



تأثیر آموزش‌های مهارت خودارزیابی بر خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص

صغری پیر قلی^۱، رقیه عباسی^۲، سمانه جعفری^۳

۱ - آموزگار پایه چهارم مهر جیدرق منطقه مشکین شهر

۱ - مدیر مدرسه مهر جیدرق منطقه مشکین شهر

۱ - آموزگار پایه اول مهر جیدرق منطقه مشکین شهر

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش‌های مهارت خودارزیابی بر خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص بود. روش پژوهش آزمایشی از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در سال تحصیلی ۱۳۹۹ تشکیل دادند. از میان آنها ۴۰ نفر از دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند و در دو گروه یک گروه کنترل و یک گروه آزمایش جایگزین شدند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۴۰ دقیقه‌ای، تحت آموزش‌های مهارت خودارزیابی قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه خودنظم دهی تحصیلی سواری و عرب زاده (۱۳۹۲) مداخله آموزشی مهارت خودارزیابی بود (۲۰۰۳) استفاده شدند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کواریانس تک متغیره تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که آموزش‌های مهارت خودارزیابی تأثیر معناداری بر افزایش خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص داشت ($p < 0.001$). به توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که برای خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص می‌توان از آموزش‌های مهارت خودارزیابی استفاده کرد.

کلید واژگان: مهارت خودارزیابی، خودتنظیمی، دانش‌آموزان، اختلال یادگیری



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

۷۷۸۶-۲۹۸۰-ISSN

مقدمه

یکی از مسائلی که از دیرباز تاکنون مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته اختلال یادگیری است. اختلال یادگیری خاص با مشکلات مداوم یادگیری مهارت‌های تحصیلی خاص مشخص می‌شود (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳) و شامل مهارت‌هایی است که باید به طور مستقیم آموخته شوند، مانند خواندن، درک مطلب، بیان نوشتاری، املا، خواندن و استدلال ریاضی. تشخیص ناتوانی یادگیری فقط می‌تواند برای افراد دارای هوش متوسط یا بالاتر از آن اعمال شود، بنابراین نمی‌تواند برای افراد دارای ناتوانی ذهنی یا تأخیر در رشد کلی اعمال شود در راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (ویرایش پنجم)، اختلال یادگیری به اختلال یادگیری خاص تغییر نام داده است و اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی که هر یک قبلاً یک اختلال مستقل و مجزا محسوب می‌شدند، اکنون به عنوان یک مشخص‌کننده در اختلال یادگیری خاص گنجانده شده‌اند (بابایی و داوری، ۱۳۹۷) پایه‌های نور فیزیولوژیک اختلالات یادگیری هنوز مشخص نیست (جنکه، ساکا، بدوود و الحمدی، ۲۰۱۹). مشکلات یادگیری می‌تواند پیامدهای وسیع‌تری نسبت به نقص و ضعف‌های آموزشی داشته باشد (واپر، بوئیسله، فوربس، جیرارد و سایدریدیس، ۲۰۱۴ به نق از ایمانی، ۱۳۹۸)

دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در ابتدای ورود به مدرسه، به موفقیت و پیشرفت تحصیلی خود اطمینان دارند. ولی به مرور متوجه می‌شوند که با همکلاسی‌های خود تفاوت دارند. به دلیل شکست‌های پی در پی، دچار احساس حقارت و ناامیدی می‌شوند و به تدریج نسبت به مدرسه و امور تحصیلی، احساس بی‌زاری و انزجار پیدا می‌کنند. بنابراین برای این دسته از کودکان آغاز مدرسه، توأم با ناکامی است و تبعات آموزش نامناسب برای این کودکان، سرخوردگی، لطمه به اعتماد به خود و تجارب متعدد تحقیرکننده خواهد بود. اغلب مواقع شکست‌های متعدد این کودکان موجب بروز مشکلات هیجانی در آن‌ها می‌شود و در ادامه، این مشکلات هیجانی منجر به بی‌علاقگی و بی‌انگیزه بودن این کودکان برای مطالعه و پرداختن به امور تحصیلی می‌شود. نتایج مطالعات مختلف نیز نشان داده است که کودکان مبتلا به اختلال یادگیری، دارای انگیزه پایین و خودپنداشت تحصیلی منفی هستند.

یکی از حیطه‌های انگیزشی که این دانش‌آموزان در آن دچار مشکل می‌شوند خودنظم‌دهی تحصیلی می‌باشد. پژوهش‌های خالق‌خواه، علی پور و حیدری (۱۳۹۸) و امیر پور (۱۳۹۹) نشان داد که خودنظم‌دهی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، کمتر از دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری خاص بود. همچنین کلاسن و لینچ^۵ (۲۰۰۷) و گراهام و هاریس^۶ (۲۰۰۳) نیز بیان می‌کنند که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خودنظم‌دهی ضعیفی داشته و به عقیده کلاسن (۲۰۱۰) مهارت‌های شناختی^۷ پایین در آن‌ها نیز به دلیل همین خودنظم‌دهی پایین است. خودنظم‌دهی تحصیلی یک روی آورد منظم به منظور دستیابی به اهداف تحصیلی ویژه است، که در آن یادگیرنده عمداً شناخت‌ها و رفتارهایی را به کار می‌بندد تا به این اهداف برسد (زیمرن^۸؛ ۱۹۸۹؛ نقل از فیلیپس^۹؛ ۲۰۱۷). خودنظم‌دهی شامل بسیاری از راهبردها از جمله تعیین هدف، خودکارآمدی، جهت‌گیری

¹ Specific learning disorder (SLD)

² American Psychiatric Association

³ Diagnostic and statistical guide to mental disorders (DSM-5)

⁴ Academic self-regulation

⁵ Klassen & Lynch

⁶ Graham and Harris

⁷ Cognitive skills

⁸ Zimrman

⁹ Phillips

¹ Efficacy



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

۷۷۸۶-۲۹۸۰-ISSN

هدف^۱ نظارت فراشناختی^۲، خود ارزیابی و موارد دیگر می‌باشد (بشیر بنایم، ۱۳۹۷). زیمرمن (۲۰۰۲) معتقد است دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی^۳ استفاده می‌کنند، توانایی خود را برای رسیدن به اهدافشان به کار می‌گیرند و بر خودشان نظارت می‌کنند. یادگیری خودنظم‌دهی می‌تواند تأثیر گسترده‌ای در حیطه‌های مختلف از جمله بهزیستی ذهنی، سلامت جسمی، پیشرفت اجتماعی، اقتصادی و آموزش آنلاین داشته باشد (کیزیلسس، پز-ساناگوستین و مالدونادو، ۲۰۱۷) به نقل از جباری و پورحسین. نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که آموزش راهبردهای نظریه خودنظم‌دهی، باعث بهبود دانش نوشتن، رفتارهای راهبردی، مهارت‌های خودنظم‌دهی و انگیزش افراد بسیاری، به ویژه دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری می‌شود (دی لاپاز و گراهام^۴، ۱۹۹۷).

یکی از عواملی که می‌تواند منجر به افزایش عملکرد این دانش‌آموزان شود مهارت خود ارزیابی می‌باشد. اندرید و والچرا^۵ (۲۰۰۸) نیز معتقدند که خودارزیابی نوعی از ارزشیابی سازنده است که در آن دانش‌آموزان کیفیت کارشان را منعکس می‌کنند، بازتاب کارشان را متفاوت می‌کنند و مطالب بیان شده را به وضوح تجدیدنظر می‌کنند. در ادامه ثوبیه (۲۰۱۷) نیز بیان داشته است که فرآیند ارزیابی در ذهن دانش‌آموزان از طریق ساختارها توأم شده است و آنان در فرآیند ارزیابی از طریق ارزیابی همسالان و خودارزیابی درگیر می‌شوند. همچنین پانادرو، گارسیا و فریل^۶ (۲۰۱۸) نیز خودارزیابی را یک مهارت تعیین‌کننده می‌دانند که دانش‌آموزان برای پیشرفت در طول سال‌های آموزشی نیاز دارند، به خصوص در سطوح آموزشی که برنامه‌ریزی منجر به شغل‌های آینده می‌شود. ارزیابی مهم‌ترین جنبه زندگی تحصیلی فراگیران است و باید یادگیری آن‌ها را هدایت کند. زبان‌آموزانی که فرآیند ارزیابی را درک می‌کنند، توانایی یادگیری بهتر را کسب می‌کنند (مک کویت^۷، ۲۰۱۶).

به نظر می‌رسد که آموزش خودارزیابی بتواند منجر به افزایش نظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان شود. به عقیده پنتریچ و دیگر^۸ (۲۰۰۰) فراگیران خودنظم‌دهی، به ارزیابی کارشان می‌پردازند، هدف را تعیین می‌کنند، به کارشان نظارت دارند و بر اساس اطلاعات به دست آمده از خودارزیابی و بازخوردهایشان کار را دوباره بازبینی می‌کنند. بنابراین آموزش خودارزیابی می‌تواند به دانش‌آموزان و بخصوص افراد دارای ناتوانی یادگیری خاص که خودنظم‌دهی و خودارزیابی پایین‌تری دارند؛ کمک کند تا بتوانند به خودنظم‌دهی بالاتری در تحصیل دست پیدا کنند. از طرف دیگر افرادی که بتوانند خودارزیابی دقیق‌تری از کارشان داشته باشند. به عبارت دیگر دانش‌آموزان در جریان آموزش مهارت‌های خودارزیابی دستورالعمل‌های عملیاتی و رفتاری را یاد می‌گیرند که شامل برنامه‌ریزی، نظارت، نظم‌دهی و سازماندهی است و در خلال این یادگیری احساس و نگرش مثبتی نسبت به تحصیل کسب می‌کنند و این مسأله اشتیاق و علاقه آنان را به مطالعه و تحصیل (و در نهایت مدرسه) افزایش می‌دهد (شاهی و نوری، ۱۳۹۸).

با توجه به مطالب بیان شده در توصیف شرایط انگیزشی و کارکردی دانش‌آموزان اختلال یادگیری و اهمیت پرداختن به مسائل و حل مشکلات آنان، و با توجه به اینکه متغیر خودنظم‌دهی و اشتیاق به مدرسه در این دانش‌آموزان پایین است، نیاز مبرم به مداخله در این متغیرها ضرورت دارد. خودارزیابی به عنوان متغیر آموزشی که کمتر مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفته است، عاملی است که می‌تواند بر این دو متغیر تأثیرگذار باشد و کمتر پژوهشی در ایران و بخصوص در کودکان اختلال یادگیری به آموزش این عامل در افراد پرداخته است، بنابراین پژوهش حاضر قصد دارد به بررسی اثر بخشی آموزش مهارت‌های خودارزیابی

¹Goal orientation

²Metacognitive monitoring

³Self-regulatory strategies

⁴De La Paz and Graham

⁵Andrid & Walcher

⁶Panadro, Garcia and Friel

⁷Mc Kuwait

⁸Pantrich and Digret



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

۷۷۸۶-۲۹۸۰-ISSN

بر خودنظم‌دهی تحصیلی در دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری بپردازد. با توجه به مطالب بالا و هدف اصلی فرضیه زیر مورد آزمون قرار گرفت

۱. آموزش مهارت خودارزیابی بر خود تنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری مؤثر است.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، نیمه‌آزمایشی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل) بود. در جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان ابتدایی منطقه مشکین شهر تشکیل می‌دهند که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ با تشخیص ناتوانی یادگیری از نوع اختلال خواندن به مرکز اختلالات یادگیری این شهر معرفی شده‌اند نمونه مورد مطالعه پژوهش شامل ۴۰ نفر از جامعه آماری مذکور بودند جهت تحلیل داده‌های به دست آمده از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد در بخش آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در بخش آمار استنباطی نیز از تحلیل کوواریانس استفاده شد. تمام تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ انجام شد.

ابزار

۱. پرسشنامه خودنظم‌دهی تحصیلی

برای سنجش خودنظم‌بخشی تحصیلی از پرسشنامه‌ای که توسط سواری و عرب زاده (۱۳۹۲) به منظور سنجش خودنظم‌بخشی تحصیلی ساخته و اعتباریابی شده است استفاده شد. ساخت و تنظیم این پرسشنامه از طریق مطالعه ماده‌های برخی از پرسش‌نامه‌های خارجی و مصاحبه با تعدادی از دانش‌آموزان متوسطه آموزش و پرورش ناحیه یک اهواز و نهایتاً تحلیل عاملی اکتشافی بدست آمد و دارای ۳۰ سوال و شش عامل با عنوان راهبرد حافظه (۵ ماده)، هدف‌گزینی (۳ ماده)، خودارزیابی (۶ ماده)، کمک‌خواهی (۶ ماده)، مسئولیت‌پذیری (۴ ماده) و سازماندهی (۶ ماده) تشکیل شده است.

نمره‌گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت می‌باشد که برای گزینه‌های «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «بی‌نظرم»، «مخالقم» و «کاملاً مخالفم» به ترتیب امتیازات ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ در نظر گرفته می‌شود: پایایی پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی در پژوهش سواری و عرب زاده (۱۳۹۲) از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۷، برای راهبرد حافظه ۰/۷۴، برای هدف‌گزینی ۰/۷۵، برای خودارزیابی ۰/۸۳، برای کمک‌خواهی ۰/۷۱، برای مسئولیت‌پذیری ۰/۷۲ و برای سازماندهی ۰/۷۶ برآورد شد. ضمناً روایی آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد. برای برآورد پایایی پرسش‌نامه در این پژوهش از روش آلفای کرونباخ و با اجرا روی جامعه آماری مورد نظر قبل از اجرای نهایی محاسبه و پایایی آن ۰/۷۷ به دست آمد.

مداخله آموزشی مهارت خودارزیابی

در این پژوهش از برنامه‌ای که بود (۲۰۰۳) در پژوهش خود برای آموزش خودارزیابی استفاده کرد، استفاده شده است. هیچ مطالعه تحقیقاتی وجود ندارد که معرفی سیستماتیک آموزش خودارزیابی در دوره‌ها توسط معلمان مختلف را بررسی کرده باشد. در پژوهش وی آموزش رسمی در مهارت‌های خودارزیابی با استفاده از دوازده نمونه طراحی شده توسط محقق (BMCD) انجام شد. دلیل منطقی نمونه‌های آموزش بر اساس تجربه حرفه‌ای محقق در حالی که بیش از ۳۰ سال در مدارس دبیرستانی در غرب ایندیز کار می‌کرده می‌باشد. دانش‌آموزان دبیرستانی عادت دارند که مواد اولیه کار را تهیه کنند که بتوانند بدون نیاز به پیدا کردن مواد برای خودشان، به راحتی از آنها استفاده کنند. آنها هر کاری را که در کلاس انجام می‌شود لازم می‌دانند که به طور مستقیم با ارزیابی جمع‌بندی نهایی آنها مرتبط باشد تا بتوانند به اندازه کافی مهم در نظر بگیرند تا وقت محدود خود را در مدرسه درگیر کنند.

روش اجرا



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

۷۷۸۶-۲۹۸۰-ISSN

ابتدا پژوهشگر به معرفی کلیات طرح پژوهشی و نحوه‌ی ارائه‌ی خدمات به کودکان شرکت کننده برای مدیر و مشاور مدرسه پرداخت. پژوهشگر جهت شناسایی کودکان ناتوانی یادگیری خاص از نوع اختلال خواندنیه مدیریت مراکز ال دی آموزش و پرورش تشخیص اختلال ناتوانی یادگیری منطقه مراجعه کرد. پس از شناسایی دانش‌آموزان دارای اختلال ناتوانی یادگیری، پژوهشگر ضمن برقراری ارتباط با کودکان و جلب اعتماد آنها، به همراه مسولان مراکز ال دی آموزش و پرورش ال دی آموزش و پرورش آزمون خودنظم دهی تحصیلی سواری و عرب زاده (۱۳۹۲) بر روی دانش‌آموزان انتخاب شده اجرا. در شروع فرایند کار، کودکان به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه جای داده شدند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه، هر هفته ۲ جلسه، جلسات مداخله آموزشی مهارت خودآرزیابی را با هدف افزایش خودنظم دهی گذراندند.

یافته‌ها

در این بخش وضعیت دو گروه از لحاظ وضعیت سنی و پایه تحصیلی ارائه شده است.
وضعیت سن پاسخگویان

جدول ۱: توزیع سنی افراد در دو گروه گواه و آزمایش

گروه آزمایش		گروه گواه		گروه سن
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۲/۷۷	۹/۴۸	۲/۱۸	۹/۱۹	

همان‌گونه که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود وضعیت سنی شرکت‌کنندگان در دانش‌آموزان بدین صورت بود که در دو گروه گواه میانگین سنی ۹/۱۹ با انحراف معیار ۲/۱۸ و دانش‌آموزان در گروه آزمایش میانگین سنی ۹/۴۸ با انحراف معیار ۲/۷۷ بودند.

یافته‌های توصیفی خودنظم دهی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمرات خودنظم دهی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه

متغیر مقیاس	گروه	آزمایش		گواه	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
خودنظم دهی تحصیلی	پیش آزمون	۲/۳۴	۱۴/۸۷	۲/۲۵	۱۳/۴۱
	پس آزمون	۱/۶۶	۲۱/۳۶	۲/۰۶	۱۴/۷۲

نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد میانگین خودنظم دهی تحصیلی در پیش آزمون و پس آزمون برای گروه آزمایش به ترتیب ۱۴/۸۷ و ۲۱/۳۶ و برای کنترل به ترتیب ۱۳/۴۱ و ۲۱/۳۶ بود. یافته‌ها حاکی از آن است که میانگین خودنظم دهی تحصیلی در گروه آزمایش بعد از اجرای آموزش مهارت خودآرزیابی افزایش یافته است.

آزمون نرمال بودن



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

۷۷۸۶-۲۹۸۰-ISSN

فرض استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس، عادی بودن داده‌ها و همگنی کوواریانس نمره‌های پیش‌آزمون دو گروه است؛ به این دلیل و به منظور بررسی عادی بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو ویلک و برای بررسی همگنی واریانس درون‌گروهی از آزمون باکس استفاده شد جدول شماره ۳ نرمال بودن داده‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۳ آزمون نرمالیتی داده‌ها پیش‌آزمون

آزمون شاپیرو ویلک			گروه	متغیر
sig	df	f		
۰/۱۴۷	۲۰	۰/۷۲۱	آزمایش	خود تنظیمی
۰/۸۳۲	۲۰	۰/۸۴۳	کنترل	دانش‌آموزان

توزیع طبیعی بودن داده‌ها با آزمون شاپیرو ویلک بررسی شد و چون همانطور که جدول ۴-۶ نشان می‌دهد، مقدار F شاپیرو ویلک معنادار نبود، فرض طبیعی بودن تأیید، و برقراری شیب رگرسیون و استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس برای بررسی فرضیه با پیش فرض طبیعی بودن داده‌های پیش‌آزمون بلامانع ارزیابی شد.

آزمون فرضیه:

آموزش مهارت خودارزیابی بر خود تنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری مؤثر است
مفروضه‌های فرضیه شماره ۱

جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که سطح معنی‌داری برای متغیر خود تنظیمی دانش‌آموزان گروه پیش‌آزمون برابر ۰/۰۸۱ و بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد بنابراین مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون برقرار است.

جدول ۴ بررسی مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	مجذور میانگین	F	سطح معنی داری
پیش‌آزمون	۴/۲۱۳	۱۱/۸۶	۱/۴۰۱	۰/۰۸۱

جدول شماره ۵ نتایج حاصل از بررسی یکسانی واریانس‌ها را نشان می‌دهد، همانطور که مشاهده می‌شود چون سطح معنی داری بدست آمده ۰/۱۶۸ بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین یکسانی واریانس‌های متغیر خود تنظیمی دانش‌آموزان نیز برقرار است.

جدول ۵ نتایج حاصل از بررسی همگنی واریانس‌ها

سطح معنی داری	F
۰/۱۶۸	۱/۰۶۱

آزمون فرضیه شماره ۱



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

۷۷۸۶-۲۹۸۰-ISSN

جدول ۴-۱۰- خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس گروه‌های آزمایش و کنترل دانش آموزان در خود تنظیمی دانش -

آموزان

منبع تاثیر	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	مقدار F	سطح معنی داری	ضریب اتا (Eta)
پیش آزمون	۷۱/۱۳۱	۱	۷۱/۱۳۱	۱/۸۸	۰/۲۸۷	۰/۰۵۳
گروه	۱۶۷۳/۳۲۵	۱	۱۶۷۳/۴۳۵	۵۱/۲۰۱	۰/۰۰۰	۰/۸۱۱
خطا	۲۱۲/۵۵	۳۸	۱/۸۱			
جمع کل	۱۸/۱۳	۴۰				

همانطور که نتایج جدول ۹-۴ نشان می‌دهد، اثر بین آزمودنی برای گروه در متغیر وابسته پس آزمون خود تنظیمی دانش آموزان معنادار است، این نتایج بدین معناست که آموزش مهارت خودارزیابی، با کنترل نمرات پیش آزمون خود تنظیمی منجر به افزایش معنادار خود تنظیمی دانش آموزان در مرحله پس آزمون نسبت به گروه کنترل شده است ($P < ۰/۰۵$)، همچنین، این نتایج نشان می‌دهد که اندازه اثر آموزش مهارت خودارزیابی بر آزمون خود تنظیمی دانش آموزان ۰/۸۱۱ است. با توجه به نتایج بالا، فرضیه شماره یک تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، آموزش مهارت خودارزیابی بر خود تنظیمی دانش آموزان با اختلال یادگیری مؤثر است

نتیجه‌گیری

یافته‌های نشان داد تأثیر آموزش مهارت خودارزیابی در دو گروه آزمایش و کنترل بر افزایش خود تنظیمی دانش آموزان از نظر آماری معنادار بود. با توجه به یافته‌های به دست آمده فرضیه اول تأیید می‌شود و نتیجه گرفت که آموزش مهارت خودارزیابی بر خود تنظیمی دانش آموزان با اختلال یادگیری مؤثر است این نتایج با یافته‌های بابایی و همکاران (۱۳۹۷) همسو و هماهنگ بود آنها نتیجه گرفتند که آموزش مهارت خودارزیابی بر خود تنظیمی دانش آموزان با اختلال یادگیری مؤثر است و پایداری آن در طول زمان نیز ماندگار بوده است. همچنین با یافته‌های مرادی و نقی اصغری (۱۳۹۷)، که در یک برنامه آموزشی نشان داد باعث افزایش راهبردهای خودتنظیمی و ذهن آگاهی در دانش آموزان دختر دوره متوسطه شد، همسو بود. همچنین با نتایج بستروم و لاسن (۲۰۱۸)، هرزوغ (۲۰۱۸)، هاگان و همکاران (۲۰۱۷)، جرمن (۲۰۱۷) هماهنگ و همسو بود. آنها نشان دادند آموزش آموزش مهارت خودارزیابی باعث افزایش خود تنظیمی می‌گردد. کندی (۲۰۱۸)

در تبیین این یافته می‌توان گفت که وقتی دانش آموزان با اختلالات یادگیری خاص از آموزش مهارت خودارزیابی به خوبی استفاده می‌کنند، در آنان احساس شایستگی و تسلط بر دروس و پیشرفت تحصیلی تقویت می‌شود. چون در آموزش مهارت خودارزیابی اعتقاد به تغییر مرحله‌ای در طول زمان داشته، از تفکیک‌های مختلفی برای ایجاد فرایندهای تغییر استفاده می‌کند، تأثیرگذاری آن بر ساختار روان افراد از نظر گستردگی و عمق بیشتر است؛ بنابراین انتظار می‌رود که خود تنظیمی فرد دریافت کننده آموزش مهارت خودارزیابی، از پایداری بیشتری در طول زمان برخوردار باشد. آموزش مهارت خودارزیابی یک راهبرد مقابله‌ای مهم است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش و تنیدگی نشانه‌های روانی را کاهش می‌دهد.

همچنین می‌توان گفت انسانها در طول زمان برای نظم بخشیدن به حالات روانی و رفتاری خود، راهبردهای زیادی را مورد توجه قرار داده اند و آگاهانه روش هایی را به منظور تنظیم وضعیت عاطفی و رفتاری خود به کار گرفته‌اند. آدمی بعضی از این روش‌ها را از طریق تجربه شخصی و به صورت آزمایش و خطا و بعضی دیگر را از طریق آموزش والدین، دیگران، کتاب



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

۷۷۸۶-۲۹۸۰-ISSN

ها و نوشته‌ها فرا می‌گیرد. نگاهی گذرا به بسیاری از رفتارهای افراد نشان می‌دهد که عامل مهم در تعیین رفتارهای مرتبط با سلامت و خطر راهبردهای مورد استفاده‌ی آنهاست خودتنظیمی از این راهبردهاست. خودتنظیمی به عنوان مبنایی برای درمان‌های روان‌شناختی، نظارتی پایدار بر شرایط جاری است.

در تبیینی دیگر می‌توان بیان داشت که توانایی خودتنظیمی ذهن آگاهی به یادگیرندگان کمک می‌کند تا با حضور در لحظه یادگیری یا حل مسأله، توانایی پرسش‌گری در خصوص موقعیت یادگیری را به نحو بهتری مورد استفاده قرار دهند. در بسیاری از مدارس تأکید بیش از حدی بر حفظ و تکرار اطلاعات وجود دارد و دانش‌آموزان با توجه به میزان اطلاعاتی که به یاد می‌آورند و قادر به تکرار هستند، درجه‌بندی می‌شوند. اجتناب از این امر به طور کامل امکان‌پذیر نیست. اما هم راستا با نتایج این پژوهش میتوان انتظار داشت از طریق خودتنظیمی مهارت‌های سطح بالاتر در دانش‌آموزان پرورش یابد. هدف استفاده از خودتنظیمی قطعاً بیشتر از مقابله ساده با استرس و رسیدن به حالت آرامش است. علاوه بر این، هدف از تمرین خودتنظیمی این نیست که یادگیرندگان به دنبال احساسات خوشایند باشند و چیزهای ناخوشایند را دور سازند. خودتنظیمی پایه‌ای برای مشاهده عمیق و درک دلایل و شرایط لازم برای وقوع یک پدیده خاص است که در آموزش مهارت خودارزیابی درباره موضوع مشاهده می‌شود.

از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به موارد زیر اشاره کرد ۱- این پژوهش اثربخشی و از نوع آزمایشی بوده، لذا وجود متغیرهای تاثیرگذار و ناخواسته و مزاحم درانتخاب آزمودنی‌ها و همتراز نمودن آنها و اجرای برنامه آموزشی به عنوان تهدیدی جدی وانکارناپذیر در فرایند پژوهش محدودیتی بوده که تحت عنوان عدم توانایی در کنترل همه‌ی متغیرهای ناخواسته و مزاحم پژوهشگر با آن مواجه بوده است.

۲- هر یک از دانش‌آموزان مورد مطالعه از لحاظ اقتصادی، اجتماعی شرایط خاص خود را دارند. تفاوت اساسی بین این دانش‌آموزان و تاثیری را که این تفاوت بر متغیرهای مورد مطالعه دارد، نمی‌توان نادیده گرفت.

۳- این پژوهش محدود به آموزان دارای اختلالات خاص مشکین شهر می‌باشد، لذا تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان

باید احتیاط صورت گیرد



منابع:

- بابایی، علی و داوری، نورالدین (۱۳۹۷) بررسی آموزش‌های مهارت خودارزیابی بر خودتنظیمی دانش‌آموزان در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، اولین همایش ملی مدرسه فردا، دانشگاه محقق اردبیل
- ایمانی، محمد (۱۳۹۸) اثربخشی آموزش‌های مهارت خودارزیابی بر خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص. فصلنامه تدریس پژوهی، دوره ۷، شماره ۲، صص ۲۱-۳۶
- امیرپور، برزو (۱۳۹۹) آموزش‌های مهارت خودارزیابی بر خودتنظیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری. و ماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۵ (۳)، صص ۱۴۳-۱۴۷
- بشیر بنایم، جواد (۱۳۹۷). بررسی نقش تفکر انتقادی در راستای تفکر راهبردی، فصلنامه علمی - ترویجی توسعه مدیریت منابع انسانی و پشتیبانی، سال هشتم، س ۲۹، صص ۱۷۳-۲۰
- جباری، حسینعلی و پورحسین، مریم (۱۳۹۶) پژوهشی با عنوان «آموزش‌های مهارت خودارزیابی بر خودتنظیمی دانش‌آموزان، نما نشریه مطالعات آموزشی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش.
- شاهی، رضا و نوری، الهام (۱۳۹۸) پیشبینی انگیزه پیشرفت بر اساس احساس تعلق به مدرسه: نقش واسطه‌های سبک‌های خودتنظیمی هیجانی، مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، شماره ۳۵، پاییز ۹۸.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۶). روانشناسی پرورشی نوین. چاپ سیزدهم. تهران: دوران.
- مرادی، مینا و نقی اصغری، علی (۱۳۹۷) بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله بر راهبردهای خودتنظیمی و ذهن آگاهی دانش‌آموزان دوره متوسطه ناحیه ۱ تبریز. فصلنامه زن و مطالعات خانواده سال هفتم شماره بیست و هشتم، صص ۱۴۴-۱۲۹
- Butler H, Halpern A(2018). Critical Thinking Assessment predicts real-world outcomes of critical thinking. *Applied Cognitive Psychology*;26(5):721-729.
- Bostrom L, Lassen L M.(2018) Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition.
- Candy PC.(2018) Self-Directed for Lifelong Learning; A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco, CA: Joosy-Bass; 11-44.
- Hayes H ,Wilson U.(2016). Freedom and the Urge to Think in Philosophy with Children', *Gifted Education International*;22(2/3):229-38.
- Hakan, T.; Hakan, K. & Yildizotan, U. (2017). Comparison of the faculty of education student's critical thinking disposition. *Social & Behavioral Sciences*, 46, 2020-2024
- Herzog, J. (2018). *Father Hunger: Explorations Withwith Adults and Children*. New York: Analytic Press
- Gremlin, B. (2003). *Students Satisfied*. Retrieved February 21
- Kazemi H, Najaf Abadi S.(2019) The factors affecting the level of readiness of their learning of science rahbrdانشjoian College of agriculture, research branch. *Journal of agricultural education, research and extension* ;4(20):10-11.[Persian]
- Mezirow J. (1990) *Critical Theory of Self-Directed Learning*. Pp 88-93