

## بررسی اثربخشی راهبردهای مبتنی بر فراشناخت بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان پسر پایه نهم دارای اختلال یادگیری املا

مراد رستمی<sup>۱</sup>

سحر موسویان<sup>۲</sup>

رضا سعیدی ابواسحق<sup>۳</sup>

سمیه شاهانی<sup>۴</sup>

### چکیده

اختلال یادگیری، زمینه‌ساز بروز مشکلات ثانویه در دانش آموزان مبتلاست که می‌تواند تا آخر عم با فرد همراه بوده و مانع از رشد و ترقی توانمندی‌های بالقوه هر فرد باشد. در این راستا هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی راهبردهای مبتنی بر فراشناخت بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان پسر پایه نهم دارای اختلال یادگیری املا می‌باشد. روش پژوهش از نوع آزمایشی، با پیش آزمون - پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پایه نهم مدارس نمونه دولتی شهر شیراز بود، که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ۳۰ بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری املا تاثیر دارد. به این صورت که این برنامه منجر به بهبود خودپنداره تحصیلی و افزایش میزان تلاش فردی و در نتیجه کاهش تعلل تحصیلی شده است ( $P < 0/05$ ).

**واژه‌گان کلیدی:** خودپنداره تحصیلی، راهبردهای فراشناخت، ناتوانی یادگیری املا.

---

۱- کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب، تهران، ایران

M50.tostami@yahoo.com

۲- کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یاسوج، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

Sepehroumou513@gmail.com

۳- کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر، خمینی شهر، ایران

Rezasaidi65@yahoo.com

۴- کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

Branch.somyyehshahani33@gmail.com

## مقدمه

در راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی ویراست پنجم، طبقه‌ای کلی با نام اختلالات عصبی - رشدی نام‌گذاری گردیده است. این طبقه به عنوان اختلالاتی که در آنها، رشد و تحول مغز یا دستگاه عصبی مرکزی در دوران رشد مختل می‌شود و دارای ۶ طبقه اصلی اختلال یادگیری خاص، معلولیت ذهنی، اختلال بی‌توجهی/بیش‌فعالی، اختلال ارتباطی، اختلال طیف اوتیسم و اختلال حرکتی می‌باشد، شناخته می‌شود. براساس تعریف DSM-5 اختلال یادگیری خاص (SLD) نوعی اختلال یا نقص پنهان است و نمی‌توان آن را مثل نابینایی یا سایر معلولیت‌های فیزیکی، با چشم دید. SLD نوعی اختلال در توانایی فرد برای تفسیر کردن آنچه می‌بیند یا می‌شنود، یا ربط دادن اطلاعات ورودی از بخش‌های مختلف مغز به یکدیگر است. SLD می‌تواند از نوع اختلالات یک‌بعدی یا چندبعدی باشد که تا آخر عمر با انسان می‌ماند. بر این اساس تفکیک اختلالات یادگیری در قالب اختلال خواندن، املا یا ریاضی وجود ندارد و با عنوان اسپیسفایر مشخص می‌شوند (گنجی، ۱۳۹۵).

مشکلات یادگیری ۲/۷ تا ۳۰ درصد و بطور متوسط ۱۰ تا ۲۰ درصد جمعیت دانش‌آموزی را دربرمی‌گیرد و در پسران بیش از دختران و به نسبت ۲ به ۱ تا ۴ به ۱ متغیر است (بیست و نهمین گزارش سالانه کنگره آموزش و پرورش ایالات متحده، ۲۰۱۰). در جدیدترین مطالعه با بررسی کودکان ۸ تا ۱۱ ساله هندی میزان شیوع کلی اسپیسفایرهای نگارش، خواندن و ریاضیات را به ترتیب ۱۲/۵، ۱۱/۲ و ۱۰/۵ و در ایران با مطالعه ۶۰۰ دانش‌آموز پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی در شهر ایلام، نرخ شیوع اختلالات یادگیری را ۱۱/۴ درصد بیان کرد (میهن دوست، ۱۳۹۰؛ موگاسل، پتی، پتی و موگاسل، ۲۰۱۱). در بحث سبب‌شناسی مشکلات یادگیری املا علل مختلفی از جمله کمبود حواس بینایی و شنوایی، مشکلات واج‌شناختی (کرک و چالفانت، ۱۹۹۸). اشکال در حافظه دیداری (تبریزی، ۱۳۹۰؛ ولاکوس و کاراپیتس، ۲۰۰۳)، اشکال در حافظه شنیداری (لرنر، ۲۰۰۳)، اشکال در حافظه حرکتی (فلتچر، لیون، فوتچز و بارنس، ۲۰۰۷) مطرح می‌شود. جهت تبیین عوامل موثر بر

فرایند تحصیلی می‌توان به دو دسته عوامل بیرونی و درونی مانند آمادگی دانش‌آموز، هوش عمومی، استعداد و انگیزه، خودکارآمدی، نیاز به پیشرفت تحصیلی و خودپنداره اشاره کرد (اولا، ریچاردسون و حافظ، ۲۰۱۱). خودپنداره از مهم‌ترین عوامل درونی و به معنای دید جامع فرد درباره‌ی خویش است، دید جامع و مثبت‌گرا فرد نسبت به خویش و توانمندی‌های فردی، عامل اصلی در تبیین موفقیت‌های عملکردی و حد اعلای بروز توانایی‌های بالقوه است (پریس، رویسنون و ریچاردسون، ۲۰۱۱). چراکه افراد در هیچ جای دیگری به اندازه مدرسه توسط خود و دیگران مورد قضاوت قرار نمی‌گیرند، بنابراین باور توانایی فرد به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده در موفقیت تحصیلی است به گونه‌ای دانش‌آموزان دارای شکست تحصیلی، در اثر شکست مکرر دچار باور کاذب و محدودکننده‌ای خواهند شد که تعمیم آن به سایر حوزه‌های تحصیلی و عملکردی منجر به ثبت خودانگاره منفی و بازدارنده و ممانعت در برابر ابزار توانایی‌ها و تحکیم احساس ضعف بیشتر در مراحل بعدی تحصیل می‌شود، تصور مردود شدن، احتمال مردود شدن در عمل، عدم تلاش برای حل مشکلات و جبران ضعف‌ها و بروز ضعف تحصیلی بیشتر را افزایش داده و به تدریج جز شخصیت دانش‌آموز می‌گردد (کریمی جوزستانی، یارمحدیان و ملک‌پور، ۱۳۹۴).

مبانی نظری و نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که فراشناخت و مولفه‌های آن بر ابعاد متعدد تحصیلی دانش‌آموزان موثر است. بنابراین شناخت شخص دربارۀ توانایی‌ها و آگاهی از راهبردهای شناختی و فراشناختی‌اش، باعث بهبود خودپنداره تحصیلی (گیسلمن و پتروسکی، ۲۰۱۶؛ رزنتال فوستروم، تافتن و کارلبرینق، ۲۰۱۵؛ رشیدزاده، بدری، فتحی‌آذر و هاشمی، ۱۳۹۶) می‌شود. اما هیچ‌یک از گروه‌های مورد بررسی در پژوهش‌های فوق کودکان دارای اختلال یادگیری را پوشش نداده و ضرورت توجه به این گروه از کودکان با نیازهای خاص در پژوهش‌های حاضر احساس می‌شود. را که در حوزه دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری تنها یک نقیصه تحصیلی وجود دارد که ناشی از

عقب ماندگی ذهنی نبوده و توجه به این امر و مداخلات بهنگام می‌تواند مشکلات ثانویه این گروه را به نحو چشمگیری کاهش دهد، و از بروز مشکلات روان‌شناختی حاد جلوگیری نماید. بنابراین هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی راهبردهای مبتنی بر فراشناخت بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری می‌باشد.

## روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: پژوهش حاضر، از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ طرح پژوهش، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه، است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان مدارس نمونه دولتی پسرانه شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. در مرحله اول، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای مدرسه خدیجه (س) انتخاب شد، با مراجعه به مدرسه از بین دانش‌آموزان مشکوک به اختلال یادگیری که براساس تشخیص معلمان و تایید مشاوران مدرسه به عنوان اختلال یادگیری تشخیص داده شده و دارای پرونده تحصیلی بودند تعداد ۳۰ دانش‌آموز انتخاب شدند، سپس بصورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و گواه جای‌دهی شدند. به گروه آزمایش، طی جلساتی، راهبردهای فراشناخت گروهی ارائه شد و اعضای گروه گواه، در لیست انتظار قرار گرفتند. معیار ورود به پژوهش (نداشتن هیچ‌گونه مشکل جسمی، رفتاری، شناختی و ذهنی که منجر به کاهش سلامت روان‌شناختی کودک شود، همچنین داشتن رضایت کامل جهت شرکت در فرایند پژوهش، ضعف تحصیلی مورد تایید معلمان). همچنین معیار خروج از گروه این بود که در جلسات آموزشی غیبت بیش از ۳ جلسه داشته باشند، تحت درمان دارویی و روان‌شناختی باشند. همچنین اطمینان‌بخشی در مورد محرمانه ماندن اطلاعات و آزادی انتخاب برای شرکت در پژوهش از نکات اخلاقی رعایت شده در پژوهش حاضر بود.

## ب) ابزار

۱. پرسش نامه خودپنداره تحصیلی مارش: این پرسش نامه شامل ماده‌هایی است که از پرسشنامه خودتوصیفی مارش (۱۹۹۰) انتخاب شده است (برنر، آلریچ و کارولین، ۲۰۰۹؛ گوئتز، هانا، آنا، لوتدکی و ناتهان، ۲۰۰۹) و خود پنداره را به عنوان یک سازه صفتی اندازه گیری می کند که شامل قضاوت‌های نسبتاً ثابت و معمولی فرد درباره شایستگی خود در یک حوزه درسی ویژه است. پاسخ‌ها روی یک لیکرت پنج درجه‌ای از "کاملاً مخالفم" (۱) تا "کاملاً موافقم" (۵) نمره گذاری می‌شود. گوئتز و همکاران (۲۰۰۹)، پایایی این مقیاس را براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ تا ۰/۹۱ بدست آوردند. مارش (۱۹۹۰) پایایی خرده مقیاس‌های خودپنداره تحصیلی را با روش آلفای کرونباخ بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۴ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر پرسشنامه خودپنداره تحصیلی تنها شش گویه کلی مقیاس خودپنداره تحصیلی مارش (۱۹۹۰) را شامل می‌شود و به دلیل طولانی بودن پرسشنامه، همچنین عدم هماهنگی بین موضوعات تحصیلی طرح شده در پرسشنامه مارش با موضوعات درسی کشور ما، از خرده مقیاس‌های آن استفاده نشده است، بنابراین این مقیاس با ۶ گویه، میزان خودپنداره عمومی تحصیلی فرد را می‌سنجد.

ج) برنامه مداخله: برنامه مداخله‌ای در ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش، هفته‌ای دوبار و بصورت گروهی انجام شد. داده‌های جمع‌آوری شده به دلیل وجود یک عامل بین گروهی (مداخله) و یک عامل درون گروهی (اندازه‌گیری خودپنداره تحصیلی) با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره با کم نرم افزار SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. عنوان جلسات فراشناخت درمانی گروهی در پژوهش حاضر بدین شرح بود:

جلسه اول: ایجاد ارتباط خوب دانش آموزان

جلسات دوم و سوم: روش پس ختام

جلسات چهارم و پنجم: روش مردر

جلسات ششم و هفتم: روش آموزش دوجانبه‌ای

جلسات هشتم و نهم: یادگیری مشارکتی

جلسات دهم و یازدهم: روش پرسیدن دوجانبه‌ای

جلسه دوازدهم: جمع‌بندی و پس‌آزمون

**د) روش اجرا:** پس از کسب مجوز لازم از کمیته علمی و اخلاق پژوهش گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد و اداره آموزش و پرورش شهر شیراز، جلب رضایت و همکاری مدیران و معلمان و شناسایی دانش‌آموزان مشکوک به اختلال یادگیری خاص، ابتدا طی نامه‌ای در مورد ماهیت روان‌شناختی پژوهش برای والدین توضیحاتی کلی ارائه شد و پس از جلب رضایت آنها، پرسشنامه‌های خودپنداره تحصیلی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و از آنها خواسته شد که به دقت سوالات را بخوانند و پاسخ‌های موردنظر را متناسب با شرایط خود بدهند. پس از این مرحله، پژوهشگر براساس نتایج حاصل از پرسشنامه‌های فوق، دانش‌آموزان بطور تصادفی در دو گروه جای‌دهی شدند و یکی از این دو گروه به طور تصادفی به عنوان گروه آزمایش انتخاب شد و به دنبال آن، گروه دیگر به عنوان گروه گواه در نظر گرفته شد. سپس، مراحل پیش‌آزمون، مداخله (۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش)، پس‌آزمون انجام شد. تمامی ملاحظات اخلاقی (محرمانه بودن اطلاعات شخصی، اجرای مداخله راهبردهای مطالعه فراشناخت برای دانش‌آموزان گروه گواه پس از اتمام فرایند پژوهش، اختیار جهت خروج از پژوهش) در پژوهش رعایت شد. شرکت در پژوهش کاملاً اختیاری بود و رضایت‌نامه شرکت در پژوهش توسط مادران قبل از اجرای پژوهش به امضا رسید. همچنین بنا به رعایت اخلاق پس از اتمام پژوهش چند جلسه کوتاه‌مدت نیز برای آموزش راهبردهای مطالعه فراشناخت در گروه گواه در نظر گرفته شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS23 با آزمون تحلیل کوواریانس تک و چندمتغیره تحلیل شد.

## یافته‌ها

نمونه شامل ۱۵ نفر در گروه آزمایش (میانگین سن = ۱۳/۷۳، انحراف معیار سن = ۰/۷۹) و ۱۵ نفر در گروه گواه (میانگین سن = ۱۳/۹۳، انحراف معیار سن = ۰/۷۶) بود. یافته‌های مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون خودپنداره تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۲ ارائه شده است.

**جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودپنداره تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه**

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		SD	M	SD	M
خودپنداره تحصیلی	آزمایش	۱۴/۲۶	۰/۷۹	۱۹/۶۰	۱/۱۲
	گواه	۱۴/۷۳	۰/۷۹	۱۴/۵۳	۱/۰۶

یافته‌های جدول ۲ نشان دهنده‌ی روند افزایشی در خودپنداره تحصیلی و کاهش در تعل‌ورزی تحصیلی در گروه آزمایش است. به این صورت که میانگین خودپنداره تحصیلی گروه آزمایش (۱۴/۲۶) در برابر (۱۹/۶۰) نسبت به گروه گواه تغییر داشته است. به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از تحلیل کواریانس استفاده شد. پیش شرط نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای وابسته از طریق آزمون کلموگراف-اسمیرنف مورد بررسی قرار گرفت که یافته‌ها حاکی از برقراری پیش شرط مذکور بود ( $p > ۰/۰۵$ ). پیش شرط تساوی مارتیس‌های کواریانس از طریق آزمون باکس مورد بررسی قرار گرفت و تایید شد ( $F_{1,28} = ۰/۷۹۱$ ،  $F = ۲/۵۷۳$ ،  $p < ۰/۷۹۱$ ). پیش فرض تساوی واریانس‌ها با آزمون لوین در هر دو سازه‌ی خودپنداره‌ی تحصیلی (پیش‌آزمون:  $F_{1,28} = ۰/۱۶۲$ ،  $F = ۰/۶۹$ ،  $p < ۰/۶۹$ ؛ پس‌آزمون:  $F_{1,28} = ۰/۰۰۷$ ،  $F = ۰/۹۳$ ،  $p < ۰/۹۳$ ) مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به رعایت این پیش‌فرض‌ها، خلاصه‌ی نتایج آماری تحلیل کواریانس داده‌های پس‌آزمون مربوط به

متغیرهای وابسته با حذف اثر پیش‌آزمون در مقایسه با گروه آزمایش و کنترل در جدول شماره سه، ارائه شده است.

### جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به تاثیر آموزش فراشناخت بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان پسر مبتلا به ناتوانی یادگیری املا

متغیر	منبع تغییر	SS	df	MS	F	P	مجذور ا تا
خودپنداره‌ی تحصیلی	گروه	۱۸۸/۹۳۵	۱	۱۸۸/۹۳۵	۱۹۵/۷۱۹	۰/۰۰۱	۰/۸۸
	خطا	۲۵/۰۹۹	۲۶	۰/۹۶۵			

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر همپراش (کمکی)، آموزش فراشناخت به تفاوت معنی‌دار بین گروه آزمایش و گواه شده است ( $p \leq 0/001$ ). بنابراین، مداخله فراشناخت بر بهبود خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان پسر مبتلا به ناتوانی یادگیری موثر بوده است. چون  $F$  محاسبه شده بزرگتر از ( $0/001$ ) با درجات آزادی (۱ و ۲۶) می‌باشد بنابراین فرض صفر رد می‌شود و با  $0/99$  اطمینان نتیجه می‌گیریم که بین میانگین‌ها مورد مقایسه تفاوت معناداری وجود دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر فراشناخت بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مقطع هفتم متلا به ناتوانی یادگیری املا در شهر شیراز بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که راهبردهای فراشناخت یکی از راهبردهای مناسب جهت بهبود خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان خواهد بود که همسو با یافته پژوهشی ذیل در حوزه بهبود خودپنداره تحصیلی (جاه‌طلب ضیابری، احدی و مشکبید حقیقی، ۱۳۹۴؛ کرمی، کرمی و هاشمی، ۱۳۹۲) می‌باشد.

در تبیین این یافته پژوهشی باید اذعان نمود که آموزش و پرورش زمانی موثر خواهد بود که دو قطب اساسی در برنامه آموزش یعنی دانش‌آموز و معلم در جهت همسویی و



تعامل مثبت با یکدیگر برآیند بدین معنا که دانش‌آموز باید از آمادگی کافی و لازم در همه‌ی ابعاد شکوفایی ذهنی، جسمی، روانی، اجتماعی و اخلاقی برخوردار بوده و معلم نیز جریان تبدیل مهارت‌های بالقوه به بالفعل را با تجارب و تخصص کافی میسر سازد و این مهم جز از طریق اطلاع از تفاوت‌های فردی و اعمال روش‌های مناسب آموزشی که یادگیری و رشد ابعاد گوناگون شخصیتی دانش‌آموزان را تسریع بخشد؛ امکان‌پذیر نخواهد بود. بنابراین توانمند کردن دانش‌آموزان در زمینه مهارت‌های تحصیلی بسیار حیاتی بوده و زمینه اساسی در کسب ظرفیت‌های مناسب است و شکست در کسب مهارت‌های پایه‌ی تحصیلی مانند اشتیاق به تحصیل و خودپنداره، عامل افت تحصیلی و مشکلات بین فردی و ناهنجاری‌های جدی در حوزه سلامت روانی و مجدداً مانند یک سیکل معیوب بازگشت به خودپنداره تحصیلی آنان خواهد شد. بنابراین باید به دنبال راهکارهای مناسبی بود که علاوه بر توانمند کردن دانش‌آموزان، از ایجاد بحران‌های جدی در آنان جلوگیری کرد یکی از این راهبردها آموزش راهبردهای فراشناختی است. چراکه فراشناخت یا شناخت درباره شناخت شامل بصیرت در خصوص نقاط ضعف و قوت جنبه‌های رشد عصبی است (چه چیز برایم سخت و چه چیز برایم آسان خواهد بود؟). به نحوی که در این راستا جاه‌طلب ضیابری، احدی و مشکید حقیقی (۱۳۹۴) نشان دادند که بهره‌گیری از راهبردهای فراشناختی منجر به افزایش خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان گروه آزمایش گردیده است. راهبردهای شناختی به ما کمک می‌کنند تا اطلاعات جدید و قدیم را در حافظه درازمدت ذخیره کنیم و راهبردهای فراشناخت ابزاری برای هدایت راهبردهای شناختی و نظارت بر آنها هستند. در واقع یادگیرنده به کمک راهبردهای فراشناختی از راهبردهای شناختی‌اش حداکثر استفاده را خواهد کرد. در واقع هدف از آموزش راهبردهای فراشناختی به کودکان دارای اختلال یادگیری تبدیل آنان به یادگیرندگان ماهری است که از راهبردهای شناختی به پیشرفت شناختی برسند و این پیشرفت را از طریق ابزار کنترلی مانند راهبردهای فراشناختی بطور مداوم و اصولی بازنگری کنند. آموزش این راهبردها به

کودکان دارای نقص در مهارت‌های یادگیری و مطالعه در وهله اول و گام‌های ابتدایی یادگیری منوط به عوامل بیرونی مانند معلمان متخصص خواهد بود چراکه راهبردهای فراشناختی به معلمان این توانایی را می‌دهد که فرایند یادگیری را برای دانش‌آموزانشان گام به گام هدفمند کرده و آنان را در امر یادگیری حمایت و یاری کنند. از آن پس این خود دانش‌آموزان خواهند بود که مهارت‌های کسب شده فراشناختی را به شکلی کاملاً ارادی و هدفمند بکار گرفته و به هدف مطلوب آموزشی خواهند رسید. این آموزش و ارتباط دوسویه، یادگیری در حد تسلطی را برای دانش‌آموز مهیا می‌کند که از آن پس درگیری معلم را در فرایند یادگیری دانش‌آموز به حد نرمال نزدیک کرده و امکان بهره‌گیری بیشتری از مواد آموزشی را برای دانش‌آموز فراهم می‌کند همین امر منجر به درگیری بیشتر در فرایند آموزش و احساس نقش اساسی در فرایند یادگیری‌اش خواهد شد. این پیشرفت از تبدیل شدن دانش‌آموزان به افراد با عزت نفس و خودپنداره تحصیلی ضعیفی که رضایتمندی آنان را از مدرسه متاثر می‌کند کاهش داده و عاملی در جهت رشد و ترقی خواهد بود. همچنین کرمی، کرمی و هاشمی (۱۳۹۲) در پژوهش خود تحت عنوان اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خلاقیت، انگیزه پیشرفت و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان نشان دادند که راهبردهای فراشناختی از طریق درک نقاط قوت و ضعف، انتخاب اهداف واقع بینانه، طرح‌ریزی برای اهداف و ارزشیابی کارها راهبردی قوی‌تر در افزایش سطح خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان بوده است.

برنامه آموزشی فراشناخت مانند سایر برنامه‌های آموزشی، تایید کننده نقص دانش‌آموزان دارای مشکل یادگیری و حتی عادی در بکارگیری متناسب نیازهای فراشناختی در امر یادگیری بوده است و مجدداً در این تحقیق تایید شده که این برنامه‌ی آموزشی در هر عنوان و روشی که باشد منجر به پیشرفت و رشد توانمندی‌های بالقوه خواهد شد و از این طری میزان اهمال‌کاری ناشی از ضعف تحصیلی و یا عدم یادگیری را از بین خواهد برد، می‌توان این تاثیر را این چنین تبیین نمود که روش‌های آموزشی مبتنی بر فراشناخت در

مقایسه با سایر روش‌ها به حال و هوای یادگیری و رغبت تحصیلی دانش‌آموزان حین یادگیری و حفظ این حالت تا انتهای فرایند یادگیری دقت کامل مبذول می‌دارد، امکان بسط و گسترش را به سایر حوزه‌های تحصیلی می‌دهد و درگیری کامل و فعال دانش‌آموزان را در حین یادگیری تضمین می‌کند، همین امر میزان توانمندی بالقوه دانش‌آموز را به وی شناسانده و از طریق توجه به رغبت‌های فردی میزان تلاش که کسب نتایج مطلوب را افزایش می‌دهد. در واقع روش فراشناخت با یاد دادن مهارت‌های آموزشی از طریق مربی به دانش‌آموزانی که این دست از مهارت‌ها را دارند ولی امکان استفاده از آنها را ندارند، آنان را درگیر و مسئول یادگیری شخصی کرده و از آن پس این خود دانش‌آموز خواهد بود که حال و هوای یادگیری‌اش را شناخته و متناسب با روحیاتش یادگرفتن را تمرین می‌کند، بنابراین شاید عاملی که منجر به این چنین قدرت تاثیرگذاری شده است درک عمیقی است که در نتیجه علاقه و شوق به یادگیری در دانش‌آموزان ایجاد می‌شود و منظور از این شناخت، خودشناسی و خودآگاهی است بدین معنا که دانش‌آموز علاقه‌اش را به یادگیری محک می‌زند و آغاز یادگیری با دانسته‌های تایید شده دانش‌آموز است، نقاط ضعف و قوت خود را می‌شناسد و در هر مرحله یادگیری درصد رفع نقاط ضعف با توجه کامل به نقاط قوت است و این در حالی است که در سایر روش‌های تحقیقی تمرکز اصلی بر مشکل یادگیری دانش‌آموز بوده است. گیسلمن و پتروسکی (۲۰۱۶) در تایید این تبیین نشان داد که راهبردهای فراشناختی با تمرکز بر توانایی فردی و شناسایی نقاط قوت و ضعف یادگیرندگان آنان را یادگیرندگان فعال و تصمیم‌گیرنده مبدل می‌نماید. بنابراین با توجه به اثربخش بودن روش فراشناخت در بهبود خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری املا پیشنهاد می‌شود؛ از این روش در آموزش املا به کودکان دبستانی و حتی پیش‌دبستانی و در کلینیک‌های روان‌شناسی و درمانی بهره‌جست، همچنین ضروری است که آموزش و پرورش دوره‌های ضمن خدمت و کارگاهی جهت آموزش فراشناخت برای معلمان مقاطع مختلف ترتیب دهد تا آنها شیوه

آموزش املا با این روش‌ها را به کودکان با و بدون ناتوانی یادگیری املا بیاموزند. پیشنهاد می‌شود از این روش در مراکز آمادگی و پیش دبستانی استفاده نمود تا بتوان به نحوی از بروز اختلالات یادگیری در دوران تحصیلی جلوگیری به عمل آورد. در نهایت پیشنهاد می‌شود به والدین کودکان با اختلال یادگیری آموزش‌هایی در خصوص فراشناخت و تاثیر آن بر موفقیت و عملکرد تحصیلی داده شود.

تشکر و قدردانی: این پژوهش به صورت مستقل انجام شد و مجوز اجرای آن بر روی افراد نمونه توسط اداره آموزش و پرورش شهر شیراز و مجوز اداره آموزش دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان به شماره نامه ۱۲۳/۱۴۵۱۶۸/۱۱۳ صادر شد. بدین وسیله از تمامی خانواده‌ها، دانش‌آموزان و معلمان شرکت‌کننده در پژوهش که ما را در اتمام این پژوهش یاری رساندند کمال تشکر و تقدیر را داریم.

## منابع

- (۱) پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر و عباسی، مسلم (۱۳۹۳). «مقایسه اهمالکاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص»، **ناتوانیهای یادگیری**، شماره ۴، دوره ۳، صص ۲۲-۳۸.
- (۲) تبریزی، مصطفی (۱۳۹۰). **درمان اختلالات دیکته نویسی**، تهران: انتشارات فراوان.
- (۳) جاه طلب ضیابری، مهشید؛ احدی، حسن و مشکید حقیقی، محسن (۱۳۹۴). «اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی و خلاقیت بر خودپنداره تحصیلی»، **فصلنامه روانشناسی تربیتی**، سال یازدهم، شماره ۳۶، صص ۲۳۱-۲۱۳.
- (۴) رشیدزاده، عبدالله؛ بدری، رحیم؛ فتحی آذر، اسکندر و هاشمی، تورج (۱۳۹۶). «بررسی اثربخشی بسته آموزشی راهبردهای خودگردان فراشناختی بر مولفه های تعلل ورزی تحصیلی»، **آموزش پژوهشی**، شماره دوازدهم، صص ۱۵-۳۳.
- (۵) غیورکاظمی، فاطمه؛ سپهاری شاملو، زهره؛ مشهدی، علی؛ غنائی چمن آباد، علی و پاسالار، فروزان (۱۳۹۷). «درمان فراشناخت و آموزش نوروفیدبک بر علائم اضطراب، نظم جویی هیجان و فعالیت امواج مغزی دانشجویان پسر دارای اختلال اضطراب اجتماعی»، **فصلنامه علمی پژوهشی عصب روانشناسی**، سال چهارم، شماره یک، صص ۱۰۰-۷۷.
- (۶) کرمی، بختیار؛ کرمی، آزاد و هاشمی، نظام (۱۳۹۲). «اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خلاقیت، انگیزه پیشرفت و خودپنداره تحصیلی»، **ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی**، دوره دوم، شماره چهارم، صص ۱۳۹-۱۲۱.
- (۷) کریمی جوزستانی، لیلیا؛ یارمحمدیان، احمد و ملک پور، مختار (۱۳۹۳). «اثربخشی مردر بر عملکرد املا دانش آموزان دارای اختلال یادگیری املا»، **فصلنامه یادگیری الکترونیکی شیراز (مدیا)**، شماره ۳.
- (۸) گنجی، مهدی (۱۳۹۵). **آسیب شناسی روانی براساس DSM-5**، تهران: انتشارات ساوالان.
- (۹) میهن دوست، زهرا (۱۳۹۰). «بررسی علل همبستگی معلولیت های یادگیری شیوع در دانشجویان مقطع ابتدایی»، **فصلنامه علوم اجتماعی**، ۷ (۷)، ۱۲-۱۸.

- 10) Brunner, Martin, Keller, Ulrich, Hornung, Caroline (2009). The cross-cultural generalizability of a new structural model of academic self-concepts. *Learning and Individual Differences*, 4(19): 387–403.
- 11) Chen, B. B (2017). Academic Procrastination and Bedtime among Chinese Undergraduates: The Indirect and Moderating Effects of Sensation Seeking and Goal Disengagement. *Current Psychology*, 1-7.
- 12) Fletcher, J.M, Lyon, G.R, Fuchs, L.S, Barnes, M.A (2007). *Learning disabilities (from identification to intervention)*. New York: Guilford press.
- 13) Gieselmann, A., Pietrowsky, R (2016). Treating procrastination chat-based versus face-to-face: An RCT evaluating the role of self-disclosure and perceived counselor's characteristics. *Computers in Human Behavior*.54: 444-452.
- 14) Goetz, Thomas & Cronjaeger, Hanna & Frenzel, Anne & Oliver Lüdtke & Hall, Nathan C (2009). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1):44-58.
- 15) Goldin, P.R., Lee, I, Ziv, M., Jazaieri, H., Heimberg R.G., Gross, J.J. (2014). Trajectories of change in emotion regulation and social anxiety during cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder. *Behavior Research Therapy*.
- 16) Kerck S, Chalfant J (1988). Learning, transitional and academic disorders. In: Roghi S, Khanjani Z, Vosoughi Rahbari Mahin. Tehran: Education and teaching Department for children with special needs.
- 17) Lerner, J.W (2003). *Learning disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- 18) Mogasale, V.V. Patil. V.D, Patil, N.M, Mogasale, V (2011). Prevalence of Specific Learning Disabilities Among Primary School Children in a South Indian City. *Indian Journal of Pediatrics*, 3(2),1-6.
- 19) National center for children with disabilities (2011). *Learning disabilities*. Washington, DC 2009. [www.nichcy.org](http://www.nichcy.org).
- 20) Price, L., Richardson, J. T., Robinson, B., Ding, X., Sun, X., & Han, C (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 159-175.
- 21) Rosario, P.; Costa, M., Nunez, J. C.; Gonzalez-Pienda, J.; Solano, P. and Valle, A (2009); Academic procrastination: associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 118-127.

- 22) Rozentel A, Forsell E, Svensson A, Forsstrom D, Andersson G, Carlbring P (2015). Differentiating Procrastinators from Each Other: A Cluster Analysis. *Cogn Behav Ther.* 44(6):480-490.
- 23) Scher, S. & Osterman, N.M (2012). Procrastination, conscientiousness, anxiety and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Journal of Psychology in the Schools*, 39 (4), 385-398.
- 24) Solomon, L. J. and Rothblum, E. D (1984); Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- 25) Tuckman BW (1998). The development and concurrent validity of the procrastination scale. Meeting of the American educational research association. *Educational Psychology Measurement.* 51: 473-80.
- 26) Ullah, R., Richardson, J. T., & Hafeez, M (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in Pakistan. *Compare*, 41(1), 113-127.
- 27) Vlachos, F. & Karapetsas, A (2003). Visual memory deficit in children with dysgraphia. *Percept and Mot Skills. Meltzer L. Executive Function in Education (from theory to practice).* 12(8):1281-1288.
- 28) Wells, A., Clark, D. M., Salkovskis, P., Ludgate, J., Hackmann, A., & Gelder, M (2016). Social Phobia: The Role of In-Situation Safety Behaviors in Maintaining Anxiety and Negative Beliefs—Republished Article. *Behavior therapy.* 47(5):669-674.