پژوهش در حیطه کودکان استثنایی۴/ سال دوم، شماره۲/ تابستان ۱۳۸۱/۱۳۵-۱۵۰
Research on Exceptional Children, Summer 2002, Vol.2, No.2,135-150

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

دکتر علی اصغرکاکوجویباری**، 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 اولیهٔ 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 پنج‌گانهٔ 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 دانش‌آموز(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 اولیهٔ خواندن کلمات دارد.بنابراین، نتایج این پژوهش حاکی از کارآمد بودن‌روش«خواندن مقدم بر نوشتن»درسوادآموزی 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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.2.2.9]

مقدمه

تحقیقات حاکی از آن هستند که سواد آموزی[1] یا آموزش خواندن و نوشتن در اوایل دوران کودکی، یعنی بسیار پیش از این که کودک وارد مدرسه شود، آغاز می‌شود. اگر چه رسش[2] به عنوان عامل مهمی برای یادگیری خواندن[3] است، ولی هیچ «لحظهٔ 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 (گیلت و تمپل، ۲۰۰۰).

معمولاً، اغلب کودکان از دوران اولیهٔ 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[4] (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 پایهٔ 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 کسب‌مهارت‌های‌خواندن رابرای کودکان پیش از دبستان‌جایز نمی‌دانند(مفیدی، ۱۳۷۲).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.2.2.9]

چنیـن باورهـا و رویکـردهای منـتج از آنهـا باعث می‌شوند تا آموزش‌های خواندن به تعویـق بیفتند و عملاً با آموزش‌های نوشتن همزمان شوند. در واقع در نظام آموزشی ما، آمـوزش خوانـدن مـترادف اسـت با آموزش نوشتن، به این معنی که کودکان همزمان یا حتـی بعد از آموزش نوشتن، تحت آموزش خواندن قرار می‌گیرند. در حالی که، همانطور کـه در بـالا نـیز اشـاره شـد، آموزش خواندن بسیار پیش از سنین مدرسه آغاز می‌شود. برایـن اسـاس مـا شـاهد آن هستیم که قابلیت‌های کودکان در خواندن، پیش از آموزش مسـتقیم حـروف و نوشـتن نـادیده گرفته شده و همین امر باعث می‌شود تا آموزش‌های خوانـدن تـا زمـان آمـوزش نوشـتن به تأخیر بیفتند. این همزمانی در آموزش دو مهارت خوانـدن و نوشـتن باعـث از بیـن رفتن مفهوم اساسی خواندن که درک[5] است، می‌شود؛ زیـرا در چنیـن شـرایطی، فرایند خواندن به حد رمز گشایی[6] حروف، ادا کردن صداهای ایـن حـروف و وصـل کـردن ایـن صـداها بـه یکدیگـر بـرای گفتـن کلمه، تنزل می‌یابد (کاکو جویباری، ۱۳۸۱؛ ناعمی، ۱۳۷۷).

بـه ایـن ترتیـب، نـادیده گرفتـن قابلیت‌های بالقوهٔ کودکان برای یادگیری در مراحل پیش از دبستان و به تأخیر انداختن آموزش خواندن تا شش سالگی و همزمان کردن آن بـا آمـوزش نوشـتن مـی‌تواند اثرات سوئی را بر یادگیری خواندن از یک سو و بکارگیری خوانـدن برای یادگیری بیشتر از سوی دیگر، بگذارد. این همزمانی آموزش‌های خواندن و نوشـتن و در نظـر نگرفتـن تقـدم خوانـدن بر نوشتن باعث می‌شود تا کودک در صورت مواجهـه بـا مشـکلی در یادگـیری نوشـتن، در یادگیری و رشد خواندن نیز با مانع روبرو شود.

بـا توجـه بـه یافـته‌هـای حاصـل از تحقیقات اخیر، کودکانی که شروع ضعیفی را در خواندن داشته‌اند، به ندرت می‌توانند این ضعف را در مراحل بعدی جبران کنند. براساس تحقـیقات مخـتلف، خوانندهٔ ضعیف کلاس اول، تقریباً بدون استثناء در مراحل بعدی نیز یک خوانندهٔ ضعیف باقی خواهد ماند(تورگسن، ۱۹۹۸) .

همانگونـه کـه اسـتانوویچ[7] در مقالـهٔ معـروف خـود در مـورد «اثر متیو»[8] (ثروتمند، ثروتمـندتر و فقـیر، فقـیرتر مـی‌شـود) گفـته اسـت، در ارتـباط بـا شکست در اکتساب مهـارت‌هـای خوانـدن اولـیه، عواقـب آن می‌توانند شامل طیف گسترده‌ای از نگرش‌های منفـی نسـبت بـه خواندن، تا کاهش فرصت‌ها برای افزایش واژگان، فرصت‌های از دست

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.2.2.9]

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 کلمهٔ 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 بر طرف 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 مشخصهٔ 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 می شد 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 (کاکوجویباری، ۱۳۸۱).

در نظر گرفتن آموزش‌هایی که در آنها توجه کودک از اجزاء تشکیل دهندهٔ 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 رمزگشایی‌کنند (وزارت آموزش و پرورش کالیفرنیا، ۱۹۹۶). از آنجا که بسیاری از کلمات را براساس الگوهای رمزگشایی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.2.2.9]

نمـی‌تـوان خواند، بنابراین بهتر است که این کلمات را کودک با یک نگاه تشخیص دهد. برایـن اسـاس لازم اسـت کـه مجموعـه‌ای از ایـن کلمـات را کودکـان در دوران پیش از دبسـتان و کلاس اول از طریق برنامه‌های آموزشی خواندن تشخیص دهند (همان منبع، ۱۹۹۶).

در واقـع، در «روش کلـی جدیـد» نـیز بر بالا بردن توانایی کودکان برای شناسایی و خوانـدن کلماتـی که حتی بعضی از حروف آنها را هنوز یاد نگرفته‌اند، تأکید می‌شود. در چنیـن شـرایطی سـرعت و درک خوانـدن افزایش یافته و کودک نه تنها از خواندن لذت مـی‌بـرد بلکـه از آن به عنوان وسیله‌ای برای یادگیری بیشتر استفاده می‌کند. همان طور کـه تورگسـن (۱۹۹۸) نـیز یـادآور شده است، هدف نهایی از آموزش خواندن، کمک به کودکـان بـرای اکتسـاب مهارت‌هایی است که درک، لذت و یادگیری از زبان نوشتاری را امکان‌پذیر می‌سازد.

از سـوی دیگـر، از مختصـه‌های 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 خودکـار بخوانـند، کـند اسـت. نهایـتاً، مشکل در بازشناسی[۱۰] سریع کلمه باعث محدود شـدن درک در کودکـان بزرگـتر مـی‌شود. با داشتن این توانایی‌ها، کودکان می‌توانند به جـای صـرف بسـیاری از توانایـی‌های ذهنی بر روی شناسایی کلمات (از طریق تجزیه و تحلـیل حـروف، دریافتـن اصـوات و ترکیب این اصوات)؛ بر روی دستیابی به معنی آنچه می‌خوانند، متمرکز شوند (تورگسن، ۱۹۹۸).

در حـدود کـلاس اول(حتی قبل و بعد از آن) کودک از طریق قرار گرفتن در معرض کلمـات مـی‌تواند واژگان دیداری را کسب کند. این کلمات را کودک می‌تواند بلافاصله و بـدون تجـزیه و تحلـیل شناسایی کند. از کلاس دوم به بعد، راهبردهای تجزیه و تحلیل کلمـات، درکـودک گسـترده 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 گسـترش می‌یابد. ترکیبی از مجموعهٔ گسترده‌ای از واژگان دیداری و راهبردهای کارآمد بـرای تجـزیه و تحلیل کلمات، به کودکان این امکان را می‌دهد که متن‌های دشوار را به صـورت روان‌تـر و بـا درک بیشـتری بخوانند. بنابراین اگر فرد قادر باشد که کلمات را به سـرعت و بـا دقـت شناسـایی کـند و مجـبور باشـد کـه فقـط تعـداد کمی از کلمات را

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.2.2.9]

رمزگشایی کند، در آن صورت خواندن برای دستیابی به معنی بسیار راحت‌تر 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 نمی‌داند بیشتر متمرکز شود و همین امر باعث می‌شود که نتواند به معنی آنچه که می‌خواند، توجه نشان دهد. بنابراین اگر سرعت خواندن بسیار کم باشد، درک دچار مشکل می‌شود؛ ولی هرچقدر سرعت خواندن بیشتر باشد، درک نیز افزایش می‌یابد. 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 لازمهٔ این دوره است به دست نخواهند آورد و به تدریج نیز فاصلهٔ بین یک خوانندهٔ کند و همکلاسی‌هایش 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 می‌توان گفت که «روش کلی جدید»، که مبنای نظری پژوهش حاضر را فراهم می‌کند، در راستای یافته‌های فوق بوده و بر بازنگری روش فعلی آموزش خواندن در نظام آموزشی ما تأکید می‌نماید. بر این اساس، آموزش خواندن باید قبل از آموزش نوشتن باشد، و در این آموزش باید از قابلیت‌های نوآموزان برای کشف فعالانهٔ نوشته‌ها و حدس زدن کلمه بر اساس تجربیات حاصل از قرار گرفتن در معرض محرکات دیداری استفاده کرد. چنین کاری عملاً در برنامه‌های آموزشی کودکان دارای نقص شنوایی در حال حاضر اجرا شده و نتایج حاصل از آن نیز در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

برنامه سوادآموزی دانش‌آموزان 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 برنامه‌های زبان آموزی و قبل از سوادآموزی، در معرض شکل نوشتاری کلمات همراه با تصاویر آنها قرار می‌گیرند. در این روش آموزشی که در آن کودکان عملاً هیچگونه آموزش مستقیمی در خواندن دریافت نمی‌کنند، زمینه‌های اکتساب خواندن تسهیل شده و آنها به مرور به کشف مفهوم خواندن، ارتباط کلمهٔ نوشته شده و شکل شفاهی آن (بیان کلمه) و حتی شناسایی کلمات و حروف دست

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.2.2.9]

مـی‌یابند. از سوی دیگر، کودکان در طی برنامه‌های سوادآموزی، قبل از آموزش مستقیم یـک حـرف هـدف، 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.

بـر همیـن اسـاس، در ایـن پـژوهش به بررسی میزان کارآیی این روش در دستیابی دانـش‌آمـوزان بـه مهـارت اولـیهٔ خوانـدن پرداخته شده است. به همین منظور، عملکرد کودکـان 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 مـورد اسـتفاده در پژوهش حاضر علّی ـ مقایسه‌ای (پس رویدادی) است که در آن با توجه به متغیر وابسته به بررسی علل احتمالی وقوع آن پرداخته شده است.

الف) جامعهٔ مورد مطالعه

جامعـهٔ مـورد مطالعـه در پـژوهش حاضر شامل تمام دانش‌آموزان مقطع اول ابتدایی دارای نقـص شـنوایی و فـاقد نقص شنوایی مدارس شهر تهران است. نمونهٔ مورد مطالعهٔ دانـش‌آمـوزان دارای نقص شنوایی، کل جامعه را در برمی‌گیرد. این نمونه در آزمون یک شـامل ۸۶ دانـش‌آمـوز (۴۸ پسـر و ۳۸ دخـتر) دارای نقـص شـنوایی از کلاس‌های اول ابتدایـی تمـام مراکـز آمـوزش ابتدایـی باغچـه‌بـان شهر تهران و در آزمون دو شامل ۷۷ دانـش‌آمـوز[۱۱] (۴۷ پسـر و ۳۰ دخـتر) از همیـن گـروه از دانش‌آموزان است. نمونهٔ مورد مطالعـهٔ دانـش‌آمـوزان فاقد نقص شنوایی که از کلاس‌های اول ابتدایی مدارس ۵ منطقهٔ آمـوزش و پـرورش (مـناطق ۳، ۶، ۹، ۱۲، ۱۵) شـهر تهـران (از هر منطقه ۲ مدرسه، ۱ مدرسـهٔ پسـرانه و ۱ مدرسـهٔ دخـترانه و از هر مدرسه ۱۰ دانش‌آموز) به صورت تصادفی نمونـه گـیری شده‌اند؛ درمجموع ۱۰۰ دانش‌آموز (۵۰ پسر و ۵۰ دختر) در آزمون یک و ۶۰ نفـر از همیـن دانـش‌آمـوزن (۳۰ پسـر و ۳۰ دخـتر)در آزمون دو خواندن هستندکه مجدداً به صورت تصادفی نمونه‌گیری شده‌اند.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.2.2.9]

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 سابقهٔ 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. پرسشنامهٔ 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 ارائهٔ 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 می شود. هر کدام از این کلمات در قالب عبارت یا جمله بوده و همراه با تصویر نیستند. خرده آزمون دو شامل همان ۲۰ کلمهٔ 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 درکشف ارتباط بین کلمه و تصویر و شناسایی و خواندن کلمات می‌پردازد. خرده آزمون سه شامل همان ۲۰ کلمهٔ 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 درتعمیم دادن آنچه در مرحلهٔ 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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.2.2.9]

خـرده آزمـون‌های قبلی است که در قالب عبارت یا جمله بوده و همراه با تصویر نیستند. خـرده‌آزمـون پنج شامل ۲۰ کلمه و ۲۰ حرف اول یا آخر این کلمات است که به بررسی توانایـی آزمودنـی‌هـا در خوانـدن ایـن حـروف از طریق تجزیهٔ شنیداری و تمیز دیداری می‌پردازد. خرده آزمون شش شامل ۱۰ گروه از کلمات سه تایی است که هر گروه از این کلمـات دارای یک حرف مشترک در آغاز یا پایان هستند. این کلمات و حروف مورد نظر از طـریق کـارت‌هـای چـاپ شـده ارائـه مـی‌شـوند. ایـن خـرده‌آزمون به بررسی توانایی آزمودنـی‌هـا در شناسـایی یا خواندن هر حرف از طریق تمیز دیداری و تجربهٔ شنیداری مـی‌پـردازد. خـرده آزمون هفت شامل ۱۰ حرف و۱۰۰ گروه از کلمات سه تایی است. در هـر گروه از این کلمات فقط یکی از کلمات با حرف مورد نظر شروع شده یا به این حرف خـتم می‌شود. این خرده آزمون نیز به بررسی توانایی آزمودنی‌ها در شناسایی کلمهٔ مورد نظر از طریق حرف اول آن می‌پردازد.

آزمـون دو خوانـدن در مجمـوع شـامل ۱۲ کلمه و حرف است. این آزمون به بررسی توانایـی آزمودنـی‌هـا در خوانـدن اکتشافی کلماتی که دانش‌آموزان هنوز حداقل یکی از حـروف آن را یـاد نگرفته‌اند، می‌پردازد. لازم به ذکر است که آزمون یک خواندن، قبل از شـروع 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

پـس از انجـام مطالعـهٔ مقدماتـی بـر روی دو گـروه دانـش‌آموزان دارای و فاقد نقص شـنوایی (از هـر گروه ۱۰ نفر)، شکل و مواد نهایی آزمون‌ها شکل گرفته و به اجر درآمد. اجـرای آزمون‌ها به طور انفرادی بود. آزمونگر پس از ایجاد ارتباط اولیه با کودک، کتابی کـه مـواد آزمـون از آن انتخاب شده بودند را به او نشان می‌داد و می‌گفت، «می‌خواهیم ایـن کـتاب را بـا هـم نگاه کنیم و بخوانیم». سپس کتاب را دست او می‌داد تا در صورت تمایل ورق بزند و به تصاویر آن نگاه کند. در مرحلهٔ بعد، آزمونگر با توجه به مواد آزمون، صـفحهٔ مربوط به اولین کلمهٔ خرده آزمون یک را باز کرده، مقابل کودک قرار می‌داد و با نشـان دادن کلمـهٔ مـورد نظـر از او مـی‌پرسید، «این چیه؟» همین روند برای تمام مواد

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.2.2.9]

آزمـون و در تمـام خـرده‌آزمون‌ها انجام می‌گرفت. آزمونگر در حین اجرای آزمون، پاسخ صـحیح از طرف کودک را با عدد یک (۱) و پاسخ نادرست یا عدم پاسخ را با عددصفر(۰) بـرروی بـرگهٔ آزمـون مشـخص مـی‌کرد. لازم به ذکر است که وجود اشکالات تلفظی در حین بیان کلمات به عنوان خطا در پاسخ محسوب نمی‌شد.

یافته‌ها

میانگیـن امتـیازهای دو گـروه آزمودنی‌های دارای نقص شنوایی و فاقد نقص شنوایی در آزمـون یـک خوانـدن، خـرده آزمـون‌هـای هفـت‌گانهٔ آن و نیز آزمون دو خواندن، با اسـتفاده از آزمـون t مسـتقل مـورد مقایسه قرار گرفتند. نتایج این مقایسه به ترتیب در جداول ۱، ۲ و ۳ آمده‌اند.

در جـدول ۱ بـه نـتایج حاصل از آزمون t مستقل که برای آزمون فرضیهٔ نابرابر بودن میانگیـن امتـیازهای دو گـروه دارای نقـص شـنوایی و فاقد نقص شنوایی در آزمون یک خواندن به کار رفته است، آورده شده است.

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

متغیر	گروهها	میانگین (انحراف معیار)	t	سطح معنی‌داری
آزمون یک خواندن	دارای نقص شنوایی	۶۸/۴(۱۸/۷)	۷/۳۹	۰/۰۰۰
	فاقد نقص شنوایی	۴۳/۹(۲۵/۳)		

بـا توجـه به اطلاعات موجود در جدول ۱، یعنی t به دست آمده از محاسبات و سطح معنـی‌داری (p = ۰/۰۰۰)، فـرض H_1 مبنـی بـر وجـود تفـاوت معنـی‌دار بیـن میانگین امتـیازهای دو گـروه مـورد مقایسه، پذیرفته می‌شود. بنابراین، امتیاز آزمودنی‌های دارای نقص شنوایی در مقایسه با امتیاز آزمودنی‌های فاقد نقص شنوایی در آزمون یک خواندن بـه طـور معنـی‌داری بیشـتر است. به بیان دیگر، توانایی‌های فرازبانی و در نتیجه توانایی حـدس زدن یـک کلمـه بـر اسـاس تصویر همراه با آن یا حدس زدن یک حرف براساس

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.2.2.9]

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

در جـدول ۲ بـه نـتایج حاصل از آزمون t مستقل که برای آزمون فرضیهٔ نابرابر بودن میانگیـن امتـیازهـای دو گـروه دارای نقـص شنوایی و فاقد نقص شنوایی در هر کدام از خرده آزمون‌های هفت گانهٔ آزمون یک خواندن به تفکیک ارائه شده است.

بـر پایهٔ اطلاعات موجود در جدول ۲، یعنی عدد t به دست آمده از محاسبات و سطح معنـی‌داری در هـر کـدام از خـرده آزمـون‌های هفت گانهٔ آزمون یک خواندن؛ در خرده آزمـون‌هـای یـک، دو، سـه، چهار، شش و هفت فرض H_1 مبنی بر وجود تفاوت معنی‌دار بیـن میانگیـن امتـیازهای دو گروه مورد مقایسه پذیرفته می‌شود. بنابراین، در این شش خرده آزمون، امتیاز آزمودنی‌های دارای نقص شنوایی بالاتر از این امتیاز در آزمودنی‌های فـاقد نقص شنوایی است. به این معنی که توانایی‌های فرازبانی آزمودنی‌های دارای نقص شـنوایی کـه تحـت آمـوزش مبتنـی بـر روش «خواندن مقدم بر نوشتن» بودند،بالاتر از توانایـی‌هـای آزمودنی‌های فاقد نقص شنوایی است. در خرده آزمون پنج، همانطور که از جـدول برمـی‌آیـد، اگر چه میانگین امتیاز آزمودنی‌های دارای نقص شنوایی کمتر از این امتـیاز در آزمودنـی‌هـای فـاقد نقـص شـنوایی اسـت، امـا با توجه به t به دست آمده از محاسـبات و سطح معنی‌داری، این تفاوت معنی‌دار نیست. به عبارت دیگر، در این خرده آزمـون، فـرض H_0 مبنی بر عدم وجود تفاوت معنی‌دار بین میانگین امتیازهای دو گروه مـورد مقایسـه پذیرفته می‌شود. این به آن معنی است که دو گروه در این خرده‌آزمون از توانایی‌های یکسانی برخوردار هستند.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.2.2.9]

جدول ۲- مقایسهٔ 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
خرده‌آزمون یک	دارای نقص شنوایی	۱۳/۱(۵/۱)	۹/۲۱	۰/۰۰۰
	فاقد نقص شنوایی	۶/۵(۴/۷)		
خرده‌آزمون دو	دارای نقص شنوایی	۱۸/۲(۲/۳)	۷/۹۰	۰/۰۰۰
	فاقد نقص شنوایی	۱۲/۶(۶/۲)		
خرده‌آزمون سه	دارای نقص شنوایی	۱۶/۷(۴/۰)	۹/۴۸	۰/۰۰۰
	فاقد نقص شنوایی	۸/۹(۶/۸)		
خرده‌آزمون چهار	دارای نقص شنوایی	۳/۱(۳/۴)	۵/۰۱	۰/۰۰۰
	فاقد نقص شنوایی	۱/۲(۱/۶)		
خرده‌آزمون پنج	دارای نقص شنوایی	۴/۷(۵/۸)	-۱/۰۲	۰/۳۱۰
	فاقد نقص شنوایی	۵/۶(۶/۲)		
خرده‌آزمون شش	دارای نقص شنوایی	۳/۸(۳/۷)	۲/۸۷	۰/۰۰۵
	فاقد نقص شنوایی	۲/۳(۳/۳)		
خرده‌آزمون هفت	دارای نقص شنوایی	(۸/۸(۲/۱)	۵/۳۹	۰/۰۰۰
	فاقد نقص شنوایی	۶/۹(۲/۶)		

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

جدول ۳- مقایسهٔ 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	۷/۸(۳/۱)	۸/۱۶	۰/۰۰۰
	فاقد نقص شنوایی	۳/۲(۳/۶)		

با توجه به اطلاعات جدول ۳؛ یعنی t به دست آمده از محاسبات و سطح معنی‌داری (p =۰/۰۰۰)، 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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.2.2.9]

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

در نهایـت نـیز، امتـیازات آزمودنی‌ها به تفکیک گروههای جنسی مورد مقایسه قرار گرفـت و هـیچ تفاوت معنی‌داری بین میانگین امتیازهای دو گروه دختر و پسر در هر دو گـروه در مقایسـه بـا یکدیگـر در آزمـون‌هـای 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 خوانـدن کـه در نظـام آموزشـی ما مورد استفاده قرار می‌گیرند، نیاز به بازنگری و اصلاح دارنـد. ایـن اصـلاحات بـاید در ابعـاد مخـتلف صـورت گـیرند. از یک سو، برداشت ما از قابلیـت‌های کودکان باید به یک سطح واقع بینانه‌تری برسد؛ زیرا قابلیت‌های کودکان در عرصـهٔ یادگیری خواندن بسیار بیشتر از آن چیزی است که در حال حاضر در نظر گرفته مـی‌شـود. بـا توجـه بـه همیـن قابلیـت‌ها، برنامه‌های آموزشی باید نقش فعال‌تری را به کودکـان در فرایـند یادگیری خواندن اختصاص دهند؛ تا بدین ترتیب انگیزهٔ آنها نه تنها بـرای یادگـیری خوانـدن بلکـه بـرای اسـتفاده از خواندن برای یادگیری بیشتر ، حفظ و گسترش یابد.

از سـوی دیگـر، اصـلاحاتی نـیز بـاید در زمینهٔ زمان آغاز برنامه‌های آموزش خواندن صـورت گـیرند. آمـوزش خوانـدن بـاید قـبل از آموزش نوشتن ارائه شود؛ زیرا همزمانی آموزش‌های خواندن و نوشتن، از یک سو باعث کند شدن روند آموزش خواندن شده و از سـوی دیگـر؛ باعـث تـبدیل خوانـدن، کـه اساساً فعالیتی برای درک معنی است، به یک فعالیـت مکانیکـی صرف می‌شود که در آن فرد فقط باید یاد بگیرد که چگونه صدای هر حـرف را در کلمـه تشـخیص داده، این صداها را در کنار یکدیگر قرار دهد و یک کلمه را بگوید.

در نهایـت، لازم اسـت اصـلاحاتی در زمیـنهٔ فرایـند آمـوزش خوانـدن صورت گیرد. آمـوزش خوانـدن بـاید از رویکـرد متمایل به تحلیلی که در آن قبل از ایجاد ارتباط بین

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.2.2.9]

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 هستهٔ 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 مجموعهٔ 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 واستفاده 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، رُز 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 اولیهٔ 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

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.2.2.9]

انسانی و مالی نباشیم. برای این کار، «روش کلی جدید» که در حال حاضر در کتاب فارسی اول ابتدایی ناشنوایان 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 مرحلهٔ اولیهٔ 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 برنامهٔ 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 مرحلهٔ اول به دست آورده است، ممکن است در مراحل بعدی کم‌رنگ‌تر شود. بر همین اساس نیز لازم است که تحقیقات دیگری در زمینهٔ 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 زمینهٔ 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 فاصلهٔ سه ماهه بین آزمون اول و دوم، تعدادی از آزمودنی‌های آزمون یک، در آزمون دو شرکت نداشته‌اند.

12) phonics
13) interactive theories

منابع

رمپل، رابین. ۱۳۷۳. «چهار عنصر اساسی مدل ارزشیابی روش‌های آموزش خواندن». ترجمهٔ غلامعلی سرمد. *ماهنامهٔ گزیده مسائل آموزش بزرگسالان*، سال چهارم، شمارهٔ ۴ ، تیر، ص ۹-۳

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.2.2.9]

کاکو جویباری،علی اصغر.۱۳۸۱. *روش‌های‌سوادآموزی‌در زبان فارسی*. تهران:پژوهشکده‌کودکان استثنایی.

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

مفیدی ، فرخنده. ۱۳۷۲. «آمادگی خواندن و عوامل مؤثر بر آن در سنین پیش از دبستان». *فصلنامهٔ تعلیم و تربیت*، دورهٔ نهم، شمارهٔ 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. SanDiego: 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.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.2.2.9]