

A Qualitative Analysis of the Language Learning Experiences of Students with Dyslexia

Shirin Mohamadzadeh, M.A.¹,
Elaheh Sotoudehnama, Ph.D.²,
S. Susan Marandi, Ph.D.³,
Mahnaz Akhavan Tafti, Ph.D.⁴

Received: 10.16.2018

Revised: 12.19.2018

Accepted: 06.15.2019

تحلیلی کیفی از تجربه زبان آموزی دانش آموزان دارای نارساخوانی

شیرین محمدزاده^۱، دکتر الهه ستوده‌نما^۲، دکتر
سیده‌سوسن مرندی^۳، دکتر مهناز اخوان تفتی^۴

تجدیدنظر: ۱۳۹۷/۹/۲۸

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۷/۲۴

پذیرش نهایی: ۱۳۹۸/۳/۲۵

چکیده

هدف: اگرچه پژوهش‌های انجام شده به برخی ابعاد یادگیری زبان خارجی در نارساخوانی پرداخته‌اند، تاکنون هیچ پژوهشی در ایران دیدگاه دانش‌آموزان دارای نارساخوانی را در این زمینه بررسی نکرده است. دیدگاه والدین این دانش‌آموزان نیز نسبت به تجارب زبان‌آموزی فرزندانشان، با وجود اهمیت بسیار، در سطح بین‌المللی مغفول مانده است. پژوهش حاضر به منظور ارائه تحلیلی کیفی از تجربه‌های زبان‌آموزی دانش‌آموزان نارساخوان اجرا شده است. روش: این پژوهش بخشی از پژوهشی بزرگتر با هدف آموزش زبان انگلیسی با روش آوایی چندحسی به دانش‌آموزان دارای نارساخوانی است. در این پژوهش، پس از اتمام دوره آموزشی، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با نه نفر، شامل پنج دانش‌آموز دارای نارساخوانی و چهار مادر، که به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده بودند، انجام گرفت. متن مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و با نرم‌افزار مکس کیودی ای ۲۰۱۸ به روش تحلیل مضمون بررسی شده است. مضامین فرعی به دست آمده در نهایت تحت عنوان ۱۰ مضمون طبقه‌بندی شده‌اند. همچنین مروری نظام یافته بر مقاله‌های چاپ شده در مجله‌های علمی درباره نارساخوانی و مشکلات یادگیری زبان خارجی انجام شده است. یافته‌ها و نتیجه‌گیری: نتایج مرور نظام یافته نشان می‌دهد که بیشترین مشکلات پیش روی زبان‌آموزان دارای نارساخوانی، مشکل در املا، خواندن، دستور، و به یاد سپردن واژه‌های زبان خارجی است. همچنین بر اساس نتایج تحلیل مصاحبه‌ها، دانش‌آموزان تجربه ناخوشایندی از یادگیری زبان انگلیسی در مدرسه دارند. در مقابل، دانش‌آموزان و مادران اثربخشی روش آوایی چندحسی در آموزش زبان انگلیسی را گزارش می‌کنند. علاوه بر این، مادران تجربه مادری خود را تجربه سختی می‌دانستند چراکه رابطه مادر-فرزندی آنها دچار تنش بود. همچنین، در مواردی تناقض‌هایی میان دیدگاه‌های مادران و دانش‌آموزان ملاحظه شد.

واژه‌های کلیدی: نارساخوانی، زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، مصاحبه، تجربه زبان‌آموزی، مرور نظام‌یافته

Abstract

Objective: Although certain dimensions of foreign language learning in dyslexia have already been examined in the literature, no study has yet explored the language learning experiences of Iranian students with dyslexia, and parents' views of the language learning experience of their children has also been neglected in the international literature despite its importance. The present study aimed to present a qualitative analysis of these experiences. **Method:** The present study was part of a larger project aiming to teach English as a foreign language using the multisensory phonics method to Iranian students with dyslexia. In this study, following the educational course, semi-structured interviews were conducted with nine participants, including five students with dyslexia and four mothers, selected via convenience sampling. Interviews were transcribed, translated into English, and analyzed in MAXQDA 2018 using thematic analysis in order to extract emergent sub-themes which were eventually subsumed under 10 themes. Moreover, a systematized review was conducted on articles published in scientific journals focusing on dyslexia and problems in learning a foreign language. **Results and Conclusion:** Results of the systematized review indicated that the most prominent problems faced by students with dyslexia learning a foreign language are problems with spelling, reading, grammar, and memorizing vocabulary. Furthermore, based on the analysis of interviews, students disliked their English learning experience at school, whereas both students and their mothers witnessed the efficiency of multisensory phonics instruction for English. Moreover, the mothers judged their mothering experience to be difficult since their mother-child relationship was occasionally strained. Finally, mismatches were observed between the students' and mothers' views in certain cases.

Keywords: *Dyslexia, English as a foreign language, Interview, Language learning experience, Systematized review*

1. Ph.D. candidate in English Language Teaching, Alzahra University, Tehran, Iran

2. **Corresponding Author:** Professor, Department of English Language, Alzahra University, Tehran, Iran. **Email:** esotoude@alzahra.ac.ir

3. Associate Professor, Department of English Language, Alzahra University, Tehran, Iran

4. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran

۱. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه الزهراء، تهران

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه زبان انگلیسی، دانشگاه الزهراء، تهران

۳. دانشیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه الزهراء، تهران

۴. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران

مقدمه

نارساخوانی^۱ یکی از شایع‌ترین انواع اختلالات ویژه یادگیری^۲ است. تخمین زده شده که ۱۰ تا ۱۲ درصد دانش‌آموزان در کشورهای انگلیسی‌زبان به این اختلالات دچارند (شیویتز، شیویتز، فلچر، و اسکوبار، ۱۹۹۰). در ایران، تعداد دانش‌آموزان دارای نارساخوانی در سه پایه نخست ابتدایی بین ۳ (دانه‌کار، ۱۳۷۲) تا ۹/۹ درصد (شکیبا، ۱۳۸۱) تخمین زده شده است. با این حال، به دلیل آگاهی کم خانواده‌ها و معلمان درباره نارساخوانی، ممکن است به این دانش‌آموزان برچسب کم‌توان ذهنی زده شود (تهرانی، ۲۰۰۴) و در نتیجه بسیاری از آنان ترک تحصیل کنند.

در ایران دانش‌آموزان دارای نارساخوانی در کنار سایر کودکان در مدارس عادی درس می‌خوانند. البته مراکز دولتی و غیر دولتی اختلالات ویژه یادگیری نیز زیر نظر آموزش و پرورش برای ارائه خدمات به دانش‌آموزان دوره ابتدایی در کنار تحصیل در مدرسه عادی فعال است. با این همه، از آنجا که درس زبان انگلیسی در مدارس دولتی به‌طور رسمی از دوره متوسطه آغاز می‌شود^۳ و مراکز دولتی یاد شده تنها در دوره ابتدایی پذیرای دانش‌آموزان دارای نارساخوانی هستند، در حال حاضر هیچ‌گونه خدمات آموزشی ویژه زبان انگلیسی برای این دانش‌آموزان در ایران وجود ندارد. همین مطلب درباره زبان عربی نیز صادق است. تاکنون، اقدامات زیادی در زمینه تشخیص و کمک‌رسانی به دانش‌آموزان دارای اختلالات ویژه یادگیری انجام شده است. با این همه، تاکنون پژوهشی در ایران ملاحظه نشده است که به بررسی تجارب یادگیری زبان این گروه پرداخته باشد و پژوهش‌های بین‌المللی در این حوزه نیز بسیار اندک‌اند. ضمناً هیچ پژوهشی دیده نشده است که در متون تخصصی بین‌المللی این تجارب را از دیدگاه والدین دانش‌آموزان بررسی کرده باشد.

پژوهش به روش مصاحبه: چند پژوهش از روش

مصاحبه برای بررسی مشکلات آموزشی دانش‌آموزان دارای نارساخوانی استفاده کرده‌اند. با این وجود، تنها یک پژوهش در مجارستان مشخصاً بر یادگیری زبان خارجی این دانش‌آموزان با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته تمرکز کرده است.

کورموش، سیزر، و سرکدی (۲۰۰۹) به بررسی تجربه یادگیری زبان خارجی ۱۵ دانش‌آموز مجارستانی دارای نارساخوانی از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته پرداخته‌اند. نتایج نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دیدی منفی نسبت به یادگیری در گروه دارند و ترجیح می‌دهند که در کلاس خصوصی درس بخوانند. همچنین، دانش‌آموزان خصوصیات مثبت و منفی معلمان را ذکر کرده‌اند و از جمله اینکه نگرش آنان نسبت به یادگیری زبان خارجی به شدت تحت تأثیر رفتار معلم و راهبردهای آموزشی مورد استفاده اوست.

مطالعات محدودی به بررسی مسائل مرتبط با والدین کودکان دارای نارساخوانی پرداخته‌اند (بیاری، باعزت، احمدی قوزلوجه، ۱۳۹۱؛ فائق و ناعمی، ۱۳۹۷)، که از میان آنها تنها سه پژوهش از مصاحبه برای بررسی تجارب والدین استفاده کرده‌اند (اسلومان و ویستر، ۱۹۸۷؛ باسول گریفیث، نوریچ، و بردن، ۲۰۰۴؛ آلیاس و داهلان، ۲۰۱۵). البته هیچ‌یک از این پژوهش‌ها مشخصاً به تجربه زبان‌آموزی فرزندان از دیدگاه والدین آنها نپرداخته‌اند.

با توجه به کمبود اطلاعات در زمینه تجارب زبان‌آموزی دانش‌آموزان دارای نارساخوانی، نتایج پژوهش حاضر می‌تواند مشکلات دانش‌آموزان ایرانی دارای نارساخوانی در یادگیری زبان‌های فارسی و انگلیسی را روشن سازد و اطلاعاتی را درباره کاستی‌های آموزشی، ویژگی‌های یادگیری این دانش‌آموزان، و سایر موارد مرتبط ارائه دهد.

روش

پژوهش پیش رو شامل دو بخش، یکی مرور نظام‌یافته^۴ مقاله‌های علمی درباره نارساخوانی و یادگیری زبان خارجی، و دیگری انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با دانش‌آموزان ایرانی دارای نارساخوانی و مادران آنهاست.

مرور نظام‌یافته

در این پژوهش، با استفاده از کلیدواژه‌های انگلیسی^۵، مقاله‌های منتشرشده به زبان انگلیسی در مجله‌های علمی که به یادگیری زبان خارجی توسط دانش‌آموزان دارای نارساخوانی پرداخته بودند، بدون محدودیت سال چاپ اثر، در پایگاه گوگل اسکالر^۶ جست‌وجو شدند. بررسی عنوان پژوهش‌ها تا جایی

ادامه یافت که در سه صفحه متوالی از نتایج (هرکدام حاوی ۱۰ پژوهش)، هیچ پژوهش مرتبطی یافت نشود. در مجموع، ۵۷ صفحه در گوگل اسکالر بررسی شد. البته همین جست‌وجو با کلیدواژه‌های فارسی نارساخوانی و زبان خارجی در پایگاه گوگل اسکالر و پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی^۷ نیز برای یافتن پژوهش‌های مرتبط فارسی انجام شد که نتیجه‌ای در پی نداشت.

پس از سه مرحله غربالگری (بر اساس عنوان، چکیده، و متن کامل)، در نهایت ۱۹ مقاله علمی که مشخصاً به مشکلات دانش‌آموزان دارای نارساخوانی در یادگیری زبان خارجی می‌پرداختند، به مرحله نهایی تحلیل وارد شدند (جدول ۱)

جدول ۱. مشخصات مقاله‌های بررسی شده

پژوهشگر(ها)	سال	نوع مقاله	زبان اول	زبان خارجی
آریس	۱۹۹۹	توصیفی (تجربه شخصی)	انگلیسی	اسپانیایی
ارکان، قزل اصلان، و دورگو	۲۰۱۲	مداخله (موردی)	ترکی	انگلیسی
اسپارکس، گنشوف، و ژاورسکی	۱۹۹۳	توصیفی (نظرسنجی)	انگلیسی	-
اسفندیاری بیات	۲۰۱۱	توصیفی (نظرسنجی)	فارسی	انگلیسی و عربی
بونی‌فاچی، کاندوچی، گراوانیا، پالادینو	۲۰۱۷	توصیفی (آزمون)	ایتالیایی	انگلیسی
پالادینو، بالاگاما، فراری، کورنولدی	۲۰۱۳	توصیفی (آزمون)	ایتالیایی	انگلیسی
چانگ و هو	۲۰۱۰	توصیفی (آزمون)	چینی (کانتونی)	انگلیسی
داونی، اسنایدر، و هیل	۲۰۰۰	توصیفی (آزمون)	انگلیسی	لاتین و اسپانیایی
دی‌فینو و لومباردینو	۲۰۰۴	توصیفی (تجربه شخصی)	انگلیسی	آلمانی
دی‌میلبر و ایستک	۲۰۱۸	توصیفی (موردی)	ترکی	انگلیسی
سایمون	۲۰۰۰	توصیفی (موردی)	انگلیسی	فرانسوی
قنسولی و جوادیان	۲۰۱۰	توصیفی (آزمون)	فارسی	انگلیسی
کرامبی	۱۹۹۷	توصیفی (آزمون)	انگلیسی	فرانسه
کرامبی	۲۰۰۰	مروری	-	-
کورموش، سیزر، و سرکدی	۲۰۰۹	توصیفی (مصاحبه)	مجاری	انگلیسی
گنشوف و اسپارکس	۲۰۰۱	مروری	-	-
لیونز، هربرت، و گابو	۲۰۰۹	مروری	-	-
هلاند و کاسا	۲۰۰۵	توصیفی (آزمون)	نروژی	انگلیسی
هو و فانگ	۲۰۰۵	توصیفی (آزمون)	چینی	انگلیسی

مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته

پژوهش حاضر بخشی از یک رساله دکتری با عنوان «آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان ایرانی دارای نارساخوانی: مطالعه موردی» است که در آن نخستین مداخله آموزشی ویژه زبان انگلیسی به دانش‌آموزان ایرانی دارای نارساخوانی ارائه شده است. در این

پژوهش، پنج دانش‌آموز دارای نارساخوانی از دو مؤسسه خصوصی اختلالات ویژه یادگیری در تهران به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند (سن دانش‌آموزان از هشت تا ۱۲ سال و تجربه یادگیری زبان انگلیسی آنها از صفر تا سه سال متغیر بود). پیش‌تر، نارساخوانی در این دانش‌آموزان توسط

(۲۰۰۹)، و مک‌کالا و همکاران (۲۰۱۶) طراحی شده است. مصاحبه با هر مادر و هر دانش‌آموز به ترتیب ۳۳ و ۲۹ دقیقه به‌طور میانگین به طول انجامیده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

مصاحبه‌ها کلمه به کلمه پیاده‌سازی شده و ۱۷۳۳۴ کلمه به دست آمده است (میانگین ۱۲۲۸/۶ کلمه برای هر دانش‌آموز و ۲۷۹۷/۷۵ برای هر مادر). سپس متن مصاحبه‌ها چند بار خوانده شد تا دیدی کلی از مضامین مورد بحث به دست آید. پس از آن، متون در نرم‌افزار مکس کیو دی ای^۱ ۲۰۱۸ برای به دست آوردن مضامین فرعی تحلیل شد. پس از آن، مضامین فرعی مشابه در یک گروه قرار گرفتند و به روش تحلیل مضمون بررسی شدند تا سرانجام مضامین نهایی به دست آیند (گست، مک‌کویین، و نی‌می، ۲۰۱۲). در پایان، ده مضمون اصلی از مصاحبه با دانش‌آموزان و مادران به دست آمد.

یافته‌ها

بر اساس مرور مقاله‌های منتخب، فهرستی از مشکلات افراد دارای نارساخوانی هنگام یادگیری زبان خارجی در قالب جدول ۲ ارائه می‌شود:

روان‌شناسان تشخیص داده‌شده بود. اهداف پژوهش برای شرکت‌کنندگان و والدینشان شرح داده شد و رضایت‌نامه شفاهی برای شرکت در پژوهش، اجرای آزمون‌ها، و شرکت در مصاحبه دریافت شد. سپس مداخله آموزش زبان انگلیسی به مدت میانگین ۱۳ جلسه برای هر دانش‌آموز به شکل انفرادی با استفاده از روش آوایی چندحسی^۲ ارائه شد. این روش به آموزش مستقیم قوانین تلفظ زبان انگلیسی هم‌زمان با درگیر کردن حس‌های مختلف می‌پردازد (بری‌دی، ۲۰۱۱؛ اسنولینگ و هولم، ۲۰۱۱). عملکرد دانش‌آموزان با آزمون‌های مشابه فارسی و انگلیسی پیش و پس از مداخله سنجیده شد که نتایج آن در مقاله دیگری گزارش شده است (محمدزاده، ستوده‌نما، مرنندی، و اخوان تفتی، زیر چاپ). دو ماه پس از اتمام دوره آموزشی، مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته به زبان فارسی با دانش‌آموزان و مادرانشان انجام شد (سن مادران از ۳۴ تا ۴۰ سال متغیر بود، و مادر یکی از دانش‌آموزان در جلسه مصاحبه حضور نیافت). راهنمای مصاحبه مورد استفاده در پژوهش حاضر بر اساس راهنماهای ارائه‌شده توسط اسلومان و وبستر (۱۹۷۸)، کورموش و همکاران (۲۰۰۹)، استامپولتزیس و پولی کروئوپولو

جدول ۲. مشکلات افراد دارای نارساخوانی در یادگیری زبان خارجی

بسامد اشاره در مقاله‌ها	حوزه/مهارت
۶	خواندن
۶	خواندن کلمه
۴	درک مطلب
۳	بلند خوانی
۲	خواندن ناکلمه
۲	خواندن کلمات چندهجایی
۱	برعکس خواندن کلمات
۱	خواندن اعداد
۱	گم کردن سطرها
۱	تشخیص حروف
۱	تطابق واج-نویسه
۴	نوشتن
۸	املا
۳	رمزآمیزی و رمزگردانی
۱	نوشتن کلمه

۱	جا انداختن حروف	
۱	نوشتن ناکلمه	
۴		شنیدن
۲	تمیز شنیداری	
۱	توالی‌یابی شنیداری	
۴		صحبت کردن
۴	تلفظ	
۲	خودکاری	
۱	حافظه آوایی	
۱	سلاست	
۱	پردازش زبان گفتاری	
۳		آگاهی واج‌شناختی
۳	پردازش واجی	
۳	تشخیص قافیه	
۳	واکه‌ها	
۲	حذف واج (آغازین)	
۱	دست‌کاری واجی	
۱	تکرار ناکلمه	
۱	تشخیص واج آغازین	
۱	انتخاب املائی	
۱	ساخت واجی	
۶		دستور
۳	نحو	
۳	اقسام کلمه	
۲	صرف	
۱	تمرین شفاهی دستور	
۱	زمان فعل	
۱		معنا
۱	مفاهیم ذهنی	
۱	کاربرد اصطلاحات	
۲		ترجمه
۳		واژگان
۵	حفظ کردن واژگان	
۴	نامیدن تصاویر، حروف الفبا، و اشیا	
۳		تداخل زبان مادری
۳	درک توضیحات درباره دستور زبان	فرا زبان
۲	درک نکردن صورت تمرین و پرسش	
۱	عدم درک تفاوت تلفظ درست و نادرست	
		مهارت‌های شناختی
۴	حافظه	
۳	توجه	
۲	مهارت سازمان‌دهی	
۱	سرعت پردازش اطلاعات	
۱	فراخوانی توجه	

مصاحبه‌ها

در این بخش، ده مضمون به دست آمده از تحلیل متن مصاحبه‌ها به همراه گزیده‌ای از صحبت‌های شرکت‌کنندگان ارائه و بررسی می‌شود.

تشخیص: حین مصاحبه با مادران، متوجه شدیم که هیچ‌گاه تشخیص مستقیم و واضحی درباره مشکلات فرزندان‌شان به آنان اظہار نشده است. مادران به شکل مبهمی به مسائلی مانند «باهوش اما کند بودن»، «حافظه ضعیف»، و «کاستی توجه» در فرزندان‌شان اشاره داشتند، باین حال روان‌شناسان این کودکان در جلسه‌های خصوصی با پژوهشگران، همه آنان را دارای نارساخوانی می‌دانستند. علت این امر می‌تواند ملاحظات فرهنگی باشد؛ به نظر می‌رسد روان‌شناسان ایرانی ترجیح می‌دهند تشخیص مستقیم اختلالات ویژه یادگیری را به والدین عنوان نکنند که این مسئله می‌تواند باعث ابهام و سردرگمی در دانش‌آموزان شود. به عنوان مثال، دانش‌آموز د نمی‌دانست چرا باید برای املا کمک دریافت کند:

«کلاس پنجم که رفتم، اول مدرسه‌ها داشت شروع می‌شد، من پیش خودم فکر کردم که من چرا... یعنی چرا دیکته رو باید پیشرفت کنم؟ پیش خودم این فکر کردم. بعد هیچ جوابی نبود...»

روش‌های آموزش: بر اساس اطلاعات ارائه شده توسط شرکت‌کنندگان، بیشتر مدارس در پایه‌های نخست ابتدایی بر آموزش حروف الفبای فارسی با تمرین‌های زیاد نوشتاری و املا تأکید می‌کنند، زمان زیادی صرف رونویسی متن کتاب می‌شود، و برخی معلمان از دانش‌آموزان می‌خواهند پای تخته املا بنویسند؛ امری که به خصوص برای دانش‌آموزان دارای نارساخوانی دشوار است:

«من دوست نداشتم که مثلاً بهم بگن که بیا پای تخته دیکته بنویس. با اینکه کلاس اولی بودیم، به من می‌گفتن که خطت بده. برای همین مثلاً دوست نداشتم که پای تخته بهم دیکته بگن. بچه‌ها مسخره می‌کردن.» - دانش‌آموز ب.

از آنجاکه این دانش‌آموزان در مدرسه با مشکل مواجه شده‌اند، به مؤسسه‌های اختلالات ویژه یادگیری مراجعه کرده‌اند. روان‌شناسان در مؤسسه‌ها روی درک مطلب، روان‌خوانی، املا، فنون درس خواندن^۱ بیان شفاهی، و ریاضیات کار می‌کنند. آنها همچنین به دانش‌آموزان کمک می‌کنند که ساختار کلمه‌های فارسی با املای بی‌قاعده را یاد بگیرند و نیز تمرین‌هایی برای تقویت حافظه ارائه می‌کنند.

چهار دانش‌آموز پیش‌تر تجربه یادگیری زبان انگلیسی را در مدرسه داشته‌ند. همانند آموزش فارسی، مدارس برای آموزش انگلیسی از روش‌های مختلفی استفاده می‌کنند که متأسفانه برای دانش‌آموزان دارای نارساخوانی کارایی ندارد. به نظر می‌رسد که مدارس آموزش زبان انگلیسی را با آموزش حروف الفبا شروع می‌کنند اما به سرعت از این مرحله می‌گذرند. البته برخی مدارس از دانش‌آموزان انتظار دارند که صدای حروف را با گوش دادن به خواندن معلم از روی کتاب کشف کنند؛ روشی که برای دانش‌آموز ب و هم‌کلاسی‌هایش بسیار گیج‌کننده بوده است.

ویژگی‌های یادگیری

ابراز مشکل

برخی دانش‌آموزان مشکلات خود را به معلمان‌شان ابراز نمی‌کنند. در برخی موارد جو کلاس مناسب سؤال کردن نیست:

«نه. نمی‌شد. خوب، تند می‌رفت، اصلاً نمی‌تونستیم بگیریم. هیشکی نمی‌گفت.» - دانش‌آموز الف

به‌طور کلی، دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند که مشکلات‌شان را با هم‌کلاسی‌ها یا والدین، خصوصاً مادران‌شان، در میان بگذارند. از نظر مادران، این عدم ابراز مشکل به معلم به خاطر خجالتی، درون‌گرا، یا مغرور بودن فرزندان است.

نیاز به کمک در انجام تکالیف

دانش‌آموزان عموماً در انجام تکالیف مدرسه، خصوصاً

«من فکر می‌کنم [کلاس خصوصی] در مورد دخترم خیلی خوب بود، چون گروهی انگار که تمرکزش میاد پایین‌تر... کلاس شما خصوصی بود و شما هم اون ساعت هم‌هش باهاش بودین و این خیلی بهتر یاد گرفت.» - مادر دانش‌آموز ب

دانش‌آموزان نیز، با وجود علاقه به یادگیری در گروه‌های بزرگ، نسبت به مزایای کلاس‌های تک‌نفره آگاه بودند و اعتقاد داشتند در این شرایط بهتر یاد می‌گیرند.

مشکل با املا و نوشتن

یکی از مشکلات عمده دانش‌آموزان نوشتن برخی حروف فارسی یا نوشتن به مدت طولانی، مثلاً در آزمون املاست. مادران نیز برخی خصوصیات خط فارسی (مانند املا بی‌قاعده بعضی کلمات) را از مهم‌ترین علل مشکلات فرزندانشان ذکر می‌کنند. این مشکل در نوشتن فارسی به انگلیسی نیز منتقل شده است. با وجود اینکه دانش‌آموزان در مؤسسه مداخله‌های درمانی را دریافت می‌کنند، برخی مشکلات نوشتاری فارسی هنوز به قوت خود باقی است:

«هنوزم که هنوز، دیروز داشتم کتابشو نگاه می‌کردم، هنوز برای ک دو تا سرکش می‌ذاره.» - مادر دانش‌آموز ب

مقایسه با هم‌کلاسی‌ها

دانش‌آموزان دوست ندارند با هم‌کلاسی‌هایشان مقایسه شوند و مادران نیز چنین دغدغه‌ای را عنوان می‌کنند. به‌عنوان مثال، مادر دانش‌آموز د درباره فرزندش می‌گوید:

«دوست نداره خیلی مورد مقایسه قرار بگیره. عصبی می‌شه هی بگیرم فلانی این جوریه...»

استفاده از اشیای ملموس برای آموزش زبان

یکی از مضامین تکرار شده در مصاحبه‌ها، علاقه دانش‌آموزان به استفاده از اشیای ملموس برای یادگیری دروس مختلف، خصوصاً الفبا بود. مادران نیز به فواید استفاده از ابزارهای کمک‌آموزشی اشاره

تکالیف درس زبان فارسی، نیازمند کمک خانواده‌هایشان هستند. مادران معمولاً املا می‌گویند و تصحیح می‌کنند یا در حل مسائل ریاضی به آنان یاری می‌رسانند. مادران همچنین در مورد انجام تکالیف درس زبان انگلیسی مدرسه و نیز تکالیف مؤسسه با دانش‌آموزان همکاری دارند:

«مثلاً حروف رو، A B C D رو املا می‌گفتیم

بهش، قبلش نیم ساعت، ۴۵ دقیقه قبلش املا

می‌گفتیم. خسته می‌شد زود.» - مادر دانش‌آموز د

نگرانی پیش از امتحان

اکثر دانش‌آموزان پیش از امتحان فارسی دچار نگرانی می‌شوند. این نگرانی در مواردی به خاطر ترس از سرزنش والدین یا معلمان است. مادران به فرزندان‌شان کمک می‌کنند تا برای امتحانات آماده شوند؛ چون نگران بودند که نتیجه امتحان رضایت‌بخش نباشد. یکی از دانش‌آموزان ترجیح می‌داد امتحانی در مدرسه وجود نداشته باشد و دوست داشت در محیطی مانند مؤسسه بدون امتحان درس بخواند:

«دوست داشتم که تو مدرسه امتحان نباشه.

استرس و اینا. آدم می‌ره می‌خونه، بعد با چهار تا سوالی که پیچیده شده گیج می‌شه، خیلی سؤال‌ها رو نمی‌تونه خوب جواب بده.» - دانش‌آموز ب

یادگیری گروهی و فردی

تمام دانش‌آموزان دوست دارند که در گروه‌های پرجمعیت درس بخوانند و در مواردی آن را به یادگیری فردی ترجیح می‌دهند، زیرا علاقه دارند در کنار هم‌کلاسی‌هایشان باشند و در کلاس‌های تک‌نفره احساس تنهایی می‌کنند. با این حال، بیشتر مادران کلاس‌های تک‌نفره یا کم‌جمعیت را برای فرزندان‌شان مناسب‌تر می‌دانند. آنها دلایل مختلفی برای این ترجیح ذکر می‌کنند، از جمله تمرکز کم فرزندان در کلاس‌های پرجمعیت، مشکل در ارتباط برقرار کردن با هم‌کلاسی‌ها، خسته شدن در مکان‌های شلوغ، و ترس از مقایسه شدن با دیگران:

تولید زبان، مشکل در انجام برخی تمرین‌ها، تمرکز ضعیف، و عدم توجه به کلاس بود.

از نظر شرکت‌کنندگان، تجربه دریافت مداخله در مؤسسه عموماً تجربه مثبتی است. علت رضایت دانش‌آموزان این است که معلمان در مؤسسه با سرعت کمتری درس می‌دهند و علت رضایت مادران این است که می‌بینند فرزندشان می‌تواند یاد بگیرد، شاهد پیشرفت او و رفع شدن برخی مشکلات (مانند اشتباهات املائی) هستند، و می‌بینند که فرزندشان در مدرسه نمره‌های خوبی می‌گیرد. البته چند استثنا هم در این زمینه وجود داشته است:

«اینکه خانوم [در مؤسسه] سرم غر بزنه رو دوست نداشتم.» - دانش‌آموزه

تمام دانش‌آموزان و مادران تجربه یادگیری زبان انگلیسی در مدرسه را تجربه‌ای منفی ارزیابی می‌کنند. مشکلات را می‌توان در سه گروه طبقه‌بندی کرد. گروه نخست شامل مشکلات اجرایی مانند زمان شروع آموزش زبان انگلیسی است. دانش‌آموزان حروف الفبای انگلیسی و فارسی را با هم اشتباه می‌گیرند و یکی را به جای دیگری می‌نویسند، زیرا مدارس غیرانتفاعی آموزش زبان انگلیسی را از پایه نخست و هم‌زمان با آموزش زبان فارسی شروع می‌کنند، درحالی‌که این دو زبان دو نظام نوشتاری کاملاً متفاوت دارند. مادر دانش‌آموز د عنوان می‌کند:

«کلاس اول می‌خواست فارسی رو هم یاد بگیره، انگلیسی رم یاد بگیره؛ مثلاً م و a رو برعکس می‌نوشتن. اینو جای اون می‌نوشت. چون خیلی شبیه هم بودن.»

مشکل دیگر، نظام مردودی است که طی آن دانش‌آموزان مجبور هستند که در صورت مردودی در یک سطح درس زبان انگلیسی، همان سطح را بدون هیچ تغییری تکرار کنند. تصور مردودی و تکرار کلاس آن‌قدر دردناک است که مادر دانش‌آموز د دخترش را به مدرسه‌ای دیگر برد.

گروه دوم، مشکلات مربوط به روش آموزش و

می‌کنند. مثلاً دانش‌آموز الف درباره روش یادگیری املائی فارسی در مؤسسه چنین می‌گوید:

«املاشو، کارتشو خوشم می‌اومد. رو موکت می‌نوشتم، بعد دوباره چند بار می‌گفتم، بعد می‌رفتم یه کلمه دیگه.»

دانش‌آموزان همین نکته را در مورد دوره آموزش زبان انگلیسی به روش آوایی چندحسی نیز بیان کردند. با این همه، هیچ‌کدام به استفاده از چنین روشی در مدرسه برای آموزش زبان انگلیسی اشاره نکرده‌اند.

کمک به خود برای یادگیری

دانش‌آموزان راه‌های محدودی برای کمک به یادگیری خود می‌دانستند. آنها فقط کلمات را پیش خود تکرار می‌کردند، از روی متن می‌خواندند، و نوشتن را تمرین می‌کردند. حتی یکی از دانش‌آموزان اقرار کرد که برای موفقیت در آزمون املا، تقلب می‌کند:

«از روی یکی دیگه می‌نوشتم. بعضی کلمه‌هایی رو که جا افتادی از اون می‌دیدید بعدش می‌نوشتی.» - دانش‌آموزه

تجربه یادگیری: دانش‌آموزان تجربه خوشایندی از یادگیری زبان فارسی در مدرسه دارند، درحالی‌که از نظر مادران این تجربه ناخوشایند بود. این تناقض ممکن است به این دلیل باشد که کودکان، به خاطر سن کم‌شان در پایه‌های نخست، کاملاً متوجه میزان مشکلات خود نیستند. در مقابل، مادران نسبت به مشکلات فرزندانشان آگاه بودند و در نتیجه این تجربه را تجربه سختی توصیف می‌کردند. البته برخی مشکلات توسط دانش‌آموزان نیز بیان می‌شد:

«خانوممون سریع توضیح می‌ده ولی باید آروم توضیح بده.» - دانش‌آموز ج

به گفته مادران، برخی ویژگی‌های مدرسه یا خصوصیات شخصیتی معلم مشکلاتی علاوه بر مشکل فردی دانش‌آموز در یادگیری فارسی ایجاد می‌کند. این مشکلات فردی شامل یادگیری کندتر از سایر دانش‌آموزان و عقب افتادن از آنها، تأخیر در درک و

امتحانات است. مهم‌ترین مشکلات، سرعت زیاد آموزش (صرف زمان بسیار کم برای آموزش الفبا و رد شدن سریع از آن برای آموزش خواندن کلمه‌ها و جمله‌ها)، تمرکز بر حفظ کلمه‌ها بدون آموزش خواندن، اجبار دانش‌آموزان به انجام تمرین‌های بی‌معنی بدون توضیح منطق آن، و دادن تمرین‌های نوشتاری زیاد است.

«خوب آخه اون موقع‌ها ما اصلاً کتاب درسی هم نداشتیم، از این کتاب داستانا بود دیگه. ولی یه دیکشنری داشت، A B C D رو توش داشت من A B C D رو از روی اون کار می‌کردم و می‌نوشتم و اینا. ولی خب سخت بود، برای اینکه نمی‌دونستم اسمشون مثلاً چی‌ه و یه حرفو با یه حرف دیگه اشتباه می‌گرفتم.» - دانش‌آموز ب

علاوه بر این، پرسش‌های امتحان به انگلیسی نوشته می‌شد و در نتیجه دانش‌آموزان نمی‌دانستند که دقیقاً چه باید بکنند.

گروه سوم شامل مشکلاتی مربوط به شخصیت معلم و رفتار او در کلاس بود. به عقیده شرکت‌کنندگان، معلمان می‌دانستند که برخی دانش‌آموزان دچار مشکل‌اند ولی برای کمک به آنها تلاشی نمی‌کردند. معلمان همچنین فقط بر دانش‌آموزان «خوب» تمرکز می‌کردند - دانش‌آموزانی که به دلیل شرکت در کلاس‌های خصوصی پیشرفت بیشتری داشتند - و سایرین را نادیده می‌گرفتند. در نتیجه، دانش‌آموزان نمی‌توانستند با معلم ارتباط برقرار کنند و اگرچه پیش‌تر زبان انگلیسی را دوست داشتند، از آن زده شدند. در موارد نادر، معلمان حتی رفتار بسیار بدی با دانش‌آموزان داشتند. آنان همچنین تکالیف زیادی را به‌عنوان جریمه به دانش‌آموزانی می‌دادند که به هر دلیل تکالیف معین‌شده را انجام ندادند.

دوره آموزش زبان انگلیسی به روش آوایی چندحسی: همه مادران و دانش‌آموزان از دوره آموزش زبان انگلیسی به روش آوایی چندحسی راضی بودند.

رضایت مادران از این دوره علل گوناگونی داشت. از یک سو، اینکه دانش‌آموزان بالاخره توانسته بودند کلمه‌های انگلیسی را بخوانند، نشان‌دهنده کارایی این روش بود. همچنین، مادران از اینکه فرزندان‌شان سرانجام فرصت پرداختن به مسائل پایه‌ای زبان یعنی الفبا و خواندن را پیدا کرده بودند، خرسند بودند. ضمناً، آنها شاهد بودند که فرزندان‌شان علاقه از دست رفته خود را به زبان انگلیسی دوباره به دست آورده‌اند. دانش‌آموزان نیز به دلیل‌های مشابهی از این دوره راضی بودند. آنها عنوان کردند که مهربانی معلم، تشویق شدن، و عدم اجبار به یادگیری تأثیر مثبتی بر آنان داشته است. همچنین، تمرین مورد علاقه آنها در این دوره، تمرینی بود که طی آن با استفاده از حرف‌های پلاستیکی، کلمه‌ها را شکل می‌دادند سپس می‌خواندند یا با لمس حرف‌های پلاستیکی با چشم بسته، نام حرف را تشخیص می‌دادند. این موضوع بار دیگر نقش پررنگ اشیای ملموس و درگیر کردن چند حس به‌طور هم‌زمان را برای آموزش زبان به دانش‌آموزان دارای نارساخوانی نمایان می‌سازد.

اگرچه دانش‌آموزان پیش‌تر به کمک والدین برای انجام تکالیف مدرسه و موسسه نیاز داشتند، در این دوره توانستند تکالیف را به‌تنهایی انجام دهند. مادران نیز این استقلال فرزندان‌شان را تأیید کردند:

«خودش انجام می‌داد . . . دوست داشت با مدادهای رنگی انجامش بده قشنگش بکنه. این برام جالب بود.» - مادر دانش‌آموز ج

دانش‌آموزان و مادران همچنین به تأثیر دوره بر عملکرد دانش‌آموزان خارج از کلاس اشاره کرده‌اند:

«تو مدرسه می‌تونم راحت‌تر کلمات رو بخونم، با استرس دیگه نمی‌خونم.» - دانش‌آموز ه

«تو علوم یک‌کم انگلیسی داریم، مثل N و S آهن‌رباها. می‌تونم بخونم.» - دانش‌آموز ج

آنها تأثیر مثبت دوره بر عملکرد دانش‌آموزان را در درس زبان فارسی نیز ذکر کرده‌اند:

«فارسی و انگلیسی [به هم] ربط دارن. علاقه

بود. دانش‌آموزان نیز درباره روابط خانوادگی و مشکلات‌شان صحبت کردند و بدین ترتیب جنبه‌های بیشتری از این رابطه را آشکار نمودند. دو دانش‌آموز نگرش مثبتی به نقش خانواده‌شان داشتند. مثلاً دانش‌آموز ب خوشحال بود که مادرش درباره رفتار نامناسب معلم انگلیسی او با مدیر مدرسه صحبت کرده است. اما سایر دانش‌آموزان از اینکه والدین توبیخ‌شان می‌کردند ناراحت بودند:

«اگه [امتحان] یه ذره بد شه یا یه غلط داشته باشم، می‌گفتن دفعه آخرت باشه که این کارو کردی.» - دانش‌آموز ه

برخی دانش‌آموزان از بازخوردی که از والدین‌شان می‌گرفتند، راضی نبودند. به‌عنوان مثال، دانش‌آموز ج به یاد می‌آورد که پدرش به خط او هنگام نوشتن انگلیسی خرده گرفته است.

سه مادر نقش مادری خود را نقش سختی ارزیابی کردند، اما از نتیجه تربیت فرزندان‌شان راضی و به پیشرفت بیشتر آنها امیدوار بودند. تمام آنان درگیر پیشرفت فرزندان‌شان و فرایند یادگیری آنها در مدرسه بودند و تلاش می‌کردند به آنها کمک کنند. در این راه، گاهی درس‌ها را مطالعه می‌کردند تا بتوانند به فرزندان‌شان یاری برسانند. مادران همچنین به فرزندان‌شان راهنمایی و مشورت می‌دادند، علاقه آنها به زبان انگلیسی را جدی می‌گرفتند و تا جایی که مقدور بود، این علاقه را دنبال می‌کردند.

با این‌همه، برخی مادران خود را به خاطر اشتباهاتی که کرده بودند سرزنش می‌کردند. این اشتباهات شامل انتظار بیش از حد از فرزندان یا عصبانی شدن بود. برخی نیز فکر می‌کردند که تقصیر آنهاست که فرزندان‌شان مشکلاتی از قبیل اضطراب پیدا کرده‌اند. در نتیجه، با وجود درگیر بودن در فرایند یادگیری فرزندان‌شان، از برخی تصمیم‌ها پشیمان بودند و خود را برای بعضی مسائل سرزنش می‌کردند. البته مادران مجبور بودند در این فرایند درگیر باشند، چون کمک دیگری برایشان فراهم نبود.

بیشتری به فارسی نشون می‌ده به نظرم. الان مخصوصاً جدیداً بیشتر... روزهایی که نگارش داره می‌گه چیزی ندارم، نگارشه دیگه. مثلاً این حسی که انگار خیالش راحت. ولی ربطش رو نمی‌تونم متوجه بشم.» - مادر دانش‌آموز الف

مادران همچنین اعتقاد داشتند که رفتار دانش‌آموزان پس از دوره بهبود یافته است:

«روی اعتماد به نفسش خیلی تأثیر گذاشت... کلاً یه بچه‌ایه که [وقتی] تو یه چیزی تشویق می‌شه و خودش می‌بینه که داره خوب پیش می‌ره، اخلاق‌هاش خیلی بهتر می‌شه.» - مادر دانش‌آموز د

شخصیت و رفتار معلم: مادران همچنین خصوصیات لازم برای معلم را نام بردند که یکی از آنها آشنایی وی با اختلالات ویژه یادگیری بود. به گفته آنان، معلمان باید مسئولیت‌پذیر باشند و زمان و توجه کافی به هر دانش‌آموز اختصاص دهند. همچنین، باید دانش‌آموزان را تشویق کنند، حتی اگر به‌خوبی سایر دانش‌آموزان پیشرفت نکنند. علاوه بر این، باید رابطه خوبی با دانش‌آموزان برقرار سازند و مطالب را به‌خوبی توضیح دهند.

از نظر دانش‌آموزان، معلمان نباید دانش‌آموز را توبیخ کنند یا بر سرش فریاد بکشند. نباید جریمه یا تکلیف زیاد معین کنند. اگر هم‌کلاسی‌ها به او خندیدند، باید جلوی آنها را بگیرند. نباید دانش‌آموزان را با همدیگر مقایسه کنند و نباید انتظار داشته باشند دانش‌آموز به‌تنهایی و بدون کمک معلم مطالب را یاد بگیرد. علاوه بر این، معلم هرگز نباید به دانش‌آموز توهین کند و باید اجازه اشتباه کردن و سؤال مطرح کردن را به وی بدهد:

«بداخلاق بود یک‌کم. مثلاً داد می‌زد. یعنی وقتی ما یه کار بدی می‌کردیم دعوا می‌کرد.» - دانش‌آموز د

رابطه مادر-فرزندی: مضمون دیگری که از داده‌ها استخراج شد، نوع نگرش مادران به نقش مادری، رابطه آنان با فرزندشان، و تلاششان برای کمک به آنها

دو زبان دو نظام نوشتاری کاملاً مجزا دارند. مسئله بعدی، مشکل در فرستادن دانش‌آموزان به کلاس خصوصی برای درس زبان انگلیسی بود. دانش‌آموزان در این درس به کمک نیاز داشتند، اما مادران فکر می‌کردند که کلاس‌های خصوصی به خاطر روش‌های مورد استفاده‌شان بی‌فایده خواهد بود. ضمناً، از آنجا که نظام مردودی در مؤسسه‌های زبان انگلیسی می‌شود، مادران حدس می‌زدند که فرستادن فرزندان‌شان به این مؤسسات تصمیم درستی نباشد. مشکل دیگر این بود که هیچ مداخله‌ای برای زبان عربی در ایران وجود ندارد:

«کاش برای عربی هم کلاسی مثل کلاس شما

بود.» - مادر دانش‌آموز ب

آینده تحصیلی دانش‌آموزان: تمام دانش‌آموزان دوست داشتند درس زبان انگلیسی را ادامه دهند. مادران نیز چنین برنامه‌ای برای آینده فرزندان‌شان داشتند، زیرا زبان انگلیسی می‌توانست در کنکور، تماشای فیلم، و سفر به خارج از کشور به آنها کمک کند. همچنین عقیده داشتند که فرزندان‌شان استعداد یادگیری زبان انگلیسی را دارند و در نتیجه باید آن را بیاموزند. با این وجود، یک مادر فکر می‌کرد درس خواندن در موسسه برای فرزندش مناسب نباشد، چون در آنجا با سایر دانش‌آموزان مقایسه می‌شود.

مادران همچنین درباره آینده تحصیلی دانش‌آموزان صحبت کردند. برخی فکر می‌کردند شاید برای فرزندان‌شان بهتر باشد در دانشگاه در رشته‌های هنری یا ورزشی ادامه تحصیل دهند:

«خودم تو ذهنم اینه که رو ریاضی و علوم و فیزیک و شیمی و اینا اذیتش نکنم. حالا یه بچه‌ای تو فیلد هنری ممکنه پیشرفت کنه. واقعاً نقاشیش خیلی قشنگه.» - مادر دانش‌آموز ج

حتی یک مادر علاقه داشت فرزندش در رشته زبان انگلیسی در دانشگاه تحصیل کند، زیرا علاقه و پیشرفت او در این درس را پس از دوره آوایی چندحسی مشاهده کرده بود.

همچنین مادر دانش‌آموز ب عنوان کرد که معلم مدرسه از مادران می‌خواهد که تکالیف فرزندان‌شان را بررسی کنند، چون در کلاس وقتی برای این کار نیست. در نتیجه، مادران با فرزندان‌شان بر سر درس خواندن کشمکش داشتند که به تنش میان مادر و فرزند منجر می‌شد. مادران آرزو می‌کردند کاش می‌توانستند با تغییر بعضی چیزها به فرزندان‌شان کمک کنند؛ مثلاً آرزو می‌کردند بتوانند سرعت پیشرفت فناوری را کند کنند تا با توانایی‌های فرزندان‌شان هماهنگ باشد. همچنین آرزو می‌کردند کاش در پایه نخست، فرزندان‌شان را برای یادگیری خواندن و نوشتن فارسی نزد معلم خصوصی برده بودند.

می‌توان با ارائه کمک به والدین از برخی از این مشکلات پیشگیری کرد. مادر دانش‌آموز د تنها مادری بود که به مدت کوتاهی کمک دریافت کرده بود؛ یک معلم برای کار با فرزندش و حل تکالیف به منزل‌شان می‌آمد. به گفته او، در آن دوره رابطه مادر-فرزندی آرام‌تری تجربه کرده بودند. البته این کمک رایگان نبود.

کاستی‌های آموزشی: مادران و دانش‌آموزان همچنین به برخی کاستی‌های آموزشی در نظام آموزشی فعلی اشاره کردند. در مورد آموزش فارسی، تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس و زمان کمی که در اختیار معلم برای تمام کردن کتاب بود مشکلات مختلفی ایجاد می‌کرد، از جمله بی‌توجهی معلمان به اشتباهات نوشتاری دانش‌آموزان در کلاس. این محدودیت زمانی باعث می‌شد معلمان بخشی از وظایف خود را به دوش مادران بگذارند. همچنین مادران معتقد بودند که فرزندانشان آنچه را که می‌آموختند پس از تعطیلات نوروزی از یاد می‌بردند. مشکل دیگر، شروع آموزش زبان انگلیسی از پایه نخست (در مدارس غیرانتفاعی) بود، درست زمانی که دانش‌آموزان شروع به یادگیری فارسی می‌کنند. این مسئله منجر به اشتباهات نوشتاری می‌شد، چراکه این

پیشنهادهایی برای بهبود آموزش زبان: دانش‌آموزان و مادران پیشنهادهای ارزشمندی برای بهبود آموزش زبان در مدارس ارائه دادند. دانش‌آموزان پیشنهاد کردند که معلمان با سرعت کمتری تدریس کنند و هیچ‌گاه اشتباهات دانش‌آموز را جلوی هم‌کلاسی‌ها تصحیح نکنند. همچنین، مادر دانش‌آموزان پیشنهاد داد که معلمان یک همکار در کلاس داشته باشند که در بررسی تکالیف دانش‌آموزان و یاری رساندن به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به آنها کمک کند. ضمناً، مادر دانش‌آموزان عقیده داشت که باید زمان بیشتری به آموزش فارسی در پایه نخست اختصاص داده شود، زیرا در حال حاضر آموزش این درس بسیار سریع انجام می‌شود.

علاوه بر این، برای بهبود آموزش زبان انگلیسی در مدرسه، دانش‌آموزان الف پیشنهاد داد که معلمان بیشتر روی الفبا تمرکز کنند و خواندن جمله‌ها را به تعویق بیندازند. همچنین مادر دانش‌آموزان پیشنهاد داد که مدارس در دوره ابتدایی روی خواندن و نوشتن زبان انگلیسی بدون توجه به دستور زبان تمرکز کنند و دستور زبان را در سال‌های بعد معرفی نمایند. ضمناً، مادر دانش‌آموزان الف پیشنهاد کرد از اجرای نمایش و بازی در آموزش زبان انگلیسی بهره گرفته شود. علاوه بر این، مادر دانش‌آموزان ب استفاده از روش آوایی چندحسی را در مدرسه توصیه کرد چون به عقیده او این روش می‌تواند بیشتر مشکلات دانش‌آموزان را در خواندن برطرف کند. درنهایت، دانش‌آموزان ب پیشنهاد ساده و خردمندانه‌ای داد که به نظر می‌رسد از نظر مدارس مغفول مانده است. او به سادگی گفت که از نظر او، مدارس باید معلمانی به کارگیرند که بتوانند به بچه‌ها درس بدهند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج مرور نظام‌یافته نشان داد که پربسامدترین مشکلات زبان‌شناختی افراد دارای نارساخوانی هنگام یادگیری زبان خارجی، مشکل در املا، خواندن (خواندن کلمه و ناکلمه، درک مطلب، بلندخوانی،

خواندن کلمات چندهجایی، برعکس خواندن کلمات، خواندن صحیح اعداد، گم کردن سطرها، تشخیص حروف، و تطابق واج-نویسه)، دستور (نحو، اقسام کلمه، صرف، تمرین شفاهی دستور، و زمان فعل)، و به یاد سپردن واژه‌های زبان خارجی است. همچنین، در حوزه مهارت‌های شناختی، نقص در حافظه پربسامدترین مشکل ذکر شده در مقاله‌هاست و در حوزه فرازبان، بارزترین مشکل عدم درک توضیحات نوشته‌شده به زبان خارجی درباره دستور زبان است. بیشتر این موارد در جدول مشکلات اختصاصی و غیراختصاصی خواندن زبان اول (تبریزی و همکاران، ۱۳۹۳) ذکر شده‌اند، اما مواردی که در زبان اول نیاز به پژوهش بیشتر دارد، مشکل دانش‌آموزان دارای نارساخوانی در درک مفهوم اقسام کلمه و صرف است.

مصاحبه‌ها

پژوهش‌های پیشین (گلزار، ۲۰۱۰؛ اینگسون، ۲۰۰۷؛ مک‌نالتی، ۲۰۰۳؛ استامپولتزیس و پولی کروئوپولو، ۲۰۰۹) تأثیر مثبت دریافت تشخیص نارساخوانی را بر کودکان گزارش کرده‌اند. اما در پژوهش حاضر، دانش‌آموزان و مادران نسبت به ریشه این مشکلات ناآگاه بودند. به نظر می‌رسد که به دلیل ملاحظات فرهنگی، روان‌شناسان ایرانی از برچسب زدن به دانش‌آموزان خودداری می‌کنند. به پژوهش‌های بیشتری در ایران نیاز است تا تأثیر طولانی‌مدت دریافت تشخیص نارساخوانی را بر کودکان و والدین نشان دهد.

شرکت‌کنندگان در پژوهش استامپولتزیس و پولی کروئوپولو (۲۰۰۹) رابطه خوبی را با هم‌کلاسی‌هایشان گزارش کرده‌اند. شرکت‌کنندگان مطالعه حاضر نیز عموماً روابط خوبی با هم‌کلاسان‌شان برقرار می‌کردند و در نتیجه، ترجیح می‌دادند در گروه‌های بزرگ درس بخوانند. این نتایج در تضاد با تجارب تلخ دوران مدرسه دانش‌آموزان نارساخوان است که توسط بندر و وال (۱۹۹۴)، ادواردز (۱۹۹۴)، اود (۱۹۹۹)، اینگسون (۲۰۰۷)، هیوز و داسون (۱۹۹۵)، استامپولتزیس و

خود در یادگیری به کار می‌برند. این تفاوت ممکن است به خاطر تفاوت در سن شرکت‌کنندگان دو پژوهش باشد.

دانش‌آموزان و مادران در این پژوهش بیان کردند که استفاده از اشیای ملموس برای یادگیری الفبا بسیار مؤثر است. این یافته همسو با اصول آموزش چندحسی است که اثر مثبت آن در آموزش زبان به دانش‌آموزان دارای نارساخوانی پیش از این توسط پژوهش‌های مختلفی، از جمله پژوهش‌های اسپارکس، آرتزر، پتون، گنشوف، میلر، هاردوی، و والش (۱۹۹۸) و نیجاکووسکا (۲۰۰۸) نشان داده شده است. مادران همچنین پیشنهاد کرده‌اند که از فنون آموزش چندحسی در مدارس استفاده شود، نکته‌ای که توسط شرکت‌کنندگان پژوهش کورموش و همکاران (۲۰۰۹) نیز ذکر شده بود. علاوه بر این، دانش‌آموزان و مادران به دلیل‌های مختلف از دوره آموزش زبان انگلیسی به روش آوایی چندحسی رضایت داشتند. در نتیجه، به مدارس پیشنهاد می‌شود از این روش برای آموزش زبان -به‌ویژه زبان انگلیسی- در کلاس‌های عادی استفاده کنند تا به دانش‌آموزان دارای نارساخوانی حاضر در این کلاس‌ها یاری رسانند.

اگرچه دانش‌آموزان در پژوهش حاضر تجربه یادگیری زبان فارسی را در مدرسه تجربه خوبی می‌دانستند، مادران این تجربه را تجربه‌ای بسیار سخت قلمداد می‌کردند که بیانگر تضاد دیگر میان دیدگاه مادران و دانش‌آموزان است. باین‌همه، همه دانش‌آموزان تجربه یادگیری زبان انگلیسی را در مدرسه تجربه‌ای سخت گزارش کردند. در مقابل، دانش‌آموزان و مادران تجربه دریافت مداخله در مؤسسه‌های اختلالات ویژه یادگیری را مثبت و کمک‌کننده می‌دانستند. دانش‌آموزان در پژوهش کورموش و همکاران (۲۰۰۹) نیز از توجهی که در مؤسسه‌ها دریافت می‌کردند راضی بودند.

به گفته مادران در این پژوهش، معلمان باید مشکلات دانش‌آموزان دارای نارساخوانی را درک کنند

پولی کروئوپولو (۲۰۰۹)، هلندورن و روزنارث (۲۰۰۰)، و ریدیک، فارمر، و استرلینگ (۱۹۹۷) گزارش شده است. در نتیجه، به نظر می‌رسد که نظام آموزشی تلفیقی-فراگیر که دانش‌آموزان ایرانی دارای نارساخوانی در حال حاضر در آن درس می‌خوانند بر جداسازی آموزشی ارجح است.

اگرچه دانش‌آموزان کلاس تک‌نفره را برای یادگیری مناسب‌تر می‌دانستند، در این کلاس‌ها احساس تنهایی می‌کردند و ترجیح می‌دادند در کنار هم کلاسی‌هایشان درس بخوانند. این نتیجه با نتیجه به‌دست آمده از نظرات شرکت‌کنندگان در پژوهش کورموش و همکاران (۲۰۰۹) که توجه کامل معلم خصوصی را به کلاس‌های پرجمعیت ترجیح می‌دادند، در تضاد است. البته مادران در مطالعه حاضر به دلایل مختلف کلاس تک‌نفره یا یادگیری در گروه‌های کوچک را برای فرزندان خود مناسب‌تر می‌دانستند. این مسئله نشان‌دهنده تناقضی میان خواست دانش‌آموزان و صلاح‌دید مادران است که در پیشینه گزارش نشده است. به والدین توصیه می‌شود که خواست فرزندان‌شان را در زمینه نوع کلاس در نظر بگیرند.

یکی از مشکلات مهمی که دانش‌آموزان مطالعه حاضر با آن دست به‌گریبان بودند، مشکل در املا و نوشتن به فارسی و انگلیسی بود. ریدیک (۱۹۹۵) نیز اشاره کرده که مشکل در املا و نوشتن مشکل بزرگی برای دانش‌آموزان دارای نارساخوانی است. البته مشکلات گزارش شده توسط ریدیک (۱۹۹۵) در نوشتن به زبان اول گزارش شده، در حالی که در مطالعه حاضر این مشکلات هم در زبان اول هم در زبان دوم مشهود است. به‌علاوه، دانش‌آموزان در مطالعه حاضر روش‌های را اندکی برای کمک به یادگیری خود می‌شناختند. این نتیجه با نتایج گزارش شده توسط مک‌کالا، بوزنکت، و بدکاک (۲۰۱۶) متفاوت است. به گفته این نویسندگان، دانشجویمان دارای نارساخوانی راهبردهای گوناگونی برای کمک به

پژوهش می‌تواند روان‌شناسان و معلمان زبان عربی را به ارائه کمک لازم به این گروه از دانش‌آموزان ترغیب کند. ضمناً، از آنجاکه بیشتر مشکلات دانش‌آموزان دارای نارساخوانی در درس زبان انگلیسی از عدم دانش معلمان این درس نسبت به اختلالات ویژه یادگیری سرچشمه می‌گیرد، سرفصل‌های مرتبط باید در برنامه آموزشی رشته آموزش زبان انگلیسی و رشته‌های مرتبط در دانشگاه گنجانده شود تا آگاهی معلمان نسبت به این اختلالات افزایش یابد.

تجارب زبان‌آموزی گروه‌های با نیازهای ویژه مستلزم پژوهش‌های بیشتری است. در آینده، پژوهشگران می‌توانند نظر سایر ذی‌نفعان مانند پدران، روان‌شناسان، و معلمان درس زبان انگلیسی را در زمینه زبان‌آموزی دانش‌آموزان دارای نارساخوانی جویا شوند تا جنبه‌های دیگر این تجربه مهم و تعیین‌کننده را آشکار سازند.

پی‌نوشت‌ها

1. Dyslexia
2. Specific learning disorders (SLDs)
۳. البته بیشتر مدارس غیرانتفاعی و بسیاری از مدارس دولتی در عمل در دوره ابتدایی نیز به آموزش غیررسمی زبان انگلیسی می‌پردازند.
4. Systematized
5. Dyslexia, dyslexic, foreign language, EFL, learning disability, learning disabilities, specific learning disorder, learning disorder
6. Google Scholar
7. Scientific Information Database (SID)
8. Multisensory phonics
9. MAXQDA 2018
10. Study skills

منابع

- تبریزی، م، تبریزی، ع، و تبریزی، ن. (۱۳۹۳). *درمان اختلالات خواندن* (چاپ چهاردهم). تهران: فراروان.
- دانه‌کار، م. (۱۳۷۲). *بررسی میزان شیوع نارساخوانی در پایه‌های اول، دوم، و سوم*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
- شکیبا، ا. (۱۳۸۱). *تأثیر روش آموزش دوجانبه بر درک مطلب خواندن و رشد اجتماعی دانش‌آموزان نارساخوان پایه پنجم ابتدایی منطقه جوین سبزوار*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
- فانقی، ز. خ، و ناعمی، ع. م. (۱۳۹۷). *تأثیر روش مداخله مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا بر خودبخشایش‌گری و تاب‌آوری مادران کودکان دارای ناتوانی یادگیری*. فصلنامه کودکان استثنایی، ۱۸(۲)، ۲۳-۳۷.
- یاریاری، ف، باعزت، ف، و احمدی قوزلوجه، ا. (۱۳۹۱). *تأثیر درجات مختلف نارساخوانی بر استرس والدینی*. فصلنامه کودکان استثنایی، ۱۲(۳)، ۲۵-۳۳.

و در امتحانات برای آنها ارفاق ویژه‌ای قائل شوند. دغدغه مشابهی توسط شرکت‌کنندگان در پژوهش کورموش و همکاران (۲۰۰۹) و هیوز و داسون (۱۹۹۵) نیز بیان شده است. این نکته که بسیاری از معلمان زبان انگلیسی در ایران هرگز آموزش دانشگاهی درباره نارساخوانی و سایر اختلالات ویژه یادگیری دریافت نمی‌کنند، به مشکلات دانش‌آموزان دامن می‌زند. در مطالعه اسمیت (۲۰۰۸) در انگلستان نیز گزارش شده که معلمان زبان انگلیسی با نارساخوانی آشنا نیستند.

مادران در این پژوهش درگیر فرایند یادگیری فرزندان‌شان بودند و فرزندان از کمک والدین رضایت داشتند. این کمک شامل همکاری در حل تکالیف و گزارش مشکلات دانش‌آموزان به مسئولان مدرسه می‌شود. با این‌همه، دانش‌آموزان مشکلاتی را نیز در رابطه‌شان با والدین گزارش کرده‌اند، مانند ترس از توبیخ شدن. در نتیجه، دانش‌آموزان نسبت به والدین‌شان نگرشی کاملاً مثبت نداشتند؛ نکته‌ای که تاکنون در پیشینه گزارش نشده است. مادران نیز خود را برای برخی اشتباهات، مانند انتظار بیش از حد از فرزندان یا عصبانی شدن، سرزنش می‌کردند. همچنین، تجربه مادری خود را تجربه‌ای دشوار توصیف می‌کردند، اما از نتایج مثبت فرزندپروری خود خوشحال و به آینده‌ای بهتر امیدوار بودند. مطالعات اندکی تجربه مادری این گروه از مادران را گزارش کرده است. در نتیجه نتایج پژوهش حاضر می‌تواند به درک ما از این تجارب کمک شایانی کند.

نتایج پژوهش حاضر می‌تواند روان‌شناسان شاغل در مؤسسه‌های اختلالات ویژه یادگیری را تشویق کند تا تشخیص نارساخوانی را با دانش‌آموزان و والدین در میان بگذارند، زیرا کودکان نیازمند پاسخی برای پرسش‌های خود درباره ریشه عملکرد ضعیف‌شان در برخی درس‌ها هستند. همچنین، از آنجاکه در حال حاضر هیچ مداخله‌ای برای آموزش زبان عربی به دانش‌آموزان ایرانی دارای نارساخوانی وجود ندارد، این

- Alias, N. A., & Dahlan, A. (2015). Enduring difficulties: The challenges of mothers in raising children with dyslexia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 202, 107 – 114.
- Arries, J. F. (1990). Learning disabilities and foreign languages: A curriculum approach to the design of inclusive courses. *The Modern Language Journal*, 83(1), 98-110.
- Bender, W., & Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 323-41.
- Bonifacci, P., Canducci, E., Gravagna, G., & Palladino, P. (2017). English as a foreign language in bilingual language-minority children, children with dyslexia, and monolingual typical readers. *Dyslexia*, 23(2), 181-206.
- Brady, S. A. (2011). Efficacy of phonics teaching for reading outcomes: Indications from post-NRP research. In S. A. Brady, D. Braze, & C. A. Fowler (Eds.), *Individual differences in reading: Theory and evidence* (pp. 69-96). New York, NY: Psychology Press.
- Buswell Griffiths, C., Norwich, B., & Burden, B. (2004). Parental agency, identity and knowledge: Mothers of children with dyslexia. *Oxford Review of Education*, 30(3), 417-433.
- Chung, K. K. H., & Ho, C. S.-H. (2010). Second language learning difficulties in Chinese children with dyslexia: What are the reading-related skills that contribute to English and Chinese work reading? *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 195-211.
- Crombie, M. A. (1997). The effects of specific learning disabilities (dyslexia) on the learning of a foreign language in school. *Dyslexia*, 3(1), 27-47.
- Crombie, M. A. (2000). Dyslexia and the learning of a foreign language in school: Where are we going? *Dyslexia*, 6(2), 112-123.
- DiFino, S. M., & Lombardino, L. J. (2004). Language learning disabilities: The ultimate foreign language challenge. *Foreign Language Annals*, 37(3), 390-400.
- Dimililer, C., & Istek, E. (2018). Experiences of a dyslexic child in an English as a foreign language class. *Quality and Quantity*, 1-8.
- Downey, D. M., Snyder, L. E., & Hill, B. (2000). College students with dyslexia: Persistent linguistic deficit and foreign language learning. *Dyslexia*, 6(2), 101-111.
- Eaude, T. (1999). *Learning difficulties: Dyslexia, bullying and other issues*. London, UK: Letts Educational.
- Edwards, J. H. (1994). *The scars of dyslexia: Eight case studies in emotional reactions*. London, UK: Cassell.
- rr kan, ,, Kızılaslan, I., & Dogru, S. Y. (2012). A case study of a Turkish dyslexia student learning English as a foreign language. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 529-535.
- Esfandiari Baiat, G. (2011). A study of developmental dyslexia in middle school foreign language learners in Iran. *Argumentum*, 7, 159-169.
- Ganschow, L., & Sparks, R. (2001). Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. *Language Teaching*, 34(2), 79-98.
- Ghonsooly, B., & Javadian, M. (2010). An examination of developmental dyslexia among Iranian EFL second graders. *International Journal of Language Studies*, 4(4), 333-356.
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *British Journal of Learning Support*, 25(2), 63-69.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Helland, T., & Kaasa, R. (2005). Dyslexia in English as a second language. *Dyslexia*, 11(1), 41-60.
- Hellendoorn, J., & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21(4), 227-39.
- Ho, C. S.-H., & Fong, K.-M. (2005). Do Chinese dyslexia children have difficulties learning English as a second language? *Journal of Psycholinguistic Research*, 34(6), 603-618.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515-529.
- Hughes, W., & Dawson, R. (1995). Memories of school: Adult dyslexics recall their school days. *Support for Learning*, 10(4), 181-4.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International*, 28(5), 574-91.
- Kormos, J., Csizér, K., & Sarkadi, A. (2009). The language learning experiences of students with dyslexia: lessons from an interview study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), 115-130.
- Leons, E., Herbert, C., & Gobbo, K. (2009). Students with learning disabilities and AD/HD in the foreign language classroom: Supporting students and instructors. *Foreign Language Annals*, 42(1), 42-54.

- Levine, M. (1987). *Developmental variation and learning disorders*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- MacCullagh, L., Bosanquet, A., & Badcock, N. A. (2016). University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia*, 23(1), 3-23.
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363-81.
- Mohamadzadeh, S., Sotoudehnama, E., Marandi, S. S., & Akhavan Tafti, M. (under publication). Teaching English to students with dyslexia in Iran: A multiple-case study. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*.
- Mortimore, T. (2008). *Dyslexia and learning style: A practitioner's guide* (2nd ed.). West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd.
- Nijakowska, J. (2008). An experiment with direct multisensory instruction in teaching word reading and spelling to Polish dyslexic learners of English. In J. Kormos & E. H. Kontra (Eds.), *Language learners with special needs* (pp. 130-157). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Onwuegbuzie, A. J., & Daniel, L. G. (2003). Typology of analytical and interpretational errors in quantitative and qualitative educational research. *Current Issues in Education*, 6(2), 1-51.
- Palladino, P., Bellagamba, I., Ferrari, M., Cornoldi, C. (2013). Italian children with dyslexia are also poor in reading English words, but accurate in reading English pseudowords. *Dyslexia*, 19(3), 165-77.
- Riddick, B. (1995). Dyslexia and development: An interview study. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 1, 63-74.
- Riddick, B., Farmer, M., & Sterling, C. (1997). *Students and dyslexia: Growing up with a specific learning difficulty*. London, UK: Whurr.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Escobar, M. D. (1990). Reading disability in boys and girls. *Journal of the American Medical Association*, 264, 998-1002.
- Simon, C. S. (2000). Dyslexia and learning a foreign language: A personal experience. *Annals of Dyslexia*, 50(1), 155-187.
- Sloman, L., & Webster, C. D. (1978). Assessing the parents of the learning disabled child: A semistructured interview procedure. *Journal of Learning Disabilities*, 11(2), 24-30.
- Smith, A. M. (2008). Teachers' and trainers' perceptions of inclusion within TEFL certificate courses in Britain. In J. Kormos & E. H. Kontra (Eds.), *Language learners with special needs* (pp. 130-157). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 1-23.
- Sparks, R. L., Artzer, M., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K., Hardubay, D. J., & Walsh, G. (1998). Benefits of multisensory structured language instruction for at-risk foreign language learners: A comparison study of high school Spanish students. *Annals of Dyslexia*, 48, 239-270.
- Sparks, R. L., Ganschow, L., & Javorsky, J. (1993). Perceptions of low and high risk students and students with learning disabilities about high school foreign language courses. *Foreign Language Annals*, 26(4), 491-510.
- Stampoltzis, A., & Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with dyslexia: An interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 307-321.
- Tehrani, L. G. (2004). Dyslexia in Iran. In I. Smythe, J. Everatt, & R. Salter (Eds.), *The international book of dyslexia: A guide to practice and resources* (pp. 128-131). West Sussex, UK: John Wiley & Sons.