

اثربخشی آموزش خودنظارتی توجه بر عملکرد تحصیلی و توجه در دانش‌آموزان با مشکلات خواندن

حمیده خیراتی^۱، باقر غباری‌بناب^۲ و احمد به‌پژوه^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر اثربخشی آموزش خودنظارتی توجه بر عملکرد تحصیلی و توجه در دانش‌آموزان با مشکلات خواندن بود. بدین منظور جامعه آماری پژوهش شامل چهار دانش‌آموز دختر با مشکل خواندن در پایه چهارم ابتدایی از یک مدرسه عادی در منطقه شش آموزش و پرورش شهر تهران به عنوان آزمودنی در پژوهش انتخاب شدند. پژوهش حاضر از نوع تک‌آزمودنی (طرح چند خط پایه‌ای) با آزمودنی‌های مختلف بود. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش مقیاس هوش کودکان و کسلر، پرسشنامه نقص توجه جردن (فرم معلم و والدین) و آزمون خواندن و نارساخوانی بود و برای اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی در درس خواندن از آزمون محقق‌ساخته روان‌خوانی استفاده شد. پژوهش در سه مرحله خط پایه، مداخله و تعمیم اجرا شد. به منظور تحلیل داده‌ها از تحلیل دیداری و محاسبه شاخص اندازه اثر استفاده شد. مقایسه عملکرد آزمودنی‌ها در سه مرحله خط پایه، مداخله و تعمیم نشان داد که آموزش خودنظارتی توجه بر عملکرد تحصیلی هر چهار آزمودنی تأثیر مثبت داشته و موجب ارتقای عملکرد تحصیلی و توجه دانش‌آموزان شد و افزون بر این موجب تعمیم یادگیری واژه و متن‌های جدید آموخته نشده گردید. با توجه به اثربخشی آموزش خودنظارتی توجه بر عملکرد تحصیلی و توجه در دانش‌آموزان با مشکلات خواندن، توصیه می‌شود که معلمان مدارس ابتدایی از نتایج پژوهش حاضر در افزایش توجه و بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با مشکلات خواندن بهره‌برداری کنند.

واژه‌های کلیدی: توجه، خودنظارتی توجه، عملکرد تحصیلی، مشکلات خواندن

۱. نویسنده مسئول: کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

(hamideh.khayrati@gmail.com)

۲. استاد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

۳. استاد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

تاریخ دریافت: ۹۷/۹/۷

تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۲/۱

مقدمه

خواندن یکی از مهارت‌های اساسی و پایه است که در مدارس تدریس می‌شود خواندن یک فرآیند پیچیده است که نیازمند هماهنگی‌های همزمان بین چندین مهارت شناختی است. یکی از مهارت‌های لازم برای خواندن، روان‌خوانی است و محققان تعریف واحدی از روان‌خوانی ارائه نکرده‌اند. در ساده‌ترین تعریف، روان‌خوانی به‌عنوان ترکیبی از دقت و سرعت در خواندن تعریف می‌شود و نتیجه حاصل تعداد کلماتی است که در یک دقیقه می‌توان به درستی خواند^۱. این مقیاس ساده را می‌توان به‌عنوان شاخصی در توانایی خواندن و پیش‌بینی توانایی درک مطلب استفاده کرد (دکر و باگی، ۲۰۱۴^۲).

فعالیت خواندن آمیخته‌ای از چندین مهارت گوناگون است که به‌طور همزمان استفاده می‌شوند. کودکان، خواندن را ابتدا با روش‌هایی، مانند روش الفبایی سپس آواشناسی بعد به ترتیب به روش‌های کلمه، عبارت و جمله‌خوانی یاد می‌گیرند. روان‌خوانی به توانایی خواندن صحیح و با ادای حالت کلمات با میزان سرعت معین گفته می‌شود که فهم را آسان‌تر می‌کند. دانش‌آموزان روان‌خوانی را به شیوه‌های گوناگون می‌آموزند. برخی از دانش‌آموزان روان‌خوانی را به طریق الگو قرار دادن خواندن معلم در کلاس یا گوش کردن به سی‌دی یا کتاب یاد می‌گیرند و برخی از دانش‌آموزان دستورالعمل‌های مستقیم روان‌خوانی را از طریق تمرین‌های راهنما که در شیوه‌هایی مانند خواندن یا تکرار گروهی است می‌آموزند. معلمان روان‌خوانی را از طریق خواندن کلمات در بازه زمانی مشخص و محاسبه تعداد کلمات خوانده شده در دقیقه ارزیابی می‌کنند و معلمان به دانش‌آموزانی که نمره پایین‌تر از معدل کسب کرده باشند وقت اضافی و بیشتری را اختصاص می‌دهند (چاوهن، ۲۰۱۶^۳).

مهارت خواندن تقریباً برای موفقیت در هر زمینه‌ای ضروری است. تأثیر توانایی و مهارت خواندن

-
1. Words read Correctly per Minute
 2. Decker & Buggy
 3. Chauhan

دانش‌آموزان می‌توانند نقش بسزایی در موفقیت آنها در آینده تحصیلی و مهارت شغلی‌شان داشته باشند. با در نظر گرفتن ارتباط خواندن با موفقیت کلی دانش‌آموزان، ضروری است که تأثیر عوامل بیرونی بر روی موفقیت در خواندن آن‌ها را نیز مورد توجه قرار داد (هاگر،^۱ ۲۰۱۷).

مشکلات یادگیری، از مشکلات شایع دوران کودکی است. مشکلات خواندن اصطلاحی گسترده است که نارسایی‌های روانی کلامی، توانایی دقت در خواندن، صحبت کردن و هجی کردن را در برمی‌گیرد و می‌تواند در آگاهی واج‌شناختی، رمزگشایی املاء، حافظه شنوایی کوتاه‌مدت و نام‌گذاری سریع مشکلاتی ایجاد کند (چارو و همکاران،^۲ ۲۰۱۱). میزان شیوع مشکلات یادگیری بالا بوده و همچنین این اختلال باعث ایجاد پیامدهای تحصیلی و روانشناختی منفی می‌گردد (کورتیلا و هورویتز،^۳ ۲۰۱۴). یکی از شایع‌ترین و مهم‌ترین مشکلات یادگیری در میان دانش‌آموزان مشکلات خواندن است معمولاً شیوع این اختلال را ۴ تا ۱۰ درصد برآورد کرده‌اند (پیچکر،^۴ ۲۰۱۳). یادگیری خواندن متداول‌ترین مشکلی است که در دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری دیده می‌شود و متخصصان مشکلات یادگیری به طور معمول مشکلات خواندن را به عنوان یکی از نشانه‌های اصلی مشکلات یادگیری مطرح می‌کنند. خواندن به عنوان یک عنصر کلیدی موفقیت برای دانش‌آموزان محسوب می‌شود و یادگیری این مهارت با پیشرفت در جامعه رابطه مستقیم دارد. خواندن یک مهارت پایه است که برای کسب دانش در بسیاری از زمینه‌های علمی مانند مطالعات اجتماعی، علوم و ریاضیات ضروری است (هالاهان و کافمن،^۵ ۲۰۱۱).

به همین دلیل در اکثر جوامع سواد خواندن موجب موفقیت آموزشی و تحصیلی می‌شود و کودکانی که در خواندن ضعیف هستند گروهی بسیار آسیب‌پذیر در یادگیری دروس دیگر در تمامی سال‌های تحصیلی و بعد از آن هستند و این وضعیت موجب می‌شود که پیشرفت ناچیزی در

1. Hager
2. Charo, Jimi, Vyas, Bardot & Divvying
3. Cortiella & Horowitz
4. Pijpker
5. Hallahan & Kauffman

امر تحصیل داشته باشند (موگان، ۲۰۰۹).

بنابراین با توجه به اهمیت دوره ابتدایی توانمند نمودن دانش آموزان در زمینه خواندن، نوشتن و ریاضیات بسیار مهم بوده و زمینه اساسی در کسب سایر ظرفیت‌هاست و شکست در این توانمندی‌ها، عامل افت تحصیلی و مشکلات بین فردی و ناهنجاری‌های جدی در آن‌ها است، یکی از راهبردهای مؤثر در زمینه توانمند نمودن دانش آموزان، آموزش راهبردهای فراشناختی است به طوری که در تحقیق (کماهالان^۱، ۲۰۰۶) مشخص گردید، دانش آموزانی که مشکل خواندن داشتند، آموزش راهبردهای فراشناختی منجر به بهبود ظرفیت خواندن در آن‌ها گردید.

راهبردهای شناختی و فراشناختی به معلمان این توانایی را می‌دهد تا دانش آموزان خود را در امر یادگیری کمک نمایند (شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۶؛ طاهرزاده قهفرخی، ابراهیمی قوام، درتاج و سعدی پور، ۱۳۹۵). طبق مطالعات همه‌گیرشناسی اسمارت، پراور، سانسون و اوبرکلاید^۳ (۲۰۰۱) بین ۱۰ تا ۲۰ درصد دانش آموزان دوره ابتدایی مشکلات جدی در خواندن دارند و در سال‌های اولیه تحصیل از خواندن اجتناب می‌کنند و این موضوع باعث شکست آن‌ها در خواندن می‌شود برای غلبه بر شکست ناشی از عدم موفقیت و ایجاد انگیزه در دانش آموزان ضعیف در خواندن، می‌توان راهبردهای شناختی و فراشناختی را به آنان آموزش داد، در این راستا آموزش معلمان در جهت بهبود عملکرد خواندن و درک مطلب دانش آموزان، نه تنها از افت تحصیلی پیشگیری می‌کند، بلکه زمینه رشد اعتماد به نفس، خودپنداره مثبت و تفکر نقاد و خلاق را در آن‌ها ایجاد می‌نماید.

خودنظارتی توجه به عنوان یکی از فنون درمان شناختی- رفتاری، شامل اندازه‌گیری و ثبت میزان رفتارهای نشان‌دهنده توجه بر تکلیف است. توجه به تکلیف یکی از هدف‌های عمده آموزش برنامه‌های خودنظارتی در کلاس است؛ زیرا مطالعات نشان داده‌اند کاستی توجه با عملکرد تحصیلی پایین همراه است. اثربخشی آموزش خود نظارتی توجه در برخی از مطالعات

-
1. Maughan
 2. Camalahan
 3. Smart, Prior, Sanson & Oberklaid

تأیید شده است (هالاها و هادسون، ۲۰۰۲؛ مونتاقو، ۲۰۰۷؛ شاپیرو و کراتوچوویل، ۲۰۰۳). عدم کنترل توجه می‌تواند مقدار قابل توجهی از مشکلات در همه زمینه‌های تحصیلی را توجیه کند (نریمانی، سلیمانی و تبریزی، ۱۳۹۴؛ تقی زاده، نریمانی، صادقی هسجین و بشرپور، ۱۳۹۷) و به این ترتیب راهبردهای کنترل توجه، پیش‌بین مناسبی برای عملکرد در آزمون‌های تحصیلی است (میرنسب، ۱۳۸۹).

ذکایی و غباری‌بناب (۱۳۸۲) تأثیر آموزش خودکنترلی و خودنظارتی توجه (رفتارهای دال بر توجه) مورد مطالعه قرار داده‌اند. همچنین در پژوهشی فتحعلی‌پور (۱۳۹۲) اثربخشی آموزش مهارت‌های خودنظارتی توجه بر افزایش توجه و درک مطلب در دانش‌آموزان با مشکلات خواندن را به روش آزمایشی و طرح تک آزمودنی مورد بررسی قرار داد که نتایج پژوهش تأثیرات مثبت را در حل مشکلات توانایی خواندن این دانش‌آموزان نشان داد. در پژوهشی بخشی (۱۳۹۰) به تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی فعال تفکر مدارانه و خودنظارتی بر درک مطلب دانش‌آموزان با مشکلات خواندن پرداخت نتایج پژوهش حاکی از تأثیر مثبت آموزش راهبردهای فراشناختی و خودنظارتی بر درک مطلب در دانش‌آموزان کلاس پنجم گروه آزمایش شد و باعث بهبود در مهارت خواندن گردید.

با توجه به تعداد دانش‌آموزان با مشکلات خواندن و پیامدهای آن بر پیشرفت تحصیلی و دریافت ارتباط بین مشکلات توجه و مشکلات تحصیلی در پیشینه‌های موجود، لازم است مداخلات تجربی در افزایش توجه به عمل آید تا علاوه بر ترمیم توجه مشکلات تحصیلی نیز کاهش یابد. پژوهش‌های موجود در کشور ایران خلاء موجود در این زمینه را نشان می‌دهند. از این رو پژوهشگر حاضر در صدد بررسی اثر آموزش خودنظارتی توجه بر عملکرد تحصیلی برآمد.

-
1. Hallahan & Hudson
 2. Montague
 3. Shapiro & Kratowill

روش

مطالعه حاضر از نوع تک آزمودنی از نوع طرح چند خط پایه‌ای^۱ با آزمودنی‌های مختلف است. در این طرح در مرحله اول، خط پایه برای هر یک از آزمودنی‌ها ترسیم شد و زمانی که خط پایه هر آزمودنی به حالت نسبتاً باثباتی رسید مداخله مورد نظر اعمال شد شایان ذکر است که با اینکه خط پایه هر چهار آزمودنی در یک زمان آغاز شدند اما به دلیل نشان دادن کنترل اثر تاریخیچه، نقطه پایانی خط پایه‌ها برای آزمودنی‌های مختلف متفاوت بود. پس از اینکه خط پایه آزمودنی اول به حالت ثبات رسید مداخله روی آزمودنی اول اجرا شد. در مرحله دوم زمانی که تأثیر مداخله بر روی آزمودنی اول آشکار شد و خط پایه آزمودنی دوم به ثبات رسید مرحله مداخله آزمودنی دوم شروع شد. در مرحله سوم زمانی که تأثیر مداخله بر روی آزمودنی دوم آشکار شد و خط پایه آزمودنی سوم به ثبات رسید مرحله مداخله آزمودنی سوم شروع شد. در مرحله چهارم زمانی که تأثیر مداخله بر روی آزمودنی سوم آشکار شد و خط پایه آزمودنی چهارم به ثبات رسید مرحله مداخله آزمودنی چهارم شروع شد. در این طرح هر آزمودنی به عنوان عامل کنترل خودش عمل می‌کند، زیرا عملکرد هر آزمودنی با خودش مقایسه می‌شود. اجرای متوالی^۲ متغیر مستقل در این طرح تأثیر متغیرهای دیگر را کنترل می‌کند (بارگر- اندرسون و همکاران، ۲۰۰۴).

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: آزمودنی‌های پژوهش حاضر چهار دانش‌آموز دختر بودند که از یک مدرسه ابتدایی عادی (دخترانه ایمان) در منطقه شش آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب شدند. هر چهار آزمودنی در اوایل شروع سال تحصیلی ۹۴-۹۵ در پایه چهارم ابتدایی در مدرسه عادی مشغول به تحصیل بودند. میانگین سنی آن‌ها نه سال و چهار ماه بود. معیارهای ورود آزمودنی‌ها به مطالعه شامل رضایت والدین، عادی بودن وضعیت هوشی، دریافت تشخیص مشکل خواندن، تک‌زبانه بودن، نداشتن نقایص حسی (بینایی و شنوایی) حرکتی قابل

1. Multiple-baseline designs
2. Sequential Implementation
3. Barger-Anderson, Domaracki, Kearney-Vakulike & Kabana

توجه، سابقه مردودی و مشکل تلفظی در زمان شروع پژوهش بود. در پژوهش حاضر از چهار ابزار به شرح زیر استفاده شد:

الف: مقیاس هوش کودکان و کسلر: در پژوهش حاضر برای سنجش هوش آزمودنی‌ها از مقیاس تجدید نظر شده هوش کودکان و کسلر استفاده شد در پژوهش حاضر ملاک عادی بودن هوشبهر آزمودنی‌ها، کسب نمره هوشبهر کلی ۸۵ و بالاتر در این آزمون بود (شهیم، ۱۳۸۵).

ب: پرسشنامه نقص توجه جردن: به منظور بررسی میزان توجه در آزمودنی‌ها از پرسشنامه نقص توجه جردن استفاده شد. این آزمون توسط دیل جردن^۱ (۱۹۹۲) تدوین شد. این مقیاس دارای دو فرم است:

الف: فرم ویژه معلم که شامل دو بخش است: بخش نخست شامل ۱۹ پرسش در زمینه تشخیص اختلال کاستی توجه و بخش دوم شامل ۲۰ پرسش در زمینه سازماندهی. این دو بخش باهم ترکیب شدند و ۶ پرسش که مستلزم اطلاع از وضعیت کودک در محیط خانه بود، از آزمون حذف شد و آزمون شامل ۳۳ پرسش در اختیار معلمان قرار گرفت.

ب: فرم ویژه والدین که شامل دو بخش است: بخش نخست شامل ۱۹ پرسش در زمینه تشخیص اختلال کاستی توجه و بخش دوم شامل ۲۰ پرسش در زمینه سازماندهی است. این دو بخش باهم ترکیب و آزمون شامل ۳۹ پرسش در اختیار والدین قرار گرفت. در این آزمون از یک مقیاس چهار گزینه‌ای استفاده شد (هرگز = ۱، گاهی اوقات = ۲، بیشتر اوقات = ۳ و همیشه = ۴) که توسط سهرابی (۱۳۷۹) در شهر شیراز هنجاریابی شده است. برای بررسی پایایی این شاخص از ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی تنصیفی و همبستگی بین نظر نمره‌گذاران یعنی معلم و والدین استفاده شد و برای تعیین روایی آزمون یاد شده از شاخص‌های تفاوت گروه عادی و دارای اختلال نقص توجه و همبستگی با پیشرفت تحصیلی (معدل تحصیلی) استفاده شد. نتایج در تمام موارد حاکی از پایایی و روایی مطلوب برای مقیاس‌های شاخص اختلال نقص توجه جردن بود.

1. Dale Jordan

ج: آزمون خواندن و نارساخوانی: برای تشخیص اختلال خواندن از آزمون خواندن و نارساخوانی نیز استفاده شد. این آزمون شامل ۱۰ خرده آزمون است که هدف آن بررسی میزان توانایی خواندن دانش آموزان عادی دختر و پسر در دوره دبستان و تشخیص کودکان با مشکلات خواندن و نارساخوانی است. آزمون حاضر روی ۱۶۱۴ دانش آموز در پنج پایه تحصیلی ابتدایی توسط کرمی نوری و مرادی هنجاریابی شده است، پایایی آزمون خواندن و نارساخوانی 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 معیار آن ۱۵ است دانش آموزانی که ۱/۵ انحراف معیار پایین تر از میانگین آزمون عمل کنند، به شرط داشتن هوشبهر طبیعی، به عنوان دانش آموزان مبتلا به اختلال خواندن تشخیص داده می شوند (کرمی نوری و مرادی، ۱۳۸۷).

د: آزمون محقق ساخته روان خوانی: برای ارزیابی صحت و روانی در خواندن از آزمون محقق ساخته متن و کلمه استفاده شد. این آزمون شامل ۲۰۰ کلمه و یک سری متن بود که کلمه‌های آن از کتاب بخوانیم پایه چهارم ابتدایی سال تحصیلی ۹۴-۹۵ انتخاب شدند. روایی محتوایی این آزمون توسط ۶ نفر از معلمان دوره ابتدایی بر اساس یک مقیاس (۱ تا ۱۰) و دو نفر از متخصصان حوزه ناتوانی یادگیری تأیید شد. شیوه اجرای آزمون به این صورت بود که پس از آمادگی پژوهشگر و آزمودنی، آزمون در اختیار آزمودنی قرار می گرفت تا واژه‌های آن را با صدای بلند (خواندن شفاهی) در زمان‌های یک دقیقه‌ای بخواند و تعداد لغات صحیح خوانده شده برای هر آزمودنی در زمان خوانده شده ثبت می شد و همچنین پاسخ‌های صحیح آزمودنی‌ها در متن ثبت می شد.

معرفی برنامه مداخله‌ای:

شیوه اجرای برنامه خودنظارتی توجه

در سطح درمانگری شناختی-رفتاری از روش خودنظارتی توجه برای افزایش خود مهارگری کودک استفاده شده است. طبق تعریف خود نظارتی توجه مستلزم دستکاری رویدادهای درونی یا نهان به عنوان روش تغییر رفتار است. خود نظارتی شامل روش‌های خود مهارگری می شود که به

دانش‌آموز کمک می‌کند در مقابل جنبه‌هایی از برنامه‌های تحصیلی و رفتاری خود مسئولیت بیشتری احساس کنند. به‌طور خلاصه، خود نظارتی تکنیکی است که با استفاده از آن افراد رفتار خودشان را ثبت یا درجه‌بندی می‌کنند تا توانایی اداره رفتار خود را افزایش دهند (هالاها و هادسون، ۲۰۰۲). شیوه اجرای روش خودنظارتی در این پژوهش، با الهام از برنامه درمانگری (هالاها و هادسون، ۲۰۰۲) می‌توان آن را برای گروه‌های دیگر مانند کودکان واجد اختلال عاطفی - رفتاری، کودکان با اختلال نارسایی توجه و عقب‌ماندگی ذهنی و غیره استفاده کرد و برچسب مقوله‌ای حائز اهمیت نیست. با توجه به آنچه گفته شد این روش برای کودکان واجد اختلال کاستی توجه و بیش‌فعالی منطقی به نظر می‌رسد.

نکات کلی در کاربرد روش خودنظارتی توجه: ۱. تدارک ابزارها و مواد لازم ۲. ارائه آموزش به دانش‌آموز تا بین توجه کردن و توجه نکردن تمایز قائل شود ۳. خواستن از دانش‌آموز تا هر وقت صدای بیپ را می‌شنود، رفتارش را بسنجد (آیا من توجه می‌کردم؟) ۳. خواستن از دانش‌آموز تا در ورقه ثبت رفتار، «بلی» یا «خیر» را علامت بزند (بلی برای توجه کردن و خیر برای توجه نکردن) ۴. ثبت و حفظ داده‌های مربوط به رفتار تکلیف محور و بارآوری تحصیلی (توسط پژوهشگر). **وسایل لازم برای اجرای برنامه خودنظارتی توجه،** نوار نشانه‌های خودبازبینی: نوار نشانه‌های خودبازبینی رفتار یک نوار کاست ۴۵ دقیقه‌ای است که در آن بیپ‌هایی با فواصل نامنظم ضبط شده است (این فایل صوتی توسط پژوهشگر، با کمک برنامه زمان‌بندی ارائه شده توسط هالاها و هادسون ۲۰۰۲) تهیه شد. این نوار موقع ثبت و سنجش رفتار دانش‌آموزان به آن‌ها کمک می‌کند. وقتی کودک برای نخستین بار استفاده از روش خودبازبینی را شروع می‌کند، بیپ‌های از پیش ضبط شده برای موفقیت او ضروری هستند. کارت‌های یادداشت خودبازبینی: دومین آیتم که برای خودبازبینی رفتار لازم است، استفاده از کارت خودبازبینی است، این کاغذ حاوی سؤال خودسنجی و جاهای خالی برای ثبت رفتار است. وقتی کودک صدای بیپ را می‌شنود می‌تواند تکلیف محوری یا تکلیف گریزی خود را مورد سنجش قرار دهد. تکالیف

مناسب برای انجام دادن موقع خودبازبینی: دانش آموزان موقع خودبازبینی، مشغول انجام فعالیت‌ها یا تکالیف هستند (مانند کار روی مسائل ریاضی، مشق، فارسی و غیره) به نظر می‌رسد که خودبازبینی در مورد تکالیفی بیشترین کاربرد را داشته باشد که در آن‌ها دانش آموزان، مراحل اولیه کسب مهارت را طی می‌کنند (تکالیفی که دانش آموزان می‌توانند آن‌ها را انجام دهند، ولی تا حدی به نظارت معلم یا شخص دیگر) هم نیاز دارند.

مراحل، نحوه اجرا و سازمان‌دهی روش خودبازبینی رفتار

مرحله اول: معرفی خودبازبینی رفتار برای کودک (۲۰ تا ۱۵ دقیقه):

طی این جلسه درمانگر روش خودبازبینی را برای کودک توضیح می‌دهد در انجام این کار نخست مفهوم توجه کردن برای کودک توضیح داده می‌شد، سپس درمانگر نمونه‌هایی از رفتار توجه کردن و رفتار توجه نکردن را الگودهی می‌کرد. پس از حصول اطمینان از اینکه دانش آموز می‌تواند بین توجه کردن و توجه نکردن فرق قایل شود، کارت خودبازبینی و نوار به کودک ارائه می‌شد. درمانگر توضیح می‌داد که این نوار دارای بیپ‌هایی است و هر وقت دانش آموز صدای بیپ را می‌شنود فوراً از خود پرسد که آیا من توجه می‌کردم؟ بعد پاسخ بلی یا خیر را در کارت خودبازبینی علامت بزند. درمانگر یک کارت خودبازبینی را به کودک می‌دهد، سپس عملکرد کودک را موقع انجام تکلیف مورد مشاهده قرار می‌دهد. استفاده درست از این روش را تحسین می‌کند. بعداً تدریجاً خود را کنار می‌کشد.

مرحله دوم: مرور روش خودبازبینی توسط کودک:

در آغاز این جلسه، درمانگر نخست تعاریف رفتار تکلیف محور و تکلیف گریز را برای کودک یادآوری می‌کرد، سپس از کودک خواسته می‌شد تا روش ثبت رفتار خود را توضیح دهد و بگوید که وقتی صدای بیپ را می‌شنود چکار باید بکند. در صورت لزوم، پسخوراند اصلاحی ارائه و اشکالات برطرف می‌شد.

پس از مرور روش خودبازبینی، درمانگر و کودک به کلاس بر می‌گشتند. کودک انجام تکالیف خودش را شروع می‌کرد، درمانگر نیز نوار را باز می‌کرد و یک ورقه خودبازبینی روی میز

تحریر کودک می‌گذاشت و از او می‌خواست کار را شروع کند. روش ثبت رفتار خود به مدت ۴ و ۵ جلسه ادامه می‌یافت و در هر جلسه کودک به بازبینی رفتار خود می‌پرداخت. درمانگر نیز به مشاهده و ثبت دقیق میزان رفتار تکلیف محور و تکلیف گریز ادامه می‌داد، وقتی سطح رفتار تکلیف محور به حد قابل قبولی رسید مرحله بعدی آغاز می‌شد.

مرحله سوم: روش‌های برداشتن نوار و کارت خودبازبینی

بعد از گذشت (۴ و ۵ یا شش جلسه)، وقتی درمانگر ملاحظه کرد که رفتار تکلیف محور به سطح قابل قبولی رسیده است. کم کم کودک را از اتکا به جنبه‌های برونی مهار رفتار (نوار و کارت) آزاد نمود. برای انجام این کار به دانش آموز توضیح داد که دیگر نیازی به نوار یا (کارت) ندارد و با استفاده از یکی از آن‌ها (نوار یا کارت) هم می‌تواند رفتارش را ثبت کند. در زیر نمونه‌ای برای برداشتن نوار و کارت ارائه شده است:

برداشتن نوار: فکر می‌کنم حالا دیگر خوب عمل می‌کنی و جای نگرانی نیست؟ دیگر به نوار نیاز نداری و بدون کمک نوار هم می‌توانی کار خودت را انجام دهی. از امروز هر وقت درباره بیپ فکر می‌کنی از خود بپرس: آیا من توجه می‌کردم؟ سپس پاسخ (بلی یا خیر) را در کارت علامت بزنی.

برداشتن کارت خودبازبینی: شما خیلی خوب عمل می‌کنید و جای نگرانی نیست؟ فکر می‌کنم که دیگر نیازی به کارت نداشته باشی و بدون آن هم می‌توانی کار کنی. از امروز، فقط وقتی صدای بیپ را می‌شنوی از خودت بپرس آیا من توجه می‌کردم؟ بعد اگر پاسخ بلی است به خودت بگو کارم بسیار خوب بوده است؟ و اگر پاسخ (نه) است به خودت بگو من باید بهتر توجه کنم. آیا سؤالی داری؟

در این پژوهش، درمانگر نخست مؤلفه نوار را از موقعیت مطالعه حذف می‌کند (سپس مؤلفه کارت حذف شد)، پس از برداشتن مؤلفه اول (نوار) دانش آموز به مدت ۲ و ۳ جلسه به فعالیت خود بازبینی ادامه می‌دهد، در عین حال هر زمان که احساس می‌شد که عملکرد دانش آموز با

حذف نوار تنزل یافته است، مجدداً آن مؤلفه به کار گرفته می‌شد، بنابراین بسته به کیفیت خودبازبینی کودک این جلسه از ۲ تا ۵ جلسه طول می‌کشید. بعد از اینکه عملکرد دانش‌آموز با برداشتن مؤلفه اول، به سطح قابل قبولی رسید، برداشتن مؤلفه دوم (کارت) آغاز می‌شد و درمانگر مرحله بعدی را شروع می‌کرد.

برداشتن نوار و کارت (هر دو): در این مرحله درمانگر کودک را از اتکا به هر دو مؤلفه (نوار و کارت خودبازبینی) آزاد می‌کرد. بدین ترتیب که اگر کودک بعد از برداشتن مؤلفه نخست (نوار) می‌توانست به خودبازبینی رفتار ادامه دهد، درمانگر او را از اتکا به کارت خودبازبینی نیز رها می‌ساخت؛ بنابراین، لازم بود دانش‌آموز بدون وجود دو مؤلفه (نوار و کارت) به بازبینی رفتار خود می‌پرداخت. دستورالعمل زیر برای انجام این مؤلفه برای کودک ارائه می‌شد:

حالا شما بدون وجود نوار و کارت هم می‌توانی کار کنی، فکر می‌کنم چون خوب کار می‌کنی دیگر به نوار و کارت نیاز نداشته باشی. از امروز، هر موقع به ذهنت رسید از خودت بپرس: آیا من توجه می‌کردم؟ اگر پاسخ (بلی) است به خودت بگو (بلی)، کارم بسیار عالی بود.

اگر پاسخ نه است به خودت بگو: من باید خوب توجه کنم. حالا به من نشان بده که این کار را چگونه انجام می‌دهی (ارائه پس‌خوراندن به رفتار کودک). عالی است آیا سؤالی داری؟

در خلال این مرحله که دو یا سه جلسه طول می‌کشید، دانش‌آموز بدون وابستگی به نوار و کارت، به بازبینی رفتار خود ادامه می‌داد. این کار برای تکالیف مختلف مانند ریاضی، فارسی و غیره انجام می‌گرفت. بعد درمانگر کودک را تشویق می‌کرد تا خودش (بدون حضور درمانگر) این فعالیت را در خانه و مدرسه برای موضوعات درسی مختلف انجام دهد. پس از پایان این مرحله، مداخله قطع و مرحله تعمیم، شروع می‌شود.

روش اجرا: این پژوهش در سه مرحله مختلف خط پایه، مداخله و تعمیم اجرا شد. در مرحله خط پایه هیچ کدام از آزمودنی‌ها آموزش خودنظارتی توجه دریافت نکردند، در مقابل در مرحله مداخله، هر آزمودنی آموزش خودنظارتی توجه را به صورت انفرادی توسط پژوهشگر دریافت

کرد. جلسات آموزشی با هدف آموزش خودنظارتی توجه بود. بعد از معرفی کامل روش خودنظارتی و آموزش و تمرین و الگودهی در مراحل ابتدایی، پژوهشگر در مراحل بعدی بر کار دانش‌آموزان نظارت می‌کرد و در صورت لزوم آن‌ها را در اجرای صحیح روش راهنمایی می‌کرد تا به تدریج دانش‌آموزان این توانایی نسبی را بدست آورند که این روش را با کمترین راهنمایی و نظارت به صورت مستقل اجرا کنند و خودشان بر خواندن خود نظارت داشته باشند. مداخله آموزشی هفته‌ای سه جلسه در سه روز مختلف اجرا شد. مدت زمان هر جلسه آموزشی بین ۴۰ تا ۴۵ دقیقه بود. تمامی جلسات انجام ارزیابی و اجرای مداخله آموزشی، در آزمایشگاه مدرسه و بین ساعت‌های ۹ صبح تا ۲ عصر انجام گرفت. هر آزمودنی دو هفته پس از پایان آخرین جلسه مداخله آموزشی وارد مرحله تعمیم می‌شد. در مرحله تعمیم، فرم ب آزمون که شامل کلمه و متن‌هایی بود که آموزش داده نشده بود در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت که روی هر یک از آزمودنی‌ها به مدت دو جلسه مجزا طی یک هفته اجرا و نتایج آن ثبت شد. مراحل روش خودنظارتی و چگونگی نظارت بر اجرای مراحل نیز به ترتیب زیر به دانش‌آموزان آموزش داده شد.

نتایج

۱- آیا آموزش خودنظارتی توجه به دانش‌آموزان با مشکلات خواندن موجب بهبود توجه آن‌ها می‌گردد؟

به‌منظور بررسی این سؤال، عملکرد هر آزمودنی نیز در طی جلسات در مراحل خط پایه و مداخله و تعمیم بر حسب مشاهده پژوهشگر مقایسه شد. این مقایسه هم بر مبنای میانگین عملکرد آزمودنی و هم بر مبنای عملکرد او در تک تک جلسات در مراحل خط پایه و مداخله و تعمیم انجام شد که به‌صورت تحلیل دیداری مورد تحلیل قرار گرفت. کاهش رفتارهای بی‌توجهی در شرایط مداخله نسبت به شرایط خط پایه، شواهدی مبنی بر اثربخشی برنامه خودنظارتی توجه و تأیید سؤال پژوهشی است. روش دیگری که برای تحلیل داده‌ها استفاده شد، محاسبه اندازه اثر بود. روش اندازه اثر معمولاً مکمل تحلیل دیداری است. هنگامی که از طرح چند خط پایه‌ای استفاده می‌شود

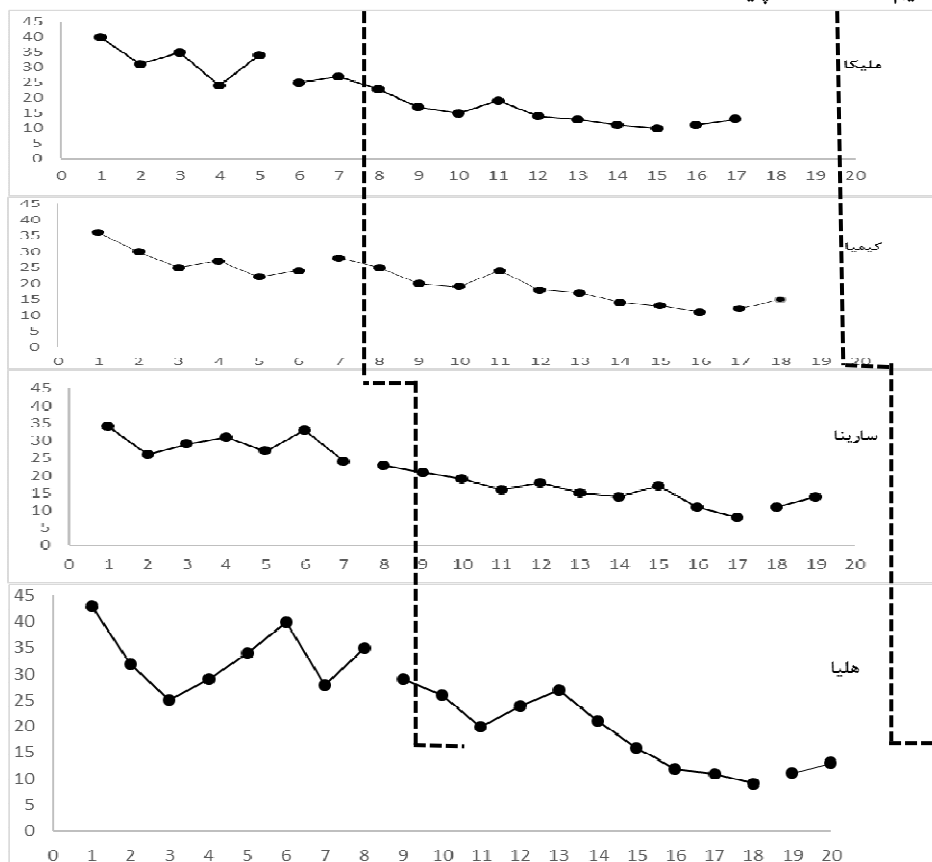
اثر بخشی آموزش خودنظارتی توجه بر عملکرد تحصیلی و توجه در دانش آموزان با مشکلات خواندن

اندازه اثر بسته به نوع طرح برای هر آزمودنی، هر رفتار و یا هر موقعیت باید محاسبه شود (الیو اسمیت، ۲۰۰۵). در اینجا نتایج حاصل از تحلیل دیداری و محاسبه اندازه اثر در رفتار بی توجهی برای هر آزمودنی ارائه می شود.

جدول ۲. میانگین و دامنه رفتار بی توجهی در شرایط خط پایه، مداخله و تعمیم

آزمودنی	خط پایه	مداخله	تعمیم
ملیکا	۳۲/۸	۱۷/۴	۱۲
	۲۴-۴۰	۱۰-۲۷	۱۱-۱۳
کیمیا	۲۷/۳۳	۱۸/۹	۱۳/۵
	۲۲-۳۶	۱۱-۲۸	۱۲-۱۵
سارینا	۲۹/۱۴	۱۶/۲	۱۲/۵
	۲۴-۳۴	۸-۲۳	۱۱-۱۴
هلیا	۳۳/۲۵	۱۹/۵	۱۲
	۲۵-۴۳	۹-۲۹	۱۱-۱۳
کل	۱۲۲/۵۲	۷۲	۵۰
	۲۲-۴۳	۸-۲۹	۱۱-۱۵

تعمیم مداخله خط پایه



نمودار ۱. تعداد رفتار بی توجهی هر آزمودنی در شرایط خط پایه، مداخله و تعمیم

جدول ۳. نتایج محاسبه اندازه اثر به دو روش PND و SMD برای هر آزمودنی

SMD	PND	آزمودنی
۰/۹۵	٪۸۰	ملیکا
۰/۸۷	٪۷۰	کیمیا
۰/۹۶	٪۱۰۰	سارینا
۰/۹۳	۸۰	هلیا

۲. آیا کاربرد خودنظارتی توجه سبب افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان با مشکلات خواندن می شود؟

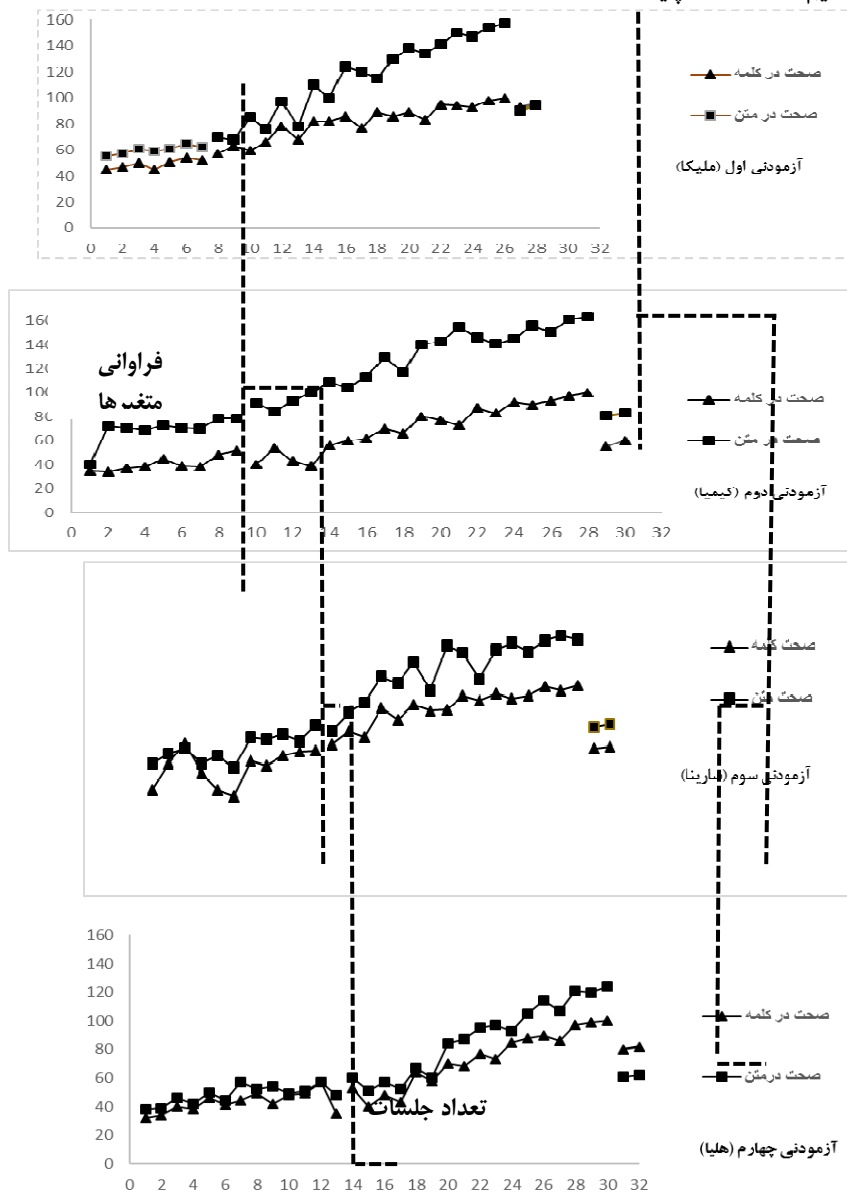
به منظور پاسخ گویی به این سوال، عملکرد هر آزمودنی در متغیرهای صحت در کلمه، صحت در متن، در مراحل مختلف خط پایه و مداخله اندازه گیری شد. نتایج عملکرد آزمودنی ها در این متغیرها و در مراحل مختلف خط پایه و مداخله در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. نتایج محاسبه اندازه اثر به دو روش PND و SMD برای آزمودنی اول در متغیرهای پژوهش

SMD	PND	متن	میانگین صحت	SMD	PND	کلمات	میانگین صحت
			۶۰/۲۸				۴۹/۱۴
			۵۵-۶۵				۴۵-۵۲
			۱۱۶/۴۲				۷۷/۲۶
۱۷/۵	%۱۰۰		۷۰-۱۵۴	۸/۷۸	%۱۰۰		۵۷/۱۰۰
			۷۹/۵				۹۴
۶	%۱۰۰		۹۰-۹۵	۹/۹	%۱۰۰		

در مرحله خط پایه میانگین پاسخ های درست ملیکا در متغیر صحت کلمه برابر با ۴۹/۱۴ بود؛ اما در مرحله مداخله این میانگین به ۷۷/۲۶ افزایش یافت (جدول ۴). نتایج تحلیل دیداری نمودار ۲ نشان می دهد تغییر محسوسی در سطح منحنی عملکرد آزمودنی اول رخ داده است؛ بنابراین، نتیجه تحلیل دیداری نشان می دهد که آموزش خودنظارتی توجه، پیشرفت در متغیر صحت کلمه این آزمودنی را افزایش داده است. نتیجه محاسبه اندازه اثر به روش PND که برای این آزمودنی برابر با %۱۰۰ شد نیز نتیجه حاصل از تحلیل دیداری را تأیید می کند. همچنین محاسبه اندازه اثر به روش SMD برای این آزمودنی برابر با ۸/۷۸ شد.

تعمیم مداخله خط پایه



نمودار ۲. بررسی تغییرات در متغیرهای پژوهش

اثربخشی آموزش خودنظارتی توجه بر عملکرد تحصیلی و توجه در دانش آموزان با مشکلات خواندن

با توجه به جدول در مرحله خط پایه میانگین پاسخ‌های درست کیمیا در متغیر صحت کلمه برابر با ۴۰/۶۶ بود؛ اما در مرحله مداخله این میانگین به ۱۷/۶۸ افزایش یافت (جدول ۵). نتایج تحلیل دیداری نمودار ۲ نشان می‌دهد با مداخله تغییر محسوسی در سطح منحنی عملکرد آزمودنی اول رخ داده است. میانگین پاسخ‌های درست کیمیا در متغیر صحت متن برابر با ۶۸/۸۸ بود؛ اما در مرحله مداخله این میانگین به ۱۲۸/۴۲ افزایش یافت (جدول ۵)؛ بنابراین، نتیجه تحلیل دیداری نشان می‌دهد که آموزش خودنظارتی توجه، پیشرفت در متغیر صحت کلمه و پیشرفت در متغیر صحت متن این آزمودنی را افزایش داده است. نتیجه محاسبه اندازه اثر به روش PND که برای این آزمودنی برابر با ۸۴/۲۱٪ شد. همچنین محاسبه اندازه اثر به روش SMD برای این آزمودنی برابر با ۵/۳ شد.

جدول ۵. نتایج محاسبه اندازه اثر به دو روش PND و SMD برای آزمودنی دوم در متغیرهای صحت

کلمه و متن

SMD	PND	میانگین صحت متن	SMD	PND	میانگین صحت کلمات
		۶۸/۸۸			۴۰/۶۶
		۴۰-۷۸			۳۴-۵۲
		۱۲۸/۴۲			۷۱/۶۸
۵/۴۱		۸۴-۱۶۳	۵/۳		۴۰-۱۰۰
	٪۱۰۰	۸۲		٪۸۴/۲۱	۵۷/۵
۱/۲۱		۸۱-۸۳	۲/۹۱		۵۵-۶۰

در مرحله خط پایه میانگین پاسخ‌های درست سارینا در متغیر صحت کلمه برابر با ۵۳/۱۸ بود؛ اما در مرحله مداخله این میانگین به ۸۷/۴۳ افزایش یافت (جدول ۶). نتایج تحلیل دیداری نمودار ۲ نشان می‌دهد که به محض شروع مداخله تغییر محسوسی در سطح منحنی عملکرد او رخ داده است. میانگین پاسخ‌های درست سارینا در متغیر صحت متن برابر با ۳۶/۲۷ بود؛ اما در مرحله مداخله این میانگین به ۱۰۹/۵ افزایش یافت (جدول ۶). نتیجه محاسبه اندازه اثر به روش PND و SMD برای این

آزمودنی ۱۰۰٪ و ۳/۵۳ است که این نتیجه حاصل از تحلیل دیداری را تأیید می‌کند.

جدول ۶. نتایج محاسبه اندازه اثر به دو روش PND و SMD برای آزمودنی سوم در متغیرهای صحت کلمه و متن

SMD	PND	میانگین صحت متن	SMD	PND	میانگین صحت کلمات	
		۶۳/۷۲			۵۳/۱۸	خط
		۵۳-۷۷			۳۷-۶۷	پایه
۶/۸۳	٪۱۰۰	۱۰۹/۵	۳/۵۳	٪۱۰۰	۸۷/۴۳	مداخله
		۷۴-۱۲۸			۶۶-۱۰۰	
۱/۹	٪۱۰۰	۷۷	۱/۱۷	٪۱۰۰	۶۴/۵	تعمیم
		۷۶-۷۸			۶۴-۶۵	

نتایج ارائه شده در جدول ۷ برای هلیا نشان می‌دهد که میانگین پاسخ‌های صحیح برای متغیر صحت در کلمه در خط پایه برابر با ۴۴ بوده که در مرحله مداخله به ۷۱/۸۲ افزایش یافته است. نتایج تحلیل دیداری نمودار ۲ نشان می‌دهد که شیب منحنی عملکرد این آزمودنی برای متغیر صحت در کلمه در مرحله مداخله افزایش داشته است. نتایج محاسبه اندازه اثر به روش PND با ۷۶/۴۷ است افزون بر این، نتایج محاسبه اندازه اثر به روش SMD نشان می‌دهد که این شاخص برای هلیا در فرم ب برابر با ۲/۸۹ است (جدول ۷).

میانگین پاسخ‌های صحیح برای متغیر صحت در متن در خط پایه برابر با ۴۹/۱ بوده که در مرحله مداخله به ۸۷/۱۷ افزایش یافته است. نتایج تحلیل دیداری نمودار ۲ نشان می‌دهد که شیب منحنی عملکرد این آزمودنی برای متغیر صحت در متن در مرحله مداخله افزایش داشته است. نتایج محاسبه اندازه اثر به روش PND در صحت در متن برابر با ۷۶/۴۷ است. به این معنا که این آزمودنی در ۷۶/۴۷٪ جلسات مداخله آموزشی عملکرد بهتری نسبت به بالاترین عملکردش در مرحله خط پایه داشته است. نتایج محاسبه اندازه اثر به روش SMD نشان می‌دهد که این شاخص

اثربخشی آموزش خودنظارتی توجه بر عملکرد تحصیلی و توجه در دانش آموزان با مشکلات خواندن

برای هلیا در فرم ب برابر با ۷ است؛ و این آزمودنی در مرحله تعمیم نیز عملکرد مناسبی داشته است.

جدول ۷. نتایج محاسبه اندازه اثر به دو روش PND و SMD برای آزمودنی چهارم در متغیرهای صحت

کلمه و متن					
SMD	PND	میانگین صحت متن	SMD	PND	میانگین صحت کلمات
		۴۹/۱			۴۴
		۳۸-۵۷			۳۲-۵۷
		۸۷/۱۷			۷۱/۸۲
۷	٪۷۶/۴۷	۵۱-۱۲۴	۲/۸۹	٪۷۶/۴۷	۴۰-۱۰۰
		۶۱/۵			۸۱
۵/۳۹	٪۱۰۰	۶۱-۶۲	۵/۳۶	٪۱۰۰	۸۰-۸۲

۳. آیا یادگیری دانش آموزان نسبت به موقعیت‌های جدید (لغات جدید) تعمیم می‌یابد؟ هدف از این سؤال بررسی این موضوع بود که آیا آموزش خودنظارتی توجه در صحت و روان‌خوانی به کلمات و متون آموزش داده نشده هم تعمیم می‌یابد یا خیر. به این منظور طی دو جلسه فرم ب که شامل ۱۰۰ کلمه و دو متن بود و به آزمودنی‌ها آموزش داده نشده بود در اختیار آن‌ها قرار گرفت. همانند شرایط خط پایه از آزمودنی‌ها خواسته شد تا در مدت زمان یک دقیقه با سرعت و دقت بالا کلمات و متن‌ها را بخوانند و عملکرد آن‌ها بر روی نمودار ثبت شد. در ادامه عملکرد هر یک از آزمودنی‌ها به‌طور جداگانه توضیح داده می‌شود.

با توجه به نتایج بدست آمده، عملکرد هر یک از آزمودنی‌ها در مرحله تعمیم نسبت به مرحله خط پایه بهتر بوده که این نشان‌دهنده تأثیر آموزش خودنظارتی توجه بر افزایش عملکرد تحصیلی آزمودنی‌ها است و این آزمودنی توانسته است یادگیری خود را نسبت به موقعیت‌های جدید تعمیم دهد. همچنین مشاهده اندازه اثر به دو روش PND و SMD نیز این افزایش را نشان می‌دهد.

نتیجه کلی نشان داد که خودنظارتی توجه باعث افزایش توجه در چهار دانش آموز با مشکل

خواندن شد که یافته‌های مربوط به این سوال که نتایج آن در جدول آمده، نشان داد و نتایج به دست آمده از محاسبه شاخص اندازه اثر نیز نتیجه فوق را تأیید کرد که با یافته‌های اهرمی، شوشتری، گلشنی‌منزه و کمرزین (۱۳۹۰) در مورد اثربخشی دقت بر توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان، حاجی‌زاده و حبیب‌پور (۲۰۱۲) در مورد اثربخشی آموزش راهبردهای خودنظارتی در افزایش توجه و عملکرد ریاضی، اشتری‌زاده و علیپور (۱۳۸۲) در مورد تأثیر آموزش خودنظارتی در دانش‌آموزان دارای نقص توجه، میرنسب، فتحی‌آذر و گل‌پرور (۱۳۸۹) به اثربخشی آموزش خودنظارتی توجه بر عملکرد حل‌مسأله، عابدی (۱۳۹۱) به اثربخشی توجه بر عملکرد ریاضی، میرنسب (۱۳۸۵) به اثربخشی درمانگری رفتاری و شناختی - رفتاری بر کاهش نشانه‌های بالینی اختلال نارسایی توجه و فزون‌کنشی کودکان، هالاهان و هادسون (۲۰۰۲) در مورد خودنظارتی توجه همخوانی دارد و اما با یافته‌های هالاهان، للوید، کنیدلر و مارشال^۱ (۱۹۸۲) همخوانی ندارد زیرا که در این تحقیق از خودثبتی استفاده نشد، داده‌های این مطالعه نشان داد که کمترین اختلاف و یا به عبارت دیگر هیچ اختلافی در اثربخش بودن خودنظارتی در افزایش توجه وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

مهم‌ترین عامل در موفقیت تحصیلی و یادگیری، مسأله توجه و توانایی دانش‌آموز در توجه مؤثر و متمرکز در مسائل آموزشی و تحصیلی است. با درک اهمیت مؤلفه توجه در پیشرفت عملکردهای شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان، کوشش‌هایی در زمینه اصلاح رفتار بی‌توجهی و اعمال کنترل دانش‌آموز بر بی‌توجهی به عمل آمده است که نتیجه این تلاش‌ها حاکی از تأثیر مثبت برنامه‌های اصلاحی مبتنی بر تکنیک‌های تسلط بر خود، در این زمینه بوده است که یکی از کارآمدترین و مؤثرترین روش‌های اصلاحی، آموزش راهبرد خودنظارتی توجه است (هالیفیلد و

1. Hallahan, Lloyd, Kneedler & Marshall

همکاران،^۱ (۲۰۱۰). پژوهش حاضر نشان داد که با توجه کردن، مشکلات خواندن در دانش آموزان کاهش پیدا می کند. پژوهش هریس، فرایلندر، سادلر، فرایزیل و گراهم^۲ (۲۰۰۵) در رابطه با تأثیر دو نوع مختلف خودنظارتی یعنی خودنظارتی توجه و خودنظارتی عملکردی را بر روی رفتارهای مطلوب و رفتارهای هجی کردن بررسی کرده اند که هر دو راهبردهای خودنظارتی تأثیر مثبت بر روی رفتارهای مطلوب و رفتارهای هجی کردن دانش آموزان داشت. رافرتی^۳ (۲۰۱۲) و ژوزف و ایولیک^۴ (۲۰۱۱) در پژوهش های مختلف نشان دادند زمانی که از روش خودنظارتی توجه استفاده می شود میزان توجه و عملکرد خواندن بهبود پیدا می کند. گودمن^۵ (۲۰۱۰) در پژوهشی استفاده از خودنظارتی در افزایش توجه به تکلیف و دقت تحصیلی را در دو کودک در خودمانده در دو کلاس مستقل بررسی کرد نتایج نشان داد شیوه خودنظارتی برای هر دو دانش آموز مؤثر بوده و باعث افزایش در توجه به تکلیف و دقت تحصیلی شد. شیمابکورو، پراتر، جنکینس و ادیلن اسمیت^۶ (۱۹۹۹) نیز در تحقیقی اثربخشی خودنظارتی را بر پیشرفت تحصیلی و دقت در عملکرد و انجام رفتارهای مناسب تحصیلی را در سه دانش آموز کلاس ششم و هفتم با اختلال نقص توجه و اختلال نقص توجه همراه با بیش فعالی را در طول خواندن، ریاضی و بیان نوشتاری بررسی کرد. نتایج این مطالعه نشان داد که خودنظارتی شیوه مؤثر برای کمک به دانش آموزان با مشکل یادگیری برای بهبود کارکرد تحصیلی و رفتارهای توجه کردن است؛ که این یافته ها با نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر همخوانی دارد. یکی از علل کاهش مشکلات خواندن در اثر انجام خودنظارتی توجه این است که وقتی دانش آموزان یاد می گیرند که به مفاهیم درسی توجه کنند با درس به صورت فعالانه برخورد می کنند و اشکالات خود را پیدا نموده و اشکالات خود را اصلاح می کنند. مشکلات خواندن مهم ترین عامل عدم موفقیت در مدرسه دانسته شده است و در واقع

-
1. Holifield, Goodman, Hazelkorn & Heflin
 2. Harris, Friedlander, Saddler, Frizzelle & Graham
 3. Rafferty
 4. Joseph & Eveleigh
 5. Goodman
 6. Shimabukuro, Prater, Jenkins & Edelen-Smith

ساده‌ترین نشانه‌ای است که با کمک آن می‌توان شکست کودک را در بسیاری از زمینه‌های تحصیلی پیش‌بینی کرد. خواندن پایه مشترک موفقیت در تمام زمینه‌های تحصیلی است و باید اهمیت خاصی برای آن قائل شویم. اصلی‌ترین عامل پیشرفت در بهبود عملکرد این کودکان توجه به نوع آموزش آن‌هاست از آنجا که هر انسانی در نوع خود موجودی یگانه و منحصر به فرد است. روش‌های آموزش نیز بر مبنای ویژگی‌ها و نیازهای حاصل هر فرد باید متفاوت باشد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش خودنظارتی باعث افزایش کارکرد تحصیلی در متغیرهای صحت کلمه و متن و توجه در دانش‌آموزان با مشکل خواندن می‌شود؛ و این به پیشرفت توانایی خواندن این دانش‌آموزان کمک می‌کند. از مزایای این برنامه این است که محتوای آن بر اساس آموزش مهارت‌های شناختی و فراشناختی است که در امر یادگیری ضروری است. نتایج بسیاری از تحقیقات نشان داده‌اند که کاستی توجه کارکرد تحصیلی فرد را در یادگیری کاهش می‌دهد. از مزیت دیگر این پژوهش استفاده از طرح‌های تشویقی و تقویت‌ها در کنار برنامه آموزشی است.

در پژوهش حاضر به دلیل محدودیت زمانی حضور دانش‌آموزان در مدرسه و عدم همکاری بیشتر مسئولین مدارس، اجرای دوره پیگیری جهت ارزیابی تداوم برنامه خودنظارتی توجه میسر نشد. از آنجایی که گروه مورد مطالعه در پژوهش حاضر به چهار دانش‌آموز دختر با مشکل خواندن در پایه چهارم ابتدایی محدود می‌شود. تعمیم نتایج آن به گروه‌های سنی و جنس دیگر با محدودیت همراه است. عدم دسترسی به یک ابزار هنجار شده ملی در زمینه روان‌خوانی خواندن موجب گردید از ابزارهای محقق‌ساخته در این پژوهش استفاده گردد. پژوهش حاضر بر روی توجه دانش‌آموزان با مشکل خواندن صورت گرفت از این رو نتایج بدست آمده تن‌ها برای درس خواندن قابل اعتماد است. پیشنهاد می‌شود سایر جنبه‌های خواندن از قبیل آگاهی واج‌شناختی، رمزگشایی و معناشناسی و سایر مهارت‌های خواندن بررسی شود. انجام پژوهش با توجه به متغیر جنسیت (دختر و پسر) و مقایسه دو جنس با یکدیگر صورت گیرد. نتایج این پژوهش نشان داد که اثربخشی خودنظارتی توجه بر کارکرد تحصیلی و توجه و افزایش صحت خواندن منجر می‌شود و

به دیگر فرآیندهای شناختی توجه نشد. با توجه به اهمیت موضوع پیشنهاد می‌شود مریان مراکز ویژه اختلال‌های یادگیری از فعالیت‌های ارزیابی و توان‌بخشی کودکانی که مشکل خواندن دارند بر حوزه خودنظارتی توجه نشان دهند.

منابع

- اشتری‌زاده، لی‌لی و علی‌پور، احمد (۱۳۸۲). تأثیر آموزش راهبرد خودنظارتی در دانش‌آموزان دارای اختلال نقص توجه شهر تهران. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۴، ۲۲۲-۲۰۷.
- اهرمی، راضیه؛ شوشتری، مژگان؛ گلشنی‌منزه، فرشته و کمرزین، حمید (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش دقت بر توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پایه سوم ابتدایی شهر اصفهان. فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی، ۳، (۱)، ۱۵۴-۱۴۰.
- بخشی، جعفر (۱۳۹۰). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر افزایش درک مطلب دانش‌آموزان با مشکلات خواندن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران.
- تقی‌زاده، سارا؛ نریمانی، محمد؛ صادقی‌هشجین، گودرز و بشرپور، سجاد. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ادراک دیداری بر بهبود توجه دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۷(۱)، ۱۰۲-۱۲۰.
- ذکایی، مریم و غباری‌بناب، باقر (۱۳۸۲). درمان اختلال توجه در کودکانی که اختلال یادگیری دارند و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی. فصلنامه تازه‌های روان‌درمانی، ۹، ۳۴-۳۳.
- سهرابی، نادره؛ به‌پژوه، احمد و غباری‌بناب، باقر (۱۳۸۹). کفایت روانسنجی مقیاس شاخص‌های اختلال کاستی توجه جردن، مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱، ۸۰-۶۳.
- شهیم، سیما (۱۳۸۵). مقیاس تجدید نظر شده هوشی و کسلر برای کودکان، دستور کار و هنجارها. چاپ چهارم. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
- شیخ‌الاسلامی، علی. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۶(۳)، ۸۴-۶۵.

طاهرزاده قهفرخی، سجاده؛ ابراهیمی قوام، صغری؛ درتاج، فریبرز و سعدی پور، اسماعیل. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی مداخله فراشناختی و خودآموزی کلامی مایکنبام بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۵(۱)، ۴۸-۶۴.

عابدی، احمد؛ پیروز زیجردی، معصومه و یارمحمدیان، احمد (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش توجه بر عملکرد ریاضی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۱)، ۱۰۶-۹۲.

فتحعلی پور، غلامحسین (۱۳۹۲). *اثربخشی آموزش مهارت‌های خودنظارتی توجه بر افزایش توجه و درک مطلب در دانش‌آموزان با مشکلات خواندن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران.

کریمی نوری، رضا و مرادی، علیرضا (۱۳۸۷). *آزمون خواندن و نارساخوانی*، تهران: جهاد دانشگاهی.

میرنسب، میر محمود؛ فتحی آذر، اسکندر و گل‌پرور، فرشته (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش خودنظارتی توجه بر عملکرد حل مسأله ریاضی دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی دچار ناتوانی ریاضی. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۴(۳)، ۴۵-۱۴.

نریمانی، محمد؛ سلیمانی، اسماعیل و تبریزچی، نرگس. (۱۳۹۴). *بررسی تأثیر توانبخشی شناختی بر بهبود نگه‌داری توجه و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دارای اختلال ADHD* *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۴(۲)، ۱۱۸-۱۳۴.

- Abedi, A. Pirouz Zijardi, M. & Yarmohammadian, A (2012). The Effectiveness of Attention Education on Mathematical Performance of Students With Mathematical Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 2, (1), 92-106. (Persian).
- Ahromi, R. Shooshtari, M. Golshani monazah, F. & Kamar zarin, H (2011). The Effectiveness of Accuracy Education on the Reading Ability of Third-GRADE Dyslexic Students in Esfahan. *Journal of Exceptional People Psychology*, 3, (1), 140-154. (Persian).
- Ashtarizadeh, L. & Alipour, A (2003). The Impact of Self-monitoring Strategy Training on Students with Attention Deficit Disorder in Tehran. *Research in Exceptional Children*, 4, 207-222. (Persian).
- Bakhshi, J (2011). *The effect of teaching metacognitive strategies on increasing reading comprehension Students with reading difficulties*. Master thesis. Faculty of psychology and Educational Sciences. University of Tehran. (Persian).
- Barger-Anderson, R. Domaracki, J. W. Kearney-Vakulike, N. & Kabana, R. M. (2004). Multiple base line designs: the use of a single -case experimental design in literacy search. *Reading Improvement*, (4)14, 217-225.

- Camalahan, F. M. G (2006). Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies of students with cases of dyslexia. *Journal Education Resources Information Center*, 43(2), 77-93.
- Chappell, J. C. Stephens, T. L. Kinnison, L. & Pettigrew, J. D. (2009). Educational Diagnosticians' Understanding of Phonological Awareness, Phonemic Awareness, and Reading Fluency, *Assessment for Effective Intervention*, 35(1), 24-33.
- Charo, S. G. Jimi, S. Vyas, H. N. Bardot, M. J. & Divvyng, H. S. (2011). Dyslexia: the Developmental Reading Disorder. *International Pharmaceutical Science*.
- Chauhan, P. S. (2016). Reading Skills? Its Goals and different techniques of teaching reading, other techniques its purpose, Importance of effective Reading Skills, *International Journal of English Research*, 2 (4), 29-32.
- Cortiella, C. & Horowitz, S.H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. New York: *National Center for Learning Disabilities*.
- Decker, M. M. & Buggy, T. (2014). Using Video Self- and Peer Modeling to Facilitate Reading Fluency in Children with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 47 (2), 167-177.
- Fathalipour, Gh (2013). *Effectiveness of attention self-monitoring skills training on increasing attention and comprehension in students with reading problems*. M. Sc. Faculty of Psychology and Educational Sciences. University of Tehran. (Persian).
- Goodman, J. Holifield, C. Hazelkorn, M. & Heflin, J. (2010). Using self-monitoring to increase attending to task and academic accuracy in children with autism. *Hammill Institute on Disabilities Reprints and Permission*, 25 (4) 230-238.
- Hager, J. L. (2017). The Relationship of Reading Self-Efficacy and Reading Achievement in Second Grade Students, *Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers*. 11062.
- Hajizadeh, M. & Habibpour, S. (2012). The Efficiency. Self- monitoring Strategy Education on The Increase in attention and performance about mathematics of students versus *Attention Deficit and Hyperactivity*. *World Applied Science Journal*, 16. (10), 1432-1436.
- Hallahan D. P. Hudson K.G. (2002). Teaching tutorial 2: Self-monitoring of attention. Virginia: University of Virginia, Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (Eds). (2011). Hand-book of special education. Routledge.
- Hallahan, D. Lloyd, J. Kneedler. R. & Marshall, K. (1982). A Comparison of the effects of self-versus teacher assessment of on-task behavior. *Behavior Therapy*, 13, 714-723.
- Harris, K. R, Friedlander B. D. Saddler, B. Frizzelle, R. & Graham, S. (2005). Self-Monitoring of Attention versus Self-Monitoring of Academic Performance: Effects among Students with ADHD in the General Education Classroom. *The Journal of Special Education*, 39 (3), 145-157.
- Holifield, C. Goodman, J. Hazelkorn, M & Heflin, L.J (2010). Using self- monitoring to increase attending to task and academic accuracy in children with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*. 25 (4) 230- 238.

- Joseph, L.M., & Eveleigh, E. L. (2011). A review of the effects of self-monitoring on reading performance of students with disabilities. *The journal of special education, 45* (1) 43-53.
- Koromi Noori, R. & Moradi, A. (2008). *Reading and Dyslexia Test*, Tehran: Academic Jahad. (Persian).
- Lyon, G. R. Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teacher's knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia, 53*, 1-14.
- Maughan, B. (2009). Persistence of literacy problems: spelling in adolescence and at mid-life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50* (10), 893-901.
- Mirnasab, M. Fathi Azar, E. & Golparvar, F. (2010). The Effectiveness of Attention Self-monitoring Training on Math Problem Solving Performance in Elementary Fourth Grade Male Students with Math Disability, *Journal of Applied Psychology, 4*, 3, (15), 14-45. (Persian).
- Montague, M. (2007). Self-regulation and mathematics instruction. *Learning Disabilities Research & Practice, 22* (1), 75-83.
- Narimani, M. Soleymani, E. & Tabrizchi, N. (2015). The effect of cognitive rehabilitation on attention maintenance and math achievement in ADHD students. *Journal of School Psychology, 4*(2), 118-134. (Persian).
- Olive, M. L. & Smith, B. W. (2005). Effect size calculations and single subject designs. *Educational Psychology, 25* (2-3), 313-324.
- Pijpker, C. (2013). *Reading performance of dyslexics with a special font and a colored background*. Faculty of Behavioral Sciences Department of Instructional Technology Master track Psychology of Learning Sciences, University of Twente.
- Rafferty, L. A. (2012). Self-monitoring during whole group reading instruction: effects among students with emotional and behavioral disabilities during summer school intervention sessions. *Emotional and behavioural difficulties, I* first Article, 1-17.
- Seidman, L. J. (2006). Neuropsychological functioning in people with adhd across the lifespan. *Clinical psychology review, 26* (4), 466-485.
- Shahim, S. (2006). *Wechslers revised IQ for Children, agendas and norms. Fourth edition*. Shiraz: Shiraz University Press. (Persian).
- Shapiro, E. S. & Kratochwill, T. R. (2003). *Conducting School based assessments of children and adolescent Behavior*. New York: Guilford Press.
- Shimabukuro, S. M. Prater, M. A. Jenkins, A. & Edelen-Smith, P. (1999). The Effects of Self-monitoring of Academic Performance on Students with Learning Disabilities and ADD/ ADHD. *Education and Treatment of Children, 22* (4), 397-414.
- Smart, D. Prior, M. Sanson, A. & Oberklaid, F. (2001). Children with reading difficulties: A six-year follow-up from early primary school to secondary school. *Australian Journal of Psychology, 53* (1), 45 – 53.
- Sheykholeslami, A. (2017). The effectiveness of cognitive and meta-cognitive learning strategy training on academic procrastination of students with low academic achievement. *Journal of School Psychology, 6*(3), 65-84. (Persian).

- Sohrabi, N. Beh Pajoo, A. & Ghobari Bonab, B (2010). Psychometric Assessment of Jordans Attention Deficit Disorder Indicators, *Journal of Psychological Methods and Models*, 1,1, 63-80. (Persian).
- Taherzadeh Ghahfarokhi, S. Ebrahimi Ghavam, S. Dortaj, F. & Saadi pour, E. (2016). The comparison of the effectiveness of meta-cognitive therapy and meichenbaum's self-instructional on test anxiety of high school girl students. *Journal of School Psychology*, 5(1), 48-64. (Persian).
- Taghizadeh, S. Narimani, M. Sadeghi Hashjin, G. Basharpour, S. (2018). The effectiveness of visual perception training on improving attention in students with ADHD. *Journal of School Psychology*, 7(1), 102-120. (Persian).
- Zokai, M. & Ghobari Bonab, B (2003). Treatment of attention deficit disorder in children with learning disabilities and its impact on academic achievement. *Journal of Psychotherapy*, 9, 33-34. (Persian).

The effectiveness of teaching self-monitoring of attention on academic performance and attention in students with reading difficulties

H. Kheirati¹, B. Ghobari Bonab² & A. Beh-Pajoo³

Abstract

The purpose of the current study was the effectiveness of teaching self-monitoring of attention on academic performance and enhancement of attention in students with reading difficulties. Four fourth grade female students with reading difficulties were selected from a normal elementary school from Educational District Six of Tehran, Iran as participants. Research design was single subject (multiple baseline) design with different subjects. The instruments of this research were Wechsler Intelligence Scale for Children, Jordan's Attention Deficit Disorder questionnaire (teacher and parents form), and Reading and Dyslexic Tests. In order to measure academic performance of students, a researcher-made fluent reading test was used. The study was conducted in three stages including baseline, intervention and generalization. In order to analyze the data, visual analysis and influence index calculation were used. The comparison of subjects' performance in three stages of baseline, intervention and generalization indicated that the self-monitoring training has enhanced all four subjects' academic performance and attention and, moreover, this resulted in the extension of learning vocabulary and new texts that have not been learnt. Considering the effectiveness of self-monitoring of attention on academic performance and attention in students with reading difficulties, it is recommended for the educators of elementary schools to use the results of this study to increase attention and improve educational efficiency of students with reading difficulties.

Keyword: attention, attention self-monitoring, academic Performance, reading difficulties

1. Corresponding Author: M. A. Psychology of Exceptional Children, University of Tehran. (hamideh.khayrati@gmail.com).

2. Professor of Psychology of Exceptional Children, University of Tehran.

3. Professor of Psychology of Exceptional Children, University of Tehran.