

# بررسی تاثیر روش‌های آموزش انفرادی بر عزت نفس، انگیزش تحصیلی و عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان مقطع ابتدایی<sup>۱</sup>

محسن ایزان<sup>۲</sup>، افسانه احمدی علی آبادی<sup>۳</sup>

## چکیده

**هدف:** این پژوهش با هدف بررسی تاثیر روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) بر عزت نفس، انگیزش تحصیلی و عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان مقطع ابتدایی انجام گرفت. **روش:** روش پژوهش، شبه‌تجربی و از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی دارای اختلال یادگیری ویژه از نوع خواندن تشکیل می‌دهند که به روش نمونه‌گیری هدفمند، ۳۲ نفر انتخاب شدند و پس از تکمیل پرسشنامه عزت نفس کوپراسمیت (SEI)، مقیاس تجدیدنظر شده‌ی هوش وکسلر، آزمون خواندن و نارساخوانی نما و پرسشنامه انگیزش تحصیلی هرمنس، به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه (۱۶ نفر برای هر گروه) قرار گرفتند. مداخله آموزشی در ۸ جلسه به مدت یک‌ماه برای گروه آزمایش ارائه شد و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکردند. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس و با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزانی که آموزش‌های انفرادی را دریافت کرده بودند، در انگیزش تحصیلی، عزت نفس و عملکرد خواندن در مقایسه با گروهی که آموزش انفرادی را دریافت نکرده بودند، نمره بیشتری کسب کرده‌اند. **نتیجه‌گیری:** روش‌های آموزش انفرادی بر انگیزش تحصیلی، عزت نفس و عملکرد خواندن دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی تاثیر مثبت دارد. لذا، می‌توان اذعان کرد که از روش‌های آموزش انفرادی می‌توان به‌منزله برنامه آموزشی اثربخش برای حل مسائل این دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی بهره گرفت.

**کلمات کلیدی:** نارساخوانی، آموزش انفرادی، عزت نفس، انگیزش تحصیلی، مهارت خواندن

<sup>۱</sup> این مقاله برگرفته از کار تجربی نویسندگان مقاله می باشد.

<sup>۲</sup> مدیر مدرسه و دانش آموخته دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان Mohsenizan68@gmail.com

<sup>۳</sup> آموزگار مقطع ابتدایی و دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه پیام نور مرکز ارومیه Afsaneh.ahmadi6872@gmail.com

# The effect of individual education methods on self-esteem, academic motivation and reading performance of dyslexic elementary students<sup>1</sup>

Mohsen Izan<sup>2</sup>, Afsaneh Ahmadi Aliabadi<sup>3</sup>

**Objective:** The aim of this study was to investigate the effect of individual education methods (mastery learning and private education) on self-esteem, motivation, education and reading performance of dyslexic elementary students. **Method:** The research method was quasi-experimental and was a pre-test-post-test design with two experimental groups and a control group. The statistical population of this study consists of all fourth and fifth grade students with special learning disabilities of the reading type. 32 people were selected by purposive sampling method. After completing the Cooper-Smith Self-Esteem Questionnaire (SEI), the revised Wechsler Intelligence Scale, the Reading and Dyslexia Test, and the Hermans Academic Motivation Questionnaire were randomly divided into experimental and control groups (16 people per group). Educational intervention was presented to the experimental group in 8 sessions for one month and the control group did not receive any intervention. Data were analyzed using analysis of covariance and SPSS software version 26. **Results:** The results showed that students who received individual training had higher scores on academic motivation, self-esteem and reading performance compared to the group who did not receive individual training. **Conclusion:** Individual education methods have a positive effect on academic motivation, self-esteem and reading performance of students with dyslexia. Therefore, it can be acknowledged that individual education methods can be used as an effective educational program to solve the problems of these students in primary school.

**Keywords:** dyslexia, individual education, self-esteem, academic motivation, reading skills

مقدمه

---

<sup>1</sup>. This article is derived from the experimental work of the authors of the article.

<sup>2</sup>. Principal and PhD in Educational Management, Kurdistan University

<sup>3</sup>. Primary school teacher and Master of Educational Management, Payame Noor University, Urmia

انسان‌ها در حالت کلی با هم متفاوت هستند و از جهات مختلف تفاوت‌های فردی باهم دارند و وجود تفاوت‌ها نباید موجب نگرانی افراد شود. در موقعیت‌های آموزشی جهت برنامه‌ریزی مطلوب‌تر، برخی دانش‌آموزان با عنوان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه طبقه بندی می‌شوند تا کمک‌های آموزشی لازم و مناسب خود را دریافت نمایند (اسمیث، پلوی، داودی و داگتی، ۲۰۱۵).

براساس تعریف آموزش و پرورش استثنایی (۱۳۹۲) دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، دانش‌آموزانی هستند که به سبب نارسایی جسمی، ذهنی، روانشناختی، هیجانی یا اجتماعی در زمینه یادگیری یا سازگاری با محیط دارای مشکلاتی هستند. براساس تعریف دیگری، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه دانش‌آموزانی هستند که از نظر توانایی‌های حسی، ویژگی‌های ذهنی، ویژگی‌های عصبی یا جسمی، رفتارهای اجتماعی یا هیجانی، توانایی ارتباطی و معلولیت‌های چندگانه با افراد عادی متفاوت هستند (ورتز، تامپکینز و کالتا، ۲۰۰۸، ترجمه شریفی درآمدی، رونقی و یزدی، ۱۳۹۰).

دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری دارای هوش متوسط و یا نزدیک به متوسط بوده و با دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی متفاوت هستند. درواقع دانش‌آموزان با اختلال یادگیری دارای تأخیر، انحراف و تفاوت‌های کارکردی در درس‌های پایه (ریاضیات، خواندن، املاء و نوشتن) و مشکلات گفتار و زبان هستند که نمی‌توان مشکل آنها را به عقب‌ماندگی ذهنی، نارسایی‌های حسی، یا اختلال‌های هیجانی نسبت داد. اینکه دانش‌آموزی در یک امتحان با شکست مواجه شود دلیل بر داشتن مشکل ویژه یادگیری نیست. گاهی ممکن است، مشکلات موجود در یادگیری صرفاً یک تأخیر در رشد بوده و با بیشتر شدن سن از بین برود. در برخی اوقات دانش‌آموزان باوجود صرف زمان زیاد به نتیجه دلخواه نمی‌رسند با این‌حال تشخیص دقیق این موضوع بایستی توسط متخصصین مربوطه صورت پذیرفته و بر اساس شناسایی نوع مشکل مداخلات مناسب برای حل یا کاهش اثرات مشکل اعمال شود (اسکانلون، ۲۰۱۳). دانش‌آموزان با اختلال یادگیری بزرگترین گروه از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مقایسه با سایر گروه‌هایی از نیازهای ویژه هستند. به عبارت دیگر شایع‌ترین ناتوانی‌های شناخته شده، اختلال یادگیری است (والش، ۲۰۱۸).

اختلال یادگیری دارای انواع مختلفی بوده و بسته به نوع آن، می‌توان تدابیر خاصی را به کار برد. اختلال خواندن در مقایسه با اختلالات نوشتن و ریاضیات، شایع‌تر است و بین ۸۵ تا ۹۰ درصد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه، در خواندن مشکل دارند. گاهی هر دو یا سه نوع اختلال به‌طور مختلط مشاهده می‌شود (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۱۳). برتونی و همکارانش (۲۰۲۱)، معتقدند حدود ۵ درصد از مجموع دانش‌آموزان با اختلال خواندن درگیرند. شریفی و داوری (۱۳۸۷)، در پژوهش خود نشان دادند که شیوع اختلال خواندن در میان دانش‌آموزان پایه سوم و چهارم دبستان‌های شهرکرد نسبتاً بالاست و اختلال خواندن در میان دانش‌آموزان پسر بیش از دانش‌آموزان دختر است ولی تفاوت معناداری بین فراوانی اختلال خواندن در میان دانش‌آموزان پایه سوم و چهارم وجود ندارد. مهارت خواندن یکی از عمده‌ترین روش‌های کسب معلومات و دانش و اساسی‌ترین ابزار یادگیری دانش‌آموزان است، چنانچه مشکلات خواندن و نوشتن درمان نشود، به فراگیری دانش در کودکان مبتلا به این اختلال لطمه وارد می‌شود و موجب افت تحصیلی و اختلال در روان‌خوانی یا درک مطلب می‌شود (لایتینین و ارسکین، ۲۰۰۶؛ ترجمه پورهشتایجانی و علی‌نژاد مکاری، ۱۳۸۸). این گروه از کودکان ممکن است بسیاری از واژه‌ها را بدانند و به‌راحتی آنها را در مکالمه به‌کار بگیرند؛ اما قادر به درک و شناسایی نشانه‌های نوشتاری یا چاپی نیستند. همچنین، کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه با نوع خواندن، در نامیدن کلمه‌ها، حروف و اعداد نیز عملکرد ضعیفی دارند (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۶). کودک در هنگام خواندن باید بتواند شکل‌های پیچیده و انتزاعی حروف و کلمه‌ها را بشناسد، آن‌ها را به خاطر بسپارد و ادراک کند. برخی از متخصصان، خواندن را ساختاری دومرحله‌ای می‌دانند که مرحله اول، تبدیل نمادهای (کلمه‌ها) مشاهده‌شده به صداها و مرحله دوم، تجزیه و تحلیل صداها به مفاهیم زبانی است که فرد باید به آن مسلط باشد (فلچر و همکاران، ۲۰۰۷؛ به نقل از فصیحانی فرد و میکائیلی، ۱۳۸۹).

عزت نفس یکی از مهم‌ترین سازه‌های روانشناختی مورد مطالعه در علوم اجتماعی و رفتاری است (اورت و رابینز، ۲۰۱۴)، که می‌تواند متأثر از اختلال یادگیری باشد. منظور از عزت نفس آن است که افراد درباره خویش چگونه فکر می‌کنند و چقدر خود را دوست داشته و از عملکردشان راضی هستند. به‌خصوص احساس آنان از نظر اجتماعی و تحصیلی درباره خود چگونه است و میزان نزدیکی و هماهنگی خود ایده‌آل و خود واقعی آنها چه اندازه است (تمنایی‌فر، صدیقی ارفعی، سلامی محمدآبادی، ۱۳۸۹). کودکان دارای عزت نفس ضعیف در مقایسه با کودکان با عزت نفس خوب، اختلال‌های یادگیری بیشتری را بروز می‌دهند و افت عملکرد و ترک تحصیل بیشتری دارند (اورکی، زارع و عطار قصبه، ۱۳۹۶). از این‌رو براساس پیامدهای منفی که عزت نفس ضعیف دارد توجه به رویکردهای درمانی در این مواقع حائز اهمیت فراوانی است.

در پژوهش‌های متعددی (دانش، ۱۳۹۴؛ کرمی، حیدری شرف، رضایی، نصرتی، عباسی و سیاه کمری، ۱۳۹۸؛ نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲)، گزارش شده است که دانش‌آموزان نارساخوان در مقایسه با دانش‌آموزان عادی از عزت نفس پایین‌تری برخوردارند.

دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی نیازمند آموزش‌های ویژه‌ای هستند که باید با تمرین‌های مخصوص، غیرمعمول و با کیفیتی غیر عادی سر و کار داشته باشند. این امر جدا از شیوه‌های آموزشی و منظمی است که اکثر دانش‌آموزان از آن استفاده می‌کنند. وظیفه کارشناسان در این زمینه این است که عهده دار جبران ناتوانی یادگیری دانش‌آموزان به صورت آموزش انفرادی یا گروه-های کوچک باشند (کرمی، مرادی و صفری، ۱۳۹۵).

انگیزه‌تحصیلی از دیگر متغیرهایی است که می‌تواند متأثر از اختلال یادگیری باشد. انگیزه‌تحصیلی یکی از ملزومات یادگیری به حساب می‌آید و عاملی است که به رفتار شدت و جهت می‌بخشد و در حفظ و تداوم آن به یادگیرنده کمک می‌کند، به او انرژی می‌دهد و فعالیت‌های او را هدایت می‌کند (رادمنش و سعدی پور، ۱۳۹۶). از آنجا که انگیزش تحصیلی مستقیماً با میزان یادگیری و پیشرفت یادگیرندگان در ارتباط است، لازم است برای ایجاد یک نظام آموزشی پویا به این امر توجه بیشتری شود (برانستین و مایر، ۲۰۰۵؛ سانقی و احمدی، ۱۳۹۵).

یحیی زاده، کریمی و حسن‌نیا جورشری (۱۳۹۵)، در پژوهش خود با عنوان «سطح انگیزش، خودپنداشت و نگرش نسبت به خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان» نشان دادند که میانگین نمرات کودکان مبتلا به نارساخوانی در تمام مولفه‌های انگیزش، خودپنداشت و نگرش خواندن به طور معناداری بالاتر از نمرات کودکان غیر مبتلا به نارساخوانی است. بنابراین، مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان بر جنبه‌های روانشناختی آن‌ها تأثیر منفی دارد که ضرورت دارد مورد توجه قرار گیرد.

زلالی و قربانی (۱۳۹۳)، در پژوهش خود نشان دادند که میانگین نمرات گروه مبتلا به نارساخوانی در متغیرهای انگیزش درونی، انگیزش درونی برای دانستن و نمره‌ی کلی انگیزش تحصیلی، اشتیاق رفتاری، اشتیاق هیجانی و نمره‌ی کلی اشتیاق به مدرسه به‌طور معناداری پایین‌تر از گروه عادی می‌باشد.

کاشانی، دماوندی و کرمی گزافی (۱۳۹۲)، در پژوهش خود نشان دادند که روش یادگیری تا حد تسلط با ایجاد تغییرهای مثبت در نگرش دانش‌آموزان و افزایش عملکرد آن‌ها در سطوح بالاتر یادگیری، انگیزش درونی دانش‌آموزان را برای رسیدن به سطوح عالی یادگیری افزایش می‌دهد.

در جهت افزایش میزان عزت نفس و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، نه تنها خانواده بلکه آموزش و پرورش نیز نقش دارد. سوال این است که چه باید کرد تا آموزش و پرورش نه تنها برای این دسته از دانش‌آموزان لذت بخش و مفید باشد و نیز در افزایش میزان عزت نفس و انگیزه تحصیلی‌شان موثر باشد؟ پاسخ به این سوال این می‌تواند باشد که معلمان باید به جای استفاده از روش‌های یکنواخت تدریس، راه‌های دیگری را بیازمایند. هرچند نمی‌توان بر ناتوانی یادگیری به‌طور کامل چیره شد و یا به عبارتی کاملاً درمان نمی‌شوند، اما این افراد می‌توانند راهبردهایی را یاد بگیرند که تا حد زیادی اثرات منفی ناتوانایی

هایشان نظیر ضعف در عزت نفس و انگیزش را کاهش دهند. دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری، نسبت به روش ها و برنامه های آموزشی نامناسب، آسیب پذیرتر از دانش آموزان معمولی هستند. این دانش آموزان برای دستیابی به انطباق و سازگاری، که به نوعی به آنها امکان موفقیت می دهد، نیاز به آموزش های ویژه دارند (هالاها، لویید، کافمن، ویس و مارتینز، ۲۰۰۵؛ ترجمه علیزاده، همتی علمدارلو، رضایی دهنوی و شجاعی، ۱۳۹۵).

بر مبنای رویکرد رفتاری برخی روش ها و مداخله های آموزشی طراحی شده اند که به گونه موفق برای افراد با اختلال یادگیری به کار رفته اند. یکی از روش های آموزشی که پژوهش های متعددی (کارناین، سیلبرت، کامنوبی و تارور، ۲۰۰۴؛ پیرزادی غباری بناب، شکوهی یکتا، یاریاری، حسن زاده، و شریفی، ۱۳۹۱؛ کریمی، علیزاده و سلیمانی، ۱۳۹۲)، اثربخش آن را به خصوص در حوزه ناتوانی های یادگیری تایید کرده اند، روش آموزش مستقیم است. کاربرد دیدگاه رفتاری در کلاس درس عموماً به روش آموزش مستقیم معطوف است. داشتن اهداف مشخص و دقیق، ارائه پیش سازمان دهنده، فعال بودن معلم، تنظیم درس در گام های کوچک، ارائه محتوا از ساده به دشوار (سیف، ۱۳۸۹)، سازماندهی دقیق محتوا، انجام ارزیابی مداوم و نظارت مستمر بر عملکرد یادگیرنده، تعامل شفاف معلم با دانش آموز (واتکینز و اسلوکام، ۲۰۰۴) تقویت پاسخ های صحیح و اصلاح پاسخ های نادرست (کارناین، سیلبرت، کامنوبی و تارور، ۲۰۰۴)، از جمله ویژگی های آموزش مستقیم می باشد. روش های تدریس آموزش مستقیم شامل موارد زیر است: آموزش در حد تسلط، فراهم کردن تعامل های فراوان بین معلم و دانش آموز، ارزیابی و نظارت بر مدت زمان مورد نیاز برای انجام هر تکلیف، ارائه تشویق ها و تحسین های زیاد، مرور و تمرین دروس قبلی پیش از آموزش (انگلن، برونر و هانر، ۱۹۹۵).

تحقیقات اخیر نشان داده است که رویکرد آموزش مستقیم در یادگیری مفاهیم، مهارت ها و استراتژی های خواندن دانش آموزانی که مشکل یادگیری دارند اثربخش می باشد (فلورس و گانز، ۲۰۰۷).

قلتش، اوجی نژاد و تیموری (۱۳۹۳)، در پژوهش خود نشان داد که، برنامه آموزشی مستقیم بر مهارت خواندن دانش آموزان باناتوانی ویژه یادگیری خواندن تأثیر مثبت دارد.

موهاری، الهوسینی، السرتاوی و الالیلی (۲۰۱۸)، در پژوهش خود نشان دادند که رویکرد آموزش مستقیم در بهبود مهارت خواندن کودکان دارای ناتوانی یادگیری در امارات متحده عربی تأثیر معنی داری دارد.

ایراتای (۲۰۲۰)، در پژوهش خود نشان داد که، روش آموزش مستقیم در آموزش مهارت های اوقات تفریح دانش آموزان با ناتوانی های یادگیری موثر است و شرکت کنندگان قادر به تعمیم مهارت ها به محیط های مختلف، افراد و مواد مختلف بودند. برای اطمینان از اعتبار اجتماعی، نظرات والدین در مورد مهارت های آموزش داده شده به شرکت کنندگان اخذ شد. آنها اظهار داشتند که از مداخله راضی هستند و برای رشد فرزندانشان مفید بودند. آنها همچنین اظهار داشتند که می خواهند این فعالیت ها ادامه یابد.

سلطان صدوقی و مژگانیان (۱۳۹۳)، در پژوهشی نشان دادند که، برنامه آموزش انفرادی بر مهارت خواندن دانش آموزان با ناتوانی یادگیری خواندن در پایه دوم ابتدایی شهر یزد تأثیر مثبت دارد

یکی از انواع روش های آموزش مستقیم، یادگیری در حد تسلط<sup>۱</sup> است. بلوم، که از ارائه دهندگان این نظریه است، معتقد است دست کم نود درصد از دانش آموزان می توانند به هدف های یادگیری دست یابند، فقط به این شرط که ما زمان کافی و روش ها و مواد مناسب را در اختیارشان قرار دهیم. در این روش، مدل ارزشیابی، تدریس، ارزشیابی مجدد و تدریس مجدد را پیشنهاد می کند. با استفاده از این روش فرصت هایی برای دانش آموزان فراهم می شود تا مفهوم یا مهارتی را بیاموزند. سپس از طریق برگزاری

آزمون دانش‌آموزانی که بر مفهوم یا مهارت ارائه شده تسلط نیافته‌اند شناسایی و مفهوم یا مهارت مذکور به آنان تدریس می‌شود و دوباره میزان تسلط دانش‌آموزان سنجیده می‌شود. این فرایند آنقدر تکرار می‌شود تا مفهوم یا مهارت آموخته شود. بلوم راهبردهای متعددی را برای فراهم آوردن شرایط یادگیری در حد تسلط پیشنهاد می‌کند؛ از جمله استفاده از معلمان خصوصی، یادگیری و مطالعه در گروه‌های کوچک، مربیگری به وسیله همکلاسان<sup>۱</sup>، آموزش برنامه‌ای، آموزش با استفاده از مواد سمعی و بصری و بازی‌ها (آقاجانی، عزیزی و صادقی، ۱۳۸۹).

بریانت، فاین و گیتینگر (۲۰۱۵)، در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری با استفاده از راهبردهای یادگیری در حد تسلط می‌توانند کلمات را در یک چارچوب زمانی مخصوص به خود یاد بگیرند.

یکی دیگر از انواع روش‌های آموزش انفرادی روش تدریس خصوصی<sup>۲</sup> است. اساس کار در این نوع آموزش توجه به زمینه‌ها، علایق و توانایی‌های شخصی شاگردان است و شاگرد فردی است که معمولاً نمی‌تواند در آموزش‌های گروهی چندان موفقیتی کسب کند. در این روش، معلم باید به یک مجموعه عوامل تقویت کننده مثبت مجهز باشد. اکثر شاگردان تجربه تلخی از شکست در ذهن دارند و اگر آموزش آنان نتیجه بخش نباشد، تجربه ناموفق دیگری به تجربیات قبلی آنان افزوده خواهد شد و ممکن است اعتماد به نفس خود را در پیشرفت تحصیلی از دست بدهند. بنابراین معلم باید با محترم شمردن و ارزش قائل شدن برای شاگرد محیط آموزشی صمیمی و گرمی به وجود آورد و نباید شاگرد خصوصی اش را با سایر شاگردان مقایسه کند، بلکه باید پیشرفت کارش را با کارهای گذشته اش مقایسه کند و اگر پیشرفت تحصیلی او حتی از حد معمول پایین‌تر باشد، ولی نسبت به گذشته اش بیشتر شده باشد باید مورد تشویق قرار گیرد. جلسات آموزشی باید به اندازه کافی کوتاه مدت باشد تا شاگرد از آموزش خسته و بیزار و یا متنفر نشود. محیط آموزشی باید راحت، همراه با تفریح و مناسب با من و وضعیت تحصیلی فرد سازماندهی شود (شعبانی، ۱۳۹۸).

معلمان در کلاس‌های معمولی برای آموختن یک واحد درسی، زمان را محدود می‌کنند. آنان زمانی را که تک تک شاگردان برای یادگیری نیاز دارند، در اختیار آنان قرار نمی‌دهند و زمان یکسانی را برای همه در نظر می‌گیرند. این امر سبب می‌شود که شاگردان ضعیف نمرات پایینی در امتحان پیشرفت تحصیلی کسب کنند و برعکس، شاگردان قوی در چنین امتحاناتی به نمره های ۸۰ و ۹۰ و حتی گاهی ۱۰۰ درصد دست یابند؛ زیرا آنان برای تسلط و یادگیری کامل، زمان کافی و حتی وقت بیشتری را در اختیار دارند.

البته کیفیت تدریس نیز بسیار مهم است. اگر سطح کیفیت تدریس بالا نباشد، شاگردان به وقت بیشتری نیاز خواهند داشت و اگر روش تدریس مطلوب و عالی باشد، برای یادگیری تا حد تسلط، وقت کمتری نیاز خواهند داشت. داشتن انگیزه نیز در تداوم و اتمام فعالیت‌های آموزشی نقش مؤثری دارد. استعداد و توانایی شاگرد نیز در مدل کارول فراموش نشده است؛ زیرا چنانچه شاگرد دارای استعدادی ضعیف باشد یا نتواند درس را بفهمد یا در خواندن آن ضعیف باشد، برای یادگیری در حد تسلط به وقت بیشتری نیازمند است. بنابراین میزان یادگیری به عوامل یاد شده مربوط است (شعبانی، ۱۳۹۸).

اسبورن، فریمن، بورلی، ویلسون، جونز و ریچینر (۲۰۰۷)، در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر تدریس خصوصی بر پیشرفت خواندن دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های شناختی، ناتوانی‌های یادگیری خاص و دانش‌آموزانی که خدمات ویژه دریافت می‌کنند» نشان دادند که اثرات مثبت قابل توجهی برای گروه مداخله بود. به طور کلی، دانش‌آموزان گروه مداخله در دوره شش ماهه پیشرفت ماه به ماه داشتند و از دانش‌آموزان گروه گواه، پیشرفت بهتری در خواندن داشتند.

استرینگ (۲۰۰۹)، نشان داد که الگوهای تدریس خصوصی هم‌تا بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه «تأثیر معنی‌داری دارد».

1. peer tutoring

2. Tutoring

پژوهش درباره‌ی تاثیر اجرای روش‌های آموزش انفرادی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و بهبود مهارت خواندن دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در عمل زیاد انجام نگرفته است، اگرچه احتمال دارد بعضی از معلمان علاقمند، به هنگام تدریس از این روش‌ها استفاده کنند. لذا هدف پژوهش حاضر، بررسی تاثیر اجرای روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) بر عزت‌نفس، انگیزش پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و دبستان شهر پیرانشهر می باشد.

### فرضیه‌های تحقیق

۱. روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) منجر به افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و پنجم دبستان شهر پیرانشهر می شود.
۲. روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) منجر به افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و پنجم دبستان شهر پیرانشهر می شود.
۳. روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) منجر به بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و پنجم دبستان شهر پیرانشهر می شود.

### روش پژوهش

انتخاب یک طرح خاص بستگی دارد به هدف‌های آزمایش، نوع متغیرها و عوامل محدودکننده‌ای که تحقیق در آن شرایط انجام می‌گیرد. از آنجا که در تحقیق رفتاری انتخاب آزمودنی‌ها و قرار دادن آن‌ها در گروه‌ها بندرت امکان‌پذیر است و مداخله‌های آزمایشی و گواه به طریق تصادفی انجام نمی‌گیرد، طرح این پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی است. متغیر مستقل در این پژوهش، روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) است و متغیر وابسته، نمره‌ی انگیزش پیشرفت تحصیلی و عملکرد خواندن در پایان دوره آموزش بود.

### جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و پنجم دبستان شهر پیرانشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. گروه نمونه شامل ۳۲ دانش‌آموز پسر مبتلا به نارساخوانی در پایه‌های پنجم و ششم دبستان بود که به شیوه هدفمند با نظر کارشناسان مرکز اختلال یادگیری و بررسی پرونده دانش‌آموزان انتخاب شدند که به غیر از اختلال خواندن، هیچ‌کدام از مشکلات رفتاری یا حسی- حرکتی را دارا نبودند. همچنین، به منظور بررسی دقیق‌تر و کنترل نارساخوان بودن دانش‌آموزان از مشکلات بهره‌ی هوشی آنان، آزمون هوش کودکان و کسler انجام گرفت. در نهایت این دانش‌آموزان به گونه تصادفی به دو گروه کنترل (۱۶ نفر) و گروه آزمایش (۱۶ نفر) تقسیم شدند. روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) برای گروه آزمایش اجرا شد و گروه کنترل همان آموزش سنتی معمول در مراکز آموزشی اختلال‌های یادگیری را دریافت کردند. ابزارهای پژوهش مورد استفاده در این پژوهش به این شرح است:

۱. پرسشنامه عزت‌نفس کوپر اسمیت: در این تحقیق برای سنجش میزان عزت‌نفس دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی از پرسشنامه استاندارد عزت‌نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) استفاده شده است. برومند (۱۳۸۰) سیاهه‌ی عزت‌نفس کوپر اسمیت را برای دانش‌آموزان دوره‌ی دبیرستان و پیش‌دانشگاهی شهرستان اسلام‌شهر هنجاریابی کرده است. کوپر اسمیت (۱۹۶۷) مقیاس عزت‌نفس خود را بر اساس تجدید نظری که بر روی مقیاس راجر و دیموند (۱۹۵۴) انجام داد تهیه و تدوین کرد. این مقیاس دارای ۵۸ سؤال است که احساسات، عقاید یا واکنش‌های فرد را توصیف کرده و آزمودنی باید علامت‌گذاری کند که به او شبیه

است (بلی) و به او شبیه نیست (خیر) پاسخ دهد. این مقیاس دارای ۴ خرده مقیاس از قبیل عزت نفس عمومی، عزت نفس اجتماعی، عزت نفس خانوادگی و عزت نفس تحصیلی است. شیوه نمره‌گذاری مقیاس به صورت صفر و یک است و برخی سوالات به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. نمره گویه‌های دروغ‌سنج در مجموع نمرات محاسبه نمی‌شود. نمره کلی عزت نفس با مجموع نمرات عزت نفس عمومی، اجتماعی، خانوادگی و تحصیلی به دست می‌آید. حداکثر نمره در مقیاس عمومی مساوی ۲۱ و در هریک از سه مقیاس دیگر مساوی ۸ است. حداکثر نمره کل عزت نفس مساوی ۳۱ است. خط برش این مقیاس ۲۵ است. به این معنی که اگر کسی بالاتر از میانگین ۲۵ نمره بیاورد، عزت نفس بالا و پایین‌تر از میانگین ۲۵، عزت نفس پایین دارد. در تحقیق فتحی آشتیانی میانگین و انحراف معیار این پرسشنامه برای دانش آموزان دبیرستانی به ترتیب ۳۴/۷۶ و ۸/۴۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، پایایی کی مقیاس از طریق آلفای کرانباخ ۰/۸۴ به دست آمد.

۲. مقیاس تجدید نظر شده هوشی وکسلر برای کودکان (R-WISC): مقیاس هوش وکسلر برای کودکان در این پژوهش بدین منظور مورد استفاده قرار گرفت که مشخص گردد کودکان دارای مشکل هوشی نمی باشند. این آزمون در سال ۱۹۴۹ توسط دیوید وکسلر و به منظور سنجش هوش کودکان تهیه شده است. این مقیاس در سال ۱۹۷۴ مورد تجدید نظر قرار گرفت و پس از هنجاریابی به مقیاس هوشی تجدید نظر شده ی وکسلر کودکان (R-WISC) نام گذاری گردید (شهیم و هارون الرشیدی، ۱۳۸۶). این آزمون از دوازده خرده آزمون تشکیل شده و شامل شش مقیاس کلامی شامل اطلاعات عمومی، حافظه عددی (فراخوانی ارقام)، گنجینه ی لغات، حساب، درک مطلب و شباهت‌ها و شش مقیاس عملی شامل تکمیل تصاویر، تنظیم تصاویر، الحاق قطعات، طراحی با مکعب ها، رمزگردانی و ماز هاست. مقیاس‌های کلامی، درک و فهم کلامی و مقیاس‌های عملی، توانایی های دیداری و فضایی را بررسی می کنند. این آزمون قادر است سه نوع هوش کلامی، عملی و کل را به دست دهد. اعتبار این آزمون از طریق دو نیمه کردن برای هوشبهر کلی ۰/۹۷، برای هوشبهر کلامی ۰/۹۷ و برای هوشبهر عملی ۰/۹۳ گزارش شده است (مارنات، ۲۰۰۳؛ ترجمه پاشا شریفی و نیکخو، ۱۳۸۶). پایایی دوباره سنجی آزمون ۰/۴۴ تا ۰/۹۴ (میان ۰/۷۳) و پایایی دو نیمه کردن آن ۰/۴۲ تا ۰/۹۸ (میان ۰/۶۹) گزارش شده است. روایی همزمان آن با استفاده از همبستگی نمرات با نمرات بخش عملی مقیاس وکسلر برای کودکان پیش دبستانی (ویپسی) ۰/۷۴ بود. ضرایب همبستگی هوشبهرهای کلامی، عملی و کل به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۶ و ۰/۸۰ است. ضرایب همبستگی هوشبهرهای کلامی، عملی و کل معدل تحصیلی به ترتیب ۰/۵۲، ۰/۴۰، ۰/۵۳ می باشد که در سطح ( $p=0/001$ ) معنادار بوده و نشان دهنده ی همبستگی کلامی و هوشبهر کل، با معدل تحصیلی است (شهیم و هارون الرشیدی، ۱۳۸۶). حداقل فاصله برای اجرای مجدد آزمون وکسلر، جهت حفظ اعتبار نتایج، ۶ ماه گزارش شده است.

۳. پرسشنامه انگیزه پیشرفت تحصیلی (A.M.T): کمال پور و توننده جانی (۱۳۸۵) در بررسی انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان شهرستان نیشابور، این پرسشنامه را هنجاریابی کرده‌اند. پرسشنامه هرمنس دارای ۲۸ سؤال است که سؤالات پرسشنامه به صورت جملات ناتمام بیان شده است و به دنبال هر جمله چند گزینه داده شده است. جهت یکسان‌سازی ارزش سؤالات برای هر ۲۸ سؤال پرسشنامه ۴ گزینه نوشته شد. این گزینه‌ها به حسب اینکه شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشد به آن‌ها نمره داده می‌شود. هرمنس در سال ۱۹۷۰ برای محاسبه پایایی آزمون انگیزه پیشرفت تحصیلی از روش آزمون آلفای کرونباخ استفاده کرد. ضریب پایایی محاسبه شده برای پرسشنامه به میزان ۰/۸۴ به دست آمد. با استفاده از روش بازآزمایی در مطالعه اصلی پرسشنامه بعد از گذشت سه هفته مجدداً به کارآموزان داده شد. ضریب پایایی به دست آمده ۰/۸۴ به دست آمد.

۴. آزمون خواندن و نارساخوانی (نُما): به منظور اندازه گیری سطح توانایی خواندن و تشخیص دانش‌آموزان نارساخوان، آزمون خواندن و نارساخوانی «نُما» که توسط (کرمی نوری، مرادی، اکبری زردخانه و زاهدیان، ۱۳۸۷)، ساخته و هنجار یابی شده است مورد استفاده قرار گرفت. هدف این آزمون بررسی میزان توانایی خواندن دانش‌آموزان عادی دختر و پسر در دوره دبستان با



ویژگی‌های دو زبانگی و یک زبانگی و تشخیص کودکان دارای مشکلات خواندن و نارساخوانی می‌باشد. آزمون حاضر روی ۱۶۱۴ دانش‌آموز در پنج پایه تحصیلی ابتدایی هنجاریابی شده است. پایایی آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شده که مقادیر آن برای خرده آزمون‌های مختلف بین ۰/۹۸ تا ۰/۴۳ به دست آمده است. میانگین این آزمون ۱۰۰ و انحراف استاندارد آن ۱۵ است (غباری بناب، افروز، حسن‌زاده، بخشی و پیرزادی، ۱۳۹۱). خرده آزمون‌های آزمون شامل ۱۰ خرده آزمون می‌باشد. پس از اجرای خرده آزمون‌ها، با مراجعه به پاسخ‌نامه، پاسخ‌های درست آزمودنی در هر خرده آزمون مشخص و نمره خام وی محاسبه می‌شود. نمرات خام در پاسخ‌نامه و همچنین در برگه خلاصه وضعیت خواندن آزمودنی در قابل خرده آزمون یادداشت می‌شود. با مراجعه به جداول مربوط به هر خرده آزمون در هر پایه، نمرات تراز شده محاسبه شده و نیمرخ (پروفایل) آزمودنی در آزمون خواندن ترسیم می‌شود. در پایان نتایج، تفسیر شده و گزارش در برگه مخصوص ثبت می‌گردد. ۱۰ خرده آزمون‌ها عبارتند از: خرده آزمون خواندن کلمه‌ها<sup>۱</sup>، خرده آزمون زنجیره‌های کلمات<sup>۲</sup>، خرده آزمون قافیه<sup>۳</sup>، خرده آزمون نامیدن تصاویر<sup>۴</sup>، خرده آزمون درک متن<sup>۵</sup>، خرده آزمون درک کلمات<sup>۶</sup>، خرده آزمون حذف آواها<sup>۷</sup>(صداها)، خرده آزمون خواندن ناکلمات<sup>۸</sup> و (شبه کلمات)، خرده آزمون نشانه حرف<sup>۹</sup> و خرده آزمون نشانه مقوله<sup>۱۰</sup>.

برای انجام پژوهش، پس از اجرای پیش‌آزمون، گروه آزمایشی طی یک ماه، ۸ جلسه یک‌ساعته، هفته‌ای دو جلسه تحت آموزش-های انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) قرار گرفتند. بعد از اتمام آموزش برای هر دو گروه پس‌آزمون اجرا گردید و در نهایت داده‌ها در دو بخش آمار توصیفی (تعداد، میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (آزمون تحلیل کواریانس) و با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

## محتوای آموزش معلمان

پیش از اجرای روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی)، معلمان گروه آزمایشی، بر اساس برنامه تنظیم‌شده در قالب ۱۰ نشست دو ساعته آموزش‌های لازم را دریافت نمودند. روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی)، بر اساس محتوای آموزش معلمان به دبیران گروه آزمایشی آموزش داده شد. آموزش معلمان به صورت فشرده، در دو هفته اول مهرماه انجام گرفت. اما پس از اتمام دوره نیز معلمان به طور مستمر با مدرس دوره آموزشی در ارتباط بودند و راهنمایی‌های لازم را در زمان تدریس از وی دریافت می‌نمودند. ضمن آن که منابعی را نیز در رابطه با موضوعات آموزش انفرادی و اختلالات یادگیری ویژه در اختیار داشتند. موضوعات مورد تدریس به معلمان به شرح زیر بود:

در نشست نخست، پس از آشنایی با مفاهیم اختلالات یادگیری ویژه و آموزش انفرادی و روش‌های آن (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) به عنوان دو نمونه از روش‌های آموزش انفرادی، به رویکردهای معمول تدریس اشاره شد. در نشست دوم، درباره انواع اختلالات یادگیری ویژه و نوع اختلال خواندن توضیحاتی ارائه شد. در نشست سوم، درباره فلسفه، هدف و اهمیت رویکرد انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) سخن گفته شد. در نشست چهارم، درباره تفاوت روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) در مقابل روش‌های معمول (سخنرانی، توضیحی و ...) صحبت شد.

- 
1. Word Reading Subtest
  2. Word Chains Reading
  3. Rhyming
  4. Picture Naming
  5. Text Comprehension
  6. Word Comprehension
  7. Phoneme Deletion
  8. Non-words & Pseudo-words Reading
  9. Letter Fluency
  10. Category Fluency

در نشست پنجم، به انواع فعالیت های مدنظر در اجرای روش های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) اشاره شد. در نشست ششم، پیرامون مشخصه های اساسی یادگیری با رویکرد انفرادی و ویژگی کلاس هایی که این رویکرد در آن اجرا می شود، سخن گفته شد. در نشست هفتم، در این رابطه که کاربرد رویکرد انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) در کلاس درس فارسی چگونه می تواند در بهبود مهارت خواندن دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه از نوع خواندن، موثر واقع شود به تفصیل سخن گفته شد. موضوع آموزش در نشست های بعدی به ترتیب چنین بود: دانش و مهارت های مدنظر در آموزش دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه، چگونگی برخورد و تعامل با دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه، آموزش این مهارت ها با رویکرد انفرادی، ضرورت و اهمیت اجرای آموزش های انفرادی بر روی دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه، ویژگی های دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه با نوع خواندن، نقش معلم و دانش آموزان در فرایند اجرای روش های آموزش انفرادی، ارزیابی فردی و گروهی دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه با نوع خواندن در اجرای روش های آموزش انفرادی. شرکت معلمان در آزمون شفاهی در نشست یازدهم، از دیگر فعالیت های انجام شده است. محتوای این آزمون در برگیرنده تمامی مطالبی بود که در ۱۰ نشست برگزار شده ارایه گردیده بود. معلمان توانستند بیش از ۸۰ درصد انتظارات مدرس دوره را در آزمون شفاهی برآورده سازند.

### مراحل و نحوه آموزش دانش آموزان

در هر جلسه آموزشی، طبق روال ذیل با دانش آموزان گروه آزمایشی کار شده است:

۱. بیان اهداف یادگیری برای هر جلسه و جلب نظر دانش آموزان به آن ها: در ابتدای هر جلسه به دانش آموزان گفته می شد که چه چیزی یاد خواهند گرفت و چه عملکردی از آن ها مورد انتظار است. با گفتن اینکه محتوای درس برای آن ها جالب و مهم است و یا ممکن است در زندگی شخصی شان کاربرد داشته باشد، در آن ها نسبت به درس ایجاد علاقه می شد. بدین ترتیب، معلم در هنگام شروع یک درس باید آمادگی ذهنی را در یادگیرندگان ایجاد کند. این آمادگی از طریق برانگیختن کنجکاوی و علاقه آن ها نسبت به موضوع یادگیری ایجاد می شود.

۲. مرور پیش نیازها: آنچه را که دانش آموزان قبلاً خوانده بودند و برای یادگیری درس جدید ضروری بود، مرور می شد. آموزگاران باید مطمئن می شدند که دانش آموزان بر مهارت های پیش نیاز تسلط یافته اند. یکی از روش های ارزیابی دانش آموزان از نظر مهارت های پیش نیاز، پرسیدن چند سوال پیش از شروع درس جدید بود. این کار به ربط دادن اطلاعاتی که از پیش در ذهن داشتند، به اطلاعاتی که آن ها می خواستند ارائه دهند، کمک می کرد.

۳. تعیین حد تسلط: حد تسلط به صورت درست جواب دادن به ۷۵ درصد از سوالات آزمون های مختلفی که در جریان آموزش و در پایان آموزش اجرا می شد مشخص گردید.

۴. تعیین واحدهای آموزش-یادگیری: در روش آموزش برای یادگیری در حد تسلط، موضوع درسی به واحدهای نسبتاً مستقلی تقسیم گردید. تسلط یافتن دانش آموزان به این رشته واحدها موجب تسلط یابی آن ها بر کل درس می شود.

۵. اجرای آموزش گروهی: معلمان هر واحد آموزش-یادگیری را به کل کلاس به صورت گروهی آموزش می دادند و فعالیت ها و تکالیف آن ها را در رابطه با آن واحد تعیین می کردند.

۶. اجرای ارزشیابی تکوینی و آموزش اصلاحی: آن چه بیش از هر چیز روش آموزش برای یادگیری در حد تسلط را از روش های دیگر آموزش معلم محور متمایز می کند، کاربرد این نوع سنجش و استفاده از نتایج آن برای بهبود فرایندهای آموزش-یادگیری است. سنجش تکوینی شامل تعدادی سوال دقیق مبتنی بر هدف های آموزشی است. هدف از این سنجش فراهم آوردن بازخورد از نتایج آموزش معلم و یادگیری دانش آموزان است. با استفاده از این سنجش هر کدام از دانش آموزان از میزان پیشرفت خود در

رسیدن به تک تک هدف‌های آموزشی آگاه می‌شدند. آزمون اصلاحی نیز آزمونی است که معلم به منظور تشخیص مشکلات یادگیری دانش‌آموزان در آموزش گروهی برگزار می‌کند.

بعد از کشف مشکلات یادگیری دانش‌آموزان، معلم به طرح و اجرای آموزش اصلاحی برای کسانی که در یادگیری موفقیت کامل به دست نیاورده بودند، یعنی به حد تسلط نرسیده بودند، اقدام می‌کرد. در آموزش اصلاحی نوع فعالیت‌های یادگیری باید با فعالیت‌های به کار رفته در آموزش گروهی متفاوت باشد.

۷. اجرای ارزشیابی تراکمی و نمره‌گذاری: معلم پس از آن که هر جلسه آموزش خود را به پایان می‌رساند و طرح آموزشی خود را به طور کامل پیاده می‌کردند، از ارزشیابی تراکمی برای تعیین مجموعه یادگیری‌های دانش‌آموزان استفاده می‌کردند. نتایج حاصل از این ارزشیابی، هم برای نمره دادن به دانش‌آموزان و هم برای قضاوت درباره میزان اثربخشی طرح آموزشی مورد استفاده قرار می‌گرفت. در این سنجش از یک آزمون تراکمی استفاده گردید. این آزمون همه هدف‌های آموزشی متوالی را یکجا اندازه‌گیری می‌کرد و از طریق این آزمون یادگیری‌های متراکم دانش‌آموزان را در طول دوره آموزشی تعیین گردید.

شکل ۱. مراحل اجرای آموزش انفرادی در آموزش دانش‌آموزان نارساخوان



مطابق شکل ۱، مراحل اجرای روش‌های آموزش انفرادی در آموزش دانش‌آموزان گروه آزمایش نمایش داده شده است.

## یافته‌های پژوهش

در جدول شماره (۱)، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای تحقیق در پیش آزمون و پس آزمون ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمرات گروه آزمایش و کنترل در آزمون های انگیزش تحصیلی و عملکرد خواندن

| متغیرها       | گروه ها | پیش آزمون |                  | پس آزمون |                  |
|---------------|---------|-----------|------------------|----------|------------------|
|               |         | میانگین   | انحراف استاندارد | میانگین  | انحراف استاندارد |
| عزت نفس       | آزمایش  | ۲۰/۴۳     | ۱/۸۶             | ۳۲/۸۷    | ۲/۲۱             |
|               | کنترل   | ۲۱/۳۷     | ۲/۳۹             | ۲۳/۶۲    | ۱/۸۲             |
| انگیزش تحصیلی | آزمایش  | ۶۸/۴۳     | ۲/۲۷             | ۷۷/۲۵    | ۳/۱              |
|               | کنترل   | ۶۸/۵۰     | ۴/۳۳             | ۶۹/۶۸    | ۱/۶۲             |
| عملکرد خواندن | آزمایش  | ۶۳۹/۸۱    | ۶/۱۸             | ۶۵۳/۳۱   | ۵/۴۳             |
|               | کنترل   | ۶۳۹/۶۸    | ۷/۰۱             | ۶۴۱/۵۶   | ۵/۹۵             |

بر اساس نتایج به دست آمده از شاخص های توصیفی (جدول ۱)، می توان چنین عنوان کرد که میانگین دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پیش آزمون تفاوت زیادی وجود ندارد، ولی در مرحله پس آزمون تفاوت نشان می دهد.

فرضیه اول: روش های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) منجر به افزایش عزت نفس دانش آموزان نارساخوان پایه های چهارم و پنجم دبستان شهر پیرانشهر می شود.

به منظور بررسی معنی دار تفاوت های دو گروه از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج در جداول (۴، ۳، ۲) ارائه شده است. در ابتدا پیش فرض های تحلیل کوواریانس یعنی برابری واریانس های گروه ها در متغیر وابسته و همگن بودن شیب رگرسیون و نرمال بودن متغیرهای وابسته مورد بررسی قرار گرفت و با سطح معنی داری  $\alpha=0/05$  تأیید شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی تأثیر عمل آزمایشی بر عزت نفس دانش آموزان

| منبع تغییرات      | مجموع مجذورات | درجات آزادی | میانگین مجذورات | F      | سطح معنی داری | ضریب تأثیر اتا | توان آماری |
|-------------------|---------------|-------------|-----------------|--------|---------------|----------------|------------|
| پیش آزمون         | ۳/۸۹          | ۱           | ۳/۸۹            | ۰/۹۸۶  | ۰/۳۲۹         | ۰/۶۱۷          | ۱/۰۰۰      |
| اثر آموزش انفرادی | ۱۷۸/۲۶۱       | ۱           | ۱۷۸/۲۶۱         | ۴۵/۱۶۲ | ۰/۰۰۰         |                |            |
| خطا               | ۱۱۰/۵۲۰       | ۲۸          | ۳/۹۴۷           |        |               |                |            |
| جمع کل            | ۲۶۳۴۶         | ۳۲          |                 |        |               |                |            |

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس ارائه شده در جدول (۲) نشان می دهد در متغیر عزت نفس مجموع مجذورات متغیر مستقل برابر ۱۷۸/۲۶۱ می باشد که منجر به اندازه آزمون  $F=45/162$  شده است که اندازه این آزمون F در سطح  $\alpha=0/05$  معنادار است، بنابراین فرض پژوهش با ۹۵٪ اطمینان تأیید می شود. به عبارت دیگر، بین دو گروه کنترل و آزمایش بعد از تعدیل اثر پیش آزمون تفاوت معنادار می باشد. با توجه به میانگین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون به این نتیجه می توان رسید که روش های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) در مقایسه با رویکردهای معمول تدریس در زمینه عزت نفس دانش آموزان نارساخوان تأثیر بیشتری را نشان می دهد.

فرضیه دوم: روش های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) منجر به افزایش انگیزش پیشرفت-تحصیلی دانش آموزان نارساخوان پایه های چهارم و پنجم دبستان شهر پیرانشهر می شود.

برای انجام آزمون تحلیل کوواریانس، در ابتدا پیش فرض های تحلیل کوواریانس یعنی برابری واریانس های گروه ها در متغیر وابسته و همگن بودن شیب رگرسیون و نرمال بودن متغیرهای وابسته مورد بررسی قرار گرفت و با سطح معنی داری  $\alpha=0/05$  تأیید شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس برای بررسی تأثیر عمل آزمایشی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان

| منبع تغییرات      | مجموع مجذورات | درجات آزادی | میانگین مجذورات | F      | سطح معنی‌داری | ضریب تأثیر اتا | توان آماری |
|-------------------|---------------|-------------|-----------------|--------|---------------|----------------|------------|
| پیش‌آزمون         | ۳/۳۲۷         | ۱           | ۳/۳۲۷           | ۰/۵۱۵  | ۰/۴۷۹         | ۰/۵۵۲          | ۱/۰۰۰      |
| اثر آموزش انفرادی | ۲۲۳/۱۳۴       | ۱           | ۲۲۳/۱۳۴         | ۳۴/۵۴۲ | ۰/۰۰۰         |                |            |
| خطا               | ۱۸۳/۸۷۳       | ۲۸          | ۶/۴۶            |        |               |                |            |
| جمع کل            | ۱۷۳۳۶۷        | ۳۲          |                 |        |               |                |            |

نتایج آزمون تحلیل کواریانس ارائه شده در جدول (۳) نشان می‌دهد در متغیر انگیزش تحصیلی مجموع مجذورات متغیر مستقل برابر ۲۲۳/۱۳۴ می‌باشد که منجر به اندازه آزمون  $F=۳۴/۵۴۲$  شده است که اندازه این آزمون  $F$  در سطح  $\alpha=۰/۰۵$  معنادار است، بنابراین فرض پژوهش با ۹۵٪ اطمینان تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، بین دو گروه کنترل و آزمایش بعد از تعدیل اثر پیش‌آزمون تفاوت معنادار می‌باشد. با توجه به میانگین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون به این نتیجه می‌توان رسید که روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) در مقایسه با رویکردهای معمول تدریس در زمینه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان تأثیر بیشتری را نشان می‌دهد.

فرضیه سوم: روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) منجر به بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و پنجم دبستان شهر پیرانشهر می‌شود.

در ابتدا پیش فرض‌های تحلیل کواریانس یعنی برابری واریانس‌های گروه‌ها در متغیر وابسته و همگن بودن شیب رگرسیون و نرمال بودن متغیرهای وابسته مورد بررسی قرار گرفت و با سطح معنی‌داری  $\alpha=۰/۰۵$  تأیید شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس برای بررسی تأثیر عمل آزمایشی بر عملکرد خواندن

| منبع تغییرات      | مجموع مجذورات | درجات آزادی | میانگین مجذورات | F          | سطح معنی‌داری | ضریب تأثیر اتا | توان آماری |
|-------------------|---------------|-------------|-----------------|------------|---------------|----------------|------------|
| پیش‌آزمون         | ۶۰۳/۴۵۶       | ۱           | ۶۰۳/۴۵۶         | ۱۸۰۵<br>۵۴ | ۰/۰۰۰         | ۰/۳۱۱          | ۱/۰۰۰      |
| اثر آموزش انفرادی | ۱۳۹/۳۶۸       | ۱           | ۱۳۹/۳۶۸         | ۱۶۵۷<br>۱۲ | ۰/۰۰۱         |                |            |
| خطا               | ۳۰۸/۳۰۹       | ۲۸          | ۱۱/۰۱           |            |               |                |            |
| جمع کل            | ۱۳۴۱۵۶۹۰      | ۳۲          |                 |            |               |                |            |

نتایج آزمون تحلیل کواریانس ارائه شده در جدول (۴) نشان می‌دهد در متغیر مهارت خواندن مجموع مجذورات متغیر مستقل برابر ۱۳۹/۳۶۸ می‌باشد که منجر به اندازه آزمون  $F=۱۲/۶۵۷$  شده است که اندازه این آزمون  $F$  در سطح  $\alpha=۰/۰۵$  معنادار است، بنابراین فرض پژوهش با ۹۵٪ اطمینان تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، بین دو گروه کنترل و آزمایش بعد از تعدیل اثر پیش‌آزمون تفاوت معنادار می‌باشد. با توجه به میانگین نمرات گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون به این نتیجه می‌توان رسید که روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) در مقایسه با رویکردهای معمول تدریس در زمینه عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان تأثیر بیشتری را نشان می‌دهد.

## بحث و نتیجه‌گیری

در این تحقیق تأثیر اجرای روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی)، بر میزان عزت‌نفس، انگیزش تحصیلی و عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و پنجم دبستان شهر پیرانشهر مورد بررسی قرار گرفت. فرضیه اول تحقیق مبتنی بر این بود که روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) منجر به افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و پنجم می‌شود. دانش‌آموزان گروه آزمایش که با استفاده از روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) آموزش دیده بودند، نسبت به دانش‌آموزانی که به شیوه‌های مرسوم آموزش دیده بودند، نمرات بالاتری در آزمون عزت‌نفس کسب کردند. در بررسی همسویی و ناهم‌سویی نتایج این تحقیق، کلانتر قریشی (۱۳۹۰)، در پژوهش خود با عنوان «تأثیر روش آموزش تلفیقی یادگیری مشارکتی و یادگیری در حد تسلط بر خودکارامدی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» نشان داد که خودکارامدی و عزت‌نفس بر اثر این روش آموزشی افزایش معنادار پیدا کرده‌اند اما تغییر معناداری در پیشرفت تحصیلی مشاهده نشد. همچنین، درویشی، سیف و احدی (۱۳۹۶)، در پژوهش خود با عنوان «تأثیر آموزش مبتنی بر یادگیری در حد تسلط بر پیشرفت تحصیلی و نگرش دانشجویان روانشناسی نسبت به درس آمار» نشان دادند که فراگیران گروه آزمایش با در اختیار داشتن تکالیفی با ساختار سلسله‌مراتبی ضمن مسلط شدن به یادگیری‌های پیش‌نیاز از آموزشی بهره‌مند می‌شدند که کیفیت آموزش متناسب با ویژگی‌های فردی آنان بود.

می‌توان تبیین کرد که دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری با سرخوردگی‌های عاطفی و مشکلات تحصیلی بیشتری روبه‌رو هستند که این منجر به کاهش عزت‌نفس آن‌ها می‌شود. عزت‌نفس بسیار پایین و خودپنداره ضعیف، ممکن است دانش‌آموزان را از ارزیابی عینی استعدادها و مهارت‌های خود بازدارد؛ زیرا دیدگاه منفی که از خود دارند، تبدیل به عینکی می‌شود که همه اطلاعات را از پشت آن می‌بینند. اما دانش‌آموزانی که از عزت‌نفس بالا برخوردار هستند، نسبت به محیط سازگارتر بوده و مسائل و مشکلات رفتاری کمتری دارند. همچنین عزت‌نفس کاهش انفعال و سازگاری فرد با مشکلات را موجب شده و شخص را به چالش با مسائل بر می‌انگیزد و مدیریت هرچه بهتر روابط میان‌فردی را سبب می‌شود. به عبارت دیگر، عزت‌نفس در دانش‌آموزان کارایی، امید و خوش‌بینی را به‌همراه خواهد داشت (راج و آگراول، ۲۰۰۵).

فرضیه دوم تحقیق مبتنی بر این بود که روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) منجر به افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و پنجم می‌شود. دانش‌آموزان گروه آزمایش که با استفاده از روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) آموزش دیده بودند، نسبت به دانش‌آموزانی که به شیوه‌های مرسوم آموزش دیده بودند، نمرات بالاتری در آزمون انگیزش تحصیلی کسب کردند. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیقات دو (۱۹۹۶)، براور (۲۰۱۲)، هم‌سویی دارد. دو (۱۹۹۶)، نشان داد که بین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری با پیشرفت تحصیلی آنان رابطه وجود دارد. براور (۲۰۱۲)، نیز نشان داد که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری سطوح پایین رقابت در نوشتن و انگیزش درونی کمتری را گزارش کرده‌اند.

یکی از دلایل ناتوانی و تفاوت‌های دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص با دانش‌آموزان عادی، فقدان علاقه و انگیزش است. در روش‌های آموزش انفرادی به ایجاد انگیزه و جلب توجه این دانش‌آموزان برای آموزش و فراگیری به خوبی توجه می‌شود. ویژگی‌های برنامه آموزش انفرادی موجب می‌شود این راهبرد آموزشی شیوهی بسیار مطلوب و جذابی برای دانش‌آموزان دارای اختلال‌های یادگیری ویژه باشد و آن‌ها را در راه یادگیری مهارت‌های اولیه کمک نماید. آموزش انفرادی اساساً برای آموزش به همین دانش‌آموزان طراحی شده است. بنابراین، شیوه آموزش انفرادی با توجه به ویژگی‌های خاصی (رعایت تفاوت‌های فردی، آموزش گام به گام، آموزش برنامه‌ای، توجه به نیازهای آموزشی دانش‌آموزان، حداکثر کردن زمان یادگیری تحصیلی، ارائه تقویت‌های فوری بعد از ارائه ی پاسخ صحیح یا اصلاح پاسخ غلط، ارزیابی‌هایی مکرر، ارائه ی تقویت بازخوردی، همچنین تعیین

تکلیف برای منزل و جلب همکاری و نظارت والدین) که دارد، بهترین شیوه‌ی آموزشی برای دانش‌آموزان دارای اختلال‌های یادگیری ویژه است. توجه به اصول کلی روش آموزش انفرادی نشان می‌دهد که این روش دارای ویژگی‌هایی است که کاربرد آن را در حوزه ناتوانی‌های یادگیری اثربخش می‌سازد. این ویژگی‌ها شامل داشتن اهداف مشخص و دقیق، ارائه پیش-سازماندهنده، فعال بودن معلم حین تدریس، تنظیم درس در گام‌های کوچک، ارائه محتوا از ساده به دشوار، سازماندهی دقیق محتوا، ارزیابی مداوم عملکرد یادگیرنده، تعامل شفاف بین معلم و دانش‌آموز، تقویت پاسخ‌های صحیح و اصلاح پاسخ‌های نادرست است. این اصول با ویژگی‌های کودکان با ناتوانی یادگیری (مانند مشکل در پردازش اطلاعات، حافظه کوتاه مدت ضعیف، مشکل‌های انگیزشی و مشکل در سازماندهی) منطبق است و منجر به موفقیت در آن‌ها می‌شود (تارور، ۲۰۰۴).

استفاده از برنامه‌های تشویقی و پسخورنده‌های اصلاحی همراه با سازماندهی دقیق محتوای آموزشی از ساده به دشوار، منجر به ایجاد تجربه‌های موفقیت‌آمیز یادگیری و افزایش سطح انگیزشی یادگیرندگان می‌شود. این مساله توسط برخی از پژوهشگران نیز تایید شده است. الیوت (۲۰۰۵) به نقل از پیرزادی (۱۳۹۱)، گزارش کرده است که آموزش مستقیم در تسلط دانش‌آموزان بر محتوای درس و افزایش سطح انگیزشی آنان اثر بخش می‌باشد. او همچنین شواهدی را مبنی بر تاثیر این روش بر افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان ارائه کرده است. تارور (۲۰۰۴)، بیان می‌کند آموزش مستقیم رویکردی است که موفقیت‌های پی‌درپی ایجاد می‌کند. دانش‌آموزانی که مشکلات یادگیری دارند، اغلب مدرسه و تکالیف یادگیری را دوست ندارند، زیرا کمترین میزان موفقیت را تجربه می‌کنند. شرکت در فعالیت‌های موفقیت‌آمیز یادگیری می‌تواند این تجارب منفی را تغییر دهد. زمانی که دانش‌آموزان احساس موفقیت و شایستگی کنند، احتمال بیشتری وجود دارد که مهارت‌های مورد نیاز برای تسلط بر مفاهیم را یاد گیرند (ساگور، ۲۰۰۳).

فرضیه سوم تحقیق مبتنی بر این بود که روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) منجر به بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و پنجم می‌شود. دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش که مهارت خواندن خود را با استفاده از روش‌های آموزش انفرادی یاد گرفته بودند، نسبت به دانش‌آموزانی که با روش‌های مرسوم آموزش دیده بودند، نمرات بالاتری در آزمون عملکرد خواندن کسب کردند. این یافته با نتایج پژوهش‌های استوکارد (۲۰۱۱)، کمپس، آبات، گرینوود، ویلز، ویرکمپ و کافمن (۲۰۰۸)، هاتی (۲۰۰۹)، کرو، کونر و پیتسچر (۲۰۰۹)، اسبورن، فریمن، بورلی، ویلسون، جونز و ریچینر (۲۰۰۷)، سلطان صدوقی و مژگانیان (۱۳۹۳)، قلتاش، اوجی‌نژاد و تیموری (۱۳۹۳)، همسو است و نتایج پژوهش‌های آن‌ها را مورد تأیید قرار می‌دهد.

پژوهش‌های کیم (۲۰۱۲) و مورچ (۲۰۰۹) نشان می‌دهند شیوه‌های یادگیری در حد تسلط بر بهبود اختلال‌های یادگیری کودکان موثر است و رفتارهای سطوح بالاتر شناختی را بیشتر از رفتارهای سطوح پایین شناختی تحت تاثیر قرار می‌دهند (جنتیل و لالی، ۲۰۱۳)، که این خود دلیل تأیید بر نتایج به دست آمده است. در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت، سطوح پایین یادگیری دربرگیرنده طبقات پایین شناختی است و در این طبقات بیشتر بر اهدافی مانند یادآوری، حفظ، نگهداری و درک مطالب آموخته شده تاکید می‌شود. بنابراین، دستیابی به اهداف آموزشی این سطح که توانایی‌ها و مهارت‌های سطحی و معلومات حافظه‌ای را شامل است و پیچیدگی چندانی ندارد با به کارگیری معمول‌ترین روش‌های تدریس امکان پذیر است، در مقابل، برای دستیابی به توانایی‌ها و مهارت‌های پیچیده ذهنی مانند کار بستن اصول، مهارت حل مساله و تجزیه و ترکیب و ارزشیابی، به روشی ویژه نیاز است. به اعتقاد بلوم، یک فرض اساسی در روش یادگیری تا حد تسلط این است که اگر شرایط مناسب فراهم شود و زمان کافی باشد، همه یادگیرندگان می‌توانند تقریباً همه هدف‌های آموزشی یک درس را بیاموزند و بر آن

تسلط یابند. به گفته لی داک (۲۰۰۱)، در روش یادگیری تا حد تسلط هدف این است که همه دانش‌آموزان حتی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری به سطوح عالی یادگیری برسند، بنابراین باید در ضمن آموزش و اجرای این روش آموزشی، بر مهارت‌ها، فرایندهای ذهنی سطوح بالا تمرکز بیشتری شود.

بدیهی است که بدون تعیین و ارزشیابی وضعیت انگیزش تحصیلی و عزت‌نفس دانش‌آموزان نارساخوان و پی بردن به نقاط ضعف آنان، تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی، پرورشی و توان‌بخشی مفیدتر و جامع‌تر امکان‌پذیر نخواهد بود، لذا با توجه به اهمیت و نقش انگیزش تحصیلی و عزت‌نفس در عملکرد و موفقیت افراد، به‌ویژه دانش‌آموزان نارساخوان، شناسایی نقاط ضعف این گروه از دانش‌آموزان به منظور دستیابی به روش‌های آموزشی اثربخش می‌تواند در بهبود بخشیدن به عملکرد تحصیلی موثر باشد.

با توجه به اثربخشی این شیوه‌های آموزشی، این مداخلات به منظور افزایش توانایی یادگیری در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص با نوع خواندن، به روانشناسان، مشاوران، معلمان، والدین و دست‌اندرکاران آموزشی توصیه می‌شود. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود از جمله اینکه صرفاً مشکل‌های دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن در مقاطع چهارم و پنجم ابتدایی را بررسی کرده بود، لذا در تحقیقات آتی بهتر است سایر مقاطع سنی نیز مورد بررسی قرار گیرد.



## منابع

- آقاجانی، طهمورث؛ عزیزی، غلامرضا؛ صادقی، جمال (۱۳۸۹). طراحی فرصت‌های یادگیری در آموزش و پرورش. پژوهش‌نامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، ۲۴(۷): ۱-۱۵.
- اورکی، محمد؛ زارع، حسین؛ عطارقصبه، زهرا (۱۳۹۶). تأثیر توانبخشی شناختی بر حافظه کاری و پیشرفت تحصیلی کودکان با اختلال ریاضی. مجله شناخت اجتماعی، ۶(۲): ۱۹۶-۱۸۱.
- برومند، مهدی (۱۳۸۰). بررسی عملی بودن اعتبار و روایی و هنجاریابی آزمون عزت نفس کوپر اسمیت در شهرستان اسلام‌شهر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده‌ی روانشناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- پیرزادی، حجت (۳۹۱). آموزش مستقیم و کاربرد آن در حوزه ناتوانی‌های یادگیری. تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۱۰۹: ۲۸-۲۰.
- پیرزادی، حجت؛ غباری بناب، باقر؛ شکوهی یکتا، محسن؛ یاریاری، فریدون؛ حسن‌زاده، سعید و شریفی، احمد (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مستقیم آگاهی واجی بر پیشرفت مهارت خواندن دانش‌آموزان مبتلا به اختلال خواندن. شنوایی‌شناسی، ۲۱(۱): ۸۳-۹۳.
- تمنایی‌فر، محمدرضا؛ صدیقی ارفعی، فریبرز؛ سلامی محمدآبادی، فاطمه (۱۳۸۹). رابطه هوش هیجانی، خودپنداره و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۶: ۹۹-۱۱۳.
- دانش، مینا (۱۳۹۴). مقایسه عزت نفس و مهارت اجتماعی در دانش‌آموزان نارساخوان و عادی. دومین کنگره سراسری روانشناسی کودک و نوجوان، دانشگاه شهید بهشتی (پژوهشکده خانواده)، ۱۳۹۴.
- درویشی، مظفر؛ سیف، علی اکبر؛ احدی حسن (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مبتنی بر یادگیری در حد تسلط بر پیشرفت تحصیلی و نگرش دانش‌جویان روانشناسی نسبت به درس آمار. توسعه‌ی آموزش جندی شاپور، ۸(۱): ۱۳۵-۱۲۶.
- درویشی، مظفر؛ سیف، علی اکبر؛ احدی، حسن (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مبتنی بر یادگیری در حد تسلط بر پیشرفت تحصیلی و نگرش دانش‌جویان روانشناسی نسبت به درس آمار. توسعه‌ی آموزش جندی شاپور، ۸(۱): ۱۳۵-۱۲۶.
- رادمنش، عصمت و سعدی پور، اسماعیل (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. مجله روانشناسی مدرسه، ۶(۲): ۶۳-۴۴.
- زلالی، بهروز؛ قربانی، فاطمه (۱۳۹۳). مقایسه‌ی انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۴): ۵۸-۴۴.
- سازمان آموزش و پرورش استثنایی (۱۳۹۲). شیوه‌نامه اجرایی طرح تلفیقی- فراگیر کودکان و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه.
- سانقی، عطیه و احمدی، خدابخش (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش اهداف زندگی (مبتنی بر مدل سبک زندگی) بر انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۵(۳): ۷۸-۹۹.
- سلطان صدوقی، زینب؛ مزگانیان، مجتبی (۱۳۹۳). تأثیر روش آموزش انفرادی بر مهارت خواندن دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خواندن در پایه دوم ابتدایی شهر یزد. سومین همایش مجازی ره‌آوران آموزش با محوریت بهسازی و توسعه با آموزش.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: نشر دوران.
- شریفی، علی‌اکبر؛ داور، رقیه (۱۳۸۷). شیوع اختلالات خواندن در دانش‌آموزان پایه سوم و چهارم ابتدایی شهرکرد. مجله فصلنامه کودکان استثنایی، ۸(۴): ۴۱۸-۴۱۳.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۸). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

شکاری کاشانی، زهرا؛ دماوندی، مجید ابراهیم؛ کرمی گزافی، علیرضا (۱۳۹۲). تاثیر روش یادگیری تا حد تسلط در نگرش، عملکرد و انگیزش درونی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی در یادگیری مفاهیم شیمی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۶(۲): ۹۳۲-۹۱۵.

شهیم، سیماء؛ هارون رشیدی، همایون (۱۳۸۶). مقایسه عملکرد کودکان دارای اختلالات یادگیری کلامی و غیرکلامی در مقیاس تجدیدنظر شده ی هوشی و کسلر، آزمون دیداری حرکتی بندرگشتالت و مقیاس ریاضیات ایران کی‌مت. دانش و پژوهش در روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، شماره سی و دوم: ۹۰-۶۱.

شیوه‌نامه اجرایی طرح جبران و تثبیت یادگیری (۱۳۹۶). اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی، معاونت آموزش ابتدایی، اداره تکنولوژی و گروه‌های آموزشی دوره ابتدایی استان.

شیوه‌نامه اجرایی طرح خیرین آموزشی (۱۴۰۰). اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی، معاونت آموزش ابتدایی، اداره تکنولوژی و گروه‌های آموزشی دوره ابتدایی استان.

شیوه‌نامه اجرایی کانون‌های اصلاحی-ترمیمی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری (۱۳۹۶). اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی، معاونت آموزش ابتدایی، اداره تکنولوژی و گروه‌های آموزشی دوره ابتدایی استان.

غباری بناب، باقر؛ افروز، غلامعلی؛ حسن زاده، سعید؛ بخشی، جعفر؛ پیرزادی، حجت (۱۳۹۱). تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی فعال تفکرمدارانه و خود نظارتی بر درک مطلب دانش‌آموزان با مشکلات خواندن. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۲): ۹۷-۷۷.

غباری بناب، باقر؛ افروز، غلامعلی؛ حسن‌زاده، سعید؛ بخشی، جعفر و پیرزادی، حجت (۱۳۹۱). تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی فعال تفکرمدارانه و خودنظارتی بر درک مطلب دانش‌آموزان با مشکلات خواندن. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۲): ۹۷-۷۷.

فصیحانی فرد، سارا؛ میکائیلی، فرزانه (۱۳۸۹). اثربخشی سه روش آموزشی- اصلاحی مبتنی بر مدل پردازش واج‌شناختی بر سرعت و صحت خواندن دانش‌آموزان نارساخوان مقطع ابتدایی. فصلنامه کودکان استثنایی، ۱۰(۳): ۲۸۲-۲۶۹.

قلتش، عباس؛ اوجی نژاد، احمدرضا؛ تیموری مروستی، حمیده (۱۳۹۳). تأثیر روش آموزش مستقیم بر مهارت خواندن دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خواندن در پایه دوم ابتدایی شهر یزد. فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور، ۵(۴): ۳۶۴-۳۵۶.

کرمی نوری، رضا؛ مرادی، علیرضا؛ اکبری زردخانه، سعید؛ زاهدیان، حائده (۱۳۸۸). آزمون خواندن و نارساخوانی (نما). جهاد دانشگاهی، واحد استان البرز (خوارزمی).

کرمی، جهانگیر؛ حیدری شرف، پرپسا؛ رضایی، فاطمه؛ نصرتی، رقیه؛ عباسی، منظر؛ سیاه کمری، راحله (۱۳۹۸). بررسی میزان عزت نفس کودکان نارساخوان مقطع ابتدایی کرمانشاه. نشریه پرستاری کودکان، ۵(۴): ۴۰-۳۴.

کرمی، فاطمه؛ کرمی، محمد؛ مرادی، نسرین؛ صفری، هنا (۱۳۹۵). اختلالات یادگیری و نقش سیستم آموزشی در آن. سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی، برلین-آلمان، ۱۹ تیرماه ۱۳۹۵.

کریمی، بهروز؛ علیزاده، حمید و سلیمانی، احمد (۱۳۹۲). تدوین برنامه و مقایسه اثربخشی سه شیوه آموزش مستقیم، آگاهی واج‌شناختی و ترکیبی بر درک مطلب خواندن دانش‌آموزان دبستانی دارای اختلال خواندن. ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۱): ۷۸-۶۰.

کلانتر قریشی، منیر (۱۳۹۰). تأثیر روش آموزش تلفیقی یادگیری مشارکتی و یادگیری در حد تسلط بر خودکارامدی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۵(۱۲): ۱۰۷-۸۹.

کمال‌پور، نسرین؛ توزنده جانی، حسن (۱۳۸۵). هنجاریابی آزمون انگیزه پیشرفت هرمنس. نشریه پژوهش‌های تربیتی. ۲(۶): ۸۶-۷۵.

لاتینین، اچ؛ ارسکین، جی (۲۰۰۶). «شناسایی و پیشگیری زودهنگام مشکلات خواندن» ترجمه حسن پور هشتایجانی عبادا...، علی‌نژاد مکاری نرگس (۱۳۸۸). مجله تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۹۸-۹۹.

مارنات، گری گراث (۲۰۰۳). راهنمای سنجش روانی: برای روان‌شناسان بالینی، مشاوران و روان‌پزشکان. (ترجمه محمدرضا نیکخو، حسن پاشاشریفی، ۱۳۸۶). تهران: سخن

نادری، عزت‌الله؛ سیف‌نراقی، مریم (۱۳۹۶). اختلالات یادگیری. تهران: امیرکبیر.

نریمانی، محمد؛ وحیدی، زهره (۱۳۹۲). مقایسه‌ی نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت‌نفس در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۱): ۷۸-۹۱.

هالاهان، دانیل پی، لوید، جان و، کافمن، جیمز م، ویس، مارگاران پی، مارتینز، الیزابت ا. (۲۰۰۴). اختلال‌های یادگیری، ترجمه‌ی حمید علیزاده، قربان همتی علمدارلو، صدیقه رضایی دهنوی، ستاره شجاعی، چاپ هشتم، تهران: نشر ارسباران.

ورترز، مارگارت جی؛ تامپکینز، جیمز آر؛ کالتا، ریچارد ا. (۲۰۰۸). مبانی آموزش و پرورش کودکان استثنایی (مترجم: شریفی درآمدی، پرویز؛ رونقی، سیمین؛ صفر یزدی، زهرا، ۱۳۹۰). تهران: دانژه.

یحیی زاده، آیدا؛ کریمی، رقیه؛ حسن‌نیا جورشری، مهدیس (۱۳۹۵). در پژوهش خود با عنوان «سطح انگیزش، خودپنداشت و نگرش نسبت به خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان. فصلنامه سلامت روانی کودک، ۳(۳): ۳۱-۴۲.

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth edition, (DSM5-tm). Washington, DC: American psychiatric publishing.
- Bertoni, S.; Franceschini, S.; Puccio, G.; Mancarella, M.; Gori, S.; Facchetti, A. Action (2021). Video Games Enhance Attentional Control and Phonological Decoding in Children with Developmental Dyslexia. *Brain Sci.*, 11, 171. <https://doi.org/10.3390/brainsci11020171>
- Brouwer, K. L. (2012). Writing motivation of students with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 28 (2), 189-210.
- Brunstein, J. C; Mayer, G. W. (2005). Implicit and selfattributed motives to achieve Separate but interacting needs. *Journal of personality and social psychology*, 89, 205-217.
- Bryant, N. D., Fayne, H, R., Gettinger, M. (2015). Applying the Mastery Learning Model to Sight Word Instruction for Disabled Readers. *Journal of Experimental Education*, 50(3): 116-121. <https://doi.org/10.1080/00220973.1982.11011811>.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2004). *Direct reading instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Crowe, E. C., Connor, C. M., & Petscher, Y. (2009). Examining the core: Relations among reading curricula, poverty, and first through third grade reading achievement. *Journal of School Psychology*, 47, 187-214.
- Dev, P.C. (1996). *Intrinsic Motivation and the Student with . Learning Disabilities*. N.A. Research Report. Department of Educational Studies, LAEB, Purdue University, West Lafayette, Indiana 47907. Purdue University.
- Engelmann, S., Bruner, E., & Hanner, S. (1995). *Reading mastery*. Chicago: SRA Mackmillan/McGraw-Hill.
- Eratay, E. (2020). Effectiveness of the Direct Instruction Method in Teaching Leisure Skills to Young Individuals with Intellectual Disabilities. *International electronic journal of elementary education*, June 2020, Volume 12, Issue 5, 439-451
- Flores, M. M., & Ganz, J. B. (2007). Effectiveness of direct instruction for teaching statement inference, use of facts, and analogies to students with developmental disabilities and reading delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(4), 244-251.

- Gentile, J. R. & James P. Lalley. (2013). Standards and Mastery Learning, Chapter 1.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London and New York: Routledge. . London: Routledge.
- Kamps, D., Abbott, M., Greenwood, C., Wills, H., Veerkamp, M., & Kaufman, J. (2008). Effects of small-group reading instruction and curriculum differences for students most at risk in kindergarten: Two-year results for secondary- and tertiary-level interventions. . *Journal of Learning Disabilities*, 41, 101–114.
- Kim, H. (2012). Mastery Learning in the Korean Middle School, UNESCO Regional Office for Education in Asia, 6, 1, 35-60.
- LeDuc, S. (2001) *Mastery Learning*. Available: <http://www.learningmastery.org>.
- Mevarech, Z. R. & Susak, Z. (2009). Effects of learning with cooperative mastery method on elementary students, *Journal of Educational Research*, 86(4): 197-205.
- Muhairy, O. A., Alhousini, N., Alsartawi, A., Alalili, S. (2018). Effectiveness of Direct Instruction (DI) approach on remediating children with learning disability in the area of reading in the United Arab Emirates. *International Journal for Research in Education*: <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol42/iss1/8>.
- Orth, U., & Robins, R. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381–387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>.
- Osborn, J., Freeman, A., Burley, M., Wilson, R., Jones, E., Rychener, S. (2007). Effect of Tutoring on Reading Achievement for Students with Cognitive Disabilities, Specific Learning Disabilities, and Students Receiving Title I Services. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(4): 467-474.
- Raj, P., & Agarwal, S. (2005). Behavioural Intervention in School Setting. Enhancing Self Esteem and Controlling Behavioural Problems. *National Academy of Psychology*, 50(4), 348-351.
- Sagor, R. (2003). *Motivating students and teachers in an era of standards*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: which is comprehensive? And which is insufficient?. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 26-33.
- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A., & Doughty, T. T. (2015). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Pearson.
- Stockyard, J. (2011). Increasing reading skills in rural areas: An analysis of three school districts. *Journal of Research in Rural Education*, 26(8), 1-19.
- String, L. (2009). *The Effect of Peer Tutoring Models on Student Achievement for General Education Students and Students Receiving Special Education Services*. Submitted in Partial Fulfillment for the Requirements for the Degree of Master of Education, Graduate Programs in Education
- Tarver, S. (2004). Direct instruction: A theoretically complex approach that produces success, after success, after success. *Direct Instruction News*, 4(1), 1-3.
- Walsh, K. (2018). Self-concept in middle year students with learning disabilities. The faculty of graduate and postdoctoral studies (school psychology). University of British Columbia. <https://open.library.ubc.ca/media/download/pdf/24/1.0372955/4>
- Watkins, C. Slocum, T. A. (2004). The component of direct instruction, *Journal of Direct Instruction*. 3(2), 75-110.

