بررسی تأثیر روش‌های آموزش انفرادی بر عزت‌نفس، انگیزش تحصیلی و عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان مقطع ابتدایی

دکتر محسن ایزان[۱] و افسانه احمدی علی‌آبادی[۲]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۳/۸ تجدیدنظر: ۱۴۰۲/۱/۲۵
پذیرش نهایی: ۱۴۰۲/۲/۱۶

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف بررسی تأثیر روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) بر عزت‌نفس، 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 تمام 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 عزت‌نفس کوپراسمیت (SEI)، مقیاس تجدیدنظرشده هوش وکسلر، آزمون خواندن و نارساخوانی‌نما و پرسشنامه انگیزش تحصیلی هرمنس به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه (۱۶ نفر برای هر گروه) قرار گرفتند. مداخله آموزشی در ۸ جلسه به مدت یک ماه 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 دانش‌آموزانی که آموزش‌های انفرادی را دریافت کرده بودند، در انگیزش تحصیلی، عزت‌نفس 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، عزت‌نفس و عملکرد خواندن دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی تأثیر مثبت دارد. ازاین‌رو می‌توان اذعان کرد که از روش‌های آموزش انفرادی می‌توان به منزله برنامه آموزشی اثربخش برای حل مسائل این دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی بهره گرفت.

واژه‌های کلیدی: *نارساخوانی، آموزش انفرادی، عزت‌نفس، انگیزش تحصیلی، مهارت خواندن.*

۱. **نویسنده مسئول:** مدیر مدرسه و دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان

۲. آموزگار مقطع ابتدایی و دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه پیام نور مرکز ارومیه

Effect of Individual Education Methods on the Self-esteem, Academic Motivation and Reading Performance of Dyslexic Elementary Students

Mohsen Izan[1], Ph.D.,
Afsaneh Ahmadi Aliabadi[2], M.A.

Received: 05. 29.2022 Revised: 04.14.2023
Accepted: 05. 6.2023

Abstract

Objective: The aim of this study was to investigate the effect of individual education methods (mastery learning and private education) on the 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 one control group. The statistical population consists of all fourth and fifth grade students with special learning disabilities of the reading type. Thirty two 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, the participants were randomly divided into two experimental groups and one control group (16 people per group). Educational intervention was presented to the experimental groups 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 (ver. 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 control group. **Conclusion:** According to the research results, individual education methods had a positive effect on academic motivation, self-esteem and reading performance of students with dyslexia. Therefore, individual education methods can be used as an effective educational program to solve the problems of these students in primary schools.

Keywords: *Dyslexia, Individual education, Self-esteem, Academic motivation, Reading skills*

1 . Responsible author, Principal and PhD in Educational Management, Kurdistan University, Sanandaj, Iran, **Email**: Mohsenizan68@gmail.com

2 . Primary School Teacher and Master of Educational Management, Payame Noor University, Urmia, Iran, Afsaneh.ahmadi6872@gmail.com

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

مقدمه

انسان‌ها در حالت کلی با هم متفاوت هستند و از جهت‌های مختلف تفاوت‌های فردی با هم دارند و وجود تفاوت‌ها نباید موجب نگرانی افراد شود. برخی دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی برای برنامه‌ریزی مطلوب‌تر، با عنوان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه طبقه بندی می‌شوند تا کمک‌های آموزشی لازم و مناسب خود را دریافت کنند (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 مشکلاتی دارند. 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 (ورترز، تامپکینز و کاالتا، ۲۰۰۸؛ ترجمه شریفی درآمدی، رونقی و یزدی، ۱۳۹۰).

دانش‌آموزان با اختلال‌های یادگیری، هوش متوسط و یا نزدیک به متوسط دارند و با دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی متفاوت هستند. درواقع دانش‌آموزان با اختلال یادگیری دارای تأخیر، انحراف و تفاوت‌های کارکردی در درس‌های پایه (ریاضیات، خواندن، املا 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 فقط یک تأخیر در رشد بوده و با بیشترشدن سن از بین برود. در برخی اوقات دانش‌آموزان با وجود صرف زمان زیاد به نتیجه دلخواه نمی‌رسند، بااین‌حال تشخیص دقیق این موضوع باید به‌وسیله متخصصان مربوط به آن انجام‌شده و براساس شناسایی نوع مشکل مداخله‌های مناسب برای حل یا کاهش آثار 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 شناخته‌شده، اختلال یادگیری است (والش، ۲۰۱۸).

اختلال یادگیری انواع مختلفی دارد و بسته به نوع آن، می‌توان تدابیر خاصی را به کار برد. اختلال خواندن در مقایسه با اختلال های 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 دبستان های شهرکرد به‌نسبت 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، 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 به کار 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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

دارند (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۶). کودک در زمان خواندن باید بتواند شکل‌های پیچیده و انتزاعی حروف و کلمه‌ها را بشناسد، آنها را به ذهن بسپارد و ادراک کند. برخی از متخصصان، خواندن را ساختاری دومرحله‌ای می‌دانند که مرحله اول، تبدیل نمادهای (کلمه‌ها) مشاهده‌شده به صداها و مرحله دوم، تجزیه‌وتحلیل صداها به مفاهیم زبانی است که فرد باید به آن مسلط باشد (فلچر و همکاران، ۲۰۰۷؛ به نقل از فصیحانی فرد و میکائیلی، ۱۳۸۹).

عزت‌نفس یکی از مهم‌ترین سازه‌های روانشناختی مطالعه‌شده در علوم اجتماعی و رفتاری است (اورت و رابینز، ۲۰۱۴) که می‌تواند متأثر از اختلال یادگیری باشد. منظور از عزت‌نفس آن است که افراد درباره خویش چگونه فکر می‌کنند و چه قدر 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 ایدئال و خودِ واقعی آنها چه اندازه است (تمنایی‌فر، صدیقی ارفعی، سلامی محمدآبادی، ۱۳۸۹).

کودکان دارای عزت‌نفس ضعیف در مقایسه با کودکان با عزت‌نفس خوب، اختلال‌های یادگیری بیشتری را بروز می‌دهند و افت عملکرد و ترک تحصیل بیشتری دارند (اورکی، زارع و عطار قصبه، ۱۳۹۶). ازاین‌رو براساس پیامدهای منفی که عزت‌نفس ضعیف دارد، توجه به رویکردهای درمانی در این مواقع حایز 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 عزت‌نفس پایین‌تری برخوردارند.

دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی نیازمند آموزش‌های ویژه‌ای هستند که باید با تمرین‌های مخصوص، غیرمعمول و با کیفیتی غیرعادی سر و کار داشته باشند. این امر جدا از شیوه‌های آموزشی و منظمی است که بیشتر دانش‌آموزان از آن استفاده می‌کنند. وظیفه کارشناسان در این زمینه این است که عهده‌دار جبران ناتوانی یادگیری دانش‌آموزان به‌صورت آموزش انفرادی یا گروه‌های کوچک باشند (کرمی، مرادی و صفری، ۱۳۹۵).

انگیزه تحصیلی از دیگر متغیرهایی است که می‌تواند متأثر از اختلال یادگیری باشد. انگیزه تحصیلی 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 سعدی‌پور، ۱۳۹۶). از آن‌جایی‌که انگیزش تحصیلی به‌طور مستقیم 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).

یحیی‌زاده، 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 مؤلفه‌های انگیزش، خودپنداشت و نگرش خواندن به‌طور 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 به آن توجه شود.

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 نمره کلی انگیزش تحصیلی، اشتیاق رفتاری، اشتیاق هیجانی و نمره 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،

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

انگیزش درونی دانش‌آموزان را برای رسیدن به سطوح عالی یادگیری افزایش می‌دهد.

در جهت افزایش میزان عزت‌نفس و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، نه‌تنها خانواده بلکه آموزش‌وپرورش نیز نقش دارد. سؤال این است که چه باید کرد تا آموزش‌وپرورش نه تنها برای این دسته از دانش‌آموزان لذت‌بخش و مفید باشد و نیز در افزایش میزان عزت‌نفس و انگیزه تحصیلی‌شان مؤثر باشد؟ پاسخ به این سؤال می‌تواند این 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 اثرهای منفی ناتوانایی‌هایشان نظیر ضعف در عزت‌نفس و انگیزش را کاهش دهند. دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری، نسبت به روش‌ها و برنامه‌های آموزشی نامناسب، آسیب‌پذیرتر از دانش‌آموزان معمولی هستند. این دانش‌آموزان برای دستیابی به انطباق و سازگاری که به‌نوعی به آنها امکان موفقیت می‌دهد، نیاز به آموزش‌های ویژه دارند (هالاهان، لوید، کافمن، ویس و مارتینز، ۲۰۰۵؛ ترجمه علیزاده، همتی علمدارلو، رضایی دهنوی و شجاعی، ۱۳۹۵).

بر مبنای رویکرد رفتاری برخی روش‌ها و مداخله‌های آموزشی طراحی شده‌اند که به گونه موفقی برای افراد با اختلال یادگیری به کار رفته‌اند. یکی از روش‌های آموزشی که پژوهش‌های متعددی (کارناین، سیلبرت، کامنویی و تارور، ۲۰۰۴؛ پیرزادی غباری بناب، شکوهی یکتا، یاریاری، حسن‌زاده، و شریفی، ۱۳۹۱؛ کریمی، علیزاده و سلیمانی، ۱۳۹۲)، اثربخش آن را به‌خصوص در حوزه ناتوانی‌های یادگیری تأیید کرده‌اند، روش آموزش مستقیم است. کاربرد دیدگاه رفتاری در کلاس درس بیشتر به روش آموزش مستقیم معطوف است. داشتن اهداف مشخص و دقیق، ارائه پیش‌سازمان‌دهنده، فعال‌بودن معلم، تنظیم درس در گام‌های کوچک، ارائه محتوا از ساده به دشوار (سیف، ۱۳۸۹)، سازماندهی دقیق محتوا، انجام ارزیابی مداوم و نظارت پیاپی بر عملکرد یادگیرنده، تعامل شفاف معلم با دانش‌آموز (واتکینز و اسلوکام، ۲۰۰۴) تقویت پاسخ‌های صحیح و اصلاح پاسخ‌های نادرست (کارناین، سیلبرت، کامینوی و تارور، ۲۰۰۴)، از جمله ویژگی‌های آموزش مستقیم است. روش‌های تدریس آموزش مستقیم شامل موارد زیر است: آموزش در حد تسلط، فراهم‌کردن تعامل‌های فراوان بین معلم و دانش‌آموز، ارزیابی و نظارت بر مدت زمان موردنیاز برای انجام هر تکلیف، ارائه تشویق‌ها و تحسین‌های زیاد، مرور و تمرین دروس قبلی پیش از آموزش (انگلمن، برونر و هانر، ۱۹۹۵).

پژوهش‌های اخیر نشان داده است که رویکرد آموزش مستقیم در یادگیری مفاهیم، مهارت‌ها و راهبردهای خواندن دانش‌آموزانی که مشکل یادگیری دارند، اثربخش می‌باشد (فلورس و گانز، ۲۰۰۷).

قلتاش، اوجی‌نژاد و تیموری (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان داد که برنامه آموزشی مستقیم بر مهارت خواندن دانش‌آموزان با ناتوانی 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 معناداری دارد.

ایراتای (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان داد که روش آموزش مستقیم در آموزش مهارت‌های اوقات تفریح دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری مؤثر است و شرکت‌کنندگان قادر به تعمیم مهارت‌ها به محیط‌های مختلف، افراد و مواد مختلف بودند. برای اطمینان از اعتبار اجتماعی، نظرات والدین در مورد مهارت‌های آموزش داده‌شده به شرکت‌کنندگان اخذ

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

شد. آنها اظهار داشتند که از مداخله راضی هستند و برای رشد فرزندانشان مفید بودند. آنها همچنین اظهار داشتند که می‌خواهند این فعالیت‌ها ادامه پیدا کند.

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

یکی از انواع روش‌های آموزش مستقیم، یادگیری در حد تسلط[1] است. بلوم که از ارائه‌دهندگان این نظریه است، معتقد است دست‌کم نود درصد از دانش‌آموزان می‌توانند به هدف‌های یادگیری دست پیدا کنند، فقط به این شرط که ما زمان کافی، روش‌ها و مواد مناسب را در اختیارشان قرار دهیم. در این روش، الگوی ارزشیابی، تدریس، ارزشیابی و تدریس دوباره را پیشنهاد می‌کند. با استفاده از این روش، فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود تا مفهوم یا مهارتی را بیاموزند. سپس از راه برگزاری آزمون دانش‌آموزانی که بر مفهوم یا مهارت ارائه‌شده تسلط پیدا نکرده‌اند، شناسایی و مفهوم یا مهارت مذکور به آنان تدریس می‌شود و دوباره میزان تسلط دانش‌آموزان سنجش می‌شود. این فرایند آن قدر تکرار می‌شود تا مفهوم یا مهارت آموخته شود. بلوم راهبردهای متعددی را برای فراهم‌کردن شرایط یادگیری در حد تسلط پیشنهاد می‌کند، ازجمله استفاده از معلمان خصوصی، یادگیری و مطالعه در گروه‌های کوچک، مربیگری به‌وسیله همکلاسان[2]، آمـوزش برنامه‌ای، آموزش با استفاده از مـواد 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 کلمه‌ها را در یک چارچوب زمانی مخصوص به خود یاد بگیرند.

یکی دیگر از انواع روش‌های آموزش انفرادی، روش تدریس خصوصی[3] است. اساس کار در این نوع آموزش توجه به زمینه‌ها، علایق و توانایی‌های شخصی شاگردان است و شاگرد فردی است که به‌طور معمول نمی‌تواند در آموزش‌های گروهی چندان موفقیتی کسب کند. در این روش، معلم باید به یک مجموعه عوامل تقویت‌کننده مثبت مجهز باشد. بیشتر شاگردان تجربه تلخی از شکست در ذهن دارند و اگر آموزش آنان نتیجه‌بخش نباشد، تجربه ناموفق دیگری به تجربه‌های قبلی آنان افزوده خواهد شد و ممکن است اعتمادبه‌نفس خود را در پیشرفت تحصیلی از دست بدهند. بنابراین معلم باید با محترم‌شمردن و ارزش قائل‌شدن برای شاگرد محیط آموزشی صمیمی و گرمی به وجود آورد و نباید شاگرد خصوصی اش را با سایر شاگردان مقایسه کند، بلکه باید پیشرفت کار خود را با کارهای گذشته‌اش مقایسه کند و اگر پیشرفت تحصیلی او حتی از حد معمول پایین‌تر باشد، ولی نسبت به گذشته اش بیشتر شده باشد، باید تشویق شود. جلسه‌های آموزشی باید به اندازه کافی کوتاه‌مدت 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 تک‌تک 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 نمره‌های پایینی در امتحان پیشرفت تحصیلی کسب کنند و برعکس، شاگردان قوی در چنین امتحاناتی به نمره‌های ۸۰ و ۹۰ و حتی گاهی ۱۰۰ درصد دست پیدا کنند؛ 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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

تداوم و اتمام فعالیت‌های آموزشی نقش مؤثری دارد. استعداد و توانایی شاگرد نیز در الگوی کارول فراموش نشده است؛ زیرا چنانچه شاگرد استعدادی ضعیف داشته 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 یادشده 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 اثرهای مثبت چشمگیری برای گروه مداخله بود. به‌طورکلی، دانش‌آموزان گروه مداخله در دوره شش‌ماهه 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 معناداری دارد.

پژوهش درباره تأثیر اجرای روش‌های آموزش انفرادی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و بهبود مهارت خواندن دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در عمل زیاد انجام نشده است، اگرچه احتمال دارد بعضی از معلمان علاقه‌مند زمان تدریس از این روش‌ها استفاده کنند. ازاین‌رو هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر 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 می‌باشد.

فرضیه‌های پژوهش: ۱. روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) باعث افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و پنجم دبستان شهر پیرانشهر می‌شود.

۲. روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) باعث افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و پنجم دبستان شهر پیرانشهر می‌شود.

۳. روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) باعث بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و پنجم دبستان شهر پیرانشهر می‌شود.

روش

انتخاب یک طرح خاص بستگی دارد به هدف‌های آزمایش، نوع متغیرها و عوامل محدودکننده‌ای که پژوهش در آن شرایط انجام می‌شود. از آن‌جایی‌که در پژوهش رفتاری انتخاب آزمودنی‌ها و قراردادن آنها در گروه‌ها به‌ندرت امکان‌پذیر است و مداخله‌های آزمایشی و گواه به روش 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، نمره انگیزش پیشرفت تحصیلی و عملکرد خواندن در پایان دوره آموزش بود.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و پنجم دبستان شهر پیرانشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ 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 به‌منظور بررسی دقیق‌تر و کنترل نارساخوان‌بودن دانش‌آموزان از مشکلات بهره هوشی آنان، آزمون هوش کودکان وکسلر انجام گرفت. درنهایت 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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

گروه آزمایش اجرا شد و گروه کنترل همان آموزش سنتی معمول در مراکز آموزشی اختلال‌های یادگیری را دریافت کردند. ابزارهای پژوهش استفاده‌شده در این پژوهش به این شرح است:

۱. پرسشنامه عزت‌نفس کوپر اسمیت: در این پژوهش برای سنجش میزان عزت‌نفس دانش‌آموزان مبتلا به نارساخوانی از پرسشنامه استاندارد عزت‌نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) استفاده شده است. برومند (۱۳۸۰) سیاهه عزت‌نفس کوپر اسمیت را برای دانش‌آموزان دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی شهرستان اسلام‌شهر هنجاریابی کرده است. کوپر اسمیت (۱۹۶۷) مقیاس عزت‌نفس خود را براساس تجدیدنظری که بر مقیاس راجر و دیموند (۱۹۵۴) انجام داد، تهیه و تدوین کرد. این مقیاس ۵۸ سؤال دارد 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 ۴ خرده‌مقیاس از قبیل عزت‌نفس عمومی، عزت‌نفس اجتماعی، عزت‌نفس خانوادگی و عزت‌نفس تحصیلی دارد. شیوه نمره‌گذاری مقیاس به‌صورت صفر و یک است و برخی سؤال‌ها به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. نمره گویه‌های دروغ‌سنج درمجموع نمره‌ها محاسبه نمی‌شود. نمره کلی عزت‌نفس با مجموع نمره‌های عزت‌نفس 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 عزت‌نفس مساوی ۳۱ است. خط برش این مقیاس ۲۵ است؛ به این معنا که اگر کسی بالاتر از میانگین ۲۵ نمره بیاورد، عزت‌نفس بالا و پایین‌تر از میانگین ۲۵، عزت‌نفس پایین دارد. در پژوهش فتحی آشتیانی میانگین و انحراف معیار این پرسشنامه برای دانش‌آموزان دبیرستانی به‌ترتیب ۳۴/۷۶ و ۸/۴۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، پایایی کی مقیاس از راه آلفای کرانباخ ۰/۸۴ به دست آمد؛

۲. مقیاس تجدیدنظر شده هوشی وکسلر برای کودکان (R–WISC): مقیاس هوش وکسلر برای کودکان در این پژوهش به این منظور استفاده قرار شد که مشخص شود کودکان مشکل هوشی ندارند. این آزمون در سال ۱۹۴۹توسط دیوید وکسلر و به‌منظور سنجش هوش کودکان تهیه شد. این مقیاس در سال ۱۹۷۴ تجدیدنظر شد و پس از هنجاریابی به مقیاس هوشی تجدیدنظر شده وکسلر کودکان (R–WISC) نامگذاری گردید (شهیم و هارون الرشیدی، ۱۳۸۶). این آزمون از دوازده خرده‌آزمون تشکیل شد و شامل شش مقیاس کلامی شامل اطلاعات عمومی، حافظه عددی (فراخنای ارقام)، گنجینه لغات، حساب، درک مطلب و شباهت‌ها و شش مقیاس عملی شامل تکمیل تصاویر، تنظیم تصاویر، الحاق قطعه‌ها، طراحی با مکعب‌ها، رمزگردانی و مازها است. مقیاس‌های کلامی، درک و فهم کلامی و مقیاس های عملی، توانایی‌های دیداری و فضایی را بررسی می‌کنند. این آزمون قادر است سه نوع هوش کلامی، عملی و کل را به دست دهد. اعتبار این آزمون از راه دو نیمه‌کردن 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 دوباره‌سنجی آزمون ۰/۴۴تا ۰/۹۴(میانه ۰/۷۳) و پایایی دونیمه‌کردن آن ۰/۴۲تا ۰/۹۸(میانه ۰/۶۹) گزارش شده است. روایی همزمان آن با استفاده از همبستگی نمره‌ها با نمره‌های بخش عملی مقیاس وکسلر برای کودکان پیش‌دبستانی (ویپسی) ۰/۷۴بود. ضرایب همبستگی هوشبهرهای کلامی، عملی و کل به‌ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۶ و ۰/۸۰ است. ضرایب همبستگی هوشبهرهای کلامی، عملی و کل معدل تحصیلی به‌ترتیب ۰/۵۲، ۰/۴۰ و۰/۵۳ است که در سطح (p=۰/۰۰۱) معنادار بوده و نشان‌دهنده همبستگی کلامی و هوشبهر کل با معدل تحصیلی است (شهیم و هارون‌الرشیدی، ۱۳۸۶). حداقل فاصله برای اجرای دوباره آزمون وکسلر برای حفظ

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

اعتبار نتایج، ۶ ماه گزارش شده است؛

۳. پرسشنامه انگیزه پیشرفت تحصیلی (A.M.T): کمال‌پور و توزنده جانی (۱۳۸۵) در بررسی انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان شهرستان نیشابور، این پرسشنامه را هنجاریابی کرده‌اند. پرسشنامه هرمنس ۲۸ سؤال دارد که سؤال‌های پرسشنامه به‌صورت جمله‌های ناتمام بیان شده است و به‌دنبال هر جمله چند گزینه داده شده است. برای یکسان‌سازی ارزش سؤال‌ها برای هر ۲۸ سؤال پرسشنامه،۴ گزینه نوشته شد. این گزینه‌ها برحسب 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 محاسبه‌شده برای پرسشنامه به میزان ۰/۸۴ به دست آمد. با استفاده از روش بازآزمایی در مطالعه اصلی پرسشنامه بعد از گذشت سه هفته دوباره به کارآموزان داده شد. ضریب پایایی به‌دست‌آمده ۰/۸۴ به دست آمد؛

۴. آزمون خواندن و نارساخوانی (نُما): به‌منظور اندازه‌گیری سطح توانایی خواندن و تشخیص دانش‌آموزان نارساخوان، آزمون خواندن و نارساخوانی «نُما» که به‌وسیله (کرمی نوری، مرادی، اکبری زردخانه و زاهدیان، ۱۳۸۷)، ساخته و هنجاریابی شده است، استفاده شد. هدف این آزمون بررسی میزان توانایی خواندن دانش‌آموزان عادی دختر و پسر در دوره دبستان با ویژگی‌های دوزبانگی و یک‌زبانگی و تشخیص کودکان دارای مشکلات خواندن و نارساخوانی می‌باشد. آزمون حاضر روی ۱۶۱۴ دانش‌آموز در پنج پایه تحصیلی ابتدایی هنجاریابی شد. پایایی آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادیر آن برای خرده‌آزمون‌های مختلف بین ۰/۹۸ تا ۰/۴۳ به دست آمد. میانگین این آزمون ۱۰۰ و انحراف استاندارد آن ۱۵ است (غباری بناب، افروز، حسن‌زاده، بخشی و پیرزادی، ۱۳۹۱). خرده‌آزمون‌های آزمون شامل۱۰خرده آزمون است. پس از اجرای خرده‌آزمون‌ها، با مراجعه به پاسخ‌نامه، پاسخ‌های درست آزمودنی در هر خرده‌آزمون مشخص و نمره خام وی محاسبه می‌شود. نمره‌های خام در پاسخ نامه و همچنین در برگه خلاصه وضعیت خواندن آزمودنی در قابل خرده‌آزمون یادداشت می‌شود. با مراجعه به جدول‌های مربوط به هر خرده‌آزمون در هر پایه، نمره‌های ترازشده محاسبه شده و نیمرخ (پروفایل) آزمودنی در آزمون خواندن ترسیم می‌شود. در پایان، نتایج تفسیر شده و گزارش در برگه مخصوص ثبت می‌شود. ۱۰ خرده‌آزمون‌ها عبارتند از: خرده‌آزمون خواندن کلمه‌ها[۴]، خرده‌آزمون زنجیره‌های کلمه‌ها[۵]، خرده‌آزمون قافیه[۶]، خرده‌آزمون نامیدن تصاویر[۷]، خرده‌آزمون درک متن[۸]، خرده‌آزمون درک کلمه‌ها[۹]، خرده‌آزمون حذف آواها[۱۰] (صداها)، خرده‌آزمون خواندن ناکلمه‌ها[۱۱] و (شبه‌کلمه‌ها)، خرده‌آزمون نشانه حرف[۱۲] و خرده‌آزمون نشانه مقوله[۱۳].

برای انجام پژوهش، پس از اجرای پیش‌آزمون، گروه آزمایشی در 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 شد و درنهایت داده‌ها در دو بخش آمار توصیفی (تعداد، میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (آزمون تحلیل کواریانس) و با استفاده از نرم‌افزار Spss نسخه ۲۶ تجزیه و تحلیل شدند.

محتوای آموزش معلمان: پیش از اجرای روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی)، معلمان گروه آزمایشی، براساس برنامه تنظیم‌شده در قالب ۱۰ نشست دوساعته آموزش‌های لازم را دریافت کردند. روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی)، براساس محتوای آموزش معلمان به دبیران گروه آزمایشی آموزش داده شد. آموزش معلمان به‌صورت فشرده، در دو هفته اول مهرماه انجام شد. اما پس از اتمام دوره نیز معلمان به‌طور پیاپی با مدرس دوره آموزشی در ارتباط بودند و راهنمایی‌های لازم را در زمان تدریس

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

از وی دریافت می‌کردند. ضمن آنکه منابعی را نیز در رابطه با موضوعات آموزش انفرادی و اختلال‌های یادگیری ویژه در اختیار داشتند. موضوعات تدریس‌شده به معلمان به شرح زیر بود:

در نشست نخست، پس از آشنایی با مفاهیم اختلال های یادگیری ویژه و آموزش انفرادی و روش‌های آن (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) به‌عنوان دو نمونه از روش‌های آموزش انفرادی، به رویکردهای معمول تدریس اشاره شد. در نشست دوم، درباره انواع اختلال های 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. در نشست پنجم، به انواع فعالیت‌های مدنظر در اجرای روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) اشاره شد. در نشست ششم، پیرامون مشخصه‌های اساسی یادگیری با رویکرد انفرادی و ویژگی کلاس‌هایی که این رویکرد در آن اجرا می‌شود، 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 می‌تواند در بهبود مهارت خواندن دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه از نوع خواندن، مؤثر واقع شود به تفصیل سخن گفته شد. موضوع آموزش در نشست‌های بعدی به‌ترتیب چنین بود: دانش و مهارت‌های مدنظر در آموزش دانش‌آموزان دارای اختلال های یادگیری ویژه، چگونگی برخورد و تعامل با دانش‌آموزان دارای اختلال های یادگیری ویژه، آموزش این مهارت‌ها با رویکرد انفرادی، ضرورت و اهمیت اجرای آموزش‌های انفرادی بر دانش‌آموزان دارای اختلال های یادگیری ویژه، ویژگی‌های دانش‌آموزان دارای اختلال های یادگیری ویژه با نوع خواندن، نقش معلم و دانش‌آموزان در فرایند اجرای روش‌های آموزش انفرادی، ارزیابی فردی و گروهی دانش‌موزان دارای اختلال های یادگیری ویژه با نوع خواندن در اجرای روش‌های آموزش انفرادی. شرکت معلمان در آزمون شفاهی در نشست یازدهم، از دیگر فعالیت‌های انجام‌شده است. محتوای این آزمون دربرگیرنده تمامی مطالبی بود که در ۱۰ نشست برگزارشده ارائه شده بود. معلمان توانستند بیش از ۸۰ درصد انتظارهای مدرس دوره را در آزمون شفاهی برآورده کنند.

مراحل و نحوه آموزش دانش‌آموزان: در هر جلسه آموزشی، براساس روال زی با دانش‌آموزان گروه آزمایشی کار شده است:

۱. بیان اهداف یادگیری برای هر جلسه و جلب نظر دانش‌آموزان به آنها:

در آغاز هر جلسه به دانش‌آموزان گفته می‌شد که چه چیزی یاد خواهند گرفت و چه عملکردی از آنها انتظار است. با گفتن اینکه محتوای درس برای آنها جالب و مهم است و یا ممکن است در زندگی شخصی آنها کاربرد داشته باشد، در آنها نسبت به درس ایجاد علاقه می‌شد. به‌این‌ترتیب، معلم در زمان شروع یک درس باید آمادگی ذهنی را در یادگیرندگان ایجاد کند. این آمادگی از راه برانگیختن کنجکاوی و علاقه آنها نسبت به موضوع یادگیری ایجاد می‌شود؛

۲. مرور پیش‌نیازها: آنچه را که دانش‌آموزان پیش‌ترخوانده بودند و برای یادگیری درس جدید ضروری بود، مرور می‌شد. آموزگاران باید مطمئن می‌شدند که دانش‌آموزان بر مهارت‌های پیش‌نیاز تسلط پیدا کرده‌اند. یکی از روش‌های ارزیابی دانش‌آموزان از نظر مهارت‌های پیش‌نیاز، پرسیدن چند سؤال پیش از شروع درس جدید بود. این کار به ربط‌دادن اطلاعاتی که از پیش در ذهن داشتند، به اطلاعاتی که آنها می‌خواستند ارائه دهند، کمک می‌کرد؛

۳. تعیین حد تسلط: حد تسلط به‌صورت درست

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

جواب‌دادن به ۷۵ درصد از سؤال‌های آزمون‌های مختلفی که در جریان آموزش و در پایان آموزش اجرا می‌شد، مشخص گردید؛

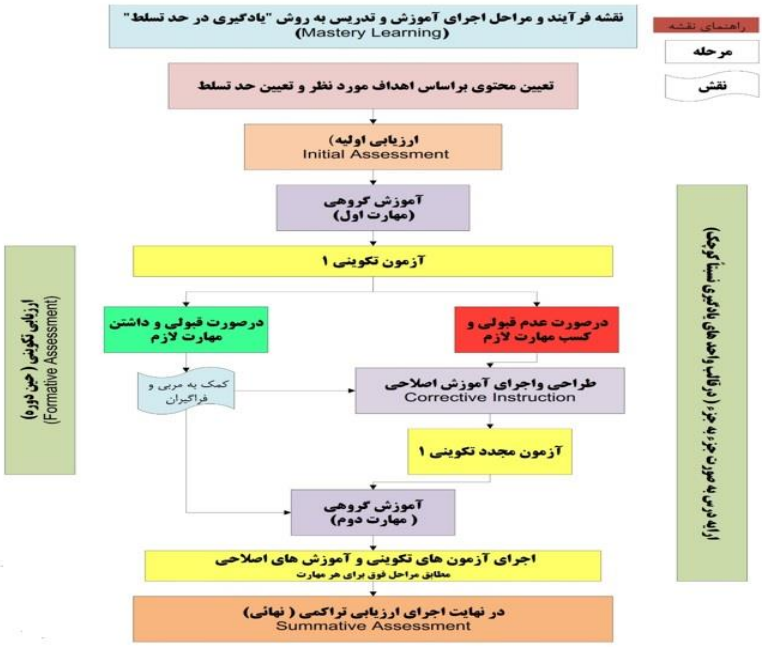
۴. تعیین واحدهای آموزش-ی ادگیری: در روش آموزش برای یادگیری در حد تسلط، موضوع درسی به واحدهای به‌نسبت مستقلی تقسیم شد. تسلط پیداکردن دانش‌آموزان به این رشته واحدها موجب تسلط‌یابی آنها بر کل درس می‌شود؛

۵. اجرای آموزش گروهی: معلمان هر واحد آموزش- یادگیری را به کل کلاس به صورت گروهی آموش می‌دادند و فعالیت‌ها و تکالیف آنها را در رابطه با آن واحد تعیین می‌کردند؛

۶. اجرای ارزشیابی تکوینی و آموزش اصلاحی: آنچه بیش از هرچیز روش آموزش برای یادگیری در حد تسلط را از روش‌های دیگر آموزش معلم‌محور متمایز می‌کند، کاربرد این نوع سنجش و استفاده از نتایج آن برای بهبود فرایندهای آموزش- یادگیری است. سنجش تکوینی شامل تعدادی سؤال دقیق مبتنی بر هدف‌های آموزشی است. هدف از این سنجش فراهم‌کردن بازخورد از نتایج آموزش معلم و یادگیری دانش‌آموزان است. با استفاده از این سنجش هرکدام از دانش‌آموزان از میزان پیشرفت خود در رسیدن به تک‌تک هدف‌های آموزشی آگاه می‌شدند. آزمون اصلاحی نیز آزمونی است که معلم به‌منظور تشخیص مشکلات یادگیری دانش‌آموزان در آموزش گروهی برگزار می‌کرد.

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 به‌کاررفته در آموزش گروهی متفاوت باشد؛

۷. اجرای ارزشیابی تراکمی و نمره‌گذاری: معلمان پس از آنکه هر جلسه آموزش خود را به پایان می‌رساندند و طرح آموزشی خود را به‌طور کامل پیاده می‌کردند، از ارزشیابی تراکمی برای تعیین مجموعه یادگیری‌های دانش‌آموزان استفاده می‌کردند. نتایج حاصل از این ارزشیابی، هم برای نمره‌دادن به دانش‌آموزان و هم برای قضاوت درباره میزان اثربخشی طرح آموزشی استفاده می‌شد. در این سنجش از یک آزمون تراکمی استفاده شد. این آزمون همه هدف‌های آموزشی متوالی را یک‌جا اندازه‌گیری می‌کرد و از راه این آزمون یادگیری‌های متراکم دانش‌آموزان در طول دوره آموزشی تعیین می‌شد (شکل ۱).



شکل ۱ مراحل اجرای آموزش انفرادی در آموزش دانش‌آموزان نارساخوان

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

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

یافته‌ها

برای توصیف داده‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از شاخص‌های مرکزی و پراکندگی به ویژه شاخص‌های میانگین و انحراف معیار استفاده شد (جدول ۱).

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های گروه آزمایش و کنترل در آزمون‌های انگیزش تحصیلی و عملکرد خواندن

متغیرها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
عزت‌نفس	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

براساس نتایج به‌دست‌آمده از شاخص‌های توصیفی (جدول ۱) می‌توان چنین بیان کرد که میانگین دو گروه کنترل و آزمایش در مرحلهٔ پیش‌آزمون تفاوت زیادی وجود ندارد، ولی در مرحلهٔ پس‌آزمون تفاوت نشان می‌دهد.

فرضیه اول: روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) باعث افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و پنجم دبستان شهر پیرانشهر می‌شود.

به‌منظور بررسی معنادار تفاوت‌های دو گروه از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج در جدول‌های ۲ ،۳ و ۴ ارائه شده است. در آغاز پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس، یعنی برابری واریانس‌های گروه‌ها در متغیر وابسته و همگن‌بودن شیب رگرسیون و نرمال‌بودن متغیرهای وابسته بررسی و با سطح معناداری α=۰/۰۵ تأیید شد.

جدول ۲ نتایج تحلیل کواریانس برای بررسی تأثیر عمل آزمایشی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب تأثیر اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	۳/۸۹	۱	۳/۸۹	۰/۹۸۶	۰/۳۲۹		
اثر آموزش انفرادی	۱۷۸/۲۶۱	۱	۱۷۸/۲۶۱	۴۵/۱۶۲	۰/۰۰۱	۰/۶۱۷	۱/۰۰۰
خطا	۱۱۰/۵۲۰	۲۸	۳/۹۴۷				
جمع کل	۲۶۳۴۶	۳۲					

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس ارائه‌شده در جدول ۲ نشان می‌دهد در متغیر عزت‌نفس مجموع مجذورات متغیر مستقل برابر ۱۷۸/۲۶۱است و منجر به اندازه آزمون F=۴۵/۱۶۲ شده است که اندازه این آزمون F در سطح α=۰/۰۵ معنادار است. بنابراین فرض پژوهش با ۹۵ درصد اطمینان تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، بین دو گروه کنترل و آزمایش بعد از تعدیل اثر پیش‌آزمون تفاوت معنادار است. با توجه به میانگین نمره‌های 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 عزت‌نفس دانش‌آموزان نارساخوان تأثیر بیشتری را نشان می‌دهد.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

فرضیه دوم: روش‌های آموزش انفرادی (یادگیری در حد تسلط و آموزش خصوصی) باعث افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان پایه‌های چهارم و پنجم دبستان شهر پیرانشهر می‌شود.

برای انجام آزمون تحلیل کوواریانس، در آغاز پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس، یعنی برابری واریانس‌های گروه‌ها در متغیر وابسته و همگن‌بودن شیب رگرسیون و نرمال‌بودن متغیرهای وابسته بررسی و با سطح معناداری α=۰/۰۵ تأیید شد.

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

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب تأثیر اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	۳/۳۲۷	۱	۳/۳۲۷	۰/۵۱۵	۰/۴۷۹		
اثر آموزش انفرادی	۲۲۳/۱۳۴	۱	۲۲۳/۱۳۴	۳۴/۵۴۲	۰/۰۰۱	۰/۵۵۲	۱/۰۰۰
خطا	۱۸۳/۸۷۳	۲۸	۶/۴۶				
جمع کل	۱۷۳۳۶۷	۳۲					

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس ارائه‌شده در جدول ۳ نشان می‌دهد در متغیر انگیزش تحصیلی مجموع مجذورات متغیر مستقل برابر ۲۲۳/۱۳۴ است که منجر به اندازه آزمون F=۳۴/۵۴۲ شده است و اندازه این آزمون F در سطح α=۰/۰۵ معنادار است. بنابراین فرض پژوهش با ۹۵ درصد اطمینان تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، بین دو گروه کنترل و آزمایش بعد از تعدیل اثر پیش‌آزمون تفاوت معنادار می‌باشد. با توجه به میانگین نمره‌های 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 آغاز پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس، یعنی برابری واریانس‌های گروه‌ها در متغیر وابسته و همگن‌بودن شیب رگرسیون و نرمال‌بودن متغیرهای وابسته بررسی و با سطح معناداری α=۰/۰۵ تأیید شد.

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

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه‌های آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب تأثیر اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	۶۰۳/۴۵۶	۱	۶۰۳/۴۵۶	۸۰ ۵۴/۵	۰/۰۰۱	۰/۳۱۱	۱/۰۰۰
اثر آموزش انفرادی	۱۳۹/۳۶۸	۱	۱۳۹/۳۶۸	۶۵ ۱۲/۷	۰/۰۰۱		
خطا	۳۰۸/۳۰۹	۲۸	۱۱/۰۱				
جمع کل	۱۳۴۱۵۶۹۰	۳۲					

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس ارائه‌شده در جدول ۴ نشان می‌دهد در متغیر مهارت خواندن مجموع مجذورات متغیر مستقل برابر ۱۳۹/۳۶۸ است که منجر به اندازه آزمون F= ۱۲/۶۵۷ شده است و اندازه این آزمون F در سطح α=۰/۰۵ معنادار است. بنابراین فرض پژوهش با ۹۵ درصد اطمینان تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، بین دو گروه کنترل و آزمایش بعد از تعدیل اثر پیش‌آزمون تفاوت معنادار

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

می‌باشد. با توجه به میانگین نمره‌های 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 پژوهش 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 بررسی شد. فرضیه اول پژوهش 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، نمره‌های بالاتری در آزمون عزت‌نفس کسب کردند. در بررسی همسویی و ناهمسویی نتایج این پژوهش، 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 دراختیارداشتن تکالیفی با ساختار سلسله مراتبی ضمن مسلط‌شدن به یادگیری‌های پیش‌نیاز از آموزشی بهره‌مند می‌شدند که کیفیت آموزش متناسب با ویژگی‌های فردی آنان بود.

می‌توان تبیین کرد که دانش‌آموزان دارای اختلال های یادگیری با سرخوردگی‌های عاطفی و مشکلات تحصیلی بیشتری روبه‌رو هستند که این موضوع باعث 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 برخوردارند، 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 به همراه خواهد داشت (راج و آگراول، ۲۰۰۵).

فرضیه دوم پژوهش 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) آموزش‌دیده بودند، نسبت به دانش‌آموزانی که به شیوه‌های مرسوم آموزش‌دیده بودند، نمره‌های بالاتری در آزمون انگیزش تحصیلی کسب کردند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های 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.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

یکی از دلایل ناتوانی و تفاوت‌های دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص با دانش‌آموزان عادی، نداشتن علاقه و انگیزش است. در روش‌های آموزش انفرادی به ایجاد انگیزه و جلب توجه این دانش‌آموزان برای آموزش و فراگیری به‌خوبی توجه می‌شود. ویژگی‌های برنامه آموزش انفرادی موجب می‌شود این راهبرد آموزشی شیوه بسیار مطلوب و جذابی برای دانش‌آموزان دارای اختلال‌های یادگیری ویژه باشد و آنها را در راه یادگیری مهارت‌های اولیه کمک کند. آموزش انفرادی به‌طور اساسی برای آموزش به همین دانش‌آموزان طراحی شده است. بنابراین، شیوه آموزش انفرادی با توجه به ویژگی‌های خاصی (رعایت تفاوت‌های فردی، آموزش گام‌به‌گام، آموزش برنامه‌ای، توجه به نیازهای آموزشی دانش‌آموزان، حداکثرکردن زمان یادگیری تحصیلی، ارائه تقویت‌های فوری بعد از ارائه پاسخ صحیح یا اصلاح پاسخ غلط، ارزیابی‌هایی دوباره، ارائه تقویت بازخوردی، همچنین تعیین تکلیف برای منزل و جلب همکاری و نظارت والدین) که دارد، بهترین شیوه آموزشی برای دانش‌آموزان دارای اختلال‌های یادگیری ویژه است. توجه به اصول کلی روش آموزش انفرادی نشان می‌دهد که این روش ویژگی‌هایی دارد که کاربرد آن را در حوزه ناتوانی‌های یادگیری اثربخش می‌سازد. این ویژگی‌ها شامل داشتن اهداف مشخص و دقیق، ارائه پیش‌سازمان‌دهنده، فعال‌بودن معلم زمان 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 کوتاه‌مدت ضعیف، مشکل‌های انگیزشی و مشکل در سازماندهی) منطبق است و منجر به موفقیت در آنها می‌شود (تارور، ۲۰۰۴).

استفاده از برنامه‌های تشویقی و پسخوراندهای اصلاحی همراه با سازماندهی دقیق محتوای آموزشی از ساده به دشوار، منجر به ایجاد تجربه‌های موفقیت‌آمیز یادگیری و افزایش سطح انگیزشی یادگیرندگان می‌شود. این مسئله به‌وسیله برخی از پژوهشگران نیز تأیید 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 اثربخش می‌باشد. او همچنین شواهدی را مبنی بر تأثیر 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 تجربه‌های منفی را تغییر دهد. زمانی که دانش‌آموزان احساس موفقیت و شایستگی کنند، احتمال بیشتری وجود دارد که مهارت‌های موردنیاز برای تسلط بر مفاهیم را یاد گیرند (ساگور، ۲۰۰۳).

فرضیه سوم پژوهش 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، نمره‌های 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،

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

فریمن، بورلی، ویلسون، جونز و ریچینر (۲۰۰۷)، سلطان صدوقی و مژگانیان (۱۳۹۳)، قلتاش، اوجی‌نژاد و تیموری (۱۳۹۳) همسو است و نتایج پژوهش‌های آنها را تأیید می‌کند.

پژوهش‌های کیم (۲۰۱۲) و مورچ (۲۰۰۹) نشان می‌دهد شیوه‌های یادگیری در حد تسلط بر بهبود اختلال‌های یادگیری کودکان مؤثر است و رفتارهای سطوح بالاتر شناختی را بیشتر از رفتارهای سطوح پایین شناختی تحت تأثیر قرار می‌دهد (جنتیل و لالی، ۲۰۱۳) که این خود دلیل تأیید بر نتایج به‌دست‌آمده 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 آموخته‌شده تأکید می‌شود. بنابراین، دستیابی به اهداف آموزشی این سطح که توانایی‌ها، مهارت‌های سطحی و معلومات حافظه‌ای را شامل است و پیچیدگی چندانی ندارد با به‌کارگیری معمول‌ترین روش‌های تدریس امکانپذیر است. در مقابل برای دستیابی به توانایی‌ها و مهارت‌های پیچیده ذهنی مانند کاربستن اصول، مهارت حل مسئله، 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 پیدا کنند. 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 پی‌بردن به نقاط ضعف آنان، تهیه و تنظیم برنامه‌های آموزشی، پرورشی و توانبخشی مفیدتر و جامع‌تر امکانپذیر نخواهد بود، ازاین‌رو 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 به‌منظور دست‌یابی به روش‌های آموزشی اثربخش می‌تواند در بهبودبخشیدن به عملکرد تحصیلی مؤثر باشد.

با توجه به اثربخشی این شیوه‌های آموزشی، این مداخله‌ها به‌منظور 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 ازجمله اینکه فقط مشکل دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن در مقاطع چهارم و پنجم ابتدایی را بررسی کرده بود، ازاین‌رو در پژوهش‌های آینده بهتر است سایر مقاطع سنی نیز بررسی شود.

پی‌نوشت‌ها

1. Mastery learning
2. Peer tutoring
3. Tutoring
4. Word Reading Subtest
5. Word Chains Reading
6. Rhyming
7. Picture Naming
8. Text Comprehension
9. Word Comprehension
10. Phoneme Deletion
11. Non-words & Pseudo-words Reading
12. Letter Fluency
13. Category Fluency

References

Aghajani, T., Azizi, Gh., Sadeghi, J. (2009). "Designing learning opportunities in education", educational research journal of Islamic Azad University, Bojnord branch, 24(7): 1-15.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth edition, (DSM5-tm). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

Bertoni, S., Franceschini, S., Puccio, G., Mancarella, M., Gori, S.; Facoetti, A. (2021). Video Games Enhance Attentional Control and Phonological Decoding in Children with Developmental Dyslexia. Brain Sci., 11, 171. https://doi.org/ 10.3390 /brainsci11020171

Broumand, M. (2008). Studying the validity, validity and standardization of the Cooper-Smith self-esteem test in Islamshahr city, unpublished master's thesis, Faculty of Psychology and Social Sciences, Islamic Azad University, Central Tehran branch.

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/10.1080/00220973.1982.1101181

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.

Danesh, M. (2014). Comparison of self-esteem and social skills in dyslexic and normal students, Second National Congress of Child and Adolescent Psychology, Shahid Beheshti University (Family Research School).

Darvishi, M., Saif, A. A., Ahadi, H. (2016). "Effect of education based on mastery learning on academic progress and attitude of psychology students towards statistics course", Jundishapoor Education Development, 8(1): 126-135.

Dev, P.C. (1996). Intrinsic Motivation and Students 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

Fasihani Fard, S., Mikaili, F. (2009). "Effectiveness of three educational-remedial methods based on phonological processing model on reading speed and accuracy of dyslexic students of elementary school", Exceptional Children Quarterly, 10(3): 269-282. http://joec.ir/article-1-266-fa.html.

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.

Ghobari Bonab, B., Afrooz, Gh., Hassanzadeh, S., Bakhshi, J., Pirzadi, H. (2012). "Effect of teaching active metacognitive strategies of thinking and self-monitoring on reading comprehension of students with reading difficulties", Learning Disabilities Quarterly, 1(2): 77-97.

Hallahan Daniel P, Lloyd John, Kaufman James M, Weiss, Margaran P, Martinez Elizabeth A. (2004). Learning disorders, translated by Hamid Alizadeh, Gurban Hemti Alamdarlou, Sediqeh Rezaei Dehnavi, Stareh Shojaei, 8th edition, Tehran: Arsbaran Publishing.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London and New York: Rutledge. . London: Rutledge. https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol42/iss1/8

Implementation guidelines for Correctional-restorative centers for students with learning disabilities. (2016). General Department of Education of West Azarbaijan Province, Deputy of Primary Education, Department of Technology and Primary Education Groups of the province.

Implementation guidelines for Educational charities plan. (2021). General Department of Education of West Azarbaijan Province, Deputy of Primary Education, Department of Technology and Primary Education Groups of the province.

Implementation guidelines for Learning Compensation and Stabilization Plan. (2016). General Department of Education of West Azarbaijan Province, Deputy of Primary Education, Department of Technology and Primary Education Groups of the province.

Kamalpour, N., Tuzandeh Jani, H. (2006). Normization of Hermens Achievement Motivation Test, Journal of educational research, 2(6): 75-86.

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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

in kindergarten: Twoyear results for secondary- and tertiary-level interventions. . Journal of Learning Disabilities, 41, 101–114.

Karimi, B., Alizadeh, H., Soleimani, A. (2012). "Compilation of the program and comparison of the effectiveness of three methods of direct teaching, phonological awareness and hybrid on the reading comprehension of elementary school students with reading disorders", Learning Disabilities, 3(1): 60-78.

Karmi Nouri, R., Moradi, A., Akbari Zardkhane, S., Zahdian, H. (2008). Reading and Dyslexia Test (NAMA), Academic Jihad, Alborz Province Branch (Khwarizmi).

Kermi, F., Kermi, M., Moradi, N., Safari, H. (2015). Learning disorders and the role of the educational system in it, the third international conference on research in science and technology, Berlin-Germany, July 19, 2015.

Kermi, J., Heydari Sharaf, P., Rezaei, F., Nosrati, R., Abbasi, M., Siah Kamri, R. (2018). "Evaluation of the self-esteem level of dyslexic children of Kermanshah elementary school", Children's Nursing Journal, 5(4): 34-40. http://jpen.ir/article-1-328-fa.html.

Kim, H. (2012). Mastery Learning in Korean Middle Schools, UNESCO Reginal Office for Education in Asia, 6, 1, 35-60.

Latinin, H., Erskine, J. (2006). "Early identification and prevention of reading problems", translated by Hassanpour Heshtaijani Abada..., Alinejad Makari Narges (2008), Journal of Exceptional Education, No. 98-99. http://exceptionaleducation.ir/article-1-1564-fa.html.

LeDuc, S, (2001). Mastery learning. Available at: http://www.learningmastery.org.

Marnat, G. G. (2003). Guide to Psychological Assessment: For Clinical Psychologists, Counselors and Psychiatrists, translated by Mohammad Reza Nikkho, Hassan Pashashreifi, 2016, Tehran: Sokhn.

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:

Naderi, E., Seif Naraghi, M. (2016). Learning disorders, Tehran: Amirkabir.

Narimani, M., Vahidi, Z. (2012). "Comparison of emotional dysfunction, self-efficacy beliefs and self-esteem among students with and without learning disabilities", Journal of Learning Disabilities, 3(1): 78-91.

Oraki, M., Zare, H., Attaraqsaba, Z. (2016). "The effect of cognitive rehabilitation on working memory and academic progress of children with math disorders", Journal of Social Cognition, 6(2): 181-196.

Organization of exceptional education. (2012). implementation guidelines for integrated-inclusive plan for children and students with special needs.

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.

Pirzadi, H., Ghobari Bonab Baqer, Shakohi Yekta Mohsen, Yariari Fereydoun, Hassanzadeh Saeed, Sharifi, Ahmad (2013). "Effect of direct phonological awareness training on the development of reading skills of students with reading disorders", Audiology, 21(1): 83-93.

Pirzadi, H., Ghobari Bonab, B., Shakohi Yekta, M., Yariari, F., Hassanzadeh, S., Sharifi, A. (2013). "Effect of direct phonological awareness training on the development of reading skills of students with reading disorders", Audiology, 21(1): 83-93.

Pirzadi, Hojjat. (2013). "Direct teaching and its application in the field of learning disabilities", Exceptional Education and Training, 109: 20-28. http://exceptionaleducation.ir/article-1-519-fa.html.

Qalantar Qureshi, M. (2016). "The effect of the integrated teaching method of cooperative learning and mastery learning on self-efficacy, self-esteem and academic progress", Research in Educational Systems, 5(12): 89-107. https://dorl.net/dor/20.1001.1.23831324.1390.5.12.5.7.

Qaltash, A., Ojinejad, A., Timuri Marousti, H. (2013). "The effect of direct teaching method on the reading skills of students with learning disabilities in the second grade of elementary school in Yazd", Jundishapour Educational Development Quarterly, 5(4): 356-364.

Radmanesh, E., Saadipour, I. (2016). "The influence of social skills training on motivation and educational progress of female high school students of Tehran", Journal of School Psychology, 6(2): 44-63. https://doi.org/10.22098/jsp.2017.567.

Raj, P., & Agarwal, S. (2005). Behavioural Intervention in School Setting. Enhancing Self-esteem and Controlling Behavioural Problems.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]

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.

Saif, A. A. (2009). Modern Educational Psychology, Tehran: Duran publication.

Sanghi, A., Ahmadi, Kh. (2015). "Effectiveness of teaching life goals (based on lifestyle model) on students' academic motivation and self-efficacy", Journal of School Psychology, 5(3): 78-99.

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.

Shabani, H. (2018). Educational and educational skills (teaching methods and techniques), Tehran: Organization of studying and editing humanities books of universities (Samt).

Shahim, S., Harun Rashidi, H. (2016). "Comparison of the performance of children with verbal and non-verbal learning disorders in the revised Wechsler scale of intelligence, Bandar Gestalt's visual motor test and Iran KMET mathematics scale", Knowledge and Research in Psychology, Islamic Azad University, Khorasgan Branch, 32 : 61-90.

Sharifi, A.A., Davari, R. (2007). "Prevalence of reading disorders in the third and fourth grade students of Shahrekord Elementary School", Exceptional Children's Quarterly, 8(4): 413-418. http://joec.ir/article-1-341-fa.html.

Shekari Kashani, Z., Damavandi, M. E., Karmi Ghazafi, A. (2012). "The effect of the method of learning to the point of mastery on the attitude, performance and internal motivation of high school female students in learning the concepts of chemistry", New educational ideas, 6(2): 915-932. https://doi.org/10.22051/jontoe.2010.20.

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

Sultan Sadouqi, Z., Mozhganian, M. (2013). The effect of individual teaching method on the reading skills of students with learning disabilities in the second grade of elementary school in Yazd city, the third virtual conference of educational leaders focusing on improvement and development through education.

Tamnaifar, M., Seddiqi Arfai, F., Salami Mohammadabadi, F. (2009). "The relationship between emotional intelligence, self-concept and self-esteem with academic progress", Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, 56: 99-113. http://edcbmj.ir/article-1-86-fa.html.

Tarver, S. (2004). Direct instruction: A theoretically complex approach that produces 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 Geaduate 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.

Werthers Margaret J., Tompkins James R., Kaalta Richard A. (2008). Basics of education of exceptional children (Translator: Sharifi, Parviz, Raunghi Simin, Safar Yazdi Zahra (2013). Tehran: Danjeh.

Yahiizadeh, A., Karimi, R., Hassania Jurshari, M. (2015). Motivation level, self-concept and attitude towards reading in dyslexic students ", Child Mental Health Quarterly, 3 (3): 31-42. http://childmentalhealth.ir/article-1-141-fa.html.

Zalali, B., Ghorbani, F. (2013). "Comparison of academic motivation and school engagement in students with and without dyslexia", Journal of Learning Disabilities, 3(4): 44-58. https://doi.org/93-3-4-3.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOI: 10.52547/joec.23.1.47]