

# مقایسه سطوح مختلف درک خواندن در دانش آموزان با آسیب بینایی و عادی پایه چهارم ابتدایی

علی اصغر کاکو جویباری<sup>۱</sup>

هاجر شعاعی<sup>۲</sup>

طیبه محتشمی<sup>۳</sup>

تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۰/۲۱

تاریخ وصول: ۹۰/۵/۲۴

## چکیده

هدف: هدف از اجرای این پژوهش بررسی سطوح درک خواندن در دانش آموزان آسیب دیده بینایی پایه چهارم ابتدایی و مقایسه آن با دانش آموزان هم پایه عادی بود. روش بررسی: پژوهش حاضر از نوع زمینه‌ای و با استفاده از آزمون دفترچه‌های استاندارد شده بین‌المللی پرلز (۲۰۰۶) انجام گرفت. ۲۷ نفر از دانش آموزان نابینا پایه چهارم ابتدایی مدارس استثنایی در شهرهای تهران، ری و قم به روش جامعه آماری در دسترس انتخاب شدند و با همان تعداد دانش آموز عادی از مدارس مجاور که به شکل تصادفی ساده با گروه دانش آموزان نابینا هم‌تا شده بودند، مورد مقایسه قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آماری  $t$  مستقل استفاده شد. یافته‌ها: در سطوح درک خواندن بین دانش آموزان آسیب دیده بینایی با دانش آموزان عادی فقط در سطح تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات تفاوت معنی‌دار وجود دارد و در بقیه سطوح درک خواندن تفاوت معنی‌دار دیده نشد ( $p < ۰/۰۵$ ). نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج پژوهش حاضر، توجه ویژه و بازنگری در برنامه آموزش خواندن هم در مدارس عادی و همچنین در مدارس ویژه دانش آموزان آسیب دیده بینایی ضرورت دارد. پیشنهاد می‌شود، معلمان و

۱- دانشیار دانشگاه پیام نور

۲- کارشناس ارشد، دانشگاه پیام نور

۳- کارشناس ارشد، دانشگاه پیام نور

مسئولان منابع بیشتری به خط بریل برای کودکان نابینا فراهم کنند و علاوه بر مداخله زود هنگام در آموزش این کودکان و ایجاد تسهیلات آموزشی، ایشان را به سمت لایه‌های عمیق‌تر درک خواندن سوق دهند.

**واژگان کلیدی:** سطوح درک خواندن، آسیب بینایی، بینایی هنجار.

### مقدمه

مهارت در خواندن و درک مطلب از مهم‌ترین نیازهای یادگیری دانش‌آموزان است. توانایی درک مطلب، تفسیر و استنتاج از متون درسی و غیر درسی، دانش‌آموزان را با افکار و اطلاعات جدید آشنا می‌کند و شیوه بهتر اندیشیدن و بهتر زیستن را می‌آموزد. آن گونه که از مبانی و چارچوب نظری سواد خواندن بر می‌آید، خواندن معطوف به درک مطلب نوشتاری و شناخت ارزش‌ها، معانی و مفاهیم کلمه‌ها، عبارت‌ها، جمله‌ها و دریافت دانستی‌ها و معنا و مقصود پیامی است که نویسنده با به کارگیری نشانه‌ها و رمزهای کلامی آن را نوشته است (جباری و خادمی، ۱۳۸۸).

مطالعه بین‌المللی پیشرفت خواندن (PIRLS)<sup>۱</sup> به عنوان جدیدترین بررسی، توسط انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به رسمیت شناخته شده است تا در نظارت بر پیشرفت سواد خواندن کودکان در آینده مورد استفاده قرار گیرد. گزارش بین‌المللی PIRLS (۲۰۰۱) روی دو هدف متمرکز است، خواندن به منظور کسب تجربه ادبی و خواندن برای برای به دست آوردن اطلاعات. در خواندن ادبی خواننده با ورود به فضای متن با دنیای خیالی ارتباط برقرار می‌کند و خواندن اطلاعاتی به منظور کسب اطلاعات از جهان واقعی است (بایر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۷). این مطالعه هر پنج سال یک بار طی سال‌های ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ روند خواندن را مورد سنجش قرار می‌دهد. در طرح PIRLS (۲۰۰۶)، اصلاح و بهبود مطالعه از طریق فراهم

1. Progress in International Reading Literacy Study  
2. Baer

سازی فرایندهای درک مطلب ایده‌آل به نظر می‌رسد. مرکز مطالعه بین‌المللی پرلز در کالج بوستون در آغاز جهت جست و جوی این امکان، مسؤلیت پروژه درجه‌بندی نتایج پرلز (۲۰۰۱) را از نظر فرایندهای درک مطلب بر عهده گرفت (کریمی، ۱۳۸۴).

در فرآیند درک خواندن درون داد دیداری زبانی که همان نوشتار است در نهایت در ذهن به برون داد معنایی تبدیل و بدین طریق معنای متن درک می‌شود، بنابراین توان خواندن بدون درک مفهوم عبارات خوانده شده فرآیند کاملی محسوب نمی‌گردد. برای رسیدن به هدف نهایی خواندن که همان درک معنای متن خوانده شده است، باید پردازش زبانی طی مراحل خاص و در سطوح مختلفی از قبیل واجی، صرفی، واژگانی و نحوی صورت گیرد. بنابراین برای افراد و به ویژه کودکانی که در ابتدای مراحل یادگیری خواندن قرار دارند، لازم است که فرد، دانش زبانی را در هر یک از این سطوح به حد کفایت فراگرفته باشد تا بتواند پس از پردازش نویسه‌ها و مرتبط ساختن آنها با واج‌ها، واژه‌ها را بازشناسی کند و سرانجام در مراحل بعدی، معنای واژه‌های منفرد در سطح گروه، جمله و متن را به هم پیوند دهد تا معنای کلی متن را درک کند. درک معنای متن نیز فرآیندی است که خود فرآیندهای مختلفی را در بر می‌گیرد. بنابراین توانایی‌های لازم برای خواندن عبارتند از: آگاهی واج شناختی، درک مطلب، تسلط به خواندن واژگان (بالی و والنسیا، ۲۰۰۲). در مورد مؤلفه‌های دخیل در درک خواندن به طور کلی می‌توان فرآیندهای درک خواندن را به دو گروه تقسیم کرد که عبارتند از: فرآیندهای سطح پایین و فرآیندهای سطح بالا. فرآیندهای سطح پایین مواردی هستند که برای درک معنای سطحی جملات و بندها لازم‌اند و جملات را به محتوای معنایی پایه یا همان معنای گزاره‌ای آن تبدیل می‌کنند، بنابراین خواندن شامل سطوح مختلفی از فرایندها و مهارت‌ها است که به وسیله آنها معنی از متن، درک و فهمیده شود (عابدی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). کینچ و کینچ<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) معتقدند که درک مطلب اصلی‌ترین هدف خواندن است و

- 
1. Buly & Valencia
  2. Abedi
  3. Kintsch, W., & Kintsch

تحت تأثیر عوامل از جمله فرایند رمزگشایی و دانش کلمات می‌باشد. طبق نظر این محققان درک عمیق مطلب زمانی رخ می‌دهد که خواننده، دانش قبلی ذخیره در حافظه‌اش را با اطلاعات بصری که از متن دریافت کرده، ارتباط دهد (عابدی و همکاران، ۲۰۰۹).

در این راستا، به مثابه فرآیندهای کلی دخیل در درک خواندن، می‌توان دو گونه فرآیند درک سطحی (درک کلمه به کلمه) و درک عمیق (درک در سطوح بالاتر) را مطرح کرد. درک سطحی عبارت است از خواندن به منظور دستیابی به اطلاعاتی که به طور مستقیم در متن بیان شده است. این گونه درک به نوبه خود مهم است و در حقیقت پیش‌نیازی است برای درک در سطوح بالاتر. درک سطحی پایه و اساس درک عمیق است که شامل جنبه‌های استنباطی متن و تعبیر و ارزیابی متن می‌شود (عابدی و همکاران، ۲۰۰۹). فرآیندهای درک مطلب در تقسیم بندی PIRLS در چهار سطح طبقه بندی شده‌اند. این سطوح از پایین‌ترین سطح تا عمیق‌ترین لایه‌های یادگیری عبارتند از: ۱- تمرکز و بازیابی اطلاعات، ۲- استنباط مستقیم، ۳- تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات و ۴- بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی (توئیست<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۷).

پژوهش‌ها بیانگر آنند که در ارزیابی‌های به عمل آمده از سوی مؤسسه ملی پیشرفت آموزشی ۳۰ تا ۴۰ درصد از دانش‌آموزان کلاس چهارم تا ششم در زمینه مهارت‌های خواندن و درک مطلب بالاتر از میانگین هستند (بلنکشپ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). در ارزیابی بین‌المللی پرلز (۲۰۰۱ و ۲۰۰۶) نتایج نشان داده است که دانش‌آموزان ایرانی پایین‌تر از میانگین کلی قرار دارند. وضعیت دانش‌آموزان ایرانی در پاسخ به سؤالاتی که جنبه استخراج صریح اطلاعات از متن داستان داشته‌اند، بهتر از مواردی بوده که نیاز به استنتاج، ارزیابی و درک فهم داشته است. همان‌طور که مهارت‌های خواندن و درک مطلب برای دانش‌آموزان عادی مهم و ضروری است برای دانش‌آموزان استثنایی هم لازم است (کریمی، ۱۳۸۴). واون<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۳) و

---

1. Twist  
2. Blankenship  
3. Vaughn

تورلو<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۹) معتقدند که ویژگی‌های خاص افراد استثنایی، به طور مستقیم مهارت خواندن را تحت تأثیر قرار می‌دهد. سوانسون<sup>۲</sup> (۱۹۹۳) طی پژوهشی اثر حافظه کاری را در درک مطلب و خواندن مورد بررسی قرار داد، نتایج نشان داد که دانش‌آموزان استثنایی به خاطر حافظه کاری ضعیف‌تری که دارند، در خواندن و درک مطلب هم بیشتر از دانش‌آموزان عادی دچار مشکل می‌شوند. تحقیقات نشان می‌دهد که داشتن دانش قبلی هم در دانش‌آموزان استثنایی و هم دانش‌آموزان عادی، درک خواندن را تحت تأثیر قرار می‌دهد (اسکنازی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). کار و تامسون<sup>۴</sup> (۱۹۹۶) طی پژوهشی بیان کردند که دانش قبلی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهمی در درک خواندن به شمار می‌آیند. طبق پیشینه پژوهشی از جمله موارد دیگری که در خواندن و درک مطلب مهم هستند، رشد زبان می‌باشد، به عقیده محققان ارتباط اساسی بین رشد زبان و مهارت‌های خواندن وجود دارد (کتس و کمی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵؛ اسکاربرو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳ به نقل از عابدی و همکاران، ۲۰۰۹). گلدین-میدو و مایبری<sup>۷</sup> (۲۰۰۱) پیشنهاد می‌کنند که برای دانش‌آموزان کم‌شنوا و ناشنوا درک خواندن ملزم به رشد مهارت‌های زبانی است. نتایج پژوهش استرن (۲۰۰۱) به نقل از کاکوجویاری و همکاران، (۱۳۸۹) ۹۵ درصد دانش‌آموزان ناشنوا که از مدرسه فارغ‌التحصیل می‌شوند، از نظر درک خواندن در حد یک کودک ۹ ساله شنوا هستند. شریفی و همکاران (۱۳۸۹) هم طی پژوهشی که دانش‌آموزان ناشنوا را با دانش‌آموزان عادی از لحاظ سطوح خواندن مورد بررسی قرار داده بودند، به این نتیجه دست یافتند که بین این دو گروه از لحاظ سطوح مختلف خواندن تفاوت معنی‌دار وجود دارد. در مورد دانش‌آموزان نابینا پژوهش‌هایی کمی صورت گرفته است. بین دانش‌آموزان نابینا که از خط بریل برای خواندن استفاده می‌کنند با دانش‌آموزانی کم‌بینا که از فناوری‌های کمکی برای

- 
1. Thurlow
  2. Swanson
  3. Eskenazi
  4. Carr & Thompson
  5. Catts & Kamhi
  6. Scarborough
  7. Goldin-Meadow & Mayberry

خواندن استفاده می‌کنند، در مهارت خواندن تفاوت زیادی وجود دارد. تحقیقات انجام شده در زمینه چگونگی مهارت خواندن در بریل بیشتر مربوط به زمینه‌های فیزیولوژی - روانی است و کمتر از جنبه شناختی به مهارت خواندن در نابینایان پرداخته‌اند. به عنوان مثال کاریراز و آلوارز<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) فرایندهای شناختی بریل را مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که نابینایانی که از خط بریل استفاده می‌کنند در سطح واژه‌پردازی با افراد دیگر شبیه هستند اما در بسیاری از فرایندهای شناختی دیگر با افراد عادی متفاوت هستند.

از نظر انجمن ملی خواندن<sup>۲</sup> (۲۰۰۰ به نقل از جباری و خادمی، ۱۳۸۸) درک مطلب اهمیت زیادی در رشد مهارت‌های خواندن کودکان و بنابراین پیشرفت تحصیلی آنها دارد. درک مطلب نه تنها برای یادگیری تحصیلی و همه حوزه‌های درسی بلکه هم چنین برای یادگیری در تمام طول زندگی بشر اساسی است. به علاوه با توجه به اهداف درسی خواندن در سطح ابتدایی در کلاس‌های چهارم و پنجم درک مطلب برای دانش‌آموزان اهمیت ویژه‌ای دارد و در حقیقت در این سال‌ها انتظار می‌رود که دانش‌آموزان پس از خواندن متن بتوانند اهداف، روابط و مفهوم متن را درک کنند. از طرفی تحقیقات نشان داده است که براساس میزان نارسایی بینایی، کودکان نابینا و کم بینا از نظر رشد مهارت‌های گفتاری و زبانی تأخیر محسوسی دارند، زیرا آنها نمی‌توانند از نظر دیداری واژه‌ها را با اشیاء تداعی کنند. به همین دلیل، این کودکان باید بر درون داد شنوایی و لمسی تکیه کنند و رشد گفتاری شان میزان کندتری دارد (هاردمن و همکاران به ترجمه علیزاده و همکاران، ۱۳۸۸). بنابراین پژوهش حاضر براساس لایه‌های یادگیری مهارت خواندن که به وسیله ابزار پرلز (۲۰۰۶) انجام شده است با تحلیل پاسخنامه دانش‌آموزان شرکت کننده به بررسی تفاوت دانش‌آموزان آسیب دیده بینایی و عادی در سطوح مختلف خواندن می‌پردازد و به این سؤال پاسخ می‌دهد که آیا بین دانش‌آموزان آسیب دیده بینایی با دانش‌آموزان عادی از لحاظ متغیرهای سطوح خواندن

---

1. Carreiras & Alvarez  
2. National reading Panel

تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟ این پژوهش برای اولین بار عملکرد دانش‌آموزان مبتلا به مشکلات آسیب دیده بینایی را در چهار سطح تمرکز و بازیابی اطلاعات، استنباط مستقیم، تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات و بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی مورد مطالعه قرار می‌دهد.

## روش تحقیق

### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر از نوع کاربردی و روش آن زمینه‌ای است و جامعه آماری شامل دانش‌آموزان مبتلا به مشکلات حاد بینایی و دانش‌آموزان دارای بینایی هنجار شاغل به تحصیل در پایه چهارم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ در مدارس نابینایان و مدارس عادی شهرهای تهران، ری و قم بودند. با توجه به محدود بودن تعداد دانش‌آموزان نابینای شاغل به تحصیل در مدارس خاص نابینایان کلیه دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در پایه چهارم ابتدایی شهرهای تهران، ری و قم که فاقد هرگونه مشکل ذهنی و یا حسی دیگر بودند به عنوان جامعه آماری انتخاب شدند و در این زمینه نمونه‌گیری صورت نگرفت اما به منظور جلوگیری از تأثیر متغیرهای مزاحم و کنترل آنها دانش‌آموزان عادی مورد آزمون به صورت تصادفی ساده از مدارس مناطقی که مجاور مدرسه استثنایی هستند، با دانش‌آموزان نابینا هم‌تا شدند. بنابراین با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده از بین جامعه آماری تعداد ۲۷ نفر از دانش‌آموزان دارای بینایی هنجار از مدارس هم‌جوار انتخاب گردیدند. به این ترتیب که از لیست دانش‌آموزان به تصادف شماره‌هایی انتخاب شد و با بررسی پرونده‌های آن دانش‌آموزان، اگر مبتلا به کاستی هوشی نبودند به عنوان نمونه در گروه دانش‌آموزان عادی انتخاب می‌گردیدند. در این پژوهش عامل هوش به عنوان متغیر کنترل در نظر گرفته شده و دانش‌آموزان دو معلولیتی یا دانش‌آموزان عادی که مبتلا به کاستی‌های هوشی بودند از جامعه حذف گردیدند.

### ابزارهای پژوهش

ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر، دفترچه‌های آزمون استاندارد شده پرلز (۲۰۰۶) بود که داستان پول روینده جهت تعیین عملکرد درک متون ادبی و داستان شکلات جهت ارزیابی عملکرد درک متون اطلاعاتی انتخاب شد. این داستان‌ها برای دانش‌آموزان نابینا به خط بریل تبدیل شد و در مدت زمان تعیین شده در اختیار ایشان قرار گرفت تا پس از خواندن داستان به سؤالات آن پاسخ دهند. دانش‌آموزان عادی نیز به سؤالات پاسخ می‌دهند. حداکثر امتیازی که برای این دفترچه متن ادبی لحاظ شده، ۱۷ نمره و برای متن اطلاعاتی نمره ۱۶ بود. آزمودنی‌ها به ۶ سؤال چهارگزینه‌ای و ۶ سؤال باز پاسخ در دفترچه متن ادبی (پول روینده) و به ۵ سؤال چهارگزینه‌ای و ۷ سؤال تشریحی در دفترچه متن اطلاعاتی (شکلات) پاسخ دادند.

طبق دستورالعمل دانش‌آموزان باید در مدت ۴۵ دقیقه متن را مطالعه و به سؤالات آن پاسخ می‌دادند که با توجه به کند بودن فرآیند خواندن خط بریل نسبت به حروف چاپی براساس دستورالعمل‌های جاری آموزش و پرورش کودکان استثنایی این مدت در آزمون شوندگان نابینا به ۶۰ دقیقه افزایش یافت.

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون t مستقل استفاده گردیده است و داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۱۷ تجزیه و تحلیل شده‌اند.

### یافته‌ها



مطابق جدول شماره ۱ گروه دانش‌آموزان مبتلا به مشکلات حاد بینایی از نظر شاخص‌های توصیفی سواد خواندن، درک متون اطلاعاتی و ادبی با دانش‌آموزان بینایی هنجار مورد مقایسه قرار گرفتند.

**جدول ۱.** شاخص‌های آماری مربوط به متغیرهای مورد پژوهش

متغیرها	گروه	میانگین	انحراف معیار	نمره $t^*$	سطح معنی‌داری
تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات	دانش‌آموزان نابینا	۲/۶۷	۱/۵۱	۰/۷۵	۰/۴۵۷
	دانش‌آموزان عادی	۲/۹۳	۰/۹۵۸		
استنباط مستقیم	دانش‌آموزان نابینا	۳/۱۱	۱/۵۷	۱/۸	۰/۰۷۶
	دانش‌آموزان عادی	۳/۹۳	۱/۷۳		
تعبیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات	دانش‌آموزان نابینا	۵/۴۸	۲/۷	۳/۸۶	۰/۰۰۱
	دانش‌آموزان عادی	۸/۲۲	۲/۵		
بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی	دانش‌آموزان نابینا	۰/۴۸	۰/۷۵	۰/۹۴	۰/۳۴
	دانش‌آموزان عادی	۰/۶۷	۰/۶۷		

\*  $df = 52$

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین تمرکز و بازیابی سطح خواندن، رسیدن به استنباط‌های مستقیم، تعبیر و تلفیق ایده‌ها و بررسی و ارزیابی ویژگی‌های محتوای زبان دانش‌آموزان عادی بیشتر از دانش‌آموزان نابینا است و در هر چهار متغیر مذکور، دانش‌آموزان مبتلا به مشکلات حاد بینایی میانگین کمتری را به دست آورده‌اند. همچنین با توجه به جدول ۱ و با توجه به مقدار  $t$  بدست آمده و سطح معنی‌داری، فقط متغیر تعبیر و تلفیق ایده‌ها در این پژوهش از لحاظ آماری در سطح  $P < 0/05$  معنی‌دار بوده است و بقیه متغیرها از لحاظ آماری معنی‌دار نیست. این به این معنی است که وجود مشکلات حاد بینایی باعث کاهش سطح عملکرد دانش‌آموزان آسیب‌دیده بینایی در سطح تعبیر و تلفیق ایده‌های سواد خواندن در

مقایسه با دانش‌آموزان عادی می‌شوند و وجود مشکلات حاد بینایی کاهش سطح عملکرد دانش‌آموزان آسیب‌دیده بینایی در تمرکز و بازیابی سطح خواندن، رسیدن به استنباط‌های مستقیم و بررسی و ارزیابی ویژگی‌های محتوای زبان در مقایسه با دانش‌آموزان عادی نمی‌شود.

### بحث

همان‌طور که بیان شد این پژوهش با هدف مقایسه درک سطوح خواندن بین دانش‌آموزان آسیب‌دیده بینایی با دانش‌آموزان عادی صورت گرفت. نتایج نشان داد که بین دانش‌آموزان آسیب‌دیده بینایی با دانش‌آموزان عادی فقط در سطح سوم، تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات ( $t = 3/86$  و  $P = 0/001$ )، بین دانش‌آموزان آسیب‌دیده بینایی با دانش‌آموزان عادی تفاوت معنی‌دار وجود دارد و در سطوح دیگر که شامل تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات ( $t = 0/75$  و  $P = 0/457$ )، استنباط مستقیم ( $t = 1/8$  و  $P = 0/076$ ) و بررسی ارزیابی‌های محتوا، زبان و عناصر متنی ( $t = 0/94$  و  $P = 0/34$ ) می‌باشد، تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. این یافته می‌تواند با نتایج پژوهش‌هایی که معتقدند، معلولیت، مهارت خواندن و درک مطلب را در کودکان استثنایی تحت تأثیر قرار می‌دهد، همسو و هماهنگ بوده و قابل تبیین باشد (واون و همکاران، ۲۰۰۳؛ پرلز، ۲۰۰۱؛ ۲۰۰۶؛ به نقل از مولیس<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۷؛ شریفی و همکاران، ۱۳۸۹). طبق تقسیم‌بندی پرلز (۲۰۰۶) فرایندهای درک مطلب از چهار سطح تشکیل شده است. در سطح اول تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات مستلزم درک نسبتاً فوری یا خودکار متن است که این فرایند به استنباط و تفسیر و تعبیر چندانی نیاز ندارد و معنا در متن به روشنی بیان شده است. در استنباط مستقیم خوانندگان ضمن ساختن معنا از متن در مورد ایده‌ها یا اطلاعاتی که به صراحت در متن بیان شده است به استنباط‌هایی ورای سطح ظاهری متون دست می‌یابند. در سطح سوم تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات، خوانندگان با تفسیر و تلفیق عقاید و اطلاعات به دست آمده از متن ارتباط‌هایی را ایجاد می‌کنند که نه تنها تلویحی هستند بلکه ممکن است بر

1. Mullis

دیدگاه شخصی آنها تعبیر شده باشد و سطح چهارم ضمن ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی توجه خواننده از ایجاد معنا به بررسی موشکافانه، رد یا پذیرش متن معطوف می‌گردد. طبق این تقسیم بندی و روش های آموزشی و تدریس دانش‌آموزان ایرانی نتایج این پژوهش قابل تبیین می‌باشد. نارسایی و ضعف برنامه ریزی آموزشی و شیوه‌های تدریس در مدارس ایران اغلب دانش‌آموزان را به پاسخ های از پیش تعیین شده و اندوختن معلومات کتابی به جای تجزیه و تحلیل و تفسیر مطالب درسی عادت داده‌اند (صالحی و همکاران، ۱۳۸۸). در واقع، دانش‌آموزان ایرانی با توجه به روش های رایج یاددهی - یادگیری و نظام ارزش‌یابی، در هنگام مطالعه یک متن و پاسخ دادن به سؤال‌های مطرح شده، صرفاً در پی حفظ مطالب و یا استخراج مستقیم اطلاعات خواسته شده از متن‌اند و اغلب آن‌ها یاد نگرفته‌اند که برای یک متن و استنباط آن براساس خلاقیت شخصی و بازتولید فکری خویش، عناصر آن را تلفیق، ارزیابی و سازماندهی کنند. بهترین شاخص قضاوت در این مورد، توجه به یکی از نتایج پرلز ۲۰۰۱ است که نشان می‌دهد کشور ایران از میان ۳۵ کشور شرکت‌کننده بالاترین تفاوت میان پاسخ‌های حفظی (درک مطلب در حد استخراج صریح و مستقیم اطلاعات از متن) و پاسخ‌های استنباطی (درک مطلب در حد تفسیر و استنتاج و تلفیق و بازیابی عناصر متن) را داشته است (کریمی، ۱۳۸۴). نانس و مورنو<sup>۱</sup> (۱۹۹۸ به نقل از کلی و گوستاد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷) نیز معتقدند که معلولیت می‌تواند علت مهمی در خواندن و یادگیری باشد، با این حال روش تدریس و ادراک معلمان نیز بسیار تأثیرگذار است. چنانچه پژوهش صالحی و همکاران (۱۳۸۸) نشان می‌دهد روش تدریس بر مبنای رویکرد ساخت‌گرایی که تأکید آن بر تجربه‌های علمی، تأمل انفرادی، پردازش اطلاعات و همیاری گروهی است، موجب می‌شود تا توانایی دانش‌آموزان در پاسخ به مؤلفه‌های تمرکز بر اطلاعاتی که به طور صریح مطرح شده‌اند و بازیابی آنها، دستیابی به استنباط‌های روشن و به خصوص دو مؤلفه تفسیر، تلفیق و تکمیل ایده‌ها، نظریه‌ها و اطلاعات و بررسی و ارزشیابی

---

1. Nunes and Moreno  
2. Kelly & Gaustad

محتوا، زبان و عناصر ساختاری متن در هر دو بخش متن ادبی و متن اطلاعاتی به طور معناداری بهبود یابد.

از طرفی خواندن و درک مطلب نوعی فرآیند روانی-زبانی مبتنی بر اطلاعات بینایی و آگاهی خواننده و همچنین قوانین واج شناختی و معنایی است. به دیگر سخن، خواندن نوعی فرآیند آزمایشی و شامل استفاده از نشانه‌های زبانی در درون داد ادراکی حاصل از انتظارات خواننده است که باید اطلاعات رسیده را پردازش کند و برای تأیید، رد یا تصحیح مورد واری و تصمیم‌گیری قرار دهد. خواننده برای ایجاد پلی بین متن یا حروف چاپی و معنای آن می‌بایست مجموعه‌ای از فرآیندها به ویژه توانایی ادراک بینایی و سایر توانایی‌های شناختی (حافظه، توجه، سازماندهی)، دانش زبانی و تجارب گذشته را فعال کند. در واقع، خواندن محصول توانایی‌های شناختی، زبانی، دانش قبلی و کسب مهارت در توانایی‌های خاص خواندن است (سیاهکلرودی و همکاران، ۱۳۸۸). تحقیقات نشان داده است که خواندن خط بریل به سطح بیشتری از آگاهی واج شناختی و حافظه نیاز دارد (تورلو و همکاران، ۲۰۰۹). حافظه بینایی مسئول ضبط پیام و جزئیات مربوط به اشیاء، حروف و کلمات نوشته شده است. تحقیقات نشان می‌دهد که ضعف در تشخیص و نامیدن حروف یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های دقیق عملکرد ضعیف در خواندن است. پژوهشگران معتقدند که کودکانی که در حافظه بینایی دچار نقص هستند نمی‌توانند جزئیات کلمه نوشته شده را در ذهن خود نگه دارند. پارکز<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۷۲) به نقل از بهارلوئی و همکاران، (۱۳۸۹) در مورد رابطه متقابل بین مهارت‌های شنیداری، بیانی و توانایی‌های شناختی سطح بالا مانند خواندن تأکید دارد. البته تفاوت در مهارت درک خواندن بین دانش‌آموزان استثنایی جالب توجه است، به‌خصوص بین دانش‌آموزان نابینا و دانش‌آموزان ناشنوا. به این ترتیب که دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی در طول زندگی از نظر مهارت‌های ارتباطی زبانی نظیر درک مفاهیم و معانی کلمات، صحبت کردن، درک خواندن و نوشتن همواره دچار اشکال عمده و کندی قابل ملاحظه‌ای هستند.

چنانچه پژوهش استرن (۲۰۰۱) نشان می‌دهد که ۹۵ درصد دانش آموزان ناشنوا که از مدرسه فارغ‌التحصیل می‌شوند از نظر توانایی درک خواندن در حد یک کودک ۹ساله شنوا هستند (به نقل از کاکوجویباری و همکاران، ۱۳۸۹). طبق نظر آلورمن و ارل<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) به نقل از جباری و خادمی، (۱۳۸۸) بدون مهارت‌های درک مطلب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان محدود است، توجه ویژه و بازنگری در برنامه آموزش خواندن هم در مدارس عادی و البته بیشتر در مدارس ویژه دانش آموزان آسیب دیده بینایی ضروری است.

این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود، از جمله اینکه جامعه آماری این پژوهش، کودکان عادی و نابینای شهرهای ری، قم و تهران بودند، بنابراین نتایج این تحقیق قابل تعمیم به دیگر شهرها و مناطق کشور نمی‌باشد و به علت محدودیت در نمونه‌گیری فقط به عدم مشکل ذهنی و جسمی در دانش آموزان مورد پژوهش توجه شود و عوامل دیگر، مانند عوامل خانوادگی در نظر گرفته نشد، لذا پیشنهاد می‌شود تحقیق دیگری با احتساب محدودیت‌های ذکر شده، بر روی دانش آموزان نابینا در مناطق دیگر صورت گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود، سطوح درک خواندن در دانش آموزان نابینا شاغل به تحصیل در مدارس ویژه با مدارس تلفیقی مورد پژوهش قرار گیرد. از طرفی با توجه به نتایج پژوهش حاضر، جایگزینی روش‌های تدریس و راهکارهایی که یادگیری دانش آموزان را به سمت درک مطلب عمیق بکشاند، پیشنهاد می‌شود. توصیه می‌شود معلمان و مسئولان منابع بیشتری به خط بریل برای کودکان نابینا فراهم کرده و علاوه بر مداخله زودهنگام در آموزش این کودکان و ایجاد تسهیلات آموزشی، ایشان را به سمت لایه‌های عمیق تر درک خواندن سوق دهند.

## منابع فارسی

- بهارلوئی، ناهید؛ غلامی، ساغر؛ شریعت، مائده؛ نیک زاد، میترا. (۱۳۸۹). ارتباط بین مهارت خواندن با حافظه بینایی ناکلمه‌ها در دختران پایه اول ابتدایی. *پژوهش در علوم توانبخشی*، ۶(۲): ۵-۱.
- جباری، سوسن؛ خادمی، محسن. (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه تأثیر روش‌های آموزش درک مطلب با راهبردهای نوین شناختی و روش سنتی، بر میزان درک مطلب دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم دبستان با مشکلات خواندن و بدون مشکلات خواندن. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری دانشگاه شیراز*، ۱(۲): ۱۹-۵۷.
- سیاهکلودی، لاله؛ علیزاده، حمید؛ کوشش، محمدرضا. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت‌های ادراک بینایی بر بهبود عملکرد خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۱(۲): ۶۳-۷۲.
- شریفی، اعظم؛ کاکوجویاری، علی اصغر؛ سرمدی، محمدرضا. (۱۳۸۹). مقایسه سطوح مختلف درک خواندن دانش‌آموزان کم‌شنوا و دانش‌آموزان شنوا. *شنوایی شناسی*، ۱۹(۲): ۳۲-۲۵.
- صالحی، محمد؛ نیازآذری، کیومرث؛ معتمدی تلاوکی، محمد تقی. (۱۳۸۸). تأثیر روش‌های فعال تدریس بر پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی استان مازندران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳۲(۸): ۶۱-۹۷.
- کاکوجویاری، علی اصغر؛ سرمدی، محمدرضا؛ شریفی، اعظم. (۱۳۸۹). مقایسه سواد خواندن در دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی در سه مقطع تحصیلی. *توانبخشی*، ۱۱(۳): ۹-۱۴.
- کاکوجویاری، علی اصغر؛ سرمدی، محمدرضا؛ شریفی، اعظم. (۱۳۸۹). مقایسه سطوح مختلف درک خواندن دانش‌آموزان کم‌شنوا و دانش‌آموزان شنوا. *توانبخشی*، ۱۱(۳): ۸-۱۴.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۴). بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز (PIRLS) ۲۰۰۱. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۱(۱): ۳۹-۸۸.
- هاردمن، مایکل. ام؛ درو، کلینورد. جی. و اگن، ام. بنستون. (۲۰۰۱). *روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی: جامعه، مدرسه و خانواده*. ترجمه حمید علیزاده، کامران گنجی، مجید یوسفی لویه و فریبا یادگاری. تهران: نشر دانژه. ۱۳۸۸.

## منابع لاتین



- Abedi, J., Kao, J., Leon, S., Sullivan, L., Herman, J., Pope, R., Nambiar, V., & Mastergeorge, A. (2009). *Exploring factors that affect the accessibility of reading comprehension assessments for students with disabilities: A study of segmented text*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Partnership for Accessible Reading Assessment.
- Baer, J., Baldi, S., Ayotte, K., and Green, P. (2007). *The Reading Literacy of U.S. Fourth-Grade Students in an International Context: Results From the 2001 and 2006 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* (NCES 2008-017). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
- Blankenship, K. (2008). Reading Instruction for Students with Visual Impairments: Whose Job Is It? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 197-200.
- Buly, M., & Valencia, S. (2002). Below the bar: Profiles of students who fail state reading assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 219-239.
- Carr, S. C., & Thompson, B. (1996). The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 48-61.
- Carreiras, M., & Alvarez, C. J. (1999). Comprehension processes in Braille reading. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 93(9), 589-595.
- Eskenazi, M. (2011). Increasing braille radio reading speed for deaf-blind consumers. Towson University & NPR Labs International Center for Accessible Radio Technology (I-CART) Funded by the National Institute on Disability and Rehabilitation Research "Captioned Braille Radio" Field Initiated Project H133G090139.
- Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 222-229.
- Kelly, R.R., Gaustad, M.G. (2007). Deaf College Students' Mathematical Skills Relative to Morphological Knowledge, Reading Level, and Language Proficiency. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(1): 25-37.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O. Kennedy, A.M., and Foy, P. (2006). *PIRLS 2006 International Report IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Publisher: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Swanson, H. L. (1993). Individual differences in working memory: A model testing and subgroup analysis of learning-disabled and skilled readers. *Intelligence*, 17(3), 285-332.
- Thurlow, M. L., Moen, R. E., Liu, K. K., Scullin, S., Hausmann, K. E., & Shyyan, V. (2009). *Disabilities and reading: Understanding the effects of disabilities and their relationship to reading instruction and assessment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Partnership for Accessible Reading Assessment.

- Twist, L., Schagen, I. and Hodgson, C. (2007). *Readers and Reading: the National Report for England 2006* (PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study). Slough: NFER.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 391-409.

