

مقایسه الگوهای انشا نویسی در دانشآموزان پسر نارساخوان و نارسانویس پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی بادانش آموزان عادی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۰-۸۱

دکتر مریم سیف نراقی^{*}، سید رضا صیرمهدي^{**}

(دربافت: ۸۱/۹/۱۶ تجدید نظر: ۸۱/۱۱/۳۰ پذیرش: ۸۲/۳/۷)

چکیده

هدف از تحقیق حاضر بررسی و مقایسه الگوهای انشا نویسی در دانشآموزان نارساخوان و نارسانویس پایه‌های چهارم و پنجم دوره ابتدایی با دانشآموزان عادی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۰-۸۱ بود. برای این منظور با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس، در پایه‌های چهارم و پنجم و در هر پایه، ۲۰ دانشآموز نارساخوان و نارسانویس که در مرکز اختلالات یادگیری یوسف‌آباد مورد تشخیص قرار گرفته بودند، انتخاب شدند. برای انتخاب گروه مقایسه از طریق نمونه‌گیری خوشای خوشای چند مرحله‌ای در پایه‌های چهارم و پنجم از هر پایه ۲۰ دانشآموز پسر انتخاب شد و گروه‌ها از نظر خصوصیاتی همچون هوش و سن همتا شدند. ابزار این پژوهش را سه موضوع انشا تشکیل می‌داد با این عنوان‌ها: ۱) انشایی درباره معلم خود بنویسید، ۲) انشایی درباره خودتان بنویسید و ۳) از کدام برنامه تلویزیونی خوشتان می‌آید، انشایی در باره آن بنویسید که این سه موضوع با توجه به سطح رشدی دانشآموزان انتخاب شدند. برای اینکه امکان کمک والدین به دانشآموز در نوشتن انشا کنترل گردد، از هر دانشآموز در سه جلسه مختلف در اتاق مشاوره مدرسه انشاهای گرفته شده از نظر خصوصیاتی همچون میانگین طول جملات، میانگین جملات، تعداد جملات ناتمام و جملات ساده و همچنین از نظر ویژگی‌های دستوری در دوازده حوزه و خصوصیات املایی در ده مورد با استفاده از آزمون تجزیه و تحلیل واریانس و توکی مورد مقایسه قرار گرفتند. نتایج این پژوهش نشان داد که عمدۀ ترین خصوصیات انشا نویسی دانشآموزان نارساخوان و نارسانویس در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی مربوط به مشکلات دستوری و ناتوانی در سازمان دهنی متن نوشتاری، کوتاهی جملات و متن، فقدان محتوای غنی در متن، جملات ناتمام و استفاده از کلمات محاوره‌ای است.

واژه‌های کلیدی: نارساخوانی، نارسانویسی، انشا نویسی، الگوهای انشایی.

* استاد دانشگاه علامه طباطبائی

** کارشناس ارشد روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی E-mail: Mirmehdy2001@yahoo.com

مقدمه

در گستره حیات فردی و اجتماعی انسان، مطالب بی شماری با طرق مختلف و متنوع برای یادگیری وجود دارند. یادگیری را به جرئت می‌توان بنیادی‌ترین فرایندی دانست که در نتیجه آن موجودی ناتوان و درمانده در طی زمان و در طی تعامل با رشد جسمی به فرد تحول یافته‌ای تبدیل می‌شود که توانایی‌های شناختی و قدرت اندیشه‌وی حد و مرزی نمی‌شناسد. تنوع بسیار زیاد و گستره زمانی یادگیری انسان که به گستردگی طول عمر اوست، باعث شده است که علی رغم تفاوت‌های زیادی که انسان‌ها در یادگیری با هم دارند، برخی افراد در روند عادی یادگیری و آموزش دچار مشکل شوند (احمدی و اسدی، ۱۳۷۶)، لذا تلاش بسیار برای یادگیری و به خصوص یادگیری در خواندن، نوشتن و ریاضیات که از بنیادی‌ترین و ضروری‌ترین نیازهای بشر امروز است، متخصصان علوم تربیتی و روان‌شناسی را به شناسایی کودکانی و داشته است که در امر یادگیری آموزشگاهی ضعیف هستند و این ضعف تحصیلی جنبه‌های دیگر توانایی‌های آن‌ها را نیز تحت الشعاع قرار داده است. در حال حاضر، نظریه‌های مختلفی در زمینه علل ناتوانی‌های یادگیری در کودکان فاقد مشکل هوشی یا عضوی وجود دارد. هریک از متخصصان عاملی را مطرح می‌نمایند و برنامه‌های بازپروری و ترمیمی برای کمک به این کودکان طرح ریزی می‌کنند (میلانی فر، ۱۳۷۹).

در زمینه طبقه‌بندی اختلالات یادگیری^۱، اغلب متخصصان و روان‌شناسان به سه طبقه اصلی در این دسته از اختلالات اشاره کرده‌اند که شامل موارد زیر است: ۱) اختلال مربوط به خواندن^۲، ۲) اختلال مربوط به نوشتن^۳ و ۳) اختلال مربوط به ریاضیات^۴ (کاپلان، ۱۹۹۴). از آنجا که اختلال در هر یک از موارد ذکر شده و یا تعاملی از آن‌ها در سال‌های ابتدایی تحصیل می‌تواند به عواقب ناگوار همچون شکست‌های پی‌درپی، ضعف خودپنداره، ضعف عزت نفس و دیگر ناراحتی‌های روانی برای دانش‌آموز و والدین وی منجر گردد، لذا توجه به این حیطه از اختلالات از اهمیت شایانی برخوردار است.

آن گونه که اشاره شد، یکی از طبقات اختلالات یادگیری، اختلال مربوط به نوشتن است. برای برقراری ارتباط درست هیچ وسیله‌ای بهتر از آموختن زبان نیست. فهم مطلب و درک نیت دیگران از طریق آموختن زبان، از راه کیفیت تشکیل و ترکیب

کلماتش انجام می‌گیرد و اگر شخص طرز درست نوشتن کلمه را نداند، معانی مبهم می‌ماند و نه می‌تواند به خوبی و سهولت مقاصد دیگران را درک کند و نه مقاصد خود را به دیگران انتقال دهد. نوشتن صحیح نیازمند توانایی‌های پیش‌نیاز است؛ توانایی‌هایی مانند سهولت استفاده از زبان محاوره‌ای، توانایی‌های خواندن، هجی کردن و خوانا بودن دستخط. افراد دچار ناتوانایی‌های یادگیری اغلب تعدادی از پیش‌نیازها هستند و به همین دلیل ممکن است مشکلات شدید در مکاتبه و ارتباط از نظر نوشتن داشته باشند. نوشته‌های آن‌ها پر است از اغلاظ املایی یا اشکال در نقطه‌گذاری و بدی دستخط. در نتیجه نوشته‌های آن‌ها کوتاه، با سازمان دهی ضعیف و اصطلاحات ضعیف برای بیان عقاید است (گریو^۶ و ریون^۷، ۱۹۹۴).

مسئله انشا یکی از مقوله‌های اصلی است که نیاز به توجه جدی دارد و این ضرورت توجه درمورد دانش آموزان با اختلالات نارسانویسی و نارساخوانی دو چندان است. طبق نظربرنشتاین^۸، کودکانی که مدرسه را با محرومیت‌های زبانی و نوشتری شروع می‌کنند، نه تنها در بیان مطالب، مفاهیم و مهارت‌های زبانی و املاء و انشا مشکل دارند، بلکه به طور کلی تفکر ذهنی پیشرفته برای آن‌ها با اشکال صورت می‌گیرد (والاس^۹، ۱۹۹۱).

در این زمینه بلانکن و اسکافر (۱۹۹۹) پژوهشی را با عنوان «بررسی خطاهای نوشتری در افراد نارسانویس چند زبانه» انجام دادند. این پژوهش از نوع موردي بود و روی بیماران آلمانی زبان، انگلیسی زبان و فرانسوی زبان صورت گرفت. محققان بعد از گرفتن چندین متن از این بیماران نارسانویس به نتایج زیر دست یافتند: ۱) بیشترین خطاهای نوشتری این عده از نوع خطاهای املایی بود و از میان این خطاهای تغییر و جایه‌جایی در حروف بیشترین فراوانی را داشته است، مثل *adn* به جای *and*، ۲) بعد از جایه‌جایی در حروف، اشکال در حروف هم‌صدا دارای بیشترین فراوانی بوده است و ۳) متون نوشتری این عده نیز از نظر خصوصیات دستوری مورد بررسی قرار گرفت و بیشترین مشکلات این گروه از نوع حذف افعال، کوتاهی متن، ناخوانا بودن متن و عدم رعایت صحیح زمان جملات بوده است (بلانکن و اسکافر، ۱۹۹۹). در یک پژوهش دیگر که توسط ویلسون و لساکسون (۲۰۰۱) با عنوان «بررسی نقایص پایدار آواشناسی در دانش آموزان با اختلال نارساخوانی» صورت گرفته، عملکرد گروه نارساخوان در دو حیطه

آواشناسی و املایی بررسی شد. در این مطالعه ۵۹ دانش‌آموز شرکت داشتند که از این تعداد ۲۸ نفر دچار نارساخوانی بودند و ۳۱ نفر هم گروه کنترل را تشکیل می‌دادند. محققین نتایج حاصله از این پژوهش را به صورت زیر گزارش دادند: ۱) گروه نارساخوان به طور معناداری در تکالیف نوشتن عملکرد پایین‌تری را نسبت به گروه کنترل نشان داد، ۲) گروه کنترل در کلیه تکالیف خواندن و نوشتن عملکرد بهتری نسبت به گروه نارساخوان نشان داد،^{۳)} ۳) نتایج حاصل از تکالیف آواشناسی گروه نارساخوان نشان داد که بیشترین فراوانی مشکلات این گروه در حذف حروف آخر کلمه، اشکال در تلفظ حروف، ناتوانی در خواندن کلمات، حذف حروف و تکرار کلمات بوده است و ۴) نتایج حاصل از تحلیل تکالیف املایی در گروه نارساخوان نشان داد که بیشترین فراوانی مشکلات این گروه اشکال در حروف هم‌صدا، حذف کلمه و منقلب کردن کلمه بوده است (ویلسون و لساکس، ۲۰۰۱).

بنابراین از آنجا که مشکلات در زمینه نوشتن و به خصوص انشا نویسی که به طور رسمی از کلاس سوم به بعد شروع می‌شود، می‌تواند بر سایر فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموز و همچنین در استفاده بهینه از توانایی‌های نوشتاری در وی تأثیر منفی بر جای بگذارد و موفقیت تحصیلی، شغلی و اجتماعی او را به خطر اندازد، لزوم انجام تحقیقی پیرامون چگونگی انشا نویسی و نوع الگوهای آن برای تعیین و گروه‌بندی این الگوها ضروری به نظر می‌رسد. لذا این پژوهش با تمرکز بر اختلال در نوشتن به طور کلی و تمرکز بر انشا نویسی به طور اخص در دانش‌آموزان نارساخوان و نارسانویس در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی در پی شناسایی الگوهای انشا نویسی در این دانش‌آموزان بوده است.

اهداف تحقیق

هدف کلی این تحقیق بررسی مقایسه الگوهای انشا نویسی در دانش‌آموزان پسر نارساخوان و نارسانویس پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی با دانش‌آموزان عادی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۱-۸۰ بود. اهداف فرعی عبارت بود از:

- ۱- بررسی الگوهای انشا نویسی دانش‌آموزان پسر نارساخوان، نارسانویس و عادی پایه چهارم ابتدایی.

- ۲- مقایسه الگوهای انشا نویسی دانش آموزان پسر نارساخوان، نارسانویس و عادی پایه چهارم ابتدایی.
- ۳- بررسی الگوهای انشا نویسی در دانش آموزان پسر نارساخوان، نارسانویس و عادی پایه پنجم ابتدایی.
- ۴- مقایسه الگوهای انشا نویسی در دانش آموزان پسر نارساخوان، نارسانویس و عادی پایه پنجم ابتدایی.

روش

جامعه آماری، روش نمونه گیری و نمونه

پژوهش حاضر دارای دو جامعه آماری است:

۱- کلیه دانش آموزان عادی پایه چهارم ابتدایی شهر تهران و کلیه دانش آموزان عادی پایه پنجم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۰-۸۱ ۲- کلیه دانش آموزان پسر نارساخوان پایه چهارم ابتدایی به تعداد ۲۰ نفر و کلیه دانش آموزان پسر نارسانویس پایه پنجم به تعداد ۲۰ نفر که در مرکز آموزشی توان بخشی مشکلات ویرثه یادگیری (مرکز یوسف آباد) وابسته به آموزش و پرورش تهران مورد شناسایی قرار گرفتند.
برای انتخاب نمونه، از روش نمونه گیری در دسترس برای گزینش دانش آموزان نارساخوان و نارسانویس استفاده گردید. حجم نمونه در پایه چهارم و پنجم شامل ۲۰ دانش آموز بود. برای مقایسه نتایج با استفاده از روش نمونه گیری خوشای چند مرحله‌ای ۲۰ دانش آموز عادی پایه چهارم و ۲۰ دانش آموز عادی پنجم از مناطق بیست گانه شهر تهران انتخاب گردید. لازم به ذکر است که هر دو گروه براساس خصوصیاتی از قبیل دامنه سنی و بهره‌هوشی همتا شدند. جدول ۱ ترکیب اعضای نمونه را به تفکیک سن، بهره‌هوشی و حجم هر گروه نشان می‌دهد.

جدول ۱- توزیع نمونه به تفکیک سن، بهره‌هوشی، حجم هر گروه

نام گروه	سن	نفر	نام گروه
۹۳	۱۱-۱۳ سال	۱۰ نفر	نارساخوان
		۱۰ نفر	نارسانویس
۹۵	۱۲-۱۴ سال	۱۰ نفر	نارساخوان
		۱۰ نفر	نارسانویس
۹۵	۱۰-۱۱ سال	۲۰ نفر	چهارم عادی
۹۸	۱۱-۱۳ سال	۲۰ نفر	پنجم عادی

روش پژوهش

در این پژوهش با توجه به موضوع و اهداف تحقیقی آن از روش تحقیق زمینه‌ای^۱ استفاده گردیده است. تحقیق زمینه‌ای عبارتست از مشاهده پدیده‌ها به منظور معنادادن به جنبه‌های مختلف اطلاعات جمع‌آوری شده (دلاور، ۱۳۷۹).

روش جمع‌آوری اطلاعات و ابزار پژوهش

ابزارهای مورد استفاده در این تحقیق عبارت بودند از:

الف) استفاده از سه موضوع انشا

ب) آزمون هوش ریون کودکان و آزمون ترسیمی آدمک برای همتا سازی دانش آموزان

الف) استفاده از موضوعات انشا

از آنجا که هدف کلی این پژوهش تعیین نوع الگوهای انشا نویسی در دانش‌آموزان نارساخوان و نارسانویس در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی بود، لذا سه موضوع زیر برای انشا نویسی مشخص گردید: ۱) انشایی درباره معلم خود بنویسید، ۲) انشایی در باره خودتان بنویسید، ۳) از کدامیک از برنامه‌های تلویزیونی خوشتان می‌آید، انشایی درباره آن بنویسید. دلیل انتخاب این موضوع‌ها این بود که با توجه به رشد ذهنی و تحولی دانش‌آموز، بیشتر از موضوعات عینی و ملموس و یا موضوعاتی که او به صورت روزمره با آن‌ها در ارتباط است، استفاده گردد.

از آنجا که اخذ سه انشا در یک روز از یک دانش‌آموز غیرمعقول می‌نمود، لذا در طی سه جلسه و در هر جلسه یک موضوع انشا به یک دانش‌آموز داده و از وی خواسته می‌شد که انشایی درباره آن بنویسد. در گروه دچار اختلالات یادگیری (narsofan و narsonoیس)، با جلب رضایت مدیر مرکز و همکاری والدین، قبل از اینکه دانش‌آموز در کلاس آموزش ترمیمی ویژه حضور یابد، انشاهای گرفته می‌شد. این کار به این دلیل انجام گرفت که تا حد امکان عامل خستگی دانش‌آموز که ممکن بود در اثر آموزش ویژه ایجاد گردد، کنترل شود. در هر دو گروه (عادی و گروه با اختلالات یادگیری) انشاهای در اتاق مشاوره مدرسه گرفته می‌شد تا امکان کمک والدین و یا اعضای خانواده کنترل گردد. بعد از اخذ انشاهای آن‌ها از نظر خصوصیات دستوری و املایی مورد بررسی قرار گرفتند.

ب) آزمون ترسیمی آدمک و آزمون هوش ریون کودکان: آزمون ترسیمی آدمک

آزمون ترسیمی آدمک در سال ۱۹۲۶ توسط خانم «فلورانس گودیناف^{۱۱}» ابداع شد. این آزمون که به صورت فردی و گروهی قابل اجرا است، از سه سالگی تا چهارده سالگی به کار می‌رود. در این آزمون، بعد از اینکه اعتماد کودک جلب می‌شود، یک ورق کاغذ سفید و یک مداد سیاه در اختیار او گذاشته می‌شود و به وی گفته می‌شود: «عکس یک آدم را بکش، هر چه قدر می‌توانی کامل‌تر بکش». زمان تست محدود نیست. هر نمره‌ای که کودک در این آزمون بگیرد، سه ماه به سن عقلی او اضافه می‌کند. بهره هوشی نهایی کودک از طریق فرمول $IQ = \frac{سن\ زمانی}{سن\ عقلی} \times ۱۰۰$ به دست می‌آید. طبق تحقیقات انجام شده، پایایی این آزمون ۸۵/۰ و همبستگی آن با آزمون وکسلر کودکان ۷۴/۰ گزارش شده است (شریفی، ۱۳۷۶).

آزمون ریون

این آزمون اندکی بعد از جنگ جهانی دوم تهیه شده است. فرم‌های تجدید نظر شده این آزمون برای اندازه‌گیری هوش افراد در همه سطوح توانایی از کودکان پنج ساله تا بزرگسالان به کار می‌رود. سوال‌های مطرح شده در ماتریس‌ها همه از یک نوع‌اند و همگی الگوهایی از تصاویر را نشان می‌دهند که براساس منطق خاصی تنظیم شده‌اند. برخورداری از شرایط بهتر اجتماعی و آموزشی در پاسخ دادن به سوال‌های آن چندان تأثیر ندارد (شریفی، ۱۳۷۶). آزمون ریون کودکان بالاتر از ۹ سال ۶۰ سوال دارد و زمان اجرای آن ۴۵ دقیقه است. به هر پاسخ درست یک نمره داده می‌شود و سپس مجموع نمره‌های خام آزمودنی با در نظر گرفتن سن وی از روی جدول هنجار به هوش‌بهر انحرافی با میانگین ۱۰۰ و انحراف معیار ۱۵ تبدیل می‌شود. پایایی این آزمون ۸۰/۰ و همبستگی آن با آزمون وکسلر ۷۶/۰ گزارش شده است (شریفی، ۱۳۷۶).

روش تحلیل داده‌ها

داده‌های گردآمده از طریق نرم افزار آماری SPSS مورد تحلیل قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها از روش آماری تعزیه و تحلیل واریانس یکطرفه^{۱۲} برای مقایسه میانگین‌ها

استفاده گردید و همچنین از آزمون تعقیبی توکی^{۱۳} برای پی گیری تفاوت‌های معنی‌دار در گروه‌ها استفاده شد. سطح معناداری نیز ۰.۰۵ انتخاب گردید.

نتایج

پس از اجرا، مجموعاً در پایه چهارم با اختلالات یادگیری (نارساخوان و نارسانویس) ۶۰ انشا و در پایه پنجم با اختلالات یادگیری و گروه چهارم و پنجم عادی نیز از هر کدام ۶۰ انشا جمع‌آوری شد. سپس انشاهای هر گروه با توجه به موارد زیر مورد بررسی قرار گرفت: بیشترین فراوانی ویژگی‌های جمله نویسی در شش حوزه (میانگین طول جملات، میانگین جملات، جملات ناتمام، جملات ترکیبی، جملات ساده و تعداد جملات کامل)، خصوصیات انشا نویسی در شش حوزه دستوری (عدم رعایت صحیح زمان جمله متناسب با فعل، به کارگیری فعل مفرد با اسم جمع، حذف افعال، عدم رعایت صحیح ساختار جمله، حذف فاعل) و در نهایت در پنج حوزه دستوری (عدم سازمان دهنده متن، به کارگیری کلمات محاوره‌ای در متن، تکرار حروف ربط، اشتباه در کاربرد ضمایر، به کارگیری مصدر به جای فعل). همچنین غلط‌های املایی این دانش‌آموزان در ده حوزه املایی بررسی گردید: (اشکال در حروف هم‌صدا، حذف یک حرف از کلمه، اضافه کردن حروف، منقلب کردن کلمه، حذف دندانه، سر هم نویسی، منفصل کردن کلمه، حذف نقطه، اضافه کردن دندانه و تبدیل حروف به یکدیگر).

نتایج یافته‌های توصیفی برای گروه دانش‌آموزان پسر نارساخوان پایه چهارم ابتدایی نشان می‌دهد که میانگین طول جمله در این گروه ۵ کلمه در هر جمله است. طولانی‌ترین جمله دارای ۷ کلمه و کوتاه‌ترین جمله دارای ۴ کلمه است. میانگین جملات در این گروه ۸ جمله در هر انشا است. طولانی‌ترین انشا در این گروه دارای ۱۲ جمله و کوتاه‌ترین انشا دارای ۵ جمله است. تعداد جملات ساده با فراوانی ۱۰۷ مورد، ۳۴٪ از کل جملات را در این گروه تشکیل می‌دهد. از نظر خصوصیات انشا نویسی، عدم رعایت صحیح زمان جمله با فراوانی ۵۷ مورد و عدم سازمان دهنده متن با فراوانی ۶۲ مورد به ترتیب ۲۰ و ۲۴٪ از کل این مجموعه را به خود اختصاص داده‌اند. و بعد از آن‌ها کاربرد کلمات محاوره‌ای ۲۰٪ از کل این مجموعه بوده است. در زمینه غلط‌های املایی،

اشکال در مورد حروف هم‌صدا با فراوانی ۵۷ مورد، ۳٪ از کل این مجموعه را تشکیل داده است.

نتایج یافته‌های توصیفی برای گروه دانش آموزان چهارم عادی نشان داد که میانگین طول جملات در این گروه ۵ کلمه در هر جمله است. میانگین جملات در انشاهای این گروه ۱۰ جمله است. طولانی‌ترین و کوتاه‌ترین انشا به ترتیب دارای ۱۸ و ۵ جمله است. در این گروه نیز تعداد جملات ساده با فراوانی ۱۰۲ مورد و عدم رعایت ساختار صحیح جمله متناسب با فعل به ترتیب بیشترین سهم را در این مجموعه به خود اختصاص داده‌اند.

در هر دو گروه چهارم نارساخوان و عادی، اشکال در حروف هم‌صدا بیشترین سهم را در زمینه غلطهای املایی داشته‌اند.

در جدول ۲ خلاصه نتایج شاخص‌های ذکر شده در هر سه گروه (چهارم نارساخوان، نارساخوان و عادی) نشان داده شده است.

جدول ۲- خلاصه خصوصیات انشا نویسی در پایه چهارم نارساخوان، نارساخوان و عادی

گروهها	نام امداد	چهارم نارساخوان							
نماینده	نماینده	نماینده	نماینده	نماینده	نماینده	نماینده	نماینده	نماینده	نماینده
۵/۶۴۵	میانگین طول جملات	—	—	۵/۱۴	—	—	۴/۲۱	—	—
۱۰/۶۴۵	میانگین جملات	—	—	۸/۷۷	—	—	۵/۷۰	—	—
—	جملات ناتمام	%۸	۲۳	—	%۲۱	۶۶	—	%۲۸	۹۸
—	جملات ترکیبی	%۲۱	۸۷	—	%۲۷	۸۳	—	%۱۶	۵۶
—	جملات ساده	%۲۶	۱۰۲	—	%۳۴	۱۰۴	—	%۴۳	۱۴۸
—	جملات کامل دستوری	%۲۴	۶۸	—	%۱۶	۵۰	—	%۱۱	۴۰
—	عدم رعایت صحیح زمان جمله	%۱۷	۲۴	—	%۲۰	۵۷	—	%۱۷	۱۲۸
—	به کارگیری فعل مفرد با اسم جمع	%۱۵	۲۱	—	%۱۷	۵۰	—	%۱۹	۱۴۳
—	حذف فاعل	%۱۳	۲۷	—	%۱۴	۴۳	—	%۱۳	۱۰۱
—	عدم سازمان دهنده متن	%۱۶	۲۷	—	%۲۴	۶۲	—	%۱۹	۸۲
—	کاربرد کلمات معاونه‌ای	%۲۱	۲۴	—	%۲۰	۵۲	—	%۱۹	۸۲
—	تکرار حروف ربط	%۲۰	۲۲	—	%۱۹	۴۹	—	%۲۰	۸۷
—	اشتباه در کاربرد خصایر	%۲۱	۲۴	—	%۱۸	۴۸	—	%۲۲	۹۰
—	مصدر به جای فعل	%۲۰	۲۲	—	%۱۶	۴۳	—	%۲۰	۸۹
—	حذف فعل	%۱۸	۲۶	—	%۱۶	۴۹	—	%۱۵	۱۱۲
—	به کارگیری فعل جمع با اسم مفرد	%۱۶	۲۲	—	%۱۵	۴۷	—	%۱۴	۱۰۶
—	عدم سازمان دهنده ساختار جمله	%۱۸	۲۶	—	%۲۴	۶۲	—	%۱۹	۸۲

نتایج داده‌های توصیفی برای گروههای دانش آموزان پنجم نارساخوان، نارساخوان و عادی نیز در شش خصوصیت جمله‌نویسی و شش حوزه دستوری مربوط به انشا نویسی و پنج شیوه دستوری مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳- خلاصه نتایج خصوصیات انشا نویسی در پایه پنجم نارساخوان، نارسانویس و عادی

گروهها		پیش فارمتوپیس		پیش فارمتوپیس		پیش فارمتوپیس		پیش فارمتوپیس		پیش فارمتوپیس	
مشخصات انسانی	مشخصات انسانی	فراآنی	مشائین	درصد	فراآنی	مشائین	درصد	فراآنی	مشائین	درصد	فراآنی
میانگین طول جملات	میانگین طول جملات	۴/۱۱	۵/۴۷	—	۱۰	۱۲۰	۱۲۰	۶۱/۸۱	۵/۱۱	—	—
میانگین جملات	میانگین جملات	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
جملات ناتمام	جملات ناتمام	۱۹	—	%۳۳	۱۲۰	—	—	%۲۰	۶۹	—	—
جملات ترکیبی	جملات ترکیبی	۹۷	—	%۱۶	۶۰	—	—	%۲۶	۹۰	—	—
جملات ساده	جملات ساده	۱۰۰	—	%۳۶	۱۳۰	—	—	%۳۴	۱۱۵	—	—
جملات کامل دستوری	جملات کامل دستوری	۸۵	—	%۱۲	۴۵	—	—	%۱۸	۶۲	—	—
عدم رعایت صحیح زمان جمله	عدم رعایت صحیح زمان جمله	۲۲	—	%۱۹	۱۱۲	—	—	%۱۵	۴۱	—	—
به کارگیری فعل مفرد با اسم جمع	به کارگیری فعل مفرد با اسم جمع	۲۴	—	%۱۸	۱۰۹	—	—	%۱۳	۳۷	—	—
حذف فعل	حذف فعل	۲۷	—	%۱۳	۷۶	—	—	%۱۹	۵۳	—	—
عدم سازمان دهنده متون	عدم سازمان دهنده متون	۲۴	—	%۱۷	۱۰۵	—	—	%۱۸	۴۹	—	—
کاربرد کلمات محاوره‌ای	کاربرد کلمات محاوره‌ای	۲۵	—	%۱۶	۹۶	—	—	%۱۶	۴۴	—	—
تکرار حروف ربط	تکرار حروف ربط	۲۹	—	%۱۴	۸۶	—	—	%۱۷	۴۷	—	—
اشتباه در کاربردهای مشاریع	اشتباه در کاربردهای مشاریع	۲۱	—	%۲۵	۱۱۲	—	—	%۱۷	۴۵	—	—
مصدر به جای فعل	مصدر به جای فعل	۲۳	—	%۲۲	۹۸	—	—	%۲۰	۷۹	—	—
حذف فعل	حذف فعل	۳۵	—	%۱۳	۶۰	—	—	%۲۰	۵۳	—	—
به کارگیری فعل با اسم مفرد	به کارگیری فعل با اسم مفرد	۲۲	—	%۱۴	۶۶	—	—	%۱۸	۴۸	—	—
عدم سازمان دهنده ساختار جمله	عدم سازمان دهنده ساختار جمله	۲۵	—	%۱۷	۷۸	—	—	%۱۳	۳۴	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌گردد، میانگین طول جملات در گروه نارساخوان، نارسانویس و عادی در پایه پنجم به ترتیب ۶، ۴، ۷ کلمه در جمله است. همچنین میانگین جملات انسا در این سه گروه به ترتیب برابر با ۱۰، ۵، ۱۵ جمله است. در گروه نارساخوان تعداد جملات ساده با فراوانی ۱۱۵ مورد ۳۴% از کل این مجموعه را تشکیل داده‌اند. در گروه نارسانویس تعداد جملات ساده با فراوانی ۱۳۰ مورد و جملات ناتمام با فراوانی ۱۲۰ مورد به ترتیب ۳۶% و ۳۳% از کل این مجموعه را تشکیل داده‌اند. در گروه عادی نیز به کارگیری جملات ساده و سپس جملات ترکیبی هر کدام به ترتیب ۲۶% و ۲۷% از کل این مجموعه را به خود اختصاص داده‌اند. غلط‌های املایی این سه گروه نیز مورد بررسی قرار گرفت و در ۵۵ مورد دسته‌بندی شده، اشکال در حروف هم‌صدا، حذف یک حرف از کلمه، منقلب کردن کلمه و اضافه کردن حروف به کلمات بیشترین فراوانی را در هر سه گروه داشته است.

از آنجا که یکی از اهداف این تحقیق مقایسه خصوصیات انسا نویسی در دانش‌آموزان نارساخوان، نارسانویس و عادی پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی بود، لذا در

ذیل ابتدا به نتایج این مقایسه در گروههای نارساخوان، نارسانویس و عادی پایه چهارم و سپس در پایه پنجم اشاره می‌شود.

آزمون تجزیه و تحلیل واریانس برای مقایسه میانگین طول جملات در دانش آموزان نارساخوان، نارسانویس و عادی پایه چهارم نشان داد که بین میانگین‌ها از این نظر تفاوت معناداری وجود دارد و F محاسبه شده از F جدول با درجات آزادی ۵۷ و ۳ در سطح معناداری 0.05 بزرگتر است ($p < 0.05$ ؛ $F(3, 57) = 48/3$). بنابراین، برای تعیین اینکه بین کدامیک از میانگین‌ها از این نظر تفاوت وجود دارد از آزمون تعقیبی توکی استفاده گردید. نتیجه این آزمون نشان داد که بین گروه چهارم عادی و چهارم نارسانویس از نظر میانگین طول جملات تفاوت معنادار آماری وجود دارد. به این معنی که با توجه به میانگین طول جملات در دو گروه، جملات دانش آموزان عادی طولانی‌تر از دانش آموزان نارسانویس است. همچنین این مقایسه بین گروه چهارم نارساخوان و نارسانویس معنادار است. به این معنی که با توجه به میانگین طول جملات در این دو گروه، جملات دانش آموزان نارساخوان طولانی‌تر از جملات گروه نارسانویس است. مقایسه بین گروه عادی و نارساخوان از نظر میانگین طول جملات نشان داد که بین دو گروه از این نظر در سطح 0.05 تفاوت معنادار آماری وجود ندارد. خلاصه آزمون توکی برای میانگین طول جملات و میانگین جملات در پایه چهارم در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۴ - خلاصه نتایج آزمون توکی برای میانگین طول جملات پایه چهارم

چهارم نارسانویس	چهارم نارساخوان	چهارم عادی	
0.000 $p < 0.01$	0.141 $p > 0.1$	—	چهارم عادی
0.000 $p < 0.01$	—	0.141 $p > 0.1$	چهارم نارساخوان
—	0.000 $p < 0.01$	0.000 $p < 0.01$	چهارم نارسانویس

برای مقایسه میانگین جملات نیز از آزمون تجزیه و تحلیل واریانس استفاده گردید. نتیجه این آزمون نشان داد که بین میانگین‌ها در این شاخص تفاوت معنادار آماری وجود دارد ($p < 0.05$ ؛ $F(3, 57) = 37/4$ و $F(3, 57) = 57/4$). لذا برای پی‌گیری تفاوت‌ها از آزمون تعقیبی توکی استفاده گردید. همان گونه که در جدول ۵ گزارش شده، در این شاخص

بخصوص، بین تمام گروه‌ها تفاوت معنادار آماری وجود دارد. به این معنی که با توجه به میانگین جملات در دو گروه عادی و نارسانویس، انشاهای گروه عادی طولانی‌تر از گروه نارسانویس است. همچنین مقایسه بین گروه نارسانویس و نارساخوان نیز در این مورد معنادار است. به این معنی که متن انشاهای گروه نارساخوان طولانی‌تر از گروه نارسانویس است. خلاصه نتایج آزمون توکی برای میانگین جملات در پایه چهارم در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵ - خلاصه نتایج آزمون توکی برای میانگین جملات پایه چهارم

چهارم نارسانویس	چهارم نارساخوان	چهارم عادی	
.۰/۰۰۰ $p < 0/01$.۰/۰۰۰ $P < 0/01$	—	چهارم عادی
.۰/۰۰۰ $p < 0/01$	—	.۰/۰۰۰ $P < 0/01$	چهارم نارساخوان
—	.۰/۰۰۰ $p < 0/01$.۰/۰۰۰ $p < 0/01$	چهارم نارسانویس

مقایسه‌های بعدی براساس پانزده خصوصیت انشا نویسی در دانش‌آموزان پایه چهارم صورت گرفت. نتیجه تجزیه و تحلیل واریانس در این گروه‌ها (عادی، نارساخوان، نارسانویس) نشان داد که بین گروه عادی و نارساخوان در شاخص‌های زیر تفاوت معنادار آماری وجود ندارد: حذف فعل، حذف فاعل، به کارگیری فعل جمع با اسم مفرد و بالعکس، عدم رعایت صحیح زمان جمله، عدم رعایت ساختار درست جمله، به کارگیری مصدر به جای فعل، عدم کاربرد درست ضمایر، تکرار حروف ربط، تعداد جملات ترکیبی، جملات ساده، به کارگیری کلمات محاوره‌ای و عدم سازمان دهی متن. در گروه عادی و نارسانویس بین تمام شاخص‌های ذکر شده تفاوت معنادار وجود دارد. اما در گروه نارساخوان و نارسانویس فقط در موارد زیر تفاوت معنادار مشاهده نشد: عدم کاربرد صحیح ضمایر، تعداد جملات ترکیبی، به کارگیری کلمات محاوره‌ای و تعداد جملات دستوری کامل.

مقایسه‌های بعدی در دانش‌آموزان پایه چهارم در سه گروه (نارساخوان، نارسانویس و عادی) براساس گروه بندی غلطهای املایی آن‌ها در ده گروه بود. نتیجه این مقایسه نشان داد که در هفت مورد (اشکال در حروف هم‌ جدا، حذف حروف از کلمات، اضافه

کردن حروف، سرهم نویسی، منفصل کلمه، حذف و اضافه کردن نقطه) تفاوت معنادار آماری وجود دارد. یعنی با توجه به F محاسبه شده برای هر کدام از این موارد و با توجه به درجات آزادی (۵۷ و ۳) و سطح معناداری ۰/۵، محاسبه شده بزرگتر از F جدول است.

هدف بعدی این تحقیق، مقایسه خصوصیات انشانویسی در دانشآموزان نارساخوان، نارسانویس و عادی پایه پنجم ابتدایی بود. آزمون تجزیه و تحلیل واریانس برای مقایسه میانگین طول جملات در این سه گروه نشان داد که بین میانگین‌ها از این نظر تفاوت معنادار وجود دارد و F محاسبه شده از F جدول با درجات آزادی ۵۷ و ۳ و سطح معناداری ۰/۰۵ بزرگتر است ($p < 0/05$ ؛ $F = ۳۷/۴$ و $۵۷/۳$). بنابراین، از آزمون تعییبی توکی استفاده گردید. نتیجه این آزمون نشان داد که بین گروه پنجم نارسانویس و نارساخوان در این مورد تفاوت معنادار آماری وجود دارد. به این معنی که با توجه به میانگین طول جملات در این دو گروه، جملات دانش آموزان نارساخوان طولانی‌تر از گروه نارسانویس است. همچنین این مقایسه بین گروه عادی و نارسانویس نیز معنادار است. اما این مقایسه در گروه نارساخوان و عادی در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست.

جدول ۶ - خلاصه نتایج آزمون توکی برای میانگین طول جملات در پایه پنجم

پنجم نارسانویس	پنجم نارساخوان	پنجم عادی	
۰/۰۰۰ $p < 0/01$	۰/۶۱۴ $p > 0/01$	—	پنجم عادی
۰/۰۰۰ $p < 0/01$	—	۱/۶۱۴ $p > 0/01$	پنجم نارساخوان
—	۰/۰۰۰ $p < 0/01$	۰/۰۰۰ $p < 0/01$	پنجم نارسانویس

برای مقایسه میانگین جملات نیز از آزمون تجزیه و تحلیل واریانس استفاده گردید. نتیجه این آزمون نشان داد که بین میانگین‌ها در این شاخص تفاوت معنادار آماری وجود دارد ($p < 0/05$ ؛ $F = ۳۵/۸$ و $۵۷/۳$). لذا از آزمون تعییبی توکی استفاده گردید. نتیجه این آزمون نشان داد که بین گروه پنجم نارساخوان و نارسانویس و گروه پنجم نارسانویس و عادی در این شاخص تفاوت معنادار وجود دارد. به این معنی که با توجه به میانگین جملات در این دو گروه، انشاهای دانش آموزان نارساخوان و عادی

طولانی‌تر از گروه نارسانویس است. اما این مقایسه بین گروه پنجم نارساخوان و عادی در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست.

جدول ۷ - خلاصه نتایج آزمون توکی برای میانگین جملات در پایه پنجم

پنجم نارسانویس	پنجم نارساخوان	پنجم عادی	
— $p < 0/01$	۰/۶۰۵ $p > 0/01$	—	پنجم عادی
۰/۰۰۰ $p < 0/01$	—	۰/۶۰۵ $p > 0/01$	پنجم نارساخوان
—	۰/۰۰۰ $p < 0/01$	۰/۰۰۰ $p < 0/01$	پنجم نارسانویس

مقایسه‌های بعدی براساس پانزده خصوصیت انشا نویسی در دانش‌آموزان پایه پنجم در سه گروه نارساخوان، نارسانویس و عادی صورت گرفت. نتیجه تجزیه و تحلیل واریانس نشان داد که بین گروه عادی و نارساخوان در شاخص‌های زیر تفاوت معنادار آماری وجود ندارد: حذف فاعل، حذف فعل، به‌کارگیری فعل مفرد با اسم جمع و بالعکس، عدم رعایت درست زمان جمله، عدم رعایت ساختار دستور صحیح جمله، به‌کارگیری مصدر به جای فعل، عدم کاربرد صحیح ضمایر، تکرار حروف ربط، تعداد جملات ساده، به‌کارگیری کلمات محاوره‌ای و عدم سازمان دهی متن. بین گروه عادی و نارسانویس در تمام شاخص‌های ذکر شده تفاوت معنادار آماری وجود دارد.

بین گروه نارساخوان و نارسانویس در شاخص‌های تعداد و جملات ترکیبی، کلمات محاوره‌ای، عدم سازمان دهی متن و تعداد و جملات ناتمام تفاوت معنادار آماری وجود ندارد.

مقایسه‌های بعدی در دانش‌آموزان پایه پنجم در سه گروه (نارساخوان، نارسانویس و عادی) براساس گروه بندی غلط‌های املایی آن‌ها در ده گروه بود. نتیجه این مقایسه نشان داد که در هشت مورد (اشکال در حروف هم‌صدا، حذف و اضافه کردن حروف به کلمات، منقلب کردن کلمه، سر هم نویسی، حذف دندانه، منفصل کردن کلمه و اضافه کردن دندانه) تفاوت معنادار آماری وجود دارد. یعنی با توجه به F محاسبه شده برای

هر یک از این موارد با توجه به درجات آزادی (۵۷ و ۳) و سطح معناداری F،۰/۰۵ محاسبه شده بزرگتر از F جدول است.

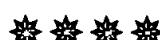
بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این تحقیق بررسی و مقایسه الگوهای انشا نویسی در دانشآموزان پسر نارساخوان و نارسانویس پایه‌های چهارم و پنجم دوره ابتدایی با دانشآموزان عادی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۰-۸۱ بود. نتایج این پژوهش نشان داد که عمدۀ ترین خصوصیات انشا نویسی دانشآموزان دچار نارساخوانی و نارسانویسی و همچنین دانشآموزان عادی در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی مربوط به مشکلات دستوری و ناتوانی در سازمان دهی نظرات و افکار خود به صورت بیان نوشتاری صحیح است. همچنین سازمان دهی ضعیف متن نوشتاری، کوتاهی متن، فقدان محتوای غنی در متن نوشتاری، فراوانی جملات ناتمام، استفاده از کلمات محاوره‌ای و همچنین فراوانی غلط‌های املایی در متن نوشته شده از دیگر خصوصیات بیان نوشتاری دانشآموزان با این نوع اختلال است. اگر چه در این رابطه تعداد جملات و طول انشاهای دانشآموزان عادی بیشتر از دانشآموزان نارساخوان و نارسانویس است، اما در این گروه نیز عمدۀ ترین خصوصیات انشاهای مربوط به عدم رعایت ساختار دستوری صحیح جمله و به کارگیری کلمات محاوره‌ای در متن است.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش با محدود پژوهش‌هایی که در این راستا صورت گرفته است همخوانی دارد. از جمله در پژوهشی که توسط نصیری (۱۳۷۳) با عنوان «وضعیت درست انشا در پایه پنجم ابتدایی شهر تهران» صورت گرفته است، نتیجه این بود که ناتوانی دانشآموزان در نوشتن انشا بیشتر ناشی از عدم آگاهی از قواعد دستوری و نحوی است. پژوهش دیگری توسط بلتز و بلوت (۱۹۹۳) برای تحلیل خصوصیات دست نویسی ۸۱ دانشآموز نارسانویس و ۸۲ دانشآموز عادی انجام گرفت. آن‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که گروه دانشآموزان نارسانویس در مهارت‌های حرکتی ظریف نوشتاری ضعف دارند و نوشه‌های آن‌ها از نظر رعایت نکات دستوری ضعیف هستند. آن‌ها از نظر سازمان دهی ضعیف متن، عدم رعایت زمان صحیح جمله و همچنین از نظر طولانی بودن متن نوشته شده از گروه عادی در سطح پایین‌تری قرار دارند. استارک و

ویلتس (۱۹۹۶) در پژوهشی با عنوان «مشکلات زبان نوشتاری در دانشآموزان نارسانویس» با استفاده از مقیاس S.W.S.^{۱۴} نشان دادند که این دانشآموزان در زیر مقیاس‌های این آزمون (شامل محتوای غنی در متن، املای صحیح لغات، سبک نوشتاری غنی، خوانا بودن دستخط و طولانی بودن متن) نمرات پایین‌تر از میانگین آورده‌اند. کامرون و کابلیا (۲۰۰۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی مشکلات نوشتاری در افراد نارساخوان و نارسانویس» ویژگی‌های اصلی این گروه را در متون نوشتاری، خطاهای املایی، خطاهای نوشتاری به صورت ناتوانی در شکل دهی به حروف و کلمات و بی‌نظمی در ساختار جمله و کوتاهی متن نوشتاری گزارش کرده‌اند.

در نهایت، از آنجا که این پژوهش فقط روی دانشآموزان با اختلال در خواندن و نوشنون انجام شده و همچنین فقط دانشآموزان دوره چهارم و پنجم را دربرگرفته است، لذا ضروری است که چنین پژوهشی روی سایر گروه‌های دچار اختلالات یادگیری و دیگر مقاطع تحصیلی نیز صورت بگیرد. همچنین چون نتایج این پژوهش نشان می‌دهد بیشترین مشکلات دانشآموزان نارساخوان و نارسانویس و عادی در دو مقطع چهارم و پنجم ابتدایی از نوع اشتباهات دستوری و ناتوانی در سازمان دهی نظرات خود در قالب جملات و متون نوشتاری است، لذا به مربيان و مسئولان آموزشی پیشنهاد می‌گردد که زمان بیشتری را به آموزش جمله نویسی و نکات دستوری به این دانشآموزان اختصاص دهند.



یادداشت‌ها

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| 1) learning disorders | 2) dyslexia |
| 3) disorder of written expression | 4) mathematics disorder |
| 5) Kaplan | 6) Griwe |
| 7) Reiven | 8) Berneshtain |
| 9) Vallas | 10) survey research |
| 11) Goodenough | 12) ANOVA |
| 13) tukey | 14) Spontaneous writing Scale |

منابع

- افروز، غلامعلی (۱۳۷۷). مقدمه‌ای بر روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنایی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- افروز، غلامعلی (۱۳۷۱). نگرشی بر مشکلات دانش‌آموزان با اختلال در یادگیری. پیوند، شماره ۱۶۳.
- داکرول، جولی و مک‌شین، جان (۱۹۹۳). رویکردی شناختی به مشکلات یادگیری کودکان. ترجمه عبدالجود احمدی و محمدرضا اسدی، (۱۳۷۶). (مترجمین)، تهران: انتشارات رشد.
- دلاور، علی (۱۳۷۹). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.
- روزنها، دیوید و سلیگمن، مارتین (۱۹۹۸). روان‌شناسی نابهنجاری، آسیب‌روانی. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۷۹). تهران: انتشارات ارسباران.
- سیف‌نراقی، مريم و نادری، عزت‌الله (۱۳۷۹). نارسایی‌های ویژه در یادگیری، چگونگی تشخیص و بازپروری. تهران: انتشارات مکیال.
- کریمی، یوسف (۱۳۸۰). اختلالات یادگیری مسائل نظری و عملی. تهران: انتشارات ساوالان.
- نصیری، حسین (۱۳۷۳). وضعیت درس انشا در پایه پنجم ابتدایی شهر تهران. پایان نامه چاپ نشده. علامه طباطبایی.
- هامیل، دونالدو وی و باراتل، نتی آر (بی‌تا). آموزش دانش‌آموزان مبتلا به مشکلات یادگیری و رفتاری. ترجمه اسماعیل بیانگرد، محمدرضا نائینیان (۱۳۸۰). تهران: وزارت آموزش و پرورش.

Alexander, M. Twilson, Pers(2001). persistence of phonological deficits in college students with dyslexia who have age- appropriate reading skills. Journal of learning Disabilities,34.

Hamstra, Lisa, Bletz(1993). A longitudinal study of dysgraphic hand writing in primary school.Journal of Learning Disabilities,26.

Schfer, C. & Blanken, G(1999). Serial processing in graphic encoding, evidence from letter exchange errors. *Journal of Neurolinguistics*.

Wing, A. M.(2002). Mechanism of motor equivalence in handwriting current biology.

