

ارزشیابی مهارت نوشتن (کتاب بخوانیم و بنویسیم)
دانش آموزان پایه اول ابتدایی مدارس شهر یاسوج
در سال تحصیلی ۸۳ - ۱۳۸۲

عادل ظفری نژاد^۱

دکتر یدالله جوادی^۲

دکتر فریبرز درتاج^۳

چکیده

پژوهش حاضر به ارزشیابی مهارت نوشتن (کتاب بخوانیم و بنویسیم) دانش آموزان پایه اول ابتدایی در سال تحصیلی ۸۳ - ۱۳۸۲ با توجه به اهدافی که برای مهارت نوشتن در کتاب راهنمایی معلم تدوین شده، پرداخته است. روش مورد استفاده در این پژوهش از نوع ارزشیابی و جامعه آماری آن شامل همه دانش آموزان پایه اول ابتدایی مدارس دخترانه و پسرانه دولتی و غیرانتفاعی شهر یاسوج است.

روش نمونه گیری در این پژوهش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای است که ۱۹ کلاس پایه اول ابتدایی به شیوه تصادفی به عنوان خوشه انتخاب شده‌اند. ابزار اندازه گیری در این پژوهش آزمون نوشتاری ۱۴ سؤالی محقق ساخته می‌باشد. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. نتایج به دست آمده نشان داد که دانش آموزان پایه اول ابتدایی توانایی مهارت نوشتن را بر اساس الگوی کتاب درسی دارند و پسران نسبت به دختران در مهارت نوشتن از توانایی بیشتری برخوردارند.

کلید واژه‌ها: ارزشیابی، مهارت نوشتن، پایه اول ابتدایی

۱. کارشناس ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی
۲. عضو هیأت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان
۳. عضو هیأت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان

مقدمه

فعالیت‌های آموزشی در هر کشوری را می‌توان سرمایه‌گذاری مهمی دانست که هدف اصلی آن، توسعه انسانی و به عبارت دیگر رشد آگاهی‌ها و توانایی‌های بالقوه انسان است (بازرگان، ۱۳۸۰). آموزش و پرورش در هر کشوری یکی از ارکان اساسی رشد و توسعه همه جانبه به شمار می‌رود. مهمترین دوران آموزشی، دوره ابتدایی است که به طور کلی دانستنی‌های مقدماتی برای ورود به زندگی اجتماعی را شامل می‌شود. بی‌تردید پایه اول ابتدایی از بالاترین حساسیت و اهمیت برخوردار است. زیرا شالوده شخصیت فکری و اجتماعی کودکان و خشت اول فرآیند یاددهی - یادگیری در آن پایه‌گذاری می‌شود (مجدفر، ۱۳۸۰).

یکی از مهمترین عناصر برنامه درسی، ارزشیابی است که تایلر آن را مرکز فرآیند آموزش می‌داند. وی همچنین ارزشیابی را در اصل، سنجش عملکرد فراگیران با توجه به هدف‌های برنامه می‌داند و به همین دلیل بر تدوین هدف‌های آموزشی تأکید دارد (ولف؛ ترجمه کیامنش، ۱۳۸۱). ارزشیابی با هدایت کردن امور آموزشی باعث اثربخشی و کارایی نظام آموزشی می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۰).

از آنجاکه «زبان، پایه و اساس همه آموزش‌هاست و مهارت‌های زبانی شامل چهار مهارت گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن است» (صفارپور، ۱۳۸۱)، بنابراین زبان نوشتاری یکی از مهمترین شکل‌های زبان است که بعد از سایر اشکال زبان فراگرفته می‌شود. در میان مهارت‌های پایه، نوشتن ملموس‌ترین مهارت است، زیرا نوشتن سند کتبی از خود برجای می‌گذارد (نادر تبار، ۱۳۸۱).

امروزه نارسایی بیان افکار از طریق نوشتن، رایج‌ترین ناتوانی مهارت‌های ارتباطی است. یکی از دلایل مهم آن نیز این است که شکل نوشتاری زبان عالی‌ترین و پیچیده‌ترین شکل ارتباط است و آخرین مهارتی است که آموخته می‌شود (گرچی، ۱۳۷۴). «نوشتن، برقراری ارتباط و انتقال اطلاعات و عقاید از طریق نظامی از نشانه‌های نوشتاری است. در واقع نوشتن یک آفرینش و خلاقیت کامل است که در یک طرف آن خلق افکار و اندیشه‌ها و در طرف دیگر خلق و نظم‌بخشی این اندیشه‌ها در قالب‌های زبانی مورد نظر است» (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۱: ص ۱۴).

در اهمیت زبان نوشتاری همین بس که زبان نوشتاری حافظ میراث فرهنگی یک جامعه است که تبادل پیشرفت‌های علمی را امکان‌پذیر می‌سازد و زیربنای تمدن و فرهنگ است

(پاسل و گرو؛ ترجمه سرومقدم، ۱۳۷۶). همچنین از مجموع ارتباط‌های انسانی، ۲۶ درصد از وقت افراد به ارتباط‌های نوشتاری اختصاص دارد که ۱۵ درصد صرف خواندن و ۱۱ درصد صرف نوشتن می‌شود (ضرغامیان، ۱۳۷۸).

مبانی نظری و سوابق پژوهش

به‌طور کلی، رویکردها و روش‌های متفاوتی در آموزش خواندن و نوشتن وجود دارد. ذوالفقاری و همکاران (۱۳۸۱) رویکردها و روش‌های آموزش خواندن و نوشتن پایه را بدین شرح دسته‌بندی کرده‌اند:

۱- رویکرد کلی^۱: این رویکرد بر اساس دیدگاه مکتب روان‌شناسی گشتالت است. به همین جهت در برنامه‌های درسی باید نخست اشکال و صورت‌های کل را به دانش‌آموزان یاد داد و سپس با استفاده از شیوه‌های تجزیه کل به عناصر سازنده، اجزای آن را معرفی کرد. این رویکرد شامل دو روش (واژه محور و جمله محور) است. برای ارائه مهارت‌های شفاهی زبان یعنی گوش دادن و سخن گفتن بیشتر از این روش‌ها استفاده می‌کنند.

۲- رویکرد تحلیلی^۲: در این روش آموزش ابتدا از اجزای تشکیل‌دهنده کل شروع، و پس از آن با اجزای آموخته شده، کل‌هایی ساخته می‌شود. از این رویکرد در نوشتن حروف و کلمات استفاده خواهد شد. این رویکرد شامل سه روش (حرف محور، آوا محور، هجا محور) است.

۳- رویکرد ترکیبی: در این رویکرد در آموزش خواندن از رویکرد کلی و برای آموزش نوشتن از رویکرد تحلیلی استفاده می‌شود که اگر در کنار هم مورد استفاده قرار گیرد، رویکرد ترکیبی خواهد بود. از بین روش‌های رایج در رویکرد ترکیبی بیشتر از روش ترکیبی (حرف - کلمه محور، هجا - کلمه محور و آوا - کلمه محور) استفاده می‌شود.

۴- رویکرد تجربه زبانی^۳: در این رویکرد هر چهار مهارت زبانی (گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن) در آموزش زبان فارسی به کار گرفته می‌شود. این رویکرد تنها رویکردی است که خواندن و نوشتن را به گوش دادن و سخن گفتن مرتبط می‌کند و بیشتر در تمرین‌ها و فعالیت‌های یادگیری خواندن و نوشتن استفاده می‌شود.

1. holistic approach

2. atomistic approach

3. language - experience

۵- رویکرد زبان‌شناسی^۱: در این رویکرد جمله اساسی‌ترین واحد زبانی است و در آموزش خواندن باید به «آموزش از طریق جمله» توجه کامل داشت. در این رویکرد همزمان با توجه به جمله، به عناصر سازنده آن یعنی واژه، هجا و آوا توجه می‌شود. یادگیری نوشتن شامل مراحل زیر است:

(۱) توانایی نوشتن حروف الفبا (حرف‌نویسی). (۲) توانایی ترکیب صحیح حروف (کلمه‌نویسی). (۳) توانایی ساخت کلمه (کلمه‌سازی). (۴) توانایی بیان پیام از طریق جمله (جمله‌سازی). (۵) توانایی متن‌نویسی مانند نوشتن نامه، انشاء و... (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۱: ص ۱۵).

روش آموزش کل به جزء (کلی) هم‌اکنون در بسیاری از کشورهای پیشرفته جهان مورد استفاده قرار می‌گیرد و موفقیت چشمگیری داشته است. بنابراین در کشور ما روش آموزش خواندن و نوشتن هم تغییر پیدا کرده و روش کلی برای آموزش انتخاب شده است. روش کلی شیوه تدریس معلم را تغییر داده و بار مسئولیت معلم را سنگین‌تر کرده است. زیرا برخلاف روش قبل که دانش‌آموز نیمه فعال و منفعل بود، در این روش، فعال، پویا، خلاق، پرسشگر، هدایت‌کننده و هدایت‌شونده است و بیشتر فعالیت‌های یادگیری با طرح عینی درس و فعالیت عملی صورت می‌پذیرد و دانش‌آموز به اشتیاق برای یادگیری تشویق می‌شود. در روش قبلی تا زمانی که دانش‌آموز همه حروف و صداها را فرا نمی‌گرفت، به سختی می‌توانست باور کند که می‌تواند بخواند، ولی در روش جدید با دانستن چند کلمه می‌تواند جمله‌سازی کند و جملات را بخواند. همچنین از نظر انشایی به مهارت خوبی دست یابد. در روش جدید اول شکل کلمه به دانش‌آموز نشان داده می‌شود، بعد تصاویر را که کلمه بیانگر نام یا مفهوم آنهاست، نمایش می‌دهند. سپس صدا و لفظ کلمه را بیان می‌کنند و در آخر، هر یک از حروف کلمه را که دانش‌آموز نمی‌داند برایش معرفی می‌کنند و شکل‌های نوشتاری و صداهای آن را آموزش می‌دهند (اشتری، ۱۳۸۲).

در روش کلی، فراگیران هنگام یادگیری مهارت خواندن با واژه‌هایی که دارای «مصادق ملموس» هستند، روبه‌رو می‌شوند و همین باعث می‌شود که جلسه‌های آموزشی خسته‌کننده نشوند بلکه دانش‌آموزان احساس کنند از همان جلسه اول مهارت خواندن را می‌آموزند و این امر باعث قوی‌تر شدن انگیزه آنها می‌شود (زندى، ۱۳۷۹).

1. linguistic approach

مقایسه روش‌های تدریس قبلی با روش‌های جدید آموزش اول ابتدایی:

- ۱- در روش جدید فعالیت‌های آموزشی معلم نسبت به روش قبلی بیشتر می‌شود.
- ۲- در روش جدید برخلاف روش قبلی به خلاقیت کودکان توجه می‌شود و روش تدریس آن انعطاف‌پذیر است.
- ۳- در روش قبلی از یک کتاب فارسی برای آموزش خواندن و نوشتن استفاده می‌شد، ولی در روش جدید از دو کتاب مجزا به نام «بخوانیم» و «بنویسیم» استفاده می‌شود.
- ۴- در روش قبلی تمرین و تکرار در خانه انجام می‌شد، ولی در روش جدید این کار در مدرسه صورت می‌گیرد و دانش‌آموز در خانه به عنوان یک پژوهشگر عمل می‌کند.
- ۵- در روش قبلی دانش‌آموز در ابتدا به مهارت‌های نوشتن تسلط پیدا می‌کرد، اما در روش جدید، ابتدا به مهارت‌های خواندن مسلط می‌شود.
- ۶- در روش قبلی ارزشیابی به شکل دوره‌ای بود، ولی در روش جدید هر فعالیت جزئی به شکل دقیق‌تری ارزیابی می‌شود.
- ۷- در روش جدید زمان زیادی طول می‌کشد تا دانش‌آموز به مهارت کافی در نوشتن دست یابد، ولی در روش قبلی این زمان کوتاه‌تر است.
- ۸- در روش جدید برخلاف روش قبلی به فعالیت گروهی و تعامل بین دانش‌آموزان بیشتر توجه می‌شود.
- ۹- روش جدید به ایجاد ارتباط با دروس مختلف و کاربرد آنها کمک می‌کند، اما در روش قبلی ارتباط بین دروس مختلف بسیار ضعیف بود.
- ۱۰- در روش قبلی دانش‌آموز خیلی دیر، خواندن و نوشتن را یاد می‌گرفت، ولی در روش جدید خیلی سریع در سوادآموزی موفق می‌شود و پیشرفت زیادی می‌کند.
- ۱۱- در روش قبلی از تجهیزات آموزشی کمتر استفاده می‌شد، ولی در روش جدید استفاده از این تجهیزات بیشتر است.
- ۱۲- روش قبلی وقت کمتری را از معلم می‌گرفت، ولی روش جدید به وقت بیشتر و برنامه‌ای منسجم‌تری نیاز دارد.

پدرسن^۱ (۱۹۷۸)، تیزاد^۲ (۱۹۹۳)، مورتی مورد^۳ (۱۹۸۸) و رایلی^۴ (۱۹۹۴) پژوهش‌هایی را انجام دادند و همگی به این نتیجه رسیدند که آموزش خواندن و نوشتن در سال‌های نخستین مدرسه برای تمام سال‌های زندگی بیشترین تأثیر را دارد. کودکانی که در سال اول موفق بودند در تمام مدت تحصیلی این موفقیت را حفظ کرده‌اند (رایلی، ترجمه مرعشی و حدوث، ۱۳۸۰).

خانزاده (۱۳۷۳) پژوهشی را با عنوان «بررسی تأثیر تمرین‌های روانشناختی - تربیتی در کاهش بعضی اختلالات نوشتاری کودکان عقب مانده ذهنی آموزش‌پذیر» انجام داد. نتایج این پژوهش نشان داد که می‌توان با بازپروری‌های روان‌شناختی - تربیتی، مشکلات نوشتاری کودکان را کاهش داد. همچنین در این پژوهش تأیید شده که بین اندام‌های پیرامونی و نوع فعالیت‌های آنها با سازمان‌دهی کار مغز رابطه دوجانبه وجود دارد.

رایلی (۱۹۹۶) در پژوهش خود با عنوان «پیشرفت سوادآموزی در سال اول مدرسه» به این نتایج رسیده است:

۱) کودکان هنگام ثبت‌نام در کلاس اول ابتدایی برای یک دوره پنج‌ساله تحصیلی از رشد عمومی و توانایی ذهنی برخوردارند.

۲) تشخیص حروف الفبا و توانایی نوشتن نام خود هنگام ورود به مدرسه بهترین دلیل برای پیش‌بینی موفقیت کودک در پایان سال تحصیلی است.

۳) کودک در هر مرحله سوادآموزی در هر ماه به طور یکپارچه به درک و فهم املاي واژه‌ها می‌پردازد و مهارت‌های خواندن و نوشتن خود را گسترش می‌دهد (رایلی، ترجمه مرعشی و حدوث، ۱۳۸۰).

فوریز^۵ (۲۰۰۳) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان ایالت واشنگتن در مهارت‌های پایه به این نتیجه رسیده است که دانش‌آموزان در مهارت نوشتن نسبت به دیگر مهارت‌های پایه ضعیف‌تر هستند».

فانسلی^۶ و همکاران (۲۰۰۲) در پژوهشی به این نتیجه رسیده‌اند که تمرینات همراه با طرح نوشتن در انتقال مهارت‌های نوشتن به دانش‌آموزان بسیار مؤثر و کارساز است.

1. Pederson

2. Tizad

3. Mortimore

4. Riely

5. Forys

6. Fancsaly

انجمن بین‌المللی ارزشیابی تحصیلی (۲۰۰۱) در پژوهش‌های خود نشان داده است که ارتباط مثبتی بین پیشرفت خواندن در پایه چهارم و درگیر بودن دانش‌آموزان در فعالیت‌های سوادآموزی قبل از ورود به مدرسه وجود دارد (عظیمی، ۱۳۸۲).

شریفی (۱۳۷۸) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیده است که آموزش مهارت‌های چهارگانه زبان باید به طور تلفیقی و وحدت یافته در برنامه‌ریزی درسی منظور شود. علاوه بر این ارزشیابی از سطوح مهارت‌های زبان در بدو ورود به دوره ابتدایی، برای تقویت این مهارت و برنامه‌ریزی براساس ویژگی‌های فردی دانش‌آموز اهمیت به سزایی دارد.

مهرابی (۱۳۷۸) در طرح پژوهش خود به این نتایج رسیده که بیشترین میزان اشتباهات املائی دانش‌آموزان مربوط به کلمات دارای حرف مشدد بود. دیگر اینکه در مورد حروف همصدا بین پسران و دختران دانش‌آموز تفاوت معناداری وجود نداشت و اشتباهات املائی آنها مستقل از جنس آنها بود.

عصاره (۱۳۸۱) در طرح پژوهشی خود نشان داده که برخی از مشکلات نوشتاری دانش‌آموزان به آماده نبودن دست آنان برای شروع نوشتن مربوط است که معمولاً آموزش آنها قبل از شروع نوشتن نمادهای نوشتاری زبان ضروری است. پاره‌ای دیگر از مشکلات آنها املائی است یا به دلیل عدم تشخیص مناسب حروف، حذف حروف، جابه‌جایی آنها یا اشکال در نقطه‌گذاری و رعایت نکردن تعداد دندانه‌ها، در نظر نگرفتن فاصله‌ها از حفظ‌نویسی و وارونه‌نویسی است.

دانش پژوه (۱۳۸۲) در طرح پژوهشی خود به این نتیجه رسیده که میزان یادگیری و مهارت دانش‌آموزان در جنبه‌های مختلف زبان فارسی ضعیف و از حد مورد انتظار (۶۰ درصد) پایین‌تر است.

شکیبا (۱۳۸۲) در پژوهش خود این نتیجه را به دست آورده است که دانش‌آموزان کلاس اول ابتدایی که با روش آموزشی کتاب جدید فارسی اول آموزش دیدند، از دانش‌آموزان کلاس اول که با روش کتاب قدیم فارسی اول ابتدایی آموزش دریافت کرده بودند، از نظر املائی ضعیف‌تر هستند.

دلاور و درتاج (۱۳۸۲) در طرح پژوهشی خود به این نتیجه رسیدند که کتاب فارسی دفتر تألیف (بخوانیم و بنویسیم) نسبت به کتاب فارسی عادی و دفتر تکنولوژی با توجه به معیارهای

تعیین‌شده از سوی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی تغییرات بهتری در عملکرد دانش‌آموزان به وجود آورده و کتاب فارسی دفتر تألیف (بخوانیم و بنویسیم) نسبت به کتاب‌های فارسی عادی و تکنولوژی برای تدریس مناسب‌تر است.

توانایی نوشتن یکی از مهارت‌های اساسی آموزش و پرورش است و سایر مهارت‌های آموزشی بستگی به این مهارت پایه دارد. بنابراین، هرگونه اختلال در این فرایند پایه، سایر مجموعه‌های آموزش را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به همین دلیل ضرورت دارد این مهارت اساسی در آموزش پایه و اولیه مورد توجه ویژه قرار گیرد.

با توجه به اینکه کتاب بخوانیم و بنویسیم اولین سال است که در پایه اول تدریس می‌شود، باید از ابعاد مختلف در مناطق مختلف کشور مورد ارزشیابی قرار گیرد تا میزان موفقیت شیوه آموزش این کتاب مشخص شود. یکی دیگر از ضرورت‌های پژوهش این است که با توجه به اینکه مهارت نوشتن تحت تأثیر بافت و شرایط اجتماعی و فرهنگی هر جامعه قرار دارد، بنابراین ضرورت دارد، کتاب‌های جدیدالتألیف در هر منطقه با توجه به بافت بومی و فرهنگی منطقه مورد بررسی و پژوهش قرار گیرد. به همین دلیل این پژوهش بر روی دانش‌آموزان اول ابتدایی شهر یاسوج انجام شده است.

روش پژوهش

هدف‌های پژوهش

مقاله حاضر درصدد است به ارزشیابی مهارت نوشتن دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی با توجه به اهدافی که در کتاب راهنمای معلم برای مهارت نوشتن تدوین شده است، بپردازد تا مشخص شود که چه میزان از اهداف تدوین شده در عمل محقق شده‌اند و اینکه دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی در مهارت نوشتن به شیوه آموزش کتاب بخوانیم و بنویسیم، تا چه اندازه پیشرفت کرده‌اند؟

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی

دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی توانایی مهارت نوشتن را بر اساس الگوی آموزشی کتاب بخوانیم و بنویسیم کسب می‌کنند.

فرضیه‌های فرعی

فرضیه اول: دانش‌آموزان توانایی نوشتن درست نمادهای نوشتاری را بر اساس الگوی کتاب درسی دارند.

فرضیه دوم: دانش‌آموزان توانایی ترکیب صحیح حروف را برای کلمه‌سازی بر اساس الگوی کتاب درسی دارند.

فرضیه سوم: دانش‌آموزان توانایی کاربرد درست کلمات در جملات را بر اساس الگوی کتاب درسی دارند.

فرضیه چهارم: دانش‌آموزان توانایی استفاده از علائم سجاوندی (نقطه، دو نقطه، علامت سؤال و علامت تعجب) را بر اساس الگوی کتاب درسی دارند.

فرضیه پنجم: دانش‌آموزان توانایی تبدیل نمادهای صوتی به نوشتاری را بر اساس الگوی کتاب درسی دارند.

فرضیه ششم: دانش‌آموزان توانایی به کارگیری بهنجار خط (خوانایی، درست‌نویسی، زیبانویسی) را بر اساس الگوی کتاب درسی دارند.

نوع پژوهش

این پژوهش از نوع ارزشیابی است که در آن از الگوی ارزشیابی تحقق هدفها استفاده شد. این الگو به این پرسش‌ها پاسخ می‌دهد: آیا هدفهای برنامه تحقق یافته است؟ تا چه میزان یادگیرندگان بر هدفهای مورد نظر تسلط یافته‌اند؟ وقتی از این الگوها استفاده می‌شود که هدفها از قبل مشخص باشد و به صورتی بیان شوند که قابل اندازه‌گیری باشند. در این الگو فقط به ارزشیابی برنامه درسی کسب شده پرداخته می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۰).

جامعه آماری

جامعه آماری در این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول ابتدایی مدارس دولتی و غیرانتفاعی شهر یاسوج است.

روش نمونه‌گیری

در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شده است. شهر یاسوج در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ دارای ۴۳ آموزشگاه دخترانه و پسرانه ابتدایی بوده و در این آموزشگاهها ۵۱

کلاس پایه اول ابتدایی وجود داشته است که تعداد ۲۵ کلاس را دختران و ۲۶ کلاس آن را پسران تشکیل می‌داده‌اند. برای تعیین نمونه‌گیری ابتدا شهر یاسوج به پنج منطقه تقسیم شده است. سپس از هر منطقه سه آموزشگاه به شیوه تصادفی به عنوان خوشه انتخاب شده است. در هر آموزشگاه همه کلاس‌های پایه اول ابتدایی که در مجموع ۱۹ کلاس بودند، به عنوان خوشه انتخاب شدند که از این تعداد ۹ کلاس را دختران و ۱۰ کلاس دیگر را پسران تشکیل می‌دهند.

ابزار اندازه‌گیری

ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش، آزمون نوشتاری محقق ساخته است که نوعی از آزمون‌های پیشرفت تحصیلی است. آزمون نوشتاری استفاده شده در این پژوهش، از آزمون نوشتاری طرح پژوهشی دلاور و درتاج (۱۳۸۲) با عنوان «مقایسه اثربخشی سه بسته آموزشی (کتب فارسی عادی، تکنولوژی، دفتر تألیف) در تغییر رفتار دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی با عنایت به ملاک‌های سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی در سال تحصیلی ۸۱-۸۰» با تغییراتی اقتباس شده است.

آزمون نوشتاری در این پژوهش شامل تکمیل حروف، جمله‌سازی، کلمه‌سازی و تبدیل گفتار و نوشتار (املا)، خوشنویسی و علایم سجاوندی است. معیار سنجش وارزشیابی در آزمون نوشتاری این پژوهش کسب حداقل ۶۰ درصد نمره آن است. روایی^۱ این آزمون بعد از محاسبه پاسخ‌های پنج نفر از کارشناسان آموزش ابتدایی به پرسشنامه روایی آزمون، ۰/۹۲ و پایایی^۲ آن با استفاده از روش «بازآزمایی»^۳ ۰/۸۳ به دست آمده است.

روش اجرای ابزار اندازه‌گیری

بعد از اصلاحات لازم و اطمینان پیدا کردن از روایی و پایایی، آزمون نوشتاری در نیمه دوم فروردین ماه ۱۳۸۳ به مدت یک هفته در ۱۹ کلاس پایه اول ابتدایی شهر یاسوج که به عنوان خوشه انتخاب شده بودند، اجرا شد. قبل از اجرای آزمون آموزش‌های لازم به معلمان داده و به آنها اطمینان داده شد که در این آزمون هیچ‌گونه رقابت علمی در بین مدارس وجود ندارد و صرفاً کاری پژوهشی است. همچنین برگزاری صحیح آزمون به آنها تأکید شد.

1. validity

2. reliability

3. test - retest

برای تصحیح برگه‌های آزمون نوشتاری، ابتدا سؤالات آن امتیازبندی شد و برای هر سؤال ۱۰ امتیاز اختصاص یافت. برای نمره‌گذاری سؤالات آزمون از روش تحلیلی استفاده شد. به این صورت که ابتدا پاسخ نمونه به اجزای کوچکتر تقسیم و برای هر جزء مشخص نمره یا امتیاز جداگانه‌ای در نظر گرفته شد. هنگام تصحیح آزمون، پاسخ‌ها، سؤال به سؤال تصحیح شد و در تصحیح هر سؤال هدف آزمون نوشتاری مورد توجه قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

داده‌های حاصل از پژوهش با استفاده از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون U مان ویتنی) با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. براساس یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های جدول (۱)، فرضیه اصلی این پژوهش مورد تأیید قرار گرفت و ۸۱ درصد از دانش‌آموزان، بالاتر از ۶۰ درصد نمره آزمون نوشتاری را کسب کرده‌اند.

جدول ۱- آماره‌های آزمون دوجمله‌ای برای بررسی توانایی دانش‌آموزان در مهارت نوشتن بر اساس الگوی کتاب درسی

توانایی	فراوانی	درصد	احتمال گروه	آماره Z	P- مقدار
گروه اول	خیلی کم	۵	۱۳	۱۲/۵	۰/۰۰۰
	کم	۲۴	۶۳		
	متوسط	۴۴	۱۱/۵		
گروه دوم	زیاد	۱۰۴	۲۷/۱		
	بسیار زیاد	۲۰۷	۵۳/۹		
	جمع	۳۸۴	۱۰۰		

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که فرضیه‌های فرعی اول و دوم و سوم (توانایی دانش‌آموزان در کاربرد درست نمادهای نوشتاری، ترکیب صحیح حروف برای کلمه‌سازی و کاربرد درست کلمه در جمله) مورد تأیید قرار گرفت. ولی فرضیه‌های فرعی چهارم و پنجم و ششم (توانایی دانش‌آموزان در به کارگیری علائم سجاوندی، تبدیل نمادهای صوتی به نوشتاری و به کارگیری بهنجار خط) تأیید نشد.

علاوه بر فرضیه‌های ذکر شده در این پژوهش توانایی مهارت نوشتن دانش‌آموزان پسر و دختر با هم مقایسه شد. نتایج حاصل از آزمون U مان - ویتنی در جدول (۲) نشان داد که در توانایی

دانش آموزان دختر و پسر در تبدیل نمادهای صوتی به نوشتاری تفاوت معناداری وجود ندارد، ولی در به کارگیری بهنجار خط، دختران دانش آموزان نسبت به پسران از توانایی بالاتری برخوردارند.

جدول ۲ - آماره‌های آزمون برای مقایسه دانش آموزان دختر و پسر در مهارت نوشتن

میانگین رتبه‌ها	فراوانی	جنس	توانایی مهارت نوشتن
۱۷۸/۴۶	۱۹۲	دختر	
۲۰۶/۵۴	۱۹۲	پسر	
مقدار P	آماره Z	آماره U مان-ویننی	
۰/۰۱۳	-۲/۴۷۹	۱۵۷۳۶	

بحث و بررسی

در این پژوهش فرضیه اصلی که عبارت بود از: دانش آموزان پایه اول ابتدایی توانایی مهارت نوشتن بر اساس الگوی آموزشی کتاب درسی را دارند، مورد تأیید قرار گرفت و ۸۱ درصد از دانش آموزان، بالاتر از ۶۰ درصد نمره آزمون نوشتاری را کسب کرده‌اند. ولی در پژوهش دلاور، در تاج و مهرمحمدی (۱۳۸۲)، ۸۲ درصد از دانش آموزان در آزمون نوشتاری نوبت اول و ۸۷ درصد آنها در آزمون نوشتاری نوبت دوم نمره بالاتر از ۵۰ درصد را کسب کرده‌اند.

در این پژوهش دانش آموزان پسر که معلمان آنها مرد بوده در مهارت نوشتن عملکرد بهتری نسبت به دانش آموزان دختر که معلمان آنها زن بوده، داشته‌اند. ولی در پژوهش دلاور، در تاج و مهرمحمدی، دانش آموزان پسر که معلمان آنها زن بودند، نسبت به آنهایی که معلمان مرد داشتند، عملکرد بهتری از خود نشان دادند.

عصاره (۱۳۸۱) در طرح پژوهشی خود به این نتیجه رسید که دانش آموزان در جمله‌نویسی دچار اشکال هستند و پیام جملات آنها ناقص و تعداد کلمه‌ها در جمله‌های آنان بسیار محدود است. اما در این پژوهش دانش آموزان در کاربرد درست نمادهای نوشتاری و کلمه‌سازی و جمله‌سازی از عملکرد بسیار خوبی برخوردار بوده‌اند. پژوهش مهربانی (۱۳۷۸) به این نتیجه رسیده که اشتباهات املائی دانش آموزان مستقل از جنس آنهاست. در پژوهش حاضر هم تأیید شده است که بین دانش آموزان دختر و پسر در توانایی و تبدیل نمادهای صوتی به نوشتاری تفاوت معناداری وجود ندارد.

شکیبا (۱۳۸۲) در پژوهش خود این نتیجه را به دست آورد که دانش‌آموزانی که با روش جدید کتاب بخوانیم و بنویسیم آموزش می‌بینند، در نوشتن املا ضعیف هستند که با نتیجه این پژوهش همسوست، زیرا فرضیه فرعی پنجم که عبارت بود از: «توانایی تبدیل نمادهای صوتی به نوشتاری بر اساس الگوی کتاب درسی»، مورد تأیید قرار نگرفت.

یکی از علل ضعف دانش‌آموزان در املا این است که در روش کلی کتاب بخوانیم و بنویسیم بین خواندن و نوشتن فاصله ایجاد شده است. بنابراین دانش‌آموزان کلمات و حروفی را می‌خوانند یا در میدان بصری آنها قرار می‌گیرد که بیشتر مربوط به تجارب نوشتاری آنها است. دلیل دیگر اینکه در روش کتاب جدید، از کلمه کلید و بخش کردن، کشیده‌گفتن صداهای بخش و کلمه که سهم زیادی در آغاز خواندن و نوشتن دارد غفلت شده است. علاوه بر اینها بین خواندن و نوشتن در کتاب جدید فاصله‌ای زیاد است که برنامه‌ریزی نشده است. در درس، نسبت حروف خوانده شده به حروف خوانده نشده، ۴ به ۶ است. بنابراین در چند درس نخست دانش‌آموزان به کلمه کلید و مقدار محدودی تجربه در بخش کردن و کشیدن صدای هر بخش نیاز دارند (کاکو جویباری، ۱۳۸۳).

در این پژوهش نشان داده شد که دانش‌آموزان در زیبانویسی و کاربرد بهنجار خط ضعیف هستند. یکی از دلایل آن این است که عضلات کودکان کوچک هستند و هنوز رشد لازم را برای انجام کارهای بسیار ظریف ندارند. دلیل دیگر اینکه در کتاب جدید هیچ‌گونه آموزشی درباره طرز نشستن و به دست گرفتن مداد داده نمی‌شود بنابراین لازم است برای آموزش دادن خط تحریری به دانش‌آموزان، قوانین و دستورالعمل‌هایی برای معلمان تدوین شود. اجرای این پژوهش در پایه اول ابتدایی و منحصر کردن آن در شهر یاسوج تعمیم‌پذیری این پژوهش را محدود می‌سازد.

پیشنهادها

- ۱- پژوهش‌های مشابهی در مورد دیگر مهارت‌های زبانی در پایه اول ابتدایی در کل استان یا استان‌های دیگر انجام شود و با این پژوهش مقایسه گردد.
- ۲- تهیه آزمون‌ها و پرسشنامه‌های استاندارد شده برای ارزشیابی مهارت‌های زبانی، به ویژه مهارت نوشتن در مقطع ابتدایی.

۳- به نویسندگان کتاب فارسی اول دبستان توصیه می‌شود:

الف) در قسمت کتاب بنویسیم با استفاده از تصاویر و راه‌های دیگر شیوه صحیح به دست گرفتن مداد آموزش داده شود.

ب) برای یادگیری حروف و کلمه‌ها بهتر است در ابتدای کتاب از شیوه تحلیلی استفاده شود و به تدریج این شیوه کنار گذاشته شود و تأکید زیادی روی آن نشود.

ج) در ابتدای آموزش کتاب فارسی اول از خط شبه نسخه استفاده شود و از وسط آن به تدریج خط تحریری آموزش داده شود.

۴- به معلمان کلاس اول دبستان پیشنهاد می‌شود:

الف) برای یادگیری بهتر دانش‌آموزان در کلمه‌سازی و جمله‌سازی از روش‌های بازی با کارت‌های آموزشی، قصه‌گویی و داستان‌سرایی استفاده کنند.

ب) علائم نگارشی (نقطه، دو نقطه، علامت تعجب و سؤال) را در هنگام خواندن متن درس‌ها از طریق تغییر آهنگ صدا به دانش‌آموزان یاد دهند و برای یادگیری بهتر می‌توانند از شیوه نمایشنامه‌ای استفاده کنند.

ج) قبل از شروع کردن دانش‌آموزان به نوشتن حروف، کلمه‌ها و جمله‌ها حتماً مهارت‌های پیش از نوشتن را به دانش‌آموزان یاد دهند.

۵- آموزش و پرورش از طریق دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، معلمان را با شیوه آموزش خط تحریری آشنا کند و همچنین دستورالعمل‌هایی برای ارزشیابی آن در اختیار آنها قرار دهد.

۶- مدارس برای تقویت مهارت نوشتن و خوشنویسی دانش‌آموزان باید گچ و ماژیک و تابلو در اختیار آنها قرار دهند و آنها اجازه داشته باشند که در وقت‌های غیر از کلاس درس مطابق با میل خود و بدون ترس بر روی تابلوی کلاس بنویسند و نقاشی بکشند.

منابع

فارسی

- اشتری، کورس. (۱۳۸۲). راهنمای بخوانیم - بنویسیم ویژه اولیاء و معلمان کلاس اول ابتدایی. (چاپ اول). قم: انتشارات انصاریان.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی. (چاپ اول). تهران: انتشارات سمت.
- پاسل، وان و دوگرو. (۱۳۶۵). روش‌های آموزش زبان و مسائل زبان‌شناسی. (چاپ اول). (ترجمه ابوالحسن سروقد مقدم). مشهد: آستان قدس رضوی.
- خانزاده، علی. (۱۳۷۳). بررسی تأثیر تمرین‌های روان‌شناختی - تربیتی در کاهش بعضی اختلالات نوشتاری کودکان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱۶۳ - ۱۴۹.
- دانش‌پژوه، زهرا. (۱۳۸۲). گزارش نهایی طرح پژوهشی سنجش ملی پیشرفت تحصیلی زبان فارسی، پژوهشنامه آموزشی پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۶۷ و ۶۸.
- دلاور، علی و درتاج، فریبرز. (۱۳۸۲). مقایسه اثربخشی سه بسته آموزشی (کتاب فارسی عادی، تکنولوژی و دفتر تألیف) در تغییر رفتار دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی. طرح پژوهشی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ذوالفقاری، حسن و همکاران. (۱۳۸۱). کتاب معلم (راهنمای تدریس)، فارسی اول دبستان. (چاپ اول). وزارت آموزش و پرورش تهران.
- رایلی، جنی. (۱۳۸۰). آموزش خواندن. (چاپ اول) (ترجمه سیدعلی اکبر مرعشی و سیروس حدوث). تهران: انتشارات مدرسه.
- زند، بهمن. (۱۳۷۹). روش تدریس زبان فارسی در دوره دبستان. (چاپ سوم). تهران: انتشارات سمت.
- شریفی، هدیه. (۱۳۷۸). تعیین رویکردها و روش‌های آموزش زبان فارسی در دوره آمادگی و پایه اول و دوم دبستان. رشد آموزش ابتدایی ویژه‌نامه نقد و بررسی کتاب‌های دوره ابتدایی، شماره ۱، ۷۹ - ۷۱.
- شکیبا، مجید. (۱۳۸۲). بررسی مقایسه‌ای میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس اول ابتدایی که با روش جدید بخوانیم و بنویسیم آموزش می‌بینند در مقابل دانش‌آموزانی که به روش سنتی آموزش می‌بینند در دبستان‌های ناحیه ۲ شهر کرمان». طرح پژوهشی، پژوهشکده تعلیم و تربیت کرمان.
- صفاریور، عبدالرحمان. (۱۳۸۲). پیشکسوتان آموزش ابتدایی. گفتگو با مجله رشد آموزش ابتدایی، ۳۹ - ۳۴.
- صفاریور، عبدالرحمان. (۱۳۷۸). راهبردهای آموزش مهارت‌های زبانی. (چاپ اول). تهران: انتشارات مدرسه.
- ضرغامیان، مهدی. (۱۳۷۸). آموزش مهارت‌های نوشتاری. رشد آموزش ابتدایی ویژه نقد و بررسی کتاب‌های دوره ابتدایی. ۷۹ - ۷۴.

- عصاره، فریده. (۱۳۸۱). بررسی مسائل و مشکلات زبان آموزی دانش آموزان در مناطق دو زبانه. خبرنامه سازمان پژوهشی و برنامه ریزی آموزش، ۲۸-۳۰.
- عظیمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۲). گزارش نتایج مطالعه بین المللی پرلز (۲۰۰۱). خبرنامه سازمان پژوهشی و برنامه ریزی آموزش به مناسبت هفته پژوهش، ۸۲ و ۵.
- کاکو جویباری، علی اصغر. (۱۳۸۳). روش های سواد آموزی در زبان فارسی. (چاپ اول). تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- گرچی، یوسف. (۱۳۷۴). علل ناتوانی در نوشتن انشا. مجموعه مقالات سمپوزیوم نقش آموزش ابتدایی و جایگاه مطلوب آن در جامعه. (چاپ اول). معاونت آموزش عمومی اداره کل آموزش و پرورش اصفهان.
- مجدفر، مرتضی. (۱۳۸۳). کودک کلاس اول من. (چاپ دوم). تهران: جهاد دانشگاهی واحد دانشگاه تربیت معلم.
- مهرایی، مرتضی. (۱۳۷۸). مشکلات زبان نوشتاری دانش آموزان کلاس سوم ابتدایی شهرستان خمینی شهر، رشد آموزش ابتدایی ویژه نقد و بررسی کتاب های دوره ابتدایی، ۱۲۴ - ۱۲۳.
- نادرتبار، مهستی. (۱۳۸۱). خوش خطی و بدخطی در دانش آموزان. رشد آموزش ابتدایی، ۸، ۷۲ - ۷۰.
- ولف، ریچارد. (۱۳۸۱). ارزشیابی آموزش مبانی سنجش توانایی و بررسی برنامه. (چاپ چهارم). (ترجمه علیرضا کیامنش)، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

انگلیسی

- Fancsali, Cheri; Keri, Neisetunen and Alexandra, Wenbaums. (2002). *Nationan writing project evelvation* New York: aratemy for educational development.
- Forys, A. Karen. (2003). *Frank love elementary, profill*. Washington Assessment of Student Learning.