

اثر بخشی برنامه‌ی آموزشی پویش بر عزت‌نفس کودکان با مشکلات یادگیری

محسن شکوهی یکتا^۱

نفیسه قرانی^۲

علی اکبر ارجمندنیا^۳

جلیل فتح‌آبادی^۴

رزیتا داوری آستینانی^۵

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه‌ی آموزشی پویش بر عزت‌نفس کودکان با مشکلات یادگیری اجرا شد و از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. **روش:** گروه نمونه شامل ۳۰ نفر از کودکان پایه‌های سوم تا پنجم دبستان بود که با مراجعه به بیمارستان امام حسین (ع) تشخیص مشکلات یادگیری گرفته و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. برنامه‌ی آموزشی پویش طی ۸ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای در طول چهار هفته (هر هفته دو جلسه) اجرا شد. برای ارزیابی اثربخشی برنامه‌ی آموزشی، آزمون عزت‌نفس پُپ مورد استفاده قرار گرفت. به‌منظور تحلیل یافته‌های پژوهش از تحلیل کوواریانس و آزمون تی همبسته استفاده گردید. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان دادند برنامه‌ی آموزشی پویش برای گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه، افزایش معنادار سطح عزت‌نفس کل و سه زیرمقیاس عزت‌نفس عمومی، تحصیلی و جسمانی را در پی داشته است. پایداری نتایج پس از پیگیری دوماهه نیز تأیید شد. **نتیجه گیری:** با توجه به نتایج این پژوهش و ضرورت افزایش عزت‌نفس کودکان با مشکلات یادگیری، می‌توان برنامه‌ی آموزشی پویش را در مدارس و مراکز درمانی، جهت کمک به ارتقای سطح عزت‌نفس این کودکان، پیشنهاد نمود.

کلیدواژه‌ها: اختلال یادگیری، برنامه‌ی پاسپورت، خودپنداره

مقدمه

میانگین سطح نمرات در هر فرهنگ و آزمون‌های مناسب زبان‌شناختی خواندن، نوشتن و ریاضیات باشد؛ همچنین امکان شرح بهتر مشکلات فردی آنان به‌وسیله‌ی اختلالات حرکتی، حسی (دیداری و شنیداری)، عصب‌شناختی و یا تحولی، وجود نداشته باشد و مشکلات یادگیری آن‌ها به‌طور معناداری با موفقیت تحصیلی، عملکرد شغلی یا فعالیت‌های زندگی روزانه در تداخل نباشند.

دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری به درونی کردن تجربه‌های منفی خود در مدرسه گرایش دارند که این مسئله اغلب آن‌ها را به تردید درباره‌ی توانایی‌شان برای تعامل موفقیت‌آمیز با دیگران و موفقیت تحصیلی سوق

گسترده‌ی علوم تربیتی سال‌هاست علاوه بر کودکان عادی به بررسی و مطالعه‌ی کودکان استثنایی و تعلیم و تربیت آن‌ها نیز همت گماشته است. از بین افراد نیازمند به آموزش ویژه، گروه بزرگی را دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری تشکیل می‌دهند (وزارت آموزش و پرورش آمریکا، ۲۰۱۰). طبق گزارش مرکز ملی ناتوانی‌های یادگیری^۶ (کرتیلا و هرویتز^۸، ۲۰۱۴) کودکان با ناتوانی‌های یادگیری خاص، کودکانی هستند که در طول زمان تحصیل، در مهارت‌های خواندن، نوشتن، حساب یا استدلال ریاضی مشکلاتی دارند؛ مهارت‌های تحصیلی رایج آن‌ها باید بسیار پایین‌تر از

^۱ myekta@ut.ac.ir، دانشیار، روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد، روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

^۳ دانشیار، روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران.

^۴ دانشیار، روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.

^۵ دانشیار، روان‌پزشک، دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، تهران.

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۹/۱۵ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۱۰/۱۳

6. United States Department of Education

7. National Center for Learning Disabilities (NCLD)

8. Cortiella & Horowitz

پیشرفت تحصیلی، انگیزه‌ی پیشرفت، افزایش تلاش برای موفقیت، داشتن اعتمادبه‌نفس، بلندهمت بودن، گرایش به داشتن سلامت بیشتر و لذت بردن از پیوند با دیگران در او پدید می‌آید (یوسفی، فرخی و صرامی، ۱۳۹۲). نتایج پژوهش فرهان و خان^{۱۰} (۲۰۱۵) نیز بیانگر ارتباط منفی معنادار بین عزت‌نفس با استرس، تنش و اضطراب است، به طوری که دانش آموزان با عزت‌نفس بالا، استرس کمتری نسبت به افراد دارای عزت‌نفس پایین، دارند. این مسئله ممکن است به این علت باشد که عزت‌نفس بالاتر می‌تواند از طریق پرورش منابع اجتماعی و به‌طور مؤثر از عهده‌ی فعالیت‌ها برآمدن، استرس را کاهش دهد.

از طرفی همبستگی مثبت بین عزت‌نفس و موفقیت تحصیلی دانش آموزان با مشکلات یادگیری وجود دارد (برگنر و هلمز، ۲۰۰۰) و این کودکان از عزت‌نفس پایین‌تری نسبت به کودکان عادی برخوردارند (آلسی، راپو و پیپی^{۱۱}، ۲۰۱۲؛ نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲). بیشتر مشکلات این کودکان در مدرسه ظاهر می‌شود. برای این گروه، مدرسه محل ناکامی است، نه رضایت و یادگیری. بدون کمک مناسب، این‌گونه کودکان خیلی زود مدرسه را ترک می‌کنند و به تدریج به‌سوی رفتارهای بزهکارانه در کوچه و خیابان کشیده می‌شوند (لاووی^{۱۲}، ۲۰۰۵). آن‌ها در بدو ورود به مدرسه به پیشرفت تحصیلی خود اطمینان دارند ولی به تدریج درمی‌یابند که با سایر همکلاسی‌های خود تفاوت دارند؛ بنابراین از یک‌سو دچار احساس حقارت و ناامیدی شده، کم‌کم بی‌زاری از درس و مدرسه در آن‌ها به وجود می‌آید و از سویی دیگر سرزنش‌های معلمان و خانواده مشکلاتشان را پیچیده‌تر می‌کند. والدین آن‌ها که اغلب از دلایل ناتوانی یادگیری آن‌ها بی‌خبرند، مشکل را بیشتر کرده و با فشار به کودک دشواری‌ها را چندین برابر می‌کنند. معلمان نیز به‌نوعی در مواجهه با این کودکان دچار سردرگمی شده و در برخی موارد رو به روش‌های نامناسبی چون تنبیه، جریمه، بازخواست و یا رهاسازی کودک می‌آورند. این فرایند آموزشی نامناسب برای این کودکان چیزی جز سرخوردگی، کاهش عزت‌نفس و تجربه‌های تحقیرکننده‌ی فراوان به همراه نخواهد داشت (شکوهی یکتا و پرند، ۱۳۸۵). این‌گونه کودکان به علت ناکامی ناشی از دشواری در یادگیری، از هم‌گسیخته عمل کرده و در آن‌ها

می‌دهد (برگنر و هلمز^۱، ۲۰۰۰؛ لویت^۲، ۲۰۰۵). در واقع دانش‌آموزان به علت ترس از شکست، عمداً به اجتناب از موقعیت‌های چالش‌انگیز، تلاش، راهبردهای سازگارانه‌ی خود گزارشی و هدف‌های عملکردی گرایش دارند که در نتیجه مانع پیشرفت آن‌ها در خواندن و ریاضیات می‌شود (مگی، هدکاینند و کیکاس^۳، ۲۰۱۰). تصور قالبی بی‌کفایتی دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری، تا اندازه‌ای عامل کمک‌کننده برای پیشینه‌ی تجارب منفی آن‌ها در تحصیلات است (سرتو، سالی و چفین^۴، ۲۰۰۳). با توجه به اینکه عزت‌نفس نیز به سطوح بالاتر موفقیت تحصیلی متصل هستند (بیر، کترینگ و برازیل^۵، ۲۰۰۶). تجربه‌های منفی کودکان مانند یادگیری و توسعه‌ی الگوی فکری منفی، داشتن زمان‌های سخت در مدرسه، احساس متفاوت بودن و احساس کم‌ارزش بودن در هنگام ارتباط با دیگران، تقویت‌کننده‌ی عزت‌نفس پایین است. همچنین عواملی مانند مقایسه‌ی خود با دیگران یا در نظر گرفتن استانداردهای بالا برای خود درحالی که نمی‌توان به آن‌ها دست‌یافت، تبعیض و برچسب زدن و همچنین محدود شدن ارتباط اجتماعی با سایر افراد از جمله دلایلی است که منجر به عزت‌نفس پایین می‌شود (ذهن برای سلامت روانی بهتر^۶، ۲۰۱۳).

بنابراین می‌توان گفت یکی از ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، عزت‌نفس و احساس خود ارزشمندی پایین است (پاتیل، ساراس‌واسی و پاکانیا^۷، ۲۰۰۹؛ نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲) که منجر به احساس شکست، عدم رضایت از نقش خود در جامعه (مکنولتی^۸، ۲۰۰۳)، مهارت‌های بین فردی و تعاملات اجتماعی ضعیف (رجبی، ابوالقاسمی و عباسی، ۱۳۹۱) و سازگاری کم‌تر (محمودی و بتسر^۹، ۲۰۱۰) می‌شود. فرد احساس ضعف و ناتوانی کرده (یوسفی، فرخی و صرامی، ۱۳۹۲)، اغلب منزوی شده و از ارتباط با دیگران اجتناب می‌کند؛ گاهی در عین ناامیدی تلاش می‌کند تا به دیگران و خودش نشان دهد که فرد لایقی است. در مقابل، کسی که از عزت‌نفس بالایی برخوردار است، خودش را به‌گونه‌ای مثبت ارزیابی کرده و برخورد مناسبی نسبت به خود و دیگران دارد (حسنی و نصرت‌ناهوکی، ۱۳۹۲)؛ در خود، توانمندی و ارزشمندی احساس می‌کند و تغییرات مثبتی مانند افزایش

7. Patil, Saraswathi & Padakannaya
8. Menuity
9. Mahmoudi & Betsur
10. Farhan & Khan
11. Alesi, Rappo & Pepi
12. Lavoie

1. Bergner & Holmes
2. Levitt
3. Magi, Hadkind & Kikas
4. Certo, Cauley & Chafin
5. Bear, Kotering & Braziel
6. Mind for better mental health

عزت‌نفس بود ولی این افزایش در گروه گواه نیز دیده شد که ممکن است به دلیل کم بودن تعداد نمونه‌های پژوهشی بوده باشد.

بنابراین با توجه به اهمیتی که مفهوم عزت‌نفس دارد و مشکلاتی که کودکان با مشکلات یادگیری به دلیل فقدان و یا پایین بودن عزت‌نفس، تجربه می‌کنند، ضروری است که اقدامات لازم برای افزایش و بهبود عزت‌نفس آن‌ها صورت بگیرد. همچنین با توجه به اینکه در پژوهش والاس افزایش عزت‌نفس در هر دو گروه آزمایش و گواه باعث ابهام در نتایج به‌دست‌آمده شد، لذا از جمله اهمیت کاربردی پژوهش حاضر می‌توان به این نکته اشاره نمود که ارزیابی اثربخشی این برنامه‌ی جامع بسیار سودمند است زیرا در صورت اثبات اثربخشی این برنامه و رفع ابهام از نتایج پژوهش والاس، استفاده از این برنامه در آموزش و پرورش و در مراکز آموزشی ویژه‌ی کودکان با مشکلات یادگیری بسیار کاربردی خواهد بود.

روش

در پژوهش حاضر از روش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری دوماهه استفاده شد. جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی کودکان مراجعه‌کننده به بیمارستان امام حسین (ع) و یک کلینیک روان‌شناسی خصوصی واقع در خیابان سیلان شمالی تهران بود. از بین ۷۸ کودکی که در بیمارستان امام حسین (ع) دارای مشکلات یادگیری تشخیص داده‌شده بودند، ۲۰ نفر متقاضی شرکت در این پژوهش بودند که به‌صورت تصادفی در دو گروه ۱۰ نفره‌ی آزمایش و گواه قرار گرفتند. سپس از بین مراجعه‌کنندگانی که در کلینیک دارای مشکلات یادگیری تشخیص داده‌شده بودند نیز ۱۰ نفر متقاضی به‌صورت تصادفی به گروه آزمایشی و گواه (۵ نفر هر گروه) افزوده شدند و در نهایت در این پژوهش در هر گروه ۱۵ نفر حضور داشتند. در ضمن ملاک‌های ورود، داشتن مشکلات یادگیری، پایه‌ی تحصیلی سوم، چهارم و یا پنجم دبستان و قرار نداشتن تحت سایر درمان‌های مربوط به عزت‌نفس یا مهارت‌های زندگی بوده است.

نوعی احساس خود ارزشمندی منفی یا مفهوم خود^۱ ضعیف ایجاد می‌گردد (واگن، البام و بردمن^۲، ۲۰۰۱)؛ و از آنجایی که این کودکان مشکلات تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند، مفهوم خود در آن‌ها تقلیل می‌یابد (گانز، کنی و گانی^۳، ۲۰۰۳).

پژوهش‌های گوناگونی به بررسی اثربخشی برنامه‌های مختلف بر افزایش عزت‌نفس پرداخته‌اند، اما گروه نمونه‌ی اکثر این پژوهش‌ها، کودکان عادی بوده است. همچنین برخی از پژوهش‌ها به‌صورت غیرمستقیم برنامه‌ی آموزشی خود را جهت افزایش عزت‌نفس کودکان با ناتوانی‌های یادگیری اجرا کرده‌اند؛ از جمله پژوهش‌هایی که به‌طور غیرمستقیم بر افزایش عزت‌نفس اثربخش بوده‌اند می‌توان به تمرینات چندجانبه به‌منظور توان بخشی ناتوانی در خواندن (مالتیز، راپو، فراتانتونیو و پگی^۴، ۲۰۱۲)، استفاده از هنر درمانی (علوی‌نژاد، موسوی و سهرابی^۵، ۲۰۱۴) و فعالیت‌های فیزیکی مانند شنا (سجادیان و خورشیدی‌مهر^۶، ۲۰۱۱)، آموزش الگوی یادگیری اجتماعی (جلالی و نظری، ۱۳۸۸) و آموزش مهارت‌های زندگی (کاظمی، مؤمنی و ابوالقاسمی^۷، ۲۰۱۴) اشاره نمود. از طرف دیگر، برخی از پژوهش‌هایی که به‌طور مستقیم منجر به افزایش عزت‌نفس شده‌اند، عبارت‌اند از: برنامه‌ی پیشرفت عزت‌نفس کودکان دبستانی با رفتارهای مشکل‌دار (پرک و پرک^۸، ۲۰۱۵)، برنامه‌ی آموزشی ارتقای عزت‌نفس^۹ (امین‌شکروی، معماریان، حاجی‌زاده و مشکئی، ۱۳۸۶) و برنامه‌ی ساختن عزت‌نفس^{۱۰} (ال-داو و همود^{۱۱}، ۲۰۱۴).

بررسی پژوهش‌ها در این زمینه نشان داد که تنها پژوهش والاس^{۱۲} (۲۰۱۰) از برنامه‌ی آموزشی پاسپورت (که بومی‌سازی شده‌ی آن با اسم پویش نام‌گذاری شده است) برای افزایش عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی نوجوانان با ناتوانی‌های یادگیری استفاده کرده است. پژوهش والاس از نوع پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه بوده که هر یک از گروه‌ها شامل ۷ دانش‌آموز ۱۴ تا ۱۶ ساله (پایه‌ی نهم) با ناتوانی‌های یادگیری بودند که با استفاده از پرسشنامه‌ی عزت‌نفس روزنبرگ موردسنجش واقع شدند. پس از شش هفته آموزش فعالیت‌های حیثیه‌ی «خود» در برنامه‌ی پاسپورت-پایه‌ی نهم، نتایج بیانگر افزایش معنادار

7. Kazemi, Momeni, & Abolghasemi
8. Park & Park
9. Enhancing Self-Esteem Education (ESE)
10. Building up self-esteem program
11. EL-Daw & Hammoud
12. Wallace

1. Self-concept
2. Vaughn Elbaum & Boardman
3. Gans, Kenny & Ghany
4. Maltese, Rappo, Fratantonio & Pepi
5. Alavinezhad, Mousavi & Sohrabi
6. Sajadian & Khorshidi Mehr

ابزار پژوهش

آزمون پنج مقیاسی عزت نفس پُپ^۱: مقیاس عزت نفس پُپ سال ۱۹۸۸ توسط پپ و همکاران به منظور ارزیابی میزان عزت نفس کودکان طراحی شد و در ایران توسط رضایی و غفاری (۱۳۷۲) هنجاریابی گردید. این آزمون یک ابزار خود گزارشی است که دارای ۶۰ عبارت بوده و پنج زیر مقیاس عزت نفس عمومی، تحصیلی، جسمانی، خانوادگی و اجتماعی را می‌سنجد. به هر یک از زیرمقیاس‌ها ده عبارت اختصاص داده شده است. به علاوه این آزمون دارای یک مقیاس دروغ‌سنج است که به منظور اعتماد و اطمینان از نتایج آزمون و صحت آن‌ها به کار می‌رود. این مقیاس نیز دارای ۱۰ عبارت است. چنانچه از این آزمون برای سنجش عزت نفس کودکان بالای ۹ سال استفاده شود، فرم کودک که در آن خود دانش‌آموز به سؤالات پاسخ می‌دهد به کار می‌رود. آزمودنی باید در یک طیف لیکرت سه‌درجه‌ای (تقریباً همیشه=۲ تا تقریباً هیچ‌وقت=۰) مشخص سازد که هر عبارت چقدر در مورد وی صدق می‌کند. لازم به ذکر است که در بعضی عبارات نمره‌گذاری به صورت معکوس انجام می‌شود. نمره هر زیر مقیاس در طیفی از ۰ تا ۲۰ قرار دارد. نمره بالاتر نشانگر عزت نفس بیشتر آزمودنی در زیرمقیاس مورد نظر است.

تی سانگ^۲ (۱۹۹۷) ضریب آلفای کرونباخ نمره‌ی کل آزمون عزت نفس پُپ را ۰/۸۳ گزارش کرده است. بررسی پایایی و روایی این آزمون در ایران توسط غفاری و رضایی (۱۳۷۲) بر روی ۱۰۵۶ دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شده است. پایایی آزمون با محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمده که ضریب پایایی نسبتاً بالایی است و نشان‌دهنده‌ی دقت و درجه‌ی ثبات و هماهنگی آزمون در موضوع مورد سنجش است. ضریب پایایی آزمون با روش دومینمه کردن نیز ۰/۸۷ گزارش شده است. امین‌شکروی، معماریان، حاجی‌زاده و مشکئی (۱۳۸۶) روایی محتوای این آزمون را حدود ۹۳٪ برآورد کرده‌اند.

برنامه‌ی آموزشی پویش

برنامه‌ی آموزشی پویش بر اساس برنامه‌ی پاسپورت^۳ به‌وسیله‌ی مؤسسه‌ی فرهنگی تربیت‌نوین بومی‌سازی و

نام‌گذاری شده است. مجموعه‌ی فعالیت‌های پرورشی پویش، برنامه‌ای فراگیر و جامع برای استفاده‌ی مربیان و متخصصان بهداشت روانی است تا به کمک آن بتوانند کودکان مقطع دبستان و نوجوانان دبیرستانی را جهت فراگیری مفاهیم مثبت بهداشت روانی طی برخورد با مشکلات دوران رشد و شرایط خاص آن یاری دهند. در این فعالیت‌ها، سعی شده آنچه برای هر یک از این مقاطع سنی طبیعی است به کودکان و نوجوانان آموخته شود و درعین حال روش‌های مؤثر برای مقابله با مشکلات خاص این دوران نیز آورده شده است. برنامه‌ی آموزشی پویش از نظریه‌ی رشد نشئت‌گرفته و بر مبنای فلسفه‌ی آن‌ورنون^۴ (۱۹۹۸) است که عقیده دارد، آموزش مهارت‌های تفکر منطقی به افزایش خویشتن‌پذیری، غلبه بر هیجانات رنج‌آور و رفتارهای متناقض کمک خواهد کرد. فلسفه‌ی ورنون از رفتاردرمانی عقلانی - هیجانی^۵ که در سال ۱۹۵۵ توسط آلبرت الیس توسعه‌یافته، گرفته شده است (ورنون، ۲۰۱۱). آموزش عقلانی - هیجانی^۶، رویکرد منسجمی در برنامه‌ریزی برای مسائل هیجانی است که نکات و دروس آن به‌گونه‌ای منظم و متوالی تنظیم شده است. هدف اصلی آموزش عقلانی - هیجانی، آموزش مهارت‌های تفکر منطقی به کودکان است تا بتوانند به نحوی مؤثر به حل مشکلات خود بپردازند، بینش هیجانی مناسبی کسب کنند و با شیوه‌های مناسب برای تخفیف فشارهای هیجانی که غالباً در دوران کودکی و نوجوانی وجود دارد، آشنا شوند. هدف نهایی برنامه‌هایی از این نوع، کمک به کودکان و نوجوانان جهت بهتر شدن است، نه این‌که فقط احساس بهتر شدن کنند و ابزارهای هیجانی و رفتاری مناسبی در اختیارشان می‌گذارد تا به‌گونه‌ای مؤثر و صحیح با مشکلات حال و آینده‌ی خود مقابله کنند.

فعالیت‌های برنامه‌ی پویش بر اساس پایه‌ی تحصیلی تنظیم شده و شامل چهار حیطه‌ی رشد خود^۷، رشد هیجانی^۸، رشد اجتماعی^۹ و رشد شناختی^{۱۰} است. فعالیت‌ها به‌گونه‌ای متوالی و پیاپی تنظیم شده است و برنامه‌ای فراگیر و جامع برای مقاطع ابتدایی و دوره‌ی اول و دوم دبیرستان خواهد بود. هر فعالیت شامل توضیح مختصری درباره‌ی ۱. دورنمای رشدی، ۲. هدف، ۳. وسایل مورد نیاز، ۴. روش کار،

6. Rational-Emotive Education (REE)
7. Self-development
8. Emotional development
9. Social development
10. Cognitive development

1. Pope's 5-scale test of self-esteem
2. Tsang
3. PASSPORT program
4. Ann Vernon
5. Rational-Emotive Behavior Therapy (REBT)

پس از انتخاب گروه نمونه، هر دو گروه آزمایشی و گواه، آزمون عزت‌نفس پُپ را در مرحله‌ی پیش‌آزمون تکمیل کردند. سپس برنامه‌ی مداخله‌ای بر روی سه گروه آزمایشی پنج‌نفره به مدت هشت جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای، انجام شد. درنهایت، پس از اجرای جلسات آموزشی، شرکت‌کنندگان هر دو گروه به پرسشنامه‌ی عزت‌نفس پُپ در مرحله‌ی پس‌آزمون مجدداً پاسخ دادند. دو ماه بعد، اعضای گروه آزمایشی در مرحله‌ی پیگیری آزمون عزت‌نفس پُپ را تکمیل کردند. برنامه‌ی آموزش پوشش در هر یک از حیطة‌های رشد خود و رشد اجتماعی، در هر پایه‌ی تحصیلی چهار فعالیت ارائه کرده است که برخی از آن‌ها اهداف مشابهی دارند؛ از این‌رو در پژوهش حاضر که آزمودنی‌های پایه‌های سوم تا پنجم شرکت داشتند، از هر یک از دو حیطة‌ی رشد خود و رشد اجتماعی، چهار فعالیت پایه‌ی تحصیلی چهارم به‌اضافه‌ی چهار فعالیت از پایه‌های سوم و پنجم که علاوه بر دربرداشتن اهداف متفاوت، برای این رده‌ی سنی قابل‌درک و اجرا نیز باشد، انتخاب گردید. شرح جلسات اجرای مداخله به ترتیب زیر بود.

۵. سؤال‌های محتوایی، ۶. سؤال‌های شخصی ۷. فعالیت‌های تکمیلی است.

سؤال‌های محتوایی به‌طور مستقیم در ارتباط با محتوای فعالیت بوده و به‌منظور اطمینان از تسلط بر مفاهیم و پردازش فعالیت محرک طراحی شده است. سؤال‌های شخصی، کودکان را تشویق به کاربرد عملی مفاهیم در زندگی خود می‌نماید؛ این سؤال‌ها به‌تدریج باعث می‌شود کودکان از مرحله پردازش نظری آنچه آموخته‌اند به ترکیب و اعمال مفاهیم به‌گونه‌ای فردی بپردازد. هسته‌ی اصلی هر فعالیت شامل محرکی خلاق و مناسب از نظر تحولی است که متناسب باهدف‌های عینی هر بخش بوده و فرصتی مناسب برای کودکان و نوجوانان جهت آموزش بیشتر مسائل تحولی مخصوص گروه سنی مربوطه و تسلط بر مهارت‌های لازم جهت مقابله با مسائل مقطع سنی موردنظر را فراهم می‌آورد. در پایان نیز فعالیت‌های تکمیلی آورده شده که موجب تقویت مفاهیم به طرق مختلف، از جمله تمرین مهارت‌های آموخته‌شده می‌شود.

جدول ۱ عناوین و اهداف جلسات مداخله

اهداف	نام فعالیت	جلسات
درک این مطلب که خطا کردن امری عادی و طبیعی است. درک این مسئله که خطا کردن باعث نمی‌شود تا فرد، شخص بدی انگاشته شود. تقویت مهارت‌های ایجاد و حفظ دوستی تمرین رفتارهای دوستانه	رشد خود: فقط یک اشتباه بود رشد اجتماعی: دوستیابی	اول
تعیین نقاط قوت و ضعف در زمینه‌ی رشد جسمی، اجتماعی و ذهنی آموزش این نکته که نباید افراد را صرفاً بر اساس جنبه‌ای خاص از کارکردشان ارزیابی کرد. رشد قابلیت مشاهده و درک مسائل از دیدگاه دیگران هر چه بیشتر درباره‌ی رجحان‌ها، ویژگی‌ها و توانایی‌های فردی آموختن مهارت یافتن در مقابله با رفتارهای تحقیرآمیز دیگران	رشد خود: همه چیز درباره‌ی خود رشد اجتماعی: از دیدگاه آنان رشد خود: من، آن هستم که ... رشد اجتماعی: تحقیر خود	دوم
درک این نکته که چگونگی رفتار تنها عامل تعیین‌کننده‌ی ارزش شخصی او نیست. تعریف و تعیین رفتار زورمدارانه آموختن شیوه‌های مقابله با رفتارهای زورگویانه و مرعوب‌کننده آموختن این نکته که هیچ‌کسی کامل نیست. پذیرش وجود خود به‌عنوان فردی که کامل نیست. شناخت و تعیین مهارت‌های لازم و مؤثر برای مقابله با بدرفتاری دیگران. آموختن نکاتی که می‌توان در روابط بین فردی کنترل کرد و عواملی که خارج از کنترل ما است.	رشد خود: کی هستم و چگونه عمل می‌کنم؟ رشد اجتماعی: به من زور نگو! رشد خود: کاملاً طبیعی و خوب بودن رشد اجتماعی: روابط با دیگران و قواعد آن	چهارم
		پنجم

جلسات	نام فعالیت	اهداف
ششم	رشد خود: من، کدامیک از اینها هستم؟	تعیین احساس‌های مربوط به میزان متفاوت رشد
	رشد اجتماعی: من را انتخاب نکردند	تعیین و شناخت راه‌های مقابله با طردشدگی درک این مطلب که اگر توسط گروهی طرد شد، به معنای بی‌اهمیت بودن او نیست.
هفتم	رشد خود: کی؟ من؟ بله، شما!	یادگیری پذیرش تعریف و تمجید تشخیص و شناسایی نقاط قوت شخصی
	رشد اجتماعی: رفتارهای مشارکت‌جویانه	تعیین و تشخیص رفتارهای مشارکت‌جویانه انجام رفتارهای جمعی و گروهی
هشتم	رشد خود: مهر تأیید	شناخت راه‌های کسب تأیید دیگران و تأیید خود
	رشد اجتماعی: نزاع با دوستان	آموزش این نکته که تأیید دیگران باعث ارزشمند شدن شخص نمی‌شود آموختن مهارت‌های مناسب برای مقابله با تضادها و برخوردها

یافته‌ها

گواه ارائه می‌شود و پس از آن یافته‌های استنباطی حاصل از پژوهش حاضر از طریق تحلیل کوواریانس یک متغیره و تحلیل کوواریانس چند متغیره و تی همبسته، مورد بررسی قرار خواهد گرفت. جدول ۲ شامل درصد و فراوانی پایه‌های تحصیلی شرکت‌کننده در دو گروه آزمایشی و گواه است.

در این قسمت به بررسی و تحلیل یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر پرداخته شد. در ابتدا یافته‌های توصیفی و جمعیت‌شناختی شامل میانگین‌ها، انحراف معیارها و کمینه و بیشینه هر یک از متغیرها به تفکیک گروه آزمایشی و

جدول ۲. پایه تحصیلی گروه نمونه به تفکیک گروه آزمایشی و گواه

متغیر	انواع	گروه آزمایش		گروه گواه	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
پایه‌ی تحصیلی	سوم	۴	۲۶/۷	۳	۲۰
	چهارم	۶	۴۰	۷	۴۶/۶۶
	پنجم	۵	۳۳/۳	۵	۳۳/۳۳
جنسیت	دختر	۴	۲۶/۷	۶	۴۰
	پسر	۱۱	۷۳/۳	۹	۶۰
مشکلات یادگیری	خواندن	۰	۰	۰	۰
	نوشتن	۲	۱۳,۳	۱	۶,۷
	ریاضی	۶	۴۰	۵	۳۳,۳
مشکلات یادگیری	خواندن و نوشتن	۱	۶,۷	۴	۲۶,۷
	خواندن و ریاضی	۰	۰	۰	۰
	نوشتن و ریاضی	۲	۱۳,۳	۲	۱۳,۳
	هر سه	۴	۲۶,۷	۳	۲۰

دو گروه تعداد پسران بیشتر از دختران است. همچنین در هر دو گروه آزمودنی‌های دارای مشکلات ریاضی بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند و آزمودنی‌هایی که فقط مشکل خواندن یا مشکل خواندن و ریاضی را به‌طور توأمان داشته باشند، مشاهده نمی‌شود.

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است، آزمودنی‌های هر سه پایه در هر دو گروه وجود دارد. بیشترین تعداد آزمودنی‌ها در هر دو گروه از پایه‌ی تحصیلی چهارم بوده است. با توجه به اینکه تعداد پسران با مشکلات یادگیری بیشتر از دختران است، در این پژوهش نیز در هر

جدول ۳. یافته‌های توصیفی آزمون عزت‌نفس پُپ

خرده مقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	کمینه	بیشینه
عزت‌نفس عمومی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۲/۶۶	۳/۷۵۴	۰/۹۶۹	۴	۱۹
		پس‌آزمون	۱۴/۷۳	۳/۲۸۳	۰/۸۴۷	۹	۲۰
		پیگیری	۱۴/۰۶۶	۱/۹۴۴	۰/۵۰۲	۱۲	۱۸
	گواه	پیش‌آزمون	۱۲/۲۶۶	۴/۳۳۳	۱/۱۱۸	۴	۱۸
		پس‌آزمون	۱۱/۴۶۶	۳/۳۹۸	۰/۸۷۷	۷	۱۷
		پیگیری	۱۰/۹۳	۳/۲۱۷	۰/۸۳	۶	۱۶
عزت‌نفس تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۲/۸۶۶	۲/۴۴۵	۰/۶۳۱	۹	۱۸
		پس‌آزمون	۱۲/۳۳۳	۳/۲۴۴	۰/۸۳۷	۸	۱۹
		پیگیری	۸/۴	۲/۱۹	۰/۵۶۷	۵	۱۳
	گواه	پیش‌آزمون	۹/۲۶۶	۲/۵۴۸	۰/۶۵۸	۶	۱۳
		پس‌آزمون	۱۳/۴۶۶	۴/۶۷۳	۱/۲۰۶	۲	۱۸
		پیگیری	۱۵/۳۳	۳/۲۲۱	۰/۸۳۱	۸	۲۰
عزت‌نفس جسمانی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۴/۴۰	۲/۹۲۲	۰/۷۵۴	۱۰	۱۹
		پس‌آزمون	۱۱/۶	۴/۱۱۹	۱/۰۶۳	۲	۱۸
		پیگیری	۱۱/۲۶۶	۲/۷۳۷	۰/۷۰۶	۶	۱۷
	گواه	پیش‌آزمون	۱۱/۶	۲/۶۹۳	۰/۶۹۵	۶	۱۶
		پس‌آزمون	۱۱/۳۳۳	۲/۲۲۵	۰/۵۷۴	۵	۱۵
		پیگیری	۱۰/۸۰	۱/۸۹۷	۰/۴۸۹	۶	۱۴
عزت‌نفس خانوادگی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۰/۹۳	۲/۴۶۳	۰/۶۳۵	۸	۱۶
		پس‌آزمون	۱۰/۶۰	۲/۳۲۳	۰/۶	۷	۱۴
		پیگیری	۱۲/۱۳۳	۳/۳۵۶	۰/۸۶	۵	۱۸
	گواه	پیش‌آزمون	۱۳	۲/۸۰۳	۰/۷۲۳	۷	۱۹
		پس‌آزمون	۱۳	۲/۷۵۱	۰/۷۱	۹	۱۹
		پیگیری	۱۰/۶	۳/۸۸۷	۱/۰۰۳	۵	۱۹
عزت‌نفس اجتماعی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۰/۱۳۳	۳/۰۹	۰/۷۹۸	۵	۱۵
		پس‌آزمون	۶۰/۸۰	۱۴/۲۱۳	۳/۶۶۹	۳۵	۷۹
		پیگیری	۶۷/۲۶۶	۱۱/۱۵۷	۲/۸۸	۴۸	۹۱
	گواه	پیش‌آزمون	۶۴/۶۰	۸/۵۰۸	۲/۱۹۶	۴۸	۸۱
		پس‌آزمون	۵۳/۸۰	۱۳/۶۱۳	۳/۵۱۴	۳۱	۷۷
		پیگیری	۵۲/۷۳۳	۱۰/۰۸۱	۲/۶۰۳	۳۸	۷۳

در جدول ۳ میانگین، انحراف معیار، خطای معیار میانگین، کمینه و بیشینه نمرات آزمون عزت‌نفس پُپ، به تفکیک خرده مقیاس‌ها برای هر یک از گروه‌های آزمایشی و گواه ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود در گروه آزمایشی میانگین نمره‌ی خرده مقیاس‌ها به‌جز خرده مقیاس عزت‌نفس عمومی، افزایش؛ و در گروه گواه میانگین همه‌ی خرده مقیاس‌ها به‌جز خرده مقیاس عزت‌نفس تحصیلی، کاهش بسیار جزئی در پس‌آزمون یافته است. در عزت‌نفس کل که مجموع همه‌ی خرده مقیاس‌ها می‌باشد نمره‌ی پیش‌آزمون در گروه

در جدول ۳ میانگین، انحراف معیار، خطای معیار میانگین، کمینه و بیشینه نمرات آزمون عزت‌نفس پُپ، به تفکیک خرده مقیاس‌ها برای هر یک از گروه‌های آزمایشی و گواه ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود در گروه آزمایشی میانگین نمره‌ی خرده مقیاس‌ها به‌جز خرده

تک متغیره استفاده گردید؛ اما ابتدا سه پیش فرض باید مورد بررسی قرار گیرد تا در صورت عدم معناداری پیش فرضها، تحلیل کوواریانس انجام شود. اولین مفروضه، پیش فرض نرمال بودن توزیع متغیرها است که پیش از آن باید کجی و کشیدگی نمونهها بررسی شود. در متغیر عزت نفس پُپ، کجی $-0/27$ و کشیدگی $-1/11$ به دست آمد که با توجه به اینکه دادهها بین ۲ و -2 قرار دارند، می توانیم به بررسی فرض نرمال بودن در مورد آزمون عزت نفس پُپ پردازیم.

آزمایشی $60/8$ (انحراف معیار $14/213$) پس از مداخله برابر با $67/266$ (انحراف معیار $11/157$) است؛ در حالی که نتیجه ی پس آزمون گروه گواه (میانگین $52/733$ و انحراف معیار $10/081$) نشان دهنده ی یک نمره کاهش نسبت به پیش آزمون این گروهها (میانگین $53/8$ و انحراف معیار $13/613$) است. مقایسه ی میانگین مرحله ی پیگیری با پس آزمون گروه آزمایشی نیز تفاوت بسیار کمی را نشان می دهد که همچنان از نمرات پیش آزمون بیشتر است.

جهت بررسی اثربخشی مداخلات انجام شده بر نمره ی کل به دست آمده از آزمون عزت نفس پُپ، از تحلیل کوواریانس

جدول ۴. آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی فرض نرمال بودن نمره های وابسته در مجموعه آزمون عزت نفس پُپ

گروه	Z	درجه آزادی	سطح معناداری
آزمایش	۰/۹۲۱	۱۵	۰/۱۹۶
گواه	۰/۹۶۲	۱۵	۰/۷۳۳

نتایج ارائه شده در جدول ۴ نشان می دهد نمرات هر دو گروه گواه و آزمایشی در آزمون عزت نفس پُپ، دارای توزیع نرمال هستند ($p > 0/05$). به عبارت دیگر در آزمون عزت نفس پُپ، سطح معناداری نمرات کمتر از $0/05$ نبوده

نتایج ارائه شده در جدول ۴ نشان می دهد نمرات هر دو گروه گواه و آزمایشی در آزمون عزت نفس پُپ، دارای توزیع نرمال هستند ($p > 0/05$). به عبارت دیگر در آزمون عزت نفس پُپ، سطح معناداری نمرات کمتر از $0/05$ نبوده

جدول ۵. آزمون لوین جهت بررسی فرض همسانی واریانس خطای نمره های وابسته در آزمون عزت نفس پُپ

نسبت F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
۲/۵۴۳	۱	۲۸	۰/۱۲۲

می شود نسبت F مشاهده شده معنادار نشده است ($p > 0/05$)، در نتیجه مفروضه ی برابری واریانس خطا در آزمون عزت نفس پُپ برقرار بوده و استفاده از تحلیل کوواریانس بلا مانع است.

پیش فرض دوم در استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس، فرض همسانی واریانسها است. از این رو از آزمون لوین به منظور بررسی فرض همسانی واریانس خطای نمره های وابسته در آزمون عزت نفس پُپ استفاده شد. نتایج حاصل از آزمون لوین جهت بررسی فرض همسانی واریانس خطای نمره های وابسته در جدول ۵ ارائه شده است. همان طور که در جدول ۵ مشاهده

جدول ۶. مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون برای آزمون عزت نفس پُپ

درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
۱	۳۶۷/۵	۱/۸۹۸	۰/۱۷۹

همان طور که در جدول ۶ مشاهده می شود سطح معناداری در محاسبه ی همگنی شیب خط رگرسیون برای آزمون عزت نفس پُپ معنادار نیست؛ به این معنا که تعامل بین شرایط آزمایشی و متغیر همپراش معنادار نبوده ($p > 0/05$) و بر این اساس مفروضه ی همگنی شیب خط رگرسیون نیز

همان طور که در جدول ۶ مشاهده می شود سطح معناداری در محاسبه ی همگنی شیب خط رگرسیون برای آزمون عزت نفس پُپ معنادار نیست؛ به این معنا که تعامل بین شرایط آزمایشی و متغیر همپراش معنادار نبوده ($p > 0/05$) و بر این اساس مفروضه ی همگنی شیب خط رگرسیون نیز

معناداری داشته است ($\eta^2 P = 0/627$ ، $df = 1$ ، $F = 45/32$ ، $P = 0/0001$).

پس از بررسی مفروضه‌های تحلیل کوواریانس، آزمون تحلیل کوواریانس برای نمرات کل آزمون عزت‌نفس پُپ اجرا شد. نتایج حاصل از این تحلیل (جدول ۷) نشان می‌دهد که نمرات کل عزت‌نفس گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه، پس از شرکت در مداخله، از نظر آماری تفاوت

جدول ۷. نتایج تحلیل کوواریانس برای نمرات کل آزمون عزت‌نفس پُپ در دو گروه آزمایشی و گواه

مقیاس‌ها	نوع سوم مجموع مجذورات	درجه آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مجذور ایتای سهمی
درون گروهی	۱۹۸۳/۹۲	۱	۴۵/۳۲	۰/۰۰۰۱	۰/۶۲۷
بین گروهی	۷۴۵/۰۸۲	۱	۱۷/۰۲	۰/۰۰۰۱	۰/۳۸۷
خطا	۱۱۸۱/۹۴۷	۲۷			

مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن حاکی از برقراری این پیش‌فرض است ($df = 15$ ، $df = 3156/63$ ، $F = 1/136$ ، $P = 0/317$).

به‌منظور بررسی هر یک از خرده مقیاس‌های آزمون عزت‌نفس پُپ، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. قبل از انجام این تحلیل برقراری پیش‌فرض همسانی ماتریس‌های کوواریانس به‌وسیله‌ی آزمون ام باکس نیز

جدول ۸. نتایج کلی آزمون‌های چندمتغیره. خرده مقیاس‌های آزمون عزت‌نفس پُپ

نوع آزمون	مقدار	df فرضیه	Df خطا	F	P
اثر پیلایی	۰/۵۵۳	۵	۱۹	۴/۷۰۸	۰/۰۰۶
لامبدای ویلکز	۰/۴۴۷	۵	۱۹	۴/۷۰۸	۰/۰۰۶
اثر هاتلینگ	۱/۲۳۹	۵	۱۹	۴/۷۰۸	۰/۰۰۶
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۲۳۹	۵	۱۹	۴/۷۰۸	۰/۰۰۶

یافته‌های حاصل از این تحلیل نشان می‌دهد که مداخله‌ی انجام‌شده بر روی گروه آزمایشی در سه خرده مقیاس عزت‌نفس عمومی ($F = 7/296$ ، $P = 0/013$)، تحصیلی ($F = 18/291$) و جسمانی ($F = 7/202$ ، $P = 0/013$) و جسمانی ($F = 18/291$)، $P = 0/0001$ به لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

جهت بررسی پایداری اثربخشی مداخلات انجام‌شده پس از گذشت دو ماه، با استفاده از آزمون تی همبسته، نتایج به‌دست‌آمده از آزمون عزت‌نفس پُپ گروه آزمایشی را در دو مرحله‌ی پس‌آزمون و پیگیری مورد مقایسه قرار می‌دهیم.

همان‌طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود هر یک از چهار آزمون چند متغیری (اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هاتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه اختصاصی روی) معناداری آماری نشان دادند ($F = 4/708$ ، $P = 0/006$)؛ به این معنی که آزمون عملکرد مداوم در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌صورت معناداری متفاوت شده است.

برای بررسی اثربخشی مداخله در عملکرد مداوم دانش‌آموزان در آزمون عزت‌نفس پُپ، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره با حذف اثر پیش‌آزمون استفاده شد (جدول ۹).

جدول ۹. یافته‌های آزمون تحلیل کوواریانس بین گروهی پس از حذف اثر پیش‌آزمون به تفکیک خرده مقیاس‌های آزمون عزت‌نفس پُپ

مقیاس‌ها	نوع سوم مجذورات	درجه آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مجذور ایتای سهمی	توان آزمون
عمومی	۴۳/۲۰۶	۱	۷/۲۹۶	۰/۰۱۳	۰/۲۴۱	۰/۷۳۵
تحصیلی	۳۶/۴۸۵	۱	۷/۲۰۲	۰/۰۱۳	۰/۲۳۸	۰/۷۲۹
خانوادگی	۱/۷۷۸	۱	۰/۷۴۹	۰/۳۹۶	۰/۰۳۲	۰/۱۳۲
اجتماعی	۱۳/۶۲۲	۱	۳/۲۸۸	۰/۰۸۳	۰/۱۲۵	۰/۴۱۲
جسمانی	۵۲/۹۷۲	۱	۱۸/۲۹۱	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴۳	۰/۹۸۴

جدول ۱۰. نتایج آزمون t همبسته برای مقایسه نتایج آزمون عزت‌نفس پُپ در مراحل پس‌آزمون و پیگیری گروه آزمایشی

زیرمقیاس‌های عزت‌نفس	میانگین	انحراف معیار	T	df	Sig
عزت‌نفس عمومی	۰/۶۶۶	۲/۴۳۹	۰/۰۵۸	۱۴	۰/۳۰۸
عزت‌نفس تحصیلی	۰/۵۳۳	۲/۲۳۱	۰/۹۲۶	۱۴	۰/۳۷۰
عزت‌نفس جسمانی	۰/۹۳۳	۱/۸۶۹	۰/۹۳۳	۱۴	۰/۰۷۴
عزت‌نفس کل	۲/۶۶۶	۵/۷۵۲	۱/۷۹۵	۱۴	۰/۰۹۴

مدرسه دارند (باکن و کوتترینگ^۴، ۲۰۰۰)؛ بنابراین با توجه به اینکه رابطه‌ی بین عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی در پژوهش‌های مختلف به اثبات رسیده است، لازم است ما در طول گستره‌ی زندگی، سطح عزت‌نفس دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری را بالا ببریم تا مشکلات این دانش‌آموزان کاهش یابد (آلسی، راپو و پیپی، ۲۰۱۲). این دانش‌آموزان با مشکلات دیگری نیز مواجه هستند (کرتیلا و هرویتز، ۲۰۱۴)، لذا آموزش و درمان آن‌ها باید جامع باشد و به سایر جنبه‌های رشدی آن‌ها نیز توجه شود. به همین لحاظ در پژوهش حاضر ما برنامه‌ای جامع را انتخاب نمودیم که شامل ابعاد مختلف رشد است تا بتواند مشکلات این دانش‌آموزان را کاهش دهد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد حیطة‌ی رشد خود و رشد اجتماعی در برنامه‌ی آموزشی پویش، بر افزایش عزت‌نفس کودکان با مشکلات یادگیری پایه‌ی سوم تا پنجم تأثیر معناداری داشته است. این اثربخشی علاوه بر اینکه در نمره‌ی کل عزت‌نفس دیده می‌شود، در سه خرده مقیاس عزت‌نفس عمومی، تحصیلی و جسمانی نیز نشان‌دهنده‌ی ارتقای معنادار است. همچنین بررسی پایداری این اثربخشی پس از گذشت دو ماه از پایان مداخلات، حاکی از تداوم

همان‌طور که در جدول ۱۰ مشاهده می‌شود، هیچ‌یک از متغیرها تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهند. به بیان دیگر اثرات حاصل از مداخله، پس از گذشت زمان (دو ماه)، پایدار مانده و نمرات پس‌آزمون و پیگیری کاهش اندکی یافته که از نظر آماری معنادار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

ارتقای عزت‌نفس در بسیاری از مواقع به‌عنوان هدف اجتماعی مهمی یاد می‌شود که رسیدن به آن اقتضا می‌کند مداخله‌های همه‌جانبه‌ای برای بالا بردن سطوح عزت‌نفس صورت گیرد (ارث و رایبیز^۱، ۲۰۱۴). عزت‌نفس یکی از مهم‌ترین عامل‌های مورد مطالعه در دوره‌های گوناگون زندگی (رایبیز و تراسنیووزکی^۲، ۲۰۰۵) و به اعتقاد رزنبرگ^۳ (۱۹۹۰) یکی از عوامل مهم برای یادگیری موفق است. دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری که در حوزه‌های خاصی از یادگیری مانند مهارت خواندن، نوشتن و ریاضیات مشکل دارند (طرح توجه ویژه^۴، ۲۰۱۲)، اگر به حمایت آموزشی در مدرسه دست نیابند ممکن است دچار مشکلات عمده‌ی تحصیلی شوند، افت تحصیلی داشته باشند و یا ترک تحصیل را تجربه نمایند (پاسکوپلا^۵، ۲۰۰۷)؛ چنانچه به نسبت دانش‌آموزان عادی دو برابر احتمال ترک تحصیل

4. Special Attention Project (SAP)
5. Pascopella
6. Bakken & Katering

1. Orth & Robins
2. Robins & Trazesniewski
3. Rosenberg

منابع

- امامی، ط، فاتحی زاده، م، و عابدی، م. (۱۳۸۵). مقایسه‌ی اثربخشی دو شیوه‌ی شناختی-رفتاری و آموزش والدین در افزایش عزت‌نفس دانش آموزان. *دانشور رفتار/ روان‌شناسی بالینی و شخصیت*، ۱۳(۱۹): ۶۵-۷۴.
- امین شکروی، ف، معماریان، ر، حاجی‌زاده، ا، و مشکی، م. (۱۳۸۶). نقش برنامه‌ی طراحی‌شده در ارتقای سطح عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر مدارس تهران. *افق دانش؛ مجله‌ی دانشکده‌ی علوم پزشکی و خدمات بهداشتی، درمانی گناباد*، ۱۳(۶): ۷۴-۸۱.
- جلالی، د، و نظری، آ. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش الگوی یادگیری اجتماعی بر عزت‌نفس، اعتمادبه‌نفس، رفتارهای خود ابرازی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس سوم دوره راهنمایی. *دو فصلنامه تحقیقات علوم رفتاری*، ۷(۱): ۴۳-۵۳.
- حسینی، م، و نصرت‌ناهوکی، ع. (۱۳۹۲). مقایسه‌ی میزان عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در برنامه‌ی ارزشیابی کیفی و توصیفی و ارزشیابی سنتی. *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، ۱۳(۴۹): ۱۰۸-۱۲۴.
- رجیبی، س، ابولقاسمی، ع، و عباسی، م. (۱۳۹۱). نقش عزت‌نفس و اضطراب امتحان در پیش‌بینی رضایت از زندگی دانش‌آموزان پسر دارای اختلال ریاضی. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۳): ۴۶-۶۲.
- شکوهی یکتا، م، و پرند، ا. (۱۳۸۵). *ناتوانی‌های یادگیری*. تهران: تیمورزاده: طیبی.
- غفاری، ا، و رضانی، خ. (۱۳۷۲). *هنجاریابی آزمون پنج مقیاسی عزت‌نفس کودکان و نوجوانان الیس پوپ برای دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- نریمانی، م، و وحیدی، ز. (۱۳۹۲). مقایسه‌ی نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت‌نفس در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۳(۱): ۷۸-۹۱.
- یوسفی، ی، فرّخی، ن، و صرامی، غ. (۱۳۹۲). *فرا تحلیل عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی*. *فصلنامه‌ی اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۳(۳): ۱۳۳-۱۶۸.
- Alavinezhad, R., Mousavi, M., & Sohrabi, N. (2014). Effects of art therapy on anger and self-esteem in aggressive children. *Journal*
- تأثیر آموزش‌ها است به طوری که تفاوت معناداری در نمرات در مرحله‌ی پیگیری نسبت به پس‌آزمون دیده نشد؛ بنابراین نتایج به‌دست‌آمده هم‌سو با پژوهش‌های پرک و پرک (۲۰۱۵)، کاظمی، مؤمنی و ابوالقاسمی (۲۰۱۴)، ال-داو و همود (۲۰۱۴)، علوی‌نژاد، موسوی و سهرابی (۲۰۱۴)، مالتیز، راپو، فراتانتونیو و پگی (۲۰۱۲)، سجادیان و خورشیدی‌مهر (۲۰۱۱)، کاظمی، مؤمنی و ابوالقاسمی (۲۰۱۱)، جلالی و نظری (۱۳۸۵)، امین‌شکروی، معماریان، حاجی‌زاده و مشکی (۱۳۸۶) و امامی، فاتحی‌زاده و عابدی (۱۳۸۵) است و همان‌طور که این پژوهش‌ها با اجرای برنامه‌های گوناگون موفق به ارتقای سطح عزت‌نفس در دانش‌آموزان مختلف شده‌اند، این پژوهش نیز توانسته است سطح عزت‌نفس را افزایش دهد.
- همان‌طور که بیان شد والاس (۲۰۱۰) تنها پژوهشی بود که سعی در افزایش عزت‌نفس کودکان با مشکلات یادگیری از طریق برنامه‌ی آموزشی پاسپورت (برنامه‌ی اولیه‌ی پویش پیش از بومی‌سازی) داشت و پژوهش حاضر توانست ابهامی که در نتایج پژوهش والاس به دلیل افزایش سطح عزت‌نفس در پس‌آزمون هر دو گروه آزمایشی و گواه، وجود داشت را رفع کند.
- فعالیت‌های ارائه‌شده در برنامه‌ی آموزشی پویش مبتنی بر اصول آموزش عقلانی - هیجانی و فلسفه‌ی آن ورنون است که مهارت‌های تفکر عاقلانه را آموزش می‌دهد تا از این طریق دانش‌آموز بتواند به افزایش خویشتن‌پذیری، برآمدن از عهده‌ی احساسات رنج‌آور و غلبه بر رفتارهای متناقض خود پرداخته، بینش عاطفی مناسبی کسب کند و با شیوه‌های مناسب برای تخفیف فشارهای عاطفی آشنا شود. هدف نهایی برنامه‌هایی از این نوع، کمک به کودکان جهت بهتر شدن است، نه اینکه فقط احساس بهتر شدن کنند و ابزارهای عاطفی و رفتاری مناسبی در اختیارشان می‌گذارد تا به‌گونه‌ای مؤثر و صحیح با مشکلات حال و آینده‌ی خود مقابله کنند (ورنون، ۱۹۹۸). از این‌رو پیش‌بینی می‌شد که مداخلات انجام‌شده در این پژوهش اثربخش باشد. البته تعداد فعالیت‌هایی که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت می‌تواند در اثربخشی برنامه و پایداری آن پس از دو ماه نقش داشته باشد، زیرا علاوه بر فعالیت‌های مخصوص پایه‌ی چهارم در حیطه‌ی رشد خود و رشد اجتماعی، هشت فعالیت مناسب و تکمیلی دیگر نیز از پایه‌ی سوم و پنجم انتخاب و اجرا گردید. در پایان، با توجه به نتایج به‌دست‌آمده و جامعیت برنامه‌ی آموزشی پویش، استفاده از آن در مدارس و مراکز آموزشی و درمانی بسیار مفید خواهد بود.

- training on self-esteem and communication skills of students with dyscalculia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114: 863 – 866.
- Lavoie, R. (2005). *It is somuch work to be your friend: Helping the child with learning disabilities find social success*. New York: Touch stone. Publish by Simon & Schuster.
- Levitt, M. (2005). Social relations in childhood and adolescence: The Covoy model perspective. *Human Development*, 48, 28-47.
- Magi, K., Hadkind, P., & Kikas, E. (2010). Performance-approach goals, task-avoidant behaviours, and conceptual knowledge as predictors of first graders' school performance. *Educational Psychology*, 30, 89-106.
- Mahmoudi, A., & Betsur, N. (2010). Relationship between adjustment and self-esteem among adol Escents. *Asian Journal of Development Matters*, 3 (1), 75-86.
- Maltese, A., Rappo, G., Fratantonio, A., & Pepi, A. (2012). An Analysis of a single case of comorbidity between learning disability and borderline intellectual functioning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69: 2046 – 2053.
- McNulty, M. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363-381.
- Mind (National Association for Mental Health). (2011). How to increase your self-esteem.
- Orth, U., & Robins, R. (2014). The Development of Self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387.
- Park, K., & Park, H. (2015). Effects of self-esteem improvement program on self-esteem and peer attachment in elementary school children with observed problematic behaviors. *Journal of Asian Nursing Research* 9, 53-59.
- Pascopella, A. (2007). The dropout crisis: Educators sound off on the pros and cons of National Education Association's 12-step plan to reduce dropouts. *District Administration*, Retrieved January 31, 2007, from <http://www.districtadministration.com>.
- of *Social and Behavioral Sciences*, 113, 111-117.
- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2012). self-esteem at school and self-handicapping in childhood: comparison of groups with learning disabilities. *Psychological Reports: Disability & Trauma*, 111(3), 952-962.
- Bakken, T., & Kortering, L. (2000). The constitutional and statutory obligations of schools toward special education school dropouts. *Remedial and Special Education*, 20, 360-366.
- Bear, G., Kortering, L., & Braziel, P. (2006). School completers and noncompleters with learning disabilities: Similarities in academic achievement and perceptions of self and teachers. *Remedial and Special Education*, 27(5), 293-300.
- Bergner, R., & Holmes, J. (2000). Self-Concepts and self-concept change: A status dynamic approach. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, Retrieved November 1, 2006, from the *PsyARTICLES database*, 36-44.
- Certo, J., Cauley, K., & Chafin, C. (2003). Students' perspectives on their high school experience. *Adolescence*, 38(152), 705-724.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. (2014). *The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues* (Third Edition ed.). New York: National Center for Learning Disabilities.
- EL-Daw, B., & Hammoud, H. (2015). The effect of building up self-esteem training on students' social and academic skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190: 146 – 155.
- Farhan, S., & Khan, I. (2015). impact of stress and self-esteem and gender factor on students' academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(12):143-156.
- Gans, A., Kenny, M., & Ghany, D. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disability*, 36(3): 95-287.
- Kazemi, R., Momeni, S., & Abolghasemi, A. (2014). The effectiveness of life skill

- Tsang, S. (1997). *Parenting and self esteem of senior primary school students*. Hong Kong.
- United State Department of Education. (2010). *Twenty nine annual reports to congress individual with disabilities education act*. Washington, DC: Office of special education and rehabilitative services.
- Vaughn, S., Elbaum, B., & Boardman, A. (2001). The social functioning of student with learning disability. *Journal of Special Education*, 9(1): 47-65.
- Vernon, A. (1998). *The PASSPORT program: A journey through emotional, social, cognitive, and self-development, grade 1-5*. Champaign, IL: Research Press.
- Vernon, A. (2011). Rational emotive behavior therapy: The past, present, and future. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 29(4), 239-247.
- Patil, M., Saraswathi, G., & Padakannaya, P. (2009). Self-esteem and Adjustment among Children with Reading and Writing Difficulties. *Stud Home Comm Sci*, 3(2), 91-95.
- Robins, R., & Trazesniewski, K. (2005). Development Across the Lifespan. *Current Directions in Psychology Science*, 14(3), 158-162.
- Rosenberg, M. (1990). Reflexivity and emotions. *Social Psychology Quarterly*, 53, 3-12.
- Sajadian, M., & Khorshidi Mehr, M. (2011). The effect of swimming skill education on self-esteem and compatibility of boy's primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30: 2225 – 2229.
- Special attention project, (SAP). (2012). *Specifid learning difficulties, a must-know for parents, teachers and care givers*.

1

The effectiveness of POOYESH educational program on self-esteem of children with learning problems**Mohsen Shokoohi-Yekta¹****Nafiseh Gharaei²****Ali Akbar Arjmandnia³****Jalil Fathabadi⁴****Rozita Davari-Ashtiani⁵****Abstract**

Aim: The aim of the present study was to examine the efficacy of POOYESH educational program on self-esteem of children with learning problems. **Methods:** The study design was quasi-experimental, pre-test and post-test with control group. The sample consisted of 30 primary school students in grades 3 to 5 referred to the Imam Hossein Hospital for their learning problems and were randomly assigned to two experimental and control groups. POOYESH educational program was conducted 90-minutes a session for eight weeks (two sessions per week). To evaluate the effectiveness of the training, Pope Self-Esteem Scale was utilized. Analysis of covariance and dependent t-test was used to analyze the data. **Results:** The results indicated that the scores of the total self-esteem and the three subscales of Global, Academic and Body Self-Esteem increased significantly in the experimental group compared with control group. These results were also confirmed after a two months follow-up. **Conclusion:** According to the results of this research and the necessity of increasing self-esteem of children with learning problems, it can be suggested that the POOYESH educational program be used in the schools and health centers to help improve the self-esteem of children with learning problems.

Keywords: self-concept, learning difficulties, PASSPORT program

¹ Associate professor. University of Tehran

² M. A. student in psychology of Exceptional Children. University of Tehran

³ Associate professor. University of Tehran. (Corresponding Author)

⁴ Associate professor. Shahid Beheshti University, Tehran

⁵ Associate professor. Shahid Beheshti University of Medical Sciences, Tehran