

اثربخشی راهبردهای خودنظمدهی بر کاهش خطاهای املایی دانشآموزان مبتلا به اختلال نوشتن

دکتر فرشته باعزت^{*}، راضیه ایزدی فرد^۱

پذیرش نهایی: ۸۸/۱۲/۱۸

تجدیدنظر: ۸۸/۱۱/۱۸

تاریخ دریافت: ۸۸/۴/۱۰

چکیده

هدف: پژوهش حاضر، با هدف اثربخشی راهبردهای خودنظمدهی بر کاهش خطاهای املایی دانشآموزان مبتلا به اختلال نوشتن در پایه سوم تا پنجم ابتدایی شهر تهران صورت گرفت. روش: روش این پژوهش از نوع آزمایشی و جامعه آماری پژوهش، کلیه دانشآموزان پایه سوم تا پنجم ابتدایی شهر تهران بودند که اختلال نوشتمن داشتند. به منظور انجام این پژوهش، تعداد ۲۰ دانشآموز دارای اختلال نوشتمن، پس از اجرای آزمونهای تشخیصی (آزمون هوشی و کسلر کودکان و آزمون اختلال نوشتمن) به شیوه نمونه‌گیری خوشای چند مرحله‌ای، به طور تصادفی انتخاب شدند؛ سپس با گمارش تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. آزمونهای گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه، تحت آموزش راهبردهای خودنظمدهی قرار گرفتند، اما گروه کنترل، هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. داده‌های به دست آمده، با استفاده از روش آماری کوواریانس، تجزیه و تحلیل شد. یافته‌ها: نتایج به دست آمده نشان می‌دهند که عملکرد نوشتمن آزمونهای گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، به طور معناداری بهبود یافته است. نتیجه‌گیری: لذا می‌توان نتیجه گرفت که اولاً راهبردهای خودنظمدهی سبب کاهش خطاهای املایی دانشآموزان دارای اختلال نوشتمن شده است؛ ثانیاً کاربرد این راهبرد موجب پایداری آموخته‌ها (پس از ۳ ماه) در این گروه از کودکان شد. بر مبنای نتایج این پژوهش، می‌توان به مریبیان اختلالهای یادگیری، مشاوران و روان‌شناسان پیشنهاد کرد که با استفاده از این راهبردها برای بهبود عملکرد نوشتمن دانشآموزان دارای اختلال نوشتمن بکوشند.

واژه‌های کلیدی: خطاهای املای، راهبردهای خودنظمدهی، اختلال نوشتمن، دانشآموزان ابتدایی.

مقدمه

است؛ حتی نویسنده‌گان ماهر هم گاهی در طرح‌ریزی، ویرایش و ارزیابی نوشتتهای خود، دچار مشکل می‌شوند؛ لذا جای تعجب نیست که بسیاری از دانشآموزان، در فرایند نوشتمن با مشکل مواجه شوند؛ برای مثال، پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که از هر پنج دانشآموز ابتدایی فقط یک نفر، دانش و مهارت‌های نوشتمن را به دست می‌آورد. (دان و جین، ۲۰۰۳، به نقل از سانتانگلو، هریس و گراهام، ۲۰۰۸). همچنین شیوه اختلال نوشتمن دقیقاً مشخص نیست ولی مشابه اختلال خواندن، میزان آن حدود ۴ درصد کودکان

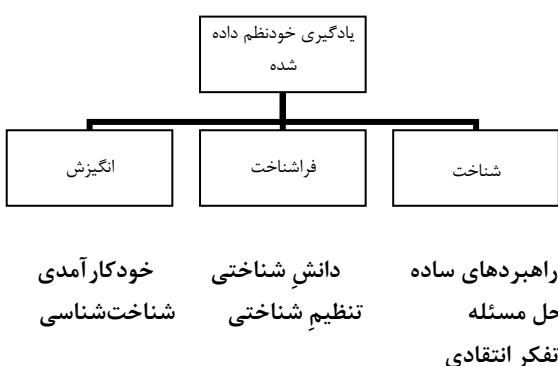
فرایند انتقال تفکرات بر روی کاغذ را نوشتمن یا بیان نوشتاری می‌نامند؛ بیان نوشتاری مستلزم به کارگیری مهارت‌های گوناگونی است: مهارت‌های مکانیکی نوشتمن مانند دست خط، هجی کردن و نقطه‌گذاری؛ مهارت‌های زبانی مانند درک معنای کلمه‌ها و دستور زبان و مهارت‌های تفکر، مانند سازماندهی و برقراری ارتباط میان مطالب، از مهم‌ترین مهارت‌هایی هستند که در نوشتمن، نقش دارند (شکوهی یکتا و پرند، ۱۳۸۵). نوشتمن برای بسیاری از افراد، به ویژه دانشآموزان مبتلا به اختلالهای یادگیری، فرایند چالش انگیزی

می‌گذارد؛ عوامل محیطی شامل کیفیت آموزش، بازخورد معلم، دستیابی به اطلاعات، و کمک کردن والدین و همسالان است. عوامل رفتاری آثار عملکرد قبلي دانشآموز را در بر می‌گيرد. جبرگرایی متقابل اظهار می‌دارد که هر یک از اين عوامل، بر دو عامل ديگر اثر می‌گذارند (شراو، كريپن وهارتلي، ۲۰۰۶).

در طی دو قرن گذشته، پژوهشگران نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) را در بسیاری از موقعیتها از جمله یادگيري در مدارس به کار برند؛ کوششهاي آنان به رشد نظریه یادگيري خودنظم داده شده انجامید که بیان می‌دارد یادگيري تابع اثر متقابل اجزای شناختی، فراشناختی و انگیزشی است (باتلر و واين، ۱۹۹۵).

یادگيري خودنظم داده شده شامل سه جزء اصلی است: شناخت، فراشناخت، و انگیزش. شناخت شامل مهارتهای لازم برای رمرگزدانی، 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 اجزا برای خودنظم دهی لازماند، اما کافی نیستند (زیمرمن، ۲۰۰۰). این سه جزء خودنظم دهی می‌توانند به زیر گروههایی هم تقسیم شود که در شکل ۱ آمده است:

شکل ۱: اجزای یادگيري خودنظم داده شده



سنین مدرسه، برآورد شده است (*DSM-IV*، ۲۰۰۳، ترجمه حسن رفیعی و فرزین رضایی، ۱۳۸۲). کودکان مبتلا به اختلال نوشتن، در سالهای نخستین دبستان، در زمینه هجی کردن کلمات و بیان افکار خود طبق هنجارهای دستوری مناسب با سن، دچار مشکل می‌شوند؛ جملات شفاهی یا کتبی آنها حاوی تعداد زیادی اشتباہات دستوری و ضعف در ساختن پاراگرافهای است. در کلاس دوم یا پس از آن، این کودکان معمولاً در نوشتن جملات ساده و کوتاه، دچار اشتباہات دستوری می‌شوند. شایع‌ترین علائم بالینی آنان شامل اشتباہات هجی کردن، اشتباہات دستوری، اشتباہات نقطه‌گذاری، ضعف در ساختن پاراگرافها و دست خط بد است (*DSM-IV*، ۲۰۰۳، ترجمه حسن رفیعی و فرزین رضایی، ۱۳۸۲). به اعتقاد محققان، عمدۀ ترین مؤلفه‌های اختلال بیان نوشتن عبارت‌اند از: دست خط، املا (هجی کردن)، و انشاء (فلتچر، ليون، فاچس، و بارنز، ۲۰۰۷). نتایج مشاهدات بالینی در دانشآموزان مدارس ابتدایی در ایران نیز نشان می‌دهد که برخی از دانشآموزان، در هنگام نوشتن مشکلات معناداری دارند. این دانشآموزان، معمولاً قادر به هجی کردن و ترکیب حروف برای ساختن کلمات نیستند. آنها معمولاً در نوشتن حروف با صدایهای مشابه (س-ص-ث؛ ت-ط؛ ق-غ؛ ذ-ض؛ م-ن) و در نقطه‌گذاری اشتباه می‌کنند یا پارهای از کلمات و حروف را در هنگام نوشتن، جا می‌اندازند (باعزت، ۱۳۸۷).

در این پژوهش، اختلال نوشتن بر اساس نظریۀ یادگيري خودنظم داده شده تبیین می‌شود. نظریۀ یادگيري خودنظم داده شده ریشه در روان‌شناسی شناختی دارد و منشأ آن به نظریه یادگيري شناختی-اجتماعی آلت بندورا^۲ باز می‌گردد. در مرکز نظریه بندورا مفهوم جبرگرایی متقابل نهفته است که اظهار می‌دارد که یادگيري، نتیجه عوامل شخصی، رفتاری و محیطی است؛ عوامل شخصی باورها و نگرشهای یادگیرندگان است که بر یادگيري و رفشار آنان تأثیر

بنابراین با توجه به اهمیت نقش راهبردهای خودنظمدهی در نوشتمن، این سؤال مطرح می‌شود که آیا آموزش راهبردهای خودنظمدهی بر کاهش خطاهای املایی دانشآموzan مبتلا به اختلال نوشتمن تاثیر می‌گذارد. بر این اساس فرضیه‌های این پژوهش عبارت اند از: ۱) آموزش راهبردهای خودنظمدهی باعث کاهش خطاهای املایی دانشآموzan مبتلا به اختلال نوشتمن می‌شود. ۲) آثار آموزش راهبردهای خودنظمدهی در کاهش خطاهای املایی دانشآموzan مبتلا به اختلال نوشتمن پس از گذشت سه ماه از آموزش پایدار می‌ماند.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش پژوهش حاضر، از نوع تحقیق آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه مورد مطالعه این پژوهش را، دانشآموzan پایه سوم تا پنجم ابتدایی شهر تهران تشکیل داده‌اند که ۳۷۱۱ نفر در سال تحصیلی ۸۷-۸۸ بودند. در این پژوهش، برای نمونه‌گیری و انتخاب آزمودنیها از روش نمونه‌گیری تصادفی خوش‌های چندمرحله‌ای استفاده شده است. ابتدا از مناطق نزدیک آنها آموزشی، منطقه سه انتخاب و سپس از منطقه 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 شدند. سپس از میان کلاس‌های مذکور، با توجه به نظر معلمان و علائم اختلال نوشتمن، ۴۰ دانشآموز مشکوک به اختلال نوشتمن انتخاب شدند. پس از اجرای آزمونهای تشخیصی (آزمون هوش و کسلر کودکان که سیما شهیم ۱۳۸۵) در دانشگاه شیراز هنجاریابی کرده و آزمون اختلال نوشتمن که اعتبار و روایی این آزمون توسط فلاح چای (۱۳۷۴) برآورد شده است، تعداد ۲۰ دانشآموز دارای اختلال نوشتمن انتخاب شدند. سپس آنها به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند.

ضعف در مهارت‌های خودنظمدهی و فراشناختی بر فرایند نوشتمن تأثیر دارد. بسیاری از دانشآموzan دارای اختلال نوشتمن، توانایی کنترل فریندهای شناختی خود را ندارند؛ آنها از راهبردهای خودنظمدهی و خود ارزیابی^۳ به ندرت استفاده می‌کنند؛ آنان اغلب قادر نیستند برای نوشتمن خود، هدف تعیین کنند، برنامه‌های مناسب طراحی کنند، ایده‌های خود را سازماندهی کنند و پیش نویسی از متن تهیه یا متنی را بازنویسی کنند. در نتیجه نوشتنهای آنها، ساختار ضعیفی دارد و از نظر انتقال معنا، ضعیف است (سکستون، هریس و گراهام، ۱۹۹۸).

لذا بدیهی است به علت مشکلات بسیاری که دانشآموzan مبتلا به اختلالهای یادگیری در نوشتمن دارند، آموزش و بازپروری آنها از اهمیت بسیاری برخوردار است. پژوهش‌های بسیاری نشان داده اند، به کارگیری راهبردهای خودنظمدهی، به بهبود توانایی نوشتمن منجر می‌شود (زیتو، آدکینز، گاوینز، هریس، و گراهام، ۲۰۰۷؛ لین، هریس، گراهام، ویسن بج، بریدل، و مورفی، ۲۰۰۸، ترویا، هریس و گراهام، ۱۹۹۶؛ گراهام و هریس، ۲۰۰۵؛ دی لایز و گراهام، ۱۹۹۷؛ سکستون، هریس و گراهام، ۱۹۹۸). افزون بر آن نتایج بیش از ۲۵ پژوهش حاکی از آن است که آموزش راهبردهای نظریه خودنظم داده شده، باعث بهبود دانش نوشتمن، رفتارهای راهبردی، مهارت‌های خودنظمدهی و انگیزش افراد بسیاری، به ویژه دانشآموzan مبتلا به اختلالهای یادگیری می‌شود (دی لایز و گراهام، ۱۹۹۷).

در کشورمان، پژوهش‌هایی در حوزه آموزش راهبردهای خودنظمدهی در پیشرفت تحصیلی و کاهش اضطراب دانشجویان، انجام شده است (خدابنایی، باعزت، حیدری و شهیدی، ۱۳۷۷). اما محقق به پژوهشی که اثربخشی راهبردهای خودنظمدهی را در بهبود عملکرد نوشتمن دانشآموzan مبتلا به اختلال نوشتمن بررسی کند، دست نیافته است؛ لذا ضرورت انجام این پژوهش آشکار می‌شود.

ابزار

(الف) آزمون هوشی و کسلر کودکان (WISC-R)

: به منظور اندازه‌گیری بهره‌هشی هوشی آزمودنیهای مبتلا به اختلال نوشتمن از مقیاس تجدید نظر شده هوشی و کسلر برای کودکان استفاده شد (شهیم، ۱۳۸۵).

(ب) آزمون اختلال نوشتمن فلاح‌چای: این آزمون به منظور تشخیص و اندازه‌گیری سطح توانایی نوشتمن آزمودنیهای مبتلا به اختلال نوشتمن به کار می‌رود. روایی آزمون اختلال نوشتمن در پژوهش فلاح‌چای ۸۶٪ به دست آمد. در این پژوهش، از آزمون اختلال نوشتمن که برای هر پایه دارای دو متن بود، استفاده شد که متن اول ۵۰ درصد کتاب فارسی، و متن دوم کل مطالب کتاب فارسی را در بر می‌گیرد. آزمون نوشتمن فلاح‌چای از لحاظ درجه دشواری مطابق سن و پایه دانش‌آموزان ابتدایی، تنظیم شده است (فلاح‌چای، ۱۳۷۴).

یافته‌ها

برای تحلیل داده‌های آماری این پژوهش، از روش آماری تحلیل کوواریانس (ANCOVA) استفاده شد. هدف اصلی تحلیل کوواریانس حذف آماری اثرهای متغیرهای مزاحم از متغیر وابسته است (فرگوسن، ۱۳۸۰). ترجمه دلاور و نقش بندي، (۱۳۸۰).

نتایج تجزیه و تحلیل آماری در چهارچوب فرضیه‌ها عبارت‌اند از:

نتایج حاصل از اعمال روش آماری تحلیل کوواریانس در زمینه اثربخشی آموزش راهبردهای خودنظم دهی، در کاهش خطاهای املای دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نوشتمن مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که پس از تعدیل نمرات عملکرد نوشتمن دانش‌آموزان با تحلیل کوواریانس، بین نمرات گروه آزمایشی و کنترل، تفاوت معنادار وجود دارد. همان‌طور که نتایج جدول نشان می‌دهد، اثر اصلی گروه در سطح $p < 0.001$ معنادار است؛ بنابراین، نتایج بررسی آماری فرضیه اول پژوهش نشان می‌دهد

آزمودنیهای گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه، تحت آموزش راهبردهای خودنظم دهی بودند، اما گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند.

چارچوب آموزش راهبردهای خودنظم دهی شامل شش مرحله است که به دانش‌آموزان برای فراگیری و کاربرد راهبردهای یادگیری با استفاده از روش‌های خودنظم دهی آموزش می‌دهد (گراهام و هریس، ۲۰۰۵؛ هریس و گراهام، ۱۹۹۶). این مراحل شامل اصول کلی برای آموزش راهبردهای یادگیری است، اما قابلیت این را دارد که با توجه به نیازهای معلمان و دانش‌آموزان تغییر داده شود. در جدول شماره (۱) این مراحل آموزشی آمده است.

جدول ۱- مراحل راهبردهای خودنظم داده شده

مرحله اول:	در مرحله اول خطاهای املایی دانش‌آموز از گسترش دانش زمینه‌ای طریق گفتگویی دیکته شناسایی می‌شود. در این مرحله به دانش‌آموز در مورد مراحل کار، اطلاعات داده می‌شود.
------------	--

مرحله دوم: بحث در مورد راهبرد نوع خطاهای املایی (حذف، اضافه، جایه‌جایی و غیره) شناخته می‌شود و در مورد پاسخهای صحیح دانش‌آموز بحث و راهبرد توضیح داده می‌شود.

مرحله سوم: معلم، دانش‌آموزی را که کلمات را به طور صحیح می‌نویسد، به عنوان الگو قرار می‌دهد. در مورد خطاهای املایی دانش‌آموز 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 املای درست آن را بنویسد.

مرحله چهارم: دانش‌آموز الگوی داده شده و راهبردهای اصلاح خطاهای املایی به یاد سپردن راهبرد آموزشی مربوط به آن را به خاطر می‌سپرد.

مرحله پنجم: دانش‌آموز راهبردهای اصلاح خطاهای املایی خود را با حمایت معلم تمرین می‌کند. دانش‌آموز راهبردهای آموخته شده را بدون حمایت معلم یا با حمایت بسیار کم، تمرین می‌کند و به کار می‌برد.

مرحله ششم: در این مرحله آثار راهبرد در عملکرد دانش‌آموز ارزیابی می‌شود و معلم پاید اطمینان حاصل کند که راهبرد در ذهن دانش‌آموز ثبت شده و برای نگهداری و ماندگاری آن به دانش‌آموز برنامه داده شود.

توجه قرار گرفته است. رویکرد خودنظمدهی فرایند پیچیده‌ای است که تغییراتی را در مهارتها، خودنظمدهی، دانش راهبردی، تواناییها و انگیزش یادگیرنده‌گان ایجاد می‌کند (گراهام و هریس، ۲۰۰۵؛ الکساندر، گراهام و هریس، ۱۹۹۶). بیش از دو دهه است که نقش مدل خودنظمدهی به مثابه رویکردی آموزشی برای تحول راهبردهای تحصیلی و خودنظمدهی در بین دانشآموزان با مشکلات ویژه یادگیری، ثابت شده است (هریس، گراهام و ماسون، ۲۰۰۳).

بنابراین یادگیری خودنظمداده شده به توانایی ما برای درک و کنترل محیطهای یادگیری بازمی‌گردد؛ 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 برای رسیدن به اهدافمان استفاده کنیم (شانک، ۱۹۹۶) تعداد کمی از دانشآموزان هستند که کاملاً خودنظم داده شده هستند؛ اما دانشآموزانی که مهارتهای خودنظمدهی بهتری دارند، با تلاش کمتر، بیشتر یاد می‌گیرند و سطوح بالاتری از رضایت تحصیلی را گزارش می‌دهند (پینتريچ، ۲۰۰۰؛ زیمرمن، ۲۰۰۰). در مقابل، دانشآموزانی که خودنظمدهی ندارند، رفتارهای تکانشی بیشتری از خود نشان می‌دهند، پیشرفت تحصیلی کمتری دارند و نمی‌توانند توانایی‌های خود را نشان دهند (زیمرمن، ۱۹۹۷، به نقل از زیتو و همکاران، ۲۰۰۷).

در پژوهش حاضر، اثربخشی راهبردهای خودنظمدهی در کاهش خطاهای املایی دانشآموزان مبتلا به اختلال نوشتن در پایه سوم تا پنجم ابتدایی شهر تهران مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای خودنظمدهی موجب شده است خطاهای املایی گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل به طور معناداری کاهش یابد. افزون بر آن، نتایج این پژوهش در زمینه تأثیر پایداری آموزش راهبردهای خودنظمدهی در

که آموزش راهبردهای خودنظمدهی موجب شده است خطاهای املایی گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل، به طور معناداری کاهش یابد(جدول ۲).

جدول ۲- نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه خطاهای

اما در پیش آزمون و پس آزمون

عامل	مجموع مجذورات	درجۀ آزادی	میانگین آزمون	سطح معناداری آزمون	توان	F
پیش آزمون	۲۹۵۲/۴	۱	۲۹۵۲/۴	۰/۰۱	۱۳۸/۲۱	۰/۸۳
گروه	۲۲۸/۰۵	۱	۲۳۸/۰۵	۰/۰۱	۱۱/۱۴	۰/۷۲
خطا	۳۸۴/۵	۱۸	۲۱/۳			
کل	۳۵۷۵	۱۹				

نتایج حاصل از اعمال روش آماری تحلیل کوواریانس در زمینه تاثیر پایداری آموزش راهبردهای خودنظمدهی در کاهش خطاهای املایی دانشآموزان مبتلا به اختلال نوشتن (پس از گذشت سه ماه) مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد که همچنان بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری در عملکرد نوشتن وجود دارد. در نتیجه این امر نشان دهنده پایداری آثار آموزش راهبردهای خودنظمدهی پس از گذشت سه ماه در دانشآموزان مبتلا به اختلال نوشتن است.

جدول ۳- نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه خطاهای اما

در پیش آزمون و پی گیری

عامل	مجموع مجذورات	درجۀ آزادی	میانگین آزمون	سطح معناداری آزمون	توان	F
پیش آزمون	۱۴۴۵	۱	۱۴۴۵	۰/۰۱	۴۲۰/۸۷	۰/۹۵
گروه	۴۲۳/۲	۱	۴۲۳/۲	۰/۰۱	۱۲۳/۲۶	۰/۸۷
خطا	۶۱/۸	۱۸	۳/۴۳			
کل	۱۹۳۰	۲۰				

بحث و نتیجه‌گیری

در دهه‌های اخیر، نقش و اهمیت راهبردهای خودنظمدهی در یادگیری، به طور فزاینده‌ای مورد

یادداشتها

- 1) Daane & Jin
- 2) Albert Bandura
- 3) Self-assessment
- 4) Ferguson

منابع

- باعزت، فرشته (۱۳۸۷). اثر مداخلات نوروپسایکولوژی در کارآمدی خواندن و نوشتن دانشآموزان مبتلا به نارساخوانی تحولی نوع زبانی. گزارش نهایی طرح پژوهشی. معاونت پژوهشی و فناوری دانشگاه شهید بهشتی.
- شکوهی یکتا، محسن؛ پرند، اکرم (۱۳۸۵). ناتوانیهای یادگیری. چاپ اول تهران: نشر طبیب..
- شهیم، سیما. (۱۳۸۵). مقیاس تجدید نظر شدۀ هوشی وکسلبرای کودکان . انطباق و هنجاریابی. چاپ چهارم انتشارات دانشگاه شیراز.
- فرگوسن، جرج ا. تاکانه، یوشیو. تحلیل آماری در روان شناسی و علوم تربیتی. چاپ دوم ترجمه علی دلاور و سیامک نقش بندی (۱۳۸۰). تهران: نشر ارسباران..
- فلاح‌چای، رضا (۱۳۷۴). بررسی اختلال خواندن و اختلال نوشتن در بین دانشآموزان ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.

- Bandura, A (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Butler, D. L., Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-regulated Learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*. 65(3), 245-281.
- 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.
- Fletcher, J. M. ,Lyon, G. R. ,Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2007)*Learning Disabilities, from Identification to Intervention*. New York: The Guilford Press..
- 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.

بهبود عملکرد نوشتن دانشآموزان مبتلا به اختلال نوشتن نشان می‌دهد که نتایج همچنان پایدار است و همچنان بین گروه آزمایش و کنترل، تفاوت معناداری در عملکرد نوشتن وجود دارد. لذا می‌توان نتیجه گرفت که راهبردهای خودنظم دهی موجب کاهش خطاهای املایی دانشآموزان دچار اختلال نوشتن می‌شود. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های زیتو و همکاران (۲۰۰۷)، لین و همکاران (۲۰۰۸)، ترویا، هریس و گراهام (۱۹۹۹)، گراهام و هریس (۲۰۰۵)، هریس و گراهام (۱۹۹۶)، دی لاپاز و گراهام (۱۹۹۷)، سکستون، هریس و گراهام (۲۰۰۳) همسو است، که این محققان بر وجود ارتباط قوی بین راهبردهای خودنظم دهی و مهارت نوشتن تأکید کرده‌اند. بر اساس نظریه خودنظم دهی می‌توان چنین تبیین کرد که وقتی کودکان از راهبردهای خودنظم دهی استفاده می‌کنند، قادر می‌شوند بر فرایند نوشتن خود نظارت کنند، یعنی برای نوشتن خود هدف تعیین می‌کنند، خطاهای املایی خود را با کمک معلم تشخیص می‌دهند، با دادن الگوهای درست از سوی معلم، فرایند صحیح نوشتن کلمه را یاد می‌گیرند، و سپس آن را تمرین می‌کنند. بدین ترتیب با تصحیح خطاهای املایی و دادن الگوهای درست، و تمرین آن، مهارت نوشتن صحیح کلمات را کسب می‌کنند. بر مبنای نتایج این پژوهش می‌توان پیشنهاد کرد که با توجه به نقش و اهمیت آموزش راهبردهای خودنظم دهی در کارآمدی نوشتن، نتایج این تحقیق می‌تواند در اختیار مسئولان و مربیان آموزش و پرورش قرار گیرد، تا با بهره مندی از این راهبردها، در جهت بهبود عملکرد نوشتن دانشآموزان ابتدایی دارای اختلال نوشتن بکوشند.

تشکر و قدردانی

بر خود لازم می‌دانم از مدیران و معلمان مدارس منطقه ۳ به خاطر همکاری صمیمانه آنان در فرایند اجرای پژوهش، تشکر و قدردانی نمایم.

- Lerner, J.W. (1997). *Children with Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Leaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Bridle, M., Morphey, P. (2008). The Effect of Self-regulated Strategy Development on the Writing Performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 41, 4, 234-253.
- Pintrich, P (2000). The Role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (eds), *Handbook of Self-regulation* 452-501. San Diego, CA: Academic Press.
- Santangelo, T., Harris, K. R., Graham, S. (2008). Using Self-regulated strategy development to support students who have 'Trouble Getting Thanks into Words'. *Remedial and Special Education*. 29, 2. 78-89.
- Schunk, D. (1996). Goal and Self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Emotional Research Journal*, 33(2), 359-382.
- Sexton, M., Harris, K. R. & Graham, S. (1998). Self-regulateg 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.
- Troia, G. A., Graham, S. & Harris, K. R. (1999). Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. *Exceptional Children*. 65(2), 235-252.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulated learning: A Social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (eds), *Handbook of Self-Regulation* , 452-501. San Diego, CA: Academc 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

