

اثربخشی آموزش راهبردهای درک مطلب بر پیشرفت خواندن دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی

حدیثه خوشحال^{۱*}، عباسعلی حسین خانزاده^۲، اکرم پرنده^۳

چکیده

ناتوانی‌های یادگیری مهم‌ترین علت عملکرد ضعیف تحصیلی محسوب می‌شوند و تقریباً ۶ درصد از دانش‌آموزان مدارس عمومی با یک نوع ناتوانی یادگیری شناسایی می‌شوند. بین سال‌های ۱۹۹۱ تا ۲۰۰۰، در تشخیص ناتوانی یادگیری، حدود ۲۸/۵ درصد افزایش وجود داشته است. با توجه به اهمیت پیشگیری اولیه و مداخله زودهنگام در این زمینه، پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر آموزش راهبردهای درک مطلب (آموزش دوجانبه) بر پیشرفت خواندن دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی انجام شد. طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل بود. ۳۰ نفر از دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مبتلا به نارساخوانی شهر رشت در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ که در مراکز اختلال‌های یادگیری، خدمات آموزشی و درمانی را دریافت می‌کردند با توجه به شرایط ورود به پژوهش بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایدهی شدند. برنامه آموزش راهبردهای درک مطلب، در طی ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای به گروه آزمایش آموزش داده شد در حالی که گروه کنترل، آموزشی در این زمینه دریافت نکردند. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری نشان داد که در مرحله پس‌آزمون پیشرفت خواندن گروه آزمایش به طور معناداری بیشتر از گروه کنترل است ($P < 0.01$). آموزش راهبردهای درک مطلب می‌تواند به عنوان یک برنامه آموزشی کارآمد در جهت حل مشکلات دانش‌آموزان نارساخوان، مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: راهبردهای درک مطلب، آموزش دوجانبه، نارساخوانی

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی دانشگاه گیلان (h.khosshall@yahoo.com)

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه گیلان

۳. استاد پژوهشکده روان‌شناسی روزبه تهران

خواندن یکی از عمده‌ترین روش‌های کسب معلومات و دانش به حساب می‌آید. هر فردی در اجتماع مجبور است مقدار زیادی نوشته را بخواند. به همین دلیل در اکثر جوامع، سواد خواندن و نوشتن کلید موفقیت آموزشی است و دانش‌آموزانی که در خواندن ضعیف هستند گروهی بسیار آسیب‌پذیر در یادگیری دروس مختلف در تمامی سال‌های تحصیلی و بعد از آن هستند که موجب پیشرفت‌های ناچیزی در امر تحصیل می‌شود (موگان، ۲۰۰۹). اما بعضی کودکان با وجود هوش طبیعی، فرصت‌های مناسب آموزشی و عدم وجود اختلال‌های هیجانی، یادگیری خواندن برایشان دشوار است (یوسف‌زاده و همکاران، ۱۳۹۱).

اختلال‌های یادگیری به ضعف قابل ملاحظه دانش‌آموزان از لحاظ آموزشی و بالینی در دروس مربوط به دیکته، حساب و خواندن اطلاق می‌گردد که به طبع، دیگر مسائل آموزشی دانش‌آموز را تحت‌تأثیر قرار داده و با پیامدهای روانی - اجتماعی نامساعد بعدی همراه خواهد بود (پنینگتون، ۲۰۰۹).

پنجمین کتابچه راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، نسبت به ویرایش‌های قبلی آن، رویکرد متفاوتی نسبت به اختلال‌های یادگیری را برگزیده است که بر افزایش دقت تشخیص و هدف قرار دادن مراقبت به طور موثر، تأکید دارد (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳).

ناتوانی‌های یادگیری به دو دسته اصلی تقسیم می‌شوند: ۱) ناتوانی‌های یادگیری تحولی و ۲) ناتوانی‌های یادگیری تحصیلی. ناتوانی‌های یادگیری تحصیلی خود به سه نوع تقسیم می‌شوند: ۱. ناتوانی یادگیری ریاضیات ۲. ناتوانی یادگیری خواندن ۳. ناتوانی یادگیری نوشتن و املا نویسی (اهرمی و همکاران، ۱۳۹۰). ناتوانی‌های ویژه یادگیری براساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی به چهار طبقه کلی تقسیم می‌شوند:

۱) اختلال در خواندن: تعریف اختلال خواندن بر مبنای ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی عبارت است از: حالتی که در آن پیشرفت خواندن پایین‌تر از حد مورد انتظار برحسب سن، آموزش و هوش کودک است. این اختلال به میزان زیادی مانع موفقیت تحصیلی یا فعالیت‌های روزانه مستلزم خواندن می‌شود. طبق ملاک‌های ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی در صورت وجود یک اختلال عصبی یا حسی، میزان ناتوانی خواندن بیش از آن حدی است که معمولاً با اختلال‌های دیگر همراه است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳).

۲) اختلال در ریاضیات: اختلال در ریاضیات ممکن است به تنهایی یا همراه با اختلال‌های خواندن و زبان بروز کند. این اختلال اساساً ناتوانی در انجام مهارت‌های ریاضی مورد انتظار برحسب توانایی هوش و سطح آموزشی کودک است که با آزمون‌های انفرادی و استاندارد شده ارزیابی می‌شود. عدم توانایی مورد انتظار در ریاضیات مانع عملکرد تحصیلی یا فعالیت‌های زندگی روزمره می‌شود و مشکلات حاصله فراتر از اختلال‌های مربوط به هر نوع نارسایی حسی یا عصبی موجود است. اختلال ریاضیات اغلب همراه با اختلال خواندن و اختلال بیان نوشتاری دیده می‌شود. در کودکان دچار اختلال ریاضیات خطر بروز اختلال زبان بیانی، اختلال مختلط زبان بیان دریافتی، اختلال هماهنگی تحولی بیش از سایر کودکان است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳).

مشکلات تحصیلی مهم‌ترین شاخص اختلال‌های یادگیری است که در حوزه‌های مختلف قابل مشاهده است. این حوزه‌ها عبارت‌اند از: خواندن، نوشتن، زبان گفتاری و ریاضیات (حسین خانزاده، ۱۳۹۳). خواندن اساسی‌ترین ابزار یادگیری دانش‌آموزان است (سن، ۲۰۰۹). اختلال خواندن یا نارساخوانی با نارسایی توانایی برای شناخت واژه‌ها، خواندن کند و نادرست و فهم ضعیف در غیاب هوش پایین یا نارسایی حسی قابل ملاحظه مشخص می‌شود. خصوصیت عمده اختلال خواندن، عملکرد آشکارا ضعیف در مهارت‌های خواندن است که پایین‌تر از هوش فرد است (کاپلان و سادوک، ۲۰۰۷). بررسی‌ها نشان داده است نارساخوانی در همه گروه‌های کودکان بدون توجه به جنس آنها و در همه گروه‌های اجتماعی، سطوح ذهنی و نواحی جغرافیایی دیده می‌شود. این افراد در زمینه واژه‌شناسی و آگاهی صرفی، آسیب دیده هستند (لارسن و نیپولد، ۲۰۰۷).

در میان مهارت‌های تحصیلی پایه، خواندن و نوشتن از مهم‌ترین مهارت‌ها به حساب می‌آیند و در زندگی روزمره خواندن و نوشتن بسیار ضروری و مرتبط به یکدیگر هستند و از طرفی دیگر کودکانی که اختلال در خواندن دارند احتمالاً در نوشتن و دیکته هم مشکل دارند (جلیل آبکنار و عاشوری، ۱۳۹۲). خواندن مهارت مهمی است که دانش‌آموزان باید تا زمانی که سنشان کم است بر آن تسلط یابند، چرا که خواندن به افزایش دانش آنها و ارتباط با دیگران و همچنین به ادامه تحصیل آنها در سنین بالاتر کمک می‌کند (رویانو، ۲۰۱۲).

متداول‌ترین و شاید با اهمیت‌ترین آنها نوعی اختلال در خواندن است که نارساخوانی نامیده می‌شود. نارساخوانی اختلالی است که شخص با وجود تجربه‌های آموزشی متعارف، در کسب مهارت زبانی خواندن، نوشتن و هجی کردن که متناسب با توانایی هوشش باشد عاجز است؛ این اختلال ممکن است ناشی از نقص‌های مادرزادی و یا در اثر آسیب مغزی پس از تولد باشد که بعد از کسب مهارت‌های خواندن در کودک اثر بگذارد (باباپورخیرالدین، ۱۳۸۵).

به طور خاص، نارساخوانی نوعی اختلال در اشتباه کردن واژه‌ها شبیه به هم، حدس زدن واژه‌ها با در نظر گرفتن حروف ابتدا و انتهای واژه‌ها، آیین‌خوانی یا وارونه‌خوانی واژه‌ها، مشکلات شدید در هجی کردن واژه‌ها، بی میلی و انزجار از یادگیری خواندن و دشواری در تشخیص جزء از کل است (بروکس، برنیتجر و ابوت، ۲۰۱۱).

برخی ویژگی‌های اصلی افراد مبتلا به نارساخوانی که برای شناسایی و ارزیابی مهم‌اند، شامل مشکلات خواندن، نوشتن و هجی کردن می‌شوند. به عنوان مثال غالباً خواندن ضعیف (مرزگشایی) در مقابل درک خوب می‌تواند یکی از شاخص‌های نارساخوانی باشد. کودکان مبتلا به نارساخوانی معمولاً مهارت‌های ادراکی خوبی دارند. این جمله اهمیت به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی در میان افراد با نارساخوانی را یادآور می‌شود. ما باید در نسخه‌نویسی در خصوص ویژگی‌ها و معیارهای نارساخوانی محتاط باشیم. برخی ممکن است درک عالی داشته باشند، اما برخی دیگر به دلیل تجارب یادگیری‌شان ممکن است این‌طور نباشند (رید، ۲۰۱۱).

کودکان نارساخوان ترکیبی از مشکلات مربوط به یادگیری ارتباط بین صداها و درک رموز انتزاعی حروف را دارند؛ از این رو در تشخیص حروف، تجزیه واژه‌ها به صداها، ترکیب واژه‌ها به کلمه‌ها، هجی کردن و نوشتن مشکل دارند در حقیقت به نظر می‌رسد در همه سطوح پردازش اطلاعات و حیطه‌های مختلف تحصیلی نارسایی دارند (کلارک، ۲۰۰۹).

بر اساس قانون آموزش افراد با ناتوانی‌ها، مشکلات خواندن در کودکان با اختلال یادگیری بر سه نوع است:

- ۱- مشکلات خواندن پایه که شامل دشواری در درک روابط بین صداها، حروف و واژه‌ها می‌شود.
 - ۲- مشکلات روانی خواندن که شامل خواندن با سرعت مناسب، دقیق خواندن و طرز بیان درست می‌شود.
 - ۳- مشکلات درک خواندن که نوعی ناتوانی در فهم معنی واژه‌ها و عبارات است (شویتز، ۲۰۱۰).
- درک مطلب به عنوان یک متغیر آموزشی، همواره مورد توجه پژوهشگران و متخصصان آموزش و پرورش بوده است. عوامل پیچیده و گاه ناشناخته‌ای کیفیت و کمیت یادگیری و درک مطلب دانش‌آموزان را تحت‌تاثیر قرار می‌دهد. در تحلیل و بررسی عواملی که بر یادگیری و درک مطلب تاثیر دارند، که این عوامل به سادگی قابل تفکیک نبوده، و نوعی همه‌جانبه‌نگری را طلب می‌کند (کریمی، ۱۳۸۲).

یادگیری مهارت درک مطلب مهم‌ترین پیشرفت در زندگی یک دانش‌آموز است. متأسفانه تعدادی از دانش‌آموزان با وجود این که می‌توانند متن را به صورت روان بخوانند اما قادر به درک و فهم آن نیستند. در نتیجه آموزش موثر درک مطلب توجه بسیاری از معلمان، پژوهشگران و متخصصین تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است (ویلیامز و اتکینس، ۲۰۰۹).

یکی از انواع آموزش‌های درک مطلب، آموزش دو جانبه است. روش آموزش دو جانبه به وسیله برآون در دانشگاه ایلینویز و پالینکسار در دانشگاه ایالتی میشیگان ابداع گردید و هدف آن استفاده از مهارت‌های فراشناختی برای پرورش و افزایش درک و فهم کودکان در خواندن است. این روش بر مبنای تئوری ویگوتسکی بر این اصل

حدیثه خوشحال، عباسعلی حسین خانزاده، اکرم پرند

استوار است که کودکان از بزرگترها به همان طریق مطالب را یاد می‌گیرند که شاگردان یک کارگاه، حرفه‌ای را از استاد خود می‌آموزند (هالاها و کافمن، ۱۹۹۹؛ ترجمه جوادیان، ۱۳۸۷).

راهبرد آموزش دوجانبه شامل شش مرحله: خواندن بی‌صدا، پرسشگری دانش‌آموزان، پرسشگری معلم، تلفیق متن، طرح پرسش‌هایی به منظور پیش‌بینی، و خواندن است (شکوهی یکتا و پرند، ۱۳۸۹).

نتایج به دست آمده از پژوهش دائمی (۱۳۹۱) حاکی از این است که آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود خواندن، درک مطلب تاثیر دارد و آموزش فراشناختی می‌تواند برای درک مطلب و خواندن دانش‌آموزان در سایر دروس و سطوح تحصیلی نیز مورد استفاده قرار گیرد.

پایه و اساس خواندن درک مطلب است (به نقل از غباری بناب و همکاران، ۱۳۹۱). درک مطلب مواد آموزشی نوشتاری یکی از مهارت‌های اساسی است که بر جنبه‌های مختلف پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در این مهارت مشکل‌های زیادی نشان می‌دهند. مشکل خواندن نه تنها در میان دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، بلکه در میان بسیاری از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه رواج دارد. گروهی از این دانش‌آموزان در درک مطلب و گروهی دیگر در رمزگشایی کلمه‌ها و گروهی در هر دو زمینه مشکل دارند، به همین دلیل لازم است که به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه توجه خاصی مبذول شود (شکوهی یکتا و پرند، ۱۳۸۹).

نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که این کودکان علاوه بر مشکل خواندن در زمینه‌های عاطفی و رفتاری نیز مشکل‌هایی دارند و از طرفی مداخله دیر هنگام مشکل تحصیلی آنها را بدتر می‌کند. با توجه به این که تاکنون پژوهشی در زمینه آموزش همزمان چند راهبرد درک مطلب مشاهده نشده است، بنابراین پژوهش حاضر به دنبال التقاط چند روش راهبرد درک مطلب بطور همزمان در جستجوی تاثیر همه جانبه بر روی این کودکان است. با توجه به مطالبی که گفته شد، و با توجه به مشکل تحصیلی و رفتاری که دانش‌آموزان نارساخوان دارند و موانعی که بر سر راه این کودکان قرار دارد، توجه ویژه و تلاش برای شناسایی و بکارگیری روش‌های آموزشی کارساز و مؤثر در مورد این دانش‌آموزان ضروری است. بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر آموزش راهبردهای درک مطلب (آموزش دوجانبه) بر پیشرفت خواندن می‌تواند به معلمان و والدین در جهت مداخله و پیشگیری و جلوگیری از پیشرفت و گسترش این اختلال در دانش‌آموزان نارساخوان یاری رساند.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: طرح پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مبتلا به نارساخوانی شهر رشت در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بودند، که در مراکز اختلال‌های یادگیری، خدمات آموزشی و درمانی را دریافت می‌کردند. نمونه مورد مطالعه نیز ۳۰ نفر از این دانش‌آموزان با توجه به شرایط ورود به پژوهش بوده است که بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و به شیوه در دو گروه آزمایش و کنترل به شیوه تصادفی ساده جابجایی شدند.

ب) ابزار پژوهش: جهت سنجش هوش دانش‌آموزان از آزمون هوشی وکسلر کودکان استفاده شد. این مقیاس در سال ۱۹۶۹ توسط دیوید وکسلر طراحی شد. این مقیاس در سال ۱۹۷۴ مورد تجدید نظر قرار گرفت و پس از هنجاریابی به مقیاس تجدید نظر شده وکسلر کودکان تبدیل شد. متوسط همسانی درونی گزارش شده توسط وکسلر (۱۹۹۱) در ۱۱ گروه سنی برای مقیاس هوشبهر کلی، کلامی و عملی به ترتیب برابر ۰/۹۶، ۰/۹۵ و ۰/۹۱ است. همسانی درونی برای خرده‌آزمون‌های خاص تغییرپذیری بیشتری داشته و کمترین ضریب همسانی در مورد الحاق قطعات برابر ۰/۶۹ و بیشترین ضریب در مورد گنجینه لغات برابر با ۰/۸۷ و ضرایب پایایی برای خرده‌آزمون‌های کلامی بالاتر از عملی و پایایی بازآزمایی در فاصله زمانی متوسط ۲۳ روز برای هر گروه سنی

اثربخشی آموزش راهبردهای و ...

برای مقیاس کلی ۰/۹۵ و برای خرده‌مقیاس‌های کلامی و عملی به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۸۷ گزارش شده است (شهیم، ۱۳۸۵). در مورد ویژگی‌های روانسنجی این آزمون در ایران، شهیم (۱۳۸۵) برای تعیین پایایی با استفاده از روش بازآزمایی، آزمون را با ۱۲۰ کودک ۶ تا ۱۲ ساله، با فاصله زمانی ۴ تا ۶ هفته اجرا کرد که کمترین و بیشترین ضرایب پایایی در بین ۶ گروه سنی به ترتیب ۰/۴۴ و ۰/۹۴ بود. به منظور محاسبه روایی این آزمون، از همبستگی خرده‌آزمون‌ها با همدیگر، همبستگی خرده‌آزمون‌ها با هوشبهرها و همبستگی هوشبهرها با یکدیگر استفاده شده و روایی همزمان با استفاده از مقیاس هوشی بزرگسالان و پیش‌دستانی بررسی شد که نتایج حاکی از روایی مطلوب این آزمون است. این آزمون در استان چهارمحال و بختیاری توسط عابدی و همکاران (۱۳۹۰)، روایی‌سازی و اعتباریابی گردیده است. پایایی بازآزمایی خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۶۵ تا ۰/۹۵ و پایایی دومیه‌سازی آنها از ۰/۷۱ تا ۰/۸۶ محاسبه شده است. روایی این آزمون از طریق محاسبه همبستگی نمرات خرده‌مقیاس‌ها با نمره کل آزمون، بیانگر روایی خوب این آزمون است. ضرایب روایی این آزمون از ۰/۶۶ تا ۰/۹۲ گزارش شده است.

آزمون خواندن و نارساخوانی: این آزمون توسط کرمی نوری و مرادی (۱۳۸۴) ساخته و هنجاریابی شد. آزمون خواندن و نارساخوانی شامل ده خرده‌آزمون است که هدف آن بررسی میزان توانایی خواندن دانش‌آموزان عادی دختر و پسر در دوره دبستان و تشخیص کودکان با مشکلات خواندن و نارساخوانی است. این آزمون روی ۱۶۱۴ دانش‌آموز در پنج پایه تحصیلی ابتدایی هنجاریابی شده است. پایایی آزمون خواندن و نارساخوانی با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شده که مقادیر آن برای خرده‌آزمون‌های مختلف بین ۰/۴۳ تا ۰/۹۸ به‌دست آمده است. خرده‌آزمون‌های این مقیاس به شرح زیر هستند:

الف: آزمون خواندن واژه‌ها: این آزمون شامل سه فهرست ۴۰ واژه‌ای و در سه سطح واژه‌ها (مانند سرب و روباه) با آلفای کرونباخ ۰/۹۸، واژه‌هایی (مانند میز، اتوبوس) با آلفای کرونباخ ۰/۹۹ و واژه‌هایی مانند (آب، زاله) با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ در این پژوهش بود.

ب: آزمون خواندن واژه‌های بدون معنی: در این آزمون، آزمودنی ۴۰ واژه (مانند سورا، دالیبال، شارکه) را می‌خواند. آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۸۵ به‌دست آمد.

پ: آزمون درک واژه‌ها: این آزمون شامل ۳۰ سؤال چهارگزینه‌ای است که دانش‌آموز از بین چهار گزینه، یکی را به‌عنوان پاسخ درست انتخاب نماید (مثلاً بها یعنی؟ الف: قیمت، ب: قرض، ج: وام، د: سود). آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۶۵ به‌دست آمد.

ج: آزمون درک متن: این آزمون شامل ده آزمون فرعی است (متن مشترک برای پایه‌های دوم و سوم و دو متن اختصاصی برای هر پایه). تعداد واژه‌های متن‌ها ۳۲۰ و ۳۴۰ واژه، و ۸ سؤال ۴ گزینه‌ای برای هر متن در نظر گرفته شده است (نمونه سؤال متن: سنجاقک در کجا زندگی می‌کرد؟). آلفای کرونباخ متن پایه سوم (فرم الف و ب) در این پژوهش به ترتیب ۰/۶۱ و ۰/۶۲ بود.

د: آزمون قافیه‌ها: این آزمون از ۲۰ واژه هم‌قافیه تشکیل شده که آزمودنی واژه هم‌قافیه واژه هدف را پیدا می‌کند (مثلاً نیما: شیم، هما، هوا). آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۸۸ به دست آمد.

ر: آزمون نامیدن تصاویر: این آزمون شامل دو نسخه الف و ب است. هر نسخه دارای ۲۰ شکل است و دانش‌آموز به هر شکل نگاه و نام آنها را یادآوری می‌کند (مثلاً تصویر سگ و کلاه). آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۷۵ به دست آمد.

ز: آزمون حذف آواها: این آزمون شامل ۳۰ واژه است. آزمودنی هر واژه را بعد از حذف صدای مورد نظر می‌گوید (کلمه زاله با حذف صدای /ژ/). آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۷۸ بود.

ف: آزمون نشانه حروف: این خرده‌آزمون شامل سه حرف (آ، ر، ن) است. آزمودنی تعداد واژه‌هایی را که با این حرف شروع می‌شود، به یاد می‌آورد (مثلاً با حرف م: مداد، مرد، موز). آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۶۶ بود.

ق. آزمون نشانه واژه‌ها: این خرده‌آزمون شامل ۶ واژه (نام پسر، نام دختر، نام میوه‌ها، وسایل آشپزخانه، اعضای بدن و رنگ‌ها) است و آزمودنی تعداد واژه‌های مربوط به هر مقوله را یادآوری می‌کند. آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۷۵ بود. این آزمون به صورت انفرادی اجرا گردید و با توجه به نقطه برش این آزمون (۱۵۷)، دانش‌آموزی که در این آزمون نمره او ۱۵۷ یا کمتر از ۱۵۷ (۱۱۴ خطا یا بیشتر) بود به عنوان دانش‌آموز ناراسخاوان تشخیص داده می‌شد. آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۷۱ بود (حیدری، امیری و مولوی، ۱۳۹۱).

معرفی برنامه مداخله‌ای: برنامه مداخله‌ای در پژوهش حاضر شامل آموزش راهبردهای درک مطلب که شامل آموزش راهبرد بارش فکری و آموزش دوجانبه بر اساس شاخص‌های ذهنی و تحولی کودکان بود که در طی ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای با مشارکت دانش‌آموزان به آنها آموزش داده شد. بارش فکری روشی سریع و ساده برای فعال کردن دانش پیشین دانش‌آموزان است. این روش معمولاً ۵ تا ۱۰ دقیقه طول می‌کشد. با وجود این برای برخی از دانش‌آموزان و در مورد نکات پیچیده ممکن است زمان بیشتری لازم باشد (شکوهی یکتا و پرند، ۱۳۸۹). برنامه آموزشی به دو قسمت تقسیم می‌شود، که در چهار جلسه نخست راهبرد آموزش دو جانبه و چهار جلسه بعد راهبرد بارش مغزی آموزش داده شد. در چهار جلسه نخست آموزش به صورت فردی انجام شد اما در راهبرد بارش مغزی، دانش‌آموزان به سه گروه پنج نفری تقسیم شدند تا آموزش انجام شود. گروه کنترل هم با روش آموزشی معمولی معلم آموزش داده شدند و در پایان جلسه‌ها از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. خلاصه جلسه‌هایی که برای دانش‌آموزان اجرا شد بدین شرح بود:

- جلسه اول: آشنایی دانش‌آموزان با یکدیگر و با مربی، آشنایی با برنامه و نحوه اجرای آن. ۱- ابتدا متنی را که متناسب با پایه تحصیلی دانش‌آموز است تهیه کردیم، ۲- خواندن متن توسط دانش‌آموز، ۳- یادداشت برداری از کلماتی که دانش‌آموز مشکل دارد و آموزش شکل صحیح تلفظ و تفهیم معنی آن، ۴- دوباره دانش‌آموز متن را بخواند، ۵- پرسیدن چند سوال از متن توسط مربی، ۵- طرح سوال از متن توسط آزمودنی، ۶- خلاصه داستان (داستان خواهر بزرگ و خواهر کوچک).
- جلسه دوم: داستان دزد نادان و مرد دانا برای این جلسه تهیه شد. دانش‌آموز متن کوتاهی را خواند، اشکالات تلفظی نوشته شد و دوباره شکل صحیح واژه ادا شد تا مشکل برطرف شود. دوباره دانش‌آموز متن انتخابی را خواند. سوالات مرتبط با متن از دانش‌آموز پرسیده شد. طرح سوال توسط دانش‌آموز. خلاصه داستان توسط دانش‌آموز گفته شد.
- جلسه سوم: از دانش‌آموز خواستیم متن انتخابی داستان (دوستان مهربان) را بخواند. اشکالات تلفظی را یادداشت کردیم و شکل صحیح واژه ادا شد تا مشکل برطرف شود. دوباره دانش‌آموز متن انتخابی را خواند. سوالات مرتبط با متن از دانش‌آموز پرسیده شد. طرح سوال توسط دانش‌آموز. خلاصه داستان توسط دانش‌آموز گفته شد.
- جلسه چهارم: داستان دم قورباغه را دانش‌آموز خواند. اشکالات تلفظی را یادداشت کردیم و شکل صحیح واژه ادا شد تا مشکل برطرف شود. دوباره دانش‌آموز متن انتخابی را خواند. سوالات مرتبط با متن از دانش‌آموز پرسیده شد. طرح سوال توسط دانش‌آموز. خلاصه داستان توسط دانش‌آموز گفته شد.
- جلسه پنجم: مربی با جمله‌ای داستان مورد نظر را شروع کرد از تک تک دانش‌آموزان خواسته شد در ادامه جمله مربی جمله‌ای به آن اضافه کنند. مربی در مورد درست یا غلط بودن جمله صحبتی نکرد، اما در بین آن جمله‌ها جمله‌ایی که بیشتر معنی‌دار است را انتخاب کرد ولی دلیل این کار را به دانش‌آموزان نگفت. این کار تا پایان جلسه ادامه پیدا کرد تا در نهایت مربی یک جمع بندی کلی از جلسه کرد (داستان احمد و ساعت).
- جلسه ششم: داستان را مربی با جمله‌ای آغاز کرد و هر دانش‌آموز در ادامه جمله او جمله‌ای را بیان کرد. در نهایت مربی به یک جمع بندی کلی از داستان رسید (داستان بازرگان و مرد امانت‌دار).

- جلسه هفتم: در این جلسه نیز با کمک دانش‌آموزان داستانی شکل گرفت و مربی با شروع جمله‌ای دانش‌آموزان را به همکاری در ساخت این داستان دعوت کرد، در نهایت با جمع‌بندی مربی داستانی شکل گرفت (داستان عروسکی با موهای طلایی).
- جلسه هشتم: داستان مرد ماهی‌گیر با جمله‌ای توسط مربی شروع شد ولی ساخت این داستان توسط دانش‌آموزان انجام شد در نهایت این مربی بود که داستان را به سمت هدف پیش می‌برد، دانش‌آموزان نیز با بیان ایده‌ها معلم را در رسیدن به هدف یاری می‌کردند. در پایان جلسه با همکاری دانش‌آموزان و مربی داستانی ساخته شد.

نتایج

از بین ۳۰ شرکت‌کننده این پژوهش، تعداد پسرها در گروه آزمایش ۹ نفر و گروه کنترل ۶ نفر و تعداد دخترها در گروه آزمایش ۶ نفر و گروه کنترل ۹ نفر بود. از بین شرکت‌کنندگان گروه آزمایش ۵۳ درصد پایه دوم ابتدایی، ۱۳/۳۳ درصد پایه سوم ابتدایی، ۲۰ درصد پایه چهارم ابتدایی و ۱۳/۳۳ درصد پایه ششم ابتدایی تحصیل بودند. همچنین در گروه کنترل ۶۰ درصد پایه دوم ابتدایی، ۲۰ درصد پایه سوم ابتدایی، ۱۳/۳۳ درصد پایه چهارم ابتدایی و ۶/۶۶ درصد پایه ششم ابتدایی بودند.

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه‌ها و همچنین نتایج آزمون کالموگروف - اسمیرنوف جهت بررسی بهنجاری بودن داده‌ها گزارش شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌ها و بررسی بهنجاری بودن داده‌ها

متغیر	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	K-S Z	P
		آزمایش	۳۰/۸۶	۱۱/۶۲	۱/۱۴	۰/۱۳
خواندن واژه‌ها	پیش‌آزمون	کنترل	۳۱/۷۳	۲۱/۱۶	۱/۱۸	۰/۱۲
		آزمایش	۷۹/۷۰	۱۳/۹۰	۰/۸۵	۰/۴۵
	پس‌آزمون	کنترل	۳۱/۸۰	۱۲/۵۰	۰/۶۸	۰/۷۱
		آزمایش	۷۱/۴۰	۲/۹۴	۰/۹۴	۰/۳۳
زنجیره واژه‌ها	پیش‌آزمون	کنترل	۷۱/۲۰	۳/۴۵	۱/۱۲	۰/۱۶
		آزمایش	۹۲/۰۰	۴/۱۹	۰/۳۹	۰/۹۹
	پس‌آزمون	کنترل	۷۲/۴۰	۳/۲۹	۰/۸۱	۰/۵۲
		آزمایش	۷۸/۳۹	۴/۱۰	۰/۸۷	۰/۴۳
قافیه	پیش‌آزمون	کنترل	۷۷/۶۰	۵/۴۲	۱/۱۵	۰/۱۳
		آزمایش	۱۰۲/۰۵	۶/۴۶	۰/۸۱	۰/۵۱
	پس‌آزمون	کنترل	۷۸/۷۰	۵/۸۲	۱/۰۹	۰/۱۸
		آزمایش	۱۱۶/۳۳	۴/۳۹	۰/۹۲	۰/۳۶
نامیدن تصاویر	پیش‌آزمون	کنترل	۱۱۷/۱۵	۳/۴۰	۰/۹۰	۰/۳۸
		آزمایش	۱۲۱/۱۰	۴/۰۷	۱/۲۷	۰/۰۷
	پس‌آزمون	کنترل	۱۲۰/۸۵	۴/۴۷	۱/۰۶	۰/۲۰
		آزمایش	۲۸/۱۳	۶/۱۷	۱/۱۵	۰/۱۴

۰/۱۴	۱/۱۴	۶/۵۸	۲۷/۰۰	کنترل	پیش‌آزمون	درک متن
۰/۲۷	۰/۹۹	۸/۰۶	۷۵/۴۰	آزمایش		
۰/۱۹	۱/۰۸	۸/۲۷	۲۹/۹۰	کنترل	پس‌آزمون	
۰/۰۹	۱/۲۳	۴/۹۱	۵۳/۸۰	آزمایش		
۰/۱۳	۱/۱۵	۷/۰۳	۵۴/۲۰	کنترل	پیش‌آزمون	درک واژه‌ها
۰/۶۳	۰/۷۴	۷/۲۶	۱۰۶/۵۵	آزمایش		
۰/۵۷	۰/۷۸	۷/۲۷	۵۷/۳۰	کنترل	پس‌آزمون	
۰/۰۸	۱/۲۶	۳/۳۵	۶۳/۱۳	آزمایش		
۰/۰۷	۱/۲۹	۳/۲۹	۶۳/۶۶	کنترل	پیش‌آزمون	حذف آواها
۰/۶۰	۰/۷۶	۶/۱۲	۹۶/۵۵	آزمایش		
۰/۱۶	۱/۱۲	۴/۳۷	۶۵/۸	کنترل	پس‌آزمون	
۰/۱۸	۱/۰۹	۳/۰۷	۴۱/۶۰	آزمایش		
۰/۱۲	۱/۱۸	۴/۷۰	۴۲/۲۰	کنترل	پیش‌آزمون	خواندن نا واژه‌ها
۰/۱۷	۱/۱۰	۶/۲۰	۸۰/۲۰	آزمایش		
۰/۰۶	۱/۳۰	۵/۱۴	۴۴/۳۰	کنترل	پس‌آزمون	
۰/۶۶	۰/۷۲	۵/۰۸	۸۴/۸۰	آزمایش		
۰/۶۱	۰/۷۵	۴/۳۲	۸۳/۹۰	کنترل	پیش‌آزمون	نشانه‌های حرف
۰/۵۰	۰/۸۲	۷/۴۴	۱۱۷/۶۵	آزمایش		
۰/۱۳	۱/۱۵	۴/۲۷	۸۵/۹۰	کنترل	پس‌آزمون	
۰/۱۵	۱/۱۲	۵/۳۸	۹۹/۸۵	آزمایش		
۰/۱۷	۱/۱۰	۴/۸۰	۹۸/۸۰	کنترل	پیش‌آزمون	نشانه مقوله
۰/۸۴	۰/۶۱	۷/۱۲	۱۱۷/۰۵	آزمایش		
۰/۴۴	۰/۸۶	۴/۰۸	۱۰۱/۸۵	کنترل	پس‌آزمون	
۰/۷۱	۰/۷۰	۴/۱۸	۶۶/۳۴	آزمایش		
۰/۴۲	۰/۸۸	۴/۹۸	۶۶/۵۸	کنترل	پیش‌آزمون	کل پیشرفت خواندن
۰/۹۲	۰/۵۴	۴/۹۳	۹۹/۲۹	آزمایش		
۰/۷۱	۰/۶۹	۵/۰۵	۶۸/۶۹	کنترل	پس‌آزمون	

با توجه به جدول ۱ مقادیر Z کالموگروف اسمیرنوف برای تمامی متغیرها و کل مؤلفه پیشرفت خواندن معنی‌دار نیست. بنابراین توزیع متغیرهای پژوهش در گروه‌ها نرمال است. بنابراین می‌توان از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده کرد. همچنین بررسی میانگین‌ها در جدول بالا نشان می‌دهد که میانگین گروه‌های آزمایش از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون افزایش یافته است. اما میانگین گروه کنترل تغییری نکرده است. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری مربوط به مؤلفه‌های پیشرفت خواندن در بین گروه آزمایش و کنترل در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری مربوط به مولفه‌های پیشرفت خواندن در بین گروه آزمایش

نام آزمون	مقدار	F	و کنترل		اندازه اثر	توان آماری
			DF فرضیه	DF خطا		
اثر پیلابی	۰/۹۵	۳۷/۱۸۲	۱۰	۱۹	۰/۹۵۱	۱
لامبدای ویلکز	۰/۰۴۹	۳۷/۱۸۲	۱۰	۱۹	۰/۹۵۱	۱
اثر هتلینگ	۱۹/۵۶۹	۳۷/۱۸۲	۱۰	۱۹	۰/۹۵۱	۱
بزرگترین ریشه روی	۱۹/۵۶۹	۳۷/۱۸۲	۱۰	۱۹	۰/۹۵۱	۱

با توجه به جدول ۲، می‌توان گفت که بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ مولفه‌های پیشرفت خواندن در پس آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای بررسی اینکه گروه آزمایش و کنترل در کدام یک از مولفه‌های پیشرفت خواندن با یکدیگر تفاوت دارند در جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری تفاوت گروه آزمایش و کنترل در مولفه‌های پیشرفت خواندن

شاخص مؤلفه‌ها	مجموع مجذورات آزمایشی	مجموع مجذورات خطا	میانگین مجذورات آزمایشی	میانگین مجذورات خطا	F	سطح معنا داری	اندازه اثر آماری	توان آماری
خواندن واژه‌ها	۱۷۱۸۴/۱۳	۶۸۴۱/۳۳	۱۷۱۸۴/۱۳	۲۴۴/۳۳	۷۰/۳۳	۰/۰۰۰	۰/۷۴	۱
زنجیره واژه‌ها	۲۹۲/۵۳	۶۰۲/۱۳	۲۹۲/۵۳	۲۱/۵۰	۱۳۵/۸۰	۰/۰۰۰	۰/۳۹	۱
قافیه	۴۴۸۹/۶۳	۱۴۲۱/۷۳	۴۴۸۹/۶۳	۵۰/۷۷	۸۸/۴۲	۰/۰۰۰	۰/۱۸	۱
نامیدن تصاویر	۲۶۴/۰۳	۱۴۲/۰۱۳	۲۶۴/۰۳	۵۰/۷۱	۵/۲۰	۰/۰۳۰	۰/۰۱	۰/۵۹
درک متن	۱۴۷۸۵/۲۰	۳۴۱۱/۶۰	۱۴۷۸۵/۲۰	۱۲۱/۸۴	۱۲۱/۳۴	۰/۰۰۰	۰/۸۷	۱
درک واژه‌ها	۱۶۶۶۱/۶۳	۲۱۱۱/۰۶	۱۶۶۶۱/۶۳	۷۵/۳۹	۲۲۰/۹۹	۰/۰۰۰	۰/۹۲	۱
حذف آواها	۷۶۱۶/۱۳	۱۱۲۳/۸۶	۷۶۱۶/۱۳	۴۰/۱۳	۱۸۹/۷۴	۰/۰۰۰	۰/۵	۱
خواندن نا واژه‌ها	۹۷۵۶/۰۳	۱۳۱۳/۳۳	۹۷۵۶/۰۳	۴۶/۹۰	۲۰۷/۹۹	۰/۰۰۰	۰/۲۵	۱
نشانه حرف	۷۳۰/۸۰	۱۲۲۳/۰۶	۷۳۰/۸۰	۴۳/۶۸	۱۶۷/۱۴	۰/۰۰۰	۰/۹۰	۱
نشانه مقوله	۱۵۶۹/۶۳	۱۰۷۷/۳۳	۱۵۶۹/۶۳	۳۸/۴۷	۴۰/۷۹	۰/۰۰۰	۰/۵۸	۱
کل پیشرفت- خواندن	۶۸۹۱۷۳/۶۳	۱۲۹۲۵۱/۸۶	۶۸۹۱۷۳/۶۳	۴۶۱۶/۱۳	۱۴۹/۲۹	۰/۰۰۰	۰/۸۳	۱

با توجه به جدول ۳، آماره F برای مؤلفه خواندن واژه‌ها (۱۷۱۸/۱۳)، زنجیره واژه‌ها (۲۹۲۰/۵۳)، قافیه (۴۴۸۹/۶۳)، نامیدن تصاویر (۲۶۴/۰۳)، درک متن (۱۴۷۸۵/۲۰)، درک واژه‌ها (۱۶۶۶۱/۶۳)، حذف آواها (۷۶۱۶/۱۳)، خواندن نا واژه‌ها (۹۷۵۶/۰۳)، نشانه‌های حرف (۷۳۰/۸۰)، نشانه مقوله (۱۵۶۹/۶۳) و کل پیشرفت خواندن (۶۸۹۱۷۳/۶۳) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است و این نشان می‌دهد که بین دو گروه در این مؤلفه‌ها تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جهت بررسی این که میانگین کدام یک از گروه‌ها در پس‌آزمون هر یک از مؤلفه‌های خواندن کلمات، زنجیره کلمات، قافیه درک متن، درک واژه‌ها، حذف آواها، خواندن نا واژه‌ها، نشانه حرف، نشانه مقوله و کل پیشرفت خواندن کمتر است در جدول ۴ میانگین‌های تصحیح شده گزارش شده است.

جدول ۴. میانگین‌های برآورد شده نهایی مولفه‌های پیشرفت خواندن در گروه‌ها

مؤلفه‌ها	گروه	میانگین	خطای استاندارد
خواندن واژه‌ها	آزمایش	۷۱/۹۰	۲/۸۴
	کنترل	۳۱/۸۰	۲/۸۴
زنجیره واژه‌ها	آزمایش	۷۷/۸۵	۰/۸۳
	کنترل	۷۲/۴۰	۰/۸۳
قافیه	آزمایش	۸۳/۸۰	۱/۲۹
	کنترل	۷۸/۰۷	۱/۲۹
نامیدن تصاویر	آزمایش	۱۲۲/۱۵	۱/۰۷
	کنترل	۱۲۱/۰۰	۱/۰۷
درک متن	آزمایش	۷۲/۴۵	۱/۸۲
	کنترل	۲۹/۹۰	۱/۸۲
درک واژه‌ها	آزمایش	۱۰۴/۷۰	۱/۵۶
	کنترل	۵۷/۳۰	۱/۵۶
حذف آواها	آزمایش	۷۴/۳۵	۱/۱۲
	کنترل	۶۵/۸۰	۱/۱۲
خواندن نا واژه‌ها	آزمایش	۵۰/۷۰	۱/۳۰
	کنترل	۴۴/۳۰	۱/۳۰
نشانه حرف	آزمایش	۱۱۳/۳۵	۱/۲۶
	کنترل	۸۵/۹۰	۱/۲۶
نشانه مقوله	آزمایش	۱۱۴/۸۵	۱/۳۷
	کنترل	۱۰۱/۸۵	۱/۳۷
کل پیشرفت خواندن	آزمایش	۸۸/۷۱	۱/۰۵
	کنترل	۶۸/۶۹	۱/۰۵

با توجه به جدول ۴ میانگین گروه آزمایش در تمام مؤلفه‌های پیشرفت خواندن بیشتر از میانگین گروه کنترل در این مؤلفه‌ها است. بنابراین می‌توان گفت که راهبردهای درک مطلب باعث افزایش پیشرفت خواندن دانش آموزان نارساخوان می‌گردد.

بحث

در این پژوهش تاثیر آموزش راهبردهای درک مطلب بر پیشرفت خواندن مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاکی از آن است که آموزش راهبردهای درک مطلب در حیطه خواندن تاثیر مثبت و معناداری ایجاد نموده است. روش آموزش دو جانبه در اصل برای بهبود خواندن و فهمیدن دانش‌آموزانی که از این لحاظ مشکل دارند ابداع شد، اما بعداً کاربردهای وسیع‌تری پیدا کرد (سیف، ۱۳۸۹).

نتایج این پژوهش با پژوهش‌های قبلی (از جمله کماهالان، ۲۰۰۶ متولی، ۱۳۷۶؛ به نقل از دهقانی و همکاران، برزگری، ۱۳۸۱؛ پرویز، ۱۳۸۴؛ یعقوبی، ۱۳۸۳؛ بیابانگرد، ۱۳۸۱؛ دائمی، ۱۳۹۱؛ ایزدی، ۱۳۸۴؛ عبابا، ۱۳۸۷) همسو

است. مثلاً نتایج بدست آمده از پژوهش دائمی (۱۳۹۱) حاکی از این است که آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود خواندن، درک مطلب تاثیر دارد و آموزش فراشناختی می‌تواند برای درک مطلب و خواندن دانش‌آموزان در سایر دروس و سطوح تحصیلی نیز مورد استفاده قرار گیرد. در پژوهش بیابانگرد (۱۳۸۱) نتایج نشان داد که دانش‌آموزان نارساخوانی که با روش آموزش دو جانبه آموزش دیده بودند، درک مطلب و رشد اجتماعی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان نارساخوانی که از روش معمولی معلم استفاده کرده بودند، از خود نشان دادند. پژوهش ایزدی، (۱۳۸۴) تاثیر آموزش دو جانبه و خواندن مشترک راهبردی را بر درک خواندن و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان نشان داد و در پژوهش عبا با (۱۳۸۷) مشخص شد که یادگیرندگان موفق از مهارت‌های شناختی و فراشناختی بیشترین استفاده را می‌برند. همچنین دانش‌آموزان قوی بیشتر از دانش‌آموزان ضعیف از راهبرد شناختی نظارت بر درک استفاده می‌کنند. نتایج حاکی از این است که آموزش دو جانبه که یکی از روش‌های مؤثر راهبردهای فراشناختی است در همه حیطه‌های خواندن تاثیر مثبت معناداری ایجاد نموده است و استفاده از این روش در ارتقاء مهارت‌های خواندن و بهبود تصور دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن، از توانایی خویشتن بسیار مؤثر بوده است.

نتایج به دست آمده از پژوهش بهروزی و میرشجاعی (۱۳۹۲) با عنوان تاثیر آموزش راهکارهای بارش مغزی بر عملکرد فراگیران زبان خارجه سطح متوسط به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش بارش مغز تاثیر معناداری بر مهارت نوشتن دانش‌آموزان داشته و به معلمان و مدرسان زبان انگلیسی توجه می‌شود که به جای روش‌های فرآورده‌ای از روش‌های فرایندی در تدریس نگارش استفاده کنند. زیرا رویکرد فرایندی باعث ایجاد خلاقیت و نگرش عمیق‌تری در بین زبان‌آموزان می‌گردد. نتایج بدست آمده از پژوهش گنجی، شریفی و میرهاشمی (۱۳۸۴) نیز نشان داد که آموزش بارش مغزی در افزایش خلاقیت مؤثر است. همچنین امامی‌ریزی و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش خود با عنوان تاثیر استفاده از روش بارش فکری روی موفقیت علمی دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که روش بارش فکری تاثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

با توجه به یافته‌هایی که در این پژوهش و در پژوهش‌های گذشته به دست آمده است می‌توان گفت که دانش‌آموزان نارساخوان بیشتر در به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی به هنگام خواندن ناموفق هستند. این در حالی است که حتی برخی از این دانش‌آموزان در تشخیص حروف و هجی کردن آنها هیچ مشکلی ندارند و تنها مشکل آنها این است که در استفاده درست و به جا از راهبردهای شناختی و فراشناختی ناتوان هستند. در آموزش مهارت‌های خواندن به دانش‌آموزان یکی از مؤلفه‌های تاثیرگذار، شیوه آموزش است. با توجه به این که پرسشگری دو جانبه با مشارکت فعال دانش‌آموزان و توانایی مشاهده نحوه یادگرفتن خود شاگردان از یکدیگر را فراهم می‌نماید و در بهبود اختلال خواندن دانش‌آموزان نقش مؤثری داشته است، این شیوه آموزش نوعی احساس رضایت و انگیزه درونی در دانش‌آموزان برای فهمیدن مطالب ایجاد می‌کند و روش مفید و مؤثری برای بهبود خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن محسوب می‌گردد.

با توجه به نتایج آموزش کوتاه‌مدت راهبردهای شناختی و فراشناختی به یادگیرندگان مشخص می‌شود که مهارت‌های فکری قابل آموزش و یادگیری‌اند و بر این اساس به معلمان پیشنهاد می‌شود که در طول دوره آموزش در درجه نخست به یادگیری خود و در درجه دوم به آموزش آنها به یادگیرندگان مبادرت ورزند تا بتوانند از این طریق بر پیشرفت یادگیرندگان تاثیر چشمگیری بگذارند. همچنین پیشنهاد می‌شود معلمان به جای تمرکز بر حجم یادگیری‌های یادگیرندگان به روش‌های یادگیری و افزایش مهارت‌های آنها در یاد گرفتن توجه کنند. یادگیرندگان از طریق آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌توانند مهارت‌های یادگیری خود را توسعه دهند و به کسب دانش مبادرت ورزند و از این طریق به یادگیرندگان فعال مبدل شوند.

راهبردها و رویکردهای آموزشی مختلفی برای آموزش دادن به دانش‌آموزان نارساخوان تدوین شده‌اند. در برنامه‌ریزی برای انتخاب رویکرد مناسب برای دانش‌آموزان توجه به تفاوت‌های فردی در آنها ضروری است. اما

استفاده از راهبرد درک مطلب برای هر دانش آموزی، بدون نیاز به در نظر گرفتن تفاوت‌ها، کاربرد خواهد داشت. این رویکرد به دانش‌آموزان برای مشارکت فعالانه در فرایند یادگیری کمک می‌کند. همچنین نتایج این پژوهش می‌تواند مسئولان را از اثربخشی راهبردهای درک مطلب بر روی دانش‌آموزان، آگاه سازد، تا از این طریق آموزش و پرورش بتواند زمینه‌های مناسبی برای بهبود دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری به ویژه نارساخوانی، فراهم سازد. همچنین بهره‌گیری از این نتایج می‌تواند سبب شود تا مسئولان آموزش و پرورش در برنامه‌ریزی‌های آموزشی آتی، آموزش راهبردهای درک مطلب را به عنوان بخشی از فعالیت‌های آموزشی در مدارس، بگنجانند. مسئولین آموزش و پرورش می‌توانند برای معلمان مقاطع تحصیلی مختلف، به خصوص برای معلمانی که با کودکان نارساخوان سروکار دارند، کلاس‌های آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی طراحی نمایند و به خصوص روش آموزش دوجانبه را برای آنها تشریح کنند.

به علت مشکلات اجرایی امکان انتخاب حجم نمونه بیشتری در این پژوهش نبود و به همین جهت نتوانستیم نقش جنسیت را به عنوان متغیر تعدیل‌گر مورد مطالعه قرار دهیم. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، در صورت امکان، از حجم نمونه بیشتری استفاده شود. پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر به صورت مجزا بر روی دانش‌آموزان دختر و پسر انجام شود.

منابع

- امامی ریزی، ک؛ نجفی پور، م؛ حقانی، ف؛ و دهقانی، ش. (۲۰۱۳). تأثیر استفاده از روش بارش فکری روی موفقیت علمی دانش‌آموزان. *فصلنامه علوم اجتماعی و رفتاری*، ۸۳، ۲۳۰-۲۳۳.
- افروز، غ؛ غباری بناب، ب؛ حسن‌زاده، س؛ پیرزاده، ح؛ و بخشی، ج. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی فعال تفکرمدارانه و خود نظارتی بر درک مطلب دانش‌آموزان با مشکلات خواندن. *فصلنامه علمی پژوهشی*، ۲، ۹۷-۷۷.
- ایزدی، م. (۱۳۸۴). بررسی اثربخشی روش‌های آموزش دوجانبه و خواندن مشترک راهبردی بر درک خواندن و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر تهران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳، ۱۱۸-۸۷.
- باباپور خیرالدین، ج. (۱۳۸۵). مقایسه مهارت‌های حرکتی دانش‌آموزان نارساخوان و عادی، *مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز*، ۲۸، ۲۰-۲۸.
- بهروزی، پ؛ و میرشجاعی، ک. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش بارش مغزی بر عملکرد فراگیران زبان خارجه سطح متوسط در زمینه مطالب نوشتاری. *مجله رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲۰، ۲۴-۹.
- بیابانگرد، ا؛ و شکیبیا، ا. (۱۳۸۱). تأثیر روش آموزش دو جانبه بر درک مطلب خواندن و رشد اجتماعی دانش‌آموزان نارساخوان پایه پنجم ابتدایی منطقه جوبین سبزواری. *مجله ناتوانی یادگیری*، ۲، ۱۶۰-۱۵۱.
- بیات مختاری، لیلای؛ و اخوان تفتی، مهناز. (۱۳۷۸). بررسی تأثیر نگرش والدین بر خودپنداره و رشد اجتماعی، کودکان دارای ناتوانی یادگیری. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۴، ۳-۱۴.
- جلیل آبکنار، س؛ و عاشوری، م. (۱۳۹۲). از عادی‌سازی تا آموزش فراگیر، تحولی در نظام آموزشی. *ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۳، ۴۹-۶۰.
- حسین خانزاده، ع. ع. (۱۳۹۳). *روان‌شناسی و آموزش کودکان و نوجوانان با نیازهای ویژه*. تهران: آوای نور.
- دائمی، ح. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود خواندن، درک مطلب و سرعت خواندن دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۸، ۱-۲۵.
- شکوهی یکتا، م؛ و پرند، ا. (۱۳۸۹). *ناتوانی‌های یادگیری*، تهران: تیمورزاده.
- شهیم، سیما. (۱۳۸۵). *مقیاس تجدید نظر شده هوشی و کسلر برای کودکان، انطباق و هنجاریابی*. انتشارات دانشگاه شیراز.

اثربخشی آموزش راهبردهای و ...

عابدی، م. ر؛ صادقی، ا؛ و ربیعی، م. (۱۳۸۶). *انطباقی هنجاریابی و بررسی پایایی و روایی آزمون هوش وکسلر چهار در چهارمحوال و بختیاری*. سازمان آموزش و پرورش چهارمحوال و بختیاری.

عبایف، ز. (۱۳۸۷). مقایسه راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۵، ۱۵۰-۱۱۹.

غباری بناب، ب؛ افروز، غ؛ حسن‌زاده، س؛ بخشی، ج؛ و پیرزادی، ه. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی فعال تفکرمدارانه و خود نظارتی بر درک مطلب دانش‌آموزان با مشکلات خواندن. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۱)، ۹۷-۷۷.

غباری بناب، ب؛ و راقیبان، ر. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش دو راهبرد فراشناختی SQP4R و خود نظارتی، بر درک مطلب خواندن دانش‌آموزان پسر پایه دوم راهنمایی. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۸، ۶۷-۸۶.

کاپلان، ب؛ و سادوک، و. (۲۰۰۳). *خلاصه روان‌پزشکی کاپلان*، ترجمه نصرت‌الله پورافکاری. (۱۳۸۵). تبریز: شهر آب.

کرمی نوری، ر؛ و مرادی، ع. (۱۳۸۴). *آزمون خواندن و نارساخوانی*. تهران: جهاد دانشگاهی.

کرمی نوری، ر؛ مرادی، ع؛ اکبری، س؛ و زاهدیان، ح. (۱۳۸۸). *آزمون خواندن و نارساخوانی*. تهران: جهاد دانشگاهی.

کریمی، ی. (۱۳۸۷). *اختلالات یادگیری*. تهران: انتشارات ساوالان.

هالاها، د. پی؛ لوید، ج و؛ کافمن، ج. م؛ ویس، م. پی؛ و مارتینز، ا. ا. (۲۰۰۵). *اختلال‌های یادگیری (مبانی، ویژگی‌ها و تدریس مؤثر)*، ترجمه حمید علیزاده؛ قربانعلی همتی علمدارلو؛ صدیقه رضایی دهنوی؛ و ستاره شجاعی. (۱۳۹۰). تهران: ارسباران.

هالاها، د. پی؛ و کافمن، ج. ام. (۱۹۷۸). *کودکان استثنایی*، مقدمه ای بر آموزش‌های ویژه، ترجمه مجتبی جوادیان. (۱۳۸۷). مشهد: به نشر.

یوسف‌زاده، م؛ یعقوبی، ا؛ و رشیدی، م. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش ایمنی‌سازی روانی بر کاهش استرس، اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۱، ۱۱۷-۱۰۱.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5, 5th ed.* Arlington: American Psychiatric.

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 or ethnographic loops of working memory. *Developmental Neuropsychology*, 36(7), 84-95.

Clark, D. B. (2009). *Dyslexia: Theory and practice of remedial instruction*. Parkton, M.D: York Press.

Larsen, J., & Nippold, M. (2007). Morphological analysis in school- aged children, dynamic assessment of a word learning strategy: Language, *Speech and Hearing services in schools*, 30, 63-72.

Maughan, B. (2009). Persistence of literacy problems: spelling in adolescence and at midlife. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 893-90

Pennington, B. (2009). *Diagnosing learning disorders (2nd Ed.)*. New York, Guilford Press.

Reid, G. (2011). *Dyslexia*. London: Continuum International Publishing.

- Royanto, L. R. M. (2012). The Effect of An Intervention Program Based on Scaffolding to Improve Metacognitive Strategies in Reading: A Study of Year 3 Elementary School Students in Jakarta. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 1601 – 1609.
- Sen, H. S. (2009). The relationship between the use of metacognitive strategies and reading comprehension. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 2301–2305.
- Shaywitz S. E. (2010). *Dyslexia (specific reading disability)*. In FD Burg et al., eds., *Current Pediatric Therapy, 18th ed.* Philadelphia: Saunders Elsevier.
- Williams, J. P., & Atkins, J. G. (2009). *The Role of Metacognition in Teaching Reading Comprehension to Primary Students*. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds). New York: Rutledge.

