

تأثیر تکنیک خودآموزی بر بهبود مهارت خواندن و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان با نشانگان نارساخوانی

فرزانه امراللهی بیوکی^۱، عباسعلی حسین خانزاده^۲

تاریخ دریافت: ۹۵/۵/۱۶

تاریخ پذیرش: ۹۵/۹/۸

چکیده

نارساخوانی رایج ترین مقوله ناتوانی یادگیری است که به تاخیر و نارسایی در توانایی خواندن مربوط و با نارسایی قابل ملاحظه در پیدایش مهارت‌های شناخت واژگان و فهم مطالب خوانده شده مشخص می‌شود. هدف پژوهش حاضر تعیین تأثیر تکنیک خودآموزی بر مهارت‌های خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان با نشانگان نارساخوانی بود. پژوهش با روش نیمه آزمایشی و طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر نارساخوان پایه‌های سوم و چهارم ابتدایی شهرستان کرج بوده است که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند. تعداد ۳۰ نفر از این افراد با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه، به روش تصادفی، جایدهی شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از آزمون هوش و کسلر، چک‌لیست نارساخوانی، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی و آزمون عملکرد خواندن استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس و کوواریانس نشان داد که آموزش تکنیک خودآموزی به دانش آموزان نارساخوان گروه آزمایش در بهبود عملکرد خواندن، سرعت خواندن، درک مطلب، خودکارآمدی تحصیلی آنان موثر بوده است. همچنین آموزش با این روش موجب کاهش خطاهای خواندن در دختران نارساخوان شد. پیشنهاد می‌شود از تکنیک خودآموزی برای بهبود عملکرد خواندن در دانش آموزان با نارساخوانی استفاده شود. همچنین می‌توان این تکنیک برای بهبود عملکرد تحصیلی و باور به توانمندی در برابر تکالیف و مشکلات تحصیلی در مدارس استفاده کرد.

واژگان کلیدی: نارساخوانی، خودکارآمدی تحصیلی، عملکرد خواندن، خودآموزی

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت (نویسنده مسئول)

farzaneh.amrollahii@gmail.com

۲. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه گیلان

مقدمه

یادگیری در بسیاری از زمینه‌ها و در تعدادی از کودکان ممکن است دچار مشکل شود (رائو، راماناتان، شارما، دار، تاکار و پال^۱، ۲۰۱۷). یک کودک ممکن است در زمینه تکالیف شفاهی مشکل داشته باشد؛ اما در زمینه نوشتاری قابلیت برجسته‌ای از خود نشان دهد (بن‌نعیم، لاستلو، اینای، بیران و مارگالیت^۲، ۲۰۱۷). یا اینکه کودکی در زمینه گفتاری یا شنوایی مهارت لازم را داشته باشد؛ اما در فعالیت‌های بینایی-حرکتی عملکرد ضعیفی نشان دهد (داوس، وانورن، واندراورا، قسکویر و ووترز^۳، ۲۰۱۷) همچنین کودکانی هستند که بین توانایی‌های ذهنی و عملکرد واقعی آنها تفاوت زیادی وجود دارد (بندورا^۴، ۲۰۱۳). معمولاً این‌گونه مشکلات در درک و کاربرد زبان نوشتاری یا گفتاری است که به صورت مشکل در تفکر، خواندن، حرف زدن، گوش دادن، نوشتن، هجی کردن، یا حساب کردن تظاهر می‌کند که در مواردی از آنها به عنوان ناتوانی‌های یادگیری^۵ یاد می‌شود (مونت‌اگو و کاویندش^۶، ۲۰۱۳). نارساخوانی بر مبنای پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی حالتی است که در آن پیشرفت خواندن پایین‌تر از حد مورد انتظار بر حسب سن، آموزش و هوش کودک می‌باشد. این اختلال به میزان زیادی مانع موفقیت تحصیلی یا فعالیت‌های روزانه مستلزم خواندن می‌شود. طبق ملاک‌های ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی 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).

به طور خاص، نارساخوانی نوعی اختلال در اشتباه کردن کلمات شبیه به هم، حدس زدن کلمات با در نظر گرفتن حروف ابتدا و انتهای کلمات، آینه‌خوانی یا وارونه‌خوانی کلمات، مشکلات شدید در هجی کردن کلمات، بی‌میلی و انزجار از یادگیری خواندن و دشواری در تشخیص جز از کل می‌باشد (بروکس، برنینجر و ابوت^۷، ۲۰۱۱). نارساخوان‌ها

1. Rao, Raj, A., Ramanathan, V., Sharma, A., Dhar, M., Thatkar, & Pal,
2. Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H., & Margalit
3. De Vos, A., Vanvooren, S., Vanderauwera, J., Ghesquière, P., & Wouters
4. Bandura
5. Learning Disability
6. Montague & Cavendish
7. Brooks, Berninger, & Abbott

ممکن است در گفتار^۱ مشکل نداشته باشند؛ اما در تفسیر مطالبی که می‌شنوند دچار زحمت می‌شوند. اصطلاح نارساخوانی، اغلب برای اشاره به ناتوانی در مهارت‌های خواندن به کار می‌رود؛ نه مشکلات تکلم و گفتار (دکر و بوگی^۲، ۲۰۱۴). عملکرد خواندن و توانایی روان خوانی و فهم مطالب خوانده شده برای دانش‌آموزان اهمیت ویژه‌ای دارد که این مهم در میان دانش‌آموزان نارساخوان دچار مشکل است. خصوصیت عمده‌ی نارساخوانی، عملکرد آشکارا ضعیف در مهارت‌های خواندن بوده که پایین‌تر از هوش فرد است (سادوک و سادوک، ۲۰۰۷). معمولاً این دانش‌آموزان در درک و تمیز حروف و صداها، برقراری ارتباط بین واج‌ها، نامگذاری حروف و بازنمایی آنها، درک معنی گروهی از کلمات نوشتاری در قالب جمله، حافظه کوتاه‌مدت، ادراک دیداری و شنیداری و مهارت‌های حرکتی ضعیف هستند (مک‌میلان، ۲۰۰۴).

بسیاری از دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری دارای مشکلات اجتماعی، عاطفی و تحصیلی هستند که اغلب در مدرسه نادیده گرفته می‌شود (فریلیچ و شچمن^۳، ۲۰۱۰). یکی از مشکلات این دانش‌آموزان فقدان خودکارآمدی است. خودکارآمدی باور یا اعتمادی است که یک شخص به قابلیت‌هایش در انجام دادن یک رفتار ویژه برای ایجاد یک پیامد موردنظر دارد (بندورا، ۲۰۱۳). باورهای خودکارآمدی یکی از راه‌هایی است که پژوهشگران، انگیزش و باورهای دانش‌آموزان درباره قابلیت‌هایشان برای انجام تکالیف مدرسه را مفهوم‌سازی کرده‌اند. درجات بالای خودکارآمدی به سطوح افزایش یافته عملکرد در شماری از تکالیف منجر می‌شود (ثمره و خضری مقدم، ۱۳۹۴). افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند شکستشان را به تلاش پایین نسبت می‌دهند تا توانایی کم؛ در مقابل افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند شکستشان را به توانایی پایین نسبت می‌دهند. بنابراین، خودکارآمدی اطمینانی است که شخص، رفتار خاص را با موفقیت به اجرا می‌گذارد و انتظار نتایج به‌دست آمده را دارد (بندورا و شانک، ۲۰۰۵؛ به نقل از خشنودنای چماچایی، ۱۳۹۲). خودکارآمدی در دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی آسیب می‌بیند (هوآنگ^۴، ۲۰۱۳). بخش وسیعی از پژوهش درباره خودکارآمدی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های

-
1. Speak
 2. Decker & Buggey
 3. Freilich & Shechtman
 4. Huang

یادگیری، یافته‌های پیچیده‌ای را به دست می‌دهند. قسمت اعظمی از این یافته‌ها، این عقیده را تایید می‌کنند که دانش آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری در مقایسه با همسالان خود دارای خودپنداشت و خودکارآمدی به مراتب پایین‌تری هستند. این امر ممکن است از شکست‌های مکرری ناشی شود که کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری آنها را تجربه کرده‌اند (می‌یر^۱، ۱۹۸۳، به نقل از هن و گروشیت، ۲۰۱۴). علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم (۱۳۹۱) در پژوهشی با مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در دانش-آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری و عادی به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری به دلیل سطوح پایین انتظارات از خود، سطوح پایینی از باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت را تجربه می‌کنند.

برای آموزش به کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری و مشخصاً نارساخوانی رویکردهای گوناگونی شناسایی و معرفی شده است. یکی از تکنیک‌های شناختی-رفتاری که به طور موفقیت‌آمیزی در درمان مشکلات خواندن دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گرفته، تکنیک خودآموزی است (برایدگس و همکاران^۲، ۲۰۱۶). خودآموزی نمونه‌ای از فنون درمان شناختی-رفتاری در زمینه مهارت‌های تحصیلی به شمار می‌رود که بر کنترل پیامد تاکید دارند. در کنترل پیامدها، زمان مداخله پس از رفتار به وقوع پیوسته قرار دارد و بر تجزیه و تحلیل مشکلات مربوط به مهارت‌های تحصیلی و پاسخ به آنها تاکید می‌شود (رایورز و فلورس^۳، ۲۰۱۵).

تکنیک خودآموزی توسط دونالد مایکنبام^۴ در سال، ۱۹۷۱ ابداع و توسعه یافت (نوش-آبادی، ادیب سرشکی، ساجدی، بخشی و همکاران، ۲۰۱۵). روش خودآموزی از پیوند فنون درمانگران شناختی و علائق بالینی درمانگران رفتاری منتج شده است. این شیوه درمانگری مشتمل بر سه مرحله اصلی است که عبارتند از شناسایی موقعیت مشکل و تعریف رفتار مطلوب قابل بهبود، شناسایی خودآموزی‌هایی که قرار است در موقعیت مشکل از آنها استفاده شود، استفاده از مهارت‌های رفتاری برای یاد دادن خودآموزی‌ها (دوتا^۵، ۲۰۱۶). خودآموزی چارچوبی فراهم می‌کند که برای درمان مشکلات گوناگون در افراد سنین

1. Myer
2. Brydges, Manzone, J., Shanks, D., Hatala, R., Hamstra, Zendej & Cook
3. Rivera & flores
4. Meichenbaum, & Goodman
5. Dutta

مختلف می‌توان از آن استفاده کرد (جنز، ویبورگ، بلجنبرگ، تومرز و نوپ، ۲۰۱۶). برای مثال خودآموزی از طریق فرایند تنظیم هدف، در شرایط موجود تغییر ایجاد می‌کند. تکنیک خودآموزی در آموزش هدف‌گزینی و پیگیری اهداف به دانش‌آموزان نارساخوان می‌تواند مؤثر باشد؛ چراکه دانش‌آموزان نارساخوان در هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی مبتنی بر هدف مشکلاتی دارند و ناتوان از بازبینی خود و اهداف تحصیلی خود هستند و این امر روند آموزش و یادگیری آنها را با مشکل مواجه می‌سازد (باساواراجا پا و خانه کشی، ۲۰۱۳). راهبردهای خودنظم‌دهی با راهبردهای کنترل و نظارت به‌طور هماهنگ عمل می‌کنند. وقتی که یادگیرنده از راه کنترل و نظارت متوجه می‌شود که در یادگیری موفقیت لازم را به دست نمی‌آورد و این مشکل ناشی از سرعت کم یا زیاد مطالعه یا راهبرد غیر مؤثر یادگیری است، بلافاصله سرعت خود را تعدیل می‌کند یا راهبرد مؤثرتری را برمی‌گزیند (چائو و همکاران، ۲۰۱۶).

روش خودآموزی برای یادگیری و بهبود مهارت‌های تحصیلی است که در پژوهش‌های بعدی توسط اسمیت، شپلی، الکساندر و آیرز^۴ (۲۰۱۵) تدوین و گسترش یافته است. سه مکتب فکری در شکل‌گیری یادگیری خودآموزی^۵ سهیم‌اند. این مکاتب فکری عبارتند از ۱- پژوهش پیرامون سبک‌ها و روش‌های یادگیری، ۲- پژوهش پیرامون فراشناخت و روش‌های نظم‌دهی و ۳- نظریه‌های خود (خویش)^۶ از قبیل رفتار هدفمند (بلیدی، ۲۰۱۷). یادگیری خودآموزی شامل فرایندهای مفید و شناختی است که به‌صورت متقابل و دوطرفه به هم مربوطند که با هم بر روی اجزای مختلف سیستم پردازش اطلاعات عمل می‌کنند و عملکردهای شناختی از قبیل خواندن را تحت تأثیر قرار می‌دهند (نارنگ و گاتپا، ۲۰۱۴). با توجه به مطالبی که ذکر شد بررسی اثربخشی تکنیک خودآموزی بر بهبود عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی ضروری به نظر می‌رسد و نتایج حاصل از آن می‌تواند در مداخلات آموزشی و بالینی اختلال‌های خواندن در نظر گرفته شود و به حل مشکلات

1. Janse, A., Wiborg, J. F., Bleijenberg, G., Tummers, M., & Knoop
2. Basavarajappa. & KhanehKeshi
3. Chou, Palmer, Wehmeyer & Skorupski
4. Miller, Bruner & Postman
self- instruction technique
6. Theories of the Self
7. Blidi
8. Narang & Gutpa

خواندن در کودکان نارساخوان کمک کند. با توجه به مشکلات دانش آموزان مبتلا به نارسایی های یادگیری و به ویژه نارساخوانی که از احساس خودکارآمدی تحصیلی پایینی برخوردارند و در پیشرفت تحصیلی دچار مشکل می شوند، پژوهش حاضر با هدف پاسخ دهی به این مساله که آیا تکنیک خودآموزی بر بهبود عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نارساخوان، مؤثر است، انجام شد.

روش پژوهش

روش پژوهش نیمه آزمایشی و طرح آن پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر نارساخوان پایه های سوم و چهارم ابتدایی شهرستان کرج بوده است که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه شامل ۳۰ دانش آموز دختر نارساخوان (تشخیص نارساخوانی از طریق بررسی پرونده دانش آموزان و همچنین اجرای آزمون هوش و کسلر و استفاده از چک لیست نارساخوانی و آزمون عملکرد خواندن انجام گرفت) بودند. در این پژوهش از روش نمونه گیری چندمرحله ای تصادفی، برای انتخاب نمونه استفاده شد. در مرحله اول از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر کرج، ناحیه یک و چهار به صورت تصادفی انتخاب و در مرحله دوم از بین تمامی مدارس دخترانه این دو ناحیه، ۶ مدرسه مقطع ابتدایی انتخاب و در هر مدرسه کلیه دانش آموزان پایه های سوم و چهارم که بر اساس آخرین گزارش معلم و اجرای تست اختلال های خواندن، تشخیص نارساخوانی دریافت کردند. سپس دانش آموزان با استفاده از آزمون هوشی و کسلر ارزیابی شده و ۳۰ نفر از دختران نارساخوان که نمره هوشی آنها کنترل شده بود (یک انحراف بالاتر و پایین تر از میانگین یعنی ۱۱۱-۸۵) به عنوان نمونه نهایی پژوهش انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شدند. بنابراین معیارهای ورود به گروه نمونه دختر بودن، داشتن هوش طبیعی و دارا بودن اختلال نارساخوانی بود.

ابزارهای پژوهش شامل مقیاس هوشی و کسلر کودکان، چک لیست نارساخوانی، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی بندورا و آزمون عملکرد خواندن بودند که در ادامه توضیح هر کدام را ذکر می کنیم.

مقیاس هوشی و کسلر کودکان: این مقیاس در سال ۱۹۶۹ توسط دیوید و کسلر طراحی و در سال ۱۹۷۴ تجدیدنظر شد. متوسط همسانی درونی گزارش شده توسط و کسلر در ۱۱

گروه سنی برای مقیاس هوشبهر کلی، کلامی و عملی به ترتیب برابر ۰/۹۶، ۰/۹۵ و ۰/۹۱ بوده است. همسانی درونی برای خرده آزمون‌های خاص تغییرپذیری بیشتری داشته و کمترین ضریب همسانی برای الحاق قطعات برابر ۰/۶۹ و بیشترین ضریب برای گنجینه لغات برابر با ۰/۸۷ به دست آمده است. ضرایب پایایی برای خرده آزمون‌های کلامی بالاتر از عملی و پایایی بازآزمایی در فاصله زمانی متوسط ۲۳ روز برای هر گروه سنی برای مقیاس کلی ۰/۹۵ و برای مقیاس‌های کلامی و عملی به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۸۷ گزارش شده است. روایی این آزمون از طریق محاسبه همبستگی نمرات خرده مقیاس‌ها با نمره کل آزمون، بیانگر روایی مطلوب این آزمون است. ضرایب روایی این آزمون از ۰/۶۶ تا ۰/۹۲ گزارش شده است (شهیم، ۱۳۸۵).

چک‌لیست نارساخوانی: در این پژوهش برای تشخیص دانش‌آموزان نارساخوان از چک‌لیست نارساخوانی (عزیزیان و عابدی، ۱۳۸۲) استفاده شد. این چک‌لیست ۱۵ سؤال دو گزینه‌ای به خیر دارد که توسط معلم تکمیل می‌شود و نمره کل آن بین ۰ تا ۱۵ است. این آزمون در جامعه دانش‌آموزی شهر اصفهان هنجاریابی شده و دارای چهار سطح پیش-دبستانی، دبستانی، راهنمایی و دبیرستان است. روایی این آزمون از طریق ضریب همبستگی کل آزمون با هوشبهر برابر با ۰/۶۳ به دست آمده و پایایی آزمون به روش بازآزمایی ۰/۹۳ گزارش شده است (به نقل از شریفی و داوری، ۱۳۸۷). عابدی و عزیزیان (۱۳۸۳) ضریب پایایی این آزمون را برای نمره کل بین ۰/۴۱ تا ۰/۹۵ گزارش کرده‌اند (به نقل از حریری، صابری و ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۵).

۳. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی بندورا: برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه ۳۰ سئوالی بندورا برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی استفاده شد. این پرسشنامه چهار گزینه‌ای بوده و هر یک از دانش‌آموزان پرسش‌های مقیاس مذکور را از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم درجه‌بندی می‌نمایند. روایی این پرسشنامه در مطالعه زیمرمن (۲۰۰۷) با روش همبستگی با نمرات خودکارآمدی عمومی برابر با ۰/۸۷ و پایایی آن با روش دونیمه کردن به مقدار ۰/۹۲ گزارش شده است. همچنین در ایران ضریب پایایی این مقیاس در مطالعه علیلو، هاشمی نصرت‌آباد و فلاحی (۱۳۹۴) با روش تحلیل اسپیرمن-براون برابر با ۰/۸۳ گزارش شده است. پایایی سئوال‌ات پرسشنامه در پژوهش رنجبر، کاکاوند و دانش (۱۳۹۰) با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شده است.

۴. آزمون عملکرد خواندن: برای اندازه‌گیری سطح توانایی خواندن و تشخیص دانش - آموزان نارساخوان از آزمون اختلال خواندن که توسط یارمحمدیان، قمرانی، سیفی و ارفع در سال (۱۳۹۴) تهیه و هنجاریابی شده است، استفاده شد. این آزمون شامل سه پاراگراف از متن‌های درسی دانش‌آموزان است و سه مقوله از ناتوانی‌های یادگیری را در بر دارد که عبارتند از ۱- خطاهای خواندن، ۲- درک مطلب و ۳- سرعت خواندن. خطاهای خواندن پنج زیر گروه را در بر دارد که شامل افزودن، وارونه‌سازی، حذف، جابجایی و جایگزینی هستند. در بخش درک مطلب از هر پاراگراف دو سوال و برای هر پایه شش سوال در نظر گرفته شده است. سرعت خواندن نیز مدت زمانی است که از شروع تا پایان متن خواندن، به طول می‌انجامد و به ثانیه محاسبه می‌شود. کسب نمره بیشتر در بعد خطای کل و مدت زمان خواندن از سوی دانش‌آموز دارای ارزش منفی بوده و کسب نمره بیشتر در درک مطلب دارای ارزش مثبت می‌باشد. در پژوهش نصف میانگین کل خطاها برای گروه پسران کلاس سوم ۱/۵۷ و کلاس چهارم ۲/۴۴ درصد ذکر شده است. و برای گروه دختران کلاس سوم ۱/۰۲ و کلاس چهارم ۲/۳۰ گزارش شده است. دانش‌آموز نارساخوان با توجه به نمره هر سه مقوله در این آزمون تشخیص داده می‌شود. پایایی و روایی آزمون به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۷۶ گزارش شده است (معجیدی، خوش‌کنش و دانش، ۱۳۸۹).

برنامه مداخله‌ای در پژوهش حاضر شامل تکنیک خودآموزی مبتنی بر رویکرد نظری مایکنبام و گودمن بوده است که در طی ۱۲ جلسه، به مدت یک ماه اجرا شد. در جریان اجرای برنامه مداخله‌ای، با طرح پرسش‌های مناسب و بحث گروهی، مشارکت دانش‌آموزان بکار گرفته شد. برای اجرای پژوهش پس از گرفتن مجوزهای لازم و انتخاب گروه نمونه، پیش‌آزمون عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی برای هر دو گروه اجرا شد. سپس برنامه مداخله‌ای تدوین شده به مدت ۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای که هفته‌ای دو جلسه و به مدت یک ماه از اول اردیبهشت سال ۹۳ تا آخر همان ماه بر روی دانش‌آموزان گروه آزمایش (به‌صورت گروهی و بدون حضور دانش‌آموزان بدون نارساخوانی) اجرا شد. گروه گواه بدون مداخله فقط آموزش‌های عادی مدارس را دریافت کرد. لازم به ذکر است که در زمان اجرای برنامه مداخله برای مختل نشدن کلاس درس از سالن آمفی تئاتر مدرسه استفاده شد. یک هفته بعد از پایان آموزش راهبرد خودآموزی به دانش‌آموزان، پس‌آزمون عملکرد خواندن و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی اجرا شد.

تکنیک خودآموزی مبتنی بر رویکرد نظری مایکنبام و گودمن (۱۹۷۱) برای یادگیری و بهبود مهارت‌های تحصیلی است که در مطالعات بعدی توسط میلرو برونر (۱۹۹۲) تدوین و گسترش یافته است. ما با استفاده از تکنیک‌های بکار گرفته شده در پژوهش‌های خودآموزی، برنامه مداخله‌ای را به شرح ذیل تدوین کرده‌ایم. خلاصه جلسات تکنیک خودآموزی در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول	۱.	خلاصه	جلسات	تکنیک	خودآموزی
جلسات			اهداف		
اول		تعریف خودآموزی و خودکارآمدی تحصیلی، تعیین اهداف خودآموزی برای هشت جلسه، ارائه تکلیف شامل بازنویسی تعاریف خودآموزی و خودکارآمدی و اهداف			
دوم		شناسایی موقعیت مشکل، تعریف رفتارهای مطلوب و شناسایی رفتارهای مغایر. ارائه تکلیف شامل بازخوانی اهداف خواندن و نوشتن خطاها			
سوم		اولویت‌بندی اهداف خودآموزی، تکنیک بکار رفته شامل خواندن اهداف تعیین شده از سوی درمانگر و مراجع و شرکت در خواندن گروهی. ارائه تکلیف شامل بازخوانی متن‌ها و نوشتن تعداد خطاها و مدت زمان لازم برای خواندن هر متن			
چهارم		بازبینی تکالیف جلسات قبل و انتخاب اهداف ساده برای تمرین خواندن با روش خودآموزی. تکنیک بکار رفته شامل خواندن اهداف با صدای بلند. ارائه تکلیف شامل بازخوانی اهداف خواندن و نوشتن تعداد خطاها			
پنجم		تعیین تعداد خطاها با صدای بلند و تقویت احساس خودکارآمدی. تکنیک بکار رفته شامل روش بازبینی خود در خواندن و خودارزیابی. ارائه تکلیف شامل بازخوانی اهداف خواندن و نوشتن خطاها			
ششم		روش تندخوانی به صورت بی‌صدا و احساس کارآمدی با روش خودآموزی. تکنیک شامل تندخوانی و اصلاح خود با روش خواندن سریع. ارائه تکلیف شامل بازخوانی اهداف خواندن و نوشتن سرعت خواندن			
هفتم		بهبود درک مطلب با روش خودآموزی و بهبود باورهای خودکارآمدی. استنباط از متن و در میان گذاشتن ادراکات در خواندن. ارائه تکلیف شامل بازخوانی اهداف خواندن و نوشتن ادراک از متن			
هشتم		تقویت خودکارآمدی تحصیلی در مدرسه. تکنیک بکار رفته شامل مرور موفقیت‌ها در خواندن و خودارزیابی مثبت. ارائه تکلیف شامل بازخوانی اهداف خواندن و نوشتن موفقیت‌های صورت گرفته در طول جلسات (مایکنبام، ۱۹۸۵).			

یافته‌های پژوهش

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه‌ها گزارش شده‌اند.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌های کودکان نارساخوان

متغیر	وضعیت	گروه	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد
خطاهای خواندن	پیش‌آزمون	آزمایش	۱	۳	۲/۰۸	۰/۵۸
		گواه	۱	۳	۱/۹۵	۰/۶۰
	پس‌آزمون	آزمایش	۰/۵۰	۱/۶۰	۱/۰۲	۰/۲۹
		گواه	۱	۲	۱/۷۲	۰/۴۰
درک مطلب	پیش‌آزمون	آزمایش	۲/۷۰	۵/۵۰	۳/۷۴	۰/۷۳
		گواه	۲/۱۰	۶	۳/۷۷	۰/۹۹
	پس‌آزمون	آزمایش	۴	۷	۵/۴۶	۰/۸۶
		گواه	۱/۶۰	۶/۲۵	۳/۵۲	۱/۱۹
سرعت خواندن	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۱۵	۱۵۰	۱۳۶	۹/۰۷
		گواه	۱۰۴	۱۶۱	۱۲۷/۷۳	۱۵/۷۷
	پس‌آزمون	آزمایش	۸۸	۱۳۰	۱۰۶/۵۳	۱۱/۵۴
		گواه	۹۹	۱۴۴	۱۲۰/۶۷	۱۰/۸۵
خودکارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۱	۳۵	۲۷/۷۳	۳/۸۰
		گواه	۲۴	۳۶	۲۹/۰۷	۳/۶۵
	پس‌آزمون	آزمایش	۳۱	۴۸	۳۶/۶۰	۵/۴۶
		گواه	۱۳	۲۳	۱۸/۹۳	۳/۳۹

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهند که میانگین گروه آزمایش در خطاهای خواندن از پیش‌آزمون به پس‌آزمون کاهش یافته است. میانگین سرعت خواندن نیز از پیش‌آزمون به پس‌آزمون کاهش یافته، در حالی که میانگین درک مطلب افزایش یافته است. خودکارآمدی تحصیلی نیز در این گروه از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایش یافته است. جهت مقایسه میانگین چهار متغیر وابسته در بین دو گروه از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. برای این کار ابتدا همگنی شیب خط رگرسیون، مورد بررسی قرار گرفت که نشان داد تعامل بین شرایط و پیش‌آزمون معنی‌دار نمی‌باشد ($F=2.20, p<0.06$). بنابراین پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون برقرار است. همچنین آماره F آزمون ام‌باکس برای بررسی برابری ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در بین دو گروه معنادار نبود ($F=1.15$).

$p < 0.33$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در دو گروه برابر است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری مربوط به مولفه‌های عملکرد خواندن در گروه گواه و آزمایش

آزمون	مقدار	F	d.fl	d.fl	سطح معنی‌داری
اثر پیلائی	۰/۸۱				
لامبدای ویکلز	۰/۱۸	۳۳/۷۹	۳	۲۳	۰/۰۰۱
اثر هوتلینگ	۴/۴۱				
بزرگترین ریشه روی	۴/۴۱				

با توجه به جدول ۳ آماره F تحلیل کوواریانس چندمتغیری بررسی تفاوت گروه آزمایش و گواه در مولفه‌های خواندن (خطا، درک و سرعت) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که بین گروه آزمایش و گواه از لحاظ مولفه‌های خواندن در پس‌آزمون بعد از کنترل نمرات پیش‌آزمون و تعامل بین مولفه‌های خواندن، تفاوت معنادار وجود دارد. برای روشن شدن این نکته که آیا مداخله انجام شده بر متغیرهای وابسته تأثیرگذار بوده است، از تحلیل واریانس یک‌راهه و تحلیل کوواریانس استفاده شد.

برای بررسی تفاوت گروه گواه و آزمایش در پس‌آزمون خطاهای خواندن و درک مطلب در جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه گزارش شده است. لازم به ذکر است که تأثیر پیش‌آزمون خطاهای خواندن و همچنین همبستگی این مولفه با مولفه‌های درک مطلب و سرعت خواندن از طریق آزمون مانکووا کنترل شده است که در بخش قبلی ذکر شد.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه تفاوت گروه آزمایش و گواه در پس‌آزمون خطاهای خواندن و درک مطلب

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۱/۳۰	۱	۱/۳۰	۲۰/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۴۵
عضویت گروهی	۳/۳۴	۱	۳/۳۴	۵۳/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۶۸
خطا	۱/۵۸	۲۵	۰/۰۶			
پیش‌آزمون	۰/۰۲	۱	۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۸۸	۰/۰۰۱
عضویت گروهی	۲۱/۲۸	۱	۲۱/۲۸	۱۹/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۴۳

خطا	۲۷/۶۱	۲۵	۵۹/۰۶
-----	-------	----	-------

با توجه به جدول ۴ تفاوت بین دو گروه آزمایش و گواه در خطاهای خواندن و درک مطلب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. اندازه اثر در خطاهای خواندن و درک مطلب ۰/۶۸ و ۰/۴۳ نیز نشان می‌دهد که این تفاوت در جامعه متوسط می‌باشد. آماره F پیش‌آزمون نیز (۲۰/۶۹) می‌باشد که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. این نتیجه نشان می‌دهد که پیش‌آزمون تاثیر معناداری بر نمرات پس‌آزمون خطاهای خواندن دارد. آماره F پیش‌آزمون نیز (۰/۰۲) می‌باشد که معنادار نیست. این یافته نشان می‌دهد که پیش‌آزمون تاثیر معنی‌داری بر نمرات پس‌آزمون درک مطلب ندارد.

برای بررسی تفاوت گروه گواه و آزمایش در پس‌آزمون سرعت خواندن خودکارآمدی در جدول ۵ نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه گزارش شده است. قبل از ارائه نتایج این آزمون در جدول ۴ نتایج آزمون F برای بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون پیش‌آزمون و پس‌آزمون سرعت خواندن و خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایش و گواه گزارش شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه تفاوت گروه آزمایش و گواه در پس‌آزمون سرعت خواندن و خودکارآمدی تحصیلی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۱۸۷۵/۰۹	۱	۱۸۷۵/۰۹	۳۱/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۵۶
عضویت گروهی	۲۶۹۵/۰۹	۱	۲۶۹۵/۰۹	۴۵/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۶۵
خطا	۱۴۷۶/۵۹	۲۵	۵۹/۰۶			
پیش‌آزمون	۲۴/۹۰	۱	۲۴/۹۰	۱/۲۱	۰/۲۸	۰/۰۴
عضویت گروهی	۲۹۹۷/۲۲	۱	۲۹۹۷/۲۲	۱۴۶/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۸۴
خطا	۵۵۳/۶۳	۲۷	۲۰/۵۰			

با توجه به جدول ۵ تفاوت بین دو گروه آزمایش و گواه در سرعت خواندن و خودکارآمدی تحصیلی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. اندازه اثر ۰/۶۵ در سرعت خواندن نشان می‌دهد که این تفاوت در جامعه متوسط می‌باشد و اندازه اثر ۰/۸۴ در خودکارآمدی تحصیلی نیز نشان می‌دهد که این تفاوت در جامعه بزرگ و قابل توجه است. آماره F

پیش‌آزمون نیز (۳۱/۷۵) می‌باشد که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که پیش‌آزمون تأثیر معنی‌داری بر نمرات پس‌آزمون سرعت خواندن دارد. آماره F پیش‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی نیز (۱/۲۱) می‌باشد که معنی‌دار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر تعیین تأثیر تکنیک خودآموزی بر مهارت‌های خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با نشانگان نارساخوانی بود. نتایج پژوهش بیانگر آن بود که آموزش راهبرد خودآموزی به دانش‌آموزان نارساخوان گروه آزمایش در بهبود عملکرد خواندن، سرعت خواندن، درک مطلب و خودکارآمدی تحصیلی آنان موثر است. همچنین آموزش با این روش موجب کاهش خطاهای خواندن در دختران نارساخوان شده است. نتایج نشان داد که خطاهای خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان گروه آزمایش پس از دریافت آموزش، کمتر از گروه گواه شده بود. مداخله با اندازه اثر ۰/۶۸ باعث کاهش خطاهای خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان شده بود. این یافته همسو با نتایج پژوهش بیرامی (۱۳۹۲)، مجیدی و همکاران (۱۳۸۹)، باعزت و ایزدی (۱۳۸۹)، بر روی دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری است که گزارش کرده‌اند تکنیک خودآموزی بر کاهش خطاهای خواندن و بهبود عملکرد خواندن اثربخش است و با استفاده از تکنیک خودآموزی می‌توان مهارت‌های خواندن را به افراد دچار ناتوانی‌های یادگیری متوسط و شدید یادگیری به‌طور موفقیت‌آمیزی آموزش داد. در این راستا آبلینگر و همکاران (۲۰۱۴) به این نتیجه رسیدند که تحلیل خطاهای معنایی افراد نارساخوان در تکالیف مختلف خواندن، پایه‌ای اولیه را برای تشخیص بالینی زیرگروه‌های نارساخوانی فراهم می‌کند. در این چارچوب خطاهای مرتبط با واج‌شناسی به‌عنوان شاخصی از استراتژی پردازش واژه در آینده به‌شمار می‌رود. درحالی‌که خطاهای معنایی و زیرآستانه‌ای با استراتژی خواندن زیرآستانه‌ای مرتبط است. نتایج پژوهش آنها نشان داد که مداخله‌های درمانی با رویکرد زیرآستانه‌ای معنایی منجر به بهبود صحت خواندن در همه آزمودنی‌ها شده بود. همچنین تعداد زیادی از خطاهای خواندن مبتنی بر واج‌شناسی، با پردازش لغت به‌صورت قطعه‌بندی شده مرتبط است. درحالی‌که تولید خطاهای معناشناختی به‌عنوان شاخصی از استراتژی کل‌خوانی است که به‌سادگی تغییر نمی‌یابد. یافته‌ها نشان داد که با وجود بهبود کلی در عملکرد خواندن، ممکن است بعضی از

دانش آموزان فرایند تشخیص واژه خودشان را تغییر دهند و مابقی با همان سبک قبلی واژه-شناسی به خواندن ادامه دهند که خطاهای خواندن گروه اخیر را بالا می‌برد. در تبیین این یافته می‌توان چنین استدلال کرد که دانش آموزان وقتی در روش خودآموزی درگیر می‌شوند، می‌توانند برنامه‌ریزی کنند، کنترل کنند و رفتارشان را ارزیابی کنند و این توانایی‌ها باعث کاهش خطاهای خواندن در دانش آموزان نارساخوان می‌شود (زیمرن، ۲۰۰۴). تبیین دیگری که برای اثربخشی این تکنیک بر کاهش خطاهای خواندن می‌توان مطرح کرد ویژگی بارز یادگیری خودآموزی که شامل مشارکت و تعهد دانش آموزان به اهدافی که خود انتخاب نموده‌اند است. این ویژگی شامل توانایی آنان برای تعیین فعالیت‌های موجود و فعالیت‌های آتی در پرتو تمایلات، نیازها و انتظارات خودشان می‌باشد و شامل توانایی آنها برای حمایت اهداف خودشان است که در صورت کاربرد آن در محیط کلاس درس منجر به بهبود عملکرد آنها می‌شود. این تبیین یک استدلال جالب و ضروری را برای ارزیابی روش‌های یادگیری و ارزیابی آگاهی و مهارت‌های فراشناختی دانش آموزان دریافت‌کننده تکنیک خودآموزی فراهم می‌سازد (رینبرگ، ولمیر و رولت، ۲۰۰۰). وقتی کودکان از راهبردهای خودآموزی استفاده می‌کنند، قادر می‌شوند بر فرایند خواندن خود نظارت کنند، یعنی برای خواندن خود هدف تعیین می‌کنند، برنامه‌ریزی کنند، کنترل کنند، خطاهای خواندن خود را با کمک معلم تشخیص می‌دهند، با دادن الگوهای درست از سوی معلم، فرایند صحیح خواندن کلمه را یاد می‌گیرند و سپس آن را تمرین می‌کنند. بدین ترتیب با تصحیح خطاهای خواندن و دادن الگوهای درست و تمرین آن، مهارت خواندن صحیح کلمات را کسب می‌کنند.

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که استفاده از تکنیک خودآموزی باعث افزایش درک مطلب در دانش آموزان نارساخوان می‌شود. این یافته همسو با یافته‌های پژوهشگران دیگر از قبیل فستا و همکاران، ۲۰۱۵؛ صفایی و همکاران (۲۰۱۴)، مجیدی و همکاران (۱۳۸۹) و باعزت و همکاران (۱۳۸۹) است که گزارش کرده‌اند استفاده از تکنیک خودآموزی در دانش آموزان نارساخوان منجر به افزایش توانایی و مهارت‌های درک مطلب در این گروه از کودکان می‌شود. به‌طور مثال فستا و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که نوشتن مقاله یا اجرای برنامه درسی معلم و برنامه موجود زبان نوشتاری

مدارس بعد از آموزش بهبود یافت. دانش‌آموزان شرکت‌کننده در دوره خودآموزی در مدارس تجربی استراتژی‌هایی برای برنامه‌ریزی آموزش خود کسب کرده بودند و هماهنگی بیشتری در نوشتن مقالات داشتند و در عناصر نوشتاری ترکیب نسبتاً پیچیده‌تری نسبت به دانش‌آموزان گواه در مرحله پس از آموزش و دو ماه پیگیری نشان دادند. در تبیین این یافته می‌توان چنین استدلال کرد که درک مطلب نیاز به راهبردهای خواندن دارد که در تکنیک خودآموزی بر آن تأکید می‌شود. خواندن یک نوع فرایند است که خواننده نه تنها لازم است معنی مستقیم متن را بفهمد، بلکه ایده‌های ضمنی را نیز باید درک کند. خواندن نیازمند به‌کارگیری استراتژی‌های گوناگونی است (کربلایی، ۲۰۱۰). کربلایی (۲۰۱۰) بیان کرده است که هدف از راهبردهای خواندن، تکرار بهترین روش‌ها و تکنیک‌ها یا تمرین‌هایی است که فراگیر برای دستیابی به درک مطلب انتخاب می‌کند و این تمرین‌ها در تکنیک خودآموزی رخ می‌دهد. زافیروپولو و کارمبا (۲۰۰۵) در بررسی خود درباره تأثیر راهبردهای شناختی-رفتاری بر دانش‌آموزان ابتدایی کشور یونان که دارای مشکلات یادگیری و خواندن بوده‌اند، تأثیر راهبردهای روانی-تربیتی بر مهارت‌های خودآموزی و کنترل توجه را بررسی کرده و تأثیر این راهبردها را در کاهش مشکلات خواندن دانش‌آموزان نارساخوان موثر ارزیابی کرده‌اند. در تبیین این نتایج می‌توان گفت استفاده از راهبردهای شناختی-رفتاری مانند تکنیک خودآموزی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که بر فعالیت خواندن تمرکز لازم را پیدا کرده و با بهره‌گیری از این تکنیک به درک بیشتری از متون خوانده شده برسند. ویژگی بارز یادگیری خودآموزی مشارکت و تعهد دانش‌آموزان به اهدافی که خود انتخاب نموده‌اند، می‌باشد. این ویژگی شامل توانایی آنان برای تعیین فعالیت‌های موجود و فعالیت‌های آتی در پرتو تمایلات، نیازها و انتظارات خودشان می‌باشد و شامل توانایی آنها برای حمایت اهداف خودشان از انتخاب‌های متضاد نیز می‌باشد (مارک و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین نتایج حاکی از اثربخشی تکنیک خودآموزی بر بهبود سرعت خواندن دانش‌آموزان نارساخوان بود. سرعت خواندن و عملکرد خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان گروه آزمایش بهبود یافته و بیشتر از مرحله پیش‌آزمون شده بود که نسبت به گروه گواه سرعت بهتری داشته‌اند. این نتیجه بیانگر تأثیر معنادار تکنیک خودآموزی بر بهبود سرعت خواندن و عملکرد خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان دبستانی است. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های گزارش شده توسط فستا و همکاران (۲۰۱۵)، مارکو، چایرا، اندراایسابلا و

مارکو^۱ (۲۰۱۲)، مجیدی و همکاران (۱۳۸۹)، باعزت و همکاران (۱۳۸۹)، مارک و همز^۲ (۲۰۱۴) است که نشان داده‌اند استفاده از تکنیک خودآموزی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری و به‌ویژه نارساخوانی منجر به بهبود سرعت خواندن و کاهش مشکلات خواندن در این گروه از کودکان می‌شود. پژوهش نیکلسون و فاوست (۱۹۹۴) نشان داد که کودکان مبتلا به اختلال خواندن نسبت به کودکان گروه گواه (کودکان عادی با سن تقویمی یکسان) خطاهایی را در تکالیف سرعت نامیدن (اعداد- تصاویر) دارند. آنها چنین عنوان کرده‌اند که سرعت کدگذاری آهسته، زمان تمرین کمتری را برای کدگذاری اطلاعات واج‌شناسی در حافظه فعال فراهم خواهد کرد. آنها دریافتند کودکان با اختلال خواندن در تمام تکالیف نامیدن خیلی کندتر از سن تقویمی‌شان عمل می‌کنند. در واقع این‌گونه کودکان به‌نوعی کمبود کلی در سرعت دستیابی به واژگان و عبارات دارند. بنابراین ناچار به عملکرد کند در میزان یادآوری اسامی در پایین‌ترین سطح ملزومات شناختی هستند. می‌توان چنین استدلال کرد که در مداخلات شناختی مبتنی بر رویکردهای شناختی از قبیل خودآموزی، به سرعتی که دانش‌آموزان داستان‌ها را می‌خوانند یا به توانایی‌های آنها در پاسخ‌گویی به سوالات مربوط به موضوع توجه می‌شود و همچنین بیشتر به فهم کلی دانش‌آموزان که در بازگویی داستان منعکس می‌شود، اهمیت داده می‌شود. در این‌گونه مداخلات کودک با نظارت کامل بر فرآیند خواندن، می‌تواند سرعت و عملکرد خود را تنظیم کرده و کنترل کافی بر تکلیف را بیاموزد. این کنترل زمان و دقتی که روی تکلیف به کار می‌گیرد هم روی سرعت و هم روی سایر جنبه‌های مهارتی خواندن می‌تواند اثرگذار باشد.

در نهایت نتایج نشان داد استفاده از تکنیک خودآموزی منجر به افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان می‌شود. از این‌رو گروه آزمایش یا گروه دریافت‌کننده آموزش با اندازه اثر ۰/۸۴ نسبت به پیش‌آزمون و گروه گواه احساس خودکارآمدی تحصیلی بیشتری در قبال تکالیف مدرسه داشتند. این یافته پژوهش حاضر نیز همسو با نتایج پژوهش‌های فستا و همکاران (۲۰۱۵)، باساروا و اراجا پا و خانه‌کشی (۲۰۱۳)، مجیدی (۱۳۸۹) و بیرامی (۱۳۹۲) است که نشان داده‌اند استفاده از تکنیک خودآموزی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری منجر به بهبود احساس خودکارآمدی تحصیلی در این گروه از کودکان

1. Marco, Chiara, Andrea, Isabella, Marco
2. Mark, Hommes

می‌شود. برای مثال نتایج پژوهش باساراواراجاپا و خانه‌کشی (۲۰۱۳) با عنوان اثربخشی خودآموزی مبتنی بر درمان شناختی-رفتاری بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی هندوستان نشان داد که درمان شناختی-رفتاری با محتوای تفکر مثبت، بازسازی شناختی، خودآموزی، مدیریت زمان و مهارت‌های مطالعه بر بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. در تبیین اثربخشی تکنیک خودآموزی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان می‌توان گفت از آنجا که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری در مقایسه با همسالان خود، خودکارآمدی تحصیلی کمتری را تجربه می‌کنند، انتظار این بود که با بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان، میزان خودکارآمدی تحصیلی آنان نیز افزایش یابد که نتایج نشانگر همین مسئله است و همسو با یافته‌های پژوهشگران ذکر شده می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان با نارساخوانی از خودکارآمدی پایین‌تری برخوردارند. این دانش‌آموزان به این دلیل که شکست‌های مکرری را در زمینه تحصیلی (به‌خصوص در امر خواندن و مهارت‌های مربوط به آن) تجربه می‌کنند، خودکارآمدی پایینی دارند. آنها یاد می‌گیرند که شکست در خواندن حق آنهاست و باور به این مسأله که آنها می‌توانند بخوانند، در این دانش‌آموزان نهادینه نمی‌شود. با استفاده از فنون مختلف به‌خصوص خودآموزی به این دانش‌آموزان می‌توان انتظار داشت با بهبود عملکرد آنها در خواندن، خودکارآمدی در آنها شکل بگیرد و بتوانند با به دست آوردن توانایی در این زمینه و یادگیری مهارت‌های خواندن ذهنیت خود را نسبت به توانایی‌های خود تغییر دهند.

با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر می‌توان نتیجه‌گیری کرد که تکنیک خودآموزی قابل‌آموزش به دانش‌آموزان نارساخوان است و آموزش این تکنیک تأثیر معناداری بر بهبود عملکرد خواندن (کاهش خطاهای خواندن، افزایش درک مطلب و بهبود سرعت خواندن) دانش‌آموزان نارساخوان دارد. از طرفی دیگر، از آنجا که دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری و به‌ویژه نارساخوانی، در انجام تکالیف درسی که اغلب با شکست همراه است و منجر به کاهش اعتماد به خود و خودکارآمدی تحصیلی در آنها می‌شود، اگر از تکنیک خودآموزی استفاده نمایند منجر به بهبود احساس و باورهای خودکارآمدی تحصیلی در آنها می‌شود که امر در پژوهش حاضر تأیید شد. در نتیجه بر مبنای یافته‌های این پژوهش می‌توان پیشنهاد کرد که با توجه به نقش و اهمیت آموزش

راهبردهای خودنظم‌دهی در کارآمدی خواندن، نتایج این پژوهش می‌تواند در اختیار مسئولان و مربیان آموزش و پرورش قرار گیرد تا با بهره‌مندی از این راهبردها، در جهت بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان ابتدایی دارای اختلال نارساخوانی بکوشند.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر انتظار می‌رود که راهبرد خودآموزی به‌عنوان یک روش آموزشی مؤثر از سوی معلمان در کلاس‌های درس و برای آموزش دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری مورد استفاده قرار گیرد. نتایج این پژوهش همچنین می‌تواند موجب آگاه‌سازی مسئولان شود تا در برنامه‌ریزی‌های آموزشی برای دانش‌آموزان دارای مشکلات تحصیلی، این تکنیک را در برنامه تحصیلی آنان بگنجانند و از این طریق بتوانند به بهبود تحصیلی این دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی، کمک نمایند. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به منحصر بودن نمونه به دانش‌آموزان دختر مقطع سوم و چهارم ابتدایی و استفاده از ابزارهای غیربومی اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، در صورت امکان، از حجم نمونه بیشتری استفاده شود. همچنین پژوهش حاضر بهتر است روی سایر مقاطع تحصیلی نیز اجرا شود و نیز با توجه به اثربخشی تکنیک خودآموزی بر بهبود عملکرد و مهارت‌های خواندن و افزایش خودکارآمدی در دانش‌آموزان نارساخوان دختر، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی این تکنیک در مورد گروه نارساخوان پسر نیز آزمایش شود.

منابع

انجمن روان‌پزشکی آمریکا (۲۰۱۳). راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، ترجمه فرزین رضاعی، سیدعلی فخرایی، آتوسا فرمند، علی نیلوفری، ژانت هاشمی آذر، فرهاد شاملو. تهران: انتشارات ارجمند.

باعزت، ف؛ ایزدی فرد، ر؛ (۱۳۸۹). اثربخشی راهبردهای خودنظم‌دهی بر کاهش خطاهای املايي دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نوشتن. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۱، ۲۱-۲۸.

بیرامی، م؛ (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر کارکردهای اجرایی و عملکرد خواندن. پژوهش‌های نوین روانشناختی. ۲۹، ۷۲-۴۸.

تبریزی، م؛ (۱۳۸۶). *درمان اختلال‌های خواندن*. تهران: گفتمان خلاق، چاپ آروین، چاپ اول.

ثمره، س؛ و خضری مقدم، ن؛ (۱۳۹۴). رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی؛ نقش میانجی درگیری تحصیلی. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۸، ۱۳-۲۰.
 حریری، پ، صابری، ه و ابوالمعالی الحسینی. (۲۰۱۶). اثربخشی برنامه تلفیقی آموزش مستقیم و آگاهی واج‌شناسی بر مهارت‌های روان‌خوانی، درک مطلب و حافظه کاری در دانش‌آموزان دختر با مشکلات خواندن. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۶، ۵۱-۸۱.
 خشنودنیای چماچائی، ب؛ (۱۳۹۲). مقایسه باورهای انگیزشی، خودکارآمدی تحصیلی و درک حمایت معلم در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *دانشگاه محقق اردبیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

رنجبر، ف؛ کاکاوند، ع؛ و دانش، ع؛ (۱۳۹۰). مقایسه خودکارآمدی، اختلال‌های هیجانی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری و عادی. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۲۰، ۴۲-۵۸.

شریفی، ع؛ و داوری، ر؛ (۱۳۸۷). شیوع اختلال‌های خواندن در دانش‌آموزان پایه سوم و چهارم ابتدایی شهر کرد. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۸، ۴۱۸-۴۱۳.
 شهیم، س؛ (۱۳۸۵). *مقیاس تجدیدنظر شده‌ی هوشی و کسلر برای کودکان*. دستور کار و هنجارها. دانشگاه شیراز.

عزیزیان، م و عابدی. (۱۳۸۲). ساخت و هنجاریابی آزمون تشخیصی سطح خواندن برای دانش‌آموزان پایه سوم دبستان. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران* ۱۱ (۴) ۳۸۷-۳۷۹.

علایی خرایم، ر؛ نریمانی، م و علایی خرایم، س؛ (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله‌ی ناتوانی های یادگیری*، ۱، ۸۵-۱۰۴.

علیلو، م. هاشمی نصرت‌آباد، ت. و فلاحی، ا؛ (۱۳۹۴). مقایسه‌ی کارکردهای اجرایی بازداری پاسخ و توجه پایدار در کودکان با ناتوانی یادگیری ریاضیات و کودکان عادی. *اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی* ۹ (۳۵): ۲۷-۳۶.

مجیدی، ع؛ دانش، ع؛ و خوش کنش، ا؛ (۱۳۸۹). بررسی تاثیر تکنیک خودآموزش دهی در کاهش مشکلات خواندن و کاهش افسردگی دانش آموزان نارساخوان مقطع ابتدایی. *دانشور رفتار*، ۴۰، ۱۸-۱۱.

یارمحمدیان، ا. قمرانی، ا. سیفی، ز و ارفع، م. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر حافظه، عملکرد خواندن و سرعت پردازش اطلاعات دانش آموزان نارساخوان. *ناتوانی های یادگیری*، ۴ (۴): ۱۰۱-۱۱۷

- Ablinger, I., Huber, W., and Radach, R. (2014). Eye movement analyses indicate the underlying reading strategy in the recovery of lexical readers. *Aphasiology. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 11, 11- 26.
- Bandura, A. (2013). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational psychology*, 28, 117-148.
- Basavarajappa, H., Khaneshkeshi, A. (2013). Effectiveness of cognitive behavior therapy on self-efficacy among high school students. *Asian Journal of management science & education*, 4, 68-80.
- Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H., & Margalit, M. (2017). Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 18-34.
- Blidi, S. (2017). Learner Autonomy and the CLA Perspective. In *Collaborative Learner Autonomy* (pp. 97-131). Springer Singapore.
- Brooks, A. D., Berninger, V. W., Abbott, R. D. (2011). Letter naming and letter writing reversals in children with dyslexia: Momentary inefficiency in the phonological and orthographic loops of working memory. *Developmental Neuropsychology*, 36(7), 847-868.
- Brydges, R., Manzone, J., Shanks, D., Hatala, R., Hamstra, S. J., Zendejas, B., & Cook, D. A. (2015). Self-regulated learning in simulation-based training: a systematic review and meta-analysis. *Medical education*, 49(4), 368-378.
- Chou, Y. C., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., & Skorupski, W. P. (2016). Comparison of self-determination of students with disabilities: multivariate and discriminant function analyses. *Journal of Intellectual Disability Research*.
- Decker, M. M., Buggley, T., (2014). Using Video Self- and Peer Modeling to Facilitate Reading Fluency in Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 167° 177.
- De Vos, A., Vanvooren, S., Vanderauwera, J., Ghesquière, P., & Wouters, J. (2017). Atypical neural synchronization to speech envelope modulations in dyslexia. *Brain and Language*, 164, 106-117.

- Dutta, N., & Bhakta, K. (2016). Behaviour Modification of Children with Learning Disabilities. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 2(10).
- Freilich, R., Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 97° 105.
- Hen, M., Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison between Students with and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 47, 116° 124.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1-35.
- Janse, A., Wiborg, J. F., Bleijenberg, G., Tummers, M., & Knoop, H. (2016). The efficacy of guided self-instruction for patients with idiopathic chronic fatigue: A randomized controlled trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 84(5), 377.
- Karbalaei, A. (2010). A comparison of the metacognitive reading strategies used by EFL and ESL readers. *The Reading Materix*, 10, 165-180.
- Marco, Z., Chiara B., Andrea, F., Isabella L., Marco C., Marcella M., Laura B., Florence G., Catherine Pech-Georgel, and Johannes C. Z. (2012). Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. *PNAS*, 28, 11455° 11459.
- Mark, A. Hommes, D. (2014). Effects of a self-instruction training program in communication skills for psychology students. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*.1, 26-47.
- Macmillan, J. (2004). Music and Dyslexia, piano professional, spring. *Journal of Psychology*, 4: 10-17.
- Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control. *Journal of abnormal psychology*, 77(2), 115.
- Montague, M., and Cavendish, W. (2013). Introduction to the Special Issue: Implications of the Proposed *DSM-5* Changes for the Identification and Treatment of Students with LD and/or ADHD. *Journal of Learning Disabilities* 46, 3-4.
- Narang, S., & Gupta, R. K. (2014). The Effect of Multimodal Remedial Techniques on the Spelling Ability of Learning Disabled Children. *International Journal of Special Education*, 29(2), 84-91.
- Noushabadi, F. R., Adibsereshki, N., Sajedi, F., Bakhshi, E., Rostami, M., & Syakhaneh, S. (2015). Social Competence of Students with Learning Disability: Advantages of Verbal Self-Instructional Package. *Iranian Rehabilitation Journal*, 13(1).
- Rao, S., Raj, A., Ramanathan, V., Sharma, A., Dhar, M., Thatkar, P. V., & Pal, R. (2017). Prevalence of dyslexia among school children in Mysore. *International Journal of Medical Science and Public Health*, 6(1).
- Rivera-Flores, G. W. (2015). Self-instructional cognitive training to reduce impulsive cognitive style in children with Attention Deficit with

- Hyperactivity Disorder. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 27-46.
- Sadocks, B. J. & Saddocks, V. A. (2007). *Sinopsis of Psycholatrly (Behavioral Sciences clinical Psychiatry)*. 9Th ed.
- Safaei, L., Barzegar, K., Yarmohammadian, B. (2014). Effectiveness of visual perception skills to improve reading performance of elementary second grade students with learning.Disabilities. *Indian Journal of Science Research*. 7, 269-274.
- Smith, K. A., Shepley, S. B., Alexander, J. L., & Ayres, K. M. (2015). The independent use of self-instructions for the acquisition of untrained multi-step tasks for individuals with an intellectual disability: A review of the literature. *Research in developmental disabilities*, 40, 19-30.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 503° 529). San Diego: Academic.
- Zafiropolulou, M., & Karmba, S. (2005). Applying Cognitive- Behavioral Interventions in Greek Mainstreara school Setting: The case of learning Difficulties, learning Disabilities: *A contemporary journal*, 3, 29- 48.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of the Self-Efficacy for Learning Form (SELF) scores of college students. *Journal of Psychology*, 3, 157-163.

