مقایسهٔ کاربرد ابزارهای انسجام در بیان نوشتاری دانش‌آموزان عادی و دارای اختلالات یادگیری فارسی زبان شهر تهران

دکتر احمد رمضانی[۱]، دکتر رضا نیلی‌پور[۲]، دکتر آتوسا رستم‌بیک تفرشی[۳]

تاریخ دریافت: ۹۱/۱/۲۹ تجدیدنظر: ۹۱/۴/۲۶ پذیرش نهایی:۹۱/۱۱/۱۶

چکیده

هدف: در پژوهش حاضر، بیان نوشتاری دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری فارسی‌زبان شهر تهران با توجه به استفاده از ابزارهای مختلف انسجام مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته‌است. **روش:** طرح تحقیق از نوع پژوهش‌های پس‌رویدادی (علّی–مقایسه‌ای) است. رویکرد زبان‌شناسی اتخاذ شده رویکردی نقش‌گرا است و نظریهٔ هلیدی و متیسون (۲۰۰۴) برای تحلیل داده‌های گردآوری شده استفاده شده است. نمونهٔ آماری مورد بررسی، ۲۵ دانش‌آموز پسر دارای اختلال یادگیری و ۲۵ دانش‌آموز پسر عادی ۱۰ تا ۱۲ ساله بودند. ابزار مورد استفاده، ۳ خرده‌آزمون (خوانداری، تصویری، و شنیداری) محقق‌ساخته بود. **یافته‌ها:** پس از استخراج فراوانی ابزارهای مختلف انسجام، با استفاده از آمار توصیفی داده‌ها توصیف شدند و سپس با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیره معناداری اختلاف مشاهده شده بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. **نتیجه‌گیری:** نتایج نشان می‌دهد که در سطح α= ۰/۰۵ اختلاف مشاهده شده بین دو گروه در کاربرد همهٔ انواع ابزارهای انسجام معنادار بوده است.

واژه‌های کلیدی: *ابزارهای انسجام، اختلالات یادگیری، رویکرد نقش‌گرا، زبان‌شناسی متن*

۱. **نویسندهٔ مسئول**: دکترای زبان‌شناسی همگانی-استادیار سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

۲. دکترای زبان‌شناسی همگانی- استاد دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی

۳. دکترای زبان‌شناسی همگانی- استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

A Comparison of Cohesive Devices in the Written Narratives of Farsi Speaking Students with and without Specific learning Disorders in Tehran

Ahmad Ramezani, [1] Ph.D;Reza NiliPour[2], Ph.D; Atousa Rostambeik Tafreshi, [3] Ph.D

Received: 17. 4. 12 Revised: 16.7.12 Accepted: 4.2 . 13

Abstract

Objective: In this research the frequency of different cohesive devices in the written narratives of Farsi speaking students with and without learning disorders are compared. **Method:** The research method is Ex Post Facto or Causal Comparative. Halliday and Matthiessen's (2004) systemic functional approach was applied for analyzing the data. 25 boys with learning disorder and 25 boys without learning disorder were selected. The informants were 10 to 12 years old. Three researcher-made subtests (reading, visual, and listening) were administered for gathering the written data. **Findings:** Descriptive statistics were used to describe the data. Then Multi Analysis of Variation was used to analyze the significance between the differences of frequencies of cohesive devices**. Results:** Results showed that the difference of frequency of usage in the written narratives between students with and without learning disorder is significant if α=0/05.

Key Words: *Cohesive devices, Learning Disorder, Functional Approach, Text Linguistics*

1. **Corresponding Author**: Ph.D in linguistics, Assistant Professor in Organization for Educational Research and Planning. E.mail:ahmaderamezani@yahoo.com

2. Ph.D in Linguistics, Professor in University of social Welfare and Rehabilitation Science

3. Ph.D in linguistics, Assistant Professor in Institute for Humanities and Cultural Studies

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.1.5.7]

مقدمه

اشکال در یادگیریِ تحصیلی، یکی از مؤلفه‌های تعریف اختلال یادگیری است (فرانکن برگر و فرانزاگلیو، ۱۹۹۱). افراد دارای اختلال یادگیری مشکلاتی را در یادگیری برخی از دروس (خواندن، نوشتن و ریاضیات) تجربه می‌کنند و برای برطرف کردن مشکلات معمولاً به حمایت‌های ویژه‌ای نیاز دارند. بیشتر آن‌ها دچار طیفی از اختلالات هستند، به‌طوری‌که قریب به ۵۴ درصد آن‌ها در خواندن و نوشتن و حساب به‌طور هم‌زمان مشکل دارند. اختلال یادگیری تقریباً همیشه به افت تحصیلی منجر می‌شود (کاکاوند، ۱۳۸۵). ویرایش چهارم راهنمای آماری و تشخیص انجمن روان‌پزشکی آمریکا،[1] شیوع ناتوانی-های یادگیری را بین ۲ تا ۱۰ درصد تخمین می‌زند (درخانی، کجباف، مولوی و امیری، ۱۳۸۸). از طرفی دیگر، در زبان فارسی به ویژگی‌های زبانیِ کودکان دارای اختلال یادگیری از منظری زبان‌شناختی کمتر پرداخته شده‌است. بررسی زبان این گروه و مقایسه آن با کودکان بدون اختلال یادگیری (عادی) می‌تواند دستاوردهایی را هم به لحاظ نظری و هم به لحاظ کاربردی داشته باشد. پژوهش حاضر بر آن است که بسامد کاربرد ابزارهای مختلف انسجام (ارجاع، حذف و جانشینی، انسجام واژگانی، و ربط) را در بیان نوشتاری دانش‌آموزان پسر عادی و دارای اختلال یادگیری پایهٔ چهارم و پنجم با هم مقایسه کند. در حقیقت این پژوهش گامی برای شناخت ویژگی‌های زبانی کودکان دارای اختلال یادگیری (نارساخوان و نارسانویس) می-باشد و مقدمه‌ای برای ارائهٔ برنامه‌های مداخله‌ای است تا تأخیر در الگوهای رشدی زبانی آن‌ها را کم‌رنگ کرده یا از بین ببرد. شناخت الگوی استفادهٔ دانش-آموزان دارای اختلال یادگیری از ابزارهای انسجامی و مقایسهٔ آن با الگوی مورد استفادهٔ دانش‌آموزان عادی همچنین می‌تواند به روشن شدن مسیرهای مداخله‌ای مورد نیاز برای حمایت از کودکان دارای نیازهای ویژه کمک کند. در حالت کلی، در مقاله حاضر بیان نوشتاری دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری ویژه بر مبنای آن‌چه که هلیدی و متیسون (۲۰۰۴) ذیل فرانقش منطقی در خصوص کاربرد ابزارهای انسجام[2] مطرح می‌کنند مورد تحلیل قرار می‌گیرند. به نظر می‌رسد دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری در بیان نوشتاری خرده‌آزمون‌های مختلف (خوانداری، تصویری، و شنیداری) عملکرد ضعیف‌تری در استفاده از ابزارهای انسجام و بنابراین پیوند جمله‌های متن نسبت به افراد عادی داشته باشند.

تعریف مفاهیم دردستور نقش‌گرای نظام‌مند

بر اساس دستور نقش‌گرای نظام‌مند، زبان شبکه‌ای از نظام‌ها یا مجموعه‌ای از امکانات مرتبط با هم است که هدفشان ساخت معناست. هر بند تجمع هم‌زمان چهارلایهٔ معنایی است؛ هر یک از این لایه‌های معنایی فرانقش نامیده می‌شود که زاویه‌ای از معنای متن را به خواننده نشان می‌دهند. این فرانقش‌ها عبارتند از: فرانقش متنی، فرانقش بینافردی، فرانقش تجربی و فرانقش منطقی. بر اساس فرانقش تجربی، بند بازنماییِ تجربهٔ انسان است. تجربه نیز مجموعهٔ حوادث در جریان است و این جریانِ حوادث از طریق دستور زبان در بند تجلی می‌یابد. ساختاری که در فرانقش متنی منعکس می‌شود «ساختار مبتدایی[3]» نامیده می‌شود. در همهٔ زبان‌ها این ساختار دو بخش را شامل می‌شود. یک بخش بند «مبتدا» یا به بیانی دقیق‌تر «آغازگر» نامیده می‌شود و باقی‌مانده پیام که بخش دوم بند را شکل می‌دهد «خبر» یا «پایان‌بخش» خوانده می‌شود. فرانقش بینافردی، بازنمود تعامل اهل زبان با هم است. این تعامل به صورت ارائه یا درخواست اطلاعات، کالا و خدمات است. چهارمین فرانقش مطرح شده، فرانقش منطقی است که ابزارهای انسجام ذیل آن توضیح داده می‌شود و به نحوهٔ سازمان‌دهی متن اشاره می‌کند.

فرانقش منطقی

بررسی معنا فراتر از بند و در سطح کـلام/ گفتمان

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.1.5.7]

یعنی در فرانقش منطقی صورت می‌گیرد. به عبارت دیگر، وقتی از مرزهای بند عبور می‌کنیم به بالاترین مرتبهٔ دستور نزدیک می‌شویم که نظامی است دستور واژگانی[۴] که به‌طور خاص به عنوان منبعی برای ممکن ساختن گذار از مرزهای بند به بندی دیگر به‌کار می‌روند. البته عناصر موجود در خارج از دستور واژگان یعنی اطلاعات بافتی نیز در تولید و تعبیر متن نقش ایفا می‌کنند. همهٔ این عناصر در مجموع، فرانقش منطقی یا نظام انسجامی متن را شکل می‌دهند (هلیدی و متیسون، ۲۰۰۴).

ابزارهای انسجام

عوامل انسجام متن ابزارهایی هستند که موجب یکپارچگی صوری و معنایی متن می‌شوند و در واقع تشکیل متن بدون این عوامل، منتفی است. پیوستگی و یکپارچگی قسمت‌های مختلف متن (جمله و بزرگتر از جمله) با کمک عوامل انسجام متن ایجاد می‌شود (کریستال، ۲۰۰۳). در مواردی تنها یک واژه نقش انسجامی ایفا می‌کند برای مثال، حروف ربط، روابط بین جمله‌ها را نشان می‌دهد. گاهی انسجام حاصل فرایندی در سطح زنجیره‌ای از واژگان است مانند زنجیره‌های ارجاع، زنجیره‌های حذف و زنجیره‌های انسجام واژگانی. ابزارهای انسجام به ما این امکان را می‌دهند تا عناصر زبانی بزرگ یا کوچک، پیش‌گفته یا پس‌گفته، دور یا نزدیک، و مرتبط به لحاظ ساختاری یا غیرمرتبط، را به هم ارتباط دهیم. عوامل انسجام را می‌توان در چهار گروه تقسیم‌بندی کرد (هلیدی و متیسون، ۲۰۰۴).

انسجام ارجاعی: فرایندی زبانی است که از طریق ایجاد رابطه بین عناصر معنایی و مرجع‌ها موجب انسجام در متن می‌شود. ارجاع شامل عنصر ارجاعی و مرجع است. ارجاع از طریق ایجاد رابطه بین عناصر موجود در بندها انسجام‌آفرینی می‌کند.

-«علی یک وکیل معروف بود. او در پرونده‌های زیادی پیروزی را از آن خود کرده بود».

-«کارگران کارخانه دیروز تحصن کردند. این کارآن‌ها باید در پی‌گیری مطالباتشان موثر باشد».

انسجام حذف و جانشینی: در مقالهٔ حاضر با الگوبرداری از هلیدی و متیسون (۲۰۰۴)، حذف و جانشینی ذیل یک مقوله آورده شده است با این توضیح که حذف را در واقع می‌توان جانشینی با تهی در نظر گرفت. فرایند حذف، این امکان را ایجاد می‌کند که از برخی عناصر یک ساختار در متن استفاده نکنیم، به این دلیل که می‌توان آن عناصر را از مطالب پیشین یا پسین حدس زد. حذف برای ایجاد تداوم در متن ضروری است.

-«من به او علاقه دارم»-«من هم همین‌طور [Ø] ». [Ø= به او علاقه دارم].

-«این کتاب بهتر است یا آن؟» -«آن [Ø] بهتر است». ([Ø] =کتاب)

انسجام واژگانی: در محدودهٔ واژگان عمل می‌کند و از طریق انتخاب اقلام واژگانی متناسب ایجاد می‌شود. در حقیقت انتخاب‌های واژگانیِ گوینده یا نویسنده الگوهایی از روابط واژگانی را نمایان می‌کنند. برای مثال اگر دانش‌آموزی در انشای خود با موضوع «کلاس درس» از واژه‌هایی مانند: «میز»، «تخته سیاه»، «هم‌کلاسی»، «معلم»، «زنگ تفریح»، و ... استفاده کند، متن نوشته شده از انسجام واژگانی برخوردار است، به این دلیل که از واژگانی استفاده شده است که به نوعی در بافت کلاس درس برای کودک قابل لمس است. در مثال بالا برای توضیح بیشتر می‌توان گفت رابطهٔ واژگانی بین میز، تخته سیاه و صندلی این است که همه از اشیاء موجود در کلاس هستند؛ معلم و دانش‌آموز رابطهٔ تقابلی دارند؛ زنگ تفریح و شیطنت‌های کلاسی به جنبهٔ دیگری از کلاس درس اشاره می‌کند؛ و در عین حال همه این موارد به یک روز دانش‌آموز در کلاس درس مرتبط هستند.

-«پدرم تصدیق مرا قاب گرفت و بر دیوار اتاقمان

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.1.5.7]

آویخت. آشنایی در کوچه و محله نماند که مدرک مرا نبیند و آفرین نگوید» (شیری، ۱۳۸۲).

-«کلاغ عمر طولانی دارد. این پرندهٔ سیاه در نقاط شهری هم یافت می‌شود».

انسجام ربطی: روابط میان جمله‌ها و بندهای یک متن را ایجاد و معانی خاصی را القاء می‌کند، مثلاً رابطهٔ علّی (علت و معلولی)، و یا رابطهٔ زمانی.

«او دانش‌آموز سخت‌کوشی است. علاوه بر این، از هوش بالایی برخوردار است».

«او نه دانش‌آموز درس‌خوانی است و نه باهوش است».

پیشینهٔ پژوهش: در این بخش تنها دستاوردهای مهم برخی از پژوهش‌های ایرانی و خارجی در حوزهٔ ابزارهای مختلف انسجام مرور می‌شوند.

لایلز (۱۹۸۵) در پژوهش خود با عنوان «انسجام در روایت‌پردازی کودکان مبتلا به اختلال زبانی و کودکان بدون اختلال زبانی» با اقتباس از رویکرد هلیدی و حسن (۱۹۷۶) نسبت به انسجام در زبان انگلیسی، به توصیف انسجام در روایت‌های گفتاری ارائه شده توسط کودکان دارای و بدون اختلال زبانی پرداخت. سه پرسش در این پژوهش مد نظر قرار گرفته بود: ۱- تأثیر بافت غیرزبانی[۵] در استفاده از انسجام، ب- بازنمود ماهیت اختلال زبانی در استفاده از ابزارهای انسجام، ج- رابطهٔ بین درک مطلب و انسجام. وی به بررسی توانایی انسجامی[۶] ۲۰ کودک دارای و بدون اختلال زبانی (دامنهٔ سنی بین ۶ سال و ۷ ماه تا ۱۰سال و ۶ ماه) در بازگویی متن فیلم پرداخت. هر کودک، دو روایت تعریف کرد؛ یکی برای بزرگسالی که همراه با او فیلمی را تماشا می‌کرد و دومی برای بزرگسالی که فیلم را تماشا نکرده بود. نتایج نشان داد که هر دو گروه با توجه به نیازهای خود، از ابزارهای انسجام متفاوتی برای سازگارشدن با نیازهای مخاطبان استفاده می‌کنند. با این حال، آن‌ها در سازمان‌دهی ابزارهای انسجام[۷]، کفایت انسجامی[۸]، و درک داستان عملکرد متفاوتی داشتند.

لایلز (۱۹۸۷) کودکان دارای اختلال زبانی (با سن تقویمی ۷ سال و ۶ ماه تا ۱۰ سال و ۶ ماه) را با کودکان دارای مهارت‌های زبانی طبیعی از نظر توانایی‌شان در پیوند برقرار کردن قطعه‌های داستانی فیلم به صورت بیان گفتاری بعد از تماشای فیلم مورد مقایسه قرار داد. انسجام گفتار دانش‌آموزان بر مبنای دقت در انتخاب واژگان ربط برای اتصال جمله‌ها به هم و در نتیجه ارتباط بین قطعه‌هایی از داستان سنجیده شد. هر داستان دو بار به نمایش درآمد: یک بار برای بزرگسالانی که همراه با کودک به تماشای فیلم مشغول بودند و بار دیگر برای بزرگسالانی که فیلم را ندیده بودند. نتایج نشان داد که الف- سن کودک با میزان کاربرد درست انسجام برای پیوند بین قطعه‌های داستان در هر دو گروه کودکان دارای اختلالات زبانی و کودکان بدون اختلالات ارتباط دارد، ب- تنها در کودکان دارای مهارت‌های زبانی طبیعی، تعداد قطعه‌های داستانی کامل به عنوان کارکردی از اطلاعات مشترک با شنونده تفاوت دارد، ج- در هیچ کدام از دو گروه دقت در استفاده از واژگان ربط به عنوان کارکردی از اطلاعات مشترک با شنونده تغییر نکرد، د- دقت هر دو گروه 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.

ریپیچ و گریفیث(۱۹۸۸) به بررسی و مقایسه توانایی روایت‌پردازی کودکان قفقازی دارای و بدون اختلال یادگیری پرداختند.با استفاده از تحلیل واریانس سه‌راهه،[۹]کل ابزارهای انسجام[۱۰]، انسجام ارجاعی[۱۱]، انسجام ربطی[۱۲]، انسجام حذفی[۱۳]، و بسامد کل اختلال[۱۴]، خطای ربطی[۱۵]، خطای ارجاعی[۱۶]، و خطای حذفی[۱۷]مورد بررسی قرار گرفت. به عبارت دیگر، کودکان بدون اختلال یادگیری از ابزارهای انسجامی بیشتری استفاده می‌کردند که شامل استفاده بیشتر از ارجاع، حروف ربط و حذف انسجامی بود. کودکان بزرگ‌تر نیز از ابزارهای انسجامی بیشتر،

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.1.5.7]

ضمایر بیشتر، و حروف ربط بیشتر استفاده کردند. در مورد درجهٔدشواری داستان‌های ارائه شده به کودکان نیز می‌توان به این نکته اشاره کرد که هر دو گروه از کودکان در بازگویی داستان‌های دارای دشواری متوسط از ابزارهای انسجامی بیشتری استفاده می-کنند. همچنین در بازگویی داستان دشوار تفاوت استفاده از ارجاع، حروف ربط و همچنین انسجام مختل و خطای ارجاعی معنادار بود.

نوریس و برونینگ (۱۹۸۸) در مقاله‌ای با عنوان «انسجام در داستان‌های بیان شده توسط افراد دارای و بدون ضعف در خواندن» به بررسی ابزارهای انسجام در داستان‌های بیان شده توسط دانش‌آموزان پیش دبستانی و دانش‌آموزان پایهٔ اول پرداختند. ۱۵۰ دانش‌آموز از کلاس اول ابتدایی و مهد کودک از نظرتفاوت در استفاده از زبانِ خارج از بافت[۱۸] مورد مقایسه قرار گرفتند و از آن‌ها خواسته شد تا داستانی را برای مخاطب خود بازگو کنند. انسجام موجود در داستان‌ها از منظر ۱- کامل بودن گزاره‌ها و مرتبط بودن (منسجم بودن)[۱۹] و ب- شفافیت (پیوستگی)[۲۰] مورد بررسی قرار گرفت. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان دارای ضعف در خواندن صرف نظر از پایه تحصیلی‌شان از ابزارهای انسجام کمتری استفاده می‌کنند.

پورسل و لایلز(۱۹۹۲) در مقاله خود با عنوان «خود اصلاحی کاربرد ابزارهای انسجام در روایت-پردازی کودکان دارای و بدون اختلال زبانی» به بررسی خوداصلاحی ۱۴ دانش‌آموز دارای و بدون اختلال زبانی در کاربرد و استفاده از ابزارهای انسجام هنگام بازگویی داستان پرداختند. پس از تحلیل اصلاحات دستوری[۲۱] و اصلاح معنایی متن[۲۲]، هیچ تفاوتی بین دو گروه دانش‌آموزان وجود نداشت. در هر دو گروه اصلاح معنایی متن بیشتری مشاهده شد. هنگامی که در انواع مختلف اصلاح معنایی متن، بررسی بیشتری انجام شد تا جنبه‌های انسجامی فعالیت‌های اصلاحی سنجیده شود، هیچ تفاوتی در بسامد انواع اصلاح‌های انسجامی بین گروه دیده نشد. با این حال، تفاوت بین دو گروه در اصلاح ابزارهای انسجام به کار رفته و موقعیت آن‌ها معنادار بود. هر دو گروه کودکان دارای و بدون اختلال زبانی از راهبرد-های اصلاحی مشابهی به منظور نظارت بر گفتمان روایت‌پردازی استفاده می‌کردند اما توانایی آن‌ها در بالفعل کردن میزان تمرکز در نظارت[۲۳] متفاوت بودند.

حسن‌نیا (۱۳۸۰) نشان داد که دانش‌آموزان تمایل به استفاده از انواع خاصی از روابط انسجامی دارند. ارجاع و ربط از پربسامدترین ابزارهای انسجامی در نوشتار دانش‌آموزان هستند و در این میان ارجاع شخصی و ربط افزایشی ساده، بالاترین میزان کاربرد را دارند. از سوی دیگر، رابطهٔ جانشینی کمترین میزان کاربرد را دارد. علاوه بر این وی نتیجه می‌گیرد دانش‌آموزان تنها از انواع محدودی از ابزارهای انسجام استفاده می‌کنند.

مؤمنی (۱۳۸۰) در بررسی عوامل انسجام متنی از الگوی هلیدی و حسن استفاده کرد. تحلیل عوامل انسجام متنی داستان نشان داد که 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.

همتی‌راد (۱۳۸۲) در بررسی عوامل انسجامی، الگوی هلیدی و حسن (۱۹۷۶) را به کار برده است. تجزیه و تحلیل عوامل انسجام متنی نشان داد که عامل انسجام ارجاع بیش از سایر عوامل انسجامی در داستان به کار رفته و پس از آن به ترتیب عوامل حذفی، واژگانی، ربطی و ... قرار دارد. همچنین عامل انسجام جانشینی در داستان به کار برده نشده است.

سیف‌نراقی و میرمهدی (۱۳۸۲) به مقایسه الگوهای انشانویسی در دانش‌آموزان پسر نارساخوان و نارسانویس پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی با دانش-آموزان عادی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۱-۸۰ پرداختند. آن‌ها با استفاده از آزمون تجزیه و تحلیل

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.1.5.7]

واریانس و توکی داده‌های گردآوری شده را از نظر خصوصیاتی همچون میانگین طول جملات، میانگین جملات، تعداد جملات ناتمام و جملات ساده و همچنین از نظر ویژگی‌های دستوری و خصوصیات املایی مورد مقایسه قرار دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که عمده‌ترین خصوصیات انشانویسی دانش‌آموزان نارساخوان و نارسانویس در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی مربوط به مشکلات دستوری و ناتوانی در سازمان‌دهی متن نوشتاری، کوتاهی جملات و متن، فقدان محتوای غنی در متن، جملات ناتمام و استفاده از کلمات محاوره‌ای است.

روش‌شناسی پژوهش

روش انجام پژوهش: با توجه به ماهیت موضوع تحقیق و اهداف آن، طرح تحقیق از نوع پس‌رویدادی (علّی– مقایسه‌ای) است.

جامعهٔ آماری: جامعهٔ آماری مورد بررسی در پژوهش حاضر، شامل همهٔ دانش‌آموزان پسر ۱۰ تا ۱۲ سالهٔ دارای اختلالات یادگیری (به غیر از حساب-نارسایی) شهر تهران (مراجعه‌کنندگان به مراکز اختلالات یادگیری) هستند که در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹ در پایهٔ چهارم و پنجم ابتدایی مشغول تحصیل بودند. بنابراین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری که حساب‌نارسا تشخیص داده شده بودند از پژوهش حذف شدند. در گروه عادی نیز همهٔ پسران ۱۰ تا ۱۲ سالهٔ شهر تهران که در پایهٔ چهارم و پنجم درس می‌خواندند در جامعهٔ آماری پژوهش حاضر قرار داشتند.

نمونهٔ آماری: نمونهٔ آماری مورد بررسی عبارتند از: ۲۵ نفر از دانش‌آموزان پسر دارای اختلال یادگیری ۱۰-۱۲ سالهٔ شهر تهران که به مراکز اختلال یادگیری مراجعه کرده‌اند (گروه هدف) و ۲۵ نفر از دانش‌آموزان عادی (بدون اختلال یادگیری) ۱۰-۱۲ ساله شهر تهران که در مدارس عادی تحصیل می‌کنند (گروه شاهد). در هر گروه، ۱۲ نفر از پایهٔ چهارم و ۱۳ نفر از پایهٔ پنجم انتخاب شده‌اند. دلیل انتخاب دانش‌آموزان پایهٔ چهارم و پنجم این است که در این مقاطع نوشتار کودک ساختار و سازمان‌بندی بهتری پیدا می‌کند (کریمی، ۱۳۸۷). شرکت‌کنندگان پسر نیز به این دلیل انتخاب شدند که به نظر می‌رسد خانواده‌های دختران دارای اختلال یادگیری به خاطر برچسب نخوردن فرزندشان گرایش کمتری به مراجعه به مراکز رسمی اختلال یادگیری دارند و به همین دلیل پژوهشگران نتوانستند نمونهٔ آماری مدنظر را از میان دختران انتخاب کنند.

کودکان مراجعه‌کننده به مراکز اختلال یادگیری معمولاً توسط روان‌شناس و مربی مورد بررسی قرار می‌گیرند. روان‌شناس سطح هوشی کودکان را از طریق مقیاس هوشی رِیون یا وکسلر ارزیابی می‌کند. در پروندهٔ پزشکی این کودکان هوش‌بهر آن‌ها طبیعی است. همچنین سلامت بینایی و شنوایی آنان نیز در پروندهٔ پزشکی آنان گزارش شده است. به عبارت دیگر، این دانش‌آموزان با تشخیص اختلال یادگیری در مراکز آموزشی وابسته به آموزش و پرورش استثنایی مورد شناسایی قرار می‌گیرند و بسیاری از آزمون‌های مرتبط بر روی آنها اجرا شده است و در پروندهٔ دانش‌آموز آمده است. در گروه عادی نیز با توجه به پروندهٔ تحصیلی دانش‌آموز و نظر معلم، مدیر، روان‌شناس و مشاور مدرسه، نسبت به ورود یا خروج دانش‌آموز تصمیم‌گیری شد. در گروه عادی دقت شد تا دانش-آموزان دارای مشکلات یادگیری از آزمون حذف شوند.

روش نمونه‌گیری: برای انتخاب آزمودنی‌ها از بین گروه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری از نمونه در دسترس مراکز اختلالات یادگیری یوسف‌آباد (شمارهٔ ۱ و شمارهٔ ۲) استفاده شده است. این دانش‌آموزان با تشخیص اختلال یادگیری در مراکز آموزشی وابسته به آموزش و پرورش استثنایی مورد شناسایی قرار گرفته‌اند. در گروه دانش‌آموزان عادی نیز با رعایت معیارهای همتاسازی (هوش‌بهر، سن و پایهٔ تحصیلی) نمونه‌گیری به صورت در دسترس از بین دانش‌آموزان مدرسهٔ دولتی شهید رجایی واقع در منطقه ۶ تهران

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.1.5.7]

انجام شد. به این ترتیب سعی شد با رعایت معیارهای ورود و خروج، گروه همگنی مورد آزمون قرار گیرد.

ابزار گردآوری داده‌ها: در زبان فارسی برای ارزیابی توانش‌کاربردشناختی[۲۴]، هیچ‌گونه ابزار استانداردی طراحی و اعتباریابی نشده است. آشکار است که پیچیدگی ساختار زبانی و ساختار فرازبانی حاکم بر بافت (دانش دایرةالمعارفی فرد و اطلاعات بافتی او) نیز در این مسأله بی‌تأثیر نیست. همچنین با توجه به این- که دانش‌آموزان تنها از تعداد محدودی از ابزارهای انسجام در بیان نوشتاری استفاده می‌کنند (حسن‌نیا، ۱۳۸۰) و از آن‌جایی که توصیف بیان نوشتاری کودکان به حجم بزرگی از پیکره‌های زبانی نیاز دارد، پژوهشگر بر آن شد تا جهت بررسی دقیق‌تر، رفتار آزمودنی‌ها را با استفاده از خرده‌آزمون‌های خوانداری، تصویری و شنیداری مطالعه کند و به گردآوری داده‌ها همت گمارد. از پرسش‌نامهٔ اطلاعات جمعیت‌شناختی مطالعهٔ بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز)[۲۵] ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ دانش‌آموزان پایهٔ چهارم ابتدایی نیز استفاده شد.

برای گردآوری داده‌ها از خرده‌آزمون‌های محقق- ساخته زیر استفاده شده است:

خرده آزمون خوانداری: داستان پل عابر پیاده (این داستان با توجه به اجراهای انجام شده هم برای دانش‌آموزان عادی و هم دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری قابل فهم بود) به آزمودنی داده شد و از او خواسته شد تا داستان را بخواند و سپس آن را به زبان خود بازنویسی کند.

۱. *خرده آزمون تصویری:داستان تصویری پرنده* به کودک نشان داده شد و سپس از او خواسته شد تا داستان مربوط به تصاویر را بنویسد.

خرده آزمون شنیداری: کودک به داستانی که برای او پخش می‌شود گوش می‌کند. سپس از او خواسته می‌شود تا آن‌چه را که از داستان فهمیده است، بازنویسی کند.

روش انتخاب خرده‌آزمون: پس از مطالعهٔداستانهای مربوط به کودکان و همچنین آزمون‌های مرتبط، در ابتدا ۵ داستان متناسب با هر کدام از خرده‌آزمون‌ها انتخاب شدند. پس از مشورت با متخصصان ادبیات کودک، زبان‌شناس، و روان‌شناسِ کودک استثنایی تعداد نمونه‌ها به ۳ مورد از هر خرده‌آزمون تقلیل یافت. سپس در مرحله پیش‌آزمون یک کودک عادی و یک کودک نارساخوان که عملکرد تحصیلی متوسطی داشتند مورد آزمایش قرار گرفتند. پس از گردآوری داده‌ها و با تأیید متخصصان (ادبیات کودک، معلم دبستان، زبان‌شناس، روان‌شناس و روان‌سنج) یک نمونه از هر خرده‌آزمون انتخاب شد. بنابراین برای تایید روایی از نظر متخصصان استفاده شد.

روش اجرای خرده‌آزمون‌ها: در پژوهش حاضر ابتدا پژوهشگر روش انجام هر خرده‌آزمون (خوانداری، تصویری و شنیداری) را برای دانش‌آموزان توضیح داد و سپس هر دانش‌آموز به صورت انفرادی و پس از گوش دادن به دستورالعمل‌های هر خرده‌آزمون در حضور پژوهشگر به آن‌ها پاسخ داد و متنی نوشتاری تولید کرد. هنگام نوشتن هیچ فرد دیگری (آزمونگر/ والدین/ معلم و ...) به دانش‌آموز کمک نکرد. از شرکت‌کنندگان رضایت گرفته شد تا در آزمون شرکت کنند. در حقیقت شرکت‌کنندگان داوطلب برای پژوهش حاضر انتخاب شدند. پژوهشگر تلاش کرد تا با قرار گرفتن در محیطی آشنا برای کودک فشارهای محیطی و اثرگذار بر نوشتن کودک را کم کند. برای هر آزمون دستورالعمل جداگانه‌ای تدوین شد. در طول اجرای آزمون به پرسش‌های آزمودنی پاسخ داده نشد. مدت زمان اجرای آزمون برای همهٔ نمونه‌های مورد بررسی (عادی و اختلال) نباید طولانی می‌شد تا زمان و در نتیجه رشد زبان در میزان استفاده از ابزارهای مختلف انسجام تأثیرگذار نباشد. به هر روی، به دلیل زمان‌بر بودن کار با کودکان اختلال یادگیری و در دسترس بودن آزمودنی‌ها تنها در دقایقی خاص از هفته مدت زمان اجرای آزمون ۲ ماه طول کشید.

فنون و روش تجزیه و تحلیل اطلاعات: در پژوهش

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.1.5.7]

حاضر از آمار توصیفی برای تعیین فراوانی، درصد فراوانی، و میانگین استفاده شد و به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های آماری تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شده است.

یافته‌ها

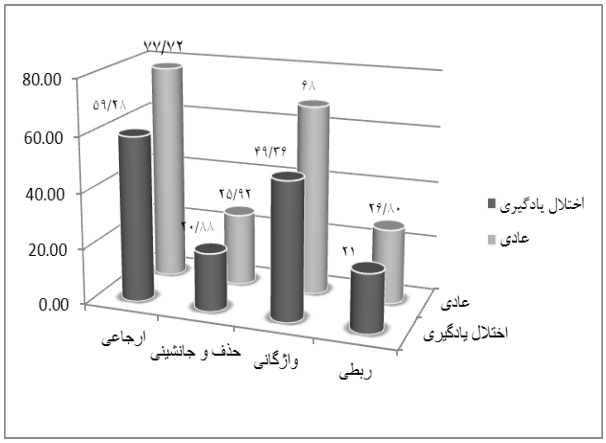
نخست یافته‌های مربوط به کمینه و بیشینهٔ فراوانی ابزارهای انسجام، درصد فراوانی و میانگین فراوانی ابزارهای مختلف انسجام در بیان نوشتاری دانش‌آموزان عادی و اختلال یادگیری ارائه می‌شوند و سپس با استفاده از آمار استنباطی (تحلیل واریانس چند متغیره) به این امر پرداخته می‌شود که آیا بین بسامد ابزارهای مختلف انسجام (انسجام ربطی، انسجام واژگانی، انسجام حذف و جانشینی، انسجام ارجاعی) در بیان نوشتاری خرده‌آزمون‌های خوانداری، تصویری، و شنیداری بین دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری (خواندن و نوشتن) تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر؟

تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی

مقایسهٔ میانگین و انحراف معیار بین دانش‌آموزان عادی و اختلال یادگیری

مقایسهٔ میانگین کل ابزارهای انسجام در دانش-آموزان عادی نشان می‌دهد انسجام ارجاعی و انسجام واژگانی بالاترین میانگین کل و انسجام ربطی و انسجام حذف و جانشینی پایین‌ترین میانگین کل را به خود اختصاص داده‌اند.

نمودار ۱ میانگین فراوانی ابزارهای انسجام را در دو گروه نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، میانگین فراوانی هر یک از ابزارهای انسجام به ترتیب در گروه اختلال یادگیری و عادی عبارتند از: انسجام ارجاعی (۵۹/۲۸، ۷۷/۷۲)، انسجام حذف و جانشینی (۲۰/۸۸، ۲۵/۹۲)، انسجام واژگانی (۴۹/۳۶، ۶۸)، و انسجام ربطی (۲۱، ۲۶/۸۰). بنابراین اگر کل بسامد رخداد ابزارهای مختلف انسجام را مد نظر قرار دهیم، آن‌گاه می‌توان به این نکته اشاره کرد که کودکان عادی، همهٔ انواع ابزارهای انسجام را بیشتر از گروه کودکان دارای اختلال یادگیری استفاده کرده‌اند.



نمودار ۱- مقایسهٔ میانگین فراوانی کاربرد ابزارهای مختلف انسجام در بیان نوشتاری دانش‌آموزان

مقایسهٔ میانگین کل ابزارهای انسجام در دانش-آموزان عادی نشان می‌دهد انسجام ارجاعی و انسجام واژگانی بالاترین میانگین کل و انسجام ربطی و انسجام حذف و جانشینی پایین‌ترین میانگین کل را به خود اختصاص داده‌اند.

مقایسهٔ درصد فراوانی ابزارهای انسجام در دانش-آموزان عادی و اختلال یادگیری

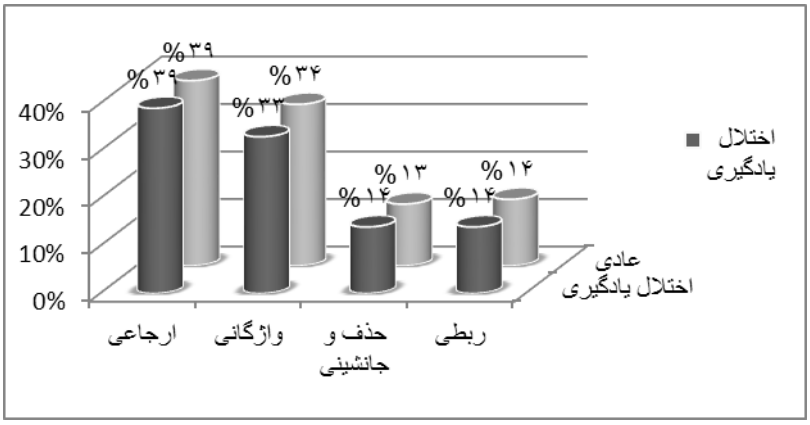
جدول ۱- مقایسهٔ درصد فراوانی ابزارهای انسجام در دانش-آموزان عادی و اختلال یادگیری

ابزار انسجام / گروه	ارجاعی	واژگانی	حذف و جانشینی	ربطی
عادی	٪۳۹	٪۳۴	٪۱۳	٪۱۴
اختلال یادگیری	٪۳۹	٪۳۳	٪۱۴	٪۱۴

همان‌گونه که در نمودار ۲ مشاهده می‌شود، درصد فراوانی کاربرد انسجام ارجاعی و انسجام ربطی در هر دو گروه برابر است. کاربرد انسجام واژگانی در گروه عادی یک درصد بیشتر از گروه اختلال یادگیری بوده است و کاربرد انسجام حذف و جانشینی در گروه اختلال یادگیری یک درصد بیشتر از گروه عادی بوده است.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.1.5.7]



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

در این بخش به بررسی معناداری اختلاف‌های مشاهده شده در فراوانی کاربرد ابزارهای مختلف انسجام در بیان نوشتاری دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری بر مبنای آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره می‌پردازیم.

برای محاسبهٔ معناداری اختلاف بسامد ابزارهای انسجام در بیان نوشتاری داستان‌های مختلف (خوانداری، تصویری، شنیداری) بین دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد و نتایج نشان داد که اختلاف مشاهده شده در بسامد کل ابزارهای انسجام بین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی در سطح ۰/۰۱ =α و درجه آزادی (df=۱) دارای سطح معناداری ۰/۰۰۲ است. در مورد تفاوت بسامد انسجام ارجاعی بین گروه عادی و اختلال یادگیری، نتایج تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) نشان داد که در سطح ۰/۰۱ =α و درجهٔ آزادی (df=۱) دارای سطح معناداری ۰/۰۰۳ است.

تفاوت بسامد انسجام حذف و جانشینی بین گروه عادی و اختلال یادگیری در سطح ۰/۰۵ =α و درجهٔ آزادی (df=۱) دارای سطح معناداری ۰/۰۲۶ است.

تفاوت بسامد انسجام واژگانی بین گروه عادی و اختلال یادگیری در سطح ۰/۰۱ =α و درجهٔ آزادی (df=۱) دارای سطح معناداری ۰/۰۰۱ است.

آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره نشان می‌دهد که تفاوت بسامد انسجام ربطی بین گروه عادی و اختلال یادگیری در سطح ۰/۰۵ =α و درجهٔ آزادی (df=۱) دارای سطح معناداری ۰/۰۴۹ است.

به طور خلاصه می توان گفت: تفاوت بسامد انسجام ارجاعی بین گروه عادی و اختلال یادگیری در سطح ۰/۰۱ =α و درجهٔ آزادی (df=۱) دارای سطح معناداری ۰/۰۰۳ است. تفاوت بسامد انسجام حذف و جانشینی بین گروه عادی و اختلال یادگیری در سطح ۰/۰۵ =α و درجهٔ آزادی (df=۱) دارای سطح معناداری ۰/۰۲۶ است. تفاوت بسامد انسجام واژگانی بین گروه عادی و اختلال یادگیری در سطح ۰/۰۱ =α و درجهٔ آزادی (df=۱) دارای سطح معناداری ۰/۰۰۱ است. تفاوت بسامد انسجام ربطی بین گروه عادی و اختلال یادگیری در سطح ۰/۰۱ =α و درجهٔ آزادی (۱ =df)دارای سطح معناداری ۰/۰۰۲ است. همچنین تفاوت بسامد کل ابزارهای انسجام بین گروه عادی و اختلال یادگیری در سطح ۰/۰۱ =α و درجهٔ آزادی (df=۱) دارای سطح معناداری ۰/۰۰۲ است.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.1.5.7]

نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره بین دانش‌آموزان عادی و اختلال یادگیری

جدول۲- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره کاربرد ابزارهای مختلف انسجام با توجه به هر یک از خرده‌آزمون‌ها

متغیر وابسته		مجموع مجذورات	درجهٔ آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
ابزار انسجام	خرده‌آزمون					
ارجاعی	خوانداری	۱۰۶۷/۲۲	۱	۱۰۶۷/۲۲	۱۵/۶۶	**۰/۰۰۱
	تصویری	۲۴۶/۴۲	۱	۲۴۶/۴۲	۳/۴۹	۰/۰۶۸
	شنیداری	۲۸۳/۲۲	۱	۲۸۳/۲۲	۳/۲۹	۰/۰۷۶
حذف و جانشینی	خوانداری	۱۲۸	۱	۱۲۸	۹/۰۶	**۰/۰۰۴
	تصویری	۱۸	۱	۱۸	۱/۰۹	۱/۳۰۱
	شنیداری	۵/۱۲	۱	۵/۱۲	۰/۴۲	۰/۵۱۶
واژگانی	خوانداری	۱۰۵۸	۱	۱۰۵۸	۱۶/۲۶	**۰/۰۰۱
	تصویری	۲۶۹/۱۲	۱	۲۶۹/۱۲	۴/۵۱	*۰/۰۳۹
	شنیداری	۲۸۸	۱	۲۸۸	۵/۱۱	۰*/۰۲۸
ربطی	خوانداری	۲۳۷/۶۲	۱	۲۳۷/۶۲	۱۹/۵۸	**۰/۰۰۱
	تصویری	۵/۷۸	۱	۵/۷۸	۰/۲۲	۰/۶۳۹
	شنیداری	۷/۲۲	۱	۷/۲۲	۰/۴۵	۰/۵۰۲

معناداری در سطح **P≤0/01 *P≤0/05

نتایج حاصل در جدول۲موارد زیر را نشان می‌دهد:

تفاوت انسجام ارجاعی بین دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری در سطح ۰/۰۱ =α و درجهٔ آزادی (df=۱) تنها در خرده‌آزمون خوانداری دارای سطح معناداری ۰/۰۰۱ است.

اختلاف بسامد انسجام حذف و جانشینی بین دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری نیز تنها در خرده‌آزمون خوانداری در سطح ۰/۰۱ =α و درجهٔ آزادی (df=۱) دارای سطح معناداری ۰/۰۰۴ است.

تفاوت بسامد انسجام واژگانی بین دانش‌آموزان عادی و اختلال یادگیری در خرده‌آزمون خوانداری در سطح ۰/۰۱ =α و درجهٔ آزادی (df=۱) دارای سطح معناداری ۰/۰۰۱ است. در خرده‌آزمون تصویری در سطح ۰/۰۵ =α و درجهٔ آزادی (df=۱) سطح معناداری مشاهده شده ۰/۰۳۹ است و در خرده‌آزمون شنیداری در سطح ۰/۰۵ =α و درجهٔ آزادی (df=۱) سطح معناداری ۰/۰۲۸ است.

اختلاف بسامد انسجام ربطی بین دانش‌آموزان عادی و اختلال یادگیری تنها در خرده‌آزمون خـوانداری در سطح ۰/۰۱ =α و درجـهٔ آزادی (df=۱) سطح معناداری ۰/۰۰۱ است.

به‌طور کلی نیز می‌توان گفت در گروه عادی و اختلال یادگیری همهٔ ابزارهای انسجام در خرده‌آزمون خوانداری در سطح ۰/۰۱=α و درجهٔ آزادی (df=۱) (در سطح معناداری مشاهده شده ۰/۰۱) تفاوت معنادار دارند. به طور خلاصه، یافته‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

- پس از تحلیل واریانس چندمتغیره، معناداری تفاوت بسامد کل ابزارهای انسجام بین دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری در سطح ۰/۰۱=α و درجهٔ آزادی (df=۱) در سطح ۰/۰۰۲ تأیید شد.
- میانگین کل استفاده از انسجام ارجاعی در گروه عادی ۷۷/۷۲ و در گروه اختلال یادگیری ۵۹/۲۸ است. و درصد فراوانی انسجام ارجاعی در دو گروه مورد بررسی در پایه‌های چهارم و پنجم ۳۹٪ بوده است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری به یک نسبت از انسجام ارجاعی در بیان نوشتاری خرده آزمون‌ها استفاده می‌کنند. از مجموع بسامد مشاهده شده در بیان نوشتاری خرده-آزمون‌های مختلف تحلیل واریانس گرفته شد. پس از

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.1.5.7]

تحلیل واریانس چندمتغیره، نتایج نشان داد که معناداری تفاوت بسامد استفاده از انسجام ارجاعی بین دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری در سطح α=۰/۰۱ و درجهٔ آزادی (df=۱) در سطح ۰/۰۰۳ تأیید شد.

• میانگین کل استفاده از *انسجام حذف و جانشینی* در گروه عادی ۲۵/۹۲ و در گروه اختلال یادگیری ۲۰/۸۸ است. درصد فراوانی ابزار انسجامی حذف و جانشینی در گروه اختلال یادگیری ۱۴٪ و در گروه عادی ۱۳٪ محاسبه شده است. برای محاسبه معناداری از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج نشان داد که درصد فراوانی استفاده از انسجامِ حذف و جانشینی بین دو گروه مورد مطالعه بسیار نزدیک است ولی تحلیل واریانس چندمتغیره معناداری تفاوت بسامد استفاده از انسجام حذف و جانشینی بین دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری در سطح α=۰/۰۵ و درجهٔ آزادی (df=۱) را در سطح ۰/۰۲ تأیید کرد.

• میانگین کل استفاده از *انسجام واژگانی* در گروه عادی ۶۸ و در گروه اختلال یادگیری ۴۹/۳۶ است. درصد فراوانی انسجام واژگانی در گروه اختلال یادگیری ۳۳٪ و در گروه عادی ۳۴٪ گزارش شده است. پس از تحلیل واریانس چندمتغیره، نتایج نشان داد که معناداری تفاوت بسامد استفاده از انسجام واژگانی بین دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری در سطح α=۰/۰۱ و درجهٔ آزادی (df=۱) در سطح ۰/۰۰۱ تأیید شد.

• میانگین کل استفاده از *انسجام ربطی* در گروه عادی ۲۶/۸۰ و در گروه اختلال یادگیری ۲۱ است. درصد فراوانی انسجام ربطی در گروه عادی و اختلال یادگیری یکسان و ۱۴٪ گزارش شده است. واضح است که یکسانی نسبت استفاده از انسجام ربطی گواهی بر معنادار نبودن اختلاف مشاهده شده بین دو گروه نیست. پس از تحلیل واریانس چندمتغیره، نتایج نشان داد که معناداری تفاوت بسامد استفاده از انسجام ربطی بین دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری در سطح α=۰/۰۵ و درجهٔ آزادی (df=۱) در سطح ۰/۰۵ تأیید شد.

بحث و نتیجه گیری

بیان نوشتاری، ضعف همهٔ کودکان دارای اختلال یادگیری است (پارکر، تیندل، و هاسبروک، ۱۹۹۱). دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری در مقایسه با همسالان عادی، از جملات پیچیدهٔ کمتری استفاده می‌کنند؛ جملات آن‌ها در بر دارندهٔ انواع کمتری از واژگان است؛ پاراگراف‌هایی می‌نویسند که سازمان‌دهی خوبی ندارند؛ عقاید کمتری را بیان می‌کنند؛ شخصیت‌های اصلی کمتری را معرفی می‌کنند، برای معرفی صحنه‌ها کم‌تر زمینه‌چینی می‌کنند. در بررسی ابزارهای انسجام می‌توان از دو رویکرد کمی و کیفی استفاده کرد. در رویکرد کمی نسبت یا بسامد استفاده از ابزارهای انسجام محاسبه می‌شود و در رویکرد کیفی متناسب بودن و درستی استفاده از انواع مختلف ابزارهای انسجام سنجیده می‌شود. در پژوهش حاضر، ابتدا خرده‌آزمون‌های مختلف (خوانداری، تصویری و شنیداری) روی ۲۵ دانش‌آموز پسر عادی و ۲۵ دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری اجرا شد و سپس بر اساس فرانقش منطقی دستور نقش‌گرای نظام‌مند، بسامد کاربرد ابزارهای انسجام (انسجام ارجاعی، انسجام حذف و جانشینی، انسجام ربطی و انسجام واژگانی) در بیان نوشتاری دانش‌آموزان به تفکیک برای هر گروه به دست آمد. برای محاسبهٔ معناداری تفاوت مشاهده شده در فراوانی ابزاهای انسجام در بین دو گروه، از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد.

نخستین نتیجه‌ای که می‌توان از پژوهش حاضر گرفت این است که دانش‌آموزان عادی و 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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.1.5.7]

استفاده می‌کنند.

پژوهش حاضر نشان داد دانش‌آموزان عادی نسبت به کودکان دارای اختلال یادگیری از ابزارهای انسجام بیشتری استفاده می‌کنند. این نکته با یافتهٔ ریپیچ و گریفیث (۱۹۸۸) مبنی بر استفادهٔ 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 صرف نظر از پایه تحصیلی‌شان از ابزارهای انسجام کمتری استفاده می‌کنند. پورسل و لایلز (۱۹۹۲) نیز نشان دادند که تفاوت بسامد انواع اصلاح‌های انسجامی هنگام بازگویی داستان بین کودکان عادی و کودکان دارای اختلال زبانی معنادار است.

ریپیچ و گریفیث(۱۹۸۸) و گریفیث، ریپیچ و دَستولی (۱۹۸۶) نشان دادند که درجهٔ دشواری داستان ارائه شده در استفاده کودک از ابزارهای انسجام در بازگویی داستان‌ها تأثیرگذار است. ریپیچ و گریفیث (۱۹۸۸) نشان دادند که هر دو گروه از کودکان در بازگویی داستان‌های دارای دشواری متوسط از ابزارهای انسجامی بیشتری استفاده می‌کنند. همچنین در بازگویی داستان دشوار تفاوت استفاده از ارجاع، حروف ربط و همچنین اختلال انسجامی و خطای ارجاعی معنادار است. منتیس و پروتینگ (۱۹۸۷) نشان دادندکه در موقعیت‌های گفت‌وگویی متفاوت، افراد آسیب‌دیده از ناحیهٔ سر از الگوهای متفاوتی از ابزارهای انسجام استفاده می‌کنند. در پژوهش حاضر نیز عملکرد کودکان با توجه به خرده‌آزمون‌های مختلف متفاوت بود.

معنادار بودن اختلاف بسامد ابزارهای مختلف انسجام در خرده‌آزمون خوانداری را می‌توان از این زاویه تبیین کرد که کودکان دارای اختلال یادگیری عمدتاً در خواندن ضعف دارندکه این خود ممکن است دلیل عملکرد ضعیف‌شان در بیان نوشتاری داستان- باشد. کاگس، شاناهان و سولزبی (۱۹۹۰) نیز نشان داده‌اند که همبستگی معنادار بین توانایی خواندن و نوشتن وجود دارد و خوانندگان قوی، متن‌های بهتری می‌نویسند و نوشته‌هایشان از هماهنگی انسجامی بیشتری برخوردار است. نتایج نشان‌دهندهٔ آن است که توانش انسجامی می‌تواند با مهارت دانش‌آموز در خواندن رابطه داشته باشد. در عین حال کینچ (۱۹۷۴) نیز نشان داده استکه خوانندگان خوب بزرگسال با شناخت ابزارهای انسجام به درک بهتریاز متن دست می‌یابند.

در مورد ترتیب بسامدی، استفاده از ابزارهای انسجام در زبان فارسی نتایج متفاوت است:

غلاملو (۱۳۸۰) نشان داد که بیشترین میزان کاربرد انسجام دستوری در متون دینی مربوط به ارجاع و کمترین کاربرد، مربوط به حذف است. مومنی (۱۳۸۰) نتیجه گرفت که 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 تمایل به استفاده از انواع خاصی از روابط انسجامی دارند. ارجاع و ربط از پربسامدترین ابزارهای انسجامی در نوشتار دانش‌آموزان هستند. از سوی دیگر، رابطهٔ 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 عامل انسجام 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 ابزاهای انسجامی به ترتیب عبارتند از: ارجاع شخصی، ادات ربط، حذف، ارجاع سنجشی، و جانشینی.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.1.5.7]

روشن و آرمیون (۱۳۸۵) پربسامدترین عوامل انسجام را به ترتیب: واژه عام، تکرار عین واژه، پیوند افزایشی، شمول معنایی، هم‌معنایی، پیوند علّی، باهم‌آیی، پیوند زمانی و تضاد معنایی می‌دانند. حسینی (۱۳۷۹) نشان داد که انسجام واژگانی حدود ۷۰ درصد از عوامل انسجامی را به خود اختصاص داده‌است 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. افراسیابی (۱۳۸۰) نیز نتیجه گرفت که در اشعار فروغ فرخزاد انسجام واژگانی از نوع تکرار باعث ایجاد گره‌های انسجامی و پیوستگی شعری شده است. خضرایی 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 حذف بندی مرتبط می‌شود.

در پژوهش حاضر میانگین فراوانی ابزارهای انسجام نشان می‌دهد که الگوی استفاده از ابزارهای انسجام در بیان نوشتاری کودکان عادی و اختلال یادگیری عبارتند از:

در گروه عادی: ۱-انسجام ارجاعی (۷۷/۷۲)، ۲-انسجام واژگانی (۶۸)، ۳- انسجام ربطی (۲۶/۸۰)، و ۴- انسجام حذف و جانشینی (۲۵/۹۲)؛ در گروه اختلال یادگیری: ۱-انسجام ارجاعی (۵۹/۲۸)، ۲-انسجام واژگانی (۴۹/۳۶)، ۳- انسجام ربطی (۲۱)، و ۴- انسجام حذف و جانشینی (۲۰/۸۸). اختلاف گزارش شده در پژوهش‌های مختلف در مورد پربسامدترین ابزاهای انسجام می‌تواند بر این نکته تأکید می‌کند که استفاده از ابزارهای انسجام وابسته به نوع و موضوع متن است. به نظر می‌رسد تفاوت معنادار ملاحظه شده بین گروه کودکان عادی و اختلال یادگیری را نیز می‌توان این‌گونه تبیین کرد که کودکان دارای اختلال یادگیری در مهارت زبان نوشتاری از همان الگوی کودکان عادی تبعیت می‌کنند با این تفاوت که به لحاظ رشدی تأخیر در چیرگی الگوهای رشد طبیعی زبان دارند.

در گروه دانش‌آموزان عادی بیشینهٔ فراوانی و بالاترین میانگین در بین تمامی ابزارهای انسجام به خرده‌آزمون خوانداری اختصاص دارد، در حالی که در گروه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، بیشینهٔ فراوانی در بین خرده‌آزمون‌ها تنها در انسجام واژگانی به خرده‌آزمون خوانداری تعلق دارد.

در پایهٔ چهارم ابتدایی، بیشینهٔ فراوانی و بالاترین میانگین در تمامی ابزارهای انسجام به خرده‌آزمون خوانداری اختصاص دارد به جز انسجام ربطی. اما در پایهٔ پنجم ابتدایی بیشینهٔ فراوانی در تمامی ابزارهای انسجام به خرده‌آزمون خوانداری اختصاص دارد.

در مورد کمینهٔ فراوانی مشاهده شده نیز با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که هم در گروه عادی و هم در گروه اختلال یادگیری، کمینهٔ فراوانی بیشتر ابزارهای انسجام به خرده‌آزمون شنیداری و تصویری اختصاص دارد.

مقایسهٔ میانگین فراوانی ابزارهای انسجام نشان می‌دهدکه کودکان عادی همه انواع ابزارهای انسجام را بیشتر از گروه کودکان دارای اختلال یادگیری استفاده کرده‌اند. نتایج مقایسه به ترتیب گروه اختلال یادگیری و عادی عبارتند از: انسجام ارجاعی (۵۹/۲۸ ، ۷۷/۷۲)، انسجام حذف و جانشینی (۲۰/۸۸، ۲۵/۹۲)، انسجام واژگانی (۴۹/۳۶، ۶۸)، و انسجام ربطی (۲۱، ۲۶/۸۰). به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که میانگین کل ابزارهای انسجامی در دانش‌آموزان عادی و اختلال یادگیری و هم‌چنین با توجه به متغیر پایهٔ تحصیلی از یک الگوی کلی تبعیت می‌کند:

انسجام حذف و جانشینی< انسجام ربطی< انسجام واژگانی< انسجام ارجاعی

درصد فراوانی ابزارهای انسجام در گروه عادی (پایه چهارم و پنجم) و اختلال یادگیری به ترتیب عبارتند

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.1.5.7]

از: انسجام ارجاعی (۳۹٪، ۳۹٪)، انسجام واژگانی (۳۴٪، ۳۳٪)، انسجام ربطی (۱۴٪، ۱۴٪) و انسجام حذف و جانشینی (۱۳٪، ۱۴٪). همان‌طور که مشاهده می‌شود درصد فراوانی ابزارهای مختلف در دو گروه بسیار به هم شبیه است.

یادداشت‌ها

1) American Psychiatric Association
2) cohesive devices
3) thematic structure
4) lexicogrammatical systems
5) nonlinguistic environment
6) cohesive abilities
7) cohesive organization
8) cohesiveadequacy
9) three-way analysis of variance
10) total cohesive devices
11) reference cohesion
12) conjunction cohesion
13) ellipsis cohesion
14) total disruption
15) conjunction error
16) reference error
17) ellipsis error
18) Decontextualized language
19) propositional completeness and relevance (unity)
20) clarity (coherence)
21) grammatical repairs
22) repairs to text meaning
23) monitoring attention
24) pragmatic competence
25) Progress in International Reading literacy Study (PIRLS)

منابع

افراسیابی، فرامرز. (۱۳۸۰). *تجزیه و تحلیل زبان‌شناسانه اشعار فروغ* (پایان نامهٔ کارشناسی ارشد چاپ نشده). دانشگاه شیراز، شیراز.

حسن‌نیا، رضا. (۱۳۸۰). *بررسی کاربرد عوامل انسجام متن در نوشتار دانش‌آموزان* (پایان نامهٔ کارشناسی ارشد چاپ نشده). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

حسینی، شهید قلی. (۱۳۷۹). *تجزیه و تحلیل گفتمانی و متنی غزلیات ترکی ماذون (شاعر قشقایی)*(پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد چاپ نشده). دانشگاه اصفهان، اصفهان.

خضرایی یارندی، محمد رضا. (۱۳۸۲). *بررسی انسجام دستوری در زبان فارسی با نگاهی به آثار جلال آل‌احمد* (پایان نامهٔ کارشناسی ارشد چاپ نشده). دانشگاه تهران، تهران.

درخانی، زهرا.، کجباف، محمد باقر.، مولوی، حسین.، و امیری، شعله. (۱۳۸۸). تأثیر روش‌های آموزش فرایند و آموزش تکلیف-فرایند بر عملکرد املانویسی در دانش-آموزان دبستانی. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۹ (۲). ۱۰۲-۹۱.

راعی دهقی، اکبر. (۱۳۸۰). *انواع ابزارهای انسجام درون متنی در دروس کتاب‌های فارسی پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و بسامد آن‌ها* (پایان نامهٔ کارشناسی ارشد چاپ نشده). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

روشن، بلقیس، و آرمیون، مریم. (۱۳۸۵). بررسی عوامل انسجام زبان فارسی در متون دانشگاهی با تکیه بر متون شیمی آلی. *مجموعه مقالات نخستین کنگرهٔ ملی علوم انسانی* (۷۲۶-۶۹۹). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

سیف نراقی، مریم و میر مهدی، سید رضا. (۱۳۸۲). مقایسهٔ الگوهای انشانویسی در دانش‌آموزان پسر نارساخوان و نارسانویس پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی با دانش‌آموزان عادی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۱-۸۰. *فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۷، ۹۲-۷۵.

شعبانلو، علیرضا.، ملک ثابت، مهدی. و جلالی بندری، یدالله. (۱۳۸۷). فرایند انسجام دستوری در شعری بلند از عمعق بخارایی.*گوهر گویا*، ۵، ۱۸۷-۱۶۵.

شیری، علی اکبر. (۱۳۸۲). عوامل انسجام در زبان فارسی. *آموزش زبان و ادب فارسی*، ۶۸، ۱۵-۹.

غلاملو، بهناز. (۱۳۸۰). *بررسی و مقایسه انسجام دستوری در زبان فارسی* (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد چاپ نشده). دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، تهران.

کاکاوند، علیرضا. (۱۳۸۵). *روان‌شناسی مرضی کودک*. تهران: نشر ویرایش.

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 مدرسهٔ جلال آل احمد در دو سطح خرد و کلان*

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.1.5.7]

(پایان‌نامۀ کارشناسی ارشد چاپ نشده). دانشگاه شیراز، شیراز.

همتی‌راد، زهرا. (۱۳۸۲). *تحلیل گفتمانی مجموعه یکی بود، یکی نبود، اثر محمدعلی جمالزاده* (پایان‌نامۀ کارشناسی ارشد چاپ نشده)، دانشگاه شیراز، شیراز.

Cox, B. E., Shanahan, T., &Sulzby, E. (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. & Fronzaglio, K. (1991).A review of states criteria and procedures for identifying children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 495-500.

Griffith, Penny L., Ripich, Danielle N., and Dastoli, Sondra L. (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. (1994). *Introduction to Functional Grammar*. London, New York,etc: Arnold.

Halliday, M.A.K. Matthiessen, C. (2004). An Introduction to functional Grammar (3rd ed.). Arnold press.

Halliday, Michael A.K. and Hasan, Ruqaiya.(1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Kintsch, W. (1977).On comprehending stories.In E.Just & A. Carpenter (Eds.).*Cognitive Process in Comprehension* (Pp. 33-62). Hillsdale, New Jersey: Colbanar

Liles, Betty Z. (1987).Episode Organization and Cohesive Conjunctives in Narratives of Children with and without Language Disorder. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 185 - 196.

Liles, Betty Z.(1985). Cohesion in the narratives of normal and language disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 28, 123-133.

Mentis, Michelle and Prutting, Carol A. (1987).Cohesion in the Discourse of Normal and Head-Injured Adults. *Journal of Speech and Hearing Research* , 30(1), 88-98.

Mullis, Ina V.S; Martin, Michael O.; Kennedy, Ann M. and Foy, Pierre.(2007). *PIRLS 2006 International Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Norris, Janet and Bruning, Roger.(1988). Cohesion in the Narratives of Good and Poor Readers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*.53(4), 416-424.

Parker, R. I., Tindal, G., & Hasbrouck, J. (1991).Progress monitoring with objective measures of writing performance for students with mild disabilities. *Exceptional Children*, 58, 61-73.

Purcell, Sherry and Liles, Betty.(1992).Cohesion Repairs in the Narratives of Normal-Language and Language-Disordered School-Age Children. *Journal of speech and Hearing Research*, 35(2), 354-362.

Ripich, D., Spinelli, F., & Terrell, B. (1983).Patterns of discourse cohesion in Alzheimers disease. Paper presented at the *American Speech, Language and Hearing Convention*, Cincinnati.

Ripich, Danielle N. and Griffith, Penny L. (1988). Narrative Abilities of Children with Learning Disabilities and Nondisabled Children: Story Structure, Cohesion, and Propositions, *Journal of Learning Disabilities*, 21(3), 165-173.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.1.5.7]

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-24]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1392.13.1.5.7]