

بررسی مهارت‌های نوشتاری در بین دانشجویان نظام آموزش حضوری و از راه دور مورد مطالعه: دانشگاه پیام نور و دانشگاه شهید باهنر کرمان^۱

نعمت‌الله موسی پور^۲

مهشید مهرانی^۳

بهمن زندی^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۸۷/۱۲/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۸۸/۶/۳۰

چکیده

هدف: پژوهش حاضر به منظور مقایسه مهارت نوشتن دانشجویان و عوامل مرتبط با آن در دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور در مولفه‌های املا، نگارش، به کار گیری صحیح قواعد دستوری، نگارشی، علائم سجاوندی، کاربرد صحیح خط و میزان نوشته دانشجویان انجام شده است. روش: جامعه مورد مطالعه شامل کلیه دانشجویان سال های سوم و چهارم دوره کارشناسی دانشگاه‌های شهید باهنر و پیام نور مرکز کرمان به عنوان نمونه ای از دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور بود. برای نمونه‌گیری، ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری گزینشی، ۱۰ رشته مشترک تحصیلی در دو دانشگاه مورد بررسی انتخاب شد. سپس با استفاده از روش نمونه‌گیری

۱- این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته آموزش زبان فارسی از دانشگاه پیام نور تهران است.

۲- استادیاردانشگاه شهید باهنر کرمان Email: n_mosapour@yahoo.com

۳- کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی Email: mehrani@yahoo.com

۴- دانشیار دانشگاه پیام نور Email: zandi_12@yahoo.com

تصادفی، ۴۰۰ دانشجوی ۲۰۰ دانشجوی در هر یک از دو نظام آموزشی) انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات آزمون سنجش عملکرد تحصیلی بود، که پس از سنجش روایی و پایایی مورد استفاده قرار گرفت. داده‌های به دست آمده با استفاده از آزمون T مستقل، برای مقایسه نمرات دانشجویان دو دانشگاه و رگرسیون چند متغیره، برای بررسی رابطه‌ها (تاثیر) تحلیل شدند.

نتایج: نتایج به دست آمده نشان داد که بین نمرات دانشجویان دو نظام آموزشی در زمینه‌های نوشتن ($p < 0/001$)، املا ($p < 0,000$)، به کارگیری صحیح قواعد دستوری ($p < 0/041$) و بیان عقاید و افکار متناسب با موضوع ($p < 0/049$) تفاوت معنی دار وجود دارد؛ یعنی دانشجویان دانشگاه پیام نور (آموزش از راه دور) در هر یک از مؤلفه‌های یاد شده، نسبت به دانشجویان دانشگاه شهید باهنر (آموزش حضوری) عملکرد ضعیف‌تری داشته‌اند. افزون بر آن، نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیره، برای بررسی رابطه بین متغیرها نشان داد که متغیرهای دانشگاه و رشته تحصیلی بر متغیر املا، متغیرهای دانشگاه و جنسیت بر متغیرهای نگارش و قواعد دستوری، متغیر جنسیت بر متغیرهای کاربرد هنجار خط، علایم سجاوندی و میزان نوشته، متغیرهای دانشگاه و جنسیت و رشته تحصیلی بر بیان اندیشه و افکار متناسب با موضوع، تاثیر می‌گذارند. اما هیچ یک از متغیرهای مورد بررسی بر متغیر قواعد نگارشی تاثیری نمی‌گذارد.

واژه‌های کلیدی: مهارت نوشتن، آموزش حضوری، آموزش از راه دور، آموزش دانشگاهی، آموزش عالی، اثرات آموزش دانشگاهی.

مقدمه

امروزه تاثیر شگرف عصر اطلاعات^۱ را در متحول ساختن ابعاد مختلف زندگی بشر، به ویژه حوزه ارتباطات و مبادله اطلاعات، می‌توان دید. این تغییر، به دلیل دستیابی سریع و آسان به حجم انبوهی از اطلاعات، در نیاز افراد به دانستن و مقوله آموزش نیز احساس می‌شود؛ چرا که صرف زندگی در عصر اطلاعات و دستیابی به حجم زیاد اطلاعات به

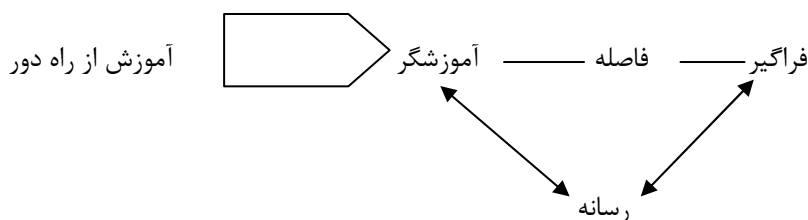
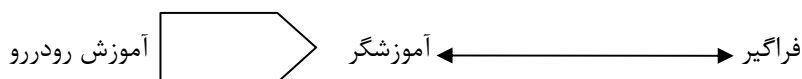
بررسی مهارت‌های نوشتاری در بین دانشجویان... / ۱۳۹

تنهایی مزیتی برای فرد یا جامعه محسوب نمی‌شود و اطلاعات تنها برای افراد و جوامعی ارزشمند است که چگونگی استفاده از آن را بدانند و تنها برای کسانی ایجاد فهم و قدرت می‌کند که قابلیت فهم، تفسیر و استفاده بهینه از آن را داشته باشند (ریاضی، ۱۳۷۶).

با توجه به این نظر کیتینگ و ماستارد^۱ (به نقل از ریاضی، ۱۳۷۶: ۹۰) که: «انسان عصر جدید انسانی است که باید توانایی بیان آگاهانه نظریات، انتقال فرهنگ و مهارت و دانش، از طریق زبان و دیگر ابزارهای نمادین توسعه روز افزون تکنولوژی و اخیراً نیز ایجاد تمدن را داشته باشد»، بنابراین همگامی با تغییر و تحولات قرن حاضر و فراگیری پاره‌ای مهارت‌ها و توانمندی‌ها ضروری به نظر می‌رسد. بدون شک دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی نقش بسیار تعیین کننده‌ای در انتقال و آموزش اطلاعات نوین و تربیت نیروی متخصص دارند.

از آنجا که نظام آموزش حضوری به دلیل توسعه روز افزون تقاضای مردم و کمبود امکانات اقتصادی و کمبود آموزشگران مجرب نمی‌تواند به تنهایی پاسخگوی تقاضای اجتماعی برای تربیت نیروی متخصص باشد، آموزش از راه دور در کنار آموزش حضوری برای ایجاد فرصت‌های بیشتر فعالیت خود را آغاز کرد. این نظام آموزشی تازه‌ترین تلاش متخصصان برای پاسخگویی به نیازهای آموزشی کسانی است که شایستگی استفاده از تحصیلات را دارند، اما با موانعی چون محدودیت زمانی و مکانی، معلولیت جسمی یا مسئولیت‌های شخصی و حرفه‌ای، که فراگیران آموزش حضوری با آن مواجه نیستند، مواجه‌اند (فتحی، ۱۳۸۳).

آموزش از راه دور یک نظام آموزشی نوین و امکان افزوده‌ای در کنار آموزش حضوری است که کارکنان آموزش و مشارکت کنندگان از لحاظ فیزیکی از یکدیگر جدا بوده و تعامل برپایه رسانه آموزشی صورت می‌گیرد. در حالی که در سیستم آموزش حضوری روابط فراگیر و معلم مستقیم بوده، تعامل برای هر فعالیت آموزشی در یک چارچوب زمانی و مکانی خاص صورت می‌گیرد (زمانی و مقدسی، ۱۳۷۷). نقش استاد در این نظام آموزشی با نظام آموزش حضوری تفاوت دارد. زیرا استاد پیام آموزشی خود را از طریق رسانه آموزشی و در پوششی گسترده‌تر، اما بدون بهره‌مندی از مزایای کنش متقابل و تأثیر و تأثر آموزشگر، به فراگیر می‌رساند (فراهانی و فردانش، ۱۳۸۰).



نمودار ۱: روابط آموزشی در دو نظام آموزش از راه دور و آموزش رو در رو (با الهام از: زمانی و مقدسی، ۱۳۷۷: ۱۵۸)

تعاریف بسیاری برای نظام آموزش از راه دور ارائه شده است. در این بخش به بعضی از این تعاریف پرداخته می‌شود:

- آموزش از راه دور به آموزش از طریق رسانه‌های چاپی و الکترونیکی برای افرادی که در یک زمان یا یک مکان متفاوت با معلمان یا دیگر فراگیران مشغول یادگیری هستند، اطلاق می‌شود (Janette: 75, 1999). گاریسون و شل (۱۹۸۷) هر نوع آموزشی را که در آن بین معلم و شاگرد جدایی جبری فیزیکی وجود داشته باشد آموزش از راه دور می‌نامد. کیگان (۱۹۸۶) آموزش از راه دور را آموزشی می‌داند که در آن دانشجو مسئول یادگیری خویش است و یادگیرنده و یاددهنده در تعامل آموزشی خویش به ارتباط چهره به چهره نیاز ندارند. به نظر هولمبرگ (۱۹۸۹) آموزش از راه دور آموزشی است که مستقیماً تحت راهنمایی معلم در یک زمان و مکان معین صورت نمی‌گیرد، اما از یک برنامه ریزی و آموزش سازمان یافته برخوردار است و به وسیله یک سازمان آموزشی تدارک می‌یابد. زمانی و مقدسی (۱۳۷۷)، آموزش از راه دور را نوعی روش ارتباطی با استفاده از رسانه به منظور یادگیری سیستماتیک می‌دانند که در آن آموزشگر و فراگیر در مسافتی دور از یکدیگر قرار دارند.

از تعاریف یاد شده می‌توان دریافت که آموزش از راه دور نوعی روش آموزشی است که در آن یادگیری فردی، مستقل و متکی به فراگیرنده است و عناصر آموزشی از طریق رسانه و توسط یک نظام آموزشی هدایت می‌گردد و ضمن توجه به تعامل بین یاددهنده و فراگیر، بر ارتباط مجاورتی اجزای آموزشی نیز تأکید دارد (فراهانی و فردانش، ۱۳۸۰).

این نظام آموزشی با اهدافی همچون افزایش سطح آموزش جامعه از طریق دسترسی به منابع اطلاعاتی جهان (Ojiganov & Others, 1996)، ایجاد فرصت برای یادگیرندگانی که فرصت تحصیل را از دست داده‌اند، تقویت نیروی انسانی کارآمد از لحاظ علمی و فنی، بهبود کیفیت آموزش (آموزش مرتبط با نیاز کشورها) و ایجاد فرصت‌های آموزشی برای کارکنان (زمانی و مقدسی، ۱۳۷۷)، در کشورهای مختلف، بنا به مقتضیات محلی، فرهنگی و اجتماعی در رشته‌ها و سطوح مختلف کار خود را آغاز کرد. در مقایسه با «نظام آموزش حضوری، نظام آموزش از راه دور بسیار جوان و کم تجربه است، هر چند صور گوناگون آن از دیر باز وجود داشته، اما این نظام آموزشی با ویژگی‌های کنونی خود از اواسط دهه ۶۰ در اروپا شکل گرفت و در خلال ۱۵ سال گذشته با سرعت خارق‌العاده‌ای در سراسر جهان رواج یافت و برای خود جایگاه و اعتباری کسب کرد» (محمدی، ۱۳۸۲: ۱۸).

«در کشور ما، دانشگاه ابوریحان بیرونی، برای اولین بار، در سال ۱۳۵۰، دانشکده‌ای را برای آموزش از راه دور از طریق مکاتبه ایجاد نمود» (محمدی، ۱۳۸۲: ۳). دانشگاه آزاد ایران نیز یک سال پس از آن با هدف افزایش ظرفیت دانشجویان و تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآمد کار خود را آغاز کرد، اما در سال ۱۳۵۹، بدون داشتن فارغ‌التحصیل، به کار خود پایان داد. از سال ۱۳۵۹ تا ۱۳۶۶، آموزش از راه دور در ایران وجود نداشت، تا اینکه پس از مطالعات و بررسی‌های اولیه دانشگاه پیام نور در سال ۱۳۶۶ تاسیس شد» (ظهور به نقل از محمدی، ۱۳۸۲: ۷).

در این نظام آموزشی، کتاب‌های خودآموز، کتب جانبی، نوارهای تصویری و صوتی و آموزشگرهای کامپیوتری و کیت‌های آزمایشگاهی، مهم‌ترین مواد آموزشی محسوب می‌شوند. ارائه آموزشی در این دانشگاه به روش‌های مختلف صورت می‌گیرد. کتاب خودآموز محور اصلی است و در کنار آن از کتب جنبی به همراه یک یا چند رسانه، از قبیل کلاس‌های رفع اشکال گروهی یا فردی، رفع اشکال مکاتبه‌ای، کنفرانس تلفنی، برنامه‌های تلویزیونی، رادیویی و تشکیل کلاس‌ها، آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌های حضوری استفاده می‌-

شود. روش سنجش و ارزیابی در این دانشگاه بدین گونه است که حداکثر ۲۵ درصد نمره درسی به پر کردن پرسشنامه‌های درسی، حل تمرین‌ها، امتحانات میان ترم، اجرای پروژه‌ها و یا سایر مواردی که توسط استاد تعیین می‌شود اختصاص دارد و ۷۵ درصد بقیه نمره به امتحان پایان ترم اختصاص می‌یابد (ظه‌ور به نقل از محمدی، ۱۳۸۲: ۷).

در مطالعه حاضر، محقق بر آن است که با بررسی مقایسه‌ای مهارت نوشتن دانشجویان دو دانشگاه شهید باهنر و پیام نور کرمان (آموزش حضوری و آموزش از راه دور)، میزان موفقیت هر یک از این دو نظام آموزشی را در تقویت مهارت نوشتن دانشجویان، که در عصر جادویی رایانه نیز جایگاه خود را حفظ نموده است و شرط لازم برای انتقال اطلاعات حتی از طریق رایانه محسوب می‌شود، مورد ارزیابی قرار دهد.

سوابق و پیشینه پژوهش

آراد گلی (۱۳۵۳) در بررسی توصیفی زبان شناختی، به ارایه چارچوبی اقدام کرده که اشتباهات زبانی را شامل می‌شود و عبارت است از: خطاهای املائی (حذف صامت، مصوت، هجا و واژه)، اشتباهات نویسه‌ای (نادرست نویسی حروف، جانشین کردن حروف، سرهم‌نویسی)، اشتباهات شنیداری (تمایز نادرست واج‌ها، عادات گفتاری غلط، فرآیند قلب)، اشتباهات صرفی و واج شناختی. نتایج تحقیق زندی و همکاران (۱۳۸۵)، که در بررسی ۲۷ هزار املا از ۱۶ استان کشور به دست آمده است، نشان می‌دهد که بیشترین خطاهای املائی به جانشین سازی حروف به جای یکدیگر (ناشی از اشکالات رسم الخط)، جا انداختن کلمات، جا انداختن حروف سازنده کلمات بر اثر ضعف در تمیز شنیداری، جا انداختن حروف سازنده کلمات بر اثر فرآیند حذف، جانشین سازی حروف بر اثر ضعف در ادراک صدا، جانشین سازی حروف سازنده به حروف دیگر بر اثر فرآیند تبدیل، جا انداختن تشدید، جا انداختن نقطه، جا انداختن نقطه بر اثر عدم شناخت کافی از حروف، و جا انداختن دندانه مربوط می‌شود (زندی، نعمت‌زاده، سمایی و نبی‌فر، ۱۳۸۵).

لوریا (۱۳۶۸) نیز در بررسی نوشته‌های افراد بالغی که بر همه جنبه‌های نوشتن تسلط نیافته بودند دریافت که زبان نوشتاری چنین افرادی بسیاری از مشخصات زبان گفتاری آنان را منعکس می‌کند. هر چند، یادگیری آگاهانه تکنیک‌هایی از زبان که در نوشتن به کار می‌آید در نوشته‌های این افراد دیده می‌شود.

گرچه برای (۱۳۷۳) مشکلات انشای دانش‌آموزان دوره راهنمایی را محدودیت دامنه لغات، عدم درک معنی و مفهوم لغات دانسته است؛ اما نتایج پژوهش الهام‌پور (۱۳۸۴)، که به بررسی مشکلات درس انشای فارسی دوره راهنمایی پرداخته بود، حاکی از آن است که نوع قضاوت و نگاه معلمان و شاگردان در ارتباط با این موضوع متفاوت است. او مشکلات آموزشی درس انشا را به ساختاری، اجرایی، تدریسی و اطلاعاتی تقسیم نمود. این مشکلات از دیدگاه دانش‌آموزان مشکلات ساختاری (اشکال در تقسیم‌بندی انشا به بخش‌های شروع، متن، نتیجه‌گیری)، اجرایی (کمک گرفتن از دیگران و مشکلات املائی)، و تدریس (نمره‌گذاری نادرست و عدم توجه به تفاوت‌های فردی) و از دیدگاه دبیران کمبود اطلاعات دانش‌آموزان و مشکل در تقسیم‌بندی بودند.

در تحقیق ظفری‌نژاد (۱۳۸۴)، وجه دیگری از موضوع مورد توجه قرار گرفته است. او نشان داده است که دانش‌آموزان پسر در همه مؤلفه‌های نوشتن، جز به کارگیری خط، نسبت به دختران عملکرد بهتری داشتند. تحقیقات دیگر نیز نشان داده‌اند که دختران در مقایسه با پسران گنجینه لغات گسترده‌تری دارند (سیف و همکاران، ۱۳۷۷) و داشتن گنجینه لغات گسترده‌تر نه تنها در تکلم، بلکه در نوشتن آنها تأثیر بسزایی دارد. علاوه بر این، دختران در هر مقطع سنی که باشند، در زمینه جمله‌سازی از پسران جلوتر هستند (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۱). مرجان توکلی (۱۳۸۰) نیز، در بررسی تأثیر جنسیت بر واژگان نوشتاری دانش‌آموزان دوره راهنمایی مدارس تهران، ذخیره واژگانی دختران را به مراتب غنی‌تر از ذخیره واژگانی پسران تشخیص داد. او علت این غنای واژگانی در دختران را آگاهی آنان از عدم ثبات اجتماعی دانسته و در مقابل انگیزه ضعیف و تلاش کمتر پسران در زمینه نوشتن را به ثبات بیشتر موقعیت آنان در اجتماع مرتبط دانسته است.

گرچه این گونه پژوهش‌ها در گستره دوره‌های تحصیلی قبل دانشگاه از فراوانی نسبتاً خوبی برخوردارند، اما در ارتباط با دوره‌های آموزش عالی به ندرت می‌توان به نمونه‌هایی دست یافت. شاید این موضوع را بتوان به تصور عمومی مبنی بر اینکه آموزش زبان مادری وقتی در دوره‌های تحصیلی پایین‌تر به درستی انجام شود مهارتی را پدید می‌آورد که در همه حال قابل استفاده خواهد بود مرتبط دانست؛ و البته هر گونه نقص بعدی در کیفیت پایین نگارش دانش‌آموزان را به عدم درخواست از ایشان برای نوشتن به مقدار کافی نسبت داد (گلاور و برونینگ، ۱۳۸۲).

هدف پژوهش

هدف از پژوهش حاضر، مقایسه توانایی نوشتن دانشجویان ۱۰ رشته تحصیلی مشترک دو دانشگاه شهید باهنر و پیام نور کرمان (به عنوان نمونه، آموزش حضوری و آموزش از راه دور) و آگاهی یافتن از میزان توانایی دانشجویان رشته‌های مشترک تحصیلی این دو نظام آموزشی در هر یک از مؤلفه‌های نوشتن بود.

فرضیه های پژوهش

در مطالعه حاضر، فرضیه اصلی پژوهش عبارت بود از: «بین توانایی نوشتن دانشجویان دو دانشگاه شهید باهنر و پیام نور کرمان به عنوان نمونه ای از آموزش حضوری و آموزش از راه دور تفاوت وجود دارد». در قالب این فرضیه اصلی، فرضیه های فرعی زیر دنبال شده‌اند:

۱- بین نمرات املائی دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور تفاوت وجود دارد.

۲- بین نمرات نگارش دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور تفاوت وجود دارد.

۳- بین نمرات توانایی به کارگیری صحیح قواعد دستوری دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور تفاوت وجود دارد.

۴- بین نمرات توانایی به کارگیری صحیح قواعد نگارشی دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور تفاوت وجود دارد.

۵- بین نمرات توانایی به کارگیری صحیح علائم سجاوندی دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور تفاوت وجود دارد.

۶- بین نمرات توانایی به کارگیری هنجار خط (خوانانویسی، درست نویسی، زیبانویسی) دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور تفاوت وجود دارد.

۷- بین نمرات توانایی دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور در نوشتن حداقل میزان تعیین شده تفاوت وجود دارد.

۸- بین نمرات توانایی بیان عقاید دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش

جامعه آماری و گروه نمونه: جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان (سال‌های سوم و چهارم دوره کارشناسی) دو دانشگاه شهید باهنر و پیام نور کرمان (آموزش حضوری و آموزش از راه دور) مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۸۵-۸۴ بود.

نمونه مورد بررسی در این تحقیق، ۴۰۰ تن از دانشجویان دختر و پسر دو دانشگاه شهید باهنر و پیام نور کرمان (آموزش حضوری و آموزش از راه دور) بودند که در ۱۰ رشته تحصیلی ادبیات، علوم تربیتی، علوم اجتماعی، حسابداری، ریاضی، زمین‌شناسی، زیست‌شناسی، شیمی و مترجمی زبان انگلیسی تحصیل می‌کردند.

برای نمونه‌گیری، ابتدا از روش نمونه‌گیری گزینشی به منظور انتخاب ۱۰ رشته مشترک تحصیلی در دو نظام آموزشی استفاده شد. سپس با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، ۴۰۰ دانشجو (۲۰۰ دانشجو در هر یک از دو نظام آموزشی) انتخاب شدند. برای انتخاب تصادفی، پرسشنامه پژوهش بر اساس گروه‌های شکل یافته (کلاس درس) در بین دانشجویان سال‌های سوم و چهارم رشته‌های یاد شده، توزیع شد و تمامی دانشجویان هر کلاس به آن پاسخ دادند. در مرحله بعد، از میان برگه‌های پاسخ، از هر سال و هر رشته ۱۰ برگه (۵ زن و ۵ مرد) به صورت تصادفی، انتخاب شد و مورد بررسی قرار گرفت.

ابزار پژوهش: به منظور بررسی مقایسه‌ای مهارت نوشتن دانشجویان دو دانشگاه شهید باهنر و پیام نور کرمان (آموزش حضوری و آموزش از راه دور)، از آزمونی استفاده شد که بدین منظور ساخته شد و شامل بخش‌های زیر بود:

الف) **اطلاعات شخصی دانشجو:** در این بخش دانشجو باید به سؤالاتی درباره جنسیت، رشته تحصیلی، سال ورود به دانشگاه و نام دانشگاه پاسخ دهد.

ب) **آزمون سنجش عملکرد:** در این بخش دانشجو باید به سؤالاتی که به منظور کسب اطلاعات در مورد عملکرد نوشتاری اوست، به صورت انشایی، پاسخ دهد و راه حل‌ها و پیشنهادهایی ارائه دهد.

روایی و پایایی ابزار سنجش: به منظور بررسی روایی، از نظرات ۵ تن از استادان مجرب و فارغ‌التحصیلان رشته ادبیات استفاده شد. روایی کل پرسشنامه بر اساس روش سیگما شمارشی ۰/۹۸ محاسبه شد. به منظور محاسبه پایایی، از آنجا که ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش آزمون تشریحی یا انشایی بود و امکان داشت نمرات تحت تاثیر قضاوت مصحح

قرار گیرد، از مصحح دیگری خواسته شد که به طور مستقل برگه‌ها را تصحیح نماید. همبستگی بین نمرات دو مصحح شاخص پایایی مصحح^۱ است که در پژوهش حاضر میزان پایایی با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون ۰/۹۸ و با استفاده از ضریب همبستگی اسپیرمن ۰/۹۷۱ محاسبه شد.

شیوه تجزیه و تحلیل اطلاعات: مؤلفه‌های مهارت نوشتن در چند سطح عملکردی زیر مورد ارزیابی قرار گرفت. این مؤلفه‌ها عبارت بودند از:

الف) املائی صحیح کلمات (۲۰ نمره).

ب) نگارش (۲۰ نمره)، که شامل قسمت‌های زیر بود:

۱- بیان اندیشه و افکار متناسب با موضوع (۹ نمره)، که خود شامل ۲ قسمت بود:

۱-۱- بیان مشکلات در هر یک از قسمت‌ها (۵/۱ نمره در هر مورد و حداکثر ۵/۵)

۱-۲- ارائه راه حل برای هر یک از مشکلات (۵/۱ نمره در هر مورد و حداکثر ۵/۵)

۲- به کارگیری صحیح قواعد دستوری (۳/۵ نمره)

۳- به کارگیری صحیح قواعد نگارشی (۳/۵ نمره)

۴- کاربرد صحیح علائم سجاوندی (۱/۵ نمره)

۵- به کارگیری به‌هنگار خط (۱/۵ نمره)

۶- توانایی نوشتن حداقل میزان تعیین شده (۱/۵ نمره)

برای نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها از سنت معمول تصحیح اوراق امتحانی استفاده شد. بدین منظور، ابتدا نشانگرهای هریک از مؤلفه‌های مورد نظر شناسایی شد و تصحیح بر اساس دستورالعمل تهیه شده انجام گرفت. پس از نمره‌گذاری پرسشنامه‌های هر یک از پاسخگویان، که مقیاس مورد استفاده فاصله‌ای محسوب می‌شود، نمرات با استفاده از نرم افزار SPSS، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در تحلیل داده‌ها علاوه بر فراوانی و درصد، از آزمون‌های T و تحلیل رگرسیون استفاده شد.

نتایج

از مجموع ۴۰۰ دانشجوی مورد بررسی ۲۰۰ نفر دانشجوی دانشگاه شهید باهنر (آموزش حضوری) و ۲۰۰ نفر دانشجوی دانشگاه پیام نور کرمان (آموزش از راه دور) بودند.

جدول ۱ توزیع دانشجویان دو دانشگاه شهید باهنر و پیام نور کرمان (آموزش حضوری و آموزش از راه دور)

دانشگاه	فراوانی درصد		در صد فراوانی تجمعی
شهید باهنر	۲۰۰	%۵۰	%۵۰
پیام نور	۲۰۰	%۵۰	%۱۰۰
کل	۴۰۰	%۱۰۰	

در بررسی فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اینکه «بین توانایی نوشتن دانشجویان دو دانشگاه شهید باهنر و پیام نور کرمان به عنوان نمونه ای از آموزش حضوری و آموزش از راه دور تفاوت وجود دارد»، نتایج آزمون t برای مقایسه «توانایی نوشتن» دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور نشان می‌دهد بین میانگین نمرات نوشتن دانشجویان دو دانشگاه یاد شده تفاوت معنی‌دار ($P < ۰/۰۰۱$) وجود دارد و متوسط نمرات «توانایی نوشتن» دانشجویان نظام آموزش حضوری ۵۸٪. بیشتر از نظام آموزش غیر حضوری می‌باشد (جدول ۲).

جدول ۲: مقایسه میانگین نمرات نوشتن دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور

نوشتن		متغیر
پیام نور	شهید باهنر	دانشگاه
۱۴/۶۷	۱۵/۲۵	شاخص
۱/۷۱	۱/۷۶	میانگین
۳/۳۷۳		انحراف معیار
۰/۰۰۱		اماره T
		معنی داری

در بررسی اولین فرضیه فرعی یعنی «بین نمرات املای دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور تفاوت وجود دارد»، نتایج آزمون t برای مقایسه توانایی دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور در «مولفهٔ املا» نشان می‌دهد بین میانگین نمرات املای دانشجویان دو نظام یاد شده، تفاوت معنی‌دار ($p < ۰/۰۰۰$) وجود دارد. متوسط نمرهٔ املای دانشجویان نظام آموزش حضوری ۷٪. بیشتر از دانشجویان نظام آموزش از راه دور است (جدول ۳).

جدول ۳: مقایسه میانگین نمرات املای دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور

املا		متغیر
پیام نور	شهید باهنر	دانشگاه
۱۷/۰۶	۱۷/۷۶	شاخص
۱/۶۷	۱/۴۵	میانگین
۴/۹۰		انحراف معیار
۰/۰۰۰		اماره T
		معنی داری

در بررسی دومین فرضیه فرعی مبنی بر اینکه «بین نمرات نگارش دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور تفاوت وجود دارد»، نتایج آزمون t برای مقایسه توانایی دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور در «مؤلفه نگارش» نشان می‌دهد بین میانگین نمرات نگارش دانشجویان دو نظام یاد شده، (با وجود $۰/۴۶$ تفاوت ظاهری متوسط نمرات به نفع نظام آموزش حضوری) تفاوت معنی‌داری ($۰/۰۹۸$ $p <$) وجود ندارد (جدول ۴).

جدول ۴: مقایسه میانگین نمرات به کارگیری صحیح قواعد دستوری دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور

نگارش		متغیر
پیام نور	شهید باهنر	دانشگاه
۱۲/۲۷	۱۲/۷۳	شاخص
۲/۷۴	۲/۸۸	میانگین
۱/۶۵		انحراف معیار
۰/۰۹۸		اماره T
		معنی داری

در بررسی سومین فرضیه فرعی یعنی «بین نمرات توانایی به کارگیری صحیح قواعد دستوری دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور تفاوت وجود دارد»، نتایج آزمون t برای مقایسه توانایی دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور در «مؤلفه به کارگیری صحیح قواعد دستوری» نشان می‌دهد بین میانگین نمرات به کارگیری صحیح قواعد دستوری دانشجویان دو نظام یاد شده تفاوت معنی‌داری ($۰/۴۱$ $p <$) وجود دارد. متوسط نمره به کارگیری صحیح قواعد دستوری دانشجویان نظام آموزش حضوری $۱/۱$ بیشتر از دانشجویان نظام آموزش از راه دور است (جدول ۵).

جدول ۵: مقایسه میانگین نمرات به کارگیری صحیح قواعد دستوری دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور

قواعد دستوری		متغیر دانشگاه شاخص
پیام نور	شهید باهنر	
۲/۷۱	۲/۸۲	میانگین
.۵۴	.۴۸	انحراف معیار
۲/۰۵		آماره T
.۰۴۱		معنی داری

در بررسی چهارمین فرضیه فرعی یعنی «بین نمرات توانایی به کارگیری صحیح قواعد نگارشی دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور تفاوت وجود دارد»، نتایج آزمون t برای مقایسه توانایی دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور در «مؤلفه قواعد نگارشی» نشان می‌دهد، بین میانگین نمرات به کارگیری صحیح قواعد نگارشی، دانشجویان دو نظام یاد شده تفاوت معنی‌داری ($p < ۰/۸۱۹$) وجود ندارد (جدول ۶).

جدول ۶: مقایسه میانگین نمرات به کارگیری صحیح قواعد نگارشی دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور

قواعد نگارشی		متغیر دانشگاه شاخص
پیام نور	شهید باهنر	
۲/۵۲	۲/۵۱	میانگین
.۵۵	.۵۴	انحراف معیار
-۰/۲۳۹		آماره T
.۸۱۹		معنی داری

در بررسی پنجمین فرضیه فرعی یعنی «بین نمرات توانایی به کارگیری صحیح علائم سجاوندی دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور تفاوت وجود دارد»، نتایج آزمون t برای مقایسه توانایی دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور در مؤلفه «به کارگیری علائم سجاوندی» نشان می‌دهد بین میانگین نمرات به کارگیری صحیح علائم سجاوندی دانشجویان دو نظام یاد شده تفاوت معنی‌داری ($P < 0/381$) وجود ندارد (جدول ۷).

جدول ۷: مقایسه نمرات به کارگیری علائم سجاوندی آموزش حضوری و آموزش از راه دور

علائم سجاوندی		متغیر دانشگاه
پیام نور	شهید باهنر	شاخص
.۶۱	.۶۴	میانگین
.۳۳	.۴۰	انحراف معیار
.۸۷۷		آماره T
.۲۸۱		معنی داری

در بررسی ششمین فرضیه فرعی یعنی «بین نمرات توانایی به کارگیری هنجار خط (خوانانویسی، درست نویسی، زیبانویسی) دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور تفاوت وجود دارد»، نتایج آزمون t برای مقایسه توانایی دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور در «مولفه به کارگیری هنجار خط» نشان می‌دهد بین میانگین نمرات به کارگیری هنجار خط دانشجویان دو نظام یاد شده تفاوت معنی داری ($p < 0/۳۳۶$) وجود ندارد (جدول ۵).

جدول ۸: مقایسه میانگین نمرات به کارگیری هنجار خط دانشجویان آموزش حضوری و آموزش از راه دور

به کارگیری هنجار خط		متغیر دانشگاه
پیام نور	شهید باهنر	شاخص
.۷۸	.۷۵	میانگین
.۲۲	.۲۵	انحراف معیار
-۰/۹۶۳		آماره T
.۳۳۶		معنی داری

در بررسی هفتمین فرضیه فرعی یعنی «بین نمرات توانایی دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور در نوشتن حداقل میزان تعیین شده تفاوت وجود دارد»، نتایج آزمون t برای مقایسه توانایی دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور در «میزان نوشته» نشان می‌دهد بین میانگین نمرات میزان نوشته دانشجویان دو نظام یاد شده تفاوت معنی داری ($p < 0/841$) وجود ندارد (جدول ۹).

جدول ۹: مقایسه میانگین نمرات میزان نوشته دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور

میزان نوشته		متغیر دانشگاه
پیام نور	شهید باهنر	شاخص
۱/۲۷	۱/۲۸	میانگین
.۳۱	.۳۲	انحراف معیار
.۲۰۰		آماره T
.۸۴۱		معنی‌داری

در بررسی هشتمین فرضیه فرعی یعنی «بین نمرات توانایی بیان عقاید دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور تفاوت وجود دارد»، نتایج آزمون t برای مقایسه توانایی دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور در «بیان عقاید و افکار» نشان می‌دهد بین میانگین نمرات بیان عقاید و افکار دانشجویان دو نظام یاد شده تفاوت معنی‌دار ($p < 0/049$) وجود دارد. متوسط نمره بیان عقاید و افکار دانشجویان نظام آموزش حضوری ۳۵٪. بیشتر از دانشجویان نظام آموزش از راه دور است (جدول ۱۰).

جدول ۱۰: مقایسه میانگین نمرات بیان عقاید و افکار دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور

بیان عقاید و افکار		متغیر دانشگاه
پیام نور	شهید باهنر	شاخص
۴/۳۷	۴/۷۲	میانگین
۱/۷۴	۱/۸۳	انحراف معیار
۱/۹۷۵		آماره T
.۰۴۹		معنی‌داری

برای بررسی رابطه بین متغیرهای وابسته (املا، نگارش، قواعد دستوری، قواعد نگارشی، علائم سجاوندی، میزان نوشته، خط و بیان عقاید و افکار) و متغیرهای مستقل (دانشگاه، جنسیت، سال و رشته تحصیلی) از روش رگرسیون چند متغیره استفاده شد. برای اجرای رگرسیون، روش پسر و مورد استفاده قرار گرفت. مراحل اجرایی این روش، در بررسی تأثیر متغیرهای مستقل بر هر یک از متغیرهای وابسته، به طور جداگانه و به ترتیب مندرج در صفحه بعد بود:

۱- همه متغیرهای مستقل (دانشگاه، جنسیت، سال و رشته تحصیلی) وارد مدل رگرسیونی شدند. ۲- متغیرهایی که معنی داری آنها کوچکتر از 0/1 بود، به ترتیب از مدل خارج شدند.

نتایج تحلیل رگرسیون و معادله رگرسیونی متغیرهای وابسته به کمک متغیرهای مانده در جدول رگرسیونی به شرح زیر است:

- متغیرهای دانشگاه و رشته تحصیلی با ضریب تعیین 0/061، بر متغیر املا تأثیر می- گذارند (جدول ۱۱).

جدول ۱۱: جدول ضرایب رگرسیونی برای متغیر املا با متغیرهای مانده در رگرسیون

متغیر املا	R^2	B	T	سطح معنا داری
مقدار ثابت	-	۱۸/۸۲۲	۶۵/۳۴۵	/۰۰۰
دانشگاه	/۰۶۱	-/۷۰۴	-۴/۵۱۶	/۰۰۰
رشته تحصیلی		/۰۶۴	-۲/۳۶۱	/۰۱۹

معادله رگرسیونی: رشته تحصیلی \times (-/۰۶۴) + دانشگاه \times (۰/۷۰۴) + املا = ۱/۸۲۲

- متغیرهای دانشگاه و رشته تحصیلی با ضریب تعیین 0/036، بر متغیر نگارش تأثیر می- گذارند (جدول ۱۲).

جدول ۱۲: جدول ضرایب رگرسیونی برای متغیر نگارش با متغیرهای مانده در رگرسیون

متغیر نگارش	R^2	B	T	سطح معنا داری
مقدار ثابت	-	۱۱/۷۵۷	۱۹/۴۴۷	/۰۰۰
دانشگاه	/۰۳۶	-/۴۶۶	-۱/۶۸۱	/۰۹۴
رشته تحصیلی		/۹۶۱	۳/۴۶۵	/۰۰۱

معادله رگرسیونی: رشته تحصیلی \times (-/۰۹61) + دانشگاه \times (-0/466) + نگارش = 1/757

- متغیرهای دانشگاه و جنسیت با ضریب تعیین 0/023 بر متغیر قواعد دستوری تأثیر می- گذارند (جدول ۱۳).

جدول ۱۳: جدول متغیر قواعد دستوری با ضرایب رگرسیونی برای متغیر قواعد دستوری با متغیر های مانده در رگرسیون

متغیر قواعد دستوری	R^2	B	T	سطح معناداری
مقدار ثابت	-	۲/۷۵۳	۲۴/۷۸۵	/۰۰۰
دانشگاه	/۰۲۳	-۰/۱۰۵	-۲/۰۶۱	/۰۴۰
جنسیت		/۱۱۵	۲/۲۵۷	/۰۲۵

معادله رگرسیونی: جنسیت \times (۰/۱۱۵) + دانشگاه \times (-۰/۱۰۵) + ۲/۷۵۳ = قواعد دستوری

- هیچ یک از متغیر های مستقل بر متغیر قواعد نگارشی تأثیر نمی گذارند.
- متغیر جنسیت با ضریب تعیین ۰/۰۱۳ بر متغیر قواعد علائم سجاوندی تأثیر می گذارد.

جدول ۱۴: جدول ضرایب رگرسیونی برای متغیر قواعد علائم سجاوندی با متغیر های مانده در رگرسیون

متغیر علائم سجاوندی	R^2	B	T	سطح معناداری
مقدار ثابت	-	/۴۹۹	۸/۵۶۱	/۰۰۰
جنسیت	/۰۱۳	/۰۸۵	۲/۳۰۷	/۰۲۲

معادله رگرسیونی: جنسیت \times (۰/۰۸۵) + ۰/۴۹۹ = علائم سجاوندی

- متغیر جنسیت با ضریب تعیین ۰/۰۷۸ بر متغیر خط تأثیر می گذارد (جدول ۱۶).

جدول ۱۵: جدول ضرایب رگرسیونی برای متغیر خط با متغیر های مانده در رگرسیون

متغیر کاربرد خط	R^2	B	T	سطح معناداری
مقدار ثابت	-	/۵۷۰	۱۶/۰۴۴	/۰۰۰
جنسیت	/۰۷۸	/۱۳۰	۵/۷۸۵	/۰۰۰

معادله رگرسیونی: جنسیت \times (۰/۱۳۰) + ۱۶/۰۴۴ = خط

- متغیر جنسیت با ضریب تعیین ۰/۰۵۱ بر متغیر میزان نوشته تأثیر می گذارد (جدول ۱۷).

جدول ۱۶: جدول ضرایب رگرسیونی برای متغیر میزان نوشته با متغیر های مانده در رگرسیون

متغیر میزان نوشته	R^2	B	T	سطح معناداری
مقدار ثابت	-	۱/۰۶۵	۲۲/۱۵۸	/۰۰۰
جنسیت	/۰۵۱	/۱۴۱	۴/۶۴۷	/۰۰۰

معادله رگرسیونی: جنسیت \times (۰/۱۴۱) + ۱/۰۶۵ = میزان نوشته

- متغیر های دانشگاه، جنسیت و رشته تحصیلی با ضریب تعیین ۰/۰۳۶ بر متغیر نگارش تأثیر می گذارند (جدول ۱۸).

جدول ۱۷: جدول ضرایب رگرسیونی برای متغیر بیان عقاید و افکار با متغیرهای مانده در رگرسیون

متغیر عقاید و افکار	R^2	B	T	سطح معنا داری
مقدار ثابت	-	۳/۹۸۳	۹/۴۹۰	./۰۰۰
دانشگاه	./۰۳۹	-۰/۳۵۳	-۲/۰۰۰	./۰۴۶
جنسیت		./۵۰۵	۲/۸۶۵	./۰۰۴
رشته تحصیلی		./۰۶۰	۱/۹۶۳	./۰۵۰

معادله رگرسیونی: رشته تحصیلی $\times (0/060) +$ جنسیت $\times (۰/505) +$ دانشگاه $\times (-0/353) + 3/983 =$ بیان عقاید و افکار

بحث و بررسی

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات توانایی نوشتن دانشجویان دو نظام آموزش حضوری و آموزش از راه دور در مؤلفه‌های املا، به کارگیری قواعد دستوری و بیان اندیشه، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و دانشجویان نظام آموزش حضوری (دانشگاه باهنر) در زمینه‌های یاد شده نسبت به دانشجویان نظام آموزش غیرحضوری (دانشگاه پیام نور) عملکرد بهتری دارند. اما بین میانگین نمرات توانایی نوشتن این دانشجویان در مؤلفه‌های نگارش، به کارگیری قواعد نگارشی، علائم سجاوندی و نوشتن حداقل میزان تعیین شده، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

نتایج حاصل از این پژوهش، در خصوص تأثیر متغیرهای جنسیت، دانشگاه، رشته و سال تحصیلی دانشجویان بر متغیرهای مؤلفه‌های نوشتن بیانگر این مطلب است که، متغیرهای دانشگاه و رشته تحصیلی بر متغیر املا، متغیر دانشگاه و جنسیت بر متغیر نگارش و به کارگیری صحیح قواعد دستوری، متغیر جنسیت بر متغیر به کارگیری خط، علائم سجاوندی و حداقل میزان تعیین شده و متغیرهای جنسیت و رشته تحصیلی بر متغیر بیان افکار و عقاید تأثیر می‌گذارند؛ اما هیچ یک از متغیرهای یاد شده بر متغیر قواعد نگارشی تأثیر نمی‌گذارند.

گرچه در این مبحث مقایسه تحقیق‌های انجام شده ضرورت دارد، اما با توجه به اینکه تحقیق مشابهی در این زمینه انجام نشده است، نتایج تحقیق حاضر با تحقیقاتی که در بعضی گزینه‌ها شباهت داشتند مقایسه شده است.

به طور کلی، تا کنون تحقیقاتی که در زمینه املا انجام شده است نشان می‌دهد که بین صورت نوشتاری و آوای زبان از جمله در زبان فارسی تناظر یک به یک وجود ندارد. این امر در زمینه های خواندن و نوشتن صحیح کلمات مشکلاتی را به وجود می‌آورد. نتایج تحقیق حاضر نشان داد که بیشترین خطاهای دانشجویان، در هنگام پردازش صورت‌های نوشتاری، به نادرست نویسی حروف، به کارگیری کلمات متشابه به جای یکدیگر (به علت عدم درک معنا و مفهوم لغات)، سرهم‌نویسی، حذف دندان، حذف نقطه، مربوط می‌شد. از این رو، می‌توان نتایج به دست آمده از این پژوهش را، با نتایج به دست آمده از تحقیقات آراد گلی (۱۳۵۳) که در بررسی توصیفی زبان شناختی خطاهای املائی را در مقوله‌های (حذف صامت، مصوت، هجا و واژه)، اشتباهات نویسه‌ای (نادرست نویسی حروف، جانشین کردن حروف، سرهم‌نویسی)، اشتباهات شنیداری (تمایز نادرست واج‌ها، عادات گفتاری غلط، فرآیند قلب)، اشتباهات صرفی و واج شناختی گنجانده است، و نتایج تحقیق زندگی و همکاران (۱۳۸۵) که در بررسی ۲۷ هزار املا از ۱۶ استان کشور به دست آمده است مقایسه نمود. چرا که در تحقیق یاد شده نیز بیشترین خطاهای املائی به جانشین سازی حروف به جای یکدیگر (ناشی از اشکالات رسم الخط)، جا انداختن کلمات، جا انداختن حروف سازنده کلمات بر اثر ضعف در تمیز شنیداری، جا انداختن حروف سازنده کلمات بر اثر فرآیند حذف، جانشین سازی حروف بر اثر ضعف در ادراک صدا، جانشین سازی حروف سازنده به حروف دیگر بر اثر فرآیند تبدیل، جا انداختن تشدید، جا انداختن نقطه، جا انداختن نقطه بر اثر عدم شناخت کافی از حروف، و جا انداختن دندان مربوط می‌شد (زندگی، نعمت‌زاده، سمایی و نبی‌فر، ۱۳۸۵). از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که مشکلات نوشتاری دوران دبستان در صورت عدم شناسایی در مقاطع سنی مختلف و دوره های دیگر تحصیلی به همان شکل بروز می‌نماید.

در بررسی نوشته‌های دانشجویان دو دانشگاه شهید باهنر و پیام نور کرمان (آموزش حضوری و آموزش از راه دور) از نظر نگارشی، بسیاری از دانشجویان از زبان محاوره به جای زبان نوشتار استفاده کرده بودند. درحالی‌که اگر این افراد با کاربرد زبان به عنوان ابزار خاص پیام‌رسانی آشنا بودند، با چنین مشکلاتی مواجه نمی‌شدند. لوریا (۱۳۶۸) نیز در بررسی نوشته‌های افراد بالغی که بر همه جنبه‌های نوشتن تسلط نیافته بودند دریافت که زبان نوشتاری چنین افرادی، بسیاری از مشخصات زبان گفتاری را منعکس می‌کند. هر

چند، یادگیری آگاهانه تکنیک‌هایی از زبان که در نوشتن به کار می‌آید در نوشته‌های این افراد دیده می‌شود.

با توجه به اینکه در بررسی نگارشی برگه‌های دانشجویان بسیاری از آنان، علی‌رغم آشکار بودن پرسش‌ها، نتوانستند پاسخ و راه حل مناسبی را به ترتیبی که از آنان خواسته شده بود بدهند و در نوشته‌های آنان بی‌علاقگی به نوشتن، کم‌حوصلگی در نوشتن، اشکال در تقسیم‌بندی، رونویسی و کپی‌برداری از نوشته‌های دانشجویان دیگر، به کارگیری کلمات زاید (حشو)، تعابیر عامیانه، استفاده از افعال طولانی، رعایت نکردن ترتیب اجزای جمله، عدم هماهنگی بین نهاد و فعل، حذف فعل بدون قرینه، فقر واژگانی، فقر ایده‌ای و ضعف در جمله‌بندی بسیار دیده شد، نتایج پژوهش حاضر را می‌توان با نتایج پژوهش الهام‌پور (۱۳۸۴)، که به بررسی مشکلات درس انشای فارسی دوره راهنمایی پرداخته بود، مقایسه نمود. او مشکلات آموزشی درس انشا را به ساختاری، اجرایی، تدریسی و اطلاعاتی تقسیم نمود. این مشکلات از دیدگاه دانش‌آموزان، مشکلات ساختاری (اشکال در تقسیم‌بندی انشا به بخش‌های شروع، متن، نتیجه‌گیری)، اجرایی (کمک گرفتن از دیگران و مشکلات املائی)، و تدریس (نمره‌گذاری نادرست و عدم توجه به تفاوت‌های فردی) و از دیدگاه دبیران، کمبود اطلاعات دانش‌آموزان و مشکل در تقسیم‌بندی بود.

هم‌چنین نتایج تحقیق حاضر را می‌توان با نتایج بررسی‌های برازی (۱۳۷۳)، که مشکلات انشای دانش‌آموزان دوره راهنمایی را محدودیت دامنه لغات، عدم درک معنی و مفهوم لغات تشخیص داد، مشابه دانست. زیرا در نوشته‌های دانشجویان مورد بررسی نیز چنین مشکلاتی مشاهده شد.

در مقایسه با نتایج تحقیق ظفری‌نژاد (۱۳۸۴) که در آن دانش‌آموزان پسر در همه مؤلفه‌های نوشتن، جز به کارگیری خط، نسبت به دختران عملکرد بهتری داشتند، نتایج این تحقیق نشان داد که نمرات دانشجویان دختر در همه مؤلفه‌های نوشتن، جز املا و قواعد نگارشی، در مقایسه با پسران بیشتر بوده است. شاید بتوان علت این امر را با نتایج حاصل از بررسی درباره جنبه‌های پیشرفت تکلم مرتبط دانست. چرا که تحقیقات نشان داده‌اند، دختران در مقایسه با پسران گنجینه لغات گسترده‌تری دارند (سیف و همکاران، ۱۳۷۷) و داشتن گنجینه لغات گسترده‌تر، نه تنها در تکلم، بلکه در نوشتن آنها تأثیر بسزایی دارد.

علاوه بر این، دختران در هر مقطع سنی که باشند، در زمینه جمله‌سازی از پسران جلوتر هستند (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۱). مرجان توکلی (۱۳۸۰) نیز، در بررسی تأثیر جنسیت بر روی واژگان نوشتاری دانش آموزان دوره راهنمایی مدارس تهران، ذخیره واژگانی دختران را به مراتب غنی‌تر از ذخیره واژگانی پسران تشخیص داد. او علت این غنای واژگانی در دختران را آگاهی از عدم ثبات اجتماعی آنان و انگیزه ضعیف و تلاش کمتر پسران در زمینه نوشتن را به ثبات بیشتر موقعیت آنان در اجتماع مرتبط دانست. در پژوهش حاضر، میانگین نمرات دانشجویان دختر در مؤلفه بیان عقاید و افکار و نگارش بیانگر همین غنای واژگانی است.

در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که با وجود مشابهت هدف‌های دو دانشگاه باهنر و پیام نور (آموزش حضوری و آموزش از راه دور) در تربیت یادگیرندگان مادام‌العمر و ارتقای سطح نگرش علمی، خلاقیت، نوآوری و توسعه فرهنگی دانشجویان، چرا دانشجویان دانشگاه پیام نور (آموزش از راه دور) نسبت به دانشجویان دانشگاه باهنر (آموزش حضوری) عملکرد ضعیف‌تری داشته‌اند؟

دانشمندان کیفیت پایین نگارش در دانش‌آموزان را ناشی از عدم درخواست از ایشان برای نوشتن به مقدار کافی می‌دانند (گلاور و برونینگ، ۱۳۸۲). شاید بتوان علت کیفیت پایین‌تر نوشته‌های دانشجویان دانشگاه پیام‌نور (آموزش از راه دور) را با پاسخگویی به سؤالات تستی در درس نظری مرتبط دانست. هرچند عوامل دیگری نظیر شرایط پذیرش دانشجو، نحوه برگزاری امتحانات، کاهش جنبه‌های عاطفی و تعاملی و فردی نمودن یادگیری به دلیل فقدان کلاس‌های یادگیری جمعی نیز می‌تواند موجب بروز چنین مشکلاتی شود. چرا که:

۱- دانشجویان دانشگاه پیام نور با پیشینه علمی ضعیف‌تر و میانگین نمرات پایین‌تر وارد دانشگاه می‌شوند.

۲- تعداد جلسات حضور در کلاس، در دانشگاه پیام نور، بسیار اندک است که آن هم صرف پرسش و پاسخ شفاهی برای رفع اشکال می‌گردد.

۳- از دانشجویان دانشگاه پیام نور، جز در درس روش تحقیق، تکلیف نوشتاری خواسته نمی‌شود.

- ۴- اکثریت قریب به اتفاق امتحانات با شیوه چهارگزینه‌ای انجام می‌شود. از این رو، دانشجویان دانشگاه پیام نور در هدف‌گذاری چگونگی پاسخ به سوالات امتحانی نیازی به استفاده از جملات نوشتاری احساس نمی‌کنند. بنابراین، زمینه لازم برای تقویت مهارت نوشتن در این دانشجویان پدید نمی‌آید و حتی، اگر دانش‌آموزی در دوره دبیرستان از توان نوشتاری مناسبی برخوردار بود، پس از ورود به این دانشگاه، به علت عدم تقویت این مهارت، رفته‌رفته دچار افت در مهارت نوشتن خواهد شد. در ادامه برای رفع مشکلات یاد شده نویسندگان مقاله توصیه‌های زیر را ارائه می‌دهند:
- ۱- مهارت نوشتن از طریق برنامه‌های درسی دانشگاهی به صورت عملی به دانشجویان همه رشته‌ها آموزش داده شود تا آموزش آن علمی، هدف دار و قابل ارزیابی باشد.
- ۲- دانشجویان همه رشته‌ها به انجام دادن تکالیف نوشتاری ملزم شوند. این کار بخصوص اگر بخشی از نمره درس را به خود اختصاص دهد و مدرسان ملزم به ارایه بازخورد به دانشجویان باشند، بسیار مفید خواهد بود.
- ۳- دانشجویان همه رشته‌ها به دادن کنفرانس در دروس نظری ملزم شوند.
- ۴- فعالیت های نگارشی دانشجویان، بخصوص زمانی که در ارتباط با درس انجام شده است، در تعیین نمره مورد توجه قرار گیرد.
- ۵- آزمون های دروس محدود به آزمون های گزینه ای نشود.
- ۶- برای آن دسته از مدرسان که در «نوشتن» به دانشجویان کمک می کنند، ولی نتیجه کار آن ها منجر به ارایه به کنفرانس یا انتشار در مجلات نمی شود، امتیاز لحاظ شود.

منابع و ماخذ

۱. الهام پور، حسین. (۱۳۸۴)؛ «بررسی مشکلات درس انشای فارسی دوره راهنمایی استان خوزستان»؛ مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز؛ دوره سوم؛ شماره؛ صص ۱۳۴-۱۱۳.
۲. برازی، محمد. (۱۳۷۳)؛ «بررسی مشکلات درس انشا در مدارس ابتدایی کردستان»؛ ط رح پژوهشی شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان کردستان.
۳. توکلی، مرجان. (۱۳۸۰)؛ «بررسی تأثیر جنسیت بر روی واژگان نوشتاری دانش‌آموزان مقطع راهنمایی در شهر تهران»؛ پایان نامه کارشناسی ارشد؛ دانشگاه تربیت مدرس؛ دانشکده علوم انسانی.
۴. سیف، سوسن و همکاران. (۱۳۷۷)؛ روان‌شناسی رشد (۱)؛ تهران: سمت.
۵. شعاری‌نژاد، علی اکبر. (۱۳۸۱)؛ روان‌شناسی رشد (۱)؛ تهران: دانشگاه پیام نور.
۶. ریاضی، عبدالمهدی. (۱۳۷۶)؛ «اقتصاد سیاسی دانش» و نقش تعیین‌کننده آموزش عالی»؛ مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
۷. زمانی، غلامحسین و شهرام مقدسی. (۱۳۷۷)؛ «آموزش از راه دور، رهیافتی نوین در آموزش کارکنان»؛ دانش مدیریت؛ سال یازدهم. شماره ۳۹ و ۴۰. بهار. ص ۳.
۸. زندی، بهمن، شهین نعمت‌زاده، سید مهدی سمایی و شیما نبی‌فر. (۱۳۸۵)؛ «بررسی و توصیف خطاهای املاي دانش‌آموزان پایه دوم دبستان»؛ فصلنامه پژوهشکده کودکان استثنائی؛ شماره ۲؛ تهران: پژوهشکده کودکان استثنائی؛ صص ۶۶۰-۶۳۹.
۹. فتحي، مریم. (۱۳۸۳)؛ بررسی الگوهای آموزش مجازی به منظور تهیه و تدوین الگوی مناسب. پایان نامه کارشناسی ارشد؛ دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی؛ دانشگاه تربیت معلم.
۱۰. فراهانی، ابوالفضل و هاشم فردانش. (۱۳۸۰)؛ «مقایسه عملکرد تحصیلی دانشجویان تربیت بدنی دو نظام آموزش از راه دور و حضوری»؛ فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی؛ شماره ۲۱ و ۲۲؛ تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی؛ ص ۱۰۹.
۱۱. لوریا، الکساندر. (۱۳۶۸)؛ زبان و شناخت؛ ترجمه حبیب الله قاسم زاده؛ انزلی.
۱۲. گلاور، جان. ای و برونینگ. راجر. اچ. (۱۳۸۲)؛ روان‌شناسی تربیتی اصول و کاربرد آن؛ ترجمه خرازی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۱۳. محمدی، محمد جواد. (۱۳۸۲)؛ طراحی مفهومی سیستم‌های آموزش مجازی در مقاطع عمومی وزارت آموزش و پرورش؛ پایان نامه رشته مدیریت دولتی؛ مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.

۱۴. ظفری نژاد، عادل. (۱۳۸۴)؛ ارزشیابی مهارت نوشتن (کتاب بخوانیم و بنویسیم) دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی مدارس شهر یاسوج در سال تحصیلی ۸۳-۸۲؛ پایان نامه کارشناسی ارشد؛ دانشکده علوم انسانی؛ دانشگاه شهید باهنر کرمان.

15. Janette R. H. (1999): *Distance learning Environments via the world web* In badrul H. Khan , web-based instruction . p: 75

16. Garrison, D. R. & Shale, D. (1987): "Mapping the Boundaries of Distance Education: Problems in defining the field". **The American Journal of Distance Education** 1, pp 7-13.

17. Keegan, D. (1986). *The foundation of Distance Education* .London: Groom Helm .

18. Holmberg, H. B. (1989) .*Theory and practices of Distance Education* .Rout loge. London.

19. Ojiganov, L. I. & Others, (1996): Pilot Project in Electronic distance Education in STU Named After A. N. Tupoler .<http://www.google.com>.