پژوهش در حیطه کودکان استثنایی / سال هفتم، شماره ۴، ۱۳۸۶، ۴۲۴-۴۰۷
Research on Exceptional Children, 2008, Vol.7, No.4,407-424

مقایسهٔ اثر بخشی آموزش اسنادی و آموزش راهبردهای فراشناختی- اسنادی بر درک مطلب دانش‌آموزان نارساخوان دختر

مرضیه دهقانی*[1]، دکتر شعله امیری[1] و دکتر حسین مولوی[1]

تاریخ دریافت: ۸۶/۵/۳ تجدید نظر: ۸۶/۷/۲۸ پذیرش نهایی: ۸۶/۹/۱۱

چکیده

هدف: این پژوهش به بررسی تأثیر آموزش اسنادی و آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی بر درک مطلب دانش آموزان نارساخوان دختر پایه چهارم ابتدایی در دبستانهای منطقه ۳ آموزش و پرورش اصفهان پرداخته است. **روش:** این پژوهش به شیوه نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه مورد مطالعه را همه دانش آموزان نارساخوان دختر پایه چهارم ابتدایی مدارس دولتی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۵ تشکیل می داد. نمونه ی پژوهش ۳۰ نفر از دانش آموزان نارساخوان دختر بودند که پس از اجرای آزمون سنجش توانایی خواندن، چک لیست نارسا خوانی، آزمون درک مطلب و فرم B آزمون هوشی کتل، براساس دو ملاک نارسایی در خواندن و درک مطلب انتخاب شدند و افراد گروه نمونه به طور تصادفی در سه گروه ۱۰ نفری، دو گروه آزمایشی (آموزش اسنادی و آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی) و یک گروه کنترل جایگزین شدند سپس دو گروه آزمایشی در ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه ای به مدت یک ماه و نیم تحت آموزش قرار گرفتند و در پایان جلسات، پس آزمون درک مطلب بر روی سه گروه انجام گرفت. **یافته‌ها:** تحلیل و مقایسهٔ اطلاعات به دست آمده از نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که بین نمرات پس آزمون درک مطلب سه گروه آموزش اسنادی، آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد ($P<0.01$). تفاوت میانگین ها نشان داد که نمرات پس آزمون درک مطلب گروه آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی از گروه آموزش اسنادی بیشتر بود. **نتیجه‌گیری:** براساس یافته های به دست آمده، می توان این احتمال را مطرح کرد که آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی در مقایسه با آموزش اسنادی، تأثیر بیشتری بر درک مطلب دانش آموزان نارساخوان داشته است.

واژه‌های کلیدی: *آموزش اسنادی، راهبردهای فراشناختی - اسنادی، درک مطلب، نارساخوان*

---

[1] - دانشگاه اصفهان

* **نویسنده‌رابط** صفهان،دانشگاه اصفهان،دانشکده علوم تربیتی وروان شناسی ۰۳۱۱ ۹۳۲۵۵۸ (Email:m_dehghani8@yahoo.com)

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]

مقدمه

از جمله مسایلی که در دهه‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته، ناتوانی یادگیری[1] است. دانش‌آموز دارای ناتوانی یادگیری، رغم داشتن محیط آموزشی مناسب و فقدان ضعفات مادی و بدلوژیکی و نداشتن مشکلات روانی - اجتماعی و با داشتن هوش طبیعی قادر به یادگیری در زمینه‌های خاص است (والاس و لافلین، ۱۹۷۹، ترجمه منشی طوسی ۱۳۷۶). دانش‌آموزانی که با عنوان «افراد مبتلا به ناتوانی یادگیری» در یک دسته طبقه‌بندی می‌شوند، گروهی ناهمگن و نامتجانس را تشکیل می‌دهند و ویژگی‌های گوناگونی دارند که از مشکلات تحصیلی تا مشکلات هیجانی - اجتماعی و شناختی در تغییر است (کریوود و الکسند ۱۹۹۸).

اصطلاح «ناتوانی یادگیری» معمولاً برای دانش‌آموزانی به کار می‌رود که مشکلات آنها به طور مستقیم با ناتوانی حسی، جسمی و هوشی خاصی ارتباط ندارد، همچنین کودکانی که به عنوان کودکان دارای ناتوانی یادگیری قلمداد می‌شوند، عبارت‌اند از کودکانی که دست‌کم، هوش متوسط دارند، و بی‌هیچ دلیل آشکاری، مشکلات زیادی را در یادگیری مهارتی تحصیلی، تجربه می‌کنند (چاردسون ۱۹۹۲، به نقل از عقیلی ۱۳۸۳).

در مقایسه با سایر ناتوانی یادگیری، ناتوانی یادگیری در خواندن (نارساخوانی) درصد بالایی به خود اختصاص می‌دهد. در DSM-IV ذکر شده است که به طور تقریب از هر ۵ مورد ناتوانی یادگیری ۴ مورد آن فقط ناتوانی در خواندن و یا ترکیب این اختلال با اختلال در ریاضیات و یا اختلال در بیان نوشتاری است و شیوع این اختلال در پسران ۳ تا ۴ برابر بیشتر از دختران است (کاپلان و سادوک ۲۰۰۳، ترجمه رفیعی و سبحانیان ۱۳۸۲). لرنر (۱۹۹۷) معتقد است که بیشتر دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری (در حدود ۱۰٪) با مشکلاتی در زمینهٔ خواندن مواجه هستند. دربارهٔ شیوع نارساخوانی بانیچ[7] (۱۹۹۷) معتقد است که نارساخوانی یکی از رایج‌ترین اختلالات تحولی است که تقریباً ۱٪ کودکان را مبتلا می‌کند.

با نگاهی به تاریخچهٔ نارساخوانی در می‌یابیم اصطلاحاتی که برای معرفی نارساخوانی در یک فرد به کار گرفته شده‌اند، بسیار متنوع و گوناگون هستند. برخی از محققان و نظریه‌پردازان اصطلاحات توصیفی مانند: عقب‌ماندگی، ناتوانی، اختلال یا

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]

مـ ـل را ـ کار برده اند و بر ـی ـز از اصطلاحات برگرفته از پزشـ ـی مانند «نارساخـ ـی» ـ ـ کـ ی کلمه» استفاده کرده اند (ـ ـی ۲۰۰۲). اصطلاح دیسلکسـیا ـز دو کلمهٔ ـونـانی «ys» به معنی بد یا آسیب دیده و «exikon» به معنی کلمات تشکیل شده است . این اصطلاح یکی از رایج ترین اصطلاحاتی است که در مورد کودکـان مبـتلا بـه ناتوـ ـی خواندن به کار رفته است. آنچه مهم است این است که اصطلاح نارسـاخوانی و اصـطلاح ناتـ ـی خوـدن در واقـع یکـی هسـتند. کودکـان نارسـاخوان رشـد ـمـی در مهارتهـای شناخت کلمات و درک متن نوشته شده دارند(نوید ـ ۱۹۹۷). در افرادی کـه نـاتـ ـی در خوـان دارند، بلندخوانی با تحریـف، جانشـین سـازی یـا حـذف اصـوات همـراه اسـت و خواندن، چه با صدا و چه بدون صد، با کندی و خطاـای استنباطی مشـخص مـی شـود (کاپلان و سادوک ۲۰۰۳، ترجمه رفیعی و سبحانیان ۱۳۸۲).

کامهی[9] (۱۹۹۲) نارسـاخوانی را بـه صـورت یـک مشـکل مـادام العمـر در پـردازش اطلاعات واج شناختی که شامل رمزگردانی، بازیابی و استفاده از کدهای واج شـناختی و وجود نقایصی در تولید گفتـار و آگـاـی واج شـناختی مـی شـود، تعریـف مـی کنـد. وی نارساخوانی را مشکل زبانی و ـه مشکل هوشی می داند.

ناتـ ـی در خواندن، شـ ـد ـش از سـ ـر اختلالات اختصا ـی ـ ـادـ ـی در حـوزه ـای گوناگون مانع ـشرفت تحـ ـی می شـ ـد؛ ـ ـرا خواندن، راه دسـ ـی به داه ـهٔ گسـترد ـی از اطلاعات است(اکرل و مک ـ ـن ۱۹۹۳، ترجمه احـ ـی و اـ ـی ۳۷۶).خوانـدن، فرـ ـی ـچیـده و عـ ـی اسـت کـه اجـ ـی بسـ ـار متفـا ـی را در بـ ـمـی ـرد(ـ ـیرز و ـس[10] ۱۹۷۸) باربر ۹۹۸)، خواندن را فرـند تفکـر، ارزشـ ـی، داـ ـی تصـ ـرسـ ـی ذـ ـی، استدلال و حل مسـ ـله تعـ ـف کرده است.

اکثر مهاـ ـی خوانـدن را مـی تـوان در طبقهٔ تحـ ـیـل کلمـه[12] یا مهارتـ ـی درک مطلب[13] ـ ـی داد، با ـر حال هدف نهـ ـیی خوانـدن، درک مطلـب اسـت (ـرزوپیا ـس، ۱۹۷۸).

مورگان و ـلکوکس ۲۰۰۰) در تعـ ـف درک مطلب گفتاند: درک وفهم مطلب بـه مفهوم دادن به آنچه که فرد می خواند، اطلاق می شو ـ ـ ـ ـز هـ ـور و اریکسـون ۱۹۹۹) درک مطلب را به منـ ـهٔ فرایندهای راهبردی و تفسیری از پیوندهای بـین عقایـد مـتن و عقاید ذهن خواننده می دانند. کلایز ۹۹۱) درک مطلب ر ـ عمـل اسـتفاده از دانـش و

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]
[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

مهارتهای فرد برای پردازش اطلاعات موجود در متن » تعریف می کند. تأکید تحقیقات گذشته بر آموزش واژه شناسی و مهارتهای رمزگرایی در درک مطلب بوده است و به جنبه های شناختی در درک مطلب، کمتر توجه شده است. با گسترش روان شناسی شناختی، تأکید بیشتری بر جنبه های شناختی در درک مطلب صورت گرفته است(مالون و ماستروسی[۴] ۱۹۹۲ ، به نقل از پاکدامن سروی ۱۳۷۹).

اسونس و اسلاوین ۱۹۹۱) در این مورد اظهار می کنند که تحقیقات در روان شناسی شناختی، بیانگر اهمیت مؤلفه های فراشناخت[۵] در درک مطلب خواندن است. اصطلاح فراشناخت به آگاهی فرد نسبت به شناخت و فرایندهای ذهنی و توانایی تنظیم این فرایند اطلاق می شود(دیبو ۱۹۹۴) و از آن جهت فراشناخت نامیده می شود که معنای اصلی اش شناخت در مورد شناخت » است (فلاول[۶] ۱۹۸۸، ترجمه ماهر، ۱۳۷۷) فراشناخت یا فرایندهای شناخت، به معرفت یا شناختی گفته می شود که هر کس دربارهٔ نظام شناختی خودش دارد . فراشناخت از جمله راههای معنادار ساختن یادگیری است. فراشناخت که نوعی مهارت است و «اندیشیدن درباره اندیشیدن » خوانده می شود به مهارتهایی نظارت دارد که در طول یادگیری و آموزش فعال است(شعبانی نژاد، ۱۳۸۰).

راهبردهای فراشناختی[۷] ، تدابیری هستند برای نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آنها. راهبردهای فراشناختی عمده را می توان در سه دسته قرار داد:

- راهبردهای برنامه ریزی[۸] : شامل تعیین هدف برای یادگیری و مطالعه – تحلیل چگونگی برخورد با موضع یادگیری و انتخاب راهبردهای یادگیری مفید است.

- راهبردهای کنترل و نظارت[۹] : ارزشیابی یادگیرنده از کار خود برای آگاهی یافتن از چگونگی پیشرفت خود؛ مانند نظارت بر توجه به هنگام خواندن یک متن، از خود سوال پرسیدن به هنگام مطالعه.

- راهبردهای نظارتی[۱۰] : این راهبردها، باعث انعطاف پذیری در رفتار یادگیرنده می شوند و به او کمک می کنند تا هر زمان که به بینش ضرورت داشته باشد روش و سبک یادگیری خود را تغییر دهد(نیف ۱۳۸۰).

برنامه ریزی، نظارت و نظارتی، سه مهارت اساسی هستند که به ما اجازه می دهند دانش فراشناختی را برای تنظیم تفکر و یادگیری به کار بریم (وولفولک ۲۰۰۱).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]

ی از دلا ی که محققان به مطالعه فراشناخت پرداخت اند، ن است که توان یی فراشنا ی، کار د ی بـ ار ه می در مسائل آموز ی، از جمله خواندن افته است. معلوم شده است افر ی که رخواندن دچار مشکل هستند، در بس ی از جنبه ه ی خواندن، د ی نق ص فراشنا ی هستند (کر[21] ۱۹۸۲ به نقل از فلاول ۱۹۸۸ ترج ۀ ماهر ۱۳۷۷). نت ج ح قات (استیونس و اسلاوین ۹۹۱) در روار شناد ی شنا ی نشان می دهد که کود ی که در درک مطلب ض ف هستند، آگا ی لازم را ر مورد اهداف، راهبردها و و ژ ی تک ف ندارند و نک ۀ مهم تر نکه در صورت داشتن بر ی آگا ه ، می توانند بر به کار ی آنها نظارت ک د.

با ن د دگا ، بس ی از محققان به طرح برنام ی آموز ی مخت ی ی موزش راهبرد ی فراشنا ی که مستلزم درک مطلب خوان ی مؤثر است، پرداخته اند. بر ی از محققان از جمله ملوث ۹۹۰ ؛ تیلور و فریه ۹۹۲ ؛ کینونن و واراس ۹۹۵ ؛ متولی، ۳۷۶ ؛ پاکدامن ساوجی ۱۳۷۹، تأ رات آموزش ی ن راهبردها را بر درک مطلب دانش آمو ان ع ی مورد برر ی قرار د د اند و بر ی د گر مانند، پالینسکار و براون[2]، ۹۸۴ ؛ گراوس[3] ۹۸۶ ؛ اوشیا و اوشی[4] ۱۹۹۴ هر سه مورد به نقل از پاکدامن ساوجی ۱۳۷۹) ت رات آموزش راهبرد ی فراشنا ی را به طور و ی ژه بر ی افراد مبتلا به م کلات خواندن و درک مطلب برر ی کرد اند.

قبل از نکه به برر ی تأثی ات راهبرد ی فر شنا ی بر درک مطلب دانش آمو ان نارساخوان بپردا ه ، لازم است توض ح مخت ی در مورد آموزش اسن ی[25] داده شود. از آنجا که بس ی ز مشکلات دانش آمو ان نارساخوان از ن آگ ی از راهبرده ی فراشنا ی و همچن ن اسناد غلط، ناشی می شود (کله و چان[6] ۱۹۹۰، ترجمه ماهر ۱۳۷۲، در ن پژوهش، تأثیر آموزش راهبرده ی فراشنا ی همراه با آموزش اسن ی، برر ی ش ه است. آموزش اسن ی، ک ی از فنون آموزش شنا ی و فراشنا ی است ه ه صورت رو کر ی مداخل ی با هدف رفع مشکلات ان زش ی دانش آمو ان در اد ی، از نظر ی اسن ی[27] در باب ان زش ، نش ت می گیرد. ن رو کرد، به تح ل فر ند اسناد ی ی دانش آمو ان در مورد موف ت و شکست آنها ر تک ف مدرس ی می پردازد (و نر[8] ۱۹۸۴ به نقل از کله و چان ۱۹۹۰، ترجمه ماهر، ۱۳۷۲).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]

هدف آموزش اسن ی ، ت ی ر سبک اسناد نامطلوب دانش آمو ان است؛ بد ن مع ی که دانش آمو ی که شکست خود را به توا یی کم خود نسبت مـی دهنـد، اموزنـد تـا اسناد ی نامطلوب خود را ت ی ر دهند؛ بد ن م ی کـه شکسـت را بـه فقـدان تـا ش و موف ت را به تلاش ک ی نسبت دهند. در ح قت ن آموزش ، ب د درک واقع نان ی از توا یی فرد به او بدهد(ماتسون ۱۹۹۸).

ب د به ن نکته توجه کرد که اسناد موفق ت بـه توان یی ، ع زت نفـس را افـ ش می دهد و انتظار ز ی را در فرد، ب ی ل به موف ی ب ی جـاد مـی کنـد و ن احتمال را افـ ش می دهد که دانش آمو ، بـا تکـ ف بع ی بـا شـور وعلاقـه شـ ی ، برخورد کند؛ در ح ی که اسناد شکست به عـدم تـلاش ، هـر چنـد بـا ضـ ت مـی در ارتباط است، اما در فرد ان ز ی بـ ی تـلاش شـتر در کوشش ی بع ی بـه وجـود ی آور . بر اساس تح ل فوق، فرض بر ن است که ت ی ر در ادراک ی ع ی نامناسـب دانش آمو ان از موف ت و شکست، عملکرد تحص ی آنـان را بهبـود مـی بخشـد(اح ی ، ۱۳۷۳).

بورکووس ی[۲۹] و . کارانش ۹۸۸ ، به نقل از کله وچـان ۹۹۰) نقـش فر نـد ی فراشنا ی و اسناد ی ی را در عملکرد خواندن مط ه کردند تـا مداخل ی را بـ ی درمان ضعف در فهم خواندن، مورد آزم ش قرار دهند. به بع ی از دانش آمو ان نه تنهـا چگو ی انجام تک ف مربوط به خواندن، آموزش داده شـد، بلکـه آنـان تشـ ق شـدند موف ت خود را ز به تلاشه شان نسبت دهند؛ ن شاگردان در مق سه با کس ی ک ه تنها در ز نه راهبرد ی خواندن ا اسنادها آموزش دی ده بودنـد، ، طـور چشـم ی عملکرد به ی داشتند (ترجمه ماهر ۳۷۲).همچن ن چـان ۰۰۱) تـأثیر آمـوزش راهبرد ی درک و فهم خواندن همراه با آموزش اسن ی را برر ی کرد؛ در ن تحقیـق ۴۰ نفر خواننده ض ف شرکت کردند؛ آنها به طور تصا ی در ی از چهـار موق ت آزه ی ، شامل تر بات متفاوت از آموزش راهبـرد و آمـوزش اسـن ی ، قـرار گرفتنـد. ن ۀ تحقیق نشان داد که گروه آموزش راهبردها در مق سه بـا گـروه کنتـرل آمـوزش ند د) و گروه آموزش راهبر ها همراه با آمـوزش اسـناد، در مق سـه بـا گـر ه آمـوزش راهبر ه ، عملکرد به ی در درک و فهم داشتند.

درسون[۳۰] ۱۹۸۳) ز معتقد است ه ا ت ی ر و اص لاح سبک اس ی ا راد،

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]

می توان در انگیزه و عملکرد آنها، تغییر ایجاد کرد، یعنی از طریق آموزش دادن به افراد در زمینهٔ اسناد شکست به عوامل تغییرپذیر مانند فقدان تلاش یا راهبرد ضعیف یا غلط، می توان سطوح بالایی از انگیزه را ایجاد کرد (هایی و وینی ۱۹۸۸).

در ایران نیز پژوهشهایی در مورد تأثیر راهبردهای فراشناختی و همچنین آموزش اسنادی بر عملکرد تحصیلی گروههای گوناگون دانش آموزان انجام شده است که فقط به چند نمونه از آنها اشاره می شود:

پاکدامن ساویی (۱۳۷۹)، تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی را بر درک مطلب دانش آموزان با مشکل درک خواندن، مورد بررسی قرار داد که نتایج نشان دهندهٔ تأثیر مثبت راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب آزمودنی گروه آزمایش بود. لازم به ذکر است که در این پژوهش کودکان نارساخوان، مورد نظر هستند و تأکید بر کودکانی است که صرفاً در درک مطلب ضعیف هستند.پژوهشهای دیگر را معقلی (۱۳۸۳) در زمینهٔ تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان پسر در پایه های چهارم و پنجم ابتدایی شهر همدان انجام داده است؛ یافته های وی نشان داده است که آموزش راهبردهای فراشناختی بر عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان، تأثیر مثبت داشته و منجر به کاهش اشکالات خواندن در آنان شده است و اما در زمینهٔ بررسی سبک اسناد دانش آموزان و باز آمدی اسنادی، رحمت اللّهی (۱۳۷۳) پژوهشی تحت عنوان بررسی سبک اسناد دانش آموزان با توجه به موفقیت و شکست تحصیلی و جنسیت بر اساس مدل درماندگی آموخته شده» انجام داده است. نمونهٔ تحقیقی، ۱۳۴ دانش آموزان سال دوم راهنمایی بودند که دارای موفقیت دانش آموزان با معدل بالا) و شکست تحصیلی (دانش آموزان با سابقه مردودی) بودند. محقق تلاش کرده است که سبک اسناد آنها را با پرسشنامه ثبت اسنادی کودک (CASQ)[31] بررسی کند. فرضیه های این پژوهش عمدتاً تایید شدند و محقق نتیجه گیری می کند که تبیین دانش آموزان شکست خورده به سبک تبیین افسرده ور نزدیک تر است. محمدی (۱۳۷۸) در پژوهشی که با عنوان شناخت سبکی اسنادی دانش آموزان موفق و ناموفق دوره راهنمایی شهر تهران و باز آمدی اسنادی دانش آموزان ناموفق» انجام داد، نتیجه گرفت که دانش آموزان ناموفق، شکست خود را به عوامل درونی و باثبات نسبت می دهند و آموزش اسنادی به این گروه از دانش آموزان باعث تغییر سبک اسنادی و درنتیجه بهبود

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]

عملکرد تحصیلی آنان پرداخت. به طور خلاصه همهٔ پژوهش‌های انجام شده در زمینهٔ اثربخشی راهبردهای فراشناختی و آموزش استنباطی با یکدیگر همسو و نشان‌دهندهٔ تأثیر مثبت این آموزش‌ها بر عملکرد تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف هستند.

هدف اصلی این پژوهش، مقایسهٔ اثربخشی دو روش آموزش استنباطی و آموزش راهبردهای فراشناختی - استنباطی بر درک مطلب دانش‌آموزان نارساخوان پایهٔ چهارم ابتدایی است.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعهٔ آماری این پژوهش را همهٔ دانش‌آموزان نارساخوان دختر پایهٔ چهارم ابتدایی مدارس دولتی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۶ تشکیل داده بودند. برای نمونه‌گیری، روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای به کار گرفته شد؛ در مرحلهٔ نخست، از نواحی پنج‌گانهٔ آموزش و پرورش شهر اصفهان، ناحیهٔ ۳ به صورت تصادفی انتخاب و در مرحلهٔ دوم از بین مدارس ابتدایی ناحیهٔ ۳ اصفهان ۱۰ مدرسه و در هر مدرسه یک کلاس به روش مطالعه تعیین شد؛ به روی نمونهٔ مورد نظر از بین دانش‌آموزان دختر پایهٔ چهارم این ناحیه که ۳۴۰ نفر بودند، معلمان ۵۰ دانش‌آموز مشکوک به نارساخوانی را شناسایی کردند؛ در مرحلهٔ بعد از بین ۵۰ نفر، آزمون خواندن گرفته شد. پس از اجرای این آزمون، تعداد ۳۰ نفر از آنها نارساخوان، تشخیص داده شدند و در نهایت پیش‌آزمون درک مطلب خواندن بر روی ۳۰ نفر اجرا شد که همه آنها در درک مطلب، نمرهٔ پایین‌تر از حد متوسط، گرفتند و سپس به شیوهٔ جایگزینی تصادفی، در سه گروه ۱۰ نفری (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) قرار گرفتند.

ابزار

۱- چک‌لیست *نارساخوانی*: این چک‌لیست، ابزار غربالگری است که برای دانش‌آموزان مشکوک به نارساخوانی به کار می‌رود و در کنار یک اختلالات یادگیری سازمان آموزش و پرورش طراحی شده است. این فرم ۱۴ مورد دارد که معلم کلاس

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]

مربوط آنها را تک ل می کند و هرگاه در هر ک از ن فر ه، ی دانش آم ی ش از ۵ مورد علامت زده شود، آن دانش آموز مشکوک به نارساخ ی شناخته ی شود و ب ی ار ی د ق تر به مراحل ب ی، ارجاع داد می شود.

۲ - *فرم سنجش توا یی خواندن (آزمون خواندن):* ن فرد، م ی است که عق ی ۱۳۸۳) آن را تد ن کرده و بر اساس زان اشتباه ی فرد در خواندن، نم ۀ او ت ین می شود که نمرات در داه ۰ ت ۱۰۰ قرار می رد و دانش آم ی که در خواندن متن، ش ا ۲۵ کلمه ۲۵ درص د) را اشتباه بخواند، نارساخوان شناخت می شود؛ بنابر ن در ن پژوهش، انا ه، م د زان اشتباه ی خواندن کودکان است. متن انتخاب شده ر چند ن نفر از آموزگاران باسابقه و مجرب که در پ ۀ چهارم ابت یی تد س داشت اند، مطالعه و برر ی کردند و از نظر ر یی مح تر یی و ص ی ت یی د شد. پ یی و ض ب قا ت اعتماد آزمون، به روش بازآز یی به فاص ۀ دو هفت ۳، ۰ محاسبه شد.

۳ - *آزمون رک مطلب خواندن:* آزمون درک مطلب مورد استفاده در ین تحق ق، بخ ی از آزم ی است که مهرنژاد ۱۳۷۸) تد ن کرده است؛ آزمون شامل ۳ متن کوتاه داس ی (ه ک در حدود ۱۰۰ کلم) است که از هر متن ۴ سؤال تش ی استخراج شده است و در مجموع، آزمو ی ب ی به ۱۲ سؤال در ین آزمون پاسخ گ د. ن آزمون در کل ۱۸ نمره و پاسخ هر سؤال ۱ نمره دارد. ب ی برر ی ژ ی روا سن ی آزمون، اعتبار آزمون از ط ق اعتبار محت یی و با استفاده از نظر متخصصان، به دست آمده و ض ب قا ت اعتماد آزمون با استفاده از روش بازآزم یی - به فاصله دو هفت - م ل ۹، ۰ محاسب ده است (پاکدامن ساوجی ۱۳۷۹).

۴ - *آزمون هوش کتل(فرم B):* زمون نابسته به فرهنگ کتل، آزمون رک می است که از ۴ خرده آزمون (آزمون ف ی) تش ل شده و سؤالات در هر خرده آزمون بر حسب در ۀ دشو ی تنظ م شده است؛ بنابر ن، آزمون شامل ۴۶ سؤال است که آزمو ی ب د پاسخ هر سؤال را از ن گ ن ی موجود انتخاب کند. پاسخ ص ح به هر سؤال ک ام از مثبت دارد و پاسخ غلط، نم ۀ م ی ندارد.ض ب هو ی هر فرد با استفاده از جدول هنجارش ۀ ض ب هو ی به دست می د؛ بد ن تر ب که در محور ا ی جدول، نم ۀ آزمو ی و در محور عم ی سن او را دا ی نند و محل تا ی ن دو ض ب وش آز و ی واهد بود. پ ی ن آزمون ی کودکان مدارس ابت یی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]

معادل ۰/۷ ۰۱ ۰۰ P<۰) بر ورد شده است(جوکار ۱۳۷۲).

۱. *پرسشنامهٔ ویژگی جمعیت شناختی:* این پرسشنامه را محقق تنظیم کرده است و از طریق آن اطلاعی نظیر معدل، نمرات فارسی، املاء،انشاء، شغل والدین، تحصیلات والدین، تعداد فرزندان خانواده و وضعیت اجتماعی - اقتصادی آزمودنیها کسب می شود.

روش اجرا

این پژوهش به شیوهٔ نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل انجام شده است. در این پژوهش به منظور برقراری رابطهٔ علی، آزمودنیها به طور تصادفی انتخاب و به طور تصادفی در گروه های آزمایش و کنترل قرار گرفتند و اثر سایر متغیرها، مانند هوش تمام آزمودنیها در دامنه های هوش متوسط بوده اند و میانگین بهره هوشی ۹۶ و دامنهٔ بهرهٔ هوشی از ۸۹ تا ۱۱۴ بود)، جنس (دختر)، پایهٔ تحصیلی چهارم ابتدایی)، سن تقویمی (از ۹ سال و ۶ ماه تا ۱۰ سال و ۶ ماه)، زبان (فارسی) کنترل شده است. سپس دو گروه آزمایش به ترتیب تحت تأثیر متغیر مستقل یعنی آموزش اسنادی و آموزش راهبردی فراشناختی - اسنادی قرار گرفتند. این آموزشها به مدت ۸ جلسه، دوبار در هفته به مدت ۴۵ دقیقه و به صورت گروهی داده شد. گروه کنترل در این مدت، از هیچ گونه آموزشی استفاده نکرد. پس از پایان جلسات آموزشی، پس آزمون درک مطلب برای همهٔ آزمودنیهای گروه آزمایش و کنترل اجرا شد.

ساختار جلسات آموزشی راهبردی فراشناختی عبارت بود از : جلسه اول: آموزش تعیین اهداف خواندن؛ جلسه دوم: آموزش تمرکز توجه؛ جلسه سوم آموزش پیش خوانی متن و خط کشیدن زیر مطالب؛ جلسه چهارم: آموزش یادداشت برداری؛ جلسه پنجم: آموزش خلاصه کردن؛ جلسه ششم: آموزش سؤال کردن و خود پرسی؛ جلسه هفتم: آموزش راهبردی خود تنظیمی؛ جلسه هشتم: آموزش مرور مجدد متن.

ساختار جلسات آموزش اسنادی عبارت بود از: جلسه اول و دوم: آشنایی دانش آموزان با مفهوم اسناد و معنی اسناد؛ جلسه سوم: اسناد درونی رویدادهای مثبت؛ جلسه چهارم: اسناد برونی رویدادهای منفی؛ جلسه پنجم اسناد پایدار رویدادهای مثبت؛ جلسه ششم: اسناد ناپایدار رویدادهای منفی؛ جلسه هفتم: اسناد بیرونی رویدادهای مثبت؛ جلسه هشتم: اسناد اختصاصی رویدادهای منفی.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]

لازم به ذکر است که د گروه زه ی آموزش راهبرده ی فراشنا ی - اسن ی، تر ی از دو آموزش راهبرد ی فراشنا ی و آموزش اسن ی به طورهمزمان، به آزمود ها داده شد.

به منظور تح ل ه ی داد ها از ان ن، انحراف م ار و وار انس استفاده شد. در سطح آمار ا تنبا ی از تح ل کوار انس همراه با آزمون SD (روش کمتر ن تفاوت معنادار) استفاد د و نرم افزار مورد استفاده SPSS بود.

یافته‌ها

برای بررسی تأثیر آموزش اسنادی و آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی بر درک مطلب دانش آموزان نارساخوان، از روش تحلیل کواریانس استفا ه شد. در پیش آزمون درک مطلب خواندن، بین گروه ی آزمایش و کنترل تفاوت معناداری بین میانگی ها دیده نشد(جدول). اما پس از آموزش اسنادی و آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی به گروه ی آزمایش، در میانگین نمرات پس آزمون درک مطلب دو گروه آزمایش، تفاوت دیده شد ه بیانگر افزایش درک مطلب گروه ی آزمایش و از نظر آماری معنادار است جدول ۲).

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار توانایی درک مطلب گروههای آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون درک مطلب خواندن

شاخص / گروه	میانگین	انحراف معیار
آموزش اسنادی	۵ ۱۵	۱ ۷
آموزش راهبردهای ف شناختی - اسنادی	۶ ۲۵	۱ ۳
کنترل	۴ ۱۵	۱ ۵

نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر نمرات پس آزمون درک مطلب در جدول ۳ ارائه شده است. در این تحلیل، متغیرهای پیش آزمون درک مطلب، معدل و نمرهٔ فارسی به دلیل همبستگی پس آزمون درک مطلب کنترل شده است؛ یعنی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]

أثیر آنها از روی نمرا پسر آزمون برداشته شد، سپس گروهها با توجه به نمـرات بـاقی مانده مقایسه شد اند.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار توانایی درک مطلب گروههای آزمایش و کنترل در پس‌آزمون درک مطلب خواندن قبل از کنترل متغیرهای مداخله‌گر

شاخص / گروه	میانگین	انحراف معیار
آموزش اسنادی	۷ ۱۳	۱ ۱۳
آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی	۹ ۱۲	۱ ۱۲
کنترل	۴ ۱۵	۱ ۱۷

فرض ه ا ی: آموزش اسنادی و آموزش راهبردهـای فراشـناختی ـ اسـنادی نمـرات درک مطلب را در دو گروه آزمایش آموزش اسنادی و آموزش راهبردهای فراشـناختی ـ اسنادی نسبت به گروه کنترل افزایش می دهد. چنانکه در جـدول ۳ مشـاهده مـی شـود تفاوت بین سه گروه معنادار است ۰۱ ۰>P)؛ بنابر ن فرض ۀ ا ی ت یی د مـی شـود و زان تأثیر آز ۷۴ درصد و توان آ ی آن برابر ۱ است.

جدول ۳- خلاصۀ نتایج تحلیل کواریانس مربوط به تأثیر عضویت گروهی بر نمرات پس‌آزمون درک مطلب

شاخص / منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات (واریانس)	ضریبF	معناداری	میزان تفاوت	توان آماری
پیش آزمون	۲۶ ۸۵	۱	۲۶ ۸۵	۵۴ ۶۸	۰	۰ ۹۶	۱
معدل	۰ ۱۶	۱	۰ ۱۶	۰ ۳۳	۰ ۵۶	۰ ۰۱	۰ ۵۴
فار ی	۰ ۰۲	۱	۰ ۰۲	۰ ۰۴	۰ ۵۱	۰	۰ ۵۰
گروه	۳۴ ۴۲	۲	۱۷ ۷۱	۳۵ ۳۹	۰	۰ ۴۷	۱

نت ج مق سـ ی زو ی تع ی با زمون LSD در جدول ۴ ارائه شده است.

فرض ه ف ی - آموزش اسنادی ، مرات درک مطلب را در گروه آز ایش آ وزش

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]

اسنادی نسبت به گروه کنترل افزایش می دهد. چنانکه در جدول ۴ مشاهده می شود تفاوت بین دو گروه معنادار (۰۱ ۰>P) و میزان تأثیر آن ۳۷ درصد است.

فرضیه فرعی ۲- آموزش راهبردهای فراشناختی ـ اسنادی نمرات درک مطلب را در گروه آزمایش آموزش راهبردهای فراشناختی ـ اسنادی نسبت به گروه کنترل افزایش می دهد. چنانکه در جدول ۴ مشاهده می شود تفاوت بین دو گروه معنادار (۰۱ ۰>P) و میزان تأثیر آن ۷۳ درصد است.

فرضیه فرعی ۳- آموزش راهبردهای فراشناختی ـ اسنادی نمرات درک مطلب را در گروه آموزش راهبردهای فراشناختی ـ اسنادی نسبت به گروه آموزش اسنادی افزایش می دهد (آموزش راهبردهای فراشناختی ـ اسنادی نسبت به آموزش اسنادی تأثیر بیشتری بر درک مطلب دانش آموزان نارسا خوان داشته است). چنانکه در جدول ۴ مشاهده می شود تفاوت بین دو گروه معنادار است (۰۱ ۰>P).

جدول ۴- خلاصهٔ نتایج مقایسه‌های زوجی میانگینهای پس‌آزمون درک مطلب گروههای نمونه

مقایسه گروهها	میانگین آموزش اسنادی	میانگین آموزش راهبردهای فراشناختی- اسنادی	تفاوت میانگین	معناداری	میزان تأثیر
آموزش اسنادی آموزش راهبردهای فراشناختی- اسنادی	۷/۰۷۴	۸/۷۱۷	-۱/۶۴۳	۰	-
آموزش اسنادی کنترل	۷/۰۷۴	-	۱/۴۱۶	۰/۰۰۱	۰/۳۷۴
آموزش راهبردهای فراشناختی- اسنادی کنترل	-	۸/۷۱۷	۳/۰۵۹	۰	۰/۷۳۸

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل کواریانس جدول ۳ نشان داد که بین میانگین‌های نمرات پس آزمون درک مطلب آزمودنی‌ها در سه گروه آموزش اسنادی، آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد؛ یعنی هر دو روش فوق در افزایش درک مطلب کودکان نارسا خوان تأثیر دارد.

نتایج بدست آمده به وضوح نشان می دهند که این راهبردها را می توان به دانش آموزان نارساخوان آموزش داد. این نتایج با یافته‌های پرنسکار و براون (۱۹۸۴)،

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]

گراوس ۱۹۸۶) و اوشا و اوشا ۱۹۹۴) می بر تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی و با نتیجه بورکووسکی و همکارانش ۱۹۸۸) و چان ۲۰۰۱)، مبنی بر تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی - آموزش اسنادی و با نتیجه هلر و برکمان[۳۲] ۱۹۹۵)، به نقل از محمدی ۱۳۷۸)، چان و لک ۲۰۰۲)، ورسترینگ ۲۰۰۴)، ثابت بی ۱۳۷۳)، محمدی ۱۳۷۸) می بر تأثیر آموزش اسنادی بر بهبود عملکرد تحصیلی گروههای مختلف دانش آموزان، همخوانی دارد.

نتیجه مقایسه ی زوجی تعقیبی با آزمون LSD در جدول ۴ نشان داد که بین میانگین نمرات پس آزمون درک مطلب آزمودنیهای گروه آموزش اسنادی و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد و میزان تأثیر اسنادی آن ۳۷ درصد است؛ یعنی ۳۷ درصد واریانس با تفاوتی فردی در نمرات بی مانده نانی از آموزش اسنادی است. نتیجهٔ بدست آمده بیانگر این مطلب است که آموزش اسنادی منجر به تغییر سبک اسناد دانش آموزان می شود؛ بدین معنی که دانش آموزان شکست خود را به عدم تلاش کافی و عوامل بیرونی و ناپایدار نسبت می دهند و در می یابند بدی رسیدن به موفقیت باید تلاش بیشتری کنند؛ بنابراین به توانایی خود اعتماد بیشتری پیدا می کنند. نتیجه مقایسه ی زوجی پیرو با آزمون LSD در جدول ۴ نشان می دهد که بین میانگین نمرات پس آزمون درک مطلب آزمودنیهای گروه آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی وکنترل تفاوت معنادار وجود دارد و میزان تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی ۷۳ درصد است؛ یعنی ۷۳ درصد واریانس نمرات بی مانده ناشی از آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی است. با توجه به نتیجه بدست آمده می توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی منجر به افزایش آگاهی دانش آموزان از راهبردهای مؤثر در افزایش درک مطلب می شود و همچنین باعث می شود تا دانش آموزان عملکرد ضعیف خود را از عدم توانایی به عدم استفاده از راهبردهای فراشناختی نسبت دهند. نتیجه مقایسه ی زوجی تعقیبی با آزمون LSD در جدول ۴ نشان داد که بین میانگین نمرات پس آزمون درک مطلب آزمودنیهای گروههای آموزش اسنادی و آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی تفاوت معنادار وجود دارد ($P<0.01$). نتیجه فوق نشان می دهد که آموزش راهبردهای فراشناختی – اسنادی در مقایسه با آموزش اسنادی، بر درک مطلب دانش آموزان نارساخوان، تأثیر بیشتری دارد.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]

به طور خلاصه نتایج بدست آمده در این پژوهش نقش مهمی را که نظریه‌های اسنادی به آموزش اسنادی و راهبردهای فراشناختی استناد می‌دهند، مورد حمایت قرار می‌دهد؛ آموزش روشها و فنون خواندن از قبیل مرور سطحی، یادداشت برداری، خط کشیدن زیر مطالب، خلاصه کردن، منجر به افزایش دانش و کنترل فراشناختی دانش آموزان به هنگام خواندن می‌شود. تحول مهارتهای فراشناختی باعث می‌شود که افراد پیشرفت و موفقیت در یادگیری را به خودشان نسبت دهند و آن را ناشی از تلاش و آگاهی‌های خود بدانند و در نتیجه اعتماد به نفس و اطمینان به خود در آنان افزایش یابد. در موقعیت آزمایشی، دانش فراشناختی دانش آموزان افزایش می‌یابد و دانش آموزان یاد می‌گیرند که چگونه فعالیت خواندن خود را برنامه ریزی، نظارت و تنظیم کنند. به این ترتیب یک خواننده خوب از منظور و هدف خواندن آگاه می‌شود وسرعت و روش خواندن خود را هماهنگ و متناسب با مواد خواندنی تغییر می‌دهد و انعطاف پذیری دارد. آموزش راهبردهای فراشناختی دانش آموزان را از خوانندگی منفعل، به صورت خوانندگی فعال در می‌آورد که در تعامل فعال با متن قرار می‌گیرند و در نتیجه استفاده از راهبردها به هنگام خواندن، درک مطلب آنان بهبود می‌یابد (رید ۲۰۰۳). با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود که اولاً اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی بر درک مطلب گروه‌های مختلف دانش آموزان در سطوح پایه و کلاس‌های متفاوت و دیگر نقاط کشور، بررسی شود؛ ثانیاً، بررسی دقیق‌تر عملکرد همه آزمودنی‌ها، با طرح مطالعه‌ای تک آزمودنی[۳]، عملکرد فرد فرد آزمودنی‌ها، مورد توجه قرار گیرد؛ ثالثاً، بررسی دقیق اثر آموزش راهبردهای فراشناختی، هر یک از راهبردها و فنون به طور ویژه در مطالعه‌ای جداگانه، بررسی شود؛ رابعاً چنین پژوهشی بر سر گروههای با ناتوانی‌های یادگیری از صورت گیرد و نهایتاً آنکه ساخت و هنجاریابی آزمون درک مطلب برای گروه‌های سنی مختلف انجام پذیرد.

عدم دسترسی به یک ابزار هنجار شده‌ای در زمینه خواندن و درک مطلب خواندن عدم همکاری برخی از آزمودنی‌ها به عنوان مثال، جدی نگرفتن برنامه آموزشی و عدم انجام به موقع تکالیف، کافی نبودن تعداد جلسات آموزش راهبردهای فراشناختی - اسنادی به علت محدودیت زمانی، از جمله محدودیت‌هایی بود که در اجرای این پژوهش وجود داشت.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]

یادداشتها

1) learning disorders
2) Wallace & Laughlin
3) Richardson
4) dyslexia
5) Kaplan & Sadock
6) Lerner
7) Banich
8) Nevide
9) Kamhi
10) Dockrell & Macshaine
11) Myers & Paris
12) word analysis
13) comprehension
14) Malone & Mastropieri
15) metacognition
16) Flavell
17) metacognitive strategies
18) planning
19) monitoring
20) regulating
21) Baker
22) Palinscar & Brown
23) Graves
24) O'shea & O'shea
25) attributional training
26) Cole & Chan
27) casual
28) Weiner
29) Brokowski
30) Anderson
31) child attributional style questionnaire
32)Miller & Brickman
33) single - subject

منابع

ا ی ، حـ ن ۱۳۷۳) برر ی اسناد ی ی در دانشجو ان دختر و پسر مرکز تر ت معلم مشهد. پ ان نامه کارشنا ی ارشد چاپ نشده. دانشکده روان شنا ی و علوم تر ی ، دانشگاه تهران.

پاکدامن ساو ی ،آذر ۱۳۷۹). *تأثیر آموزش ، هبردهای فراشناختی بـر درک مطلـب دانـش آمـوزان بـا مشکل درک خواندن*. پ ان نامه کارشنا ی ارشد چاپ نشد ، دانشکده روان شنا ی و علوم تر ی ، دانشگاه تهران.

جوکار،بهراد ۱۳۷۲) *هنجار ی مـ اس ۲ آزمون هو ی نابسته به فرهنگ کتل بـ ی کودکـان مـدارس ابتد یی شهر ش راز*. پ ان امه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده روان شناسی و علـوم تربیتـی ، دانشگاه ش راز.

داکرال،ـ ی ؛مک ش ن،ـ از ۱۳۷۶). *رو کـ ی شـنا ی بـه مشـکلات ب ادگ ی کودکـا ز* ، ترجمـهٔ عبدالجواد احـ ی و محمود اسـ ی تهران: انتشارات رشد.

د ف، ی اکبر ۱۳۸۰) *روانشنا ی پرور ی*.تهران: انتشارات آگاه.

شع ی نژاد، ی اکبر ۱۳۸۰) *نگ ی نو به روانشنا ی آموختن ا روانشنا ی تغییر رفتـار*. تهران:نشـر بخش.

فلاول، جان، اچ ۱۳۷۷) *رشد شناختی*. ترجمهٔ فرهاد ماهر. تهران: انتشارات رشد.

کاپلان، ه ر د سادوک، ب ا ن ۱۳۸۲) *خلاصه روانپزش ی علوم رفت ی - روانپزش ی با ی* (جلـد سوم). ترجمه حسن رفیعی و خسرو سبحانیان .تهران: انتشارات ارجمند.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]

کله، تر؛ چان، ورنا ۱۳۷۲). *روش و راهبردها در تعلیم و تربیت کودکان استثنایی*. ترجمهٔ فرهاد ماهر. تهران: نشر قومس.

منی، ید محمد ۱۳۷۶). *بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی برخواندن، درک مطلب و سرعت یادگیری دانش آموزان کلاسهای اول دبیرستانی دخترانه شهرستان فردوس*. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

محمدی، بهار ۱۳۷۸) *شناخت سبکی اسنادی دانش آموزان دختر موفق و ناموفق دوره راهنمایی شهر تهران و بازآمدی اسنادی دانش آموزان دختر ناموفق*. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

مهرنژاد هدهد ۱۳۷۸). *بررسی ارتباط و نقش فراشناخت در درک مطلب خواندن دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی*. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

والاس، ی؛ مک لافن، ی ی ۱۳۷۶) *ناتوانی یادگیری: مفاهیم و ویژگیها*. ترجمه محمد تقی منی طوسی. مشهد: آستان قدس رضوی.

نسبت الهی، ید محمد ۱۳۷۳). *بررسی سبک اسناد دانش آموزان با توجه به موفقیت و شکست تحصیلی و جنسیت بر اساس اسناد درماندگی آموخته شده*. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.

عقیلی، ابوالقاسم ۱۳۸۳). *تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان پسر پایهٔ چهارم و پنجم ابتدایی شهر همدان*، رساله دکتری چاپ نشده، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

Banich, M.T. (1997). *Neuropsychology, Theneural Bases of Mental Function*. New York: Houghton Mifflin.

Barber, P.J. (1998). *Applied CognitivePsychology*. London: Routledge.

Chan, L.K.S. (2001).Combined strategy and attributional training for seventh grade average and poor readers. *Journal of Research in Reading*. 19,111-127.

Chapin, M., & Dyke, D.G. (2002).Persistence in Children's reading behavior as a function of length and attribution retraining. *Journal of Abnormal Psychology*.85,511-515.

Dembo, M.H. (1994).*Applying Educational Psychology* (5th ed.). New York: Longman.

Forsterling, F. (2004). Attributional Retraining. *Journal of Educational Psychology*.41,82-262.

Harvey,J.H.,& Weary,G. (1988).Current issues in attribution theory and research. *Amnual Reviews Psychology*.34, 427- 459.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]

Kamhi, E.A. (1992). *How to Increase Reading Ability,*6th ed. New York: Mckay.

Kelly, B. (2002).Dyslexia/Reading difficulty: Reassessing the evidence for a developmental model. *Educational Research*. 40, 3-13.

Kinnunen, R., & Vauras, M. (1995).Comprehension and the level of comprehension in high-and low achieving primary school children's reading. *Learning and Instruction*. 5,143-165.

Klein, M.L. (1991). *Teaching Reading in the Elementary Grades*. Needham Heights,MA: Allyen and Bacon.

Koppenhaver, D.A.,& Erickson, K.A.(1999). Constructing meaning via reciprocal teaching. *Reading Research and Instruction, 38*, 169-180.

Krayenood, C.V.,& Elkins, j .(1998). *Learning Difficulties Educating Children with Special Needs*. New York: Prentice Hall.

Lerner, J.(1997). *Learning Disabilities*. New York: Houghton Mifflin.

Matson,B. (1998*). An Attributional Theory of Emotion and Motivation*. New york: springer-verlay.

Meloth, M.S. (1990). Changing in poor reader's knowledge of cognition and the association of knowledge of cognition with regulation of cognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 82, 792-798.

Morgan, A.,& Wilcox, B.R. (2000).Effect of difficulty levels on second-grade delayed readers. *The Journal of Educational Research*. 94,113-119.

Myers, M. & Paris, S.C. (1978) .Children's metacognition knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 7,680-690.

Nevide, J.s.(1997). *Abnormal Psyehology, in a Changing Word*. New Jersey: Prentice Hall.

Reid. G. (2003). *Metacognitive Strategy Instruction, Exceptional Children, 53*, 118-124.

Stevens, R.J.,& Slavin, R.E. (1991).The effect of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*. 83, 8-16.

Taylor, B.M., & Frye, B.J. (1992).Comprehension strategy instruction in the intermediate grades. *Reading Research and Instruction*.32, 39-48.

Woolfolk, A.E. (2001). *Educational Psychology*, 5 th ed.USA: Allyen and Bacon.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9]