MEJDS. 2021; 11:144.

Published online 2021 Nov. **Original Article**

The Effects of Family-Centered Multisensory Program on Reading Skills, Comprehension and Social Performance in 8-9-Year-Old Students With Special Learning Disabilities

Abdolmaleki H[1], *Azizi MP[2], Asaseh M[3], Hasanzadeh S[4]

Author Address
1. PhD Student, Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Psychology, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran;
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran;
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran;
4. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran.
***Corresponding author's email:** parsaazizi111@gmail.com

Received: 2021 Sep 1; **Accepted:** 2021 Nov 22

Abstract

Background & Objectives: Some factors challenge the learning process for students, including a Specific Learning Disability (SLD). Samuel Kirk first noticed this disorder in 1963. Human resources have been added to it, and scholars concluded that SLDs are pretty different from mental disabilities. Therefore, to prevent thematic sputum, learning disability was limited to 3 topics; dyslexia (reading skills), math disorder, and writing disorder. Since then, it has been known as an SLD. This division caused the spectrum of SLD students to be separated from the spectrum of children with biopsychological disabilities. Over time, special training was developed to improve their condition. SLD is among the problems of ordinary students in education. Diagnosing learning disorders was very difficult until formal training began. Therefore, with its initiation and lack of academic achievement of students with SLDs, teachers and instructors will imagine that they are low–profile students if this is merely an impairment that can be improved. The lack of accurate and timely identification of these students from trainers and teachers. Another factor in criticizing their academic status is that the disorder can also emerge from other problems such as social skills and understanding. Students have survived the competition for competition in school; thus, they did not attempt to improve and separate their peers from their peers. Therefore, various tools for enhancing the academic status of students with SLDs have been presented; however, each has limitations. The current study aimed to investigate the effects of family–centered multibased programs on reading skills, understing, and social performance in SLD students.

Methods: This was a quasi–experimental study with pretest–posttest and a control group design. The statistical population was all knowledge (both genders) referring to two Centers of Learning Disorder of Qorveh City, Iran. The research sample consisted of 28 volunteers with SLDs and dyslexia, i.e., obtained by a random sampling method and randomly divided into the experimental and control group. First, to differentiate students with SLDs from other disorders, the Wechsler 4 test was performed among all students to determine the IQ score and active memory score of students. To identify students with SLDs, the scores that differed from the full scale by 12 points were separated and marked as students with SLDs. Then, by performing a dyslexia test, among the marked students, students with SLDs and reading difficulties were identified (n=28). They were divided into the control and experimental groups (n=14/group). Next, while maintaining the Wechsler test and dyslexia as a pretest for each member, the social skills test was taken as another pretest. To conduct research and encourage cooperation from the subjects, consent was obtained from the parents to play a central role in teaching in the present study of the family. Therefore, for justifying them, 16 sessions were first held for parents of the experimental group, and they became acquainted with all stages of family–centered multisensory training. Then, only for the experimental group, the sixteen–session of 45 minutes of education was based on multiple sensory bases by the Families.
Meanwhile, the researcher was in the training of students in students and the family intervention. Wechsler Intelligence Scale collected data for Children (2003), social skills (Gersham and Elliott, 1990), and dyslexia test (Karami and Moradi, 2001) in pretest and posttest stages. After training, a posttest was performed on the experimental and control groups to obtain the difference in the independent variable on the experimental group. The collected data were analyzed in SPSS by Analysis of Covariance (ANCOVA) at a significant level of 0.05.

Results: The ANCOVA results indicated that education (family–centered multisensory program) could lead to a significant difference in the mean scores of dependent variables (reading skills, comprehension, and students' social performance) in the posttest stage. The effect of family–centered multisensory training on students' reading, comprehension, and social performance was 0.32, 0.65, and 0.36, respectively (p<0.001).

Conclusion: According to the research findings, students with SLDs can progress in academic and social skills using a family–based multisensory program. Therefore, with the implementation of dyslexic problems, improving the social skills and understanding of children with SLDs in the experimental group was observed.

Keywords: Reading skills, Social skills, Comprehension, Specific learning disorders, Family–Centered multisensory program.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

Copyright © 2016, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۴۰۰؛ (۱۱):۱۴۴.

انتشار برخط آبان ۱۴۰۰ مقاله پژوهشی اصیل

بررسی اثر برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور بر مهارت خواندن، درک مطلب و عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان ۸ الی ۹سالهٔ دارای اختلال یادگیری خاص

حمدالله عبدالملکی[۱]، *محمدپارسا عزیزی[۲]، مریم اساسه[۳]، سعید حسن‌زاده[۴]

توضیحات نویسندگان

۱. دانش‌آموختهٔ مقطع دکتری، روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران؛

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران؛

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران؛

۴. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** parsaazizi111@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۰ شهریور ۱۴۰۰؛ **تاریخ پذیرش:** ۱ آذر ۱۴۰۰

چکیده

زمینه و هدف: اختلال یادگیری ازجمله مشکلات دانش‌آموزان در حال تحصیل است. هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور بر مهارت خواندن، درک مطلب و عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص بود.

روش‌بررسی: این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه گواه و گروه آزمایش بود. جامعهٔ آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان مراجعه‌کننده به مراکز اختلالات یادگیری شهرستان قروه تشکیل دادند. بیست‌وهشت دانش‌آموز داوطلب دارای اختلال یادگیری به‌شیوهٔ دردسترس به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه چهارده نفر) قرار گرفتند. گروه آزمایش، آموزش برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور را دریافت کرد؛ اما برای گروه گواه این آموزش ارائه نشد. جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از آزمون هوش کودکان (وکسلر، ۲۰۰۳)، پرسش‌نامهٔ مهارت اجتماعی (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰) و آزمون نارساخوانی (کرمی و مرادی، ۲۰۰۱) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون صورت گرفت. ابتدا شانزده جلسهٔ توجیهی برای والدین برگزار شد. قبل از شروع آموزش، از گروه آزمایش و گروه گواه پیش‌آزمون گرفته شد. سپس آموزش برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور در گروه آزمایش در شانزده جلسهٔ ۴۵دقیقه‌ای اجرا گردید. بعد از اجرای آموزش، پس‌آزمون از دو گروه آزمایش و گواه گرفته شد تا تفاوت حاصل از متغیر مستقل روی گروه آزمایش به‌دست آید. تجزیه‌وتحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS صورت گرفت. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل کوواریانس در نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۱ در سطح معناداری ۰/۰۵ انجام شد.

یافته‌ها: براساس نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره، آموزش متغیر مستقل (برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور) توانست منجربه ایجاد تفاوت معنادار میانگین نمرات متغیرهای وابسته (مهارت خواندن، درک مطلب، عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان) در مرحلهٔ پس‌آزمون شود. مقدار تأثیر آموزش برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور بر متغیرهای مهارت خواندن، درک مطلب و عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان به‌ترتیب ۰/۳۲، ۰/۶۵ و ۰/۳۶ بود ($p<۰/۰۰۱$).

نتیجه‌گیری: استفاده از برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور می‌تواند به کاهش مشکلات نارساخوانی، بهبود وضعیت مهارت اجتماعی و درک مطلب کودکان دارای اختلال یادگیری خاص کمک کند.

کلیدواژه‌ها: مهارت خواندن، مهارت اجتماعی، درک مطلب، اختلالات یادگیری خاص، برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور.

حق انتشار محفوظ است © ۱۳۹۵، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار_غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

۱ مقدمه

یادگیری را باید هدف عالی‌تر در نظام آموزشی دانست؛ ازاین‌رو تمام استراتژی‌های در نظر گرفته‌شده برای فرایند یاددهی_یادگیری، به‌منظور رسیدن به قلهٔ یادگیری است؛ اگر چنین نباشد، درواقع تلاشی انجام نشده است. در این راستا برخی عوامل فرایند یادگیری را برای دانش‌آموزان با مشکل مواجه می‌کند که ازجملهٔ آن‌ها می‌توان به اختلال یادگیری خاص اشاره کرد. این نوع اختلال که برای اولین‌بار توسط ساموئل کرک[1] در سال ۱۹۶۳ مدنظر قرار گرفت، تا به امروز بر داشته‌های بشری دربارهٔ آن افزوده شده است. اندیشمندان به این نتیجه دست یافتند که اختلال یادگیری با معلولیت‌های ذهنی کاملاً تفاوت دارد؛ لذا به‌منظور جلوگیری از خلط موضوعی، اختلال یادگیری محدود به سه موضوع نارساخوانی (مهارت خواندن)، اختلال ریاضی و اختلال نوشتن گردید و از آن پس به‌عنوان اختلال یادگیری خاص شناخته شد (۱). این تقسیم‌بندی، موجب شد تا طیف دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، از طیف کودکان با معلولیت ذهنی و جسمی تفکیک شوند و به‌مرور، آموزش‌هایی خاص برای بهبود وضعیت آن‌ها ابداع شد (۲)؛ هرچندکه دانش‌آموزان دارای مشکلات روان‌شناختی نیز می‌توانند به این نوع اختلال مبتلا باشند.

اندیشمندان در مطالعات گسترده، عوامل متعددی را در ایجاد اختلال یادگیری خاص، در بین دانش‌آموزان دخیل دانسته‌اند؛ ازجملهٔ این عوامل می‌توان به بحث ژنتیکی‌بودن اشاره کرد. در تحقیقی اثبات شد که ۲۰درصد از کودکان دارای فزون‌کنشی، والدینشان دارای سابقهٔ بیش‌فعالی هستند. همچنین برخی دیگر عوامل قبل از تولد را در ابتلا به اختلال مذکور دخیل دانستند. آن‌ها معتقد هستند که برخی رفتارهای پرخطر والدین همچون مصرف مشروبات الکلی و مصرف برخی از داروها می‌تواند از عوامل اثرگذار منفی بر جنین به‌شمار آید (۳). از دیگر عامل‌های مؤثر در ایجاد اختلال یادگیری خاص از دیدگاه برخی از اندیشمندان، در ارتباط با عوامل بیولوژیکی و شیمیایی است. در این رابطه برخی اعتقاد دارند، استفاده از پاره‌ای مواد غذایی همچون رنگ‌های مصنوعی و حساسیت به آن‌ها می‌تواند در دوران بارداری، تبعات منفی ایجاد کند (۴).

اصولاً اختلال یادگیری خاص، از بدو ورود دانش‌آموز به مقطع پیش‌دبستانی یا سال اول دبستان، تشخیص داده می‌شود. به‌نظر می‌رسد، این اختلال از دانش‌آموزی به دانش‌آموز دیگر با تفاوت‌هایی مواجه است؛ ولی آنچه تحقیقات اثبات کرده است، با افزایش سطح آموزش و گسترهٔ آن، اگر در بدو آموزش، اختلال یادگیری تشخیص داده نشود، یا بروز نکند، در این مرحله خود را نشان خواهد داد (۵).

از عناصر تشکیل‌دهندهٔ اختلال یادگیری خاص می‌توان به نارساخوانی یا همان مهارت‌نداشتن در خواندن اشاره کرد. دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی در حوزه‌هایی همچون خواندن کلمات، زنجیرهٔ کلمات، آزمون قافیه، نامیدن تصاویر و برخی دیگر از مؤلفه‌ها با مشکلات جدی مواجه هستند؛ به‌نحوی‌که حتی باتوجه به همسانی و برابری توان بهرهٔ هوشی این دسته از دانش‌آموزان با دانش‌آموزان غیرمبتلا، نارساخوانی می‌تواند تبعات دیگری نیز به‌همراه داشته باشد (۶). در نارساخوانی، کودکان در یادگیری رمزگشایی کلمات کند عمل می‌کنند. همچنین آن‌ها برای تعمیم، یعنی خواندن کلمات جدیدی که قبلاً ندیده‌اند، تلاش می‌کنند. به‌خوبی ثابت شده است که از نظر شناختی، نارساخوانی ناشی‌از مشکلات در سطح نمایش واجی است (۷). از لحاظ فیزیولوژی نیز محققان عقیده دارند که نقش ویژه در نارساخوانی بیشتر به ناحیهٔ پیشانی چپ نسبت داده شده است؛ لذا فرض بر این است که نارساخوانی به ارتباطات معیوب بین نواحی گیجگاهی و پیشانی مغز نیمکرهٔ چپ مربوط می‌شود که مسئول ایجاد و دسترسی به بازنمایی‌های حرکتی ادراکی بوده که البته تعیین‌کننده هستند (۸). اختلال خواندن تبعات مختلفی را نیز در پی دارد. به عبارت دیگر میزان همبودی بین اختلال خواندن و سایر اختلالات عصبی‌رشدی بسیار متفاوت است؛ اما به‌طور متوسط، حدود ۴۰درصد از کودکان مبتلا به اختلال خواندن/نارساخوانی دچار اختلال دیگری نیز می‌شوند (۹). ازجمله تبعات نارساخوانی می‌توان به موضوع درک مطلب در دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن اشاره کرد. در بررسی عمل خواندن با دو بخش اصلی مواجه خواهیم شد: یک بخش آن مربوط به رمزگشایی و بخش دیگر آن درک مطلب است (۱۰).

اصولاً در رمزگشایی هدف آن است که حروفی که به‌صورت نوشتاری مشاهده می‌شود به زبان گفتار تبدیل شود؛ یعنی اینکه دانش‌آموز با مشاهدهٔ نوشتاری در به‌کارگیری تکنیک واج به‌خوبی آن را بیان کند. در بخش درک معانی یا مطالب نیز او با سطح برتر از خواندن در ارتباط است؛ زیرا باید به پردازش دقیق از معنای کلمه دست یابد تا بیان آن نیز برای وی سهل‌تر صورت گیرد (۱۱).

بنابراین در بیان مفهومی دقیق از درک مطلب باید عنوان کرد، درک مطلب درواقع فرایندی است که دانش‌آموزان دربارهٔ معنای یک کلمه یا جملهٔ قبل در حین یا بعد از خواندن به مفهوم واقعی آن پی می‌برند و هدف اصلی متن را متوجه می‌شوند (۱۲). بنا بر همین اصل برای درک متون چاپی، ابتدا باید رمزگشایی شود؛ بااین‌حال، مهارت‌های زبان شفاهی فراتر از واج‌شناسی، ازجمله دانش واژگان و مهارت‌های دستوری، پیش‌بینی‌کننده‌های مهم تفاوت‌های فردی در درک مطلب است (۱۳). از دیگر مشکلاتی که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری با آن مواجه هستند و حتی با نارساخوانی آن‌ها می‌تواند ارتباط معناداری پیدا کند، موضوع مهارت‌های اجتماعی است. افراد دارای اختلال یادگیری معمولاً مشکلات تحصیلی و احساس شکست را تجربه کرده‌اند. این امر بر خودپنداره تأثیر منفی می‌گذارد و به مشکلات مهارت‌های اجتماعی کمک می‌کند. توجه به حوزهٔ توسعهٔ مهارت‌های اجتماعی، پویایی گروه همسالان و تقویت نقاط قوت فردی دانش‌آموزان ضروری است. مک‌کونتی و ریتر (به نقل از ۱۴) شایستگی اجتماعی و مشکلات رفتاری پسران دارای ناتوانی یادگیری در سنین ۶تا۱۱ سال را بررسی کردند. گزارشات والدین با استفاده از چک‌لیست رفتار کودک مشخص کرد، پسران دارای اختلال یادگیری درمقایسه با نمونهٔ غیربومی مشکلات رفتاری بیشتری نشان می‌دهند. در همین راستا گرشام فرضیه‌های خود را در سه قالب مطرح کرد که عبارت است از: فرضیهٔ علت که برمبنای آن مهارت‌های اجتماعی ناشی‌از اختلال در

[1]. Samuel Kirk

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

عملکرد سیستم عصبی مرکزی است؛ در فرضیهٔ دوم هم‌زمانی را مطرح کرد که براساس آن نقص در مهارت‌های اجتماعی می‌تواند نقص در پیشرفت تحصیلی را نیز موجب شود؛ در فرض سوم موضوع همبستگی را مطرح کرد که براساس آن مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در یک جهت بر هم اثرگذار است؛ البته امروزه فرض سوم گرشام بیشتر مدنظر قرار دارد (به نقل از ۱۴).

ازاین‌رو هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور بر مهارت خواندن، درک مطلب و عملکرد اجتماعی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص بود.

۲ روش‌بررسی

پژوهش حاضر، از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه و مرحلهٔ پیگیری یک‌ماهه بود. جامعهٔ آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان پایهٔ دوم دبستان (۸ الی ۹ساله)، دارای اختلال یادگیری خاص تشکیل دادند که برای درمان به دو مرکز اختلالات یادگیری خاص[1] شهرستان قروه مراجعه کردند. بررسی این افراد ازطریق پرسش‌نامهٔ وکسلر ۴ صورت گرفت. تعداد ۲۸ نفر از آن‌ها که نارساخوانی‌شان محرز شد و داوطلب شرکت در مطالعه بودند، به‌عنوان نمونهٔ آماری وارد مطالعه شدند. سپس به‌صورت تصادفی در دو گروه (یک گروه آزمایش برای اجرای برنامهٔ اثربخشی چندحسی و یک گروه گواه) قرار گرفتند. معیارهای ورود به مطالعه عبارت بود از: تحصیل در پایهٔ دوم دبستان؛ مصرف‌نکردن دارو در حوزهٔ مشکلات روان‌شناختی؛ قرارنداشتن تحت درمان روان‌شناختی؛ رضایت‌نامهٔ والدین. در پژوهش حاضر ابزارهای زیر استفاده شد.

ـ آزمون هوش وکسلر کودکان (۲۰۰۳)[2]: در این پژوهش نسخهٔ چهارم مقیاس هوش وکسلر کودکان به‌کار رفت. این آزمون به‌منظور سنجش هوش کودکان تهیه شد و دارای پانزده خرده‌آزمون (ده آزمون اصلی، پنج آزمون جانشین) است. پنج نمرهٔ فرایند، به‌عنوان اطلاعات تکمیلی در نسخهٔ چهارم مقیاس‌های هوشی وکسلر کودکان به‌دست می‌آید که اطلاعات کاربردی را برای متخصصان سنجش استثنایی‌ـ بالینی فراهم می‌سازد؛ همچنین دارای بیست نمرهٔ تراز است که از آن چهار نمرهٔ شاخص درک مطلب کلامی[3]، شاخص استدلال ادراکی[4]، شاخص حافظهٔ فعال[5]، شاخص سرعت پردازش[6] و هوش‌بهر کل به‌دست می‌آید. روایی و پایایی پرسش‌نامهٔ اصلی توسط وکسلر (۱۵) بررسی شد. وکسلر برای اعتبار زیرمقیاس‌ها و بهره‌های هوشی از روش دونیمه‌سازی و برای زیرمقیاس‌های مربوط به سرعت (رمزنویسی، نمادیابی و خط‌زنی) از روش بازآزمایی استفاده کرد. ضریب اعتبار مربوط به بهرهٔ هوشی درک کلامی ۰/۹۴ و کمترین آن مربوط به بهرهٔ هوشی سرعت پردازش ۰/۸۸ بود. در زیرمقیاس‌ها بیشترین ضریب اعتبار به واژگان (۰/۹۲) و کمترین به درک کلامی (۰/۸۱) اختصاص داشت (۱۶). همچنین مقدار ضریب پایایی حاصل برای تمامی خرده‌مقیاس‌ها به‌جز دو خرده‌مقیاس برابر ۰/۸تا۰/۹ بود. در خرده‌مقیاس‌های تکمیل خط‌زنی و نمادیابی برابر ۰/۷۹ به‌دست آمد. همچنین آزمون هوش وکسلر همبستگی زیادی با سایر آزمون‌های اندازه‌گیری هوش، دارد که این امر بیانگر روایی همگرای آزمون مذکور است. برای مثال همبستگی آن با آزمون هوش سیال‌ـ متبلور کافمن برای کودکان برابر ۰/۸۹ و با آزمون پردازش ذهنی کافمن برای کودکان برابر ۰/۸۸ و نیز با مقیاس توانایی‌های افتراقی برابر ۰/۸۴ بود که همبستگی‌های زیادی محسوب می‌شود و نشان‌دهندهٔ روایی مطلوب آن است (۱۷).

ـ آزمون خواندن و نارساخوانی (کرمی و مرادی، ۲۰۰۱)[7]: این آزمون توسط کرمی نوری و مرادی، روی ۱۶۱۴ دانش‌آموز دختر و پسر پایهٔ اول تا پنجم دبستان یک‌زبانه (فارسی) و دوزبانه (تبریزی و سنندجی) هنجاریابی شد (۱۸). نوری و مرادی در سال ۲۰۰۱ روایی و پایایی آن را نیز تأیید کردند. ضریب آلفای کرونباخ آزمون خواندن و نارساخوانی توسط فرامرزی و محمدزاده ۰/۸۱ به‌دست آمد (۱۹). آزمون خواندن و نارساخوانی (نما) مشتمل بر ده خرده‌آزمون بوده که برای سنجش ابعاد مختلف خواندن تنظیم شده است. خرده‌آزمون‌ها به‌شرح زیر است: ۱. آزمون خواندن کلمات: این آزمون سه فهرست چهل‌کلمه‌ای دارد؛ ۲. آزمون زنجیرهٔ کلمات: آزمودنی متنی شامل ۱۰۹ کلمهٔ بدون فاصله را از هم جدا می‌کند؛ مانند آمریکاگاودست؛ ۳. آزمون قافیه: این آزمون از بیست کلمهٔ هم‌قافیه تشکیل شده است و آزمودنی کلمهٔ هم‌قافیه با کلمهٔ هدف را پیدا می‌کند؛ مثلاً نیما، شیما، هما، هوا؛ ۴. آزمون نامیدن تصاویر: این آزمون شامل دو نسخهٔ الف و ب است. هر نسخه بیست شکل دارد و دانش‌آموز به هر شکل نگاه و نام آن‌ها را یادآوری می‌کند؛ ۵. آزمون درک متن: این آزمون شامل دو خرده‌آزمون است. متنی مشترک برای تمام پایه‌ها و دو متن اختصاصی برای هر پایه دارد. تعداد کلمات متن‌ها ۳۲۰ و ۳۴۰ کلمه بوده و هشت سؤال چهارگزینه‌ای برای هر متن در نظر گرفته شده است. نمونهٔ سؤال متن مانند سنجاقک در کجا زندگی می‌کرد؛ ۶. آزمون درک کلمات: این خرده‌آزمون سی سؤال چهارگزینه‌ای دارد. دانش‌آموز از بین چهار گزینه یکی را به‌عنوان پاسخ درست انتخاب می‌کند؛ مثلاً بها یعنی؟ الف: قیمت، ب: قرض، ج: وام، د: سود؛ ۷. آزمون حذف آواها: این خرده‌آزمون شامل سی کلمه است. آزمودنی هر واژه را بعد از حذف صدای مدنظر می‌گوید؛ مثلاً کلمهٔ ژاله با حذف صدای ژ؛ ۸. آزمون خواندن ناکلمات: در این آزمون، آزمودنی چهل کلمه را می‌خواند مانند سورا، دالیبال، شارکه؛ ۹. آزمون نشانه‌های حروف: این خرده‌آزمون شامل سه حرف (م، آ، ن) است. آزمودنی تعداد واژه‌هایی را که با این حرف شروع می‌شود، به یاد می‌آورد؛ مثلاً با حرف م: مداد، مرد، موز؛ ۱۰. آزمون نشانه‌های مقوله: این خرده‌آزمون شامل گروه شش واژه (نام پسر، نام دختر، نام میوه‌ها، وسایل آشپزخانه، اعضای بدن، رنگ‌ها) است و آزمودنی تعداد واژه‌های مربوط به هر مقوله را یادآوری می‌کند. این آزمون به‌صورت انفرادی اجرا می‌شود و باتوجه به نقطهٔ برش آن

1. Specific learning disabilities
2. Wechsler Intelligence Scale for children
3. Verbal Comprehension Index(VCI)
4. Perceptual Reasoning Index(PRI)
5. Working memory index(WMI)
6. Processing Speed index (PSI)
7. Reading And Dyslexia Test (NEMA)

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

۳۰، دانش‌آموزی که در آزمون نمرهٔ ۳۰ یا کمتر بگیرد به‌عنوان نارساخوان تشخیص داده می‌شود. اجرای این آزمون به‌صورت انفرادی است و نمره‌گذاری آن براساس نمرهٔ تی صورت می‌گیرد؛ دامنهٔ نمرات در پرسش‌نامهٔ مذکور شامل سه حالت کمتر از طبیعی با دامنهٔ نمرات حداکثر ۳۰، طبیعی ۳۱تا۷۰ و بیشتر از طبیعی بیشتر از ۷۱ است؛ بنابراین کسب نمرهٔ ۵۰ به‌معنای میانگین و دو انحراف معیار کمتر (کسب نمرهٔ ۳۰) نقطهٔ برش آزمون خواهد بود که نشان‌دهندهٔ ابتلای فرد به نارساخوانی است. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌آزمون‌ها به‌ترتیب خواندن کلمات (۰/۸۱)، زنجیرهٔ کلمات (۰/۷۶)، آزمون قافیه (۰/۷۴)، نامیدن تصاویر (۰/۷۷)، درک متن (۰/۷۹)، درک کلمات (۰/۷۲)، حذف آواها (۰/۷۵)، خواندن ناکلمات و شبه‌کلمات (۰/۸۲)، آزمون نشانه‌های حروف (۰/۷۳) و آزمون نشانه‌های مقوله (۰/۸۰) محاسبه شد (۱۹).

ـ پرسش‌نامهٔ مهارت اجتماعی (گرشام و الیوت،۱۹۹۰)[1] : این پرسش‌نامه توسط گرشام و الیوت در سال ۱۹۹۰ طراحی شد (۲۰). پرسش‌نامه دارای ۲۷ سؤال است و براساس طیف سه‌گزینه‌ای لیکرت (هرگز، برخی، اغلب) به سنجش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان می‌پردازد. دارای چهار مؤلفهٔ خودکنترلی، همدلی، ابراز وجود و همکاری است. حداقل و حداکثر امتیازات اخذشده برای هریک از مؤلفه‌ها عبارت است از: مؤلفهٔ خودکنترلی (هشت گویه، با دامنهٔ ۰تا۱۶)؛ همدلی (هفت گویه، با دامنهٔ ۰تا۱۴)؛ خودکنترلی (هشت گویه، با دامنهٔ ۰تا۱۶)؛ همدلی (هفت گویه، با دامنهٔ ۰تا۱۴)؛ همکاری، (شش گویه، با دامنهٔ ۰تا۱۲). همچنین نمرات بین ۰تا۱۸ بیانگر ضعیف‌بودن مهارت اجتماعی دانش‌آموز، ۱۸تا۳۶ مهارت دانش‌آموز در حد متوسط و از ۳۶ بیشتر مهارت اجتماعی دانش‌آموز در سطح قوی است. روایی محتوایی پرسش‌نامهٔ مذکور توسط گرشام و الیوت به تأیید رسید؛ همچنین در تحقیقات داخلی توسط اسلامی و همکاران روی دانش‌آموزان اعتباریابی شد که پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بیشتر از ۰/۷ به‌دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه توسط اسلامی ۰/۸۴ گزارش شد (۲۱).

جدول ۱. محتوای جلسات آشنایی والدین با برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور

جلسه	مدت‌زمان اجرا	محتوا
اول	۴۵ دقیقه	معارفه و معرفی برنامه
دوم	۴۵ دقیقه	آشنایی با اختلالات یادگیری خاص
سوم	۴۵ دقیقه	نقش روش‌های چندحسی در این اختلال
چهارم	۴۵ دقیقه	آموزش اصول رابطهٔ مادرـ کودک
پنجم	۴۵ دقیقه	بازی تعاملی مشترک مادرـ کودک
ششم	۴۵ دقیقه	شناخت صدا
هفتم	۴۵ دقیقه	گوش‌دادن به حرف
هشتم	۴۵ دقیقه	شناسایی شکل حروف ازطریق نمادها و حیوانات
نهم	۴۵ دقیقه	نوشتن روی سطحی زبر
دهم	۴۵ دقیقه	خواندن تصاویر (جوجه‌اردک زشت)
یازدهم	۴۵ دقیقه	خواندن سایر تصاویر
دوازدهم	۴۵ دقیقه	خواندن سایر تصاویر
سیزدهم	۴۵ دقیقه	پازل خواندن
چهاردهم	۴۵ دقیقه	پازل خواندن
پانزدهم	۴۵ دقیقه	حدس‌زدن کلمات
شانزدهم	۴۵ دقیقه	گفت‌وگوی تلفنی با مادر و پیگیری روند اجرای آموخته‌ها، پاسخ به سؤالات و بررسی مشکلات احتمالی

ـ شیوهٔ اجرا: ابتدا به‌منظور تفکیک دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری با سایر اختلالات، آزمون وکسلر ۴، در بین تمامی دانش‌آموزان اجرا شد تا نمرهٔ بهرهٔ هوشی و نمرهٔ حافظهٔ فعال دانش‌آموزان مشخص شود. برای مشخص‌کردن دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص، نمرات دارای اختلاف ۱۲ نمره‌ای با مقیاس کل، تفکیک شد و به‌عنوان دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص نشان‌گذاری شدند. سپس با اجرای آزمون نارساخوانی، بین دانش‌آموزان نشان‌گذاری‌شده، دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و دارای مشکل مهارت خواندن، شناسایی شدند که مجموع آن‌ها ۲۸ نفر بود؛ لذا در دو گروه کنترل (چهارده نفر) و آزمایش (چهارده نفر) قرار گرفتند. در گام سوم ضمن حفظ نتایج پرسش‌نامهٔ وکسلر و نارساخوانی به‌منزلهٔ پیش‌آزمون هریک از اعضا، آزمون مهارت اجتماعی نیز به‌عنوان دیگر پیش‌آزمون اخذ شد. به‌منظور انجام تحقیق و همچنین ترغیب همکاری از سوی آزمودنی‌ها، از والدین رضایت‌نامه گرفته شد. ازآنجاکه محور اجرای برنامه بر همکاری نزدیک خانواده استوار است، ابتدا برنامه‌ای آموزشی شامل شانزده جلسهٔ ۴۵دقیقه‌ای درخصوص آشنایی والدین با برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور برگزار شد (جدول ۱). در مرحلهٔ بعد برای آموزش گروه آزمایش، اجرای شانزده جلسهٔ ۴۵دقیقه‌ای (هر فعالیت دو جلسه) صورت گرفت (جدول ۲)؛ البته در این مرحله هیچ آموزشی به گروه گواه داده نشد. همچنین ابتدا روایی محتوایی بستهٔ آموزشی توسط

[1]. Social Skills Rating System-Secondary Student

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

پانزده نفر از خبرگان (اساتید دانشگاهی) و سی نفر از کارشناسان (افراد دارای حداقل پانزده سال سابقهٔ تجربی در حوزهٔ اختلالات خواندن) به تأیید رسید. سپس CVR (نسبت روایی محتوا) و CVI (شاخص روایی محتوایی) محاسبه شد که از وضعیت مطلوبی برخوردار بود. ضمن آنکه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ به‌دست آمد.

پس از اتمام جلسات آموزشی و نظارت بر اجرای دقیق و کامل آن، به‌طور مجدد آزمون‌های مربوط به پس‌آزمون اخذ شد.

مفاد جلسات آموزشی برای والدین و گروه آزمایش به‌شرح جدول ۱ است.

جدول ۲. محتوای جلسات مداخلهٔ هدفمند چندحسی خانواده‌محور

نام فعالیت	مدت‌زمان اجرا	هدف کلی فعالیت
فعالیت اول: شناخت صدا	۴۵ دقیقه	تقویت حساسیت شنوایی برای ایجاد تمرکز بر صدای خاص
فعالیت دوم: گوش‌دادن به حرف	۴۵ دقیقه	آشنایی با نام، صدا و شکل حرف
فعالیت سوم: شناسایی شکل حروف با نماد حیوانات و اشکال	۴۵ دقیقه	ایجاد ارتباط تصویری بین حروف و اشکال
فعالیت چهارم: نوشتن روی سطح زبر	۴۵ دقیقه	تحریک ذهن دانش‌آموز
فعالیت پنجم: خواندن تصاویر	۴۵ دقیقه	توصیف تصاویر و توضیح ارتباط آن‌ها به‌صورت شفاهی
فعالیت ششم: پازل‌خوانی	۴۵ دقیقه	بیان کلمات با استفاده از محرک‌های بینایی و شنیداری
فعالیت هفتم: تحریک آموزشی با حدس	۴۵ دقیقه	تشخیص کلمات

به‌منظور تحلیل داده‌ها از دو بخش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی، شاخص‌های مرکزی (میانگین) و شاخص‌های پراکندگی (انحراف معیار) به‌کار رفت. در بخش استنباطی، تجزیه‌وتحلیل سؤالات پژوهش با استفاده از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (آنکووا) در سطح معناداری ۰/۰۵ صورت گرفت. همچنین به‌منظور بررسی پیش‌فرض نرمال‌بودن توزیع نمرات از آزمون آماری شاپیرو–ویلک، برای بررسی پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها از آزمون لوین و برای بررسی همسانی شیب خطوط رگرسیونی از بررسی اثر متقابل پیش‌آزمون و گروه در مدل رگرسیونی در نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

۳ یافته‌ها

اعضای مطالعه‌شده در تحقیق حاضر را دانش‌آموزان دختر و پسر، سنین ۸تا۹ سال (پایهٔ دوم دبستان) تشکیل دادند که جزئیات دموگرافیک به‌شرح جدول ۳ است.

جدول ۳. مؤلفه‌های دموگرافیک به‌تفکیک گروه‌های مطالعه‌شده

متغیرها		گروه آزمایش		گروه گواه	
		تعداد	درصد	تعداد	درصد
جنسیت دانش‌آموز	دختر	۷	۵۰	۷	۵۰
	پسر	۷	۵۰	۷	۵۰
سن دانش‌آموز	۸ساله	۷	۵۰	۸	۵۷/۱
	۹ساله	۷	۵۰	۶	۴۲/۹
تحصیلات والدین	دیپلم و کمتر از دیپلم	۳	۲۱/۴	۳	۲۱/۴
	فوق‌دیپلم و لیسانس	۷	۵۰	۸	۵۷/۱
	بیشتر از لیسانس	۴	۲۸/۶	۳	۲۱/۴

جدول ۴. متغیرهای روان‌خوانی، مهارت اجتماعی درک مطلب پاسخ‌گویان در گروه آزمایش و گروه گواه

متغیر/آزمون		گروه آزمایش		گروه گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
روان‌خوانی	پیش‌آزمون	۲۴/۳۱	۳/۷	۲۳/۳۲	۴/۹۹
	پس‌آزمون	۲۸/۷۸	۴/۲	۲۳/۵	۴/۸۷
مهارت اجتماعی	پیش‌آزمون	۷۸/۸۵	۷/۳	۷۷/۰۷	۸/۱۸
	پس‌آزمون	۹۵/۱۵	۸/۲	۷۷/۵۷	۸/۵
درک مطلب	پیش‌آزمون	۱۷۶/۲۸	۱۳/۰۱	۱۵۳/۴۲	۱۹/۴۸
	پس‌آزمون	۱۸۸/۲۸	۱۴/۷	۱۵۵/۳۵	۲۰/۱۹

باتوجه به جدول ۴، میانگین و انحراف معیار پس‌آزمون گروه گواه در درک مطلب برابر با ۲۰/۱۹±۱۵۵/۳۵ و در پس‌آزمون گروه آزمایش برابر با ۱۴/۷±۱۸۸/۲۸ به‌دست آمد. همچنین نمرهٔ میانگین و انحراف معیار روان‌خوانی در گروه گواه برابر با ۴/۸۷±۲۳/۵ و در پس‌آزمون

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

گروه آزمایش برابر با ۴/۲±۲۸/۷۸ بود؛ ضمن آنکه نمرهٔ میانگین و انحراف معیار مهارت اجتماعی در پس‌آزمون گروه گواه برابر با ۸/۵۰±۷۷/۵۷ و در پس‌آزمون گروه آزمایش برابر با ۸/۲۰±۹۵/۱۵ گزارش شد. اولین پیش‌فرض لازم برای به‌کارگیری روش تحلیل کوواریانس، پیش‌فرض نرمال‌بودن توزیع نمرات پس‌آزمون گروه‌های نمونه در جامعه است.

جدول ۵. نتایج آزمون شاپیرو ـ ویلک در پیش‌فرض نرمال‌بودن توزیع نمرات پس‌آزمون متغیرهای مطالعه‌شده

متغیر	گروه	آزمون شاپیرو ـ ویلک	
		آماره	مقدار احتمال
روان‌خوانی	آزمایش	۰/۹۸۱	۰/۸۱۲
	گواه	۰/۹۶۲	۰/۳۹۳
مهارت اجتماعی	آزمایش	۰/۹۷۳	۰/۳۷۶
	گواه	۰/۹۶۶	۰/۴۷۲
درک مطلب	آزمایش	۰/۹۷۱	۰/۵۶۱
	گواه	۰/۹۶۵	۰/۴۱۴

برای آزمون این فرض از آزمون شاپیرو ـ ویلک استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ مشاهده می‌شود. همان‌گونه که مشخص شد نمرات همهٔ مقیاس‌ها دارای توزیع نرمال است.

همچنین برای استفاده از روش تحلیل کوواریانس لازم است ابتدا پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها نیز بررسی شود. برای آزمون این فرضیه از آزمون لوین استفاده شد.

جدول ۶. نتایج آزمون لوین در پیش‌فرض تساوی واریانس‌های گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	F	درجهٔ آزادی اول	درجهٔ آزادی دوم	مقدار احتمال
روان‌خوانی	۰/۸۶۳	۱	۲۷	۰/۴۲۵
مهارت اجتماعی	۱/۴۲۴	۱	۲۷	۰/۲۵۲
درک مطلب	۲/۹۸۴	۱	۲۷	۰/۰۵۸

براساس جدول ۶، مقدار F به‌دست‌آمده برای آزمون لوین در هیچ‌کدام از متغیرها معنادار نبود (p>۰/۰۵). همچنین همسانی شیب خطوط رگرسیونی با بررسی اثر متقابل پیش‌آزمون و گروه در مدل رگرسیونی بررسی و تأیید شد.

جدول ۷. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره با تعدیل اثر پیش‌آزمون

متغیر	مقدار F	مقدار p	ضریب تأثیر
روان‌خوانی	۱۴/۳۸۷	<۰/۰۰۱	۰/۳۲۷
مهارت اجتماعی	۵۴/۸۴۶	<۰/۰۰۱	۰/۶۵۲
درک مطلب	۱۷/۳۱۸	<۰/۰۰۱	۰/۳۶۴

براساس نتایج جدول ۷، با درنظرگرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش (کمکی) آموزش برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور منجربه تفاوت معنادار بین گروه‌ها در متغیرهای روان‌خوانی، مهارت اجتماعی و درک مطلب شد (p<۰/۰۰۱)؛ بدین‌معنا که بخشی از تفاوت‌های فردی در متغیرهای میل به طلاق، افسردگی، اضطراب و استرس به‌دلیل تفاوت در عضویت گروهی (تأثیر مداخله) بود. میزان تأثیر آموزش برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور در متغیرهای روان‌خوانی، مهارت اجتماعی و درک مطلب به‌ترتیب برابر با ۰/۳۲۷، ۰/۶۵۲ و ۰/۳۲۷ به‌دست آمد؛ ازاین‌رو می‌توان مطرح کرد که آموزش برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور بر بهبود روان‌خوانی، مهارت اجتماعی و درک مطلب دانش‌آموزان ۸ الی ۹سالهٔ دارای اختلال یادگیری خاص مؤثر است.

۴ بحث

اختلال یادگیری، مانعی مهم در یادگیری و ادامهٔ تحصیل دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود؛ ازاین‌رو استفاده از روش‌هایی که بتواند بر اختلال دانش‌آموزان اثرگذار باشد، بسیار حائز اهمیت است. از روش‌های مؤثر در کاهش و درمان اختلال یادگیری که مدنظر قرار دارد روش‌های مبتنی‌بر آموزش خانواده‌محور است. بر همین اساس برنامهٔ آموزشی حسی برمبنای خانواده‌محور بودن، تدوین شد و برای بررسی و مطالعه به‌کار رفت. از سوی دیگر دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن به‌لحاظ هوشی بیشتر از متوسط بوده و در بسیاری از مؤلفه‌ها همچون دانش‌آموزان عادی هستند. بااین‌وصف برابر تجربیات حاصل و گزارش متعدد مراکز آموزشی، تشخیص اختلال خواندن اصولاً از بدو ورود به مدرسه و دریافت آموزش کلاسیک انجام می‌پذیرد؛ هرچند در صورت بی‌توجهی مربیان و معلمان در مقاطعی همچون پیش‌دبستانی یا سال‌های اول تحصیل، دامنهٔ اختلال یادگیری به‌مرور افزایش می‌یابد و زمانی که سطح آموزش به مرحلهٔ گسترده‌تری برسد، اختلال در دانش‌آموز نمایان می‌شود. اگر در این مرحله نیز شناسایی نشود یا آن را

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

به امور دیگری مرتبط بدانند، می‌تواند تبعات منفی متعددی برای دانش‌آموزان به‌همراه داشته باشد؛ بااین‌حال به‌نظر می‌رسد باتوجه به اینکه دانش‌آموز با ابتلا به اختلال یادگیری تلاش می‌کند تا بر آن فایق آید، اگر نظام صحیحی بر تلاش او ناظر و حاکم نباشد، متأسفانه به‌نوعی دچار سرخوردگی و ناامیدی می‌شود و گاهی مواقع تا مرز ترک تحصیل یا پیشرفت‌نکردن تحصیلی پیش خواهد رفت.

در تبیین یافته‌ها باید به این موضوع اشاره کرد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری به‌دلیل نداشتن برنامه‌ای آموزشی تخصصی و پیشرفت‌نکردن درمقایسه با همسالان و بی‌بهره‌بودن تلاششان، انگیزه‌های تحصیلی خود را از دست می‌دهند و سعی می‌کنند تا با جایگزین‌کردن فعالیت‌هایی به‌غیراز فعالیت درسی همچون بازی، به‌نوعی ضعف یادگیری خود را پوشش دهند. در تحقیق مینستری نیز بر این موضوع تأکید شد (۲۲)؛ البته خواندن درواقع نمودی عینی از توان دانش‌آموز در میزان یادگیری آموزش‌ها است و عاملی به‌منظور رقابت بین آن‌ها محسوب می‌شود؛ ازاین‌رو بنابر اعلام برخی منابع معتبر ۸۰درصد اختلالات یادگیری را باید در حوزهٔ مهارت خواندن ملاحظه کرد؛ هرچندکه بی‌توجهی به اختلال مهارت خواندن تبعات منفی به‌دنبال دارد و از آن قبیل می‌توان به آسیب در مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموز اشاره کرد؛ ازجمله ابعاد رفتاری که بر اثر بی‌توجهی به اختلال مهارت خواندن آسیب می‌بیند، مهارت‌های اجتماعی است. گوشه‌نشینی، ایجادنشدن ارتباط مناسب با همسالان و عصبانیت و بی‌حوصلگی از نمودهای عینی ایجاد اشکال در مهارت‌های اجتماعی کودک دارای اختلال یادگیری است (۲۳). بر این اساس، ناتوانی دانش‌آموز در درک مطالب نیز از موضوعاتی است که می‌تواند در فرایند آموزش اثرگذار باشد؛ زیرا اگر دانش‌آموز ناتوان از درک کلمات و جملاتی باشد که به‌لحاظ دیداری یا نوشتاری ملاحظه می‌کند، نمی‌تواند رابطه‌ای ذهنی براساس سوابق و تجربیات خویش با موضوع برقرار سازد. همین عامل او را مجبور می‌کند تا با استفاده از حدسیات به فرایند آموزش ادامه دهد. این موضوع به‌لحاظ درونی می‌تواند آسیب‌هایی بر دانش‌آموز وارد کند؛ به‌نحوی‌که در یکپارچه‌سازی مطالب حافظه و آنچه با آن درگیر است با مشکل مواجه شود (۲۴). در برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور، تلاش شد تا در فعالیت‌های مختلف، مباحث مربوط به روان‌خوانی، مهارت‌های اجتماعی و درک مطلب به‌روشی تصویری و عملی به دانش‌آموزان آموخته شود که نتایج آزمون‌های ارائه‌شده، بیانگر اثربخشی مناسب در این حوزه بود؛ لذا پیشنهاد می‌شود تا در کنار سیستم آموزشی، مکانیزمی به‌منظور شناخت و آموزش کودکان مبتلا به اختلال یادگیری ایجاد شود و با بهره‌گیری از برنامهٔ مذکور، موجبات بهبودی وضعیت دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری فراهم آید؛ همچنین، باتوجه به اهمیت موضوع اختلال یادگیری در کودکان از بدو ورود به مراکز آموزشی، با بازدیدهای دوره‌ای از سوی کارشناسان و متخصصان در این حوزه، از مراکز آموزشی مربوط به کودکان و ازجمله مراکز پیش‌دبستانی برای شناسایی کودکان دارای اختلال یادگیری اقدام شود. توصیه می‌شود معلمان مدارس عادی، به‌وسیلهٔ شبکه‌های اینترنتی و تشکیل گروه‌های آموزشی، در زمینهٔ توجیه درخصوص اختلال یادگیری دانش‌آموزان و علائم آن و تفاوت این دسته از دانش‌آموزان با سایر اختلالات، بحث و تبادل نظر کنند؛ همچنین در کنار آموزش‌های رسمی که در مدارس و پیش‌دبستانی‌ها انجام می‌گیرد، به استفاده از برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور در مدارس توجه شود و در صورت مشاهدهٔ کودکان با اختلال یادگیری خاص، هماهنگی‌های لازم به‌منظور آموزش‌های تکمیلی به‌وسیلهٔ اجرای برنامهٔ آموزشی مدنظر قرار گیرد.

۵ نتیجه‌گیری

براساس یافته‌ها می‌توان به این نتیجه دست یافت که برنامهٔ چندحسی خانواده‌محور قابلیت مناسبی به‌منظور کاهش آثار و رفع تبعات اختلال یادگیری ازجمله اختلال روان‌خوانی، درک مطلب و مهارت اجتماعی دارد و در درمان اختلال یادگیری دانش‌آموزان پایهٔ دوم دبستان بسیار مؤثر است.

۶ تشکر و قدردانی

از تمامی والدین و فرزندان آن‌ها که در پژوهش حاضر شرکت داشتند و مدیران و معلمان مراکز اختلالات یادگیری کیمیا و شمارهٔ ۲ شهرستان قروه تشکر و قدردانی می‌شود.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیهٔ اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

در پژوهش حاضر اخلاق پژوهش شامل رضایت‌نامهٔ آگاهانه، محرمانه‌ماندن و رازداری رعایت شد. باتوجه به شرکت والدین در پژوهش برای اعلام رضایت کتبی فرم رضایت آگاهانه پیش از ورود به پژوهش به آنان ارائه شد تا به آن پاسخ دهند. همچنین پروتکل تحقیق در کمیتهٔ اخلاق در پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات به تأیید رسید.

رضایت‌نامهٔ انتشار

این امر غیرقابل اجرا است.

دسترسی به داده‌ها ومواد

داده‌های پشتیبان نتایج گزارش‌شده در مقاله که در طول مطالعه تحلیل شدند، به‌صورت فایل ورودی داده در نزد نویسندهٔ مسئول حفظ خواهد شد.

تضاد منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند هیچ‌گونه تضاد منافعی ندارند.

منابع مالی

اعتبار برای مطالعهٔ گزارش‌شده از منابع شخصی تأمین شده است.

مشارکت نویسندگان

همهٔ نویسندگان سهم یکسانی در تهیهٔ پیش‌نویس مقاله، بازبینی و اصلاح مقالهٔ حاضر بر عهده داشتند.

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]

References

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5th ed. Washington, D.C: American Psychiatric Association; 2013.
2. Kohli A, Sharma S, Padhy SK. Specific learning disabilities: issues that remain unanswered. Indian J Psychol Med. 2018;40(5):399–405. https://dx.doi.org/10.4103IJPS/YM.IJPSYM_86_18
3. Berninger VW, Lee Y-L, Abbott RD, Breznitz Z. Teaching children with dyslexia to spell in a reading-writers' workshop. Ann Dyslexia. 2013;63(1):1–24. https://doi.org/10.1007/s11881-011-0054-0
4. Afrooz GA. An introduction of psychology and education of exceptional children. Tehran: University of Tehran Press; 2018. [Persian]
5. Julka A, Mukhopadhyay S, Sharma M. Including children with special needs – upper primary stage. National Council of Education Research and Training; 2014.
6. Everatt J, Elbeheri G. Dyslexia in different orthographies: Variability in transparency. In: Reid G, Fawcett A, Manis F, Siegel L. The SAGE Handbook of Dyslexia. SAGE; 2008. pp:427–39.
7. Snowling MJ, Hulme C, Nation K. Defining and understanding dyslexia: past, present and future. Oxf Rev Educ. 2020;46(4):501–13. https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756
8. Kimppa L, Shtyrov Y, Partanen E, Kujala T. Impaired neural mechanism for online novel word acquisition in dyslexic children. Sci Rep. 2018;8(1):12779. https://doi.org/10.1038/s41598-018-31211-0
9. Moll K, Snowling MJ, Hulme C. introduction to the special issue "comorbidities between reading disorders and other developmental disorders". Scientific Studies of Reading. 2020;24(1):1–6. https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1702045
10. Baltes B, Hoffman-Kipp P, Lynn L, Weltzer-Ward L. Students' research self-efficacy during online doctoral research courses. Contemporary Issues in Education Research. 2010;3(3):51–8. https://doi.org/10.19030/cier.v3i3.187
11. Petretto DR, Masala C. Dyslexia and specific learning disorders: new international diagnostic criteria. Journal of Childhood & Developmental Disorders. 2017;3(4). https://doi.org/10.4172/2472-1786.100056
12. Bulut A. Improving 4th grade primary school students' reading comprehension skills. Universal Journal of Educational Research. 2017;5(1):23–30.
13. Muter V, Hulme C, Snowling MJ, Stevenson J. Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. Dev Psychol. 2004;40(5):665–81. https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665
14. Alahmadi NA. Cognitive control in children with learning disabilities: neuromarker for deficient executive functions. Neuroreport. 2017;28(11):638–44. https://doi.org/10.1097/wnr.0000000000000805
15. Wechsler D. Manual for the Wechsler Intelligence Scale for children. Psychological Corporation; 1974.
16. Sadeghi A, Rabiee M, Abedi MR. Validation and reliability of the wechsler intelligence scale for children-IV. Journal of Developmental Psychology. 2011;7(28):377–86. [Persian] http://jip.azad.ac.ir/article_512280_bb892732dc89d3658e51a8e0f7999ef9.pdf
17. Wahlstrom D, Breaux KC, Zhu J, Weiss LG. The Wechsler preschool and primary scale of intelligence—third edition, the Wechsler intelligence scale for children—fourth edition, and the Wechsler individual achievement test—third edition. In: Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues. 3rd ed. New York, NY, US: The Guilford Press; 2012. pp: 224–48.
18. Moradi A, Hosaini M, Kormi Nouri R, Hassani J, Parhoon H. Reliability and validity of reading and dyslexia test (NEMA). Advances in Cognitive Science. 2016;18(1):22–34. [Persian] https://icssjournal.ir/article-1-409-en.pdf
19. Faramarzi S, Mohamadzade A. Effectiveness of response to intervention- based targeted reading intervention on comprehension in students with specific learning disability. Psychology of Exceptional Individuals. 2017;7(27):185–208. [Persian] https://dx.doi.org/10.22054/jpe.2018.26375.1653
20. Gresham FM, Elliott SN. Social skills rating system manual. Circle Pines, MN: American Guidance Service; 1990.
21. Eslami AA, Amidi Mazaheri M, Mostafavi F, Abbasi MH, Noroozi E. Farsi version of social skills rating system-secondary student form: cultural adaptation, reliability and construct validity. Iran J Psychiatry Behav Sci. 2014;8(2):97–104.
22. Kumar S. The Gazette of India, extraordinary part-ii, section 3, sub-section (i). New Delhi: Ministry of Social Justice & Empowerment; 2011. Report No.: 11012/2/2008.
23. Shenfield T. Understanding the Social Challenges Faced by Children With Learning Difficulties [Internet]. Advanced Psychology Services: Child, Adult, and Family Psychologists; 2019. Available from: https://www.psy-ed.com/wpblog/social-challenges-children-with-ld/
24. Baron RA. Self-presentation in job interviews: When there can be "too much of a good thing." Journal of Applied Social Psychology. 1986;16(1):16–28. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1986.tb02275.x

[Downloaded from www.jdisabilstud.org on 2026-11-02]