

فصلنامه ی علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت

سال دوم - شماره چهارم - تابستان ۸۸

صص ۹۳-۱۱۸

## بررسی تاثیر برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء خواندن، بر سطح خواندن

### دانش آموزان نارسا خوان پایه ی سوم ابتدایی شهر یاسوج

حسین فیاض بخش<sup>۱\*</sup>، محمدرضا عابدی<sup>۲</sup>، سید ابراهیم میرشاه جعفری<sup>۳</sup> و محمد حسین یارمحمدیان<sup>۴</sup>

#### چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی تاثیر برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء در سطح خواندن دانش آموزان نارساخوان پایه ی سوم ابتدایی بوده است. طرح پژوهش، نیمه تجربی از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بوده است. جامعه ی آماری پژوهش را تمامی دانش آموزان نارساخوان پایه ی سوم ابتدایی شهر یاسوج تشکیل داده اند. این پژوهش روی ۳۰ نفر از دانش آموزان نارساخوان پایه ی سوم ابتدایی انجام گرفته است و آزمودنی ها به گونه ی تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفته اند، تعداد آزمودنی ها در هر گروه برابر ۱۵ نفر است. برای تشخیص نارساخوانی آزمودنی ها، از آزمون هوشی ریون، آزمون بندرگشتالت، چک لیست نارساخوانی و همچنین از آزمون تشخیصی سطح اصفهان به عنوان ابزاری جهت مقایسه ی نمره های خواندن دو گروه در پیش آزمون و پس آزمون استفاده شده است. روی هم رفته، نتایج پژوهش نشان داد که برنامه ی درسی ارتقاء سطح خواندن توانسته با آموزش مهارت های مربوط به خواندن در تمامی این مهارت ها موثر باشد و باعث کاهش معنی دار نمره های خطای دانش آموزان نارساخوان در تمامی مهارت های خواندن و افزایش مهارت خواندن آن ها گردد. نتیجه ی کلی این که آموزش

۱ - استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد دهدشت

۲ - دانشیار دانشگاه اصفهان

۳ - دانشیار دانشگاه اصفهان

۴ - دانشیار علوم پزشکی اصفهان

\*- نویسنده ی مسئول مقاله : hfayazbakhsh@gmail.com

خرده مهارت های خواندن به روش تعاملی باعث تسهیل یادگیری خواندن می شود زیرا خرده مهارت هایی که رشد نکرده اند، مانع رشد مهارت های دیگر می شوند.

واژه های کلیدی: برنامه ی درسی، نارسا خوانی.

## مقدمه

بی تردید کودکانی که یادگیری شان با توانایی های هوشی شان متناسب نیست، سالیان درازی است که مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت بوده اند. وایدروهولت در نظریه ی تاریخی خود پیرامون آموزش و پرورش مبتلایان به اختلال های یادگیری، اشاره می کند که ریشه های علمی و فلسفی علاقه مندی به دانش آموزان مبتلا به اختلال های یادگیری به احتمال زیاد، به قدمت خود علم و فلسفه است. با این حال، گستره ی دل بستگی کنونی به دانش آموزان در تاریخ خدمات آموزشی برای کودکان استثنایی بی سابقه و بی همتاست (والاس و لافلین، ۱۳۶۹). از بررسی پژوهش های پیشین چنان بر می آید که زمانی، کودکان با اختلال های یادگیری را در رده ی کودکان با آسیب مغزی طبقه بندی می کردند و زمانی دیگر آن ها را کسانی با اشکالات خفیف مغزی می پنداشتند. پژوهش های استرس ولتینن<sup>۱</sup> (۱۹۴۷) در مورد کودکان با آسیب های مغزی، خدمتی بزرگ به رشته ای که اکنون اختلال های یادگیری خوانده می شود، کرده است به تدریج کسانی که در این زمینه کار می کردند، تشخیص دادند که به جای استفاده از اصطلاحات پزشکی نیاز به اصطلاحاتی است که با آموزش و پرورش آنان در ارتباط باشد.

در حال حاضر ناتوانی های یادگیری به منزله ی علت اصلی مشکلات شدید یادگیری تحصیلی شناخته شده است. کودکان و نوجوانان مبتلا به ناتوانی های یادگیری در هر کلاس درس یافت می شوند. معمولاً این دانش آموزان چاره ای جز ترک تحصیل ندارند، مگر آن که مشکلات آنان به موقع تشخیص داده و درمان شود. این دسته از دانش آموزان معمولاً از هوش متوسط یا بالاتر برخوردارند، ولی در شرایط تقریباً یکسان آموزشی نسبت به دانش آموزان دیگر عملکرد تحصیلی ضعیف تری دارند (آدنیس، ۲۰۰۸؛ چانگ و همکاران، ۲۰۰۸) و با وجود قرار داشتن در محیط آموزشی مناسب و نیز فقدان ضایعات بیولوژیک بارز و عدم مشکلات اجتماعی و روانی حاد با داشتن هوش متوسط قادر به یادگیری در زمینه های ویژه (خواندن، نوشتن، محاسبه) نمی باشند (مک فیلیپس و همکاران، ۲۰۰۰). افزون بر این، ترکیبات گوناگونی از علایم ناهنجاری در آن ها دیده می شود که از مهم ترین آن ها اختلال ادارک حسی، اختلال در حافظه، کمبود توجه و....

<sup>۱</sup> - Strauss, Lehtinen

می باشد که این اختلالات رابطه ی مستقیم با مشکلات یادگیری آن ها دارد. ناتوانی این کودکان با توجه به این که کودک به ظاهر سالم است ممکن است سال ها بدون تشخیص بماند و یا با تشخیص های اشتباه مانند عقب ماندگی ذهنی، کودن و ... مورد توجه قرار گیرد و در نتیجه کودک در معرض آموزش ها و درمان های نامناسب و گاهی زیان آور قرار گیرد ( هالاها<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵؛ اسنولینگ و گرتیس، ۲۰۰۲).

ناتوانی های یادگیری ماهیتی چند رشته ای دارد، به این معنی که ماهیت پیچیده و متنوع ناتوانی های یادگیری، افراد گوناگونی را از رشته های مختلف به شکل گسترده ای به خود جذب کرده است که همه در خدمت کودکان مبتلا به این ناتوانی ها هستند. متخصصان آموزش و پرورش، روان شناسان، متخصصان گفتار و زبان، عصب شناسان، روان پزشکان، چشم پزشکان، رشته های توانبخشی و ... همه در شناسایی و درمان ناتوانی های یادگیری سهیم اند. برای ناتوانی های یادگیری تعریف های زیادی ارائه شده است که از جمله ی آن ها می توان به تعریف قانون عمومی ۱۴۲-۹۴ و همچنین تعریف مربوط به کمیته ی مشترک ملی برای ناتوانی های یادگیری (NJCLD)<sup>۲</sup> اشاره کرد. در همه ی این تعریف ها به چهار بعد اساسی زیر توجه شده است: اختلال در یک یا چند فرایند روانی پایه: فرایندهای روانی پایه در تشخیص و درمان کودکان با ناتوانی یادگیری از اهمیتی بسزا برخوردارند. این فرایند از ادراک، حافظه، توجه یا دقت و فعالیت های حرکتی در نوشتار و گفتار تشکیل می شود و دانش آموزان یاد شده ممکن است در این فرایند ها دچار ضعف و اختلال باشند.

تفاوت معنی دار بین توانایی بالقوه (مورد انتظار) و توانایی بالفعل (در حال حاضر) این کودکان وجود دارد. به بیان دیگر، توانایی در حال حاضر کودک به مراتب کم تر از توانایی مورد انتظار وی می باشد، این اختلاف بین ۶ ماه تا ۲ سال تحصیلی در یک ماده ی درسی قابل ملاحظه است. برای مثال در حالی که سن تقویمی و بهره ی هوشی وی، کودک را در سال چهارم نشان می دهد، نمره ی درسی و ناتوانی خواندن او در سطح کلاس دوم است. برای اندازه گیری توانایی بالقوه می توان از آزمون های هوشی استفاده کرد و برای ارزیابی وضعیت حاضر و بالفعل وی می توان از آزمون های پیشرفت تحصیلی استاندارد شده و یا امتحانات معلم ساخته استفاده کرد.

یکی از ویژگی های اصلی دانش آموزان ناتوان در یادگیری، ضعف آن ها فقط در یک یا چند ماده ی درسی است. بررسی این ویژگی اهمیتی بسیار دارد. از این مورد می توان برای تشخیص

<sup>1</sup> - Hallahan

<sup>2</sup> - National Joint Committee for learning Disabilities

دانش آموزان با ناتوانی یادگیری از دانش آموزان عقب مانده ی ذهنی و مرزی استفاده کرد زیرا دانش آموزان عقب مانده و مرزی در تمام مواد درسی ضعف و نقصان از خود نشان می دهند. اما چهارمین مورد این است که کودک ناتوان در یادگیری در هیچ یک از گروههای کودکان استثنایی قرار ندارد و خود گروهی مستقل هستند، به بیان دیگر، این کودکان از نظر هوشی در حد متوسط و یا بیش از متوسط و از نظر رفتار سازشی مشکلات شدید رفتاری ندارند. ناتوانی های یادگیری شامل انواع گوناگونی است که نا رساخوانی از شایع ترین آن ها بشمار می آید.

نارساخوانی (و پیامد آن نادرست نویسی) اصطلاحی کلی است که وجود مشکلات را در قلمرو اکتساب زبان نوشتاری مشخص می کند مشکل پایدار یادگیری خواندن و خودکار شدن را در کودکانی که دچار عقب ماندگی شدید و یا نارسایی حسی نیستند و مدرسه را در سن معمول آغاز کرده اند، نارساخوانی می نامند (اتایبا و فاکس، ۲۰۰۶).

نارساخوانی معمولا با مشکلاتی در زمینه ی نوشتن همراه است به همین علت از آن به عنوان نارسا خوانی، نادرست نویسی یاد می شود. نمی توان از نارساخوانی، نادرست نویسی پیش از ۷ تا ۸ سالگی سخن به میان آورد زیرا اشتباهاتی که در نارساخوانی دیده می شود و تا پیش از پایان سال دوم ابتدایی فراوان و پیش پا افتاده اند، با افزایش سن، نارسا خوان ها توانایی خواندن کم و بیش درست را بدست می آورند، اما مشکلات آن ها به قلمرو نوشتن منتقل می شود (کاکاوند، ۱۳۸۵؛ کریمی، ۱۳۸۵).

بیش تر به نارساخوان ها بر چسب عقب ماندگی ذهنی یا سازش نایافتگی زده و آن ها را از مدارس عادی به مدارس کودکان استثنایی و بویژه عقب ماندگان ذهنی انتقال می دهند (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۱).

گروه دیگری از نارسا خوان ها کلا ترک تحصیل کرده و جذب بازار کار می شوند، اما باز هم به خاطر احساس کهنتری و فقدان اعتماد به نفس که از شکست های تحصیلی برجا مانده است، در زندگی شغلی نیز توفیقی بدست نمی آورند.

آن دسته از نارسا خوان ها که در مدارس عادی باقی می مانند، با مشکلات خطیر دیگری رو به رو می شوند. زندگی آموزشی این افراد به علت کوشش های بی حاصل همراه با تنبیه و مجازات به دوره ای از شکست های مکرر تبدیل می شود که نتیجه ی آن بوجود آمدن اختلالات عمیق هیجانی، عاطفی و شخصیتی است. بیش تر نارساخوان ها تحت تاثیر ناکامی ها و سرزنش های اطرافیان تصور منفی از خود دارند و فاقد اعتماد به نفس اند. افزون بر این، این دسته از نارسا خوان ها با چنان موانعی در زمینه ی یادگیری خواندن مواجه می شوند که امکان ارتقاء به

کلاس های بالاتر برای آن ها وجود ندارد و اگر به دلیلی به کلاس های بالاتر راه یابند، روحیه ی شاگردان عقب افتاده را به خود می گیرند و با شاگردان دیگری که سازش نایافتگی شخصیت دارند، گروه کودکان حاشیه نشین را تشکیل می دهند و مرتکب رفتارهای اخلاص گرانه و بزهدکارانه می شوند. این گروه از دانش آموزان اغلب مورد توجه گروه همسالان قرار نگرفته و در پاسخ به این بی توجهی اغلب به رفتارهای منفی روی می آورند (مک فیلیپس، ۲۰۰۶، هارول، ۲۰۰۲، نورمند، ۲۰۰۵).

از سوی دیگر، در بیش تر مواقع اولیا و مربیان مدارس نیز برجسب های نادرستی به این گروه از دانش آموزان می زنند. به تبع این نوع نگرش و برخورد با دانش آموزان یادشده، افزون بر مشکلات و شکست های تحصیلی، دانش آموز دچار مشکلات روان شناختی دیگری نیز می شود. از آن جمله می توان به: اعتماد به نفس پایین، فقدان انگیزه ی پیشرفت، نگرش منفی به درسی ویژه یا روی هم رفته نسبت به درس خواندن و ضعف عزت نفس و غیره اشاره کرد. یکی از موردهای اساسی این قبیل دانش آموزان که باعث بروز مشکلاتی برای نظام آموزش و پرورش می شود، افزون بر مشکلات اجتماعی، تحمیل هزینه ی سنگینی است که به دلیل عدم پیشرفت تحصیلی و مردودی برای کشور به بار می آورند.

در حال حاضر این نظریه در میان برخی از متخصصان وجود دارد که نارساخوانی با ارایه ی آموزش های ویژه قابل ترمیم و درمان است. با توجه به مطالب مطرح شده، بدیهی است که جهت پیگیری و رفع ناتوانی های یادگیری، ارایه ی روش های مناسب در راستای کاهش مشکلات خواندن امری ضروری است.

### پیشینه ی پژوهش

یافته های متعدد پژوهشی نشان می دهد که بسیاری از کودکان نارسا خوان بدون مهارت های بازبینی درک و فهم اند، یعنی در واقع آنچه را می خوانند، نمی فهمند و اغلب از این واقعیت بی خبرند. از این رو اقدام مناسب مانند بازخوانی بخشی از متن برای کمک به درک و فهم خود نمی کنند. آن ها بدون راهبردهای یادگیری مؤثر مثل انطباق شیوه ی یادگیری با هدف خواندن هستند و سرانجام توان نگهداری و تعمیم راهبردهای آموخته را ندارند. پژوهش های اخیر نشان داده که بخشی مهم از مهارت های شناختی و فراشناختی آموختنی (بکر<sup>۱</sup> و ترنر، ۱۹۸۶، به نقل از جباری، ۱۳۸۴) هستند. یکی از تلاش هایی که به منظور در هم آمیختن بینش های موجود در زمینه ی فرایند خواندن و بینش های مربوط به روش های مداخله صورت گرفته، نظام DISTAR

<sup>1</sup> - Becker & Turner

است. این برنامه ابتدا به وسیله ی بریتر و انگلن<sup>۱</sup> (۱۹۶۶) تهیه شد. در این برنامه که از مراحل به دقت مرتب شده اند، تشکیل شده، آموزگار برخی اطلاعات را ارایه می کند، کودکان اطلاعات را تکرار می کنند، آموزگار پرسش هایی ساده و مستقیم درباره ی اطلاعات مطرح می کند و کودکان پاسخ می دهند. اگر کودکان به درستی پاسخ دهند، آن ها را تشویق می کنند، اگر پاسخ های آن ها اشتباه باشد، آن ها را اصلاح می کنند و این فرایند تا ارایه ی پاسخ صحیح ادامه می یابد و تنها در آن زمان است که کودک وارد مرحله ی بعد می شود. این برنامه بر استفاده ی شفاهی از زبان و استفاده از راهبردهای واجی هنگام خواندن تاکید دارد. معلوم شده است که DISTAR در زمینه ی افزایش پیشرفت در خواندن و نیل به دستاوردهای پایدار در زمینه ی درک مطلب اثربخش است. این برنامه همچنین در بهبود فهم کودکان از زبان اثربخش بوده است (بوث<sup>۲</sup>، ۱۹۷۹) گرچه تمامی بررسی ها به این نتیجه نرسیده اند (سکتن<sup>۳</sup>، ۱۹۸۹). در پژوهشی که به وسیله ی پالینکسار و براون<sup>۴</sup> (۱۹۸۴) انجام شد، آن ها راهبردهای خلاصه کردن، سوال کردن، روشن ساختن و پیش بینی متن در هنگام خواندن آن را به دانش آموزانی که در درک مطلب ضعیف بودند، آموزش دادند. آموزش این راهبردها از راه گفتگوهای دو نفره بین دانش آموز و معلم درباره ی بخشی از یک متن صورت می گرفت. دانش آموز و معلم هریک به نوبت گفتگو را پیش می بردند. به این ترتیب هر گاه متن تازه ای ارایه می شد، از یادگیرنده می خواستند تا بر اساس عنوان متن، محتوای و چگونگی ارتباط آن را با دانش قبلی خود پیش بینی کند. پس از ارایه ی متن، یادگیرنده باید موضوع و نکات اصلی متن را به یاد می آورد. چندین بار از دانش آموز می خواستند تا حدس بزند که معلم چه پرسش هایی را ممکن است بپرسد. این دانش آموزان راهبردهایی را که آموخته بودند، به گونه ی موفقیت آمیزی به زمینه ی کلاس درس نیز تعمیم دادند و با این حال نمره های درک مطلب آن ها به میزان زیادی افزایش یافت.

پژوهش ها در دهه ی اخیر بر اهمیت آگاهی های واج شناختی و ارتباط آن با خواندن تأکید دارند. تقریباً همه ی نظریه پردازان اتفاق نظر دارند که آگاهی های واج شناختی از مسایل مهمی است که در مراحل اولیه ی یادگیری خواندن مؤثر است. مطالعات اسمیت، سیمونز و کامیونی<sup>۵</sup> (۲۰۰۲) نشان داده که دانش آموزانی که در پایه ی اول نسبت به هم پایه های خود تجربه آگاهی های واج شناختی کم تری دارند، در خواندن نیز کم تر موفق می شوند و نقص در

<sup>1</sup> -Bereiter &Engelman

<sup>2</sup> -Booth

<sup>3</sup> - Sexton

<sup>4</sup> -Palincsar &Brown

<sup>5</sup> -Smith ,Simmons &Kameenui

آگاهی های واج شناختی موجب مشکلات خواندن و نوشتن می گردد و از آن جایی که این نقص در کودکان مبتلا به نارساخوانی شایع است، این انتظار وجود دارد که افزایش آگاهی های واج شناختی این کودکان مهارت خواندن آن ها را بهبود بخشد.

برپایه ی مطالعه ی روبین (۱۹۹۲) به نقل از شعور لشگری (۱۳۸۲) با ترکیب آگاهی های واج شناختی و فعالیت کلاسی دانش آموزان نارساخوان، این افراد نسبت به کودکانی که چنین آموزشی ندیده اند، در همه ی تکالیف خواندن (درستی، سرعت و درک متن) بهتر عمل می کنند.

در پژوهش مستقیم زاده و سلیمانی (۱۳۸۴) در مورد آموزش خواندن و آگاهی های واجی برای دانش آموزان کم توان پایه ی دوم دبستان نشان داد که آموزش خواندن توانسته نمره های آگاهی های واجی را افزایش دهد، ولی این افزایش در گروهی که هم آموزش خواندن و هم آموزش آگاهی های واج شناختی را دریافت کرده بود، بیش تر بود. امتیاز درستی و سرعت خواندن هر دو گروه نیز افزایش معنی داری یافته بود. امتیاز کل آگاهی های واج شناختی با درستی و سرعت خواندن همبستگی معنی دار داشت و می توان گفت که آموزش خواندن به دانش آموزان کم توان توانسته افزایش نمره های درستی و سرعت خواندن و آگاهی های واجی را باعث شود.

نتایج پژوهش های سلیمانی (۱۳۷۶) و شیرازی (۱۳۷۵) در مورد رابطه ی آگاهی های واجی و سطح خواندن دانش آموزان کلاس اول ابتدایی نیز نشان داد که بین آگاهی های واجی و خواندن ارتباطی معنی دار وجود دارد.

به منظور پیدایش بصیرت درباره ی کشف علل شکست تحصیلی این کودکان لازم است که درباره ی همه ی خطاها و اشتباهاتی که کودک مرتکب می شود، تحقیق شود. این پژوهش در پی آن است که با آموزش یک روش آموزشی به بررسی تاثیر برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء خواندن بر سطح خواندن دانش آموزان نارسا خوان پایه ی سوم ابتدایی شهر یاسوج بپردازد. هدف های کلی و ویژه ی این پژوهش عبارت بوده اند از:

- تعیین تاثیر برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء خواندن، بر درست خواندن دانش آموزان نارساخوان پایه ی سوم ابتدایی شهر یاسوج.

- تعیین تاثیر برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء خواندن، بر درک مطلب دانش آموزان نارسا خوان پایه ی سوم ابتدایی شهر یاسوج.

- تعیین تاثیر برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء خواندن، بر آگاهی های واج شناختی دانش آموزان نارسا خوان پایه ی سوم ابتدایی شهر یاسوج.

### فرضیه های پژوهش

- برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء خواندن، بر درست خواندن دانش آموزان نارسا خوان پایه ی سوم ابتدایی شهر یاسوج موثر است.
- برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء خواندن، بر درک مطلب دانش آموزان نارسا خوان پایه ی سوم ابتدایی شهر یاسوج موثر است.
- برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء خواندن، بر آگاهی های واج شناختی دانش آموزان نارسا خوان پایه ی سوم ابتدایی شهر یاسوج موثر است.

### روش شناسی پژوهش

با توجه به ماهیت موضوع و هدف این پژوهش که تاثیر برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء خواندن بر سطح خواندن دانش آموزان نارسا خوان پایه ی سوم ابتدایی را می سنجد، پژوهشی نیمه تجربی است که با استفاده از دو گروه آزمایش و گواه که به صورت تصادفی انتخاب شده اند، انجام گرفته است.

جامعه ی آماری در این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان نارساخوان پایه ی سوم ابتدایی شهر یاسوج در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ می باشد.

روش نمونه گیری در این پژوهش برای دانش آموزان نارساخوان نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای بود. ابتدا از میان مدارس ابتدایی شهر یاسوج ۱۰ مدرسه ی ابتدایی پسرانه انتخاب شد. سپس چک لیست نارساخوانی به وسیله ی معلمان در خصوص دانش آموزان دارای مشکلات خواندن تکمیل گردید. پس از بررسی چک لیست های تکمیل شده و با مراجعه به پرونده ی دانش آموزان معرفی شده، دانش آموزان مشکوک به نارساخوانی برای انجام ارزیابی دقیق تر به مرحله ی اجرای آزمون هوشی ریون، آزمون بندر گشتالت و آزمون تشخیص سطح خواندن اصفهان ارجاع داده شدند. با استفاده از نتایج بدست آمده از این مقیاس ها تعداد ۳۰ نفر از دانش آموز نارساخوان ( ۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه شاهد) تشخیص و گزینش شدند.

### ابزارهای گرد آوری داده ها

- ۱- چک لیست نارساخوانی: ابزار یاد شده ابزاری است که در خصوص شناسایی دانش آموزان مشکوک به نارساخوانی مورد استفاده قرار گرفته است.
- این چک لیست یک ابزار غربالگری است که در خصوص شناسایی دانش آموزان مشکوک به نارساخوانی مورد استفاده قرار می گیرد. فرم مزبور به وسیله ی معلم کلاس مربوطه تکمیل



می شود و شامل پرسش هایی در ارتباط با انواع مشکلات رایج در خواندن می باشد. معلم باید مشکلاتی را در چک لیست علامت بزند که به گونه ی مکرر در عملکرد دانش آموز مشاهده کرده باشد. چک لیست خواندن شامل چهارده مورد است که هر گاه در هر کدام از آن ها بیش از پنج مورد علامت خورده باشد، دانش آموز مشکوک به نارسا خوانی خواهد بود و برای ارزیابی دقیق تر به مراحل بعدی ارجاع می شود.

### آزمون تشخیص سطح خواندن اصفهان

آزمون یاد شده دارای ۸ خرده آزمون است که در سه حیطه ی درست خواندن، درک مطلب و آگاهی های واج شناسی مهارت های خواندن دانش آموزان پایه ی سوم ابتدایی را در ۴ سطح گوناگون ارزیابی می کند. برای بررسی روایی آزمون از ۵ شیوه ی گوناگون استفاده شده که در مجموع از روایی قابل قبولی برخوردار بوده و برای بررسی پایایی آزمون ۳۰ نفر از دانش آموزان به فاصله ی ۳ هفته تا ۱ ماه دوباره مورد آزمایش قرار گرفتند. ضریب های پایایی نمره ی کل خرده آزمون ها بین ۰/۴۱ تا ۰/۹۵ محاسبه گردید ( عزیزیان و عابدی، ۱۳۸۲).

### آزمون بندرگشتالت

آزمون دیداری - حرکتی بندرگشتالت از ۹ کارت تشکیل شده و روی هر کارت طرحی تنظیم شده است که جهت تشخیص آسیب های مغزی، غربال کردن کودکان از نظر آمادگی ورود به مدرسه، تشخیص دشواری های خواندن و یادگیری، ارزیابی مشکلات هیجانی و مطالعه ی ناتوانی های رشدی و همچنین به عنوان یک آزمون هوشبهر کلامی بکار برده شده است.

### آزمون ریون

این آزمون برای اندازه گیری هوش افراد در همه ی سطوح توانایی بکار می رود سوال های مطرح شده در ما تریس ها از یک نوع اند و همگی الگوهایی از تصاویر یا نمودارها را نشان می دهند که بر اساس منطقی ویژه تنظیم شده اند، آزمودنی باید ابتدا منطقی که بر اساس آن الگوهای سوال ساخته شده اند را کشف کند و سپس از بین گزینه های احتمالی تصویری را که الگوی سوال را کامل می کند، انتخاب نماید. این آزمون دارای دو فرم است که در این پژوهش از فرم ویژه ی کودکان که برای سنجش هوش کودکان ۵ تا ۱۰ سال بکار می رود، استفاده شده است. برای اجرای آزمون ابتدا نمونه هایی از سوال های آن که جنبه ی راهنمایی و یادگیری دارد به آزمودنی ها ارایه می شود سپس آن ها را راهنمایی می کنند تا پاسخ درست را بیابند. پس از این که آزمودنی ها با روش یافتن پاسخ درست آشنا شدند، از آن ها خواسته می شود پاسخ های درست سوال را پیدا کنند و نشان دهند. آزمون ریون کودکان به وسیله ی براهنی در مورد کودکان تهران هنجاریابی شده است. دامنه ی ضرایب پایایی باز آزمایی این آزمون از ۰/۶۹ تا ۰/۹۱ و نیز ضرایب پایایی

تنصیفی از ۰/۸۱ تا ۰/۸۳ بوده است. جهت بر آورد روایی آزمون همبستگی نمره های آزمون با معدل سالانه ی حدود ۰/۱۲ تا ۰/۴۸ ذکر شده و روی هم رفته، آزمون ریون از اعتبار و روایی کافی برخوردار است و هوش عمومی را می توان با آن سنجید. این آزمون در اصفهان به وسیله ی رحمانی و عابدی (۱۳۸۱) نیز هنجاریابی شده است. نتایج مربوط به روایی و پایایی مشابه پژوهش براهنی است.

### تجربه و تحلیل داده ها

پیش آزمون و پس آزمون انجام گرفته در این پژوهش، تمامی خرده آزمون های آزمون تشخیصی سطح خواندن اصفهان را در بر گرفته است. این خرده آزمون ها در سه حیطه ی درست خواندن، درک مطلب و آگاهی های واج شناختی می باشند که به صورت انفرادی اجرا و نمره های تک تک خرده آزمون ها برای هر دو گروه محاسبه شده است. عملکرد تمامی آزمودنی ها بر حسب فرضیه های پژوهش با کمک روش های آماری توصیفی میانگین و انحراف معیار و در آمار استنباطی، آزمون t مستقل و تحلیل کوواریانس تحلیل شدند.

در ابتدا لازم است وضعیت دو گروه از نظر علایم اختلال یادگیری که در چک لیست محقق ساخته موجود بود، بهره ی هوشی در آزمون ریون و آزمون بندر گشتالت مقایسه شوند.

جدول ۱- میانگین، انحراف معیار و نمره ی t مربوط به نمره های چک لیست دو گروه آزمایش

#### و کنترل

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	T	معنی داری
آزمایش	۱۵	۷/۲۶	۲/۱۵	-۰/۸۰	-۱/۱۷	۰/۲۵
کنترل	۱۵	۸/۰۶	۱/۵۳			
کل	۳۰	۷/۶۶	۱/۸۸			

همان گونه که در نمره های جدول شماره ی ۱ ملاحظه می شود، بین میانگین نمره های مورد های بررسی شده در چک لیست نارساخوانی دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل تفاوت چندانی وجود ندارد و آزمودنی های هر دو گروه از نظر میانگین تقریباً در یک سطح قرار دارند. به منظور بررسی معناداری این تفاوت، میانگین ها با کمک آزمون t مستقل مورد تحلیل قرار گرفت و همان گونه که نتایج جدول بالا نشان می دهد، تفاوت مشاهده شده بین مورد های بررسی شده در چک لیست آزمودنی های دو گروه معنادار نیست و هر دو گروه از این نظر تقریباً از وضعیت یکسانی برخوردارند. مقدار t محاسبه شده برای هر دو گروه ۱/۱۷- و سطح معنی داری ۰/۲۵ است، لذا

می توان نتیجه گرفت که بین میانگین موردهای مورد بررسی در چک لیست دو گروه تفاوتی معنادار وجود ندارد.

**جدول ۲- میانگین، انحراف معیار و نمره ی t مربوط به نمره های هوشبهر دو گروه آزمایش و**

**کنترل**

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	t	معنی داری
آزمایش	۱۵	۹۷/۶۰	۶/۲۰	۱/۵۳	۰/۸۲	۰/۴۱
کنترل	۱۵	۹۶/۰۶	۳/۶۵			.
کل	۳۰	۹۶/۸۳	۵/۰۶			

همان گونه که در نمره های جدول بالا ملاحظه می شود، بین میانگین بهره ی هوشی دانش آموزان نارساخوان گروه آزمایش و کنترل تفاوتی معنی دار وجود ندارد و آزمودنی های هر دو گروه از نظر میانگین هوش تقریباً در یک سطح قرار دارند. به منظور بررسی معناداری این تفاوت، میانگین ها با کمک آزمون t مستقل مورد تحلیل قرار گرفت و همان گونه که نتایج جدول بالا نشان می دهد، تفاوت مشاهده شده بین نمره های هوش آزمودنی های دو گروه معنادار نیست و هر دو گروه از میانگین هوشی تقریباً یکسانی برخوردار هستند. مقدار t محاسبه شده برای هر دو گروه ۰/۸۲ و سطح معنی داری ۰/۴۱ است، لذا می توان نتیجه گرفت بین میانگین هوش دو گروه تفاوتی معنادار وجود ندارد.

**جدول ۳- میانگین، انحراف معیار و نمره ی t مربوط به نمره های خطا در آزمون بندر گشتالت**

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	t	معنی داری
آزمایش	۱۵	۱/۵۳	۰/۸۳	۰/۱۳	۰/۴۶	۰/۶۴
کنترل	۱۵	۱/۴۰	۰/۷۳			
کل	۳۰	۱/۴۶	۰/۷۷			

همان گونه که در نمره های جدول شماره ی ۳ ملاحظه می شود، بین میانگین نمره های خطای دانش آموزان نارساخوان گروه آزمایش و کنترل در آزمون بندرگشتالت تفاوت معنی داری وجود ندارد و آزمودنی های هر دو گروه از نظر میانگین نمره های خطا تقریباً در یک سطح قرار دارند. بمنظور بررسی معناداری این تفاوت، میانگین ها با کمک آزمون t مستقل مورد تحلیل قرار گرفت و همان گونه که نتایج جدول بالا نشان می دهد، تفاوت مشاهده شده بین نمره های آزمودنی های دو گروه معنادار نیست و هر دو گروه از میانگین خطای تقریباً یکسانی برخوردار هستند. مقدار t محاسبه شده برای هر دو گروه ۰/۴۶ و سطح معنی داری ۰/۶۵ است، لذا می توان

نتیجه گرفت بین میانگین نمره های خطا در آزمون بندرگشتالت دو گروه تفاوتی معنادار وجود ندارد.

در جدول شماره ی ۴ تا شماره ی ۲۱ میانگین و انحراف معیار تمامی خرده آزمون های آزمون سطح خواندن اصفهان در پیش آزمون و پس آزمون برای هر دو گروه آزمایش و کنترل آمده است. همچنین نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای هر خرده آزمون به تفکیک بیان شده تا میزان اثر بخشی برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء در هر مهارت بر حسب فرضیه های پژوهش به گونه ی جداگانه مشخص و تعیین گردد.

**فرضیه ی نخست:** برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء خواندن، بر درست خواندن دانش آموزان نارسا خوان پایه ی سوم ابتدایی شهر یاسوج موثر است.

برای بررسی این فرضیه نمره های پیش آزمون و پس آزمون خرده آزمون های روخوانی، خواندن واژه های بامعنا و بی معنا (شبه واژه ها) در دو گروه آزمایش و کنترل بررسی شد. میانگین و انحراف معیار و همچنین نتایج بدست آمده از تحلیل کوواریانس این خرده آزمون ها در جدول های ۴ تا ۹ به تفکیک آمده است.

**جدول ۴- میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون روخوانی در گروه آزمایش و**

**کنترل**

گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۱۵	۱۰۷/۳۳	۷۵/۸۵	۴۲/۳۳	۳۵/۵۱
کنترل	۱۵	۱۰۷/۵۳	۵۱/۳۲	۱۰۹/۶۶	۶۹/۷۹
کل	۳۰	۱۰۷/۴۳	۶۳/۶۳	۷۶	۶۴/۲۸

همان گونه که در جدول بالا مشاهده می شود، میانگین و انحراف معیار نمره های خطا در پیش آزمون و پس آزمون خرده آزمون روخوانی برای هر دو گروه آزمایش و کنترل آمده است. میانگین نمره های خطا در پس آزمون برای گروه آزمایش ۴۲/۳۳ و برای گروه کنترل ۱۰۹/۶۶ می باشد که مقدار میانگین نمره های خطای روخوانی در گروه آزمایش به گونه ی شایان توجهی کاهش یافته است.

برای بررسی فرضیه ی پژوهش از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شده که نتایج در جدول شماره ی ۵ آمده است.

جدول ۵- خلاصه ی نتایج تحلیل کواریانس مربوط به رابطه ی عضویت گروهی و نمره های

خرده آزمون روخوانی

توان	مجدورات	معنی داری	F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	
۱	۰/۵۹	۰	۳۹/۵۰	۵۰۹۹۵/۷۳	۱	۵۰۹۹۵/۷۳	پیش آزمون
۰/۹۹	۰/۴۹	۰	۲۶/۲۳	۳۳۸۷۰/۲۵	۱	۳۳۸۷۰/۲۵	گروه

همان گونه که در جدول شماره ی ۵ مشهود است پس از کنترل نمره های پیش آزمون، میانگین نمره های خطای دانش آموزان نارساخوان در خرده آزمون روخوانی در گروههای آزمایش و کنترل به گونه ی معنی داری متفاوت بوده است ( $P=۰/۰۰۰$ )، لذا با احتمال خطا پذیری کم تر از ۱ درصد می توان گفت که دانش آموزان گروه آزمایش در مهارت روخوانی بهتر از دانش آموزان گروه کنترل عمل کرده اند. میزان تاثیر  $\text{Eta}=۰/۴۹$  است، یعنی ۰/۴۹ میزان تغییر در نمره های دانش آموزان گروه آزمایش در خرده آزمون روخوانی ناشی از متغیر مستقل (برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء) می باشد. توان آزمون نیز ۰/۹۹ است.

جدول ۶- میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون خرده آزمون خواندن واژه های

بامعنی در گروه آزمایش و کنترل

گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۱۵	۱۱/۸۶	۳/۴۴	۴/۱۳	۲/۵۳
کنترل	۱۵	۱۲/۲۶	۳/۸۰	۱۱/۸۶	۳/۴۱
کل	۳۰	۱۲/۰۶	۳/۵۷	۸	۴/۹۲

جدول ۷- خلاصه نتایج تحلیل کواریانس مربوط به رابطه ی عضویت گروهی و نمره های خرده

آزمون خواندن واژه های با معنی

توان	مجدورات	معنی داری	F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	
۰/۹۸	۰/۳۹	۰	۱۷/۸۳	۱۰۰/۸۲	۱	۱۰۰/۸۲	پیش آزمون
۱	۰/۷۳	۰	۷۴/۸۶	۴۲۳/۲۱	۱	۴۲۳/۲۱	گروه

در خرده آزمون خواندن واژه های با معنی نیز همان گونه که در جدول شماره ی ۶ مشهود است، میانگین عملکرد افراد در گروه آزمایش در پس آزمون بهتر از عملکرد گروه کنترل بود که تحت آموزش قرار نداشتند. میانگین گروه آزمایش ۴/۱۳ و گروه کنترل ۱۱/۸۶ می باشد. بمنظور مقایسه ی عملکرد دو گروه در اینجا نیز از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده گردید و نتایج تحلیل در جدول شماره ی ۷ نشان می دهد که با وجود کنترل تفاوت های اولیه میان دو گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون همچنان عملکرد گروه آزمایش در اثر برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء به گونه ی معنی داری بهتر از گروه کنترل می باشد ( $p=0/000$ ). میزان تاثیر  $\text{Eta} = 0/73$  است یعنی  $0/73$  از میزان تغییر در نمره های دانش آموزان گروه آزمایش در خواندن واژه های با معنی ناشی از متغیر مستقل است. توان آزمون نیز ۱ می باشد.

جدول ۸- میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون خواندن واژه های بی معنا در

گروه آزمایش و گواه

گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۱۵	۱۲/۱۳	۴/۵۴	۷/۴۰	۳/۵۸
کنترل	۱۵	۱۲/۲۶	۳/۴۱	۱۳/۵۳	۴/۱۸
کل	۳۰	۱۲/۲۰	۳/۹۵	۱۰/۴۶	۴/۹۳

جدول ۹- خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به عضویت گروهی و نمره های خرده آزمون

خواندن واژه های بی معنا

گروه	مجموع مجذورات	درجه ی آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	مجذورات	توان
گروه	۲۷۴/۱۶	۱	۲۷۴/۱۶	۳۱/۴۲	۰	۰/۵۳	۱

در خرده آزمون خواندن واژه های بی معنی نیز همان گونه که در جدول شماره ی ۸ مشهود است، میانگین عملکرد افراد در گروه آزمایش در پس آزمون بهتر از عملکرد گروه کنترل که تحت آموزش قرار نداشتند، بود. بمنظور مقایسه ی عملکرد دو گروه، در این جا نیز از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده گردید. نتایج تحلیل در جدول ۹ نشان می دهد که با وجود کنترل تفاوت های اولیه میان دو گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون همچنان عملکرد گروه آزمایش در اثر

برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء به گونه ی معنی داری بهتر از گروه کنترل است ( $p=0/000$ ). میزان تاثیر  $\text{Eta}^2 = 0/53$  است، یعنی ۵۳٪ از میزان تغییر در نمره های دانش آموزان گروه آزمایش در خواندن واژه های بی معنی ناشی از متغیر مستقل است. توان آزمون نیز ۱ می باشد. با توجه به این که نتایج بدست آمده از تحلیل کوواریانس در هر سه خرده آزمون روخوانی، خواندن واژه های بامعنی و بدون معنی نشان دهنده ی تفاوت معنی دار بین دو گروه آزمایش و گواه است ( $p=0/000$ )، لذا می توان نتیجه گرفت که فرضیه ی نخست پژوهش تایید می شود. به این معنی که برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء توانسته عملکرد گروه آزمایش را در حیطه ی درست خواندن افزایش دهد.

- **فرضیه ی دوم:** برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء خواندن، بر درک مطلب دانش آموزان نارساخوان پایه ی سوم ابتدایی شهر یاسوج موثر است. برای بررسی فرضیه ی دوم پژوهش نمره های پیش آزمون و پس آزمون خرده آزمون های درک مطلب ۱ و درک مطلب ۲ در دو گروه آزمایش و کنترل بررسی شد که به شرح جدول های زیر آورده می شود.

**جدول ۱۰- میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون خرده آزمون درک مطلب ۱ در**

**گروه آزمایش و کنترل**

گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۱۵	۱۱/۰۶	۳/۵۷	۵	۳/۰۹
کنترل	۱۵	۱۲/۲۶	۲/۲۱	۱۲/۶۰	۲/۸۴
کل	۳۰	۱۱/۶۶	۲/۹۸	۸/۸۰	۴/۸۴

**جدول ۱۱- خلاصه ی نتایج تحلیل کواریانس مربوط به رابطه ی عضویت گروهی و نمره های**

**خرده آزمون درک مطلب ۱**

پیش آزمون گروه	مجموع مجذورات آزادی	درجه	میانگین مجذورات	F	معنی داری	مجذورات	توان
گروه	۳۲۴/۶۲	۱	۳۲۴/۶۲	۷۶/۵۱	۰	۰/۷۳	۱

همان گونه که در جدول ۱۰ ملاحظه می شود، میانگین نمره های گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون خرده آزمون درک مطلب ۱ متفاوت است و دانش آموزان نارساخوان گروه آزمایش در پس آزمون نمره های خطای کم تری مرتکب شده اند. بر پایه ی آزمون تحلیل کواریانس در

جدول شماره ی ۱۱ تفاوت مشاهده شده از نظر آماری معنی دار است ( $p=0/000$ ) و میزان تاثیر  $\eta^2=0/73$  است. این نتیجه حاکی از آن است که متغیر مستقل ارایه شده در گروه آزمایش باعث ایجاد تفاوت بین نمره های خطای دو گروه در خرده آزمون درک مطلب ۱ شده است.

جدول ۱۲- میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون درک مطلب ۲ در گروه آزمایش

و کنترل

گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۱۵	۱۲/۰۶	۳/۶۵	۴	۲/۷۹
کنترل	۱۵	۱۲/۶۶	۲/۳۱	۱۱/۲۶	۳/۳۰
کل	۳۰	۱۲/۳۶	۳/۰۲	۷/۸۹	۴/۷۷

برای بررسی فرضیه ی پژوهش از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شده که نتایج در جدول شماره ی ۱۳ آمده است.

جدول ۱۳- خلاصه نتایج تحلیل کواریانس مربوط به رابطه ی عضویت گروهی و نمره های

خرده آزمون درک مطلب ۲

	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	مجذورات	توان
پیش آزمون	۲۳/۳۵	۱	۲۳/۳۵	۲/۶۱	۰/۱۱	۰/۰۹	۰/۳۴
گروه	۳۴۵/۳۴	۱	۳۴۵/۳۴	۳۸/۶۱	۰	۰/۶۰	۱

همان گونه که در جدول شماره ی ۱۲ مشاهده شد، میانگین نمره های خطا در خرده آزمون درک مطلب ۲ در دو گروه آزمایش و کنترل متفاوت است، این میانگین در پس آزمون برای گروه آزمایش ۴ و برای گروه کنترل ۱۱/۲۶ می باشد و نمره های خطا تحت تاثیر متغیر مستقل در گروه آزمایش کاهش شایان توجهی داشته است.

همان گونه که در جدول تحلیل کواریانس بالا مشاهده می شود، تاثیر نمره های پیش آزمون در خرده آزمون درک مطلب ۲ بر تفاضل نمره های گروه آزمایش و کنترل معنی دار نمی باشد ( $P=0/11$ ) به این معنی که گروههای گواه و آزمایش انتخاب شده در این عامل تا حدی با یکدیگر همسان بوده و نیازی به همسان سازی و کنترل نمره های پیش آزمون دانش آموزان در این خرده آزمون نبوده است. همچنین با توجه به این که تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمره های خطا در دو گروه معنی دار است ( $P=0/000$ ) نشان می دهد که متغیر مستقل ارایه شده باعث گردیده که



نمره های خطای مربوط به خرده آزمون درک مطلب ۲ در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل به گونه ای معنی دار کاهش یابد.

جدول ۱۴- میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون خرده آزمون جمله های ناتمام در گروه آزمایش و کنترل

گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۱۵	۱۲/۴۶	۲/۴۷	۵/۲۶	۱/۹۸
کنترل	۱۵	۱۳/۴۰	۲/۹۹	۱۳/۶۶	۲/۳۸
کل	۳۰	۱۲/۹۳	۲/۷۴	۹/۴۶	۴/۷۸

جدول ۱۵- خلاصه ی نتایج تحلیل کواریانس مربوط به رابطه ی عضویت گروهی و نمره های خرده آزمون جمله های ناتمام

گروه	مجموع مجذورات آزادی	درجه	میانگین مجذورات	F	معنی داری	مجذورات	توان
گروه	۴۸۶/۱۰	۱	۴۸۶/۱۰	۱۰۷/۶۷	۰	۰/۸۰	۱

داده های جدول شماره ی ۱۴ نشان می دهد که میانگین نمره های خطا در پس آزمون خرده آزمون جمله های ناتمام در دو گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۵/۲۶ و ۱۳/۶۶ است که بر پایه ی آزمون تحلیل کواریانس تفاوتی معنی دار را نشان می دهد ( $P=۰/۰۰۰$ ). میزان تاثیر در این خرده آزمون  $\eta^2=۰/۸۰$  است، یعنی ۰/۸۰ میزان تغییر در نمره های خطای دانش آموزان گروه آزمایش در خرده آزمون تکمیل جمله ها که مربوط به حیطة ی درک مطلب در مهارت خواندن است، ناشی از برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء خواندن می باشد.

با توجه به این که نتایج بدست آمده از تحلیل کواریانس در هر دو خرده آزمون درک مطلب ۱ و ۲ نشان دهنده ی تفاوت معنی دار بین دو گروه آزمایش و گواه است ( $p=۰/۰۰۰$ )، لذا می توان نتیجه گرفت که فرضیه ی دوم پژوهش مبنی بر تاثیر برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء خواندن بر درک مطلب دانش آموزان نارسا خوان پایه ی سوم ابتدایی تایید می گردد. به این معنی که این برنامه توانسته درک مطلب دانش آموزان گروه آزمایش را نسبت به گروه کنترل ارتقاء بخشد.

- فرضیه ی سوم: برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء خواندن، بر آگاهی های واج شناختی دانش آموزان نارسا خوان پایه ی سوم ابتدایی شهر یاسوج موثر است.

برای بررسی فرضیه ی سوم پژوهش نمره های هر دو گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون و پس آزمون خرده آزمون های مربوط به آگاهی های واج شناختی (تجزیه، ترکیب) بررسی شد که به شرح جدول های زیر می آید:

جدول ۱۶- میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون خرده آزمون تجزیه در گروه

آزمایش و کنترل					
گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۱۵	۱۴/۸۰	۳/۷۴	۹/۵۰	۵/۸۵
کنترل	۱۵	۱۴/۲۰	۳/۶۰	۱۹/۸۶	۷/۱۹
کل	۳۰	۱۴/۵۰	۳/۶۲	۱۵/۲۵	۸/۳۶

برای بررسی فرضیه ی پژوهش از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شده که نتایج در جدول شماره ی ۱۷ آمده است.

جدول ۱۷- خلاصه ی نتایج تحلیل کواریانس مربوط به رابطه ی عضویت گروهی و نمره های

خرده آزمون تجزیه							
	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	مجذورات	توان
گروه	۷۵۳/۵۲	۱	۷۵۳/۵۲	۱۰۶/۳۲	۰	۰/۷۹	۱

همان گونه که در جدول ۱۶ ملاحظه می شود، میانگین نمره های گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون خرده آزمون تجزیه متفاوت است و دانش آموزان نارساخوان گروه آزمایش در پس آزمون نمره های خطای کم تری مرتکب شده اند. بر پایه ی آزمون تحلیل کواریانس در جدول شماره ی ۱۷ تفاوت مشاهده شده از نظر آماری معنی دار است ( $p=0/000$ ) و میزان تاثیر  $\eta^2=0/79$  است. این نتیجه حاکی از آن است که متغیر مستقل ارایه شده در گروه آزمایش باعث ایجاد تفاوت بین نمره های خطای دو گروه در خرده آزمون تجزیه شده است. گفتنی است که این خرده آزمون و خرده آزمون های ترکیب، تجانس و قافیه مربوط به حیطة ی آگاهی های واج شناختی می باشند.

جدول ۱۸ - میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون خرده آزمون ترکیب در گروه آزمایش و کنترل

گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۱۵	۲۰/۱۳	۴/۵۹	۱۱/۷۸	۵/۱۶
کنترل	۱۵	۱۹/۹۳	۵/۱۳	۱۸/۲۰	۴/۸۸
کل	۳۰	۲۰/۰۳	۴/۷۸	۱۵/۱۰	۵/۹۱

برای بررسی فرضیه ی پژوهش از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شده که نتایج در جدول شماره ی ۱۹ آمده است.

جدول ۱۹ - خلاصه ی نتایج تحلیل کواریانس مربوط به رابطه ی عضویت گروهی و نمره های

خرده آزمون ترکیب

	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	مجذورات	توان
گروه	۳۲۰/۵۵	۱	۳۲۰/۵۵	۱۸/۰۸	۰	۰/۴۱	۰/۹۸

همان گونه که در جدول شماره ی ۱۸ مشاهده شد، میانگین نمره های خرده آزمون ترکیب در دو گروه آزمایش و کنترل متفاوت است، این میانگین در پس آزمون برای گروه آزمایش ۱۱/۷۸ و برای گروه کنترل ۱۸/۲۰ می باشد و نمره های خطا تحت تاثیر متغیر مستقل در گروه آزمایش کاهش شایان توجهی داشته است. همان گونه که در جدول تحلیل کواریانس بالا مشاهده می شود، تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمره های خطا در دو گروه معنی دار است ( $P=0/000$ ) که نشان می دهد متغیر مستقل ارایه شده باعث گردیده تا نمره های خطای مربوط به خرده آزمون ترکیب در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل به گونه ی معنی داری کاهش یابد. میزان تاثیر  $\eta^2 = 0/41$  است، یعنی ۰/۴۱ میزان تغییر در نمره های خطای گروه آزمایش در خرده آزمون ترکیب تحت تاثیر متغیر مستقل است. توان آزمون نیز ۰/۹۸ می باشد.

با توجه به این که نتایج بدست آمده از تحلیل کواریانس در هر دو خرده آزمون آگاهی های واج شناختی (تجزیه، ترکیب، تجانس و قافیه) نشان دهنده ی تفاوت معنی دار بین دو گروه آزمایش و گواه هستند ( $p=0/000$ )، لذا می توان نتیجه گرفت که فرضیه ی سوم پژوهش مبنی بر تاثیر برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء خواندن بر آگاهی های واج شناختی دانش آموزان نارساخوان پایه ی

سوم ابتدایی تایید می شود. به این معنی که این برنامه توانسته آگاهی های واج شناختی دانش آموزان گروه آزمایش را نسبت به گروه کنترل ارتقاء بخشد.

**جدول ۲۰ - میانگین و انحراف معیار پیش آزمون و پس آزمون درکل آزمون در گروه آزمایش و کنترل**

گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۱۵	۲۳۸/۲۶	۸۹/۳۲	۱۰۰/۰۶	۵۰/۲۵
کنترل	۱۵	۲۴۴/۷۳	۵۹/۸۸	۲۳۶/۴۰	۶۸/۱۹
کل	۳۰	۲۴۱/۵۰	۷۴/۷۹	۱۶۸/۲۳	۹۰/۹۴

همان گونه که در جدول بالا مشاهده می شود، میانگین و انحراف استاندارد نمره های خطا در پیش آزمون و پس آزمون در تمامی خرده آزمون ها برای هر دو گروه آزمایش و کنترل آمده است. میانگین نمره های خطا در پس آزمون برای گروه آزمایش ۱۰۰/۰۶ و برای گروه کنترل ۲۳۶/۴۰ می باشد که مقدار میانگین نمره های خطا در کل آزمون در گروه آزمایش به گونه ی شایان توجهی کاهش یافته است.

برای بررسی فرضیه ی پژوهش از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شده که نتایج آن در جدول شماره ی ۲۱ آمده است.

**جدول ۲۱ - خلاصه ی نتایج تحلیل کواریانس مربوط به رابطه ی عضویت گروهی و جمع کل**

نمره های آزمون	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	مجذورات	توان
پیش آزمون	۶۱۲۹۰/۸۷	۱	۶۱۲۹۰/۸۷	۴۲/۲۴	۰	۰/۶۱	۱
گروه	۱۳۱۱۲۹/۳۵	۱	۱۳۱۱۲۹/۳۵	۹۰/۳۷	۰	۰/۷۷	۱

همان گونه که در جدول شماره ی ۲۱ مشهود است، پس از کنترل نمره های پیش آزمون ، میانگین نمره های خطای دانش آموزان نارساخوان در کل آزمون خواندن در گروههای آزمایش و کنترل به گونه ی معنی داری متفاوت بوده است ( $P=۰/۰۰۰$ )، لذا با احتمال خطا پذیری کم تر از ۱ درصد، می توان گفت که دانش آموزان گروه آزمایش درکلیه ی مهارت های خواندن بهتر از دانش آموزان گروه کنترل عمل کرده اند. میزان تاثیر  $\eta^2=۰/۷۷$  است یعنی ۷۷٪ میزان تغییر در نمره های دانش آموزان گروه آزمایش در آزمون خواندن ناشی از متغیر مستقل (برنامه ی درسی

ویژه ی ارتقاء) می باشد. توان آزمون نیز ۱ است. روی هم رفته، می توان گفت که برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء توانسته تمامی مهارت های خواندن مورد بررسی در آزمون تشخیصی سطح خواندن اصفهان، یعنی درست خواندن، درک مطلب و آگاهی های واج شناختی را بهبود بخشد.

### بحث و جمع بندی

بیش تر راهبردهای اصلاحی کنونی برای کودکان نارساخوان بر دستورات مستقیم در مورد اجزای گوناگون خواندن متمرکز هستند. بسیاری از برنامه های درمانی موثر با آموزش ارتباط دادن درست حروف و صداها شروع می شوند. این رویکرد بر توافق کنونی مبتنی بر این که در بیش تر موارد، نقص اساسی در اختلال خواندن، مشکلات شناختی و یادآوری رابطه بین حروف و اصوات است، متکی است. پس از تسلط در یادگیری روابط حروف- اصوات به گونه ی منفرد، مداوا می تواند به اجزای خواندن، نظیر هجی کردن و واژه ها معطوف شود. تمرکز دقیق روی هر نوع برنامه ی خواندن فقط پس از ارزیابی دقیق نقص ها و ضعف های خاص کودک ممکن است. راهبردهای مقابله ای مثبت بر گروه های کوچک و ساخت یافته ی خواندن مشتملند که توجه فردی نشان می دهند و درخواست کمک از جانب کودک را تسهیل می کنند (کاپلان و سادوک، ۲۰۰۳).

در زیر فرضیه های پژوهش مطرح می شود و ضمن اشاره به نتایج در مورد هر کدام بحث صورت می گیرد. این فرضیه ها مبنی بر تاثیر برنامه ی درسی ویژه ی ارتقاء خواندن بر درستی و خواندن، درک مطلب و آگاهی های واج شناختی دانش آموزان نارساخوان پایه ی سوم ابتدایی است. در این برنامه ی درسی به بررسی و آموزش مهارت های خواندن نظیر روخوانی متن، خواندن واژه ها، درک مطلب و آگاهی های واجی شناختی پرداخته شده است. در حیطه ی درست خواندن نتایج بدست آمده در پس آزمون خرده آزمون های روخوانی متن و خواندن واژه های با معنی و بدون معنی (شبه واژه ها) نشان داد که آزمودنی های نارساخوان گروه آزمایش در هر سه خرده آزمون به گونه ی معنی داری نمره های خطای کم تری مرتکب شده اند. میانگین نمره های خطا در خرده آزمون روخوانی برای گروه آزمایش ۴۲/۳۳ و برای گروه کنترل ۱۰۹/۶۶ و این نمره ها برای خرده آزمون خواندن واژه های بامعنی در گروه آزمایش ۴/۱۳ و گروه کنترل ۱۱/۸۶ و در خواندن واژه های بی معنی ۷/۴ برای گروه آزمایش و ۱۳/۵۳ برای گروه کنترل است. میزان معنی داری تفاوت در هر سه خرده آزمون بین گروه آزمایش و گروه کنترل معنی دار است ( $p=0/000$ ).

این نتایج نشان می دهد که آموزش خواندن از راه آموزش مستقیم مهارت ها می تواند مهارت روخوانی دانش آموزان را ارتقا بخشد. البته همان گونه که پیش تر ذکر شد، علاوه بر آموزش مستقیم مهارت خواندن، در این برنامه، هم از رویکرد آوایی و هم از رویکرد چند حسی استفاده شده

است و آموزش دو مسیر مهم خواندن یعنی آوایی و مسیر واژگانی مستقیم (کل خوانی) را شامل شده است. در خواندن از راه مسیر آوایی، خواننده واژه‌ها را به حروف سازنده ی واژه تجزیه می کند و با دستیابی به واج متناظر با هر حرف و ترکیب این واج ها با یکدیگر می تواند واژه را بخواند.

در برنامه ی درسی ارتقاء سطح خواندن همسو با نتایج پژوهش سودن و استیونسون<sup>۱</sup> با مخلوطی از آموزش مسیر آوایی و کل خوانی به دانش آموزان باعث شد که میانگین نمره های خطا در روخوانی، خواندن واژه های با معنی و بی معنی به گونه ی مطلوبی کاهش یابد. البته در این پژوهش به بررسی کیفی خطاها پرداخته نشده است، ولی کاهش معنی دار میانگین نمره های خطا در گروه آزمایش حاکی از آن است که آزمودنی ها به خوبی قادر به شناسایی و خواندن واژه های داخل متن بوده اند. همچنین تسلط آزمودنی ها در مسیر آوایی نیز از عملکردشان در خواندن واژه های بدون معنی کاملاً مشهود است، لذا با توجه به نمره های آزمودنی ها در خرده آزمون خواندن واژه ها، بویژه واژه های بی معنی بنظر می رسد که دانش آموزان گروه آزمایش قادر به استفاده ی صحیح از مسیر آوایی شده اند. به کمک همین توانمندی و بهره گیری از ذخیره ی واژگانی درکی کودک می توان انتظار داشت دانش آموز بسیاری از متن های جدید را نسبتاً براحتی بخواند، اما از سوی دیگر تاکید بر این روش سرعت خواندن را کاهش می دهد که متأسفانه در این پژوهش سرعت خواندن نیز بررسی نشده است.

در بررسی فرضیه ی دوم پژوهش نتایج بدست آمده از دو خرده آزمون مربوط به درک مطلب نیز حاکی از افزایش مهارت کودکان نارساخوان گروه آزمایش تحت تاثیر برنامه ی درسی ویژه ی ارتقا می باشد. میانگین نمره های خطای گروه آزمایش در خرده آزمون درک مطلب ۱، ۵/۰۰ و در خرده آزمون درک مطلب ۲، ۴/۰۰ است. میانگین این نمره های خطا برای گروه کنترل در پس آزمون به ترتیب ۱۲/۶، ۱۱/۲۶ می باشد.

میانگی های بالا نشان می دهد که دانش آموزان نارساخوان گروه آزمایش در خرده آزمون های مربوط به درک مطلب نمره های خطای کم تری را مرتکب شده اند. بر پایه ی آزمون تحلیل کوواریانس نیز تفاوت های مشاهده شده در خرده آزمون های درک مطلب معنی دار است ( $p=0/000$ ).

این نتیجه حاکی از آن است که نشست های کلاسی با هدف آموزش روش استفاده از راهبردهای متنوع درک و فهم با طرح پرسش های ساده و مستقیم درباره ی اطلاعات از سوی آموزگار، تشویق و اصلاح پاسخ های دانش آموزان، تدارک فرصت جهت تمرین راهبردها و پرسش و پاسخ در طول این جلسه ها، هشیاری و دانش دانش آموزان را در مورد چگونگی پاسخ به

<sup>1</sup> -Sowden & Stevenson

پرسش های درک مطلب افزایش داده است و منجر به این شده که دانش آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل نمره های خطای کم تری را در تکالیف درک مطلب بدست آورند. این نتایج با یافته های پاریس و همکاران (۱۹۸۴)، پالینسکار و براون (۱۹۸۴) و گرسن و همکاران (۱۹۹۸) مطابقت دارد.

میانگین و انحراف معیار نمره های خطای آزمودنی های نارساخوان در هر یک از ۲ خرده آزمون مربوط به آگاهی های واج شناختی یعنی مهارت تجزیه، ترکیب به ترتیب در گروه آزمایش ۹/۵، ۱۱/۷۸ و برای گروه کنترل به ترتیب ۱۹/۸۶، ۱۸/۲ می باشد که در این مهارت ها تفاوت معنی داری بین نمره های خطای گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون دیده می شود. تمرین ها در این حیطه، هم سطوح هجایی و هم سطوح واجی آگاهی های واج شناختی را در برمی گیرد. نتایج مطالعات ترگوسن و واگنر نیز ارتباط متقابل خواندن و مهارت های واج شناختی را در سطوح گوناگون ثابت کرده اند. در واقع همان گونه که مهارت های واج شناختی بر اکتساب خواندن تاثیر می گذارد، افزایش مهارت در خواندن نیز کنش بهتر خوانندگان در پاسخگویی به تکالیف مهارت های واجی می شود (ایمانی، ۱۳۷۶).

البته با توجه به این که برنامه ی درسی ارتقاء آموزش در اغلب مهارت های خواندن را دربر می گیرد، تفکیک اثر متقابل آن ها روی یکدیگر در این پژوهش انجام نگرفته است، ولی بدون تردید بین آگاهی های واج شناختی و خواندن رابطه ای قوی و دو سویه وجود دارد که در پژوهش های متعددی از جمله بلچ من و ترگوسن، به نقل از اسنولینگ (۲۰۰۰) ذکر گردیده است. روی هم رفته، نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه ی درسی ارتقاء سطح خواندن توانسته با آموزش مهارت های مربوط به خواندن در تمامی این مهارت ها موثر بوده و باعث کاهش معنی دار نمره های خطای دانش آموزان نارساخوان در کلیه مهارت های خواندن مورد بررسی و افزایش مهارت خواندن آن ها شود. نتیجه ی کلی این که آموزش خرده مهارت های خواندن به روش تعاملی باعث تسهیل یادگیری خواندن می شود زیرا خرده مهارت هایی که رشد نکرده اند، مانع رشد مهارت های دیگر می شوند.

## منابع

- ایمانی، مرسده (۱۳۷۶). فرایند خواندن و اختلالات آن، تهران: دانشگاه توانبخشی و علوم بهزیستی.
- با شعور لشکری، مریم. (۱۳۸۲). روان خوانی در دانش آموزان با ناتوانی های خواندن. مجله تعلیم و تربیت استثنایی، آذر و دی ماه.
- داکرل، جولی؛ مک شین، جان (۱۳۷۶). رویکرد شناختی به مشکلات یادگیری کودکان، ترجمه جواد احمدی و رضا اسدی، تهران: انتشارات رشد.
- سلیمانی، زهرا (۱۳۷۹). بررسی آگاهی های واج شناختی و تاثیر آموزش خواندن بر آن در کودکان ۵/۵ و ۶/۵ ساله فارسی زبان. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- سیف نراقی، مریم، نادری، عزت الله (۱۳۷۹). نارسایی های ویژه در یادگیری و چگونگی تشخیص و روشهای باز پروری. تهران: انتشارات مکیال.
- عزیزیان، مرضیه؛ عابدی، محمدرضا (۱۳۸۴). ساخت و هنجاریابی آزمون تشخیصی سطح خواندن برای پایه سوم ابتدایی. فصلنامه اندیشه و رفتار، سال یازدهم، شماره ۴.
- کاپلان؛ سادوک (۱۳۸۵). خلاصه روانپزشکی: علوم رفتاری - روانپزشکی بالینی، ترجمه نصرت ا... پورافکاری. تهران: انتشارات شهر آب.
- کاکاوند، علی رضا (۱۳۸۵). ناتوانی های یادگیری، چاپ دوم، انتشارات سرفراز.
- مستقیم زاده، الهه؛ سلیمانی، زهرا (۱۳۸۴). تاثیر آموزش آگاهی های واج شناختی بر توانایی خواندن دختران کم توان ذهنی پایه دوم دبستان، فصلنامه تازه های علوم شناختی، تابستان، شماره ۲.
- والاس، جerald؛ لافلین، جمیز (۱۳۷۹). ناتوانیهای یادگیری. ترجمه منشی طوسی مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

Adonis, A. (2008). Every Child a Reader can boost prospects for the core of strugglers. The Times Educational Supplement. London: May 16, 2008. p. 8 .

Chung, K. & McBride, M. & Simpson, W., & Him Cheung, et al. (2008) The role of visual and auditory temporal processing for Chinese children with developmental dyslexia Annals of Dyslexia. Baltimore: Jun. Vol. 58, Iss. 1; p. 15 (21 pages)



Hallahan.D.P. and Nercer, C.D.( 2005). Learning Disabilities historical perception. Executive summary. Retrieved 5 November From The World wide web.

Harwell, J. M. (2002). Complete Learning disabilities Hand book: Ready- To- Use Strate Gies and activities for Teaching Students With Learning disabilities.

McDougall,S. Hulme, C.H.Ellis ,A,&Monk, A.(1994). Learningto read:The role of short term memory &phonological skills. Experimental child psychology.vol 53.89-112.

McPhillips, M. & Hepper PG & Mulhern G ( 2000) Effects of replicating primary-reflex movements on specific reading difficulties in children: a randomised, double-blind, controlled trial The Lancet, Volume 355, Issue 9203, 12 February, Pages 537-541

Mcphillips,M.& Black,J.(2006).Primary reflex persistence in childran with reading difficulties. A cross-sectional study. Neuropsychologia.vol 45.pp 748-754.

Normand, P.(2005). Learning disabilities. www. Google.Com\Health 24\ Mind\ psychologya-Z.

Orton,J.(1937). Reading, Writing and speech problems in children. New york . Norton.

Otaiba, O .&, Fuchs.D. (2006). Who Are the Young Children for Whom Best Practices in Reading Are Ineffective? An Experimental and Longitudinal Study. Journal of Learning Disabilities. Vol. 39, Iss. 5; p. 414 .

Pennington , B. , Smith. S.(1987) .Left- handedness and immune disorders in familial dyslexia.

Vellottino,F.R; Fletcher, J. M;Snowling,M.L & Scanlon.D.M(2004). Specific reading disability (dyslexia): what we have learned in the past four decades?Journal of child psychology,Vol45,2-20.

Snowling,M.(2000).Dyslexia.Oxford.Blackwell,publisher.

