

فراتحلیل اثربخشی مداخلات روان‌شناختی بر کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه در سالهای ۹۷-۱۳۸۸

® بهار رشیدی^۱ ® دکتر احمد عابدی^۲ ® سید حسین سیادتیان^۳

چکیده: دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه، بر اثر خطاهای یادگیری همواره دچار علائم اضطراب می‌شوند و نسبت به دانش‌آموزان عادی، مشکلات هیجانی بیشتر و عزت‌نفس پایین‌تری از خود نشان می‌دهند. این امر اهمیت کشف مناسب‌ترین مداخلات روان‌شناختی در کاهش مشکلات هیجانی این دانش‌آموزان را برجسته می‌نماید. هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مداخلات روان‌شناختی بر کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه است. این پژوهش به روش فراتحلیل یا یکپارچه کردن نتایج پژوهش‌های گوناگون، انجام گرفته است. به عنوان حجم نمونه ۲۵ پژوهش از میان ۲۵ پژوهش که از لحاظ روش‌شناختی مورد قبول بودند، انتخاب شد و فراتحلیل انجام گرفت. ابزار پژوهش نمونبرگ فراتحلیل است. پژوهش‌های مورد استفاده در این فراتحلیل، مبتنی بر ۸۰٪ نمونه و ۲۵ اندازه اثرنند. نتایج فراتحلیل نشان داد که میزان اندازه اثر مداخلات روان‌شناختی بر کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه $d = 1.122 \leq 0.001$ است (p). این اندازه اثر طبق جدول کوهن دارای اثر بالایی است. یافته‌ها نشان دادند که پژوهش قاضی عسگر و همکاران (۱۳۸۸) تحت عنوان «تأثیر آموزش اینمن‌سازی در مقابله استرس بر میزان اضطراب و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان دختر با ناتوانی یادگیری ریاضی»، بالاترین اندازه اثر (۰.۸۱) و پژوهش بیگدلی و همکاران (۱۳۹۶) با عنوان «اثربخشی آموزش حل مسئله ریاضی با روش بازی بر انگیزش درونی حل مسئله در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ریاضی»، پایین‌ترین اندازه اثر (۰.۶۱) را دارد. نتایج حاکی از آن است که با توجه به اینکه مداخلات روان‌شناختی بر کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه مؤثر بوده است، لذا پیشنهاد می‌شود از مداخلاتی که اندازه اثر بیشتری دارند، بهره گرفته شود.

کلید واژگان: مداخلات روان‌شناختی، مشکلات هیجانی، اختلال یادگیری ویژه، فراتحلیل

تاریخ پذیرش: ۹۹/۱/۱۵

تاریخ دریافت: ۹۸/۱/۱۵

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان. a.rashidi@edu.ui.ac.ir

۲. دانشیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان. a.abedi@edu.ui.ac.ir

۳. دانشجوی دکتری روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان. h.siadatian@gmail.com

مقدمه ■

بر پایه راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی^۱، اختلالات یادگیری ویژه^۲ شامل گروه ناهمگنی از اختلالات است که به دلیل نقص پردازش شناختی، به چالش در عملکرد تحصیلی دانشآموزان می‌انجامد و پیامدهای روانی-اجتماعی نیز در بردارد (موتوسامی و ساهو^۳، ۲۰۲۰). اصطلاح اختلال یادگیری را ساموئل کرک^۴ در سال ۱۹۶۳ اینگونه توصیف کرده که این دانشآموزان هوش نسبتاً طبیعی دارند اما تا حدودی سرعت یادگیری شان کمتر از دانشآموزان عادی است (ردی، رامار و کوسوما^۵، ۲۰۰۳)، از این‌رو آنان را هم از نظر رشدی و هم تحصیلی با مشکلاتی مواجه می‌گرداند (وبکرمسوریا، ۲۰۱۵). دانشآموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه در دستیابی به مهارت‌های اساسی موردنیاز برای یادگیری نیز مشکلاتی دارند (راجا و کومار^۶، ۲۰۱۲). این دانشآموزان در همان مراحل اولیه تحصیل، در معرض مشکلاتی مانند نارساخوانی، نارسانویسی و اختلال در ریاضی‌اند که علاوه بر پیشرفت تحصیلی، بر زندگی اجتماعی آنان نیز تأثیرات منفی بر جای می‌گذارد (الکا و لاکوجا^۷، ۲۰۱۸). همچنین اختلالات یادگیری ممکن است بر مهارت‌های ارتباطی افراد و درک اطلاعات جدید و پیچیده نیز تأثیرگذار باشد. براساس پژوهش‌ها در حدود ۱/۵ میلیون نفر در انگلستان اختلالات یادگیری دارند و در حدود ۳۵۰ هزار نفر از آنان ناتوانی شدید در یادگیری دارند که هم کودکان و هم بزرگسالان را از طیف خفیف تا عمیق درگیر کرده است (پارکین، کندی، بیت، لانگ، هابل و پاول^۸، ۲۰۱۸).

پژوهش‌های متعدد شیوع اختلال یادگیری ویژه در جمعیت کلی دانشآموزان را رو به افزایش اعلام کرده‌اند. پژوهشگران معتقدند در برخی از افراد، اختلالات یادگیری ویژه در طول زندگی و گاهی تا تحصیلات دانشگاهی نیز ادامه می‌یابد (هادلی، سو، ادیسون و تالبوت^۹، ۲۰۲۰). سوانسون، هریس و گراهام^{۱۰} (۲۰۱۳) بالاترین میزان شیوع اختلال یادگیری ویژه را در حدود ۱۲٪ در دانشآموزان پایه دوم و ۳٪ در دانشآموزان پایه پنجم گزارش کرده‌اند. براساس پژوهش موگاسیل، پاتیل، پاتیل و موگاسیل^{۱۱} (۲۰۱۲)، میزان شیوع کلی اختلال یادگیری ویژه در کودکان ۸ تا ۱۱ ساله هندی ۱۵/۷ درصد و میزان شیوع اختلالات نوشتن، خواندن و ریاضیات به ترتیب ۱۲/۵، ۱۱/۲ و ۱۰/۵ بوده است.

1. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)
2. Specific Learning Disabilities (SLD)
3. Muthusamy & Sahu
4. Samuel Kirk
5. Reddy, Ramar & Kusuma
6. Wickremesooriya
7. Raja & Kumar
8. El Kah & Lakhouaja
9. Parkin, Kennedy, Bate, Long, Hubble & Powell
10. Hadley, Hsu, Addison & Talbot
11. Swanson, Harris & Graham
12. Mogasale, Patil & Mogasale

در ایران نیز پژوهشگران با مطالعه ۶۰۰ دانش‌آموز پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی در شهر اسلام، نرخ شیوع اختلالات یادگیری را ۱۱/۴ درصد بیان کردند (سلیمانی، ۱۳۹۶). براساس جدیدترین اطلاعات مرکز ملی آمار آموزش و پرورش^۱ (۲۰۱۹)، شمار دانش‌آموزانی که در ایالات متحده آمریکا تحت قانون آموزش اشخاص دارای معلولیت، خدمات آموزشی ویژه دریافت کردند ۷ میلیون نفر بوده است که ۳۴ درصد (۲/۳۴۲ میلیون نفر) از آنان دارای اختلالات یادگیری ویژه بوده‌اند و احتمال ترک تحصیل در این دانش‌آموزان دو برابر دانش‌آموزان عادی است (باتاچاریا، ۲۰۲۰). بهنظر می‌رسد بسیاری از آنان به دلیل عدم آگاهی معلمان و والدین تشخیص داده نشده‌اند (کوردیا، تانداپانی و آروناگیریناثان، ۲۰۲۰). دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه، علاوه بر مشکلات تحصیلی و یادگیری (موگان^۲ و همکاران، ۲۰۰۹)، با مشکلات رفتاری و هیجانی بسیاری نیز مواجه‌اند که عملکرد آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (تراس، تامپسون و مینیس^۳، ۲۰۰۹). برای مثال باعزم (۱۳۸۷) در پژوهشی نشان داده است که دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی تحولی و نارسایی توجه همراه با فزون‌کنشی، دچار اختلالات هیجانی مانند اضطراب، افسردگی، پرخاشگری، مشکلات اجتماعی و میان-فردی نیز هستند (خوش‌روش، خسرو‌جاوید، حسین‌خانزاده، ۱۳۹۴). این افراد به دلیل مشکلات یادگیری و شکستهای مکرر تحصیلی، نسبت به فعالیتهای آموزشی و یادگیری علاقه نشان نمی‌دهند و از انجام آن گریزانند (فلچر، لیون، فوکس و بارنز، ۲۰۰۶)، در نتیجه در مقایسه با همسالان خود پریشانیهای روان‌شناختی بیشتری را متحمل می‌شوند (بانیفسی، توبیا، مارا، دزیدری، بایاکو و اوتاویانی^۴، ۲۰۲۰)، زیرا ناتوانی در پردازش شناختی، اطلاعات هیجانی و عاطفی فرد را نیز دچار آشفتگی و درماندگی می‌کند و این ناتوانی، سازمان عواطف و شناختهای این دانش‌آموزان را مختل و در شرایط استرس‌زا سبب ناکامی و در نتیجه فرسودگی تحصیلی می‌شود (دهقانی، گلستانه، زنگویی، ۱۳۹۷). پژوهش‌های بسیاری نشان می‌دهند که ۳۸ تا ۷۸ درصد کودکان با نارساییهای هیجانی، مسائل و مشکلات یادگیری نیز دارند (فسلر، روزنبرگ و روزنبرگ^۵، ۱۹۹۱؛ به نقل از سلیمانی، ۱۳۹۶).

با توجه به اهمیت جایگاه هیجان در تأمین سلامت‌روان، سازش‌یافتنگی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه، اثرات مخرب و گاهی جبران ناپذیر این اختلال و متعاقب آن سایر معضلات و خدمات اجتماعی، عاطفی و تحصیلی آنان، تاکنون به کرات پژوهش‌هایی در زمینه مداخلات روان‌شناختی برای دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه برای کاهش علائم مشکلات

1. National Center for Education Statistics (NCES)

2. Bhattacharya

3. Chordia, Thandapani & Arunagirinathan

4. Maughan

5. Terras, Thompson & Minnis

6. Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes

7. Bonifacci, Tobia, Marra, Desideri, Baiocco & Ottaviani

8. Fessler, Rosenberg & Rosenberg

هیجانی صورت گرفته است که از آن جمله می‌توان به پژوهش‌های زلفی و رضایی (۱۳۹۴)، اضطراب ریاضی؛ یحیایی، پورمحمد رضای تجربی، ساجدی و بیگلریان (۱۳۹۳)، افسردگی؛ عباسی و شهنه‌ییلاق (۱۳۹۶)، سبک تبیینی خوشبینانه و هویت تحصیلی؛ مرادی و زارعی زوارکی (۱۳۹۵)، عزت نفس؛ آباریکی و شلانی (۱۳۹۵)، کاهش نارسایی هیجانی؛ اصلانی، علیزاده، ابراهیمی قوام و فرخی (۱۳۹۱)، سبک تبیین بدینانه؛ عطادخت، نوروزی و غفاری (۱۳۹۲)، ارتقای بهزیستی روان‌شناختی و تابآوری؛ افروز، قاسم‌زاده، تازیکی و دلگشاد (۱۳۹۳)، خودپنداره و کفايت اجتماعی؛ صدری‌دمیرچی و اسماعیلی‌قاضی‌ولوئی (۱۳۹۵)، تنظیم شناختی هیجان؛ نریمانی، پورعبدل و بشرپور (۱۳۹۵)، کاهش اضطراب اجتماعی؛ بیگدلی، عبدالحسین‌زاده، محمدی فر و رضایی (۱۳۹۶)، انگیزش درونی حل مسئله؛ احمدی، غباری‌بناب و آذرنیاد (۱۳۹۶)، عزت نفس؛ حشمتی، اصلاناری و شکرالله‌ی (۱۳۹۵)، اضطراب حالت و احساسات مثبت؛ عبدالعلیان و فرهنگی (۱۳۹۵)، خودپنداره و حساسیت اضطرابی؛ مرادی، صدری‌دمیرچی و محمدی (۱۳۹۷)، تنظیم شناختی هیجان و اضطراب امتحان؛ دهقانی، گلستانه و زنگویی (۱۳۹۷)، فرسودگی تحصیلی و پذیرش اجتماعی و عواطف؛ نریمانی، عالی ساری نصیرلو و موسی‌زاده (۱۳۹۳)، فرسودگی تحصیلی، عواطف مثبت، عواطف منفی؛ خوشروش، خسرو‌جاوید و حسین‌خانزاده (۱۳۹۴)، پذیرش اجتماعی و همدلی؛ لطیفی و استکی‌آزاد (۱۳۹۱)، میزان خودکارآمدی اجتماعی- عاطفی؛ قاضی‌عسگر، ملک‌پور، مولوی و امیری (۱۳۸۸)، اضطراب؛ لطیفی، امیری، ملک‌پور و مولوی (۱۳۸۸)، ادراک خودکارآمدی؛ سلیمانی (۱۳۹۶)، پردازش هیجان؛ جن‌آبادی (۱۳۹۵)، افزایش اعتمادبه‌نفس و صبحی‌قراملکی (۱۳۹۵)، پردازش هیجانی کودکان دارای اختلال یادگیری اشاره کرد.

از آنجایی که دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه، گروهی ناهمگن‌اند و با مشکلات وسیع در زمینه یادگیری و هیجانی مواجه‌اند، هر کدام از آنان به مداخلات خاص خود نیاز دارند. از این‌رو پژوهش‌های بسیاری مبتنی بر مداخلات روان‌شناختی و آموزشی و الگوهای گوناگون، با محوریت کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ویژه ارائه شده است. اما یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های مشاوران و روانشناسان فعل این حوزه، همواره انتخاب کارآمدترین روش آموزشی و درمانی بوده است. شناسایی مشکلات عاطفی و هیجانی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه و دستیابی به مؤثرترین روش‌های درمان و مهار آن، می‌تواند در بهبود عملکرد تحصیلی و اجتماعی این دانش‌آموزان مؤثر واقع شود. از سویی با توجه به اینکه فراتحلیلهای انجام‌شده درباره دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه، تنها بر اثربخشی مداخلات درمانی مبتنی بر مشکلات یادگیری آنها انجام گرفته و بر مداخلات درمانی مبتنی بر مشکلات هیجانی انجام نشده است، لازم به‌نظر می‌رسد که در چارچوب انجام دادن یک مطالعه با روش فراتحلیل به این پرسش پاسخ داد که از میان روش‌های درمانی به کار گرفته شده در کاهش مشکلات هیجانی این دانش‌آموزان، کدام‌یک از مداخلات بیشترین سودمندی و بالاترین اندازه اثر را داشته است، تا به‌واسطه این یافته گامی در جهت راهنمایی و کاهش دغدغه مشاوران و روانشناسان

برداشته شود. از این‌رو این مطالعه با هدف فراتحلیل اثربخشی مداخلات روان‌شناختی بر کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه انجام گرفته است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با استفاده از روش فراتحلیل^۱ انجام شده است. فراتحلیل روش محاسبه اندازه اثر و میانگین وزنی نتایج مطالعات گوناگون (بارندرگت، دویی، لی، نورمن و واس، ۲۰۱۳) و برگرداندن آنها به یک ماتریس مشترک و آنگاه ترکیب آنها برای دستیابی به میانگین تأثیر است (عابدی، ۱۳۸۳). به عبارت دیگر فراتحلیل ابزاری قدرتمند برای پژوهشگران در یکپارچه‌سازی نتایج مطالعات و به منزله یک پارادایم جدید است که وجود ناهمگنی و تناقض در نتایج مطالعات یکی از دلایل شکل‌گیری آن است. طی چند دهه گذشته روش‌های آماری مختلفی برای تحلیل داده‌های ناشی از فراتحلیل ارائه شده است که از آن میان می‌توان به روش جین گلاس^۲، تأثیرات انفاقی یا کامل استاندارد، باربونز، واينر، فیشر، ادینگتون، ماستلر و بوش و استافر (شفیعی و زارع، ۱۳۹۸)، بیزین، شمارش و روش بلوبندی (رشیدی، یعقوبی و رحمتی نجار کلائی، ۱۳۹۷) اشاره کرد. هویت و کرامر^۳ (۲۰۰۵) معتقدند فراتحلیل را می‌توان با حداقل اطلاعات، حجم نمونه و سطح معناداری انجام داد و اگر توان آماری یا اندازه اثر طبق روش متداول برای هر مطالعه پژوهشی گزارش شود، هیچ مشکلی نخواهد بود (هویت و کرامر، ۲۰۰۵، ترجمه پاشاشریفی و همکاران، ۱۳۸۸). در مطالعه حاضر با توجه به هدف، در هر پژوهش به بررسی شاخصهای آماری فراتحلیل شامل نمرات d کohen، R، Z و P پرداخته شده است.

◎ جامعه آماری

جامعه آماری شامل پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های چاپ شده در مجلات علمی - پژوهشی بود که در طول ده سال گذشته (۱۳۸۸-۱۳۹۷) در زمینه اثربخشی مداخلات روان‌شناختی - آموزشی بر کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ویژه در ایران انجام شده‌اند. منابع جست‌وجو برای گردآوری پژوهش‌های موردنظر شامل پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری (مراجه پژوهشگر به کتابخانه دانشگاه)، جست‌وجوی پایگاه‌های اطلاعاتی و مجلات علمی - پژوهشی در حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی، بانک منابع اطلاعاتی جهاد دانشگاهی و مرکز اسناد ایران بود. ملاکهای درون‌گنجی برای این فراتحلیل عبارت بودند از: ۱) شرایط لازم را از نظر روش‌شناسی داشته باشد (روش تحقیق، جامعه، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری، ابزار اندازه‌گیری، روایی و پایابی ابزار، مفروضه‌های آماری، روش تحلیل

1. Meta-analysis
2. Barendregt, Doi, Lee, Norman & Vos
3. Gene V. Glass
4. Howitt & Cramer

آماری و صحیح بودن محاسبات آماری؛ ۲) موضوع پژوهش اثربخشی مداخلات روان‌شناختی-آموزشی بر کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه باشد (یا معادل آن مانند نارسایی ویژه یادگیری؛ ۳) پژوهش در قالب یک مطالعه گروهی صورت گرفته باشد (موردی و آزمون منفرد نباشد؛ ۴) تحقیقات به صورت آزمایشی^۱ انجام شده باشند و ۵) دانش‌آموزان از نظر سلامت هوشی مورد بررسی قرار گرفته باشند. ملاک‌های خروجی شامل پژوهش‌هایی بودند که شرایط روش‌شناسی را نداشتند و یا به صورت موردی، مروری، همبستگی و توصیفی انجام شده بودند. این بررسی برای ۳۵ پژوهش انجام شد که برخی از آنها به دلیل دارانبودن این ملاک‌ها، از پژوهش خارج شدند و فراتحلیل برای ۲۵ مقاله انجام شد.

◎ ابزار پژوهش

این پژوهش با استفاده از نمونبرگ فراتحلیل (از لحاظ روش‌شناسی) به منزله ابزاری برای استخراج اطلاعات لازم انجام شده است. نمونبرگ مذکور شامل مؤلفه‌هایی مانند عنوان پژوهش‌های انجام شده در حوزه اثربخشی مداخلات روان‌شناختی-آموزشی بر کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری، مشخصات کامل پژوهشگران، سال اجرا، نوع ابزار، روایی، اعتبار ابزارهای پژوهش، حجم نمونه و سطح معناداری آزمونهاست (عبدی، ۱۳۸۳).

◎ روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

این پژوهش براساس شیوه محاسباتی فراتحلیل کو亨 انجام شده است. در این روش، مراحل فراتحلیل چهار گام اساسی دارد: شناسایی، انتخاب، انتزاع و تجزیه و تحلیل. اندازه اثر، بیانگر تفاوت استانداردشده بین میانگینهای گروههای آزمایش و کنترل است که برای به دست آوردن اندازه اثر، هر یک از پژوهشها به صورت دستی و جداگانه محاسبه شده است.

چهار مرحله محاسباتی فراتحلیل عبارت‌اند از:

$$\text{مرحله ۱. محاسبه اندازه اثر (مطالعات همبستگی)} \text{ برای هر مطالعه}$$

$$r = \frac{z}{\sqrt{n}}$$

$$\text{مرحله ۲. تبدیل نمره ۲ (مطالعات همبستگی) هر پژوهش به } d \text{ کوهن (برای مطالعات آزمایشی)}$$

$$\text{مرحله ۳. ترکیب اندازه اثر مطالعات آزمایشی به منظور محاسبه اندازه اثر کل}$$

$$d = \frac{\sum z}{n}$$

$$\text{مرحله ۴. معناداری مطالعات ترکیب یافته}$$

$$z = \frac{\sum z}{\sqrt{n}}$$

1. Experimental

هویت و کرامر (۲۰۰۵) معتقدند که اندازه اثر نشان‌دهنده میزان یا درجه حضور پدیده در جامعه است. هرچه اندازه اثر بزرگ‌تر باشد، درجه حضور پدیده بیشتر است. براساس تفسیر اندازه اثر کوهن، اگر $d = 0/2$ باشد، اندازه اثر کم، اگر $d = 0/5$ باشد، اندازه اثر متوسط و اگر $d = 0/8$ باشد، اندازه اثر زیاد است (هویت و کرامر، ۲۰۰۵؛ ترجمه پاشاشریفی و همکاران، ۱۳۸۸). در این پژوهش استخراج اطلاعات از پژوهش‌های گوناگون براساس نمونه‌برگ فراتحلیل است که نتایج آن در جدول شماره ۱ آمده است.

یافته‌ها

جدول ۱. مشخصات توصیفی تحقیقات پیرامون اثربخشی مداخلات روان‌شناختی بر کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه (۱۳۸۸-۱۳۹۷)

کد	عنوان پژوهش	سال پژوهش	پژوهشگران و	مکان اجرا	حجم نمونه	ابزار	آماره
۱	اثربخشی روش درمان حساسیت‌زدایی به واسطه حرکات چشم و بازپردازش بر تنظیم شناختی هیجان و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری	(۱۳۸۸-۱۳۹۷)	مرادی و همکاران (۱۳۹۷)	اربدیل	۳۰	پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان و پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگ	تحلیل کوواریانس چندمتغیره
۲	اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی، تحریش اجتماعی فرد و رابین و عواطف ویلیام، کمبل و آهرانز (۱۹۹۷) و برنامه آموزشی تنظیم هیجان آلن، مکه‌گ و بارلو (۲۰۰۹)	(۱۳۹۷)	دهقانی و همکاران (۱۳۹۷)	بوشهر	۳۴	پرسشنامه‌های فرسودگی تحصیلی بررسیو، سالانووا و اسچفلی (۲۰۰۷)، پذیرش اجتماعی فرد و رابین (۱۹۷۰)، عواطف ویلیام، کمبل و آهرانز (۱۹۹۷) و برنامه آموزشی تنظیم هیجان آلن، مکه‌گ و بارلو (۲۰۰۹)	تحلیل کوواریانس مختلط با اندازه‌گیری مکرر
۳	اثربخشی بازسازی شناختی بر پردازش هیجان و آکسیتی‌بی‌دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص	(۱۳۹۶)	سلمانی (۱۳۹۶)	ارومیه	۳۲	آزمون هوشی ریون، مقیاس پردازش هیجانی و مقیاس آکسیتی‌بی‌دانش‌آموزان تورنتو	تحلیل کوواریانس چندمتغیره
۴	اثربخشی برنامه گروهی بازآموزی اسنادی بر عزت‌نفس و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص	(۱۳۹۶)	احمدی و همکاران (۱۳۹۶)	تهران	۳۰	پرسشنامه عزت‌نفس کوپراسمیت و مهارت‌های اجتماعی ماتسون	تحلیل کوواریانس

جدول ۱. (ادامه)

کد	عنوان پژوهش	سال پژوهش	مکان اجرا	حجم نمونه	ابزار	آماره
۵	تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر سبک تسبیبی خوش‌بینانه و هویت تعبصیلی دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی با ناتوانی‌های یادگیری	اهواز	عباسی و شهنه‌بیلاق (۱۳۹۶)	۲۷	پرسشنامه تجدیدنظرشده سبک استانداری کودکان (CASQ-R) مقیاس هویت تعبصیلی (AIS)	تحلیل واریانس، ۰ دوگروه مستقل
۶	اثربخشی آموزش حل مسئله ریاضی با روش بازی بر انگیزش درونی حل مسئله در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ریاضی	تربت حیدریه	بیگدلی و همکاران (۱۳۹۶)	۳۲	آزمون هوش و کسلر، آزمون کی‌مت، پرسشنامه محقق‌ساخته انگیزش درونی و علاقه به حل مسئله	تحلیل کوواریانس تک‌متغیره
۷	تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی به کمک چندرسانه‌ای آموزشی بر عزت نفس دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ریاضی	کرج	مرادی و زارعی‌زوارکی (۱۳۹۵)	۳۶	پرسشنامه عزت‌نفس کوپراسیت (۱۹۶۷) و نرم افزار چندرسانه‌ای محقق‌ساخته	تحلیل کوواریانس
۸	اثربخشی بازی با کلمات احساسی بر کاهش نارسایی هیجانی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری	کرمانشاه	آبیاریکی و شلانی (۱۳۹۵)	۲۴	پرسشنامه ناگویی‌خلقی تورنتو	تحلیل کوواریانس
۹	اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری خاص	ارومیه	صدری‌دمیرچی و اساماعیلی قاضی‌ولوئی (۱۳۹۵)	۳۰	پرسشنامه تنظیم شناختی هیجانی گارنفسکی و همکاران و پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون	تحلیل کوواریانس
۱۰	اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش / تعهد بر کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص	اردبیل	نریمانی و همکاران (۱۳۹۵)	۴۰	آزمون پیشرونده ریون، آزمون کی‌مت، آزمون خواندن شفیعی و همکاران، آزمون بیان نوشترای فلاح چای، پرسشنامه اضطراب اجتماعی و مصاحبه بالینی براساس DSM-5	تحلیل کوواریانس چند متغیره مانکوا
۱۱	اثربخشی تکنیکهای بازی درمانی گروهی بر اضطراب حالت، احساسات مثبت و سطح سازگاری عمومی کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری خاص	مشکین شهر	حشمتی و همکاران (۱۳۹۵)	۶۰	پرسشنامه مشکلات یادگیری (CLDQ)، پرسشنامه اضطراب حالتی اسپیلبرگ و آزمون جملات ناتمام راتر	تحلیل واریانس چند متغیره

جدول ۱. (دادمه)

کد	عنوان پژوهش	سال پژوهش	مکان اجرا	حجم نمونه	ابزار	آماره
۱۲	اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودپنداره و حساسیت اضطرابی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانیهای یادگیری	عبدالعلیان و فرهنگی (۱۳۹۵)	تنکابن	۳۰	پرسشنامه‌های خودپنداره و حساسیت اضطرابی	تحلیل کوواریانس چندمتغیری
۱۳	تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش اعتماد به نفس کودکان دارای اختلال یادگیری کلامی و غیرکلامی	چنان‌آبادی (۱۳۹۵)	سبیستان و بلوچستان	۱۸	آزمون اعتماد به نفس آیزنگ	آزمون t وابسته
۱۴	اثربخشی آموزش به روش خودآموزی کلامی بر بهبود پردازش هیجانی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص	صفحی قرامکی (۱۳۹۵)	اردبیل	۴۰	مقیاس پردازش هیجانی باکر و همکاران و پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ماتسون	تحلیل کوواریانس مانکوا
۱۵	بررسی اثربخشی آموزش بازی‌درمانی کودک محور با استفاده از رویکرد آکسلاین بر تغییرات خلقی کودکان با اختلال یادگیری	حیدری سورجانی و همکاران (۱۳۹۴)	بزد	۳۰	پرسشنامه افسردگی کودکان و نوجوانان (CDI)، مصاحبة بالینی	تحلیل کوواریانس
۱۶	اثربخشی مداخله رایانه‌یار حافظه کاری بر اضطراب ریاضی، حافظه کاری و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی	زلفی و رضایی (۱۳۹۴)	میاندوآب	۳۰	آزمون پیشرونده ریون، آزمون کی‌مت، مقیاس اضطراب ریاضی یا و همکاران، آزمون حافظه کاری N-back، آزمون عملکرد ریاضی‌یابه چهارم محقق ساخته	تحلیل کوواریانس
۱۷	اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر پذیرش اجتماعی و هدلی دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی	خوشروش و همکاران (۱۳۹۴)	رشت	۳۰	آزمون هوشی و کسلر، پرسشنامه مقولیت اجتماعی و مقیاس هدلی	تحلیل کوواریانس تکمیغیری
۱۸	اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم خلق بر خودپنداره و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری	افروز و همکاران (۱۳۹۳)	تهران	۲۸	مقیاس کفایت اجتماعی فلتر، پرسشنامه خودپنداره بک	تحلیل کوواریانس
۱۹	مقایسه اثربخشی آموزش منمرکز بر هیجان و کنترل تکانه بر فرسودگی تحصیلی و عواطف مثبت و منفی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری	نریمانی و همکاران (۱۳۹۳)	اردبیل	۶۰	پرسشنامه فرسودگی تحصیلی و عواطف مثبت و منفی	تحلیل کوواریانس چندمتغیره مانکوا

جدول ۱. (ادامه)

کد	عنوان پژوهش	سال پژوهش	مکان اجرا	حجم نمونه	ابزار	آماره
۲۰	تأثیر برنامه گروهی بازآموزی اسنادی بر افسردگی دانشآموزان دارای ناتوانی یادگیری	یحیایی و همکاران (۱۳۹۳)	تهران	۳۶	سیاهه افسردگی کودکان کوواکس (۱۹۷۷)	تحلیل واریانس، آزمون وابسته
۲۱	تأثیر آموزش حل مسئله اجتماعی در ارتقای بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری کودکان دارای اختلال یادگیری	عطادخت و همکاران (۱۳۹۲)	اردبیل	۴۰	آزمون بهزیستی روان‌شناختی ريف و تاب‌آوری کانز و دیوبیدسون	تحلیل کوواریانس
۲۲	اثربخشی برنامه تلفیقی روانی-آموزشی بر سبک تبیین بدینسانه دانشآموزان با ناتوانیهای یادگیری	اصلانی و همکاران (۱۳۹۱)	همدان	۳۰	آزمون پیشرونده ریون، آزمون کی‌مت، آزمون خواندن و پرسشنامه سبک اسنادی کودکان	تحلیل کوواریانس
۲۳	اثربخشی بازسازی شناختی بر میزان خودکارآمدی اجتماعی، عاطفی، تحریصی و خواندن دانشآموزان دارای ناتوانی یادگیری	لطیفی و استکی آزاد (۱۳۹۱)	اصفهان	۳۰	پرسشنامه سنجش خودکارآمدی کودکان بندورا، موریس و مرس (۲۰۰۴)	تحلیل کوواریانس
۲۴	تأثیر آموزش امن‌سازی در مقابله استرس بر اضطراب و عملکرد ریاضی دانشآموزان دختر با ناتوانی یادگیری ریاضی	قاضی‌عسگر و همکاران (۱۳۸۸)	اصفهان	۳۰	آموزگار، آزمون کی‌مت، آزمون اضطراب ریاضی	تحلیل کوواریانس
۲۵	اثربخشی آموزش حل مسئله شناختی-اجتماعی بر بهبود روابط بین فردی، تغییر رفتارهای اجتماعی و ادراک خودکارآمدی دانشآموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری	لطیفی و همکاران (۱۳۸۸)	اصفهان	۳۰	آزمون هوش در آزمون وکسلر، انحراف از میانگین کلاسی، فهرست وارسی ناتوانیهای یادگیری DSM-IV-TR و آزمونهای غیررسمی در سه حوزه خواندن، نوشتن و ریاضی	تحلیل کوواریانس

نتایج جدول ۱ مؤید آن است که بیشترین پژوهش‌های انجام شده در زمینه کاهش مشکلات هیجانی دانشآموزان با اختلال یادگیری ویژه به ترتیب مربوط به سالهای ۱۳۹۵ (۸۰ پژوهش) و ۱۳۹۶ (۵۰ پژوهش) بوده است. از سالهای ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۶ تراکم پژوهش در این زمینه به طور محسوسی افزایش یافته است. مجموع حجم نمونه کل پژوهشها ۸۰۷ بوده است که بیشترین حجم نمونه مربوط به پژوهش حشمتی و همکاران (۱۳۹۵) و نریمانی و همکاران (۱۳۹۳) با ۶۰ نفر و کمترین حجم نمونه مربوط به پژوهش

جنآبادی (۱۳۹۵) با ۱۸ نفر بوده است. به لحاظ منطقه جغرافیایی، شهری که بیشترین پژوهشها در این زمینه را به خود اختصاص داده شهر اردبیل با پنج پژوهش است. در زمینه روش مداخلات، نتایج بیانگر آن است که آموزش مهارت‌های اجتماعی و تنظیم خلق با تکرار در پژوهشها بیشترین سهم را از نظر مداخلات روان‌شناسی-آموزشی داراست. در این پژوهش شیوه محاسباتی، براساس مراحل فراتحلیل کوهن برای اثربخشی مداخلات روان‌شناسی بر کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه طی سالهای ۱۳۸۸-۱۳۹۷ انجام شده است. حجم نمونه هر پژوهش، تعداد جلسات درمانی و شاخصهای آماری فراتحلیل شامل نمرات d کوهن، R، Z و P نیز در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول ۲. شیوه محاسباتی کوهن در پژوهش‌های انجام شده در زمینه کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان دارای اختلال
یادگیری ویژه

D	R	Z	P	تعداد جلسات درمانی	N	کد تحقیق
۱/۳۵	۰/۵۶۴	۳/۰۹۰	۰/۰۰۱	۷	۳۰	۱
۰/۸۵	۰/۳۹۸	۲/۳۲۶	۰/۰۱	۸	۳۴	۲
۱/۲۸	۰/۵۴۶	۳/۰۹۰	۰/۰۰۱	۶	۳۲	۳
۰/۶۳	۰/۳۰۰	۱/۶۴۵	۰/۰۵	۱۱	۳۰	۴
۱/۴۶	۰/۵۹۴	۳/۰۹۰	۰/۰۰۱	۸	۲۷	۵
۰/۶۱	۰/۲۹۰	۱/۶۴۵	۰/۰۵	۸	۳۲	۶
۰/۶۵	۰/۳۱۳	۱/۸۸۱	۰/۰۳	۸	۳۶	۷
۱/۶۲	۰/۶۳۰	۳/۰۹۰	۰/۰۰۱	۸	۲۴	۸
۱/۳۵	۰/۵۶۴	۳/۰۹۰	۰/۰۰۱	۱۲	۳۰	۹
۱/۰۹	۰/۴۸۸	۳/۰۹۰	۰/۰۰۱	۸	۴۰	۱۰
۰/۹۳	۰/۴۲۴	۲/۳۲۶	۰/۰۱	۱۰	۳۰	۱۱
۱/۳۵	۰/۵۶۴	۳/۰۹۰	۰/۰۰۱	۸	۳۰	۱۲
۱/۲۸	۰/۵۴۸	۲/۳۲۶	۰/۰۱	۱۰	۱۸	۱۳
۱/۰۹	۰/۴۸۸	۳/۰۹۰	۰/۰۰۱	۸	۴۰	۱۴
۱/۳۵	۰/۵۶۴	۳/۰۹۰	۰/۰۰۱	۸	۳۰	۱۵

جدول ۲. (ادامه)

D	R	Z	P	تعداد جلسات درمانی	N	کد تحقیق
۰/۸۰	۰/۳۷۵	۲/۰۵۴	۰/۰۲	۱۵	۳۰	۱۶
۰/۹۳	۰/۴۲۴	۲/۳۲۶	۰/۰۱	۱۰	۳۰	۱۷
۱/۴۲	۰/۵۸۴	۳/۰۹۰	۰/۰۰۱	۱۲	۲۸	۱۸
۰/۶۳	۰/۳۰۰	۲/۳۲۶	۰/۰۱	۸	۶۰	۱۹
۱/۱۹	۰/۵۱۵	۳/۰۹۰	۰/۰۰۱	۱۱	۳۶	۲۰
۰/۷۷	۰/۳۶۷	۲/۳۲۶	۰/۰۱	۶	۴۰	۲۱
۰/۹۳	۰/۴۲۴	۲/۳۲۶	۰/۰۱	۱۰	۳۰	۲۲
۱/۳۵	۰/۵۶۴	۳/۰۹۰	۰/۰۰۱	۱۰	۳۰	۲۳
۱/۸۱	۰/۶۷۹	۳/۷۱۹	۰/۰۰۰۱	۱۰	۳۰	۲۴
۱/۳۵	۰/۵۶۴	۳/۰۹۰	۰/۰۰۱	۱۰	۳۰	۲۵
۱/۱۲۲			۰/۰۰۱		۸۰۷	کل

براساس نتایج به دست آمده از جدول شماره ۲ میانگین اندازه اثر کل پژوهشها ۱/۱۲۲ با سطح معناداری ۰/۰۰۱ بوده است. بیشترین اندازه اثر مربوط به پژوهش قاضی عسگر و همکاران (۱۳۸۸) با اندازه اثر ۱/۸۱ و پس از آن پژوهش آباریکی و شلانی (۱۳۹۵)، با اندازه اثر ۱/۶۲ و پژوهش عباسی و شهرنی بیلاق (۱۳۹۶)، با اندازه اثر ۱/۴۶ و کمترین اندازه اثر مربوط به پژوهش بیگدلی و همکاران (۱۳۹۶) با اندازه اثر ۰/۶۱ بوده است. بیشترین تعداد جلسه مداخله‌ای مربوط به پژوهش‌های صدری دمیرچی و اسماعیلی قاضی‌لوئی (۱۳۹۵) و افروز و همکاران (۱۳۹۳) با تعداد ۱۲ جلسه و کمترین تعداد جلسات مربوط به پژوهش عطادخت و همکاران (۱۳۹۲) و سلیمانی (۱۳۹۶) با تعداد ۶ جلسه بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش با یکپارچه کردن نتایج حاصل از مداخلات روان‌شناختی که در زمینه کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه، در طول ده سال گذشته (۱۳۹۷ تا ۱۳۸۸) انجام شده بود، دیدگاهی کلی تر نسبت به کارآیی مداخلات مختلف بددست آمد. در واقع پژوهش فراتحلیل با درکنار هم قرار دادن نتایج حاصل از پژوهش‌های مستقل روی نمونه‌ای از یک جامعه، افراد

مختلف را مورد بررسی قرار می‌دهد و به روشن شدن مقدار واقعی تأثیر مداخلات درمانی بر گروهی وسیع از افراد کمک می‌کند. چنین یافته‌هایی در دانش آموزان با اختلالات یادگیری که گروه ناهمگنی اند مهم‌تر به نظر می‌آید، چرا که این گوناگونی، تفاوت در تأثیر مداخلات درمانی را نیز آشکار می‌سازد. یافته‌های حاصل از این فراتحلیل نشان داد که مداخلات روان‌شناختی بر کاهش مشکلات هیجانی دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه طبق جدول کوهن تأثیر بالای داشته است ($d = 1.122$) (بنابراین می‌توان گفت که این مداخلات روان‌شناختی - آموزشی برای کاهش مشکلات هیجانی این دانش آموزان بسیار مفید بوده است. این یافته تأیید کننده یافته‌های پژوهش‌های مرادی و همکاران (۱۳۹۷)، دهقانی و همکاران (۱۳۹۷)، احمدی و همکاران (۱۳۹۶)، عباسی و شهنه بیلاق (۱۳۹۶)، بیگدلی و همکاران (۱۳۹۶)، سلیمانی (۱۳۹۶)، زلفی و رضایی (۱۳۹۴)، یحیایی و همکاران (۱۳۹۳)، مرادی و زارعی‌زوارکی (۱۳۹۵)، آبیاریکی و شلانی (۱۳۹۵)، اصلانی و همکاران (۱۳۹۱)، عطادخت و همکاران (۱۳۹۲)، افروز و همکاران (۱۳۹۳)، صدری‌دمیرچی و اسلامعلیی قاضی‌لوئی (۱۳۹۵)، نریمانی و همکاران (۱۳۹۵)، حشمتی و همکاران (۱۳۹۵)، عبدالعلیان و فرهنگی (۱۳۹۵)، نریمانی و همکاران (۱۳۹۳)، خوش‌روش و همکاران (۱۳۹۴)، لطیفی و استکی آزاد (۱۳۹۱)، قاضی‌عسگر و همکاران (۱۳۸۸)، لطیفی و همکاران (۱۳۸۸)، جنا‌آبادی (۱۳۹۵) و صحیقی فرامملکی (۱۳۹۵) است. با توجه به بررسیهای پژوهش حاضر، پژوهش قاضی‌عسگر و همکاران (۱۳۸۸)، با عنوان «تأثیر آموزش ایمن‌سازی در مقابل استرس بر میزان اضطراب و عملکرد ریاضی دانش آموزان دختر با ناتوانی یادگیری ریاضی»، بالاترین اندازه اثر ($d = 1.81$) را به خود اختصاص داده است.

در تبیین این یافته می‌توان اشاره کرد که آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس، به‌طور معناداری منجر به کاهش اضطراب دانش آموزان با ناتوانی یادگیری می‌شود، زیرا با توجه به پژوهش‌های صورت‌گرفته و نظریات متنوعی که صاحب‌نظران مطرح کرده‌اند، یکی از دلایل ناتوانیهای یادگیری، عوامل هیجانی نظیر اضطراب است (قاضی‌عسگر و همکاران، ۱۳۸۸). با توجه به نتایج پژوهشها، ویژگیهای هیجانی و عاطفی دانش آموزان شامل احساسات، نگرشها، ارزشها، عزت‌نفس، منبع‌کنترل، خودکارآمدی و علاقه، عملکرد آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. مشکلات هیجانی مانند نگرانی، اضطراب بیش از حد و کاهش اعتماد به نفس، انرژی روانی و تواناییهای شناختی دانش آموزان را به خود معطوف می‌دارد و به کاهش عملکرد آنان منجر می‌شود. بنابراین آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس، روشی مفید برای تقویت آمادگی فرد و ایجاد تسلط بر موقعیت‌های استرس‌زاست که به بیماران کمک می‌کند تا از چگونگی درگیر شدن در رفتارهایی که سبب حفظ و یا تشدید استرس می‌شوند، آگاهی یابند (مایکنبا姆، ۲۰۱۷). در این روش هدف این است که افراد با به کارگیری شیوه‌های مقابله‌ای صحیح به کنترل فشارهای روانی و پیشگیری از آن دست یابند. ایمن‌سازی در برابر استرس با مصون‌سازی افراد در برابر استرس‌های آتی،

1. Meichenbaum

میزان بروز آسیب‌های روانشناختی را کاهش می‌دهد، زیرا فرد در معرض محركی قرار می‌گیرد که قدرت کافی برای برانگیختن دفاع فرد را دارد، اما قادر نیست که او را مغلوب سازد. پژوهش قضی عسگر و همکاران (۱۳۸۸)، با اجرای برنامه ایمن‌سازی در مقابل استرس و آموزش مهارت‌های مقابله صحیح توانسته است دانش‌آموزان را در زمینه کاهش اضطراب توانمند سازد.

در تبیین دیگر می‌توان اینگونه بیان کرد که یکی از نقاط قوت پژوهش قضی عسگر و همکاران (۱۳۸۸)، میزان دقت در تحلیل تفاوت‌ها و کفايت حجم نمونه بوده است که منجر به تأثیر درمان آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس با توان آماری بسیار بالا بوده است. همچنین تعداد و طول جلسات آموزشی مستمر (۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای دوبار در هفته) از دیگر نکات مثبت این مداخله است که با نگاهی اجمالی به محتوای جلسات آموزشی می‌توان به نکات قابل توجهی همچون توصیف اضطراب و پیامدهای آن (در جلسه اول)، استفاده از روش خوبی‌زنگری و تصویرسازی ذهنی (جلسه دوم)، آموزش تن‌آرامی و تنش‌زدایی (جلسه سوم)، اکتساب و تمرین مهارت‌های بازسازی شناختی: افکار خودکار، غیرمنطقی و نامربوط نسبت به ریاضی (جلسه چهارم)، بازسازی شناختی: شناسایی خطاهاش شناختی و آموزش چگونگی مقابله با افکار منفی (جلسه پنجم)، آموزش خودگویی هدایت‌شده و نقش خودگویی‌های منفی در ایجاد اضطراب ریاضی (جلسه ششم)، آموزش تمرکز فکر و توجه برگردانی (جلسه هفتم)، آموزش حل مسئله: شناسایی مسئله، انتخاب هدف، تولید جانشینهای ملاحظه پیامدها، تصمیم‌گیری و اجرا (جلسه هشتم)، مرحله کاربردی و پیگیری (جلسه نهم) و جمع‌بندی و مرور جلسات قبل (جلسه دهم) و نیز راهه تکالیف خانگی که همگی می‌توانند بسیاری از مشکلات اضطرابی دانش‌آموزان را پاسخگو باشند، اشاره کرد که ترکیبی از کلیه روش‌های موثر در پیشگیری و مدیریت اضطراب می‌باشند. در تبیین آخر می‌توان چنین استنباط کرد که از آنجایی که دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری بر اثر خطاهاش یادگیری دچار استرس و اضطراب می‌شوند و این چرخه به طور مستمر ادامه پیدا می‌کند، در پژوهش مذکور اجرای جلسات پیگیری نیز از دیگر نکات مثبت قلمداد می‌شود، زیرا مشارکت کنندگان بعد از اجرای طرح درمانی رها نشده و دو ماه پس از آخرین جلسه، بازیینی شده‌اند و پایداری و ثبات مداخلات مورد بررسی قرار گرفته است.

همچنین یافته‌های نشان دادند که پژوهش بیگدلی و همکاران (۱۳۹۶) با عنوان «اثربخشی آموزش حل مسئله ریاضی با روش بازی بر انگیزش درونی حل مسئله در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ریاضی»، کمترین میزان اندازه اثر (۰/۰۶۱) را داشته است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که گرچه این پژوهش نسبت به دیگر پژوهش‌ها از تعداد جلسات تقریباً مناسب برخوردار است (۸ جلسه) و برنامه آموزش حل مسئله مبتنی بر بازی اثربخش بوده است، اما با بررسی محتوای جلسات آموزشی چنین استنباط می‌شود که شاید تنها در قالب استفاده از اسباب بازی نمی‌توان انتظار ارتقای کامل مؤلفه‌های هیجانی همچون انگیزش درونی را در دانش‌آموزان داشت و برای کاهش مشکلات هیجانی این گروه

از دانش‌آموزان باید تمهیدات بیشتری همانند جلسات روان‌درمانی و مشاوره تدارک دید. لازم به ذکر است در هر پژوهشی بافت فرهنگی و اجتماعی منطقه نیز بر نتایج آن تأثیرگذار است. براساس یافته‌ها، پژوهش آباریکی و شلانی (۱۳۹۵)، با اندازه اثر ۱/۶۲ و پژوهش عباسی و شهنی‌ییلاق (۱۳۹۶)، با اندازه اثر ۱/۴۶، پس از آموزش ایمن‌سازی در مقابل استرس، بهترتبیب دارای بالاترین اندازه اثرها بوده‌اند. بنابراین پیشنهاد می‌شود که درمانگران از مداخلات مبتنی بر بازی با کلمات احساسی و آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری نیز برای کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه استفاده کنند. یکی از موضوعاتی که از این مطالعه پدید می‌آید، لزوم اجرای برنامه‌های پیشگیرانه با هدف شناسایی دانش‌آموزان در معرض خطر و انتخاب مناسب‌ترین مداخلات آموزشی و روان‌شناختی در کاهش راهبردهای ناسازگارانه و افزایش سلامت روان این دانش‌آموزان است.

با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که مداخلات روان‌شناختی برای کاهش مشکلات هیجانی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ویژه در شهرهایی که هنوز پژوهشی ارائه نشده، اجرا شود. همچنین پیشنهاد می‌شود درمانگران برای بهبود عملکرد تحصیلی این گروه از دانش‌آموزان از درمانهایی که اثربخشی آن بیشتر است، استفاده کنند.

از جمله محدودیتهای پژوهش حاضر می‌توان به عدم انتشار کامل یافته‌های آماری و غیرآماری در برخی از پژوهش‌های مرتبط با موضوع فراتحلیل حاضر اشاره کرد که منجر به کنار گذاشتن آنان از چرخه فراتحلیل شد.

منابع

REFERENCES

- آبیاریکی، اکرم و شلالی، بیتا. (۱۳۹۵). اثربخشی بازی با کلمات احساسی بر کاهش نارسایی هیجانی دانش آموزان با اختلال یادگیری. *فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی*، دانشگاه علامه طباطبائی، ۶ (۲۴)، ۲۰۵-۲۲۵.
- احمدی، طاهر؛ غباری بناب، باقر و آذرنیا، آرش. (۱۳۹۶). اثربخشی برنامه گروهی بازآموزی استنادی بر عزت نفس و مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۶ (۳)، ۷-۲۹.
- اصلانی، جلیل؛ علیزاده، حمید؛ ابراهیمی قوام، صفری و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۱). اثربخشی برنامه تلفیقی روانی-آموزشی بر سبک تبیین بدینانه دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲ (۱)، ۶-۲۴.
- افزوی، غلامعلی؛ قاسم‌زاده، سوگند؛ تازبکی، طبیه و دلگشاد، ناکو. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم خلق بر خودپنداره و کفایت اجتماعی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳ (۳)، ۶-۲۴.
- بیگدلی، ایمان...؛ عبدالحسین‌زاده، عباس؛ محمدی فر، محمدعلی و رضایی، علی‌محمد. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش حل مسئله ریاضی با روش بازی بر انگیزش درونی حل مسئله در دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۷ (۱)، ۲۶-۴۱.
- جن‌آبادی، حسین. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش اعتماد به نفس کودکان دارای اختلال یادگیری کلامی و کودکان دارای اختلال یادگیری غیرکلامی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۶ (۲)، ۷۰-۸۲.
- حشمتی، رسول؛ اصل‌اناری، روح‌الله و شکرالله‌ی، رقیه. (۱۳۹۵). اثربخشی تکنیک‌های بازی درمانی گروهی بر اضطراب حالت احساسات مثبت و سطح سازگاری عمومی کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۵ (۴)، ۷-۲۴.
- حیدری سورش‌جانی، راضیه؛ نصیریان، منصوره و زارعی محمود‌آبدی، حسن. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش بازی درمانی کودک محور با استفاده از رویکرد اسلامی بر تغییرات خلقی کودکان با اختلال یادگیری. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۵، ۲۰۰-۲۰۷.
- خوش‌روش، سعیده؛ خسرو‌جواید، مهناز و حسین‌خانزاده، عباسعلی. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر پذیرش اجتماعی و همدلی دانش آموزان مبتلا به نارساخوانی. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۵ (۱)، ۳۲-۴۶.
- دهقانی، یوسف؛ گلستانه، سیدموسی و زنگویی، سیما. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی، پذیرش اجتماعی و عواطف دانش آموزان دچار ناتوانی یادگیری. *فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی کاربردی*، ۱۲ (۲)، ۱۶۳-۱۸۲.
- رشیدی، حمید؛ یعقوبی، مریم و رحمتی نجار‌کلائی، فاطمه. (۱۳۹۷). جایگاه خالی فراتحلیل در تحقیقات علوم پژوهشی. *فصلنامه علمی آموزشی دفتر توسعه آموزش دانشگاه بهدادشت* دانشگاه تفییه‌الله (عج)، ۱۷ (۶۷)، ۱-۷.
- زلفی، حمیده و رضایی، اکبر. (۱۳۹۴). اثربخشی مداخله رایانه‌یار حافظه کاری بر اضطراب ریاضی، حافظه کاری و عملکرد ریاضی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی. *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۸ (۳۰)، ۷۵-۸۶.
- سلیمانی، اسماعیل. (۱۳۹۶). اثربخشی بازسازی شناختی بر پردازش هیجان و آلکسیتایمیا در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۶ (۴)، ۸۳-۱۰۳.
- شفیعی، سلیمان و زارع، امین. (۱۳۹۸). روش‌شناسی فراتحلیل در علم اطلاعات و دانش‌شناسی: چیستی، ویژگی‌ها و چالش‌ها. *مطالعات کتابداری و علم اطلاعات*، ۱۱ (۱)، ۵۷-۷۲.
- صحی‌قراملکی، ناصر. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش به روش خودآموزی کلامی بر بهبود پردازش هیجانی و مهارت اجتماعی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۵ (۳)، ۷۱-۸۸.

صدری‌دمیرچی، اسماعیل و اسماعیلی قاضی‌لوئی، فریبا. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی- هیجانی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۵(۴)، ۵۹-۸۶.

عابدی، احمد. (۱۳۸۳). بررسی فراتحلیل عوامل مؤثر بر افزایش کارپستی یافته‌های پژوهشی، کاربرد آن در آموزش و پرورش استان اصفهان. *گزارش تحقیق، طرح پژوهشی سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان*.

عباسی، محمد و شهنه بیلاق، منیجه. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعریف‌گری بر سبک تبیینی خوش‌بینانه و هویت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی با ناتوانی‌های یادگیری. *نشریه روان پرستاری*، ۵(۵)، ۱-۸.

عبدالعلیان، مریم و فرهنگی، عبدالحسن. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودپنداره و حساسیت اضطرابی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۵(۴)، ۴۳-۵۸.

عطاطاخت، اکبر؛ نوروزی، حمید و غفاری، عندر. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش حل مسئله اجتماعی در ارتقای بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری کودکان دارای اختلال یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۲)، ۹۲-۱۰۸.

قاضی‌عسگر، نجمه؛ ملک‌پور، مختار؛ مولوی، حسین و امیری، شعله. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش ایمن‌سازی در مقابل استرس بر میزان اضطراب و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان دختر با ناتوانی یادگیری ریاضی. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۹(۴)، ۹-۳۰. ۳۰-۳۲.

لطیفی، زهره و استکی‌آزاد، نسیم. (۱۳۹۱). اثربخشی بازسازی شناختی بر میزان خودکارآمدی اجتماعی، عاطفی، تحصیلی و خواندن دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۲(۵)، ۸۰-۹۷.

لطیفی، زهره؛ امیری، شعله؛ ملک‌پور، مختار و مولوی، حسین. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش حل مساله شناختی- اجتماعی بر بهبود روابط بین فردی، تغییر رفتارهای اجتماعی و ادراک خودکارآمدی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۱(۳)، ۷۰-۸۴.

مرادی، رحیم و زارعی‌زوارکی، اسماعیل. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی به کمک چندرسانه‌ای آموزشی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ریاضی. *فصلنامه افراد استثنایی*، دانشگاه علامه طباطبائی، ۶(۲۲)، ۶۷-۱۸۹.

مرادی، مسعود؛ صدری‌دمیرچی، اسماعیل و محمدی، نسیم. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش حل مساله شناختی- اجتماعی بر حرکات چشم و بازپردازش بر تنظیم شناختی هیجان و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۷(۳)، ۱۱۰-۱۲۹.

نرمیانی، محمد؛ پورعبدل، سعید و بشیرپور، سجاد. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش/ تعهد بر کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۶(۱)، ۱۲۱-۱۴۰.

نرمیانی، محمد؛ عالی ساری نصیرلو، کریم و موسی‌زاده، توکل. (۱۳۹۳). مقایسه اثربخشی آموزش متمرکز بر هیجان و کنترل تکانه بر فرسودگی تحصیلی و عواطف مثبت و منفی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۳)، ۷۹-۹۹.

هویت، دنیس و کرامر، دانکن. (۲۰۰۵). روش‌های آماری در روان‌شناسی و سایر علوم رفتاری، ترجمه حسن پاشا شریفی، جعفر نجفی‌زنده، مالک میرهاشمی، داود معنوی پور و نسترن شریفی (۱۳۸۸). *تهران: انتشارات سخن*.

بحیایی، معصومه؛ پورمحمد رضای تجریشی، معصومه؛ ساجدی، فیروزه و بیگلریان، اکبر. (۱۳۹۳). تأثیر برنامه گروهی بازآموزی استنادی بر افسردگی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۰(۳۹)، ۲۶۳-۲۷۳.

Barendregt, J. J., Doi, S. A., Lee, Y. Y., Norman, R. E., & Vos, T. (2013). Meta-analysis of prevalence. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 67(11), 974-978.

- Bhattacharya, A. (2020). Addressing word recognition difficulties of adolescents with dyslexia: Phonological awareness and reading fluency. In A. Singh, M. Viner, & C. Yung Yeh (Eds.), *Special education design and development tools for school rehabilitation professionals* (pp. 21-37). IGI Global.
- Bonifacci, P., Tobia, V., Marra, V., Desideri, L., Baiocco, R., & Ottaviani, C. (2020). Rumination and emotional profile in children with specific learning disorders and their parents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 389.
- Chordia, S. L., Thandapani, K., & Arunagirinathan, A. (2020). Children 'at risk' of developing specific learning disability in primary schools. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87(2), 94-98.
- El Kah, A., & Lakhouaja, A. (2018). Developing effective educative games for Arabic children primarily dyslexics. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2911-2930.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2006). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York, NY: Guilford.
- Hadley, W., Hsu, J., Addison, M. A., & Talbot, D. (2020). Marginality and mattering: The experiences of students with learning disabilities on the college campus. In *Accessibility and diversity in education: Breakthroughs in research and practice* (pp. 390-403). IGI Global.
- Maughan, B., Messer, J., Collishaw, S., Pickles, A., Snowling, M., Yule, W., & Rutter, M. (2009). Persistence of literacy problems: Spelling in adolescence and at mid-life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(8), 893-901.
- Meichenbaum, D. (2017). Stress inoculation training: A preventative and treatment approach. In *The evolution of cognitive behavior therapy* (pp. 117-140). Routledge.
- Mogasale, V. V., Patil, V. D., Patil, N. M., & Mogasale, V. (2012). Prevalence of specific learning disabilities among primary school children in a South Indian city. *The Indian Journal of Pediatrics*, 79(3), 342-347.
- Muthusamy, K., & Sahu, J. K. (2020). Specific learning disability in India: Challenges and opportunities. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87(2), 91-92.
- Parkin, E., Kennedy, S., Bate, A., Long, R., Hubble, S., & Powell, A. (2018). *Learning disability: Overview of policy and services*. House of Commons Library, briefing paper No. 07058.
- Raja, B. W., & Kumar, S. P. (2012). Findings of studies on dyscalculia - A synthesis. *Journal on Educational Psychology*, 5(3), 41-51.
- Reddy, G. L., Ramar, R., & Kusuma, A. (2000). *Learning disabilities: A practical guide to practitioners*. New Delhi, India: Discovery Publishing House.
- Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (Eds.). (2013). *Handbook of learning disabilities*. Guilford Press.
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327.
- Wickremesooriya, S. F. (2015). Teaching children with learning difficulties via community-based rehabilitation projects in rural Sri Lanka. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 26(4), 53-81.