

Investigating the effect of the developed educational package on the academic self-efficacy of dyslexic students

بررسی میزان اثر بسته آموزشی تدوین شده بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نارساخوان

Asieh Shahverdi (Corresponding Author)

Department of Psychology, Shahrekord Branch,
Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

asieh.sh65@yahoo.com

Mohammad Ghasemi Pirbaluti

Department of Psychology, Shahrekord Branch,
Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

آسیه شاه وردی شهرکی (نویسنده مسئول)

گروه روان شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران

محمد قاسمی پیربلوطی

گروه روان شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران

Abstract

Aim and Background: The purpose of this study was to investigate the effectiveness of the developed package on the academic self-efficacy variable of dyslexic students.

Methods and Materials: The research method was a quasi-experimental design with a pre-test-post-test design with a control group and a two-month follow-up period. The statistical population of the study was 2800 second-grade elementary school students in Saman County in the academic year 1402-1403. The sample in this study included 40 second-grade elementary school students who were selected by convenience sampling and randomly assigned to the experimental and control groups. The students in the experimental group received the perceptual-cognitive educational package individually over 8 weeks in 18 50-minute sessions. The questionnaire used in this study included the Patrick, Hicks, and Ryan (1997) Academic Self-Efficacy Questionnaire and the Dyslexia Symptoms Checklist. The data from the research were analyzed using mixed variance analysis using SPSS23 statistical software.

Findings: The results showed that the perceptual-cognitive educational package for dyslexic children had an effect on the academic self-efficacy ($P < 0.0001$; $Eta < 0.28$; $F < 9.52$) of dyslexic students.

Conclusions: Based on the findings, it can be concluded that the perceptual-cognitive educational package can be used as an efficient method to improve the academic self-efficacy of dyslexic students.

Keywords: *Perceptual-cognitive package, academic self-efficacy, dyslexia.*

چکیده

هدف و زمینه: هدف از انجام این پژوهش بررسی میزان اثربخشی بسته‌ی تدوین شده بر متغیر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نارساخوان بود.

روش ها و مواد: روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان دوره دوم ابتدایی شهرستان سامان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ به تعداد ۲۸۰۰ نفر تشکیل دادند. نمونه در این پژوهش شامل ۴۰ دانش آموز دوره دوم ابتدایی بود که با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه جایدهی شدند. دانش آموزان حاضر در گروه آزمایش، بسته آموزشی ادراکی-شناختی را طی ۸ هفته در ۱۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای به صورت انفرادی دریافت نمودند. پرسشنامه مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی پاتریک، هیکس و رایان (۱۹۹۷) و چک لیست نشانگان نارساخوانی بود. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس آمیخته با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بسته آموزشی ادراکی-شناختی ویژه کودکان نارساخوان بر خودکارآمدی تحصیلی ($P < 0.0001$; $Eta < 0.28$; $F < 9.52$) دانش آموزان نارساخوان تاثیر داشته‌است.

نتایج: بر اساس یافته‌ها می‌توان چنین نتیجه گرفت که بسته آموزشی ادراکی-شناختی می‌تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نارساخوان مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: بسته‌ی ادراکی-شناختی، خودکارآمدی تحصیلی، نارساخوانی.

مقدمه

دانش‌آموزان دوره ابتدایی به دلیل قرارگیری در سنین کودکی، از جمله مهم‌ترین اقشار جامعه به شمار می‌آیند که آینده یک جامعه را به دست خواهند گرفت، لذا توجه به مسائل و مشکلات آنها از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است (هبرت و همکاران، ۲۰۱۸). اختلالات یادگیری خاص^۱ یکی از مهم‌ترین مشکلاتی است که دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در اکثر جوامع با آن روبه‌رو هستند و هر ساله تعداد زیادی از دانش‌آموزان به این دلیل در فراگیری مطالب درسی با دشواری مواجه می‌شوند. با وجود اینکه این دانش‌آموزان از نظر هوشی متوسط یا بالاتر هستند، ولی نسبت به دانش‌آموزان دیگر در شرایط یکسان آموزشی، عملکرد تحصیلی پایین‌تری دارند. از طرفی دیگر این افراد باتوجه به فقدان ضایعات بیولوژیک بارز، عدم مشکلات اجتماعی و روانی حاد و با وجود برخورداری از محیط آموزشی مناسب و همچنین دارا بودن هوش متوسط، در زمینه‌های خاص تحصیلی (خواندن، نوشتن، حساب کردن)، قادر به یادگیری نیستند (ژانگ و همکاران^۱، ۲۰۱۹).

اختلال یادگیری خاص مهم‌ترین علت عملکرد ضعیف در دانش‌آموزان محسوب می‌شود و در این میان نارساخوانی^۲ از انواع شایع اختلالات یادگیری است که اثرات نامناسبی بر وضعیت تحصیلی و روانی-اجتماعی این دانش‌آموزان می‌گذارد (اسنولینگ، هالم و ناشن^۲، ۲۰۲۰). پرکاربردترین تعریف نارساخوانی یک تعریف اجماعی می‌باشد که از مشارکت انجمن بین‌المللی نارساخوانی، مرکز ملی اختلالات یادگیری و مؤسسه ملی سلامت کودکان و توسعه انسانی ایالات متحده آمریکا ارائه شده است با این مضمون که نارساخوانی یک اختلال یادگیری خاص است که منشأ عصبی و تحولی دارد. این اختلال با عدم تشخیص دقیق و روان کلمات و رمزگشایی مشخص می‌شود. این مشکلات معمولاً ناشی از نقص در توانایی‌های واجی و زبانی است که غالباً در ارتباط با سایر توانایی‌های شناختی و ارائه آموزش مؤثر در کلاس درس است. پیامدهای آن می‌تواند شامل مشکلاتی در درک مطلب و کاهش توانمندی خواندن باشد که مانع رشد واژگان و دانش پیشین می‌شود (واگنر و همکاران^۳، ۲۰۲۰).

نارساخوانی به عنوان یک مشکل غیرمنتظره در کسب مهارت‌های خواندن با وجود آموزش کافی، هوش و فرصت‌های اجتماعی-فرهنگی و بدون نقص حسی آشکار ظاهر می‌شود (دیامنتی و همکاران^۴، ۲۰۱۸). بر اساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (DSM5) ویرایش پنجم، انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳) میزان بروز اختلالات یادگیری خاص از جمله نارساخوانی از ۵ تا ۱۲ درصد متغیر است. بر اساس DSM5 چهار معیار اصلی برای تشخیص نارساخوانی شامل وجود مشکلاتی در یادگیری خواندن است که علی‌رغم کمک اضافه و آموزش هدفمند، حداقل به مدت شش ماه ادامه داشته باشد. این مشکلات با فعالیت‌های روزمره (مانند پیشرفت تحصیلی) تداخل دارند و بسیار پایین‌تر از سطح مورد انتظار سن هستند. مشکلات خواندن بعد از پذیرش در مدرسه انجام می‌شود و با آسیب‌های دیگر مانند ناتوانی‌های ذهنی، حسی یا مشکلات عصبی توضیح داده نمی‌شود (کاینلی، ودوولی، کارتی و بسیاچی^۵، ۲۰۲۲).

توانایی خواندن مستلزم دارا بودن مهارت‌هایی از قبیل مهارت شناسایی کلمات با استفاده از علائم دیداری، بازشناسی آنها، تعیین معنای لغات و کلمات و ادراک هماهنگی و انسجام کلمات و موضوعات است (می‌کیاک و فلچر^۶، ۲۰۲۰). خواندن دربرگیرنده مجموعه پیچیده‌ای از خرده مقیاس کلمات و موضوعات است بازشناسی لغات نوشته شده (یا علائم دیداری)، تعیین معنای لغات و عبارات و هماهنگ ساختن این معنا با موضوع کلی متن را شامل می‌شود. این کار مستلزم فرایندهایی است که در سطوح مختلف بازنمایی از قبیل بازنمایی حروف، کلمات، عبارات و واحدهای بزرگتر متن، عمل می‌کنند و اساساً عملکرد خواندن نامیده می‌شوند (سیف نراقی و نادری، ۱۳۹۹). مطابق تحقیقات انجام گرفته در حوزه توانایی‌های خواندن، دقت و توجه یکی از

1. Specific learning disorder

3. Dyslexia

5. Wagner, Zirps, Edwards, Wood, Joyner, Becker & Beal

6. Diamanti & et al

7. Cainelli, Vedovelli, Carretti & Bisacchi

1. Miciak, & Fletcher

مؤلفه‌های مهم و اثرگذار در این خصوص است. دقت و توجه به عنوان یک پارامتر اساسی در توانایی خواندن دانش آموزان به شمار می‌رود و لازم است در راستای کاهش مشکلات مرتبط با یادگیری دانش آموزان و توانایی خواندن آنها، مورد توجه قرار گیرد (پیترز، کریوزر، مورفی و باوین^۱، ۲۰۲۱).

نارساخوانی اختلالی است که می‌تواند فرایند یادگیری و آموزش را با تهدید مواجه کرده و علاوه بر اینکه به عزت‌نفس و توانمندی‌های روانی کودکان لطمات جدی وارد می‌کند، معلمان این دانش‌آموزان را نیز با چالش‌های متعددی در کلاس روبه‌رو ساخته و اولیای این افراد نیز درگیر مشکلات عدیده‌ای می‌شوند و علاوه بر عملکرد خواندن، یکی دیگر از مواردی که ممکن است در این افراد دچار آسیب شود، خودکارآمدی تحصیلی^۲ آنان است (هبرت، کیمز، هایز، بازیس و کوپر^۳، ۲۰۱۸). تحقیقات نشان داده است که دانش‌آموزان دارای اختلال در یادگیری دارای سطح پایین‌تری از عزت‌نفس هستند که باعث ایجاد سطح پایین‌تری از خودکارآمدی، احساسات و ادراکات منفی در مورد خود و افسردگی در آینده می‌شود. افرادی که سطح بالایی از خودکارآمدی دارند اهداف بالایی را تعیین می‌کنند و تلاش و انگیزه بیشتری را در برابر مشکلات و چالش‌های زندگی حفظ می‌کنند. خودکارآمدی عبارت از تجربه‌های موفق، تجربه‌های جانشینی، ترغیب‌های کلامی یا اجتماعی و حالت عاطفی و فیزیولوژیک است (داداش‌زاده، نریمانی و رضایی‌راد، ۱۳۹۸).

خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان باورها و اعتماد به نفس در توانایی آن‌ها برای موفقیت در فعالیت‌های تحصیلی تعریف شده است، و به عنوان پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی شناخته شده است به اعتقاد بندورا^۴ (۲۰۱۸) خودکارآمدی مجموعه متفاوتی از خودباوری است که به حوزه‌های مختلف عملکردی مانند عملکرد تحصیلی مرتبط است (نریمانی، صاحبقران فرد، گلدوست، ۱۴۰۲). خودکارآمدی تحصیلی اثرات قابل توجهی در وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان داشته و شامل باورهای تحصیلی دانش‌آموزان در خصوص قابلیت فهمیدن مطالب درسی، رسیدن به اهدافی که در حوزه‌ی تحصیلی برای خودشان متصور هستند و نحوه انجام دادن تکالیف و امتحانات است (اریبولا، رویز، ورا و استرادا^۵، ۲۰۲۰). این باورها به شدت بر انگیزش تحصیلی و استراتژی‌های خود تنظیمی در آموزش و در نهایت موفقیت تحصیلی تاثیر می‌گذارند بسیار تحت تاثیر توجه و دقت دانش‌آموز در فراگرد یادگیری هستند (لرنر^۶، ۲۰۱۸).

نتایج تحقیقات ناوارو و همکاران^۷ (۲۰۲۰) نشان داد افرادی که از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری برخوردار هستند، منابع درونی بیشتری برای سازمان‌دهی تکالیف درسی و همسو کردن توانمندی‌هایشان جهت ارتقای وضعیت روانی خویش در اختیار دارند که در نهایت منجر به بهبود عملکرد تحصیلی آنان می‌شود. همچنین خودکارآمدی تحصیلی اثرات قابل توجهی در کاهش تعلل ورزی تحصیلی (لی، گائو و ژو^۸، ۲۰۲۰)؛ سطوح بالاتر احساسات مثبت و افزایش احتمال موفقیت تحصیلی (دی‌لی‌فیونت و همکاران^۹، ۲۰۱۹) دارد. لذا شناسایی رویکردهای آموزشی یا درمانی مؤثر بر آن یکی از اولویت‌های غیر قابل انکار به شمار می‌رود.

عبدی جوکندان (۱۳۹۹) در پژوهش خود نشان داد آموزش راهبردهای شناختی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی و مؤلفه‌های سازش‌یافتگی هیجانی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان تاثیر دارد.

². Peters, Crewther, Murphy & Bavin

³. Academic self-efficacy

⁴. Hebert, Kearns, Hayes, Bazis, & Cooper

⁵. Bandura

⁶. Arrebola, Ruiz, Vera & Estrada

⁷. Lerner

et al⁸. Navarro

¹. Li, Gao & Xu

et al². De la Fuente & et al

فروکمن و همکاران^۱ (۲۰۲۰) پژوهشی با عنوان درمان شناختی و آموزش دقت و نقش آن در خودکارآمدی تحصیلی انجام دادند. آنان در مطالعه خود، نتیجه گرفتند که دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی تحصیلی که درمان رفتاری یکپارچه را بر اساس درمان دقت و توجه دریافت کرده‌اند، عملکرد بهتری را پس از آموزش در مقایسه با همسالان خود در گروه کنترل نشان می‌دهند.

پترسون، ایرلند و برانلو^۲ (۲۰۱۹) پژوهشی با عنوان رویکرد آموزش دقت و نقش آن در نارساخوانی و خودکارآمدی تحصیلی به انجام رساندند. آن‌ها درمان متمرکز بر دقت و توجه را در دانش‌آموزان نارساخوانی بکار بردند، نتایج حاکی از آن بود که دانش‌آموزان پس از پایان درمان، توانایی خواندن خوب و خودکارآمدی تحصیلی بالا را نشان دادند.

گالاسکا و همکاران^۳ (۲۰۲۰) پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی مداخلات آموزشی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان انجام دادند. این پژوهش به شکل یک مطالعه مروری و با بررسی ۳۰ مطالعه انجام گرفته در این حوزه صورت گرفت. نتایج حاکی از آن بود که رویکردهای درمانی با استفاده از واج‌ها، قوانین ارتوگرافی (قوانین نگارش واج و آوا و گرافیکی) و دستورالعمل موفولوژیکی تأثیر متوسط تا زیاد بر عملکرد خواندن داشته‌اند.

با توجه به اینکه حدود یک سوم جمعیت کشورمان را دانش‌آموزان تشکیل می‌دهند و موضوع عملکرد تحصیلی یکی از دغدغه‌های مهم در ارزشیابی تحصیلی است، بررسی رابطه بین متغیرهای مختلف با آن ضروری به نظر می‌رسد (کامیابی، تیموری و مشهدی، ۱۳۹۶). در پی این مهم آموزش مدرسه‌ای و دستیابی به اهداف و آرمان‌های فرد و جامعه، اتخاذ یک سلسله تدابیر و سیاست‌ها ضروری به نظر می‌رسد (عیار رضایی و سامری ۱۳۹۸). وقتی که دانش‌آموزان از آمادگی مناسب روانی-اجتماعی برخوردار باشند، می‌توانند در رشد جامعه اثرگذار باشند. وقتی این آمادگی به دلایل مختلف اعم از دلایل عاطفی، شناختی، روانی و اجتماعی-اقتصادی وجود نداشته باشد، آثار و هزینه‌های مخربی برای فرد و جامعه به همراه دارد (روسلینی، متیتو، پینتو و اردیلیا^۴، ۲۰۱۸). بخشی از این راهبردها مربوط به در نظر گرفتن متغیرهای شخصیتی و روانی و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی است که نقش مهمی در زندگی شخصی و شغلی آنها دارد و آنها را از مشکلات و آسیب‌های احتمالی در دوران تحصیل مصون می‌دارد (ابدالی، گل محمدیان و رشیدی، ۱۳۹۷). خصوصاً دانش‌آموزان با اختلال نارساخوانی از مشکلات عدیده‌ای در این خصوص رنج می‌برند و شناسایی درمان‌ها و آموزش‌هایی که اثربخشی مناسبی را در کاهش اختلال نارساخوانی داشته باشند، پژوهشگران، درمانگران و برنامه‌ریزان را قادر می‌سازد تا بر اساس این اطلاعات مداخلات و برنامه‌ریزی‌های لازم را در سطح مدارس و مراکز مرتبط با اختلالات یادگیری انجام دهند و تغییر را در سنین پایین‌تر و اساسی‌تر و کم هزینه‌تر انجام دهند. درعین حال از شروع و به نحوی از بروز مشکلات در بزرگسالی مؤثرتر است. همچنین باید توجه داشت که شواهد موجود حاکی از آن است که اختلالات یادگیری و خواندن دوران کودکی با بزرگسالی مرتبط است و می‌تواند منجر به افت تحصیلی شود. این افت تحصیلی همراه با فشار والدین، نوجوانان را به سمت انواع رفتارهای ناسازگار سوق می‌دهد و افت تحصیلی آنها را تشدید می‌کند. بنابراین شناسایی راهکارهای کاهش این مشکلات بسیار ضروری به نظر می‌رسد (فتحی و همکاران، ۱۴۰۱). بررسی پیشینه تحقیقاتی از روش‌های مختلفی برای کاهش نارساخوانی دانش‌آموزان استفاده شده است (عابدی، غیائی، سدرپوشان و سلطانی، ۱۴۰۱؛ ابدالی، گل محمدیان و رشیدی، ۱۳۹۷؛ پلگره و همکاران، ۲۰۱۸؛ توهیگ و همکاران، ۲۰۱۸؛ الینبرگ، هافمن، جنسن و فروستهولم، ۲۰۱۷)، اما علی‌رغم اینکه مشکلات ادراکی و شناختی از مشکلات عمده دانش‌آموزان نارساخوان است اما ابعاد تأثیر رویکرد تلفیقی آموزش ادراکی-شناختی در کاهش نارساخوانی مورد توجه قرار نگرفته است و نیاز به توجه بیشتری در این خصوص احساس می‌شود.

³ Forkmann & et al

⁴ Peterson, Ireland, Brownlow

⁵ Galuschka & et al

Pinto & Ardila Matute, ⁶. Rosselli,

همچنین خودکارآمدی تحصیلی نیز از اهمیت بالایی در فرایند تحصیلی دانش آموزان برخوردار است (ناواروماتو و همکاران، ۲۰۲۰؛ لی و همکاران، ۲۰۲۰؛ دی لی فیونت و همکاران، ۲۰۱۹)، اما تاثیر رویکردهای آموزشی در خصوص این سازه تا حد زیادی مغفول واقع شده است؛ در حالی که شناسایی رویکردهایی که بتوانند در این خصوص نقش آفرینی کنند بسیار حائز اهمیت است و بر همین اساس سؤال اصلی این تحقیق این است که آیا بسته‌ی آموزشی شناختی-ادراکی تدوین شده بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است. بنابراین هدف از این پژوهش تدوین بسته‌ی آموزشی بر اساس مؤلفه‌هایی که هم شناختی و هم ادراکی باشند بود که شامل: ادراک دیداری، ادراک شنیداری، ادراک جهت، تشخیص شکل از زمینه، تشخیص ثبات شکل و تشخیص روابط فضایی می باشد و به دنبال آن بررسی میزان اثربخشی بسته‌ی تدوین شده بر متغیر خودکارآمدی تحصیلی بود.

روش

روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه‌ی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم مقطع ابتدایی که در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ در مدارس شهرستان سامان مشغول تحصیل بودند به تعداد ۲۸۰۰ نفر که به شیوه‌ی نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد. در نهایت از جامعه مذکور نمونه‌ای شامل ۴۰ نفر بر اساس ملاک‌های ورود انتخاب و سپس در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. هم‌چنین به دانش‌آموزان گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند نمود. ملاک‌های ورود پژوهش شامل: هوشبهر طبیعی یا بالاتر، نمره خواندن در آزمون ۲ انحراف استاندارد پایین‌تر از میانگین، ایجاد تداخل اختلال خواندن در تحصیل و عدم وجود نقص جسمی. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل: دارا بودن مشکلات حرکتی، حسی، اختلال رفتاری، غیبت در دو جلسه آموزشی، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در دوره آموزشی بود.

ابزارهای سنجش

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: این مقیاس توسط پاتریک، هیکس و رایان (۱۹۹۷) ساخته شده است، این مقیاس دارای ۵ ماده می‌باشد که منعکس‌کننده ادراک دانش‌آموزان از شایستگی‌شان در انجام تکالیف کلاس می‌باشد. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که ماده‌های آن از نوع لیکرت پنج درجه‌ای (۱= کاملاً مخالفم، ۲= مخالفم، ۳= بی‌نظم، ۴= موافقم، ۵= کاملاً موافقم) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. در پژوهشی دیگر توسط حاجی یخچالی (۱۳۸۰) برای بررسی پایایی خودکارآمدی تحصیلی از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۶۶ به دست آمده است که حاکی از پایایی مطلوب و قابل قبول این مقیاس می‌باشد.

چک لیست نشانگان نارساخوانی: این چک لیست با بهره‌گیری از نشانگان پیشنهادی انجمن بین‌المللی نارساخوانی (۲۰۰۴-۲۰۰۳) و راهنمای تشخیصی و آماری بیماری‌های روانی ویرایش چهارم توسط میکائیلی منیع و فراهانی، (۱۳۸۴) تهیه شده است. بنا به پیشنهاد انجمن بین‌المللی نارساخوانی در صورتی که دانش‌آموز دارای نیمی از علائم ذکر شده در چک لیست باشد، تشخیص نارساخوانی دریافت می‌کند. در پژوهشی که توسط پاک دامن ساوجی (۱۳۷۹) انجام شد پایایی آن ۰/۹۲ برآورد شده است.

شیوه اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام فرایند نمونه‌گیری (مطابق با آنچه ذکر گردید)، دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی انتخاب شده (۴۰ دانش‌آموز) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). سپس دانش‌آموزان حاضر در گروه آزمایش، بسته آموزشی شناختی-ادراکی را طی ۸ هفته در ۱۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای به صورت انفرادی دریافت نمودند. این در حالی بود که دانش‌آموزان حاضر در گروه گواه به محتوای این بسته دسترسی نداشتند و در طول اجرای پژوهش از دریافت آن محروم بودند. پس از اتمام جلسات پس از آزمون اجرا و برای اطمینان از ثبات نتایج، مرحله پیگیری نیز دو ماه بعد اجرا شد. مقاله حاضر دارای کد اخلاق به شناسه IR.IAU.SHK.REC.1403.065 از دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد می‌باشد.

برنامه مداخله

به منظور بررسی اثربخشی بسته‌ی آموزشی ادراکی-شناختی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان قبل از شروع مداخله از آزمودنی‌ها پیش‌آزمون گرفته شد. سپس دانش‌آموزان به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گروه کنترل قرار گرفته و سپس جلسات آموزشی بر اساس بسته‌ی ادراکی-شناختی برای گروه آزمایش در مرکز اختلالات یادگیری شهرستان سامان برگزار شد. به لحاظ آن که برنامه‌ی آموزشی در قالب ۱۸ جلسه در نظر گرفته شده بود؛ لذا با توجه به نتایج تحلیل مضمون مقولات فرعی، اصلی و مضامین پایه مرتبط با حوزه‌ی ادراکی-شناختی استخراج شده از متون علمی و بر اساس رویکرد فراوانی محور و نظر اساتید و متخصصان اختلالات یادگیری در مورد میزان اهمیت هر یک از مؤلفه‌ها در بهبود توانایی خواندن و در نهایت با بررسی‌ها و جمع‌بندی‌های پژوهشگر، در خصوص بودجه‌بندی فعالیت‌های آموزشی برای ساختار بسته‌ی ادراکی-شناختی این‌طور تصمیم گرفته شد که در هشت جلسه ادراک شنیداری، در پنج جلسه ادراک دیداری، در دو جلسه تشخیص شکل از زمینه، در یک جلسه ثبات شکل، در یک جلسه ادراک فضایی و در یک جلسه ادراک جهت آموزش داده شود. دانش‌آموزان در هر جلسه فعالیت‌هایی در قالب بازی و سرگرمی، کاربرگ‌های کاغذ-مدادی و بازی‌های رایانه‌ای انجام دادند که به طور خلاصه در جدول ۱ آورده شده است. در پایان مداخله از گروه آزمایش و کنترل پس از آزمون گرفته شد و دو ماه بعد نیز آزمون پیگیری اجرا گردید.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی ادراکی-شناختی کودکان نارساخوان

جلسات	سرفصل	هدف	محتوا	زمان
هفته ی ۱ و ۲ و ۳ و ۴	جلسه ی ۱ تا ۸	ادراک شنیداری	حساسیت شنیداری، تمیز شنیداری، توالی شنیداری-حافظه شنیداری	بازی تشخیص صدای ارام- بازی بشنو و بگو کارت های تصویری- بازی صدا و رنگ- وارونه گویی
هفته ی ۵ و ۶	جلسه ی ۹ تا ۱۳	ادراک دیداری	تمیز دیداری، توالی دیداری، تکمیل دیداری، ادراک بینایی	برنامه ی کامپیوتری تمیز دیداری- الگو را ادامه بده تصویر ناقص را کامل کن- ببین و بکش
هفته ی ۶	جلسه ۱۴ و ۱۵	تشخیص شکل اززمینه	یافتن شکل‌های پنهان، ترکیب قطعات	در صفحه چه می‌بینی- تکمیل پازل- بگرد و پیدا کن
هفته ی ۷	جلسه ی ۱۶	ثبات شکل	تشخیص شکل و یا هر چیزی فارغ از اندازه و رنگ	شمارش اشکال هندسی- سایه بازی- تعداد یک شکل را بشمار

و ...

هفته ۸	جلسه ۱۷	ادراک فضایی	شناخت موقعیت مکانی، مفهوم بالا و پایین و زیر و رو	برنامه ی کامپیوتری ادراک فضایی کاربرگ های اشکال سه بعدی
هفته ۸	جلسه ۱۸	ادراک جهت	بهبود جهت یابی، تن آگاهی	کاربرگ جهت یابی- بازی گلوله و لیوان

یافته ها

در سطح آمار توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیر وابسته پژوهش در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری، به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه

گروه ها	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گروه آزمایش	۱۵/۳۱	۲/۲۸	۲۰/۴۷	۱/۶۴	۲۲/۱۵	۱/۸
گروه گواه	۱۶/۹۵	۲/۳۹	۱۷/۵۷	۲/۴۶	۱۷/۹	۱/۹۲

نتایج ارائه شده در جدول حاکی از آن است که بسته آموزشی مهارت های ادراکی-شناختی ویژه دانش آموزان نارساخوان توانسته منجر به تغییر در میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نارساخوان در مراحل پس آزمون و پیگیری شود، اما معناداری این تغییرات و همچنین تفاوت معناداری این تغییرات و همچنین میزان تاثیر این مداخله، می بایست توسط آزمون های استنباطی مورد بررسی قرار گیرد. جهت تاثیر نیز به این صورت بوده است که بسته آموزشی مهارت های ادراکی-شناختی ویژه دانش آموزان نارساخوان توانسته منجر به افزایش میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نارساخوان در مراحل پس آزمون و پیگیری شود.

قبل از ارائه نتایج تحلیل واریانس آمیخته، پیش فرض های آزمون های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک^۱ جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها این پیش فرض در ارتباط با توزیع نمرات متغیرهای وابسته است. آزمون لوین^۲ برای بررسی برابری واریانس ها، آزمون موچلی^۳ جهت بررسی پیش فرض کرویت داده ها و همچنین از تحلیل واریانس آمیخته و آزمون تعقیبی بونفرونی^۴ برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده گردید. نتایج آماری با استفاده از نرم افزار آماری SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش فرض نرمال بودن توزیع نمونه ای داده ها در متغیر خودکارآمدی تحصیلی (F:۰/۹۳؛ P:۰/۲۱۸) برقرار است. توزیع نمونه ای نمرات خودکارآمدی تحصیلی، در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری دارای تفاوت معنادار با توزیع نرمال نبوده و بر این اساس استفاده از آزمون های پارامتریک در این متغیر با محدودیتی مواجه نمی باشد.

همچنین پیش فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می داد پیش فرض همگنی واریانس ها در متغیر خودکارآمدی تحصیلی (F:۰/۸۷؛ P:۰/۳۷) رعایت شده است. این

1. Shapiro-Wilk test

2. Levine test

3. Mauchly's Test

4. Bonferroni follow-up test

در حالی بود که نتایج آزمون موچلی بیانگر آن بود که پیش فرض کرویت داده ها در متغیر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۱۹۲؛ P:۰/۹۱) رعایت شده است. که پیش فرض تساوی کوواریانس ها برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی تایید شده است.

جدول ۳. تحلیل واریانس آمیخته جهت بررسی تاثیرات درون و بین گروهی در متغیر خودکارآمدی تحصیلی

توان آزمون	اندازه اثر	مقدار p	مقدار f	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	
۱	۰/۷۴	۰/۰۰۰۱	۱۰۹/۵۶	۱۶۳/۲۵	۲	۳۲۶/۵۰	مرحل
۰/۸۵	۰/۲۸	۰/۰۰۴	۹/۵۲	۱۰۱/۲۷	۱	۱۰۱/۲۷	گروه بندی
۱	۰/۶۲	۰/۰۰۰۱	۶۳/۷۲	۹۴/۹۵	۲	۱۸۹/۹۰	تعامل و مرحل
							گروه بندی
				۱/۴۹	۷۶	۱۱۳/۲۴	خطا

نتایج آزمون واریانس آمیخته در جدول ۳ نشان می‌دهد عامل زمان تاثیر معناداری بر نمرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی داشته است. اندازه اثر نشان می‌دهد که این عامل (۷۴٪) از تفاوت در واریانس نمرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را تبیین می‌کند. علاوه بر این، بر اساس نتایج، تاثیر عضویت گروهی یعنی بسته آموزشی شناختی-ادراکی کودکان نارساخوان هم بر نمرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی معنادار است. اندازه اثر نشان می‌دهد که این آموزش (۲۸٪) از تفاوت در نمرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را تبیین می‌کند. اندازه اثر نشان می‌دهد اثر تعامل بسته آموزشی شناختی-ادراکی و عامل زمان (۶۲٪) از تفاوت در نمرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را تبیین می‌کند. حال در جدول ۴ مقایسه زوجی میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی با استفاده از آزمون تعقیبی بونفرنی ارائه می‌شود.

جدول ۴. مقایسه زوجی میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی با استفاده از آزمون تعقیبی

مرحله	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	معناداری
پیش آزمون	۲/۸۸-	۰/۲۶	۰/۰۰۰۱
پیگیری	۳/۹۸-	۰/۳۱	۰/۰۰۰۱
پس آزمون	۲/۸۸	۰/۲۶	۰/۰۰۰۱
پیگیری	۱/۰۰۹-	۰/۲۴	۰/۰۰۱

همانگونه که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، بین میانگین نمرات مرحله پیش آزمون با پس آزمون در متغیر خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد (P:۰/۰۰۰۱؛ $T1-T2: -2/88$)، همچنین بین میانگین نمرات مرحله پس آزمون و پیگیری نیز تفاوت معنادار وجود دارد (P:۰/۰۰۰۱؛ $T1-T2: -3/98$). یافته دیگر این جدول نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات مرحله پس آزمون با پیگیری تفاوت معنادار وجود دارد (P:۰/۰۰۱؛ $T-T2: -1/009$)

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی بسته آموزشی ادراکی-شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان دوره ابتدایی انجام گرفت. نتایج نشان داد که بسته آموزشی ادراکی-شناختی از نظر متخصصان دارای روایی محتوایی کافی

است. همچنین این بسته آموزشی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان دوره ابتدایی تاثیر داشته و توانسته منجر به بهبود خودکارآمدی تحصیلی در مراحل مختلف ارزیابی (پس‌آزمون و پیش‌آزمون) دانش‌آموزان نارساخوان شود. یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های عبدی جوکندان (۱۳۹۹) مبنی بر بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی، کریستنسن و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر بررسی اثربخشی درمان شناختی و آموزش دقت و نقش آن در خودکارآمدی تحصیلی، پترسون و همکاران (۲۰۱۹) مبنی بر بررسی اثربخشی رویکرد آموزش دقت و نقش آن در نارساخوانی و خودکارآمدی تحصیلی و گالاسکا و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر بررسی اثربخشی مداخلات آموزشی بر عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان همسویی داشت.

در تبیین یافته مبنی بر اثربخشی بسته آموزشی شناختی-ادراکی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان باید گفت راهبردهای به کار رفته در مداخلات آموزشی به دلیل آسان کردن تجربه‌های موفقیت‌آمیز و ایجاد فرصت برای تمرین، باعث رشد خلاقیت، عملکرد تحصیلی و تجربه یادگیری موفقیت‌آمیز می‌شود که این امر به نوبه خود در رشد خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است از سوی دیگر موجب تقویت فرد در زمینه‌های مختلف، شکوفایی استعدادها و بهبود عملکرد در حوزه‌های مختلف می‌شود. در نتیجه آسان شدن تجربه‌های موفقیت‌آمیز و ایجاد فرصت لازم برای تمرین، باعث رشد بیشتر خلاقیت، عملکرد تحصیلی، تجربه یادگیری موفقیت‌آمیز و حس سودمندی و توانایی دانش‌آموز در تولید ابداع و نوآوری می‌شود که این امر به نوبه خود در رشد خودپنداری تحصیلی دانش‌آموزان و علاقه مندی بیشتر به مدرسه و آموزش مؤثر است (عبدی جوکندان، ۱۳۹۹)

برنامه‌های آموزشی در کاهش بسیاری از مشکلات روانشناختی مؤثر است و به بهبود وضعیت روانشناختی، اجتماعی و تحصیلی منجر می‌شود (پاترز و همکاران، ۲۰۲۱).

ارتقای وضعیت تحصیلی می‌تواند در افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد. درحالی که دانش‌آموزان نارساخوان عمدتاً از وضعیت نامطلوبی در شاخص‌های اعتماد به نفس و وضعیت تحصیلی برخوردار هستند و بهبود وضعیت تحصیلی آنها می‌تواند باعث ارتقای خودکارآمدی تحصیلی در این گروه از دانش‌آموزان شود. از دیگر سو باید اشاره کرد که آموزش دقت و توجه منجر به افزایش مهارت‌های کلامی و زبانی دانش‌آموزان نارساخوان می‌شود که به آنها در فهم بهتر مطالب درسی و غیردرسی کمک می‌کند (پلگره و همکاران، ۲۱۰۸) و از این طریق خودکارآمدی و به خصوص خودکارآمدی تحصیلی این گروه از دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. فتیحی و همکاران (۱۴۰۱) در این خصوص اذعان می‌دارند که آموزش دقت و توجه باعث ایجاد قابلیت‌های روانشناختی در دانش‌آموزان می‌شود که آنها را در انجام تکالیف درسی و ارتقای دقت کاری-تحصیلی و مهارت‌های شناختی مرتبط با تحصیل یاری می‌رساند و بدیهی است که در چنین شرایطی خودکارآمدی تحصیلی این گروه از دانش‌آموزان نیز تحت تاثیر قرار می‌گیرد.

پژوهش حاضر مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی از جمله محدودیت جمعیت دانش‌آموزان دوره‌ی دوم ابتدایی شهرستان سامان و عدم کنترل مؤثر دیگری همچون امکان دریافت خدمات آموزشی جانبی دیگر و عدم استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی همراه بود. براساس محدودیت‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش تعمیم پذیری نتایج، این تحقیق بر روی سایر گروه‌های سنی و سایر شهرها، مناطق و جوامع با فرهنگ‌های مختلف، دیگر گروه‌های دانش‌آموزان با اختلال یادگیری (مانند اختلال در نوشتن و ریاضی) بررسی گردد. با توجه به اثربخشی بسته آموزشی ادراکی-شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی کودکان نارساخوان، در سطح عملی پیشنهاد می‌شود که آموزش این برنامه به صورت یک روش درمانی مجزا و یا همراه در مراکز درمانی، مدارس و یا حتی در منازل مورد استفاده قرار گیرد. مریبان و درمانگران با استفاده از این برنامه به تدریج می‌توانند علاوه بر ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان، سایر مشکلات شناختی این دانش‌آموزان اعم از توجه و تمرکز را بهبود بخشند که این امر خود به تنهایی می‌تواند نقش به‌سزایی در یادگیری و به خاطر سپردن مطالب درسی داشته باشد.

سپاسگزاری: نویسندگان مراتب تشکر خود را از آموزش و پرورش شهرستان سامان که همکاری لازم را با نویسنده داشتند را ابراز می‌دارد.

تعارض منافع: در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان گزارش نشده است.

منابع مالی: این مقاله از حمایت مالی برخوردار نبوده است.

منابع

داداش زاده کله سر، رویا، نریمانی، محمد و رضایی راد، مجتبی. (۱۴۰۰). نقش تاب‌آوری، تنظیم هیجان و خودکارآمدی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر در مدارس متوسطه دوم شهر اردبیل. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه* 10(1), 58-71. doi: 10.22098/jsp.2021.1139

سیف نراقی، م؛ نادری، ع. (۱۳۹۹). *نارسایی‌های ویژه در یادگیری و چگونگی تشخیص و روش‌های بازپروری*. تهران: نشر ارسباران.

غیاثی نجمه، سدروپوشان نجمه، عابدی احمد، سلطانی امان‌الله. اثربخشی مداخله مبتنی بر نیازهای مشاوره‌ای بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان با اختلال نارساخوانی: یک مطالعه نیمه تجربی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*. ۱۴۰۱؛ ۲۱ (۳): ۲۹۲-۲۸۱

<http://dx.doi.org/10.52547/jrums>

عبدی‌جوکندان، س. (۱۳۹۹). *اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازش یافتگی دانش‌آموزان نارساخوان*. پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت.

عیار رضایی، فریبا و سامری، مریم. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش دقت بر توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پسر پایه سوم ابتدایی. *ناتوانی‌های یادگیری* 10(3), 91-111. doi: 10.22098/jld.2019.790

فتحی، ا. (۱۴۰۱). *اثربخشی آموزش دقت و توجه بر عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر با اختلال نارساخوانی پایه سوم ابتدایی شهر جوانرود*. پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه پیام‌نور واحد یاسوج.

نریمانی، محمد، صاحبقران فرد، محمد و نخستین گلدوست، اصغر. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت و آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری* 12(3), 91-81. doi: 10.22098/jld.2023.12901.2095

References

Alemany-Arrebola, I., Rojas-Ruiz, G., Granda-Vera, J., & Mingorance-Estrada, Á. C. (2020). Influence of COVID-19 on the perception of academic self-efficacy, state anxiety, and trait anxiety in college students. *Frontiers in psychology*, 11(5), 45-57. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570017>

Diamanti, V., Gouladriss, N., Campbell, R., & Protopapas, A. (2018). Dyslexia profiles across orthographies differing in transparency: An evaluation of theoretical predictions contrasting English and Greek. *Scientific Studies of Reading*, 22(1), 55-69. DOI: [10.1080/10888438.2017.1338291](https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1338291)

De la Fuente, J., Martínez-Vicente, J. M., Peralta-Sánchez, F. J., Garzón-Umerenkova, A., Vera, M. M., & Paoloni, P. (2019). Applying the SRL vs. ERL theory to the knowledge of achievement emotions in undergraduate university students. *Frontiers in psychology*, 10(5):20-37. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02070>

Eilenberg, T., Hoffmann, D., Jensen, J. S., Frostholm, L. (2017). Intervening variables in group-based acceptance & commitment therapy for severe health anxiety. *Behavior Research and Therapy*. 92(6), 24–31.

DOI: [10.1016/j.brat.2017.01.009](https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.01.009)

Forkmann, T., Scherer A., Meessen J., Michal M., Schächinger H., Vögele C., Schulz A. (2020). Making sense of what you sense: disentangling interoceptive awareness, sensibility and accuracy. *Int. J. Psychophysiol.* 109, 71–80. DOI: [10.1016/j.ijpsycho.2016.09.019](https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2016.09.019)

Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X., & Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist*. 55(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1659794>

Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4): 843-863. doi: [10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024](https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024)

Lerner, Gh. (2018). Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. *Boston, Houghton Mifflin*.

Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*. 159(7), 100-114. DOI: [10.1016/j.compedu.2020.104001](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001)

Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 53(5), 343-353. DOI: [10.1177/0022219420906801](https://doi.org/10.1177/0022219420906801)

Navarro-Mateu, D., Alonso-Larza, L., Gómez-Domínguez, M. T., Prado-Gascó, V., & Valero-Moreno, S. (2020). I'm Not Good for Anything and That's Why I'm Stressed: analysis of the effect of self-efficacy and emotional intelligence on student stress using SEM and QCA. *Frontiers in psychology*. 11(3), 295-309. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00295>

Peterson, L., Ireland, M. J., Brownlow, C. (2019). The Interoception Sensory Questionnaire (ISQ): A scale to measure interoceptive challenges in adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 48(4), 3354–3366. DOI: [10.1007/s10803-018-3600-3](https://doi.org/10.1007/s10803-018-3600-3)

Peters, J. L., Crewther, S. G., Murphy, M. J., & Bavin, E. L. (2021). Action Video Game Training improves Text Reading Accuracy, Rate and Comprehension in Children with Dyslexia: A Randomized Controlled Trial. *Scientific Reports*. 18584(11). DOI: [10.1038/s41598-021-98146-x](https://doi.org/10.1038/s41598-021-98146-x)

Pleger, M., Treppner, K., Diefenbacher, A., Schade, C., Dambacher, C., Fydrich, T. (2018). Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy compared to CBT+: Preliminary results. *The European Journal of Psychiatry*. 32 (4), 166-173. <https://doi.org/10.1016/j.ejpsy.2018.03.003>

Rosselli, M. Matute, E. Pinto, N. & Ardila, A. (2018), Memory abilities in children with subtypes of dyscalculia. *Developmental neuropsychology*. 30(3): 801-818. DOI: [10.1207/s15326942dn3003_3](https://doi.org/10.1207/s15326942dn3003_3)

Ruiz, F. J., Langer, A. I., Luciano, C., Cangas, A. J., & Beltr, I. (2019). Measuring experiential avoidance and psychological inflexibility: The Spanish translation of the Acceptance and Action Questionnaire. *Psicothema*. 25(4), 123-129. DOI: [10.7334/psicothema2011.239](https://doi.org/10.7334/psicothema2011.239)

Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*. 46(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>

Twohig, M. P., Abramowitz, J. S., Smith, B. M., Fabricant, L. E., Jacoby, R. J., Morrison, K. L., Bluett, E. J., Reuman, L., Blakey, S. M., Ledermann, T. (2018). Adding acceptance and commitment therapy to exposure and response prevention for obsessive-compulsive disorder: A randomized controlled trial. *Behavior Research and Therapy*. 108(6), 1-9. DOI: [10.1016/j.brat.2018.06.005](https://doi.org/10.1016/j.brat.2018.06.005)

Wagner, R. K., Zirps, F. A., Edwards, A. A., Wood, S. G., Joyner, R. E., Becker, B. J., & Beal, B. (2020). The prevalence of Dyslexia: a new approach to its estimation. *Journal of learning disabilities*. 53(5), 354-365 <https://doi.org/10.1177/0022219420920377>

Investigating the effect of the developed educational package on the academic self-efficacy of dyslexic students

Zhang, S., Liu, J., Wang, J., Xia, X., Zhang, L., Liu, L., & Jiang, T. (2019). Developing and validating the Learning Disabilities Screening Scale in Chinese elementary schools. *International Journal of Educational Research*. 16(6), 23-43. DOI: [10.1016/j.ijer.2019.06.006](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.006)