



تدوین بسته آموزشی ادراکی-شناختی و بررسی اثربخشی آن بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نارساخوان

آسیه شاهرودی^۱، محمد قاسمی پیربلوطی^{۲*}، احمد غضنفری^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر تدوین بسته آموزشی بر اساس مولفه‌های ادراکی-شناختی و بررسی میزان اثربخشی آن بر متغیر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نارساخوان بود. روش پژوهش کیفی تحلیل مضمون به شیوه آتراید-استرلینگ (۲۰۰۱) و روش پژوهش کمی نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود که بعد از دو ماه نیز پیگیری انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی شهرستان سامان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که ۴۰ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری دردسترس به عنوان گروه نمونه انتخاب شده و به روش تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گنجانده شدند. گروه آزمایش ۱۸ جلسه در طول ۸ هفته و هر جلسه ۵۰ دقیقه تحت آموزش بسته آموزشی ادراکی-شناختی به صورت انفرادی قرار گرفتند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی پاتریک، هیکس و رایان (۱۹۹۷) و چک لیست نشانگان نارساخوانی بود. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس آمیخته با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بسته آموزشی ادراکی-شناختی ویژه کودکان نارساخوان از نظر متخصصان دارای روایی محتوایی کافی است. همچنین این بسته آموزشی بر خودکارآمدی تحصیلی ($P < 0/0001$; $\eta^2 < 0/28$; $F < 9/52$) دانش‌آموزان نارساخوان تاثیر داشته است. بر اساس یافته‌ها می‌توان چنین نتیجه گرفت که بسته آموزشی ادراکی-شناختی می‌تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان مورد استفاده قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: بسته ادراکی-شناختی، خودکارآمدی تحصیلی، نارساخوانی

تاریخ دریافت: ۲۴ تیر ۱۴۰۳ تاریخ بازنگری: ۱۲ مهر ۱۴۰۳ تاریخ پذیرش: ۲۵ آبان ۱۴۰۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه روانشناسی تربیتی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. Ghasemi481@yahoo.com

۳. دانشیار گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران

مقدمه

دانش‌آموزان دوره ابتدایی آینده‌سازان هر جامعه‌ای به شمار می‌روند؛ به همین دلیل توجه به مسائل و مشکل‌های آن‌ها از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است (هبرت و همکاران، ۲۰۱۸). یکی از موارد حائز اهمیت در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی اختلال یادگیری خاص^۱ است که از مهم‌ترین مشکل‌هایی است که دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در اکثر جوامع با آن روبه‌رو هستند. طبق گزارش‌های موجود در طی هر سال تحصیلی تعداد زیادی از دانش‌آموزان به این دلیل در فراگیری مطالب درسی با دشواری مواجه می‌شوند. با وجود آن که این دانش‌آموزان از نظر هوشی در سطح متوسط یا بالاتر هستند، نسبت به دانش‌آموزان دیگر در شرایط یکسان آموزشی، عملکرد تحصیلی پایین‌تری دارند. از طرفی دیگر این افراد با توجه به فقدان ضایعات بیولوژیک بارز، عدم مشکل‌های اجتماعی و روانی حاد و با وجود برخورداری از محیط آموزشی مناسب و همچنین دارا بودن هوش متوسط، در زمینه‌های خاص تحصیلی (خواندن، نوشتن، حساب کردن)، قادر به یادگیری نیستند (ژانگ و همکاران^۲، ۲۰۱۹).

اختلال یادگیری خاص از مهم‌ترین دلایل عملکرد ضعیف تحصیلی در دانش‌آموزان به شمار می‌رود که در این میان نارساخوانی^۳ به عنوان اسپیسفایر شایع از این اختلال، اثرهای نامطلوبی بر وضعیت تحصیلی و روانی- اجتماعی این دانش‌آموزان بر جای می‌گذارد (اسنولینگ، هالم و ناشن^۴، ۲۰۲۰). پرکاربردترین تعریف نارساخوانی شامل تعریفی اجتماعی است که از مشارکت انجمن بین‌المللی نارساخوانی، مرکز ملی اختلالات یادگیری و مؤسسه ملی سلامت کودکان و توسعه انسانی ایالات متحده آمریکا ارائه شده است با این مضمون که نارساخوانی یک اختلال یادگیری خاص است که منشأ عصبی و تحولی دارد. این اختلال با عدم تشخیص دقیق و روان کلمه‌ها و رمزگشایی مشخص می‌شود. این مشکل‌ها معمولاً ناشی از نقص در توانایی‌های واجی و زبانی است که غالباً در ارتباط با سایر توانایی‌های شناختی و ارائه آموزش مؤثر در کلاس درس است. پیامدهای آن می‌تواند شامل مشکلاتی در درک مطلب و کاهش توانمندی خواندن باشد که مانع رشد واژگان و دانش پیشین می‌شود (واگنر و همکاران^۵، ۲۰۲۰).

نارساخوانی به عنوان یک مشکل غیر منتظره در کسب مهارت‌های خواندن با وجود آموزش کافی، هوش و فرصت‌های اجتماعی- فرهنگی و بدون نقص حسی آشکار ظاهر می‌شود (دیامنتی و همکاران^۶، ۲۰۱۸). بر اساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی DSM-5 (ویرایش پنجم، انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳) میزان بروز اختلال‌های یادگیری خاص از جمله نارساخوانی از ۵ تا ۱۲ درصد متغیر است. بر اساس DSM-5 چهار معیار اصلی برای تشخیص نارساخوانی شامل وجود مشکل‌هایی در یادگیری خواندن است که علی‌رغم کمک اضافه و آموزش هدفمند، حداقل به مدت شش ماه ادامه داشته باشد. این مشکل‌ها با فعالیت‌های روزمره (مانند پیشرفت تحصیلی) تداخل دارند و بسیار پایین‌تر از سطح مورد انتظار سن هستند. مشکل‌های خواندن بعد از پذیرش در مدرسه انجام می‌شود و با آسیب‌های دیگر مانند ناتوانایی‌های ذهنی، حسی یا مشکل‌های عصبی توضیح داده نمی‌شود (کاینلی، دودولی، کارتی و بسیاچی^۷، ۲۰۲۲).

توانایی خواندن مستلزم دارا بودن مهارت‌هایی از قبیل مهارت شناسایی کلمه‌ها با استفاده از علائم دیداری، بازشناسی آنها، تعیین معنای لغت‌ها و کلمه‌ها و ادراک هماهنگی و انسجام کلمه‌ها و موضوع‌ها است (می‌کیاک و فلچر^۸، ۲۰۲۰). خواندن در برگزیده مجموعه پیچیده‌ای از خرده مقیاس کلمه‌ها و موضوع‌ها است. بازشناسی لغت‌های نوشته شده (یا علائم دیداری)، تعیین معنای لغت‌ها و عبارت‌ها و هماهنگ ساختن این معنا با موضوع کلی متن را شامل می‌شود. این عمل مستلزم فرایندهایی

1. Specific learning disorder
2. Zhang & et al
3. Dyslexia
4. Snowling, Hulme & Nation
5. Wagner, Zirps, Edwards, Wood, Joyner, Becker & Beal
6. Diamanti & et al
7. Cainelli, Vedovelli, Carretti, Bisiacchi
8. Miciak, & Fletcher

است که در سطوح مختلف بازنمایی از قبیل بازنمایی حروف، کلمه‌ها، عبارت‌ها و واحدهای بزرگ‌تر متن، عمل می‌کنند و اساساً عملکرد خواندن نامیده می‌شوند (سیف نراقی و نادری، ۱۳۹۹). مطابق تحقیق‌های انجام گرفته در زمینه توانایی‌های خواندن، دقت و توجه یکی از مؤلفه‌های مهم و اثرگذار در این خصوص است. دقت و توجه به عنوان یک پارامتر اساسی در توانایی خواندن دانش‌آموزان به شمار می‌رود و لازم است در راستای کاهش مشکل‌های مرتبط با یادگیری دانش‌آموزان و توانایی خواندن آنها، مورد توجه قرار گیرد (پیترز، کریوزر، مورفی و باوین^۱، ۲۰۲۱).

نارساخوانی اختلالی است که می‌تواند فرایند یادگیری و آموزش را با تهدید مواجه کرده و علاوه بر اینکه به عزت‌نفس و توانمندی‌های روانی کودکان لطمه‌های جدی وارد می‌کند، معلمان این دانش‌آموزان را نیز با چالش‌های متعددی در کلاس روبه‌رو ساخته و اولیای این افراد را نیز درگیر مشکل‌های عدیده‌ای کند. علاوه بر عملکرد خواندن، یکی دیگر از مواردی که ممکن است در این افراد دچار آسیب شود، خودکارآمدی تحصیلی^۲ آنها است (هبرت، کیمز، هایز، بازیس و کوپر^۳، ۲۰۱۸). پژوهش‌ها نشان داده است که دانش‌آموزان دارای اختلال در یادگیری عزت‌نفس ضعیفی دارند که باعث ایجاد سطح پایین‌تری از خودکارآمدی، احساس‌ها و ادراک‌های منفی در مورد خود و افسردگی در آینده می‌شود. افرادی که سطح بالایی از خودکارآمدی دارند، اهداف بالایی را تعیین می‌کنند و تلاش و انگیزه بیشتری را در برابر مشکل‌ها و چالش‌های زندگی حفظ می‌کنند. خودکارآمدی عبارت است از تجربه‌های موفق، تجربه‌های جانشینی، ترغیب‌های کلامی یا اجتماعی و حالت عاطفی و فیزیولوژیک (داداش‌زاده، نریمانی و رضایی‌راد، ۱۳۹۸).

خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان باورها و اعتماد به نفس در توانایی آن‌ها برای موفقیت در فعالیت‌های تحصیلی تعریف شده است، و به عنوان پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی شناخته شده است. به اعتقاد بندورا^۴ (۲۰۱۸) خودکارآمدی مجموعه متفاوتی از خودباوری است که به حوزه‌های مختلف عملکردی مانند عملکرد تحصیلی مرتبط است (نریمانی، صاحبقران فرد، گلدوست، ۱۴۰۲). خودکارآمدی تحصیلی اثرهای قابل توجهی در وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان داشته و شامل باورهای تحصیلی دانش‌آموزان در خصوص قابلیت فهمیدن مطالب درسی، رسیدن به اهدافی که در حوزه تحصیلی برای خودشان متصور هستند و نحوه انجام دادن تکالیف و امتحان‌ها است (اریبولا، رویز، ورا و استرادا^۵، ۲۰۲۰). این باورها به شدت بر انگیزش تحصیلی و استراتژی‌های خود تنظیمی در آموزش و در نهایت موفقیت تحصیلی تاثیر می‌گذارند (لرنر^۶، ۲۰۱۸).

نتایج پژوهش ناوارو و همکاران^۷ (۲۰۲۰) نشان داد افرادی که از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری برخوردار هستند، منابع درونی بیش‌تری برای سازمان‌دهی تکالیف درسی و همسو کردن توانمندی‌های‌شان جهت ارتقای وضعیت روانی خویش در اختیار دارند که در نهایت منجر به بهبود عملکرد تحصیلی آنها می‌شود. هم‌چنین خودکارآمدی تحصیلی اثرهای قابل توجهی در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی (لی، گائو و ژو^۸، ۲۰۲۰)، سطوح بالاتر احساس‌های مثبت و افزایش احتمال موفقیت تحصیلی (دی‌لی‌فیونت و همکاران^۹، ۲۰۱۹) دارد؛ بنابراین شناسایی رویکردهای آموزشی یا درمانی مؤثر بر آن یکی از اولویت‌های غیر قابل انکار به شمار می‌رود.

عبدی جوکندان (۱۳۹۹) در پژوهش خود نشان داد آموزش راهبردهای شناختی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی و مؤلفه‌های سازش‌یافتگی هیجانی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان تاثیر دارد. فروکمن و همکاران^{۱۰} (۲۰۲۰) پژوهشی با عنوان

1. Peters, Crewther, Murphy & Bavin
2. Academic self-efficacy
3. Hebert, Kearns, Hayes, Bazis, & Cooper
4. Bandura
5. Arrebola, Ruiz, Vera & Estrada
6. Lerner
7. Navarro & et al
8. Li, Gao & Xu
9. De la Fuente & et al
10. Forkmann & et al

درمان شناختی و آموزش دقت و نقش آن در خودکارآمدی تحصیلی انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی تحصیلی که درمان رفتاری یکپارچه را بر اساس درمان دقت و توجه دریافت کرده‌اند، عملکرد بهتری را پس از آموزش در مقایسه با همسالان خود در گروه کنترل نشان می‌دهند. پترسون، ایرلند و برانلو^۱ (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان رویکرد آموزش دقت و نقش آن در نارساخوانی و خودکارآمدی تحصیلی و با اجرای درمان متمرکز بر دقت و توجه در دانش‌آموزان با نارساخوانی گزارش کردند که دانش‌آموزان پس از پایان درمان، توانایی خواندن مطلوب و خودکارآمدی تحصیلی بالا را نشان دادند. گالاسکا و همکاران^۲ (۲۰۲۰) پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی مداخله‌های آموزشی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان انجام دادند. این پژوهش به شکل یک مطالعه مروری و با بررسی ۳۰ مطالعه انجام گرفت. نتایج حاکی از آن بود که رویکردهای درمانی با استفاده از واج‌ها، قوانین ارتوگرافی (قوانین نگارش واج و آوا و گرافیکی) و دستورالعمل موفولوژیکی تأثیر متوسط تا زیاد بر عملکرد خواندن داشته‌اند.

با توجه به اینکه حدود یک سوم جمعیت کشور شامل دانش‌آموزان است و موضوع عملکرد تحصیلی یکی از دغدغه‌های مهم در ارزشیابی تحصیلی است، بررسی رابطه بین متغیرهای مختلف با آن ضروری به نظر می‌رسد (کامیابی، تیموری و مشهدی، ۱۳۹۶). در پی این مهم آموزش مدرسه‌ای و دستیابی به اهداف و آرمان‌های فرد و جامعه، اتخاذ یک سلسله تدابیر و سیاست‌ها ضروری به نظر می‌رسد (عیار رضایی و سامری ۱۳۹۸). وقتی که دانش‌آموزان از آمادگی مناسب روانی-اجتماعی برخوردار باشند، می‌توانند در رشد جامعه تأثیر بگذارند. در صورتی که این آمادگی به دلایل مختلف اعم از دلایل عاطفی، شناختی، روانی و اجتماعی-اقتصادی وجود نداشته باشد، آثار و هزینه‌های مخربی برای فرد و جامعه به همراه دارد (روسلینی، متیتو، پینتو و اردیلیا^۳، ۲۰۱۸). بخشی از این راهبردها مربوط به در نظر گرفتن متغیرهای شخصیتی و روانی و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی است که نقش مهمی در زندگی شخصی و شغلی آنها دارد و آنها را از مشکل‌ها و آسیب‌های احتمالی در دوران تحصیل مصون می‌دارد (ابدالی، گل محمدیان و رشیدی، ۱۳۹۷). مخصوصاً دانش‌آموزان با اختلال نارساخوانی از مشکل‌های عدیده‌ای در این خصوص رنج می‌برند. شناسایی درمان‌ها و آموزش‌هایی که اثربخشی مناسبی را در کاهش اختلال نارساخوانی داشته باشند، پژوهشگران، درمانگران و برنامه‌ریزان را قادر می‌سازد تا بر اساس این اطلاعات مداخله‌ها و برنامه‌ریزی‌های لازم را در سطح مدارس و مراکز مرتبط با اختلال‌های یادگیری انجام دهند و تغییر را در سنین پایین‌تر و اساسی‌تر و کم هزینه‌تر انجام دهند. درعین حال از شروع و به نحوی از بروز مشکل‌ها در بزرگسالی مؤثرتر است. هم‌چنین باید توجه داشت که شواهد موجود حاکی از آن است که اختلال‌های یادگیری و خواندن دوران کودکی با بزرگسالی مرتبط است و می‌تواند منجر به افت تحصیلی شود. این افت تحصیلی همراه با فشار والدین، نوجوانان را به سمت انواع رفتارهای ناسازگار سوق می‌دهد و افت تحصیلی آنها را تشدید می‌کند. بنابراین شناسایی راهکارهای کاهش این مشکل‌ها بسیار ضروری به نظر می‌رسد (فتحی و همکاران، ۱۴۰۱).

بررسی پیشینه نشان می‌دهد تاکنون از روش‌های مختلفی برای کاهش نارساخوانی دانش‌آموزان استفاده شده است (عابدی، غیائی، سدرپوشان و سلطانی، ۱۴۰۱؛ ابدالی، گل محمدیان و رشیدی، ۱۳۹۷؛ پلگره و همکاران، ۲۰۱۸؛ اونگ، لی و توهیگ، ۲۰۱۸؛ توهیگه و همکاران، ۲۰۱۸؛ الینبرگ، هافمن، جنسن و فروستهولم، ۲۰۱۷)، اما علی‌رغم این که مشکل‌های ادراکی و شناختی از مشکل‌های عمده دانش‌آموزان نارساخوان است، ابعاد تأثیر رویکرد تلفیقی آموزش شناختی-ادراکی در کاهش نارساخوانی مورد توجه قرار نگرفته و نیاز به توجه بیش‌تری در این خصوص احساس می‌شود.

هم‌چنین خودکارآمدی تحصیلی نیز از اهمیت بالایی در فرایند تحصیلی دانش‌آموزان برخوردار است (ناواروماتو و همکاران، ۲۰۲۰؛ لی و همکاران، ۲۰۲۰؛ دی لی فیونت و همکاران، ۲۰۱۹)، اما تأثیر رویکردهای آموزشی در خصوص این سازه تا حد زیادی مغفول واقع شده است؛ در حالی که شناسایی رویکردهایی که بتوانند در این خصوص نقش آفرینی کنند بسیار حائز

1. Peterson, Ireland, Brownlow

2. Galuschka & et al

3. Rosselli, Matute, Pinto & Ardila

اهمیت است و بر همین اساس پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که آیا بسته آموزشی شناختی-ادراکی تدوین شده در عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است. بنابراین هدف از این پژوهش تدوین بسته آموزشی بر اساس مؤلفه‌هایی شناختی و ادراکی و شامل ادراک دیداری، ادراک شنیداری، ادراک جهت، تشخیص شکل از زمینه، تشخیص ثبات شکل و تشخیص روابط فضایی و بررسی میزان اثربخشی بسته تدوین شده بر متغیر خودکارآمدی تحصیلی بود.

روش

این پژوهش از نوع ترکیبی-اکتشافی بوده و ماهیت کیفی و کمی دارد. در پژوهش حاضر، ابتدا با استفاده از روش کیفی، بسته آموزشی شناختی-ادراکی تدوین شد. استخراج مؤلفه‌های شناختی-ادراکی با استفاده از روش تحلیل مضمون به شیوه آتراید-استرلینگ^۱ صورت گرفت و با توجه به روند تحلیل مضمون در ابتدا کدگذاری اولیه با توجه به روش کدگذاری فرایندی استفاده شد که روش مناسبی برای تحلیل مضمون به شمار می‌آید. سپس با مرور چند باره کدها، کدهای ایجاد شده پالایش شد و سپس بر مبنای شباهت‌ها، تاکید و تکرار فراوان کدهای نهایی، مضامین تشکیل شدند. جامعه آماری کیفی پژوهش شامل کتب، مقاله‌ها و پایان‌نامه‌های زمینه مهارت‌های ادراکی-شناختی و همچنین شامل متخصصان زمینه روان‌شناسی تربیتی بود که اعتبار بسته آموزشی را مورد بررسی قرار دادند.

در بخش کمی روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه ۲۸۰۰ دانش‌آموزان دوره دوم مقطع ابتدایی مشغول به تحصیل در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در مدارس شهرستان سامان مشغول بود که به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد. گروه نمونه شامل ۴۰ نفر بر اساس ملاک‌های ورود انتخاب و سپس در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و اطلاع‌رسانی آن‌ها در مورد کلیه مراحل مداخله صورت گرفت. همچنین به دانش‌آموزان گروه کنترل اطمینان داده شد که پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخله‌ها را دریافت خواهند نمود. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل هوشبهر طبیعی یا بالاتر، نمره خواندن در آزمون ۲ انحراف استاندارد پایین‌تر از میانگین، ایجاد تداخل اختلال خواندن در تحصیل و عدم وجود نقص جسمی و ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل وجود مشکل‌های حسی-حرکتی، اختلال رفتاری، دو جلسه غیبت در دوره آموزشی، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در دوره آموزشی بود.

ابزارهای پژوهش

۱. **مقیاس خودکارآمدی تحصیلی:** این مقیاس توسط پاتریک، هیکس و رایان (۱۹۹۷) ساخته شده است، این مقیاس دارای ۵ ماده که منعکس‌کننده ادراک دانش‌آموزان از شایستگی آنها در انجام تکالیف کلاس است. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که ماده‌های آن از نوع لیکرت پنج درجه‌ای (۱=کاملاً مخالفم، ۲=مخالفم، ۳=بی‌نظرم، ۴=موافقم، ۵=کاملاً موافقم) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. در پژوهشی دیگر توسط حاجی یخچالی (۱۳۸۰) برای بررسی پایایی خودکارآمدی تحصیلی از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۶۶ به دست آمده است که حاکی از پایایی مطلوب و قابل قبول این مقیاس است.

۲. **چک لیست نشانگان نارساخوانی:** این چک لیست با بهره‌گیری از نشانگان پیشنهادی انجمن بین‌المللی نارساخوانی (۲۰۰۳-۲۰۰۴) و راهنمای تشخیصی و آماری بیماری‌های روانی ویرایش چهارم توسط میکائیلی منیع و فراهانی (۱۳۸۴) تهیه شده است. بنابر پیشنهاد انجمن بین‌المللی نارساخوانی در صورتی که دانش‌آموز دارای نیمی از علائم ذکر شده در چک لیست باشد، تشخیص نارساخوانی دریافت می‌کند. در پژوهشی پاک دامن ساوجی (۱۳۷۹) پایایی آن را ۰/۹۲ برآورد کردند.

1. Atrid_Stirling

شیوه اجرای پژوهش

روش اجرا در بخش کیفی (تدوین بسته آموزشی شناختی-ادراکی کودکان نارساخوان) با مطالعه و تحلیل مضمون ۴۲ مقاله، کتاب و پایان نامه مرتبط به این شرح انجام شد: در مرحله اول، نشانه‌ها، مشخصات، آیتم‌های تشکیل دهنده و تکنیک‌های شناختی و ادراکی مورد شناسایی قرار گرفت. در مرحله دوم، مبانی نظری و مقاله‌های چاپ شده در حوزه مهارت‌های شناختی و ادراکی مورد مطالعه و ابعاد تشکیل دهنده این رویکرد مشخص شد. در مرحله سوم مطالب جمع آوری شده در مراحل اول و دوم دسته‌بندی محتوایی شده و زیرگروه‌های مفهومی- محتوایی معطوف به آیتم‌های تشکیل دهنده مهارت‌های شناختی-ادراکی با محوریت کودکان نارساخوان تشکیل شد. در مرحله چهارم، زیر گروه‌های مفهومی- محتوایی تشکیل شده در مراحل اول و دوم به ۱۰ تا ۱۲ حوزه مهارتی مورد نیاز دانش‌آموزان دوره ابتدایی تبدیل شده و مبانی نظری و مؤلفه‌های تشکیل دهنده مهارت‌های شناختی- ادراکی جهت تدوین اولیه بسته آموزشی شناختی-ادراکی استخراج شده از منابع جمع‌بندی شد. در مرحله پنجم، بسته اولیه شناختی- ادراکی به ۱۵ متخصص حوزه روانشناسی تربیتی و اختلال‌های یادگیری ارائه و از آنها درخواست شد تا با مطالعه ساختار، فرایند و محتوای هر یک از جلسه‌ها و نسبت به آن اظهار نظر نمایند. همچنین پرسشنامه نظرسنجی نیز همراه بسته آموزشی تدوین شده در اختیار هر یک از متخصصان قرار گرفت. علاوه بر این یک فرم اظهار نظر باز پاسخ به منظور ارائه پیشنهادها و نظرهای اصلاحی هر یک از متخصصان در جهت ارتقاء محتوا، ساختار و فرایند بسته آموزشی شناختی-ادراکی کودکان نارساخوان در اختیار آنها قرار گرفت. در مرحله ششم، نظر تخصصی ۱۵ متخصص بررسی و نظرهای اصلاحی آنها درباره بسته آموزشی شناختی-ادراکی کودکان نارساخوان اعمال و بسته آموزشی نهایی آماده شد. در مرحله هفتم، مجدداً بسته آموزشی شناختی-ادراکی به ۱۵ متخصص همراه با فرم نظرسنجی نهایی ارائه و پس از جمع‌آوری فرم نظرسنجی، ضریب توافق متخصصان با استفاده از ضریب نسبی اعتبار^۱ (CVR) و شاخص روایی محتوایی^۲ (CVI) درباره فرایند، ساختار و محتوای بسته آموزشی محاسبه شد. نتایج نشان داد که بسته آموزشی تدوین شده از نظر متخصصان دارای روایی محتوایی کافی است. در قسمت کمی نیز، پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام فرایند نمونه‌گیری (مطابق با آنچه ذکر گردید)، دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی انتخاب شده (۴۰ دانش‌آموز) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه کنترل). سپس دانش‌آموزان حاضر در گروه آزمایش، بسته آموزشی شناختی-ادراکی را طی ۸ هفته در ۱۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای به صورت انفرادی دریافت نمودند. این در حالی بود که دانش‌آموزان حاضر در گروه کنترل به محتوای این بسته دسترسی نداشته و در طول اجرای پژوهش از دریافت آن محروم بودند. پس از اتمام جلسه‌های پس از آزمون اجرا و برای اطمینان از ثبات نتایج، مرحله پیگیری نیز دو ماه بعد اجرا شد. مقاله حاضر دارای کد اخلاق به شناسه IR.IAU.SHK.REC.1403.065 از دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد است.

برنامه مداخله

به منظور بررسی اثربخشی بسته آموزشی ادراکی-شناختی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان قبل از شروع مداخله از آزمودنی‌ها پیش‌آزمون گرفته شد. سپس دانش‌آموزان به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گروه کنترل قرار گرفته و سپس جلسه‌های آموزشی بر اساس بسته ادراکی- شناختی برای گروه آزمایش در مرکز اختلال‌های یادگیری شهرستان سامان برگزار شد. به لحاظ آن که برنامه آموزشی در طی ۱۸ جلسه در نظر گرفته شده بود، با توجه به نتایج تحلیل مضمون مقولات فرعی، اصلی و مضامین پایه مرتبط با حوزه ادراکی- شناختی استخراج شده از متون علمی و بر اساس رویکرد فراونی محور و نظر اساتید و متخصصان اختلال‌های یادگیری در مورد میزان اهمیت هر یک از مؤلفه‌ها در بهبود توانایی خواندن و در نهایت با بررسی‌ها و جمع‌بندی‌های پژوهشگر، در خصوص بودجه‌بندی فعالیت‌های آموزشی برای ساختار بسته ادراکی-شناختی این طور تصمیم گرفته

1. content validity ratio
2. content validity index

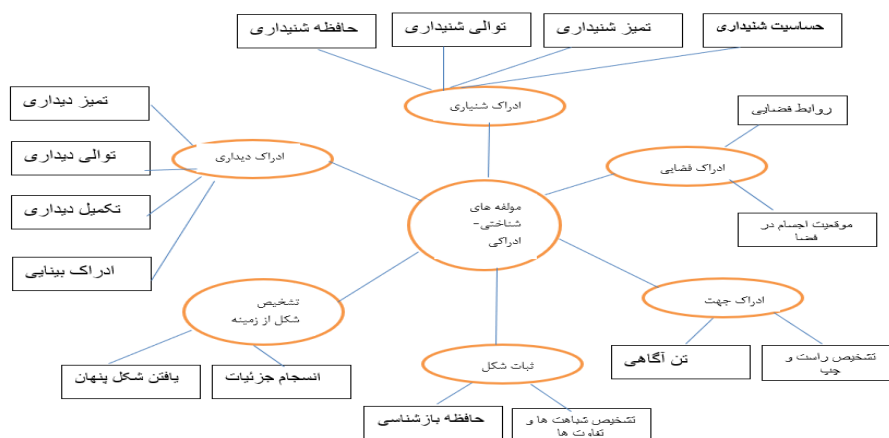
شد که در هشت جلسه ادراک شنیداری، در پنج جلسه ادراک دیداری، در دو جلسه تشخیص شکل از زمینه، در یک جلسه ثابت شکل، در یک جلسه ادراک فضایی و در یک جلسه ادراک جهت آموزش داده شود. دانش آموزان در هر جلسه فعالیت‌هایی در قالب بازی و سرگرمی، کاربرگ‌های کاغذ-مدادی و بازی‌های رایانه‌ای انجام دادند که به طور خلاصه در جدول ۱ آورده شده است. در پایان مداخله از گروه آزمایش و کنترل پس از آزمون گرفته شد و دو ماه بعد نیز آزمون پیگیری اجرا گردید.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی ادراکی-شناختی کودکان نارساخوان

جلسات	سرفصل	هدف	محتوا	زمان
هفته ۱ و ۲ و ۳	ادراک شنیداری	حساسیت شنیداری، تمیز شنیداری، توالی شنیداری - حافظه شنیداری	بازی تشخیص صدای ارام، بازی بشنو و بگو کارت‌های تصویری، بازی صدا و رنگ، وارونه‌گویی	
هفته ۴ و ۵	ادراک دیداری	تمیز دیداری، توالی دیداری، تکمیل دیداری، ادراک بینایی	برنامه کامپیوتری تمیز دیداری، الگو را ادامه بده تصویر ناقص را کامل کن، بین و بکش	۹
هفته ۶	تشخیص شکل از زمینه	یافتن شکل‌های پنهان، ترکیب قطعه‌ها	در صفحه چه می‌بینی، تکمیل پازل، بگرد و پیدا کن	۱۰
هفته ۷	ثبات شکل	تشخیص شکل و یا هر چیزی بدون در نظر گرفتن اندازه، رنگ و ...	شمارش اشکال هندسی، سایه بازی، تعداد یک شکل را بشمار	۱۱
هفته ۸	ادراک فضایی	شناخت موقعیت مکانی، مفهوم بالا و پایین و زیر و رو	برنامه کامپیوتری ادراک فضایی کاربرگ‌های اشکال سه بعدی	۱۲
هفته ۸	ادراک جهت	بهبود جهت‌یابی، تن آگاهی	کاربرگ جهت‌یابی، بازی گلوله و لیوان	۱۳

یافته‌ها

یافته‌های بخش کیفی: در پاسخ به پرسش مؤلفه‌های بسته آموزشی ادراکی-شناختی کدام است، با توجه به مرور گسترده ادبیات پژوهش، مؤلفه‌های استخراج شده در قالب word وارد نرم‌افزار Nvivo گردید و برای انجام تحلیل کدگذاری شد. مضامین سازمان‌دهنده در قالب گره آزاد مشخص می‌شوند و مضامین پایه در قالب گره درختی نمایش داده می‌شوند. این فرایند تا زمانی ادامه می‌یابد که تمام مفاهیم به مضمون‌های مربوط تخصیص یابند. پس از تخصیص کلیه مفاهیم به مضامین پایه و سپس دسته‌بندی مضامین پایه در قالب مضامین سازمان‌دهنده فرایند یاد شده چندین بار مورد بازنگری قرار گرفت. در واقع مضامین پایه و مضامین سازمان‌دهنده پالایش شده و مواردی جداسازی، ترکیب، حذف یا اضافه شدند. فرایند ذکر شده تا زمان رسم مدل ادامه داشته است.



شکل ۱. مدل شبکه مضامین

جهت بررسی شاخص روایی محتوایی از روش والتر و باسل استفاده شد. بدین صورت که متخصصان "مربوط بودن" هر گزینه را بر اساس یک طیف لیکرت ۴ تایی مشخص کردند. که نظر اساتید متخصص مبنی بر ارزیابی کلی درباره محتوای بسته آموزشی مهارت‌های ادراکی - شناختی ویژه دانش‌آموزان نارساخوان مثبت بوده و این بسته به شکل کلی از نظر متخصصان دارای روایی محتوایی مناسب است. لازم به ذکر است میزان بر اساس جدول حداقل مقدار ضریب نسبی اعتبار قابل قبول بر اساس متخصصان نمره‌گذار با توجه به ۱۵ نفر ارزیاب باید حداقل ۰/۶۲ باشد. ضریب همه مضامین شناسایی شده بالاتر از ۰/۴۹ است و میزان شاخص روایی محتوایی مطلوب برای این تعداد ارزیاب بالاتر از ۰/۷۰ است. که می‌توان نتیجه گرفت از نظر ارزیابان همه مضامین حائز اهمیت تشخیص داده شده‌اند. نتیجه نشان می‌دهد که بسته آموزشی از روایی محتوایی قابل قبولی برخوردار است.

یافته‌های بخش کمی: در سطح آمار توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیر وابسته پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، به تفکیک دو گروه آزمایش و کنترل در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل

گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گروه آزمایش	۱۵/۳۱	۲/۲۸	۲۰/۴۷	۱/۶۴	۲۲/۱۵	۱/۸
گروه کنترل	۱۶/۹۵	۲/۳۹	۱۷/۵۷	۲/۴۶	۱۷/۹	۱/۹۲

نتایج ارائه شده در جدول حاکی از آن است که بسته آموزشی مهارت‌های ادراکی - شناختی ویژه دانش‌آموزان نارساخوان توانسته منجر به تغییر در میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری شود، اما معناداری این تغییرها و همچنین تفاوت معناداری این تغییرها و همچنین میزان تاثیر این مداخله، می‌بایست توسط آزمون‌های استنباطی مورد بررسی قرار گیرد. جهت تاثیر نیز به این صورت بوده است که بسته آموزشی مهارت‌های ادراکی - شناختی ویژه دانش‌آموزان نارساخوان توانسته منجر به افزایش میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری شود. قبل از ارائه نتایج تحلیل واریانس آمیخته، پیش فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک^۱ جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها این پیش فرض در ارتباط با توزیع نمرات متغیرهای وابسته است. آزمون لوین^۲ برای بررسی برابری واریانس‌ها، آزمون موچلی^۳ جهت بررسی پیش فرض کرویت داده‌ها و همچنین از تحلیل واریانس آمیخته و آزمون تعقیبی بونفرونی^۴ برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده گردید. نتایج آماری با استفاده از نرم افزار آماری SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌های داده‌ها در متغیر خودکارآمدی تحصیلی (F:۰/۹۳؛ P:۰/۲۱۸) برقرار است. توزیع نمونه‌های نمره‌های خودکارآمدی تحصیلی، در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دارای تفاوت معنادار با توزیع نرمال نبوده و بر این اساس استفاده از آزمون‌های پارامتریک در این متغیر با محدودیتی مواجه نمی‌باشد. همچنین فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌دهد پیش فرض همگنی واریانس‌ها در متغیر خودکارآمدی تحصیلی (F:۰/۸۷؛ P:۰/۳۷) رعایت شده است. این در حالی بود که نتایج آزمون موچلی بیانگر آن بود که پیش فرض کرویت داده‌ها در متغیر خودکارآمدی تحصیلی (F:۰/۹۱؛ P:۰/۱۹۲) رعایت شده است که پیش فرض تساوی کوواریانس‌ها برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی تایید شده است.

جدول ۳. تحلیل واریانس آمیخته جهت بررسی تاثیرهای درون و بین گروهی در متغیر خودکارآمدی تحصیلی

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون
۳۲۶/۵۰	۲	۱۶۳/۲۵	۱۰۹/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۷۴	۱
۱۰۱/۲۷	۱	۱۰۱/۲۷	۹/۵۲	۰/۰۰۴	۰/۲۸	۰/۸۵
۱۸۹/۹۰	۲	۹۴/۹۵	۶۳/۷۲	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۱
۱۱۳/۲۴	۷۶	۱/۴۹				

نتایج آزمون واریانس آمیخته در جدول ۳ نشان می‌دهد عامل زمان تاثیر معناداری بر نمره‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی داشته است. اندازه اثر نشان می‌دهد که این عامل (۷۴٪) از تفاوت در واریانس نمرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را تبیین می‌کند. علاوه بر این، بر اساس نتایج، تاثیر عضویت گروهی یعنی بسته آموزشی شناختی - ادراکی کودکان نارساخوان هم بر نمره‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی معنادار است. اندازه اثر نشان می‌دهد که این آموزش (۲۸٪) از تفاوت در نمرات خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را تبیین می‌کند. اندازه اثر نشان می‌دهد اثر تعامل بسته آموزشی

1. Shapiro-Wilk test
2. Levine test
3. Mauchly's Test
4. Bonferroni follow-up test

شناختی-ادراکی و عامل زمان (۶۲٪) از تفاوت در نمره‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را تبیین می‌کند. حال در جدول ۴ مقایسه زوجی میانگین نمره‌های خودکارآمدی تحصیلی آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی با استفاده از آزمون تعقیبی بونفرنی ارائه می‌شود.

جدول ۴. مقایسه زوجی میانگین نمره‌های خودکارآمدی تحصیلی آزمودنی‌ها با استفاده از آزمون تعقیبی

مرحله	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	معناداری
پیش آزمون	-۲/۸۸	۰/۲۶	۰/۰۰۰۱
پیش‌آموزش	-۳/۹۸	۰/۳۱	۰/۰۰۰۱
پیش آزمون	۲/۸۸	۰/۲۶	۰/۰۰۰۱
پیش‌آموزش	-۱/۰۰۹	۰/۲۴	۰/۰۰۱

همانگونه که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، بین میانگین نمره‌های مرحله پیش آزمون با پس آزمون در متغیر خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد (T1-T2: -۳/۹۸؛ P: ۰/۰۰۰۱). یافته دیگر این جدول نشان می‌دهد که بین میانگین نمره‌های مرحله پس‌آزمون با پیش‌آموزش تفاوت معنادار وجود دارد (T-T2: -۱/۰۰۹؛ P: ۰/۰۰۱).

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی بسته آموزشی شناختی-ادراکی و تعیین اثربخشی آن بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان دوره ابتدایی انجام گرفت. نتایج نشان داد که بسته آموزشی شناختی-ادراکی از نظر متخصصان دارای روایی محتوایی کافی است. همچنین این بسته آموزشی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان دوره ابتدایی تأثیر داشته و توانسته منجر به بهبود خودکارآمدی تحصیلی در مراحل مختلف ارزیابی (پس‌آزمون و پیش‌آزمون) دانش‌آموزان نارساخوان شود.

یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های عیدی جوکندان (۱۳۹۹) مبنی بر بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی، کریستنسن و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر بررسی اثربخشی درمان شناختی و آموزش دقت و نقش آن در خودکارآمدی تحصیلی، پترسون و همکاران (۲۰۱۹) مبنی بر بررسی اثربخشی رویکرد آموزش دقت و نقش آن در نارساخوانی و خودکارآمدی تحصیلی و گالاسکا و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر بررسی اثربخشی مداخله‌های آموزشی بر عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان هم‌سویی داشت.

در تبیین یافته مبنی بر اثربخشی بسته آموزشی شناختی-ادراکی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان باید گفت راهبردهای به کار رفته در مداخله‌های آموزشی به دلیل آسان کردن تجربه‌های موفقیت‌آمیز و ایجاد فرصت برای تمرین، باعث رشد خلاقیت، عملکرد تحصیلی و تجربه یادگیری موفقیت‌آمیز می‌شود که این امر به نوبه خود در رشد خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. از سوی دیگر موجب تقویت فرد در زمینه‌های مختلف، شکوفایی استعدادها و بهبود عملکرد در حوزه‌های مختلف می‌شود. در نتیجه آسان شدن تجربه‌های موفقیت‌آمیز و ایجاد فرصت لازم برای تمرین، باعث رشد بیشتر خلاقیت، عملکرد تحصیلی، تجربه یادگیری موفقیت‌آمیز و حس سودمندی و توانایی دانش‌آموز در تولید ابداع و نوآوری می‌شود که این امر به نوبه خود در رشد خودپنداری تحصیلی دانش‌آموزان و علاقه‌مندی بیشتر به مدرسه و آموزش مؤثر است (عیدی جوکندان، ۱۳۹۹). برنامه‌های آموزشی در کاهش بسیاری از مشکل‌های روان‌شناختی مؤثر است و به بهبود وضعیت روان‌شناختی، اجتماعی و تحصیلی منجر می‌شود (پاترز و همکاران، ۲۰۲۱). ارتقای وضعیت تحصیلی می‌تواند در افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد. درحالی که دانش‌آموزان نارساخوان عمدتاً از وضعیت نامطلوبی در شاخص‌های اعتماد به نفس و وضعیت تحصیلی برخوردار هستند و بهبود وضعیت تحصیلی آنها می‌تواند باعث ارتقای خودکارآمدی تحصیلی در این گروه از دانش‌آموزان شود. از دیگر سو باید اشاره کرد که آموزش دقت و توجه منجر به افزایش مهارت‌های کلامی و زبانی دانش‌آموزان نارساخوان می‌شود که به آنها در فهم بهتر مطالب درسی و غیردرسی کمک می‌کند (پلگره و همکاران، ۲۱۰۸) و از این طریق خودکارآمدی و به خصوص خودکارآمدی تحصیلی این گروه از دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. فتحی و همکاران (۱۴۰۱) در این خصوص اذعان می‌دارند که آموزش دقت و توجه باعث ایجاد قابلیت‌های روان‌شناختی در دانش‌آموزان می‌شود و به آنها در انجام

تکالیف درسی و ارتقای دقت کاری - تحصیلی و مهارت‌های شناختی مرتبط با تحصیل کمک می‌کند و بدیهی است که در چنین شرایطی خودکارآمدی تحصیلی این گروه از دانش‌آموزان نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد.

پژوهش حاضر مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی از جمله محدودیت جمعیت دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهرستان سامان و عدم کنترل عوامل مؤثر دیگری همچون امکان دریافت خدمات آموزشی جانبی دیگر و عدم استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی همراه بود. بر اساس محدودیت‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج این پژوهش بر روی سایر گروه‌های سنی در سایر شهرها، مناطق و جوامع با فرهنگ‌های مختلف، دیگر گروه‌های دانش‌آموزان با اختلال یادگیری (مانند اختلال نوشتن و ریاضی) بررسی گردد. با توجه به اثربخشی بسته آموزشی ادراکی - شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی کودکان نارساخوان، در سطح عملی پیشنهاد می‌شود که آموزش این برنامه به صورت یک روش درمانی مجزا و یا همراه در مراکز درمانی، مدارس و یا حتی در منازل مورد استفاده قرار گیرد. مربیان و درمانگران با استفاده از این برنامه به تدریج می‌توانند علاوه بر ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان، سایر مشکل‌های شناختی این دانش‌آموزان اعم از توجه و تمرکز را بهبود بخشند که این امر خود به تنهایی می‌تواند نقش بسزایی در یادگیری و به خاطر سپردن مطالب درسی داشته باشد.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی نویسنده اول مقاله در دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد بود. بدین‌وسیله از تمام دانش‌آموزان حاضر در پژوهش، والدین آنان و مسئولان آموزش و پرورش شهرستان سامان که در اجرای پژوهش همکاری داشتند، قدردانی به عمل می‌آید. این مطالعه فاقد تضاد منافع می‌باشد.

منابع

- ابدالی، ا؛ گل محمدیان، م؛ و رشیدی، ع. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اضطراب امتحان و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *مجله علمی - پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*. ۲۵(۴)، ۵۷۳-۵۸۰.
- دادشزاده‌کله سر، ر.؛ نیرمانی، م؛ و رضایی راد، م. (۱۴۰۰). نقش تاب‌آوری، تنظیم هیجان و خودکارآمدی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر در مدارس متوسطه دوم شهر اردبیل. *روان‌شناسی مدرسه*. ۱۱(۱)، ۱۸۹-۲۱۰.
- کاپلان، ه و سادوک، و. (۲۰۲۲). خلاصه روان‌پزشکی (علوم رفتاری-روان‌پزشکی). ترجمه رضاعی، ف؛ هداوندخانی، ف؛ جمشیدیان قلع‌شاهی، پ؛ اسفندزاد، ع. (۱۴۰۳). تهران: انتشارات ارجمند.
- سیف نراقی، م؛ نادری، ع. (۱۳۹۹). *نارسایی‌های ویژه در یادگیری و چگونگی تشخیص و روش‌های بازپروری*. تهران: نشر ارسباران.
- عابدی، ا؛ غیاثی، ن؛ سدروپوشان، ن؛ و سلطانی، ا. (۱۴۰۱). اثربخشی مداخله مبتنی بر نیازهای مشاوره‌ای بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان با اختلال نارساخوانی: یک مطالعه نیمه تجربی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*. ۳(۳)، ۲۸۱-۲۹۲.
- عبدی‌جوگندان، س. (۱۳۹۹). *اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازش‌یافتگی دانش‌آموزان نارساخوان*. پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت.
- عیار رضایی، ف؛ و سامری، م. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش دقت بر توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پسر پایه سوم ابتدایی. *فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری*. ۱۸(۳)، ۹۱-۱۱۱.
- فتحی، ا. (۱۴۰۱). *اثربخشی آموزش دقت و توجه بر عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر با اختلال نارساخوانی پایه سوم ابتدایی شهر جواترود*. پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه بیان نورواحد یاسوج.
- کامیابی، م؛ تیموری، س و مشهدی، ع (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش حافظه کاری بر کاهش مشکل‌های خواندن و بهبود حافظه کاری دانش‌آموزان نارساخوان. *مجله تعلیم و تربیت استثنائی*. ۴۱(۲)، ۱۴-۳۳.

- نریمانی، م؛ صاحبقران فرد، م و گلدوست، ا (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی مدل مبتنی بر انگیزه پیشرفت و آموزش مهارت‌های اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*. ۱۲(۳)، ۸۱-۹۱.
- Alemany-Arrebola, I., Rojas-Ruiz, G., Granda-Vera, J., & Mingorance-Estrada, Á. C. (2020). Influence of COVID-19 on the perception of academic self-efficacy, state anxiety, and trait anxiety in college students. *Frontiers in psychology*. 11(5), 45-57.
- Diamanti, V., Goulandris, N., Campbell, R., & Protopapas, A. (2018). Dyslexia profiles across orthographies differing in transparency: An evaluation of theoretical predictions contrasting English and Greek. *Scientific Studies of Reading*. 22(1), 55-69.
- De la Fuente, J., Martínez-Vicente, J. M., Peralta-Sánchez, F. J., Garzón-Umerenkova, A., Vera, M. M., & Paoloni, P. (2019). Applying the SRL vs. ERL theory to the knowledge of achievement emotions in undergraduate university students. *Frontiers in psychology*. 10(5):20-37.
- Eilenberg, T., Hoffmann, D., Jensen, J. S., Frostholm, L. (2017). Intervening variables in group-based acceptance & commitment therapy for severe health anxiety. *Behavior Research and Therapy*. 92(6), 24-31.
- Forkmann, T., Scherer A., Meessen J., Michal M., Schächinger H., Vögele C., Schulz A. (2020). Making sense of what you sense: disentangling interoceptive awareness, sensibility and accuracy. *Int. J. Psychophysiol*. 109,71-80.
- Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X., & Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist*. 55(1), 1-20.
- Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4): 843-863.
- Lerner, Gh. (2018). Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. *Boston, Houghton Mifflin*.
- Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*. 159(7), 100-114.
- Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 53(5), 343-353.
- Navarro-Mateu, D., Alonso-Larza, L., Gómez-Domínguez, M. T., Prado-Gascó, V., & Valero-Moreno, S. (2020). I'm Not Good for Anything and That's Why I'm Stressed: analysis of the effect of self-efficacy and emotional intelligence on student stress using SEM and QCA. *Frontiers in psychology*. 11(3), 295-309.
- Peterson, L., Ireland, M. J., Brownlow, C. (2019). The Interoception Sensory Questionnaire (ISQ): A scale to measure interoceptive challenges in adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 48(4), 3354-3366.
- Peters, J. L., Crewther, S. G., Murphy, M. J., & Bavin, E. L. (2021). Action Video Game Training improves Text Reading Accuracy, Rate and Comprehension in Children with Dyslexia: A Randomized Controlled Trial. *Scientific Reports*. 18584(11).
- Pleger, M., Treppner, K., Diefenbacher, A., Schade, C., Dambacher, C., Fydrich, T. (2018). Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy compared to CBT+: Preliminary results. *The European Journal of Psychiatry*. 32 (4), 166-173.
- Rosselli, M. Matute, E. Pinto, N. & Ardila, A. (2018), Memory abilities in children with subtypes of dyscalculia. *Developmental neuropsychology*. 30(3): 801-818.
- Ruiz, F. J., Langer, A. I., Luciano, C., Cangas, A. J., & Beltr, I. (2019). Measuring experiential avoidance and psychological inflexibility: The Spanish translation of the Acceptance and Action Questionnaire. *Psicothema*. 25(4), 123-129.

- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*. 46(4), 501-513.
- Twohig, M. P., Abramowitz, J. S., Smith, B. M., Fabricant, L. E., Jacoby, R. J., Morrison, K. L., Bluett, E. J., Reuman, L., Blakey, S. M., Ledermann, T. (2018). Adding acceptance and commitment therapy to exposure and response prevention for obsessive-compulsive disorder: A randomized controlled trial. *Behavior Research and Therapy*. 108(6),1-9.
- Wagner, R. K., Zirps, F. A., Edwards, A. A., Wood, S. G., Joyner, R. E., Becker, B. J., & Beal, B. (2020). The prevalence of Dyslexia: a new approach to its estimation. *Journal of learning disabilities*. 53(5), 354-365
- Zhang, S., Liu, J., Wang, J., Xia, X., Zhang, L., Liu, L., & Jiang, T. (2019). Developing and validating the Learning Disabilities Screening Scale in Chinese elementary schools. *International Journal of Educational Research*. 16(6), 23-43.

Developing a Perceptual-Cognitive Training Package and examining its Effectiveness on the Academic Self-Efficacy of Dyslexic Students

Asieh Shahvardi¹, Mohammad Ghasemi Pirbaluti*², Ahmad Ghazanfari³

Abstract

The purpose of this research was to develop an educational package based on cognitive-perceptual components and to investigate the effectiveness of the developed package on the variable of academic self-efficacy of dyslexic students. The qualitative research method was content analysis according to Atride-Stirling (2001) and the quantitative research method was a semi-experimental design with a pre-test-post-test design with a control group and a two-month follow-up period. The statistical population of the study was 2800 students of the second period of primary school in Saman city in the academic year 1402-1403. The sample in this study included 40 students of the second period of primary school who were selected by convenience sampling method and randomly assigned to the experimental and control groups. The students in the experimental group received the cognitive-perceptual educational package individually over 8 weeks in 18 50-minute sessions. The questionnaire used in this research included the academic self-efficacy questionnaire of Patrick, Hicks and Ryan and the checklist of dyslexia symptoms. The data obtained from the research were analyzed by mixed variance analysis using SPSS 23 statistical software. The results showed that the perceptual-cognitive educational package for dyslexic children has sufficient content validity according to experts. Also, this educational package has an effect on academic self-efficacy ($P > 0.0001$; $\eta^2 > 0.28$; $F > 9.52$) of dyslexic students. Based on the findings, it can be concluded that the perceptual-cognitive training package can be used as an efficient method to improve the academic self-efficacy of dyslexic students.

Keywords: Perceptual-Cognitive Package, Academic Self-Efficacy, Dyslexia

Submission: 14 July 2024

Revised: 3 October 2024

Accepted: 15 November

1. PhD student in Educational Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

2. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

3. Associate Professor, Department of Psychology, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran