

اثربخشی آموزش راهبردهای سبک اسناددهی مثبت بر حرمت خود و خودپنداشت خواندن کودکان نارساخوان

عباسعلی حسین‌خانزاده^{۱*}، یوشا میهن‌دوست^۲، موسی کافی^۳

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران رایانامه khanzadehabbas@guilan.ac.ir
۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.
۳. استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۳۰

چکیده:

هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش سبک اسناددهی مثبت بر حرمت خود و خودپنداشت خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان بود. پژوهش با روش آزمایشی و طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون انجام شد و شامل یک گروه آزمایشی و یک گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان نارساخوان شهر رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. نمونه‌گیری به صورت تصادفی انجام شد و ۳۰ دانش‌آموز نارساخوان به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. داده‌ها با استفاده از آزمون خواندن و نارساخوانی (کرمی‌نوری و مرادی، ۱۳۸۷)، برای تشخیص نارساخوانی در دانش‌آموزان و با استفاده از مقیاس حرمت خود (پپ و همکاران، ۱۹۸۹) و مقیاس خودپنداشت خواندن (چپمن و تانمر، ۱۹۹۵)، در مرحله پیش‌آزمون پس‌آزمون در گروه آزمایش و کنترل گردآوری شد. گروه آزمایش برنامه مداخله‌ای بازآموزی اسنادی مثبت را در ۱۱ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای که ۲ بار در هفته برگزار شد و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. در نهایت داده‌ها با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و با استفاده از روش‌های آماری تحلیل کواریانس تک‌متغیری و آزمون t مستقل تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش سبک اسناددهی مثبت منجر به افزایش معنادار حرمت خود و خودپنداشت خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان گروه آزمایش شد. با توجه به نتایج به‌دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که سبک‌های اسناددهی مثبت با تغییر در باورها و عادت‌های فکری ناسازگارانه افراد به‌هنگام شکست، باعث بهبود حرمت خود و خودپنداشت خواندن شده است.

کلیدواژه‌ها: بازآموزی اسنادی، حرمت خود، خودپنداشت، نارساخوان.

استناد به این مقاله:

حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ میهن‌دوست، یوشا؛ کافی، موسی. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش راهبردهای سبک اسناددهی مثبت بر حرمت خود و خودپنداشت خواندن کودکان نارساخوان. *فصلنامه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۴): ۱۳۱-۱۴۶. doi: 10.22051/jontoe.2023.44142.3799

مقدمه

اختلال یادگیری خاص^۱ طبق ملاک‌های متن بازنگری شده ویراست پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی^۲، اختلال عصبی-تحوالی^۳ است که از ویژگی‌های اصلی آن مشکلات مداوم یادگیری دانش‌آموزان در مهارت تحصیلی است که کمتر از میانگین سن تقویمی خود عمل می‌کنند. این افراد مشکلات جدی در خواندن، حساب کردن و یا نوشتن دارند (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۱۳۹۴/۲۰۱۳، ص. ۶۳۰). بر اساس پژوهش‌های انجام شده، به نظر می‌رسد که اختلال یادگیری برای سلامت کودکان به یک نگرانی عمده تبدیل شده است. بر اساس داده‌هایی که در مطالعه ملی سلامت کودکان در سال ۲۰۰۳ به دست آمده، مشخص شده است که شیوع اختلال یادگیری در بین کودکان در بازه ۸.۷٪ تا ۹.۷٪ متغیر بوده است (لی و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۳). که در میان انواع اختلال یادگیری، نارساخوان‌ها^۴ به عنوان شایع‌ترین نوع اختلال یادگیری مطرح شده است به طوری که میزان شیوع جهانی کودکان نارساخوان ۱۰ تا ۱۵ درصد از جمعیت کودکان مدرسه‌ای را تشکیل می‌دهند. این نتایج نشان می‌دهد که اختلال یادگیری به طور گسترده‌ای در جامعه کودکان شایع است و نیاز به توجه و مداخله‌های مناسب در این زمینه وجود دارد (پریماساری و سوپنا، ۲۰۲۱، ص. ۳). توانایی خواندن فرایندی است که خواننده طی آن محتوای پیام نویسنده متن را دریافت می‌کند. بنابراین زمانی که توانایی خواندن مختل شود، در یادگیری افراد تأخیر ایجاد می‌شود (سیاهرونی و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۷). مجموعه وسیعی از تحقیقات ثابت کرده‌اند که دانش‌آموزان نارساخوان معمولاً در واج شناختی شفاهی مانند تشخیص الگوهای تأکید بر روی یک کلمه، شمارش هجاها و دستکاری واج‌ها مشکل دارند، از سوی دیگر، در رمزگشایی کلمات نوشتاری و مرتب کردن کلمات به هم‌ریخته بسیار ضعیف عمل می‌کنند (اسبرگ جونلز و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۳).

افراد نارساخوان، خواندن برایشان بسیار دشوار است (گران و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۸). دانش‌آموزان نارساخوان بیشتر مواقع در مدارس اصلی خود حمایت لازم آموزشی را نمی‌گیرند و در نتیجه هنگام خواندن در حضور مردم با چالش‌هایی روبه‌رو می‌شوند که باعث تحقیر شدن و ایجاد احساس منفی به خود، توسط معلمان و همسالان می‌شوند (نالوانی و همکاران، ۲۰۱۱، ص. ۷). دانش‌آموزان نارساخوان متوجه تفاوت بین عملکرد خود و همکلاسی‌های خود می‌شوند و این شروع اثرات نامطلوب بر سطح حرمت خود^۵ است (سورنتی و فیلیپو، ۲۰۲۱، ص. ۲). حرمت خود یک مفهوم انتزاعی است که به ارزش ذاتی یک فرد اشاره دارد. فرض بر این است که حرمت خود یک ویژگی پایدار و ثابت است که در طول زمان تغییر نمی‌کند. (رئوف و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۲۱۰). از آنجا که دانش‌آموزان نارساخوان شکست‌های مکرر تحصیلی را تجربه می‌کنند، حرمت خود آن‌ها کاهش می‌یابد و افسردگی، سطح درماندگی و رفتارهای پرخطر در آنها افزایش می‌یابد. در حالی که اگر کودکان حرمت خود بالایی داشته باشند، خلاقیت و ابتکار عمل بیشتری دارند (فیلیپو و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۳). به عبارت دیگر، پایین بودن حرمت خود باعث می‌شود کودک احساس متفاوت بودن با دیگران و کم ارزشی در هنگام برقراری ارتباط داشته باشد. در نتیجه، منجر به احساس شکست از نقش خود در جامعه، کاهش مهارت‌های بین فردی، تعاملات اجتماعی^۶ ضعیف و در نهایت منزوی شدن کودک می‌شود. هرچه کودک منزوی‌تر باشد، به خود مفهومی‌اش بیشتر آسیب می‌رساند و هرچه حرمت خود پایین‌تر باشد، نارساخوانی کودک نیز بهبود نمی‌یابد (شهو و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۳). پژوهش‌های کیفی نشان می‌دهد که حرمت خود برای سلامت روان کودکان نارساخوان بسیار مهم است. اما این نتیجه‌گیری، نیاز به پژوهش‌های بیشتر دارد تا تأثیر حرمت خود بر سلامت روان این کودکان به طور دقیق‌تر بررسی شود (ویلموت و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۴).

1. specific learning disorder
2. diagnostic and statistical manual of mental disorders 5 (DSM5)
3. developmental disorder
4. dyslexia
5. Self-esteem
6. social interaction

حرمت خود از مؤلفه‌های خودپنداشت^۱ است و این دو مفهوم اثرات متقابلی به هم دارند؛ البته در صورتی که کیفیت و جهت این دو مفهوم را در نظر نگیریم (جلالی و نظری، ۱۳۸۸، ص. ۴۴)، خودپنداشت به معنای درک و دیدگاه یک شخص نسبت به خودش است و از عوامل مهم درونی تأثیرگذار بر رفتار وی به شمار می‌رود. داشتن یک دید مثبت و جامع نسبت به توانایی‌ها و ویژگی‌های شخصی، عامل کلیدی در تبیین موفقیت‌ها و عملکرد بهینه افراد است. (کریمی‌جوزستانی و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۲۵۳). خودپنداشت می‌تواند بر بهداشت روانی نیز اثر بگذارد. اگر خودپنداشت مثبت باشد باعث ارتقای روابط اجتماعی بالا، عملکرد مدرسه بهتر و حتی انگیزه تحصیلی بالاتری در کودکان با اختلال یادگیری ایجاد می‌شود. ولی اگر خودپنداشت منفی باشد، سلامت روانی فرد را کاهش می‌دهد (ساریان و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۸). به بیان دیگر، افراد با خودپنداشت منفی، حساسیت بیشتری نسبت به تحقیر شدن و تجربه شکست‌ها دارند و به آسانی مأیوس می‌شوند و همین باعث استفاده کمتر از راهبردهای جبرانی می‌شود و از ظرفیت‌های بالقوه خودش استفاده کمتری می‌کند، در نتیجه مشکلات یادگیری بیشتر می‌شود (کميجانی، ۱۳۸۷، ص. ۱۵). زیرا اضطراب خواندن و خودپنداشت خواندن به‌طور منحصر به فردی با درک مطلب مرتبط است، بنابراین اگر خودپنداشت کودکان را بالا ببریم از مداخلات آموزشی، بیشتر سود می‌برد (چانگ و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۱). بسیاری از صاحب نظران معتقدند که خودپنداشت خواندن آموختنی است که این موضوع می‌تواند اهمیت بسیار زیادی برای مسئولان حوزه تعلیم و تربیت داشته باشد. بالا بردن خودپنداشت خواندن باعث بالا رفتن اعتماد به خود و کاهش اضطراب می‌شود و در نتیجه باعث عملکرد بهتر و پیشرفت بیشتر در تمام زمینه‌ها از جمله در زمینه تحصیلی می‌شود (بیابانگرد، ۱۳۷۴؛ به نقل از عسگری و همکاران، ۱۳۹۰، ص. ۳). از آنجایی که دانش‌آموزان نارساخوان علت موفقیت و شکست را به استعداد، تلاش، دشواری تکلیف و شانس نسبت می‌دهند بنابراین متخصصان تعلیم تربیت باید از جوانب مختلف اسنادها آگاهی داشته باشند تا بتوانند به این دانش‌آموزان کمک کنند. این کودکان هرچه بیشتر تجربه شکست داشته باشند بیشتر اسناد منفی برای خود می‌سازند (معصومی و همکاران، ۱۳۹۳، ص. ۱۱). از سوی دیگر، کودک وقتی با مشکلی روبه‌رو می‌شود بیشتر از منبع مهارگری بیرونی استفاده می‌کند تا درونی، چون مهار زندگی خود را به عواملی مانند شانس نسبت می‌دهد نه توانایی‌های خود و همین موضوع باعث ایجاد حس درماندگی^۲ می‌شود (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۳، ص. ۱۱۰).

حس درماندگی و درماندگی آموخته شده یک نظریه بسیار برجسته از طرف سلیگمن است؛ که بعداً آن را مورد تجدید نظر قرار داد و همراه با آبرامسون آن را دوباره تنظیم کرد. در این نظریه فرد درماندگی آموخته شده را به علت‌های (درونی-بیرونی)، (پایدار-ناپایدار) و (مهارپذیر-مهارناپذیر) اسناد می‌دهد. از نظر سلیگمن دانش‌آموزانی که موفقیتشان را به علل درونی، پایدار و مهارپذیر نسبت می‌دهند سبک اسنادی^۳ مثبت دارند (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۵، ص. ۹). ولی کودکان با اختلال یادگیری به دلیل شکست‌های مکرری که دارند، سبک اسنادی منفی را به خود می‌گیرند و اسناد منفی باعث می‌شود مجموعه‌ای از باورهایی را ایجاد کنند که سبب ایجاد پیامدهای مخربی به دستاوردهای آینده‌شان می‌شود. به عبارت دیگر، این باور مخرب که دلیلش سبک اسنادی منفی است، می‌تواند خودپنداشت را نیز کاهش دهد (تبسم و گرینگر، ۲۰۰۲، ص. ۷). اما اگر احساس و اسناد مثبت در آنها ایجاد شود، مانند یک مرهم کمک می‌کند و فکر و عمل آنها را بهبود می‌دهد و فرایند یادگیری و رشد را تسهیل می‌کند (گوردیوا و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۴). حتی در برابر موقعیت‌ها و حوادث ناگوار زندگی باور دارند که شایستگی رفع تمام مشکلات را دارند (گیبی-لورسوج و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱۲). از آنجایی که کودکان با اختلالات یادگیری شکست‌ها را به عوامل درونی و موفقیت‌ها را به عوامل بیرونی اسناد می‌دهند دارای نوعی خطای بنیادی اسنادی هستند (وودکاک و جیانگ، ۲۰۱۸، ص. ۱۶). در این زمینه یکی از راهبردهای که برای مقابله با درماندگی آموخته شده و خطاهای اسنادی به‌کار می‌رود، روش بازآموزی اسنادی^۴ است (دوک، ۲۰۰۲، ص. ۱۴۷). منشأ روش بازآموزی اسنادی شیوه تفکر، افراد درباره

- 1 . self -concept
- 2 . feeling helpless
- 3 . attribution style
- 4 . attribution style retraining

علت‌هاست (اسکندری و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۳). به این صورت که خود تدافعی ناهنجار باید با اسناد خودیاری مناسب جایگزین شود. این روش باعث تغییر در تفکر و باورها و عادت‌های فکری ناسازگارانه افراد به هنگام شکست می‌شود. برای مثال، اگر دانش‌آموز یاد بگیرد که شکست یک وضعیت موقتی است و می‌تواند با تلاش و تمرین بیشتر، ضعف‌ها و شکست‌های خود را جبران کند، در واقع این فرد از یک روش شناختی رویکرد خوشبینی برای مقابله با شکست استفاده کرده و به ارتقای موفقیت تحصیلی خود کمک کرده است. در روش بازآموزی اسنادی، دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند که پس از به‌دست آمدن یک نتیجه ضعیف در مدرسه به جای فاجعه‌پنداری و تفکر منفی مانند فقدان هوش و استعداد، باید ارزیابی و تبیین‌های درستی انتخاب کنند. یعنی اگر افکار اسنادی اصلاح شود و احساس مثبت در آنها ایجاد شود، فرایند یادگیری و رشد را تسهیل می‌کند (طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۸).

پژوهش‌ها حاکی از آن است که آموزش با استفاده از سبک اسنادی می‌تواند تأثیر بسیار مثبتی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، داشته باشد. این نوع آموزش می‌تواند بهبود مهارت‌های اجتماعی آنان را تسهیل کند و باعث افزایش حرمت خود آنها شود (احمدی و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۲۲). همچنین وودکاک (۲۰۲۰، ص. ۱۳) به نقش معلمان در شکل‌گیری اسناد مثبت در دانش‌آموزان اشاره کرده است، او به این نتیجه رسید که اسناد مثبت معلمان، از طریق تشویق و تمجید از تلاش و پیشرفت دانش‌آموزان، می‌تواند به شکل‌گیری اسناد مثبت در آنها کمک کند. افزون بر این، جوهان و هیلوا (۲۰۱۹، ص. ۸) در پژوهش خود نشان دادند، سبک انتسابی والدین نیز در تشکیل حرمت خود کودکان مبتلا به نارساخوانی نقش دارد. به‌طوری که، توجه به سبک اسنادی والدین و ایجاد یک محیط حمایتی برای این کودکان بسیار اهمیت دارد؛ چرا که طبق پژوهش مروی هدایا و هدایتی (۲۰۲۳، ص. ۵) دریافتند، که کودکان نارساخوان، حرمت خود پایینی دارند که ناشی از تجربیات منفی در حین خواندن و عدم حمایت‌های لازم از آنهاست. بنابراین این کودکان اضطراب بالایی را تجربه می‌کنند. البته در پژوهش باومیستر و همکاران (۲۰۰۳، ص. ۳۹) به ارتباط بین حرمت خود بالا و عملکرد ضعیف در یک تکلیف اشاره شده است؛ اما در پژوهش گیبی-لورسوج و همکاران (۲۰۲۱، ص. ۱۵) نشان داده شد که افراد با مشکلات سواد آموزی یا نارساخوان‌ها ممکن است در معرض خطر بیشتری از درک منفی از خود به‌عنوان یادگیرنده باشند، و تصور کنند که از ارزش کلی خود برخوردار نیستند. به همین دلیل، ونگ و نیهارت (۲۰۱۵، ص. ۸) در پژوهش خود نشان دادند که با افزایش خودپنداشت علمی، خودکارآمدی تحصیلی و درک بهتر از ارزش کلی خود در دانش‌آموزان، موفقیت تحصیلی آنها نیز تقویت می‌شود. در این راستا پژوهش جورج و همکاران (۲۰۱۸، ص. ۱۸) نشان می‌دهد که توسعه مفهوم خودپنداشت از مفروضات نظری در محیط‌های منحصر به فرد پیروی می‌کند در حالی که خودپنداشت و عملکرد در مقطع سوم و چهارم ابتدایی به‌صورت جداگانه توسعه می‌یابد. هرچند که در برخی پژوهش‌ها مانند مطالعه تبسم و گرینجر (۲۰۰۲، ص. ۱۰) نشان داده شد که همبستگی بین خودپنداشت، سبک اسنادی و باورهای خودکارآمدی وجود دارد. به غیر از این دهقانی و همکاران (۱۳۸۶، ص. ۱۶) نشان می‌دهند که روش‌های آموزشی مختلف نیز تأثیر مهمی در آموزش به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص دارند. مانند، استفاده از راهبردهای فراشناختی-اسنادی می‌تواند بهبود قابل توجهی در درک مطلب و مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان نارساخوان داشته باشد. از سوی دیگر، برکلی و همکاران (۲۰۱۱، ص. ۱۴) در پژوهش خود بیان می‌کنند، دانش‌آموزانی که هردو آموزش (استراتژی و اسنادی) برای خواندن دریافت کردند، نسبت به موفقیت خواندن، در پس‌آزمون و تأخیر پس از آزمون، اسناد بالاتری را نشان دادند. با توجه به این، مارتان و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۲)، به این نتیجه رسیدند که کودکان دارای اختلال یادگیری نسبت به دیگر کودکان عادی، الگوهای دفاعی سبک اسنادی آنها متفاوت هستند. این دانش‌آموزان در موقعیت‌های موفقیت و شکست مدرسه، بیشتر به علت‌های خارجی (ناپایدار و پایدار) استناد می‌کنند. آنها همچنین شکست مدرسه را به عوامل درونی شده مانند فقدان توانایی خود نسبت می‌دهند. از این روی، بر اساس نتایج مطالعات ذکر شده، یکی از روی‌آوردهای مؤثر و مفید در این زمینه می‌تواند استفاده از روش بازآموزی اسنادی مثبت باشد که در آن اسنادهای بدبینانه به اسناد خوش‌بینانه تغییر پیدا می‌کند، و با تغییر نگرش مثبت در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری، سبب ایجاد انگیزه برای خواندن در درس‌ها می‌شود. هرچه انگیزه بالاتر رود، خواندن مطالب درسی از نظر کمی نیز افزایش می‌یابد و هرچه افراد مطالب بیشتری را بخوانند، درک بهتری از مطالب به‌دست

می‌آورند. درک مطلب باعث آگاهی بیشتر و شکل‌گیری عقاید، باورها، هویت و شخصیت در افراد می‌شود (اپکاسان و اپکاسان، ۲۰۱۰، ص. ۵).

از آنجایی که موضوع سوادآموزی و پیشرفت تحصیلی پیچیده است؛ لذا بررسی عمیق و دقیق آن به‌عنوان یک پژوهش علمی اهمیت دارد. به بیان دیگر، از آنجایی که جوامع امروزی سطح انتظارات بالایی از دانش‌آموزان دارند، شکست تحصیلی کودکان با اختلال یادگیری در زمینه تحصیلی باعث می‌شود که ارزیابی نامناسبی از خود داشته باشند و این ارزیابی نامناسب بر حرمت خود تأثیر می‌گذارد. چنین کسانی همیشه حرمت خود را شکست خورده ارزیابی می‌کنند، چون یا خودشان را با دانش‌آموزان دیگر مقایسه می‌کنند و یا نظرات معلمان و والدینشان، نسبت به خودشان را - که اغلب نظرات منفی هستند - می‌شنوند و این تصویر منفی تا سال‌ها بعد از فارغ‌التحصیلی ادامه دارد. به همین دلیل، بیشتر این کودکان برای رهایی از برداشت منفی توسط دیگران نسبت به تحصیلاتشان، مدرسه را ترک می‌کنند تا کمتر مورد قضاوت قرار بگیرند. بدین ترتیب، با توجه به رابطه سبک‌های اسنادی با شاخص‌های روان‌شناختی و اهمیت آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری، این پژوهش در صدد پاسخگویی به این فرضیه‌هاست که: آیا آموزش راهبردهای سبک اسناددهی مثبت می‌تواند باعث بالا بردن حرمت خود در کودکان نارساخوان شود؟ و آیا آموزش راهبردهای سبک اسناددهی مثبت می‌تواند باعث بالا بردن خودپنداشت خواندن در کودکان نارساخوان شود؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری در این پژوهش متشکل از تمام دانش‌آموزان نارساخوان شهر رشت بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ در مراکز اختلال یادگیری مشغول تحصیل بودند. برای انتخاب افراد نمونه، یک مرکز، از بین ۳ مرکز دولتی اختلالات یادگیری موجود به صورت تصادفی انتخاب شد. این مرکز که به صورت دو شیفت (صبح و ظهر) فعالیت می‌کردند، در هر شیفت، روزانه به‌طور میانگین ۷ تا ۸ نفر مراجعه‌کننده داشتند و از میان آنها ۳۰ دانش‌آموز نارساخوان به صورت تصادفی انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش برای کودکان، دارا بودن هوش‌بهر بین ۱۱۵ تا ۸۵ در مقیاس چهارم ویرایش شده هوشی و کسلر کودکان (که در پرونده تحصیلی موجود بود)، داشتن حداقل ۸ تا ۱۲ سال سن، رضایت کتبی والدین و رضایت شفاهی دانش‌آموز و کسب نمره حداقل ۱/۵ انحراف استاندارد پایین‌تر از میانگین در آزمون خواندن و نارساخوانی کرمی نوری و مرادی (۱۳۸۷)، همچنین ملاک‌های خروج عبارت بودند از: شرکت در جلسات آموزشی مشابه، عدم همکاری و غیبت بیش از ۲ جلسه در فرایند آموزش بود. ابتدا با کسب معرفی‌نامه از دانشگاه گیلان و ارائه آن به آموزش و پرورش کل استان گیلان، سپس به آموزش و پرورش استثنایی، مجوز پذیرش در مراکز اختلال یادگیری شهر رشت داده شد. پس از انتخاب افراد نمونه و طی مراحل تشخیص (تشخیص در مرکز ال‌دی-تست، بنام مرکز اختلال یادگیری زادبخش)، ۳۰ نفر نارساخوان به‌طور تصادفی انتخاب شد. سپس با کسب رضایت از والدین برای شرکت فرزندشان در پژوهش، آنها را به‌طور تصادفی در دو گروه، (۱۵ نفری) آزمایش (۱۰ پسر، ۵ دختر) و گواه (۹ پسر، ۶ دختر) گنجانده شدند. گروه آزمایش، برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی مثبت را در ۱۱ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای که ۲ بار در هفته در مرکز اختلال یادگیری زادبخش برگزار شد و گروه گواه فقط آموزش‌های معمول مرکز را دریافت می‌کردند. (گفتنی است در پایان مطالعه، خلاصه‌ای از برنامه مداخله‌ای جهت اخلاق در پژوهش برای گروه گواه نیز در چند جلسه محدود اجرا شد). به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS-26 و از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره و آزمون تی مستقل استفاده شد.

ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش شامل پرسشنامه‌های زیر بوده است:

آزمون خواندن و نارساخوانی^۱: آزمون خواندن و نارساخوانی نما (۱۳۸۷) توسط کرمی نوری و مرادی در پنج پایه ابتدایی روی ۱۶۱۴ دانش‌آموز (۷۷۰ پسر و ۸۴۴ دختر) جهت تشخیص نارساخوانی در دانش‌آموزان ایرانی تدوین و هنجاریابی شد. این آزمون دارای ۶۰ گویه (به صورت بله/خیر) و ۱۰ خرده‌مقیاس فرعی (آزمون خواندن واژه‌ها، آزمون خواندن واژه‌های بدون معنی، آزمون درک واژه‌ها، آزمون درک متن، آزمون قافیه‌ها، آزمون نامیدن تصاویر، آزمون حذف آواها، آزمون زنجیر کلمات، آزمون نشانه حروف و آزمون نشانه واژه‌ها) است. نقطه برش این آزمون به این صورت است که اگر نمره فرد ۱۵۷ یا کمتر باشد به‌عنوان دانش‌آموز نارساخوان محسوب می‌شود. با اینکه پایایی این آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ که مقادیر آن برای هر خرده‌آزمون متفاوت است، ولی سازنده این ابزار ضریب آلفای آن را ۰/۸۳ اعلام کردند. روایی محتوایی این ابزار توسط کرمی نوری و مرادی به صورت محتوایی کیفی مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. از تست خواندن و نارساخوانی نما در پژوهش، کرمی لیجاهی، اکبری، حسین خانزاده و اسدی‌مجره (۱۴۰۰: ۸) نیز استفاده شده است و شاخص‌های روان‌سنجی آن مانند آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ و روایی محتوایی و صوری آن نیز تأیید شده است. از این آزمون در مطالعات بسیاری در ایران برای تشخیص نارساخوانی استفاده شده است و ابزار بسیار مطلوبی است. در این مطالعه از این تست برای تشخیص اختلال نارساخوانی در افراد نمونه افزون بر تشخیص مراکز اختلالات یادگیری، استفاده شد.

مقیاس حرمت خود^۲: در این مطالعه به منظور بررسی میزان حرمت خود کودکان از پرسشنامه پنج‌مقیاسی (خرده‌مقیاس کلی، خرده‌مقیاس تحصیلی، خرده‌مقیاس جسمانی، خرده‌مقیاس خانوادگی و خرده‌مقیاس اجتماعی)، پپ و همکاران (۱۹۸۹)، استفاده شد. این پرسشنامه به غیر از این پنج مقیاس، دارای یک مقیاس دروغ‌سنج نیز هست (اگر آزمودنی در چهار سؤال یا بیشتر از سؤالات مقیاس دروغ نمره ۲ بیاورد، یعنی فرد از لحاظ اجتماعی به روش مقبولی پاسخ می‌دهد). آزمون پپ دارای ۶۰ گویه است، که به دلیل نارساخوان بودن دانش‌آموزان گویه‌ها توسط آزمون‌گیرنده خوانده شده و سپس برایشان توضیحات تکمیلی داده شد. هر خرده‌مقیاس ۱۰ گویه مجزا دارد (در ایران در فرم هنجاریابی شده که توسط قاسم‌زاده، ۱۳۸۶ انجام شد). که هر گویه دارای ۳ گزینه (تقریباً همیشه (نمره ۲)، گاهی اوقات (نمره ۱)، تقریباً هیچ‌گاه (نمره ۰)) است، البته بعضی از گویه‌ها دارای نمره‌گذاری معکوس است. در این مقیاس کسب نمره بیشتر به معنای برخورداری از حرمت خود بیشتر است و برعکس. اعتبار آزمون با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمده است. ضریب اعتبار آزمون با روش دو نیمه‌کردن نیز ۰/۸۷ گزارش شده است. شاکری استاد (۱۳۷۶) در هنجاریابی این آزمون از دو روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) و دو نیمه‌کردن استفاده کرد. ضریب اعتبار آزمون با استفاده از هماهنگی درونی ۰/۷۹ و با استفاده از روش دو نیمه‌کردن ۰/۷۹ برآورد شد. به‌منظور اعتبار آزمون غفاری (۱۳۷۲) از روش همسانی درونی و تحلیل عوامل استفاده کرد که بیشترین همبستگی کل آزمون با مقیاس عمومی است (۰/۸۳۴). به‌طور کلی نام مقیاس با سطح احتمال خطاپذیری ۰/۰۱ همبستگی معناداری نشان می‌دهد (غفاری، ۱۳۷۶؛ به نقل از حاتمی، ۱۳۸۷). در مطالعه حاضر نیز روایی صوری و محتوایی پرسشنامه به صورت کیفی توسط متخصصان از جمله استادان راهنما و مشاور تأیید شد و ضریب آلفای کرونباخ در نمره کل و همه ابعاد بالاتر از ۰/۷۸ به دست آمد. این مقیاس در پژوهش‌های متعددی به کار گرفته شده است. برای نمونه، پژوهش مشکانی و همکاران (۱۳۹۶) که با استفاده از این مقیاس، به بررسی حرمت خود کودکان نارساخوان پرداختند که نتایج حاکی از تأثیر حرمت خود پایین بر پیشرفت تحصیلی بود. از سوی دیگر، پژوهش حیدری و همکاران (۱۳۹۳) به رابطه مثبت بین خرده‌مقیاس تحصیلی حرمت خود با فرایند یادگیری و خواندن رابطه وجود دارد، به این معنا که هرچه خرده‌مقیاس تحصیلی بالاتر برود، تلاش و پشتکار دانش‌آموز نیز برای انجام تکالیف درسی بیشتر می‌شود.

1. Reading and Dyslexia Test (NEMA)

۲. Pope Self-Esteem Scale (PSES)

مقیاس خودپنداشت خواندن^۱: این مقیاس توسط چپمن و تانمر (۱۹۹۵) ساخته شده است و دارای ۳۰ گویه با نمره‌گذاری بر اساس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای است. نمره‌گذاری آزمون به این صورت است که عدد ۱ برای هرگز و عدد ۵ برای همیشه تعلق دارد و هرچه نمره آزمون بالاتر باشد؛ یعنی خودپنداشت بالاتری دارد. این مقیاس ۳ خرده آزمون (نگرش خواندن، دشواری در خواندن و توانایی خواندن) را می‌سنجد و برای پایه کلاس سوم تا نهم مناسب است. گفتنی است که کسب نمره بیشتر در این آزمون به معنای برخورداری از خودپنداشت خواندن بالاتر است و برعکس. اعتبار این آزمون از نوع همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ /۸۰ گزارش شده است. البته پایایی آن در ایران بر روی دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان نارساخوان انجام شد و پایایی آن را با توجه به آلفای کرونباخ در دانش‌آموزان عادی ۰/۹۱ و در دانش‌آموزان نارساخوان ۰/۸۸ گزارش داده شد (میهن‌دوست، ۱۳۹۱، ص. ۸). در این مطالعه نیز روایی محتوایی و صوری پرسشنامه خودپنداشت خواندن توسط ۱۰ متخصص مورد تأیید قرار گرفت و آلفای کرونباخ پرسشنامه نیز ۰/۸۵ به دست آمد. در پژوهشی که توسط یاری‌مقدم و همکاران (۱۳۹۸) انجام شده، درک مطلب خواندن دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت، که در این پژوهش از ابزار خودپنداشت خواندن چپمن و تانمر (۱۹۹۵) استفاده شد. محققان این پژوهش بیشتر روی خرده‌مقیاس نگرش خواندن تمرکز داشتند و به این نتیجه رسیدند که نگرش مثبت یا منفی دانش‌آموزان نسبت به خواندن، بر توانایی خواندن آنها و درک مطلبشان تأثیر دارد.

ساختار جلسات برنامه مداخله‌ای: برای اجرای این مطالعه ابتدا مجوز علمی آن از کمیته علمی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه گیلان اخذ شد. سپس مجوز اجرایی اجرای مطالعه توسط سازمان آموزش و پرورش کل استان و مدیریت آموزش و پرورش استثنایی صادر شد. در مرحله بعد افراد نمونه به شرحی که در بخش روند نمونه‌گیری شرح داده شد انتخاب شدند و برنامه مداخله‌ای بازآموزی اسنادی بر اساس نظریه سلیگمن روی گروه آزمایش در ۱۱ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای که ۲ بار در هفته اجرا شد. همان طور که پیشتر بیان شد این برنامه بر اساس نظریه خودکارآمدی بندورا و مدل درماندگی آموخته شده سلیگمن و مدل اسنادی واینر شکل گرفته است. ولی تأکید بیشتر فرایند آموزشی بر کتاب کودک خوش‌بین سلیگمن بود. در این برنامه آموزشی برای یادگیری بهتر مفاهیم مورد نظر و جذابیت بیشتر برنامه از روش غیر مستقیم آموزشی بهره گرفته شد. به این صورت که مفاهیم را در قالب داستان بیان کرده، که در بیشتر داستان‌ها با به کار بردن تصاویر کارتونی که دارای حباب‌های فکری مرتبط با موضوع داستان هستند و این حباب‌های فکری به دانش‌آموزان اجازه می‌داد تا نحوه فکر کردن خودشان را به راحتی جایگزین فکرهای تصاویر کنند. خلاصه جلسات آموزشی در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱. خلاصه برنامه مداخله‌ای بازآموزی اسنادی

جلسه	محتوای آموزشی
یکم	آشنایی با اعضا، صحبت در مورد هدف‌های آموزشی و بیان چهارچوب و قواعد برنامه آموزشی و ترغیب کودکان برای انجام تمرین برنامه‌های آموزشی آتی
دوم	آموزش گفت‌وگوی درونی همراه با ذکر مثال و گفت‌وگو در مورد نوع اسنادهای که شرکت‌کنندگان دارند و آگاهی کودک از تأثیر گفته‌های درونی خود که چه میزان تعمیم‌پذیر و پایدار است. (تکلیف منزل: برای جلسه بعدی، توصیه می‌کنیم که تمام گفت‌وگوهای درونی خود را در دفتر یادداشت کنند تا در جلسه‌های آینده آنها را بازنگری کنیم، بازخورد: تشویق به بحث و تبادل نظر.)
سوم	شرح مدل (ABC) = (A): اتفاقات ناراحت‌کننده، B: باور، C: پیامد) باید به زبان ساده همراه با مثال برای تفهیم کردن مطالب به دانش‌آموزان که احساسات آنها از خود وقایع ناراحت‌کننده نیست، بلکه به خاطر گفت‌وگوی درونی خودشان است. (تکلیف منزل: تا جلسه بعد، اتفاقات ناراحت‌کننده‌ای را که برایشان رخ داده است یادداشت کنند و سپس با استفاده از مدل (ABA) آنها را شرح دهند، بازخورد: تمرکز بر آگاهی.)

- در این جلسه دانش‌آموز را با تغییر سبک اسناد آشنا می‌کنیم و سپس برای حل مسائل سه بعد درونی (درونی/بیرونی، کلی/اختصاصی و پایدار/ناپایدار) را توضیح و بعد با توجه به این سه بعد مذکور اسنادهای بدبینانه و خوش‌بینانه را نسبت به علت رویدادها توصیف می‌کنیم. (تکلیف منزل: آنها باید هر اتفاقی که از این به بعد رخ می‌دهد را یادداشت کنند. سپس وقایع را در داخل خود در سه بُعد توضیح داده و در نهایت، در برابر هر واقعه، افکار بدبینانه و خوش‌بینانه خود را نیز یادداشت کنند، بازخورد: تبادل نظر سازنده.)
- چهارم**
- باید اطمینان حاصل کنیم به کودک بین اسناد بدبینانه و خوش‌بینانه تمایز قائل می‌شود و مطلب را به خوبی یاد گرفته است. و بعد به کودک یاد می‌دهیم به جای سرزنش کردن عوامل بیرونی در هنگام رویدادها خودش مسئولیت را بپذیرد. (تکلیف منزل: آنها باید یادداشت‌های به صورت جداگانه به هر رویداد اشاره کنند و ذکر کنند که خودشان یا نحوی فکرشان چقدر مسئول آن رویداد بوده‌اند. بازخورد: همراهی و پشتیبانی.)
- پنجم**
- تشخیص سبک سرزنش خود و آشنا ساختن کودکان با تفکر مطلق اندیشی، احساس گناه و تأثیر آن در تشدید اسنادهای بدبینانه و افسردگی (تکلیف منزل: به دانش‌آموزان دو داستان کوتاه می‌دهیم و از او می‌خواهیم در منزل بر روی این داستان‌ها فکر کنند و اسناد بدبینانه هر داستان را مشخص کنند. بازخورد: تشویق به تفکر خلاقانه)
- ششم**
- کیک بازی: در این جلسه بعد از اینکه وقایع منفی را توصیف کردیم سپس علت‌های احتمالی را با هم بررسی و هر علت را بر روی یک تکه از برش کیک می‌گذاریم، حالا هر برش را با سبک اسنادی تفسیر می‌کنیم. هدف ما فهماندن این نکته به کودک است که تمام اتفاقات چندین دلیل دارد نه یک دلیل. (تکلیف منزل: در این تمرین، ما طرح کیک‌های آماده شده را به دانش‌آموزان می‌دهیم و آنها باید رویدادهایی که در برش کیک رخ می‌دهد را بررسی کنند و علت‌های احتمالی آنها را بنویسند. بازخورد: تشویق و تمجید)
- هفتم**
- آموزش مجادله و مقابله با نگرش‌های فاجعه‌پندارانه. در این جلسه دانش‌آموزان دیدگاه خود را به دقت بررسی کرده و یاد می‌گیرند که افکار منفی و سرزنش‌های کورکورانه را نپذیرند. (تکلیف منزل: در این تمرین، دانش‌آموزان باید دوباره به یادداشت‌هایی که در جلسات قبلی ایجاد کرده‌اند نگاه کنند و راه‌های مقابله با افکار منفی را در برابر هر رویداد بنویسند. بازخورد: تشویق به دیدگاه‌های متعادل)
- هشتم**
- شرح ABCDEF به زبان ساده با ارائه مثال‌هایی از طریق بیان داستان و سپس از کودک می‌خواهیم اسنادهای مثبت و واقع‌بینانه را جایگزین اسناد منفی کند. و ارائه این مطلب به کودک که احساسات منفی آنها هنگام رویداد ناراحت به خاطر گفتار درونی خودشان است نه نوع رویداد. (تکلیف منزل: به دانش‌آموزان دو داستان کوتاه ارائه می‌شود و آنها باید درباره هر داستان در منزل فکر کنند و اسناد بدبینانه هر داستان را مشخص کنند، سپس سپس با استفاده از مدل (ABCDEF) آنها را شرح دهند. بازخورد: تشویق به تفکر انتقادی)
- نهم**
- اجتناب از فاجعه‌پنداری. در این جلسه ذهن کودک را آماده می‌کنیم برای زمانی که با اندیشه‌های مختلفی مانند بدترین، بهترین و احتمالی‌ترین وضعی که با آن روبرو می‌شود. (تکلیف منزل: جهت آماده‌سازی دانش‌آموزان برای جلسه بعد، دانش‌آموزان باید اندیشه‌های مختلف خود را درباره هر رویداد بنویسند. بازخورد: توجه به جنبه‌های مثبت)
- دهم**
- بازی ذهنی. در این بازی پژوهشگر شروع می‌کند به ارائه افکار منفی و کودک باید علاوه بر اینکه با افکار خوش‌بینانه جایگزینش کند، باید علت اشتباه بودن این افکار را نیز مشخص کند. (تکلیف منزل: درخواست ما از دانش‌آموزان این است که همواره یک دفترچه در کنار خود نگه دارد و در آن هرگونه رویدادی را که ناراحتی برایش به همراه داشته یادداشت کند. سپس به جای افکار منفی، به صورت قاطعانه افکار خوش‌بینانه را جایگزین کنند.)
- یازدهم**

یافته‌های پژوهش

برای تحلیل داده‌های گردآوری شده، ابتدا از روش آمار توصیفی برای توصیف داده‌های جمع‌آوری شده، مانند (میانگین و انحراف معیار که در جدول شماره ۲ آمده است) استفاده شد، سپس از آمار استنباطی به منظور بررسی دقیق‌تر تفاوت‌ها در نتایج پژوهش از روش‌های آماری تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و تی مستقل استفاده شد. در نهایت به وسیله نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تجزیه و تحلیل شدند. در این پژوهش ۳۰ نمونه، شامل ۱۵ آزمایش و ۱۵ گواه مورد بررسی قرار گرفت. میانگین سنی افراد مورد پژوهش در گروه آزمایش (۹/۲۰ ± ۱/۰۸) سال و در گروه گواه (۹/۲۷ ± ۱/۳۳) سال قرار داشتند. از نظر وضعیت جنسیت، ۶۶/۷ درصد افراد گروه آزمایش و ۶۰ درصد افراد گروه گواه پسر بودند.

جدول شماره ۲. شاخص‌های آماری متغیرهای حرمت خود و خودپنداشت خواندن در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون پس‌آزمون

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه	متغیر
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۶/۰۶	۶۶/۶۹	۷/۵۸	۵۸/۵۳	آزمایش	حرمت خود
۶/۸۵	۵۹/۳۳	۷/۴۴	۵۲/۸۰	گواه	
۳/۳۹	۹۳/۰۱	۶/۳۷	۷۰/۴۶	آزمایش	خودپنداشت
۷/۲۲	۷۶/۵۳	۹/۱۵	۷۳/۰۱	گواه	

با توجه به جدول شماره ۲، میانگین نمرات متغیر حرمت خود و خودپنداشت خواندن در گروه آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت و گواه در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون تغییراتی داشته است. این تغییرات بیانگر آن است که نمرات پس‌آزمون شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش افزایش داشته است.

برای بررسی فرضیه ۱، ابتدا تأثیر مداخله بر ابعاد پنج مقیاس حرمت خود (خرده‌مقیاس کلی، خرده‌مقیاس تحصیلی، خرده‌مقیاس جسمانی، خرده‌مقیاس خانوادگی و خرده‌مقیاس اجتماعی)، با استفاده از مفروضه‌های مانکوا مورد ارزیابی قرار گرفت. در بررسی‌های انجام‌شده، مفروضه همگنی ضرایب رگرسیون برقرار نمی‌باشد (لامبدای ویلکز در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار می‌باشند). با توجه به عدم برقراری مفروضه شیب خط رگرسیون، مجاز به استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری نمی‌باشیم. بنابراین برای پاسخ به فرضیات از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری با نمرات افتراقی (تفاوت بین نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون) استفاده شده است؛ که نتایج خلاصه تحلیل واریانس چندمتغیری برای نمرات افتراقی به کار گرفته شده در این مورد گزارش می‌کند، اثر گروه بر ترکیب خرده‌مقیاس‌های حرمت خود در کودکان نارساخوان معناداری نمی‌باشد ($F(6,21) = 0.0571, P = 0.749, \eta^2 = 0.140$). همچنین نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری در جدول شماره ۳، بیانگر آن است که تفاوت معناداری بین خرده‌مقیاس‌های حرمت خود در کودکان نارساخوان بین دو گروه وجود ندارد.

جدول شماره ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری نمرات افتراقی برای تفاوت بین گروهی خرده‌مقیاس‌های حرمت خود

متغیرها	مجموع مجذورات	DF	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر
کلی	۳/۹۰۴	۱	۳/۹۰۴	۰/۷۰۱	۰/۴۱۰	۰/۰۲۶
تحصیلی	۰/۰۳۶	۱	۰/۰۳۶	۰/۰۰۸	۰/۹۲۹	۰/۰۰۰
جسمانی	۴/۵۷۲	۱	۴/۵۷۲	۰/۶۶۱	۰/۴۲۴	۰/۰۲۵
خانوادگی	۱/۴۵۱	۱	۱/۴۵۱	۰/۳۹۸	۰/۵۳۳	۰/۰۱۵
اجتماعی	۱۴/۷۷۲	۱	۱۴/۷۷۲	۲/۵۱۶	۰/۱۲۵	۰/۰۸۸
دروغ سنج	۰/۸۹۷	۱	۰/۸۹۷	۰/۲۹۹	۰/۵۸۹	۰/۰۱۱

از سوی دیگر، برای بررسی تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت بر نمره کل حرمت خود در کودکان نارساخوان از آزمون تحلیل واریانس تک متغیری استفاده می‌شود. برای بررسی این آزمون، پیش‌فرض‌های همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب خط رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به عدم معناداری آزمون لوین ($F(1,26) = 0.015, P = 0.903$) و شیب خط رگرسیون ($F(2,25) = 1.859, P = 0.140$)؛ لذا استفاده از آزمون تحلیل واریانس تک متغیری بلامانع است و نتایج آن در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای بررسی تفاوت گروه‌های آزمایش و گواه در حرمت خود در کودکان نارساخوان

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
الگوی اصلاح شده	۸۰۳/۸۴۶	۲	۴۰۱/۹۲۳	۱۴/۹۶۶	۰/۰۰۰	
پیش‌آزمون	۴۲۶/۶۹۹	۱	۴۲۶/۶۹۹	۱۵/۸۸۸	۰/۰۰۱	۰/۳۱۲
گروه	۱۲۴/۵۲۳	۱	۱۲۴/۵۲۳	۴/۶۳۷	۰/۰۰۱	
خطا	۶۷۱/۴۰۴	۲۵	۲۶/۸۵۶			

با توجه به جدول شماره ۴ آماره F حرمت خود در پس‌آزمون ۴/۶۳۷ است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است، بنابراین نشان می‌دهد بین دو گروه از لحاظ افزایش نمره حرمت خود در کودکان نارساخوان تفاوت معناداری وجود دارد. اندازه اثر ۰/۳۱۲ نشان می‌دهد که این تفاوت در جامعه متوسط است.

برای بررسی فرضیه ۲، به منظور ارزیابی اثر بخشی مداخله بر ابعاد مقیاس خودپنداشت خواندن (نگرش خواندن، دشواری خواندن و توانایی خواندن) از تحلیل واریانس چندمتغیری با نمرات افتراقی (تفاوت بین نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون) استفاده شد. چون مفروضه همگنی شیب رگرسیون آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری برقرار نبود (آماره‌های چندمتغیری مربوطه یعنی لامبدای ویلکز در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار می‌باشند)؛ که نتایج خلاصه تحلیل واریانس چندمتغیری برای نمرات افتراقی به کار گرفته شده در این مورد گزارش می‌کند که اثر گروه بر ترکیب خرده مقیاس‌های خودپنداشت خواندن در کودکان نارساخوان معناداری می‌باشد (معنی دار است و میزان این تفاوت در جامعه ۸۶ درصد است. یعنی ۸۶ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه ناشی از تأثیر متقابل متغیرهای وابسته است. بدین ترتیب آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت بر خرده‌مقیاس‌های خودپنداشت خواندن در کودکان نارساخوان تأثیر معنادار دارد. همچنین نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری در جدول شماره ۵، بیانگر آن است تفاوت معناداری بین خرده‌مقیاس‌های خودپنداشت خواندن در کودکان نارساخوان بین دو گروه وجود دارد.

جدول شماره ۵. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری نمرات افتراقی برای تفاوت بین گروهی خرده‌مقیاس‌های خودپنداشت خواندن

متغیرها	مجموع مجزورات	DF	میانگین مجزورات	F	معناداری	اندازه اثر
نگرش خواندن	۳۲۱/۰۵۸	۱	۳۲۱/۰۵۸	۴۸/۳۴۷	<۰/۰۰۱	۰/۶۵۰
دشواری خواندن	۱۲۵/۲۶۲	۱	۱۲۵/۲۶۲	۲۵/۱۱۰	<۰/۰۰۱	۰/۴۹۱
صلاحیت خواندن	۴۰۱/۱۷۲	۱	۴۰۱/۱۷۲	۴۰/۰۷۸	<۰/۰۰۱	۰/۶۰۷

با توجه به آماره F جدول شماره ۵، بین دو گروه آزمایش و کنترل در تمامی خرده‌مقیاس‌های خودپنداشت خواندن از نظر آماری تفاوت معنی دار وجود دارد ($P < 0/001$). این بدین معناست که آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت توانسته منجر به ایجاد تفاوت معنی دار میانگین نمرات خرده مقیاس‌های خودپنداشت خواندن در مرحله پس‌آزمون در سطح خطای ۰/۰۰۱ گردد و با توجه به اندازه اثر خرده‌مقیاس‌ها این تفاوت در جامعه بالاست. بنابراین می‌توان گفت که آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت سبب افزایش نمره خرده مقیاس‌های خودپنداشت خواندن در کودکان نارساخوان می‌شود. از طرف دیگر، برای بررسی تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت بر نمره کل خودپنداشت خواندن در کودکان نارساخوان از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده نشد، چون پیش فرض‌های همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب خط رگرسیون برقرار نمی‌باشد {آزمون لوین معنادار نیست ($P = 0/366$), $F(1, 26) = 0/848$ ولی شیب خط رگرسیون معناداری است ($F(2, 25) = 111/46, P < 0/001$)} بنابراین برای بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت بر خودپنداشت خواندن در کودکان نارساخوان از آزمون تی مستقل با نمرات افتراقی (تفاوت بین

نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون) استفاده و نتایج در جدول شماره ۶ ارائه شده است. نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها نشان داد که واریانس خودپنداشت خواندن ($P=0/580$, $Leven=0/313$) یکسان می‌باشد.

جدول شماره ۶. نتایج آزمون تی مستقل جهت بررسی تفاوت گروه‌های آزمایش و گواه در نمره افتراقی خودپنداشت خواندن در کودکان نارساخوان

گروه	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	نتیجه آزمون	اندازه اثر
آزمایش	۲۲/۱۵	۴/۱۴	۱۸/۶۲	$t(26)=12/796$	۶/۱۳۲
گواه	۳/۵۳	۱/۵۶			

با توجه به جدول شماره ۶ میانگین نمره خودپنداشت خواندن در گروه آزمایش به‌طور معناداری بیشتر از میانگین گروه گواه می‌باشد ($P<0/001$)، بنابراین این بخش تأیید می‌شود که بین دو گروه آزمایش و گواه از لحاظ میزان خودپنداشت خواندن کودکان نارساخوان تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه به اندازه اثر کوهن خودپنداشت خواندن (۶/۱۳۲) نیز نشان می‌دهد که این تفاوت در جامعه بالا می‌شود.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثر بخشی آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت بر حرمت خود و خودپنداشت خواندن دانش‌آموزان نارساخوان بود. یافته اول این پژوهش که آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت باعث بهبود حرمت خود در دانش‌آموزان نارساخوان می‌شود، البته این بهبود در نمره کلی حرمت خود، روند افزایش داشته است. این در حالی است که در حرمت خود جسمانی، خانوادگی و اجتماعی افزایش قابل توجهی مشاهده نشده است. نتایج این یافته‌ها با پژوهش احمدی و همکاران (۱۳۹۶، ص. ۲۲) مبنی بر اثربخش بودن آموزش اسنادی بر افزایش حرمت خود و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اختلال یادگیری خاص که بر بهبود حرمت خود کلی همسوست، ولی نتایج این پژوهش نتوانسته باعث بهبود خرده‌مقیاس‌های مورد مطالعه شود دارد. نتایج همسوی دیگر که نشان دهنده اثربخشی سبک اسنادی است، شامل پژوهش‌های برکلی و همکاران (۲۰۱۱، ص. ۱۴)، جوهان و هیلوا (۲۰۱۹، ص. ۸)، هدایا و هدایتی (۲۰۲۳، ص. ۵)، باومستر و همکاران (۲۰۰۳، ص. ۳۹) و گیبی-لورسوج و همکاران (۲۰۲۱، ص. ۱۵) است. در این مطالعات نیز نقش آموزش سبک اسنادی بر حرمت خود، مثبت نشان داده شد. به عبارت دیگر، این یافته‌ها در اصل ماهیت در معرض خطر دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری با حرمت خود پایین را نشان می‌دهد. به این صورت که وقتی دانش‌آموزان باورهای منفی در مورد خود و توانایی‌های خواندن خود دارند، زمان اختصاصی برای فعالیت خواندن را کاهش می‌دهند و نهایتاً باعث افزایش مشکلات در یادگیری می‌شود. این رویداد مانند یک چرخه معیوب عمل می‌کند. این دانش‌آموزان قضاوت‌های منفی را در مورد خودشان افزایش و عملکردشان در آینده ضعیف‌تر می‌شود، بنابراین مداخله باآموزی اسنادی مثبت موجب تشویق ویژگی‌های سازگار و قابل کنترل می‌شود که بر موفقیت در امور تحصیلی تأثیرگذار است.

باید توجه داشت که نسبت دادن نتایج مثبت به خود و باور داشتن به تکرار دوباره نتایج مثبت می‌تواند بر حوزه‌های کلی زندگی تأثیر مثبتی بگذارد. در همین راستا پژوهش گیبی-لورسوج و همکاران (۲۰۲۱، ص. ۱۵) نشان داد که افراد نارساخوان در معرض بیشتری از درک منفی نسبت به خود هستند؛ ولی کسانی که سبک اسنادی مثبت و سازگار دارند، روابط خوب اجتماعی دارند و معمولاً احساس شادمانی بیشتری در زندگی دارند و به موفقیت‌های مختلفی که در زندگی کسب کرده‌اند، دید مثبتی دارند. یعنی در برابر موقعیت‌ها و حوادث ناگوار زندگی باور دارند که شایستگی رفع تمام مشکلات را دارند. با توجه به این پژوهش‌ها می‌توان استنتاج کرد که حرمت خود بالا سبب افزایش امیدواری در زندگی می‌شود. امید داشتن در زندگی می‌تواند به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده برای دنیای مدرسه و تحصیل باشد؛ چون سبب افزایش تلاش و پشتکار می‌شود و در نهایت باعث موفقیت در نمرات درسی خواهد شد.

البته در برخی از پژوهش‌ها به خطرات بالای حرمت خود اشاره کرده‌اند؛ از جمله باومیستر و همکاران (۲۰۰۳، ص. ۳۹) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که افراد با حرمت خود بالایی دارند، وقتی با چالش‌های شناختی مواجه می‌شوند، به جای تلاش بیشتر، خود را مقصر می‌دانند و از تکلیف فاصله می‌گیرند. بنابراین صرفاً حرمت خود بالایی دانش‌آموزان، بدون توجه به عملکرد واقعی آنها می‌تواند باعث ایجاد انتظارات غیرواقع‌بینانه و در نتیجه آسیب‌های روانی شود. ولی با تمام این شواهد پژوهشگران به نکته مهمی اشاره کرده‌اند، که حرمت خود بالا باید با رفتار مثبت همراه شود، نه این که صرفاً حرمت خود را در دانش‌آموزان افزایش دهیم یا فقط رفتار آنها را در نظر بگیریم. از سوی دیگر، افراد با حرمت خود پایین به‌طور مداوم تفکر خود انتقادی دارند و قضاوت‌ها و باورهای منفی در مورد خود دارند و اگر اجازه بدهیم افکارشان به همین صورت منفی بماند، موجب دوری‌گزینی، کناره‌گیری از اجتماع و طرد شدن توسط اطرافیان و همسالان خود می‌شوند. حتی دانش‌آموزان را هدایت می‌کند تا پیش از بروز شکست تحصیلی، خود را به صورت منفی پیش‌بینی کند و همین سبب کاهش موفقیت تحصیلی می‌شود (گوردیوا و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۱۸). بنابراین باید این کودکان را به این باور برسانیم که خودشان می‌توانند مشکلات شخصی و بین‌فردیشان را رفع کنند و احساس خود ارزشمندی آنها افزایش می‌یابد. احساس خود ارزشمندی به کودکان کمک می‌کند تا اگر در موقعیتی به موفقیت رسیدند بدانند که این موفقیت با تلاش و توانایی‌های خود قابل تکرار است. یعنی به یک نوع شناخت و باور از خود برسد که حتی در زمان شکست تحصیلی درک کند که این عوامل ناپایدار و قابل تغییر هستند. در واقع آموزش سبک اسنادی می‌تواند باعث پیشرفت تحصیلی شود.

یافته دوم این مطالعه این بود که آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت باعث بهبود تمامی خرده‌مقیاس‌های، خودپنداشت خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان می‌شود. از سوی دیگر، اثر بسیار مثبتی بر نگرش خواندن، دشواری خواندن و توانایی خواندن دارد. نتایج این پژوهش با یافته‌های تبسم و گرینجر (۲۰۰۲، ص. ۱۰)، جورج و همکاران (۲۰۱۸، ص. ۱۸)، مارتان و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۲)، ونگ و نیهارت (۲۰۱۵، ص. ۸) و دهقانی و همکاران (۱۳۸۶، ص. ۱۶) همخوانی دارد. همسو با این یافته، در پژوهش تبسم و گرینجر (۲۰۰۲، ص. ۱۰) نتیجه گرفتند که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری، نمراتشان در سبک اسنادی و خودپنداشت خواندن پایین است و بین خودپنداشت و سبک اسنادی همبستگی وجود دارد. نتایج پژوهش ونگ و نیهارت (۲۰۱۵، ص. ۸) با یافته این مطالعه همسوست. در مطالعه ونگ و نیهارت نشان داده شد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزانی که اختلال یادگیری ندارند، بیشتر در معرض مشکلات روانشناختی قرار دارند و معمولاً خودپنداشت خواندن و خودکارآمدی ضعیفی دارند.

در تبیین نتایج می‌توان بیان کرد که آسیب‌پذیری روان‌شناختی باعث افت بیشتر دانش‌آموزان می‌شود. طبق پژوهش‌های بیان‌شده به‌نظر می‌رسد که با تمرکز کردن بر نقاط قوت و ایجاد باورهای مثبت در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری (که در این مطالعه انجام شد) می‌توان سبب ایجاد انگیزش بیشتر برای یادگیری و موفقیت تحصیلی بالاتر و به دنبال آن خودپنداشت خواندن افزایش می‌یابد. بنابراین با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که خودپنداشت خواندن، باورهای خودکفایی تحصیلی و انتساب موفقیت‌ها به خود، ارتباط تنگاتنگی با هم دارند. یعنی زمانی که دانش‌آموزان اسناد متفاوتی نسبت به موفقیت داشته باشند و درک درستی از مهارت‌ها و توانایی‌های خود نداشته باشند، سبب شکل‌گیری اسناد ناسازگارانه می‌شود. اسناد ناسازگارانه به دلیل پیوندی که با خودپنداشت خواندن و عملکرد تحصیلی دارد، موجب کاهش توانایی‌های دانش‌آموزان می‌شود. در این صورت دانش‌آموزان نیاز به پشتیبانی و مداخله دارند. از جمله مداخله‌های موثر، تغییر اسناد بدبینانه به اسناد خوش‌بینانه برای کسب موفقیت‌های لازم است. این نکته با پژوهش‌های قبلی همخوانی دارد؛ مانند پژوهش گیبی-لورسوچ و همکاران (۲۰۲۱، ص. ۱۵) نشان داد که عواملی مانند سبک‌های اسنادی مثبت و سازگار، روابط خوب با همسالان و والدین و نگرش مثبت نسبت به نارساخوانی، همیشه باعث بهبود ادراک خود و تحصيلات بوده است.

پژوهش دیگری توسط جورج و همکاران (۲۰۱۸، ص. ۱۸) که با این یافته‌ها همخوانی دارد، به این نتیجه رسیدند که خودپنداشت از مفروضات نظری در محیط‌های منحصر به فرد پیروی می‌کند. به این معنی که معلمان، والدین و همسالان همگی بر خودپنداشت اثرگذار هستند. اگر معلمان در شرایط آموزشی بازخوردهای مقایسه‌ای به دانش‌آموزان بدهند، ناخواسته رقابت و مقایسه بین کودکان

را فراهم می‌کنند. در این شرایط کودکان با پیشرفت تحصیلی پایین از این رقابت‌ها باز می‌مانند و در نتیجه سبب پذیرش باورهای منفی در مورد خود و کاهش خودپنداشت می‌شود.

امروزه مطالعات آینده به سمتی می‌رود که نحوه تدریس و باور ذهنی معلمان را در کلاس مورد ارزیابی قرار می‌دهند. تا هنگام بررسی رشد کودکان، متوجه عامل بازدارنده پیشرفت خودپنداشت در محیط مدرسه را درک و شناسایی کنند. بنابراین مطالعات در این زمینه‌ها می‌تواند راهکارهای امیدوارکننده‌ای برای بهبود درک خود و بهبود باورها ایجاد کند. مانند پژوهش ودکاک (۲۰۲۰، ص. ۱۳) که بر روی باور معلمان در آموزش فراگیر و پاسخ‌های اسنادی نسبت به دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص پرداخت و به این نتیجه رسید که پاسخ‌های اسنادی معلمان یا میزان انتظارات و ناامیدی آنها نسبت به دانش‌آموزان تأثیرگذار است. بنابراین با توجه به اثربخش بودن سبک‌های اسنادی مثبت بر بهبود شاخص‌های سلامت روان، پیشنهاد می‌شود، آموزش نحوه سبک‌های اسنادی مثبت از مراکز پیش دبستانی شروع شود. تا قبل از اینکه دانش‌آموزان به سن خواندن و نوشتن برسند، از پیش‌زمینه‌های روان‌شناختی پیش نیاز مانند اعتماد به خود، حرمت خود و احساس خودارزشمندی برخوردار باشند.

استفاده از ابزارهای کمی جهت اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، محدود بودن افراد نمونه فقط به گروه اختلال خواندن، و عدم کنترل دقیق برخی متغیرهای تأثیرگذار مانند مجزاسازی دختران و پسران (چون ممکن است دارای وضعیت روان‌شناختی متفاوتی باشند و همچنین شیوع اختلالات در دو گروه دختر و پسر، متفاوت است)، از جمله محدودیت‌های روش‌شناختی این مطالعه است که در تعمیم‌دهی نتایج باید با احتیاط عمل کرد. بی‌تردید انجام مطالعات آتی بر روی دیگر گروه‌های با اختلالات یادگیری، یا حتی اختلال نارسایی توجه (که این کودکان نیز شکست‌های تحصیلی زیادی را تجربه می‌کنند)، و مقایسه گروه‌های دختران و پسران با اختلالات یادگیری مختلف می‌تواند به دقت نتایج به دست آمده و تعمیم‌دهی بالایی یافته‌ها کمک کند.

با توجه به اثر بخش بودن آموزش سبک اسنادی بر حرمت خود و خودپنداشت خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان پیشنهاد می‌شود بسته آموزشی سبک اسنادی مثبت سلیگمن به صورت دوره‌ای برای معلمان پایه‌های پیش‌دبستانی و دبستانی آموزش داده شود و نیز مدل استفاده شده مورد نظر در برنامه‌های اقدام پژوهی معلمان جهت آموزش برای کودکان نارساخوان مورد استفاده قرار گیرد. پیشنهاد دیگر این است که در برنامه‌های آموزش والدین، از سنین پایین در قالب برنامه‌های مداخله اولیه پیشگیرانه، نحوه شکل‌گیری درست سبک‌های اسنادی در کودکان به والدین آموزش داده شود.

ملاحظات اخلاقی: این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده یکم با راهنمایی و مشاورت ... است (نام‌ها به علت تضاد منافع فعلاً نوشته نشده است). تمامی مجوزهای علمی و اجرایی لازم و همچنین رضایت کتبی والدین و شفاهی کودکان شرکت‌کننده، رعایت اصل رازداری و محرمانه‌ماندن اطلاعات، تحلیل داده‌ها به صورت کلی و دیگر ملاحظات اخلاقی انجمن روان‌شناسی آمریکا و سازمان نظام روان‌شناسی ایران در این مطالعه رعایت شده است.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از تمامی دست‌اندرکاران مراکز اختلالات یادگیری، والدین افراد نمونه و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این مطالعه تشکر و قدردانی می‌شود.

References

- Ahmadi, T., Ghobari bonab, B., Azarniad, A. (2017). The Effectiveness of Attribution Retraining on Self- esteem and Social Skills of Children with Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 6(3), 9-27. doi:10.22098/JLD.2017.517. (Text in Persian)
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statical Manual of Menual Disorders 5 (DSM5)*. Translated by Rezaei, F, Fakhraei, A., Ferman, A., Aryapouran, S; Amirimanesh, M.; Taqwai, D; and rightful, I. (2013). (Text in Persian)

- Åsberg Johnels, J., Hadjikhani, N., Sundqvist, M., & Galazka, M. A. (2022). Face Processing in School Children with Dyslexia: Neuropsychological and Eye-tracking Findings. *Developmental Neuropsychology*, 47(2), 78-92. doi:10.1080/87565641.2022.2034828
- Asghari, M., Mirmahdi, S.R., Mazloumi, A. (2011). Investigating the Effect of Self-regulation Strategies Training on Students' Self-concept and Mathematic Academic Achievement. *Journal of Quarterly Educational Psychology*, 7(21), 23-44. doi:10.22054/jep.2011.609. (Text in Persian)
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44. doi:10.1111/1529-1006.01431
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Reading Comprehension Strategy Instruction and Attribution Retraining for Secondary Students with Learning and other Mild Disabilities. *Journal of Learning disabilities*, 44(1), 18-32. doi:10.1177/0022219410371677
- Chung, K. K. H., Lam, C. B., Chan, K. S. C., Lee, A. S., Liu, C., & Wang, L. C. (2023). Are General Anxiety, Reading Anxiety, and Reading Self-concept Linked to Reading Skills Among Chinese Adolescents With and Without Dyslexia?. *Journal of Learning Disabilities*, 00222194231181914. doi:10.1177/00222194231181914
- Dehghani, M., Amiri, S., Moulavi, H. (2008). Impact of Attributional and Metacognitive-attributional Strategies Training on Reading Comprehension in Fourth Grade Female Elementary Students with Dyslexia. *Journal of Exceptional Children*, 4(26), 407-424. doi:20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9. (Text in Persian)
- Duke, L. I. (2002). The Effects of Attribute Retraining on Developmental Mathematics Student Performance and Attributions. *Developmental Education: Policy and Practice*, 139.
- Epçaçan, C., & Epçaçan, C. (2010). Socio-economic and Culturel Factors Effecting Self Efficacy on Reading Comprehension. *procedia-social and Behavioral Sciences*, 2(2), 666-671. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.081
- Eskandari, E., Amiri, S., & Ghamarani, A. (2020). The Effect of Optimistic Attributional Style Training on Self-efficacy of Normal and Dyslexic Boys. *Advances in Cognitive Science*, 22(3), 123-131. doi: 10.30699/icss.22.3.123
- Filippello, P., Buzzai, C., Messina, G., Mafodda, A. V., & Sorrenti, L. (2020). School Refusal in Students with Low Academic Performances and Specific Learning Disorder. The Role of Self-esteem and Perceived Parental Psychological Control. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(6), 592-607. doi:10.1080/1034912X.2019.1626006.
- Gibby-Leversuch, R., Hartwell, B. K., & Wright, S. (2021). Dyslexia, Literacy Difficulties and the Self-perceptions of Children and Young People: a Systematic Review. *Current Psychology*, 40(11), 5595-5612. doi: 10.1007/s12144-019-00444-1.
- Gordeeva, T., Sheldon, K., & Sychev, O. (2020). Linking Academic Performance to Optimistic Attributional Style: Attributions Following Positive Events Matter Most. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 21-48. doi:10.1007/s10212-019-00414-y.
- Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Stranghöner, D., & Lütje-Klose, B. (2018). Reciprocal Effects Between Self-concept of Ability and Performance: A Longitudinal Study of Children with Learning Disabilities in Inclusive Versus Exclusive Elementary Education. *Learning and Individual Differences*, 61, 11-20. doi:10.1016/j.lindif.2017.11.005.
- Grant, N., Hewitt, O., Ash, K., & Knott, F. (2021). The Experiences of Sepsis in People With a Learning Disability a Qualitative Investigation. *British Journal of Learning disabilities*. doi:10.1111/bld.12416
- Haidari, M. H., Amini, S., & Shirvani, A. (2014). Role of Self-efficacy, Self-regulatory and Self-esteem in Academic Achievement of Third Grades Students in the Field of Experimental Sciences. *New Educational Approaches*, 9(2), 89-102. (Text in Persian)
- Hall, N. C., Jackson Gradt, S. E., Goetz, T., & Musu-Gillette, L. E. (2011). Attributional Retraining, Self-esteem, and the Job Interview: Benefits and Risks for College Student Employment. *The Journal of Experimental Education*, 79(3), 318-339. doi:10.1080/00220973.2010.503247
- Hatami, H. (2007). Investigating the Effect of Teaching Emotional Intelligence Components (Emotional Self-awareness, Emotional Self-regulation, Emotional Self-control, Emotional Self-motivation, Emotional Self-expression) on Self-esteem, Self-concept and Hardiness of Basiji Teenage Students. *PhD thesis, Allameh Tabatabai University*. (Text in Persian)
- Hidayah, N., & Hidayati, T. (2023). Self-esteem and Anxiety of Students with Dyslexia: Article Review. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 7(3), 32230-32236. doi.org/10.31004/jptam.v7i3.12267
- Hosseinkhanzadeh A, Latif Zanjani M, Taher M. (2017). Efficacy of Computer-assisted Cognitive Remediation (CACR) on Improvement Executive Functions and Reading Performance of Students with Dyslexia. *Neuropsychology*.; 2(7): 27-4 doi:20.1001.1.24765023.1395.2.7.2.0. (Text in Persian)
- HosseinKhanzadeh, A. (2016). *Psychology, Education and Ehabilitation of People with Special Needs. first edition*. Tehran: avaye noor publications, pp: 180-238. (Text in Persian)
- Jalali, D., Nazari Azar, A. (2009). Effects of Social Learning Model Training on Self- esteem, Self- confidence, Selfassertiveness and Academic Achievement in Third Grade Students of Intermediary Schools. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 1(13), 43-53. doi:20.1001.1.17352029.1388.7.1.4.7. (Text in Persian)

- Johan, D. (2019). Role of Parents Attributinal Style and Parent-child Relationship in Increasing the Self-esteem of Children with Dyslexic. *International Journal of Education*, 4(32), 328-337. doi:[10.35631/IJEP.4320028](https://doi.org/10.35631/IJEP.4320028)
- Kamijani, M. (2010). Self-esteem and Self-concept in Children with Special Learning Disorders. *Journal of Exceptional Education*, 7(9), 2-5. doi: [exceptionaleducation.ir/article-1-1694-fa.html](https://doi.org/exceptionaleducation.ir/article-1-1694-fa.html). (Text in Persian)
- Karimi Jozestani, L., ghamarani, A., & yarmohammadian, A. (2018). Effectiveness of Education Based on Pygmalion Effect for Instructors on Self Image and Satisfaction of School in Students Having Dictation Learning Disorder. *The Journal of New Thoughts on Education*, 13(4), 251-268. doi: [10.22051/JONTOE.2018.9106.1213](https://doi.org/10.22051/JONTOE.2018.9106.1213). (Text in Persian)
- Karimi Lichahi, R., Akbari, B., Hoseinkhanzadeh, A. A., & Asadi Majreh, S. (2021). The Effect of a Multidimensional Intervention Program (Sensory-Motor Integration Training for Child and Parent) on Reading Attitudes and Performance of Students with Dyslexia. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 8(2), 1-16. doi: [childmentalhealth.ir/article-1-1127-en.html](https://doi.org/childmentalhealth.ir/article-1-1127-en.html). (Text in Persian)
- Karmi Nouri, R., Moradi, A., Akbari Zardkhaneh, S., & Zahedian, H. (2009). Reading and Dyslexia Test. *Tehran: Academic Jihad, Teacher Training Unit*, 1308. (Text in Persian)
- Li, Y., Li, Q., Zheng, J., Zeng, X., Shen, T., Chen, Q., & Yang, W. (2023). Prevalence and Trends in Diagnosed Learning Disability Among US Children and Adolescents From 1997 to 2021. *JAMA pediatrics*, 177(9), 969-972. doi:10.1001/jamapediatrics.2023.2117
- Lithari, E. (2019). Fractured Academic Identities: Dyslexia, Secondary Education, Self-esteem and School Experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 280-296. doi:[10.1080/13603116.2018.1433242](https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1433242)
- Martan, V., Mihić, S. S., & Lončarić, D. (2023). Differences in the Assessment of Attributions of Academic Success and Failure in Students with and Without a Specific Learning Disorder. In *Icери2023 Proceedings* (pp. 8343-8352). IATED. doi:[10.21125/iceri.2023.2136](https://doi.org/10.21125/iceri.2023.2136)
- Masoumi, N; Karbasi, M.; and Vakilian, M. (2013). The Relationship between Document Styles and Academic Achievement in the Thirdyear Students of the First Secondary School in Hamadan city. *Journal of Psychological Research*, 6(22), 55-70. doi: www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=271080. (Text in Persian)
- Mihandoost, Z. (2011). Reading Self-concept Scale. *Behavioral Sciences Research Institute, Sina Cognition*. (Text in Persian)
- Moshkani, M., Nuori, E., Lotfi, M., & Ebadinya, G. (2017). Effect of Phonological Awareness on Improving Reading and Self-esteem of Students with Dyslexia. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 4(3), 107-118. (Text in Persian) doi:[childmentalhealth.ir/article-1-228-fa.html](https://doi.org/childmentalhealth.ir/article-1-228-fa.html).
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W., & Brown, L. J. (2011). Considering the Role of Traditional and Specialist Schools: do School Experiences Impact the Emotional Wellbeing and Self-esteem of Adults with Dyslexia? *British Journal of Special Education*, 38(4), 191-200. doi:[10.1111/j.1467-8578.2011.00523.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00523.x)
- Primasari, I. F. N. D., & Supena, A. (2021). Meningkatkan Kemampuan Membaca Siswa Disleksia Dengan Metode Multisensori di Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 5(4), 1799-1808. doi:[10.31004/basicedu.v5i4.1055](https://doi.org/10.31004/basicedu.v5i4.1055)
- Raoof, K., Khademi Ashkzari, M., & Naghsh, Z. (2018). Relationship between Perfectionism and Academic Procrastination: The Mediating Role of Academic Self-efficacy, Self-esteem and Academic Self-handicapping. *The Journal of New Thoughts on Education*, 15(1), 207-236. doi: [10.22051/JONTOE.2017.14118.1684](https://doi.org/10.22051/JONTOE.2017.14118.1684). (Text in Persian)
- Sareban, H., Isamorad, A., & Tabibi, Z. (2013). Studying the Effects of Parenting Attitudes in Mental-social Health (Self-concept, Social Interaction) of Teens. doi: sid.ir/paper/216652/en
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410. doi:[10.1037/0003-066X.60.5.410](https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410)
- Seligman, V.E.P. (1997). *Learned optimism*. Translated by Davarpanah, F; Mohammadi, M. (2015). *Tehran: Rushd Publications*. (Text in Persian)
- Shehu, A., Zhilla, E., & Dervishi, E. (2015). The Impact of the Quality of Social Relationships on Self-esteem of Children with Dyslexia. *European Scientific Journal, ESJ*, 11(17).
- Sorrenti, L., & Filippello, P. (2021). Interventions to Promote the Quality of Life and Psychological Well-being in Chronic and Developmental Psychopathologies. *Frontiers in Psychology*, 12, 640175. doi:[10.3389/fpsyg.2021.640175](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640175)
- Syahroni, I., Rofiqoh, W., & Latipah, E. (2021). Ciri-Ciri Disleksia pada Anak Usia Dini. *Jurnal Buah Hati*, 8(1), 62-77. doi:[10.46244/buahhati.v8i1.1326](https://doi.org/10.46244/buahhati.v8i1.1326)
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, Attributional Style and Self-efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities with and Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disability quarterly*, 25(2), 141-151. doi:[10.2307/1511280](https://doi.org/10.2307/1511280)
- Tabatabai, Z., Kazemi, S. A., Rezaei, A., & Kouroshnia, M. (2020). Designing a Casual Model for Academic Adjustment Based on Personality Traits with the Mediating Role of Attribution Styles. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 22(6), 450-461. doi:[10.22038/JFMH.2020.17801](https://doi.org/10.22038/JFMH.2020.17801)

- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). Academic Self-concept and Academic Self-efficacy: Self-beliefs Enable Academic Achievement of Twice-exceptional Students. *Roeper Review*, 37(2), 63-73. doi:[10.1080/02783193.2015.1008660](https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008660)
- Wilmot, A., Pizzey, H., Leitao, S., Hasking, P., & Boyes, M. (2023). Growing up with Dyslexia: Child and Parent Perspectives on School Struggles, Self-esteem, and Mental Health. *Dyslexia*, 29(1), 40-54. doi:[10.1002/dys.1729](https://doi.org/10.1002/dys.1729)
- Woodcock, S., & Jiang, H. (2018). A Crossnational Comparison of Attributional Patterns Toward Students with and Without Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 51(1), 3-17. doi:[10.1177/0022219416664865](https://doi.org/10.1177/0022219416664865)
- Woodcock, S., & Jones, G. (2020). Examining the Interrelationship between Teachers' Self-efficacy and Their Beliefs Towards Inclusive Education for All. *Teacher Development*, 24(4), 583-602. doi:[10.1080/13664530.2020.1803957](https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1803957)
- Yari Moghadam, N., Delavar, A., Dortaj, F., & Hajializadeh, K. (2020). Factors Affecting Reading Comprehension to Develop a Structural Model Primary School in the Hamedan city. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(13), 1-20. (Text in Persian) doi:[10.22084/J.PSYCHOLOGY.2018.14615.1651](https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2018.14615.1651).



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).