

سافت و هنجاریابی آزمون تشخیصی سطح خواندن

برای دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر اصفهان*
مرضیه عزیزیان - دکتر محمدرضا عابدی

مقدمه

از بین آزمون‌های مورد استفاده در آموزش و پرورش آزمون‌های تشخیصی جایگاه ویژه‌ای دارد. آزمون‌های تشخیصی نوعی از آزمون‌های استاندارد شده‌ی پیشرفت تحصیلی به‌شمار می‌روند که برای تشخیص نارسایی‌ها و مشکلات خاص یادگیری دانش‌آموزان در یک موضوع درسی به‌کار می‌روند، بدیهی است که در آزمون‌های تشخیصی ارزیابی مهارت در یک موضوع خاص نظیر خواندن یا ریاضیات، وسیع‌تر و جزئی‌تر از آزمون‌های پیشرفت تحصیلی صورت می‌گیرد. آزمون‌های مؤثر و مفید در تشخیص را می‌توان از طریق تجزیه و تحلیل عناصر مختلف پیشرفت و مهارت‌های اساسی یادگیری تهیه و تدوین کرد (شریفی، ۱۳۷۷). این آزمون‌ها می‌توانند فهرستی از خطاهای آزمودنی به‌دست‌دهند که در طراحی آموزشی به‌کار گرفته می‌شود. از میان مشکلات یادگیری دانش‌آموزان، مشکلات خواندن یکی از شایع‌ترین مشکلاتی است که دانش‌آموزان با آن مواجه هستند و نارساخوانی یا دیسلکسیا مهم‌ترین علت مشکلات خواندن محسوب می‌شود. نارساخوانی در *DSM IV* به‌این شکل توصیف شده است که ضابطه‌ی اصلی این اختلال وجود یک ناهم‌ترازی قابل ملاحظه بین سطح کنونی پیشرفت خواندن (صحت، سرعت و فهم خواندن که به‌وسیله آزمون‌های انفرادی هنجارگزینی شده تعیین می‌شود) با سطح انتظاری است که بر اساس سن تقویمی، تراز عقلی (بر مبنای نتایج آزمون‌ها) و آموزش متناسب با سن آزمودنی مشخص می‌شود (دادستان، ۱۳۷۹) لذا به‌طور کلی تشخیص اختلال خواندن نیازمند تأیید یک آزمون میزان شده‌ی انفرادی در پیشرفت خواندن می‌باشد. اولین تلاش‌ها در این زمینه توسط ماریان مونروئه^(۱) صورت گرفت. او تلاش‌هایش را برای ساخت و هنجاریابی یک آزمون تشخیصی خواندن برای کودکان زیر سطح کلاس چهارم ابتدایی متمرکز نمود. این آزمون از خواندن شفاهی، تشخیص لغات، تمایز قایل شدن

بین لغات و خواندن بدون صدا برای تعیین سطح خواندن و همچنین تجزیه و تحلیل خطاهایی که کودک در خواندن مرتکب می‌شود، استفاده می‌کند. فرضیه‌ی مونروئه این بود که حذف خطاهای ویژه‌ی خواندن می‌تواند باعث بهبودی در سطح خواندن شود (کِرک و چالفانت^(۲)، ۱۳۷۷). آزمون‌های تشخیصی جدید نیز بر همین اساس ساخته و طراحی شده‌اند که از جمله‌ی آنها آزمون تحلیل توانایی خواندن نیل^(۳) (۱۹۵۸)، آزمون تشخیصی خواندن با صدای بلند گری^(۴) (۱۹۹۱)، آزمون پیشرفت تحصیلی/تشخیصی خواندن متروپولین^(۵) (۱۹۹۳) و مجموعه‌ی تشخیصی خواندن وودکاک^(۶) (۱۹۹۷) را می‌توان نام برد. آزمون متروپولین در دو سطح پیش مقدماتی/مقدماتی و سطح مقدماتی/ابتدایی طراحی شده است. سطح پیش مقدماتی شامل ۶ خرده آزمون فهم تصاویر چایی، تمیز شنیداری، ارتباط واج - نویسه، خواندن لغات، واژگان شنیداری و درک شنیداری می‌باشد و سطح مقدماتی/ابتدایی شامل آزمون‌های بازشناسی لغات، خواندن واژگان، درک خواندن، درک شنیداری و هجی کردن است. مجموعه‌ی تشخیصی خواندن وودکاک نیز مجموعه‌ای جامع از آزمون‌هایی است که به‌صورت مجزا انجام شده و ابعاد مهم فعالیت خواندن و توانایی‌های مربوط به آن را ارزیابی می‌کند. این مجموعه شامل ۱۰ آزمون شناسایی حرف - لغت، رویارویی با لغات، خواندن واژه‌ها، درک و فهم عبارت، تکمیل لغات، ترکیب صدا، واژگان شفاهی، درک شنیداری، حافظه‌ی جملات و جور کردن

*این پژوهش با حمایت‌های مالی سازمان آموزش و پرورش استان انجام پذیرفته است.

1 - Monroe

2- Kirk& chalfant

4- Gray

6- Wood cock

3- Neal

5- Mertopolitan

دیداری می‌باشد. از مجموعه‌ی این آزمون‌ها، خوشه‌هایی با پایه‌ای گسترده‌تر برای تفسیر آزمون تهیه شده است.

البته آزمون‌های دیگری نیز وجود دارد که به‌درک بهتر ماهیت ناتوانی‌های یادگیری و از جمله‌ی آنها نارساخوانی کمک شایانی می‌کنند و اغلب به‌عنوان مکمل مجموعه ارزیابی مورد استفاده قرار می‌گیرند، از جمله آزمون‌هایی که مهارت‌های پردازش دیداری و شنیداری را مورد سنجش قرار می‌دهند.

آزمون *ITPA* و آزمون علائق تحصیلی دیترویت^(۱) نیز از جمله آزمون‌هایی هستند که جهت تشخیص ناتوانی‌های یادگیری و یا به‌عنوان مکمل مجموعه‌ی آزمون‌های هوش و موفقیت تحصیلی استفاده می‌شوند. این‌گونه آزمون‌ها را می‌توان به‌طور غیررسمی جهت جمع‌آوری اطلاعات در مورد نحوه‌ی عملکرد کودک استفاده کرد.

روش

مطالعه‌ی حاضر پژوهشی توصیفی از نوع آزمون‌سازی است. هدف اصلی پژوهش ساخت، هنجاریابی و بررسی روایی و پایایی آزمون تشخیصی سطح خواندن برای دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی شهر اصفهان می‌باشد. فراهم ساختن چنین ابزاری علاوه بر ارزیابی توانایی‌ها و مهارت‌های دانش‌آموزان در زمینه‌ی خواندن و تشخیص و شناسایی دانش‌آموزان نارساخوان، در زمینه‌ی برنامه‌های آموزشی انفرادی آنان نیز مناسب است و نیازهای آموزشی دانش‌آموزان را از طریق ارزیابی نقاط قوت و ضعف آنان نشان می‌دهد.

در بررسی روایی آزمون از ۵ شیوه‌ی زیر استفاده شد:

بررسی همبستگی آزمون خواندن با هوشبهر دانش‌آموزان:

به‌این منظور آزمون هوشی ریون کودکان و آزمون تشخیصی سطح خواندن روی ۳۰ دانش‌آموز پایه‌ی سوم ابتدایی اجرا گردید و همبستگی بین نمره‌های خرده آزمون‌های آزمون خواندن و آزمون هوشی ریون مورد محاسبه قرار گرفت. دامنه‌ی این ضرایب از ۰/۱۹۵ - تا ۰/۶۵۵ - در نوسان بوده است (منفی بودن ضرایب همبستگی به‌این دلیل است که نمره‌های آزمون خواندن بر حسب نمره‌های خطا محاسبه شده است. یعنی بین میزان هوش و نمره‌های خطا در آزمون خواندن رابطه‌ی معکوس وجود دارد) کم‌ترین ضریب همبستگی مربوط به‌خرده آزمون درک مطلب ۲

(چهار گزینه‌ای) است (۰/۱۹۵ -) و بیش‌ترین ضریب همبستگی را خرده آزمون تجانس با هوشبهر نشان داده است (۰/۶۵۵ -) ضریب همبستگی کل آزمون خواندن با هوشبهر ۶/۲۸ - است که در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است.

همبستگی نمره‌های آزمون خواندن با معدل تحصیلی: در این‌جا از متغیر معدل تحصیلی به‌عنوان شاخصی از وضعیت درسی دانش‌آموزان برای بررسی روایی آزمون استفاده گردیده است. دامنه‌ی ضرایب همبستگی خرده آزمون‌ها با معدل تحصیلی از ۰/۳۲ - تا ۰/۶۴۵ - متغیر است. در این بخش به‌جز خرده آزمون‌های درک مطلب ۱ و ۲ کلیه‌ی خرده آزمون‌ها ضریب همبستگی معنی‌داری با معدل تحصیلی داشتند. بیش‌ترین ضریب همبستگی بین خرده آزمون خواندن کلمات به‌ویژه کلمات بدون معنی و معدل تحصیلی مشاهده شد. ضریب همبستگی کل آزمون با معدل ۰/۶۹۵ - است.

بررسی روند تغییر نمره‌های خطای دانش‌آموزان با بالا رفتن پایه‌ی تحصیلی: همان‌طور که قبلاً ذکر شد، آزمون در ۴ سطح مختلف ساخته شده که هر یک از ۴ سطح برای پایه‌های مختلف مناسب است، به‌این صورت که سطح ۱ برای دانش‌آموزان پایان کلاس اول و ابتدای کلاس دوم، سطح ۲ برای دانش‌آموزان پایان کلاس دوم و ابتدای کلاس سوم و سطح ۳ برای دانش‌آموزان پایان کلاس سوم و ابتدای کلاس چهارم و سطح ۴ برای دانش‌آموزان انتهای پایه چهارم و ابتدای پایه پنجم مناسب می‌باشد. به‌منظور بررسی روند تغییر نمره‌های خطا با بالا رفتن پایه‌ی تحصیلی، آزمون در پایه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفت. نمونه‌ی در نظر گرفته شده شامل ۱۲۰ دانش‌آموز است که در پایه‌ی دوم تا پنجم از هر پایه ۳۰ نفر مورد بررسی قرار گرفتند. در بررسی‌ها مشخص شد میانگین نمره‌های خطا در تمام خرده آزمون‌ها به‌جز خرده آزمون درک مطلب ۱ (صحیح - غلط) از پایه‌ی دوم به‌پایه پنجم کاهش پیدا می‌کند و بیش‌ترین میزان خطا مربوط با پایه‌ی دوم و کم‌ترین میزان خطا مربوط به‌پایه‌ی پنجم است. برای بررسی معنی‌دار بودن این تفاوت از آزمون تحلیل مانوا استفاده گردید و تفاوت معنی‌داری بین نمره‌های خطای آزمون در کلیه‌ی خرده آزمون‌ها و پایه‌ی تحصیلی دانش‌آموز به‌دست آمد. به‌جز در خرده

آزمون‌های خواندن کلمات بدون معنی و تجزیه که تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

همچنین نتایج تحلیل مانوا در مورد سرعت روخوانی دانش‌آموزان در ۴ سطح نشان دهنده وجود تفاوت معنی‌داری بین سرعت روخوانی آزمودنی‌ها و پایه‌های تحصیلی‌شان می‌باشد، به نحوی که با بالا رفتن پایه تحصیلی دانش‌آموزان، سرعت روخوانی آنان نیز افزایش می‌یافت.

بررسی تفاوت بین دو گروه نارساخوان و عادی: این مقایسه بین دو گروه دانش‌آموزان عادی و نارساخوان در نمونه‌ای به حجم ۶۰ نفر انجام شد و میانگین نمره‌های خطا در دو گروه نشان دهنده وجود تفاوت بین دو گروه عادی و نارساخوان بود. برای بررسی معنی‌داری این تفاوت در دو گروه نارساخوان و عادی نیز از آزمون تحویل مانوا استفاده گردید و نتایج به دست آمده نشان داد که در کلیه خرده آزمون‌ها بین نمره‌های خطای دو گروه دانش‌آموزان عادی و نارساخوان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در بررسی میزان سرعت روخوانی دانش‌آموزان نیز مشخص گردید، تفاوت موجود بین سرعت روخوانی دانش‌آموزان نارساخوان و عادی نیز در سطح $P=0/000$ معنی‌دار است و دانش‌آموزان نارساخوان در روخوانی متن‌ها بسیار کندتر از دانش‌آموزان عادی عمل کرده‌اند.

بررسی همبستگی متقابل بین خرده آزمون‌ها: از ملاک‌های دیگر در بررسی روایی آزمون، همبستگی متقابل بین نمره‌های خرده آزمون‌ها با یکدیگر بود. ضرایب به دست آمده بین خرده آزمون‌های مختلف و همچنین ضرایب همبستگی خرده آزمون‌ها با نمره کل نشان دهنده وجود همبستگی مورد قبول بین آنان بود. بیشترین ضریب همبستگی با نمره کل آزمون مربوط به خرده آزمون روخوانی (۰/۸۷۳) و کمترین آن مربوط به خرده آزمون درک مطلب ۱ (۰/۴۹۲) می‌باشد.

به منظور تعیین پایایی آزمون از روش باز آزمایی استفاده گردید و ۳۰ نفر از دانش‌آموزان با فاصله‌ی یک هفته تا یک ماه پس از اجرای آزمون دوباره، مورد آزمایش قرار گرفتند. در ارزیابی پایایی، خرده آزمون‌ها در سطح کل، ضریب پایایی معنی‌داری نشان دادند. ضرایب پایایی نمره کل خرده آزمون‌ها بین ۰/۴۰۹ تا ۰/۹۴۹ برای آزمون روخوانی متغیر بود. البته میانگین نمره‌های خطا در ارزیابی دوم نسبت به ارزیابی

اول تقریباً در اغلب موارد کاهش یافته بود. ضریب پایایی نمره‌های خطا در کل آزمون نیز ۰/۹۳۳ بود که در سطح $P=0/000$ معنی‌دار بود.

تهیه نرم یا هنجار آزمون: نرم یا هنجار مقیاسی است که نمره خام آزمودنی با آن مقایسه می‌شود تا موقعیت و رتبه‌ی او نسبت به افراد گروه هنجار تعیین گردد. به منظور تهیه جداول هنجار این آزمون، پس از اجرای آزمون روی جمعیت نمونه و نمره‌گذاری آزمون، نمره‌های به دست آمده با استفاده از تبدیل غیر خطی به نمره‌های استاندارد Z تبدیل شد و بعد با استفاده از تبدیل خطی نمره‌های Z به نمره‌هایی با میانگین ۱۰۰ و انحراف معیار ۱۵ تبدیل شد و بهره‌ی خواندن^(۱) (RO) آزمودنی‌ها به دست آمد. رتبه‌ی درصدی هر یک از نمره‌های خطا نیز محاسبه گردید و به این ترتیب برای هر خرده آزمون و هر یک از ۴ سطح خرده آزمون‌ها جداولی تهیه شده که با استفاده از آنها می‌توان بهره‌ی خواندن و رتبه‌ی درصدی نمره‌های خام دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی را مشخص نمود.

بحث

آزمون‌های تشخیصی با توجه به این‌که برای تشخیص نارسایی‌ها و مشکلات خاص یادگیری دانش‌آموزان در یک موضوع درس خاص به کار می‌روند، آن مهارت را به صورت وسیع و جزئی‌تر مورد ارزیابی قرار می‌دهند و می‌توانند فهرستی از خطاهای آزمودنی به دست دهند که در طراحی آموزش‌های جبرانی مفید واقع شود. پژوهش حاضر به منظور ساخت و هنجاریابی آزمون تشخیصی سطح خواندن برای دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی اجرا گردید.

از نظر ساختار، آزمون تشخیص سطح خواندن اصفهان در مقایسه با آزمودنی‌های تشخیصی ساخت خارج از کشور که در دسترس بود نظیر آزمون^(۲) WDRB و آزمون نیل، می‌توان گفت آزمون WDRB از این نظر که دارای خرده آزمون‌های بیشتر و کامل‌تری است و علاوه بر مهارت‌های خواندن، مهارت‌های شناختی مرتبط با خواندن را نیز مورد بررسی قرار می‌دهد، بر

1- Reading Quotient

2- The wood cock Deagnostic Reading Battery

آزمون خواندن اصفهان برتری دارد. ولی نقطه ضعف اصلی این آزمون عدم امکان مشاهده‌ی آزمونگر از نحوه‌ی روخوانی فرد است و لذا بسیاری از خصوصاتی که مانع از خواندن صحیح کودک می‌شود، هم‌چنین تحلیل خطاهای آزمودنی برای آزمونگر میسر نیست در صورتی که در روخوانی متن واقعیت مشکلات خواندن کودک و توانایی‌های خواندن روزمره مورد مطالعه قرار می‌گیرد که این موضوع در ساخت و هنجاریابی آزمون اخیر در نظر گرفته شده است. در آزمون نیل نیز وضعیت روخوانی و درک مطلب آزمودنی به‌خوبی ارزیابی می‌شود و از مزایای دیگر آن دارا بودن فرم‌های موازی است و تحلیل خطاهای آزمودنی به‌طور کامل انجام می‌گیرد ولی سایر مهارت‌های خواندن در آزمون سطح خواندن اصفهان به‌طور وسیع‌تری ارزیابی می‌گردد.

در بررسی روایی و پایایی آزمون تشخیصی سطح خواندن اصفهان مشخص گردید که بهترین خرده آزمون از نظر روایی خرده آزمون روخوانی، تکمیل جملات و تجانس می‌باشد و ضعیف‌ترین خرده آزمون‌ها به‌ترتیب خرده آزمون درک مطلب ۱ و ۲ می‌باشد. در بررسی پایایی نیز خرده آزمون روخوانی از بیش‌ترین پایایی و خرده آزمون درک مطلب ۱ از کم‌ترین میزان پایایی برخوردار است. در هنگام طراحی سؤال‌های حیطه‌ی درک مطلب تصمیم گرفته شد که این سؤال‌ها به‌صورت عینی باشند تا آزمودنی مجبور به پاسخ‌گویی به‌صورت شفاهی و یا نوشتن پاسخ سؤال‌ها نباشد تا میزان درک مطلب آزمودنی از تأثیر نارسایی‌های بیانی، گفتاری و نوشتاری وی در امان باشد. با این حال با توجه به‌نتایج به‌دست آمده از بررسی روایی و پایایی به‌نظر می‌رسد که سؤال‌های آزمون درک مطلب ۱ (صحیح - غلط) به‌خوبی هدف این حیطه را برآورده نکرده است، در صورتی که خرده آزمون تکمیل جملات از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است. از دلایل این موضوع، علاوه بر عدم آشنایی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم با سؤال‌های صحیح - غلط و چگونگی پاسخ به‌آنها به‌نظر می‌رسد که پاسخ‌گویی بیشتر بر اساس احتمالات انجام گرفته است. در هر صورت ارزیابی مهارت درک مطلب نسبت به‌سایر مهارت‌های خواندن مشکلات بیشتری دارد. در پژوهش تواین مان^(۱) (۱۹۷۳) نیز مشخص گردید که در تعدادی از آزمون‌های مشهور در زمینه‌ی درک مطلب، دانش‌آموزانی که متن آزمون را نخوانده بودند، می‌توانستند در سطحی فراتر از انتخاب تصادفی به‌پرسش‌های مربوط به‌این متن‌ها

پاسخ دهند. این امر نشان می‌دهد که اطلاعات عمومی می‌تواند در تعیین نمره‌ی این آزمون‌ها نقش قابل ملاحظه‌ای ایفا کند (داکرل و مک شین، ۱۳۷۶). به‌نظر می‌رسد استفاده از سؤال‌های کوتاه پاسخ برای بررسی مهارت درک مطلب مناسب‌تر باشد و پاسخ‌گویی بر اساس سؤال‌های باز پاسخ با نیازهای عملکرد زبانی آزمودنی‌ها در موقعیت‌های واقعی زندگی تشابه بیشتری دارد (وود کاک، ۱۹۹۷). در بررسی میزان همبستگی خرده آزمون‌ها با هوشبهر نیز بیش‌ترین میزان همبستگی بین خرده آزمون تجانس با هوشبهر (۰/۶۵۵-) و کم‌ترین میزان در خرده آزمون درک مطلب ۱ (۰/۱۹۵-) بود که به‌نظر می‌رسد میزان همبستگی پایین آزمون درک مطلب ۱ و هوشبهر ناشی از ساختار نامطلوب این خرده آزمون باشد. در مورد همبستگی بالای خرده آزمون تجانس با هوشبهر می‌توان گفت با توجه به‌این‌که تکلیف ارائه شده در این خرده آزمون نسبت به‌سایر خرده آزمون‌ها در موقعیت‌های آموزشی کم‌تر وجود دارد، لذا افراد باهوش (بدون تکیه بر مطالب آموزشی و تمرین آن) بهتر از عهده آن بر آمده‌اند.

در بررسی میزان همبستگی خرده آزمون‌ها با معدل تحصیلی نیز مشخص شد از بین خرده آزمون‌های خواندن بیش‌ترین میزان همبستگی بین خرده آزمون خواندن کلمات بدون معنی و معدل وجود دارد. دلیل این امر را می‌توان میزان ارتباط خواندن کلمات بدون معنی با تسلط دانش‌آموز بر یادگیری آموزشی دانست. در بررسی روند تغییر نمره‌های آزمون بالا رفتن پایه‌ی تحصیلی آزمودنی‌ها، نتایج به‌دست آمده از تحلیل مانوا نشان داد که در کلیه‌ی خرده آزمون‌ها به‌جز خرده آزمون‌های خواندن کلمات بدون معنی و تجزیه، تفاوت معنی‌داری بین میزان نمره‌های خطا پایه تحصیلی وجود دارد. به‌نظر می‌رسد علت این‌که نمره‌های خطا در خرده آزمون خواندن کلمات بدون معنی با بالا رفتن پایه‌ی تحصیلی دانش‌آموز تغییر معنی‌داری نداشته، ناشی از این باشد که در طراحی و ساخت کلمات بی‌معنی سعی شده که بر اساس الگوهای واجی رایج در زبان فارسی صورت گیرد و تناظر یک به‌یک واج - نویسه کاملاً رعایت شده است. لذا آزمودنی با ترکیب ساده‌ی حروف قادر به تلفظ کلمه می‌شود، در صورتی که اغلب اشتباهات دانش‌آموزان در خواندن مربوط به‌خواندن کلمات

بی‌قاعده و یا حروف چند صدایی است ولی در هر صورت برای تشخیص مشکلات دانش‌آموزان در روند مسیر آوایی و بررسی مشکلات بازشناسی و رمزگشایی به‌ویژه در روند درمان، این خرده آزمون می‌تواند بسیار مفید باشد و اطلاعات مفیدی در مورد استراتژی‌های فرد در خواندن کلمات جدید در اختیار آزمونگر قرار می‌دهد.

در مورد آزمون تجزیه نیز به‌نظر می‌رسد علت فقدان تفاوت معنی‌دار بین پایه‌های مختلف تحصیلی این باشد که فعالیت بخش‌کردن و صداکشی جزئی از تمرین‌هایی است که در پایه‌ی اول ابتدایی اهمیت و تأکید فراوان می‌شود و در سایر پایه‌های بالاتر کمتر به‌صورت واضح مورد استفاده قرار می‌گیرد و لذا دانش‌آموزان در پایه‌های پایین‌تر نیز در این آزمون نتایج خوبی به‌دست می‌آورند و کاربرد تشخیصی این خرده آزمون، هم‌چنین استفاده از آن در آموزش‌های جبرانی نیز در پایه‌های تحصیلی پایین بیش از پایه‌های بالاتر ابتدایی است.

یکی از مهم‌ترین کاربردهای آزمون تشخیصی سطح خواندن اصفهان توانایی تفکیک بین دانش‌آموزان نارساخوان و عادی است نتایج تحلیل مانوا نیز در کلیه‌ی خرده آزمون‌ها و سطوح آن تفاوت معنی‌دار بین این دو گروه را نشان داده است و این نتیجه حاکی از روایی آزمون و توان بالای آن در تفکیک بین دو گروه نارساخوان و عادی می‌باشد.

در بررسی سرعت روخوانی نیز متفاوت معنی‌دار در سطوح مختلف آزمون روخوانی بین دو گروه نارساخوان و عادی مشاهده شد. یکی از خصوصیت‌های اصلی نیم‌رخ عملکرد کودکان ناتوان در یادگیری، آسیب در سرعت، تقریباً در همه مهارت‌هاست. این کودکان برای پاسخ سریع به محرک‌های شنوایی و بینایی ممکن است دچار مشکل شوند. در مطالعه‌های اخیر، سرعت نامگذاری به‌عنوان یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد خواندن در آینده، حتی پس از کنترل سطحی آگاهی از دایره‌ی لغات، شناسایی شده و هم‌چنین یک ارتباط مستقیم بین نارسایی سرعت در نامگذاری حروف و اعداد و شدت آسیب در مطالعات نارساخوان‌ها اشاره شده است (کرک، ۱۳۷۷).

در بررسی ضریب پایایی آزمون نتایج نشان داد که همه‌ی خرده آزمون‌ها ضرایب پایایی معنی‌داری داشتند ولی میانگین نمره‌های خطا در ارزیابی دوم نسبت به ارزیابی اول تقریباً در اغلب موارد

کاهش یافته بود، البته در منابع مختلف (آناستازی، ۱۳۶۸، پاشاشریفی، ۱۳۷۷) ذکر گردیده که از معایب آزمون‌های تشخیصی، پایین بودن میزان پایایی این نوع آزمون‌هاست. در این آزمون نیز به‌نظر می‌رسد میزان آشنایی با تکلیف و هم‌چنین یادگیری‌های آموزشگاهی آزمودنی‌ها و... از جمله علل کاهش نمره‌های خطا در ارزیابی دوم و در نتیجه کاهش ضرایب پایایی آزمون بود.

با توجه به ضرایب روایی و پایایی آزمون و دیگر مشخصات روان‌سنجی که در صفحات قبل مورد بحث قرار گرفت، این آزمون ابزار مناسبی برای ارزیابی مهارت خواندن دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی است و می‌تواند در بررسی و سنجش ابعاد مهم فعالیت خواندن دانش‌آموزان، تشخیص دانش‌آموزان نارساخوان و بررسی نقاط قوت و ضعف آنان، تغییر توانایی‌های قبل و بعد از درمان و نمایش نمودار بهبودی یافت توانایی‌های آنان، معلمان، مشاوران و مربیان ویژه‌ی ناتوانی‌های یادگیری را یاری دهد. به‌طور قطع محدودیت‌ها و نارسایی‌های زیادی در این پژوهش وجود دارد و پیش‌نهاد می‌شود در بررسی‌های آینده علاوه بر رفع این نارسایی‌ها در زمینه‌ی ساخت و هنجاریابی آزمون‌های تشخیصی برای سایر پایه‌ها و هم‌چنین سنین قبل از مدرسه که می‌تواند در شناسایی دانش‌آموزان نارساخوان و پیشگیری از وقوع مشکلات تحصیلی در آنان مؤثر باشد، گام‌هایی برداشته شود.

منابع

- آناستازی، آن (۱۳۶۸). روان‌آزمایی، ترجمه محمد نقی براهنی، دانشگاه تهران
- پاشاشریفی، حسن (۱۳۷۷). روانشناسی هوش و سنجش آن، تهران: پیام نور
- دادستان، پریخ (۱۳۷۹). اختلالات زبان: تشخیص و بازپروری (روانشناسی مرضی تحولی ۳) تهران: سمت.
- کرک، ساموئل، چالانت، جیمز (۱۳۷۷) اختلالات یادگیری تحولی و تحصیلی، ترجمه سیمین رونقی و همکاران، تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی
- Bryant, B. & Wiederholt. L.J. (1991) Gray oral Reading test - Diagnostic (GPRT - D). WWW. Sedl. org/reading.
- Chard. D.J. & Dickson, Sh.v (1999) phonological awareness: instructional and assessment Guidelines. Intervention in school and clinic.34,35.pp.261-270.
- Neal, marie. D (1958) Neal analysis of reading ability. MACMillan and London, Melbourne, Toronto.
- The psychological cortoration (1993) Metropolitan Achivement test/Reading Diagnostic test. WWW. sedl.org/reading.
- Woodcock, R.W (1997) Wood cock diagnostic reading battery.