

## تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر انشانویسی در دانش آموزان با اختلال نارسا توجه / فزون کنشی

رؤیا امامی<sup>۱</sup>، سیاوش طالع پسند<sup>۲</sup>، علی محمد رضایی<sup>۳</sup>

### Abstract

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر انشانویسی در دانش آموزان با اختلال نارسا توجه / فزون کنشی اجرا شد.

**روش بررسی:** از یک طرح شبه آزمایشی دو گروهی با پیش آزمون- پس آزمون استفاده شد. دو دبستان ابتدایی شهر سمنان به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. پرسشنامه‌های SNAP-IV (فرم معلم) و اختلال رفتاری راتر (فرم معلم)، و آزمون هوشی وکسلر اجرا شد. آزمون انشا به عنوان پیش آزمون بر روی دانش آموزانی که نمره برش اختلال نارسا توجه / فزون کنشی را کسب کرده بودند اجرا شد. تعداد ۳۰ دانش آموز که طول انشا آنها کمتر از ۱۰۰ کلمه بود وارد مطالعه شدند و در دو گروه آزمایشی و کنترل جایگزین شدند. مدت هشت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، به گروه آزمایش آموزش داده شد، اما گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکردند. نمرات پس آزمون، و پیگیری یک ماهه جمع آوری شد و داده‌ها با روش آماری تحلیل واریانس برای اندازه‌های تکراری تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد که عملکرد دانش آموزان در تمام مولفه‌های پژوهش از جمله زمان برنامه‌ریزی، زمان نوشتن، طول متن نوشتاری، واژه‌های پیوندی، عناصر اصلی انشا، و کیفیت کلی انشا به طور معناداری بهبود یافته و پیگیری پس از گذشت یک ماه تاییدکننده پایداری آموخته‌ها بود ( $p < 0/05$ ).

**نتیجه‌گیری:** آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌تواند منجر به بهبود مؤلفه‌های انشا و کیفیت کلی آن شود.

**واژگان کلیدی:** یادگیری خودتنظیمی، انشای متقاعدکننده، اختلال نارسا توجه/ فزون‌کنشی

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران؛ ۲.

دکترای روانشناسی تربیتی، دانشیار گروه روان شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران؛ ۳. دکترای روانشناسی تربیتی، استادیار گروه روان شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. \*آدرس نویسنده مسئول: سمنان، مهدیشهر، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی؛ \*تلفن: ۰۹۱۲۶۰۴۰۶۹۰؛

\*ایمانامه: [stalepasand@semnan.ac.ir](mailto:stalepasand@semnan.ac.ir)

مقدمه

اختلال نارسا توجه/ فزون کنشی، یکی از متداولترین اختلال های دوران کودکی و نوجوانی است، که برای بسیاری از دانش آموزان مشکلات قابل توجهی ایجاد می کند (۱). بر اساس چهارمین نسخه اصلاح شده راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، جنبه بحرانی اختلال نارسا توجه/ فزون کنشی، الگوی مداوم بی توجهی، فزون کنشی، و تکانشوری می باشد (۲). بر اساس الگوی نشانه ها، می توان سه ریخت متمایز از این اختلال را شناسایی نمود، که عبارتند از: ریخت غالباً بی توجه، ریخت فزون کنش/ تکانشی و ریخت ترکیبی (۳).

بارکلی اظهار می دارد که حدود ۵۴ درصد از کودکان دچار اختلال نارسا توجه / فزون کنشی در زمینه نوشتن و دستخط مشکل دارند (۴). مایس، کالهن، و کراول (۵) در یافتند که، ۶۵/۱ درصد کودکان دچار این اختلال، مشکلات قابل توجهی در بیان نوشتاری نشان می دهند. ری، پدرون، و کارنولدی (۶) دریافتند که، کودکان دچار این اختلال، نسبت به افراد عادی انشاهای کوتاه تر، با خطاهای بیشتر، و کیفیت کمتر می نویسند. رستا و الیوت ۲۱ پسر دچار اختلال نارسا توجه/ فزون کنشی را مورد مطالعه قرار دادند. نمره های انشای این دانش آموزان، به طور معنی داری، در توانایی نوشتن، پیچیدگی کلمه، و سودمندی، کمتر از گروه گواه بود (۷). دلپاز گزارش کرد که کودکان دچار این اختلال، به طور متوسط انشاهای کوتاه، و با کیفیت کمتر می نویسند، و عناصر اصلی انشا را حذف می کنند (۸). کودکان دچار اختلال نارسا توجه / فزون کنش در کارکردهای اجرایی نیز نقص دارند.

نظریه های کنونی نشان می دهند که کاستی هایی در توسعه بازداری رفتاری، کارکرد اجرایی افراد دچار اختلال نارسا توجه / فزون کنشی را مختل می کنند (۴) و اثر بخشی این کارکردها را تحت تأثیر قرار می دهند (۲). کارکردهای اجرایی فرایندهای عصبی هستند که به کار بازنمایی، برنامه ریزی، اجرا، و ارزیابی کمک می کنند (۹). پژوهش ها نشان داده که اختلال در کارکرد اجرایی، تأثیر منفی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان

دچار اختلال نارسا توجه / فزون کنشی دارد (۱۰). با توجه به این مسائل، برنامه ریزی، سازماندهی، و توجه مورد نیاز برای فرایند نوشتن، ممکن است برای این دانش آموزان مشکل باشد (۲).

مشکل دیگری که افراد دچار اختلال نارسا توجه / فزون کنشی دارند، عدم استفاده از راهبردهای مؤثر حل مسئله می باشد. پژوهش ها نشان داده اند که، این افراد ممکن است در شناسایی یا ایجاد راهبردهای مناسب برای انجام یک کار، مشکلاتی داشته باشند. برای مثال تانت و داگلاس (۱۱) نشان داده اند که توسعه راهبردهای مؤثر برای تسلط بر مواد پیچیده، می تواند توسط این دانش آموزان بازداري شود.

نظریه های فعلی اختلال نارسا توجه/ فزون کنشی تاکید می کنند که اساس این اختلال کمبودهایی در خودتنظیمی هستند (۴). ضعف در مهارت های خودتنظیمی، و فراشناختی بر فرایند نوشتن تأثیر دارد. بسیاری از دانش آموزان دارای مشکلات نوشتن، نمی توانند برنامه های مناسب طراحی، ایده های خود را سازماندهی، و پیش نویسی از متن تهیه یا متنی را بازنویسی کنند. در نتیجه نوشته های آنها ساختار ضعیفی دارد، و از نظر انتقال معنا ضعیف است (۱۲، ۱۳).

دو راهبرد آموزشی بسیار قوی که ریشه در نظریه یادگیری خودتنظیمی دارند و منجر به بهبود توانایی نوشتن متقاعدکننده دانش آموزان می شوند، راهبردهای *STOP* و *DARE* می باشند (۱۴). در نوشتن متقاعدکننده نویسنده باید یک نقطه نظر خاص را در نظر گیرد و سعی کند خواننده را برای پذیرش همان دیدگاه متقاعد کند (۱۵). راهبرد *STOP* که به دانش آموزان کمک می کند تا انشاهای متقاعدکننده شان را برنامه ریزی و سازماندهی کنند، دارای چهار عنصر قضاوت معلق؛ جهت گیری داشتن؛ سازماندهی ایده های حمایت کننده؛ و برنامه ریزی بیشتر هنگام نوشتن می باشد. *DARE* نیز عناصر اصلی انشای متقاعدکننده می باشد از جمله: توسعه پاراگراف مقدماتی، افزودن ایده های حمایت کننده، رد کردن استدلال های جنبه مخالف، و پایان یافتن با یک نتیجه گیری (۱۴).

پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند، که به کارگیری راهبرد خودتنظیمی به بهبود توانایی نوشتن منجر می‌شود (۱۳، ۱۹-۱۶). همچنین، رید و لینمن (۲۰) دریافتند که آموزش این راهبردها، می‌تواند سبب بهبود بیان نوشتاری این دانش‌آموزان شود. راجرز و گراهام در فراتحلیل ۲۵ مطالعه موردی مداخله‌ای نوشتن، دریافتند که آموزش این راهبرد در برنامه‌ریزی، و تهیه پیش‌نویس از متن توضیحی، بسیار مؤثر است (۲۱). همچنین، در فراتحلیل ۱۲۳ مطالعه آموزش نوشتن به نوجوانان، گراهام و پرین (۲۲) گزارش کردند که آموزش این راهبرد، یکی از نیرومندترین روش‌های بهبود کیفیت نوشتن دانش‌آموزان نوجوان است.

در یک مطالعه بهرامی، آدمزاده و مختاری اثر بخشی دو راهبرد شناختی *POWER* و *TREE* مبتنی بر خودتنظیمی را در کارآمدی بیان نوشتاری دانش‌آموزان با اختلال نوشتن بررسی کرده‌اند (۲۳). با این حال، در کشور اثر بخشی دو راهبرد *STOP* و *DARE* مبتنی بر خودتنظیمی بر انشانویسی، و نوشتن یک متن متقاعدکننده مورد بررسی قرار نگرفته است. به این ترتیب، هدف پژوهش حاضر بررسی اثر بخشی آموزش دو راهبرد *STOP* و *DARE* مبتنی بر خودتنظیمی، بر بیان نوشتاری دانش‌آموزان با اختلال نارسا توجه/فزون کنشی بود.

### روش بررسی

در این پژوهش از طرح شبه آزمایشی دو گروهی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری یک ماهه استفاده شد. جامعه مورد مطالعه این پژوهش دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر سمنان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بودند. از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. به این صورت که از مدارس ابتدایی شهر سمنان دو مدرسه به صورت در دسترس انتخاب شد. به منظور جلوگیری از اثر انتشار متغیر آزمایشی از یک گروه به گروه دیگر، یک مدرسه به عنوان گروه آزمایش و دیگری به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد. برای تشخیص دانش‌آموزان با اختلال نارسا توجه / فزون کنشی، پرسشنامه SNAP-IV، پرسشنامه اختلال رفتاری راتر و آزمون هوشی وکسلر اجرا شد. دانش‌آموزان با بهره هوشی بالاتر از

۸۵ که اختلال رفتاری نداشتند و در پرسشنامه SNAP-IV نمره بالاتر از نمره برش کسب کردند، به عنوان دانش‌آموزان با اختلال نارسا توجه / فزون کنشی شناسایی شدند. در مرحله بعد یک موضوع انشای واحد به عنوان پیش‌آزمون به دانش‌آموزان دو مدرسه با اختلال نارسا توجه / فزون کنش داده شد. از بین آنها تعداد ۳۰ دانش‌آموز که طبق گزارش معلمان انشای ضعیفی داشتند و طول انشای آنها در پیش‌آزمون کمتر از ۱۰۰ کلمه بود انتخاب شدند. دانش‌آموزان یک مدرسه به عنوان گروه آزمایش (۱۵ نفر) و مدرسه دیگر به عنوان گروه کنترل (۱۵ نفر) در نظر گرفته شدند. ملاک‌های ورود شامل موارد زیر بود: دانش‌آموزان باید الف) حداقل در یکی از زیر ریخت‌های اختلال نارسا / توجه فزون‌کنشی نمره برش را کسب کرده باشند. ب) در آزمون هوشی وکسلر نمره بالای ۸۵ کسب کرده باشند. ج) با توجه به پرونده تحصیلی نقص بینایی و شنوایی نداشته و طبق گزارش والدین دارای امکانات آموزشی مناسب بوده و مشکلات اقتصادی شدید نداشته باشند. د) تحت درمان دارویی نباشند. دو گروه از نظر سن، نمره هوشی و زیر ریخت‌های اختلال نارسا توجه / فزون‌کنشی همساز شدند. به این صورت که همه آنها ۱۲ سال داشته، و دارای هوش بالای ۸۵ بودند. همچنین، در هر دو گروه ۹ نفر زیر ریخت نارسا توجه و ۶ نفر زیر ریخت فزون کنش گنجانده شد. سپس، آزمودنی‌های گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه تحت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (جدول شماره ۱) قرار گرفتند، در صورتی که گروه کنترل هیچگونه مداخله‌ای دریافت نکردند. پس از اجرای جلسات آموزشی، مجدداً یک موضوع انشا به عنوان پس‌آزمون به آنها داده شد تا درباره آن انشا بنویسند. در نهایت، پس از گذشت یک ماه، پیگیری نیز با یک موضوع انشای دیگر صورت گرفت. زمان برنامه‌ریزی و زمان نوشتن انشا در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و پیگیری ثبت شد. به این ترتیب، زمان برنامه‌ریزی از لحظه شروع برنامه‌ریزی تا شروع نوشتن انشا، و زمان نوشتن، از ابتدای نوشتن انشا تا پایان آن ثبت گردید. برای محاسبه طول انشا نیز تعداد واژگان هر انشا شمارش شدند. افزون بر آن، تعداد واژگان انتقالی/

پیوندی (از جمله: براین اساس، به این ترتیب، در نتیجه، در نهایت و...) و تعداد عناصر انشا نیز محاسبه شدند. برای ارزیابی کیفیت کلی انشا، انشاهای نوشته شده دانش آموزان توسط معلم و پژوهشگر به طور مستقل ارزیابی شدند و در نهایت، بین دو ارزیابی ضریب توافق محاسبه شد. ضریب توافق در پیش آزمون ( $r = 0/70, p < 0/001$ )، پس آزمون ( $r = 0/70, p < 0/001$ )، و پیگیری ( $r = 0/91, p < 0/001$ ) بود. قبل از ارزیابی انشاهای توسط معلم، مولفه‌های انشانویسی توسط پژوهشگر به آنها آموزش داده شد.

**آزمون هوشی و کسلسر کودکان.** این مقیاس دو آزمون کلامی و عملی، و هر آزمون شش خرده آزمون دارد. این مقیاس توسط شهیم (۲۴) در مورد کودکان ایرانی هنجاریابی شده است. ضرایب اعتبار باز آزمایی آزمون‌ها از ۰/۲۴ تا ۰/۹۴ و ضرایب اعتبار 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. در این پژوهش از فرم کوتاه چهار خرده آزمونی از جمله: واژه‌ها، اطلاعات، تکمیل تصاویر، و طراحی مکعب، با ضرایب اعتبار ۰/۹۱ استفاده شد.

**پرسشنامه SNAP-IV:** یک مقیاس درجه بندی در امر تشخیص اختلال نارسانا توجه/ فزون کنشی است که اولین بار در سال ۱۹۸۰ به کوشش سوانسون، نولان، و پلهام بر اساس توصیف‌های رفتاری اختلال نارسانایی توجه در سومین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی ساخته شد. این پرسشنامه دارای یک مقیاس ۱۸ سوالی است که والدین یا معلمان می‌توانند آن را پاسخ دهند. ۹ سؤال اول نشانه‌های رفتاری ریخت غالباً بی توجه و ۹ سؤال دوم نشانه‌های رفتاری ریخت

غالباً فزون کنش/ تکانشگری را می‌سنجند و در نهایت تمام ۱۸ سؤال برای شناسایی ریخت ترکیبی طراحی شده است. صدراالسادات و همکاران ضریب اعتبار این آزمون (فرم معلمان) را با روش بازآزمایی ۰/۸۸، روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵، روش دو نیمه‌کردن ۰/۷۳ و روایی ملاکی آن را ۰/۵۵ گزارش کرده‌اند (۲۵). آن‌ها نقطه برش در کل مقیاس و هر کدام از خرده مقیاس‌های نارسانا توجه و فزون کنشی را به ترتیب ۲/۰۸، ۲/۱۰، و ۲/۳۷ گزارش کرده‌اند (۲۵).

**پرسشنامه رفتاری راتر کودکان:** این پرسشنامه یکی از رایج‌ترین پرسشنامه‌ها برای مشخص کردن ناراحتی‌های روانی کودکان است که در سال ۱۹۶۷ توسط راتر و همکاران (۲۶) تهیه شده و دارای دو فرم الف (فرم والدین) و فرم ب (معلمان) می‌باشد. فرم الف دارای ۳۱ پرسش و فرم ب از ۲۶ عبارت ساده تشکیل شده‌است. نمره برش این دو فرم به ترتیب ۱۳ و ۹ می‌باشد. راتر و همکاران با به کارگیری روش دو نیمه‌کردن، اعتبار آن را ۰/۸۹، و با روش بازآزمایی، اعتبار آن را ۰/۸۵ گزارش کردند. در ایران نیز رمزپور (۲۷) اعتبار این آزمون را با روش بازآزمایی به فاصله دو هفته ۰/۷۲ گزارش کرد. همچنین احسان منش (۲۸) ضریب همبستگی بین نمرات پرسشنامه راتر فرم معلم و فرم والدین را در پیش آزمون گروه آزمایشی ۰/۵۱ و در پس آزمون این گروه ۰/۵۲ گزارش نموده‌اند. برای تحلیل داده‌ها متغیر اختلال رفتاری راتر در سه بعد (اضطراب و افسردگی، رفتارهای ضداجتماعی، و ناسازگاری اجتماعی) به لحاظ آماری در دو گروه کنترل شدند، و با توجه به این که متغیرهای موجود در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون، و پیگیری اندازه‌گیری شدند، داده‌ها با تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر (Repeated Measures) تحلیل شدند.

جدول ۱ - چارچوب آموزش راهبرد یادگیری خودتنظیمی

مرحله	راهبرد	شرح کاربردی
اول	گسترش دانش	مربی مهارت‌های پیش نیاز را شناسایی می‌کند و دانش آموزان را از نظر دارا بودن این مهارت‌ها ارزیابی می‌کند.
دوم	بحث در مورد راهبرد	مربی و دانش آموز در مورد انشای نوشته شده دانش آموز در پیش آزمون بحث می‌کنند.
سوم	الگوسازی راهبرد	مربی چگونگی استفاده از راهبرد را برای دانش آموز الگوسازی می‌کند. وی در این راستا یک نمونه انشا به عنوان الگو برای آنها می‌خواند.

مرحله	راهبرد	شرح کاربردی
چهارم	به یاد سپاری راهبرد	به منظور اینکه دانش آموز به طور خودکار راهبرد را مورد استفاده قرار دهد، به حفظ و یادسپاری راهبرد می‌پردازد.
پنجم	پشتیبانی از راهبرد	مربی و دانش آموز با همکاری هم یک انشا می‌نویسند و دانش آموز به تدریج مسئولیت استفاده از راهبرد را به عهده می‌گیرد.
ششم	عملکرد مستقل	دانش آموز به طور مستقل و بدون حمایت مربی یک انشا می‌نویسد.

### یافته‌ها

به منظور پاسخ به سوال‌های پژوهش از مدل تحلیل اندازه‌گیری‌های مکرر چندمتغیری استفاده شد. قبل از تجزیه و تحلیل داده‌ها، مفروضه‌های مدل تحلیل واریانس بررسی شد. نخست مفروضه یکسانی واریانس تفاوت بین جفت متغیرها با آزمون کرویت ماکلی ارزیابی شد. و ملاحظه گردید که در مولفه زمان برنامه‌ریزی، زمان نوشتن، طول متن نوشتاری، واژه‌ها و عبارات‌های پیوندی، عناصر انشا، و کیفیت کلی انشا مفروضه یکسانی واریانس برقرار می‌باشد.

آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه به تفکیک گروه‌ها در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری (با فاصله زمانی یک ماه) گزارش شده‌است (جدول ۲). یافته‌ها نشان می‌دهد که متوسط زمان برنامه‌ریزی از پیش آزمون به پس آزمون افزایش یافته است و در پیگیری حفظ شده است. الگوی مشابهی در زمان نوشتن، طول متن نوشتاری، واژه‌های پیوندی، عناصر انشا و کیفیت کلی انشا مشاهده می‌شود (جدول ۲).

جدول ۲- آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه به تفکیک گروه‌ها

مؤلفه	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری (یک ماهه)	
		انحراف میانگین	انحراف معیار	انحراف میانگین	انحراف معیار	انحراف میانگین	انحراف معیار
زمان برنامه‌ریزی	آزمایش	۰/۰۰	۰/۰۰	۳۸/۲۸	۴/۵۸	۳۲/۲۸	۵/۶۲
	کنترل	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۶۷	۰/۲۵	۰/۰۰	۰/۰۰
زمان نوشتن	آزمایش	۱۲/۰۰	۲/۶۸	۲۱/۵۰	۳/۰۰	۱۹/۴۲	۳/۶۱
	کنترل	۱۲/۴۶	۳/۳۳	۱۳/۲۶	۲/۸۶	۱۰/۵۳	۱/۹۹
طول متن نوشتاری	آزمایش	۹۱/۲۸	۲۱/۲۷	۱۶۹/۱۴	۲۹/۸۶	۱۷۶/۶۴	۳۹/۰۲
	کنترل	۸۹/۵۳	۳۲/۶۷	۹۹/۵۳	۳۴/۱۹	۱۰۴/۹۳	۴۹/۱۸
واژه‌ها و عبارات‌های پیوندی	آزمایش	۷/۶۴	۲/۶۱	۱۷/۰۷	۴/۸۷	۱۶/۰۰	۶/۳۹
	کنترل	۸/۸۶	۳/۹۹	۱۴/۰۷	۴/۸۷	۷/۱۳	۳/۵۲
عناصر انشا	آزمایش	۲/۲۸	۱/۲۶	۵/۰۰	۱/۱۷	۵/۶۴	۰/۶۳
	کنترل	۱/۳۳	۰/۸۹	۱/۴۰	۰/۹۸	۰/۸۶	۰/۸۳
کیفیت کلی	آزمایش	۰/۷۸	۰/۵۷	۲/۹۲	۰/۹۱	۲/۸۵	۰/۸۶
	کنترل	۰/۵۳	۰/۶۳	۰/۵۳	۰/۶۳	۰/۱۳	۰/۳۵

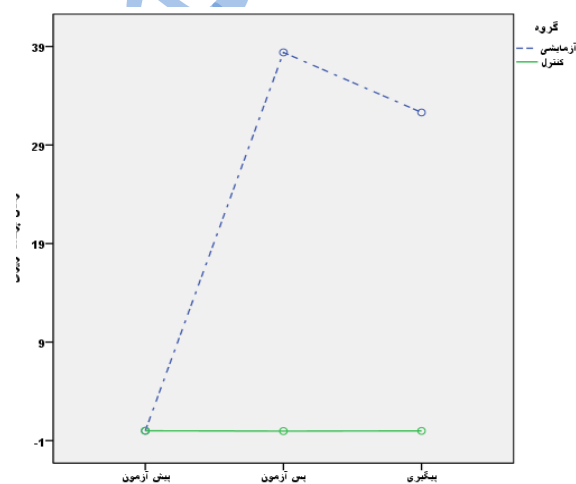
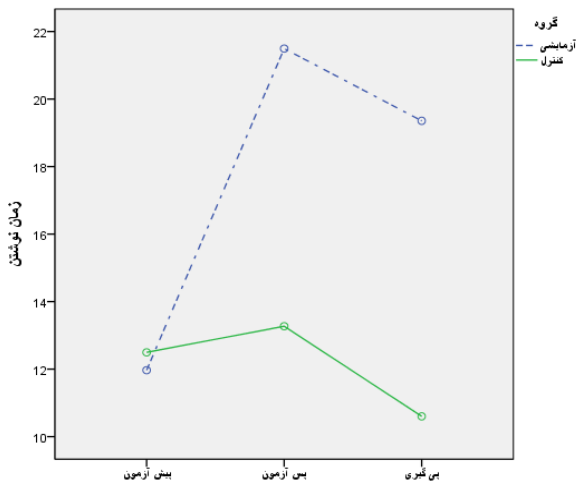
اجتماعی ( $F=۰/۵۷۲$ ,  $p>۰/۰۵$ ,  $Eta=۰/۱۵۳$ ) معنادار نبودند. نتایج آزمون‌های چند متغیره نشان داد که اثر زمان ( $Eta=۰/۸۶۱$ ,  $p<۰/۰۰۱$ ,  $F_۳=۶/۶۹۱$ ) و اثر تعاملی زمان و گروه بر ترکیب خطی متغیرها معنادار بود ( $Eta=۰/۹۹۰$ ,  $p<۰/۰۰۱$ ,  $F_۳=۱۰۷/۰۴$ ).

برای تعدیل اثر ابعاد متغیرهای اختلال رفتاری راتر با وارد کردن این متغیرها در مدل تحلیل واریانس برای اندازه‌های تکراری به عنوان متغیر همراه، ملاحظه شد که هیچ یک از سه بعد افسردگی و اضطراب ( $F=۰/۸۰$ ), ( $Eta=۰/۲۰۲$ ,  $p>۰/۰۵$ ) رفتارهای ضداجتماعی ( $F=۱/۵۹$ ,  $p>۰/۰۵$ ,  $Eta=۰/۳۳۵$ ) و ناسازگاری



همچنین، یافته‌ها نشان داد که اثر تعامل زمان و گروه بر زمان نوشتن معنادار بود ( $\text{Partial Eta Squared} = 0/59$ ،  $F_{2,48} = 35/15$ ،  $p < 0/001$ ). به عبارت دیگر، مدت زمان نوشتن در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل متفاوت بود. نتایج آزمون پس از تجربه با تعدیل بن فرونی برای مقایسه زوجی میانگین‌ها در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون، و پیگیری نشان داد که در مولفه زمان نوشتن، بین دو گروه در پس آزمون و پیگیری تفاوت معناداری مشاهده شد ( $p < 0/05$ ) اما در پیش آزمون بین دو گروه تفاوت معناداری مشاهده نشد (نمودار ۲، جدول ۳).

با توجه به معنادار اثر تعامل زمان و گروه از آزمون‌های تک متغیری برای پیگیری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که اثر تعامل زمان و گروه بر زمان برنامه‌ریزی معنادار بود ( $\text{Eta Squared} = 0/96$ ،  $F_{2,48} = 503/47$ ،  $p < 0/001$ ). به عبارت دیگر، مدت زمان برنامه‌ریزی در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل متفاوت بود. نتایج آزمون پس از تجربه با تعدیل بن فرونی برای مقایسه زوجی میانگین‌ها در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون، و پیگیری نشان داد که در مولفه زمان برنامه‌ریزی بین دو گروه در پس آزمون و پیگیری تفاوت معناداری مشاهده شد ( $p < 0/05$ ). اما در پیش آزمون بین دو گروه تفاوت معناداری مشاهده نشد (نمودار ۱، جدول ۳).



نمودار ۲ - مقایسه میانگین زمان نوشتن انشاء بین گروه‌ها در سه مرحله ارزیابی

نمودار ۱ - مقایسه میانگین زمان برنامه‌ریزی بین گروه‌ها در سه مرحله ارزیابی

معداری بین دو گروه مشاهده نشد (نمودار ۳، جدول ۳).  
 اثر تعامل زمان و گروه بر واژه‌های انتقالی / پیوندی نیز معنادار بود ( $\text{Eta Squared} = 0/50$ ،  $F_{2,48} = 24/25$ ،  $p < 0/001$ ). به عبارت دیگر، تعداد واژه‌های انتقالی / پیوندی در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل متفاوت بود. نتایج آزمون پس از تجربه با تعدیل بن فرونی برای مقایسه زوجی میانگین‌ها در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون، و پیگیری نشان داد که در مرحله پیش آزمون و پیگیری

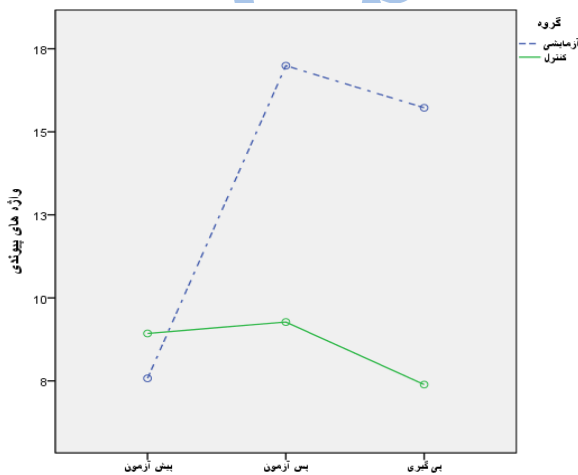
اثر تعامل زمان و گروه بر طول انشاء نیز معنادار بود ( $\text{Eta Squared} = 0/44$ ،  $F_{2,48} = 18/84$ ،  $p < 0/001$ ). به عبارت دیگر، طول انشاء در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل متفاوت بود. نتایج آزمون پس از تجربه با تعدیل بن فرونی برای مقایسه زوجی میانگین‌ها در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون، و پیگیری نشان داد که در مولفه طول انشاء نیز در پس آزمون و پیگیری تفاوت بین دو گروه معنادار بود ( $p < 0/05$ )، اما در پیش آزمون تفاوت

مولفه‌های واژه‌های انتقالی / پیوندی، تفاوت معناداری بین مؤلفه تفاوت بین دو گروه معنادار نبود (نمودار ۴، دو گروه مشاهده شد ( $p < 0/05$ ) اما در پیش آزمون این جدول ۳).

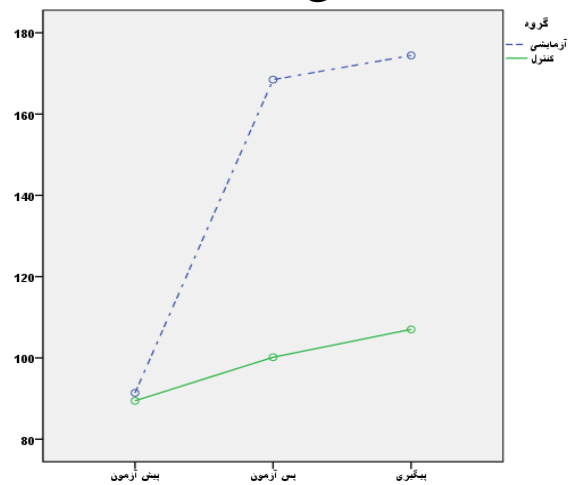
جدول ۳- نتایج مقایسه زوجی گروه‌ها بین متغیرهای پژوهش در سه مرحله ارزیابی

مؤلفه	مراحل ارزیابی	اختلاف میانگین آزمایشی از کنترل	خطای استاندارد	مقدار $p$
زمان برنامه ریزی	پیش آزمون	۰/۰۰	-	-
	پس آزمون	۳۸/۴۳۱	۱/۱۸۰	۰/۰۰۱
	پیگیری	۳۲/۳۱۷	۱/۴۱۶	۰/۰۰۱
زمان نوشتن	پیش آزمون	۰/۵۲۸	۱/۱۶۶	۰/۶۵۵
	پس آزمون	۸/۲۲۴	۰/۹۸۲	۰/۰۰۱
	پیگیری	۸/۷۵۳	۱/۰۰۰	۰/۰۰۱
طول انشا	پیش آزمون	۱/۹۴۲	۱۰/۹۴۱	۰/۸۶۱
	پس آزمون	۶۸/۳۰۹	۱۲/۴۸۱	۰/۰۰۱
	پیگیری	۶۷/۴۰۸	۱۵/۸۶۳	۰/۰۰۱
واژه‌های پیوندی	پیش آزمون	۱/۳۵۲	۱/۳۰۸	۰/۳۱۲
	پس آزمون	۷/۷۱۸	۱/۶۴۷	۰/۰۰۱
	پیگیری	۸/۳۳۳	۱/۷۶۹	۰/۰۰۱
عناصر انشا	پیش آزمون	۰/۹۲۲	۰/۴۱۸	۰/۰۳۷
	پس آزمون	۳/۵۵۸	۰/۴۰۱	۰/۰۰۱
	پیگیری	۴/۷۵۸	۰/۲۵۳	۰/۰۰۱
کیفیت کلی	پیش آزمون	۰/۲۳۴	۰/۲۰۸	۰/۲۷۲
	پس آزمون	۲/۳۵۹	۰/۲۹۸	۰/۰۰۱
	پیگیری	۲/۶۸۲	۰/۲۲۷	۰/۰۰۱

اثر تعامل زمان و گروه بر عناصر انشاء نیز معنادار بود ( $F_{2,48} = 35/93, p < 0/001, \text{Eta} = 0/60$ ). به عبارت دیگر، عناصر انشاء در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل متفاوت بود. نتایج آزمون پس از تجربه با تعدیل معنادار بود ( $p < 0/05$ ) (نمودار ۵، جدول ۳).

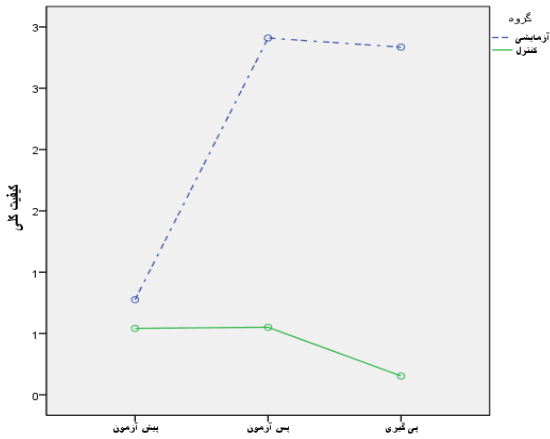


نمودار ۴- مقایسه میانگین واژه‌های پیوندی بین گروه‌ها در سه مرحله ارزیابی

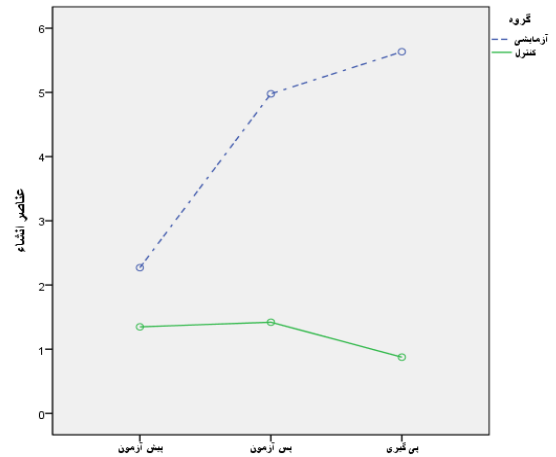


نمودار ۳- مقایسه میانگین طول انشاء بین گروه‌ها در سه مرحله ارزیابی

آزمون، و پیگیری نشان داد که در مرحله پس آزمون و پیگیری مولفه کیفیت کلی انشا، تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده شد ( $p < 0/05$ ) در حالی که در مرحله پیش آزمون این مؤلفه تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده نشد (نمودار ۶، جدول ۳).



در نهایت، اثر تعامل زمان و گروه بر کیفیت کلی انشاء نیز معنادار بود ( $\text{Eta} = 0/71$ ،  $p < 0/001$ )، به عبارت دیگر، کیفیت کلی انشاء در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل متفاوت بود. نتایج آزمون پس از تجربه با تعدیل بن فرونی برای مقایسه زوجی میانگین‌ها در سه مرحله پیش آزمون، پس



نمودار ۶- مقایسه میانگین کیفیت کلی انشاء بین گروه‌ها در سه مرحله ارزیابی

نمودار ۵- مقایسه میانگین عناصر انشاء بین گروه‌ها در سه مرحله ارزیابی

یافته دیگر این مطالعه نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی طول انشا را به طور چشم گیری افزایش می‌دهد. این افزایش می‌تواند ناشی از برنامه‌ریزی قبل و حین نوشتن انشا باشد. همچنین، هدف‌گزینی که یکی از مولفه‌های راهبرد خودتنظیمی می‌باشد، در افزایش طول انشا حائز اهمیت است. پس از آموزش راهبرد هدف‌گزینی، دانش‌آموزان هدف‌هایی را برای طول انشا و عناصر آن مشخص کردند و برخلاف مطالعات قبلی که نشان داده‌اند افراد با اختلال نارسا توجه / فزون‌کنشی در استفاده از یک راهبرد مشکل دارند (۳۲) توانستند به اهداف تعیین شده برسند.

افزون بر آن، خودنظارتی که مولفه دیگری از خودتنظیمی می‌باشد، بر افزایش طول انشا و گنجاندن عناصر انشا اثر گذار بود. دانش‌آموزان توسط نمودار یادآور تعداد واژه‌ها و نمودار یادآور عناصر انشا بر عملکرد خود نظارت می‌کردند که این راهگشای رسیدن به اهداف تعیین شده در مرحله قبل بود. به طور کلی، افزایش طول انشا با پژوهش رید و لینمن (۲۰) جاکوبسن و رید (۲۹) لین، هاریس، گراهام، ویسنیچ، بریندل و مورفی

### بحث

یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص اثر بخشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر انشانویسی دانش‌آموزان نارسا توجه / فزون‌کنش پایه ششم، گویای اثر بخشی این راهبردها بر بهبود انشای این دانش‌آموزان است. نخستین یافته این مطالعه این بود که آموزش این راهبرد منجر به افزایش زمان برنامه‌ریزی در کودکان نارسا توجه / فزون‌کنش شده است که این یافته با پژوهش جاکوبسن و رید (۲۹) همسو بود. افزایش زمان برنامه‌ریزی یک شاخص مهم است، زیرا افزایش زمان برنامه‌ریزی کیفیت نوشتن را بهبود می‌بخشد (۲). ضمن اینکه، پژوهش‌های چندی نشان داده‌اند که افراد با اختلال نارسا توجه / فزون‌کنشی در استفاده از راهبرد برنامه‌ریزی مشکل دارند (۴ و ۳۰). همچنین، در این مطالعه شاهد افزایش قابل توجهی در زمان نوشتن انشا بوده‌ایم که این نیز با پژوهش جاکوبسن و رید (۲۹) همسو بود. پژوهش‌های پیشین حاکی از آن هستند که افزایش زمان نوشتن انشا موجب بهبود کیفیت نوشتن دانش‌آموزان می‌شود (۲۹، ۳۰، ۳۱، ۱۳).



(۱۷) و گنجاندن عناصر انشا با پژوهش ماسون و شراینر (۳۳) و جاکوبسن و رید (۲۹) همسو بود. رد کردن جنبه مخالف یک موضوع که یکی از عناصر انشای متقاعدکننده می باشد، نیازمند تغییر توجه از یک جنبه به جنبه دیگر است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که افراد با اختلال نارسا توجه/ فزون کنشی نمی‌توانند توجه خود را از یک کار به کار دیگر تغییر دهند (۳۴). عملکرد دانش آموزان در پیش‌آزمون مهرتاییدی بر این پژوهش‌ها بود، اما در پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری از نظر آماری در این عنصر مشاهده شد. دانش آموزان به طور مشخص، جنبه مخالف موضوع را با یک استدلال رد کردند. در دیگر عناصر انشا نیز این تفاوت بسیار چشمگیر بود، با این تفاوت که در بسط و گسترش دلایلی که بیان کرده بودند بسیار ضعیف عمل کردند. در نهایت، آموزش راهبرد خودتنظیمی کیفیت کلی انشا را نیز تحت تأثیر قرارداد. به نظر می‌رسد استفاده از واژه‌های انتقالی / پیوندی و سازماندهی مناسب متن، در کیفیت کلی انشا نقش موثری داشته‌است. بهبود کیفیت کلی انشا با پژوهش لینمن و رید (۳۵) و

لینمن (۲۰) جاکوبسن و رید (۲۹) و لین، هاریس، گراهام، ویسنیچ، بریندل و مورفی (۱۷) همسو بود.

### نتیجه‌گیری

به طور کلی، یافته‌های این مطالعه نشان داد که پس از آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، تفاوت معناداری از نظر آماری در دو گروه آزمایش و کنترل و در همه مولفه‌های این پژوهش مشاهده شد. بنابراین، بر اساس نتایج این پژوهش، و با توجه به اهمیت فرایند نوشتن در ایجاد ارتباط مؤثر، به مربیان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که این راهبردها را به عنوان راهبردهای دانش آموز محور، در راستای بهبود بیان نوشتاری دانش آموزان، به ویژه دانش آموزان نارسا توجه / فزون کنش به کار گیرند.

### تقدیر و تشکر

بدین وسیله بر خود لازم میدانیم از مسئولین آموزش و پرورش، و مربیان پرورشی که در انجام این پژوهش ما را یاری نمودند تشکر و قدردانی نماییم.



## References

1. Alizade H, Bahmani T, Mofidi F. Comparing Writing Skill Improvement in the First Grade Elementary School Students with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder and Normal Students. *Journal of Psychology & Educational science*. 2009; 2(8): 115-134. (Persian)  
<http://www.ensani.ir/storage/Files/20120426153134-5004-13.pdf>
2. Jacobson LT. Improving the writing performance of high school student with attention deficit /hyperactivity disorder and writing difficulties [dissertation]. [Nebraska-Lincoln]: College of Education and Human Sciences; 2009.121p.  
<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=cehdsdiss>
3. Nazifi M, Rasoolzade K, Azadfallah P, Moradi A. Sustained Attention and Response Inhibition in Children with Attention Deficit Disorder / Hyperactivity in Comparison to Normal Children. *Journal of Clinical Psychology*. 2012; 3(2), 55-65. (Persian)  
<file:///C:/Users/ASUS/Downloads/JCP-v3n2p55-fa.pdf>
4. Barkley RA. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychol Bull*.1997; 121: 65-94.  
<http://web.calstatela.edu/faculty/meisen/ADHD.pdf>
5. Mayes SD, Calhoun SL, Crowell EW. Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorders. *J Learn Disabil*.2000; 33: 417-424.  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15495544>
6. Re AM, Pedron M, Cornoldi C. Expressive writing difficulties in children described as exhibiting ADHD symptoms. *J Learn Disabil*.2007; 40: 244-255.  
<http://ldx.sagepub.com/content/40/3/244.full.pdf>
7. Resta S, Eliot J. Written expression in boys with attention deficit disorder. *Percept Mot Skills*.1994; 79: 1131-1138. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7898999>
8. De La Paz S. Teaching writing to student with attention deficit disorders and specific language impairment. *J Educ Res*.2001; 95: 37-47.  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220670109598781>
9. Zelazo PD, Jacques S. Children's rule use: representation, reflection, and cognitive control. *Annals of Child Development*.1997; 12: 119-176.  
[http://experts.umn.edu/en/publications/childrens-rule-use-representation-reflection-and-cognitive-control\(6949815c-927d-4bb0-9137-8cc23364aaf9\).html](http://experts.umn.edu/en/publications/childrens-rule-use-representation-reflection-and-cognitive-control(6949815c-927d-4bb0-9137-8cc23364aaf9).html)
10. Clark C, prior M, Kinsella, G. The relationship between executive function abilities adaptive behaviour and academic achievement in children with externalizing behaviour problems. *J Child Psychol Psychiatr*.2002; 43: 785-796.  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12236613>
11. Tant JL, douglas VI. Problem-solving with hyperactive, normal, and reading disabled boys. *J Abnorm Child Psychol*.1982; 10: 275-306.  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7175039>
12. Alibakhshi Z, Aghayosefi A, Zare H, Behzadipoor S. Efficacy of Self-regulated Strategy Development on Writing Performance of Students With attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Applied Psychology*.2011; 18(2):34-47. (Persian)  
[http://www.sid.ir/fa/VEWSSID/J\\_pdf/30313901803.pdf](http://www.sid.ir/fa/VEWSSID/J_pdf/30313901803.pdf)
13. Sexton M, Harris KR, Graham S. Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Except Child*.1998; 64(3): 290-291.  
<http://ecx.sagepub.com/content/64/3/295>
14. De La Paz S. Strategy instruction in planning: teaching students with learning and writing disabilities to compose persuasive and expository essays. *Learn Disabil Q*. 1997; 20: 227-284. <http://ldq.sagepub.com/content/20/3/227>
15. Nippold MA, Ward-Longergan, JM, Fanning JL. Persuasive writing in children, adolescents, and adults: A study of syntactic, semantic, and pragmatic development.

- Lang Speech Hear ServSch .2005; 36: 125-138.  
<http://lshss.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1780400>
16. Zito JR, Adkins M, Gavins M, Harris KA, Graham S. Self-Regulation strategy development: relationship to the social-cognitive perspective and development of self-regulation. *Read Writ Q.* 2007; 23: 77-95.  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10573560600837693>.
  17. Lane KL, Harris KR, Graham S, Weisenbach JL, Bridle M, Morpheu P. The effect of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *J Spec Educ.* 2008; 41(4): 234-253.  
<http://sed.sagepub.com/content/41/4/234>
  18. Troia GA, Graham S, Harris KR. Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. *Except Child.* 1999; 65(2): 235-252.  
<http://ecx.sagepub.com/content/65/2/235>
  19. De La Paz S, Graham S. Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *J EducPsychol.* 1997; 89: 203-222. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1997-06271-001>
  20. Reid R, Lieneman T. Self-Regulated Strategy Development for written Expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Except Child.* 2006; 73(1): 53-68.  
[http://coe.unomaha.edu/ncate\\_legacy/5\\_4D\\_docs/5\\_4\\_d\\_sample\\_faculty\\_scholarly\\_activity\\_hagaman\\_article.pdf](http://coe.unomaha.edu/ncate_legacy/5_4D_docs/5_4_d_sample_faculty_scholarly_activity_hagaman_article.pdf)
  21. Rogers L, Graham S. A meta-analysis of single subject design writing intervention studies. *J EducPsychol.* 2008; 100: 879-906. <http://eric.ed.gov/?id=EJ823718>
  22. Graham S, Perin D. A meta-analysis of writing instruction for adolescent student. *J EducPsychol.* 2007; 99. <http://eric.ed.gov/?id=EJ772018>
  23. Bahrami A, Adamzade F, mokhtari, S. Educational Methods of Written Expression on Student with Learning Disorder in Primary Schools. *Iranian Journal Of Exeptional Children.* 2011; 1(11): 23-32. (Persian).  
<http://www.ensani.ir/storage/Files/20120419193241-8046-32.pdf>
  24. Shahim S. Revised Wechsler Intelligence Scale for Children: Adaptation and Standardization. Shiraz: UnivercityOf Shiraz; 2007. (Persian).
  25. Sadrossadat L, Hooshyari Z, Sadrossadat SJ, Mohamadi M, Roozbahani A, Shirmardi A. Determination of Psychometrics Indices of SNAP-IV Rating Scale in Teachers Execution. *J Isfahan Med Sch.* 2010; 110(28): 484-494. (Persian)  
<http://jims.mui.ac.ir/files/journals/1/articles/367/public/367-880-2-PB.pdf>
  26. Rutter M A. Children`s Behavior Questionnaire for Completion by Teacher. *J Child PsycholPsychiatr.* 1976; 8: 27-35. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1967.tb02175.x>
  27. Ramzpoor Z. Examining the Reliability, Validity and Preliminary Standardization of Rutter Child Behavior Questionnaire (teacher's form) and Identifying the Prevalence of Conduct and Emotional Disorders in Elementary School Children in Ahvaz [dissertation]. [Tehran]: Psychiatric Institute; 1996. (Persian).
  28. Ehsanmanesh M. Training of Parents of Children with Conduct Disorder [dissertation]. [Tehran]: Psychiatric Institute; 1994. (Persian).
  29. Jacobson LT, Reid R. Improving the writing performance of high school student with attention deficit /hyperactivity disorder and writing difficulties. *Exceptionality.* 2012; 20:218-234. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09362835.2012.724624>
  30. Kliegel M, Ropeter A, Mackinla R. Complex prospective memory in children with ADHD. *CHILD NEUROPSYCHOL.* 2006; 12: 407-419.  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16952887>

31. Saddler B. Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. Learn Disabil Q. 2006; 29: 291-305. <http://www.jstor.org/stable/30035555>
32. Kofman O, Larson JG, Mostofsky SH. A novel task for examining strategic planning: Evidence for impairment in children with ADHD. J CLIN EXP NEUROPSYC.2008; 30:261-271. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17852623>
33. Mason LH, Shriner JG. Self-regulated strategy development instruction for writing an opinion essay: Effects for six students with emotional/behavior disorders. Read Writ. 2008; 21:71–93. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11145-007-9065-y>
34. Gualtieri CT, Johnson LG. Efficient allocation of attentionalresources inpatients with ADHD: Maturational changes from age 10 to 29. J AttenDisord.2006; 9: 1-9. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16481670>
35. Lienemann TO, Reid R. Using self-regulated strategy development to improve expository writing with students with attention deficit hyperactivity disorder. Except Child.2008; 74: 1-16. <http://www.freepatentsonline.com/article/Exceptional-Children/180861760.html>

پیش از انتشار