



Title of Journal

Investigation the Effects of the Story Telling and Game Teaching Methods on Reducing Dysgraphia among 2nd Grade of Primary School Students

Zhila Heidari*

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

Leila Rastgarnick

Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

Fatemeh Zarei

MSc of Curriculum Development

ABSTRACT

Keywords:

Dysgraphia,
Game Teaching,
Method ,
Story Telling.

Background and Objectives: The aim of this study was to compare the effectiveness of the Story Telling and Game Teaching methods on reducing dysgraphia among 2nd grade primary school students. **Methods:** The present study was an experimental one with a pretest-posttest design with a control group. The statistical population included all students enrolled in the Center for Educational Learning Disabilities in Marvdasht. 30 people were selected by random sampling and were randomly placed in two experimental and one control groups (10 people in each). To collect data, dictation analysis test, Stanford-Binet intelligence test, clinical interview and dictation book were used. The experimental groups received an intervention program consisting of eight 60-minute training sessions, whereas the control group did not receive any intervention. The obtained data were analyzed using univariate covariance test. **Findings:** The results of analysis of covariance showed that after controlling the effects of the pretest, there was a statistically significant difference between the mean scores of the three experimental and control groups in the total score of the dysgraphia variable ($F=24/99$). **Conclusion:** The Story Telling and Game Teaching Methods are effective in improving dysgraphia of second grade elementary students. Therefore, in addition to the previous methods, teachers, therapists and counselors can use the present package to improve students' performance in dictation.

1 .Corresponding author
zh.heidari@cfu.ac.ir

DOI: 10.48310/rpllp.2025.18312.1192

Received: 1403/11/16

Reviewed: 1404/02/22

Accepted: 1404/06/06

PP: 25

Citation (APA): Heidari , Zh & et al,. (2025). Investigation the Effects of the Story Telling and Game Teaching Methods on Reducing Dysgraphia among 2nd Grade of Primary School Students. *The Journal of research in Persian language and literature education*, 6 (3), 65-89.

 <https://doi. 10.48310/rpllp.2025.18312.1192>



تأثیر روش‌های قصه‌گویی و بازی بر کاهش اختلال دیکته‌نویسی

دانش‌آموزان پایه دوم دبستان

ژیلا حیدری*

گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

لیلا رستگار نیک

گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

فاطمه زارعی

کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف پژوهش بررسی تأثیر روش‌های قصه‌گویی و بازی بر کاهش اختلال دیکته‌نویسی دانش‌آموزان دختر پایه دوم ابتدایی بود. **روش‌ها:** پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دارای اختلال دیکته‌نویسی در پایه دوم ابتدایی شهر مرودشت (۷۰ نفر) بود که در مرکز ناتوانی‌های یادگیری آموزش و پرورش شهر مرودشت ثبت نام کرده بودند. از این میان تعداد ۳۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و در گروه‌های آزمایشی و کنترل (دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل، هر گروه ۱۰ نفر) به طور تصادفی گماشته شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از آزمون تحلیل دیکته‌نویسی، آزمون هوش استنفورد - بینه، مصاحبه بالینی و مشاهده دفتر دیکته استفاده شد. گروه‌های آزمایشی برنامه مداخله‌ای شامل هشت جلسه آموزشی ۶۰ دقیقه‌ای را دریافت کردند. گروه کنترل هیچ مداخله‌ای را دریافت نکردند. داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از آزمون کوواریانس تک متغیره تجزیه و تحلیل شد. **یافته‌ها:** بعد از کنترل اثرات پیش‌آزمون، تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمرات سه گروه آزمایش و کنترل، در نمره کل متغیر اختلال دیکته‌نویسی ($F=24/99$ و $Sig=0/000$) وجود دارد و نمرات پس‌آزمون گروه‌های آزمایشی از نمرات پس‌آزمون گروه کنترل بالاتر است؛ یعنی، دانش‌آموزانی که با روش قصه‌گویی و بازی آموزش دیده بودند در دیکته‌نویسی در مقایسه با گروه کنترل که چنین آموزشی را دریافت نکرده بودند، نمره بیشتری کسب کرده‌اند و آموزش با روش قصه‌گویی و بازی موجب بهبود نمرات دیکته در گروه آزمایش شده است. **نتیجه‌گیری:** روش‌های قصه‌گویی و بازی در بهبود اختلال دیکته‌نویسی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی موثر است. از این رو معلمان، درمانگران و مشاوران می‌توانند علاوه بر روش‌های قبلی، برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان در دیکته‌نویسی از بسته تدوین شده حاضر استفاده نمایند.

DOI:

10.48310/rplp.2025.18312.1192

واژه‌های کلیدی:

قصه‌گویی

بازی

روش

اختلال دیکته‌نویسی

۱. نویسنده مسئول

zh.heidari@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۱۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۰۶

شماره صفحات: ۲۵

مقدمه

نارسانوویسی^۱ ناتوانی رایج یادگیری در کودکان در سراسر جهان است و به عنوان اختلال یا دشواری در تولید زبان نوشتاری و نمادهای بصری شناخته می‌شود. اصطلاح نارسانوویسی رشدی به این واقعیت اشاره دارد که کودک با وجود فرصت‌های کافی برای یادگیری و بدون هر گونه اختلال عصبی، قادر به کسب مهارت‌های نوشتاری نیست (میتال، یاداو و سنگون^۲، ۲۰۲۲). نارسانوویسی ممکن است عواقب جدی در رفتار تحصیلی، اجتماعی و عاطفی کودک داشته باشد (الکا و لکوژا^۳، ۲۰۱۸). پژوهشگران در بررسی و مقایسه مشکلات رفتاری و مهارت‌های دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری کلامی و غیرکلامی به این نتیجه رسیده‌اند که میان دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری کلامی و غیرکلامی در زمینه‌ی مشکلات رفتاری و مهارت‌های اجتماعی اختلاف معنادار وجود دارد. بدین صورت که دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری غیرکلامی مشکلات اجتماعی و رفتاری بیشتری را نسبت به دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری کلامی تجربه می‌کنند؛ زیرا مشکلات بیشتری در درک نشانه‌های غیرکلامی، انعطاف‌پذیری پایین در پذیرش وضعیت‌های جدید و پیچیده و همچنین قدرت استدلال و استنتاج پایین‌تری را دارا هستند (شاه بداعی لو و جباری، ۱۳۹۲).

کودکان مبتلا به اختلال نارسانوویسی در سال‌های اولیه دبستان، در زمینه هجی کردن کلمات و بیان افکار خود، طبق هنجارهای دستوری متناسب با سن، دچار مشکل می‌شوند. جملات کتبی یا شفاهی آنها حاوی تعداد زیادی اشتباهات دستوری و ضعف در ساختن پاراگراف‌هاست. در خلال کلاس دوم، معمولاً در نوشتن جملات ساده و کوتاه نیز دچار اشتباهات دستوری می‌شوند. با بالا رفتن سن، جملات شفاهی و کتبی این کودکان آشکارا، ابتدایی‌تر، عجیب‌تر و پایین‌تر از سطح مورد انتظار برحسب پایه تحصیلی، به نظر می‌رسد. کلمات انتخابی آنها اشتباهی و نامتناسب است. پاراگراف‌ها آشفته و فاقد تداوم و توالی مناسب است و با افزایش تعداد و انتزاعی‌تر شدن ذخیره لغات آنها، توانایی آنها برای هجی کردن درست کاهش می‌یابد (فلتچر، لاین، فوکس و بارنز^۴، ۲۰۰۸).

از نظر سوس و دیوید^۵ (۲۰۰۱) مشکلات نوشتن می‌تواند ناشی از عوامل محیطی باشد؛ یعنی زمان بسیار کمی در سالهای اولیه کودک صرف تمرین نوشتن صحیح می‌شود، یا می‌تواند ناشی از نقص در یک یا چند شبکه عصبی باشد که برای ایجاد نوشتاری خوانا و واضح لازم است. از نظر آنها محیط مدرسه می‌تواند به طور ناخواسته به افزایش مشکلات نوشتاری کودکان دامن

1. dysgraphia

2. Mittal, Yadav & Sangwan

3. El Kah, A., & Lakhouaja, A

4. Fletcher, J. M. Lyon, G.R. Fuchs, L. S. & Barnes, M. A.

5. Souse and David

بزند. معلمان باید بدانند که مغز نوشتن را مانند خواندن یک مهارت حیاتی نمی‌داند. این بدان معناست که مغز هیچ «مرکز نوشتاری» مشابه با زبان گفتاری ندارد. در عوض، نوشتن نیاز به هماهنگی شبکه‌ها و سیستم‌های عصبی متعددی دارد که همه آنها باید مهارت‌های جدیدی را بیاموزند. بنابراین یادگیری نوشتن اکتسابی بوده و نیاز به آموزش مستقیم دارد. در حقیقت نوشتن به صورت غریزی یا فطری در سرشت انسانی نهادینه نشده است. برای یادگیری مهارت‌های حرکتی خوب، برای بازتولید حروف چاپی و خطی الفبا، کار سخت و تمرین‌های زیادی لازم است. در برخی از مدارس، زمان کمی برای آموزش رسمی نوشتن در نظر گرفته می‌شود و به منظور صرفه‌جویی در وقت، اغلب نوشتن به عنوان یک فعالیت کمکی برای سایر وظایف یادگیری آموزش داده می‌شود (مهن^۱، ۲۰۰۲). برخی از مشکلاتی که دانش‌آموزان با نوشتن تجربه می‌کنند ممکن است به دلیل ترکیب ناخوشایند یادگیری مهارت‌های دشوار نوشتن با زمان تمرین بسیار اندک باشد.

نوشتن فرایندی پیچیده است؛ زیرا به عنوان یک فرآیند حرکتی، زمان بیشتری نسبت به خواندن می‌طلبد و در عین حال باید فرایندی سریع و خودکار باشد (الفکی و ریفایی^۲، ۲۰۲۲). وقتی فردی در حال نوشتن است، مکانیسم‌های بازخورد بصری در حال بررسی برون‌دادها، تنظیم مهارت‌های حسی حرکتی و نظارت بر هماهنگی چشم و دست هستند. به طور متوسط، سیستم‌های نظارت حرکتی از موقعیت و حرکت انگشتان روی فضا، گرفتن مداد و ریتم و سرعت نوشتار آگاه هستند. سیستم‌های شناختی و حافظه طولانی مدت نیز درگیرند و تأیید می‌کنند که نمادهای ترسیم شده در واقع صداهای کلمه‌ای را که نویسنده قصد دارد، تولید می‌کند (رایزبرگ و دانیل^۳، ۱۹۹۷).

انجام این فعالیت نیازمند حافظه بصری برای نمادها، یادآوری کل کلمه و قواعد نگارشی است (پاریمالا فاتیما و مهن^۴، ۲۰۰۷). علت عصبی مشکلات نوشتن هر چه که باشد، برخی از کودکان با این مشکل دست و پنجه نرم می‌کنند معلمان باید دیس گرافیا را به عنوان یک اختلال یادگیری پذیرفته و آن را نتیجه تنبلی، بی‌توجهی، تلاش نکردن یا بی‌احتیاطی دانش آموز در نوشتن ندانند.

دانش‌آموزان زیادی وجود دارند که در درس دیکته دچار مشکل هستند و به نسبت تعداد غلط‌های املایی خود، نمرات کمتری دریافت می‌کنند. معلمان و والدین کودکان، غالباً برای حل مشکلات آنان از روش‌های قدیمی و گاه منسوخ مانند تحقیر کودک، پند و اندرز کودک، سرزنش و انتقاد از معلم و جریمه کردن کمک می‌گیرند که علاوه بر صرف انرژی و دقت فراوان، نه‌تنها

1. Mohan

2. ElFiky, Mohamed Hassan, Mohamed Hassan and Rifaie

3. Reisberg and Daniel

4. Parimala Fathima and Mohan

حاصل چندانی به دنبال ندارد، بلکه ممکن است موجب یأس و دل‌مردگی، سرخوردگی و از دست رفتن علاقه دانش‌آموز شده و نهایتاً افت تحصیلی را به دنبال داشته باشد (تبریزی، ۱۳۹۴).

روش‌هایی که این کودکان استفاده می‌کنند از فقدان تحلیل مناسب، تفکر و تمرکز و حل مسئله نشأت می‌گیرد که همه این موارد مربوط به نقص در کارکردهای اجرایی آن‌ها می‌شود. منطقی به نظر می‌رسد که با آموزش مناسب و بهبود کارکردهای اجرایی این دانش‌آموزان تا حدی می‌توان مشکلات مربوط به نوشتن آن‌ها را رفع کرد. چنان که این امر از طریقی صورت پذیرد که برای فرد لذت‌بخش باشد. این فرایند هم تسریع و هم تسهیل می‌گردد (زینی، بلوچی انارکی، رضایی، ملاجعفری، ۱۳۹۵). به نظر می‌رسد قصه‌گویی و روش‌های مبتنی بر بازی واجد چنین ویژگی‌هایی باشند.

قصه‌گویی همانند هر نمایش دیگری دارای یک سری ویژگی‌های خاص است که مخاطب را به‌سوی خود جذب می‌کند. قصه‌گویی روش آموزشی ویژه‌ای است که با ایجاد علاقه در افراد، آنها را در خلق تصاویر ذهنی و داشتن تفکری پویا یاری می‌نماید. از طریق داستان‌ها، وقایع و مفاهیم مرتبط با هم در چهارچوبی قرار می‌گیرند که به درک بهتر و یادآوری اطلاعات در آینده می‌انجامد. مطالعات متعددی روش‌های غیرمستقیم آموزش همانند قصه‌گویی، تئاتر، ایفای نقش، نقاشی و رسانه‌ای تصویری را در روند آموزش ارزشمند می‌دانند. اطلاعات کیفی ارائه شده، ضمن نقل داستان در آموزش مباحث دشوار، کارایی مشخصی دارد. مستمعین به‌خاطر جاذبه‌های فرهنگی، طبیعی و زبان‌شناسی قصه‌ها با موضوع آموزشی، تعامل واقعی برقرار می‌کنند و با مکانیسم هم‌زاد‌پنداری درگیر مسئله خواهند شد (آندرسون^۱، ۲۰۰۸).

قصه‌ها برانگیزنده هستند و می‌توانند مجموعه‌ای از مفاهیم پیچیده علمی را به مخاطب منتقل کنند. بدون اینکه سن یادگیرنده، موضوع آموزشی یا سطح یادگیری، کاربرد آنها را محدود سازد (ولی^۲، ۲۰۰۵). هدف از آموزش این است که مطالب در حافظه دراز مدت نقش ببندد؛ زیرا حافظه کوتاه مدت حجم کمی دارد و بقای اطلاعات آن بسیار کوتاه است. در قصه، برخلاف سخنرانی ساده، عوامل تقویت حافظه وجود دارد؛ مثلاً شخصیت‌های مختلف قصه که ذهن مخاطب آنها را در پیرامون خود جستجو می‌کند یا با یک شخصیت همانندسازی می‌کند (ولی، ۲۰۰۷). زمینه قصه که معمولاً خانه‌ای است و انسانی و ...، این عوامل، مطلب را به ذهن شنونده نزدیک می‌سازد. توالی ساختار قصه باعث می‌شود که کل قصه و به تبع آن موضوع آموزشی در حافظه دراز مدت نقش ببندد.

1. Anderson, J. D.

2. Vali A.

هنر قصه‌گویی جایگاه خاصی در پیشبرد برنامه‌های آموزشی دارد و تجربیات واقعی و عملی شایانی در اختیار شنوندگان خود می‌گذارد. تأثیر این هنر به حدی است که دانشمندان تربیتی از آن به‌عنوان روش اساسی در آموزش و پرورش پیش‌دستانی و حتی سال‌های اولیه دبستان یاد می‌کنند. بر اساس تئوری‌های جدید آموزش و پرورش، استفاده از وسایل توضیح و تشریح در تدریس، اهمیت بسیار دارد و تأثیر این وسایل در یادگیری امری قطعی است. داستان‌گویی که در ردیف وسایل توضیح و تشریح مطرح است، به تثبیت و افزایش معلومات کودکان و نوجوانان کمک می‌کند و به دلیل این که به طبیعت کودک نزدیکی دارد، موضوع مطالب را جالب و دوست‌داشتنی نموده و با تحریک امیال طبیعی آنان و عواطفشان رغبت ایجاد می‌نماید. آموزش از طریق قصه‌گویی مطالب را زنده، شوق‌انگیز و جذاب می‌کند و به دلیل وجود رابطه بین قصه‌گو و شنونده با محبت و صمیمیت متقابل توأم می‌گردد (پشت‌دار، ۱۳۷۶).

فعالیت و بازی نیز می‌تواند نقش بسیار مهمی در امر تربیت و تعلیم کودکان داشته باشد. بدون شک بازی را می‌توان یکی از اجزا و ابزارهای مهم و تفکیک‌ناپذیر تعلیم و تربیت تلقی کرد و کاربرد آن نه تنها در آموزشگاه‌ها و مراکز رسمی تعلیم و تربیت بلکه در تعلیم و تربیت غیررسمی و خانواده‌ها نیز معمول است. بازی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های زندگی کودک است.

پیاژه بازی را راهی برای دسترسی به جهان بیرون و لمس آن به شکلی متفاوت از وضع کنونی فرد می‌داند؛ از این منظر بازی نقشی مهم و حیاتی در رشد هوش کودک ایفا می‌کند (احمدوند، ۱۳۹۲).

بازی فعالیت جسمی یا ذهنی است که کودک از روی میل و رغبت و با شور و اشتیاق انجام می‌دهد. بازی، زندگی کودک و طبیعی‌ترین راه یادگیری است. بازی‌ها می‌توانند به‌عنوان رسانه‌ای مفید و کارآمد در سطوح رسمی و غیررسمی مورد استفاده معلمان قرار گیرند. هدف غایی این بازی‌ها فقط تفنن یا پر کردن اوقات فراغت نیست، بلکه چنین بازی‌هایی در ضمن ایجاد لحظاتی لذت‌بخش و فرح‌انگیز برای مخاطبین، با فراهم‌ساختن تجربه‌هایی نزدیک به تجربه‌های دست‌اول، یادگیری سریع‌تر و پایدارتر را سبب می‌شوند (بیگدلی و واحدی، ۱۳۹۶).

بازی‌های ساده، حساسیت شنیداری و حافظه دیداری کودکان را پیش از ورود به مدرسه و در سال‌های اولیه تحصیلی به حد کافی تقویت می‌کند.

از منظر ساخت‌وساز گرایان بازی وسیله‌ای است که امکان تلفیق اطلاعات جدید را در طرح‌های موجود خود افراد فراهم می‌نماید. امروزه محققان به کاربرد بازی به‌عنوان تمرینی آموزشی برای یادگیری علمی و آکادمیک می‌نگرند و اثرات آن در رشد اولیه کودکی نیز مدنظر آن‌هاست (فسها و پیل^۱، ۲۰۱۶). به‌عنوان مثال بوبیکووا و مون، نس هی تلند و ولشاید^۲ (۲۰۱۹)

1. Fesseha, E., & Pyle, A.

2. Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H., & Wollscheid, S.

اظهار می‌دارند که اکثر معلمان معتقدند بازی در رشد کلی کودکان نقش دارد که از آن میان مواردی چون رشد زبانی، عاطفی، شناختی، اجتماعی و... را می‌توان نام برد.

باتوجه به نقش نوشتن به عنوان ابزاری مهم در فرایندهای اندیشه و تفکر و بالطبع در رشد و بالندگی افراد و جامعه، چگونگی آموزش زبان نوشتاری در جهت کمک به کودکان در حل مشکلات یادگیری نوشتاری به‌ویژه کاهش اختلالات دیکته‌نویسی آنان بسیار حائز اهمیت است. از سوی دیگر، برنامه درسی زبان‌آموزی در میان برنامه درسی دیگر دوره ابتدایی از اهمیت به سزایی برخوردار است، زیرا نه تنها در تحکیم و تثبیت روابط اجتماعی مؤثر است، بلکه یادگیری سایر مواد درسی را تسهیل کرده و تعمیق می‌بخشد (انوشه‌پور، ۱۳۸۹).

به کارگیری روش‌های درست نویسی و درست‌گویی واژه‌ها کمک می‌کند تا زبان از آسیب‌های روزمره و لغزش‌های نوشتن مصون بماند. رعایت شیوه نگارش صحیح کلمات و قوانین دستور زبان در نوشته‌های علمی از عوامل مهم در ارزش و اعتبار این نوشته‌هاست. هنگامی که متن و نوشته‌ای منتشر می‌شود، چه علمی و چه یک مقاله عادی باشد، باید با املا و نگارش درست نوشته شود. خواننده به محض برخورد با یک غلط املایی نسبت به کل موضوع بی‌اعتماد می‌شود. عدم رعایت قواعد درست نویسی و دستور زبان نیز موجب همین حالت شک و تردید می‌شود (زند، ۱۳۹۶). به کارگیری شیوه‌های فعال و جذاب تدریس نظیر قصه‌گویی و بازی در آموزش زبان فارسی در دوره ابتدایی می‌تواند در کاهش مشکلات نوشتن به‌ویژه در کودکان مبتلا به اختلال دیکته‌نویسی مؤثر باشد. بررسی پیشینه پژوهش در این زمینه نشان داد اثربخشی روش‌های قصه‌گویی و بازی بر متغیرهای متفاوت مورد بررسی قرار گرفته است اما تا آنجا که پژوهشگر به بررسی متون و منابع مختلف پرداخت تاکنون پژوهشی در زمینه استفاده از روش‌های قصه‌گویی و بازی به منظور بهبود عملکرد دیکته‌نویسی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال دیکته‌نویسی در پایه دوم ابتدایی انجام نشده است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف شناسایی اثربخشی روش‌های قصه‌گویی و بازی بر بهبود عملکرد دیکته‌نویسی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال دیکته‌نویسی انجام گرفت.

پیشینه پژوهش

زارعی فرد و تدین (۱۴۰۳) در پژوهشی با هدف آشنایی آموزگاران با مشکلات و موانع تحقق اهداف آموزشی در درس املا به تبیین خطاهای املایی مقطع دوم و سوم ابتدایی پرداختند. از نظر آنها با طبقه‌بندی خطا می‌توان به این مسئله دست یافت که بیشترین مشکل دانش‌آموزان در کدام سطح است و با استفاده از راهکارهای مختلف به بهبود و رفع این مشکل پرداخت. نتایج نشان داد بیشترین بسامد خطا در دانش‌آموزان هر دو پایه دوم و سوم ابتدایی مربوط به واژه‌هایی است که چند صورت نوشتاری دارند و کمترین بسامد خطا در دانش‌آموزان پایه دوم مربوط به

ادغام است و کمترین بسامد خطا در دانش‌آموزان پایه سوم مربوط به واجی است که نوشته می‌شود اما خوانده نمی‌شود.

در پژوهش فروزانفر (۱۴۰۲) بهبود مشکلات املائی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی دبستان بهار شهرستان الیگودرز بررسی شد. نتایج نشان داد برای بهینه‌سازی روش آموزش املا (به عنوان یک ماده درسی که قابل آموزش است؛ نه به عنوان یک درس که همیشه ارزشیابی می‌شود)، در کنار روش مرسوم دیکته‌گویی از روش‌های نوین آموزش املا، ارائه کاربرگ‌های آموزش املا، روش‌های تقویت حافظه دیداری می‌توان استفاده کرد. بر اساس نتایج، راهکارهای اجرا شده بر خطاهای املائی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی تأثیر دارد و مهارت‌های نوشتاری، دقت و توجه و حافظه‌ی دیداری آنها بهبود می‌یابد و مطالب را بهتر به یاد می‌آورند.

از نظر شاکر اردکانی و رضایی اردکانی (۱۴۰۱) یکی از مهم‌ترین مشکلات دانش‌آموزان در نوشتن، ضعف املاست و عوامل دخیل و مؤثر در ضعف دانش‌آموزان عبارتند از: بی‌توجهی و عدم دقت، آموزش نادرست و ناکافی و ضعف حافظه‌ی دیداری و شنیداری. نتایج نشان داد راهکارهای عملی و نوین به کار گرفته‌شده در زمینه درمان نارسانوئسی، تقویت حافظه‌ی دیداری، حساسیت با دقت شنیداری، تقویت دقت و تمرکز در بهبود عملکرد املانویسی دانش‌آموزان اثربخش بوده است.

یافته‌های پژوهش طیبی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد نارساخوانی یا آسیب واژگانی اختلالی است که خواندن و دیکته را تحت تأثیر قرار می‌دهد، اگرچه دیکته ضعیف اغلب به عنوان شاخص نارساخوانی توصیف می‌شود. توجه پژوهشگران عمدتاً به مداخلات به موقع در خواندن معطوف شده و تأکید قابل مقایسه و برابر بر مداخلات به موقع در دیکته مورد غفلت قرار گرفته است. هدف این پژوهش، بررسی کارآمدی یک آموزش چندمؤلفه‌ای دیکته در ۴ دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری ویژه در یک طرح تک آزمودنی ABA بود. آموزش در قالب ۱۲ جلسه ارائه شد و داده‌ها با استفاده از تحلیل دیداری و روش‌های کمی با بهره‌گیری از نرم افزار R تحلیل شد. تحلیل ناهمپوشانی همه جفت‌ها (NAP) افزایش معنادار در عملکرد دیکته ۴ شرکت‌کننده نسبت به خط پایه را نشان داد. همچنین، یافته‌ها کاهش معناداری در عملکرد شرکت‌کنندگان بین مرحله مداخله و مرحله بازگشتی را نشان ندادند و به نظر می‌رسد رویکرد آموزش چند مولفه‌ای دیکته‌نویسی در اختلال یادگیری اختصاصی دیکته اثربخش است.

غفاری و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی به تعیین اثربخشی آموزش بازی با کلمات بر اصلاح مشکلات املائی دانش‌آموزان پایه‌ی اول ابتدایی شهرستان ازنا پرداختند. پژوهش به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. دوره آموزشی بازی با کلمات در ۱۳ جلسه، هفته‌ای دو بار به مدت ۳۰ دقیقه اجرا شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از آزمون پژوهشگرساخته مشکلات املائی استفاده شد. به‌منظور تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس

استفاده شد. نتایج نشان داد دوره آموزشی بازی با کلمات در بهبود خطاهای املائی مرتبط با حافظه دیداری، شنیداری و دقت و توجه و نیز نارسا نویسی اثربخش است. براساس نتایج، بازی با کلمات بر خطاهای املائی دانش‌آموزان پایه اول ابتدائی تأثیر دارد و زمانی که دانش‌آموزان این بازی را دریافت می‌کنند، مهارت‌های نوشتاری، دقت و توجه و حافظه دیداری و شنیداری آنها بهبود می‌یابد و مطالب را بهتر به یاد می‌آورند.

در پژوهش طالبش مکائیل (۱۴۰۰) با هدف بهبود مشکلات املائی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی از روش‌های نوین آموزش املا استفاده شد. روش گردآوری اطلاعات از نوع مشاهده و بررسی تکالیف دانش‌آموزان بود. برای بهینه‌سازی روش آموزش املا (به عنوان یک ماده درسی که قابل آموزش است؛ نه به عنوان یک درس که همیشه ارزشیابی می‌شود)، از روش‌های نوین آموزش املا، در قالب تهیه محتوای الکترونیکی قابل ارایه در برد هوشمند، رایانه و پروژکتور و... بهره گرفته شد. روش‌های جدید آموزش املا جایگزین روش مرسوم دیکته گویی شد و کلمات در قالب سی‌دی‌های کمک آموزشی، اسلاید کلمات با نحوه تلفیق حروف، آموزش املائی آنلاین و ترکیب با کمک برد هوشمند توسط معلم، آموزش داده شد و با کمک روش‌های نوین دیکته‌گویی ارزشیابی شد. استمرار برنامه در طول سال تا پایان درس، توانست دانش‌آموزانی را پرورش دهد که نه تنها در املا، بلکه در چهار مهارت اصلی زبان‌آموزی (گوش‌دادن، سخن‌گفتن، خواندن و نوشتن) مهارت بسزایی به دست آوردند. نتایج پژوهش به کاهش چشمگیر اشکالات املائی دانش‌آموزان اشاره داشت.

از نظر جلیزن^۱ (۲۰۲۴) توسعه مهارت‌های سوادآموزی در سنین پایین برای رشد کلی شناختی، اجتماعی و احساسی کودکان ضروری است؛ زیرا این امر پایه‌گذار موفقیت تحصیلی و یادگیری مادام‌العمر آنان است. این مطالعه تأثیر راهبردهای آموزشی مبتنی بر سرگرمی را در تقویت مهارت‌های سوادآموزی دانش‌آموزان ابتدایی بررسی می‌کند و بر این نکته تمرکز دارد که چگونه این راهبردها به توسعه شایستگی‌های کلیدی زبانی، به‌ویژه مهارت‌های نوشتن و سخنرانی کمک کرده‌اند. معلمان ابتدایی مشاهده کردند که دانش‌آموزان به صورت تعاملی، با ترس کمتری از اشتباه کردن، و با اشتیاق و مشارکت بیشتری در کلاس حاضر بودند. فعالیت‌هایی مانند قصه‌گویی، بازی و نوشتن خلاق، دانش‌آموزان را تشویق کردند تا خود را آزادتر و با اطمینان بیشتری ابراز کنند. معلمان پیشرفت‌هایی را در ساخت جملات، استفاده از واژه‌ها و بیان کلی، به‌ویژه در میان دانش‌آموزان خجالتی مشاهده کردند که با این راهبردها راحت‌تر در مقابل دیگران صحبت می‌کردند.

چریویت^۱ (۲۰۲۴) در پژوهشی با عنوان اثربخشی روش یادگیری مبتنی بر بازی در ارتقای مهارت‌های اولیه سوادآموزی در اوان کودکی معتقد است با وجود مزایای بازی، تمایل به آموزش‌های رسمی و معلم‌محور در دوره ابتدایی ادامه دارد و بازی اغلب به عنوان فعالیتی خودجوش، بی‌نظم و محیطی که یادگیری در آن تصادفی و بدون برنامه‌ریزی به نظر می‌رسد، در نظر گرفته می‌شود. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که چگونه فرایند یادگیری عمدی و هدفمند از طریق بازی‌های هدایت‌شده می‌تواند مهارت‌های پایه سواد خواندن و نوشتن را در کودک تقویت کند.

نتایج پژوهش بارتن^۲ (۲۰۲۰) نشان داد که روش قصه‌گویی برافزایش فهم و دامنه توجه کودکان موثر است و در میان روش‌های مختلف قصه‌گویی، روش‌هایی چون قصه‌گویی با استفاده از کامپیوتر و خواندن کتاب‌های قصه بدلیل برخورداری از اجزای دیداری - شنیداری بیشترین تأثیر و روشی چون کارت‌های قصه‌گویی کمترین تأثیر را داشته است.

نتایج پژوهش دانکن، کانینگهام وایر^۳ (۲۰۱۹) حاکی از اثربخشی بیشتر ترکیب روش‌های حرکتی و قصه‌گویی بر قابلیت‌های حرکتی و توانایی زبانی کودکان پیش‌دبستانی نسبت به استفاده از هر یک از این روش‌ها به تنهایی است.

الکا و لکوژا^۴ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان طراحی بازی‌های تربیتی اثربخش، برای کودکان عرب عمدتاً «نارساخوان» برای باورند که اختلالات یادگیری نباید به عنوان اختلالات جسمی (ناتوانی بینایی یا شنوایی یا عقب ماندگی ذهنی) در نظر گرفته شود. آنها تنها راهی متفاوت برای کسب دانش و مهارت‌های جدید هستند. کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری تنها نیازمند مداخله زودهنگام، اصلاح فرایندهای تدریس و راهبردهای اثربخش جبرانی هستند. این کودکان نیاز به مواجهه‌ی بیشتر با کلمات و فرصت بیشتر برای تمرین و مرور دارند. به منظور برخورداری از روند پیشرفت تحصیلی عادی، ابزارهای دستی یا الکترونیکی برای کمک به کودکان دارای ناتوانی یادگیری^۵ LD معرفی شده‌اند. هدف این پژوهش معرفی مجموعه‌ای از بازی‌ها برای کودکان مبتلا به نارساخوانی و نارسانویسی است. این بازی‌ها با ظرافت ناتوانی‌های یادگیری زبان عربی را هدف قرار می‌دهند و به کودک مبتلا به LD کمک می‌کنند تا بر مشکلات خواندن و نوشتن خود غلبه کند. نتایج آماری نشان‌دهنده کارایی این سیستم و نقش متمایز آن در بهبود فرآیند یادگیری است.

-
1. Cheruiyot
 2. Bartan
 3. Duncan, Cunningham & Eyre
 4. El Kah, A., & Lakhouaja, A.
 5. Leaning Disability

راینسون، سیمپسن و هات^۱ (۲۰۱۷) برای بررسی اثر بازی درمانی کودک محور^۲ CCPT بر بهره‌وری عملکرد رفتاری دانش‌آموزان سه سال اول مبتلا به اختلال کم‌توجهی - بیش‌فعالی^۳ ADHD، طراحی خط‌مبنای چندگانه را در میان شرکت‌کنندگان مورد استفاده قرار دادند. نتایج نشان داد که بازی درمانی کودک محور مداخله‌ی مناسبی برای دانش‌آموزان مبتلا به ADHD بوده و در محیط مدرسه قابل اجراست.

نتایج پژوهش زینی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که راهبرد قصه‌درمانی سبب کاهش خطای املايي دانش‌آموزان با اختلال نوشتن شده است. همچنین آموزش این کودکان به وسیله قصه، منجر به بهبودی در برنامه‌ریزی درسطح تفکر اجرایی، کنترل پاسخ‌های آنی صادر شده از طرف مغز، زمان‌بندی، انگیزه و آغازگری در انجام تکالیف و در نتیجه سبب کاهش غلط‌های املايي آنها شد.

قدیانی و استکی (۱۳۹۴) در مقایسه ویژگی شناختی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری غیرکلامی و دیکته‌نویسی نشان دادند که فراوانی شاخص‌های موضع فرد (عدم تعادل اعضای بدن)، عدم واقع‌گرایی بصری و حذف خود (ناارزنده‌سازی) در گروه اختلال دیکته‌نویسی بیش از گروه اختلال یادگیری غیرکلامی می‌باشد.

بر اساس یافته‌های پژوهش مسعودی و جاویدی (۱۳۹۳) روش درمانی ادراکی - حرکتی کپارت باعث کاهش تمام مولفه‌های اختلال دیکته به جز اختلال قرینه‌نویسی و وارونه‌نویسی شده است.

در پژوهش امیری و برزگر (۱۳۹۲) بازی‌های تمرکز حواس به کار برده شده در مرحله پس‌آزمون، تأثیر معناداری در افزایش توجه در کودکان داشته است.

نتایج پژوهش بنفشه و مدرسی قوامی (۱۳۸۸) در بررسی میزان تأثیر قصه‌گویی و قصه‌خوانی بر درک مطلب شنیداری نشان داد درک مطلب شنیداری، در گروه قصه‌گویی به طور معناداری بیشتر از گروه قصه‌خوانی است.

سالاری و قاضی (۱۳۸۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که قصه بر خزانه لغات کودکان تأثیر می‌گذارد و این امر موجب می‌شود تا والدین، مربیان و معلمان کودک از کتاب‌های قصه مخصوص کودکان در امر آموزش و گذراندن اوقات فراغت استفاده کنند.

روش

روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. متغیر مستقل، روش‌های تدریس قصه‌گویی و روش مبتنی بر بازی و متغیر وابسته اختلال دیکته‌نویسی

1. Robinson, A., Simpson, C., & Hott, B. L
2. child-centered play therapy
3. Attention Deficit Hyperactivity Disorder

بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان ثبت‌نام‌شده در مرکز ناتوانی‌های یادگیری آموزش‌وپرورش شهر مرودشت بود. بعد از هماهنگی و کسب مجوز از دانشگاه، تعداد ۳۰ نفر، با توجه به ملاک‌های ورود به پژوهش؛ سن ۸ تا ۱۰ سال، تشخیص اختلال یادگیری دیکته، ضریب هوشی بالاتر از ۹۰ در آزمون هوش استنفورد - بینه و ملاک‌های خروج از پژوهش شامل عدم تمایل به ادامه حضور در جلسات آموزشی، دریافت درمان‌های روان‌شناختی و غیبت بیش از ۲ جلسه، به صورت هدفمند انتخاب گردید. لازم به ذکر است در انتخاب نمونه با نظر کارشناسان مرکز اختلال یادگیری پرونده‌های تمام اعضای نمونه (نتایج آزمون‌های تشخیصی، آزمون هوشی، گزارش‌های معلمان و غیره) مورد بررسی قرار گرفت و در کنار آن تمام اعضای نمونه تحت مصاحبه بالینی بر اساس ملاک‌های راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی برای ناتوانی‌های یادگیری قرار گرفته و در سه گروه آزمایشی ۱، ۱۰ نفر و گروه آزمایشی ۲، ۱۰ نفر و گروه کنترل ۱۰ نفر گمارده شدند. گروه آزمایش متغیر مستقل مداخله را دریافت کرد و گروه کنترل هیچگونه آموزشی را دریافت نکرد.

ابزارهای پژوهش مورد استفاده در این پژوهش به این شرح است:

در پژوهش حاضر، به‌منظور اندازه‌گیری متغیرهای مورد مطالعه، از آزمون تحلیل دیکته‌نویسی (آزمون غیررسمی تحلیل دیکته متداول در کلیه مراکز اختلال یادگیری استان فارس)، آزمون هوش استنفورد - بینه، مصاحبه بالینی و مشاهده دفتر دیکته استفاده شده است.

آزمون تحلیل دیکته‌نویسی: این آزمون از آزمون‌های متداول در مراکز اختلالات یادگیری استان فارس است که در ارزیابی اختلال دیکته‌نویسی از آن استفاده می‌شود. بر اساس اصول تهیه آزمون املا (ملکیان و آخوندی، ۱۳۸۹) آزمون پیشرفت تحصیلی املا باید حدود ۱۲۰ کلمه باشد. در این پژوهش آزمون پیشرفت تحصیلی املا شامل ۱۱۸ کلمه بود که در قالب جملات از متن کتاب تهیه شد تا بار معنایی کلمات در متن حفظ شده و دانش‌آموزان دچار خطا بدلیل پراکندگی کلمات نشوند. روایی این آزمون توسط چند نفر از کارشناسان و معلمان مرکز اختلالات یادگیری بررسی و پس از اصلاحات مورد تایید قرار گرفت. ضریب پایایی این آزمون با روش بازآزمایی ۶۳٪ به دست آمد. تحلیل این آزمون شامل سه ستون می‌باشد که در ستون اول، اشتباهات متعدد کودک از روی دفتر دیکته یا آزمون پیشرفت تحصیلی املا یادداشت می‌شود (۵۰ خطا ثبت می‌شود). در ستون دوم، نحوه صحیح نوشتن درست کلمه و در ستون سوم، نوع و علت اشتباه دانش‌آموز مشخص می‌شود. پشت همین فرم نوع خطاها شمرده می‌شود و فراوانی آن به دست می‌آید و مشخص می‌شود که دانش‌آموز از هر خطا چه تعداد در دیکته مرتکب می‌شود و جهت برنامه طرح درمان، اولویت به درمان خطاهای بیشتر داده می‌شود.

آزمون هوش استنفورد - بینه: این ابزار یکی از معتبرترین ابزار اندازه‌گیری هوش در ایران می‌باشد که توسط دکتر کامبیز کامکاری و دکتر غلامعلی افروز در سال ۱۳۹۱ ابتدا در شهر

تهران با حجم نمونه ۱۸۰۰ نفری و سپس در کل کشور با تأکید بر شهرهای مشهد، شیراز، اصفهان و با حجم نمونه ۲۴۰۰ نفر استاندارد شده است و ویژگی‌های روان‌سنجی مطابق با نسخه اصلی را در مردم ایران نشان داده است. در حیطه اعتبار این مقیاس با استفاده از روش دونیم کردن و تصحیح با فرمول اسپیرمن - براون برای نمره کل مقیاس ضریب اعتبار ۰/۹۸، برای زیر مقیاس غیرکلامی ضریب ۰/۹۵ و برای زیر مقیاس کلامی ضریب ۰/۹۶ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، پایایی کل مقیاس از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد.

مصاحبه بالینی ساختاریافته: به منظور بررسی اعتبار و تأیید تشخیص ثبت شده در پرونده دانش‌آموزان و همچنین تأیید عدم ابتلا به اختلال روانی، مصاحبه بالینی ساختاریافته بر اساس ملاک‌های مندرج در ویراست پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی برای اختلال‌های یادگیری خاص برای عمده دانش‌آموزان اجرا گردید (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). لازم به ذکر است که برای تکمیل این روند از تمامی گزارش‌های موجود در پرونده دانش‌آموز از جمله آزمون‌های هوشی و تشخیصی و گزارش‌های معلمان دروس مختلف نیز بهره گرفته شد.

روش مداخله: برنامه آموزشی قصه‌گویی و بازی بر اساس بسته آموزشی ارائه شده در کارگاه کشوری دی‌ماه سال ۹۷ که توسط دفتر مدیر کل پیش‌دبستانی با همکاری یونیسف تحت عنوان هویت ملی (قصه، بازی، خلاقیت) برگزار شد و همچنین استفاده از منابع گوناگون در زمینه اختلالات یادگیری شامل کتاب‌های درمان اختلالات دیکته‌نویسی (تبریزی، ۱۳۹۴)، اختلال‌های یادگیری (مبانی، ویژگی‌ها و تدریس موثر) از دانیل پی. هالا هان (ترجمه علیزاده و همکاران، ۱۳۹۵)، ناتوانی‌های یادگیری (نظریه‌ها، تشخیص و راهبردهای تدریس) از ژانت لرنر (ترجمه دانش، ۱۳۸۴) و راه‌های تقویت خواندن، نوشتن و املا (محمودپور، ۱۳۹۶، چاپ اول) طراحی و اجرا گردید. مراحل آموزش با دو روش قصه‌گویی و بازی به ترتیب در جدول‌های شماره ۱ و ۲ ارائه شده است.

جدول ۱. ساختار جلسات آموزشی مبتنی بر روش قصه‌گویی

جلسه	محتوای کلی جلسات
اول	۱- اجرای پیش آزمون و معرفی اعضا به همدیگر و بیان قوانین جلسات آموزشی. ۲- صداهای مختلف را روی یک نوار کاست ضبط کرده از کودک خواسته می‌شود به آن گوش دهد و صدای هر کدام را تشخیص دهد. مثل خنده، سرفه، صدای حیوانات.
دوم	۱- در اختیار گذاشتن چند وسیله صداساز تا دانش آموز از آن استفاده کند و با انواع صداها آشنا شود. (استوانه‌های شنوایی) با اشیایی مانند چند قرقره کوچک و بزرگ و تکه بادکنک که یکی از سوراخ‌ها را پوشانده و با فوت کردن به سوراخ طرف دیگر صدا ایجاد

کند. ۲- کار کردن کلمات هم آغاز و هم پایان (مثلاً کدام کلمه صدای آخر یا اولش مثل هم است). ۳- چند قوطی پلاستیک یک شکل و یک اندازه تهیه می‌شود. لوبیا - برنج - سنگ ریز و سکه داخل آنها ریخته می‌شود دانش آموز با تکان دادن آنها باید تشخیص دهد که کدام قوطی‌ها یک صدا دارند، سپس آنها را کنار هم بچیند.	
۱- تقویت حافظه و حساسیت شنیداری از طریق ارائه یک تکلیف چند وجهی مانند نخ کردن دو مربع قرمز، یک دایره سبز و سه لوزی سفید، دانش آموز باید آنها را به تربیت نخ کند. ۲- قصه‌ای برای دانش آموز گفته می‌شود، سپس از او می‌خواهیم اشتباهات داستان را بگوید؛ مثلاً زمستان بود خرس کوچولو بستنی خورد. ۳- چند کلمه خوانده می‌شود، سپس از دانش آموز می‌خواهیم که کلمه‌های بی نقطه را پیدا کند مانند: د - ز - ج - ر ۴- استفاده از تصاویر زنجیره‌ای که به صورت نامرتب چیده می‌شود. از دانش آموز می‌خواهیم که با نگاه کردن به این تصاویر قصه بگوید و تصاویر را طبق قصه مرتب کند. (با حروف به هم ریخته کلمه بسازد یا با کلمات به هم ریخته جمله بسازد)	سوم
۱- گذاشتن قصه‌های صوتی کوتاه و بچه گانه. از دانش آموزان خواسته می‌شود جمله‌هایی از قصه را تکرار کنند. ۲- تعریف کردن قصه‌های کوتاه و بچه گانه که در مجلات رشد کودک و کتاب فارسی وجود دارد. که در این پژوهش از قصه‌های افسانه آسوریک، قصه‌ی اساطیری آق پامیق و شاماران هم استفاده شده است. مراحل اجرای قصه‌ها: ۱- بیان قصه‌ها. ۲- سوال از قصه‌ها و اجرای آنها توسط دانش آموزان به شیوه نمایش خلاق با عروسک مربوط به هر قصه و در انتها کشیدن نقاشی قصه‌ها توسط دانش آموزان . ۳- مرور قصه‌های جلسات قبل توسط دانش آموزان و ارائه ادامه قصه - اجرای قصه توسط بچه‌ها به روش ایفای نقش.	چهارم
	پنجم
	ششم
	هفتم
جمع‌بندی جلسات آموزشی و اجرای پس‌آزمون	هشتم

جدول ۲. ساختار جلسات آموزشی مبتنی بر بازی

محتوای کلی جلسات	جلسه
۱- برقراری ارتباط، معرفی اعضا به همدیگر و بیان قوانین جلسات آموزش. ۲- تقویت حافظه دیداری از طریق تقلید حرکات بدنی مربی و کارتهای فراستیک (کشیدن	اول

خط تا انتها در دو خط مانند تونل)	
دوم	۱- تقویت حافظه دیداری از طریق ارائه تصاویر مرکبی که شامل چند جز می‌باشد به این صورت که از کودک خواسته می‌شود برای چند لحظه به تصویر نگاه کند و بعد از جلوی او برداشته می‌شود و در مورد جزئیات سوالاتی از کودک پرسیده می‌شود.
	۲- تقویت حافظه دیداری از طریق تقویت توالی دیداری با ارائه کارت‌های حافظه پومین که شامل تصاویر مختلف می‌باشد، سپس آنها را از جلوی دید دانش آموز بر می‌داریم و از او می‌خواهیم آن را نام ببرد. از هر کارت دو تا هست که شامل حیوان، وسایل، میوه و فسقلی می‌باشد. یکی جلوی مربی و از همان نمونه جلوی دانش آموز چیده می‌شود، از دانش آموز خواسته می‌شود که خوب به کارت‌ها نگاه کند، به دور از چشم دانش آموز ترتیب کارت‌ها به هم ریخته می‌شود بعد از دانش آموز خواسته می‌شود که مثل اولش بچیند. بازی برگرد و پیدا کن کلمات و یا کارت‌های حافظه کلمات دانش آموز کلمات مثل هم را پیدا می‌کند و رنگ می‌کند.
سوم	۱- تقویت حافظه دیداری از طریق اشیایی که دانش آموز قبلاً با دقت به آنها نگاه کرده است و حالا از جلوی دید او برداشته شده یا پوشیده شده‌اند یا چشم دانش آموز را می‌بندیم و اشیا جابه جا می‌شود. بعد از دانش آموز پرسیده می‌شود که کدام یک جابه‌جا شده است. استفاده از پازل که از دو تکه‌ای شروع می‌شود تا چند تکه‌ای ادامه می‌یابد.
	۲- تقویت ادراک تمیز دیداری از طریق پیدا کردن اشکالی که در یک تصویر پنهان شده‌اند. ۳- تقویت حافظه دیداری - شنیداری هماهنگی چشم و پا - تعادل با بازی لی لی کلمات دانش آموز به ترتیب روی حروف یا کلمات می‌سازد؛ مثلاً کلماتی که او استثنا یا ضد یا صاد و... دارند.
چهارم	۱- تقویت حافظه دیداری قام باشک (شامل دایره با رنگ‌های مختلف سبز، آبی - قرمز و ... است و کارت‌هایی که تصاویری روی آن است از دانش آموز خواسته می‌شود خوب به کارت‌ها نگاه کند و بعد چند تصویر را جلوی دانش آموز زیر دایره‌ها می‌گذاریم با پرتاب تاس که ۶ رنگ دارد از دانش آموز خواسته می‌شود که بگوید زیر رنگی که در تاس آمده چه تصویری است).
پنجم	۲- شکل‌سازی با مکعب‌های کپس. مانند دفترچه مخصوص مکعب‌ها را دانش آموز در زمان مشخص درست می‌کند.
ششم	۳- از طریق بازی‌های گوناگون آموزش صورت می‌گیرد.
هفتم	بازی‌ها شامل: ۱- نقاشی بر وایت برد ۲- نوشتن کلمه‌ها و جمله‌ها با چوب بر روی شن نرم و یا نمک . ۳- نوشتن با تفنگ آب پاش ۴- تمرینات اکمال دیداری مانند کلمات ناقص را کامل کند یا نقطه‌های متن بدون نقطه را

دانش آموز بگذارد. ۵- دارت کلمات یا حروف کلمات به صورت کارت درست می شود. روی تابلو چسبانده می شود. از دانش آموز خواسته می شود کلماتی را که او استثنا یا خوا استثنا یا ج یا خ... دارند را با توپ بزند. ۶- با خمیر بازی املای رنگین کمانی گرفته می شود. دانش آموز هر صدا را با یک رنگ درست می کند. ۷- ماهی گیری: از دانش آموز خواسته می شود کلماتی را که گفته می شود با قلاب ماهی گیری بگیرد و ... ۸- بازی با حلقه هولوهاپ: مثلاً اول خوا را به دانش آموز نشان می دهیم. بعد از او می خواهیم با شنیدن کلماتی که خود دارند به بیرون از حلقه بپرد و اگر ندارند داخل حلقه بماند.	
جمع بندی جلسات آموزشی و اجرای پس آزمون نکته مهم: هر هفته در حضور اولیا بازی ها انجام داده می شود و از اولیا خواسته می شود که وسایل ساده را در خانه تهیه کنند و با دانش آموز تمرینات را انجام دهند.	هشتم

یافته ها

تعداد ۳۰ دانش آموز دارای اختلال یادگیری دیکته نویسی در سه گروه آزمایش و کنترل هر کدام به تعداد ۱۰ نفر در این مطالعه شرکت داشتند. یافته های حاصل از داده های جمعیت شناختی بیانگر آن بود که افراد نمونه پژوهش دارای دامنه سنی ۸-۱۰ سال و در پایه دوم ابتدایی مشغول به تحصیل بودند. میانگین سنی گروه آزمایشی قصه گویی (۸/۹)، گروه آزمایشی بازی (۸/۷۵) و گروه کنترل (۸/۶) بود. در گروه آزمایشی قصه گویی ۵۵ درصد از شرکت کنندگان پسر و ۴۵ درصد دختر بودند. در گروه آزمایشی بازی ۷۰ درصد از شرکت کنندگان پسر و ۳۰ درصد دختر بودند. در گروه کنترل تعداد دختر و پسر برابر بود.

اطلاعات جدول ۳ میانگین و انحراف معیار را در گروه های آزمایش و کنترل، در پیش آزمون و پس آزمون نشان می دهد. بر اساس این اطلاعات میانگین های گروه آزمایش پس از مداخله افزایش داشته است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون و پس آزمون سه گروه آزمودنی در متغیر

دیکته نویسی

پس آزمون			پیش آزمون			
گروه	گروه بازی	گروه کنترل	گروه	گروه بازی	گروه کنترل	

تأثیر روش‌های قصه‌گویی و بازی بر کاهش اختلال / ژایلا حیدری و همکاران ۸۱

تعداد	۱۰	۱۰	۱۰	قصه‌گویی	قصه‌گویی
میانگین	۶/۸۰	۹/۳۰	۹/۴۰	۸/۸۰	۱۷/۵۰
انحراف معیار	۳/۷۶	۳/۵۹	۴/۸۵	۴/۴۶	۱/۸۴
				۱۰	۱۰
				۱۶/۸۰	۲/۶۱

به‌منظور استفاده از تحلیل کوواریانس ابتدا مفروضه‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که پیش‌فرض‌های فرایند اجرای تحلیل کوواریانس مستقل بودن، نرمال بودن توزیع نمرات با استفاده از آزمون کولموگروو - اسمیرنوف، همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین $P > 0.05$ و همگنی شیب‌های رگرسیون با عدم معناداری مقدار آماره F محقق شده است. در جدول ۴ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس ارائه شده است. در ادامه ضمن ارائه میانگین‌های تعدیل یافته، نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی به منظور بررسی تفاوت‌های احتمالی موجود بین گروه‌های آزمایش و کنترل پس از دستکاری متغیر مستقل ارائه می‌گردد.

جدول شماره ۴. نتایج تحلیل کوواریانس (آنکوا) برای بررسی تفاوت معنادار بین سه گروه آزمایش و

کنترل در متغیر دیکته‌نویسی

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
۸۲/۶۷	۱	۸۲/۶۷	۱۲/۱۰	۰/۰۰۲
۳۴۱/۳۰	۲	۱۷۰/۶۵	۲۴/۹۹	۰/۰۰۰

بررسی نتایج تحلیل کوواریانس (جدول شماره ۴) حاکی از وجود تفاوت معناداری بین گروه کنترل و گروه‌های آزمایشی می‌باشد ($F = 24/99$ و $Sig = 0/000$) نتایج همچنین بیانگر تأثیر پیش آزمون بر نتایج پژوهش می‌باشد ($F = 12/10$ و $Sig = 0/002$).

جدول شماره ۵. میانگین‌های تعدیل یافته نمرات پس آزمون

پس آزمون			
گروه کنترل	گروه بازی	گروه قصه‌گویی	
۱۰	۱۰	۱۰	تعداد
۹/۳۸	۱۷/۱۷	۱۶/۴۳	میانگین

بر اساس جدول شماره ۵، میانگین تعدیل یافته نمرات پس آزمون گروه‌های بازی و قصه‌گویی نسبت به میانگین نمرات پس آزمون قبل از دستکاری، کاهش و برای گروه کنترل افزایش داشته است. میزان این کاهش و افزایش نامحسوس است.

جدول شماره ۶. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه میانگین پس آزمون دیکته‌نویسی در

گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه i	گروه j	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف استاندارد	سطح معناداری
کنترل	بازی	-۷/۷۹	۱/۲۰	۰/۰۰۰
	قصه‌گویی	-۷/۰۵	۱/۲۰	۰/۰۰۰
بازی	کنترل	۷/۷۹	۱/۲۰	۰/۰۰۰
	قصه‌گویی	۰/۷۴	۱/۱۶	۱/۰۰۰
قصه‌گویی	کنترل	۷/۰۵	۱/۲۰	۰/۰۰۰
	بازی	-۰/۷۴	۱/۱۶	۱/۰۰۰

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌گردد در متغیر دیکته‌نویسی بین آموزش از طریق روش قصه‌گویی و بازی، تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0.05$)، اما بین آموزش از طریق روش قصه‌گویی و بازی بین دوگروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.05$). به عبارتی هر دو روش در افزایش نمرات دیکته دانش‌آموزان دارای اختلال دیکته‌نویسی تأثیر معنادار داشته‌اند، اما این دو روش از نظر اثربخشی تفاوت معناداری با هم نداشته‌اند.

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر با استفاده از تحلیل کوواریانس نشان داد که به‌کارگیری روش‌های بازی و قصه‌گویی تأثیر معنادار و قابل توجهی بر تقویت مهارت‌های نوشتاری و در نتیجه بهبود عملکرد دیکته‌نویسی دانش‌آموزان دارد. این یافته نه تنها با داده‌های آماری پژوهش حاضر بلکه با مجموعه‌ای از مطالعات پیشین در این حوزه همسو است و نشان‌دهنده کارآمدی این رویکردها در ارتقای مهارت‌های نوشتاری و کاهش خطاهای املائی دانش‌آموزان است. برای مثال، در پژوهش (جلیزن، ۲۰۲۴) بر اهمیت راهبردهای آموزشی مبتنی بر سرگرمی مانند بازی و قصه‌گویی در تقویت مهارت‌های سوادآموزی، افزایش مشارکت، کاهش ترس از اشتباه و ارتقای اعتماد به نفس دانش‌آموزان تأکید شده بود. این راهبردها به‌ویژه برای دانش‌آموزان خجالتی یا دارای اختلالات یادگیری، فرصت ابراز وجود و پیشرفت تحصیلی بیشتری فراهم می‌کند.

پژوهش (غفاری و همکاران، ۱۳۹۹) نشان داد آموزش بازی با کلمات در بهبود خطاهای املائی مرتبط با حافظه دیداری، شنیداری، دقت و توجه و نیز نارسانویسی بسیار مؤثر است.

دانش‌آموزانی که در این دوره شرکت کردند، پیشرفت معناداری در مهارت‌های نوشتاری و یادگیری املا داشتند. در پژوهش حاضر نیز بخش اعظمی از مداخلات آموزشی به تقویت حافظه دیداری و شنیداری دانش‌آموزان اختصاص داشت و نشان می‌دهد رویکردهای آموزشی مبتنی بر بازی می‌توانند با هدفمند کردن فرایند یادگیری، ضعف روش‌های سنتی را جبران کرده و علاقه و انگیزه دانش‌آموزان را برای یادگیری افزایش دهند.

در پژوهش زینی و همکاران (۱۳۹۵) نیز اثربخشی راهبرد قصه‌درمانی در کاهش خطاهای املایی دانش‌آموزان با اختلال نوشتن تایید شد. این پژوهش نشان داد که قصه‌گویی علاوه بر کاهش خطاهای املایی، موجب بهبود برنامه‌ریزی، کنترل پاسخ‌های آنی، انگیزه و آغازگری در انجام تکالیف می‌شود. در پژوهش بنفشه و مدرسی قوامی (۱۳۸۸) تأثیر قصه‌گویی بر درک مطلب شنیداری به طور معناداری از قصه خوانی بیشتر گزارش شده است. قصه‌گویی به دلیل ارتباط نزدیک با عواطف و احساسات کودکان، رغبت و اشتیاق به یادگیری را افزایش می‌دهد و در تقویت قدرت بیان افکار و عواطف نقش بسزایی دارد. از سوی دیگر، قصه‌گویی با تقویت خزانة لغات، افزایش دامنه توجه و بهبود درک مطلب شنیداری، زمینه را برای یادگیری عمیق‌تر و پایدارتر مهارت‌های نوشتاری فراهم می‌آورد (سالاری و قاضی، ۱۳۸۲).

در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت بازی و قصه‌گویی به‌عنوان ابزارهای آموزشی فراتر از نقش سرگرم‌کننده خود، تأثیرات عمیقی بر جنبه‌های مختلف یادگیری دارند و می‌توانند به‌طور همزمان مهارت‌های شناختی، زبانی، اجتماعی و عاطفی را در دانش‌آموزان تقویت کنند. این روش‌ها با درگیر کردن حافظه دیداری و شنیداری، بهبود دقت، تمرکز و تفکر خلاق، زمینه مناسبی برای ارتقای مهارت‌های نوشتاری فراهم می‌کنند و به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که در یادگیری املا مشکل دارند، فرصت تمرین بیشتر را در محیطی بدون استرس و ترس از اشتباه مهیا می‌سازند. از سوی دیگر، بازی و قصه‌گویی با ایجاد فضایی تعاملی و انگیزشی، بر خلاف روش‌های سنتی و خشک دیکته‌نویسی، اشتیاق دانش‌آموزان به یادگیری را افزایش داده و لذت بیشتری را به فرایند آموزشی می‌افزایند. علاوه بر این، این رویکردها توانایی ارتقای مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و حرکتی دانش‌آموزان را دارند و با کمک به پرورش خلاقیت، اعتمادبه‌نفس و قدرت بیان، درک آن‌ها از ارزش‌های زندگی را نیز تقویت می‌کنند. بازی‌ها و قصه‌ها همچنین در رفع نیازهای دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری همچون نارساخوانی و نارساخوانی بسیار مؤثر بوده و از طریق ارائه تمرینات هدفمند و متناسب، روند پیشرفت تحصیلی آنان را تسهیل

می‌کنند. آموزش مبتنی بر بازی به‌ویژه برای درمان اختلالات دیکته‌نویسی اهمیت بالایی دارد؛ زیرا دانش‌آموزان با یادگیری غیرمستقیم در فضایی شاد و بدون اضطراب، مفاهیم را عمیق‌تر در ذهن خود ثبت کرده و مهارت نوشتن خود را بهبود می‌بخشند. این روش برای کودکانی که سطح نوشتاری‌شان پایین‌تر از سطح سنی و هوشی‌شان است نیز بسیار مناسب است.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر و شواهد پیشین نشان می‌دهد که ادغام روش‌های بازی و قصه‌گویی در آموزش املا، رویکردی اثربخش و چندبعدی برای بهبود عملکرد دیکته‌نویسی دانش‌آموزان است. این روش‌ها با فراهم آوردن محیطی تعاملی، انگیزشی و غیرمستقیم، موانع یادگیری را کاهش داده و موجب بهبود معنادار در عملکرد نوشتاری و کاهش خطاهای املایی دانش‌آموزان می‌شوند. بازی و قصه‌گویی نه تنها موجب ارتقای مهارت‌های نوشتاری و کاهش خطاهای املایی می‌شود، بلکه انگیزه، اعتماد به نفس و مشارکت دانش‌آموزان را نیز افزایش می‌دهد و زمینه رشد همه‌جانبه آنان را فراهم می‌سازد. توصیه می‌شود معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی با بهره‌گیری هدفمند از این روش‌ها، محیط یادگیری را برای دانش‌آموزان جذاب‌تر و اثربخش‌تر کنند و از ظرفیت‌های بازی و قصه‌گویی برای پاسخ به نیازهای متنوع دانش‌آموزان، به‌ویژه گروه‌های با نیاز ویژه بهره‌مند شوند.

همانطور که نتایج آزمون بونفرونی نشان می‌دهد در متغیر دیکته‌نویسی بین آموزش از طریق روش قصه‌گویی و بازی تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0.05$)، اما بین آموزش از طریق روش قصه‌گویی و بازی بین دوگروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.05$). به عبارتی هر دو روش در افزایش نمرات دیکته‌نویسی دانش‌آموزان دارای اختلال دیکته‌نویسی تأثیر معنادار داشته‌اند، اما این دو روش از نظر اثربخشی تفاوت معناداری با هم نداشته‌اند. در تبیین این نتیجه می‌توان به عوامل اثربخش مشترک بین دو روش آموزشی قصه‌گویی و بازی اشاره کرد. عواملی نظیر تعاملی‌بودن، درگیری فعال یادگیرنده و لذت‌بخش‌بودن تجربه یادگیری، میل ذاتی و طبیعی کودک به قصه و بازی، شوق انگیز و جذاب‌بودن و از همه مهم‌تر غیر مستقیم بودن این دو روش آموزشی اشاره کرد.

محدودبودن پژوهش حاضر به دانش‌آموزان دارای اختلال دیکته‌نویسی در پایه دوم دوره ابتدایی، تعمیم نتایج این پژوهش به دانش‌آموزان سایر پایه‌ها را با محدودیت مواجه می‌کند؛ زیرا این دانش‌آموزان از نظر ویژگی‌های جسمانی، رشدی و روان‌شناختی تفاوت زیادی با دانش‌آموزان پایه‌های دیگر ابتدایی دارند. عدم وجود آزمون‌های استاندارد و معتبر در زمینه تشخیص /

غریبالگری اختلال یادگیری و محدود بودن تعداد مراکز اختلالات یادگیری (در هر شهر یک مرکز و در برخی شهرها عدم وجود مراکز اختلالات یادگیری) و به تبع آن محدودیت جامعه آماری از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود. پیشنهاد می‌شود سایر پژوهشگران به مقایسه اثربخشی روش‌های قصه‌گویی و بازی در درمان اختلال ریاضی یا خواندن مبادرت ورزند.

از لحاظ کاربردی با توجه به اثربخش بودن روش‌های قصه‌گویی و بازی در کاهش اختلال دیکته‌نویسی پیشنهاد می‌شود برنامه مداخله طراحی شده در این پژوهش در قالب کارگاه یا دوره آموزشی ضمن خدمت به معلمان پایه اول و دوم و کارشناسان مراکز اختلالات یادگیری ارائه گردد تا بتوانند در تدریس خود و رفع نیازهای یادگیری دانش‌آموزان از آن استفاده کنند. استفاده از بسته آموزشی پژوهش حاضر به معلمان، روانشناسان و مشاوران مدارس برای کلیه دانش‌آموزان به ویژه دانش‌آموزان دارای اختلال دیکته‌نویسی توصیه می‌شود.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تشکر و قدردانی

این تحقیق هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است. از همکاری صمیمانه مسئولان مرکز اختلالات یادگیری و آزمودنی‌ها قدردانی به عمل می‌آید.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.



COPYRIGHTS

©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

منابع

احمدوند، محمدعلی (۱۳۹۲). روان‌شناسی بازی (چاپ دهم). تهران: دانشگاه پیام نور.

امیری، زلیخا؛ و بزرگر، مجید (۱۳۹۲). تأثیر بازی‌های تمرکز حواس بر میزان افزایش توجه در کودکان بیش‌فعال/ نوع نقص توجه در بین کودکان دبستانی شهر شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

انوشه‌پور، ابوالفضل (۱۳۸۹). روش تدریس فارسی ابتدایی، ویژه مراکز و دانشسراهای تربیت معلم رشته آموزش ابتدایی، تهران: وزارت آموزش و پرورش

بنفشه، لیلا؛ و مدرسی قوامی، گلناز (۱۳۸۸). بررسی میزان تأثیر قصه‌گویی و قصه‌خوانی بر درک مطلب شنیداری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

بیگدلی، زیور؛ و واحدی، مهدی (۱۳۹۶). اثربخشی بازی‌های سازمان‌دهی شده بر میزان یادگیری و هوش نوآموزان پیش دبستانی، فرهنگ مشاوره و روان درمانی سال نهم بهار ۱۳۹۷ شماره ۳۳، شماره صفحات: ۱۸۷ - ۲۰۶.

پشت‌دار، علی‌محمد (۱۳۷۶). قصه‌گویی و نمایش خلاق، چاپ دوم، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

تبریزی، مصطفی (۱۳۹۴). درمان اختلالات دیکته‌نویسی، تهران: انتشارات فراوان.

زارعی فرد، رها؛ و تدین، عرفانه (۱۴۰۳). تبیین خطاهای املایی مقطع دوم و سوم ابتدایی بر اساس الگوی گارمن (۱۹۹۶). پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی، ۵(۲)، صص ۵۵-۷۲.

زندى، بهمن (۱۳۹۶). روش تدریس زبان فارسی (در دوره دبستان)، چاپ هفدهم، تهران: انتشارات سمت. زینی، مرضیه؛ بلوچی انارکی، محمد؛ رضایی، سمیه؛ و ملا جعفری، عاطفه. (۱۳۹۵). اثربخشی راهبرد قصه درمانی، در کاهش خطاهای املایی دانش‌آموزان دارای اختلال نوشتاری (دیکته)، مجله مطالعات

ناتوانی ۱۳۹۵؛ ۶(۲۰): ۱۵-

شاكر اردكاني، شهلا و رضایی اردكاني، فضل‌الله (۱۴۰۱). چگونگی ارتقای بخشی املای دانش‌آموزان پایه

چهارم مدرسه دخترانه دکتر حسن نصیری اردکان. پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی، ۳(۲)،

۸۲-۱۰۳.

شاه بداعی لو، شیدا؛ و جباری، سوسن (۱۳۹۲). بررسی و مقایسه مشکلات رفتاری و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری کلامی و غیر کلامی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.

غفاری، خلیل؛ داودی، حسین؛ حیدری، حسن؛ محمدی، فاطمه و یاسبلاغی شیراهی، بهمن (۱۳۹۸). اثربخشی بازی آموزشی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس اول ابتدایی در درس فارسی، مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۶ (۳۵)، ۲۱۱ - ۲۴۲.

فروزانفر، آزاده (۱۴۰۲). چگونه توانستم مشکلات املایی را در دانش‌آموزان پایه ششم بهبود بخشم. پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی، ۴(۲)، صص ۹۹-۱۱۵.

قدیانی، فاطمه؛ و استکی، مهناز (۱۳۹۴). مقایسه ویژگی‌های شناختی نقاشی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری غیر کلامی و دیکته‌نویسی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته تحقیقات تربیتی، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی.

لرنر، ژانت (۱۹۹۷). ناتوانی‌های یادگیری نظریه‌ها، راهبردها و روش‌ها (ترجمه عصمت دانش، ۱۳۸۴). تهران: انتشارات دانشگاه شهیدبهنستی.

مسعودی، محسن؛ و جاویدی، حجت اله (۱۳۹۳). اثربخشی روش درمانی ادراکی- حرکتی کپارت بر کاهش اختلال دیکته دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت

ملکیان، فرامرز؛ و آخوندی، آذر (۱۳۸۹). تأثیر چندرسانه‌ای آموزشی در درمان اختلال املا دانش‌آموزان ویژه یادگیری شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۸۶-۸۷، نوآوری‌های مدیریت آموزشی، ۶ (۱). صص. ۱۶۰-۱۷۸.

منابع انگلیسی

- Ahmadvand, Mohammad Ali (2013). *Game Psychology* (Tenth Edition). Tehran: Payame Noor University. (Persian).
- Amiri, Zuleikha, Barzegar, Majid. (2013). The effect of mindfulness games on the increase of attention in hyperactive children / type of attention deficit among primary school children in Shiraz, Master Thesis, Educational Psychology, Islamic Azad University, Marvdasht Branch. (Persian).
- Anderson, J. D. (2008). Age of acquisition and repetition priming effects on picture naming of children who do and do not stutter. *Journal of fluency disorders*, 33(2), 135-155.
- Anoushehpour, Abolfazl. (2010). Teaching method of elementary school, especially for centers and universities of education, teacher of primary education, Tehran: Ministry of Education . (Persian).
- Banafsheh, Leila, Modarresi Ghavami, Golnaz. (2009). The effect of storytelling and story reading on listening comprehension, Master Thesis, Linguistics, Allameh Tabatabaei University, Tehran. (persian).
- Bartan, M. (2020). The Use of Storytelling Methods by Teachers and Their Effects on Children's Understanding and Attention Span. *Southeast Asia Early Childhood*, 9(1), 75-84.
- Bruner, J. S. (1972). The nature and uses of impurity. *American psychologist*, 27, 39-52.
- Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776-800
- Duncan, M., Cunningham, A., & Eyre, E. (2019). A combined movement and story-telling intervention enhances motor competence and language ability in pre-schoolers to a greater extent than movement or story-telling alone. *European Physical Education Review*, 25(1), 221-235.
- El Kah, A., & Lakhouaja, A. (2018). Developing effective educative games for Arabic children primarily dyslexics. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2911-2930
- Fesseha, E., & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.

- Ghaffari, K., davoodi, H., heiydari, H., yasbolaghisharahi, B., mphammadi, F. (2019). effectiveness of educational games on the academic achievement of elementary school students in the Persian language. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16(35), 211-242. (Persian).
- Hamill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G., & Larsen, S. C. (1981). A new definition of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 4, 336-42.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis And Teaching* (E. Dannesh, Trans.; 8 th ed.). Houghton Mifflin. (Persian).
- Malekian, F., Akhondi, A. (2011). The Effect of Multimedia Instruction on Spelling Disability Treatment of the Primary School Students with Specific Learning Disability. *The Journal of Modern Thoughts in Education*, 6(1), 160-178.
- Masoudi, Mohsen, Javidi, Hojjatullah. (2014). *The effectiveness of Caparte perceptual-motor therapy method on reducing dictation disorder in primary school students in Shiraz*, M.Sc. Thesis, Islamic Azad University, Marvdasht Branch. (Persian).
- Mittal, D., Yadav, V., & Sangwan, A. (2022). Identification of Dysgraphia: A Comparative Review. In *International Conference on Emerging Technologies in Computer Engineering* (pp. 52-62). Springer, Cham.
- Mohan, S. (2002). Cognitive perspective (course material for M.Phil Distance Education), Department of Education, Alagappa University, karaikudi.
- Parimala Fathima M. and Mohan, S. (2007). Teacher's competency Neuro Cognitive perspective. *Journal of Research and reflection on Education*. Volume V page No.10.
- Poshtdar, Ali Mohammad (1997). *Storytelling and Creative Drama*, Tehran: Payame Noor University Press, Second Edition. (Persian).
- Qadyani, Fatemeh, Esteki, Mahnaz. (2015). Comparison of Cognitive Characteristics of Students' Drawing with Nonverbal Learning Disabilities and Dictation, M.Sc. Thesis, Department of Educational Research, Azad University, Central Tehran Branch.
- Reisberg and Daniel, (1997). *Cognition exploring the science of the mind*. New York: W.W.Norton and Company Inc.
- Robinson, A., Simpson, C., & Hott, B. L. (2017). The effects of child-centered play therapy on the behavioral performance of three first grade students with ADHD. *International Journal of Play Therapy*, 26(2), 73.
- Shah Badaghi Lu, Sheida, Jabbari, Susan. (2013). Evaluation and comparison of behavioral problems and social skills of students with verbal and non-verbal learning disorders, Master Thesis, Department of Educational Psychology, Shiraz University. (Persian).
- Souse and David, A. (2001). *How the special Needs learners*. California: Sage publications.
- Tabrizi, Mustafa (2015). *Treatment of dictation disorders*, Tehran: Faravan Publications. (Persian).
- vahedi, M., bigdeli, Z. (2018). Effectiveness of organized games on the level of learning and intelligence of preschoolers. *Counseling Culture and Psycotherapy*, 9(33), 187-206. doi: 10.22054/qccpc.2018.29614.1749. (Persian).

- Vali, A. (2005). The Role of Stories in Scientific Concepts Transfer. *Proceedings of Isfahan Storytelling Festival*. Tehran: Institute for the Intellectual Development of Children And Adolescents, 21-25.
- Vali, A. (2007). Storytelling: An effective method for teaching complicated concepts in medicine. *Iranian Journal of Medical Education*, 7(1), 155-160. URL:
- Vlachos, F. & Karapetsas, A. (2003). Visual memory deficit in children with dysgraphia. *Percept Mot Skills*, 97, 1281-1288.
- Zandi, Bahman. (2017). Persian language teaching method (in primary school), Tehran: Samat Publications, 17th edition. (Persian).
- Zeini M, Balouchi Anaraki M, Rezai S, Molla Jafari A. (2016). The Effectiveness of Storytelling Therapy on Decreasing Spelling Errors of Students with Spelling Disorders (Dictation Disorders). *MEJDS*. 2016; 6:15-20. (Persian).