

اثربخشی مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله بر عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان پایه سوم ابتدایی

داوود فتحي^۱

سالار فرامرزی^{۲*}

زهرا افتخار صغدی^۳

فرح نادری^۴

یدالله زرگر^۵

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله بر عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان در شهر همدان انجام شده است. این پژوهش، یک مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان نارساخوان پایه سوم ابتدایی بودند. برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شد، به طوری که در این پژوهش ۳۰ دانش‌آموز نارساخوان پایه سوم ابتدایی شرکت داشتند. آزمودنی‌ها به روش تصادفی ساده به دو گروه ۱۵ نفری تقسیم شدند و در گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایشی، برنامه مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله را در ۱۲ جلسه دریافت کرد، در حالی که به گروه کنترل این آموزش ارائه نشد. ابزار استفاده شده در این پژوهش آزمون خواندن و نارساخوانی کرمی نوری و مرادی (۱۳۸۴) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۱) بود. اطلاعات جمع‌آوری شده از طریق آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری تحلیل شد. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که در مرحله بعد از مداخله، میانگین نمرات عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی گروه آزمایش پس از مداخله به طور معناداری بیشتر از گروه کنترل بود. برنامه آموزشی مداخله هدفمند خواندن باعث بهبود عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان شد. بنابراین، توجه به متغیرهایی از جمله عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی ضروری است و برنامه‌ریزی برای ارائه مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله به این دانش‌آموزان اهمیت خاصی دارد.

کلید واژه‌ها

پاسخ به مداخله، خودکارآمدی تحصیلی، عملکرد خواندن، دانش‌آموزان نارساخوان

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران
۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای ویژه، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. s.faramarzi@edu.ui.ac.ir
۳. استادیار گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.
۴. دانشیار گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.
۵. دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران.

مقدمه

عملکرد خواندن با جلوه‌های نارساخوانی ارتباط دارد و کودکان با عملکرد خواندن ضعیف در ادراک دیداری، تجسم فضایی، رمزگردانی، استخراج اشکال مختلف واج‌ها و واحدهای معنادار دچار کاستی‌هایی هستند (تانکوک، ۲۰۱۶) و حتی گاهی چنین کاستی‌ها با مشکلات رفتاری خاصی همراه می‌شود (اسبجورن، نورمن، کریستیانسن و رینهولدت دانتی^{۱۲}، ۲۰۱۸). گاهی هم مشکلات تحصیلی و رفتاری فرزندان، سلامت روانی اعضای خانواده، به ویژه مادر را به چالش می‌کشد (حمیدی و محمدی خراسانی، ۱۳۹۶). خواندن دو مؤلفه اصلی به نام رمزگشایی و درک مطلب دارد. رمزگشایی به تبدیل حروف نوشتاری به زبان گفتاری و درک مطلب به درک معانی یا جنبه سطح بالاتر خواندن اشاره دارد (پترتو و ماسالا، ۲۰۱۷). درک مطلب عبارت است از فهم معنی کلمه‌ها و جمله‌ها در قبل، حین یا بعد از خواندن یا به عبارت دیگر نوعی فرایند استخراج معنا، هدف یا پیام اصلی متن است (بولات^{۱۳}، ۲۰۱۷).

نظریه خودکارآمدی از نظریه یادگیری اجتماعی بندورا نشأت می‌گیرد. به بیان دیگر، خودکارآمدی به عنوان ساختاری کلیدی برای بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی است. خودکارآمدی مؤلفه مهمی است که به قضاوت فرد درباره توانایی‌اش برای سازمان دادن به اعمال مورد نیاز برای رسیدن به عملکرد مطلوب اشاره دارد. خودکارآمدی به عنوان یک متغیر انگیزشی فعال‌ساز، هدایت‌کننده و برانگیزاننده رفتار به سوی هدف تعریف شده است (مک‌گون، پوتویم، سیمپسون، بوفی، مارخام و وینس^{۱۴}، ۲۰۱۴). اگر خودکارآمدی تهدید شود، ممکن است علائمی به صورت استرس و ضعف تحصیلی بروز کنند (زیدمن‌زیت، موست، تاراسچ، هاداید، براند^{۱۵}، ۲۰۱۶). خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مهم موفقیت تحصیلی، ادامه تحصیل و پایداری تحصیلی است (کاپرارا، ویچیون، الساندری، گلبینو و باربارانلی^{۱۶}، ۲۰۱۱). خودکارآمدی در حوزه‌های گوناگون از

دانش‌آموزان با اختلال‌های یادگیری ویژه^۱ یکی از گروه‌های کودکان با نیازهای ویژه هستند که به آموزش ویژه و خدمات وابسته نیاز دارند (هالاها، کافمن و پولن^۲، ۲۰۱۵). اختلال‌های یادگیری ویژه یا به‌طور خلاصه ناتوانی یادگیری به سه زیرگروه اختلال خواندن یا نارساخوانی^۳، اختلال نوشتن یا نارسانویسی^۴ و اختلال ریاضی یا حساب‌نارسا^۵ تقسیم می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۶، ۲۰۱۳؛ تانکوک^۷، ۲۰۱۶). نارساخوانی که منشأ عصب‌روان شناختی دارد، شایع‌ترین گروه اختلال‌های یادگیری است که در حدود ۸۰ - ۸۵ درصد کودکان با اختلال یادگیری به آن مبتلا هستند (عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۵). توانایی خواندن و درک اطلاعات از متن نوشتاری یک مهارت اصلی برای موفقیت در تحصیل است. با این حال بسیاری از دانش‌آموزان فاقد مهارت‌های اساسی در خواندن و تشخیص ایده‌های اصلی و مهم متن هستند. این مسأله بر توانایی آن‌ها در خواندن، درک مطلب و یادآوری اطلاعات ارائه شده در متن و به دنبال آن بر بسیاری از فعالیت‌های یادگیری در مدرسه اثر نامطلوب می‌گذارد (ویلیامز، میسیاک، مک‌فارلند و وکسلر^۸، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان نارساخوان در زمینه بازشناسی واژه‌ها، هجی کردن، دست خط، ادراک خواندن، درک معنای واژه‌ها و توانایی خواندن با مشکلات عمده‌ای مواجه هستند (پترتو و ماسالا^۹، ۲۰۱۷). به علاوه، در بیشتر مواقع، ریشه اختلال در سایر دروس هم به نارساخوانی برمی‌گردد. با این که عملکرد خواندن^{۱۰} مستلزم مهارت‌های گسترده برای رمزگشایی، درک و یادگیری از متن است و هدف نهایی آن، درک مطلب است. با این حال، نارساخوانی بر خودکارآمدی تحصیلی^{۱۱} هم تأثیر توجه‌برانگیزی دارد (ویلیامز و همکاران، ۲۰۱۶).

1. Students with specific learning disorders
2. Hallahan, Kauffman and Pullen
3. Reading disorder or dyslexia
4. Writing disorder or dysgraphia
5. Math disorder or dyscalculia
6. American Psychiatric Association
7. Tannock
8. Williams, Miciak, Mc Farland and Wexler
9. Petretto and Masala
10. Reading function
11. Academic self-efficacy

12. Esbjørn, Normann, Christiansen and Reinholdt-Dunne

13. Bulut

14. McGeown, Putwain, Simpson, Boffey, Markham and Vince

15. Zaidman-Zait, Most, Tarrasch, Haddad-eid and Brand

16. Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino and Barbaranelli

نویدبخش در جهت ارتقاء کفایت در مهارت‌های تحصیلی برای همه دانش‌آموزان و بهبود مشکلات یادگیری برای دانش‌آموزانی است که به سختی مهارت‌های تحصیلی را می‌آموزند که از آن به عنوان سیستم حمایت‌های چندلایه‌ای^۶ یاد می‌شود (جونز و بالا^۷، ۲۰۱۲). الگوی پاسخ به مداخله مبتنی بر الگوی چند لایه پیشگیری^۸ است. این الگوها به طور معمول شامل سه لایه می‌شوند و آموزش به همراه نظارت بر پیشرفت از یک لایه به لایه دیگر به نحو پیشرونده‌ای فشرده‌تر می‌شود. به‌طور کلی نخستین لایه، غربالگری همگانی برای شناسایی دانش‌آموزان در معرض خطر شکست تحصیلی، اجرای آموزش باکیفیت مبتنی بر پژوهش و نظارت هفتگی بر پیشرفت دانش‌آموز را شامل می‌شود. در این لایه، برنامه‌ای استاندارد و مبتنی بر شواهد^۹ به همه دانش‌آموزان ارائه می‌شود و انتظار می‌رود حداقل ۸۰ درصد از دانش‌آموزان به سطح قابل قبولی از مهارت دست یابند. به عبارت دیگر، لایه اول همان آموزشی است که در کلاس درس آموزش عادی توسط معلم آموزش عادی ارائه می‌شود. معلم بر پیشرفت دانش‌آموزان در برنامه درسی و در ارتباط با همسالان و ارائه آموزش ناهمگن (تشخیصی) نظارت می‌کند. اگر پیشرفت آن‌ها بهبود یافت اقدام دیگری نمی‌شود، ولی اگر در این مرحله مشکلاتی داشته باشند یا به نحو مطلوبی پاسخ ندهند، خدمات لایه دوم ارائه می‌شود (عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۵). معمولاً دانش‌آموز در لایه دوم توسط معلم یا دستیار بسیار آموزش دیده برای سه یا چهار بار در هفته با برنامه پژوهش‌محور معتبر در حوزه‌هایی که مشکل دارد، آموزش در گروه کوچک را دریافت می‌کند. باید لایه دوم مداخله‌ها، در حدود شش تا هشت هفته انجام شود. خدمات تکمیلی مبتنی بر شواهد، آموزش در گروه کوچک و بازبینی مکرر پیشرفت دانش‌آموز از ویژگی‌های خدمات لایه دوم هستند. اگر عملکرد دانش‌آموز در این سطح بهبود نیافت، تیم چندرشته‌ای تشکیل جلسه می‌دهد تا تعیین کند که دانش‌آموز ناتوانی دارد و بنابراین واجد شرایط لایه سوم یعنی آموزش ویژه

جمله تغییر رفتار، رفتارهای شغلی، عملکرد و مهارت ورزشی و عملکرد تحصیلی و مانند آن مطالعه شده است. در بافت تحصیلی، خودکارآمدی که با واژه خودکارآمدی تحصیلی شناخته می‌شود، به فضاوت یادگیرنده درباره توانایی دستیابی موفقیت‌آمیز به اهداف آموزشی اشاره دارد (صدوقی، ۱۳۹۷؛ مک‌گون و همکاران، ۲۰۱۴). افراد با خودکارآمدی بالا، در تعیین اهداف، ایجاد سازوکارهای شناختی قوی برای کسب دانش، برخورد با چالش‌های تحصیلی و مقاومت در برابر شرایط دشوار بهتر عمل کرده و اشتیاق تحصیلی بیشتری دارند (استابس و ماینارد^۱، ۲۰۱۷). عده‌ای بر این باورند که خودکارآمدی تحصیلی از اصلی‌ترین عوامل مؤثر بر انجام تکالیف تحصیلی است (گالا، وود، تسوکایاما، هار، چیو و لانگر^۲، ۲۰۱۴) و عدم اعتماد به مهارت‌های تحصیلی خود و خودکارآمدی تحصیلی پایین، باعث تضعیف یادگیری و سایر فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان می‌شود (بالتز، هافمن کیپ و لین^۳، ۲۰۱۰). در مجموع، نارساخوانی بر عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی تأثیر نامطلوبی می‌گذارد. از طرفی برای آموزش کودکان نارساخوان از روش‌های مختلفی استفاده می‌شود. برای مثال، از آموزش مستقیم در زمینه شناسایی صداها و رمزگشایی استفاده می‌شود، در آموزش این کودکان بر آموزش انفرادی یا آموزش در گروه‌های کوچک، تمرین و مرور ذهنی و بازخورد فوری تأکید می‌شود (کرک، گالاگر و کولمن^۴، ۲۰۱۵).

از جمله روش‌های بهبود نارساخوانی، مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله^۵ است. مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر رویکردی جامع پاسخ به مداخله است که دیدگاهی یکپارچه نسبت به عملکرد خواندن دارد و به تمام پیش‌نیازهای مهارت خواندن توجه دارد (هالاها و همکاران، ۲۰۱۵). پاسخ به مداخله به تغییر یا عدم تغییر دانش‌آموز در عملکرد تحصیلی یا رفتار به عنوان پیامد آموزش اشاره دارد. الگوی پاسخ به مداخله، یک رویکرد

1. Stubbs and Maynard
2. Galla, Wood, Tsukayama, Har, Chiu and Langer
3. Baltés, Hoffman-Kipp and Lynn
4. Kirk, Gallagher and Coleman
5. Targeted reading intervention based on response to intervention

6. Multi-Tier System of Supports (MTSS)
7. Jones and Ball
8. Multitiered model of prevention
9. Evidence-based

این دانش‌آموزان داشت. نتایج پژوهش فولهابر^۲ (۲۰۱۶) حاکی از آن بود که برنامه آموزشی تکرار روخوانی از متن سبب شد تا دانش‌آموزان خطاهای خود را تصحیح کنند، در خواندن مهارت یابند و عملکرد خواندن آن‌ها بهبود یافت. یافته‌های پژوهش گیفورد^۳ (۲۰۱۴) نشان داد که استفاده از تکنولوژی گرافیکی در عملکرد خواندن دانش‌آموزان تأثیر جالب‌توجهی دارد. ویزنیتزر و سچفل^۴ (۲۰۱۰)، رینس، جنبی، کاسرین، روبرت و دارهام^۵ (۲۰۰۸)، شیرمر^۶ (۲۰۰۵)، هوفر^۷ (۲۰۰۴) و ویلیامز^۸ (۲۰۰۲) در پژوهشی به این نتیجه رسید که روش چندحسی در بهبود مهارت‌های خواندن کودکان نارساخوان مؤثر بوده است.

با اینکه به نظر می‌رسد مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله در بهبود خواندن دانش‌آموزان تأثیر جالب‌توجهی داشته باشد، ولی پژوهش‌های اندکی در زمینه دانش‌آموزان نارساخوان انجام شده که حاکی از خلاء پژوهشی در این حوزه و نیاز به چنین پژوهش‌هایی در این زمینه احساس می‌شود. از طرف دیگر، میزان شیوع بالای ناتوانی یادگیری و تأثیر نامطلوب آن حاکی از ضرورت بیش از پیش این برنامه مداخلاتی است. به نظر می‌رسد که مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله به دانش‌آموزان نارساخوان بر عملکرد خواندن و خودکارآمدی آن‌ها تأثیر مطلوبی داشته باشد و مشکلات آن‌ها کاهش یابد. بنابراین، هدف این پژوهش، بررسی تأثیر مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله بر عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان در شهر همدان بود.

روش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی و طرح آن از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان نارساخوان پسر کلاس سوم

است. لایه سوم، ارائه مداخله فشرده‌تر توسط معلم ویژه در یک جایابی مناسب را دربرمی‌گیرد تا برنامه آموزش انفرادی دانش‌آموز تعیین شود (دنيس^۱، ۲۰۱۵).

پژوهش‌های مختلفی درباره تأثیر مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله بر عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شده است. در این راستا، نتایج پژوهش صدوقی (۱۳۹۷) حاکی از ارتباط جالب‌توجه خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی با سازگاری و عملکرد تحصیلی دانشجویان بود. یافته‌های پژوهش فرامرزی و محمدرزاده (۱۳۹۶) بیان‌کننده اثربخشی مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله بر درک مطلب دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه بود. نصری و کریمی لیچاهی (۱۳۹۵) نیز گزارش کردند که روش چندحسی نسبت به روش ادراکی - حرکتی در بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان مؤثرتر بوده است. در پژوهش دیگری یعقوبی، محقق، غفوری آثار و رشید (۱۳۹۲) به مقایسه تأثیر روش‌های چندحسی فرنالد و ادراک دیداری فراستیک بر اصلاح عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان اقدام کردند و دریافتند که گروه آموزش دیده با روش چندحسی فرنالد در خواندن و درک معنی جملات، عملکرد بهتری نسبت به گروه آموزش دیده با روش ادراک دیداری فراستیک داشتند. نتایج پژوهش خانجانی، مهدویان و احمدی (۱۳۹۱) حاکی از اثربخشی روش چندحسی فرنالد بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پایه دوم ابتدایی شهر تبریز بود. خانجانی، مهدویانی، احمدی، هاشمی و فتح‌الله‌پور (۱۳۹۱) در پژوهش دیگری به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان نارساخوان در درمان ترکیبی، پیشرفت بیشتری نسبت به درمان از طریق روش چندحسی فرنالد و پسخوراند زیستی داشتند. همچنین تأثیر روش چندحسی نسبت به درمان از طریق پسخوراند زیستی مؤثرتر بود. در پژوهش دیگری که صالحی و سلیمانی (۱۳۹۱) میزان اثربخشی دو روش فرنالد و سینا را بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان دو زبانه دارای اختلالات خواندن و پایه دوم و سوم دبستان شهرستان ارومیه مقایسه کردند و به این نتیجه رسیدند که روش فرنالد تأثیر بیشتری بر عملکرد خواندن

2. Faulhaber

3. Gifford

4. Wiznitzer and Scheffel

5. Rains, Jenny, Catherine, Kelly, Robert and Durham

6. Schirmer

7. Hooper

8. Williams

1. Dennis

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۲: این پرسشنامه را مک ایلروی و بانتینگ^۳ (۲۰۰۱) ساخته است که ده گویه را شامل می‌شود و رفتارها، برنامه‌ها و سازماندهی تحصیلی را ارزیابی می‌کند. نمره‌گذاری آن در طیف لیکرتی هفت درجه‌ای از کاملاً موافقم (نمره ۱) تا کاملاً مخالفم (نمره ۷) تنظیم شده است. نمره بالاتر نیز به منزله خودکارآمدی تحصیلی بیشتر است. مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) ضریب اعتبار مقیاس را ۰/۸۱ اعلام کرده‌اند. همچنین برای اعتبار سازه آن از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده که شاخص‌های به‌دست آمده نشان از برازندگی مناسب پرسشنامه با داده‌ها دارد. از طرفی ضریب روایی این مقیاس با مؤلفه نگرانی از مقیاس تجدید نظر شده اضطراب بنسون و الزهار (۱۹۹۴) ۰/۴۲- گزارش شده است. همچنین ضریب روایی این مقیاس با مؤلفه خودکارآمدی از مقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۰/۷۱ محاسبه شده است (داوری، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۱). غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و افشاری (۱۳۸۸) اولین بار این ابزار را ترجمه و اعتباریابی کردند. آن‌ها نیز ضریب همسانی درونی آلفای کرونباخ را ۰/۷۵ گزارش کردند.

به‌منظور انجام پژوهش و جلب همکاری آزمودنی‌ها، از والدین آن‌ها رضایت‌نامه کتبی گرفته شد. در اولین مرحله پژوهش آزمون خواندن و نارساخوانی و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی به عنوان پیش‌آزمون اجرا شد. در مرحله بعد، گروه آزمایش در ۱۲ جلسه آموزشی ۵۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای ۲ جلسه) شرکت کرد، ولی به گروه کنترل این نوع آموزش ارائه نشد. محتوای جلسات آموزشی برای گروه آزمایش در جدول ۱ ارائه شده است.

دبستان را در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ شامل می‌شد که به مراکز ناتوانی یادگیری دولتی شهر همدان مراجعه کرده بودند. برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد. به این صورت که ابتدا از مراکز ناتوانی یادگیری دولتی شهر همدان ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پایه سوم نارساخوان انتخاب و با روش تصادفی در گروه آزمایش و گروه کنترل جایگزین شدند، به نحوی که اعضای هر گروه ۱۵ نفر بود. به منظور تعیین حداقل حجم نمونه از فرمول زیر استفاده شد.

$$n = \frac{\sigma^2(z_{1-\alpha/2})^2}{d^2} = 111 \cdot (1.96)^2 \cdot (0.1)^2 = 13.69$$

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل داشتن نارساخوانی، بهره هوشی ۷۵-۱۰۰، زندگی با پدر و مادر و دامنه سنی ۹-۱۰ سال، تحصیل در پایه سوم ابتدایی، رضایت خود و والدین مبنی بر حضور در مداخلات آموزشی بود و ملاک‌های خروج شامل داشتن مشکلات شنوایی و بینایی، داشتن اختلالات هیجانی و عاطفی و استفاده همزمان از برنامه‌های روان‌شناختی یا آموزشی مشابه با مطالعه حاضر بود. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزار زیر استفاده شد:

آزمون خواندن و نارساخوانی^۱: به‌منظور ارزیابی عملکرد خواندن از آزمون خواندن و نارساخوانی کرمی نوری و مرادی (۱۳۸۴) استفاده شد. این آزمون را کرمی نوری و مرادی ساخته‌اند و در میان ۱۶۱۴ دانش‌آموز در پنج پایه تحصیلی شهر تهران، سنج و تبریز انجام دادند و نتایج ارزیابی کردند. پس از گردآوری داده‌ها و انجام عملیات آماری برای هر پایه در هر شهر نمرات خام و نمرات هنجار محاسبه شد. خرده‌مقیاس‌های به‌کار رفته در آزمون نارساخوانی شامل آزمون خواندن کلمات، آزمون درک خواندن متن، آزمون زنجیره کلمات، آزمون درک کلمات، آزمون قافیه، آزمون حذف آواها، آزمون خواندن کلمات بی‌معنی، آزمون نامیدن تصاویر، آزمون نشانه حروف و آزمون نشانه کلمات است. ضریب آلفای آزمون خواندن و نارساخوانی ۰/۸۱ به‌دست آمد (فرامرزی و محمدزاده، ۱۳۹۶). ضریب آلفای خرده آزمون‌ها به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۶، ۰/۷۳، ۰/۸۳ به‌دست آمده است.

2. Academic self-Efficacy questionnaire
3. McIllroy and Bunting

1. Reading and dyslexia test

جدول ۱. محتوای جلسات مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله در گروه آزمایش

جلسات	اهداف	وسایل مورد نیاز	محتوا
۱	آشنایی با جزئیات کلیدی داخل متن؛ ایجاد ارتباط میان آموزش کلاسی و زندگی واقعی دانش‌آموزان؛ ارتباط میان جزئیات متنی به منظور درک کلی متون؛ آموزش از طریق روش چندحسی	فلش کارت‌ها (چه کسی، چه موقع، کجا، چه اتفاقی، چرا و چگونه)؛ قیچی؛ یادداشت‌های چسبی؛ مداد رنگی (قرمز، آبی، سبز و نارنجی)	تعریف خاطره‌ای توسط یکی از دانش‌آموزان؛ نشان دادن فلش کارت چه کسی؟ کارت چه؟ چه موقع؟ کجا؟ چرا؟ چگونه؟ توسط پژوهشگر برای آموزش جزئیات کلیدی هر اتفاق؛ ارائه فلش کارت‌ها به صورت درهم به دانش‌آموزان و سپس پرسیدن سؤالاتی درباره کاربرد هر کارت؛ روخوانی کردن داستان (حسنی، توی ده شلم‌رود) توسط پژوهشگر و سپس پاسخ به سؤالات کلیدی قصه و در پایان، نوشتن هر پاسخ روی یادداشت چسبی؛ ارائه داستان لفل فلن نبین چه ریزه و بررسی داخل متن و سپس کشیدن خط به دور اشخاص داستان، اتفاق داستان، مکان آن و همچنین زمان این اتفاق، با رنگ‌های متفاوت؛ قیچی کردن و متصل کردن قسمت‌های مشخص شده به فلش کارت‌ها؛ در پایان، انجام همین فعالیت با درس اول کتاب خوانداری به عنوان تکلیف خانگی
۲	آشنایی با جزئیات کلیدی داخل متن؛ ارتباط میان جزئیات متنی و نوع متون؛ شناسایی موضوع اصلی هر متن از طریق اشیا و وسایل ملموس و عینی؛ تمیز میان نکات ضروری و غیرضروری متون؛ آموزش از طریق روش چندحسی	کتاب علمی ساخت رنگین، کتاب علمی پرندگان، پاکت موضوع اصلی و وسایل داخل آن (شامل آینه، بطری آب، مقوای سفید رنگ، چراغ قوه با نور سفید)؛ ورقه‌های سفید کاغذ و ماژیک	ارائه پاکتی به عنوان پاکت موضوع اصلی به دانش‌آموزان؛ خارج کردن وسایل داخل پاکت و حدس زدن دانش‌آموزان در مورد ارتباط آن وسایل با هم؛ ثبت حدس‌ها و نظرات دانش‌آموزان؛ معرفی موضوع اصلی از جانب پژوهشگر؛ انجام آزمایش ساخت رنگین‌کمان؛ بحث در رابطه با موضوع اصلی و لزوم دانستن آن در درک جزئیات؛ ارائه کتاب علمی به دانش‌آموزان؛ حدس زدن موضوع اصلی از روی تصاویر جلد؛ پیدا کردن کلمات مربوط به موضوع اصلی از داخل متن؛ نتیجه‌گیری از حدس‌های دانش‌آموزان؛ نقاشی کردن کف دست روی کاغذ؛ نوشتن یک نکته روی هر انگشت؛ نتیجه‌گیری از نکته‌ها و نوشتن موضوع اصلی در کف دست؛ نتیجه‌گیری کلی از مباحث مطرح شده؛ بسط فعالیت‌های انجام شده به فصل اول کتاب علوم تجربی به عنوان تکلیف خانگی
۳	تقویت درک مطلب شنیداری؛ آشنایی با عناصر اصلی داستان (اشخاص، فضا و اتفاقات)؛ ارتباط درک مطلب شنیداری به درک مطلب خوانداری	کتاب قصه دو دوست، کتاب قصه دزد نادان و مرد ثروتمند، فلش کارت‌های پیام درونی داستان؛ ماژیک	بررسی تکالیف دانش‌آموزان، خواندن داستان دو دوست توسط پژوهشگر؛ بیان اشخاص، فضا و محیط داستان؛ بحث راجع به پیام داستان؛ خواندن داستان دزد نادان و مرد ثروتمند؛ پیدا کردن جملاتی در رابطه با «مرد ثروتمند با پیام داستان و نوشتن آن‌ها بر روی فلش کارت‌های ارائه شده؛ پیدا کردن پیام کتاب هر چه کنی به خود کنی؛ حکایت فارسی خوانداری به عنوان تکلیف خانگی
۴	آشنایی با ترتیب و توالی اتفاقات متون؛ آشنایی با عناصر اصلی داستان (اشخاص، فضا و اتفاقات)؛ ارتباط درک مطلب شنیداری به درک مطلب خوانداری	کاغذهای رنگی مختلف که به صورت نواری برش داده شده بودند؛ مداد شمعی؛ نوار چسب؛ کتاب هدیه	خواندن قصه هدیه لحاف دوز برای دانش‌آموزان؛ بحث در رابطه با اتفاقات رخ داده و ترتیب و توالی این اتفاقات؛ نوشتن هر اتفاق روی یک نوار کاغذی رنگی؛ حلقه کردن و به هم وصل کردن نوارها به عنوان یک زنجیره به هم پیوسته؛ بیان شفاهی داستان با کمک حلقه‌ها؛ ارائه داستان تصویری (بدون متن)؛ تعریف داستان توسط دانش‌آموزان با کمک تصاویر؛ ساختن یک داستان منسجم از تصاویر
۵	تمایز میان جزئیات مهم از جزئیات غیرمهم داخل متن؛ آشنایی با هدف و موضوع اصلی متن از روی تصاویر؛ تقویت حافظه فعال؛ تقویت درک مطلب دیداری و شنیداری؛ ارتباط درک مطلب دیداری و شنیداری به درک مطلب خوانداری	کتاب قصه شیر و خرگوش، ورقه‌های سفید کاغذ؛ وسایل نقاشی و مداد رنگی؛ گیره	تشکیل گروه‌های پنج نفری؛ روخوانی قصه شیر و خرگوش توسط پژوهشگر؛ نقاشی شخصیت‌های داستان توسط دانش‌آموزان؛ خواندن مجدد داستان؛ نقاشی کردن زمان و مکان (محیط و فضای داستان)؛ به همین منوال نقاشی کردن مشکل و راه‌حل آن؛ به اشتراک گذاشتن تصاویر در بین اعضای گروه و توصیف جزئیات نقاشی‌ها؛ نوشتن جملاتی در زیر نقاشی‌ها و ساختن چند داستان
۶	آشنایی با ویژگی‌های جزئی شخصیت‌ها به جای ویژگی‌های کلی آن‌ها مانند خوب، عالی و بد؛ تقویت خزانة واژگان؛ ترکیب دانش واژگانی با محتوای داستان؛ آشنایی با چرایی واکنش شخصیت‌های داستان	بانک کلمات صفات شخصیتی مانند ناراحت و ترسو برای هر دانش‌آموز؛ ماژیک؛ نوار یادداشت‌برداری؛ تصویر پل شخصیت داستان	توضیح صفات موجود در بانک کلمات و ارائه این کلمات به دانش‌آموزان؛ خواندن داستان گوش دادن و پیدا کردن کلمات؛ کتابخانه مربوط به صفات شخصیتی؛ نوشتن آن‌ها روی یک نوار کاغذی؛ نشان دادن صفات به صورت اجرای نمایش توسط دانش‌آموزان؛ وصل کردن صفات شخصیت‌ها به جملات داخل متن با کمک پل شخصیت داستان

جلسات	اهداف	وسایل مورد نیاز	محتوا
۷	شناسایی کلمات مرتبط با انواع احساسات شخصیت‌های متون؛ تقویت خزانة واژگان؛ درک انواع احساسات از طریق خواندن متن	چند مجله کودک؛ قیچی؛ نوارهای کاغذی رنگی؛ مقوا؛ کاموای ضخیم؛ چسب؛ ماژیک	پیدا کردن احساسات مختلف اشخاص (خنده، گریه و ...) از داخل مجلات و سپس قیچی کردن و چسباندن آن‌ها روی مقوا؛ نوشتن هر احساس روی یک نوار؛ وصل کردن نوارها به عکس‌های مربوطه با کاموا؛ گشتن داخل متن کتاب و پیدا کردن کلمات مشابه
۸	آشنایی با کلمات مرتبط با انواع حواس شخصیت‌های متون و درک جملات مربوط به آن‌ها؛ تقویت خزانة واژگان؛ تقویت حافظة فعال؛ تقویت حافظة دیداری	کارت‌های حواس پنجگانه (بوایی، چشایی، دیداری، شنیداری و لامسه؛ کارت‌های مزه‌ها مانند خوشمزه	بیان کلمات مربوط به حواس پنجگانه؛ گوش دادن و نشان دادن عضو مربوط به کلمات. (برای مثال خوشمزه مربوط به زبان است)؛ توزیع کارت‌های حواس پنجگانه و کارت‌های کلمات بر روی میز به صورت وارونه؛ انجام بازی کارت
۹	تمایز میان معنای تحت‌لفظی و ضمنی ضرب‌المثرا و کنایه‌ها؛ درک معنای انتزاعی و کاربردی برخی عبارات؛ درک پیام اصلی متون	کارت ضرب‌المثل؛ کارت معنای کاربردی؛ حکایت	ارائه چند کارت ضرب‌المثل و معنای آن‌ها؛ بحث در رابطه با معنای ظاهری و معنای کاربردی آن‌ها؛ متصل کردن کارت ضرب‌المثل به کارت معنای کاربردی آن؛ چیدن کارت‌ها به صورت درهم و وارونه روی میز؛ بازی کارت؛ تشکیل گروه‌های سه نفری؛ ارائه سه حکایت و سه کارت ضرب‌المثل به هر گروه؛ مرتبط کردن حکایات و ضرب‌المثل‌ها
۱۰	تمایز میان متون علمی، داستانی و ادبی؛ آشنایی با ویژگی‌های متون داستانی، علمی و ادبی؛ درک مطالب آغازین، میانه و پایانی متون داستانی؛ آشنایی با درونمایه و هدف اصلی نگارش متون مختلف؛ تقویت مهارت سازماندهی متون	کتاب قصه موش و گربه عبیدزاکانی؛ شعر موش و گربه؛ موش‌ها و گربه‌ها، کتاب‌های قصه و شعر کودکانه؛ سبدهای کتاب؛ کاغذ و ماژیک؛ کارت‌های آغاز، میانه و پایان داستان	ارائه انواع مختلف کتاب‌ها (کتاب‌های داستان، شعر، کتاب‌های علمی) و توضیح برخی مشخصات آن‌ها؛ طبقه‌بندی کردن کتاب‌ها با کمک جلد و مطالب داخل کتاب؛ بررسی تفاوت‌ها و شباهت‌های میان آن‌ها؛ بحث در مورد آغاز، میانه و پایان هر قصه یا داستان؛ کشیدن سه دایره روی کاغذ (دایره مرکزی بزرگ‌تر از دو دایره دیگر)؛ قرار دادن جملات آغازی، میانی و پایانی در داخل دایره‌ها؛ ارائه چند کارت میانه داستان و ساختن یک آغاز و پایان برای آن‌ها
۱۱	آشنایی با جزئیات کلیدی مرتبط با چرایی مطالب نگارش شده؛ بازشناسی نکات ضروری از غیرضروری متون؛ تقویت اطلاعات عمومی	بانک سؤالات؛ مطالب علمی؛ تخته وایت‌برد و ماژیک؛ تخته بازی طراحی شده روی مقوا؛ تاس و تعدادی دکمه رنگی به عنوان مهره	ارائه بانک سؤالات مانند غذای مورد علاقه شما چیست؟ چرا؟؛ ثبت جواب‌های دانش‌آموزان؛ پیدا کردن کلماتی مانند زیرا، چونکه، به این دلیل به عنوان یک راهنما و استدلال‌های مربوط به آن‌ها؛ انجام بازی تخته؛ سؤالاتی در رابطه با زندگی روزمره و پاسخ دادن به آن‌ها در قالب چند جمله به عنوان تکلیف خانگی
۱۲	آشنایی با روابط علت و معلولی داخل متن؛ شناسایی پیام اصلی متن؛ آشنایی با نحوه خلاصه‌سازی متون؛ تقویت بازداري پاسخ و سازماندهی خود؛ تقویت اطلاعات عمومی؛ تقویت خزانة واژگان	بانک ساختار متن (کلماتی که دانش‌آموز بر اساس آن متن را بررسی می‌کند مانند نتیجه، خلاصه، اول، بعد از، مانند، زیرا، از آنجا که و ...)	بررسی ساختارهای متن اعم از موضوع و پیام اصلی متن، توالی اتفاقات، تفاوت‌ها و شباهت‌ها، روابط علت و معلولی؛ پخش موسیقی؛ پیدا کردن این ساختارها با کمک بانک ساختار تا زمان پخش شدن موسیقی؛ پیدا کردن کلمات مشابه در داخل متن کتاب خوانداری؛ بیان آن‌ها به زبان خود

و متن‌های کوتاه و متناسب با توانایی دانش‌آموزان استفاده
شد. از چند کتاب سطح «ب» مانند شعر و داستان استفاده
شد که توسط کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان
طبقه‌بندی شده است. شایان ذکر است که بر متون خاصی
تأکید نشد تا انعطاف‌پذیری و تعمیم مطالب خواندنی
محدود نشود. در پایان جلسات آموزش، هر دو گروه به
عنوان پس‌آزمون با استفاده از آزمون خواندن و نارساخوانی
و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی بار دیگر ارزیابی شدند.
داده‌های به‌دست آمده از این دو موقعیت (پیش‌آزمون و
پس‌آزمون)، برای دو گروه با استفاده از تحلیل کواریانس
چندمتغیری تجزیه و تحلیل شد. برای تحلیل داده‌ها از
نسخه ۲۴ نرم‌افزار آماری SPSS استفاده شد.

برنامه مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله،
برگرفته از برنامه سیسون و سیسون^۱ (۲۰۱۴) و فرامرزی و
محمدزاده (۱۳۹۶) است. این برنامه که برای کودکان
پیش‌دبستانی تا سوم دبستان طراحی شده، در گروه‌های پنج
نفری به صورت گروهی برگزار شد. در محتوای برنامه
به‌منظور تقویت مهارت خواندن و درک مطلب از بازی‌های
جهت‌دار، فعالیت‌های سرگرم‌کننده و متناسب با توانایی
کودکان استفاده شد. دانش‌آموزان نیز نقش فعالی داشتند و
پژوهشگر آن‌ها را به عنوان راهنما هدایت می‌کرد. پژوهشگر
در بین جلسات نیز سؤال‌هایی مطرح می‌کرد که دانش‌آموزان
پاسخ می‌دادند. برای محتوا از کلمه‌های تک‌هجایی، جمله‌ها

1. Sisson and Sisson

اثربخشی مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله بر عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان پایه سوم ابتدایی

یافته‌ها

بود. همچنین میانگین سن آزمودنی‌ها و انحراف معیار آن در گروه کنترل به ترتیب ۹/۱۸ و ۰/۱۹ بود. شاخص‌های توصیفی مربوط به عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل در موقعیت پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ ارائه شده است.

دامنه سنی آزمودنی‌ها بین ۹ - ۱۰ سال بود. یافته‌های جمعیت‌شناختی بیان‌کننده آن بود که میانگین سن آزمودنی‌ها و انحراف معیار آن در گروه آزمایش به ترتیب ۹/۲۴ و ۰/۲۷

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی

متغیرها	موقعیت	گروه آزمایش	گروه کنترل
		میانگین	میانگین
عملکرد خواندن	پیش‌آزمون	۱۳/۴۷	۰/۹۷
	پس‌آزمون	۳۱/۰۸	۱۵/۲۷
خودکارآمدی تحصیلی	پیش‌آزمون	۱/۸۰	۰/۱۶
	پس‌آزمون	۴/۱۱	۰/۳۷

آزمون باکس فرض همگنی واریانس-کوواریانس را تأیید کرد ($P=0/17$). بنابراین، مفروضه‌های آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری برقرار است. به این منظور، متغیرهای عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان نارساخوان در دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌فرض آماری «اثر پیلاهی، لامبدای ویلکز، اثر هاتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی» محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

نتایج جدول ۲، نشان می‌دهد میانگین نمرات عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی در پیش از مداخله و پس از مداخله تغییر یافته است. به علت وجود یک متغیر مستقل (مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله) و دو متغیر وابسته (عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی) از آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. ابتدا نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون آماری کلموگروف-اسمیرنوف بررسی و تأیید شد ($P>0/05$).

جدول ۳. نتایج کلی تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی

نام آزمون	مقدار	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	آماره F	سطح معناداری
اثر پیلاهی	۰/۸۸	۲	۲۵	۱۰/۶۴	<۰/۰۰۵
لامبدای ویلکز	۰/۰۹	۲	۲۵	۱۰/۶۴	<۰/۰۰۵
اثر هاتلینگ	۲۶/۱۳	۲	۲۵	۱۰/۶۴	<۰/۰۰۵
بزرگ‌ترین ریشه روی	۲۶/۱۳	۲	۲۵	۱۰/۶۴	<۰/۰۰۵

حاکمی از آن بود که گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معناداری دارند ($P<0/005$). به منظور پی‌بردن به این تفاوت، از آزمون آماری مانکوا استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

نتایج آزمون‌های چهارگانه که در جدول ۳ آمده است، حاکمی از آن است که گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی تفاوت معناداری دارند ($P<0/005$). به منظور پی‌بردن به این تفاوت، از آزمون آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری یا مانکوا استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است. که نتایج

جدول ۳. نتایج تفکیکی تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	مجذور اتا
عملکرد خواندن	۸۱/۶۸	۱	۸۱/۶۸	۱۸/۱۴	۰/۰۰۰۱	۰/۶۲
خودکارآمدی تحصیلی	۶۹/۲۲	۱	۶۹/۲۲	۲۳/۸۷	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴

همکاران (۱۳۹۱)، خانجانی و همکاران (۱۳۹۱) و صالحی و سلیمانی (۱۳۹۱) مبنی بر تأثیر مثبت و معنادار روش آموزش چندحسی فرنالد بر بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان همخوانی دارد.

به منظور تبیین این یافته می‌توان بیان کرد از آن جایی که دانش‌آموزان نارساخوان در عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی با چالش‌های عمده‌ای مواجه هستند (عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۵) و از سوی دیگر، با توجه به اینکه مشکلات خواندن در افراد نارساخوان وجود دارد. بنابراین، آن‌ها نسبت به دانش‌آموزان عادی، عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی پایین‌تری دارند (هالاهان و دیگران، ۲۰۱۵). علاوه بر این، خودکارآمدی تحصیلی به توانایی مشهود فرد برای یادگیری یا فعالیت در سطوح تعیین شده اشاره دارد. همچنین، عوامل متعددی نیز بر عملکرد خواندن تأثیر دارند شامل عوامل مربوط به دانش‌آموز، والدین، معلم، مدرسه و برنامه درسی می‌شود (ویلیامز و همکاران، ۲۰۱۶). این عوامل بر هم تأثیر می‌گذارند و نقش مهمی در زمینه پیشرفت سواد خواندن کودکان دارند. خودکارآمدی تحصیلی هم با نارساخوانی مرتبط است و بر یکدیگر اثر می‌گذارند (پرتو و ماسالا، ۲۰۱۷).

از طرف دیگر، خودکارآمدی جنبه حیاتی انگیزش است و رفتار بین افراد و میزان تغییر کارایی فرد را پیش‌بینی می‌کند. زیرا باور خودکارآمدی بر گزینش اهداف چالش‌انگیز، میزان تلاش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکاری در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر می‌گذارد. به نظر می‌رسد نارساخوانی با عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی رابطه نزدیکی داشته باشد و به صورت متقابل بر همدیگر مؤثر باشند. علاوه بر این، احتمال می‌رود چرخه معیوبی میان عملکرد خواندن، خودکارآمدی تحصیلی و نارساخوانی پدید آید که چنین رابطه‌ای را تقویت می‌کند (کرک و همکاران، ۲۰۱۵). از طرف دیگر، برنامه هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله برنامه‌ای

در این تحلیل، متغیر پیش‌آزمون به دلیل همبستگی با پس‌آزمون تعدیل شده است. با توجه به نتایج جدول ۳، گروه اثر معناداری بر نمرات پس‌آزمون عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی داشت ($P < 0.05$). بر اساس مجذور اتا می‌توان بیان کرد به ترتیب ۶۲ و ۶۴ درصد تغییرات هر یک از متغیرهای عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی به علت اثر مداخله است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله بر عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان انجام شد. یافته‌های پژوهش حاضر که بیان‌کننده اثربخشی آموزش هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله بر عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان بود، با یافته‌های پژوهش فولهاپر (۲۰۱۶) مبنی بر اثربخشی برنامه آموزشی تکرار روخوانی از متن بر عملکرد خواندن آزمودنی‌ها و گیفورد (۲۰۱۴) در خصوص استفاده از تکنولوژی گرافیکی در عملکرد خواندن دانش‌آموزان همسو است. همچنین این یافته‌ها با نتایج پژوهش ویزنیتزر و سچفل (۲۰۱۰)، رینس و همکاران (۲۰۰۸)، شیرمر (۲۰۰۵)، هوفر (۲۰۰۴) و ویلیامز (۲۰۰۲) مبنی بر تأثیر مثبت و معنادار روش چندحسی در بهبود مهارت‌های خواندن کودکان نارساخوان همسو است. همچنین با نتایج پژوهش صدوقی (۱۳۹۷) مبنی بر ارتباط توجه‌برانگیز خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی با سازگاری و عملکرد تحصیلی دانشجویان؛ فرامرزی و محمدزاده (۱۳۹۶) مبنی بر اثربخشی مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله بر درک مطلب دانش‌آموزان با اختلال یادگیری، و همچنین نصری و کریمی لیچاهی (۱۳۹۵) در خصوص اثربخشی روش چندحسی در بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان، یعقوبی و همکاران (۱۳۹۲)، خانجانی و

اثربخشی مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله بر عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان پایه سوم ابتدایی

لازم در اختیار آزمودنی‌ها قرار گیرد، می‌توان شاهد بهبود عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان بود.

در هر پژوهشی محدودیت‌هایی وجود دارد که پژوهش حاضر هم از این قاعده مستثنی نیست. این پژوهش در مورد دانش‌آموزان نارساخوان کلاس سوم دبستان در محدوده سنی ۹ - ۱۰ سال انجام شد. از ابزارهای خاصی برای ارزیابی عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی آزمودنی‌ها استفاده شد، همچنین با توجه به محدودیت زمانی، برای اجرای آزمون پیگیری فراهم نشد. پس باید در تعمیم نتایج احتیاط کرد. بنابراین، در اجرای پژوهش‌های بعدی پیشنهاد می‌شود که پژوهش در میان سایر گروه‌های کودکان با ناتوانی یادگیری در پایه‌های کلاسی و سنین متفاوت انجام شود، در بررسی عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی از ابزارهای دیگری استفاده شود، به منظور مداخله از برنامه‌های آموزشی مختلفی استفاده شود و نتایج با هم مقایسه شوند. همچنین زمانی برای اجرای آزمون پیگیری در نظر گرفته شود.

منابع

حمیدی، فریده و محمدی خراسانی، فرنگیس (۱۳۹۶). اثربخشی مشاوره گروهی شناختی رفتاری والدین کودکان بیش‌فعال بر اختلالات رفتاری فرزندان. *فصلنامه توانمندسازی کودکان / استثنایی*، ۸(۲۲): ۶۰-۵۰.

حق‌طلب، طاهره، یزدانی، فریدون و آقایی، افسانه (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی شیوه‌های آموزشی چندحسی اورتون و فرنالد بر بهبود اختلال نوشتن دانش‌آموزان نارسانویس شهر ملایر. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۴): ۷۱-۸۵.

خانجانی، زینب، مهدویان، هوشنگ، احمدی، پریچهر، هاشمی، تورج و فتح‌الله‌پور، لیلیا (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی روش پسخوراند زیستی و روش چندحسی فرنالد در درمان اختلال نارساخوانی. *فصلنامه افراد / استثنایی*، ۲(۸): ۱۱۷-۱۴۷.

خانجانی، زینب، مهدویان، هوشنگ و احمدی، پریچهر (۱۳۹۱). اثربخشی روش چندحسی فرنالد بر نارساخوانی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی شهر تبریز (مطالعه موردی). *فصلنامه افراد / استثنایی*، ۲(۶): ۱۳۵-۱۵۷.

داوری، زهرا، غلامعلی لواسانی، مسعود و اژهای، جواد (۱۳۹۱). رابطه کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف پیشرفت

کاربردی، چندسطحی و متناسب با توانمندی‌های دانش‌آموزان است که بر مبنای رویکرد کاربرد حواس مختلف (از جمله دیداری، شنیداری، جنبشی و لامسه)، فعالیت‌های عملی و کاربردی تدوین شده است (هالاها و همکاران، ۲۰۱۵). مداخله هدفمند خواندن قبل از ارائه یک متن، ابتدا با ارائه پیش‌نیازهای مرتبط با آن متن، میان آنچه دانش‌آموز در آن مهارت دارد و آنچه در آن ضعف دارد، پل زده و آن‌ها را به هم بسط می‌دهد. علاوه بر آن، در این مداخله متن‌ها به قسمت‌های کوتاه‌تری تقسیم می‌شود؛ لذا این قسمت‌ها برای دانش‌آموز نارساخوان کم‌تر تهدیدآمیز خواهند بود. تکالیف و متون تقطیع شده چون کوتاه و قابل کنترل هستند، به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند تنها روی یک اصل از متن تمرکز کنند و موقتاً به دیگر قسمت‌ها توجهی نداشته باشند. بنابراین، با کمک این مداخله، نه تنها به فعالیت‌های آن‌ها جهت داده می‌شود، بلکه موجب می‌شود دانش‌آموزان احساس کنند نسبت به تکلیف تسلط بیشتری دارن (سیزون و سیزون، ۲۰۱۴). پس دور از انتظار نیست که آموزش به روش چندحسی فرنالد موجب بهبود عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نارساخوان شود.

بنابراین، در راستای این اهداف چیزی که بیش از پیش به طور ویژه در دانش‌آموزان نارساخوان اهمیت می‌یابد، آموزش برنامه هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله است. در نتیجه اگر دانش‌آموزان نارساخوان را با برنامه آموزشی هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله به مسیر مناسب هدایت کنیم، از عوامل تهدیدکننده پیشرفت تحصیلی آن‌ها کاسته می‌شود و برخی از مشکلات کاهش می‌یابد که نارساخوانی برای پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی این دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. چنانچه برای کودکان نارساخوان، برنامه آموزشی مناسبی تدارک دیده شود، احتمال می‌رود که عملکرد خواندن و خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها بهبود یابد. پیشنهاددهندگان آموزش با برنامه هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله همواره بر لزوم تداوم آموزش‌ها و تکرار و تمرین مهارت‌های آموخته شده تا حد تسلط کامل تأکید کرده‌اند. پس، اگر بتوان برنامه مدونی را طرح کرد که در قالب آن، زمان کافی برای آموزش اجزاء مختلف برنامه چندحسی فراهم شود و فرصت

- Bulut, A. (2017). Improving 4th grade primary school students' reading comprehension skills". *Universal Journal of Educational Research*, 5(1): 23-30.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M. and Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1): 78-96.
- Dennis, M. S. (2015). Effects of Tier 2 and Tier 3 mathematics interventions on students with mathematics learning difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 30(1): 29-42.
- Esbjörn, 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.
- Faulhaber, J. (2016). *Effects of Repeated Readings on Fluency and Comprehension for Middle School Students with Disabilities*. Published Thesis Dissertation, Ohio State University.
- Galla, B. M., Wood, J. J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A. W. and Langer, D. A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52(3): 295-308.
- Gifford, M. (2014). *The effects of technology-based graphic organizers to teach reading comprehension skills of students with learning disabilities*. Published Thesis Dissertation, Rowan University.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M and Pullen, P. C. (2015). *Exceptional learners: an introduction to special education* (13th Ed). Published by Pearson Education, Inc.
- Hoofer, A. (2004). *The effects of using a multisensory approach to improve special student reading*. Retrieved April 30, 2006, from http://www.Graceland.edu/pdf/soe/Ann_Hoefler.pdf.
- Jones, R. E. and Ball, C. R. (2012). Introduction to the special issue: Addressing response to intervention implementation: Questions from the field. *Psychology in the Schools*, 49(3): 207-209.
- Kirk, S., Gallagher, G. and Coleman, M. R. (2015). *Educating Exceptional Children*. 14th Ed. Cengage Learning, Printed in the United States of America.
- McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J. and Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286.
- Mc Ilroy, D. and Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 326-370.
- Petretto, D. R. and Masala, C. (2017). Dyslexia and دانش آموزان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۶(۳): ۲۶۶-۲۸۱.
- صالحی، آزاده و سلیمانی، مهران (۱۳۹۱). مقایسه میزان اثربخشی دو روش فرنالد و سینا بر عملکرد خواندن کودکان دو زبانه دارای اختلالات خواندن پایه دوم و سوم دبستان شهرستان ارومیه در سال تحصیلی ۸۹-۹۰. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۲: ۱۸-۸.
- صدوقی، مجید (۱۳۹۷). رابطه خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی با سازگاری و عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۲): ۷-۱۴.
- عاشوری محمد و جلیل آبکنار سیده‌سمیه (۱۳۹۵). ناتوانی‌های یادگیری ویژه در نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی و ارایه الگوی ۳ لایه‌ای پاسخ به مداخله برای تشخیص. *تعلیم و تربیت استثنایی*. ۳(۱۴۰): ۳۷-۴۶.
- عاشوری، محمد و جلیل آبکنار، سیده‌سمیه (۱۳۹۵). *دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر*. چاپ اول. تهران: رشد فرهنگ.
- غلامعلی لواسانی، مسعود، اژه‌ای جواد و افشاری، محسن (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، ۱(۳): ۲۸۹-۳۰۵.
- فرامرزی، سالار و محمدزاده، عادل (۱۳۹۶). اثربخشی مداخله هدفمند خواندن مبتنی بر پاسخ به مداخله بر درک مطلب دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۷(۲۷): ۱۸۵-۲۰۸.
- کرمی‌نوری، رضا، مرادی، علیرضا، اکبری‌زردخانه، سعید و زاهدیان، حانده (۱۳۸۷). *آزمون خواندن و نارساخوانی (نما)*. چاپ اول، تهران، جهاد دانشگاهی، واحد تربیت معلم.
- نصری، صادق و کریمی لیچاهی، رقیه (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی آموزشی به روش چند حسی و ادراکی - حرکتی در بهبود مهارت خواندن دانش‌آموزان نارساخوان، *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۵(۴): ۱۲۳-۱۴۰.
- یعقوبی، ابوالقاسم، محقق، حسین، غفوری آثار، مریم و رشید، خسرو (۱۳۹۲). مقایسه تأثیر روش‌های چندحسی فرنالد و ادراک دیداری فراستیک بر اصلاح عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان، *فصلنامه افراد استثنایی*، ۳(۹): ۲۱-۳۲.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Baltes, B., Hoffman-Kipp, P., Lynn, L. and Weltzer-Ward, L. (2010). Students' Research Self-Efficacy during Online Doctoral Research Courses. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(3): 51-58.

- Adolescent Psychiatry*, 25, 209-210.
- Williams, G. (2002). A study of the effects of multi-sensory writing instruction on the written expression of the dyslexic elementary child. Retrieved April 30.
- Williams, J. L., Miciak, J., Mc Farland, L. and Wexler, J. (2016) Learning disability identification criteria and reporting in empirical research: a review of 2001-2013. *Learn Disabil Res Pract*, 31, 221-229.
- Wiznitzer, M. and Scheffel, D. L. (2010). Learning disabilities. In R. B. David, J. B. Bodensteiner, D. E. Mandelbaum and B. Olson (Eds.), *Clinical pediatric neurology* (pp. 479-492). New York: Demos Medical Publishing.
- Zaidman-Zait, A., Most, T., Tarrasch, R., Haddad-eid, E. and Brand, D. (2015). The impact of childhood hearing loss on the family: Mothers' and fathers' stress and coping resources. *Journal of deaf studies and deaf education*, 21(1): 23-33.
- Specific Learning Disorders: New International Diagnostic Criteria. *Journal of Childhood and Developmental Disorders*. 3(4): 1-6.
- Rains, Jenny R, Catherine A. Kelly, Robert, L. Durham (2008). The evolution of the importance of multi-sensory teaching techniques in elementary mathematics: Theory and Practice, *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(2): 239-252.
- Sisson, D. and Sisson, B. (2014). *Targeted Reading Interventions for the Common Core: Grades K-3: Classroom-Tested Lessons That Help Struggling Students Meet the Rigors of the Standards*. 1st edition, New York: Scholastic Teaching Resources.
- Stubbs, N. S. and Maynard, D. M. B. (2017). Academic self-Efficacy, school engagement and family functioning, among postsecondary students in the Caribbean. *J Child Fam Stud*, 26(3): 792-799.
- Tannock, R. (2016). Provision of evidence-based intervention is not part of the DSM-5 diagnostic criteria for Specific Learning Disorder. *Eur J Child and*

Effectiveness of targeted reading intervention based on response to intervention on reading function and academic self-efficacy of third grade elementary school students with dyslexiaDavoud Fathi¹Salar Framarzi*²Zahra Eftekhari Saadi³Farah Naderi⁴Yadollah Zargar⁵

Abstract

Aim. The purpose of the present research was to investigate the effectiveness of targeted reading intervention based on response to intervention on reading function and academic self-efficacy of students with dyslexia in Hamedan city. **Methods.** This research was a quasi-experimental study with pre-test, post-test design and a control group. The study population consisted of third grade elementary school students with dyslexia. Subjects were selected by simple random sampling method, so that 30 students with dyslexia participated. Subjects were divided into two groups randomly (experiment and control group), each consisting of 15 students. Experiment group received targeted reading intervention based on response to intervention in 12 sessions while control group did not. The tools of present research were Koromi-Nouri & Moradi's Reading and Dyslexia Test (2005) and McIllroy & Bunting's Academic Self-efficacy Questionnaire (2001). The data were analyzed by using multivariate analysis of covariance test (MANCOVA). **Results.** Findings of this research showed that mean scores of reading function and academic self-efficacy in experiment group were significantly increased after intervention in comparison with control group. The targeted reading intervention led to improve the reading function and academic self-efficacy of students with dyslexia. **Conclusion.** Therefore, paying attention to the variables such as reading function and academic self-efficacy are essential and planning for providing targeted reading intervention based on response to intervention for these students is of particular importance.

Keywords*Academic self-efficacy, dyslexia, reading function, targeted reading intervention*

-
1. PH.D student of Psychology and Exceptional Children Education Ahvaz branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran.
 2. Corresponding Author: Ph.D Assistant professor of psychology, department with special needs, University of Isfahan, Isfahan, Iran. s.famarzi@edu.ui.ac.ir
 3. Department of Psychology, Ahvaz branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran
 4. Department of Psychology, Ahvaz branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran
 5. Professor Department of Psychology Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran