مجلهٔ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت
شمارهٔ پیاپی ۷۰، بهار و تابستان، سال۱۴۰۲
Journal of research on Issues of Education
مقاله علمی پژوهشی
http://isoedmag.ir
Research Article

عنوان: آسیب‌شناسی درس املای فارسی در مدارس متوسطه شهرستان دماوند

آنیتا الداغی*[۱]، معصومه کارگذار[۲] و بهناز علیپور گسکری[۳]

چکیده

در نظام آموزشی، درس املاء از اهمیت خاصی برخوردار است. این درس، یکی از اصلی ترین درس ها به شمار می آید. پژوهش حاضر با هدف آسیب‌شناسی درس املای فارسی در مدارس متوسطه شهرستان دماوند انجام شده است. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه شهر دماوند در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بوده که از بین آنها ۵۳۷ نفر با روش نمونه گیری تصادفی ساده طبق فرمول کوکران به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ و بااستفاده از نرم افزار spssسنجیده شده و روایی آن با استفاده از روش محتوایی و روایی سازه تأیید شده است. نتایج پژوهش نشان داد چالش¬های برنامه درسی املا به ترتیب اهمیت شامل: مشکلات ساختاری، مشکلات تدریس و مشکلات اجرایی است. هم چنین مهم ترین آسیب های املاء در بعد ساختاری (نداشتن اطلاعات عمومی زیاد، مهارت نداشتن دانش آموزان در نوشتن جملات شروع املاء و تقسیم املاء به بخش های شروع، متن و نتیجه گیری)، در بعد تدریس (آزادنبودن موضوعات املاء، معرفی نکردن کتاب و مجلات مناسب برای آگاهی دادن به دانش آموزان و ناآگاهی دانش آموزان از اهداف درس املاء) و در بعد مشکلات تمرکز در کلاس¬های درس املاء، اهمیت نداشتن درس املاء (نبود دانش آموزان و موضوعات کلیشه ای و یکنواخت) است و شرکت کنندگان عمده مشکلات درس املاء را در بی توجهی معلمان و دانش آموزان به درس املاء، انتخاب نکردن موضوعات املاء متناسب با علائق و تجربیات دانش آموزان، معرفی نکردن کتاب و مجلات مناسب به دانش آموزان در مدارس و تشویق آنان برای مطالعه بیشتر، آموزش نادرست قواعد املا 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 بیان نمودند.

اطلاعات مربوط به مقاله

کلید واژگان
آسیب شناسی، نوشتن، درس املا، مقطع متوسطه

[۱]. نویسنده مسئول: استادیار زبان وادبیات 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 وادبیات فارسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. alipour.gaskari@pnu.ac.ir

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

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 توانایی‌هجی کردن یا درست نوشتن است. عدم مهارت باعث اختلال اساسی در رساندن پیام و بیان اندیشه می شود. به طور کلی نوشتن، نخستین نشانه باسوادی است و اهمیت صحیح نوشتن کلمات به اندازه ای است که مردم عموما غلط نوشتن کلمات را بارزترین نشانه بی سوادی می دانند 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 غلط های املایی نوشته های فارغ التحصیلان مدارس استناد می کنند (بیرجندی، ۱۳۹۵: ۱۴). در نظام آموزشی، درس املاء از اهمیت خاصی برخوردار است. این درس، یکی از اصلی ترین درس ها به شمار می آید(حداد عادل، ۱۳۹۳: ۱۵). در واقع، درس املاء، از جمله دروس مرتبط با ذهنیت، تصویرسازی و صحنه آفرینی است. اهمیت آن در برنامه دوره های مختلف به قدری است که می توان آن را زمینه ساز یادگیری خلاق، عادت به تفکر، تأمل و تدبر 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 می شود (کیان و همکاران، ۱۳۹۷: ۳۶).

اما مسئله اینجاست که وقتی به نوشته های برخی از دانش آموزان توجه می کنیم، مشخص است که آنان در نوشتن مشکل دارند و نمی توانند ادراکات ذهنی خویش را آن طور که باید سازمان دهند. می توان گفت، شاید یکی از دلایل مهم ضعف در دروس دیگر بعضی از دانش آموزان، ضعف در املاء است؛ زیرا دانش آموزی که نتواند 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 می کنند 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 فعال (املا)، نوشتن فعال پایه یک (کلمه سازی)، نوشتن فعال پایه دو (جمله سازی) و نوشتن فعال (املاء) (زندی، ۱۳۹۵: ۲۹). وجود مشکل در هر کدام از مراحل نوشتن می تواند، مشکلاتی را در املاء نویسی دانش آموز به جود آورد. این مشکلات را می توان 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 جهان شناسی و شناخت جامعه و ناتوانایی در طبقه بندی افکار و پیام های 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، نمی توانند هنگام املاء نویسی عناصر و قواعد مناسب زبان نوشتاری را به کار ببندند. واژگان ناکافی، خطاهای دستوری و خطاهای ویرایشی را می توان دلایل این ضعف دانست. منظور از مشکلات تدریس نیز تداعی مشکلات نوشتاری دانش آموزان به علت آگاهی نداشتن معلم از اهداف، محتوا، روش تدریس و روش های 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 به‌عدم شناخت کافی از اختلال‌های درس املا 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 املا درواقع، الفبای آموزش تمام دانش‌ها و حرفه‌ها و مهارت‌هاست. فن درست‌نویسی (املا) توانایی تبدیل دقیق و صحیح شنیده‌ها به نوشته‌هاست تا پیوند میان تلفظ و نوشتار برقرار شود که این خود تمهیدی 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 نویسندگی و تقویت خط و ربط دانش‌آموختگان در حدی که در امور روزمره از عهدهٔ رفع نیازهای شخصی خود برآیند و از نوشتن عاجز نباشند (بازرگان، ۱۳۹۳: ۲۳).

برخی از دانش آموزان در روند یادگیری مهارت املایی، دچار مشکلاتی می شوند. 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

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

نظام نوشتاری فارسی که در یادگیری مشکل ایجاد مـی کننـد آگاه سازد و آنها را برای حل این مشکلات ترغیب کند و از سوی دیگـر از نظـر روانشناسـی زبان دریچه های تازه ای به سوی کشف فرایندهای زیربنایی روانشناختی و عـصب شـناختی دخیل در فرایند تولید نوشتاری و پردازش املایی زبان بگشاید؛ بـه سـخن دیگـر بـا مشکلات و نظام خاصی که مشکلات از آن پیروی می کنند، میتوان به چگونگی یادگیری مهـارت املایی و رشد آن در دانش آموزان پی برد که این خود از نظر علم شناخت دارای اهمیـت اسـت ؛ از طرف دیگر این نوع مطالعات میتوانـد آسـیب شناسـان گفتـار و زبـان و روانشناسـان را در شناخت و ارزیابی دانش آموزان مبتلا به اختلالات دیکته نویـسی و تـصمیم گیـری مناسـب بـرای اصلاح این مشکلات، کمک کند؛ همچنین میتواند از نظر درمانی نیز کـاربرد داشـته باشـد . چگونگی پردازش صورتهای املایی با توجه به اطلاعات مختلف به کار گرفته شده در دانش آموزان عادی در این مقطع سنی، میتواند به صورت معیاری برای گفتار درمانگران و آسیب شناسـان زبان در تشخیص اینکه فرد در کدام مرحله از رشد املایی متوقف شده است، مورد اسـتفاده قرار گیرد؛ چرا که دانش املایی، بازتابی از رشـد دانـش دانش آموزان در مـورد حـروف، آواهـا و الگوهای حروف و هجاهاست و بیانگر این مطلب است که چگونه فـرد در املانویـسی، روابـط معنایی را در نوشتن کلمات در نظر میگیرد؛ بنابراین باید امیـدوار بـود بـا تبیـین مشکلات املایی دانش آموزان در هر مرحله از رشد، بتوانیم بین نارسانویسی که از مقولـه اخـتلالات زبـانی است و خطاها که از مقوله مشکلات یادگیری است، تمایز قائل شویم. بنابراین پژوهش حاضر درصدد است با پاسخ به سوالات زیر به بررسی مشکلات دانش آموزان مقطع متوسطه در درس املا بپردازد:

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

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

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

مهم ترین اختلالات املاءنویسی دانش آموزان کدامند؟

عوامل روانشاختی نارسایی املاءنویسی دانش آموزان کدامند؟

عوامل فردی نارسایی املاءنویسی دانش آموزان کدامند؟

مرور بر ادبیات و پیشینه پژوهش

عناصر املا

هامیل و بارتل[1] (۱۳۹۱) اظهار می‌دارند 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 نمی‌توان به سادگی عناصر دیگر شناسایی و تعریف کرد. چون جنبه های شناختی نوشتاری، بیشتر مبهم 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 کارامد بنویسد، برقراری ارتباط عملا غیر ممکن خواهد بود.

۲-عنصر زبان شناختی

[1]. Hamil and Bartell

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

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 کلمه ها با حروف بزرگ را فراگیرند. زمانی که این سه عنصر با دو عنصر دیگر یعنی دستخط و هجی‌کردن 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).

باشعور 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: برون داد فکری نامناسب، به رغم تجارب 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 طبقه بندی ایده‌ها.

اختلالات املا و انواع آن

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

کودکان با مشکلات حرکتی ،مشکل در تشخیص و درک بینایی ، مشکل در تشخیص و درک شنوایی ،با دشواری‌هایی در گفتار ، نوشتن ، مشکلات پایه ای 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 – حساسیت های شنیداری ۳- آموزشی ۴- توجه۵- 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 درجه ای از همپوشی نیز بین این مراحل وجود داشته باشد. بدین ترتیب، تعیین نوع خطاهایی که کودک در املا دارد می‌تواند تا اندازه ای برای تعیین مرحله رشدی او مورد استفاده قرار

۱. Wallace & McLaughlin

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

گیرد. در هر مرحله، دانش‌آموزان از راهبردهای متفاوتی استفاده می‌کنند و بر جنبه‌های خاصی از املا متمرکزند (بیر، اینورنیزی، تمپلتون و جانسون[1]، ۲۰۰۸: ۱۱۵). این مراحل عبارتند از:

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

مرحله دوم: املای الفبا که از پنج تاهفت سالگیاست : کودکان در این مرحله رابطه بین حروف و صدارا یاد می گیرند. ابتدا، املا بصورت کوتاه نوشته می‌شود و به واژه‌های متداول وتکراری محدود می‌شود. آنهاپس از یادگیری صداهای صامت ومصوت، ترکیب صامت ها و حروف ترکیبی را می آموزند.

مرحله سوم: الگوی درون واژه‌ای املا (۷ تا ۹ سال): در این مرحله دانش‌آموزان می توانند اغلب واژه های دارای مصوت کوتاه تک هجایی و الگوهای مصوت بلند را با املای درست بنویسند. همچنین، دانش‌آموزان نسبت به حروف هم صدای آگاهی می یابند و ترکیب مصوت بلند و کوتاه را با هم مقایسه می‌کنند. برای مثال، مصوت بلند (او) در واژه های خورد و مصوت کوتاه (و) در واژه خُرد. دانش‌آموزان در این مرحله نکات زیر را یاد می گیرند:

الگوی املایی مصوت بلند

مصوت های کنترل شده

الگوی صامت با پیچدگی بیشتر

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

مرحله چهارم: املای هجاها و وندها (۹ تا ۱۱ سالگی): دانش‌آموزان در این مرحله آن چه را که درباره تک هجایی یاد گرفته‌اند، برای واژه‌ای طولانی چند هجایی به کار می برند. برای مثال، دانش‌آموزان پسوند ها (یت، مند، ناک) و پیشوندها (با، بی، هم) را املای درست می نویسند. دانش‌آموزان در این مرحله:

پسوند ها را می شناسند

قوانین اضافه نمودن پسوندها را یاد می گیرند تجزیه هجاهای واژه را یاد می گیرند

حروف هم صدا (س، ص، ث) را می شناسند.

مرحله پنجم: املای روابط اشتفاقی (۱۱ تا ۱۴ سالگی): دانش‌آموزان در این مرحله روابط بین املا و معنای واژه را کشف می‌کنند و یاد می گیرند واژه هایی که از لحاظ معنی مرتبط هستند – با وجود این که صداهای مصوت وصامت آنها ممکن است متفاوت باشند – اغلب در شکل املایی نیز ارتباط نزدیکی با هم دارند (برای مثال، خانه – خانواده). تمرکز اصلی این مرحله بر تکواژ شناسی و ریشه شناسی واژه ها است. در این مرحله، دانش‌آموزان یاد می گیرند:

جایگزینی صامت‌ها

جایگزینی مصوت‌ها

پسوند ها (یت، مند، ناک) و پیشوندها (با، بی، هم)

[1]. Beer, Inverness, Templeton & Johnson

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

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

نظریه‌یادگیری 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 صداهای آن، واج شناسی، تحلیل ساختاری واژه ها و قواعد بخش کردن مورد نیاز است، در حالی که برای بخش دوم روش‌های از خود سوال کردن مانند، آیا من این کلمه را بلد هستم؟ چند بخش در این واژه قابل شنیدن است؟» در کودک تقویت می‌شود (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 بتوان از طریق آموزش واژه ها وتعمیم دادن آن به واژه های جدید آن را به کودکان آموخت. برای مثال، وقتی نمونه املایی واج /آی/ آموخته می‌شود، چنانچه 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 می‌شود 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 تکواژ شناسی) را چگونه برای نوشتن املا به کار می برند (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 دوزبانه پرداخت. نتایج 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[۲]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[۳] (۲۰۱۵) درمورد بررسی متون نوشتاری دانش آموزان، نشان داد که مهم ترین مشکلات دانش آموزان در املا و نوشتار، ادراک ناکافی از موضوع و چگونگی سازماندهی متون و ساختار بندی جملات است. به علاوه، گردی و همکاران[۴] (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان "تمرین شیوه نوشتن در اوایل دوران کودکی" به بررسی تأثیر شیوه های فعال آموزش نوشتن در مدارس ابتدایی پرداختند. نتایج نشان داد استفاده از روشهای نوین که در آن تأکید بر همکاری و مشارکت است، اثرات زیادی بر بهبود نحوه نگارش دانش آموزان دارد؛ ازجمله بهبود کیفیت آموزش معلمان ابتدایی و شرکت فعال دانش آموزان در برنامه های ملی با عنوان مسابقات نویسندگی و ارتقای سطح نگارش دانش آموزان.

---

۱. Drake & Rebecca
۲. Ahn
۳. Hyland
۴. Gerde& Bingham & Wasik

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

روش شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی – پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر دماوند در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ 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 اجرایی، مشکلات تدریس، اختلالات املاءنویسی، عوامل روانشاختی 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،۶۶ محاسبه شده است. برای تعیین روایی پرسشنامه ازنظرات اساتید 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 کفایت نمونه گیری و مناسب بودن داده های گردآوری شده جهت 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 ۰/۸۷ که مقدار بالای ۰/۷۰ مورد قبول می باشد، در سطح قابل قبولی بوده و نشانگر کفایت 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: گویه‌ها و بارهای عاملی این عامل‌ها گزارش شده اند. لازم به ذکر است که گویه هایی که بارعاملی 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 می‌باشد 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					

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

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

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

۳۲						۰/۵۸
۳۳						۰/۶۹
۳۴						۰/۶۵
۱۶						۰/۶۸
مقدار ویژه	۴/۰۱	۲/۲۵	۱/۶۲	۱/۰۲	۰/۷۹۹	۱/۰۳
واریانس تبیین شده	۲۷/۵۷	۱۴/۰۴	۱۰/۰۹	۷/۳۵	۶/۹۹	۵/۱۲

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 می‌کند. عامل سوم (مشکلات تدریس) می‌باشد که ۱۰/۰۹ درصد از تغییرات را تبیین می‌کند. عامل چهارم (اختلالات) می‌باشد که ۷/۳۵ درصد از تغییرات را تبیین می‌کند. عامل پنجم (عوامل روانشناختی) است که ۶/۹۹ درصد از تغییرات را تبیین می‌کند. عامل ششم (عوامل فردی) است که ۵/۱۲ درصد از تغییرات را تبیین می‌کند.

جدول ۳: نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف

متغیرها	کولموگروف 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 املانویسی	۰/۸۱۷	۰/۵۱۶

با توجه به آن‌که کجی توزیع داده‌ها در آزمون کلموگورف–اسمیرنوف معنادار نبوده‌است، بنابراین برای بررسی سوالات پژوهش مورد نظر از آزمون‌های آماری t تک متغیره و آزمون فریدمن استفاده شده است.

سوال اول پژوهش

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

به منظور بررسی چالش های مربوط به مشکلات ساختاری برنامه درسی املاء نویسی از آزمون آماری t تک متغیره استفاده شده است.

جدول۳: مقایسه میانگین نظرات پاسخگویان در خصوص مشکلات ساختاری برنامه درسی املاءنویسی

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

ردیف	گویه	میانگین	t	معنی داری
	در موقع نوشتن املا، جمله و عبارت را فراموش می کنم.	۳/۲۱	۱۷.۱۲۳	/۰۲۱۰
	نمی توانم در نوشتن تمرکز حواس داشته باشم.	۴/۰۳	۴۰.۲۶۷	/۰۰۰۰
	در نوشتن املا، دلهره و نگرانی دارم.	۳/۶۳	۲۶.۵۲۳	/۰۰۰۰
	حوصله نوشتن املا را ندارم.	۳/۹۲	۳۰.۲۹۸	/۰۰۰۰
	نمی توانم از تخیل خودم در نوشتن استفاده کنم.	۳/۶۲	۲۳.۴۳۱	/۰۰۰۰
	امتحان درس املا برایم مشکل است.	۳/۹۵	۳۶.۷۶۵	/۰۰۰۰
	روش خلاصه کردن و یادداشت برداری از کتاب های درسی را زیاد بلد نیستم.	۳/۸۳	۳۴.۲۶۷	/۰۰۰۰
	میانگین	۳/۷۸		

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

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

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

همانطور که در جدول فوق نشان داده شده است «t» محاسبه شده در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ از مقدار بحرانی جدول بزرگتر بوده بنابراین می‌توان اذعان داشت، میانگین نظرات پاسخ گویان در خصوص مشکلات ساختاری برنامه درسی املاءنویسی به لحاظ آماری معنادار بوده است.

سوال دوم پژوهش

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

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

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

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

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

جدول۶: مقایسه میانگین نظرات پاسخگویان در خصوص مشکلات اجرایی برنامه درسی املاءنویسی

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

همانطور که در جدول فوق نشان داده شده است. «t» محاسبه شده در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ از مقدار بحرانی جدول بزرگتر بوده بنابراین می‌توان اذعان داشت، میانگین نظرات پاسخ گویان در خصوص مشکلات اجرایی برنامه درسی املاءنویسی به لحاظ آماری معنادار بوده است.

سوال سوم پژوهش

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

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

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

ردیف	گویه	میانگین	t	معنی داری
۱	روش ارزشیابی املا درست نیست.	۴/۱۹	۳۶.۳۸۱	۰/۰۰۰
۲	معلم به درس املا بها نمی دهد.	۴/۰۸	۳۴.۵۲۳	۰/۰۰۰
۳	معلم این درس را خوب تدریس نمی کند.	۴/۲۵	۳۸.۷۶۵	۰/۰۰۰
۴	موضوعات املا را دانش آموزان انتخاب نمی کنند.	۳/۹۷	۳۱.۷۳۲	۰/۰۰۰
۵	هدف درس املا برای دانش آموزان مشخص نیست.	۳/۶۷	۲۹.۲۹۸	۰/۰۰۰
۶	معلم درس املا آیین نگارش را آموزش نمی دهد.	۴/۰۳	۳۰.۷۱۴	۰/۰۰۰
میانگین		۴/۰۳۱		

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

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

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

همانطور که در جدول فوق نشان داده شده است «t» محاسبه شده در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ 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؟

جدول۹: مقایسه میانگین نظرات پاسخگویان در خصوص اختلالات املاءنویسی

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

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

همانطور که در جدول بالا نشان داده شده است همه شاخص ها و گویه های مربوط به مهم ترین اختلالات املانویسی معناردار بوده است.

جدول شماره ۱۰: مقایسه میانگین نظرات پاسخگویان در خصوص اختلالات املاءنویسی با میانگین طیف پنج ارزشی (m= ۳)

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

«t» محاسبه شده در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ از مقدار بحرانی جدول بزرگتر بوده بنابراین می‌توان اذعان داشت، میانگین نظرات پاسخ گویان در خصوص اختلالات املاءنویسی به لحاظ آماری معنادار بوده است.

سوال پنجم پژوهش

عوامل روانشاختی نارسایی املاءنویسی دانش آموزان کدامند؟

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

ردیف	گویه	میانگین	t	معنی داری
۱	عوامل ژنتیکی.	۴/۲۶	۴۶.۲۳۱	۰/۰۰۰
۲	عوامل مغز و اعصاب.	۴/۲۷	۴۶.۳۴۵	۰/۰۰۰
۳	ویژگی های روانی داش آموز.	۴/۰۲	۴۰.۴۷۹	۰/۰۰۰
۴	عوامل ادراکی.	۴/۰۵	۴۱.۲۴۲	۰/۰۰۰
میانگین		۴/۱۲		

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

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

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 $\alpha = ۰/۰۵$ 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

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

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

جدول شماره۱۴: 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

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

«t» محاسبه شده در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ از مقدار بحرانی جدول بزرگتر بوده بنابراین می‌توان اذعان داشت، میانگین نظرات پاسخ گویان در خصوص عوامل فردی نارسایی املاءنویسی به لحاظ آماری معنادار بوده است

یافته های جانبی 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.

جدول۱۵: 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 معنی‌داری
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 املانویسی	۰/۱۰	۰/۹۲	۱/۳۲	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 می شود نتایج آزمون تی مستقل بین دو گروه پاسخگویان دختر و پسر نشان می دهد که در هیچ کدام از متغیرها بین دانش اموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد.

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

با توجه به این که آسیب های 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 واریانس ها از طریق آزمون های تک متغیری کالموگروف اسمیرنوف، و لوین انجام شد که نتایج به دست آمده برقراری مفروضه ی مورد نظر را تائید کرد، و پس از مطمئن شدن از آزمونM باکس(۲۰/۸۸۷، f =۱/۱۲۶) و سطح معنی داری(p<۰/۲۵۹) مبنی برهمگنی ماتریس کوواریانس داده ها و همچنین آزمون کرویت بارتلت با سطح معنی داری(p<۰/۰۵) که بیان کننده ی همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته می باشد اجرا شد که نتایج آن در جدول ۴-۲۳ نشان داده شده است.

جدول ۱۶: نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

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

آماره ی ویلکس لامبدا با ارزش(۰,۸۳۱) و سطح معنی داری($p>۰/۰۵$) نشان می دهد که بین سطوح تحصیات کارکنان از نظر آسیب های درس املاءنویسی 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 گروه های پاسخگویان بر حسب تحصیلات در متغیر عوامل فرد

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

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

بحث و نتیجه‌گیری

دیکته نویسی یکی از موارد مهم آموختنی در برنامه ی آموزشی کشورمان و همچنین یکی از پایه های اساسی و مهم آموزش زبان فارسی است که می توان مهمترین غایت آن را نوشتن شکل صحیح درست کلمات دانست .فراگیران از موارد آموزشی خود از درس دیکته و املا در همه ی مراحل زندگی خود به صورت ارتباطات نوشتاری بهره می گیرند .اگر ارتباطات نوشتاری مابین افراد به صورت کلمات نادرست اجرا شود ارتباط کلامی آن ها نیز با مشکلات عدیده ای مواجه خواهد شد. وجود هرگونه مشکل ادراکی در متعلمان باعث افت تحصیلی و کاهش یافتن میزان پیشرفت آنان می شودکه این مفهوم می تواند ناتوانی در یادگیری به حساب آید. پژوهش حاضر با هدف آسیب‌شناسی درس املای فارسی در مدارس متوسطه شهرستان دماوند انجام شده است. یافته های پژوهش حاضر در بخش پرسش های اول تا چهارم نشان داد که چالش های برنامه درسی املا به ترتیب اهمیت شامل مشکلات ساختاری، مشکلات تدریس و مشکلات اجرایی است. هم چنین مهم ترین آسیب های املاء در بعد ساختاری (نداشتن اطلاعات عمومی زیاد، مهارت نداشتن دانش آموزان در نوشتن جملات شروع املا و تقسیم املا به بخش های شروع، متن و نتیجه گیری)، در بعد تدریس (آزادنبودن 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 کلاس های درس املا، اهمیت نداشتن درس املا برای اجرایی (نبود دانش آموزان و موضوعات کلیشه ای و یکنواخت) است.

هم چنین یافته پرسش پنجم نشان داد که شرکت کنندگان عمده مشکلات درس املاء را در بی توجهی معلمان و دانش آموزان به درس املاء، انتخاب نکردن موضوعات برای نوشتن املا و متناسب با علائق و تجربیات 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 می دانند. یافته های پژوهش حاضر از بعد مشکلات ساختاری، مشکلات اجرایی و مشکلات تدریس، با پژوهش های هیلند (۲۰۱۵)، آهن (۲۰۱۲)، گردی و همکاران(۲۰۱۴)، علوی مقدم (۱۳۹۱) و نعمت زاده (۱۳۹۲)، همسو است.

در تبیین یافته های پژوهش حاضر، به نظر می رسد علت اطلاعات ناکافی دانش آموزان می تواند توجه ناکافی به فرهنگ کتاب و کتاب خوانی، غفلت از تقویت مهارت های زبان آموزی، تقویت نکردن مهارت های اجتماعی دانش آموزان باشد. در تبیین این عوامل باید گفت ازجمله اثرات مطالعه،

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

تقویت مهارت های کلامی است. مطالعه غیردرسی، دامنه یادگیری را گسترده تر و جولانگاه ذهن دانش آموزان را برای درک بهتر درس های نگارشی پویاتر و پرتحرک تر می سازد. 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 وسیله ای است که با آن دانش آموز می تواند 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 بیگانه اند، علل آن را باید در رفتارها، عادات خانواده، بی سوادی یا کم سوادی والدین، اشتغال بیش ازحد، وجود انواع وسایل صوتی–تصویری و الکترونیکی، مشکلات اقتصادی والدین و خانواده ها، همچنین نظام مدرسه ای با پافشاری بیش ازحد بر یادگیری قالبی و مطالعه کتاب های 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 مهارت های زبان آموزی به خصوص گوش دادن و سخن گفتن است. گوش دادن در مدرسه و در زندگی خارج از مدرسه ازجمله راه های مؤثر در یادگیری است. زمانی که کودک وارد مدرسه می شود باید تجارب 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 دقت و مسئولانه را به دانش آموز آموخت. همچنین کاستی های 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 می یابد و طبیعتا در املانویسی موفق تر خواهد بود. عامل اثرگذار دیگر در سطح اطلاعات ضعیف دانش آموزان، پرورش ندادن مهارت های اجتماعی دانش آموزان است. پرورش مهارت های اجتماعی دانش آموزان در مدارس می تواند به نگارش بهتر آن ها کمک کند؛ زیرا کسب مهارت های اجتماعی، ارتباط متقابل فرد را بهبود می بخشد، افکار او را منظم می کند، به تجربیات او می افزاید و درنتیجه آمادگی فرد را برای نوشتن افزایش می دهد.

هم چنین با توجه به یافته های پژوهش، آشنا نبودن دانش آموزان با اهداف درس و اهمیت ندادن به این درس و کلاس ناآرام درس املا باعث مشکلات زیادی در دانش آموزان شده است. به نظر می رسد علت اصلی تمام این مشکلات آشنانبودن معلم درس املا با اهداف، روش تدریس، ارزشیابی و به طورکلی عدم صلاحیت حرفه ای 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 هدف های آموزشی و آگاه کردن دانش آموزان از اهداف درس زمینه مناسب تجارب و فعالیت های آموزشی را فراهم کنند. اگر معلم با اصول و مبانی و هدف های آموزشی درس آشنایی نداشته باشد، اثرات آن کلاسی شلوغ و آشفته، با دانش آموزان بی انگیزه و بی علاقه است

از همه مهم تر معلم باید در شروع تدریس، برنامه ای از پیش تعیین شده داشته باشد؛ این مورد در درس املا باعث می شود معلم بدون فکر و عجولانه موضوعی را برای نوشتن انتخاب کند که شاید با سطح فکر دانش آموز مطابقت نداشته باشد؛ درنتیجه دانش آموزان نمی دانند 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 فضا یا موقعیتی است که فراگیران و معلمان در آن با یکدیگر به تعامل می پردازند و از ابزارها و منابع اطلاعاتی برای دنبال کردن فعالیت های یادگیری بهره مند می شوند. چنتری گابل و ریزا در این مورد عقیده دارد، ادراک از کلاس و فعالیت های یادگیری کلاس را می توان در مؤلفه هایی چون علاقه و انتخاب جست وجو کرد.در مجموع به نظر می رسد علت جذاب نبودن کلاس املاء برای دانش آموزان را می توان در ضعف آموزش مهارت املانویسی 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 آسیب های ساختاری، اجرایی و تدریس برنامه درسی مواجه است و اختلالات، عوامل فردی و روانشاسی نیز از آسیب های درس املا می باشند، پیشنهادهای زیر را می توان 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.

شیوه های استاندارد نگارش و املاءنویسی در فرایند تدریس درس املاء به دانش آموزان آموزش داده شود. در این زمینه، نیاز است معلمان مهارت های لازم را در دوره های 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.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]

انتخاب موضوعات املاء متناسب با علائق و تجربیات دانش آموزان انجام شود. با مناسب برای رشد هوش و قضاوت اخلاقی فراهم اورند.

توجه به عوامل فردی و روانشناسی در محتوا های برنامه درسی و درس املاء و برگزاری کارگاه های آموزشی در این زمینه.

پی نوشت

منابع

امیدوار، احمد. (۱۳۸۵). روشهای تغییر رفتار (رفتار درمانی و شناختی–رفتاری). مشهد: انتشارات فرا انگیزش.

آقابابایی، سارا؛ عابدی، احمد؛ ملک پور، مختار. (۱۳۹۰). مقایسه کنش های اجرایی در کودکان با و بدون ناتوانی یادگیری املا: عملکرد در آزمون عصب– روانشناختی نپسی. مجله روانشناسی بالینی، ۳(۴)، ۴۰–۳۵.

بازرگان سمین (۱۳۹۳). اندیشه و انشاء، اولین همایش ملی انشاء و نویسندگی، تهران: پژوهشکده فرهنگ پژوهی، دانشگاه علامه طباطبایی.

باشعور لشکری، مریم. (۱۳۷۹). نارسایی های ویژه در یادگیری. تهران: دنیای هنر.

حداد عادل، غلامعلی(۱۳۹۳). اهمیت درس املا، اولین همایش ملی انشاء و نویسندگی، تهران :پژوهشکده فرهنگ پژوهی، دانشگاه عالمه طباطبایی.

زندی، بهمن (۱۳۸۵). روش تدریس فارسی، جلد ۱۰، تهران: انتشارات سمت

سیف نراقی، مریم؛ نادری، عزت الله. (۱۳۹۴). نارسایی های ویژه ی یادگیری. تهران: ارسباران.

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 ۱۲۲–۹۹.

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 ۱۲۲–۹۹.

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 نوشتن 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 علومتربیتی 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.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-21]