

بررسی الگوهای خواندن و علل مرتبط با مشکلات درک خواندن دانش آموزان ناشنوا

فاطمه نیک خو - کارشناس شنوایی شناسی، دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی

چکیده:

زیربنای همه یادگیری‌ها، زبان آموزی و کسب مهارت خواندن است. تسلط به سواد خواندن، چه از راه گفتن و شنیدن و چه از طریق خواندن و نوشتن، با به کار بردن نشانه‌ها و علائم زبان صورت می‌گیرد. پایه و اساس این مهارت‌ها در همان دوران کودکی و در نخستین کنش‌های رمزی و کلامی شکل می‌گیرد. یکی از حیطه‌هایی که در کودکان ناشنوا به طور قابل ملاحظه‌ای دچار مشکل می‌شود، خواندن و نوشتن است، زیرا بین توانایی خواندن و درک مطلب و میزان آفت شنوایی ارتباط مستقیمی وجود دارد. در این مقاله به بررسی الگوهای خواندن و علل مرتبط با مشکلات درک خواندن ناشنوایان پرداخته شده است.

مقدمه

خواندن یکی از مهارت‌های شناختی است که در نتیجه تعامل دستگاه عصبی و تجربه فرهنگی ایجاد می‌شود (کوهن^۱ و همکاران، ۲۰۰۱). درک خواندن، روند پیچیده‌ای است که نیازمند هماهنگی و ترکیب مهارت‌های شناخت کلمات و درک معانی می‌باشد (لندی^۲، ۲۰۱۰) و یکی از مهمترین مهارت‌ها برای کودکان در یادگیری دروس است. (کونرز^۳ و همکاران، ۲۰۰۶). تسلط به خواندن، چه از راه گفتن و شنیدن و چه از طریق خواندن و نوشتن، با به کار بردن نشانه‌ها و علائم زبان صورت می‌گیرد (کریمی، ۱۳۸۶) و یادگیری خواندن مستلزم دانستن چگونگی دریافت معنا از نشانه‌های نوشتاری است. (مدو^۴ و می‌بری^۵، ۲۰۰۱).

معنا

↑

تلفظ

↑

درهم آمیزی^{۱۱} عناصر نوشتاری (حروف، کلمات و جمله)

↑

عناصر نظام نوشتاری (نویسه‌ها)

↑

مرتبط شدن نویسه‌ها و عناصر ساخت آوایی

↑

حروف الفبا

↑

نوشته (متن)

الگوهای خواندن

الگوهای نظری گوناگون، فرضیه‌های متفاوتی در این باره ارائه کرده است. این الگوها را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد. (زندلی، ۱۳۸۶):

۱- الگوهای از پائین به بالا^۶

۲- الگوهای از بالا به پائین^۷

۳- الگوهای تعاملی خواندن^۸

در سال های گذشته از الگوهای بالا به پائین متعلق به گودمن^{۱۷} و اسمیت^{۱۸} تاثیر شگرفی در آموزش عملی مدارس ابتدایی گذاشت.

گودمن خواندن را «یک بازی حدس زدن روان-شناختی» نام نهاد که در آن خواننده در مراجعه با متن، به برخی اطلاعات نوشتاری (چاپی) توجه کرده، از درون دادهای نحوی، معنایی و واجی ذهن خویش، برای حدس زدن درباره ماهیت متن سود می برد. خواننده سپس به ارزیابی درستی یا عدم درست حدس خود می پردازد. اگر این دو بر هم منطبق شوند، فرایند خواندن ادامه می یابد و در غیر این صورت این سیکل حدس و ارزیابی به گونه ای دیگر تکرار می شود.

این الگوها بر استنتاج معنا پیش از رمز شکنی تاکید دارند و خواندن را با گوش کردن همسان می پندارند و عمیقاً بر موازنه خواندن و گوش کردن تاکید دارند. ایراد اساسی این الگوها این است که به نقش اساسی عناصر سازنده زبان نوشتاری (حروف و کلمات) توجه ندارند.

الگوهای تعاملی خواندن:

تعداد اندکی از صاحب نظران اکنون از الگوهای مبتنی بر الگوهای خواندن بالا به پائین و از پائین به بالا طرفداری می کنند و تاکید اساسی بیشتر دانشمندان علوم زبانی بر ابداع الگوهایی است که نکات مثبت و امتیازات هر دو الگو را در هم ادغام نمایند.

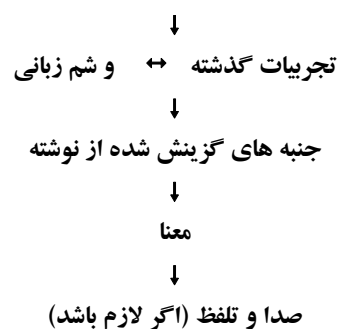
این الگوهای نوین را می توان الگوهای تعاملی (ترکیبی) نام نهاد. طبق نظرگاه حاکم بر این الگوها، خواندن در آن واحد هم یک فرایند ادراکی^{۱۹} و هم یک فرایند شناختی^{۲۰} است که در آن خواننده هم از تجربیات پیشین خود سود می برد و هم از ممیزهای متنی که به صورت رمز در آمده اند استفاده می کند تا معنای مورد نظر را بیافریند.

از دیدگاه این الگوها، فرایند خواندن یک فرایند گام به گام^{۱۲} از دیدن و بازشناسی متوالی عناصر زبانی است و تاکید می کند که اکثر اطلاعات به شیوه ای غیرفعال در سراسر نظام اطلاعات پردازشی انسان جریان دارد و این جریان اطلاعات بسیار سریع است و دانشی که ما در حافظه نگهداری کرده ایم تقریباً هیچ اثری در پردازش اطلاعات ندارد. این الگو دارای اشکالات زیادی است، از جمله اینکه قادر به توجیه این نکته نیست که خواننده متبخر چگونه می تواند نوشته ای که در آن برخی حروف و نشانه ها حذف شده را به خوبی بخواند و درک کند.

الگوهای از بالا به پائین:

طبق این الگوها فرایند خواندن در ذهن خواننده با ساختن فرضیه ها وی درباره معنای نوشته ها آغاز می شود و آنگاه خواننده به ارزیابی صحت یا عدم درستی این فرضیه ها اقدام می کند. بنابراین از این دیدگاه، خواندن فرایندی متکی بر پردازش حروف و یا حتی کلمات نیست، بلکه تنها کافی است که متن، خواننده را مجاز کند معنای مورد نظر را پردازش نماید. این الگوها موسوم به الگوهای «درون به برون»^{۱۳} هستند که طبق آنها خواننده از مطالب ذهنی و درونی خود به سوی متن که پدیده ای برونی است حرکت می کند. (ورای^{۱۴}، دیوید^{۱۵} و مدول^{۱۶}، ۱۹۹۵).

انتظارات

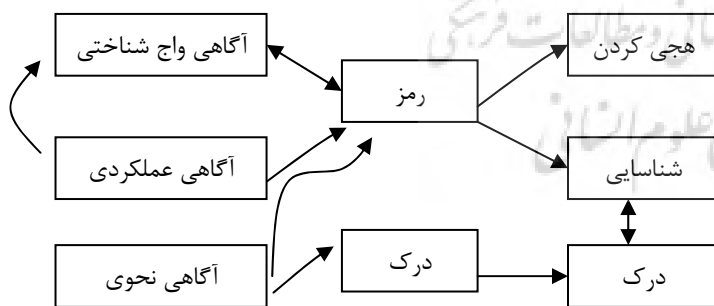


✓ آگاهی واج شناختی: قبل از آنکه کودکان بدانند شکل گفتاری کلمات نوشته شده چیست، با واحدهای رایج در زبان گفتاری مانند کلمات، سیلاب ها، وزن و قافیه واج آشنا می شوند.

✓ پژوهش های زیادی بیانگر ارتباط بین آگاهی واج شناختی و مهارت شناسایی کلمات است.

✓ آگاهی نحوی: این مهارت فرا زبانی شامل توانایی کودک در شناخت ساختار گرامری جملات می باشد. آگاهی نحوی بر روی رمز گشایی و درک شنیداری، اثرات گوناگونی دارد. و خواننده را قادر می سازد که متنی را درک کرده و کلمه نادرستی را که مانع درک مناسب می شود، شناسایی نماید. همچنین آگاهی نحوی، با تغییر و یا افزایش اطلاعات حاصل از بینایی واج شناختی به خواننده در هنگام مواجهه با کلمات نا آشنا در متن کمک می کند.

✓ آگاهی عملکردی: این مهارت فرا زبانی شامل افزایش توجه کودک به عملکرد دو شکل رایج زبان نوشتاری می باشد. پژوهش ها بیانگر ارتباط آگاهی عملکردی با توانایی تمیز^{۳۲} کلمات و آگاهی واج شناختی است.



شکل ۱- الگوی عمومی خواندن

الگوی زبانی خواندن^{۳۳} (کریستنسن^{۳۴}، ۱۹۹۷):

مفاهیم شناختی در قالب آگاهی واج شناختی یکی از مراحل اصلی خواندن می باشد، بر طبق این الگو، مهارت

منابع ذهنی خواننده^{۲۱} ممیزه های متنی^{۲۲}

ساخت معنا^{۲۳}

الگوی عمومی خواندن^{۲۴} (انی^{۲۵}، یاسسان^{۲۶}، ۱۹۹۷)

برای خواندن و نوشتن سلیس و روان، کودکان نه تنها به زبان گفتاری نیازمندند، بلکه باید از فرم نوشتاری آن نیز آگاه باشند. درک شنیداری و رمز گشایی دو جز مهم در درک خواندن می باشند. مهارت درک شنیداری اغلب با ورود کودکان به مدرسه رشد می کند و مهارت لازم برای درک خواندن محدود به شناخت قواعد مربوط به زبان گفتاری نیست بلکه نیازمند مولفه هایی است که به آنها اشاره می شود:

رمز گشایی^{۲۷}: در خواندن، بر خلاف گوش کردن، اطلاعات واج شناختی از رمز گشایی نوشته ها به دست می آید عدم مهارت در رمز گشایی با درک ضعیف ارتباط دارد. وقتی افراد کلمات متن را بسیار کند یا نادرست می خوانند، روند درک خواندن مختل می شود.

سرعت شناسایی کلمات نیز یکی از اجزاء مهم خواندن درست می باشد. قبل از آنکه کودکان ارتباط درست بین هجی کردن و صدا را یاد بگیرند باید در چند مرحله به مهارت دست یابند:

(۱) کودکان بایستی بدانند چرا و چگونه از زبان نوشتاری استفاده می شود.

(۲) با نمادهای به کار برده شده در زبان نوشتاری آشنا شوند.

(۳) از اجزا زبان گفتاری آگاه باشند و ارتباط نظامدار بین اجزا زبان گفتاری و زبان نوشتاری را بدانند.

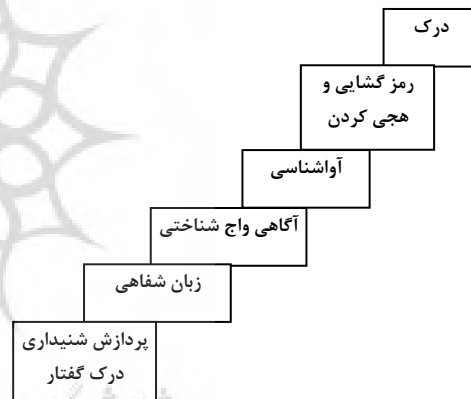
آگاهی واج شناختی^{۲۸}، آگاهی عملکردی^{۲۹} و آگاهی نحوی^{۳۰}، سه جزء مهم مهارت رمز گشایی و درک خواندن می باشد که هر سه جز مهارت های^{۳۱} فرا زبانی می باشد.

برادلی^{۴۱} و برایانت^{۴۲} (۱۹۸۵، ۱۹۸۳)، ارتباط قوی بین توانایی کودکان در پاسخگویی به صدا و مهارت‌های خواندن یافتند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که حساسیت اولیه نسبت به کلمات، پیشگویی کننده‌ی موفقیت خواندن است و مداخلات در جهت افزایش حساسیت نسبت به واج‌ها، ارتباط زیادی با پیشرفت خواندن دارد. بنابراین چنانچه کودکان مهارت‌های گوش دادن و سخن گفتن را فعالانه انجام دهند، مهارت‌های خواندن و نوشتن را به آسانی خواهند آموخت (لوی^{۴۳}، ۲۰۰۶).

با توجه به الگوی زبانی خواندن (شکل ۲) به دلیل مشکل ناشنویان در مرحله پایه یعنی پردازش شنیداری و به تبع آن ایجاد نقص در مراحل بعدی خصوصاً آگاهی واج شناختی (هاریس^{۴۴} و بیچ^{۴۵}، ۱۹۹۸) و از آنجائی که درک خواندن نیازمند به دو مولفه آشنایی با زبان و شناخت ارتباط بین شکل گفتاری و نوشتاری زبان است (راشل^{۴۶} و می بری^{۴۷}، ۲۰۰۱) و به علت مشکل کودکان در هر دو زمینه، درک خواندن به خصوص در کودکان ناشنوی پیش از سن زبان آموزی به طور قابل ملاحظه‌ای ضعیف‌تر از کودکان عادی می‌باشد (کلی^{۴۸}، ۲۰۰۲؛ میلر^{۴۹}، ۲۰۰۶؛ اسپورر^{۵۰}، ۲۰۰۹).

پژوهش‌های متعددی در زمینه مشکلات درک خواندن ناشنویان انجام شده است. در سال ۱۹۱۶، برای اولین بار، دو پژوهشگر انگلیسی به نام پینتر و پاترسون (به نقل از ورنون^{۵۱}، ۲۰۰۱)، آزمونی را برای ارزیابی مهارت خواندن تهیه و اجرا کردند. در این آزمون، دانش‌آموزان ناشنوی ۱۴ تا ۱۶ ساله باید جملاتی را می‌خواندند و دستورات لحاظ شده در متن آن را اجرا می‌کردند. نتایج این بررسی نشان داد که عملکرد دانش‌آموزان ناشنوی ۱۴ تا ۱۶ ساله معادل دانش‌آموزان شنوای هفت ساله است. متأسفانه پژوهش‌هایی که از آن تاریخ به بعد نیز در این زمینه انجام شدند، نتایج مشابهی را داشته‌اند. رشد خواندن به یکباره در مدرسه آغاز نمی‌شود بلکه قبل از

در هر مرحله، پایه و اساس مراحل بعدی است و تمامی مراحل با هم همپوشی دارند. مهارت «پردازش شنیداری» شامل «درک گفتار»^{۳۶} به عنوان یک مرحله اصلی و فطری است که در درک و رشد «زبان شفاهی»^{۳۷} نقش اساسی دارد. پردازش شنیداری و زبان شفاهی، مهارت‌های پایه برای رشد آگاهی واج شناختی است و این مرحله به عنوان یک گذرگاه از زبان شفاهی به «زبان نوشتاری»^{۳۸} می‌باشد و پیشرفت در آن یکی از نشانه‌های موفقیت در خواندن است. «آواشناسی»^{۳۹} که عبارت است از توانایی ارتباط بین صدای سازنده یک حرف، برای رمز گشایی درست، ضروری است. «درک»^{۴۰} مرحله پایانی استخراج معنی از متون نوشتاری است که نیازمند رمزگشایی درست می‌باشد.



شکل ۲- الگوی زبانی خواندن

درک خواندن در کودکان ناشنوا

گوش کردن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن مهارت‌های زبانی هستند که بین آنها ارتباط کامل وجود دارد. گوش دادن اولین مهارت زبانی است که فرد در جریان رشد خود فرا می‌گیرد.

اگر این مهارت تحت تاثیر آسیب شنوایی قرار گیرد، لطامات اساسی بر مهارت‌های زبانی وارد خواهد شد که این امر بر یادگیری و مشارکت فعال دانش‌آموزان ناشنوا در فعالیت‌های آموزشی بسیار موثر است.

دارند، آگاهند. این موضوع خصوصاً در مراحل اولیه خواندن بیشتر به چشم می‌خورد.

✓ دانستن مشکلات ناشنویان در درک خواندن از دو جهت حائز اهمیت است (راشل و می بری، ۲۰۰۱):

۱- آگاهی از روندی که افراد ناشنوا در خواندن استفاده می‌کنند و آشنایی با راهکارهایی برای بهبود این روند

۲- آگاهی از مشکلات درک خواندن کودکان ناشنوا ما را در شناخت مراحل طبیعی خواندن راهنمایی می‌کند.

✓ این گونه مطالعات می‌تواند تصمیم‌گیرندگان آموزشی را از ابزارهای شناختی مبتنی بر داده‌های پژوهشی برای

تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی برخوردار سازد و روشن می‌شود که از میان ده‌ها عامل درونی و بیرونی موثر در

کیفیت نظام آموزشی، کدام یک نقش تعیین‌کننده و کدام یک نقش جانبی و فرعی دارد و یا کدام به منزله

مشکل اصلی در فرایند یاددهی، یادگیری نظام‌های آموزشی است (کریمی، ۱۳۸۷) و با توجه به اینکه سواد

خواندن یکی از مهمترین توانایی اکتسابی دانش‌آموزان در مدرسه است و نقش زیادی در رشد فردی و شخصیتی

و نیز شرکت افراد در جامعه دارد و نیز از آنجایی که برای افراد شنوا و ناشنوا کتب درسی یکسانی تدریس می‌شود و

با توجه به هزینه‌های هنگفتی که صرف آموزش و توان-بخشی کودکان ناشنوا می‌گردد، لزوم ارزیابی آن و

شناخت نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان بخصوص ناشنویان ضروری است و از طریق آن می‌توان برای

اصلاح روش‌های آموزشی و یا محتوای کتاب‌های درسی تلاش کرد.

آن که کودکان خواندن و نوشتن را آغاز کنند به مهارت‌هایی مانند نحو، گرامر، حساسیت نسبت به کلمات

و آگاهی واج‌شناختی یعنی شناخت نسبت به صداها سازنده کلمات دست می‌یابند که مقدم بر رشد خواندن

بوده و اساس موفقیت‌های بعدی است (جاکسون ولندبرگ^{۵۲}، ۲۰۰۰؛ پیترز^{۵۳} و همکاران، ۲۰۰۹).

هر چند تمامی پژوهش‌ها در زمینه مهارت خواندن کودکان ناشنوا نتایج ناامیدکننده‌ای داشته، باید به خاطر

داشت که این نتایج منعکس‌کننده ناتوانی هوشی ناشنویان نیست، بلکه ضعف در خواندن در این گروه از

دانش‌آموزان ناشی از عواملی است که در بیشتر موارد ماهیت زبانی شناختی دارند (حسن زاده، ۱۳۸۸):

✓ دایره لغات: آگاهی از دایره لغات یا به عبارت ساده‌تر، دانستن لغات بیشتر، از جمله عواملی است که مهارت

خواندن را تسهیل می‌کند. به همین علت دانش‌آموزان ناشنوا در خرده‌آزمون‌هایی که توانایی در معانی کلمات

را اندازه می‌گیرند، نمره پایینی به دست می‌آورند (پاول^{۵۴}، ۱۹۸۹).

✓ نحو: یکی از عوامل موثر در درک فنون نوشتاری نحو است. مرور پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان

می‌دهد نحو به تنهایی می‌تواند مشکل جدی در خواندن ایجاد کند.

✓ زبان کنایی: استفاده از استعارات، تشبیه‌ها و اصطلاحات که در قالب زبان کنایی استفاده می‌شود از ویژگی‌های

محیط‌های زبانی غنی است. اکثر معلمان دانش‌آموزان ناشنوا از مشکلاتی که دانش‌آموزان در درک زبان کنایی

زیرنویس‌ها :

1. Cohen
2. Landi
3. Conners
4. Meadow
5. Mayberry
6. Bottom-up models
7. Top - Down models
8. Interactive models

- | | |
|--|--------------------------------|
| 9. Clusters of letters and words | 32. Discrimination ability |
| 10. Out-inside | 33. Language to literacy Model |
| 11. Blending | 34. Christensen |
| 12. Step – by – step process | 35. Auditory Processing Skill |
| 13. Inside - out | 36. Speech Perception |
| 14. Wray | 37. Oral Language |
| 15. David | 38. Written Language |
| 16. Medwell | 39. Phonics |
| 17. Goodman | 40. Comprehension |
| 18. Smith | 41. Bradly |
| 19. Percptual | 42. Brayant |
| 20. Cognitive | 43. Levy |
| 21. Reader's resource | 44. Harris |
| 22. Text features | 45. Beech |
| 23. construction of meaning | 46. Rachel |
| 24. General model of reading acquisition | 47. Mayberry |
| 25. Oney | 48. Kelly |
| 26. Yucesan | 49. Miller |
| 27. decoding | 50. Sporer |
| 28. Phonological awareness | 51. Vernon |
| 29. Functional awareness | 52. Jacobson&Lundberg |
| 30. Syntactic awareness | 53. Peeters |
| 31. Metalinguistic skills | 54. Paul |

منابع:

- حسن‌زاده، سعید (۱۳۸۸). روان‌شناسی و آموزش کودکان ناشنوا. تهران: انتشارات سمت.
- زندى، بهمن (۱۳۸۶). روش تدریس زبان فارسی در دوره دبستان. تهران: انتشارات سمت.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۷). گزارش اجمالی نتایج ملی و بین‌المللی پرلز ۲۰۰۶ در مقایسه با پرلز ۲۰۰۱. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۶). چارچوب و ویژگی‌های مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز PIRLS). پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز.

Christensen, C.A. (1997). Onset, rimes and phonemes in learning to read. *Scientific Studies of Reading*, 5,341-358.

Cohen,D.(2001).Word identification in adults with mild mental retardation:Does IQ influence reading achievement?Brain and cognition,46,69-73.

Connors, A., Rosenquist,j., Sligh, C., Atwell, A., Kiser, T. (2006). Phonological reading skills acquisition by children with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 121-137.

- Harris, M., Beech, J. (1998). Implicit phonological Awareness and Early Reading Development in Prelingually Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9,205-216.
- Jacobsn, C., Lundberg, I. (2000). Early prediction of Individual growth in Reading. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 273-296.
- Kelly, L.P. (2002). The Importance of Processing Automaticity and Temporary storage Capacity of the Differences in Comprehension Between Skilled and Less Skilled College-Age Deaf Readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 230-249.
- Landi, N. (2010). An examination of the relationship between reading comprehension, higher-level and lower-level reading sub-skills in adults. *Reading and Writing*, 23, 701- 717.
- Levy,b.,Gong,Z.,Hessels,S.(2006).Undrestanding print:Early reading development and the contributions of home literacy experiences.*Experimental child psycholo*, 93,63-93.
- Meadow,S.,mayberry,R.(2001).How do profoundly deaf children learn to read?Learning disabilities research & practice,16,222-229.
- Miller, P. (2006). What the Visual Word Recognrtion skills of Prelingually Deafened Readers Tell About Their Reading Comprehension Problems. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18,91-121.
- Oney,B.,Yacesan,A.(1997).Beginning to read in Turkish:A phonologically transparent orthography. *Applied psycholinguistics*,18,1-15
- Paul, P. (1989). Depth of Vocabulary Knowledge and Reading: Implication for Hearing Impaired and Learning – Disabled Student. *Academic Therapy*, 25,13-24.
- Peeters, M., Verhoeven, L., Moor, J., Balkom, H., Leeuwe, y. (2009). Home literacy predictors of Early Reading Development in children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 30,445-461.
- Sporer, N., Brunsteing, J.C., Kieschke, ulf. (2009). Improving student's Reading Comprehension Skills: Effects of Strategy Instruction and Reciprocal Teaching. *Journal of Learning and Instruction*, 19, 272-286.
- Vernon,M.C.(2006).Fifty years of research on the intelligence of deaf and hard of hearing children: A review of literature and discussion of implication.*Journal of deaf student and deaf education*, 3,225-231.