

اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با نارساخوانی

زهره آهنگر قربانی^۱، عباسعلی حسین‌خانزاده^۲، مهناز خسروجاوید^۳، عباس صادقی^۴

تاریخ دریافت:

تاریخ پذیرش:

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش کارکردهای اجرایی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با نارساخوانی انجام شد. روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان با نارساخوانی پایه دوم و سوم شهرستان عباس‌آباد استان مازندران در طی سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بود که ۲۰ نفر از آن‌ها بر حسب شرایط ورود به پژوهش انتخاب و به طور تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایدهی شدند. آموزش کارکردهای اجرایی طی ۱۰ جلسه به مدت ۱ ماه به گروه آزمایش ارائه شد، در حالی که گروه کنترل چنین آموزشی را دریافت نکرد. هر دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی گرشام (۱۹۹۹) مورد سنجش قرار گرفتند. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که تفاوت معناداری بین دو گروه از نظر مهارت‌های اجتماعی وجود دارد. بدین معنا که آموزش کارکردهای اجرایی توانسته است میزان مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با نارساخوانی را افزایش

۱. کارشناس ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه گیلان، zohre.ahangar90@yahoo.com

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد خانم زهره آهنگر به راهنمایی دکتر عباسعلی حسین‌خانزاده و مشاورت دکتر مهناز خسروجاوید و دکتر عباس صادقی است.

۲. دانشیار و عضو هیئت علمی گروه روانشناسی دانشگاه گیلان abbas_khanzadeh@yahoo.com

۳. استادیار و عضو هیئت علمی گروه روانشناسی دانشگاه گیلان Mkhjavid.psy@yahoo.com

۴. دانشیار و عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه گیلان asadeghi_2003@yahoo.com

دهد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که در آموزش و درمان دانش‌آموزان با نارساخوانی، تقویت کارکردهای اجرایی باید به عنوان یکی از محورهای اصلی مورد توجه متخصصان و مربیان قرار گیرد.

واژگان کلیدی: کارکردهای اجرایی، مهارت‌های اجتماعی، نارساخوانی.

مقدمه

اصطلاح ناتوانی یادگیری، اصطلاحی است که انواع ویژه‌ای از مشکلات یادگیری را توصیف می‌کند و نخستین بار در سال ۱۹۶۳ توسط پروفیسور ساموئل کرک ابداع شد (گیولینی و پیرنالو^۱، ۲۰۰۸). مهم‌ترین ملاک در طبقه‌بندی کودکان با ناتوانی یادگیری، تفاوت معنادار بین ظرفیت‌های افراد و پیشرفت تحصیلی آنها است (هالاها و کافمن^۲، ۲۰۰۳). در مقایسه با سایر ناتوانی‌های یادگیری، نارساخوانی^۳، درصد بالاتری را به خود اختصاص می‌دهد. به طور کلی، تعریف‌های متعددی از نارساخوانی وجود دارد، یکی از تعریف‌هایی که از این اختلال شده است تعریفی است که از سوی انجمن نارساخوانی بریتانیا (۲۰۰۹) ارائه شده است: نارساخوانی نوعی دشواری یادگیری ویژه است که به طور عمده بر تحول و رشد خواندن و نوشتن و مهارت‌های مرتبط با زبان تأثیرگذار است و این احتمالاً از زمان تولد وجود دارد و تمام طول زندگی از آن متأثر می‌شود. این اختلال با مشکلاتی در پردازش آواشناسی، سرعت نامیدن، حافظه فعال^۴، سرعت پردازش و رشد خودکار مهارت‌هایی مشخص می‌شود. این اختلال در برابر سبک‌های آموزشی رایج مقاومت می‌کند اما تأثیرات آن می‌تواند با مداخله ویژه مناسب، شامل اعمال فنون اطلاعات و مشاوره‌های پشتیبان کاهش پیدا کند.

درباره میزان شیوع افراد با نارساخوانی نیز مقادیر متفاوتی بیان شده است. با توافق میان بسیاری از پژوهش‌گران (مایلز^۵، ۲۰۰۶؛ به نقل از ریدیک^۱، ۲۰۱۰) و سازمان‌هایی مانند انجمن

-
- 1 . Guiliani & Pierangelo
 - 2 . Hallahan & Kauffman
 - 3 . Dyslexia
 - 4 . Working memory
 - 5 . Miles

نارساخوانی بریتانیا (۲۰۰۶؛ به نقل از ری‌دیک، ۲۰۱۰)، در یک تخمین محافظه کارانه حدود ۴ درصد از جامعه، نارساخوانی شدید و ۶ درصد دیگر نارساخوانی خفیف تا متوسط دارند. در ایران نیز پژوهش‌هایی که در رابطه با شیوع دانش آموزان نارساخوان انجام شده است می‌توان به پژوهش پاشاپور و یاوریان (۱۳۷۹) اشاره داشت که میزان شیوع دانش آموزان نارساخوان پایه دوم ابتدایی را حدود ۳/۲ درصد اعلام داشتند.

اما مشکل خواندن، تنها موضوع قابل بررسی در دانش آموزان با نارساخوانی نمی‌باشد، به نظر می‌آید که دانش آموزان با نارساخوانی در زندگی روزمره و مهارت‌های اساسی دیگری نیز نیازمند کمک هستند. پژوهش‌ها حاکی از آن است مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان نارساخوان، در مخاطره قرار دارد (بائومینگر و کیم‌هی - کابند^۲، ۲۰۰۸؛ لاد و تروپ-گاردون^۳، ۲۰۰۳؛ واینر^۴، ۲۰۰۴؛ سیدریدیس^۵، ۲۰۰۷؛ واینر و اشنایدر^۶، ۲۰۰۲؛ آل یاگن و میک بولسینگر^۷، ۲۰۰۴؛ شارما^۸، ۲۰۰۴؛ ری‌دیک، ۲۰۱۰؛ بارمینگر، ادلستین و موراش^۹، ۲۰۰۵؛ سلیمانی، زاهد، فرزانه و ستوده، ۱۳۹۰؛ زاهد، رجبی و امیدی، ۱۳۹۱). به ویژه این که آن‌ها در مقایسه با همسالان بدون نارساخوانی، مشکلات بیشتری در پردازش اطلاعات اجتماعی دارند و محبوبیت کمتر، طرد بیشتر و دوستی‌های دوجانبه کمتری را تجربه می‌کنند (کالیوا و آگالیتوس^{۱۰}، ۲۰۰۹). مهارت‌های اجتماعی مجموعه رفتارهای فراگرفته قابل قبولی است که

- 1 . Riddick
- 2 . Bauminger & Kimhi - Kind
- 3 . Ladd , Troop- Gordon
- 4 . Wiener
- 5 . Sideridis
- 6 . Wiener & Schneider
- 7 . All-Yagon & Mikulincer
- 8 . Sharma
- 9 . Bauminger, Edelsztein&Morash
- 10 . Kalyva & Agalotis

فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه مؤثر داشته و از واکنش‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند (گرشام و الیوت^۱، ۱۹۹۰؛ به نقل از حسین‌خانزاده، ۱۳۹۲).

با وجود این که برخی از پژوهش‌ها روی شیوع نارساختوانی در بین بزهکاران تمرکز کرده‌اند، تعداد اندکی از پژوهش‌ها عواملی را که ممکن است بزهکاری با نارساختوانی و ویژگی‌های آن همبستگی داشته باشد بررسی کرده‌اند. در پژوهشی در مورد افراد بزرگسال، بیماران با آسیب مغزی، افرادی با اختلال نارساختوانی، افراد اسکیزوفرن و افراد متخلف^۲ و غیرمتخلف^۳ مورد مقایسه قرار گرفتند. نتایج نشان داد که راهکارهای سازش‌یافتگی توسط متخلفان به نمونه گروه افراد با نارساختوانی شبیه‌تر بود (دالتگ و همکاران^۴، ۱۹۹۷؛ به نقل از بایکر و آیرلند^۵، ۲۰۰۷). در پژوهشی نیز در بررسی پسران بزهکار^۶ میزان شیوع بالایی از نارساختوانی گزارش شد و ارتباط میان بزهکاری و نارساختوانی نشان داده شد (کریچی، ۱۹۶۸؛ به نقل از بایکر و آیرلند، ۲۰۰۷). این پژوهش‌ها نشانگر آن است که اختلال نارساختوانی و بزهکاری که یکی از مسائل اجتماعی است، همبستگی بالایی با یکدیگر دارند. این موضوع می‌تواند به مشکلات دانش‌آموزان نارساختوان در پردازش‌های شناختی و کارکردهای اجرایی مرتبط باشد که باید به آن توجه زیادی داشت.

اهمیت کارکردهای اجرایی در یادگیری، امروزه انکارناپذیر است. کارکردهای اجرایی، که شامل حفظ توجه، برنامه‌ریزی، استدلال و حافظه فعال است، نقش مهمی در فعالیت‌های انسان دارد و مهار اجرایی^۷، برای موفقیت در رفتار هدف‌مدار الزامی است و با کارهای مربوط به برنامه‌ریزی و حل مسئله اجتماعی در زندگی روزانه مرتبط است و یک احتمال و یا تعبیر این

-
- 1 . Gresham & Elliot
 - 2 . Offender
 - 3 . Non-offender
 - 4 . Dalteg et al
 - 5 . Baker & Ireland
 - 6 . Delinquent
 - 7 . Executive control

است که آسیب به کارکرد اجرایی در کارکرد اجتماعی و کیفیت زندگی تداخل ایجاد می کند (میاگوجی، شیراتاکا و مایدا،^۱ ۲۰۱۲).

بارکلی^۲ (۱۹۹۷) کارکردهای اجرایی را به طور خلاصه اعمالی دانست که فرد برای خود و برای هدایت خود انجام می دهد تا خودمهارگری، رفتار هدف مدار و بیشینه سازی پیامدهای آینده را به اجرا در آورد. هرچند کارکردهای اجرایی با کارکرد قشر پیش پیشانی^۳ مترادف نیست اما سازه کارکردهای اجرایی، از تحلیل پیامدهای آسیب به قشر پیش پیشانی ناشی شد (زلازو، کیو و مولر^۴، ۲۰۰۵). از سوی دیگر، بایکر و آیرلند (۲۰۰۷) نشان دادند که ویژگی های دانش آموزان با نارساخوانی، به طور قابل ملاحظه ای مشکلات کارکردهای اجرایی را پیش بینی می کند و در پی آن کاهش حرمت خود را ایجاد می کند. همین طور ویژگی های نارساخوانی، پیش بینی کننده عضویت در گروه متخلفان است، به این معنا که میزان نارساخوانی در میان افراد متخلف شیوع بیشتری دارد.

یکی از کارکردهای اجرایی، فراشناخت^۵ است که نقش برجسته ای در یادگیری دارد چرا که در برگیرنده آگاهی و دانش یادگیرنده از تفکر یادگیری است. پژوهش ها نشان داده اند که دانش آموزان با نارساخوانی در این قلمرو توانایی کافی ندارند (تانمر و چاپمن^۶، ۱۹۹۶؛ به نقل از احمد پناه و پاکادایانا، ۱۳۸۶). همین طور ضعف حافظه فعال دانش آموزان با نارساخوانی به دفعات مورد تأیید قرار گرفته است (نظام آبادی و همکاران، ۱۳۸۱؛ جفریز و اورات^۷، ۲۰۰۴؛ ریتز، توچا و اینج^۸، ۲۰۰۵؛ کوهن - میمران و ساپیر^۱، ۲۰۰۷؛ میلتن^۲، ۲۰۱۰؛ شیران و برزنیس^۳، ۲۰۱۱).

1 . Miyaguchi, Shirataki& Maeda

2 . Barkley

3 . Prefrontal

4 . Zelazo, Qu, Muller

5 . Metacognition

6. Tunmer& Chapman

7. Jeffries&Everatt

8. Riter Tucha, & Iange

باید این نکته را در نظر داشت که دانش آموزان با نارساخوانی به انطباق و هماهنگی با محیط‌های گوناگون و انتظارات رفتاری متعدد، به اندازه انجام و ارایه کامل تکالیف تحصیلی احتیاج دارند، این دانش آموزان بر خلاف کودکان با اختلال اسپرگر یا اوتیسم، از تعاملات و روابط اجتماعی لذت می‌برند و تمایل به برقراری روابط دارند. متأسفانه این دانش آموزان و مشکلات آن‌ها اغلب توسط همسالان و معلمان آن‌ها مورد غفلت قرار می‌گیرد و ممکن است خودشان را منزوی کنند (موریس^۴، ۲۰۰۲).

پژوهش‌های مختلف، بر نقش و اهمیت کارکردهای اجرایی در فهم و یادگیری مهارت‌های اجتماعی اشاره کرده‌اند. برای مثال، فریث^۵ (۲۰۱۳) در پژوهشی، بر اهمیت نقش فراشناخت در تعاملات اجتماعی تأکید کرد و مایر و همکاران^۶ (۲۰۱۲)، در پژوهشی ضمن اشاره به این موضوع که حفظ مقادیر متنوعی از اطلاعات شناختی اجتماعی همچون حالت‌های روانی افراد، ویژگی‌ها و ارتباطات برای تعامل اجتماعی ضروری است، به بررسی مناطق مغزی که مرتبط با پردازش اطلاعات اجتماعی است، می‌پردازد و بیان می‌کند که بخشی از مغز به طور مجزا مربوط به حافظه فعال اجتماعی است. در واقع اطلاعات اجتماعی به طور مجزا در حافظه فعال پردازش می‌شوند. این موضوع، اهمیت حافظه فعال در تعاملات اجتماعی را نشان می‌دهد. گانسلینگام و همکاران^۷ (۲۰۱۱)، نشان دادند که سطوح پیشرفته‌تر کارکردهای اجرایی با سطوح پیشرفته‌تر شایستگی اجتماعی مرتبط بود. این نتایج نشان می‌دهد که کاهش در شایستگی اجتماعی ممکن است با نارسایی در تظاهرات رفتاری کارکردهای اجرایی مرتبط باشد. بنابراین بین این دو مؤلفه، ارتباطات پیچیده‌ای وجود دارد. همچنین پژوهش‌گران

-
1. Cohen- Mimran & Sapir
 2. Milton
 3. Shiran & Breznitz
 4. Morris
 5. Frith
 - 6 . Meyer& et al
 7. Ganesalingam& et al

مختلفی (ماسکرا و همکارانش،^۱ ۲۰۰۸؛ بایکر و آیرلند، ۲۰۰۷؛ فیلیس، تانستال و چنن،^۲ ۲۰۰۷؛ کلی برابک،^۳ ۲۰۰۶؛ ریگس، جهرمی، رازا، دیلورث و مولر،^۴ ۲۰۰۶؛ یالین یانگ، آندریا، گلن و آدریان،^۵ ۲۰۰۶؛ کلارک، پریر و کینسلا،^۶ ۲۰۰۲؛ خادمی و سیف، ۱۳۹۰) به ارتباط و اثربخشی کارکردهای اجرایی در اکتساب مهارت‌های اجتماعی اشاره کرده‌اند. پژوهش‌های مختلف درباره ارتباط کارکردهای اجرایی با مهارت‌های کودکان، نشان می‌دهد که کارکردهای اجرایی پیش‌بینی‌کننده خوبی برای عملکرد هستند، با توجه به آنچه گفته شد و از آنجا که مهارت‌های اجتماعی زمینه‌نگرانی فعلی بسیاری از والدین و همچنین معلمان دانش‌آموزان با نارساخوانی است، هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی بر مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان با نارساخوانی بود.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان:

روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. متغیر مستقل در این پژوهش، آموزش کارکردهای اجرایی «فراشناخت و حافظه فعال»، متغیر وابسته مهارت‌های اجتماعی و متغیرهای کنترل شامل هوش، سن و پایه تحصیلی بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان با نارساخوانی پایه دوم و سوم ابتدایی شهرستان عباس‌آباد، واقع در استان مازندران، در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بود. نمونه پژوهش شامل ۲۰ نفر از دانش‌آموزان با نارساخوانی بودند که به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایدهی شدند. برای انتخاب نمونه از میان ۴۰ دانش‌آموز با نارساخوانی که معیارهای

-
- 1 . Muscara& et al
 - 2 . Philips, Tunstall, Channan
 - 3 . Kiley- Brabeck.
 - 4 . Riggs, Jahromi, Razza, Dillworth - Bart& Mueller,
 - 5 . Yaling Yang , Andrea, Glenn, Adrian
 - 6 . Clark, Prior & Kinsella

ورود به پژوهش را داشتند، با روش نمونه‌گیری تصادفی، ۲۰ دانش‌آموز با نارساخوانی انتخاب شدند و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایدهی شدند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: مقطع تحصیلی دوم و سوم، سن (۸ تا ۱۰ سال)، نداشتن معلولیت دیگری غیر از نارساخوانی، دارا بودن ضریب هوشی بالاتر از ۸۵ و پایین‌تر از ۱۱۵، و دارا بودن نمره پایین در آزمون مهارت‌های اجتماعی. لازم به ذکر است که مصرف دارو یا بهره‌گیری از هر نوع درمان دیگری به عنوان معیارهای خروج از نمونه قرار گرفت.

ب) ابزارهای پژوهش

۱. **آزمون خواندن و نارساخوانی:** به منظور تعیین وجود مشکل در خواندن آزمودنی‌ها، از نظرات معلمان و همچنین از آزمون خواندن و نارساخوانی که توسط کرمی نوری و مرادی (۱۳۸۷) ساخته شد، استفاده گردید. آزمون خواندن و نارساخوانی شامل ۱۰ خرده‌آزمون است که هدف آن بررسی میزان توانایی خواندن دانش‌آموزان عادی دختر و پسر در دوره دبستان و تشخیص کودکان با مشکلات خواندن و نارساخوانی است. آزمون حاضر روی ۱۶۱۴ دانش‌آموز در پنج پایه تحصیلی ابتدایی هنجاریابی شده است. پایایی آزمون خواندن نارساخوانی با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شده که مقادیر آن برای خرده‌آزمون‌های مختلف بین ۰/۹۸ تا ۰/۴۳ به دست آمده است. میانگین این آزمون ۱۰۰ و انحراف استاندارد آن ۱۵ است. همین‌طور خرده‌مقیاس‌های آن شامل خواندن کلمات، زنجیره کلمات، خواندن کلمات بدون معنی، درک کلمات، درک خواندن متن، قافیه، نامیدن تصاویر، حذف آواها، نشانه حروف، و نشانه کلمات است (کرمی نوری و مرادی، ۱۳۸۷). برای پژوهش حاضر از خرده‌آزمون‌های خواندن کلمات، خواندن کلمات بدون معنی، درک خواندن متن، قافیه و حذف آواها استفاده شد که خلاصه‌ای از آزمون و اعتبار درونی آن ذکر می‌گردد. آزمون خواندن کلمات: این آزمون شامل سه فهرست ۴۰ کلمه‌ای و در سه سطح کلمات پرسامد، کلمات با بسامد متوسط و کلمات کم‌بسامد که در دو فرم الف و ب موازی تهیه شده است. آلفای کرونباخ به دست آمده

برای فرم الف کلمات پریسامد، کلمات با بسامد متوسط و کلمات کم بسامد به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۹ و ۰/۹۸ گزارش شده است. آزمون خواندن کلمات بدون معنی و یا ناکلمات: این آزمون شامل ۴۰ کلمه بدون معنی است که برای این آزمون آلفای کرونباخ ۰/۹۸ گزارش شده است. آزمون درک خواندن متن: این آزمون شامل دو آزمون فرعی است (یک متن مشترک برای پایه های دوم و سوم و دو متن اختصاصی برای هر پایه). میزان آلفای کرونباخ برای متن اختصاصی پایه دوم (فرم الف و ب) به ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۷۵ و برای متن اختصاصی پایه سوم (فرم الف و ب) به ترتیب ۰/۶۵ و ۰/۶۴ گزارش شده است. آزمون قافیه: این آزمون شامل ۲۰ کلمه است که برای هر کلمه سه گزینه به عنوان هم قافیه مطرح شده که تنها یکی از آنها به عنوان پاسخ درست است. آلفای کرونباخ برای این آزمون ۰/۹۳ به دست آمد. آزمون حذف آواها: این آزمون شامل ۳۰ کلمه است که یک به یک توسط آزمون گر با صدای بلند و شمرده خوانده می شود. از آزمودنی خواسته می شود که هر کلمه را بلافاصله با حذف صدای مورد نظر، پس از آزمون گر با صدای بلند بگوید. آلفای کرونباخ به دست آمده برای این آزمون ۰/۷۲ بوده است (صفرپور، وفایی، افروز، ۱۳۹۰). در این پژوهش دانش آموزانی که ۱/۵ انحراف استاندارد پایین تر از میانگین آزمون عمل کردند به عنوان دانش آموزان با نارساخوانی انتخاب شدند.

۲. مقیاس درجه بندی مهارت های اجتماعی: به منظور انجام این پژوهش از مقیاس درجه بندی مهارت اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۹) استفاده شده است. این مقیاس برای سه مقطع پیش دبستانی، دبستانی و دبیرستان تهیه شده است و دارای سه فرم ویژه والدین، معلمان و دانش آموزان است. فرم های ویژه والدین و معلمان به ترتیب دارای ۵۵ و ۴۸ گویه بوده و از دو بخش مهارت های اجتماعی و مشکلات رفتاری تشکیل شده است. مهارت های اجتماعی شامل سه خرده مقیاس همکاری، خودمهارگری و جرأت ورزی است که هر خرده مقیاس شامل ده گویه است. در این مقیاس به گزینه "هرگز" نمره صفر، به گزینه "بعضی اوقات" نمره یک و گزینه "بیشتر اوقات" نمره دو تعلق می گیرد. هر چه نمره فرد بالاتر باشد، کودک دارای مهارت

اجتماعی بیشتر و هر چه نمره پایین تر باشد، کودک دارای مهارت اجتماعی کمتری است. قابلیت اعتماد، همسانی درونی و دوباره سنجی برای هر سه فرم این مقیاس مطلوب بوده است. پایای درونی مقیاس را گرشام و الیوت (۱۹۹۹، به نقل از بیابانگرد، ۱۳۸۴) از ۰/۷۴ تا ۰/۹۵ اعلام کردند، همچنین پایایی درونی در ایران توسط به‌پژوه، غباری، حسین‌خانزاده و حجازی (۱۳۸۴)، ۰/۸۸ گزارش شد. شهیم (۱۳۸۱) نیز در پژوهشی در ایران، مهارت اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی را با استفاده از این مقیاس مورد بررسی قرار داد. میزان پایایی این مقیاس در پژوهش او برای مهارت اجتماعی ۰/۸۷، همکاری ۰/۷۶، جرأت‌ورزی ۰/۷۲ و خودمهارگری ۰/۹۸ برآورد شده است. در این پژوهش پایایی کل این مقیاس پس از دو هفته بر روی ۹۰ نفر از آزمودنی‌ها ۰/۸۱ به دست آمده که پایایی نسبتاً بالایی است. همچنین اعتبار این مقیاس در پژوهشی دیگر (به‌پژوه، غباری، علیزاده و همتی، ۱۳۸۶) بر روی نمونه‌ای صد نفری از دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و روایی آن مورد تایید پنج نفر از استادان روانشناسی قرار گرفت. در پژوهش حاضر، از فرم معلم ویژه مقطع دبستان استفاده شد. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر پایایی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۷ محاسبه شد و روایی آن مورد تایید متخصصان قرار گرفت.

۳. معرفی برنامه آموزشی: برنامه آموزش کارکردهای اجرایی بر اساس مدل بارکلی (۱۹۹۷) در ده جلسه آموزش داده شد که محتوای آموزش شامل دو کارکرد اجرایی فراشناخت و حافظه فعال بود که محتوای آموزش فراشناخت مبتنی بر روش پیشنهادی آموزش راهبردهای شناختی/فراشناختی روزنتال - مالک^۱ (۱۹۹۸، به نقل از حسین‌خانزاده، ۱۳۹۲) و محتوای آموزش حافظه فعال بر اساس منابع داخلی و خارجی مربوط به حافظه فعال تدوین شد. لازم به ذکر است هر جلسه به مدت یک ساعت و دو بار در هفته و حدود یک ماه و یک هفته به طول انجامید. خلاصه جلسات به شرح زیر بود:

1 . Rosental-Malek

خلاصه جلسات

جلسه اول: جلسه معارفه و آشنایی با دانش آموزان، توضیح روش های مؤثر در فراشناخت و حافظه فعال (به زبان ساده) برای دانش آموزان و توجیه آن ها در اهمیت استفاده از این راهکارها در زندگی.

جلسه دوم: مرور جلسه پیش، پرسش از مسائل و مشکلات دانش آموزان در محیط مدرسه و منزل در ارتباط با سایرین و بیان و توضیح راهکارهای فراشناختی. گام اول و دوم: ۱- توقف کردن و فکر کردن درباره موضوع ۲- موقعیت مسئله چیست؟ مسئله را برای خود توضیح می دهد، مثال برای توضیح گام ها وقتی در کلاس، درس را متوجه نمی شوم یا هنگامی که از دوستانم عصبانی شدم.

تکلیف خانه: مسئله: تعیین گام های اساسی هنگام کسب عملکرد ضعیف درسی.

جلسه سوم: مرور جلسه پیش و تکالیف، توضیح گام سوم و چهارم: ۳- من برای این مسئله چکار می توانم انجام دهم؟ ۴- چه اتفاقی می افتد اگر... (پیش بینی نتایج راه کارها)، مثال برای توضیح گام ها شامل برنامه ریزی روزانه داشتن، در جمع صحبت کردن و سؤال پرسیدن، مرور کلاس از ابتدا تا انتها.

تکلیف خانه: مرور گام ها هنگام انتخاب کردن دوست.

جلسه چهارم: مرور جلسه پیش و تکالیف، توضیح گام پنجم و ششم: ۵- دیگران چه احساسی خواهند داشت؟ (شناخت دیگران)، ۶- این روش در گذشته چگونه عمل کرده است؟ (پیوند تجارب قبلی با موقعیت جدید). مثال های جدید: رفتار مناسب در کلاس. تکلیف خانه: تعیین گام ها هنگام مشکل بودن تکلیف.

جلسه پنجم: مرور جلسه پیش و تکالیف، گام هفتم: آموزش اصلاح و تغییر روش در صورت عدم موفقیت و مرور تمام گام ها.

جلسه ششم: آموزش تکرار، مرور ذهنی و گروه‌بندی برای حافظه فعال، تکلیف دادن فهرستی از تصاویر و استفاده از تکرار برای یادگیری، مرور جلسه از ابتدا تا انتها. تکلیف خانه: توصیف بازی مورد علاقه.

جلسه هفتم: مرور جلسه پیش و تکلیف، آموزش مجسم‌سازی برای تثبیت در حافظه و دادن فهرستی از کلمات و تصاویر برای این منظور، مرور جلسه از ابتدا تا انتها. تکلیف خانه: تمرین تمرکز از ۲۰ تا ۰ را برعکس بشمارید.

جلسه هشتم: مرور جلسه پیش و تکلیف، آموزش گروه‌بندی و طبقه‌بندی داده‌ها به منظور سهولت در ذخیره و یادآوری اطلاعات، دادن فهرست تصاویر دیگری برای تمرین حافظه. بازی با کارت حافظه.

تکلیف خانه: تمرکز در برعکس گفتن اعداد به صورت ۲ تا ۲ تا.

جلسه نهم: مرور جلسه پیش و تکلیف، تمرین توجه و مشاهده و تمرین توصیف یک محیط و یک شیء. مرور جلسه از ابتدا تا انتها.

تکلیف خانه: تمرین توصیف جلد یک کتاب و وسایل اتاق شخصی.

جلسه دهم: مرور و جمع‌بندی جلسات.

ج) شیوه اجرا

به طور کلی افراد نمونه بدین شرح انتخاب شدند: ابتدا از دانش‌آموزانی که با معرفی معلمان‌شان، مشکل در خواندن داشتند، آزمون تشخیصی نارساخوانی گرفته شد. پس از تکمیل پرسش‌نامه‌های مهارت‌های اجتماعی توسط معلمان، آن‌هایی که هم اختلال نارساخوانی و هم نمرات پایین‌تر در مهارت‌های اجتماعی داشتند انتخاب شدند. بدین ترتیب از مجموعه ۴۰ دانش‌آموز نارساخوان، با در نظر گرفتن پرسش‌نامه مربوط به مهارت‌های اجتماعی، ۲۰ نفر انتخاب شدند. سپس، در مرحله بعد به قید قرعه و به روش تصادفی این ۲۰ نفر در دو گروه

آزمایش و کنترل ۱۰ نفره به صورت تصادفی جایدهی شدند. به گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه آموزشی به مدت حدود یک ماه کارکردهای اجرایی «حافظه فعال، فراشناخت» آموزش داده شد. سپس، بعد از پایان جلسات، مجدداً پرسش نامه مهارت های اجتماعی توسط معلمان دانش آموزان گروه نمونه تکمیل گردید.

نتایج

در جدول ۱ شاخص های توصیفی متغیر برای نمونه مورد بررسی شامل میانگین و انحراف استاندارد در پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک گروه ها ارایه شده اند.

جدول ۱: آماره های توصیفی مولفه های مهارت های اجتماعی

مولفه	گروه	وضعیت	میانگین نمرات	انحراف استاندارد
همکاری	آزمایش	پیش آزمون	۴/۴۰	۲/۱۱
		پس آزمون	۷/۷۰	۳/۰۵
	کنترل	پیش آزمون	۸/۲۰	۳/۳۲
		پس آزمون	۸/۲۰	۳/۲۹
جرات و رزی	آزمایش	پیش آزمون	۴/۹۰	۴/۱۲
		پس آزمون	۶/۶۰	۴/۸۸
	کنترل	پیش آزمون	۷/۴۰	۳/۰۶
		پس آزمون	۷/۵۰	۲/۷۹
خودمهارگری	آزمایش	پیش آزمون	۶/۹۰	۳/۹۲
		پس آزمون	۹	۳/۶۲
	کنترل	پیش آزمون	۸/۷۰	۳/۱۹
		پس آزمون	۸/۷۰	۳/۲۰

n= 20

فرضیه: آموزش کارکردهای اجرایی موجب افزایش مهارت های اجتماعی دانش آموزان نارساخوان می شود.

برای بررسی این فرضیه از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از ارایه نتایج این آزمون در جدول ۳ نتایج آزمون ام باکس برای بررسی برابری ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه آزمایش و کنترل گزارش شده است.

جدول ۲: بررسی مفروضه همگنی ماتریس کوواریانس ها

آماره ام باکس	F	سطح معنی داری
۷/۸۶	۱/۰۷	۰/۳۷

با توجه به جدول ۲ آماره F آزمون ام باکس (۱/۰۷) معنی دار نمی باشد $p < 0.37$. بنابراین می توان نتیجه گرفت که ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در دو گروه برابر است. در جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری گزارش شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری مربوط به مهارت های اجتماعی در بین گروه کنترل و

آزمایش

آزمون	مقدار	F	Df1	Df2	سطح معنی داری
اثر پیلانی	۰/۶۲	۷/۱۸	۳	۱۳	۰/۰۰۴
لامدای ویکلز	۰/۳۷	۷/۱۸	۳	۱۳	۰/۰۰۴
اثر هوتلینگ	۱/۶۵	۷/۱۸	۳	۱۳	۰/۰۰۴
بزرگترین ریشه روی	۱/۶۵	۷/۱۸	۳	۱۳	۰/۰۰۴

با توجه به جدول ۳، آماره F تحلیل کوواریانس چندمتغیری بررسی تفاوت گروه آزمایش و کنترل در مهارت های اجتماعی (۷/۱۸) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. بنابراین می توان گفت که بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ مهارت های اجتماعی در پس آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد. برای بررسی اینکه گروه آزمایش و کنترل در کدام یک از مولفه های مهارت های اجتماعی با یکدیگر تفاوت دارند، در جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس یک راهه گزارش شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس یک راهه تفاوت گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه های مهارت های اجتماعی

مؤلفه	SS آزمایشی	SS خطا	MS آزمایشی	MS خطا	F	سطح معنی داری
همکاری	۳۸/۵۶	۳۳/۹۶	۳۸/۵۶	۲/۲۶	۱۷/۰۳	۰/۰۰۱
جرأت‌ورزی	۵/۹۲	۱۷/۲۱	۵/۹۲	۱/۱۴	۵/۱۶	۰/۰۴
خودمهارگری	۱۲/۷۳	۱۶/۵۰	۱۲/۷۳	۱/۱۰	۱۱/۵۸	۰/۰۰۴

با توجه به جدول ۴ آماره F برای مؤلفه همکاری (۱۷/۰۳) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد و این نشان می دهد که بین دو گروه در این مؤلفه تفاوت معنی دار وجود دارد. آماره F مؤلفه جرأت‌ورزی نیز (۵/۱۶) در سطح ۰/۰۵ معنی دار است و نشانگر آن است که در این مؤلفه نیز بین دو گروه تفاوت معنی دار وجود دارد. همچنین آماره F مؤلفه خودمهارگری (۱۱/۵۸) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است و نشان می دهد در این مؤلفه نیز دو گروه تفاوت معنی داری با یکدیگر دارند. برای بررسی اینکه میانگین کدام یک از گروه‌ها در پس آزمون هر یک از مؤلفه های مهارت های اجتماعی بیشتر است در جدول ۵ میانگین های تصحیح شده گزارش شده است.

جدول ۵: میانگین های برآورد شده نهایی مؤلفه های مهارت های اجتماعی در گروه‌ها

مؤلفه	گروه	میانگین	خطای استاندارد
همکاری	آزمایش	۹/۷۶	۰/۵۵
	کنترل	۶/۱۳	۰/۵۵
جرأت‌ورزی	آزمایش	۷/۷۶	۰/۳۹
	کنترل	۶/۳۳	۰/۳۹
خودمهارگری	آزمایش	۹/۸۹	۰/۳۸
	کنترل	۷/۸۰	۰/۳۸

با توجه به جدول ۵ میانگین گروه آزمایش در مؤلفه های همکاری (۹/۷۶)، جرأت‌ورزی (۷/۷۶) و خودمهارگری (۹/۸۹) بیشتر از میانگین گروه کنترل در این مؤلفه ها به ترتیب با

میانگین (۶/۱۳)، (۶/۳۳) و (۷/۸۰) است. بنابراین با توجه به این یافته‌ها فرضیه اول تایید می‌شود و می‌توان گفت که آموزش کارکردهای اجرایی موجب افزایش مهارت‌های اجتماعی (تمامی مولفه‌های همکاری، جرأت‌ورزی و خودمهارگری) دانش‌آموزان با نارساخوانی می‌شود.

بحث

به طور خلاصه می‌توان گفت که دانش‌آموزان با نارساخوانی، به عنوان افراد در معرض خطر مشکلات بین فردی مشخص می‌گردند (ویلاگی، ۲۰۱۲). در واقع مرور پژوهش‌های انجام شده حاکی از آن است که تقریباً ۷۵ درصد از کودکان با ناتوانی‌های یادگیری مشکلاتی را در مهارت‌های اجتماعی تجربه می‌کنند (حسین خانزاده، ۱۳۹۲). از سوی دیگر، می‌توان بیان کرد که آسیب و نارسایی در استفاده از پردازش‌های شناختی در مسائل اجتماعی به نوعی همگام با شیوع نارسایی‌های کارکردهای اجرایی هست (کلارک و همکاران، ۲۰۰۲). این موضوعی است که با نتایج پژوهش حاضر هماهنگ است.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد، آموزش کارکردهای اجرایی باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی در سه خرده‌مقیاس همکاری، جرأت‌ورزی و خودمهارگری در دانش‌آموزان با نارساخوانی شد. به عبارتی، می‌توان با آموزش آن دسته از کارکردهای اجرایی که دانش‌آموزان با نارساخوانی دارای مشکل هستند، از بسیاری از ابهاماتی که در اکتساب مهارت‌های اجتماعی این دانش‌آموزان وجود دارد، پیشگیری کرد و یا مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با نارساخوانی را تقویت کرد. در ارتباط با اهمیت کارکردهای اجرایی در مهارت‌های اجتماعی پژوهش‌های زیادی به این موضوع اشاره کرده‌اند و همواره همبستگی بالای این دو متغیر نشان داده شده است (فریث، ۲۰۱۳؛ مایر و همکاران، ۲۰۱۲؛ گالینکام و همکاران، ۲۰۱۱؛ ماسکرا و همکاران، ۲۰۰۸؛ بایکر و آیرلند، ۲۰۰۷؛ فیلیپس و همکاران، ۲۰۰۷؛ کلسی برابک، ۲۰۰۶؛ ریگس و همکاران، ۲۰۰۶؛ یالین یانگ و همکاران، ۲۰۰۶؛

کلارک، پریر و کینسلا، ۲۰۰۲). خادمی و سیف (۱۳۹۰) نیز اثربخشی آموزش فراشناخت را در کاهش رفتارهای ضداجتماعی جوانان نشان داده‌اند.

در بررسی چرایی اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی بر خرده مقیاس همکاری که طبق تعریف شامل رفتارهایی نظیر مشارکت با دیگران، پیروی از دستورالعمل‌ها و رهنمودهاست (اسدی، نسانیان، ادیب و کریملو، ۱۳۹۲)، می‌توان به نقش موثر حافظه فعال و خصوصاً فراشناخت در پیشگیری از تک‌روی‌ها و تمایل به مشارکت‌های مفید اشاره داشت. در حقیقت، دانش آموزان ضمن به کارگیری کارکردهای اجرایی از تکانشی و بی‌هدف رفتار کردن پرهیز می‌کنند و با تأملی بر رفتار خود و دیگران، به‌طور هوشمندانه‌تر و البته مفیدتر وارد همکاری با دوستان و سایرین می‌شوند. در رابطه با خرده مقیاس جرأت‌ورزی که می‌تواند مشتمل بر رفتارهای آغازگر نظیر کسب اطلاع از دیگران، معرفی خود به دیگران و پاسخ مناسب به رفتار دیگران (اسدی و همکاران، ۱۳۹۲) باشد نیز باید گفت دانش آموزان با نارساخوانی با استفاده از کارکردهای اجرایی، مرور رفتار خود و سایرین، عواقب آن را موثرتر توانستند تحلیل کنند و در نتیجه در ابراز وجود و یا معرفی خود به دیگران بهتر عمل کردند. خرده‌آزمون خودمهارگری که شامل رفتارهایی است که در موقعیت‌های دشوار ضروری به‌نظر می‌رسد (اسدی و همکاران، ۱۳۹۲)، نیز به همان ترتیب می‌تواند تحت تاثیر آموزش کارکردهای اجرایی قرار گیرد و با یاری از مهارت‌های فراشناخت و حافظه فعال به پیشگیری از رفتارهای ناگهانی و یا دارای اثر کوتاه‌مدت به قصد دستیابی به امتیازهای بهتر و البته درازمدت کمک کند. بدیهی است کودکانی که برای رفتارهای خودشان تصمیم‌گیری نمی‌کنند به کودکان دیگر، والدین، معلمان یا بزرگسالان تکیه می‌کنند تا برای آنها تصمیم بگیرند و در واقع این کودکان خودمهارگری را یاد نمی‌گیرند (مرکز ملی آموزش سلامت و روان، ۲۰۰۲؛ به نقل از اسدی و همکاران، ۱۳۹۲). به‌نظر می‌آید، آموزش کارکردهای اجرایی با تمرکز در فرایند عملکرد می‌تواند به یک بازنگری شخصیتی منجر گردد و نتیجه این که به سلامت تفکر و عملکرد منجر گردد که در درجه نخست یاری‌گر خود دانش آموزان است.

در تبیین فرضیه کلی حاضر می‌توان گفت، کودکانی که بر مهارت‌های اجتماعی تسلط پیدا می‌کنند، در واقع شایستگی‌های حضور موفق و مناسب در اجتماع را دارا می‌گردند. از سویی، یافته‌ها حاکی از آن است که لوب‌های پیشانی مغز، در تحول شایستگی اجتماعی - هیجانی مورد توجه قرار گرفته است، همان‌جایی که مربوط به پردازش خودمهارگری مغز است و اغلب کارکردهای اجرایی نیز به همین قشر اشاره دارد (ریگس و همکاران، ۲۰۰۶). به بیانی دیگر نقص در اکتساب مهارت‌های اجتماعی و نیز نقص در کارکردهای اجرایی مربوط به یک ناحیه از مغز است. در حقیقت، بسیاری از مهارت‌های شناختی که تحت عنوان کارکردهای اجرایی معرفی می‌گردند، مانند بازداری رفتاری، انتقال توجه از تکلیفی به تکلیف دیگر، حافظه فعال، برنامه‌ریزی، فراشناخت و استدلال، می‌تواند معادل به کارگیری موفقیت‌آمیز مهارت‌های اجتماعی باشد که این استنباط می‌تواند دلیل موجهی در اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی بر مهارت‌های اجتماعی باشد. با توجه به تعریفی که از فراشناخت وجود دارد، به نظر می‌آید که فراشناخت جهت‌سازش‌یافتگی ضروری است و لازم است که در فرد رشد یابد و در حالت کمتر تحول‌یافته می‌تواند باعث رفتارهای تکانشی و نسنجیده گردد که البته فرد را در اکتساب مهارت‌های اجتماعی و شیوه‌های برقراری روابط بین فردی با مشکل روبرو کند.

در تبیین نقش حافظه فعال در مهارت‌های اجتماعی می‌توان گفت که استفاده از حافظه فعال به ما کمک می‌کند تا عواقب کارهای قبلی خود را به یاد آوریم و به عنوان یک معیار از آن استفاده کنیم، به وعده‌های خود عمل کنیم، قوانین و شرایط را به خاطر آوریم و یا حتی ساده‌تر، اسامی اطرافیانمان را بدانیم و همین قواعد ساده می‌تواند مانعی برای ابهام‌های موقعیتی در دانش‌آموزان نارساخوان باشد تا با غفلت و نارسایی عمل نکنند و با عدم استفاده از مهارت‌های حافظه فعال مانعی پیش روی روابط اجتماعی خود ایجاد نکنند. از سوی دیگر همان‌طور که حافظه و فراشناخت در مهارت‌های اجتماعی یاری‌رسان است، روابط اجتماعی و تجربه‌های مربوط به آن به افزایش استفاده از راهکارهای مفید حافظه و فراشناخت کمک می‌کند و در

واقع ارتباط مسلم دوجانبه بین این دو مقوله را نیز نباید دست کم گرفت. به عبارتی دانش-آموزانی که امکان کسب روابط اجتماعی موفق دارند به همان نسبت نیز به احتمال بیشتری در معرض یادگیری مهارت های پیچیده تری درباره روابط اجتماعی قرار می گیرند. بنابراین ضعف در کارکردهای اجرایی می تواند مانع یادگیری های وسیع تری که در جریان روابط اجتماعی رخ می دهد نیز شود. به طور کلی، با توجه به نتایج، می توان استنباط کرد که استفاده از تمرین های ساده اما کاربردی مربوط به کارکردهای اجرایی، دیدگاه مبهم دانش آموزان با نارساخوانی را نسبت به درک و انجام برخی مهارت های اجتماعی تحت تأثیر قرار می دهد و درک آنان را روشن تر و بهتر می نماید که البته این نتیجه گیری نیازمند پژوهش های وسیع تری نیز است.

از محدودیت های پژوهش حاضر، زمان دوره آموزش بود. به دلیل این که فرایند مداخله در اواخر سال تحصیلی انجام شد، امکان پی گیری طرح موجود نبود. همین طور در پژوهش حاضر از معلم ها به عنوان ارزیاب مهارت های اجتماعی دانش آموزان نارساخوان استفاده شد، از آنجا که معلم ها از اجرای دوره آموزشی مطلع بودند، این موضوع می تواند در پس آزمون تأثیرگذار باشد. پژوهش های بعدی می تواند با کنترل محدودیت های پژوهش حاضر گامی جدی برای بررسی میزان اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی برای افزایش مهارت های اجتماعی دانش آموزان نارساخوان بردارند. همین طور پیشنهاد می گردد میزان اثربخشی آموزش کارکرد-های اجرایی را در سایر اختلال های یادگیری و یا سایر اختلال هایی که با عملکرد نامناسب در مهارت های اجتماعی همراه هستند، نیز پی گیری گردد. همچنین روش های آموزشی متفاوتی مانند آموزش از طریق رایانه، از طریق بازی را می توان برای یادگیری آموزش کارکردهای اجرایی به کار گرفت و میزان اثربخشی آن ها مقایسه گردد.

در هر صورت با توجه به یافته های پژوهش حاضر پیشنهاد می شود، کارکردهای اجرایی، که در واقع مجموعه راه کارهای عملی برای مدیریت خود است در زمانی مجزا و در چارچوبی مشخص به دانش آموزان آموزش داده شود. چرا که به نظر می آید این روش آموزشی می تواند

کمک قابل توجهی به دانش آموزان با نارساخوانی در کاهش مشکلات مربوط به مهارت‌های اجتماعی آنان داشته باشد.

تشکر و قدردانی: در پایان از اداره آموزش و پرورش شهرستان عباس‌آباد و معلمان محترم و دانش آموزان گرامی که در انجام این پژوهش ما را یاری کردند نهایت سپاس را داریم.

منابع

- احمدپناه، م؛ و پاکدایانا، پ. (۱۳۸۶). نارساخوانی: مروری بر پژوهش‌های اخیر. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۳، ۳۳۷ - ۳۵۲.
- اسدی، ر؛ نسائیان، ع؛ ادیب، ن؛ و کریملو، م. (۱۳۹۲). تاثیر آموزش نظریه ذهن بر ارتقا همکاری، خویشن‌داری و قاطعیت کودکان پسر اوتیستیک ۱۲ - ۷ سال از دیدگاه معلمان. کودکان استثنایی، ۳، ۳۳ - ۴۴.
- به‌پژوه، ا؛ غباری، ب؛ حسین‌خانزاده، ع؛ و حجازی، ا. (۱۳۸۴). مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان کم‌شنوا در مدارس تلفیقی و استثنایی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۳۵، ۶۳ - ۸۳.
- به‌پژوه، ا؛ غباری، ب؛ علیزاده، ح؛ و همتی، ق. (۱۳۸۶). تاثیر آموزش فنون کنترل خود بر بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان با اختلال کاستی توجه و بیش‌فعالی. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۱، ۱ - ۱۸.
- بیابانگرد، ا. (۱۳۸۴). مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان دختر دبیرستانی نابینا، ناشنوا و عادی شهر تهران. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۵، ۱ - ۱۴.
- پاشاپور، ن؛ و یاوریان، ر. (۱۳۷۹). بررسی میزان شیوع نارساخوانی در کلاس‌های سوم ابتدایی شهر ارومیه. پژوهش در پرشکلی، ۲۴، ۶ - ۳.

حسین خانزاده، ع. (۱۳۹۲). *آموزش مهارت های اجتماعی به کودکان و نوجوانان*. تهران: رشد فرهنگ، چاپ دوم.

خادمی، ع؛ و سیف، ع. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش مولفه های فراشناختی در کاهش رفتارهای ضداجتماعی جوان های زندان مرکزی ارومیه. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۹، ۱۹۶ - ۱۸۶. زاهد، ع؛ رجبی، س؛ و امیدی، م. (۱۳۹۱). مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خود تنظیمی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *ناتوانی های یادگیری*، ۱، ۴۳ - ۶۲.

سلیمانی، ا؛ زاهد بابلان، ع؛ فرزانه، ج؛ و ستوده، م. (۱۳۹۰). مقایسه ی نارسایی هیجانی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری و بهنجار. *ناتوانی های یادگیری*، ۱، ۷۸ - ۹۳.

شهیم، س. (۱۳۸۲). مقایسه مهارت های اجتماعی و مشکلات رفتاری در دو گروه از کودکان عادی و مبتلا به اختلالات یادگیری در خانه و مدرسه. *روانشناسی و علوم تربیتی*، ۱۳۸، ۱ - ۱۲۱. صداقتی، ل؛ فروغی، ر؛ شفیعی، ب؛ و مرئی، م. (۱۳۸۹). بررسی میزان شیوع نارساخوانی در دانش آموزان طبیعی پایه اول تا پنجم دبستان های اصفهان. *شنوایی شناسی*، ۱، ۸ - ۱. صفرپور، ن؛ وفایی، م؛ و افروز، غ. (۱۳۹۰). مقایسه سرعت نامیدن و عملکرد مولفه های سه گانه حافظه فعال در کودکان نارساخوان و عادی. *فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی*، ۱، ۱ - ۲۱. عبدی، ب. (۱۳۸۷). *مهارت های اجتماعی و مشکلات رفتار کودکان پیش دبستانی ایران*. *روانشناسان ایرانی*، ۱۶، ۳۴۱ - ۳۳۳.

نظام آبادی، ف؛ کرمی، ر؛ و عشایری، ح. (۱۳۸۱). مطالعه حافظه کوتاه مدت و بلند مدت در انواع نارساخوانی سطحی و عمیق در کودکان دبستانی شهر تهران. *تازه های علوم شناختی*، ۱۷، ۲۴ - ۱.

- Achenbach, T. M. (1991). Integrative guide for the 1991CIBC/ 4 -18.YSR and TRF Profiles. Burlington, VT: *University of Vaermont, Department of Psychiatry*.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school- age with learning disability, *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 12-19.
- Baker, S. F., & Ireland, J. L. (2007). The link between dyslexic traits, executive functioning, impulsivity and social self-esteem among an offender and non-offender sample. *International journal of law and psychology*, 30, 492-503.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD, *American Psychological Association*, 12, 65 - 94.
- Bauminger, N., Edelsztein, H., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD, *Learn Disabil*, 38, 45-61.
- Barminger, N., Edelstein, H. S., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Learning Disability*, 38, 45-81.
- British Dyslexia Association (BDA). (2009) .[http:// www.Bdadyslexia.Org.uk.html](http://www.Bdadyslexia.Org.uk.html).
- Clark, C., Prior, M., Kinsella, G. (2002). The relationship between executive function abilities, adaptive behavior, academic achievement in children with externalizing behavior problems, *child Psychology and Psychiatry*, 43, 785- 796.
- Cohen - Mimran, R., & Sapir, S. (2007). Deficits in working memory in young adults with reading disabilities, *Communication Disorder*, 40, 168-183.
- Frith, C. D. (2013). The role of metacognition in human social interactions, *Philosophical Transactions of the royal society*, 367, 2213 - 2223.
- Ganesalingam, K., Yeates, K. O., Taylor, H. G., Walz, N. C., Stancin, T., & Wade, Sh. (2011). Executive functions and social competence in young children 6 months following traumatic brain injury. *Neuropsychology*, 25, 466 - 476.
- Giuliani, G. A., & Pirandello .R. (2008). Teaching students with learning Disabilities: A step - by - step Guide for Educators, *Published Grown Press*.
- Gresham, F., & Elliott, S. N. (1999). The social skills rating system, *Criclepins MN: American Guidance services*.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). Exceptional children: Introduction to special education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Jeffries, S., & Everatt, J. (2004). Working memory: it's role in dyslexia and a other specific learning difficulties. *Journal of Dyslexia*, 12, 16-31.

- Kalyva, I., & Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD? *Research in Developmental Disabilities*, 30, 192 - 202.
- Kiley- Brabeck, K. (2006). Social skills and executive function deficits in children with the 22 q 11 deletion syndrome. *Apple Neuropsychol*, 13, 258 - 268.
- La Greca, A. M. (1981). Social behavior and social perception in learning disabled children. A review with implications for social skills training. *Journal of Pediatric Psychology*, 6, 359 - 416.
- Ladd, G. W., & Troop - Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344 -1367.
- Meyer, M. L., Spunt, R. P., Berkman, E. T., Taylor, S. E., & Lieberman, M. D. (2012). Evidence for social working memory from a parametric functional MRI study, *Psychological and Cognitive Sciences*, 109, 1883- 1888.
- Miyaguchi, K., Shirataki, S., & Maeda, K. (2012). A study of executive functions in delinquents with developmental disabilities within a Japanese Reformatory, *Kobe*, 58, 1 - 11.
- Morris, S. (2002). Promoting social skills among students with nonverbal learning disabilities, *Teaching Exceptional Children*, 34, 66-70.
- Muscara, F., Catroppa, C., & Anderson, V. (2008). Social problem - solving skills as a mediator between executive function and long - term social; outcome following predictor traumatic brain injury. *Neuropsychology*, 2, 445 - 461.
- Philips, L. H., Tunstall, M., & Channan., Sh. (2007). Exploring the role of working Memory in Dynamic Social Cue Decoding Using Dual Task Methodology. *Nonverbal Behav*, 31, 137-152.
- Riddick, B. (2010). *Living with Dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties*, London: Rutledge.
- Ridsdale, J. (2004). Dyslexia and self - esteem. In Turner, M & Rack, J. The study of Dyslexia (p.p. 249 - 280) . *New York: Kluwer Academic/ Plenum Publisher*.
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth - Bart, J. E., & Mueller, V. (2006). Executive function and the promotion of social- emotional competence. *Applied Developmental Psychology*, 27, 300 - 309.
- Riter, A., Tucha, O. & Iange, K. W. (2005). Executive functions in children with dyslexia, *New psychologia*, 40, 44-55.
- Sharma, G. (2004). A comparative study of the personality characteristics of primary school, students with learning disabilities and their non-learning disabled peers. *Learning disability Quarterly*, 27, 127-140.

- Shiran, A., & Breznitz, Z. (2011). The effect of information processing in the working memory of dyslexic and skilled readers. *Experimental Child psychology*, 87,239-266.
- Sideridis, G. D. (2007). International approaches to learning disabilities: More alike or more different. *Learning disabilities Research & Practice*, 22, 210- 215.
- Wiener, J. (2004). Do relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities?, *Learning Disability Quarterly*, 27, 21-30.
- Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Abnormal Child Psychology*, 30, 127-142.
- Willoughby, A. (2012). Social skill Training interventions for students with learning disabilities in the primary grades, A project submitted to the Faculty of Education in conformity with the requirements for the Degree of Master of Education, *Queen's University*.
- Yaling Yang, B. S., Andrea, L., Glenn, B. S., & Adrian Raine, D. P. (2008). Brain Abnormalities in Antisocial Individuals: Implications for the law. *Behavioral Sciences and the law*, 26, 65- 83.
- Zelazo, P. D., Qu, L., & Muller, U. (2005). Hot and Cool of Executive Function: Relations in Early Development (p.p.71-95), In *Young Children's Cognitive Development*, Edited by Schneider, W., Schumann- Hengsteler, R., Sodian, B, *Lawrence Elbaum Associates*.