



عنوان: آسیب‌شناسی درس املای فارسی در مدارس متوسطه شهرستان دماوند

آینتا الداغی^۱، معصومه کارگذار^۲ و بهناز علیپور گسکری^۳

اطلاعات مربوط

چکیده

به مقاله

در نظام آموزشی، درس املاء از اهمیت خاصی برخوردار است. این درس، یکی از اصلی‌ترین درس‌ها به شمار می‌آید. پژوهش حاضر با هدف آسیب‌شناسی درس املای فارسی در مدارس متوسطه شهرستان دماوند انجام شده است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر دماوند در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ بوده که از بین آنها ۵۳۷ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده طبق فرمول کوکران به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه حقق ساخته استفاده شده است. پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ و باستفاده از نرم افزار SPSS سنجیده شده و روایی آن با استفاده از روش محتوایی و روایی سازه تأیید شده است. نتایج پژوهش نشان داد چالش‌های برنامه درسی املاء به ترتیب اهمیت شامل: مشکلات ساختاری، مشکلات تدریس و مشکلات اجرایی است.

کلید واژگان هم چنین مهم ترین آسیب‌های املاء در بعد ساختاری (نداشتن اطلاعات عمومی زیاد، مهارت نداشتن آسیب‌شناسی، داشتن آموزان در نوشتمن جملات شروع املاء و تقسیم املاء به بخش‌های شروع، متن و نتیجه گیری)، نوشتمن، درس املاء، در بعد تدریس (از ادب‌بودن موضوعات املاء، معرفی نکردن کتاب و مجلات مناسب برای آگاهی دادن مقطع متوسطه به دانش‌آموزان و ناآگاهی دانش‌آموزان از اهداف درس املاء) و در بعد مشکلات تمرکز در کلاس‌های درس املاء، اهمیت نداشتن درس املاء (نبود دانش‌آموزان و موضوعات کلیشه‌ای و یکنواخت) است و شرکت کنندگان عمدۀ مشکلات درس املاء را در بی‌توجهی معلمان و دانش‌آموزان به درس املاء، انتخاب نکردن موضوعات املاء متناسب با علائق و تجربیات دانش‌آموزان، معرفی نکردن کتاب و مجلات مناسب به دانش‌آموزان در مدارس و تشویق آنان برای مطالعه بیشتر، آموزش نادرست قواعد املاء به دانش‌آموزان از همان پایه اول، تدریس درس املاء با معلم تخصصی این درس، تقویت نشدن حواس دانش‌آموزان، جذاب نبودن کلاس درس املاء و نبود کتاب مستقل برای درس نگارش در دوره ابتدایی بیان نمودند.

^۱. نویسنده مسئول: استادیار زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. aldaghipf@gmail.com

^۲. دکتری علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران m.2.kargozar@gmail.com

^۳. استادیار زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. alipour.gaskari@pnu.ac.ir

مقدمه

همان قدر که مهم است تا افراد بتوانند با زبان شفاهی با دیگران ارتباط برقرار کنند. به همان اندازه نیز مهم است که بتوانند با نوشتن نیز ارتباط برقرار کنند. لازمه ارتباط نوشتاری توانایی هنجی کردن یا درست نوشتن است. عدم مهارت باعث اختلال اساسی در رساندن پیام و بیان اندیشه می‌شود. به طور کلی نوشتن، نخستین نشانه باسادی است و اهمیت صحیح نوشتن کلمات به اندازه ای است که مردم عموماً غلط نوشتن کلمات را بازترین نشانه بی سوادی می‌دانند و اهل فضل و فرهنگ نیز هرگاه مدعی شوند که سطح علم و سواد تنزل یافته، در اثبات ادعای خود، قبل از هر چیز به غلط‌های املایی نوشته‌های فارغ التحصیلان مدارس استناد می‌کنند (بیرجندی، ۱۳۹۵: ۱۴). در نظام آموزشی، درس املاء از اهمیت خاصی برخوردار است. این درس، یکی از اصلی‌ترین درس‌ها به شمار می‌آید (حداد عادل، ۱۳۹۳: ۱۵). در واقع، درس املاء، از جمله دروس مرتبط با ذهنیت، تصویرسازی و صحنه‌آفرینی است. اهمیت آن در برنامه دوره‌های مختلف به قدری است که می‌توان آن را زمینه ساز یادگیری خلاق، عادت به تفکر، تأمل و تدبیر دانست. درس املاء، از نظر کاربردی در زندگی نقش بسزایی دارد، زیرا بخش بزرگی از ارتباطات در محیط مدرسه و خارج از آن از طریق نوشته فراهم می‌شود (کیان و همکاران، ۱۳۹۷: ۳۶).

اما مسئله اینجاست که وقتی به نوشته‌های برخی از دانش آموزان توجه می‌کنیم، مشخص است که آنان در نوشتن مشکل دارند و نمی‌توانند ادراکات ذهنی خوبیش را آن طور که باید سازمان دهند. می‌توان گفت، شاید یکی از دلایل مهم ضعف در دروس دیگر بعضی از دانش آموزان، ضعف در املاء است؛ زیرا دانش آموزی که توانند آنچه را در ذهن دارد بنویسد، توانایی نشان دادن یادگیری اش را ندارد (بازرگان، ۱۳۹۳: ۲۰).

باید گفت دانش آموزان در دوره ابتدایی پنج مرحله را در آموزش نوشتن طی می‌کنند که اشکال در هر کدام از این مراحل زمینه ساز مشکلات زیادی در برنامه درسی املاء در مقاطع بالاتر خواهد شد. این مراحل عبارت اند از: آموزش نوشتن غیرفعال (رونویسی)، نوشتن نیمه فعل (اما)، نوشتن فعل پایه یک (کلمه سازی)، نوشتن فعل پایه دو (جمله سازی) و نوشتن فعل (املاء) (زنده، ۱۳۹۵: ۲۹). وجود مشکل در هر کدام از مراحل نوشتن می‌تواند، مشکلاتی را در املاء نویسی دانش آموز به وجود آورد. این مشکلات را می‌توان در سه بعد ساختاری، مشکلات اجرایی و مشکلات تدریس دسته بندی کرد (الهام پور، ۱۳۹۴: ۵۴).

منظور از مشکلات ساختاری، آگاهی نداشتن دانش آموزان از موضوع املاء به علت ضعف در جهان‌شناسی و شناخت جامعه و ناتوانایی در طبقه بندی افکار و پیام‌های خود به طور صحیح و برنامه ریزی در نوشتن است. همچنین منظور از مشکلات اجرایی، این است که دانش آموز با وجود تجربه کافی از موضوع املاء و همچنین توانایی لازم برای سازماندهی افکار خود، نمی‌توانند هنگام املاء نویسی عناصر و قواعد مناسب زبان نوشتاری را به کار بینندن. واژگان ناکافی، خطاهای دستوری و خطاهای ویرایشی را می‌توان در سه بعد ساختاری، مشکلات اجرایی و مشکلات تدریس نیز تداعی مشکلات نوشtarی دانش آموزان به علت آگاهی نداشتن معلم از اهداف، محتوا، روش تدریس و روش‌های ارزیابی درس املاء و به طور کلی تخصص نداشتن معلم درباره موضوع درسی است (کیان و همکاران، ۱۳۹۷: ۳۷).

در پژوهش حاضر سعی شده است با توجه به عدم شناخت کافی از اختلال‌های درس املاء در دوره متوسطه، به این سوال پاسخ دهیم که آسیب‌های درس املای فارسی در مدارس متوسطه کدامند؟ بنابراین، با توجه به طرح چنین مباحثی، پژوهش حاضر سعی دارد مشکلات املاء نویسی را در سه بعد برنامه درسی (مشکلات ساختاری، مشکلات اجرایی و مشکلات تدریس) و بعد روانشناختی (اختلالات دیکته نویسی) از دیدگاه دانش آموزان دوره متوسطه به شکل دقیق بررسی کند.

نگارش و درست‌نویسی در تمام مراحل زندگی اجتماعی ما از نیازهای بدیهی و مبرم است. آموزش املاء درواقع، الفای آموزش تمام دانش‌ها و حرفة‌ها و مهارت‌های است. فن درست‌نویسی (اما) توانایی تبدیل دقیق و صحیح شنیده‌ها به نوشته‌های است تا پیوند میان تلفظ و نوشتار برقرار شود که این خود تمھیدی برای کسب مهارت جمله‌نویسی و سرانجام نوشتن خلاق (انشا) است. آموزش درست این دروس، زمینه را برای پیشرفت و ترقی کشور و افراد موفق در تحصیل علوم فراهم می‌کند. توجه و اهمیت دادن به املا تلاشی است در جهت بهبود هنر نویسنده‌گی و تقویت خط و ربط دانش‌آموختگان در حدی که در امور روزمره از عهده رفع نیازهای شخصی خود برآیند و از نوشتن عاجز نباشند (بازرگان، ۱۳۹۳: ۲۳).

برخی از دانش آموزان در روند یادگیری مهارت املایی، دچار مشکلاتی می‌شوند. بررسی و تبیین ماهیت مشکلات آنها میتواند ما را در شناخت بهتر این روند یاری کند. بررسی مشکلات املایی دانش آموزان از یک سو میتواند زبانشناسان و متخصصان آموزش زبان فارسی را از جنبه هایی از

نظام نوشتاری فارسی که در یادگیری مشکل ایجاد می کند آگاه سازد و آنها را برای حل این مشکلات ترغیب کند و از سوی دیگر از نظر روانشناسی زبان دریچه های تازه ای به سوی کشف فرایندهای زیربنایی روانشناختی و عصب شناختی دخیل در فرایند تولید نوشتاری و پردازش املایی زبان بگشاید؛ به سخن دیگر با مشکلات و نظام خاصی که مشکلات از آن پیروی می کند، میتوان به چگونگی یادگیری مهارت املایی و رشد آن در دانش آموزان پی برد که این خود از نظر علم شناخت دارای اهمیت است؛ از طرف دیگر این نوع مطالعات میتواند آسیب شناسان گفتار و زبان و روانشناسان را در شناخت و ارزیابی دانش آموزان مبتلا به اختلالات دیکته نویسی و تصمیم گیری مناسب برای اصلاح این مشکلات، کمک کند؛ همچنین میتواند از نظر درمانی نیز کاربرد داشته باشد. چگونگی پردازش صورتهای املایی با توجه به اطلاعات مختلف به کار گرفته شده در دانش آموزان عادی در این مقطع سنی، میتواند به صورت میاری برای گفتمان درمانگران و آسیب شناسان زبان در تشخیص اینکه فرد در کدام مرحله از رشد املایی متوقف شده است، مورد استفاده قرار گیرد؛ چرا که دانش املایی، بازتابی از رشد دانش آموزان در مورد حروف، آواهای حروف و هجاهاست و بیانگر این مطلب است که چگونه فرد در املانویسی، روابط معنایی را در نوشتن کلمات در نظر میگیرد؛ بنابراین باید امیدوار بود با تبیین مشکلات املایی دانش آموزان در هر مرحله از رشد، بتوانیم بین نارسانویسی که از مقوله اختلالات زبانی است و خطاهای که از مقوله مشکلات یادگیری است، تمایز قائل شویم. بنابراین پژوهش حاضر در صدد است با پاسخ به سوالات زیر به بررسی مشکلات دانش آموزان مقطع متوسطه در درس املاء پردازد:

مهم ترین چالش های مربوط به مشکلات ساختاری برنامه درسی املاء نویسی چیست؟

مهم ترین چالش های مربوط به مشکلات اجرایی برنامه درسی املاء نویسی چیست؟

مهم ترین چالش های مربوط به مشکلات تدریس برنامه درسی املاء نویسی چیست؟

مهم ترین اختلالات املاء نویسی دانش آموزان کدامند؟

عوامل روانشناختی نارسانی املاء نویسی دانش آموزان کدامند؟

عوامل فردی نارسانی املاء نویسی دانش آموزان کدامند؟

مرور بر ادبیات و پیشینه پژوهش

عناصر املاء

هامیل و بارتل^۱ (۱۳۹۱) اظهار می دارند که املا دست کم دارای سه عنصر مهم است که با هم روابط متقابل دارند: عنصر شناختی، عنصر زبان شناختی، و عنصر سبک شناختی.

۱- عنصر شناختی

عنصر شناختی به توانایی تولید مطالب نوشتاری منطقی، منسجم، و دارای سلسله مراتب و توالی اشاره دارد. عنصر شناختی را نمی توان به سادگی عناصر دیگر شناسایی و تعریف کرد. چون جنبه های شناختی نوشتاری، بیشتر مههم و ذهنی هستند و اغلب معلمان سعی دارند که به این جنبه از نوشتن توجه کافی نشان داده و بر آن تسلط یابند. با این حال، واضح است که اگر فرد نتواند یک نوشتار مفهومی و کارآمد بنویسد، برقراری ارتباط عملاً غیر ممکن خواهد بود.

۲- عنصر زبان شناختی

^۱. Hamil and Bartell

عنصر زبان شناختی به بهره‌مندی از ساختارهای نحوی در معنایی قابل استفاده اشاره دارد. انتخاب کلمه، زمان و مدل جمع یا مفرد مناسب، تطابق فعل و فاعل برای نوشتن یک متن خوب ضروری می‌باشد.

۳- عنصر سبک شناختی

عنصر سبک شناختی، به استفاده از مدل‌های قابل قبول یا قوانین وضع شده برای نقطه‌گذاری و نوشتن کلمه یا حروف بزرگ اشاره دارد. پیش از آنکه دانش آموزان بتوانند به طور موثر بنویسند، باید قوانین نقطه‌گذاری و نوشتن کلمه‌ها با حروف بزرگ را فراگیرند. زمانی که این سه عنصر با دو عنصر دیگر یعنی دستخط و هجی کردن ترکیب شوند، نتیجه آن مفهومی جامع از کل فرایند نوشتن خواهد بود (آقا بابایی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۱۰).

نارسایی در بیان نوشتاری

بسیاری از کودکان با ناتوانی یادگیری، از به کارگیری شکل نوشتاری زبان و کلمه به صورت ابزار ارتباطی موثر ناتوانند. برخی نمی‌توانند نظر خود را به زبان نوشتاری برگردانند، در حالی که برخی دیگر خطاهای دستوری و نحوی مرتکب می‌شوند (والاس و مک لافلین^۱، ۱۹۸۸، ترجمه منشی طوسی، ۱۳۷۶: ۱۸).

با شعور لشکری (۱۳۷۹) اظهار می‌دارد که مشکلات بیان نوشتاری را در چهار طبقه‌ی زیر می‌توان بررسی کرد:

الف) فقر واژگان: استفاده از واژه‌های تکراری، و عدم استفاده از کاربردهای مختلف واژه در جمله.

ب) فقر ایده‌ای: بروز داد فکری نامناسب، به رغم تجارت و درون داد مناسب.

ج) ضعف دستوری: عدم هماهنگی افعال و ضمایر، بی‌نظمی و حذف در کلمات و جملات به کار برده شده.

د) ضعف در نظم دهی: ناتوانی در توالی مناسب افکار و طبقه‌بندی ایده‌ها.

اختلالات املا و انواع آن

سیف نراقی و نادری (۱۳۹۴)، این اختلالات را به هفت گروه با دشواریهای آن بیان کرده‌اند:

کودکان با مشکلات حرکتی، مشکل در تشخیص و درک بینایی، مشکل در تشخیص و درک شنوایی، با دشواری‌هایی در گفتار، نوشتن، مشکلات پایه‌ای در ریاضیات، در خواندن و دیکته نویسی

یکی از بارزترین این اختلالات، اختلالات املانویسی یا هجی کردن است که طبق مطالعات تبریزی (۱۳۹۴)، این اختلالات شامل: ۱- حافظه دیداری ۲- حساسیت‌های شنیداری ۳- آموزشی ۴- توجه ۵- وارونه نویسی ۶- حافظه شنیداری ۷- قرینه نویسی ۸- حافظه توالی دیداری ۹- نارسانویسی (ناصرپور، ۱۳۹۵: ۹۶).

نظریه‌های پیرامون املانویسی

نظریه رشدی:

بر اساس این نظریه همه کودکان باید برای پیشرفت در املا این مراحل را بگذرانند. افزون بر این، ممکن است درجه‌ای از همپوشی نیز بین این مراحل وجود داشته باشد. بدین ترتیب، تعیین نوع خطاهایی که کودک در املا دارد می‌تواند تا اندازه‌ای برای تعیین مرحله رشدی او مورد استفاده قرار

^۱. Wallace & McLaughlin

گیرد. در هر مرحله، دانشآموzan از راهبردهای متفاوتی استفاده می‌کند و بر جنبه‌های خاصی از املای متوجه شوند (بیر، اینورنیزی، تمپلتون و جانسون^۱، ۲۰۰۸: ۱۱۵). این مراحل عبارتند از:

مرحله اول: شکل گیری املای (۳ تا ۵ سالگی): در این مرحله، کودکان هجی کردن واژه را شروع می‌کنند، در حالی که هنوز الفبا و دیگر مفاهیم زبان نوشترای را یاد نگرفته‌اند. کودکان ممکن است از چپ به راست، راست به چپ، بالا به پائین و یا به نحو تصادفی در عرض کاغذ شروع به نوشتن کنند.

مرحله دوم: املای الفبا که از پنج تا هفت سالگی است: کودکان در این مرحله رابطه بین حروف و صدارا یاد می‌گیرند. ابتدا، املای بصورت کوتاه نوشته می‌شود و به واژه‌های متداول و تکراری محدود می‌شود. آنها پس از یادگیری صدای صفات و مصوت، ترکیب صفات ها و حروف ترکیبی را می‌آموزند.

مرحله سوم: الگوی درون واژه‌ای املای (۷ تا ۹ سال): در این مرحله دانشآموzan می‌توانند اغلب واژه‌های دارای مصوت کوتاه تک هجایی و الگوهای مصوت بلند را با املای درست بنویسند. همچنین، دانشآموzan نسبت به حروف هم صدای آکاهی می‌یابند و ترکیب مصوت بلند و کوتاه را با هم مقایسه می‌کنند. برای مثال، مصوت بلند (او) در واژه‌های خود و مصوت کوتاه (و) در واژه خرد. دانشآموzan در این مرحله نکات زیر را یاد می‌گیرند:

الگوی املایی مصوت بلند

مصطفوت های کنترل شده

الگوی صامت با پیچیدگی بیشتر

الگوی مصوب مرکب و دیگر مصوت هایی که کمتر رایج هستند.

مرحله چهارم: املای هجاهای و نوندها (۹ تا ۱۱ سالگی): دانشآموzan در این مرحله آن چه را که درباره تک هجایی یاد گرفته‌اند، برای واژه‌ای طولانی چند هجایی به کار می‌برند. برای مثال، دانشآموzan پسوند ها (بیت، مند، ناک) و پیشوند ها (با، بی، هم) را املای درست می‌نویسند. دانشآموzan در این مرحله:

پسوند ها را می‌شناسند

قوانین اضافه نمودن پسوند ها را یاد می‌گیرند تجزیه هجاهای واژه را یاد می‌گیرند

حروف هم صدا (س، ص، ث) را می‌شناسند.

مرحله پنجم: املای روابط اشتراقی (۱۱ تا ۱۴ سالگی): دانشآموzan در این مرحله روابط بین املای و معنای واژه را کشف می‌کنند و یاد می‌گیرند واژه هایی که از لحاظ معنی مرتبط هستند - با وجود این که صدای صفات و صامت آنها ممکن است متفاوت باشند - اغلب در شکل املای نیز ارتباط نزدیکی با هم دارند (برای مثال، خانه - خانواده). تمرکز اصلی این مرحله بر تکواز شناسی و ریشه شناسی واژه ها است. در این مرحله، دانشآموzan یاد می‌گیرند:

جایگزینی صامت ها

جایگزینی مصوت ها

پسوند ها (بیت، مند، ناک) و پیشوند ها (با، بی، هم)

^۱. Beer, Inverness, Templeton & Johnson

ریشه شناسی واژه ها (ناصرپور، ۱۳۹۵: ۱۰۱).

نظریه یادگیری شناختی

براساس این نظریه، املا دارای دو بخش است. نخست دانسه های مربوط به حوزه نوشتن که شامل واج شناسی و ساختار زبانی واژه ها است و دیگری راهکارهای یادگیری، یعنی چگونه فکر کردن فرد نسبت به املا است. بنابراین، برای بخش اول آموزش هایی همچون همگامی حروف با صدای آن، واج شناسی، تحلیل ساختاری واژه ها و قواعد بخش کردن مورد نیاز است، در حالی که برای بخش دوم روش های از خود سوال کردن مانند، آیا من این کلمه را بله هستم؟ چند بخش در این واژه قابل شنیدن است؟» در کودک تقویت می شود (امیدوار، ۱۳۸۵: ۱۸۳).

۳. نظریه زبان شناختی

اگرچه نوشتن املا استثناهای زیادی دارد، اما بر اساس این نظریه، آن اندازه قواعد قابل پیش بینی دارد که بنوان از طریق آموزش واژه ها و تعمیم دادن آن به واژه های جدید آن را به کودکان آموخت. برای مثال، وقتی نمونه املایی واج /آی/ آموخته معلم واژه هایی مانند چای، جای، پای و نای را در درس املا قرار دهد، دانشآموزان قادر خواهند بود به نظام زبان شناختی خود ساخت داده و به تعمیم های واج شناختی دست یابد.

آنچه از سوی زبان شناسان توصیه می شود این است که از طریق انتخاب واژه های مناسب و مشابه می توان در شناخت نحوه ترکیب الگوهای زبانی، توانمندی دانشآموزان را در املا بهبود بخشید. تاکید اصلی در این نظریه بر این است که کودکان انواع متفاوت اطلاعات زبان شناختی (واج شناسی، درست نویسی و تکواز شناسی) را چگونه برای نوشتن املا به کار می بزنند (دریک و ربکا^۱، ۲۰۱۴).

نظریه فراوانی واژه ها

بر اساس این نظریه، در موضوعات نوشتاری واژه هایی وجود دارند که بیشتر از واژه های دیگر مورد استفاده قرار می گیرند و به همین دلیل، آموزش املا باید با تاکید بر این واژه ها باشد. برای مثال، پاتریشیا و فیلیپ (۱۹۸۳) معتقدند که حدود ۱۰۰ واژه بیش از ۵۰ درصد، ۱۰۰۰ واژه حدود ۹۰ درصد و ۲۰۰۰ واژه بیش از ۹۵ درصد و ۴۰۰۰ واژه حدود ۹۸ درصد نوشته می شوند.

نعمت زاده (۱۳۹۴) چالش های آموزش نوشتن را بررسی کرده است. یافته های این مطالعه نشان می دهد در آموزش نوشتن، فرآیند آموزش را باید به صورت طبقه بندی شده و از ساده به دشوار سازماندهی کرد. به علاوه بهترین روش در آموزش نوشتن روش حل مسئله است. علوی مقدم (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی به تحلیل اشکالات نوشتاری دانش آموزان و مقایسه این مشکل در دانش آموزان فارسی زبان و دو زبانه پرداخت. ترتیج مطالعه وی نشان داد در هر دو گروه، هر چهار طبقه از اشکالات نوشتاری دیده شده و خطاهای ساختاری در هر دو گروه مطالعه شده بیشترین میزان وقوع را داشته است. هم چنین دانش آموزان ایرانی فارسی زبان دوره ابتدایی، برخی خطاهای املایی و گفتمانی در نوشتار خود داشته اند. آهن (۲۰۱۲) نیز تاثیر دیدگاه ساختارگرایی و استفاده از الگوی فرایندی در آموزش نوشتن دانش آموزان ابتدایی در استرالیا را مطالعه کرد. نتایج نشان داد که استفاده از این روش در آموزش نوشتن باعث ارتقای سطح آگاهی دانش آموزان از متون مختلف و همچنین افزایش اعتماد به نفس آنها در نوشتن شده است. همچنین پژوهش هیلند^۲ (۲۰۱۵) در مورد بررسی متون نوشتاری دانش آموزان، نشان داد که مهم ترین مشکلات دانش آموزان در املا و نوشtar، ادراک ناکافی از موضوع و چگونگی سازماندهی متون و ساختار بندی جملات است. به علاوه، گردی و همکاران^۳ (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان "تمرین شیوه نوشتن در اویل دوران کودکی" به بررسی تأثیر شیوه های فعل آموزش نوشتن در مدارس ابتدایی پرداختند. نتایج نشان داد استفاده از روشهای نوین که در آن تاکید بر همکاری و شرکت فعال دانش آموزان در برنامه های ملی با عنوان مسابقات نویسنده و ارتقای سطح نگارش دانش آموزان.

^۱. Drake & Rebecca

^۲. Ahn

^۳. Hyland

^۴. Gerde& Bingham & Wasik

روش شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر دماوند در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ می باشد. که از بین آنها ۵۳۷ نفر با روش نمونه گیری تصادفی ساده طبق فرمول کوکران به عنوان نمونه انتخاب شدند. جهت گردآوری داده ها از پرسشنامه محقق ساخته که با اقتباس از پژوهش ناصرپور (۱۳۹۵) و کیان و همکاران (۱۳۹۷) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۶ بعد اصلی: مشکلات ساختاری، مشکلات تدریس، اختلالات املاء‌نویسی، عوامل روانشناختی و عوامل فردی می باشد. پرسشنامه براساس مقیاس پنج گزینه ای لیکرت «کاملا مخالفم ۱ و کاملا موافقم ۵» تنظیم شده است. پایایی پرسشنامه با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ و نرم افزار spss ۰.۸۶ محاسبه شده است. برای تعیین روایی پرسشنامه از نظرات استاید و متخصصان بهره برده شد و روایی سازه هم با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و توسط نرم افزار لیزرل سنجیده شده است.

یافته‌های پژوهش

برای تعیین روایی سازه اختلال خواندن و نوشتن از تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس استفاده شد. مقادیر KMO و بارتلت برای بررسی کفايت نمونه گيرى و مناسب بودن داده های گردآوری شده چهت انجام تحلیل اکتشافی در جدول زیر گزارش شده اند.

جدول ۱: نتایج آزمون KMO و بارتلت

KMO	۰/۸۷
مجذور کای بارتلت	۳۸۴/۳
معناداری	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۱: نشان می دهد که شاخص KMO با مقدار بالای ۰/۸۷ که مقدار بالای ۰/۷۰ مورد قبول می باشد، در سطح قابل قبولی بوده و نشانگر کفايت داده ها و نمونه برای تحلیل عاملی اکتشافی می باشد، همچنین نتایج آزمون بارتلت با سطح معنی داری <P<۰/۰۰۱، نشانگر مناسب بودن حجم نمونه و داده ها برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی می باشد.

در جدول ۲: گویه ها و بارهای عاملی این عامل ها گزارش شده اند. لازم به ذکر است که گویه هایی که بار عاملی کمتر از ۰/۴ داشته باشند یا روی بیش از یک عامل بار عاملی زیادی داشتند از تحلیل حذف می شوند. مجموع واریانس استخراج شده برای چهار عامل ۵۷/۳۸ درصد می باشد که مقدار قابل توجهی است.

جدول ۲: نتایج تحلیل عاملی اکتشافی

شماره گویه	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	عامل پنجم	عامل ششم
۱	۰/۸۲					
۲	۰/۵۲					
۳	۰/۸۱					
۴	۰/۵۰					

					۰/۷۳	۵
					۰/۷۷	۶
					۰/۷۹	۷
					۰/۵۷	۸
					۰/۷۸	۹
					۰/۷۴	۱۰
					۰/۷۶	۱۱
					۰/۸۲	۱۲
					۰/۷۲	۱۳
					۰/۶۷	۱۵
					۰/۷۱	۱۶
					۰/۶۸	۱۷
					۰/۶۶	۱۸
					۰/۷۲	۱۹
					۰/۷۴	۲۰
			۰/۷۰			۲۱
			۰/۷۷			۲۲
			۰/۷۹			۲۳
			۰/۵۷			۲۴
			۰/۷۸			۲۵
			۰/۷۸			۲۷
			۰/۷۹			۲۸
			۰/۶۸			۲۹
			۰/۶۸			۳۰
			۰/۶۶			۳۱

۰/۵۸						۳۴
۰/۶۹						۳۳
۰/۶۵						۳۴
۰/۶۸						۱۶
۱/۰۳	۰/۷۹۹	۱/۰۲	۱/۶۲	۲/۲۵	۴/۰۱	مقدار ویژه
۵/۱۲	۶/۹۹	۷/۳۵	۱۰/۰۹	۱۴/۰۴	۲۷/۵۷	واریانس تبیین شدہ

با توجه به جدول فوق، عامل اول (مشکلات ساختاری) می باشد که ۲۷/۵۷ از واریانس این عوامل را تبیین می کند. عامل دوم (مشکلات اجرایی) می باشد که ۱۴/۰۴ درصد از تغییرات را تبیین می کند. عامل سوم (مشکلات تدریس) می باشد که ۱۰/۰۹ درصد از تغییرات را تبیین می کند. عامل چهارم (اختلالات) می باشد که ۷/۳۵ درصد از تغییرات را تبیین می کند. عامل پنجم (عوامل روانشناختی) است که ۶/۹۹ درصد از تغییرات را تبیین می کند. عامل ششم (عوامل فردی) است که ۵/۱۲ درصد از تغییرات را تبیین می کند.

جدول ۳: نتایج آزمون کلوموگروف اسمیرنوف

متغیرها	کلوموگروف اسمیرنوف	سطح معناداری
مشکلات ساختاری	۰/۷۴۳	۰/۶۳۹
مشکلات اجرایی	۰/۸۷۹	۰/۴۸۶
مشکلات تدریس	۰/۷۸۷	۰/۶۱۱
عوامل روانشناختی	۰/۴۳۸	۰/۹۵۲
عوامل فردی	۰/۵۱۱	۰/۸۶۴
اختلالات املائویسی	۰/۸۱۷	۰/۵۱۶

با توجه به آن که کجی توزیع داده‌ها در آزمون کلوموگروف-اسمیرنوف معنادار نبوده است، بنابراین برای بررسی سوالات پژوهش مورد نظر از آزمون‌های آماری t تک متغیره و آزمون فریدمن استفاده شده است.

سوال اول پژوهش

مهنم ترین چالش‌های مربوط به مشکلات ساختاری برنامه درسی املاء‌نویسی چیست؟

به منظور بررسی چالش‌های مربوط به مشکلات ساختاری برنامه درسی املاء‌نویسی از آزمون آماری t تک متغیره استفاده شده است.

جدول ۴: مقایسه میانگین نظرات پاسخگویان در خصوص مشکلات ساختاری برنامه درسی املاء‌نویسی

معنی داری	t	میانگین	گویه	%
/۰۲۱ +	۱۷.۱ ۲۳	۳/۲۱	در موقع نوشتن املا، جمله و عبارت را فراموش می کنم.	
/۰۰۰ +	۴۰.۲ ۶۷	۴/۰۳	نمی توانم در نوشتن تمرکز حواس داشته باشم.	
/۰۰۰ +	۲۶.۵ ۲۳	۳/۶۳	در نوشتن املا، دلهره و نگرانی دارم.	
/۰۰۰ +	۳۰.۲ ۹۸	۳/۹۲	حوصله نوشتن املا را ندارم.	
/۰۰۰ +	۲۳.۴ ۳۱	۳/۶۲	نمی توانم از تخیل خودم در نوشتن استفاده کنم.	
/۰۰۰ +	۳۶.۷ ۶۵	۳/۹۵	امتحان درس املا برایم مشکل است.	
/۰۰۰ +	۳۴.۲ ۶۷	۳/۸۳	روش خلاصه کردن و یادداشت برداری از کتاب های درسی را زیاد بلد نیستم.	
۳/۷۸			میانگین	

همانطور که در جدول بالا نشان داده شده است همه شاخص ها و گویه های مربوط به مشکلات ساختاری برنامه درسی املانویسی معنادار بوده است.

جدول ۴: مقایسه میانگین نظرات پاسخ‌گویان در خصوص مشکلات ساختاری برنامه درسی املانویسی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	t	سطح معناداری
مشکلات ساختاری برنامه درسی املانویسی	۳/۷۸	۰/۴۵۸	۰/۰۳۹	۱۹/۷۱	۰/۰۰۰

همانطور که در جدول فوق نشان داده شده است «t» محاسبه شده در سطح $\alpha = 0.05$ از مقدار بحرانی جدول بزرگتر بوده بنابراین می توان اذعان داشت، میانگین نظرات پاسخ گویان در خصوص مشکلات ساختاری برنامه درسی املانویسی به لحاظ آماری معنادار بوده است.

سوال دوم پژوهش

- مهم ترین چالش های مربوط به مشکلات اجرایی برنامه درسی املانویسی چیست؟

جدول ۵: مقایسه میانگین نظرات پاسخ‌گویان در خصوص مشکلات اجرایی برنامه درسی املانویسی

معنی داری	t	میانگین	گویه	نمره
۰/۰۰۰	۴۳.۵۲۱	۴/۳۷	در نوشتن مشکل دارم.	۱
۰/۰۰۰	۴۰.۲۶۷	۴/۲۸	بیشتر نوشته ها و تکالیف من را دیگران می نویسند.	۲
۰/۰۰۰	۳۸.۲۳۱	۴/۱۴	ناخوانا و بدخط می نویسم.	۳
۰/۰۰۰	۳۹.۲۷۶	۴/۲۷	برای دانش آموزان این درس اهمیت ندارد.	۴
۰/۰۰۰	۳۵.۷۲۱	۳/۸۶	در موقع نوشتن املا آرامش و سکوت وجود ندارد.	۵
۰/۰۰۰	۴۱.۷۶۵	۴/۳۵	امتحان درس املا برایم مشکل است.	۶
۰/۰۰۰	۳۴.۲۶۷	۳/۸۳	تکلیف مربوط به درس نگارش را انجام نمی دهم.	۷
۴/۱۵			میانگین	

همانطور که در جدول بالا نشان داده شده است همه شاخص ها و گویه های مربوط به مشکلات اجرایی برنامه درسی املاء‌نویسی معنadar بوده است.

جدول ۶ مقایسه میانگین نظرات پاسخ‌گویان در خصوص مشکلات اجرایی برنامه درسی املاء‌نویسی

سطح معناداری	t	خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	ابزار
۰/۰۰۰	۲۴/۶۶	۰/۰۴۸	۰/۵۵۸	۴/۱۵	مشکلات اجرایی برنامه درسی

همانطور که در جدول فوق نشان داده شده است، «t» محاسبه شده در سطح $\alpha = 0/05$ از مقدار بحرانی جدول بزرگتر بوده بنابراین می‌توان اذعان داشت، میانگین نظرات پاسخ گویان در خصوص مشکلات اجرایی برنامه درسی املاء‌نویسی به لحاظ آماری معنadar بوده است.

سوال سوم پژوهش

مهم ترین چالش های مربوط به مشکلات تدریس برنامه درسی املاء‌نویسی چیست؟

جدول ۷: مقایسه میانگین نظرات پاسخگویان در خصوص مشکلات تدریس برنامه درسی املاء‌نویسی

معنی داری	t	میانگین	گویه	نمره
۰/۰۰۰	۳۶.۳۸۱	۴/۱۹	روش ارزشیابی املا درست نیست.	۱
۰/۰۰۰	۳۴.۵۲۳	۴/۰۸	معلم به درس املا بها نمی دهد.	۲
۰/۰۰۰	۳۸.۷۶۵	۴/۲۵	معلم این درس را خوب تدریس نمی کند.	۳
۰/۰۰۰	۳۱.۷۳۳	۳/۹۷	موضوعات املا را دانش آموزان انتخاب نمی کنند.	۴
۰/۰۰۰	۲۹.۲۹۸	۳/۶۷	هدف درس املا برای دانش آموزان مشخص نیست.	۵
۰/۰۰۰	۳۰.۷۱۴	۴/۰۳	معلم درس املا آیین نگارش را آموزش نمی دهد.	۶
۴/۰۳۱		میانگین		

همانطور که در جدول بالا نشان داده شده است همه شاخص ها و گویه های مربوط به مشکلات تدریس برنامه درسی املاء‌نویسی معناردار بوده است.

جدول شماره ۸: مقایسه میانگین نظرات پاسخگویان در خصوص مشکلات تدریس برنامه درسی املاء‌نویسی

سطح معناداری	t	خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	متغیر
۰/۰۰۰	۳۰/۱۸	۰/۰۴۳	۰/۴۶۵	۴/۰۳	مشکلات تدریس برنامه درسی

همانطور که در جدول فوق نشان داده شده است «t» محاسبه شده در سطح $\alpha = 0/05$ از مقدار بحرانی جدول بزرگتر بوده بنابراین می‌توان

اذعان داشت، میانگین نظرات پاسخ گویان در خصوص مشکلات تدریس برنامه درسی املاء‌نویسی به لحاظ آماری معنادار بوده است.

سوال چهارم پژوهش

مهم ترین اختلالات املاء‌نویسی دانش آموزان کدامند؟

جدول ۹: مقایسه میانگین نظرات پاسخگویان در خصوص اختلالات املاء‌نویسی

عنوان	t	میانگین	گویه	نمره
۰/۰۰۰	۳۶.۳۸۱	۳/۹۳	اختلال حافظه دیداری.	۱
۰/۰۰۰	۳۸.۵۲۳	۳/۹۴	وارونه نویسی و قرینه نویسی.	۲
۰/۰۰۰	۳۴.۷۶۵	۳/۷۸	نارسانویسی و بدخطی.	۳
۰/۰۰۰	۴۱.۷۳۲	۴/۰۵	بی دقی.	۴
۰/۰۰۰	۳۶.۲۹۸	۳/۹۳	اختلال شنیداری.	۵
میانگین				۳/۹۲

همانطور که در جدول بالا نشان داده شده است همه شاخص‌ها و گویه‌های مربوط به مهم‌ترین اختلالات املاء‌نویسی معنadar بوده است.

جدول شماره ۱۰: مقایسه میانگین نظرات پاسخگویان در خصوص اختلالات املاء‌نویسی با میانگین طیف پنج ارزشی ($M=3$)

متغیر	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	t	سطح معنادری
اختلالات املاء‌نویسی	۳/۹۲	۰/۹۳۷	۰/۰۸۰	/۴۷ ۱۱	۰/۰۰۰

«t» محاسبه شده در سطح $\alpha = 0.05$ از مقدار بحرانی جدول بزرگتر بوده بنابراین می‌توان اذعان داشت، میانگین نظرات پاسخ‌گویان در خصوص اختلالات املاء‌نویسی به لحاظ آماری معنadar بوده است.

سوال پنجم پژوهش

عوامل روانشاختی نارسایی املاء‌نویسی دانش آموزان کدامند؟

جدول ۱۱: مقایسه میانگین نظرات پاسخگویان در خصوص عوامل روانشاختی نارسایی املاء‌نویسی

عنوان	t	میانگین	گویه	نمره
۰/۰۰۰	۴۶.۲۳۱	۴/۲۶	عوامل ژنتیکی.	۱
۰/۰۰۰	۴۶.۳۴۵	۴/۲۷	عوامل مغرو اعصاب.	۲
۰/۰۰۰	۴۰.۴۷۹	۴/۰۲	ویژگی‌های روانی داش آموز.	۳
۰/۰۰۰	۴۱.۲۴۲	۴/۰۵	عوامل ادراکی.	۴
میانگین				۴/۱۲

همانطور که در جدول بالا نشان داده شده است همه شاخص‌ها و گویه‌های مربوط به عوامل روانشاختی نارسایی املاء‌نویسی معنadar بوده است.

جدول ۱۲: مقایسه میانگین نظرات پاسخگویان در خصوص عوامل روانشاختی نارسایی املاءنویسی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	t	سطح معناداری
عوامل روانشاختی نارسایی املاءنویسی	۴/۱۲	۰/۹۵۸	۰/۰۸۲	۱۳/۶۲	۰/۰۰۰

«t» محاسبه شده در سطح $\alpha = 0.05$ از مقدار بحرانی جدول بزرگتر بوده بنابراین می‌توان اذعان داشت، میانگین نظرات پاسخ گویان در خصوص عوامل روانشاختی نارسایی املاءنویسی به لحاظ آماری معنادار بوده است.

سوال ششم پژوهش

عوامل فردی نارسایی املاءنویسی دانش آموزان کدامند؟

جدول ۱۳: مقایسه میانگین نظرات پاسخگویان در خصوص عوامل فردی نارسایی املاءنویسی

نام	گویه	میانگین	خطای معیار	t	معنی داری
۱	باورها و تصورات دانش آموز نسبت به اهمیت و جایگاه یادگیری.	۴/۲۱	۴/۲۱	۴۵.۳۲۱	۰/۰۰۰
۲	شناخت و آگاهی از توانمندی و مهارت خود در انجام تکالیف.	۴/۱۳	۴/۱۳	۴۶.۳۴۵	۰/۰۰۰
۳	نوع علاقه داش آموز.	۴/۱۳	۴/۱۳	۴۰.۴۷۹	۰/۰۰۰
۴	انگیزه دانش آموز.	۴/۲۱	۴/۲۱	۴۱.۲۴۲	۰/۰۰۰
۵	نگرش و نوع نیازهای غالب دانش آموزان.			۴/۱۶	
	میانگین				

همانطور که در جدول بالا نشان داده شده است همه شاخص ها و گویه های مربوط به عوامل فردی نارسایی املاءنویسی معنادار بوده است.

جدول شماره ۱۴: مقایسه میانگین نظرات پاسخگویان در خصوص عوامل فردی نارسایی املاءنویسی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	t	سطح معناداری
عوامل فردی نارسایی املاءنویسی	۴/۱۶	۰/۹۳۷	۰/۰۸۰	۱۴/۳۴	۰/۰۰۰

» t « محاسبه شده در سطح $\alpha = 0.05$ از مقدار بحرانی جدول بزرگتر بوده بنابراین می‌توان اذعان داشت، میانگین نظرات پاسخ‌گویان در خصوص عوامل فردی نارسایی املاء‌نویسی به لحاظ آماری معنادار بوده است

یافته‌های جانی پژوهش

آیا بین دو گروه پاسخ‌گویان دختر و پسر در متغیرهای پژوهش تفاوت معنی داری وجود دارد؟

جدول ۱۵، نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین نمرات دو گروه شرکت کنندگان دختر و پسر در متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱۵: نتایج آزمون t مستقل جهت مقایسه میانگین متغیرهای پژوهش در دو گروه شرکت کننده گان دختر و پسر

متغیر	تفاوت میانگین	خطای معیار میانگین	T	درجه آزادی	سطح معنی داری
مشکلات ساختاری	۰/۱۲	۰/۹۱	۱/۵۵	۵۲۵	۰/۱۳۵
مشکلات اجرایی	۰/۱۴	۰/۸۹	۱/۶۴	۵۲۵	۰/۱۲۱
مشکلات تدریس	-۰/۱۱	۰/۹۰	۱/۴۳	۵۲۵	۰/۱۴۶
اختلالات املائنویسی	۰/۱۰	۰/۹۲	۱/۳۳	۵۲۵	۰/۱۶۵
عوامل روانشناختی	-۰/۰۴	۱/۴۴	۰/۵۵	۵۲۵	۰/۷۴۱
عوامل فردی	۰/۰۹	۰/۹۱	۱/۳۴	۵۲۵	۰/۱۶۵

همانطور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود نتایج آزمون تی مستقل بین دو گروه پاسخ‌گویان دختر و پسر نشان می‌دهد که در هیچ کدام از متغیرها بین داش اموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد.

آیا بین گروه‌های پاسخ‌گویان بر حسب تحصیلات در متغیرهای پژوهش تفاوت معنی داری وجود دارد؟

با توجه به این که آسیب‌های درس املاء‌نویسی از چندین مؤلفه تشکیل شده است (مشکلات ساختاری، اجرایی، تدریس، روانشناختی و فردی) و افراد با توجه به تحصیلات چند اندازه در عوامل زمینه ساز اختلالات خواندن دارند، برای پاسخ به این پرسش از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شده است. قبل از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری برای اطمینان از رعایت شدن مفروضه آن آزمون نرمال بودن و همگنی واریانس‌ها از طریق آزمون های تک متغیری کالموگروف اسمیرنوف، و لوین انجام شد که نتایج به دست آمده برقراری مفروضه‌ی مورد نظر را تائید کرد، و پس از مطمئن شدن از آزمون M باکس ($f = ۱/۱۲۶, ۰/۸۸۷$) و سطح معنی داری ($p < ۰/۰۵$) مبنی بر همگنی ماتریس کوواریانس داده‌ها و همچنین آزمون کرویت بارتلت با سطح معنی داری ($p < ۰/۰۵$) که بیان کننده‌ی همبستگی کافی بین متغیرهای واپسنه می‌باشد اجرا شد که نتایج آن در جدول ۲۳-۴ نشان داده شده است.

جدول ۱۶: نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری

اثر	ارزش	F	P	اندازه اثر
تحصیلات لامبدا	۰,۸۳۱	۳/۰۱۲	۰/۰۵۹	۰/۰۴۳

آماره‌ی ویلکس لامبدا با ارزش (۰,۸۳۱) و سطح معنی داری ($p < 0,05$) نشان می‌دهد که بین سطوح تحصیلات کارکنان از نظر آسیب‌های درس املاع‌نویسی تفاوت معنی داری وجود ندارد.

برای بررسی متغیر عوامل فردی بر حسب تحصیلات پاسخگویان از تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. که نتایج آن را در جدول در زیر مشاهده بیان شده است

جدول ۱۷: نتایج آزمون تحلیل واریانس جهت مقایسه گروه‌های پاسخگویان بر حسب تحصیلات در متغیر عوامل فرد

متغیر	میانگین مجنوزات	f	Df	Si g
عوامل فردی	۲/۸۹۶	۲/۸۹	۳	۰/۰۶۳

جدول ۱۷: نتایج حاصل از آزمون ANOVA را نشان می‌دهد. F مشاهده شده بیانگر عدم تفاوت معنی دار بین افراد در چهار گروه تحصیلی در متغیر عوامل فردی است.

بحث و نتیجه‌گیری

دیکته نویسی یکی از موارد مهم آموختنی در برنامه‌ی آموزشی کشورمان و همچنین یکی از پایه‌های اساسی و مهم آموزش زبان فارسی است که می‌توان مهمترین غایت آن را نوشتمن شکل صحیح درست کلمات دانست. فرآییران از موارد آموزشی خود از درس دیکته و املا در همه‌ی مراحل زندگی خود به صورت ارتباطات نوشتاری بهره می‌گیرند. اگر ارتباطات نوشتاری مابین افراد به صورت کلمات نادرست اجرا شود ارتباط کلامی آن‌ها نیز با مشکلات عدیده ای مواجه خواهد شد. وجود هرگونه مشکل ادراکی در متعلم‌ان باعث افت تحصیلی و کاهش یافتن میزان پیشرفت آنان می‌شود که این مفهوم می‌تواند ناتوانی در یادگیری به حساب آید. پژوهش حاضر با هدف آسیب‌شناسی درس املای فارسی در مدارس متوسطه شهرستان دماوند انجام شده است. یافته‌های پژوهش حاضر در بخش پرسش‌های اول تا چهارم نشان داد که چالش‌های برنامه درسی املا به ترتیب اهمیت شامل مشکلات ساختاری، مشکلات تدریس و مشکلات اجرایی است. هم چنین مهم ترین آسیب‌های املاء در بعد ساختاری (نداشتن اطلاعات عمومی زیاد، مهارت نداشتن دانش آموزان در نوشتمن جملات شروع املا و تقسیم املا به بخش‌های شروع، متن و نتیجه گیری)، در بعد تدریس (ازابدبودن موضوعات، معرفی نکردن کتاب و مجلات مناسب برای آگاهی دادن به دانش آموزان و ناآگاهی دانش آموزان از اهداف درس املا) و در بعد مشکلات تمرکز در کلاس‌های درس املا، اهمیت نداشتن درس املا برای اجرایی (نبود دانش آموزان و موضوعات کلیشه ای و یکنواخت) است.

هم چنین یافته‌پرسش پنجم نشان داد که شرکت کنندگان عمدۀ مشکلات درس املاء را در بی توجهی معلمان و دانش آموزان به درس املاء، انتخاب نکردن موضوعات برای نوشتمن املا و متناسب با علاقه و تحریبات دانش آموزان، معرفی نکردن کتاب و مجلات مناسب به دانش آموزان در مدارس و تشویق آنان برای مطالعه بیشتر، آموزش نادرست قواعد املانویسی به دانش آموزان از همان پایه اول، تدریس درس املاء با معلم تخصصی این درس، تقویت نشدن حواس دانش آموزان، جذاب نبودن کلاس درس املاء و نبود کتاب مستقل برای درس نگارش در دوره ابتدایی می‌دانند. یافته‌های پژوهش حاضر از بد مشکلات ساختاری، مشکلات اجرایی و مشکلات تدریس، با پژوهش‌های هیلند (۲۰۱۵)، آهن (۲۰۱۲)، گردی و همکاران (۲۰۱۴)، علوی مقدم (۱۳۹۱) و نعمت‌زاده (۱۳۹۲) همسو است.

در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر، به نظر می‌رسد علت اطلاعات ناکافی دانش آموزان می‌تواند توجه ناکافی به فرهنگ کتاب و کتاب خوانی، غفلت از تقویت مهارت‌های زبان آموزی، تقویت نکردن مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان باشد. در تبیین این عوامل باید گفت از جمله اثرات مطالعه،

تفویت مهارت‌های کلامی است. مطالعه غیردرسی، دامنه یادگیری را گسترش ده و جوانگاه ذهن دانش آموزان را برای درک بهتر درس‌های نگارشی پویاتر و پرتحرک تر می‌سازد. بر این اساس باید توجه داشت دانش آموزان را تنها به مطالعه درسی و انجام دادن خودآزمایی آن درس مقیدکردن مطلوب نیست؛ زیرا محتوای درس هدف نیست، بلکه وسیله‌ای است که با آن دانش آموز می‌تواند دانش خود را گسترش دهد. درباره کتاب و کتاب خوانی دانش آموزان عواملی مثل خانواده و مدرسه مؤثرند. اگر فرزندان با کتاب و کتاب خوانی بیگانه‌اند، علل آن را باید در رفتارها، عادات خانواده، بی‌سروایی و اشتغال بیش از حد، وجود انواع وسایل صوتی-تصویری و الکترونیکی، مشکلات اقتصادی والدین و خانواده‌ها، همچنین نظام مدرسه‌ای با پافشاری بیش از حد بر یادگیری قالبی و مطالعه کتاب‌های درسی، نقش الگویی معلمان و عدم تشویق و ترغیب دانش آموزان به مطالعه جست وجو کرد.

از دیگر عوامل مؤثر در سطح اطلاعات دانش آموزان همان طور که گفته شد، غفلت از تقویت مهارت‌های زبان آموزی به خصوص گوش دادن و سخن گفتن است. گوش دادن در مدرسه و در زندگی خارج از مدرسه از جمله راه‌های مؤثر در یادگیری است. زمانی که کودک وارد مدرسه می‌شود باید تجارت بسیاری در گوش دادن داشته باشد و اگر به این موضوع در محیط خانه توجه نشده باشد، در مدرسه باید به این مهم پرداخت و گوش دادن هدفمند، با دقیق و مسئولانه را به داشش آموز آموخت. همچنین کاستی‌های زبان گفتاری، بخش وسیعی از مشکلات دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری است. با صحبت کردن در املا نویسی تواناتر خواهند شد. با تعامل با اطرافیان دامنه لغات کودک گسترش می‌یابد و طبیعتاً در املا نویسی موفق تر خواهد بود. عامل اثرگذار دیگر در سطح اطلاعات ضعیف دانش آموزان، پرورش ندانن مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان است. پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان در مدارس می‌تواند به نگارش بهتر آن‌ها کمک کند؛ زیرا کسب مهارت‌های اجتماعی، ارتباط متقابل فرد را بهبود می‌بخشد، افکار او را منظم می‌کند، به تجربیات او می‌افزاید و درنتیجه آمادگی فرد را برای نوشتن افزایش می‌دهد.

هم‌چنین با توجه به یافته‌های پژوهش، آشنا نبودن دانش آموزان با اهداف درس و اهمیت ندادن به این درس و کلاس ناارام درس املا باعث مشکلات زیادی در دانش آموزان شده است. به نظر می‌رسد علت اصلی تمام این مشکلات آشنا نبودن معلم درس املا با اهداف، روش تدریس، ارزشیابی و به طور کلی عدم صلاحیت حرفه‌ای بعضی از معلمان این درس مهم است. وظیفه معلمان در فرایند آموزش تنها انتقال واقعیت های علمی نیست. معلمان باید موقعیت مطلوب یادگیری را فراهم کنند و چگونه اندیشیدن و چگونه آموختن را به شاگرد بیاموزند و با سازماندهی درست محیط آموزشی و تعیین روش و هدف‌های آموزشی و آگاه کردن دانش آموزان از اهداف درس زمینه مناسب تجارت و فعالیت‌های آموزشی را فراهم کنند. اگر معلم با اصول و مبانی و هدف‌های آموزشی درس آشنا نیباشند، اثرات آن کلاسی شلوغ و آشفته، با دانش آموزان بی‌انگیزه و بی‌علاقه است.

از همه مهم‌تر معلم باید در شروع تدریس، برنامه‌ای از پیش تعیین شده داشته باشد؛ این مورد در درس املا باعث می‌شود معلم بدون فکر و عجولانه موضوعی را برای نوشتن انتخاب کند که شاید با سطح فکر دانش آموز مطابقت نداشته باشد؛ درنتیجه دانش آموزان نمی‌دانند چگونه املاء بنویسند و از کجا شروع کنند و در کجا املاء را تمام کنند. از طرف دیگر معلم باید محیطی جذاب برای یادگیری دانش آموز فراهم کند. محیط کلاس فضای موقعيتی است که فراغیران و معلمان در آن با یکدیگر به تعامل می‌پردازند و از ابزارها و متابع اطلاعاتی برای دنبال کردن فعالیت‌های یادگیری بهره مند می‌شوند. چنتری گابل و ریزا در این مورد عقیده دارد، ادراک از کلاس و فعالیت‌های یادگیری کلاس را می‌توان در مؤلفه‌هایی چون علاقه و انتخاب جست وجو کرد. در مجموع به نظر می‌رسد علت جذاب نبودن کلاس املاء برای دانش آموز را می‌توان در ضعف آموزش مهارت املا نویسی از سوی معلمان و ضعف علاقه و انگیزه دانش آموزان به این درس جست وجو کرد. با توجه به این که نتایج تحقیق نشان می‌دهد که درس املا با آسیب‌های ساختاری، اجرایی و تدریس برنامه درسی مواجه است و اختلالات، عوامل فردی و روانشاسی نیز از آسیب‌های درس املا می‌باشند، پیشنهادهای زیر را می‌توان برای بهبود درس املا در مدارس مطرح کرد:

برای درس املاء‌نویسی، یک برنامه درسی مستقل و طراحی آموزشی مناسب از سوی متخصصان تدوین شود. همچنین کتاب مستقل و ویژه مهارت املاء‌نویسی مختص دوره تحصیلی ابتدایی، در هر دو قالب راهنمای معلم و دانش آموز تدوین شود.

شیوه‌های استاندارد نگارش و املاء‌نویسی در فرایند تدریس درس املاء به دانش آموزان آموزش داده شود. در این زمینه، نیاز است معلمان مهارت‌های لازم را در دوره‌های پیش از خدمت یا ضمن خدمت کسب کنند.

در راستای گسترش فرهنگ مطالعه، در ساعات املاء از مطالعه و کتاب خوانی در راستای تخیل و تفکر انتقادی دانش آموزان استفاده شود.

انتخاب موضوعات املاء مناسب با علائق و تجربیات دانش آموزان انجام شود. با مناسب برای رشد هوش و قصاویر اخلاقی فراهم اورند.
توجه به عوامل فردی و روانشناسی در محتواهای برنامه درسی و درس املاء و برگزاری کارگاه‌های آموزشی در این زمینه.

پی نوشت

منابع

- آمیدوار، احمد. (۱۳۸۵). روشهای تغییر رفتار (رفتار درمانی و شناختی-رفتاری). مشهد: انتشارات فرا انجیزش.
- آقابایی، سارا؛ عابدی، احمد؛ ملک پور، مختار. (۱۳۹۰). مقایسه کنش‌های اجرایی در کودکان با و بدون ناتوانی یادگیری املاء: عملکرد در آزمون عصب-روانشناسی نپسی. مجله روانشناسی بالینی، ۴(۳)، ۳۵-۴۰.
- بازرگان سینم (۱۳۹۳). اندیشه و انشاء، اولین همایش ملی انشاء و نویسنده‌گی، تهران: پژوهشکده فرهنگ پژوهی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- باشور لشکری، مریم. (۱۳۷۹). نارسایی‌های ویژه در یادگیری. تهران: دنیای هنر.
- حداد عادل، غلامعلی (۱۳۹۳). اهمیت درس املاء، اولین همایش ملی انشاء و نویسنده‌گی، تهران: پژوهشکده فرهنگ پژوهی، دانشگاه عالمه طباطبائی.
- زندي، بهمن (۱۳۸۵). روش تدریس فارسی، جلد ۱۰، تهران: انتشارات سمت.
- سیف نراقی، مریم؛ نادری، عزت الله. (۱۳۹۴). نارسایی‌های ویژه یادگیری. تهران: ارسیاران.
- علوی مقدم، سید بهنام و خیرآبادی، معصومه (۱۳۹۱). تحلیل خطاهای نوشتاری دانش آموزان فارسی‌زبان و دوزبانه دوره ابتدایی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، دوره ۱۱، شماره ۴۳، ۴۳-۵۹.
- کیان، مریم؛ عابدینی، نجمه و زندوانیان، احمد (۱۳۹۷). آسیب شناسی برنامه درسی نوشتاری در پایه ششم دوره تحصیلی ابتدایی. دو فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، سال هفتم، شماره هجدهم، صص ۹۹-۱۲۲.
- کیان، مریم؛ عابدینی، نجمه و زندوانیان، احمد (۱۳۹۷). آسیب شناسی برنامه درسی نوشتاری در پایه ششم دوره تحصیلی ابتدایی. دو فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، سال هفتم، شماره هجدهم، صص ۹۹-۱۲۲.
- ناصرپور، محمد (۱۳۹۵). آسیب شناسی درس املاء در نظام آموزشی ابتدایی: مطالعه ای آمیخته. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران.
- نعمت زاده، شهین (۱۳۹۴). آسیب شناسی آموزش نوشتار در دوره ابتدایی و آموزش انشاء، خبرنامه گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، فرهنگستان زبان و ادب فارسی، شماره ۱۵.
- الهامپور، حسین (۱۳۹۴). بررسی مشکالت درس انشای فارسی، مجله علوم تربیتی و روانشناسی، شماره ۲، ۱۳۴-۱۲۰.

Ahn,H. (2012). Teaching Writing Skills based on Genre Approach to Primary School: Action ResearchEnglishLanguageTeaching, 5 (2),pp: 2-16.

Gerde, H.K, Bingham, G.E. & Wasik, B.A. (2014). Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices, Early Childhood, EducationJ ournal, 40(6), pp: 351-359.

Hyland,K.(2015). A Genre Description of the Argumentative Essay, Journal of Language Teaching 533. Pp:125-105.

Pinto, G. & Bigozzi, L. (2012). Emergent Literacy and Early Writing Skill. JournalofGenetic Psychology, 173)3,(pp: 303- 354.