

## اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص

زهرا سلیمانی<sup>۱</sup>، مجید غفاری<sup>۲</sup> و فرشته باعزت<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص بود. طرح این مطالعه، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی مبتلا به اختلال یادگیری خاص شهرستان بابل در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۶ بود. تعداد ۳۰ نفر دانش‌آموز از طریق روش نمونه‌گیری آسان انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و گواه گمارش شدند. گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت واقعیت‌درمانی گروهی قرار گرفت. ابزارهای پژوهش پرسش‌نامه مشکلات یادگیری کلورادو، نسخه دوم آزمون هوشی و کسلر برای کودکان و پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق تحلیل واریانس آمیخته و با استفاده از نرم‌افزار SPSS-22 انجام شد. یافته‌ها نشان داد واقعیت‌درمانی گروهی در افزایش نمرات سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری اثربخش است. دست‌آوردهای درمانی، در پیگیری ۶ هفته‌ای نیز حفظ شده است ( $p < 0/05$ ). با توجه به تأثیر واقعیت‌درمانی گروهی بر افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص، این نتایج برای متخصصان و مشاوران مراکز اختلال یادگیری تویحات کاربردی دارد.

**واژه‌های کلیدی:** واقعیت‌درمانی، سرزندگی تحصیلی، اختلال یادگیری خاص

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه مازندران

۲. نویسنده ی رابط: استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه مازندران [m.qaffari@umz.ac.ir](mailto:m.qaffari@umz.ac.ir)

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه مازندران

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۰/۳۰

تاریخ پذیرش: ۹۷/۲/۱۴

**مقدمه**

بر اساس ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، تشخیص‌گذاری اختلال یادگیری خاص<sup>۱</sup> منوط به وجود مشکل در یادگیری خواندن، نوشتن، علم اعداد و ریاضیات که طی یک سال تحصیلی رسمی مشاهده شوند، است (سیمین قلم، علی‌بخشی و احمدی‌زاده، ۱۳۹۵). این اختلال حالت‌هایی مثل بدکاری جزئی مغزی<sup>۲</sup>، معلولیت‌های ادراکی<sup>۳</sup> آسیب مغزی، خوانش‌پریشی<sup>۴</sup> و زبان‌پریشی تحولی<sup>۵</sup> را شامل می‌شود، اما کودکانی که از ابتدا در نتیجه معلولیت‌های حرکتی، دیداری یا شنیداری، یا اختلال هیجانی، یا محرومیت‌های اقتصادی، فرهنگی یا محیطی، و یا کم‌توانی ذهنی، به ناتوانی‌های یادگیری مبتلا شده‌اند را در برنمی‌گیرد (پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴). در گذشته، اختلال ریاضی، اختلال خواندن و اختلال نوشتن هر یک اختلال مستقل و مجزایی به حساب می‌آمدند، اما اکنون در ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، این سه اختلال به عنوان یک مشخص‌کننده، به اختلال یادگیری خاص تغییر نام داده است (گنجی، ۱۳۹۱). این کودکان از نظر رشد جسمی، قد و وزن، هوش، صحبت کردن، بازی و تعامل با دیگران و مهارت‌های خودیاری، بهنجار هستند، اما وقتی به مدرسه می‌روند، دچار مشکلات جدی آموزشی می‌گردند (سیمین قلم و همکاران، ۱۳۹۵). بنابراین به نظر می‌رسد، اختلال‌های یادگیری در فرآیند تحصیل، موجب بروز مشکلاتی گردند.

در سال‌های اخیر، تکیه بر استعداد به عنوان تنها عامل تأثیرگذار در تحصیل، مورد تردید قرار گرفته است. پورعبدل و همکاران (۱۳۹۳) دریافتند یک متغیر مهم که در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص منجر به ایجاد تعلل در تکالیف تحصیلی، افت تحصیلی و تداوم این

- 
1. Specific Learning Disorder (SLD)
  2. minimal brain dysfunction
  3. perceptual handicaps
  4. dyslexia
  5. developmental aphasia

اختلال می‌شود، پایین بودن سرزندگی تحصیلی<sup>۱</sup> است. سرزندگی تحصیلی به توانایی دانش‌آموز در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر تحصیل معمول هستند، گفته می‌شود (مارتین و مارش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ به نقل از دهقانی زاده و چاری، ۱۳۹۱). همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، انطباقی و سازنده در برخورد با انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند؛ اشاره دارد (پوتواین، کونورس، سیمز و داگلاس اسبورن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱؛ مکتبی، فرامری و فرزادی، ۱۳۹۶). بنا بر گزارش پژوهشگران، دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص با چالش‌های مختلف، از جمله تجارب آسیب‌زای فردی، فقدان آمادگی تحصیلی یا تعلق به جامعه در معرض خطر قرار دارند، بنابراین نحوه پاسخ‌دهی این دانش‌آموزان به این موانع بر پشتکار و تلاش و سطح انگیزش آن‌ها تأثیرگذار است (سیادتیان، عطایی و قمرانی، ۱۳۹۳). دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص به دلیل شکست‌های پی‌درپی، اغلب باورهای ناسازگارانه‌ای نسبت به پیشرفت پیدا می‌کنند و به نوبه خود، مشکلاتی ایجاد می‌شود که فراتر از اختلالات اصلی آن‌ها است و در نتیجه منجر به فرسودگی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی پایین می‌شود (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۳).

با توجه به شواهدی که به آن اشاره شد، نیاز به مداخله‌ای که بتواند بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص اثربخش باشد و از تداوم این اختلال و آسیب‌پذیری این دانش‌آموزان در برابر مشکلات عاطفی، اجتماعی، رفتاری و تحصیلی ناشی از آن جلوگیری کند، احساس می‌شود. نگاهی به روش‌های درمانی نشان می‌دهد، رویکردی که برای طیف گسترده‌ای از موضوع‌ها، افراد و اختلال‌ها قابل استفاده است، واقعیت‌درمانی<sup>۴</sup> گلسر<sup>۵</sup> (۱۹۶۵؛ به نقل از میسون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶) است. این روش درمانی، امروزه مرکز توجه بسیاری از پژوهش‌گران است

1. academic vitality
2. Martin & Marsh
3. Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn
4. reality Therapy
5. Glasser
6. Mason

(اسمخانی اکبری نژاد، اعتمادی و نصیرنژاد، ۱۳۹۳؛ اسماعیلی فر، شیخی و جعفرپور، ۲۰۱۳؛ بارگاو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳؛ سادات بری و همکاران، ۲۰۱۳). واقعیت‌درمانی مجموعه‌ای از روش‌ها، تکنیک‌ها و ابزارهایی است که در جهت کمک به افراد برای حرکت از انتخاب‌های مخرب به انتخاب‌های سازنده، از رفتارهای ناکارآمد به رفتارهای کارآمد و مهم‌تر از همه از سبک زندگی ناخشنود به سبک زندگی خشنود است (گلسر و گلسر، ۲۰۱۰؛ پناه‌علی، شفیع آبادی و احقر، ۱۳۸۸). در این شیوه‌ی درمانی، مواجهه شدن با واقعیت، قبول مسئولیت، شناخت نیازهای اساسی (بقاء، عشق و تعلق، آزادی، قدرت، تفریح)، قضاوت اخلاقی درباره درست یا نادرست بودن رفتار، انتخاب و تغییر فکر و عمل، تمرکز بر اینجا و اکنون، مهار درونی و در نتیجه نیل به هویت موفق که ارتباط مستقیمی با حرمت‌خود و اعتماد به خود دارد، مورد تأکید است (کاترین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ به نقل از عبدالهی مهربان، شفیع آبادی و بهبودی، ۱۳۹۳). پژوهش‌های بسیاری در نقاط مختلف دنیا، نشان‌دهنده اثربخش بودن واقعیت‌درمانی بر کیفیت مدارس (گلسر، ۱۹۹۳؛ به نقل از میسون، ۲۰۱۶)، شادکامی (اسلامی و همکاران ۱۳۹۰؛ اسماعیلی‌فر و همکاران، ۲۰۱۳؛ ملاغلامعلی حکاک، ۲۰۱۳)، انگیزش پیشرفت و مهارت‌های حل مسأله (مسعودی و همکاران، ۲۰۱۶)، پیشرفت تحصیلی (بروشک، ۱۳۹۲؛ کیانی پور و حسینی، ۲۰۱۲)، انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی (نیکبخت، عبدخدایی و حسن آبادی، ۱۳۹۲)، خودپنداره مثبت (پترسون، چانگ و کالینز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸)، خودپنداره کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری (امیزو و کابرلی<sup>۴</sup>، ۱۹۸۳)، جایگاه مهار، حرمت‌خود و رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان (کامیسکی<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳؛ به نقل از میسون، ۲۰۱۶) و سلامت روانی، اضطراب و عملکرد اجتماعی (صاحب‌دل، خوش‌کنش و پوراابراهیم، ۱۳۹۱)، است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر

1. Bhargava
2. Caterin
3. Peterson, Chang & Collins
4. Omizo & Cubberly
5. Comisky

سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص، انجام گرفت.

## روش

پژوهش حاضر، از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ طرح پژوهش، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه گواه، است.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه‌آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بابلسر در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۶ بود. در مرحله اول، با استفاده از روش نمونه‌گیری آسان\*<sup>۱</sup>، تعداد ۳۶ نفر دانش‌آموز مشکوک به اختلال یادگیری خاص بر اساس نظر مدیران و معلمان مدارس، به پژوهش‌گر معرفی شدند. در انتخاب دانش‌آموزان، عدم وجود ناتوانی عقلی، تأخیر کلی رشد و اختلالات شنوایی و بینایی، و نیز بی‌ربط بودن مشکل یادگیری به عوامل بیرونی مانند شرایط اقتصادی یا محیطی نامساعد، غیبت مداوم یا فقدان آموزش در نظر گرفته شد. در نهایت، از بین ۳۱ نفر که به عنوان افراد دچار اختلال یادگیری خاص شناسایی شدند، تعداد ۳۰ نفر انتخاب گردیدند و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و گواه جای‌دهی شدند. به گروه آزمایش، طی جلساتی، واقعیت‌درمانی گروهی ارائه شد و اعضای گروه گواه، در لیست انتظار قرار گرفتند. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

**پرسش‌نامه مشکلات یادگیری کلورادو (CLDQ):** به منظور تشخیص دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری و تعیین میزان مشکلات یادگیری آن‌ها از این پرسش‌نامه استفاده شد. به طور ویژه، از این پرسش‌نامه جهت تشخیص ناتوانی‌ها و اختلالات یادگیری خاص استفاده می‌گردد (حاجلو و رضایی شریف، ۱۳۹۰؛ حشمتی، اناری و شکراللهی، ۱۳۹۵). پرسش‌نامه

<sup>۱</sup>. Convenient

\* در اغلب مقالات علمی از واژه‌ی در دسترس accessible استفاده می‌شود که جایگزین مناسبی نیست. رجوع شود به کتاب روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی نوشته گال، بورگ و گال، ترجمه دکتر احمدرضا نصر و همکاران، ۱۳۸۷، جلد اول، پاورقی صفحه ۳۸۲.

مشکلات یادگیری کلورادو توسط ویلکات<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۱) تهیه شده و مشکلات یادگیری را در قالب پنج عامل اساسی خواندن، حساب کردن، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکردهای فضایی اندازه‌گیری می‌کند. به طور ویژه، از این پرسش‌نامه جهت تشخیص ناتوانی‌های یادگیری خاص استفاده می‌گردد (حاجلو و رضایی شریف، ۱۳۹۰؛ حشمتی، اناری و شکراللهی، ۱۳۹۵). این پرسش‌نامه که از ۲۰ گویه تشکیل شده است، توسط والدین دانش‌آموزان تکمیل می‌شود. پاسخ به هر عبارت در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از اصلاً (۱) تا همیشه (۵) است. اعتبار این پرسش‌نامه و مؤلفه‌های آن، توسط سازندگان پرسش‌نامه با روش‌های همسانی درونی و بازآزمایی بررسی شده و مقادیر قابل قبولی به دست آمده است (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱). روایی تفکیکی و روایی سازه پرسش‌نامه مذکور در حد مطلوب گزارش شده است (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین روایی همگرایی مؤلفه‌های این پرسش‌نامه با پرسش‌نامه‌های پیشرفت تحصیلی استاندارد به این ترتیب گزارش شده است: خواندن ۰/۶۴؛ ریاضی ۰/۴۴؛ شناخت اجتماعی ۰/۶۴؛ اضطراب اجتماعی ۰/۴۶ و فضایی ۰/۳۰. درونی (محاسبه آلفای کرونباخ) و بازآزمایی و روایی آن را با روش‌های بررسی روایی تفکیکی و سازه مورد تأیید قرار دادند (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱). در ایران حاجلو و رضایی شریف (۱۳۹۰)، اعتبار پرسش‌نامه مشکلات یادگیری کلورادو را از طریق دو روش همسانی درونی (محاسبه آلفای کرونباخ) و بازآزمایی و روایی آن را با روش‌های بررسی روایی تفکیکی و سازه مورد تأیید قرار دادند. در پژوهش حاضر، نتایج نشان داد که اعتبار CLDQ بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۷ است.

**پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی:** دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۲۰۱۲) پرسش‌نامه‌ی سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند و برای اجرای مقدماتی و رفع نقیصه‌ها، این گویه‌ها روی گروهی از دانش‌آموزان (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) دبیرستانی شهرستان مهریز، اجرا کردند. پس از

---

1. Willcutt

اجرای این گویه‌ها نسخه‌ی نهایی مورد بازنویسی قرار گرفت، که حاصل بازنویسی ۱۰ گویه بود. سپس گویه‌های مذکور در یک مطالعه‌ی مقدماتی مجدداً روی نمونه‌ای شامل ۱۸۶ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان، اجرا و خصوصیات روان‌سنجی آن بررسی شد. نتایج حاصل از این بررسی نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده برابر با ۰/۸۰ و ضریب باز آزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. در پژوهش حاضر، همسانی درونی پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ به دست آمد.

**مقیاس هوشی و کسلر کودکان (نسخه دوم):** در این مطالعه، به منظور اندازه‌گیری بهره هوشی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص از نسخه دوم مقیاس هوشی و کسلر برای کودکان (شهیم، ۱۳۸۵) استفاده گردید. چون هدف از اجرای این آزمون تعیین هوشبهر کلی است، بنابراین از تمام خرده مقیاس‌ها استفاده گردید. این مقیاس از ۱۱ خرده آزمون تشکیل شده است که ۶ مقیاس آن کلامی و ۵ مقیاس دیگر غیر کلامی یا عملی است. مقیاس هوش کلامی شامل اطلاعات عمومی، فراخنای ارقام، گنجینه لغات، محاسبات و درک و فهم است؛ درحالی‌که مقیاس‌های هوش عملی شامل تکمیل تصاویر، تنظیم تصاویر، طراحی با مکعب‌ها، روابط فضایی، الحاق قطعات، نماد ارقام و شباهت‌ها است. ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه دوم مقیاس هوشی و کسلر کودکان، در کودکان ناتوان یادگیری، توسط شیری امین‌لو، کامکاری و شکرزاده (۱۳۹۲) به طور مفصل بررسی و گزارش شده است. با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون مشاهده شد که بین هوشبهر کل دانش‌آموزان ناتوان یادگیری با دو مقیاس نسخه نوین هوش آزمای تهران-استانفورد-بینه و نسخه دوم مقیاس هوشی و کسلر کودکان در کودکان ناتوان یادگیری، روایی هم‌زمان مشاهده می‌شود.

**روش اجرا:** پس از کسب مجوز از کمیته علمی و اخلاق پژوهشی گروه روان‌شناسی دانشگاه مازندران، اداره آموزش و پرورش شهرستان بابلسر، جلب رضایت و همکاری مدیران و معلمان و شناسایی دانش‌آموزان مشکوک به اختلال یادگیری خاص، ابتدا طی نامه‌ای در مورد ماهیت

روان‌شناختی پژوهش برای والدین توضیحاتی کلی ارائه شد و پس از جلب رضایت آن‌ها، پرسش‌نامه کلورادو در اختیار ایشان قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد که به دقت سؤالات را بخوانند و پاسخ‌های مورد نظر را متناسب با ویژگی‌های فرزند خود انتخاب نمایند و سؤالی را تا حد امکان بی جواب نگذارند. پس از این مرحله، پژوهش‌گر بر اساس نتایج حاصل از پرسش‌نامه کلورادو و نمره‌ی بهره هوشی، موارد اختلال یادگیری خاص را تشخیص داد. در نهایت، این دانش‌آموزان به طور تصادفی در دو گروه جای‌دهی شدند و یکی از این دو گروه به طور تصادفی به عنوان گروه آزمایشی انتخاب شد و به دنبال آن، گروه دیگر به عنوان گروه گواه در نظر گرفته شد. سپس، مراحل پیش‌آزمون، مداخله (۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش)، پس‌آزمون و پیگیری (با فاصله شش هفته) انجام شد. همچنین اطمینان‌بخشی در مورد محرمانه ماندن اطلاعات و آزادی انتخاب برای شرکت در پژوهش از نکات اخلاقی رعایت شده در پژوهش حاضر بود. پس از مرحله‌ی پیگیری، به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، برای گروه گواه نیز جلساتی برگزار گردید. داده‌های جمع‌آوری شده به دلیل وجود یک عامل بین‌گروهی (مداخله) و یک عامل درون‌گروهی (اندازه‌گیری سرزندگی تحصیلی در سه مقطع زمانی)، با استفاده از تحلیل واریانس آمیخته با کمک نرم افزار SPSS-22 مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. عنوان جلسات واقعیت‌درمانی گروهی در پژوهش حاضر که توسط پژوهشگر تحت آموزش و نظارت مربی بین‌المللی واقعیت‌درمانی در مؤسسه‌ی واقعیت‌درمانی ویلیام گلستر طراحی گردید و شرح مختصری از هر جلسه در جدول ۱ ارائه شده است.



## اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص

### جدول ۱. عنوان جلسات واقعیت درمانی گروهی و شرح مختصری از هر جلسه

عنوان جلسه	شرح محتوای جلسه
جلسه اول: ایجاد رابطه خوب با دانش آموزان	ایجاد رابطه‌ای خوب، مبتنی بر احترام، اعتماد و صمیمیت با دانش آموزان به منظور زمینه‌سازی برای افزایش اثربخشی بیشتر آموزش‌های بعدی
جلسه دوم: بررسی خواسته‌های تحصیلی	بررسی تصاویر دنیای مطلوب (خواسته) و دنیای ادراکی دانش آموزان در زمینه انگیزه پیشرفت و اهداف تحصیلی آن‌ها به منظور شفاف‌سازی این تصاویر برای خود آن‌ها و نیز برای درمانگر
جلسه سوم: معرفی مفهوم دنیای مطلوب	آشنایی با مفهوم دنیای مطلوب و اهمیت آن در خود-پنداره فرد
جلسه چهارم: خود-پنداره	درک عمیق‌تر مفهوم خود-پنداره و رابطه آن با مفهوم دنیای مطلوب
جلسه پنجم: بررسی رفتارهای کنونی	افزایش خود-آگاهی دانش آموزان نسبت به افکار و اعمال مؤثر و غیر مؤثر کنونی‌شان در حوزه یادگیری و تحصیل
جلسه ششم: سرزندگی و سرزندگی تحصیلی	آشنایی با مفهوم سرزندگی و اهمیت آن در بهزیستی روانی و پیشرفت تحصیلی
جلسه هفتم: خود-ارزیابی برای تغییر	ایجاد زمینه درک بهتر میزان سرزندگی تحصیلی دانش آموزان و خود-ارزیابی راهکارهای بهبود آن توسط دانش آموزان
جلسه هشتم: برنامه‌ریزی عملیاتی برای تغییر	آشنایی با ویژگی‌های یک برنامه عملی خوب برای ایجاد تغییر

## نتایج

نمونه پژوهش شامل ۱۵ نفر در گروه آزمایش (میانگین سن = ۱۰/۸۷، انحراف معیار سن = ۰/۳۵ سال) و ۱۵ نفر در گروه گواه (میانگین سن = ۱۰/۸۰، انحراف معیار سن = ۰/۴۱ سال) بود. یافته‌های مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری سرزندگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری سرزندگی تحصیلی در دو

## گروه آزمایش و گواه

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		SD	M	SD	M	SD	M
سرزندگی تحصیلی	آزمایش	۲/۷۱	۱۴/۲۶	۲/۸۲	۲۱/۳۲	۲/۸۹	۱۹/۶۶
	گواه	۲/۴۱	۱۴/۵۱	۲/۶۹	۱۴/۷۷	۲/۳۸	۱۴/۶۱

یافته‌های جدول ۲ نشان دهنده‌ی روند افزایشی سرزندگی تحصیلی در گروه آزمایش است. به این صورت که میانگین سرزندگی تحصیلی گروه آزمایش در مراحل پس‌آزمون (۲۱/۳۲) در برابر (۱۴/۷۷) و پیگیری (۱۹/۶۶) در برابر (۱۴/۶۱)، نسبت به میانگین نمرات گروه گواه افزایش یافته است. به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از تحلیل آمیخته استفاده شد. پیش شرط نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای وابسته از طریق آزمون کولموگروف-اسمیرنف مورد بررسی قرار گرفت که یافته‌ها حاکی از برقراری پیش شرط مذکور بود ( $p > 0.05$ ). پیش شرط تساوی ماتریس‌های کوواریانس از طریق آزمون باکس مورد بررسی قرار گرفت و تأیید شد ( $F = 0.56$ ,  $p < 0.86$ ). پیش فرض تساوی واریانس‌ها با آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت (پیش‌آزمون:  $F_{1,28} = 0.44$ ,  $p < 0.51$ ؛ پس‌آزمون:  $F_{1,28} = 0.01$ ،  $p < 0.90$ ؛ پیگیری:  $F_{1,28} = 0.44$ ,  $p < 0.61$ ). فرض کرویت یا همسانی کوواریانس‌ها با استفاده از آزمون کرویت ماچلی بررسی شد ( $W$  ماچلی = ۰/۱۸، کای اسکوتر تقریبی = ۴۵/۷۱،  $DF = 2$ ،  $p < 0.001$ ). با توجه به نتایج آزمون کرویت ماچلی و عدم تأیید فرض کرویت یا همسانی کوواریانس‌ها، از تصحیح گرین‌هاوس‌گیزر برای گزارش یافته‌ها استفاده شد. نخست، از طریق آزمون چندمتغیری، گروه آزمایش و گواه از لحاظ ترکیب خطی نمره‌های سرزندگی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفتند. یافته‌های مربوط به تعامل زمان و گروه ( $F_{2,27} = 17.59$ ,  $p < 0.001$ ،  $Wilk's \lambda = 0.43$ ) نشان داد که میان گروه آزمایش و گواه، دست کم از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته، تفاوت معناداری وجود دارد. آزمون  $F$  اثرات درون‌آزمودنی‌ها حاکی از معناداری تعامل بین زمان و گروه بود. در

### اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص

واقع این معناداری تعامل، به طور غیرمستقیم نشانگر تغییراتی در گروه آزمایش و یا حتی گروه گواه است و عدم توازی شیب های رگرسیون نمره های پیش آزمون، پس آزمون و پی گیری را میان دو گروه و یا به عبارتی دیگر، تفاوت روند میانگین گروه آزمایش و گواه با یکدیگر، از لحاظ سطوح متغیر وابسته را نشان می دهد. در همین راستا، یافته های مربوط به آزمون های یک راهه با اندازه گیری مکرر مربوط به اثرات درون آزمودنی ها (نمره های پیش آزمون، پس آزمون و پی گیری) سرزندگی تحصیلی گزارش شده است (جدول ۳).

جدول ۳. نتایج آزمون های یک راهه اثرات درون آزمودنی ها (پیش آزمون، پس آزمون و پی گیری) با اندازه گیری های مکرر

متغیر	منبع تغییرات	SS	DF	MS	F	Sig.	اندازه اثر
	زمان	۲۰۵/۹۵۶	۱/۱۰۱	۱۸۷/۰۱۱	۱۸/۵۸۹	۰/۰۰۰	۰/۴۰
سرزندگی تحصیلی	زمان*گروه	۲۰۱/۱۵۶	۱/۱۰۱	۱۸۲/۶۵۳	۱۸/۱۵۶	۰/۰۰۰	۰/۳۹
	خطا	۳۱۰/۲۲۲	۳۰/۸۳۶	۱۰/۰۶۰			

یافته های جدول ۳، تفاوت معنادار بین نمره های پیش آزمون، پس آزمون و پی گیری را برای هر دو متغیر نشان می دهد ( $p < ۰/۰۵$ ). علاوه بر این، همان طور که مشاهده می شود، از لحاظ متغیر وابسته، تعامل میان گروه و زمان معنادار است. یعنی روند تغییرات متغیر در سه مرحله اندازه گیری، بین دو گروه آزمایشی و گواه، به طور معنی داری متفاوت است. برای بررسی تأثیرات بین آزمودنی ها از تحلیل واریانس یک راهه با اندازه گیری مکرر استفاده شد (جدول ۴).

جدول ۴. خلاصه نتایج تحلیل واریانس یک راهه با اندازه گیری مکرر برای بررسی تغییرات بین آزمودنی

متغیر	منبع تغییرات	SS	DF	MS	F	Sig.	اندازه اثر
سرزندگی	اثر اصلی گروه	۳۲۸/۷۱۱	۱	۳۲۸/۷۱۱	۳۲/۳۵۸	۰/۰۰۰	۰/۵۳
تحصیلی	خطا	۲۸۴/۴۴۴	۲۸	۱۰/۱۵۹			

جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین دو گروه از لحاظ نمره‌های متغیر وابسته وجود دارد ( $p < 0/05$ ). یافته‌های حاصل از آزمون تعقیبی مقایسه‌های زوجی بونفرونی در جدول ۵ گزارش شده است.

#### جدول ۵. مقایسه‌های زوجی نمرات سرزندگی تحصیلی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و

##### پی‌گیری

متغیر	زمان (i)	زمان (j)	تفاوت میانگین (I-J)	SE	Sig
سرزندگی تحصیلی	۱	۲	-۳/۵۳	۰/۷۴	۰/۰۰۰
		۳	-۲/۷۳	۰/۷۲	۰/۰۰۲
	۲	۱	۳/۵۳	۰/۷۴	۰/۰۰۱
		۳	۰/۸۰	۰/۱۹	۰/۰۰۶
	۳	۱	۲/۷۳	۰/۷۲	۰/۰۰۲
		۲	۰/۸۰	۰/۱۹	۰/۰۰۶

همان‌طور که در جدول ۵ ارائه شده است، یافته‌ها نشان داد که در پس‌آزمون در مقایسه با پیش‌آزمون، میانگین نمرات متغیر وابسته پژوهش در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه به طور معنادار تغییر کرد. از سوی دیگر، نتایج نشان داد که در مرحله پی‌گیری در مقایسه با پس‌آزمون، میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی به طور معنادار تغییر نکرده، که نشان از باقی ماندن اثر درمان در طول زمان دارد.

همچنین، طبق آنچه پیش‌تر گزارش شد، از آنجایی که آزمون F درون آزمودنی‌ها مربوط به تعامل عامل زمان و گروه معنادار است، جهت بررسی وضعیت نمره‌ی پی‌گیری گروه آزمایش نسبت به پس‌آزمون و پاسخ به این سؤال که آیا نمره‌ی گروه آزمایش طی زمان در مقایسه با پس-آزمون بهتر شده است، یا تا اندازه‌ای برگشت کرده است، مقایسه‌های درون‌آزمودنی به‌طور جداگانه برای هر یک از گروه‌های آزمایشی و گواه (انجام دو تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های

تکراری جداگانه برای هر گروه) انجام شد. یافته‌ها حاکی از اختلاف معنادار بین میانگین‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری در گروه آزمایش بود ( $p < 0/001$ )،  $F = 49/81$ ،  $F = 0/11$  = Wilk's  $\lambda$ ) درحالی‌که برای گروه گواه، تفاوت معنادار نبود ( $p < 0/86$ )،  $F = 0/15$ ،  $F = 0/97$  = Wilk's  $\lambda$ ). در همین راستا، یافته‌های مربوط به آزمون‌های یک‌راهه اثرات درون‌آزمودنی‌ها (نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری) سرزندگی تحصیلی با اندازه‌گیری مکرر در گروه آزمایش ( $p < 0/001$ )،  $F = 35/37$ ، اندازه اثر =  $0/71$ ) تفاوت معنادار بین نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری را برای متغیر وابسته نشان داد. برای بررسی تأثیرات بین‌آزمودنی‌ها از تحلیل واریانس یک‌راهه با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. خلاصه نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تغییرات بین‌آزمودنی در گروه آزمایش ( $p < 0/001$ )،  $F = 1248/59$  =  $F$ ، اندازه اثر =  $0/96$ ) نشان داد که تفاوت معناداری بین دو گروه از لحاظ نمره‌های متغیر وابسته وجود دارد. یافته‌های حاصل از آزمون تعقیبی مقایسه‌های زوجی بونفرونی نمرات سرزندگی تحصیلی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری در گروه آزمایش نشان داد که در پس‌آزمون در مقایسه با پیش‌آزمون، میانگین نمرات متغیرهای وابسته پژوهش در گروه آزمایش به طور معنادار تغییر کردند. از سوی دیگر، نتایج نشان داد که در مرحله پی‌گیری در مقایسه با پس‌آزمون، میانگین متغیرهای وابسته به طور معنادار تغییر نکرده است، که نشان از باقی ماندن اثر درمان در طول زمان دارد.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص بود. یافته‌های حاصل از آزمون فرضیه‌ها نشان داد که واقعیت‌درمانی گروهی منجر به افزایش معنی‌دار نمرات سرزندگی تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پی‌گیری، در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه گردید. تاکنون پژوهشی به‌طور مستقیم اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی را بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری

خاص بررسی نکرده است. با این حال می‌توان بر اساس گزارش میسون (۲۰۱۶) در مورد استفاده از واقعیت‌درمانی در مدارس و تأثیر بالقوه آن، به این نتیجه رسید که واقعیت‌درمانی به دلیل تأثیر بر خصوصیتی مانند محبت، صداقت، درک، پذیرش، احترام به خود، سلامت روان و اعتماد به نفس، این ظرفیت را دارد که بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تصمیم‌گیری شغلی و توسعه اجتماعی آن‌ها موثر باشد. همان‌گونه که اشاره شد، طبق گزارش پورعبدل و همکاران (۱۳۹۳)، دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص به دلیل شکست‌های پی‌درپی، اغلب باورهای ناسازگارانه‌ای نسبت به پیشرفت پیدا می‌کنند و به نوبه خود، مشکلاتی برای آن‌ها ایجاد می‌شود که فراتر از اختلال‌های اصلی آن‌ها است. در نتیجه، این مشکلات در این دانش‌آموزان منجر به شکل‌گیری سطح پایینی از سرزندگی تحصیلی می‌شود. اهمیت این مسأله در این است که سرزندگی تحصیلی پایین در این دانش‌آموزان با ایجاد تعلل در تکالیف تحصیلی و تخریب انگیزه‌ی مثبت، نقش مخربی در وضعیت تحصیلی و بالطبع آن، تداوم این اختلال دارد. در تبیین تأثیر واقعیت‌درمانی بر سرزندگی تحصیلی در پژوهش حاضر، در وهله‌ی اول می‌توان به گزارش بارگاو (۲۰۱۳) و میسون (۲۰۱۶) مبنی بر قابلیت کاربرد واقعیت‌درمانی برای موضوع‌ها، افراد و اختلال‌های مختلف، اشاره کرد. بارزترین و مهم‌ترین جنبه واقعیت‌درمانی که آن را از دیگر روش‌های مشابه جدا می‌کند، این است که به واقعیت‌درمانی به طور عمده به عنوان یک موقعیت آموزشی - تربیتی نگریسته می‌شود. گلسر (۱۹۹۳؛ به نقل از میسون، ۲۰۱۶)، روش درمانی خود را به عنوان یک فرآیند آموزشی و نه صرفاً درمانی در نظر می‌گیرد و معتقد است که در این روش، بیشتر آموزش انجام می‌شود تا معالجه. علاوه بر این، همان‌طور که گلسر (۲۰۱۰) اشاره می‌کند، مجموعه روش‌ها، فنون و ابزارهای واقعیت‌درمانی به افراد کمک می‌کند تا از انتخاب‌های مخرب به انتخاب‌های سازنده و از رفتارهای ناکارآمد به رفتارهای کارآمد پیش روند. از این رو، می‌توان انتظار داشت که این دانش‌آموزان در اثر واقعیت‌درمانی، آمادگی و آگاهی بیشتری برای درک واقعیت‌ها از اختلال‌شان و عوارض آن پیدا کنند و متعاقب آن، قضاوت‌ها، انتخاب‌ها و

هدف‌گذاری‌های منطقی، قابل دسترس و سازنده‌ای متناسب با نقاط ضعف و قوت خود انجام دهند. از آن‌جا که در واقعیت‌درمانی، رویارویی واقع‌بینانه با مسائل، مسئولیت‌پذیری در قبال انتخاب‌ها و طرز مواجهه با موضوعات، انتخاب آگاهانه و واقع‌بینانه برای ایجاد تغییر در فکر و عمل و عدم استفاده‌ی توجیهی از مشکلات و وقایع گذشته برای سلب مسئولیت‌پذیری در زمان حال، مورد توجه است (کاترین، ۲۰۰۸؛ به نقل از عبدالهی مهربان، شفیع آبادی و بهبودی، ۱۳۹۳)، می‌توان مؤثر بودن کاربرد آن برای دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری را مورد انتظار دانست. در طراحی جلسه‌های درمانی در پژوهش حاضر، تلاش شد بر اساس بنیان‌های نظری و فنون واقعیت‌درمانی، برای دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش، ادراک ارزشمندی ایجاد شود و امکان حضور مؤثرشان در جلسه‌ها به رسمیت شناخته شود، تا در مسیر برنامه‌ریزی بر اساس هدف‌گذاری‌های واقع‌بینانه‌ی جدید قرار گیرند. تلاش درمانگر برای کمک به دانش‌آموزان جهت شناسایی احساسات و نیازهای خود، تفسیر و تعیین کارکرد آن‌ها به گونه‌ای سازنده و انتخاب بهترین و واقع‌بینانه‌ترین راه‌ها برای رسیدن به آن‌ها، نقش بسزایی در افزایش سطح سرزندگی تحصیلی آنان داشت. دانش‌آموزان طی این جلسه‌ها، حرمت‌خود و پشتکار بیشتر و البته تمایل به برنامه‌ریزی برای رسیدن به اهداف واقع‌بینانه‌ی جدید را تجربه کردند و موضوعاتی همچون مدرسه، درس و تکالیف درسی را در دنیای مطلوب خود جای دادند؛ چرا که آن‌ها را کم‌تر تهدیدکننده در نظر گرفتند. یافته‌ی پژوهش حاضر تا حدی با گزارش‌های ارائه شده مبنی بر تأثیر واقعیت‌درمانی بر کیفیت مدارس (گلسر، ۱۹۹۳؛ به نقل از میسون، ۲۰۱۶)، انگیزش پیشرفت و مهارت‌های حل‌مسأله (مسعودی و همکاران، ۲۰۱۶)، پیشرفت تحصیلی (کیانی پور و حسینی، ۲۰۱۲)، انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی (نیکبخت، عبدخدایی و حسن‌آبادی، ۱۳۹۲)، خودپنداره مثبت (پترسون، چانگ و کالینز، ۱۹۹۸)، خودپنداره کودک‌کان مبتلا به ناتوانی یادگیری (امیزو، کابری، ۱۹۸۳)، جایگاه مهار، حرمت‌خود و رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان (کامیسکی، ۱۹۹۳؛ به نقل از میسون، ۲۰۱۶) و سلامت روانی، اضطراب و عملکرد اجتماعی

(صاحب‌دل، خوش‌کنش و پوراابراهیم، ۱۳۹۱)، هماهنگ دانست. جامعه آماری، حجم نمونه و استفاده از یک روش جمع‌آوری داده‌ها از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. پیشنهاد می‌گردد بررسی اثربخشی واقعیت‌درمانی بر جنبه‌های مختلف شخصیت و فرآیند تحصیل دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص انجام گیرد، تا یافته‌های دقیق‌تری در مورد اندازه اثر این روش درمانی برای این جامعه آماری به دست آید. در پایان، نویسندگان خود را موظف می‌دانند از سازمان‌ها و افرادی که در اجرای پژوهش حاضر همکاری داشتند، سپاسگزاری نمایند.

## منابع

- اسلامی، رضا؛ هاشمیان، پیمان؛ جراحی، لیدا و مدرس غروی، مرتضی (۱۳۹۲). اثربخشی رویکرد واقعیت-درمانی گروهی بر شادکامی و کیفیت زندگی نوجوانان بد سرپرست در مشهد. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۵، ۲۰۶-۳۰۰.
- اسمخانی اکبری نژاد، هادی؛ اعتمادی، احمد و نصیرنژاد، فریبا (۱۳۹۳). اثربخشی واقعیت‌درمانی به شیوه‌ی گروهی بر اضطراب زنان. *مطالعات روانشناختی*، ۲، ۷۳-۸۷.
- پناه‌علی، امیر؛ شفیق‌آبادی، عبدالله و احقر، قدسی. (۱۳۸۸). اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر نگرش نسبت به مصرف سیگار در دانش-آموزان پسر سال اول متوسطه. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۴(۱۶)، ۶۳-۸۴.
- پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر و عباسی، مسلم (۱۳۹۳). مقایسه اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۳، ۲۲-۳۸.
- حاجلو، نادر و رضایی شریف، علی (۱۳۹۰). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه مشکلات یادگیری کلورادو. *ناتوانی‌های یادگیری، پاییز و زمستان*، ۱(۱)، ۲۴-۴۳.
- حشمتی، رسول؛ اصل‌اناری، روح‌اله و شکراللهی، رقیه (۱۳۹۵). اثربخشی تکنیک‌های بازی درمانی گروهی بر اضطراب حالت، احساسات مثبت و سطح سازگاری عمومی کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۵(۴)، ۷-۲۴.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین‌چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای



## اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص

- ارتباطی خانواده، نقش واسطه‌ای خود کارآمدی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴ (۲)، ۲۱-۴۷.
- سیادتیان، سیدحسین؛ عطایی، مریم و قمرانی، امیر (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای سرزندگی در دانش آموزان با و بدون نقص شنوایی. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۴ (۴)، ۱۶-۲۱.
- سیمین قلم، مونا؛ علی بخشی، حسین و احمدی زاده، زهرا (۱۳۹۵). بررسی مهارت‌های ادراکی-حرکتی در کودکان مبتلا به اختلال یادگیری خاص. *مجله علوم پیراپزشکی و توانبخشی مشهد*، ۱، ۷-۱۳.
- شهیم، سیما (۱۳۸۵). *مقیاس تجدید نظر شده هوشی و کسلر برای کودکان (انطباق و هنجاریابی)*، چاپ چهارم، شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
- شیری امین لو، مرضیه؛ کامکاری، کامبیز و شکرزاده، شهره (۱۳۹۲). روایی هم‌زمان نسخه نوین هوش آزمای تهران-استانفورد-بینه و نسخه دوم مقیاس هوشی و کسلر کودکان در کودکان ناتوانی یادگیری. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۳ (۷)، ۵۰-۶۱.
- صاحبدل، حسین؛ خوش کنش، ابوالقاسم و پورابراهیم، تقی (۱۳۹۱). بررسی تأثیر واقعیت درمانی گروهی بر سلامت روانی سالمندان مقیم آسایشگاه شهید هاشمی نژاد کهریزک. *فصل‌نامه سالمند*، ۶۴، ۲۴-۵۳.
- عبدالهی مهربان، نسرین؛ شفیع آبادی، عبدالله و بهبودی، معصومه (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی مشاوره گروهی با رویکرد واقعیت درمانی بر افزایش عزت نفس مادران دارای کودک فلج مغزی (CP). *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۲ (۳)، ۳۶۰-۳۶۸.
- مکتبی، غلامحسین؛ فرامرزی، حمید و فرزادی، فاطمه (۱۳۹۶). رابطه علی ساختار توانمندساز با بهزیستی مدرسه با میانجی‌گری مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهرستان اهواز. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۲ (۴۷)، ۱۰۷-۱۳۵.
- گنجی، مهدی (۱۳۹۱). *روانشناسی نابهنجاری: آسیب‌شناسی روانی بر اساس DSM-5*. نشر سلاوان.
- نیکبخت، الهام؛ عبدخدائی، سعید و حسن آبادی، حسین (۱۳۹۲). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش آموزان. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۳ (۲)، ۸۱-۹۴.

Abdolahi Mehraban, N., Shafiabadi, A., & Behboudi, M. (2014). The study of effectiveness of group counseling based on reality therapy on increasing of self esteem in mothers of children with cerebral palsy. *Journal of Research in Behavioral Sciences*, 12(3), 360-368. (Persian).

- Bhargava, R. (2013). The Use of Reality Therapy with a Depressed Deaf Adult. *Clinical Case Studies, 12*(5), 388-396.
- Dehghani Zadeh, M. H., & Hosein-chari, M. (2010). The academic Vitality and perception of family communication patterns: the mediating role of self-efficacy. *Journal of Teaching and Learning Studies, 4* (2), 21-48. (Persian).
- Eslami, R., Hashemian, P., Jarahi, L., & Modarres Gharavi, M. (2013). Effectiveness of Group Reality Therapy on Happiness and Quality of Life in Unsupervised Adolescents in Mashhad. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences, 56*(5), 300-306. (Persian).
- Esmkhani Akbarinezhad, H., Etemadi, A., & Nasirnezhad, F. (2015). The effectiveness of reality therapy group counseling on women's anxiety. *Quarterly Journal of Psychological Studies, 10*(2), 73-88. (Persian).
- Ganji, M. (2013). *Abnormal psychology based on DSM-5*. Tehran: Savalan publication. (Persian).
- Glasser, W., & Glasser, C. (2010). *The effect of reality therapy based group counseling on the self-esteem*. University of Virginia.
- Hajloo, N., & Rezaie Sharif, A. (2011). Psychometric properties of Colorado Learning Difficulties Questionnaire (CLDQ). *Journal of Learning Disabilities, 5*(4), 7-24. (Persian).
- Heshmati, R., Onari Asl, R., & Shokrallahi, R. (2016). The effectiveness of group play therapy techniques on state anxiety, positive emotions and general compatibility level in special students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 5*(4), 141-147. (Persian).
- Kianipour, O., & Hoseini, B. (2012). An examination of the effectiveness of choice theory on teachers' teaching effectiveness and student' subsequent academic achievement. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy, XXXI* (2), 55-63.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*(1), 53-83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the schools, 43*(3), 267-281.
- Maktabi, G., Faramarzi, H., Farzadi, F. (2017). Causal Relationship Enabling Structure and School well-Being with the Mediation of Educational Optimism Eomponents and Academic Vitality Junior High School Students in Ahwaz. *Journal of Modern Psychological Researches, 12*(47), 107-135. (Persian).
- Mason, C. (2016). Using reality therapy trained group counselors in comprehensive school counseling programs to decrease the academic achievement gap. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy, XXXV*(2), 14-25.
- Masoudi, S., Mirzaei, R., Aminpoor, H., Hafeznia, M., & Majd, M. (2016). Effect of reality therapy on achievement motivation and problem-solving skills in students. *The Caspian Sea Journal, 10*(1), 124-127.

- Mollagholamali Hakak, N. (2013). Effectiveness of group reality therapy in increasing the students' happiness. *Life Science Journal*, 10(1), 577-580.
- Nikbakht, E., Abdekhodae, M., & Hasanabadi, H. (2014). Effectiveness of reality therapy group counseling program on academic motivation and procrastination. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 3(2), 81-94. (Persian).
- Omizo, M., & Cubberly, W. (1983). The effects of reality therapy classroom meetings on self-concept and locus of control among learning disabled children. *The Exceptional Child*, 30(3), 201-209.
- Panahali, A., Shafiabadi, A., ahghar, G. (2010). The Effectiveness of Group Reality Therapy in Attitude toward Smoking among Male Students of High School. *Journal of Modern Psychological Researches*, 4(16), 63-84. (Persian).
- Peterson, A. V., Chang, C. H., & Collins, P. L. (1998). The effects of reality theory and choice training on self-concept among Taiwanese university students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20, 79-83.
- Pourabdol, S., Sobhi-Gharamaleki, N., & Abbasi, M. (2015). A comparison of academic procrastination and academic vitality in students with and without specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 4(3), 121-127. (Persian).
- Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 1-10.
- Sadat Bari, N., Bahrinian, S., Azargon, H., Abedi, H., & Aghaei, F. (2013). The effectiveness of reality therapy on resiliency of divorced women in Neyshabour city. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 6(2), 160-164.
- Sahebdel, H., Khoshkonesh, A., & Pourebrahim, T. (2012). Effects of group reality therapy on the mental health of elderly residing at Iran's Shahid Hasheminejad nursing home. *Salmand: Iranian Journal of Ageing*, 7(1), 16-24. (Persian).
- Shahim, S. (2006). Wechsler's revised Intelligence Scale for Children (Adaptation and Standardization). 4th ed. Shiraz University Press. (Persian).
- Shiri Aminloo, M., Kamkary, K., & Shokrzadeh, Sh. (2013). The concurrent validity of the new version of the Tehran-Stanford-Binet Intelligence Scale with the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised. *Journal of exceptional Education*, 7(13), 50-61. (Persian).
- Siadatian, S.H., Ataie, M. & Gomrani, A. (2014). Comparison vitality of students with and without hearing loss. *Journal of Exceptional education*, 14(4), 16-21. (Persian).
- Siminghalam, M., Alibakhshi, H., & Ahmadizadeh, Z. (2015). An investigation of bilateral coordination of children with specific learning disorder. *Journal of Paramedical sciences & Rehabilitation*, 1, 7-13. (Persian).
- Smaeeli Far, N., Sheikhi, H., & Jafarpour, Z. (2013). Effectiveness of group reality therapy in increasing the students' happiness. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, 2(2), 65-70.
- Willcutt, E. G., Boada, R., Riddle, M. W., Chhabildas, N., DeFries, J. C., & Pennington, B. F. (2011). Colorado Learning Difficulties Questionnaire: Validation of a parent-report screening measure. *Psychological Assessment*, 3, 778-791.

## The effectiveness of reality group therapy on academic vitality in students with specific learning disorder

Z. Soleimani<sup>1</sup>, M. Ghaffari<sup>2</sup> & F. Baezzat<sup>3</sup>

### Abstract

The purpose of the present research was to investigate the effectiveness of reality group therapy on academic vitality of students with specific learning disorder. The design of this semi-experimental study was pre-test/post-test/follow-up with a control group. The statistical population of the research consisted of all female primary school fifth graders with specific learning disorder in 2016 in Babolsar, Iran. Thirty students were selected through convenient sampling and randomly assigned to an experimental (n=15) and a control group. The experimental group went through reality group therapy for 8 sessions of 60 minutes. The instruments were the Colorado Learning Difficulties Questionnaire, the second edition of Wechsler Intelligence Scale for Children, and the Academic Vitality Questionnaire. The data were analyzed using mixed analysis of variances through SPSS-22 software. The findings show that the reality group therapy is effective on increasing of academic vitality in students with specific learning disorder. Treatment gains are maintained to some extent over the six-week follow-up ( $p<0.05$ ). Given the efficacy of reality group therapy on academic vitality in students with specific learning disorder, these results have practical implications for clinicians and counselors engaged in learning disorder centers.

**Key words:** Reality therapy, specific learning disorder, academic vitality, student

---

1. MA student in educational psychology, University of Mazandaran

2. Corresponding Author: Assistant professor, University of Mazandaran (m.ghaffari@umz.ac.ir)

3. Associate professor, Department of psychology, University of Mazandaran