

## تأثیر برنامه راهنمای جمله فلپس بر عملکرد بیان نوشتاری دانش‌آموزان با اختلال

### یادگیری ویژه

مهدیه کشمیرشکن\*

سالار فرامرزی\*\* ✉

احمد عابدی\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر برنامه راهنمای جمله فلپس بر عملکرد بیان نوشتاری دانش‌آموزان دختر با اختلال یادگیری ویژه در پایه پنجم ابتدایی در شهر یزد انجام گرفت. روش پژوهش آزمایشی و از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. بدین منظور با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای از بین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه در پایه پنجم ابتدایی شهر یزد، تعداد ۳۰ نفر انتخاب شدند و به تصادف در دو گروه گواه و آزمایش قرار گرفتند. مداخله‌های آموزشی برنامه فلپس در سیزده جلسه ۶۰ دقیقه‌ای روی گروه آزمایش انجام شد. ابزارهای مورداستفاده آزمون‌های غیررسمی بیان نوشتاری فرامرزی و همکاران و مقیاس هوشی و کسلر کودکان ویرایش پنجم بودند. داده‌های به‌دست‌آمده با روش آماری تحلیل کوواریانس، تجزیه و تحلیل شد. تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش نشان داد بین عملکرد گروه آزمایش و کنترل، در عملکرد بیان نوشتاری تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0.001$ ). براساس نتایج پژوهش، برنامه راهنمای جمله فلپس، بر عملکرد دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در بیان نوشتاری در حیطه‌های توصیف کردن، داستان‌نویسی، نامه‌نویسی، خاطره‌نویسی و خلاصه‌نویسی مؤثر است. می‌توان نتیجه گرفت برنامه راهنمای جمله فلپس بر مهارت بیان نوشتاری دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص مؤثر است و از این شیوه می‌توان به‌عنوان یک شیوه درمانی و آموزشی استفاده و آن را به درمانگران پیشنهاد کرد.

### واژه‌های کلیدی:

اختلال یادگیری ویژه، بیان نوشتاری، راهنمای جمله فلپس.

\* کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، ایران.  
\*\* نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.  
Email: salarfamarzi@yahoo.com  
\*\*\* دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

بدی دارد (گنجی، ۱۳۹۳).

اختلال نوشتن می‌تواند با علائم مختلف در سنین مختلف ظاهر شود. این اختلال در اوایل کودکی شروع به رشد می‌کند، اما تا سنین مدرسه ادامه می‌یابد. توصیه متخصصان برای تشخیص دیسگرافی به شرح زیر است: سرعت کم نوشتن، خط ناخوانا، ناسازگاری بین توانایی هجی و ضریب هوشی کلامی و تأخیرهای پردازش در برنامه‌ریزی حرکتی (چانگ، پاتل و نیزمی، ۲۰۲۰).

این کودکان توانایی کنترل فرایندهای شناختی خود را ندارند و از راهبردهای خودگردانی و ارزیابی به‌ندرت استفاده می‌کنند. آن‌ها قادر نیستند برای نوشتن خود هدف تعیین و برنامه‌های مناسب طراحی و ایده‌های خود را سازمان‌دهی و پیش‌نویسی از متن تهیه یا متنی را بازنویسی کنند. در نتیجه نوشته‌های آن‌ها از ساختار ضعیفی برخوردار و از نظر انتقال معنا ضعیف است (شکوهی یکتا و پرند، ۱۳۹۵).

میزان شیوع اختلال نوشتن در دانش‌آموزان سالم دوره ابتدایی، ۱۰ تا ۳۰ درصد ذکر شده است و ۹۰ تا ۹۸ درصد از کودکان با اختلالات یادگیری، در کسب این مهارت با مشکل مواجه هستند (کوشکی، ۲۰۱۱) و این اختلال در پسرها شایع‌تر است (راتزون، افرایم و بارت، ۲۰۰۷).

به‌منظور بهبود عملکرد این کودکان، تاکنون پژوهشگران پژوهش‌های زیادی را انجام داده و روش‌ها و مداخلاتی را ارائه کرده‌اند؛ از جمله فرامرزی، کرمعلیان و نصراللهی (۱۳۹۰) نشان دادند مداخله آموزشی مبتنی بر رویکرد تجربه‌زبانی می‌تواند مهارت بیان نوشتاری دانش‌آموزان را بهبود ببخشد. کوران (۲۰۰۷) نیز به‌کارگیری رویکرد تجربه‌زبانی را به‌علت پیوند با تجربه‌های قبلی شاگردان مناسب دانسته و دریافته است که این رویکرد از طریق تأثیر بر مهارت خواندن، موجب بهبود عملکرد نوشتن دانش‌آموزان می‌شود. در پژوهش دیگر، هرینگتون، مریسون و لئون (۲۰۱۸) به این نتیجه رسیده‌اند که دستورالعمل‌های نوشتاری می‌توانند در طول زمان پردازش احساسی را بهبود بخشند و پیشرفت پردازش‌های عاطفی عمیق‌تر ممکن است موجب کاهش اضطراب شود.

مطالعات روی روش گلینگهام-اورتون (محمدی و همکاران، ۱۳۹۶)، هم نشان داد این روش موجب بهبود عملکرد دانش‌آموزان دارای اختلال بیان نوشتاری می‌شود. نتایج پژوهش پورمحمدرضای تجریشی، پهلوان‌نشان و گلکار (۱۳۹۷) نیز بیانگر تأثیر آموزش آگاهی واجی بر ارتقای حافظه فعال دیداری-فضایی دانش‌آموزان با اختلال بیان نوشتاری است. با توجه به یافته‌های پژوهشی مبنی بر قابلیت بهبود حافظه دیداری

## مقدمه

ناتوانی یادگیری خاص، حوزه جدید بین‌رشته‌ای است که در میان سه رشته پزشکی، روان‌شناسی و تعلیم‌وتربیت ویژه جایگاه خود را به‌تدریج روشن کرده است. این اختلالات ممکن است خود را به‌صورت اختلال در گوش‌دادن، فکر کردن، سخن گفتن، خواندن، نوشتن، هجی کردن و شمارش اعداد نشان دهد (پترز، اسمیت، کاسل، هیگن، ماک، ون مکر و استارک‌من، ۲۰۱۸). اختلال یادگیری ویژه، اختلال عصبی-تحوالی است که به‌صورت مداوم روی تحصیل تأثیر می‌گذارد (اسکانلون، ۲۰۱۳). در توصیف و طبقه‌بندی جدید به‌جای مطرح کردن اختلال در حوزه‌هایی خاص مانند اختلال‌های خواندن، ریاضیات و بیان نوشتاری، این اختلال به‌صورت طبقه‌ای کلی و معیار تشخیصی واحد معرفی شده است و بر عملکرد کلی تحصیلی و ارائه خدمات آموزشی مناسب تمرکز می‌کند. افزون بر این، در رویکرد جدید، مؤلفه سنتی معیار تشخیصی ناهماهنگی بین بهره هوشی-پیشرفت تحصیلی حذف شده است و به‌جای آن، بر رشد شخصی، خانواده و تاریخچه تحصیلی از قبیل نمرات تحصیلی، پاسخ به مداخله‌های تحصیلی و مشاهده معلمان تأکید می‌کند (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳؛ هالاهان، کافمن، پولین و بادر، ۲۰۲۰).

اختلال‌های یادگیری، مهم‌ترین علت عملکرد ضعیف تحصیلی محسوب می‌شوند و هر ساله تعداد زیادی دانش‌آموز به این علت در فراگیری مطالب درسی دچار مشکل می‌شوند. معمولاً این دانش‌آموزان از هوش متوسط یا بالاتر برخوردارند، ولی در شرایط یکسان آموزشی نسبت به دانش‌آموزان دیگر عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری نشان می‌دهند و با وجود قراردادن در محیط آموزشی مناسب و نیز نبود ضایعات بیولوژیک بارز و نداشتن مشکلات اجتماعی و روانی حاد، با داشتن هوش متوسط قادر به یادگیری در زمینه‌های خاصی (خواندن، نوشتن و محاسبه) نیستند (فلوی و اولسون، ۲۰۱۷).

اختلال نوشتن، ضعف در نوشتن یا دیسگرافیا<sup>۱</sup> به‌عنوان عملکرد ضعیف و نامناسب در نوشتن دلخواه تعریف می‌شود (نیکلسون و فوکت، ۲۰۱۱). در دیسگرافیا، مهارت‌های نوشتن بسیار ضعیف‌تر از آن هستند که از سن تقویمی، ضریب هوشی و سوابق تحصیلی کودک انتظار می‌رود. کودک نمی‌تواند به‌راحتی بنویسد و در نوشتن مطالب مرتکب خطاهای دستوری، نقطه‌گذاری، پاراگراف‌بندی و املائی می‌شود، و دستخط بسیار

اجتماعی را به خطر اندازد. پژوهش‌های حاضر در این زمینه بیشتر به افزایش مهارت‌های زبانی، ادراک بصری و مهارت‌های ادراکی-حرکتی توجه داشته‌اند، اما با توجه به اینکه کودکان با اختلال بیان نوشتاری از مشکلاتی مانند بی‌توجهی به جزئیات، نیاز مکرر به نشانه‌های کلامی، برنامه‌ریزی فضایی ضعیف روی کاغذ و عدم انسجام جملات رنج می‌برند، روش فلپس به‌طور خاص بر افزایش این مهارت‌ها تمرکز دارد و از طرفی در جست‌وجوهای انجام‌گرفته مشخص شد تا به حال اثربخشی این برنامه در ایران مورد پژوهش و بررسی واقع نشده است. از این رو انجام پژوهش در این زمینه ضرورت دارد. حال با توجه به پیشینه و ادبیات پژوهشی، این سؤال مطرح است که آیا برنامه راهنمای جمله فلپس بر عملکرد بیان نوشتاری دانش‌آموزان دختر با اختلال یادگیری خاص در پایه پنجم ابتدایی مؤثر است.

### روش

روش پژوهش با توجه به هدف کاربردی شیوه‌ا اجرا، آزمایشی است و از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل<sup>۲</sup> استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر با اختلال یادگیری ویژه در بیان نوشتاری پایه پنجم ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای<sup>۳</sup> انتخاب شد. پس از کسب مجوز از آموزش و پرورش شهر یزد، از بین مدارس ابتدایی ۳ ناحیه این شهر، یک مدرسه از یک ناحیه (ناحیه ۲) به روش تصادفی انتخاب شد. سپس آزمون‌های خرده‌مقیاس‌های بیان نوشتاری از کلیه دانش‌آموزان پایه پنجم که تعداد آن‌ها ۱۴۰ نفر بود، گرفته شد و ۳۰ نفری که در این آزمون‌ها نمره کمتری گرفتند و ملاک‌های ورود به پژوهش را داشتند، انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: برخورداری از هوش متوسط و بالاتر با استفاده از مقیاس هوشی و کسلر کودکان ویرایش پنجم، ضعف جدی در مهارت‌های اشنانویسی به تشخیص معلم و بررسی پیشینه تحصیلی با استفاده از کارنمای آموزشی و انجام آزمون غیررسمی انشا (بیان نوشتاری) و تشخیص عدم ابتلا به اختلال‌های عاطفی و رفتاری شدید با نظر روان‌شناس مدرسه، داشتن شرایط جسمانی سالم، نداشتن اختلال‌های دیگر، نبود فقر آموزشی اقتصادی و خانوادگی. همچنین غیبت در دو جلسه آموزشی و همکاری نکردن دانش‌آموز، به‌عنوان ملاک خروج در نظر گرفته شد. پس از انتخاب نمونه پژوهشی، برنامه راهنمای جمله فلپس در سیزده جلسه آموزشی، روی گروه آزمایش و در پایان دوباره آزمون‌های مقیاس‌های بیان

(ملکپور، آقابابایی و عابدی، ۲۰۱۳؛ دانینگ، هولمز و گاترکول، ۲۰۱۳)، به نظر می‌رسد هر نوع روشی که به بهبود کارآمدی و عملکرد حافظه دیداری کودکان منجر شود، به احتمال زیاد در توانایی نوشتن کودک تأثیر مثبت خواهد داشت (شو، ۲۰۰۳). در تأیید ارتباط میان ضعف حافظه دیداری و عملکرد نوشتن دانش‌آموزان، پژوهش‌های متعددی (برای مثال، دوها و هایم، ۲۰۱۶) انجام شد که همگی بیانگر آن هستند که کودکان با اختلال بیان نوشتاری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی در حافظه مربوط به اسامی، چهره‌ها و به‌ویژه حافظه دیداری، از عملکرد ضعیف‌تری برخوردارند (آقابابایی و امیری، ۱۳۹۳).

یکی از روش‌هایی که درخصوص درمان بیان نوشتاری مطرح شده است، برنامه راهنمای جمله فلپس<sup>۱</sup> است. آموزش مهارت در زبان نوشته‌شده (فلپس-تراساکی و فلپس-گان، ۱۹۸۸) در درجه اول برنامه‌ای برای معلمان و درمانگران است که برای کودکان، نوجوانان و بزرگسالان با نیازهای ویژه در یادگیری نحوه نوشتن مقدماتی در نظر گرفته شده است. فلپس-گان و فلپس-تراساکی (۱۹۸۲) اظهار داشتند که این برنامه کودکان را در ساختن جمله کمک می‌کند. براساس پژوهش فلپس-گان و فلپس-تراساکی (۱۹۸۰)، از آنجا که این برنامه سیستماتیک، فردی و بسیار سازمان‌یافته است، دانش‌آموز به‌طور مؤثر، از ایده به جمله و گام‌به‌گام به سمت پاراگراف حرکت می‌کند. برای بیان واضح و معنی‌دار در نوشتن و ایجاد ساختار خوب در جملات، کلماتی که به جملات معنا دهد موردنیاز است (دتچاک و رودگرز، ۲۰۱۹). بر این اساس، دایانا فلپس اظهار داشت که نوشتن چیزی مفید، مؤثر و لذت‌بخش و نوشتن راهی برای فکرکردن یا دادن پیام نویسنده به خواننده است که بخشی از زبان یا توانایی زبانی و همچنین بیانگر تعامل است (سیف‌الاسلام، ۲۰۱۹).

مطابق طبقه‌بندی بین‌المللی عملکرد ناتوانی و سلامت، نوشتن به‌عنوان مهارت ضروری، برای یادگیری و استفاده از دانش معرفی شده است (فالك، ۲۰۱۱)؛ بنابراین نظر به اهمیت مهارت نوشتن دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه در موفقیت تحصیلی و شغلی، در پژوهش حاضر سعی بر این بوده است که با ارائه برنامه آموزشی به این دانش‌آموزان، راهکارهای مناسب در جهت بهبود این مهارت ارائه شود. از آنجا که مشکلات در زمینه نوشتن و به‌خصوص اشنانویسی که به‌طور رسمی از کلاس سوم به بعد شروع می‌شود، می‌تواند بر سایر فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموز و همچنین در استفاده بهینه از توانایی‌های نوشتاری تأثیر منفی بگذارد و موفقیت تحصیلی، شغلی و

3. multistage cluster sampling method

1. helps sentence guide program

2. the pre test-post test with control group design

نوشتاری روی کلیه دانش‌آموزان هردو گروه به‌عنوان پس‌آزمون اجرا شد.

## ابزار سنجش

۱. **فرم جمعیت‌شناختی:** فرم جمعیت‌شناختی که به‌وسیله پژوهشگر برای سنجش ویژگی‌های جمعیت‌شناختی تنظیم شد، شامل سن، جنس و پایه تحصیلی دانش‌آموز، تحصیلات والدین، شغل پدر، تعداد فرزندان خانواده و سن والدین است.

۲. **آزمون‌های غیررسمی بیان نوشتاری:** این آزمون‌ها با هدف ارزیابی مهارت بیان نوشتاری به‌وسیله فرامرزی، کرملیان و نصراللهی (۱۳۹۰) طرح شده و شامل پنج آزمون در پنج خرده‌مهارت بیان نوشتاری است که آزمون‌های توصیف، خاطره‌نویسی، خلاصه‌نویسی، داستان‌نویسی و نامه‌نویسی را دربردارد. کمترین نمره در این آزمون صفر و بیشترین نمره صد در نظر گرفته شده است. روایی محتوایی آزمون‌ها به‌وسیله متخصصان تأیید شده و ضریب پایایی آن‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ، حداقل ۰/۸۹ به‌دست آمده است. همچنین آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌ها برای خرده‌مهارت توصیف ۰/۸۱، خاطره‌نویسی ۰/۸۲، خلاصه‌نویسی ۰/۷۸، داستان‌نویسی ۰/۸۰ و نامه‌نویسی ۰/۷۶ به‌دست آمده است. در خرده‌مقیاس‌ها هرچه نمره بالاتر باشد، دانش‌آموز در آن خرده‌آزمون توانایی بیشتری دارد. این آزمون‌ها در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون و در طول اجرا استفاده شده است.

۳. **مقیاس هوش و کسler کودکان ویرایش پنجم:** مقیاس هوش و کسler کودکان ویرایش پنجم آخرین نسخه از مقیاس‌های و کسler کودکان است که در سال ۲۰۱۴ منتشر و کرمی (۱۳۹۵) آن را ترجمه و هنجار شده کرده است. این مقیاس دارای ۲۱ خرده‌آزمون است که این خرده‌آزمون‌ها به سه بخش تقسیم می‌شوند: ۱. خرده‌آزمون‌های اصلی، ۲. خرده‌آزمون‌های ثانویه، ۳. خرده‌آزمون‌های مکمل.

همسانی درونی گزارش شده در راهنمای فنی و تفسیری برای هوشبهر کلی از ۰/۹۶ تا ۰/۹۷ است. میانگین همسانی‌های درونی برای نمره‌های شاخص فردی، از ۰/۸۸ تا ۰/۹۳ است. میانگین همسانی‌های درونی برای ۱۶ خرده‌آزمون از نمره پایین ۰/۸۱ برای نمادپایی تا نمره بالای ۰/۹۴ برای تشخیص وزن‌ها است. پایایی بازآزمایی برای هوشبهر کلی ۰/۹۲ است. پایایی‌های بازآزمایی پنج شاخص از پایین ۰/۷۵، برای استدلال سیال تا بالای ۰/۹۴ برای درک کلامی است. میانگین پایایی بازآزمایی برای خرده‌آزمون‌ها از پایین ۰/۷۱ برای مفاهیم تصویری تا بالای ۰/۹۰ برای خزانه لغات است. پایایی تمام خرده‌آزمون‌ها به‌جز

مفاهیم تصویری و استدلال ماتریسی ۰/۸۰ یا بالاتر است. همبستگی روایی بالایی بین دو آزمون WISC-IV و WISC-V مشاهده شد. همبستگی‌های متوسط تا بالایی بین هوشبهر کلی دو آزمون وجود دارد (هوشبهر کلی ۰/۸۶، درک مطلب ۰/۸۵، استدلال ادراکی/بصری فضای ۰/۶۶، استدلال ادراکی/استدلال سیال ۰/۶۳، حافظه فعال ۰/۶۵، سرعت پردازش ۰/۷۱). روایی ملاکی بر مبنای آزمون ارزیابی‌های متعدد پیرسون با نتایج عموماً مطلوب انجام شده است (کرمی و کرمی، ۱۳۹۵).

## شیوه اجرای پژوهش

پس از انتخاب نمونه پژوهشی، برنامه راهنمای جمله فلیس طبق پروتکل ارائه‌شده به‌وسیله فلیس گان و فلیس تراساکی (۱۹۹۱) در سیزده جلسه آموزشی ۶۰ دقیقه‌ای و با استفاده از نگاره‌های کتاب فارسی (بخوانیم) کلاس اول دبستان طراحی شد.

برنامه راهنمای جمله فلیس برای موارد زیر سازمان‌دهی شده است: ۱. رشد مهارت و روانی در نوشتن جملات ساده، ۲. گسترش جملات در موضوعات توصیفی، ۳. تمرکز روی جملات خبری، ۴. رشد توانایی برای تمرین تصحیح جملات غیرتوصیفی و ناکامل، ۵. رشد استفاده از زمان‌های زیرستون «چه زمانی» نگاره، ۶. تمرکز روی تصحیح خطاهای زمان‌های فعل، ۷. رشد نوشتن پاراگراف‌ها با یکسری از جملات، ۸. تمرین در تصحیح پاراگراف‌ها، ۹. توانایی ایجاد یک تصویر ذهنی آزمون یک پاراگراف قبل از نوشتن جمله (کرک و چلفانت، ۱۳۷۷).

طی جلسات آموزشی براساس برنامه راهنمای جمله فلیس و با استفاده از نگاره‌های کتاب فارسی (بخوانیم) کلاس اول دبستان، سؤالات راهنما روی تابلو نوشته می‌شد. تصویر نگاره اول از کتاب فارسی اول دبستان پیش‌روی دانش‌آموز قرار می‌گرفت. برای هر یک از سؤالات، یک جواب به‌عنوان نمونه به‌وسیله درمانگر گفته می‌شد. دانش‌آموز باید باتوجه به مثال برای هر سؤال، یک یا چندین جواب بنویسد. بعد از اتمام سؤالات، از دانش‌آموز خواسته می‌شد باتوجه به تصویر، کلیه جملات را از ابتدا تا انتها پشت سر هم بنویسد؛ به‌گونه‌ای که تشکیل یک متن بدهد و این رویه در کلیه جلسات دنبال می‌شد.

اینکه چرا در این برنامه آموزشی از تصاویر نگاره‌های کتاب فارسی (بخوانیم) کلاس اول دبستان استفاده شد، نخست به این دلیل بود که نگاره‌ها برای دانش‌آموزان آشنا بود و دوم، ویژگی‌های تصاویر نگاره‌ها بود؛ زیرا تصاویر نگاره‌ها از داشته‌ها به‌سمت باید‌ها و از معلوم به مجهول حرکت می‌کنند. همچنین از عینی به‌سمت انتزاعی می‌روند و برای دانش‌آموزان آشنا و از خود به‌سوی جمع هستند و حرکت نگاره‌ها از نزدیک به دور و از اجمال به‌سمت تفصیل است.

در این روش در ترکیب جملات نوشتاری، معلم از فرایند تعاملی

دانش آموز: (می خواند) پسر در حال دوچرخه سواری است. معلم: خوب است. چه کسی در حال دوچرخه سواری است؟ به کیست اشاره می کند؟ دانش آموز: پسر سوار بر دوچرخه. معلم: پسر چه کاری انجام می دهد؟ اشاره به ستون چه کاری؟ دانش آموز: پسر در حال دوچرخه سواری است. توجه داشته باشید که از دانش آموز انتظار می رود در جواب هر سؤال، جمله کاملی ارائه دهد و بر این جمله کامل در رابطه با اجزای آن تأکید می کند.

برای راهنمایی دانش آموزان استفاده می کند؛ برای مثال، تصویری به دانش آموز نشان می دهد و از او می خواهد در مورد آن جمله بسازد. سپس از سرستون ها به عنوان راهنما برای گفت و گو در مورد جملات به روشی تعاملی استفاده می کند. دانش آموز در مورد جملات خود با استفاده از عنوان سرستون راهنمای جمله برای کمک به نوشتن، سؤال می پرسد؛ برای مثال، معلم: این تصویر چیه؟

### جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات برنامه راهنمای جمله فلپس

جلسات	هدف	محتوا	تکلیف
اول، دوم، سوم و چهارم	آموزش نگاره به روش فلپس	در جلسه طبق برنامه راهنمای جمله فلپس سؤالات راهنما روی تابلو نوشته می شد. تصویر نگاره اول از کتاب فارسی اول دبستان پیش روی دانش آموز قرار می گرفت. برای هریک از سؤالات، یک جواب به عنوان نمونه به وسیله درمانگر گفته می شد. در جلسه دوم، سوم و چهارم، مشابه جلسه اول روی تصویر نگاره دوم، سوم و پنجم کار شد.	دانش آموز باید با توجه به مثال، برای هر سؤال یک یا چندین جواب بنویسد. بعد از اتمام سؤالات، از دانش آموز خواسته می شد با توجه به تصویر، کلیه جملات را از ابتدا تا انتها پشت سرهم بنویسد؛ به گونه ای که تشکیل یک متن بدهد و این رویه در کلیه جلسات دنبال می شد.
پنجم	آموزش توصیف کردن به روش فلپس	در جلسه پنجم از دانش آموز خواسته شد تا طبق آموزش داده شده کلاس خود را توصیف کند.	توصیف کلاس به وسیله دانش آموز
ششم	آموزش نگاره به روش فلپس	در جلسه ششم مشابه جلسه اول روی نگاره هفتم کار شد.	جمله نویسی با استفاده از سؤالات برنامه راهنمای جمله فلپس
هفتم	آموزش نوشتن خاطره به روش فلپس	در جلسه هفتم از دانش آموز خواسته شد تا طبق آموزش داده شده بهترین خاطره ای که به یاد دارد را بنویسد.	خاطره نویسی به وسیله دانش آموز
هشتم	آموزش نگاره به روش فلپس	در جلسه هشتم مشابه جلسه اول روی نگاره هشتم کار شد.	ادامه جلسات جمله نویسی با استفاده از نگاره هشتم
نهم	آموزش نامه نویسی به روش فلپس	در جلسه نهم از دانش آموز خواسته شد تا طبق آموزش داده شده نامه ای به معلم خود بنویسد.	تمرین نامه نویسی به وسیله دانش آموز
دهم	آموزش نگاره به روش فلپس	در جلسه دهم مشابه جلسه اول روی نگاره نهم کار شد.	ادامه جلسات جمله نویسی با استفاده از نگاره نهم
یازدهم	آموزش خلاصه نویسی به روش فلپس	در جلسه یازدهم یک داستان به وسیله درمانگر برای دانش آموز خوانده شد. سپس از دانش آموز خواسته شد طبق آموزش داده شده خلاصه داستان را بنویسد.	خلاصه نویسی داستان به وسیله دانش آموز
دوازدهم	آموزش نگاره به روش فلپس	در جلسه دوازدهم مشابه جلسه اول روی نگاره دهم کار شد.	ادامه جلسات جمله نویسی با استفاده از نگاره دهم
سیزدهم	آموزش داستان نویسی به روش فلپس	در جلسه سیزدهم یک تصویر به دانش آموز نشان داده و از وی خواسته شد تا طبق آموزش داده شده یک داستان برای آن بنویسد.	تمرین داستان نویسی

هوشبهر بین ۸۵-۹۵، ۶ درصد دارای هوشبهر ۹۵-۱۰۵ و ۲۰ درصد نیز بین ۱۰۵-۱۱۵ بودند. پس از محاسبه هوش افراد برای سهولت در کار، میزان هوش افراد به سه گروه ۸۵-۱۰۰، ۱۰۰-۱۱۵ و بیشتر از ۱۱۵ طبقه بندی شدند. در هر دو گروه بیشترین فراوانی متعلق به میزان هوش بین ۸۵-۹۵ بود. از این رو بیشتر شرکت کنندگان در هر دو گروه کنترل و آزمایش، دارای بهره هوشی نزدیک به ۱۰۰ بوده اند. میانگین و انحراف معیار نمرات خرده مقیاس های نوشتن در دانش آموزان با اختلال یادگیری نوشتن در مرحله پیش آزمون-پس آزمون در جدول ۲ ارائه شده است.

به منظور تجزیه و تحلیل داده های پژوهش، از روش های آمار توصیفی از جمله میانگین، واریانس و انحراف استاندارد و برای بررسی میزان تأثیر راهنمای جمله فلپس بر عملکرد بیان نوشتاری از روش های آماری تحلیل کوواریانس یک و چندمتغیره ای استفاده شد. ضمن اینکه داده ها در نرم افزار آماری SPSS 23 تجزیه و تحلیل شد.

### یافته ها

شرکت کنندگان هر دو گروه آزمایش و کنترل همگی دانش آموزان دختر بودند. براساس نتایج مقیاس هوش و کسفر کودکان ویرایش پنجم، نزدیک ۷۴ درصد دانش آموزان دارای

### جدول ۲. مقادیر میانگین و انحراف معیار نمره های دانش آموزان در مهارت های بیان نوشتاری

متغیرها	گروه	تعداد	میانگین پیش آزمون	انحراف معیار پیش آزمون	میانگین پس آزمون	انحراف معیار پس آزمون
آزمون کل بیان	کنترل	۱۵	۱۸/۸۰	۴/۲۷	۱۸/۸۰	۴/۲۷

متغیرها	گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
نوشتاری						
آزمون توصیف	آزمایش	۱۵	۱۰/۴۶	۳/۲۷	۱۸/۷۳	۵/۶۱
	کنترل	۱۵	۲۵/۸۰	۱۴/۰۱	۲۳/۰۶	۱۲/۵۵
آزمون داستان‌نویسی	آزمایش	۱۵	۹/۶۰	۳/۶۹	۱۸/۸۰	۷/۴۳
	کنترل	۱۵	۴۲/۲۶	۱۸/۱۳	۳۶/۶۰	۱۳/۷۱
آزمون نامه‌نویسی	آزمایش	۱۵	۱۸/۸۰	۷/۵۸	۴۶/۲۰	۲۲/۸۴
	کنترل	۱۵	۲۳/۲۰	۱۳/۲۰	۲۳/۲۶	۱۳/۴۲
آزمون خاطره‌نویسی	آزمایش	۱۵	۶/۹۳	۳/۲۱	۱۴/۲۶	۶/۶۲۷
	کنترل	۱۵	۲۷/۸۰	۱۵/۵۵	۳۰/۲۶	۱۶/۴۹
آزمون خلاصه‌نویسی	آزمایش	۱۵	۱۰/۵۳	۵/۲۰	۵/۷۳	۱۱/۰۲
	کنترل	۱۵	۴۰/۲۰	۱۲/۵۴	۳۹/۰۶	۱۲/۴۰
	آزمایش	۱۵	۱۵/۰۶	۵/۶۷	۳۳/۹۳	۱۰/۶۸

چنان‌که جدول ۲ نشان می‌دهد، میانگین نهایی نمرات گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون مهارت بیان نوشتاری تقریباً باهم برابر است؛ درحالی‌که میانگین نمره‌های نهایی گروه آزمایش در پس‌آزمون بالاتر از گروه کنترل است (به‌جز

خرده‌آزمون خاطره‌نویسی). با توجه به اینکه تفاوت میانگین نمره‌های گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون خرده‌مهارت بیان نوشتاری قابل توجه بود، از نمرات پیش‌آزمون، آزمون تحلیل واریانس به‌عمل آمد.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس برای گروه پیش‌آزمون

سطح معناداری	ضریب f	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	
۰/۹۷۱	۰/۰۰۱	۰/۰۳۳	۱	۰/۰۳۳	پیش‌آزمون بیان نوشتاری بین‌گروهی
		۲۴/۹۰۵	۲۸	۶۷۹/۳۳۳	درون‌گروهی
			۲۹	۶۷۹/۳۶۷	کل
۰/۲۶۷	۱/۲۸۲	۱۳۶/۵۳۳	۱	۱۳۶/۵۳۳	پیش‌آزمون توصیف بین‌گروهی
		۱۰۶/۴۷۶	۲۸	۲۹۸۱/۳۳۳	درون‌گروهی
			۲۹	۳۱۱۷/۸۶۷	کل
۰/۱۷۴	۱/۹۴۷	۶۹۱/۲۰۰	۱	۶۹۱/۲۰۰	پیش‌آزمون داستان‌نویسی بین‌گروهی
		۳۵۵/۰۷۱	۲۸	۹۹۴۲/۲۰۰	درون‌گروهی
			۲۹	۱۰۶۳۳/۲۰۰	کل
۰/۰۳۱	۵/۱۷۹	۵۸۰/۸۰۰	۱	۵۸۰/۸۰۰	پیش‌آزمون نامه‌نویسی بین‌گروهی
		۱۱۲/۱۳۸	۲۸	۳۱۳۹/۸۶۷	درون‌گروهی
			۲۹	۳۷۲۰/۶۶۷	کل
۰/۳۸۴	۰/۷۸۳	۱۵۴/۱۳۳	۱	۱۵۹/۱۳۳	پیش‌آزمون خاطره‌نویسی بین‌گروهی
		۱۹۶/۷۸۱	۲۸	۵۵۰۹/۸۶۷	درون‌گروهی
			۲۹	۵۶۶۴/۰۰۰	کل
۰/۲۳۵	۱/۴۷۶	۱۹۷/۶۳۳	۱	۱۹۷/۶۳۳	پیش‌آزمون خلاصه‌نویسی بین‌گروهی
		۱۳۳/۹۲۴	۲۸	۳۷۴۹/۸۶۷	درون‌گروهی
			۲۹	۳۹۴۷/۵۰۰	کل

نرمال بودن توزیع متغیرهای انشا، توصیف‌کردن، داستان‌نویسی، نامه‌نویسی، خاطره‌نویسی و خلاصه‌نویسی درمورد هر دو گروه تأیید شد. سطح معنی‌داری برای گروه آزمایش به‌ترتیب متغیرها ۰/۲۰، ۰/۰۵، ۰/۲۰، ۰/۱۳، ۰/۲۰، ۰/۲۰، ۰/۲۰ و ۰/۲۰ محاسبه شد. از طرفی محاسبه پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین به‌ترتیب متغیرها عبارت بود از: ۰/۹۴، ۰/۴۷، ۰/۱۰، ۰/۲۱، ۰/۱۲ و ۰/۸۸. یافته‌های آزمون لوین نیز بیانگر آن است

براساس جدول ۳، تفاوت نمرات بین خرده‌مقیاس‌ها در مرحله پیش‌آزمون معنادار نیست؛ بنابراین میانگین نمره‌های گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون در خرده‌مهارت‌های بیان نوشتاری تفاوت چندانی ندارد؛ درحالی‌که میانگین نمره‌های گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تفاوت زیادی دارد و بالاتر است.

قبل از تحلیل کوواریانس، پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرها، با استفاده از روش آماری کلموگروف-اسمیرنوف انجام گرفت.

که مقادیر شاخص آماری در سطح  $p < 0.05$  معنادار نیست و فرض همسانی واریانس‌ها برقرار است. همچنین مقادیر مربوط به شاخص  $M$  باکس در تمامی متغیرها در سطح  $p < 0.05$  معنادار نیست. از این رو ماتریس کوواریانس دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر وابسته همگن است ( $P = 73$ ،  $\chi^2 = 254$ ،  $Box's M = 0.001$ ).

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره تأثیر برنامه راهنمای جمله فلپس بر بیان نوشتاری دو گروه آزمایش و کنترل بر میانگین‌های تعدیل‌شده

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب $F$	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
بیان	پیش‌آزمون	۲۱۶/۱۸۲	۱	۲۱۶/۱۸۲	۳۰/۷۲۹	۰/۰۰۱	۰/۵۳۲	۱
نوشتاری	گروه	۵۱۶/۱۷۹	۱	۵۱۶/۱۷۹	۷۳/۳۷۱	۰/۰۰۱	۰/۷۳۱	۱

با توجه به نتایج جدول ۴،  $F$  مشاهده شده  $73/371$  است که با در نظر گرفتن عضویت گروهی تفاوت معناداری را بین گروه‌های آزمایش و کنترل نشان می‌دهد ( $p < 0.05$ )؛ بنابراین می‌توان گفت برنامه راهنمای جمله فلپس بر مهارت بیان نوشتاری دانش‌آموزان اثر مثبت دارد و با توجه به اندازه اثر می‌توان گفت  $0.731$  درصد این تغییر ناشی از اثر گذاری برنامه راهنمای جمله فلپس است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره‌ای تأثیر به‌کارگیری برنامه راهنمای جمله فلپس بر نمره نهایی گروه آزمایشی و کنترل در خرده‌مهارت‌های بیان نوشتاری

خرده‌مهارت	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب $F$	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
خاطره‌نویسی	پیش‌آزمون	۸۲۵/۸۳۸	۱	۸۲۵/۸۳۸	۸/۵۲۴	۰/۰۰۸	۰/۲۷۰	۰/۷۹۸
	گروه	۳۵۰۵/۵۳۸	۱	۳۵۰۵/۵۳۸	۱۳/۴۷۶	۰/۰۰۱	۰/۳۶۹	۰/۶۴۰
خلاصه‌نویسی	پیش‌آزمون	۱۴۸۹/۶۲۱	۱	۱۴۸۹/۶۲۱	۳۲/۴۴۴	۰/۰۰۱	۰/۵۸۵	۱/۰۰۰
	گروه	۲۸۳۱/۲۹۳	۱	۲۸۳۱/۲۹۳	۶۱/۶۶۸	۰/۰۰۱	۰/۷۲۸	۱/۰۰۰
داستان‌نویسی	پیش‌آزمون	۲۰۵/۰۶۲	۱	۲۰۵/۰۶۲	۱/۷۳۲	۰/۰۲۱	۰/۱۲	۰/۷۵۰
	گروه	۲۸۸۳/۳۰۸	۱	۲۸۸۳/۳۰۸	۲۴/۲۲۲	۰/۰۰۱	۰/۵۱۳	۰/۹۹۷
نامه‌نویسی	پیش‌آزمون	۹۲۷/۹۹۱	۱	۹۲۷/۹۹۱	۵۶/۹۲۳	۰/۰۰۱	۰/۷۱۲	۱/۰۰۰
	گروه	۵۳۹/۵۹۷	۱	۵۳۹/۵۹۷	۴۳/۰۹۹	۰/۰۰۱	۰/۵۹۰	۱/۰۰۰
توصیف‌کردن	پیش‌آزمون	۶۱۳/۱۰۳	۱	۶۱۳/۱۰۳	۱۹/۱۸۸	۰/۰۰۱	۰/۴۵۵	۰/۹۸۷
	گروه	۶۸۴/۲۰۷	۱	۶۸۴/۲۰۷	۲۱/۴۱۳	۰/۰۰۱	۰/۴۸۲	۰/۹۹۳

با توجه به نتایج جدول ۵،  $F$  مشاهده شده با در نظر گرفتن عضویت گروهی، تفاوت معناداری را بین گروه‌های آزمایش و کنترل نشان داده است ( $p < 0.05$ )؛ از این رو می‌توان گفت برنامه راهنمای جمله فلپس بر نمره نهایی دانش‌آموزان در خرده‌مهارت‌های بیان نوشتاری اثر مثبت دارد و با توجه به اندازه اثر این تغییرات ناشی از تأثیر برنامه راهنمای جمله فلپس بر مهارت‌های بیان نوشتاری است.

در زمینه کاربرد دیگر روش‌های آموزشی بر کاهش مشکلات بیان نوشتاری همخوانی دارد. یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهش‌های پارک، آی دوک و کروس (۲۰۱۶) مبنی بر تأثیر بیان نوشتاری بر تقویت خودتداومی، پژوهش فرامرزی، کرمعلیان و نصراللهی (۱۳۹۳) مبنی بر تأثیر مداخله آموزشی مبتنی بر رویکرد تجربه زبانی بر مهارت بیان نوشتاری دانش‌آموزان و مطالعه ایچما، گریس و جیکودی (۲۰۲۰) در مورد تأثیر استراتژی داربست‌سازی بر نوشتن خلاق نوجوانان مدرسه‌ای با دیسگرافیا همسو است. همچنین نتایج این پژوهش با مطالعات چانگ و یو (۲۰۱۷) مبنی بر آموزش درک بصری و لمسی برای بهبود مهارت‌های دستخط در کودکان مبتلا به دیسگرافی، پژوهش مارشال و همکاران (۲۰۱۹) مبنی بر نوشتار درمانی پیشرفته روی مشکلات نوشتن افراد مبتلا به آفازی، مطالعه حاتم‌زاده (۱۳۹۴) با هدف بررسی و مقایسه اثربخشی روش آموزش انشا با رویکرد یادگیری مغزمحور و رویکرد تجربه

با توجه به نتایج جدول ۵،  $F$  مشاهده شده با در نظر گرفتن عضویت گروهی، تفاوت معناداری را بین گروه‌های آزمایش و کنترل نشان داده است ( $p < 0.05$ )؛ از این رو می‌توان گفت برنامه راهنمای جمله فلپس بر نمره نهایی دانش‌آموزان در خرده‌مهارت‌های بیان نوشتاری اثر مثبت دارد و با توجه به اندازه اثر این تغییرات ناشی از تأثیر برنامه راهنمای جمله فلپس بر مهارت‌های بیان نوشتاری است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش، بررسی اثربخشی برنامه راهنمای جمله فلپس بر عملکرد بیان نوشتاری دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه بود. نتایج نشان داد با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون، برنامه راهنمای جمله فلپس بر مهارت بیان نوشتاری مؤثر بوده است. اگرچه در کمتر پژوهشی به اثربخشی برنامه جمله فلپس اشاره شده است، یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های پیشین

زبانی خودکارآمدی تحصیلی و بیان نوشتاری دانش‌آموزان کلاس ششم ابتدایی، پژوهش ماریا ری و کاراتی (۲۰۱۶) مبنی بر تأثیر عملکرد درک ضعیف در بیان نوشتاری بر روایات، مطالعات جوی (۲۰۱۵) مبنی بر تأثیر تمرینات مستمر، استعداد فردی و تمرکز بر میزان خطاهای نوشتاری مطابقت دارد.

در تبیین این موضوع می‌توان گفت بهبود و عملکرد بیان نوشتاری تا حدود زیادی به جمله‌سازی و ایجاد ارتباط بین جملات و پاراگراف‌ها مربوط است. به نظر می‌رسد آموزش این روش به دانش‌آموزان در بهبود جمله‌سازی، سازمان‌دهی و ایجاد نظم و ترتیب بین جملات و پاراگراف‌ها، درونی‌کردن اصول دستوری، توسعه دامنه لغات، کاربرد صحیح دستورزبان، منسجم کردن مطالب و همچنین ارتباط موضوعی مطالب کمک زیادی می‌کند و می‌توان شاهد بهبود عملکرد بیان نوشتاری بود که خود پیش‌نیاز موفقیت در سایر مؤلفه‌های تحصیلی است. آموزش این روش به‌طور غیرمستقیم سبب افزایش طول جملات، تعداد جملات و پاراگراف‌ها می‌شود و همچنین موجب می‌شود فرد بتواند جملات مرتبط را با هم ترکیب کند که این امر به عملکرد انشانویسی و بیان نوشتاری کمک زیادی می‌کند. علاوه بر این، در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت بهبود و عملکرد بیان نوشتاری، تا حدود زیادی به ترجمه افکار به واژگان و جملات، و بازخوانی و ویرایش متن اهمیت زیادی می‌دهد. این مطلب که نقص تحصیلی در اختلال یادگیری به مهارت‌های شناختی دیگر مربوط است، همیشه شناخته شده است، اما ارتباط تشخیصی و درمانی آن همچنان نامشخص است (فلچر و همکاران، ۲۰۱۸). ناتوانی در بیان نوشتاری در عمل نوشتن، مهارت درک بینایی همراه با مهارت‌های زبان شفاهی، عملکردهای اجرایی و مهارت‌های رونویسی انجام می‌گیرد (گراهام، کولینز و ویلس، ۲۰۱۷).

براساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت برنامه راهنمای جمله فلیس یکی از مؤثرترین روش‌ها برای بهبود مشکلات نوشتن در کودکان مبتلا به اختلال یادگیری است؛ بنابراین این روش درمانی برای کمک به اختلال بیان نوشتاری کودکان مبتلا به اختلال یادگیری، به متخصصان کودک و درمانگران توصیه می‌شود. از طرف دیگر، این روش درمانی می‌تواند به معلمان در جهت بهبود کیفیت آموزش و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی کمک کند.

اگرچه این پژوهش یافته‌های خوبی در برداشت، با محدودیت‌هایی مواجه بود؛ از جمله محدودیت در انتخاب ابزار اندازه‌گیری، نبودن آزمون‌های پیگیری که بتواند تداوم نتایج آموزش را نشان دهد و محدودیت در زمان و مکان اجرا که هر یک می‌تواند تعمیم نتایج را با مشکل مواجه سازد. از این‌رو

پیشنهاد می‌شود ضمن احتیاط در استفاده از نتایج پژوهش، این مطالعه نیز با توجه به متغیرهای مورد اشاره مجدداً روی سایر گروه‌ها و پایه‌های تحصیلی اجرا شود. از جنبه عملی نیز نتایج نشان‌دهنده آن است که روش آموزش برنامه راهنمای جمله فلیس، بر عملکرد بیان نوشتاری دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه تأثیر دارد؛ بنابراین می‌توان از این روش برای افزایش مهارت‌های بیان نوشتاری دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری استفاده کرد. استفاده از این روش برای بهبود عملکرد بیان نوشتاری دانش‌آموزان، به معلمان، درمانگران و مشاوران نیز پیشنهاد می‌شود. همچنین استفاده از آزمون‌های پیگیری برای بررسی تداوم تأثیرگذاری آموزش می‌تواند مفید باشد.

### منابع

آقابابایی، س.، و امیری، ش. (۱۳۹۳). بررسی مؤلفه دیداری-فضایی حافظه فعال و کوتاه‌مدت در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری و مقایسه آن با دانش‌آموزان عادی. *فصلنامه روان‌شناسی شناختی*، ۲(۴)، ۹-۱.

پورمحمدرضای تجربی، م.، پهلوان‌نشان، سحر و گلکار، فائزه. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش آگاهی واج‌شناختی بر حافظه فعال دیداری-فضایی دانش‌آموزان با اختلال بیان نوشتاری. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵(۶)، ۳۵۵-۳۶۶. حاتم‌زاده، ا. (۱۳۹۴). *مقایسه اثربخشی روش آموزش انشا با رویکرد یادگیری مغزمحور و رویکرد تجربه‌زبانی بر خودکارآمدی تحصیلی و بیان نوشتاری دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.

شکوهی یکتا، م.، و پزند، ا. (۱۳۸۹). *روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی*. تهران: کیهان.

فرامرزی، س.، کرمعلیان، ح.، و نصراللهی، ش. (۱۳۹۰). تأثیر مداخله آموزشی بر رویکرد تجربه‌زبانی بر مهارت بیان نوشتاری دانش‌آموزان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۶(۲)، ۴۱-۶۰. گنجی، م. (۱۳۹۳). *آسیب‌شناسی براساس DSM-5*. تهران: پوران پژوهش.

محمدی، ف.، اقبالی، ع.، متعالی، ل.، و کریمی، شیدا. (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی روش گلینگهام-اورتون و روش تمرین و تکرار بر بهبود اختلال ویژه یادگیری نوشتن در دانش‌آموزان ابتدایی. *مطالعات آموزش و آموزشگاهی*، ۳(۳)، ۹۹-۱۱۷.

Athenes, S., Sallagoity, I., Zanone, P. G., & Albaret, J. M. (2004). Evaluating the coordination dynamics of handwriting. *Human movement science*, 23(5), 621-641.

Baikie, K. A., Geerligs, L., & Wilhelm, K. (2012). Expressive writing and positive writing for participants with mood disorders: An online randomized controlled trial. *Journal of affective disorders*, 136(3), 310-319.



- learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199-218.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). Exceptional learners. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Harrington, S. J., Morrison, O. P., & Pascual-Leone, A. (2018). Emotional processing in an expressive writing task on trauma. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 32, 116-122.
- Joy, T. (2015). *Teaching elementary school students to be effective writers*. Educator's Practic Guide. U.S. Department of Education.
- Krpan, K. M., Kross, E., Berman, M. G., Deldin, P. J., Askren, M. K., & Jonides, J. (2013). An everyday activity as a treatment for depression: the benefits of expressive writing for people diagnosed with major depressive disorder. *Journal of Affective Disorders*, 150(3), 1148-1151.
- Kushki, A., Schweltnus, H., Ilyas, F., & Chau, T. (2011). Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1058-1064.
- Malekpour, M., Aghababaei, S., & Abedi, A. (2013). Working memory and learning disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 59, 35-46.
- Marshall, J., Cauter, A., Chadd, K., Cruice, M., Monnelly, K., Wilson, S., & Woolf, C. (2019). Technology-enhanced writing therapy for people with aphasia: results of a quasi-randomized waitlist controlled study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(2), 203-220.
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, 47(1), 117-127.
- Obatta, M. I., Adama, G. C., & Onu, V. Chikodi. (2020). Effect of scaffolding strategy on creative writing ability of in-school adolescents with dysgraphia. *International Journal of Youth Empowerment and Entrepreneurship Development*, 2(1), 251-262.
- Park, D., Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2014). The role of expressive writing in math anxiety. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 20(2), 103.
- Peters, A. T., Smith, R. A., Kassel, M. T., Hagan, M., Maki, P., Van Meter, A., ... & Starkman, M. N. (2018). A pilot investigation of differential neuroendocrine associations with
- Case-Smith, J., & O'Brien, J. C. (2014). *Occupational Therapy for Children and Adolescents-E-Book*: Elsevier Health Sciences.
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, 47(1), 117-127.
- Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl 1), S46.
- Curran, S. E. (2007). Using the language experience approach as a part of differentiated literacy instruction.
- Chang, S. H., & Yu, N. Y. (2017). Visual and haptic perception training to improve handwriting skills in children with dysgraphia. *American Journal of Occupational Therapy*, 71(2), 7102220030p1-7102220030p10.
- Datchuk, S. M., & Rodgers, D. B. (2019). Text Writing within Simple Sentences: A Writing Fluency Intervention for Students with High-Incidence Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 34(1), 23-34.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5<sup>th</sup> ed (DSM-V). (2013). American Psychiatric Association.
- Döhla, D., & Heim, S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other?. *Frontiers in psychology*, 6, 2045.
- Dunning, D. L., Holmes, J., & Gathercole, S. E. (2013). Does working memory training lead to generalized improvements in children with low working memory? A randomized controlled trial. *Developmental Science*, 16(6), 915-925.
- Falk, T. H., Tam, C., Schellnus, H., & Chau, T. (2011). On the development of a computer-based handwriting assessment tool to objectively quantify handwriting proficiency in children. *Computer methods and programs in biomedicine*, 104(3), e102-e111.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.
- Floy, F. J., & Olsen, D. L. (2017). Family-peer linkages for children with intellectual disability and children with learning disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 203-211.
- Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with

- fronto-limbic activation during semantically-cued list learning in mood disorders. *Journal of Affective Disorders*, 239, 180-191.
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (1980). *Teaching written expression: The Phelps Sentence Guide Program*. Academic Therapy Publications.
- Phelps-Gunn, T., & Phelps-Terasaki, D. (1982). *Written Language Instruction: Theory and Remediation*. Aspen Pub.
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (1991). Teaching Competence in Written Language. *Intervention in School and Clinic*, 26(4), 246-249.
- Re, A. M., & Carretti, B. (2016). Further evidence of poor comprehenders' difficulty with expressive writing: Exploring the role of inferences. *Research in Developmental Disabilities*, 51, 145-152.
- Ratzon, N. Z., Efraim, D., & Bart, O. (2007). A short-term graphomotor program for improving writing readiness skills of first-grade students. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(4), 399-405.
- Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: Which is comprehensive? And which is insufficient?. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 26-33.
- Shu, H. (2003). Chinese writing system and learning to read. *International Journal of Psychology*, 38(5), 274-285.
- Syaiful Islam, M. (2019). *Teachers' strategy in facilitating shy learners in English writing* (Doctoral dissertation, UIN Sunan Ampel Surabaya).

---

## The Effectiveness of the Phelps Sentence Guide Program on the Writing Expression Performance of Students with Specific Learning Disorders

Mahdieh Keshmirshakan\*  
Salar Faramarzi\*\*  
Ahmad Abedi\*\*\*

---

### Abstract

The purpose of the present study is to investigate the effectiveness of the Phelps Sentence Guide Program on the written expressive performance of fifth grade elementary school students with specific learning disabilities. The method was experimental with a pretest/posttest design and a control group. To conduct this project, 30 female students with specific learning disorders in the fifth grade of Yazd were selected through a multistage cluster sampling method and randomly divided into a control group and an experimental group. The experimental group received 13 sessions of 60-minute training on the Phelps program. Instruments used included the informal writing tests and the Wechsler Intelligence Scale, fifth edition. Data were analyzed using the statistical method of analysis of covariance. The results showed that there was a significant difference between the performances of the experimental and control groups in writing expression skills ( $P < 0.001$ ). Based on the results, the Phelps sentence guide program is effective for students with learning difficulties in Writing stories, letters, and memoirs, and that this method can be used as a therapeutic intervention and recommended to therapists.

**Keywords:** Phelps Sentence Guide Training, Written Expression, Specific Learning Disorder.

---

\* MA in Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Iran.

\*\* **Corresponding author:** Associate Professor, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Esfahan, Iran. **Email:** salarfaramarzi@yahoo.com

\*\*\* Associate Professor, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Esfahan, Iran.

**Submission: 13 August 2021    Revisen: 21 August 2021    Acceptance: 17 October 2021**