

# The Impact of Passport Program on Self-esteem and Social Skills of Students with Learning Problems

Mohsen Shokoochi-Yekta<sup>1</sup>, Ph.D.,  
Nafiseh Gharaei<sup>2</sup>, M.A.

Received: 2016.04.03

Revised: 2016.8.27

Accepted: 2016.09.10

## Abstract

**Objective:** The aim of the present study was to examine the efficacy of Passport Program on self-esteem of students with learning problems. **Method:** The study design was quasi-experimental, with pre-test, post-test and control group. In this study, available sampling method was used and the sample consisted of 30 primary school students in grades 3 to 5 referred to the Imam Hossein Hospital and Goharmehr Clinic for their learning problems. The subjects were randomly assigned to two experimental and control groups. Passport Program was conducted for an hour and thirty minutes a session, for a total of eight sessions (in one month). To evaluate the effectiveness of the training program, Cooper Smith Self-Esteem Inventory and Social Skills Rating System (SSRS) – Student and Parent forms were utilized. Analysis of covariance and dependent T-test were used to analyze the data. **Results:** The results indicated that the scores of the total self-esteem and the subscale of academic self-esteem increased significantly in the experimental group compared to the control group. On the other hand, the scores of the social skills did not increase significantly, and these results support some of the previous studies. At the end of the present research report, the possible reasons for the insignificant intervention findings on social skills are discussed. **Conclusion:** According to the results of this research and the necessity of increasing self-esteem of children with learning problems, it is suggested that the Passport Program can be used in the schools and health centers to help to improve the self-esteem of children with learning problems.

**Keywords:** Passport Program, social competence, self-concept, learning disorder

# تأثیر برنامه پویس بر مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری

دکتر محسن شکوهی یکتا<sup>۱</sup> و نفیسه قرائی<sup>۲</sup>

تجدید نظر: ۱۳۹۵/۵/۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱/۱۵

پذیرش نهایی: ۱۳۹۵/۶/۲۰

## چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف تعیین میزان تأثیر برنامه پویس بر مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری اجرا شد. **روش:** این پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. در این پژوهش ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا پنجم دبستان که با مراجعه به بیمارستان امام حسین(ع) و کلینیک گوهر مهر تشخیص مشکلات یادگیری گرفته بودند با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. برنامه پویس طی ۸ جلسه یک ساعت و نیمی در طول یک ماه (هر هفته دو جلسه) اجرا شد. برای ارزیابی اثربخشی برنامه آموزشی، آزمون عزت نفس کوپراسمیت و فرم دانش‌آموز و والدین مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی گرشام و البوت مورد استفاده قرار گرفت. به منظور تحلیل یافته‌های پژوهش از تحلیل کوواریانس و تی همبسته استفاده گردید. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان دادند برنامه پویس برای گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه، افزایش معنادار سطح عزت نفس کل و زیرمقیاس عزت نفس تحصیلی را در پی داشته است ولی این برنامه در حیطه رشد اجتماعی بیانگر افزایش معنادار مهارت‌های اجتماعی گروه آزمایش نبوده و این نتیجه با برخی از پژوهش‌های پیشین هم‌راستا است. **نتیجه‌گیری:** بنابراین با توجه به نتایج این پژوهش و ضرورت افزایش عزت نفس کودکان با مشکلات یادگیری، می‌توان برنامه پویس را در مدارس و مراکز درمانی، جهت کمک به ارتقای سطح عزت نفس این کودکان، پیشنهاد نمود.

**واژه‌های کلیدی:** برنامه پویس، کفایت اجتماعی، خودپنداره، اختلال یادگیری

1. Corresponding Author: Associate Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, University of Tehran

2. M.A. in Psychology and Education of Exceptional Children, University of Tehran

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه

تهران

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی، گروه آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

## مقدمه

می‌توان گفت هر نوع مهارتی که تعامل و ارتباط با دیگران را بهبود بخشد، «مهارت اجتماعی» نامیده می‌شود (دوج، ۱۳۹۳). کمبود این مهارت‌ها در درازمدت ضربه شدیدی به کودک وارد می‌کند (ماتسون و همکاران، ۲۰۱۰)، تأثیراتی منفی بر عملکرد تحصیلی وی می‌گذارد و باعث تشدید مشکلات یادگیری، ممانعت از پیشرفت و سرانجام منجر به پیامدهای ناشی از آموزش مجزا می‌شود (هرندی، اسلامی شربابی، احمدی‌ده و دره‌کردی، ۲۰۱۳). کودکان با مشکلات یادگیری اغلب مهارت‌های اجتماعی لازم را برای مشارکت کامل در دنیای اجتماعی همسالانشان ندارند (بروکس، فلویید، رایبیز و چن، ۲۰۱۴). در واقع کمبود این مهارت‌ها از ویژگی‌های تشخیصی آنان به حساب می‌آید (کاوال و موسترت، ۲۰۰۴) که اغلب با مشکلات یادگیری توأمان هستند (ومک، مارچنت و بردرز، ۲۰۱۱)؛ و در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ایفای نقش می‌کنند (میلسون و گلنویل، ۲۰۱۰).

بنابر نتایج پژوهش‌های کاوال و فورنس (۱۹۹۶) حدود هفتاد و پنج درصد دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری درجه پایین‌تری از مهارت‌های اجتماعی را در مقایسه با هم‌تابان عادی به‌دست می‌آورند. از این‌رو، کودکانی که فاقد مهارت‌های اجتماعی هستند یا در مهارت‌های اجتماعی نقص دارند از طرف همسالان خود طرد می‌شوند (واگن، البوم و بوردمن، ۲۰۰۱) و از نظر اجتماعی بدون مهارت جلوه می‌کنند، در نتیجه در معرض خطر انزوا قرار می‌گیرند. این انزوا از ایجاد فرصت برای تمرین مهارت‌های مهمی که می‌تواند به پیشرفت روابط اجتماعی منجر شود، جلوگیری می‌کند (بروکس و همکاران، ۲۰۱۴). لذا این دانش‌آموزان بیشتر در معرض ابتلا به مشکلات رفتاری و اجتماعی هستند (باتلر، دروتی و پوتر، ۲۰۰۷) و به‌علت فقدان مهارت‌های اجتماعی مناسب و موفقیت تحصیلی، اثرات منفی بیشتری را تجربه می‌کنند (شختمن و پاستور، ۲۰۰۵)؛ بنابراین نیازمند

مفهوم ناتوانی یادگیری از حیطة‌های مختلفی چون پزشکی، روان‌شناسی و آموزش و پرورش تأثیر گرفته است. بر این اساس، تعریف و تبیین علل آن نیز از مبانی نظری مختلف متأثر شده، در نتیجه تاکنون تعاریف متفاوتی از آن ارائه گردیده است. در ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی<sup>۱</sup> (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳، ترجمه شاملو و همکاران، ۱۳۹۳)

از ناتوانی‌های یادگیری با اصطلاح اختلال یادگیری خاص یاد شده و در طبقه اختلال‌های عصبی-رشدی<sup>۲</sup> طبقه‌بندی می‌شوند که دارای زمینه‌های عصب‌شناختی است. این اصطلاح به مشکلاتی در عملکرد مغز و دستگاه عصبی اشاره دارد که همزمان با رشد فرد، بر هیجان، توانایی یادگیری و حافظه او تأثیر منفی می‌گذارند. مشکلات ویژه یادگیری<sup>۳</sup>، به مشکلاتی مانند خواندن، نوشتن یا ریاضیات در حیطة‌های یادگیری کودکان اشاره می‌کند که هر یک نشانه‌هایی دارد و ممکن است کودک در یکی از این حیطة‌ها دچار مشکل شود و در سایر حیطة‌ها مشکل خاصی نداشته باشد و یا در هر سه حیطة مشکلاتی را بروز دهد (طرح توجه ویژه<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲).

ناتوانی‌های یادگیری سبب ایجاد مشکلات عدیده‌ای در زمینه‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی برای کودک می‌شود که فهم کامل آن‌ها نیازمند توجه همه‌جانبه به حوزه‌های اجتماعی، عاطفی و رفتاری فرد است (فریلیچ و شتمن، ۲۰۱۰). مهارت‌های اجتماعی بخش مهمی از حوزه رشدی محسوب می‌شود (مالتی و پرن، ۲۰۱۱) و به‌عنوان مهارت‌هایی که به فرد اجازه می‌دهد تا تعاملات مثبتی را با دیگران شروع کرده و ادامه دهد، تعریف شده است؛ مانند برقراری ارتباط، حل مسئله، تصمیم‌گیری، خودمدیریتی و روابط با همسالان (سیون و یولداس، ۲۰۰۷)؛ کریستوفرسون و ون‌اسکویوک، ۲۰۰۸؛ آیدوگان، کلینس و تپتاس، ۲۰۰۹). در یک نگاه کلی،

آموزش در زمینه مهارت‌های اجتماعی هستند (دیویس، بون، کیهاک و فور، ۲۰۱۰؛ سیمونسن و همکاران، ۲۰۱۲).

تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان باعث ممانعت از رفتارهای پرخاشگرانه (داج لنسفرد و همکاران، ۲۰۰۳)، تحول شناختی-اجتماعی و کنترل تکانه‌های نامناسب (گریکو و موریس، ۲۰۰۵)، پذیرش همسالان و پایگاه اجتماعی مثبت نزد همسالان (هرناندز، ۲۰۰۶) کاهش ناسازگاری اجتماعی-هیجانی و کاهش اختلالات رفتاری کودکان (کریمی، کیخاونی و محمدی، ۱۳۸۹)، افزایش سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز (سلیمانی، ۱۳۸۵)، افزایش مفهوم خود و خودباوری، کاهش مشکلات درونی‌سازی، توانایی مقابله با عوامل تنیدگی‌زای اجتماعی<sup>۵</sup> که می‌تواند مانع سازش‌ناپافتگی اجتماعی شدید گردد (هارل، مرسر و دروزیر، ۲۰۰۸)، می‌شود. در نتیجه می‌توان اظهار نمود که آموزش مهارت‌های اجتماعی علاوه بر افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان، اثرات مطلوب بسیاری به همراه دارد.

از آن جایی که در پژوهش‌های تجربی اهمیت مهارت‌های اجتماعی در کودکان و بزرگسالان برجسته شده (الیوت و گرشام، ۱۹۸۷؛ لانگولد، گاندرسون و اسوارتدال، ۲۰۱۱؛ آگدن، ۲۰۱۱) و آموزش مهارت‌های اجتماعی، به‌عنوان فعالیت مداخله‌ای عمده‌ای برای دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری خاص مطرح گردیده (کاوال و موسترت، ۲۰۰۴)، بسیار مهم است که فرصت‌های پیشنهادی به منظور فراگیری مهارت‌های اجتماعی کشف شوند (بروکس، بروکس، فلوید، رابینز و چن، ۲۰۱۴؛ مرکز ملی ناتوانی‌های یادگیری<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴). آموزش و جبران کاستی‌های مهارت‌های اجتماعی در کودکان با به‌کارگیری روش‌ها و مدل‌های مختلف انجام شده است (فری، الیوت و کیسر، ۲۰۱۳). بررسی‌ها نشان داده پژوهش‌هایی که

با هدف ارتقای سطح مهارت‌های اجتماعی بر سایر کودکان مانند کودکان عادی (هرندی، اسلامی شربابی، احمدی‌ده و دره‌کردی، ۲۰۱۳)، کودکان با اختلال اتیسم (میلر، ورنون، وو و روسو، ۲۰۱۴؛ مقیم‌اسلام، پورمحمدرضای تجربی‌شی و حقگو، ۱۳۹۲)، کودکان کم‌توان ذهنی (موری و دورن، ۲۰۱۳) و یا کودکان با نشانگان داون (قرائی و فتح‌آبادی، ۱۳۹۲) انجام شده است، بیانگر بهبود معنادار مهارت‌های اجتماعی است. اگرچه یافته‌های فراتحلیل ۵۳ پژوهش مداخله‌ای بیانگر این نکته است که آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عملکرد اجتماعی کودکان با ناتوانی‌های یادگیری خاص تأثیر معناداری ندارد و به بیان دیگر آموزش مهارت‌های اجتماعی موقعیت یا پایگاه اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری را افزایش نمی‌دهد و به پیشرفت تعاملات با همسالان عادی آنان کمکی نمی‌کند. البته این نتایج نباید منجر به نادیده گرفتن اهمیت این نوع مداخلات شود؛ در واقع برخی از این یافته‌های مرتبط با عدم اثربخشی می‌تواند ناشی از مشکلات مربوط به تعریف، اندازه‌گیری و طراحی باشد. بنابراین بسیار ضروری است که پژوهش‌های آتی در خصوص این موضوع (برای مثال استمرار مداخلات، ابزارهای سنجش، بسته برنامه آموزشی، متغیرهای مزاحم و تنوع در مداخلات مرتبط با زیرگروه‌های دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری خاص) راه‌حل‌های مناسبی را در نظر بگیرند (کاوال و موسترت، ۲۰۰۴).

از طرفی به منظور بهبود مهارت‌های اجتماعی، سوگای و چانتر (۱۹۸۹) از همسالان برای آموزش رفتارهای جامعه‌پسندانه استفاده کردند. زمانی که همسالان عادی با کودک با ناتوانی جفت شدند و به‌طور مستقیم رفتارهای اجتماعی را آموزش دیدند، باعث ارتقای سطح مهارت‌های اجتماعی آنان شد. پراتر، سرنا و ناکامورا (۱۹۹۹)، نتایج آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان با ناتوانی یادگیری توسط معلمان را با نتایج آموزش مهارت‌های اجتماعی

ابوالقاسمی و عباسی، ۱۳۹۱) و سازگاری کم‌تر (محمودی و بتسر، ۲۰۱۰) منجر می‌شود. این‌گونه افراد احساس ضعف و ناتوانی می‌کنند (یوسفی، فرّخی و صرامی، ۱۳۹۲)، اغلب منزوی می‌شوند و از ارتباط با دیگران اجتناب می‌کنند. ارتقای عزت نفس و پیشگیری از عزت نفس پایین در بسیاری از مواقع به‌عنوان هدفی مهم یاد می‌شود که رسیدن به آن اقتضا می‌کند مداخله‌های همه‌جانبه‌ای برای بالا بردن سطوح عزت نفس صورت گیرد (ارث و رابینز، ۲۰۱۴). عزت نفس یکی از مهم‌ترین عامل‌های مورد مطالعه در دوره‌های گوناگون زندگی (رابینز و ترانسناپوزکی، ۲۰۰۵) و به اعتقاد رزنبرگ (۱۹۹۰) یکی از عوامل مهم برای یادگیری موفق است.

پژوهش‌های گوناگونی به بررسی اثربخشی برنامه‌های مختلف بر افزایش عزت نفس پرداخته‌اند، اما گروه نمونه اکثر این پژوهش‌ها کودکان عادی بوده‌اند. همچنین برخی از پژوهش‌ها به صورت غیرمستقیم برنامه آموزشی خود را جهت افزایش عزت نفس کودکان با ناتوانی‌های یادگیری اجرا کرده‌اند. از جمله پژوهش‌هایی که به‌طور غیرمستقیم بر افزایش عزت نفس اثربخش بوده‌اند می‌توان به تمرینات چندجانبه به منظور توان بخشی ناتوانی در خواندن (مالتیز، راپو، فراتانتونیو و پگی، ۲۰۱۲)، استفاده از هنردرمانی (علوی‌نژاد، موسوی و سهرابی، ۲۰۱۴) و فعالیت‌های فیزیکی مانند شنا (سجادیان و خورشیدی‌مهر، ۲۰۱۱)، آموزش الگوی یادگیری اجتماعی (جلالی و نظری، ۱۳۸۸) و آموزش مهارت‌های زندگی (کاظمی، مؤمنی و ابوالقاسمی، ۲۰۱۴) اشاره نمود. از طرف دیگر، برخی از پژوهش‌هایی که به‌طور مستقیم منجر به افزایش عزت نفس شده‌اند، عبارت‌اند از: برنامه پیشرفت عزت نفس کودکان دبستانی با رفتارهای مشکل‌دار (پرک و پرک، ۲۰۱۵)، برنامه آموزشی ارتقای عزت نفس<sup>۸</sup> (امین‌شکروی، معاریان، حاجی‌زاده و مشکلی، ۱۳۸۶) و برنامه ساختن عزت نفس<sup>۹</sup> (ال-داو و همود، ۲۰۱۴). بررسی پژوهش‌ها در این زمینه نشان داد که تنها

با میانجی‌گری همسالان مقایسه کردند. نتایج نشان داد که هر دو مداخله باعث بهبود مهارت‌های اجتماعی می‌شود. کودکانی که توسط همسالان آموزش دیده بودند، مهارت‌ها را سریع‌تر کسب کردند، ولی متأسفانه نتوانستند این مهارت‌ها را طولانی‌تر از کودکانی که توسط معلم آموزش دیده بودند، حفظ کنند.

با وجود تمام تناقضات ذکر شده در پژوهش‌هایی که قصد افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان با مشکلات یادگیری را داشتند، شیخ‌محمدی، ارجمندینا، حسن‌زاده و میرحصاری (۱۳۹۳) با اجرای برنامه آموزشی مبتنی بر شایستگی اجتماعی توانستند بر همکاری، قاطعیت و خویش‌داری دانش‌آموزان پسر دارای ناتوانی‌های یادگیری تأثیر بگذارند و در نتیجه مهارت‌های اجتماعی آن‌ها را به‌طور معناداری افزایش دهند.

از سوی دیگر تجربه‌های منفی کودکان با مشکلات یادگیری مانند یادگیری و توسعه الگوی فکری منفی، احساس متفاوت بودن و احساس کم‌ارزش بودن در هنگام ارتباط با دیگران، تقویت‌کننده عزت نفس پایین هستند. عزت نفس احساسی است که فرد همیشه و در هر وضعیتی در مورد خود دارد و یکی از جنبه‌های مهم رشد شناختی است (بهرمستر، بلانتون و سوان، ۲۰۱۱) و عواملی مانند مقایسه خود با دیگران یا در نظر گرفتن استانداردهای بالایی که نمی‌توان به آن‌ها دست یافت، تبعیض و برچسب زدن و همچنین محدود شدن ارتباط اجتماعی با سایر افراد از جمله دلایلی است که منجر به عزت نفس پایین می‌شود (ذهن برای سلامت روانی بهتر<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳). بنابراین می‌توان گفت یکی از ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، عزت نفس و احساس خودارزشمندی پایین است (پاتیل، ساراس‌واسی و پاکانیا، ۲۰۰۹؛ نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲) که به احساس شکست، عدم رضایت از نقش خود در جامعه (مکنولتی، ۲۰۰۳)، مهارت‌های بین‌فردی و تعاملات اجتماعی ضعیف (رجبی،

پژوهش والاس (۲۰۱۰) به بررسی اثربخشی برنامه آموزشی پاسپورت<sup>۱۰</sup> (که بومی‌سازی شده آن پویش نام‌گذاری شده است) پرداخته و تأثیر آن را بر عزت نفس و پیشرفت تحصیلی نوجوانان با ناتوانی‌های یادگیری مطالعه نموده است. پژوهش والاس از نوع پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه بوده که هر یک از گروه‌ها شامل ۷ دانش‌آموز ۱۴ تا ۱۶ ساله (پایه نهم) با ناتوانی‌های یادگیری بودند که با استفاده از پرسش‌نامه عزت نفس روزنبرگ مورد سنجش واقع شدند. پس از شش هفته آموزش فعالیت‌های حیطة «خود» در برنامه پاسپورت-پایه نهم، نتایج بیانگر افزایش معنادار عزت نفس 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 مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس دارد و مشکلاتی که کودکان با مشکلات یادگیری به دلیل فقدان و یا پایین بودن مهارت‌های اجتماعی و عزت نفس، تجربه می‌کنند، ضروری است اقدامات لازم برای افزایش و بهبود آن‌ها صورت بگیرد. علاوه بر این با توجه به نتایج متناقض پژوهش‌های انجام شده در حیطة مهارت‌های اجتماعی کودکان با مشکلات یادگیری و همچنین یافته‌های پژوهش والاس که در آن افزایش عزت نفس در هر دو گروه آزمایش و گواه باعث ابهام در نتایج به‌دست آمده شد، از جمله اهمیت‌های کاربردی پژوهش حاضر می‌توان به این نکته اشاره نمود که ارزیابی اثربخشی برنامه آموزشی پویش بسیار سودمند است. علت این امر آن است که به‌دلیل جامع بودن این برنامه و ارائه فعالیت در چهار حیطة رشد خود، رشد اجتماعی، رشد هیجانی و رشد شناختی، در صورت اثبات اثربخشی آن بر کودکان با مشکلات یادگیری و رفع ابهام از نتایج پژوهش والاس و سایر پژوهش‌های ارتقای مهارت‌های اجتماعی، استفاده از این برنامه در آموزش و پرورش و در مراکز آموزشی ویژه کودکان با مشکلات یادگیری بسیار کاربردی

خواهد بود.

### روش

در پژوهش حاضر از روش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری دوماهه استفاده شد.

### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری شامل کلیه کودکان مراجعه‌کننده به بیمارستان امام حسین (ع) و کلینیک گوهرمهر در تهران بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس از بین ۷۸ کودکی که در بیمارستان امام حسین (ع) دارای مشکلات یادگیری تشخیص داده شده بودند، ۲۰ نفر متقاضی شرکت در این پژوهش به‌صورت تصادفی در دو گروه ۱۰ نفره آزمایش و گواه قرار گرفتند. سپس از بین مراجعه‌کنندگانی که در کلینیک گوهرمهر دارای مشکلات یادگیری تشخیص داده شده بودند نیز ۱۰ نفر متقاضی به‌صورت تصادفی به گروه آزمایش و گواه (۵ نفر هر گروه) افزوده شدند و در نهایت در این پژوهش در هر گروه ۱۵ نفر حضور داشتند. درضمن ملاک‌های ورود، داشتن مشکلات یادگیری، پایه تحصیلی سوم، چهارم و یا پنجم دبستان و قرار نداشتن تحت سایر درمان‌های مربوط به عزت نفس یا مهارت‌های زندگی بوده است.

### ابزار

مقیاس درجه‌بندی مهارت اجتماعی<sup>۱۱</sup> گرشام و ایوت مقیاس درجه‌بندی مهارت اجتماعی گرشام و ایوت (۱۹۸۷) است که برای ارزیابی گستره‌ای از مهارت‌ها طراحی شده که بر رابطه معلم و دانش‌آموزان، عملکرد اجتماعی و تحصیلی و پذیرش از سوی همتایان تأثیر می‌گذارد. این مقیاس درجه‌بندی رفتارهای مربوط به رشد اجتماعی و کارکردهای انطباقی را در مدرسه و خانه ارزیابی می‌کند و شامل سه فرم معلم، والدین و دانش‌آموز است. فرم‌های گوناگون این مقیاس، سه زیرمقیاس: (۱) عامل مهارت‌های اجتماعی (شامل خرده‌مقیاس‌های همکاری، جرئت‌ورزی، عامل

نفس خانوادگی و عزت نفس تحصیلی است که پس از تکمیل تست، امتیاز هر خرده‌مقیاس و نیز امتیاز کل عزت نفس به دست می‌آید. این پرسش‌نامه شامل ۵۸ سؤال است که به‌خوبی عقاید، احساسات و نظر هر فردی را نسبت به خودش نشان می‌دهد. هر سؤال دو گزینه بلی و خیر دارد که اگر سؤال مربوطه با وضعیت فعلی پاسخ‌دهنده مطابقت داشت، او باید پاسخ بلی و اگر نداشت، خیر را انتخاب نماید. پس از نمره‌گذاری، نمره بالا نشان‌دهنده عزت نفس بالاتر است.

خرده‌مقیاس‌های عزت نفس توسط ۵۰ سؤال سنجیده می‌شود و هشت سؤال اعتبار پاسخ‌های آزمون را تعیین می‌کند که نشان‌دهنده دقت و صداقت پاسخ‌دهنده است. بنابراین اعتبار نتایج حاصل از آزمون نیز تا حدودی مشخص می‌شود. در مطالعه شکرکن و نیسی (۱۳۷۳)، ضرایب روایی از طریق روش همیسته کردن نمره‌های آزمون با معدل سال آخر آنان محاسبه گردید. ضرایب به دست آمده برای پسران ۰/۶۹ و برای دختران ۰/۷۱ بودند که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار بوده است. همچنین ضرایب پایایی آزمون به روش بازآزمایی برای دانش‌آموزان پسر و دختر به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۹۲ گزارش شده است. در تحقیق پورفرجی (۱۳۸۰) ضرایب پایایی مقیاس کوپراسمیت با روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۵۲ بود که از لحاظ روان‌سنجی ضریبی نسبتاً قابل قبول است.

#### برنامه آموزشی پویش

برنامه آموزشی پویش بر اساس برنامه پاسپورت<sup>۱۳</sup> به وسیله مؤسسه فرهنگی تربیت نوین (منتشر نشده) بومی‌سازی و نام‌گذاری شده است. مجموعه فعالیت‌های پرورشی پویش، برنامه‌ای فراگیر و جامع برای استفاده 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

مسئولیت‌پذیری و خویش‌تنداری)، (۲) مشکلات رفتاری (شامل خرده‌مقیاس‌های رفتارهای بیرونی، رفتارهای درونی و بیش‌فعالی) و (۳) عامل کفایت‌های تحصیلی (تنها در فرم معلم) را ارزیابی می‌کند. در این پژوهش از دو فرم دانش‌آموز و والدین (ویژه دبستان) استفاده شد که به ترتیب دارای ۳۴ و ۵۵ عبارت هستند.

در هر سه فرم، همسانی درونی و بازآزمایی به‌عنوان شاخص قابلیت اعتماد و روایی سازه و همزمان این مقیاس نیز مطلوب گزارش شده‌اند (شهیم، ۱۳۷۷). برای فرم والدین، ضریب قابلیت اعتماد بازآزمایی برای عامل مهارت‌های اجتماعی ۰/۸۷ و عامل رفتارهای مشکل ۰/۶۵ و همسانی درونی برای هر دو عامل مهارت‌های اجتماعی و رفتارهای مشکل ۰/۸۷ به دست آمده است. همچنین برای فرم معلم، ضریب قابلیت اعتماد بازآزمایی برای عامل مهارت‌های اجتماعی ۰/۸۵، عامل رفتارهای مشکل ۰/۸۴ و عامل کفایت تحصیلی ۰/۹۳ و همسانی درونی مهارت‌های اجتماعی ۰/۹۴، رفتارهای مشکل ۰/۸۸ و کفایت تحصیلی ۰/۹۵ گزارش شده است (گرشام و ایوت، ۱۹۸۷).

به منظور نمره‌گذاری این مقیاس، برای هر یک از سه گزینه اغلب، گاهی اوقات، هرگز، به ترتیب مقادیر ۲، ۱ و ۰ در نظر گرفته شده است. در عامل کفایت تحصیلی گزینه‌ها به ترتیب عالی، تا حدودی خوب، متوسط، تا حدودی ضعیف و ضعیف (۵، ۴، ۳، ۲، ۱) است. نمره بالاتر در عامل مهارت‌های اجتماعی و کفایت تحصیلی نشان‌دهنده برخورداری از میزان مهارت‌های اجتماعی و تحصیلی بالاتر بوده و همچنین نمره بالاتر در رفتارهای مشکل، نشان‌دهنده مشکلات رفتاری بیشتر است. دامنه نمرات در فرم دانش‌آموز ۰ تا ۶۸ و در فرم والدین ۰ تا ۱۱۰ است.

#### آزمون عزت نفس کوپراسمیت<sup>۱۴</sup>

مقیاس عزت‌نفس کوپراسمیت شامل چهار خرده‌مقیاس عزت نفس عمومی (کلی)، عزت نفس اجتماعی، عزت

فعالیت مرتبط بوده و به منظور اطمینان از تسلط بر مفاهیم و پردازش فعالیت محرک طراحی شده است. سؤال‌های شخصی، کودکان را به کاربرد عملی مفاهیم در زندگی خود تشویق می‌نماید. این سؤال‌ها به تدریج باعث می‌شود کودکان از مرحله پردازش نظری آنچه آموخته‌اند به ترکیب و اعمال مفاهیم به‌گونه‌ای فردی بپردازند. هسته اصلی هر فعالیت شامل محرکی خلاق و مناسب از نظر تحولی است که متناسب با هدف‌های 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 مورد نظر را فراهم می‌آورد. در پایان نیز فعالیت‌های تکمیلی آورده شده که موجب تقویت مفاهیم به طرق مختلف، از جمله تمرین مهارت‌های آموخته شده می‌شود.

#### روش اجرا

آزمودنی‌های پژوهش حاضر در هر دو گروه آزمایش و گواه از هر سه پایه سوم (به ترتیب چهار و سه نفر)، چهارم (شش و هفت نفر) و پنجم (هر دو گروه پنج نفر) بودند. با توجه به اینکه تعداد پسران با مشکلات یادگیری بیشتر از دختران است، در این پژوهش نیز در هر دو گروه آزمایش و گواه تعداد پسران (به ترتیب ۱۱ و نه نفر) بیشتر از دختران (چهار و شش نفر) است. همچنین از نظر نوع مشکل یادگیری توازن در هر دو گروه برقرار است، به طوری که در هر دو گروه آزمایش و گواه کودکان با مشکلات نوشتن (به ترتیب دو و یک نفر)، ریاضی (شش و پنج نفر)، خواندن و نوشتن (یک و چهار نفر)، نوشتن و ریاضی (هر دو گروه دو نفر) و هر سه مشکل به‌طور همزمان (چهار و سه نفر) وجود دارند.

پس از انتخاب گروه نمونه، هر دو گروه آزمایش و گواه، مقیاس مهارت‌های اجتماعی فرم والدین و دانش‌آموز و آزمون عزت نفس کوپراسمیت را در مرحله پیش‌آزمون تکمیل کردند. سپس برنامه مداخله‌ای در مورد سه گروه پنج نفره به مدت هشت

است به کودکان و نوجوانان آموخته شود و در عین حال روش‌های مؤثر برای مقابله با مشکلات خاص این دوران نیز آورده شده است. برنامه آموزشی پویش از نظریه رشد نشئت گرفته و بر مبنای فلسفه آن ورنون (۱۹۹۸) است که عقیده دارد، آموزش مهارت‌های تفکر منطقی به افزایش خویش‌نشدن‌پذیری، غلبه بر هیجانات رنج‌آور و رفتارهای متناقض کمک خواهد کرد. فلسفه ورنون از رفتار درمانی عقلانی-هیجانی<sup>۱۴</sup> که در سال ۱۹۵۵ توسط آلبرت الیس توسعه یافته، گرفته شده است (ورنون، ۲۰۱۱). آموزش عقلانی-هیجانی<sup>۱۵</sup>، رویکرد منسجمی در برنامه ریزی 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 این که فقط احساس بهتر شدن کنند و ابزارهای هیجانی و رفتاری مناسبی در اختیارشان می‌گذارد تا به گونه‌ای مؤثر و صحیح با مشکلات حال و آینده خود مقابله کنند.

فعالیت‌های برنامه پویش بر اساس پایه تحصیلی تنظیم شده و شامل چهار حیطة رشد خود<sup>۱۶</sup>، رشد هیجانی<sup>۱۷</sup>، رشد اجتماعی<sup>۱۸</sup> و رشد شناختی<sup>۱۹</sup> است. فعالیت‌ها به‌گونه‌ای متوالی و پیاپی تنظیم شده است و برنامه‌ای فراگیر و جامع برای مقطع ابتدایی و دوره اول و دوم دبیرستان خواهد بود. هر فعالیت شامل توضیح مختصری درباره (۱) دورنمای رشدی، (۲) هدف، (۳) وسایل مورد نیاز، (۴) روش کار، (۵) سؤال‌های محتوایی، (۶) سؤال‌های شخصی و (۷) فعالیت‌های تکمیلی است.

سؤال‌های محتوایی به‌طور مستقیم با محتوای

مشابهی دارند؛ از این رو در پژوهش حاضر که آزمودنی‌های پایه‌های سوم تا پنجم شرکت داشتند، از هر یک از دو حیطة رشد خود و رشد اجتماعی، چهار فعالیت پایه تحصیلی چهارم به اضافه چهار فعالیت پایه‌های تحصیلی سوم و پنجم که علاوه بر دربرداشتن اهداف متفاوت، برای این رده سنی قابل درک و اجرا نیز باشد، انتخاب گردید. شرح جلسات اجرای مداخله در جدول ۱ ارائه شده است.

جلسه ۹۰ دقیقه‌ای انجام شد. در نهایت، پس از اجرای جلسات آموزشی، شرکت‌کنندگان هر دو گروه آزمایش و گواه به مقیاس مهارت‌های اجتماعی فرم والدین و دانش‌آموز و آزمون عزت نفس کوپراسمیت در مرحله پس‌آزمون مجدداً پاسخ دادند. دو ماه بعد، اعضای گروه آزمایش در مرحله پیگیری هر سه آزمون را تکمیل کردند.

برنامه آموزشی پویش در هر یک از حیطة‌های رشد خود و رشد اجتماعی در هر پایه تحصیلی چهار فعالیت ارائه کرده است که برخی از آن‌ها اهداف

جدول ۱. عناوین و اهداف جلسات مداخله

جلسه‌ها	نام فعالیت	هدف‌ها
اول	رشد خود: فقط یک اشتباه بود	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
دوم	رشد خود: همه چیز درباره خود رشد اجتماعی: دوست‌یابی	تعیین نقاط قوت و ضعف در زمینه 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
سوم	رشد خود: من، آن هستم که ... رشد اجتماعی: تحقیر خود	هر چه بیشتر درباره رجحان‌ها، ویژگی‌ها و توانایی‌های فردی آموختن مهارت یافتن در مقابله با رفتارهای تحقیرآمیز دیگران
چهارم	رشد خود: کی هستم، چگونه عمل می‌کنم؟ رشد اجتماعی: به من زور نگو!	درک این نکته که چگونگی رفتار فرد، تنها عامل تعیین‌کننده ارزش شخصی او نیست. تعریف و تعیین رفتار زورمدارانه آموختن شیوه‌های مقابله با رفتارهای زورگویانه و مرعوب‌کنند
پنجم	رشد خود: کاملاً طبیعی و خوب بودن رشد اجتماعی: روابط با دیگران و قواعد آن	آموختن این نکته که هیچ کس 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 بین‌فردی کنترل کرد و عواملی که خارج از کنترل ما است.
ششم	رشد خود: من، کدام یک از این‌ها هستم؟ رشد اجتماعی: من را انتخاب نکردند	تعیین احساس‌های مربوط به میزان متفاوت رشد 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! رشد اجتماعی: رفتارهای مشارکت‌جویانه	یادگیری پذیرش تعریف و تمجید/ تشخیص و شناسایی نقاط قوت شخصی تعیین و تشخیص رفتارهای مشارکت‌جویانه انجام رفتارهای جمعی و گروهی
هشتم	رشد خود: مهر تأیید رشد اجتماعی: نزاع با دوستان	شناخت راه‌های کسب تأیید دیگران و تأیید خود آموزش این نکته که تأیید دیگران باعث ارزشمند شدن شخص نمی‌شود آموختن مهارت‌های مناسب برای مقابله با تضادها و برخوردها



## یافته‌ها

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود علاوه بر اینکه در گروه آزمایش میانگین نمره همه خرده‌مقیاس‌ها به جز خرده‌مقیاس عزت نفس

اجتماعی که کاهش جزئی داشته، در پس‌آزمون افزایش یافته است در گروه گواه نیز در میانگین همه خرده‌مقیاس‌ها در پس‌آزمون افزایش دیده می‌شود.

جدول ۲. یافته‌های توصیفی آزمون عزت نفس کوپراسمیت

خرده‌مقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	کمینه	بیشینه
عزت نفس عمومی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵/۶۶	۶/۲۵۲	۱/۶۱۴	۴	۲۴
		پس‌آزمون	۱۸/۴۶۶	۴/۴۵۴	۱/۱۵	۷	۲۳
		پیگیری	۱۶/۳۳	۲/۹۶۸	۰/۷۶۶	۱۱	۲۱
	گواه	پیش‌آزمون	۱۲/۶۶	۵/۳۶۷	۱/۳۸۵	۴	۲۲
		پس‌آزمون	۱۵/۶	۳/۶۰۱	۰/۹۲۹	۸	۲۰
	عزت نفس تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۵/۱۳۳	۱/۶۸۴	۰/۴۳۴	۲
		پس‌آزمون	۶/۴۶۶	۰/۸۳۳	۰/۲۱۵	۵	۸
		پیگیری	۵/۶	۱/۴۰۴	۰/۳۶۳	۳	۸
گواه		پیش‌آزمون	۳/۹۳۳	۱/۶۶۷	۰/۴۳۰	۱	۷
		پس‌آزمون	۴/۰۶۶	۱/۸۳	۰/۴۷۲	۱	۷
عزت نفس خانوادگی		آزمایش	پیش‌آزمون	۴/۸۰	۲/۰۰۷	۰/۵۱۸	۱
		پس‌آزمون	۶/۲	۰/۸۶۱	۰/۲۲۲	۵	۷
		پیگیری	۵/۴	۱/۲۹۸	۰/۳۳۵	۴	۸
	گواه	پیش‌آزمون	۴/۴	۰/۹۲۲	۰/۵۱۴	۱	۷
		پس‌آزمون	۵/۱۳۳	۲/۲۶۳	۰/۵۸۴	۰	۸
	عزت نفس اجتماعی	آزمایش	پیش‌آزمون	۶/۰۶۶	۳/۶۳۴	۰/۹۳۸	۱
		پس‌آزمون	۵/۷۳۳	۱/۹۴۴	۰/۵۰۲	۱	۸
		پیگیری	۵/۶	۱/۷۶۴	۰/۴۵۵	۱	۸
گواه		پیش‌آزمون	۴/۲	۱/۷۴	۰/۴۴۹	۲	۸
		پس‌آزمون	۴/۸۶۶	۱/۷۲۶	۰/۴۴۵	۲	۸
عزت نفس کل		آزمایش	پیش‌آزمون	۳۱/۶۶۶	۱۱/۴۴۳	۲/۹۵۴	۱۰
		پس‌آزمون	۳۶/۸۶۶	۶/۱۱۶	۲۱/۵۷۹	۲۱	۴۴
		پیگیری	۳۲/۹۳۳	۴/۶۶۷	۱/۲۰۵	۲۵	۴۲
	گواه	پیش‌آزمون	۲۴/۷۳۳	۱۰/۳۲۶	۲/۶۶	۸	۴۳
		پس‌آزمون	۲۹/۶۶	۷/۰۳۷	۱۸/۱	۱۳	۳۶

در عزت نفس کل که مجموع همه خرده‌مقیاس‌ها است نمره پیش‌آزمون در گروه آزمایش ۳۱/۶۶ (انحراف معیار ۱۱/۴۴۳) و در پس‌آزمون برابر با ۳۶/۸۶۶ (انحراف معیار ۶/۱۱۶) است؛ و نمره پیش‌آزمون گروه گواه (میانگین ۲۴/۷۳۳ و انحراف معیار ۱۰/۳۲۶) نیز نشان‌دهنده افزایش در پس‌آزمون این گروه (میانگین ۲۹/۶۶ و انحراف معیار ۷/۰۳۷) است. مقایسه میانگین مرحله پیگیری با پس‌آزمون گروه آزمایش نیز تفاوتی را نشان می‌دهد که همچنان از نمرات پیش‌آزمون بیشتر است.

در عزت نفس اجتماعی که مجموع همه خرده‌مقیاس‌ها است نمره پیش‌آزمون در گروه آزمایش ۵/۱۳۳ (انحراف معیار ۱/۶۸۴) و در پس‌آزمون برابر با ۶/۴۶۶ (انحراف معیار ۰/۸۳۳) است؛ و نمره پیش‌آزمون گروه گواه (میانگین ۳/۹۳۳ و انحراف معیار ۱/۶۶۷) نیز نشان‌دهنده افزایش در پس‌آزمون این گروه (میانگین ۴/۰۶۶ و انحراف معیار ۱/۸۳) است.

جدول ۳. یافته‌های توصیفی فرم دانش آموز مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی گرشام و ایوت

خرده‌مقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	کمینه	بیشینه
همکاری	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳/۲۶۶	۴/۵۲۷	۱/۱۶۸	۶	۲۴
		پس‌آزمون	۱۳/۹۳۳	۳/۸۹۹	۱/۰۰۶	۵	۲۰
		پیگیری	۱۴/۲	۳/۴۶۸	۰/۸۹۵	۶	۱۹
	گواه	پیش‌آزمون	۱۱/۰۶۶	۴/۸۷۶	۱/۲۵۹	۳	۱۷
		پس‌آزمون	۱۱/۶	۳/۲۶۸	۰/۸۴۴	۵	۱۷
جرئت‌ورزی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳/۱۳۳	۳/۶۲۲	۰/۹۳۵	۶	۲۲
		پس‌آزمون	۱۰/۸۶۶	۳/۰۶۷	۰/۹۹۹	۸	۲۰
		پیگیری	۱۳/۳۳	۳/۵۹۸	۰/۹۲۹	۷	۱۹
	گواه	پیش‌آزمون	۱۱/۶۶	۴/۲۵	۱/۰۹۸	۵	۲۰
		پس‌آزمون	۱۲/۸۶۶	۲/۹۹	۰/۷۷۳	۸	۱۹
خویشتن‌داری	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۰/۸۶۶	۳/۰۶۷	۰/۷۹۲	۵	۱۶
		پس‌آزمون	۱۳/۴۶۶	۳/۶۰۲	۰/۹۳	۸	۱۹
		پیگیری	۱۲/۵۳۳	۳/۵۶۳	۰/۹۱۹	۸	۱۹
	گواه	پیش‌آزمون	۹/۱۳	۳/۸۱۴	۰/۹۸۴	۵	۱۷
		پس‌آزمون	۱۱/۴	۲/۹۷۱	۰/۷۶۷	۷	۱۶
همدلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳/۸	۲/۹۰۸	۰/۷۵	۹	۱۹
		پس‌آزمون	۱۴/۷۳۳	۳/۶۵۴	۰/۹۴۳	۹	۲۰
		پیگیری	۱۳/۶	۳/۳۱۲	۰/۸۵۵	۶	۱۹
	گواه	پیش‌آزمون	۱۲/۸۶۶	۳/۵۶۳	۰/۹۱۹	۶	۲۰
		پس‌آزمون	۱۲/۳۳	۳/۸۲۹	۰/۹۸۸	۵	۱۹
مهارت‌های اجتماعی کل	آزمایش	پیش‌آزمون	۵۱/۰۶۶	۱۱/۷۱۹	۳/۰۲۶	۲۶	۷۱
		پس‌آزمون	۵۵/۶	۱۲/۸۰۵	۳/۳۰۶	۳۷	۷۳
		پیگیری	۵۳/۶۶	۱۱/۵۴۲	۲/۹۸	۳۷	۷۵
	گواه	پیش‌آزمون	۴۴/۷۳۳	۱۵/۲۵۷	۳/۹۳۹	۲۳	۷۳
		پس‌آزمون	۴۸/۲	۱۱/۰۴	۲/۸۵	۳۲	۷۱

معیار (۱۰/۰۸۱) و میانگین پیش‌آزمون آن‌ها ۵۳/۸ (انحراف معیار ۱۳/۶۱۳) است. مقایسه میانگین مرحله پیگیری با پس‌آزمون گروه آزمایش نتایج مختلفی را نشان می‌دهد به طوری که در خرده‌مقیاس همکاری و جرئت‌ورزی میانگین نمرات پیگیری از دو مرحله قبل بیشتر است؛ در خرده‌مقیاس همدلی نمره پیگیری کمی پایین‌تر از نمره پیش‌آزمون است؛ و نمره خرده‌مقیاس خویشتن‌داری و نمرات کل مهارت‌های اجتماعی تفاوتی را نشان می‌دهند که همچنان از نمرات پیش‌آزمون بیشتر است.

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود در گروه آزمایش میانگین نمره همه خرده‌مقیاس‌ها به جز خرده‌مقیاس جرئت‌ورزی، و در گروه گواه میانگین همه خرده‌مقیاس‌ها، در پس‌آزمون افزایش یافته است. در عزت نفس کل که مجموع همه خرده‌مقیاس‌ها است نمره پیش‌آزمون در گروه آزمایش ۵۱/۰۶۶ (انحراف معیار ۱۱/۷۱۹) و پس از مداخله برابر با ۵۵/۶ (انحراف معیار ۱۲/۸۰۵) بوده است؛ و این افزایش در گروه گواه نیز دیده می‌شود به طوری که میانگین پیش‌آزمون گروه گواه ۴۴/۷۳۳ (انحراف

جدول ۴. یافته‌های توصیفی فرم والدین مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت

خرده‌مقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین	کمینه	بیشینه
همکاری	آزمایش	پیش‌آزمون	۷	۵/۰۲۸	۱/۲۹۸	۲	۱۶
		پس‌آزمون	۸/۸۶۶	۴/۱۲	۱/۰۶۳	۱	۱۷
	گواه	پیگیری	۸	۳/۶۶۴	۰/۹۴۶	۲	۱۴
		پیش‌آزمون	۷/۸۶۶	۴/۰۵	۰/۰۴۵	۳	۱۷
		پس‌آزمون	۸/۱۳۳	۴/۶۵۷	۱/۲۰۲	۲	۱۸
جرئت‌ورزی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۲/۴	۲/۸۹۸	۰/۷۴۸	۸	۱۹
		پس‌آزمون	۱۲/۸۶۶	۳/۰۲	۰/۷۷۹	۸	۱۸
	گواه	پیگیری	۱۲/۶۶۶	۲/۸۴۵	۰/۷۳۴	۹	۱۸
		پیش‌آزمون	۱۲/۸	۲/۷۰۴	۰/۶۹۸	۸	۱۶
		پس‌آزمون	۱۲/۷۳۳	۲/۴۹۱	۰/۶۴۳	۸	۱۶
خویش‌تن‌داری	آزمایش	پیش‌آزمون	۹/۲	۴/۴۴۳	۱/۱۴۷	۲	۱۸
		پس‌آزمون	۱۰/۱۳۳	۲/۷۷۴	۰/۷۱۶	۵	۱۷
	گواه	پیگیری	۹/۶۶	۳/۱۵۴	۰/۸۱۴	۶	۱۸
		پیش‌آزمون	۹	۳/۵۶۵	۰/۹۲	۳	۱۶
		پس‌آزمون	۸/۲۶۶	۳/۳۹	۰/۸۷۵	۴	۱۴
مسئولیت‌پذیری	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۱/۲	۴/۹۸۸	۱/۲۸۸	۵	۲۴
		پس‌آزمون	۱۲/۰۶۶	۳/۳۹۰	۰/۸۷۵	۷	۱۹
	گواه	پیگیری	۱۱/۸۶۶	۲/۹۷۲	۰/۷۶۷	۸	۱۹
		پیش‌آزمون	۱۰/۶	۴/۲۰۵	۱/۰۸۵	۴	۱۸
		پس‌آزمون	۱۱/۴	۲/۹۴۷	۰/۷۶	۷	۱۷
مهارت‌های اجتماعی کل	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۹/۸	۱۴/۹۶	۳/۸۶	۱۹	۷۲
		پس‌آزمون	۴۳/۹۳۳	۱۰/۹۶۴	۲/۸۳	۲۵	۶۹
	گواه	پیگیری	۴۲/۲	۹/۱۱۲	۲/۳۵۲	۲۹	۶۵
		پیش‌آزمون	۴۰/۲۶۶	۱۱/۸۹۵	۳/۰۷۱	۲۶	۶۴
		پس‌آزمون	۴۰/۵۳	۹/۹۹	۲/۵۸۱	۲۷	۵۹

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود علاوه بر اینکه در گروه آزمایش میانگین نمره همه خرده‌مقیاس‌ها در پس‌آزمون افزایش یافته است و همچنین در گروه گواه نیز در میانگین همه خرده‌مقیاس‌ها به جز جرئت‌ورزی و خویش‌تن‌داری در پس‌آزمون افزایش دیده می‌شود. در عزت نفس کل که مجموع همه خرده‌مقیاس‌ها است نمره پیش‌آزمون در گروه آزمایش ۳۹/۸ (انحراف معیار ۱۴/۹۶) و پس‌آزمون برابر با ۴۳/۹۳۳ (انحراف معیار ۱۰/۹۶۴) است؛ در حالی که تفاوت میانگین‌های گروه گواه در پیش‌آزمون (میانگین ۴۰/۲۶۶ و انحراف معیار ۱۱/۸۹۵) و پس‌آزمون این گروه (میانگین ۴۰/۵۳ و

انحراف معیار ۹/۹۹) تفاوت قابل ملاحظه‌ای را در مقایسه با تفاوت ایجاد شده در گروه آزمایش نشان نمی‌دهد. مقایسه میانگین مرحله پیگیری با پس‌آزمون گروه آزمایش نیز تفاوتی را نشان می‌دهد که همچنان از نمرات پیش‌آزمون بیشتر است. جهت بررسی اثربخشی مداخلات انجام شده بر نمره کل به‌دست آمده از هر آزمون، از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده گردید؛ اما ابتدا باید سه پیش‌فرض مورد بررسی قرار می‌گرفت تا در صورت عدم معناداری پیش‌فرض‌ها، تحلیل کوواریانس انجام شود. اولین مفروضه، پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرها است که پیش از آن باید کجی و

کشیدگی نمونه‌ها بررسی شود.

در متغیر عزت نفس کوپراسمیت، کجی ۰/۱۲- و کشیدگی ۰/۹۱۲- به دست آمد که با توجه به اینکه داده‌ها بین ۲ و ۲- قرار دارند، می‌توانیم به بررسی فرض نرمال بودن در مورد آزمون عزت نفس کوپراسمیت پردازیم. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی فرض نرمال بودن نمره‌های وابسته در مجموعه آزمون عزت نفس کوپراسمیت نشان داد، سطح معناداری نمرات گروه آزمایش (۰/۶۵۱) و گروه گواه (۰/۸۷۸) کمتر از ۰/۰۵ نبوده ( $P > 0.05$ ) و این نکته به این معنا است که توزیع نمرات در این متغیر نرمال است.

در پیش فرض دوم نتایج آزمون لوین ( $p = 0.515$ )، واریانس خطای نمره‌های وابسته در آزمون عزت نفس کوپراسمیت نشان داد که مفروضه برابری واریانس خطا برقرار است و استفاده از تحلیل کوواریانس بلامانع است. بررسی مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون ( $F = 3.035, df = 1, p = 0.092$ ) برای آزمون عزت نفس کوپراسمیت نیز نشان‌دهنده سطح معناداری ۰/۰۹۲ است؛ به این معنا که تعامل بین شرایط آزمایشی و متغیر همپراش معنادار نبوده ( $p = 0.05$ ) و بر این اساس مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون نیز برقرار است. با توجه به برقراری مفروضه‌های ذکر شده، در تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش حاضر برای نمرات کل آزمون عزت نفس

کوپراسمیت، تحلیل کوواریانس تک‌متغیره مورد استفاده قرار گرفت که نشان داد نمرات کل عزت نفس گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه، پس از شرکت در مداخله، از نظر آماری تفاوت معناداری داشته است ( $F = 5.148, df = 1, P = 0.031, \eta^2 P = 0.16$ ).

به منظور بررسی هر یک از خرده‌مقیاس‌های آزمون عزت نفس کوپراسمیت، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. قبل از انجام این تحلیل برقراری پیش فرض همسانی ماتریس‌های کوواریانس به وسیله آزمون ام باکس نیز مورد بررسی قرار گرفت که با توجه به معناداری ام باکس ( $df_1 = 15, p = 0.11$ )، این پیش فرض برقرار نیست. اما از آن جایی که حجم نمونه‌ها برابرند، نقض همسانی ماتریس‌های کوواریانس اثر کمی روی نتایج دارد (میرز، گامست و گارینو، ۲۰۰۶، ترجمه حسن آبادی و همکاران، ۱۳۹۱)؛ بنابراین به بررسی هر یک از خرده‌مقیاس‌ها می‌پردازیم.

نتایج کلی آزمون‌های چندمتغیره برای خرده‌مقیاس‌های آزمون عزت نفس کوپراسمیت در هر یک از چهار آزمون چند متغیری (لامبدای ویلکز، اثر هاتلینگ، بزرگ‌ترین ریشه اختصاصی روی و اثر پیلایی) معناداری آماری نشان دادند ( $P = 0.027$ )،  $F_{4,21} = 3.408$ ؛ به این معنی که نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به صورت معناداری متفاوت شده است.

جدول ۵. یافته‌های آزمون تحلیل کوواریانس بین‌گروهی پس از حذف اثر پیش‌آزمون به تفکیک خرده‌مقیاس‌های آزمون عزت نفس

کوپراسمیت

مقیاس‌ها	نوع سوم مجذورات	درجه آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مجذور ایتای سهمی	توان آزمون
عمومی	۲۴/۷۵۶	۱	۲/۱۲۳	۰/۱۵۸	۰/۰۸۱	۰/۲۸۸
تحصیلی	۲۸/۹۰۸	۱	۱۳/۶۶۵	۰/۰۰۱	۰/۳۶۳	۰/۹۴۴
خانوادگی	۵/۰۱۳	۱	۱/۶۷	۰/۲۰۹	۰/۰۶۵	۰/۲۳۷
اجتماعی	۰/۷۱۸	۱	۰/۳۰۳	۰/۵۸۷	۰/۰۱۲	۰/۰۸۳

چندمتغیره با حذف اثر پیش‌آزمون استفاده شد. یافته‌های حاصل از این تحلیل (جدول ۵) نشان

برای بررسی اثربخشی مداخله بر نمرات آزمون عزت نفس کوپراسمیت، از تحلیل کوواریانس

می‌دهد که مداخله انجام شده در مورد گروه آزمایش در خرده‌مقیاس عزت نفس تحصیلی ( $P = 0/001$ )،  $F = 13/665$ ) به لحاظ آماری در سطح  $0/05$  معنادار است.

جهت بررسی پایداری اثربخشی مداخلات انجام شده پس از گذشت دو ماه، با استفاده از آزمون تی همبسته، نتایج به‌دست آمده از آزمون عزت نفس کوپراسمیت گروه آزمایش را در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری مورد مقایسه قرار می‌دهیم. نتایج تفاوت معناداری را در نمرات عزت نفس تحصیلی ( $P = 0/027$ ) و عزت نفس کل ( $P = 0/007$ ) نشان می‌دهد. به بیان دیگر اثرات حاصل از مداخله، پس از گذشت زمان (دو ماه)، پایدار نمانده و نمرات مرحله پیگیری کاهش یافته است، ولی با این حال همچنان از میانگین نمرات پیش‌آزمون بیشتر است.

جهت بررسی اثربخشی مداخله‌های انجام شده بر نمره کل به‌دست آمده از فرم دانش‌آموز و والدین آزمون مهارت‌های اجتماعی، از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده گردید؛ اما ابتدا باید سه پیش‌فرض مورد بررسی واقع شود. در اولین مفروضه، در فرم دانش‌آموز مهارت‌های اجتماعی، کجی  $0/23-$  و کشیدگی  $0/86-$  و در فرم والدین مهارت‌های اجتماعی، کجی  $0/65$  و کشیدگی  $0/079-$  به‌دست آمد که با توجه به اینکه داده‌ها بین ۲ و ۲- قرار دارند، می‌توانیم به بررسی فرض نرمال بودن بپردازیم. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی فرض نرمال بودن نمره‌های وابسته در نمرات فرم‌های مهارت‌های اجتماعی در گروه آزمایش (فرم دانش‌آموز  $0/66$  و فرم والدین  $0/67$ ) و گواه (فرم دانش‌آموز  $0/43$  و فرم والدین  $0/10$ ) نشان می‌دهد که نمرات هر دو گروه، دارای توزیع نرمال هستند ( $\eta P = 0/05$ ) و این نکته به این معنا است که توزیع نمرات در این متغیر نرمال است. در پیش‌فرض دوم نتایج حاصل از آزمون لوین در فرم دانش‌آموز ( $F = 8/384$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0/007$ ) و فرم والدین ( $F = 5/383$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0/028$ ) جهت بررسی

فرض همسانی واریانس خطای نمره‌های وابسته نشان داد که مفروضه برابری واریانس خطا در هیچ یک از فرم‌ها برقرار نیست. اما از آن جایی که حجم نمونه‌ها برابرند، نقض این پیش‌فرض اثر کمی روی نتایج دارد (میرزا، گامست و گارینو، ۲۰۰۶، ترجمه حسن آبادی و پاشا شریفی، فرزاد، رضاخانی، ایزانلو و حبیبی، ۱۳۹۱). همچنین سطح معناداری در محاسبه همگنی شیب خط رگرسیون برای فرم دانش‌آموز ( $F = 1/626$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0/21$ ) و فرم والدین ( $F = 0/009$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0/92$ ) معنادار نیست؛ به این معنا که تعامل بین شرایط آزمایشی و متغیر همپراش معنادار نبوده ( $P > 0/05$ ) و بر این اساس مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون نیز برقرار است.

با توجه به برقراری مفروضه‌های ذکر شده، در تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش حاضر برای نمرات کل هر دو فرم آزمون مهارت‌های اجتماعی، تحلیل کوواریانس تک‌متغیره مورد استفاده قرار گرفت. نتایج حاصل از این تحلیل نشان می‌دهد که نمرات کل مهارت‌های اجتماعی گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه، پس از شرکت در مداخله، در فرم دانش‌آموز ( $F = 1/23$ ,  $df = 1$ ,  $P = 0/27$ ,  $\eta P_2 = 0/04$ ) و فرم والدین ( $F = 1/58$ ,  $df = 1$ ,  $P = 0/21$ ,  $\eta P_2 = 0/05$ ) از نظر آماری تفاوت معناداری نداشته است.

به منظور بررسی هر یک از خرده‌مقیاس‌های فرم دانش‌آموز مهارت‌های اجتماعی از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. قبل از انجام این تحلیل برقراری پیش‌فرض همسانی ماتریس‌های کوواریانس به‌وسیله آزمون ام باکس نیز مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در فرم دانش‌آموز ( $p = 0/91$ )،  $df_1 = 10$ ,  $df_2 = 3748/20$ ،  $F = 0/46$ ) و فرم والدین ( $F = 0/76$ ,  $df_2 = 3748/20$ ,  $df_1 = 10$ ,  $p = 0/66$ ) حاکی از برقراری این پیش‌فرض است. نتایج کلی آزمون‌های چندمتغیره برای خرده‌مقیاس‌های آزمون مهارت‌های اجتماعی هیچ یک از چهار آزمون چند متغیری

این برنامه می‌تواند باعث تفاوت معناداری در نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش و گواه شود و به عبارت دیگر ارتقای معنادار عزت نفس فقط در گروه آزمایش را در پی داشته باشد.

دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری که در حوزه‌های خاصی از یادگیری مانند مهارت خواندن، نوشتن و ریاضیات مشکل دارند، اگر به حمایت آموزشی در مدرسه دست نیابند ممکن است دچار مشکلات عمده تحصیلی شوند و افت تحصیلی داشته باشند (پاسکوپلا، ۲۰۰۷). دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری، در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، به علت اینکه بیشتر در معرض احتمال مواجهه با مشکلات و تجارب منفی مانند ترس از شکست هستند، عزت نفس پایین‌تری دارند (برگنر و هلمز، ۲۰۰۰؛ لویت، ۲۰۰۵). زیرا همان‌طور که الیس بیان می‌کند عزت نفس و اعتماد به خود بر اساس پیشرفت‌ها و دستاوردهای شخصی در فرد به وجود می‌آید یعنی وقتی فرد کارهایش را به خوبی انجام می‌دهد، در نتیجه آن، عزت نفس بیشتری پیدا می‌کند. حال اگر عزت نفس یک شخص در نتیجه عملکرد خوبی که داشته افزایش پیدا کرد، در این صورت چنانچه عزت نفس خود را در نتیجه شکست از دست بدهد، رنج می‌برد. بنابراین الیس بر مفهوم «خویشتن‌پذیری غیرشرطی» صحه می‌گذارد و معنی این اصطلاح این است که شخص، وجود یا بودن خود را بدون الزامات یا شرایط دیگری می‌پذیرد (پروین و جان، ۲۰۰۱، ترجمه جوادی و کدیور، ۱۳۸۱). به‌طور کلی فعالیت‌های ارائه شده در برنامه آموزشی پویش مبتنی بر اصول آموزش عقلانی-هیجانی و فلسفه آن ورنون است که مهارت‌هایی را آموزش می‌دهد تا از این طریق دانش‌آموز بتواند به افزایش خویشتن‌پذیری، برآمدن از عهده احساسات رنج‌آور و غلبه بر رفتارهای متناقض خود بپردازد، بینش عاطفی مناسبی کسب کند و با شیوه‌های مناسب برای تخفیف فشارهای عاطفی آشنا شود تا در صورت مواجهه با شکست طوری با آن مقابله کند که

(لامبدای ویلکز، اثر هاتلینگ، بزرگ‌ترین ریشه اختصاصی روی و اثر پیلایی) فرم دانش‌آموز ( $F_{4, 21} = 0/98, P = 0/43$ ) و والسدین ( $P = 0/45$ )، معناداری آماری نشان ندادند؛ به این معنی که آزمون عملکرد مداوم در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌صورت معناداری متفاوت نشده است. در نتیجه هیچ یک از خرده‌مقیاس‌های فرم دانش‌آموز و والدین مهارت‌های اجتماعی نیز تفاوت معناداری نیافته‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد حیطة رشد خود و رشد اجتماعی برنامه آموزشی پویش، بر افزایش عزت نفس کل و عزت نفس تحصیلی کودکان با مشکلات یادگیری پایه سوم تا پنجم تأثیر معناداری داشته است. بنابراین نتایج به‌دست آمده از این وجه که سازه عزت نفس قابلیت ارتقا دارد با پژوهش‌های پیشین هم‌سو است؛ از جمله ال داو و همود (۲۰۱۴) با برنامه ساختن عزت نفس؛ امین‌شکروی، معماریان، حاجی‌زاده و مشکی (۱۳۸۶) با برنامه آموزشی ارتقای عزت نفس؛ کاظمی، مؤمنی و ابوالقاسمی (۲۰۱۴) با آموزش مهارت‌های زندگی؛ مالتیز، راپو، فراتانتونیو و پگی (۲۰۱۲) با تمرینات چندجانبه به منظور توان‌بخشی ناتوانی در خواندن؛ علوی‌نژاد، موسوی و سهرابی (۲۰۱۴) با استفاده از هنردرمانی؛ سجادیان و خورشیدی‌مهر (۲۰۱۱) با فعالیت‌های فیزیکی مانند شنا و جلالی و نظری (۱۳۸۸) با آموزش الگوی یادگیری اجتماعی موفق به ارتقای سطح عزت نفس در دانش‌آموزان مختلف شده‌اند. همان‌طور که بیان شد والاس (۲۰۱۰) تنها پژوهشگری بود که برای افزایش عزت نفس کودکان با مشکلات یادگیری از طریق برنامه آموزشی پاسپورت (برنامه اولیه پویش پیش از بومی‌سازی) تلاش کرد و پژوهش حاضر توانست ابهامی را که در نتایج پژوهش والاس به‌دلیل افزایش سطح عزت نفس در پس‌آزمون هر دو گروه آزمایش و گواه وجود داشت، رفع کند و نشان دهد که

همسالان عادی هیچ‌گونه استفاده‌ای نشد بلکه اعضای کلاس را فقط کودکان با مشکلات یادگیری تشکیل می‌دادند.

همچنین یافته‌های حاصل از این پژوهش با پژوهش شیخ‌محمدی، ارجمندنیا، حسن‌زاده و میرحصاری (۱۳۹۳) نیز ناهم‌سو بود. آن‌ها با اجرای برنامه آموزشی مبتنی بر شایستگی اجتماعی توانستند بر همکاری، قاطعیت و خویش‌داری دانش‌آموزان پسر دارای ناتوانی‌های یادگیری تأثیر بگذارند و در نتیجه مهارت‌های اجتماعی آن‌ها را به‌طور معناداری افزایش دهند. مدل چهاربعدی شایستگی اجتماعی فلنر که شیخ‌محمدی و همکارانش از آن استفاده کردند شامل چهار گروه از مهارت‌های شناختی، رفتاری، کفایت‌های هیجانی و آمیبه‌های انگیزشی و انتظار است و تمام مؤلفه‌ها و ابعاد لازم شایستگی اجتماعی، شناسایی شده و براساس آن، آموزش‌های لازم جهت ارتقای مهارت‌های اجتماعی طراحی و اجرا گردیده است. بنابراین تمرکز این برنامه به‌طور خاص بر مهارت‌های اجتماعی است، درحالی‌که برنامه آموزشی پویش که در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفت، دارای چهار حیطه کلی است که یکی از آن‌ها «رشد اجتماعی» است و مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌ها انتخاب شده است تا اثربخشی این حیطه از برنامه آموزشی پویش بر مهارت‌های اجتماعی سنجیده شود. در واقع برخلاف مدل فلنر که در پژوهش شیخ‌محمدی و همکاران منجر به ارتقای مهارت‌های اجتماعی کودکان با مشکلات یادگیری شد، برنامه آموزشی پویش به‌طور مستقیم بر مهارت‌های اجتماعی تمرکز نکرده و برای آموزش‌های خاص جهت ارتقای مهارت‌های اجتماعی طراحی نشده است، بنابراین ممکن است بر سایر مؤلفه‌های رشد اجتماعی اثربخش باشد و همان‌طور که در یافته‌های پژوهش حاضر مشاهده شد تأثیر اندک و غیرمعناداری بر مهارت‌های اجتماعی کودکان داشته باشد.

عزت نفس او آسیب نبیند (ورنون، ۱۹۹۸). از این رو پیش‌بینی می‌شد که مداخله‌های انجام شده در این پژوهش اثربخش باشد.

همان‌طور که بیان شد، در آزمون عزت نفس کوپراسمیت نمرات عزت نفس کل و نمرات خرده‌مقیاس عزت نفس تحصیلی افزایش معناداری را نشان دادند ولی نمرات سایر خرده‌مقیاس‌ها افزایش قابل توجهی نیافتند. این یافته با یافته‌های پژوهش آدام (۲۰۰۵) هم‌سو است که نتیجه گرفت سطح عزت نفس کودکان در هر یک از ابعاد عزت نفس می‌تواند متفاوت باشد.

به منظور آزمون سنجش اثربخشی برنامه آموزشی پویش بر مهارت‌های اجتماعی از دو فرم دانش‌آموز و والدین مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت استفاده شد. پس از انجام آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای نمرات کل فرم‌های دانش‌آموز و والدین مهارت‌های اجتماعی و آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای چهار خرده‌مقیاس هر یک از فرم‌ها، نتایج حاصل از این تحلیل‌ها نشان می‌دهد که هیچ‌یک از نمرات کل و نمرات خرده‌مقیاس‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه، از نظر آماری تفاوت معناداری نداشته است. به عبارت دیگر برنامه آموزشی پویش تأثیر معناداری بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نگذاشته است. این نتایج با ۵۳ پژوهشی که کوال و موسترت (۲۰۰۴) به صورت فراتحلیل بررسی کردند، هم‌سو بوده ولی با برخی پژوهش‌ها (شیخ‌محمدی، ارجمندنیا، حسن‌زاده و میرحصاری، ۱۳۹۳؛ سوگای و چانتر، ۱۹۸۹) ناهم‌سو است. سوگای و چانتر (۱۹۸۹) نتیجه گرفتند زمانی که همسالان عادی، با کودک با ناتوانی جفت شدند و به‌طور مستقیم رفتارهای اجتماعی را آموزش دیدند باعث ارتقای سطح مهارت‌های اجتماعی آنان شد. درحالی‌که در پژوهش حاضر کودکان با مشکلات یادگیری توسط مربی مورد آموزش قرار گرفتند و نه تنها در جریان آموزش از

13. PASSPORT program
14. Rational-Emotive Behavior Therapy (REBT)
15. Rational-Emotive Education (REE)
16. Self-Development
17. Emotional Development
18. Social Development
19. Cognitive Development

#### منابع

امامی، ط.، فاتحی‌زاده، م.، و عابدی، م. (۱۳۸۵). مقایسه اثربخشی دو شیوه شناختی-رفتاری و آموزش والدین در افزایش عزت نفس دانش آموزان. *دانشور رفتار*، ۱۳ (۱۹)، ۶۵-۷۴.

امین‌شکروی، ف.، معماریان، ر.، حاجی‌زاده، ا.، و مشکلی، م. (۱۳۸۶). نقش برنامه طراحی شده در ارتقای سطح عزت نفس دانش آموزان دختر مدارس تهران. *افق دانش، مجله دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی، درمانی گناباد*، ۱۳ (۶)، ۷۴-۸۱.

انجمن روان پزشکی آمریکا. (۱۳۹۳). *راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی DSM-5*. ترجمه فرهاد شاملو، آتوسا فرمند، فرزین رضاعی، علی نیلوفری، سید علی فخرایی و ژانت هاشمی‌آذر. تهران: انتشارات ارجمند.

پروین، ل. ا.، و جان، اب. (۱۳۸۱). *روان‌شناسی شخصیت نظریه و پژوهش*. ترجمه محمد جعفر جوادی و پروین کدیور. تهران: نشر آیش.

پورفرجی، فرج. (۱۳۸۰). *مقایسه عملکرد تحصیلی و جسمانی دانش آموز پسر فاقد و واجد پدر به نقش تعدیل‌کننده حمایت اجتماعی با کنترل هوش، عزت نفس، طول مدت فقدان و وضعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده آنان در پایه تحصیلی اول دبیرستان شهرستان اهواز (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)*. دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

جلالی، د.، و نظری، آ. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش الگوی یادگیری اجتماعی بر عزت نفس، اعتماد به نفس، رفتارهای خودابرازی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس سوم دوره راهنمایی. *دو فصلنامه تحقیقات علوم رفتاری*، ۷ (۱)، ۴۳-۵۳.

دوج، م. (۱۳۹۳). *پرورش مهارت‌های اجتماعی در کودکان و نوجوانان (چ. اول)*. تهران: سارگل.

رجبی، س.، ابوالقاسمی، ع.، و عباسی، م. (۱۳۹۱). نقش عزت نفس و اضطراب امتحان در پیش‌بینی رضایت از زندگی دانش‌آموزان پسر دارای اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱ (۳)، ۴۶-۶۲.

سلیمانی، م. (۱۳۸۵). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر

یافته‌های کامیلا و سولومون (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که اگر در دانش‌آموزان انگیزه یادگیری وجود نداشته باشد یا بر انجام مهارت‌های اجتماعی خود به‌درستی نظارت نکنند و یا قادر به تعیین و تشخیص لزوم مداخله‌های مهارت‌های اجتماعی نباشند آموزش‌های مهارت‌های اجتماعی اثربخش نخواهند بود. بنابراین ممکن است به دلیل اینکه این پژوهش از طرفی در تابستان که زمان تعطیلات و تفریح کودکان است اجرا شد و از طرف دیگر اکثریت کودکان به اجبار والدین خود در کلاس‌ها شرکت می‌کردند، انگیزه و علاقه یادگیری در آن‌ها پایین بوده باشد و حتی تمایلی به نظارت بر انجام صحیح مهارت‌های اجتماعی خود نداشتند.

با توجه به اثربخشی برنامه آموزشی پویا بر عزت نفس و همچنین جامعیت این برنامه به نظر می‌رسد که استفاده از آن در مدارس و مراکز آموزشی و درمانی مفید خواهد بود. همچنین در این پژوهش به دلیل محدودیت‌های زمانی و اجرایی، تنها به بررسی اثربخشی برنامه پویا در دو حیطة رشد خود و رشد اجتماعی طی مطالعه مقطعی و کوتاه مدت دو ماهه پرداخته شد. بنابراین پیشنهاد می‌گردد اثربخشی این برنامه در هر چهار حیطة رشد خود، رشد اجتماعی، رشد هیجانی و رشد شناختی، در طول سال تحصیلی و بر دانش‌آموزان پایه‌های مختلف مورد سنجش قرار گیرد.

#### پی‌نوشت‌ها

1. Diagnostic and Statistical Manual of Disorders 5ed (DSM)
2. Neurodevelopmental Disorders
3. Specific Learning Difficulties
4. Special Attention Project (SAP)
5. social stressors
6. National Center for Learning Disabilities (NCLD)
7. Mind for Better Mental Health
8. Enhancing Self-Esteem Education (ESE)
9. Building up Self-Esteem Program
10. PASSPORT educational Program
11. Social Skills Rating System (SSRS)
12. Cooper Smith Self-Esteem inventory and



- Alavinezhad, R., Mousavi, M., & Sohrabi, N. (2014). Effects of art therapy on anger and self-esteem in aggressive children. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 113, 111-117.
- Aydogan, Y., Klinc, F., & Tepetas, S. (2009). Identifying parent views regarding social skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1507-1512.
- Bergner, R., & Holmes, J. (2000). Self-concepts and self-concept change: A status dynamic approach. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. Retrieved from the PsyARTICLES database, 1, 36-44.
- Brooks, B., Floyd, F., Robins, D., & Chan, W. (2014). Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. DOI: 10.1111/jir.12171 .
- Buhrmester, M., Blanton, H., & Swann, J. (2011). Implicit self-esteem: nature, measurement, and a new way forward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 365.
- Camilla, M., & Solomon, M. (2015). Brief report: Parent-adolescent informant discrepancies of social skill importance and social skill engagement for higher-functioning adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism Dev Disord*, 45, 3396-3403.
- Davis, K., Boon, R., Cihak, D., & Fore, C. (2010). Power cards to improve conversational skills in adolescents with asperger syndrome. *Journal of Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(1), 12-22.
- Dodge, K., Lansford, J., Salzer-Burks, V., Bates, J., Pettit, G., Fontaine, R., & Price, J. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- EL-Daw, B., & Hammoud, H. (2015). The effect of building up self-esteem training on student's social and academic skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 146 - 155.
- Elliot, S., & Gresham, F. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development*, 66, 96-99.
- Freilich, R., & Schetchman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional & academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychology*, 1(3), 97-107.
- Frey, J., Elliott, S. N., & Kaiser, A. P (2013). Social skills intervention planning for preschoolers: using the SSRS-Rating scales to identify target behaviors valued by parents and teachers. *Journal of Assessment for Effective Intervention*, XX(X), 1-11.
- سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر دیرآموز. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۹(۱)، ۱۶۳-۱۸۶.
- شکرکن، ح. و نیسی، ع. (۱۳۷۳). تأثیر عزت نفس بر عملکرد دانش‌آموزان پسر و دختر دبیرستانی. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱(۱).
- شهیم، س. (۱۳۷۷). بررسی اعتبار - قابلیت اعتماد - مقیاس روش درجه بندی مهارت اجتماعی در گروهی از کودکان دبستانی شیراز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳-۴، ۳۸-۱۷.
- شیخ‌محمدی، ع.، ارجمندینیا، ع.، حسن‌زاده، س.، و رضایی‌میرحصاری، ع. (۱۳۹۳). اثربخشی برنامه مبتنی بر شایستگی اجتماعی در افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری. *فصلنامه کودکان/استثنایی*، ۱۴(۳)، ۱۹-۳۰.
- قرائی، ن.، و فتح‌آبادی، ج. (۱۳۹۲). اثربخشی بازی درمانی عروسکی بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش دبستانی دچار نشانگان داون. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۲۶، ۲۵-۴۰.
- کریمی، م.، کیخاونی، س.، و محمدی، م. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر اختلالات رفتاری کودکان دبستانی. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۱۸، ۶۸-۶۱.
- مقیم‌اسلام، پ.، پورمحمدرضای تجریشی، م.، و حقگو، ح. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش تقلید متقابل بر مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اتیسم. *ویژنه‌نامه توان‌بخشی اعصاب اطفال*، ۱۴(۶)، ۵۹-۶۷.
- مؤسسه فرهنگی تربیت نوین. (منتشر نشده). *پویش: برنامه جامع رشد اجتماعی، هیجانی، شناختی و خود*. تهران.
- میرز، ل.، گامست، گ.، و گارینو، ا.جی. (۱۳۹۱). پژوهش چندمتغیری کاربردی (طرح و تفسیر). ترجمه حمیدرضا حسن‌آبادی، حسن پاشا شریفی، ولی‌الله فرزاد، سیمین دخت رضاخانی، بلال ایزانلو و مجتبی حبیبی. تهران: رشد.
- نریمانی، م.، و وحیدی، ز. (۱۳۹۲). مقایسه نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت نفس در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۱)، ۷۸-۹۱.
- یوسفی، ی.، فرّخی، ن.، و صرامی، غ. (۱۳۹۲). فراتحلیل عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۳(۳)، ۱۳۳-۱۶۸.
- Adam, E. (2005). The relation between self-esteem and learning disabilities in young children in a Greek primary school. *Journal of Insights on Learning Disabilities*, 2(2), 59-73.

- Retrieved from: <http://aei.sagepub.com/content/2013/05/16/1534508413488415>. early/
- Greco, L., & Morris, T. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy, 36*(2), 197-205.
- Harandi, V., Eslami Sharbabaki, H., Ahmadi Deh, M., & Darehkordi, A. (2013). The effect of metacognitive strategy training on social skills and problem-solving performance. *Journal of Psychol Psychother, 3*(4), 1-4.
- Harrell, W., Mercer, H., & Derosier, E. (2008). Improving the social-behavioral adjustment of adolescent: the effectiveness of social skills group intervention. *Journal of Child and Family Studies, 18*, 378-387.
- Hernandez, H. (2006). *Social skills training: a comparison a 12-week training program to a 24-week training program*. California State University, Fresno.
- Kavale, K., & Mostert, M. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27*, 31-43.
- Kazemi, R., Momeni, S., & Abolghasemi, A. (2014). The effectiveness of life skill training on self-esteem and communication skills of students with dyscalculia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 114*, 863 – 866.
- Langeveld, J., Gundersen, K., & Svartdal, F. (2011). Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56*, 1-19.
- Levitt, M. (2005). Social relations in childhood and adolescence: The Covoy model perspective. *Human Development, 48*, 28-47.
- Mahmoudi, A., & Betsur, N. (2010). Relationship between adjustment and self-esteem among adolescent. *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.
- Malti, T., & Perren, S. (2011). Social competence. In B. Brown & M. Prinstein (Eds.). *Encyclopedia of Adolescence, 2*, 332-340.
- McNulty, M. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities, 36*(4), 363-381.
- Miller, A., Vernon, T., Wu, V., & Russo, K. (2014). Social skill group interventions for adolescents with autism spectrum disorders: a systematic review. *Rev J Autism Dev Disord, 1*, 254-265.
- Milsom, A., & Glanville, J. (2010). factors mediating the relationship between social skills and academic grades in a sample of social skills or emotional disturbance. *Remedial and Special Education, 31*(4), 241-251.
- Mind for Better Mental Health. (2013). *How to increase your self-esteem*. National Association for Mental Health. London E15 4BQ, web: [mind.org.uk](http://mind.org.uk).
- Murray, C., & Doren, B. (2013). The effects of working at gaining employment skills on the social and vocational skills of adolescents with disabilities: A school-based intervention. *Journal of Rehabilitation Counseling Bulletin, 56*(2), 96-107.
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsoppl ring for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening, 48*, 64-68.
- 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, from <http://www.districtadministration.com>.
- 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.
- Prater, M., Serna, L., & Nakamura, K. (1999). Impact of peer teaching on the acquisition of social skills by adolescents with learning disabilities. *Education and Treatment of Children, 22*, 19-36.
- 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.
- Shechtman, Z., & Pastor, R. (2005). Cognitive-behavioral and humanistic group process. *Journal of Counseling Psychology, 52*(3), 322-336.

- Simonsen, B., Myers, D., Everett, S. Sugai, G., Spencer, R., & LaBreck, C (2012). Explicitly teaching social skills schoolwide: Using a matrix to guide instruction. *Journal of Intervention in School and Clinic*, 47(5), 259–266.
- Special Attention Project, (SAP). (2012). *Specific learning difficulties, a must-know for parents, teachers and care givers*. Retrived from: [www.sapghana.com](http://www.sapghana.com)
- Sugai, G., & Chanter, C. (1989). The effects of training students with learning and behavior disorders to modify the behaviors of their peers. *Education and Treatment of Children*, 12, 134-151.
- 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.
- Wallace, B. (2010). *Studying the effects of the PASSPORT program on self-esteem with students who have learning disabilities* (Doctoral dissertation). Capella University.
- Womack, S., Marchant, M., & Borders, D. (2011). Literature-based social skills instruction: A strategy for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 157-164.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی