



The Effectiveness of Training Academic Self-Confidence on Cognitive Flexibility and Cognitive Processing in Students with Reading Difficulties

Jafar Bahadorikhosroshahi^{1*}

¹ Assistant Professor of Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Ir

* **Corresponding author:** jafar.b2010@yahoo.com

Received: 2025-01-11

Accepted: 2025-02-19

Abstract

Background and Objective: The aim of the present study was to determine the effectiveness of training academic self-confidence on cognitive flexibility and cognitive processing in students with reading difficulties.

Method: The research design was a quasi-experimental pre-test-post-test with a control group. The statistical population included all third-grade male students with reading difficulties in Tabriz who were studying in the academic year 2024-2025. From among them, 30 people (15 in the experimental group and 15 in the control group) were selected as the sample size and randomly through purposive sampling. The cognitive flexibility questionnaire of Dennis and Vanderwaal (2010) and the cognitive processing test of Naglieri et al. (2014) were used to collect data. Data analysis was performed using the multivariate analysis of covariance statistical method with SPSS.21 software.

Findings: The results of the study showed that academic self-confidence training has an effect on cognitive flexibility and components of perception of controllability, perception of justification of behavior, and perception of different options in students with reading difficulties ($P \geq 0.001$). Also, academic self-confidence training has an effect on cognitive processing and components of planning, attention, simultaneous and sequential processing in students with reading difficulties ($P \geq 0.001$). In fact, academic self-confidence training increases cognitive flexibility and cognitive processing and their components in these children.

Conclusion: The academic self-confidence training model can be used in interventions for teaching students with reading difficulties, along with other existing interventions.

Keywords: Cognitive flexibility, Cognitive processing, Academic self-confidence, Reading

© 2019 Journal of New Approach to Children's Education (JNACE)



This work is published under CC BY-NC 4.0 license.

© 2022 The Authors.

How to Cite This Article: Bahadorikhosroshahi, J. (2025). The Effectiveness of Training Academic Self-Confidence on Cognitive Flexibility and Cognitive Processing in Students with Reading Difficulties . *JNACE*, 7(2): 61-73.





اثربخشی آموزش خوداطمینانی تحصیلی بر انعطاف پذیری شناختی و پردازش شناختی در دانش آموزان دارای مشکلات خواندن

جعفر بهادری خسروشاهی^{۱*}

^۱ استادیار روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.
* نویسنده مسئول: jafar.b2010@yahoo.com

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۲/۰۱

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۱۰/۲۲

چکیده

زمینه و هدف: هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش خوداطمینانی تحصیلی بر انعطاف-پذیری شناختی و پردازش شناختی دانش-آموزان دارای مشکلات خواندن بود. روش: طرح پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه‌های سوم دوره ابتدایی دارای مشکلات خواندن شهر تبریز بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند که از میان آن‌ها به روش نمونه‌گیری هدفمند، تعداد ۳۰ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه گواه) به عنوان حجم نمونه و به طریق تصادفی انتخاب شدند. برای جمع-آوری داده-ها از پرسشنامه انعطاف-پذیری شناختی دنیس و وندروال (۲۰۱۰) و آزمون پردازش شناختی ناگیلری و همکاران (۲۰۱۴) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده-ها با روش آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیره با نرم افزار SPSS.21 انجام گرفت. یافته-ها: نتایج پژوهش نشان داد که آموزش خوداطمینانی تحصیلی بر انعطاف-پذیری شناختی و مولفه‌های ادراک کنترل-پذیری، ادراک توجه رفتار و ادراک گزینه-های مختلف دانش-آموزان دارای مشکلات خواندن تاثیر دارد ($p \geq 0/001$). همچنین آموزش خوداطمینانی تحصیلی بر پردازش شناختی و مولفه-های برنامه-ریزی، توجه، پردازش همزمان و متوالی در دانش-آموزان دارای مشکلات خواندن تاثیر دارد ($p \geq 0/001$). در واقع آموزش خوداطمینانی تحصیلی باعث افزایش انعطاف-پذیری شناختی و پردازش شناختی و مولفه-های آن-ها در این کودکان می-شود. نتیجه-گیری: الگوی آموزش خوداطمینانی تحصیلی می-تواند در کنار سایر مداخلات موجود، در مداخله برای آموزش دانش-آموزان با اختلال مشکلات خواندن قابل استفاده باشد.

واژگان کلیدی: انعطاف‌پذیری شناختی، پردازش شناختی، خوداطمینانی تحصیلی، خواندن

تمامی حقوق نشر برای فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان محفوظ است.

شبهه استناد به این مقاله: بهادری خسروشاهی، جعفر (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش خوداطمینانی تحصیلی بر انعطاف پذیری شناختی و پردازش شناختی در دانش آموزان دارای مشکلات خواندن. فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۷(۲): ۶۱-۷۳.

مقدمه

است که در دستیابی به موفقیت‌های آموزشی، یادگیری مادام‌العمر و رشد پایدار نقش دارد (Leseyane, Mandende, Makgato & Cekiso, 2018) و یکی از دروازه‌های دانش و

خواندن به عنوان توانایی که نقش مهمی در عملکرد تحصیلی کودکان دارد. توانایی خواندن یکی از اصلی‌ترین مهارت‌هایی

سطوحی از پردازش شناختی را دارا بوده، اما این آگاهی در ورود به مدرسه و هنگام یادگیری خواندن به صورت کامل به وجود می‌آید. لذا پردازش شناختی و انعطاف‌پذیری شناختی به عنوان متغیرهایی که در اختلال نارساخوانی مطرح هستند.

پژوهشگران در زمینه مطالعات نارساخوانی، پردازش شناختی بنیادی را به عنوان یک مفهوم چند بعدی در نظر گرفته و آن را بر اساس نظریه پردازش شناختی عملیاتی کرده‌اند. بر همین مبنا، وقتی پردازش شناختی را به عنوان سازه‌ای چند بعدی تلقی و سنجش می‌کنند، رابطه آن با توانایی خواندن قوی‌تر است (Georgiou & Das, 2014). نظریه پردازش شناختی توسط داس، ناگیری و کربای در سال ۱۹۹۴ ارائه شده است و تا حد زیادی مبتنی بر کار عصب-روانشناختی لوریا است. در نظریه پردازش شناختی، شناخت در چهار فرایند سازماندهی می‌شود و این فرایندها توابع چهار حوزه مغز هستند (Rinbo, 2006). یافته‌ها حاکی است از آن است که دانش‌آموزان نارساخوان در پردازش شناختی و کارکردهای اجرایی و شناختی و حافظه فعال به عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم پردازش شناختی دارای نقص‌هایی هستند (Keat & Ismail, 2011) و صمدی، قمرانی و فرامرزی، (۱۳۹۹). همچنین عطا دخت، هدایت و سپهری‌نسب (۱۳۹۹) در مطالعه خود نشان دادند که دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان نارساخوان نمرات بالاتری را در همه مؤلفه‌های پردازش شناختی به دست آوردند. همچنین میانگین نمره‌های تکالیف و زمان صرف‌شده در تکالیف انسجام مرکزی در دانش‌آموزان نارساخوان پایین‌تر بود.

یکی دیگر از متغیرهای مهم در عدم توازن خود، انعطاف‌پذیری شناختی است. انعطاف‌پذیری شناختی نقش بنیادی در توانایی سازگار شدن با موقعیت‌های مداوم در حال دگرگونی دارد و با رفتارهای هدفمندی چون تصمیم‌گیری، خلاقیت و حل مسئله ارتباط دارد (موسی زاده، ملایم، برخورداری نوه لطیفیان، باقری، ۱۴۰۲). اختلال در عملکرد شناختی، افت کارایی و ناتوانی در انجام دادن فعالیت‌های روزانه را موجب می‌شود (حبیبی کلیبر و بهادری خسروشاهی، ۱۳۹۵). به طوری که مبتنی بر نظریه (Martin et al. 2011) انعطاف‌پذیری شناختی به عنوان توانایی فرد در بازداری از یک پاسخ غالب اما ناکارآمد و نامناسب و توانایی دستیابی به پاسخ‌های جایگزین دوردست‌تر تعریف می‌شود و اثرات مثبتی روی توان فرد در مقابله با استرس‌زاهای درونی و بیرونی و نیز اثرات مثبتی روی شکل‌گیری و تحول خود در افراد ایفاء می‌کند. انعطاف‌پذیری شناختی به توانایی تغییر آمایه‌های شناختی جهت سازگاری با محرک‌های در حال

مهارتی ضروری در جوامع امروزی است (Norton, Black, Stanley, Tanaka, H., Gabrieli, Sawyer, Hoeft, 2014) خواندن نه تنها یک مهارت استراتژیک مهم است، بلکه مهارتی است که در طول زندگی فرد باید حفظ شود (حصارکی، ۱۴۰۳). از این رو، یکی از حوزه‌های بسیار مهمی که معمولاً مشکلاتی را برای دانش‌آموزان به وجود آورده است، حوزه خواندن است (بهادری خسروشاهی، حبیبی کلیبر، مصرآبادی، ۱۴۰۱)؛ به طوری که در ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، نارساخوانی یا اختلال خواندن به صورت مشکلاتی در دقت و روان‌خوانی که با سن، فرصت‌های آموزشی و یا توانایی هوشی افراد منطبق نیست، تعریف شده است و این ملاک‌ها با پیشرفت تحصیلی و فعالیت‌های روزمره که نیازمند این مهارت‌های خواندن است، تداخل نشان می‌دهد (Snowling, Hulme, 2012)

نارساخوانی به عنوان ناتوانی در یادگیری که منشأ عصب روان‌شناختی دارد، مشخص می‌شود و اطلاعات درباره شیوع این اختلال متناقض بوده و بر اساس ملاک‌های تشخیصی مختلف از ۵٪ تا ۱۵٪ متفاوت بوده و به عنوان مهم‌ترین علت عملکرد ضعیف تحصیلی به شمار می‌رود (Kasten & Ruger, 2014)

به طوری که این اختلال درصد بالایی را در دانش‌آموزان تشکیل داده و آن‌ها به آموزش ویژه و خدمات در این زمینه نیاز دارند (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2015).

به نظر (Mayes & Calhoun, 2006) میزان شیوع نارساخوانی در دانش‌آموزان بسیار بالا بوده و شیوع آن در پسران سه برابر دختران است. همچنین میزان شیوع این اختلال در جمعیت دانش‌آموزی ایران بر اساس آخرین برآورد، ۵ تا ۱۰ درصد گزارش شده است (بهادری خسروشاهی و همکاران، ۱۴۰۰).

دانش‌آموزان نارساخوان به دلیل مشکلاتی که در خواندن دارند، در اغلب دروس با مشکل مواجه می‌شوند که این امر علاوه بر تأثیر منفی در امور تحصیلی، باعث افزایش اضطراب، افسردگی، گرایش به رفتارهای ضداجتماعی و عزت‌نفس پایین نیز می‌شود (دهقان، فرامرزی، نادری و عارفی، ۱۳۹۶)؛ اما با توجه به شیوع و شدت بیشتر نارساخوانی در دانش‌آموزان، دلایل آن به طور کامل مشخص نشده است؛ ولی به صورت گسترده عقیده بر این است که نارساخوانی به لایه‌های زیرین عصب روان‌شناختی و به خصوص به عوامل نقص چندگانه شناختی مرتبط است (Nittrouer & Lowenstein, 2013; Stenneken, Egetemeir, Korne, Muller, Schneider & Finke, 2011; Zhou, Chang, Law, Li, Cheung, Wong. & Shu, 2014) به طوری که بخش عمده‌ای از اختلالات نارساخوانی محصول سطوح آگاهی‌های دانش‌آموزان بوده که در این راستا عنوان می‌شود که کودکان قبل از ورود به مدرسه

تحقیقات نشان داده است که کودکان دارای اختلالات یادگیری خاص دارای هوش متوسط و یا بالاتر هستند و عملکرد ضعیف تحصیلی آن‌ها به دلیل نداشتن راهبردهای یادگیری مؤثر است. عملکرد تحصیلی این افراد، علاوه بر یادگیری همچنین به تعدادی از عوامل مانند نگرش، علایق، ویژگی‌های شخصیتی و طبقه اجتماعی دانش‌آموزان بستگی دارد. عوامل روان‌شناختی خاصی مانند عزت‌نفس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی نیز نقش عمده‌ای در تعیین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

خوداطمینانی یک ویژگی فردی است که به فرد امکان می‌دهد دیدگاه مثبت یا واقع‌بینانه‌ای نسبت به خود یا موقعیت‌هایی که در آن قرار دارد داشته باشد (Sieler, 1998). این به انتظارات یک فرد از توانایی خود برای دستیابی به یک هدف در یک موقعیت معین اشاره دارد و یک عامل بسیار تأثیرگذار در حصول اطمینان از تحقق ظرفیت یک فرد است (Stevens, 2005) به عبارت دیگر، فردی با اعتماد و اطمینان بالا نسبت به خود و توانایی‌های خود دیدی واقع‌بینانه دارد که باعث می‌شود در تلاش خود پافشاری کند. خوداطمینانی ترکیبی از عزت‌نفس و خودکارآمدی است (Neill, 2005). عزت‌نفس به عنوان یک احساس عمومی از ارزش یا ارزش خود تعریف می‌کند. فردی که عزت‌نفس پایینی دارد معتقد است که بی ارزش یا ناکافی است. از سوی دیگر، خودکارآمدی، باور به توانایی فرد برای موفقیت در وظایف است. بر اساس Neill (2005) خودکارآمدی می‌تواند عمومی یا اختصاصی باشد که در آن خودکارآمدی عمومی اعتقاد به ظرفیت عمومی فرد برای انجام وظایف است و خودکارآمدی خاص به باورهایی در مورد توانایی فرد برای انجام وظایف خاص در موارد خاص اشاره دارد. گاهی اوقات از خودکارآمدی برای اشاره به اطمینان به خود در موقعیتی خاص استفاده می‌شود؛ بنابراین، خوداطمینانی تحصیلی را می‌توان به عنوان خودکارآمدی در نظر گرفت. تحقیقات نشان می‌دهد که افزایش خوداطمینانی تحصیلی و عاملیت تحصیلی به ترتیب با عملکرد تحصیلی بیشتر، مشارکت در کنش اجتماعی و تفکر انتقادی مرتبط است (صادقی، غلامعلی لواسانی، فرامرز و افروز، ۱۴۰۲).

در جستجوهای صورت گرفته مشخص شد که در داخل کشور تاکنون برای درمان و بهبود اختلال‌های یادگیری دانش‌آموزان، بسته‌ها و مداخلات درمانی و آموزشی خاصی طراحی شده است و کمتر پژوهشی به خوداطمینانی تحصیلی پرداخته است، از آن جمله است. با بررسی پیشینه مطالعاتی مربوط به موضوع می‌توان گفت اگرچه مطالعات زیادی برای کشف عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انجام شده است.

تغییر محیطی اشاره دارد. در واقع انعطاف‌پذیری شناختی جنبه مهمی از عملکرد اجرایی است که توانایی سازگاری مؤثر با تکالیف را دارد و با در نظر گرفتن تغییرات دائمی محیط، این سازه نقش مهمی در بقا می‌تواند داشته باشد (بهداری خسروشاهی و تاره، ۱۴۰۳). همچنین انعطاف‌پذیری شناختی نشانگر تفکر انعطاف‌پذیر افراد است و در صورت ضعف در آن دچار مشکلاتی از قبیل درجاماندگی، حرکات تکراری، دشواری در تعدیل و تنظیم فعالیت‌های حرکتی خواهد شد (Khasawneh, 2021). انعطاف‌پذیری شناختی را میزان ارزیابی فرد در مورد قابل کنترل بودن شرایط تعریف کرده اند که این ارزیابی در موقعیت‌های مختلف تغییر کرده و فرد را قادر می‌سازد که در برابر فشارها، چالش‌ها و سایر مسائل عاطفی و اجتماعی برخورد مناسب و کارآمد داشته باشد (Yu, Yu & Lin, 2020).

با توجه به این نظریه، زمانی که افراد نارساخوان با توالی محرک سریع مواجه می‌شوند، سستم توجه خودکار آنها نمی‌تواند به اندازه کافی سریع از بخشی به بخش دیگر منتقل شود. علاوه براین، برنامه ریزی نیز در خواندن مؤثر است که به عنوان توانایی تصمیم‌گیری برای اجرای متوالی و مناسب تکالیف جهت رسیدن به هدف تعریف می‌شود. دادگر، کریم‌زاده گان، سلیمانی، تهرانی دوست (۱۴۰۱) در پژوهشی نشان دادند که میانگین امتیاز کودکان نارساخوان در انتقال توجه، انعطاف‌پذیری شناختی، برنامه‌ریزی، درک سرعت و صحت خواندن به میزان معناداری پایین‌تر از کودکان عادی بود. عطاذخت، نریمانی، حضرتی، مجدی (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص (اختلال خواندن، نوشتن، ریاضی) نسبت به دانش‌آموزان بهنجار عملکرد ضعیف‌تری در آزمون‌های برنامه ریزی-سازماندهی و انعطاف‌پذیری شناختی داشتند. همچنین محمدلو، ستوده، قربانی، طالع پسند (۱۴۰۳) در پژوهش خود گزارش کردند که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص در مقایسه با دانش‌آموزان بهنجار در آزمون‌های انعطاف‌پذیری شناختی نمرات پایین‌تری دارند.

دانش‌آموزان نارساخوان در چند زمینه از مهارت‌های عصب روان‌شناختی دارای مشکلات بسیاری هستند و لزوم شناخت این مشکلات و ارائه راهکارهایی جهت از میان بردن و یا به حداقل رساندن این مشکلات ضروری به نظر می‌آید که در این زمینه مداخلات بسیاری بر روی مهارت‌های عصب‌شناختی این کودکان انجام شده است؛ اما یکی از مداخلاتی در راستای سبب‌شناسی و روش‌های درمانی و آموزشی در طول سالیان متمادی شکل گرفته است، خوداطمینانی تحصیلی است.

دادند. دانش‌آموزان جهت انجام این پژوهش، به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده و پس از کسب رضایت از والدین، در این مطالعه شرکت کرده و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند.

ابزارهای پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱- آزمون پردازش شناختی: برای ارزیابی فرایندهای شناختی از فرم کوتاه نظام سنجش شناختی- ویرایش دوم ناگلیری و همکاران (Naglieri, Das & Goldstein, 2014) استفاده شد. این ابزار برای سنجش توانایی‌های عصب-روانشناختی کودکان و نوجوانان سنین ۴ تا ۱۸ سالگی به کار می‌رود و از ۴ خرده مقیاس برنامه‌ریزی، توجه، پردازش همزمان و پردازش متوالی تشکیل شده است. جهت محاسبه اعتبار فرم کوتاه نظام سنجش شناختی- ویرایش دوم در جامعه ایرانی، این ابزار روی نمونه‌ای مشتمل بر ۱۲۲۲ نفر از دانش‌آموزان شاهد اصفهان اجرا شد و پس از آن ضرایب اعتبار به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های این ابزار در دامنه‌ای از ۰/۸۰ تا ۰/۸۵ و برای نمره کل ابزار، ۰/۹۰ گزارش شد. به طوری که این نتایج نشان از رابطه بین عملکرد در مقیاس‌های توانایی‌های شناختی و سن است که جنبه مهمی از روایی است (صمدی و همکاران، ۱۳۹۹). در پژوهش بهادری خسروشاهی (۱۴۰۰) نیز ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۹ گزارش شده است. همچنین در پژوهش حاضر ضریب پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

۲- پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی: این پرسشنامه توسط دنیس و وندروال (Dennis & Vander Wal, 2010) ساخته شده و یک ابزار خود گزارشی کوتاه ۲۰ سؤالی و بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای لیکرت است و سه جنبه از انعطاف‌پذیری شناختی را می‌سنجد: الف) میل به درک موقعیت‌های سخت به عنوان موقعیت‌های قابل کنترل؛ (ادراک کنترل‌پذیری)، ب) توانایی درک چندین توجیه جایگزین برای رویدادهای زندگی و رفتار انسان‌ها (ادراک توجیه رفتار)، ج) توانایی ایجاد چندین راه حل جایگزین برای موقعیت‌های سخت (ادراک گزینه‌های مختلف) است. این پرسشنامه برای ارزیابی میزان پیشرفت فرد در کار بالینی و غیر بالینی و برای ارزیابی میزان پیشرفت فرد در ایجاد تفکر انعطاف‌پذیر به کار می‌رود. اعتبار همزمان این پرسشنامه با افسردگی بک برابر با ۰/۳۹- و روایی همگرایی آن با مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی مارتین و رابین بود (Dennis & Vander Wal, 2010). همچنین این ابزار از روایی عاملی، همگرا و همزمان مطلوبی در ایران

ولی تحقیقات در مورد خوداطمینانی تحصیلی هنوز محدود است. از طرفی با جستجوهای انجام شده می‌توان گفت خوداطمینانی تحصیلی هنوز در ایران مفهومی ناآشنا است و در ایران تحقیقاتی در مورد رابطه این متغیر با سایر پیامدهای آموزشی انجام نشده است و الگو و یا مداخله آموزشی خاصی در رابطه با این متغیر نیز برای دانش‌آموزان بخصوص دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری وجود ندارد؛ اما در تحقیقات که انجام گرفته مشخص گردید که خوداطمینانی باعث می‌شود فرد توانایی‌های تحصیلی خود و درک دیگران از این تواناییها را درک کند. عزت نفس تحصیلی به تلاش‌های دانش‌آموز برای ابتکار عمل بیشتر کمک می‌کند که به نوبه خود باعث افزایش موفقیت فرد در زمینه‌های مختلف، به ویژه در عملکرد تحصیلی می‌شود (Usán, Salavera & Quílez-Robres, 2022). همچنین خوداطمینانی تحصیلی به توانایی درک شده دانش‌آموزان برای مدیریت رفتار یادگیری خود، تسلط بر مطالب درسی و برآوردن انتظارات تحصیلی اشاره دارد و باعث می‌شود دانش‌آموزان دارای خوداطمینانی تحصیلی میزان پیشرفت تحصیلی بالاتری داشته باشند (Jiang & Dong, 2020).

با توجه به موارد موارد فوق از آنجا که بخش قابل توجهی از مشکلات دانش‌آموزان نارساخوانی مربوط به اکتساب و کاربرد راهبردهای خوداطمینانی است و از طرفی مرور پژوهش‌های انجام شده نشان داد که تحقیقات کمتری در زمینه آموزش خوداطمینانی بر پردازش شناختی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان نارساخوان انجام شده است و تحقیقات انجام شده هم در مورد دانش‌آموزان مدارس عادی بوده است؛ بنابراین انجام پژوهش حاضر از نظر جدید بودن برنامه آموزشی و رفع مشکلات این دانش‌آموزان از اهمیت خاصی برخوردار است؛ به همین دلیل بر این اساس هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی خوداطمینانی تحصیلی بر بر انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش شناختی دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن بود. بر این اساس سؤالات پژوهشی زیر مطرح گردید: ۱- آیا آموزش خوداطمینانی تحصیلی بر انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش شناختی دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن تأثیر دارد؟

روش پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع سوم ابتدایی شهر تبریز که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به عنوان واجدین اختلال یادگیری خواندن از طرف مدارس مقطع ابتدایی به مرکز اختلالات یادگیری شهر تبریز معرفی شده‌اند، بودند. نمونه آماری این پژوهش را ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی را که به مرکز اختلالات یادگیری شهر تبریز مراجعه کردند، تشکیل

اساس الگوی خوداطمینانی تحصیلی توسط صادقی و همکاران (۱۴۰۲) تهیه شده است و طی ۱۰ جلسه در قالب جلسات هفتگی ۴۵ دقیقه‌ای بر روی دانش‌آموزان نارساخوان اجرا شد. محتوای جلسات به شرح زیر است.

برخوردار است و آلفای کرونباخ آن در پژوهشی ۰/۸۶ گزارش شده است (خیراللهی، جعفری، قمری و باباخانی، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ به دست آمد
 بسته آموزشی خوداطمینانی تحصیلی: این بسته آموزشی بر

جدول ۱: محتوای جلسات آموزشی

| جلسه | توضیحات |
|-------------------|---|
| جلسه اول | آگاهی از فرایند و الزامات یادگیری-تثبیت و عمق بخشیدن به اطلاعات-تعمیم دانش به عرصه عمل-اشتیاق تحصیلی -مدیریت محیط مطالعه-اشتیاق و علاقمندی به مطالعه-خوشبینی و انگیزه برای یادگیری- پیشگیری از رخوت و فرسودگی- به کارگیری راهبردهای خودکارآمدی- اشتیاق عاطفی، رفتاری و شناختی-عملکرد مؤثر درگیر بودن در یادگیری -شنونده ی فعال بودن و یادگیری مستقل-کنترل فرد بر اهداف و ساختار یادگیری -یادگیری دانش آموز محور و انگیزه درونی |
| جلسه دوم و سوم | باور به ارزشمند بودن، احساس لیاقت در امور تحصیلی، احساس ارزشمندی و مدیریت وظایف، ادراک خودکارآمدی، باور به توانایی های خود، خودپنداره مثبت، اعتقاد و باور فرد به یادگیری و موفقیت خود، آمادگی برای یادگیری و نگرش مثبت به توانایی خود، باورهای منطقی و انتظارات واقع بینانه از خود، فعالیت سازنده و اجتناب از تردید، منبع کنترل درونی |
| جلسه چهارم و پنجم | آگاهی نسبت به استعدادهای تحصیلی، خودشناسی، شناسایی نقاط ضعف و توانمندی های خود، آگاهی نسبت به فرایندهای شناختی خود، شناسایی نقاط ضعف، رفع مشکلات یادگیری ویژه - آگاهی از راهبردهای تقویت توجه تصویرسازی ذهنی، توجه و مانیور کردن در عملکرد خود تنظیم -مدیریت تمرکز بر هدف-پایداری در اتمام تکلیف -تقویت حافظه فعال -تمرکز، بر افکار، احساسات و رفتار -استفاده از راهبردهای تقویتی حافظه محور -پیوند اندیشه و عملکردهای قبلی با رفتارهای فعلی- |
| جلسه ششم و هفتم | کوشش برای تغییرات مؤثر- انعطاف پذیری در مواجهه با چالش- پذیرش تغییر - تفکر انطباقی-پذیرش فناوریهای نوین- انعطاف پذیری شناختی -تطابق با محیط های یادگیری جدید- برخورداری از مهارت تفکر انعطاف پذیر منعطف -استفاده از انعطاف پذیری شناختی و فراشناختی در یادگیری به کارگیری مهارت فکری انعطاف پذیر در زندگی واقعی |
| جلسه هشتم و نهم | مواجهه با چالش و حل مسئله-به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی -به کارگیری راهکارهای سازنده در حل مشکلات -ارتقاء مهارتهای شناختی سطوح بالا - به کارگیری آموخته های قبلی در حل مسائل فعلی- آموزش مهارت های شناختی (برنامه ریزی، تفسیر و ارزیابی اطلاعات-پرورش توانایی های ذهنی - توانایی استدلال و فرضیه آزمایی - درگیری فعالانه با مسئله - توانایی درک مطلب اکتشاف |

شیوه اجرای پژوهش

پس از مرحله شناسایی دانش‌آموزان و انتخاب گروه نمونه هر دو گروه بر اساس پردازش شناختی و انعطاف‌پذیری شناختی مورد بررسی قرار گرفتند و سپس بر روی گروه آزمایش، آموزش خوداطمینانی تحصیلی اجرا شده و بر روی گروه کنترل آموزشی ارائه نخواهد شد. بعد از اتمام آموزش بر روی گروه آزمایش، دوباره هر دو گروه بر اساس پردازش شناختی و انعطاف‌پذیری شناختی به عنوان پس‌آزمون مورد بررسی قرار گرفتند. همچنین برای ملاحظات اخلاقی در ابتدا رضایت کتبی و آگاهانه از والدین دانش‌آموزان اخذ شد. به دانش‌آموزان نیز توضیحاتی در مورد اهداف پژوهش داده شد. تمامی پرسشنامه‌های اجرا شده بی نام بودند و تکمیل پرسشنامه‌ها کاملاً داوطلبانه صورت

گرفت. همچنین به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنان در اختیار پژوهشگران خواهد ماند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد.

یافته‌ها

یافته های جمعیت شناختی نشان داد که میانگین سنی گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۹/۰۱ و ۹/۳۷ بود. همچنین سطح هوشیهر کودکان دارای مشکلات خواندن در گروه آزمایش و کنترل نیز به ترتیب ۹۱/۶۳ و ۹۰/۱۶ بود.
 شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرهای پژوهش در پیش-آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل در جدول ۲ و ۳ نشان داده شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پردازش شناختی و انعطاف‌پذیری شناختی در گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون

| متغیر | گروه | گروه آزمایش | | گروه کنترل | |
|---------------------|-----------------------|-------------|---------|--------------|---------|
| | | مؤلفه‌ها | میانگین | انحراف معیار | میانگین |
| پردازش شناختی | برنامه‌ریزی | ۲۲/۲۰ | ۱/۳۷ | ۲۱/۲۰ | ۱/۴۲ |
| | توجه | ۱۷/۸۰ | ۲/۰۷ | ۱۸/۲۰ | ۲/۴۸ |
| | پردازش همزمان | ۱۶/۴۶ | ۲/۹۹ | ۱۶/۵۳ | ۳/۱۳ |
| | پردازش متوالی | ۱۲/۸۰ | ۱/۴۷ | ۱۳/۸۰ | ۱/۸۲ |
| انعطاف‌پذیری شناختی | ادراک کنترل‌پذیری | ۳۵/۷۳ | ۱/۴۸ | ۳۴/۲۰ | ۲/۱۱ |
| | ادراک توجیه رفتار | ۹/۶۶ | ۱/۴۹ | ۹/۵۳ | ۱/۱۸ |
| | ادراک گزینه‌های مختلف | ۳۵/۲۰ | ۲/۱۱ | ۳۴/۴۰ | ۲/۶۹ |

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات برنامه‌ریزی، توجه، پردازش همزمان و پردازش متوالی در پیش‌آزمون گروه آزمایش به ترتیب ۲۲/۲۰، ۱۷/۸۰، ۱۶/۴۶ و ۱۲/۸۰ و در گروه کنترل به ترتیب ۲۱/۲۰، ۱۸/۲۰، ۱۶/۵۳ و ۱۳/۸۰ است.

همچنین میانگین نمرات ادراک کنترل‌پذیری، ادراک توجیه رفتار و ادراک گزینه‌های مختلف در پیش‌آزمون گروه آزمایش به ترتیب ۳۵/۷۳، ۹/۶۶ و ۳۴/۲۰ و در گروه کنترل به ترتیب ۳۵/۲۰، ۹/۵۳ و ۳۴/۴۰ است.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پردازش شناختی و انعطاف‌پذیری شناختی در گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون

| متغیر | گروه | گروه آزمایش | | گروه کنترل | |
|---------------------|-----------------------|-------------|---------|--------------|---------|
| | | مؤلفه‌ها | میانگین | انحراف معیار | میانگین |
| پردازش شناختی | برنامه‌ریزی | ۲۴/۵۳ | ۲/۰۶ | ۲۱/۷۳ | ۱/۳۸ |
| | توجه | ۲۱/۷۳ | ۱/۶۶ | ۱۸/۸۸ | ۲/۵۳ |
| | پردازش همزمان | ۱۸/۱۳ | ۳/۰۶ | ۱۵/۰۶ | ۲/۰۸ |
| | پردازش متوالی | ۱۴/۷۳ | ۲/۱۲ | ۱۲/۶۰ | ۱/۴۰ |
| انعطاف‌پذیری شناختی | ادراک کنترل‌پذیری | ۳۷/۲۶ | ۱/۸۳ | ۳۲/۵۳ | ۱/۷۶ |
| | ادراک توجیه رفتار | ۱۰/۶۰ | ۱/۵۹ | ۹/۶۰ | ۱/۴۵ |
| | ادراک گزینه‌های مختلف | ۳۶/۶۶ | ۲/۳۵ | ۳۴/۳۳ | ۱/۲۳ |

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که میانگین نمرات برنامه‌ریزی، توجه، پردازش همزمان و پردازش متوالی در پس‌آزمون گروه آزمایش به ترتیب ۲۴/۵۳، ۲۱/۷۳، ۱۸/۱۳ و ۱۴/۷۳ و در گروه کنترل به ترتیب ۲۱/۷۳، ۱۸/۸۸، ۱۵/۰۶ و ۱۲/۶۰ است. همچنین میانگین نمرات ادراک کنترل‌پذیری، ادراک توجیه رفتار و ادراک گزینه‌های مختلف در پیش‌آزمون گروه آزمایش به ترتیب ۳۷/۲۶، ۱۰/۶۰ و ۳۶/۶۶ و در گروه کنترل به ترتیب ۳۷/۲۶، ۹/۶۰ و ۳۴/۳۳ است. پیش از بررسی معناداری تأثیر خوداطمینانی تحصیلی بر متغیرهای پردازش شناختی و انعطاف‌پذیری شناختی لازم است که پیش‌شرط‌های تحلیل کوواریانس از جمله نرمال بودن داده‌ها و همگنی واریانس‌ها بررسی شود. به طوری که نتایج آزمون گالموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها نشان داد که مقدار سطح معناداری در این

آزمون برای کلیه متغیرها از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است و لذا توزیع داده‌ها نرمال است. همچنین برای همگنی واریانس‌ها از آزمون لون استفاده شد که بر اساس عدم معناداری برای متغیرهای پردازش شناختی و انعطاف‌پذیری شناختی آن‌ها، شرط برابری واریانس‌های بین گروهی نیز رعایت شده است و گروه‌ها دارای تجانس بوده و همگن هستند. از سویی پیش‌شرط دیگر خطی بودن همبستگی متغیر پیش‌آزمون و متغیر مستقل است که مقدار F تعامل متغیر مستقل و همپراش در متغیرهای ذکر شده معنادار است و می‌توان گفت که همبستگی متغیر همپراش و مستقل رعایت شده است. همچنین بر اساس آزمون M باکس، ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته رعایت شده است؛ لذا با توجه به محقق شدن پیش‌فرض‌ها، می‌توان برای تحلیل فرضیه‌های زیر، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده کرد.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره بر مقایسه مؤلفه‌های پردازش شناختی

| آزمون | ارزش | F | درجه آزادی فرضیه | درجه آزادی خطا | سطح معناداری |
|---------------|------|------|------------------|----------------|--------------|
| لامبدای ویلکز | ۰/۴۰ | ۷/۶۱ | ۴ | ۲۱ | ۰/۰۰۱ |

آماره لامبدای ویلکز، می‌تواند از تحلیل کوواریانس استفاده کرد. نتایج نشان داد که حداقل بین یکی از متغیرهای مورد بررسی در بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج مشخصه‌ی آماری لامبدای ویلکز نشان داد که اثر گروه بر ترکیب مؤلفه‌های پردازش شناختی معنی‌دار است ($P < 0/001$ ، $F=7/61$ ، $\lambda=0/40$)؛ بنابراین با توجه به معناداری

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری روی نمرات پردازش شناختی گروه آزمایش و کنترل

| متغیر | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری | ضریب اتا |
|---------------|---------------|------------|-----------------|-------|--------------|----------|
| برنامه‌ریزی | ۴۸/۷۷ | ۱ | ۴۸/۷۷ | ۱۴/۳۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۷ |
| توجه | ۴۵/۲۲ | ۱ | ۴۵/۲۲ | ۱۰/۵۴ | ۰/۰۰۳ | ۰/۳۰ |
| پردازش همزمان | ۶۶/۵۸ | ۱ | ۶۶/۵۸ | ۹/۶۱ | ۰/۰۰۵ | ۰/۲۸ |
| پردازش متوالی | ۳۱/۵۰ | ۱ | ۳۱/۵۰ | ۱۰/۳۰ | ۰/۰۰۴ | ۰/۳۰ |

چشمگیری افزایش داشته است. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که خوداطمینانی تحصیلی بر پردازش شناختی و مؤلفه‌های آن تأثیر دارد.

بر اساس داده‌های به دست آمده از جدول ۴، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌داری در عامل بین آزمودنی‌های گروه وجود دارد. به طوری که نمرات نشان می‌دهد میانگین گروه آزمایش که در معرض آموزش قرار گرفته‌اند، به طور

جدول ۶: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره بر مقایسه انعطاف‌پذیری شناختی

| آزمون | ارزش | F | درجه آزادی فرضیه | درجه آزادی خطا | سطح معناداری |
|---------------|------|-------|------------------|----------------|--------------|
| لامبدای ویلکز | ۰/۲۷ | ۱۹/۸۸ | ۳ | ۲۳ | ۰/۰۰۱ |

قابلیت استفاده از تحلیل کوواریانس را مجاز شمرد. نتایج نشان داد که حداقل بین یکی از متغیرهای مورد بررسی در بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج مشخصه‌ی آماری لامبدای ویلکز نشان داد که اثر گروه بر ترکیب مؤلفه‌های انعطاف‌پذیری شناختی معنی‌دار است ($P < 0/01$ ، $F=19/88$ ، $\lambda=0/27$)؛ آزمون فوق

جدول ۷: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی نمرات انعطاف‌پذیری شناختی درس گروه آزمایش و کنترل

| متغیر | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری | مجدور اتا |
|-------------------|---------------|------------|-----------------|-------|--------------|-----------|
| ادراک کنترل‌پذیری | ۱۲۰/۰۶ | ۱ | ۱۲۰/۰۶ | ۳۷/۸۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۰ |
| ادراک توجیه رفتار | ۱۱/۲۰ | ۱ | ۱۱/۲۰ | ۵/۱۳ | ۰/۰۳ | ۰/۱۷ |
| ادراک گزینه مختلف | ۳۷/۱۲ | ۱ | ۳۷/۱۲ | ۹/۶۱ | ۰/۰۰۵ | ۰/۲۷ |

دارد. به طوری که خوداطمینانی تحصیلی باعث بهبود انعطاف-پذیری شناختی در دانش‌آموزان شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش خوداطمینانی تحصیلی بر پردازش شناختی و انعطاف‌پذیری شناختی

بر اساس داده‌ها به دست آمده از جدول ۷، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌داری در عامل بین آزمودنی‌های گروه وجود دارد. به طوری که نمرات نشان می‌دهد میانگین گروه آزمایش که در معرض آموزش قرار گرفته‌اند، به طور چشمگیری تغییر داشته است. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که خوداطمینانی تحصیلی بر متغیر انعطاف‌پذیری شناختی و مؤلفه‌های آن تأثیر

خواندن، نوشتن و محاسبه لازم است، دشوار است و این کودکان اطلاعات را به شیوه‌های متفاوت از کودکان عادی دریافت و پردازش می‌کنند که در این راستا آموزش خوداطمینانی که خودنظارتی و خودراهبری یادگیری جزئی از آن است، می‌تواند به دلیل توجه به وجود محرک‌های جاری و فراخوانی اطلاعات از طریق توجه، میزان پردازش شناختی را بهبود بخشد (Shiran & Breznitz, 2011)

یافته دیگر پژوهش نشان داد که آموزش خوداطمینانی تحصیلی بر انعطاف‌پذیری شناختی کودکان نارساخوان تأثیر دارد و در واقع آموزش خوداطمینانی تحصیلی می‌تواند میزان انعطاف‌پذیری شناختی را در کودکان نارساخوان افزایش می‌دهد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Usan, et al (2022) و صادقی و همکاران (۱۴۰۲) مطابقت دارد.

دانش‌آموزان با مشکلات خواندن به علت فقدان مهارت در استفاده از راهبردهای مطالعه و یادگیری، دچار نامیدی و شکست تحصیلی می‌شوند، در حالی که راهبردهای یادگیری از جمله خوداطمینانی تحصیلی، مانند ابزاری است که در حل مشکلات تحصیلی مثل خواندن مورد استفاده قرار می‌گیرد و به دانش‌آموز کمک می‌کند مهارت‌هایی را که در طول دوران تحصیل به آن نیاز دارد، رشد و توسعه دهد. تقویت خوداطمینانی تحصیلی در این دانش‌آموزان باعث می‌شود با تکیه بر توانایی‌های خود قادر باشند با موفقیت کامل تحصیلات خود را پشت سر بگذارند، همچنین با توجه به تأثیر آموزش خوداطمینانی تحصیلی می‌توان گفت تسلط بر خود و محیط و داشتن فرآیندهای کنترل خود، این امکان را به فرد می‌دهد که فعالیت‌ها و فرآیندهای مختلف درسی خود را کنترل و نظارت کند و در نتیجه، امکان تمرکز بیشتر برای انجام فعالیت فراهم شود (Reid, 2013). آموزش خوداطمینانی باعث می‌شود این کودکان در دانش‌فراشناختی مهارت داشته و می‌دانند چگونه فرآیندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و هدف‌های فردی سوق دهند. همچنین، آن‌ها در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، نظارت، خودکنترلی و خودسنجی می‌کنند. استفاد از این راهبرد سبب می‌شود فرد خود را شایسته، خودکارآمد و مستقل تصور کند. در آموزش‌هایی که تاکید بر یادگیری خوداطمینانی تحصیلی است، از تلاش دانش‌آموزان حمایت کردن و اشتباه کردن (در خواندن) بخشی از یادگیری محسوب می‌شود، دانش‌آموزان به میزان بیشتری از یادگیری معنی‌دار و راهبردهای سطح بالایی استفاده می‌کنند و در نتیجه انعطاف‌پذیری شناختی افزایش می‌یابد (Usan, et al, 2022).

مهارت‌هایی از قبیل تفکر انتقادی و اعتمادبه نفس سرمایه

دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن بود. یافته پژوهش نشان داد که آموزش خوداطمینانی بر پردازش شناختی دانش‌آموزان دارای اختلال نارساخوانی تأثیر دارد. در واقع آموزش خوداطمینانی تحصیلی باعث افزایش پردازش شناختی در این دانش‌آموزان می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Poletti, Carretta, Bonvicini & Giorgi- Rossi (2018); Jiang, et al, (2020) مطابقت دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که خوداطمینانی تحصیلی به این معناست که فرد توانایی‌های تحصیلی خود و درک دیگران از این توانایی‌ها را درک می‌کند که این عامل به تلاش‌های دانش‌آموز برای ابتکار عمل بیشتر کمک می‌کند که به نوبه خود باعث افزایش موفقیت فرد در زمینه‌های مختلف، به ویژه در عملکرد تحصیلی شده و میزان مشکلات نارساخوانی را این کودکان کاهش می‌دهد. همچنین پایین بودن خوداطمینانی تحصیلی اغلب به عنوان منبع نهایی پیشرفت تحصیلی ضعیف و رفتارهای خودویرانگر ذکر می‌شود. در واقع همه مشکلات، به جز آنهایی که منشأ بیولوژیکی دارند، با خوداطمینانی مرتبط هستند. اگر فردی خوداطمینانی پایینی داشته باشد، منجر به عدم تعادل عاطفی می‌شود و بنابراین اثرات منفی در عملکرد تحصیلی ایجاد می‌کند (Jiang, et al, 2020).

راهبردهای فرادانش به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درک کنند که مفاهیم از نظم و ترتیب‌های مشاهده شده در اشیاء یا رویدادها، و زبان یا پرچسب‌های نمادینی که برای تعیین این نظم و ترتیب‌ها استفاده می‌کنیم ساخته می‌شوند. در ساخت مفاهیم جدید خلاقیت دخالت دارد و یادگیری معنادار فرآیند اصلی است که از طریق آن انسان‌ها بیشتر دانش قابل استفاده خود را بدست می‌آورند. معتقد است که راهبردهای فراشناختی، فرآیندهای متوالی هستند که فرد برای کنترل فعالیت‌های شناختی و کسب اطمینان از تحقق اهداف شناختی مورد استفاده قرار می‌دهد. این فرآیندها به تنظیم و بازبینی یادگیری کمک می‌کنند و مشتمل بر برنامه‌ریزی و نظارت بر فعالیت‌های شناختی و بررسی بازده آن فعالیت‌ها است (Poletti et al, 2018) دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری از جمله نارساخوانی، حساسیت پایینی نسبت به انواع مختلف اطلاعات به ویژه اطلاعات شناختی نشان می‌دهند. این امر باعث می‌شود که محرک‌های جاری را به خوبی دریافت نکرده و در حافظه خود برای استفاده‌های بعدی ذخیره نمایند و همچنین در صورت وجود چنین حافظه‌ای، هم به دلیل عدم دریافت مناسب محرک‌های جاری و هم نبود سرنخ‌های بازبازی مناسب، فراخوانی اطلاعات موجود در حافظه برای اعمالی مانند

موازین اخلاقی

در این مطالعه اصول اخلاق در پژوهش شامل اخذ رضایت آگاهانه از شرکت کنندگان و حفظ اطلاعات محرمانه آنها رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران مراتب قدردانی و تشکر خود را از کلیه شرکت کنندگان این پژوهش که با استقبال و بردباری، در روند استخراج نتایج همکاری نمودند، اعلام می‌دارند.

تعارض منافع

نویسندگان این مطالعه هیچ گونه تعارض منافی در انجام و نگارش آن ندارند.

منابع فارسی

بهداری خسروشاهی، ج. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای خودنظارتی توجه بر پردازش شناختی، عملکردهای توجه، خواندن و آگاهی واج شناختی دانش‌آموزان نارساخوان. رساله دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. ایران.

بهداری خسروشاهی، ج؛ تاره، م. (۱۴۰۳). نقش توجه انتخابی، انعطاف‌پذیری شناختی و یادگیری خودراهبر در پیش بینی توازن خودهای ممکن در دانش آموزان. فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی، ۱۹(۷۶)، ۱۵۳-۱۶۱.

بهداری خسروشاهی، ج؛ حبیبی کلپیر، ر؛ مصرآبادی، ج؛ واقف، ل. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش راهبردهای خودنظارتی توجه بر عملکردهای توجه و آگاهی واج شناختی دانش آموزان نارساخوان. تفکر کودک، ۱۲(۲)، ۲۹-۵۳.

حبیبی کلپیر، ر؛ بهداری خسروشاهی، ج. (۱۳۹۵). نقش توجه انتخابی، اضطراب امتحان و عملکرد شناختی در حافظه کاری دانش‌آموزان. فصلنامه عصب روانشناسی، ۲(۳)، ۲۷-۴۴.

حصارکی، م. (۱۳۹۳). واکاوی و تبیین رابطه بین شعرخوانی با بهبود مهارت های خواندن دانش آموزان از دیدگاه معلمان مقطع ابتدایی شهر قدس. فصلنامه رویکردی نو در آموزش کودکان، ۴(۴)، ۲۵-۳۲.

خیراللهی، م؛ جعفری،؛ قمری، م؛ و باباخانی، و. (۱۳۹۸). طراحی مدل پیش بینی انعطاف پذیری شناختی بر اساس تحلیل روند تغییرات چرخه زندگی در زوجین متقاضی طلاق. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۱۱(۳۹)، ۱۴۸-۱۸۰.

دادگر، ه؛ کریمزاده گان، آ؛ سلیمانی، ز؛ تهرانی دوست، م. (۱۴۰۱). ارتباط بین انعطاف پذیری شناختی، انتقال توجه و برنامه ریزی با درک، صحت و سرعت خواندن در کودکان طبیعی و نارساخوان. مجله طب توانبخشی، ۱۱(۳)، ۳۶۲-۴۷۴.

اولیه‌ای است که دانش آموزان باید داشته باشند برخی از دانش‌آموزان این مرحله از زندگی را بدون مشکل در سطوح تحصیلی و شخصی پشت سر می‌گذارند، اما برخی دیگر، مشروط به متغیرهای مختلف، ممکن است در مقطعی دچار رکود شوند و تحت تأثیر برخی متغیرهای روانشناختی قرار گیرند که به نوبه خود بر عملکرد تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد. به همین دلیل، آموزش خوداطمینانی تحصیلی می‌تواند به درک فرآیندهای شناختی و انگیزشی کمک کند و پیشرفت‌های فردی و تحصیلی را در کودکان نارساخوان منجر شود. همچنین از آنجایی که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه با عوامل تشویش‌زای متعدد جسمی و روانی مواجه هستند که بر کیفیت زندگی آنان تأثیر می‌گذارد و با توجه به ارتباط اضطراب تحصیلی با خوداطمینانی تحصیلی، یکی از روش‌هایی که می‌تواند به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه کمک کند، این روش می‌باشد که باعث بهبود انعطاف‌پذیری شناختی در کودکان در سازگاری با محیط‌های آموزشی می‌شود.

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود. پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان مقطع سوم ابتدایی شهر تبریز انجام شده است که در تعمیم یافته‌ها بر روی سایر دانش‌آموزان و مقاطع دیگر باید در نظر گرفت. محدودیت دیگر عدم دسترسی به افراد بیشتر در گروه نمونه به علت محدود بودن مرکز اختلالات یادگیری و محدود بودن نمونه به دانش‌آموزان پسر بود که می‌تواند تعمیم نتایج حاضر را تحت تأثیر قرار دهد. پیشنهاد می‌شود این مطالعه با نمونه بزرگ‌تر و در شهرهای دیگر و با اضافه نمودن بخش پیگیری به موضوع پژوهش تکرار شود. همچنین پیشنهاد می‌شود معلمان و متخصصان تعلیم و تربیت استثنایی از راه آموزش خوداطمینانی تحصیلی به دانش‌آموزان کمک کنند تا یادگیرندگان موفق‌تری باشند و میزان توجه و آگاهی‌های واجی‌شان در زمینه خواندن افزایش یابد. در نهایت با توجه به اینکه یافته‌های حاصل از این پژوهش، بر فرایندهای شناختی زیربنایی عملکرد خواندن و توجه در چارچوب نظریه راهبردهای خوداطمینانی تحصیلی اطلاعات مفیدی در اختیار متخصصان حیطه نارساخوانی قرار می‌دهد پیشنهاد می‌شود اهداف برنامه های مداخله‌ای جهت افزایش این عملکردها به کار گرفته شود. همچنین با توجه به اینکه میزان تسلط دانش‌آموزان بر پردازش شناختی و انعطاف‌پذیری شناختی، عامل نیرومندی در میزان موفقیت در عملکرد خواندن است و قطعه‌های پیشانی در این کودکان درگیر است و آموزش خوداطمینانی تحصیلی بر این جنبه تأکید دارند؛ به همین دلیل پیشنهاد می‌شود آموزش خوداطمینانی جهت بهبود این مهارت‌های شناختی در کودکان به کار گرفته شود.

- students. PhD thesis in Educational Psychology, Shahid Madani University of Azerbaijan. Iran. [Persian]
- Bahadori Khosrowshahi, J., Habibi Kaliber, R., Masrabadi, J., Vaghef, L. (2013). The effectiveness of training self-monitoring attention strategies on attentional functions and phonological awareness of dyslexic students. *Child Thinking*, 12(2), 29-53. [Persian]
- Bahadori Khosrowshahi, J., Tare, M. (2013). The role of selective attention, cognitive flexibility and self-directed learning in predicting the balance of possible selves in students. *Journal of New Psychological Research*, 19(76), 153-161. [Persian]
- Dadgar, E., Karimzadehgan, A., Soleimani, Z., Tehranidoost, M. (2013). The relationship between cognitive flexibility, attention shifting and planning with comprehension, accuracy and reading speed in normal and dyslexic children. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 11(3), 362-474. [Persian]
- Darby, K. P., Castro, L., Wasserman, E.A. & Sloutsky, V.M. (2018). Cognitive flexibility and memory in pigeons, human children, and adults. *Cognition*, 177, 30-40.
- Dehghan, N., Faramarzi, S., Nadi, M., & Arefi, M. (2017). Investigating the effectiveness of a cognitive games training package on the performance of neuropsychological skills of dyslexic students. *Journal of Neuropsychology*, 3(9), 67-86. [Persian]
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy Research*, 34(3), 241-53
- Georgiou, G.K. and Das, J. P. (2014). Reading comprehension in university students: Relevance of PASS theory of intelligence. *Journal Res Read*. 37 (S1), S101-115.
- Habibi-Kalibar, R., Bahadori Khosrowshahi, J. (2016). The role of selective attention, test anxiety and cognitive performance in students' working memory. *Journal of Neuropsychology*, 2(3), 27-44. [Persian]
- 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.
- Hesarki, M. (2014). Analysis and explanation of the relationship between poetry reading and improving students' reading skills from دهقان، ن؛ فرامرزی، س؛ نادی، م. و عارفی، م. (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی بسته آموزشی بازی‌های شناختی بر عملکرد مهارت‌های عصب روان‌شناختی دانش‌آموزان نارساخوان. *مجله عصب روان‌شناسی*، ۳(۹)، ۶۷-۸۶
- صادقی، ل؛ غلامعلی لوسانی، م؛ فرامرزی، سالار و افروز، غلامعلی. (۱۴۰۲). تدوین بسته آموزشی خوداطمینانی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص؛ رویکردی کیفی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۶۹)، ۱۰۶-۱۳۳.
- صمدی، م؛ قمرانی، ا. و فرامرزی، س. (۱۳۹۹). نقش فرایندهای شناختی پاس (برنامه‌ریزی، توجه، پردازش هم‌زمان، و متوالی) در تبیین توانایی خواندن کلمه و درک متن در کودکان مبتلا به نارساخوانی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۷(۲)، ۲۶۸-۲۷۹.
- عطادخت، ا؛ هدایت، س. و سپهری‌نسب، ز. (۱۳۹۹). مقایسه‌ی پردازش شناختی و انسجام مرکزی در دانش‌آموزان دختر نارساخوان و عادی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۹(۳)، ۹۴-۱۱۰.
- عطادخت، ا؛ نریمانی، م؛ حضرتی، ش؛ مجدلی، ه. (۱۳۹۷). مقایسه توانایی برنامه‌ریزی- سازماندهی و انعطاف‌پذیری شناختی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *مجله راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱(۱۰۶)، ۱-۱۵.
- محمدلو، م؛ ستوده، ن؛ قربانی، ر؛ طالع‌پسند، س. (۱۴۰۳). اثربخشی توان‌بخشی شناختی بر بهبود توجه انتخابی، انعطاف‌پذیری شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *مجله پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۵(۱)، ۳۱۷-۳۴۰.
- موسی‌زاده، ز؛ ملایم، ف؛ برخورداری نوه لطیفیان، ر؛ باقری، ز. (۱۳۹۲). نقش میانجیگر انعطاف‌پذیری شناختی در رابطه بین خودتنظیمی انگیزشی و خالقیت هیجانی دانش‌آموزان. *فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان*، ۵(۲)، ۲۰۵-۲۱۷.

فهرست منابع

- Atadokht, A., Hedayat, S., & Sepehri-Nasab, Z. (2019). Comparison of cognitive processing and central coherence in dyslexic and normal female students. *Journal of Learning Disabilities*, 9(3), 94-110. [Persian]
- Atadokht, A., Narimani, M., Hazrati, S., Majdi, H. (2018). Comparison of planning-organizing ability and cognitive flexibility in students with and without specific learning disabilities. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(10), 1-15. [Persian]
- Bahadori Khosrowshahi, J. (2013). The effectiveness of training self-monitoring attention strategies on cognitive processing, attentional functions, reading and phonological awareness of dyslexic

- Approach to Children's Education, 5(2), 205-217. [Persian]
- Neill, J. (2005). Definitions of Various Self Constructs: Self-esteem, self-efficacy, selfconfidence & selfconcept. Accessed <http://wilderdom.com/self/>
- Nittrouer, S. and Lowenstein, A. (2013). "Perceptual organization of speech signals by children with and without dyslexia". Research in developmental disabilities. 34, 2304-2325.
- Norton, E.S., Black, J.M., Stanley, L.M., Tanaka, H., Gabrieli, J.D., Sawyer, C. and Hoeft, F. (2014). "Functional neuroanatomical evidence for the double-deficit hypothesis of developmental dyslexia". Journal of neuropsychologia. 61, 235-246.
- Poletti, M., Carretta, E., Bonvicini, L. & Giorgi-Rossi, P. (2018). Cognitive clusters in specific learning disorder. Journal of Learning Disabilities. 51(1), 32-42.
- Reid, G. (2013). Dyslexia: A practitioner, S. Handbook. Third Edition. John wiley & sons ltd.
- Rinbo, P. S. (2006). Childeren with disorder learning: at home and in the classroom. Can child, center for childhood disability research.
- Sadeghi, L., Gholamali Lavasani, M., Faramarzi, S., & Afrooz, Gholamali. (2014). Development of an educational package for students with specific learning disabilities, a qualitative approach. Journal of Educational Psychology, 19(69), 106-133. [Persian]
- Samadi, M., Qomrani, A., & Faramarzi, S. (2019). The role of cognitive processes (planning, attention, simultaneous and sequential processing) in explaining the ability to read words and understand text in children with dyslexia. Journal of Child Mental Health, 7(2), 268-279. [Persian]
- Shiran, A. and Breznitz, Z. (2011). Cognitive training on recall range and speed of information processing in the working memory of dyslexic and skilled readers. Journal of Neurolinguistics. 24, 524-537.
- Sieler, A. (1998). Self-confidence. Accessed at <http://www.newfieldaus.com> on March 28, 2009
- Snowling, M.J. and Hulme, C. (2012), 'Interventions for children's language and literacy difficulties', International Journal the perspective of elementary school teachers in Quds City. Journal of a New Approach to Children's Education, 6(4), 25-32. [Persian]
- Jiang, S., & Dong, L. (2020). The effects of teacher discrimination on depression among migrant adolescents: Mediated by school engagement and moderated by poverty status. Journal of Affective Disorders, 275, 260-267.
- Kasten, E. and Ruger, K. (2014). Specific auditory training for children with dyslexia and central auditory processing disorder can improve spelling performance. IJSEDU. 2(1), 20-26
- Keat, O. B. and Ismail, K.B. (2011). Pass cognitive processing: Comparison between normal children with reading difficulties. Journal of humanities and social science. 2(1), 53-60
- Khairollahi, M., Jafari, M., Qamari, M., & Babakhani, V. (2019). Designing a predictive model of cognitive flexibility based on the analysis of life cycle changes in couples seeking divorce. Quarterly Journal of Counseling and Psychotherapy Culture, 11(39), 148-180. [Persian]
- Khasawneh, M. A. S. (2021). Cognitive Flexibility of Students with Learning Disabilities in English Language and Itsproblem behaviours in a classroom setting: Three case studies. The Educational and Developmental Psychologist, 37(1), 4-10
- Leseyane, M., Mandende, P., Makgato, M. and Cekiso, M. (2018). Dyslexic learners' experiences with their peers and teachers in special and mainstream primary schools in North-West Province. Afr Journal Disabil. 7(0), 363.
- Mohammadloo, M., Sotoudeh, N., Ghorbani, R., Talepasand, S. (2014). Effectiveness of cognitive rehabilitation on improving selective attention, cognitive flexibility and academic achievement of students with specific learning disabilities. Journal of Applied Psychological Research, 15(1), 317-340. [Persian]
- Musazadeh, Z., Molaem, F., Barkhordari Naveh Latifian, R., Bagheri, Z. (2013). The mediating role of cognitive flexibility in the relationship between motivational self-regulation and students' emotional creativity. Quarterly Journal of a New

- Yu, Y., Yu, Y., & Lin, Y. (2020). Anxiety and depression aggravate impulsiveness: the mediating and moderating role of cognitive flexibility. *Psychology, health & medicine*, 25(1), 25-36.
- Zhou, Y., Chang, C., Law, A., Li, T., Cheung, A., Wong, A. and Shu, H. (2014). "Development of reading-related skills in Chinese and English among Hong Kong Chinese children with and without dyslexia". *Journal of experimental child psychology*. 122, 75-91.
- Language & Communication Disorders. 47(1): 27-34.
- Stenneken, P., Egetemeir, K., Korne, G., Muller, H., Schneider, W. and Finke. (2011). "Slow perceptual processing at the core of developmental dyslexia: a parameter-based assessment of visual attention". *Neuropsychologia*. 49 (12), 3454-3465.
- Stevens, T. G. (2005). Self-confidence. Accessed at <http://www.csulb.edu> on April 3, 2009.
- Usán, P., Salavera, C., & Quílez-Robres, A. (2022). Self-Efficacy, Optimism, and Academic Performance as Psychoeducational Variables: Mediation Approach in Students. *Children*, 9(3), 420.