

اثربخشی برنامه‌ی تلفیقی روانی - آموزشی بر سبک تبیین بدبینانه‌ی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری

The effectiveness of integrated psycho-educational program on the pessimistic explanatory style of students with learning disabilities

جلیل اصلانی^۱، حمید علیزاده^۲، صغری ابراهیمی قوام آبادی^۳ و نورعلی فرخی^۴

J. Aslani¹, H. Alizadeh², S. Ebrahimi ghavamabadi³ & N. A. Farokhi⁴

Abstract: The purpose of the present research was to determine the effectiveness of integrated psycho-educational program on the Pessimistic explanatory style students with learning disabilities. This is a quasi-experimental study with a pretest/post-test experimental and control group. The sample consisted of 30 students with learning disabilities in hamedan city. Assigned to two experimental (n=15) and control group (n=15). To collect the data, the Raven intelligence test, The Key Math test, The reading test and Children Attributional Style Questionnaire were used. ten one hour session of integrated psycho-educational program training were implemented for the experimental group. The analysis of covariance showed that psycho-educational program training significantly increased Pessimistic explanatory style in the experimental group. These results could support the application of emotional interventions in academic courses for students with learning disabilities.

Keywords: integrated psycho-educational program, Pessimistic explanatory style, learning disabilities.

چکیده: هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی برنامه‌ی تلفیقی روانی - آموزشی بر سبک تبیین بدبینانه دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری بود. این مطالعه‌ی نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. نمونه‌ی پژوهش شامل ۳۰ دانش‌آموز مبتلا به اختلال یادگیری در مرکز ناتوانی‌های یادگیری شهر همدان است که به صورت در دسترس انتخاب و در دو گروه آزمایش (n=15) و کنترل (n=15) به صورت تصادفی جایگزین شدند. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از آزمون هوش ریون، آزمون ریاضی کی-مت، آزمون خواندن و پرسشنامه سبک‌های اسناد کودکان استفاده شد. آموزش برنامه تلفیقی در ۱۰ جلسه به مدت یک ماه برگزار شد. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که برنامه‌ی تلفیقی روانی - آموزشی بر کاهش سبک تبیین بدبینانه‌ی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به صورت معنی‌داری تأثیر دارد. این نتایج می‌تواند پیشنهادی برای کاربرست مداخلات عاطفی - هیجانی در کنار دوره‌های آموزش تحصیلی برای دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری باشد.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌ی تلفیقی روانی آموزشی، سبک تبیین بدبینانه، ناتوانی‌های یادگیری

۱. نویسنده‌ی رابط: دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران
educational psychology, University of Allameh Tabatabai (jalil.aslani@gmail.com)

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی استثنایی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران
Allameh Tabatabai

۳. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران
Allameh Tabatabai

۴. استادیار گروه سنجش، دانشگاه علامه طباطبائی تهران
Allameh Tabatabai

دریافت مقاله: ۹۱/۲/۲۳ - پذیرش مقاله: ۹۱/۵/۲۳

مقدمه

ویژگی‌های عاطفی عناصر مهمی هستند که بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارند؛ چرا که آن‌ها تعیین‌کننده‌ی میزان تلاشی هستند که یک یادگیرنده در یادگیری مهارت‌های خاص به کار می‌گیرد (بلوم، ۱۹۸۲). نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین موفقیت تحصیلی و عوامل هیجانی ارتباط بسیار گسترده‌ای وجود دارد (الیاس و آرنولد^۱، ۲۰۰۶؛ باکر، دنسن، بوسمن، کریجر و بوتس^۲، ۲۰۰۷؛ به نقل از زاهد، رجبی و امیدی، ۱۳۹۱). پژوهشگران سعی کرده‌اند که بعضی از این ویژگی‌های عاطفی وابسته به مدرسه را مشخص کنند. خودپنداره‌ی تحصیلی و منبع کنترل متغیرهایی هستند که همواره مورد تأکید بوده‌اند (لفکورت^۳، ۱۹۷۶؛ به نقل از چپمن و بورسما^۴، ۱۹۷۹). این دو متغیر اگرچه ممکن است که در دانش‌آموزان به صورت متفاوت مشاهده شوند اما این تفاوت در مقایسه‌ی کودکان با ناتوانی‌های یادگیری^۵ و دانش‌آموزان عادی بیشتر است (زیلند^۶، ۲۰۰۴؛ نکی^۷، ۱۹۹۶). به این صورت که، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری در مقایسه با همسالان عادی خود موفقیت‌ها و شکست‌هایشان را به میزان بالاتری به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند. این دانش‌آموزان، موفقیت‌های خود را با احتمال کمتری به توانایی و عوامل درونی، قابل کنترل و پایدار نسبت می‌دهند و بیشتر به شانس یا عوامل بیرونی، غیرقابل کنترل و ناپایدار نسبت می‌دهند (تارنوسکی و نی^۸، ۱۹۸۹). تأکید بر عوامل بیرونی، غیرقابل کنترل و ناپایدار از سوی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری و شکست‌های تحصیلی آنان به تدریج باعث شکل‌گیری خودپنداره‌ی تحصیلی^۹ ضعیف‌تری در آن‌ها نسبت به سایر دانش‌آموزان می‌شود

1. Elias & Arnold
2. Bakker, Denessen, Bosman, Krijger & Bouts
3. Lefcourt
4. Chapman & Boersma
5. learning disabilities
6. Zealand
7. Nicki
8. Tarnowski & Nay
9. academic self - concept

(گرنی^۱، ۱۹۸۸؛ الباوم و وان^۲، ۲۰۰۱، به نقل از علایی، نریمانی و علایی، ۱۳۹۱). این خودپنداره‌ی پایین به یک میزان در مقاطع اول تا سوم ابتدایی گزارش شده است و تا مقطع دبیرستان نیز ادامه پیدا می‌کند. شکست در رسیدن به مقاصد تحصیلی و شکل‌گیری خودپنداره‌ی سطح پایین در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به تدریج احساس درماندگی آموخته شده^۳ را در آن‌ها به وجود می‌آورد (پیرل، بریان و دوناهو^۴، ۱۹۸۰؛ سلیگمن^۵، ۱۹۷۵؛ توماس^۶، ۱۹۷۹، همگی به نقل از زیلند، ۲۰۰۴؛ نکى، ۱۹۹۶). این دانش‌آموزان بین موفقیت‌ها و اعمال خود رابطه‌ی نزدیکی نمی‌بینند و شکست خود را به فقدان توانایی نسبت می‌دهند. احساس درماندگی در یادگیری مهارت‌های پایه و مورد تأکید همچون خواندن، دیکته و محاسبات ریاضی کودک را در موقعیتی قرار می‌دهد که برخلاف توانایی هوشی بهنجار احساس عدم شایستگی و بی‌کفایتی می‌کند. آن‌ها شکست‌های پیاپی خود را به جای فقدان کوشش به فقدان توانایی نسبت می‌دهند (میراندا، ویلاسکوزا و ویدال آپارجا^۷، ۱۹۹۷؛ پیترسون^۸، مایر و سلیگمن^۹، ۱۹۹۳)، با احتمال کمتری تکالیف جدید را شروع می‌کنند، احساس می‌کنند که بر محیط خود کنترل ندارند، و بدشانشی متناوبی را تجربه می‌کنند (زیلند، ۲۰۰۴). دانش‌آموزان LD در مقایسه با دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری از لحاظ انگیزش پیشرفت (دان و شاپیرو^{۱۰}، ۱۹۹۹؛ اولیور و استینکمپ^{۱۱}، ۲۰۰۴؛ پینتریچ، آندرمین و کلبوکار^{۱۲}، ۱۹۹۴؛ علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم، ۱۳۹۱)، افسردگی (هیس و راس^{۱۳}،

1. Gurney
2. Elbaum & Vaughn
3. learned helplessness
4. Pearl, Bryan & Donahue
5. Seligman
6. Thomas
7. Miranda, Villaescusa & Vidal-Aparce
8. Peterson
9. Maier & Seligman
10. Dunn & Shapiro
11. Olivier & Steenkmap
12. Pintrich, Anderman & Klobucar
13. Heath & Ross

۲۰۰۰)، عزت نفس (ریدیک، استارلینگ، فارمر، و مورگان^۱، احساس تنهایی^۲ (والاس^۳، ۱۹۹۹) و خودتنظیمی (فولک، بریگام و لوهمان^۴، ۱۹۹۸) تفاوت قابل ملاحظه‌ای نشان می‌دهند (سایدردیس^۵، ۲۰۰۶).

در مقابل مشکلاتی که کودکان با ناتوانی‌های یادگیری با آن مواجه هستند، مداخلات بسیار محدود و معطوف به مشکلات درسی آن‌ها بوده است. اگر موضوع را مایوس کننده جلوه ندهیم باید اذعان کنیم که هنوز فهم ما از اختلالات یادگیری بسیار اندک است. در بسیاری از مداخلات درمانی به دلیل رعایت استانداردهای پژوهش و هم‌سازی آزمودنی‌ها، این دانش‌آموزان از نمونه‌ی مورد بررسی کنار گذاشته می‌شوند. تلاش‌های آموزشی و درمانی عمدتاً بر مشکلات یادگیری و شناختی آنان متمرکز بوده، مداخلات نیز بر همین مبنا طراحی شده‌اند (لطیفی، امیری، ملک پور و مولوی، ۱۳۸۸). هر چند که این تلاش‌ها در جای خود قابل تقدیر و ضروری می‌باشند اما ناکافی هستند. چرا که این مشکلات اثراتی بر ارزیابی دانش‌آموز از نقش خود در یادگیری برجای می‌گذارد و درماندگی ایجاد شده ناشی از آن مورد آماج مداخلات قرار نگرفته‌اند. افسردگی ناشی از تلاش‌های منتهی به شکست، تنهایی و انزوای ناشی از مقایسه و سرزنش چیزی نیست که با خواندن صحیح و یا نوشتن درست کلمات و عبارات از بین بروند. حالت‌های پایدار بر اثر مداخلات پایدار و مبتنی بر پژوهش‌های آزمون شده قابل تغییر هستند.

نظر به این که در ایران در این زمینه تلاش‌های اندکی صورت گرفته است و اکثر تلاش‌ها در حد تکنیک‌های سطحی و آزمون نشده باقی مانده‌اند؛ لذا ضروری است که با کاربست مداخلات مبتنی بر رویکردهای نوین و آزمون شده ویژگی‌های ورودی عاطفی دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری را در جهت تحقق اهداف پرورشی ارتقا بخشید. یکی از رویکردهای نوین

-
1. Riddick, Sterling, Farmer & Morgan
 2. Loneliness
 3. Valas
 4. Fulk, Brigham & Lohman
 5. Sideridis

روانشناسی که عمده‌ی تأکید آن بر توانمندی‌های افراد است رویکرد روان‌شناسی مثبت^۱ است که در سال‌های اخیر توسط سلینگمن^۲ مطرح شده است. روان‌شناسی مثبت‌نگر مطالعه‌ی علمی کارکردهای بهینه‌ی انسانی با هدف درک و به کارگیری این کارکردها در جهت کامیابی و شکوفایی افراد و جوامع است (مگیار موهه^۳، ۲۰۰۹). مرور ادبیات روان‌شناسی مثبت بیانگر کاربردهای بالقوه‌ی این رویکرد برای طیف وسیعی از افراد است (اشنایدر و لویز، ۲۰۰۷). برای نمونه مطالعات کاربرد روان‌شناسی مثبت را در زمینه‌ی آموزش، تجارت، مشاوره‌ی سازمانی، ازدواج و روابط میان فردی، آموزش والدین و ورزش نشان داده‌اند (مگیار موهه، ۲۰۰۹). این پژوهش قصد دارد که دامنه‌ی کاربرد روان‌شناسی مثبت نگر را به حیطه‌ی مشکلات کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری بسط دهد. چرا که درماندگی آموخته شده‌ای که در مورد کودکان LD مطرح شد بیش از هر رویکردی مورد توجه و آماج روان‌شناسی مثبت نگر بوده است. در کنار روان‌شناسی مثبت نگر و به تناسب متغیرهای وابسته‌ی پژوهش از فنون درمانی دیگر که مبتنی بر رویکردهای شناختی- رفتاری می‌باشند و در رابطه با کودکان با ناتوانی‌های یادگیری به کار گرفته شده‌اند (بانکز^۴، ۲۰۰۶)، نیز استفاده خواهد شد. در نهایت، کار اصلی تدوین یعنی برقراری یک نظم مشخص بین فنون به کار گرفته شده که انسجام درونی برنامه را تأمین می‌کند، در طول طراحی برنامه و اجرای مقدماتی آن صورت خواهد گرفت. در پژوهش حاضر برنامه‌ی تلفیقی روانی - آموزشی برای کودکان با اختلالات یادگیری در شهر همدان تدوین شده و تأثیر این برنامه بر درماندگی آموخته شده که پژوهش‌های بسیاری بر پیوند ناگسستگی آن با دانش‌آموزان LD تأکید کرده‌اند، مورد سنجش قرار می‌گیرد. به عبارتی، به بررسی این سؤال پرداخته می‌شود که آیا برنامه‌ی مذکور در بهبود درماندگی آموخته شده‌ی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری تأثیر و کارایی لازم را دارد.

1. Positive psychology
2. Seligman
3. Magyar-Moe & Jeana
4. Banks

روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح گروه کنترل نامربوط می‌باشد. در این پژوهش برنامه تلفیقی روانی-آموزشی به عنوان متغیر مستقل و سبک تبیین به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده‌اند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان سوم تا پنجم ابتدایی با ناتوانی‌های یادگیری مشغول به تحصیل در مرکز اختلالات یادگیری صدف شهرهمدان (N=125) در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ می‌باشد. در پژوهش حاضر ۳۰ دانش‌آموز با ناتوانی‌های یادگیری به صورت در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش جایگزین شدند. برای غربالگری و جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱- **آزمون هوش ریون:** این آزمون توسط ریون برای گروه سنی ۹ تا ۱۸ سال ساخته شده است و دارای ۶۰ آیت می‌باشد. پایایی این آزمون از طریق بازآزمایی ۰/۸۲ به دست آمد. از این آزمون به منظور رد عقب ماندگی ذهنی استفاده شده است.

۲- **آزمون ریاضیات ایران کی - مت:** این آزمون که در ایران برای دانش‌آموزان ۶/۶ تا ۱۱/۸ ساله هنجاریابی شده، از لحاظ گستره و توالی شامل سه بخش زیر است: الف- حوزه‌ی مفاهیم اساسی شامل سه آزمون فرعی شمارش، اعداد گویا و هندسه؛ ب- حوزه‌ی عملیات شامل جمع، تفریق، ضرب، تقسیم و محاسبه‌ی ذهنی؛ ج- حوزه‌ی کاربرد شامل پرسش‌هایی که اندازه‌گیری زمان و پول، تخمین، تحلیل داده‌ها و حل مسئله را می‌سنجد. پایایی آزمون با استفاده از روش آلفای کرانباخ در پنج پایه ۰/۸۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است (محمد اسماعیل، ۱۳۷۸).

۳- **پرسشنامه‌ی خواندن:** آزمون غربالگری سریع و ساده می‌باشد که به منظور تشخیص کلی اختلال خواندن دانش‌آموزان پایه‌های اول تا پنجم دبستان طراحی شده است. بدنه‌ی اصلی آزمون شامل پنج متن چهل کلمه‌ای خواندنی است که هر متن مناسب یک پایه می‌باشد. در پایان هر متن، چهار سؤال درک مطلب راجع به همان متن وجود دارد. دانش‌آموز می‌بایست متن را در حضور

کارشناس اختلالات یادگیری با صدای بلند بخواند و سپس به سؤال‌های درک مطلب آن پاسخ گوید. با انجام آزمون، آزمودنی در یکی از سه سطح مستقل، آموزشی و دچار اختلال خواندن قرار می‌گیرد. پایایی آزمون از طریق فرم‌های همتا ۰/۹۰ و با روش بازآزمایی ۰/۷۷ به دست آمد و روایی آن از طریق روایی محتوایی بررسی و تأیید شد (لطیفی و همکاران، ۱۳۸۸).

۴- آزمون بیان نوشتاری (فلاح چای، ۱۳۷۳): در این پژوهش از آزمون‌های دیکته که به وسیله‌ی فلاح چای تهیه و اعتباریابی شده، استفاده شد. روایی این آزمون‌ها را متخصصان و معلمان مجرب تأیید کردند و پایایی آن با روش پایایی مصححان ۰/۹۵ و ۰/۹۱ برآورد شده است.

۵- پرسشنامه‌ی تجدید نظرشده‌ی سبک اسناد کودکان^۱ (CASQ-R): این آزمون ۲۴ آیتم دو گزینه‌ای دارد که به صورت صفر و یک نمره گذاری می‌شود. ۱۲ سؤال این آزمون ابعاد سه گانه‌ی سبک تبیین خوشبینانه را می‌سنجند (سؤال‌های ۵، ۸، ۲۳، ۲۴، ۹، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۱، ۱۳، ۱۶، ۲۰) و ۱۲ سؤال دیگر ابعاد سبک تبیین بدبینانه را می‌سنجند (۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۲۱، ۲۲). نادین کازلو^۲ و ریچارد تانن بام^۳ این آزمون را ساخته‌اند (۱۹۹۶). همسانی درونی این آزمون با روش آلفای کراباخ ۰/۷۵ گزارش شده است.

برنامه‌ی مداخله‌ی روانی - آموزشی

- تدوین برنامه: در پژوهش حاضر به منظور تدوین برنامه‌ی روانی - آموزشی، پژوهش‌ها و برنامه‌های مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر (سلیگمن، ۱۹۹۶؛ مگیار موئه، ۲۰۰۹) و تکنیک‌های شناختی - رفتاری (بانکز، ۲۰۰۶؛ استالارد، ترجمه‌ی علیزاده و گودرزی، ۱۳۸۹) و آموزش مهارت‌های رشد شناختی - هیجانی که برای افراد و گروه‌های هدف مختلفی انجام پذیرفته‌اند، مورد بررسی قرار گرفت و سپس بر اساس ویژگی‌های دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری مناسب سازی شد.

1. Childrens Attributional Style Questionnaire
2. Nadine Kaslow
3. Richard Tanenbaum

- اجرای برنامه

الف) اجرای آزمایشی برنامه: پس از تدوین برنامه و قبل از اجرای اصلی آن، برنامه‌ی آموزشی تدوین شده در ۵ جلسه به صورت آزمایشی بر روی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری اجرا شد. اساسی‌ترین دلیل اجرای آزمایشی برنامه، کسب تسلط بیشتر بر روش‌های مورد استفاده و اصلاح و تکمیل برنامه بود.

ب) اجرای نهایی برنامه: پس از اجرای آزمایشی، برنامه‌ی تدوین شده برای کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری در ۱۰ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای اجرا شد. اجزای این برنامه به صورت خلاصه در ادامه ارائه شده است.

الف- آموزش ارتباط رویدادها با افکار و پیامدها (مدل ABC):

گام اول- آموزش گفتگوی درونی: بعضی از کودکان می‌دانند که هرگاه اتفاق ناخوشایندی برای آن‌ها روی می‌دهد به خودشان چه می‌گویند؛ اما بعضی دیگر از این گفته‌ها آگاهی ندارند. مهم‌ترین نکته این است که تأکید کنید که «حرف زدن با خود»، عملی کاملاً طبیعی است که همه آن را انجام می‌دهند. در این گام براساس ارائه‌ی تصاویر کارتونی به دانش‌آموز آموزش داده می‌شود که افکار خود را شناسایی کند.

گام دوم- توضیح مدل ABC برای کودک: وقتی که دانش‌آموز توانست از گفتارهای درونی خود، آگاهی پیدا کند، وقت آن رسیده که مدل ABC را برای او توضیح دهیم. نکته‌ی مهم این است چگونگی احساس او به طور قطع از آن واقعه‌ی ناراحت کننده ناشی نمی‌شود؛ بلکه این که او در هنگام بروز مشکلات به خود چه می‌گوید، باعث می‌شود که چنان احساسی پیدا کند. او هرگاه یک‌باره خشمگین یا ناراحت شود یا بترسد، در این میانه حتماً فکری از ذهنش گذشته که باعث چنان احساسی شده و همین که او بتواند از این اندیشه آگاهی پیدا کند، می‌تواند احساسش را نیز تغییر دهد. در این مرحله هم از تصاویر کارتونی و برگه‌های مخصوص استفاده می‌شود.

گام سوم - ربط دادن افکار به احساسات: به دانش‌آموز بگویید که وظیفه‌ی او آن است که هر فرد را با احساسی که با آن همراه است، ارتباط دهد. مثلاً بگویید: «هر وقت با بهترین دوست دعویات شود، می‌توانی درباره‌ی این دعوا افکار مختلفی داشته باشی. و هر فکر، باعث می‌شود که احساس مختلفی پیدا کنی. از تو می‌خواهم که تصور کنی راستی راستی با دوست صمیمی‌ات دعویات شده و این که هر یک از این افکار مختلف را به ذهن خود بیاوری. بعد از تو می‌خواهم که هر فکر را به احساسی که به بار می‌آورد، متصل کنی.»

ب: آموختن سبک تبیین به دانش‌آموز

گام اول: خوش بینی و بدبینی: بعد از این که دانش‌آموز توانست ارتباط میان تفکر و احساس خود را درک کند، می‌توان به تعیین‌کننده‌ترین جنبه‌ی تفکر او، یعنی سبک تبیین وی پرداخت. برای این کار، با تعریف دو مفهوم خوش‌بینی و بدبینی آغاز کنید. از دانش‌آموز بخواهید تا این دو مفهوم را به زبان خود برای شما تعریف کند و ویژگی‌های افراد خوش‌بین و بدبین را تا جایی که می‌تواند شرح دهد. بگویید که افراد خوش‌بین و بدبین چگونه به امور مختلف می‌نگرند، چگونه می‌اندیشند، و به چه شیوه‌ای رفتار می‌کنند؟ به این نکته باید اشاره کرد که درست همان‌طور که هر کس به شیوه‌ی بخصوصی لباس می‌پوشد، هر کس هم به شیوه‌ی خاص خود درباره‌ی چیزهای مختلف فکر می‌کند؛ اما اگر کسی معمولاً به جنبه‌ی منفی قضایا نگاه کند و به همین دلیل هم، گرفته و کسل باشد، می‌تواند یاد بگیرد که جنبه‌ی مثبت قضایا را هم ببیند.

گام دوم: آموزش بُعد تداوم (همیشگی یا گذرا بودن)

همین که دانش‌آموز در مجموع، خوش‌بینی و بدبینی را درک کرد و اهمیت تبیین درست رویدادهای ناخوشایند را دریافت، می‌تواند به او بیاموزید که به سبک تبیین خود دقت کند. اولین بعدی که باید به او بشناسانیم، تداوم است که مهم‌ترین بعد برای منعطف بودن است. به او توضیح می‌دهیم که چرا آن واقعه روی داد و سعی کنیم پیشاپیش، عواقب آن را حدس بزنیم. برخی مواقع معتقد می‌شویم که آن رویداد ناخوشایند، همیشه ادامه خواهد یافت و ما نمی‌توانیم برای بهتر

ساختن آن، قدمی برداریم. چنین افکاری که به تداوم رویدادها مربوط‌اند، باعث می‌شوند ناراحت شویم و بدون آن که تلاشی به عمل بیاوریم، از کوشش بیشتر دست برداریم. برعکس، اگر معتقد باشیم که آن وضعیت، موقتی و قابل تغییر است، آنگاه خود را پرانرژی می‌یابیم و درصدد پیدا کردن راهی برای تغییر دادن آن، بر می‌آییم. در این زمینه به دو صورت می‌توان با دانش‌آموز تمرین کرد: ۱- با استفاده از تصاویر کارتونی ۲- با استفاده از تبیین رویدادهای زندگی واقعی. در ادامه هر کدام از این راه‌ها را توضیح می‌دهیم.

گام سوم: شخصی سازی (درونی و بیرونی): در این قسمت، به دانش‌آموز کمک می‌کنیم تا بتواند دریابد که سزاوار چه میزان سرزنش است. نخستین گام آن است که به او بیاموزیم تا سبک سرزنش خود را تشخیص دهد. برای این کار تمرین‌هایی که برای آموختن بُعد تداوم به دانش‌آموز به کار بسته می‌شود، قابل کاربست در این زمینه هم هست. ابتدا برای دانش‌آموز بعد شخصی سازی را به صورت ساده توضیح می‌دهیم. می‌توانیم به او بگوییم که هر اتفاق ناراحت کننده‌ای که می‌افتد، ما یا اعتقاد پیدا می‌کنیم که تقصیر از خود ما بوده، یا این که آن را ناشی از شخص یا چیزی دیگر تلقی می‌کنیم.

ج: آموزش مجادله و مقابله با نگرش‌های فاجعه پندارانه

گام اول- آموزش مدل ABCDE: این قسمت عصاره‌ی برنامه خواهد بود. رویدادهای ناراحت کننده همیشه در زندگی دانش‌آموز روی خواهند داد. در آموختن نحوه‌ی مقابله به دانش‌آموز، اصل عمده این است که «مجادله باید مبتنی بر حقایق باشد». برای این کار از چند نمونه بهره می‌گیریم. بعد از ارائه‌ی نمونه‌ها درباره‌ی هر نمونه با کودک بحث می‌کنیم. این نمونه‌ها در قالب ABCDE به کودک ارائه می‌شود. D به مجادله و چالش با باورهای نادرست و E به انرژی‌دهندگی مربوط می‌شود؛ یعنی به پیامدهای هیجانی و رفتاری این مجادله‌ها و چالش‌ها اشاره دارد.

گام دوم- اجتناب از فاجعه پنداری: برای اجتناب از فاجعه پنداری (یعنی از بین چند دلیل

که برای یک اتفاق مطرح است، بدبینانه‌ترین فکر ممکن را انتخاب کردن) از تکنیک «آن وقت چه می‌شود» استفاده می‌شود که بر اساس برگه‌های مخصوص این تکنیک اعمال می‌شود.

گام سوم - بازی ذهنی: به دانش‌آموز گفته می‌شود که می‌خواهیم بازی‌ای به نام «بازی ذهنی» را به او بیاموزیم. برایش توضیح دهید که در این بازی، شما وانمود می‌کنید که آن بخش از ذهن دانش‌آموز هستید که او را مورد هجوم افکار بدبینانه قرار می‌دهد. مسئله‌ای را برایش مطرح می‌کنیم و سپس افکار بدبینانه‌ای را که به ذهنش می‌رسند، برای او به زبان می‌آوریم. او باید با آوردن شواهدی که نشان دهد این فکر او، به چه دلیل نادرست است یا با ذکر شیوه‌ای خوش‌بینانه‌تر برای برخورد با این مشکل، در بازی شرکت کند. پیش از آغاز بازی چند نمونه را با دانش‌آموز تمرین می‌کنیم تا نحوه‌ی انجام آن را بیاموزد. در نهایت بعد از تمرین، شیوه‌ی مجادله‌ی سریع را به دانش‌آموز آموزش می‌دهیم.

روش اجرا: از دانش‌آموزانی که برای مشکلات مربوط به یادگیری به مرکز ناتوانی‌های یادگیری ارجاع داده شده بودند، آزمون‌های تشخیصی به عمل آمد و در نهایت بعد از تشخیص اختلال یادگیری از دو گروه آزمایش و کنترل پیش‌آزمون گرفته شد. برای گروه آزمایش برنامه تلفیقی روانی - آموزشی در ۱۰ جلسه‌ی یک ساعته به مدت یک ماه ارائه شد. بعد از جلسات آزمایشی برای هر دو گروه پس‌آزمون اجرا شد و در نهایت داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از آزمون کواریانس تحلیل گردید.

نتایج

آزمودنی‌های گروه آزمایش ۱۵ دانش‌آموز پسر بودند که ۴ نفر آن‌ها در پایه‌ی سوم ابتدایی، ۶ نفر پایه‌ی چهارم و ۵ نفر در پایه‌ی پنجم مشغول به تحصیل بودند. گروه کنترل ۱۵ دانش‌آموز پسر بودند که ۵ نفر در پایه‌ی سوم و ۱۰ نفر دیگر در پایه‌ی چهارم مشغول به تحصیل بودند.

میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل در پرسشنامه‌ی سبک تبیین در جدول ۱ ارائه شده است.

برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. به این منظور ابتدا فرض همگنی شیب رگرسیون و همگنی واریانس‌ها بررسی شد. نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین دو گروه در نمرات پیش آزمون مشاهده نمی‌شود ($P = 0/17$ و $F_{(1, 28)} = 1/91$) پس داده‌ها از فرضیه همگنی شیب رگرسیون پشتیبانی می‌کند. برای بررسی مفروضه‌ی برابری واریانس‌ها نیز از آزمون لون استفاده شد. نتایج نشان داد که سطح معناداری بیشتر از $0/05$ است و داده‌ها مفروضه‌ی تساوی خطای واریانس‌ها را زیر سؤال نبرده‌اند ($P = 0/43$ و $F_{(1, 28)} = 0/63$). بنابراین شرط لازم برای استفاده از آزمون تحلیل کواریانس وجود دارد.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد سبک تبیین بدینانه در دو گروه آزمایش و کنترل

کنترل		آزمایش		
SD	M	SD	M	
0/98	7/60	0/94	7/80	پیش آزمون
1/09	7/93	1/45	6/40	پس آزمون

با توجه به وجود شرایط پیش فرض آزمون تحلیل کواریانس در جدول ۲ با استفاده از آزمون کواریانس داده‌های دو گروه مورد بررسی قرار گرفته است

جدول ۲. خلاصه‌ی تحلیل کواریانس اثر برنامه تلفیقی روانی - آموزشی بر سبک تبیین بدینانه‌ی دانش‌آموزان LD

P	F	MS	df	SS	منابع متغیر
0/000	19/20	21/26	1	21/26	گروه (متغیر مستقل)
		1/10	27	29/89	خطا (درون گروهی)
			30	1605	مجموع

نتایج آزمون تحلیل کواریانس پس از تعدیل اثر پیش آزمون نشان می‌دهد که برنامه‌ی مداخله‌ی روانی آموزشی بر سبک تبیین بدینانه‌ی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری تأثیر مثبت دارد ($P < 0/01$ و $F_{(1, 27)} = 19/20$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه تعیین اثربخشی برنامه‌ی تلفیقی روانی - آموزشی محقق ساخته بر سبک تبیین بدبینانه‌ی دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری بود. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که این برنامه باعث کاهش سبک تبیین بدبینانه‌ی این دانش آموزان در مقایسه با دانش آموزان گروه کنترل شده است. ($p < 0/01$)

در مرور پیشینه و ادبیات پژوهش مطالعات همخوان و یا ناهمخوان با این نتایج را دقیقاً نمی‌توان مثال آورد؛ اما می‌توان به پژوهش‌هایی اشاره کرد که با استفاده از تکنیک‌های شناختی و رفتاری به ترفیع مشکلات دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری کمک کرده‌اند. کاوالک^۱ (۲۰۰۱) از فنون آرامش، خودگویی مثبت، تصویرسازی ذهنی هدایت شده و آموزش مهارت‌های مطالعه برای درمان شناختی- رفتاری دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری استفاده کرده و آن‌ها را بر کاهش اضطراب امتحان و بهبود عزت نفس تحصیلی این دانش آموزان مؤثر دانسته‌اند. کرین^۲ (۱۹۸۷) پیامدها و فرایندهای دو نوع گروه درمانی، یعنی گروه درمانی شناختی- رفتاری و گروه درمانی انسان‌گرایانه را بررسی کردند و نتیجه گرفتند که گروه درمانی شناختی- رفتاری مؤثرتر از گروه درمانی انسان‌گرایانه است. در زمینه‌ی کاربرد مداخله‌ی شناختی، سیدریدس^۳ (۲۰۰۷) پس از بررسی خود به مفید بودن مداخلات شناختی در افزایش فهم و درک رفتارهای هیجانی- اجتماعی و اصلاح رفتارهای دشوار کودکان با ناتوانی یادگیری اشاره کرده و این مداخله را عامل افزایش قدرت تفکر دانش آموزان در زمینه‌ی فرضیه سازی و درک و فهم شوخی در روابط اجتماعی دانسته‌اند. در تبیین این نتایج می‌توان به تأکید راهبردهای رویکرد شناختی- رفتاری بر گفتگو با خود یا زبان درونی^۴ (چیزی که دانش آموزان به خودشان می‌گویند یا درباره‌ی آن فکر می‌کنند) به عنوان ابزار هدایت رفتار آشکار، اشاره کرد. به همین دلیل معلمانی که از این رویکرد استفاده

1. Karalc
2. Crinean
3. Sideridis
4. inner language

می‌کنند در تدریس به دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری به آن‌ها کمک می‌کنند به خودآگاهی برسند و برای هدایت رفتارشان از زبان خودشان استفاده کنند (استالارد، ۲۰۰۵ ترجمه‌ی علیزاده و گودرزی، ۱۳۸۹).

در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان به مؤلفه‌های گام به گام برنامه‌ی تلفیقی روانی - آموزشی اشاره کرد که بر اساس پیشینه، متناسب با الگوی درماندگی و سبک‌های تبیین دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری طراحی شده است. سبک تبیین بدبینانه در دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری بیشتر از همسالان عادی آن‌ها مشاهده می‌شود (زیلند، ۲۰۰۴). مطالعات نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری سبک تبیین بدبینانه دارند و موفقیت‌های خود را به شانس اسناد می‌دهند (سوبول و همکاران^۱، ۱۹۸۳؛ میراندا^۲، ۱۹۹۷؛ پیرل، ۱۹۸۲؛ اسوایدر و داینر^۳، ۱۹۸۳). این دانش‌آموزان در نتیجه‌ی شکست‌های پیاپی، به این نتیجه می‌رسند که صرف‌نظر از مقدار تلاشی که از خود نشان می‌دهند، باز شکست می‌خورند و در نهایت از تلاش دست می‌کشند. در مواردی این دست کشیدن از تلاش موجب افزایش عواطف منفی و افسردگی می‌شود. والاس^۴ (۱۹۷۹) بیان کرده است که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری کاملاً با نیم‌رخ دانش‌آموزان درمانده‌ی منطبق هستند؛ چرا که در طول یک دوره‌ی طولانی با شکست‌های متوالی مواجه می‌شوند. به این صورت که، در مواجهه با تکالیف سخت، پایداری اندکی نشان می‌دهند، شکست‌های خود را به فقدان توانایی و موفقیت‌های خود را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند (مرکر و اسنل^۵، ۱۹۷۷). پیرل و همکاران (۱۹۸۲)، پیرل (۱۹۸۲) پیرل، بریان و دوناهه (۱۹۸۰)، و توفسون و همکاران (۱۹۸۲) نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری شکست‌های خود را با احتمال بیشتری به توانایی پایین نسبت می‌دهند؛ در حالی که دانش‌آموزان عادی این شکست‌ها را

-
1. Sobol et al
 2. Miranda
 3. Swidler & Diener
 4. Valas
 5. Mercer & Snell

به تلاش کم نسبت می‌دهند. به صورت کلی، کسانی که شکست‌های پیاپی خود را به جای فقدان کوشش به فقدان توانایی نسبت می‌دهند (پیترسون، مایر و سلیگمن، ۱۹۹۳)، با احتمال کمتری تکالیف جدید را شروع می‌کنند، احساس می‌کنند که بر محیط خود کنترل ندارند و بدشانسی متناوبی را تجربه می‌کنند (زیلند، ۲۰۰۴). ما هم در برنامه درمانی با در نظر داشتن سبک تبیین بدبینانه‌ی دانش آموز به آموزش تعیین کننده‌ترین جنبه‌ی تفکر او یعنی سبک تبیین پرداخته‌ایم. دانش آموز وقتی که با ویژگی‌های افراد خوش بین و بدبین و با جنبه‌های تداوم و شخصی سازی آشنا می‌شود این امکان را می‌یابد که به صورت منعطف‌تری به امور تحصیلی و به صورت کلی به اتفاقات زندگی بنگرد. «بهزاد» یکی از دانش آموزان کلاس پنجم که از درس ریاضی گریزان بود، با یک جمله‌ی کوتاه به خوبی این گذرا بودن موقعیت‌ها را بیان کرد. او می‌گفت: «امسال هم تابستان دارد». وقتی معتقدیم که رویداد ناخوشایند، همیشه ادامه خواهند یافت و ما نمی‌توانیم برای بهتر ساختن آن، قدمی برداریم. این افکار که به تداوم رویدادها مربوط‌اند، باعث می‌شوند ناراحت شویم و بدون آن که تلاشی به عمل بیاوریم، از کوشش بیشتر دست برداریم. برعکس، اگر معتقد باشیم که آن وضعیت، موقتی و قابل تغییر است، آنگاه خود را پرانرژی می‌یابیم و درصدد پیدا کردن راهی برای تغییر دادن آن بر می‌آییم. همچنین در برنامه‌ی درمانی دانش آموز یاد می‌گیرد که دلیل رویدادهای خوشایند و ناگوار را به چه صورت در وجود خود و یا در دنیای بیرون جویا شود. کودک در بُعد شخصی سازی می‌آموزد که هرگاه خود او عامل مشکلات باشد، مسئولیت اشتباهات را برعهده بگیرد و برای اصلاح رفتار خود تلاش کند و هرگاه که او علت بروز مشکلات نباشد، همچنان برای خود ارزش قائل باشد. این شیوه‌ی برخورد با مسائل که در برنامه‌ی روانی آموزشی بر آن تأکید مضاعف شده است، به دانش آموز کمک می‌کند که نکوهش خود کلی^۱ را کاهش داده و در مقابل نکوهش خود رفتاری^۲ را جایگزین آن نماید. به این معنی که کودک به جای آن که شخصیت خود را متهم شمارد، عمل خاصی را ناروا تلقی کند. بر خلاف

1. general self-blame
2. behavioral self-blame

نکوهش کلی، از آنجا که نکوهش رفتاری به علتی قابل تغییر اشاره می‌کند، کودک را بر می‌انگیزد تا برای تغییر دادن رفتار به تلاشی دست بزند تا آن‌که یا مانع از بروز مشکل شود یا آن‌که بر شکست خود غلبه کند.

در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری از لحاظ انگیزش پیشرفت (دان و شاپیرو^۱، ۱۹۹۹؛ اولیور و استینکمپ، ۲۰۰۴؛ پینتریچ، آندرمین و کلبوکار، ۱۹۹۴)، عزت نفس (ریدیک، استارلینگ، فارمر، و مورگان^۲، ۱۹۹۹)، خلق آشفته و افسرده (هیس و راس، ۲۰۰۰؛ سایدردیس، ۲۰۰۷؛ واینر و اشنایدر، ۲۰۰۲؛ به نقل از فریلیچ و شچمن^۳، ۲۰۱۰) تفاوت قابل ملاحظه‌ای نشان می‌دهند (سایدردیس^۴، ۲۰۰۶). در برنامه تلفیقی روانی - آموزشی برای این قبیل مشکلات هم تکنیک‌هایی در نظر گرفته شد. تکنیک‌های ABC و اجتناب از فاجعه‌ی پنداری به دانش‌آموز کمک می‌کنند تا برای تغییر احساسات خود افکار خود را تغییر دهند و این خود نقطه آغازی برای تغییرات مثبت است. نتایج پژوهش حاضر را باید در سایه‌ی یک سری ملاحظه‌ها و محدودیت‌ها قرار داد. از محدودیت‌های پژوهش حاضر ابزارهای به کار رفته در پژوهش هستند که محدود به آزمون‌های مداد کاغذی بوده‌اند. این آزمون‌ها علاوه بر محدودیت‌های کلی که متوجه آن‌هاست در کاربرد با دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری با مشکلات دوجندانی روبرو هستند که ممکن است نتایج را تحت تأثیر خود قرار داده باشند. همچنین از محدودیت‌های دیگر این پژوهش می‌توان به فقدان پی‌گیری نتایج پژوهش اشاره کرد. در کار با دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری باید علاوه بر خود دانش‌آموز برای والدین و مربیان این دانش‌آموزان نیز برنامه‌های آموزشی را تدارک دید؛ لذا توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی در برنامه مداخله به آموزش والدین و معلمان نیز توجه شود. توصیه می‌شود ابزار اندازه‌گیری بیشتر

-
1. Dunn & Shapiro
 2. Riddick, Sterling, Farmer & Morgan
 3. Freilich & Shechtman
 4. Sideridis

مبتنی بر مشاهده و عملکرد دانش آموز در موقعیت‌های طبیعی زندگی تدارک دیده شود و از صرف تکیه کردن بر گزارش شخصی دانش آموز اجتناب کرد و در کنار آن فهرست‌هایی برای والدین و مربیان در نظر گرفت. مراکز اختلال یادگیری و کلینیک‌های خدمات روان‌شناختی از جمله مراکزی هستند که می‌توانند از برنامه تلفیقی روانی - آموزشی بهره بگیرند.

سپاسگزاری

از همکاری استاد ارجمند دکتر جدیدیان و سرکار خانم ولی کمال به خاطر زحماتی که در هماهنگی کارهای اجرا متقبل شدند صمیمانه سپاس گزاریم.

منابع

- استالارد، پل (۲۰۰۵). درمان شناختی - رفتاری با کودکان و نوجوانان (ترجمه‌ی حمید عزیزاده و علی محمد گودرزی، ۱۳۸۹). تهران: نشر دانژه.
- زاهد، عادل؛ رجبی، سعید؛ و امیدی، مسعود (۱۳۹۱). مقایسه‌ی سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۱ (۲)، ۶۲-۴۳.
- علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد؛ و علایی خرایم، سارا (۱۳۹۱). مقایسه‌ی باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۱ (۳)، ۸۵-۱۰۴.
- فلاح چای، حمیدرضا (۱۳۷۳). *بررسی اختلال خواندن و نوشتن در بین دانش‌آموزان ابتدایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه تربیت مدرس.
- لطیفی، زهره؛ امیری، شعله؛ ملک پور، مختار؛ و مولوی، حسین (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش حل مسئله‌ی شناختی - اجتماعی بر بهبود روابط بین فردی، تغییر رفتارهای اجتماعی و ادراک خودکارآمدی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۱ (۳)، ۸۴-۷۰.

محمد اسماعیل، الهه (۱۳۷۸). انطباق و هنجارگزینی آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی ایران کی -مت تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

- Banks, R. (2006). Psychotherapeutic interventions for people with learning disabilities. *The journal of psychiatry*. Elsevier Ltd 5, 10.
- Bloom, B. S. (1982). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Chapman, James. W., & Boersma, Frederic, J. (1979). Self – Perception of ability, expectations and locus of control in elementary learning disabled children. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. Sanfrancisco, California.
- Dunn, P. B., & Shapiro, S. K. (1999). Gender differences in the achievement goal orientation of ADHD children. *Cognitive therapy and Research*, 23, 327-344.
- Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in psychotherapy*, 37, 97-105.
- Fulk, B. M., Brigham, F. J., & Lohman, D. A. (1998). Motivation and self-regulation: A comparison of students with learning and behavior problems. *Remedial and Special Education*, 19, 300–309.
- Heath, N. L., & Ross, S. (2000). Prevalence and expression of depressive symptomatology in students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 24–36.
- Magyar-Moe, J. (2009). Therapists guided to positive psychological interventions. New York, Elsevier.
- Miranda, A., Villaescusa, M. I., Vidal-Abarca, E. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 503-512.
- Nicki, G. (1996). Learned Helplessness and Attribution for Success and Failure in LD Students. National Center for Learning Disabilities.
- Olivier, M. A. J., & Steenkamp, D. S. (2004). Attention-dificit/hyperactivity disorder: Underlying deficit in achievement motivation. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26, 47-63.
- Pearl, R. (1982). LD children attributions for success and failure: A replication with a labeled LD sample. *Learning Disability Quarterly*, 5, 173-176.
- Pearl, R., Bryan, T., & Donahue, M. (1980). learning disabled children attributions for success and failure. *Learning Disability Quarterly*, 3, 3-9.
- Peterson, I., Maier, S. F., Seligman, M. E. P. (1993). Learned helplessness: A theory for the age of personal control. New York: Oxford University Press.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in student with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 360-370.

- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, 5, 227-248.
- Sideridis, G. D. (2006). Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day-to-day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. Department of psychology. University of Crete.
- Sideridis, G. D. (2007). Why are student with LD depressed? *Journal of Learning Disabilities*. Hammill Institute on disabilities.
- Sideridis, G. D., Morgan, P., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2006). Prediction of students with LD based on metacognition, motivation, emotions and psychopathology: A ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 215-229.
- Snyder, C. R, Lopez, S. J.(2007). *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths*. Thousand Oaks.
- Tarnowski, K. J., & Nay, S. M. (1989). Locus of control in children with learning disabilities and hyperactivity: A subgroup analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 381-383.
- Valas, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of learning disabilities and low achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 101-114.
- Zealand. A. (2004). Relationships among achievement, perceptions of control, self-regulation, and self-determination of students with and without the classification of learning disabilities. Submitted for the degree of doctor of philosophy of the graduate school of arts and sciences. Columbia University.