بررسی روش "خواندن مقدم بر نوشتن" در سوادآموزی به نوآموزان

دکتر علی اصغر کاکوجوباری **، الیس هوسپیان ***

چکیده

هدف از این پژوهش یافتن یاسخی برای این سؤال بود که آیا "روش کلی جدید" که ویژگی اصلی آن "خواندن مقدم بر نوشتن" است اثری بر روش تهیه اکتشاف خواندن اولیه کلمات و حروف دارد یا نه. در این پژوهش آزمودنی‌ها در دو آزمون مختلف شرکت کردند. در آزمون یک، ۸۴ دانش آموز (۴۸ پسر و ۳۶ دختر) اول ابتدا دارای نقص شناوی 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 ابتدا دارای نقص شناوی از مدارس ابتدایی مناطق پنج گانه اموزش و پرورش شهر تهران که به طور تصادفی نمونه گیری شده بودند و در آزمون دوم (۴۸ پسر و ۳۶ دختر) دارای نقص شناوی و ۶۰ دانش آموز (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) فاقد نقص شناوی از آزمودنی‌های آزمون بک 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 یک دیگر قرار گرفتن در معرض شکل نوشتن کلمات و حروف قبل از آموزش نوشتنی، اثر مثبتی بر روی اکتشاف 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 بیوشکده کودکان استثنایی انجام شده است
E-mail: director@riec.ac.ir **
* اسنادیار بیوشکده کودکان استثنایی
*** عضو هیأت علمی بیوشکده کودکان استثنایی
مقدمه
تحقیقات حاکی از آن هستند که سواد آموزی یا آموزش خواندن و نوشتن در اوایل دوران کودکی، یعنی بسیار پیش از این که کودک وارد مدرسه شود، آغاز می‌شود. اگر چه رسند بعده عنوان عامل مهمی برای یادگیری خواندن است، ولی هیچ «حفظه جادویی» برای آمادگی کودکان برای خواندن وجود ندارد. احاطه کردن کودکان با نوشته‌ها و خواندن کتاب برای آنها، مفید است؛ ولی به‌همین حال آموزش مستقیم برای کمک به بسیاری از کودکان برای یادگیری خواندن لازم است (گلیت و نمیل، 2000).

معمولاً، اغلب کودکان از دوران اولیه طفولتی یعنی از زمانی که با کتاب‌های کودکان روبرو می‌شوند و برگسالان برای آنها کتاب داستان می‌خوانند یا الگا را برای آنها می‌گویند، به صورت تدریجی با یک نوشته‌ای به ابتدا آشنا می‌شوند. تحت تأثیر چنین تجربیاتی است که کودک به تدریج ایزراهای را برای یادگیری انگلیسی خواندن و نوشتن به دست می‌آورد. برای مثال، اگر بتوانیم سلسله‌ای از این مرحله‌ها را نشان دهیم که کتاب‌ها بر از کلماتی هستند که داستانی را نقل می‌کنند و این کلمات از حروف تشکیل شده‌اند که توسط افراد نوشته می‌شوند (برنستاین و نایگرمن، 1991).

بعضی از محققین مجموعه عواملی که سهمی در موفقیت اولیه در خواندن دارد را مورد بررسی قرار داده‌اند. آنها دریافت‌های که مهم‌ترین عامل مؤثر در پیشرفت خواندن کودکان، در خانواده شکل می‌گیرد. تحقیقات نشان می‌دهد کودکان که زودتر در معرض نوشته‌ها (مطالب نوشته‌شده یا جلد شده) قرار می‌گیرند، از توانایی‌های بهتری در خواندن بیشتر دارند؛ و کودکانی که قبل از ورود به مدرسه پیشتر 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، 1991).

علی‌رغم یافته‌های فوق، در حال حاضر در نظام آموزشی شاهد باورهای نادرستی در مورد آموزش خواندن هستیم. بر پایه‌ای این باورها، حتی وقتی که کودکان به سن عقلی شش سال و شش ماه نمی‌رسند، به آنها اجازه داده نمی‌شود تا با فعالیت‌های خواندن آشنا شوند و کسب مهارت‌های خواندن را برای کودکان بیش از دست‌رسیدن جایز‌نمی‌دهند (موفقی، 1372).
چنان باورها و روبکردیهای منسجم از آنها باعث می‌شود تا آموزش‌های خواندن به تعویق بیفتند و در عین حال با آموزش‌های نوشتن هم‌همان شوند. در واقع در نظام آموزشی، آموزش خواندن متراکم است با آموزش نوشتن، به این معنی که کودکان هم‌همان 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 سینه مدرسه آغاز می‌شود.

براین اساس ما شاهد هستیم که قابلیت‌های کودکان در خواندن، بیش 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 هم‌همانی در آموزش دو مهارت خواندن و نوشتن باعث از بین رفتن مفهوم اساسی خواندن که در خود ما، می‌شود، زیبا در چنین شرایطی، فرانک خواندن به‌رغم گمشدهٔ حروف، اما درد صدایی این حروف و وصل کردن این صدایا به یکدیگر برای گفتگو کلمه، تجزیه می‌یابد.

(کاکو جویباری، ۱۳۸۱: ۱۳۷۷، نامه، ۱۲۷۷).

به این ترتیب، نادیده گرفتن قابلیت‌های بالقوه کودکان برای بازگردی در مراحل پیش از دبستان، به‌طوری‌که باعث اختلاف آموزش‌های خواندن تا شش سالگی و هم‌همان کردن آن با آموزش نوشتن می‌شود. اثرات سویی را بر بازگردی خواندن از یک سو و بازگردی خواندن برای بازگردی بیشتر از سوی دیگر، بیگذارد. این هم‌همانی آموزش‌های خواندن و نوشتن و در نظر نگرفتن تقدیم خواندن بر نوشتن باعث می‌شود که به صورت مواجی به مشکلی در بازگردی نوشتن، در بازگردی و رشد خواندن نیز با منبع 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، خواندن ضعیف کلاس اول، تقریباً بدون استثناء در مراحل بعدی نیز یک خواندن ضعیف باقی خواهد ماند (تورگنسن، ۱۹۹۸).

همانگونه که استاتوویچ در مقاله معروف خود در صدها آثار متفاوت، ترومتندت و فقیری، فقیرتر می‌شود) گفته است، در ارتقاء با شکست در اکتشاف مهارت‌های خواندن اولیه، عوامل آن می‌توانند شامل طیف‌گستردگی‌ای از نگرش‌های منفی نسبت به خواندن، تا کاهش فرصت‌ها برای افزایش ورزش، فرصت‌هایی از دست
رفته برای رشد راهبردهای ادراک خواندن، و کم شدن تمرين واقعي در خواندن در مقابله با آنچه سابر کوکان هم سن دریافت می کندن، باشنده (همان منبع، 1998). سپس، در نظر آموزشي ما برای آموزش خواندن مورد استفاده قرار مي گيرد، الگوييي كه در نظام آموزشي ما برای آموزش خواندن مورد استفاده قرار مي گيرد، الگويي مبتنی بر همزماني آموزش هاي خواندن و نوشتار است. در چنین الگوييي بدون اينكه هيچگونه زمينه ی برای معرفي حرف يا کلمه حاوی یک حرف جديد به لحاظ خواندن برای پادگينده ايجاد شود، وى بلا فاصله تحت آموزش نوشتار و پس از آن نيز آموزش خواندن آن حرف يا کلمه قرار مي گيرد. به عنوان راه حل برای بر طرف کردن اين معضل در نظام آموزشي ما، روشی برای آموزش خواندن و نوشتار به نام آموزش معرفي شده است. اين روش كه با عنوان «روش كلي جديد» از آن ياد مي شود، در مقابله روش هاي «تحليلي»، «كلي» و «تركيبي» قرار گرفته است (کاكوجوباري، 1381؛ مديريت برنامه ريزی دانش آموزان كم توان ذهنی و چند معلوني، سال تحصيلي 78-79).

در روش كلي جديد كه مشخصه اصلی آن «خواندن مقدم بر نوشتار» است، تاکيد بر فراهم سازي شرایطی است كه پادگينر به طور غيرمستقيم و اخيانا مستقیم، با محركات ديداري و خواندن مربوط به سوابق آموزی به طور مستقل و قبل از امکان نوشتار مواجه مي گردد. چنین شرایطی باعث می شوند تا خواندن تبدیل به یک فعالیت شود، که هدف اصلی آن نيز دستیابی به معنی است. چنين امری باعث افزایش سرعت در خواندن و قدرت درك آنچه خوانده شده، می شود. درحالی كه در روش هاي قبلی انجان بر اجزا، يعني پادگينر حروف و تشخيص آنها تأکید مي شد كه پادگينرگان نه تنها به درك صحيحي از مفهوم خواندن دست نمي یافتند، بلکه سرعت خواندن و به تبع آن، درك خواندن با محدوديت چند مواجه مي شد (کاكوجوباري، 1381).

در نظارت گرفتگان آموزشي ها كه در آنها توجه كودك از اجزا تشكيك دهنده كلمه و رمزگشيي تك تک حروف به شناسايي كلمه به عنوان يک کل معروف شود، مي تواند مهارت خواندن را از نظر توجه به معنی و درك مطلب خوانده شده گسترش دهد. يافته ها حاکي از آن هستند كه به منظور داشتن مهارت در خواندن، كودك بيان ادا بگيرند كه چگونه كلمات را فوري و بدون تلش رمزگشيي كنند (وزارت آموزش و پرورش كاليفرنيا، 1996). از آنجا كه بسياري از كلمات را براساس الهام رمزگشيي
در واقع، در «روش کلی جدید» نیز بر بالا بردن نویانی 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 تورگسی (1998) نیز یادآور شده است، هدف نهایی آموزش خواندن، کمک به کودکان برای اکتساب مهارت‌های است که درک، لذت و یادگیری از زبان نوشته‌ای را امکان‌پذیر می‌سازد.

از سوی دیگر، از مختصه‌های خوانندگان ضعیف در تمام سطوح تحصیلی آن است که رشد و گسترش واژگان دیداری ۳، بینی کلماتی که آنها متون و به سلاست و به طور خودکار بخوانند، کند است. نهایتاً، مشکل در پارادایم ۱ سریع کلمه باعث محدود شدن درک در کودکان پرگستر می‌شود. با داشتن این نویانی‌ها، کودکان می‌توانند به جای صرف بسیاری از توانایی‌های دهنده بر روی شناسایی کلمات (از طریق تجزیه و تحلیل حروف دریافت اسوا و ترکیب این اسوا) بر روی دستیابی به معنی آنچه می‌خوانند، متمرکز شوند (تورگسی، 1998).

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 با تلاش و بدون تجزیه و تحلیل شناسایی کند. از کلاس دوم به بعد، راهبردهای تجزیه و تحلیل کلمات، در کودک گسترش دیده تر شده و اگر می‌تواند از طریق روند تجزیه و تحلیل کلمات، الگوها و معنای پیچیده‌تر کلمات را در نظر گیرد. در همین ضمن نیز واژگان دیداری اش گسترش می‌یابد. ترکیب‌های از مجموعه گسترش‌های از واژگان دیداری و راهبردهای کارآمد برای تجزیه و تحلیل کلمات، به کودکان این امکان را می‌دهد که متن‌های دشوار را به صورت زبانی 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 کنید، در آن صورت خواندن برای دستیابی به معنی بسیار راحت‌تر صورت خواهد گرفت (گیلبت و تملی، 2000).

بدون داشتن وازگان دیداری کافی، درک کودک با محدودیت مواجه خواهد شد. در چنین شرایطی ای مجبور خواهد بود تا بر رمزگشایی کلماتی که آنها را نمی‌داند بیشتر سوپر 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 هنالیک، اگر کودکان در کلاس دوم، هنوز توانایی تشخیص تعداد زیادی از کلمات را به طور خودکار به دست نیاوردند باشند، در آن صورت سرعت و سلاست خواندن را که لازم این دوره است به دست نخواهند آورد و به تدریج نیز فاصله بین یک خوانندگی کنند و همکلاسی‌هاش افزایش خواهد یافت. برای پیشگیری از ایجاد چنین وضعیتی لازم است که توانایی کودکان برای پاسخگویی کلمات را افزایش دهم (همان منبع، 2000).

به طور کلی می‌توان گفت که «روش کلی جدید»، که مبانی نظری پژوهش حاضر را فراهم می‌کند، در راستای یافته‌های فوق بوده و برای پژوهش فعالی اپوزیس خواندن در نظام آموزشی ما تأکید می‌نماید. بروی این اساس، آموزش خواندن باید قبل از آموزش نوشتن باشد، و در این آموزش باید از قابلیت‌های نوآموزان برای کشف فعالیت‌های نوشتاری استفاده کردد. چنین کاری عملکردی بر برنامه‌های آموزشی کودکان دارای نقش شناوی در حال حاضر اجرا شده و نتایج حاصل از آن نیز در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

برنامه سوادآموزی دانش آموزان دارای نقش شناوی مبتنی بر «روش کلی جدید» است که اصل زیرینی آن، «خواندن مقدم بر نوشتن» است. در چنین روشی، کودکان از یکطرف، در طی برنامه‌های زبان آموزی و قبل از سوادآموزی، در معرض شکل نوشتنی کلمات همراه با تصاویر آنها قرار می‌گیرند. در این روش آموزشی که در آن کودکان عملکردی هیچگونه آموزش مستقیم در خواندن دریافت نمی‌کنند، زمینه‌های اکتشاب خواندن تسهیل شده و آنها به سرعت به کشف مفهوم خواندن، ارتباط کلمه نوشته شده و شکل شفاهی آن (پیشینه کلمه) و حتی شناسایی کلمات و حروف دست
بررسی روش «خواندن مقدم بر نوشتن» در ...

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 كلماتی که همراه با تصاویر مربوطه هستند، روبوتو می‌گردند. چنین روندی باعث کشف حرف مورد نظر می‌شود.

بر همین اساس، در این پژوهش به بررسی میزان کارآیی این روش در دستیابی دانش‌آموزان به مهارت اولیه خواندن پرداخته شده است. به همین منظور، عملکرد کودکان دارای نقش شنوا نشایی در خواندن اکتشافی کلمات و حروف، با کودکان فاقد نقش شنوا نیک آموزش‌های آن‌ها مبتنی بر روش «خواندن مقدم بر نوشتن» نبوده است، مورد مقایسه قرار گرفته‌اند.

روش

روش مورد استفاده در پژوهش حاضر علیه مقایسه‌ای (پس رویهادی) 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 نقش شنوا نیک و فاقد نقش شنوا نیک مدارس شهر تهران است. نمونه مورد مطالعه دانش‌آموزان دارای نقش شنوا نیک، کل جامعه را در بر می‌گیرد. این نمونه در آزمون یک شامل ۶۴ دانش‌آموز (۶۱ پسر و ۳۳ دختر) دارای نقش شنوا نیک از کلاس‌های اول ابتدایی تمام مراکز آموزش ابتدایی با ده‌ها شهربان شهر تهران و در آزمون دو شامل ۷۷ دانش‌آموز (۶۷ پسر و ۳۰ دختر) از همین گروه از دانش‌آموزان است. نمونه مورد مطالعه دانش‌آموزان برای نقش شنوا نیک از کلاس‌های اول ابتدایی مدارس ۵ منطقه آموزش و پرورش (مناطق ۳، ۳، ۳، ۳، ۳) شهر تهران (از هر منطقه ۲ مدرسه، ۱ مدرسه پسرانه و ۱ مدرسه دخترانه) از هر مدرسه ۱۰ دانش‌آموز به صورت تصادفی نمونه گیری 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 نمونه گیری شده‌اند.
از آنجا که روش آموزشی مورد مطالعه به‌عنوان «روش خواندن مقدم بر نوشتن» عمل‌الinement و در مقطع اول یادگیری مدارس ناشناخته در حال اجرای است، بنابراین گروه یاد شده به عنوان گروه آزمایشی پژوهش حاضر انتخاب شدند. از سوی دیگر، برای گروه شاهد نیز از دانش‌آموزان مقطع اول یادگیری 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 نداشتی توانایی خواندن نیز کنترل شده‌اند.

۱۸۴۲

پژوهش در حیطه کودکان استاندارد ۱۲ دوم شماره ۲/نخستین

ب) ایزار

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 مربوطه و ترتیب ارائه آنها از متن کتاب فارسی اول یادگیری انتخاب شده‌اند که طبقاً دارای مختصات روانی و اعتبار هستند.

آزمون یک دو خواندن به بررسی دو مهارت مختلف می‌پردازد. آزمون یک خواندن شامل هفت خرده آزمون است که به بررسی سایر توانایی‌های فرازبانی آزمودنی‌ها از طریق شناسایی و خواندن خروج 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 سایر توانایی آزمودنی‌ها درکسترف 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 سایر توانایی آزمودنی‌ها در تعیین دادن آنچه در مرحله قبل کشف گردیده‌اند، 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 بنج شامل ۲۰۰ عبارت و ۲۰ حرف اول یا این کلمات است که به بررسی توانایی آزمودنی ها در خواندن این حروف از طریق تجزیه شنیداری و تمیز دیداری می‌پردازد. خرده آزمون شش شامل ۱۰۰ عبارت 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 کارهای چاب شده ارائه می‌شوند. این خرده آزمون به بررسی توانایی آزمودنی‌ها در شناسایی یک خوانندن هر حرف از طریق تمیز دیداری و تجزیه شنیداری می‌پردازد. خرده آزمون هفت شامل ۱۰۰ 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 کلمه‌های 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 داشت آموزان هنوز حداکثر یکی از حروف آن را بیان نگرفته‌اند، می‌پردازد. لازم به ذکر است که آزمون یک خوانندن، قبل از شروع آموزش‌های رسمی خواندن و نوشتن، و آزمون دو خواندن پس از گذشتن سه هفته از شروع آموزش‌های رسمی خواندن و نوشتن اجرا شد. این دو آزمون، همگونی‌های قبلاً اشاره شده به بررسی دو مهارت متفاوت می‌پردازند.

ج) شیوه اجرا

پس از انجام مطالعه مقدماتی بر روی دو گروه دانش آموزان دارای و فاقد نقش شناختی (از هر گروه ۱۰ نفر) شکل و مواد نهایی آزمون‌ها شکل گرفته و به اجر درآمد. اجرای آزمون‌ها به طور انفرادی بود. آزمون‌گیر 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 دستاپ می‌داد تا در صورت تامین ورقه‌زنی و به تصاویر آن نگاه کند. در مرحله بعد، آزمون‌گیر با توجه به مواد آزمون، صفحه مربوط به اویل کلمه خرده آزمون یک را باز کرد، مقابل کودک فرآیند می‌داد و با نشان دادن کلمه مورد نظر از او می‌پرسید، «این چیه؟» همین روند برای تمام مواد
آزمون و در تمام خرده آزمون‌ها انجام می‌گردد. آزمون‌نگر در هن اجرای آزمون، پاسخ صحیح از طرف کودک را با عدد یک (1) و پاسخ نادرست یا عدم پاسخ را با عدد صفر (0) بر روی برگه آزمون مشخص می‌کند. لازم به ذکر است که وجود اشکالات تلفظی در حین بیان کلمات به عنوان خطا در پاسخ محاسبه نمی‌شود.

یافته‌ها

میانگین امتیاز‌های دو گروه آزمودنی‌های دارای نقش شنواپی و فاقد نقش شنواپی در آزمون یک خواندن، خرده آزمون‌های هفت‌گانه آن و نیز آزمون دو خواندن، با استفاده از آزمون 4 مستقل مورد مقایسه قرار گرفتند. نتایج این مقایسه به ترتیب در جدول 1 و 2 آمده‌اند.

در جدول 1 به نتایج حاصل از آزمون 4 مستقل که برای آزمون فرضیه نابرابر بودن میانگین امتیاز‌های دو گروه دارای نقش شنواپی و فاقد نقش شنواپی در آزمون یک خواندن به کار رفته است، آورده شده است.

جدول 1 - مقایسه میانگین امتیاز‌های دو گروه دارای نقش شنواپی و فاقد نقش شنواپی در توانایی‌های فرازبانی و خواندن

| سطح | یمنی داری | انتخاب معنی‌داران | میانگین | گروه‌ها | متغیر 
|------|-----------|------------------|--------|---------|------
| خواندن | 6/8/10/7 | دارای نقش شنواپی | 43/7/9 | فاقد نقش شنواپی |

با توجه به اطلاعات موجود در جدول 1، یعنی 2 به دست آمده از محاسبات و سطح معنی داری (0.05 = p)، فرض H1 بمنی بر وجود تفاوت معنی‌داری دارای امتیاز‌های دو گروه مورد مقایسه، پذیرفته می‌شود. بنابراین، امتیاز آزمودنی‌های دارای نقش شنواپی در مقایسه با امتیاز آزمودنی‌های فاقد نقش شنواپی در آزمون یک خواندن به طور معنی‌داری بیش‌تر است. به‌مانندی گروه توانایی‌های فرازبانی و در نتیجه توانایی حدس زدن یک کلمه به‌اساس تصویر همراه با آن یا حدس زدن یک حرف براساس
تجزیه شنیداری کلمه در آزمودنی‌های دارای نقص شنوایی که تحت آموزش مبتینی بر روش «خواندن مقدم و نوشتن» بوده‌اند، بالاتر است.

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

بر پایه اطلاعات موجود در جدول ۲، به عنوان ۲ به دست آمده از محاسبات و سطح معنی‌داری در هر کدام از خرده آزمون‌های هفت‌گانه آزمون یک خواندن؛ در خرده آزمون‌های یک، دو، سه، چهار، پنج و هفthood فرض ۱ به وجود تفاوت معنی‌دار بین میانگین امتیازهای دو گروه مورد مقایسه پذیرفته می‌شود. بنابراین، در این شرایط خرده آزمون، امتیاز آزمودنی‌های دارای نقص شنوایی بالاتر از این امتیاز در آزمودنی‌های فاقد نقص شنوایی است. به این معنا که توانایی‌های فراوانی آزمودنی‌های دارای نقص شنوایی که تحت آموزش مبتینی بر روش «خواندن مقدم و نوشتن» بودند، بالاتر از توانایی‌های آزمودنی‌های فاقد نقص شنوایی است. در خرده آزمون پنجم، همانطور که از جدول بررسی آید اگر چه میانگین امتیاز آزمودنی‌های دارای نقص شنوایی کمتر از این امتیاز در آزمودنی‌های فاقد نقص شنوایی است، اما با توجه به ۴ به دست آمده از محاسبات و سطح معنی‌داری، این تفاوت معنی‌دار نبوده است. به عبارت دیگر، در این خرده آزمون، فرض ۱ به 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 برخورد هستند.
جدول ۲- مقایسه میانگین امتیازهای دو گروه دارای نقش شنواپی و فاقد نقش شنواپی در هفت خرده آزمون مربوط به پرسی توانایی‌های فرازبانی و خواندن کلمات با حروف (خردآزمون‌های آزمون یک خواندن)

<table>
<thead>
<tr>
<th>سطح معنی‌داری</th>
<th>انحراف معیار میانگین</th>
<th>کروناها</th>
<th>متغیر</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>سطح ۱/۳/۱۱</td>
<td>۷/۱/۳/۱۱</td>
<td>دارای نقش شنواپی</td>
<td>خرده آزمون یک</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۷/۱/۳/۱۱</td>
<td>فاقد نقش شنواپی</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>سطح ۷/۹/۱۱</td>
<td>۷/۱/۳/۱۱</td>
<td>دارای نقش شنواپی</td>
<td>خرده آزمون دو</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۷/۱/۳/۱۱</td>
<td>فاقد نقش شنواپی</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>سطح ۹/۱۱/۱۱</td>
<td>۷/۱/۳/۱۱</td>
<td>دارای نقش شنواپی</td>
<td>خرده آزمون سه</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۷/۱/۳/۱۱</td>
<td>فاقد نقش شنواپی</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>سطح ۵/۱۱/۱۱</td>
<td>۷/۱/۳/۱۱</td>
<td>دارای نقش شنواپی</td>
<td>خرده آزمون چهار</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۷/۱/۳/۱۱</td>
<td>فاقد نقش شنواپی</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>سطح ۵/۱۱/۱۱</td>
<td>۷/۱/۳/۱۱</td>
<td>دارای نقش شنواپی</td>
<td>خرده آزمون پنجم</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۷/۱/۳/۱۱</td>
<td>فاقد نقش شنواپی</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>سطح ۵/۱۱/۱۱</td>
<td>۷/۱/۳/۱۱</td>
<td>دارای نقش شنواپی</td>
<td>خرده آزمون ششم</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۷/۱/۳/۱۱</td>
<td>فاقد نقش شنواپی</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>سطح ۵/۱۱/۱۱</td>
<td>۷/۱/۳/۱۱</td>
<td>دارای نقش شنواپی</td>
<td>خرده آزمون هفتم</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۷/۱/۳/۱۱</td>
<td>فاقد نقش شنواپی</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول ۳- مقایسه میانگین امتیازهای دو گروه دارای نقش شنواپی و فاقد نقش شنواپی در آزمون دو خواندن اکتشافی کلمات با حروف (آزمون دو خواندن)

<table>
<thead>
<tr>
<th>سطح معنی‌داری</th>
<th>انحراف معیار میانگین</th>
<th>کروناها</th>
<th>متغیر</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>سطح ۸/۱۴</td>
<td>۸/۲۳/۱۱</td>
<td>دارای نقش شنواپی</td>
<td>آزمون دو خواندن</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>۸/۲۳/۱۱</td>
<td>فاقد نقش شنواپی</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

با توجه به اطلاعات جدول ۳، معنی ۱ به دست آمده از محاسبات و سطح معنی‌داری H۱ (۰/۰۰۰ < p) مبنی بر وجود تفاوت معنی‌دار بین میانگین امتیازهای دو گروه موجود مقایسه پذیرفته می‌شود. بنابراین امتیاز آزمون‌های دارای نقش شنواپی در مقایسه با امتیاز آزمون‌های فاقد نقش شنواپی در آزمون دو خواندن به طور معنی‌داری بیشتر است. به عبارت دیگر، توانایی خواندن اکتشافی در آزمون‌های دارای
نقص شناوایی که تحت آموزش مبتنی بر روش «خواندن مقدم بر نوشتن» بودن بر، البته

است.

در نهایت نیز، امتیازات آزمودنی‌ها به تفکیک گروه‌های جنسی مورد مقایسه قرار

گرفت و هیچ تفاوت معنی‌داری بین موانع 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 بینانه‌تر بررسی و تربیت‌زهای عکس‌های کودکان در

عرشة یادگیری خواندن بسیار بیشتر از آن چیزی است که در حال حاضر در نظر گرفته

می‌شود. با توجه به یافته‌های قابلیت‌ها، برنامه‌های آموزشی باید نقش فعلی را به

کودکان در فرایند یادگیری خواندن اختصاص دهند، تا بدنین ترتیب انگیزه آنها تا نهایا

برای یادگیری خواندن بلوک 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 گیرد. 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

فعلیت مکانیکی صرف می‌شود که در آن فرد فقط باید یاد بگیرد که چگونه صداه هر

حرف را در کلمه تشخیص داده، این صداها را در کتاب یکدیگر قرار دهد و یک کلمه را

بگوید.

در نهایت، لازم است اصلاحاتی در زمینه فرایند آموزش خواندن صورت گیرد.
شکل نوشتاری کلمات و شکل شفافی 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 ارزش‌های برنامه‌های آموزشی خواندن و نوشتار، آن دسته‌ای 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 (رميل، 1373). چنین خواندن‌گانی علاوه بر یادگیری مهارت‌های لازم برای شناسایی سطح کلمات آشنا از طریق دیداری و تجزیه و تحلیل کلمات ناشنا zd طریق تطابق حرف صدا و چک مجموعه اینجا به خواندن سلیس و روان منتهی می‌شود. می‌توانند به درک معنی آنچه خواننده‌اند نیز دست یابند. تحت تأثیر چنین برنامه‌هایی است که مطمئناً در فراگیران انگیزه‌ای برای بادگیری خواندن ناشنا zd آموزش ماهاگیره بیشتر ایجاد می‌شود.

از سوی دیگر، همان‌طور که تحقیقات نشان داده‌اند (کینگ و کوئیگلی، 1985)، تشکیل‌های تعاملی آموزشی بهتری از خواندن ارائه می‌دهند. با توجه به ماهیت خواندن، که هم یک فرآیند زبانی و هم یک فرآیند شناختی است (مک‌آنالی، زر و کوئیگلی، 1994؛ مدولر، 1996)، یک تضمین موفقیت کودکان در کسب مهارت خواندن سلیس و روان و بالا بردن توانایی آنها در ذکر مطالب خواندن شده، همان‌طور که تحقیقات قبلی (گیلت و تملی، 2000 و نیز یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان می‌دهند، باید در مراحل اولیه آموزش خواندن، یعنی قبل از آموزش حروف مجازا و اصول رمز‌گذاری حروف و کلمات، به آموزش وارزگان دیداری مدیریت ورزیده 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 بادگیری خواندن است، دست خواهد یافت.

در مجموع می‌توان گفت، زمان آن فارسی‌زبان به آنچه تحت عنوان برنامه‌های آموزشی خواندن در نظام آموزشی جاری می‌باشد، خصوصاً در سطح کلاس اول ابتدایی اجرا می‌شود، داشته باشیم؛ تا بیش از این شاهد به هدف‌رفنده‌ان در برنامه‌های
بررسی روش «خواندن مقدم بر نویسنده» در

اینباره و مالی نیایشیم. برای این کار، «روش کلی جدید» که در حال حاضر در کتاب
فارسی اول ابتدايی ناشناخته به کار می‌رود، با توجه به اینکه یافته‌های پژوهش حاضر
نیاز حاکی از کارآمد بودن آن در دستیابی نوازه‌ران به مهارت خواندن است، می‌تواند در
سپاس از مدارس نیز به کار گرفته شود. البته ذکر این نکته به نظر 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
دبیر، یک برنامه مناسب آموزش خواندن بااین ایده‌پردازی‌هایی را برای تمام مراحل
پیشرفت خواندن در نظر داشته باشد. زیرا در غیر این صورت موفقیت را که نوآموز در
مرحله اول به دست آورده است، ممکن است در مراحل بعدی کم نگردد شود. بر همین
اساس نیز لازم است که تحقیقات دیگری در زمینه آموزش خواندن در مراحل بعدی
پیشرفت خواندن صورت گیرد. تا بگین ترتیب با یک کانون می‌فرار دادن نتایج این تحقیقات
بتوان به یک برنامه مناسب 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
11) به علت وجود فاصله‌ای ماهی بین آزمون‌ها و دوم، تعدادی از آزمون‌های آزمون یک، در آزمون دو
شرکت نداشتند.
12) phonics
13) interactive theories

منابع

رمیل، رابین. 1372. «جهان عنصر اساسی مدل ارزیابی روش‌های آموزش خواندن». ترجمه
غلامعلی سرعد. ماهنامه گرندی مسائل آموزش نژادسالان، سال چهارم، شماره ۴. تبریز، ص
۳۹-۳۰.
کاکو جویاری، علی اصغر. 1381. روش‌های سواد آموزشی در زبان فارسی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

مديریت برنامه ریزی دانش آموزان کم توان ذهنی و جنگ معلولیتی سال تحصیلی 79-78.

مقدمه‌ای بر روی تدریس فارسی کودکان کم توان ذهنی سازمان آموزش و پرورش استثنایی. معاونت برنامهریزی آموزشی و نیروی انسانی.

مقیدی، فخر ونده. 1372. "آمادگی خواندن و عوامل مؤثر بر آن در سنین بیش از دو ساله".

فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره نهم، شماره 1، پاییز و زمستان، ص 146-15.

ناعمی، علی محمد. 1377. روانشناسی آموزش خواندن. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.


