

اثر تکنیک‌های نگارش بر پیشرفت مهارت انشاءنویسی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی

مریم کیان^{۱*}

M. Kian^{1*}

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۷/۱۶

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۷/۰۶

Received Date: 2018/09/28

Accepted Date: 2019/09/07

چکیده

هدف: مهارت انشاءنویسی از جمله حیطه‌های چالشی یادگیری برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی محسوب می‌شود. در این راستا، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر تکنیک‌های نگارش بر پیشرفت مهارت انشاءنویسی دانش‌آموزان انجام شد.

روش: از روش پژوهش نیمه‌آزمایشی، با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل، استفاده شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی ناحیه ۲ شهر یزد بود که تعداد ۳۰ نفر به‌عنوان نمونه، به روش تصادفی خوشه‌ای در دو گروه ۱۵ نفری کنترل و آزمایش قرار گرفتند. همچنین تلاش شد تا از طریق هم‌تاسازی آزمودنی‌ها و انتخاب تصادفی آن‌ها، متغیرهای مزاحم کنترل شوند. گروه آزمایش به‌مدت شش جلسه آموزشی، تکنیک‌های انشاءنویسی (شامل خلاصه‌نویسی، ساده‌نویسی، قواعد، مقدمه‌نویسی، جمع‌بندی نویسی، نتیجه‌گیری) را آموختند و گروه کنترل به شیوه معمول و بدون یادگیری تکنیک‌ها، درس انشاء را طی کردند. آزمون پیشرفت تحصیلی درس انشاء که روایی و پایایی آن تعیین شد، قبل و بعد از مداخله برای گروه‌ها اجرا شد. داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی در قالب آزمون کوواریانس تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که آموزش تکنیک‌های نگارش بر پیشرفت دانش‌آموزان در انشاءنویسی، به‌ویژه در بخش‌های اساسی قواعد و سازمان‌دهی، به‌طور چشمگیری مؤثر بوده است. در پایان، به‌منظور تقویت مهارت انشاءنویسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی، برخی پیشنهادها کاربردی ارائه شد.

کلیدواژه‌ها: مهارت نگارش، تکنیک‌های نگارش، برنامه درسی، پیشرفت تحصیلی، دوره تحصیلی ابتدایی.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه یزد، یزد، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسئله

امروزه اهمیت نوشتن به عنوان راه تبادل اطلاعات، بیان افکار، احساسات و ارتباطات، نسبت به گذشته، بسیار مشهودتر است. در مدارس و دانشگاه‌های کشورهای توسعه یافته آموزشی، به مهارت نگارش و انشاءنویسی، توجه ویژه‌ای می‌شود زیرا کسب صلاحیت در نوشتن به رشد و توسعه زبان مادری منجر می‌شود و می‌تواند در تحکیم ریشه‌های زبان مادری اثرگذار باشد. از سوی دیگر، بی‌توجهی به این مهارت خطیر و تشویق نکردن دانش‌آموزان به کسب آن، موجب ضعف تحقق اهداف درس انشاء می‌شود. در دوره تحصیلی ابتدایی در ایران کتاب‌های زیادی تدریس می‌شود و البته ساعت‌های درسی وجود دارد که کتاب‌های خاصی برای آن‌ها موجود نیست؛ نظیر درس انشاء. معلمان این درس با توجه به این که کتاب خاصی برای این درس وجود ندارد با توجه به سلیقه خود، تدریس می‌کنند؛ بنابراین ممکن است معلمان ابتدا موضوعی را به دانش‌آموزان بدهند و در مورد آن پاره‌ای توضیحات ضروری را بدهند و در جلسات آینده از دانش‌آموزان بخواهند موضوعاتی را که در رابطه با موضوع انشاء هفته قبل نوشته‌اند بخوانند سپس توسط معلم نمره آن دانش‌آموزان نمره‌گذاری می‌شود، این روش از انشاءنویسی موجب بی‌علاقگی در دانش‌آموزان در رابطه با درس انشاء می‌شود؛ زیرا دانش‌آموزان به خصوص دانش‌آموزان پایه ابتدایی چیزی از نحوه صحیح نوشتن نمی‌دانند و در هنگام نوشتن گیج می‌شوند (Muradsalehi, 2003). از جمله مشکلات موجود در زمینه درس انشاء در مدارس ایران، می‌توان به این موارد اشاره کرد، کوتاه بودن دوره‌های آموزشی درس انشاء، کمبود معلمان متخصص در درس انشاء، فقدان فرهنگ کتاب‌خوانی در میان دانش‌آموزان، عدم وجود کتابخانه غنی در مدارس، عدم کفایت میزان ساعات اختصاص یافته به درس انشاء، بی‌توجهی به مهارت‌های زبانی و در مجموع ضعف توجه لازم به مهارت اساسی انشاءنویسی. در نظام آموزشی ایران، مهارت خواندن تنها محدود به روخوانی و روان‌خوانی می‌شود و مهارت نوشتن نیز تنها تا پایان متوسطه اول در برنامه درسی دانش‌آموزان ساعتی مستقل را به خود اختصاص می‌دهد و در دوره متوسطه دوم به عنوان یک درس حاشیه‌ای و زیرمجموعه کتاب زبان فارسی عملاً رنگ می‌بازد (Hosseininejad, 2007).

نبودن کتاب یا منبعی مشخص برای تدریس انشاء (راهنمای معلم)، انتخاب موضوع‌ها از طرف معلم بدون توجه به علاقه و توانایی دانش‌آموزان، نبودن شاخص‌های معین برای ارزشیابی درس انشاء و سلیقه‌ای بودن ارزشیابی آن، دانش ضعیف معلمان در خصوص روش‌های تدریس فعال یا خلاق در درس انشاء، فراهم نکردن نشریات و کتاب‌های مناسب کودکان در خانواده‌ها برای غنی کردن تجربیات آن‌ها، ضعف دانش‌آموزان در تبدیل افکار خود به زبان مکتوب، واژگان ناکافی، خطاهای دستوری و ویرایشی از جمله مشکلات انشاءنویسی است و معلم فارسی، وظیفه خود نمی‌داند که قواعد انشاءنویسی را به دانش‌آموزان بیاموزد و معلم انشاء هم فرض می‌کند که دانش‌آموز، قواعد را آموخته است و تنها باید این آموخته‌ها را به کار ببرد (Zandi, 2007). این مشکلات شرایطی را به وجود آورده که به موجب آن آموزش این درس مهم و حیاتی آن قدر ساده و کم‌ارزش تلقی شده که هر کس خویشتن را صالح

و شایسته برای تدریس آن بشناسد. واگذاری تدریس آن به افراد ناوارد و غیرمتخصص بر پیچیدگی این مشکلات افزوده است (Elhampour, 2005).
در مجموع، با توجه به وضعیت نامطلوب مهارت انشاءنویسی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی، پژوهش حاضر قصد دارد به روش نیمه آزمایشی، اثربخشی فن‌های نگارش بر پیشرفت مهارت انشاءنویسی را موردبررسی قرار دهد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

کارشناسان بر این باورند افرادی که مهارت نگارش خوبی دارند، اعتمادبه‌نفس بیشتری نسبت به سایر افراد دارند و معمولاً در زندگی حرفه‌ای خود موفق‌تر هستند. همچنین این افراد در متقاعد کردن دیگران تواناتر هستند (Peha, 2002). در این میان، در پژوهشی با عنوان «توسعه تخصصی معلمان در به‌کارگیری برنامه مداخله‌ای نگارش برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی» که به روش شبه آزمایشی انجام شد، مشخص شد که معلمان پس از دوره آموزشی احساس رضایت بیشتر و کارآمدی بیشتری درباره مهارت‌های انشاءنویسی پیدا کردند. همچنین مشاهدات و مصاحبه‌های پس از مداخله نیز مشخص کرد که هر دو گروه مربیان و آموزش دیدگان درباره تکنیک‌های انشاءنویسی آگاهی و مهارت بیشتری پیدا کردند (Koster, Bouwer and Van den Bergh 2017). همچنین در پژوهشی با عنوان «استفاده از تبلت برای آموزش انشاء و نامه‌نویسی به کودکان پیش‌دبستانی: شناسایی اثر بازخوردهای درونی و بیرونی» انجام دادند. کودکان نگارش نامه را در گروه‌های کوچک به مدت سه بار در هفته و در طول هشت هفته به ۳ روش آموختند: کاغذ و قلمی، تبلت و انگشت، تبلت و قلم الکترونیکی. نتایج نشان داد که صحت نگارش کودکان در دو حالت کاغذی و تبلت و قلم نوری یکسان بود (Patchan and Puranik, 2016). همچنین مطالعه «برنامه‌ریزی و تبدیل تعمیم‌گرایی به مداخله نگارش بازخورد عملکرد: یک مداخله تصادفی کنترل‌شده» از سوی (Hier and Eckert, 2016) انجام شد. این مطالعه ادعان داشت که مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان ایالات متحده، به‌ویژه در بخش نگارش با ضعف‌هایی همراه است. هدف پژوهش، بررسی اثر فوری، منتشر، و پایدار از ترکیب آموزش نمونه‌های متعدد به روش بازخورد عملکرد مداخله نوشتن بود. نتایج نشان داد که اگرچه علاوه بر آموزش نمونه‌های متعدد از عملکرد نوشتن دانش‌آموزان در مورد اقدامات محرک و پاسخ تعمیم را بهبود نمی‌بخشد، اما دانش‌آموزان گروه آزمایش، در مقایسه با گروه دانش‌آموزان دریافت‌کننده بازخورد عملکرد بدون تعمیم و همچنین دانش‌آموزان به‌تنهایی تمرین‌کننده نگارش، نتیجه مثبت‌تری گرفتند. همچنین مطالعه «تأثیر ارزیابی و بازخورد آنلاین از نگارش خلاصه‌نویسی، در کودکان پایه ششم ابتدایی» نیز از سوی (Sung et al., 2016) انجام شد. نتایج کلی حاکی از اثربخشی سیستم پیشنهادی در بهبود مهارت‌های نوشتن خلاصه‌نویسی در دانش‌آموزان بود. همچنین بازخورد معنایی و مفهومی درباره نگارش دانش‌آموزان موردبحث قرار گرفت. پژوهش «مقایسه دقت روش‌های مختلف نمره‌دهی برای شناسایی

دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در خطر افت تحصیلی در درس انشاء» از سوی (Yao-Ting, Chia- (Ning, Tao-Hsing, Chia-Lin C and Kuo-En, 2016) انجام شد. نتایج نشان داد که انتخاب روش نمره‌دهی بر دقت طبقه‌بندی تأثیر می‌گذارد. سیستم نمره دهی اتوماتیک می‌تواند دانش‌آموزان در معرض خطر افت در درس انشاء را شناسایی کند. پژوهش (Hyland, 2015) در بررسی متون نگارشی دانش‌آموزان، نشان داده است که مهم‌ترین مشکلات دانش‌آموزان در نوشتن، ادراک ناکافی از موضوع و چگونگی سازمان‌دهی متون و ساختاربندی جملات است؛ بنابراین معلمان باید دانش‌آموزان را با ساختارهای بیانی که بخش مهمی در تدوین متون است؛ آشنا کنند. به این معنی که دانش‌آموز ترتیب قرار گرفتن اجزای جمله (فاعل، مفعول، قید و فعل) را در جملات رعایت کند. این تحقیق بیانگر مشکلات اجرایی، به خصوص خطاهای ویرایشی در دانش‌آموزان است. همچنین (Ritchey and Coker, 2014) در بررسی مشکلات نوشتن، نشان دادند که بین مهارت خواندن و نوشتن رابطه وجود دارد و دانش‌آموزانی که نوشته آن‌ها کیفیت لازم را ندارد، در خواندن و درک مطلب مشکل دارند. همچنین استفاده از ارزشیابی کمی، باعث شناخت بهتر مشکلات دانش‌آموزان در نوشتن می‌شود.

همچنین (Gerde, Bingham and Wasik, 2014) در پژوهشی با عنوان «تمرین شیوه نوشتن در اوایل دوران کودکی» به بررسی تأثیر شیوه‌های فعال آموزش نوشتن در مدارس ابتدایی پرداختند. در این پژوهش به مقایسه نگارش دانش‌آموزان مدارس ابتدایی انگلستان بعد از انجام این روش و قبل از آن با استفاده از چک‌لیست پرداخته شد. نتایج نشان داد که استفاده از روش‌های نوین که در آن تأکید بر همکاری و مشارکت است؛ اثرات زیادی بر نحوه نگارش دانش‌آموزان دارد، از جمله بهبود کیفیت آموزش معلمان ابتدایی، شرکت فعال دانش‌آموزان در برنامه‌های ملی تحت عنوان مسابقات نویسندگی و ارتقای سطح نگارش دانش‌آموزان. همچنین (Akinwamide and Kolade, 2012) مطالعه‌ای در زمینه بررسی تأثیر رویکرد فرایندی در یادگیری مهارت انشاءنویسی زبان دوم دانش‌آموزان با روش آزمایشی انجام داد. نمونه شامل ۸۰ نفر از دانش‌آموزان مدرسه در پایان سال بود که به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند و از آن‌ها پیش‌آزمون و پس‌آزمون گرفته شد. یافته‌ها نشان داد که تفاوت بین گروه کنترل و آزمایش در نتیجه پیش‌آزمون معنی‌دار نبود ولی تفاوت بین گروه کنترل و آزمایش در نتیجه پس‌آزمون معنی‌دار بود و همچنین تفاوت بین دانش‌آموزان گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنی‌دار نبود. از نتیجه کلی تحقیق معلوم شد که رویکرد فرایندی بر کارایی دانش‌آموزان در نوشتن انشاء تأثیر معنی‌دار داشت. به علاوه، مطالعه (Durukan, 2011) در زمینه بررسی اثرات خواندن مشارکتی و ترکیب فنون نگارش، در مهارت‌های خواندن و نوشتن نشان داد که تفاوت بین خواندن و نوشتن گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنی‌دار بود. این تفاوت در اثر به‌کارگیری تشریک‌مسانی در مهارت خواندن یکپارچه و ترکیب فنون نگارش، مشاهده شد. (Jacobson and Reid, 2010) در پژوهشی به بررسی انشاءنویسی دانش‌آموزان مبتلا به بیش‌فعالی پرداختند. این پژوهش اثر مثبت نوشتن یک انشای تشویقی به‌وسیله استفاده از مدل توسعه

استراتژی خودتنظیمی را بر مهارت نوشتن در دانش‌آموزان دچار اختلال بیش‌فعالی در سه دبستان را نشان داد. آن‌ها این دانش‌آموزان به مدت سه هفته پی‌گیری کردند. یافته کلی، بهبود مشخص در محتوا، طول و کیفیت کلی انشای دانش‌آموزان را نشان داد و زمینه‌ای برای بحث در تحقیقات آینده را فراهم ساخت. همچنین مطالعه (Howard, 2010) بر روی ۱۸ دانش‌آموز در زمینه نگارش و منبع‌نویسی انجام شد. محقق از آن‌ها خواست که متون را مطالعه کنند و خلاصه‌ای از آن را یادداشت کنند و سؤالات خود را در مورد مشکلاتشان در خواندن بیان کنند. دانش‌آموزان متون را خلاصه‌برداری کردند، کپی‌برداری کردند و قطعه‌ای از جملات شخصی را در منابعشان نوشتند. یافته‌ها نشان داد نوشتن جملات شخصی در منابع نوعی سرعت ادبی بود و همچنین نمی‌توان نویسنده را برای درک منابع مجبور کرد. مطالعه (Darus and Subramaniam, 2009) در زمینه تحلیل خطاهای نوشتن انشاء زبان انگلیسی دانش‌آموزان در مالزی انجام شد. نتایج بیانگر شش خطای رایج در انشای دانش‌آموزان بود، شکل مفرد و جمع، انتخاب کلمه، حرف اضافه، تطابق فعل و فاعل و ارائه کلمه را نشان داد. این مهارت درونی کردن قواعد زبان دوم در دانش‌آموزان را روشن کرد و اطلاعات رایجی که در یادگیری زبان می‌تواند استفاده شود را برای معلمان و دانش‌آموزان فراهم می‌کند. به علاوه، مطالعه (Fidalgo, Torrance and Garcia, 2008) با هدف بررسی اثرات طولانی‌مدت آموزش نوشتن متمرکز بر راهبرد دانش‌آموزان کلاس ششم نشان داد دانش‌آموزانی که مداخله دریافت کردند تمایل بیشتر به پیش‌طراحی متن، تولید متن با کیفیت بهتر و تمرکز مطالعه (Caulley, 2008) در ارتباط با بررسی ساخت کیفی گزارش‌های نگارشی و فنون نوشتن غیرداستانی، نشان داد که چطور با استفاده فنون غیرداستانی می‌توان گزارش‌های مهیجی را نوشت. همچنین مطالعه‌ای توسط (Lynne Lane and Harris, 2008) در بررسی اثرات توسعه استراتژی خودتنظیمی بر عملکرد نوشتن دانش‌آموزان کلاس دوم دارای مشکلات نوشتن انجام شد. به دانش‌آموزان آموزش داده شد که چگونه با استفاده از مدل توسعه استراتژی خودتنظیمی انشاء بنویسند. نتایج بیانگر پیشرفت ماندگار در سراسر انشای دانش‌آموزان و طول و کیفیت آن بود. بیشتر در نوشتن نشان دادند و تمایل داشتند اطلاعات بیشتری نسبت به ساختار متون به دست آورند. همچنین مطالعه (Graham and Perin, 2007) باهدف تحلیل تأثیر آموزش نوشتن بر مهارت نگارش دانش‌آموزان نوجوان بود. روش مداخله آزمایشی و شبه آزمایشی بود و مستندات نگارش دانش‌آموزان گروه آزمایش، پیشرفت قال ملاحظه‌ای را نشان داد: فن آموزش ۸۲٪، خلاصه‌نویسی ۸۲٪، نوشتن گروهی ۷۵٪، طبقه‌بندی اهداف ۷۰٪، پردازش لغات ۵۵٪، ترکیب جمله.

همچنین مطالعاتی در داخل ایران انجام شده است، برای مثال، پژوهش "بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت انشاءنویسی" در شهرستان ساوه انجام شد. نتایج نشان داد روش یادگیری مشارکتی نسبت به روش سنتی منجر به کاهش خطا در انشای دانش‌آموزان شده است و پیشرفت انشای دانش‌آموزان دختر و پسر در روش یادگیری مشارکتی، یکسان بوده است (Ahmadi et al.,)

(2014). به علاوه، مطالعه بررسی پیش‌نیازهای آموزش انشاء و راه‌های بهبود انشاءنویسی در بین دانش‌آموزان انجام شد. نشان داد برنامه‌ریزی برای آموزش درس انشاء نیاز به بررسی و تعیین پیش‌نیازهای این درس دارد و توجه به پیش‌نیازها باید در تدوین و هم تدریس برنامه درسی انشاء رعایت شود. مهم‌ترین پیش‌نیازها شامل پرورش حس زیبایی‌شناسی، افزایش دانش و آگاهی، زبان‌آموزی، بیان صحیح واژگان و افزایش گنجینه لغات، تقویت دستور زبان تعیین شد (Oulyaei and Oulyaei, 2014). همچنین پژوهش با عنوان «آسیب‌شناسی انشاء و لزوم تحول از گفتمان تقلیدی به گفتمان خلاقانه» سعی کرده است، با تحلیل وضعیت موجود درس انشاء در ایران، مشخصه‌های کنونی و گفتمان رایج آن را تبیین و نقد و ارزیابی کند و سپس با توجه به گفتمان‌های نو، راه‌های مناسب‌تر و درعین حال پرفایده‌تر را برای تدریس درس انشاء معرفی کند. نتایج پژوهش نشان داد که گفتمان رایج انشاء در ایران مبتنی بر فکری قدیمی است و بر شیوه تقلیدی و بازسازی تأکید دارد. همچنین موضوع‌های گزینشی، اجباری، تکراری و ارزش‌گذاری معلم محور و قالب‌بندی‌های خشک آسیب‌های شناخته شده درس انشاء، در این پژوهش است؛ بنابراین از نظر محقق عناصر برنامه درسی در دوره ابتدایی از مطلوبیت لازم برخوردار است (Malekpaein, 2014). همچنین مطالعه دیگری نشان داد با اجرای شیوه‌های آموزشی فعال و مشارکتی به همراه توسعه منابع یادگیری، درس‌های نگارشی غنی‌تر، دانش‌آموزان درس‌های نگارشی را به‌طور عملی یاد می‌گیرند (Salehi, 2011). مطالعه دیگری در مقایسه اثربخشی روش‌های آموزش ویژه کلاسی و غیر کلاسی بر عملکرد مهارت انشاءنویسی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی شهرستان رامهرمز، و به‌کارگیری روش تدریس مبتنی بر آموزش مهارت‌های هشت‌گانه انشاءنویسی، نشان دادند که آموزش مهارت‌های انشاءنویسی در ارتقا و بهبود کیفیت انشاء دانش‌آموزان دختر اثرگذار بوده است (SheikhiFini and Zarei, 2010). همچنین مطالعه دیگری نیز در بررسی تأثیر آموزش بدیعه پردازی بر خلاقیت نوشتاری دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان دزفول در درس انشای فارسی نشان داد که گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه، خلاقیت بیشتری در انشاء داشتند (MomeniMahmouei and Ojinejad, 2011). در مجموع، مبانی نظری و پیشینه‌های فوق حاکی از توجه پژوهشگران به مهارت خطیر نگارش به‌عنوان یکی از مهارت‌های پایه برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی است که نقش محیط آموزشی و مدرسه را در توسعه این مهارت بیش‌ازپیش برجسته می‌سازد. برآیند کلی پیشینه‌های فوق نشان داد که تمرکز بسیاری از پژوهشگران بر شناسایی رابطه پیشرفت در انشاءنویسی بر سایر متغیرهای آموزشی نظیر خلاقیت و یا اثربخشی گستره متنوعی از روش‌های تدریس معلمان بوده است. در این میان، خلأ وجود پژوهش‌هایی که اثر تکنیک‌های انشاءنویسی را بر رشد مهارت‌های نگارش در دانش‌آموزان می‌سنجند، دیده می‌شود. باوجود تلاش پژوهشگران تعلیم و تربیت در این زمینه، اما این خلأ همچنان محسوس است و ضروری است تا این تکنیک‌ها معرفی شده و تأثیر آن‌ها در رشد مهارت‌های انشاءنویسی دانش‌آموزان مشخص شود؛ بنابراین،

پژوهش حاضر تلاش دارد تا با معرفی یک بسته آموزشی تکنیک‌های استاندارد انشاءنویسی، اثرات آن را بر میزان یادگیری دانش‌آموزان و بهبود مهارت انشاءنویسی، دقیق‌تر مشخص نماید.

هدف و پرسش‌های پژوهش

هدف پژوهش حاضر تعیین اثر آموزش انشاءنویسی بر پیشرفت درس انشاء در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر یزد بود. به‌منظور تحقق این هدف، شش فرضیه موردبررسی قرار گرفت:

۱. آموزش انشاءنویسی با پیشرفت دانش‌آموزان در به‌کارگیری راهکارهای فکر کردن و چگونگی خلاصه‌نویسی رابطه دارد.
۲. آموزش انشاءنویسی با پیشرفت دانش‌آموزان در چگونگی ساده‌نویسی و چک نویسی رابطه دارد.
۳. آموزش انشاءنویسی با پیشرفت دانش‌آموزان در رعایت قواعد انشاءنویسی رابطه دارد.
۴. آموزش انشاءنویسی با پیشرفت دانش‌آموزان در نوشتن مقدمه و نتیجه‌گیری رابطه دارد.
۵. آموزش انشاءنویسی با پیشرفت دانش‌آموزان در فنون نوشتن در انشاء رابطه دارد.
۶. آموزش انشاءنویسی باعث افزایش نمرات انشای گروهی دانش‌آموزان می‌شود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به‌صورت نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه کنترل انجام شد. جامعه پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر یزد بودند که براساس انتخاب تصادفی، تعداد ۳۰ نفر از آن‌ها انتخاب شدند و در دو گروه ۱۵ نفری کنترل و آزمایش قرار گرفتند. در واقع، تلاش شد تا از طریق هم‌تاسازی آزمودنی‌ها در گروه دختران و انتخاب تصادفی آن‌ها، متغیرهای مزاحمی نظیر جنسیت و عملکرد تحصیلی سایر دروس، کنترل شوند. به‌عبارت دقیق‌تر، انتخاب نمونه فقط از گروه دختران و بدون توجه به معدل درسی آن‌ها انجام شد. برنامه اجرایی برای گروه آزمایش، شامل شش جلسه آموزش تکنیک‌های انشاءنویسی بود: ۱. فکر کردن و خلاصه‌نویسی، ۲. ساده‌نویسی و چک نویسی، ۳. قواعد انشاءنویسی، ۴. مقدمه و نتیجه‌گیری، ۵. فنون نوشتن، ۶. انشای گروهی. دانش‌آموزان گروه کنترل، بدون دریافت این آموزش‌ها، و به شیوه معمول، درس انشاء را گذراندند. به‌علاوه، پیش‌آزمون و پس‌آزمون، قبل و بعد از آزمایش در دو گروه اجرا شد.

ابزار اندازه‌گیری شامل پیش‌آزمون و پس‌آزمون ویژه درس انشاء بود. این آزمون‌ها به شکل محقق ساخته از درس انشای پایه ششم ابتدایی تدوین شد. در ادامه، به‌منظور تعیین روایی آزمون‌ها، از روش روایی محتوایی از طریق دریافت نظر ۸ نفر از کارشناسان و معلمان ادبیات فارسی، استفاده شد و نتیجه حاصل از آن از اعتبار بسیار خوبی برخوردار بود. همچنین برای تعیین پایایی ابزار، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد؛ و مقدار آن در پیش‌آزمون ۰/۶۵۵۶ بود که نشان‌دهنده پایایی متوسط است و در پس‌آزمون مقدار آن ۰/۸۹۷۶ بود که نشان‌دهنده پایایی بسیار خوب بود. به‌علاوه، براساس فرمول

روایی لاوشه، عدد روایی محتوایی ۰/۸۳ به دست آمد که مطلوب بود. به منظور تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس یک‌راهه) استفاده شد. روش انجام کار به این صورت بود که پس از انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها (گروه آزمایش و گواه) از همه گروه نمونه پیش‌آزمون گرفته شد و نمره‌گذاری شد. این آزمون، پیش از اجرای متغیر مستقل در گروه‌های آزمایش و کنترل مورد استفاده قرار گرفت و دربردارنده یک موضوع انشاء بود. سپس تکنیک‌های شش‌گانه انشاءنویسی در ۶ جلسه یک‌ساعته به گروه آزمایش آموزش داده شد. پس از صورت گرفتن این مداخله‌ها بار دیگر از هر دو گروه انشاء گرفته شد و سپس انشای آن‌ها نمره‌گذاری شد و نمره‌های آن‌ها به عنوان پس‌آزمون مورد استفاده قرار گرفت. سپس نتیجه پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد مقایسه آماری قرار گرفت.

جدول (۱): خلاصه جلسات آزمایش

ردیف	تکنیک‌های انشاءنویسی	شرح جلسات آزمایش
۱	فکرکردن و خلاصه‌نویسی	در این مرحله، دانش‌آموزان با تکنیک «فکرکردن» (شامل خواندن با دقت موضوع انشاء و درک مفهوم آن و تمرکز راجع به آن) آشنا شدند و بر روی یک موضوع پیشنهادی (با عنوان «شهر پاک»، تمرین کردند. همچنین تکنیک «خلاصه‌نویسی» (شامل توجه کافی به موضوع و نوشتن نکات برجسته مربوط به موضوع) را در چهارچوب موضوع پیشنهادی آموختند و بکار گرفتند.
۲	ساده‌نویسی و چک نویسی	در این مرحله دانش‌آموزان تکنیک «ساده‌نویسی» (شامل الفاظ ساده، عبارات روان و جملات بی‌تکلف، صداقت و صمیمیت، افعال کوتاه و نزدیک بودن به زبان گفتار) و همچنین «چک‌نویسی» (شامل رعایت نکاتی که یاد می‌گیرند انشاء را پاک‌نویسی کنند و از قلم‌خوردگی خودداری نمایند) را در قالب موضوع پیشنهادی، آموختند.
۳	قواعد انشاءنویسی	دانش‌آموزان «قواعد انشاءنویسی» (شامل کارکردهای علامت سؤال، جمله خبری همراه با نقطه، حاشیه‌گذاری، انتخاب فعل مناسب، پاراگراف‌بندی و مشخص نمودن تعداد خطوط هر پاراگراف و از موضوع خارج نشدن) را آموختند.
۴	مقدمه و نتیجه‌گیری	در این مرحله دانش‌آموزان تکنیک «مقدمه نویسی» (شامل تنظیم عباراتی که غیرمستقیم با موضوع انشاء مرتبط باشد و زمینه را برای متن موضوع مساعد و آماده کند) و «نتیجه‌گیری» (شامل تنظیم عباراتی که در متن انشاء نوشته نتیجه بگیرد و سعی کند تا مفهوم و معانی همه نوشته‌ها را در نتیجه خلاصه کند) را آموختند.
۵	فنون نوشتن	در این مرحله، دانش‌آموزان شیوه‌های خوشنویسی، رعایت کردن املای لغات، جملات قابل فهم، پرهیز از خستگی و ملالت در انشاء، رعایت کردن فاصله کلمات و استفاده نکردن از علامات جمع عربی را آموختند.
۶	انشای گروهی	در این مرحله، دانش‌آموزان با نوشتن انشای گروهی آشنا شدند؛ به عبارتی یادگیری مشارکتی موجب شد دانش‌آموزان از هم مشورت بگیرند و جویای عقاید همدیگر بشوند و در انشای افرادی خود استفاده کنند.

یافته‌های پژوهش

جدول (۲): شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

گروه	مؤلفه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	خلاصه‌نویسی	۱۳/۹۳	۴/۴۳	۱۸/۴	۱/۴۵
	ساده‌نویسی	۱۴/۶	۳/۹۷	۱۶/۵۶	۲/۴۵
	قواعد انشاءنویسی	۵/۹۳	۴/۶۳	۱۸/۵۳	۱/۹۹
	مقدمه و نتیجه‌گیری	۲/۲	۳/۵۸	۱۸	۲/۹۲
	فنون انشاءنویسی	۵/۵۳	۴/۵۳	۱۷/۹۳	۱/۷۹
	انشای گروهی	۱۲/۲۶	۱/۵۳	۱۸/۷۳	۰/۴۵
	خلاصه‌نویسی	۱۵/۰۶	۲/۲۸	۱۵/۱۳	۱/۳
کنترل	ساده‌نویسی	۱۵/۶۶	۲/۱۲	۱۴/۸	۲/۰۷
	قواعد انشاءنویسی	۴/۷۳	۳/۹۳	۵/۷۳	۵/۷۵
	مقدمه و نتیجه‌گیری	۳/۲۶	۳/۹۷	۱/۷۳	۳/۰۵
	فنون انشاءنویسی	۵/۷۳	۵/۰۶	۷	۴/۵۵
	انشای گروهی	۱۳/۴۶	۲/۴۷	۱۴/۶۶	۱/۱۷

با توجه به جدول ۲، و ساس معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون از نمره ۲۰، نتایج مشخص کرد که براساس میانگین خلاصه‌نویسی گروه آزمایش در پیش‌آزمون (۱۳/۹۳) و در پس‌آزمون (۱۸/۴)؛ میانگین ساده‌نویسی در پیش‌آزمون (۱۴/۶) و در پس‌آزمون (۱۶/۵۶)؛ میانگین قواعد انشاءنویسی در پیش‌آزمون (۵/۹۳) و در پس‌آزمون (۱۸/۵۳)؛ میانگین مقدمه و نتیجه‌گیری در پیش‌آزمون (۲/۲) و در پس‌آزمون (۱۸/۰۰)، میانگین فنون انشاءنویسی در پیش‌آزمون (۵/۵۳) و در پس‌آزمون (۱۷/۹۳) و میانگین انشای گروهی در پیش‌آزمون (۱۲/۲۶) و در پس‌آزمون (۱۸/۷۳) بوده است. اما در گروه کنترل، میانگین خلاصه‌نویسی در پیش‌آزمون (۱۵/۰۶) و در پس‌آزمون (۱۵/۱۳)؛ میانگین ساده‌نویسی در پیش‌آزمون (۱۵/۶۶) و در پس‌آزمون (۱۴/۸)؛ میانگین قواعد انشاءنویسی در پیش‌آزمون (۷/۷۳) و در پس‌آزمون (۵/۷۳)؛ میانگین مقدمه و نتیجه‌گیری در پیش‌آزمون (۳/۲۶) و در پس‌آزمون (۱/۷۳)، میانگین فنون انشاءنویسی در پیش‌آزمون (۵/۷۳) و در پس‌آزمون (۷/۰۰) و میانگین انشای گروهی در پیش‌آزمون (۱۳/۴۶) و در پس‌آزمون (۱۴/۶۶) بوده است.

فرضیه ۱: آموزش انشاءنویسی با پیشرفت دانش‌آموزان در به‌کارگیری راهکارهای فکر کردن و چگونگی خلاصه‌نویسی رابطه دارد.

معمولاً چنانچه سطح معناداری در آزمون کلموگروف-اسمیرنوف بیشتر از ۰/۰۵ باشد می‌توان داده‌ها را با اطمینان بالایی نرمال فرض کرد؛ بنابراین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در متغیر چگونگی خلاصه‌نویسی به‌صورت نرمال توزیع نشده‌اند. باید توجه داشت که تحلیل کواریانس نسبت به رعایت نشدن این پیش‌فرض مقاوم است. برای بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده

شده است. چنانچه سطح معناداری در آزمون لوین بیشتر از ۰/۰۵ باشد می توان گفت واریانس گروه ها از تجانس برخوردار است. بنابراین فرض همگنی واریانس ها در پیش آزمون و پس آزمون تأیید می شود. براساس جدول فوق، یکسانی واریانس های پیش آزمون پس آزمون در مهارت خلاصه نویسی دانش آموزان، تأیید می شود. همچنین در تحلیل کواریانس، پیش فرض های دیگری از جمله همگنی شیب رگرسیون نیز باید مورد توجه قرار گیرد. فرض همگنی شیب رگرسیون در واقع میزان تعامل متغیر همگام با متغیر مستقل را مورد بررسی قرار می دهد. مقدار F به دست آمده (۰/۷۳) برای متغیر پیش آزمون خلاصه نویسی و آموزش انشاءنویسی نشان می دهد که در این مورد شیب رگرسیون دو متغیر تفاوت معناداری باهم ندارند و بنابراین فرض همگنی شیب رگرسیون مورد تأیید قرار می گیرد. بنابراین برخی پیش فرض های لازم برای انجام آزمون تحلیل کواریانس رعایت شده اند، در نتیجه داده ها قابلیت اجرای این آزمون را به منظور بررسی سؤال پژوهش دارند.

جدول (۳): تحلیل کواریانس "خلاصه نویسی" دو گروه در مرحله پس آزمون

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	سطح معناداری	مربع اتا
پیش آزمون	۱۰/۴۴	۱	۱۰/۴۴	۶/۵۷	۰/۰۲	۰/۱۹
پس آزمون (گروه)	۸۷/۵۲	۱	۸۷/۵۲	۵۵/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۶۷
خطا	۴۲/۸۹	۲۷	۱/۵۸			
کل	۸۵۶۷	۳۰				

جدول ۳ نشان می دهد که بین میانگین نمرات خلاصه نویسی دو گروه در مرحله پس آزمون، پس از حذف اثر پیش آزمون (میانگین تعدیل شده) تفاوت معناداری مشاهده می شود ($p < ۰/۰۰۱$). اندازه اثر آموزش ۰/۶۷ بوده است. توان آماری آزمون ۱/۰۰ و سطح معناداری مطلوب ($p < ۰/۰۰۱$)، دقت بالای آزمون و کفایت حجم نمونه را نشان می دهد.

جدول (۴): میانگین تعدیل شده و تعدیل نشده نمره پس آزمون "خلاصه نویسی" در گروه گواه و آزمایش

گروه ها	میانگین خلاصه نویسی	خطای استاندارد	فاصله اطمینان
گواه	تعدیل شده	۰/۳۲	۱۴/۳۶
	تعدیل نشده	۰/۳۳	۱۵/۷
آزمایش	تعدیل شده	۰/۳۲	۱۷/۸۲
	تعدیل نشده	۰/۳۷	۱۸/۴۹

بر اساس جدول ۴ میانگین تعدیل شده نمرات پس از آزمون خلاصه نویسی در گروه آزمایش، بالاتر از میانگین تعدیل شده نمرات پس از آزمون خلاصه نویسی در گروه گواه است. با توجه به اینکه نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس از آزمون خلاصه نویسی به طور معناداری نسبت به گروه گواه افزایش یافته است، می توان ادعا نمود که در چارچوب محدودیت های طرح آزمایشی، آموزش انشاء نویسی با پیشرفت چگونگی خلاصه نویسی دانش آموزان رابطه داشته است و این فرضیه تأیید می شود.

فرضیه ۲: آموزش انشاء نویسی با پیشرفت دانش آموزان در ساده نویسی و چک نویسی رابطه دارد. سطح معناداری آزمون نشان می دهد که داده ها در پیش آزمون و پس از آزمون دارای توزیع نرمال نمی باشند؛ که البته آزمون تحلیل کواریانس نسبت به عدم رعایت این پیش فرض مقاوم است. برای بررسی مفروضه همگنی واریانس ها از آزمون لوین استفاده شده است. مقدار F به دست آمده (۰/۱) برای متغیر پیش آزمون ساده نویسی و چک نویسی و آموزش انشانویسی نشان می دهد که در این مورد شیب رگرسیون دو متغیر تفاوت معناداری باهم ندارند و بنابراین فرض همگنی شیب رگرسیون مورد تأیید قرار می گیرد؛ بنابراین همه پیش فرض های لازم و ضروری برای انجام آزمون تحلیل کواریانس رعایت شده اند، در نتیجه داده ها قابلیت اجرای این آزمون را به منظور بررسی فرضیه پژوهش دارند.

جدول (۵): تحلیل کواریانس "ساده نویسی و چک نویسی" دو گروه در مرحله پس از آزمون

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	سطح معناداری	مربع اتا
پیش آزمون	۳۹/۴۳	۱	۳۹/۴۳	۱/۱۵	۰/۲۹	۰/۰۴
پس آزمون (گروه)	۲۵۶/۰۸	۱	۲۵۶/۰۸	۷/۴۹	۰/۰۱	۰/۲۱
خطا	۹۲۲/۳	۲۷	۳۴/۱۵			
کل	۱۰۴۴۹	۳۰				

جدول ۵ نشان می دهد که بین میانگین نمرات ساده نویسی و چک نویسی دو گروه در مرحله پس از آزمون، پس از حذف اثر پیش آزمون تفاوت معناداری مشاهده می شود ($p < 0/01$). اندازه اثر آموزش ۰/۲۱ بوده است. توان آماری آزمون و سطح معناداری مطلوب ($p < 0/001$)، دقت بالای آزمون و کفایت حجم نمونه را نشان می دهد.

جدول (۶): میانگین تعدیل شده و تعدیل نشده نمره پس آزمون "ساده نویسی و چک نویسی" در گروه گواه و آزمایش

گروه ها	میانگین خلاصه نویسی	خطای استاندارد	فاصله اطمینان	
			سطح پایین تر	سطح بالاتر
گواه	تعدیل شده	۱/۵۲	۱۱/۴۸	۱۷/۷۲
	تعدیل نشده	۰/۵۳		
آزمایش	تعدیل شده	۱/۵۲	۱۷/۴۱	۲۳/۶۴
	تعدیل نشده	۰/۳۱		

بر اساس جدول ۶ میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون ساده نویسی و چک نویسی در گروه آزمایش، بالاتر از میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون ساده نویسی و چک نویسی در گروه گواه است. با توجه به اینکه نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس آزمون ساده نویسی و چک نویسی به طور معناداری نسبت به گروه گواه افزایش یافته است، می توان ادعا نمود که در چارچوب محدودیت های طرح آزمایشی، آموزش انشاءنویسی با افزایش ساده نویسی و چک نویسی دانش آموزان رابطه داشته است و این فرضیه تأیید می شود.

فرضیه ۳: آموزش انشاءنویسی با پیشرفت دانش آموزان در رعایت قواعد انشاءنویسی رابطه دارد. سطح معناداری آزمون نشان می دهد که داده ها در پیش آزمون و پس آزمون دارای توزیع نرمال نمی باشند؛ که البته آزمون تحلیل کواریانس نسبت به عدم رعایت این پیش فرض مقاوم است. برای بررسی مفروضه همگنی واریانس ها از آزمون لوین استفاده شده است. سطح معناداری آزمون لوین نشان می دهد که واریانس گروه ها در پیش آزمون از تجانس برخوردار است؛ بنابراین فرض همگنی واریانس ها در پیش آزمون تأیید می شود. اما این فرض در پس آزمون رعایت نشده است که البته تحلیل کواریانس نسبت به عدم رعایت این پیش فرض مقاوم است. مقدار F به دست آمده (۰/۰۰۷) برای متغیر پیش آزمون رعایت قواعد انشاءنویسی و آموزش انشاءنویسی نشان می دهد که در این مورد شیب رگرسیون دو متغیر تفاوت معناداری باهم ندارند و بنابراین فرض همگنی شیب رگرسیون مورد تأیید قرار می گیرد. بنابراین برخی پیش فرض های لازم برای انجام آزمون تحلیل کواریانس رعایت شده اند، در نتیجه داده ها قابلیت اجرای این آزمون را به منظور بررسی فرضیه پژوهش دارند.

جدول (۷): تحلیل کواریانس "رعایت قواعد انشاءنویسی" دو گروه در مرحله پس آزمون

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	سطح معناداری	مربع اتا
پیش آزمون	۱/۷۹	۱	۱/۷۹	۰/۰۹	۰/۷۶	۰/۰۰۳
پس آزمون (گروه)	۱۱۹۰/۴۵	۱	۱۱۹۰/۴۵	۶۲/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۶۹
خطا	۵۱۶/۸۷	۲۷	۱۹/۱۴			
کل	۶۱۶۴	۳۰				

جدول ۷ نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات رعایت قواعد انشاءنویسی دو گروه در مرحله پس آزمون، پس از حذف اثر پیش آزمون (میانگین تعدیل شده) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($p < ۰/۰۰۱$). اندازه اثر آموزش ۰/۶۹ بوده است. توان آماری آزمون و سطح معناداری مطلوب ($۰/۰۰۱$)، دقت بالای آزمون و کفایت نمونه را نشان می‌دهد.

جدول (۸): میانگین تعدیل شده و تعدیل نشده نمره پس آزمون "رعایت قواعد انشاءنویسی" در گروه گواه و آزمایش

گروه‌ها	میانگین رعایت قواعد انشانویسی	خطای استاندارد	فاصله اطمینان
			سطح پایین تر
گواه	تعدیل شده	۵/۷۶	۳/۴۳
	تعدیل نشده	۵/۷۳	۸/۰۹
آزمایش	تعدیل شده	۱۸/۴۹	۱۶/۱۶
	تعدیل نشده	۱۸/۵۳	۲۰/۸۲

بر اساس جدول ۸ میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون رعایت قواعد انشاءنویسی در گروه آزمایش، بالاتر از میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون رعایت قواعد انشاءنویسی در گروه گواه است. با توجه به اینکه نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس آزمون رعایت قواعد انشاءنویسی به طور معناداری نسبت به گروه گواه افزایش یافته است، می‌توان ادعا نمود که در چارچوب محدودیت‌های طرح آزمایشی، آموزش انشاءنویسی با افزایش رعایت قواعد انشاءنویسی دانش آموزان رابطه داشته است و این فرضیه تأیید می‌شود.

فرضیه ۴: آموزش انشانویسی با پیشرفت دانش آموزان در نوشتن مقدمه و نتیجه‌گیری رابطه دارد. سطح معناداری آزمون نشان می‌دهد که داده‌ها در پیش آزمون و پس آزمون دارای توزیع نرمال نمی‌باشند؛ که البته آزمون تحلیل کواریانس نسبت به عدم رعایت این پیش فرض مقاوم است. برای بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شده است. چنانچه سطح معناداری در آزمون لوین بیشتر از ۰/۰۵ باشد می‌توان گفت واریانس گروه‌ها از تجانس برخوردار است؛ بنابراین

فرض همگنی واریانس ها در پیش آزمون و پس آزمون تأیید می شود. مقدار F به دست آمده (۰/۱) برای متغیر پیش آزمون نوشتن مقدمه و نتیجه گیری و آموزش انشاءنویسی نشان می دهد که در این مورد شیب رگرسیون دو متغیر تفاوت معناداری باهم ندارند و بنابراین فرض همگنی شیب رگرسیون مورد تأیید قرار می گیرد. بنابراین همه پیش فرض های لازم و ضروری برای انجام آزمون تحلیل کواریانس رعایت شده اند، در نتیجه داده ها قابلیت اجرای این آزمون را به منظور بررسی فرضیه پژوهش دارند.

جدول (۹): تحلیل کواریانس "نوشتن مقدمه و نتیجه گیری" دو گروه در مرحله پس آزمون

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	سطح معناداری	مربع اتا
پیش آزمون	۳/۲۱	۱	۳/۲۱	۰/۳۵	۰/۵۵	۰/۰۱
پس آزمون (گروه)	۱۹۲۰/۴۶	۱	۱۹۲۰/۴۶	۲۰۹/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۸۸
خطا	۲۴۷/۷۱	۲۷	۹/۱۷			
کل	۵۱۵۶	۳۰				

جدول ۹ نشان می دهد که بین میانگین نمرات نوشتن مقدمه و نتیجه گیری دو گروه در مرحله پس آزمون، پس از حذف اثر پیش آزمون (میانگین تعدیل شده) تفاوت معناداری مشاهده می شود ($p < ۰/۰۰۱$). اندازه اثر آموزش ۰/۸۸ بوده است. توان آماری آزمون و سطح معناداری مطلوب ($۰/۰۰۱$)، دقت بالای آزمون و کفایت حجم نمونه را نشان می دهد.

جدول (۱۰): میانگین تعدیل شده و تعدیل نشده نمره پس آزمون "نوشتن مقدمه و نتیجه گیری" در گروه گواه و آزمایش

گروه ها	میانگین نوشتن مقدمه و نتیجه گیری	خطای استاندارد	فاصله اطمینان
			سطح پایین تر
گواه	تعدیل شده	۰/۷۸	۳/۳۹
	تعدیل نشده	۰/۷۸	۰/۱۶
آزمایش	تعدیل شده	۰/۷۸	۱۶/۳۳
	تعدیل نشده	۰/۷۵	۱۹/۵۶

بر اساس جدول ۱۰ میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون نوشتن مقدمه و نتیجه گیری در گروه آزمایش، بالاتر از میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون نوشتن مقدمه و نتیجه گیری در گروه گواه است. با توجه به اینکه نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس آزمون نوشتن مقدمه و نتیجه گیری به طور معناداری نسبت به گروه گواه افزایش یافته است، می توان ادعا نمود که در چارچوب

محدودیت‌های طرح آزمایشی، آموزش انشاءنویسی با افزایش مهارت نوشتن مقدمه و نتیجه‌گیری در انشاهای دانش‌آموزان رابطه داشته است و این فرضیه تأیید می‌شود.

فرضیه ۵: آموزش انشاءنویسی با پیشرفت دانش‌آموزان در فنون نوشتن رابطه دارد.

سطح معناداری آزمون نشان می‌دهد که داده‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دارای توزیع نرمال نمی‌باشند؛ که البته آزمون تحلیل کواریانس نسبت به عدم رعایت این پیش‌فرض مقاوم است. برای بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شده است. با توجه به سطح معناداری آزمون لوین می‌توان گفت واریانس گروه‌ها در پیش‌آزمون از تجانس برخوردار است و این پیش‌فرض در مورد پیش‌آزمون رعایت شده است. اما سطح معناداری آزمون لوین در پس‌آزمون نشان می‌دهد که این پیش‌فرض رعایت نشده است که البته تحلیل کواریانس نسبت به عدم رعایت آن مقاوم است. مقدار F به‌دست‌آمده (۰/۵۵) برای متغیر پیش‌آزمون فنون نوشتن و آموزش انشانویسی نشان می‌دهد که در این مورد شیب رگرسیون دو متغیر تفاوت معناداری باهم ندارند و بنابراین فرض همگنی شیب رگرسیون مورد تأیید قرار می‌گیرد. بنابراین همه پیش‌فرض‌های لازم و ضروری برای انجام آزمون تحلیل کواریانس رعایت شده‌اند، در نتیجه داده‌ها قابلیت اجرای این آزمون را به‌منظور بررسی فرضیه پژوهش دارند.

جدول (۱۱): تحلیل کواریانس "فنون نوشتن" دو گروه در مرحله پس‌آزمون

منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	ضریب F	سطح معناداری	مربع اتا
پیش‌آزمون	۱/۷۳	۱	۱/۷۳	۰/۱۴	۰/۷۱	۰/۰۰۵
پس‌آزمون (گروه)	۸۹۴/۴۲	۱	۸۹۴/۴۲	۷۲/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۷۳
خطا	۳۳۳/۲	۲۷	۱۲/۳۴			
کل	۵۸۹۴	۳۰				

جدول ۱۱ نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات فنون نوشتن دو گروه در مرحله پس‌آزمون، پس از حذف اثر پیش‌آزمون (میانگین تعدیل‌شده) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($p < 0.01$). اندازه اثر آموزش ۰/۷۳ بوده است. توان آماری آزمون و سطح معناداری مطلوب ($p < 0.01$)، دقت بالای آزمون و کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد.

جدول (۱۲): میانگین تعدیل شده و تعدیل نشده نمره پس آزمون "فنون نوشتن" در گروه گواه و آزمایش					
گروه‌ها	میانگین فنون نوشتن		خطای استاندارد	فاصله اطمینان	
	تعدیل شده	تعدیل نشده		سطح پایین تر	سطح بالاتر
گواه	۷/۰۱	۰/۹	۵/۱۴	۸/۸۶	
	۷/۰	۱/۱۷			
آزمایش	۱۷/۹۴	۰/۹	۱۶/۰۶	۱۹/۷۸	
	۱۷/۹۳	۰/۴۶			

بر اساس جدول ۱۲ میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون فنون نوشتن در گروه آزمایش، بالاتر از میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون فنون نوشتن در گروه گواه است. با توجه به اینکه نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس آزمون فنون نوشتن به طور معناداری نسبت به گروه گواه افزایش یافته است، می توان ادعا نمود که در چارچوب محدودیت های طرح آزمایشی، آموزش انشاءنویسی با افزایش رعایت فنون نوشتن در انشاءنویسی دانش آموزان تأثیر رابطه است و این فرضیه تأیید می شود.

فرضیه ۶: آموزش انشاءنویسی باعث افزایش نمرات انشای گروهی دانش آموزان می شود.

سطح معناداری آزمون نشان می دهد که داده ها در پیش آزمون و پس آزمون دارای توزیع نرمال نمی باشند؛ که البته آزمون تحلیل کواریانس نسبت به عدم رعایت این پیش فرض مقاوم است. برای بررسی مفروضه همگنی واریانس ها از آزمون لوین استفاده شده است. نتایج این آزمون به صورت زیر است. چنانچه سطح معناداری در آزمون لوین بیشتر از $0/05$ باشد می توان گفت واریانس گروه ها از تجانس برخوردار است. بنابراین فرض همگنی واریانس ها در پیش آزمون و پس آزمون تأیید نمی شود که البته تحلیل کواریانس نسبت به عدم رعایت این پیش فرض مقاوم است. مقدار F به دست آمده ($0/1$) برای متغیر پیش آزمون نمرات انشاءنویسی گروهی و آموزش انشاءنویسی نشان می دهد که در این مورد شیب رگرسیون دو متغیر تفاوت معناداری باهم ندارند و بنابراین فرض همگنی شیب رگرسیون مورد تأیید قرار می گیرد؛ بنابراین همه پیش فرض های لازم و ضروری برای انجام آزمون تحلیل کواریانس رعایت شده اند، در نتیجه داده ها قابلیت اجرای این آزمون را به منظور بررسی فرضیه پژوهش دارند.

جدول (۱۳): تحلیل کواریانس نمرات "انشای گروهی" دو گروه در مرحله پس آزمون

منبع تغییر	مجموع	درجه	میانگین	ضریب	سطح	مربع
	مجذورات	آزادی	مجذورات	F	معناداری	اتا
پیش آزمون	۰/۲۵	۱	۰/۲۵	۰/۳	۰/۵۹	۰/۰۱
پس آزمون (گروه)	۱۱۶/۷۶	۱	۱۱۶/۷۶	۱۴۳/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۸۴
خطا	۲۲/۰۲	۲۷	۰/۸۱			
کل	۸۵۱۳	۳۰				

جدول ۱۳ نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات انشاءهای گروهی دو گروه در مرحله پس آزمون، پس از حذف اثر پیش آزمون (میانگین تعدیل شده) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($p < 0.001$). اندازه اثر آموزش ۰/۸۴ بوده است. توان آماری آزمون و سطح معناداری مطلوب ($p < 0.001$)، دقت بالای آزمون و کفایت نمونه را نشان می‌دهد.

جدول (۱۴): میانگین تعدیل شده و تعدیل نشده نمره پس آزمون نمرات "انشای گروهی" در گروه گواه و آزمایش

گروه‌ها	میانگین نمرات انشای گروهی		خطای استاندارد	فاصله اطمینان	
	تعدیل شده	تعدیل نشده		سطح بالاتر	سطح پایین تر
گواه	۱۴/۶۲	۱۴/۶۶	۰/۲۳	۱۴/۱۵	۱۵/۱۲
	تعدیل شده	تعدیل نشده	۰/۳		
آزمایش	۱۸/۷۶	۱۸/۷۳	۰/۲۳	۱۸/۲۷	۱۹/۲۵
	تعدیل شده	تعدیل نشده	۰/۱۱		

بر اساس جدول ۱۴ میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون انشای گروهی در گروه آزمایش، بالاتر از میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون انشای گروهی در گروه گواه است. با توجه به اینکه نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس آزمون انشای گروهی به طور معناداری نسبت به گروه گواه افزایش یافته است، می‌توان ادعا نمود که در چارچوب محدودیت‌های طرح آزمایشی، آموزش انشاءنویسی برافزایش نوشتن مقدمه و نتیجه‌گیری در انشاءهای دانش‌آموزان تأثیر داشته است و این فرضیه تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بهره‌گیری از آموزش انشاءنویسی، با پیشرفت مهارت نگارش دانش‌آموزان رابطه دارد و استفاده از این روش به عنوان ابزاری کارآمد برای افزایش پیشرفت دانش‌آموزان در نوشتن، می‌تواند مفید باشد. بدیهی است که برنامه درسی انشاء از درس‌های پایه‌ای در حیطه ادبیات است که به دلیل نقش والای آن در پیشبرد اهداف علمی سایر دروس نیز باید با توجه و رویکردی ویژه بدان پرداخته شود. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج برخی مطالعات همسو

است، از جمله، (Lynne Lane et al., 2008) که نشان دادند توسعه استراتژی خودتنظیمی موجب پیشرفت بادوام و کیفیت انشای دانش‌آموزان می‌شود. (Jacobson and Reid, 2010) نیز تأکید کردند که آموزش انشاء به دانش‌آموزان موجب بهبود و کیفیت انشای آنان می‌شود. به‌علاوه (Akinwamide and Kolade, 2012) نیز نشان داد که یادگیری فرایند زبان بر کارایی دانش‌آموزان در نوشتن انشاء مؤثر است. (Durukan, 2011) نیز اذعان داشت که آموزش موجب کیفیت در خواندن و نوشتن می‌شود. همچنین (Fidalgo, Torrance and Garcia, 2008) و (Graham and Perin, 2007) نیز نشان دادند که آموزش نوشتن به دانش‌آموزان موجب کیفیت بهتر و تولید متن بهتر همراه با تمرکز بیشتر در دانش‌آموزان می‌شود و موجب کسب معدل بالا در انشای دانش‌آموزان و در نتیجه کیفیت انشای آن‌ها می‌شود. به‌علاوه، مطالعه (Ahmadi et al., 2014) نیز نشان می‌دهد یادگیری مشارکتی موجب کاهش خطا و پیشرفت انشانویسی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین مطالعه (Oulyaei, 2014) تأکید کرد که آموزش انشاء نیازمند بررسی پیش‌نیازهای انشانویسی است. به‌علاوه پژوهش (Salehi, 2011) مشخص کرد که اجرای شیوه‌های آموزش فعال موجب خلاقیت دانش‌آموزان و کیفیت انشای آنان می‌شود. همچنین پژوهش (SheikheFini et al., 2010) نیز تأکید کردند که آموزش مهارت‌های انشانویسی در ارتقا و بهبود و کیفیت انشای دانش‌آموزان مؤثر است. همچنین پژوهش (Momeni Mahmouei and Ojinejad, 2011) نیز نشان دادند که آموزش بدیعه پردازی به دانش‌آموزان موجب خلاقیت در انشای آن‌ها می‌شود. از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش حاضر با برخی مطالعات ناهم‌سو است، برای مثال، مطالعه (GohariNader, 2013) در بررسی ضرورت و اهمیت زنگ انشاء در دبستان تأکید کرد که مهارت‌های نگارش، با آموزش انشاء و تأثیر آن در طول و کیفیت انشاء مرتبط نیست.

در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان اذعان داشت که مهارت نگارش، در میان مهارت‌های تحصیلی بیشتر از سایر مهارت‌ها، به محیط آموزشی، مدرسه و مهارت معلم در یاددهی وابسته است. نگارش استاندارد، مهارتی است که کمتر در خانواده ممکن است برای آن وقت و توجه صرف شود و غالباً بر عهده آموزش‌های مدرسه‌ای گذاشته می‌شود. چنانچه دانش‌آموزان در اوایل آموزش‌های مدرسه‌ای، با ساده‌ترین استانداردهای نگارش آشنا شوند و سپس در سال‌های تحصیلی بعدی، موارد بیشتر و مفصل‌تری از این استانداردها را بیاموزند و به کارگیرند، قطعاً در سال‌های تحصیلی که به این مهارت به‌عنوان یکی از دروس اصلی نگریسته می‌شود، می‌توانند عملکرد بهتری از خود نشان دهند. از سوی دیگر، ارتقای مهارت انشاءنویسی در دانش‌آموزان مستلزم تربیت معلمان در این زمینه است. همان‌طور که مطالعه (Koster et al., 2017) نشان می‌دهد معلمان پس از دوره آموزشی، کارآمدی بیشتری درباره مهارت‌های انشانویسی و شیوه‌های آموزش آن به دانش‌آموزان پیدا می‌کنند. چنانچه معلم دوره ابتدایی خود به تکنیک‌ها و استانداردهای انشانویسی مسلط نباشد، نمی‌توان انتظار داشت که دانش‌آموزان را در زمینه‌ی مهارت‌های نگارش کمک شایانی کند.

لازم به ذکر است که پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی نیز بود که تعمیم‌یافته‌ها را با احتیاط مواجه می‌کند، برای مثال، شرکت‌کنندگان در مطالعه حاضر، دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی بودند؛ بنابراین تعمیم‌یافته‌ها به پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی دیگر، همچنین به گروه پسران باید با احتیاط صورت گیرد. محدودیت دیگر، ابزار اندازه‌گیری پیشرفت انشانویسی بود که یک ابزار اندازه‌گیری ویژه آزمون تشریحی انشاء محسوب می‌شود که با وجود تعیین اعتبار آن، نحوه نمره دهی به آن می‌تواند با سوگیری مصحح نیز توأم باشد. البته تلاش شد تا مصححین مختلف، که تجربه تدریس انشاء در پایه ششم را داشتند، در ارزیابی نتایج دانش‌آموزان مساعدت کنند. در مجموع پیشنهاد می‌شود که در ارزیابی نتایج این آزمون‌ها دقت و تخصص مصحح مدنظر قرار گیرد.

در مجموع و براساس یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهادهای ذیل ارائه می‌شود:

- تدوین راهنمای برنامه درسی انشاء و همچنین راهنمای معلم انشاء و تهیه برنامه درسی مناسب.
- اجرای آموزش‌های ضمن خدمت به معلمان دوره ابتدایی در زمینه مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان در انشانویسی، سازمان‌دهی ذهنی و ایده پردازی و تدوین کتب آموزشی ویژه معلمان
- آموزش استانداردها و تکنیک‌های انشانویسی به دانش‌آموزان و تبادل نظر معلم با دانش‌آموزان درباره معیارهای ارزیابی انشاء به‌طور شفاف.
- لزوم افزایش ساعت درس انشاء در هفته و همچنین کاهش تعداد دانش‌آموزان در کلاس درس انشاء.

- همچنین پیشنهادهای روشی ارائه می‌شود، از جمله، اجرای این پژوهش در دوره‌های تحصیلی دیگر، نظیر متوسطه اول و دوم، و همچنین در گروه پسران، به‌منظور بررسی اثربخشی آن در دانش‌آموزان گروه‌های مختلف؛ بررسی اثربخشی تکنیک‌های انشانویسی در دانش‌آموزان ضعیف در دروس زبان فارسی و انشانویسی؛ رصد دیدگاه‌های معلمان و متخصصان زبان فارسی در زمینه شناسایی بهترین روش‌های آموزشی تقویت انشانویسی در کودکان.

References

- Ahmadi, P., Rezazadeh, F. B., and Imamgholizadeh G, Z. (2014). Investigating the Effect of Participatory Learning on the Development of Students in Saveh, *Journal of Educational Research*, (5), 98-112, [in Persian].
- Akinwamide, T. K. (2012). The Influence of Process Approach on English as Second Language Students' Performances in Essay Writing. *English Language Teaching*, 5(3), 16-29.
- Hier, B.O., and Eckert, T. L. (2016). Programming generality into a performance feedback writing intervention: A randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, (56), 111-131
- Caullery, D. N. (2008). Making Qualitative Research Reports Less Boring: The Techniques of writing Creative Nonfiction. La Trobe University, *Qualitative Inquiry*, 14 (3), 424-449.
- Daruse, S., and Subramaniam, K. (2009). Error Analysis of the written English Essays of Secondary School Students in Malaysia: a case study. *European Journal of Social Sciences*, 8(3), 483-495.
- Durukan, E. (2011). Effects of Cooperative integrated reading and composition (CIRC) technique on reading-writing skills. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 102-109.
- Elhampour, H. (2005). Study of the Problems of Persian Language Course in Khuzestan Province, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, (2), 113-134, [in Persian].
- Fidalgo, R., Torrance, M., and Garsia, J. N. (2008). The long-term Effects of Strategy-focused Writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 672-693.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., and Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359.
- Gohari Nader, T. (2013). Investigation of the necessity of the bell for the sake of directors and teachers of elementary schools in Kermanshah, *Journal of Educational Psychology*, (3), 53-60, [in Persian].
- Graham, S., and Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476.
- Hosseini Nejad, S. H. (2007). Educational and Research Approaches. Lesson, Tehran: Zarrin Tablet Institute, [in Persian].
- Howard, M. R. (2010). Writing from Sources, Writing from Sentences. *Writing and Pedagogy*, 2(2), 177-192.
- Hyland, K. (2015). A genre Description of the Argumentative Essay, *Journal of Language Teaching*, 533, 105-125.
- Jacobson Thompson. L., and Reid, R. (2010). Improving the Persuasive Essay Writing of High school student Whit ADHD. University of Nebraska, Lincoln. *Exceptional Children*, 76(2), 157-174.
- Koster, M., Bouwer, R., and van den Bergh, H. (2017). Professional development of teachers in the implementation of a strategy-focused writing intervention program for elementary students. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 1-20.
- Lynne lan, K., and Harris, K. R. (2008). The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Performance of Second-Grade Students Whit Behavioral and Writing Difficulties. Reabody College of Vanderbilt University. *Journal of Special Education*, (41), 234-253.

- Malekpaein, M. (2014). The pathology of creativity and the need for transformation from an imitation discourse to creative discourse. *Proceedings of the first National Conference on Writing*, Tehran: Cultural Research Center, Allameh Tabataba'i University, [in Persian].
- Momeni Mahmoudi, H., and Ojinejad, A. R. (2011). The Effect of Application of Discipleship Teaching Pattern on Students' Creativity in Developing Lessons, *Tonekabon Educational Psychology Quarterly*, 1(2), 95-107, [in Persian].
- Muradsalhi, D. (2003). Undercutting the Composition Course, Undergraduate Thesis, Yazd University, [in Persian].
- Oulyaei, Z., and Oulyaei, F. (2014). A Study of the Pre-requisites for Developing Educational and Developmental Works among Students. *Proceedings of the First National Congress of Writing*, Tehran: Allameh Tabataba'i University, [in Persian].
- Patchan, M. M., and Puranik. C. (2016). Using tablet computers to teach preschool children to write letters: Exploring the impact of extrinsic and intrinsic feedback. *Computers and Education*, 102, 128-137.
- Peha, S. (2002). The writing Process Notebook. Available at: [http://www.ttms.org/PDFs/04%20Writing%20Process%20v001%20\(Full\).pdf](http://www.ttms.org/PDFs/04%20Writing%20Process%20v001%20(Full).pdf).
- Ritchey, K. D. and Coker, D. L. (2014). Identifying Writing Difficulties in First Grade: An Investigation of Writing and Reading Measures, *Learning Disabilities Research and Practice*, 29 (2), 54-60.
- Salehi, A. (2011). Practical Practices for the Lesson, *Journal of Persian Language and Literature Development*, (98), 70-73, [in Persian].
- Sheikh Fini, A. A., and Zarei, I. (2010). Comparison of the Effectiveness of Classroom and Non-Classroom Specialized Training Methods on the Performance of the Skills for the Writing of Third-School Girl Students in Ramhormoz, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, (90), 143-163, [in Persian].
- Wilson, J., Olinghouse, N. G., McCoach, D.B., Santangelo, T., and Andrada, G.N. (2016). Comparing the accuracy of different scoring methods for identifying sixth graders at risk of failing a state writing assessment. *Assessing Writing*, (27), 11-23.
- Yao-Ting S., Chia-Ning L., Tao-Hsing C., Chia-Lin C., and Kuo-En C. (2016). The effect of online summary assessment and feedback system on the summary writing on 6th graders: The LSA-based technique. *Computers and Education*, (95), 1-18.
- Zandi, B. (2007). *Method of Farsi Language Teaching*. Tehran: SAMT Publications, [in Persian].