

Research Paper

Investigating the effect of problem-solving training on self-concept, self-esteem and self-regulation of students with learning disabilities



Zahra Babazadeh^{1*}, Shirin Mojaver² and Kamrooz Fathi³

1. Master of Psychology and Education of Exceptional Children, Shiraz University.

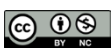
2. Master of Clinical Psychology, Azad University, Ardabil Branch.

3. Master student of Educational Psychology, Azad University, Tabriz Branch.



Citation: Babazadeh, Z., Mojaver, S. & Fathi, K. (2021). [Investigating the effect of problem-solving training on self-concept, self-esteem and self-regulation of students with learning disabilities (Persian)]. *Journal of Learning Disabilities*, 11(1):6-19. <https://doi.org/10.22098/JLD.2021.7340.1786>

doi: [10.22098/JLD.2021.7340.1786](https://doi.org/10.22098/JLD.2021.7340.1786)



Article Info:

Received: 2020/06/09

Accepted: 2021/06/30

Available Online: 2021/12/11

Key words:

Problem solving, Self-concept, Self-esteem, Self-regulation, Learning disabilities.

ABSTRACT

Objective: The aim of this study was to evaluate the effectiveness of problem-solving training on self-concept, self-esteem and self-regulation of students with learning disabilities

Methods: The present study was conducted as a quasi-experimental method with pre-test and post-test with two control and experimental groups. The statistical population of the study included students with learning disabilities in Shiraz in 2020. The sample was selected by purposive sampling in the first stage and after completing the scale of self-concept, self-esteem and self-regulation, 30 people were randomly assigned to the experimental and control groups (15 people for each group). The experimental group received 8 sessions of problem solving training as a group and the control group did not receive any intervention.

Results: The data were analyzed by analysis of covariance. The results showed that students who received problem-solving training scored higher on self-concept, self-esteem, and self-regulation than those who did not receive problem-solving training.

Conclusion: Findings of the study showed that problem solving training has a positive effect on self-concept, self-esteem and self-regulation of students with learning disabilities.

Extended Abstract

1. Introduction

A

According to the Fifth Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, "learning disability" is a developmental neurological disorder that affects a person's ability to interpret what he or she sees or hears or to relate input information from different parts to each

other (American Psychological Association, 2013). Research evidence has shown that students with learning disabilities show less success in various scientific and professional fields than other normal students due to their lack of self-concept (Moller, Streblov & Pohlman, 2009). Also, the research findings of Elbaum & Vaughn (2004) showed that low self-esteem of students with learning disabilities increases

*Corresponding Author:

Zahra Babazadeh

Address: Master of Psychology and Education of Exceptional Children, Shiraz University.

Tel: +98 (87) 36233035

E-mail: Zahra2000.babazadeh@gmail.com

more problems in various educational fields such as reading, writing, mathematics as well as emotional and social problems of students with learning disabilities. In addition to these variables, researchers acknowledge that students who lack self-regulatory skills cannot regulate how learning begins, how resources are used, how the learning process is conducted, and how learning is managed. As a result, it has a negative effect on their academic success and personal and social life (Kirkley, 2003). Little research has been done on the relationship between learning disability and problem solving. For example, Filippello, Marino, Spadaro & Sorrenti (2013) noted that one of the characteristics of students with learning disabilities is a lack of problem-solving skills. Considering that no research has been done on the effect of problem-solving training on self-esteem, self-concept and self-regulation of students with learning disabilities in Iran and other countries, the implementation of this study is important. Therefore, the present study aimed to determine the effectiveness of problem-solving training on self-concept, self-esteem and self-regulation of students with learning disabilities.

2. Materials and Methods

This study was a quasi-experimental study with pre-test, post-test and control group and had one independent variable and three dependent variables. The statistical population of this study included all students with learning disabilities in the fifth grade of primary school in Shiraz in the academic year 2020-2021. The sample group consisted of 30 male students with learning disabilities in the fifth grade of elementary school who were purposefully selected with the opinion of the experts of the Center for Learning Disabilities and review of students' files. To conduct the research, a pre-test was performed individually for

both control and experimental groups through Cooper-Smith (1981) self-esteem scale, Mandaglio and Pierre et al (1995) self-concept scale, and self-regulation scale. Each subject was asked to answer the relevant questions. After that, the subjects were randomly divided into control and experimental groups. Subjects (students with learning disabilities) received 8 sessions of problem solving training twice a week (90 minutes per session) in groups. At the end of the problem-solving training sessions, post-test was performed on all members of the experimental group (15 people) and control group (15 people) using the tools of self-concept, self-esteem and self-regulation scale.

3. Results

The results of descriptive statistics showed that the mean of the final scores of the experimental and control groups in the pre-test did not differ significantly. While the average final scores of the experimental group in the post-test is lower than the control group.

There is a significant difference between the post-test scores and the pre-test scores of the experimental group and the control group. In other words, there is a significant difference between the experimental and control groups in terms of dependent variable (self-concept). By modulating the effect of the test on post-test scores, a significant difference was seen between the two groups. In other words, there is a significant difference between the experimental and control groups in terms of dependent variable (self-esteem). Also there is a significant difference between the post-test scores and the pre-test scores of the experimental group and the control group. In other words, there is a significant difference between the experimental and control groups in terms of dependent variable (self-regulation).

Table 1. Results of analysis of covariance between experimental and control groups by controlling pre-test scores of self-concept, self-esteem and self-regulation variables

Source	SS	df	MS	F	P	Eta
The main effect of the group	1037.700	1	1037.700	8.65	0.007	0.24
pre-exam	520.383	1	520.383	4.34	0.047	0.13
Error	3236.284	27	119.86			
Total	91121.000					
The main effect of the group	409.082	1	409.82	24.87	0.001	0.48
pre-exam	294.268	1	294.268	17.89	0.001	0.39
Error	443.999	27	16.44			
Total	41628.000					
The main effect of the group	1298.104	1	1298.104	16.77	0.001	0.23
pre-exam	853.330	1	853.330	11.02	0.003	
Error	2089.604	27	77.393			
Total	64811.000					

4. Discussion and Conclusion

Researchers have shown that problem-solving education enables students with learning disabilities to learn the steps of problem-solving and learn it in their daily and social lives, and that problem-solving learning also improves students' self-concept. In other words, problem-solving training helps students to have a correct and positive understanding of their abilities by solving any problem (Dermitzaki, Leandari & Goudas, 2009). Since problem-solving training is done in groups, students' self-esteem improves as well. This means that students who have the problem of lack of self-esteem, by gathering in a group similar to their problem, use each other's experiences to deal with problems and unpleasant feelings caused by problems and find the best solution to solve the problem (Botvin & Griffin, 2004). In addition, the research results of Lazakidou & Retalis (2010) showed that problem-solving skills improve students' performance in daily and social life, decision-making, self-management and self-regulatory skills in students and help to solve various problems without the help of others.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

بررسی تأثیر آموزش حل مسأله بر خودپنداره، عزت نفس و خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری

زهرا بابازاده^{۱*}، شیرین مجاور^۲ و کامروز فتحی^۳

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اردبیل، اردبیل، ایران.
۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه شیراز، ایران.
۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد تبریز، ایران.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش حل مسأله بر خودپنداره، عزت نفس و خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری بود.

روش‌ها: طرح پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی همراه با پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در شهر شیراز در سال ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. ۳۰ نفر در مرحله نخست به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و پس از تکمیل مقیاس خودپنداره، عزت نفس و خودتنظیمی به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (۱۵ نفر برای هر گروه) گمارده شدند. گروه آزمایش ۸ جلسه آموزش حل مسأله را به صورت گروهی دریافت نمودند و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکردند. داده‌های حاصل با آزمون تحلیل کواریانس تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزانی که آموزش حل مسأله را دریافت کرده بودند، در خودپنداره، عزت نفس و خودتنظیمی در مقایسه با گروهی که آموزش حل مسأله را دریافت نکرده بودند، نمره بیشتری کسب کرده‌اند.

نتیجه‌گیری: آموزش حل مسأله بر خودپنداره، عزت نفس و خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری تأثیر مثبت دارد. لذا، می‌توان اذعان کرد که از این روش آموزشی برای کمک به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در مقطع ابتدایی می‌توان بهره گرفت.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۰۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۰/۰۹/۲۰

کلیدواژه‌ها:

حل مسأله، خودپنداره، عزت نفس، خودتنظیمی، اختلال یادگیری، دانش‌آموزان

مقدمه

بزرگترین گروه از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مقایسه با سایر گروه‌هایی از نیازهای ویژه هستند. به عبارت دیگر شایع‌ترین ناتوانی‌های شناخته شده، اختلال یادگیری است (والش^۴، ۲۰۱۸). میزان شیوع اختلال یادگیری با توجه به تعاریف، مبانی نظری و روش‌های ارزیابی تعیین می‌شود، به همین دلیل نیز در گزارش‌های مختلف آمار متفاوتی ارائه شده است. همچنین، میزان شیوع این ناتوانی در پسران بیشتر از دختران است.

بر اساس پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، اختلال یادگیری^۱ یک اختلال عصبی-تحوالی است و بر توانایی فرد برای تفسیر کردن آنچه که می‌بیند یا می‌شنود یا ربط دادن اطلاعات ورودی از بخش‌های مختلف به یکدیگر تأثیر می‌گذارد (انجمن روان‌شناسی آمریکا^۲، ۲۰۱۳). در سال‌های اخیر، برای این دسته از افرادی که تفاوت بارزی بین میزان هوش و موفقیت تحصیلی دارند، اصطلاح اختلال یادگیری توسط کرک (۱۹۶۳) پیشنهاد شد (گران، رمچاران و فلین^۳، ۲۰۱۰). دانش‌آموزان با اختلال یادگیری

1. Learning disabilities
2. American Psychiatric Association
3. Grant, Ramcharan & Flynn
4. Walsh

* نویسنده مسئول:

زهرا بابازاده

نشانی: کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اردبیل، اردبیل، ایران.

تلفن: ۰۳۵ ۳۶۲۳۳۰۳۵ (۸۷) ۰۹۸+

پست الکترونیکی: Zahra2000.babazadeh@gmail.com

توانایی‌های یادگیری

اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد. همچنین، نتایج پژوهش فریسون^{۱۳} (۲۰۰۸) نشان داد که عزت نفس دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار پایین است و عزت نفس پایین نیز موجب می‌شود که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری احساس طردشدگی، کم‌ارزشی، ناکامی و احساس آسیب‌پذیری، اندوه، پریشانی، مشکلات ارتباطی و رفتاری، مشکلات روحی و جسمی را داشته باشند.

علاوه بر پژوهش‌های فوق، بررسی پیشینه‌های پژوهشی نشان می‌دهد که یکی دیگر از متغیرهایی که با عزت نفس (مورف و میسجل^۴، ۲۰۱۰) و خودپنداره (هاسیه و دپکینز استرایت^{۱۵}، ۲۰۱۳) در ارتباط است، خودتنظیمی است. امروزه نظریه پردازان یادگیری، خودتنظیمی را یک فرآیند چند بعدی می‌دانند که شامل ابعاد شناختی، فراشناختی، عاطفی، رفتاری و انگیزشی است (بارکلی و لارسن^{۱۶}، ۲۰۱۸). خودتنظیمی یک مفهوم آموزشی است که شامل داشتن اعتماد به نفس، انگیزه و توانایی یادگیری مستقل در محیط‌های یادگیری چالش برانگیز و پویا است (مونتاک^{۱۷}، ۲۰۰۸؛ نقل از اهرگر، ۲۰۱۲). یافته‌های پژوهشی آسکرلو و بروکس^{۱۸} (۲۰۰۰؛ نقل از عباس‌زاده و سردویی، ۲۰۱۶) نشان دادند که یادگیری مهارت خودتنظیمی موجب می‌شود که درک و کنترل دانش‌آموز بر یادگیری افزایش یابد و خودتنظیمی سبب موفقیت دانش‌آموز در امر یادگیری می‌شود (اهرگر، ۲۰۱۲). همچنین، نتایج پژوهشی بمبونیوتی^{۱۹} (۲۰۰۸) و اسهانک و یوشر^{۲۰} (۲۰۱۲) نشان داد که یادگیری مهارت خودتنظیمی موجب سازمان‌دهی آموزش و یادگیری و دستیابی یادگیرندگان به سطح بالایی از خودآگاهی، خودبازتابی و سازگاری می‌شود.

تخمین‌های جدید نشان داده‌اند که چهل و چهار درصد از کودکان سنین مدرسه‌رو که آموزش ویژه دریافت می‌کنند، به عنوان دانش‌آموزان با اختلال یادگیری طبقه‌بندی شده‌اند (وزارت آموزش و پرورش آمریکا، ۲۰۱۰؛ نقل از کرک، گالاگر و گلنن^۱، ۲۰۰۹).

تعدادی زیادی از پژوهشگران یادآور می‌شوند که خودپنداره دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار پایین است (آل زیودی^۲، ۲۰۱۰؛ والش، ۲۰۱۸؛ زالکه^۳، ۲۰۰۴؛ وی و موردار^۴، ۲۰۱۱). نتایج پژوهش وی و موردار (۲۰۱۱) نشان داد که خودپنداره کودکان ابتدایی با اختلال یادگیری نسبت به کودکان دوره متوسطه با اختلال یادگیری پایین است. در این راستا، نتایج پژوهش اسکمیدت و کاگرن^۵ (۲۰۰۸) نشان داد که افراد با اختلال یادگیری خودپنداره تحصیلی، اجتماعی و ورزشی پایینی در مقایسه با افراد بهنجار دارند، ولی بین این دو گروه در میزان خودپنداره ارزشی، تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین، یافته‌های پژوهشی ماتنگوموری^۶ (۱۹۹۴؛ نقل از اسکمیدت و کاگرن، ۲۰۰۸) بیانگر این بود که خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری پایین‌تر از دانش‌آموزان بهنجار است اما میزان خودپنداره ورزشی، ارزشی و اجتماعی بین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و بهنجار تقریباً یکسان است، این امر نشان‌دهنده این است که آسیب جسمانی و ذهنی نیز بر خودپنداره جسمی، هیجانی تأثیر می‌گذارد (هروات^۷، ۲۰۱۳). در این راستا، خودپنداره تصور فردی شخص از خودش است که شامل ترکیبی از احساسات، افکار و مفاهیم در مورد خود است. این همان چیزی است که فرد در مورد خودش، توانایی‌ها، ویژگی‌ها، بدن، شانس‌ها، موفقیت‌ها و شکست‌ها در زندگی فکر می‌کند (مولر، استربلو و بوهملن^۸، ۲۰۰۹).

افزون بر این، تعدادی از پژوهشگران در پژوهش‌های مختلفی نشان داده‌اند که یکی دیگر از متغیرهایی که با خودپنداره در ارتباط است و میزان آن در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار پایین است، عزت نفس است (آلسی، راپو و رپی^۹، ۲۰۱۴؛ پاتیل، ساراس‌واسی و پاکانیا^{۱۰}، ۲۰۰۹؛ گرا، ویلابا، تورگرسانا و کندالب^{۱۱}، ۲۰۱۲). عزت نفس مؤلفه‌ای ارزیابی‌کننده از خودپنداره و معرف گستره خود است که شامل جنبه‌های شناختی، رفتاری و عاطفی است (پاکیزه و جعفرنژاد، ۱۳۹۹). عزت نفس اشاره به ارزیابی فرد نسبت به ارزش و شایستگی خود دارد (آلسی و همکاران، ۲۰۱۴). شفر^{۱۲} (۲۰۰۵) در پژوهشی به این نتیجه رسید که اختلال یادگیری و عدم موفقیت تحصیلی بر عزت نفس و فعالیت‌های

1. Kirk, Gallagher & Goleman
2. Al zyoudi
3. Zeleke
4. Wei & Marder
5. Schmidt & Cagran
6. Montgomery
7. Horvat
8. Moller, Streblov & Pohlman
9. Alesi, Rappo & Pepi
10. Patil, Saraswathi & Padakannaya
11. Gereaa, Villabøa, Torgersena & Kendallb
12. Shaffer
13. Frieson
14. Morf & Mischel
15. Hsieh, Anne Dopkins Stright
16. Berkeley & Larsen
17. Montague
18. Askrav & Brooks
19. Bembniutoni
20. Schunk & Usher

است. به طور مثال، طیفی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش حل مسئله بر خودپنداره (ویسی، ایمانی، یوسف‌زاده، ویسی‌پور، مراد حاصلی و کرد امیری، ۲۰۲۰؛ زراعت و غفوریان، ۱۳۸۸)، عزت نفس (قاسمی ارگنه، دارابی عمارتی، شقاقی و خانه‌ئی، ۱۳۹۳؛ شاهگلی گاه‌فرخی، مرادی، البرزکوه، رادمهر و زینالی، ۲۰۱۵) و خودتنظیمی (غریبی و بهاری‌زر، ۱۳۹۴؛ بارس و لپلد و پاس، ۲۰۱۸؛ چیمتانی پونه‌قی، ۲۰۱۹؛ لازاکیدو و رتالیس، ۲۰۱۰) در بین دانش‌آموزان و دانشجویان عادی تأثیر مثبتی دارد.

افزون بر مطالعات فوق، پژوهشگران اذعان دارند که توانایی حل مسئله مهارت مهمی برای زندگی در دوره کنونی است. امروزه چه در زمینه‌های عمومی، فنی و چه در زندگی روزمره و در انجام فعالیت‌های پیچیده توانایی حل مسئله حائز اهمیت است. در اکثر جوامع، مریدان اعتقاد دارند که آموزش حل مسئله بایستی در مدارس برای همه دانش‌آموزان انجام شود. به عبارت دیگر، امروزه سیستم‌های نوین آموزشی بر آموزش حل مسئله متمرکز شده‌اند تا دانش‌آموزان در هنگام بروز مشکلات در زندگی روزمره و اجتماعی توانایی حل مسئله را داشته باشد و آموزش حل مسئله کمک می‌کند که دانش‌آموز دانش و مهارت لازم برای روبرو شدن با مشکلات و حل آن را کسب نماید (سلوک، کالیسان و ارول، ۲۰۰۷). در این راستا، منظور از آموزش حل مسئله، روش درمانی است که در آن فرد می‌آموزد تا از مجموعه مهارت‌های شناختی مؤثر خود برای کنار آمدن با موقعیت‌های بین فردی مسئله‌آفرین استفاده کند (باکشی، ۲۰۰۳؛ نقل از آقایی، گزل، زبنالی، احمدی و میرزایی، ۱۳۹۵). همچنین، مهارت حل مسئله به فرد کمک می‌کند تا بهترین گزینه را برای حل مشکل پیدا کرده و جوانب مثبت و منفی گزینه خود را ارزیابی کند (ارزکان، ۲۰۱۴).

1. Kang
2. Graham & Berman
3. Berkeley & Larsen
4. Vaughn, Gersten & Chard
5. Elbaum & Vaughn
6. Wiener
7. Piresl
8. Kirkley
9. Filippello, Marino, Spadaro & Sorrenti
10. Baars, Leopold & Pass
11. Chimentão Punhagui
12. Lazakidou & Retalis
13. Selcuk, Caliksan & Erol
14. Bakshi
15. Erozkhan

پژوهشگران اذعان دارند که خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نیز نسبت به دانش‌آموزان بهنجار پایین است (کانگ، ۲۰۱۰؛ گراهام و برمن، ۲۰۱۲؛ بارکلی و لارسن، ۲۰۱۸). شواهد پژوهشی بیانگر این است که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری، به طور مستقل قادر نیستند از مهارت خودتنظیمی در امر یادگیری استفاده کنند (واگن، گرتسن و چارد، ۲۰۰۰). در این راستا، پژوهش‌ها حق رنجر، کاکاوند و دانش (۱۳۹۰) نشان داد که اکثر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه خودتنظیمی پایینی نسبت به سایر دانش‌آموزان دارند. در حالت کلی، شواهد پژوهشی نشان داده است که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری به دلیل نداشتن خودپنداره، در زمینه‌های مختلف علمی و شغلی موفقیت کمتری نسبت به سایر دانش‌آموزان بهنجار کسب می‌کنند (مولر و همکاران، ۲۰۰۹). همچنین، یافته‌های پژوهشی البام و واگن، ۲۰۰۱؛ وینر، ۲۰۰۴؛ پریس، ۲۰۰۳) نشان دادند عزت نفس پایین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نیز باعث افزایش مشکلات بیشتر در زمینه‌های مختلف تحصیلی اعم از خواندن، نوشتن، ریاضیات و مشکلات عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری می‌شود. علاوه بر این متغیرها، پژوهشگران اذعان دارند که دانش‌آموزانی که فاقد مهارت خودتنظیمی هستند، نمی‌توانند چگونگی شروع یادگیری، چگونگی استفاده از منابع مورد نیاز، نحوه انجام فرآیند یادگیری و مدیریت یادگیری را تنظیم کنند. در نتیجه بر موفقیت تحصیلی و زندگی شخص و اجتماعی‌شان تأثیر منفی دارد (کرکلی، ۲۰۰۳).

پژوهش‌های معدودی در زمینه رابطه بین اختلال یادگیری و حل مسئله انجام شده است. حل مسئله، یک مهارت حیاتی برای زندگی در عصر حاضر است. حل مسئله، مستلزم راهبردهای ویژه و هدفمندی است که فرد به وسیله آن مشکلات را تعریف می‌کند، تصمیم به اتخاذ راه حل می‌گیرد، راهبردهای حل مسئله را انجام داده و بر آن نظارت می‌کند (پورحسین، انتصار فومنی، حجازی و نریمانی، ۱۳۹۹). فیلیپو، مارینو، اسپاردو و سورانتی^۹ (۲۰۱۳) در پژوهشی یادآور شده‌اند که یکی از ویژگی‌های دانش‌آموزان با اختلال یادگیری، نارسایی در مهارت حل مسئله است. ادبیات تحقیق نشان می‌دهد که روش آموزش حل مسئله یکی از آموزش‌های شناختی است که بر خودپنداره، عزت نفس و خودتنظیمی مؤثر است، اما تحقیقات انجام شده در زمینه تأثیر آموزش حل مسئله بر خودپنداره، عزت نفس و خودتنظیمی در بین دانش‌آموزان عادی و دانشجویان انجام گرفته

ناتوانی‌های یادگیری

روایی محتوایی مقیاس نیز توسط محققان مذکور مورد تأیید قرار گرفته است (البرزی و سامانی، ۱۳۷۸). در پژوهش حاضر، پایایی کل مقیاس از طریق آلفای کرانباخ ۰/۶۶ به دست آمد.

مقیاس عزت نفس: برای بررسی عزت نفس از مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت^۱ (۱۹۸۱) استفاده شد. این مقیاس دارای ۵۸ سؤال است که احساسات، عقاید یا واکنش‌های فرد را توصیف کرده و آزمودنی باید علامت‌گذاری کند که به او شبیه است (بلی) و به او شبیه نیست (خیر) پاسخ دهد. این مقیاس دارای ۴ خرده مقیاس از قبیل عزت نفس عمومی (۱، ۲، ۸، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۲۱، ۲۴، ۲۹، ۳۱، ۳۶، ۴۳، ۵۱، ۵۰، ۵۷)، عزت نفس اجتماعی (۳، ۴، ۱۱، ۱۸، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۳۰، ۳۲، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۵۲، ۵۳، ۵۸)، عزت نفس خانوادگی (۵، ۱۲، ۱۹، ۲۶، ۳۲، ۴۰، ۴۷، ۵۴) و عزت نفس تحصیلی (۷، ۱۴، ۲۸، ۳۵، ۴۹، ۵۶) است. همچنین، سؤالات ۶، ۱۳، ۲۰، ۲۷، ۳۴، ۴۱، ۴۸، ۵۵ معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. شیوه نمره‌گذاری این مقیاس به صورت صفر یا یک است. به این معنا که اگر فردی سؤالات ۲، ۴، ۵، ۱۰، ۱۱، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۴، ۲۸، ۳۰، ۳۲، ۳۵، ۳۶، ۴۵، ۴۷، ۵۷ را با بله پاسخ دهد یک نمره می‌گیرد و اگر با خیر پاسخ دهد، نمره صفر می‌گیرد و باقی سؤالات به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. نمره گویه‌های دروغ‌سنج (۶، ۱۳، ۲۰، ۲۴، ۲۷، ۳۴، ۴۱، ۴۸، ۵۵) در مجموع نمرات محاسبه نمی‌شود. نمره کلی عزت نفس با جمع نمرات عزت نفس عمومی، اجتماعی، خانوادگی و تحصیلی به دست می‌آید. خط برش این مقیاس ۲۵ است. به این معنا که اگر کسی بالاتر از میانگین ۲۵ نمره بیاورد، عزت نفس بالا و پایین‌تر از میانگین ۲۵، عزت نفس پایین دارد (واتکینز و استیلا^۲، ۱۹۸۰). روایی مقیاس مذکور را بتل (۱۹۷۷) با استفاده از روش روایی محتوایی در تحقیق خود ۰/۸۲ ذکر کرده است. میزان روایی این آزمون در ایران توسط هومن (۱۳۶۹) با استفاده از روایی همگرایی ۰/۷۵ گزارش شده است. پایایی این مقیاس توسط فورست (۱۹۹۰) با استفاده از روش آلفای کرانباخ ۰/۸۵ محاسبه شده است (نقل از کمرزین، ۱۳۷۲). کمرزین (۱۳۷۲) در ایران ضریب پایایی آن را با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۸۹ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر، پایایی کل مقیاس از طریق آلفای کرانباخ ۰/۸۴ به دست آمد.

1. Mandaglio & Pyryt
2. Coopersmith
3. Watkins & Astilla

پژوهش‌های متعددی در زمینه اثربخشی آموزش حل مسأله بر متغیرهای متفاوت انجام شده است و پژوهش‌های معدودی تأثیر آموزش حل مسأله بر عزت نفس، خودپنداره و خودتنظیمی دانش‌آموزان را بررسی کرده است. نظر به این‌که تاکنون پژوهشی در زمینه تأثیر آموزش حل مسأله بر عزت نفس، خودپنداره و خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در ایران و خارج انجام نشده است، اجرای این پژوهش حائز اهمیت است. بنابراین، پژوهش حاضر، با هدف تعیین اثربخشی آموزش حل مسأله بر خودپنداره، عزت نفس و خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری انجام گرفت.

روش پژوهش

این پژوهش، از نوع پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی همراه با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و گروه کنترل بود.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری پایه پنجم دبستان شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. گروه نمونه شامل ۳۰ دانش‌آموز پسر با اختلال یادگیری در پایه پنجم دبستان بود که به شیوه هدفمند با نظر کارشناسان مرکز اختلال یادگیری و بررسی پرونده دانش‌آموزان انتخاب شدند که به غیر از اختلال یادگیری، هیچ‌کدام از مشکلات رفتاری یا حسی - حرکتی را دارا نبودند. این دانش‌آموزان به گونه تصادفی به دو گروه کنترل (۱۵ نفر) و گروه آزمایش (۱۵ نفر) تقسیم شدند. گروه آزمایش متغیر مستقل مداخله را دریافت کرد و گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی را دریافت نکرد. ابزارهای پژوهش مورد استفاده در این پژوهش به این شرح است:

مقیاس خودپنداره: به منظور ارزیابی خودپنداره در این پژوهش از مقیاس خودپنداره منداگلیو و پیرت^۱ (۱۹۹۵) استفاده گردید. این مقیاس، شامل ۲۴ گویه است که از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا نظرات خود را در قالب ۴ بخش کاملاً موافقم، موافقم، مخالفم و کاملاً مخالفم مشخص نمایند این مقیاس، خودپنداره را در ۴ بعد می‌سنجد عبارتند از خودپنداره تحصیلی، خودپنداره اجتماعی، خودپنداره ورزشی و خودپنداره ارزشی است (منداگلیو و پیرت، ۱۹۹۵). **البرزی و سامانی (۱۳۷۸)** مقیاس خودپنداره منداگلیو و پیرت را ترجمه کرده و پایایی این مقیاس را با روش بازآزمایی ۰/۸۷ و با روش ضریب آلفای کرانباخ برابر با ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند.

را تبیین نماید. روایی سازه آن در حد مطلوب است (کدیور، ۱۳۸۰). ضریب پایایی این مقیاس در ایران توسط کدیور (۱۳۸۰) ۰/۷۱ به دست آمده است. در پژوهش حاضر، پایایی کل مقیاس از طریق آلفای کرانباخ ۰/۶۸ به دست آمد.

روش مداخله: برنامه آموزشی حل مسئله بر اساس روش گلدفرید و دیوینسون با استفاده از منابع گوناگون به ویژه کتاب رفتار درمانی گلدفرید و دیوینسون (ترجمه احمدی علون آبادی، ۱۳۷۰)، مهارت حل مسئله تهیه و اجرا گردید. در این پژوهش، مراحل آموزش حل مسئله برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در ۸ جلسه تدوین شده است. این مراحل در جدول (۱) ارائه شده است.

مقیاس خودتنظیمی: برای سنجش خودتنظیمی دانش‌آموزان از مقیاس خودتنظیمی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵؛ نقل از کدیور، ۱۳۸۰) استفاده شد. این مقیاس دارای ۲ زیرمقیاس از قبیل راهبردهای شناختی (۳، ۵، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۳) و فراشناختی (۲، ۴، ۶، ۷، ۱۴، ۱۱) است. این مقیاس ۱۴ گویه دارد. شیوه نمره‌گذاری این مقیاس با استفاده از مقیاس طیف لیکرت از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) است و سؤالات ۵، ۱۳، ۱۴ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (کدیور، ۱۳۸۰). برای تعیین روایی سازه آن از طریق نتایج تحلیل عامل نشان داده شده است که ضریب همبستگی تفکیکی بین سؤال‌ها مناسب است. ارزشی مربوط به عامل‌ها در حد قابل قبول بوده و این ابزار قادر است ۵۲ درصد واریانس خودتنظیمی

جدول ۱. جدول آموزش حل مسئله

جلسه	شرح جلسه
اول	سلام و احوال‌پرسی، بحث در مورد مفاهیم خودپنداره، عزت نفس، خودتنظیمی، اهمیت حل مسئله، گرفتن پیش‌آزمون خودپنداره، عزت نفس و خودتنظیمی
دوم	بحث مجدد در مورد جلسه اول، سپس توضیح داده شد که قدم اول در حل موفقیت‌آمیز مسائل این است که ادراک و باور را در خود پرورش دهیم که می‌توانم مشکلم را حل کنم. همچنین، توضیح داده شد که اولین کاری که در موقع مواجه شدن با یک تهدید یا چالش می‌توانید انجام دهید، شناخت دقیق مسئله است. تعارض‌ها و مشکلات مشخص شده و سپس فهرستی از اهداف تهیه شد.
سوم	مرور جلسه دوم، در این جلسه، به خودگویی‌های مثبت و منفی پرداخته شد. همچنین، به لزوم شناخت خودگویی‌های منفی و مسدود کردن از طریق گفت و گوی درونی و مثبت تأکید شد. در طی بررسی تکلیف جلسه قبل توضیح داده شد که در ارائه تعریف صحیح یک مسئله دو بخش اصلی وجود دارند که عبارتند از: ۱- تشریح مسئله ۲- وضع مطلوب ۳- پرهیز از اهداف بلند مدت و دست نیافتنی. قبل از انتخاب یک شیوه عمل، بهتر است که تمام راه‌های احتمالی را بررسی کرد. به این ترتیب، عقاید و ایده‌های زیادی را در اختیار خواهند داشت که می‌توانند از طریق آن‌ها اقدام کنند. ارائه مسئله برای دانش‌آموزان برای اجراء تمرین این مرحله و ارائه تکلیف خانگی به آن‌ها
چهارم	مرور و تمرین جلسه دوم و سوم
پنجم	در این مرحله، درباره خوب فکر کردن و فهرست‌بندی راه‌حل‌های ممکن با استفاده از روش بارش فکری آموزش داده شد. دانش‌آموزان دریافته‌اند که باید هر راه‌حلی را که به ذهن‌شان می‌رسد فهرست کنند. به آزمودنی‌ها آموزش داده شد تا از این راه‌حل‌های فهرست‌بندی شده بهترین راه‌حل را انتخاب کنند. در این مرحله لازم است تا برای هر راه‌حل، نتیجه و پیامدهایش از طریق بررسی مزایا و معایب، راه‌حل مورد نظر را انتخاب کند.
ششم	مرور جلسه پنجم، در این جلسه مراحل حل مسئله با مثال گام به گام توضیح داده شد که شامل تصمیم‌گیری، طرح‌ریزی برای اجراء بهترین راه‌حل، اجراء راه‌حل انتخاب شده و در نهایت ارزیابی نتیجه‌ای که در این فرآیند حاصل شده است.
هفتم	مرور و تمرین جلسه پنجم و ششم
هشتم	کل جلسات قبل مرور شد و در پایان پس‌آزمون گرفته شد

روش اجرا

بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) پیش‌آزمون برای هر دو گروه به صورت انفرادی اجرا شد. از هر یک از آزمودنی‌ها درخواست شد که به سؤالات مربوطه پاسخ دهند.

برای انجام پژوهش در ابتدا، از طریق مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت (۱۹۸۱)، مقیاس خودپنداره منداگلیو و پیریت (۱۹۹۵) و خودتنظیمی

پیش‌آزمون با نمرات پس‌آزمون برای هر یک از افراد گروه پژوهش، با روش‌های آماری و استفاده از نرم‌افزار SPSS مقایسه شود.

نتایج

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی از محاسبه فراوانی، میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از روش تجزیه و تحلیل کواریانس استفاده شد.

پس از آن، آزمودنی‌ها به طور تصادفی به دو گروه کنترل و گروه آزمایش تقسیم شدند. آزمودنی‌ها (دانش‌آموزان با اختلال یادگیری) ۸ جلسه‌ی آموزش حل مسئله را در طول یک ماه ۲ بار در هفته (در هر جلسه ۹۰ دقیقه) و به صورت گروهی دریافت نمودند. پس از پایان جلسات آموزش حل مسئله، پس‌آزمون از همه اعضای گروه آزمایش و کنترل با استفاده از ابزار مقیاس خودپنداره، عزت نفس و خودتنظیمی به عمل آمد و این امکان فراهم شد که نمرات

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای پژوهش

پس‌آزمون				پیش‌آزمون			
کنترل		آزمایش		کنترل		آزمایش	
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
۱۴/۲۵	۳۲/۴۶	۸/۰۷	۶۹/۰۶	۶/۵۳	۳۱/۵۳	۶/۵۳	۳۱/۵۳
۵/۳۹	۲۴/۰۶	۴/۸۶	۴۶/۳۳	۴/۹۳	۲۳/۳۳	۴/۶۲	۲۳/۸۶
۹/۳۳	۳۲/۶۰	۱۱/۰۹	۵۵/۳۳	۹/۰۸	۳۱/۹۳	۹/۲۹	۳۲/۲۶

متغیرهای پژوهش و نرمال بودن توزیع نمرات بررسی شده است و فرض صفر برای تساوی واریانس‌های نمرات دو گروه در متغیر پژوهش تأیید گردید. به عبارت دیگر پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است. همچنین، پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات نیز تأیید گردید ($p > 0.05$). به منظور بررسی معناداری این یافته‌ها در جدول ۳، ۴، ۵ نتایج تحلیل کواریانس آمده است.

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمره‌های نهایی گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون تفاوت قابل ملاحظه‌ای ندارند. در حالی که میانگین نمره‌های نهایی گروه آزمایش در پس‌آزمون کمتر از گروه کنترل است. قابل ذکر است، برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها از تست همگنی واریانس‌های لوین استفاده گردید. نتایج آزمون لوین در مورد پیش‌فرض همگنی واریانس‌های نمرات

جدول ۳: نتایج تحلیل کواریانس بین گروه‌های آزمایش و کنترل با کنترل نمرات پیش‌آزمون (خودپنداره)

منبع	SS	DF	MS	F	P	Eta
اثر اصلی گروه	۱۰۳۷/۷۰۰	۱	۱۰۳۷/۷۰۰	۸/۶۵	۰/۰۰۷	۰/۲۴
پیش‌آزمون	۵۲۰/۳۸۳	۱	۵۲۰/۳۸۳	۴/۳۴	۰/۰۴۷	۰/۱۳
خطا	۳۲۳۶/۲۸۴	۲۷	۱۱۹/۸۶			
کل	۹۱۱۲۱/۰۰۰					

بدین ترتیب، فرضیه پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش حل مسئله بر افزایش عزت نفس دانش‌آموزان با اختلال یادگیری تأیید می‌گردد. در این ارتباط میزان تأثیر یا تفاوت برابر با (۰/۲۴) است. یعنی ۰/۲۴ درصد تفاوت بین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون (خودپنداره) مربوط به تأثیر آموزش حل مسئله است.

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، با کنترل پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه کنترل در نمرات پس‌آزمون، تفاوت معناداری دیده می‌شود. به عبارتی بین افراد گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر وابسته (خودپنداره) تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۴: نتایج تحلیل کواریانس بین گروه‌های آزمایش و کنترل با کنترل نمرات پیش‌آزمون (عزت نفس)

منبع	SS	DF	MS	F	P	Eta
اثر اصلی گروه	۴۰۹/۰۸۲	۱	۴۰۹/۰۸۲	۲۴/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۴۸
پیش‌آزمون	۲۹۴/۲۶۸	۱	۲۹۴/۲۶۸	۱۷/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۳۹
خطا	۴۴۳/۹۹۹	۲۷	۱۶/۴۴			
کل	۴۱۶۲۸/۰۰۰					

بدین ترتیب، فرضیه پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش حل مسأله بر افزایش خودپنداره دانش‌آموزان با اختلال یادگیری تأیید می‌گردد. در این ارتباط میزان تأثیر یا تفاوت برابر با (۰/۴۸) است. یعنی ۰/۴۸ درصد تفاوت بین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون (عزت نفس) مربوط به تأثیر آموزش حل مسأله است.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، با تعدیل اثر پیش‌آزمون، در نمرات پس‌آزمون، تفاوت معناداری بین دو گروه دیده شده عبارتی بین افراد گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر وابسته (عزت نفس) تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۵: نتایج تحلیل کواریانس بین گروه‌های آزمایش و کنترل با کنترل نمرات پیش‌آزمون (خودتنظیمی)

منبع	SS	DF	MS	F	P	Eta
اثر اصلی گروه	۱۲۹۸/۱۰۴	۱	۱۲۹۸/۱۰۴	۱۶/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۲۳
پیش‌آزمون	۸۵۳/۳۳۰	۱	۸۵۳/۳۳۰	۱۱/۰۲	۰/۰۰۳	۰/۳۹
خطا	۲۰۸۹/۶۰۴	۲۷	۷۷/۳۹۳			
کل	۶۴۸۱۱/۰۰۰					

زراعت و غفوریان (۱۳۸۸) است. آموزش مهارت حل مسأله به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری کمک می‌کند که قادر به شناسایی، تعریف مسأله، جمع‌آوری اطلاعات، نتیجه‌گیری اولیه، ارزیابی راه حل‌ها و انتخاب بهترین گزینه و تصمیم‌گیری صحیح شوند و بتوانند همانند دانش‌آموزان بهنجار در هنگام روبرو شدن با مسائل، از بین راه حل‌های مختلف، بهترین راه حل را انتخاب کنند (فیلیپو و همکاران، ۲۰۱۳). در این راستا، پژوهشگران در پژوهش‌هایی نشان داده‌اند که آموزش حل مسأله موجب می‌شود که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری، مراحل حل مسأله را یاد گرفته و در زندگی روزمره و اجتماعی خود آن را یاد بگیرند و یادگیری حل مسأله نیز موجب می‌شود که خودپنداره دانش‌آموزان بهبود یابد. به عبارت دیگر، آموزش حل مسأله به دانش‌آموزان کمک می‌کند که با حل هر مسأله‌ای، درک درست و مثبتی نسبت به توانایی‌های خود داشته باشند (درمیتزاکي، لندری و گوداس، ۲۰۰۹). افزون بر این، نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزانی که آموزش حل مسأله را دریافت کرده بودند، در عزت نفس نمره بیشتری در مقابل گروهی که هیچ آموزشی دریافت نکرده بودند، داشتند.

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، با کنترل پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه کنترل، در نمرات پس‌آزمون، تفاوت معناداری دیده می‌شود. به عبارتی بین افراد گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ متغیر وابسته (خودتنظیمی) تفاوت معناداری وجود دارد ($F=۸/۳۰$ و $p \leq ۰/۰۰۸$). بدین ترتیب، فرضیه پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش حل مسأله بر خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری تأیید می‌گردد. در این ارتباط میزان تأثیر یا تفاوت برابر با (۰/۲۳) است. یعنی ۰/۲۳ درصد تفاوت بین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون (خودتنظیمی) مربوط به تأثیر آموزش حل مسأله است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش حل مسأله بر خودپنداره، عزت نفس و خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری انجام شد. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که دانش‌آموزانی که آموزش حل مسأله را دریافت کرده بودند، در خودپنداره نمره بیشتری در مقابل گروهی که هیچ آموزشی دریافت نکرده بودند، داشتند. نتایج این پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش ویسی و همکاران (۲۰۲۰)؛

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهشی قاسمی ارگنه و همکاران، ۱۳۹۳؛ شاه‌گلی‌گه‌فرخی و همکاران (۲۰۱۵) همسو است. به استناد مطالعات فوق، می‌توان استنباط کرد که آموزش حل مسأله، بازخورد مثبتی برای فرد دارد و دریافت بازخورد مثبت نیز موجب افزایش عزت نفس می‌شود (قنبری و شهابی، ۲۰۰۹؛ نقل از شاه‌گلی‌گه‌فرخی و همکاران، ۲۰۱۵). همچنین، از آن‌جا که آموزش حل مسأله به صورت گروهی انجام می‌شود، عزت نفس دانش‌آموزان بهبود می‌یابد. به این معنا که دانش‌آموزانی که مشکل عدم عزت نفس را دارند، با جمع شدن در گروه مشابه مشکل‌شان، از تجربیات یکدیگر برای مقابله با مشکلات و احساس ناخوشایند ناشی از مشکلات استفاده کرده و، بهترین راه حل را برای حل مشکل پیدا می‌کنند. در نتیجه، این نوع آموزش موجب ارزیابی مثبت فرد نسبت به خود و ارزش نهادن به توانایی‌ها و شایستگی‌های خود می‌شود (بوتوین و گریفین، ۲۰۰۴). علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزانی که آموزش حل مسأله را دریافت کرده بودند، در خودتنظیمی نمره بیشتری در مقابل گروهی که هیچ آموزشی دریافت نکرده بودند، داشتند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهشی آقایی و همکاران ۱۳۹۵؛ غریبی و بهاری‌زر، ۱۳۹۴؛ بارس و همکاران، ۲۰۱۸؛ چیمتائی پونه‌اکی، ۲۰۱۹ همسو است. در تبیین نتایج این پژوهش می‌توان ادعان داشت که یکی از آموزش‌هایی که برای بهبود مهارت خودتنظیمی می‌تواند راهگشا باشد، آموزش حل مسأله است (چیمتائی و پونه‌اکی، ۲۰۱۹). آموزش حل مسأله ساختار شناختی فرد را توانمند ساخته و او را در برابر مسائل مجهز به ارائه راه حل می‌کند و از نظر ویگوتسکی، خودتنظیمی به معنای توانایی اندیشیدن و حل کردن مسائل بدون کمک دیگران است (غریبی و بهاری‌زر، ۱۳۹۴). همچنین، نتایج پژوهشی لازاکدبدو و رتالیس (۲۰۱۰) نشان داد که مهارت حل مسأله موجب بهبود عملکرد دانش‌آموزان در زندگی روزمره و اجتماعی، تصمیم‌گیری، خودمدیریتی و مهارت خودتنظیمی در دانش‌آموزان می‌شود و کمک می‌کند بدون کمک دیگران و مستقلانه مسائل مختلف را حل کنند که این نشان‌دهنده توانایی خودتنظیمی است. از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان بیان کرد که از آن‌جا که

آزمودنی‌های این پژوهش فقط دانش‌آموزان پسر با اختلال یادگیری بودند؛ بنابراین، تعمیم‌دهی آن به دانش‌آموزان دختر با اختلال یادگیری باید با احتیاط انجام شود. در این راستا، آزمودنی‌های این پژوهش فقط دانش‌آموزان پایه پنجم بودند که تعمیم‌دهی نتایج این پژوهش را با مشکل مواجه می‌کند. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش می‌توان اظهار نمود که از آن‌جا که آزمودنی‌های این پژوهش فقط دانش‌آموزان با اختلال یادگیری بود؛ بنابراین، تعمیم‌دهی آن به سایر گروه‌های با نیازهای ویژه باید با احتیاط انجام گیرد. همچنین، پژوهش حاضر به دلیل اجرای محدود آن بر روی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در شهر شیراز، تعمیم نتایج را به سایر دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در شهرهای مختلف با مشکل مواجه می‌کند. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش این بود که تأثیر آموزش حل مسأله بر خودپنداره، عزت نفس و خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری مقطعی بود و پیگیری نتایج این پژوهش در بلندمدت انجام نشده است. با توجه به محدودیت‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود که پژوهش در زمینه آموزش حل مسأله در پایه‌های مختلف تحصیلی دبستان انجام شود. در این راستا، این پژوهش بر نمونه وسیعی از دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در شهرهای مختلف انجام شود. همچنین، این پژوهش بر سایر کودکان با نیازهای ویژه اعم از اختلال بیش‌فعالی / نقص توجه، معلولان جسمی - حرکتی و ناشنوایان اجرا گردد. علاوه بر این، پیگیری نتایج تأثیر آموزش حل مسأله در پژوهش‌های مختلف انجام شود. پیشنهاد می‌شود که کارگاه‌های آموزشی جهت آشنایی مربیان در زمینه آموزش حل مسأله و اهمیت آن در سطح خودپنداره، عزت نفس و مهارت‌های خودتنظیمی برگزار گردد. در این راستا، پیشنهاد می‌شود که در برنامه‌های درسی این کودکان محتوای لازم در زمینه آموزش حل مسأله تهیه گردد. همچنین، کتاب‌های آموزشی مبنی بر محتوای آموزش حل مسأله تهیه و تدوین گردد. علاوه بر این، تأثیر آموزش حل مسأله بر سایر متغیرهای روانشناختی در پژوهش‌های آتی مورد ارزیابی قرار گیرد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاقی تماماً در این مقاله رعایت شده است. شرکت کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند از پژوهش خارج شوند. همچنین همه شرکت کنندگان در جریان روند پژوهش بودند. اطلاعات آن‌ها محرمانه نگه داشته شد.

حامی مالی

این تحقیق هیچ گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

آقایی، م.، گزل، ص.، زینالی، م.، احمدی، ن.، و میرزایی، ش. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر کیفیت زندگی و عزت نفس بیماران مبتلا به ام اس، *مجله ایده‌های نوین روان‌شناسی*، ۱(۱)، ۲۹-۳۸.

البرزی، ش.، و سامانی، س. (۱۳۷۸). مقایسه خودپنداره در میان دختران و پسران مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهرستان شیراز، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲(۱)، ۲۰-۳.

پاکیزه، ع.، و جعفرنژاد، م.ج. (۱۳۹۹). پیش‌بینی توان بخشودگی براساس سبک‌های دلبستگی، جهت‌گیری زندگی و عزت نفس دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۲(۲)، ۲۵-۷.

پورحسین، ا.، انتصار فومنی، غ.، حجازی، م.، و نریمانی، م. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر مهارت حل مسئله و عزت نفس دانش‌آموزان پایه یازدهم مشکین شهر. *روانشناسی مدرسه*، ۹(۴)، ۳۴-۴۵.

حق رنجبر، ف.، کاکاوند، ع.، و دانش، ع. (۱۳۹۰). مقایسه خودکارآمدی، اختلال هیجانی، و احساس تنهایی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری و عادی. *مجله روان‌شناسی*

کاربردی، (۵)۴، ۴۲-۵۸.

زراعت، ز.، و غفوریان، ع. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودپنداره تحصیلی دانشجویان، *مجله راهبردهای آموزش*، ۲(۱)، ۲۳-۲۶.

غریبی، ح.، و بهاری زر، ک. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر خودتنظیمی تحصیلی و اضطراب ریاضی دانش‌آموزان، *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۸(۳۲)، ۶۱-۷۸.

قاسمی ارگنه، ح.، دارابی عمارتی، ع.، و صفری سفید چغایی، ص. (۱۳۹۳). اثر بخشی آموزش شناختی رفتاری بر خودکارآمدی و عزت نفس دانش‌آموزان دوره دوم شهرستان صحنه، *دومین کنفرانس ملی روان‌شناسی و علوم رفتاری*، تهران.

کدیور، پ. (۱۳۸۰). بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی، هوش، پیشرفت درسی دانش‌آموزان به منظور ارائه الگویی برای یادگیری بهینه. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

کمرزین، ح. (۱۳۷۲). *مطالعه‌ای پیرامون عزت نفس و عملکرد تحصیلی گروهی از دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان های دولتی و غیرانتفاعی شهرستان دزفول*، شیراز: دانشکده علوم تربیتی.

هومن، ح. (۱۳۶۹). *روانشناسی کاربردی*، چاپ سوم. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

References

- Abbaszadeh, M., & Sardoie, G. (2016). Compare Academic Self-Efficacy and Self-Regulation among Students with Learning Disorder and without Learning Disorder in Normal Elementary Schools (Fourth and Fifth Grade) of Kerman. *Biomed Pharmacol Journal*; 9(2), 751- 759. [Doi: 10.13005/bpj/999]
- Ahghar, G. (2012). Effect of Problem-solving Skills Education on Auto-Regulation Learning of High School Students in Tehran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 688 – 694. [Doi: 2010.1016/j.sbspro.2012.11.462]
- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2014). Depression, Anxiety at School and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities, *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(3), 2-8. [Dii: 2010.4172/2329-9525.1000125]

- Al-Zyoudi, M. (2010). Differences in self- concept among student with and without learning disabilities in Al Karak District in Jordan. *International Journal of special education*, 25(2), 72-77. <https://eric.ed.gov/?id=EJ890586>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5thed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3777342/>
- Baars, M., Leopold, C., & Paas, F. (2018). Self-explaining steps in problem-solving tasks to improve self-regulation in secondary education. *Journal of Educational Psychology*, 110(4), 578-595. [\[Doi: 10.1037/edu0000223\]](https://doi.org/10.1037/edu0000223)
- Bembenuity, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586-616. [\[Doi: 10.4219/jaa-2007-553\]](https://doi.org/10.4219/jaa-2007-553)
- Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering Self-Regulation of Students with Learning Disabilities: Insights from 30 Years of Reading Comprehension Intervention Research. *Learning disabilities research practice*, 3(2), 75-86. [\[Doi: 10.1111/ldrp.12165\]](https://doi.org/10.1111/ldrp.12165)
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2004). Life skills training: empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211-232. [\[Doi:10.1023/B:JOPP.0000042391.58573.5b\]](https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000042391.58573.5b)
- Chimentão Punhagui, G. (2019). *Using Problem-Solving as a Method for the Development of Self-Regulation of Learning with Adolescents: An Experience Report*. Metacognition in Learning, Nosisi Feza, IntechOpen, [\[Doi: 10.5772/intechopen.88195\]](https://doi.org/10.5772/intechopen.88195)
- Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. [\[Doi: 10.1007/978-3-319-28099-8_81-1\]](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_81-1)
- Dermitzaki, I., Leandari, A., & Goudas, M. (2009). Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving, situation. *Learn Instr*; 19(2), 144-157. [\[Doi:10.1016/j.learninstruc.2008.03.002\]](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.002)
- Erozkan, A. (2014). Analysis of Social Problem Solving and Social Self-efficacy in Prospective Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 447-455. [\[Doi: 10.12738/estp.2014.2.2014\]](https://doi.org/10.12738/estp.2014.2.2014)
- Filippello, P., Marino, F., Spadaro, L., & Sorrenti, L. (2013). Learning disabilities and social problem solving skills. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 1(2), 911-923. <https://cab.unime.it/journals/index.php/MJCP/article/view/911/0>
- Frieson, T.C., & Frieson, C.W. (1996). Relationship Between hope and self-esteem in Renal Transplant Recipients. *J Transpl Coord*, 6(1), 3-20. [\[Doi: 10.7182/prtr.1.6.1.q52347756145h374\]](https://doi.org/10.7182/prtr.1.6.1.q52347756145h374)
- Gerea, M. K., Villabø, M. A., Torgersen, S., & Kendall, P. C. (2012). Overprotective parenting and child anxiety: The role of co-occurring child behavior problems. *Journal of Anxiety Disorders*, 26, 642- 649. [\[Doi: 10.1016/j.janxdis.2012.04.003\]](https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2012.04.003). Epub 2012 May 14.]
- Graham, L., & Berman, J. (2012). Self-regulation and learning disabilities. *Special Education Perspectives*, 21(2), 41-52. https://www.teachinghowtolearn.edu.au/verity/uploads/2021/08/Graham_Berman_SRL.pdf
- Grant, G., Ramcharan, P., & Flynn, M. (2010). *Learning disability: A life cycle approach* (2thed.). Maidenhead: Open University Press. <http://shura.shu.ac.uk/4289/>
- Horvat, B. (2013). Doživljanje sebe pri osebah s šizofrenijo in osebah s ponesugodno poškodovano bihrbenjače [Experiencing ourselves in subjects with schizophrenia and persons by accidental spinal cord injury. *Psihološka obzorja*, 22, 122-133. [\[Doi: 10.20419/2013.22.382\]](https://doi.org/10.20419/2013.22.382)
- Hsieh, M., & Dopkins Stright, A. (2012). Adolescents' Emotion Regulation Strategies, Self-Concept, and Internalizing Problems. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 876-901. [\[Doi: 10.1177/0272431611433848\]](https://doi.org/10.1177/0272431611433848)
- Kang, Y. (2010). *Self-regulatory training for helping students with special needs to learn mathematics*. Doctoral thesis, University of Iowa. [\[Doi: 2010.17077/etd.yucmgqwa\]](https://doi.org/2010.17077/etd.yucmgqwa)
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J., & Coleman, M. R. (2006). *Educating exceptional children* (11th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin. <https://fpg.unc.edu/publications/educating-exceptional-children-11th-ed>

- Kirkley, J. (2003). *Principles for Teaching Problem Solving*. Indiana University. Web: http://www.plato.com/downloads/papers/paper_04.pdf. [Doi: 10.1.1.117.8503&rep=rep1&type=pdf]
- Lazakidou, G., & Retalis, S. (2010). Using computer supported collaborative learning strategies for helping students acquire self – regulated problem-solving skills in mathematics. *Computers & Education*, 54(1), 3-13. [Doi: 10.1016/j.compedu.2009.02.020]
- Mandaglio, S. & Pyryt, M. C. (1995). Self-concept of gifted students. *Teaching Exceptional Children*, 27(3), 40-50. <https://www.sid.ir/FileServer/JF/78913944206.pdf>
- Moller, J., Streblow, L., & Pohlman, B. (2009). Achievement and self-concept of students with learning disabilities, *Social Psychology of Education*, 12(19), 113–122. [Doi:10.1007/S11218-008-9065-Z]
- Morf, C. C., & Mischel, W. (2002). Self-Concept, Self-Regulation, and Psychological Vulnerability, *Journal of Self and Identity*, 1(2), 103-104. [Doi: 10.1080/152988602317319267]
- Patil, M., Saraswathi, G., & Padakannaya, P. (2009). Self-esteem and Adjustment among Children with Reading and Writing Difficulties. *Studies on Home and Community Science*, 3(2), 91-95. [Doi: 10.1080/09737189.2009.11885282]
- Pires, P. (2003). *The friendship quality of children with learning disabilities: association with loneliness and self-perceptions*. Doctoral Dissertation, Mount Saint Vicente University.
- Schmidt, M., & Cagran, B. (2008). Self-Concept of Students in Inclusive Settings. *International Journal of Special Education*, 23(1), 8-17. https://www.researchgate.net/publication/285736618_Selfconcept_of_Students_in_Inclusive_Settings
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). *Social cognitive theory and motivation*. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp.13–27). New York, NY: Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2012-03687-002>
- Selcuk, G. S., Caliskan, S., & Erol, M. (2007). The effect of gender and grade levels on Turkish physics teacher candidates' problem solving Strategies. *Journal of Turkish since education*, 4(1), 10. <http://tused.org/index.php/tused/article/download/662/567>
- Shaffer, D. (2005). *Social and Personality Development*. Ed5. U.S.A.: Thomson learning, Inc.
- Shahgholy Ghahfarokhi, F., Moradi, N., Alborzkouh, P., Radmehr, S., & Zainali, M. (2015). The impact of training problem-solving skills on self-esteem and behavioral adjustment in teenage girls who have irresponsible parents or no parents, *Journal of Medicine and Life*, 8(4), 125–131. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28316718/>
- Vaughn, S. H., Gersten, R., & Chard, D. J. (2000). The Underlying Message in LD Intervention Research: Findings from Research Syntheses. *Exceptional children Journal*, 67(1), 99-114. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531907.pdf>
- Veisi, S., Imani, S., Yosefzade, M. R., Veisipour, M., Moradhaseli, Y., & Amiri, R. K. (2020). Effectiveness of problem solving Training on self-concept academic high school students in holillan kahreh. *Int J Educ Psychol Res*; 1(2), 131-4. [Doi: 10.4103/2395-2296.152227]
- Walsh, K. (2018). *Self-concept in middle year students with learning disabilities. The faculty of geaduate and postdoctoral studies (school psychology)*. University of British Columbia. <https://open.library.ubc.ca/media/download/pdf/24/1.0372955/4>
- Watkins, D., & Astilla, E. (1980). The reliability and validity of the Cooper smith Self-Esteem Inventory for a sample of Filipino high school girls. *Educational and Psychological Measurement*, 40(1), 251-4. <https://eric.ed.gov/?id=EJ231206>
- Wei, X., & Morder, C. (2011). Self-Concept Development of Students with Disabilities: Disability Category, Gender, and Racial Differences from Early Elementary to High School, *Remedial and Special Education*, 1(24), 441-410. [Doi: 10.1177%2F0741932510394872]
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disabilities Quarterly*, 27, 21-30. [Doi: 10.2307/1593629]
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170. [Doi:10.1080/08856250410001678469]