

بررسی تاثیر تقویت حافظه دیداری بر تقویت دیکته دانش آموزان دختر پایه اول ابتدایی شهر اهواز

فرشته چنگانی

دانشجوی کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر، ایران

changani2012@gmail.com

دکتر منوچهر کرد زنگنه

عضو هیات علمی گروه علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر، ایران

m.kord1818@gmail.com

چکیده

1

اهمیت نوشتن و نیاز به صحیح نوشتن در ایجاد ارتباط با دیگران بر کسی پوشیده نیست و مهمترین ماده درسی که این وظیفه را بر عهده دارد، املا فارسی میباشد، بر همین اساس هدف اصلی این پژوهش بررسی تاثیر تقویت حافظه دیداری بر تقویت دیکته دانش آموزان دختر پایه اول ابتدایی مدارس آموزش و پرورش ناحیه ۲ شهر اهواز بوده است. روش تحقیق این مطالعه از نوع شبه تجربی با گروه کنترل بوده و جامعه آماری آن شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه اول ابتدایی ناحیه دو آموزش و پرورش شهر اهواز میباشد که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بوده اند و نمونه آماری شامل ۳۰ نفر از دانش آموزانی بوده که بر اساس نتایج پیش آزمون واجد شرایط ورود به پژوهش بوده اند و به شیوه تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمودنی و کنترل جایگزین شده و گروه آزمودنی مورد مداخله متغیر مستقل قرار گرفتند. روش نمونه گیری به شکل روش نمونه گیری تصادفی ساده و به شیوه قرعه کشی صورت پذیرفته است و ابزار گردآوری داده ها در این مطالعه شامل آزمون سنجش حافظه بصری کیم کاراد و آزمون دیکته بوده است. داده های حاصله از مطالعه در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی و با استفاده از نرم افزار "SPSS" ویراستار ۲۶ مورد آنالیز قرار گرفته و سطح معنی داری نیز ۰/۰۵ در نظر گرفته شده است. نتایج این مطالعه نشان داده است که تقویت حافظه دیداری در تقویت دیکته دانش آموزان دختر پایه اول ابتدایی مدارس آموزش و پرورش ناحیه دو اهواز موثر است.

کلمات کلیدی: حافظه دیداری، دیکته

۰۱ مقدمه

نقش یادگیری در همه صحنه های زندگی نمایان است. یادگیری تنها آموختن مهارتی خاص با مطالب درسی نیست؛ بلکه در رشد هیجانی، رشد شخصیتی، تعامل اجتماعی انسان دخالت دارد. انسان یاد میگیرد که از چه چیزی بترسد، چه چیزی را دوست بدارد و کجا چگونه رفتار کند. در واقع نوزاد انسان از همان لحظه تولد درگیر فرآیند یادگیری میشود و این توانایی است که باعث پیشرفت و تفاوت روزانه او، و هم چنین تفاوت انسانهای یک نسل از انسانهای نسل قبل از خودشان میشود (رحمانی، ۱۳۹۶: ص ۵).

در همین خصوص باید اضافه نمود انسان و سایر موجودات زنده برای ادامه زندگی ناچارند با محیط خود سازگار شوند یا آن را تغییر دهند. سازگاری با محیط یا تغییر آن نیز، صرف نظر از نقش بخشی از پاسخ های فطری و غریزی، فقط از طریق تکوین رفتارهای تازه یا تغییر رفتارهای پیشین امکان پذیر است که در زندگی روزمره به صورت یادگیری مهارت های کلامی، حرکتی یا هیجانی جلوه می کند. طفل آدمی مجبور است حتی یاد بگیرد که چه موادی قابل خوردن هستند و چه زمانی و کجا و به چه شیوه ای باید غذا بخورد، و بعدها نیز باید یادگیری مهارت های پیچیده از قبیل تکلم و نوشتن یا رانندگی و... مواجه شود (مرادی و همکاران، ۱۳۹۴: ص ۳۸۴).

2

فرآیند یادگیری با توجه به اهمیتش مورد توجه بوده و در این مورد دانشمندان بسیاری اظهار نظر، پژوهش و نظریه پردازی کرده و جواب بسیاری از سوالات را روشن کرده اند، اما این که یادگیری چیست و چگونه اتفاق می افتد؟ باید گفت: هر چند نمیتوان به قاطعیت به این سوال پاسخ گفت و دانش بشری درباره آن ناکافی است ولی بر اساس یافته های جاری علم اعصاب یادگیری در اثر تشکیل پیوند گاه های عصبی موجود در مغز اتفاق می افتد. کسانی که در زمینه خاصی کار آزموده و ماهر تلقی میشوند از شبکه ای از پیوندهای عصبی پیچیده تر در مقایسه با افراد نوآموز برخوردارند. مطالعات نوروفیزیولوژیک نیز وجود چنین تفاوتی را به خوبی نشان میدهد (خرازی، ۱۳۸۵: ص ۸۶).

در زمینه تعریف یادگیری در حوزه روانشناسی با توجه به تعریف های گوناگونی که درباره ی یادگیری انجام گرفته باید اعتراف نمود که هنوز تعریف جامع و یکدستی که برای همه ی روانشناسان با نظریه های مختلف پذیرفتنی باشد بدست نیامده است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۴: ص ۳۸۳) اما بسیاری از روانشناسان معتقدند: که "یادگیری تغییری است که بر اثر تجربه یا آموزش در رفتار موجود زنده پدید می آید" (پارسا، ۱۳۷۲: ص ۱۹). و هم چنین کدیور (۱۳۸۷: ص ۴) بیان مینماید که "یادگیری به تغییراتی اطلاق شده است که بر اثر تجربه به دست می آید".

در همین راستا باید اشاره نمود، در حوزه یادگیری وجود تفاوت های فردی در میان دانش آموزان از نظر هوش، شخصیت، استعداد، پیشرفت تحصیلی، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و قدرت یادگیری مطالب و... یکی از مهمترین مسائلی است که معلمان در کلاسها های درس خود با آن مواجهند چرا که آنان به تجربه دریافته اند که شیوه برخورد و پیروی از یک روش تدریس خاص نمی تواند برای همه دانش آموزان به طور یکسان مفید باشد و باید اشاره کرد، دانش آموزان نه تنها از نظر شکل ظاهری بدن و توانایی های جسمی تفاوت دارند، بلکه از نظر قابلیت های ذهنی نیز تفاوت های فاحشی دارند. مشاهده ی قدرت یادگیری دانش آموزان در کلاس اول ابتدایی، مقایسه ی زیبایی خط، استعداد های نقاشی، خواندن، نوشتن، حساب

کردن، سرعت عمل، اجتماعی بودن و ... به خوبی نشان می دهد که آن ها با یکدیگر تفاوت دارند (معجز و همکاران، ۱۳۹۴: ص ۳ و ۴).

علاوه بر تفاوت های فاحش فردی، آنچه غالباً از آن غفلت شده این است که روش های نادرست آموزش و پرورش و برنامه ریزی های نامناسب و فقدان امکانات آموزشی می تواند منجر به ناتوانی یادگیری شود. این که چه چیزی و چگونه به دانش آموز آموخته می شود از اهمیت ویژه ای برخوردار می باشد. (زارع و میر مهدی، ۱۳۹۶: ص ۲) و در همین رابطه نیز نباید از نقش آموزش و پرورش دوره ابتدایی در فرآیند یادگیری غافل بود، چرا که در واقع میتوان گفت: نقش مهم دوران کودکی در شکل گیری شخصیت و رفتار انسان، آموزش و پرورش دوره ابتدایی را از اهمیت خاصی برخوردار می سازد و با طی این دوره رسیدن به مراحل بعدی میسر خواهد بود. بدون شک در نظام آموزش و پرورش رسمی هر کشوری مقطع ابتدایی هم به لحاظ کمی یعنی تعداد معلمان و دانش آموزان و هم از لحاظ کیفی یعنی تأثیری که این دوره در موفقیت تحصیلی دانش آموزان در سراسر زندگی و دوران تحصیل دارد از اساسی ترین و مهمترین مقاطع تحصیلی است و به جرات می توان گفت هیچ یک از دوره های تحصیلی از چنین اهمیتی برخوردار نیست (سمیعی درونه، ۱۳۹۴: ص ۷۱۸).

3

متخصصان و مربیان کشور به طور کلی هدف از دوره ابتدایی را آماده سازی و تربیت کودکان برای کسب مهارتهایی چون گوش دادن، خواندن، نوشتن، فکر کردن و پرورش توانایی عقلانی و ذهنی از قبیل خودآگاهی، درک صحیح مفاهیم، استدلال کردن، تملیظ عواطف، درک و فهم مبانی دینی و اعتقادی و قواعد اخلاقی، شناخت نقش و جایگاه اجتماعی خود در محاسبات با دیگران و کسب روحیه همکاری و تعاون از طریق عمل و تجربه متناسب با سن دانش آموزان این دوره ذکر کرده اند (رستمی، ۱۳۹۲).

در راستای تحقق اهداف آموزش و پرورش دوره ابتدایی، یکی از مشکلاتی که معلمان در مدارس ابتدایی با آن مواجه هستند وجود اشکالات متعدد در مهارتهای نوشتاری به ویژه در دیکته نویسی دانش آموزان است. این مشکل در شکل حاد خود به عنوان یکی از انواع نارسیبهای ویژه یادگیری تحت عنوان دیس گرافیا شناخته می شود. با این حال وجود اشکالات و خطاهای دیکته نویسی در حالت خفیف نیز یک مشکل رایج در بین اغلب دانش آموزان عادی است (روان و زارعی، ۱۳۹۸: ص ۱۷).

باید اشاره نمود، گروه های آموزشی مدارس جمهوری اسلامی (۱۴۰۰) در یک نگاه اجمالی معنای کلمه "دیکته" و نیز معادل آن "املا" را چنین تعریف میکنند: "املا" در لغت به معنی پر کردن، بر سر جمع گفتن، تقریر کردن مطلبی تا دیگری آن را بنویسد، است. در زبان فارسی کلمه ای معادل املا و دیکته نداریم، ولی می توانیم "از بر نویسی" یا "گفتار نویسی" را جایگزین کلمه املا یا دیکته کنیم. هم چنین "دیکته" کلمه ایی است فرانسوی و به معنای این است که شخص گفته های دیگران را بدون دیدن آن کلمات بنویسد.

در لغت نامه دهخدا (۱۳۷۵) نیز ذیل کلمه "املا" آورده شده "املا" کلمه ای است عربی و مصدر. این کلمه در ترجمه فارسی در معانی "پر کردن"، "نویسانیدن" "مطلبی را تقریر کردن تا کسی بنویسد"، "نوشتن از تلقین دیگری" و "نوشتن ترکیب حروف موافق قاعده ی رسم الخط"، استفاده شده است. هم چنین در تعریف دیکته گفته شده که کلمه ایی است فرانسوی و به معنای "مطلبی که کسی املا کند و دیگری بنویسد".

در همین رابطه زارع (۱۳۹۴) بیان میکند مهارت دیکته نویسی به معنای توانایی و جانشین کردن صحیح صورت نوشتاری حروف کلمه ها و جمله ها به صورت آوایی آنهاست. دانش آموزان باید به این مهارت دست یابند تا بتواند به خوبی بین تلفظ کلمه ها و حروف سازنده آنها پیوند مناسبی برقرار کنند. بدین ترتیب زمینه مناسب برای پیشرفت آنها در مهارت نوشتن فراهم می شود.

املا به عنوان یکی از مهارتهای نوشتاری در دوره ابتدایی از اهمیت خاصی برخوردار است و پایه و اساسی برای یادگیری نوشتن دانش آموزان به شمار می آید. آشنایی آموزگاران با موانع و مشکلات تحقق اهداف آموزشی در درس املا میتواند آنان را در جهت برطرف نمودن مشکلات این درس یاری نماید عوامل متعددی سبب اختلال در آموزش نوشتن و به ویژه درس املا میگردد و این مشکل را با نام "غلط نویسی" یا "نادرست نویسی" مواجه میکند (برومند، ۱۳۹۸: ص ۹۲). از جمله این عوامل میتوان به ضعف در حافظه دیداری به عنوان یک عامل بسیار موثر اشاره کرد (برومند، ۱۳۹۸؛ تبریزی، ۱۳۹۷؛ اسکندری و همکاران، ۱۳۹۴؛ امیدوار، ۱۳۸۴؛ سیف نراقی، ۱۳۸۴).

در رابطه با حافظه و اهمیت آن در یادگیری باید اشاره نمود که، حافظه یک مفهوم کلی دارد و به آن دسته از جریانات روانی که فرد را به ذخیره سازی تجارب و ادراکات مجدد آنها قادر میسازد اطلاق میشود. توانایی یادگیری تا حد زیادی به حافظه وابسته است. بروز یک مشکل در حافظه میتواند باعث بروز نشانگان متفاوتی شود که همگی به ماهیت و درج شدن این دشواری به تکالیفی که باید یاد گرفته شود بستگی دارد. اگر کودکی در بازشناسی و یا به خاطر آوردن اطلاعات دیداری، شنیداری و لمسی مشکل داشته باشد عملکرد او در مورد هر تکلیفی به سختی دچار مشکل خواهد شد (صادقی و همکاران، ۱۳۹۴: ص ۹۲۲). در همین رابطه باید اضافه کرد، در گستره متون روان شناختی تقسیمات متنوعی از حافظه بیان شده است که یکی از انواع آن، حافظه دیداری میباشد. حافظه دیداری توانایی شناسایی موضوعات و حوادث قبلی دیده شده بدون وابستگی به درون دادهای مربوط به حافظه کلامی میباشد (اسلیگت، اسکال و لامه، ۲۰۰۹؛ به نقل از صفر زاده و صباحی، ۱۳۹۵).

علاوه بر آنچه اشاره شد، در خصوص عوامل موثر بر یادگیری و تحقق اهداف آموزشی باید اشاره کرد، بررسی عوامل موثر بر موفقیت تحصیلی همواره از دغدغه های پژوهشگران نظام تعلیم و تربیت بوده است و در مطالعات متعدد این عوامل به تناسب اهمیت و تأثیری که بر موفقیت تحصیلی داشته اند، مورد بررسی قرار گرفته اند. در همین رابطه روانشناسان تربیتی معتقدند که یادگیرندگان در محیطهای تحصیلی نه تنها به کسب دانش و مهارتهای شناختی نائل میشوند، بلکه هیجانانگیز خوشایند و هیجانانگیز ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را نیز تجربه میکنند (حکمتیان و همکاران، ۱۳۹۷: ص ۳۰) و هم چنین مطالعات متعددی نشان داده است که وجود هیجانانگیز ناخوشایند و یا احساس به وجود ناتوانی یادگیری و کم توجهی به آن میتواند به صورت مستقیم و غیر مستقیم، تبعات نامطلوبی نظیر کاهش خودباوری، افت اعتماد به نفس را در دانش آموزان ایجاد نموده و مسائلی نظیر کاهش احتمال پذیرش در گروه همسالان و در نتیجه انزوای اجتماعی را دامن بزند (ساکیز^۱، ۲۰۱۸).

^۱ Sakiz :

با توجه به نقش ویژه و سرنوشت ساز دوره ابتدایی از یک سو و اهمیت درس املا به عنوان یکی از مهارت‌های مهم نوشتاری از سوی دیگر و هم چنین با در نظر گرفتن تبعات منفی ناشی از احساس به وجود ناتوانی یادگیری و کم توجهی به آن، این پژوهش در نظر دارد تا نقش تقویت حافظه دیداری را در تقویت درس دیکته دانش آموان دختر کلاس اول ابتدایی مورد بررسی قرار دهد و در حقیقت به این سوال اساسی پاسخ دهد که، آیا تقویت حافظه دیداری در تقویت دیکته دانش آموان دختر پایه اول ابتدایی تاثیر دارد؟

۰۲ اهمیت و ضرورت پژوهش

در رابطه با ضرورت و اهمیت پژوهش حاضر، میتوان موارد زیر را یادآور شد،

۱) درس املا یکی از درسهای مهم در مقطع ابتدایی محسوب میشود وقتی دانش آموزی در املا ضعیف باشد ناخودآگاه درسهای دیگر را تحت تاثیر قرار میدهد و نمیتواند در دروس کتبی علیرغم این که درس را خوب فهمیده است منظور خود را بیان کند دانش آموزانی که در درس املا ضعیف هستند از طرف همکلاسی ها و افراد مختلف گاه‌گاه مورد سرزنش قرار میگیرند و باورشان میشود که ناتوان هستند و همین امر باعث میشود انگیزه خود را از دست بدهند و چه بسا به خاطر این ضعف مدرسه را برای همیشه ترک نمایند و نتوانند به مقاطع بالاتر برسند (برومند، ۱۳۹۸: ص ۹۴). بنابراین میتوان گفت: با آشنایی با تحقیقات مختلف در این حوزه و کاربردی ساختن نتایج این پژوهشها در زمینه حل مشکلات دیکته نویسی دانش آموزان، میتوان بر بسیاری از این مشکلات غلبه کرد.

۲) هم چنین باید اضافه نمود، یکی از ضروری ترین تحولات در راستای ارتقای عملکرد نظامهای آموزشی، تحول در نگرش و روش تدریس معلمان نظام آموزشی است (حسین پور یزدانی و جعفری ثانی، ۱۳۹۷: ص ۹۰) و در واقع این مهم به ما یادآور میشود که، نتایج این گونه فعالیتهای پژوهشی میتواند در ارائه دیدگاهی مناسب به جامعه معلمان، به عنوان اصلی ترین ارکان علمی نظام آموزشی موثر باشد چرا که معلمان در تماس نزدیکتری با وضعیت ملموس دنیای تعلیم و تربیت هستند.

۳) یافته‌های حاصل از این مطالعه و سایر تحقیقات مشابه میتواند در شناسایی نقاط کور و موقعیت‌های مبهم و نامشخص در درس املا به آموزگاران و سایر عوامل نظام آموزشی کمک قابل توجهی کند و موجب گردد تا آنان با بینشی وسیع تر و عمیق تر درباره برنامه‌های آموزشی مربوط به این درس اظهارنظر و تصمیم‌گیری کنند.

۴) مجریان نظام آموزشی می‌توانند با استفاده از فعالیت‌های پژوهشی میزان کارآمدی اجزای مختلف فعالیت‌هایشان را مشخص کرده و از این طریق در تکمیل و اصلاح آن بکوشند و در نهایت مطالبی که معلم بایستی تدریس نماید بدون اشکال و صحیح تر ارائه خواهند شد.

۵) انجام این گونه پژوهشها به آموزگاران کمک میکند روش تدریس متناسب با اهداف عالی و اصول آموزش و پرورش، و خصوصیات شاگردان انتخاب شود، زیرا وظیفه اساسی معلم فقط درس دادن و پس گرفتن درس نیست، بلکه مهمترین وظیفه او همکاری و راهنمایی یکایک دانش آموزان برای رسیدن به هدفهای مطلوب تعلیم و تربیت است و همچنین لازم است معلم بر مطالبی که تدریس می‌کند مسلط باشد، برای تحقق چنین منظوری باید مطالعه مستمر

و دائم داشته باشد. همیشه بر آگاهی‌های خود بیفزاید، او باید در زمینه کار خود با یافته‌های جدید در ارتباط دائم باشد. اگر معلمی از این امر غافل شود، درامر تدریس ناچار از تکرار مکررات خواهد بود. مطالعه دائم و پژوهش برای معلم بیش از هر کس دیگری لازم و ضروری است (شعبانی، ۱۳۷۹).

با توجه به آنچه بیان شد، میتوان نتیجه گیری نمود انجام این گونه پژوهشها میتواند علاوه بر ایجاد بینش جدید و موثر در معلمان و اتخاذ شیوه تدریس مناسب، کمک قابل توجهی به دانش آموزان در یادگیری هر چه بهتر درس دیکته و در نهایت افزایش اعتماد به نفس آنان داشته باشد.

۰۳ پیشینه پژوهش

با توجه به اهمیت موضوع تحقیق، پژوهش های متعددی توسط پژوهشگران در داخل و خارج از کشور صورت پذیرفته است که هر کدام از زوایای مختلف موضوع را مورد بررسی قرار داده اند که در این قسمت به برخی از آنها اشاره میشود.

احمدی و حیدر نیا (۱۳۹۹) با بیان این که، یکی از مهم ترین ناتوانی های یادگیری ، ناتوانی یادگیری املا می باشد و میتوان با اجرای راه کار هایی در جهت تقویت حافظه دیداری و شنیداری آن را تا حدودی بهبود بخشید، پژوهشی را به منظور بررسی نقش تقویت حافظه دیداری و شنیداری بر کاهش اختلالات املايي دانش آموزان مقطع ابتدایی انجام دادند. در این پژوهش که به صورت مروری انجام پذیرفت یافته های تحقیقات کمی و کیفی ۲۰ سال اخیر پژوهشگران در زمینه تقویت حافظه دیداری و شنیداری و نقش آن بر کاهش اختلالات املايي مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحقیقات صورت گرفته در این زمینه بیانگر آن بود که حافظه دیداری و شنیداری مهارت ها و توانایی های بسیار مهمی هستند که هر یک از دانش آموزان جهت طی نمودن مقاطع تحصیلی ملزم به داشتن آن هستند . دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری به ضعف حافظه دیداری و شنیداری دچار هستند. بر اساس نتایج پژوهشگران عواملی مانند نقص در عملکرد شنیداری، دیداری و حرکتی موجب پیدایش و بروز اختلالات املايي در دانش آموزان مقطع ابتدایی می شود که با استفاده از روش بازی درمانی (بازی های توجهی) در کنار روش های آموزشی فرایند محور و حافظه کاری تقویت یافته منجر به تقویت حافظه دیداری و شنیداری و موجب افزایش توانایی دانش آموزان در تشخیص حروف هم صدا و به خاطر سپردن آن ها و در نهایت موجب بهبودی اختلالات املايي دانش آموزان مقطع ابتدایی می شود.

در پژوهش دیگری که توسط علی محمدی و بیانفر (۱۳۹۶) صورت پذیرفت، نشان داده شد که تقویت حافظه دیداری و شنیداری با استفاده از به کارگیری ابزارهای دقیق علمی و جایگزینی متدهای به روز آموزشی میتواند در ایجاد علاقه دانش آموزان به املا و کاهش اضطراب آنان در این درس کمک کند. این پژوهش که به صورت توصیفی-مقطعی با نمونه آماری ۲۶ دانش آموز صورت پذیرفت، هم چنین نشان داد، که بیان افکار و احساسات به شکل نوشتاری و شرکت دادن دانش آموزان در گفت و شنودهای گروهی و کلاسی میتواند در تقویت حافظه دیداری و شنیداری موثر بوده و در نهایت به پیشرفت آنان در املا کمک نماید.

سلم آبادی و همکاران (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود با عنوان "چگونه توانستم ضعف املايي (حافظه دیداری) شش دانش آموز پایه ی چهارم را بر طرف کنم؟" تلاش کرده اند تا اثر بخشی تقویت حافظه دیداری را در دانش آموزانی که در دیکته نویسی

ضعف داشته اند را مورد بررسی قرار دهند. این پژوهش در قالب اقدام پژوهی در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ صورت پذیرفته و هدف آن بررسی و رفع مشکلات درس املائی، شش دانش آموزان کلاس چهارم مدرسه ابن سینا شهرستان بیرجند بوده است. در این گزارش سلم آبادی و همکاران قید کرده اند علل غلط نویسی دانش آموزان نمونه مورد پژوهش به عواملی چون ضعف حساسیت شنیداری، ضعف حافظه شنوایی، ضعف حافظه دیداری، قرینه نویسی، وارونه نویسی، عدم دقت، نارسا نویسی و ضعف در توالی دیداری مرتبط میباشد و از بین این عوامل نقش ضعف در حافظه دیداری نسبت به سایر عوامل موثرتر بوده است. از دیدگاه سلم آبادی و همکاران (۱۳۹۵) ضعف در حافظه دیداری، اشتباه در نوشتن حروفی است که دارای صدای یکسان اما شکل نوشتاری متفاوت هستند و عمده ترین مشکل املائی دانش آموزان ناتوانی در جایگزینی درست این حروف میباشد.

طالبی و سرقینی (۱۳۹۴) نیز به نقش حافظه دیداری در بروز مشکلات دیکته نویسی در کنار سایر عوامل مرتبط، اشاره کرده اند. آنان در مطالعه خود تحت عنوان "رفع اختلال دیکته نویسی دانش آموز و علاقه مند کردن وی به این درس" که در قالب اقدام پژوهی و به شکل موردی در صورت گرفته است، گزارش کرده اند که عواملی چون ضعف در حافظه دیداری، عدم دقت و توجه دانش آموز، مشکلات آموزشی، عدم علاقه دانش آموز به درس املا، کند نویسی و عدم تشویق، از جمله مواردی است که میتواند موجب بروز مشکلات در مهارت دیکته نویسی شود.

صادقی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود نقش تقویت حافظه دیداری و دقت را در درمان اختلال نارسا نویسی مورد بررسی قرار دادند. این پژوهش با هدف بررسی اثر تقویت دقت و حافظه دیداری در درمان نارسایی های دیکته دانش آموزان انجام پذیرفت و جامعه آماری شامل دانش آموزان پایه دوم ابتدایی شهر مشهد بودند که دارای اختلال دیکته بوده و بیشترین مشکل آنان در زمینه حافظه دیداری و دقت بوده که بوسیله غربالگری و مصاحبه نمونه ایی به تعداد ۱۰۰ نفر انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند و گروه آزمایش ۱۵ جلسه درمانی را دریافت کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که، تقویت حافظه دیداری و دقت باعث بهبود املائی دانش آموزان مورد آزمون شده است.

در پژوهشی که توسط سعدالهی و همکاران (۱۳۸۹) که با عنوان خطاهای دیکته نویسی دانش آموزان مدارس ابتدایی در جمعیت ایرانی و با هدف بررسی و شناسایی انواع خطاهای دیکته در دانش آموزان پایه های مختلف مقطع ابتدایی شهرهای بابل و سمنان صورت پذیرفت، نشان داده شد، شیوه های تمرکز بر راه کارهای درمانی و آموزشی باید بر اساس دانش آموزان مناطق مختلف، متفاوت باشد. هم چنین نشان داده شد که خطای دیداری و نارسا نویسی کم ترین و خطاهای حافظه بینایی، آموزشی و دقت بیش ترین میانگین و فراوانی را در این خصوص به خود اختصاص داده اند این مطالعه به صورت توصیفی-تحلیلی بین دانش آموزان مقطع ابتدایی کلاسهای اول تا پنجم شهرسمنان با ۲۲۱۵ نمونه و شهر بابل با ۱۶۶۴ نمونه انجام شد.

ریچی و کاکر (۲۰۱۴) بیان میکنند مشکلات نوشتن به این دلیل است که دانش آموز باید اطلاعات شنیداری را هنگام نوشتن به رمز در بیاورد و این هم زمانی دو فعالیت شنیداری و رمز گذاری برای آنان دشوار است و میتواند باعث افت نوشتاری آنان شود. آنان اشاره میکنند این مشکل به فرآیندهای آوانویسی، دست خط و هجی کردن مربوط میشود.

اما (۲۰۰۰) نیز به نقش حافظه دیداری و شنیداری در تحقیق خود اشاره نموده است. وی بیان میکند که دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری نقصهایی در توالی حافظه دیداری و شنیداری دارند و مشکلات آنها در حافظه دیداری شدیدتر است. لرنر (۱۹۹۷) در همین رابطه بیان میکند: بعضی از افرادی که در دیکته ضعیف اند، از نظر حافظه شنیداری مشکل دارند و نمی توانند صداها و هجاها را در ذهنشان حک کنند. اینان به آموزشی نیاز دارند که بتواند به آن ها در تشخیص صداها و کلمات و ایجاد مهارت های آوایی کمک کند وی هم چنین اذعان میکند برخی از نارساییهای عمده که با عملکرد نوشتن تداخل دارند عبارتند از: مهارتهای حرکتی ضعیف، ادراک نادرست بینایی از حروف و مشکل در نگه داری اندوخته های بینایی. الیس (۱۹۹۳) الگویی دو ریشه ای را برای خواندن و هجی کردن دیکته معرفی میکند و دو مسیر واجی (شنیداری) و رسم الخطی (بینایی) را معرفی کرده است. وی معتقد است فرد در خواندن و هجی کردن از یکی از این دو مسیر استفاده میکند. بر این اساس خطای کودک یا به دلیل اشکال در مسیر شنیداری یا به دلیل اشکال در مسیر دیداری و یا اشکال در هر دو میباشد.

۰۴ فرضیه پژوهش

در مطالعه حاضر فرضیه اصلی پژوهش عبارت است از: در تقویت حافظه دیداری دانش آموزان و موفقیت آنان در دیکته نویسی تفاوت معنا داری بین گروه کنترل و گروه آزمودنی وجود دارد.

۰۵ روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع شبه تجربی با طرح پیش آزمون- پس آزمون و گروه کنترل میباشد. در این طرح که از دو گروه آزمودنی و کنترل تشکیل شده بود، هر دو گروه دو بار مورد اندازه گیری قرار گرفتند که اندازه گیری اول با اجرای یک پیش آزمون و اندازه گیری دوم با اجرای یک پس آزمون، بعد از اجرای متغیر مستقل انجام گرفت (شکل شماره ۱).

T 2	X	T1	R1
T 2	-	T1	R 2

(شکل شماره ۱). روش تحقیق شبه تجربی با طرح پیش آزمون- پس آزمون و گروه کنترل در شکل فوق منظور از R1 گروه آزمایش، منظور از R 2 گروه کنترل، منظور از T1 پیش آزمون، منظور از X متغیر مستقل، و منظور از T2 پس آزمون میباشد.

منبع: نوربخش، ع. (۱۳۹۶). انواع طرحهای آزمایشی. قابل دسترسی در: <https://public-psychology.ir>

۰۶ جامعه و نمونه آماری و روش نمونه گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه اول ابتدایی ناحیه دو آموزش و پرورش شهر اهواز میباشد که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بوده اند و برای انتخاب نمونه آماری از روش نمونه گیری تصادفی ساده و به شیوه قرعه کشی استفاده شده است. در توضیح چگونگی انتخاب نمونه آماری باید گفت، ابتدا از بین چهار ناحیه آموزش و پرورش شهر اهواز (شامل ناحیه یک، ناحیه دو، ناحیه سه و ناحیه چهار) ناحیه دو آموزش و پرورش به شیوه تصادفی ساده و به صورت قرعه کشی انتخاب شد. سپس از بین مدارس ابتدایی دخترانه ناحیه دو اهواز یک مدرسه (دبستان ابتدایی دخترانه پروین اعتصامی) به همان شیوه تصادفی ساده و به صورت قرعه کشی انتخاب شد. در ادامه از دانش آموزان هر کدام از پایه های اول ابتدایی تعداد ۲۵ نفر به شکل تصادفی ساده و به شیوه قرعه کشی انتخاب و سپس دانش آموزانی که شرایط ورود به پژوهش را مشخص شدند. بعد از مشخص شدن دانش آموزان واجد شرایط ورود به پژوهش از هر کلاس مجدداً به روش تصادفی ۱۵ دانش آموزان از یکی از کلاسهای پایه اول در گروه آزمایش و ۱۵ دانش آموز از کلاس دیگر در گروه کنترل جایگزین شدند. در همین خصوص باید اضافه نمود دانش آموزان گروه آزمایشی به مدت ۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه ای ۱۲ روز پی در پی به (استثنای روزهای تعطیل) جلسات مداخله را به منظور تقویت حافظه دیداری و تقویت دیکته نویسی دریافت نمودند و دانش آموزان گروه کنترل هیچگونه مداخله ای را دریافت نکردند (شکل شماره ۲).

9



(شکل شماره ۲). مراحل چگونگی انتخاب نمونه آماری بر اساس روش نمونه گیری تصادفی ساده

همانطور که در شکل (شماره ۲) مشاهده میشود نمونه آماری بر حسب روش نمونه گیری تصادفی ساده و به شیوه قرعه کشی انتخاب شده و در معرض آزمایش قرار گرفتند. در همین رابطه باید اضافه نمود که در این مطالعه ملاک های ورود به پژوهش عبارتند بودند از:

- نمره ایی که دانش آموز از آزمون سنجش حافظه بصری کیم کاراد به دست میآورد.
- حد نسایی که دانش آموز از درس دیکته بر حسب محتوای مندرج در کتاب درسی فارسی به دست میآورد.

۰۷ ابزار گردآوری داده ها

(۱) آزمون سنجش حافظه بصری کیم کاراد

آزمون سنجش حافظه بصری کیم در سال ۱۹۴۵ توسط کیم کاراد ساخته شد (گرمایی و همکاران، ۱۳۹۵. ص: ۷۴). این آزمون سه مرحله حافظه حافظه ی کوتاه مدت (فوری)، حافظه میان مدت (کامل) و حافظه بلند مدت (صحت حافظه) را می سنجد. در این سه مرحله حافظه به ضعیف، متوسط و قوی تقسیم بندی میشود که بعد از چیدن کارتها روی صفحه اصلی، حافظه آزمودنی در سه مرحله اندازه گیری میشود (نعیمی، ۱۳۹۹. ص: ۳).

آزمون سنجش حافظه بصری کیم کاراد حاوی یک صفحه مقوایی اصلی و دارای ۲۱ خانه است. در هر خانه تصویری رنگی وجود دارد که مابین خانه ها تشابهاتی از لحاظ رنگ، جهت و شکل دیده می شود. علاوه بر این، آزمون کیم کاراد دارای یک صفحه مقوایی ۲۱ خانه ای سفید و ۲۱ قطعه مقوایی که روی هر یک از آنها یکی از تصاویر صفحه اصلی آزمون وجود دارد، می باشد. دانش آموز بعد از این که یک دقیقه به صفحه اصلی نگاه می کند، صفحه اصلی از معرض دید وی کنار گذاشته می شود و صفحه سفید و ۲۱ قطعه مقوایی در اختیار او قرار می گیرد تا قطعات را با رعایت جهت در جای مناسب قرار دهد. باید از تمامی قطعات استفاده شود سپس آزمون نمره گذاری می شود. (پاکدامن و قربانپور، ۱۳۹۹. ص: ۲۸).

در رابطه با شیوه تصحیح آزمون سنجش حافظه بصری کیم کاراد باید گفت، شیوه تصحیح این آزمون بدین شکل است که، به آزمودنی میگویند: حالا شما کار خودتان را تصحیح کنید. قطعه ها را که در جای خود قرار نگرفته اند را بردارید و در سمت راست صفحه بگذارید. آنهایی که در جای خود قرار گرفته اند، اما جهتشان فرق میکند را در طرف دیگر صفحه قرار دهید. این پاسخها توسط آزماینده یادداشت میشود. آزماینده پس از پایان آزمایش موارد زیر را یادداشت تعداد قطعات درست چیده شده (صحیح) تعداد قطعاتی که در جهت غلط گذاشته شده اند (نیم غلط). تعداد قطعاتی که در جای خود قرار نگرفته اند (غلط) محسوب میکند (گرمایی و همکاران، ۱۳۹۵).

در خصوص پایایی و روایی آزمون کیم کاراد، علیرضایی مطلق و همکاران (۱۳۸۱؛ پناهی ۱۳۸۳) گزارش کرده اند، ضریب پایایی این آزمون در حد قابل قبول ($r = .85$) و ضریب روایی ملاکی داخلی برابر با (0.5 و ضریب اعتبار 0.62) بوده که هر دو ضریب در سطح (0.01) معنادار بوده اند.

۲) آزمون دیکته

یکی دیگر از ابزارهایی که جهت جمع آوری داده ها مورد استفاده قرار گرفته است، نتایجی بوده که آزمودنیها از درس دیکته بر اساس محتوای کتاب درسی فارسی به دست آورده اند. بر این اساس از ابتدای کتاب تا آخرین مطلب درسی که دانش آموز طبق برنامه کلاسی و تحت نظر آموزگار مربوطه آموزش دیده است، آزمونی از آنان گرفته شده و بعد از جمع آوری و تصحیح آنها در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون، نتایج با هم مورد مقایسه واقع شدند.

۰۸ شرح فعالیتها و راهبردهای آموزش داده شده (جلسات مداخله)

به منظور تقویت حافظه دیداری و بررسی اثر بخشی آن بر تقویت دیکته آزمودنی ها ۱۲ جلسه هر شامل ۴۵ دقیقه به مدت ۱۲ روز پی در پی به استثنای روزهای تعطیل، گروه آزمایش تحت مداخلات آموزشی قرار گرفتند که شرح مبسوط آن در جدول (شماره ۱) آمده است. لازم به ذکر است، که جلسات آموزشی به شکل فرآیندی و با مشارکت فعال دانش آموزان اداره شده و آزماینده فقط نقش هدایت کننده در جلسات را داشته است.

(جدول شماره ۱). شرح فعالیتها و راهبردهای آموزش داده شده (جلسات مداخله)

نام جلسه	شرح فعالیتها و راهبردهای آموزش داده شده
جلسه اول	تقویت حافظه دیداری در ابتدا تصویر ۲ کلمه را به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته شد با دقت به تصاویر نگاه کنند و آنها را به خاطر بسپارند. سپس کارت را پنهان کرده و از دانش آموزان درخواست گردید کلماتی را که دیده اند با صدای بلند بیان کنند. تقویت حافظه دیداری و سوال درمورد تصویر عنوانی درس جدید به صورت پرسش و پاسخ انجام شد.
	تقویت دیکته نویسی در ابتدا تصویر ۲ کلمه را به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته شد با دقت به تصاویر نگاه کنند و آنها را به خاطر بسپارند. سپس کارت را پنهان کرده و از دانش آموزان درخواست گردید که کلماتی را که دیده اند در برگه ۴ خانه ای که در اختیار آنها گذاشته شده بود بنویسند. صحیح کلمات توسط خود دانش آموزان مشخص می شد.

تقویت حافظه دیداری

در ابتدا تصویر ۳ کلمه را به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته شد با دقت به تصاویر نگاه کنند و آنها را به خاطر بسپارند. سپس کارت را پنهان کرده و از دانش آموزان درخواست گردید که کلماتی را که دیده اند با صدای بلند بیان کنند. تقویت حافظه دیداری و سوال درمورد تصویر عنوانی درس جدید به صورت پرسش و پاسخ انجام شد.

جلسه دوم

تقویت دیکته نویسی

در ابتدا تصویر ۳ کلمه را به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته شد با دقت به تصاویر نگاه کنند و آنها را به خاطر بسپارند. سپس کارت را پنهان کرده و از دانش آموزان درخواست گردید که کلماتی را که دیده اند در برگه ۴ خانه ای که در اختیار آنها گذاشته شده بود بنویسند. کلمات توسط خود دانش آموز مشخص می شد.

تقویت حافظه دیداری

تصویر شکل ۹ تایی (تصویرگره، چتر، کلاه) در اختیار دانش آموزان قرار داده شد. دانش آموزان دو به دو کارت ها را در اختیار داشتند. ابتدا نفر اول کارت را نشان دوستش می داد و دوستش با دقت به مدت یک دقیقه به کارت مورد نظر نگاه می کرد. کارت ۹ شکل کلاه یا گره یا چتر بوده که در رنگ و جهت با هم متفاوت بودند و دانش آموز بایستی با دقت جایگاه هر کارت را در ذهن خود نگه میداشت و سپس کارت را به دوستش تحویل می داد و او هر تصویر را با توجه به جایگاه و رنگ و جهت آن مثل کارتی که دیده بود روی میز می چید و به این ترتیب، حافظه دیداری آنها تقویت می شد.

جلسه سوم

تقویت دیکته نویسی

در ابتدا تصویر ۳ کلمه را به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته شد با دقت به تصاویر نگاه کنند و آنها را به خاطر بسپارند. سپس کارت را پنهان کرده و از آنها درخواست گردید که کلماتی را که دیده اند در برگه ۴ خانه ای که در اختیار آن ها گذاشته شده بود، بنویسند. صحیح کلمات توسط دانش آموز مشخص می شد.

ادامه جلسه سوم

جلسه چهارم

تقویت حافظه دیداری

در ابتدا تصویر ۴ کلمه را به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته شد با دقت به تصاویر نگاه کنند و آنها را به خاطر بسپارند. سپس کارت را پنهان کرده و از آنها درخواست گردید که کلماتی را که دیده اند با صدای بلند بیان کنند. تقویت حافظه دیداری و سوال در مورد تصویر عنوانی درس جدید به صورت پرسش و پاسخ انجام شد.

تقویت دیکته نویسی

در ابتدا تصویر ۴ کلمه را به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته شد با دقت به تصاویر کلمات نگاه کنند و آنها را به خاطر بسپارند. سپس کارت را پنهان کرده و از آنها درخواست گردید که کلماتی را که دیده اند در برگه ۴ خانه ای که در اختیار آن ها گذاشته شده بود، بنویسند. صحیح کلمات توسط دانش آموز مشخص می شد.

جلسه پنجم

تقویت حافظه دیداری

تصویر شکل ۹ تایی تصویر (گربه، چتر، کلاه) در اختیار دانش آموزان قرار داده شد. دانش آموزان دو به دو کارت ها را در اختیار داشتند. ابتدا نفر اول کارت را نشان دوستش می داد و دوستش با دقت در به مدت یک دقیقه به کارت مورد نظر نگاه می کرد. کارت ۹ شکل کلاه یا گربه یا چتر بود که در رنگ و جهت باهم متفاوت بودند و دانش آموز بایستی با دقت جایگاه هر کارت را در ذهن خود نگه میداشت و سپس کارت را به دوستش تحویل می داد و او هر تصویر را با توجه به جایگاه و رنگ جهت آن مثل کارتی که دیده بود روی میز می چید و به این ترتیب حافظه دیداری آنها تقویت میشد.

تقویت دیکته نویسی

در ابتدا تصویر ۴ کلمه را به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته شد با دقت به تصاویر کلمات نگاه کنند و آنها را به خاطر بسپارند. سپس کارت را پنهان کرده و از آنها درخواست گردید که کلماتی را که دیده اند در برگه ۴ خانه ای که در اختیار آن ها گذاشته شده بود، بنویسند. صحیح کلمات توسط دانش آموز مشخص می شد.

جلسه ششم

تقویت حافظه دیداری

در ابتدا تصویر ۴ کلمه را به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته شد با دقت به تصاویر نگاه کنند و آنها را به خاطر بسپارند. سپس کارت را پنهان کرده و از آنها درخواست گردید که کلماتی را که دیده اند با صدای بلند بیان کنند. تقویت حافظه دیداری و سوال در مورد تصویر عنوانی درس جدید به صورت پرسش و پاسخ انجام شد.

تقویت دیکته نویسی

در ابتدا تصویر ۴ کلمه را به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته شد با دقت به تصاویر نگاه کنند و آنها را به خاطر بسپارند. سپس کارت را پنهان کرده و از آنها درخواست گردید که کلماتی را که دیده اند در برگه ۴ خانه ای که در اختیار آنها گذاشته شده بود، به ترتیب بنویسند. صحیح

ادامه
ششم
جلسه
کلمات توسط خود دانش آموزان مشخص می‌شد.

تقویت حافظه دیداری

در ابتدا تصویر ۵ کلمه را به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته شد با دقت به تصاویر نگاه کنند و آنها را به خاطر بسپارند. سپس کارت را پنهان کرده و از آنها درخواست گردید که کلماتی را که دیده‌اند را به ترتیب بیان کنند.

جلسه هفتم

تقویت دیکته نویسی

در ابتدا تصویر ۵ کلمه را به دانش آموزان نشان داده از آنان خواسته شد با دقت به تصاویر نگاه کنند و آنها را به خاطر بسپارند. سپس کارت را پنهان کرده و از آنها درخواست گردید که کلماتی را که دیده‌اند را در برگه ۵ خانه ای که در اختیار آنها گذاشته شده بود، بنویسند. صحیح کلمات توسط خود دانش آموزان مشخص می‌شد.

تقویت حافظه دیداری

در ابتدا مجموعه‌ای از تصاویر مختلف را به صورت کارت به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته میشود با صدای بلند اسم کارت‌ها را بخوانند. سپس کارت را روی میز گذاشته و از دانش آموزان به نوبت خواسته می‌شود که به کارتها با دقت نگاه کرده و سپس یک کارت را پنهان کرده و در مرحله بعد دانش آموز با دقت نگاه می‌کند و اسم کارت را بیان می‌کند.

جلسه هشتم

تقویت دیکته نویسی

در ابتدا مجموعه‌ای از تصاویر مختلف را به صورت کارت به دانش آموزان نشان داده و با صدای بلند اسم آنها را بیان می‌کنند سپس کارتها را روی میز گذاشته و از دانش آموزان به نوبت خواسته می‌شود که به کارتها با دقت نگاه کرده و سپس یک کارت را پنهان کرده و در مرحله بعد دانش آموز با دقت

نگاه می‌کند و اسم کارت را روی تخته می‌نویسد.

تقویت حافظه دیداری

ابتدا مجموعه‌ای از تصاویر کلمات درس جدید را به صورت کارت به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته میشود با صدای بلند اسم کلمات را بیان می‌کنند سپس کارتها را روی میز گذاشته و از دانش آموزان به نوبت خواسته می‌شود که به کارتها با دقت نگاه کرده و سپس یک کارت را پنهان کرده و در مرحله بعد دانش آموز با دقت نگاه می‌کند و اسم آن کلمه را روی کارت پنهان شده را میگوید.

جلسه نهم

تقویت دیکته نویسی

مجموعه‌ای از تصاویر کلمات درس جدید را به صورت کارت نشان دانش آموزان داده و با صدای بلند اسم کلمات را بیان می‌کنند سپس کارتها را روی میز گذاشته و از دانش آموزان به نوبت خواسته می‌شود که به کارتها با دقت نگاه کرده و سپس یک کارت را پنهان کرده و در مرحله بعد دانش آموز با دقت نگاه می‌کند و اسم آن کلمه را روی کارت پنهان شده است را روی تخته می‌نویسد.

تقویت حافظه دیداری

در ابتدا تصویر ۷ کلمه را به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته شد با دقت به تصاویر نگاه کنند و آنها را به خاطر بسپارند. سپس کارت را پنهان کرده و از آنها خواسته شد که کلماتی را که دیده‌اند با صدای بلند و به ترتیب بگویند. تقویت حافظه دیداری و سؤال در مورد تصویر عنوانی درس جدید به صورت پرسش و پاسخ انجام شد.

جلسه دهم

ادامه جلسه دهم

تقویت دیکته نویسی

در ابتدا تصویر ۷ کلمه را به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته شد با دقت به تصاویر نگاه کنند و آنها را به خاطر بسپارند. سپس کارت را پنهان کرده و از آنان درخواست گردید کلماتی را که دیده‌اند در برگه به ترتیب بنویسند.

تقویت حافظه دیداری

در ابتدا تصویر ۸ کلمه را به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته شد با دقت به تصاویر نگاه کرده و آن را به خاطر بسپارند. سپس کارت را پنهان کرده و از آنها درخواست گردید کلماتی را که دیده‌اند با صدای بلند به ترتیب بگویند. تقویت حافظه دیداری و سؤال در مورد تصویر عنوانی درسی جدید به صورت پرسش و پاسخ انجام شد.

جلسه یازدهم

تقویت دیکته نویسی

در ابتدا تصویر ۸ کلمه را به دانش آموزان نشان داده و از آنان خواسته شد با دقت به تصاویر نگاه کرده و آن را به خاطر بسپارند. سپس کارت را پنهان کرده و از آنها درخواست که کلماتی را که دیده‌اند را به ترتیب بنویسند.

تقویت حافظه دیداری

دوره‌ای از تمام تمریناتی که در جلسات گذشته انجام داده شده است مانند تمرین تصویر شکل ۹ تایی "گره، چتر، کلاه" و تمرین کلمات "۵ تایی و ۶ تایی و ۷ تایی و ۸ تایی". تمرین کلمات و تصاویر جهت تقویت حافظه دیداری

جلسه دوازدهم

تقویت دیکته نویسی

نوشتن کلمات ۴ تایی تا ۸ تایی و نگه داشتن کلمات در ذهن و نوشتن به ترتیب آنها روی کاغذ و تخته سیاه. هم چنین با توجه به ضعف هر دانش آموز در انجام فعالیت‌های گذشته، تمرین‌هایی مناسب با مشکل وی تهیه و در اختیار او قرار داده شده تا مروری بر آن فعالیت‌ها و تمرین‌ها باشد.

در مطالعه حاضر برای تجزیه و تحلیل داده ها از دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شده است. در قسمت آمار توصیفی به توصیف متغیرهای پژوهش توسط آماره های توصیفی از جمله شاخص های عددی مرکزی و پراکندگی داده های جمع آوری شده برای متغیرها پرداخته شده است و در قسمت آمار استنباطی به تحلیل داده ها و بررسی فرضیه ها و سوالات تحقیق پرداخته شده است که برای این کار از آزمون های مقایسه ای میانگین دو گروه مستقل و وابسته تی استودنت استفاده شده و هم چنین برای تجزیه و تحلیل داده ها نرم افزار SPSS ویراست ۲۶ مورد استفاده قرار گرفته و سطح معنی داری نیز ۰/۰۵ در نظر گرفته شده است.

۱۰ یافته های پژوهش

الف) آمار توصیفی: توصیف شاخص های عددی متغیرها

(جدول شماره ۲). آماره های توصیفی گروه آزمایش

متغیر	نوع آزمون	میانگین	میانه	مد	بیشینه	کمینه	انحراف معیار	واریانس
تقویت حافظه دیداری	پیش آزمون	۲	2	۲	۲	۲	۰	۰
	پس آزمون	۵/۴	5	۵	۷	۵	۰/۶۳	۰/۴
موفقیت در دیکته نویسی	پیش آزمون	۱۵/۰۷	16	۱۸	۲۰	۱۰	۳/۱۷	۱۰/۰۷
	پس آزمون	۱۹/۱۳	20	۲۰	۲۰	۱۷	۱/۳	۱/۷

(جدول شماره ۳). آماره های توصیفی گروه شاهد

متغیر	نوع آزمون	میانگین	میانه	مد	بیشینه	کمینه	انحراف معیار	واریانس
تقویت حافظه دیداری	پیش آزمون	۲	۲	۲	۲	۲	۰	۰
	پس آزمون	۲/۶	۳	۲	۴	۲	۰/۶۳	۰/۴
موفقیت در دیکته نویسی	پیش آزمون	۱۵/۸۷	۱۷	۱۷	۲۰	۱۰	۳/۱۸	۱۰/۱۲
	پس آزمون	۱۷	۱۸	۱۸	۲۰	۱۰	۲/۵۱	۶/۲۹

ب) آمار استنباطی و تحلیل داده ها (بررسی فرضیه تحقیق)

به منظور بررسی فرضیه پژوهش در سطح آمار استنباطی، برای دو گروه شاهد و آزمایش آزمون های تی مستقل را با متغیرهای مورد بررسی و آزمون های تی وابسته برای گروه های وابسته پیش آزمون و پس آزمون متغیرهای مورد بررسی در دو گروه شاهد و آزمایش بطور جداگانه به کار گرفته شده است.

آزمون های مقایسه ای تی مستقل دو گروه شاهد و آزمایش متغیر موفقیت در دیکته نویسی در پیش آزمون H_0 : بین میانگین نمرات موفقیت در دیکته نویسی دو گروه شاهد و آزمایش در پیش آزمون تفاوت معنی داری وجود ندارد. H_1 : بین میانگین نمرات موفقیت در دیکته نویسی دو گروه شاهد و آزمایش در پیش آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد.

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی df	احتمال سطح معنی داری Sig
موفقیت در دیکته نویسی	آزمایش	15	۱۵/۰۶۷	۳/۱۷۲۸۰	-۰/۶۹۰	28	۰/۴۹۶
	شاهد	15	۱۵/۸۶۷	۳/۱۸۱۷۹			

(جدول شماره ۴). آزمون تی مستقل دو گروه شاهد و آزمایش موفقیت در دیکته نویسی در پیش آزمون

با توجه جدول شماره ۴ چون احتمال سطح معنی داری آزمون تی مستقل دو گروه شاهد و آزمایش برای کیم کاراد در پیش آزمون ($Sig= ۰/۴۹۶$) بزرگتر از $۰/۰۵$ است با اطمینان ۹۵ درصدی فرض صفر مورد قبول است. به عبارتی بین میانگین نمرات موفقیت در دیکته نویسی دو گروه شاهد و آزمایش در پیش آزمون تفاوت معنی داری وجود ندارد.

آزمون های مقایسه ای تی مستقل برای دو گروه شاهد و آزمایش متغیر موفقیت در دیکته نویسی در پس آزمون H_0 : بین میانگین نمرات موفقیت در دیکته نویسی دو گروه شاهد و آزمایش در پس آزمون تفاوت معنی داری وجود ندارد. H_1 : بین میانگین نمرات موفقیت در دیکته نویسی دو گروه شاهد و آزمایش در پس آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد.

(جدول شماره ۶). آزمون تی مستقل دو گروه شاهد و آزمایش موفقیت در دیکته نویسی در پس آزمون

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی df	احتمال سطح معنی داری Sig
موفقیت در دیکته نویسی	آزمایش	15	۱۹/۱۳۳	۱/۳۰۲۰۱	۲/۹۲۵	28	۰/۰۰۷
	شاهد	15	۱۷	۲/۵۰۷۱۳			

با توجه به جدول شماره ۶ چون احتمال سطح معنی داری آزمون تی مستقل دو گروه شاهد و آزمایش برای موفقیت در دیکته نویسی در پس آزمون ($Sig= ۰/۰۰۷$) کوچکتر از $۰/۰۵$ است با اطمینان ۹۵ درصدی فرض صفر رد می شود. به عبارتی بین میانگین نمرات موفقیت در دیکته نویسی دو گروه شاهد و آزمایش در پس آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد. همچنین میانگین گروه آزمایش (۱۹/۱۳۳) از میانگین گروه شاهد (۱۷) بزرگتر است.

آزمون های مقایسه ای تی مستقل برای دو گروه شاهد و آزمایش متغیر تقویت حافظه دیداری در پیش آزمون

H_0 : بین میانگین نمرات تقویت حافظه دیداری دو گروه شاهد و آزمایش در پس آزمون تفاوت معنی داری وجود ندارد.

H_1 : بین میانگین نمرات تقویت حافظه دیداری دو گروه شاهد و آزمایش در پس آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد.

(جدول شماره ۷). آزمون تی مستقل دو گروه شاهد و آزمایش تقویت حافظه دیداری در پیش آزمون

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
تقویت حافظه دیداری	آزمایش	15	۲	۰
	شاهد	15	۲	۰

با توجه به ۷ چون میانگین دو گروه آزمایش و شاهد در پیش آزمون برابر ۲ و انحراف معیار صفر است پس داده ها همه برابر ۲ هستند و آزمون مقایسه ای تی مستقل انجام نمی شود. به عبارتی فرض صفر تأیید می شود. به عبارتی بین میانگین نمرات تقویت حافظه دیداری دو گروه شاهد و آزمایش در پس آزمون تفاوت معنی داری وجود ندارد.

آزمون های مقایسه ای تی مستقل برای دو گروه شاهد و آزمایش متغیر تقویت حافظه دیداری در پس آزمون

H_0 : بین میانگین نمرات تقویت حافظه دیداری دو گروه شاهد و آزمایش در پس آزمون تفاوت معنی داری وجود ندارد.

H_1 : بین میانگین نمرات تقویت حافظه دیداری دو گروه شاهد و آزمایش در پس آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد.

(جدول شماره ۸). آزمون تی مستقل دو گروه شاهد و آزمایش تقویت حافظه دیداری در پس آزمون

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی df	احتمال سطح معنی داری Sig
تقویت حافظه دیداری	آزمایش	15	۵/۴	۰/۶۳۲۴۶	۱۲/۱۲۴	28	۰/۰۰۰
	شاهد	15	۲/۶	۰/۶۳۲۴۳			

با توجه به جدول ۸ چون احتمال سطح معنی داری آزمون تی مستقل دو گروه شاهد و آزمایش برای تقویت حافظه دیداری در پس آزمون (Sig= ۰/۰۰۰) کوچکتر از ۰/۰۵ است با اطمینان ۹۵ درصدی فرض صفر رد می شود. به عبارتی بین میانگین نمرات تقویت حافظه دیداری دو گروه شاهد و آزمایش در پس آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد. همچنین میانگین گروه آزمایش (۵/۴) از میانگین گروه شاهد (۲/۶) بزرگتر است.

آزمون های مقایسه ای تی مستقل برای دو گروه شاهد و آزمایش متغیر تقویت دیکته نویسی در پیش آزمون

H_0 : بین میانگین نمرات تقویت دیکته نویسی دو گروه شاهد و آزمایش در پیش آزمون تفاوت معنی داری وجود ندارد.

H_1 : بین میانگین نمرات تقویت دیکته نویسی دو گروه شاهد و آزمایش در پیش آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد.

(جدول شماره ۹). آزمون تی مستقل دو گروه شاهد و آزمایش تقویت دیکته نویسی در پیش آزمون

متغیر			میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی df	احتمال سطح معنی داری Sig
	تعداد	گروه					
تقویت دیکته نویسی	15	آزمایش	۲	۰	۱۲/۱۲۴	28	۰/۰۰۰
	15	شاهد	۲	۰			

با توجه به جدول ۹ چون میانگین دو گروه آزمایش و شاهد در پیش آزمون برابر ۲ و انحراف معیار صفر است پس داده ها همه برابر ۲ هستند و آزمون مقایسه ای تی مستقل انجام نمی شود. به عبارتی فرض صفر تأیید می شود. به عبارتی بین میانگین نمرات تقویت دیکته نویسی دو گروه شاهد و آزمایش در پیش آزمون تفاوت معنی داری وجود ندارد.

آزمون های مقایسه ای تی وابسته متغیر تقویت حافظه دیداری در پیش و پس آزمون برای گروه آزمایش

H_0 : اختلاف میانگین نمرات تقویت حافظه دیداری برای گروه آزمایش در پیش و پس آزمون معنی داری نیست.

H_1 : اختلاف میانگین نمرات تقویت حافظه دیداری برای گروه آزمایش در پیش و پس آزمون معنی داری است.

19

(جدول شماره ۱۰). آزمون تی وابسته متغیر تقویت حافظه دیداری برای پیش و پس آزمون گروه آزمایش

مقیاس	متغیر	تقویت حافظه دیداری	
		پیش آزمون	پس آزمون
	تعداد	۱۵	۱۵
	میانگین	۲	۵/۴
	انحراف معیار	۰	۰/۶۳۳۰
	میانگین پس آزمون - میانگین پیش آزمون = d_i	-۳/۴	
	انحراف معیار d_i	۰/۶۳۲۴۶	
	آماره t	-۲۰/۸۲۱	
	درجه آزادی df	۱۴	
	احتمال سطح معنی داری Sig	۰/۰۰۰	

با توجه به جدول ۱۰ چون احتمال سطح معنی داری آزمون تی وابسته پیش آزمون و پس آزمون گروه آزمایش تقویت حافظه دیداری ($Sig= ۰/۰۰۰$) کوچکتر از ۰/۰۵ است با اطمینان ۹۵ درصدی فرض صفر رد می شود. به عبارتی اختلاف میانگین نمرات تقویت حافظه دیداری برای گروه آزمایش در پیش و پس آزمون معنی داری است. چون میانگین نمرات تقویت حافظه دیداری پیش آزمون (۲) از میانگین پس آزمون (۵/۴) کوچکتر است بنابراین تفاضل میانگین پس آزمون از پیش آزمون برابر -۳/۴ است.

آزمون های مقایسه ای تی وابسته متغیر تقویت حافظه دیداری در پیش و پس آزمون برای گروه شاهد
 H_0 : اختلاف میانگین نمرات تقویت حافظه دیداری برای گروه شاهد در پیش و پس آزمون معنی داری نیست.
 H_1 : اختلاف میانگین نمرات تقویت حافظه دیداری برای گروه شاهد در پیش و پس آزمون معنی داری است.

(جدول شماره ۱۱). آزمون تی وابسته متغیر تقویت حافظه دیداری برای پیش و پس آزمون گروه شاهد

20

مقیاس	متغیر	تقویت حافظه دیداری	
		پیش آزمون	پس آزمون
	تعداد	۱۵	۱۵
	میانگین	۲	۲/۶
	انحراف معیار	۰	۰/۶۳۲۴۶
	میانگین پس آزمون - میانگین پیش آزمون = d_i	-۰/۶	
	انحراف معیار d_i	۰/۶۳۲۴۶	
	آماره t	-۳/۶۷۴	
	درجه آزادی df	۱۴	
	احتمال سطح معنی داری Sig	۰/۰۰۳	

با توجه به جدول ۱۱ چون احتمال سطح معنی داری آزمون تی وابسته پیش آزمون و پس آزمون گروه شاهد تقویت حافظه دیداری $(Sig = ۰/۰۰۳)$ کوچکتر از $۰/۰۵$ است با اطمینان ۹۵ درصدی فرض صفر رد می شود. به عبارتی اختلاف میانگین نمرات تقویت حافظه دیداری برای گروه شاهد در پیش و پس آزمون معنی داری است. چون میانگین نمرات تقویت حافظه دیداری پیش آزمون (۲) از میانگین پس آزمون (۲/۶) کوچکتر است بنابراین تفاضل میانگین پس آزمون از پیش آزمون برابر $-۰/۶$ است.

آزمون های مقایسه ای تی وابسته متغیر موفقیت در دیکته نویسی در پیش و پس آزمون برای گروه آزمایش
 H_0 : اختلاف میانگین نمرات موفقیت در دیکته نویسی برای گروه آزمایش در پیش و پس آزمون معنی داری نیست.
 H_1 : اختلاف میانگین نمرات موفقیت در دیکته نویسی برای گروه آزمایش در پیش و پس آزمون معنی داری است.
 (جدول شماره ۱۲). آزمون تی وابسته متغیر موفقیت در دیکته نویسی برای پیش و پس آزمون گروه آزمایش

مقیاس	متغیر	موفقیت در دیکته نویسی	
		پیش آزمون	پس آزمون
	تعداد	۱۵	۱۵
	میانگین	۱۵/۰۶۶۷	۱۹/۱۳۳۳

انحراف معیار	۳/۱۷۲۸۰	۰/۳۰۲۰۱
میانگین پس از آزمون - میانگین پیش از آزمون = d_i	-۴/۰۶۶۶۷	
انحراف معیار d_i	۲/۰۲۱۷۱	
آماره t	-۷/۶۷۷	
درجه آزادی df	۱۴	
احتمال سطح معنی داری Sig	۰/۰۰۰	

با توجه به جدول ۱۲ چون احتمال سطح معنی داری آزمون تی وابسته پیش از آزمون و پس از آزمون گروه آزمایش موفقیت در دیکته نویسی ($Sig= ۰/۰۰۰$) کوچکتر از $۰/۰۵$ است با اطمینان ۹۵ درصدی فرض صفر رد می شود. به عبارتی اختلاف میانگین موفقیت در دیکته نویسی برای گروه آزمایش در پیش و پس از آزمون معنی داری است. چون میانگین نمرات موفقیت در دیکته نویسی پیش از آزمون (۱۵/۰۶۶۷) از میانگین پس از آزمون (۱۹/۱۳۳۳) کوچکتر است بنابراین تفاضل میانگین پس از آزمون از پیش از آزمون برابر $-۴/۰۶۶۶۷$ است.

21 **آزمون های مقایسه ای تی وابسته متغیر موفقیت در دیکته نویسی در پیش و پس از آزمون برای گروه شاهد**
 H_0 : اختلاف میانگین نمرات موفقیت در دیکته نویسی برای گروه شاهد در پیش و پس از آزمون معنی داری نیست.
 H_1 : اختلاف میانگین نمرات موفقیت در دیکته نویسی برای گروه شاهد در پیش و پس از آزمون معنی داری است.

(جدول شماره ۱۳). آزمون تی وابسته متغیر موفقیت در دیکته نویسی برای پیش و پس از آزمون گروه شاهد

مقیاس	متغیر	موفقیت در دیکته نویسی	
		پیش از آزمون	پس از آزمون
تعداد		۱۵	۱۵
میانگین		۱۵/۸۶۶۷	۱۷/۰۰
انحراف معیار		۳/۱۸۱۷۹	۲/۵۰۷۱۳
میانگین پس از آزمون - میانگین پیش از آزمون = d_i		-۱/۱۳۳۳۳	
انحراف معیار d_i		۲/۴۴۵۶۰	
آماره t		-۱/۷۹۵	
درجه آزادی df		۱۴	
احتمال سطح معنی داری Sig		۰/۰۹۴	

با توجه به جدول ۱۳ چون احتمال سطح معنی داری آزمون تی وابسته پیش از آزمون و پس از آزمون گروه شاهد تقویت حافظه دیداری ($Sig= ۰/۰۹۴$) بزرگتر از $۰/۰۵$ است با اطمینان ۹۵ درصدی فرض صفر رد نمی شود. به عبارتی اختلاف میانگین

نمرات موفقیت در دیکته نویسی برای گروه شاهد درپیش و پس آزمون معنی داری نیست. چون میانگین نمرات موفقیت در دیکته نویسی پیش آزمون (۱۵/۸۶۶۷) از میانگین پس آزمون (۱۷/۰۰۰۰) کوچکتر است بنابراین تفاضل میانگین پس آزمون از پیش آزمون برابر ۱/۱۳۳۳۳- است.

۱۱ بحث و نتیجه گیری

همانطور که در جداول فوق اشاره شده است، بین تقویت حافظه دیداری دانش آموزان گروه آزمودنی و موفقیت آنان در دیکته نویسی تفاوت معنا داری با گروه کنترل وجود دارد. بدین ترتیب که مقایسه نتایج در دو سطح توصیفی و استنباطی بیانگر این بوده است که دانش آموزان گروه آزمودنی در مرحله پس آزمون نسبت به مرحله پیش آزمون پیشرفت قابل ملاحظه ایی در زمینه مهارت دیکته نویسی و هم چنین در آزمون سنجش حافظه بصری کیم کاراد از خود نشان دادند. در تبیین این نتیجه میتوان گفت: به نظر میرسد وقتی دانش آموز در شرایطی قرار می گیرد که بتواند با تمرکز و دقت بیشتر، خودش مسائل و مشکلات درسی - که در این پژوهش درس دیکته بوده است - را از پیش رو بردارد، به لذت می رسد و این لذت باعث شکوفایی، خلاقیت و یادگیری وی می شود. از سویی دیگر میتوان گفت استفاده از روش های جذاب و متنوع و فارغ از تکرار می تواند دانش آموزان را فعال نموده، ذهن آن ها را به تفکر وا داشته و با ارائه بازخوردهای مناسب فراگیران را به یادگیری بیشتر علاقه مند نماید.

هم چنین باید اضافه نمود که به نظر میرسد یکی دیگر از عوامل تاثیر گذار در این راستا، استفاده از روش فرآیندی در اجرای جلسات مداخله بوده است. در روش آموزش فرآیندی، تمرکز روی ترمیم و آموزش ناتوانی تحولی خاص نظیر ادراک، حافظه و توجه است. تأکید این روش بر تلاشهای ترمیمی برای اصلاح ناتوانی خاصی است که به نظر میرسد، سد راه پیشرفت کودک شده است؛ مثلاً دانش آموزی که در درس املا کلمه "صادق" را "ساق" مینویسد، در حافظه دیداری خود دچار مشکل است. در این روش، قبل از آموزش انواع "س" در زبان فارسی، تمرینهایی در زمینه حل مشکل فوق به کودک داده میشود؛ مثلاً برای ترمیم حافظه دیداری کودک ابتدا دو تصویر را انتخاب میکنیم و یک به یک به کودک میدهیم و سپس تصویرها را مخفی میکنیم و از او میخواهیم که آن تصویرها را نام ببرد، سپس همین تمرین را تکرار میکنیم، اما این بار به جای دو تصویر، سه تصویر را به او نشان میدهیم. اگر کودک قادر به یادآوری آنها بود، چهار تصویر را نشان میدهیم، سپس به همین ترتیب ادامه میدهیم تا وقتی که حافظه دیداری کودک به حد طبیعی یا بالاتر از آن برسد و این امر میتواند در تقویت مهارت دیکته نویسی موثر باشد.

علاوه بر عوامل ذکر شده تعاملات دانش آموزان در قالب گروههای کوچک و به کارگیری همسالان در امر یادگیری از دیگر تجربی بوده است که در فرآیند جلسات مداخله اتفاق افتاد و به نظر میرسد این امر توانسته در تقویت حافظه دیداری دانش آموزان و مهارت دیکته نویسی آنان موثر واقع شود. در واقع میتوان گفت: همکاری همسال راهبردی است که دانش آموزان میتواند به یکدیگر در یادگیری کمک کنند نباید به این راهبرد همواره به صورت "کمک تواناترها به ناتوانترها" نگرست، بلکه باید به آن به صورت دانش آموزانی که در نقش معلم و شاگرد کار می کنند، توجه نمود و اصل "آنکه یاد میدهد یاد هم میگیرد" را به کار بست.

در همین راستا و در خصوص سایر عوامل موثر بر تقویت حافظه دیداری و تاثیر آن در تقویت مهارت دیکته نویسی، نقش عامل تشویق را نباید از نظر دور داشت. دانش آموزانی که موفق به دادن پاسخ صحیح میشدند، از طرف دوستان خود و رهبر گروه مورد تشویق قرار گرفته و این امر علاوه بر ایجاد فضایی شاد موجب تقویت انگیزه جهت دقت و یادگیری بیشتر آنان میشد. شاید بتوان گفت: در فرآیند تشویق، محبت معلم به دانش آموز باعث می شود ترس و اضطراب، بی حوصلگی، پرخاشگری، سهل انگاری اموری از این قبیل در دانش آموز ایجاد نشود و یا اگر داشته به صورت قابل ملاحظه ای کاهش یابد یا حتی از بین برود و در واقع توجه به رفتار مطلوب باعث تقویت آن رفتار خواهد شد.

در خصوص تبیین و توضیح نتیجه حاصله هم چنین میتوان به عامل تجسم شکل و ظاهر کلمه نیز به عنوان یک عامل موثر در تقویت حافظه دیداری و تقویت مهارت دیکته نویسی اشاره نمود. همانطور که در جدول یک با عنوان " شرح فعالیتها و راهبردهای آموزش داده شده" اشاره شده است، نشان دادن تصاویر به دانش آموزان و درخواست از آنان جهت به خاطر سپاری و تجسم تصویر در ذهن از جمله تمرینهایی بوده است که به دفعات مورد استفاده قرار گرفته است.

نتایج حاصله از یافته های این پژوهش در این خصوص با نتایج پژوهشهای احمدی و حیدر نیا (۱۳۹۹)، محمدی و بیانفر (۱۳۹۶)، سلم آبادی و همکاران (۱۳۹۵)، صادقی و همکاران (۱۳۹۴) هم سویی دارد. این پژوهشگران نیز در تحقیقات خود خاطر نشان کرده اند که تقویت حافظه دیداری میتواند در بهبود مهارت دیکته نویسی دانش آموزان موثر باشد.

علاوه بر آنچه گفته شد هم چنین به نظر میرسد، که عواملی مانند، حجم زیاد دانش آموزان در یک کلاس، کمبود نیروی انسانی در حوزه مقطع ابتدایی و نیز کمبود امکانات آموزشی از جمله عواملی است که باعث میشود که معلمان نتوانند کلیه عواملی را که باعث تقویت حافظه دیداری دانش آموزان و تقویت دیکته در دانش آموزانی که در درس دیکته ضعیف هستند را به کار ببندند و همین عامل میتواند موجب محرومیت این گونه دانش آموزان از روشهای نوین و موثر آموزشی باشد

نتایج حاصل از این مطالعه در خصوص این فرضیه با نتایج مطالعه طالبی و سرقینی (۱۳۹۴) همسویی دارد. وی نیز در پژوهش خود که در قالب اقدام پژوهی انجام داده است عنوان مینماید که مشکلات آموزشی و عدم تشویق دانش آموزان در کنار عواملی مانند ضعف در حافظه دیداری و شنیداری میتواند باعث بروز مشکلات در دیکته دانش آموزان باشد.

هم چنین این مطالعه با نتایج مطالعات کرد و رحمت زهی نیز (۱۳۹۷) همسو میباشد. آنان نیز در مطالعه خود به نقش عوامل آموزشی در مشکلات دیکته نویسی دانش آموزان اشاره نموده اند و عواملی چون: کمبود فضای آموزشی و کمبود میز و نیمکت دانش آموز، که میتواند منجر به درست ننشستن و خستگی وی و غلط نوشتن کلمات شود و هم چنین متناسب نبودن متن دیکته از نظر کمیت و مقدار با پایه تحصیلی و سن دانش آموز، را از جمله عوامل تاثیر گذار در بروز مشکلات دیکته نویسی دانش آموزان دانسته اند.

نتیجه گیری: با توجه به نتایج یافت شده از اجرای مطالعه حاضر میتوان نتیجه گرفت: تقویت حافظه دیداری در تقویت دیکته دانش آموزان دختر پایه اول ابتدایی شهر اهواز موثر بوده است.

۰۱۲ محدودیتهای پژوهشی

از جمله محدودیتهای پژوهشی میتوان به موارد زیر اشاره نمود:

- (۱) توجه به محدودیت تحقیق حاضر، این امکان وجود نداشت که سایر روش های موثر بر بهبود مهارت دیکته نویسی دانش آموزان مورد بررسی قرار گیرد.
- (۲) این مطالعه در مورد دانش آموزان پایه اول ابتدایی دختر در شهر اهواز اجرا شده است، بنابراین در تعمیم نتایج آن به سایر پایه ها و در سایر شهرها پایه محدودیت وجود دارد، چرا که هر شهر و هر پایه تحصیلی ویژگی و موقعیت آموزشی خاص خود را دارد.

۰۱۳ پیشنهادات پژوهشی

با توجه به اهمیت اینگونه مطالعات موارد زیر پیشنهاد میشود:

- (۱) به پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت پیشنهاد میشود، نقش تقویت حافظه دیداری را بر پیشرفت در سایر دروس و هم چنین در سایر پایه های مقطع ابتدایی مورد بررسی قرار داده و یافته های پژوهشی خود را در اختیار مراکز آموزشی و رسانه های جمعی قرار دهند تا از این طریق گام موثری در ارتقا کیفیت آموزشی برداشته باشیم.
- (۲) با توجه به اهمیت روش صحیح و مناسب آموزش درس املا، برگزاری دوره های آموزشی ضمن خدمت برای معلمان با حضرات اساتید و صاحب نظرانی که در این حوزه فعالیت دارند برگزار شود تا شاهد افت عملکرد دانش آموزان در این درس نباشیم.
- (۳) کنار گذاشتن روش های قدیمی در تدریس، مانند تکرار و تمرین، رونویسی بی هدف و آشنایی عوامل آموزشی با اصول و مراحل اجرای الگوهای گوناگون تدریس و اجرای آن در عمل با تشخیص موقعیت های متفاوت آموزشی.
- (۴) بهبود امکانات آموزشی در مدارس و تلاش جهت بهینه سازی و ارتقاء سطح کیفیت تا حد استانداردهای مطلوب.

فهرست منابع

- احمدی، م. حیدر نیا، ح. (۱۳۹۹). نقش تقویت حافظه دیداری و شنیداری بر کاهش اختلالات املائی. ارائه شده در ششمین کنفرانس سراسری دانش و فناوری علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی و روان شناسی. قابل دسترسی در: <https://www.civilica.com> (تاریخ ۱۴۰۰/۰۳/۰۲).
- اسکندری، ش. روشن قیاس، ع. جوانمرد، ا. (۱۳۹۴). درمان اختلال املا نویسی در دانش آموزان پایه سوم. ارائه شده در همایش بین المللی روانشناسی و فرهنگ زندگی. قابل دسترسی در: <https://www.civilica.com> (تاریخ ۱۴۰۰/۳/۱۵).
- امیدوار، ا. (۱۳۸۴). نارسایی های ویژه در یادگیری. تهران: کتابخانه ملی ایران.
- برومند، ز. (۱۳۹۸). بررسی علل ضعف درس املا در دانش آموزان ابتدایی. پژوهشنامه اوردمزد، شماره ۴۷، تابستان ۱۳۹۸. صص: ۱۰۰-۹۲.

- پارسا، م. (۱۳۷۲). روان شناسی یادگیریر بنیاد نظریه ها. تهران: انتشارات بعثت. چاپ دوم.
- پاکدامن، م. قربانپور، ک. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش راهبردهای تقویت حافظه بر حافظه دیداری و املائی دانش آموزان دبستانی دارای اختلال یادگیری. فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، سال سوم، شماره سوم، پاییز ۱۹۳۱، پیاپی ۱۱. صص: ۲۴-۳۶.
- پناهی، ع. (۱۳۸۳). هنجاریابی آزمون تصاویر آندره ری بر روی دانش آموزان پسر مقطع راهنمایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- حسین پور یزدانی، ا. جعفری ثانی، ح. (۱۳۹۷). بررسی جایگاه برنامه درسی رویدنی در بین معلمان ابتدایی شهر مشهد و ضرورت پرداختن به آن. فصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره. دوره چهارم، شماره ۹، پاییز و زمستان ۱۳۹۷.
- حکمتیان، م. نوشادی، ن. نیکدل، ف. (۱۳۹۷). دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی بر اساس ساختار کلاس، کیفیت تدریس و حمایت عاطفی معلم. فصلنامه روان شناسی تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی، سال چهاردهم، شماره ۴۹، پاییز ۱۳۹۷. صص: ۲۹-۵۱.
- خرازی، ک. (۱۳۸۵). یادگیری در رویکرد شناختی. مجله تازه های علوم شناختی، سال ۸، شماره ۴. صص: ۸۶-۸۹.
- رحمانی، ز. (۱۳۹۶). روان شناسی یادگیری. قابل دسترسی در: <https://amouzesh.tbzmed.ac.ir> (تاریخ ۱۴۰۰/۴/۱۰).
- رستمی، ز. (۱۳۹۲). اهمیت آموزش و پرورش دوره ابتدایی. قابل دسترسی در www.48Rostami.blogfa.com (تاریخ ۱۴۰۰/۵/۱۸).
- روان، ز. زارعی، ح. (۱۳۹۸). تاثیر آموزش دقت بر توانایی دیکته نویسی دانش آموزان دختر پایه اول ابتدایی. فصلنامه آموزش پژوهی دانشگاه فرهنگیان، دوره پنجم، شماره نوزدهم، پاییز ۱۳۹۸.
- زارع، ا. (۱۳۹۴). شصت تکنیک املائی خلاق. قم: جوانان موفق.
- زارع، ا. میر مهدی، ر. (۱۳۹۶). تاثیر روشهای جذاب به بهبود دیکته نویسی دانش آموزان. ارائه شده در اولین کنفرانس پژوهش های نوین ایران و جهاندر مدیریت، اقتصاد، حسابداری و علوم انسانی ۱۳۹۶.
- سعداللهی، ع. سلمانی، م. افتخاری، ز. بختیاری، ج. کسبی، ف. محمدی، ا. مداح، م. رضایی ح. قربانی، ر. (۱۳۸۹). خطاهای دیکته نویسی دانش آموزان مدارس ابتدایی در جمعیت های ایرانی. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، جلد ۱۲، شماره ۱ (پیاپی ۳۷)، پاییز ۱۳۸۹. صص: ۵۲-۵۸.
- سلم آبادی، م. علیپور، م. پورشافعی، ه. (۱۳۹۵). چگونه توانستم ضعف املائی (حافظه دیداری) شش دانش آموز پایه چهارم را برطرف کنم؟ ارائه شده در کنفرانس جهانی روان شناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم. قابل دسترسی در: <https://www.sid.ir/fa/seminar>
- سمیعی درونه، ر. (۱۳۹۴). اصول و اهداف آموزش و پرورش ابتدایی. دومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی.
- سیف نراقی، م. نادری، ع. (۱۳۸۴). روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی. تهران: نشر ارسباران. چاپ چهارم.
- شعبانی، ح. (۱۳۷۹). مهارتهای آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس). تهران: انتشارات سمت.

- صادقی، م. حاجی آبادی، م. کرد نوقابی، ح. تیموری، ز. (۱۳۹۴). تقویت دقت و حافظه دیداری در بهبود اختلال نارسا نویسی دانش آموزان. مجله روان شناسی معاصر، شماره ۱۰. صص: ۹۲۲-۹۲۴.
- صفرزاده، س. صباحی، پ. (۱۳۹۵). مقایسه عملکرد حافظه دیداری در افراد وابسته به هرویین و افراد بهنجار. فصلنامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد، سال دهم، شماره ۳۸، تابستان ۱۳۹۵.
- طالبی، ب. سرقینی، آ. (۱۳۹۴). رفع اختلال دیکته نویسی دانش آموز و علاقه مند کرن وی به این درس. اولین کنگره ملی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی، جامعه شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران. قابل دسترسی در: <https://civilica.com>
- علیرضایی مطلق، م. علاقه بند راد، ج. مرادی، ع. (۱۳۸۱). حافظه کلامی و بصری در کودکان ADHD تحت درمان و بدون درمان ریتالین. مجله فصلنامه های تازه علوم شناختی موسسه آموزش عالی علوم شناختی، دوره ۴، شماره ۴. صص: ۲۶-۳۱.
- علی محمدی، خ. بیانفر، ف. (۱۳۹۶). ارائه تجربیات برتر در تقویت حافظه دانش آموزان دارای ضعف (دیداری و شنیداری). ارائه شده در نخستین همایش پژوهش در روان شناسی و علوم رفتاری ایران.
- کدیور، پ. (۱۳۸۷). رولن شناسی تربیتی، چاپ دوازدهم، انتشارات سمت.
- کرد، آ. رحمت زهی، خ. (۱۳۹۷). اختلالات دیکته نویسی در دوره ابتدایی. دومین کنفرانس علمی پژوهشی رهیافت های نوین در علوم انسانی ایران. قابل دسترسی در: <https://www.civilica.com>
- گرمایی، م. ادیب سرشکی، ن. طاهری، م. موللی، گ. سید نوری، ز. (۱۳۹۵). تاثیر آموزش مهارتهای ادراک دیداری بر حافظه دیداری کوتاه مدت کودکان با آسیب شنوایی. فصلنامه سلامت روانی کودک، دوره سوم، شماره ۱، بهار ۱۳۹۵.
- لرنر، ژ. (۱۳۹۰). ناتوانی های یادگیری: نظریه ها، تشخیص و راهبردهای تدریس. ترجمه ع، دانش. تهران: دانشگاه شهید بهشتی. (سال انتشار اثر اصلی: ۱۹۹۷).
- لغت نامه دهخدا. (۱۳۷۵). تهران: انتشارات امیر کبیر، چاپ پنجم.
- مرادی، ر. مرادی، ا. کرم زاده، م. کریمی، م. (۱۳۹۴). روان شناسی یادگیری. دومین کنفرانس ملی روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شادگان. اسفند ۱۳۹۴.
- معجز، ن. قربانی، ا. رحیمی، ع. (۱۳۹۶). تفاوت های فردی در یادگیری و آموزش. ارائه شده در اولین کنفرانس بین المللی علوم اجتماعی، تربیتی و علوم انسانی و روانشناسی. قابل دسترسی در: <https://www.sid.ir/fa/seminar> (تاریخ: ۱۴۰۰/۳/۱۰).
- نعیمی، م. (۱۳۹۹). مقایسه پاسخ های دانش آموزان با اختلال شنوایی وعادی به آزمون های کیم کاراد و برج لندن. مجله مطالعات ناتوانی، شماره ۱۰. صص: ۱۰-۱.
- نوربخش، ع. (۱۳۹۶). انواع طرحهای آزمایشی. قابل دسترسی در: <https://public-psychology.ir> (تاریخ: ۱۴۰۰/۰۵/۲۶).

Ellice, A. Reading Writing. New York Land caster: LEA. Lawrence Erlbaum (1993).



Ramaa, S. (2000). "Dyslexia news worldwide: two decades of research on learning disabilities in India". *Journal of Dyslexia*, 16. 268 – 283.

Ritchey, K, D., & Coker, D, L. (2014). Identifying Writing Difficulties in First Grade: An Investigation of Writing and Reading Measures. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29. 54-65.

Sakiz, H. (2018). Students with Learning Disabilities within the Context of Inclusive Education: Issues of Identification and School Management. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (3), 285-305.

Abstract

Nobody can deny the importance of writing and the need to write correctly when communicating with others, and the most important subject in charge of this task was Farsi spelling. As a result, the primary goal of this study is to improve visual memory. The dictation of first-grade female students in primary schools in Ahvaz's 2nd district has been strengthened. This study used a quasi-experimental design with a control group, all female students of first-grade, primary school, in Ahvaz's second district who were educated in the years 1398-1399 were included in the statistical population. The statistical sample consisted of 30 students who were eligible to participate in the study based on pretest results and were randomly assigned to two groups of 15 subjects and controller, with each subject intervened in an independent variable. Sampling was carried out in the form of a simple random sampling. In this study, the sampling method was used, and the data collection tools included a test of Kim Karad's visual memory and a dictation test. The study's data were analyzed at two levels of descriptive and inferential statistics, with SPSS software editor 26 and a level of impairment of 0.05. The findings of this study revealed that strengthening visual memory is effective in improving the dictation of first-grade primary school girls in Ahvaz's second district.

Keywords: Visual Memory, Dictation