

مقایسه میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبستانی دیرآموز و عادی شهر زنجان*

مجید رحیمی / کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی / کارشناس مسوول تشخیص و توان‌بخشی آموزش و پرورش استثنایی استان زنجان
جواد قنبری / کارشناس ارشد سنجش / مدرس آموزشگاه قائم زنجان

چکیده

دیرآموز به طور معنی‌داری بیشتر از دانش‌آموزان عادی بود. همچنین نمرات دانش‌آموزان دیرآموز و حتی دانش‌آموزان عادی در ارزشیابی پژوهشگر به طور معنی‌داری پایین‌تر از نمرات آنان در ارزشیابی معلمان بود. به طور کلی یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان دیرآموز پیشرفت تحصیلی کمتری نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند و میزان ترک تحصیل در بین آنان بیشتر است.

مقدمه

توجه کامل به آموزش و پرورش کودکان جامعه مهمترین و بهترین سرمایه‌گذاری برای آینده آن جامعه محسوب می‌شود. درصد چشمگیری از دانش‌آموزان که معمولاً (بدون دریافت خدمات اضافی) نمی‌توانند همراه و همگام دیگر همکلاسی‌های خود در تحصیل و یادگیری مطالب موفق باشند، دانش‌آموزان دیرآموز یا مرزی نامیده می‌شوند (افروز، 1371). هوشبهر این گروه در محدوده 70 تا 84 بوده و مطابق منحنی توزیع بهنجار 13/59 درصد افراد هر جامعه‌ای را تشکیل می‌دهند (هالاها¹ و کافمن²، 1979، ترجمه‌ی جوادیان، 1380). با توجه به ویژگی‌های آنان عموم متخصصان آموزش پرورش عادی و استثنایی معتقدند که این دانش‌آموزان بهتر است در مدارس عادی و همراه سایر همسالان خود تحصیل نمایند.

هدف از پژوهش حاضر مقایسه‌ی میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی دیرآموز و عادی ورودی سال تحصیلی 83-1382 شهر زنجان بود. بدین منظور تعداد سال‌های تکرار پایه و تعداد دانش‌آموزان ترک تحصیل‌کننده‌ی دو گروه، همچنین نمرات ایشان در درس‌های ریاضی و املاء در ارزشیابی معلمان و ارزشیابی انجام شده توسط پژوهشگر مورد مقایسه قرار گرفت. در این پژوهش 130 نفر دانش‌آموز دبستانی شهر زنجان شامل 65 دانش‌آموز دیرآموز (33 پسر و 32 دختر) و 65 دانش‌آموز عادی (33 پسر و 32 دختر) شرکت داشتند که دانش‌آموزان دیرآموز به شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده و دانش‌آموزان عادی (با هوشبهر 85 تا 100) از بین همکلاسی‌های آنان از نظر پایه‌ی تحصیلی، میزان تحصیلات والدین و میزان بهره‌مندی از معلم خصوصی با آنها هم‌تا گردیدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه، کارنامه‌های تحصیلی، ورقه‌های امتحانی املاء و ریاضی، آزمون‌های پژوهشگر ساخته برای ارزشیابی املاء و ریاضی و مقیاس بازنگری شده هوشی و کسلر برای کودکان (جهت انتخاب دانش‌آموزان عادی با هوشبهر 85 تا 100) استفاده شده است. آزمون‌های آماری مورد استفاده عبارتند از: آزمون‌های t برای گروه‌های مستقل و t تک نمونه‌ای و آزمون یومان ویتنی. طبق نتایج به دست آمده تعداد سال‌های تکرار پایه در دانش‌آموزان

گردید. سرانجام، در سال 1379 با تسهیلاتی ویژه، وزارت آموزش و پرورش تصمیم گرفت که جایگزینی دیرآموزان را در کلاس‌های عادی و همراه با سایر همسالان آنها دنبال نماید (تات و هوسپیان، 1379).

دانش‌آموزان دیرآموزی که در کنار همسالان عادی خود تحصیل می‌کنند نیاز به آموزش‌های ویژه حمایتی دارند که این آموزش‌ها می‌توانند به صورت خدمات آموزشی جبرانی برای دانش‌آموز یا دانش‌آموزانی که با محدودیت‌هایی در یادگیری و مشکلاتی در تحصیل مواجه هستند، ارائه شود.

پژوهشگر در سال‌های متوالی مکرراً مشاهده نموده که میزان اطلاعات و سواد دانش‌آموزان مراجعه‌کننده به مرکز سنجش مدیریت آموزش و پرورش استثنایی استان زنجان، (جهت ارزیابی ذهنی) مطابق با پایه‌ای نبوده که در آن مشغول به تحصیل بودند، به عنوان مثال، تعدادی از دانش‌آموزان پایه‌ی دوم در شناخت برخی حروف الفبا مشکل داشته و یا دانش‌آموزان پایه سوم، حتی ریاضی پایه‌ی اول را به خوبی یاد نگرفته و به طور نمونه در انجام جمع یک رقمی مشکل داشتند. بنابراین پژوهشگر صرفاً به نمرات مندرج در کارنامه‌ی دانش‌آموزان اکتفاء نکرده، بلکه شخصاً اقدام به ارزیابی دانش‌آموزان نمود.

بنابر موارد یادشده مسئله‌ی پژوهش این است که در حال حاضر میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموزی که با وضعیت فعلی در کنار همسالان عادی خود و با آنها در یک کلاس به تحصیل اشتغال دارند در مقایسه با گروه عادی پیشرفت تحصیلی دارند؟ و نیز میزان ارتقاء به پایه‌ی بالاتر که از مصادیق پیشرفت تحصیلی است در دانش‌آموزان دیرآموز (نسبت به گروه عادی) چه قدر است؟

و این که آیا دانش‌آموزان دیرآموز واقعاً درس‌ها را

رها کردن دیرآموزان در مدارس عادی بدون در نظر گرفتن میزان توانایی آنها و عدم ارائه‌ی آموزش‌های کافی به آموزگاران در این زمینه، موجب به هدر رفتن میزان چشمگیری از بودجه‌ی سالانه‌ی آموزش و پرورش، تکرار پایه و نهایتاً سرخوردگی و دلزدگی آنها از تحصیل خواهد شد.

بررسی‌ها نشان می‌دهند که در سراسر دنیا بسیاری از کشورها به سمت دست‌یابی به این هدف گام برداشته‌اند که تا حد امکان دانش‌آموزان دارای مشکلات خاص در مدارس عادی حضور یابند و مثل دانش‌آموزان بدون مشکل به تحصیل اشتغال داشته باشند تا هم از امکانات عمومی و آموزش و پرورش عادی بهره‌مند شوند و هم تحت تأثیر بر چسب استثنایی خوردن و متفاوت بودن قرار نگیرند (پیترکله³ و لورناچان⁴، ترجمه ماهر 1372).

در بررسی تاریخی‌چخه‌ی جایگزینی دانش‌آموزان دیرآموز در ایران مشاهده می‌شود که تشخیص و شناسایی کودکان دیرآموز پیش از سال 1372 توسط مراکز مجری آزمون هوش، صرفاً جهت دانش‌آموزانی که به دلایل ضعف آموزشی به آن مراکز معرفی می‌شدند، آغاز گردید. از سال 1372 هم زمان با آغاز طرح سنجش سلامت جسمانی و آمادگی تحصیلی نوآموزان بدو ورود به دبستان این موضوع دنبال شد. بر این اساس، کودکان دیرآموزان با عنوان عادی و با توصیه به توجه بیشتر توسط مدرسه و خانواده، به مدارس عادی معرفی می‌گردیدند. از سال 1375 با تشکیل کلاس‌های ضمیمه در مدارس عادی و با هدف کیفیت مطلوب‌تر آموزشی این یکپارچه‌سازی دنبال شد و پس از سه سال به دلیل بروز مشکلاتی از قبیل افزایش هزینه‌ها، مشکلات فضای آموزشی، آمد و شد دانش‌آموزان و عوارض منفی عاطفی این نوع جداسازی کلاسی (هر چند که در یک آموزشگاه بود) نهایتاً این روند متوقف

مدرسه هم توفیقی نصیب او نخواهد شد که در این صورت ممکن است مفهوم خود تحصیلی منفی به مفهوم عدم شایستگی کلی تبدیل شود، برعکس، کسب موفقیت در تحصیل موجب افزایش اعتماد به نفس شده و پشتکار و جدیت دانش‌آموزان را به دنبال خواهد داشت و این تسلسل به افزایش سطح اعتماد به نفس در زمینه‌های مختلف منجر خواهد شد. بنابراین، یکی از وظایف مهم والدین، مربیان و جامعه فراهم نمودن امکانات و شرایطی است که بتواند در جهت موفقیت دانش‌آموزان مؤثر واقع شود و نخستین گام در این راستا، شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی آنان می‌باشد (سیف، 1379).

مروری بر پیشینه پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که زمینه‌های خانوادگی و تجارب فردی و آموزشی از جمله عواملی هستند که با پیشرفت تحصیلی مرتبط هستند. علاوه بر این سطح سواد والدین، تشویق‌ها و انتظارات آموزشی والدین، جو مدرسه و حمایت‌ها و انتظارات آموزشی آموزگاران نیز در پیشرفت تحصیلی مؤثرند (مایا⁷، 2002).

در اوایل قرن بیستم تشکیل کلاس‌های مجزا برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های مختلف سریعاً شکل گرفت. با این حال، با وجود باورهای بی‌پایه‌ای که در اذهان عمومی در مورد آموزش دانش‌آموزان دارای ناتوانی وجود داشت، از همان ابتدای شکل‌گیری آموزش ویژه‌ی مجزا، مخالفت‌هایی در برابر جداسازی این دانش‌آموزان از محیط‌های عادی صورت گرفت. استدلالی که از سوی مخالفان نظام آموزشی مجزا ارائه می‌شد آن بود که جداسازی می‌تواند باعث محروم کردن این دانش‌آموزان از فرصت یادگیری چگونگی کنار آمدن با همسالان و احتمالاً ایجاد خودانگاره‌ی منفی می‌شود. با این حال و با وجود این نگرانی‌ها و

به طور نسبی یاد گرفته و به پایه بالاتر ارتقاء یافته‌اند؟ خلاصه این که با توجه به درصد چشمگیر دانش‌آموزان دیرآموز در جامعه (که در آینده هم حتماً درصدی از دانش‌آموزان دیرآموز خواهند بود) بررسی پیشرفت تحصیلی آنان با وضعیت فعلی ضروری بوده و با توجه به یافته‌ها و تحلیل نتایج، ایجاد تغییراتی در برنامه‌های آموزشی آنان چاره‌ناپذیر است

مشخص شدن این مسئله از نظر آموزشی حائز اهمیت است که دانش‌آموزان دیرآموز فاقد عقب‌ماندگی ذهنی ولی دارای محدودیت‌هایی در یادگیری هستند که این خصوصیت به صورت عدم موفقیت تحصیلی نمایان می‌شود. اصطلاحی که مؤلفان کتاب عقب‌مانده‌ی ذهنی (براف و اولی⁵، 1999) برای اطلاق به این گروه از دانش‌آموزان پیشنهاد کرده‌اند «اختلال عام یادگیری» است.

پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهند که تجارب موفقیت‌آمیز و یا ناموفق دانش‌آموزان در دوران تحصیل در آموزشگاه بر تمام شخصیت، از جمله سلامت روانی آنان تأثیر مستقیم دارد. بنابراین، برای ایجاد احساس شایستگی در دانش‌آموزان و کمک به آنان در ایجاد خودپنداره‌ی مثبت باید فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزشگاه را به گونه‌ای ترتیب داد که بیشتر منجر به موفقیت آنان گردد (فونتانو⁶، 1988).

دانش‌آموزانی که طی دوران تحصیل خود با شواهد مستمر مبنی بر عدم شایستگی در امور مدرسه مواجه می‌شوند به ندرت مورد تأیید معلمان و والدین قرار می‌گیرند، این گونه دانش‌آموزان با مشکلات عاطفی ناشی از کمبود احساس شایستگی درگیر می‌شوند و این احساس عدم شایستگی در انجام فعالیت‌های آموزشگاهی ممکن است به محیط خارج از مدرسه تعمیم یابد و این اعتقاد را در فرد ایجاد کند که در کارهایی خارج از

مخالفت‌ها، انجام جداسازی تا دهه‌ی 1960 میلادی کماکان ادامه داشت (تات و هوسپیان، 1379). در سال 1968 لوید دان⁸ مقاله‌ای نوشت که باعث شتاب بخشیدن به ایجاد تغییراتی در سیاست جداسازی شد (وایدنر⁹ و همکاران، 1993). بلافاصله پس از انتشار این مقاله سایر مؤلفان نیز به حمایت از نظر دان در مورد لزوم کاهش استفاده از کلاس‌های مجزا پرداختند.

اصول کلی آموزش دانش‌آموزان دیرآموز

دانش‌آموزان دیرآموز توانایی شناختی پایین‌تر از متوسط دارند. میزان یادگیری کند آنها نوعاً نیاز دارد دخل و تصرف‌هایی در کلاس درس صورت گیرد. اما مشکل این دانش‌آموزان به حدی نیست که در کلاس‌های ویژه جایگزین شوند.

دانش‌آموزان دیرآموز در کلاس‌های عادی رفتارهای زیر را از خود نشان می‌دهند.

- 1- در تفکر انتزاعی مشکل دارند.
- 2- غالباً گسترده‌ی توجه کوتاهی داشته، تمرکز طولانی مدت برای آنها مشکل است.
- 3- ممکن است در ابراز خود مشکل داشته باشند. همان‌گونه که در یادگیری لغات و معانی‌شان مهارت ندارند، ممکن است روان نیز صحبت نکنند.
- 4- نسبت به سایر هم‌سن و سال‌های عادی خویش کندتر یاد می‌گیرند.
- 5- خواندن کودک با اشکال همراه است (لوتن اشتاین¹⁰، 2003، به نقل از ویسمه، 1384).

این دانش‌آموزان بیشتر در درس‌های ریاضی و خواندن با مشکل مواجه می‌شوند. نمرات آنها از دیگر همکلاسان‌شان کمتر است. پایه‌ی اول و دوم دبستان برای این دانش‌آموزان بسیار دشوار است اما پس از فراگیری مفاهیم لازم و در کلاس‌های سوم و چهارم

مشکلات کمتری دارند (همان منبع). پژوهش‌های دیگری نیز در زمینه‌ی مسائل تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان دیرآموز انجام شده، که در ادامه‌ی بحث به تعدادی از آنها اشاره می‌شود.

او¹¹ (2003) که به بررسی سازگاری آموزشگاهی دیرآموزان پرداخته، به این نتیجه رسیده که دیرآموزان در دوره دبستان، به طور معنی‌دار از هم‌کلاسی‌های عادی خود بیشتر غیبت می‌کنند و غالباً زمانی که در پایه‌های پنجم و ششم هستند ترک تحصیل می‌کنند. از دیگر یافته‌های پژوهش او این بود که دانش‌آموزان دیرآموز (هر دو جنس) معمولاً به وسیله هم‌کلاسی‌های عادی خود طرد می‌شوند.

ویلیامز¹² (1991) در پژوهشی مقایسه‌ای بین دانش‌آموزان دیرآموز و عادی که شامل 134 آزمودنی بوده گزارش کرد که نمرات پیشرفت تحصیلی دیرآموزان به طور معنی‌داری پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی است.

نتایج پژوهش عبادی (1375) در مورد پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دیرآموز پایه‌ی اول دبستان حاضر در کلاس‌های عادی و ضمیمه بیانگر این است که بین نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس‌های ضمیمه و عادی تفاوت معنی‌داری وجود دارد، همچنین پیشرفت تحصیلی دختران و پسران تفاوت معنی‌داری را نشان می‌دهد.

حبیب‌اللهی (1379) به بررسی و مقایسه اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دیرآموز و عادی پایه اول پرداخت. یافته‌های پژوهش وی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دیرآموز در اختلال رفتاری کل، اضطراب و افسردگی، ناسازگاری اجتماعی و رفتارهای ضداجتماعی، اختلال رفتاری بیشتری نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند (در پایه‌ی اول) و در دو خرده‌مقیاس پرخاشگری و بیش‌فعالی همراه با کاستی توجه، اختلال رفتاری بیشتری

را نسبت به دانش آموزان عادی ندارند.

سنایی فرخی (1377) به مقایسه ی پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی کودکان دیرآموز پایه ی اول مدارس ویژه و عادی پرداخت و به این نتیجه رسید که میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دیرآموز با رشد اجتماعی آنها همبستگی مثبت دارد.

عباسعلی زاده قره شیران (1380) به بررسی مقایسه ای پیشرفت تحصیلی و رفتار سازشی دانش آموزان دیرآموز استفاده کننده از آموزش های ویژه و دیرآموزانی که از آموزش های عادی با توجه ویژه استفاده می کردند پرداخت که نتایج به دست آمده از پژوهش وی به قرار زیر است:

الف) دیرآموزان در مقایسه با دانش آموزان عادی از پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی کمتری برخوردار بودند.

ب) دیرآموزان بهره مند از آموزش ویژه در کلاس ویژه نسبت به دیرآموزان بهره مند از آموزش عادی همراه با توجه ویژه در کلاس عادی از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار بودند.

با توجه به مواردی که مطرح شد، پژوهش حاضر با هدف تعیین و مقایسه ی میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دیرآموز و عادی در صدد است به سئوال های زیر پاسخ دهد:

1- آیا بین دانش آموزان دیرآموز و عادی از نظر تعداد سال های تکرار پایه تفاوت وجود دارد؟

2- میزان ترک تحصیل دانش آموزان دبستانی دیرآموز و عادی ورودی سال تحصیلی 83-1382 شهر زنجان تا پایان خرداد ماه سال تحصیلی 87-1386 چه قدر است؟

3- آیا بین نمرات ورقه ی (حاصل از ارزشیابی آموزگار) دانش آموزان دیرآموز و عادی در درس های املاء و ریاضی و نمرات حاصل از ارزشیابی پژوهشگر در همان

درس، تفاوت وجود دارد؟

4- آیا بین دانش آموزان دیرآموز و عادی در نمرات درس املاء و ریاضی (در ارزشیابی معلم و پژوهشگر) تفاوت وجود دارد؟

روش و طرح پژوهش:

طرح این پژوهش توصیفی (غیرآزمایشی) و روش آن پس رویدادی (علی - مقایسه ای) می باشد.

جامعه ی آماری، حجم نمونه و روش نمونه گیری:

جامعه ی آماری این پژوهش را تمام دانش آموزان دبستانی عادی و دیرآموز ورودی سال تحصیلی 83-1382 شهر زنجان (به تعداد 4681 نفر) تشکیل می دهند. حجم نمونه عبارت است از 130 دانش آموز شهر زنجان که بر اساس هوشبهر (دیرآموز و عادی) و جنسیت در جدول زیر آورده شده است.

| وضعیت هوشبهر | دختر | پسر | جمع کل |
|--------------|------|-----|--------|
| دیرآموز | 32 | 33 | 65 |
| عادی | 32 | 33 | 65 |
| جمع | 64 | 66 | 130 |

دانش آموزان دیرآموز از بین 137 نفر که در سال تحصیلی 83-1382 به عنوان دیرآموز معرفی شدند، به شیوه ی نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. دانش آموزان عادی نیز از بین همکلاسی های آنها پس از همتایابی از نظر میزان تحصیلات والدین و در نظر گرفتن بهره مندی از معلم خصوصی (همانند دانش آموزان دیرآموز) و داشتن پیشرفت تحصیلی متوسط به تعداد 98 نفر (49 پسر و 49 دختر) انتخاب و پس از ارزیابی با مقیاس بازنگری شده ی هوشی و کسلسر سرانجام (تعداد 33 پسر و 32 دختر) که هوشبهرشان بین 85 تا 100 بود

انتخاب گردیدند.¹³

توسط سیما شهیم سازگار و هنجاریابی شده است.

ابزارهای گردآوری داده‌ها:

الف) کارنامه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان که توسط مدارس آنها صادر شده بود و ورقه‌های امتحانی دانش‌آموزان در درس‌های املاء و ریاضی مربوط به امتحانات نیمسال دوم سال تحصیلی 87-1386.

ب) پرسشنامه‌ای جهت مشخص نمودن تعداد سال‌های تکرار پایه و میزان تحصیلات والدین گروه نمونه و سایر اطلاعات لازم جهت همتیابی دانش‌آموزان گروه نمونه عادی با دیرآموزان.

ج) مقیاس بازنگری شده هوشی و کسلر برای کودکان (نسخه‌ی سازگار و هنجاریابی شده توسط سیما شهیم).

د) ابزار پژوهشگر ساخته جهت ارزشیابی درس‌های املاء و ریاضی پایه‌های سوم، چهارم و پنجم.

معرفی ابزارهای پژوهش

مقیاس بازنگری شده‌ی هوشی و کسلر برای کودکان:¹⁴

مقیاس هوشی و کسلر برای کودکان را دیوید و کسلر¹⁵ به منظور سنجش هوش کودکان تهیه کرد. این مقیاس دارای آزمون‌های فرعی بوده و ماده‌های هر آزمون به ترتیب دشواری مرتب شده است. هر یک از آزمون‌های فرعی توانایی متفاوتی را می‌سنجند و مجموع آن هوش کلی را نشان می‌دهد. این آزمون در سال 1974 توسط و کسلر مورد بازنگری و هنجاریابی قرار گرفت و مقیاس بازنگری شده‌ی هوشی و کسلر برای کودکان نامیده شد. مقیاس بازنگری شده دارای 12 خرده آزمون (6 خرده آزمون کلامی و 6 خرده آزمون عملی) است که دو خرده آزمون آن جنبه ذخیره‌ای دارد. این مقیاس در سال‌های 1363 و 1364 در ایران

ابزار پژوهشگر ساخته جهت ارزشیابی درس‌های املاء و

ریاضی پایه‌های سوم و چهارم و پنجم دبستان:

همان طور که بیان شد پژوهشگر صرفاً به نمرات مندرج در کارنامه‌ی دانش‌آموزان اکتفاء نکرده، بلکه شخصاً اقدام به ارزیابی آنها نمود ولی بنا به دلایل زیر فقط دروس املاء و ریاضی را جهت ارزشیابی در نظر گرفت:

1- محدودیت زمانی و امکانات مالی.
2- اهمیت بارز نوشتن و محاسبات ریاضی در زندگی روزمره.

3- کتبی بودن آزمون هر دو درس و وجود امکان ارزیابی مجدد ورقه‌های دانش‌آموزان توسط ارزیابان مختلف.

4- در دوره دبستان یادگیری ریاضی و حل تمرینات و مسائل آن بیشتر از هر درس دیگری نیاز به تفکر و استدلال دارد.

5- ریاضی یکی از دروس مهم و پایه‌ای می‌باشد.

6- پژوهشگر طی سال‌های مختلفی که با دانش‌آموزان دیرآموز سر و کار داشته، مکرراً مشاهده نموده است که آنها در ریاضی و خواندن با مشکل مواجه‌اند.

پس از بررسی نمونه سؤال‌های سال‌های گذشته ریاضی و متون املاء پایه‌های سوم تا پنجم تعدادی از مدارس، سؤالات آزمون ریاضی و متون املائی پایه‌های مذکور آماده گردید و پس از نظرخواهی از سرگروه‌های آموزشی اصلاحات لازم انجام شد.

ویژگی‌های فنی ابزارها:**الف) روایی¹⁶**

1- مقیاس بازنگری شده‌ی هوشی و کسلر برای کودکان

ضریب همبستگی این مقیاس با آزمون استنفورد-بینه

و 0/96 و خطای معیار اندازه گیری به ترتیب 3/60، 4/66 و 3/19 و ضرایب اعتبار خرده آزمون ها بین 0/60 تا 0/80 گزارش شد (همان منبع).

2- ابزارهای پژوهشگر ساخته

با توجه به این که برای تعیین پایایی آزمون‌های تشریحی یا انشایی که نمرات آنها تحت تأثیر قضاوت تصحیح کنندگان بر گه‌های آزمون قرار می‌گیرد باید از دو یا چند آموزگار که مستقلاً بر گه‌های امتحانی را تصحیح می‌کنند استفاده کرد (سیف، 1379) بدین منظور بر گه‌های آزمون‌ها تکثیر و جهت تصحیح در اختیار داوران نیز قرار گرفت. سپس میزان توافق بین نمرات حاصل از ارزشیابی داوران محاسبه گردید. شاخص پایایی تصحیح کنندگان (همبستگی نمرات مصححان) در آزمون ریاضی پایه‌های سوم، چهارم و پنجم به ترتیب 0/88، 0/86 و 0/91 و در آزمون املاء پایه‌های سوم تا پنجم به ترتیب 0/92، 0/89 و 0/90 به دست آمد که ضرایب همبستگی مذکور میزان توافق بالای داوران را نشان می‌دهد.

روش اجرا

در طرح سنجش سلامت جسمانی و آمادگی تحصیلی نوآموزان بدو ورود به دبستان سال تحصیلی 83-1382، تمام نوآموزان شهر زنجان (مانند بقیه نوآموزان ساکن استان زنجان) ارزیابی شدند و مشخصات کل دانش-آموزان دبستانی دیرآموز ابتدایی ورودی آن سال (که توسط کارشناسان سنجش هوش آموزش و پرورش استثنایی زنجان به عنوان دیرآموز تشخیص داده شده بودند) پس از بررسی‌های دقیق استخراج گردید. سپس با شناسایی مدارسی که گروه نمونه دانش‌آموزان دیرآموز در سال تحصیلی 87-1386 در آن مشغول به تحصیل

و بسیاری دیگر از آزمون‌های معتبر هوشی، بین 0/60 و 0/70 برآورد و ضرایب همبستگی آن با سایر مقیاس‌های هوشی و کسلر (بزرگسالان و خردسالان)، به عنوان شاخص اعتبار آزمون 0/80 و 0/90 گزارش شده است (کاپلان¹⁷، ساکوزو¹⁸، 1989، به نقل از شریفی، 1379). در ایران نیز بنا به اظهار شهیم (1371) ضرایب همبستگی هوشبهرهای کلامی، عملی و کل مقیاس و کسلر بازننگری شده‌ی کودکان و مقیاس و کسلر خردسالان به ترتیب 0/84 و 0/74 و 0/85 به دست آمده است.

2- ابزارهای پژوهشگر ساخته

آزمون ریاضی و املاء هر سه پایه دارای اعتبار صوری¹⁹ است و با توجه به این که منظور از اعتبار این است که آزمون باید چیزی را اندازه بگیرد که برای اندازه‌گیری آن ساخته شده است بدین منظور متون املاء عیناً از کتاب خواندن فارسی همان پایه‌ها (بسطح دشواری متوسط) و سؤالات آزمون‌های ریاضی نیز با در نظر گرفتن محتوا و هدف‌های آموزشی درس‌ها انتخاب گردید. ضمناً برای ساختن آزمون‌ها، نمونه سؤالات ریاضی و متن املاء امتحان نهایی پایه‌ی پنجم، همچنین نمونه سؤالات ریاضی و متن املائی تعدادی از مدارس در پایه‌های سوم و چهارم سال‌های گذشته مورد بررسی قرار گرفت که از این راه در طراحی سؤالات و انتخاب متون املاء از تجربیات تعدادی از آموزگاران همان پایه‌ها نیز استفاده گردید.

ب) پایایی²⁰:

1- مقیاس بازننگری شده‌ی هوشی و کسلر کودکان

ضریب پایایی مقیاس بازننگری شده‌ی هوشی و کسلر کودکان، از روش دو نیمه کردن آزمون برای هوشبهر کل، هوش کلامی و هوش عملی به ترتیب 0/94، 0/90 و

داده‌های مربوط جمع‌آوری گردید. همچنین پس از خردادماه مجدداً به مدارس مورد نظر مراجعه و نمرات مستمر، ورقه و نمره‌ی پایانی درس‌های املاء و ریاضی دانش‌آموزان گروه نمونه اخذ و وضعیت قبولی یا مردودی آنها در آن سال تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت و داده‌های مربوط جمع‌آوری گردید.

نتایج

برای پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش، از آزمون‌های t برای گروه‌های مستقل و t تک نمونه‌ای و آزمون یومان ویتنی جهت مقایسه سال‌های تکرار پایه و معنی‌داری تفاوت بین میانگین نمرات ورقه و نمرات حاصل از ارزشیابی پژوهشگر در درس‌های املا و ریاضی در دو گروه استفاده شد. ضمناً دانش‌آموزان عادی از نظر میزان سواد والدین با دانش‌آموزان دیرآموز هم‌تایابی شدند که داده‌ها براساس جدول زیر می‌باشد.

بودند به آن مدارس مراجعه و جلسه‌ی توجیهی برای مسئولان آنها برگزار شد. با مراجعه‌ی مجدد به مدارس مذکور جهت تکمیل پرسشنامه برای دانش‌آموزان دیرآموز نمونه و هم‌تایابی دانش‌آموزان عادی از بین هم‌کلاسی‌های آنها و معرفی ایشان (دانش‌آموزان عادی) جهت انجام آزمون و کسب کدکان اقدام گردید. بدین ترتیب دانش‌آموزان گروه نمونه عادی نیز با در نظر گرفتن سطح هوشبهر آنها (85 تا 100) انتخاب شدند. پس از آن، روزهای برگزاری آزمون املاء و ریاضی (در روزهای جداگانه) مشخص و جهت آمادگی دانش‌آموزان برای شرکت در آزمون به آگاهی ایشان رسید. توضیح این که در اواخر اردیبهشت ماه 1387 که معلمان تدریس کتاب‌ها را به پایان رسانده بودند و در آن زمان امتحانات تقویتی نیز توسط معلمان اجرا می‌شد و دانش‌آموزان آمادگی کامل جهت شرکت در امتحانات داشتند، آزمون املاء و ریاضی اجرا گردید. پس از برگزاری آزمون، اوراق امتحانی تصحیح و

جدول 1- فراوانی میزان سواد والدین دو گروه

| والدین دانش‌آموزان دیرآموز | | والدین دانش‌آموزان عادی | | میزان سواد | | | | |
|----------------------------|---------|-------------------------|---------|------------|---------|------|---------|----------------|
| مادر | | پدر | | مادر | | پدر | | |
| درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | |
| 41/5 | 27 | 29/3 | 19 | 40 | 26 | 32/3 | 21 | بی سواد |
| 44/7 | 29 | 50/8 | 33 | 44/7 | 29 | 47/8 | 31 | ابتدایی - نهضت |
| 12/3 | 8 | 9/2 | 6 | 13/8 | 9 | 9/2 | 6 | سیکل |
| 1/5 | 1 | 9/2 | 6 | 1/5 | 1 | 9/2 | 6 | دیپلم |
| — | — | 1/5 | 1 | — | — | 1/5 | 1 | کاردانی |
| 100 | 65 | 100 | 65 | 100 | 65 | 100 | 65 | جمع |

جدول 2- آمار توصیفی نمرات هوشبهر گروه عادی²¹ (با wisc-R)

| | | | | | |
|------------------|---------|--------|-------|-------|-------------|
| انحراف استاندارد | میانگین | حداکثر | حداقل | تعداد | آماره |
| | | | | | نمرات |
| 3/45 | 88/86 | 97 | 85 | 65 | نمره هوشبهر |

جدول 3- فراوانی گروه‌های نمونه و تعداد سال‌های تکرار پایه

| تعداد دانش آموز در هر پایه | | | | تعداد سال‌های تکرار پایه | | | | | | جنسیت | | تعداد | دانش آموز |
|----------------------------|------|-------|-----|--------------------------|------|-------|-----|-----|-----|-------|-----|-------|-----------|
| جمع | پنجم | چهارم | سوم | جمع | پنجم | چهارم | سوم | دوم | اول | دختر | پسر | | |
| 65 | 32 | 24 | 9 | 7 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 | 32 | 33 | 65 | عادی |
| 65 | 32 | 24 | 9 | 68 | 2 | 6 | 11 | 12 | 37 | 32 | 33 | 65 | دیرآموز |
| 130 | 64 | 48 | 18 | 75 | 2 | 6 | 11 | 14 | 42 | 64 | 66 | 130 | جمع |

که عدم تطابق ظاهری مردودان پایه‌های پایین‌تر با ارتقاء یافته‌ها به پایه‌های بالاتر همین موضوع می‌باشد به عبارت دیگر تعدادی از گروه نمونه، پیش از سال تحصیلی 82-83 یک‌بار در پایه‌ی اول (یعنی سال تحصیلی 81-82) مردود شده‌اند. در ادامه مبحث هر کدام از سئوالات پژوهش به ترتیب بیان و یافته‌های مربوط به آن ذکر می‌گردد.

1- آیا بین دانش‌آموزان دیرآموز و عادی از نظر تعداد سال‌های که تکرار پایه تفاوت وجود دارد؟

بر اساس داده‌های جدول 3 گروه نمونه دانش‌آموزان عادی جمعاً هفت مورد تکرار پایه دارند در صورتی که در گروه نمونه دانش‌آموزان دیرآموز این رقم به 68 مورد رسیده است که داده‌های جدول 4 تفاوت دو گروه را نشان می‌دهد.

داده‌های جدول 1 بیانگر این است که بیشتر والدین هر دو گروه دارای سواد ابتدایی (یا نهضت) و یا بی‌سواد هستند.

بر اساس داده‌های جدول 2 حداقل نمره‌ی هوشبهر گروه عادی 85 و حداکثر آن 97 و میانگین 88/86 می‌باشد.

بر اساس داده‌های جدول 3 تعداد گروه نمونه‌ی عادی و دیرآموز، همچنین تعداد هر دو جنس برابر می‌باشد. ضمناً بیشترین تعداد گروه نمونه مربوط به پایه پنجم و کمترین تعداد مربوط به پایه ی سوم است.

شایان ذکر است که تعدادی از دانش‌آموزان دیرآموز گروه نمونه‌ی ورودی سال تحصیلی 82-1381 بوده و به علت تکرار پایه در آن سال، طبق مقررات مجدداً در طرح سنجش سلامت جسمانی و آمادگی تحصیلی سال بعد (83-1382) مورد ارزیابی قرار گرفتند

جدول 4-مقایسه‌ی سال‌های تکرار پایه در دو گروه عادی و دیرآموز (یومان ویتنی)

| پایه | آماره | گروه | تعداد | u | معنی داری (دوسویه) | p |
|-------|-------|---------|-------|--------|--------------------|---------------|
| اول | | عادی | 65 | 1192/5 | 0/000 | p<0/001 |
| | | دیرآموز | 65 | | | |
| دوم | | عادی | 65 | 1819 | 0/009 | p<0/01 |
| | | دیرآموز | 65 | | | |
| سوم | | عادی | 65 | 1755 | 0/001 | p<0/01 |
| | | دیرآموز | 65 | | | |
| چهارم | | عادی | 56 | 1428 | 0/023 | p<0/05 |
| | | دیرآموز | 56 | | | |
| پنجم | | عادی | 32 | 480 | 0/154 | معنی دار نیست |
| | | دیرآموز | 32 | | | |
| جمع | | عادی | 65 | 720/5 | 0/000 | p<0/001 |
| | | دیرآموز | 65 | | | |

تحصیل کرده‌اند که 4/38 درصد کل دیرآموزان (137 نفر) ورودی سال تحصیلی مذکور را تشکیل می‌دهند. همچنین هیچ کدام از دانش‌آموزان عادی ورودی آن سال تحصیلی ترک تحصیل نکردند. از مجموع 6 نفر، 2 نفر در سال تحصیلی 85-86، یک نفر در نیمسال اول سال تحصیلی 86-87، یک نفر در سال تحصیلی 83-84 و دو نفر در سال تحصیلی 84-85 ترک تحصیل کردند.

3- آیا بین نمرات ورقه (حاصل از ارزشیابی آموزگار) دانش‌آموزان دیرآموز و عادی در درس‌های املاء و ریاضی و نمرات حاصل از ارزشیابی پژوهشگر در همان درس‌ها، تفاوت وجود دارد؟
نمرات دروس گروه عادی و دیرآموز در جدول 5 آورده شده است.

طبق داده‌های جدول بالا در پایه‌های اول تا چهارم تفاوت میانگین تعداد سال‌های تکرار پایه بین دانش‌آموزان عادی و دیرآموز به ترتیب در سطح $p<0/001$ ، $p<0/01$ ، $p<0/05$ و $p<0/001$ معنی دار می‌باشد ولی بین دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم تفاوت معنی داری وجود ندارد. به طور کلی در مجموع پایه‌های اول تا پنجم تفاوت میانگین سال‌های تکرار پایه‌ی دو گروه در سطح $p<0/001$ معنی دار است.

2- میزان ترک تحصیل در دانش‌آموزان دبستانی دیرآموز و عادی ورودی سال تحصیلی 83-1382 شهر زنجان (تا سال تحصیلی 87-1386) چه مقدار است؟
پس از بررسی‌های انجام شده مشخص شد که جمعاً 6 دانش‌آموز دبستانی دیرآموز (5 دختر و 1 پسر) از ورودی‌های سال تحصیلی 83-82 شهر زنجان ترک

جدول 5- آمار توصیفی نمرات دروس گروه عادی و دیرآموز

| انحراف استاندارد | میانگین | نمره حداکثر | نمره حداقل | حجم نمونه | نمرات | | |
|------------------|---------|-------------|------------|-----------|----------|--------------|-------------------|
| | | | | | آماره | | |
| 5/12 | 14/52 | 20 | 1 | 65 | دیر آموز | نمره ی املاء | ارزیابی آموزگاران |
| 2/06 | 18/03 | 20 | 10 | 65 | عادی | | |
| 3/70 | 12/25 | 20 | 3 | 65 | دیر آموز | نمره ی ریاضی | |
| 3/05 | 14/68 | 20 | 7 | 65 | عادی | | |
| 7/47 | 7/96 | 19 | 0 | 65 | دیر آموز | نمره ی املاء | ارزیابی پژوهشگر |
| 4/63 | 14/62 | 19/75 | 0 | 65 | عادی | | |
| 2/00 | 2/91 | 9 | 0 | 65 | دیر آموز | نمره ی ریاضی | |
| 3/60 | 6/20 | 15/25 | 0/75 | 65 | عادی | | |

تفاوت نمرات ورقه و نمرات حاصل از ارزش یابی پژوهشگر دانش آموزان دیرآموز و عادی در درس های املاء و ریاضی طبق جدول زیر محاسبه شده است.

جدول 6- نتایج معنی داری تفاوت میانگین نمرات ورقه و نمرات حاصل از ارزش یابی پژوهشگر دانش آموزان دیرآموز و عادی در دروس املاء و ریاضی (t تک نمونه ای)

| دروس | گروه | ارزیابی کننده | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد | t | d.f | سطح معنی داری (دو سویه) | P |
|-------|---------|---------------|-------|---------|------------------|--------|-----|-------------------------|---------|
| املاء | عادی | آموزگار | 65 | 18/03 | 2/057 | 70/685 | 64 | 0/000 | P<0/001 |
| | | پژوهشگر | 65 | 14/61 | 4/633 | 25/431 | | | |
| | دیرآموز | آموزگار | 65 | 14/52 | 5/117 | 22/874 | 64 | 0/000 | P<0/001 |
| | | پژوهشگر | 65 | 7/96 | 7/47 | 8/588 | | | |
| ریاضی | عادی | آموزگار | 65 | 14/68 | 3/051 | 38/788 | 64 | 0/000 | P<0/001 |
| | | پژوهشگر | 65 | 6/2 | 3/599 | 13/885 | | | |
| | دیرآموز | آموزگار | 65 | 12/25 | 3/704 | 26/655 | 64 | 0/000 | P<0/001 |
| | | پژوهشگر | 65 | 2/91 | 2/007 | 11/696 | | | |

به t مشاهده شده با مقادیر (38/788 و 13/885) تفاوت میانگین نمرات ریاضی گروه عادی در ارزیابی های مذکور در سطح $P < 0/001$ معنی دار بود.

(د) میانگین نمرات گروه دیرآموز در ورقه آزمون ریاضی که توسط معلم ارزیابی شده اند 12/25 و در ارزیابی همان درس توسط پژوهشگر 2/91 بود و با توجه به t مشاهده شده با مقادیر (26/655 و 11/696) تفاوت میانگین نمرات ریاضی گروه دیرآموز در ارزیابی های مذکور در سطح $P < 0/001$ معنی دار بود.

4- آیا بین دانش آموزان دیرآموز و عادی در نمرات درس های املاء و ریاضی (در ارزشیابی آموزگار و پژوهشگر) تفاوت وجود دارد؟

تفاوت دانش آموزان دیرآموز و عادی در نمرات درس های املاء و ریاضی که به طور جداگانه توسط آموزگار و پژوهشگر ارزیابی شدند، طبق جدول زیر محاسبه گردیده است.

براساس داده های جدول 6:

(الف) میانگین نمرات گروه عادی در ورقه آزمون املاء که توسط آموزگار ارزیابی شدند 18/03 و در ارزیابی همان درس توسط پژوهشگر 14/61 بود و با توجه به t مشاهده شده که مقادیر آن (70/685 و 25/431) است تفاوت میانگین نمرات املاء گروه عادی در دو ارزیابی مذکور در سطح $P < 0/001$ معنی دار بود.

(ب) میانگین نمرات گروه دیرآموز در ورقه آزمون املاء که توسط آموزگار ارزیابی شدند 14/52 و در ارزیابی همان درس توسط پژوهشگر 7/96 بود و با توجه به t مشاهده شده با مقادیر (22/874 و 8/588) تفاوت میانگین نمرات املاء گروه دیرآموز در دو ارزیابی مذکور در سطح $P < 0/001$ معنی دار بود.

(ج) میانگین نمرات گروه عادی در ورقه آزمون ریاضی که توسط آموزگار ارزیابی شدند 14/68 و در ارزیابی همان درس توسط پژوهشگر 6/2 بود و با توجه

جدول 7- نتایج معنی داری تفاوت میانگین نمرات دانش آموزان دیرآموز و عادی در دروس املاء و ریاضی در ارزشیابی آموزگار و پژوهشگر (t مستقل)

| دروس | ارزیابی کننده | گروه | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد | t | d.f | سطح معنی داری (دو سویه) | P |
|-------|---------------|---------|-------|---------|------------------|-------|-----|-------------------------|-------------|
| املاء | آموزگار | عادی | 65 | 18/03 | 2/057 | 5/133 | 128 | 0/000 | $P < 0/001$ |
| | پژوهشگر | دیرآموز | 65 | 14/52 | 5/11 | | | | |
| ریاضی | آموزگار | عادی | 65 | 14/61 | 4/633 | 6/106 | 128 | 0/000 | $P < 0/001$ |
| | | دیرآموز | 65 | 7/96 | 7/47 | | | | |
| | پژوهشگر | عادی | 65 | 14/68 | 3/051 | 4/090 | 128 | 0/000 | $P < 0/001$ |
| | | دیرآموز | 65 | 12/25 | 3/704 | | | | |
| | | عادی | 65 | 6/2 | 3/599 | 6/433 | 128 | 0/000 | $P < 0/001$ |
| | | دیرآموز | 65 | 2/91 | 2/007 | | | | |

تحصیلی تعداد سال‌های ارتقاء پایه می باشد و تعداد سال‌های ارتقاء پایه در دانش‌آموزان دیرآموز نسبت به دانش‌آموزان عادی کمتر است.

دوم، بر اساس یافته‌های جدول 7 هم در ارزیابی آموزگاران و هم در ارزیابی پژوهشگر تفاوت معنی‌داری در سطح $P < 0/001$ بین دانش‌آموزان دیرآموز و عادی در نمرات درس‌های ریاضی و املا مشاهده شد که باز هم بیانگر پیشرفت تحصیلی کمتر دانش‌آموزان دیرآموز نسبت به دانش‌آموزان عادی است که با یافته‌های ویلیامز (1991) و عباسعلی زاده (1380) مطابقت دارد.

همچنین یافته مربوط به سؤال نخست این پژوهش (بیشتر بودن تعداد سال‌های تکرار پایه‌ی دیرآموزان) با یافته‌های لوئن اشتاین هماهنگ می‌باشد. به گفته‌ی وی دانش‌آموزان دبستانی دیرآموز در پایه‌های اول و دوم مشکلات زیادتری در یادگیری درس‌ها به ویژه خواندن و ریاضی دارند. در این پژوهش نیز بیشترین مشکلات تحصیلی و سال‌های تکرار پایه مربوط به پایه‌های اول و دوم (49 مورد) می‌باشد.

تکرار پایه‌ی دانش‌آموزان از جنبه مالی خساراتی را به آموزش و پرورش و خانواده‌ی آنان تحمیل می‌نماید. اگر بین سال‌های تحصیلی 82-83 و 86-87 به طور متوسط هزینه‌ی تحصیل سالانه‌ی هر دانش‌آموز دبستانی را 3000/000 ریال فرض کنیم، در فاصله‌ی سال‌های 82-83 و 86-87 مبلغ 204 میلیون ریال $(204/000/000 = 68 \times 3000000)$ فقط به خاطر تکرار پایه‌ی دیرآموزان گروه نمونه، خسارت به آموزش و پرورش نواحی یک و دو زنجان وارد شده است که با تعمیم این مبلغ به آموزش و پرورش سایر مناطق مشاهده می‌شود که خسارات مالی زیادی به وزارت آموزش و پرورش وارد می‌شود. علاوه بر آن، به علت تکرار پایه‌ی دانش‌آموزان به خانواده‌های ایشان نیز هزینه‌هایی تحمیل

بر اساس داده‌های جدول 7:

الف) در ارزشیابی املاء توسط آموزگار (نمرات ورقه) میانگین نمرات گروه عادی 18/03 و دیرآموز 14/52 بود که با توجه به t مشاهده شده که مقدار آن 5/133 است تفاوت میانگین نمرات دو گروه در سطح $P < 0/001$ معنی دار بود.

ب) در ارزشیابی ریاضی توسط آموزگار (نمرات ورقه) میانگین نمرات گروه عادی 14/68 و دیرآموزان 12/25 می باشد که با توجه به t مشاهده شده (4/090) تفاوت میانگین نمرات دو گروه در سطح $P < 0/001$ معنی دار می باشد.

ج) در ارزشیابی املاء توسط پژوهشگر میانگین نمرات گروه عادی 14/61 و دیرآموزان 7/96 بود که با توجه به t مشاهده شده (6/106) تفاوت میانگین نمرات دو گروه در سطح $P < 0/001$ معنی دار است.

د) در ارزشیابی ریاضی توسط پژوهشگر میانگین نمرات گروه عادی 6/2 و دیرآموزان 2/91 بود که با توجه به t مشاهده شده (6/433) تفاوت میانگین نمرات دو گروه در سطح $P < 0/001$ معنی دار است.

جمع بندی و نتیجه گیری

در این پژوهش که میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز و عادی مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت، بنا به دلایل زیر مشخص شد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز نسبت به دانش‌آموزان عادی کمتر است.

نخست، تعداد سال‌های تکرار پایه در دانش‌آموزان دیرآموز نسبت به دانش‌آموزان عادی خیلی بیشتر است (یعنی 68 به 7) که با توجه به یافته‌های جدول 4 تفاوت معنی‌داری در سطح $P < 1/001$ بین دو گروه وجود دارد، چرا که در این پژوهش یکی از مصادیق مهم پیشرفت

کمتری از دانش‌آموزان دیرآموز در بین سال‌های تحصیلی 82-83 و 86-87 ترک تحصیل کرده‌اند؟ دادن نمرات بالاتر و غیرواقعی، در نتیجه ارتقاء به پایه‌های بالاتر (بدون این که دیرآموزان دروس پایه‌ای پایین‌تر را واقعاً یاد گرفته باشند) علت اصلی این امر می‌باشد. تفاوت معنی‌دار نمرات دانش‌آموزان گروه عادی و دیرآموز (مخصوصاً گروه عادی) در ارزشیابی‌های آموزگاران و پژوهشگر در دروس املاء و ریاضی نکته‌ی بسیار مهمی است که باید در پژوهش‌های دیگر و در سطح وسیع‌تری مورد بررسی قرار گیرد.

محدودیت‌ها :

معمولاً هر پژوهشی علی‌رغم داشتن یافته‌ها و نتایج مشخص با محدودیت‌هایی هم مواجه است. پژوهش حاضر نیز مستثنی از این امر نبوده، محدودیت‌های آن را به شرح زیر می‌توان ارائه نمود.

شرایط این پژوهش (مقایسه‌ی نمرات دانش‌آموزان در درس‌های املاء و ریاضی در ارزشیابی آموزگاران و پژوهشگر) ایجاب می‌کرد که سطح دشواری آزمون‌های پژوهشگر ساخته تقریباً معادل سطح دشواری آزمون‌هایی باشد که توسط مدارس شهر زنجان اجرا می‌شود.

همچنین با توجه به این که جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان دبستانی ورودی سال تحصیلی 1382-1383 شهر زنجان می‌باشد، در تعمیم یافته‌های آن به دیگر جوامع باید احتیاط کرد.

پیشنهادها :

الف) پیشنهادهای پژوهشی :

کمبود پژوهش در خصوص پیشرفت تحصیلی دیرآموزان (با توجه به درصد چشمگیر آنان) در ایران، انجام پژوهش‌هایی را در این زمینه ایجاب می‌نماید.

می‌گردد. همچنین سایر مشکلاتی که برای دانش‌آموزان مردود ایجاد می‌شود از قبیل اتلاف وقت، سرخوردگی، دلزدگی از تحصیل و... را نباید از نظر دور داشت.

از دیگر نتایج این پژوهش کشف تفاوت معنی‌دار بین میانگین نمرات ورقه حاصل از ارزشیابی آموزگاران و نمرات حاصل از ارزشیابی دانش‌آموزان عادی و دیرآموز در درس‌های املاء و ریاضی توسط پژوهشگر می‌باشد که میانگین نمرات هر دو گروه در درس‌های مذکور در ارزشیابی پژوهشگر به طور معنی‌داری در سطح $P < 0/001$ پایین‌تر از نمرات ایشان در ارزشیابی آموزگاران می‌باشد. به عبارت دیگر بیشتر دانش‌آموزان گروه نمونه بدون اینکه شرایط ارتقاء به پایه بالاتر را داشته باشند، ارتقاء یافته‌اند و به نظر می‌رسد دلیل آن که تعدادی از دیرآموزان ورودی سال تحصیلی 82-83 که تا سال تحصیلی 86-87 ترک تحصیل نکرده بودند همین موضوع باشد که این گروه وقتی وارد دوره‌ی راهنمایی بشوند مشکلات تحصیلی‌شان آشکارتر شده و به ناچار ترک تحصیل خواهند کرد.

تجارب موفقیت‌آمیز و یا ناموفق

دانش‌آموزان در دوران تحصیل در آموزشگاه

بر تمام شخصیت، از جمله سلامت روانی

آنان تأثیر مستقیم دارد

نکته‌ی جالب این که در ارزشیابی پژوهشگر علاوه بر دانش‌آموزان دیرآموز، دانش‌آموزان عادی نیز نمرات بسیار پایین‌تری نسبت به ارزشیابی آموزگاران کسب کردند که قابل تأمل است. با توجه به این که ارزیابی پژوهشگر در اواخر اردیبهشت ماه صورت گرفته، یعنی زمانی که آموزگاران تدریس کتاب‌ها را به پایان رسانیده و از دانش‌آموزان آزمون‌های تقویتی می‌گرفتند. با توجه به موارد بالا مشخص می‌شود چرا فقط تعداد

توصیه می‌شود ترک تحصیل کنندگان دوره راهنمایی مورد بررسی قرار گرفته و مشخص شود چند درصد آنها جزء دیرآموزان می‌باشند.

چون در پژوهش حاضر دانش‌آموزان عادی از نظر هوشبهر نزدیک به دانش‌آموزان دیرآموز انتخاب شدند پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های دیگری با سایر دانش‌آموزان عادی (با هوشبهر متوسط و بالاتر) پیشرفت تحصیلی آنان با سئوالات استاندارد مورد بررسی قرار گیرد.

(ب) پیشنهادهای کاربردی :

1- پیشنهاد می‌شود پیش از الگوبرداری و اقتباس آموزشی از سایر کشورها، زمینه‌های تاریخی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه ایران در نظر گرفته شود و پیش از اجرای برنامه‌ها شرایط اجرای آن مهیا شود.

2- توصیه می‌شود حتی الامکان در مدارس ابتدایی و راهنمایی نیز نیروی مشاور یا روان‌شناس در نظر گرفته شود تا به دانش‌آموزان به ویژه دیرآموزان و خانواده‌های آنان و مریبان خدمات ارائه دهند.

3- پیشنهاد می‌شود ادارات آموزش و پرورش نسبت به افزایش مراکز و هسته‌های مشاوره و استفاده از نیروهای مجرب و توانمند جهت ارائه خدمات به دانش‌آموزان دیرآموز و سایر دانش‌آموزان مشکل‌دار اقدام نمایند.

4- با توجه به اینکه تکرار پایه‌ی هر دانش‌آموز دیرآموز هزینه‌ای را به آموزش و پرورش و خانواده تحمیل می‌نماید و سبب سرخوردگی و تضعیف اعتماد به نفس دانش‌آموز می‌شود، توصیه می‌شود مسئولان آموزش و پرورش نسبت به برگزاری کلاس‌های جبرانی برای دیرآموزان اقدام نمایند که هزینه آن به مراتب کمتر از مجموع هزینه‌های تکرار پایه‌ی دانش‌آموزان

دیرآموز خواهد بود.

5- توصیه می‌شود در ادارات آموزش و پرورش عادی کارشناسی آشنا به مسائل کودکان دیرآموز و سایر دانش‌آموزان تلفیقی را به کار گیرند تا نسبت به پیگیری امور تحصیلی و رفتاری آنان اقدام نماید یا حداقل انجام این امور به کارشناس مشاوره‌ی عمومی محول شود.

تفاوت معنی‌دار نمرات

دانش‌آموزان گروه عادی و دیرآموز

(مخصوصاً گروه عادی) در ارزشیابی‌های آموزگاران

و پژوهشگر در دروس املاء و ریاضی نکته‌ی بسیار

مهمی است که باید در پژوهش‌های دیگر و در

سطح وسیع‌تری مورد بررسی قرار گیرد

6- با توجه به اینکه در پژوهش حاضر حتی دانش‌آموزان عادی نیز در ارزشیابی پژوهشگر نمرات بسیار پایینی نسبت به ارزشیابی معلمان کسب کردند ادامه این روند منجر به ناهمخوانی بیشتر سواد و مهارت و مدرک تحصیلی خواهد گردید به گونه‌ای که مدرک تحصیلی بیانگر دانش و اطلاعات و مهارتی هم سطح آن مدرک نخواهد بود و نتیجه‌ی آن جزء اتلاف بودجه و وقت و پرورش نیروی انسانی ناکارآمد خواهد بود. بنابراین، لازم است مسئولان آموزش و پرورش در صدد رفع این مشکل برآیند.

7- با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و وجود تفاوت معنی‌دار بین نمرات دیرآموزان و حتی نمرات دانش‌آموزان عادی در ارزشیابی آموزگاران و پژوهشگر مشخص گردید که نمرات داده شده به دانش‌آموزان و ارتقاء پایه‌ی آنان همراه ارفاق بوده و این امر مشکلات جدی برای جامعه ایجاد خواهد کرد (به ویژه اگر در

سایر مناطق نیز وضع بر همین منوال باشد). بنابراین به
 مسئولان آموزش و پرورش توصیه می‌شود:
 الف - بر نحوه‌ی تدریس و ارزشیابی آموزگاران
 نظارت بیشتری داشته باشند.
 ب - جهت افزایش اطلاعات آموزگاران در
 خصوص روش‌های تدریس به ویژه روش تدریس
 ریاضی نسبت به برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت
 اقدام نمایند.

**** این پژوهش به صورت طرح مصوب و با حمایت مالی سازمان آموزش و پرورش استان زنجان انجام و در تابستان 1388 به اتمام رسید.**

زیر نویس ها :

1. hallahan
2. Kauffman
3. Petter. G. collie
4. Lournna.K.S.chun
5. Bar off & Fontana
6. Fontana
7. Maya
8. kuiyd Dunn
9. Wider holt
10. Lowenstein
11. Eva
12. Williams

13. انتخاب تعداد نمونه، همچنین انتخاب دانش آموزان گروه نمونه عادی از نظر هوشبهر (85-100) بر اساس نامه شماره 65-216 مورخ 86/12/8 کارشناسی تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان زنجان می باشد.

14. Wechsler Intelligence Scale for children- Revised (Wisc-R)
15. Wechsler
16. Validity
17. Kaplan
18. Saccuzzo
19. Face Validity
20. Reliability

21. چون براساس نامه شماره 25-216 مورخ 86/12/8 کارشناسی تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان زنجان مقرر شده بود دانش آموزان عادی از نظر هوشبهر نزدیک به دیر آموزان باشند بنابراین افراد نمونه با هوشبهر 85 تا 100 (پس از ارزیابی آنها با مقیاس تجدید نظر شده هوشی و کسلر برای کودکان) انتخاب گردیدند

منابع

- افروز، غلامعلی (1371)، مقدمه‌ای بر روان شناسی و آموزش و پرورش کودکان عقب مانده ی ذهنی، انتشارات دانشگاه تهران .
- تات، محمدرضا و هوسپیان، آلیس (1379). آموزش و پرورش تلفیقی دانش‌آموزان دیرآموز، تهران: انتشارات سازمان آموزش و پرورش کودکان استثنایی، پژوهشکده کودکان استثنایی .
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (1383)، روشهای تحقیق در علوم رفتاری، مؤسسه ی نشر آگه .
- سنایی فرخی، جواد (1377). مقایسه میزان پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی کودکان دیرآموز، پایه نامه ی کارشناسی ارشد دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران .
- سیف، علی اکبر (1379). روش‌های اندازه‌گیری ارزشیابی آموزشی. تهران، نشر دوران .
- سیف، علی اکبر (1379). روان شناسی پرورشی. تهران: آگه .
- شریفی، حسن پاشا (1379)، اصول روان سنجی و روان آزمایی، انتشارات رشد .
- شهیم، سیما. (1371). هنجاریابی مقیاس هوشی و کسلر کودکان در شیراز، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره هفتم، شماره 14-13، صفحات 153-122 .
- حبیب الهی، سیما (1379). مقایسه اختلال رفتاری دانش‌آموزان دیرآموز پایه اول و دانش‌آموزان عادی پایه اول در سمنطقه 5 تهران . مرکز آموزش عالی ضمن خدمت فرهنگیان شهید باهنر .
- عبادی، ماندانا (1375). بررسی مقیاس‌های پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان مرزی در کلاس‌های ویژه و عادی. پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی .
- عباسعلی زاده قره‌شیران، زهرا (1380) بررسی مقایسه ای پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دیرآموز پایه اول ابتدایی با آموزش ویژه و دانش‌آموزان دیرآموز با آموزش عادی شهر تهران. پایان نامه ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکزی .
- کله، پتر. وچان، لورنا (1990). روشها و راهبردها در تعلیم و تربیت کودکان استثنایی (ترجمه ی فرهاد ماهر، 1372). تهران: نشر قومس .
- هالاهان، پی وکافن، جیمز (1979). کودکان استثنایی؛ مقدمه‌ای بر آموزش های ویژه (ترجمه ی مجتبی جوادیان، 1375). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی .
- ویسمه، علی اکبر (1384). بررسی مسائل و مشکلات مدارس مجری طرح تلفیق کودکان مرزی. اراک .

Barrof .G.& olley , j .(1999) .*Mental Retardation : Nature Caule and Managment* . 3rd.ed.

Eva , Bosca(2003).*School Adjustment of Borderline intelligence pupils* . Sumary of doctoral thesis . University of cluj

Fontana ,D (1988) . *Psychology for teachers* .(2nd.ed) .Basingtoke : Macmillan.

Maya a ,c .(2002).*Factors affecting the achievement motivation of high school student in maine* . University of southern maine .

Wiederholt , J.L., Hammil , D .O. , & Brown , V.L.(1993).*The Resource program organization and implementation* . Texas : pro-ed.

Williams , A .M (1991).*A comparative analysis of the slow Learner with other students in regular education*. Unpublished thesis .The university of southern Mississippi.