



شناسایی عوامل موثر در اختلالات املا نویسی دانش آموزان ابتدایی

Factor Affecting Dictation Disruption in Primary School Students

تاریخ دریافت مقاله: ۱۸/۱۱/۱۳۹۷؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳/۰۶/۱۳۹۸

M. Naserpour
K. Dorani (Ph.D)
K. Salehi (Ph.D)محمدناصرپور^۱
کمال درانی^۲
کیوان صالحی^۳

Abstract: The aim of this present study is identifying the potential factors involved in dictation disruption in primary school students. For this purpose, a descriptive phenomenological method was used. 23 semi-structured interviews were completed by 14 primary teachers and 9 experts. The data analysis was conducted through Colaizzi's seven-step method, to identify and classify first 101 codes, 19 sub themes and 7 main themes. Member checking, triangulation and Prolonged Engagement were employed to validate the findings of External audit. The main extracted themes included: psychological, environmental, linguistic, program, understanding, personal, and physiological factors. The results revealed that elementary school students face numerous and variety of dictation disorders and this necessitates the immediate and serious attention and action of primary education administrators in order to improve the quality of dictation teaching, the process of assessing academic achievement and preventing the aggravation of its consequences. Based on the obtained results, the recommendations are presented for improving the status and providing context for reducing the disruptions.

Keywords: dictation disorder, phenomenology, effective factors, primary education

چکیده: پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل موثر در شکل‌گیری اختلالات املا نویسی دانش آموزان ابتدایی انجام گردید. بدین منظور از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شد. داده‌ها با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۲۳ نفر (۹ کارشناس و ۱۴ معلم) که به روش ملاکی انتخاب شده بودند، جمع‌آوری شد. برای اعتباریابی یافته‌ها از راهبردهای ممیزی بیرونی، بازبینی نتایج توسط اطلاع‌رسانان، چند سویه‌سازی و درگیری طولانی مدت استفاده گردید. تحلیل داده‌ها به شناسایی و طبقه‌بندی ۱۰۱ کد، ۱۹ زیرمضمون و ۷ مضمون اصلی شامل، عوامل روانشناختی، محیطی، زبان‌شناختی، برنامه‌ای، ادراکی، فردی و فیزیولوژیکی، منجر گردید. نتایج آشکار نمود که دانش آموزان دوره ابتدایی با اختلال‌های متعدد و متنوع املا نویسی مواجه هستند و این امر ضرورت توجه جدی مدیران و برنامه‌ریزان آموزش ابتدایی را به منظور ارتقای کیفیت آموزش املا نویسی، فرایند ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و جلوگیری از تشدید مخاطرات ناشی از آن را آشکار می‌نماید. در انتها، راهکارهای مناسب برای ارتقای وضعیت موجود و زمینه‌سازی برای کاهش اختلال‌های برشمرده شده ارائه گردید.

کلیدواژه‌ها: اختلال‌های املا نویسی، پدیدارشناسی، عوامل موثر، آموزش ابتدایی

مقدمه

مشکلات املانویسی، از عمده‌ترین علل و عوامل زمینه‌ای در بروز و تشدید افت تحصیلی و بسیاری از دیگر مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی به‌شمار می‌رود (سینگ، سینگ، رازاک و راوین‌ترا،^۱ ۲۰۱۷؛ اردوغان،^۲ ۲۰۱۷؛ اوکاری،^۳ ۲۰۱۶؛ بخشایش، احمدی، جعفری روشن،^۴ ۲۰۱۴؛ عظیمی و موسوی‌پور،^۵ ۲۰۱۴؛ گیل‌سپید و گراهام،^۶ ۲۰۱۴). مطالعات متعددی نشان داده است که وجود یا احساس به وجود ناتوانی‌های یادگیری و کم‌توجهی به آن می‌تواند به صورت مستقیم و غیرمستقیم، تبعات نامطلوبی نظیر کاهش خودباوری، افت اعتماد به نفس و حرمت خود را در دانش‌آموزان ایجاد نموده و مسائلی نظیر کاهش احتمال پذیرش در گروه همسالان و در نتیجه بروز انزوای اجتماعی^۷ در محیط مدرسه را دامن زند (ساکیز،^۸ ۲۰۱۸؛ کاویونی، گرازانی و اورناگی،^۹ ۲۰۱۷). از این رو، مطالعه در حوزه میزان و پیامدهای ناشی از ناتوانی‌های یادگیری به ویژه در آموزش ابتدایی از اهمیت بسزایی برخوردار است.

اصطلاح ناتوانی یادگیری اولین مرتبه توسط ساموئل کرک در ۱۹۶۲ مطرح شد (افروز، ۱۳۸۵). ناتوانی یادگیری اصطلاح عامی است که به گروهی ناهمگن از اختلالات اطلاق می‌شود و به صورت دشواری‌های جدی در اکتساب و کاربرد گوش دادن، حرف زدن، خواندن، نوشتن، استدلال کردن، یا ناتوانی‌های ریاضی تظاهر می‌کند (میهانه‌ری، ۱۳۸۹).

در مقاله ملکیان و آخوندی (۱۳۸۹) میزان ترک تحصیل در کودکان و نوجوانان مبتلا به ناتوانی یادگیری، ۴۰ درصد گزارش شد. مطالعه آقابابایی، ملک‌پور و عابدی (۱۳۹۰) نشان داد که در کنش‌های اجرایی، دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری املا از دانش‌آموزان عادی، به طور معناداری عملکرد پایین‌تری دارند. در متن بازنگری شده راهنمای تشخیصی و آماری

1. Singh, Singh, Razak & Ravinthar
2. Erdogan
3. Okari
4. Bakhshayesh, Ahmadi & Jafari Roshan
5. Azimi & Mousavipour
6. Gillespie & Graham
7. Peer Group Acceptance And Social Isolation
8. Sakiz
9. Cavioni, Grazzani & Ornaghi

شناسایی عوامل موثر در اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان ابتدایی

اختلالات روانی^۱ (DSM-IV-TR)، اختلالات یادگیری در ۴ طبقه اختلال خواندن^۲، اختلال اختلال بیان نوشتاری^۳، اختلال ریاضیات^۴ و اختلال یادگیری نامشخص^۵ طبقه‌بندی شده است است (نریمانی، رجبی، افروز، و صمدی خوشخو، ۱۳۹۰).

نتایج مطالعات کرانبرگر (۲۰۰۳)، نشان داده است که ۲۷ تا ۲۸ درصد از کل ناتوانی‌های یادگیری را اختلال املا تشکیل می‌دهد (به نقل از آقابابایی، ملک‌پور و عابدی، ۱۳۹۰). این اختلال برای کودکانی به کار برده می‌شود که با وجود هوش طبیعی، بسیار بد می‌نویسند یا کلمات و مطالب را ناصحیح می‌نویسند (آلکوک^۶ و همکاران، ۲۰۰۰، به نقل از جلیل‌آبکنار و عاشوری، ۱۳۹۲). املانویسی توانایی ایجاد تطابق بین اصوات و حروفی است که باید نوشته شود. تطابق و همخوانی بین واج‌ها و نویسه‌ها، مهارتی است که در کودکان با اختلال یادگیری به خوبی رشد نمی‌یابد، اختلال در املا، یک اختلال عمده در نوشتن محسوب می‌شود (دیکسون، استورات و ماسترسون^۷، ۲۰۰۲، به نقل از جلیل‌آبکنار و عاشوری، ۱۳۹۲).

بررسی مستندات پژوهشی (نظیر مطالعه دشتی، مصرآبادی و زوار، ۱۳۹۶؛ ناصرپور، ۱۳۹۵ و آقابابایی، ملک‌پور و عابدی، ۱۳۹۰) و شواهد میدانی، از شیوع گسترده و نگران‌کننده مشکلات املانویسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در کشورمان حکایت دارد. پژوهش ناصرپور (۱۳۹۵) نشان داد که بیشترین خطاها مربوط به خطای حافظه دیداری (۲۲/۱۸ درصد)، آموزشی (۲۰/۶۲ درصد) و بی‌دقتی (۱۷/۱۴ درصد) است. همچنین مشخص شد که در هر دو دسته دانش‌آموزان پسر و دختر دوره ابتدایی، بیشترین خطا مربوط به خطا در حافظه دیداری و حافظه توالی دیداری است. میزان شیوع این خطاها در پسران در حافظه دیداری و حافظه توالی دیداری به ترتیب ۲۱/۵۴ و ۳/۴۷ درصد و در دختران ۲۳/۰۱ و ۲/۱۳ درصد تعیین شد. در مقایسه بین دانش‌آموزان دختر و پسر مشخص شده دختران در خطای حافظه دیداری در

1. Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders Fourth Edition, Text Revision

2. Dyslexia

3. Dysgraphia

4. Dyscalculia

5. Not Otherwise Specified

6. Alcock

7. Dixon, Stuart & Masterson

مقایسه با پسران، از شیوع بیشتری از خطا برخوردار بودند ولی در حافظه توالی دیداری، در مقایسه با دختران، تعداد بیشتری از پسران دچار این خطا بودند. همچنین خطاهای املانویسی به تفکیک پایه‌های تحصیلی نیز بررسی شدند که مشخص گردید دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی، بیشترین خطا را در آموزش با ۲۲/۵۲ درصد و کمترین خطا را در حافظه توالی دیداری با ۴/۵ درصد دارا بودند. در پایه دوم ابتدایی نیز بیشترین خطا در حافظه دیداری (۲۱/۹۸ درصد) و کمترین خطا در حافظه توالی دیداری (۲/۵۳ درصد) به ترتیب و ۲/۵۳ درصد بود. در پایه سوم ابتدایی هم همچون پایه دوم ابتدایی، در دو خطای حافظه دیداری و حافظه توالی دیداری، بیشترین (۳۴/۳۶ درصد) و کمترین (۱/۲۸ درصد) شیوع خطا مشاهده گردید. تاملی بر یافته‌های مطالعه با نتایج مطالعه سعدالهی و همکاران (۱۳۸۹)، مبنی بر افزایش روند خطاهای دیکته نویسی دانش‌آموزان با افزایش پایه تحصیلی، می‌تواند در درک روند رو به افزایش مشکلات دیکته‌نویسی و ضرورت بازاندیشی در رویه‌های آموزشی در مدارس ابتدایی کشور، یارگیر باشد. به طور کلی نتیجه مطالعه ناصریور (۱۳۹۵) نشان داد که در سه خطای حافظه دیداری، نارسانویسی و حافظه شنیداری دختران با ۲۳/۰۱، ۱۸/۲۹ و ۸/۵۳ درصد در مقایسه با پسران و درصدهای ۲۱/۶۶، ۱۴/۱۳ و ۶/۹۹ از شیوع خطای بیشتری برخوردار بودند و در چهار خطای آموزشی، بی‌دقتی، حساسیت شنیداری و حافظه توالی دیداری، پسران با درصدهای ۱۹/۵۱، ۱۶/۷۶، ۱۱/۷۳ و ۲/۱۳ درصد در مقایسه با دختران با درصدهای ۲۰/۸۱، ۱۷/۶۲، ۱۵/۴۲ و ۳/۴۷ از خطای بیشتری برخوردار بودند. نتیجه مطالعه آقابابایی، ملک‌پور و عابدی (۱۳۹۰) نشان داد که میزان اختلال بیان نوشتاری در دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دبستان در شهر تهران را ۶ درصد برآورد کرده‌اند. نتایج مطالعه دشتی، مصرآبادی و زوار (۱۳۹۶) وجود مشکلات نوشتن در هر دو گروه کوکانه دوزبانه و تک‌زبانه را به تایید رسانید اما ایم میزان در گروه دو زبانه به طور معنادری بیشتر مشاهده گردید. نتایج پژوهش ماریا و کرنلیدی^۱، (۲۰۱۵)، نشان داد که کودکان دارای نارساخوان و بیش فعال بیشترین غلط املائی را نسبت به کودکان عادی داشتند و همچنین نوع غلط‌های املائی کودکان عادی بیشتر مربوط

شناسایی عوامل موثر در اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان ابتدایی

می‌شد به خطاهای واجی و اشتباهات مربوط به لهجه‌ها بوده است و نوع غلط‌آملائی کودکان دارای نارساخوان و بیش فعال بیشتر از نوع آواشناسی بود.

بررسی‌های انجام شده، نشان می‌دهد که اغلب تحقیقات انجام شده در حوزه اختلال املا نویسی، با محوریت تعیین میزان و نوع اختلالات املا نویسی و همچنین تاثیر مداخلات روان‌شناختی و آموزشی بر کاهش اختلال املا نویسی بوده است و به رغم حساسیت و تبعات ناشی از بروز این اختلال و همچنین افزایش میزان و تنوع اختلالات املا نویسی، مطالعات اندکی درباره شناسایی عوامل موثر در بروز یا تشدید این اختلالات، انجام گرفته‌است، از این رو هدف اصلی در پژوهش حاضر معناکاوی در ادراک و تجربه زیسته معلمان و کارشناسان آموزش ابتدایی به منظور شناسایی و بازنمایی عوامل موثر در بروز و گسترش اختلالات املا نویسی در دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی، بوده است. بنابراین سؤال اصلی این است که بر طبق ادراک و تجربه زیسته معلمان و متخصصان آموزش ابتدایی، چه عواملی در بروز یا شدت یافتن اختلال‌های املا نویسی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی موثر است؟

روش

با توجه به تفاوت‌های فلسفی پارادایمی دو روش کمی و کیفی، در بررسی‌های کیفی به جای استفاده از چارچوب نظری برای تدوین و آزمون فرضیه‌ها، از چارچوب مفهومی برای استخراج سؤال یا سؤالات تحقیق استفاده می‌شود (مکسول، ۲۰۰۵؛ ریتچ و لوئیس، ۲۰۰۳، نقل از صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی‌یکتا، ۱۳۹۴)، چارچوب مفهومی در تحقیق حاضر مبتنی بر رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی است. به اعتقاد بازرگان (۱۳۸۴)، بر اساس دیدگاه تفسیرگرایی، واقعیت، مشروط به تجربه انسان و تفسیر اوست. انسان با تجربه می‌تواند دانش مربوط به واقعیت را در ذهن خود بسازد. پژوهشگر از راه تعامل با موضوع مورد پژوهش، به شناخت آن نایل می‌شود. در این دیدگاه، شناخت امری عینی نیست و ابعاد و تفسیرهای گوناگون دارد (دنزین و لینکلن، ۲۰۱۱؛ نیومن، ۲۰۰۷؛ گوبا و لینکلن، ۲۰۰۵، نقل از

1. Maxwell., Ritchie & Lewis

2. Denzin & Lincoln

صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). با توجه به این موضوع و با استفاده از دیدگاه بازرگان (۱۳۸۴)، برای انجام پژوهش‌های آموزشی که بتواند راهگشای شناخت عمقی عناصر نظام آموزشی باشد، باید از روش‌شناسی تفسیری استفاده نمود. در این پژوهش سعی گردید تا با استفاده از رویکرد تفسیرگرایانه به بازسازی معنایی ادراک معلمان و کارشناسان از عوامل موثر در بروز اختلالات- املا نویسی، پرداخته شود و نشان داده شود که این مشارکت‌کنندگان چه درکی از عوامل موثر در بروز اختلالات املا نویسی دارند. از آنجا که ماهیت پژوهش فعلی به گونه‌ای است که لازم است ادراک معلمان و کارشناسان واکاوی شود، از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شده است.

نحوه انتخاب مشارکت‌کنندگان

تعداد و نحوه انتخاب مشارکت‌کنندگان در مطالعات به روش کیفی مانند روش‌های کمی از پیش تعیین شده نیست و به روند تحقیق و مقولات در حال تکوین بستگی دارد. روش انتخاب مشارکت‌کنندگان در تحقیقات کیفی از نوع هدفمند است و حجم آن نیز به سطح اشباع نظری سؤال‌های تحقیق بستگی دارد. محقق کوشیده است تا به صورت هدفدار، بر مبنای اینکه چه نوع اطلاعات خاصی در پی یافته‌های اولیه مورد نیاز است، مشارکت‌کنندگان را انتخاب نماید (ادیب حاج باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۸۶، به نقل از صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). اشباع نظری، زمانی اتفاق می‌افتد که محقق به این نتیجه برسد که در مرحله‌ای از کار به مفاهیم و پاسخ‌های مشابه دست یافته و مفاهیم جدیدی ظهور نیابند (گلاسر و استراوس^۳، ۱۹۶۷، به نقل از صالحی و همکاران، ۱۳۹۴)، به دیگر سخن، سطح اشباع داده‌ها، به مرحله‌ای از گردآوری داده‌های کیفی اطلاق می‌شود که پاسخ‌های داده شده به سؤالات تحقیق و یا مصاحبه‌های انجام شده کافی به نظر می‌رسند، چرا که داده‌های گردآوری شده از طریق انجام مصاحبه، مشابه و تکراری می‌شود (محمدپور، ۱۳۹۱). به اعتقاد کراسول^۴ (۱۹۹۸) در مطالعات کیفی، تعداد

-
1. Neuman
 2. Guba & Lincoln
 3. Glaser & Strauss
 4. Creswell

شناسایی عوامل موثر در اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان ابتدایی

مشارکت‌کنندگان نباید کمتر از بیست نفر باشد (نقل از محمدپور و رضایی، ۱۳۸۷). بر این اساس در این پژوهش، در انتخاب معلمان و کارشناسان از راهبرد نمونه‌گیری ملاکی استفاده گردید. نمونه‌گیری ملاکی^۱ شامل انتخاب مواردی می‌شود که برخی از ملاک‌های مورد نظر پژوهش را دارند و افراد بر اساس آن ملاک‌ها انتخاب می‌شوند. با انتخاب افراد به روش ملاکی، داده‌ها از کیفیت و غنای بیشتری برخوردار خواهد شد (اسپرینگر، ۲۰۱۰، ترجمه آلبانی، ۱۳۹۴). در نهایت پس از انجام ۲۳ مصاحبه، اشباع نظری داده‌ها حاصل شد.

توصیف ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان

بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی معلمان و کارشناسان مشارکت‌کننده در پژوهش، می‌تواند به مخاطبان در درک و برقراری ارتباط نزدیکتر با یافته‌ها کمک نماید. همان‌گونه که پیشتر اشاره شد، در این پژوهش با ۲۳ نفر از معلمان و کارشناسان، مصاحبه شد که ۹ نفر آن‌ها کارشناس آموزش ابتدایی و ۱۴ نفر از آنها را معلم تشکیل داده است. همچنین از این تعداد ۷ نفر زن و ۱۶ نفر مرد است. از میان این تعداد ۱۲ نفر دارای مدرک تحصیلی لیسانس، ۵ نفر دارای مدرک تحصیلی فوق لیسانس و ۶ نفر هم دارای مدرک تحصیلی دکتری است. میانگین سابقه فعالیت تخصصی مشارکت‌کنندگان، ۱۵ سال است.

ملاک‌های مرتبط با ارزیابی پژوهش کیفی

در خصوص ارزیابی پژوهش‌های کیفی، چهار رویکرد وجود دارد. در دیدگاه اول، از ملاک‌های سستی (روایی، پایایی و عینیت) برای ارزیابی پژوهش‌های کیفی، استفاده می‌شود. دیدگاه دوم، از ملاک‌های مجزایی، متناسب با پژوهش‌های کیفی استفاده می‌شود (هلی و پری^۲، ۲۰۰۰، نقل از صالحی و همکاران، ۱۳۹۴) در دیدگاه سوم، به طور تلفیقی از ملاک‌های کمی و کیفی استفاده می‌شود و در دیدگاه چهارم، برخی بر این باورند که ماهیت پژوهش‌های کیفی به گونه‌ای است که نباید از هیچ ملاک ثابتی برای ارزیابی پژوهش کیفی استفاده کرد. در پژوهش حاضر، مبتنی بر دیدگاه سوم (دیدگاه تلفیقی) از ملاک‌های چندگانه سستی و مجزا بهره گرفته شد. برخی از ملاک‌های بررسی پژوهش کیفی که مشابه ملاک‌های پژوهش کمی اما متناسب با پژوهش‌های

1. Criterion Sampling

2. Heli & Perry

کیفی است عبارتند از: صحت و اعتمادپذیری^۱ (معادل روایی درونی)؛ انتقال پذیری^۲ (معادل روایی بیرونی یا قابلیت تعمیم)؛ وابستگی و اتکاپذیری^۳ (معادل پایایی)؛ تأییدپذیری^۴ (معادل عینیت) (لینکلن و گوبا^۵، ۱۹۸۵؛ گولافشانی، ۲۰۰۳؛ شنتون^۶، ۲۰۰۴). باورپذیری به میزان باور داشتن یافته‌های پژوهش مرتبط است. باورپذیری با قابل باور بودن یا قانع کننده بودن پژوهش در ارتباط است. (برایمن^۷، ۲۰۰۴)، باور پذیری را استدلال‌ها و فرآیندهای ضروری برای اعتماد به نتیجه تحقیق بیان می‌دارد. در این پژوهش برای باورپذیری از چهار روش ممیزی بیرونی^۸ و بازبینی نتایج توسط اطلاع‌رسان‌ها^۹ و چند سویه سازی^{۱۰} استفاده شده درگیری طولانی مدت^{۱۱} است.

ممیزی بیرونی: در روش ممیزی بیرونی کسی که به روش کار ما نظارت دارد، روش کار را مورد بازبینی قرار می‌دهد، مانند استاد راهنما و مشاور که در پژوهش حاضر از نظرات آنها استفاده شده است.

بازبینی نتایج: در بازبینی و بررسی صحت اطلاعات به دست آمده، برای جلوگیری از بدفهمی محقق، اطلاعات به دست آمده دوباره به اطلاع رسان‌ها نشان داده شد. و مورد تأیید آنان قرار گرفت.

چند سویه‌سازی: در چند سویه سازی، محقق، علاوه بر اینکه ادراکات معلمان را واکاوی نمود مصاحبه با معلمان و کارشناسان نیز انجام گرفت و داده‌های به دست آمده از هر گروه منطبق با صحبت‌های گروه دیگر بود. در واقع صحت اطلاعات از چند جنبه مورد بررسی قرار گرفت.

1. Credibility & Trustworthability Vs. Internal Validity
2. Transformability Vs. Generalizeability
3. Dependability Vs. Reliability
4. Confirmability Vs. Objectivity
5. Lincoln & Guba
6. Guba & Lincoln., Golafshani; Shenton
7. Bryman
8. External Audit
9. Member Cheak
10. Triangulation
11. Prolonged Engagement

شناسایی عوامل موثر در اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان ابتدایی

درگیری طولانی مدت: محقق زمانی طولانی مدت درگیر موضوع پژوهش بود و در ایام سال تحصیلی به طور غیر رسمی و بدون ضبط مصاحبه با تعداد زیادی از معلمان صحبت شد.

یافته‌های پژوهش

پس از مصاحبه نیمه ساختاریافته از معلمان و کارشناسان و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، تعداد ۹۹ کد، ۱۹ زیرمضمون و همچنین ۷ مضمون اصلی به شرح زیر استخراج گردید. با مصاحبه‌های انجام‌شده سعی بر این بوده که ادراک معلمان و کارشناسان در خصوص عوامل موثر در شکل‌گیری اختلالات املانویسی مورد واکاوی قرار گیرد بدین منظور، هنگامی که پژوهشگر در فرایند گفتگو از معلمان و کارشناسان پرسید که "چه عواملی در بروز اختلالات املانویسی و یا غلط‌املایی دانش‌آموزان ابتدایی موثر است؟" با انبوهی از دلایل و علل همراه گردید که در ۷ دسته تقسیم‌بندی گردید. در ادامه به هر یک از این عوامل با ذکر روایتی از معلمان و کارشناسان پرداخته شده است.

سؤال پژوهشی: معلمان و کارشناسان چه عواملی را در ایجاد یا تشدید اختلال‌های درس املا دانش‌آموزان در دوره اول ابتدایی موثر می‌دانند؟

بررسی‌های انجام‌شده به شناسایی ۷ عامل اصلی شامل عوامل روان‌شناختی، محیطی، زبان‌شناختی، برنامه‌ای، ادراکی، فردی و فیزیولوژیکی منتج گردید که در ادامه هر یک از عوامل شناسایی شده - که معادل یک مضمون اصلی است - به همراه زیرمضامین آن، در قالب جدول شماره ۱ آورده شده است:

جدول (۱) مضامین اصلی، زیر مضمون و کدهای هریک از آنها

مضامین اصلی	زیر مضامین	کدها
عوامل روان شناختی	ژنتیکی	بهره هوشی پایین؛ وجود بیماری های خاص؛ ذاتی بودن غلط نویسی؛ وجود لوزه سوم
	مغز و اعصاب	مشکلات در پردازش اطلاعات؛ وجود آسیب مغزی؛ دشواری در حفظ کلمات؛ عدم تمرکز در نوشتن
	رفتاری	بازیگوشی؛ بی توجهی به گفته های معلم؛ دقت نداشتن به کلمه ها و شکل آنها؛ بی قراری و پرتحرکی؛ اختلال توجه و بیش فعالی
	ویژگی های روانی	شرایط روحی و روانی و نامناسب؛ ترس از برآورده نشدن انتظارات اولیا و معلمان؛ ترس از جریمه و تنبیه شدن؛ اضطراب و عجله در نوشتن
عوامل محیطی	مولفه اقتصادی	قرار گرفتن در محیط محروم و مستضعف نشین؛ فقر و اقتصاد پایین خانواده؛ نبود امکانات آموزشی
	مولفه کلاسی	مناسب نبودن نور کلاس؛ مناسب نبودن تهویه کلاس؛ تراکم بالای کلاس؛ قرار گرفتن مدرسه مجاور خیابان و محیط شلوغ؛ فضای کوچک کلاس
	مولفه خانواده	تعداد زیاد اعضای خانواده؛ تنش و درگیری بین اولیا؛ بی سوادی و کم سوادی والدین؛ عدم همکاری اولیا و معلمین؛ پیگیری نکردن اولیا از وضعیت درس املا؛ سرزنش و بد اخلاقی والدین؛ توقع بالا یا پایین والدین؛ عدم نظارت و بازخورد والدین در خانه؛ کم اهمیت دانستن درس املا از نظر والدین؛ شاغل بودن والدین
عوامل زبان شناختی	عوامل رسم الخطی	وجود کلمه های عربی در زبان فارسی؛ نقطه و حروف جدا؛ انعکاس مصوت های کوتاه در نوشتار؛ مشکلات واج شناختی؛ نوشتن از راست به چپ؛ زاینده گی و فزاینده گی زبان فارسی
	عوامل گفتاری زبان	تلفظ اشتباه واژه ها؛ نادیده گرفتن قراردادهای خاص زبان فارسی؛ ناتوانی در درک معنی کلمه ها - تکرار بی مورد کلمه ها توسط دانش آموز
	عوامل گویش محلی	استفاده از الفاظ و کلمه های محلی؛ داشتن لهجه محلی؛ استفاده از تلفظ های عامیانه
عوامل آموزشی	عوامل آموزشی	یکنواختی در آموزش؛ عدم تسلط در آموزش؛ نبود ساعات خاص برای آموزش املا؛ روش های تدریس غیرخلاق؛ تدریس عملی ناصحیح؛ تدریس ناکافی؛

مضامین اصلی	زیر مضامین	کدها
برنامه‌ای		استفاده از تکنیکهای آموزشی متفاوت بین مدرسه و خانه؛ حرکات اضافی در هنگام گفتن املا؛ تکرار مکرر کلمات در هنگام گفتن املا؛ عدم توجه به دانش‌آموزان کند نویس؛ استفاده از کلمه‌های ناآشنا در املا؛ سریع گفتن املا
	عوامل ارزیابی املا	کم‌دقتی در ارزیابی؛ گفتن املا در ساعات آخر کلاس؛ عدم ارائه بازخورد؛ عدم ارائه بازخورد درست
عوامل ادراکی	عوامل افتراقی	ناتوانی در شناخت شکل کلی کلمه؛ ناتوانی در ترکیب صداهای یک کلمه
	عوامل انگیزشی	عدم ترغیب و تشویق دانش‌آموز؛ وجود رقابت بین دانش‌آموزان؛ نداشتن ذوق و علاقه برای نوشتن؛ غیبت بیش از حد از مدرسه؛ نداشتن هدف و انگیزه برای نوشتن
	کنش‌های اجرایی	حواسپرتی دانش‌آموز؛ نکانشی عمل کردن در نوشتن؛ ناآگاه بودن از غلط‌آملایی خود؛ عدم آگاهی از قواعد متن؛ ضعف در حافظه فعال
عوامل فردی	ویژگی‌های فردی معلم	تجربه پایین؛ سن بالا؛ بی‌حوصلگی معلم؛ کم کاری و وقت کشی؛ دوشیفت کار کردن و خستگی؛ بی‌توجهی به غلط‌آملایی دانش‌آموزان؛ آموزش ضمن خدمت ناکافی؛ تلفظ بد کلمه‌ها از سوی معلم؛ آموزش ناکافی دوره‌های معلمی
	ویژگی‌های فردی دانش‌آموز	زودتر از موعد به مدرسه رفتن؛ عزت نفس پایین؛ ضعف در خواندن متن؛ استراحت ناکافی؛ ضعف در پایه تحصیلی
عوامل فیزیولوژیکی	عوامل ناتوانی حرکتی	ناتوانی در کنترل بازو؛ چپ دستی؛ ضعف عضلانی؛ ناتوانی در گرفتن مداد؛ کند و آهسته نوشتن؛ عدم رشد مهارت‌های حرکتی
	مشکلات جسمی دانش‌آموز	ضعف بینایی؛ ضعف شنوایی؛ مشکلات دهان و دندان؛ وجود ضایعات استخوانی
۷	۱۹	۹۹

≠ مضمون اصلی اول: عوامل روان شناختی

این مضمون اصلی بر فعالیت‌های ذهنی مثل چگونگی پردازش اطلاعات در مغز و حافظه و همچنین فعالیت‌های رفتاری افراد تأکید دارد. در این مضمون اصلی چهار زیر مضمون: مغز و اعصاب، عوامل روانی، ژنتیکی و رفتاری به دست آمده است. تعدادی از علل غلط املائی دانش‌آموزان به ژنتیک و انتقال ژنی به فرزند حاصل شده است و منظور از مغز و اعصاب عللی است که به خاطر مشکلات پردازش کارکرد ذهنی و یا دشواری در حفظ و نگاهداری اطلاعات و به صورت کلی عواملی که به ذهن و مغز ارتباط دارد مربوط می‌شود. عوامل رفتاری نیز یکی دیگر از زیر مضامین می‌باشد که به رفتارهای درونی دانش‌آموزان که از علل روانشناختی حاصل می‌شود، مربوط می‌شود. عوامل روانی نیز بر سلامت افکار درونی مثل اضطراب و ترس و غیره اشاره می‌کند.

عوامل ژنتیکی: عوامل مادرزادی و اکتسابی نیز، از عوامل موثر در بروز اختلال یادگیری است که به اشکال مختلف ساختمانی، کارکردی و فیزیولوژیکی بروز می‌کند (برادلی و بریانت^۱، ۱۹۸۳)، گاهی بروز غلط املائی دانش‌آموز به علل ژنی آنها بر می‌گردد. این عوامل ژنتیکی می‌تواند حافظه و یا یک بیماری خاص دانش‌آموز باشد که موجب اختلال در صحیح نوشتن دانش‌آموز شود. در این پژوهش نیز برخی از کارشناسان ژنتیک و وراثت را یکی از عوامل اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان معرفی کرده‌اند در همین ارتباط یکی از کارشناسان عنوان می‌کند که "ممکنه دانش‌آموز از نظر هوش سطح پایینی داشته باشه و نتونه یاد بگیره. بعضی از کلمه‌ها نیاز به حفظ کردن داره که اگر دانش‌آموز هوش پایینی داشته باشه با مشکل مواجه میشه". کارشناس دیگری هم در این خصوص می‌گوید: "موقع املا گفتن ازم اجازه میگیره تا بره قرصشو بندازه. نمی‌تونم اجازه ندم چون آگه مشکلی پیش بیاد برام دردرسدرست میشه و وقتی هم میره و برمیگرده دیگه کلی از املا عقب افتاده". یکی از کارشناسان عنوان می‌کند: "بیشتر بچه‌هایی که غلط املائی دارن برمیگرده به والدینشون. یعنی والدینی که خودشون غلط توی نوشتن دارن این ویژگی به بچه‌هاشون هم تاثیر داره میشه گفت یه جور غلط املائی

1. Bradley And Bryant

شناسایی عوامل موثر در اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان ابتدایی

ذاتیه". شیوع اختلال‌های بیان نوشتاری در حد ۳ تا ۱۰ درصد کودکان سنین مدرسه تخمین زده می‌شود و شواهدی وجود دارد که کودکان دارای این اختلال از خانواده‌هایی هستند؛ که در آن سابقه این اختلال وجود داشته است (کاپلان و سادوک^۱، ۱۹۹۱، ترجمه پورافکاری، ۱۳۷۲).

عوامل مغز و اعصاب: ناتوانی‌های یادگیری املا از لحاظ مغز و اعصاب مبتنی بر مشکلات پردازش هستند. این مشکلات می‌تواند بر یادگیری مهارت اصلی نوشتن تاثیر داشته باشد. به علاوه بر مهارت‌های حافظه کوتاه مدت یا بلند مدت تاثیر داشته باشد. دانش‌آموزانی که از لحاظ نگاهداری کلمات و حفظ آنها با مشکل مواجه هستند در نوشتن نیز با احتمال غلط نویسی همراه هستند در این خصوص یکی از معلمان عنوان می‌کند که: *چند بار از روش می‌خونه یا حتی چندین بار از روش می‌نویسه. خودم هم باهاش کار میکنم ولی باز یادش نمونه و بازم غلط مینویسه تو املا*". همچنین یک کارشناس دیگری عنوان می‌کند: *تعدادی از دانش‌آموزان هم هستند در حفظ کردن کلمات مشکل دارند و باعث میشه کلمات را در املا غلط بنویسند*".

عوامل رفتاری: اختلالات رفتاری کودکان و دانش‌آموزان یکی از علل یادگیری درس املا است. بعضی از رفتارهای دانش‌آموزان از جمله بیش‌فعالی، خشونت، پر تحرکی و غیره باعث می‌شود که نتوانند به درس و مشق توجه کافی داشته باشند. دانش‌آموزانی که بیش فعال هستند به گفته‌های معلم هم توجه کمتری دارند. در همین مورد یکی از معلمان عنوان می‌کند: *"اصلا دانش‌آموز انگار روی میز و نیمکت نشستن براش سخته، انگاری یه چیزی گم کرده همش بلند میشه و میشینه و آروم و قرار نداره رو میز"*.

عوامل روانی: دانش‌آموزانی که اضطراب و ترس در آنها وجود دارد به سختی می‌توان مطلب یا موضوعی را به آنها یاد داد. دانش‌آموزانی که از نظر روانی در وضع نامناسبی قرار دارند در هنگام نوشتن هم با اشکالات و دشواری‌هایی روبرو می‌شوند. برخی از معلمان اظهار داشتند که دانش‌آموزان در هنگام نوشتن برخی از عوامل جنبی مختلفی که در شرایط کلاس و دانش‌آموز اثرگذار بود مانند: ترس از جریمه شدن، ترس از زیاد شدن تعداد غلط‌های املائی و یا ایجاد جوی مسموم بین دانش‌آموزانی که در کنار هم نشسته‌اند، بر شرایط روانی دانش‌آموزان

اثرگذار بود چنانچه کارشناسی عنوان می‌کرد: "یه دانش‌آموز عصبانی و یا یه دانش‌آموز غمگین هیچ وقت نمیتونه چیزی یاد بگیره معلمان اول باید شرایط روحی بچه را مساعد بدونن بعد بهش خوندن و نوشتن یاد بدن" که این گفته حاکی از آمادگی روانی دانش‌آموزان در هنگام تدریس املا است و یا در همین زمینه معلمی اظهار می‌کرد که: "دانش‌آموزی که همش توی املا به فکر این باشه که آگه غلط‌املا بی داشته باشه معلم فلان جریمه را میکنه مثلاً از روی غلط‌های هر کلمه چند بار باید بنویسم و یا حتی تنبیه میشم". از نظر شفیعی لنگری (۱۳۹۳)، گاهی دانش‌آموزان به علت ترس از زیاد شدن تعداد غلط‌های املائی، ترس از تنبیه شدن و یا سرزنش دیگران خود موجب اضطراب و عجله و به طور کلی ایجاد شرایط روانی نامناسب در دانش‌آموزان می‌شود که این خود می‌تواند موجب غلط‌املائی آنها شود.

≠ مضمون اصلی دوم: عوامل محیطی

موقعیت و محیط یادگیری از عوامل بسیار موثر در یادگیری است. محیط مانند نور، هوا، تجهیزات و امکانات آموزشی. طبیعی است هر چه امکانات آموزشی مناسب تر و بیشتر باشد یادگیری شاگردان در مقایسه با یادگیری شاگردان در مدرسه‌ای که دارای فضای مناسب نیست و در آن جز کتاب درسی منابع دیگری یافت نمی‌شود بسیار متفاوت خواهد بود. محیط ممکن است عاطفی باشد. رابطه معلم و شاگرد، رابطه شاگردان با هم، رابطه والدین با هم و نگرش والدین و مربیان در زمینه تربیت کودکان، همگی می‌تواند در میزان یادگیری شاگردان موثر باشد. موقعیت آموزش منظم همراه با محبت و احترام متقابل نسبت به محیط‌های خشک و تهی از عواطف، تاثیر بیشتری در یادگیری خواهد داشت. وضعیت اقتصادی خانواده نیز می‌تواند در یادگیری دانش‌آموزان تاثیر فراوانی داشته باشد. به نظر می‌رسد، اگر خانواده به لحاظ اقتصادی در وضعیت نامناسبی قرار داشته باشند، عملاً والدین در رفع نیازهای فرزندان خود با محدودیت‌هایی همراه هستند. اگر مجموعه عوامل موجود در محیط برای شاگرد برانگیزنده و قابل درک نباشد مسئله‌ای در ذهن او ایجاد نخواهد شد یا در صورت وجود مسئله، شاگرد توانایی حل آن را نخواهد داشت به هر حال امکانات محیط آموزشی، اعم از نیروی انسانی و تجهیزات، وضع اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی خانواده نگرش والدین و مربیان نسبت به

شناسایی عوامل موثر در اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان ابتدایی

تحصیل و آموزشگاه و هزاران عامل محیطی دیگر می‌تواند در کیفیت و کمیت یادگیری شاگردان موثر باشد (آلیانی، ۱۳۹۴) در این مضمون اصلی سه زیر مضمون: مولفه اقتصادی، مولفه کلاسی و مولفه خانواده وجود دارد.

مولفه اقتصادی: بدون شک محیطی که فرد در آن زندگی می‌کند و همچنین اقتصاد خانواده نقش مهمی در یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند. خانواده‌هایی که از نظر اقتصاد پایین هستند به ندرت می‌توانند دانش‌آموزانی با استعداد به وجود آورند. همچنین خانواده‌هایی که از اقتصاد پایینی برخوردارند در امر یادگیری فرزندان خود نیز گاهی با مشکلاتی همراه هستند. احتمال است مشکل مالی خانواده‌ها، محدودیت‌هایی را برای فرزندان ایشان ایجاد نماید. در مصاحبه‌هایی که انجام شد کارشناسان و برخی معلمان به این موضوع اشاره کرده‌اند از جمله یکی از معلمان عنوان می‌کند: "هستن دانش‌آموزانی که میان سر کلاس ولی دفتر و ملاد و غیره ندارن. بعضی از والدین هستن که جوانگوی لوازم التحریر بچشون نیستن". علاوه بر اقتصاد خانواده، اقتصاد و امکانات آموزشی خود آموزشگاه‌ها نیز در یادگیری درس املا بدون تاثیر نیست که در این مورد معلمی بیان می‌کند: "باید به وسایل آموزشی باشه که بتونم خوب درس بدم با گفتن و حرف زدن من برای درس دادن کافی نیست. وسایل آموزشی باشه خیلی بهتر و راحتتر میتونم حروف و کلمات را به بچه‌ها آموزش بدم".

مولفه کلاسی: محیط کلاس نقش حیاتی و نیرومندی در عملکرد تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان بر عهده دارد. جو روان شناختی محیط یادگیری کلاس و ویژگی‌های بافتی و اجتماعی و حمایت معلم، تاثیرات معناداری بر رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان، جهت گیری هدف آنها، باورهای مربوط به خود، کاربرد راهبردها، انگیزش تحصیلی و اجتماعی، عملکرد هیجانی، درگیری با تکالیف، ارزش‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی آنها در محیط‌های یادگیری مختلف دارد. کلاسی که در آن نور و تهویه نامناسبی داشته باشد، دانش‌آموزان نیز از نظر ادراک و میزان درگیری با مطالب درسی نیز کاهش می‌یابد. معلمی در این زمینه عنوان می‌کند: "همش در حال باد زدن به خودم هستم. بچه‌ها هم هر کی به چیزی گرفتن و دارن به خودشون باد میزنن. نه کولر نه پنکه درست حسابی داره". و همچنین در رابطه با نور کلاس

معلم دیگری بیان می‌کند: "وقتی پرده‌های کلاس را میکشم نور کلاس برای روشنایی کافی نیستش و وقتی هم پرده را نکشم آفتاب اذیت میکنه"

مؤلفه خانواده: خانواده‌هایی که در آن اولیاء همکاری و نظارت کافی را در یادگیری نوشتاری فرزند خود ندارند. اما نه تنها خانواده بلکه محیط خانه و خانواده و حتی نوع رفتار والدین نیز می‌تواند نقش پررنگی در یادگیری فرزندان داشته باشند. خانواده می‌تواند در ایجاد لذت یادگیری به فرزندان خود نقش بسزایی را ایفا کنند. والدینی که خود به هر دلیلی اهل درس و تحصیل نیستند و از سواد کمتری هم برخوردارند به ندرت می‌توانند دانش‌آموزانی موفق در زندگی را پرورش دهند چون این بچه‌ها علاوه بر معلم و آموزشگاه در محیط خانه نیز نیاز به همکاری و روابط علمی و عاطفی والدین را دارند تا در آینده فردی موفق به بار آیند. در همین خصوص معلمی عنوان می‌کرد: "همان طور که بهتون گفتم من توی یه منطقه محروم و مستضعف نشین درس میدم و اکثر والدین و خانواده‌ها از نظر سطح سواد پایین و یا حتی بی سواد هستن که بخوان به بچه‌ها املا بگن همین باعث میشه که بچه‌ها مجبور به نوشتن از روی کتاب کنند". دانش‌آموزان خصوصاً در دوره ابتدایی نیازمند کمک والدین در انجام تکالیف درسی و از جمله گفتن املاء روزانه می‌باشند و دانش‌آموزانی که والدین آنها سواد لازم را نداشته باشند، در مسائل آموزشی و درسی با مشکل مواجه شده و موجب مشکلاتی در آنان می‌گردد.

≠ مضمون اصلی سوم: عوامل زبان شناختی

خط، چهره مکتوب زبان است (نامه فرهنگستان، ۱۳۷۸)، خط عبارت است از مجموعه‌ای از علامت‌ها و نشانه‌های نوشتاری برای نشان دادن صداهای زبان. خط فارسی از جهاتی حتی از خط چینی و ژاپنی هم دشوارتر است. خط چینی و ژاپنی در مقابل هر واژه یا عبارت یک نشانه دارد، وقتی فردی این چندهزار علامت را یاد گرفت، می‌تواند بخواند و بنویسد. خط فارسی را با هر تعداد نشانه نمی‌توان درست خواند. مانند کلمه «برد»، (مرعشی، ۱۳۸۱). بین صورت نوشتاری و واج زبان از جمله زبان فارسی، تناظر یک به یک وجود ندارد و این امر

شناسایی عوامل موثر در اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان ابتدایی

برای زبان آموزان مشکلات عمده‌ای را چه در خواندن و چه در املا پدید می‌آورد (صفاپور، ۱۳۷۹) در ادامه به توضیح و بررسی هر یک از زیر مضمون‌های زبان شناختی پرداخته می‌شود. **عوامل رسم الخطی:** اشکالات و مشکلاتی از جمله: نوشتن از راست به چپ، وجود کلمه‌های عربی در زبان فارسی و مشکلاتی در خصوص واج شناس، که در زبان فارسی وجود دارد که خود می‌تواند به مشکل شدن نوشتار و در نتیجه بروز غلط املائی دانش‌آموزان دامن بزند. در این رابطه یکی از کارشناسان عنوان می‌کند: "وجود واج‌های چند حرفی خود باعث غلط املائی دانش‌آموزان میشه یعنی حرفی که یک صدا و چند حرف دارن و برای صحیح نوشتن آن باید معنی کلمه را درک کنی". و یا کارشناس دیگری در خصوص نوشتن از راست به چپ عنوان می‌کند: "اکثر زبان‌های دنیا هم نوشتن چه حروف باشه چه عدد از یک سمته مثلا در انگلیس نوشتن حروف و عدد از سمت چپه ولی در زبان ما نوشتن از راسته و عدد نویسی از چپه این کار باعث دوگانگی در دانش‌آموزا میشه". در پژوهشی با عنوان املا و نظام نوشتاری زبان فارسی توسط ابراهیمی چابکی (۱۳۹۲)، انجام گرفت در این پژوهش از نظر محقق گاه ویژگی‌ها و اشکالات موجود در نظام نوشتاری زبان فارسی نقش عمده‌ای در افت تحصیلی دانش‌آموزان در درس املا می‌داند. در این مقاله ضمن بررسی نشانه‌ها (حروف) و صداها (واج‌ها) و ارتباط بین آن‌ها در خط فارسی از دیدگاه زبان‌شناسی به تشریح موانع یادگیری آن پرداخت

عوامل گفتاری زبان: برخی از دانش‌آموزان در نوشتن کلمات را اشتباه تلفظ می‌کنند و سپس به همان گونه هم می‌نویسند. یکی از کارشناسان در این مورد عنوان می‌کند: "یکی هم بر میگردد به تلفظ اشتباه حروف. وقتی دانش‌آموز حروف و واژه را اشتباه تلفظ کنه به همون صورت هم اشتباه می‌نویسه. شجاعی (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که دانش‌آموزان در هنگام نوشتن علاوه بر حافظه از دانش بیانی خود نیز استفاده می‌کند. هریس، گراهام و دیشلر^۱ (۱۹۹۸)، بر این باور اذعان دارند که تدوین هر برنامه آموزشی باید بر اساس شرایط فرهنگی صورت گیرد. همچنین ضرورت دارد معلم، آسیب‌شناس زبان و گفتار و

1. Harris, Graham, & Deshler

متخصص اختلال‌های یادگیری تجارب سواد آموزی، سبک‌های تعاملی، الگوهای گفتگو و نوع نگرش درباره معلم در خانواده دانش‌آموزان را مد نظر داشته باشند. عدم توجه به این عوامل می‌تواند اثرات آموزش را تا حد زیادی تضعیف نماید (هریس، گراهام و دیشلر^۱، ۱۹۹۸، به نقل از علیزاده و کریمی، ۱۳۹۲).

عوامل گویش محلی: در نوشتن برخی از دانش‌آموزان ممکن است علاوه بر تجارب دیداری خود، از لهجه و گویش محلی خود در نوشتن نیز استفاده نماید. گاهی هم دانش‌آموزانی مشاهده می‌شود که در تلفظ مشکل دارند، اما در نوشتن واژه‌ها به درستی عمل می‌کنند. ممکن است این اشکال به خاطر ویژگی اندام گویایی آن‌ها باشد. به طور مثال: در کلاس دانش‌آموزانی مشاهده می‌شود که صدای «ر» را «ل» تلفظ می‌کنند. اما در واقع نوشتن آن را درست می‌نویسند. یعنی به همان شکلی که تلفظ می‌کنند به همان شکل هم می‌نویسند. همین علت باعث وجود غلط‌املائی در املا دانش‌آموزان می‌گردد. وقتی با این دانش‌آموزان گفتگو می‌شود معلوم می‌گردد، اغلب این اشکال‌ها به دلیل تلفظ نادرست آن‌هاست. در این ارتباط یکی از معلمان عنوان می‌کند: "من دانش‌آموزی داشتم که از شهر دیگه‌ای اومده بود و در گفتن بعضی کلمات از کلمه‌های محلی استفاده می‌کرد و به همون صورت هم توی املا می‌نوشت". شاید گوش آنها به خوبی حساس نشده باشد. بنابراین بهتر است در جلسات روان‌خوانی فارسی، تلفظ آن‌ها بیشتر کنترل شود. (دیتریچ و برادی،^۲ ۲۰۰۱، به نقل از علیزاده و کریمی، ۱۳۹۲) بیان می‌کنند که کسانی که در املا ضعف دارند اغلب واژه‌هایی را اشتباه تلفظ می‌نویسند که نمی‌توانند درست آنها را تلفظ کنند. آنها معتقدند که ضعف در بازنمایی‌های واج شناسی در حافظه، موجب دشواری تلفظ بهنجار واژه می‌شود، که به نوبه خود باعث ضعف دانش رابطه حرف - صدا می‌شده و سرانجام به نوشتن با املا غلط منجر می‌شود.

1. Harris, Graham, & Deshler
2. Dietrich And Brady

≠ مضمون اصلی چهارم: عوامل برنامه‌ای

برنامه‌ریزی خود هدف نیست بلکه ابزاری برای تحقق اهداف است. برای موفقیت فردی و سازمانی، هدف گذاری خوب شرط لازم و برنامه ریزی مناسب شرط کافی است. هر برنامه‌ای نیاز به بستری مهیا برای اجرای آن دارد. چنانچه برنامه تدوین شده باشد اگر امکانات اجرایی آن فراهم نباشد در این صورت نیز برنامه‌ها به هدف از پیش تعیین شده نخواهد رسید. این مضمون اصلی خود دارای دو زیر مضمون: عوامل آموزشی و عوامل ارزیابی املا قرار گرفته است.

عوامل آموزشی: در امر ضعف املا گاهی ممکن است غلط‌آملائی دانش‌آموزان به آموزش و نحوه تدریس معلمان برگردد. ممکن است همه زمینه‌های یادگیری برای دانش‌آموز فراهم باشد ولی به خاطر استفاده معلم از روش تدریس و آموزش نامناسب و غیر خلاق دانش‌آموزان را سردرگم کنند و یادگیری را با مشکل مواجه کنند. معلمانی که از روش تدریس غیر خلاق استفاده می‌کنند، معلمانی که فقط از یک روش آموزش استفاده می‌کنند و یا آموزش ناکافی و ناکارآمد نمی‌توانند در امر آموزش مطالب به دانش‌آموزان، موفق باشند. در خصوص آموزش ناکافی به دانش‌آموزان یکی از معلمان عنوان کرد: "یکی از همکاران میگفت من زیاد روی آموزش واژه‌ها و حروف تاکید نمی‌کنم به سر واژه اول دفتر می‌نویسم بچه میره خونه انقدر تمرین میکنه تا خودش یاد بگیره". همچنین یکی از کارشناسان عنوان می‌کند: "درس املا میشه گفت مخصوص ارزشیابی هستش که فقط معلم املا می‌گه و دانش‌آموزا مینویسن کاش یه ساعت خاصی هم معلم‌ها میداشتین برای تدریس و آموزش املا". و یا در همین خصوص کارشناس دیگری اظهار می‌کند که: "همون یه ساعت خاصی که برای املا تو برنامه هستش برای ارزشیابی. ساعت خاص برای تدریس املا نیست یا معلم برای این کار اقدامی نمیکنه". بنابراین باید معلمان ساعات خاصی را برای آموزش املا به دانش‌آموزان اختصاص دهند تا بتوانند ضعف و ناتوانی نوشتاری آنها را رفع نمایند.

عوامل ارزیابی املا: ارزیابی عبارت است از مجموعه نظامندی از اقدامات برای جمع آوری، تلخیص، تحلیل، تعبیر و تفسیر اطلاعات به منظور تصمیم گیری (لانا^۱، ۱۹۹۳). هدف اصلی ارزیابی این است که از پیشرفت دانش‌آموزان با دقت تمام اطلاع حاصل شود. به عبارت دیگر، بررسی منظم انواع واژه‌هایی است که دانش‌آموز آنها را غلط نوشته است تا از این راه برای طراحی آموزش مناسب املا، تصمیم‌گیری شود (جوشی^۲، ۲۰۰۳؛ ماسترسون و اپل، ۲۰۰۰؛ به نقل از علیزاده و کریمی، ۱۳۹۲). برای مثال دانش‌آموزی که املای واژه «خوشبختی» را به صورت «خشبخت» می‌نویسد به دانش‌آموز دیگر که فقط «خی» می‌نویسد، دانش‌آملایی بهتری دارد. این شیوه ارزشیابی در رویکرد فرآیند-محور قادر خواهد بود که سنجشی درست از اهداف به عمل آورد و یادگیری عمیق را به ارمغان آورد (میری، ۱۳۸۰). سلیمی‌زاده (۱۳۸۱)، نیز عقیده دارد که ارزشیابی از عملکرد می‌تواند انگیزه‌ای موثر در بهبود آموزش باشد و ادراک دانش‌آموزان را از مطالبی که باید بدانند و چیزهایی که باید انجام دهند، افزایش دهد. اما اگر ارزیابی درس املا ناصحیح باشد و یا از شیوه نادرست ارزیابی املا استفاده کند مانند: عدم ارائه بازخورد، عدم ارائه مناسب بازخورد و یا کم دقتی در ارزیابی املا، بدون شک با مشکلاتی همراه خواهد شد که ممکن است به انگیزه دانش‌آموزان تاثیر بگذارد و یا دچار ضعف املای دانش‌آموزان گردد. در همین ارتباط معلمی عنوان می‌کند: "به خاطر کمر دردم نمیتونم مدت طولانی بشینم رو صندلی به خاطر همین مجبورم تو کلاس راه برم بعضی بچه‌ها هم اعتراض میکنن ولی چاره دیگه‌ای ندارم". همچنین در خصوص کم دقتی در ارزیابی املا معلمی بیان می‌کرد: "من خودم یه درسی را انتخاب میکنم و از درس چند خط که بینم از نظر املائی کدوم کلمات برای بچه‌ها مشکله براشون املا میگم و آخرش هم خودم وقت کنم و بتونم برسونم تصحیح می‌کنم و اگه نتونم میدم به دست چندتا از دانش‌آموزای ز رنگ کلاس تا تصحیح کنند و آخرش خودم یه امضایی میکنم" به اعتقاد ماری‌بث، دافن و وین سنت^۳ (۲۰۱۰)، تحلیل خطاهای املائی برای تشخیص مشکلات ویژه حائز اهمیت فراوان است.

-
1. Lana
 2. Joshi
 3. Mary Bath, Daphne And Wayne Saint.

شناسایی عوامل موثر در اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان ابتدایی

همین امر به طراحی برنامه آموزشی مناسب کمک می‌کند. به خاطر این که اکثر ارزیابی‌های استاندارد املا با تحلیل که از خطاهای املا به دست می‌دهند، اطلاعات مناسبی را برای طراحی برنامه آموزشی مناسب با مشکلات دانش‌آموزان فراهم می‌کنند.

≠ مضمون اصلی پنجم: عوامل ادراکی

ادراک فرایند پیچیده آگاهی یافتن از اطلاعات حسی مانند تشخیص و شناخت و همچنین فهم آنها است. ادراک از ترکیب اطلاعات حسی به دست می‌آید. برخی از ویژگی‌های شخصی، مانند نگرش، انگیزش، علاقه، انتظارات شخصی، بر نوع پنداشت یا ادراک دانش‌آموزان اثر می‌گذارند. به بیان دیگر گاهی ویژگی‌های ادراک کننده مانند انگیزش و یا نگرش درباره چیزی یا مطلبی بر یادگیری و آموزش یادگیرنده و از جمله دانش‌آموزان تاثیر زیادی دارد. در این مضمون اصلی نیز سه زیرمضمون قرار دارد که عبارتند از: عوامل افتراقی، عوامل انگیزشی و کنش‌های اجرایی؛

عوامل افتراقی: اغلب در متن املائی دانش‌آموزان مشاهده می‌شود که در نوشتن بعضی از کلمه‌هایی که دارای قراردادهای زبان آموزی هستند و یا این که نسبت به دیگر کلمه‌ها ویژگی خاصی دارند، دچار مشکل می‌شوند. به طور مثال با کلمه‌های بزرگی مانند «شناسنامه»، «سپسالار» یا «مسجدالحرام» بر می‌خورند نمیدانند که آیا: آنچه را شنیده یک کلمه است؟ این کلمه چه اجزایی دارد؟ و یا اجزای این کلمه در کنار هم نوشته می‌شود. که گاهی ممکن است این کلمه‌ها را به شکل «شنسنامه» یا «سپسسالار» بنویسد (شفیعی لنگری، ۱۳۹۳). این مشکل زمانی بروز میکند که کلمه بزرگ باشد که باید دانش‌آموزان را به دقت کردن و صداکشی این کلمه واداشت تا غلط ننویسند. یکی از معلمان در این مورد عنوان می‌کرد: "دانش‌آموز دو کلمه که بهم ارتباط دارد نمیتونه بهم بچسبونه و بنویسه مخصوصاً کلمه‌هایی که بزرگ هستند مثل کلمه پاکن که مینویسه پاک کن بیشترشان غلط مینویسن." "برای اینکه دانش‌آموز نوشتن را یاد بگیرد لازم است توانایی ایجاد تمایز بصری بین شکل‌ها، حروف، لغات، اعداد و غیره را داشته باشد. کودکانی که مشکل در افتراق بصری حروف و لغات دارند، در تولید مجدد و یا

رونویسی صحیح آنها با مشکل مواجه می‌شوند (جوهانسون و باست^۱، ۱۹۶۶، به نقل از شهنی ییلاق و همکاران، ۱۳۸۲). یکی از معلمان در این مورد عنوان می‌کند: "دانش آموزم همه واژه‌ها و حروف را یاد گرفته ولی وقتی یه کلمه را بهش میگم نمیتونه با هم یکجا بیاره و ترکیب کنه". کرک و چالفانت^۲ (به نقل از سواری ۱۳۸۷)، بیان می‌کنند که این کودکان در زمینه متصل کردن شکل‌های هندسی، یافتن حرکت یک حس، تشخیص خط عمودی از خط افقی، رونویسی از شکل‌ها، حروف و استفاده از نقشه‌ها مشکلاتی را دارند.

عوامل انگیزشی: باورها و تصورات دانش‌آموزان نسبت به اهمیت و جایگاه یادگیری، شناخت و آگاهی از توانمندی و مهارت خود در انجام تکالیف و فعالیت‌های مربوط به تحصیل و مدرسه و نوشتن و واکنش‌های عاطفی نسبت به این گونه فعالیت‌ها می‌تواند به علاقمندی دانش‌آموزان به یادگیری و تحصیل کمک کند. از جمله صفات فردی که می‌تواند بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اثر گذار باشد نگرش‌ها می‌باشند. نگرش مثبت دانش‌آموز نسبت به درسی باعث می‌شود تا دانش‌آموز در آن درس فعالیت لازم را داشته باشد. برعکس این گفته هم می‌تواند باشد عدم انگیزه و علاقه دانش‌آموز نسبت به درس خاصی می‌تواند موجب عدم یادگیری در آن درس شود در این پژوهش نیز برخی از معلمان و کارشناسان علل برخی از دانش‌آموزان در ضعف و یادگیری در درس املا را عدم علاقه و انگیزه دانسته‌اند. کارشناسی در این ارتباط بیان می‌کند: "قبل املا بهتره معلمان یکم درباره فواید درست‌نویسی و املا به دانش‌آموزان بگن اینکه این درست نوشتن میتونه توی همه درس‌ها به دردشون بخوره. این کار انگیزه‌ای میشه برای دانش‌آموزان و دقت در صحیح‌نویسی" و همچنین معلمی در این مورد می‌گوید: "وقتی تو خونه بشینن بگن فلانی درس خونده ولی بیکاره و یا بگن کی با درس خوندن پولدار شده این حرفا انگیزه را از دانش‌آموز میگیره". همین پندارها و اعتقادات نسبت به درس املا باعث افت انگیزه و در نهایت ضعف و اختلال در املا میگردد پس نباید گذاشت که خودپنداره منفی را در دانش‌آموزان برانگیزد.

1. Johansson And Buttocks 1966
2. Crack And Golfert

شناسایی عوامل موثر در اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان ابتدایی

کنش‌های (کارکردهای) اجرایی: کارکردهای اجرایی اصطلاحی چترگونه است که به فرآیندهای شناختی اشاره دارد که جهت‌دهی رفتار در دستیابی هدف مورد نظر را فراهم می‌سازند. مولفه‌های کارکرد اجرایی به طور کلی شامل برنامه‌ریزی، مهارت‌های سازماندهی، توجه انتخابی، کنترل بازداری و دریافت و نگهداری اطلاعات شناختی به طور مطلوب است (نوده‌ئی، صرامی و کرامت، ۱۳۹۵). این کنش‌ها نقش مهمی در تحول نوشتن و نقائص نوشتاری دانش‌آموزان ایفا می‌کند. یکی از معلمان در این امر می‌گوید: " فقط می‌خواود زودی بنویسه تا از بغل دستیش عقب نمونه اولین واژه و حرفی که به ذهنش میرسه مینویسه اصلا به نوشته و کلمه خودش دقت نمی‌کنه" دانش‌آموزانی که در موقع نوشتن توجه کافی را ندارند و به راحتی حواسشان پرت می‌شود، موجب ناصحیح نوشتن املا می‌شوند معلمی می‌گوید: "مخصوصا زنگای املا که من به چیزی میگم ولی دانش‌آموز به چیز دیگه‌ای مینویسه اصلا معلوم نیست حواسش کجاس یا به چی فکر میکنه". پس نوشتن نیازی مبرم به حافظه فعال و توجه کردن و همچنین آگاهی از نوشته‌های خود دارد. کارشناسی در این مورد عنوان می‌کند: "معلم باید دور کلمه‌هایی که دانش‌آموز غلط نوشته به خط بکشه تا دانش‌آموز متوجه غلط املایش بشه که اونم از غلطاش آگاه بشه. دانش‌آموز تا متوجه غلط املایش نشه که نمیتونه اقدامی بکنه" و یا در جای دیگری در مورد حافظه فعال می‌گوید: "معلم چندتا کلمه را که با هم میگه یا به جمله کوتاه را میگه دانش‌آموز نمیتونه این جمله را تو ذهنش نگاه داره و ممکنه یکی از این حرفا یا کلمه‌ها را جا بذاره و ننویسه". بر اساس مطالعه قمری‌گیوی (۱۳۸۸) گروه کودکان دچار ناتوانی در یادگیری در مقایسه با دو گروه دیگر در تعداد بیشتری از مولفه‌های کارکرد اجرایی دچار آسیب هستند.

≠ مضمون اصلی ششم: عوامل فردی

ویژگی‌هایی در معلمان و دانش‌آموزان وجود دارد که خود باعث عدم‌یادگیری می‌شود. ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان و معلمان نیز بر عملکرد آنها موثر است. این ویژگی‌ها، گاه عامل درونی مثل بی‌حوصلگی، سن بالا، خستگی و گاه عامل بیرونی مانند آموزش ضمن خدمت ناکافی معلمان، ضعف پایه تحصیلی دانش‌آموزان، و غیره را شامل می‌شود که در ادامه

به اختصار به برخی از ویژگی‌های فردی معلم و دانش‌آموز که در بروز مشکلات دیکته‌نویسی نقش دارد، اشاره می‌شود.

ویژگی‌های فردی معلم: «ناتوانی آموزشی» و «ناتوانی تدریس» از جمله عوامل بیرونی اثرگذار بر مشکلات یادگیری کودک است که از سوی بسیاری از کارشناسان، مورد تاکید قرار گرفته شده است؛ یکی از کارشناسان مورد مطالعه در خصوص تاثیر ویژگی‌های فردی معلم در بروز مشکلات دانش‌آموزان می‌گوید: "نه اینکه ندوند، ممکنه بعضی از معلمان گرامی تازه به جمع فرهنگیان ملحق شده باشند که هنوز شیوه صحیح و اون تجربه کافی را نداشته باشند" و یا در خصوص سن بالا یکی از معلمان اظهار می‌دارد: "الان ۲۹ ساله دارم درس میدم دیگه اون انرژی و نیروی سال‌های اول را ندارم. دیگه نمیتونم حتی چندبار یه کلمه را تکرار کنم خیلی دوس دارم زودی بازنشسته بشم". کارشناسی عنوان می‌کند: "دانش‌آموزی پیدا میشه که به خاطر ضعف املا و نوشتن ترک تحصیل میکنه اگه معلم با آموزشی که دیده بود و میدونست که چه جوری این ضعف را برطرف کنه همچین موردی پیدا نمیشد". در همین ارتباط معلمی هم می‌گوید: "حتی یک بار هم یه آموزشی یا حتی یه همایشی درباره نحوه تدریس یا آسیب‌های املا برامون نداشتن". برخی از معلمان نیز به علت خستگی و دوشیفت کار کردن کیفیت لازم را در آموزش از دست می‌دهند و بازده کافی و لازم را در تدریس ندارند. کارشناسی در این ارتباط می‌گوید: "معلمایی هم هستن دو شیفت کار میکنن برای همین خسته میشن و بازدهی و کیفیت درس دادن خیلی پایین میاد".

ویژگی‌های فردی دانش‌آموز: علاوه بر ویژگی‌های فردی معلم که یکی از زیرمضامین عوامل فردی بود، ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان نیز یکی دیگر از سطوح عوامل فردی است که می‌تواند اثرگذار باشد. عواملی مانند: فقدان اعتماد به نفس کافی، ضعف در خواندن متن، ضعف پایه تحصیلی و یا استراحت ناکافی می‌تواند در عملکرد دانش‌آموزان در درس املا تاثیر داشته باشد. در همین خصوص کارشناسی عنوان می‌کند: "از اونجایی که مهارت خواندن مقدمه نوشتن است اگر دانش‌آموز در خواندن ضعیف عمل کنه در نوشتن هم باعث اشکال می‌شود".

شناسایی عوامل موثر در اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان ابتدایی

(اهری^۱، ۲۰۰۰، به نقل از علیزاده و کریمی، ۱۳۹۲)، دو نکته مهم در مورد املا را تذکر می‌دهد: نخست این که املا و خواندن ارتباط نزدیکی با هم دارند و در آموزش املا باید این نکته را مد نظر داشته باشیم. دوم این که املا با تلفظ صحیح واژه‌ها نیز ارتباط محکمی دارد. در همین مورد تلفظ صحیح واژه‌ها کارشناس دیگری بیان می‌کند: "گاهی دانش‌آموزا به علت تسلط نداشتن به خواندن یا غلط تلفظ کردن واژه‌ها باعث میشه در نوشتن هم مشکل ایجاد بشه یعنی تلفظ غلط در اشکالات نوشتاری بروز کنه". نه تنها ضعف خواندن بلکه ممکن است علل غلط املایی یا ضعف املایی به عزت نفس دانش‌آموز برگردد. در این مورد معلمی عنوان می‌کند: "بچه وقتی که میدونه که به راحتی میتونه از دوستش نگاه کنه و بنویسه دیگه خودشو به زحمت نمی‌اندازه و معلم هم کاری به کارش نداره".

≠ مضمون اصلی هفتم: عوامل فیزیولوژیکی

گاهی غلط املایی دانش‌آموزان مربوط به فیزیک بدنی و یا ناتوانی و مشکلات حرکتی باشد. مشکلات حرکتی خود به دو نوع حرکات ظریف و حرکات درشت تقسیم می‌شود که در اینجا منظور همان حرکات ظریف دانش‌آموزان مانند: انگشتان دست، بازو و ماهیچه دست می‌باشد. مهارتهای حرکتی ظریف برای بسیاری از کارهای روزمره مثل لباس پوشیدن، شانه کردن و نوشتن می‌توانند مهم باشند. در این مضمون اصلی علاوه بر زیرمضمون ناتوانی حرکتی به زیر مضمون دیگری یعنی مشکلات جسمی اشاره شده‌است. مشکلاتی مانند: ضعف بینایی، ضعف شنوایی، مشکلاتی در دهان و یا دندان و وجود ضایعات استخوانی است. هر یک از این مشکلات حرکتی و یا جسمی خود می‌تواند در نوشتن و به‌طور کلی در اختلال املا نویسی موثر باشد. یکی از مسائل مرتبط با حوزه فیزیولوژیکی، مبحث چپ‌دست‌بودن و راست‌دست‌بودن دانش‌آموزان است. از آن‌جا که امکان نشستن دانش‌آموزان چپ دست و راست دست در یک میز وجود ندارد، زمانی که در مدرسه میزهای مناسب برای این منظور در نظر گرفته نشود، می‌تواند زمینه‌ساز بروز افت تحصیلی و به ویژه اختلال املانویسی گردد. در این مورد معلمی عنوان می‌کند: "دانش‌آموزم همش دارن با هم درباره جا و میزشون بحث

میکنند و به هم میگویند "تو برو اونورتر". خوب حق دارن یه دانش آموز چپ دست در کنار یه دانش آموز راست دست با هم دچار مشکل میشن. تو کلاسم دوتا دانش آموز چپ دست که ندارم بشینن کنار هم و یا میز مخصوص چپ دستا هم وجود نداره مجبوراً کنار هم بشینن همش دستشون به هم میخورن و غیره". باید در این مورد چپ دستها را مورد توجه قرار داد تا بتوانند با مشکلات محیطی مدرسه و کلاس کنار بیایند و این ویژگی خود دچار مشکلاتی از جمله نوشتن نشود. گاهی دانش آموزانی هستند که ماهیچه‌های کوچک آنها بخوبی رشد نکرده است و یا گاهی ضعف بدنی عاملی خواهد بود که دانش آموزان، بخشی از کلمه‌ها را ناقص بنویسند. یا به علت ضعف بدنی کند و آهسته بنویسند و در نتیجه ممکن است قسمتی از متن املا را ننویسند. در این مورد معلمی عنوان می‌کند: بخاطر همون دانش آموز منم باید خیلی اروم املا بگم یه جمله کوتاه که میگم میبینم تازه دوتا از کلمه‌هاشو نوشته. خیلی زود از نوشتن خسته میشه و دیگه ادامه نمیده"

عوامل ناتوانی حرکتی: نوشتن مستلزم کنترل حالت‌های بدن، سر، بازوها، دست و انگشت است. پس هر نوع ناتوانی حرکتی که در ایجاد فعالیت‌های حرکتی لازم برای ترسیم، کپی کردن و یا نوشتن حروف و کلمات، مشکل ایجاد می‌کند، مانع تحول یکنواخت و روان الگوهای حرکتی لازم برای نوشتن اتوماتیک وار و پی در پی خواهد داشت (شهنی بیلاق و همکاران، ۱۳۸۲). پرواضح است که بین دانش آموزان قوی و ضعیف در یادگیری تفاوتی وجود دارد. یکی از اعضایی که دانش آموزان باید در آن قدرت لازم را داشته باشند دست و یا به طور دقیق انگشتان دست است. دست وسیله ای برای تعامل با محیط است و از آن برای انجام فعالیت‌های روزمره زندگی استفاده می‌شود که یکی از این عملکردهای مهم، نوشتن یا مهارت دست‌نویسی است. نوشتن، مهارت پیچیده‌ای است که در فعالیت‌های مختلف به خصوص در سیستم آموزش مورد نیاز است که شکل‌گیری آن از سنین پایین آغاز می‌شود. دانش آموزان ضعیف در امر گرفتن مداد و چرخاندن آن روی صفحه کاغذ با مشکلاتی روبرو هستند در همین مورد یکی از معلمان عنوان می‌کند: "با اینکه خیلی یواش و آروم املا میگم بازم میبینم میگه "آقا عقب موندم یکم یواش‌تر بگو من عقب موندم" دانش آموز خیلی زود از نوشتن

شناسایی عوامل موثر در اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان ابتدایی

خسته‌میشه". اسمیت^۱ (۲۰۰۵) به نقل از آلیانی، (۱۳۹۴)، بر این عقیده است که یکی از دلایل اختلال نوشتن در دانش‌آموزان، مشکل در عملکرد حسی حرکتی دست است، این عملکرد شامل زبردستی، قدرت انگشتان و مچ دست می‌باشد. دانش‌آموزی که قدرت گرفتن مداد را ندارد در نوشتن مشکلات فراوانی هم خواهد داشت. کارشناسی در این مورد عنوان می‌کند: "در مرحله رشد، انگشتان دست آخرین عضو بدن هستند که رشد می‌کند به همین دلیل در دوره ابتدایی و مخصوصاً دوره اول ابتدایی انگشتان دست خیلی ضعیف است و کودک در نوشتن و گرفتن مداد در دست با مشکل مواجه می‌شود". در تحقیقی که حوائی و همکاران (۱۳۸۹)، انجام دادند به این نتیجه رسیدند که مهارت دستنویسی ضعیف دانش‌آموزان با اختلال نوشتن رشدی می‌تواند در نتیجه عملکرد حسی حرکتی ضعیف دست آنها باشد.

عوامل مشکلات جسمی: ابتلا به بیماری‌های جسمی، نقص در رشد و تکامل بدن و از همه مهم‌تر مغز تأثیر مهمی بر پیشرفت یا افت تحصیلی دارد. (بیماری‌هایی نظیر صرع، تومورهای مغزی و...) علاوه بر این وجود نقص‌ها یا معلولیت‌های مهم در قوای یادگیری (نظیر شنوایی، بینایی، گویایی) زمینه را برای کاهش عملکرد تحصیلی فراهم می‌سازد. دانش‌آموزانی هستند که به خاطر نقص‌هایی در بدن و یا جسمی باعث اختلال در یادگیری و از جمله نوشتن و املاء می‌شوند. نقص‌هایی مانند: وجود ضایعات استخوانی در دست، ضعف بینایی و یا ضعف شنوایی که می‌تواند در نوشتن تأثیر زیادی داشته باشد. دانش‌آموزی که مشکل شنوایی داشته باشد نمی‌تواند واژه‌ها و کلمه‌هایی که معلم در املا به کار می‌برد واضح بشنود و واج‌ها را از هم تشخیص دهد. بعضی از دانش‌آموزان در املا، کلمه‌هایی که جا انداخته‌اند و یا اشتباه نوشته‌اند ممکن است به خاطر ضعف شنوایی باشد. در همین خصوص معلمی عنوان می‌کند: "باید چند بار کلمه را تکرار کنم تا بنویسه یا برم بالای سرش و بهش املا بگم تا درست بشنود". یا کارشناسی در مورد ضعف شنوایی دانش‌آموزان عنوان می‌کند: "یا شاید مشکلات شنیداری داشته باشن که این ممکنه دلایل زیادی داشته باشه مثل آسیب به مغز یا مشکلات

مادر زادی یا حتی گرفتگی گوش‌ها هم میتونه در کیفیت گرفتن صداها تاثیر داشته باشه".
مشخص می‌گردد که شنوایی در یادگیری و یافت تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر زیادی دارد.

بحث و نتیجه گیری

درس املا نیز یکی از دروس مهم در نظام آموزشی است که رابطه بسیار نزدیکی با سایر دروس دارد. افراد در تمام زندگی خود با نوشتن سروکار دارند این نوشتن نوعی برقراری ارتباط با سایر افراد می‌باشد اما به شرط آنکه این نوشته‌ها صحیح و درست باشند چراکه غلط نوشتن باعث عدم برقراری ارتباط می‌گردد. با شناسایی عوامل اختلالات املانویسی دانش‌آموزان ابتدایی مشخص گردید که معلمان آموزش بسیار کمی در رابطه با نحوه تدریس و آموزش املا در کلاس‌های ضمن خدمت دوره دیده‌اند. باید در پایه‌های پایین و مخصوصاً اول ابتدایی معلمان با تجربه گمارد تا بتوان مطالب و گام‌های اولیه نوشتن را به خوبی به دانش‌آموزان آموزش بدهند. مدارس از امکانات بسیار محدودی در رابطه با تدریس حروف الفبا و سایر نوشتاری به دانش‌آموزان اول ابتدایی، برخوردار هستند. برخی دانش‌آموزان خود نیز در حفظ و نگاه داری آموخته‌ها و حروف با مشکلات جدی روبرو هستند. این غلط‌نویسی با بی دقتی دانش‌آموزان بی ارتباط نیست. در این پژوهش مشخص گردید که یکی از عوامل غلط املایی، بی‌دقتی خود دانش‌آموزان است. تراکم بالای دانش‌آموزان و محیط نامناسب کلاس درس نیز از جمله اختلالات املایی دانش‌آموزان می‌باشد. برای رفع این مشکلات و اختلالات املانویسی باید اقدامات عملی در چندین حوزه انجام شود؛ چرا که همسو با یافته‌های این مطالعه، عوامل متعدد و متنوعی در بروز غلط‌های املایی دانش‌آموزان نقش دارد و پرواضح است که تمرکز بر عوامل منفرد و محدود، نمی‌تواند به‌خوبی در بهبود این وضعیت مفید واقع گردد.

مطالعه بس^۱ (۱۹۹۸) به نقل از پیرزاده، مهدوی و محمدی، (۱۳۸۴) که به منظور تعیین شیوع کاهش شنوایی در کودکان سن مدرسه و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی روی ۱۲۱۸

1. Bess

شناسایی عوامل موثر در اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان ابتدایی

دانش‌آموز انجام شد، اثرات مشکلات جسمی در بروز اختلال املانویسی، را تایید نمود. یس در مطالعه خود به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان سالم در مقایسه با آنهایی که دچار اختلال شنوایی بودند، پیشرفت تحصیلی بهتری داشتند. ۱۷ درصد دانش‌آموزان دچار کاهش شنوایی، سابقه افت تحصیلی در یک دوره داشتند علاوه بر ضعف شنوایی ممکن است علت غلط املايي دانش‌آموزان به مشکلات بینایی مانند ضعف بینایی، انحراف چشمی و یا دوبینی باشد. دانش‌آموزانی که دارای بینایی ضعیف هستند و از سلامت عمومی کامل برخوردار نیستند، نمی‌توانند به اندازه کافی کوشش و فعالیت داشته باشند. این دسته به خاطر دارا بودن استعداد ابتلاء به انواع بیماری‌ها (مانند: دوبینی، تبلی چشم و یا ضعف بینایی) از پیشرفت درسی باز می‌مانند (به نقل از پیرزاده، مهدوی و محمدی، ۱۳۸۴). بررسی روایت‌های مشارکت‌کنندگان مویید این موضوع است: "برای اینکه تخته کلاس را ببینم چشم‌هایم جمع می‌کنم تا اینکه کلمه‌ی روی تخته را ببینم. خود والدین هم اقدامی برای بردن دانش‌آموز به چشم پزشکی و گرفتن عینک نمی‌کنند دانش‌آموز هم توی املا غلط مینویسه". علاوه بر مشکلات بینایی و شنوایی که زمینه‌ساز بروز ضعف و اختلال در املا نویسی می‌شود، می‌توان به مشکلات دهان و دندان نیز اشاره کرد. دانش‌آموزانی که مشکلاتی در دهان و دندان خود دارند در حرف زدن و تلفظ واژه‌ها با مشکلاتی همراه هستند و از آنجایی که دانش‌آموزان به همان صورت که تلفظ می‌کنند به همان صورت هم می‌نویسند در نتیجه باعث ناصحیح نوشتن آنها در املا می‌گردد.

پرواضح است که شرایط آموزشی نامطلوب می‌تواند تبعات وسیعی را برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشد. مواردی نظیر بی‌نظمی فکری معلم، کم‌حوصلگی معلم، سن بالای معلم، بی‌رغبتی یا عجله معلم در تفهیم مفاهیم در انتقال پیام‌های اصلی یک درس و یا ناتوانی معلم در ایجاد انگیزه لازم در دانش‌آموزان برای جلب توجه ایشان، همچنین، عدم توفیق معلم در تغییر نگرش منفی برخی از شاگردان نسبت به درس و شخصیت الگوی بزرگسالی چون خودش، می‌تواند از عوامل بسیار جدی در بروز مشکلات یادگیری دانش‌آموزان باشد (افروز، ۱۳۸۷). در برخی اوقات، کم‌تجربگی معلمان به دلیل نبود کلاس‌های آموزشی با کیفیت برای معلمان و یا کلاس‌های ضمن خدمت نامتناسب برای آنها ناشی می‌شود. به زعم معیری (۱۳۸۴) معلم را در مرحله اشتغال باید مرتباً از طریق شرکت دادن در

دوره‌های تکمیلی و کارآموزی در مسیر تحولات جدید و متعدد و متنوع تربیتی قرار داد تا از احساس کهنگی و بی‌ثمری مصون باشد و در ارتباط با ارتقاء و مراحل خدمت به راه رشد و تکامل گراید و به کار خویش علاقه‌مند شود.

توجه به ویژگی‌های منحصر به فرد و نیز خصوصیات عمومی دانش‌آموزان و ایجاد بستری مناسب برای آموزش آن‌ها، می‌تواند گره از بسیاری از مشکلات بعدی باز کند. پرواضح است که با وجود تأمین همه عوامل یادگیری، اگر به دلایلی نظیر خودکم بینی و یا استراحت ناکافی و هر دلیل دیگری که برای دانش‌آموز وجود داشته باشد، نمی‌توان به نتیجه مورد مطلوب دست یافت. کوزه‌گر (۱۳۸۶) و ادیب سرشکی (۱۳۸۰)، بر این عقیده هستند که بین مشکل نوشتن در کودکان با مشکل خواندن ارتباط وجود دارد. مشکل نوشتن در این کودکان ممکن است اول بار زمانی کشف شود که مشکل خواندن ارزیابی می‌شود. یافته‌ها نشان داد که در برخی موارد، علت باقی ماندن ضعف و غلط‌های املائی دانش‌آموز به عزت نفس و توانایی خودش بر می‌گردد. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد، مشکلات املا نویسی کودکان، از عوامل اصلی کاهش خودباوری است و در صورتی می‌توان بستر لازم برای کاهش این زیان و سایر مخاطرات موجود و ممکن را فراهم کرد که در مطالعه‌ای آسیب‌شناسانه، عوامل موثر و مرتبط با بروز این مشکلات را شناسایی و بازنمایی نمود.

نتیجه این مطالعه نیز هسمو با نتیجه مطالعه بست، میلر و ناگلیری (۲۰۱۱) نشان داد که عملکرد مناسب فرد در کارکردهای اجرایی، می‌تواند تا حدودی پیشرفت در مهارت‌های تحصیلی افراد را پیش بینی کند (به نقل از نوده‌ئی، صرامی و کرامت، ۱۳۹۵). از آنجا که تحول کارکردهای اجرایی دارای یک فرایند آهسته در طول زمان است. منحنی تحول هر یک از کارکردهای اجرایی در طول زمان قابل مشاهده است (نوده‌ئی، صرامی و کرامت، ۱۳۹۵)، این امر ضرورت بررسی و توجه به کارکردهای اجرایی در دوره پیش‌دبستانی و دبستانی در مدارس دچندان می‌نماید.

یکی از عوامل شناسایی شده در بروز غلط‌های املائی دانش‌آموزان، قواعد رسم الخطی نظیر وجود کلمه‌های عربی در زبان فارسی؛ نقطه و حروف جدا؛ انعکاس مصوت‌های کوتاه در

شناسایی عوامل موثر در اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان ابتدایی

نوشتار؛ مشکلات واج شناختی؛ نوشتن از راست به چپ؛ زاینده‌گی و فزاینده‌گی زبان فارسی، است. مطالعه، زندی، نعمت‌زاده، سمایی و نبی‌فر (۱۳۸۵) نتایج نشان داد که بیشترین خطاهای املایی آزمودنی‌ها، زبان شناختی و ناشی از مشکلات نظام نوشتاری زبان فارسی است. در همین زمینه یکی از کارشناسان عنوان می‌کند: "کلماتی هم وجود دارد که عربی هستن ولی متأسفانه در نوشتن از اون استفاده میکنن مثلاً نوشتن "نهار" با "ن"، "ه"، "ا" و "ر" درست نیست؛ چون این واژه عربی و به معنای "روز" است و نه "ناشتای روز". آن چیزی است که در میان روز می‌خورند، "ناهار" است. این واژه فارسی است و به مفهوم "ناشتا" و غذای چاشت است. بنابراین کاربرد واژه "نهار" عربی که به معنای روز است به جای "ناهار" فارسی؛ یعنی "روز خوردن" که مفهوم غلطی است، زمینه‌ساز بروز غلط‌های املایی شده است. در رابطه با عدم انعکاس مصوت‌های کوتاه کارشناس دیگری عنوان می‌کند: "تلفظ اشتباه کلمه گاهی برمیکرده به خود کلمه که مصوتی نداره و دانش‌آموز در نوع خواندنش مشکل داره". مرعشی (۱۳۸۱)، بیان می‌کند که وقتی نوشتن حروف و کلمه‌های عربی رایج در زبان فارسی پیش می‌آید، نوشتن حالت معما پیدا می‌کند. کلمه «قریب» را به چند شکل می‌توان نوشت. شفیع‌ی لنگری (۱۳۹۳)، نیز عقیده دارد، اگر هنجارهای نوشتاری به دقت مورد توجه قرار نگیرد و اگر دانش‌آموز به دلخواه کلمه‌ها را بنویسد و اگر شکل کلمه در زمان خواندن مورد بررسی قرار نگیرد و غیره چنین اشکال‌هایی بروز می‌کند. امروزه کودکان قبل از آمدن به مدرسه با قلم و دفتر آشنایی نسبی دارند و حتی ابزارهای نوشتاری مناسبی را هم در اختیار دارند. اما در این سال‌ها که کلاس‌های آموزشی با اولیای دانش‌آموزان پایه اولی‌ها قبل از شروع سال تحصیلی داشته‌ام، نشان می‌دهد کودکان در منزل بدون این که با اصول نوشتاری آشنا شوند، کارهای نوشتاری انجام می‌دهند، لذا موجب می‌شود این نارسایی خود را پررنگ‌تر نشان دهند.

از سوی دیگر، ضرورت به روز رسانی اقدامات نظارتی متولیان امر از جمله بازرسی از مدارس و ارتقای کیفیت تدریس در آن، دوچندان است و ضرورت دارد با دقت و جدیت بیشتری، در نظر گرفته شود. شواهد میدانی در برخی از مطالعات نظیر مطالعه (صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی‌یکتا، ۱۳۹۴؛ خصالی، صالحی و بهرامی، ۱۳۹۵)، از افت کیفیت فرایند یاددهی یادگیری و همچنین شکل‌گیری و تقویت زمینه‌های احتمالی ارزشیابی کاذب در

مدارس دوره ابتدایی حمایت می‌کند به گونه‌ای که ضمن افت کیفیت فرایند یاددهی یادگیری و همچنین به بیش‌برآوردشدن وضعیت عملکردی دانش‌آموزان در دروس مختلف و به ویژه درس بخوانیم و بنویسیم انجامیده است. در صورت تداوم کم‌توجهی به کیفیت نظام ارزشیابی در دوره ابتدایی و استمرار رویه‌های ارزشیابی کاذب، برآورد دقیق مشکلات دانش‌آموزان در همه دروس و به ویژه دروس مهارتی نظیر املا نویسی، با چالش‌های گسترده‌ای همراه شده و در نهایت نظام آموزشی را با مشکلات و مخاطرات متعدد و متنوعی مواجه می‌سازد.

از آنجایی که نوشتن از سال اول دبستان آغاز می‌شود، ضرورت دارد از معلمان با تجربه و پر انرژی در این دوره حساس، استفاده شود تا در یادگیری به دانش‌آموزان با مشکلاتی نظیر کم‌حوصلگی و سن بالا، همراه نشود. شواهد میدانی نشان می‌دهد استفاده از معلمان مجرب در سال‌های آغازین دوره ابتدایی که بر کیفیت یادگیری میزان خطای اثرگذار است، کمتر مورد توجه قرار گرفته است به گونه‌ای که در شهری مثل تهران، هر دبیری که از شهرستان به تهران مامور می‌شود بدون توجه به این اصل مهم ضرورت تخصصی بودن تدریس در دوره ابتدایی و به ویژه در پایه‌ها اولیه، به ناچار ایشان مجبور می‌شوند در دوره ابتدایی تدریس کنند و این موضوع را می‌توان نشانگری آشکار از کم‌توجهی متولیان آموزشی به اهمیت و حساسیت دوره ابتدایی در نظر گرفت.

خانواده‌ها، معلمان و خود آموزش و پرورش باید در راستای رفع این اختلال که یکی از شایع‌ترین اختلال‌های دانش‌آموزان و مخصوصاً در دوره اول ابتدایی است، اقدامی جدی و اساسی انجام دهند. با توجه اهمیت موضوع و شیوع اختلالات املا نویسی ضرورت دارد تا سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان و مربیان و همچنین اولیا هرکدام با توجه به مسئولیت خود برای حل مشکل اقدام اساسی انجام دهند. در ادامه پیشنهادهایی برای کمک به متولیان امر و بهبود وضعیت موجود ارائه می‌شود:

- ۱- با توجه به اهمیت سنجش سهم هر یک از عوامل شناسایی شده، پیشنهاد می‌شود در مطالعه‌ای کمی، ضمن اولویت‌بندی عوامل شناسایی شده، سهم هر یک در شکل‌گیری و تشدید اختلالات املا نویسی، تعیین شود.

شناسایی عوامل موثر در اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان ابتدایی

۲- برقراری کلاس‌های آموزش ضمن خدمت برای معلمان با محوریت آموزش الف) نحوه مواجهه ایشان با دانش‌آموزان دارای مشکلات املائی، ب) چگونگی استفاده از راهبردهای موثر در بهبود و رفع غلط املائی دانش‌آموزان ج) آشنایی با روش‌های مختلف املا نویسی، در دستور کار قرار گیرد.

۳- از آنجایی که یکی از علل غلط املائی دانش‌آموزان، حساسیت شنیداری است و بیشترین دلیل این حساسیت شنیداری از محیط‌های پرسروصدا می‌باشد، پیشنهاد می‌شود کلاس‌های درس به پنجره‌های دوجداره و عایق صوتی مجهز شود تا صداهای اضافی کلاس گرفته شود.

۴- پیشنهاد می‌شود معلمان در هنگام گفتن املا: الف) از کلمه‌های ساده، عینی و آشنا استفاده کنند. ب) سعی شود با حرکت مناسب لب‌ها به کودکان نشانه‌های بصری بدهند ج) هنگام گفتن دیکته سعی شود عوامل مزاحم محیطی در کلاس را حذف کنند.

۵- به‌منظور تقویت نوشتاری و املائی دانش‌آموزان، معلمان تلاش نمایند تا بین درس املا با سایر دروس، ارتباط برقرار کنند.

۶- پیشنهاد می‌شود معلمان تلاش کنند تا دانش‌آموزان دارای مشکلات بینایی و شنوایی که در یادگیری (از جمله نوشتن و املا) مشکل دارند را شناسایی کرده و در رفع این مشکل اقدامات اساسی را هم از طرف مدرسه و هم از طرف خانواده، پیگیری نمایند.

۷- پیشنهاد می‌گردد در رساله‌ای دکتری و با استفاده از روش نظریه برخاسته از داده‌ها، فرایند شکل‌گیری و تشدید خطاهای املانویسی در دانش‌آموزان بازنمایی گردد. در این خرده نظریه، پیامدهای ناشی از تشدید خطاهای املانویسی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، مورد بازنمایی قرار خواهد گرفت.

۸- با توجه به اثرات منفی تعداد بالای دانش‌آموزان در کلاس درس، پیشنهاد می‌شود در مطالعه‌ای با رویکردی ترکیبی، ابتدا عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای مرتبط با حجم، امکانات و به طور کلی وضعیت کلاس درس در بروز خطای املانویسی، مورد شناسایی قرار گرفته و سپس در بُعد کمی، سهم هر عامل، ملاک و نشانگر، تعیین گردد.

۹- پیشنهاد می‌شود با تقویت امکانات آموزشی نظیر تدوین لوح‌های فشرده آموزشی، کتاب‌های مخصوص آموزش املا، زمینه مناسب برای اصلاح و بهبود نقاط ضعف در نگارش دانش‌آموزان در نظر گرفته شود.

۱۰- پیشنهاد می‌شود با توجه به گسترش میزان مشکلات املاءنویسی از یکسو و ظرفیت شگرف روش بازی درمانی بر ارتقای مشکلات یادگیری و به ویژه بهبود اختلال املا نویسی دانش‌آموزان (سیداتیان، عابدی و صادقیان، ۱۳۹۲)، استفاده از این شیوه بیشتر مورد نظر مربیان و معلمان دوره ابتدایی قرار گیرد.

منابع

ابراهیمی‌چابکی، محمدصادق (۱۳۹۲). املا و نظام نوشتاری زبان فارسی. مجله تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۳(۱۱۵)، ۲۹-۳۴.

ادیب سرشکی، نرگس (۱۳۸۰). کودکان استثنایی. تهران: انتشارات دانشگاه علوم پزشکی و بهزیستی. افروز، غلامعلی (۱۳۸۷). اختلالات یادگیری. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور آقا بابایی، سارا؛ ملک‌پور، مختار؛ عابدی، احمد (۱۳۹۰). مقایسه کنش‌های اجرایی در کودکان با و بدون ناتوانی یادگیری املا: عملکرد در آزمون عصب- روان‌شناختی نپسی. روان‌شناسی بالینی، ۳(۴)، ۳۵-۴۰.

آلیانی، فاطمه (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی درس انشاء در نظام آموزش ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران. پیرزاده، اکبر؛ مهدوی، عبدالله؛ محمدی، محمد علی (۱۳۸۴). ارتباط کاهش شنوایی با افت تحصیلی در دانش‌آموزان پنجم ابتدایی شهر اردبیل. مجله دانشگاه علوم پزشکی اردبیل. ۵ (۳)، ۲۲۸-۲۲۵

جلیل‌آبکنار، سیده سمیه و عاشوری، محمد (۱۳۹۲). نکته‌های کاربردی برای آموزش دانش‌آموزان با اختلال یادگیری (اختلال در خواندن، نوشتن و دیکته). تعلیم و تربیت استثنایی، ۳ (۱۱۶)، ۳۱-۴۰.

شناسایی عوامل موثر در اختلالات املا نویسی دانش‌آموزان ابتدایی

خصالی، آزاده؛ صالحی، کیوان؛ و بهرامی، مسعود (۱۳۹۵). تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی - کیفی: مطالعه به روش پدیدارشناسی. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵ (۱۲)، ۱۲۱-۱۵۲.

دشتی، فاطمه؛ مصرآبادی، جواد؛ زوار، تقی (۱۳۹۶). نیمرخ های دانش آموزان تک زبانه و دوزبانه براساس مشکلات خواندن و نوشتن. *اندیشه های نوین تربیتی*، ۱۳ (۳)، ۱۸۷-۲۱۰.

سیادتیان، سیدحسین؛ عابدی، احمد؛ صادقیان، علیرضا (۱۳۹۲). اثربخشی بازی درمانی بر بهبود توجه دیداری در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری املا. *مجله مطالعات ناتوانی*. ۳ (۳)، ۶۱-۷۰.

سیف‌نراقی، مریم؛ و نادری، عزت‌اله (۱۳۹۵). *نارسایی‌های ویژه در یادگیری و چگونگی تشخیص و روش‌های بازپروری*. تهران: ارسباران

شجاعی، فهیمه (۱۳۹۴). بررسی و توصیف خطاهای املایی دانش‌آموزان دوم دبستان. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*. ۱۴ (۲)، ۱۱-۲۵.

شهنی بیلاق، منیجه؛ کرمی، جهانگیر؛ شکرکن، حسین؛ مهربانی‌زاده‌هنرمند، مهناز (۱۳۸۲). بررسی همه‌گیر شناسی ناتوانی درس املا. *مجله روانشناسی کاربردی دانشگاه شهید چمران اهواز*. ۹ (۳)، ۱۲۹-۱۴۴.

صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید و شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴). بازنمایی ادراکات و تجارب معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*؛ ۵ (۹)، ۵۹-۹۹.

علیزاده، حمید؛ و کریمی، بهروز (۱۳۹۲). *اختلال‌های یادگیری املا (ارزیابی و برنامه آموزش)*. تهران: انتشارات روان

قمری گیوی، حسین (۱۳۸۸). مقایسه کارکردهای اجرایی در کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه بیش‌فعالی، ناتوانی در یادگیری و کودکان بهنجار. *مجله اصول بهداشت روانی*. ۱۱ (۴۴)، ۳۲۲-۳۳۳.

کوزه‌گر، ظریفه (۱۳۸۶). رویکردهای آموزش برای حل نوشتن (نارسانویسی، قرینه‌نویسی و وارونه‌نویسی). *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*. ۴ (۶۸-۶۹)، ۷۸-۸۹.

محمدپور، احمد (۱۳۹۱). روش تحقیق کیفی، مراحل و رویه‌های عملی در روش شناسی کیفی.

تهران: طیف نگار

مرعشی، علی اکبر (۱۳۸۱). چگونه با دشواری‌های خط فارسی کنار بیاییم؟ ماهنامه آموزشی و

پژوهشی تکنولوژی آموزشی. ۵(۱۷)، ۶۹-۵۷.

ملکیان، فرامرز؛ و آخوندی، آذر (۱۳۸۹). تأثیر چند رسانه‌ای آموزشی در درمان اختلال املاء

دانش‌آموزان ویژه یادگیری شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۸۶-۸۷. نوآوری‌های مدیریت

آموزشی. ۶(۱)، ۱۶۰-۱۷۸.

میاه نه‌ری، فریده (۱۳۸۹). بررسی میزان شیوع مشکلات یادگیری در دانش‌آموزان پایه‌های دوم تا

پنجم دوره ابتدایی استان گیلان. تعلیم تربیت استثنایی، ۱۰۲، ۱۲-۳.

میر شفیعی، سید داود (۱۳۹۳). روش‌های تقویت املاء در دوره‌ی ابتدایی. چاپ اول، انتشارات رشد

ناصرپور، محمد (۱۳۹۵). آسیب شناسی درس املاء در نظام آموزش ابتدایی: مطالعه‌ای به روش

پژوهش آمیخته. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم

تربیتی.

نامه فرهنگستان (۱۳۷۸). دستور خط فارسی. متن پیشنهادی فرهنگستان زبان و ادب فارسی. ضمیمه

شماره ۷ نامه فرهنگستان.

نریمانی، محمد؛ رجبی، سوران؛ افروز، غلامعلی؛ صمدی خوشخو، حسن (۱۳۹۰). بررسی کارآمدی

مراکز ناتوانی‌های یادگیری استان اردبیل در بهبود علایم اختلال یادگیری دانش‌آموزان.

ناتوانی‌های یادگیری. ۱(۱)، ۱۰۹-۱۲۸.

نوده‌ئی، خدیجه؛ صرامی، غلامرضا؛ کرامت، هادی (۱۳۹۵). رابطه کارکردهای اجرایی و ظرفیت

حافظه کاری با عملکرد خواندن دانش‌آموزان: نقش سن، جنس و هوش. فصلنامه

روانشناسی شناختی. ۴(۳)، ۱۱-۲۲.

هالان، دانیل و کافمن، جیمز (۱۹۸۵). دانش‌آموزان استثنایی، مقدمه‌ای بر آموزش ویژه. ترجمه مهدی

محمی‌الدین و همکاران ۱۳۹۲، تهران: ویرایش.

Azimi, E., & Mousavipour, S. (2014). The Effects of Educational

- Multimedia in Dictation and Its Role in Improving Dysgraphia in Students with Dictation Difficulty. *Contemporary Educational Technology*, 5(4), 331-340. [Persian]
- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and Emotional Learning for Children with Learning Disability: Implications for Inclusion. *International Journal of Emotional Education*, 9 (2),100-109.
- Sakiz, H. (2018). Students with Learning Disabilities within the Context of Inclusive Education: Issues of Identification and School Management. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (3), 285-305.
- Bakhshayesh, K.D., Ahmadi, M.S., & Jafari Roshan, M. (2014). Improving Third Grade Primary School Dictation Disorder. *International Journal of Fundamental Psychology and Social Sciences (IJFPSS)*, 4(2), 23-30. [Persian]
- Bradley, L., and Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A Causal Connection. *Nature*, 301, 419-421
- Dietrich, J.A., and Brady, S.A. (2001). Phonological representations of adult poor readers: An investigation of specificity and stability. *Applied Psycholinguistics*, 22, 383-418.
- Erdogan, O. (2017). The Effect of Cooperative Writing Activities on Writing Anxieties of Prospective Primary School Teachers. *International Journal of Research in Education and Science*, 3 (2), 560-570.
- Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 80 (4), 454-473.
- Harris, K.R., Graham, S., and Deshler, D. (1998). *Teaching every child everyday*. Cambridge, MA: Brookline.
- Joshi, R.M. (2003). Misconceptions about the assessment and diagnosis of reading disability. *Reading Psychology*, 24, 247-266.
- Maria, A., & Cornoldi, C. (2015). Spelling Errors in Text Copying by Children with Dyslexia and ADHD Symptoms. *Journal of Learning Disabilities*, 48, 73-83
- Okari, F. M. (2016). The Writing Skill in the Contemporary Society: The Kenyan Perspective. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 65-69.
- Singh, C. K. S., Singh, A. K. J., Razak, N. Q., & Ravinthar, T. (2017).

Grammar Errors Made by ESL Tertiary Students in Writing. English Language Teaching, 10 (5), 16-27. [Persian]

