

اثربخشی مهدهای قرآنی و مراکز پیش دبستانی عادی در پیشرفت مهارت‌های خودتنظیمی و خواندن دانش‌آموزان پایه اول دبستان

دکتر حسین کارشکی *

دکتر مجید پاکدامن **

فاطمه قربانی ***

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش برنامه درسی مراکز پیش دبستانی و مهدهای قرآنی در مهارت‌های خواندن و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان پایه اول دبستان است. جامعه آماری، همه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول دبستان شهرستان فریمان در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ بود. از جامعه یاد شده، نمونه‌ای ۱۴۶ نفره انتخاب شد. برخی از شرکت‌کنندگان دوره پیش دبستانی را در پیش دبستانی قرآنی گذرانده بودند، برخی پیش دبستانی نرفته و عده‌ای هم در پیش دبستانی‌های عادی بوده‌اند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های محقق ساخته و انطباق یافته یادگیری خودتنظیمی و مهارت‌های خواندن ویژه کودکان دبستانی استفاده شد. داده‌های پژوهش با استفاده از تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون‌های تعقیبی مربوطه تحلیل شد. نتایج نشان داد کودکانی که به پیش دبستانی قرآنی رفته‌اند از توانایی خواندن بالاتری نسبت به بقیه گروه‌ها برخوردارند و برنامه‌های پیش دبستانی قرآنی بر پیشرفت مهارت‌های خواندن آنان تأثیر مثبتی داشته است ($p < 0.05$). همچنین دانش‌آموزانی که قبلاً در مراکز پیش دبستانی بوده‌اند، نسبت به کسانی که در پیش دبستانی نبوده‌اند، از مهارت‌های خواندن بهتری برخوردار بودند ($p < 0.05$). همچنین نتایج نشان داد دانش‌آموزانی که در مهدهای قرآنی بودند، از مهارت‌های خودتنظیمی بالاتری نسبت به دو گروه دیگر برخوردارند، اما به لحاظ آماری معنادار نیست.

واژگان کلیدی: خودتنظیمی، مهارت‌های خواندن، پیش دبستانی، آموزش اسلامی، مهد قرآن

Email : Kareshki@um.ac.ir

Email : M.pakdaman87@gmail.com

Email : fateme.ghorbani50@yahoo.com

✳️ عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد
✳️✳️ عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قاینات
✳️✳️✳️ کارشناس ارشد رشته آموزش و پرورش ابتدایی
تاریخ دریافت: ۹۹۹۹۹۹۹۹۹۹ تاریخ تأیید: ۹۹۹۹۹۹۹۹۹۹

مقدمه

امروزه توفیق جوامع در زمینه‌های مختلف فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی در گروی برخورداری از یک نظام آموزشی پویا و سازنده است. آموزش و پرورش در طول زمان تحولات زیادی را به خود دیده است و برای روبه‌رو شدن با دنیای پیوسته در حال تغییر، گریزی از پذیرش تغییر و تحول، البته با رعایت ارزش‌ها و اعتقادات خدشه‌ناپذیر نداشته است. از مهم‌ترین، اثرگذارترین و پایدارترین دوره‌های تحصیلی، دوره تحصیلی پیش‌دبستانی و دبستانی است. شرایطی که امروزه بر دوره پیش‌دبستانی و دبستانی حاکم است، با شرایط چند سال گذشته متفاوت است. دوره پیش‌دبستانی دوره گذار است؛ گذار از خانه به مدرسه. در این سن نوآموز از هر بلوری حساس‌تر و شکننده‌تر است، برخورد با او باید هوشمندانه باشد. انتقال کودک از محیط چند نفره و خانوادگی به محیط بزرگ‌تر برای وی سؤال‌برانگیز است. اگر در دوره پیش از دبستان آشناسازی و الفت کودک با محیط درست انجام نشود، مشکلاتی پیش می‌آید و سبب آسیب دیدن کودک می‌شود. بانث^۱ (۲۰۱۱) نیز معتقد است مداخلات و برنامه‌های تربیتی بر رشد کودکان و موفقیت آنها در مدرسه نقش مهمی دارد و اثرات معناداری روی عملکردهای شناختی، اجتماعی و تحصیلی دارد. با توجه به اهمیت آموزش پیش‌دبستانی، برنامه‌های متفاوتی برای آموزش پیش از دبستان طراحی شده است. برخی از این برنامه‌ها، برنامه عادی مراکز پیش‌دبستانی است و برخی متکی بر آموزه‌های دینی و قرآنی. بررسی و مقایسه اثربخشی این گونه برنامه‌ها، موضوع بااهمیتی است. برنامه‌های یادشده می‌توانند ابعاد مختلف شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی کودکان را تحت تأثیر قرار دهند. توانایی خواندن^۲ و یادگیری خودتنظیمی^۳ دو بعد مهم ابعاد شناختی مورد تأکید در آموزش‌های اولیه هستند که می‌توانند تحت تأثیر این نوع آموزش‌ها قرار گیرند. خواندن و خودتنظیمی دو مقوله ارزشمند و اساسی در رشد مطلوب شخصیت کودکان است و برخورداری از توانایی کامل خواندن و اراده تصمیم‌گیری و خلاقیت رابطه مستقیمی با احساس خودارزشمندی فرد دارد. برای اینکه کودک بتواند از حداکثر ظرفیت ذهنی و توانمندی‌های بالقوه خود بهره‌مند شود، باید توانایی‌های لازم را برای خواندن و پیشرفت مهارت‌های خودتنظیمی در برنامه‌های آموزشی پیش از دبستان به دست آورده باشد. بنابر دیدگاه مفیدی (۱۳۸۹، ص ۲۴)، در دنیای امروز خواندن، نوشتن و حساب کردن برای کلیه انسان‌ها ضروری است، خواندن هم در ادبیات و هم در سنت فرهنگی ما جایگاه خاصی دارد. نخستین پیام الهی به حضرت محمد(ص)، خاتم پیامبران، با دستور به خواندن آغاز می‌شود:

1. Banett

2. reading

3. self regulating learning

«اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ» (علق، ۱). بر اساس آموزه‌های قرآنی، مهم‌ترین وظیفه و رسالت پیامبر خواندن آیات الهی، تهذیب نفس و تعلیم کتاب و حکمت تعیین شده است.^۱ در فرهنگ دیرینه این دیار نیز، خواندن از مقامی والا برخوردار بوده است؛ خواندن قرآن کریم، حافظ، مثنوی، شاهنامه و مانند آن، انرژی و وقت بسیار گران‌بهایی از دانشمندان و دانش‌دوستان گرفته است. خواندن آغاز آموزش و آموزش آغاز پرورش و تربیت است. دنیای ارتباطی کودکان با خواندن کلمات غنی می‌شود و مهارت نوشتاری آنان نیز با خواندن شروع می‌شود. خواندن و نوشتن نیز سرآغاز شعور، بصیرت و شناخت انسان‌هاست. در اهدافی که برای آموزش پیش‌دبستانی از سوی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی آموزش و پرورش (۱۳۹۰، ص ۱۲) بیان شده است، بر جنبه‌های مختلفی از رشد عاطفی، اجتماعی، جسمانی، فرهنگی، زبانی و جنبه‌های دیگر رشد کودکان تأکید شده است.

یکی از عوامل مهمی که ممکن است در پیشرفت مهارت‌های خواندن تأثیرگذار باشد و ارتباط بسیار نزدیکی با آن دارد، خودتنظیمی در یادگیری است. از آنجا که مؤلفه‌های اصلی خودتنظیمی نوعی از مهارت‌های مطالعه‌اند، ارتباط بسیار نزدیکی با مهارت‌های خواندن دارند. پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) طی تعریف نسبتاً جامع، این نوع یادگیری را فرایند فعال و سازمان‌یافته‌ای تعریف می‌کنند که طی آن، فراگیران اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب می‌کنند، سپس می‌کوشند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کنترل و نظارت کنند. انگیزش، شناخت و فراشناخت، از اجزای اصلی یادگیری خودتنظیمی هستند (زیمرمان و مارتینز پونز،^۲ ۱۹۸۶). برابر نظریه زیمرمان و مارتینز پونز (۱۹۸۶) اساس خودتنظیمی این است که چگونه دانش‌آموزان فرایندهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری و یادگیری را در خود سامان بخشند. زیمرمان (۱۹۹۵) در مورد رابطه فراشناخت و خودتنظیمی، عقیده دارد خودتنظیمی دانش‌آموزانی که دچار شکست تحصیلی می‌شوند، به فراشناخت و مهارت‌های فراشناختی آنان بستگی دارد. همچنین پاریس و همکاران (۲۰۰۱) اشاره می‌کنند که خودتنظیم‌گری فرایندهای عاطفی و شناختی لازم برای پیشرفت تحصیلی را رهبری می‌کنند. پژوهشگران معتقدند که استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای خودتنظیمی، خودکارآمدی آنان را افزایش می‌دهد و باعث ارتقای یادگیری آنان می‌شود (زیمرمان، ۱۹۹۰).

با توجه به اهمیت مهارت‌های خواندن و خودتنظیمی، مطالعه عوامل مؤثر بر آنها در سه دهه اخیر بیش از پیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. امروزه تمرکز آموزش به جای ارائه برنامه‌های آموزشی یا مدیریت رفتار کلاسی، به پرورش دانش‌آموزان با انگیزه و راهبردی

۱. هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ (جمعه، ۲).

2. Zimmermman & Martins pons

تغییر کرده است (پاریس و وینوگراد، ۲۰۰۱). تاکنون تحقیقات زیادی دربارهٔ کودکان پیش‌دستانی و اثربخشی برنامه‌های آموزش پیش‌دستانی انجام شده است. عزیزی (۱۳۸۵) نشان داد که این‌گونه آموزش‌ها باعث بهبود مهارت‌های زبانی، شناختی، اجتماعی و حرکتی می‌شود. نورث و بارت^۲ (۲۰۱۰) نیز به بررسی فواید محیط‌های پیش‌دستانی در جهان معاصر پرداخته و اهمیت آن را در بهبود و ارتقاء مهارت‌های مختلف بیان کرده‌اند. کامیلی، وارگاس، ریان و بارت^۳ (۲۰۱۰) نیز در یک فراتحلیل اهمیت و نقش محیط‌ها و مداخلات تربیتی در دورهٔ پیش‌دستانی را در رشد اجتماعی و شناختی نشان دادند. شاه‌آبادی (۱۳۹۰) نیز به بررسی نقش آموزش‌های پیش‌دستانی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کلاس اول ابتدایی پرداختند. عسگریان (۱۳۷۹) نیز در پژوهشی به نقش آموزش‌های پیش‌دستانی در سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پایه اول پی برد. محمدی، نظریان و سبزی (۱۳۸۷) به بررسی اثر آموزش‌های پیش‌دستانی بر مهارت‌های حرکتی پسران ۵-۶ سالهٔ سنندج و مقایسه آن با هنجار موجود پرداختند.

پژوهش‌های یادشده هر یک به نوعی تلاش کرده‌اند تا نقش بعضی از برنامه‌های درسی پیش‌دستانی را در پیشرفت برخی از مهارت‌های حرکتی، عاطفی، اجتماعی و ذهنی بررسی کنند، ولی با وجود تحقیقات گسترده در مورد اثربخشی مراکز پیش‌دستانی، تعداد کمی از پژوهش‌ها رشد مهارت‌های خواندن و خودتنظیمی^۴ کودکان را در مقطع بالاتر را بررسی کرده‌اند. جدا از اینکه وجود مراکز پیش‌دستانی پیامدهای قابل توجهی در عملکرد، شناخت و عواطف دارد، بررسی اثربخشی مراکز پیش‌دستانی قرآنی به طور خاص نیز دارای اهمیت است. در ارتباط با برنامه آموزشی پیش‌دستانی‌های قرآنی باید گفت که آموزش روخوانی قرآن موجب توانمند شدن فراگیران در به‌کارگیری گفتار درونی می‌شود. این گفتار زمینه را برای ظهور عالی‌ترین شکل تفکر، یعنی تفکر کلامی،^۵ مهیا نموده است و دستاوردهای مهمی را به افراد ارزانی می‌کند که به واسطهٔ آموزش قرآن می‌تواند، به کنترل رفتار خویش بپردازد. از آنجا که فعالیت‌های تحصیل، مانند خواندن، نقش تفکر کلامی را برجسته می‌کند. پیش‌دستانی‌های قرآنی زمینه را برای پیشرفت در امور تحصیلی و خواندن و لذت بردن از خواندن و مقابلهٔ مؤثر با مشکلات خواندن مهیا می‌کند. هر چند اختلاف نظرهایی هم در این زمینه، به‌ویژه آموزش روخوانی قرآن، وجود دارد. چنانکه بعضی معتقدند در آموزش مفاهیم و مهارت‌های شناختی (مانند روخوانی و خواندن) به کودکان نباید

1. Paris & Winograda

2. Nores, M., & Barnett, W. S.

3. Camilli, Vargas, Ryan, & Barnett

4. self-regulation

5. concrete thinking

عجله کرد و آموزش باید با ساخت ذهنی آنها منطبق باشد (روسو و پیاژه، به نقل از: مفیدی، ۱۳۸۹، ص ۸۱ و ۱۴۲). اگر در دوره پیش از دبستان، آشناسازی و الفت کودک با محیط درست انجام نشود، مشکلاتی پیش می آید و سبب آسیب دیدن کودک می شود (نور افشان، ۱۳۸۹، به نقل از: ندیری، ۱۳۸۹). اگر ما بتوانیم در چهارچوب مشخص شده ای حرکت کنیم، احتمالاً نتیجه مطلوبی نمی گیریم، اما با وجود این، استفاده از قصه های قرآنی یا دیگر شیوه های آموزشی قرآنی مبتنی بر سن کودک می تواند، اثر قابل توجهی بر رفتارهای کودکان داشته باشد. افزون بر دو مورد پیشین باید گفت، بررسی تأثیرات درازمدت برنامه های مزبور هم قابل توجه و حائز اهمیت است. با مرور ادبیات پژوهشی می توان گفت جای تحقیقاتی که به بررسی نقش این مراکز در مهارت ها و فرایندهای خواندن و خودتنظیمی و آن هم تحقیقاتی که به بررسی اثرات درازمدت آنها پرداخته باشند، خالی است. افزون بر این، مقایسه اثر بخشی مراکز پیش دبستانی عادی و مهدهای قرآنی نیز حائز اهمیت است و لازم است در این زمینه هم تحقیق شود. بنابراین، هدف اصلی این تحقیق بررسی اثر بخشی برنامه های پیش دبستانی عادی و مهدهای قرآنی در پیشرفت مهارت های یادگیری خود تنظیمی و خواندن کودکان پایه اول دبستان و مقایسه اثر بخشی مراکز یاد شده در ارتقای مهارت های خودتنظیمی و خواندن کودکان دبستانی است.

روش

روش تحقیق از حیث هدف کاربردی و با توجه به مقایسه گروه ها برای مقایسه اثر بخشی برنامه های مختلف پیش دبستانی روش علی-مقایسه ای است.

جامعه و نمونه

جامعه آماری شامل همه دانش آموزان پایه اول ابتدایی است که در شهرستان فریمان و روستاهای تابعه در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ مشغول به تحصیل بوده اند که تعداد تقریبی آنها هفتصد نفر بود. با توجه به گستردگی جغرافیایی شهرستان، دانش آموزان پایه اول از هفده آموزشگاه (دوازده آموزشگاه از شهر فریمان و پنج آموزشگاه از روستاهای فریمان) انتخاب شدند. نمونه گیری به صورت خوشه ای انجام شده است. بنابراین، به شکل تصادفی از میان کلاس های مدارس ابتدایی فریمان (خوشه های موجود) هفده کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. تعداد افراد هر کلاس از ۵ تا ۲۰ نفر متفاوت بود. از جامعه یادشده، نمونه ای به حجم ۱۵۰ نفر انتخاب شد. به جز ۴ پرسش نامه که به دلیل اشکال در پاسخ دهی حذف شد، بقیه پرسش نامه ها مورد تحلیل قرار گرفت. در مجموع نمونه انتخابی از دانش آموزان پایه اول دبستان، شامل ۳۸ کودکی بودند که

پیش دبستانی نرفته بودند، ۳۴ نفر پیش دبستانی عادی رفته بودند و ۷۴ نفر پیش دبستانی قرآنی رفته بودند. از نمونه انتخابی ۸۵ نفر پسر و ۶۱ نفر دختر، ۱۰۵ کودک شهری و ۴۱ کودک روستایی بودند. پس از انتخاب نمونه، پرسش نامه‌های پژوهشی برابر دستورالعمل توسط مربی و محقق تکمیل شد. نمونه‌ها به شکل تصادفی از جامعه‌شان انتخاب شده‌اند. بنابراین، برخی کنترل‌های آماری خودبه‌خود اعمال شده است. از سوی دیگر، دانش آموزان یاد شده از جایگاه اقتصادی اجتماعی نسبتاً یکسانی برخوردار بوده‌اند.

ابزار سنجش و گردآوری داده‌ها

برای گردآوری داده‌ها از دو پرسش‌نامه محقق ساخته خودتنظیمی و توانایی خواندن کودکان استفاده شد. روایی و پایایی پرسش‌نامه‌های مذکور احراز شده بود. پرسش‌نامه مربوط به تحقیق مبتنی بر مبانی نظری مربوط به خودتنظیمی و خواندن کودکان نیز مستخرج و منطبق شده از مجموعه‌ای از پرسش‌نامه‌هایی است که در این زمینه ساخته شده بود. در آغاز تعداد نسبتاً زیادی گویه برای موضوع مورد نظر شناسایی شد. براساس روش‌های تحلیل سؤال و آزمون، تعدادی گویه برای هر پرسش‌نامه انتخاب شد، سپس گویه‌های انتخاب شده بر اساس طیف لیکرت به حدود ۳۰ پاسخگو داده شد. این تعداد از پاسخ‌دهنده‌ها معلمان پایه اول و اولیاء دانش‌آموزان شهر فریمان بودند. پس از اظهار نظر آنان - و در واقع اجرای مقدماتی - برخی سؤالات حذف یا تعدیل شدند. پس از این مراحل گوناگون تصفیه، تعداد نسبتاً معدودی از گویه‌ها باقی ماند.

پرسش‌نامه مهارت‌های خواندن

پس از احراز روایی محتوایی و محاسبه ضریب پایایی آلفای کرونباخ در اجرای مقدماتی، ابزارهای یادشده برای جمع‌آوری داده‌ها، مورد استفاده قرار گرفتند. در این مرحله، از معلمان درخواست شد که توانایی خواندن دانش‌آموزان را براساس تکلیف خواندنی که تهیه شده و برای همه یکسان بود، با مقیاس لیکرت و از طریق ۳۳ گویه طراحی شده، درجه‌بندی کنند. این آزمون از دو بخش دیکته و بیان نوشتاری تشکیل شده بود. ضریب پایایی آلفای کرونباخ کل آزمون ۰/۹۶ و ضریب پایایی دو نیمه آزمون ۰/۹۵ به دست آمد که ضریب پایایی مطلوبی بود. برای احراز روایی از سازه‌عاملی استفاده شد. تحلیل عاملی تأییدی با هدف آزمون ساختار دو عاملی خواندن، با چرخش واریماکس از طریق نرم افزار SPSS19 انجام شد. دترمینان ماتریس عددی غیر صفر به دست آمد. شاخص کفایت نمونه‌برداری هم رضایت‌بخش است ($KMO=0/95$) و آماره باتلت هم معنادار بود ($p < 001$, $\chi^2_{(528)} = 9382/99$). بنابر شاخص‌های به‌دست آمده می‌توان بر نتایج

تحلیل عاملی اعتماد کرد. در برون‌داد تحلیل عاملی، از ۳۳ گویه خواندن، دو عامل به عنوان عامل‌های اصلی شناسایی شدند. این دو عامل با توجه به بررسی ادبیات موضوع به صورت زیر نامگذاری شدند: الف) عامل بیانی که شامل گویه‌های ۱ تا ۱۶ است؛ ب) عامل درک مفاهیم که شامل گویه‌های ۱۷ تا ۳۳ است. عامل نخست ۴۱/۶۵ درصد واریانس و عامل دوم ۴۳/۶۷ درصد واریانس خواندن و مجموعاً حدود ۸۵ درصد واریانس را تبیین کردند.

پرسش‌نامه خودتنظیمی

ابزار گردآوری داده‌های خودتنظیمی، پرسش‌نامه محقق‌ساخته‌ای بود که از پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی یادگیری پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) اقتباس و برای دانش‌آموزان ابتدایی از دیدگاه اولیاء و مربیان‌شان، مناسب‌سازی شده بود. پاسخ‌دهی به سؤالات براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت بود. پرسش‌نامه یاد شده پس از نوشتن و مرتب کردن، بررسی و ارزیابی شد تا روایی آنها به وسیله کارشناسان تأیید شود. اعتبار ابزارها براساس آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأیید شد. پایایی پرسش‌نامه خودتنظیمی در مورد ۲۴ ماده خودتنظیمی ۰/۷۵ به دست آمد. در تحقیق کارشکی (۱۳۸۷) اعتبار خرده‌آزمون‌های پرسش‌نامه مزبور بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۳ گزارش شده که ۳۰ سؤال بوده است، ولی پرسش‌نامه پژوهشگر که تغییراتی در این صورت گرفت و مناسب دانش‌آموزان دبستان شد، در مجموع ۲۴ سؤال دارد که در دو خرده‌آزمون (شناختی، فراشناختی) قرار گرفت. اعتبار کلی پرسش‌نامه یادگیری خودتنظیمی در اجرای نهایی نیز ۰/۹۵ به دست آمد. مقدار پایایی خرده‌آزمون‌ها به ترتیب ذکر شده ۰/۵۹ و ۰/۶۲ به دست آمد. نتایج نشان می‌دهد که این مقیاس دارای اعتبار خوبی است. برای احراز روایی از روایی سازه عاملی استفاده شد. در مینان ماتریس عددی غیرصفر به دست آمد. شاخص KMO یا کفایت نمونه‌برداری هم ۰/۷۸۶ به دست آمد که رضایت‌بخش است و آماره باتلت هم معنادار بود ($p < 0/001$, $\chi^2(45) = 349/840$). بنابراین شاخص‌های به دست آمده، می‌توان بر نتایج تحلیل عاملی اعتماد کرد. براساس نتایج تحلیل عاملی نشان داد که دو عامل شناختی و فراشناختی از طریق چرخش واریماکس، استخراج شد. تحلیل عامل نشان داد که متغیرهای خودقضاوتی-خودکنترلی و خودآگاهی^۱ تحت عامل اول که با نام عامل فراشناختی نام‌گذاری شده بود، قرار گرفت. متغیرهای دیگر، تحت عامل دوم که به نام عامل شناختی نام‌گذاری شده بود، قرار گرفت: الف) عامل خود قضاوتی شامل گویه‌های (۱-۲-۳-۱۰-۹-۱۱-۱۷-۱۹-۱۸-۲۲-۲۴-۲۳) می‌باشد؛ ب) عامل خودآگاهی شامل گویه‌های (۴-۷-۸-۱۲-۵-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۲۱-۲۰-۲۴) است.

1. self-knowledge

داده‌ها و شیوه تحلیل آنها

داده‌ها شامل نمرات هر یک از شرکت‌کنندگان در متغیرهای خودتنظیمی و دو مؤلفه آن و اختلالات خواندن و دو مؤلفه آنهاست. برای مقایسه خودتنظیمی در سه گروه از تحلیل واریانس یک‌راهه و نرم‌افزار SPSS19 استفاده شد. همچنین برای مقایسه مهارت‌های خواندن در سه گروه از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد.

یافته‌ها

گزارش یافته‌ها در دو بخش آماره‌های توصیفی و آزمون فرضیه‌ها ارائه می‌شود. برای گزارش توصیفی از روش‌های آماره‌های مانند میانگین، انحراف معیار به تفکیک گروه‌ها و مؤلفه‌ها استفاده شد. جدول (۱) آماره‌های توصیفی خودتنظیمی و اختلالات خواندن و مؤلفه‌های آنها را نشان می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود، میانگین راهبردهای خودتنظیمی در گروهی از کودکان که در پیش‌دستانی‌های قرآنی آموزش دیده‌اند $64/70$ و انحراف معیار آنها $12/19$ است که در مقایسه با کودکانی که به پیش‌دستانی نرفته‌اند و یا در پیش‌دستانی‌های عادی بوده‌اند، در سطح بالاتری است. همچنین می‌توان گفت کودکانی که وقت خود را در خانه به‌سر برده‌اند، در مقایسه با کودکانی که به پیش‌دستانی عادی و مهد قرآن رفته‌اند، خودتنظیمی پایین‌تری دارند. در بررسی مؤلفه‌های خواندن دو عامل بیانی و ادراکی در نظر گرفته شد.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های خواندن و خودتنظیمی بر اساس نوع پیش‌دستانی

گروه متغیرها	پیش‌دستانی نرفته		پیش‌دستانی عادی		پیش‌دستانی قرآنی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
توانایی بیانی	41/08	18/92	48/09	16/12	55/15	9/61
توانایی ادراکی	44/34	20/77	56/35	17/06	63/72	11/97
کل (توانایی خواندن)	85/42	38/75	104/44	32/73	118/86	20/52
خودتنظیمی	61/52	13/90	62/71	10/33	64/70	12/19

با توجه به جدول شماره ۱، میانگین مهارت‌های خواندن و انحراف معیار در کودکانی که مهد قرآنی رفته‌اند $118/86$ و $12/19$ است. با توجه به اینکه میانگین مهارت‌های خواندن در کودکانی که پیش‌دستانی نرفته‌اند $85/42$ ، $38/75$ می‌باشد، می‌توان گفت گروهی که در پیش‌دستانی

قرآنی بوده‌اند، نسبت به دو گروه دیگر از خواندن بهتر و مهارت‌های بیشتری برخوردار بوده‌اند. میان گروه پیش دبستانی نرفته و پیش دبستانی عادی هم تفاوت خیلی اندکی مشاهده می‌شود. برای مقایسه مهارت‌های خواندن سه گروه کودکان پیش دبستانی نرفته، مهدعادی و مهد قرآنی از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. نتایج نشان داد که پیش فرض برابری واریانس‌ها برقرار نیست ($F_{(2,143)}=17/59, p < 0/01$)، بنابراین، از آزمون تعقیبی تامهان استفاده شد. نتایج مربوط به این تحلیل در جدول (۲) نشان داده می‌شود. همان‌طور که مشاهده می‌شود تفاوت‌های بین گروهی معناداری میان سه گروه در میزان مهارت‌های خواندن وجود دارد ($F_{(2,143)}=16/64, p < 0/001$). این بدان معناست که دست‌کم دو گروه با هم تفاوت معناداری دارند.

جدول ۲: تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه مهارت‌های خواندن در سه گروه

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
بین گروهی	۲۸۳۲۸/۹۵	۲	۱۴۱۶۴/۴۷	۱۶/۶۴	۰/۰۰۰۱
خطا	۱۳۱۶۹۸/۲۹	۱۴۳	۸۵۱/۰۴		
مجموع	۱۵۰۰۲۷/۲۴	۱۴۵			

برای مقایسه دوبه‌دوی گروه‌ها، از آزمون تعقیبی تامهان استفاده شد (جدول ۳). نتایج مقایسه دوبه‌دوی گروه‌ها نشان داد که میان میانگین مهارت‌های خواندن کودکان مهد قرآنی با مهد نرفته‌ها، تفاوت معناداری وجود دارد و گروه مهد قرآنی از مهارت‌های خواندن بهتری برخوردارند (جدول ۱)، اما میزان مهارت‌های خواندن دو گروه مهد عادی و قرآنی تفاوتی وجود ندارد. همچنین نتایج نشان می‌دهد که میان مهارت‌های خواندن کودکان مهد عادی با کودکان مهد نرفته تفاوت وجود دارد و مهد نرفته‌ها، در مهارت خواندن نسبت به دو گروه دیگر ضعیف‌تر هستند (جدول ۱).

جدول ۳: مقایسه زوجی گروه‌ها در توانایی خواندن بر اساس نوع پیش دبستانی

مقایسه گروه‌ها	میانگین**	خطای استاندارد	معناداری		فاصله اطمینان
			پایین	بالاترین	
بدون آموزش	۱۹/۰۲	۸/۴۳	۰/۰۷۹	۳۹/۶۴	۱/۶۰
قبلی	۳۳/۴۴**	۶/۷۲	۰۰۰۰	۵۰/۰۸	۱۶/۸۰
بدون آموزش قبلی	۱۹/۰۲	۸/۴۳	۰/۰۷۹	۳۹/۶۴	۱/۶۰
مراکز عادی	۱۴/۴۲	۶/۱۰	۰/۰۶۶	۲۹/۵۴	۰/۶۹
بدون آموزش قبلی	۳۳/۴۴**	۶/۷۲	۰۰۰۰	۱۶/۸۱	۵۰/۰۸
مراکز قرآنی	۱۴/۴۲	۶/۱۰	۰/۰۶۶	۲۹/۵۴	۰/۶۹

* = وجود تفاوت معنادار ** = ؟؟؟؟؟

برای مقایسه مؤلفه‌های توانایی خواندن سه گروه از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج شاخص پیلائی تریس نشان داد که ترکیب دو مؤلفه با هم ($F_{(2,143)}=839/02, p < 0/001$) و هریک از مؤلفه‌های بیانی و ادراکی در سه گروه با هم تفاوت معناداری دارند. گروه مهد قرآنی نسبت به هر دو گروه دیگر در هر دو مؤلفه خواندن عملکرد بهتری داشت.

برای مقایسه خودتنظیمی در سه گروه کودکان پیش دبستانی نرفته، مهدعادی و مهد قرآنی از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. نتایج مربوط به همگنی واریانس سه گروه نشان داد که پیش فرض برابری واریانس سه گروه برقرار است ($F_{(2,143)}=0/269, p = 0/764$). نتایج مربوط به تحلیل واریانس در جدول (۴) نشان داده می‌شود. همان‌طور که مشاهده می‌شود تفاوت‌های بین گروهی معناداری بین سه گروه وجود ندارد ($F_{(2,143)}=0/914, p = 0/403$). این بدان معناست که میانگین خودتنظیمی گروه‌ها با هم تفاوت معناداری ندارند.

جدول ۴: تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه خودتنظیمی در سه گروه

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	مجزورات	F	سطح معناداری
بین گروهی	۲۷۵/۳۵	۲	۱۳۷/۶۷	۰/۹۱۴	۰/۴۰۳
خطا	۲۱۵۳۹/۹۹	۱۴۳	۱۵۰/۶۳		
مجموع	۲۱۸۱۵/۳۴	۱۴۵			

بحث و نتیجه‌گیری

هدف تحقیق حاضر، بررسی اثربخشی برنامه‌های پیش دبستانی مختلف در پیشرفت مهارت‌های خودتنظیمی و مهارت‌های خواندن کودکان پایه اول دبستان و مقایسه اثربخشی برنامه‌های آموزش مراکز پیش دبستانی عادی و قرآنی در ارتقای مهارت‌های خودتنظیمی و خواندن کودکان دبستانی بود. بدین منظور یک طرح علی مقایسه‌ای طراحی شد. همان‌طور که نتایج نشان داد، مشخص شد در خودتنظیمی کودکان مهدعادی و قرآنی با کودکان مهد نرفته تفاوتی وجود ندارد. در مورد متغیر خواندن نیز مشخص شد که بین میانگین کودکان مهد قرآنی با دو گروه دیگر تفاوت معناداری وجود دارد و گروه مهد قرآنی از توانایی بیشتری در خواندن برخوردارند و بین میزان توانایی خواندن کودکان مهد عادی با کودکان مهد نرفته تفاوتی وجود ندارد.

گرچه تحقیقی که به طور دقیق به این موضوع پرداخته باشد، وجود ندارد، اما باید گفت یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های مختلفی، همچون پژوهش عزیززی (۱۳۸۵) در مورد بهبود مهارت‌های زبانی، شناختی، اجتماعی و حرکتی، پژوهش نورث و بارنت (۲۰۱۰) درباره بهبود و

ارتقای مهارت‌های مختلف کودکان، فراتحلیل کامیلی، وارگاس، ریان و بارنت (۲۰۱۰) در مورد رشد اجتماعی و شناختی و یافته‌های پژوهش شاه‌آبادی (۱۳۹۰) در مورد نقش آموزش‌های پیش‌دبستانی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کلاس اول ابتدایی و نیز پژوهش عسکریان (۱۳۷۹) در مورد تأثیر این دوره‌ها در سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پایه اول همخوان است.

در مورد چرایی یافته‌های به دست آمده می‌توان گفت، اثربخشی این آموزش‌ها به اهمیت آموزش دوره پیش‌دبستانی و نقش حساس آن در زندگی روانی، آموزشی، تحصیلی و شغلی کودک اشاره کرد. این دوره به اعتقاد بیشتر کارشناسان دوره حساس رشد است و کودک باید در معرض محرک‌های مناسب قرار گیرد. تنوع روش‌های آموزشی در مراکز قرآنی از دلایل مهم اثربخشی بهتر آنها است. در این مراکز از قصه، داستان، بازی و... برای بهبود یادگیری استفاده می‌شود که می‌تواند در جذابیت آموزش و ایجاد انگیزه و تلاش کودک مؤثر باشد.

با توجه به اثربخشی آموزش‌های پیش‌دبستانی در خواندن و خودتنظیمی کودکان پیشنهاد می‌شود، این آموزش‌ها و مراکز مربوطه گسترش پیدا کنند. روش‌های متنوع و متناسب با کودکان و بافت فرهنگی، اجتماعی و مذهبی توسعه و تقویت شود. در برنامه‌های درسی مربوطه تحول به سمت بهبود روش‌ها، محتوا و برنامه‌ها انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌شود دوره پیش‌دبستانی جزء برنامه‌ها و مقاطع رسمی و الزامی نظام آموزش و پرورش قرار گیرد و در برنامه‌های آن از ترکیب آموزه‌های قرآنی و روش‌های جذاب آموزشی و پرورشی استفاده شود. پیشنهاد می‌شود، دیگر محققان به بررسی پیامدهای دیگر حضور در مراکز پیش‌دبستانی بپردازند. یافته‌های تحقیق در بافت کوچکی (شهر فریمان) به دست آمده است، بنابراین تعمیم آنها به کودکان دیگر با احتیاط انجام شود. همچنین توصیه می‌شود این تحقیق به طور گسترده و در بافت وسیع‌تری صورت گیرد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- شاه‌آبادی، محمد (۱۳۹۰)، «بررسی آموزش‌های پیش‌دبستانی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کلاس اول ابتدایی»، فصلنامه رشد آموزش پیش‌دبستان وزارت آموزش و پرورش، ۲(۴)، ص ۳۹-۳۹.
- عزیزی، معصومه (۱۳۸۵)، بررسی مراکز پیش‌دبستانی و تأثیر آن بر دوره‌های بعدی، پژوهش‌کده تعلیم و تربیت، سازمان آموزش و پرورش استان سیستان و بلوچستان.
- عسگریان، نسرين (۱۳۷۹)، تأثیر آموزش و پرورش پیش‌دبستانی بر عملکرد تحصیلی، رشد اجتماعی و اختلالات رفتاری دانش‌آموزان ابتدایی شهر یاسوج، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- کارشکی، حسین، (۱۳۸۷)، «نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی»، مجله تازه‌های علوم شناختی، ۱۰(۳)، ص ۱۳-۲۱.
- محمدی، سردار؛ نظریان، عباس؛ سبزی، امیرحمزه (۱۳۸۷)، «اثر آموزش‌های پیش‌دبستانی بر مهارت‌های حرکتی پسران ۵-۶ ساله سنندج و مقایسه آن با هنجار موجود»، نشریه علوم حرکتی و ورزش، س ۱۰۶ (۱۱)، ص ۲۹-۳۷.
- مفیدی، فرخنده (۱۳۸۹)، آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستان (رشته علوم تربیتی). تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- ندیری، اصغر (۱۳۸۹)، «انس‌ورزی با قرآن»، رشد پیش‌دبستانی، ۲(۱) پیاپی ۷، ص ۵-۶.
- وزارت آموزش و پرورش، اداره کل آموزش و پرورش لرستان (۱۳۹۰)، کتاب مهر مجموعه اطلاعات مدیریت آموزشی، به‌کوشش مجید کمالوندیان.
- Banett, W. S. (2011), *Effectiveness of Early Educational Intervention*. Science: 333 (6045), 975-978.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010), Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teacher College Record*, 112(3), 579-620.
- Nores, M., & Barnett, W. S. (2010), Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271-282.

- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89–101.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E. (1990), motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Zimmerman ,B.J. & Martinez–Pons.M. (1986), Development of a structured interview for assessing students use of self-regulated learning strategies .*American Educational Research Journal*, 23, 614–628.
- Zimmerman, B. J. (1995), Self-efficacy and educational development. In Bandura, A. *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 202–231).New York: Cambridge university press.
- Zimmerman, B.J. (1990), Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173–201.

