پژوهش در حیطه کودکان استثنایی۲۰/ سال ششم، شماره ۲، تابستان ۶۲۳/۱۳۸۵-۶۳۸
Research on Exceptional Children, Summer 2006, Vol.20, No. 2, 623-638

بررسی کارآمدی روان‌نمایشگری بر بهبود بخشی مهارتهای اجتماعی و عزت نفس دانش‌آموزان نارساخوان

دکتر محمد نریمانی، دکتر اسماعیل بیابانگرد**و سوران رجبی****

تاریخ دریافت: ۸۵/۳/۲۷ تجدید نظر: ۸۵/۴/۲۰ پذیرش نهایی: ۸۵/۵/۲۲

چکیده

هدف :این پژوهش به بررسی کارآمدی روان‌نمایشگری بر مهارتهای اجتماعی و عزت نفس کودکان نارساخوان در دبستانهای منطقهٔ ۱ آموزش و پرورش شهرستان اردبیل پرداخته است. **روش:** نمونهٔ پژوهش ۳۱ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر ۱۳ ساله نارساخوان درپایهٔ پنجم ابتدایی مدارس دولتی در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ بودند که پس از دو مرحله نمونه‌گیری، به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای و اجرای مصاحبه با معلم، والدین و کودک و با استفاده از فرم مخصوص بررسی وضعیت کودک از لحاظ خواندن انتخاب شدند (۱۶ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل). در مرحلهٔ بعدی پیش‌آزمون از دو گروه با استفاده از آزمون مهارتهای اجتماعی استفنز (SBA) و آزمون عزت نفس کوپراسمیت (SEI) گرفته شد. سپس گروه آزمایش به مدت ده جلسه گروهی تحت درمان روان‌نمایشگری قرار گرفتند و در پایان مجدداً پس‌آزمون بر روی دو گروه انجام گرفت. **یافته‌ها:** تحلیل و مقایسهٔ اطلاعات به‌دست آمده از تفاضل پیش آزمون - پس آزمون نشان داد که اجرای روان‌نمایشگری مهارتهای اجتماعی و عزت نفس دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. همچنین تحلیل زیرمقیاس‌های آزمون مهارتهای اجتماعی نتایج مطالعه نشان داد که اجرای روان‌نمایشگری بر مهارتهای میان‌فردی و رفتارهای مربوط به کار که از ابعاد آزمون مهارتهای اجتماعی هستند ، اثر معنادار دارد، اما در رابطه با اثر روان‌نمایشگری بر رفتارهای مربوط به خود و رفتارهای مربوط به محیط، نتیجهٔ معناداری به‌دست نیامد. **نتیجه‌گیری:** برای افزایش مهارتهای اجتماعی و عزت نفس دانش‌آموزان نارسا خوان می‌توان از فنون روان‌نمایشگری استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: *روان‌نمایشگری-مهارت‌های اجتماعی- عزت نفس- نارساخوان*

* دانشیار دانشگاه محقق اردبیلی (Email: Narimani@uma. ac.ir)
** استادیار دانشگاه علامه طباطبایی
*** کارشناس ارشد روان شناسی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]

مقدمه

نارساخوانی[1] را مشکل پایدار یادگیری خواندن و خودکار شدن آن در کودکانی تعریف می‌کنند که دچار عقب ماندگی شدید یا نارسایی حسی نیستند ولی توانایی خواندن در آنها به طور معناداری پایین‌تر از حد توانایی آنها در زمینه‌های دیگر است (دادستان، ۱۳۷۹). ناتوانی در خواندن مهم‌ترین عامل عدم موفقیت در مدرسه دانسته شده است. به‌طوری که بیش از ۲۵ درصد ناکامیهای کودکان در مدارس ابتدایی، از اختلالات خواندن سرچشمه می‌گیرد (نریمانی و آقاجانی ، ۱۳۸۳). تعداد زیادی از معلمان وقتی را که صرف آموزش خواندن می‌کنند، بیش از مدتی است که صرف آموزش دروس دیگر می‌کنند (کرک، ۱۹۷۵ به نقل ازهالاهان و کافمن، ترجمه جوادیان، ۱۳۸۱). این اختلال هنوز هم در حال حاضر، مورد بحث است. این بحثها در عین حال، درباره تعریف دقیق اختلال، تعیین نشانه‌شناسی منسجم، تجزیه و تحلیل عوامل علت شناختی، فراهم کردن روشهای تشخیص و انتخاب روشهای مؤثر درمانگری مطرح‌اند (دادستان، ۱۳۷۹).

دانش‌آموزان نارساخوان که در ترکیب با یک کلاس عادی درس می‌خوانند بیشتر از همسالان سالم خود مورد طرد و انزوا قرار می‌گیرند (فاکس[2]، ۱۹۸۹؛ رابرتس و زوبریک[3]، ۱۹۹۳ به نقل ازگورمن[4]، ۲۰۰۱ ترجمهٔ نریمانی و نورانی دگرماندرق، ۱۳۸۲). برخی معتقدند که دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری، در کلاس، پرخاشگری و بدرفتاری بیشتری را نمایش می‌دهند (کرنوال و بودِن[5]، ۱۹۹۲) که این مسئله به طرد آنها منجر می‌شود. امکان دیگر این است که دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری نسبت به همسالان خود ، صلاحیت اجتماعی کمتری را نشان می‌دهند (هیبرت، وانگ وهانتر[6]، ۱۹۸۲؛ سابورنی[7]، ۱۹۹۴). بعضی از مدارک و شواهد بیان می‌کنند که کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری در رمزگشایی نشانه‌های ظریف غیرکلامی اجتماعی مانند بیانات چهره دارای مشکل هستند(لاگرسا[8]، ۱۹۸۱). همچنین کودکان دارای اختلالات یادگیری، خواهان انجام و ارتکاب اعمال ضد اجتماعی هستند (برایان، ۱۹۸۲ به نقل ازهالاهان و کافمن، ترجمه جوادیان، ۱۳۸۱). آنها اغلب در درک ارزشهای اجتماعی با اشکال مواجه می‌شوند و احساسات و عواطف دیگران را سوء تعبیر می‌کنند. این دانش‌آموزان در فهم نظرات دیگران دچار مشکلاتی هستند. محققان معتقدند که چنین کاری تعجب‌آور نیست، زیرا خود را به‌جای دیگران قرار دادن، مهارت شناختی و عاطفی پیچیده‌ای است که از عهدهٔ این کودکان برنمی‌آید (برایان، ۱۹۸۶ به نقل ازهالاهان و کافمن ترجمه جوادیان، ۱۳۸۱). کودک

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]

مبتلا به اختلالات یادگیری به علت اینکه در گوش دادن و سخن گفتن، هنگام ارتباط با دیگـران دچار مشکلاتی است، ممکن است از نظر روابط اجتماعی با مسائلی مواجه شـود؛ و همچنـین در بین کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری، آن‌دسته کـه عـزت نفـس[۹] پـایینی دارنـد، نـسبت بـه کودکانی که دارای عزت‌نفس مناسبی هستند، از لحاظ تحصیلی عملکرد بدتری دارند (کلومـوک و کسدن[۱۰]، ۱۹۹۴). عزت نفس بسیار پایین و خودپنـداره ضـعیف، ممکـن اسـت کودکـان را از ارزیابی عینی استعدادها و مهارتهای خود باز دارد؛ زیرا دیدگاه منفی که از خود دارند، تبـدیل بـه عینکی می‌شود که همهٔ اطلاعات را از پشت آن می‌بینند. عـزت نفـس پـایین، همچنـین مؤلفـه بزرگی در دور معیوب عملکرد ضعیف است. یک توضیح در این مورد آن است که تأثیرعزت نفس در مقایسه با تأثیر توانایی عقلانی کلی کودکـان بـر پاسـخ آنهـا بـه تلاشـهای ترمیمـی، بیـشتر است(کرشنر[۱۱]، ۱۹۹۰). به‌ویژه احتمال زیادی وجود دارد که میانجیگری مجـدد بـرای کودکـان مبتلا به اختلال یادگیری شنیداری- زبانی کـه خودانگـاره مثبتـی دارنـد، سـودمند واقـع شـود (کرشنر، ۱۹۹۰). علاوه بر این داشتن عزت نفس بالا در حوزه‌های غیرتحصیلی ممکن است برای مشکلات تحصیلی حتی در بین کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری در حکم حفاظ عمل کنـد، در حالی‌که داشتن عزت نفس کلی ضعیف یا نابسندگی در هر دو حوزه تحصیلی و غیرتحـصیلی می‌تواند مانع پیشرفت شود. با توجه به مطالب بیان‌شده در بالا می‌توان گفـت کـه دانـش‌آمـوزان نارساخوان از عزت نفس و مهارتهای اجتماعی پایینی برخوردارند.

روان‌نمایشگری روشی است که به شخص کمک می‌کند تا ابعاد روان شناختی مـسئله‌اش را کشف کند؛ بدین ترتیب فرد با به نمایش در آوردن آنها و نه فقـط از راه گفـت‌وگـو بـه بـازنگری مشکل خود می‌پردازد (بلاتنر،۱۹۹۶ ترجمهٔ حق شناس و اشـکانی، ۱۳۸۳). روان‌نمایـشگری[۱۲] و اجزای وابسته به آن همچون سوسیودرام[۱۳] و اجرای نقش و سوسیومتری را جـاکوب ال مورنـو[۱۴] در حدود سال ۱۹۳۰ ابداع کرد (بلاتنر[۱۵]، ۱۹۹۶ به نقل از حق شناس و اشکانی، ۱۳۸۳).

آسیب‌شناسی روانی و سلامتی بر مبنای سه عنصر هیجان، تفکر، و رفتار بنا شده اسـت کـه روش روان‌نمایشگری در هر حیطه‌ای که نیاز به آشکار سازی ابعاد روان‌شناختی مسئله‌ای مطـرح باشد، به کار می‌رود؛ به عبارت دیگر روان‌نمایشگری می‌تواند بر هر یک یا همه قلمروهای رفتاری، هیجانی، افکار، و روابط بین فردی با توجه به آنچه که درمان‌جویان نیاز به تجربه کـردن دارنـد، متمرکز شود (بلاتنر، ۲۰۰۳).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]

در شرایط درمان گروهی، ادراکهای مخدوش، نارسایی ارتباطی، پاسخهای عاطفی نارسا، رفتارهای کلیشه‌ای، عملهای تکانشی و از خود بیگانگی بررسی و تغییر داده می‌شوند (کوری و همکاران، ۱۹۹۴ ترجمهٔ ثنایی، ۱۳۷۷). روان‌نمایشگری یکی از انواع گروه درمانیها است. با این همه، عاملی در روان‌نمایشگری نهفته است که سبب شده این روش، از روشهای معمول گروه درمانی فراتر رود و واقعیتی از نوع دیگر بیافریند. عاملی که موجب غنای روان‌نمایشگری شده و در نتیجه گسترش کارآیی آن را فراهم آورده«هنر» است. واقعیت نهفته در این پدیدار از چنان ژرفایی برخوردار است که از بطن آن روشی پدید آمده که **روان‌نمایشگری یا تجربه زیبایی آزادی** نام گرفته است. این روش به بیماران فاقد مهارتهای اجتماعی کمک می‌کند تا خودی نشان دهند و تواناییهای اجتماعی خود را بهبود بخشند (فتحی، ۱۳۸۰). در بررسی لینچ و چوسا (۱۹۹۶ به نقل از رفاهی، ۱۳۸۰) برنامه‌ای با عنوان «هنرهای بسیار ویژه»[۱۶] اجرا شد که در آن افراد با ناتوانیها اجازه داشتند که در قالب فعالیتهایی نظیر رقص، هنر، نمایش و موسیقی با افراد عادی تعامل داشته باشند. این بررسی میزان بهبود در عزت نفس و رفتار و فعالیت اجتماعی را پس از مشارکت در برنامه، اندازه‌گیری کرد. ۹۲ درصد آزمودنیها پیشرفت قابل ملاحظه‌ای را در عزت نفس خود به علت شرکت در این برنامه، گزارش کردند. تغییر اجتماعی و رفتاری چشمگیری نیز در اکثر شرکت‌کنندگان مشاهده شد.هامامسی[۱۷] (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای تأثیر متقابل روان‌نمایشگری و درمان‌شناختی رفتاری را بر کاهش تحریفات شناختی مرتبط با روابط بین فردی بررسی کرد. ۲۴ نفر دانش‌آموز در این مطالعه شرکت داشتند. نتایج نشان داد که جلسات درمانی، تحریفات شناختی گروه آزمایشی را کاهش داده است؛ یعنی در متغیرهای اجتناب از صمیمیت، انتظارات غیر منطقی در روابط و ذهن خوانی[۱۸] کاهش دیده شد.

بوری، تردویل، کومار[۱۹] (۲۰۰۱) در مطالعه‌ای تأثیرات شرکت در دوره‌های گروهی را ارزشیابی کردند که در آن به تعامل روان‌نمایشگری و روشهای شناختی رفتاری بر روی میزان تغییرات شرکت کنندگان (N =۴۰) در باورهای بنیادی، افکار اتوماتیک، خلق وکاهش افسردگی مورد استفاده قرار گرفت. نتایج این مطالعه نشان داد که میانگین نمرات افراد در سه هفته اول و سه هفته بعدی با استفاده از پرسشنامه افسردگی بک(BDI-II) تفاوت معنی‌داری نداشت. مایکل[۲۰] (۲۰۰۰) نشان داد که روشهای روان‌نمایشگری می‌تواند برای کاهش افکاری که موجب برانگیختگی رفتارهای خشن می‌شوند، مورد استفاده قرار گیرند. یارمحمدیان و کمالی (۱۳۷۶) در پژوهشی با عنوان بررسی کارآمدی روان‌نمایشگری به روش پانتومیم در الگوگیری مهارتهای

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]

اجتماعی در کودکان پیش‌دبستانی (۵-۶ ساله) که شامل دو گروه آزمـایش (۲۸ نفـر) و کنتـرل (۲۶ نفر) بود، به این نتیجه دست یافتند که اجرا و تماشای پانتومیم، در برخی مهارتهـای فرعـی مانند لبخند زدن، دعوت کردن دیگران و غیره تأثیر دارد.

حتی یکی از موارد کاربرد روان‌نمایشگری استفاده از آن در دورهٔ ابتدایی و متوسطه است بـه طوری که بعضی از پژوهشگران معتقدند اگر در موضوعات درسی، تئأترهای خـلاق، موقعیتهـای خاص (اعتیاد، تعارضهای والـدین و فرزنـدان، اخـتلاف نـژاد و غیـره)، تعلیمـات ویـژه و آمـوزش عواطف(افزایش مهارت در تطبیق با شرایط و درک بیشتر احساسات طرف مقابل در روابـط بـین افراد) در مدارس به شکل مناسب و با مهارت به کار گرفته شود، بسیار مفید خواهد بـود (بلاتنـر، ۱۹۹۶، ترجمهٔ حق شـناس و اشـکانی، ۱۳۸۳). همیـشه اسـتفاده از روان‌نمایـشگری در طـول نوجوانی بر روی اختلالات یادگیری به نتایج مؤثری منتهی شده است(آژوریاگرا، ۱۹۸۰ به نقـل از دادستان، ۱۳۷۹).

با توجه به مطالعات معدودی که در مورد کارآمدی روان‌نمایشگری در کودکان نارسـا خـوان، چه در داخل و چه در خارج از کشورمان صورت گرفته است (به‌طور مثال؛ مایکل،۲۰۰۰؛ بوری و همکاران،۲۰۰۱؛هامامسی، ۲۰۰۲؛ سرداری پور، ۱۳۷۷ و رجبی، ۱۳۸۴) بنابراین پژوهشگران در صدد بوده‌اند تا تعدادی از فنون روان‌نمایشگری را ضمن بیان، به اجرا درآورنـد و تغییـرات رفتـار هدف یعنی مهارتهای اجتماعی و عزت نفس را در این دانش‌آموزان بررسی کننـد. هـدف اصـلی پژوهش حاضر عبارت از بررسی کارآمدی روان‌نمایشگری بر مهارتهـای اجتمـاعی و عـزت نفـس دانش‌آموزان نارساخوان بوده است. با توجه به سوابق پژوهشی موجود و بـرای رسـیدن بـه هـدف مذکور، فرضیه‌های زیر تدوین شدند:

۱. روان‌نمایشگری بر مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است.
۲. روان‌نمایشگری بر رفتارهای مربوط به خود دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است.
۳. روان‌نمایشگری بر رفتارهای میان‌فردی دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است.
۴. روان‌نمایشگری بر رفتارهای مربوط به کار دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است.
۵. روان‌نمایشگری بر رفتارهای مربوط به محیط دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است.
۶. روان‌نمایشگری بر عزت نفس دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعهٔ آماری این پژوهش را همهٔ دانش‌آموزان دختر و پسر پایهٔ پنجم ابتدایی مدارس دولتی ناحیهٔ ۱ شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ تشکیل داده بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین دانش‌آموزان این منطقه ، تعداد ۵۰۰ نفر انتخاب و برای اجرای مصاحبه و آزمون خواندن دعوت شدند. از تعداد دانش‌آموزان دعوت شده ۴۰۹ نفر در جلسه شرکت کردند. پس از اجرای مصاحبه و تکمیل فرم مخصوص، تعداد ۴۱ نفر که نارساخوان بودند، تشخیص داده شدند (با فاصله سنی بین ۱۱ تا ۱۴ سال و انحراف استاندارد ۲/۲) و پس از همتاسازی بر اساس نمرهٔ آزمون مهارتهای اجتماعی و عزت نفس، دانش‌آموزان نارساخوان به شیوهٔ جایگزینی تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش ۱۶ نفر و گروه کنترل ۱۵ نفر بودند. لازم به ذکر است که دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر، در فاصله سنی ۱۲ تا ۱۴ سال و با میانگین ۱۳/۳۳ قرار داشتند.

ابزار

اولین ابزار جمع آوری اطلاعات در پژوهش حاضر، آزمون خواندن و مصاحبه تشخیصی بر اساس ملاکهای DSM IV بوده است. آزمون خواندن در مطالعه نریمانی و رجبی (۱۳۸۴) را پنج نفر از معلمان پایهٔ پنجم تهیه کرده‌اند و پایایی این آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳گزارش شده است که در حد مطلوب است. همچنین برای تعیین اعتبار محتوای مصاحبه تشخیصی نیز، همزمان فرمهای مصاحبه به سه نفر از استادان دانشگاه داده شد که مورد تأیید آنان قرار گرفت.

دومین ابزار سنجش مقیاس مهارتهای اجتماعی بوده است که در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون به صورت انفرادی و از طریق مشاهده رفتارهای فرد توسط معلم اجرا شد. این مقیاس شامل ۸۹ مورد مهارت اجتماعی مناسب برای تدریس و مندرج در برنامه درسی کلاس است که در چهار سطح «رفتار در محیط آموزشی، رفتار با دیگران، رفتار مربوط به خود، و رفتار مربوط به کار» مورد بررسی قرار می‌گیرد (استفنز، ۱۹۷۸ به نقل از تلخابی، ۱۳۸۱). این فهرست را معلم مطّلع یا ناظر کلاسی پر کرد. گویه‌های این مقیاس دارای پنج گزینهٔ همیشه، اغلب، گاهی، به‌ندرت، و هیچ‌گاه است. همه گویه‌ها بر اساس مقادیر «۴»، «۳»، «۲»، «۱»، «۰» نمره‌گذاری

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]

می‌شوند. فرم ارزیابی رفتار اجتماعی استفنز (۱۹۸۰) از طریق فرایندهای اجتماعی اعتبار یافته است (کارتلج و میلبرن، ۱۹۸۶، ترجمه نظری نژاد، ۱۳۷۲) و اعتبار و اطمینان آنها مسجل شده است (استفنز، ۱۹۸۱، گرشام و الیوت،۱۹۸۴ به نقل از کارتلج و میلبرن، ۱۹۸۶ ترجمه نظری‌نژاد، ۱۳۷۲). همچنین با استفاده از شیوه تحلیل عاملی، روایی سازه آزمون مشخص شده است. برای تعیین همسانی درونی آزمونها (اعتبار) نیز از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن در فرم نهایی ۰/۹۴ به‌دست آمد (تلخابی، ۱۳۸۱). در پژوهش حاضر، برای سنجش همسانی درونی آزمون مهارتهای اجتماعی استفنز[۲۱] از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. بر اساس نتایج حاصله، ضرایب آلفا برای کل نمونه ۰/۹۳ به‌دست آمد که در حدّ مطلوب است.

سومین ابزار جمع آوری اطلاعات، پرسشنامهٔ عزت نفس کوپر اسمیت[۲۲] است که آن را کوپر اسمیت در سال ۱۹۶۷ ساخته است (رجبی، ۱۳۸۳). انجام این آزمون در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون به صورت گروهی اجرا شد. این مقیاس ۵۸ سؤال دارد. ۵۰ بخش آن عزت نفس را می‌سنجد و ۸ بخش آن دروغ‌سنج یا مقیاس اعتبار این آزمون را تشکیل می‌دهد. نمره‌گذاری به صورت صفر و یک صورت می‌گیرد. ضریب بازآزمایی این آزمون ۰/۸۸ گزارش شده است. مطالعات انجام شده در ایران ضرایب پایایی و اعتبار آن را رضایت‌بخش ذکر کرده‌اند (نیسی، ۱۳۵۸). به نظر بیابانگرد (۱۳۷۳) آزمون عزت نفس کوپر اسمیت از اعتبار و روایی بالایی برخوردار است. این آزمون برای دانشجویان انگلیسی و عرب در دانشگاه عربستان سعودی نیز نرم‌گیری شده و امتیاز بین‌فرهنگی دارد. در پژوهش حاضر پایایی این آزمون با استفاده از روشهای تنصیف، آلفای کرونباخ و گاتمن به‌دست آمد که ضرایب این آزمون به‌ترتیب،۰/۸۵ =r ، ۰/۸۷ =r ، و ۰/۸۰ =r است.

روش

روش تحقیق نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون پس آزمون با گروه کنترل بوده است. در چنین پژوهشهایی پژوهشگر به دنبال تعیین روابط تابعی بین متغیرهای پژوهش از طریق اعمال متغیر مستقل و کنترل عوامل مشتبه‌کننده و مزاحم، در پژوهش است(دلاور،۱۳۸۳). در پژوهش حاضر در تجزیه و تحلیل داده‌ها از روشهای آماری چون ضرایب آلفای کرونباخ، روش تنصیف و گاتمن و آزمون **t** برای مقایسه میانگین گروههای مستقل و همبسته استفاده شده است.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]

کار با افراد گروه آزمایش به صورت گروهی به مدت ۵ هفته متوالی و هر هفته دو جلسه طبق برنامهٔ تنظیمی‌ادامه یافت. در مطالعهٔ حاضر با توجه به محدودیت اعمال‌شده از طرف مدارس و همچنین به دلیل افزایش اثربخشی روان‌نمایشگری، تعداد جلسات هفته‌ای دو بار برگزار شد. در این پژوهش اجرای روان‌نمایشگری تربیتی مورد توجه بوده است. روان‌نمایشگری تربیتی درمحیطهای بازپروری و آموزشی با موفقیت بیشتری به کار برده می‌شود. در این مکانها تلاش می‌شود که از طریق شیوه‌های مختلف، اجرای روان‌نمایشگری به اصلاح مفاهیم و پندارهای روانی-اجتماعی نادرست یا ناکافی کودکان و نوجوانان پرداخته شود و به آنها فرصت داده شود که خود به نقطه ضعفهای شخصیتی یا روابط اجتماعی خود پی ببرند (بهرامی، ۱۳۷۴). اجرای روان‌نمایشگری در هر جلسه شامل سه مرحلهٔ آمادگی، اجرا، و درون پردازی. تمرین رفتاری- مشارکت- اختتام بوده است که در این پژوهش بیشترین زمان صرف‌شده برای مرحلهٔ سوم یعنی تمرین رفتاری اختصاص داده شدکه در قالب فنون روان‌نمایشگری (فروشگاه جادو[۲۳]، فن صندلی یاور، فن آیینه[۲۴]، فن وارونگی نقش[۲۵]، فن فرافکنی در آینده، فن خودبازنمایی و خود محقق‌سازی[۲۶])، مواردی از جمله توجه به خصوصیات اعضای گروه، مهارت در برقراری رابطه با سایرین، مهارت در گوش دادن، همدلی کردن با اطرافیان، برقراری ارتباط کلامی و غیرکلامی با دیگران، شناخت احساسات خویش و کنترل بموقع آنها (کارتلج و میلبرن، ترجمه نظری‌نژاد، ۱۳۷۲)، و بالاخره صحبت کردن در جمع و خواندن انشاء تمرین شد.

ساختار جلسات روان‌نمایشگری عبارت بود از: جلسه اول. بیان هدفها و قوانین گروه و معرفی اعضاء و مشارکت اعضاء؛ جلسهٔ دوم. بررسی احساسات و افکار اعضای گروه نسبت به جلسهٔ قبل، سپس انتخاب شخص اول یا پروتاگونیست، و آماده کردن گروه با استفاده از فن صندلی یاور برای مراحل بعدی روان‌نمایشگری، بحث درباره مطلب اصلی تا جایی که مسئله برای گروه روشن شود و در پایان انجام فرایند مهم «پردازش»؛ در جلسه سوم پس از گزینش هدایت و تشویق شخص اول به سمت صحنه توسط کارگردان و تشویق مراجع برای نشان دادن مسئله‌اش به‌صورت عملی بر روی صحنه. از دیگر فنون اجرا شده و متناسب با موقعیت در این جلسه فنون زیر بود: فن خود بازنمایی. در این روش، شخص اول، ادراک خود از همهٔ افراد واقعی و مؤثر در زندگی‌اش را به تصویر می‌کشد. فن تک‌گویی[۲۷]. فن تک‌گویی یکی دیگر از فنون مؤثر در روان‌نمایشگری است. در این روش، شخص اندیشه‌ها و احساسهای خود را با صدای بلند و در وسط صحنه بیان می‌کند. وارونگی نقش. وارونگی یا چرخش نقش، روشی است که بر اساس آن شخص الف در

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]

نقش شخص ب ایفای نقش می‌کند و شخص ب نقش فرد الف را می‌پذیرد. فن آینه. فن آینه هنگامی به کار می‌رود که خود شخص قادر نیست عملکرد خود را به نمایش بگذارد و به همین دلیل نقش او را یک من یاور به عهده می‌گیرد. توضیح دربارهٔ مهارتهای کلامی و غیرکلامی در مرحلهٔ سوم (درون‌پردازی) روان‌نمایشگری و بیان تجارب عاطفی وشناختی اعضای گروه در مورد نمایش (مشارکت). جلسهٔ چهارم. تکرار محتوای جلسه سوم و تمرین گوش دادن و سؤال کردن و انعکاس و مشارکت. از جلسهٔ پنجم به بعد، محتوای جلسات روان‌نمایشگری با تأکید بر مرحلهٔ سوم (درون پردازی) بود. جلسهٔ پنجم. گفت‌وگو دربارهٔ مشکلات اعضا در زمینهٔ روابط اجتماعی و نحوهٔ آشنا شدن با یک فرد غریبه و ایفای نقش با استفاده از فنون روان‌نمایشگری (فن آیینه، فن وارونگی نقش، فن فرافکنی در آینده) و مشارکت. جلسهٔ ششم. بحث دربارهٔ شناسایی حقوق خود و نحوهٔ برخورد و ارتباط با اطرافیان و مشارکت اعضا. جلسهٔ هفتم. تمرین نحوهٔ ابراز وجود و شناسایی نقاط ضعف و صحبت در جمع و مشارکت اعضا. جلسهٔ هشتم. تمرین در بارهٔ نحوهٔ سؤال کردن و کنترل خشم و مشارکت. جلسهٔ نهم. گفت وگو دربارهٔ تأثیر افکار شخصی در تخریب روابط اجتماعی و مشارکت. جلسهٔ دهم. مرور کلی مطالب گذشته و انجام تمرینهای مختلف رفتاری و تأکید بر ادامهٔ تمرینات جلسات قبل و ختم جلسه.

پس از پایان جلسات روان‌نمایشگری از اعضای گروه آزمایش و کنترل، پس‌آزمون با استفاده از مقیاس مهارتهای اجتماعی و عزت نفس کوپر اسمیت به‌عمل آمد. لازم به ذکر است که در این مطالعه، روان‌نمایشگری متغیر مستقل و مهارتهای اجتماعی و عزت نفس متغیرهای وابسته بوده‌اند. در ضمن متغیرهایی چون سن، دوره و پایهٔ تحصیلی مورد کنترل قرار گرفته است.

یافته‌ها

فرضیه اول تحقیق این بود که روان‌نمایشگری بر مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است. نتایج موجود در ردیفهای ۱ و ۲ جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که تفاضل مجموع نمرات آزمون مهارتهای اجتماعی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش و کنترل در سطح ۰/۰۵ معنی داراست؛ یعنی روان‌نمایشگری باعث افزایش مهارتهای اجتماعی در دانش‌آموزان نارساخوان شده است؛ بنابراین فرضیه اول تأیید می‌شود.

فرضیه دوم مطالعه این بود که روان‌نمایشگری بر رفتارهای مربوط به خود در دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است. نتایج به‌دست آمده در ردیف ۳ جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که تفاضل

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]

مجموع نمرات آزمون (رفتارهای مربوط به خود) در پیش‌آزمون - پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل معنادار نیست؛ یعنی اجرای روان‌نمایشگری باعث بهبودی رفتارهای مربوط بـه خـود در دانش‌آموزان نارساخوان نشده است؛ بنابراین فرضیه دوم رد می‌شود.

فرضیه سوم پیش‌بینی می‌کرد که روان‌نمایشگری بر رفتارهای میان فـردی دانـش‌آمـوزان نارساخوان مؤثر است. همان‌طورکه در ردیف ۴ جـدول شـماره ۱ مـشاهده مـی‌شـود تفاضـل مجموع نمرات آزمون (رفتارهای میان‌فردی) در پیش‌آزمون و پـس‌آزمـون، در گـروه آزمـایش و کنترل در سطح ۰/۰۵ معنادار است؛ یعنـی اجـرای روان‌نمایـشگری باعـث بهبـودی و افـزایش رفتارهای میان‌فردی در دانش‌آموزان نارساخوان شده است؛ بنابراین فرضیه سوم تأیید می‌شود.

فرضیه چهارم نیز پیش‌بینی می‌کرد که روان‌نمایشگری بـر رفتارهـای مربـوط بـه کـار در دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است. این یافته نیز بر اساس نتـایج موجـود در ردیـف ۵ جـدول شماره ۱ تأیید می‌شود؛ یعنی تفاضـل مجمـوع نمـرات آزمـون (رفتارهـای مربـوط بـه کـار) در پـیش‌آزمـون و پـس‌آزمـون در گـروه آزمـایش و کنتـرل در سـطح ۰/۰۱ معنـی دار اسـت و نشان‌دهنده تأثیر روان‌نمایشگری بر رفتارهای مربوط به کار در دانش‌آموزان نارسـاخوان اسـت؛ پس این فرضیه نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد.

فرضیه پنجم پیش‌بینی می‌کرد که روان‌نمایـشگری بـر رفتارهـای مربـوط بـه محـیط در دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است.

نتیجه ارائه شده در ردیف ۶ جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که t بـه‌دسـت آمـده از بررسـی تفاضل مجموع نمرات آزمون (رفتارهای مربوط به محیط) در پیش‌آزمـون و پـس‌آزمـون هـم در گروه آزمایش و هم در گروه کنترل معنادار نیست که این یافته‌ها نشانه عدم تأثیر روان‌نمایشگری بر رفتارهای مربوط به محیط در دانش‌آموزان است؛ بنابراین فرضیه پنجم مطالعه رد می‌شود.

فرضیه ششم مطالعه این بود که روان‌نمایشگری بر عزت نفس دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است. یافته‌های موجود در جدول شماره ۲ نشان می‌دهند که تفاضل مجموع نمرات آزمون عزت نفس در پیش‌آزمون- پس‌آزمون در میان دو گروه آزمایش و کنتـرل در سـطح ۰/۰۰۱ بـه نفـع گروه آزمایش معنادار است. همچنین مقایسه میانگین نمرات پـیش‌آزمـون و پـس‌آزمـون گـروه آزمایشی معنادار است اما این مقایسه در گروه کنترل معنادار نیست که نشان دهنده تأثیر معنادار روان‌نمایشگری در افزایش عزت نفس دانش‌آموزان نارساخوان اسـت؛ بنـابراین فرضـیه شـمارهٔ ۶ مطالعه تأیید می‌شود.(جدول ۲).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]

جدول ۱- مقایسهٔ میانگین نمرات دو گروه آزمایش و کنترل در آزمون مهارتهای اجتماعی و خرده آزمونهای آن در دو مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه	m	sd	df	t	sig
تفاضل مجموع نمرات آزمون عزت نفس در پیش آزمون- پس آزمون	گروه آزمایش گروه کنترل	۲/۹۴ ۰/۶۷	۲/۱۵ ۱/۳۰	۲۹	۳/۵۵	*** <۰/۰۰۱
مقایسه نمرات آزمون عزت نفس در پیش آزمون-پس آزمون در گروه آزمایش	پیش آزمون پس آزمون	۲۰/۹۴ ۲۳/۸۸	۵/۲۰ ۵/۴۳	۱۵	-۵/۴۹	** ۰/۰۰۳
مقایسه نمرات آزمون عزت نفس در پیش آزمون-پس آزمون در گروه کنترل	پیش آزمون پس آزمون	۱۸/۷۴ ۱۹/۴۰	۵/۶۸ ۶/۳۸	۱۴	-۱/۰۰	۰/۲۱

P<0/05 **P<0/01 ***P<0/001 *

جدول ۲- مقایسهٔ میانگین نمرات آزمون عزت نفس در پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل

ردیف	متغیر	گروه	m	sd	df	t	sig
۱	مجموع نمرات مؤلفه‌های آزمون مهارتهای اجتماعی	پیش آزمون در گروه آزمایش پیش آزمون در گروه کنترل	۱۴۴/۲۵ ۱۳۱/۰۷	۳۹/۵۹ ۲۶/۶۶	۲۹	۱/۰۸	۰/۲۹
		پس آزمون در گروه آزمایش پس آزمون در گروه کنترل	۱۵۹/۶۹ ۱۳۰/۸۷	۳۱/۷۴ ۳۱/۰۸	۲۹	۲/۰۹	* ۰/۰۴۸
۲	تفاضل مجموع نمرات مؤلفه‌های مهارتهای اجتماعی در پیش آزمون-پس آزمون	گروه آزمایش گروه کنترل	۸/۷۵ ۰/۴۰	۱۳/۴۲ ۶/۳۸	۲۹	۲/۱۹	* ۰/۰۳۷
۳	تفاضل مجموع نمرات آزمون (رفتارهای مربوط به خود) در پیش آزمون-پس آزمون	گروه آزمایش گروه کنترل	-۰/۴۴ ۱/۱۳	۶/۲۲ ۴/۵۰	۲۹	-۰/۸۰	۰/۴۳
۴	تفاضل مجموع نمرات آزمون (رفتارهای میان فردی) در پیش آزمون-پس آزمون	گروه آزمایش گروه کنترل	۳/۰۰۰ -۱/۷۴	۷/۱۴ ۲/۸۲	۲۹	۲/۴۰	* ۰/۰۲۳
۵	تفاضل مجموع نمرات آزمون (رفتارهای مربوط به کار) در پیش آزمون-پس آزمون	گروه آزمایش گروه کنترل	۴/۵۰ ۱/۴۰	۴/۰ ۲/۸۰	۲۹	۲/۴۹	* ۰/۰۲۶
۶	تفاضل مجموع نمرات آزمون (رفتارهای مربوط به محیط) در پیش آزمون-پس آزمون	گروه آزمایش گروه کنترل	۱/۶۹ -۰/۴۰	۷/۹۴ ۲/۶۲	۲۹	۰/۹۷	۰/۳۴

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج مطالعه نشان داد که تأثیر روان‌نمایشگری بر مهارتهای اجتماعی و دو بعد از ابعاد چهارگانهٔ آن (مهارتهای میان‌فردی و رفتارهای مربوط به کار)، مثبت و معنادار است. اما دربارهٔ اثر روان‌نمایشگری بر رفتارهای مربوط به خود و رفتارهای مربوط به محیط، که از ابعاد آزمون مهارتهای اجتماعی هستند، نتیجهٔ معناداری به‌دست نیامد. نتایج به‌دست آمده از آزمون فرضیه‌های ۱، ۳ و ۴ با نتایج پژوهش‌های آژوریاگرا (۱۹۸۰ به نقل از دادستان، ۱۳۷۹)، شچمن (۱۹۹۳)، لینچ و چوسا(۱۹۹۶ به نقل از رفاهی، ۱۳۸۰)، یارمحمدیان و کمالی (۱۳۷۶)، هنلی (۱۹۹۸)، مایکل (۲۰۰۰)، رفاهی (۱۳۸۰)، وهامامسی (۲۰۰۲) همخوانی دارد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت از آنجا که روان‌نمایشگری رویکرد اجتماعی دارد؛ بنابراین شرکت دادن کودکان نارساخوان در روان‌نمایشگری گروهی به عنوان وسیله آموزشی و یک طرح کمکی- پرورشی موجب تشویق و توسعه تواناییهای فردی در قلمرو زندگی اجتماعی و مسئولیت‌پذیری در محیط زندگی می‌شود و فعالیتهای اجتماعی و حضور و شرکت آنان در مسئولیت‌پذیری و تقسیم کار و همکاری و تعاون در صحنه نمایش را موجب می‌شود. همچنین با توجه به این مسئله که مهم‌ترین وجه تمایز روان‌نمایشگری نسبت به سایر روشهای درمانگری در عملی و اجرایی بودن آن است و با توجه با اینکه ۹۰٪ از اطلاعات از طریق صحبت کردن و عمل کردن به حافظه سپرده می‌شود (گیبلین، ترجمه صاحبی، ۱۳۸۰)، بنابراین آموزشهایی که در خلال جلسات روان‌نمایشگری داده می‌شود بیشتر ماندگار می‌شود و همین سازوکار باعث نگهداری و تقویت رفتارهای آموخته‌شده در اجتماع می‌شود. اما در تبیین این مسئله که چرا اثر روان‌نمایشگری بر رفتارهای مربوط به خود و رفتارهای مربوط به محیط معنادار نبوده است، باید گفت که رفتارهای مربوط به خود و محیط از جمله متغیرهایی هستند که نیاز به زمان بیشتری جهت تغییر دارند؛ علاوه بر این رفتارهای مربوط به خود جزء صفات شخصیتی به حساب می‌آید و همان‌طور که می‌دانیم تغییر در صفات شخصیتی بسیار سخت و زمان‌بر است. همچنین رفتارهای مربوط به محیط از جملهٔ رفتارهایی هستند که نیاز به تقویت بیرونی دارند و این نکته مسجل شده است که لازمه نگهداری و دوام این گونه رفتارها تقویت بیرونی در فاصلهٔ زمانی زیاد و فراتر از زمان مورد نیاز برای یک کار آزمایشی است لذا دست یافتن به چنین نتیجه‌ای در فاصله زمانی محدود آموزش، چندان دور از انتظار نیست. البته این نکته نیز باید اضافه شود که

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]

رفتارهای مربوط به خود و رفتارهای مربوط به محیط از جملهٔ رفتارهایی هستند که در مقایسه با رفتارهای میان فردی و رفتارهای مربوط به کار، به میزان کمتری احتمال تقویت شدن را دارند.

همچنین نتایج مطالعه نشان داد که تأثیر روان‌نمایشگری بر عزت نفس مثبت و معنادار است؛ یعنی اجرای روان‌نمایشگری عزت نفس دانش‌آموزان نارساخوان را افزایش می‌دهد. نتایج به‌دست آمده از آزمون فرضیه ۵ با پژوهش‌های آژوریاگرا (۱۹۸۰ به نقل از دادستان، ۱۳۷۹)، لینچ و چوسا(۱۹۹۶ به نقل از رفاهی، ۱۳۸۰)، سرداری‌پور (۱۳۷۷)، بوری و همکاران (۲۰۰۱)، و رفاهی (۱۳۸۰)، همخوانی دارد.

شاید بتوان علت تأثیر روان‌نمایشگری بر عزت نفس دانش‌آموزان نارساخوان را چنین تبیین کرد که شرکت دادن کودکان نارساخوان در فعالیتهای گروهی روان‌نمایشگری به عنوان وسیله آموزشی و یک طرح کمکی- پرورشی موجب تشویق و توسعه تواناییهای فردی در قلمرو زندگی فردی- اجتماعی و مسئولیت‌پذیری در محیط زندگی می‌شود و باعث فعالیتهای اجتماعی و حضور و شرکت آنان در مسئولیت‌پذیری و تقسیم کار و همکاری و تعاون در صحنه نمایش می‌شود. همچنین با توجه به اینکه بین مهارتهای اجتماعی و عزت نفس رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد و در تحقیقات گوناگون از جمله تحقیق حاضر این رابطه تأیید شده است؛ بنابراین همزمان با آموزش مهارتهای اجتماعی، عزت نفس نیز بالا می‌رود و در عین حال به‌علت ایفای نقش، احساس لذت و آرامش می‌کنند و با استفاده از حرکات و تبدیل به عمل‌سازی احساسات، خشمها، پرخاشگریهایش در قالب متن به شکل معقولی نشان داده می‌شود. همچنین توجه کردن به کودک و خواستهایش و برآورده کردن این نیازها به صورت نمادین در روان‌نمایشگری، تشویق کودک برای خودبازنمایی و بیان خود، فرافکنی در آینده و شناخت و آگاهی بر تواناییهای خود از دیگر عوامل مؤثر بر عزت نفس است.

با توجه به نتایج مطالعه پیشنهاد می‌شود که اولاً برای افزایش مهارتهای اجتماعی و عزت نفس دانش‌آموزان نارساخوان از روش روان‌نمایشگری استفاده شود؛ ثانیاً کارآمدی روان‌نمایشگری بر روی دیگر مؤلفه‌های روان‌شناختی بالاخص همدلی و جرأت‌ورزی دانش‌آموزان نارساخوان مورد بررسی قرار گیرد؛ ثالثاً کارآمدی روان‌نمایشگری بر روی شاخه‌های دیگر اختلالات یادگیری بررسی شود؛ رابعاً تفاوت دانش‌آموزان نارساخوان از نظر میزان تأثیرپذیری از روش روان‌نمایشگری بررسی شود و نهایت اینکه روان‌نمایشگری با دیگر روشهای گروه‌درمانی در دانش‌آموزان نارساخوان مقایسه شود.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]

همچنین پیشنهاد می‌شود در اجرای فنون روان‌نمایشگری به‌ویژه فن جفت، از من‌های یـاور آموزش دیده استفاده شود و برنامه‌ای مدون بـرای اجـرای روان‌نمایـشگری در سـطح مـدارس و مراکز برای کودکان دچار اختلالات یادگیری در دستورالعمل کار مراکز مشاوره قرار داده شود.

در اجرای این پژوهش، پژوهشگران مانند هر تحقیـق دیگـری بـا محـدودیت‌هـایی روبـه‌رو بوده‌اند. از جمله این محدودیتها می‌توان به کمبـود امکانـات مـدارس ماننـد آمفـی تئـاتر، سِـن، صندلیهای مخصوص، نوردهی و ... جهت برگزاری جلسات روان‌نمایشگری و عـدم دسترسـی بـه من های یاور آموزش‌دیده اشاره کرد.

یادداشتها

1) dyslexia
2) Fox, C. L.
3) Roberts & Zubrick
4) Gorman
5) Cornwall, A., & Bawden, H. N.
6) Hiebert, Wong, Hunter
7) Sabornie, E. J.
8)LaGreca, A. M.
9) self Esteem
10) Kloomok & Cosden
11) Kershner, J. R.
12) Psychodrama Learning Disabilities
13) Sociodrama
14) Moreno
15) Blatner
16) very special arts
17) Hamamci
18) Mind Reading
19) Boury, Treadwell. Kumar
20) Michael
21) Stephens Social Behavior Assessment (SBA)
22) Cooper Smith Self-Esteem
23) Magic Shop
24) Mirror Technique
25) Role reversal
26) Self Realization
27) Soliloquy

منابع

بلاتنر، آدام (۱۹۹۶). **درون‌پردازی؛ روان درمانی با شـیوه‌هـای نمایـشی(تئـاتر درمـانی)**. مترجمـان حـسن حق‌شناس و حمید اشکانی (۱۳۸۳). تهران: انتشارات رشد.

بهرامی، هادی (۱۳۷۴). تأثیر ایفای نقش در خود شناسی، درک روابط اجتمـاعی و بهداشـت روانـی کودکـان و نوجوانان. مقاله در سمینار.

بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۷۳). **روشهای افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان**. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان جمهوری اسلامی‌ایران.

تلخابی، محمود (۱۳۸۱). **سنجش میزان مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان و عوامل مـؤثر بـر آن، پایـه پـنجم ابتدایی**. استان زنجان: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]

دادستان، پریرخ (۱۳۷۹). «اختلالهای زبان. روشهای تشخیص و بازپروری» روان شناسی مرضی تحولی. تهـران: انتشارات سمت.

دلاور، علی(۱۳۸۳). **مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی**. تهران: انتشارات رشد.

رجبی، سوران (۱۳۸۴). **اعتباریابی آزمون عزت نفس روزنبرگ بر روی نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی**. اردبیل: دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی.

رفاهی، ژاله(۱۳۸۰). «گزارشی از کار موردی مشاوره در مرکز مشکلات ویـژه یـادگیری شـهر شـیراز». **نـشریه تعلیم و تربیت استثنایی**. شماره ص ۳۵- ۴۳.

سرداری‌پور، مسلم(۱۳۷۷). **بررسی تأثیر اجرای نمایش روانی گروهی بـر میـزان اعتمـاد بـه نفـس بیمـاران اسکیزوفرنیک مزمن بستری در مرکز روانپزشکی. پایان نامه کارشناسی ارشد**. تهـران: دانـشگاه علـوم بهزیـستی و توانبخشی.

فتحی، طاهر(۱۳۸۰). **پسیکودرام**.تهران: انتشارات سپند هنر.

کارتلج، جی و میلبرن (۱۹۸۶). **آموزش مهارتهای اجتماعی به کودکـان**، ترجمـهٔ محمـد حـسین نظـری نـژاد (۱۳۷۲). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

کوری، جرالد؛ کوری، ماریان. شنیدر؛ کالانان، پاتریک؛ راسـل، مایکـل (۱۹۹۴). **فنـون مـشاوره و روان‌درمـانی گروهی**، ترجمهٔ باقر ثنائی (۱۳۷۷). تهران: انتشارات بعثت.

گورمن، جین. چنگ. (۲۰۰۱). **اختلالات هیجانی و ناتوانی‌های یادگیری در کلاسهای ابتدایی**، ترجمـه، محمـد نریمانی و ناصر نورانی دگرماندرق (۱۳۸۲). اردبیل: نیک‌آموز.

گیبلین، لس (۱۳۸۰). **مهارتهای ارتباطی**. جزوه منتشر نشده. مترجم: علی صاحبی. مـشهد: دانـشگاه فردوسـی مشهد.

نریمانی، محمد و آقاجانی، سیف. ا.. (۱۳۸۳). **اختلالات یادگیری**. اردبیل؛ انتشارات باغ رضوان.

نریمانی، محمد و رجبی، سوران (۱۳۸۴). «بررسی شیوع و علل اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان دوره ابتدایی استان اردبیل». **پژوهش در حیطه کودکان استثنایی**. سال پنجم، شماره ۳، ص ۲۵۲-۲۳۱.

نیسی، عبدالکاظم (۱۳۵۸). **تأثیر عزت نفس بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرسـتانی. رسالهٔ‌کارشناسـی ارشد**. دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.

هالاهان، دانیل بی و کافمن، جیمز ام (۱۳۸۱). **کودکان استثنایی، مقدمـه ای بـر آموزشـهای ویـژه**، ترجمـه مجتبی جوادیان. مشهد؛ انتشارات آستان قدس رضوی.

یارمحمدیان، محمد حسین و کمالی، عاتکه (۱۳۷۶). **بررسـی کارآمـدی پـسیکودرام بـه روش پـانتومیم در الگوگیری مهارتهای اجتماعی در کودکان پیش دبستانی (۵-۶ ساله)**. بانک اطلاعات مرکزی ایران.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]

Blatner, A. (2003). "An interview with Adam Blatner about psychodrama". North *American Journal of Psychology*, vol. 5, no. 1, 137-146.

Boury, M; Treadwell, T; Kumar, V.K. (2001). *Integrating psychodrama and Cognitive therapy- an Expletory Study*. West Hester University. 13-37

Cornwall, A., & Bawden, H. N. (1992). "Reading disabilities and aggression: A critical review". *Journal of Learning Disabilities*, 25 (5), 281-288.

Hamamci, Z. (2002). "The effect of integrating psychodrama and cognitive behavioral therapy on reducing cognitive distortions in interpersonal relationships". JGPPS. Spring. vol, 28; p 3-13.

Hanley, P., & Durlak, J. A. (1998). "Changing self-esteem in children and adolescents. A meta- analytic review". *Journal of Cclinical Child Psychology*, 27(4), 423-433.

Hiebert, B., Wong, B., Hunter, M. (1982). "Affective influences on learning disabled adolescents". *Learning Disability Quarterly*, 5 (4). 334-343.

Kershner, J. R. (1990). "Self- Concept and IQ as predictors of remedial success in children with learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 23(6), 368-374.

Kloomok, S. & Cosden, M. (1994). "Self- concept in children with learning disabilities. The relationship between global self-concept, academic discounting, nonacademic self-concept and perceived social support". *Learning DisabilityQuarterly*, 17, 140-153.

LaGreca, A. M. (1981). "Social behavior and social perception in learning disabled children: A review with implications for social skills training." *Journal of pediatric psychology*, 6, 359-416.

Micheal, B. (2000). "Drama, masculinity, and violence". *Research in Drama Education*, 5. 9-22.

Sabornie, E. J. (1994). "Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled". Learning Disability Quarterly, 17 (4), 268-279.

Shechtman, Z. (1993)."Group psychotherapy for the enhancement of intimate friendship and self esteem among troubled elementary- school children"*: Journal of Social and Personal Relationships*, vol. 10(4) 483-494.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]

The Study of the Efficacy of Psychodrama upon the Social Skills and Self-Esteem Of Elementary Schools Students with Dyslexia Disorder in Ardebil.

Mohammad Narimani,[1] Ph.D., Smail Biabangard,[2] Ph. D., Soran Rajabi[3], M.A

This study investigates the efficacy of psychodrama upon the social behavior and self esteem of elementary schools students with dyslexia disorder in Ardebil. 31 student (male & female) were multi-stage cluster randomly selected with dyslexia disorder in fifth class and Then were placed in two groups (experimental 16, control 15). 10 weekly structured sessions of psychodrama were conducted with experimental group. Comparing the scores of (SBA) and (SEI) gained from post test indicate that the psychodrama did increase the subjects` social skills and self-esteem. Also in analyses subscales social skills inventory the results indicate that the psychodrama had significantly effect on the interpersonal skills and task behavior, but had not significantly effect on the ego behaviors and educational environment behaviors. So the application of psychodrama in schools is highly recommended to increase the students' social skills and self-esteem.

Keywords*: Psychodrama, social skills, self-esteem, dyslexia.*

[1]. Mohaghegh Ardabili Uni.
[2]. Tabatabai Uni.
[3]. Master of Assistant and prison counselor

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-19]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1385.6.2.2.7]