

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

دکتر مریم سیف نراقی*، سید رضا میرمهدی**

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

چکیده

هدف از تحقیق حاضر بررسی و مقایسه الگوهای انشا نویسی در دانش آموزان نارساخوان و نارسانویس پایه‌های چهارم و پنجم دوره ابتدایی با دانش آموزان 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 دانش آموز نارساخوان و نارسانویس که در مرکز اختلالات یادگیری یوسف‌آباد مورد تشخیص قرار گرفته بودند، انتخاب شدند. برای انتخاب گروه مقایسه از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای در پایه‌های چهارم و پنجم از هر پایه ۲۰ دانش آموز پسر انتخاب شد و گروه‌ها از نظر خصوصیات همچون هوش و سن هم‌تا شدند. ابزار این پژوهش را سه موضوع انشا تشکیل می‌داد با این عناوین: (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 دانش آموزان انتخاب شدند. برای اینکه امکان کمک والدین به دانش آموز در نوشتن انشا کنترل گردد، از هر دانش آموز در سه جلسه مختلف در اتاق مشاوره مدرسه انشاها گرفته شد. سپس انشاها گرفته شده از نظر خصوصیات همچون میانگین طول جملات، میانگین جملات، تعداد جملات ناتمام و جملات ساده و همچنین از نظر ویژگی‌های دستوری در دوازده حوزه و خصوصیات املائی در ده مورد با استفاده از آزمون تجزیه و تحلیل واریانس و توکی مورد مقایسه قرار گرفتند. نتایج این پژوهش نشان داد که عمده‌ترین خصوصیات انشا نویسی دانش آموزان نارساخوان و نارسانویس در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی مربوط به مشکلات دستوری و ناتوانی در سازمان دهی 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.

مقدمه

در گسترهٔ 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 نتیجهٔ 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 اندیشهٔ وی حد و مرزی نمی‌شناسد. تنوع بسیار زیاد و گسترهٔ زمانی یادگیری انسان که به گستردگی طول عمر اوست، باعث شده است که علی‌رغم 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 وا 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 زمینهٔ 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 طرح‌ریزی می‌کنند (میلانی فر، ۱۳۷۹).

در زمینهٔ طبقه‌بندی اختلالات یادگیری^۱، اغلب متخصصان و روان‌شناسان به سه طبقهٔ 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^۵، 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 فاقد 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 اغلاط املائی 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 در مورد دانش‌آموزان با اختلالات نارسا نویسی و نارساخوانی دو چندان است. طبق نظریه‌نشتاین^۸ ۱۹۵۸، کودکانی که مدرسه را با محرومیت‌های زبانی و نوشتاری شروع می‌کنند، نه تنها در بیان مطالب، مفاهیم و مهارت‌های زبانی و املا 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 نوشتاری در افراد نارسا نویس چند زبانه» انجام دادند. این پژوهش از نوع موردی بود و روی بیماران آلمانی زبان، انگلیسی زبان و فرانسوی زبان صورت گرفت. محققان بعد از گرفتن چندین متن از این بیماران نارسا نویس به نتایج زیر دست یافتند: (۱) بیشترین خطاهای نوشتاری این عده از نوع خطاهای املائی بود و از میان این خطاها، تغییر و جابه‌جایی در حروف بیشترین فراوانی را داشته است، مثل adn به جای and (۲) بعد از جابه‌جایی در حروف، اشکال در حروف همصدا دارای بیشترین فراوانی بوده است و (۳) متون نوشتاری 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 لساکس (۲۰۰۱) با عنوان «بررسی نقایص پایدار آواشناسی در دانش‌آموزان 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) 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 انشانویسی دانش‌آموزان پسر نارساخوان، نارسانویس و عادی پایه چهارم ابتدایی.

۳- بررسی الگوهای انشا نویسی در دانش‌آموزان پسر نارساخوان، نارسانویس و عادی پایه پنجم ابتدایی.

۴- مقایسه الگوهای انشا نویسی در دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان عادی پایه چهارم ابتدایی شهر تهران و کلیه دانش‌آموزان عادی پایه پنجم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۱-۸۰ ۲- کلیه دانش‌آموزان پسر نارساخوان پایه چهارم ابتدایی به تعداد ۲۰ نفر و کلیه دانش‌آموزان پسر نارسانویس پایه پنجم به تعداد ۲۰ نفر که در مرکز آموزشی توان بخشی مشکلات ویژه یادگیری (مرکز یوسف آباد) وابسته به آموزش و پرورش تهران مورد شناسایی قرار گرفتند.

برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری در دسترس برای گزینش دانش‌آموزان نارساخوان و نارسانویس استفاده گردید. حجم نمونه در پایه چهارم و پنجم شامل ۲۰ دانش‌آموز بود. برای مقایسه نتایج با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۲۰ دانش‌آموز عادی پایه چهارم و ۲۰ دانش‌آموز عادی پنجم از مناطق بیست‌گانه شهر تهران انتخاب گردید. لازم به ذکر است که هر دو گروه براساس خصوصیات از قبیل دامنه سنی و بهره‌هوشی هم‌تا شدند. جدول ۱ ترکیب اعضای نمونه را به تفکیک سن، بهره هوشی و حجم هر گروه نشان می‌دهد.

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

| حجم هر گروه | بهره هوشی | سن | تعداد |
|-------------|-----------|-----------|--------|
| چهارم | نارساخوان | ۱۱-۱۳ سال | ۱۰ نفر |
| | نارسانویس | | ۱۰ نفر |
| پنجم | نارساخوان | ۱۲-۱۴ سال | ۱۰ نفر |
| | نارسانویس | | ۱۰ نفر |
| چهارم عادی | | ۱۰-۱۱ سال | ۲۰ نفر |
| پنجم عادی | | ۱۱-۱۳ سال | ۲۰ نفر |

روش پژوهش

در این پژوهش با توجه به موضوع و اهداف تحقیقی آن از روش تحقیق زمینه‌ای^{۱۰} 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 درباره 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 (نارساخوان و نارسانویس)، با جلب رضایت مدیر مرکز و همکاری والدین، قبل از اینکه دانش‌آموز در کلاس آموزش ترمیمی ویژه حضور یابد، انشاها 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) انشاها در اتاق مشاوره مدرسه گرفته می‌شد تا امکان کمک والدین و یا اعضای خانواده کنترل گردد. بعد از اخذ انشاها، آنها از نظر خصوصیات دستوری و املائی 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 کامل تر 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 $100 \times (\text{سن زمانی} / \text{سن عقلی}) = IQ$ به دست می‌آید. طبق تحقیقات انجام شده، پایایی این آزمون ۰/۸۵ و همبستگی آن با آزمون وکسلر کودکان ۰/۷۴ 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. سؤال‌های 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 سؤال‌های آن چندان تأثیر ندارد (شریفی، ۱۳۷۶). آزمون ریون کودکان بالاتر از ۹ سال ۶۰ سؤال 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 ۰/۸۰ و همبستگی آن با آزمون وکسلر ۰/۷۶ 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 تجزیه 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 دهی متن، به کارگیری کلمات محاوره‌ای در متن، تکرار حروف ربط، اشتباه در کاربرد ضمائر، به کارگیری مصدر به جای فعل). همچنین غلط‌های املائی این دانش‌آموزان در ده حوزه املائی بررسی گردید: (اشکال در حروف همصدا، حذف یک حرف از کلمه، اضافه کردن حروف، منقلب کردن کلمه، حذف دندان، سر هم نویسی، منفصل کردن کلمه، حذف نقطه، اضافه کردن دندان 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 دهی 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 املائی،

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

نتایج یافته‌های توصیفی برای گروه دانش‌آموزان 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 نارسانویس و عادی، اشکال در حروف همصدا بیشترین سهم را در زمینه غلط‌های املايي داشته‌اند.

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

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

| گروه | چهارم نارسانویس | | | چهارم عادی | | |
|--------------------------------|-----------------|------|-------|------------|------|-------|
| | تعداد | درصد | تعداد | تعداد | درصد | تعداد |
| میانگین طول جملات | — | — | ۴/۲۱ | — | — | ۵/۶۵ |
| میانگین جملات | — | — | ۵/۷۰ | — | — | ۱۰/۶۵ |
| جملات ناتمام | ۹۸ | ٪۲۸ | — | ۶۶ | ٪۲۱ | — |
| جملات ترکیبی | ۵۶ | ٪۱۶ | — | ۸۳ | ٪۲۷ | — |
| جملات ساده | ۱۴۸ | ٪۴۲ | — | ۱۰۴ | ٪۳۴ | — |
| جملات کامل دستوری | ۴۰ | ٪۱۱ | — | ۵۰ | ٪۱۶ | — |
| عدم رعایت صحیح زمان جمله | ۱۲۸ | ٪۱۷ | — | ۵۷ | ٪۲۰ | — |
| به کارگیری فعل مفرد با اسم جمع | ۱۴۳ | ٪۱۹ | — | ۵۰ | ٪۱۷ | — |
| حذف فاعل | ۱۰۱ | ٪۱۳ | — | ۴۳ | ٪۱۴ | — |
| عدم سازمان دهی متن | ۸۲ | ٪۱۹ | — | ۶۲ | ٪۲۴ | — |
| کاربرد کلمات محاوره‌ای | ۸۲ | ٪۱۹ | — | ۵۲ | ٪۲۰ | — |
| تکرار حروف ربط | ۸۷ | ٪۲۰ | — | ۴۹ | ٪۱۹ | — |
| اشتباه در کاربرد ضمائر | ۹۰ | ٪۲۲ | — | ۴۸ | ٪۱۸ | — |
| مصدر به جای فعل | ۸۹ | ٪۲۰ | — | ۴۳ | ٪۱۶ | — |
| حذف فعل | ۱۱۲ | ٪۱۵ | — | ۴۹ | ٪۱۶ | — |
| به کارگیری فعل جمع با اسم مفرد | ۱۰۶ | ٪۱۴ | — | ۴۷ | ٪۱۵ | — |
| عدم سازمان دهی ساختار جمله | ۸۲ | ٪۱۹ | — | ۶۲ | ٪۲۴ | — |

نتایج داده‌های توصیفی برای گروه‌های دانش‌آموزان پنجم نارساخوان، نارسانویس و عادی نیز در شش خصوصیت جمله‌نویسی و شش حوزه دستوری مربوط به انشانویسی 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

| گروه | پنجم نارسانویس | | | پنجم نارساخوان | | | پنجم عادی | | |
|--------------------------------|----------------|------|---------|----------------|------|---------|-----------|------|---------|
| | میانگین | درصد | فراوانی | میانگین | درصد | فراوانی | میانگین | درصد | فراوانی |
| میانگین طول جملات | ۶/۸۱ | — | — | ۴/۱۱ | — | — | ۷ | — | — |
| میانگین جملات | ۱۰ | — | — | ۵/۴۷ | — | — | ۱۵ | — | — |
| جملات ناتمام | ۶۹ | ٪۲۰ | — | ۱۲۰ | ٪۳۳ | — | ۱۹ | ٪۵ | — |
| جملات ترکیبی | ۹۰ | ٪۲۶ | — | ۶۰ | ٪۱۶ | — | ۹۷ | ٪۲۶ | — |
| جملات ساده | ۱۱۵ | ٪۳۴ | — | ۱۳۰ | ٪۳۶ | — | ۱۰۰ | ٪۲۷ | — |
| جملات کامل دستوری | ۶۲ | ٪۱۸ | — | ۴۵ | ٪۱۲ | — | ۸۵ | ٪۲۳ | — |
| عدم رعایت صحیح زمان جمله | ۴۱ | ٪۱۵ | — | ۱۱۲ | ٪۱۹ | — | ۳۲ | ٪۱۸ | — |
| به کارگیری فعل مفرد با اسم جمع | ۳۷ | ٪۱۳ | — | ۱۰۹ | ٪۱۸ | — | ۲۴ | ٪۱۹ | — |
| حذف فعل | ۵۳ | ٪۱۹ | — | ۷۶ | ٪۱۳ | — | ۲۷ | ٪۱۵ | — |
| عدم سازمان دهی متن | ۴۹ | ٪۱۸ | — | ۱۰۵ | ٪۱۷ | — | ۲۴ | ٪۱۴ | — |
| کاربرد کلمات محاوره‌ای | ۴۴ | ٪۱۶ | — | ۹۶ | ٪۱۶ | — | ۲۵ | ٪۱۴ | — |
| تکرار حروف ربط | ۴۷ | ٪۱۷ | — | ۸۶ | ٪۱۴ | — | ۲۹ | ٪۱۶ | — |
| اشتباه در کاربرد ضمائر | ۴۵ | ٪۱۷ | — | ۱۱۲ | ٪۲۵ | — | ۲۱ | ٪۱۵ | — |
| مصدر به جای فعل | ۷۹ | ٪۳۰ | — | ۹۸ | ٪۲۲ | — | ۲۳ | ٪۱۶ | — |
| حذف فعل | ۵۳ | ٪۲۰ | — | ۶۰ | ٪۱۳ | — | ۳۵ | ٪۲۵ | — |
| به کارگیری فعل با اسم مفرد | ۴۸ | ٪۱۸ | — | ۶۶ | ٪۱۴ | — | ۳۲ | ٪۲۳ | — |
| عدم سازمان دهی ساختار جمله | ۳۴ | ٪۱۳ | — | ۷۸ | ٪۱۷ | — | ۲۵ | ٪۱۸ | — |

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 انشا 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 املايي این سه گروه نیز مورد بررسی قرار گرفت و در ده 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 انشا 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 دانش‌آموزان 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 ۰/۰۵ بزرگتر است ($p < ۰/۰۵$ ؛ $F(۳ و ۵۷) = ۴۸/۳$). 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 دانش‌آموزان عادی طولانی‌تر از دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان 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 ۰/۰۵ تفاوت معنادار آماری وجود ندارد. خلاصه آزمون توکی برای میانگین طول جملات و میانگین جملات در پایه چهارم در جدول گزارش شده است.

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

| چهارم عادی | چهارم نارساخوان | چهارم نارسانویس | |
|-----------------|---------------------|---------------------|---|
| چهارم عادی | ۰/۱۴۱ $p > ۰/۱$ | ۰/۰۰۰ $p < ۰/۰۱$ | — |
| چهارم نارساخوان | — | ۰/۱۴۱ $p > ۰/۰۱$ | — |
| چهارم نارسانویس | ۰/۰۰۰ $p < ۰/۰۱$ | — | — |

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 ($p < ۰/۰۵$ ؛ $F(۳ و ۵۷) = ۳۷/۴$). 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 عادی | چهارم نارساخوان | چهارم نارسانویس | |
|-----------------|-----------------|-----------------|---|
| چهارم عادی | — | — | — |
| چهارم نارساخوان | — | — | — |
| 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 ضمیر، تکرار حروف ربط، تعداد جملات ترکیبی، جملات ساده، به کارگیری کلمات محاوره‌ای و عدم سازمان دهی متن. در گروه‌های 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 ضمیر، 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 املايي آن‌ها در ده گروه بود. نتیجه این مقایسه نشان داد که در هفت مورد (اشکال در حروف همصدا، حذف حروف از کلمات، اضافه

کردن حروف، سرهم نویسی، منفصل کردن 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 (۳ و ۵۷) و سطح معناداری $F_{.05}$ محاسبه شده بزرگتر از F جدول است.

هدف بعدی این تحقیق، مقایسه خصوصیات انشانویسی در دانش آموزان 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 $0/05$ بزرگتر است ($p < 0/05$; $F(3, 57) = 37/4$). بنابراین، از آزمون تعقیبی توکی استفاده گردید. نتیجه این آزمون نشان داد که بین گروه 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 $0/05$ معنادار نیست.

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

| پنجم عادی | پنجم نارساخوان | پنجم نارسانویس | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| پنجم عادی | $0/614$ $p > 0/01$ | $0/000$ $p < 0/01$ | — |
| پنجم نارساخوان | — | $0/000$ $p < 0/01$ | $1/614$ $p > 0/01$ |
| پنجم نارسانویس | $0/000$ $p < 0/01$ | — | $0/000$ $p < 0/01$ |

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 ($p < 0/05$; $F(3, 57) = 35/8$). لذا از آزمون تعقیبی 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 | |
|---------------------|---------------------|---------------------|----------------|
| ۰/۰۰۰ $p < ۰/۰۱$ | ۰/۶۰۵ $p > ۰/۰۱$ | — | پنجم عادی |
| ۰/۰۰۰ $p < ۰/۰۱$ | — | ۰/۶۰۵ $p > ۰/۰۱$ | پنجم نارساخوان |
| — | ۰/۰۰۰ $p < ۰/۰۱$ | ۰/۰۰۰ $p < ۰/۰۱$ | 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 ضمائر، 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 املايي 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 $F_{0.05}$ 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 ۸۱-۸۰ بود. نتایج این پژوهش نشان داد که عمده‌ترین 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 املائی 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 عمده‌ترین 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 نوشته‌های 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، املا صحیح لغات، سبک نوشتاری غنی، خوانا بودن دستخط و طولانی بودن متن) نمرات پایین‌تر از میانگین آوردند. 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 املائی، 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 نوشتن 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 مربیان 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 روان شناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنایی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- افروز، غلامعلی (۱۳۷۱). نگرشی بر مشکلات دانش آموزان با اختلال در یادگیری. پیوند، شماره ۱۶۳.
- داکروز، جولی و مک شین، جان (۱۹۹۳). رویکردی شناختی به مشکلات یادگیری کودکان. ترجمه عبدالجواد احمدی و محمدرضا اسدی، (۱۳۷۶). (مترجمین)، تهران: انتشارات رشد.
- دلور، علی (۱۳۷۹). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.
- روزننهان، دیوید و سلیگمن، مارتین (۱۹۹۸). روان شناسی ناپهنجاری، آسیب‌روانی. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۷۹). تهران: انتشارات ارسباران.
- سیف نراقی، مریم و نادری، عزت‌اله (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 (بی تا). آموزش دانش آموزان مبتلا به مشکلات یادگیری و رفتاری. ترجمه اسماعیل بیابانگرد، 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.

