
بررسی مهارت‌های خواندن و املا در دانش‌آموزان عادی فارسی زبان کلاس اول آموزش‌دیده با روش ترکیبی

طاهره‌سیما شیرازی* - دکتر رضا نیلی‌پور** آذر مهری***

چکیده

در این پژوهش، میزان مهارت دانش‌آموزان کلاس اول آموزش‌دیده با روش ترکیبی "آوا- کلمه محور" در مسیر خواندن آوایی^۱ و مسیر واژگانی مستقیم^۲ (کل‌خوانی)^۳ ارزیابی می‌شود.

پژوهش حاضر در ابتدای کلاس دوم ابتدایی بر روی ۱۰۰ نفر آزمودنی که به صورت تصادفی ساده از میان دانش‌آموزان عادی پسر و دختر مدارس تهران انتخاب شده بودند، به روش مشاهده‌ای-مقطعی اجرا شد. تکالیف مورد نظر این پژوهش شامل خواندن متن ناآشنا، کلمات بی‌قاعده و شبه‌واژه‌ها^۴ و املا بود

* کارشناس ارشد دانشگاه بهزیستی و توانبخشی

** استاد دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی

*** کارشناس ارشد دانشگاه علوم پزشکی تهران

- 1- Phonic route
- 2- direct lexical route
- 3- Whole word route
- 4- Pseudoword

که با توجه به اهداف این پژوهش توسط محققان و با استفاده از واژگان کتاب فارسی کلاس اول ابتدایی ساخته شده اند. بر اساس نتایج به دست آمده، کنش آزمودنی‌ها در تکلیف خواندن متن، شبه‌واژه و کلمات بی‌قاعد، طبیعی بود (بین ۳ تا ۴ خطا) اما سرعت آنان در خواندن کلمات بی‌قاعد، کند و حدود دو ثانیه برای هر کلمه بود که می‌تواند نشان‌گر آن باشد که آزمودنی‌ها قادر به استفاده صحیح از مسیر آوایی بودند اما در استفاده از مسیر کل‌خوانی، چندان تبحری نداشتند. میانگین نمره‌ی املاي آزمودنی‌ها نسبت به نمره‌ی خواندن آن‌ها بسیار کمتر و در سطح $(a = 0/01)$ معنادار بود. همچنین، امتیاز دختران در تکلیف خواندن متن، خواندن کلمات بی‌قاعد و املا، برخلاف تکلیف شبه‌واژه‌ها به طور معناداری $(a = 0/01)$ بیشتر از امتیاز پسران بود.

واژه‌های کلیدی: خواندن، املا، شبه‌واژه، کلمه‌ی بی‌قاعد، مسیر آوایی، کل‌خوانی

دفتر فصلنامه

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

طرح مسأله

امروزه زبان نوشتاری^۱ به عنوان "کارافزاری مهم در فرایندهای اندیشه" (لوریا، قاسم‌زاده ۱۳۶۸) نقش عمده‌ای در پیشرفت جوامع دارد. شیوه‌ی آموزش زبان نوشتاری در هر دو جنبه‌ی خود- یعنی خواندن و نوشتن- انگیزه‌ی تحقیقات گسترده در بسیاری از کشورهای جهان بوده است.

پژوهش حاضر نیز در همین راستا و در زمانی اجرا شد که نظام آموزشی کلاس اول در حال تغییر بود. هدف از این پژوهش، بررسی مسیرهای خواندن (با استفاده از تکالیف نشان‌گر این مسیرها همچون خواندن متن، کلمات بی‌قاعده و شبه‌واژه‌ها) و همچنین، بررسی املا در آن دسته از دانش‌آموزان کلاس اولی است که با نظام آموزشی قبلی- یعنی روش ترکیبی "آوا- کلمه محور"- آموزش دیده‌اند. به عبارت دیگر، این پژوهش بر آن است که میزان کارآمدی روش مذکور را در آموزش املا و خواندن و ایجاد مهارت در مسیرهای خواندن بررسی کند. با توجه به اینکه هدف این پژوهش، بررسی مهارت خواندن و املاي دانش‌آموزان در پایان کلاس اول ابتدایی است و از آنجا که در پایان سال و پس از ۹ ماه تدریس و نزدیک شدن به امتحانات آخر سال، معلمان و خانواده‌ها بر یادگیری این مهارت‌ها تأکید بسیاری دارند و دروس به طور مداوم مرور می‌شود، به منظور جلوگیری از تأثیرات مخدوش‌کننده‌ی این وضعیت بر میزان توانمندی واقعی آزمودنی‌ها، ابتدای ورود کودکان به کلاس دوم ابتدایی برای اجرای این آزمون در نظر گرفته شد.

نتایج این پژوهش و مقایسه‌ی آن با پژوهشی از همین دست در نظام جدید، امکان مقایسه‌ی دقیق‌تر توانمندی هر یکی از این دو روش را در دستیابی به اهداف آموزشی خود فراهم می‌آورد.

مبنای نظری پژوهش

زبان نوشتاری، نظامی نمادین و ثانویه بر نظام گفتاری است (ویگوتسکی- قاسم‌زاده ۱۳۷۱، فریاری و رخشان ۱۳۶۳ تامسون^۱ ۱۹۹۰). هارتمن^۲ (۱۹۷۲) خواندن را "مهارت تشخیص و درک زبان نوشتاری و برگرداندن آن به گفتار مفهوم" می‌داند. نظریه پردازان برای درک بهتر مسیری که خواننده به هنگام خواندن طی می‌کند، مدل‌های متفاوتی را برای خواندن پیشنهاد کرده‌اند. در اغلب مدل‌های خواندن، به دو مسیر مهم خواندن- یعنی "آوایی" و "مسیر واژگانی مستقیم" (کلخوانی)- اشاره شده است. (کیث- مجدالدین ۱۳۷۸ و تامسن ۱۹۹۰ و لاکسن^۳، گالاگر^۴ مسترسن^۵ ۲۰۰۲). در خواندن از طریق "مسیر آوایی"، خواننده واژه را به حروف سازنده‌ی کلمه تجزیه می‌کند و دستیابی به واج^۶ متناظر با هر حرف و ترکیب این واج‌ها با یکدیگر می‌تواند واژه را بخواند. اغلب مدل‌های نظری رایج در زمینه‌ی چگونگی فراگیری خواندن در کودکان، حاکی از آن‌اند که خواندن، مستلزم برقراری ارتباط میان صداها و شکل نوشتاری آن‌هاست. (کرمینر و دی^۷ ۱۹۹۷). خواندن کلمات کم‌بسامد با قاعده که کودک قبلاً با آن‌ها مواجه نشده است و همچنین شبه‌واژه‌ها، تنها از مسیر آوایی صورت می‌گیرد. بسیاری از پژوهش‌گران (سلطانی ۱۳۸۲، لاکسن و همکاران ۲۰۰۲، اسلاگوئینا^۸ و همکاران ۱۹۹۳، بویی^۹ و همکاران ۱۹۹۲، سیگل^{۱۰}) با استفاده از تکلیف خواندن یا هجی کردن شبه‌واژه‌ها، مسیر آوایی را

- 1- Thomson
- 2- Hartman
- 3- Laxon
- 4- Gallagher
- 5- Masterson
- 6- Phonene
- 7- Corminer, Dea
- 8- Slaghais, ...
- 9- Bowey
- 10- Siegel

سنجیده اند؛ زیرا فقط از این مسیر می‌توان شبه‌واژه‌ها را خواند.

خواندن با استفاده از این مسیر نسبت به مسیر کل‌خوانی کندتر است و معمولاً مدت زمان بیشتری طول می‌کشد. (بودرا^۱ و همکاران ۱۹۸۲، درول^۲ و همکاران ۱۹۸۰).

در مسیر کل‌خوانی، خواننده به طور مستقیم از محرک بینایی-فرم نوشتاری کلمه- به شکل شفاهی واژه دست می‌یابد. این مسیر معمولاً در خواندن کلمات پربسامد و همچنین کلمات بی‌قاعدده فعال می‌شود (اشرو سینپسن^۳ ۱۹۹۴).

مدل‌های خواندن "بالا به پایین" "بر استفاده‌ی خواننده از اطلاعات موجود در متن و دانش قبلی خود، برای خواندن و حدس زدن کلمات مورد نظر تأکید دارند (کییت و همکاران- مجدالدین ۱۳۷۸- (اشرو و سینپسن ۱۹۹۴). بررسی شیوه و میزان استفاده‌ی خواننده از این مسیر، تنها با اجرای تکالیف خواندن متن مقدور است.

به نظر می‌رسد که خواننده ماهر قادر است از هر یک از مسیرهای یاد شده در موقع ضروری استفاده کند، اما در مورد خوانندگان مبتدی، احتمالاً سن ورود کودک به مدرسه و میزان رشد مغزی و همچنین شیوه‌ی آموزش کلاس اول در میزان و سرعت کسب تبحر خواننده در هر یک از این مسیرها مؤثر است. به همین دلیل، میزان و چگونگی استفاده‌ی خواننده‌ی مبتدی از مسیرهای مختلف خواندن در هر فرهنگ و زبان و نظام آموزشی باید جداگانه مورد بررسی قرار گیرد. بررسی شیوه‌ی خواندن و نوشتن کودکان در سال‌های اول ورود به مدرسه و بررسی میزان استفاده‌ی آنان از هر یک از مسیرهای خواندن و مهارت آنان در به‌کارگیری این مسیرها می‌تواند کمک مؤثری در

1- Boder, ...

2- Durrel, ...

3- Asher, Simpson

4- top-down

انتخاب بهترین روش‌های آموزشی در مقاطع ابتدایی باشد.

تعریف عملیاتی واژگان

مهارت خواندن در این پژوهش عبارت است از دقت و سرعت آزمودنی در خواندن سه متن داستانی ناآشنا و فهرست شبه‌واژه‌ها و کلمات بی‌قاعده.

مهارت املا: عبارت است از نمره‌ای که آزمودنی در تکلیف املا که شامل ۲۵ کلمه از کتاب فارسی کلاس اول است، کسب می‌کند.

دانش‌آموز عادی کلاس اولی: دانش‌آموزی است که کلیه‌ی دروس کلاس اول را به اتمام رسانده است، در ابتدای ورود به کلاس دوم قرار دارد، در مدارس عادی (شامل دولتی و غیرانتفاعی) تحصیل می‌کند و مشکلات شنیداری، بینایی و تلفظی ندارد.

فارسی‌زبان: در این پژوهش به فردی اطلاق می‌شود که زبان مورد استفاده‌ی او فارسی است و والدین نیز به زبان فارسی با وی صحبت می‌کنند.

روش ترکیبی آوا- کلمه محور: روش آموزش خواندن در نظام قبلی آموزش و پرورش در کلاس اول است (زندی ۱۳۷۸).

روش‌شناسی

این پژوهش از نوع مشاهده‌ای، مقطعی و توصیفی- تحلیلی بوده و روش جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه، پرسشنامه و اجرای آزمون است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جامعه‌ی مورد مطالعه و نحوه‌ی نمونه‌گیری

جامعه‌ی مورد مطالعه در این پژوهش، دانش‌آموزان عادی کلاس اول شهر تهران بود، ۱۰۰ نفر دانش‌آموز دختر و پسر از ۲۱ مدرسه‌ی دولتی و ۴ مدرسه‌ی غیرانتفاعی از ۵ منطقه‌ی ۳، ۵، ۱۲، ۱۳، ۱۹ آموزش و پرورش تهران به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. انتخاب مناطق به گونه‌ای بود که تا حد امکان مناطق مختلف جغرافیایی و اقتصادی و اجتماعی تهران را پوشش دهد.

انتخاب مدارس و انتخاب آزمودنی‌ها به صورت تصادفی ساده بود. در انتخاب آزمودنی‌ها، نسبت جمعیت دانش‌آموزی مناطق یاد شده محاسبه گردید و در نتیجه، در مناطق پرمجموعیت دانش‌آموزان بیشتری انتخاب شدند. معیار ورود آزمودنی‌ها به پژوهش، فارسی‌زبان بودن، عدم ابتلا به مشکلات شنیداری، بینایی، تلفظی و عدم سابقه‌ی مردودی در کلاس اول بود.

ابزار پژوهش

ابزار مورد استفاده در این پژوهش، عبارت از سه تکلیف خواندن متن، تکلیف خواندن کلمات بی‌قاعده، تکلیف خواندن شبه‌واژه‌ها و تکلیف املا است که تمامی آن‌ها از آزمون خواندن شیرازی، نیلی‌پور (۱۳۸۱) اقتباس شده‌اند.

روایی متن‌های خواندن در این آزمون از طریق بررسی هم‌بستگی میان متن‌های هم‌تا (۹۰ درصد) و اعتبار آن از طریق اعتبار محتوایی به دست آمده است.^۱

با استفاده از کلمه‌های موجود در کتاب فارسی کلاس اول، سه متن داستانی ناآشنا ساخته شد. در ساخت این متن‌ها جذابیت داستانی، ساختار معناشناختی و نحوی مناسب با سن کودک و وجود

۱- در روش طراحی و هنجاریابی این آزمون و نیز چگونگی بررسی روایی و اعتبار آن به تفصیل در دفترچه راهنمای این آزمون سخن گفته شده است و علاقه‌مندان می‌توانند به آن مراجعه کنند.

انواع کلمات از لحاظ بسامد، ساختار هجایی، طول و شفافیت واژه لحاظ شد. به تناسب نوع اشتباه‌های کودک در حین خواندن، نیم یا یک امتیازمنفی به وی تعلق می‌گرفت و از نمره‌ی بیست کسر می‌شد.

تکلیف خواندن کلمات بی‌قاعد، مرکب از ۱۵ واژه از کتاب فارسی کلاس اول و شامل "۱" استثنا (در کلمه‌هایی نظیر دو، خورشید و نوک) و "وا" (در کلمه‌هایی نظیر خواب و می‌خواند که و خوانده نمی‌شود) است. همچنین، کلماتی با "ه" غیرملفوظ (نظیر دانه، مدرسه و شاخه) نیز در این تکلیف گنجانده شد. با این فهرست، مسیر کل‌خوانی کودک مورد بررسی قرار گرفت. در این تکلیف، در ازای هر کلمه که آزمودنی به صورت صحیح می‌خواند، یک امتیاز مثبت می‌گرفت و سپس، نمره‌ی نهایی وی با استفاده از فرمول (مجموع امتیازات مثبت آزمودنی $\times 20$ تقسیم بر ۱۵) محاسبه می‌شد.

تکلیف شبه‌واژه‌ی مرکب از ۲۰ شعبه واژه شامل ۸ شعبه واژه‌ی تک‌هجایی و دوهجایی، ۱۲ شبه‌واژه نظیر شاف، لست، ذغاء، ماتی و ضدنگ است. در ساخت این آزمون، از کلیه‌ی حروف فارسی به جز "ژ" و همچنین حروف "و، ی" استفاده شد. حذف دو حرف آخر از این تکلیف به آن دلیل است که هر یک از این دو حرف می‌تواند بازنگای دو تا سه آوا [o/u/v] و [y/i] باشد و خواندن آن‌ها به تمام این شیوه‌ها می‌تواند درست باشد. از آن‌جا که تنها مسیر خواندن شبه‌واژه‌ها استفاده از مسیر آوایی و برقراری تناظر نویسه-واج است، در این پژوهش از این تکلیف برای سنجش مسیر آوایی آزمودنی‌ها استفاده شد و در ازای هر کلمه که آزمودنی به صورت صحیح می‌خواند، یک امتیاز مثبت می‌گرفت.

برای طراحی تکلیف املا نیز با توجه به ویژگی‌های خط فارسی ۲۵ کلمه از کلمات فارسی کلاس اول انتخاب شد که از آن جمله می‌توان کلمه‌های کار، فراموش، قوری، پژمرده، تیغ، دختر و حاضر اشاره کرد. در اجرای این تکلیف، مانند

آزمون خواندن دورل^۱، نیل^۲ و آزمون خواندن شیرازی و نیلیپور (۱۳۸۱) ابتدا آزمون‌گر واژه را تلفظ می‌کرد و آن را در جمله به کار می‌برد و سپس، مجدداً واژه را تکرار می‌کرد. پس از آن، آزمودنی واژه را تلفظ می‌کرد و آن را می‌نوشت. در این تکلیف نیز به تناسب هر اشتباه آزمودنی، یک یا نیم امتیاز از نمره بیست کسر می‌شد.

در کنار تکالیف ذکر شده، از معلم کلاس اول آزمودنی خواسته شد که بر اساس شناختی که از سطح خواندن آزمودنی دارد، امتیازی بین صفر تا بیست به وی بدهد، این امتیاز با عنوان نمره معلم ثبت شد.

روش آماری در این پژوهش برای مقایسه‌ی مهارت خواندن دو جنس دختر و پسر در تکالیف مختلف، آزمون تی مستقل و برای مقایسه‌ی نمرات مختلف هر آزمودنی، آزمون تی مزدوج بود.

یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌ها در هر یک از تکالیف خواندن و املا در جدول شماره ۱ خلاصه شده است. همان‌گونه که در این جدول مشاهده می‌شود، میانگین نمرات آزمودنی‌ها در سه تکلیف خواندن متن حدوداً بین ۱۶/۵ تا ۱۷/۵ است که با نمره معلم تفاوت بارزی دارد و به طور متوسط حدود ۲ نمره پایین‌تر از آن است. همچنین، انحراف معیار نمره‌های کودکان در تکلیف خواندن متن‌ها بسیار بیش از انحراف معیار نمره معلم است. این شاخص می‌تواند نشان‌گر آن باشد که پراکندگی در مهارت خواندن آزمودنی‌ها بیش از آن است که کودکان در ارزیابی خواندن در کلاس نشان می‌دهند، همان‌گونه که در جدول شماره ۲ ملاحظه می‌شود، تفاوت بین نمره معلم

1- Durrell Analysis of Reading Difficulty (Third Edition)

2- Neal Analysis of Reading Ability (Revised British Edition)

و هر سه نمره‌ی خواندن متن در سطح $a = ۰/۰۱$ معنادار است.

میانگین نمره‌ی تکلیف "دقت خواندن کلمات بی‌قاعده" نسبتاً مطلوب است و نشان می‌دهد که کودکان قادر به خواندن صحیح این کلمات بوده‌اند. با بررسی کیفی خطاهای خواندن در این تکلیف مشخص می‌شد که بیشترین خطاهای خواندن آزمودنی‌ها در کلمه‌هایی که حرف "و" آن‌ها خوانده نمی‌شود و سپس در کلمه‌های دارای "ا" استثنا است و کمترین خطا در "ه" غیرملفوظ دیده شد. بر خلاف مهارت نسبی آزمودنی‌ها در دقت خواندن کلمات بی‌قاعده، سرعت خواندن این کلمات بسیار کم و حدود دو ثانیه برای هر کلمه است که نسبت به میانگین سرعت خواندن از طریق مسیر کلخوانی (نیفر ۱۳۷۷ تا ماسن ۱۹۹۰) بسیار بالاست. در مورد تکلیف "دقت خواندن شبه‌واژه‌ها" مورد جالب توجه نمره‌ی نسبتاً بالای آزمودنی‌هاست. از میان ۲۰ شبه‌واژه به طور میانگین ۱۵/۵ شبه‌واژه به صورت صحیح خوانده شده است. این در حالی است که آزمودنی‌ها قبلاً هرگز با این شبه‌واژه‌ها برخوردی نداشته‌اند و صرفاً با استفاده از مسیر آوایی قادر به خواندن آن شده‌اند. در بررسی کیفی نوع خطاها مشخص شد که آزمودنی‌ها تقریباً بیشترین خطا را در رمزگشایی شبه‌واژه‌های یک و دوهجایی دارای ساختار هجایی cvcc (نظیر صقم و ظرخت) داشته‌اند و بین دو همخوان متوالی در یک خوشه‌ی همخوانی واکه‌ی /e/ یا /o/ قرار داده‌اند. با وجود این که در بخش راهنما به آزمودنی‌ها تفهیم شده بود که واکه‌های یاد شده در صورت نیاز در زیر و زبر کلمات نوشته شده‌اند و در صورتی که موجود نباشند باید کلمه‌ی مورد نظر بدون آن‌ها خوانده شوند، برخی آزمودنی‌ها به هنگام مواجهه با خوشه‌ی همخوانی، یکی از این واکه‌ها را بین آن‌ها قرار داده و شبه‌واژه را خوانده‌اند. میانگین سرعت خواندن هر شبه‌واژه حدود $۴/۱۳$ ثانیه است که برای تکلیف خواندن شبه‌واژه‌ها طبیعی به نظر می‌رسد.

میانگین نمره‌ی املاي آزمودني‌ها با وجود اين‌که همي واژه‌ها از کتاب فارسي کلاس اول انتخاب شده بودند، بسيار پايين بود. به طور متوسط، آزمودني‌ها از میان ۲۵ کلمه‌ي مورد نظر حدود ۷ کلمه را اشتباه نوشته‌اند و بيشتريين خطاها نيز در کلماتي که نويسه‌ي هم‌آوا داشته‌اند، مشاهده شده است. همان‌گونه که در جدول شماره‌ي ۲ ملاحظه مي‌شود، تفاوت میانگين نمره‌ي املا و نمره‌هاي خواندن متن در سطح $a = 0/01$ معنادار است. میانگين نمره‌هاي دختران و پسران در تکالیف خواندن متن، املا، دقت و سرعت خواندن کلمات بي‌قاعده در جدول شماره ۱ از برتري معنادار دختران نسبت به پسران حکايت دارد ولي در میانگين نمرات دقت و سرعت خواندن شبه‌واژه‌ها، بين پسران و دختران تفاوت معناداري ديده نشد.

بحث

همان‌گونه که از نتايج پژوهش حاضر برمي‌آيد و با توجه به محدوديت‌هاي خاص اين پژوهش، میانگين نمرات دقت خواندن متن در کودکان کلاس اول حتي پس از وقفه‌اي نسبتاً طولاني (تعطيلات تابستاني) و با توجه به اين‌که متن‌ها ناآشنا بوده‌اند، بسيار مناسب بوده است که مي‌تواند نشان‌گر آن باشد که آزمودني‌ها به خوبی قادر به شناسايي و خواندن کلمات داخل متن بوده‌اند اما در مورد تکلیف خواندن کلمات بي‌قاعده، وضعيت تا حدودي متفاوت است. مدت زمان خواندن کلمات بي‌قاعده از مسير کل‌خواني بسيار کوتاه و حدود نيم‌ثانيه براي هر کلمه (دورل، کاترسن^۱، ۱۹۸۰) است؛ در حالي که آزمودني‌ها زمان نسبتاً زيادي را صرف خواندن هر يك از اين کلمات کرده‌اند. در واقع، خواندن بسياري از اين کلمات بدون استفاده از مسير کل‌خواني بوده است. مشاهده‌ي کنش آزمودني‌ها در حين اجراي اين تکلیف، نشان‌گر آن بود که

بسیاری از آزمودنی‌ها به جای استفاده از مسیر کل‌خوانی، ابتدا سعی کرده‌اند با استفاده از مسیر آوایی، کلمه را رمزگشایی کنند ولی پس از درک این‌که تلفظ مورد نظر منطبق بر واژگان شفاهی ایشان نیست، با استفاده از بازگویی اصلاحی، کلمه را خوانده‌اند. به نظر می‌رسد مفهوم کل‌خوانی برای بسیاری از این آزمودنی‌ها - به‌خصوص پسرها - جای نیفتاده است و هنوز شیوه‌ی خواندن آوایی در آن‌ها بسیار پابرجاست؛ تا آن‌جا که حتی کلماتی را که قبلاً در کتاب فارسی با آن مواجه شده‌اند، به صورت آوایی می‌خوانند. تسلط آزمودنی‌ها در مسیر آوایی، در امتیازشان در تکلیف دقت خواندن شبه‌واژه‌ها نیز کاملاً مشهود است. تبحر آزمودنی‌ها در اجرای این تکلیف نشان‌گر آن است که با آن‌ها در زمینه‌ی شناخت حروف و تناظر نویسه - واج و نحوه‌ی تجزیه و ترکیب آن‌ها بسیار خوب کار شده است و ایشان تا حدود زیادی می‌توانند به طور مستقل بخوانند.

بر خلاف نمره‌ی تکلیف خواندن - شامل متن‌ها، کلمات بی‌قاعده و شبه‌واژه‌ها - امتیاز آزمودنی‌ها در تکلیف املا از حد مورد نظر پایین‌تر بود و تفاوت معناداری با آزمون خواندن متن داشت که می‌تواند نشان‌گر آن باشد که برای آزمودنی‌ها املا دشوارتر از خواندن است.

بررسی کیفی نوع خطاهای املا نشان داد که بسیاری از خطاها مربوط به نویسه‌های هم‌آوا - نظیر س، ص، ث - است. از چنین خطاهایی در منابع مختلف به عنوان خطاهای بینایی (بصری) یاد می‌شود. در املاي کلمات فارسی، چه در کودکان عادی (نیفر ۱۳۷۷) و چه کودکان نارساخوان (سلطانی، ۱۳۸۲) خطاهای بینایی بالاترین درصد وقوع را دارند. املاي صحیح آن دسته از واژه‌های فارسی که نویسه‌های هم‌آوا دارند، با تکیه بر مسیر آوایی میسر نیست و نویسنده باید از حافظه‌ی بینایی خویش بهره بگیرد. در سال‌های

ابتدای فراگیری نوشتن، به مواجهه‌ی بیشتر با چنین کلماتی نیاز دارد و وقفه‌ی طولانی تعطیلات تابستان می‌تواند بر این مسأله تأثیرات سوء داشته باشد.

از دیگر یافته‌های این پژوهش، تفاوت معنادار میان دو جنس دختر و پسر در تکلیف املا و تمامی تکالیف خواندن به جز تکلیف خواندن شبه‌واژه‌ها بود. همان‌گونه که گفته شد، در خواندن شبه‌واژه‌ها، خواننده ناچار به استفاده از مسیر آوایی است. عدم تفاوت دو جنس- هر چند نمره‌ی دختران تا حدودی بیشتر از پسران بود- می‌تواند نشان‌گر آن باشد که هر دو گروه به دومین مرحله در رشد خواندن- یعنی مرحله‌ی الفبایی- که به واقع مرحله‌ی استفاده از مسیر آوایی است (تامسن، ۱۹۹۰ و سانولینگ، ۱۹۸۷) رسیده‌اند اما نمرات پایین‌تر پسران در تکالیف خواندن متن‌ها، دقت و سرعت کلمات بی‌قاعده و املا می‌تواند نشان‌گر عدم دستیابی کامل آن‌ها به مراحل بعدی رشد خواندن و نوشتن، در مقایسه با همسالان دختر باشد.

یافته‌ی دیگر این پژوهش، وجود تفاوت بارز و معنادار میان نمره معلم و نمرات دقت خواندن متن‌ها بود. همان‌گونه که در جدول شماره ۱ ملاحظه می‌شود، انحراف معیار نمره‌ی معلم نسبت به انحراف معیار به دست آمده از نمرات هر سه متن، بسیار کمتر است. شاید یکی از دلایل این امر آن باشد که معلم وضعیت خواندن دانش‌آموزان را فقط بر مبنای متن‌های کتاب و آن هم در شرایطی می‌سنجد که در طول سال تحصیلی معلم‌ان و اولیای دانش‌آموزان این متن‌ها را بارها و بارها تمرین و تکرار می‌کنند. در نتیجه‌ی همین امر، مهارت خواندن بیشتر کودکان در کلاس اول برای متن‌های آشنای داخل کتاب نسبتاً خوب و هم‌سطح با یکدیگر برآورده می‌شود، اما در هنگام مواجهه با متن‌های

ناآشنا، تفاوت‌های فردی آنها بیشتر آشکار می‌گردد.

نتیجه

با توجه به امتیاز آزمودنی‌ها در تکلیف خواندن شبه‌واژه‌ها به نظر می‌رسد دانش‌آموزان کلاس اول، قبل از تغییر روش آموزشی خواندن قادر به استفاده‌ی صحیح از مسیر آوایی بوده‌اند. به کمک همین توانمندی و بهره‌گیری از ذخیره‌ی واژگان درکی کودک، می‌توان انتظار داشت که دانش‌آموز بسیاری از متن‌های جدید را نسبتاً به راحتی بخواند و تا حدود زیادی درک کند اما از دیگر سو، تأکید بسیار زیاد روش "آوا- کلمه محور" بر خواندن آوایی، بر مسیر کل‌خوانی این کودکان تأثیر منفی داشته است؛ تا آنجا که برخی از کودکان سعی در خواندن تمامی کلمات- حتی کلمات بی‌قاعده- به شیوه‌ی آوایی داشته‌اند. باید در نظر داشت که استفاده‌ی بیش از حد از مسیر آوایی، ممکن است به مسایل مضر چون تبدیل شدن عمل خواندن از یک فرایند لذت‌بخش و معطوف به درک مطلب به فرایند تجزیه و تحلیل کلمات و رمزگشایی آنها شود (لاکسون و همکاران، ۲۰۰۲). انجام پژوهش‌های جدید در زمینه‌ی دقت خواندن کلمات بی‌قاعده و شبه‌واژه‌ها و سرعت خواندن در کودکانی که با سیستم فعلی آموزش می‌بینند و مقایسه‌ی آن با نتایج پژوهش‌های قبلی، می‌تواند تا حدود زیادی نشان‌گر چگونگی کارایی نظام آموزشی جدید در ایجاد و تحکیم برخی از مهارت‌های خواندن کودکان ایرانی باشد. از دیگر نتایج این تحقیق، وجود تفاوت چشم‌گیر میان مهارت خواندن متن و املا در دو جنس دختر و پسر است. چنین به نظر می‌رسد که بهتر است در بررسی مهارت هر یک از دو جنس در خواندن املا، نمره‌ی ایشان به غیر از سنجش با کل جمعیت، با امتیاز همجنسان خود نیز سنجیده شود و سپس مورد قضاوت قرار گیرد.

مورد دیگری که با توجه به پایین بودن نمرات املاي دانش‌آموزان و مصاحبه‌ي حضوري با معلمان در زمينه‌ي دلایل این امر مشخص شد- هر چند جزو اهداف پژوهش حاضر نبود- تأثیر منفي تعطیلات تابستاني بر موارد آموخته شده در سال قبل است. به نظر مي‌رسد اتخاذ راهکارهايي از سوي اوليائي امور نظیر تهيه‌ي کتابهاي داستاني جذاب و مناسب کلاس اول و ارایه‌ي آن به کودکان در آغاز تعطیلات تابستان با استفاده از برنامه‌هاي آموزشی تفریحی در برنامه‌هاي کودک صدا و سیما در طول تابستان مي‌تواند نقش مؤثري در کاهش این تأثیرات نامطلوب داشته باشد.

با توجه به وجود تفاوت چشمگیر میان نمره‌هاي معلمان و نمره‌ي خواندن آزمودني‌ها چه بسا بهتر باشد براي بررسی دقیق‌تر میزان واقعي توانمندی خواندن در دانش‌آموزان، در حین سال تحصیلی و در ابتدای هر سال، از آزمودني‌هاي خواندن متن‌هاي غیرکلاسي استفاده شود.

جدول شماره ۱- میانگین و انحراف معیار نمره‌های تکالیف خواندن

و املا در دانش‌آموزان کلاس اول

P	جمع		دختر		پسر		جنس پارامترهاي آماری تکلیف
	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
/۰۱۲۰	۳/۴۳	/۳۳ ۱۷	۲/۱۵	۱۸/۲۱	۴/۱۲	/۵۵ ۱۶	خواندن متن اول
/۰۰۹۰	۴/۴۶	/۷۹ ۱۶	۲/۴۹	۱۷/۹۸	۵/۴۷	/۷۳ ۱۵	خواندن متن دوم
/۰۱۳۰	۴/۸۱	/۳۸ ۱۶	۲/۸۷	۱۷/۶۱	۵/۸۵	/۲۸ ۱۵	خواندن متن سوم
/۷۶۳۰	۱/۵۳	/۹۸ ۱۸	۱/۵۱	۱۹/۰۳	۱/۵۶	/۹۳ ۱۸	نمره‌ي معلم
/۰۲۴۰	۳/۸	/۰۳ ۱۷	۲/۷۰	۱۸/۰۰	۴/۴۶	/۲۲ ۱۶	دقت در خواندن کلمات بی‌قاعده
/۰۴۸۰	/۹۸ ۲۹	/۸۵ ۴۰	/۱۳ ۲۳	۳۴/۰۵	/۸۱ ۳۳	/۳۷ ۴۶	زمان خواندن کلمات بی‌قاعده (به ثانیه)
/۰۴۸۰	۱/۴۹	۲/۰۴	۱/۱۵	۱/۷۰	۱/۶۹	۲/۳۱	سرعت خواندن هر کلمه‌ي بی‌قاعده
/۰۷۰	۳/۷	/۵۹ ۱۵	۳/۰۸	۱۶/۴۲	۴/۱۴	/۹۳ ۱۴	دقت در خواندن شبه واژه‌ها
/۲۵۰	/۲۰	/۶۵	/۱۹	۷۶/۶۴	/۲۵	/۳۸	زمان خواندن شبه

۰	۴۲	۸۲	۴۳		۴۱	۸۷	واژه‌ها (به ثانیه)
/۲۵۰ ۰	۲/۱۱	۴/۱۳	۲/۱۶	۳/۸۳	۲/۰۶	۴/۳۶	سرعت خواندن هر شبیه واژه
/۰۲۳ ۰	۴/۷۸	/۵۲ ۱۳	۳/۸۲	۱۴/۶۸	۵/۳۵	/۴۳ ۱۲	املا

جدول شماره ۲- بررسی تفاوت میانگین نمره‌های خواندن

با نمره‌ی معلم و املا در دانش‌آموزان کلاس اول

P	درجه‌ی آزادی	ارزش t	هم‌بستگی	تکالیف
۰۰۰	۹۰	۱۱/۴۸۵	۰/۷۲۵	خواندن متن اول نمره‌ی معلم
۰۰۰	۹۰	۱۰/۵۸۵	۰/۷۵۵	خواندن متن دوم نمره‌ی معلم
۰۰۰	۸۹	۹/۴۹۲	۰/۷۸۶	خواندن متن سوم نمره‌ی معلم
۰۰۰	۹۰	-۵/۱۰۲	۰/۳۷۲	خواندن متن اول املا
۰۰۰	۹۰	-۴/۹۳۹	۰/۳۵۹	خواندن متن دوم املا
۰۰۰	۸۹	-۵/۴۶۵	۰/۳۶۳	خواندن متن سوم املا

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع فارسي

- زندى، بهمن؛ ۱۳۷۸، "روش تدوين زبان فارسي" (در دوره دبستان). تهران، سمت.
- سلطاني، مجيد؛ ۱۳۸۲، "علامت‌شناسي و طبقه‌بندي کودکان نارساخوان رشدي فارسي‌زبان"؛ پايان‌نامه‌ي کارشناسي ارشد گفتاردرماني، تهران، دانشگاه علوم بهزيستي و توان‌بخشي.
- شيرازي، سيما و رضا؛ ۱۳۸۱، "آزمون تشخيصي خواندن". تهران، دانشگاه علوم بهزيستي و توان‌بخشي.
- فريار، اکبر و فريدون رخشان؛ ۱۳۶۳، "ناتواني يادگيري: اصول نظري، تشخيص و راهبردهاي آموزشي"، تهران، نشر ميتر.
- كيث، ر. پولچك، ا؛ مترجم مجدالدين. ك، ۱۳۷۸، "روان‌شناسي خواندن" تهران، مركز نشر دانشگاهي.
- لوريا، ا؛ زبان و شناخت. مترجم حبيب‌الله قاسم‌زاده، ۱۳۶۸، اروميه: انتشارات انزلي.
- ني‌فر، شيما؛ ۱۳۷۷، بررسي خطاهاي املايي و پردازش املايي در کودکان فارسي‌زبان، پايان‌نامه‌ي کارشناسي ارشد زبان‌شناسي همگاني، تهران، دانشگاه آزاد اسلامي، واحد تهران مركزي.
- ويگوتسكي، ل؛ ۱۳۷۱، "انديشه و زبان"، مترجم حبيب‌الله قاسم‌زاده، تهران، فرهنگيان.

منابع انگليسي

- Thomson, M. (1990) "Developmental Dyslexia". 3rd edition London: Whurr Publishers, P. 141.
- Hartman, R. Stork, F. (1972). "Dictionary of Language and Linguistics" London: Applied Science Publishers, P. 192.
- Laxon, V. Gallagher, A., Masterson, J., (2002). "The Effects of Familiarity, Orthographic neighbourhood density, Letter- Length and graphemic complexity on children's reading accuracy", British Journal of Psychology. London: May 2002 Vol. 93 part 2. 269- 288.
- Asher, R., Simpson, J. (1994). "The Encyclopedia of Language and Linguistics". Vol . Oxford: Pergman Press.

-
- Corminer, P., Dea, S. (1997). "**Distinctive Patterns of Relationship of Phonological Awareness and Working Memory With Reading Development**". Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal. V. 9: 193- 206.
- Slaghuis, W., Lovergrove, W. Davidson, J. (1993). "**Visual and Language processing Dificits are concurrent in Dyslexia**". Cortex. 29 (94): 601- 615.
- Bowey, J., Cain, M. Ryan, S. (1992). "**A Reading Level Design study of phonological Skills underlying fourth- grade Children's reading Difficulties**". Child Development. 63 (4): 999- 1011.
- Siegel, I. (1992). "**An Evaluation of the Discrepancy definition of Dyslexia**" Journal of Learning Disabilities, 25 (10), 618- 629.
- Boder, E. Jarrico, S. (1982). "**The Boder Test of Reading- Spelling Patterns: Diagnostic Screening Test for Subtypes of Reading Disability**", New York, Grane & Stratton publishers.
- Durrell, D. Catterson, J., (1980). "**Durrell Analysis of Reading Difficulty (3rd Edition)**". U.S.A: Harcourt Brace Jovanovich.
- Neale, M. (1966). "**Neale Analysis of Reading Ability (revised british edition)**". New York: ST Martin' press.
- Sunowling, M., (1987). "**Dyslexia, A Cognitive Developmental perspective**" oxford UK: Blackwell, P. 45.

