

تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود عمل‌کرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پسر پایه‌ی چهارم و پنجم ابتدایی شهر همدان

دکتر ابولقاسم یعقوبی

استادیار دانشگاه بوعلی سینا

دکتر حسن احدی

استاد دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی

AuthorEmail

AuthorPartnerEmail

چکیده

در پژوهش حاضر، تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود عمل‌کرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان مورد بررسی قرار گرفته‌است. بدین منظور، ۶۴ دانش‌آموز نارساخوان پسر پایه‌ی چهارم و پنجم ابتدایی از میان دانش‌آموزان ابتدایی انتخاب شدند. افراد گروه نمونه به طور تصادفی در گروه آزمایشی (۱۶ دانش‌آموز نارساخوان پایه‌ی چهارم و ۱۶ نفر دانش‌آموز نارساخوان پایه‌ی پنجم) و گروه کنترل (۱۶ دانش‌آموز نارساخوان پایه‌ی چهارم و ۱۶ نفر دانش‌آموز نارساخوان پایه‌ی پنجم) جای‌گزین شدند. طرح پژوهش، از طرح‌های نیمه‌آزمایشی (پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل) بود. پس از اجرای پیش‌آزمون، سنجش توانایی خواندن برای هر دو گروه، گروه آزمایش به مدت ۴ ماه، در ۱۵ جلسه‌ی ۴۵ دقیقه‌ای، تحت آموزش راهبردهای فراشناختی قرار گرفتند و پس از پایان این مدت، پس‌آزمون سنجش توانایی خواندن برای دو گروه اجرا شد. یافته‌ها نشان داد که آموزش راهبردهای فراشناختی، بر عمل‌کرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان تأثیر مثبت داشت و منجر به کاهش اشکالات خواندن در آنان شد.

کلیدواژه‌ها: فراشناخت؛ راهبردهای فراشناختی؛ نارساخوانی؛ بهبود عمل‌کرد خواندن؛

مقدمه

خواندن، دریافت عقاید، تجربیات، احساسات، هیجانات و مفاهیم است؛ فعالیت است که به فرد اجازه می‌دهد تا دانشی وسیع به دست آورد. این کیفیات کارکردی، خواندن را محور همه‌ی سطوح یادگیری قرار می‌دهد (گلاور^۱ و هم‌کاران، ۱۹۹۰، برگردان خرازی، ۱۳۷۷).

خواندن، پیچیده‌ترین و در عین حال ارزش‌مندترین کنش ذهنی است و زیربنای یادگیری تحصیلی و مراحل دیگر زندگی است (اسمیت^۲، ۱۹۹۸). یادگیری خواندن، یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی است که کودکان در مقطع ابتدایی، بدان دست می‌یابند و خواندن، مبنایی برای کوشش‌های تحصیلی آینده‌ی آن‌ها خواهد بود (استیونس^۳ و هم‌کاران، ۱۹۹۱). اما، در این میان، برخی از دانش‌آموزان در کسب این مهارت، بنا به دلایلی نمی‌توانند موفقیت چندانی کسب نمایند.

مشکلات خواندن، شاید بیش از دیگر مشکلات خاص یادگیری، در حوزه‌های گوناگون مانع پیش‌رفت تحصیلی می‌گردد. اصطلاح مشکلات خاص خواندن، برای مشخص کردن مشکلات گروه محدودی از افراد که توانایی خواندن در آن‌ها به طور معناداری پایین‌تر از حد توانایی‌های آن‌ها در زمینه‌های دیگر است به کار می‌رود (انستیتی نارساخوانی^۴، ۱۹۸۹، نقل از دوایل^۵، ۱۹۹۶). نارساخوانی که به تأخیر و نقص در توانایی خواندن مربوط می‌شود، با نقصی قابل ملاحظه در پیدایش مهارت‌های شناخت واژه‌گان و نیز فهم مطالب خوانده‌شده مشخص می‌شود.

ربر^۶ (۱۹۸۵) در فرهنگ روان‌شناسی، نارساخوانی را به هر گونه ناتوانی در خواندن اطلاق می‌کند که به واسطه‌ی آن، کودکان از سطح پایه‌ی کلاسی خود در زمینه‌ی خواندن عقب می‌مانند و هیچ‌گونه شواهد عینی دال بر نارسایی‌هایی همچون عقب‌مانده‌گی ذهنی، آسیب عمده‌ی مغزی یا مشکلات هیجانی و فرهنگی و نیز زبان گفتاری وجود ندارد.

از آن‌جا که اختلال در خواندن در مقایسه با سایر اختلالات یادگیری درصد بالاتری به خود اختصاص می‌دهد، همواره در کلینیک‌های اختلالات یادگیری و مراکز آموزشی این سؤال مطرح است که با چه روش یا روش‌هایی می‌توان به آموزش، اصلاح و کاهش میزان اشکالات خواندن این گروه از دانش‌آموزان پرداخت؟

با توجه به این که پژوهش‌های چندی به وسیله‌ی روان‌شناسان شناختی در مورد فرآیند خواندن انجام شده‌است، اکنون باور محققان بر این است که خواندن، شامل تعامل

1. Galaver
2. Smith
3. Stevens
4. Dyslexia Institute
5. Doyle
6. Reber

میان فرآیندهای ادراکی، دانش و مهارت‌های شناختی و فراشناختی می‌باشد (میزر و پاریس،^۱ ۱۹۷۸).

به گفته بیکر^۲ (۱۹۸۲)، نقل از هترینگتون و پارکر^۳ (۱۹۸۸) یکی از دلایلی که بسیاری از محققان در حال حاضر به مطالعه درباره‌ی فراشناخت پرداخته‌اند، این است که توانایی فراشناختی کاربردهای بسیار مهمی در مسائل آموزشی همچون خواندن دارا می‌باشد. اصطلاح فراشناخت، به دانش ما درباره‌ی فرآیندهای شناختی خودمان و چه‌گونه‌گی استفاده‌ی بهینه از آن برای رسیدن به هدف‌های یادگیری گفته می‌شود. همچنان که راهبردهای شناختی^۴، راهبردهای یادگیری اند، در برابر آن، راهبردهای فراشناختی^۵، تدابیری اند برای نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آن‌ها.

راهبردهای فراشناختی، فرآیندهایی پی‌درپی اند که شخص برای کنترل فعالیت‌های شناختی و برای اطمینان از دست‌یابی به یک هدف شناختی به کار می‌گیرد. این فرآیندها به شخص در تنظیم و هدایت یادگیری، برنامه‌ریزی و نظارت بر فعالیت‌های شناختی، و همچنین در واری آن فعالیت‌ها کمک می‌کند (لوینگستون^۶، ۱۹۹۷).

راهبردهای عمده‌ی فراشناختی را می‌توان در سه دسته قرار داد: ۱- راهبردهای برنامه‌ریزی؛ ۲- راهبردهای نظارت؛ و ۳- راهبردهای نظم‌دهی.

برنامه‌ریزی، نظارت و نظم‌دهی سه مهارت اساسی است که به ما اجازه می‌دهد، دانش فراشناختی را برای تنظیم تفکر و یادگیری به کار بریم (وولفولک^۷، ۲۰۰۱).

آموزش راهبردهای فراشناختی، در زمینه‌های متعدد می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا یادگیرنده‌گانی ماهر و موفق باشند.

گارنر^۸ (۱۹۹۰) پس از بازنگری پژوهش‌های انجام‌شده درباره‌ی اثربخشی راهبردهای شناختی و فراشناختی گفته‌است که پژوهش‌های موجود به‌روشنی نشان می‌دهد که رفتار راهبردی یا استراتژیکی، یادگیری را افزایش می‌دهد. همچنین روشن شده‌است که یادگیرنده‌گان ماهر می‌دانند که چه هنگام باید راهبردی عمل کنند.

واینس‌تاین^۹ و هیوم^{۱۰} (۱۹۹۸) بر این باور اند که آموزگاران می‌توانند با آموزش مهارت‌های یادگیری و مطالعه (راهبردهای شناختی و فراشناختی)، به فراگیران کمک کنند تا یادگیرنده‌گانی موفق‌تر باشند و در سرنوشت تحصیلی خود نقشی فعال‌تر ایفا نمایند.

1. Myers and Paris
2. Backer
3. Parker
4. Cognition Strategy
5. Metacognition Strategy
6. Livengston
7. Woolfolk
8. Garner
9. Weinstein
10. Hume

نتایج مطالعات هامن^۱ و هم‌کاران (۲۰۰۰) بیان‌گر آن است که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی، به گونه‌ئی قابل توجه در پیشرفت تحصیلی و انجام موفقیت‌آمیز تکالیف درسی دانش‌آموزان مؤثر می‌باشد.

روش پژوهش

روش این پژوهش نیمه‌آزمایشی^۲ است و از نظر عملیاتی، آزمایش، عبارت است از بررسی اثر متغیر مستقل بر متغیر وابسته.

در این پژوهش، انتخاب آزمودنی‌ها، و جای‌گزینی آن‌ها در گروه‌های آزمایشی و کنترل به صورت تصادفی انجام شد و اثر متغیرهای دیگر مانند هوش، سن تقویتی، پایه‌ی کلاس، و زبان-آزمودنی‌ها کنترل گردید. با دست‌کاری متغیر مستقل، یعنی ارائه‌ی آموزش راهبردهای فراشناختی به گروه‌های آزمایشی، و عدم ارائه‌ی این راهبردها به گروه‌های کنترل، تأثیر آن بر متغیر وابسته، یعنی بهبود عمل‌کرد و اصلاح اشکالات خواندن، بررسی و اندازه‌گیری شد.

جامعه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری مورد مطالعه در این پژوهش، دربرگیرنده‌ی دانش‌آموزان-نارساخوان-پسر-پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی شهر همدان در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ است.

نمونه‌ی آماری

برای نمونه‌ی مورد نظر، به تعداد ۶۴ دانش‌آموز نارساخوان از میان جامعه‌ی آماری انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۳۲ نفر) جای‌گزین شدند. برای نمونه‌گیری، روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ئی به کار گرفته‌شد. در مرحله‌ی نخست، از نواحی آموزش و پرورش شهر همدان، ناحیه‌ی ۱ به صورت تصادفی انتخاب شد و در مرحله‌ی دوم، از بین مدارس ابتدایی ناحیه‌ی ۱ همدان، ۸ مدرسه، و در هر مدرسه یک کلاس چهارم و یک کلاس پنجم برای مطالعه تعیین شد.

ابزار پژوهش

۱- چک‌لیست نارساخوانی

این چک‌لیست، یک ابزار غربال‌گری^۳ است که در خصوص دانش‌آموزان مشکوک به نارساخوانی به کار می‌رود و توسط کلینیک اختلالات یادگیری سازمان آموزش و پرورش

1. Hamman
2. Quasi Experimental Design
3. Screening



طراحی شده‌است. در تحقیق پاکدل/امن ساوجی (۱۳۷۹) گزارش شده کسانی که حدود ۹۰ درصد موارد مشکلی در زمینه‌ی خواندن ندارند به عنوان افرادی دارای توانایی به‌هنگار خواندن کلمات تشخیص داده‌می‌شوند. این فرم، ۱۴ مورد دارد که به وسیله‌ی معلم کلاس مربوطه تکمیل می‌شود و هر گاه، در هر کدام از این فرم‌ها برای هر دانش‌آموز بیش از ۵ مورد علامت زده‌شود، آن دانش‌آموز مشکوک به نارساخوانی خواهدبود و برای ارزیابی دقیق‌تر به مراحل بعدی ارجاع می‌شود.

ب- فرم سنجش توانایی خواندن (آزمون خواندن)

این فرم، دو متن خواندنی برای پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی دارد. هر کدام از این متن‌ها حدود ۱۰۰ کلمه دارد که از بخش‌های مختلف کتاب فارسی پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی انتخاب شده‌است. بر اساس میزان اشتباه‌های فرد در خواندن، نمره‌ی او تعیین می‌شود که نمرات در دامنه‌ی ۰ تا ۱۰۰ قرار می‌گیرد و دانش‌آموزی که در خواندن متن، بیش از ۲۵ کلمه (۲۵ درصد) را اشتباه بخواند نارساخوان شناخته می‌شود. بنابراین، در این پژوهش، میانگین‌ها مؤید میزان اشتباه‌های خواندن کودکان است.

متن‌های انتخاب‌شده توسط چندین نفر از آموزگاران باسابقه و مجرب که در پایه‌های چهارم و پنجم تدریس داشته‌اند مطالعه و بررسی شد و از نظر روایی^۱، محتوایی و صوری تأیید گردید. در این زمینه، از نظر کارشناسان آموزش ابتدایی نیز بهره گرفته‌شد. پایایی^۲ و ضریب قابلیت اعتماد آزمون، به روش بازآزمایی^۳ به فاصله‌ی دو هفته بر روی ۱۰ نفر از دانش‌آموزان هر پایه محاسبه شد. ضریب پایایی آزمون خواندن، برای پایه‌ی چهارم ۰/۸۳، و برای پایه‌ی پنجم ۰/۸۴ به دست آمد.

از سویی، ضریب پایایی بر اساس ارزیابی و داوری دو نفر، با گوش دادن به صدای ضبط‌شده‌ی دانش‌آموزان نارساخوان بر روی نوار محاسبه شد. ضریب توافق بین دو نفر در آزمون خواندن، برای پایه‌ی چهارم ۰/۹۱، و برای پایه‌ی پنجم ۰/۹۲ به دست آمد.

ب- آزمون هوشی ریون و وکسلر

از این آزمون‌ها برای ارزیابی هوش‌بهر دانش‌آموزان استفاده شد که بر اساس اجرای این آزمون‌ها، هوش‌بهر دانش‌آموزان در حد متوسط و به‌هنگار تعیین گردید.

شیوه‌ی اجرا

این پژوهش، در دو مرحله‌ی مقدماتی و اصلی انجام گرفت.

1. Validity
2. Reliability
3. Test-Retest

آ- در مرحله‌ی مقدماتی، پس از مراجعه به مدارس منتخب، از بین حدود ۱۸۰۰ دانش‌آموز پایه‌ی چهارم و پنجم، ۲۴۰ نفر دانش‌آموز مشکوک به اختلال خواندن توسط معلمان شناسایی شد. برای تشخیص دقیق نارساخوانی، از ملاک‌های تشخیصی کلینیک اختلال‌های یادگیری سازمان آموزش و پرورش استثنایی، و فرآیند تشخیص نارساخوانی دوپیل (۱۹۹۶، به نقل از دادستان، ۱۳۸۱) استفاده شد که در الگوی دوپیل این مراحل انجام می‌شود:

- ۱- تعیین دقیق بهره‌ی هوشی، سن عقلی و سن خواندن دانش‌آموز.
 - ۲- مقایسه‌ی سن مورد انتظار و خواندن کودک با سن کنونی خواندن.
 - ۳- تعیین میزان ناهم‌ترازی، به عنوان نشانه‌ی اختلال در خواندن.
- ضمناً، پس از اجرای این فرآیند، دانش‌آموزان منتخب از نظر شنوایی و بینایی ارزیابی شدند، و سپس، از طریق جای‌گزینی تصادفی، دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و پنجم در گروه‌های آزمایش و کنترل قرار گرفتند.
- ب- در مرحله‌ی اصلی، پس از اجرای پیش‌آزمون خواندن، گروه آزمایش، تحت تأثیر متغیر مستقل، یعنی آموزش راهبردهای فراشناختی قرار گرفتند. این آموزش‌ها، به مدت ۱۵ جلسه، به صورت هفته‌گی و در هر جلسه ۴۵ دقیقه ارائه شد. گروه کنترل، در مدت آموزش، از آموزش‌های راهبردهای فراشناختی استفاده نکردند. دو هفته پس از پایان آموزش‌ها، پس‌آزمون خواندن بر روی کلیه‌ی آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل، دو پایه اجرا شد.

جدول ۱- برنامه‌ی آموزشی گروه آزمایش (به نقل از دمبو، ۱۹۹۴)

جلسه	نمونه‌هایی از راهبردها و تکنیک‌های آموزش داده‌شده
۱	برقراری ارتباط عاطفی با آزمودنی‌ها و ارائه‌ی توضیحاتی درباره‌ی برنامه‌ی آموزشی، هدف آن و ...
۲	آموزش تعیین اهداف خواندن
۳	آموزش پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه و خواندن و تعیین سرعت مطالعه؛ مکان مناسب مطالعه
۴	آموزش تمرکز توجه؛ نظارت بر توجه
۵	تحلیل چه‌گونه‌گی برخورد با موضوع یادگیری؛ اعتمادبه‌نفس و خودباوری، علاقه و تمایل به خواندن
۶	انتخاب راهبردهای شناختی (تکرار و مرور)
۷	ارزش‌یابی از پیش‌رفت
۸ و ۹	آموزش سؤال کردن و خودپرسی؛ درگیر ساختن فرد در تعامل با متن (دو جلسه پشت سر هم)
۱۰	کنترل زمان؛ تعدیل سرعت مطالعه
۱۱ و ۱۲	راهبردهای نظم‌دهی؛ خودتنظیمی (دو جلسه پشت سر هم)
۱۳ و ۱۴	روش آموزش دوجانبه (دو جلسه پشت سر هم)
۱۵	آموزش مرور مجدد متن‌ها؛ رفع و اصلاح اشکالات خواندن

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه‌ی اصلی این پژوهش چنین است: بهبود عمل‌کرد خواندن (اصلاح اشکالات خواندن) در دانش‌آموزان نارساخوانی که به آن‌ها آموزش راهبردهای فراشناختی داده‌شده، از دانش‌آموزان نارساخوانی که این آموزش‌ها را نداشته‌اند بیش‌تر است. فرضیه‌های دیگر پژوهش بر اساس فرضیه اصلی تدوین شده‌اند.

نتایج

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که میانگین‌های نمرات گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در مقایسه با گروه کنترل، دارای اختلافی معنادار است. در پیش‌آزمون خواندن، میانگین توانایی خواندن دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم، در گروه آزمایش ۳۹/۷۵ و در گروه کنترل ۳۷/۲۵ بود (جدول ۲).

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار توانایی خواندن گروه‌های آزمایش و کنترل پایه‌ی چهارم ابتدایی در پیش‌آزمون

شاخص / گروه	حجم نمونه	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۱۶	۳۹/۷۵	۸/۴۴
کنترل	۱۶	۳۷/۲۵	۸/۸۵

در پیش‌آزمون خواندن، میانگین توانایی خواندن دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم، در گروه آزمایش ۳۵/۱۲ و در گروه کنترل ۳۳/۰۶ بود (جدول ۳).

جدول ۳- میانگین و انحراف معیار توانایی خواندن گروه‌های آزمایش و کنترل پایه‌ی چهارم ابتدایی در پیش‌آزمون

شاخص / گروه	حجم نمونه	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۱۶	۳۵/۱۲	۱۵/۸۰
کنترل	۱۶	۳۳/۰۶	۱۰/۰۹

نتایج به دست آمده از اجرای آزمون سنجش توانایی خواندن نشان می‌دهد که در بررسی کلی، در پیش آزمون خواندن، میانگین گروه آزمایش برابر ۳۷/۴۳، و میانگین گروه کنترل ۳۵/۱۵ می‌باشد. برای بررسی معناداری تفاوت میانگین‌ها، از آزمون t برای گروه‌های مستقل استفاده شد که این تفاوت از نظر آماری معنادار نمی‌باشد ($P > 0/05$) (جدول ۴ و ۵).

جدول ۴- معناداری تفاوت عملکرد خواندن گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون خواندن پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی

سطح معناداری	درجه‌ی آزادی	مقدار t	انحراف معیار	تعداد	میانگین	شاخص گروه	
						آزمایش	کنترل
۰/۴۲	۳۰	۰/۸۲	۸/۴۴	۱۶	۳۹/۷۵	پایه‌ی چهارم	
			۸/۸۵	۱۶	۳۷/۲۵	پایه‌ی پنجم	
۰/۶۶	۳۰	۰/۴۴	۱۵/۸	۱۶	۳۵/۱۲	پایه‌ی چهارم	
			۱۰/۰۹	۱۶	۳۳/۰۶	پایه‌ی پنجم	
۰/۴۲	۶۰	۰/۸۱	۱۲/۶۸	۳۲	۳۷/۴۳	کل	
			۹/۰۷	۳۲	۳۵/۱۵		

برای بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان، از آزمون t برای گروه‌های مستقل استفاده شد. در پیش‌آزمون، بین گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معناداری بین میانگین‌ها دیده‌نشد. اما، پس از آموزش راهبردهای فراشناختی به گروه آزمایش، در میانگین گروه آزمایش در حدود ۲۷/۴ و در میانگین گروه کنترل ۰/۶۵ تفاوت دیده‌شد که بیانگر اصلاح عملکرد گروه آزمایش و از نظر آماری معنادار است ($P < 0/00001$) (جدول ۵).

جدول ۵- معناداری تفاوت عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان در گروه‌های آزمایش و کنترل

سطح معناداری	درجه‌ی آزادی	مقدار t	تفاوت دو آزمون		پس آزمون		پیش آزمون		گروه‌ها
			انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۰۰۰۱	۶۲	۱۵/۵۶	۹/۵۰	۲۷/۴۰	۳/۹۷	۱۰/۰۳	۱۲/۶۸	۳۷/۲۳	آزمایش
			۲/۰۲	۰/۶۵	۹/۲۰	۳۴/۵۰	۹/۵۸	۳۵/۱۵	کنترل

نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس نشان می‌دهد که اثر پایه‌های تحصیلی از نظر آماری معنادار نیست ($P > 0/05$) و در بررسی اثر متغیر آموزش راهبردهای فراشناختی، نتایج نشان داد که تفاوت گروه‌ها از نظر آماری معنادار است ($P < 0/00001$)؛ یعنی بین گروه آزمایش و کنترل در بهبود عملکرد تفاوت معنادار دیده‌می‌شود.

در بررسی اثر تعاملی متغیر آموزش راهبردهای فراشناختی و پایه‌ی تحصیلی نیز تفاوت آماری معنادار دیده نشد ($P > 0.05$) (جدول ۶). بنابراین، با توجه به یافته‌ها، تغییر ایجادشده در عمل‌کرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان، تحت تأثیر متغیر آموزش راهبردهای فراشناختی است و متغیرهای دیگر در آن اثری ندارد.

جدول ۶- بررسی اثر تعاملی آموزش راهبردهای فراشناختی و پایه‌ی تحصیلی بر اصلاح عمل‌کرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان

منبع	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری
پایه‌ی تحصیلی	۲۰/۲۵	۱	۲۰/۲۵	۰/۴۲	۰/۵۲
اثر آموزش	۱۱۴۴۹	۱	۱۱۴۴۹	۲۳۹/۲۲	۰/۰۰۰۰
اثر تعاملی	۳۹/۰۶	۱	۳۹/۰۶	۰/۸۲	۰/۳۷
خطا	۲۸۷۱/۶۳	۱	۴۷/۸۶		
کل	۲۶۹۸۰	۶۰			

بحث

یافته‌های پژوهش بیان‌گر آن است که آموزش راهبردهای فراشناختی به دانش‌آموزان نارساخوان، در بهبود عمل‌کرد خواندن و کاهش میزان اشکالات خواندن در گروه آزمایش مؤثر است.

این یافته‌ها، نقش مهمی را که نظریه‌های یادگیری به فراشناخت استناد می‌دهند تأیید می‌کند. این یافته‌ها، با نتایج مطالعات هامن و هم‌کاران (۲۰۰۰) در خصوص موفقیت‌آمیز بودن آموزش راهبردهای فراشناختی به دانش‌آموزان که باعث پیشرفت تحصیلی و انجام تکالیف درسی بهتر آنان می‌شود، هم‌خوانی دارد.

در مطالعه‌ی دیگر، براون و پالیسنکار (۱۹۸۲) نشان دادند که نه تنها کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی، بلکه دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری نیز در مقایسه با دانش‌آموزان عادی از لحاظ مهارت‌های شناختی و فراشناختی نقص دارند که با آموزش مهارت‌های لازم به این دانش‌آموزان می‌توان نواقص روش‌های یادگیری آنان را برطرف کرد. گارنر (۱۹۹۰) پس از بازنگری پژوهش‌های انجام‌شده درباره‌ی اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌گوید که پژوهش‌های موجود به‌روشنی نشان می‌دهد که رفتار راهبردی، یادگیری را افزایش می‌دهد.

بایلر و اسنومن^۱ (۱۹۹۳) پژوهشی را نقل می‌کنند که پاریس^۲ و هم‌کاران در سال‌های ۱۹۸۴ و ۱۹۸۶، به دانش‌آموزان پایه‌های سوم و پنجم ابتدایی مهارت‌های شناختی و فراشناختی را آموزش دادند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزانی که این گونه مهارت‌ها به آن‌ها آموزش داده‌شد (گروه آزمایش)، در مقایسه با دانش‌آموزانی که از این مهارت‌ها بی‌بهره ماندند (گروه کنترل)، در توانایی خواندن و درک مطلب عمل‌کرد بهتری از خود نشان دادند. در پژوهشی که اوشیا و اوشیا^۳ (۱۹۹۴) بر روی دانش‌آموزان پایه‌های پنجم و هفتم که دارای مشکلاتی در زمینه خواندن بودند، انجام دادند، نتایج حاصله بیان‌گر آن بود که آموزش راهبردهای فراشناختی به خودتنظیمی بیشتر آنان منجر گردید و موجب بهبود عمل‌کرد خواندن آنان شد.

به طور کلی، بررسی نتایج یافته‌های پژوهش‌های یادشده و پژوهش حاضر، نشان‌دهنده‌ی آن است که راهبردهای فراشناختی قابل آموزش بوده و آموزش این راهبردها به دانش‌آموزان در بهبود عمل‌کرد خواندن و کارآمدی یادگیرنده‌گان نقش اساسی دارد. این حقیقت، که چنین نتایج مثبتی می‌تواند در زمانی نسبتاً کوتاه به دست آید، بسیار مهم است. چرا که چنین آموزش‌هایی در کنار دیگر روش‌های آموزشی و مداخله‌ئی، به لحاظ اقتصادی به‌صرفه و به لحاظ اثربخشی و کارایی بسیار کارآمد است.

1. Bieler and Snowman
2. Paris
3. O'Shea and O'Shea

منابع

- داکرل، ج.، و مک‌شین، ج. (۱۹۹۳). رویکردی شناختی به مشکلات یادگیری کودکان. برگردان ع. احمدی، و م. اسدی، ۱۳۷۶. چاپ اول. تهران: انتشارات رشد.
- سیف، ع.ا. (۱۳۸۰). روان‌شناسی پرورشی. تهران: نشر آگاه.
- سیف نراقی، م.، و نادری، ع. (۱۳۷۹). نارسایی‌های ویژه در یادگیری و چه‌گونه‌گی تشخیص و روش‌های بازپروری. تهران: انتشارات مکیال.
- فلاول، ج. اچ. (۱۹۸۸). رشد شناختی. برگردان ف. ماهر، ۱۳۷۷. تهران: انتشارات رشد.
- کله، پی.، و جان، ال. (۱۹۹۰). روش‌ها و راه‌بردها در تعلیم و تربیت کودکان استثنایی. برگردان ف. ماهر، ۱۳۷۲. تهران: نشر قوس.
- گلاور، جی. ای.، و برونینگ، آر. اچ. (۱۹۹۰). روان‌شناسی شناختی برای معلمان. برگردان ع.ن. خرازی، ۱۳۷۷. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- هترینگتون، ای. ام.، و پارک، اس. دی. (۱۹۸۸). روان‌شناسی کودک از دیدگاه معاصر. برگردان ج. طهوریان و هم‌کاران، ۱۳۷۷. مشهد: آستان قدس رضوی.
- Bieler, R.F., & Snowman, J. (1993). *Psychology Applied to Teaching*. Houghton Mifflin.
- Doyle, J. (1996). *Dyslexia: An Introductory Guide*. London: Whurr Publishers.
- Hamman, D., Berthelot, J., & Growley, J. E. (2000). Teachers' coaching of learning and its relation to students strategic learning. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 342-348.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60, 517-530.
- Livengston, J. A. (1997). *Metacognition: on Overview*. Available on internet.
- O'Shea, L. J. & O'Shea, D. J. (1994). A component of metacognition in reading comprehension: The contributions of awareness and self-regulation. *International Journal of Disability Development and Education*, 41, 15-32.
- Reber, A. S. (1985). *Dictionary of Psychology*. Harmondsworth: Penguin Book.
- Smith, P. K. (1998). *Understanding Children's Development*. Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Stevens, R. J., & Farnish, A. M. (1991). The effects of Cooperative Learning and direct instruction in reading Comprehension Strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16.
- Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (1998). *Study Strategies for Lifelong Learning*. Washington D.C.: American Psychological Association (APA).
- Woolfolk, A. E. (2001). *Educational Psychology*. Boston; Allyn Bacon.