

تأثیر آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری ویژه با احساس تعلق بالا و پایین به مدرسه

ابوالقاسم یعقوبی *✉

سحر کولیوند **

رسول کرد نوقایی ***

خسرو رشید ****

چکیده

هدف پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری ویژه با احساس تعلق بالا و پایین به مدرسه، انجام شد. روش پژوهش به صورت نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مراجعه‌کننده به مرکز مشکلات ویژه یادگیری مهر شهرستان تویسرکان، در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود؛ به طوری که ۳۲ نفر از دانش‌آموزان به‌عنوان نمونه مورد نظر به روش نمونه‌گیری در دسترس، از بین دانش‌آموزانی که دارای مشکلات ویژه یادگیری بوده انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده دو پرسشنامه خودپنداره تحصیلی (ASC) و پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه (SSCS) بود. دانش‌آموزان نمونه بر اساس پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه، به دو گروه ۱۶ نفره با احساس تعلق به مدرسه بالا و پایین تقسیم شدند، سپس ۸ جلسه تحت آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی موتالی و کاظم‌زاده عطوفی (۱۳۸۵) قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از آزمون T زوجی و تحلیل کوواریانس تک‌متغیری از طریق نرم‌افزار SPSS-23 تحلیل شد. یافته‌های به دست آمده نشان داد که آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی بر خودپنداره تحصیلی در هر دو گروه با احساس تعلق بالا و پایین به مدرسه تأثیر مثبت داشته است. همچنین، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش جرأت‌ورزی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان گروه احساس تعلق به مدرسه بالا تأثیر بیشتری داشته است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود مشاوران، معلمان مدارس و مرکز توانبخشی و آموزشی مشکلات ویژه یادگیری، در موقعیت‌های آموزشی و درمانی، جرأت‌ورزی را به دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری ویژه آموزش دهند.

واژه‌های کلیدی:

اختلال‌های یادگیری ویژه، احساس تعلق به مدرسه، خودپنداره تحصیلی، مهارت‌های جرأت‌ورزی.

* نویسنده مسئول: استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. Email: yaghoobi@basu.ac.ir

** کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم اقتصادی و علوم اجتماعی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

*** دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

**** دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

تاریخ دریافت: ۱ دی ۱۴۰۰ | تاریخ اصلاحیه: ۱۹ دی ۱۴۰۰ | تاریخ پذیرش: ۴ اسفند ۱۴۰۰

مقدمه

در هر نظام تعلیم و تربیت، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، یکی از شاخص‌های موفقیت در فعالیت‌های علمی است. وجود موفقیت و پیشرفت تحصیلی موضوعی است که بخصوص در حال حاضر مورد توجه نظام آموزش و پرورش هر کشوری است (بلوم، لیموس، سادون و رینن، ۲۰۱۵). همچنین، یکی از مهم‌ترین قشرهای جامعه مدرن، دانش‌آموزان هستند که قسمت زیادی از اجتماعی شدن نسل آینده بر عهده آن‌ها گذاشته شده است. طرز تلقی و برداشت دانش‌آموزان از خود و موفقیت، بر عملکردشان و در نتیجه، بازده و کارایی نظام آموزشی تأثیر دارد (رزاقی و نیک صفت، ۱۳۹۸). اما در این بین کودکان هستند که از نظر امتیاز یادگیری با دیگر دانش‌آموزان تفاوت دارند. کودکانی که بر اساس تعریف آیین‌نامه فدرال^۲ (۱۹۷۷) مشکلات یادگیری آنان در نتیجه نقص‌های بینایی، شنوایی، حرکتی، عقب‌ماندگی ذهنی یا پریشانی‌های هیجانی یا محرومیت‌های محیطی، فرهنگی یا اقتصادی ایجاد نشده است (کریمی، ۱۳۹۲). این دانش‌آموزان کمتر از آنچه از سن و سطح آن‌ها انتظار می‌رود، موفق می‌شوند. اختلال‌های یادگیری ویژه^۳ اصطلاح عمومی است که در DSM-5 اختلالی را شرح می‌دهد که خصیصه آن‌ها ایجاد مشکلاتی در پیشرفت تحصیلی یا کارکرد روزمره است. دوستان و اعضای خانواده آن‌ها را ناتوان می‌دانند؛ در نتیجه عزت نفس و انگیزه و خودپنداره آن‌ها پایین است (گنجی، ۱۳۹۷).

راجرز^۴ (۱۹۷۱) معتقد است که خودپنداره از راه روابط اجتماعی به دست می‌آید و در واقع شخص خود را بر اساس آنچه دیگران تصور می‌کنند، می‌بیند، نه بر اساس آنچه خود، درک می‌کند (امیدی کرکانی و عصاره، ۱۳۹۶). همچنین، به عقیده کولی^۵ (۲۰۱۲) محیط اجتماعی که انسان در آن زندگی می‌کند تأثیر بسزایی در تشکیل خود دارد (قاسمی، ۱۳۹۲). به‌طوری که گلدار و گلدار^۶ (۲۰۱۸) بیان کرده‌اند، خودپنداره و عزت نفس کودک وابسته به مهارت‌هایی است که کودک در ایجاد ارتباط با همسالان و بزرگسالان دارد. کودکی که از مهارت‌های اجتماعی خوبی برخوردار است در ایجاد روابط رضایت‌بخش موفق است و می‌تواند بازخوردهای مناسبی از جانب دیگران دریافت کند. مهارت‌های اجتماعی مجموعه‌ای از توانایی‌های آموخته شده‌ای است که فرد را قادر می‌سازد تا با قابلیت و شکل مناسبی در یک زمینه

اجتماعی تعامل کند. از جمله معمول‌ترین مهارت‌های اجتماعی شناخته شده جرأت‌ورزی^۷ و ابراز وجود، کنار آمدن، مهارت‌های ارتباطی، دوست‌یابی، حل مسئله میان‌فردی و توانایی تنظیم کردن شناخت‌ها، احساسات و رفتارهای فرد می‌باشد (خداوردیان، ۱۳۹۴). در این بین یکی از مهارت‌های اجتماعی مهم، جرأت‌ورزی است که طی آن فرد افکار و احساسات خود را به طور مثبت و با رعایت حقوق دیگران بیان می‌کند. بدین ترتیب فرد حقوق خود را در روابط بین‌فردی با در نظر گرفتن حقوق دیگران به دست می‌آورد (آلبرتی و آمونز^۸، ۲۰۱۱).

برای کودکان دارای اختلال‌های یادگیری ویژه، تأخیرهای رشد در دستیابی به رفتارهای اجتماعی مشارکتی، جهت دوستی متقابل، همراه با اختلال و پرخاشگری بوده و آن‌ها را در معرض غفلت یا طرد توسط همسالان در دوران تحصیل و پس از آن قرار می‌دهد (فلوید و السن^۹، ۲۰۱۷). این افراد در محیط‌های اجتماعی الگوهای رفتاری را که از نظر اجتماعی غیرقابل قبول هستند بروز می‌دهند. این رفتارها از طریق آسیب بر یادگیری و تبادلات اجتماعی موفق، منجر به مشکلاتی در مدرسه می‌شود و سرانجام پذیرش آن‌ها توسط همسالان را تحت تأثیر قرار داده و دچار مشکل می‌کند (آلساپ، سانتوس و لین^{۱۰}، ۲۰۰۰؛ استونی و لاگریکا^{۱۱}، ۱۹۹۰). این در حالی است که، افرادی که در انجام کارهای تحصیلی خود را مطمئن‌تر و توانمندتر می‌دانند در مقایسه با دیگران از خودپنداره تحصیلی زیادی برخوردار هستند و باطبع چنین خودپنداره‌ای باعث رشد و پیشرفت تحصیلی فرد و بروز نیافتن هیجانات منفی او می‌شود (بیابانگرد، ۱۳۸۴).

اگر چه محققان به پایین بودن خودپنداره در کودکان مبتلا به مشکلات یادگیری و اهمیت تقویت خودپنداره تأکید داشته‌اند، با این حال برنامه‌ای جهت تقویت آن در این گروه از کودکان انجام نشده و بررسی‌ها پیرامون مقایسه متغیر ذکر شده بین دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری ویژه و دانش‌آموزان عادی، انجام شده است و در این زمینه خلاء پژوهشی آشکار است. از طرفی مشارکت در اجتماع و ارتباط فرد با مدرسه که به آن‌ها اشاره شد، دو مؤلفه از مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه^{۱۲} محسوب می‌شوند. در ادبیات علمی، تعلق به مدرسه با عناوین دیگری همچون تعهد به مدرسه، پیوند با مدرسه و دلبستگی به مدرسه توصیف شده است، که اثرات

7. Assertiveness Skills
8. Alberti & Ammons
9. Floyd & Olsen
10. Aillsopp, Santos & Linn
11. Ston & La Greca
12. Sense of Belonging to School

1. Bloom, Lemos, Sadun & Reenen
2. Federal Regulations
3. Specific Learning Disorders (SLD)
4. Rogers
5. Coelli
6. Goldar & Goldar

عبارت بود از غیبت در جلسات آموزشی (دو غیبت). داده‌های به‌دست آمده با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی از قبیل، میانگین و انحراف معیار و روش‌های آمار استنباطی از جمله آزمون T زوجی، همبستگی پیرسون و واریانس یک‌راهه، از طریق نرم‌افزار SPSS-23، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزار سنجش

۱. پرسشنامه خودپنداره تحصیلی (ASC):^۴ برای بررسی خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون از پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شده است. این پرسشنامه برای اولین بار به وسیله چن و یی یسن^۴ در سال ۲۰۰۴ پس از اجرا روی ۱۶۱۲ دانش‌آموز تایوانی دوره دبستان ساخته شد. این ابزار دارای ۱۵ سؤال است. در ایران این پرسشنامه توسط افشاری‌زاده، کارشکی و ناصریان (۱۳۹۲) بر روی دانش‌آموزان دبستانی هنجاریابی شده است که در آن یکی از سوالات حذف گردید و پرسشنامه با ۱۴ سؤال مورد تأیید قرار گرفت. در بررسی روایی صوری و محتوا نظرات اساتید و متخصصان روانشناسی تربیتی در مورد پرسشنامه را به دست آورده‌اند. آن‌ها برای بررسی روایی سازه از دو روش همبستگی درونی هر عامل با نمره کل پرسشنامه و تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کرده‌اند که نتایج همسو با پژوهش انجام شده در جامعه مبدأ استخراج سه عامل، منطبق بر سه نوع خودپنداره عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی، را نشان می‌دهد، که این سه عامل بر روی هم حدود ۴۳ درصد کل واریانس بین متغیرها را تبیین می‌کند. برای برآورد همسانی درونی نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند که این شاخص برای نمره کل خودپنداره تحصیلی ۰/۷۸، گزارش شده است. ضریب همسانی درونی برآورد شده برای پرسشنامه خودپنداره تحصیلی نیز نشان‌دهنده اعتبار قابل قبول برای ابزار پژوهش است. همچنین، به منظور بررسی روایی همگرای پرسشنامه خودپنداره تحصیلی، از پرسشنامه عزت نفس (روزنبرگ، ۱۹۶۵) استفاده شد که همبستگی بین دو پرسشنامه در حالت کلی ۰/۵۷ و به لحاظ آماری معنادار بوده است. برای برآورد همسانی درونی نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند که این شاخص برای نمره کل خودپنداره تحصیلی ۰/۷۸، گزارش شده است. ضریب همسانی درونی برآورد شده برای پرسشنامه خودپنداره تحصیلی نیز نشان‌دهنده اعتبار قابل قبول برای ابزار پژوهش است. مارش و نیل^۵ (۱۹۸۴) پایایی پرسشنامه خودپنداره را ۰/۸۹ به دست آوردند. افشاری‌زاده،

متعددی بر جنبه‌های شخصی و تحصیلی دانش‌آموزان دارد (چاپمن، باکلی، شیهان، شوچت، رومانیک^۱، ۲۰۱۱؛ به نقل از مکین و کلانتر کوشه، ۱۳۹۴). از نظر مک‌نلی، جیمز و بلوم^۲ (۲۰۰۲) مهم‌ترین عناصر این تعلق عبارت از ارتباط مؤثر افراد با اعضای جامعه مدرسه، میزان تعلق افراد به اهداف جمعی و شمول یا میزان دخالت اعضا در فعالیت‌های اجتماعی، است (میرزاییگی، بختیارپور، سعادی، مکوندی و یاشا، ۱۳۹۷). تعدادی از دانش‌آموزان که در تعاملات اجتماعی با همسالان خود دچار مشکل هستند و به آن‌ها تعلق ندارند در معرض خطر مشکلات عاطفی-اجتماعی و عملکرد تحصیلی ضعیف قرار دارند. از این‌رو، یکی از دغدغه‌های پژوهشگر این بود که آیا میزان تعلق به مدرسه در دانش-آموزان با اختلال‌های یادگیری ویژه بر یادگیری مهارت‌های جرأت‌ورزی و در پی آن بهبود خودپنداره تحصیلی تأثیرگذار است یا خیر. بنابراین، با توجه به اینکه دانش‌آموزان با اختلال‌های یادگیری ویژه، به علت مشکلات تحصیلی و اجتماعی، از خودپنداره تحصیلی ضعیف و احساس تعلق به مدرسه متفاوت برخوردارند. پژوهش حاضر درصدد پاسخ دادن به این سؤال است که آیا آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی، به دانش‌آموزان دارای اختلال‌های یادگیری ویژه با احساس تعلق به مدرسه بالا و پایین، باعث بهبود خودپنداره تحصیلی در آن‌ها می‌شود و در هر گروه این اثربخشی به چه میزان است؟

روش

طرح پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون، با دو گروه آزمایشی، بدون گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان ابتدایی مراجعه‌کننده به مرکز مشکلات ویژه یادگیری شهرستان تویسرکان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸، بود. تعداد آن‌ها ۵۰ نفر در بازه زمانی ۹۸/۹/۱ تا ۹۹/۳/۳۰ بود. ۳۲ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه مورد نظر به روش نمونه‌گیری در دسترس، از بین ۵۰ دانش‌آموزانی که دارای اختلال‌های یادگیری ویژه بودند، انتخاب و بر اساس پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه، در دو گروه ۱۶ نفری با احساس تعلق به مدرسه بالا و پایین قرار گرفتند و تا پایان پژوهش هیچ یک از آن‌ها از برنامه آموزش خارج نشدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بود از دانش-آموز ابتدایی مبتلا به اختلال‌های یادگیری ویژه، علاقه‌مند به شرکت در جلسات آموزشی، دارا بودن هوش متوسط (نمره هوش ۷۸-۱۰۰) بر اساس آزمون هوش وکسلر، نداشتن نقص حسی و مشکلات مغزی و ملاک خروج از پژوهش

4. Chen & Yi yeesen
5. March & Neill

1. Chapman, Buckley, Sheehan, Shochet & Romaniuk
2. McNally, James & Blum
3. Academic Self Concept

کارشکی و ناصریان (۱۳۹۲) آلفای کرونباخ زیرمقیاس عمومی را ۰/۴۸، زیرمقیاس آموزشگاهی را ۰/۷۲، زیرمقیاس غیرآموزشگاهی را ۰/۴۷ و ضریب آلفای کرونباخ کلی آن را ۰/۷۸ به دست آوردند. ضریب آلفای کرونباخ پژوهش حاضر ۰/۷۸ به دست آمد.

۲. پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه (SSCS): مقیاس سنجش احساس تعلق به مدرسه جهت تقسیم‌بندی دانش‌آموزان به دو گروه، پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه (احساس ارتباط با مدرسه) بوده است (بری، بتی و وات، ۲۰۰۴). این پرسشنامه در سال ۲۰۰۴ توسط بری، بتی و وات به صورت جملات مثبت در مقیاس لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) طراحی شده است. پرسشنامه مذکور در سال ۲۰۰۵ نیز توسط بتی و بری مورد تجدید نظر قرار گرفته است که به طور کلی دارای ۲۷ سؤال و ۶ خرده‌مقیاس شامل احساس تعلق به همسالان، حمایت معلم، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، مشارکت در اجتماع، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی می‌باشد. ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ گزارش شده است (بری، بتی و وات، ۲۰۰۵). در ایران، برای بررسی پایایی نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد و آلفای کل مقیاس ۰/۹۲ به دست آمد (حکیم‌زاده، درانی، ابوالقاسمی و نجاتی

۱۳۹۳). مکیان و کلانتر کوشه (۱۳۹۲) نیز به بررسی روایی و پایایی این پرسشنامه بر روی ۳۵۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان دختر و پسر شهر تهران پرداختند. به منظور تعیین روایی واگرا، همبستگی این مقیاس با پرسشنامه فرسودگی تحصیلی (۵۶۷/۰-) توسط آن‌ها محاسبه شده که حاکی از همبستگی منفی و معنادار بیان شده است. علاوه بر این ضریب همبستگی مقیاس احساس تعلق به مدرسه و مقیاس انگیزش پیشرفت ۰/۴۴۱ به دست آمده است که روایی همگرایی مقیاس احساس تعلق به مدرسه را تأیید می‌کند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی به منظور بررسی روایی سازه، وجود ۶ خرده‌مقیاس حمایت معلم، مشارکت در اجتماع، احساس رعایت عدالت و احترام در مدرسه، احساس مثبت نسبت به مدرسه، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی را برای این مقیاس تأیید کرده است. این ۶ عامل توانستند ۵۲ درصد واریانس کل را تبیین کنند (همه‌ی سؤالات دارای بار عاملی بالای ۰/۴۰ بودند). ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

برنامه آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی: تعداد جلسات، اهداف و محتوای این برنامه آموزشی به صورت جدول به شرح زیر مطرح می‌شود:

جدول ۱. برنامه آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی

جلسه	اهداف	محتوا
۱	آشنایی با مفهوم جرأت‌ورزی، فواید و ضرورت آن در زندگی	بیان چارچوب اجرایی جلسات آموزشی. آشنایی با مهارت‌های زندگی و واژه جرأت‌ورزی.
۲	آموزش سبک‌های رفتاری (پرخاشگرانه، جرأت‌مندانه و منفعلانه)	شرح انواع رفتارهای جرأت‌مندانه، پرخاشگرانه و منفعلانه، تمرین رفتارهای غیرکلامی با ایفای نقش.
۳	گام‌های لازم برای تغییر رفتار	شرح مراحل تغییر رفتار شامل: فکر کردن، آماده‌سازی، عمل، نگهداری و خاتمه.
۴	آموزش اهمیت رفتار جرأت‌مندانه	آشنایی با اهمیت رفتار جرأت‌مندانه از طریق خواندن کتاب داستان و بحث و گفت‌وگو درباره شخصیت‌های داستان و نتیجه‌گیری.
۵	آموزش حقوق فردی	بررسی حقوق فردی به روش بارش فکری و بحث گروهی، ارائه بروشور "هرکس حق دارد"
۶	آموزش انواع رفتار جرأت‌مندانه و آموزش چگونه جرأت‌مندانه رفتار کنیم؟	ایفای نقش موقعیت‌های مطرح شده در اسلایدهای آموزشی شامل: چگونگی درخواست کردن از دیگران، رد درخواست دیگران، عبارت‌هایی در جهت ابراز خویش، ابراز احساسات مثبت (جرأت‌ورزی مثبت)، ابراز احساسات منفی (جرأت‌ورزی منفی)، جرأت‌ورزی همدلانه، کاوش مثبت، مصالحه عملی، کنار آمدن با انتقاد مخرب (مخالفت با انتقاد، خنثی‌سازی (گسلش). موافقت با قسمتی از انتقاد، موافقت احتمالاتی. موافقت در اصول)
۷	آموزش توصیه‌هایی برای "نه" گفتن و امتناع از انجام خواسته نامعقول دیگران	شرح اهمیت نه گفتن و آموزش تکنیک‌های نه گفتن شامل: صفحه شکسته (صفحه خط خورده)، مه‌آلود کردن، اکنون نه، آن نه اما این چرا، کلمات نیرومند: نه، مچکر، اگر، وقتی.
۸	نتیجه‌گیری پیرامون جلسات قبل و تأکید بر لزوم نشان دادن صحیح رفتار جرأت‌مندانه در موقعیت‌های مختلف زندگی	تأکید بر استفاده به موقع و صحیح از تکنیک‌های آموخته شده، جمع‌بندی، پاسخ‌گویی به سؤالات دانش‌آموزان، اجرای پس‌آزمون

شیوه اجرای پژوهش

آموزشی مهارت‌های جرأت‌ورزی موتابی و کاظم‌زاده عطوفی (۱۳۸۵)، طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به صورت گروهی، ارائه شد. در نهایت، در پایان جلسه هشتم دانش‌آموزان به منظور اجرای پس‌آزمون به پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان (ASC) پاسخ دادند. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، به والدین شرکت‌کنندگان در پژوهش اطمینان داده شد که اطلاعات به دست آمده به صورت محرمانه و بی‌نام مورد استفاده قرار گیرد و پژوهش هیچ‌گونه ضرر و زیان جانی و مالی برای آن‌ها نداشت.

یافته‌ها

جدول ۲. آمار توصیفی نمرات خودپنداره

منبع متغیر	مرحله	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد	آماره Z	سطح معناداری**
احساس تعلق بالا	پیش‌آزمون	۱۶	۱۶	۳۵	۲۵/۹۳	۵/۸۹	-۰/۱۹۹	۰/۰۸۹
	پس‌آزمون	۱۶	۳۵	۴۷	۴۱/۴۳	۳/۸۹	-۰/۱۸۲	۰/۱۶۰
احساس تعلق پایین*	پیش‌آزمون	۱۶	۱۷	۲۹	۲۲/۰۶	۳/۳۹	-۰/۱۸۵	۰/۱۴۵
	پس‌آزمون	۱۶	۲۶	۴۰	۳۰/۸۷	۴/۰۴	-۰/۱۹۹	۰/۰۹۱

*احساس تعلق پایین: ≥ 47 ** با اعمال اصلاح لیلیفورس^۱ (۱۹۶۷)

امر بیانگر آن است که نمرات این متغیرها، دارای توزیعی نرمال است. به منظور بررسی اثر آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی، بر بهبود خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری ویژه با احساس تعلق بالا و پایین به مدرسه، از آزمون تی زوجی استفاده شده است. در این آزمون پاسخ‌های پیش‌آزمون هر گروه آزمودنی با پاسخ‌های پس‌آزمون خودش مقایسه می‌شود.

جدول ۳. آزمون t زوجی برای بررسی تفاوت پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان

منبع تغییر	گروه	اختلاف میانگین	انحراف استاندارد	آماره t	سطح معناداری
خودپنداره تحصیلی	تعلق بالا	۱۵/۵۰	۳/۵۵	۱۷/۴۲	۰/۰۰۱
	تعلق پایین	۸/۸۱	۲/۱۹	۹/۹۸	۰/۰۰۱

استفاده شد. این آزمون به منظور سنجش مقایسه تأثیر آزمایش بر نتایج پس‌آزمون ۲ گروه آزمایش و کنترل با خنثی‌سازی اثرات پیش‌آزمون به کار می‌رود. بر این اساس، ذکر این نکته ضروری است که در پژوهش حاضر گروه کنترل وجود ندارد، اما از آنجا که هدف فرضیه طرح شده بررسی تفاوت تأثیر مداخله در دو گروه با احساس تعلق آموزشگاهی بالا و با احساس تعلق آموزشگاهی پایین است، لذا می‌توان به منظور سنجش تفاوت تأثیر، گروه احساس تعلق به مدرسه پایین را به‌عنوان گروه کنترل وارد معادله کرد و تفاوت پس‌آزمون را با خنثی‌سازی اثرات پیش‌آزمون مورد بررسی قرار داد. لذا قبل از انجام تحلیل ابتدا پیش‌فرض همگنی بین واریانس‌ها بررسی و تأیید گردید.

بعد از انتخاب نمونه و هماهنگی‌های لازم جهت تشکیل کلاس‌های آموزشی در مرکز مشکلات ویژه یادگیری مهر، شهرستان تویسرکان، جلسات برگزار شد. به طوری که پس از مشخص شدن اعضای دو گروه با احساس تعلق بالا و پایین به مدرسه بر اساس پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه (بری، بتی و وات، ۲۰۰۴)، در جلسه اول، پیش‌آزمون با درخواست از دانش‌آموزان برای تکمیل پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان (ASC) (چن و یی‌سن، ۲۰۰۴) به منظور سنجش میزان خودپنداره تحصیلی اجرا شد. سپس محتوای جلسه‌ها طبق برنامه یکسان به هر دو گروه با احساس تعلق بالا و پایین به مدرسه، بر اساس پروتکل

میانگین و انحراف معیار برای خودپنداره در افراد با احساس تعلق بالا در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون ۱۵/۵ واحد افزایش و در افراد با احساس تعلق پایین نمرات پیش‌آزمون نسبت به پس‌آزمون ۸/۸۱ واحد افزایش داشته است. همچنین، سطح معنی‌داری مقادیر Z به دست آمده برای متغیرهای تحقیق بالاتر از ۰/۰۵ است ($P > 0/05$)، که این

بر اساس نتایج جدول ۳ و سطح معنی‌داری محاسبه شده و مقدار t که از حد بحرانی ۱/۹۶ بیشتر شده است ($1/96 > t$)، می‌توان نتیجه گرفت که نمرات خودپنداره تحصیلی هر دو گروه در پس‌آزمون به طور معناداری نسبت به نمرات پیش‌آزمون همان گروه افزایش داشته است ($P > 0/01$). لازم به ذکر است که اختلاف میانگین مقدار برای گروه با احساس تعلق پایین به میزان ۶/۶۹ واحد کمتر از خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان با گروه با احساس تعلق بالا است.

همچنین، به منظور بررسی میزان تفاوت اثربخشی آموزش جرأت‌ورزی بر خودپنداره تحصیلی در سطوح مختلف احساس تعلق به مدرسه، از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی تفاوت خودپنداره تحصیلی

منبع تغییر	SS	df	MS	F	Sig	تا
گروه	۴۴۰/۲۸۴	۱	۴۴۰/۲۸۴	۷۱/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۷۱۲
خودپنداره تحصیلی	۱۷۸/۵۱۵	۲۹	۶/۱۵۶	-	-	-
کل اصلاح شده	۱۳۶۶/۲۱۹	۳۱	-	-	-	-

در مورد خود و زندگی‌تان احساس خوبی داشته باشید) اشاره می‌شود. دانش‌آموز دارای اختلال‌های یادگیری ویژه با هر بار اشتباه کردن، ندانستن یا پرسیدن سؤال بیش از سایرین، دچار افت خودپنداره تحصیلی نمی‌شود چرا که می‌آموزد این موارد جزئی از حقوق فردی وی است و در جهت اصلاح اشتباهات می‌کوشد. همچنین، در آموزش ابراز احساسات مثبت آمده است: وقتی پذیرای تعریف و تمجید کسی می‌شوید، فردی با اعتماد به نفس بیشتر به نظر خواهید آمد (سیاه‌کمری و معصومیان، ۱۳۹۸). مفهوم خودپنداره تحصیلی بی‌گمان مبتنی بر بازخوردهایی است که افراد در فعالیت‌های آموزشی از نمره‌ها، آزمون‌ها، معلمان، والدین و همسالان خود دریافت می‌کنند (هاشمی ۱۳۷۴). بنابراین، آموختن و به کارگیری این تکنیک موجب افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. از طرفی، بر اساس فلسفه اساسی تحلیل تبادلی مینی بر اینکه همه مردم خوب متولد می‌شوند و آن‌ها بر مبنای دوران کودکی و نیز بر اساس نوع شناخت و تأییدی که از افراد مهم دیگر دریافت می‌کنند تصمیماتی در مورد خودشان و دیگران می‌گیرند. ممکن است بر اساس تصمیمی که افراد می‌گیرند به این نتیجه برسند که خوب نیستند. برن^۲ (۱۹۷۵) مبدع تحلیل تبادلی، معتقد است که افراد می‌توانند این تصمیم را تغییر دهند. آن‌ها می‌توانند انتخاب کنند که خوب هستند (برن، ۱۹۷۵)، به نقل از آمیز^۳، (۲۰۰۹). هنگامی که فرد تصور خوبی درباره خود دارد، احساس می‌کند موجودی توانا است و با اطمینان فکر می‌کند و می‌کوشد که رفتارش توأم با موفقیت باشد تا بعدها موجب احساس ارزشمندی شود؛ اما برعکس دانش‌آموزی که خود را ناموفق می‌داند عملکرد تحصیلی او پایین‌تر از سطح استعداد و توانایی‌های ذاتی است؛ یعنی در واقع این دانش‌آموز توانایی موفق شدن را دارد، اما نمی‌تواند به حد انتظار برسد؛ زیرا می‌پندارد که ناتوان است (حسینی دولت‌آبادی، ۱۳۸۶). این ویژگی در دانش‌آموزان با اختلال‌های یادگیری ویژه بارز است. بسیاری از دانش‌آموزان دارای اختلال‌های یادگیری ویژه به جای آموختن و کسب نگرش‌هایی درباره تکالیفی که می‌توانند انجام دهند به آنچه نمی‌توانند انجام دهند توجه می‌کنند. این فقدان حرمت نفس

با توجه به نتایج تحلیل در جدول ۴، و اینکه سطح معنی‌داری محاسبه شده برای این مقادیر، از مقدار مفروض ۰/۰۱ کمتر است؛ بنابراین بین میزان اثربخشی آموزش جرأت‌ورزی بر خودپنداره تحصیلی در سطوح مختلف احساس تعلق به مدرسه تفاوت وجود دارد ($P < ۰/۰۱$ ، $\eta^2 = ۰/۷۱$ ، $F_{(۶,۴۰)} = ۷۱/۵۲$). با توجه به میانگین‌های گزارش شده، آموزش جرأت‌ورزی بر خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان با احساس تعلق به مدرسه بالا تأثیر بیشتری نسبت به دانش‌آموزان با احساس تعلق به مدرسه پایین دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تأثیر آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری ویژه با احساس تعلق بالا و پایین به مدرسه، انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال‌های یادگیری ویژه هر دو گروه با احساس تعلق بالا و پایین به مدرسه تأثیر مثبت معنی‌داری داشته است. نتایج حاصل با نتایج نعامی، شمس‌علیزاده و عبدی (۱۳۹۵) مبنی بر تأثیر مثبت آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی در بهبود خودپنداره دانش‌آموزان همسو است. آج و همکاران (۱۳۹۵) نیز بیان کرده‌اند که رفتار جرأت‌مندانه با خودپنداره مثبت، همگرایی و همبستگی دارد. همچنین، طبق نتایج به دست آمده در پژوهش کاوه (۱۳۹۱) رفتار جرأت‌ورزانه با خودپنداره مثبت، عزت نفس، تسلط خودبستگی و اعتماد به نفس همگرایی و همبستگی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، خودپنداره مثبت غالباً با افزایش اعتماد به نفس، احساس شایستگی، خویش‌داری، استقلال و قاطعیت همراه است، که همگی از جمله مؤلفه‌های رفتار و شخصیت جرأت‌ورزی هستند (جلالی، زرگر و طالشیان، ۱۳۹۳). هدف آموزش جرأت‌ورزی این است که به افراد کمک کند تا دیدشان را نسبت به خود تغییر دهند، جرأت خود را افزایش دهند، و از این طریق بر اعتماد به نفس خود بیفزایند (لین^۱ و همکاران، ۲۰۰۴). هنگامی که در آموزش حقوق جرأت‌ورزانه به نکاتی از قبیل (شما حق دارید که مرتکب اشتباه شوید، شما حق دارید که سؤال بپرسید، شما حق دارید

3. Ames

1. Lin
2. Bernea

بوند^۱ و همکاران (۲۰۰۷) معتقدند، دلبستگی اجتماعی و مدرسه‌ای در سال‌های اول تحصیل دارای قدرت پیش‌بینی بازده تحصیلی و رفتار بهنجار اجتماعی دانش‌آموزان در سال‌های بعدی هستند. دربان (۱۳۹۱) نیز به این نتیجه رسیده است که مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه رابطه مثبت و معنی‌دار با عملکرد تحصیلی دارد. نتایج مطالعات حکیم‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) رابطه‌ی معنی‌دار بین مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه با انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را نشان داده است. همچنین، راجرز (۱۹۷۱) معتقد است که خودپنداره از راه روابط اجتماعی به دست می‌آید و در واقع شخص خود را بر اساس آنچه دیگران تصور می‌کنند، می‌بیند، نه بر اساس آنچه خود، درک می‌کند (امیدی کرکانی و عصاره، ۱۳۹۶). همچنین، گلدار و گلدار (۲۰۱۸) بیان کرده‌اند که خودپنداره و عزت نفس کودک وابسته به مهارت‌هایی است که کودک در ایجاد ارتباط با همسالان و بزرگسالان دارد. کودکی که از مهارت‌های اجتماعی خوبی برخوردار است در ایجاد روابط رضایت‌بخش موفق است و می‌تواند بازخوردهای مناسبی از جانب دیگران دریافت کند. بنابراین، وجود احساس تعلق به مدرسه بالا در دانش‌آموزان و برقراری روابط اجتماعی مؤثر بر میزان خودپنداره تحصیلی تأثیر مثبت دارد. کارچر^۲ (۲۰۰۸) احساس تعلق به مدرسه را اعمالی می‌داند که سبب سازگار شدن دانش‌آموز در انجام دادن یک فعالیت خاص می‌شود و این اعمال باعث افزایش احساس راحتی، خوب بودن و کاهش اضطراب دانش‌آموز می‌شود که اثرات متعددی بر جنبه‌های شخصی و تحصیلی دانش‌آموزان دارد (روفی^۳، ۲۰۱۱)؛ به طوری که منجر به افزایش خودپنداره تحصیلی در آن‌ها شده است. برخورداری از احساس تعلق به مدرسه علاوه بر ایجاد محیطی سالم برای دانش‌آموزان در راستای کسب شخصیت مستقل و اجتماعی شدن، بازده‌های تحصیلی مثبتی نیز دارد. گودناو و گری^۴ (۱۹۹۳) معتقد است، دانش‌آموزی که احساس تعلق به مدرسه داشته باشد خود را در فعالیت‌های مدرسه سهیم و متعهد می‌داند و همین امر سبب افزایش انگیزه پیشرفت در دانش‌آموز برای رسیدن به اهداف مورد نظر مدرسه می‌شود. مشارکت در فعالیت‌های مدرسه روی یادگیری دانش‌آموزان و همچنین انگیزه دانش‌آموزان تأثیرگذار است. نبود احساس تعلق به مدرسه می‌تواند سبب اُفت تحصیلی و ترک تحصیل شود. بر اساس نتایج، این موارد روی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری ویژه نیز مؤثر واقع شده است.

مثبت اغلب منجر به خودپنداره ضعیفی در آن‌ها می‌شود (کریمی، ۱۳۹۲).

از طرفی برای تبیین نتیجه حاصل، می‌توان از مفهوم مهارت‌های اجتماعی استفاده کرد. مطالعات نشان می‌دهد برای اینکه فردی از نظر اجتماعی مورد قبول قرار گیرد باید تعامل مثبتی با همسالان داشته باشد و با دیگران مکالمه و تبادل اطلاعات کند. دانش‌آموزان با اختلال‌های یادگیری ویژه دچار شکست در تحصیل می‌شوند و این ناکامی موجب می‌شود به تدریج علائم افسردگی و انزوایی در آن‌ها آشکار گردد. از طرفی خودپنداره کودک وابسته به مهارت‌هایی است که کودک در ایجاد ارتباط با همسالان و بزرگسالان دارد. کودکی که از مهارت‌های اجتماعی خوبی برخوردار است در ایجاد روابط رضایت‌بخش موفق است و می‌تواند بازخوردهای مناسبی از جانب دیگران دریافت کند (گلدار و گلدار، ۲۰۱۸؛ ترجمه پرنیانی، ۱۳۹۷).

با توجه به آنچه بیان شد آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی که یکی از مهارت‌های اجتماعی مهم محسوب می‌شود؛ سبب شد دانش‌آموزان خودپنداره تحصیلی مثبت‌تری نسبت به خود داشته باشند. فرهنگ و عبدالحلیان (۱۳۹۵) در این زمینه به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش خودپنداره دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری ویژه مؤثر است. از مطالعات مهربابی‌زاده، تقوی و عطاری یوسف (۱۳۸۸) نیز چنین نتیجه حاصل شد که آموزش جرأت‌ورزی باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود که خود تأثیر مثبت بر خودپنداره تحصیلی دارد. سپهریان آذر و سعادت‌مند (۲۰۱۵) نیز عنوان کردند که آموزش مهارت‌های زندگی خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. با توجه به نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها مشخص شد که آموزش جرأت‌ورزی بر خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان با احساس تعلق به مدرسه بالا تأثیر بیشتری نسبت به دانش‌آموزان با احساس تعلق به مدرسه پایین داشته است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، افراد با خودپنداره تحصیلی بالا احساس مثبت نسبت به مدرسه داشته، مشارکت بیشتری در مدرسه و اجتماع دارند، همین امر سبب پیشرفت و موفقیت آن‌ها در مدرسه می‌شود و از ترک تحصیل جلوگیری می‌کند (امیدی کرکانی و عصاره، ۱۳۹۶). این احساس مثبت می‌تواند با احساس تعلق به مدرسه در ارتباط باشد، چرا که مشارکت در اجتماع و ارتباط فرد با مدرسه دو مؤلفه از مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه محسوب می‌شوند.

3. Roffy
4. Goodnow & Gray

1. Bond
2. Karcher

حسینی دولت آبادی، ف. (۱۳۸۶). نقش خودپنداره در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان با تکیه بر وظایف معلمان. *مجله پیوند*. (۳۴۰)، ۳۹-۳۳.

حکیم‌زاده، ر.، درانی، ک.، ابوالقاسمی، م.، و نجاتی، ف. (۱۳۹۳). بررسی رابطه‌ی احساس تعلق به مدرسه با انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه نظری شهر اصفهان. *مجله علوم تربیتی*، ۲۱(۱)، ۱۶۶-۱۵۱. خدوردیان، س. (۱۳۹۴). *واژه‌نامه‌ی فشرده‌ی انجمن روانشناسی آمریکا*. تهران: نشر ارس.

دربان، ز. (۱۳۹۱). *بررسی میزان احساس تعلق به مدرسه و رابطه با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان سمنان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره مدرسه، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.

رزاقی، س.، و نیک صفت، ه. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان ذهن آگاهی بر احساس تنهایی و خود پنداره دانش‌آموزان ابتدایی دارای اختلال یادگیری شهرستان رشت. *سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در روان‌شناسی، مشاوره و علوم آموزشی*. ۱۷ اردیبهشت ۱۳۹۸، تفلیس، گرجستان.

سیاه کمری، ا.، و معصومیان، س. (۱۳۹۸). *آموزش فنون و مهارت‌های جرأت‌ورزی*. تهران: نشر دانژه.

فرهنگی، ع.، و عبدالعلیان، م. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودپنداره و حساسیت اضطرابی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*. ۴۳-۵۸، ۴(۱۵).

قاسمی، م. (۱۳۹۲). *تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال سلوک*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی.

کاوه، م. (۱۳۹۱). *آسیب‌شناسی بیماری‌های اجتماعی (جلد اول)*. تهران: نشر جامعه‌شناسان.

کریمی، ی. (۱۳۹۲). *اختلالات یادگیری: مسائل نظری و عملی به انضمام مطالعات موردی نمونه*. تهران: نشر ساوالان گلدار، د.، و گلدار، ک. (۲۰۱۸). *راهنمای عملی مشاوره با کودکان*. مترجم، مینو پرنیانی. (۱۳۹۷). تهران: نشر رشد. گنجی، م. (۱۳۹۷). *آسیب‌شناسی روانی بر اساس DSM-5*. تهران: نشر ساوالان.

مکیان، ر.، و کلانترکوشه، س. م. (۱۳۹۴). *هنجاربایی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در میان دانش‌آموزان شهر تهران*. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*. ۲۰(۵)، ۱۳۸-۱۱۹.

مهرابی‌زاده هنرمند، م.، تقوی، س. ف.، و عطاری یوسف، ع. (۱۳۸۸). *تأثیر آموزش جرأت‌ورزی بر مهارت‌های اجتماعی اضطراب اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر*. *مجله علوم رفتاری*. ۳(۱)، ۶۴-۵۹.

در نهایت می‌توان گفت، مهارت‌های اجتماعی یکی از مهم‌ترین و کاربردی‌ترین مهارت‌های مورد نیاز برای هر فرد در روابط فردی، اجتماعی، خانوادگی و تحصیلی و بسیاری از زمینه‌های زندگی اجتماعی می‌باشد. نتایج پژوهش‌ها نشان از تأثیر مثبت آموزش مهارت‌های اجتماعی در بهبود خودپنداره داشته است. پژوهش حاضر نیز نشان داد آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری ویژه که از نظر مهارت‌های اجتماعی از جمله جرأت‌ورزی وضعیت مطلوبی ندارند، تأثیر مثبت داشته و موجب بهبود تصورات آن‌ها نسبت به خودشان شده است. همچنین، یافته جانبی نشان داد آموزش جرأت‌ورزی بر خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان با احساس تعلق به مدرسه بالا تأثیر بیشتری نسبت به دانش‌آموزان با احساس تعلق به مدرسه پایین داشت.

تشکر و قدردانی

از زحمات ارزشمند و راهنمایی‌ها و همراهی‌های دلسوزانه استاد راهنما و اساتید مشاور صمیمانه تقدیر و تشکر نموده؛ همچنین، از کادر آموزشی و مدیریت محترم مرکز مشکلات ویژه یادگیری مهر شهرستان توپسرکان قدردانی می‌شود.

منابع

آج، آ.، ایشانی، ف.، ادی‌زاده، م.، بایلی، آ.، جاهدی، ح.، ایری، م.، و مرادی، ف. (۱۳۹۵). *رابطه جرأت‌ورزی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان*. *کنفرانس بین‌المللی پژوهش در مهندسی، علوم و تکنولوژی*. ۱۶ خرداد ۱۳۹۵، باتومی، گرجستان.

افشاری‌زاده، ا.، کارشکی، ح.، و ناصریان، ح. (۱۳۹۲). *بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی شهر تهران*. *فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*. ۳(۱۱)، ۶۶-۵۳.

امیدی کرکانی، م.، و عصاره، ع. (۱۳۹۶). *مدل‌یابی تأثیر سبک‌های هویت بر احساس تعلق به مدرسه با میانجیگری خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دختر*. *فصلنامه علمی-پژوهشی خانواده و پژوهش*. ۱۴(۴)، ۱۳۵-۱۱۹.

بیابانگرد، ا. (۱۳۸۴). *رابطه میان عزت نفس، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های تهران*. *فصلنامه علمی مطالعات روان‌شناختی*. ۱(۴)، ۱۴۴-۱۳۱.

جلالی، م.، زرگر، م.، و طالبیان، م. (۱۳۹۳). *رابطه بین جرأت‌ورزی و تفرد در دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی*. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*. ۱(۲۵)، ۸۵-۱۰۴.

- for Reserarch in Education Annual Conference. Melbourne.
- Chen, Y. H., & Thompson, M. S. (2004). *Confirmatory Factor analysis of school self-concept inventory*. Collected in the database of education Resources information center.
- Floyd, F. J., & Olsen, D. L. (2017). Family-peer linkages for children with intellectual disability and children with learning disabilities. *Journal of Applied Development Psychology*, (52), 203-211.
- Goodnow, C., & Gray, K. E. (1993). the relationship of school belonging and friends values it academic motivation among urbon adolescent atudents. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Lin, Y. R., Shiah, I. S., Chang, Y. C., Lai, T. J., Wang, K. Y., & Chou, K. R. (2004). Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students' assertiveness, self-esteem, and interpersonal communication satisfaction. *Nurse Education Today*, 24(8), 656-665.
- March, H. W., & O'NEILL, R. (1984). Self description questionnaire III: the construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21(2), 153-174.
- Roffy, S. (2011). Enhancing connectedness in Australian children and young people. *Asian Journal of Counselling*, 18(1,2), 15-39.
- Sepehrian Azar, F., & Saadatmand, S. (2015). The effect of life skills training and group consuling via Emotional-Behavioral-Rational therapy on academic self-concept, achievement motivation and mental health of underachievers. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 1(59), 66-77.
- Ston, W. L., & La Greca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 32-37.
- موتابی، ف.، و کاظم‌زاده عطوفی، م. (۱۳۸۵). پروتکل آموزش مهارت‌های جرأت‌ورزی. تهران: ارس.
- میرزاییگی، ا.، بختیارپور، س.، سعادی زهرا، ا.، مکوندی، ب.، و یاشا، ر. (۱۳۹۷). مقایسه سرزندگی تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه، انگیزه پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*. ۱۱۲(۴۰)، ۱۱۰۴-۱۰۸۵
- نعامی، ع.، شمس‌علیزاده، ن.، و عبدی، ع. (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه آموزش مهارت جرأت‌ورزی بر میزان کمرویی و خودپنداره کلی دختران نوجوان. *فصلنامه علمی-پژوهشی زن و جامعه*. ۷(۱)، ۱۹۹-۱۸۱.
- هاشمی، س. م. (۱۳۷۴). خودانگاره و پیشرفت تحصیلی. *ماهنامه پیوند*. ۱۸۸(۴۷-۴۴).
- Alberti, R. E., & Ammons, M. L. (2011). *Your prefeet right: Assetiveness and Equality in your life and relationships*. Eighted Impact publishers. Atescadero, ca, usa.
- Allsopp, D. H., Santos, K. E., & Linn, R. (2000). Callaborating to teach prosocial skills. *Intervention in School and Clinic*, 35(3), 141-146.
- Ames, D. R. (2009). *The unseen costs of mismanaged conflict: How poor leaders get interpersonal assertiveness wrong and who notices*. Unpublished manuscript.
- Bond, L., Butle, H., Thomus, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance uses, mental health and academic outcomes. *The Journal of Adolescent Health*, 40(4), 9-18.
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., & Van Reenen, J. (2015). Does management matter in schools?. *The Economic Journal*, 125 (584), 647-674.
- Brew, C., Beatty, B. & Watt, A. (2004). *Measuring students sense of connectedness with school*. Papar to be presented at the Austoralian Association

Effectiveness of assertiveness skills training on academic self-concept in students with special learning disabilities with high and low school belonging

Abolghasem Yaghoobi *
Sahar kolivand **
Rasool Kord Noghabi ***
Khosro Rashid ****

Abstract

The aim of this study was to investigate the effectiveness of assertiveness skills on the academic self-concept of students with learning disabilities with a sense of high and low suspension to school. Research method was semi-experimental with pre-test and post-test design. The statistical population of the study included all students referred to Mehr Learning Special Medical Center in Tuyserkan, in the academic year 2019-2020; So that 32 students were selected as the sample by available sampling method from among student with special learning difficulties. The research tools included Academic Self-concept (ASC) and Student Sense of Connectedness Scale (SSCS). The sample was divided into two groups of 16 people with low and high sense of school connectedness based on Student Sense of Connectedness Scale. Then the individuals underwent 8 sessions of assertiveness skills training. Data were analyzed using paired t-test and one-way analysis of covariance using SPSS-23 software. The results showed that the teaching of assertiveness skills is effective on the academic self-concept in both groups with a sense of high and low connectedness to school. Also, the results of experiments and data analysis showed that teaching assertiveness to the students with high sense of connectedness was more effective in increasing the feeling of connectedness to school. Therefore, it is recommended that school counselors and the Rehabilitation and Education Center teach students with learning disabilities to learn specific learning difficulties in educational and therapeutic situations.

Keywords: *Academic Self-Concept, Boldness Skills, Learning Disability, Sense of Belonging to School.*

* **Corresponding Author:** Professor, Department of Psychology, Faculty of economics and Social Science, University of Bu-Ali sina, Hamedan, Iran. **Email:** yaghoobi@basu.ac.ir

** MSC. Department of Psychology, Faculty of economics and Social Science University of Bu-Ali sina, Hamedan, Iran.

*** Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of economics and Social Science, University of Bu-Ali sina, Hamedan, Iran.

**** Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of economics and Social Science, University of Bu-Ali sina, Hamedan, Iran.

Submission: 22 December 2021 Revisen: 9 January 2022 Acceptance: 23 February 2022