

تاثیر برنامه آموزش یادگیری اجتماعی هیجانی بر خودپنداره کودکان نارساخوان Effect of Emotional Social Training on, Self-Concept in Dyslexic Students

Ali Amoozadeh Lichahi

M.A., Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.
Corresponding Author: amozadeh.ali@gmail.com

Roghayeh Karimi Lichahi

PhD in Psychology, Farhagian University, Bento Al-Hoda sadr, rasht, Iran.

Maedeh Mansoorpoor

M.A., Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Education, University of Guilan, Rasht, Iran.

علی عموزاده لیچائی (نویسنده مسئول)

کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

رقیه کریمی لیچاهی

دکترای روانشناسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، پردیس بنت الهدی صدر، رشت، ایران.

مآده منصورپور

کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

Abstract

The present study aimed to investigate the effect of a social-emotional learning training program on the self-concept of dyslexic children. The research design was an experimental type with a pre-test and post-test with a control group. The statistical population of the study included all dyslexic students from the third to sixth grades of elementary school in Rasht in 2018. From the statistical population, 20 dyslexic students were selected using a convenience sampling method and then randomly and equally assigned to the experimental and control groups (10 students in each group). The self-concept questionnaire, dyslexia index, and Wechsler Children's Intelligence Scale were used to collect data. These tools were used to ensure the diagnosis of dyslexia, examine the level of intelligence, and measure different dimensions of the participants' self-concept. The educational intervention included a social-emotional learning training program that was implemented on the experimental group during six training sessions and for one month. Analysis of covariance was used to analyze the data. The results showed that social-emotional learning training had a significant effect on all components of the self-concept of dyslexic children. After controlling for the pre-test effect, the mean self-concept scores in the experimental group increased significantly compared to the control group. Based on the findings of the present study, it can be concluded that the social-emotional learning training program has an effective role in improving the self-concept of dyslexic children and can be used as a complementary intervention alongside educational and rehabilitation programs.

Keywords: Emotional Social Training, Self-Concept, Dyslexic Students.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر برنامه آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی بر خودپنداره کودکان نارساخوان انجام شد. طرح پژوهش از نوع آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های سوم تا ششم ابتدایی شهر رشت در سال ۱۳۹۷ بود. از میان جامعه آماری، ۲۰ دانش‌آموز نارساخوان به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و سپس به صورت تصادفی و مساوی در گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۰ نفر) جایگماری شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه خودپنداره، نارساخوانی‌نما و مقیاس هوشی وکسلر کودکان استفاده شد. این ابزارها به منظور اطمینان از تشخیص نارساخوانی، بررسی سطح هوشی و سنجش ابعاد مختلف خودپنداره شرکت‌کنندگان به کار گرفته شدند. مداخله آموزشی شامل برنامه آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی بود که طی شش جلسه آموزشی و در مدت یک ماه بر روی گروه آزمایش اجرا شد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج نشان داد که آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی تأثیر معناداری بر تمامی مؤلفه‌های خودپنداره کودکان نارساخوان داشته است. پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، میانگین نمرات خودپنداره در گروه آزمایش به طور معناداری نسبت به گروه گواه افزایش یافت. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی نقش مؤثری در بهبود خودپنداره کودکان نارساخوان دارد و می‌تواند به عنوان یک مداخله مکمل در کنار برنامه‌های آموزشی و توان‌بخشی تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: یادگیری اجتماعی - هیجانی، خودپنداره، کودکان نارساخوان

مقدمه

نارساخوانی یکی از شکل های رایج ناتوانی های یادگیری است و اغلب به عنوان مترادف با مشکل در خواندن استفاده می شود (دنیل^۱ و همکاران، ۲۰۲۵). دانش آموزان با نارساخوانی اغلب با مشکل در رمزگشایی و روان خوانی روبه هستند که این مشکلات معمولاً به فهم و درک ضعیف خواندن منجر می شود (الیس^۲، ۲۰۱۶). براساس تعریف انجمن روانپزشکی آمریکا نارساخوانی به عنوان یک واژه پیشنهادی برای اشاره به الگویی از مشکلات یادگیری شامل مشکلات در بازشناسی صحیح یا روان کلمه، رمزگشایی ضعیف و توانایی ضعیف هجی کردن توصیف می شود (انجمن روانپزشکی آمریکا^۳، ۲۰۱۳). همچنین این اختلال با داشتن هوش پایین، تحریک حسی ناکافی، اختلال عاطفی یا فرهنگی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی نامناسب ارتباطی ندارد (میلر و کوپفرمن^۴، ۲۰۰۹). متأسفانه تعداد دانش آموزانی که به عنوان نارساخوان شناخته شده اند در سال های اخیر افزایش یافته به طوری که تخمین زده میشود که بین ۷۰ تا ۸۰ درصد از افراد باسواد دچار نارساخوانی باشند که این رقم معادل حدود ۵ تا ۱۰ درصد از جمعیت است (ویتزل و مایلز^۵، ۲۰۱۸).

شواهد پژوهشی پیشین نشان دادند دانش آموزان با مشکلات خواندن در معرض خطر خودپنداره پایین هستند (تام و هاوکینز^۶، ۲۰۱۲؛ یحیی زاده، کریمی، حسن نیا جوشری، ۱۳۹۵). چنین ریسکی ممکن است مربوط به تجربیات این افراد از عملکرد تحصیلی ضعیف، احساس تبعیض یا طرد شدن توسط افراد مهم (مثل همسالان و معلمان) و یا برجسب نارساخوانی باشد (زاکاتا و کوینی^۷، ۲۰۲۵). اصطلاح خودپنداره اصطلاحی کلی است که برای اشاره به اینکه فرد چگونه درباره خود فکر، ارزیابی می کند و یا اینکه چگونه خود را درک میکند به کار می رود (پندی^۸، ۲۰۱۷). علاوه بر این برجسب ناتوانی یادگیری و همچنین توانایی های تحصیلی پایین این کودکان ممکن است بر عقاید والدین و معلمان از خودپنداره این کودکان تاثیر گذاشته و خود این موضوع هم خودپنداره آنها را تحت شعاع قرار دهد (مونت گومری، ۱۹۹۴).

کودکان دارای اختلال یادگیری که خودپنداره ضعیفی دارند یا در حیطه های تحصیلی و غیر تحصیلی دچار مشکل هستند در کسب موفقیت دچار مشکل می شوند. خودپنداره پایین به وسیله پیشگویی خودکامراوااساز، بر موفقیت کودک تاثیر منفی می گذارد. همچنین شکست های مکرر سبب کاهش اعتماد به خود در این دانش آموزان می شود و سبب می شود دانش آموز در تکالیف بعدی کمتر تلاش کرده و کمتر از راهبردهای جبرانی استفاده کند (صدری دمیرچی و همکاران، ۱۳۹۵). این موضوع سبب می شود که کودک از توانایی های بلقوه خود کمتر استفاده کرده و مشکلات یادگیری اش شدیدتر شده (کميجانی، ۱۳۸۷) و احساس بیکیفایتی هیجانی عاطفی کند. نتایج پژوهشی نشان داد آموزش مهارت های اجتماعی میتواند خودپنداشت دانش آموزان با نارساخوانی را ارتقا ببخشد (سیدنوری و همکاران، ۱۳۹۳). افروز و همکاران (۱۳۹۳) هم دریافتند آموزش مهارت های تنظیم خلق سبب ارتقاء خودپنداره و کفایت اجتماعی دانش آموزان ناتوان یادگیری می شود.

¹ Daniel

² Ellis

³ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

⁴ Miller & Kupfermann

⁵ Witzel & Mize

⁶ Tam & Hawkins

⁷ Zagata & Coyne

⁸ Pandey

در مجموع، با توجه به پیامدهای بلندمدت اختلال نارساخوانی و شیوع رو به افزایش آن در میان دانش‌آموزان، توجه به ابعاد فراتر از مشکلات صرفاً تحصیلی این اختلال از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. نارساخوانی علاوه بر دشواری‌های خواندن و یادگیری، می‌تواند پیامدهای هیجانی و اجتماعی متعددی همچون کاهش اعتمادبه‌نفس، افت خودپنداره، اضطراب، کناره‌گیری اجتماعی و مشکلات سازگاری را در پی داشته باشد که در صورت عدم مداخله به‌موقع، این پیامدها ممکن است تا بزرگسالی نیز تداوم یابند. از سوی دیگر، در دنیای امروز، مهارت‌های اجتماعی و هیجانی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی موفقیت فردی، تحصیلی و اجتماعی شناخته می‌شوند و نقش تعیین‌کننده‌ای در سلامت روان، روابط بین‌فردی و سازگاری اجتماعی افراد ایفا می‌کنند. بر این اساس، طرح‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی و مداخله‌ای هدفمند به‌منظور توانمندسازی کودکان نارساخوان و کاهش مشکلات هیجانی و اجتماعی آن‌ها، به‌ویژه در بستر خانواده، جامعه و به‌طور خاص نظام آموزش و پرورش، از اهمیت بالایی برخوردار است. با این حال، بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که علی‌رغم توجه نسبی به مداخلات آموزشی-تحصیلی برای این کودکان، خلأ پژوهشی قابل توجهی در زمینه اثربخشی برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی بر مشکلات هیجانی و اجتماعی آن‌ها، از جمله نارسایی در خودپنداره، وجود دارد. همچنین، نتایج حاصل از چنین پژوهش‌هایی می‌تواند کاربردهای عملی ارزشمندی در محیط‌های درمانی، مشاوره‌ای و آموزشی داشته و به‌عنوان مبنایی برای طراحی مداخلات مؤثرتر و انجام پژوهش‌های آتی مورد استفاده قرار گیرد. از این‌رو، با توجه به ضرورت‌های مطرح‌شده و نوآوری موضوع پژوهش، مطالعه حاضر با هدف بررسی تأثیر برنامه آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی بر خودپنداره کودکان نارساخوان انجام شد.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. در این طرح، ابتدا هر دو گروه آزمایش و گواه در مرحله پیش‌آزمون مورد سنجش قرار گرفتند، سپس گروه آزمایش در معرض مداخله آموزش یادگیری اجتماعی-هیجانی قرار گرفت، در حالی که گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. در نهایت، پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد و تفاوت بین گروه‌ها با کنترل اثر پیش‌آزمون مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های سوم تا ششم دوره ابتدایی شهر رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۷ بود که بر اساس ارزیابی‌های تخصصی مراکز آموزشی و درمانی، تشخیص نارساخوانی برای آن‌ها تأیید شده بود. از میان جامعه آماری، ۲۰ دانش‌آموز نارساخوان به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. سپس شرکت‌کنندگان به‌صورت تصادفی و به‌طور مساوی در گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۰ نفر) جایدهی شدند تا اثر متغیرهای مزاحم به حداقل برسد.

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل تشخیص نارساخوانی رشدی بر اساس نتایج نارساخوانی‌نما و نظر متخصص، تحصیل در پایه‌های سوم تا ششم ابتدایی، قرار داشتن بهره هوشی در دامنه طبیعی بر اساس مقیاس هوشی وکسلر کودکان، نداشتن اختلالات عصبی، حسی (نظیر مشکلات شدید بینایی یا شنوایی) یا ناتوانی ذهنی، عدم دریافت هم‌زمان مداخلات روان‌شناختی مشابه در طول اجرای پژوهش و وجود رضایت آگاهانه والدین همراه با تمایل دانش‌آموز به شرکت در پژوهش بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل غیبت در بیش از دو جلسه آموزشی، عدم همکاری مؤثر در انجام فعالیت‌ها، بروز مشکلات جسمی یا روانی حاد در طول اجرای پژوهش و انصراف والدین یا دانش‌آموز از ادامه مشارکت بود. در این پژوهش،

Effect of Emotional Social Training on, Self-Concept in Dyslexic Students

کلیه ملاحظات اخلاقی رعایت شد؛ به‌گونه‌ای که رضایت‌نامه آگاهانه از والدین اخذ گردید، محرمانگی اطلاعات تضمین شد، شرکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه بود و شرکت‌کنندگان در هر مرحله حق انصراف بدون هیچ‌گونه پیامدی را داشتند. همچنین پس از پایان پژوهش، به‌منظور رعایت عدالت اخلاقی، محتوای آموزشی برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی در صورت تمایل در اختیار گروه گواه نیز قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها، ابتدا از آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار به‌منظور توصیف ویژگی‌های نمونه استفاده شد. سپس به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش و مقایسه تفاوت میانگین‌های پس‌آزمون دو گروه، با کنترل اثر پیش‌آزمون، از تحلیل کوواریانس بهره گرفته شد. پیش از انجام تحلیل، پیش‌فرض‌های لازم شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و همسانی شیب‌های رگرسیونی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. سطح معناداری آماری در این پژوهش ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

ابزار

۱. **آزمون خواندن و نارساخوانی (RDT)**^۱: جهت اندازه‌گیری سطح توانایی خواندن و تشخیص دانش‌آموزان نارساخوان، آزمون خواندن و نارساخوانی (نما) استفاده گردید. این آزمون توسط کرمی نوری و مرادی در سال ۱۳۸۴ برای دانش‌آموزان تک‌زبانه (فارسی) و دو‌زبانه (تبریزی و سنجگی) دختر و پسر پایه اول تا پنجم دبستان هنجاریابی شد. این آزمون ۱۰ خرده‌مقیاس شامل خواندن کلمات، درک خواندن متن، زنجیره کلمات، درک کلمات، قافیه، حذف آواها، خواندن کلمات بی‌معنا، نامیدن تصاویر، نشانه حروف، و نشانه کلمات دارد. میانگین این آزمون ۱۰۰ و انحراف استاندارد آن ۱۵ است. اعتبار این آزمون با بهره‌گیری از روش آلفای کرونباخ برای خرده‌آزمون‌های مختلف بین ۰/۴۳ تا ۰/۹۸ به دست آمد. ضریب آلفای کل آزمون ۰/۸۲ است (غباری بناب و افروز، ۱۳۹۱).

۲. **پرسشنامه خودپنداره (SCQ)**^۲: هدف این پرسشنامه سنجش خودپنداره دانش‌آموزان دوره ابتدایی و راهنمایی است. این ابزار دارای ۱۵ پرسش است و تصویر ذهنی فرد از خودش را موردسنجش قرار می‌دهد و براین اساس خودپنداره را در سه سطح عمومی، آموزشگاهی و غیر آموزشگاهی می‌سنجد. به مقیاس‌ها در یک مقیاس ۴ نقطه‌ای لیکرت از کاملاً موافق (۴)، موافق (۳)، مخالف (۲) و کاملاً مخالف (۱) پاسخ داده می‌شود و شامل خرده‌مقیاس‌های سطح عمومی (۱، ۵، ۳، ۱۲، ۱۳)، آموزشگاهی (۲، ۴، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵) و غیر آموزشگاهی (۶، ۷) است. جهت کسب نمره کلی این آزمون نمره همه پرسش‌ها با هم جمع می‌شود و برای به دست آوردن نمره هر خرده‌مقیاس نمره پرسش‌های هر خرده‌مقیاس با هم جمع می‌گردد. حداقل نمره آزمودنی در این آزمون ۱۵ و حداکثر آن ۶۰ است. بالاتر بودن نمره آزمودنی نسبت به سایر آزمودنی‌ها نشانگر خودپنداره مثبت وی نسبت به سایرین است. آلفای کرونباخ در پژوهش افشاری زاده و همکاران ۰/۷۸ به دست آمد (افشاری زاده و همکاران، ۱۳۹۲).

۳. **مقیاس هوشی وکسلر (WIS)**^۳: جهت جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز علاوه بر سؤالات محقق ساخته از مقیاس تجدیدنظر شده هوشی وکسلر برای کودکان (R-WISC) استفاده گردید. این مقیاس که در سال ۱۹۴۵ برای سنجش هوش کودکان ساخته شد و در سال ۱۹۷۴ تجدیدنظر شد و از دو مقیاس هوش کلامی و عملی تشکیل گردید، هر مقیاس دارای ۶

¹ Reading and Dyslexia Test

² Self-concept questionnaire

³ Wechsler Intelligence Scale

خرده آزمون (در مجموع ۱۲ خرده آزمون) است که از هر کدام، ۵ خرده آزمون اصلی بوده، یک خرده آزمون به عنوان خرده آزمون مکمل یا ذخیره است. خرده آزمون‌های اصلی مقیاس کلامی شامل اطلاعات عمومی، شباهت‌ها، محاسبه، گنجینه‌ی لغات و درک فهم است، در مقیاس عملی نیز تکمیل تصاویر، تنظیم تصاویر، طراحی مکعب‌ها، الحاق قطعات و رمزگردانی یا نماد عددی جزء خرده آزمون‌های اصلی مقیاس تجدید نظر شده هوش و کسلر برای کودکان است. فراخنای ارقام از مقیاس کلامی و مازها از مقیاس عملی، خرده آزمون مکمل یا ذخیره است (پاشاشریفی، ۱۳۹۱). صادقی و همکاران (۱۳۹۰) اعتبار بازامایی این مقیاس را ۰/۹۱ گزارش کردند.

برنامه مداخله‌ای

در این پژوهش، به‌منظور ارتقای شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی کودکان، از برنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی استفاده شد. این برنامه توسط **ونگ^۱ و همکاران (۲۰۱۵)** طراحی و تدوین شده و به‌طور خاص برای کودکان دوره ابتدایی متناسب‌سازی شده است. برنامه مذکور با تمرکز بر افزایش آگاهی هیجانی، بهبود مهارت‌های تنظیم هیجان، ارتقای تفکر سازگاران و تقویت راهبردهای مقابله‌ای مؤثر، تلاش می‌کند زمینه رشد سالم هیجانی-اجتماعی کودکان را فراهم آورد. مداخلات این برنامه به‌صورت ساختاریافته و طی چند جلسه آموزشی اجرا می‌شود و هر جلسه اهداف مشخص و محتوای آموزشی ویژه‌ای را دنبال می‌کند.

جدول ۱: محتوای جلسات برنامه یادگیری اجتماعی - هیجانی

اهداف	جلسات
بررسی اجمالی برنامه، هدف، قواعد و انتظارات، درک و شناسایی هیجانات خود و دیگران	جلسه اول: معرفی
افزایش آگاهی از هیجانات و شیوه‌های بیان احساسات، یادگیری ابراز خشم به شیوه‌های مناسب به جای شیوه‌های ناسازگار	جلسه دوم: آگاهی و بیان احساسات
افزایش آگاهی از احساسات مختلف و این که آیا آن‌ها با احساسات راحتی یا ناراحتی ارتباط دارند، درک ارتباط بین شرایط، احساسات و رفتارها	جلسه سوم: احساسات، تفکر و اقدامات
برخورد با اضطراب، آموزش تن‌آرامی	جلسه چهارم: مدیریت استرس و اضطراب
شناسایی خطاهای شایع تفکر و باورهای ناسازگار	جلسه پنجم: شفاف اندیشی
بازبینی (تجدید نظر)	جلسه ششم: قدرت تفکر مثبت

نحوه اجرا

بعد از مراجعه به مرکز مشکلات یادگیری شهر رشت، افراد نمونه باتوجه به شرایط ورود به پژوهش، شامل: دارا بودن هوشبهر بین ۹۰ تا ۱۱۰ در مقیاس و کسلر کودکان، ضعیف بودن در مهارت خواندن از نظر معلمان و کسب نمره حداقل ۱٫۵ انحراف استاندارد پایینتر از میانگین در آزمون خواندن و نارساخوانی (کرمی نوری و مرادی، ۱۳۸۷)، نداشتن معلولیت دیگر و

¹ Wong

Effect of Emotional Social Training on, Self-Concept in Dyslexic Students

پایه سوم تا ششم انتخاب شدند. در مرحله بعد گروه آزمایش برنامه مداخله را دریافت کرد در حالی که گروه گواه برنامه ای دریافت نکرد. در پایان هر دو گروه مجددا ارزیابی شده و نتایج تحلیل شد. در این پژوهش جهت رعایت اخلاق در پژوهش تمامی فرایند نمونه گیری با رضایت شرکت کنندگان انجام شد و به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه خواهد ماند.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش آزمون - پس آزمون متغیرهای پژوهش دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۲ ارائه شده است. همچنین برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در گروه ها از کجی کشیدگی استفاده شد که میزان کجی کشیدگی در دامنه +۱ و -۱ قرار دارد که نشان می دهد توزیع این متغیرها نرمال است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمرات پیش آزمون - پس آزمون در گروه آزمایش و گواه

متغیر	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف معیار
خودپنداره	پیش آزمون	آزمایش	۲۲/۳	۱/۳۳۷
		گواه	۲۲/۹	۲/۰۲۵
	پس آزمون	آزمایش	۵۲/۸	۲/۰۹۸
		گواه	۲۳/۷	۱/۶۳۶

برای بررسی تأثیر برنامه آموزش یادگیری اجتماعی هیجانی بر خودپنداره دانش آموزان نارساخوان از تحلیل کوواریانس یک راهه استفاده شد. نتایج آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون پیش آزمون و پس آزمون خودپنداره در گروه آزمایش و گواه، نشان داد که شیب رگرسیون در هر دو گروه برابر است ($P=0/83$ و $F_{1,28}=0/74$). همچنین نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیر وابسته در گروه ها نشان داد که واریانس خودپنداره در گروه ها برابر می باشد. ($P=0/088$ و $F_{1,28}=3/3$). جدول شماره ۳ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای بررسی تفاوت گروه آزمایش و گواه در پیش آزمون با پس آزمون متغیر خودپنداره گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای بررسی تفاوت گروه آزمایش و گواه در خودپنداره

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب اینتا
پیش آزمون	۷/۷۷۵	۱	۷/۷۷۵	۲/۳۶	۰/۱۴۳	۰/۱۲۲
عضویت گروهی	۴۱۵۹/۹۰۹	۱	۴۱۵۹/۹۰۹	۱۲۶۴/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۹۸۷
خطا	۵۵۹/۹۲۵	۲۷	۳/۲۹			

با توجه به جدول ۳ آماره F خودپنداره در پس آزمون ($1264/53$) است که در سطح $0/001$ معنی دار می باشد و این نشان می دهد که بین دو گروه در خودپنداره تفاوت معنی دار وجود دارد. اندازه اثر $0/98$ نیز نشان می دهد که این تفاوت در جامعه بزرگ است. آماره F پیش آزمون خودپنداره نیز ($2/26$) می باشد که معنی دار نمی باشد. این یافته نشان می دهد که

پیش آزمون تأثیر معنی داری بر نمرات پس آزمون ندارد. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که میانگین تصحیح شده گروه آزمایش در خودپنداره (۵۲/۹۱۵) و میانگین گروه گواه (۲۳/۵۸) می باشد که با توجه به آماره F در سطح $0/001$ معنی دار است. با توجه به این یافته می توان گفت که برنامه آموزش یادگیری اجتماعی هیجانی موجب بهبود خودپنداره دانش آموزان نارساخوان می گردد.

همچنین برای بررسی تأثیر برنامه آموزش یادگیری اجتماعی هیجانی بر هر یک از مؤلفه‌های خودپنداره دانش آموزان نارساخوان از تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون پیش آزمون و پس آزمون مؤلفه‌های خودپنداره در گروه آزمایش و گواه، نشان داد که شیب رگرسیون در هر دو گروه برابر است ($0/86 = F=0/69, p$). نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌ها نشان داد که واریانس مولفه‌های خودپنداره در سطح عمومی ($P=0/839$ و $F_{1,28} = 0/43$)، خودپنداره در سطح آموزشگاهی ($P=0/106$ و $F_{1,28} = 3/138$) و خودپنداره در سطح غیر آموزشگاهی ($P=0/752$ و $F_{1,28} = 0/103$)، در گروه‌ها برابر می باشد. نتایج آزمون ام باکس برای بررسی برابری ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه آزمایش و گواه نیز نشان داد که ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته در دو گروه برابر است ($P=0/069$ ، $F=1/954$ ، $BOX=14/355$). نتایج آزمون خی دو بارتلت برای بررسی کرویت معنی داری رابطه بین مولفه‌های خودپنداره نشان داد که رابطه بین این مولفه‌ها معنی دار است. ($P < 0/01$ ، $df=5$ ، $X^2=38/98$). پس از بررسی پیش فرضهای تحلیل کواریانس چندمتغیری، نتایج آزمون نشان داد که بین دو گروه در مولفه‌های خودپنداره تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < 0/001$ ، $F_{3,23} = 51/49$ ، $Wilks\ Lambda = 0/07$). برای بررسی این که گروه آزمایش و گواه در کدام یک از مولفه‌های خودپنداره با یکدیگر تفاوت دارند در جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس تک متغیری گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس تک متغیری تفاوت گروه آزمایش و گواه در مولفه‌های خودپنداره

شاخص مؤلفه‌ها	گروه	میانگین	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	F	P	اندازه اثر
خودپنداره در سطح عمومی	آزمایش	۱۷/۸۳۵	۱۰/۴۷	۰/۴۱۱	۶۴۸/۹۵۵	۰/۰۰۱	۰/۹۷۷
	گواه	۷/۳۶۵					
خودپنداره در سطح آموزشگاهی	آزمایش	۲۸/۰۵۸	۱۴/۵۱۶	۰/۷۵۵	۳۶۹/۵۷۹	۰/۰۰۱	۰/۹۶۱
	گواه	۱۳/۵۴۲					
خودپنداره در سطح غیر آموزشگاهی	آزمایش	۷/۱۲۲	۴/۰۴۴	۰/۳۶۴	۱۲۳/۲۹۸	۰/۰۰۱	۰/۸۹۲
	گواه	۳/۰۷۸					

با توجه به جدول ۴ آماره F برای مولفه‌های خودپنداره در سطح عمومی (۶۴۸/۹۵۵)، خودپنداره در سطح آموزشگاهی (۳۶۹/۵۷۹) و خودپنداره در سطح غیر آموزشگاهی (۱۲۳/۲۹۸) در سطح $0/001$ معنی دار می باشد. این یافته‌ها نشانگر آن است که بین گروه‌ها در این مولفه‌ها تفاوت معنی داری وجود دارد. نتایج بررسی میانگین‌ها در جدول فوق نشان می دهد که میانگین گروه آزمایش در مولفه‌های خودپنداره در سطح عمومی (۱۷/۸۳۵)، خودپنداره در سطح آموزشگاهی (۲۸/۰۵۸)

Effect of Emotional Social Training on, Self-Concept in Dyslexic Students

و خودپنداره در سطح غیرآموزشگاهی (۷/۱۲۲) بیشتر از میانگین گروه گواه در این مولفه ها به ترتیب با میانگین (۷/۳۶۵)، (۱۳/۵۴۲)، (۳/۰۷۸) می باشد. با توجه به این یافته ها می توان گفت که برنامه آموزش یادگیری اجتماعی هیجانی موجب بهبود مولفه های خودپنداره در سطح عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی دانش آموزان نارساخوان می گردد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر برنامه آموزش یادگیری اجتماعی هیجانی بر خودپنداره کودکان نارساخوان انجام شد. نتایج نشان داد که آموزش یادگیری اجتماعی هیجانی بر بهبود خودپنداره کودکان نارساخوان موثر است. این نتیجه با یافته های سیدنوری و همکاران (۱۳۹۳)؛ افروز و همکاران (۱۳۹۳) همسو بوده است. در تبیین این یافته میتوان گفت دانش آموزان با اختلالات یادگیری، ممکن است از احساسات مثبت و منفی خود آگاهی درستی نداشته باشند و این موضوع سبب شود که در زندگی روزمره قادر نباشد به نه نحو مطلوبی احساسات خود را بروز دهند. در نتیجه آموزش تنظیم هیجان به این دانش آموزان سبب می شود که آنها از احساسات خود به نحو مطلوبی آگاه شوند، بتوانند آنها را بپذیرند و بتوانند هیجانات خود را به درستی ابراز کنند و این موضوع سبب ارتقای بهرستی روانی و سازش یافتگی آنها می شود (اشکانی و حیری، ۱۳۹۳).

دانش آموزان مبتلا به نارساخوانی، به دلیل نارسایی در استدلال معمولاً در تعاملات اجتماعی با همکلاسی ها و افراد دیگر مشکل دارند. آموزش تنظیم هیجان به آنها سبب می شود که بتوانند رفتارها و واکنشات خود نسبت به افراد دیگر را به درستی تحت نظارت و به طور مطلوب تری نسبت به دیگران قضاوت کنند. این دانش آموزان با مهارگری هیجانات منفی و بیان ادراکات خود درباره افراد و پرس و جو درباره درستی یا نادرستی ادراکات خود می توانند روابط بهتری با دیگران برقرار کنند و بازخوردهای بهتری از آنان کسب کنند و این موضوع باعث افزایش حرمت خود و پذیرش آنان از جانب دیگران میشود (خوش روش و همکاران، ۱۳۹۴).

اکتساب مهارت های اجتماعی هم به این دانش آموزان کمک می کند تا کمتر از دغدغه ذهنی در مورد شکست در آینده رنج ببرند و با تکیه بر توانایی های خود انتظار موفقیت داشته و برای آن برنامه ریزی کنند در نتیجه تصورات ذهنی مثبت آنان به توانمند شدن آنان در زندگی کمک می کند (عبدالعلیان و فرهنگی، ۱۳۹۵). همچنین مهارت های اجتماعی مناسب می تواند به عنوان سپری محافظتی در برابر طرد، انزوا و مشکلات تحصیلی کودکان نارساخوان عمل کند. همانگونه که شواهد پژوهشی نشان دادند با وجود اینکه عملکرد تحصیلی نامطلوب این کودکان، موقعیت اجتماعی آنها را تنزل می دهد اما این دانش آموزان به دلیل عدم آگاهی از چگونگی ارتباط با دیگران، و نه به دلیل مشکلات تحصیلی، طرد می شوند (وایقون، ۱۹۸۵).

مطالعات انجام شده توسط مونتویا^۱ و همکاران (۲۰۲۵) و دنگ^۲ و همکاران (۲۰۲۳) بیان کردند که که مهارت های اجتماعی مناسب با دیگران می تواند عملکرد تحصیلی ضعیف این کودکان را جبران کند. از طرف دیگر کودکان نارساخوان که از حرمت خود و خودپنداشت بالایی برخوردارند و رفتارهای شایسته و مناسبی در موقعیت های اجتماعی از خود نشان می دهند، ارزیابی واقع بینانه ای از خود داشته که این امر موجب درک و پذیرش بهتر خود با همه توانایی ها و محدودیت ها خواهد شد. مهارت های اجتماعی بالا در کودکان با نارساخوانی همچنین می تواند منجر به حل بهتر مسائل، درک بهتر انگیزه و احساسات

¹ Montoya

² Deng

دیگران و در نتیجه برخورداری از حمایت‌های اجتماعی شود که خود این موضوع می‌تواند سبب ارتقاء حرمت خود و خودپنداشت این دانش‌آموزان شود (بولینگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۶).

این پژوهش همچنین با محدودیت‌هایی مواجه بود یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر عدم وجود دوره پیگیری بود که می‌توانست پایداری روش درمانی را تعیین کند. از محدودیت‌های دیگر پژوهش عدم کنترل وضعیت اقتصادی اجتماعی خانواده و وضعیت جغرافیایی به دلیل انجام پژوهش در شهر رشت بود که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی به این نکات مورد توجه شود. از لحاظ کاربردی پیشنهاد می‌شود که از پروتکل درمانی بر روی سایر کودکان با ناتوانی یادگیری خاص و کودکان با نیازهای ویژه استفاده گردد.

ملاحظات اخلاقی

این پژوهش مطابق با اصول اخلاقی انجام شده و رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان پیش از جمع‌آوری داده‌ها اخذ گردید.

حمایت مالی

این مطالعه هیچ‌گونه حمایت مالی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی مطالعه، جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل نتایج و نگارش مقاله مشارکت داشته و نسخه نهایی را تایید کرده‌اند.

تعارض منافع

این پژوهش برای نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی نداشته است.

قدردانی

از تمامی کسانی که ما را در این پژوهش یاری رساندند صمیمانه سپاسگزاریم.

منابع

- اشکانی، ف؛ و حیدری، ح. (۱۳۹۳). تاثیر آموزش تنظیم هیجانی بر بهزیستی روان‌شناختی و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری مقطع دبستان. ناتوانی‌های یادگیری، ۴(۱)، ۶-۲۲. [Link]
- افروز، غ؛ قاسم‌زاده، س؛ تازیکی، ط؛ دلگشا، ن. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم خلق بر خودپنداره و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۳، ۶-۲۴. [Link]
- افشاری‌زاده، ا؛ کارشکی، ح، ناصران، ح. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی شهر تهران. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۳(۱۱): ۵۳-۶۶. [Link]
- پاشاشریفی، حسن (۱۳۹۱). نظریه و کاربرد آزمون‌های هوش و شخصیت، چاپ هشتم. تهران: انتشارات سخن. [Link]
- خوش‌روش، س؛ خسروجاوید، م؛ حسین‌خانزاده، ع.ع. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی بر پذیرش اجتماعی و همدلی دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۵، ۳۲-۴۶. [Link]
- سیدنوری، س. ز، حسین‌خانزاده، ع.ع، کافی، س. م؛ موللی، گ؛ کریمی، ر. (۱۳۹۳). دانش‌آموزان نارساخوان، مهارت‌های اجتماعی، حرمت خود، خودپنداشت. مجله مطالعات ناتوانی. ۴ (۳): ۴۴-۵۲. [Link]

¹ Bollig

Effect of Emotional Social Training on, Self-Concept in Dyslexic Students

- صادقی، ا؛ ربیعی، م؛ و عابدی، م. (۱۳۹۰). روسازی و اعتباریابی چهارمین مقیاس هوش و کسلر کودکان. روانشناسی تحولی، ۷، ۳۷۷-۳۸۶. [Link]
- صدری دمیرچی، ا؛ اسماعیلی قاضی ولوئی، ف. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال یادگیری خاص. تابستان، مجله ناتوانی های یادگیری، ۵، ۵۹-۸۶. [Link]
- عبدالعلیان، م؛ و فرهنگی، ع. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودپنداره و حساسیت اضطرابی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری. ناتوانی های یادگیری، ۵(۴)، ۴۳-۵۸. [Link]
- غباری بناب، ب؛ افروز، غ؛ حسن زاده، ح؛ بخشی، ج؛ پیرزادی، ح. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی فعال تفکرمدارانه و خود نظارتی بر درک مطلب دانش‌آموزان با مشکلات خواندن. مجله ناتوانی های یادگیری، ۱، ۷۷-۹۷. [Link]
- کرمی نوری، ر؛ و مرادی، ع. (۱۳۸۷). آزمون خواندن و نارساخوانی. تهران: جهاد دانشگاهی واحد تربیت معلم تهران. [Link]
- کمیحانی، م. (۱۳۸۷). عزت نفس و خودپنداره در کودکان با اختلال های یادگیری ویژه. مجله تعلیم و تربیت استثنایی، ۷۹، ۱۳-۱۷. [Link]
- یحیی زاده، آ؛ کریمی، ر؛ حسن نیا جورشری، م. (۱۳۹۵). سطح انگیزش، خودپنداشت و نگرش نسبت به خواندن در دانش آموزان نارساخوان. فصلنامه سلامت روانی کودک، ۳(۳)، ۳۱-۴۲. [Link]
- Bollig, B., Coverdale, G., Bayliss, D., McArthur, G., & Badcock, N. A. (2026). What Parents, Teachers and Clinicians Know About the Features of Developmental Dyslexia and Its Intervention: A Scoping Review. *Dyslexia*, 32(1), e70017. [Link]
- Daniel, J., Clucas, L., & Wang, H. H. (2025). Identifying students with dyslexia: exploration of current assessment methods. *Annals of Dyslexia*, 75(1), 19-41. [Link]
- Deng, L., Daverpanah, N., & Izadpanah, S. (2023). The effect of educational computer games on the academic resilience, academic self-regulation, and academic achievement of EFL students. *Frontiers in Psychology*, 13, 947577. [Link]
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Dsm-5. Amer Psychiatric Pub Incorporated; 2013, pp: 67 [Link]
- Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia*. London: Cassell. [Link]
- Ellis, A. W. (2016). *Reading, writing, and dyslexia: a cognitive analysis (Classic edition)*. London, UK: Routledge, Taylor & Francis Group. [Link]
- Miller, R., & Kupfermann, A. (2009). The role of visual and phonological representations in the processing of Written words by readers with diagnosed dyslexia: Evidence from a morkings memory task. *Dyslexia*, 59, 12-33. [Link]
- Montgomery, S. (1994). Self-Concept and Children with Learning Disabilities: Observer-Child Concordance Across Six Context-Dependent Domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 254-262. [Link]
- Montoya, M. F., Tornero, B., Palacios Farias, D., & Morrison, F. J. (2025). Linking Self-Regulation Scaffolding to Early Math Achievement: Evidence from Chilean Preschools. *Education Sciences*, 15(11), 1426. [Link]
- Pandey, P. (2017). Assessing Self Concept and School Adjustment Level of Children with Learning Disability. *The International Journal of Indian Psychology*, 4, 96-104. [Link]
- Tam, H., Hawkins, R. (2012) Self-concept and depression levels of students with dyslexia in Singapore. In: ATINER'S Conference Paper Series: No: PSY2012-0355, pp. 1-14. [Link]
- Vaughn, S. (1985). Why teach social skills to learning disabled students? *Journal of learning disability*, 18, 588-591. [Link]
- Witzel, B., Mize, M. (2018). Meeting the Needs of Students with Dyslexia and Dyscalculia. *SRATE Journal*. 27(1), 31-39. [Link]

Wong, A.S.K, Li-Tsang, C.W.P, Siu, A.M.H. (2014). Effect of a Social Emotional Learning Programme for Primary School Students. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 24, 56e63 [\[Link\]](#)

Zagata, E., & Coyne, M. D. (2025). State-level dyslexia laws: a systematic review. *Annals of Dyslexia*, 75(3), 423-450. [\[Link\]](#)