

بسامد کاربرد ابزارهای انسجام در نوشتار دانش‌آموزان دارای/ بدون اختلالات یادگیری ویژه پایه پنجم ابتدایی

احمد رمضانی^۱

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی نوشتار دانش‌آموزان دارای/ بدون اختلال یادگیری ویژه فارسی‌زبان شهر تهران با استفاده از ابزارهای انسجام است. طرح تحقیق پس‌رویدادی (علّی-مقایسه‌ای) است و از رویکرد نظری نقش‌گرای نظام‌مند هلییدی و متیسون (۲۰۰۴) برای تحلیل داده‌ها استفاده می‌شود. نمونه آماری شامل ۱۳ دانش‌آموز پسر ۱۰:۶ تا ۱۲:۰۰ (ماه: سال) از گروه اختلال یادگیری ویژه و بدون اختلال یادگیری ویژه (عادی) است که به ترتیب از بین مراجعه‌کنندگان به مراکز اختلال یادگیری و مدارس دولتی شهر تهران به صورت در دسترس انتخاب می‌شوند. ابزار مورد استفاده ۳ خرده‌آزمون (خوانداری، تصویری، و شنیداری) محقق‌ساخته است که روایی آن مورد تایید متخصصان قرار گرفت. پس از توصیف و محاسبه بسامد کاربرد ابزارهای مختلف انسجام، با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) معناداری اختلاف مشاهده شده بین دو گروه بررسی و تحلیل می‌شوند. نتایج نشان می‌دهد که تفاوت استفاده از ابزارهای انسجام بین دو گروه تنها در خرده‌آزمون خوانداری در سطح $\alpha=0/05$ معنادار است.

واژه‌های کلیدی: ابزار انسجام، نوشتار، اختلالات یادگیری ویژه، زبان فارسی، رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند

۱- مقدمه

در بررسی ابزارهای انسجام^۲ می‌توان از دو رویکرد کمی و کیفی استفاده کرد. در رویکرد کمی نسبت یا بسامد استفاده از ابزارهای انسجام محاسبه و در رویکرد کیفی متناسب بودن/درستی استفاده از انواع مختلف ابزارهای انسجام سنجیده می‌شود. در پژوهش حاضر بسامد استفاده از ابزارهای مختلف انسجام (رویکرد کمی) بررسی می‌گردد. پژوهش در این حوزه می‌تواند به شناخت ویژگی‌های زبانی کودکان

^۱ - استادیار، رشته زبان‌شناسی همگانی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی ahmaderamezani@yahoo.com

^۲ - cohesive devices

دارای اختلال یادگیری ویژه^۱ کمک کند و مقدمه‌ای برای ارائه برنامه‌های مداخله‌ای به منظور کم‌رنگ کردن و یا از بین بردن تأخیر در الگوهای رشدی زبان باشد.

بر اساس نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی^۲، متن^۳ را می‌توان در چهار لایه معنایی (فرانقش) بررسی کرد: فرانقش متنی، فرانقش بینافردی، فرانقش تجربی و فرانقش منطقی. هر یک از این فرانقش‌ها زاویه‌ای از معنای متن را به خواننده نشان می‌دهند. در پژوهش حاضر، بر اساس آنچه هلیدی و متیسون^۴ (۲۰۰۴) ذیل فرانقش منطقی مطرح می‌کنند، نوشتار دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه و دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری ویژه (عادی) پایه پنجم ابتدایی با توجه به میزان کاربرد ابزارهای انسجام (ارجاع، حذف و جانشینی، انسجام واژگانی، و ربط) بررسی و مقایسه می‌شوند.

عوامل انسجام متن، ابزارهایی در متن‌اند که موجب یکپارچگی صوری و معنایی متن می‌شوند. در واقع، تشکیل متن بدون این عوامل متفی است. به عبارت دیگر، پیوستگی و یکپارچگی قسمت‌های مختلف متن (جمله و بزرگ‌تر از آن) با کمک عوامل انسجام ایجاد می‌شود (کریستال^۵، ۲۰۰۳). عوامل انسجام در محدوده دستور-واژگان عمل می‌کنند (هلیدی و متیسون، ۲۰۰۴) و می‌توان آنها را در چهار گروه تقسیم‌بندی کرد:

الف-انسجام ارجاعی^۶: انسجام ارجاعی فرایند زبانی است که از طریق ایجاد رابطه بین عناصر معنایی و مرجع‌ها موجب انسجام در متن می‌شود و شامل عنصر ارجاعی و مرجع است (همان: ۵۳۴).

ب- انسجام حذف^۷ و جانشینی^۸: حذف یعنی کاستن از مقدار انرژی به‌کار رفته در بیان متن بدون کاهش از بار معنایی و ارتباطی آن. حذف نیاوردن سازه‌ای در متن و جانشین کردن صفر یا تهی به جای آن است. جانشینی جایگزین کردن سازه‌ای با سازه دیگر در متن است. فرایند حذف این امکان را ایجاد می‌کند که از برخی عناصر یک ساختار در متن استفاده نشود، به این دلیل که می‌توان آن عناصر را از مطالب پیشین حدس زد. حذف برای ایجاد تداوم در متن ضروری است.

پ- انسجام واژگانی^۹: انسجام واژگانی در محدوده واژگان اتفاق می‌افتد و به روابط معنایی واژگان واژگان در بیان نوشتاری یا گفتاری اشاره دارد. از میان انواع مختلف انسجام‌های واژگانی می‌توان به تکرار واژگانی و باهم‌آیی اشاره کرد (همان: ۵۳۵). تکرار واژگانی یعنی یک واژه در متن عیناً

^۱ - specific learning disability

^۲ - Halliday, M.A.K.

^۳ - text: منظور از متن هم زبان گفتاری است و هم زبان نوشتاری.

^۴ - Matthiessen, C.

^۵ - Crystal, D.

^۶ - reference

^۷ - ellipsis

^۸ - substitution

^۹ - lexical cohesion

تکرار شود، یا کلمه مترادف، و یا کلمه شامل آن واژه استفاده شود. باهم‌آیی نیز به کلمات هم وقوع در متن اشاره دارد، مانند: «قند و عسل»/ «شال و کلاه».

ت- انسجام ربطی^۱: انسجام‌های ربطی روابط میان جمله‌ها و بندهای یک متن را ایجاد می‌کند و معانی خاصی را نشان می‌دهند، مثلاً رابطه علی (علت و معلولی)، و یا رابطه زمانی.

اشکال در یادگیری و پیشرفت تحصیلی، یکی از مولفه‌های تعریف اختلال یادگیری است (فرانکن-برگر^۲ و فرانزاگلیو^۳، ۱۹۹۱). بیان نوشتاری ضعف همه کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه است (پارکر^۴، پارکر^۴، تیندل^۵، و هاسبروک^۶، ۱۹۹۱). به طور کلی، دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری در مقایسه با همسالان عادی، از جملات پیچیده کمتری استفاده می‌کنند؛ جملات آنها دربردارنده انواع کمتری از واژگان است؛ پاراگراف‌هایی می‌نویسند که سازمان‌دهی خوبی ندارد؛ عقاید کمتری را بیان می‌کنند؛ شخصیت‌های اصلی کمتری را معرفی می‌کنند و برای معرفی صحنه‌ها کم‌تر زمینه‌چینی می‌کنند. هوش-بهر آنها از دانش‌آموزان عادی پایین‌تر نیست؛ ظاهری طبیعی دارند؛ رشد وزن و قدشان طبیعی است و بازی‌هایشان مانند سایر کودکان است، اما در فعالیت‌هایی چون خواندن، نوشتن، سخن گفتن، فهم ریاضی و در انجام تکالیف مدرسه مشکل جدی دارند (داکرل^۷ و مک‌شین^۸، ۱۳۷۶). به عبارت دیگر، اختلال یادگیری ویژه، اختلالی در یک یا چند فرایند روانی پایه است که به درک یا استفاده از زبان شفاهی یا کتبی مربوط می‌شود و می‌تواند به صورت مشکل در نوشتن، هجی کردن یا انجام محاسبات ریاضی ظاهر شود. این اصطلاح شرایطی چون معلولیت‌های ادراکی، آسیب‌دیدگی‌های مغزی، نقص جزئی در کار مغز، نارساخوانی و زبان‌پریشی رشدی را در بر می‌گیرد. از سوی دیگر، افرادی را که اصولاً به واسطه معلولیت‌های دیداری، شنیداری و حرکتی و همچنین عقب‌ماندگی ذهنی یا محرومیت‌های محیطی، فرهنگی، و اقتصادی به مشکلات یادگیری دچار شده‌اند، شامل نمی‌شود (والاس^۹ و مک-لافلین^{۱۰}، ۱۳۷۳: ۳۳).

ویرایش چهارم راهنمای آماری و تشخیص انجمن روان‌پزشکی آمریکا^{۱۱} شیوع اختلال یادگیری را بین ۲ تا ۱۰ درصد تخمین می‌زند (درخانی و همکاران، ۱۳۸۸). نکته دیگر این است که بیشتر دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری در انواع یادگیری دچار اختلال می‌شوند، به طوری که قریب به ۵۴

¹- conjunctions

²- Frankenger, W.

³- Fronzaglio, K.

⁴- Parker, R.I.

⁵- Tindal, G.

⁶- Hasbrouck, J.

⁷- Dockrell, J.

⁸- McShane, J.

⁹- Wallace, G.

¹⁰- McLoughlin, J.A.

¹¹- American Psychiatric Association

درصد آنها در خواندن و نوشتن و حساب به طور همزمان مشکل دارند و برای یادگیری بهتر به حمایت ویژه و برنامه‌های مداخله‌ای نیاز دارند. آنها معمولاً توسط معلمان و مربیان مدارس به مراکز اختلال یادگیری ویژه ارجاع داده می‌شوند تا علاوه بر بررسی دقیق‌تر، برای برطرف کردن مشکل نیز برنامه‌ریزی کنند.

۲- پیشینه پژوهش

لایلز^۱ (۱۹۸۵) توانایی انسجامی^۲ ۲۰ کودک با و بدون اختلال زبانی (دامنه سنی بین ۷:۰ تا ۱۰:۰ ماه: سال) را در بازگویی متن فیلم بررسی کرد. هر کودک دو داستان تعریف می‌کرد: یکی برای بزرگسالی که همراه با او فیلمی را تماشا کرده بود و دومی برای بزرگسالی که فیلم را تماشا نکرده بود. وی سه موضوع را مدنظر داشت: الف- تاثیر بافت غیرزبانی^۳ در استفاده از انسجام؛ ب- تاثیر اختلال زبانی در استفاده از ابزارهای انسجام؛ پ- رابطه بین درک مطلب و انسجام. نتایج نشان داد که هر دو گروه ابزارهای انسجام متفاوتی را برای هماهنگی با نیازهای مخاطبانشان استفاده کردند. با این حال، آنها در سازمان‌دهی ابزار-های انسجام^۴، کفایت انسجامی^۵، و درکشان از داستان متفاوت عمل کرده بودند. لایلز (۱۹۸۷) نیز نشان داد که الف- سن کودک با میزان کاربرد درست انسجام برای پیوند بین قطعه‌های داستان در هر دو گروه دارای اختلالات زبانی و کودکان بدون اختلالات ارتباط دارد؛ ب- تنها در کودکان دارای مهارت-های زبانی طبیعی تعداد قطعه‌های داستانی کامل به عنوان کارکردی از اطلاعات مشترک با شنونده^۶ تفاوت دارد، پ- در هیچ کدام از دو گروه دقت در استفاده از واژگان ربط به عنوان کارکردی از اطلاعات مشترک با شنونده تغییر نکرد، ت- هر دو گروه دقتشان در استفاده از واژگان ربط بین جمله‌های یک قطعه داستانی بیشتر از دقتشان در استفاده از واژگان ربط برای ارتباط برقرار کردن بین جمله‌های مختلف قطعه‌های داستانی مختلف بود.

ریپچ^۷ و گریفیث^۸ (۱۹۸۸) نتیجه گرفتند کودکان بدون اختلال یادگیری از ابزارهای انسجامی (ارجاع، حروف ربط و حذف انسجامی) بیشتری استفاده می‌کردند. کودکان بزرگ‌تر نیز از ابزارهای انسجامی بیشتر، ضمائر بیشتر و حروف ربط بیشتر استفاده کردند. آنها نشان دادند که هم کودکان دارای اختلال یادگیری و هم کودکان بدون اختلال یادگیری در بازگویی داستان‌های با سختی متوسط از ابزار-های انسجامی بیشتری استفاده می‌کنند. همچنین در بازگویی داستان سخت تفاوت استفاده از ارجاع، حروف ربط و همچنین اختلال انسجامی و خطای ارجاعی معنادار است. ریپچ و گریفیث (همان) و

1- Liles, B. Z.

2- cohesive abilities

3- nonlinguistic environment

4- cohesive organization

5- Cohesive adequacy

6- Listener's shared information

7- Ripich, D.N.

8- Griffith, P.L.

گرفیفت، ریپیچ و دَستولی^۱ (۱۹۸۶) نشان دادند که درجه سختی داستان ارائه شده در استفاده کودک از ابزارهای انسجام در بازگویی داستان‌ها تاثیرگذار است.

نوریس^۲ و برونینگ^۳ (۱۹۸۸) نیز به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان دارای ضعف در خواندن صرف نظر از پایه تحصیلی‌شان از ابزارهای انسجام کمتری استفاده می‌کنند. پورسل^۴ و لایلز (۱۹۹۲) به بررسی خوداصلاحی ۱۴ دانش‌آموز با و بدون اختلال زبانی در کاربرد ابزارهای انسجام هنگام بازگویی داستان پرداختند. آنها نتیجه گرفتند تفاوت بسامد اصلاحات انسجامی دو گروه معنادار نبود، اما درستی اصلاحات انجام شده در گروه بدون اختلال زبانی به صورت معناداری بیشتر از دانش‌آموزان دارای اختلال زبانی بود. نکته جالب توجه دیگر این است که هر دو گروه از راهبردهای مشابه برای اصلاح ابزارهای انسجامی استفاده می‌کردند.

در پژوهش‌های ایرانی عمدتاً انواع مختلف ابزارهای انسجام در متن‌هایی با موضوعات مختلف بررسی شد. در بیشتر این پژوهش‌ها در مورد ترتیب بسامدی استفاده از ابزارهای انسجام در زبان فارسی نتایج متفاوتی ارائه شده است: غلاملو (۱۳۸۰) نشان داد بیشترین میزان کاربرد انسجام دستوری در متون دینی مربوط به ارجاع و کمترین کاربرد، مربوط به حذف است. مومنی (۱۳۸۰) نتیجه گرفت عامل انسجام ارجاعی بیش از سایر عوامل انسجام متنی در بافت داستان به کار رفته است. پس از آن به ترتیب عوامل ربطی، واژگانی و حذف قرار دارند. همچنین از عوامل انسجام جانشینی در این داستان استفاده نشده است. حسن‌نیا (۱۳۸۰) نشان داد که دانش‌آموزان به استفاده از انواع خاصی از روابط انسجامی تمایل دارند. ارجاع و ربط از پربسامدترین ابزارهای انسجامی در نوشتار دانش‌آموزان است. از سوی دیگر، رابطه جانشینی کمترین میزان کاربرد را دارد. علاوه بر این وی نتیجه می‌گیرد دانش‌آموزان تنها از انواع محدودی از ابزارهای انسجام استفاده می‌کنند. همتی‌راد (۱۳۸۲) نشان داد که ارجاع بیش از سایر عوامل انسجامی در داستان به کار رفته است و پس از آن به ترتیب عوامل حذفی، واژگانی، ربطی و ... قرار دارد. همچنین عامل انسجام جانشینی در داستان به کار برده نشده است. شعبانلو، ملک‌ثابت و جلالی بندری (۱۳۸۷) به این نتیجه رسیدند که پربسامدترین ابزارهای انسجامی به ترتیب عبارتند از ارجاع شخصی، ادات ربط، حذف، ارجاع سنجشی، و جانشینی. روشن و آرمیون (۱۳۸۵) پربسامدترین عوامل انسجام را به ترتیب واژه‌عام، تکرار عین‌واژه، پیوند افزایشی، شمول معنایی، هم‌معنایی، پیوند علی، باهم‌آیی، پیوند زمانی و تضاد معنایی می‌دانند. حسینی (۱۳۷۹) نشان داد که انسجام واژگانی حدود ۷۰ درصد از عوامل انسجامی را به خود اختصاص داده است و پس از آن به ترتیب، عوامل انسجامی ارجاع، عوامل ربطی و حذف قرار دارند. از عامل انسجام جایگزینی در غزلیات استفاده نشده است. راعی دهقی (۱۳۸۰) نشان داد که پربسامدترین ابزارهای انسجامی به ترتیب عبارتند از انسجام واژگانی، حذف، ارجاع، ربط و جانشینی.

¹ - Dastoli, S. L.

² - Norris, J.

³ - Bruning, R.

⁴ - Purcell, S.

افراسیابی (۱۳۸۰) نیز نتیجه گرفت که در اشعار فروغ فرخزاد انسجام واژگانی از نوع تکرار باعث ایجاد گره‌های انسجایی و پیوستگی شعری شده است. خضرای یارندی (۱۳۸۲) به این نتیجه رسیده است که بالاترین میزان انواع انسجام به حذف اسمی اختصاص دارد. پس از حذف اسمی، بیشترین بسامد مربوط به ارجاع شخصی است. کم‌ترین بسامد انواع گره‌های اختصاصی نیز به حذف‌بندی مرتبط می‌شود.

۳- روش‌شناسی پژوهش

روش انجام پژوهش از نوع پژوهش‌های پس‌رویدادی^۱ (علی-مقایسه‌ای)^۲ است. جامعه آماری همه دانش‌آموزان پسر ۱۰ تا ۱۱:۶ (ماه: سال) دارای اختلالات یادگیری (نارساخوان و نارسانویس)^۳ و بدون اختلال یادگیری (عادی) شهر تهران پایه پنجم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ بودند. نمونه آماری مورد بررسی عبارتند از ۱۳ دانش‌آموز پسر دارای اختلال یادگیری مراجعه‌کننده به مراکز اختلال یادگیری (گروه هدف) و ۱۳ دانش‌آموز بدون اختلال یادگیری از مدارس عادی (گروه شاهد). لازم به ذکر است که در این پژوهش دانش‌آموزان فارسی‌زبان که زبان مادری آنها فارسی است، خواندن و نوشتن را در مدرسه یادگرفته‌اند و دوزبانه یا چندزبانه نیستند مدنظر قرار گرفته‌اند. معیارهای ورود و خروج در جدول ۱ و ۲ آمده‌اند:

سن	پایه تحصیلی	جنسیت	طبقه اقتصادی	طبقه اجتماعی
تحصیلات پدر و مادر	تک‌زبانه بودن	بینایی	شنوایی	توانایی حرکتی ^۴

جدول ۱- معیارهای ورود برای هم‌تاسازی گروه هدف و شاهد

گروه اقلیت زبانی	دو زبانه ها و چند زبانه ها	دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی	دانش‌آموزان چند معلولیتی
---------------------	----------------------------	---------------------------------	--------------------------

جدول ۲- معیارهای خروج دانش‌آموزان عادی و اختلال یادگیری

برای انتخاب آزمودنی‌ها از بین گروه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری از نمونه در دسترس در مراکز اختلالات یادگیری یوسف‌آباد (شماره ۱ و شماره ۲) استفاده شده است. در گروه دانش‌آموزان عادی نیز با رعایت معیارهای هم‌تاسازی (سن، پایه تحصیلی، طبقه اقتصادی و اجتماعی) نمونه‌گیری به صورت در دسترس از بین دانش‌آموزانی که در مدارس دولتی مشغول به تحصیل بودند انجام شد.

^۱ - Ex Post Facto Research

^۲ - Causal Comparative

^۳ - سعی شده است تا جای ممکن دانش‌آموزانی که تنها به دلیل حساب‌نارسایی به مراکز اختلال یادگیری مراجعه کرده‌اند، در نمونه آماری پژوهش قرار نگیرند.

^۴ - Motor movement

در پژوهش حاضر، هر دانش‌آموز به صورت انفرادی و پس از گوش دادن به دستورالعمل‌های هر خرده-آزمون در حضور پژوهشگر به آنها پاسخ داد و متنی نوشتاری تولید کرد. لازم به ذکر است که نوشتار دانش‌آموزان به صورت تک‌گویی^۱ تولید شد و هیچ فرد دیگری (آزمونگر/ والدین/ معلم و ...) مداخله نکرد. همچنین در طول اجرای آزمون به پرسش‌های آزمودنی پاسخ داده نشد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده شده است.

برای گردآوری اطلاعات جمعیت‌شناختی از پرسش‌نامه اطلاعات جمعیت‌شناختی مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز)^۲ استفاده شد.^۳ برای گردآوری داده‌ها از آزمون محقق‌ساخته استفاده شده است:

۱- خرده‌آزمون خوانداری: داستان پل عابر پیاده که متناسب با سطح ادراکی کودک نوشته شده است، به آزمودنی داده شد و از او خواسته شد تا داستان را بخواند و سپس آن را به زبان خود بازنویسی کند.

۲- خرده‌آزمون تصویری: داستان تصویری^۴ پرنده به کودک نشان داده شد و سپس از او خواسته شد تا داستان مربوط به تصاویر را بنویسد.

۳- خرده‌آزمون شنیداری: کودک به داستانی که برای او پخش شد گوش می‌کند. سپس از او خواسته شد آنچه را از داستان فهمیده است بازنویسی کند.

۴- یافته‌های پژوهش

در این بخش کمینه و بیشینه، میانگین و درصد فراوانی انواع ابزارهای انسجام و همچنین نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره ارائه می‌شود.

۴-۱- کاربرد ابزارهای انسجام در دانش‌آموزان عادی^۵ و اختلال یادگیری پایه

پنجم ابتدایی

ابزار انسجام	خرده-آزمون	گروه عادی		گروه اختلال یادگیری		کمینه و بیشینه در دو گروه	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه	بیشینه
	خوانداری	۳۲/۳۸	۷/۷۴۱	۳۱/۷۶	۹/۳۹	۳	۴۶
	تصویری	۲۲/۲۳	۸/۴۱	۲۰/۸۴	۹/۵۲	۷	۳۸

^۱ - monologue

^۲ - Progress in International Reading literacy Study (PIRLS)

^۳ - برای آگاهی بیشتر نگاه کنید به کریمی (۱۳۸۷)؛ همچنین نگاه کنید به مولیس و همکاران (۲۰۰۷)

^۴ - picture stories

^۵ - در سراسر مقاله واژه «عادی» به جای «بدون اختلال یادگیری ویژه» به کار رفته است.

ارجاعی	شنیداری	۲۱/۷۶	۱۱/۱۱	۱۹/۶۹	۱۰/۴۹	۶	۴۱
کل		۷۶/۳۸	۲۴/۵۱	۶۲/۳۰	۲۵/۰۸	۲۲	۱۱۶
حذف و جانشینی	خوانداری	۱۲/۰۷	۳/۷۵	۸/۷۶	۳/۸۹	۲	۱۹
	تصویری	۷/۵۳	۴/۰۹	۶/۹۲	۴/۹۷	۱	۱۸
	شنیداری	۶/۶۱	۳/۷۳	۵/۱۵	۳/۰۵	۱	۱۴
کل		۲۶/۲۳	۳/۷۵	۲۰/۸۴	۳/۸۹	۷	۴۲
واژگانی	خوانداری	۲۸	۷/۶۱	۲۱/۲۳	۸/۸۸	۵	۴۴
	تصویری	۱۹/۵۳	۷/۵۸	۱۶/۰۷	۱۰/۱۴	۱	۳۴
	شنیداری	۱۸/۳۸	۷/۳۹	۱۵/۶۹	۷/۹۰	۵	۳۱
کل		۶۵/۹۲	۱۸/۰۲	۵۳	۲۰/۲۴	۱۹	۱۰۱
ربطی	خوانداری	۱۰/۰۷	۴/۲۵	۶/۳۰	۲/۴۶	۲	۲۱
	تصویری	۸/۷۶	۳/۷۴	۸/۷۶	۵/۶۵	۱	۱۸
	شنیداری	۷/۷۶	۳/۷۶	۶/۲۳	۴/۴۷	۰	۱۷
کل		۲۶/۶۱	۱۰/۴۶	۲۱/۳۰	۱۰/۰۴	۸	۵۴

جدول ۳- کاربرد ابزارهای مختلف انسجام در دانش‌آموزان عادی و اختلال یادگیری

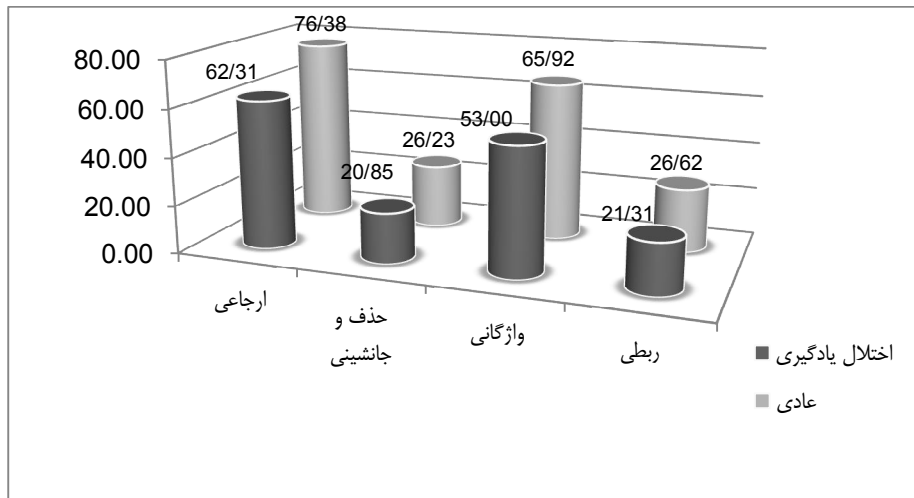
۴-۱-۱- مقایسه کمینه و بیشینه ابزارهای انسجام در دانش‌آموزان عادی و با اختلال یادگیری ویژه

جدول ۳ نشان می‌دهد در دانش‌آموزان پایه پنجم بیشینه انسجام ارجاعی (۴۶ مورد) در خرده‌آزمون خوانداری و کمینه انسجام ارجاعی هم در خرده‌آزمون خوانداری (۳ مورد) مشاهده شده است. در انسجام حذف و جانشینی نیز بیشینه (۱۹ مورد) در خرده‌آزمون خوانداری و کمینه در خرده‌آزمون شنیداری و تصویری (۱ مورد) گزارش شده است. بیشینه انسجام واژگانی نیز در خرده‌آزمون خوانداری (۴۴ مورد) و کمینه در خرده‌آزمون تصویری (۱ مورد) مشاهده شده است. در انسجام ربطی نیز خرده‌آزمون خوانداری بالاترین بسامد (۲۱ مورد) و در خرده‌آزمون شنیداری کم‌ترین بسامد را (۰ مورد) دارد. نکته جالب این است که بیشینه فراوانی در تمامی ابزارهای انسجام به خرده‌آزمون خوانداری اختصاص دارد.

۴-۱-۲- مقایسه میانگین ابزارهای انسجام در دانش‌آموزان عادی و با اختلال یادگیری ویژه

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد در پایه پنجم ابتدایی پربسامدترین ابزارهای انسجامی در بیان نوشتاری کودکان عادی نیز به ترتیب عبارت‌اند از انسجام ارجاعی (۷۶/۳۸)، انسجام واژگانی (۶۵/۹۲)، انسجام ربطی (۲۶/۶۱) و انسجام حذف و جانشینی (۲۶/۲۳). پربسامدترین ابزارهای انسجامی در بیان نوشتاری کودکان دارای اختلال یادگیری به ترتیب عبارت‌اند از انسجام ارجاعی (۶۲/۳۰)، انسجام واژگانی

(۵۳)، انسجام ربطی (۲۱/۳۰) و انسجام حذف و جانشینی (۲۰/۸۴). به نظر می‌رسد در پایه پنجم داستان خوانداری میانگین‌های بالاتری را به خود اختصاص داده باشد.

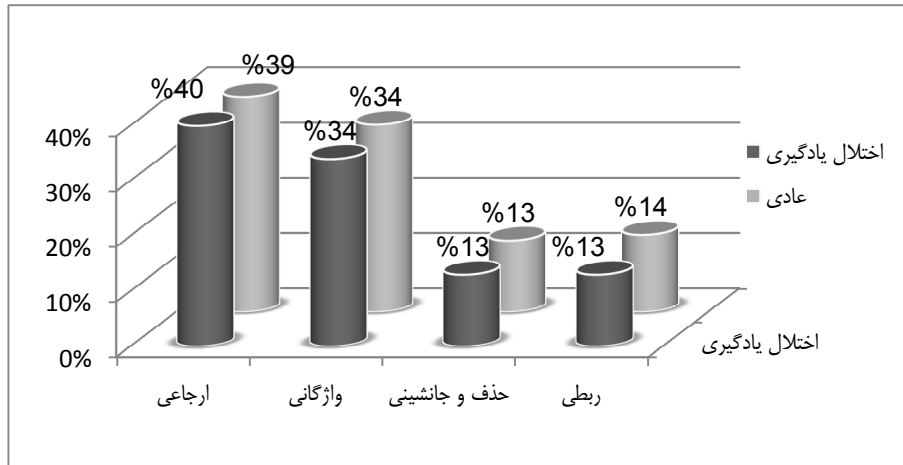


نمودار ۱- مقایسه میانگین فراوانی کاربرد ابزارهای انسجام در نوشتار دانش‌آموزان عادی و اختلال یادگیری

همان‌گونه که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود فراوانی کاربرد ابزارهای انسجامی در گروه عادی بالاتر از گروه اختلال یادگیری است. انسجام ارجاعی و انسجام واژگانی پررخدادترین و انسجام ربطی و حذف و جانشینی کم‌رخدادترین ابزارهای انسجامی به کار رفته در بیان نوشتاری داستان‌های مختلف است. میانگین کل ابزارهای انسجامی هم در دانش‌آموزان عادی و هم در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری از الگوی زیر تبعیت می‌کند:

انسجام حذف و جانشینی > انسجام ربطی > انسجام واژگانی > انسجام ارجاعی

۳-۱-۴- مقایسه درصد فراوانی ابزارهای انسجام در دانش‌آموزان عادی و با اختلال یادگیری پایه پنجم ابتدایی



نمودار ۲- مقایسه درصد فراوانی ابزارهای انسجام در دانش‌آموزان عادی و با اختلال یادگیری

همان‌گونه که در نمودار ۲ آمده است در هر دو گروه الگوی استفاده از ابزارهای انسجامی تقریباً مشابه است. از کل ابزارهای انسجامی به کار رفته در بیان نوشتاری ارجاع (۴۰ درصد در گروه اختلال یادگیری و ۳۹ درصد در گروه عادی)، انسجام واژگانی (۳۴ درصد در هر دو گروه)، انسجام ربطی (۱۳ درصد در گروه اختلال یادگیری و ۱۴ درصد در گروه عادی) و انسجام حذف و جانشینی (۱۳ درصد در هر دو گروه) را به خود اختصاص داده‌اند.

۴-۱-۴- تحلیل واریانس چندمتغیره بین دانش‌آموزان عادی و با اختلال یادگیری پایه پنجم ابتدایی

در این بخش معناداری اختلاف‌های مشاهده شده در فراوانی کاربرد ابزارهای مختلف انسجام در بیان نوشتاری دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری بر مبنای آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) بررسی می‌شود.

معناداری	F	میانگین مجدورات	درجات آزادی	مجموع مجدورات	متغیر وابسته	
					خرده‌آزمون	ابزار انسجام
**۰/۰۰۴	۹/۸۷	۷۳۲/۴۶	۱	۷۳۲/۴۶	خوانداری	ارجاعی
	۰/۶۹۸	۰/۱۵	۱	۱۲/۴۶	تصویری	
	۰/۶۲۹	۰/۲۴	۱	۲۸/۰۳	شنیداری	
	۰/۱۶۱	۲/۰۹	۱	۱۲۸۸/۰۳		کل ارجاعی
*۰/۰۳۷	۴/۸۵	۷۱/۱۱	۱	۷۱/۱۱	خوانداری	حذف و جانشینی
	۰/۷۳۴	۰/۱۱	۱	۲/۴۶	تصویری	
	۰/۲۸۵	۱/۱۹	۱	۱۳/۸۸	شنیداری	
	۰/۱۳۰	۲/۴۶	۱	۱۸۸/۴۶		کل حذف و جانشینی
*۰/۰۴۸	۴/۳۵	۳۹۷/۸۴	۱	۳۹۷/۸۴	خوانداری	واژگانی
	۰/۳۳۴	۰/۹۷	۱	۷۷/۸۸	تصویری	
	۰/۳۷۹	۰/۸۰	۱	۴۷/۱۱	شنیداری	
	۰/۰۹۸	۲/۹۵	۱	۱۰۸۵/۵۳		کل واژگانی
**۰/۰۱۱	۷/۶۵	۹۲/۳۴	۱	۹۲/۳۴	خوانداری	ربطی
	۱/۰۰۰	۰/۰۰	۱	۰/۰۰۰	تصویری	
	۰/۳۵۲	۰/۸۹	۱	۱۵/۳۸	شنیداری	
	۰/۲۰۰	۱/۷۴	۱	۱۸۳/۱۱		کل ربطی

** $P \leq 0/01$

معناداری در سطح

* $P \leq 0/05$

جدول ۴- تحلیل واریانس چند متغیره بین دانش‌آموزان عادی و اختلال یادگیری پایه پنجم ابتدایی با توجه به استفاده از ابزارهای مختلف انسجام

همان‌گونه که در جدول ۴ آمده است نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره بین دانش‌آموزان عادی و با اختلال یادگیری در پایه پنجم ابتدایی نشان می‌دهد در خرده‌آزمون خوانداری تفاوت بسامد انسجام ارجاعی بین دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری در سطح $\alpha = 0/01$ و درجه آزادی $(df=1)$ دارای سطح معناداری $0/04$ است؛ تفاوت بسامد انسجام حذف و جانشینی در سطح $\alpha = 0/05$ و درجه آزادی $(df=1)$ دارای سطح معناداری $0/37$ است؛ تفاوت بسامد انسجام واژگانی در سطح $\alpha = 0/05$ و درجه آزادی $(df=1)$ دارای سطح معناداری $0/48$ است. تفاوت بسامد انسجام ربطی بین دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری در خرده آزمون خوانداری در سطح $\alpha = 0/01$ و درجه آزادی $(df=1)$ دارای سطح معناداری $0/11$ است.

به طور کلی، تفاوت کاربرد ابزارهای انسجام تنها با توجه به خرده‌آزمون خوانداری معنادار بوده است و عملکرد دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری با توجه به سایر خرده‌آزمون‌ها اختلاف معناداری را نشان نداده است.

۵- نتیجه‌گیری

در پایه پنجم ابتدایی بیشینه فراوانی و بالاترین میانگین در تمامی ابزارهای انسجام مربوط به بیان نوشتاری در خرده‌آزمون خوانداری بود. پربسامدترین ابزار انسجامی در گروه اختلال یادگیری و عادی به ترتیب عبارت‌اند از انسجام ارجاعی (۶۲/۳۰، ۷۶/۳۸)، انسجام واژگانی (۵۳، ۶۵/۹۲)، انسجام ربطی (۲۱/۳۰، ۲۶/۶۲)، و انسجام حذف و جانشینی (۲۰/۸۴، ۲۶/۲۳). درصد فراوانی ابزارهای انسجامی در نوشتار کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه و عادی نیز به ترتیب عبارت است از ارجاع (۴۰ درصد و ۳۹ درصد)، انسجام واژگانی (۳۴ درصد در هر دو گروه)، انسجام ربطی (۱۳ درصد و ۱۴ درصد) و انسجام حذف و جانشینی (۱۳ درصد در هر دو گروه). به این ترتیب فراوانی و درصد فراوانی ابزارهای انسجامی مشابه بودن الگو را در هر دو گروه مورد بررسی تایید می‌کند:

انسجام حذف و جانشینی > انسجام ربطی > انسجام واژگانی > انسجام ارجاعی

متفاوت بودن این الگو با الگوهای مطرح شده توسط سایر پژوهشگران نشان‌دهنده این نکته است که استفاده از ابزارهای انسجام به ژانر و موضوع متن وابسته است. تشابه الگو بین گروه کودکان عادی و با اختلال یادگیری را نیز می‌توان این گونه تبیین کرد که کودکان دارای اختلال یادگیری در مهارت زبان نوشتاری از همان الگوی کودکان عادی تبعیت می‌کنند و از طرف دیگر تفاوت معنادار اختلاف بسامد کاربرد ابزارهای انسجام تبیینی است برای این نکته که کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه در چیرگی الگوهای رشد طبیعی زبان تاخیر دارند.

تحلیل واریانس چندمتغیره بین دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی نشان می‌دهد تفاوت بسامد انسجام ارجاعی، انسجام حذف و جانشینی، انسجام واژگانی، و انسجام ربطی تنها در خرده‌آزمون خوانداری بین دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری در سطح $\alpha=0/05$ و $\alpha=0/01$ و درجه آزادی (df=۱) معنادار است و با توجه به سایر خرده‌آزمون‌ها عملکرد دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری ویژه تفاوت معناداری نداشت. به نظر می‌رسد این امر متأثر از این موضوع است که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه مشخصاً در خواندن و نوشتن مشکل داشتند، به همین دلیل در استفاده از ابزارهای انسجام در خرده‌آزمون خوانداری نسبت به گروه عادی در سطح معناداری ضعیف‌تر عمل کردند.

از طرف دیگر، رپیچ و گریفیث (۱۹۸۸) نشان دادند که هم کودکان دارای اختلال یادگیری و هم کودکان بدون اختلال یادگیری در بازگویی داستان‌های با سختی متوسط از ابزارهای انسجامی بیشتری استفاده می‌کنند. همچنین پورسل و لایلز (۱۹۹۲) نتیجه گرفتند تفاوت بسامد اصلاحات انسجامی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال زبانی معنادار نبود و هر دو گروه از راهبردهای مشابه برای اصلاح ابزارهای انسجامی استفاده می‌کردند. این دو پژوهش عملکرد مشابه (معنادار نبودن تفاوت در استفاده از

ابزارهای انسجام) دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری را در خرده‌آزمون تصویری و شنیداری را تایید می‌کنند.

کینچ^۱ (۱۹۷۷) نیز نشان داد که خوانندگان خوب بزرگسال از انسجام برای درک بهتر متن استفاده می‌کنند. کاگس^۲، شاناهان^۳ و سولزبی^۴ (۱۹۹۰) نشان دادند همبستگی معنادار بین توانایی خواندن و نوشتن وجود دارد و خوانندگان قوی متن‌های بهتری می‌نویسند و نوشته‌هایشان از هماهنگی انسجامی بیشتری برخوردار است. نتایج نشان داد توانش انسجامی به نظر می‌رسد با مهارت دانش‌آموزان در خواندن رابطه دارد.

همچنین از پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان عادی و با اختلال یادگیری عملکردهای متفاوتی در استفاده از ابزارهای انسجام دارند. لایلز (۱۹۸۵) نیز نشان داد هم کودکان عادی و هم کودکان دارای اختلال زبانی از ابزارهای انسجام متفاوتی برای سازگارشدن با نیازهای مخاطبان استفاده می‌کنند. از طرف دیگر، پژوهش حاضر نشان داد دانش‌آموزان عادی نسبت به کودکان دارای اختلال یادگیری از ابزارهای انسجام بیشتری استفاده می‌کنند. این نکته با یافته ریپیچ و گریفیث (۱۹۸۸) مبنی بر استفاده بیشتر کودکان عادی از ابزارهای انسجامی (ارجاع، حروف ربط و حذف انسجامی) همخوانی دارد. نوریس و برونینگ (۱۹۸۸) نیز به این نتیجه رسیده بودند که دانش‌آموزان دارای ضعف در خواندن در مقایسه با دانش‌آموزان عادی صرف‌نظر از پایه تحصیلی‌شان از ابزارهای انسجام کمتری استفاده می‌کنند. پورسل و لایلز (۱۹۹۲) نیز نشان دادند که تفاوت درستی انواع اصلاح‌های انسجامی هنگام بازگویی داستان بین کودکان عادی و کودکان دارای اختلال زبانی معنادار است.

منابع

- افراسیابی، فرامرز (۱۳۸۰). تجزیه و تحلیل زبان‌شناسانه اشعار فروغ؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- حسن‌نیا، رضا (۱۳۸۰). بررسی کاربرد عوامل انسجام متن در نوشتار دانش‌آموزان؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- حسینی، شهیدقلی (۱۳۷۹). تجزیه و تحلیل گفتمانی و متنی غلیات ترکی مازون (شاعر قشقایی)؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- خضرای، یارندی، محمدرضا (۱۳۸۲). بررسی انسجام دستوری در زبان فارسی با نگاهی به آثار جلال آل-احمد؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

¹ - W. Kintsch

² - Cox, B.E.

³ - Shanahan, T.

⁴ - Sulzby, E.

- داکرل، جولی. و مک‌شین، جان (۱۳۷۶). رویکرد شناختی به مشکلات یادگیری کودکان، مترجمان: عبدالجواد احمدی و محمود رضا اسدی، تهران: انتشارات رشد.
- درخانی، زهرا، محمد باقر کجیاف، حسین مولوی و شعله امیری، شعله (۱۳۸۸). «تاثیر روش‌های آموزش فرایند و آموزش تکلیف-فرایند بر عملکرد املانویسی در دانش‌آموزان دبستانی»؛ پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۹ (۲)، ۹۱-۱۰۲.
- راعی دهقی، اکبر (۱۳۸۰). انواع ابزارهای انسجام درون متنی در دروس کتاب‌های فارسی پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و بسامد آنها؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- روشن، بلقیس و مریم آرمیون (۱۳۸۵). «بررسی عوامل انسجام زبان فارسی در متون دانشگاهی با تکیه بر متون شیمی آلی»؛ مجموعه مقالات نخستین کنگره ملی علوم انسانی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، صص ۶۹۹-۷۲۶.
- شعبانلو، علیرضا، مهدی ملک ثابت و یدالله جلالی بندری (۱۳۸۷). «فرایند انسجام دستوری در شعری بلند از عمیق بخارایی»؛ گوهر گویا، ۵، صص. ۱۶۵-۱۸۷.
- غلاملو، بهناز (۱۳۸۰). بررسی و مقایسه انسجام دستوری در زبان فارسی؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۷). گزارش اجمالی نتایج ملی و بین‌المللی پرلز ۲۰۰۶ در مقایسه با پرلز ۲۰۰۱ به همراه نمونه آزمون‌های قابل انتشار پرلز ۲۰۰۱؛ تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- مومنی، آرزو (۱۳۸۰). تجزیه و تحلیل گفتمانی داستان مدیر مدرسه جلال آل احمد در دو سطح خرد و کلان؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- والاس، جerald، و جیمز. ا. مک لافلین (۱۳۷۳). ناتوانی‌های یادگیری: مفاهیم و ویژگی‌ها، مترجم: محمدتقی منشی طوسی، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- همتی‌راد، زهرا (۱۳۸۲). تحلیل گفتمانی مجموعه یکی بود، یکی نبود، اثر محمد علی جمالزاده؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- Cox, B. E., T. Shanahan and E. Sulzby (1990). "Good and Poor Elementary Readers Use of Cohesion in Writing". *Reading Research Quarterly*, 25(1), 47-65.
- Crystal, D. (2003). *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Arnold press.
- Frankenberger, W. and K. Fronzaglio (1991). "A Review of States Criteria and Procedures for Identifying Children with Learning Disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 24, 495-500.
- Griffith, Penny L., D. N. Ripich and S. L. Dastoli (1986). "Story Structure, Cohesion, and Propositions in Story Recalls by Learning-Disabled and Nondisabled Children". *Journal of Psycholinguistic Researc*, 15(6), 539-555.

- Halliday, M.A.K. and C. Matthiessen(2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.), New York. Arnold press.
- Kintsch, W.(1977). "On Comprehending Stories". In E. Just & A. Carpenter (Eds.). *Cognitive Process in Comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Colbanar. Pp. 33-62.
- Liles, Betty Z.(1985). "Cohesion in the Narratives of Normal and Language Disordered Children". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 28, Pp. 123-133.
- Liles, Betty Z.(1987). Episode Organization and Cohesive Conjunctions in Narratives of Children with and without Language Disorder. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 185 - 196.
- Mullis, Ina V.S, M. O. Martin, A. M. Kennedy and P. Foy (2007). *PIRLS 2006 International Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Norris, J. and R. Bruning(1988). "Cohesion in the Narratives of Good and Poor Readers". *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 53 (4), Pp. 416-424.
- Parker, R. I., G. Tindal and J. Hasbrouck(1991). "Progress Monitoring with Objective Measures of Writing Performance for Students with Mild Disabilities". *Exceptional Children*, 58, Pp. 61-73.
- Purcell, Sherry and Betty Liles(1992). "Cohesion Repairs in the Narratives of Normal-Language and Language-Disordered School-Age Children". *Journal of Speech and Hearing Research*, 35 (2), Pp. 354-362.
- Ripich, D. N. and P. L.Griffith(1988). "Narrative Abilities of Children with Learning Disabilities and Nondisabled Children: Story Structure, Cohesion, and Propositions", *Journal of Learning Disabilities*, 21(3), Pp. 165-173.

ل س د ا ن
