**خودتنظیمی**

**1-3-2- نظریه¬ی خودتنظیمی بندورا**

**2-3-2- ابعاد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی**

**1-2-3-2- راهبردهای رفتاری**

**2-2-3-2- راهبردهای انگیزشی**

**3-2-3-2- راهبردهای شناختی**

**1-3-2-3-2- راهبردهای تکرار یا مرور ذهنی**

**2-3-2-3-2- راهبردهای بسط ¬دهی**

**3-3-2-3-2- راهبردهای سازماندهی**

**4-2-3-2- راهبردهای فراشناختی**

**1-4-2-3-2- راهبرد تعیین هدف و برنامه¬ ریزی**

**2-4-2-3-2- راهبرد نظارت و کنترل**

**3-4-2-3-2- راهبرد نظم دهی**

**3-3-2- ویژگی¬های یادگیرندگان خود¬تنظیم**

**فهرست منابع**

**منابع داخلی**

**منابع خارجی**

**خودتنظیمی**

امروزه یادگیری خودتنظیمی به عنوان یک سازه مهم در آموزش و پرورش مطرح بوده و مورد توجه سیاست گذاران، معلمان، مربیان و والدین قرار گرفته است (احمدپور، 1387). در واقع توجه اصلی پژوهشگران به این مسئله معطوف است که چه باید کرد تا دانش­آموزان در آموختن مستقل بوده و بتوانند یادگیری خود را شخصا اداره و رهبری کنند؛ یعنی مسئولیت یادگیری خود را به عهده گرفته و رفتار خود را کنترل نمایند تا متکی به معلم بار نیایند (شعاری نژاد، 1380). بنابراین، یادگیری خودتنظیمی به عنوان یک نظریه­ی یادگیری جدید مار را قادر می سازد که دانش و آگاهی خود را به زندگی واقعی انتقال داده و دانش­آموزان را به نحوی پرورش دهیم که به صورتی مستقل و بدون وابستگی به دیگران بتوانند دانش اساسی خودشان را شکل دهند (رفیعیان، 1379). خودتنظیمی یعنی تعیین اهداف، تکمیل برنامه­ای در جهت دستیابی به آن اهداف، تعهد نسبت به انجام آن برنامه، اجرای فعال برنامه و اقدامات دیگری که در جهت بازخورد و اصلاح یا تعیین جهت انجام می گیرد (آسچ[[1]](#footnote-1)، 2004، به نقل از جعفری، 1390).

**1-3-2- نظریه­ی خودتنظیمی بندورا**

یکی از نظریه­های خودتنظیمی که سازه­­ی خودتنظیمی را مورد توجه قرار می­دهد، نظریه­ی شناختی- اجتماعی بندورا می­باشد. به نظر بندورا، تعامل عوامل بیرونی و درونی می­تواند در خودتنظیمی تاثیر داشته باشد. عوامل بیرونی با فراهم کردن معیارهایی برای ارزیابی رفتار خود فرد و ایجاد تقویت برای آن رفتار بر خودتنظیمی تاثیر می­گذارند. عوامل درونی نیز ناشی از درون خود فرد می­باشند. بنابراین، افراد معیارهای درونی را در خود شکل می­دهند و بر اساس آنها به خودشان پاداش داده و یا خود را تنبیه می­کنند (امیدوار، 1385).

نظریه­ی بندورا عملکرد انسانی را بر حسب تعاملات رفتاری، متغیرهای محیطی، شناخت و سایر عوامل شخصی بررسی می­کند. این سه دسته متغیر می­توانند بر یکدیگر تاثیرات متقابل داشته باشند (شانگ، 2002).

شکل1-2- مدل تعامل سه جانبه

همانطور که در شکل 1-2 آمده است، مطابق با نظریه شناختی- اجتماعی بندورا، رشد خودتنظیمی به عوامل شخصی، محیطی و رفتای که به طور جداگانه اما در ارتباط با یکدیگر عمل می­کنند، وابسته است. بر اساس این رویکرد خودتنظیمی صرفا تحت تاثیر عوامل شخصی ایجاد نمی­شود، بلکه از محیط و رفتار نیز تاثیر می­پذیرد. یادگیری خودتنظیمی زمانی به وجود می­آید که فرد بتواند فرایندهای شخصی را برای تنظیم راهبردهای رفتاری و محیط به کار گیرد (زیمرمن و شانگ، 2002).

بندورا بیان می­کند که خودتنظیمی از طریق سه عملکرد جانبی کار می­کند: خویشتن­نگری، خود قضاوتی، و خود واکنش­سازی (شیرازی تهرانی، 1381). خویشتن­نگری، یعنی فرد عملکرد خود را مورد مشاهده قرار داده و سوابق خویش را مورد توجه قرار می­دهد. خود قضاوتی، یعنی فرد عملکردش را با توجه به یک هدف تعریف شده مورد ارزیابی قرار می­دهد. خود­واکنشی نیز ارزیابی پیشرفت به سوی هدف نامیده می­شود (اکسان[[2]](#footnote-2)، 2009). با توجه به این مطالب، افراد خودتنظیم ابتدا رفتار خود را مورد بازبینی قرار داده و در طی این بازبینی، رفتارهای خود را مورد قضاوت قرار می­دهند. به عبارت دیگر، بر اساس معیارها و اهدافی که برای خود برگزیده اند، تعیین می­کنند که کدام یک از رفتارها با استانداردها و اهداف شخصی­شان هماهنگ بوده و کدام یک ناهماهنگ می­باشد. سپس بر اساس این قضاوت­ها نسبت به خود واکنش نشان می­دهند، یعنی برای آن رفتارها خود را سرزنش می­کنند یا پاداش می­دهند (شیرازی تهرانی، 1381).

**2-3-2- ابعاد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی**

بر اساس نظر زیمرمن و پونز، ابعاد راهبردهای یادگیری خود تنظیمی عبارتند از: راهبردهای رفتاری[[3]](#footnote-3)، راهبردهای انگیزشی[[4]](#footnote-4)، راهبردهای شناختی[[5]](#footnote-5) و راهبردهای فرا شناختی[[6]](#footnote-6).

**1-2-3-2- راهبردهای رفتاری**

خودتنظیمی رفتاری، به استفاده بهینه­ی یادگیرندگان از منابع گوناگون که یادگیری را بیشینه می­سازد، اطلاق می­شود. این منابع عبارتند از زمان، مکان و منابع. افراد خودتنظیم گر در فرایند یادگیری، افرادی هستند که در استفاده از زمان به برنامه­ریزی می­پردازند. به این صورت که برای انجام تکالیف سخت­تر زمان بیشتری اختصاص می­دهند، مطالب خواندنی را با توجه زمان در دسترس تقسیم می­کنند، اتلاف وقت این افراد در حداقل است. علاوه بر این، اینان همواره در هنگام مطالعه، با توجه به زمان به اولویت بندی مطالب درسی می­پردازند. یکی دیگر از منابع مورد استفاده افراد خودتنظیم­گر در فرایند یادگیری، استفاده بهینه از مکان جهت مطالعه است. این افراد در هنگام مطالعه، سعی در انتخاب مکان­های بی سر و صدا یا کم سر و صدا، مکان هایی با نور مناسب و درجه حرارت مناسب دارند (زیمرمن[[7]](#footnote-7)،1996، به نقل از اندرزخو، 1389). دیگر منابع مورد استفاده افراد خودتنظیم­گر در فرایند یادگیری، استفاده بهینه از منابع یادگیری است. این منابع عبارتند از: دوستان، معلمان، کتاب­های مرجع و ... . این افراد در هنگام برخورد با مسئله، به راحتی از منابع کمکی جهت پاسخ به سوالاتشان استفاده می­کنند و خود را محدود به منابع موجود نمی­سازند (کورنو[[8]](#footnote-8)،1986).

**2-2-3-2- راهبردهای انگیزشی**

خودتنظیمی انگیزشی به استفاده بهینه از راهبردهای انگیزشی در فرایند یادگیری اطلاق می شود. افراد خودتنظیم­گر، در مورد فرایند­های انگیزشی جهت ارزیابی رفتارهای خود و دیگران معیارهای درونی دارند. این معیارها زمینه را برای تقویت انتظار از خود و دیگران فراهم می­کنند. فرایند تقویت خود از اهمیت خاصی برخوردار است، زیرا موجب تداوم رفتار در طولانی مدت، و در غیبت تقویت کننده­های بیرونی می­شود. بنابراین، انسان از طریق خود سنجی­های درونی، مانند خودتحسینی و یا احساس گناه، می­تواند خود را برای دست­یابی به معیارها پاداش دهد و یا به دلیل سرپیچی از آنها تنبیه کند (زیمرمن، 1996، به نقل از اندرزخو، 1389).

**3-2-3-2- راهبردهای شناختی**

اصطلاح شناخت، به فرایندهای درونی ذهن یا راه هایی گفته می­شود که در آنها اطلاعات مورد پردازش قرار می­گیرند. یعنی راه هایی که ما به وسیله آنها اطلاعات را مورد توجه قرار داده و آنها را تشخیص می­دهیم، سپس به رمز درآورده و در حافظه ذخیره می­کنیم. در این بین، هر زمان که نیاز داشته باشیم، آن اطلاعات را از حافظه فراخوانده و مورد استفاده قرار می­دهیم (بایر و استومن، 1993، به نقل از یعقوبی، 1383). راهبردهای شناختی به هر گونه رفتار، اندیشه یا عمل گفته می شود که یادگیرنده ضمن یادگیری مورد استفاده قرار می­دهد و هدف آنها کمک به فراگیری، سازماندهی و ذخیره­سازی دانش ها و مهارت­ها و نیز سهولت بهره برداری از آنها در آینده است. راهبردهای شناختی به سه دسته­ی راهبردهای تکرار یا مرور ذهنی، بسط یا گسترش معنایی و سازماندهی تقسیم می­شوند (واینستاین و هیوم[[9]](#footnote-9)، 2000).

**1-3-2-3-2- راهبردهای تکرار یا مرور ذهنی**

راهبردهای مرور ذهنی، به دانش آموزان کمک می­کنند تا اطلاعات مهم را از فهرست ها یا متن­ها انتخاب کرده و آنها را به صورت فعال در حافظه­کاری نگه دارند. این راهبردها شامل حفظ کردن مطالب، یا بلند به زبان آوردن کلمات هنگام خواندن قطعه­ای از متن می باشند. راهبردهای مرور ذهنی بهترین استفاده برای تکالیف آسان و فعال سازی اطلاعات در حافظه کاری، به جای اکتساب اطلاعات جدید در حافظه دراز مدت می­باشند. این راهبردها بر مراحل توجه و رمزگردانی تاثیر می­گذارند، اما برای کمک به ایجاد ارتباط درونی بین این اطلاعات، و یکپارچه کردن آنها با دانسته­های قبلی دانش آموزان، ناتوان می­باشند. بعلاوه، این راهبردها سطح عمیقی از پردازش را نشان نمی­دهند. بسیاری از تکالیف نیازمند چیزی بیش از حفظ کردن اطلاعات هستند و ممکن است از طریق راهبردهای بسط­دهی و سازماندهی بهتر یادآوری شوند، که به نظر می رسد هر دو برای انسجام و ارتباط اطلاعات جدید با دانش قبلی مفیدتر باشند (پنتریچ، 2002، به نقل از اندرز خو، 1389).

**2-3-2-3-2- راهبردهای بسط ­دهی[[10]](#footnote-10)**

این راهبردها آگاهانه مطالب جدید را با معلوماتی که قبلا در حافظه بلند مدت ذخیره شده، ارتباط می­دهند؛ در نتیجه انتقال اطلاعات به حافظه بلند مدت و نگهداری اطلاعات در حافظه کوتاه مدت تسهیل می­یابد (کدیور، 1382). به بیان دیگر، یادگیرنده به کمک این راهبردها بین آنچه از قبل می دانسته و آنچه که قصد یادگیری اش را دارد پل ارتباطی ایجاد می­کند. این کار از طریق افزودن جزئیات بیشتر به مطلب جدید، خلق مثال­ها و ... انجام می شود (سیف، 1385). راهبرد بسط­دهی شامل بیان دیگری از مطلب داشتن یا خلاصه کردن مطالب، توضیح ایده­های مطلب مورد نظر برای دیگری، پرسش و پاسخ به سوال و یادداشت برداری خلاقانه (که در آن یادگیرندگان برخلاف یادداشت برداری منفعل و خطی در یادداشت­های خود ایده ها را دوباره سازماندهی کرده و ارتباط می­دهند) می­باشد (پنتریچ، 2002، به نقل از اندرزخو، 1389). آموزش این راهبرد موجب افزایش طول انشای دانش­آموزان می­گردد. رید و لینمن (2006) در یک مطالعه­ی موردی نوشتن توضیحی، نشان دادند که پس از آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، و راهبرد بسط­دهی در راس آنها، طول انشای دانش آموزان با اختلال نارسا توجه / فزون کنشی افزایش پیدا کرده و کیفیت کلی انشای آنها بهبود یافته است.

**3-3-2-3-2- راهبردهای سازماندهی**

راهبردهای سازماندهی[[11]](#footnote-11)، راهبردهایی هستند که به دانش­آموزان کمک می­کنند تا اطلاعات مناسب را گزینش نمایند و ارتباطی بین اطلاعات آموخته شده برقرار نمایند. این راهبردها با توضیح اطلاعات مهم، از طریق ایجاد رابطه بین آنها به وسیله گروه بندی اطلاعات در واحد­های کنار هم قرار گرفته و منشعب معنی­دار، باعث پردازش و به خاطر­سپاری موثر اطلاعات توسط یادگیرنده می­شوند (دیگنات[[12]](#footnote-12) و همکاران، 2008، به نقل از جعفری، 1390). برخی از این راهبردها به یادگیرندگان جهت کنترل توجه، اضطراب و عواطف کمک می­کنند. راهبرد سازمان­دهی، راهبرد عمیق­تر پردازش اطلاعات است که شامل رفتارهایی از جمله گزینش ایده اصلی متن، استخراج طرح کلی و رئوس مطالب، استفاده از تکنیک­های خاص برای گزینش و سازماندهی ایده­های یک مطلب می­باشد (واینستاین و مایر، 1986، به نقل از اندرزخو، 1390). استفاده از سازماندهی، منجر به فهم بهتر مطالب و یادآوری سریع­تر آنها می­شود، زیرا از طریق سازمان­ دادن، یادگیرنده نکات اصلی و جزئیات را به عنوان اجزای یک کل، نه به صورت اطلاعات پراکنده یاد می­گیرد (دیگنات و همکاران، به نقل از جعفری، 1390).

**4-2-3-2- راهبردهای فراشناختی**

راهبردهای فراشناختی، به راهها، و هدایت و نظارت بر راهبرد­های شناختی گفته می­شوند. یادگیرندگان ماهر به کمک راهبردهای شناختی به پیشرفت دست می­یابند، و با استفاده از راهبردهای فراشناختی بر راهبردهای شناختی نظارت می­کنند تا پیشرفت خود را بهبود بخشند. انواع راهبردهای فراشناختی عبارتند از: تعیین هدف و برنامه­ریزی، نظارت و کنترل، و نظم دهی (سیف، 1385).

**1-4-2-3-2- راهبرد تعیین هدف و برنامه­ ریزی**

برنامه­ریزی، فعالیت­هایی چون تنظیم اهداف مطالعه، نگاه اجمالی به متن قبل از خواندن آن، طرح سوال قبل از خواندن متن و تجزیه تکالیف مربوط به یک مسئله را در بر می­گیرد. به نظر می رسد این فعالیت­ها به خواننده کمک می­کنند که برای کاربرد راهبردهای شناختی طرح­ریزی کنند. همچنین، به نظر می­رسد جنبه هایی از دانش قبلی را فعال کرده و از این طریق، سازماندهی و درک مطلب را به مراتب آسانتر می­نمایند (پنتریچ، 1999، به نقل از اندرزخو، 1389). برنامه­ریزی مستلزم تعیین هدف برای مطالعه می­باشد (کدیور، 1382). تعیین هدف در ابتدای شروع هر فعالیت و حرکت به سمت پیامد و نتیجه آن هدف، بر ایجاد مهارت، انگیزش، و خودتنظیمی موثر می­باشد. افزون بر آن، لوکه و گری لاته­من معتقدند که هدف­گزینی در چهار شکل بر انگیزش تاثیر می­گذارد. اول آنکه، توجه را به یک سو که همان هدف باشد جلب می­کند و این عامل به دومین شکل تاثیر­گذاری هدف بر انگیزش؛ که همان افزایش تلاش است؛ می­انجامد. سوم اینکه در زمانی که دستیابی به هدف مشکل به نظر می­رسد، به پشتکار می­افزاید و همواره مقصود و اهمیت دستیابی به هدف را یادآوری می­کند. و درنهایت، اهداف به فرد کمک می­کنند تا به دنبال روش­هایی برای دستیابی به آنها باشند (رمضانی، 1377). باید در نظر داشت که برنامه­ریزی، در برگیرنده­ی مجموعه اهداف آموزشی و پیامد تجزیه و تحلیل تکالیف می­باشد (زیمرمن، 1989، به نقل از جعفری، 1390). برنامه­ریزی متضمن انتخاب راهبردهای مناسب و تنظیم منابعی است که بر عملکرد یادگیرنده تاثیر می­گذارد. در فرایند برنامه­ریزی یادگیرندگان کاملا فعال بوده (کدیور، 1382) و همان گونه که گفته شد برای یادگیری اهدافی را تعیین می­کنند؛ زمان لازم برای مطالعه را پیش­بینی کرده، راهبردهای مناسبی را انتخاب نموده و سرعت مطالعه خود را تنظیم می­کنند (سیف، 1385). به طور کلی هدف­گزینی و برنامه­ریزی از جنبه­های مهم پیشرفت می­باشند. پژوهشگران دریافته­اند که وقتی اشخاص اهداف مشخص، کوتاه ­مدت، و هیجان­انگیز دارند، پیشرفت­گرایی آنها افزایش می­یابد، به نحوی که افراد پیشرفت­گرا، روند یادگیری و حرکت خود به سوی اهدافشان را نیز زیر نظر می­گیرند (سانتراک، جان دبلیو، 1383).

بر خلاف نویسندگان قوی و با تجربه که به طور معمول از راهبردهای برنامه­ریزی و هدف­گزینی استفاده می­کنند، دانش­آموزان با مشکلات نوشتن، هرچه که به ذهنشان می­رسد می­نویسند، قبل از نوشتن برنامه­ریزی نمی­کنند، و برای نوشتن هدف تعیین نمی­کنند. همچنین، پس از نوشتن متن در نوشته خود تجدید نظر نمی­کنند. این فرایند نیاز به خودتنظیمی را به حداقل می­رساند. پژوهش نشان داده است که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی موجب افزایش زمان برنامه­ریزی می­شود و افزایش زمان برنامه­ریزی نیز کیفیت نوشتن را بهبود می­بخشد. برای مثال، دلاپاز (2001)، تاثیر راهبردهای یادگیری خود تنظیمی را روی داستان نویسی دو دانش آموز دبیرستانی با اختلال نارسا توجه/ فزون کنشی بررسی کرد. وی افزایش قابل توجهی در زمان برنامه­ریزی، طول انشا و کیفیت کلی انشا یافت.

دانش­آموزان با اختلال نارسا توجه/ فزون­کنشی نیز در راهبردهای برنامه­ریزی و هدف­گزینی مشکل دارند (بارکلی، 1997؛ گلایگل، روپیتر، و ماکینالی، 2006). مشکلاتی چون ایجاد­اهداف، نگهداری هدف­ها در ذهن، و هدایت رفتارها برای دستیابی به مجموعه هدف­ها، معمولا بین افراد با این اختلال شایع است. برای پرداختن به این مشکلات، میتوان اهمیت اهداف مطرح شده و پیشروی به سوی اهداف را از طریق راهبردهای هدف­گزینی، که یکی از مولفه­های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می­باشد، به دانش­آموزان آموزش داد. آموزشی که از الگوی توسعه راهبرد خودتنظیمی (*SRSD*) پیروی می­کند، به مشکلات هدف­گزینی و نگهداری هدف در ذهن و هدایت رفتار برای رسیدن به مجموعه اهداف می­پردازد. این کمک می­کند دانش­آموزان با اختلال نارسا توجه/ فزون­کنشی نیاز به هدف را درک کنند و پیشروی به سوی آن را ملاحظه کنند و هدف را در ذهن نگهدارند (جاکوبسن، 2009). پژوهش­های چندی نشان داده­اند که آموزش راهبردهای هدف­گزینی موجب بهبود کیفیت نوشتن دانش­آموزان می شود. برای مثال، پاتل و لود (2009) به یک دانش آموز پایه پنجم در حوزه­ی نوشتن داستانی، هدف­گزینی و نظارت بر دستیابی به اهداف را آموزش دادند. پس­آزمون نشان داد که نوشته دانش­آموز از نظر طول و کیفیت عناصر گنجانده شده در داستان­ها بهبود پیدا کرده است. ضمن اینکه اعتماد بنفس او افزایش پیدا کرده و از نقاط قوت و ضعف خود به عنوان نویسنده آگاهی پیدا کرده است. به طور مشابه، این نتایج در پژوهش جاکوبسن و رید (2012) نیز مشهود است. یافته­های مطالعه­ی آنها نشان می­دهد که پس از آموزش راهبرد هدف­گزینی، دانش آموزان توانستند هدف­هایی را برای طول انشا، عناصر انشا و به کاربردن واژه های انتقالی/ پیوندی تعیین کنند، و موفق شدند به این اهداف برسند.

**2-4-2-3-2- راهبرد نظارت و کنترل**

منظور از نظارت و کنترل[[13]](#footnote-13)، ارزشیابی یادگیرنده از کار خود، برای آگاهی از چگونگی پیشرفت خود و زیر نظر گرفتن و هدایت آن می­باشد. ارزیابی منظم یادگیری­ها، اطلاعاتی در مورد کیفیت مطالعه می­دهد که باعث بالا رفتن اطلاعات یادگیرنده در این مورد می­شود، تا او با بررسی این اطلاعات نسبت به نواقص کار خود آگاه شده و آن نقص­ها را برطرف نماید. از موارد راهبرد نظارت و کنترل، میتوان به نظارت بر توجه در هنگام خواندن یک متن، پرسیدن سوال از خود به هنگام مطالعه، و کنترل زمان و سرعت مطالعه اشاره نمود (سیف، 1385). در مورد نظارت بر توجه در هنگام مطالعه، باید بیان داشت که یکی از شیوه­های خودتنظیمی سودمند در این مورد حواس­پرتی[[14]](#footnote-14) است. یعنی زمانی که یادگیرنده با تکلیف پرزحمت یا نا خوشایندی مواجه می شود، با متمرکز کردن حواس خود بر افکار و تصورات مثبت، آن را از جنبه­های آزارنده تکلیف منحرف می­نماید (سید محمدی، 1377). با استفاده از راهبرد خود­پرسشی[[15]](#footnote-15) در هنگام مطالعه، دانش آموز از خود سوال می کند که آیا منظور نویسنده را درک کرده است یا نه؟ و اگر احساس کرد که نمی تواند به این سوال پاسخ دهد، ممکن است برگردد و مطلب را دوباره بخواند. بنابراین، با استفاده از این راهبرد، فرد از دستیابی خود به هدفش؛ که درک مطلب مورد مطالعه است؛ اطمینان حاصل می­کند (فولاد چنگ، 1381). باید توجه داشت که طرح سوال در هنگام مطالعه با ایجاد کنجکاوی، تمرکز حواس و دقت یادگیرنده را افزایش می­دهد و رضایت حاصل از پاسخگویی به سوالات، مدت نگهداری مطالب در حافظه را طولانی­تر می­کند. طرح سوال به هنگام مطالعه، یادگیرنده را به یک خواننده فعال تبدیل می­کند. از طریق طرح سوالات، یک گفت و شنود بین یادگیرنده و مولف کتاب برقرار می­شود که کسب لذت از مطالعه کتاب را نیز برای یادگیرنده به همراه خواهد داشت (سیف، 1383). در مجموع می­توان گفت راهبرد نظارت و کنترل به یادگیرندگان در مورد اختلالات توجه یا درک، که می­توانند با استفاده از راهبرهای نظم دهی اصلاح شوند، هشدار می­دهد (بروینستین و مایر، 1986، به نقل از جعفری، 1390).

راهبرد خود­نظارتی به دانش­آموزان کمک می­کند تا با طرح سوالاتی از خود نظیر «آیا موضوع متن را می­دانم؟» یا «آیا معنای این واژه را می­دانم؟» بتوانند بر نحوه­ی خواندن خود نظارت کنند (هامیل و بارتل، 1381). پژوهش­های چندی اثر بخشی راهبرد خودنظارتی و دیگر راهبردهای فراشناختی را بر درک مطلب خواندن دانش­آموزان مورد بررسی قرار داده­اند. برای مثال، غباری بناب و راقبیان (1387) تاثیر آموزش راهبرد خودنظارتی را بر درک مطلب خواندن دانش­آموزان عادی بررسی کردند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که آموزش این راهبرد، درک مطلب دانش­آموزان را به طور معناداری افزایش می­دهد.

سن (2009) در پژوهشی آزمایشی ارتباط بین استفاده از راهبردهای فراشناختی و درک مطلب خواندن را مورد بررسی قرار داد. راهبردهای استفاده شده برای آموزش دانش آموزان، پیدا کردن ایده اصلی متن و حدس زدن قسمت آخر متن بود. نتایج این پژوهش که بر روی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی انجام شد، نشان داد که آموزش راهبردهای فراشناختی در افزایش میزان درک مطلب دانش آموزان موثر است.

یعقوبی (1383) نیز تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی را بر بهبود عملکرد خواندن دانش­آموزان نارسا خوان پسر بررسی کرد. یافته­های پژوهش وی بیانگر این بود که آموزش راهبردهای فراشناختی تاثیر مثبت معناداری بر اصلاح اشکالات خواندن آزمودنی های گروه آزمایش در هر دو پایه ی چهارم و پنجم ابتدایی دارد.

**3-4-2-3-2- راهبرد نظم دهی**

راهبرد نظم­دهی به راهبرد نظارت و کنترل وابستگی زیادی دارد. وقتی دانش­آموزان یادگیری و عملکرد خود را با محک چند هدف یا معیار مورد نظارت قرار می­دهند، این فرایند نظارت، نیاز به فرایندهای نظم دهی را پبشنهاد می­کند تا جهت رفتار را تغییر داده و در راستای هدف، یا نزدیک به معیار قرار گیرند. برای مثال، وقتی دانش آموزان هنگام مطالعه از خود سوالاتی می­پرسند تا درک خود را مورد نظارت قرار دهند و سپس به عقب بازگشته و بخشی از متن را دوباره مورد مطالعه قرار می­دهند، این دوباره خواندن یک راهبرد نظم دهی می­باشد. تغییر سرعت مطالعه در برخورد با تکالیف نیز یکی دیگر از راهبردهای نظم دهی است (بروینستین و مایر، 1986، به نقل از شکوهی راد، 1381). بنابراین، راهبرد نظم دهی به دانش آموزان کمک می­کند تا چگونگی مطالعه خود را اصلاح کرده، و با مرور دوباره، نقایص درک و فهم خود را برطرف نماید (کدیور، 1382). باید یادآور شد که راهبرد نظم دهی، موجب انعطاف­پذیری در رفتار یادگیرنده شده و به او کمک می­کند تا هر زمان که ضرورتی ایجاد شد روش و سبک یادگیری خود را تغییر دهد (سیف، 1385). دو راهبرد آخر مدل شناختی انگلرت و همکاران (راهبرد ویرایش و اصلاح) که شرح آن رفت، مربوط به راهبردهای فراشناختی نظم دهی می­باشند.

**3-3-2- ویژگی­های یادگیرندگان خود­تنظیم**

دانش آموزان خود­تنظیم موفقیت خود را به جای شانس و آسانی تکلیف، به تلاش و کوشش نسبت می­دهند. شکست برای آنها یک مشکل موقتی است، و به عنوان یک اتهام علیه توانایی محسوب نمی­شود. آنها در استفاده از راهبردهای شناختی انعطاف پذیر بوده و متناسب با تغییر تکلیف، به تغییر راهبرد می­پردازند. این دانش آموزان، انگیزش سطح بالایی داشته و از خودباوری بالایی نیز برخوردارند. در سطح رفتاری، آنها به گونه ای محیط­های اجتماعی را به صورت فعال گزینش کرده و می­سازند که باعث خوش بینی آنها در روند یادگیری می شود (ریزمبرگ و زیمرمن، 1992، به نقل از سبحانی نژاد و عابدی، 1385).

به طور کلی، میتوان گفت دانش آموزان در کلاس های ابتدایی، زمان کافی برای برنامه ریزی و اصلاح متن نوشته شده صرف نمی­کنند (کاتلر و گراهام، 2008). همچنین، دانش آموزانی که اختلال یادگیری دارند در مقایسه با همسالان خود به سختی نوشته خود را برنامه­ریزی و سازماندهی می­کنند. (لینمن و رید، 2009). این مشکلات در نوشتن را به کاستی هایی در خود­تنظیمی نسبت داده­اند (بارکلی، 1997؛ (سکستون و همکاران، 1998). پژوهش­هایی که در داخل و خارج کشور انجام شده­اند اثر بخشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را بر بیان نوشتاری دانش آموزان ناتوان در یادگیری و دانش آموزان با اختلال نارسا توجه/ فزون­کنشی مورد بررسی قرار داده­اند:

جاکوبسن و رید (2012) در یک مطالعه­ی موردی نوشتن متقاعد­کننده، تعداد چهار دانش آموز با اختلال نارسا توجه / فزون­کنشی را به مدت 8 جلسه تحت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی قرار دادند. یافته­ها نشان دادند که پس از آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، عملکرد دانش آموزان در مدت زمان برنامه­ریزی و نوشتن انشا، گنجاندن عناصر اصلی انشای متقاعد­کننده، استفاده از واژه­های انتقالی/ پیوندی و کیفیت کلی انشا به طور معناداری بهبود پیدا کرده است. ماسون و شراینر (2008) نیز در بررسی تاثیر آموزش راهبرد خودتنظیمی بر نوشتن دانش آموزان با اختلال عاطفی / رفتاری نشان دادند که این دانش آموزان توانستند یک انشای متقاعد­کننده با همه­ی عناصر آن بنویسند.

لین، هاریس، گراهام، ویسن­بچ، بریندل، و مورفی (2008) اثر بخشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را بر داستان نویسی شش دانش آموز با اختلال رفتاری مورد بررسی قرار دادند. نتایج حاصل از این مطالعه بهبود قابل توجهی در کیفیت داستان، و استفاده از عناصر داستان نویسی بود. بطور مشابه لینمن، گراهام، لیدر جانسن و رید (2006) نشان دادند که داستان نویسی با آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بهبود می­یابد. یافته­های آنها افزایش در طول داستان، تعداد عناصر داستان، کیفیت کلی داستان و ماندگاری اثربخشی این راهبرد پس از آموزش را نشان می­دهد.

رید و لینمن (2008) اثر بخشی الگوی توسعه راهبرد خودتنظیمی را روی نمایشنامه نویسی دانش آموزان کلاس چهارم و پنجم با اختلال اختلال نارسا توجه / فزون­کنشی مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که آموزش روی نوشتن دانش آموزان از جمله طول، و کیفیت کلی، تاثیر مثبت داشت.

همچنین، آدم زاده و غباری (1386) در پژوهشی با عنوان "تاثیر به کار گیری راهبردهای شناختی و فراشناختی در بهبود انشای دانش آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری" نشان دادند که انشای دانش آموزان پس از به کار گیری مداخله های شناختی و فراشناختی پیشرفت کرده و آثار مداخله نیز در طول درمان حفظ شد.

پژوهش همچنین گویای اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی بر مشکلات املای دانش آموزان با اختلال نوشتن و دانش آموزان با اختلال نارسا توجه/ فزون­کنشی می­باشد. برای مثال، ماسون، هاریس، و گراهام (2011) نشان داده­اند که الگوی راهبردی خودتنظیمی (SRSD) در بهبود علایم اختلال نوشتن موثر است. باعزت و ایزدی فرد (1388) در پژوهشی آزمایشی نشان دادند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی موجب کاهش خطاهای املایی دانش آموزان ابتدایی با اختلال نوشتن شده است. به طور مشابه، علی بخشی، آقا یوسفی، زارع، و بهزادی پور (1390) در پژوهشی آزمایشی نشان دادند که آموزش راهبردهای یادگیری خود­تنظیمی موجب بهبود عملکرد نوشتن و کاهش خطاهای املای دانش آموزان با اختلال نارسا توجه / فزون­کنشی شده است.

دو مطالعه دیگر اهمیت اثر بخشی این راهبردها در برنامه­­ریزی و بهبود کیفیت نوشتن را برجسته­تر کرده است. راجرز و گراهام (2008) در فراتحلیل 25 مطالعه­ی مداخله­ای موردی نوشتن، دریافتند که آموزش این راهبردها در برنامه­ریزی، تهیه پیش نویسی از متن توضیحی و در بهبود کیفیت نوشتن دانش آموزان بسیار موثر بوده است. همچنین، در فراتحلیل 123 مطالعه­ی آموزش نوشتن به نوجوانان، گراهام و پرین (2007) گزارش کردند که آموزش این راهبرد یکی از قدرتمندترین روش­های بهبود کیفیت نوشتن دانش آموزان نوجوان است.

**فهرست منابع**

منابع داخلی

احدی، حسن؛ کاکاوند، علیرضا. (1382). *اختلا­ل­های یادگیری (از نظریه تا عمل).* تهران: نشر ارسباران.

احسان منش، مجتبی (1372). *کارورزی والدین کودکان مبتلا به اختلال سلوکی*. پایان نامه­ی کارشناسی ارشد روانپزشکی بالینی، انستیتو روانپزشکی تهران.

احمد پور، طه. (1387). *اثربخشی آموزش دو جانبه بر یادگیری خود تنظیم دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان شهرستان سقز*. پایان نامه­ی کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

اعظمی، سعید. (1391). *مقایسه اثربخشی شناختی رایانه یار و روان محرک بر کارکردهای اجرایی و نشانه های اختلال نارسایی توجه / بیش فعالی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

امانی، رضا؛ خواجه موگهی، ناهید. (1384). مقایسه­ی الگوی کودکان مبتلا به نقص توجه/ بیش فعالی با کودکان سالم. *مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران*، 45، 53-44.

امیدوار، احمد. (1385*). روشهای تغییر رفتار (رفتار درمانی و شناختی-رفتاری)*. مشهد: انتشارات فرا انگیزش.

اندرز­خو، هاجر. (1389). *رابطه یادگیری خود نظم داده شده و خود کارامدی با پیشرفت تحصیلی ریاضی. پایان­نامه کارشناسی ارشد*، سمنان: دانشگاه سمنان.

آدم زاده، فاطمه. (1380) . *تاثیر آموزش راهبردهای شناختی بر مشکلات بیان نوشتاری کودکان با ناتوانی یادگیری. پايان­نامه كارشناسي­ارشد،* تهران: دانشگاه تهران.

آقابابایی، سارا؛ عابدی، احمد؛ ملک پور، مختار. (1390). مقایسه کنش های اجرایی در کودکان با و بدون ناتوانی یادگیری املا: عملکرد در آزمون عصب- روانشناختی نپسی. *مجله روانشناسی بالینی، 3(4)، 40-35.*

باشعور لشکری، مریم. (1379). *نارسایی های ویژه در یادگیری*. تهران: دنیای هنر.

باعزت، فرشته؛ ایزدی فرد، راضیه. (1388). اثر بخشی راهبرد خودنظم­دهی بر کاهش خطاهای املایی کودکان مبتلا اختلال نوشتن. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، 10(1)، 28-21.

بهرامی، فاطمه؛ آدم زاده، فاطمه؛ مختاری، سمانه. (1390). تاثیر دو روش آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر اساس مدل انگلرت و مدل سکستون در کارامدی بیان نوشتاری دانش آموزان ابتدایی با علایم اختلال نوشتن. *فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی*، 1(11)، 32-23.

بهمنی، طاهره. (1387). *مقایسه پیشرفت مهارت نوشتن در دانش آموزان با اختلال نارسایی توجه / بیش فعالی و عادی پایه اول ابتدایی،* پایان نامه­ی کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

توویلا، دیل. (1377). مدیریت فرایند انگیزش. (ترجمه بهزاد رمضانی). تهران: نشر دایره.

جدیدی، شمسایی، مظاهری، خوشابی و فرخی. (1391). چالش مداخلات: تا چه اندازه هر یک از مداخلات آموزش مدیریت والدین، نوروفیدبک و ریتالین بر بهبود اختلال بیش فعالی / نقص در توجه و شاخص استرس والدینی تاثیر دارند. *فصلنامه­ی خانواده پژوهی*، 8(1)، 118-101.

جعفری، مجید. (1390). *تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر پایه اول متوسطه در درس زبان انگلیسی*. پایان نامه­ی کارشناسی ارشد، همدان: دانشگاه بوعلی سینا.

حوائی، ناصر؛ رضایی، ماندانا؛ آزاد، اکرم؛ رفیعی، شهلا. (1389). ارتباط عملکرد حسی­– حرکتی دست با مهارت دست­نویسی در دانش آموزان دچار اختلال رشدی. *مجله­ی پزشکی ارومیه*، 21(2)، 254-259.

حیدری، علیرضا؛ حافظی، فریبا؛ طحان کار دزفولی، مریم. (1389). بررسی تاثیر و مقایسه دو روش درمانی چندحسی فرنالد و ادراکی-حرکتی کپارت در کاهش اختلال دیکته نویسی دانش آموزان. *یافته های نو در روانشناسی*، 4(12)، 78-65.

خدایاری فرد، محمد؛ شکوهی یکتا، محسن. (1384). *تشخیص و درمان اختلالات روان شناختی کودک و نوجوان*. تهران: انتشارات یسطرون.

دانش، عصمت. (1384). *ناتوانی های یادگیری: نظریه­ها، تشخیص و راهبردهای تدریس*. ناشر: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

درخانی، زهرا؛ کجباف، محمد باقر؛ مولوی، حسین؛ امیری، شعله. (1387). تاثیر روشهای آموزش فرایند و آموزش تکلیف-فرایند بر عملکرد املا نویسی در دانش آموزان دبستانی. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، 5(2)، 102-91.

راغب، حجت اله. (1384). ویژگیهای روان سنجی آزمون پیشرفت تحصیلی نوشتن پایه اول ابتدایی. *پژوهش در حیطه­ی کودکان استثنایی*، 2(16)، 202-183.

رستمان، حسن. (1391). *اثربخشی درمان رایانه ای بر شدت علایم اختلال نارسا توجه / بیش فعالی*. پایان نامه­ی کارشناسی ارشد، سمنان: دانشگاه سمنان.

رفیعیان، کیوان. (1379). رابطه ی راهبردهای یادگیری خود گردان، مولفه های انگیزشی (خودکارامدی، ارزشهای درون زاد و اضطراب امتحان) و هوش با همدیگر و با عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر سال دوم دبیرستان شهرستان اهواز. گزارش تحقیق، اهواز: سازمان آموزش و پرورش.

زارع بهرام آبادی، مهدی و گنجی، کامران. (1392). بررسی شیوع اختلال نارسایی توجه / بیش فعالی و همبودی آن با اختلال یادگیری در دانش آموزان دبستانی. مجله ناتوانی های یادگیری، 3(4)، 243-25.

زندی، بهمن. (1378). *روش تدریس زبان فارسی در دبستان*. تهران: انتشارات سمت.

سانتراگ، جان دبلیو. (1383). زمینه روان شناسی. (ترجمه مهرداد فیروز بخت). تهران: انتشارات رسا.

سبحانی­نژاد، مهدی؛ عابدی، احمد. (1385). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خود تنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی. *فصلنامه علمی پژوهشی روان شناسی دانشگاه تبریز*، 1(1)، 98-79.

سید محمدی، یحیی. (1377). *روان شناسی یادگیری*. تهران: نشر دوران.

سیف نراقی، مریم؛ میر مهدی، سید رضا. (1382). مقایسه الگوهای انشا نویسی در دانش آموزان پسر نارساخوان و نارسا نویس پایه های چهارم و پنجم ابتدایی با دانش آموزان عادی شهر تهران. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، 7(1)، 92-75.

سیف نراقی، مریم؛ نادری، عزت الله. (1390). *نارسایی های ویژه ی یادگیری*. تهران: ارسباران.

سیف، علی اکبر. (1383). *روش های یادگیری و مطالعه*. تهران: نشر دوران.

سیف، علی اکبر. (1385). *روانشناسی پرورشی.* تهران: نشر آگاه

شعاری نژاد، علی اکبر. (1380). *نگاهی نو به روانشناسی آموختن یا روان شناسی تغییر رفتار*. تهران: انتشارات جانبخش.

شکوهی راد، فریده. (1381). *بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودگردان با پیشرفت و رشته تحصیلی دانش آموزان دختر پایه سوم دبیرستان در رشته های ریاضی و علوم انسانی*. پایان نامه­ی کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

شهیم، سیما. (1385). *مقیاس تجدید نظر شده هوشی وکسلر برای کودکان، انطباق و هنجاریابی*. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.

شیرازی تهرانی، علیرضا. (1381). *بررسی رابطه ی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانهای شهر اصفهان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.

صاحبان، فاطمه؛ امیری، شعله؛ کجباف، محمد باقر؛ عابدی، احمد. (1389). بررسی اثر کوتاه مدت آموزش کارکردهای اجرایی بر کاهش نشانه های کمبود توجه و بیش فعالی در دانش آموزان پسر دوره ابتدایی شهر اصفهان. *تازه های علوم شناختی*، 12(1)، 58-52.

صدرالسادات، لیلا؛ هوشیاری، زهرا؛ صدرالسادات، سید جلال؛ محمدی، محمد رضا؛ روزبهانی، اکبر؛ شیر مردی، ابوالفتح. (1389). تعیین مشخصات روان سنجی مقیاس درجه بندی SNAP-IV اجرای معلمان. *مجله دانشکده پزشکی اصفهان*، 28(110)، 494-484.

عابدی، احمد. قوام، علی. (1388). *روانشناسی و آموزش کودکان با نقص توجه / بیش فعالی*. اصفهان: نشر نوشته.

عابدی، شیوا. (1386). آیا اختلال بیش فعالی با کمبود توجه در مبتلایان به وابستگی به مواد شایع تر است؟ *مجله روان پزشکی و روان شناسی ایران*، 3، 227-231.

علی بخشی، زهرا؛ آقایوسفی، علیرضا؛ بهزادی پور، سارا؛ زارع، حسین. (1390). اثربخشی تحول راهبرد خودنظم دهی بر عملکرد نوشتن دانش آموزان دچار اختلال کمبود توجه/ بیش فعالی. *فصلنامه روانشناسی کاربردی،* 2(18)، 47-37.

علیزاده، حمید. (1384). تبین نظری اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی: الگوی بازداری رفتاری و ماهیت خود کنترلی. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی* 17، 5(3)، 348-323.

علیزاده، حمید. (1386). *اختلال نارسایی / توجه فزون جنشی: ویژگی ها، ارزیابی و درمان*. تهران: انتشارات رشد.

علیزاده، حمید؛ بهمنی، طاهره؛ مفیدی، فرخنده. (1387). مقایسه پیشرفت مهارت نوشتن در دانش آموزان دچار اختلال نارسایی توجه/ بیش فعالی و عادی پایه اول ابتدایی. *فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی،*2(8)، 115-134.

غباری بناب، باقر؛ فاطمه، آدم زاده. (1386). تاثیر به کار گیری راهبردهای شناختی و فراشناختی در بهبود انشای دانش آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری. *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*، 37(1)، 71-57.

غباری بناب، باقر؛ افروز، غلامعلی؛ حسن زاده، سعید؛ بخشی، جعفر؛ پیرزادی، حجت. (1391). تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی فعال تفکرمدارانه و خودنظارتی بر درک مطلب دانش آموزان با مشکلات خواندن. مجله ناتوانی های یادگیری، 1(2)، 77-97.

فرامرزی، سالار؛ کرمعلیان، حسن؛ نصراللهی، شهناز. (1390). تاثیر مداخله آموزشی مبتنی بر رویکرد تجربه زبانی بر مهارت بیان نوشتاری دانش آموزان. *رویکردهای نوین آموزشی*، 6(2)، 60-41.

فولاد چنگ، محبوبه. (1381). فراشناخت و کاربرد آن در مشاوره تحصیلی. *فصلنامه پیام مشاور*، 4(7)، 21-11.

کدیور، پروین. (1382). *روان شناسی تربیتی*. تهران: انتشارات سمت.

کلانتری، مهرداد. (1378). *کودک پر تحرک: راهنمای والدین و مربیان*. اصفهان: مهر قائم.

گرجی، یوسف. (1383). *بررسی و مقایسه ی اثر بخشی کاربرد روشهای اصلاح رفتار توسط والدین، معلمان و ترکیب هردو کاهش نشانه های اختلال بیش فعالی و نقص توجه دانش آموزان دوره ی ابتدایی*. رساله دکتری، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

محمد رمزپور، زرین (1374). *بررسی پایایی و اعتبار و هنجاریابی مقدماتی پرسشنامه­ی رفتاری راتر کودکان (فرم معلم) و تعیین شیوع اختلال سلوکی و هیجانی در جمعیت کودکان دبستانی اهواز*. پایان نامه­ی کارشناسی روانشناسی بالینی، انستیتو روانپزشکی تهران.

مرادی، شهاب. (1391). *مقایسه اثربخشی آموزش مستقیم و آموزش چندرسانه ای بر اختلال املا*. پایان نامه­ی کارشناسی ارشد، سمنان: دانشگاه سمنان.

نادری، عزت اله؛ سیف نراقی، مریم. (1369). چگونه خواندن و نوشتن را آموزش دهیم تا اثر آن ماندگارتر باشد. *فصلنامه­ی تعلیم و تربیت*، 6 (2و3)، 45-35.

نظیفی، مرتضی. (1390). *مقایسه اثر بخشی ترمیم شناختی به کمک رایانه و دارودرمانگری در درمان اختلال نارسایی توجه / فزون کنشی*. رساله دکتری، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

نظیفی، مرتضی؛ رسول زاده طباطبایی، کاظم؛ آزاد فلاح، پرویز؛ مرادی، علیرضا. (1390). توجه پایدار و بازداری پاسخ در کودکان مبتلا به نارسایی توجه/ فزون کنشی در مقایسه با کودکان عادی. *مجله روانشناسی بالینی*، 3(2)، 65-55.

والاس، جرالد و مک لافلین، جیمز. (1988). اختلال­های یادگیری. ترجمه تقی منشی طوسی (1373). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

هاشمی نصرت­آباد، تورج؛ مرادی، علیرضا؛ فرزاد، ولی الله؛ کاویانی، حسین. (1386). تاثیر آموزش خودگردانی رفتارهای توجهی، خودگردانی رفتارهای انگیزشی، و خودآموزی کلامی بر کاهش نشانه­های اختلال نارسا توجه / بیش فعالی. *پژوهش در حیطه ی کودکان استثنایی*، 2(7)، 154-129.

هامیل و بارتل، (2001). آموزش دانش آموزان مبتلا به مشکلات یادگیری و رفتاری. ترجمه اسماعیل بیابانگرد و محمدرضا نائینیان. (1381). تهران: وزارت آموزش و پرورش.

یعقوبی، ابوالقاسم. (1383). *تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود عملکرد خواندن دانش آموزان نارسا خوان پسر پایه های چهارم و پنجم ابتدایی شهر همدان*. رساله دکتری،ُ تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

منابع خارجی

Aksan, N. (2009). A descriptive study: epistemological beliefs and self-regulated Learning. *Journal of procedia Social and Behavioral Sciences,* 1, 896-909.

Alizadeh, H., Andries, C. (2002). Interaction of Parenting Styles and Attention Deficit Hyperactivity Disorder In Iranian parents.*Child and Family Behavior thraphy*, (24), 37-52.

Barekly. R. A. (2005*). ADHD:A handbook for diagnosis and treatment,* New York: Guilford press , 189.

Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhabitation, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.

Barkley, R. A. (1998). Attention deficit hyperactivity disorder, 2nd ed.: A handbook fordiagnosis and treatment. New York: Guilford.

Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder, 3rd ed.: Ahandbook fordiagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Beck, S. J., Young, G. H., & Tarnowski, K. J. (1990). Maternal characteristics and perceptions of pervasive and situational hyperactives and normal controls. *Journal ofthe American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 29,558-565.

Biederman, J. (2005). Attention- deficit/ hyperactivity disorder: A selectiveoverview. *Journalof Biological Psychiatry*, 57, 1215- 1220.

Bourassa, D. C., & Treiman, R.(2001). Spelling development and disability: the importance of linguistic factors*. Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 32, 172-181.

Breen, M. J., & Barkley, R. A. (1988). Child psychopathology and parenting stressingirls and boys having attention deficit disorder with hyperactivity. *Journal ofPediatric Psychology*, 13,265-280.

Brossard, R. M., Majnemer, A., Shevell, M., Shinder, L., & Ageranioti, B. C. (2011). Handwriting capacity in children newly diagnosed with attention deficit Hyperactivity disorder. *Research in Development Disabilities,* 32, 2927-2934.

Buhrmester, D., Camparo, L., Christensen, A., & Gonzalez, L. S. (1992). Mothers and fathers interacting in dyads and triads with normal and hyperactive sons. *DevelopmentalPsychology,* 28*,* 500-509.

Carlson, C. L., & Tamm, L. (2000). Responsiveness of children with attention deficithyperacti disorder to reward and response cost: Differential impact on performance and motivation. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68, 72-83.

Castellanos. F. X., Geidd, J. N., Berquin, P. C., & Walter, J. M. (2001). Quantitative brain magnetic resonance imaging in girls with attention-deficit/hyperactivity disorder .*Journal of Archives of General Psychiatry*, 58, 289-296.

Clark, C., prior, M., & Kinsella, G. (2002). The relationship between executive function abilities adaptive behaviour and academic achievement in children with externalizing behaviour problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 43, 785-796.

Corno, L. (1986). The Role of cognitive engagement in classroom Learning and motivation. *Educational Psychology*, 18, 88-108.

Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology,* 100(4), 907–919.

Danoff, B., Harris, K.R., & Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects on normally achieving and learning disabled students' writing. *Journal of Reading Behavior*, 25, 295-322.

De La Paz, S. (1997). Strategy Instruction In Planing: Teaching Students With Learning and Writing Disabilities To Compose Persuasive And Expository Essays*. Learning Disability Quarterly,* 20, 227-248.

De La Paz, S. (2001). Teaching writing to student with attention deficit disorders and specific language impairment. *The Journal of Educational Research,* 95, 37-47.

De La Paz, S. (2007). Managing cognitive demands for writing: Comparing the effects of instructional components in strategy instruction. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 23, 249-266.

De La Paz, 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,* 892: 203-222.

Debono, T., Hosseini, A., Cairo, C., Ghelani K., Tannock, R., & Toplak, M. E. (2012). Written expression performance in adolescents with attention-deficit / hyperactivity disorder (ADHD). *Reading & Writing Quarterly,* 25, 1403-1426.

Englert, C., Raphael, T., Fear, K., & Anderson, L. (1988). Students’metacognitive knowledge about how to write informational text.*Learning Disability Quarterly*, *11*, 18–46.

Farone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J., Holmgren, M. A., & et al. (2005). Molecular genetics on attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal ofBiological Psychiatry*, 57, 1313- 1323.

Frankenberger, W., & Cannon, C. (1999). Effects of Ritalin on academic achievement from first to fifth grade. International Journal of Disability, Development and Education, 46, 199-221.

Graham, L., & Bellert, A. (2004). Difficulties in Reading Comprehension for Students with learning disabilities. *Learning about learning disabilities*, *3*, 251–279.

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better. Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties.* Baltimore: Paul. H.Brooks Publishing Co.

Graham, S., & perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent student*. Journal of educational psychology*, 99.

Graham, S., Harris, K., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instructionwith students with learning disabilities: A review of aprogram of research. *Learning Disability Quarterly*,14, 89-114.

Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1993). Knowledge ofwriting and the composing process, attitude towards writing, andself-efficacy for students with and without learning disabilities.*Journal of Learning Disabilities*, 26, 237–249.

Gualtieri, C. T., & Johnson, L. G., (2006). Efficient allocation of attentionalresources inpatients with ADHD: Maturational changes from age 10 to 29. *Journal of Attention Disorder*, 9, 1-9.

Hameltt, K. W., Pllaigirini, D. S., & Conners, C. K. (1987). An investigation of executive processes in the problem-solving of attention deficit disorder hyperactive children*. Journal of Pediatric Psychology*, 12, 227-240.

Hart, H., Radua, J., Mataix, D., & Rubia, K. (2012). Meta-analysis of fMRI studies of timing in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience and Biobehavioral Reviews,* 36, 2248-2256.

Jacobson, L. T., & Reid, R. (2012). Improving the writing performance of high school student with attention deficit /hyperactivity disorder and writing difficulties.*Exceptionality*. 20, 218-234.

Jacobson, L. T. (2009). Improving the writing performance of high school student with attention deficit /hyperactivity disorder and writing difficulties. *Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences of Nebraska-Lincoln.* Paper 45.

Kliegel, M., Ropeter, A., Mackinla, R. (2006). Complex prospective memory inchildren with ADHD. *Child Neuropsychoe*, 12: 407-419.

Kofman, O., Larson, J. G., & Mostofsky, S. H. (2008). A novel task forexamining strategicplanning: Evidence for impairment in children with ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 30,261-271.

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.

Lederer, J. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of learning disability*, Austin,33 ,91-107.

Lemos, S. L. (2000). Students goal and self-regulation in classroom, *International Journal of education Research, 37, 471-485.*

Lienemann, T. O. & Reid, R. (2008). Using self-regulated strategy development to improve expository writing with students with attention deficit hyperactivity disorder. Exceptional Children, 74, 1-16.

Lienemann, T. O., Graham, S., Leader-Janssen, B., & Reid, R. (2006). Improving the writing performance of struggling writers in second grade. The Journal of Special Education, 40, 66-78.

Lienemann, T., Reid, R., & the IRIS Center. (2009). *Written expression: Grades 2–5*.

MacArthur, C., Schwartz, S., Graham, S., Molloy,D., & Harris, K. (1996). Integration of strategyinstruction into a whole language classroom: A casestudy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 168-176.

Mason, L. H., & Shriner, J. G. (2008). Self-regulated strategy development instruction for writing an opinion essay: Effects for six students with emotional/behavior disorders. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 71–93.

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

Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities,* 33, 417-424.

Mick, E., & Faraone, S. V. (2008). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder.*Journal of Child and Adolescent Psychiatric*, 17, 261- 284.

Nigg, J. T. (2006*). What causes ADHD? Understanding what goes wrong and why*. New York, NY: Guilford Press.

Nippold, M. A., ward-longergan, J. M., & fanning, J. L. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults: a study syntactic, semantic and pragmatic development. *Language, speech, and hearing services in schools,* 36, 125-138.

O’Neill, M., & Douglas, V. I. (1991). Study strategies an story recall attention deficit disorder and reading disability. *Journal of Abnormal Child Psychology,* 19, 671-692.

Olseon, P. J., Westerberg, H., & Kelingberg, T. (2004). Increased perfrotal andparietal brain activity after training of working memory. Nature Neurosience, 45-49.

Patel, P., & Laud, E. L. (2009). Using Goal-Setting in “P(paw)LANS”to Improve Writing. *Teaching Exceptional Children Plus,* 5(4), 1-13.

Re, A. M., & Cornoldi, C. (2010). ADHD expressive writing difficulties of ADHD children: when good declarative knowledge is not sufficient. *Eur J Psychol Educ*, 25, 315-323.

Re, A. M., Pedron, M., & Cornoldi, C. (2007). Expressive writing difficulties in children described as exhibiting ADHD symptoms. *Journal of Learning Disability,* 40, 244-255.

Reid, R., & Lieneman, T. (2006). Self-Regulated Strategy Development for written Expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder, *Exceptional Children*, 73(1), 53-68.

Resta, S., & Eliot, J. (1994). Written expression in boys with attention deficit disorder*. Perceptual and motor skills*, 79, 1131-1138.

Rogers, L., & Graham, S. (2008). A meta analysis of single subject design writing intervention studies. *Journal of Educational Psychology*, 100, 879-906.

Rubia, K., (2011). Cool inferior fronto-striatal dysfunction in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) versus hot ventromedial orbitofronto-limbic dysfunction in conduct disorder: a review. *Biological Psychiatry,* 69, e69–e87.

Saddler B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategydevelopment: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 291-305.

Santangelo, T., & Harris, K. R. (2008). Using Self-Regulated Strategy Development to Support Students Who Have “Trubol Giting Thangs Into Werds”. *Remedial and Special Education.* 2(28), 78-89.

Schraw, G., Crippen, k. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation inscience education: metacognition as part of the 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.

Sen, H. S. (2009). The relationsip between the use of metacognitive strategies and reading comprehension. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 1, 2301–2305.

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.

Shallice, T., Marzocchi, M., Cosner, S., Del Savio, M., Meuter, R. F., & Rumiati, R. I. (2002). Executive function profile of children with attention deficit hyperactivity disorder. Developmental Neuropsychology, 21, 43-71.

Shunk, D. H. (2002). *Social origins of self-regulatorycompetence: the role of observational Learning through peer modeling.* Paper presented at the Biennial meeting of the society for Research in child development, Indianapolis.

Swaab-Barrnveld, I., Desonnavilic, L., & Van Engelan, H. (2000). Visual sustained allenlior in a child psychiatric popoiatior*. Journal of th American Academy of Child and Adolescent psychiatry*, 39, 651-659.

Tant, J. L., &douglas, V. I. (1982). Problem-solving with hyperactive, normal, and reading disabled boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 275-306.

Troia, G. A. & Graham, S. (2002). The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: changing the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 290-305.

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.

Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (2000). *Study strategies for life long learning*. Washington, Dc: American Psychological.

Weiss, G., & Hechtnian, L. T. (1993). Hyperactive children grown up: ADHD in children, adolescents, and adults (2nd edition). New York: Guilford Press.

Willcutt, E.G., Doyle, A.E., Nigg, J.T., Faraone, S.V., & Pennington, B.F. )2005(. Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Biological Psychiatry* 57, 1336–1346.

Zelazo, P. D., & Jacques, S. (1997). Children’s rule use: representation, reflection, and cognitive control. *Annals of Child Development*, 12, 119-176.

Zimerman, B. J. & Shunk, D. H. (2002). Self-regulated learning and achievement: the emergence of social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.

Zito, J. R., Adkins., M., Gavins. M., Harris, K. A., & Graham. S. (2007). Self-Regulation strategy development: relationship to the social-cognitive perspective and development of self-regulation*. Reading and Writing Quarterly*, 23, 77-95.

Ziviani, J., & Wallen, M. (2006). *The development of graphomotor skills*. In A. Henderson & C. Pehoski (Eds.), Hand function in the child: Foundations forremediation (2nd ed.). St. Louis Mosby-Year Book.

1. Asch [↑](#footnote-ref-1)
2. Aksan [↑](#footnote-ref-2)
3. behavioural strategys [↑](#footnote-ref-3)
4. motivational strategys [↑](#footnote-ref-4)
5. cognitive strategys [↑](#footnote-ref-5)
6. metacognitive strategy [↑](#footnote-ref-6)
7. Zimerman [↑](#footnote-ref-7)
8. Corno [↑](#footnote-ref-8)
9. Weinstein & Hume [↑](#footnote-ref-9)
10. elaboration [↑](#footnote-ref-10)
11. organization [↑](#footnote-ref-11)
12. Dignath [↑](#footnote-ref-12)
13. monitoring [↑](#footnote-ref-13)
14. distraction [↑](#footnote-ref-14)
15. self-questioning [↑](#footnote-ref-15)