

مقایسه و تحلیل خطاهای نوشتاری در دانش آموزان پسر عادی و نارسا نویس دورهی ابتدایی

The comparison and analysis of errors in the writing of elementary school boy students with and without dysgraphia

مهناز اخوان تفتی^۱ و سارا اسدی بیدشکی^۲

M. Akhavan Tafti¹ & S. Asadi Bideshki²

Abstract: In the present research the writing mistakes of ordinary elementary school boys and those with dysgraphia, have been compared and analyzed. Research sample was taken from six boy's elementary school which was selected randomly among educational zones of Tehran city. Sample comprised 150 students of 3rd, 4th and 5th grade; 75 dysgraphic and 75 ordinary students. GPA, samples of handwriting and dictation of both groups were collected for assessment, and a few interviews were conducted with teachers and parents of dysgraphic students. Data was analyzed using descriptive and inferential statistics and content analysis. Results showed there is a significant difference between the two groups in the type and frequency of writing mistakes. A remarkable finding of this research is about the result of between-grade comparisons which showed a substantial decrease in types and frequency of writing mistakes in ordinary students as grades increase, while there was an increase or consistency in writing mistakes over time in dysgraphic students. Thus it can be concluded that dysgraphic students don't benefit from the instructions that is based on drill and repetition.

Keywords: dysgraphic students, writing mistakes, ordinary students.

چکیده: هدف این پژوهش مقایسه و تحلیل خطاهای نوشتاری در دانش آموزان پسر عادی و نارسا نویس دورهی ابتدایی بود. به منظور انجام این پژوهش ابتدا دو منطقه از بین مناطق آموزش و پرورش شهر تهران، و سپس ۶ مدرسه‌ی ابتدایی پسرانه به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی از این مناطق برگزیده شد. ۷۵ دانش آموز عادی به صورت تصادفی و ۷۵ دانش آموز نارسا نویس به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند مجموعاً تعداد ۱۵۰ دانش آموز پسر پایه ۵، ۴، ۳ دبستان انتخاب شدند. ابزار پژوهش، آزمون محقق ساخته سنجش خطاهای نوشتاری، نمونه‌ی دست‌خط و دیکته‌ی دانش آموزان نارسا نویس و گفتگو با والدین و معلمان این دانش آموزان بود. داده‌های به دست آمده با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین خطاهای نوشتاری دانش آموزان پسر عادی و نارسا نویس از نظر نوع و فراوانی خطاها تفاوت معنادار وجود دارد. مقایسه‌ی خطاهای نوشتاری بین پایه‌ها نشان داد با افزایش پایه‌ی تحصیلی، میزان خطاها در دانش آموزان عادی به‌طور چشم‌گیری کاهش می‌یابد؛ اما در دانش آموزان نارسا نویس با افزایش پایه‌ی تحصیلی و با ادامه‌ی روش‌های مرسوم آموزشی (تکرار و تمرین)، و به دلیل مشکلات ادراکی - شناختی، مشکلات نوشتاری این دانش آموزان همچنان پایدار است.

واژه‌های کلیدی: دانش آموزان نارسا نویس، دانش آموزان عادی، خطاهای نوشتاری.

1. Corresponding Author: Associate Professor of Educational Psychology, Alzahra University (makhavan@alzahra.ac.ir)
2. M.A Student of Psychology, Alzahra University

۱. نویسنده‌ی رابط: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا (س)

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا (س)

دریافت مقاله: ۹۱/۱/۳۰ - پذیرش مقاله: ۹۱/۳/۲۰

مقدمه

اصطلاح نارسا نویسی^۱، به اختلالی در زبان نوشتاری اطلاق می‌شود که به جنبه‌های مکانیکی و فنی مهارت نوشتن توجه دارد. این اختلال خود را به شکل بدخطی در کودکان دارای هوش متوسط که نارسایی عصبی مشخصی ندارند یا دارای نقص‌های آشکار ادراکی - حرکتی نیستند، نشان می‌دهد (بوس^۲ و وان^۳، ۲۰۰۲، به نقل از کریمی، ۱۳۸۹).

دانش آموز نارسا نویس با وجود هوش بهنجار، عملاً نمی‌تواند با کلاس همراه گردد. به همین جهت اغلب این افراد را به منزله‌ی فرد عقب مانده، تنبل یا بی‌انگیزه می‌پندارند و از لحاظ احساسی و ارزشی آنان را طرد می‌نمایند که این خود به مرور زمان زمینه را برای دگرگونی‌های رفتاری - هیجانی در آنها فراهم می‌آورد (احدی و کاکاوند، ۱۳۸۲) چراکه از طرفی اضطراب آنها در مقابل تقاضاهایی که زبان نوشتاری ایجاب می‌کند، افزایش می‌یابد و پس از شکست‌های مستمر و یأس ناشی از نارسا نویسی، دچار احساس شرم و تحقیر می‌شوند که با گذشت زمان این احساس‌ها عمیق‌تر می‌گردد؛ به گونه‌ای که در بزرگسالی احساس خشم، اضطراب، افسردگی و عزت‌نفس پایین را نشان می‌دهد (لرنر^۴، ۲۰۰۲، به نقل از دانش، ۱۳۸۴) و یا از طرف دیگر، دانش‌آموزان نارسا نویس اغلب به خاطر عملکرد تحصیلی ضعیف و شکست‌های مکرر از مدرسه اخراج می‌شوند و به ناچار به کارهایی که نیازمند مهارت‌های پایینی است، روی می‌آورند (شاپیرو و ریچ^۵، ۱۹۹۹). زیرا فن‌آوری پیشرفته و اتوماتیک شدن کارها در جهان امروز ایجاب می‌کند که افراد تحصیلات بالایی داشته باشند، مشاغل قدیمی به سرعت منسوخ شوند و فرایند بازآموزی به صورت ضرورتی اجتناب‌ناپذیر درآید و پیش‌بینی می‌شود افراد در هر شغلی مجبور به بازآموزی در حرفه‌ی خود شوند تا آمادگی‌های لازم را برای بهبود کارکردهای مورد نیاز آنها کسب کنند؛

1. dysgraphia
2. Bos
3. Vaughn
4. Lerner
5. Shapiro & Rich

لذا توانایی نوشتن به صورتی کارآمد، ابزار مهمی در بازآموزی و حفظ شغل در جهان امروز است (لرنر، ۲۰۰۲، به نقل از دانش، ۱۳۸۴). دانش آموزان نارسانویس پس از ورود به دبستان خیلی زود مشکلاتی از قبیل رعایت قواعد دستوری در هجی کردن واژه‌ها و بیان افکار پیدا می‌کنند. در نوشتن جمله‌های کوتاه و ساده نیز دچار اشتباه می‌شوند. با افزایش سن و رفتن به کلاس‌های بالاتر، جمله‌های کتبی و شفاهی آن‌ها آشکارا ابتدایی‌تر، عجیب‌تر و پایین‌تر از سن مورد انتظار است. کلمات انتخابی آنان اشتباه و نامناسب است و پاراگراف‌ها آشفته و فاقد توالی و تداوم است. وایدر (۱۹۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که دانش آموزان نارسانویس دوره‌ی ابتدایی در نوشتن جمله‌ها از فعل‌هایی استفاده می‌کنند که با فاعل و قیده‌های جمله تناسب ندارد و تا پایان این دوره نوشته‌های آن‌ها دارای جملات بی‌معنا و واژه‌های بی‌تناسب بود (اله یار ترکمن، ۱۳۷۹).

دادستان (۱۳۷۹) معتقد است اختلال زبان نوشتاری در ۳ تا ۱۰ درصد از جامعه‌ی شاگردان مدرسه رو وجود دارد. همچنین برینگز و فولر (۱۹۹۲) معتقدند که نارسایی زبان نوشتاری در پسران ۱/۵ برابر بیش‌تر از دختران است. شکیبیا (۱۳۸۱) نیز میزان شیوع اختلال‌های یادگیری را ۱۱ درصد بیان کرده است.

در تازه‌ترین آمار اعلام شده توسط مدیر مرکز اختلالات یادگیری سازمان آموزش و پرورش (بهمن، ۱۳۹۰)، با راه‌اندازی ۶۶ مرکز جدید در سطح کشور، تعداد مراکز موجود به ۲۷۸ مرکز رسیده است. تعداد مراجعه‌کنندگان این مراکز در هر سال تحصیلی حدوداً ۱۷ تا ۱۸ هزار نفر بوده است که از بین آن‌ها حدود ۱۳ هزار نفر شناسایی و تحت آموزش‌های ویژه قرار گرفته‌اند. هر مرکز اختلال یادگیری دست کم ۷۵ دانش‌آموز با نارسایی‌های گوناگون یادگیری را پذیرش و آموزش می‌دهد. در حال حاضر این مراکز فقط کار تشخیص و آموزش نارسایی‌های یادگیری دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی را انجام می‌دهند.

با توجه به فراوانی و مشکلات عمده‌ی افراد نارسانویس در زمینه‌ی بیان نوشتاری، پیشرفت

تحصیلی، کاریابی، مشکلات روان‌شناختی و هیجانی و حتی سلامتی، کارشناسان از دیدگاه‌های مختلف به تبیین نارسا نویسی پرداخته‌اند.

از آنجا که زبان ابزار شناخت است و در بافت گروهی به کار برده می‌شود، کارکرد زبان از سطح شنیداری آغاز، و در سطح نوشتاری به منزله‌ی سواد در نظر گرفته می‌شود. خواندن و نوشتن دو کار اساسی و عمده‌ی برای سوادآموزی است. نوشتن پیچیده‌ترین شکل ارتباط و فرایندی فعال است (سیاح، ۱۳۸۶). افراد راهبردهایی پیش و پس از نوشتن اتخاذ می‌کنند که به حداقلی از توجه و تمرکز نیاز دارد. نوشتن با توانایی‌های کلامی، هجی کردن، دست‌خط و سازماندهی ساختارمند در ارتباط است. برای تمرکز بر سطح نوشتاری زبان (سازماندهی مضامین و روند و هماهنگی گفتار با متن)، مهارت‌های بنیادین نوشتن بایستی خودکار شده باشند (شاپیرو و ریچ، ۱۹۹۹). در برخی افراد به‌ویژه نارسا نویسان و نارساخوان‌ها نمادهای کلامی مشکل اساسی هستند و منطقی به نظر می‌رسد که مشکل در بدو سوادآموزی، یعنی سال‌های نخستین دبستان خودنمایی کند. نارسا نویس فردی با هوش‌بهر بهنجار، برخوردار از سلامت تن و روان و شرایط پایدار خانوادگی - اجتماعی و اقتصادی است که مشکلات مشخص، بارز و پایداری در نوشتن دارد. این مشکلات شامل جانداختن، حذف، بی‌ثباتی در نوشتن حروف، بالا‌پایین نوشتن، اندازه‌های نامتعارف و بسیار متفاوت حروف، ناتمام‌نویسی، عدم رعایت فاصله‌ی یکسان بین حروف و واژه‌ها، جهیدگی یا چسبیدگی میان نوشته‌ها، وارونه‌نویسی، چپ و راست‌نویسی، قرینه‌نویسی، عدم رعایت حاشیه، درهم‌نویسی و شیوه‌ی خاص نامتعارف قلم در دست، موقعیت نامتعارف قلم نسبت به کاغذ، حالت ناراحت و تنیده‌ی بدن و دست‌ها هنگام نوشتن، باخودحرف زدن یا خیره شدن به دست هنگام نوشتن، رونویسی و نوشتن کندتر از حد دشواری کار، ناتوانی در پیاده کردن افکار و ایده‌ها در قالب واژه‌ها و گویه‌ها هستند که در دست‌خط، دیکته و نوشتن و حتی خودداری و طفره رفتن از نوشتن نمایان می‌شوند (سلیکوویتز، ۲۰۰۲، ترجمه‌ی احمدی و براتیان، ۱۳۸۴؛ سیف‌نراقی و نادری، ۱۳۸۹). این مشکلات اغلب با نشانه‌های عمومی نارسایی‌های یادگیری به‌ویژه نارساخوانی و

ناهماهنگی حسی - حرکتی همراه است و به ندرت به عنوان تنها مشکل نارسایی یادگیری دیده می‌شود (سیف‌نراقی و نادری، ۱۳۸۹). علاوه بر این، دانش آموزان نارسانویس در مقایسه با همسالان نشان واژه‌ها را نامرتب‌تر و ناخوانا تر می‌نویسند و کم‌تر از راهبردهای مؤثر برای نوشتن استفاده می‌کنند. کندی، جهت اشتباه نوشته‌ها، مشکلات فاصله‌گذاری و بیرون از خط نوشتن، از مشکلات رایج آن‌ها است. انشاءهایی می‌نویسند که سازمان یافتگی و انسجام کمی دارد. مهارت‌های دست‌خط، هجی کردن و بیان نوشتاری که به توجه و سازمان‌دهی نیاز دارند، در آن‌ها کاملاً رشد نایافته است (مرسر و پالن، ۲۰۰۹).

از نظر سلکوویتز (۲۰۰۲، به نقل از احمدی و براتیان، ۱۳۸۴) نوشتن با توجه به این که به عنوان ملموس‌ترین و عینی‌ترین مهارت ارتباطی، در مقایسه با خواندن از خود سند مکتوب بر جای می‌گذارد، بیش‌تر به آن پرداخته و درباره‌ی آن بازخواست می‌شود و مسئله‌ای چالش‌انگیزتر شناخته می‌شود. از دیدگاه شناختی و برپایه‌ی نظریه‌ی پردازش اطلاعات می‌توان پردازش، ذخیره‌سازی و بازیابی داده‌ها از حافظه توضیح داد. جریان اطلاعات بر اساس این نظریه شامل دریافت درون‌دادهای حسی تا تبدیل به رفتار آشکار (از جمله نوشتن) می‌باشد و دستگاه ثبت حسی، حافظه‌ی کوتاه‌مدت و حافظه‌ی بلندمدت، سه بخش اصلی بایگانی دریافت‌های زبانی فرد به شمار می‌روند (سیف، ۱۳۸۶). در مرحله‌ی اول توجه انتخابی، مسئله‌ی اصلی به نظر می‌رسد؛ چرا که برای طی شدن روند، وجود و ثبت درون‌داد ضروری است. دیگر جایگاه مسئله، روند تبادل اطلاعات از هر حافظه به حافظه‌ی بعدی است. نظریه‌ی پردازش اطلاعات، مشکل نارسایی یادگیری را در جای‌جای این فرایند تبیین می‌کند و راهبردهای افزایش دوام اطلاعات در حافظه‌ی کوتاه‌مدت، از جمله مرور ذهنی، گروه‌بندی اطلاعات، سازمان‌دهی اطلاعات و معنادار کردن مطالب (استفاده از سازمان‌دهنده‌ها، پیش‌سازمان‌دهنده، ساخت سلسله‌مراتبی مطالب یادگیری و سازمان دادن مطالب) را مورد تأکید قرار می‌دهد (سیف‌نراقی و نادری، ۱۳۸۹).

دیدگاه دیویس درباره‌ی نارسایی یادگیری هم برپایه‌ی نظام پردازشی مغز از موضع ادراک و تفکر است. بر همین اساس ریشه‌ی مشکل در وجود دو روش اصلی تفکر متفاوت است که همانا تفکر یا مفهوم‌سازی کلامی و تفکر یا مفهوم‌سازی غیرکلامی (تصویری) است. تفاوت بسیار زیاد در سرعت پردازش چندبعدی تصویری، نسبت به پردازش خطی و کند کلامی اساس مسئله به حساب می‌آید. با وجود برخوردار بودن همه‌ی افراد از هر دو نوع پردازش، گرایش به تخصصی شدن، به پایداری و تمرین براساس یکی از این شیوه‌ها و ایجاد سبک تفکر اصلی در کنار تفکر نوع دیگر به عنوان سبک ثانوی می‌انجامد. افراد دارای نارسایی یادگیری در هر مواجهه با کلام از آن پردازشی تصویری صورت می‌دهند و با توجه به قابلیت‌های ادراک چندبعدی، هر بار هر واژه را از زاویه‌ای جدید درک می‌کنند؛ به ویژه اگر هیچ تصویر هم‌معنای ذهنی برای آن وجود نداشته باشد. این تصویرها از کلمات، گسسته و بی ارتباطند و فرد از درک این موضوع دچار سردرگمی می‌شود. دیویس معتقد است مشکل نارسانویسان نه تنها مربوط به دریافت تصاویر ذهنی متعدد از کلمات و حروف است، بلکه ناشی از دستورهای گوناگون و پرشماری است که در مورد اشتباهات نوشتاری‌شان داده می‌شود که این بر سردرگمی‌شان خواهد افزود. بدین ترتیب وی تحریف و دگرگونی ادراک نمادها را تاحدی که خواندن یا نوشتن دشوار و غیرممکن شود، گم‌گشتگی ادراکی نامیده است. افراد درگیر نارسایی یادگیری ناخودآگاه نیز به ایجاد گم‌گشتگی کمک می‌کنند و از این کار برای دریافت اطلاعات بیش‌تر و درک چندبعدی استفاده می‌کنند که بخشی از فرایند تفکر این افراد است. گرچه این کار به قابلیت تجسم قوی، شناخت بهتر و توانایی توصیف‌ها و ادراک‌های چندحسی، تخیل، تجسم خلاق و شهود منجر می‌شود؛ اما در سامانه‌ی آموزشی کلام‌محور مشکلات بسیاری برایشان به دنبال می‌آورد (دیویس ۱۹۸۷، ترجمه‌ی اخوان تفتی و فیضی‌پور، ۱۳۸۴).

همه‌ی کودکان در رویارویی با سوادآموزی طی دو سال اول دبستان دچار چالش و خطاهای بیش‌تری در خواندن، نوشتن و حساب هستند. با توجه به فرایند رشد شناختی - عاطفی - حرکتی

انتظار می‌رود پس از سال‌های اول و دوم دبستان، کودک از مهارت کافی برای سطح پایه‌ی مهارت‌های سواد (خواندن، نوشتن و حساب) برخوردار شود (داکرل و مک‌شین ۲۰۰۴، ترجمه‌ی احمدی و اسدی، ۱۳۸۶؛ اسلاوین ۲۰۰، ترجمه‌ی سیدمحمدی، ۱۳۸۵). با این همه خطاهای نوشتاری در همه‌ی سندهای نوشتنی نمایان و پیگیری می‌شوند. مهم‌ترین سندهای نوشتنی در نظام آموزشی به‌ویژه دوره‌ی دبستان مشق، دیکته و انشاء هستند. دیکته‌نویسی به دلیل ضرورت تبدیل ادراک شنوایی به پردازش نوشتاری می‌تواند مشکل نارسانویسان را دوچندان کند. تبریزی (۱۳۸۸) با توجه به این که مهم‌ترین سند آموزشی نوشتاری در دبستان دیکته است، نشانه‌هایی از نارسانویسی در دیکته را برشمرده، از نمره‌ی دیکته به منزله‌ی شمارسنج غلط‌نویسی بی‌توجه به تعداد کلمه‌های درست نوشته‌شده، یاد کرده است. از سوی دیگر گرچه غلط‌های نوشتاری در دیکته از یک نوع نیستند، روش مقابله با آن‌ها یکسان بوده است. وی پیامدهای ناگوار انگیزشی-اجتماعی نارسانویسی در دیکته را از جمله دلایل گریزان شدن نارسانویسان از آموزش رسمی دانسته که بر رشد فردی و اجتماعی آنان نیز اثرگذار خواهد بود (تبریزی، ۱۳۸۸).

پژوهش‌های گوناگونی، مشکلات نارسانویسی را از زوایای گوناگون مورد بررسی قرار داده‌اند.

زند (۱۳۷۳) مشکلات املائی را از دیدگاه یافته‌های زبان‌شناختی مورد بررسی قرار داده است. وی پس از ذکر عوامل برون برنامه‌ای مانند عوامل زیست‌شناختی، انگیزشی جامعه‌شناسی و بررسی عوامل برنامه‌ای مانند روش آموزش و محتوای درسی تأکید پژوهش خود را بر عوامل زبان‌شناختی گذاشته است. وی پس از اخذ ۲۷۰۰۰ املاء از ۶ استان کشور به این نتیجه دست یافت که بیش‌ترین درصد خطاهای املائی مربوط به موارد زیر است: منقلب کردن حروف، جانشین‌سازی حروف به جای یکدیگر بر اثر ضعف در ادراک شنیداری، جا انداختن حروف و کلمات بر اثر فرایند حذف، جا انداختن تشدید، نقطه، دندانه بر اثر عدم شناخت کافی از حروف، جانشین‌سازی حروف سازنده به حروف دیگر بر اثر فرایند تبدیل.

در مطالعه‌ی دیگری که توسط روزن بلوم، جسامان و آلونی^۱ (۲۰۰۹) به ارتباط بین دست‌خط و توانایی سازمان دهی در دانش‌آموزان نارسا‌نویس و عادی پرداخته شده توانایی سازمان دهی، یک مؤلفه مهم اجرایی برای عملکرد اجرایی برای کارهای روزمره را تشکیل می‌دهد و هدف بررسی، کشف ارتباط بین عملکرد دست‌خط و توانایی سازمان‌دهی در بچه‌های سنین مدرسه بوده است. در پژوهشی کوشکی، الیاس و چاوو^۲ (۲۰۰۹) به مطالعه‌ی تغییرات جنبشی و جنبش‌شناسی دست‌خط در یک تکلیف نوشتن طولانی در کودکان نارسا‌نویس و عادی پرداخت. نتایج نشان داد که دشواری‌های مربوط به دست‌خط یا نارسا‌نویسی، تأثیر عمیقی بر رشد روانی اجتماعی کودکان دارد و تاکنون گزارش شده است که ۱۰ تا ۳۰ درصد بچه‌های مدرسه، در کنترل و تسلط بر این مهارت مشکل دارند. در پژوهشی دیگر واترز، بروک و آبرامویچ^۳ (۱۹۹۸) دانش‌آموزان پایه‌ی سوم تا ششم ابتدایی را مورد آزمایش قرار داده‌اند و فرایندهای املاء‌نویسی آن‌ها را به صورت نموداری از رشد بررسی کردند. مهم‌ترین نتایج پژوهش واترز و همکارانش به این شرح است: کودکان همه‌ی واژه‌ها را با سرعت یکسان نمی‌نویسند. آسان‌ترین واژه‌ها واژه‌هایی هستند که تعداد بخش‌های گنگ آن‌ها کم‌تر است؛ یعنی واژگانی که املاء‌ی آن‌ها براساس روابط ثابت حرف - صدا قابل پیش‌بینی است. نتیجه‌ی بررسی کاتالدو و الیس^۴ (۲۰۰۵) در مورد تعامل خواندن، املاء و آگاهی واج‌شناختی این بود که آگاهی واج‌شناختی به‌طور صریح و ضمنی بر خواندن و املاء تأثیر مثبتی دارد. روبا^۵ (۲۰۰۳)، پترا و همکاران^۶ (۲۰۰۲)، لیون و همکاران^۷ (۲۰۰۱) نیز گزارش کرده‌اند که مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی، بنیادی‌ترین پایه‌ی کسب مهارت‌های خواندن و املاء است. براساس پژوهش‌هایی که توانایی بیان نوشتاری این دانش‌آموزان را مطالعه کرده‌اند،

1. Rosenblum, Josman & Aloni
2. Kushki, Llyas & Chau
3. Waters, Bruck & Abramwitz
4. Cataldo & Ellis
5. Rubba
6. Petra et al
7. Lyon et al

مهارت‌های بیان نوشتاری آن‌ها را به ویژه در هجی کردن، کاربرد واژگان و دستور زبان به‌طور قابل ملاحظه‌ای پایین‌تر از همسالانشان گزارش کرده‌اند (دارج، کیم، جانسون، و جیمز ۲۰۰۰: هوجینز و فردریک ۲۰۰۷ نقل از مرسر و پالن^۱ ۲۰۰۹).

دست‌آورد کلی پژوهش‌های: آخشینی (۱۳۶۹)، صفارپور (۱۳۷۹)، کیانی (۱۳۷۱)، میرعمادی (۱۳۷۳)، میرحسینی و طوسی (۱۳۷۵) جعفرپور (۱۳۷۵)، اندرسون و اسودن (۱۹۸۶)، و رای و مدول (۱۹۹۵)، گولاندیز (۱۹۹۰)، لرنر (۲۰۰۸) و مونتگمری (۱۹۹۷) این است که بین صورت نوشتاری و آوای زبان از جمله زبان فارسی، تناظر یک به یک وجود ندارد و این امر برای دانش‌آموزان مشکلات عمده‌ای را چه در خواندن و چه در املاء نویسی پدید می‌آورد.

باتوجه به نتایج پژوهش‌های انجام شده که بیش‌تر به سبب‌شناسی و پیامدهای نارسانویسی و همراهی آن با دیگر مشکلات نارسایی‌های یادگیری پرداخته است، می‌توان دریافت که بی‌توجهی به تأثیر روش‌های آموزشی کارآمد و سودمند در فراگیری مهارت‌های بیان نوشتاری و عدم شناخت صحیح مشکلات این افراد، ضرورت مقایسه و تحلیل خطاهای نوشتاری را برای شناخت هرچه بهتر کاستی‌های شیوه‌های مرسوم آموزشی بیش از پیش نمایان می‌کند، تا با آگاهی و شناخت صحیح نیازهای این دانش‌آموزان در جهت کاهش هیجانات منفی و ترس و گریز از تکالیف درسی و هراس از نوشتن این افراد، اقدامی صورت گیرد. از این رو پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی به این پرسش است که:

آیا خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان نارسانویس و عادی از نظر فراوانی و نوع متفاوت است؟
آیا با روش‌های رایج آموزشی، مشکلات نوشتن دانش‌آموزان نارسانویس کاهش می‌یابد؟

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی پژوهشی شامل تمامی دانش‌آموزان پسر عادی و نارسا نویس با بهره‌ی هوشی به‌نحار دوره‌ی ابتدایی شهر تهران است. از میان مناطق آموزش و

1. Mercer & Pullen

پرورش شهر تهران دو منطقه‌ی ۵ و ۷ و سپس شش مدرسه به صورت تصادفی برگزیده شد و تمامی پایه‌های ابتدایی به غیر از پایه‌ی اول و دوم مورد سنجش واقع شدند. از این مدرسه‌ها ۲۵ دانش‌آموز نارسانویس از پایه‌های سوم، چهارم و پنجم به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ۷۵ دانش‌آموز عادی، شامل ۲۵ دانش‌آموز از هر پایه‌ی تحصیلی به شکل تصادفی انتخاب و بدین ترتیب مجموع دو گروه نمونه ۱۵۰ دانش‌آموز بود. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

سیاهه‌ی محقق ساخته سنجش خطاهای نوشتاری: از آنجا که برای بررسی و تحلیل خطاهای نوشتاری، ابزار استاندارد و معتبری وجود ندارد، در تهیه‌ی ابزار سنجش خطاهای نوشتاری از تجربیات و راهنمایی معلمان با تجربه و بررسی خطاهای نوشتاری رایج در هر یک از پایه‌ها براساس نظر معلمان و سیاهه و منابع موجود اختلالات نوشتاری و بررسی تعدادی از نمونه دست خط و دیکته‌های دانش‌آموزان نارسانویس استفاده شد. این سیاهه بیش‌تر ویژگی‌های یک سیاهه را از قبیل: سادگی و سرعت اجرا، دقت، و معرف بودن را دارد. سیاهه‌ی محقق ساخته سنجش خطاهای بیان نوشتاری از نظر روایی مورد تأیید معلمان با تجربه قرار گرفت و ضریب پایایی این آزمون از روش توافق نمره دهندگان (سه آموزگار) ۰/۸۹ محاسبه شد.

متن دیکته و گفتگو با مادران و معلمان دانش‌آموزان نارسا نویس: برای انجام پژوهش حاضر با مراجعه به کتاب‌های فارسی پایه‌های ۳-۴ و ۵ دبستان اقدام به تهیه‌ی متن‌های دیکته شد، در تهیه‌ی متن‌ها سعی شد از جملات و کلماتی استفاده شود که بتواند انواع خطاهای موجود در دیکته را مشخص کند. انواع خطاهایی که توسط این دیکته‌ها مورد بررسی قرار گرفت، عبارت‌اند از: انواع خطاهای نارسانویسی و همچنین خطاهای حذف، اضافه‌سازی، تحریف، تبدیل و منقلب کردن کلمات. در تهیه‌ی متن‌های دیکته از تجربیات معلمان نیز استفاده شد و برای هر پایه‌ی تحصیلی از تعدادی از معلمان با تجربه درخواست شد که با توجه به تجربیات خویش، کلماتی را که دانش‌آموزان بیش‌تر در مورد آن‌ها دچار خطاهای نوشتاری می‌شوند معرفی و کلمات پیشنهادی را نیز بررسی کنند و کلماتی را که بیش‌تر مشخص‌کننده‌ی انواع خطاها هستند، انتخاب

کنند؛ از این رو متن‌های مورد نظر با مشاوره و راهنمایی معلمان انتخاب شده است. همچنین برای شناخت بهتر کاستی‌های نظام آموزشی و شناسایی مشکلات دانش آموزان نارسانویس با تعدادی از مدران و معلمان دانش آموزان که به صورت نمونه‌گزینی در دسترس انتخاب شدند، گفتگو شده است و معدل دو گروه دانش آموز عادی و نارسانویس نیز گرفته شد.

نتایج

برای مقایسه‌ی میزان و نوع خطاها در دو گروه دانش آموز عادی و نارسانویس به تفکیک پایه‌ها، از آزمون خی‌دو استفاده شد. همچنین برای بررسی اثر این خطاها در نمره‌ی املاء و معدل دو گروه دانش آموز عادی و نارسانویس (به تفکیک پایه‌ی تحصیلی) از آزمون t گروه مستقل، از نمودار نیز برای مقایسه‌ی خطاهای نوشتاری دو گروه از سه پایه‌ی تحصیلی استفاده شد. نتایج در جدول‌های ذیل ذکر شده است.

چنانچه در جدول آمده است، بین فراوانی مشاهده شده در املاء دانش آموزان عادی و نارسانویس تفاوت معناداری وجود دارد [$P \leq 0/0001$ و $\chi^2(5) = 62/648$]. به این صورت که میزان فراوانی خطاهایی که در املاء دانش آموزان نارسانویس وجود داشت، به طور معناداری بیش‌تر از دانش آموزان عادی بوده است.

Vol.1, No.3/6-28

دوره‌ی ۱، شماره‌ی ۳/۲۸-۶

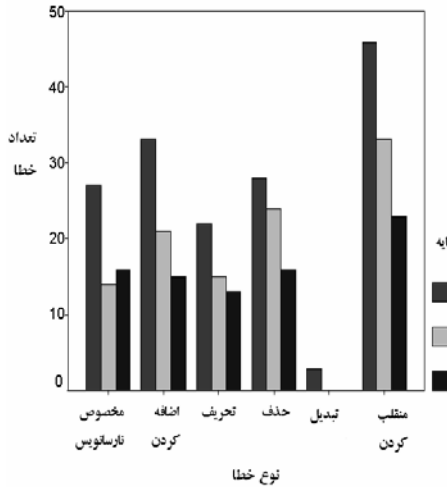
جدول شماره‌ی ۱. نتایج آزمون‌های دو در بررسی خطاهای املائی دانش‌آموزان عادی و نارسانویس

نوع خطا	افراد	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	χ^2	دامنه‌ی آزادی	سطح معناداری
خطاهای مخصوص نارسانویسی	عادی	۵۷	۱۰۲	۶۲/۶۴۸	۵	۰/۰۰۰۱
	نارسانویس	۳۵۲	۳۰۷			
خطاهای اضافه‌سازی	عادی	۶۹	۵۸	۶۲/۶۴۸	۵	۰/۰۰۰۱
	نارسانویس	۱۶۶	۱۷۷			
خطاهای تحریف	عادی	۷۷	۳۲	۶۲/۶۴۸	۵	۰/۰۰۰۱
	نارسانویس	۷۷	۹۶			
خطاهای حذف	عادی	۶۸	۵۲	۶۲/۶۴۸	۵	۰/۰۰۰۱
	نارسانویس	۱۴۳	۱۵۹			
خطاهای تبدیل	عادی	۳	۱۴	۶۲/۶۴۸	۵	۰/۰۰۰۱
	نارسانویس	۵۴	۴۳			
خطاهای منقلب کردن	عادی	۱۰۲	۹۱	۶۲/۶۴۸	۵	۰/۰۰۰۱
	نارسانویس	۲۶۴	۲۷۵			
کل	عادی	۳۴۹	۳۴۹	۶۲/۶۴۸	۵	۰/۰۰۰۱
	نارسانویس	۱۰۵۶	۱۰۵۶			

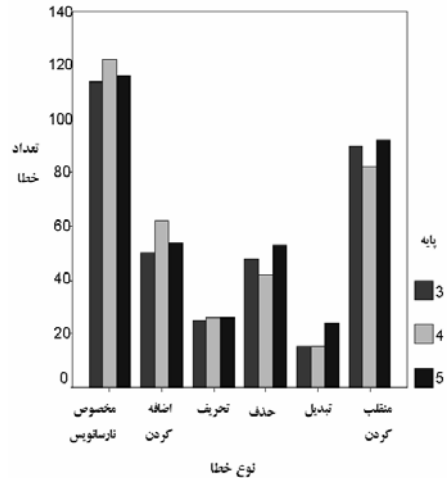
جدول ۲. نتایج آزمون t در بررسی نمره‌های املائی و معدل دانش‌آموزان عادی و نارسانویس پایه سوم، چهارم و پنجم

P	df	t	SD	M	(نمره املاء)
					معدل
۰/۰۰۰۱	۴۸	۱۳/۰۵	۰/۸۱	۱۹/۳۶	دانش‌آموز عادی پایه‌ی سوم
				۱۲/۰۴	دانش‌آموز نارسا نویس پایه‌ی سوم
۰/۰۰۰۱	۴۸	۱۹/۶۸	۰/۸۴	۱۹/۲۸	دانش‌آموز عادی پایه‌ی چهارم
				۱۰/۶۸	دانش‌آموز نارسا نویس پایه‌ی چهارم
۰/۰۰۰۱	۴۸	۲۰/۴۶	۰/۶۵	۱۹/۴۸	دانش‌آموز عادی پایه‌ی پنجم
				۱۰/۲۸	دانش‌آموز نارسا نویس پایه‌ی پنجم
۰/۰۰۰۱	۴۸	۱۸/۰۸	۰/۴۶	۱۹/۷۲	دانش‌آموز عادی پایه‌ی سوم
				۱۳/۲۸	دانش‌آموز نارسا نویس پایه‌ی سوم
۰/۰۰۰۱	۴۸	۱۶/۱۳	۰/۵۹	۱۹/۴۸	دانش‌آموز عادی پایه‌ی چهارم
				۱۴/۲	دانش‌آموز نارسا نویس پایه‌ی چهارم
۰/۰۰۵	۴۸	۱۳/۴۴	۱/۶	۱۹/۳۶	دانش‌آموز عادی پایه‌ی پنجم
				۱۳/۲۸	دانش‌آموز نارسا نویس پایه‌ی پنجم

همان طور که در جدول نشان داده شده است، به ترتیب تفاوت نمره‌های دانش آموزان عادی و نارسانویس و معدل آن‌ها در پایه‌ی سوم [$t=18/08$ و $t=13/05$] و پایه‌ی چهارم [$t=19/68$] و پایه‌ی پنجم [$t=20/46$ و $t=13/44$] معنادار است ($P<0/001$).



نمودار خطاهای دانش آموزان نارسانویس در پایه‌های سوم تا پنجم.



نمودار خطاهای دانش آموزان عادی در پایه‌های سوم تا پنجم.

همان طور که در نمودار نشان داده شده است، بین نوع و فراوانی خطاهای نوشتاری دانش آموزان عادی و نارسانویس تفاوت وجود دارد.

پردازش محتوای پاسخ‌های مادران و معلمان پاسخ‌ها و نظرهای معلمان

- رها شدن دانش آموزان در کلاس‌ها بدون هیچ پشتیبانی، آمادگی و آموزش‌های قبلی برای معلمان.
- احساس فشار و دلزدگی دانش آموزان به دلیل انتظار نمره‌ی بالا از سوی والدین.
- عدم پذیرش واقعیت از سوی والدین و مقایسه‌ی کودکان با همکلاسی‌هایشان.
- عدم آگاهی و شناخت مشکل از سوی والدین.

۵. ناکافی و نامناسب بودن برنامه‌ریزی‌ها و تخصیص بودجه.
۶. پرهیز از معرفی دانش‌آموزان مشکل‌دار به دلیل واکنش‌های والدین و پیامدهای برچسب‌زدن.

پاسخ‌ها و نظرات والدین

۱. نبود خدمات مناسب آموزشی و مشاوره‌ای و گاهی بی‌توجهی و بی‌مهری معلمان و مسئولان مدرسه.
۲. نادیده گرفتن نیازهای فردی و ویژه‌ی این دانش‌آموزان توسط مدرسه و معلمان.
۳. محدودیت تعامل این کودکان با دانش‌آموزان دیگر.
۴. مقایسه‌ی آن‌ها با همکلاسی‌ها.
۵. مشکلات اضطراب، سرخوردگی، احساس حقارت و عزت‌نفس پایین.
۶. عدم سودمندی روش‌های تدریس و عدم استفاده از ابزارهای کمک آموزشی مناسب.
۷. طردشدن و انزوای این کودکان از فعالیت‌های غیردرسی (سرود، نمایش و ...) به دلیل ضعف درسی.

بحث و نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های به دست آمده در پاسخ به پرسش پژوهش «آیا خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان نارسانویس و عادی از نظر فراوانی و نوع متفاوت است؟» داده‌ها نشان می‌دهد فراوانی خطاهای بیان نوشتاری دانش‌آموزان نارسا نویس در مقایسه با دانش‌آموزان عادی به‌طور معناداری بیش‌تر است و این تفاوت در نوع خطاهای بیان نوشتاری دانش‌آموزان نارسانویس مربوط به خطاهای مخصوص نارسانویسی است و کم‌ترین نوع خطا مربوط به خطاهای تبدیل است. در دانش‌آموزان عادی تفاوت در نوع خطاها مربوط به خطاهای منقلب کردن و کم‌ترین نوع خطا در این دانش‌آموزان مربوط به خطاهای تبدیل است. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌هایی چون زندی (۱۳۷۳) است که بر عوامل زبان‌شناختی چون فرایندهای آوایی - صرفی مانند منقلب کردن، حذف، اضافه‌سازی و

تبدیل و نقایص نظام نوشتاری فارسی تأکید دارد. همچنین همخوان با نتیجه‌ی بررسی در پژوهش‌های دیگر (کاتلدو و الیس، ۲۰۰۵، روبا، ۲۰۰۳، پترا و همکاران، ۲۰۰۲، لیون و همکاران، ۲۰۰۱) که مهارت‌های آگاهی واج شناختی را بنیادی‌ترین پایه‌ی کسب مهارت‌های خواندن و املاء می‌داند و پژوهش (روزن بلوم، جسمان و آلونی، ۲۰۰۹) که بر ارتباط بین عملکرد دست‌خط و دشواری‌های مربوط به سازمان‌دهی و کارکردهای اجرایی تأکید دارد. به گفته‌ی باباپور و صبحی قراملکی (۱۳۸۰) در مهارت‌های حرکتی مورد نیاز نوشتن، شخص باید قادر باشد زنجیره‌ی زمانی خرده مهارت‌ها را برای تشریح یک پاسخ حرکتی و پیچیده به خاطر بسپارد. مرسر و پالن (۲۰۰۹) گزارش کرده‌اند که دانش آموزان نارسانویس در مقایسه با همسالان نشان واژه‌ها را نامرتب‌تر و ناخوانا‌تر می‌نویسند و کم‌تر از راهبردهای مؤثر برای نوشتن استفاده می‌کنند. کندی، جهت اشتباه نوشته‌ها، مشکلات فاصله‌گذاری و بیرون از خط نوشتن از مشکلات رایج آن‌ها است. انشاءهایی می‌نویسند که سازمان‌یافتگی و انسجام کمی دارد. مهارت‌های دست‌خط، هجی کردن و بیان نوشتاری که به توجه و سازمان‌دهی نیاز دارند، در آن‌ها کاملاً رشد نیافته است. عدم رعایت دستور زبان و نامناسب بودن فاعل، فعل و قیدها در جمله (اله یار ترکمن، ۱۳۷۹)، نارسایی در هماهنگی تغییرات جنبشی مورد نیاز نوشتن (کوشکی، الیاس و جاووو، ۲۰۰۹) و ناتوانی درک ارتباط بین صورت نوشتاری و آواهای زبان (لرنر ۲۰۰۸، گولاند ریز ۱۹۹۰، میرعمادی ۱۳۷۳، میرحسینی ۱۳۷۵، راغب ۱۳۸۴) از دیگر مشکلاتی است که دانش آموزان نارسانویس با آن دست به گریبان‌اند و این پژوهش‌ها به آن پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش بر پایه‌ی نظریه‌ی پردازش اطلاعات قابل تبیین است که نارسایی‌ای توجیهی به شکل تأخیر تحولی در توانایی حفظ و تداوم توجه انتخابی، نارسایی‌های حافظه‌ی دیداری در بازشناسی و یادآوری ترتیب حروف و کلمات و مهارت‌های حافظه‌ی شنیداری شامل، تمیز شنیداری، رمزگشایی و توالی شنیداری با مشکل رو به رو هستند که چرخه‌ی پردازشی و یکپارچه‌سازی اطلاعات را مختل می‌سازد.

نتایج مقایسه‌ی پایه‌ها نشان داد که تفاوت هفت-هشت نمره‌ای املا‌ی دانش‌آموزان عادی و نارسانویس در پایه‌های سوم تا پنجم پایدار مانده است و افزایش پایه و ادامه‌ی روش‌های آموزشی رایج تغییری در کاهش خطاها و افزایش نمره‌ی املا‌ی دانش‌آموزان نارسانویس نداشته است.

از این رو براساس نظریه‌های دیویس و پردازش اطلاعات که ریشه‌ی مشکلات نارسانویسی را در تفاوت نوع تفکر و ادراک و مشکلات پردازشی آن‌ها می‌داند، دیده شد که مشکلات نوشتاری دانش‌آموزان عادی با افزایش پایه‌ی تحصیلی و افزایش سن دانش‌آموزان کاهش می‌یابد و بسیاری از خطاها از جمله خطاهای تبدیل با افزایش پایه‌ی تحصیلی از بین می‌رود؛ اما فراوانی خطاهای نوشتاری در دانش‌آموزان نارسانویس به دلیل مشکلات ویژه‌ی ادراکی - شناختی و نامناسب بودن روش‌های آموزشی رایج (تکرار و تمرینی) با افزایش پایه‌ی تحصیلی نه تنها از مشکلات این دانش‌آموزان نکاسته بلکه مجموعه‌ی خطاها از جمله خطاهای مخصوص نارسانویسی را افزایش داده است. تمامی کودکانی که دچار مشکلات ویژه‌ی یادگیری هستند، با بالا رفتن سن و پایه‌های تحصیلی با مشکلات فراوان روبه‌رو می‌شوند. در این هنگام، علاوه بر مشکلات کودک، نظام آموزشی معلمان و والدین نیز بر اثر ناآگاهی و غفلت، آسیب‌های جبران‌ناپذیری به رشد و پیشرفت کودک در سنین دبستان وارد می‌کنند که پیامدهای آن تا بزرگسالی ادامه می‌یابد.

همان‌گونه که در تحلیل محتوای پاسخ‌های مادران و معلمان دیده شد، در برخی از مدارس دانش‌آموزان ناتوان یادگیری بدون هیچ پشتیبانی و آمادگی و آموزش‌های قبلی در کلاس‌ها رها می‌شوند و نیازهای انفرادی ویژه‌ی این دانش‌آموزان اغلب توسط مدارس و معلمان نادیده گرفته می‌شود، به علاوه دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری گاهی در مدارس عادی از بقیه‌ی دانش‌آموزان جدا می‌شوند و تعامل و تماس این کودکان با بقیه‌ی دانش‌آموزان محدود می‌گردد.

راپا پورت^۱ معتقد است که دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری به جای آموختن و کسب نگرش‌ها درباره‌ی تکالیفی که می‌توانند انجام دهند، اغلب به آموختن آنچه نمی‌توانند انجام دهند، توجه

1. Rappaport

می‌کنند و این فقدان حرمت نفس مثبت اغلب منجر به خود پنداره^۱ و عزت نفس^۲ ضعیف در آنان می‌گردد (کریمی، ۱۳۸۹)

تأکید بر تکرار پایه به بهانه‌ی قوی شدن پایه‌های تحصیلی در سال‌های نخستین دبستان بدون ریشه‌یابی و اصلاح مشکلات آن‌ها که توسط برخی از معلمان پیشنهاد می‌شود و گاهی مقایسه‌ی دانش آموزان نارسانوئیس با سایر همکلاسی‌ها و حتی دستیابی به یک تشخیص نادرست درباره‌ی قابلیت‌ها و توانایی‌های این کودکان از جمله عواملی هستند که پیامدی جز مخدوش کردن عزت نفس و سرخوردگی برای کودکان همراه ندارد.

یکی دیگر از نیازهای کودکان ناتوان در یادگیری، نیاز به احساس تعلق در گروه است (سلیکوئیز، ۲۰۰۰، به نقل از فاضلی، ۱۳۸۳). همچنین به باور کرک^۳ مشکل دانش آموز ناتوان در یادگیری را می‌توان از طریق معلمان، مشاوران و ایجاد تعدیل‌هایی در برنامه‌ی درسی، تاحد زیادی کاهش داد؛ زیرا دانش آموز ناتوان در یادگیری، نیازمند برنامه‌ی آموزشی متفاوت است که سواى شیوه‌های مرسوم آموزشی است (منشی طوسی، ۱۳۷۹).

اما ترتیب عضویت این کودکان با توجه به شرایط ویژه‌ی آن‌ها برای عضویت در یک گروه (گروه‌های سرود، نمایش و ...) غالباً از طرف دانش آموزان عادی کلاس و معلمان با واکنش مثبتی ارزیابی نمی‌شود و این امر، طرد شدن و انزوای بیش‌تر این کودکان را سبب می‌گردد. گلیفورد^۴ معتقد است که به دانش آموزان ناتوان در یادگیری خدمات کمی اختصاص داده شده است و خدمات خاص و مشاوره‌های لازم به صورت جداگانه در محلی بیرون از مدرسه و با هزینه‌های فراوان بر دوش والدین این دانش آموزان، پیامدی غیر از فشار اقتصادی، رفت و آمدهای بی‌نتیجه و ناکارآمدی روش، به همراه ندارد.

1. self –concept

2. self-esteem

3. Kirk

4. Gulliford

چنانچه به باور لیخت^۱ دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری به علت شکست‌های متوالی اغلب باورهای نامعقولی نسبت به پیشرفت خود پیدا می‌کنند که به نوبه‌ی خود مشکلات رفتاری را به وجود می‌آورد که فراتر از مشکلات اصلی است (فاضلی، ۱۳۸۳).

مسئولان مدارس این گونه دانش‌آموزان را غالباً خوار و نادیده می‌شمارند و آنان نیز به تدریج اعتماد به نفس خود را از دست می‌دهند و خویش را ناچیز و بی‌فایده می‌شمارند و این احساس حقارت زمینه‌ی تازه‌ای می‌شود برای گریز از انجام تکالیف درسی، بی‌اعتنایی به کلاس و مدرسه و واکنش‌های روانی گوشه‌گیری و یا اخلاص‌گری؛ در این گونه موارد، کودک برچسب بیش‌فعال و تکانشی را نیز دریافت کرده و مورد بی‌توجهی و بی‌مهری بیش‌تر معلمان و مسئولان مدرسه قرار می‌گیرد و سرانجامی غیر از مردودی و ترک تحصیل و اخراج از مدرسه نخواهد داشت.

همچنین در آموزش دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری، استفاده از تمامی حواس در قالب آموزش‌های حسی- حرکتی و بهره‌گیری از ابزارهای کمک آموزشی و تنوع در نحوه‌ی تدریس و تکیه بر آموزش فردی در پایداری آموخته‌های این کودکان نقش اساسی دارد (مجد فر، ۱۳۸۰)، که به باور مادران، روش‌های آموزشی موجود سودمند و مناسب نیست. پیداست که این شیوه‌ی آموزشی، حوصله، مهارت و فرصت ویژه‌ای را می‌طلبد که غالباً سیستم آموزشی از آن بی‌بهره است.

به باور مک کورمیک^۲، آموزش مؤثر و کارآمد نه تنها سطح تحصیلی همه‌ی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، بلکه شیوع بسیاری از مشکلات یادگیری را برای دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری به طور عمده کاهش می‌دهد (باباپور خیرالدین و صبحی قرا ملکی، ۱۳۷۹).

با وجود اهمیت این مطلب، در بسیاری از مدارس مشاهده می‌شود که بسیاری از معلمان پایه‌های دبستان همچنان با روش‌های قدیمی (سخنرانی، تکرار و تمرینی و روش‌های منفی جریمه و تنبیه و...) به آموزش کودکان می‌پردازند و تدریس را ارابه حجیم عظیمی از مطالب و تکرار بارها

1. Licht
2. McCormick

و بارهای آن‌ها می‌دانند و از ایجاد انگیزه و اشتیاق به خواندن، نوشتن و دانستن و ایجاد مهارت در مطالب با استفاده از تمامی حواس و توانایی‌های دانش آموز غافل می‌مانند.

همچنین بسیاری از معلمان و والدین اهمیت ویژه‌ای برای دقت و تمیزی املاء قایل هستند و دانش آموزان نارسانویس از این بابت به شدت احساس فشار و محدودیت می‌کنند، حتی هنگامی که معلم در ارزیابی بیان نوشتاری آنان سخت‌گیری زیادی نمی‌کند، این کودکان خود را ارزیابی می‌کنند و به این نتیجه می‌رسند که نمی‌توانند بنویسند چون نوشته‌ی آنان تمیز و بی‌عیب و نقص نیست. گاه والدین نیز این حس را به آن‌ها القاء می‌کنند که نمی‌توانند بنویسند و این فکر به سرعت در کودک رشد می‌کند و چرخه‌ی شکست آغاز می‌شود.

مشکلات والدین دانش آموزان نارسا نویس نیز به دلیل عدم پذیرش واقعیت و مقایسه‌ی این کودکان با دانش آموزان عادی، انتظارات بیش از حد را برای این کودکان فراهم می‌سازد، لیکن چون این کودکان از عهده‌ی این انتظارات بر نمی‌آیند و با شکست‌های مکرری که متحمل می‌شوند، هم خانواده از فعالیتشان نومید و منصرف می‌گردد و هم خود به احساس ناتوانی بیش‌تر دچار می‌شوند.

گاهی والدین این کودکان به دلیل عدم شناخت صحیح مشکل فرزندشان بیش‌تر انتقاد کننده هستند تا مشوق و با توجه به پیامدهای معیوب برچسب زدن و بدنامی که با برچسب‌ها همراه است، مربیان و والدین باید دقت داشته باشند که از برچسب زدن به دانش آموزان ناتوان یادگیری پرهیزند (کمپته مشترک ملی، ۱۹۸۵، به نقل از کریمی ۱۳۸۹).

به منظور موفقیت کودک ناتوان در یادگیری والدین و اولیای مدرسه باید با هم همکاری و تعامل داشته باشند و آن‌ها باید به طریقی فعال از این کودکان حمایت کنند (سلیکوئیز، ۲۰۰۰، به نقل از فاضلی، ۱۳۸۳).

اما برخی از والدین به دلیل پیش‌داوری و قضاوت نادرست، از بازگو کردن مطالبی که به زندگی شخصی و تجارب کودک اشاره دارد، سر باز می‌زنند و حتی شرکت در جلسه‌های

توجهی و آموزشی مدارس را نادیده می‌گیرند.

با وجود اینکه در کشور مراکز آموزشی و درمانی در زمینه‌ی اختلالات یادگیری راه اندازی شده است؛ اما در بسیاری از موارد با صرف هزینه و نیروی فراوان جهت رفع مشکل بیان نوشتاری افراد نارسانویس، مشکل همچنان باقی می‌ماند و پیشرفت تحصیلی نسبتاً کمی حاصل می‌شود. نداشتن آگاهی و سردرگمی والدین این دانش‌آموزان در مراجعه به مراکز مختلف و پزشکان و مشاوران مختلف عملاً باعث ایجاد دور باطلی برای آنان شده است که در نهایت به استفاده از روش‌های پرهزینه و زمان‌بر و موقتی منتهی می‌گردد. این امر هم جز عصبانیت و ناامیدی برای والدین و ناکامی برای دانش‌آموزان ارمغانی به همراه ندارد.

بنابراین با توجه به مطالب بیان شده، رفع یا کاهش مشکلات دانش‌آموزانی که به ناتوانی در یادگیری دچارند، مستلزم تجدید نظر در برنامه‌ها و روش‌ها و امکانات آموزشی و به کارگیری وسیع تخصص‌های تربیتی و روان‌شناسی در تمام حوزه‌های آموزشی و پرورشی به ویژه دوره‌ی آموزش ابتدایی است.

همچنین با توجه به اینکه بسیاری از دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری بالقوه ناتوان نیستند، می‌توان با مناسب‌سازی روش‌های تدریس با سبک تفکر دانش‌آموزان نارسانویس و عدم تأکید بر تکرار و تمرین و با بردباری لازم در جهت شکوفایی استعدادها و توانایی‌های بالقوه و ناشناخته این دانش‌آموزان گام برداشت.

منابع

- احدی، حسن؛ کاکاوند، علیرضا (۱۳۸۲). اختلال‌های یادگیری از نظریه تا عمل. تهران: نشر ارسباران.
- اسلاوین، رابرت (۲۰۰۰). روان‌شناسی تربیتی (نظریه و کاربرد). ترجمه یحیی سیدمحمدی (۱۳۸۵). تهران: نشر روان.
- اله یار ترکمن، علی (۱۳۷۹). بررسی ویژگی‌های روان‌شناختی کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری در مقایسه با کودکان عادی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، تهران.

بابا پور خیرالدین، جلیل؛ صبحی قرا ملکی، ناصر (۱۳۸۰). اختلالات یادگیری رویکرد تشخیصی و درمانی. تهران: نشر سروش.

تبریزی، مصطفی (۱۳۸۹). درمان اختلالات دیکته نویسی. تهران: نشر فرا روان.
جعفر پور، عبدالجواد (۱۳۷۵). مقدمه‌ای بر آزمون‌شناسی زبان. شیراز: دانشگاه شیراز.
دادستان، پریخ (۱۳۷۹). اختلال‌های زبان در روش‌های تشخیص و باز پروری. تهران: نشر سمت.
داکرل، جولی؛ مک شین، جان (۲۰۰۴). رویکرد شناختی به مشکلات یادگیری کودکان. ترجمه عبدالجواد احمدی و محمودرضا اسدی (۱۳۸۶). تهران: انتشارات رشد.

دیویس رونالد دی، الدون، ام. براون (۱۹۸۷). موهبت نارساخوانی، ترجمه‌ی مهناز اخوان تفتی و فیضی (۱۳۸۴)، تهران. دانشگاه الزهرا.

زندگی، بهمین (۱۳۷۳). بررسی مشکلات املائی از دیدگاه یافته‌های علم نوین زبانشناسی گزارش تحقیقاتی. تهران: دفتر برنامه‌ریزی آموزشی.

سلیکوویتز، امیل. (۲۰۰۲). اختلال در خواندن و سایر مشکلات یادگیری. ترجمه علی اصغر احمدی و مسعود براتیان (۱۳۸۴). تهران: انجمن اولیاء و مربیان.

سیاح، نیمتاج (۱۳۸۶). ناتوانی‌های یادگیری، تهران: نشر مدبر.

سیف، سوسن (۱۳۸۶). ناتوانی‌های یادگیری، تهران: نشر نور فاطمه (ع).

سیف نراقی، مریم و نادری عزت‌الله (۱۳۸۹). نارسایی‌های ویژه‌ی یادگیری. تهران: نشر ارسباران.

شکیبا، ابوالقاسم (۱۳۸۱). بررسی میزان تأثیر روش دو جانبه بر درک مطلب خواندن و رشد اجتماعی دانش آموزان نارساخوان پایه پنجم ابتدایی منطقه جوین سبزوار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

صفار پور، عبدالرحمن (۱۳۷۹). الگوهای یاد دهی - یادگیری گام به گام انشاء فارسی. تهران: نشر مدرسه.

فلاد، جیمز؛ سالوس، پیتر (۱۹۸۵). زبان و مهارت‌های زبانی. ترجمه علی آخشینی (۱۳۶۹). مشهد: نشر آستان قدس رضوی.

کریمی، یوسف (۱۳۸۹). اختلالات یادگیری. تهران: نشر ساوالان.

کیانی، غلامرضا (۱۳۷۱). نقش خطاهای زبان‌آموزان در فرآیند یادگیری زبان دوم. فصلنامه مدرس، ۱(۵)، ۶ و ۷، ۲۶-۲۹.

گورمن، جین چنگ (۲۰۰۰). اختلالات عاطفی و ناتوانی‌های یادگیری در کلاس‌های ابتدایی. ترجمه حجت‌الله راغب (۱۳۸۴). تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

لرنر، ژانت (۲۰۰۰). ناتوانی‌های یادگیری: نظریه‌ها، تشخیص و راهبردهای تدریس. ترجمه عصمت دانش (۱۳۸۴). تهران: نشر دانشگاه شهید بهشتی.

میر حسنی، اکبر؛ طوسی، آتوسا (۱۳۷۵). پردازش زبان در کودکان. مجله علمی-پژوهشی علوم انسانی، ۶، ۱۷-۱۸.

میر عمادی، علی (۱۳۷۳). نقش تشدید در زبان فارسی. مجموعه‌ی مقالات دومین سمینار زبان‌شناسی نظری، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

والاس، جرال و مک‌لافلین، جیمز (۱۹۹۵). ناتوانی‌های یادگیری: مفاهیم و ویژگی‌ها. ترجمه محمدتقی منشی‌طوسی (۱۳۷۹). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

Cataldo, S.& Ellis, N.(2005). Interactions in the development of spelling, reading and phonological skills,11(2), 86-109.

Goulandris,n.(1990) . English spelling: children and learning. In :R.E,Asher.Encyclopedia of language and linguistics , 3, oxford university press.

Kushki, Ilyas, F. &Chau ,T.(2009).Changes in Kinesthetics and Kind Matic oF Hand writing during a prolonged writing task in childern with and without dysgraphia ."Research in Developmental Disabilities.

Lerner, w. (2008). Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. Boston,Houghton Mifflin .

Lyon, G.,Fletcher,J., Shaywitz,S., Shaywitz, B.,Wood, B.,& Schulte, A. (2001). Rethinking learning disabilities.IN" Rethinking special education for a new century",Thomas B Fordham Foundation & Progressive policy Institute. Washington DC.

Mercer,C D., Pullen, PC. (2009). Students with learning disabilities. 7th edn,Upper Saddle River, New Jersey.

Montgomery , D. (1997). Spelling . London T cassell.

Petra.G., Reinhard.R., Christian,G.,Uwe-Jens,G., Daniela,F., Hans-Joachim., Werner, A., & Bernard, B. (2002). Phonological processing in dyslexic children; A study combining functional imaging and event related potentials. Neuroscience Letters.

Rapp,B , Mcclosky, M, Baum,S. (2010). Representation of letter position in spelling : Evidence from acquired dysgraphia. *Journal of cognition*, 3(1), 115-120.

- Rosenblum ,s, Aloni ,T., & Josman, M. (2010). Relationships between hand writing performance and organizational abilities among children with and without dysgraphia: Apreliminarystudy. *Journal Research in developmental disabilities*, 11(3), 31-35.
- Rubba, J.(2003). Phonological awareness skills and spelling skills in English. Department of linguistics. California poly state University. San Luis
- Shapiro, J., Rich, R., (1999). *Facing Learning Disabilities in the Adult Years*, New York : Oxford University Press.
- Waters. G., M. Bruck: Malus–Abramwitz (1998).The role of linguistic and visual information in spelling: A developmental study. *Journal of experimental child psychology*, 45, 112-136.
- Wray, D. & Medwell, J .(1995). *Teaching primary English*. Routledge.
- .