

اثر بخشی خودگویی‌های مثبت بر سرزندگی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص

محمدرضا مرادی^۱

مریم ماهرالنقش^۲

فهیمة ماهرالنقش^۳

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۱/۲۴

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۷/۱۶

چکیده

هدف از این مطالعه بررسی تاثیر خودگویی‌های مثبت بر سرزندگی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص بود. روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دارای اختلال یادگیری خاص سوم ابتدایی آموزش و پرورش شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین معنا که از ۶ ناحیه آموزش و پرورش شهر اصفهان، دو ناحیه و از این دو ناحیه شش مدرسه به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. دانش‌آموزان پسر دارای اختلال یادگیری با پرسشنامه مشکلات یادگیری کلوار دو انتخاب و با آزمون هوش و کسلر چهارم به لحاظ هوشی همگن شده و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵) و کنترل (۱۵) قرار گرفتند. شرکت‌کنندگان در پژوهش در دو مرحله‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه اضطراب فیلیپس و پرسشنامه سرزندگی تحصیلی پاسخ دادند جلسات آموزشی شامل ده جلسه نوده دقیقه‌ای بر اساس نظریه‌ی مایکنام و با تاکید بر روش شناختی-رفتاری بود. گروه کنترل تحت هیچ مداخله‌ای قرار نگرفتند. تجزیه تحلیل آماری با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس انجام شد. نتایج بیان‌کننده‌ی این مطلب است که آموزش خودگویی مثبت در کاهش اضطراب و بهبود سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر تأثیر معنی‌دار ($p < 0/001$) داشته است. بر اساس نتایج آموزش خودگویی مثبت به دانش‌آموزان روش مناسبی برای بهبود سرزندگی تحصیلی، و کاهش اضطراب دانش‌آموزان پسر با اختلال یادگیری است.

کلید واژه‌ها: خودگویی مثبت، اختلال یادگیری، اضطراب، سرزندگی تحصیلی، دانش‌آموز پسر

^۱ دکترای روانشناسی کودکان با نیازهای خاص، عضو هیئت علمی موسسه آموزش عالی دانش پژوهان پیشرو اصفهان.

^۲ کارشناس ارشد روانسنجی، گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی خمینی‌شهر.

^۳ دانشجوی دکترای روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی اهواز.

مقدمه

دانش‌آموزان در سنین مختلف از نظر یادگیری مثل هم نیستند و برخی به ویژه در سالهای اولیه‌ی تحصیل، شرایط یکسانی با گروه همسالان خود ندارند. اگر چه کودکان از نظر رشد جسمی، قد و وزن، هوش، صحبت کردن، بازی و تعامل با دیگران و مهارت‌های اجتماعی، بهنجار و تقریباً مشابه همسالان خود عمل می‌کنند، اما وقتی به مدرسه می‌روند دچار مشکلات آموزشی جدی می‌شوند (وود، شیپی، پسنجر و لیتلتون، ۲۰۰۶) در ویرایش پنجم کتابچه‌ی تشخیصی و آماری اختلالات روانی (*DSM*) درباره اختلال یادگیری خاص نوشته شده که این اختلال در یک بررسی کلینیکی در مورد تاریخچه رشدی، پزشکی، خانوادگی و تحصیلی کودک مشخص می‌شود. مشخص شدن نیازمند وجود مشکل در یادگیری خواندن، نوشتن، علم اعداد و ریاضیات می‌باشد که در طی یک سال تحصیلی رسمی مشاهده می‌شوند (زورینا و ایزوا، ۲۰۱۱) در ایران شیوع کلی ۴/۵۸ درصدی برای کودکان ناتوانی یادگیری در دانش‌آموزان ابتدایی کشور بدست آمده است (بهراد، ۱۳۸۴).

اختلال یادگیری خاص عبارت است از اختلال در یک یا چند فرایند اساسی روان‌شناختی که در فهم یا کاربرد زبان گفتاری یا نوشتاری ایجاد مشکل کرده و ممکن است به صورت توانایی ناقص در گوش دادن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، هجی کردن کلمات یا محاسبات ریاضی، ظاهر گردد (پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴).

این اصطلاح حالت‌هایی همچون معلولیت‌های ادراکی^۱ آسیب مغزی، بدکاری جزئی مغزی^۲، خوانش‌پریشی^۳ و زبان‌پریشی رشدی^۴ را دربرمی‌گیرد اما کودکانی را که در آغاز در نتیجه معلولیت‌های دیداری، شنیداری یا حرکتی، یا عقب ماندگی ذهنی، یا اختلال هیجانی یا محرومیت‌های اقتصادی، فرهنگی یا محیطی دچار ناتوانی‌های یادگیری شده‌اند، شامل نمی‌شود (گنجی، ۱۳۹۴).

یکی از مهمترین خصیصه‌هایی که در ذهن بشر بازشناسی شده، خودگویی است. یکی از ویژگی‌های انسان برنامه‌ریزی گفتار است و انسان این توانایی را دارد که قبل از صحبت کردن برنامه‌ریزی کند (آیزنک و کین، ۱۳۹۴). در بزرگسالان خودگویی به عنوان تفکر یا اندیشه توصیف می‌شود. خودگویی مجموعه عبارات گفتاری است که به عنوان یک واسطه‌ی شناختی تأثیر زیادی در نظم‌بخشی به رفتار

۱ Perceptual handicaps

۲ Minimal brain dysfunction

۳ Dyslexia

۴ Developmental aphasia

دارد. این خودگویی‌ها با توجه به سن و موقعیت ممکن است بلند، کوتاه، به صورت تکان خوردن لبها و یا فقط در حد گذشتن از ذهن باشند. خودگویی‌ها جنبه‌ی همگانی دارند و به اندازه‌ی کلام دیگران بر احساسات و رفتارها تأثیر گذاشته و آن را جهت می‌دهند (مایکن بام، ۱۳۸۶). خودگویی‌های مقابله‌ای خاص با نیازهای هر گروه منطبق می‌شود و مراجعان تشویق می‌شوند تا خودگویی‌های مذکور را به واژه‌های شخصی خود برگردانند و معنای آن را برای خود روشن کنند (کوزولین، ۱۳۹۱). روش خودگویی در برگیرنده مجموعه‌ای از روش‌هاست که به دانش‌آموز کمک می‌کند تا برای انجام‌دادن تکالیف یادگیری خود، به طور آگاهانه کنترل شخصی پیدا کند و با استفاده از خودآموزی‌ها و خودگویی‌هایی فرایند یادگیری خود را بهبود ببخشد. خودگویی بر جریان فعالیت‌های ذهنی متمرکز بوده و در تلاش است با تعدیل اصلاح فرایندهای فکری غیرقابل مشاهده، یادگیری را تسهیل کند، این روش برگرفته از نظریه‌های پردازش اطلاعات و آموزش فراشناختی است و با استفاده از یافته‌های روانشناسان سیبرنیتیک، معتقد است دانش‌آموز می‌تواند و باید از عملکرد خویش بازخورد بگیرد. معلم نیز می‌تواند با ارایه گفتاری و عملی مهارت برای فراگرفتن، الگویی به منظور شبیه‌سازی فراهم آورد و با تکیه بر نظریه‌های لوریا و ویگوتسکی، با فعال کردن گفتار بیرونی (تفکر بلند) هم از سوی معلم و هم دانش‌آموز، فراگیر را در انجام دادن عملیات شناختی توانمند سازد (غباری بناب و نصرتی، ۱۳۹۳).

یکی از عواملی که احتمالاً با اختلال یادگیری خاص مرتبط است، سرزندگی تحصیلی^۱ می‌باشد. وقتی فردی کاری را به طور خودجوش انجام می‌دهد نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی‌دهد، بلکه احساس می‌کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است. به طور کلی حس درونی سرزندگی شاخص معنی‌دار سلامت ذهنی است (سولبرگ، هوپکینز، اومندسن و هالوری، ۲۰۱۲).

سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه روانشناسی مثبت منعکس می‌کند. سرزندگی تحصیلی به صورت توانایی دانش‌آموز برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول قرار داد تعریف شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در مسیر تحصیل تجربه می‌شود اشاره دارد (پوتوین، کانرز، سیمز و داگلاس-اسبرن، ۲۰۱۲). احساس سرزندگی نوعی تجربه خاص روانشناختی است که در این تجربه، افراد در خود حس شور زندگی و روحیه می‌کنند (علیزاده، ۱۳۸۶). سرزندگی تحصیلی یکی از توان‌مندی‌های اثرگذار در تعلیم و تربیت

شناخته شده که دانش‌آموزان از آن به عنوان راهبردهای مقابله با مسایل و چالش‌های تحصیلی یاد می‌کنند (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱).

در واقع، از جمله عوامل یا استعدادهایی که موجب سازگاری افراد در برابر تهدیدها، موانع، سختی‌ها و فشارهای زندگی می‌شود سرزندگی تحصیلی است. مارش و مارتین سرزندگی تحصیلی را توانایی دانش‌آموزان در برخورد موفقیت‌آمیز با موانع و چالش‌های زندگی روزانه تحصیلی تعریف کرده‌اند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). از آنجا که زندگی تحصیلی، یکی از مهمترین دوره‌های زندگی هر فردی به ویژه کودکان است و با چالش‌ها و موانع متعددی از قبیل اضطراب و استراس زیاد، عملکرد تحصیلی ضعیف و کاهش انگیزه همراه است لازم است تاثیر آموزشهای مختلف بر سرزندگی تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد. به بیان دیگر، سرزندگی تحصیلی از متغیرهای مهمی است که محققان مختلف آن را راهی مفید برای کمک به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان عنوان کرده‌اند (سارا، پل و لیزا، ۲۰۱۳). همچنین سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهمی است که بر یادگیری موفقیت‌آمیز فرد تاثیر می‌گذارد و در آنجا لیاقت و توانایی‌ها به منصفه ظهور می‌رسد و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود (دوجین، رزناسلیل، شاتز، اسمالن بروک و داهمن، ۲۰۱۱). به طور کلی حس درونی سرزندگی، شاخص معنی‌دار سلامت ذهنی است (سولبرگ، هوپکینز، اومندسن و هالوری، ۲۰۱۲). در واقع سرزندگی افراد تاثیر بسزایی بر افزایش توان مقابله‌ای دانش‌آموزان با مشکلات و اختلال یادگیری دانش‌آموزان دارد (پوتوین و کانرز، ۲۰۱۲).

در پژوهش موریس، مایر، عادل، رز و وان واملن (۲۰۰۹) به بررسی شناخت درمانی در 178 دانش‌آموز 12 ساله پرداختند و به این نتیجه رسیدند که شناخت درمانی در کاهش نشانه‌های اضطراب اجتماعی موثر است. رضوان، باغبان، بهرامی و عابدی (۲۰۰۸) در پژوهشی تحت عنوان مقایسه تاثیر درمان شناختی با ترکیبی از درمان رفتار شناختی و درمان بین فردی در افراد دچار اختلال اضطراب پرداختند. نتایج نشان داد که ترکیب درمان شناختی با درمان میان فردی را می‌توان یک درمان کارآمدتر برای کاهش میزان اضطراب بکار برد. اصغری شربانی و عطادخت (۱۳۹۶) در پژوهش خود با عنوان تاثیر آموزش خودگویی‌های مثبت در کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان ابتدایی مبتلا به نارساخوانی پرداخته و به این نتایج رسیدند که اجرای جلسات خودگویی مثبت، اضطراب امتحان دانش‌آموزان گروه آزمایشی را در مقایسه با گروه کنترل به طور معناداری کاهش داده است. ریموندا، ویوو و جعفر (۲۰۱۸) در پژوهش خود با عنوان اثربخشی مشاوره گروهی با استفاده از رویکرد درمان

رفتاری شناختی با فنون سینمادرمانی و خودگویی جهت کاهش اضطراب اجتماعی به این نتیجه رسیدند که برای کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان موثر بودند. شیوه خودگویی، اضطراب امتحان را ناشی از افکار مربوط به امتحان میدانند و سعی می‌کند با تغییر افکار، حجم حافظه کاری را افزایش داده و اضطراب را کم کند. نتایج پژوهش میدلتون و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد که بین سرزندگی تحصیلی و ارایه بازخورد در آموزش و پرورش انگلستان رابطه مثبت وجود دارد و ارایه بازخورد به سرزندگی تحصیلی و به تبع آن موفقیت تحصیلی کمک می‌نماید. نتایج پژوهش مارتین و مارش (۲۰۱۹) نشان داد که با سرزندگی تحصیلی میتوان تنوع تحصیلی را پیش بینی کرد. به عبارت دیگر، سرزندگی تحصیلی رابطه مستقیم با تنوع تحصیلی یا میزان یادگیری دانش‌آموزان دارد. همچنین نتایج پژوهش مصطفائی و محمدی (۱۳۹۵) نشان داد آموزش خودگویی مثبت به طور معناداری باعث افزایش خودکارآمدپنداری دانش‌آموزان می‌شود.

اصطلاح اختلال یادگیری خاص برای پوشش دادن اختلالاتی به کار می‌رود که هر کدام یکی از عملکردهای افراد در آزمون‌های استاندارد شده را تحت تاثیر قرار می‌دهد، مثل خواندن، نوشتن و ریاضیات. در *DSM-5* تلاش شده است که بعضی طبقه‌بندی‌ها را عمومی‌تر کند تا بتواند جنبه‌های مختلف و متنوع اختلالات را طوری پوشش بدهد که در شروع آنها در کودکی تاکید شده باشد، و این اختلالات از اختلالات مرتبط با سایر اختلالات (مثلاً، اختلال طیف اوتیسم) تفکیک شوند، به همین دلیل به جای اختلال یادگیری از اصطلاح اختلال یادگیری خاص استفاده می‌شود (گنجی، ۱۳۹۷).

لذا، باتوجه به نقش کاهش اضطراب و افزایش سرزندگی تحصیلی در بهبود مشکلات اختلال یادگیری از یک سو و تاثیر خودگویی مثبت در این امر از سوی دیگر و با توجه به اینکه تحقیقات کمی در زمینه متغیرهای مورد مطالعه در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص صورت گرفته و استفاده از نتایج این پژوهش در زمینه آسیب بهبود یا کاهش مشکلات افراد با اختلال یادگیری خاص از ضرورت‌های مهم این مطالعه است؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر خودگویی‌های مثبت بر سرزندگی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص می‌باشد.

روش

روش پژوهش نیمه آزمایشی و از طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل و گزینش تصادفی آزمودنی‌ها استفاده شده که متغیر مستقل آن خودگویی مثبت و متغیرهای وابسته اضطراب امتحان و سرزندگی تحصیلی آزمودنی‌ها بود.

جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان پسر با اختلال یادگیری خاص سوم ابتدایی آموزش و پرورش شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ تشکیل داده است. برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه-گیری چند مرحله‌ای استفاده شده است. بدین معنا که از ۶ ناحیه آموزش و پرورش شهر اصفهان، دو ناحیه و از این دو ناحیه شش مدرسه به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. سپس از میان کلاس‌های مذکور، با توجه به ملاک‌های ورود به پژوهش از جمله این که دانش‌آموز: الف) هیچگونه اختلال روانی همراه نداشته باشد، ب) نقص حسی و جسمی خاصی نداشته باشد، ج) بین عملکرد یادگیری و توانایی‌های دانش‌آموز ناهمترازی شدیدی وجود داشته باشد، د) از نظر هوشی در سطح متوسط و بالاتر باشند، تعداد ۳۰ نفر دانش‌آموز با اختلال یادگیری انتخاب شدند. سپس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. همچنین دو گروه به لحاظ جنس (آزمودنی‌های هر دو گروه پسر بودند)، بهره‌ی هوشی (دارای بهره هوشی ۹۰-۱۱۵)، تحصیلات والدین و وضعیت اقتصادی اجتماعی خانواده و اینکه مبتلا به اختلال نقص توجه/ بیش‌فعالی یا هیچ نوع اختلال رفتاری یا عاطفی نباشند همگن شدند. در هر گروه پنج دانش‌آموز با اختلال یادگیری خواندن، پنج دانش‌آموز با اختلال یادگیری نوشتن و پنج دانش‌آموز با اختلال یادگیری ریاضی حضور داشتند. ابزار پژوهش شامل: ۱- پرسشنامه‌ی مشکلات یادگیری کلورادو (CLDQ): از این پرسشنامه به منظور تشخیص دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری استفاده می‌شود (حشمتی، اناری و شکراللهی، ۱۳۹۵). این پرسشنامه توسط ویلکات و همکاران (۲۰۱۱) تهیه شده و مشکلات یادگیری را در قالب پنج عامل اساسی خواندن، حساب کردن، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکردهای فضایی اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه که از ۲۰ گویه تشکیل شده توسط والدین دانش‌آموزان تکمیل می‌شود. پاسخ به هر عبارت در یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. اعتبار این پرسشنامه و مولفه‌های آن توسط سازندگان پرسشنامه با روش‌های همسانی درونی و بازآزمایی بررسی شده که مقادیر قابل قبول به دست آمده است (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱). در ایران حاجیلو و رضایی شریف (۱۳۹۰) اعتبار این پرسشنامه را از طریق دو روش همسانی درونی (آلفای

کرونباخ) و بازآزمایی و روایی آن را با روش‌های بررسی روایی تفکیکی و سازه مورد تایید قرار داده‌اند. ۲- پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی: دهقانی‌زاده و حسین چاری (۲۰۱۲) پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است توسعه دادند و آن را در قالب ۱۰ گویه تنظیم نمودند. سپس خصوصیات روان‌سنجی آن را بررسی کردند. نتایج حاصل از این بررسی نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر ۰/۷۳ می‌باشد. ۳- آزمون اضطراب امتحان فیلیپس: این آزمون توسط فیلیپس در سال ۱۹۷۹ جهت کمی‌سازی اضطراب امتحان ساخته شده است و شامل ۲۶ سوال با دو گزینه بلی و خیر است. نمره بین ۱۵-۲۶ نشان از اضطراب امتحان دانش‌آموز دارد. همسانی درونی این آزمون با شیوه‌ی کودریچاردسون بالاتر از ۰/۹۵ و اعتبار آن با روش بازآزمایی بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۷ گزارش شده است. همچنین اعتبار آن با روش تنصیف ۰/۸۸ و روایی همگرای آن با آزمون اضطراب کتل، ۰/۹۴ محاسبه شده است (پاشایی، پورابراهیم و خوش کنش، ۱۳۸۸).

۴- آزمون هوش کودکان وکسلر ویرایش چهارم (WISK-IV): در سال ۱۹۹۱ مقیاس وکسلر کودکان سه و در سال ۲۰۰۳ مقیاس هوشی وکسلر چهارم برای کودکان ۱۶-۶ سال تهیه شد. مقیاس چهارم وکسلر کودکان فرم کاملاً متفاوتی دارد و از آن پنج بهره‌ی هوشی استخراج می‌گردد. این هوشبهرها شامل هوشبهر درک مطلب کلامی، هوشبهر استدلال ادراکی، هوشبهر حافظه فعال، هوشبهر سرعت پردازش و هوشبهر کل می‌باشد. این آزمون در ایران توسط عابدی، صادقی و ربیعی (۱۳۸۶) بر روی نمونه‌ای از کودکان ایرانی انطباق و هنجاریابی شده است. پایایی خرده آزمون‌ها در بازآزمایی در محدوده‌ی ۰/۶۵ تا ۰/۹۵ گزارش شده است.

برنامه مداخله در ده جلسه و هر جلسه به مدت یک ساعت و سی دقیقه صورت گرفت. جلسات بر اساس نظریه‌ی مایکنام (۱۹۷۷) و با تاکید بر روش شناختی-رفتاری تنظیم گردید. روش مداخله به صورت سخنرانی، مشارکت افراد شرکت کننده و ارائه‌ی محتوا به صورت پاورپوینت انجام گرفت. خلاصه جلسات بدین شرح بود:

جلسه اول: آشنایی با افراد گروه. ایجاد ارتباط. ایجاد جو صمیمانه. بیان هدف از تشکیل کلاس و بیان مقررات آن.

جلسه دوم: بیان تعریف اضطراب. نشانه‌های هیجانی، فکری و رفتاری آن. توضیح اضطراب امتحان.

جلسه سوم: بیان تعریف سرزندگی تحصیلی. انگیزه‌ی پیشرفت و عوامل موثر در آن.
جلسه چهارم: توضیح نقش اضطراب و سرزندگی تحصیلی در عملکرد تحصیلی و راه کارهای مقابله با آن.

جلسه پنجم: معرفی تکنیک خودگویی مثبت و پیامدهای آن. شناسایی افکار خودآیند منفی.
جلسه ششم: بررسی خودگویی‌های خود در موقعیت‌های مختلف تحصیلی با تاکید بر شناسایی خودگویی‌های منفی و تعیین نقش آنها در افزایش اضطراب امتحان و کاهش سرزندگی تحصیلی.
جلسه هفتم: تمرین عملی جایگزینی خودگویی‌های مثبت با خودگویی‌های منفی.
جلسه هشتم: آموزش چگونگی مقابله با اضطراب از طریق خودگویی‌های مثبت.
جلسه نهم: آموزش چگونگی افزایش سرزندگی تحصیلی از طریق خودگویی‌های مثبت.
جلسه دهم: مرور و جمع بندی. نتیجه گیری و خود ارزیابی دانش‌آموزان.
در این پژوهش جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از میانگین، انحراف معیار و برای تعیین اثر بخشی خودگویی‌های مثبت از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا میانگین و انحراف معیار دو گروه کنترل و آزمایش در حیطه‌ی اضطراب امتحان و سرزندگی تحصیلی ارائه شده است. سپس داده‌های مربوط به آزمون فرضیه ارائه گردیده است. جدول ۱: میانگین و انحراف معیار دو گروه کنترل و آزمایش در اضطراب امتحان و سرزندگی تحصیلی

گروه	تعداد	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
		میانگین	انحراف معیار
اضطراب امتحان	آزمایش ۱۵	۲۰/۲۰	۱/۶۱
	کنترل ۱۵	۲۰/۸۳	۰/۹۶
سرزندگی تحصیلی	آزمایش ۱۵	۱۳/۷۳	۱/۰۳
	کنترل ۱۵	۱۴/۲۰	۰/۷۷

برای بررسی پیش فرض نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شد. بر اساس نتایج به دست آمده آماره برای متغیر اضطراب امتحان در دو گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۰/۹۲۳ و ۰/۹۳۴ بود و برای متغیر سرزندگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۰/۹۱۵ و ۰/۹۱۰.

بود. بر اساس این نتایج و با توجه به سطح معناداری $p > 0/05$ پیش فرض نرمال بودن توزیع در مورد متغیرها تایید می‌گردد و امکان اجرای تحلیل کوواریانس فراهم می‌گردد.

جدول ۲: نتایج آزمون لامبداویلکز پیش فرض کوواریانس چند متغیره (مانکوا) تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش در

اضطراب امتحان و سرزندگی تحصیلی

شاخص آماری منبع	لامبداویلکز	F	سطح معناداری	اتا	توان
گروه	۰/۵۲	۱/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۷۱	۱/۰۰

اطلاعات جداول ۲ نتایج آزمون پیش فرض تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش (مداخلات) در کاهش اضطراب امتحان و بهبود سرزندگی تحصیلی را نشان می‌دهد. بر اساس این نتایج، بین دو گروه در میزان اضطراب و سرزندگی تحصیلی تفاوت معنی داری $< 0/001$ وجود دارد. به عبارت دیگر، می‌توان گفت، تفاوت بین نمرات دو گروه، بیان‌کننده‌ی این مطلب است که خودگویی‌های مثبت بر اضطراب و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری تاثیر داشته است. با در نظر گرفتن مجذور اتا می‌توان گفت ۷۱٪ این تغییرات ناشی از تاثیر مداخله است. توان آزمون (۱/۰۰) نیز کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد.

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش

در متغیرهای اضطراب امتحان و سرزندگی تحصیلی

شاخص آماری	مجموع مجذورات	درجه	میانگین	F	سطح	حجم اثر	توان
متغیر وابسته	آزادی	مجذورات	مجذورات	معناداری	معناداری		
اضطراب امتحان	۱۱۴/۷۱	1	۱۱۴/۷۱	۱۶۸/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۸۶	1/00
سرزندگی تحصیلی	۵۹۰/۶۹	1	۵۹۰/۶۹	۱۲/۷۳	۰/۰۰۱	0/89	1/00

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، با در نظر گرفتن نمرات پیش آزمون به عنوان متغیرهای همپراش (کمکی): تفاوت بین عملکرد دو گروه مداخله و کنترل در متغیرهای اضطراب امتحان و سرزندگی تحصیلی معنی دار است. به عبارت دیگر می‌توان گفت، تفاوت بین نمرات دو گروه، بیان‌کننده‌ی این مطلب است که خودگویی مثبت در کاهش اضطراب امتحان و بهبود سرزندگی تحصیلی تاثیر داشته است. بر اساس ضریب اتا میزان تاثیر برای اضطراب امتحان ۸۶٪ و بر سرزندگی تحصیلی ۸۹٪ می‌باشد. توان آزمون نیز کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه گیری

هدف این مطالعه، بررسی تاثیر خودگویی‌های مثبت بر سرزندگی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص بود. نتایج پژوهش نشان داد آموزش خودگویی مثبت موجب کاهش اضطراب و بهبود سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر به صورت معنادار بود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های موريس، ماير، عادل، رز و وان واملن (۲۰۰۹)، رضوان، باغبان، بهرامی و عابدي (۲۰۰۸)، اصغری شریانی و عطادخت (۱۳۹۶) و ریموندا، ویوو و جعفر (۲۰۱۸) مبنی بر کاهش اضطراب با آموزش خودگویی مثبت همسو بود. به نظر می‌رسد خودگویی مثبت منجر به حذف تصاویر ذهنی، افکار و باورهای منفی دانش‌آموزان ابتدایی با اختلال یادگیری خاص گردیده است و این امر موجب کاهش اضطراب آنها شده است. بخش عمده‌ای از مشکلات افراد در سنین مختلف بستگی به تفکرات، اندیشه‌ها، آمال و آرزوهای آنها دارد که خودگویی مثبت موجب بازسازی و بهسازی همه این موارد می‌گردد. احساسات و تفکرات و هیجانات مثبت که تحت تاثیر خودگویی مثبت در افراد ایجاد می‌شود می‌تواند بسیاری از موانع و تهدیدها را از سر راه افراد بردارد که در این پژوهش یافته‌ها مبین کاهش اضطراب کودکان در مقطع ابتدایی است.

نکته‌ی مهم دیگری که در اینجا باید مورد توجه قرار گیرد پژوهش روی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص اتفاق افتاده است. این به این معنی است که مشکل اساسی ناتوانی یادگیری، اختلال پردازش اطلاعات (توجه، درک، حافظه و زبان) است که بر روی تفکر، گوش دادن و صحبت کردن، خواندن، نوشتن و یادگیری ریاضی کودک تأثیر می‌گذارد. کودکان مبتلا به اختلال یادگیری نیازمند توجه بیشتری هستند چرا که دچار مشکلات یادگیری در حوزه‌های مختلف هستند و این مساله می‌تواند عاملی برای اضطراب و سایر چالش‌های روانشناختی گردد و با توجه به یافته‌های پژوهش و تاثیر آن در کاهش اضطراب دانش‌آموزان می‌توان از خودگویی مثبت در سایر موارد روانشناختی نظیر استرس و نگرانی با گروه هدف، بهره برد و بخش عمده‌ای از مسایل و چالش‌های تحصیلی را با این تکنیک حل نمود.

همچنین یافته‌های تحقیق مبین بهبود سرزندگی تحصیلی با توجه به آموزش‌های صورت گرفته بود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش میدلتون و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر وجود رابطه مثبت بین سرزندگی تحصیلی و ارایه بازخورد و یافته‌هایی تحقیقات قبلی که بر تاثیرگذاری خودگویی مثبت بر مولفه‌های مثبت روانشناختی نظیر تحقیق مصطفایی و محمدی (۱۳۹۵) که مبین تاثیر خودگویی

مثبت بر کارآمدی دانش‌آموزان بود و تحقیق مارتین و مارش (۲۰۱۹) مبنی بر وجود رابطه مثبت بین سرزندگی تحصیلی و تنوع تحصیلی همسو است. در تبیین این مساله نیز چند نکته قابل ذکر است اول آنکه این مطالعه در مورد کودکان معمولی انجام نشده است، بلکه در مورد کودکان با اختلال یادگیری خاص اجرا شده و به صورت معنی‌دار نیز تاثیرگذار بوده است. نکته دوم این است که در مقایسه با مولفه اول یعنی اضطراب، مولفه دوم یعنی سرزندگی تحصیلی به مراتب بیشتر از مولفه اول در موفقیت تحصیلی و حتی زندگی آینده دانش‌آموزان موثر است. چنانچه نتایج پژوهش نشان داده وقتی خودگویی مثبت موجب بهبود و بهسازی سرزندگی تحصیلی گردیده است به سلامت روانی دانش‌آموزان و بهسازی فرایند یادگیری شد که از آسیب‌پذیری کودکان در موقعیت‌های پیش رو چه در قلمرو مدرسه و تحصیل و چه در سایر قلمروهای زندگی بسیار موثر می‌باشد و می‌تواند به بهبود وضعیت افراد در تمام مراحل زندگی کمک جدی نماید.

با عنایت به تاثیر خودگویی بر کاهش اضطراب استفاده از خودگویی مثبت به عنوان تکنیکی برای کاهش مسایل و مشکلات کودکان به صورت جدی توصیه می‌گردد و می‌تواند بخش عمده‌ای از مسایل را حل نماید و از طرف دیگر با توجه به تاثیر خودگویی مثبت بر بهبود سرزندگی تحصیلی این روش می‌تواند به عنوان روش موثری برای ارتقای وضعیت تحصیلی، روانی و حتی اجتماعی دانش‌آموزان به کار رود. لذا این روش به عنوان روش موثر برای کاهش مسایل و مشکلات روانشناختی، اجتماعی و تحصیلی کودکان و افزایش توانایی و ظرفیت‌های تحصیلی آنها توصیه می‌گردد و روانشناسان، معلمان، والدین و دست‌اندرکاران آموزشی از فن خودگویی مثبت جهت بهبود رفتارهای تحصیلی و بهبود کیفیت آموزشی دانش‌آموزان استفاده نمایند.

پژوهش حاضر مانند هر پژوهش دیگری دارای محدودیتهایی بود که از مهمترین آن میتوان به مختص بودن جامعه‌ی آماری پژوهش به یک دامنه سنی و تحصیلی محدود و دانش‌آموزان پسر اشاره کرد که باید در تعمیم نتایج پژوهش احتیاط شود.

کتابنامه

- آیزنک، مایکل. و. و کین، مارک. ت. (۱۳۹۴). روانشناسی شناختی زبان و تفکر، ترجمه حسین زارع و مهدی باقرپسندی، تهران: ارجمند.
- اصغری شریبانی عباس، عطادخت اکبر. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش خودگویی های مثبت در کاهش اضطراب امتحان دانش آموزان ابتدایی مبتلا به نارساخوانی. فصلنامه سلامت روان کودک. ۱۳۹۶؛ ۴ (۴) : ۳۳-۲۴.
- بهراد، بهنام. (۱۳۸۴). فراتحلیل شیوع ناتوانی‌های یادگیری در دانش آموزان ابتدایی ایران، کودکان استثنایی، دوره ۵ شماره ۴، صص ۴۳۶-۴۱۷.
- پاشایی، زهره. و پورابراهیم، تقی و خوش کنش، ابوالقاسم. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها در اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دختران دبیرستانی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، سال ۳، شماره (۱۲) ۴، صص ۲۰-۷.
- پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر و عباسی، مسلم. (۱۳۹۴). مقایسه اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص، ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۴ شماره ۳؛ صص ۳۸-۲۲.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه ای خودکارآمدی، مجله :مطالعات آموزش و یادگیری، شماره ۸؛ ۴۸-۲۱.
- روحي، علیرضا. (۱۳۹۳). رویکردهای نظری و کاربردی در اختلال های اضطرابی در کودکان. تعلیم و تربیت استثنایی، ۳ (۱۲۵) : ۵۸-۴۷
- حاجیلو، نادر و رضایی شریف، علی. (۱۳۹۰). «بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه‌ی مشکلات یادگیری کلورادو، مجله ناتوانی‌های یادگیری، $I(1)$ ، 43-24.
- حشمتی، رسول. اصل اناری، روح الله 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، ۱۹، ۲۴-۷.
- عابدی، محمدرضا؛ صادقی، احمد و ربیعی، محمد(۱۳۸۶). رواسازی و اعتباریابی چهارمین ویرایش مقیاس هوش و کسلر کودکان. مجله‌ی روانشناسی تحولی. ۷(۲۸): ۳۷۷-۳۸۶.

علیزاده، محمد جواد. (۱۳۸۶). بررسی رضایت از زندگی و عوامل اجتماعی موثر بر آن، تز کارشناسی ارشد، تهران دانشگاه تربیت معلم. دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

غباری بناب، باقر و فاطمه نصرتی. (۱۳۹۳). روشهای نوین تدریس علوم تجربی و ریاضی به دانش آموزان با کم توانی‌های هوشی - تحولی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

گنجی، حمزه. (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی روانی بر اساس DSM - 5، تهران: ساوالان.

گنجی، مهدی. (۱۳۹۷). روان‌شناسی کودکان استثنایی بر اساس DSM - 5، تهران: ساوالان.

مایکنبام، د. (۱۳۸۶). آموزش ایمن‌سازی در مقابل استرس. ترجمه سیروس مبینی. تهران: انتشارات رشد.

مصطفائی، علی و محمدی، عزیز. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی خودگویی مثبت بر میزان خودکارآمدی دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳ (۱۲)، ۷۱-۷۷.

Duijn M., Rosenstiel, I. V., Schats W., Smallenbroek C., Dahmen R. (2011). Vitality and health: A lifestyle program me for employees, *European Journal of Integrative Medicine*; 3(2):97 -101.

Kozulin, A. (2012). *Thought and language*. London: MIT Press Cambridge.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the schools*, 43 (3), 267-281.

Martin A.J., Marsh H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards An understanding of students' everyday academic resilience. *J. Sch. Psychol.*: 46(1): 53-83.

Martin, Andrew J. & Marsh, Herbert W. (2019). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time, *International Journal of Behavioral Development*, Volume: 44 issue: 4, PP: 301-312.

Meichenbaum, Donald. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York: Guilford Press. 112-225.

Middleton, Tristan; Shafi, Adeela ahmed; Millican Richard & Templeton, Sian. (2020). Developing effective assessment feedback: academic buoyancy and the relational dimensions of feedback, *Teaching in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1777397>.

Muris, P., Mayer, B., Adel, M., Roos, T & Van wamelen J. (2009). Predictors of change following cognitive behavior treatment of children with anxiety

problems: A preliminary investigation on negative automatic thought and anxiety control. Child psychiatry hum pev, March, 40(1) 101-139.

Putwain D.W., Connors L., Symes W., Douglas-Osborn E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? Anxiety Stress Coping; 25(3):349-58.

Rezvan, S., Baghban, I., Bahrami, F., & Abedi, M. (2008). A comparison of cognitive-behavior therapy with interpersonal and cognitive behavior therapy in the treatment of generalized anxiety disorder. Counselling Psychology Quarterly, 21(4), 309-321.

Rimonda, R., Wibowo, M. E., & Jafar, M. (2018). The Effectiveness of Group Counseling by Using Cognitive Behavioral Therapy Approach with Cinematherapy and Self-talk Techniques to Reduce Social Anxiety at SMK N 2 Semarang. Jurnal Bimbingan Konseling, 7 (2), 145-152.

Sarah, M.; Paul, C. & Lisa, K.M. (2013). Well-being, academic buoyancy and educational achievement in primary school student. International Journal of Educational Research, 62, 239-248.

Solberg P.A., Hopkins W. G., Ommundsen Y., Halvari H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. Psychology of Sport and Exercise; 13:407-417.

Willcutt, E.G.; Boada, R.; Riddle, M.W.; Chhabildas, N.; DeFries, J.C. and Pennington, B.F. (2011). "Colorado Learning Difficulties Questionnaire: Validation of a Parent-Report Screening Measure". Psychological Assessment, 3, 778-791.

Wood C, Sheehy K, Passenger T, Littleton K. (2006). Understanding specific learning difficulties. Developmental psychology in action: 9-52.

Zorina ZA, Obozova TA. (2011). New data on the brain and cognitive abilities of birds. Zool Zhurnal, 90: 784-802.