳۹۱). وی نیاز و میل به پیشرفت را یکی از نیازهای اساسی و از ویژگی‌های سازگار شخصیت انسان می‌داند. مک‌کلهند نیز نیاز و انگیزهٔ پیشرفت را نتیجهٔ تعارض هیجانی بین امید به موفقیت و میل به دوری و گریز از شکست می‌داند. اینکه امید به موفقیت از سویی به هیجانانگیز و عقاید مثبت در خصوص موفقیت وابسته است و از سوی دیگر ترس از شکست به هیجانانگیز منفی و

1. Davison & Neale

2. Moeller

3. Kristensen & Torgersen

اینکه موقعیت پیشرفت دور از دسترس و خارج از توان اوست، مرتبط است (استین مای و اسپیناس^۱، ۲۰۰۹). در واقع فرایند ازدست دادن انگیزه از زمانی شروع می‌شود که فرد دچار اختلال به توانایی‌های هوشی خود شک می‌کند و بعد از آن تمام تلاش‌های خود را عبث می‌داند. در نتیجه، پس از دلسردی به سبب ناکامی‌های مکرر نسبت به یادگیری تحصیلی نگرش منفی پیدا می‌کند (برانستین و مایر^۲، ۲۰۱۴). به طوری که جیسون^۳ (۲۰۱۴)، به نقل از قدیریان و همکاران، (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان داد که دانش آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری انگیزش پیشرفت تحصیلی پایین و در نتیجه و عملکرد تحصیلی پایین دارند و برای دستیابی به موفقیت کم‌تر تلاش می‌کنند.

هر چند نمی‌توان بر ناتوانی‌های یادگیری به طور کامل چیره شد و یا به عبارتی کاملاً درمان نمی‌شوند، اما این افراد می‌توانند راهبردهایی را یاد بگیرند که تا حد زیادی اثرات منفی ناتوانی‌هایشان نظیر ضعف در انگیزش و خودپنداره و کم‌رویی پایین را کاهش دهند که یکی از این روش‌ها، آموزش مهارت‌های حل مسئله است (اکتورک و ساهین^۴، ۲۰۱۱؛ آکینسولا^۵، ۲۰۰۸). دوزورویلا و نزو^۶ (۲۰۰۷) شیوه حل مسئله را فرایند شناختی - رفتاری و ابتکاری فرد تعریف می‌کنند که به وسیله آن فرد می‌خواهد راهبردهای مؤثر و سازگارانه مقابله‌ای را برای مسائل و مشکلات روزمره تعیین، کشف یا ابداع کند. به این ترتیب، حل مسئله فرایندی آگاهانه، منطقی، تلاش‌بر و هدفمند است، به طوری که رویکرد مسئله‌گشایی ساختارمند است و در جلسه‌های درمانی آغازین، میانی و پایانی، تکالیفی روشن و واضح به شرکت‌کنندگان داده می‌شود که نیازمند مشارکت فعال شرکت‌کنندگان و فرد آموزش‌دهنده است. بنابراین حل مسئله شامل یک رشته پاسخ‌های رفتاری و اعمال شناختی و عاطفی است که به منظور سازگاری با درگیری‌های درونی و یا محیطی به سوی هدف خاصی جهت یافته‌اند (جانسون^۷ و همکاران، ۲۰۰۵). در این راستا مؤمنی مهم‌نوی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند که آموزش راهبردهای حل مسئله باعث پیشرفت تحصیلی ریاضی و بهبود خودپنداره و کاهش کم‌رویی در دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری

1. Brunstein & Mayer
2. Brunstein & Mayer
3. Jison
4. Akturk & Sahin
5. Akinsola
6. D'Zurilla & Nezu
7. Janson

می‌شود. باری^۱ و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش دیگری نشان دادند که آموزش مهارت‌های حل مسئله باعث کاهش اضطراب، افزایش فعالیت‌های اجتماعی، بهبود حرمت خود و کم‌رویی و استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مناسب می‌شود. مالوف^۲ و همکاران (۲۰۰۷) در پژوهش خود نشان دادند که حل مسئله افراد را قادر می‌سازد با مشکلات موجود به گونه‌ای مواجه شوند تا چیزی از اسم مشکل باقی نماند و فرد بتواند در جهت رسیدن به اهداف موانع را کنار بزند و با زندگی سازگار شود. در واقع، حل مسئله دانش‌آموزان نارساخوان را قادر می‌سازد که بتوانند میزان سازگاری و انگیزه تحصیلی خود را افزایش دهند.

مک‌اینتوس^۳ و همکاران (۲۰۱۵) در مطالعه‌ای گزارش کردند زمانی که کودکان نارساخوان به دلیل پیشرفتشان حمایت می‌شوند، حرمت خودبالایی را نمایش می‌دهند. در واقع، حرمت خودبالا می‌تواند به منزله حفاظی در مقابل مشکلات نارساخوان شمرده شود. در واقع، دانش‌آموزان نارساخوان حرمت خودپایین و کم‌رویی بالایی دارند که آموزش مهارت‌های حل مسئله می‌تواند مشکلات این کودکان را کاهش دهد. همچنین در پژوهشی لطیفی و همکاران (۱۳۸۸) نشان دادند که آموزش حل مسئله اجتماعی با شیوه شناختی، به‌طور معناداری عملکرد دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری را در زمینه افزایش حل مسئله اجتماعی، کاهش رفتارهای نامطلوب پرخاشگری و کناره‌گیری و نیز تغییر اهداف اجتماعی بهبود می‌بخشد. مالوف و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان دادند که حل مسئله افراد را قادر می‌سازد با مشکلات موجود به گونه‌ای مواجه شوند تا چیزی از اسم مشکل باقی نماند و فرد بتواند در جهت رسیدن به اهداف موانع را کنار بزند و با زندگی سازگار شود. در واقع، حل مسئله دانش‌آموزان نارساخوان را قادر می‌سازد که بتوانند میزان سازگاری و انگیزه تحصیلی خود را افزایش دهند. باری و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش دیگری نشان داد که آموزش مهارت‌های حل مسئله باعث کاهش اضطراب، افزایش فعالیت‌های اجتماعی، بهبود حرمت خود و کم‌رویی و استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مناسب می‌شود.

با توجه به شیوع بالای نارساخوانی و روند شدت یافتن آن در طول زمان، مطالعه و آگاهی درباره مشکلاتی که کودکان نارساخوان دارند از ضروریات مهم این مطالعه است و انجام تحقیقاتی در این زمینه می‌تواند گام مثبتی در جهت کمک به والدین، معلمان و

1. Barry

2. Malouff

3. McIntosh

خود کودکان نارساخوان باشد. لذا با تشخیص و مداخله به موقع این اختلال در دانش آموزان، می توان مانع تثبیت مسائل و مشکلات خواندن در کودکان نارساخوان شد. همچنین از آنجایی که کودکان نارساخوان در زمینه های تحصیلی از جمله انگیزش پیشرفت تحصیلی مشکلاتی دارند و انگیزه کافی برای تحصیل را ندارند و این عامل باعث کاهش کمرویی و اعتماد به نفس پایین می شود، آموزش مهارت های حل مسئله بر روی این مشکلات تحصیلی کودکان نارساخوان می تواند اهمیت بسیاری داشته باشد. لذا بر این اساس سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا آموزش مهارت های حل مسئله بر کاهش کمرویی و افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص (نارساخوان) دختر مقطع ابتدایی ناحیه ۴ تبریز تأثیر دارد؟

روش

این پژوهش به شیوه نیمه آزمایشی و از نوع طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دانش آموزان دختر مقطع ابتدایی ناحیه ۴ شهر تبریز خواهند بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ به منزله دارندگان اختلال یادگیری خواندن و نارساخوانی از طرف مدارس مقطع چهارم ابتدایی به مرکز اختلالات یادگیری شهر تبریز معرفی شده اند. نمونه آماری این پژوهش شامل ۳۰ نفر است که به روش نمونه گیری هدفمند و با داشتن علائم اختلال خواندن بر اساس آزمون اختلال خواندن نصف و همچنین بر اساس ملاک های ورود و خروج انتخاب شدند؛ این علائم و شرایط عبارت اند از: نداشتن اختلال روانی و جسمانی حاد به نحوی که مانع حضور و مشارکت فعال در جلسات آموزشی شود؛ مصرف یکسان دارو با میزان مشخص؛ تکمیل فرم رضایت نامه از معیارهای عمده ورود به مطالعه و عدم همکاری و حضور نامرتب در جلسات نیز از معیارهای عمده خروج از مطالعه انتخاب شده بود و واجدین شرایط پس از کسب رضایت از والدین، در این مطالعه شرکت کرده بودند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. پس از مرحله شناسایی دانش آموزان و انتخاب دو گروه، آموزش مهارت های حل مسئله بر روی گروه آزمایش اجرا شد و بر روی گروه کنترل آموزشی ارائه نشد.

برای جمع آوری داده ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسش نامه کمرویی: مقیاس کمرویی را چیک - بریگر در سال ۱۹۹۰ ساخته که از

۱۴ گویه تشکیل شده است که به منظور سنجش میزان کم‌رویی به کار می‌رود. نمره‌گذاری پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که برای گزینه‌های «کاملاً مخالفم»، «مخالفم»، «نظری ندارم»، «موافقم» و «کاملاً موافقم» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. در پژوهش رجیبی و عباسی (۱۳۸۹)، دامنه ضرایب هم‌بستگی هر یک از ماده‌های مقیاس کم‌رویی با نمره کل مقیاس، به جز برای ماده ۱۲، از ۰/۱۰ تا ۰/۶۰ متغیر و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. این یافته نشان می‌دهد که ماده‌های مقیاس هم‌بستگی درونی مناسبی دارند و یک سازه را بیان می‌کنند. همچنین ضرایب روایی افتراقی بین مقیاس کم‌رویی و عزت نفس روزنبرگ در کل نمونه در سطح آماری معنادار بود. روایی این پرسش‌نامه بر اساس نظرخواهی از استادان، تأیید شد. همچنین در پژوهش حاضر ضریب پایایی این پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسش‌نامه انگیزه پیشرفت: این پرسش‌نامه را هرمنس^۱ (۱۹۸۷) ساخته و از ۲۹ جمله ناتمام و چهار گزینه‌ای درست شده است. سؤالات پرسش‌نامه به صورت جملات ناتمام بیان شده و به دنبال هر جمله چند گزینه داده شده است. برای یکسان‌سازی ارزش سؤالات برای هر ۲۹ سؤال پرسش‌نامه ۴ گزینه نوشته شد. به حسب اینکه شدت انگیزش پیشرفت از زیاد به کم یا از کم به زیاد باشد به این گزینه‌ها نمره داده می‌شود. نمره‌گذاری پرسش‌نامه با توجه به ویژگی‌های نه‌گانه که سؤالات بر اساس آن‌ها تنظیم شده است، انجام می‌گیرد. بعضی از سؤالات به صورت مثبت و بعضی دیگر به صورت منفی ارائه شده است. در سؤالات شماره ۱، ۴، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۲۹ به گزینه‌های الف ۱، به ب ۲، به جیم ۳ و به دال ۴ و در سؤالات شماره ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۵ و ۲۶ به گزینه‌های الف ۴، به ب ۳، به جیم ۲ و به دال ۱ داده می‌شود. دامنه تغییرات از ۲۹ تا ۱۱۶ است. نمره کل یعنی نمره‌ای که از مجموع سؤالات به دست می‌آید، اگر بالا (بالا‌تر از میانگین) باشد، بیانگر انگیزش پیشرفت بالا و نمرات پایین‌تر (پایین‌تر از میانگین) بیانگر انگیزش پیشرفت پایین در فرد است. پایایی این پرسش‌نامه بر روی کودکان پایه پنجم بررسی شد و در سطح ۰/۷۶ معنادار به دست آمد. همچنین روایی این پرسش‌نامه بر اساس نظرخواهی از استادان تأیید شد. همچنین در پژوهش حاضر ضریب پایایی این پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

هرمنس (۱۹۸۷) برای محاسبه روایی محتوایی پرسش‌نامه، ضریب هم‌بستگی این

پرسش‌نامه را با رفتارهای پیشرفت‌گرا محاسبه کرده است. ضرایب به ترتیب سؤالات پرسش‌نامه در دامنه‌ای از ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ است. علاوه بر این هرمنس در مطالعه‌ای به وجود ضریب هم‌بستگی بین این پرسش‌نامه و آزمون اندریافت موضوعی اشاره دارد. وی (۱۹۸۷) ضریب پایایی این پرسش‌نامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کرده است. همچنین در پژوهشی در ایران، ابوالقاسمی (۱۳۸۶) ضریب پایایی این پرسش‌نامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ برآورد کرده است.

آزمون اختلال خواندن: برای تشخیص دانش‌آموزان نارساخوان از آزمون اختلال خواندن استفاده می‌شود که نصف (۱۳۸۰) آن را ساخته و هنجاریابی کرده است. بر مبنای این آزمون، سه خصوصیت عمده بالینی یعنی اشتباهات خواندن (از قبیل حذف، افزودن، جابه‌جایی، جایگزینی و وارونه‌خوانی)، سرعت خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان نارساخوان سنجش می‌شود. بر مبنای این آزمون، به‌ازای هر نوع خطای یک نمره به آزمودنی تعلق می‌گیرد و مجموع نمرات وی در خطاها به‌منزله خطای کلی آزمودنی در نظر گرفته می‌شود. به‌ازای هر پاسخ به سؤال‌های درک مطلب نیز یک نمره به آزمودنی تعلق می‌گیرد. در نهایت، میزان مدتی که آزمودنی از شروع تا پایان متن خواندن (بر حسب ثانیه) صرف می‌کند، شاخص سرعت خواندن محسوب می‌شود. پایایی و روایی آزمون به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۷۶ اعلام شده است.

برنامه آموزش مهارت‌های حل مسئله: پروتکل آموزش مهارت حل مسئله بر اساس دیدگاه دزوریلا و گلدفرید به نقل از گنجی و امیریان (۱۳۹۰) تهیه شده و در هشت جلسه دوساعته (هفته‌ای یک جلسه به مدت دو ماه) اجرا شد. مشروح جلسات بدین شرح است: جلسه اول فهرستی از قواعد و ضوابط شرکت در برنامه، نظیر رازداری، صراحت، برخورد به دور از قضاوت و عدم پیش‌داوری برای دانش‌آموزان بیان و سپس مسئله، مقابله مسئله‌مدار و هیجان‌مدار تعریف می‌شود. جلسه دوم: در این جلسه به دانش‌آموزان این موضوع آموزش داده می‌شود که قدم اول در حل موفقیت‌آمیز مشکل این است که این ادراک را در خود پرورش دهند و به خود بگویند که «تو می‌توانی مشکلات را حل کنی»؛ سپس بیان می‌شود که وقتی با مشکلی مواجه می‌شوند، اولین قدم اتخاذ نگرش حل مسئله و شناسایی خودگویی‌های منفی و مبارزه با آن‌ها از طریق گفت‌وگوی درونی مثبت است. جلسه سوم: تعریف مشخص و واضح مشکل آموزش داده و بیان می‌شود که باید مشکلات بزرگ را به گام‌های کوچک تقسیم و هر بار یک بخش آن را حل و فصل کنند. در این

جلسه دانش‌آموزان یاد م‌گیرند مشکل را تعریف کنند. به این روش که برای حل هر مشکل، اول باید بدانند مشکل چیست؟ زیرا تا وقتی ندانند مشکل دقیقاً چیست، نمی‌توانند آن را حل کنند. جلسه چهارم: در این مرحله خوب فکر کردن و فهرست کردن تمامی راه‌حل‌های ممکن برای حل مشکل موردنظر با استفاده از فن بارش فکر آموزش داده و بیان می‌شود که روش خوب برای یافتن راه‌حل‌های مختلف برای حل هر مشکل، استفاده از فن بارش فکر است. جلسه پنجم: این موضوع که بتوانند از بین راه‌حل‌های مطرح‌شده بهترین راه‌حل را انتخاب کنند، آموزش داده و بیان می‌شود که در این مرحله از حل مشکل، لازم است قبل از استفاده از هر راه‌حل، نتیجه و پیامد آن پیش‌بینی و سپس با مقایسه پیامدها و نتایج راه‌حل‌های مختلف، بهترین راه‌حل را انتخاب کنند و در انتخاب راه‌حل‌ها باید امکان عملی بودن آن‌ها را نیز در نظر بگیرند و راه‌حلی انتخاب کنند که بتوانند آن را به عمل درآورند. همچنین با اعتقادها و ارزش‌های آن‌ها تناسب داشته باشد. جلسه ششم: به اجرا گذاشتن راه‌حل انتخاب‌شده آموزش داده می‌شود. به این شکل که پس از انتخاب بهترین راه‌حل از بین راه‌حل‌های ممکن باید آن را به اجرا بگذارند و در عمل نتیجه آن را ارزیابی کنند. جلسه هفتم: به آن‌ها آموزش داده می‌شود که به ارزیابی و نتیجه‌گیری از اجرای راه‌حل انتخاب‌شده بپردازند و ارزیابی کنند که آیا راه‌حل موردنظر، مؤثر و رضایت‌بخش بوده است یا خیر. اگر راه‌حل انتخاب‌شده در رفع مشکل موفقیت‌آمیز بوده است، چه بهتر، در غیر این صورت باید مراحل حل مسئله را مرور کنند و ببینند در کجا اشکال وجود داشته که مشکل حل نشده است. جلسه هشتم: در این جلسه همه مراحل حل مسئله با مثال‌های عینی در ارتباط با مشکلات دانش‌آموزان شرکت‌کننده به‌طور عملی تمرین و جهت یادگیری مؤثرتر و تثبیت آموزش مرور می‌شود. در این جلسه پایانی نظرات دانش‌آموزان در مورد احساسشان از شرکت در این دوره آموزشی جمع‌بندی و بر استفاده مستمر روش حل مسئله در زندگی تأکید می‌شود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش آماری توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و تحلیل کوواریانس استفاده شد.

یافته‌ها

شاخص‌های پراکنندگی و تمایل مرکزی متغیرهای پژوهش (کم‌رویی و انگیزه پیشرفت تحصیلی) به تفکیک گروه و نوع آزمون در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	گروه آزمایش	گروه کنترل
متغیرها	میانگین (انحراف معیار)	میانگین (انحراف معیار)
کم‌رویی (پیش‌آزمون)	۳۲/۸۰ (۱/۸۹)	۳۳/۱۳ (۲/۳۸)
انگیزه پیشرفت تحصیلی (پیش‌آزمون)	۵۳/۸۰ (۲/۴۵)	۵۴/۴۶ (۲/۴۴)
کم‌رویی (پس‌آزمون)	۳۱/۴۶ (۱/۸۴)	۳۳/۰۶ (۲/۰۱)
انگیزش پیشرفت تحصیلی (پس‌آزمون)	۵۵/۴۰ (۱/۷۲)	۵۳/۸۶ (۲/۳۲)

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین نمرات کم‌رویی و انگیزش پیشرفت تحصیلی در گروه آزمایش به ترتیب ۳۲/۸۰ و ۵۳/۸۰ است. همچنین میانگین نمرات کم‌رویی و انگیزش پیشرفت تحصیلی در گروه کنترل نیز به ترتیب ۳۳/۱۳ و ۵۴/۴۶ است. نتایج نشان می‌دهد گروه آزمایش و کنترل تفاوت چندانی با یکدیگر ندارند. همچنین میانگین نمرات کم‌رویی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل کم‌تر است. همچنین میانگین نمرات انگیزش پیشرفت تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بیشتر است. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود آموزش مهارت‌های حل مسئله باعث افزایش نمرات انگیزش پیشرفت تحصیلی در گروه آزمایش شده و همچنین آموزش مهارت حل مسئله باعث کاهش نمرات در کم‌رویی دانش‌آموزان نارساخوان شده است، در حالی که تفاوت چندانی در گروه کنترل وجود ندارد.

پیش از آنکه فرضیه‌های پژوهشی بررسی شود، پیش شرط‌های تحلیل کواریانس از جمله نرمال بودن داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و شیب خط رگرسیون بررسی شد که مقدار سطح معناداری در آزمون کالموگراف - اسمیرنوف برای بررسی طبیعی بودن متغیرها از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است و لذا توزیع داده‌ها نرمال است. همچنین بر اساس آزمون لوین و عدم معناداری برای متغیر کم‌رویی، برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است و گروه‌ها با هم تجانس دارند. هم‌بستگی متغیر هم‌پراش و مستقل رعایت شده است. لذا با توجه به اینکه پیش شرط‌های استفاده از تحلیل کواریانس محقق شد، از این آزمون آماری استفاده شد که نتایج در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲ نتایج تحلیل یک‌متغیری روی نمرات پیش‌آزمون - پس‌آزمون متغیر کم‌رویی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۱/۷۹	۱	۱/۷۹	۰/۴۷	۰/۴۹
گروه	۱۸/۱۵	۱	۱۸/۱۵	۴/۷۶	۰/۰۳
خطا	۱۰۲/۸۷	۲۷	۳/۸۱		
کل	۳۱۳۵۸/۰۱	۳۰			

بر اساس ارقام به‌دست آمده از جدول شماره ۲ پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معناداری در عامل بین آزمودنی‌های گروه وجود دارد ($F=4/76, P=0/03$). به‌طوری‌که نمرات نشان می‌دهد میانگین گروه آزمایش که در معرض آموزش قرار گرفته‌اند، به‌طور چشمگیری کاهش داشته است. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت حل مسئله، بر کم‌رویی تأثیر دارد و آن را به‌طور معناداری کاهش می‌دهد.

جدول ۳ نتایج تحلیل یک‌متغیری روی نمرات پیش‌آزمون - پس‌آزمون متغیر انگیزش پیشرفت

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۸/۲۰	۱	۸/۲۰	۲/۰۲	۰/۱۶
گروه	۲۰/۷۷	۱	۲۰/۷۷	۵/۱۳	۰/۰۳
خطا	۱۰۹/۱۳	۲۷	۴/۰۴		
کل	۸۹۶۷۹/۰۱	۳۰			

بر اساس ارقام به‌دست آمده از جدول شماره ۳، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معناداری در عامل بین آزمودنی‌های گروه وجود دارد ($F=5/13, P=0/03$). آن‌گونه که نمرات نشان می‌دهد میانگین گروه آزمایش که در معرض آموزش قرار گرفته‌اند، به‌طور چشمگیری افزایش داشته است. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت حل مسئله بر انگیزش پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد و آن را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر کاهش کم‌رویی و افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی دارای اختلال یادگیری خاص (نارساخوان) بود.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که آموزش مهارت حل مسئله بر کم‌رویی تأثیر دارد و آن را به‌طور معناداری کاهش می‌دهد. این یافته با نتایج پژوهش‌های مؤمنی مهموئی و همکاران (۱۳۹۶)، مک‌ایتوس و همکاران (۲۰۱۵) و باری و همکاران (۲۰۱۳) مطابقت دارد. به‌طوری که مؤمنی مهموئی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند که آموزش راهبردهای حل مسئله باعث پیشرفت تحصیلی ریاضی و بهبود خودپنداره و کاهش کم‌رویی در دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری می‌شود.

یکی از شیوه‌های درمانی که می‌تواند موجب کاهش نشانه‌های کم‌رویی و گوشه‌گیری اجتماعی و در نتیجه کاهش تأثیرات منفی آن بر زندگی کودک نارساخوان شود و میزان عزت نفس کودکان را بهبود بخشد، مهارت حل مسئله است. در مهارت حل مسئله در زمینه رشد، خود کودکان از انجام مسئله برای بیان احساسات و افکار، کشف علایق و کسب احساس کنترل بر روی محیط استفاده می‌کنند. درمورد فرایند پختگی یا رشد، مهارت حل مسئله می‌تواند به‌منظور رشد و توسعه مهارت‌های حرکتی، شناختی، زبانی و حل مسئله به کار برده شود که فرصت آگاهی یافتن از محیط خود را به کودک می‌دهد. سرانجام اینکه مهارت حل مسئله می‌تواند مهارت‌های اجتماعی کودکان و توانایی آن‌ها را در همکاری و همدلی کردن با دیگران افزایش دهد و از این طریق عزت نفس کودک را افزایش دهد (باری و همکاران، ۲۰۱۳).

از آن جا که کودکان کم‌رو و گوشه‌گیر اجتماعی از تماس با دیگران تا حدودی خودداری می‌کنند، از شرکت در بازی‌های گروهی پرهیز می‌نمایند و اضطراب آن‌ها موقعی پدیدار می‌شود که در معرض محرک‌های ترس آور قرار بگیرند، رویکرد مهارت حل مسئله به‌صورت گروهی اجرا می‌شود. بنابراین کودکان نارساخوان به تماس با هم‌سالان خود و شرکت در بازی‌ها با دوستان مجبورند و به این دلیل که در این موقعیت قرار می‌گیرند و محرک ترس‌آوری دریافت نمی‌کنند، اضطراب آن‌ها در محیط رفته‌رفته کم می‌شود و عزت نفسشان بهبود می‌یابد. بعد از مدتی که کودکان متوجه می‌شوند ارزیابی یا تحقیر نمی‌شوند، گوشه‌گیری اجتماعی و کم‌رویی آنان نیز به تدریج برطرف می‌شود و از مشارکت و بازی با هم‌سالان خود لذت می‌برند. در عین حال از طریق مهارت حل مسئله با حیوانات و عروسک‌های مختلف، مهارت‌های اجتماعی مناسب جهت برقراری ارتباط با دیگران را یاد می‌گیرند و نحوه مقابله با محرک‌ها و موقعیت‌های ترس آور را می‌آموزند و آن را به محیط اطراف خود و به‌خصوص در ارتباط با هم‌سالان

تعمیم و میزان عزت نفس را افزایش می‌دهند (مک‌این‌توس و همکاران، ۲۰۱۵). یافته دیگر پژوهش نشان داد که آموزش مهارت حل مسئله بر انگیزش پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد و آن را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد. این یافته با نتایج پژوهش‌های ابوطالبی احمدی (۱۳۹۳)، مالوف و همکاران (۲۰۱۷) مطابقت دارد. به‌طوری که ابوطالبی احمدی (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان داد که انگیزش پیشرفت دانشجویان پسر گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه افزایش یافته است و بین انگیزش پیشرفت دختر گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود ندارد. اضطراب آن‌هایی که در معرض آموزش بودند، نسبت به گروه کنترل کمتر است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت وقتی دانش‌آموزان نارساخوان از مهارت‌های حل مسئله به‌خوبی استفاده می‌کنند، در آنان احساس شایستگی و تسلط بر درس‌ها و پیشرفت تحصیلی تقویت می‌شود. چون دانش‌آموزان در مهارت حل مسئله به تغییر مرحله‌ای در طول زمان اعتقاد دارند، از تفکیک‌های مختلفی برای ایجاد فرایندهای تغییر استفاده می‌کنند، اثرگذاری آن بر ساختار روان افراد از نظر گستردگی و عمق بیشتر است. بنابراین انتظار می‌رود که پیشرفت تحصیلی فرد دریافت‌کننده درمان حل مسئله پایداری بیشتری در طول زمان داشته باشد. حل مسئله راهبرد مقابله‌ای مهمی است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش و تنیدگی نشانه‌های روانی را کاهش می‌دهد (مالوف و همکاران، ۲۰۱۷).

استفاده از روش‌های حل مسئله باعث افزایش باور فرد نسبت به توانایی‌هایش می‌شود. در میان سازوکارهای نفوذ بر خود، هیچ یک مهم‌تر و فراگیرتر از باور به پیشرفت شخصی نیست. اگر فردی باور داشته باشد که نمی‌تواند نتایج مورد انتظار را به‌دست آورد و یا به این باور برسد که نمی‌تواند مانع رفتارهای غیرقابل قبول شود، انگیزه او برای انجام کار کاهش خواهد یافت. اگرچه عوامل دیگری وجود دارند که به‌منزله بر انگیزاننده‌های رفتار انسان عمل می‌کنند، اما همه آن‌ها تابع باور فرد هستند. لذا از آنجایی که تمام درمان‌های شناختی - رفتاری به‌نوعی روش حل مسئله تلقی می‌شوند، در آنجا به فرد می‌آموزند تا در برخورد با مشکلات چطور فکر کند، نه آن که به چه فکر کند (گنجی و امیریان، ۱۳۹۰).

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود. از آنجایی که یافته‌های پژوهش بر اساس مقیاس نگرش سنجی بود و ممکن است به دلیلی ناخودآگاه شرکت‌کنندگان در پژوهش از

پاسخ دادن طفره روند و این ممکن است نتایج پژوهش را به مخاطره بیندازد. این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص در شهر تبریز انجام گرفته است که در تعمیم یافته‌ها برای دانش‌آموزان و شهرهای دیگر با محدودیت مواجه است. همچنین این پژوهش فقط بر روی دانش‌آموزان دختر انجام گرفته که در تعمیم یافته‌ها برای دانش‌آموزان پسر با محدودیت مواجه است. بنابراین پیشنهاد می‌شود که معلمان و مربیان تعلیم و تربیت باید با فراهم کردن شرایطی مناسب برای رشد انگیزش و پیشرفت تحصیلی و آموزش مهارت‌های حل مسئله، فرصت بیشتری برای یادگیری به دانش‌آموزان بدهند و محیط یادگیری مناسب‌تری برای آن‌ها فراهم کنند تا از این طریق میزان عزت نفس دانش‌آموزان نیز بهبود و کم‌رویی آن‌ها کاهش یابد. با توجه به نقش و اهمیت مهارت‌های حل مسئله در حل مشکلات زندگی به‌خصوص مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان، پیشنهاد می‌شود آموزش مهارت حل مسئله به‌منزله یک ماده درسی فوق برنامه در برنامه درسی همه مدارس، به‌ویژه مدارس متوسطه در نظر گرفته شود و مشاوران مدارس به دانش‌آموزان مهارت‌های زندگی را در دنیای واقعی آموزش دهند. با توجه به اینکه پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان دختر نارساخوان شهر تبریز صورت گرفته است، پیشنهاد می‌شود که بر روی دانش‌آموزان شهرهای دیگر نیز انجام شود و با نتایج پژوهش حاضر مقایسه گردد.

منابع

- ابوالقاسمی، ع. (۱۳۸۶). مقایسه راهبردهای انگیزش برای یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مدارس طرح رشد و عادی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۱)، ۷۳-۸۶.
- ابوطالبی احمدی، ت. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش روش‌های حل مسئله در بهبود استرس، اضطراب و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان تربیت معلم شهر تهران. *تعلیم و تربیت*، ۳۰(۱۱۷)، ۳۴-۴۴.
- بیابانگرد، ا. (۱۳۹۱). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: ویرایش.
- حسین‌خانزاده، ع.، قلی‌زاده، ر.، روشندل‌راد، م.، و سیدنوری، س. (۱۳۹۶). تأثیر بازی‌درمانی گروهی بر کاهش کم‌رویی دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۷(۱)، ۵-۱۴.
- رجبی، غ.، و عباسی، ق. (۱۳۸۹). ساختار عاملی (روایی سازه) نسخه فارسی مقیاس بازی‌بندی شده کم‌رویی در بین دانشجویان. *روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۶(۴)، ۴۵۶-۴۶۷.
- قدیریان، س.، موسوی‌پور، س.، و اکبری چرمهینی، ص. (۱۳۹۶). تأثیر بازی‌های آموزشی مبتنی بر فرایندهای شناختی بر انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با مشکلات ویژه خواندن. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۷(۱)، ۷۶-۹۹.

- سیف، ع. (۱۳۹۴). روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزش). تهران: دوران.
- گل‌پور، ر.، و محمدامینی، ز. (۱۳۹۱). اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر بهبود ذهن آگاهی و افزایش ابراز وجود در دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۱(۳)، ۸۲-۱۰۰.
- گنجی، ح.، و امیریان، ک. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال اول مقطع متوسطه شهرستان سنقر. *تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۳(۱)، ۱۱۷-۱۳۴.
- لطیفی، ز.، امیری، ش.، ملک‌پور، م.، و مولوی، ح. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش حل مسئله شناختی اجتماعی بر بهبود روابط بین فردی تغییر رفتارهای اجتماعی و ادراک خودکارآمدی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۱(۳)، ۷۰-۸۴.
- مستقیم‌زاده، ا.، و سلیمانی، ز. (۱۳۸۴). تأثیر آموزش آگاهی واج‌شناختی بر توانایی خواندن دختران کم‌توان ذهنی پایه دوم دبستان. *تازه‌های علوم شناختی*، ۷(۲)، ۲۲-۲۸.
- مؤمنی مهموئی، ح.، زنگویی، ا.، و دهقانی، م. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش راهبردهای حل مسئله جورج پولیا بر خودپنداره و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۱(۴۳)، ۴۶-۵۷.
- نصفت، م. (۱۳۸۰). *آزمون تشخیصی اختلال خواندن*. تهران: دانشگاه تهران.
- نعمتی، ش.، و اسداللهی، م. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۸(۳)، ۷-۲۵.
- ویسکرمی، ح.، اداوی، ح.، آزادبخت، ز.، و امیریان، ل. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مداخله شناختی-رفتاری در کاهش اضطراب امتحان و کم‌رویی در دانش‌آموزان. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۸(۳)، ۲۹-۴۵.

- Akinsola, M. K. (2008). Relationship of some psychological variables in predicting problem solving ability of inservice mathematics teachers. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 5(1), 79-100.
- Akturk, A. O., & Sahin, I. (2011). Literature Review on Metacognition and its Measurement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3731-3736.
- Barry, M. M., Clarke, A. M., Jenkins, R., & Patel, V. (2013). A systematic review of the effectiveness of mental health promotion interventions for young people in low and middle income countries. *BMC Public Health*, 13, 835.
- Brunstein, J. C., & Mayer, G. W. (2014). Implicit and selfattributed motives to achieve; Two Separate but interacting needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 205-222.
- Davison, G. C., & Neale, J. M. (2011). *Abnormal psychology*. 8th ed. Philadelphia: John Wiley.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A.M. (2007). *Problem-solving Therapy* (3rd Ed.). New York: Springer.
- Hermans, H. J. M. (1987). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(4), 353-363.
- Johnson, M. D., Cohan, C. L., Davila, J., Lawrence, E., Rogge, R. D., Karney, B. R., Sullivan,

- K. T., & Bradbury, T. N. (2005). Problem-Solving skills and affective expressions as predictors of change in marital satisfaction. *Consult Clinical psychology, 73*(1), 15-27.
- Kristensen, H., & Torgersen, S. (2008). Is social anxiety disorder in childhood associated with developmental deficit/delay?. *Eur Child Adolesc Psychiatry, 17*(2), 99-107.
- Lackaye, T., & Margalit, M., O.(2006). Comparisons of self- efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non LD matched peers. *Learning Disabilities Research and Practice, 21*, 111-121.
- Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., & Schutte, N. S. (2007). The efficacy of problem solving therapy in reducing mental and physical health problems: A meta-analysis. *Journal of Clinic Psychology Rev, 27*(1), 46-57.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (2015). Culture, self, and the reality of the social. *Psychological Inquiry, 14*, 277-283
- McIntosh, R., Vaughn, S., & Zaragoza, N. (2015). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal Learn Disabil, 24*(8), 451-458.
- Moeller, M. (2018). Current state of knowledge: psychosocial development in children with hearing impairment. *Ear Hear, 28*(6), 729-739.
- Segrin C., & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate of association between social skills and psychological well-being. *Personality And Individual Differences, 43*(4), 637-446.
- Steinmay, R., & Spinath, B. (2009). The Importance of Motivation as a Predictor of School Achievement. *Learning and Individual Differences, 19*, 80-90.