

## اثربخشی تحول راهبرد خود نظم دهی بر عملکرد نوشتن دانش‌آموزان

### دچار اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی

## Efficacy of self-regulated strategy development on writing performance of students with attention deficit hyperactivity disorder

**S.Z. Alibakhshi:** PhD student in Psychology, Payame-noor University of Tehran

E-mail: z.alibakhshi@gmail.com

**A.R. Aghayousefi:** Assistant Professor, Payamenoor University of Qom

**H. Zare:** Associate Professor, University of Payame-noor

**S. Behzadipour:** PhD student in Psychology, Islamic Azad University

سیده زهرا علی‌بخشی: دانشجوی دکتری روان‌شناسی دانشگاه

پیام نور تهران

علیرضا آقا‌یوسفی: استادیار دانشگاه پیام نور قم

حسین زارع: دانشیار دانشگاه پیام نور

ساره بهزادی‌پور: دانشجوی دکتری روان‌شناسی دانشگاه آزاد

اسلامی

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف میزان اثربخشی تحول راهبرد خود نظم دهی بر عملکرد نوشتن دانش‌آموزان دچار اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی صورت گرفت. **روش:** روش پژوهش از نوع آزمایشی و جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان پایه سوم تا پنجم ابتدایی شهر شیراز به تعداد ۱۸۶۵۲ نفر بود. به منظور انجام این پژوهش، تعداد ۲۰ دانش‌آموز دچار اختلال بیش‌فعالی پس از اجرای آزمون‌های تشخیصی (آزمون هوشی و کسلر کودکان (۱۳۸۵)، پرسشنامه علائم کودکان استونی بروک (۱۹۹۴) و آزمون اختلال نوشتن فلاح‌چای (۱۳۸۴) به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به طور تصادفی انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. راهبردهای خود نظم دهی به آزمودنی‌های گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ۱ ساعته هفته‌ای یک جلسه آموزش داده شد، گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌های به‌دست آمده با استفاده از روش آماري کوواریانس تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج به دست آمده نشان داد عملکرد نوشتن آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه به طور معناداری بهبود یافته و خطاهای املاي آنها کم شده است. پیگیری پس از گذشت ۳ ماه نیز موید پایداری آموخته‌ها بود. **نتیجه‌گیری:** بر مبنای نتایج این پژوهش راهبردهای خود نظم دهی سبب کاهش خطاهای املاي دانش‌آموزان دچار کمبود توجه بیش‌فعالی می‌شود. بنابراین می‌توان به مربیان این کودکان، مشاوران و روان‌شناسان پیشنهاد نمود که با استفاده از این راهبردها برای بهبود عملکرد نوشتن دانش‌آموزان دارای اختلال نوشتن بکوشند.

### Abstract

**Aim:** In this research, the efficacy of self-regulation strategies on writing performance of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in third to fifth grades of primary school in the city of Shiraz was investigated. **Method:** An experimental design was employed. 8652 3<sup>rd</sup> to 5<sup>th</sup> grade students in Shiraz were targeted and from this population, 20 pupils with writing disorder were selected using multiple stage cluster sampling after taking diagnostic tests (Wechsler Children Intelligence Scale, WCIS and Stoney Brook Child Symptom Inventory, CSI-4), and were randomly divided into an experimental and a control group. The experimental group received Psychological Awareness Training Package in 10 sessions but the control group did not receive any intervention at all. Data was analyzed using covariance analysis (ANCOVA). **Results:** Research findings indicate that writing efficacy of the experimental group improved in comparison with the control group and their spelling mistakes were reduced. **Conclusion:** results indicate that self-regulation strategies reduce spelling mistakes in Students with ADHD. Follow up tests indicate the permanence of the effects of self-regulation strategies after three months. It is recommended that educators, counselors, and psychologists administer self-regulation strategies to improve writing efficacy of students with writing disorder.

**Keywords:** attention deficit, hyperactivity, students, self-regulated strategies, writing performance

**کلیدواژه‌ها:** بیش‌فعالی، دانش‌آموزان، راهبردهای خود نظم دهی، عملکرد نوشتن، کمبود توجه

دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۱۰/۸؛ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۸۹/۱۲/۲۸؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۱/۲۶

مقدمه

اختلال کمبود توجه بیش فعالی<sup>۱</sup> یکی از شایع‌ترین مشکلات روان‌شناختی کودکان است که در دوران کودکی تشخیص داده می‌شود و تا بزرگسالی ادامه می‌یابد. برخلاف آن‌چه تاکنون تصور می‌شد علائم بالینی این اختلال در بزرگسالان عمدتاً از بین نمی‌رود، اما غالباً تشخیص داده نمی‌شود. این اختلال مربوط به محدودیت‌هایی در بازداری رفتار است که از نظر تحولی، سطوح نامناسبی از بی‌توجهی<sup>۲</sup>، تکانشوری<sup>۳</sup> و بیش‌فعالی را قبل از سن ۷ سالگی شامل می‌شود و به‌ویژه برای دانش‌آموزان مبتلا، مشکلات بسیاری را در زمینه‌های عاطفی، اجتماعی، تحصیلی و شغلی ایجاد می‌کند (محمداسماعیل، ۱۳۸۵). این مشکلات همراه با هم می‌توانند تأثیر زیادی بر عملکرد روانی-اجتماعی والدین و فرزندان داشته باشند. تأثیر اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی به واسطه کوتاهی دامنه‌ی توجه، مشکل در تمرکز، کنترل ضعیف تکانه، حواس‌پرتی، بی‌قراری، بیش‌فعالی و مشکلات رفتاری می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دچار آن بارزتر از سایر موارد باشد (بیدرمن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴).

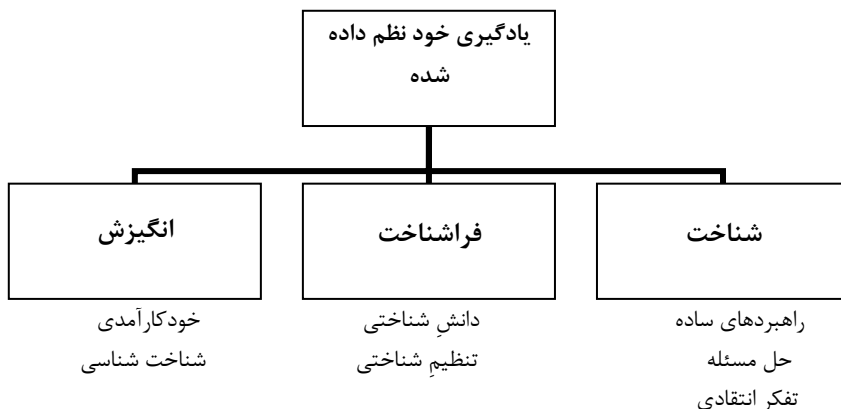
نظریه‌های شناختی فرض می‌کنند که کودکان دچار اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی مشکلاتی در کارکردهای اجرایی یا خودتنظیمی دارند که به نظر می‌رسد با شبکه‌های عصبی در ارتباط باشد. روی هم رفته، این کودکان از رشد مناسبی برخوردار نیستند و با مشکلاتی مانند کمبود توجه، شکست تحصیلی، ناتوانی در کارهای مربوط به مدرسه، ضعف در حل مسائل و عدم انجام تکالیف مواجه هستند (دالی، کرید، زانتوفو و براون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷). نتایج پژوهش علاقبند راد و مؤمنی (۱۳۷۹) در زمینه‌ی ارتباط اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی با اختلال یادگیری نشان داد که ۴۳/۳٪ از پسران ۱۲-۷ ساله دچار اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی، اختلال یادگیری دارند که از میزان گزارش شده در پژوهش‌های پیشین بیشتر است. برای نمونه در پژوهش‌های پیشین (کاپلان و سادوک<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵؛ کانت ول<sup>۷</sup>، ۱۹۹۶، انجمن روان‌پزشکی آمریکا<sup>۸</sup>، ۱۹۹۴) به رقمی حدود ۲۵-۲٪ اشاره شده است. در این پژوهش، عملکرد نوشتن براساس نظریه‌ی یادگیری خود نظم دهی تبیین می‌شود. نظریه‌ی یادگیری خود نظم دهی ریشه در روان‌شناسی شناختی دارد، و منشأ آن به نظریه‌ی یادگیری

1. attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)
2. carelessness
3. impulsivness
4. Biederman
5. Daly, Creed, Xanthopou & Brown
6. Kaplan & Sadock
7. Cantwell
8. American Psychiatric Association (APA)

شناختی- اجتماعی آلبرت بندورا<sup>۱</sup> باز می‌گردد. در مرکز نظریهٔ بندورا مفهوم جبرگرایی متقابل نهفته است که عنوان می‌کند؛ یادگیری نتیجهٔ عوامل شخصی، رفتاری و محیطی است. عوامل شخصی باورها و نگرش‌های یادگیرندگان است که بر یادگیری و رفتارشان تأثیر می‌گذارد. عوامل محیطی شامل کیفیت آموزش، بازخورد معلم، دستیابی به اطلاعات و کمک والدین و همسالان است. عوامل رفتاری شامل اثرات عملکرد قبلی دانش‌آموز است. بر اساس جبرگرایی متقابل هر یک از این عوامل بر دو عامل دیگر اثرگذار است (شراو، کریپن و هارتلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶).

در طی دو قرن گذشته، پژوهشگران از نظریهٔ شناختی- اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) در بسیاری از موقعیت‌ها از جمله یادگیری در مدارس استفاده کرده‌اند. کوشش‌های آن‌ها منجر به رشد نظریهٔ یادگیری خود نظم دهی که عنوان می‌کند یادگیری تابع اثر متقابل اجزاء شناختی، فراشناختی و انگیزشی است (باتلر و واین<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵).

یادگیری خود نظم دهی شامل سه جزء اصلی است: شناخت، فراشناخت، و انگیزش. شناخت شامل مهارت‌های لازم برای رمزگردانی، به خاطر سپردن و به یاد آوردن اطلاعات است. فراشناخت شامل مهارت‌هایی می‌شود که یادگیرندگان را قادر می‌سازد که فرایندهای شناختی را درک کنند. انگیزش شامل باورها و نگرش‌هایی است که بر استفاده و رشد مهارت‌های شناختی و فراشناختی اثر می‌گذارد. همه این اجزاء برای خودنظم دهی لازم‌اند، اما کافی نیستند (زیمرمن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰). این سه جزء خود نظم دهی می‌تواند به زیرگروه‌هایی هم تقسیم شود که در شکل (۱) آمده است.



شکل (۱): اجزاء یادگیری خود نظم دهی

1. Albert Bandura
2. Shraw, Crippen & Hartley
3. Butler & Winne
4. Zimmerman

ضعف در مهارت‌های خود نظم دهی و فراشناختی بر فرایند نوشتن تأثیر دارد. بسیاری از دانش‌آموزان دارای مشکلات نوشتن، توانایی کنترل فرایندهای شناختی خود را ندارند. آن‌ها از راهبردهای خود نظم دهی و خودارزیابی<sup>۱</sup> به ندرت استفاده می‌کنند و اغلب قادر نیستند برای نوشتن خود هدف تعیین کنند، همچنین نمی‌توانند برنامه‌های مناسب طراحی، ایده‌های خود را سازماندهی و پیش‌نویسی از متن تهیه یا متنی را بازنویسی کنند. در نتیجه نوشته‌های آن‌ها ساختار ضعیفی دارد و از نظر انتقال معنا ضعیف است (سکستون، هریس و گراهام<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸).

رید و لینمن<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) اثربخشی تحول راهبردهای خود نظم دهی را بر بیان نوشتاری دانش‌آموزان دچار اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی بررسی کردند و دریافتند که آموزش این راهبردها می‌تواند سبب بهبود بیان نوشتاری این دانش‌آموزان شود. افزون بر آن نتایج بیش از ۲۵ مطالعه حاکی از آن است که آموزش راهبردهای نظریه خود نظم دهی باعث بهبود دانش نوشتن، رفتارهای راهبردی، مهارت‌های خود نظم دهی، و انگیزش بسیاری از افراد به‌ویژه دانش‌آموزان دچار اختلال‌های یادگیری می‌شود (دی لاپاز<sup>۴</sup> و گراهام، ۱۹۹۷).

با توجه به مشکلات متعدد کودکان دچار کمبود توجه بیش‌فعالی و افزایش روزافزون آن‌ها و از طرفی نقش مهم مهارت‌های خودنظم‌دهی و بیان نوشتاری در بهبود عملکرد تحصیلی، انجام چنین پژوهش‌هایی ضرورت دارد، تا بتوان با استفاده از نتایج آن‌ها برنامه‌های کاربردی برای این کودکان تدوین و استعداد‌های آن‌ها را شکوفا و از ناکامی‌های تحصیلی آن‌ها جلوگیری کرد.

با توجه به اهمیت نقش راهبردهای خود نظم دهی در نوشتن، مسئله و سؤال پژوهش این بود که آیا با آموزش راهبردهای خود نظم دهی می‌توان عملکرد نوشتن دانش‌آموزان دچار اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی را بهبود بخشید؟ بر این اساس فرضیه‌ها عبارت بودند از:

۱. آموزش راهبردهای خود نظم دهی سبب بهبود عملکرد نوشتن دانش‌آموزان دچار اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی می‌شود.

۲. اثرات آموزش راهبردهای خود نظم دهی در بهبود عملکرد نوشتن دانش‌آموزان دچار اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی پس از گذشت ۳ ماه از آموزش پایدار می‌ماند.

## روش

روش پژوهش حاضر از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری سه ماهه بود. جامعه مورد مطالعه این پژوهش را دانش‌آموزان پایه سوم تا پنجم ابتدایی شهر شیراز

- 
1. self assessment
  2. Sexton, Harris & Graham
  3. Reid & Lienemann
  4. DeLapaz

(۱۸۶۵۲ نفر) در نیمسال دوم سال تحصیلی ۸۹-۸۸ تشکیل دادند. در این پژوهش، برای نمونه-گیری و انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. ابتدا از نواحی چهارگانه آموزشی، یک ناحیه انتخاب و سپس از ناحیه مزبور، دو مدرسه پسرانه و دو مدرسه دخترانه و از هر مدرسه به ترتیب دو کلاس، از پایه‌های سوم، چهارم و پنجم به صورت تصادفی برگزیده شد. سپس از میان کلاس‌های مذکور با توجه به نظر معلمان و علائم اختلال نوشتن، ۶۰ دانش آموز مشکوک به اختلال نوشتن انتخاب شد. پس از اجرای آزمون‌های تشخیصی، یعنی آزمون هوش و کسلسر کودکان که در دانشگاه شیراز توسط سیما شهیم (۱۳۸۵) هنجاریابی شده است، و پرسشنامه علائم کودکان استونی بروک که اعتبار و روایی این آزمون توسط هادیانفرد، نجاریان، شکر کن و مهرابی زاد (۱۳۷۹) برآورد شده است، تعداد ۲۰ دانش آموز دچار اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شد. آزمودنی‌های گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه، تحت آموزش راهبردهای خود نظم دهی قرار گرفت، اما گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد.

## ابزار پژوهش

۱. **آزمون هوشی و کسلسر کودکان**<sup>۱</sup>. به منظور اندازه‌گیری بهره هوشی آزمودنی‌های دچار اختلال نوشتن از مقیاس تجدید نظر شده هوشی و کسلسر برای کودکان استفاده شد (شهیم، ۱۳۸۵). این مقیاس دو آزمون کلامی و عملی و هر آزمون شش خرده آزمون دارد. این مقیاس توسط شهیم (۱۳۸۵) در مورد کودکان ایرانی هنجاریابی شد. ضرایب پایایی باز آزمایی آزمون‌ها از ۰/۲۴ تا ۰/۹۴ و ضرایب پایایی دو نیمه سازی آزمون‌ها از ۰/۴۲ تا ۰/۹۸ گزارش شده است. ضرایب همبستگی خرده آزمون‌های کلامی و عملی و کل این مقیاس با مقیاس و کسلسر تجدید نظر شده برای کودکان پیش دبستانی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۴ و ۰/۸۵ است.

۲. **پرسشنامه علائم کودکان استونی بروک**<sup>۲</sup>. این آزمون توسط پروفیسور گاداو و اسپرافکین<sup>۳</sup> همگام با تجدید نظر در راهنمای تشخیصی و آماری انجمن روان پزشکی آمریکا<sup>۴</sup> در سال ۱۹۹۴ تهیه و منتشر شد (هادیانفرد، نجاریان، شکر کن و مهرابی‌زاده، ۱۳۷۹). این پرسشنامه دارای دو نسخه، فهرست علامت‌گذاری معلمان و فهرست علامت‌گذاری والدین است و اختلال‌های مختلف دوران کودکی از جمله کمبود توجه بیش‌فعالی را می‌سنجد. فهرست علامت‌گذاری شامل ۱۱۲ ماده

1. Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R)
2. Stony Brook child symptom inventory (CSI-4)
3. Gadow & Sprafkin
4. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)

است که ۱۸ ماده اول آن مربوط کمبود توجه بیش‌فعالی است. پایایی ماده‌های مربوط به کمبود توجه بیش‌فعالی نسخه ایرانی فهرست علامت‌گذاری معلمین از طریق بازآزمایی ۸۴٪ گزارش شده است. همچنین همبستگی منفی و معناداری بین نمره‌های نسخه ایرانی فهرست علامت‌گذاری معلمین با نمره‌های مقیاس‌های فراخنای اعداد، حساب و نمادهای عددی، مقیاس تجدیدنظر شده هوشی و کسلر برای کودکان گزارش شده است (هادیانفرد و همکاران، ۱۳۷۹). آلفای کرونباخ در این پژوهش ۸۲٪ به دست آمد.

**۳. آزمون اختلال نوشتن فلاح چای.** این آزمون توسط فلاح چای (۱۳۸۴)، به منظور تشخیص و اندازه‌گیری سطح توانایی نوشتن آزمودنی‌های دچار اختلال نوشتن، ساخته شد. روایی آزمون اختلال نوشتن در پژوهش فلاح‌چای ۸۶٪ بود. در این پژوهش از آزمون اختلال نوشتن فلاح‌چای (۱۳۸۴) که دارای ۲ متن است، برای هر پایه استفاده شد، که متن اول ۵۰ درصد کتاب فارسی، و متن دوم تمام مطالب کتاب فارسی را در بر می‌گیرد. آزمون نوشتن فلاح چای (۱۳۸۴) از لحاظ درجه دشواری مطابق سن و پایه دانش‌آموزان ابتدایی تنظیم شده است. آلفای کرونباخ در این پژوهش ۸۰٪ به دست آمد.

**۴. آموزش راهبردهای خود نظم دهی.** چارچوب آموزش راهبردهای خود نظم دهی شامل شش مرحله است که به دانش‌آموزان برای فراگیری و کاربرد راهبردهای یادگیری با استفاده از روش‌های خود نظم دهی آموزش داده می‌شود (گراهام و هریس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵؛ هریس و گراهام، ۱۹۹۶ به نقل از باعزت و ایزدی‌فرد، ۱۳۸۹). این مراحل شامل اصول کلی برای آموزش راهبردهای یادگیری است، اما قابلیت این را دارد که با توجه به نیازهای معلمان و دانش‌آموزان در آن تغییراتی ایجاد کرد. در زیر این مراحل آموزشی آمده است.

**مرحله اول:** در مرحله اول خطاهای املائی دانش آموز از طریق گفتن دیکته شناسایی می‌شود. در گسترش دانش زمینه ای این مرحله به دانش آموز در مورد مراحل کار اطلاعات داده می‌شود.

**مرحله دوم:** نوع خطاهای املائی (حذف، اضافه، جابجایی و ...) شناخته می‌شود و در مورد پاسخ-بحث در مورد راهبرد های صحیح دانش آموز بحث می‌شود و راهبرد توضیح داده می‌شود.

**مرحله سوم:** معلم، یک دانش آموز را که کلمات را صحیح می نویسد، به عنوان الگو قرار می‌دهد یا خود معلم این الگوسازی را انجام می‌دهد. در مورد خطاهای املائی دانش آموز از نمونه مورد نظر سؤال می‌شود که این کلمه چند بخش دارد، چند حرف دارد، و سپس از نمونه خواسته می‌شود که کلمه را با صدای بلند بخواند و املائی درست آن را بنویسد.

## 1. Graham & Harris

دانش آموز الگوی ارائه شده و راهبردهای اصلاح خطاهای املائی خود و تمام وسایل کمک آموزشی مربوط به آن را به خاطر می سپرد.

مرحله چهارم:  
به یاد سپردن راهبرد

دانش آموز راهبردهای اصلاح خطاهای املائی خود را با حمایت معلم تمرین می کند.

مرحله پنجم:  
پشتیبانی از راهبرد

دانش آموز راهبردهای آموخته شده را بدون حمایت معلم یا با حمایت بسیار کم تمرین می کند و به کار می برد. در این مرحله اثرات راهبرد در عملکرد دانش آموز ارزیابی می شود و معلم باید اطمینان حاصل کند که راهبرد در ذهن دانش آموز ثبت شده و برای نگهداری و ماندگاری آن به دانش آموز برنامه داده شود.

مرحله ششم:  
عملکرد مستقل

### یافته‌ها

داده‌های پژوهش از ۱۰ دانش آموز دختر و ۱۰ دانش آموز پسر با میانگین سنی ۹/۲ از مقطع سوم تا پنجم ابتدایی به دست آمد. برای تحلیل داده‌های آماری این پژوهش، از روش آماری تحلیل کوواریانس<sup>۱</sup> استفاده شد. هدف اصلی تحلیل کوواریانس حذف اثرهای متغیرهای مزاحم از متغیر وابسته است (فرگوسن و تاکانه<sup>۲</sup>، ترجمه دلاور و نقش بندی، ۱۳۸۰).

جدول ۱. نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه خطاهای املا در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

عامل	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری	توان آزمون
پیش‌آزمون	۲۹۵۲/۴	۱	۲۹۵۲/۴	۱۳۸/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۸۳
گروه	۲۳۸/۰۵	۱	۲۳۸/۰۵	۱۱/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۷۲
خطا	۳۸۴/۵	۱۸	۲۱/۳			
کل	۳۵۷۵	۱۹				

نتایج حاصل از اعمال روش آماری تحلیل کوواریانس در زمینه اثر بخشی آموزش راهبردهای خود نظم دهی در بهبود عملکرد دانش‌آموزان دچار اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهد که پس از تعدیل نمرات عملکرد نوشتن دانش‌آموزان به وسیله تحلیل کوواریانس، نمرات گروه آزمایشی با گواه تفاوت معنادار دارد. همچنین اثر اصلی گروه معنادار است. بنابراین، نتایج بررسی آماری فرضیه اول پژوهش نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای خود نظم دهی موجب شده است خطاهای املائی گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه به طور معناداری کاهش یابد.

1. analysis of covariance (ANCOVA)  
 2. Fergosen & Takane

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه خطاهای املا در پیش‌آزمون و پیگیری

عامل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	توان آزمون
پیش‌آزمون	۱۴۴۵	۱	۱۴۴۵	۴۲۰/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۹۵
گروه	۴۲۳/۲	۱	۴۲۳/۲	۱۲۳/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۸۷
خطا	۶۱/۸	۱۸	۳/۴۳			
کل	۱۹۳۰	۲۰				

نتایج حاصل از اعمال روش آماری تحلیل کوواریانس در زمینه تأثیر پایداری آموزش راهبردهای خود‌نظم‌دهی در بهبود عملکرد نوشتن دانش‌آموزان دچار اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی (پس از گذشت ۳ ماه) مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که همچنان گروه آزمایش با گواه تفاوت معناداری در عملکرد نوشتن دارد. در نتیجه این امر نشان‌دهنده پایداری اثرات آموزش راهبردهای خود‌نظم‌دهی پس از گذشت سه ماه در دانش‌آموزان دچار اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی است.

### بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، یافته‌های پژوهشی در مورد اثربخشی راهبردهای خود‌نظم‌دهی در بهبود عملکرد نوشتن دانش‌آموزان دچار اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی در پایه سوم تا پنجم ابتدایی شهر شیراز نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای خود‌نظم‌دهی موجب شده است خطاهای املائی گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه به طور معناداری کاهش یابد. افزون بر آن نتایج این پژوهش در زمینه تأثیر پایداری آموزش راهبردهای خود‌نظم‌دهی در بهبود عملکرد نوشتن دانش‌آموزان دچار اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی نشان می‌دهد که نتایج همچنان پایدار بوده است و همچنان گروه آزمایش با گواه تفاوت معناداری در عملکرد نوشتن دارد. لذا می‌توان نتیجه گرفت که راهبردهای خود‌نظم‌دهی موجب کاهش خطاهای املا و بهبود عملکرد نوشتن دانش‌آموزان دچار اختلال کمبود توجه بیش‌فعالی می‌شود. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های رید و لینمن (۲۰۰۶) همسو است، که این پژوهشگران بر وجود ارتباط قوی بین راهبردهای خود‌نظم‌دهی و مهارت نوشتن تأکید کرده‌اند. براساس نظریه خود‌نظم‌دهی می‌توان چنین تبیینی ارائه داد که هنگامی که کودکان از راهبردهای خود‌نظم‌دهی استفاده می‌کنند، قادر می‌شوند بر فرایند نوشتن خود نظارت کنند، یعنی برای نوشتن خود هدف تعیین می‌کنند، خطاهای املائی خود را با کمک معلم تشخیص می‌دهند، با ارائه الگوهای درست از سوی معلم، فرایند صحیح نوشتن کلمه را یاد می‌گیرند، و سپس آن را تمرین می‌کنند. بدین ترتیب با تصحیح خطاهای املائی و ارائه الگوهای درست، و تمرین آن، مهارت نوشتن صحیح کلمات را کسب می‌کنند.



در دهه‌های اخیر نقش و اهمیت راهبردهای خود نظم دهی در یادگیری به طور فزاینده‌ای مورد توجه قرار گرفته است. رویکرد خود نظم دهی فرایند پیچیده‌ای است که تغییراتی را در مهارت‌ها، خود نظم دهی، دانش راهبردی، توانایی‌ها و انگیزش یادگیرندگان ایجاد می‌کند (گراهام و هریس، ۲۰۰۵؛ گراهام و هریس، ۱۹۹۶). بیش از دو دهه است که نقش الگوی خود نظم دهی به عنوان یک رویکرد آموزشی برای تحول راهبردهای تحصیلی و خود نظم دهی در بین دانش‌آموزان با مشکلات ویژه یادگیری ثابت شده است.

بنابراین یادگیری خود نظم دهی به توانایی ما برای درک و کنترل محیط‌های یادگیری باز می‌گردد. بدین منظور، ما باید اهدافی را مشخص کنیم، راهبردهایی را انتخاب کنیم که بتواند به ما در رسیدن به این اهداف کمک کند، راهبردها را انجام دهیم، و از این راهبردها جهت رسیدن به اهدافمان استفاده کنیم (شانک<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶) تعداد کمی از دانش‌آموزان هستند که خود نظم دهی کاملی دارند؛ و آنهایی که مهارت‌های خودنظم دهی بهتری دارند، با تلاش کمتر بیشتر یاد می‌گیرند و سطوح بالاتری از رضایت تحصیلی را گزارش می‌دهند (پینتریچ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰؛ زیمرمن، ۲۰۰۰). در مقابل، دانش‌آموزانی که خود نظم دهی ندارند، رفتارهای تکانشی بیشتری از خود نشان می‌دهند، پیشرفت تحصیلی کمتری دارند و نمی‌توانند توانایی‌هایشان را نشان دهند (زیمرمن، ۱۹۹۷، به نقل از زیتو، آدکینز، گاوینز<sup>۳</sup>، هریس و گراهام، ۲۰۰۷).

بر مبنای نتایج این پژوهش می‌توان پیشنهاد نمود با توجه به نقش و اهمیت آموزش راهبردهای خود نظم دهی در کارآمدی نوشتن، نتایج این پژوهش می‌تواند در اختیار مسئولان و مربیان آموزش و پرورش قرار گیرد، تا با بهره‌مندی از این راهبردها در جهت بهبود عملکرد نوشتن دانش‌آموزان ابتدایی دارای اختلال نوشتن بکوشند.

## منابع

- باعزت، فرشته، و ایزدی‌فرد، راضیه (۱۳۸۹). اثربخشی راهبردهای خودنظم‌دهی بر کاهش خطاهای املايي دانش‌آموزان دچار اختلال نوشتن. *پژوهش در حیطه کودکان/استثنایی*. ۱۰(۱): ۲۸-۲۱.
- شهیم، سیمما. (۱۳۸۵). *مقیاس تجدید نظر شده هوشی و کسلر برای کودکان، انطباق و هنجاریابی*. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
- علاقبندراد، جواد، و مؤمنی، فرزاد (۱۳۷۹). ارتباط اختلال بیش‌فعالی همراه با نقص توجه با اختلال یادگیری در پسران ۷-۱۲ ساله. *اندیشه و رفتار*. ۶(۲ و ۳): ۲۵-۸.

- 
1. Schunk
  2. Pintrich
  3. Zito, Adkins & Gavins

فرگوسن، جرج ا. و تاکانه، یوشیو. (۱۳۸۰). *تحلیل آماری در روان‌شناسی و علوم تربیتی*. ترجمه علی دلاور و سیامک نقش‌بندی. تهران: نشر ارسباران.

فلاح‌چای، رضا (۱۳۷۴). *بررسی اختلال خواندن و اختلال نوشتن در بین دانش‌آموزان ابتدایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشته روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.

محمداسماعیل، الهه. (۱۳۸۵). *درسنامه درمان رفتاری-شناختی کودکان دچار بیش‌فعالی-نارسایی توجه*. تهران: نشر دانژه.

هادیانفرد، حبیب، نجاریان، بهمن، شکرکن، حسین، و مهرابی‌زاده، مهناز. (۱۳۷۹). تهیه و ساخت فرم فارسی آزمون عملکرد پیوسته. *مجله روان‌شناسی*. زمستان ۱۳۷۹؛ ۴(۴) پیاپی ۱۶: ۴۰۴-۳۸۸.

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (4<sup>th</sup> edition). American Psychiatric Association.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Biederman, J. (2004). Impact of executive function deficits attention deficit/hyperactivity disorder on academic outcomes in children. *Journal of Consult and Clinical Psychology*, 72(5): 757-766.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-regulated Learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*. 65(3): 245-281.
- Cantwell, D. (1996). Attention deficit hyperactivity disorder: A review of the past years. *American Journal of Child & Adolescent Psychiatry*, 35: 978-988.
- Daly, B., Creed, T., Xanthopou, M., & Brown, R. (2007). Psychosocial treatments for children with attention deficit hyperactivity disorder. *Neuropsych Rew*. 17:73-89.
- DeLapaz, S., & Graham, S. (1997). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 89(2): 203-222.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better. Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul. H. Brooks Publishing Co.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Kaplan, H.I., & Sadock, B.J. (1995). *Comprehensive textbook of psychiatry* (6<sup>th</sup> edition). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Pintrich, P. (2000). The Role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (eds), *Handbook of Self-regulation* (pp. 452-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Reid, R., & Lienemann, T. (2006). Self-Regulated Strategy Development for written Expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder, *Exceptional Children*, 73(1): 53-68.
- Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64(3): 290-291.

- Shraw, G., Crippen, K. J., Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation Education: Metacognition as part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36: 111-139.
- Schunk, D. (1996). Goal and Self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2): 359-382.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulated learning: A Social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (eds), *Handbook of Self-regulation* (pp. 452-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Zito, J. R., Adkins, M., Gavins, M., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: relationship to the social-cognitive perspective and the development of self-regulation. *Reading & Writing Quarterly*. 23: 77-95.