

بررسی روش «خواندن مقدم بر نوشتن» در سوادآموزی به نوآموزان*

دکتر علی اصغر کاکوجوباری**، آلیس هوسپیان***

چکیده

هدف از این پژوهش یافتن پاسخی برای این سؤال بود که آیا «روش کلی جدید» که ویژگی اصلی آن «خواندن مقدم بر نوشتن» است اثری بر روی تسهیل اکتساب خواندن اولیه کلمات و حروف دارد یا خیر. در این پژوهش آزمودنی‌ها در دو آزمون متفاوت شرکت کردند. در آزمون یک، ۸۶ دانش آموز (۴۸ پسر و ۳۸ دختر) اول ابتدایی دارای نقص شنوایی از مدارس ابتدایی ناشنوایان شهر تهران که سوادآموزی به آنها بر اساس روش «خواندن مقدم بر نوشتن» بود و ۱۰۰ دانش آموز (۵۰ پسر و ۵۰ دختر) اول ابتدایی فاقد نقص شنوایی از مدارس ابتدایی مناطق پنج‌گانه آموزش و پرورش شهر تهران که به طور تصادفی نمونه‌گیری شده بودند و در آزمون دو، ۷۷ دانش آموز (۴۷ پسر و ۳۰ دختر) دارای نقص شنوایی و ۶۰ دانش آموز (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) فاقد نقص شنوایی از آزمودنی‌های آزمون یک شرکت داشتند. نتایج حاکی از وجود تفاوت معنی‌دار بین این دو گروه از نظر دستیابی به مهارت در خواندن کلمات و حروف جدید به صورت اکتشافی و قبل از آموزش مستقیم آنها است. به بیان دیگر، قرار گرفتن در معرض شکل نوشتاری کلمات و حروف قبل از آموزش نوشتاری، اثر مثبتی بر روی اکتساب اولیه خواندن کلمات دارد. بنابراین، نتایج این پژوهش حاکی از کارآمد بودن روش «خواندن مقدم بر نوشتن» در سوادآموزی به نوآموزان است.

واژه‌های کلیدی: سوادآموزی، روش کلی جدید، خواندن مقدم بر نوشتن.



* این پژوهش در پژوهشکده کودکان استثنایی انجام شده است

** استادیار پژوهشکده کودکان استثنایی E-mail:director@riec.ac.ir

*** عضو هیأت علمی پژوهشکده کودکان استثنایی

مقدمه

تحقیقات حاکی از آن هستند که سواد آموزی^۱ یا آموزش خواندن و نوشتن در اوایل دوران کودکی، یعنی بسیار پیش از این که کودک وارد مدرسه شود، آغاز می‌شود. اگر چه رسش^۲ به عنوان عامل مهمی برای یادگیری خواندن^۳ است، ولی هیچ «لحظه جادویی» برای آمادگی کودکان برای خواندن وجود ندارد. احاطه کردن کودکان با نوشته‌ها و خواندن کتاب برای آنها، مفید است؛ ولی به هر حال آموزش مستقیم برای کمک به بسیاری از کودکان برای یادگیری خواندن لازم است (گیل و تمپل، ۲۰۰۰).

معمولاً، اغلب کودکان از دوران اولیه طفولیت یعنی از زمانی که با کتاب‌های کودکان روبرو می‌شوند و بزرگسالان برای آنها کتاب داستان می‌خوانند یا الفبا را برای آنها می‌گویند، به صورت تدریجی با زبان نوشتاری یا مکتوب آشنا می‌شوند. تحت تأثیر چنین تجربیاتی است که کودک به تدریج ابزارهایی را برای گسترش الگوهای خواندن و نوشتن به دست می‌آورد. برای مثال، او به تدریج از این امر آگاه می‌شود که کتاب‌ها پر از کلماتی هستند که داستانی را نقل می‌کنند و این کلمات از حروفی تشکیل شده‌اند که توسط افراد نوشته می‌شوند (برنشتاین و تایگرمن، ۱۹۹۱).

بعضی از محققین مجموعه عواملی که سهمی در موفقیت اولیه در خواندن دارند را مورد بررسی قرار داده‌اند. آنها دریافته‌اند که مهم‌ترین عامل مؤثر در پیشرفت خواندن کودکان، در خانواده شکل می‌گیرد. تحقیقات نشان می‌دهند کودکانی که زودتر در معرض نوشته‌ها^۴ (مطالب نوشته شده یا چاپ شده) قرار می‌گیرند، از توانایی‌های بهتری در خواندن برخوردارند؛ و کودکانی که قبل از ورود به مدرسه بیشتر در معرض نوشته‌ها هستند، هنگام ورود به مدرسه در مقایسه با همسالانی که از چنین فرصت‌هایی برخوردار نیستند، به میزان قابل ملاحظه‌ای از توانایی بهتری برخوردار هستند (همان منبع، ۱۹۹۱).

علی‌رغم یافته‌های فوق، در حال حاضر در نظام آموزشی شاهد باورهای نادرستی در مورد آموزش خواندن هستیم. بر پایه این باورها تا وقتی که کودکان به سن عقلی شش سال و شش ماه نمی‌رسند، به آنها اجازه داده نمی‌شود تا با مفاهیم خواندن آشنا شوند و کسب مهارت‌های خواندن را برای کودکان پیش از دبستان جایز نمی‌دانند (مفیدی، ۱۳۷۲).

چنین باورها و رویکردهای منتج از آنها باعث می‌شوند تا آموزش‌های خواندن به تعویق بیفتند و عملاً با آموزش‌های نوشتن همزمان شوند. در واقع در نظام آموزشی ما، آموزش خواندن مترادف است با آموزش نوشتن، به این معنی که کودکان همزمان یا حتی بعد از آموزش نوشتن، تحت آموزش خواندن قرار می‌گیرند. در حالی که، همانطور که در بالا نیز اشاره شد، آموزش خواندن بسیار پیش از سنین مدرسه آغاز می‌شود. براین اساس ما شاهد آن هستیم که قابلیت‌های کودکان در خواندن، پیش از آموزش مستقیم حروف و نوشتن نادیده گرفته شده و همین امر باعث می‌شود تا آموزش‌های خواندن تا زمان آموزش نوشتن به تأخیر بیفتند. این همزمانی در آموزش دو مهارت خواندن و نوشتن باعث از بین رفتن مفهوم اساسی خواندن که درک^۵ است، می‌شود؛ زیرا در چنین شرایطی، فرایند خواندن به حد رمز گشایی^۶ حروف، ادا کردن صداهای این حروف و وصل کردن این صداها به یکدیگر برای گفتن کلمه، تنزل می‌یابد (کاکو جویباری، ۱۳۸۱؛ ناعمی، ۱۳۷۷).

به این ترتیب، نادیده گرفتن قابلیت‌های بالقوه کودکان برای یادگیری در مراحل پیش از دبستان و به تأخیر انداختن آموزش خواندن تا شش سالگی و همزمان کردن آن با آموزش نوشتن می‌تواند اثرات سوئی را بر یادگیری خواندن از یک سو و بکارگیری خواندن برای یادگیری بیشتر از سوی دیگر، بگذارد. این همزمانی آموزش‌های خواندن و نوشتن و در نظر نگرفتن تقدم خواندن بر نوشتن باعث می‌شود تا کودک در صورت مواجهه با مشکلی در یادگیری نوشتن، در یادگیری و رشد خواندن نیز با مانع روبرو شود.

با توجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات اخیر، کودکانی که شروع ضعیفی را در خواندن داشته‌اند، به ندرت می‌توانند این ضعف را در مراحل بعدی جبران کنند. براساس تحقیقات مختلف، خواننده ضعیف کلاس اول، تقریباً بدون استثناء در مراحل بعدی نیز یک خواننده ضعیف باقی خواهد ماند (تورگسن، ۱۹۹۸).

همانگونه که استانوویچ^۷ در مقاله معروف خود در مورد «اثر متیو»^۸ (ثروتمند، ثروتمندتر و فقیر، فقیرتر می‌شود) گفته است، در ارتباط با شکست در اکتساب مهارت‌های خواندن اولیه، عواقب آن می‌تواند شامل طیف گسترده‌ای از نگرش‌های منفی نسبت به خواندن، تا کاهش فرصت‌ها برای افزایش واژگان، فرصت‌های از دست

رفته برای رشد راهبردهای ادراک خواندن، و کم شدن تمرین واقعی در خواندن در مقایسه با آنچه سایر کودکان هم سن دریافت می‌کنند، باشند (همان منبع، ۱۹۹۸).

الگویی که در نظام آموزشی ما برای آموزش خواندن مورد استفاده قرار می‌گیرد، الگوی مبتنی بر همزمانی آموزش‌های خواندن و نوشتن است. در چنین الگویی بدون اینکه هیچگونه زمینه‌ای برای معرفی حرف یا کلمه حاوی یک حرف جدید به لحاظ خواندن برای یادگیرنده ایجاد شود، وی بلافاصله تحت آموزش نوشتن و پس از آن نیز آموزش خواندن آن حرف یا کلمه قرار می‌گیرد. به عنوان راه حلی برای برطرف کردن این معضل در نظام آموزشی ما، روشی برای آموزش خواندن و نوشتن به نوآموزان معرفی شده است. این روش که با عنوان «روش کلی جدید» از آن یاد می‌شود، در مقابل روش‌های «تحلیلی»، «کلی» و «ترکیبی» قرار گرفته است (کاکو جویباری، ۱۳۸۱؛ مدیریت برنامه‌ریزی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و چند معلولیتی، سال تحصیلی ۷۹-۷۸).

در روش کلی جدید که مشخصه اصلی آن «خواندن مقدم بر نوشتن» است، تأکید بر فراهم سازی شرایطی است که یادگیرنده به طور غیرمستقیم و احیاناً مستقیم، با محرکات دیداری و خواندن مربوط به سوادآموزی به طور مستقل و قبل از امکان نوشتن مواجه می‌گردد. چنین شرایطی باعث می‌شوند تا خواندن تبدیل به یک فعالیت شود، که هدف اصلی آن نیز دستیابی به معنی است. چنین امری باعث افزایش سرعت در خواندن و قدرت درک آنچه خوانده شده، می‌شود. درحالی که در روش‌های قبلی آنچنان بر اجزاء، یعنی یادگیری حروف و تشخیص آنها تأکید می‌شد که یادگیرندگان نه تنها به درک صحیحی از مفهوم خواندن دست نمی‌یافتند، بلکه سرعت خواندن و به تبع آن، درک خواندن با محدودیت جدی مواجه می‌شد (کاکو جویباری، ۱۳۸۱).

در نظر گرفتن آموزش‌هایی که در آنها توجه کودک از اجزاء تشکیل دهنده کلمه و رمزگشایی تک تک حروف به شناسایی کلمه به عنوان یک کل معطوف شود، می‌تواند مهارت خواندن را از نظر توجه به معنی و درک مطلب خوانده شده گسترش دهد. یافته‌ها حاکی از آن هستند که به منظور داشتن مهارت در خواندن، کودکان باید یاد بگیرند که چگونه کلمات را فوری و بدون تلاش رمزگشایی کنند (وزارت آموزش و پرورش کالیفرنیا، ۱۹۹۶). از آنجا که بسیاری از کلمات را براساس الگوهای رمزگشایی

نمی‌توان خواند، بنابراین بهتر است که این کلمات را کودک با یک نگاه تشخیص دهد. براین اساس لازم است که مجموعه‌ای از این کلمات را کودکان در دوران پیش از دبستان و کلاس اول از طریق برنامه‌های آموزشی خواندن تشخیص دهند (همان منبع، ۱۹۹۶).

در واقع، در «روش کلی جدید» نیز بر بالا بردن توانایی کودکان برای شناسایی و خواندن کلماتی که حتی بعضی از حروف آنها را هنوز یاد نگرفته‌اند، تأکید می‌شود. در چنین شرایطی سرعت و درک خواندن افزایش یافته و کودک نه تنها از خواندن لذت می‌برد بلکه از آن به عنوان وسیله‌ای برای یادگیری بیشتر استفاده می‌کند. همان طور که تورگسن (۱۹۹۸) نیز یادآور شده است، هدف نهایی از آموزش خواندن، کمک به کودکان برای اکتساب مهارت‌هایی است که درک، لذت و یادگیری از زبان نوشتاری را امکان‌پذیر می‌سازد.

از سوی دیگر، از مختصه‌های خوانندگان ضعیف در تمام سطوح تحصیلی آن است که رشد و گسترش واژگان دیداری^۹، یعنی کلماتی که آنها می‌توانند با سلاست و به طور خودکار بخوانند، کند است. نهایتاً، مشکل در بازشناسی^{۱۰} سریع کلمه باعث محدود شدن درک در کودکان بزرگتر می‌شود. با داشتن این توانایی‌ها، کودکان می‌توانند به جای صرف بسیاری از توانایی‌های ذهنی بر روی شناسایی کلمات (از طریق تجزیه و تحلیل حروف، دریافتن اصوات و ترکیب این اصوات)؛ بر روی دستیابی به معنی آنچه می‌خوانند، متمرکز شوند (تورگسن، ۱۹۹۸).

در حدود کلاس اول (حتی قبل و بعد از آن) کودک از طریق قرار گرفتن در معرض کلمات می‌تواند واژگان دیداری را کسب کند. این کلمات را کودک می‌تواند بلافاصله و بدون تجزیه و تحلیل شناسایی کند. از کلاس دوم به بعد، راهبردهای تجزیه و تحلیل کلمات، در کودک گسترده تر شده و او می‌تواند از طریق روند تجزیه و تحلیل کلمات، الگوها و معانی پیچیده‌تر کلمات را در نظر بگیرد. در همین ضمن نیز واژگان دیداری‌اش گسترش می‌یابد. ترکیبی از مجموعه گسترده‌ای از واژگان دیداری و راهبردهای کارآمد برای تجزیه و تحلیل کلمات، به کودکان این امکان را می‌دهد که متن‌های دشوار را به صورت روان‌تر و با درک بیشتری بخوانند. بنابراین اگر فرد قادر باشد که کلمات را به سرعت و با دقت شناسایی کند و مجبور باشد که فقط تعداد کمی از کلمات را

رمزگشایی کند، در آن صورت خواندن برای دستیابی به معنی بسیار راحت تر صورت خواهد گرفت (گیلت و تمپل، ۲۰۰۰).

بدون داشتن واژگان دیداری کافی، درک کودک با محدودیت مواجه خواهد شد. در چنین شرایطی او مجبور خواهد بود تا بر رمزگشایی کلماتی که آنها را نمی داند بیشتر متمرکز شود و همین امر باعث می شود که نتواند به معنی آنچه که می خواند، توجه نشان دهد. بنابراین اگر سرعت خواندن بسیار کم باشد، درک دچار مشکل می شود؛ ولی هرچقدر سرعت خواندن بیشتر باشد، درک نیز افزایش می یابد. به هر حال، اگر کودکان در کلاس دوم، هنوز توانایی تشخیص تعداد زیادی از کلمات را به طور خودکار به دست نیاورده باشند، در آن صورت سرعت و سلاست خواندن را که لازمه این دوره است به دست نخواهند آورد و به تدریج نیز فاصله بین یک خواننده کند و همکلاسی هایش افزایش خواهد یافت. برای پیشگیری از ایجاد چنین وضعیتی لازم است که توانایی کودکان برای بازشناسی کلمات را افزایش دهیم (همان منبع، ۲۰۰۰).

به طور کلی می توان گفت که «روش کلی جدید»، که مبنای نظری پژوهش حاضر را فراهم می کند، در راستای یافته های فوق بوده و بر بازنگری روش فعلی آموزش خواندن در نظام آموزشی ما تأکید می نماید. بر این اساس، آموزش خواندن باید قبل از آموزش نوشتن باشد، و در این آموزش باید از قابلیت های نوآموزان برای کشف فعالانه نوشته ها و حدس زدن کلمه بر اساس تجربیات حاصل از قرار گرفتن در معرض محرکات دیداری استفاده کرد. چنین کاری عملاً در برنامه های آموزشی کودکان دارای نقص شنوایی در حال حاضر اجرا شده و نتایج حاصل از آن نیز در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته اند.

برنامه سوادآموزی دانش آموزان دارای نقص شنوایی مبتنی بر «روش کلی جدید» است که اصل زیربنایی آن، «خواندن مقدم بر نوشتن» است. در چنین روشی، کودکان از یک طرف، در طی برنامه های زبان آموزی و قبل از سوادآموزی، در معرض شکل نوشتاری کلمات همراه با تصاویر آنها قرار می گیرند. در این روش آموزشی که در آن کودکان عملاً هیچگونه آموزش مستقیمی در خواندن دریافت نمی کنند، زمینه های اکتساب خواندن تسهیل شده و آنها به مرور به کشف مفهوم خواندن، ارتباط کلمه نوشته شده و شکل شفاهی آن (بیان کلمه) و حتی شناسایی کلمات و حروف دست

می‌یابند. از سوی دیگر، کودکان در طی برنامه‌های سوادآموزی، قبل از آموزش مستقیم یک حرف هدف، با آن حرف در درس‌های قبلی و در قالب کلماتی که همراه با تصاویر مربوطه هستند، روبرو می‌گردند. چنین روندی باعث کشف حرف مورد نظر می‌شود. بر همین اساس، در این پژوهش به بررسی میزان کارایی این روش در دستیابی دانش‌آموزان به مهارت اولیه خواندن پرداخته شده است. به همین منظور، عملکرد کودکان دارای نقص شنوایی در خواندن اکتشافی کلمات و حروف، با کودکان فاقد نقص شنوایی که آموزش‌های آنها مبتنی بر روش «خواندن مقدم بر نوشتن» نبوده است، مورد مقایسه قرار گرفته‌اند.

روش

روش مورد استفاده در پژوهش حاضر علی - مقایسه‌ای (پس رویدادی) است که در آن با توجه به متغیر وابسته به بررسی علل احتمالی وقوع آن پرداخته شده است.

الف) جامعه مورد مطالعه

جامعه مورد مطالعه در پژوهش حاضر شامل تمام دانش‌آموزان مقطع اول ابتدایی دارای نقص شنوایی و فاقد نقص شنوایی مدارس شهر تهران است. نمونه مورد مطالعه دانش‌آموزان دارای نقص شنوایی، کل جامعه را در برمی‌گیرد. این نمونه در آزمون یک شامل ۸۶ دانش‌آموز (۴۸ پسر و ۳۸ دختر) دارای نقص شنوایی از کلاس‌های اول ابتدایی تمام مراکز آموزش ابتدایی باغچه‌بان شهر تهران و در آزمون دو شامل ۷۷ دانش‌آموز^{۱۱} (۴۷ پسر و ۳۰ دختر) از همین گروه از دانش‌آموزان است. نمونه مورد مطالعه دانش‌آموزان فاقد نقص شنوایی که از کلاس‌های اول ابتدایی مدارس ۵ منطقه آموزش و پرورش (مناطق ۳، ۶، ۹، ۱۲، ۱۵) شهر تهران (از هر منطقه ۲ مدرسه، ۱ مدرسه پسرانه و ۱ مدرسه دخترانه و از هر مدرسه ۱۰ دانش‌آموز) به صورت تصادفی نمونه‌گیری شده‌اند؛ در مجموع ۱۰۰ دانش‌آموز (۵۰ پسر و ۵۰ دختر) در آزمون یک و ۶۰ نفر از همین دانش‌آموزان (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) در آزمون دو خواندن هستند که مجدداً به صورت تصادفی نمونه‌گیری شده‌اند.

از آنجا که روش آموزشی مورد مطالعه یعنی «روش خواندن مقدم بر نوشتن» عملاً در مقطع اول ابتدایی مدارس ناشنوایان در حال اجرا است، بنابراین گروه یاد شده به عنوان گروه آزمایشی پژوهش حاضر انتخاب شدند. از سوی دیگر، برای گروه شاهد نیز از دانش‌آموزان مقطع اول ابتدایی مدارس عادی که از چنین روشی در سوادآموزی بهره‌مند نیستند و در سوادآموزی به آنها از همان روش قبلی استفاده می‌شود که در آن آموزش خواندن و نوشتن به طور همزمان صورت می‌گیرد، نمونه‌گیری شده است. از سوی دیگر سایر متغیرها، مثل سن و سابقه آموزش پیش از دبستان، و نداشتن توانایی خواندن نیز کنترل شده‌اند.

(ب) ابزار

برای دستیابی به اطلاعات مورد نیاز در این پژوهش، از پرسشنامه و دو آزمون استفاده شده است. پرسشنامه مورد نظر با هدف دستیابی و ثبت اطلاعات فردی آزمودنی‌ها تنظیم شده است. آزمون‌های مورد استفاده شامل دو آزمون خواندن هستند که مواد و ترتیب ارائه آنها از متن کتاب فارسی اول ابتدایی انتخاب شده‌اند که طبیعتاً دارای مختصه‌های روایی و اعتبار هستند.

آزمون یک و دو خواندن به بررسی دو مهارت مختلف می‌پردازند. آزمون یک خواندن شامل هفت خرده آزمون است که به بررسی توانایی‌های فرازبانی آزمودنی‌ها از طریق شناسایی و خواندن حروف و کلمات می‌پردازد. در خرده آزمون یک با ۲۰ کلمه توانایی آزمودنی‌ها در خواندن کلمات بررسی می‌شود. هر کدام از این کلمات در قالب عبارت یا جمله بوده و همراه با تصویر نیستند. خرده آزمون دو شامل همان ۲۰ کلمه خرده آزمون یک است، با این تفاوت که این کلمات به صورت مجزا و همراه با تصویر هستند، این خرده آزمون به بررسی توانایی آزمودنی‌ها در کشف ارتباط بین کلمه و تصویر و شناسایی و خواندن کلمات می‌پردازد. خرده آزمون سه شامل همان ۲۰ کلمه خرده آزمون یک و دو است که مانند خرده آزمون یک در قالب عبارت یا جمله بوده و همراه با تصویر نیستند. این خرده آزمون به بررسی توانایی آزمودنی‌ها در تخمین دادن آنچه در مرحله قبل کشف کرده‌اند، می‌پردازد. خرده آزمون چهار که به بررسی توانایی آزمودنی‌ها در خواندن کلمات می‌پردازد، شامل ۲۰ کلمه غیر از کلمات استفاده شده در

خرده آزمون‌های قبلی است که در قالب عبارت یا جمله بوده و همراه با تصویر نیستند. خرده آزمون پنج شامل ۲۰ کلمه و ۲۰ حرف اول یا آخر این کلمات است که به بررسی توانایی آزمودنی‌ها در خواندن این حروف از طریق تجزیه شنیداری و تمیز دیداری می‌پردازد. خرده آزمون شش شامل ۱۰ گروه از کلمات سه تایی است که هر گروه از این کلمات دارای یک حرف مشترک در آغاز یا پایان هستند. این کلمات و حروف مورد نظر از طریق کارت‌های چاپ شده ارائه می‌شوند. این خرده آزمون به بررسی توانایی آزمودنی‌ها در شناسایی یا خواندن هر حرف از طریق تمیز دیداری و تجزیه شنیداری می‌پردازد. خرده آزمون هفت شامل ۱۰ حرف و ۱۰۰ گروه از کلمات سه تایی است. در هر گروه از این کلمات فقط یکی از کلمات با حرف مورد نظر شروع شده یا به این حرف ختم می‌شود. این خرده آزمون نیز به بررسی توانایی آزمودنی‌ها در شناسایی کلمه مورد نظر از طریق حرف اول آن می‌پردازد.

آزمون دو خواندن در مجموع شامل ۱۲ کلمه و حرف است. این آزمون به بررسی توانایی آزمودنی‌ها در خواندن اکتشافی کلماتی که دانش آموزان هنوز حداقل یکی از حروف آن را یاد نگرفته‌اند، می‌پردازد. لازم به ذکر است که آزمون یک خواندن، قبل از شروع آموزش‌های رسمی خواندن و نوشتن، و آزمون دو خواندن پس از گذشتن سه ماه از شروع آموزش‌های رسمی خواندن و نوشتن اجرا شد. این دو آزمون، همانگونه که قبلاً اشاره شد به بررسی دو مهارت متفاوت می‌پردازند.

ج) شیوه اجرا

پس از انجام مطالعه مقدماتی بر روی دو گروه دانش آموزان دارای و فاقد نقص شنوایی (از هر گروه ۱۰ نفر)، شکل و مواد نهایی آزمون‌ها شکل گرفته و به اجر درآمد. اجرای آزمون‌ها به طور انفرادی بود. آزمونگر پس از ایجاد ارتباط اولیه با کودک، کتابی که مواد آزمون از آن انتخاب شده بودند را به او نشان می‌داد و می‌گفت، «می‌خواهیم این کتاب را با هم نگاه کنیم و بخوانیم». سپس کتاب را دست او می‌داد تا در صورت تمایل ورق بزند و به تصاویر آن نگاه کند. در مرحله بعد، آزمونگر با توجه به مواد آزمون، صفحه مربوط به اولین کلمه خرده آزمون یک را باز کرده، مقابل کودک قرار می‌داد و با نشان دادن کلمه مورد نظر از او می‌پرسید، «این چیه؟» همین روند برای تمام مواد

آزمون و در تمام خرده‌آزمون‌ها انجام می‌گرفت. آزمونگر در حین اجرای آزمون، پاسخ صحیح از طرف کودک را با عدد یک (۱) و پاسخ نادرست یا عدم پاسخ را با عدد صفر (۰) بر روی برگه آزمون مشخص می‌کرد. لازم به ذکر است که وجود اشکالات تلفظی در حین بیان کلمات به عنوان خطا در پاسخ محسوب نمی‌شد.

یافته‌ها

میانگین امتیازهای دو گروه آزمودنی‌های دارای نقص شنوایی و فاقد نقص شنوایی در آزمون یک خواندن، خرده‌آزمون‌های هفت‌گانه آن و نیز آزمون دو خواندن، با استفاده از آزمون t مستقل مورد مقایسه قرار گرفتند. نتایج این مقایسه به ترتیب در جداول ۱، ۲ و ۳ آمده‌اند.

در جدول ۱ به نتایج حاصل از آزمون t مستقل که برای آزمون فرضیه نابرابر بودن میانگین امتیازهای دو گروه دارای نقص شنوایی و فاقد نقص شنوایی در آزمون یک خواندن به کار رفته است، آورده شده است.

جدول ۱- مقایسه میانگین امتیازهای دو گروه دارای نقص شنوایی و فاقد نقص شنوایی در توانایی‌های فرازبانی و خواندن کلمات یا حروف (آزمون یک خواندن)

متغیر	گروه‌ها	(انحراف معیار) میانگین	t	سطح معنی‌داری
آزمون یک خواندن	دارای نقص شنوایی فاقد نقص شنوایی	$\frac{68}{4}(18/7)$ $\frac{43}{9}(25/3)$	۷/۳۹	۰/۰۰۰

با توجه به اطلاعات موجود در جدول ۱، یعنی t به دست آمده از محاسبات و سطح معنی‌داری ($p = 0/000$)، فرض H_1 مبنی بر وجود تفاوت معنی‌دار بین میانگین امتیازهای دو گروه مورد مقایسه، پذیرفته می‌شود. بنابراین، امتیاز آزمودنی‌های دارای نقص شنوایی در مقایسه با امتیاز آزمودنی‌های فاقد نقص شنوایی در آزمون یک خواندن به طور معنی‌داری بیشتر است. به بیان دیگر، توانایی‌های فرازبانی و در نتیجه توانایی حدس زدن یک کلمه بر اساس تصویر همراه با آن یا حدس زدن یک حرف براساس

تجزیه شنیداری کلمه در آزمودنی‌های دارای نقص شنوایی که تحت آموزش مبتنی بر روش «خواندن مقدم بر نوشتن» بوده‌اند، بالاتر است.

در جدول ۲ به نتایج حاصل از آزمون t مستقل که برای آزمون فرضیه نابرابر بودن میانگین امتیازهای دو گروه دارای نقص شنوایی و فاقد نقص شنوایی در هر کدام از خرده آزمون‌های هفت گانه آزمون یک خواندن به تفکیک ارائه شده است.

بر پایه اطلاعات موجود در جدول ۲، یعنی عدد t به دست آمده از محاسبات و سطح معنی‌داری در هر کدام از خرده آزمون‌های هفت گانه آزمون یک خواندن؛ در خرده آزمون‌های یک، دو، سه، چهار، شش و هفت فرض H_1 مبنی بر وجود تفاوت معنی‌دار بین میانگین امتیازهای دو گروه مورد مقایسه پذیرفته می‌شود. بنابراین، در این شش خرده آزمون، امتیاز آزمودنی‌های دارای نقص شنوایی بالاتر از این امتیاز در آزمودنی‌های فاقد نقص شنوایی است. به این معنی که توانایی‌های فرازبانی آزمودنی‌های دارای نقص شنوایی که تحت آموزش مبتنی بر روش «خواندن مقدم بر نوشتن» بودند، بالاتر از توانایی‌های آزمودنی‌های فاقد نقص شنوایی است. در خرده آزمون پنج، همانطور که از جدول برمی‌آید، اگر چه میانگین امتیاز آزمودنی‌های دارای نقص شنوایی کمتر از این امتیاز در آزمودنی‌های فاقد نقص شنوایی است، اما با توجه به t به دست آمده از محاسبات و سطح معنی‌داری، این تفاوت معنی‌دار نیست. به عبارت دیگر، در این خرده آزمون، فرض H_0 مبنی بر عدم وجود تفاوت معنی‌دار بین میانگین امتیازهای دو گروه مورد مقایسه پذیرفته می‌شود. این به آن معنی است که دو گروه در این خرده آزمون از توانایی‌های یکسانی برخوردار هستند.

جدول ۲- مقایسه میانگین امتیازهای دو گروه دارای نقص شنوایی و فاقد نقص شنوایی در هفت خرده آزمون مربوط به بررسی توانایی‌های فرازبانی و خواندن کلمات یا حروف (خرده آزمون‌های آزمون یک خواندن)

متغیر	گروه‌ها	(انحراف معیار) میانگین	t	سطح معنی‌داری
خرده آزمون یک	دارای نقص شنوایی فاقد نقص شنوایی	$\frac{13/1(5/1)}{6/5(4/7)}$	۹/۲۱	۰/۰۰۰
خرده آزمون دو	دارای نقص شنوایی فاقد نقص شنوایی	$\frac{18/2(2/3)}{12/6(6/2)}$	۷/۹۰	۰/۰۰۰
خرده آزمون سه	دارای نقص شنوایی فاقد نقص شنوایی	$\frac{16/7(4/0)}{8/9(6/8)}$	۹/۴۸	۰/۰۰۰
خرده آزمون چهار	دارای نقص شنوایی فاقد نقص شنوایی	$\frac{3/1(3/4)}{1/2(1/6)}$	۵/۰۱	۰/۰۰۰
خرده آزمون پنج	دارای نقص شنوایی فاقد نقص شنوایی	$\frac{4/7(5/8)}{5/6(6/2)}$	-۱/۰۲	۰/۳۱۰
خرده آزمون شش	دارای نقص شنوایی فاقد نقص شنوایی	$\frac{3/8(3/7)}{2/3(3/3)}$	۲/۸۷	۰/۰۰۵
خرده آزمون هفت	دارای نقص شنوایی فاقد نقص شنوایی	$\frac{8/8(2/1)}{6/9(2/6)}$	۵/۳۹	۰/۰۰۰

جدول ۳ به ارائه نتایج حاصل از آزمون t مستقل که برای آزمون فرضیه نابرابر بودن میانگین امتیازهای دو گروه دارای نقص شنوایی و فاقد نقص شنوایی در آزمون دو خواندن به کار رفته، می‌پردازد.

جدول ۳- مقایسه میانگین امتیازهای دو گروه دارای نقص شنوایی و فاقد نقص شنوایی در خواندن اکتشافی کلمات یا حروف (آزمون دوخواندن)

متغیر	گروه‌ها	(انحراف معیار) میانگین	t	سطح معنی‌داری
آزمون دو خواندن	دارای نقص شنوایی فاقد نقص شنوایی	$\frac{7/8(3/1)}{3/2(3/6)}$	۸/۱۶	۰/۰۰۰

با توجه به اطلاعات جدول ۳؛ یعنی t به دست آمده از محاسبات و سطح معنی‌داری ($p=0/000$)، فرض H_1 مبنی بر وجود تفاوت معنی‌دار بین میانگین امتیازهای دو گروه مورد مقایسه پذیرفته می‌شود. بنابراین امتیاز آزمودنی‌های دارای نقص شنوایی درمقایسه با امتیاز آزمودنی‌های فاقد نقص شنوایی در آزمون دو خواندن به طور معنی‌داری بیشتر است. به عبارت دیگر، توانایی خواندن اکتشافی در آزمودنی‌های دارای

نقص شنوایی که تحت آموزش مبتنی بر روش «خواندن مقدم بر نوشتن» بودند، بالاتر است.

در نهایت نیز، امتیازات آزمودنی‌ها به تفکیک گروه‌های جنسی مورد مقایسه قرار گرفت و هیچ تفاوت معنی‌داری بین میانگین امتیازهای دو گروه دختر و پسر در هر دو گروه در مقایسه با یکدیگر در آزمون‌های یک و دو خواندن مشاهده نشد. به عبارت دیگر، توانایی‌های دو گروه دختر و پسر در هر گروه آزمودنی‌ها و در هر دو آزمون تفاوتی با یکدیگر ندارند.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های موجود و یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر، برنامه‌های آموزش خواندن که در نظام آموزشی ما مورد استفاده قرار می‌گیرند، نیاز به بازنگری و اصلاح دارند. این اصلاحات باید در ابعاد مختلف صورت گیرند. از یک سو، برداشت ما از قابلیت‌های کودکان باید به یک سطح واقع بینانه‌تری برسد؛ زیرا قابلیت‌های کودکان در عرصه یادگیری خواندن بسیار بیشتر از آن چیزی است که در حال حاضر در نظر گرفته می‌شود. با توجه به همین قابلیت‌ها، برنامه‌های آموزشی باید نقش فعال‌تری را به کودکان در فرایند یادگیری خواندن اختصاص دهند؛ تا بدین ترتیب انگیزه آنها نه تنها برای یادگیری خواندن بلکه برای استفاده از خواندن برای یادگیری بیشتر، حفظ و گسترش یابد.

از سوی دیگر، اصلاحاتی نیز باید در زمینه زمان آغاز برنامه‌های آموزش خواندن صورت گیرند. آموزش خواندن باید قبل از آموزش نوشتن ارائه شود؛ زیرا همزمانی آموزش‌های خواندن و نوشتن، از یک سو باعث کند شدن روند آموزش خواندن شده و از سوی دیگر باعث تبدیل خواندن، که اساساً فعالیتی برای درک معنی است، به یک فعالیت مکانیکی صرف می‌شود که در آن فرد فقط باید یاد بگیرد که چگونه صدای هر حرف را در کلمه تشخیص داده، این صداها را در کنار یکدیگر قرار دهد و یک کلمه را بگوید.

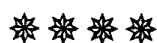
در نهایت، لازم است اصلاحاتی در زمینه فرایند آموزش خواندن صورت گیرد. آموزش خواندن باید از رویکرد متمایل به تحلیلی که در آن قبل از ایجاد ارتباط بین

شکل نوشتاری کلمات و شکل شفاهی آنها، یا در واقع قبل از ایجاد ارتباط بین زبان شفاهی و زبان نوشتاری، اقدام به آموزش حروف می‌شود، خارج شده و سایر مهارت‌های لازم برای معنی‌دار شدن آموزش‌های خواندن نیز مورد آموزش قرار گیرند. در گزارش ارائه شده در مورد ارزشیابی برنامه‌های آموزش خواندن و نوشتن، آن دسته از برنامه‌هایی که حول محور «معنی» قرار دارند و دستیابی به معنی را به عنوان هسته اصلی آموزش‌ها قرار می‌دهند، از موفقیت بیشتری برای تبدیل فراگیران به خوانندگان واقعی برخوردار هستند (رمپل، ۱۳۷۳). چنین خوانندگانی علاوه بر داشتن مهارت‌های لازم برای شناسایی سریع کلمات آشنا از طریق دیداری و تجزیه و تحلیل کلمات ناآشنا از طریق تطابق حرف صدا^{۱۲}، که مجموعه اینها به خواندن سلیس و روان منتهی می‌شوند، می‌توانند به درک معنی آنچه خوانده‌اند نیز دست یابند. تحت تأثیر چنین برنامه‌هایی است که مطمئناً در فراگیران انگیزه‌ای برای یادگیری خواندن و استفاده از خواندن برای یادگیری بیشتر ایجاد می‌شود.

از سوی دیگر، همانطور که تحقیقات نشان داده‌اند (کینگ و کوئیگلی، ۱۹۸۵) تئوری‌های تعاملی^{۱۳} توصیف بهتری از خواندن ارائه می‌دهند. با توجه به ماهیت خواندن، که هم یک فرایند زبانی و هم یک فرایند شناختی است (مک آنالی، رز و کوئیگلی، ۱۹۹۴؛ مدوز، ۱۹۹۶)، برای تضمین موفقیت کودکان در کسب مهارت خواندن سلیس و روان و بالا بردن توانایی آنها در درک مطالب خوانده شده، و همانطور که تحقیقات قبلی (گیلت و تمپل، ۲۰۰۰) و نیز یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان می‌دهند، باید در مراحل اولیه آموزش خواندن، یعنی قبل از آموزش حروف مجزا و اصول رمزگشایی حروف و کلمات، به آموزش واژگان دیداری مبادرت ورزید. با انجام چنین کاری، کودک در مواجهه با یک متن می‌تواند تعداد زیادی از کلمات را بدون صرف وقت و انرژی زیاد بخواند و به جای آن، این وقت و انرژی را صرف دریافت معنی کند. در چنین شرایطی است که فرد به هدف اصلی خواندن که همانا درک معنی، لذت بردن از یادگیری خواندن است، دست خواهد یافت.

در مجموع می‌توان گفت، زمان آن فرارسیده است که نگاهی جدی‌تر به آنچه تحت عنوان برنامه‌های آموزش خواندن در نظام آموزشی جاری ما، خصوصاً در سطح کلاس اول ابتدایی اجرا می‌شود، داشته باشیم؛ تا بیش از این شاهد به‌هدررفتن سرمایه‌های

انسانی و مالی نباشیم. برای این کار، «روش کلی جدید» که در حال حاضر در کتاب فارسی اول ابتدایی ناشنویان به کار می‌رود، با توجه به اینکه یافته‌های پژوهش حاضر نیز حاکی از کارآمد بودن آن در دستیابی نوآموزان به مهارت خواندن است، می‌تواند در سطح سایر مدارس نیز به کار گرفته شود. البته ذکر این نکته نیز حائز اهمیت است که موفقیت یک روش آموزشی در مرحله اولیه آموزش خواندن به نوآموز، لزوماً به معنی آن نیست که این نوآموز در مراحل بعدی پیشرفت خواندن نیز موفق خواهد بود. به بیان دیگر، یک برنامه مناسب آموزش خواندن باید پیش‌بینی‌هایی را برای تمام مراحل پیشرفت خواندن در نظر داشته باشد؛ زیرا در غیر این صورت موفقیتی را که نوآموز در مرحله اول به دست آورده است، ممکن است در مراحل بعدی کمرنگ‌تر شود. بر همین اساس نیز لازم است که تحقیقات دیگری در زمینه آموزش خواندن در مراحل بعدی پیشرفت خواندن صورت گیرد، تا بدین ترتیب با کنار هم قرار دادن نتایج این تحقیقات بتوان به یک برنامه‌ریزی مناسب‌تر در زمینه آموزش خواندن برای تمام مراحل، دست یافت.



یادداشت‌ها

- | | |
|----------------------|-------------------|
| 1) literacy training | 2) maturation |
| 3) reading | 4) Print |
| 5) comprehension | 6) decoding |
| 7) Stanovich | 8) Matthew Effect |
| 9) sight vocabulary | 10) recognition |

۱۱) به علت وجود فاصله سه ماهه بین آزمون اول و دوم، تعدادی از آزمودنی‌های آزمون یک، در آزمون دو شرکت نداشته‌اند.

- | | |
|-------------|--------------------------|
| 12) phonics | 13) interactive theories |
|-------------|--------------------------|

منابع

رمپل، رایین. ۱۳۷۳. «چهار عنصر اساسی مدل ارزشیابی روش‌های آموزش خواندن». ترجمه غلامعلی سرمد. ماهنامه گزیده مسائل آموزش بزرگسالان، سال چهارم، شماره ۴، تیر، ص ۳-۹

کاکو جویباری، علی اصغر. ۱۳۸۱. روش‌های سوادآموزی در زبان فارسی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

مدیریت برنامه‌ریزی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و چند معلولیتی. سال تحصیلی ۷۹-۱۳۷۸. مقدمه‌ای بر روش تدریس فارسی کودکان کم‌توان ذهنی. سازمان آموزش و پرورش استثنایی. معاونت برنامه‌ریزی آموزشی و نیروی انسانی.

مفیدی، فرخنده. ۱۳۷۲. «آمادگی خواندن و عوامل مؤثر بر آن در سنین پیش از دبستان». فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره نهم، شماره ۳ و ۴، پاییز و زمستان، ص ۱۴۴-۱۳۵.

ناعمی، علی محمد. ۱۳۷۷. روان‌شناسی آموزش خواندن. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

Bernstein, D. K. , & Tiegerman, E. (Eds.). 1991. *Language and Communication Disorders in Children*. New York: Macmillan.

California Department of Education. 1996. *Teaching Reading: A Balanced, Comprehensive Approach Teaching Reading in Prekindergarten through Grade Three*. California: Reading Program Advisory.

Gillet, J. W., & Temple, C. 2000. *Understanding Reading Problems: Assessment and Instruction*. New York: Longman.

King, C. M., & Quigley, S. P. 1985. *Reading and Deafness*. San Diego: College- Hill Press.

McAnally, P. L., Rose, S., & Quigley, S. P. 1994. *Language Learning Practices with Deaf Children*. Austin: Pro- Ed.

Meadows, S. 1996. *The Child as Thinker': The Development and Acquisition of Cognition in Childhood*. London: Routledge.

Torgesen, J. K. 1998. Catch Them before They Fall: Identification and Assessment to Prevent Reading Failure in Young Children. *American Educator*, Spring, Summer.