مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و آموزش مهارت‌های فراشناختی بر جهت‌گیری اهداف دانش‌آموزان ۱۲-۹ سال با نارسایی‌های ویژه در زمینه یادگیری

نعیمه اسمعیلی‌راد[۱]، دکتر مجید ضرغام حاجبی[۲]، دکتر نادر منیرپور[۳]

تاریخ دریافت:. ۱۳۹۹/۹/۱۴ تجدیدنظر: ۱۴۰۰/۲/۱۵
پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۹/۱۵

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف بررسی مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و آموزش مهارت‌های فراشناختی بر جهت‌گیری اهداف دانش‌آموزان ۱۲-۹ ساله با نارسایی‌های ویژه در زمینه یادگیری در شهر قم انجام شد. **روش:** روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری تعداد ۱۵۰ نفر از دانش‌آموزان ۹ تا ۱۲ ساله نارساخوان ارجاع داده‌شده به مراکز درمان اختلال‌های یادگیری وابسته به آموزش‌وپرورش و مراکز مشاوره روان‌شناختی شهر قم در سال تحصیلی ۹۷- ۹۸ بودند و نمونه انتخاب‌شده به روش غیرتصادفی هدفمند و شامل ۴۵ نفر در دو گروه آزمایشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی شناختی و فراشناختی (۱۵ نفر) و آموزش مهارت‌های فراشناختی (۱۵ نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر) بود. گروه‌های آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به‌صورت گروهی آموزش راهبردهای خودتنظیمی شناختی و فراشناختی و در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای آموزش برنامه دانش و مهارت فراشناختی جاگر (۲۰۰۵) را دریافت کردند. در این پژوهش از پرسشنامه جهت‌گیری هدف الیوت و مک گریگور (۲۰۰۲) استفاده شد. تحلیل داده‌های آماری به‌وسیله آزمون تحلیل کوواریانس با اندازه‌های مکرر انجام شد. **یافته‌ها**: یافته‌ها نشان داد، ضمن معناداری اثر هریک از روش‌های آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی و آموزش مهارت‌های فراشناختی در بهبود جهت‌گیری اهداف پیشرفت و مؤلفه‌های آن در مرحله پس‌آزمون، اثر آموزش‌ها در مرحله پیگیری نیز باقی مانده است. همچنین در مقایسه روش‌های آموزشی، در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری آموزش خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) اثربخش‌تر از آموزش مهارت‌های فراشناختی بوده است. **نتیجه‌گیری:** برای افزایش جهت‌گیری پیشرفت در دانش‌آموزان نارساخوان می‌توان از آموزش راهبردهای خودتنظیمی شناختی و فراشناختی استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: *نارسایی‌های ویژه در زمینه یادگیری، آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی، آموزش مهارت‌های فراشناختی، جهت‌گیری اهداف.*

۱. دانشجوی دکترای تخصصی روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی ،قم، ایران
۲. **نویسنده مسئول:** دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.
۳. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

Comparing the Effectiveness of Self-regulatory (cognitive and metacognitive) strategies and metacognitive skills on the Objective Orientation of 9-12 years old students with Specific Learning Disabilities.

Naeimeh Esmaili. Rad[1], PhD., Majid Zargham Hajebi[2], Ph.D., Nader Monirpoor[3], Ph.D.

Received: 12. 12.2020 Revised: 05. 5.2021 Accepted: 12. 6.2021

Abstract:
Objective: The purpose of this research was comparing the effectiveness of self-regulatory (cognitive and metacognitive) strategies and metacognitive skills on the objective orientation of 9-12 years old students with specific learning disabilities. **Method:** The research method was quasi- experimental with pretest post-test and follow-up with control group. The research population included 150 students 9-12 years old with Learning Disabilitie who were referred to the Learning Disabilities clinics in QOM City at the educational term (2019-2020). The sample group was 45 members in two experimental groups and one control group. The experimental groups were taught with regulation strategies in 8 sessions of 90 minutes and meta-cognitive skills by Joger (2000) in 8 sessions of 45 minutes. The questionnaires used were objective orientation, Elliott and MacGregor (2000). **Result:** The results were analysed by the repeated measurements ANCOVA. The findings showed that the effect of training cognitive and metacognitive strategies on the objective orientation in the two stages of post-test and follow-up was 67.9% and 32.1%, respectively. **Conclusion:** It is concluded that teaching regulation strategies is more effective than teaching meta-cognitive skills on improvement of the objective orientation in students with LD disabilities.

Keywords: *Specific learning disabilities, Self-regulatory (cognitive and meta-cognitive) strategies, Metacognitive skills, Objectives orientation.*

1. Ph.D student of Eeducational Ppsychology, Department of Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.
2. **Corresponding Author:** Associate Professor, Department of Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran. **Email:** zarghamhajebi@gmail.com
3. Assistant professor, Department of Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1401.22.1.4.9]

مقدمه

«یادگیری از اساسی‌ترین فرایندهایی است که موجودی ضعیف و ناتوان را در طی زمان با رشد جسمی و روانی به فردی تحول‌یافته تبدیل می‌کند. منابع و گستره زمانی یادگیری‌های انسان به وسعت طول عمر اوست. ازاین‌رو به‌رغم تفاوت‌های زیادی که انسان‌ها در یادگیری با هم دارند، برخی افراد در روند عادی یادگیری دچار مشکلاتی می‌شوند» (کارگر شورکی، ملکپور، احمدی، ۱۳۸۹: ۱۰۶).

در این میان دانش‌آموزانی هستند که با وجود سطح هوشی متوسط یا بالاتر از آن، عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند و به‌رغم محیط آموزشی مناسب و نبود آسیب زیست‌شناختی بارز و وجودنداشتن مشکلات اجتماعی و روانی حاد، قادر به یادگیری در زمینه‌های ویژه‌ای (خواندن، نوشتن، انجام محاسبه‌های ریاضی) نیستند (کاراند، ماهاجان و کالکارنی، ۲۰۰۹: ۳۸۳). دانش‌آموزان با مشکلات خاص در زمینه یادگیری بیش از ۴۰ درصد جایگاه‌های آموزشی استثنایی را به خود اختصاص می‌دهند. آنها افرادی هستند که شایسته دریافت خدمات آموزش استثنایی براساس تفاوت‌های شناختی پیش‌فرض تشخیص داده می‌شوند (گرونیک و ریان،۱۹۹۰، به نقل از اسداللهی: ۱۳).

این مشکل کم‌وبیش همه جنبه‌های زندگی کودک از جمله (تحصیلی، اجتماعی، عاطفی) را در بر می‌گیرد و یک چالش در تمام طول عمر است (لرنر، ۱۹۸۹).

همچنین مطالعه‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با دشواری‌هایی در یادگیری به‌طور آشکار مشکلاتی را در استفاده از راهبردهای یادگیری، مهارت‌های فراشناختی و انگیزشی دارند و به‌طور کلی فرایندهای خودتنظیمی کمتری را دارا هستند که به نظر می‌رسد اساس عصب‌شناختی و ریشه اجتماعی دارد (زیمرمن، ۲۰۱۵).

مشکلات کودکان دارای نارسایی های ویژه ی یادگیری در حوزه ی شناخت و فراشناخت ، مواردی را از جمله: بخاطر سپاری ساده مطالب، حل مسئله، استدلال و تفکر انتقادی در برمیگیرد. در واقع زمانی که فرد در مورد آثار و نتایج افکارش به بررسی می‌پردازد، از سازوکار فراشناخت استفاده می‌کند که این توانمندی در کودکان دارای نارسایی ویژه یادگیری به درستی انجام نمی‌گیرد (بنی‌هاشمی و غلام‌زاده صفار، ۱۳۹۷).

«یکی دیگر از توانایی‌های انگیزشی انسانی که در موقعیت‌های پیشرفت و شرایط یادگیری تأثیرگذار است، جهت‌گیری اهداف است و تمرکز بر این دارد که افراد چگونه در مورد وظایف تحصیلی و عملکرد خود فکر می‌کنند؛ چطور چارچوبی را فراهم می‌کنند که از راه آن وقایع را تفسیرکنند» (رامداس و زیمرمن، ۲۰۱۱: ۱۹۵).

عامل مهمی که در رابطه با مسائل سازشی و اجتماعی کودکان مبتلا به نارسایی‌های یادگیری وجود دارد، مربوط به انگیزه‌ها و احساساتی است که آنها درباره توانایی‌های خود در برخورد با مسائل زندگی دارند. تعدادی از پژوهشگران یادآور می‌شوند که کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری فاقد انگیزه هستند. اهمیت احساسات ناشی از خودتنظیمی فرد به‌عنوان یک کیفیت رفتاری باید هدف تعلیم و تربیت در همه سطوح باشد، به عبارت دیگر آموزش کودکان مبتلا به نارسایی‌های یادگیری باید بر اصولی سازمان پیدا کند که هدف آن رشد هرچه بیشتر خودتنظیمی در دانش آموزان باشد. پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری بیشتر انگیزه‌های بیرونی دارند تا درونی و خود را در سرنوشت خویش سهیم نمی‌دانند و از موفقیت‌هایی که به دست می‌آورند، احساس غرور نمی‌کنند و

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1401.22.1.4.9]

پیشرفت‌های خود را کمتر از آنچه در واقع است، نشان می‌دهند (هالاهان و کافمن، ۱۹۴۴).

پوندیج و لردپورنکولرت (۲۰۱۶) به نقل از الیوت (۱۹۹۷)، جهت‌گیری هدف را روشی می‌داند که فرد براساس آن درباره شایستگی خود قضاوت می‌کند. نظریه جهت‌گیری هدف به بررسی این موضوع می‌پردازد که چرا افراد، هدف خاصی را بر می‌گزینند؛ چگونه به هدف موردنظر نزدیک شده و به تکلیف مرتبط به آن می‌پردازند (ایمز، ۱۹۹۲). جهت‌گیری هدف تنها شامل نیت‌ها و دلایل فرد برای پیشرفت نیست، بلکه منعکس‌کننده نوع معیارهایی است که افراد بر مبنای آنها در مورد عملکرد خود به قضاوت می‌پردازند (پینتریچ ، ۲۰۰۰).

«نظریه‌های هدف‌گرایی دو نوع جهت‌گیری را بیان می‌کنند که شامل جهت‌گیری تسلط و جهت‌گیری عملکرد است. در جهت‌گیری هدف تسلطی، هدف اصلی فرد یادگیری، تسلط بر تکلیف براساس استانداردهای شخصی، اصلاح خود، کسب مهارت‌های تازه، کسب شایستگی، تلاش برای انجام کارهای چالش‌انگیز و تلاش برای به‌دست‌آوردن فهم و بینش است» (پنتریچ و شانک، ۱۳۹۵: ۳۸۹).

جهت‌گیری هدف عملکردی نشان‌دهنده تمرکز بر نمایش شایستگی و توانایی است و اینکه توانایی فرد در مقایسه با دیگران چگونه ارزیابی خواهد شد. این نوع جهت‌گیری هدف با تلاش برای پیشی‌گرفتن از عملکرد هنجاری، تلاش برای بهترین‌بودن، استفاده از معیارهای مقایسه اجتماعی، پرهیز از قضاوت نامطلوب در مورد توانایی و یا کودن به‌نظررسیدن همراه است (پنتریچ و شانک، ۱۳۹۵: ۳۹۰).

با توجه به اینکه بیشتر نوجوانان در محیط‌های تحصیلی هستند، لازم است که ناملایمات تحصیلی و راه‌هایی را که با این مشکلات برخورد می‌کنند، دانسته شود. نظر به اینکه در ایران در این زمینه تلاش‌های اندکی انجام شده است و بیشتر تلاش‌ها در حد روش‌های سطحی و آزمون‌نشده باقی مانده‌اند؛ ازاین‌رو ضروری است که با کاربست مداخله‌های مبتنی بر رویکردهای نوین و آزمون‌شده، ویژگی‌های رفتاری و شناختی دانش‌آموزان در جهت تحقق اهداف پرورشی ارتقا پیدا کند. یکی از این مداخله‌ها، راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) است.

از آن‌جایی‌که راهبردهای شناختی و فراشناختی یک پایه نظری برای بررسی تلاش‌های دانش‌آموزان در زمینه موفقیت در محیط‌های یادگیری فراهم می‌کند (رودن، ۲۰۱۳) و حمایت از فرایندهای شناختی و فراشناختی، پیش‌بینی‌کننده خوبی برای موفقیت دانش آموزان در مدرسه است (زیمرمان، ۲۰۱۵) و با توجه به نقشی که دانش‌آموزان در یادگیری خود دارند و آن را نظم می‌دهند، آگاهی‌نداشتن از راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان، به‌خصوص دانش آموزان با مشکلات ویژه در یادگیری، بی‌شک مانعی در جهت آموزش مؤثر است (رحمتی، ۱۳۹۷) و با توجه به اینکه در زمینه مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و مهارت‌های فراشناختی بر جهت‌گیری اهداف دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در زمینه یادگیری چندان پژوهشی انجام نشده است، ازاین‌رو پژوهش حاضر به‌دنبال مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و آموزش مهارت‌های فراشناختی بر جهت‌گیری اهداف دانش‌آموزان نارساخوان می‌باشد.

آنچه از نتایج پیشینه پژوهش برمی‌آید، نشان می‌دهد که جای خالی پژوهش‌های اثربخش مدون در زمینه بهبود هدف‌گزینی دانش‌آموزان دارای مشکلات در زمینه یادگیری با توجه به شیوع این اختلال در مقطع ابتدایی تحصیلی احساس می‌شود. نکته مهم

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1401.22.1.4.9]

دیگری که مشهود است این است که پژوهش‌های مربوط به اثربخشی راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی خودتنظیمی بیشتر در مورد دانش‌آموزان و دانشجویان بدون اختلال‌های یادگیری انجام شده‌اند و این در حالی است که قصد پژوهش فعلی این است که با تمرکز بر نارسایی‌های ویژه در زمینه یادگیری و به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی در مورد این دشواری‌ها و جهت‌گیری اهداف دانش‌آموزان درگیر با این اختلال را به‌عنوان زیربنای کل این پژوهش در نظر بگیرد و سعی در بهبود این مشکلات داشته باشد. ازاین‌رو، برای رسیدن به این منظور فرضیه‌های زیر تدوین شد:

فرضیه‌های پژوهش: ۱.اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) در مقایسه با آموزش مهارت‌های فراشناختی بر بهبود مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (۹-۱۲) ساله با نارسایی‌های ویژه در زمینه خواندن بیشتر است. ۲. اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) در مقایسه با آموزش مهارت‌های فراشناختی بر بهبود جهت‌گیری اهداف پیشرفت تسلطی دانش آموزان (۹-۱۲) ساله با نارسایی‌های ویژه در زمینه خواندن بیشتر است.

روش

روش کار در این پژوهش به‌صورت طرح شبه‌آزمایشی از نوع (پیش‌آزمون- پس‌آزمون)- پیگیری با گروه گواه (کنترل) بود که جایگزینی افراد در گروه های آزمایشی و کنترل به صورت تصادفی تخصیص یافت. جامعه آماری این مطالعه تمام دانش‌آموزان دختر و پسر ۱۲-۹ ساله (به علت شیوع نارسایی یادگیری در دو جنس به نسبت ۳ به ۱ در پسران و دختران) با مشکلات ویژه در زمینه یادگیری مراجعه‌کننده به مراکز درمان اختلال یادگیری وابسته به آموزش‌وپرورش شهر قم و مراکز خدمات روان‌شناختی در شهر قم بود که تعداد این دانش‌آموزان ۱۵۰ نفر در سال تحصیلی ۹۷- ۹۸ بودند. روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر به‌صورت غیرتصادفی هدفمند بود. از بین افراد درگیر با اختلال یادگیری ویژه مراجعه‌کننده به مراکز درمان اختلال یادگیری وابسته به آموزش‌وپرورش شهر قم به‌صورت جایگزینی تصادفی ۴۵ نفر انتخاب شدند و در دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل قرار گرفتند. این نمونه از هر دو جنس شامل ۱۵ دانش‌آموز دختر و۳۰ پسر (به منظور رعایت نسبت دختر و پسر در اختلال یادگیری ویژه) بین سن ۹ تا ۱۲ سال (که به مراکز موردنظر شهر قم مراجعه کردند) بود که به‌صورت تصادفی در ۳ گروه ۱۵ نفری جایگزین شدند. ۱۵ نفر در گروه آزمایشی مربوط به اجرای آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شناختی و فراشناختی، ۱۵ نفر در گروه آزمایشی مربوط به اجرای آموزش مهارت‌های فراشناختی و ۱۵ نفر در گروه کنترل (که هیچ‌گونه عمل آزمایشی یا آموزشی دریافت نکردند). با استناد بر اینکه در پژوهش آزمایشی حداقل حجم زیرگروه‌ها ۱۵ نفر توصیه می‌شود (دلاور، ۱۳۹۲). گروه‌های آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به‌صورت گروهی آموزش راهبردهای خودتنظیمی شناختی و فراشناختی و در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای آموزش برنامه دانش و مهارت فراشناختی جاگر (۲۰۰۵) را دریافت کردند. در این پژوهش از پرسشنامه جهت‌گیری هدف الیوت و مک گریگور (۲۰۰۲) استفاده شد.

پرسشنامه استاندارد جهت‌گیری هدف پیشرفت الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱): این پرسشنامه توسط الیوت و مک گریگور و همکاران در سال ۲۰۰۱ تدوین شد. این پرسشنامه ۱۲ ماده دارد و شامل ۴ مؤلفه (تسلط گرایش، تسلط اجتناب، عملکرد گرایش و عملکرد اجتناب) است و با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از خیلی‌کم تا خیلی زیاد) هدف پیشرفت را

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1401.22.1.4.9]

می‌سنجد. حداقل نمره برابر با ۱۲ و حداکثر آن ۶۰ است و با افزایش نمره، جهت‌گیری هدف پیشرفت افزایش پیدا می‌کند. سؤال‌های مربوط به هر مؤلفه عبارت است از تسلط گرایش (۱- ۳- ۷) تسلط اجتناب (۵- ۶- ۹)، عملکرد گرایش (۲- ۴- ۸) و عملکرد اجتناب (۱۰- ۱۱- ۱۲).

الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) با استفاده از روش تحلیل عاملی و با چرخش واریماکس چهار عامل را مشخص کردند که عبارتند از: ۱) هدف تسلط ـ رویکردی؛ ۲) هدف تسلط اجتنابی؛ ۳) اهداف عملکرد رویکردی و ۴) اهداف عملکرد ـ اجتنابی که روی‌هم‌رفته ۰/۸۱/۵ از واریانس کل را تبیین می‌کردند. روایی این پرسشنامه در پژوهشی که توسط هاشمی و خیر (۱۳۸۷) انجام گرفت، از راه تحلیل عاملی محاسبه شد. نتایج تحلیل عاملی به روش اصلی و با استفاده از چرخش واریماکس بیانگر چهار عامل بود که درمجموع ۰/۰۶۸/۳۴ واریانس را تبیین می‌کرد. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۷) نیز جهت روایی این مقیاس از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده کردند. نتایج نشان داد که عامل تبحرگرایی ۰/۱۵، عامل عملکردگرایی ۰/۱۲، عامل تبحرگریزی۰/۲۰ و عامل عملکردگریزی ۰/۱۸ واریانس کل را تبیین می‌کند. در مجموع چهار عامل استخراجی ۰/۶۵ واریانس کل را تبیین کرد. خیر و خرمایی (۱۳۸۶) برای تعیین اعتبار این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند. این پژوهشگران، ضرایب آلفا را برای عامل تبحرگرایی ۰/۸۴، عامل عملکردگرایی ۰/۷۸، عامل تبحرگریزی ۰/۸۱ و عامل عملکردگریزی ۰/۶۶ به دست آورند. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۷) نیز برای تعیین اعتبار این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند. براساس گزارش این پژوهشگران، برای مقیاس‌های فرعی جهت‌گیری تبحرگرایی، عملکردگرایی، تبحرگریزی و عملکرد گریزی به‌ترتیب ضرایب ۰/۶۱، ۰/۵۴، ۰/۷۷ و ۰/۸۶ به دست آمد که این ضرایب نشان از اعتبار بالای پرسشنامه مذکور است.

آموزش راهبردهای خودتنظیمی شناختی و فراشناختی (کرمی و همکاران، ۱۳۹۲)، استفاده شده در گروه آزمایشی اول.

تکالیف این بسته آموزشی ۸ جلسه‌ای هم به شکل راهبردهای شناختی شامل تکرار، مرور ذهنی کلامی، بسط و گسترش معنایی، سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی هستند و هم شامل راهبردهای فراشناختی مثل کنترل، نظارت و نظم‌دهی. مدت زمان هر جلسه آموزشی یک ساعت است و شامل موارد زیر است:

- ۱۰ دقیقه آغاز هر جلسه (غیر از جلسه اول) مرور تکالیف و تمرین‌های جلسه قبل و ملاحظه تکالیفی است که آموزش‌دهنده جلسه قبل به فراگیر داده است تا در منزل و با نظارت یکی از والدین انجام شود.

- پس از آن ۴۰ دقیقه پرداختن به تکلیف جلسه آموزشی فعلی

- ۱۰ دقیقه انتهایی هر جلسه آموزش به والدین است.

جلسه اول: در این جلسه دانش‌آموزان ضمن معرفی خود و آشنایی با مدرس دوره به‌طور خلاصه با مفهوم یادگیری، انواع حافظه، ساختار و علل فراموشی آشنا می‌شوند. در ادامه راهبرد تکرار و مرور مخصوص مطالب ساده با مثال‌های متنوع و با استفاده از پاورپوینت آموزش داده شد. باید گفت که قبل از شروع جلسه در دانش‌آموزان باید انگیزه ایجاد شود.

جلسه دوم: در این جلسه راهبرد تکرار، ویژه موضوعات پیچیده آموزش داده شد. در ادامه راهبردهای کلمه کلید، سرواژه، تصویرسازی ذهنی، استفاده از واسطه‌ها و روش مکان‌ها آموزش داده شد. از دانش‌آموزان خواسته شد که مثال‌هایی در مورد

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1401.22.1.4.9]

هرکدام از این راهبردها بگویند.

جلسه سوم: در این جلسه راهبردهای گسترش برای مطالب پیچیده مثل یادداشت‌برداری، خلاصه‌کردن، بازگوکردن مطالب به زبان خود، آموزش داده شد. به‌طور تصادفی هرکدام از دانش‌آموزان فصلی از کتاب را باز کردند و موظف بودند که پاراگرافی را خلاصه کنند. به همین ترتیب، دانش‌آموزان در کلاس راهبردهای دیگری را تمرین کردند.

جلسه چهارم: در این جلسه شرح و تفسیر و تحلیل روابط، استفاده از اطلاعات یادگرفته برای حل مسائل، قیاس‌گری به شیوه جلسه‌های قبل آموزش داده شد. درنهایت تکلیفی برای جلسه آینده به دانش‌آموزان داده شد.

جلسه پنجم: راهبرد سازمان‌دهی شامل دسته‌بندی اطلاعات جدید براساس بحث‌های آشنا، تهیه فهرست عنوان‌ها، تبدیل متن درس به نقشه و ترسیم طرح درختی و تهیه نمودار، نقشه مفهومی و الگوی مفهومی در این جلسه آموزش داده شد. برای آموزش نقشه مفهومی مثال‌هایی برای دانش‌آموزان آورده شد. در پایان جلسه پنجم جمع‌بندی راهبردهای شناختی انجام شد.

جلسه ششم: دانش‌آموزان با راهبردهای برنامه‌ریزی از زیرمجموعه راهبردهای فراشناختی شامل تعیین هدف مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مطالعه و انتخاب راهبردهای شناختی مناسب آشنا شدند.

جلسه هفتم: راهبردهای نظارت و ارزشیابی از زیرمجموعه راهبردهای فراشناختی شامل ارزیابی از پیشرفت، نظارت بر توجه و طرح سؤال در زمان مطالعه آموزش داده شد. هدف استفاده از این راهبردها آگاهی پیداکردن فراگیر از چگونگی پیشرفت خود و زیر نظر گرفتن و هدایت آن بوده است.

جلسه هشتم: در این جلسه راهبردهای نظم‌دهی، یعنی سازگاری‌های فراشناختی پایدار و بهسازی‌های انجام‌شده از سوی فراگیر در برابر بازخوردهای مربوط به خطاها آموزش داده شد. همچنین آموزش‌های جلسه‌های قبل مرور شد.

-آموزش مهارت‌های فراشناختی (جاگر، ۲۰۰۵) استفاده‌شده در گروه آزمایشی دوم.

مداخله آموزشی در این پژوهش شامل برنامه آموزشی دانش و مهارت فراشناختی جاگر بود. این برنامه در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای به آزمودنی‌های گروه آزمایش آموزش داده شد. این برنامه برای آموزش دانش و مهارت‌های فراشناخت به دانش‌آموزان دبستان طراحی شده است و شامل دو مرحله است که به‌صورت گروهی به‌وسیله پژوهشگر و با همکاری معلمان اجرا شد. خلاصه جلسه‌ها برنامه‌های آموزشی به این شرح بود که در جلسه‌های اول تا پنجم با طرح سؤال‌هایی به بررسی میزان دانش فراشناخت دانش‌آموزان پرداخته می‌شود که سؤال جلسه اول: بهترین کار قبل از خواندن یک متن چیست؟ جلسه دوم: بهترین کار زمان خواندن متن چیست؟ جلسه سوم: بهترین کار پس از خواندن متن چیست تا از آن راه متوجه شوید متن را به‌خوبی فهمیده‌اید؟ جلسه چهارم: بهترین کار وقتی یک جمله را نمی‌فهمید، چیست؟ و جلسه پنجم: بهترین کار وقتی بخشی از متن را نمی‌فهمید، چیست؟ همچنین در جلسه‌های ششم تا هشتم به آموزش و تمرین مهارت‌های فراشناخت به آنها پرداخته می‌شود. به‌این‌ترتیب که در جلسه ششم، مهارت‌های فراشناختی موردنیاز قبل از خواندن متن آموزش داده و تمرین می‌شود. در جلسه هفتم مهارت‌های فراشناختی موردنیاز زمان خواندن متن آموزش داده و تمرین می‌شود. درنهایت در جلسه هشتم مهارت‌های فراشناختی موردنیاز بعد از خواندن متن آموزش داده شده و تمرین می‌شود.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1401.22.1.4.9]

روش تجزیه و تحلیل آماری : با توجه به اینکه در طرح آزمایشی و شبه‌آزمایشی دوره پیگیری در نتایج به‌دست‌آمده ضرورت دارد، رابطه اندازه‌های به‌دست‌آمده با تغییرات زمانی از تحلیل کواریانس اندازه‌گیری‌های مکرر با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS23 به‌منظور مقایسه عملکرد آزمایش‌شوندگان استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک دو گروه و سه مرحله پژوهش

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
جهت‌گیری اهداف	آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی	۳۵/۲۰	۴/۸۸	۴۵/۵۳	۴/۷۰	۴۴/۸۶	۹/۷۵
	آموزش مهارت‌های فراشناختی	۳۸/۸۰	۵/۲۴	۴۳/۵۳	۴/۰۸	۴۳/۱۳	۳/۳۵
	کنترل	۴۰/۲۶	۵/۵۸	۴۰/۴۶	۵/۴۱	۳۹/۹۳	۵/۶۶
تسلط گرایش	آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی	۹/۴۰	۱/۲۴	۱۳/۱۳	۱/۵۹	۱۲/۴۰	۱/۸۸
	آموزش مهارت‌های فراشناختی	۹/۴۶	۰/۹۱۵	۱۲/۲۶	۱/۴۸	۱۱/۴۰	۱/۴۰
	کنترل	۱۱/۰۶	۱/۵۳	۱۱/۲۶	۱/۶۲	۱۱/۰۶	۱/۴۸
تسلط اجتنابی	آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی	۸/۱۳	۱/۳۰	۱۲/۷۳	۱/۴۳	۱۱/۸۰	۱/۵۶
	آموزش مهارت‌های فراشناختی	۱۰/۲۰	۱/۷۴	۱۲/۵۳	۱/۵۵	۱۱/۳۳	۱/۵۸
	کنترل	۱۰/۲۶	۱/۴۸	۹/۸۶	۱/۱۲	۱۰/۳۳	۱/۳۹
عملکرد گرایشی	آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی	۷/۹۳	۱/۱۶	۱۱/۷۳	۱/۰۹	۱۱/۲۶	۱/۲۲
	آموزش مهارت‌های فراشناختی	۹/۱۳	۱/۵۵	۱۱/۸۶	۱/۴۰	۱۰/۸۶	۱/۴۵
	کنترل	۱۰/۵۳	۱/۹۵	۱۰/۴۰	۱/۶۴	۱۰/۶۰	۱/۶۸
عملکرد اجتنابی	آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی	۸/۱۳	۱/۶۴	۱۲/۲۶	۱/۴۸	۱۱/۹۳	۱/۲۸
	آموزش مهارت‌های فراشناختی	۹/۶۰	۲/۲۶	۱۱/۷۳	۲/۴۹	۱۰/۷۳	۲/۰۱
	کنترل	۱۰/۱۳	۱/۳۵	۱۰/۱۳	۱/۴۰	۹/۵۳	۱/۳۵

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین نمره‌های جهت‌گیری هدف و مؤلفه‌های آن در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های مداخله افزایش بیشتری نسبت به گروه کنترل دارد.

استفاده از آزمون‌های پارامتریک مانند اندازه‌های تکراری مستلزم رعایت چند پیش‌فرض اولیه شامل نرمال‌بودن نمره‌ها، برابری واریانس‌ها و برابری ماتریس کوواریانس است که در صورت نامساوی و کمتر از ۴۰ نفر بودن حجم گروه‌ها با رعایت پیش‌فرض‌ها و تـأیید آنها می‌توان از این آزمون‌ها استفاده کرد.

هدف از بررسی پیش‌فرض نرمال‌بودن آن است که نرمال‌بودن توزیع نمره‌های همسان با جامعه را بررسی می‌کند. این پیش‌فرض نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده‌شده بین توزیع نمره‌های گروه نمونه و توزیع نرمال در جامعه برابر با صفر است. به این منظور از آزمون کلموگروف- اسمیرنوف استفاده شد. نتایج حاصل از اجرای این پیش‌فرض در مورد نمره‌های متغیرهای پژوهش نشان داد، فرض صفر مبنی بر

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1401.22.1.4.9]

نرمال‌بودن توزیع نمره‌ها در متغیرهای پژوهش در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در هر سه گروه باقی است (همه سطوح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است).

برای بررسی پیش‌فرض برابری واریانس‌ها، از آزمون لوین استفاده شد. نتایج نشان داده است در جهت‌گیری اهداف و همه ابعاد آن در همه مراحل پژوهش فـرض همگنی واریـانس‌ها تأیید شده است (همه سطوح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است).

نتایج آزمون باکس نیز برای بررسی برابری ماتریس واریانس- کواریانس نیز در مورد همه متغیرهای پژوهش تأیید شد (همه سطوح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است).

نتایج مقایسه بین آزمودنی و درون آزمودنی در متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲ نتایج تحلیل اثرهای درون‌گروهی و بین‌گروهی در متغیرهای پژوهش

متغیرها	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر	توان آماری
جهت‌گیری اهداف	گروه	۱۰۶۲/۱۱۴	۲	۵۳۱/۰۵۷	۲۵/۴	۰/۰۰۱	۰/۵۵۳	۱/۰۰۰
	اثر زمان	۲/۳۹۹	۱	۲/۳۹۹	۰/۱۸۶	۰/۶۶۸	۰/۰۰۵	۰/۰۷۱
	اثر زمان× گروه	۵۰۸/۲۰۷	۲	۱۸۰/۰۴	۱۲/۶۵	۰/۰۰۱	۰/۳۷۶	۰/۹۹۹
تسلط	گروه	۱۰۵/۵۳۶	۲	۵۲/۷۶۸	۲۷/۵۶۵	۰/۰۰۱	۰/۵۷۳	۱/۰۰۰
گرایش	اثر زمان	۰/۰۴۱	۱	۰/۰۴۱	۰/۰۴۸	۰/۸۲۸	۰/۰۰۱	۰/۰۵۵
	اثر زمان× گروه	۵۷/۸۹	۲	۲۸/۹۴	۱۹/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۴۸۱	۱/۰۰۰
تسلط	گروه	۱۲۸/۳۱۰	۲	۶۴/۱۵۵	۲۸/۳۷۰	۰/۰۰۱	۰/۵۸۱	۱/۰۰۰
اجتنابی	اثر زمان	۰/۵۲۹	۱	۰/۵۲۹	۰/۷۳۸	۰/۳۹۵	۰/۰۱۸	۰/۱۳۴
	اثر زمان× گروه	۱۱/۰۶۷	۲	۵/۵۳۴	۷/۷۱۱	۰/۰۰۱	۰/۲۷۳	۰/۹۳۳
عملکرد	گروه	۸۰/۹۲۲	۲	۴۰/۴۶۱	۳۱/۱۲۴	۰/۰۰۱	۰/۶۰۳	۱/۰۰۰
گرایشی	اثر زمان	۰/۴۷۴	۱	۰/۴۷۴	۰/۹۷۲	۰/۳۳۰	۰/۰۲۳	۰/۱۶۱
	اثر زمان× گروه	۶/۴۸۴	۲	۳/۲۴۲	۶/۶۴۷	۰/۰۰۳	۰/۲۴۵	۰/۸۹۲
عملکرد	گروه	۱۲۶/۷۸۸	۱	۱۲۶/۷۸۸	۵۹/۱۰۸	۰/۰۰۱	۰/۵۹۰	۱/۰۰۰
اجتنابی	اثر زمان	۱/۸۵۴	۱	۱/۸۵۴	۲/۳۲۸	۰/۱۳۵	۰/۰۵۴	۰/۳۲۰
	اثر زمان× گروه	۳/۸۲۲	۱	۳/۸۲۲	۴/۸۰۱	۰/۰۳۴	۰/۱۰۵	۰/۵۷۱

نتایج تحلیل کواریانس با استفاده از اندازه مکرر در جدول ۲ نشان داد که میانگین تعدیل‌شده نمره‌های جهت‌گیری اهداف در کل نمونه معنادار نبوده است. براساس نتایج به‌دست‌آمده اثر اصلی گروه یا تفاوت میانگین تعدیل‌شده نمره‌های جهت‌گیری هدف در دو گروه آزمایش (آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و آموزش مهارت‌های فراشناختی) و کنترل معنادار به دست آمده است ($p<۰/۰۰۱$). همچنین اثر تعاملی زمان و گروه یا تفاوت میانگین تعدیل‌شده نمره‌ها در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل معنادار است، اثر گروه یا آموزش‌ها بر تغییر نمره‌ها در پس‌آزمون و پیگیری در جهت‌گیری اهداف برابر با ۳۷/۶ درصد حاصل شده است. نتایج تحلیل‌ها پیرامون ابعاد جهت‌گیری اهداف نیز نشان داده است که میانگین تعدیل‌شده نمره‌های مؤلفه جهت‌گیری اهداف در کل نمونه معنادار نبوده است. اما اثر اصلی گروه تفاوت میانگین تعدیل‌شده نمره‌های همه مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف در دو گروه آزمایش و گروه کنترل معنادار به دست آمده است ($p<۰/۰۰۱$). همچنین اثر تعاملی زمان و گروه یا تفاوت میانگین تعدیل‌شده نمره‌ها در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1401.22.1.4.9]

دو گروه آزمایش و کنترل در هر چهار مؤلفه جهت‌گیری اهداف معنادار است. اثر گروه یا آموزش‌های شناختی، فراشناختی و همچنین مهارت‌های فراشناختی بر تغییر نمره‌ها در پس‌آزمون و پیگیری در ابعاد تسلط گرایش، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد گرایشی به‌ترتیب برابر با ۴۸/۱، ۲۷/۳، ۲۴/۵ و ۱۰/۵ درصد حاصل شده است.

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پژوهش در متغیرها در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳ نتایج آزمون تعقیبی برای مقایسه دو گروه به تفکیک متغیرهای وابسته در مراحل پژوهش

متغیر	مراحل	مقایسه گروه‌ها		میزان تفاوت	خطای انحراف استاندارد	معناداری	حجم اثر	توان آماری
جهت‌گیری اهداف	پس‌آزمون	راهبردهای شناختی و فراشناختی	کنترل	۹/۰۲۷	۰/۹۶۹	۰/۰۰۱	۰/۶۷۹	۱/۰۰۰
		مهارت‌های فراشناختی		۴/۲۱	۰/۹۰۳	۰/۰۰۱	۰/۳۴۷	۰/۹۹۵
		راهبردهای شناختی و فراشناختی	مهارت‌های فراشناختی	-۴/۸۱	۰/۹۳۴	۰/۰۰۱	۰/۳۹۳	۰/۹۹۹
	پیگیری	راهبردهای شناختی و فراشناختی	کنترل	۹/۱۵	۲/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۳۲۱	۰/۹۹
		مهارت‌های فراشناختی		۴/۴۲	۱/۹۴	۰/۰۲۸	۰/۱۱۳	۰/۷۰۶
		راهبردهای شناختی و فراشناختی	مهارت‌های فراشناختی	-۴/۷۳	۲/۰۰۳	۰/۰۲۳	۰/۱۲	۰/۷۳۵
تسلط گرایش	پس آزمون	راهبردهای شناختی و فراشناختی	کنترل	۳/۳۷۷	۰/۴۵۸	۰/۰۰۱	۰/۵۷۰	۱/۰۰
		مهارت‌های فراشناختی		۲/۴۵۰	۰/۴۵۴	۰/۰۰۱	۰/۴۱۵	۱/۰۰
		راهبردهای شناختی و فراشناختی	مهارت های فراشناختی	-۰/۹۲۷	۰/۴۰۰	۰/۰۲۶	۰/۱۱۶	۰/۶۱۹
	پیگیری	راهبردهای شناختی و فراشناختی	کنترل	۲/۶۸۵	۰/۵۲۵	۰/۰۰۱	۰/۳۸۹	۰/۹۹۹
		مهارت‌های فراشناختی		۱/۶۳۱	۰/۵۲۰	۰/۰۰۳	۰/۱۹۳	۰/۸۶۴
		راهبردهای شناختی و فراشناختی	مهارت های فراشناختی	-۱/۰۵۴	۰/۴۵۸	۰/۰۲۷	۰/۱۱۴	۰/۶۱۲
تسلط اجتنابی	پس آزمون	راهبردهای شناختی و فراشناختی	کنترل	۳/۹۵۴	۰/۴۹۳	۰/۰۰۱	۰/۶۱۱	۱/۰۰
		مهارت‌های فراشناختی		۲/۷۰۱	۰/۴۲۴	۰/۰۰۱	۰/۴۹۸	۱/۰۰
		راهبردهای شناختی و فراشناختی	مهارت های فراشناختی	-۱/۲۵۳	۰/۴۸۹	۰/۰۱۴	۰/۱۳۸	۰/۷۰۷
	پیگیری	راهبردهای شناختی و فراشناختی	کنترل	۲/۶۵۵	۰/۵۴۲	۰/۰۰۱	۰/۳۶۹	۰/۹۹۸
		مهارت های فراشناختی		۱/۰۳۷	۰/۴۶۷	۰/۰۳۲	۰/۱۰۸	۰/۵۸۳
		راهبردهای شناختی و فراشناختی	مهارت‌های فراشناختی	-۱/۶۱۸	۰/۵۳۸	۰/۰۰۴	۰/۱۸۱	۰/۸۳۵
عملکرد گرایشی	پس آزمون	راهبردهای شناختی و فراشناختی	کنترل	۳/۲۸۳	۰/۳۲۸	۰/۰۰۱	۰/۷۱۰	۱/۰۰
		مهارت‌های فراشناختی		۲/۵۱۷	۰/۲۸۸	۰/۰۰۱	۰/۶۵۱	۱/۰۰
		راهبردهای شناختی و فراشناختی	مهارت‌های فراشناختی	-۰/۷۶۷	۰/۲۸۳	۰/۰۱۰	۰/۱۵۱	۰/۷۵۲
	پیگیری	راهبردهای شناختی و فراشناختی	کنترل	۲/۲۴۸	۰/۴۹۴	۰/۰۰۱	۰/۳۳۵	۰/۹۹۳
		مهارت های فراشناختی		۱/۱۱۸	۰/۴۳۴	۰/۰۱۴	۰/۱۳۹	۰/۷۱۱
		راهبردهای شناختی و فراشناختی	مهارت‌های فراشناختی	-۱/۱۳	۰/۴۲۷	۰/۰۱۱	۰/۱۴۶	۰/۷۳۴
عملکرد اجتنابی	پس آزمون	راهبردهای شناختی و فراشناختی	کنترل	۳/۷۴۱	۰/۴۸۱	۰/۰۰۱	۰/۵۹۶	۱/۰۰
		مهارت های فراشناختی		۲/۰۲۹	۰/۴۳۹	۰/۰۰۱	۰/۳۴۳	۰/۹۹۵
		راهبردهای شناختی و فراشناختی	مهارت‌های فراشناختی	-۱/۷۱۳	۰/۴۶۱	۰/۰۰۱	۰/۲۵۲	۰/۹۵۳
	پیگیری	راهبردهای شناختی و فراشناختی	کنترل	۳/۵۳۲	۰/۴۹۸	۰/۰۰۱	۰/۵۵۱	۱/۰۰
		مهارت‌های فراشناختی		۱/۵۰۲	۰/۴۵۴	۰/۰۰۲	۰/۲۱۱	۰/۸۹۸
		راهبردهای شناختی و فراشناختی	مهارت‌های فراشناختی	-۲/۰۳۰	۰/۴۷۶	۰/۰۰۱	۰/۳۰۷	۰/۹۸۶

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1401.22.1.4.9]

نتایج در جدول ۳ نشان می‌دهد، در جهت‌گیری هدف و همه مؤلفه‌های آن شامل تسلط گرایشی و اجتنابی و عملکرد گرایشی و اجتنابی هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری بین گروه کنترل با گروه آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی (p<۰/۰۵) و گروه آموزش مهارت‌های فراشناختی (p<۰/۰۵) تفاوت معناداری وجود دارد که نشان می‌دهد میزان تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی در افزایش جهت‌گیری اهداف در مرحله پس‌آزمون و پیگیری به‌ترتیب برابر با ۶۷/۹، ۳۲/۱ درصد حاصل شده است. تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی در بهبود جهت‌گیری اهداف در مراحل پس‌آزمون و پیگیری به‌ترتیب برابر با ۳۴/۷ و ۱۱/۳ درصد حاصل شده است. براساس نتایج، میزان تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی در افزایش تسلط گرایشی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری به‌ترتیب برابر با ۵۷ و ۳۸/۹ درصد حاصل شده است. تأثیر آموزش مذکور در بهبود تسلط اجتنابی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری به‌ترتیب برابر با ۶۱/۱ و ۳۶/۹ درصد، در افزایش عملکرد گرایشی در پس‌آزمون ۷۱ و در پیگیری ۳۳/۵ و در بهبود عملکرد اجتنابی در این مراحل ۵۹/۶ و ۵۵/۱ درصد به دست آمده است. تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی در بهبود تسلط گرایش در مراحل پس‌آزمون و پیگیری به‌ترتیب برابر با ۴۱/۵ و ۱۹/۳ درصد حاصل شده است. تأثیر این آموزش‌ها در مؤلفه تسلط اجتنابی در پس‌آزمون ۴۹/۸ و در پیگیری ۱۰/۸ درصد، در افزایش عملکرد گرایشی به‌ترتیب برابر با ۶۵/۱ و ۱۳/۹ درصد و در بهبود عملکرد اجتنابی در دو مرحله ۳۴/۳ و ۲۱/۱ درصد به دست آمده است. نتایج نشان داده است که در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری در جهت‌گیری اهداف و هر چهار مؤلفه تسلط گرایشی و اجتنابی و عملکرد گرایشی و اجتنابی تفاوت بین گروه‌های راهبردهای شناختی و فراشناختی و آموزش مهارت‌های فراشناختی تفاوت معنادار است(p<۰/۰۵).

بحث و نتیجه‌گیری

ضمن معناداری اثر هریک از روش‌های آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی، آموزش مهارت‌های فراشناختی در بهبود جهت‌گیری اهداف پیشرفت و مؤلفه‌های آن در مرحله پس‌آزمون، اثر آموزش‌ها در مرحله پیگیری نیز باقی مانده است. همچنین در مقایسه روش‌های آموزشی، در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری آموزش خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) اثربخش‌تر از آموزش مهارت‌های فراشناختی بوده است. در تبیین مرتبط با نتایج به‌دست‌آمده در مورد فرضیه اول پژوهش از این جهت قابل توجیه است که ضمن معناداری اثر هریک از روش‌های آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی و آموزش مهارت‌های فراشناختی در بهبود جهت‌گیری اهداف دانش آموزان با نارسایی‌هایی در خواندن، در مرحله پس‌آزمون و پیگیری، اما آموزش راهبردهای خودتنظیمی اثربخش‌تر از آموزش مهارت‌های فراشناختی بوده است. در توجیه این موضوع می‌توان فراوانی افراد از نظر سن و محتوای آموزشی بسته آموزش راهبردهای خودتنظیمی شناختی و فراشناختی را مؤثر دانست. از آن‌جایی‌که در آموزش راهبردهای خودتنظیمی شناختی و فراشناختی به‌طور همزمان هم راهبردهای شناختی از جمله تکرار و تمرین و مرور ذهنی و هم راهبردهای فراشناختی مثل سازمان‌دهی مطالب و بسط و گسترش معنایی و نظارت فراشناختی آموزش داده شد، در این‌صورت کامل‌بودن بسته از لحاظ محتوایی می‌تواند دلیلی برای این برتری نسبی باشد.

در این پژوهش، نتایجی که از گروه های آزمایشی و گواه به دست آمده با هم مقایسه شده اند . این در حالی است که در بیشتر پژوهش های انجام شده ی قبلی ،اثر بخشی یکی از راهبردهای آموزشی به کار رفته در پزوهش حاضر بر متغیرهای پژوهشی مورد بررسی قرار گرفته بود و همچنین جامعه آماری آن پژوهش‌ها دانش آموزان دارای نارسایی‌های ویژه

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1401.22.1.4.9]

یادگیری نبودند. این پژوهش، اولین مطالعه‌ای است که به مقایسه اثربخشی دو شیوه یادگیری خودتنظیمی شناختی و فراشناختی و مهارت‌های فراشناختی بر متغیرهای پژوهشی حاضر در این پژوهش پرداخته است. یکی دیگر از ویژگی‌های پژوهش حاضر قابلیت زیاد تعمیم‌پذیری نتایج آن است، زیرا جامعه آماری پژوهش حاضر متشکل از دانش‌آموزان دختر و پسر نارساخوان با درنظرگرفتن میزان شیوع دو برابری بیشتر پسرها نسبت به دخترها انتخاب شده است که از این جهت توان تعمیم‌پذیری خوبی دارد.

۱. از آن‌جایی‌که شناسایی به‌موقع نارساخوانی می‌تواند در روند اثربخشی آموزش‌های دریافتی مؤثر باشد، ازاین‌رو درصورت اطلاع‌نداشتن پدر و مادر یا خود دانش‌آموز لازم است به گروه آموزشی مدارس کاری لازم داده شود تا با اقدام به‌موقع و با رعایت اصول اخلاقی و درنظرگرفتن مسائل فرهنگی بدون ایجاد هیچ‌گونـه سوگیری از سوی دانش‌آموز و پدر و مادر، در این راستا عمل کنند.

۲. پیشنهاد می‌شود پس از تشخیص این اختلال به‌وسیله معلمان و گروه آموزشی، کودک مبتلا به اختلال یادگیری ویژه بی‌گمان به مراکز درمان اختلال یادگیری و یا روان‌شناسان متخصص در این زمینه اجازه داده شود تا به‌سرعت برای درمان اختلال اقدام شود.

۳. ارائه کارگاه‌های آموزشی مخصوص متخصصانی که در زمینه یادگیری دارای تجربه و فعالیت عملی هستند، ضرورت دارد تا ضمن تسلطی که بر اجرای بسته‌های آموزشی به‌کاررفته در این پژوهش به دست می‌آورند، بتوانند از آنها در روند درمان‌های این مشکلات استفاده کنند.

منابع

اسداللهی م. (۱۳۹۶) *اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر نگرش نسبت به مدرسه و تعامل با همسالان در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد*، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز.

بنی هاشمی س.، غلام‌زاده صفار ح.، (۱۳۹۷) آموزش و پرورش کودکان استثنایی ، چاپ دهم، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

پینتریچ پل، شانک دیل (۱۳۹۰) *انگیزش در تعلیم و تربیت*، ترجمه مهرناز شهرآرای، تهران: نشر علم.

جوکار، ب، دلاورپور م. (۱۳۸۶) «رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۳، شماره ۳: ۶۱-۸۰.

خرمایی، ف، خیر، م (۱۳۸۶) «بررسی رابطه هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری»، *فصلنامه علمی ـ پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۷: ۱۲۸-۱۳۸.

رحمتی ن. (۱۳۹۷) «اثربخشی مهارت‌های فراشناختی بر توانایی‌های شناختی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان نارساخوان»، *نشریه جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش*، شماره ۶: ۷۹-۸۶.

کرمی ب.، کرمی آ.، هاشمی ن. (۱۳۹۲) «اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خلاقیت، انگیزه پیشرفت و خودپنداره تحصیلی»، *مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی* ، ۲(۴): ۱۲۱-۱۴۰.

کارگر شورکی ق.، ملکپور م.، احمدی غ. (۱۳۸۹) «بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حرکتی ظریف بر یادگیری مفاهیم ریاضی در کودکان دارای اختلالات یادگیری ریاضی پایه سوم تا پنجم شهرستان میبد»، *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۴(۳): ۱۰۵ – ۱۲۶.

هاشمی، ز، خیر، م .(۱۳۸۷) «بررسی رابطه ابعاد فراشناخت عاطفی و جهت‌گیری هدف»، *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۱۱: ۱۲۳-۱۴۶.

هالاهان دانیل (۱۹۴۴) *کودکان استثنایی مقدمه‌ای بر آموزش‌های ویژه*، ترجمه جوادیان، انتشارات آستان قدس رضوی.

Ames, C. (1992). Classroom goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261-271.

Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Advances in Motivation and Achievement, 10(7), 143-179.

Jager, B., Jansen, M., & Reezigt, G. (2005). The Development of Metacognition in Primary School Learning Environments. School Effectiveness and School Improvement, 16(2), 179-196.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1401.22.1.4.9]

Karande, S., Mahajan,V., & Kulkarni, M. (2009). Recollection of learning –disabled adolescents of their schooling experiences: A qualitative study. Indian Journal of Medical Sciences, 63: 382-391

Lerner, J. W. (1989). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies. Houghton Mifflin Harcourt (HMH).

Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, *22*(2), 194-218

Quince, B. C. R. (2013). The effects of self-regulated learning strategy instruction and structured-diary use on students' self-regulated learning conduct and academic success in online community-college general education courses. University of San Francisco.

Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated Learning: Theories, measures, and outcomes. International encyclopedia of the social & behavioral sciences.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1401.22.1.4.9]