فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی/ سال یازدهم، شماره ۱، ۱۳۹۰ / ۳۲-۲۳
Iranian Journal of Exceptional Children, 2011, Vol.11, No. 1, 23-32

تأثیر دو روش آموزش راهبردهای شناختی براساس مدل انگلرت و مدل سکستون در کارآمدی بیان نوشتاری دانش‌آموزان ابتدایی با علائم اختلال نوشتن

دکتر فاطمه بهرامی*[1]، فاطمه آدم‌زاده[2]، سمانه مختاری[3]

دریافت: ۸۸/۱۲/۱۵، تجدیدنظر:۸۹/۹/۶ ، پذیرش ۱۰ /۹۰/۲

چکیده

هدف: در پژوهش حاضر، به بررسی و مقایسه اثربخشی درمان اختلال بیان نوشتاری در دانش‌آموزان دوره ابتدایی با علائم اختلال نوشتاری در دوره ابتدایی با استفاده ازمدل شناختی انگلرت و مدل شناختی سکستون و همکاران پرداخته شده است. **روش:** روش پژوهش حاضر طرح آزمایشی است. جامعه پژوهشی شامل کلیه دانش‌آموزان مبتلا به اختلال بیان نوشتاری مشغول به تحصیل در شهر اصفهان بودند. آزمودنیهای پژوهش، به شیوه تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به تصادف در ۸ گروه ۵ نفری (کنترل و آزمایشی) توزیع شدند.آزمودنیهای گروه آزمایش اولیه روش POWER (بس نوا) را طی ۳۵ جلسه و در پنج مرحله مجزا، آموزش دیدند.آزمودنیهای دیگر گروه آزمایش دوم روش TREE را طی ۴۰ جلسه آموزش دیدند. برای گردآوری یافته‌ها از سه پرسشنامه: تحلیل محتوای بیان نوشتاری، اختلالات عاطفی- رفتاری راتر، و آزمون خواندن و املای فارسی، استفاده شده است، که پرسشنامه آزمون خواندن و املای فارسی برای غربالگری آزمودنیهاست. آزمودنیها در سه مرحله، قبل از اجرای متغیر مستقل، پس از اجرا و سه هفته بعد از اتمام دوره آموزشی مورد ارزیابی قرار گرفتند. **یافته‌ها:** روش POWER , TREE در بهبود بیان نوشتاری دانش‌آموزان دختر و پسر تأثیر مثبت داشته است و از نظر میزان تأثیر، یکسان بوده‌اند. **نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش حاضر نشان دهندهٔ اثر مثبت در روش مداخله‌ای استفاده شده بر کارآمدی بیان نوشتاری دانش‌آموزان است؛ لذا این دو روش را می‌توان در مدارس و مراکز تربیت معلم، به عنوان روش تدریس و در کلینیکهای اختلال یادگیری و مشاوره‌ای به کار برد.

واژه‌های کلیدی: *اختلالات یادگیری نوشتاری، روش راهبردهای شناختی(مدل سکستون-مدل انگلرت)*

*۱- **نویسنده مسئول:** دانشیار دانشگاه اصفهان
۲- کارشناس ارشد مشاوره آموزش و پرورش استثنایی استان اصفهان
۳- کارشناس ارشد مشاوره دانشگاه اصفهان

Educational Methods of Written Expression on Students with Learning Disorder in Primary Schools

Fatemeh Bahrami, Ph.D,[1] Fatemeh Adamzadeh,[2] Samaneh Mokhtari[3]

Received: 5.3. 10 Revised: 9.11.10 Accepted: 30.4 . 11

Abstract

Objective: The aims of this research were analyzing and comparison of the effectiveness of the intervention methods of written expression on students in elementary schools with learning disorder. **Method:** Two Englert's Power and Sexton's Tree methods were utilized. In this experimental study, the participants were randomly chosen and assigned by several stages to 8 groups that each group was included 5 individuals. Each of educational methods was presented for 35 sessions. For gathering of data 2 questionnaires were used. The participants were assessed for 3 times. Pre and post education and 3 weeks later of the education period (follow-up). **Results:** Analysis showed that the Power and Tree methods were both effective on improving of writing statement for elementary school students with learning disorder. **Conclusion:** Accordingly, these two methods could be suggested to treat the related difficulties.

Keywords: *Writing Disorder, TREE Method, POWER Method.*

1- **Corresponding Author:** Associate Professor of Esfahan University (Email: dr.f-bahrami@edu.ui.ac.ir)
2- MA in Counseling & Education of Exceptional Children-Esfahan University
3- MA in Counseling Esfahan University

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.2.0]

مقدمه

از دهه ۱۹۶۰ کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری در کانون توجه پژوهشهای روانی و آموزشی بوده‌اند، بسیاری از دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، مشکلات معناداری در زبان نوشتاری دارند. بیان نوشتاری یکی از فعالیتهای مهم و کاربردی در دوران تحصیلی دانش‌آموزان است که از مقطع ابتدایی شروع می‌شود (گلاور[۱]، رانینگ[۲] و برونینگ[۳]،۱۹۹۰، ترجمه خرازی، ۱۳۷۷). شیوع اختلال مربوط به زبان نوشتاری، معلوم نیست ولی تخمین زده می‌شود که این اختلال در ۳ تا ۱۰ درصد کودکان سنین مدرسه وجود داشته باشد. نسبت ابتلا در پسر و دختر، مشخص نیست، لیکن قرائنی وجود دارد که بچه‌های مبتلا، از خانواده‌هایی برآمده‌اند که در آنها، سابقه این اختلال وجود دارد (کاپلان و سادوک[۴]،۱۹۹۱؛ ترجمه پورافکاری،۱۳۷۲). کاپلان (۲۰۰۳) اختلال در بیان نوشتاری را این‌گونه تعریف می‌کند:

ملاک الف) مشخصه اصلی اختلال در بیان نوشتاری آن است که مهارتهای نوشتاری با در نظر گرفتن سن تقویمی، هوش اندازه‌گیری شده و تحصیلات، به میزان چشمگیری، پایین‌تر از حد انتظار است؛ ملاک ب) اشکال در بیان نوشتاری به طور چشمگیری بر پیشرفت تحصیلی یا فعالیتهای زندگی روزمره که نیاز به مهارتهای نوشتاری دارند، تأثیر می‌گذارد؛ ملاک ج) اگر یک نقیصه حسی وجود داشته باشد، اشکال در مهارتهای نوشتاری، به آن افزوده خواهد شد. معمولاً مجموعه‌ای از مشکلات در توانایی فرد برای انشای متنهای نوشتاری دیده می‌شود که اگر به صورت اشتباهات املایی یا دستخط ضعیف در غیاب اشکالات بیان نوشتاری وجود داشته باشد، معمولاً تشخیص اختلال بیان نوشتاری مطرح نمی‌شود. اختلال در بیان نوشتاری، معمولاً همراه با اختلال در خواندن یا اختلال در ریاضیات، دیده می‌شود. شواهدی وجود دارند که نشان می‌دهند نقیصه‌های زبانی و ادراکی- حرکتی، ممکن است با این اختلال رابطه داشته باشند(کاپلان، ۲۰۰۳).

بیان نوشتاری مناسب، به تواناییهای زیادی نیاز دارد که عبارت‌اند از: سهولت در زبان گفتاری، توانایی خواندن، مهارت در املا، دست‌نویسی خوانا، مهارت با صفحه کلید رایانه، آگاهی از کاربرد نوشته و راهبردهای شناختی برای سازمان‌دهی، برنامه‌ریزی و نوشتن (لرنر، ۱۹۹۷).

کرک[۵] (۱۹۹۱) به نقل از دادستان (۱۳۷۹)، معتقد است که انواع نارساییهای آواشناختی زبان و بازیابی لغات، می‌توانند ضایعاتی را در جنبه‌های زبان نوشتاری ایجاد کنند؛ همان‌گونه که عدم مهارتهای دیداری- فضایی و مشکلات کنشهای اجرایی مانند سازمان‌دهی، طرح‌ریزی و ارزشیابی نیز چنین ضایعاتی را در پی دارند.

کرک و چالفانت[۶]،(۱۹۸۴) چندین مرحله ترمیمی برای کودکان دارای اختلالات بیان نوشتاری مطرح کرده‌اند. برطبق این نظریه، اولین مرحله ارائه تجربه دانش‌آموزان برای بازشناسی و ایجاد آگاهی از خطاهای نوشتاری است؛ دومین مرحله عبارت است از سازمان‌دهی شفاهی افکار و ایده‌های خود درباره مطالب مورد نظر؛ سومین مرحله آموزش دانش‌آموزان برای نوشتن در سطح عینی، پیشرفت به سمت پیچیدگی و انتزاع بیشتر و چهارمین مرحله دادن سؤال باز و پاسخ با کلمه منفرد یا یک عنوان و اجازه دادن به دانش‌آموز برای نوشتن داستان است.

دو شیوه درمان که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت POWER[۷] (انگلرت،[۸] ۱۹۹۰) و TREE[۹] (سکستون[۱۰]، هریس و گراهام[۱۱]، ۱۹۹۸) بودند. راهبردهای شناختی، ابزارهای یادگیری هستند؛ این راهبردها به طورعمده، تکرار یا مرور ذهنی، بسط یا گسترش و سازمان‌دهی را شامل می‌شوند. راهبردهای شناختی به فرد کمک می‌کنند تا اطلاعات تازه را برای

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.2.0]

ترکیب با اطلاعات قبلاً آموخته شده و ذخیره سازی آنها در حافظه درازمدت، آماده کند.

راهبردهای شیوه POWERیا بس‌نوا به وسیله ابزارهای کمک‌حافظه‌ای برای برنامه‌ریزی، سازمان دهی، نوشتن، ویرایش و اصلاح به کار می‌روند. در خرده فرایند برنامه‌ریزی دانش‌آموزان، اهداف، مخاطبین و زمینه آگاهی مربوط به موضوع را به وسیله ی جواب دادن به سؤالهایی، در نظر می‌گیرند. در مرحله سازمان‌دهی، دانش‌آموزان ایده‌هایشان را بر طبق مقولات ساختار متن، سازمان‌دهی می‌کنند. دانش‌آموزان بعد از برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی، طرحهای خود را به اولین پیش‌نویس، انتقال می‌دهند. در مرحله ویرایش ۳ فعالیت رخ می‌دهد: الف) نویسنده‌ها پیش نویسها را بازخوانی می‌کنند و خودشان عمل ویرایش را انجام می‌دهند؛ ب) ویرایشگران همسال، پیش‌نویسها را ویرایش می‌کنند؛ ج) نویسنده‌ها و ویرایشگران همدیگر را ملاقات می‌کنند تا درباره پیش‌نویسها بحث کنند؛ در مرحله اصلاح، دانش‌آموزان متنهای خود را به وسیله ی پیش نویس فکری[۱۲]، اصلاح می‌کنند.

انگلرت (۱۹۹۱)بیان می‌کندکه آموزش راهبردهای شناختی، در نوشتن برنامه آموزشی و رسیدن به درک بهتر از همه حقایق فرایند نوشتن، مؤثر است که شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی برای برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، پیش‌نویسی، ویرایش و اصلاح کردن است. وی دانش‌آموزان کلاس چهارم و پنجم ابتدایی را که در بیان نوشتاری مشکل داشتند، با استفاده از این پنج راهبرد آموزش داد. پس‌آزمون نشان داد که بیان نوشتاری دانش‌آموزان، بهبود یافته است.

آموزش روش TREEیا مدبس بر اساس روش POWER است، با این تفاوت که در مرحله برنامه‌ریزی از ابزارهای کمک‌حافظه‌ای (یادیار) TREE استفاده می‌شود. این روش در چارچوب خود نظم‌دهی است. خود نظم‌دهی مفهوم نسبتاً جدیدی است و به توانایی نظارت بر فرایندهای درونی خود و انطباق آن با نیازهای موقعیتی، اشاره دارد. خود نظم‌دهی شناختی، از جمله توانایی تعیین اهداف، نظارت بر پیشرفت خود و انطباق دادن تلاش خود بر مبنای آن دو مورد، بخش ضروری از یادگیری است(گورمن[۱۳]، ۱۳۸۶). در این روش، از خود دانش‌آموزان برای نوشتن و نظارت و ارزیابی استفاده می‌شود که شامل خود اظهاری[۱۴]، خودارزیابی[۱۵] و خود تشویقی[۱۶] است.

در پژوهش سکستون، هریس و گراهام (۱۹۹۸)، دانش‌آموزان تشویق شدند موفقیت خود را به کوشش و استفاده از راهبرد نوشتن و اندیشه خود- بیانی استناد کنند. در این پژوهش، شرکت‌کننده‌ها ۶ دانش‌آموز پایه پنجم و ششم را شامل می‌شدند که ناتوان در یادگیری تشخیص داده شده بودند. این دانش‌آموزان، مشکلی در نوشتن نداشتند و بهره هوشی آنها، با آزمون وکسلر بالای ۸۰ بود. انگیزه آنها در سطح پایین و پیشرفت تحصیلی آنان در یک یا دو حیطه درسی، دو سال پایین‌تر از همسالانشان است و ناتوانی جسمی‌در آنها مشاهده نشد. آنها تشویق شدند مقاله خود را به شیوه POWER بنویسند و راهبردهای خودنظم‌دهی را به صورت گروههای کوچک، فرا بگیرند. آموزش خود نظم‌دهی (TREE) در برنامه‌ریزی بدین صورت بود که جملات موضوع را یادداشت کنند، دلایل موضوع را بررسی و پایان کار را ثبت کنند. برای ارزیابی طول مقاله، از دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل ناآشنا با طرح، کمک گرفته شد که بر اساس شمارش لغات در متن بود. ترسیم خطوط پایه نشان داد که این آموزش، روی روش نوشتن دانش‌آموزان، توانایی نوشتن و اسنادها برای نوشتن، تأثیر مثبت داشته است.

ماسن، هریس و گراهام (۲۰۱۱)، نیز بیان داشته اند که تحقیقات به طور آشکاری شواهدی را فراهم ساخته که نشان می‌دهد راهبردهای خودتنظیمی مانند SRSD می‌توانند منتج به بهبود عملکرد دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری هم در دبستان و هم در دوره راهنمایی شوند و همچنین نشان داده‌اند

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.2.0]

که این راهبردها می‌توانند بر روی کودکان دارای علائم بیش فعالی همراه با کمبود توجه نیز موثر واقع شوند.

سادلر(۲۰۰۶)، نیز در پژوهشی مروری نشان داد که آموزش نوشتاری اضافی در طرح‌ریزی راهبردی، موجب بهبود توان نوشتاری داستان نویسی در نویسندگان جوان با ناتوانی یادگیری و مهارت نوشتاری ضعیف شد.

اهداف این پژوهش عبارت‌اند از: بررسی، مقایسه، تعیین اثربخشی و تعمیم‌دهی دو روش POWER و TREE در درمان اختلال بیان نوشتاری دانش‌آموزان پایه پنجم مبتلا به اختلال بیان نوشتاری.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر از نوع طرح آزمایشی (پیش آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل) است. آزمودنیهای پژوهش،به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای، از بین دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی، انتخاب شدند. از بین نواحی آموزش و پرورش شهر اصفهان یک ناحیه، به طور تصادفی، انتخاب و از بین مدارس ابتدایی دخترانه و پسرانه (۲ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه) به طور تصادفی، انتخاب شدند. دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی (پسر و دختر) که مشکل بیان نوشتاری داشتند (۱۴۵ دختر و ۱۳۷ پسر) از طریق پرسشنامه بیان نوشتاری، مشخص شدند. پس از بررسی نمرات انشای آزمودنیها و براساس نتیجه آزمون به عمل آمده، تعداد ۴۰ نفر دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری بیان نوشتاری تشخیص داده شدند و به‌طور تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری آزمایش (۴ گروه ۵ نفری) و ۲ گروه گواه (۴ گروه ۵ نفری) توزیع شدند. هر گروه آزمایشی به مدت ۳۵ الی ۴۰ جلسه (هر جلسه ۲ ساعت که به صورت دو نیم جلسه ۴۵ دقیقه‌ای همراه با استراحت بین جلسات) بیان نوشتاری، آموزش دیدند. سرانجام پس- آزمون اولیه (موضوع: در مورد باران هر چه می‌دانید بنویسد) از دانش‌آموزان به عمل آمد و به مدت سه هفته بعد هم پس- آزمون ثانویه (موضوع: بهار را توصیف کنید) در مورد بیان نوشتاری از دانش‌آموزان گرفته شد. ملاک خروجی دانش‌آموزان وجود اختلال رفتاری- عاطفی، مشکلات حسی- حرکتی و مشکل خواندن و نوشتن بود که از آزمونهای اختلالات عاطفی- رفتاری راتر و آزمون خواندن و املای فارسی استفاده شد. همچنین تفاوت میزان سطح اولیه مشکلات نوشتاری با استفاده از پیش‌آزمون کنترل شد. سایر تفاوتهای بین گروه آزمایش و کنترل، از طریق انتخاب و انتصاب تصادفی کنترل شد.

ابزار

پرسشنامه تحلیل محتوای بیان نوشتاری: شامل ۱۶ سؤال برای تحلیل محتوای بیان نوشتاری است که با توجه به پنج خرده فرایند راهبرد آموزشی در نوشتن تهیه شده است (برنامه‌ریزی؛ دانش‌آموز در نوشتن تا چه حد مخاطب خود را در نظر می‌گیرد؟، سازمان‌دهی: دانش‌آموز تا چه حد خلاقیت و نواندیشی را در نوشته خود رعایت می‌کند؟، نوشتن: دانش‌آموز تا چه حد جملات و مطالب خود را به خوبی به هم ربط می‌دهد؟، ویرایش: دانش‌آموز تا چه حد با استفاده از صفات و قیود مناسب نوشته خود را جالب می‌سازد؟ اصلاح و بازبینی؛ دانش‌آموز تا چه حد نکات دستوری و نگارشی را رعایت می‌کند؟) این آزمون به صورت کمی نمره گذاری می‌شود. همسانی درونی آن از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد. این پرسشنامه جهت مشخص کردن مشکلات دانش‌آموزان در بیان نوشتاری، مورد استفاده قرار گرفت.

پرسشنامه اختلالات عاطفی- رفتاری راتر: این پرسشنامه را مایکل راتر و همکارانش (۱۹۶۷) ساخته‌اند و شامل دو فرم A (مخصوص والدین) و فرم B (مخصوص معلمان) است. پایایی آن از طریق بازآزمایی برای فرم معلمان ۰/۸۸ و برای والدین ۰/۸۰ به دست آمد. پایایی پرسشنامه در نمونه ایرانی

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.2.0]

با استفاده از روش بازآزمایی بعد از گذشت ۲ ماه ۰/۹۰ حاصل شده است. برای سنجش روایی از معیارهای آزمون هوشی گودیناف هریس، آزمون بینایی حرکتی بندر گشتالت و معدل درسی، استفاده شده که ضریب همبستگی معنی‌داری نشان داده و پرسشنامه روایی لازم را داشته است (یوسفی،۱۳۷۶).

این پرسشنامه برای غربالگری کودکان استفاده شد و کودکانی که دارای اختلال سلوک یا اختلالات هیجانی بودند، از گروه نمونه خارج شدند.

خرده آزمون خواندن و املای فارسی: این خرده‌آزمون، قسمتی از آزمون پیشرفت تحصیلی زبان فارسی دوره ابتدایی پایه پنجم است که به وسیله گروه پژوهشی اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی (۱۳۷۷) تهیه شده است. هدف از اجرای این آزمون، نداشتن مشکل در خواندن و املای فارسی دانش‌آموزان است؛ زیرا خواندن و نوشتن صحیح، پیش‌نیاز بیان نوشتاری است. آزمون سنجش پیشرفت زبان فارسی پایه پنجم دارای ۱۰ خرده‌آزمون و یک پاسخ نامه است که ۷۸ سؤال دارد و شامل دو فرم الف و ب است پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد. در این پژوهش از دو خرده‌آزمون خواندن، فهمیدن و املای فارسی استفاده شده است. این پرسشنامه برای غربالگری دانش‌آموزان استفاده شد؛ زیرا دانش‌آموزان انتخاب‌شده، نباید از نظر خواندن و نوشتن دچار مشکل باشند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور بررسی پیش فرضهای آزمون آماری، ابتدا توزیع نرمال نمرات داده‌ها در پس‌آزمون اول و دوم با استفاده از آزمون کولموگروف- اسمیرنف مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و نتایج نشان داد که توزیع نمرات دو آزمون نرمال نبود و تعداد زیر گروه‌ها نیز کمتر از ۳۰ نفر بوده است. لذا در تجزیه و تحلیل استنباط آماری از آزمونهای غیرپارامتریک مان ویتنی و ویلکاکسون، استفاده شد.

شیوه‌های آموزش

الف- روش اول (POWER) یا بس نوا

این روش شامل ۵ مرحله است که در ۳۵ جلسه ۲ ساعتی آموزش داده شد.

مرحله اول؛ برنامه‌ریزی: ابتدا در مورد دستور زبان فارسی و نکات نگارشی مانند شناخت مخاطب، هدف، موضوع و موارد ضروری دیگر، به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود و سپس برنامه‌ریزی و مراحل آن با مثالهای مختلف، آموزش و تکرار و تمرین می‌شود و دانش‌آموز تکالیفی برای تمرین می‌گیرد. اساس این مرحله خود- صحبتی و خود- سؤالی دانش‌آموز در مورد موضوع است که از طریق سؤالهایی که در فرم مربوطه آمده، این مراحل به آنها آموزش داده شد. در این مرحله،گفتار اجتماعی و بحث و مکالمه بین دانش‌آموز و معلم در جهت افزایش تولید ایده بسیار مهم است. هدفهای آموزش این مرحله شامل فعال کردن زمینه آگاهی دانش‌آموز، شناسایی مخاطب، هدف از بیان نوشتاری، تولید ایده و مقوله مربوط به موضوع است که طی پنج جلسه آموزش داده می‌شود.

مرحله دوم؛ سازمان‌دهی به موضوع است که طی پنج جلسه آموزش داده می‌شود. در این مرحله، مربی سازمان‌دهی و مراحل آن را با مثال و تکرار و تمرین، آموزش می‌دهد و سپس به رفع اشکال می‌پردازد و برای تمرین بیشتر، تکلیف داده می‌شود. هدفهای آموزش این مرحله شامل مرتب کردن ایده‌ها، سازمان‌دهی ایده‌ها، استفاده از کلمات کلیدی، احادیث، آیات، ضرب المثلها، سفرها، تفاوتها و شباهتها و اصطلاحات است که طی پنج جلسه، آموزش داده می‌شود.

مرحله سوم؛ نوشتن این مرحله در یک برگه سفید خط‌کشی‌شده به عنوان اولین برگه پیش نویس انجام می‌شود که عبارت است از: معرفی و آموزش مرحله نوشتن- پرسش و پاسخ و تکرار و تمرین و رفع اشکال - دادن تکلیف و بررسی و ارزشیابی و تشویق دانش‌آموزان. هدفهای آموزش این مرحله شامل انتقال

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.2.0]

جملات مرتبط باهم در برگه نوشتن، تکمیل پاراگراف، اضافه کردن جزئیات بیشتر به متن، تکمیل مقدمه و نتیجه است که طی پنج جلسه، آموزش داده می‌شود.

مرحله چهارم؛ ویرایش مرحله ویرایش کردن، با مثالهای مختلف به دانش‌آموزان تعلیم و رفع اشکال شد؛ همچنین تکالیف داده شده به دانش‌آموزان، مورد ارزشیابی و تشویق قرار گرفت. هدفهای آموزشی در این مرحله، شامل بازخوانی و پیداکردن نکات مبهم، توضیح آن و نظارت دانش‌آموز در به پایان رساندن ایده‌ها و جالب ساختن نوشته با استفاده از صفات و قیود مناسب است که طی پنج جلسه، آموزش داده شد.

مرحله پنجم؛ اصلاح کردن اصلاح کردن بیان نوشتاری با مثال و تکرار و تمرین، به دانش‌آموزان آموزش داده شد و سپس با پرسش و پاسخ، رفع اشکال شد و آنان مورد ارزشیابی و تشویق قرار گرفتند. هدفهای آموزش در این مرحله شامل رعایت قواعد و دستور نگارش فارسی، پاراگراف بندی مناسب، خوانا و صحیح نویسی است که در پنج جلسه، آموزش داده شد.

ب- روش دوم (TREE) یا مدبس

آموزش براساس همان پنج فرایند برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، نوشتن، ویرایش و اصلاح است؛ با این تفاوت که در مرحله برنامه‌ریزی، علاوه بر تولید و فعال کردن زمینه دانش از علامت اختصاری TREE استفاده می‌شود که به این صورت است:

T-۱، دانش‌آموزان موضوع جملات را یادداشت می‌کنند.

R-۲ ، دلایل فرضیه شان را بنویسند.

E-۳، صحت و درستی هر دلیل را بررسی کنند.

E-۴، پایانی برای مقاله شان بنویسند.

این روش در چهارچوب خود نظم‌دهی است که مربی از خود- آموزشی استفاده می‌کند که شامل خود- اظهاری (چه نیاز دارم انجام بدهم) خود ارزیابی و خودتشویقی (این دلیل خوبی است) می‌باشد.

یافته‌ها

جدول ۱، اثر بخشی روش بس‌نوا را در بهبود بیان نوشتاری دانش‌آموزان دختر و پسر مبتلا به اختلال بیان نوشتاری نشان می‌دهد.

جدول ۱- مقایسه میانگین و میانگین رتبه تفاضل نمرات پیش آزمون و پس‌آزمون روش بس‌نوا در گروه دختران و پسران

گروه	میانگین	میانگین رتبه	Z	P
کنترل دختر (N=5)	-۲/۶۰	۳	۲/۶۱	۰/۰۰۸
آزمایش دختر (N=5)	۹۱/۶۰	۸		
کنترل پسر (N=5)	-۸	۳	۲/۶۱	۰/۰۰۸
آزمایش پسر (N=5)	۸۱/۶۰	۸		

با توجه به اینکه Z محاسبه‌شده از آزمون مان ویتنی (هم دردختران و هم در پسران) از مقدار بحرانی جدول در سطح خطای ۰/۰۵ بیشتر است بنابراین تفاوت بین میانگین رتبه‌ها، از نظر آماری معنادار بوده است؛ به‌عبارت‌دیگر، آموزش روش بس‌نوار در بهبود بیان نوشتاری دانش‌آموزان دختر و پسر مبتلا به اختلال یادگیری، مؤثر بوده است.

جدول ۲، اثر بخشی روش مدبس را در بهبود بیان نوشتاری دانش‌آموزان دختر و پسر مبتلا به اختلال یادگیری نشان می‌دهد.

جدول ۲- مقایسه میانگین و میانگین رتبه تفاضل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون روش مدبس در گروه دختران و پسران

گروه	میانگین	میانگین رتبه	Z	P
کنترل دختر (N=5)	۱/۰۰	۳	-۲/۶۱	۰/۰۰۸
آزمایش دختر (N=5)	۶۳/۴۰	۸		
کنترل پسر (N=5)	۲/۲۰	۳	-۲/۶۱	۰/۰۰۸
آزمایش پسر (N=5)	۱۰۱/۰	۸		

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.2.0]

با توجه به اینکه Z محاسبه‌شده در آزمون مان ویتنی، از مقدار بحرانی جدول در سطح معناداری ۰/۰۵ هم در مورد دختران و هم پسران، بیشتر است، بنابراین تفاوت بین میانگین رتبه‌ها، از نظر آماری معنادار است؛ به‌عبارت‌دیگر، آموزش روش مدبس در بهبود بیان نوشتاری دانش‌آموزان پسر و دختر پایه پنجم مبتلا به اختلال یادگیری، مؤثر بوده است.

جدول ۳- مقایسه میانگین و میانگین رتبه نمرات روش مدبس و بسنوا در درمان بیان نوشتاری دانش‌آموزان پسر و دختر مبتلا به اختلال یادگیری

روش	N	میانگین	میانگین رتبه	Z	P
بس‌نوا	۲۰	۴۰/۶۵	۱۹/۵۸	۰/۵۰۱	۰/۶۲۰
مدبس	۲۰	۴۰/۸۰	۲۱/۴۳		

با توجه به اینکه Z محاسبه‌شده در آزمون مان ویتنی، در سطح ۰/۰۵ کمتر از مقدار بحرانی است بنابراین تفاوت مشاهده شده بین میانگین رتبه نمرات این دو روش، معنادار نیست و دو روش تفاوت معناداری با یکدیگر نداشته‌اند. شاید عدم این تفاوت به این علت است که این دو روش، فرایند مشابهی دارند، اما در روش مدبس خودتنظیمی، بیشتر مورد تمرکز قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه گیری

در جامعه امروزی، نیاز به نوشتن و انتقال ایده، حتی با پیشرفتهای الکترونیکی در زمینه ارتباطات مشهود و از اهمیت والایی برخوردار است. هدف از پژوهش حاضر، بررسی و مقایسه شیوه‌های درمان اختلالات بیان نوشتاری در بهبود بیان نوشتاری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال بیان نوشتاری بود.

همان‌طور که نتایج نشان داد، استفاده از شیوه آموزشی بس‌نوا در بهبود بیان نوشتاری دانش‌آموزان دختر و پسر مبتلا به اختلال بیان نوشتاری مؤثر بوده است و Z مشاهده شده، از نظر آماری معنادار بود که کارایی این روش را نشان می‌دهد. همچنین نتایج نشان داد که استفاده از شیوه آموزش مدبس، در بهبود بیان نوشتاری دانش‌آموزان دختر و پسر مبتلا به اختلال بیان نوشتاری نیز تأثیر داشته است و Z مشاهده شده از نظر آماری معنادار بود. ولی تفاوتی بین دو روش بس‌نوا و مدبس در درمان بیان نوشتاری تفاوتی بین میانگین رتبه نمرات دو روش مشاهده نشد و Z مشاهده شده معنادار نبود. شاید عدم این تفاوت به این علت است که این دو روش فرایند مشابهی دارند، اما در روش مدبس، خودتنظیمی، بیشتر مورد تمرکز قرار می‌گیرد.

نتایج این پژوهش، با پژوهش هالن‌بک (۱۹۹۵)، همخوان بوده است.هالن بک در پژوهشی، راهبرد شناختی در برنامه نوشتن را که برای دانش‌آموزان ابتدایی با ناتوانی یادگیری سازگار بود نسبت به گروه دانش‌آموزان مسن‌تر، انجام داد. همچنین نتایج این پژوهش با پژوهش جونگمانز، بیکر، ستینبرگ و انگلزمن (۲۰۰۳)، همخوان است. نتایج مطالعه آنها، نشان داد که گروه آزمایش که مداخله خودآموزی بر روی آنها انجام شده بود، نسبت به گروه کنترل، بهبود متوسطی در کیفیت نوشتن پیدا کردند، اما در سرعت نوشتن دانش‌آموزان تأثیری نداشت.

هوج، ترین و لی (۲۰۰۴)، فراتحلیلی بر پژوهشهای انجام شده در زمینه کاربرد روشهای مدیریت خود، در نوجوانان مبتلا به اختلالات یادگیری همراه با اختلالات رفتاری، انجام دادند. فنون مدیریت خود که در این پژوهش به کار رفته بود، شامل خودنظارتی، خودارزیابی، خودتقویتی و خودآموزی بود. در این فراتحلیل، اثربخشی روشهای مدیریت خود بر رفتارهای تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری و رفتاری، بررسی شد. نتایج این فراتحلیل نشان داد که روشهای مدیریت خود تأثیراتی بر روی رفتارهای تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری و رفتاری داشت که نتایج این پژوهش با پژوهش ما در اثربخشی آموزش شیوه مدبس همسو است.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.2.0]

همچنین نتایج این پژوهش با پژوهش جونگمانز، بیکر، ستینبرگ و انگلزمن (۲۰۰۳)، تحت عنوان " بررسی تاثیر تعلیم خودآموزی مبتنی بر تکلیف بر توانایی نوشتن دانش‌آموزان ضعیف در کیفیت و سرعت نوشتن" همخوانی دارد. نتایج مطالعه آنها نشان داد که گروه آزمایش که مداخله خودآموزی بر روی آنها انجام شده بود، نسبت به گروه کنترل، بهبود متوسطی در کیفیت نوشتن پیدا کردند، اما در سرعت نوشتن دانش آموزان، تاثیری نداشت.

یافته‌های ماسون، هریس و گراهام (۲۰۱۱) نیز نشان داده است که مدلهای راهبردی خودتنظیمی (SRSD) در بهبود علایم اختلال نوشتاری موثر و با پژوهش حاضر، همسویی دارد.

نتایج این پژوهش با پژوهش آدم‌زاده و غباری (۱۳۸۶)، آدم‌زاده (۱۳۸۰) و نور محمدی (۱۳۷۵)، نیز همخوان بوده است. آدم‌زاده و غباری(۱۳۸۶)، پژوهشی تحت عنوان " تاثیر به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی در بهبود انشای دانش آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری" انجام داده‌اند. نتایج این پژوهش نشان داد که وضعیت بیان نوشتاری (انشاء) آزمودنیها، پس از به کارگیری مداخله شناختی و فراشناختی پیشرفت کرده بود و آثار مداخله نیز در طول درمان، حفظ شده بود.

آدم‌زاده (۱۳۸۰)، نیز تأثیر آموزش راهبردهای شناختی (برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، پیش‌نویسی و اصلاح کردن) را در اصلاح مشکلات بیان نوشتاری دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری به مدت ۳۵ جلسه، مورد بررسی قرار داد. نمونه مورد نظر، شامل ۶۱ دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری در زمینه بیان نوشتاری بود. یافته‌ها نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی در بهبود بیان نوشتاری دانش‌آموزان، تأثیر معناداری داشته است.

نورمحمدی (۱۳۷۵) در پژوهش خود تأثیر راهبردهای شناختی و رایانه‌ای را در کارآمدی نوشتاری نمونه‌ای از کودکان نادرست‌نویس بررسی کرد. آموزش راهبردهای شناختی (خود- آموزش‌دهی و خودتصحیحی) و راهبرد رایانه‌ای (واژه‌پرداز) به آزمودنیها به مدت ۶۰ ساعت عرضه شد. نتایج نشان داد راهبرد شناختی و رایانه‌ای در پیشرفت کمی و کیفی انشاء تأثیر مثبت داشته است.

تجزیه و تحلیلی مبنی بر تفاوت نمرات دختران و پسران از نظر بیان نوشتاری نشان داد که با توجه به Z محاسبه‌شده، تفاوتی وجود ندارد. نتایج این پژوهش با تحقیق پاژارس و میلر(۱۹۹۹) همخوانی ندارد. آنان در یک بررسی جهت تعیین تفاوتهای جنسی در خودباوری نوشتن در دانش‌آموزان پایه سوم و چهارم (۳۶۵نفر) به این نتیجه رسیدند که دختران نگارنده‌های برتری هستند ولی تفاوتهای جنسی در خودباوری بعد از کنترل برای توانایی نوشتن، مشاهده نشد.

بنابراین می‌توان از آموزش راهبردهای شناختی برای افزایش مهارتهای زبانی، توانایی گفتار، مهارتهای حرکتی و تقویت حافظه، تولید ایده، درک مطلب و افزایش گنجینه لغات و در نتیجه افزایش اعتماد به نفس و انگیزه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری استفاده کرد.

دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری معمولاً فاقد راهبردهای یادگیری هستند، آنها نمی‌دانند چطور فکرشان را در جهت یادگیری کنترل و هدایت کنند. همچنین تحقیقات نشان می دهد که دانش آموزان با اختلال یادگیری، بعد از آموزش، در راهبردهای یادگیری پیشرفت نشان می دهند(لرنر،۱۹۹۷).

از این پژوهش می‌توان در دوره‌های پیش از دبستان جهت تقویت مهارتهای بیان نوشتاری و در دوره تحصیل دانش آموزان با توجه به درس انشاء استفاده کرد؛ همچنین پیشنهاد می‌شود این دو روش در مقاطع تحصیلی دیگر از جمله راهنمایی و دبیرستان و همچنین بر روی دانش‌آموزان ناشنوا و نابینا و نیز مقایسه آن با روش سنتی و در مقیاسی وسیع‌تر، انجام شود.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.2.0]

یادداشتها

1) Glover
2) Roning
3) Broning
4) Kaplan & Saduk
5) Kirk
6) Chalfant
7) POWER : Planning , Organization, Write, Edit, Revise
8) Englert
9) TREE: Topic, Reason, Examine, Ending
10) Sexton
11) Harris & Graham
12) Revision think- sheet
13) Gorman
14) Self- Statement-
15) Self- assessment
16) Self– reinforcement

منابع

آدم‌زاده، فاطمه.(۱۳۸۰). *تاثیر آموزش راهبردهای شناختی بر مشکلات بیان نوشتاری کودکان با ناتوانی یادگیری.* پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تهران.

آدم‌زاده، فاطمه و غباری بناب، باقر.(۱۳۸۶). *تاثیر به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی در بهبود انشای دانش آموزان دچار اختلالات یادگیری. مجله روانشناسی و علوم تربیتی.* ۱، ۷۱-۵۷.

کاپلان،هارولد؛ سادوک، بنیامین.(۱۳۷۲). *خلاصه روانپزشکی.* (ترجمه نصرت الله پورافکاری). تبریز: ذوقی.

کرک، ساموئل؛ چالفانت، جیمز.(۱۳۷۷). *اختلالات یادگیری تحولی و تحصیلی.* (ترجمه سیمین رونقی ؛ زینب خانجانی، و مهین وثوقی رهبری) تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی.

گروه پژوهشی اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی.(۱۳۷۷). *آزمون پیشرفت تحصیلی زبان فارسی دوره ابتدایی و راهنمایی تحصیلی، راهنمای اجرا، نمره گذاری و تفسیر.* تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

گلاور، جان؛ رانینگ، رویس و برونینگ، راجر، ۱۳۷۷. *روانشناسی شناختی برای معلمان.*(ترجمه خرازی، علینفی) تهران: مرکز نشر دانشگاهی. (۱۹۹۰انتشار به زبان اصلی).

گورمن، جین چنگ. (۱۳۸۶). *اختلال های هیجانی و نارسایی های یادگیری.*(ترجمه فرشته باعزت و مریم راحت.) تهران: انتشارات پیام.

دادستان، پریرخ. (۱۳۷۹). *اختلال های زبان- روش های تشخیص و بازپروری (روان‌شناسی مرضی تحولی ۳).* تهران: سمت.

نورمحمدی، فرحناز. (۱۳۷۵). *تاثیر راهبردهای شناختی و رایانه ای در کارآمدی نوشتاری نمونه ای از کودکان نادرست نویس.* پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تهران.

Englert, C.S. (1990). Unraveling the mysteries of writing through strategy instruction. In T.E. Scruggs & B.Y.L. Wong (eds.), *Intervention Research in Learning Disabilities* .New York: Springer- Verlag.

Englert, C.S., & Marriage, T.V. (1991) shared understandings: structuring the writing experience through dialogue. *Journal of learning disabilities, 10,330,343.*

García-Sánchez, Jesús-Nicasio & Redondo, Raquel –Fidalgo. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, process, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly. Glenside: 29(3) , 181*

Hollenbeck ,M .J (1995). The cognitive strategy in writing: welcome relief for adolescents with learning disabilities. *Paper presented at the annual international convention of the council for Exceptional children (73 rd, Indianapolis, in April 5-9-1995).*

Hughes, C.A., Terrine. W.J.,& Lee, D.D.(2004). Efficacy of Behavioral self-management Techniques with adolescent with Learning and Behavior disorders. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 17, 1-28.*

Jongmans, M., Lint horst- Baker, E., Wistenberg, Y.,& Engelmann, C .M.(2003). Use of a task-oriented self- instruction method to support children in primary school with poor hand writing quality and speed. *Human Movement Science, 22(4*), 549-566.

Kaplan, H. I., (2003).*Comprehensive Text Book of Psychiatry*. Baltimore - Williams. Swilling.

Lerner, J .W.(1997).*Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies.* 7th ed.

Pajares, F., Miller, M.D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school student. *Journal of Educational Psychology, 91*, 50-61.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.2.0]

Sexton,M. Harris, k .R, & Graham, s.(1998).Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on easy writing and attributions. *Exceptional children, 64,* 295-311.

Sadler, Bruce.(2006) Increasing story- writing ability through self- regulated strategy developing: effect on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly. Glensid: 29(4*), 291.

Mason, Linda H. Harris, Karen R & Graham, Steve. (2011). Self-Regulated Strategy Development for Students With Writing Difficulties. *Theory into Practice. 50(1),* 20.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.1.2.0]