

بررسی تأثیر روش تصحیح نارساخوانی دیویس بر عملکرد خواندن قرآن
دانش‌آموزان سال پنجم دبستان شهر اصفهان در سال تحصیلی
۱۳۹۵-۱۳۹۶

خدابخش حیدری*
سالار فرامرزی**
احمد عابدی***
امیر قمرانی****
احمد یارمحمدیان*****

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر روش تصحیح نارساخوانی دیویس بر عملکرد خواندن قرآن دانش‌آموزان سال پنجم دبستان شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ است. روش پژوهش آزمایشی و روش اجرای آن به صورت پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. برای انتخاب نمونه پژوهش، از طریق شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، نمونه‌ای به حجم سی نفر انتخاب شد که سپس به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (پانزده نفر) و کنترل (پانزده نفر) تقسیم شدند. ابزار پژوهش مقیاس هوشی و کسلر و مقیاس محقق ساخته عملکرد خواندن قرآن بود. جلسات آموزشی روش دیویس در هشت هفته (هر هفته دو جلسه) و در جلسات ۴۵ دقیقه‌ای فقط برای گروه آزمایش اجرا شد. یافته‌های پژوهش نشان داد با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیرهای هم‌پراش، روش تصحیح نارساخوانی دیویس بر سرعت خواندن ($P=0/001$)، صحت خواندن ($P=0/001$) و درک خواندن ($P=0/018$) تأثیر معنی‌داری داشته است. با توجه به این نتایج، می‌توان نتیجه گرفت روش تصحیح نارساخوانی دیویس موجب بهبود سرعت، صحت و درک خواندن قرآن دانش‌آموزان سال پنجم دبستان شهر اصفهان می‌شود. با توجه به این نتایج، می‌توان از این روش در مراکز آموزشی و درمانی بهره گرفت.

واژگان کلیدی: روش دیویس، عملکرد خواندن، قرآن، مقطع پنجم ابتدایی.

heidari1938@gmail.com
salarfaramarzi@yahoo.com
a.abedi44@gmail.com
aghamarani@yahoo.com
yarmo879@yahoo.com

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه اصفهان
** دانشیار دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)
*** دانشیار دانشگاه اصفهان
**** استادیار دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
***** دانشیار دانشگاه اصفهان

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۲/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۶/۱۱

مقدمه

قرآن کتاب آسمانی مسلمانان است که حقایق ارزشمندی را در خود جای داده است و ضرورت دارد هر فرد مسلمانی بتواند از روی متن آن بخواند و حقایق نورانی آن را فراگیرد؛ از این رو در اهداف کلی نظام تعلیم و تربیت و نیز اهداف دوره ابتدایی به ضرورت یادگیری قرآن به طور عام و یادگیری روخوانی آن به طور خاص توجه ویژه‌ای شده است. در منابع تربیتی اسلامی، آموزش و تعلیم قرآن به کودکان یکی از وظایف مسلم پدران شناخته شده است. حضرت علی (علیه السلام) در مقام شمردن حقوق فرزندان بر پدران خویش در کنار انتخاب نام نیک برای فرزند و تربیت شایسته او، به تعلیم قرآن اشاره می‌کند و می‌فرماید: «حق الولد علی والده ان یحسن اسمَه و یحسن آدبَه یعلمه القرآن: از جمله حقوقی که فرزند بر پدر خود دارد، این است که نام نیکو برایش انتخاب کند، خوب تربیتش کند و به او کتاب خدا بیاموزد» (باقرزاده بابلی، ۱۳۸۰). ایشان در جای دیگر به پدر فرزدق، شاعر معروف، که فرزند خود را جهت تشویق به خاطر فراگیری شعر و کلام عرب به خدمت حضرت آورده بود، فرمودند: «اگر به او قرآن یاد می‌دادی، برایش بهتر بود» (همان). در جای دیگر خطاب به امام حسن (علیه السلام) می‌فرماید: «در اولین قدم برای تربیت تو، از تعلیم کتاب خدا و تأویل آن شروع کردم». از طرفی در قرآن کریم نیز بر خواندن و نوشتن و آموزش علم تأکید شده است: «اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ» (علق، ۱) یا «ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ: قسم به قلم و آنچه می‌نگارد» (قلم، ۱).

این موارد اهمیت آموختن قرآن کریم به‌ویژه در مدارس و آموزش رسمی کشور را بیش از پیش روشن می‌کند. گرچه برخی تحقیقات گذشته میزان نیل به این هدف را مورد ارزیابی قرار داده‌اند، به طور کلی شواهد چندان مثبتی ارائه نمی‌دهند. مهم‌ترین چالش آموزش قرآن در دوره ابتدایی، ناتوانی برخی آموزگاران در رفع اشکالات روخوانی دانش‌آموزان است؛ به طوری که سعیدی رضوانی، پرتو و سرشور خراسانی (۱۳۸۸) در پژوهشی نشان دادند که تنها حدود ۵ درصد دانش‌آموزان در خواندن صحیح قرآن تسلط کامل یافته‌اند و تنها حدود ۵۲ درصد دانش‌آموزان به حد نصاب لازم و حد مطلوب هدف برنامه رسیده‌اند و ۴۸ درصد دانش‌آموزان به اهداف آموزشی درس قرآن دست نیافته‌اند. با توجه به این موضوع، ضرورت دارد از طریق روش‌های جدید، میزان دستیابی نظام تعلیم و تربیت به اهداف درس قرآن در دوره ابتدایی بهبود یابد. در این میان، روش‌های مختلفی برای بهبود عملکرد خواندن طراحی و تدوین شده است که یکی از آنها روش تصحیح نارساخوانی دیویس^۱ است (دیویس، ۲۰۰۲).

1. Davis

یکی از مهم‌ترین موضوعات مورد توجه در ترمیم یا اصلاح این است که ناتوانی‌های خواندن عوارضی هستند که قابل جبران و اصلاح‌اند. آن دسته از افرادی که بیان می‌کنند ناتوانی یادگیری قابل ترمیم و اصلاح است، بر این باورند که مداخله باید متمرکز بر رشد مهارت‌های پایه، سبک‌های یادگیری و توانایی‌های شناختی مربوط به موفقیت تحصیلی باشد. بیش از کوشش برای تغییر ضعف‌های عصب‌شناختی بنیادی، رویکرد اخیر می‌کوشد توانایی‌های یادگیری را برای ترمیم یا جبران ضعف‌های یادگیری به کار گیرند. دیویس شخص نارساخوانی است که در ۳۸ سالگی توانست بر جنبه ناتوانی خواندن خود غلبه کند و پس از ۲ سال، انجمن پژوهش خواندن و مرکز ترمیم نارساخوانی را در کالیفرنیا تأسیس کرد و با ادعای کسب ۹۷ درصد موفقیت و ترمیم و اصلاح دشواری‌های خواندن، شروع به درمان کودکان، نوجوانان و بزرگسالان مبتلا به مشکلات خواندن کرد. دیویس به دو دلیل دیدگاه خود را دیدگاهی کاملاً متفاوت معرفی می‌کند: اولاً ادراک را مورد تأکید و استفاده قرار داده است؛ ثانیاً به دلیل اینکه خود فردی نارساخوان بوده، تجارب مستقیم و بی‌واسطه‌ای از این حالت داشته است. او معتقد است نارساخوانی، ناشی از عواملی نظیر کژکاری مغز، گوش داخلی و آسیب مغزی نیست، بلکه حاصل تفکر و شیوه خاصی از واکنش در برابر حس گم‌گشتگی است (دیویس، ۲۰۰۲).

بر مبنای مدل نظری دیویس (۲۰۰۲)، درمان نارساخوانی از طریق مشاوره موقعیت‌یابی و تسلط بر نماد است. مشاوره موقعیت‌یابی همان مفهومی است که نزد آموزگاران و روان‌شناسان به‌عنوان توجه شناخته شده است. در این مرحله با تمرکز توجه و افزایش توانایی مهار آن، از پدید آمدن احساس گم‌گشتگی و گیجی در هنگام کار کردن با نمادها (خواندن، نوشتن، محاسبه و...) ممانعت می‌شود. در قسمت تسلط بر نماد، دانش‌آموز ابتدا طرح و شکل واژه‌ها را با خمیر مدل می‌کند؛ سپس از مفهوم آن واژه تصویری ذهنی می‌سازد و آن تصویر ذهنی را با خمیر به تصویری سه بعدی و عینی تبدیل می‌کند. پس از آنکه واژه و مفهوم آن ساخته شد، دانش‌آموز واژه را با صدای بلند تلفظ می‌کند و در جمله‌های متفاوتی به کار می‌برد. دیویس (۲۰۰۶) همچنین در مدل نظری خود اظهار می‌کند مشکلات خواندن به‌ویژه در کودکان، خود ایجاد شده است که زیربنای آن حس گم‌گشتگی در حین خواندن است که در آن تصور ذهنی مجسم‌شده در ذهن جایگزین ادراک حسی بهنجار می‌شود و دانش‌آموز را به نارساخوانی تمام‌عیار تبدیل می‌کند؛ لذا به‌منظور جلوگیری از گم‌گشتگی و به دنبال آن تحریف ادراکی، هنگام کار با نمادها (خواندن، هجی کردن، حرف زدن، نوشتن و محاسبه کردن) لازم است موقعیت‌یابی و تسلط‌یابی بر نمادها انجام شود. این دو مرحله،

متفاوت و در عین حال مکمل یکدیگرند. دیویس و برآون^۱ (۲۰۰۳) معتقد است مشکل ادراکی با مشاوره موقعیت‌یابی و نشانه‌های نارساخوانی از طریق تسلط بر نماد اصلاح خواهد شد. کالاهان^۲ (۲۰۰۱) در مقایسه تأثیر روش دیویس با آموزش سنتی مدارس دریافت کودکانی که با روش دیویس آموزش دیده بودند، در برنامه خواندن پیشرفت بالاتری از کودکان با برنامه سنتی داشتند. با مداخله روش دیویس، مهارت‌های تحصیلی این کودکان رشد مناسبی یافت و گم‌گشتگی و تحریف در ادراک خواندن و نوشتن آنان نیز از بین رفت. نتایج پژوهش انگلبرجت^۳ (۲۰۰۶) در مورد تأثیر برنامه دیویس در عملکرد روان‌شناختی و مشکلات خواندن بیست کودک کلاس پنجم تا هفتم نشان‌دهنده بهبودی معنادار در حیطه‌های مختلف خواندن گروه آزمایش در پس‌آزمون و پیگیری پس از دوازده هفته بود. نتایج مطالعه مارشال، اسمیت و بورگر-اسمیت^۴ (۲۰۰۹) در مرکز نارساخوانی دیویس کانادا پیشرفتی را در همه چهار سطوح خواندن (خواندن واژه‌ها، قافیه‌ها، درک واژه‌ها و درک متن) در بیش از ۳۶۰ درمان‌جو نشان داد. در پژوهش وناستادن، تولمی و بادن هورست^۵ (۲۰۰۹) با استفاده از روش دیویس، دانش‌آموزان نارساخوان ابتدایی در شناخت واژه‌ها و هجی کردن پیشرفت فراوانی نسبت به گروه گواه نشان دادند. مطالعه موردی واه^۶ (۲۰۱۰) با استفاده از روش دیویس نشان‌دهنده موفقیت کودک در کاربرد نقطه موقعیت‌یابی دیویس برای کنترل کارکرد ذهنش بود. همچنین تسلط بر نشانه‌های دیویس به او در معکوس کردن حروف کمک کرد و عادتش را از جهیدن در حین خواندن تغییر داد. نتایج پژوهش لای وال^۷ (۲۰۱۰) با استفاده از راهبردهای دیویس جهت تصحیح نشانه‌های نارساخوانی نشان داد مشاوره موقعیت‌یابی دیویس در اصلاح مشکلات ادراک دیداری و بهبود مهارت‌های خواندن و نوشتن و تسلط نمادین در بازشناسی و تصحیح وارونه‌سازی واژه‌ها به دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن کمک می‌کند.

با توجه به مبانی و پیشینه پژوهش و از آنجاکه تاکنون پژوهشی بدین سبک در ایران انجام نشده است، انجام پژوهش‌هایی نظیر پژوهش حاضر ضروری به نظر می‌رسد تا در کنار سایر مداخلات نارساخوانی، اثربخشی روش دیویس بر عملکرد خواندن قرآن دانش‌آموزان مقطع پنجم ابتدایی

-
1. Braun
 2. Callahan
 3. Engelbrecht
 4. Marshall, Smith & Borger-Smith
 5. Van Staden, Tolmie & Badenhorst
 6. Wah
 7. Lay Wahl

بررسی و مشخص شود. بر این اساس مسئله اصلی پژوهش این است که آیا روش تصحیح نارساخوانی دیویس بر عملکرد خواندن قرآن دانش‌آموزان مقطع پنجم ابتدایی تأثیر دارد؟

هدف کلی پژوهش

۱. بررسی تأثیر روش تصحیح نارساخوانی دیویس بر عملکرد خواندن قرآن دانش‌آموزان سال پنجم دبستان شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۵-۹۶.

اهداف ویژه پژوهش

- ۱-۱. بررسی تأثیر روش تصحیح نارساخوانی دیویس بر سرعت خواندن قرآن دانش‌آموزان سال پنجم دبستان شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۵-۹۶؛
- ۲-۱. بررسی تأثیر روش تصحیح نارساخوانی دیویس بر صحت خواندن قرآن دانش‌آموزان سال پنجم دبستان شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۵-۹۶؛
- ۳-۱. بررسی تأثیر روش تصحیح نارساخوانی دیویس بر درک خواندن قرآن دانش‌آموزان سال پنجم دبستان شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۵-۹۶.

روش تحقیق

با توجه به ماهیت، موضوع و هدف تحقیق، این بررسی در زمره تحقیقات کمی از نوع شبه‌تجربی و روش اجرای آن به صورت پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است.

جامعه آماری: تمام دانش‌آموزان مقطع پنجم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶.

حجم نمونه و روش‌های نمونه‌گیری: متخصصان حوزه روش تحقیق در روان‌شناسی و تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌کنند در تحقیقات آزمایشی، حجم نمونه حداقل ۳۰ نفر در دو گروه کنترل و آزمایش انتخاب شود. کافی بودن حجم نمونه نیز از طریق برآورد توان آماری در قسمت یافته‌های پژوهش مشخص خواهد شد. بدین ترتیب در پژوهش حاضر ۳۰ نفر از طریق شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و سپس به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند. بر این اساس از بین شش ناحیه آموزش و پرورش اصفهان، یک ناحیه انتخاب و سپس از بین مدارس آن ناحیه، چهار مدرسه برگزیده شد و براساس ملاک‌های ورود و خروج، ۳۰ نفر به عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت‌اند از دانش‌آموز پایه پنجم دبستان، هوش متوسط یا بالاتر از متوسط براساس ویرایش چهارم آزمون هوش

وکسلر، حواس بینایی و شنوایی سالم، داشتن مشکلات خواندن قرآن به گزارش معلم و نداشتن اختلال همراه. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش عبارت‌اند از هوش پایین‌تر از متوسط (۸۵ به پایین)، مشکل در حواس بینایی و شنوایی و داشتن اختلال همراه. ملاک‌های ورود و خروج توسط دانشجوی دکتری رشته روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزارهای اندازه‌گیری

آزمون هوش وکسلر ویرایش چهارم: این آزمون فرم تجدیدنظر شده آزمون هوشی کودکان وکسلر ویرایش سوم (۱۹۹۱) است که وکسلر (۲۰۰۳) برای کودکان ۶-۱۶ سال تهیه کرده است. آزمون هوش کودکان وکسلر ویرایش چهارم اندازه‌گیری هوش کلی و چهار نمره شاخص شامل درک مطلب کلامی، استدلال ادراکی، حافظه فعال و سرعت پردازش را فراهم می‌کند. این آزمون را عابدی، صادقی و ربیعی (۱۳۹۰) روی نمونه‌ای از کودکان ایرانی انطباق داده‌اند و هنجاریابی کرده‌اند. اعتبار خرده‌آزمون‌ها در بازآزمایی در محدوده ۰/۶۵ تا ۰/۹۵ و ضرایب اعتبار تصنیف از ۰/۷۱ تا ۰/۸۶ گزارش شده است. در این تحقیق از این آزمون برای بررسی هوش نرمال دانش‌آموزان استفاده شد.

مقیاس محقق ساخته عملکرد خواندن قرآن: این مقیاس را پژوهشگران این پژوهش و بر مبنای جدیدترین نظریات خواندن (لرنر و جونز، ۲۰۱۴^۱) تهیه کرده‌اند که مهارت خواندن را به سه قسمت سرعت، صحت و درک خواندن تقسیم می‌کند. در این پژوهش بر مبنای این نظریه و کتاب درسی آموزش قرآن مقطع پنجم ابتدایی و کتاب مبنای و روش آموزش قرآن در دوره ابتدایی (انوشه‌پور و دیگران، ۱۳۹۱) ابزار پژوهش در سه خرده‌مقیاس بدین شرح تهیه شد:

جدول ۱: مؤلفه‌های مقیاس محقق ساخته عملکرد خواندن قرآن

مؤلفه	توضیحات
سرعت خواندن	برای ارزیابی سرعت خواندن از تعریف روان‌خوانی که عبارت است از خواندن کلمات و عبارات به صورت روان و با سرعت معمولی استفاده شد. بر این اساس، مقدار زمان خواندن آیات (به ثانیه) به عنوان متغیر وابسته ارزیابی شد. نمره کمتر (ثانیه) در این پژوهش به معنی سرعت خواندن بیشتر است.
صحت خواندن	در ارزیابی صحت خواندن آیات، صحیح خواندن حروف (۲۸ حرف) و نشانه‌ها (سکون، تشدید، تنوین‌ها، مصوت کوتاه و بلند جمعاً ۱۱ نشانه) مورد ارزیابی قرار گرفت. در صورتی که دانش‌آموز هر کدام از حروف یا نشانه‌ها را غلط بخواند، یک امتیاز منفی می‌گیرد. نمره کمتر در این خرده‌مقیاس بیانگر میزان صحت خواندن بیشتر دانش‌آموز است.
درک خواندن	برای ارزیابی درک خواندن از تمرین‌ها و سؤالات مربوط به معنای کلمات و عبارات، مجموعه‌ای تهیه شد (مجموعاً ۲۰ سؤال) که شامل ۲۰ امتیاز بود. نمره بیشتر در این آزمون بیانگر درک خواندن بیشتر بود.

1. Lerner & Johns

جهت بررسی نسبت روایی محتوایی (CVR)،^۱ به آرای صاحب‌نظران که در این حوزه تجربه داشتند (پنج نفر که شامل اعضای هیئت‌علمی دانشگاه اصفهان و دانشگاه فرهنگیان-پردیس شهید باهنر اصفهان بودند)، رجوع شد. بدین ترتیب از آنها خواسته شد با توجه به مرتبط بودن هر سؤال با موضوع و مناسب بودن گویه‌ها، ضرورت وجود هر سؤال را به صورت یکی از گزینه‌های «۱. ضرورتی ندارد»، «۲. ضروری نیست؛ ولی مفید است» و «۳. ضروری است» درجه‌بندی کنند. نسبت روایی محتوایی (CVR) برای سه مؤلفه به ترتیب برابر با ۰/۸، ۰/۸ و ۱ و شاخص روایی محتوایی (CVD)^۲ برابر با ۰/۸ برآورد شد که مقدار قابل قبولی است. برای ارزیابی همسانی درونی مقیاس نیز از روش ارزیابی ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. این ضریب برای سه خرده‌مقیاس برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۰ و ۰/۹۱ بود و ضریب آلفای کل مقیاس برابر با ۰/۸۳ برآورد شد.

شیوه اجرای پژوهش

برای اجرای پژوهش ابتدا نمونه پژوهش انتخاب و به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شد. سپس آزمون هوش و کسلر اجرا شد که بیانگر هوش نرمال آزمودنی‌های پژوهش بود. سپس مقیاس محقق‌ساخته عملکرد خواندن قرآن به عنوان پیش‌آزمون بر روی هر دو گروه اجرا شد. سپس جلسات آموزشی در هشت هفته (هر هفته دو جلسه) و در جلسات ۴۵ دقیقه‌ای اجرا شد. شرح جلسات در ادامه ارائه شده است (جدول ۲).

جدول ۲: شرح جلسات آموزشی روش تصحیح نارساخوانی دیویس

جلسه	توضیحات
اول	معرفی روش دیویس برای دانش‌آموزان و بیان اهمیت همکاری آنان و انجام تمرینات در منزل.
دوم	روشن کردن مفهوم و تصویرسازی ذهنی: ابتدا دست برتر دانش‌آموز تعیین شد. ارزیابی توانایی ادراک: از دانش‌آموز خواسته شد با استفاده از قوه تخیل خود و با چشمان بسته بعضی چیزهای مورد علاقه را در ذهنش تصویرسازی کند و سپس موقعیت آن شیء را به صورت ذهنی تغییر دهد. البته نمونه‌ای، مثلاً شکل دایره، ابتدا بر روی کاغذ کشیده شد تا تصور شکل مورد نظر راحت‌تر باشد.
سوم	تمرین جهت‌یابی: به دانش‌آموز گفته شد او می‌تواند تصاویر اشیای مختلف را در ذهنش تصور کند؛ اما نمی‌تواند بر چیز خاصی ثابت بماند و تصورات ذهنی ما شناورند. او سعی کرد به آنچه در تصوراتش بود، دیگر فکر نکند و اجازه دهد گم‌گشتگی یا همان حواس‌پرتی اتفاق بیفتد. سپس از دانش‌آموز خواسته شد تمرکزش را به نقطه قبل بازگرداند.
چهارم	شیوه رهاسازی: به دانش‌آموز گفته شد دستش را مشت کند و سپس به‌طور ذهنی یک دست باز خیالی را فرض کند؛ ولی به جای باز کردن دست، مشتش را سفت‌تر کند و برعکس این تمرین نیز انجام شد.
پنجم	روش مرور موقعیت‌یابی: از دانش‌آموز خواسته شد انگشتش را در مکانی که نقطه موقعیت‌یابی در آنجاست، قرار دهد؛ برای نمونه دانش‌آموز دستش را روی سرش قرار دهد و تصور کند انگشتش در خط میانی بدنش قرار دارد. سپس بر انگشت او ضربه زده، گفته شد این همان نقطه‌ای است که او نباید آن را حرکت دهد.

1. Content Validity Ratio
2. Content Validity Index

جلسه	توضیحات
ششم	میزان‌سازی دقیق: از دانش‌آموز خواستیم با چشمان بسته مکان دوری مانند یک منظره را نگاه کند. با انگشتان نقطه مشخصی را تعیین کردیم تا ذهنش را روی آن نقطه قرار دهد. سپس با چشمانش به آن نقطه نگاه کرده، تعادل خود را روی یک پا حفظ کند. جلسه قبل نیز مرور شد.
هفتم	ادامه تمرینات میزان‌سازی دقیق: از دانش‌آموز خواسته شد سرش را به طرف پایین خم کرده، تعادلش را روی یک پا حفظ کند؛ در عین حال به او گفته شد با حرکت دادن تمرکز ذهنش تعادلش را از بین ببرد.
هشتم	هماهنگی: بازی با توپ بود که ابتدا دانش‌آموز با حفظ تعادل، هر یک از توپ‌های پرتاب‌شده را یکی در یک دست و دیگری را در دست دیگری گرفت. سپس دو توپ هم‌زمان در دو طرف خط میانی پرتاب شد. بعد از مدتی تمرین، هر دو توپ به یک طرف بدن پرتاب شد و دانش‌آموز با حفظ تعادل آنها را می‌گرفت.
نهم	تسلطیابی بر نمادهای اصلی: تسلطیابی بر حروف الفبا، مدل‌سازی حروف الفبا با خمیر، یادگیری کاربردهای آن و پیدا کردن حروف مورد نظر در متن‌های مختلف را دانش‌آموز انجام دهد.
دهم	مرور جلسه قبل و تسلطیابی بر علائم نشانه‌ها: با استفاده از یک فرهنگ لغت ساده نشانه‌ها (سکون، تشدید، تنوین‌ها، مصوت کوتاه و بلند جمعاً ۱۱ نشانه) استفاده از خمیر ساخته شد و آن را بر روی کاغذی که نام نشانه مورد نظر بر روی آن نوشته شده بود، قرار دادند. همچنین پیدا کردن نشانه‌ها در آیات مختلف توسط دانش‌آموز انجام شد.
یازدهم	هجی کردن خواندن: از دانش‌آموز خواسته شد حروف یک کلمه را تشخیص دهد و آنها را یکی یکی بدون نشانه‌ها بخواند؛ سپس کلمه را بعد از درمانگر تکرار کند.
دوازدهم	مرور تمرینات جلسه قبل، رویدن هجی کردن: از دانش‌آموز خواسته شد کل کلمه را برانداز کند. اگر کلمه درست خوانده نشد، دوباره آن را نگاه کند و اگر بار دوم نیز کلمه را صحیح نخواند، آن را هجی کند. بعد آموزش‌دهنده به دانش‌آموز خواهد گفت آن کلمه چیست و او کلمه را تکرار می‌کند.
سیزدهم	برانداز کردن هجی کردن: از دانش‌آموز خواسته شد تکه‌های کاغذ را برای آشکار کردن تک‌تک واژه‌ها و خطوط متن حرکت دهد.
چهاردهم	مرور جلسه قبل: بعد از تشخیص کلمه از سوی دانش‌آموز، استفاده از تکه کاغذ راست به چپ حذف شد و دانش‌آموز فقط یک کاغذ را برای آشکار کردن خط کامل مورد نظر، هر بار به طرف پایین صفحه حرکت می‌داد.
پانزدهم	هدف خواندن، درک کردن و فهمیدن متنی بود که خوانده می‌شد. از دانش‌آموز خواسته شد جمله‌ای از متن را بخواند. سپس بدون اینکه به کلمات متن نگاه کند، معنی چند کلمه از او پرسیده شد. اگر معنی کلمه را نمی‌دانست، معنی آن لغت را توضیح می‌داد یا آن را از فرهنگ لغت (محقق‌ساخته) پیدا می‌کرد.
شانزدهم	مقیاس محقق‌ساخته عملکرد خواندن قرآن از دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل گرفته شد (پس‌آزمون).

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در محاسبات آماری از نرم‌افزار SPSS و از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در سطح توصیفی، از محاسبه میانگین و انحراف معیار و در سطح استنباطی نیز در فرضیه‌های پژوهش که مبتنی بر مقایسه نمرات در دو گروه کنترل و آزمایش بود و بعد از بررسی پیش فرض‌های آزمون‌های پارامتریک، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

میانگین و انحراف معیار نمره‌های گروه آزمایش و کنترل در عملکرد خواندن (سرعت، صحت و درک خواندن) در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار نمره‌های عملکرد خواندن قرآن (سرعت، صحت و درک خواندن) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	نوبت آزمون	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
سرعت خواندن	پیش‌آزمون	۷۸/۳۳	۱۰/۱۷	۷۴/۶۰	۱۰/۵۹
	پس‌آزمون	۶۹/۴۰	۷/۹۶	۷۳/۶۶	۹/۵۸
صحت خواندن	پیش‌آزمون	۱۸/۷۳	۳/۵۱	۱۷/۸۰	۱۲/۸۰
	پس‌آزمون	۱۲/۶۶	۲/۳۱	۱۸/۰۰	۲/۷۲
درک خواندن	پیش‌آزمون	۸/۶۶	۲/۲۸	۷/۸۶	۱/۶۸
	پس‌آزمون	۱۱/۸۶	۱۱/۶۸	۸/۷۳	۲/۱۵

همان‌طور که در نتایج جدول ۳ مشاهده می‌شود، نمره‌های گروه آزمایش در عملکرد خواندن قرآن (سرعت، صحت و درک خواندن) با پس‌آزمون‌ها و گروه کنترل تفاوت بسیاری داشته است. به‌منظور بررسی معنی‌داری تغییرات، با توجه به اینکه در هر متغیر نمرات پس‌آزمون متغیرهای وابسته بودند و به‌منظور کنترل اثر پیش‌آزمون (به‌عنوان متغیر همگام و کنترل) بر نمره‌های پس‌آزمون، ابتدا مفروضه‌های آزمون کوواریانس بررسی شد. نتایج حاصل از آزمون کلموگراف اسمیرنوف در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: آزمون شاپیرو-ویلک برای پیش‌فرض نرمال بودن نمره‌های عملکرد خواندن قرآن (سرعت، صحت و درک خواندن)

متغیر	گروه	آماره	درجه آزادی	معنی‌داری
سرعت خواندن	آزمایش	۰/۸۹۳	۱۵	۰/۰۷۵
	کنترل	۰/۹۴۸	۱۵	۰/۴۹۳
صحت خواندن	آزمایش	۰/۹۷۰	۱۵	۰/۸۶۰
	کنترل	۰/۹۵۴	۱۵	۰/۵۹۲
درک خواندن	آزمایش	۰/۹۴۶	۱۵	۰/۴۵۷
	کنترل	۰/۸۹۹	۱۵	۰/۰۹۲

نتایج جدول ۴ بیانگر آن بود که سطح معنی‌داری متغیرها از ۰/۰۵ بیشتر بود که این امر بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها در این متغیرهاست. در جدول ۵ نتایج آزمون لوین برای پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها ارائه شده است.

جدول ۵: آزمون لوین برای پیش فرض همگنی واریانس‌ها

متغیر	F	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	معناداری
سرعت خواندن	۰/۶۹۰	۱	۲۸	۰/۴۱۳
صحت خواندن	۰/۰۱۰	۱	۲۸	۰/۹۲۳
درک خواندن	۰/۰۴۸	۱	۲۸	۰/۸۲۳

بررسی آزمون لوین نیز نشان داد در هیچ یک از متغیرها از این مفروضه تخطی نشده است و فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است. در جدول ۶، نتایج آزمون باکس برای بررسی همسانی ماتریس‌های واریانس متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۶: نتایج آزمون باکس برای بررسی همسانی ماتریس‌های واریانس متغیرهای پژوهش

M Box	df1	df2	F	P
۶/۱۵	۶	۵۶۸۰/۳۰	۰/۹۰	۰/۴۹۰

با بررسی آزمون MBOX مشخص شد مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس رعایت شده است ($F=۰/۹۰$, $P=۰/۰۵$). بدین ترتیب استفاده از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل داده‌های پژوهش بلامانع است. نتایج کلی تحلیل کوواریانس چندمتغیره در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷: نتایج کلی تحلیل کوواریانس چندمتغیره تأثیر روش تصحیح نارساخوانی دیویس در عملکرد خواندن قرآن دانش‌آموزان مقطع پنجم ابتدایی

نوع آزمون	مقدار	df فرضیه	df خطا	F	P
اثر بینایی	۰/۷۱	۳	۲۳	۱۹/۶۵	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۲۸	۳	۲۳	۱۹/۶۵	۰/۰۰۱
اثر هاتلینگ	۲/۵۶	۳	۲۳	۱۹/۶۵	۰/۰۰۱
بزرگ‌ترین ریشه‌روی	۲/۵۶	۳	۲۳	۱۹/۶۵	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج آزمون‌های چهارگانه تحلیل که در جدول ۵ ارائه شده است، گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری دارند. بدین ترتیب فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر تأثیر روش تصحیح نارساخوانی دیویس بر عملکرد خواندن قرآن دانش‌آموزان مقطع پنجم ابتدایی تأیید می‌شود. به‌منظور پی بردن به این تفاوت در مؤلفه‌ها، از آزمون آماری مانکوا استفاده شد که نتایج آن در جدول ۸ آمده است.

جدول ۸: نتایج تفکیکی تحلیل کوواریانس چندمتغیره تأثیر روش تصحیح نارساخوانی دیویس در عملکرد خواندن قرآن دانش‌آموزان مقطع پنجم ابتدایی

منابع تغییر	متغیرهای وابسته	SS	df	MS	F	P	اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	سرعت خواندن	۱۱۵۹/۲۹	۱	۱۱۵۹/۲۹	۲۸/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۵۳	۰/۹۹
	صحت خواندن	۳۲/۲۸	۱	۳۲/۲۸	۶/۳۶	۰/۰۱۸	۰/۲۰	۰/۶۷
	درک خواندن	۷/۶۶	۱	۷/۶۶	۱/۹۹	۰/۱۷۰	۰/۰۷	۰/۲۷
عضویت گروهی	سرعت خواندن	۲۲۳/۵۹	۱	۲۲۳/۵۹	۴۴/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۶۳	۱/۰
	صحت خواندن	۵۸/۵۱	۱	۵۸/۵۱	۱۵/۲۳	۰/۰۰۱	۰/۳۷	۰/۹۶
	درک خواندن	۲۶۰/۵۳	۱	۲۶۰/۵۳	۶/۴۱	۰/۰۱۸	۰/۲۰	۰/۸۸

همان‌طور که نتایج جدول نشان می‌دهد، با در نظر گرفتن نمره‌های پیش‌آزمون به‌عنوان متغیرهای هم‌پراش، تفاوت بین عملکرد خواندن شامل سرعت خواندن ($P \leq 0/001$)، صحت خواندن ($P \leq 0/001$)، درک خواندن ($P \leq 0/018$) در دو گروه آزمایش و کنترل معنی‌دار است. با توجه به مجذور اتا، می‌توان گفت در متغیرهای سرعت، صحت و درک خواندن به ترتیب ۶۳ درصد، ۳۷ درصد و ۲۰ درصد این تغییرات ناشی از مداخله است. ضمناً توان آماری در متغیرها بالای ۰/۸ است که نشان‌دهنده کفایت حجم نمونه است. بر این اساس هر سه فرضیه پژوهش تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر روش تصحیح نارساخوانی دیویس بر عملکرد خواندن قرآن دانش‌آموزان مقطع پنجم ابتدایی انجام شد. نتایج پژوهش با یافته‌های انگلبرچت (۲۰۰۶) مبنی بر تأثیر روش دیویس بر توانایی خواندن دانش‌آموزان، پژوهش مارشال، اسمیت و بورگر-اسمیت (۲۰۰۹) مبنی بر ارتقای عملکرد خواندن از طریق روش تصحیح نارساخوانی دیویس و پژوهش وناستادن، تولمی و بادن هورست (۲۰۰۹) و لای وال (۲۰۱۰) مبنی بر تأثیر روش دیویس بر عملکرد خواندن به‌طور غیر مستقیم همسوست.

با توجه به نتایج این پژوهش و پژوهش‌هایی که بدان اشاره شد، می‌توان نتیجه گرفت که روش دیویس می‌تواند مشکلات کودکان دارای مشکلات خواندن را کاهش دهد. در پژوهش حاضر، ابعاد و حیطه‌های مختلف خواندن نیز بررسی شد و در تبیین بهبود عملکرد خواندن در خرده‌مقیاس‌های خواندن می‌توان گفت کودکان دارای مشکلات خواندن در خواندن کلمات و نشانه‌ها از طریق مسیرهای آوایی مشکل دارند. تمرین‌های دیویس با تأکید بر جنبه‌های اساسی خواندن که شامل حرکت چشم در سطح واژه‌ها و نشانه‌ها، دیدن واژه به‌صورت کل و شناسایی

حروف مجزا به دنبال هم به صورت یکپارچه است، سرعت، صحت و درک خواندن دانش‌آموزان را هدف قرار می‌دهد (دیویس، ۲۰۰۲). انگلبرجت (۲۰۰۶) نیز در پژوهشی دریافت روش دیویس بر سرعت، صحت و درک خواندن کودکان دارای مشکلات خواندن مؤثر است. در پژوهش حاضر نیز این نتایج بر روی سرعت، صحت و درک خواندن دانش‌آموزان انجام شد و نتایج پژوهش‌های قبلی مورد تأکید قرار گرفت.

یکی از مسائل مهم در خواندن کاربرد هم‌زمان حافظه دیداری و شنیداری است؛ به عبارت دیگر واژه‌ها از نظر شنیداری و نامیدن سریع، پایه‌های شناختی مشترکی دارند. روش دیویس با تأکید بر واج‌ها (حروف الفبا) و ترکیب آن به صورت برانداز کردن یک کلمه به صورت غیرمستقیم، توجه و شناسایی واژه‌های هم‌قافیه را مورد هدف قرار می‌دهد. مارشال، اسمیت و بورگر-اسمیت (۲۰۰۹) و وناستادن، تولمی و بادن هورست (۲۰۰۹) نیز در پژوهش‌های خود بر این نکته تأکید کرده‌اند و معتقدند کاربرد هم‌زمان حافظه دیداری و شنیداری سهم بسیاری در سرعت، صحت و درک خواندن دارد. همسو با این مبانی نظری و پژوهشی، پژوهشگران پژوهش حاضر توانستند از طریق به‌کارگیری این تکنیک و تکنیک‌های دیگر روش دیویس، عملکرد خواندن قرآن دانش‌آموزان را بسیار بهبود بخشند.

در تبیین دیگر باید گفت در روش دیویس، دو هدف کمک به دانش‌آموز در جهت فهم مطالب و محتوای درس و رشد توانایی آنان در جهت استفاده از راهبردهای درک مطلب به صورت خودکار وجود داشت. دیویس (۲۰۰۶) معتقد است در روش او بیشتر بر مشکلات دانش‌آموزان در مواجهه با خواندن کلمات، خواندن متن و درک مفهوم آن تأکید می‌شود و جنبه‌هایی از سرعت یادآوری علائم دیداری نیازمند تمرینات، آموزش مستقیم، هم‌زمان کردن تصویر با واژه و تداعی آن به صورت سریع است که این عوامل موجب بهبود درک خواندن در دانش‌آموزان می‌شود. با توجه به نتایج پژوهش در تبیین خرده‌مقیاس درک خواندن، آموزش راهبردهای درک متن موجب افزایش آگاهی از عملکرد در حین خواندن در پژوهش حاضر شد که گروه آزمایش در مقابل گروه کنترل که آموزشی دریافت نکرده بود، به‌طور معنی‌داری بهبودی نشان داد که از نظر آماری این موضوع به اعمال متغیر مستقل یعنی روش تصحیح نارساخوانی دیویس مرتبط است.

در تبیین دیگر باید گفت روش دیویس شامل سه تکنیک هجی خوانی، برانداز کردن-هجی کردن و استفاده از تصویر در یادگیری علائم است. با استفاده از این سه فن، دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن می‌آموزند چشمانشان را از راست به چپ حرکت دهند و به‌درستی حروف و واژه‌ها را بازشناسی کنند (دیویس، ۲۰۰۶). کاربرد این تمرین‌ها در پژوهش‌های انگلبرجت

(۲۰۰۶)، مارشال، اسمیت و بورگر-اسمیت (۲۰۰۹)، وناستادن، تولمی و بادن هورست (۲۰۰۹) و لای وال (۲۰۱۰) نیز موجب بهبود عملکرد خواندن شد که همسو با نتایج پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر روش تصحیح نارساخوانی دیویس در عملکرد خواندن قرآن دانش‌آموزان سال پنجم دبستان شهر اصفهان است.

به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت روش دیویس به درک این موضوع که مشکلات خواندن به علت آسیب یا ضایعه مغزی نیست، بلکه یک نقص ادراکی است، کمک می‌کند. در کلامی دیگر، کودکان دارای مشکلات خواندن می‌توانند ادراک‌های حسی خود را ناخودآگاه تغییر دهند و این توانایی اغلب در رشد مهارت‌های تحصیلی مناسب تأثیر فراوانی دارد. هدف کاربردی این پژوهش نیز ارائه راهبرد به درمانگران، آموزگاران و والدین است تا با اتکا به دانش کافی بتوانند مشکل خواندن دانش‌آموزان نارساخوان به‌ویژه در خواندن قرآن را حل کنند.

با توجه به نکات پیش‌گفته و اهمیت موضوع، مطالعه و آگاهی در مورد عوامل مؤثر در خواندن و راه‌های بهبود عملکرد خواندن، تشخیص و مداخله‌های مناسب برای این دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد تا برای درمان و افزایش سطح بهداشت روانی دانش‌آموزان و افزایش بهبود عملکرد تحصیلی این گروه روش‌های اثربخش به کار گرفته شود. از آنجاکه این پژوهش فقط در نمونه کوچک دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن در قرآن و دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی انجام شد، ضروری است چنین پژوهشی در نمونه‌های بزرگ‌تر و دیگر مقاطع تحصیلی نیز صورت بگیرد.

منابع

۱. انوشه‌پور، ابوالفضل؛ الهه ستوده؛ غلام‌عباس سرشور خراسانی؛ سیدحامد ملکوتی‌تبار؛ رضا نباتی و مسعود وکیل (۱۳۹۱)، مبانی و روش آموزش قرآن در دوره ابتدایی، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۲. باقرزاده بابلی، عبدالرحمن (۱۳۸۰)، رفتار فرزندان با کودکان و اثرات تربیتی آن، قم: جزایری.
۳. سعیدی رضوانی، محمود؛ مسلم پرتو و غلام‌عباس سرشور خراسانی (۱۳۸۸)، «ارزشیابی برون‌داد برنامه آموزش قرآن پایه پنجم ابتدایی»، نوآوری‌های آموزشی، س ۸، ش ۲۱، ص ۷-۳۶.
۴. صادقی، احمد؛ محمد ربیعی و محمدرضا عابدی (۱۳۹۰)، «رواسازی و اعتباریابی چهارمین ویرایش مقیاس هوش وکسلر کودکان»، روان‌شناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)، س ۷، ش ۲۱، ص ۷۷-۳۸۶.
5. Callahan, R. T. (2002), "A multidimensional approach to dyslexia: Does locus of control and self-esteem increase with a perceived increase in reading skills", Dissertation Abstracts International, 63, 1-7.
6. Davis, R. D. & E. M. Braun, (2003), "The Gift of Learning", New York: Berkley Pub.
7. Davis, R. D. (2006), "Davis Dyslexia Association International", Positive aspects of dyslexia, Retrieved December 11, 2007 from:
<http://www.dyslexia.com/qagift.htm>.
8. Davis, K. D. (2002), The gift of dyslexia, California: Ability Workshop Press.
9. Engelbrecht, R. (2006), "The effect of the Ron Davis program me on the reading ability and psychological functioning of children", Stellenbosch University.
10. Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2006), *Educational research: An introduction* (8th ed.), Boston: Allyn & Bacon.
11. Lay Wahl, L. (2010). "The Davis Model of Dyslexia Intervention: Lessons from One Child", School of educational studies, 18 (1):133-139.
12. Lerner, J. W. & B. Johns (2014), "Learning Disabilities and Related Disabilities: Strategies for Success", Wadsworth Publishing: New Yourk.
13. Marshall, A.; L. Smith, & S. Borger-Smith (2009), "Davis Program Average Reading", *Gains*, Retrieved June 26, 2010 from Dyslexia, the Gift. URL:
<http://www.dyslexia.com/science/results.htm>.
14. Van Staden, A.; A. Tolmie, & M. Badenhorst, (2009), "Enhancing intermediate dyslexic learner's literacy skills: a Free State community project", *Africa Education Review*, 6(2), 295-307.