

## طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی ترمیمی برای دانش آموزان با اختلال‌های یادگیری ویژه در دوره اول ابتدایی

الهام تمجیدتاش<sup>۱</sup>

مریم سیف‌نراقی<sup>۲\*</sup>

عزت‌اله نادری<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتبارسنجی برنامه درسی ترمیمی برای دانش آموزان با اختلال‌های یادگیری ویژه در دوره اول ابتدایی انجام شد. پژوهش مطالعه کاربردی با روش توصیفی تحلیلی و با رویکرد داده‌بنیاد بود. جامعه آماری پژوهش تمامی معلمان و متخصصان شهرستان مراغه (۵۱۵ نفر) بود که از بین آن‌ها حجم نمونه با استفاده از جدول تصادفی مورگان ۲۱۲ نفر معلم و ۴۰ نفر متخصص برنامه درسی انتخاب شدند. برای پاسخگویی به سؤال‌های تحقیق، در ابتدا به مطالعه نظری موضوع تحقیق و طراحی الگو اقدام شد و سپس با طرح پرسشنامه محقق ساخته، که روایی صوری و محتوایی آن را متخصصان بررسی کردند و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه و در نهایت الگوی طراحی شده از دیدگاه معلمان و متخصصان اعتبارسنجی شد. داده‌های به دست آمده از تحقیق، با استفاده از آزمون خی دو تحلیل شد. یافته‌ها حاکی از آن بود که تمامی عناصر در نظر گرفته شده برای برنامه درسی ترمیمی (هدف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و روش‌های ارزشیابی) از دیدگاه معلمان و متخصصان دارای اعتبار است و بین نظر این دو گروه به لحاظ درجه اعتبار، تفاوت معناداری وجود نداشت. با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که با در نظر گرفتن عناصر برنامه درسی ترمیمی اعتبارسنجی شده در تحقیق حاضر نسبت به کاربرد برنامه درسی برای دانش آموزان با اختلال‌های یادگیری ویژه در دوره اول ابتدایی اقدام شود.

کلیدواژه‌ها: اختلال‌های یادگیری ویژه، اعتبارسنجی، برنامه درسی ترمیمی

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران  
۲. نویسنده مسئول: استاد دانشگاه علامه طباطبائی و عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران. seifnaraghi@gmail.com  
۳. استاد دانشگاه تربیت معلم تهران و عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران

## مقدمه

یکی از چالش‌های مهم پیش روی معلمان در مدارس، مواجهه با مشکلات رفتاری و یادگیری دانش‌آموزان است (فارل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ اسبجورن، نورمن، کریستیانسن و رینهولدت دانسی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸) و به این ترتیب رفتارهای نامناسب و چالش‌برانگیز کودک سبب مشکلات فردی و خانوادگی می‌شود (ضرغامی، احدی، اطهاری و کراسکیان، ۱۳۹۶). در هر کلاس درس، دانش‌آموزانی هستند که به سادگی یاد می‌گیرند، ولی در کنار آن‌ها دانش‌آموزان دیگری وجود دارند که در یادگیری مشکل دارند و دارای اختلال یادگیری ویژه<sup>۳</sup> تشخیص داده می‌شوند (کرک، گالاگر و کولمن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). هنوز درباره موضوع‌های مرتبط با تعریف و شناسایی اختلال یادگیری اختلاف نظر وجود دارد (افروز، ۱۳۹۰؛ هالاهان، کافمن و پولن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). در ویرایش پنجم راهنمای آماری و تشخیصی اختلال‌های روانی<sup>۶</sup> در سال ۲۰۱۳، اصطلاح ناتوانی یادگیری به اختلال یادگیری ویژه تغییر نام یافت و برای آن سه مشخصه<sup>۷</sup> اختلال یادگیری ویژه با آسیب در خواندن یا نارساخوانی<sup>۸</sup>، اختلال یادگیری ویژه با آسیب در نوشتن یا نارسانویسی<sup>۹</sup> و اختلال یادگیری ویژه با آسیب در ریاضیات<sup>۱۰</sup> یا حساب‌نارسا<sup>۱۱</sup> در نظر گرفته شد (عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۵). اختلال یادگیری ویژه نوعی اختلال عصبی‌رشدی است و مانع یادگیری یا کاربرد مهارت‌های تحصیلی ویژه (از جمله خواندن، نوشتن یا ریاضی) می‌شود که پایه سایر یادگیری‌های تحصیلی هستند. نشانه‌های اولیه مشکلات یادگیری در سال‌های قبل از دبستان آشکار می‌شوند، اما تشخیص آن فقط با شروع آموزش رسمی قابل اعتماد است. این اختلال در همه فرهنگ‌ها وجود دارد و شرایطی مزمن است که معمولاً در

بزرگسالی هم ادامه می‌یابد (انجمن روان پزشکی آمریکا<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۳). به بیان دیگر، این اختلال یادگیری پایه‌های عصب‌شناختی و روندی تحولی دارند که پیش از دبستان شروع و تا بزرگسالی ادامه می‌یابد (تبریزی و احمدایی، ۱۳۹۵؛ وکن، دنتون و فلچر<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۰).

تعداد زیادی از معلمان، هر ساله با دانش‌آموزانی مواجه می‌شوند که عملکرد تحصیلی آن‌ها به‌رغم داشتن هوش طبیعی، بسیار پایین است و بدون آموزش‌های ویژه، قادر به ادامه تحصیل همگام با سایر همکلاسی‌های خود نیستند (فاسمی، درتاج، سعدی‌پور، دلاور و سرابی، ۱۳۹۶). بنابراین، می‌توان گفت عمده‌ترین دغدغه معلمان، کمک به بهبود عملکرد این دانش‌آموزان است تا آن‌ها دچار شکست تحصیلی و به دنبال آن، کاهش اعتماد به نفس نشوند و این امر ممکن نیست، مگر اینکه معلمان، آگاهی و آشنایی کافی در زمینه اختلال‌های ویژه این کودکان داشته و راهکارهای عملی حل این مشکل را بشناسند (ارغوانی پیرسلامی، موسوی‌نسب و خضری‌مقدم، ۱۳۹۶؛ هووارد<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۶). نظریه‌های گوناگون موجود در زمینه اختلال یادگیری ویژه را می‌توان به‌طور کلی به سه دسته تقسیم کرد: دسته اول نظریه‌های مرتبط با عوامل جسمی است که طرفداران این نظریه، منشاء اختلال یادگیری ویژه را مسائل ژنتیکی، آسیب‌های مغزی و مسائل عصبی - زیستی اکتسابی می‌دانند، دسته دوم نظریه‌های مرتبط با عوامل محیطی است که تأکید آن بر تأثیر فقر محرک‌های محیطی (محیط خانوادگی و آموزشی) است و دسته سوم نظریه‌هایی است که مشکلات این‌گونه کودکان را ترکیبی از مسائل جسمی و محیطی می‌دانند (سیف نراقی و نادری، ۱۳۹۵؛ تام، دنتون، اپستین، اسپاچیدر، تایلر و آرنولد<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۷).

میزان شیوع این اختلال یادگیری از ۲/۷ تا ۳۰ درصد است و به‌طور متوسط ۱۰ - ۲۰ درصد جمعیت دانش‌آموزی را دربرمی‌گیرد (عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۵؛ بمانا، قمرانی، نادری، عسگری و مهرابی‌زاده هنرمند، ۱۳۹۶). میزان شیوع این اختلال در دانش‌آموزان پسر ۸/۲ درصد و در

1. Farrell
2. Esbjørn, Normann, Christiansen and Reinholdt-Dunne
3. Specific learning disorder (SLD)
4. Kirk, Gallagher and Coleman
5. Hallahan, Kauffman and Pullen
6. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)
7. Specifier
8. SLD with impairment in reading or dyslexia
9. SLD with impairment in writing or dysgraphia
10. SLD with impairment in mathematics
11. Dyscalculia

12. American Psychiatric Association (APA)
13. Vaughn, Denton and Fletcher
14. Howard
15. Tamm, Denton, Epstein, Schatschneider, Taylor and Arnold

و موضوع درسی)، سازماندهی و ارزشیابی را مطرح کرده است؛ بوشامپ نیز عناصر برنامه درسی را متشکل از بیان هدف، محتوا، انواع فرصت‌های یادگیری، سازماندهی محتوا، روش ارائه و ارزشیابی مطرح کرد (نوربرگ، دزوبان و موسکال<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). متخصصان دیگری نیز عناصر برنامه درسی را متشکل از (۹) عنصر اهداف، محتوا، مواد و منابع، فعالیت‌ها، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا معرفی کرده‌اند، اما به‌طور گسترده توافق عمومی متخصصان روی این چهار عنصر برنامه درسی (اهداف، روش‌های آموزشی، محتوا و روش‌های ارزشیابی) است (قورچیان، ملکی و خدیوی، ۱۳۸۳).

چارچوب فرضیه‌ها در خصوص جامعه و یادگیرنده، اهداف و مقاصد، محتوا یا ماده درسی با توجه به انتخاب وسعت، توالی، روش انتقال و ارزشیابی قابل بررسی است. چهار عنصر اساسی برنامه درسی، اهداف و مقاصد، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری و فرایندهای سنجش و ارزشیابی ذکر شده است (صبوری خسروشاهی، ۱۳۸۹). برخی نظریه‌پردازان برنامه درسی، معتقدند برای اینکه بتوانید برنامه درسی را طراحی کنید، باید در رابطه با دو مفهوم اساسی بنیادهای برنامه درسی و عناصر برنامه درسی شناخت کامل داشته باشید. آن‌ها در رابطه با بنیادهای برنامه درسی، چهار سؤال اساسی را مطرح می‌کنند که پاسخ این سؤال‌ها، بنیادها و اساس برنامه درسی را شکل می‌دهد. این سؤال‌ها عبارت هستند از: چرا یک موضوع باید تدریس شود؟ موضوع به چه کسی باید تدریس شود؟ یک موضوع چگونه باید تدریس شود؟ بعد از تدریس موضوع چه چیزی حاصل خواهد شد؟ (کیز، ۲۰۱۰). در واقع، برنامه درسی از دیدگاه زایس، چهار عنصر دارد که عبارت هستند از: اهداف (فراگیر چه چیزی را باید قادر باشد در پایان آموزش انجام دهد)، مواد (شامل همه منابع یادگیری مثل کتاب‌ها، دستورالعمل‌ها، مدل‌ها و غیره است، روش‌ها (دلالت بر راهبردهای یاددهی و یادگیری، روش کاربرد مواد و روش‌شناسی تدریس دارد مثل سخنرانی‌ها، تمرین‌ها و بحث‌های گروهی)، ارزشیابی (ارزشیابی راهکاری است برای حصول اطمینان از این که فراگیران به چیرگی و

دانش‌آموزان دختر، ۴/۳ درصد برآورد شده است (شریفی و داوری، ۱۳۹۱). بهراد (۱۳۸۴) در یک فراتحلیل با بررسی چهار پژوهش، میزان شیوع اختلال یادگیری ویژه در دانش‌آموزان ابتدایی کشور برآورد و شیوع کلی آن در دانش‌آموزان در هر دو جنس ۸/۸۱ درصد گزارش شده است. بر این اساس، طراحی برنامه‌های آموزشی ترمیمی در راستای بهبود عملکرد کودکان با اختلال یادگیری ویژه در واقع کمکی برای کاهش بخشی از معضلات و مشکلات نظام آموزشی به شمار می‌رود (کیز، ۲۰۱۰).

پژوهش‌ها در زمینه اختلال یادگیری ویژه، گویای این است که برخی از پژوهشگران در پی یافتن مشکل و برخی در پی طراحی آموزش‌هایی برای تسهیل یادگیری دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه هستند (سیف‌نراقی و نادری، ۱۳۹۵؛ طریفی حسینی، شهنی بیلاق، حاجی یخچالی و عالی‌پور بیرگانی، ۱۳۹۶). به‌طورکلی اختلال یادگیری ویژه، انگیزه‌هایی برای پژوهش در خصوص تدوین برنامه درسی ایجاد کرده است که نه تنها برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه، بلکه برای همه دانش‌آموزان مفید است (جلیل‌آبکنار و عاشوری، ۱۳۹۲؛ بریانت، بریانت، روبرتز، و قن، فانستیل، پورترفیلد<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). طراحی برنامه درسی به فرایند مشخص کردن عناصر برنامه درسی و گنجاندن آن‌ها در برنامه اشاره دارد. از دیدگاهی دیگر، طراحی عبارت از تصمیم‌گیری برنامه‌ریزان در خصوص عناصر اصلی برنامه درسی و جهت‌گیری ارزشی آن‌ها است (عجم، جعفری ثانی و اکبری بورنگ، ۱۳۹۶). این عمل، نقشه و چارچوبی را برای اجرا و آموزش فراهم می‌آورد، وضعیت مطلوب را مشخص می‌کند و نظریه‌ها و الگوها را به‌منظور اجرا مطرح می‌کند (حاجی‌تبار فیروزجائی، ملکی و احمدی، ۱۳۹۵). از دیدگاهی دیگر، طراحی برنامه درسی عبارت از عناصر تشکیل‌دهنده یک برنامه درسی با توجه به چگونگی تصمیم‌گیری این عناصر با تعیین نقشه برای آموزش است. در رابطه با تعداد عناصر برنامه درسی، نظرات متفاوتی توسط اندیشمندان ارائه شده که نظریه‌تایلر از آن جمله است که عناصر چهارگانه اهداف، تجربیات یادگیری (محتوا

1. Kase

2. Bryant, Bryant, Roberts, Vaughn, Pfannenstiel and Porter-field

3. Norberg, Dziuban and Moskal

آموخته‌های فراگیران مشاهده می‌شود، به طوری که فراگیران در رسیدن به سطوح بالای شناختی یا یادگیری محتوای مورد انتظار، موفقیت لازم را کسب نمی‌کنند که در این شرایط لازم است برای جبران این کاستی‌ها برنامه‌های درسی ترمیمی و مکمل تدارک دیده شود و به این وسیله در راستای کسب دانش و مهارت‌های مورد نظر فراگیرانی را هدایت کرد که با اجرای برنامه‌های درسی مدون، موفق به کسب مهارت‌های دانشی و شناختی لازم نشده‌اند (عجم و همکاران، ۱۳۹۶). با توجه به پیشینه‌های پژوهشی، برنامه‌های طراحی شده برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری کاربرد ندارد و باید برای این گروه از دانش‌آموزان برنامه‌ای متناسب با مشکلات آن‌ها تدوین و اعتباریابی شود که این امر حاکی از خلاء پژوهشی در این حوزه و اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر است. بنابراین، در این پژوهش به طراحی الگوی برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری دوره اول ابتدایی اقدام شده است که با برنامه‌های درسی اجرا شده به یادگیری محتوای مورد نظر در زمان مشخص شده قادر نیستند، تا این دانش‌آموزان با استفاده از برنامه طراحی شده بتوانند از طریق آموزش‌های خاص مربوط به ترمیم اختلال یادگیری پیشرفت کرده و فاصله آن‌ها با سایر دانش‌آموزان به حداقل برسد. شایان ذکر است که عمده‌ترین هدف‌های کلی این پژوهش عبارت از طراحی الگوی برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه در دوره اول ابتدایی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذیربط، ارائه پیشنهادهایی بر اساس یافته‌ها به مدیران و مربیان و برنامه‌ریزان درسی برای کاربست برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه در دوره اول ابتدایی بود. اهداف ویژه پژوهش حاضر نیز عبارت از تعیین اهداف برنامه درسی ترمیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه در دوره اول ابتدایی، بر اساس نظریه چندعاملی، تعیین چارچوب محتوای برنامه درسی ترمیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه در دوره اول ابتدایی بر اساس نظریه چندعاملی، تعیین روش‌ها و فعالیت‌های یادگیری برنامه درسی ترمیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه در دوره اول ابتدایی، تعیین روش‌های ارزشیابی برنامه درسی ترمیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه در دوره اول ابتدایی،

تخصص دست‌یافته‌اند یا اهداف محقق شده‌اند). در الگوی زایس عناصر برنامه درسی با هم در تعامل بوده و وابستگی متقابل دارند و بر پایه چهار ستون چه چیز، چطور، چه کسی و چرا قرار گرفته است (جنگی‌زهی شستان، زارعی زوارکی، نیلی احمدآبادی، پزشک و دلاور، ۱۳۹۶).

پژوهش‌هایی درباره طراحی برنامه درسی انجام شده است؛ برای مثال، گارتلند و استروسناید<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان شناخت کودکان خردسال دارای اختلال یادگیری ویژه در یادگیری و اعمال مداخله ترمیمی به مواردی همچون آموزش‌های مهارتی، آموزش فرایندی (یا ترکیب این دو مهارت)، به کارگیری روش‌های شناختی- رفتاری و تدارک برنامه‌های آموزشی خاص در جهت رشد توانایی‌های ذهنی اشاره کرده‌اند و نتیجه گرفتند که اگر کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه، قبل از دبستان، شناسایی و تحت آموزش‌های مورد نیاز قرار گیرند، به مراتب سریع‌تر از سایر کودکانی پیشرفت می‌کنند که اختلال یادگیری ویژه آن‌ها در سنین بالاتر ترمیم می‌شود. یافته‌های پژوهش سالم، عباسی، غباری‌بناب و حسینی‌خواه (۱۳۹۶) حاکی از آن بود که الگوی برنامه درسی تکمیلی برای دانش‌آموزان با اختلال کاستی توجه بیش‌فعالی در مدارس ابتدایی، روایی و پایایی بالایی را گزارش کرده است. نتایج پژوهش طریفی حسینی و همکاران (۱۳۹۶) نیز نشان داد که برنامه آموزشی روان‌شناختی توانمندسازی مبتنی بر کارکردهای اجرایی خودتنظیمی (مدل مک‌کلوسکی) برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه از روایی و پایایی بالایی بهره‌مند است. جنگی‌زهی شستان و همکاران (۱۳۹۶) که در پژوهشی به طراحی و اعتبارسنجی الگوی چندرسانه‌ای آموزشی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی اقدام کرده‌اند؛ نتایج پژوهش آن‌ها بیان‌کننده آن بود که روایی و پایایی برنامه طراحی شده بالا بود.

در واقع، زمانی که صحبت از طراحی برنامه درسی می‌شود، منظور همان برنامه‌های درسی صریح است که برای اجرا در محیط‌های آموزشی آماده می‌شود (بلویس، گودیر و ایلس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷)، اما گاه به‌رغم اجرای برنامه‌های درسی صریح اجرا شده، ضعف‌ها و کاستی‌هایی در میزان

1. Gartland and Strosnider
2. Bliuc, Goodyear and Ellis

برای تدوین الگو، ابتدا ویژگی‌های مشترک کودکان با اختلال یادگیری بررسی شد. این ویژگی‌ها شامل مواردی از جمله ضعف تمرکز و نقص توجه، ضعف هماهنگی حرکتی، اختلال‌های ادراکی، اختلال‌های حافظه، اختلال‌های زبانی، ضعف در حافظه، ضعف در اطلاعات عمومی، ضعف در توالی دیداری و شنیداری و ضعف در حساسیت شنیداری می‌شد. به این صورت الگوی نظری تحقیق از اطلاعات نظری استخراج و بر اساس نظریه چندعاملی در چهار مقوله اهداف برنامه درسی ترمیمی، محتوای برنامه درسی ترمیمی، روش‌های یاددهی یادگیری و روش‌های ارزشیابی برنامه درسی تدوین شد. بعد از این مرحله نیز فعالیت‌های مناسب برای تقویت هر کدام از این عناصر چهارگانه بر اساس نظریه چندعاملی مشخص شد.

در مرحله بعد، پرسشنامه‌ای بر این اساس تهیه شد. پرسشنامه مذکور محقق ساخته و دارای طیف لیکرت (از خیلی زیاد تا خیلی کم) است که نمره‌های اختصاص یافته به آن‌ها، از خیلی زیاد به خیلی کم، به ترتیب ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ بود. پس از ارزشیابی روایی صوری و محتوایی آن توسط متخصصان و سپس نظرسنجی از متخصصان برنامه درسی، پایایی کل با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد. همچنین میزان پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای شاخص‌های اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی یادگیری و روش‌های ارزشیابی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۱، ۰/۷۱ و ۰/۷۲ به دست آمد.

به این ترتیب، الگوی برنامه درسی ترمیمی طراحی شده برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری دوره اول ابتدایی از دیدگاه متخصصان و معلمان اعتبارسنجی شد.

### یافته‌ها

بررسی‌هایی در خصوص ابعاد الگوی نظری برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه انجام شد. به منظور ارزیابی میزان تفاوت نظر معلمان و متخصصان نسبت به اهمیت اهداف برنامه تعیین شده، از آزمون خبی دو استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ نشان داده شده است.

اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه در دوره اول ابتدایی از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان بود.

### روش

پژوهش حاضر، مطالعه‌ای کاربردی با روش توصیفی تحلیلی و با رویکرد داده‌بنیاد بود. در فرایند پژوهش، با بهره‌گیری از ادبیات موضوع تحقیق به طراحی الگوی برنامه درسی ترمیمی برای کودکان با اختلال یادگیری ویژه در یادگیری اقدام شده است. آن‌گاه پس از شناسایی عناصر برنامه درسی و طراحی الگوی مورد نظر از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ارزشیابی شده است. بنابراین، با توجه به موقعیتی و واقعی بودن زمینه مورد مطالعه در پژوهش حاضر از رویکرد داده‌بنیاد بهره گرفته است. جامعه آماری تحقیق شامل دو گروه بود که یکی متخصصان برنامه درسی (اساتید و دانشجویان دوره ارشد و دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی) و معلمان دوره اول ابتدایی استان آذربایجان شرقی (شهرستان مراغه) در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ است که تعداد متخصصان برنامه درسی برابر با ۴۰ نفر و تعداد معلمان دوره اول ابتدایی ۴۷۵ نفر است که از بین آن‌ها ۱۶۳ نفر معلم پایه اول (۱۳۸ نفر زن و ۵۴ نفر مرد)، ۱۵۲ نفر معلم پایه دوم (۹۸ نفر زن و ۵۴ نفر مرد) و ۱۶۰ نفر معلم پایه سوم (۸۷ نفر زن و ۷۳ نفر مرد) بودند.

برای انتخاب حجم نمونه با توجه به محدود بودن حجم جامعه متخصصان برنامه درسی، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، تمامی اعضای این جامعه به عنوان نمونه انتخاب شدند و به دلیل گسترده بودن حجم جامعه معلمان دوره اول ابتدایی در استان آذربایجان شرقی (شهرستان مراغه) حجم نمونه با استفاده از جدول تصادفی مورگان ۲۱۲ نفر برآورد شده است که با توجه به تعداد (معلمان پایه‌های اول تا سوم) و جنسیت، به صورت تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از کتاب‌ها، مقالات، سایت‌ها و پژوهش‌های مرتبط استفاده شد و با بهره‌گیری از ادبیات موضوع تحقیق، الگویی نظری تدوین شد. شایان ذکر است

جدول ۱. توزیع فراوانی و درصد نظر معلمان و متخصصان درباره اهداف برنامه‌دستی ترمیمی

گروه‌ها	شاخص‌ها		کم		متوسط		زیاد		خیلی زیاد	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
معلمان	۴	۱/۹	۲۷	۱۲/۵	۱۲۱	۵۶	۶۴	۲۹/۶		
متخصصان	۰	۰	۴	۱۱/۸	۲۴	۷۰/۶	۶	۱۷/۶		
کل	۴	۱/۶	۳۱	۱۲/۴	۱۴۵	۵۸	۷۰	۲۸		
شاخص‌های آماری	خی‌دو = ۳/۲۲	درجه آزادی = ۴	سطح معناداری = ۰/۳۵							

در جدول ۱ اهمیت اهداف برنامه‌دستی ترمیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری از نظر معلمان و متخصصان آمده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود به‌طور کلی ۴ نفر برای اهداف تعیین شده اهمیت کم؛ ۳۱ نفر متوسط، ۱۴۵ نفر زیاد و ۷۰ نفر نیز اهمیت خیلی زیادی برای آن ذکر کرده‌اند. فراوانی و درصد پاسخ‌های هر دو گروه به تفکیک نشان داده شده است. با توجه به اینکه سطح معناداری مقدار خی‌دو محاسبه شده ۰/۳۵ است و از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است، لذا فرض صفر (مبنی بر اینکه توزیع نظر معلمان و متخصصان درباره اهداف برنامه‌دستی ترمیمی مشابه نیست) رد شده و فرض پژوهش پذیرفته می‌شود. به سخن

دیگر بیش از ۸۵ درصد هر دو گروه، اهداف الگوی پیشنهادی برنامه‌دستی ترمیمی را در حد زیاد و خیلی زیاد تأیید کرده‌اند. بنابراین، می‌توان گفت که اهداف تعیین شده برنامه‌دستی ترمیمی برای کودکان با اختلال یادگیری از دیدگاه معلمان و متخصصان دارای اهمیت زیادی است و بین نظر معلمان و متخصصان در این خصوص اختلاف معناداری وجود ندارد. به‌منظور ارزیابی میزان تفاوت نظر معلمان و متخصصان نسبت به اهمیت محتوای برنامه‌تعیین شده، از آزمون خی‌دو استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. توزیع فراوانی و درصد نظر معلمان و متخصصان درباره محتوای برنامه‌دستی ترمیمی

گروه‌ها	شاخص‌ها		کم		متوسط		زیاد		خیلی زیاد	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
معلمان	۸	۳/۷	۳۴	۱۵/۷	۱۰۰	۴۶/۳	۷۴	۳۴/۳		
متخصصان	۰	۰	۷	۲۰/۶	۱۷	۵۰	۱۰	۲۹/۴		
کل	۸	۳/۲	۴۱	۱۶/۴	۱۱۷	۴۶/۸	۸۴	۳۳/۶		
شاخص‌های آماری	خی‌دو = ۱/۹۷	درجه آزادی = ۴	سطح معناداری = ۰/۵۷							

در جدول ۲ فراوانی و درصد پاسخ‌های معلمان و متخصصان به تفکیک نشان داده شده که بیان‌کننده اهمیت محتوای برنامه‌دستی ترمیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری از نظر آن‌ها است. همان‌طور که در این جدول ملاحظه می‌شود، به‌طور کلی ۸ نفر برای محتوای تعیین شده اهمیت کم؛ ۴۱ نفر متوسط، ۱۱۷ نفر زیاد و ۸۴ نفر نیز اهمیت خیلی زیاد را گزارش کردند. با توجه به اینکه مقدار خی‌دو محاسبه شده ۰/۵۷ است و از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است. بنابراین، فرض صفر (مبنی بر این که توزیع نظر معلمان و متخصصان درباره محتوای برنامه‌دستی ترمیمی مشابه نیست) رد شده و فرض تحقیق تأیید می‌شود. به سخن دیگر، با توجه به اینکه حدود ۸۰ درصد از معلمان و

متخصصان، محتوای برنامه‌دستی ترمیمی را در حد زیاد و خیلی زیاد تأیید کرده‌اند، پس می‌توان گفت که محتوای تعیین شده برنامه‌دستی ترمیمی برای کودکان با اختلال یادگیری از دیدگاه معلمان و متخصصان دارای اهمیت زیادی است و بین نظر معلمان و متخصصان در این خصوص اختلاف معناداری وجود ندارد. فراوانی و درصد پاسخ‌های هر دو گروه معلمان و متخصصان نسبت به روش‌های یادگیری و یاددهی برنامه‌تعیین شده به تفکیک در جدول زیر نشان داده شده است. به‌منظور ارزیابی میزان تفاوت نظر معلمان و متخصصان از آزمون خی‌دو استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ گزارش است.



جدول ۳. توزیع فراوانی و درصد نظر معلمان و متخصصان درباره‌ی روش‌های یادگیری - یادهی

شاخص‌ها گروه‌ها	کم		متوسط		زیاد		خیلی زیاد
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
معلمان	۲۱	۹/۷	۲۲	۱۰/۲	۷۶	۳۵/۲	۹۵
متخصصان	۴	۱۱/۸	۴	۱۱/۸	۱۱	۳۲/۴	۱۵
کل	۲۵	۱۰	۲۶	۱۰/۴	۸۷	۳۴/۸	۱۱۰
شاخص‌های آماری	خی دو = ۲/۹۷		درجه آزادی = ۴		سطح معناداری = ۰/۳۹		

درصد از معلمان و متخصصان، روش‌های یادهی-یادگیری برنامه‌های ترمیمی درسی را در حد زیاد و خیلی زیاد تأیید کرده‌اند، بنابراین، می‌توان گفت که روش‌های یادهی-یادگیری تعیین شده برنامه‌ی درسی ترمیمی برای کودکان با اختلال یادگیری از دیدگاه معلمان و متخصصان دارای اهمیت زیادی است و بین نظر معلمان و متخصصان در این خصوص اختلاف معناداری وجود ندارد. فراوانی و درصد پاسخ‌های هر دو گروه معلمان و متخصصان نسبت به روش‌های ارزشیابی در برنامه‌ی تعیین شده به تفکیک در جدول ۴ نشان داده شده است. به‌منظور ارزیابی میزان تفاوت نظر دو گروه، از آزمون خی دو استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر گزارش شده است.

در جدول ۳، اهمیت روش‌های یادگیری و یادهی برنامه‌های ترمیمی درسی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری از نظر معلمان و متخصصان نشان داده شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود به‌طور کلی ۲ نفر برای روش‌های یادگیری و یادهی تعیین شده اهمیت خیلی کم؛ ۲۵ نفر اهمیت کم، ۲۶ نفر متوسط، ۸۷ نفر زیاد و ۱۱۰ نفر نیز اهمیت خیلی زیاد گزارش کردند. با توجه به اینکه مقدار خی دو محاسبه شده ۰/۳۹ و از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است، پس فرض صفر (مبنی بر اینکه توزیع از نظر معلمان و متخصصان درباره‌ی روش‌های یادهی-یادگیری برنامه‌ی درسی ترمیمی مشابه نیست) رد شده و فرض تحقیق تأیید می‌شود. به سخن دیگر با توجه به اینکه حدود ۸۰

جدول ۴. توزیع فراوانی و درصد نظر معلمان و متخصصان درباره‌ی روش‌های ارزشیابی

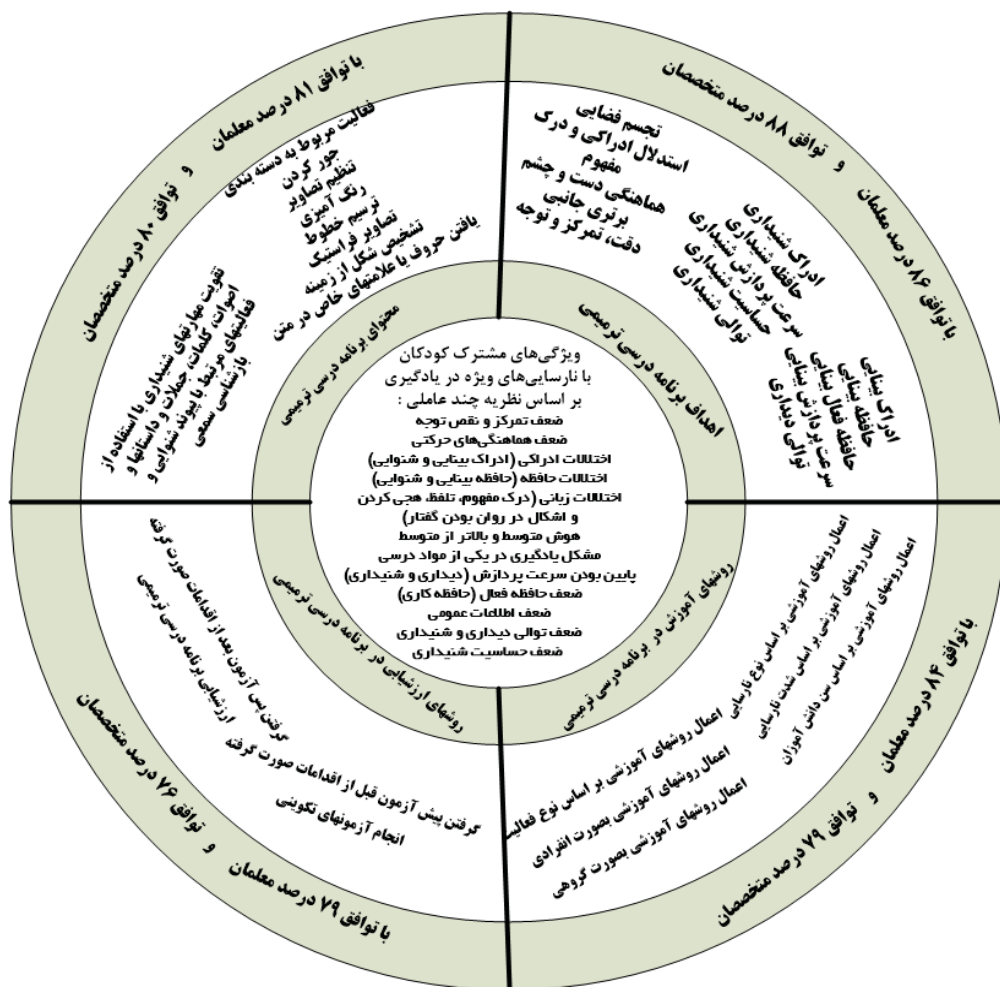
شاخص‌ها گروه‌ها	کم		متوسط		زیاد		خیلی زیاد
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
معلمان	۲۳	۱۰/۶	۲۲	۱۰/۲	۷۶	۳۵/۲	۹۵
متخصصان	۴	۱۱/۸	۴	۱۱/۸	۱۱	۳۲/۴	۱۵
کل	۲۷	۱۰/۸	۲۶	۱۰/۴	۸۷	۳۴/۸	۱۱۰
شاخص‌های آماری	خی دو: ۰/۱۷		درجه آزادی: ۴		سطح معناداری = ۰/۹۸		

به سخن دیگر با توجه به اینکه حدود ۸۰ درصد از معلمان و متخصصان، روش‌های ارزشیابی برنامه‌ی درسی ترمیمی را در حد زیاد و خیلی زیاد تأیید کرده‌اند، بنابراین، می‌توان گفت که روش‌های ارزشیابی تعیین شده برنامه‌ی درسی ترمیمی برای کودکان با اختلال یادگیری از دیدگاه معلمان و متخصصان دارای اهمیت زیادی است و بین نظر معلمان و متخصصان در این خصوص اختلاف معناداری وجود ندارد. الگوی نظری برنامه‌ی درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری به‌منظور تدوین عناصر چهارگانه برنامه‌ی درسی ترمیمی بر اساس نظریه‌ی چندعاملی در شکل ۱

در جدول ۴، اهمیت روش‌های ارزشیابی برنامه‌ی درسی ترمیمی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری از نظر معلمان و متخصصان نشان داده شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، به‌طور کلی ۲۷ نفر برای روش‌های ارزشیابی تعیین شده اهمیت کم، ۲۶ نفر متوسط، ۸۷ نفر زیاد و ۱۱۰ نفر نیز اهمیت خیلی زیادی گزارش کرده‌اند. با توجه به اینکه مقدار خی دو محاسبه شده ۰/۹۸ است و از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است، پس فرض صفر (مبنی بر اینکه توزیع نظر معلمان و متخصصان درباره‌ی روش‌های ارزشیابی در برنامه‌ی درسی ترمیمی مشابه نیست) رد شده و فرض تحقیق تأیید می‌شود.

گزارش شده است. برای دستیابی به این الگو، ابتدا ویژگی‌های مشترک کودکان با اختلال یادگیری بررسی شد. در مرحله بعد، الگوی نظری تحقیق از اطلاعات نظری استخراج شد و بر اساس نظریه چند عاملی، چهار مقوله اهداف برنامه‌دستی ترمیمی، محتوای برنامه‌دستی ترمیمی، روش‌های یاددهی یادگیری و روش‌های ارزشیابی برنامه‌دستی ترمیمی برای آن در نظر گرفته شد. هرکدام از این عناصر چهارگانه نیز خود دارای مفاهیم و شاخص‌های فرعی بودند. این شاخص‌های فرعی نیز بر اساس فعالیت‌های ضروری برای تقویت هر شاخص از طریق مبانی نظری و بر اساس نظریه چند عاملی طراحی شد که در الگوی زیر به تصویر کشیده است.

گزارش شده است. برای دستیابی به این الگو، ابتدا ویژگی‌های مشترک کودکان با اختلال یادگیری بررسی شد. در مرحله بعد، الگوی نظری تحقیق از اطلاعات نظری استخراج شد و بر اساس نظریه چند عاملی، چهار مقوله اهداف برنامه‌دستی ترمیمی، محتوای برنامه‌دستی ترمیمی، روش‌های یاددهی یادگیری و روش‌های ارزشیابی برنامه‌دستی ترمیمی برای آن در نظر گرفته شد. هرکدام از این عناصر چهارگانه نیز خود دارای مفاهیم و شاخص‌های فرعی بودند. این شاخص‌های فرعی نیز بر اساس فعالیت‌های ضروری برای تقویت هر شاخص از طریق مبانی نظری و بر اساس نظریه چند عاملی طراحی شد که در الگوی زیر به تصویر کشیده است.



شکل ۱. الگوی نظری برنامه‌دستی ترمیمی برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری به منظور تدوین عناصر چهارگانه برنامه‌دستی ترمیمی بر اساس نظریه چندعاملی

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی برنامه‌دستی ترمیمی برای دانش‌آموزان با اختلال‌های یادگیری ویژه در دوره اول ابتدایی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه معلمان و متخصصان مربوطه انجام شد. نتایج این پژوهش نشان داد که تمامی عناصر در نظر گرفته شده برای برنامه‌دستی ترمیمی (هدف،

در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که بیش از ۷۵ درصد از گروه‌های مورد مطالعه، الگوی برنامه‌دستی ترمیمی پیشنهادی را در حد زیاد و خیلی زیاد تأیید کرده‌اند. بنابراین، الگوی پیشنهادی به عنوان چهارچوبی مناسب برای برنامه‌دستی ترمیمی برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ارائه می‌شود. برای مطالعه بیشتر در خصوص تمرین‌های مناسب برای محتوای برنامه‌دستی ترمیمی به قسمت پیوست‌های پایان‌نامه تمجیدتاش (۱۳۹۵) رجوع شود.



شنوایی، تقویت استدلال ادراکی و درک مفهوم، تقویت سرعت پردازش بینایی و شنوایی، تقویت حافظه فعال (شنیداری و بینایی)، تقویت توالی دیداری و شنیداری، تقویت حساسیت شنیداری، تقویت هماهنگی چشم و دست می‌شود.

عنصر دوم محتوای آموزشی بود، محتوای آموزشی برنامه درسی ترمیمی بر اساس نظریه چند عاملی شامل مقوله های اعتبارسنجی شده از دیدگاه معلمان و متخصصان و ویژگی های مشترک دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه شامل تقویت ادراک بینایی و شنیداری، تقویت حافظه بینایی و شنوایی، تمرین های مربوط به تقویت دقت و تمرکز، تقویت تجسم فضایی، استدلال ادراکی، سرعت پردازش و حافظه فعال بینایی و شنوایی، تقویت توالی دیداری و شنیداری، حساسیت شنیداری و تقویت هماهنگی چشم و دست و غلبه طرفی مغز می‌شد. برای مثال تمرین هایی مانند دسته بندی، جور کردن، تنظیم تصاویر و رنگ آمیزی آن ها، ترسیم خطوط، تصاویر فراستیک، تشخیص شکل از زمینه، یافتن حروف یا علامت های خاص در متن، تقویت مهارت های شنیداری با استفاده از اصوات، کلمات، جملات و داستان ها و فعالیت های مرتبط با پیوند شنیداری و بازشناسی شنیداری برای عنصر محتوای آموزشی در نظر گرفته شد. و فن و همکاران (۲۰۱۰) نیز در خصوص محتوای آموزشی تأکید دارند که اگر در آموزش به کودکان با اختلال یادگیری به مواردی از قبیل فعالیت های مرتبط با ادراک دیداری و شنوایی و همچنین تجسم فضایی، استدلال ادراکی، سرعت پردازش توجه شود، میزان یادگیری این کودکان بیشتر می‌شود و چنین برنامه ای برای آن ها جامعیت بالاتری دارد.

عنصر سوم برنامه درسی ترمیمی طراحی شده، روش ها و فعالیت های یادگیری بود. الگوی برنامه درسی ترمیمی دانش آموزان با اختلال یادگیری در دوره اول ابتدایی با توجه به مقولات اعتبارسنجی شده از دیدگاه متخصصان و معلمان، شیوه تقویت نقاط ضعف دانش آموزان و به کارگیری اقدامات اصلاحی در این زمینه باید به صورت انفرادی باشد و روش به کارگیری اقدامات اصلاحی یا ترمیمی بر اساس نوع فعالیت انجام می‌شود. شایان ذکر است که به کارگیری روش ها و فعالیت های مناسب نقش به سزایی در یادگیری

محتوا، روش های یاددهی - یادگیری و روش های ارزشیابی) از دیدگاه معلمان و متخصصان دارای اعتبار است و بین نظر این دو گروه به لحاظ درجه اعتبار، تفاوت معناداری وجود نداشت. این یافته با نتایج پژوهش گارتلند و استروسنایدر (۲۰۰۷) در خصوص طراحی برنامه شناخت کودکان خردسال دارای اختلال یادگیری ویژه در یادگیری و اعمال مداخله ترمیمی به مواردی همچون آموزش های مهارتی، آموزش فرایندی (یا ترکیب این دو مهارت)، به کارگیری روش های شناختی - رفتاری و تدارک برنامه های آموزشی خاص در جهت رشد توانایی های ذهنی همسو است. همچنین با نتایج پژوهش های سالم و همکاران (۱۳۹۶) مبنی بر اعتباریابی الگوی برنامه درسی تکمیلی برای دانش آموزان با اختلال کاستی توجه بیش فعالی در مدارس ابتدایی و نتایج پژوهش طریفی حسینی و همکاران (۱۳۹۶) مبنی بر روایی و پایایی بالای برنامه آموزشی روان شناختی توانمندسازی مبتنی بر کارکردهای اجرایی خودتنظیمی برای دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه همخوانی دارد. علاوه بر این با یافته های پژوهش جنگی زهی شستان و همکاران (۱۳۹۶) در خصوص اعتباریابی الگوی چندرسانه ای آموزشی برای دانش آموزان کم توان ذهنی همسو است.

در تبیین نتایج و الگوی طراحی شده برنامه درسی ترمیمی برای دانش آموزان با اختلال های یادگیری می‌توان گفت که چنانچه الگوی برنامه درسی با توجه به ویژگی های دانش آموزان تدوین و طراحی شود، احتمال موفقیت برنامه بیشتر خواهد شد (تمجیدتاش، ۱۳۹۵). علاوه بر این اگر اجزاء و عناصر برنامه درسی به صورت دقیق بررسی شود و راهکارها بر اساس نقاط ضعف و قوت فراگیران تدوین شود، اثربخشی برنامه افزایش خواهد یافت (بریانت و همکاران، ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر نیز چهار عنصر یا مؤلفه برای برنامه طراحی شده در پژوهش حاضر مشخص شد. اهداف، عنصر اول برنامه درسی ترمیمی طراحی شده است. اهداف این برنامه بر اساس نظریه چند عاملی با توجه به مقوله های اعتبارسنجی شده از دیدگاه معلمان و متخصصان و ویژگی های مشترک دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه در راستای تقویت توانایی های تدوین شد که شامل تقویت دقت، تمرکز و توجه، تقویت ادراک بینایی، تقویت ادراک شنیداری، تقویت حافظه بینایی، تقویت حافظه

دانش‌آموزان با اختلال یادگیری بود، در تدوین برنامه ترمیمی حاضر به رویکرد داده‌بنیاد و نظریه چندعاملی توجه شد و به کودکان پیش‌دبستانی و دوره دوم دبستان توجه نشد. در راستای محدودیت‌های پژوهش پیشنهادهایی عنوان شده است که عبارتند از اقداماتی در خصوص اجرای برنامه درسی ترمیمی طراحی شده برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در دوره اول ابتدایی بر اساس الگوی پیشنهادی (درباره اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی) ارائه شده در پژوهش حاضر انجام شود؛ برنامه درسی ترمیمی طراحی شده در رابطه با سایر نظریه‌های یادگیری بررسی و تحلیل شود. آزمونی برای شناسایی کودکان پیش‌دبستانی طراحی و اجرا شود تا به این وسیله بتوان مشکلات یادگیری آن‌ها را قبل از ورود به مدرسه شناسایی و ترمیم کرد؛ در برنامه درسی دانشجویان رشته برنامه‌ریزی درسی، محتوایی با هدف معرفی مبانی نظری اختلال یادگیری تدوین شود و دوره‌های عملی در خصوص آشنایی با ویژگی‌های این دانش‌آموزان برگزار شود؛ در راستای تربیت معلمانی که بتوانند به صورت اختصاصی به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری آموزش دهند و فعالیت‌های آموزشی مربوطه را اجرا کنند، اقداماتی انجام شود.

### منابع

ارغوانی پیرسلامی، مینا، موسوی‌نسب، سید محمد حسین و خضری مقدم، نوشیروان (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی توانمندسازی شناختی بر کارکردهای اجرایی (تغییر، به‌روز رسانی و بازداری) دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸)، ۲۲۲-۲۰۵. افروز، غلامعلی (۱۳۹۰). *ناتوانی‌های یادگیری*. تهران: دانشگاه پیام نور.

بمانا، سیمین، قمرانی، امیر، نادری، فرح، عسگری، پرویز و مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز (۱۳۹۶). تدوین برنامه تقویت ریاضی بر اساس الگوی پاسخ به مداخله و اثربخشی آن بر شناسایی دانش‌آموزان با ناتوانی خاص ریاضی. *توانمندسازی کودکان/استثنایی*، ۸(۳)، ۵۵-۴۷.

بهراد، بهنام (۱۳۸۴). فراتحلیل شیوع نارسایی‌های یادگیری در دانش‌آموزان ابتدایی ایران. *فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان/استثنایی*، ۳۴: ۴۱۶-۴۳۰.

دانش‌آموزان دارد (هالاها و همکاران، ۲۰۱۵) اما در هر صورت بهتر است که مؤلفه‌های پیشنهادی تنها با صلاح‌دید معلمان و در صورت تناسب با موقعیت‌های یاددهی و یادگیری استفاده شوند (حاجی‌تبار فیروزجائی و همکاران، ۱۳۹۵). پس تنها تصمیم‌گیرنده موقعیت تدریس معلم خواهد بود، چرا که به هیچ طریقی، امکان پیش‌بینی موقعیت تدریس از قبل فراهم نیست و هر موقعیت تدریس و یاددهی در نوع خود منحصر به فرد است (کیز، ۲۰۱۰). بنابراین، با توجه به آنچه گفته شد روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی ترمیمی بایستی بر اساس نوع مشکل، شدت مشکل، سن دانش‌آموز، موقعیت زمانی و مکانی متفاوت و با توجه به شرایط باشد.

عنصر چهارم روش‌های ارزشیابی بود؛ این عنصر در برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در دوره اول ابتدایی با توجه به مقولات اعتبارسنجی شده از دیدگاه متخصصان و معلمان، بهترین روش تشخیص میزان بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است که با اجرای پیش‌آزمونی قبل از اقدامات آموزشی و انجام پس‌آزمون بعد از تقویت فرایند ذهنی مورد نظر و اقدام در راستای حل مشکل یادگیری خاص عملیاتی می‌شود. بنابراین، می‌توان چنین بیان کرد که ترمیم گر، مربی یا فردی که نسبت به اصلاح یا ترمیم اختلال یادگیری دانش‌آموزان اقدام می‌کند، باید بر اساس نوع مشکل، نوع آزمون (کتبی، شفاهی، عملکردی) را تعیین و برگزار کند و نتیجه آزمون را با عملکرد پیشین دانش‌آموز مقایسه کند. چنین فعالیتی باعث ارزیابی آموخته‌های فراگیران می‌شود و تأکید بر توانمندسازی آن‌ها دارد (تمجیدتاش، ۱۳۹۵). البته، باید توجه داشت با توجه به اینکه عوامل زیادی در یادگیری مؤثر است، در نتیجه‌گیری از مقایسه عملکرد پیشین و فعلی، بهتر است سایر عوامل از جمله محیطی و روانی نیز مدنظر قرار گیرد (بریان و همکاران، ۲۰۱۱). بنابراین، با توجه به توضیحات ارائه شده در خصوص ارزشیابی در برنامه درسی ترمیمی، از جمله روش‌های مناسب ارزشیابی می‌توان به آزمون‌های عملکردی، کارپوشه، فهرست وارسی، آزمون شفاهی و کتبی اشاره کرد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود؛ یکی از محدودیت‌ها نبود برنامه ترمیمی ساختارمند برای بهبود

علیرضا و عالی‌پور بیرگانی، سیروس (۱۳۹۶). طراحی، تدوین و روایی‌یابی برنامه آموزشی روان‌شناختی توانمندسازی مبتنی بر کارکردهای اجرایی خودتظیمی (مدل مک‌کلوسکی) برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه. فصلنامه توانمندسازی کودکان استثنایی، ۸(۴)، ۱۷-۳۳.

عاشوری، محمد و جلیل‌آبکنار، سیده‌سمیه (۱۳۹۵). ناتوانی‌های یادگیری ویژه در نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی و ارایه الگوی سه لایه‌ای پاسخ به مداخله برای تشخیص. تعلیم و تربیت استثنایی، ۳(۱۴۰)، ۳۷-۴۶.

عجم، علی اکبر، جعفری ثانی، حسین و اکبری یورنگ، محمد (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی برای نظام آموزش عالی بر اساس الگوی آکیر. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲(۲۶)، ۱-۱۶.

قاسمی، مسعود، درتاج، فریبرز، سعدی‌پور، اسماعیل، دلاور، علی و سرابی، صدیقه (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش راهبردهای شمارش و بازشناسی عدد در بهبود مهارت‌های عدد بنیادی کودکان در خطر مشکلات ریاضی در سنین پیش از دبستان. توانمندسازی کودکان استثنایی، ۸(۳)، ۲۵-۳۸.

قورچیان، نادرقلی، ملک، حمید و خدیوی، اسدالله (۱۳۸۳). طراحی و مهندسی برنامه درسی در هزاره سوم. تهران: فراشناختی اندیشه.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Bliuc, A., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education, 10*, 231-244.

Bryant, D., Bryant, B. R., Roberts, G., Vaughn, S., Pfannenstiel, K., Porter-field, J., et al. (2011). Early numeracy intervention program for first-grade students with mathematics difficulties. *Exceptional Children, 78*(1), 7-23.

Esbjorn, B. H., Normann, N., Christiansen, B. M., & Reinholdt-Dunne, M. L. (2018). The efficacy of group metacognitive therapy for children (MCT-c) with generalized anxiety disorder: An open trial. *Journal of Anxiety Disorders, 53*, 16-21.

Farrell, E. F. (2003). Paying attention to students who can't. *Chronicle of Higher Education, 50*(5), 50-52.

Gallagher, A., Frit, V., & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 203-213.

Gartland, D., & Strosnider, R. (2007). Learning disabilities and young children: identification and intererention. *Learning Disability quarterly, 30*(1), 63-72.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2015). *Exceptional learners: an introduction to special*

تربیزی، نرگس و احمدایی، آرزو (۱۳۹۵). پرورش توانایی‌های ذهنی و یادگیری (کودک و نوجوان) چاپ سیزدهم. مینا.

تمجیدتاش، الهام (۱۳۹۵). طراحی الگوی برنامه درسی ترمیمی برای دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی با مشکلات ویژه در یادگیری و اعتبارسنجی آن از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و معلمان ذیربط استان آذربایجان شرقی. رشته علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

جلیل‌آبکنار سیده‌سمیه و عاشوری محمد (۱۳۹۲). نکته‌های کاربردی برای آموزش دانش‌آموزان با اختلال یادگیری (اختلال در خواندن، نوشتن و دیکته). تعلیم و تربیت استثنایی، ۳(۱۱۶)، ۳۱-۴۰.

جنگی‌زهی شستان، حمیدرضا، زارعی زوارکی، اسماعیل، نیلی احمدآبادی، محمدرضا، پزشکی، شهلا و دلاور علی (۱۳۹۶). طراحی و اعتبارسنجی الگوی چندرسانه‌ای آموزشی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. فصلنامه کودکان استثنایی، ۱۷(۱)، ۳۱-۵۲.

حاجی‌تبار فیروزجائی، محسن، ملکی، حسن و احمدی، غلامعلی (۱۳۹۵). طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در نظام آموزش عمومی ایران. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۴(۷)، ۳۰-۵.

سالم، صدیقه، عباسی، غفت، غباری‌بناب، باقر و حسینی‌خواه، علی (۱۳۹۶). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی تکمیلی برای دانش‌آموزان با اختلال کاستی توجه بیش‌فعالی در مدارس ابتدایی. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیتی، ۵۳: ۲۹-۵۲.

سیف نراقی، مریم و نادری، عزت‌الله (۱۳۹۵). نارسایی‌های ویژه یادگیری. تهران: ارسباران.

شریفی، علی اکبر و داوری، رقیه (۱۳۹۱). شیوع نارسایی ویژه در یادگیری در دانش‌آموزان پایه اول و دوم ابتدایی استان چهارمحال بختیاری. نشریه ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۲)، ۶۳-۷۶.

صبوری خسروشاهی، حبیب (۱۳۸۸). آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن. مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی، ۱(۱)، ۱۹۶-۱۵۳.

ضرغامی، الهام، احدی، حسن، اطهاری، سید شمس‌الدین و کراسکیان، آدیس (۱۳۹۶). مقایسه سلامت عمومی و پرخاشگرگی در مادران کودکان مبتلا به آسم و مادران کودکان با اختلال رفتاری. فصلنامه توانمندسازی کودکان استثنایی، ۸(۲۲)، ۷۰-۷۸.

طریفی حسینی، حمید، شهنی بیلاق، منیجه، حاجی یخچالی،

- 19(3), 207-216.
- Tamm, L., Denton, C. A., Epstein, J. N., Schatschneider, C., Taylor, H., Arnold, L. E., & Vaughn, A. (2017). Comparing treatments for children with ADHD and word reading difficulties: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 85(5), 434-446.
- Vaughn, S., Denton, C. A., & Fletcher, J. M. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools*, 47(5), 432-444.
- education (13th Ed). Published by Pearson Education, Inc.
- Howard, M. (2016). *Response to intervention: Practical strategies for intervening with students before they fall too far behind in reading*. Bureau of Education and Research.
- Kase, W. (2010). A blended learning model supported with web 2.0 technologies, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2794-2802.
- Kirk, S., Gallagher, G., & Coleman, M. R. (2015). *Educating Exceptional Children* (14th Ed). Cengage Learning, Printed in the United States of America.
- Norberg, A., Dziuban, C. D., & Moskal, P. D. (2011). A time based blended learning model, *On the Horizon*,

---

## **Designing and validation of Remediation Curriculum Model for students with specific learning disorders in first year of elementary schools**

Elham Tamjdtash<sup>1</sup>

Maryam Seif Naraghi<sup>\*2</sup>

Ezatollah Naderi<sup>3</sup>

---

### **Abstract**

**Aim:** The aim of this study was designing and validation of Remediation Curriculum Model for students with specific learning disorders in first year of elementary schools. **Methods:** The present research was a practical study with a descriptive-analytic method and a foundational approach. The statistical population of the study consisted of all the teachers and experts of Maragheh (515 member) from among whom the sample size was selected using Morgan's random table consisting of 212 teachers and 40 curriculum specialists. In order to answer the research questions, at first the research literature was studied and the model was designed. Then, the research questionnaire was made and its content validity was investigated by 5 experts' assessments, and its reliability which was calculated using Cronbach's Alpha was reported 85%, and the model designed was validated by teachers and experts. The research data were analyzed by using Chi-square test. **Results:** The findings showed that all the considered elements (purpose, content, teaching methods, learning and evaluation methods) for the restorative curriculum are valid and there is no significant difference between the views of these two groups in terms of validity. **Conclusion:** According to the findings of the research, it is concluded that with regard to validated elements of remediation curriculum in this research, this model can be used in the curriculum of students with specific learning disorders in first grade of elementary schools.

### **Keywords**

*remediation curriculum, specific learning disorders, validation*

---

1. Ph.D Student, Curriculum Planning, Islamic Azad University, Science and Research Branch of Tehran, Tehran, Iran

2. **Corresponding Author:** Professor of Allameh Tabatabaee University and Faculty Member of Islamic Azad University, Tehran Science and Research Branch, Tehran, Iran. seifnaraghi@gmail.com

3. Professor Tarbiat Moalem University of Tehran and Faculty Member of Islamic Azad University, Tehran Science and Research Branch, Tehran, Iran