

بررسی مقایسه ای شیوع اختلال املاء در دانش آموزان دختر و پسر مدارس ابتدایی دوره اول منطقه نصرت آباد

منیره میر^۱، اله داد میر^۲، حمیدرضا شیبیک^۳، علیرضا شیبیک^۴

^۱ کارشناسی راهنمایی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان زاهدان، سیستان و بلوچستان، ایران و آموزش و پرورش ناحیه یک زاهدان (نویسنده مسئول)

^۲ کاردانی آموزش ابتدایی، دانشگاه آزاد زاهدان، سیستان و بلوچستان، ایران و آموزش و پرورش منطقه نصرت آباد

^۳ کارشناسی راهنمایی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان زاهدان، سیستان و بلوچستان، ایران و آموزش و پرورش ناحیه دو زاهدان

^۴ کارشناسی راهنمایی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان زاهدان، سیستان و بلوچستان، ایران و آموزش و پرورش منطقه نصرت آباد

چکیده

مهارت های نوشتاری از مهمترین مهارت های آموزش داده شده به دانش آموزان در دوره ابتدایی است و مهمترین ابزار در دوره های ابتدایی برای تمرین و تمرکز بر مهارت نوشتن همانا املاء گرفتن است، املاء می تواند ضمن تقویت مهارت نوشتاری با بکارگیری حواس پنجگانه برای تقویت حافظه دیداری و شنیداری و... مفید باشد. در این پژوهش به بررسی اختلال املاء در بین دانش آموزان دختر و پسر مدارس مختلط دوره اول منطقه نصرت آباد پرداخته که تعداد ۷۰ نفر از دانش آموزان با روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند، در این پژوهش نمرات املاء نوبت دوم ۳۵ نفر از دانش آموزان پسر و ۳۵ نفر از دانش آموزان دختر با یکدیگر مقایسه تا میزان اختلال املاء در این دانش آموزان استخراج و با هم مقایسه گردد. یافته های پژوهش نشان داد اختلال املاء در دانش آموزان پسر تفاوت معنی داری با دانش آموزان دختر داشت.

واژه های کلیدی: مهارت نوشتاری، اختلال، املاء، ابتدایی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

املاء یا هجی کردن از جایگاه ویژه‌های در برنامه درسی برخوردار است زیرا در این درس به دانش آموزان فرصت داده می شود تا بتوانند به یک دست نوشت معیار و استاندارد برسند و از این طریق الگو سازی کنند و تولید های دیگر خود را به کمک آن ضابطه مند سازند (ابراهیمی چاپکی، ۱۳۹۲). دیسگرافی یا اختلال در املاء، یک اختلال عمده در نوشتن است و یکی از بحث های جالبی است که در زمینه ناتوانی های یادگیری مطرح است و متوجه بسیاری از متخصصان و روان شناسان قرن حاضر قرار گرفته است (گراهام، ۲۰۰۰). این مقاله موضوعات زیر مورد بررسی قرار گرفته است:

تعریف اختلال املاء

اصطلاح اختلال املاء، برای کودکانی که با وجود هوش طبیعی دارند و بسیار بد می نویسند بکار برده می شود. (سیف نراقی و نادری، ۱۳۹۴). نوشتن به دلیل اینکه برای کودکان یک فعالیت انتزاعی است لذا یک کار دشوار و سخت به حساب می آید. فعالیت نوشتن با مهارت هایی از قبیل توانایی نگهداری موضوع به صورت کلمه، ترسیم گرافیکی شکل حروف و کلمات، به کار گیری صحیح ابزار نوشتن و داشتن حافظه دیداری و کار آمد ارتباط دارد. 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 (کریمی و علیزاده، ۱۳۹۱).

املاء دیکته به معنای جانشین ساختن صحیح صورت نوشتاری حروف و واژه ها به جای صورت واجی آنها است (زندوی، ۱۳۹۴). انجمن روانپزشکی آمریکا (۲۰۱۳) در پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال های روانی، دشواری های املاء را اضافه کردن، حذف کردن یا جایگزینی واژه ها و همخوان ها به جای یکدیگر تعریف می کند (امین آبادی، امین آبادی، علیزاده و پورکاوه، ۱۳۹۵).

شیوع اختلال املاء

اختلال دیکته یکی از شایع ترین اختلالات یادگیری در بین دانش آموزان ابتدایی است که ۳۰ درصد از تمام اختلال های یادگیری را به خود اختصاص داده است (عبداللهی، کیان ارثی و رحیمیان بوگر، ۱۳۹۳). در واقع شایع ترین اختلال بیان نوشتاری، نقص در هجی کردن یا املاء است (سلیمانی شیلو و میرنسب، ۱۳۹۷). تحقیقات پژوهشگران نشان می دهد که از ۱۰ درصد شیوع اختلال های یادگیری در دانش آموزان، در حدود ۴ درصد آن مرتبط با املاء نویسی است (با عزت، ۱۳۸۸). در یک مطالعه (آقار، ۱۳۸۶) نشان داده شد که ۷ درصد دانش آموزان ابتدایی شهر اصفهان از اختلال املاء رنج می برند. همچنین پژوهش شهنی بیلاق، کرمی، شکرکن و مهرابی زاده هنرمند (۱۳۸۲) نیز نشان داد که میزان شیوع ناتوانی یادگیری املاء در بین دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر اهواز ۷ درصد است.

نوشتن املاء مستلزم توانایی های بسیار متفاوتی است. به طور مثال، کودکانی که آگاهی واج شناختی ندارند واج ها یا صداهای موجود در واژه های گفتاری را تشخیص نمی دهند و در انطباق و تبدیل صداها به نوشتار، که برای املائ نویسی ضرورت دارد، مشکل دارند (استانویچ، ۱۹۹۶). بعضی از کودکان قادر نیستند اولین حرف واژه املائی را بخوانند. برخی دیگر نمی دانند برای نوشتن واژه چگونه باید آواها را به هم متصل کرد و به تحلیل ساختاری آن پرداخت. عده دیگری هم از تجسم ذهنی شکل کلمه عاجزند. بعضی از کودکان از نظر توانایی حرکتی ضعیف اند و نمی توانند واژه را بنویسند (لرنر، ۱۳۹۶).

طبقه بندی غلط های املائی

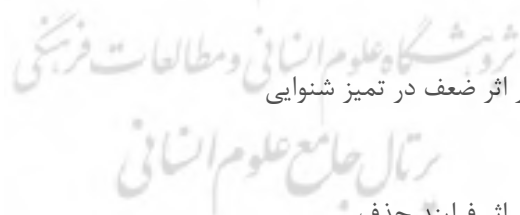
دسته بندی های متعددی درباره غلط های املائی صورت گرفته است. از یک منظر، انواع خطاهای دیکته عبارتند از واژه های هم آوا و غیرهم آوا (لارن و کانی، ۲۰۰۵)، مشکلات واج شناسی، درست نویسی (لارن و کانی، ۲۰۰۴)، حذف، اضافه، جابجایی (آغاز واژه، وسط واژه و پایان واژه) جانشینی آوایی، جانشینی غیرآوایی، همسانی آوایی، واژه های ناتمام، واژه های غیرقابل

بازشناسی (نای، هال، جنکینز، استنبرن و منت، ۱۹۷۵) وارونه نویسی و قرینه نویسی، رمزگشایی و توانایی نوشتاری یا حرکتی (زنگویل و بلکمر، ۱۹۷۲ نقل از عبداللهی، کیان ارثی و رحیمیان بوگر، ۱۳۹۳). ناصرپور (۱۳۹۵) پس از بررسی املاء ۶۳۱ دانش آموزان پایه های اول تا سوم دبستان، عوامل مربوط به اختلال دیکته نویسی را در هفت دسته قرار داد. این عوامل عبارتند از: عوامل روانشناختی (ژنتیکی، مغز و اعصاب، عوامل رفتاری، عوامل روانی)؛ عوامل محیطی (اقتصادی، مولفه کلاسی، مولفه خانواده)؛ عوامل زبان‌شناختی (رسم‌الخطی، گفتاری زبان، غیر زبانی)؛ عوامل برنامه‌ای (آموزشی، ارزیابی املاء)؛ عوامل ادراکی (افتراقی، انگیزشی، کنش‌های اجرایی)؛ عوامل فردی (ویژگی‌های فردی معلم، ویژگی‌های فردی دانش‌آموز) و عوامل فیزیولوژیکی (ناتوانی حرکتی، مشکلات جسمانی).

زندگی بر اساس نتایج مطالعه خود (۱۳۷۳) خطاهای املائی را در ۲۸ شماره دسته بندی کرده و پس از ۲۷۰۰۰ املاء از ۶ استان به این نتیجه دست یافته است که بیشترین درصد خطاهای املائی به ترتیب مربوط به ۱۰ مورد زیر است:

۱- جانشین سازی حروف به جای یکدیگر ناشی از رسم الخط

۲- جا انداختن کلمات



۳- جا نداشتن حروف سازنده کلمات بر اثر ضعف در تمیز شنوایی

۴- جا نداشتن حروف سازنده کلمات بر اثر فرایند حذف

۵- جانشین سازی حروف بر اثر ضعف در ادراک صدا

۶- جانشین سازی حروف سازنده به حروف دیگر بر اثر فرایند تبدیل

۷- جا نداشتن تشدید

۸- جا انداختن نقطه

۹- جا انداختن نقطه بر اثر عدم شناخت کافی از حروف

۱۰- جا انداختن دندانه

تبریزی (۱۳۹۷) نیز در کتاب درمان اختلالات دیکته نویسی، خطاهای املائی را بر اساس علل روان شناختی تقسیم بندی کرده است: خطای مربوط به حافظه دیداری مثل «هیله» به جای «حیله»، خطاهای مربوط به حساسیت شنوایی مثل «مسیاک» به جای «مسواک»، خطای مربوط به حافظه شنیداری مثل جا انداختن کلمه، خطای مربوط به حافظه توالی دیداری مثل «مارد» به جای «مادر»، خطای مربوط به تمیز دیداری مثل «چانه» به جای «خانه»، خطای مربوط به آموزش مثل «بنده‌گان» به جای «بندگان»، خطای مربوط به دقت مثل «شعال» به جای «شغال»، وارونه نویسی، قرینه نویسی مثل «یدد» به جای «دید»، نارسا نویسی مثل «رشم» به جای «رستم». در جدول زیر غلط های رایج املائی دانش آموزان به همراه نمونه هایی از هر یک ارائه شد.

درمجموع مهمترین دلایل روان شناختی ناتوانی در املاء عبارتند از:

- ۱- مشکل در توجه و دقت: بعضی از کودکان با نارسایی ویژه در یادگیری، توانایی جدا کردن یک محرک معین از میان محرک های محیطی گوناگون را ندارند (امیدوار، ۱۳۸۴)
- ۲- اشکال در حافظه دیداری: کودکانی که در زمینه حافظه دیداری دارای مشکل هستند نمی توانند کلمات با صدای یکسان و شکل متفاوت را صحیح بنویسند. با این که هیچ مشکلی در بینایی خود ندارند، ولی در یادآوری و بازشناسی شکل حروف الفبا، اعداد و اشکال دچار ضعف هستند (هلاند و آسبجورنسن، ۲۰۰۴).

۳- ناکافی بودن حساسیت شنیداری: این مشکل به صورت ضعف در فهمیدن کلمات و حروف خود را نشان می دهد.

۴- اشکال در توالی دیداری: مثل نوشتن «آدر» به جای واژه «آرد»

۵- اشکال در تمیز دیداری: تمیز دیداری به توانایی تشخیص تفاوت یک شی با دیگری اشاره دارد. در آزمون آمادگی پیش دبستانی به طور مثال از کودک می خواهند با نگاه کردن، حرف «ب» را از «پ» متمایز کند، که کودک باید تعداد نقطه ها را در هر یک از حروف تشخیص دهد. مهارت در جور کردن حروف، واژه ها، اعداد، تصاویر، طرح ها و شکل ها نمونه دیگری از تکالیف تمیز دیداری است. اشیا را می توان از نظر رنگ، شکل، طرح، اندازه، حالت یا درخشندگی از یکدیگر تمایز کرد. توانایی افتراق حروف و واژه ها به صورت دیداری در یادگیری خواندن و دیکته بسیار ضروری است (امیدوار، ۱۳۸۴).

۶- اشکال در ادراک دیداری: ادراک، به معنی شناخت اطلاعات حسی، مکانیسمی است که بوسیله آن مغز به دور از تحریک حسی به عمل شناختی و مفهوم سازی می پردازد. ادراک دیداری نقش عمده ای در یادگیری تحصیلی دارد. معمولاً کودکان در سنین پیش دبستان نوعی تعمیم ادراکی دارند، مبنی بر اینکه ماهیت اشیا علیرغم وضعیت فضایی متفاوت آنها عوض نمی شود. اگر این چنین تصمیمی به حروف الفبا نیز نسبت داده شود می تواند کودک را در تشخیص حروف یاری نماید (امیدوار، ۱۳۸۴).

علل زبان شناسی اختلال املاء در کودکان

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

غلط های املائی دانش آموزان از دیدگاه های مختلفی می تواند قابل بررسی باشد. یکی از این دیدگاه ها، زبان شناسی است. از این نظر، گاه غلط نویسی بر اثر اشکالات نظام نوشتاری زبان فارسی، تأثیر لهجه ها و گویش های محلی و تلفظ متفاوت بین معلم و دانش آموز همچنین فرایندهای آوایی به وجود می آید. یکی از عوامل مهمی که موجب ضعف و ناتوانی دانش آموزان در درس املاء می شود ویژگی های موجود در نظام نوشتاری زبان فارسی است. این ویژگی ها از دیدگاه زبان شناسی در حوزه واج شناسی قابل بررسی است و به آن دسته از واژگانی بر می گردد که نشانه های آنان با آواهای زبان برابر و یکسان نیستند و از

قواعد کلی تبعیت نمی کنند که از آن به اشکالات و نقایص نظام نوشتاری یاد می کنند. تفاوت میان شکل نوشتاری حروف و واج ها در زبان فارسی مشکلات زیادی را برای دانش آموزان به خصوص پایه اول ابتدایی در درس املاء ایجاد می کند. در همین راستا پژوهش زندی، نعمت زاده، سمایی و نبی فر (۱۳۸۵) نشان داد اکثر خطاهای املائی دانش آموزان، ناشی از مشکلات زبانشناختی است و مربوط به رسم الخط زبان فارسی و به طور کلی ناشی از عدم تناظر یک به یک واج - نویسه در زبان فارسی است. در واقع در نظام نوشتاری زبان فارسی تنها تعدادی از حروف هستند که فقط یک صدا دارند و بین حرف و واج رابطه یک به یک برقرار است. به عبارتی شکل با صدا مطابقت می کند و بین شان هماهنگی وجود دارد. این دسته از حروف مشکلی برای فراگیران در درس املاء ایجاد نمی کنند (شکل زیر).

۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	ردیف
«ن»	«م»	«ل»	«گ»	«ک»	«ف»	«ش»	«ژ»	«ر»	«د»	«خ»	«چ»	«ج»	«پ»	«ب»	حرف
ن/	م/	ل/	گ/	ک/	ف/	ش/	ژ/	ر/	د/	خ/	چ/	ج/	پ/	ب/	واج

اما غیر از حروفی که برشمردیم سایر موارد بین حرف و واج ناهماهنگی دیده می شود. این عدم هماهنگی بین حرف و واج در نظام نوشتاری زبان فارسی موجب بروز مشکلاتی برای دانش آموزان در یادگیری خواندن و نوشتن می شود. به طور کلی مهمترین نقایص و مشکلات خط و زبان فارسی که می تواند منجر به خطاهای املائی در دانش آموزان شود را می توان در چهار گروه قرار داد (ابراهیمی چابکی، ۱۳۹۲):

الف) در نظام نوشتاری زبان فارسی برخی از واج های زبان دارای دو یا چند حرف در نوشتار هستند. مجموعه حرف های یک واجی شامل شش گروه هستند (شکل زیر). این خصوصیت حرف و واج در نظام نوشتاری زبان فارسی حائز اهمیت است چون بسیاری از مشکلات درس املاء را به خود اختصاص می دهد. دانش آموزان در درس املاء پس از شنیدن صدای این حروف در

هر یک از گروه های شش گانه به کمک حافظه دیداری با یادآوری واژه در ذهن به گزینش کلمه ساخته شده از حروف همان گروه می پردازند.

ردیف	حروف	واج	مثال
۱	«ا» «آ» «ع»	/ا/	اجر- آخر رأس- لنیم- ملجأ عالم- لعین- مجمع- مطاع عین «ع» نماینده واج یا صدای /ا/ هستند.
۲	«ت» «ط»	/ت/	تلف- متروک- برات طرب- مطلوب- نشاط حرف های «ت» و «ط» نماینده ی واج یا صدای /ت/ هستند.
۳	«ث» «س» «ص»	/س/	ثابت- مثل- خبیث سالم- جسم- جلیس صادق- مصر- حریص حرف های «ث»، «س» و «ص» نماینده ی واج و صدای /س/ هستند.
۴	«ح» «ه»	/ها/	حاجب- محو- ملیح هالک- نهج- شیه حرف های «ح» و «ه» نماینده ی واج و صدای /ها/ هستند.
۵	«ذ» «ز» «ض» «ظ»	/زا/	ذره- بذل- لذید زهره- رزق- مرموز ضمیر- فضل- مریض ظرف- نظم- حفظ حرف های «ذ»، «ز»، «ض» و «ظ» همگی نماینده ی واج و صدای /زا/ هستند.
۶	«غ» «ق»	/غ/	غرب- لغو- بلیغ- بلوغ قون- نقد- مشق حرف های «غ» و «ق» هر دو نماینده واج و صدای /غ/ هستند.

انتخاب کلمه صحیح در بین یک گروه به عنوان مثال «سالم، صالم، ثالم»، زیاد مشکل نیست چون تنها یک شکل کلمه صحیح است و بقیه واژه در حافظه دیداری دانش آموز ثبت و ضبط نشده است. بنابراین مورد پذیرش قرار نمی گیرد. اما در واژه ای مثل «حیات و حیات»، دانش آموز علاوه بر یادآوری واژه در ذهن باید با توجه به بافت کلمه، قرینه ها و شمّ زبانی و همچنین با توجه به معنی آنها دست به گزینش بزند. چون هر دو شکل املائی کلمه درست است و هر کدام دارای استقلال معنایی هستند، انتخاب خیلی دشوارتر می شود.

همین نکته باعث می شود دانش آموزانی که تمرین کافی ندارند یا دچار اختلال یادگیری در این حیطه هستند، در نوشتن این حروف با مشکل چندشکل نویسی روبه رو شوند و دچار اشتباهات زیاد گردند. این گروه برای تشکیل تصاویر صحیح کلمات دیده شده، در ذهن همچنین تشخیص کلمه مناسب در بافت جمله نیاز به آموزش های جبرانی دارند. باطنی (۱۳۹۵) در کتاب زبان و تفکر در خصوص این مشکل آورده است: «هم اکنون مقدار زیادی از عمر دانش آموزان ما صرف این می شود که فلان کلمه را با «ص» یا با «س» بنویسند. تنوع صورت های نوشتاری، گذشته از آنکه موجب اتلاف وقت و کندی یادگیری خواندن و نوشتن می شود، باعث تزلزل و تردید نویسنده در هنگام نوشتن و ... می باشد. حروف مختلف مثل «س، ص، ث»، در عربی دارای تمایز صوتی هستند ولی این تمایز در فارسی وجود ندارد و این سه حرف نماینده صدای واحد /س/ می باشند. همچنین حروف «ذ، ظ، ض، ز»، برخلاف زبان عربی نماینده صدای منفرد /ز/ می باشند.

(ب) در نظام نوشتاری فارسی برخی از حروف برای نمایش بیش از وج به کار می روند. به بیان دیگر، به ازای چند واج فقط یک حرف در نوشتار زبان فارسی وجود دارد (شکل زیر).

ردیف	حرف	واج ها	مثال
۱	«ا»		<p>انسان</p> <p>بار</p>
۲	«و»		<p>ولی</p> <p>پور</p> <p>خورشید</p> <p>جو</p>
۳	«ی»		<p>یاور</p> <p>میز</p> <p>دی</p> <p>عوسی</p>
۴	«ه»		<p>به به</p> <p>دانه</p> <p>نه</p>
۵	«ه»		<p>کوه</p> <p>دزه</p>

این ویژگی باعث اشتباهات زیادی از سوی دانش آموزان در درس املاء و قرائت فارسی می شود. به عنوان مثال در نوشتن املای کلمه «به به» و «لانه» همچنین «خورشید» و «دود» دانش آموز صداهای متفاوتی را می شنود اما باید از یک حرف برای نوشتن استفاده کند. همچنین در خواندن یک شکل را می بیند اما باید با صداهای متفاوتی، آنها را تلفظ کند. تقویت حافظه شنیداری و دیداری می تواند به رفع این مشکل کمک کند.

ج) در نظام نوشتاری زبان فارسی برای برخی از واج های زبان هیچ حرف مشخصی در الفبای فارسی وجود ندارد و ناگزیریم برای نشان دادن آن از نشانه های حرکتی استفاده کنیم. این واج ها همان مصوت کوتاه فارسی هستند که در قدیم آنها را «حرکت» می نامیدند. در پایه اول دبستان برای تسهیل در آموزش خواندن و نوشتن به طور موقت از این سه نشانه حرکتی استفاده می کنند (شکل زیر)

ردیف	حرف	واج	مثال
۱	-	a = / <u> </u> /	مَهر
۲	-	e = / <u> </u> /	مِهر
۳	-	o = / <u> </u> /	مُهر

واژه های بسیاری به دلیل نقص در خط فارسی به طور یکسان نوشته می شود. برای مثال دو واژه «مرد-مرد»، به صورت «مرد» نوشته می شوند.

د) در نظام نوشتاری فارسی حرفی وجود دارد که ما به ازای واجی ندارد. این حرف واوی که در گذشته به تلفظ در می آمده و چون تلفظ آن با گذشت زمان تغییر کرده، به «واو معدوله = تغییر کرده»، معروف شده است. در زبان فارسی کلماتی که واو

معدوله دارند محدود و انگشت شمار هستند. مثل حرف «و» در «خواهر». دانش آموزان باید چنین کلماتی را از نظر تلفظ به حافظه شنیداری و از نظر نوشتاری به حافظه دیداری خود بسپارند.

بعضی از زبان شناسان علاوه بر مطالبی که بیان شد، نکته ای دیگر را نیز از نقایص مهم خط فارسی برشمرده اند که می تواند سبب اختلال در نوشتن املاء دانش آموزان شود. از نظر آنان برخی از حروف وابسته به جایشان یعنی در آغاز، میان یا پایان واژه به صورت های گوناگون نوشته می شوند مانند شکل های مختلف حرف عین (شکل زیر).

ع، ع، ع، ع، ع

برای نوشتن این حروف هیچ شکلی را نمی توان به جای یکدیگر در غیر جایگاه شان در واژه به کار گرفت زیرا گزینش و به کار گیری نادرست شکل های مختلف یک حرف در غیر جایگاه ویژه خود در زبان فارسی مغایر با رسم الخط معیار بوده و غلط به حساب می آید. بنابراین دانش آموزان برای به کار گیری شکل حروف نیاز به دقت و حافظه دیداری جهت یادآوری و تجسم آن دارند تا به عنوان «معلم» را «معلم» ننویسند.

مراحل رشد یادگیری هجی کردن یا املاء در کودکان

کودکان چند مرحله متمایز را پشت سر می گذارند تا به پیشرفتی عمومی در املاء برسند. سرعت پیشرفت در میان کودکان بستگی به توانایی هجی کردن آنها دارد و با هم متفاوت است، اما تمام کودکان این مراحل را به ترتیب معینی طی می کنند. غلط های املائی کودکان بازتاب مرحله ای از تحول است که در آن قرار دارند (فرولی و شاناهان، ۱۹۸۷؛ هندرسون، ۱۹۸۵، به نقل از لرنز، ۱۳۹۶). کودکان طی دوره سنی معینی هر یک از مراحل هجی کردن را پشت سر می گذارند. مراحل و نیز دوره سنی و ویژگی های ملازم با آنها در زیر ذکر می شود:

مرحله اول: نوشتن پیش آوایی (۱ تا ۷ سالگی). کودکان در این مرحله خط خطی می کنند، تصویرها را تشخیص می دهند، نقاشی می کنند، از نوشته ها تقلید می کنند و یاد می گیرند حروف را بسازند.

مرحله دوم: به کار بردن نام حروف و آغاز راهبردهای آوایی (۵ تا ۹ سالگی). کودکان سعی می کنند از تصاویر واجی استفاده کنند، اما دانش آنها در این زمینه محدود است. آنها املائی ابداعی با حروف می سازند. (به عنوان مثال میخام به جای می خواهم، میرم به جای می روم، یا خاهر به جای خواهر. کودکان در این مرحله شاید بتوانند املائی واژه های دیداری را درست بنویسند.

مرحله سوم: کارکرد الگوهای نوشتاری کلمه (۶ تا ۱۲ سالگی). تلاش های نوشتاری در این مرحله قابل خواندن، قابل تلفظ، قابل تشخیص و شبیه نوشته های مرسوم است. هر چند دقیق نیست (به طور مثال ادار به جای اداره یا زرف به جای ظرف). بیشتر کلمات دیکته ابداعی کودک از قواعد شاخص های حروف صدادار کوتاه و بلند تبعیت می کند.

مرحله چهارم: کاربرد درنگ های هجایی و واژه های چندهجایی (۸ تا ۱۸ سالگی). دانش آموزان در نوشتن واژه های چندهجایی، علامت شوا و قواعد هنجارگریز (به طور مثال پرندگان به جای پرنده گان) دیده می شود. (اصطلاح شوا اشاره به هجاهای بدون تکیه دارد و خطاهای رایج املاء نظیر cottin به جای cotton را منعکس می کند). شکل واژه های دیداری چندهجایی هنگام نوشتن املاء ممکن است به خاطر بیاید یا نیاید. مرحله پنجم: پرورش چشم اندازی پخته به املاء (یک سالگی تا بزرگسالی). در این مرحله املائی ابداعی از دید کودک غلط است. مشکلات املائی بسیاری از افراد، حتی اگر از قواعد پیروی کنند، در این مرحله نیز ادامه می یابد زیرا با استثنائاتی که در زبان انگلیسی وجود دارد، افراد باید یاد بگیرند که از منابع پشتیبان نظیر واژه نامه ها، بررسی کردن املائی نوشته با رایانه و هجی کننده های الکترونیکی استفاده کنند (لرنر، ۱۳۹۶).

روش های درمان و آموزش هجی کردن و املا در کودکان

آموزش هجی کردن در بیشتر کلاس ها با تکیه بر رویکرد کل نگر زبان و با استفاده از برنامه های از پیش تعیین شده صورت می گیرد. در اکثر این برنامه ها فهرستی از کلماتی که در طول یک هفته باید آموزش داده شوند، ارائه شده است و معلم باید آنها را به تمامی دانش آموزان آموزش دهد تا زمانی که به حد تسلط برسند. برای ارزیابی پیشرفت دانش آموزان هر هفته آزمون گرفته می شود. در آموزش هجی کردن علاوه بر آموزش کلمه ها، کاربرد آنها در جمله، داستان و جدول کلمات متقاطع نیز تمرین می شود. بیشتر معلمان، این برنامه ها را با ایجاد تغییراتی برای دانش آموزان با ناتوانی یادگیری نیز به کار می برند. این تغییرات با توجه به نتایج آزمون هایی که پیش از آموزش اجرا می شوند، صورت می گیرد (باس و ون، ۲۰۰۲، به نقل از شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۸۵).

رویکرد دیگری که در آموزش هجی کردن کاربرد دارد، رویکرد آوایی است. در زمینه کارایی این روش، پژوهش های بسیاری صورت گرفته است. برخی از پژوهشگران بر تأثیر این روش آموزشی بر افزایش توانایی هجی کردن صحنه گذاشته اند (بیکر، ۱۹۷۷؛ گلد ۱۹۷۶؛ تامپسون، ۱۹۷۷) و برخی دیگر معتقدند دانش آموزان بدون آموزش مستقیم آوایی، قواعد مربوط به آن را یاد می گیرند (شوارتز و دوهرینگ، ۲۰۰۲ به نقل از شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۸۵). پژوهش هایی که در دهه های اخیر صورت گرفته اند، نشان داده اند که آموزش خواندن در چهارچوب رویکرد آوایی می تواند موجب بهبود خواندن کلمه ها و هجی کردن شود (اکانر و جنکینز، ۱۹۹۵؛ اسنو، گریفین و برنس، ۱۹۹۸ به نقل از شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۸۵) و این رویکرد برای آموزش خواندن و هجی کردن به کودکان ضروری و مفید است. اولین مرحله در تهیه برنامه های آموزشی مناسب، شناسایی نوع و الگوهای خطاهای مربوط به هجی کردن است. پس از تحلیل خطا می توان برنامه های آموزشی را با توجه به نیازهای دانش آموزان طراحی کرد.

مهارتهای زبانشناسی شامل فرایندهای واج شناسی و نوشتاری هستند که در رشد نخستین تواناییهای هجی کردن مهم هستند. اپل، ولتر، و مسترسون (۲۰۰۶) تأثیر فرایندهای واج شناسی و نوشتاری را در یادگیری هجی کردن بررسی کردند. آنها

دریافتند که کودکان کم سن تر به سرعت اطلاعات خطی را در الگوهای حروف با ارائه کمتر کلمات جدید ترسیم کردند. الگوهای حروف در کلمات جدید که با فراوانی بیشتری رخ داده اند، به آسانی یاد گرفته می شوند، درست همانطور که اطلاعات واج شناسی که فراوانی بیشتری دارند سریع تر ترسیم می شوند. می توان نتیجه گرفت که هر دو فرایند واج شناسی و نوشتاری برای هجی کردن مهم هستند. آپل و همکاران (۲۰۰۶) برای رابطه این فرایندها در هجی کردن تبیین های دیگری ارائه دادند که پیشنهاد کردند که بازنمایی خطی به طور ساده ای به بازنمایی های واجی ترسیم شدند (تریمن و کسلر، ۲۰۰۵).

سیمونسن و گانتر (۲۰۰۱) پس از بررسی و مرور رویکردهای آموزش املاء به کودکان با اختلال در نوشتن، آنها در چهار گروه قرار می دهند: آموزش مستقیم، آموزش واجی، آموزش تکواژی و آموزش کل-واژه. استفاده از فلش کارتها، آنگونه در این مطالعه تدوین شده است، یکی از اشکال رویکرد کل-واژه می باشد. آموزش کل-واژه رویکردی است که یک واژه از طریق مواجهه مرتب دانش آموزان، بدون رمزگشایی واج شناختی آن واژه، آموزش داده می شود (هو و وانگ، ۲۰۱۷). نشان داده شد که این رویکرد در آموزش واژه های بی قاعده (تفاوت میان شکل نوشتاری حروف و واج ها در زبان فارسی مانند واژه خواهر) بسیار اثربخش است (سیمونسن و گانتر، ۲۰۰۱).

بیان مساله

بررسی مقایسه ای شیوع اختلال املاء در دانش آموزان دختر و پسر مدارس ابتدایی دوره اول منطقه نصرت آباد

جامعه آماری پژوهش

دانش آموزان دوره اول ابتدایی مدارس مختلط منطقه نصرت آباد

روش کار

بررسی وضعیت نمرات درس املاء در نوبت دوم در بین دانش آموزان دختر و پسر پایه های اول دوم و سوم ابتدایی مدارس

مختلط

تعیین حجم پژوهش

مقادیری جدول نمونه گیری مورگان و کریشی توسط فرمولی با همین نام بدست آمده است. مقادیری که در جدول بعنوان حجم نمونه قرار داده شده است با در نظر گرفتن نسبت ویژگی مورد نظر (P) در جامعه برابر با ۰۵/۰ به دست آمده است و اگر نسبت صفت مورد نظر فرمول مورگان و کریشی برای تعیین حجم نمونه در جوامع محدود باشد.

تعریف هر یک از موارد فرمول به صورت زیر است،

$$n = \text{حجم نمونه}$$

$$X^2 = \text{آماره آزمون کای-دو برای سطح اطمینان تعیین شده با یک درجه آزادی}$$

$$N = \text{حجم جامعه}$$

$$P = \text{نسبت صفت مورد نظر در جامعه (که در جدول بالا برابر با مقدار ۰۵/۰ در نظر گرفته شده است)}$$

$$ME = \text{حاشیه خطا قابل قبول (که به صورت نسبت بیان می شود)}$$

نکته: هنگامی که از جدول نمونه گیری مورگان و کریشی استفاده می کنید نیازی به استفاده از فرمول نمی باشد و با استفاده از جدول تمامی مواردی که شما نیاز دارید برای تعیین حجم نمونه کافی می باشد. در آخر برای رفرنس دهی تعداد نمونه تعیین شده در مطالعه می توانید از رفرنسی که در انتهای این مقاله قرار داده شده است استفاده نمایید.

باید به این نکته نیز توجه نمود که حجم نمونه در نظر گرفته شده بر اساس جدول نمونه گیری مورگان و کریشی حداکثر حجم نمونه می باشد به این دلیل که مقدار نسبت صفت مورد نظر در جامعه را برابر با ۰۵/۰ گرفته است. اما برای تعیین حجم نمونه در مطالعات پژوهشی و همچنین انواع روشهای نمونه گیری به صورت دقیق و در نظر گرفتن حداقل نمونه مورد نیاز با دقت، صحت و اطمینان بالا حتما باید توسط متخصصین آماری تعیین گردد تا از اتلاف منابع تا حد امکان جلوگیری شود. در جامعه داشته باشید می توانید حجم نمونه را با استفاده از این فرمول به دست آورید.

در این صورت :

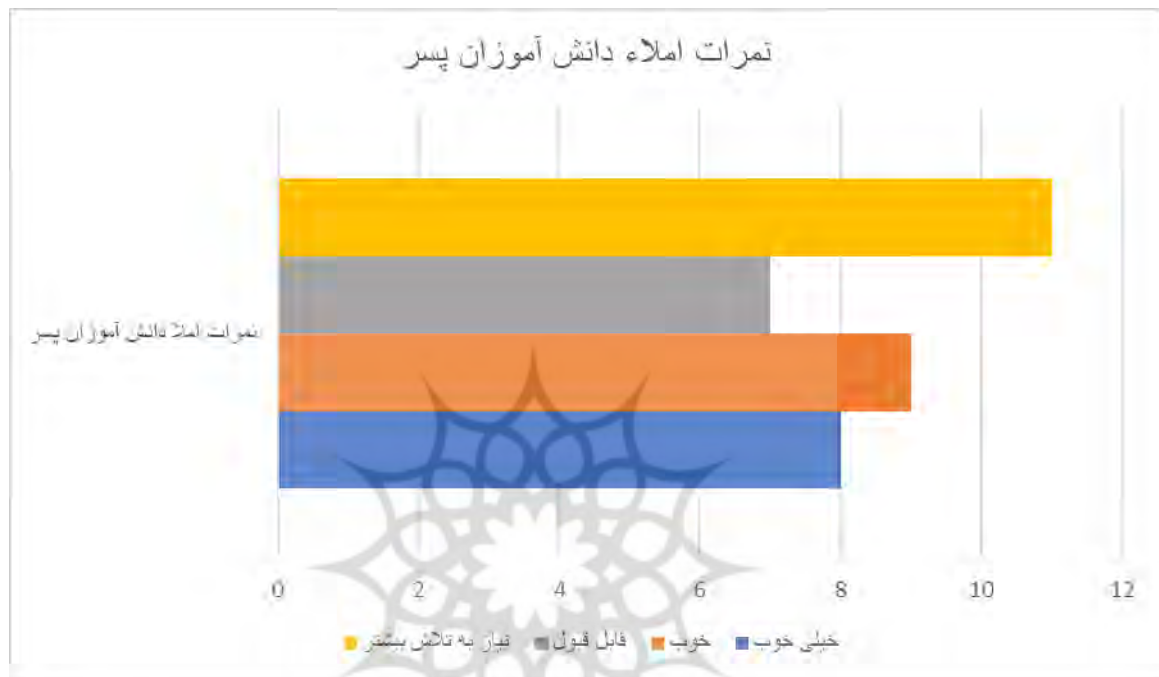
بنابراین حجم بهینه نمونه مساوی با ۷۰ نفر خواهد بود.

ابزار سنجش

بررسی و جمع آوری نمرات توصیفی درس املاء بر اساس ارزشیابی توصیفی در طیف نمره ای خیلی خوب، خوب، قابل قبول و نیاز به تلاش بیشتر بود که از تعداد ۳۵ نفر از دانش آموزان دوره اول پسر و ۳۵ نفر از دانش آموزان دختر مدارس مختلف مورد بررسی قرار گرفتند.

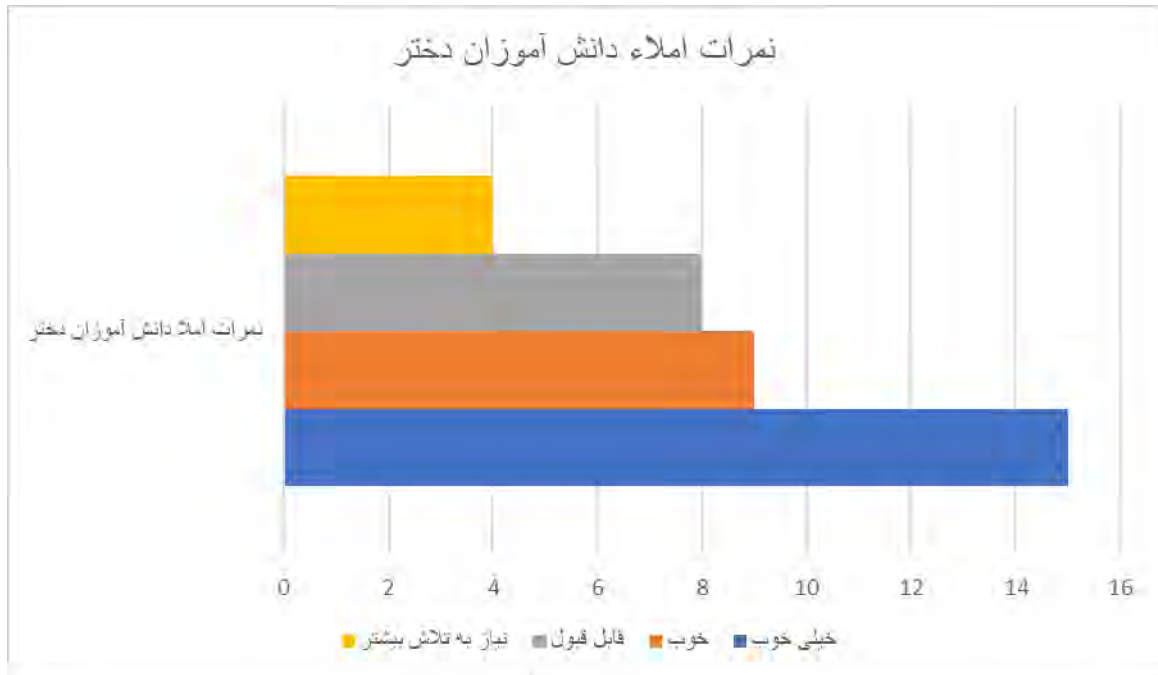
نتیجه گیری

نمودار (۱) توزیع فراوانی نمرات درس املاء پایه های اول تا سوم دانش آموزان پسر



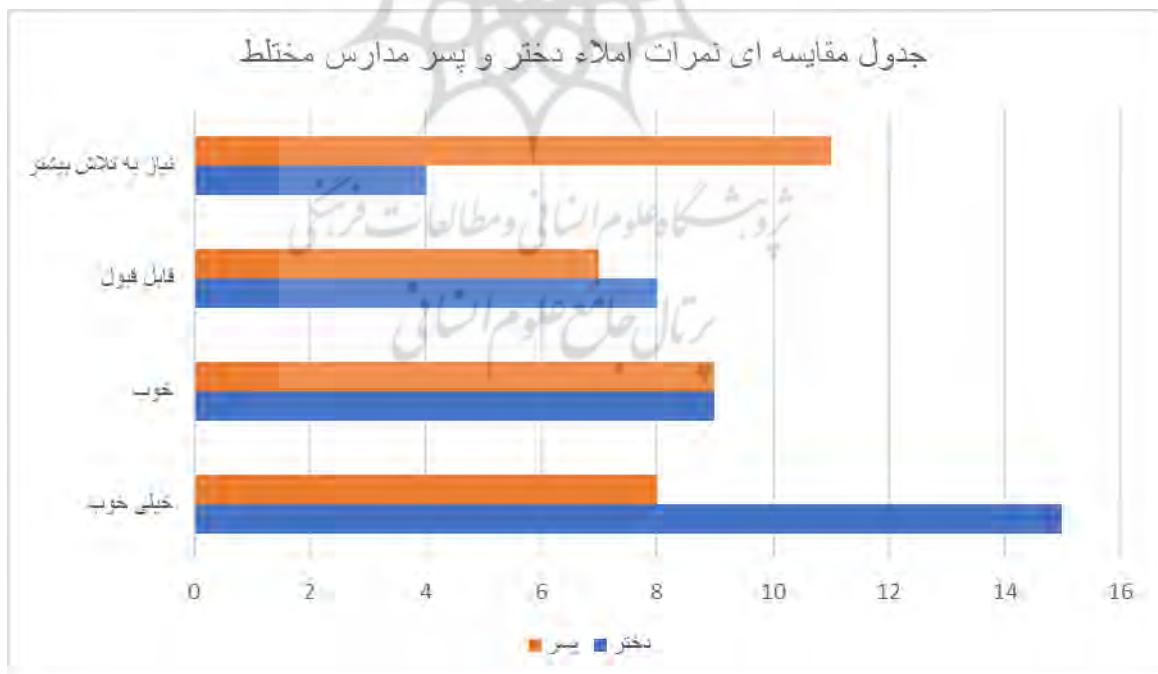
نتایج نشان می دهد که از تعداد ۳۵ نفر از دانش آموزان پسر تعداد ۸ نفر نمرات خیلی خوب را در درس املاء کسب نموده اند. همچنین تعداد ۹ نفر از دانش آموزان در وضعیت خوب قرار داشتند و تعداد ۷ نفر نمرات قابل قبول در درس املاء را کسب کرده بودند و متأسفانه تعداد ۱۱ نفر در وضعیت نیاز به تلاش بیشتر قرار دارد.

نمودار (۲) توزیع فراوانی نمرات درس املاء پایه های اول تا سوم دانش آموزان دختر



نتایج نشان می دهد که از تعداد ۳۵ نفر از دانش آموزان دختر تعداد ۱۵ نفر نمرات خیلی خوب را در درس املاء کسب نموده اند.

همچنین تعداد ۹ نفر از دانش آموزان در وضعیت خوب قرار داشتند و تعداد ۸ نفر نمرات قابل قبول در درس املاء را کسب کرده بودند و تنها تعداد ۴ نفر در وضعیت نیاز به تلاش بیشتر قرار داشتند. نمودار مقایسه ای نمرات املاء دانش آموزان دختر و پسر مدارس مختلط



نتایج نشان می دهد وضعیت اختلال املاء در دانش آموزان پسر بسیار بیشتر از دانش آموزان دختر بوده و نمرات درس املاء دانش آموزان دختر با دانش آموزان پسر تفاوت معنی داری دارد.

علل شیوع بیشتر اختلال املاء در پسران نسبت به دختران

بازی گوشه بیشتر پسران نسبت به دختران

سرشت و ذات مسئولیت پذیری بیشتر دختران نسبت به پسران

تمرکز حواس بالاتر دختران نسبت به پسران

بلوغ زودتر جسمی و عقلی دختران نسبت به پسران

ارائه پیشنهاد

۹ راهکار موثر برای کمک به دیکته نویسی

برای کودکانی که با روش های عادی مطالب را یاد نگرفته اند، برنامه های ویژه و تاکیدات مخصوصی لازم است. یکی از راه های اصلی برای درمان اختلالات املا تشخیص عوامل موثری است که در پیشرفت هجی کردن کودک مداخله می کنند. مثلاً کودکی که مشکل فصل بندی دارد و همچنین در تمیز شنیداری با مشکل مواجه است، مسلماً مشکلاتی در یادگیری نیز خواهد داشت. مگر آن که آموزش با نقاط قوت و ضعف آن کودک منطبق شده باشد. به همین جهت می توانید از روش های زیر کمک بگیرید:

آموزش انفرادی

کودکی که در کلاس در هجی کردن با شکست مواجه می شود به یک برنامه انفرادی نیاز دارد. بعد از آن که کودک به پیشرفت هایی دست یافت و اعتماد به نفس او افزایش یافت، می توان او را با کودک دیگر یا در یک گروه کوچک آموزش داد. آموزش انفرادی از این جهت که به فرد توجه کافی دارد و برای وی توسعه پیدا می کند، معمولاً نتایج خوبی به دنبال خواهد داشت.

هشیاری هجی کردن را رشد دهید

به کودک از طریق تمرین کردن دروس و بازبینی نوشته های خویش آموزش دهید. این امر بسیار اهمیت دارد یک برنامه ترمیمی برای هجی کردن، باید آگاهی در صحت هجی کلمات و عادت خود- نظارتی را در هجی کردن، ترتیب دهد.

برای نشان دادن موفقیت کودک از دروس ترمیمی کمک بگیرید

اگر کودکان در تکالیف قابل دسترسی خود موفق باشند بیشتر برانگیخته شده، دامنه توجه طولانی تری خواهند داشت. در نتیجه مدت زمان بیشتری روی تکلیف باقی می ماند. بنابراین بسیار مهم است که دروس به شیوه ای برنامه ریزی شوند که در آن کودک موفقیت را تجربه کند. ترجیح داده می شود که برای هر پاسخی موفقیت را تجربه کند. در واقع برای موفقیت لازم است از تمرینات و کلمات ساده شروع کرده و به مرور کلمات و جملات پیچیده را وارد بازی کنید.

پر آموزی را مهیا کنید

در آموزش هجی کردن لازم است که با تعداد کلمات زیاد فرد را درگیر کنیم. بیشتر از آنکه روی آموزش یک کلمه تمرکز کنیم لازم است روی آموزی محصر چندین کلمه تمرکز داشته باشیم. چرا که به مرور این کلمات ممکن است فراموش شوند. برای جلوگیری از این وضعیت باید روی تکرار این کلمات در جلسه های مختلف وقت بگذاریم.

آموزش را با هدف تعمیم دهی مهیا کنید

روش های ترمیمی و جبرانی باید به کودکانی که ناتوانی های شدید هجی کردن دارند، تعمیم دادن را آموزش دهد. بجای شناساندن قواعد، مواد را برای مطالعه به گونه ای فراهم کنید که کودک بتواند آن را تعمیم دهد. معلم می تواند بعد از تعمیم دهی قواعدی را که کودک کشف کرده است ارائه دهد.

از حواس چند گانه برای ارائه دروس هجی کردن استفاده کنید

بر اساس تحقیقات در آموزش هجی کردن، رویکرد چند حسی (حواس چند گانه) بهترین نتایج را به دست آورده است. در این رویکرد کودک می بیند، می شنود و لمس می کند. رویکرد بصری، شنیداری، جنبشی و لامسه فرنالد برای خواندن و هجی کردن، نمونه ای از رویکرد چند حسی می باشد.

کودک را تحسین کنید

در طول درس ترمیمی، تحسین و ترغیب ضروری است. تحسین با تقویت اجتماعی برای اکثریت بچه های کافی است. برای برخی از آن ها ممکن است تقویت کننده های مادی ضروری باشد.

از کلماتی که جزو خزانه لغات و کارکردی کودک است، استفاده کنید

بررسی ها نشان می دهند که کودکان مواردی را که برای آن ها معنی دار هستند، زودتر فرا گرفته و آن ها را در حافظه خود نگه می دارند. ولی بیشتر گرایش دارند که اجزا کلماتی را که برای آنها ناآشناست فراموش کنند.

مهارت های تجسمی را در هجی کردن رشد دهید

یکی از مهم ترین همبسته های توانایی هجی کردن، حافظه بصری است. حافظه بصری توانایی تجسم کردن (دیدن با چشمان ذهن) یا توانایی باز یافتن تصویر توالی حروف در یک کلمه می باشد. کودکان مبتلا به ناتوانی های شدید در یادآوری شکل یک کلمه مشکلات بزرگی دارند. به همین دلیل آن ها در تولید یک کلمه خطاهای زیادی را مرتکب می شوند. به هر حال این کودکان از طریق تمرین می توانند حافظه شان را برای کلمات بهبود بخشند.

نحوه رفتار صحیح با دانش آموزان دارای اختلال دیکته نویسی

معلمین محترم مقاطع ابتدایی برای دانش آموزانی که در دیکته نمره کمتر می گیرند، برخوردهای متفاوتی که معمولاً منجر به افت تحصیلی، کاهش اعتماد به نفس و ترس کودک از درس املا می شود را انتخاب می کنند. مواردی از این برخوردها و عکس العمل ها که در کتاب درمان دیکته ی دکتر تبریزی هم به آن اشاره شده است عبارتند از:

۱- سرزنش و تحقیر کودک در حضور هم کلاسی هایش؛

۲- نصیحت کردن بیش از حد کودک؛

۳- تکالیف زیادی به دانش آموزان؛

۴- از روی غلط ها چند بار بنویس؛

۵- با غلط ها جمله بساز؛

۶- و بسیاری روش های نادرست دیگر....

برخی معلمان محترم در پایان دیکته، نمره هایی به دانش آموزان می دهند که کودک از شکل آن نمرات وحشت کرده و کابوسی بر کودک حاکم می شود. مثلا نمره صفر یا یک را به دانش آموز می دهند. در حالی که از دیکته ۱۰۰ کلمه ای او فقط ۲۰ کلمه را اشتباه نوشته است و ۸۰ کلمه را صحیح نوشته است. پس نمره دانش آموز با توجه به تحلیل فوق ۱۶ می شود. یا در پایان دیکته می نویسند غیرقابل تصحیح، در حالی که کودک حداقل ۲۰ کلمه را درست نوشته است. و مواردی از این قبیل....

همچنین خانواده ها هم در برخورد با این مشکل روش های اشتباهی را در پیش می گیرند که علاوه بر روش های بالا، ممکن است موارد زیر را هم اضافه کنند:

۱- به سرزنش و انتقاد از معلم می پردازند؛

۲- هر کدام از والدین، والد یا عضو دیگری از خانواده را مقصر می شمارند؛

۳- میزان تکالیف خانه و مدرسه را که به نوعی به درس دیکته مربوط می شود افزایش می دهند.

حال آیا شما فکر می کنید با این عبارات و کارهای مختلف، مشکل دانش آموز حل می شود؟

نصیحت و سرزنش به نتیجه مثبتی نخواهد انجامید اما اگر دانش آموز درس مورد نظر را بارها و بارها بنویسد، البته که با توجه به استعداد خویش، نوشتن صحیح کلمه را خواهد آموخت و امکان اشتباه مجددش کاهش خواهد یافت. اما آیا تمرین های مکرر باعث یادگیری کودک در واژه های ویژه ای که تمرین کرده است، می شود؟ آیا این یادگیری به سایر درسها و واژه ها نیز انتقال می یابد؟

واقعیت این است که انواع اشتباهاتی که کودک مرتکب می شود از یک نوع و یک سنخ نیستند تا بتوان با اتخاذ یک روش همه آن اشتباهات را از بین برد و به پیشرفت وی اطمینان یافت.

برای دستیابی به یک راه حل ساده و امیدوار کننده، بهتر است ابتدا با اجرای آزمون هوشی، از طبیعی بودن هوش کودک اطمینان حاصل نماییم. اگر کودک در سایر درسها و فعالیت هایش مثل سایر کودکان معمولی باشد، به اجرای آزمون هوش نیاز نداریم. بعد از اطمینان از عادی بودن هوش دانش آموز باید اشتباهات دیکته های متعدد دانش آموز را از روی دفتر دیکته وی یادداشت کنیم و علت یا علل آن اشتباهات را بیابیم.

مدیران و اولیایی که از وجود مراکز آموزشی و توان بخشی اختلالات ویژه یادگیری در شهرستان خود اطلاع دارند، می توانند این گونه دانش آموزان را به مرکز معرفی کرده تا مربی متخصص در این زمینه با آزمون ها و تست هایی که انجام می دهد، بتواند مشکل دانش آموز را تشخیص داده و به درمان آن بپردازد.

در مراکز اختلالات یادگیری، مربی متخصص با گرفتن آزمون هوشی و کسلر، مصاحبه های بالینی و آزمون های تشخیصی دیگر، اختلال دانش آموز را شناسایی می کند و سپس راه حل و درمان آن ارائه می دهد.

منابع

خرامیده، زهرا (۱۳۸۳) مقایسه ی تأثیر رسانه تعاملی (CD) (و غیر تعاملی) بر سرعت، دقت و پایداری یادگیری ریاضی دانش آموزان دختر راهنمایی منطقه ۱۷ شهر تهران در سال تحصیلی ۸۲-۸۱. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

خرامیده، زهرا (۱۳۸۵). مقایسه ی تأثیر آموزش به کمک چند رسانه ای تعاملی و رسانه ای غیر تعاملی بر افزایش سرعت و دقت یادگیری درس علوم زیستی دانش آموزان دختر پایه ی اول دبیرستان منطقه ۱۹ شهر تهران در سال تحصیلی ۸۵-۸۴. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ی روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.

شکوهی یکتا، محسن و پرند، اکرم (۱۳۸۹). ناتوانی های یادگیری. چاپ دوم. تهران: انتشارات تیمورزاده.

کردنوقانی، رسول (۱۳۸۶). آموزش مستقیم به همراه نظریه ها، الگوها و راهبردهای آموزشی. تهران: نشر دیدار.

کریمی، بهروز (۱۳۸۹). مقایسه ی اثربخشی آموزش مستقیم و آگهی واج شناسی و ترکیبی بر اختلال دیکته. پایان نامه دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

مرعشی، علی اکبر (۱۳۸۱) چگونه با دشواریهای خط فارسی کنار بیاییم؟ ماهنامه ی آموزشی و پژوهشی. ۵۷-۶۹، (۵) ۱۷، آموزش تکنولوژی

ملکیان، فرامرز و آخوندی، آذر (۱۳۸۷). تأثیر چند رسانه های آموزشی در درمان اختلال املای دانش آموزان. پایان نامه ی کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی