

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۸/۱۶

تاریخ تصویب مقاله: ۹۴/۱۰/۱۶

اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نارساخوان

سیده نفیسه باقری*، دکتر محمدعلی محمدی فر** و گلین مهدی نژاد گرجی***

چکیده

هدف پژوهش، تعیین اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نارساخوان ابتدایی بود. روش: روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهرستان نکا بودند که به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای ۳۰ دانش آموز دارای مشکلات خواندن، پس از اجرای آزمون های تشخیصی انتخاب و به طور تصادفی در یک گروه آزمایش و یک گروه گواه جایگزین شدند. پس از اجرای پیش آزمون، گروه آزمایش به مدت ۶ جلسه ۴۵ دقیقه ای تحت آموزش راهبردهای خودتنظیمی قرار گرفت اما گروه گواه آموزشی ندیدند. پس از آن آزمون پیشرفت تحصیلی در گروه های مذکور اجرا شد، و پس از گذشت دو ماه از آموزش، سپس آزمون پیشرفت تحصیلی (آزمون پی گیری) اجرا شد. داده ها با روش آماری تحلیل اندازه های مکرر و تحلیل کواریانس انجام شد. یافته ها نشان داد که پس از آموزش بین پیشرفت تحصیلی گروه آزمایشی و گروه گواه تفاوت معناداری مشاهده شده است. نتیجه گیری: اولاً راهبردهای

* کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی ساری، ساری، ایران

** نویسنده مسئول: استادیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه سمنان، ایران Alimohammadyfar@semnan.ac.ir

*** دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

خودتنظیمی تحصیلی در جهت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نارسا خوان ابتدایی موثر بود، و ثانیاً کاربرد این راهبردها موجب پایداری آموخته ها (پس از گذشت ۲ ماه) در این گروه از دانش آموزان شد.

واژه های کلیدی: پیشرفت تحصیلی، دانش آموزان نارساخوان، راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی.

مقدمه

به جرأت می توان یادگیری را بنیادی ترین فرایندی دانست که در نتیجه ی آن، موجودی ناتوان و درمانده در طی زمان و در تعامل و رشد جسمی به فردی تحول یافته می رسد که توانایی های شناختی و قدرت اندیشه ی او حد و مرزی نمی شناسد. تنوع بسیار زیاد و گسترش زمانی یادگیری انسان که به وسعت طول عمر اوست، باعث شده است علی رغم تفاوت های زیادی که در یادگیری باهم دارند، برخی افراد در روند عادی یادگیری و آموزش دچار مشکل شوند (کارگشورکی، ملک پور و احمدی، ۱۳۸۹). در این میان، بسیاری از کودکانی که ظاهری طبیعی دارند، رشد جسمی، قد و وزنشان حاکی از بهنجار بودن آنان است، هوش کم و بیش عادی دارند، به خوبی حرف می زنند و مانند سایر کودکان بازی می کنند، مثل همسالان خود با سایرین ارتباط برقرار می کنند، در خانه نیز خود یاری های لازم را دارند و کارهایی را که والدین به آنها می سپارند، به خوبی انجام می دهند و از رفتار و اخلاق عادی برخوردارند لیکن زمانی که به مدرسه می روند و می خواهند خواندن، نوشتن و حساب یاد بگیرند، دچار مشکلات جدی می شوند. امروزه، بزرگ ترین گروه کودکان استثنایی، کودکان دچار ناتوانی یادگیری می باشند (احدی و کاکاوند، ۱۳۸۹). نتایج تحقیقات سحری و جوهری^۱ (۲۰۱۲) نشان داد علائم و سطوح مختلفی از اختلالات یادگیری وجود دارد و آماده سازی کودکان در محیط کلاس خواندن و قرائت برای کودکانی که دچار نارساخوانی هستند مفید می باشد.

^۱ Sahari&Johari

نارساخوانی یک نوع اختلال در خواندن می باشد که می تواند علی رغم آموزش خوب و هوش طبیعی و یا هوش بالاتر از میانگین همچنان وجود داشته باشد (گورمن^۱، ۲۰۰۳). به طور خاص، نارساخوانی نوعی اختلال در اشتباه کردن کلمات شبیه به هم، حدس زدن کلمات با در نظر گرفتن حروف ابتدا و انتهای کلمات، آینه خوانی یا وارونه خوانی کلمات، مشکلات شدید در هجی کردن کلمات، بی میلی و انزجار از یادگیری خواندن و دشواری در تشخیص جزء از کل می باشد (بروکس، برنیجر و ابوت^۲، ۲۰۱۱). خواندن و ناتوانی در آن یکی از حوزه های بسیار مهمی است که معمولاً مشکلات بیشتری را برای دانش آموزان ناتوان در یادگیری به وجود می آورد (تارویان، نیکلاس و فاوست^۳، ۲۰۰۷). نارساخوانی یکی از معمول ترین ناتوانی های آموزشی می باشد. این ناتوانی موجب اختلال در روان خوانی و یا درک مطلب می شود. این ناتوانی می تواند خود را به عنوان یک مشکل در رابطه با واج خوانی، رمزگشایی، املاء، مهارت شنوایی، حافظه کوتاه مدت و یا نام گذاری سریع آشکار کند. سه نوع زیرگروه شناختی برای نارساخوانی تعریف شده است که شامل: شنیداری، دیداری و توجه است (اگا و هارون^۴، ۲۰۱۲).

کودکان نارساخوان ممکن است کلمات بسیاری را بدانند و در تکلم خود استفاده کنند، اما از درک و شناسایی علائم نوشتاری عاجزند. کودکان مبتلا به اختلال خواندن، حافظه دقیقی نسبت به کلمات ندارند و اگر واژه ای را هم اکنون به خوبی یاد گرفته باشند، ساعتی بعد ممکن است آن را فراموش کنند، ممکن است در یک جمله قادر به خواندن واژه ای باشند و در جمله ای بعد همان کلمه را نتوانند بخوانند. خواندن وارونه و حدس زدن کلمات در آن ها بسیار رواج دارد. کودک با در نظر گرفتن طول کلمه و یکی از جزئیات آن مثلاً حرف اول، کلمه را نزد خود حدس می زند و کلمه ای را می پراند. تقریباً ۸۰ درصد دانش آموزان ناتوان در یادگیری مشکل

1. Gorman

2. Brooks & Berninger & Abbott

3. Taroyan & Nicolson & Fawcett

4. Oga & Haron

درخواندن دارند (مییوز و کلهورن^۱، ۲۰۰۶). آن‌ها مشکلاتی در یادگیری رمزگشایی لغات و درک مطلب خواندن دارند (والاس^۲، ۲۰۰۵).

سوانسون و گراهام^۳ (۲۰۰۳) بالاترین میزان شیوع اختلال خواندن را در حدود ۱۲ درصد در دانش‌آموزان دوم و پایین‌ترین میزان شیوع را در دانش‌آموزان پایه پنجم حدود ۳ درصد گزارش کرده‌اند. تیلور و بیگلنت^۴ (۲۰۰۴) بیان می‌کند که شیوع اختلال خواندن در دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی در پسران ۱۱ درصد و در دختران ۷/۲ درصد، در پایه چهارم ابتدایی در پسران ۹/۵ درصد و در دختران ۵/۷ درصد، در پایه پنجم ابتدایی در پسران ۷ درصد و در دختران ۳/۲ درصد است. در حالی که معلم ممکن است در مواجهه با نارسایی‌های ذکر شده در ارتباط با عوامل عصب شناختی / زیست‌شناختی نارساخوانی با محدودیت مواجه شود، اما آموزش‌های بسیاری می‌تواند برای بهبود مهارت‌های پرده‌آموزی دانش‌آموزان نارساخوان، به خصوص مهارت‌های آواشناسی آنان صورت گیرد (رید^۵، ۲۰۰۳). با این وجود عوامل شناختی مثل حافظه و مشکلات سرعت پردازش می‌تواند توسط معلم کلاس که با راهبردها و پیشرفت یادگیری دانش‌آموز در ارتباط است، مشخص شود و می‌تواند روی طرح درس و پیشبرد برنامه درسی تأثیر بگذارد، پاره‌ای از عوامل شناختی که می‌تواند در ارتباط با نارساخوانی موثر واقع شوند. بسیاری از دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری از راهبردهای فراشناختی ضعیفی برخوردارند. بسیاری از آن‌ها فاقد راهبردهای طرح‌ریزی، نظارت و ارزیابی رفتارهای خودشان می‌باشند (انگلرت و هایبرت و استوارت^۶، ۱۹۸۸؛ پاریس و مایرز^۷، ۱۹۸۱، به نقل از رید، ۲۰۰۳).

¹ .Mayes&Colhoun

² . Wallace

³ .Swanson& Graham

⁴ . Taylor&Biglant

⁵ .ReId

⁶ .Englert,Hiebert&Stewart

⁷ .Paris&Myers

با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی، محققان عوامل تأثیرگذار در پیشرفت تحصیلی همانند تأثیر روش های تربیتی، باورهای انگیزشی و نظایر آنها را مورد دقت قرار داده اند (صمدی، ۱۳۸۶). یکی از عواملی که ممکن است در پیشرفت تحصیلی اثرگذار باشد، عامل خود تنظیمی است. پینتریج^۱ (۱۹۹۹) طی تعریف نسبتاً جامع، این نوع یادگیری را فرایند فعال و سازمان یافته ای تعریف می کند که طی آن فراگیران، اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب کرده سپس سعی می کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کنترل و نظارت نمایند. خود تنظیمی، نقطه ثقل کارکرد در زمینه های تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی است. نظریه یادگیری خود نظم داده ریشه در روان شناسی شناختی درد، و منشأ آن به نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی آلبرت بندورا بازمی گردد. نتایج بیش از ۲۵ مطالعه حاکی از آن است که آموزش راهبردهای نظریه خود نظم داده باعث بهبود خواندن و نوشتن، رفتارهای راهبردی، مهارت های خود نظم دهی و انگیزش افراد بسیاری به ویژه دانش آموزان مبتلا به اختلال های یادگیری می شود (دی لاپاز و گراهام^۲، ۱۹۹۷).

بوکارتس و کرنو^۳ (۲۰۰۵) نشان داده اند که راهبردهای یادگیری خودنظم بخشی تحصیلی برای بهبود پیشرفت تحصیلی و توانایی درک مطلب خواندن موثر است. در پژوهشی متلر^۴ (۱۹۹۴) و فولادچنگ (۱۳۸۲) دریافتند راهبردهای خود تنظیمی یا به عبارتی خود تنظیم گر نمودن یادگیرندگان در فرایند یادگیری، منجر به افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان درحوزه های مختلف از جمله حوزه های پیچیده مثل حل مسئله ریاضی می شود و مهم تر این که در طول آموزش تقریباً پایدار و درمقابل فراموشی مقاوم است. با توجه به اینکه پیشرفت تحصیلی از اهمیت ویژه ای برخوردار است محققان، عوامل تأثیرگذار بر آن را، از جمله خود تنظیمی، مورد مطالعه قرار داده اند. افراد با ناتوانی های یادگیری به خوبی با مشکلات تحصیلی و شکست های

^۱ Pintrich

^۲ Delapaz&Graham

^۳ Boekaerts&Corno

^۴ Mattler

خود آشنا هستند، پس از تجربه ناکامی‌ها، رفتارهای ناسازگاری مربوط به درماندگی مانند انتظارات تحصیلی پایین تر و تحت تأثیر گرفتن‌های منفی را از خود بروز می‌دهند (والاس^۱، ۲۰۰۱). خود تنظیمی یادگیری در افراد ناتوان یادگیری این قابلیت را ایجاد می‌کند تا با شناخت ویژگی‌های خود به کاهش مشکلات یادگیری کمک کنند. به دلیل مشکلاتی که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری در خواندن دارند، آموزش آن‌ها از اهمیت بسزایی برخوردار است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند، به‌کارگیری راهبردهای خود نظم داده‌شده به بهبود توانایی خواندن منجر می‌شود (ترویان، هریس و گراهام^۲، ۱۹۹۹، دی لاپاز^۳ و گراهام، ۱۹۹۷، سکستون^۴، هریس و گراهام، ۱۹۹۸، زیتو^۵ و همکاران، ۲۰۰۷، لی^۶ و همکاران، ۲۰۰۸). چارچوب آموزش راهبردهای خود نظم داده‌شده شامل شش مرحله است که به دانش‌آموزان برای فراگیری و کاربرد راهبردهای یادگیری را با استفاده از روش‌های خود نظم دهی آموزش می‌دهد (گراهام و هریس، ۲۰۰۵، هریس و گراهام، ۱۹۹۶). مراحل راهبردهای خود نظم داده‌شده در جدول ۱ آورده شده است.

در کشورمان، پژوهش‌های زیادی در حوزه آموزش راهبردهای خود نظم دهی در پیشرفت تحصیلی انجام شده اما از آنجائیکه پژوهش‌های قابل ذکری در حوزه کودکان نارساخوان انجام نگرفته است، لذا این پژوهش با هدف اثربخشی راهبردهای خود نظم دهی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دچار نارساخوانی در مقطع ابتدایی انجام گرفت.

بر این اساس فرضیه‌های این پژوهش عبارتند از: (۱) آموزش راهبردهای خود تنظیمی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان پایه سوم ابتدایی موثر است. (۲) اثرات آموزش خود تنظیمی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان پایه سوم ابتدایی پس از گذشت دو ماه آموزش، پایدار می‌ماند.

1. Valas

2. Taroyan, Harris & Graham

3. Delapaz

4. Sexton

5. Zito

6. Lee

روش

روش پژوهش حاضر از نوع پژوهش آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه مورد مطالعه را ۷۹۰ دانش آموز پایه سوم ابتدایی شهرستان نکا که در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ تحصیل می کردند تشکیل می داد. برای نمونه گیری و انتخاب آزمودنی ها از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. در این پژوهش از بین کلیه مدارس شهرستان نکا، سه مدرسه دخترانه به صورت تصادفی ساده انتخاب شده و از هر مدرسه به ترتیب دو کلاس، از پایه سوم به صورت تصادفی برگزیده شدند. از میان کلاس های مذکور با توجه به نظر معلمان و علائم مشکلات خواندن، ۴۵ دانش آموز دارای مشکلات خواندن انتخاب شدند. پس از اجرای آزمون های تشخیصی (آزمون هوش ریون کودکان و آزمون اختلال خواندن)، تعداد ۳۰ دانش آموز دارای مشکلات خواندن به منظور اقدامات آزمایشی انتخاب و به طور تصادفی در یک گروه آزمایش و یک گروه گواه، تعداد هر گروه ۱۵ نفر جایگزین شدند.

ابزار پژوهش

۱. **آزمون هوشی ریون کودکان**^۱: ماتریسها یا طرح های استاندارد پیش رونده برای اندازه گیری توانایی فرد در ایجاد روابط ادراکی و استدلال قیاسی مستقل از زبان و تحصیلات رسمی (تحصیلات مدرسه ای) طراحی شده است. ماده های این آزمون شامل ۶۰ ماتریس یا طرح است که در هر یک از آن ها قسمتی حذف شده است و آزمودنی باید بخش حذف شده را از بین شش یا هشت گزینه مختلف پیدا کند. فرم رنگی این آزمون در سال ۱۹۴۷ توسط ریون در انگلستان ساخته شد که دارای ۳۶ تصویر است و اکثر آن ها رنگی است. و برای آزمایش هوش کودکان ۵ تا ۱۱ سال و بزرگسالان عقب مانده ذهنی تهیه شده (به نقل از براهنی، ۱۳۷۱).

عابدی و رحمانی (۱۳۸۸) به منظور هنجاریابی آزمون هوش رنگی ریون برای کودکان ۵ تا ۱۰ سال استان اصفهان و تعیین روایی و پایایی این آزمون یک نمونه ۲۱۶۴ نفری از جامعه

^۱ . Children Raven's Intelligence scale

آماری دانش آموزان دبستانی و پیش دبستانی و با دو آزمون هوشی رنگی ریون و آزمون هوشی وکسلر تجدیدنظر شده برای کودکان (هنجاری شده ی شیراز) مورد آزمون قرار گرفتند. نتایج به دست آمده نشان داد که آزمون ماتریسهای پیشرونده رنگی ریون برای آزمایش کودکان ۵ تا ۱۰ سال استان اصفهان دارای روایی و پایایی بوده و از این آزمون می توان برای هوش کودکان استفاده نمود. همبستگی ریون رنگی را ، ۰/۸۲ به دست آوردند. به علاوه، اعتبار آن را از طریق بازآزمایی ۰/۸۷ محاسبه نمودند.

۲. آزمون اختلال خواندن: در پژوهش از آزمون تشخیص سطح خواندن برای تشخیص اختلال خواندن استفاده شده است که عزیزیان و عابدی (۱۳۸۲) آن را بر پایه مجموعه تشخیص خواندن وودکاک (WDRB) در جامعه دانش آموزی شهر اصفهان هنجاریابی کردند. این آزمون دارای چهار سطح و هشت خرده آزمون است که سه حیطه صحت خواندن، درک مطلب و آگاهی های واج شناسی را می سنجد. این آزمون فردی اجرا می شود و در تشخیص اختلال خواندن از روایی و پایایی بسیار خوبی برخوردار است. روایی این آزمون با ضریب همبستگی کل آزمون با میانگین ۰/۶۹ و از طریق ضریب همبستگی کل آزمون با هوشبهر ۰/۶۳ به دست آمده و ضریب پایایی این آزمون به روش بازآزمایی ۰/۹۳ محاسبه شده است. مدت اجرای آزمون تشخیص اختلال خواندن به طور متوسط یک ساعت طول می کشد(عزیزیان و عابدی، ۱۳۸۲).

۳. پیشرفت تحصیلی: سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل و هدف ها(آموزشی از پیش تعیین شده) و به منظور تصمیم گیری دراین باره فعالیت های آموزشی معلم و کوشش های یادگیری دانش آموزان تا چه اندازه به هدفهای مطلوبی منتهی شده است (سیف ، ۱۳۸۸).

دراین پژوهش منظور از پیشرفت تحصیلی نمره فراگیران در درس بخوانیم ، پیش و پس از اجرای متغیر آزمایشی بوده است.

۴. آموزش راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی: چارچوب آموزش راهبردهای خودتنظیمی شامل شش مرحله است که به دانش آموزان برای فراگیری و کاربرد راهبردهای یادگیری را با استفاده از روش های خودتنظیمی آموزش می دهد (گراهام و هریس ، ۲۰۰۵ ، هریس و گراهام ، ۱۹۹۶) تکنیک های آموزش راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی که بر روی کلیه آزمودنی های گروه آزمایشی در جلسه های آموزشی اجرا می شود ، شامل برنامه آموزشی تغییر شناختی - رفتاری است (سیف ، ۱۳۸۸) این مراحل شامل راهنمایی های کلی برای آموزش راهبردهای یادگیری است .

جلسات آماده سازی

پیش از شروع آموزش های اصلی، کلیه آزمودنی های گروه آزمایش در جلسه های آموزشی نحوه خود پاداش دهی، صحبت کردن با صدای بلند با خود و آرامش در حین خواندن را فرا گرفتند.

جلسه اول: هدف اصلی در این جلسه، ارائه اطلاعات در مورد مراحل کارآموزش خودتنظیمی تحصیلی بود. به این صورت که خطاهای خواندن دانش آموزان از طریق روخوانی از روی کتاب بخوانیم شناسایی می شود.

جلسه دوم: در جلسه دوم، نوع خطاهای خواندن (حذف، افزودن، جابه جایی، وارونه خواندن) توسط آموزشگر شناخته می شود و درمورد پاسخ های صحیح دانش آموزان بحث می شود و راهبرد مورد نظر توضیح داده می شود.

جلسه سوم: آموزشگر یک دانش آموز را که کلمات را به صورت صحیح می خواند، به عنوان الگو قرار می دهد یا خود آموزشگر این الگوسازی را انجام می دهد. در مورد خطاهای خواندن دانش آموز از نمونه مورد نظر سوال می شود که این کلمه چند بخش دارد، چند حرف دارد و سپس از نمونه خواسته می شود که کلمه را با صدای بلند بخواند.

جلسه چهارم: در این جلسه دانش آموز الگوی ارائه شده و راهبردهای اصلاح خطاهای خواندن خود و تمام وسایل کمک آموزشی مربوط به آن را به خاطر می سپارد. هدف اصلی این جلسه به یاد سپردن راهبرد است.

جلسه پنجم: در جلسه پنجم دانش آموز راهبردهای اصلاح خطاهای خواندن خود را با حمایت آموزشگر تمرین می کند.

جلسه ششم: دانش آموز راهبردهای آموخته شده را بدون حمایت آموزشگر یا با حمایت بسیار کم تمرین می کند و به کار می برد. در این مرحله اثرات راهبرد در عملکرد دانش آموز ارزیابی می شود و آموزشگر باید اطمینان کند که راهبرد در ذهن دانش آموز ثبت شده و برای نگهداری و ماندگاری آن به دانش آموز برنامه داده شود. در جدول زیر مراحل این راهبردها آمده است.

جدول ۱: مراحل راهبردهای خودنظم داده شده

مرحله اول:	در مرحله اول خطاهای خواندن دانش آموز از طریق روخوانی شناسایی می شود. در این مرحله به دانش آموز در مورد مراحل کار اطلاعات داده می شود.
گسترش دانش زمینه‌ای	
مرحله دوم:	نوع خطاهای خواندن (حذف، اضافه، جایجا جایی) شناخته می شود و در مورد پاسخهای صحیح دانش آموز بحث می شود و راهبرد توضیح داده می شود.
بحث کردن درباره راهبرد	
مرحله سوم:	آموزشگر، یک دانش آموز را که کلمات را به طور صحیح می خواند، به عنوان الگو قرار می دهد یا خود آموزشگر این الگوسازی را انجام می دهد. در مورد خطاهای خواندن دانش آموز از نمونه مورد نظر سؤال می شود که این کلمه چند بخش دارد. چند حرف دارد، صدایش را بکش و سپس از نمونه خواسته می شود که کلمه را با صدای بلند بخواند.
نمونه آوردن برای هر راهبرد	
مرحله چهارم:	دانش آموز الگوی ارائه شده و راهبردهای اصلاح خطاهای خواندن خود و تمام وسایل کمک آموزشی مربوط به آن را به خاطر می سپرد.
به یاد سپردن راهبرد	
مرحله پنجم:	دانش آموز راهبردهای اصلاح خطاهای خواندن خود را با حمایت معلم تمرین می کند.
پشتیبانی از راهبرد	
مرحله ششم:	دانش آموز راهبردهای آموخته شده را بدون حمایت معلم یا با حمایت بسیار کم تمرین می کند و به کار می برد. در این مرحله اثرات راهبرد در عملکرد دانش آموز ارزیابی می شود و معلم باید اطمینان حاصل کند که راهبرد در ذهن دانش آموز ثبت شده و برای نگهداری و ماندگاری آن به دانش آموز برنامه داده شود.
عملکرد مستقل	

۴. روش اجرا: پس از اجرای پیش آزمون در هر دو گروه، گروه آزمایش به مدت ۶ جلسه، ۲ روز در هفته، هر جلسه ۴۵ دقیقه تحت آموزش راهبردهای خود تنظیمی تحصیلی قرار گرفت. اما گروه گواه آموزشی دریافت نکرد. پس آزمون پیشرفت تحصیلی و عملکرد خواندن دانش آموزان گروه آزمایش و گواه بعد از اتمام راهبردهای درمانی انجام شد و پس از گذشت ۲ ماه از مدت آموزش، در مرحله ی پیگیری پس آزمون پیشرفت تحصیلی و عملکرد خواندن با همان دستوالعمل های قبلی اجرا شد.

یافته ها

داده‌های پژوهش با استفاده از روش آماری تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر و تحلیل کواریانس تجزیه و تحلیل شد. در این مطالعه دانش آموزان دختر پایه سوم ابتدایی شرکت داشتند که ۳۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. توزیع فراوانی نسبی دانش آموزان مورد مطالعه نشان دهنده این بود که میانگین سنی دانش آموزان ۹ سال و حداقل سن ۸ سال و حداکثر سن ۱۰ سال بود. آزمودنی های گروه آزمایشی و گواه هر کدام شامل ۱۵ نفر بود. آماره‌های توصیفی مربوط به گروه های مورد مطالعه در پیش آزمون و پس آزمون در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۲: آماره‌های توصیفی پیشرفت تحصیلی به تفکیک نوع آزمون و گروه‌ها

نوع آزمون	آزمایش		گواه	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
پیش آزمون	۱۹/۲۶	۵/۹۸	۱۹/۲۰	۵/۲۴
پس آزمون	۲۵/۴۰	۷/۰۱	۱۹/۱۳	۵/۵۰
پیگیری	۲۳/۱۳	۶/۵۷	۲۱/۱۳	۵/۶۲

برای بررسی فرضیه اول مبنی بر اینکه آموزش راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نارساخوان موثر است، از تحلیل کواریانس استفاده شد.

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس در مورد فرضیه اول با کنترل اثر پیش آزمون در دو گروه گواه و آزمایش

شاخص منابع تغییرات	مجموع مجدورات	درجات آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
اثر همپراش	۱۴۰۸۳٫۳	۱	۱۴۰۸۳٫۳	۳۴۵٫۲۶۰	۰/۰۰۰۵	۰/۹۲۵	۱٫۰۰۰
اثر گروه	۱۹۲٫۵۳	۱	۱۹۲٫۵۳	۴٫۷۲۰	۰/۰۳۸	۰/۱۴۴	۰/۵۵۵
خطا	۱۱۴۲٫۱۳	۲۸	۴۰٫۷۹				
کل تصحیح شده	۱۵۴۱۸٫۰۰	۳۰					

همانگونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود آموزش راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نارساخوان موثر بوده و میزان تاثیر راهبردهای خود تنظیمی تحصیلی ۱۴/۴ درصد می باشد.

برای بررسی فرضیه دوم مبنی بر اینکه اثرات آموزش راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نارساخوان پس از گذشت دو ماه از آموزش پایدار می ماند، از تحلیل به شرح ذیل استفاده شد.

جدول ۴: آزمون موچلی به منظور بررسی مفروضه کرویت

آزمون موچلی			آزمون درون گروهی	
سطح معناداری	درجه آزادی	خی دو	۷موچلی	پیشرفت تحصیلی
۰/۳۸۱	۲	۱/۹۲۵	۰/۹۳۳	

مطابق با اطلاعات جدول فوق، چون نتیجه آزمون موچلی معنادار نیست بنابراین می توان نتیجه گرفت که مفروضه کرویت برقرار است و می توانیم از نتیجه آزمون های درون گروهی بدون تعدیل درجات آزادی استفاده کنیم.

جدول ۵: نتایج مشخصه های چهارگانه F مربوط به تحلیل اندازه گیری های مکرر در مورد فرضیه اصلی

شاخص	مجموع مجدورات	درجات آزادی	میانگین مجدورات	F	معناداری
اثر زمان					
کرویت فرض شده	۱۷۶/۲۸۹	۲	۸۸/۱۴۴	۴/۸۴۰	۰/۱۱
گرین هاوس - گیسر	۱۷۶/۲۸۹	۱/۸۷۵	۹۴/۰۱۱	۴/۸۴۰	۰/۰۱۳
هوین - فلت	۱۷۶/۲۸۹	۲/۰۰۰	۸۸/۱۴۴	۴/۸۴۰	۰/۰۱۱
باند بالا	۱۷۶/۲۸۹	۱/۰۰۰	۱۷۶/۲۸۹	۴/۸۴۰	۰/۰۳۶
خطا					
کرویت فرض شده	۱۰۵۶/۳۷۸	۵۸	۱۸/۲۱۳	-	-
گرین هاوس - گیسر	۱۰۵۶/۳۷۸	۵۴/۳۸۱	۱۹/۴۲۶	-	-
هوین - فلت	۱۰۵۶/۳۷۸	۵۸/۰۰۰	۱۸/۲۱۳	-	-
باند بالا	۱۰۵۶/۳۷۸	۲۹/۰۰۰	۳۶/۴۲۷	-	-

چنانچه از جدول فوق منتج می شود مقدار مشخصه آماری F با مقدار ۴/۸۴۰ در عامل زمان در سطح معناداری $\alpha = ۰/۰۵$ معنادار است یعنی با احتمال ۹۵٪ درصد می توان نتیجه گرفت که تغییر (افزایش) در مراحل مختلف آزمون معنادار است. نتایج آزمون تعقیبی در مراحل مختلف آزمون در گروه آزمایش نیز نشان می دهد که میانگین مرحله پس آزمون نسبت به مرحله پیش آزمون افزایش را نشان می دهد و مرحله پیگیری نسبت به مرحله پیش آزمون نیز افزایش را همچنان حفظ کرده است و گذر زمان باعث نشده است که کاهش محسوسی در نمرات پیگیری افراد ایجاد گردد، بنابر این اثرات آموزش راهبردهای خود تنظیمی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نارساخوان پس از گذشت دو ماه از آموزش پایداری می ماند.

جدول ۶: نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی در مورد نتایج تحلیل اندازه های مکرر در فرضیه دوم

J	اختلاف میانگین (I - J)	انحراف معیار	معناداری
پیش آزمون	پس آزمون	-۳/۰۳۳*	۱/۱۲۳
	پیگیری	-۲/۹۰۰*	۰/۹۶۱
پس آزمون	پیش آزمون	۳/۰۳۳*	۱/۱۲۳
	پیگیری	۰/۱۳۳	۱/۲۰۸
پیگیری	پیش آزمون	۲/۹۰۰*	۰/۹۶۱
	پس آزمون	-/۱۳۳	۱/۲۰۸

نتایج آزمون تعقیبی نشان می دهد که در مرحله پس آزمون و پیگیری نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در مقایسه با مرحله پیش آزمون افزایش داشته است. نمرات پیگیری در مقایسه با نمرات پس آزمون اگر چه کاهش داشته است ولی هنوز از نمرات پیش آزمون بیشتر است که نشان دهنده پایداری یادگیری می باشد. بنابراین اثرات آموزش راهبردهای خود تنظیمی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نارساخوان پس از گذشت دو ماه از آموزش پایدار می ماند. با توجه به داده های جدول ۶ مقایسه میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی در پیش آزمون و پس آزمون تغییر (افزایش) داشته و همچنین میانگین نمرات پیگیری در مقایسه با نمرات پیش آزمون تغییر را حفظ کرده است. دلالت بر این دارد که پیشرفت تحصیلی پیش از مداخله کمتر بوده است و پس از مداخله افزایش داشته و این تغییر بعد از دو ماه پایدار مانده است.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نارساخوان مقطع ابتدائی و فراهم آوردن زمینه جهت کاربرد گسترش استفاده از راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی در بین دانش آموزان نارساخوان بود. انتظار این

است که آموزش با استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، بهبود مهارت های خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نارساخوان را موجب گردد.

یادگیری خود تنظیمی به عنوان یک مهارت اساسی برای یادگیری در طول زندگی مدنظر قرار گرفته است که به عنوان یک آمادگی مهم برای زندگی در یک جامعه پست مدرن دیده شده است (کافمن^۱، ۲۰۰۴). دانش آموزان با عملکرد تحصیلی بالا راهبردهای یادگیری خود تنظیمی سازش یافته و الگوهای انگیزشی را در هنگام انجام دادن تکالیف (مثل کوشش برای موفقیت، لذت بردن از چالش های فعالیت، استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه و نشان دادن سطح بالایی از احساس خود کارآمدی) از خود نشان می دهند. در مقابل دانش آموزان با عملکرد تحصیلی پایین کمتر تلاش می کنند و علاقه کمتری به انجام دادن فعالیت ها دارند. آن ها به تنظیم اهداف ویژه و راهبردهای یادگیری قادر نیستند، خود کارآمدی پائین دارند و به ندرت به سطح بالایی از موفقیت می رسند (بمبوتی^۲، ۲۰۰۸).

در بررسی فرضیه اول " آموزش راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نارساخوان موثر است." با انجام تحلیل کواریانس برای مولفه "پیشرفت تحصیلی"، این نتیجه حاصل شد که راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی به طور معناداری باعث پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نارساخوان شده است. یافته های به دست آمده از جدول های ۲ و ۳ نشان می دهد که اعمال متغیر مستقل یعنی آموزش راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی بر افزایش مهارت های خودتنظیمی دانش آموزان نارساخوان اثر مثبت و معنی دار داشته لذا می توان چنین نتیجه گرفت که آگاهی و اطلاع دانش آموزان از راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی و بکارگیری آن ها در امر یادگیری اثربخش می باشد. ارتباط آماری مولفه راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در سطح $P=0/05$ معنادار بود. یعنی هرچه مهارت خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان در ارتباط با مولفه کنترل پیشرفت تحصیلی بیشتر باشد، دانش آموزان

¹. Kauffman

². Bembenutty

عملکرد تحصیلی بهتری را تجربه می کنند. نتایج به دست آمده با بسیاری از تحقیقات از جمله، (پستریچ و گارسیا^۱، ۲۰۰۱، شانک^۲، ۱۹۹۸، زیمرمن و پونز^۳، ۱۹۹۹، به نقل از نوتا^۴، ۲۰۰۴) که ارتباط مثبت و معنی داریادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی را گزارش نمودند هم خوانی دارد. علاوه بر این تعدادی از پژوهش ها نشان داده است که آموزش یادگیری خودتنظیمی می تواند باعث بهبود عملکرد تحصیلی و انگیزه ی یادگیری را تسهیل نماید.

همچنین نتایج به دست آمده بیانگر آن است که آموزش راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی، موجب پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان نارساخوان می شود و پس از گذشت دو ماه از آموزش با اجرای آزمون پی گیری افزایش بهبود عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پایدارماند. یافته های این پژوهش با پژوهش های زیتو و همکاران (۲۰۰۷)، لی و همکاران (۲۰۰۸)، تروبا، هریس و گراهام (۱۹۹۹)، گراهام و هریس (۲۰۰۵)، هریس و گراهام (۱۹۹۶)، دی لاپاز و گراهام (۱۹۹۷)، سکستون، هریس و گراهام (۱۹۹۸) همسو است که این محققان بر وجود ارتباط قوی بین راهبردهای خودنظم دهی و ناتوانایی های یادگیری تاکید کرده اند.

از آنجائیکه یکی از درمان های روان شناختی برای درمان نارساخوانی رویکرد شناختی رفتاری هست. درمانگری شناختی رفتاری روش شناخته شده ای است که در درمان مشکلات خواندن و سایر اختلالات نظیر افسردگی، اضطراب و ... کاربرد دارد (زرب^۵، ۱۹۹۸، به نقل از افروز و علوی، ۱۳۸۱). هنگامی که دانش آموزان با برنامه های درسی تازه ای مواجه می شوند، برای اینکه به آنها کمک شود، روش های گوناگون، از طریق این مداخله ها به دانش آموزان یاد داده می شود (راینیکه و داتیلیو^۶، ۱۹۹۸، به نقل از علاقه بندراد و فرجی، ۱۳۸۰). در واقع با آموزش

¹ . Pintrich&Garsia

² . Schunk

³ . Zimmerman&Ponz

⁴ .Nota

⁵ .ZArb

⁶ .Rainique&Dattilio

راهبردهای خود تنظیمی تحصیلی نقش یادگیرنده در فرایند یادگیری افزایش میابد. به دلیل مشکلاتی که دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری در خواندن دارند، آموزش آن‌ها از اهمیت بسزایی برخوردار است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند، به کارگیری راهبردهای خود نظم داده شده به بهبود توانایی خواندن منجر می‌شود (ترویا، هریس و گراهام، ۱۹۹۹، دی لاپاز و گراهام، ۱۹۹۷، سکستون، هریس و گراهام، ۱۹۹۸، زیتو و همکاران، ۲۰۰۷، لی و همکاران، ۲۰۰۸).

یادگیری خودتنظیمی، با برخورداری از کیفیتی خاص می‌تواند معلم را در رسالتش یاری و او را به سمت اهداف مورد نظرش سوق دهد. بنابراین، آنچه در نظام تعلیم و تربیت از جمله نظام آموزشی کشور ما باید مورد توجه قرار گیرد، گسترش و به کارگیری این راهبرد جدید به عنوان راهبردهای دانش آموز محور در فرایند یادگیری دانش آموزان است. خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرآیند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت زندگی دارد. راهبردهای یادگیری خودتنظیم، به عنوان یک نظریه جدید ما را قادر می‌سازد که دانش و آگاهی‌مان را به زندگی واقعی انتقال دهیم و یادگیرندگان (دانش آموزان، دانشجویان) را به نحوی پرورش دهیم که به صورت مستقل و بدون وابستگی به دیگران بتوانند دانش اساسی خودشان را شکل دهند.

منابع

۱. آناستازی ا. (۱۳۷۱). *روان آزمایی*. ترجمه محمد نقی براهنی. دانشگاه تهران.
۲. احدی، حسن؛ کاکاوند، علیرضا (۱۳۸۹). *اختلال‌های یادگیری (از نظریه تا عمل)*. به همراه راهکارهای عملی جهت رفع مشکلات رایج تحصیلی و یادگیری. تهران: انتشارات ارسباران.
۳. رحمانی، جهانبخش، عابدی، محمدرضا. (۱۳۸۸). *هنجاریابی آزمون ریون رنگی کودکان ۵ تا ۱۰ ساله در استان اصفهان*. فصلنامه آموزشی آموزه. شماره ۲۳. صفحه ۸۶.
۴. زرب، ژانت. (۱۹۹۸). *روشهای ارزیابی و درمان شناختی-رفتاری نوجوانان*. ترجمه غلامعلی افروز و سید کامران علوی. (۱۳۸۱). تهران: انتشارات دانشگاه.
۵. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). *روان شناسی پرورشی نوین (روان شناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: نشر دوران.
۶. صمدی، پروین. (۱۳۸۶). *تاثیر روش های تربیتی و خودتنظیمی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی*. تازه های علوم شناختی. ۹(۱): ۴۰-۴۸.
۷. عزیزیان، مرضیه و عابدی، محمدرضا. (۱۳۸۲). *ساخت و هنجاریابی آزمون تشخیصی سطح خواندن برای پایه سوم ابتدایی شهر اصفهان، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان*.
۸. فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۲). *تاثیر آموزش مهارت های خودگردانی و افزایش باورهای خودبسندهی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان*. پایان نامه دکتری دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
۹. کارگرشورکی، قنبر، ملک پور، مختار، احمدی، غلامرضا (۱۳۸۹). *بررسی اثربخشی آموزش مهارت های حرکتی ظریف بر یادگیری مفاهیم ریاضی در کودکان دارای اختلال ریاضی پایه ی سوم تا پنجم شهرستان میبد*. فصلنامه ی رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۴(۳)، ۱۰۵-۱۲۶.
۱۰. مارک ای، راینیکه، فرانک ام دانیلیو. (۱۹۹۸). *شناخت درمانی در کودکان و نوجوانان*. ترجمه جواد علاقه بند راد و حسن فرجی. (۱۳۸۰). تهران: انتشارات بقعه.

11. Bembenutty, H.(2008).*Self -regulation of learning and Academic Dof Grafication : GendEthnic D amang college students*. Journal of advanced academics, v18n4 p.58e-616.
12. Boekaerts. M.& como.L.(2005).*self-regulation in the classroom: A Perspective on assessment and intervention* . Applied Psychology: An International Review, 19, 221-235.
13. Brooks,A . D., Berninger , V. W., & Abbott, R.D.(2011). *Letter naming and letter writing reversals in children with dyslexia: Momentary inefficiency in the phonological and orthographic loops of working memory*.Developmental Neuropsychology,36 (1) , 847-868.
14. Delapaz, S. & Graham , S.(1997). *Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems*. Journal of Educational Psychology ,892,203-222.
15. Gorman, C. (2003). *Overcoming Dyslexia: What New Brain Science Reveals and What Can Be Done*. Time, 162(4), 48-55.
16. Harris, K.R., & Graham, S.(1996).*Making the writing process work:Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
17. Kauffman, D.F .(2004). *Self-regulated learning in web-based environments : instructional tools designed to facilitated cognitive straregy use*. Metacognitive processing and motivational beliefs.Journal of educational computing research. 30(102).
18. Lee, J. K.(2008).*The effects of self-regulated learning strategies and system satisfaction regarding learner's performance* . Information and management ,40.pp.133-146.
19. Mattler(1994).*cognitive basis for teaching cance travel* . Journal of visual Impairment and blindness, 19,pp.33-45.
20. Mayes,S.D.and Calhoun , S.L.(2006). *Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders*.Learning and Individual Differences ,16,2,145-157.
21. Nota,L.(2004).*Self-regulation and academic achievement and resilience:A longitudinal study International Journal of Educational Research*, Volume 41, Issue 3,2004,Pages 198-215.

22. Oga , Ch.&Haron , F.(2012). *Life experiences of individuals living with dyslexia in Malaysia: a phenomenological study:Social and Behavioral Sciences*,46 , 1129-1133.
23. Reid, G. (2003). *Dyslexia: A practitioner,s Handbook*. Third Edition. John wiley & sons ltd.
14. Sahari, Siti Huzaimah.,& Johari, Aiza.(2012). *Improvising Reading classes and classroom Environment for children with Reading Difficults and Dyslexia symptoms*. Social and Behavioral, 38,100-107.
15. Schunk, D.H.(1998). *Goal and self-evaluative influences during childrens cognitive skill learning* . American Educational Research Journal,33,359-382.
16. Sexton ,M. , Harris, K.R.& Graham , S.(1998). *Self-regulateg strategy development and the writing process*. Effects on essay writing and attributions . Exceptional children, 64(3),290-291.
17. Swanson , L . H., Harris , R. K. , & Graham , S.(2003). *Handbook of learning disabilities*. New York, NY:Guilford press.
18. Taroyan, N. A., Nicolson, R.I. and Fawcett , A. J. (2007). *"Behavioral and neurophysiological correlates of dyslexia in the continuous performance task."* Clinical Neurophysiology, 118,(4),845-855.
19. Taylor , T. K. , & Biglant, A. (2004). *Behavioral family interventions for improvingchild-rearing: A Review of the literature for clinicians & Policy Makers*.
20. Troia, G.A.,Graham, S. & Harris,K. R.(1999).*Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing*. Exceptinal Children. 65(2),235-252.
21. Valas, H. (2001). *Learned helplessness and psychological adjustment II: Effects of learning disabilities and low achievement*. Scandinavian Journal of Educational Research, 45, 101-114.
22. Wallace, A. J.(2005).*Early identification of learning disorders helps children succeed*. Pediatr Ann,34(4),328-329.
23. Zito , J. R., Adkins, M, GAvins, M., Harris , K.R., Graham, S.(2007). *Self-regulated strategy development :relationship to the social-cognitive perspective and the development of self-regulation* . Reading & Writing Quarterly.23:77-95.