



دانشگاه علامه طباطبائی
دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی

پایان نامه جهت اخذ کارشناسی ارشد در روان‌شناسی و امورس و پرورس کودکان آسیایی

موضوع

مقایسه میزان همبستگی راهبردهای یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در
دانش‌آموزان با آسیب شنوایی و عادی مقطع دبیرستان شهر تهران سال تحصیلی ۸۹-۸۹

۱۳۸۸

استاد راهنما

دکتر پرویز شریفی درآمدی

استاد مشاور

دکتر اسماعیل سعدی پور (بیابانگرد)

استاد داور

دکتر حمید علیزاده

پژوهشگر

ارکان خوش کلام

پاییز ۱۳۸۹

لقد تم به

حائزاً ام

و

، سررم

له ساجم بودد...

سروود دای

با سمرار رحمت بی فریح جناب افای دسر پرویر سیری در امدی له میانه راهنای پمان نامه راید رحمد.

ار رحمت بی سابه ی اسامساور حررت ام جناب افای دسر اتان یل سعدی پور (بیامرد) بهایت پاسنداری را

دارم له بدون روسری بی ایسان حرر انجام پروس سس ی تردید.

سحریم له جناب افای سمید سیراده ر مت داوری پمان نامه راید رحمد و بهایت سمر را ار ایسان داریم.

با سمرار مدیریت امورس و پرورس اسمایی و عادی سهر سمران .

ار عام داس اسوران سرت منده در پروس با حال اسرام پاسساریم .

چکیده

هدف این پژوهش عبارت است از: مقایسه میزان همبستگی راهبردهای یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش‌آموزان با آسیب شنوایی و دانش‌آموزان عادی مقطع دبیرستان شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸. نمونه آماری شامل ۱۰۰ نفر دانش‌آموز مقطع دبیرستان بود که از این تعداد ۵۰ نفر با آسیب شنوایی و ۵۰ نفر از افراد عادی بودند. پژوهش بر حسب نحوه گردآوری داده‌ها از نوع تحقیقات توصیفی است. داده‌های پژوهش با استفاده از پرسش‌نامه خودکارآمدی شرر (*GSE*) و پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیم پیترریچ (*MSLQ*) جمع‌آوری گردید. اطلاعات گردآوری شده، با بهره‌گیری از نرم افزار *SPSS* و با روش ضریب همبستگی پیرسون و آزمون *Z* تحلیل گردید. نتایج نشان داد که در دانش‌آموزان با آسیب شنوایی و دانش‌آموزان عادی راهبردهای یادگیری خود تنظیم با خودکارآمدی رابطه معناداری دارد. نتایج تحلیل‌ها همچنین نشان داد که از میان چهار راهبرد یادگیری خود تنظیم، راهبردهای انگیزشی بیشترین همبستگی را با خودکارآمدی دارد. به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که، میزان همبستگی راهبردهای یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش‌آموزان با آسیب شنوایی و دانش‌آموزان عادی معنادار است. همچنین تمامی مولفه‌های راهبردهای یادگیری خود تنظیم با خودکارآمدی همبستگی معناداری دارد.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای یادگیری خودتنظیم / خودکارآمدی / دانش‌آموزان با آسیب شنوایی

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱	مقدمه.....
۴	بیان مسأله.....
۸	اهمیت و ضرورت.....
۹	اهداف پژوهش.....
۱۰	سوالها و فرضیه‌ی پژوهش.....
۱۱	تعریف مفاهیم پژوهش.....
۱۱	تعاریف نظری.....
۱۱	تعاریف عملیاتی.....

فصل دوم (مبانی نظری و پیشینه پژوهش)

۱۳	مقدمه.....
۱۴	آسیب‌های شنوایی (ناشنوا و کم‌شنوا).....
۱۶	تعریف و طبقه‌بندی.....
۱۹	شیوع.....
۲۰	سبب شناسی.....
۲۲	ویژگی‌ها.....
۲۶	راهبردهای یادگیری خودتنظیم.....
۲۶	مفهوم خودتنظیمی.....
۲۷	یادگیری خودتنظیم.....
۲۹	ویژگی‌های یادگیرندگان خودتنظیم.....
۳۱	مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیم.....
۳۱	راهبردهای شناختی یادگیری.....
۳۲	راهبردهای فراشناختی یادگیری.....
۳۳	راهبردهای مدیریت منابع.....
۳۴	راهبردهای انگیزشی.....
۳۶	مدل‌های یادگیری خودتنظیم.....
۳۶	مدل بیگز.....
۳۶	مدل کارور و شی‌پر.....

۳۷	مدل باتلر و واین
۳۷	مدل واین و هدواین
۳۸	مدل بو کائرتز
۳۸	مدل زیمرمن
۳۹	مدل گرنو
۴۰	مدل پیتر ریچ
۴۱	خود کار آمدی
۴۶	منابع خود کار آمدی
۴۸	مؤلفه های خود کار آمدی
۴۹	سطح
۴۹	عمومیت
۴۹	نیرومندی
۴۹	خود کار آمدی بالا و پایین
۵۱	تأثیرات خود کار آمدی
۵۲	خود تنظیمی و خود کار آمدی
۵۴	پژوهش های مربوط
۵۴	پژوهش های انجام شده در داخل کشور
۵۶	پژوهش های انجام شده در خارج از کشور

فصل سوم (روش شناسی پژوهش)

۶۰	مقدمه
۶۱	جامعه آماری
۶۱	نمونه آماری
۶۱	روش نمونه گیری
۶۲	آزمودنی ها
۶۷	روش پژوهش
۶۷	روش گردآوری داده ها
۶۸	ابزارهای گردآوری داده ها
۶۸	مقیاس راهبردهای یادگیری خود تنظیم (MSLQ)
۷۱	مقیاس خود کار آمدی (GSE)
۷۳	روش تجزیه و تحلیل داده ها

فصل چهارم (تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش)

مقدمه	۷۵
آزمون سوالها و فرضیه‌ی پژوهش	۷۶
سوال ۱	۷۶
سوال ۲	۷۸
فرضیه ۱	۸۰

فصل اول (بحث و نتیجه‌گیری)

مقدمه	۸۴
بحث و نتیجه‌گیری	۸۵
سوال ۱	۸۵
سوال ۲	۸۹
فرضیه ۱	۹۲
محدودیت‌های پژوهش	۹۷
پیشنهادها	۹۷
پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آتی	۹۷
پیشنهادهای کاربردی	۹۸

منابع

منابع فارسی	۱۰۰
منابع لاتین	۱۰۸

پیوست‌ها

پیوست ۱- مقیاس یادگیری خودتنظیم (MSLQ)	۱۱۶
پیوست ۲- مقیاس خود کارآمدی (GSE)	۱۲۱

فهرست جداول

عنوان	صفحه
جدول ۱-۲: انواع ناشنوایی بر اساس سطح شنوایی و ملاحظات آموزش	۱۶
جدول ۲-۲: طبقه بندی نارسایی های شنوایی بر مبنای شدت عرضه	۱۶
جدول ۱-۳: توزیع فراوانی جنسیت دانش آموزان	۵۹
جدول ۲-۳: توزیع فراوانی پایه تحصیلی دانش آموزان	۶۰
جدول ۳-۳: توزیع فراوانی تحصیلات والدین دانش آموزان (پدر)	۶۰
جدول ۳-۴: توزیع فراوانی تحصیلات والدین دانش آموزان (مادر) به تفکیک گروه	۶۱
جدول ۳-۵: توزیع فراوانی میزان شنوایی دانش آموزان با آسیب شنوایی	۶۲
جدول ۳-۶: میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش	۶۳
جدول ۳-۷: ضریب پایایی آزمون <i>MSLQ</i> به روش باز آزمایی	۶۷
جدول ۱-۴: نتایج آزمون <i>Z</i> برای تفاوت رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش آموزان با آسیب شنوایی و دانش آموزان عادی	۷۲
جدول ۲-۴: نتایج آزمون <i>Z</i> برای تفاوت رابطه راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش آموزان با آسیب شنوایی و دانش آموزان عادی	۷۳
جدول ۳-۴: نتایج آزمون <i>Z</i> برای تفاوت رابطه راهبردهای فراشناختی (و مدیریت منابع) یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش آموزان با آسیب شنوایی و دانش آموزان عادی	۷۳
جدول ۴-۴: نتایج آزمون <i>Z</i> برای تفاوت رابطه راهبردهای انگیزشی یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش آموزان با آسیب شنوایی و دانش آموزان عادی	۷۴
جدول ۴-۵: همبستگی بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش آموزان با آسیب شنوایی	۷۴
جدول ۴-۶: همبستگی بین راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش آموزان با آسیب شنوایی	۷۵
جدول ۴-۷: همبستگی بین راهبردهای فراشناختی (و مدیریت منابع) یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش آموزان با آسیب شنوایی	۷۵
جدول ۴-۸: همبستگی بین راهبردهای انگیزشی یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش آموزان با آسیب شنوایی	۷۶
جدول ۴-۹: همبستگی بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش آموزان عادی	۷۷
جدول ۴-۱۰: همبستگی بین راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش آموزان عادی	۷۷
جدول ۴-۱۱: همبستگی بین راهبردهای فراشناختی (و مدیریت منابع) یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش آموزان عادی	۷۸
جدول ۴-۱۲: همبستگی بین راهبردهای انگیزشی یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش آموزان عادی	۷۸

فهرست نمودارها

صفحه	عنوان
۵۹.....	نمودار ۱-۳: توزیع فراوانی جنسیت دانش آموزان
۶۰.....	نمودار ۲-۳: توزیع فراوانی پایه تحصیلی دانش آموزان
۶۱.....	نمودار ۳-۳: توزیع فراوانی تحصیلات پدران دانش آموزان
۶۲.....	نمودار ۴-۳: توزیع فراوانی تحصیلات مادران دانش آموزان به تفکیک گروه
۶۳.....	نمودار ۴-۳: توزیع فراوانی میزان شنوایی دانش آموزان با آسیب شنوایی

فصل اوّل

چارچوب پژوهش

مقدمه

امروزه متجاوز از ششصد میلیون کودک و فرد استثنایی در سراسر این جهان پهناور زندگی می کنند که گر چه معلولیت آنها کم و بیش برای جوامع بشری شناخته شده است ولی کمتر کسی از توانایی آنان اطلاع دقیق و واقعی دارد. لذا مهمترین نکته در این زمینه شناخت گروه‌های مختلف استثنایی از طرف جوامع و آگاهی از توانایی‌های آنان در کنار محدودیت یا معلولیت‌شان می باشد (پاکزاد، ۱۳۸۴).

یکی از گروه‌هایی که در طیف افراد استثنایی قرار می گیرد افراد با آسیب‌های شنوایی است. شایع‌ترین طبقه‌بندی این گروه تقسیم بندی آنان به ناشنوا^۱ و کم‌شنوا^۲ است (هالاهان^۳ و کافمن^۴، ۱۹۸۸؛ ترجمه جوادیان، ۱۳۸۷).

عمده‌ترین تعاریف رایج در خصوص ناشنوایی و کم‌شنوایی عبارت است:

ناشنوا فردی است که با استفاده از سمعک یا بدون بهره‌گیری از آن نمی‌تواند گفتارهای دیگران را از طریق حس شنوایی، بشنود. به عبارت دیگر، میزان ناتوانی حس شنوایی این گروه افراد ۷۰ دسی‌بل یا بیشتر است.

کم‌شنوا شخصی است که با استفاده از سمعک یا بدون بهره‌گیری از آن در شنیدن گفتار عادی دیگران مشکل دارد. به عبارت دیگر، میزان توانایی حس شنوایی این گونه افراد بین ۳۵ تا ۶۹ دسی‌بل است (سیف نراقی و نادری، ۱۳۸۷).

گر چه دانش‌آموزان با آسیب شنوایی به سبب تحصیل و آموزش در بسیاری موارد به دنیای شنوایان نزدیک می‌گردند ولی با این همه باید پذیرای این واقعیت باشیم که نقص شنوایی سبب بروز اختلالاتی در زمینه فکری و اجتماعی فرد با آسیب شنوایی می‌گردد که یکی از مهمترین این مشکلات در مسایل ذهنی این افراد می‌باشد (پاکزاد، ۱۳۸۴).

از طرف دیگر، تلاش برای فهم فرایندهای شناختی انسان و نیز یافتن روش‌هایی به منظور تقویت و بهبود این توانایی‌ها همواره مورد توجه فیلسوفان تربیتی، متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسان بوده است (مارزانو^۵ و همکاران، ۱۹۸۸). به گفته بورکوسکی^۱ (۱۹۹۰) بیشتر تحقیقات روان‌شناسی معطوف به فرایندها، مهارت‌ها و راهبردهای یادگیری در یادگیرندگان است (آقازاده و احدیان، ۱۳۷۷).

¹- deaf

²- hard – of – hearing

³- Hallahan

⁴- Kauffman

⁵- Marzano

در رویکرد شناختی رفتار، تاکید بر ترغیب دانش‌آموزان به وارسی، اداره و تنظیم کردن رفتار خود است، تا اینکه به آنها اجازه دهند تا به وسیله عوامل بیرونی کنترل شوند. رویکردهای شناختی رفتار سعی می‌کنند تا بدفهمی‌های دانش‌آموزان را تغییر دهند، مهارت‌های کنار آمدن وی را تقویت نمایند، خودکنترلی‌شان را افزایش دهند و خودانعکاسی سازنده را تشویق کنند (دوم ژان^۱ به نقل از بیابانگرد، ۱۳۸۴).

اگر به رفتار دانش‌آموزان در موقعیت‌های یادگیری به دقت بنگریم خواهیم دید که در فعالیت‌های یادگیری خود متفاوت عمل می‌کنند. گروهی به سختی توفیق مورد نیاز برای ادامه تحصیلات را کسب می‌کنند؛ دسته‌ای دیگر در حدّ وسط قرار دارند و موفقیت نسبی به دست می‌آورند؛ و بلاخره تعدادی هم هستند که موفقیت‌های چشم‌گیری نصیب خود می‌سازند. یادگیرندگان موفق همان کسانی هستند که به صفت راهبردی شناخته شده‌اند (واینستاین و هیوم^۳ ۱۹۹۸؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۰). یکی از راهبردهای یادگیری که اخیراً در روانشناسی مورد توجه نظریه‌پردازان این رشته واقع شده است به گفته زیمرمن^۴ (۲۰۰۱) راهبردهای یادگیری خودتنظیم^۵ است.

خودتنظیمی عبارت است از توانایی فرد در توسعه دانش، مهارت‌ها و رفتارهایی که می‌توانند از یک زمینه یادگیری به زمینه دیگر و نیز از موقعیت‌های یادگیری به زمینه‌های کار و اوقات فراغت منتقل شوند. این سازه جدید مباحثی را در باب اصلاح مدارس در سراسر جهان برانگیخته است (بوکائرتز^۶، ۱۹۹۹؛ به نقل از طلوع تکمیلی تراپی، ۱۳۸۲).

متخصصان در این که یادگیری خود تنظیم شامل سه مولفه اساسی است، با یکدیگر توافق دارند. این مولفه‌ها شامل شناخت، فراشناخت (و مدیریت منابع) و انگیزش می‌باشد. شناخت، شامل مهارت‌های ضروری برای رمزگشایی، به خاطر سپاری و یادآوری اطلاعات است. فراشناخت (و مدیریت منابع) شامل مهارت‌هایی است که یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا فرایندهای شناختی را کنترل کنند و آنها را بفهمند. انگیزش، شامل برنامه‌ها و نگرش‌هایی است که بر رشد مهارت‌های شناختی و فراشناختی تاثیر می‌گذارد هر یک از این سه مولفه اصلی برای خودتنظیمی ضروری هستند. آنهایی که از مهارت‌های

¹ - Borkowski

² - Doornik

³ - Weinstein & Hume

⁴ - Zimmerman

⁵ - self-regulation

⁶ - Boekaerts

شناختی برخوردار هستند، اما برای استفاده از آن برانگیخته نمی‌شوند نمی‌توانند به سطح یکسانی از عملکرد برسند (زیمرمن، ۲۰۰۰؛ به نقل از پینتریچ، ۲۰۰۳).

اگر دانش‌آموزان باور داشته باشند که با تلاش قابل قبول می‌توانند یاد بگیرند، این دانش‌آموزان تلاش بیشتری کرده، در مواجهه با مشکلات پافشاری می‌کنند، توجه خود را بر مشکل متمرکز کرده و احساس آرامش و خوش بینی بیشتری می‌کنند و از راهبردهای موثرتری بهره می‌گیرند. به عبارت دیگر، خودکارآمدی باعث بسیج ابزارهای شناختی و انگیزشی می‌شود (وول فولک هوی^۱، ۲۰۰۴). خودکارآمدی اطمینان به توانایی‌های خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیت‌هاست و بنابراین بر عملکرد واقعی افراد، هیجانات و انتخاب رفتار و سرانجام میزان تلاشی که شخص صرف یک فعالیت می‌کند موثر است (میلیادو و سیونی^۲، ۲۰۰۳).

خودکارآمدی به عنوان قضاوت‌هایی که شخص در مورد توانایی‌های خودش برای انجام دادن کاری ارائه می‌دهد تعریف شده است. این قضاوت‌ها نشان داده‌اند که با بسیاری از جنبه‌های رفتار انسان برای انجام و پافشاری در عمل مرتبط هستند (گر^۳، ۲۰۰۶).

باورهای خودکارآمدی دارای سه مولفه سطح، عمومیت و نیرومندی می‌باشد. سطح به باور فرد در باره عملکرد در جنبه‌های بسیار مشکل کار مربوط می‌شود، در مفهوم عمومیت، فرد ممکن است در یک قلمرو و یا در بخش کوچکی از آن خود را کارآمد بداند و نیرومندی به میزان اعتقاد فرد به قابلیت‌های خود اشاره دارد که در برابر موانع مختلف این باور را حفظ می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۴). بنابراین، در این پژوهش آنچه مورد نظر است بررسی رابطه میان راهبردهای یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش‌آموزان با آسیب شنوایی و مقایسه آن با دانش‌آموزان عادی می‌باشد.

بیان مساله

افراد با آسیب شنوایی دارای ویژگی‌ها و نارسایی‌هایی می‌باشند که برخی از آنها به شرح زیر می‌باشد:

- سازگاری اجتماعی: به نظر می‌رسد میزان آشنفگی‌های عاطفی در بین کودکان مبتلا به نقص شنوایی بیش از افراد شنوا نیست اما به جای آن، افراد ناشنوا دارای مشکلات بیشتری در زندگی می‌باشند، مثلاً تعداد توقیف‌شدگان [زندانی] در بین آنان بیشتر است و از نظر روابط زناشویی، اجتماعی و شغلی با مسائل

¹ - Woolfolk Hoy

² - Milttiado & savanya

³ - Gore

بیشتری مواجه می‌باشند. شواهدی در دست است که نشان می‌دهد در حدود ۲۰ تا ۴۰ درصد کودکان ناشنوا که دچار معلولیت‌های دیگری نظیر اختلالات یادگیری نیز هستند احتمالاً ناسازگاری بیشتری از خود نشان می‌دهند (میداو^۱، ۱۹۸۴؛ به نقل از هالاهان و کافمن، ۱۹۸۸؛ ترجمه جوادیان، ۱۳۸۷). از آنجا که این کودکان از نظر ارتباطی از جمعیت خانواده به طور کلی کنار گذاشته می‌شوند، مجبورند که در انزوا به رشد خود ادامه دهند. آنان گاه در دوست‌یابی با مشکل مواجه می‌شوند و از طرف معلمان به صورت افرادی بیش از حد کمرو معرفی می‌شوند (لویب^۲، ۱۹۸۶؛ به نقل از هالاهان و کافمن، ۱۹۸۸؛ ترجمه جوادیان، ۱۳۸۷).

- پیشرفت تحصیلی: پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با نارسایی شنوایی در مقایسه با همسالان شنوا تاخیر قابل ملاحظه‌ای دارد. سطح تحصیلی این دانش‌آموزان به طور متوسط ۳ تا ۴ سال پایین‌تر از سطح سنی متناسب‌شان است. خواندن، یکی از زمینه‌های تحصیلی است که نارسایی شنوایی تأثیر بسیار منفی بر آن دارد. نارسایی شنوایی چه خفیف و چه عمیق اثر زیان‌باری بر عملکرد خواندن دارد. دانش‌آموزان ناشنوا طی سه سال نخست تحصیلی بالاترین نمره را در خواندن کسب می‌کنند ولی در پایه سوم در عملکرد خواندن علاوه بر عملکرد حساب و املاء افت می‌کنند و در سن نوجوانی (۱۳ سالگی) عملکردشان در خواندن با عملکرد خواندن کودکان شنوای پایه سوم هم‌تا می‌شود (موسسه پژوهشی گالدوت، ۱۹۹۴؛ به نقل از هاردمن و همکاران، ۲۰۰۴؛ ترجمه عزیزاده و همکاران، ۱۳۸۸).

- توانایی هوشی: سال‌ها راجب به توانایی هوشی کودکان مبتلا به آسیب هوشی بحث شده است. در این راستا به دو دیدگاه سنتی متفاوت بر می‌خوریم، یک دیدگاه معتقد است که نقص شنوایی منجر به کاهش توانایی‌های ادراکی یا مفهومی می‌شود زیرا تفکر بر زبان متکی است (ویگوتسکی^۳، ۱۹۶۲؛ به نقل از شریفی درآمدی، ۱۳۷۶). نظریه دوم اظهار می‌دارد که تفکر بدون زبان هم امکان دارد لذا تنها درک و یادگیری مفاهیم وابسته به زبان برای افراد مبتلا به نقص شنوایی دشوار است (فورث، ۱۹۶۴، ۱۹۷۱؛ به نقل از شریفی درآمدی، ۱۳۷۶). دیدگاه دیگری که پس از آن دو به وجود آمد این است که، افراد آسیب دیده شنوایی دارای یک زبان حقیقی به نام «زبان نشانه‌ای» (زبان علامتی) هستند پس نمی‌توان تمام مشکلات مربوط به تکالیف مفهومی را وابسته به ضعف در ناتوانی زبان دانست بلکه بیشتر به علت ارتباط ناکافی آنها با دیگران می‌باشد (لیبن، ۱۹۷۸؛ به نقل از شریفی درآمدی، ۱۳۷۶).

^۱ - Midw

^۲ - Loeb

^۳ - Vigoteski

- توانایی های زبانی و شناختی: افراد مبتلا به ضایعات شنوایی در زبانی که به وسیله قسمت اعظم مردم «شنا» در جامعه ای که در آن زندگی می کنند به کار برده می شود، به طور کلی، دچار کاستی هایی هستند. کودک ناشنوا همزمان با کودک شنوا وارد مرحله «ورور» کردن می شود، اما به زودی آن را رها می سازد. در حدود سن ۸ ماهگی و احتمالاً زودتر، کودکان خردسال مبتلا به نقص شنوایی کمتر از کودکان عادی «ورور» می کنند و نوع صداهایی که در این مرحله از زبان خارج می کنند از نظر کیفی نیز متفاوت است، تصوّر می شود که این اختلافات بدان سبب رخ می دهند که کودکان شنوا با شنیدن صدای «ورور» کردن خود و نیز پاسخ های کلامی بزرگ ترها تشویق می شوند، در حالی که کودکان ناشنوا که قادر نیستند صدای خود یا دیگران را بشنوند مورد پاداش قرار نمی گیرند (هالاها و کافمن، ۱۹۸۸؛ ترجمه جوادیان، ۱۳۸۷).

از طرف دیگر، با وجود اینکه به نظر می رسد کودکان با نارسائی شنوایی در یادگیری کُند هستند ولی واقعیت این است که این کودکان بار شناختی اضافی را متحمل می شوند و به زمان بیشتری برای پردازش نیاز دارند. رادا، کامینگ و فور^۱ (۱۹۹۲) اظهار کرده اند که نارسایی شنوایی پردازش اطلاعات شنوایی را برای افراد دشوار می کند ولی وقتی این مانع شنوایی برای آنها بر طرف شود می توانند مشابه افراد شنوا از راهبردهای شناختی^۲ استفاده کنند (هاردمن^۳ و همکاران، ۲۰۰۴؛ ترجمه علیزاده و همکاران، ۱۳۸۸). در توصیف توانایی های شناختی این افراد همین بس که گاهی ناشنوا را چنین تعریف می کنند: «ناشنوا شخصی است که اختلال شنوایی اش مانع پردازش موفقیت آمیز اطلاعات شناختی که از طریق شنیدن کسب می کند می شود چه با وسایل کمک شنوایی و چه بدون آنها» (شریفی در آمدی، ۱۳۷۶).

همچنین ناشنوایی باعث محدودیت های روانی اجتماعی بسیاری از قبیل وجود اضطراب و رفتارهای نامناسب به دلیل نداشتن اعتماد به نفس، ترس از عدم پذیرش از طرف دیگران، مقاومت و منفی گرایی و گوشه گیری می شود بنابراین با توجه به ضعف افراد با آسیب شنوایی در حیطه شناختی و زبانی به نظر می رسد که آنان در زمینه خودکارآمدی دچار ضعف و کمبود باشند (شریفی در آمدی، ۱۳۷۶).

^۱ - Radda & Cumming & Fewer

^۲ - cognitive processes

^۳ - Hardman

مفهوم خودکارآمدی از سال ۱۹۷۷ توسط بندورا^۱ مطرح شده است که اشاره دارد به «باور به قابلیت های خود برای سازمان دادن و اداره کردن دوره های عمل لازم برای ایجاد دستاوردهای محوّل شده» (بندورا، ۱۹۹۷). خودکارآمدی در زمینه های تحصیلی، اشاره دارد به باورهای دانش آموز به قابلیت هایش برای یادگیری، اتمام یک تکلیف یا برای موفقیت در یک فعالیت (ولفولک هوی، ۲۰۰۴).

افراد دارای خودکارآمدی بالا گزارش کرده اند که به مقدار زیادی از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی استفاده می کنند (پینتریچ و شرابن^۲، ۱۹۹۲) و فرض می شود کارآمدی شخصی تصویری در تمام مراحل خود تنظیمی دارای نفوذ باشد (پاجارس^۳، ۲۰۰۲؛ شانک و ارتمر^۴، ۲۰۰۰). و نیز رشد خودتنظیمی تحت تاثیر عوامل زیادی قرار دارد که در میان آنها خودکارآمدی^۵ را می توان نام برد (پینتریچ و شانگ^۶، ۲۰۰۲؛ به نقل از بیابانگرد، ۱۳۸۴).

نتایج پژوهش های مختلف لابلانک، لروکس، لاولت، لیور و شافر^۷ (۲۰۰۰) نشان داده است که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اضطراب راکاهش داده و خودکارآمدی را افزایش می دهد. که این نیز مستقیماً به دستیابی به هدف و پیشرفت تحصیلی مرتبط است. در واقع یکی از معیارهای یادگیری موثر این است که دانش آموز خود را مسئول فرایند یادگیری بداند. در یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و خودفرمانی تأکید می شود. بدین صورت که راهبردهایی به دانش آموزان آموزش داده می شود تا آنان به کمک راهبردها در مورد مسائل شان تصمیم گرفته و راه حل ارائه نمایند. زیرمن و مارتین پونز^۸ (۱۹۹۰) در یک مطالعه رشدی مقطعی که بر روی دانش آموزان تیزهوش و عادی پایه پنجم، هشتم و یازدهم انجام دادند دریافتند که ادراکات دانش آموز از کارآمدی کلامی و تحصیلی خود رابطه مثبت و معناداری با گزارش آن ها مبنی بر استفاده از راهبردهای خودتنظیمی داشت (مصطفایی، ۱۳۸۷).

احمدی (۱۳۸۸) در پژوهشی به مقایسه خودکارآمدی بین دانش آموزان دارای آسیب شنوایی و دانش آموزان عادی پرداخت. او به این نتیجه رسید که میزان خودکارآمدی دانش آموزان نابینا در مولفه-

1- Bandura

2- Schrauben

3- Pajares

4- Ertmer

5- self-efficacy

6- Schunk

7- Leblanc, Leroux, Laveault, Oliver, Shaffer

8- Martinez pons

های موفقیت تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی، فعالیت‌های فوق برنامه، برآوردن انتظارات دیگران و خودنظم‌دهی انگیزشی در مقایسه با دانش‌آموزان عادی در سطح پایین‌تری قرار دارد.

به اعتقاد میلانی فر (۱۳۸۵) آسیب‌های شنوایی موجب تأخیر در گویایی، انزوای طلبی، بدبینی و زودرنجی می‌شود. این تأثیرات ممکن است موجب تغییر سبک و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم شود. از طرف دیگر، خودکارآمدی یکی از زمینه‌های بسیار نزدیک به انزوای طلبی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم است و تحت تأثیر این دو عامل کاهش می‌یابد و در بسیاری از مواقع آسیب می‌بیند.

بنابراین با توجه به رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و خودکارآمدی که در تحقیقات مختلفی تأیید شده است و همچنین عدم وجود پژوهشی از این دست در میان دانش‌آموزان با آسیب شنوایی در این پژوهش رابطه میان دو متغیر مذکور در میان دانش‌آموزان دارای آسیب‌های شنوایی و عادی بررسی و مقایسه گردید.

اهمیت و ضرورت

یکی از ضرورت‌های نظام آموزشی، موفقیت در گسترش و ادامه مهارت‌های لازم تحصیلی در دانش‌آموزان است. در سال‌های اخیر به ویژه با مطرح شدن دیدگاه‌های شناختی و خبرپردازی، نظرات جدیدی در باره مشکلات و نارسائی‌های یادگیری دانش‌آموزان ارائه گردیده که تا حدودی مبنای اهمیت فراگیری و نحوه کاربرد راهبردهای یادگیری است (مصطفایی، ۱۳۸۷).

پاریس^۱ (۱۹۹۰، به نقل از میرسمعی، ۱۳۸۵) اشاره می‌کند که دانش‌آموزان باید انواع راهبردهای سودمند را که برای یادگیری و موفقیت لازم هستند را بدانند، و کسانی که برای یادگیری این راهبردها مسئول و با انگیزه‌اند، افرادی موفق خواهند بود. افزایش دانش راهبردی و خودتنظیمی از طریق آموزش راهبردهای یادگیری باعث ارتقاء خودکارآمدی شده و دانش‌آموز موفقیت‌ها را به تلاش اسناد داده، و از یادگیری لذت برده و احساس کفایت می‌کند (بهرامی، ۱۳۸۳).

^۱ - Paris

از سوی دیگر، طبق پژوهش‌های انجام شده اخیر مشخص شده که راهبردهای یادگیری با خودکارآمدی ارتباط نزدیکی دارد. بندورا (۱۹۹۷) بیان کرده که آموزش راهبردهای یادگیری موجب افزایش خودکارآمدی می‌شود.

پژوهش حاضر از جنبه‌های مختلفی دارای اهمیت است:

۱- پژوهش در مسائل آموزش و پرورش، مانند پژوهش در مسائل دیگر، برای کسب دانش و حل مشکلات و معضلات ناشناخته است. بنابراین، بررسی مسائل و مولفه تحقیق حاضر می‌تواند برنامه‌ها و تصمیم‌گیری‌های آموزشی را دقیق‌تر و منطقی‌تر نماید.

۲- شناخت رابطه بین دو مولفه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و خودکارآمدی در میان دانش‌آموزان دارای مشکلات شنوایی مهم بوده و می‌تواند موجب ایجاد تحول در فرایند تدریس به این دانش‌آموزان شود که متأسفانه فقدان تحقیقاتی از این دست در میان دانش‌آموزان استثنایی به صورت عام و دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی به صورت خاص، اهمیت آن را چند برابر می‌کند.

۳- پژوهش حاضر تفاوت‌های احتمالی موجود بین دانش‌آموزان دارای مشکلات شنوایی و دانش‌آموزان عادی در زمینه ارتباط بین دو مولفه مذکور را نشان می‌دهد که می‌تواند به عنوان راهنمای تشخیصی و مشخص‌کننده مقدار اثر بخشی کارهای درمانی و ترمیمی باشد.

۴- با توجه به جدید بودن موضوع، این پژوهش راه را برای پژوهش‌های بعدی هموار می‌نماید و مرزهای دانش را در حیطه‌های بهداشت روان، آموزشی و توانبخشی گسترش می‌دهد و افق‌های جدیدی را در زندگی تحصیلی، اجتماعی و شغلی می‌گشاید.

اهداف پژوهش

اهداف پژوهش حاضر به قرار زیر قابل تأمل می‌باشند:

۱- مقایسه میزان همبستگی بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم (شناختی، فراشناختی (و مدیریت منابع) و انگیزشی) با خودکارآمدی در دانش‌آموزان با آسیب شنوایی و دانش‌آموزان عادی مقطع دبیرستان شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸.

۲- تعیین میزان همبستگی بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم (شناختی، فراشناختی (و مدیریت منابع) و انگیزشی) با خودکارآمدی در دانش‌آموزان با آسیب شنوایی مقطع دبیرستان شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸.

۳- تعیین میزان همبستگی راهبردهای یادگیری خودتنظیم (شناختی، فراشناختی (و مدیریت منابع) و انگیزشی) با خودکارآمدی در دانش آموزان عادی مقطع دبیرستان شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸.

قبل از پرداختن به قسمت بعدی لازم به ذکر است که، با توجه به اینکه در زمینه اهداف اول و دوم، متون کافی در دسترس پژوهشگر نبود. لذا فقط متناسب با هدف سوم فرضیه ارائه می‌شود و برای اهداف اول و دوم پژوهش، ناچار به ارائه سوال هستیم.

سوال‌ها و فرضیه‌ی پژوهش

سوال ۱- آیا بین میزان همبستگی راهبردهای یادگیری خودتنظیم (شناختی، فراشناختی، انگیزشی) با

خودکارآمدی در دانش آموزان با آسیب شنوایی و دانش آموزان عادی تفاوت وجود دارد؟

۱-۱ آیا بین میزان همبستگی راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در

دانش آموزان با آسیب شنوایی و دانش آموزان عادی تفاوت وجود دارد؟

۱-۲ آیا بین میزان همبستگی راهبردهای فراشناختی (و مدیریت منابع) یادگیری خودتنظیم با

خودکارآمدی در دانش آموزان با آسیب شنوایی و دانش آموزان عادی تفاوت وجود دارد؟

۱-۳ آیا بین میزان همبستگی راهبردهای انگیزشی یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در

دانش آموزان با آسیب شنوایی و دانش آموزان عادی تفاوت وجود دارد؟

سوال ۲- آیا بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم (شناختی، فراشناختی (و مدیریت منابع)، انگیزشی) با

خودکارآمدی در دانش آموزان با آسیب شنوایی رابطه وجود دارد؟

۲-۱ آیا بین راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش آموزان با آسیب

شنوایی رابطه وجود دارد؟

۲-۲ آیا بین راهبردهای فراشناختی (و مدیریت منابع) یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در

دانش آموزان با آسیب شنوایی رابطه وجود دارد؟

۲-۳ آیا بین راهبردهای انگیزشی یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش آموزان با آسیب

شنوایی رابطه وجود دارد؟

فرضیه ۱- بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم (شناختی، فراشناختی (و مدیریت منابع)، انگیزشی) با خودکارآمدی در دانش‌آموزان عادی رابطه وجود دارد.

۱-۱ بین راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش‌آموزان عادی رابطه وجود دارد.

۱-۲ بین راهبردهای فراشناختی (و مدیریت منابع) یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش‌آموزان عادی رابطه وجود دارد.

۱-۳ بین راهبردهای انگیزشی یادگیری خودتنظیم با خودکارآمدی در دانش‌آموزان عادی رابطه وجود دارد.

تعریف مفاهیم پژوهش

در این قسمت به تعاریف نظری و عملیاتی مفاهیم پژوهش می‌پردازیم:

تعاریف نظری

- راهبردهای یادگیری خودتنظیم: فرایند فعال و سازمان یافته‌ای که طی آن فراگیران اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کنترل و بر آن نظارت نمایند (پینتریچ، ۲۰۰۳).

- خودکارآمدی: بر اساس نظریه شناخت اجتماعی بندورا (۱۹۹۷)، خودکارآمدی به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسوئیت‌ها اشاره دارد.

- آسیب شنوایی: یک اصطلاح عام است که نمایانگر آن عده از ناتوانی‌های شنوایی است که ممکن است درجات شدت و ضعف آن بین خفیف تا عمیق متغیر باشد و شامل دو گروه فرعی ناشنوا و کم‌شنوا می‌باشد (بریل^۱، ۱۹۸۶؛ به نقل از هالاها و کافمن ۱۹۸۸،؛ ترجمه جوادیان، ۱۳۸۷).

تعاریف عملیاتی

- راهبردهای یادگیری خودتنظیم: نمره‌ای که آزمودنی در پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیم پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) بدست خواهد آورد.

^۱ - Brill