

تأثیر آموزش مشخصه‌های معناشناختی واژگانی بر مهارت خواندن دانش‌آموزان ایرانی پایه سوم ابتدایی مبتلا به نارساخوانی

راضیه حسن زاده *Hasanzadeh.mahtab@yahoo.com

دانش آموخته زبان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت

معصومه ارجمندی *Arjmandi.m.f@gmail.com

استادیار گروه زبان انگلیسی و زبان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت، ایران (نویسنده مسئول)

چکیده:

پژوهش حاضر به بررسی اثر آموزش مشخصه‌های معناشناختی واژگانی بر مهارت خواندن دانش‌آموزان نارساخوان ایرانی پایه سوم ابتدایی می‌پردازد. بدین منظور، بیست دانش‌آموز دختر نارساخوان پایه سوم ابتدایی از میان ۱۵۷ دانش‌آموز هشت مدرسه ابتدایی رشت براساس آزمون تشخیص اختلالات خواندن شناسایی شدند. همه دانش‌آموزان انتخاب‌شده نه‌ساله بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و ده دانش‌آموز به‌طور تصادفی به‌عنوان گروه آزمایش و ده دانش‌آموز به‌عنوان گروه شاهد تعیین شدند. آزمون معناشناختی واژگانی برای پیش‌آزمون و نیز برای پس‌آزمون برای همه شرکت‌کنندگان اجرا شد. برای گروه آزمایش برنامه ده‌هفته‌ای آموزش خواندن کتاب درسی‌شان از طریق آموزش معناشناختی واژگان در نظر گرفته شد. گروه شاهد همان آموزش را از طریق روش جدید سیستم آموزشی ایران دریافت کردند. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از آمار توصیفی، آزمون‌های تی تست مستقل و مزدوج، آزمون لوین و ضریب همبستگی پیرسن به کمک نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل شدند. نتایج پژوهش با توجه به ارزش میانگین بالای گروه آزمایش در پس‌آزمون در مقایسه با گروه شاهد حاکی از آن است که به‌کارگیری آموزش معناشناختی واژگان در یادگیری خواندن دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر بوده است. همچنین، آموزش معناشناختی واژگان نه تنها برای ارتقای مهارت خواندن دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است، بلکه فرایند شناختی آنان را در یادگیری مواد آموزشی سایر دروس برای کسب پیشرفت تحصیلی به‌کار می‌گیرد.

۱. مقدمه

خواندن، یکی از اساسی‌ترین مهارت‌های مورد نیاز در اجتماع است و هرگونه اختلال در آن می‌تواند مشکلات بسیاری را پدید آورد. اختلال خواندن حالتی است که در آن پیشرفت خواندن پایین‌تر از حد مورد انتظار برحسب سن و آموزش و هوش افراد است. این اختلال به میزان زیادی سبب افت تحصیلی می‌شود (سادوک و سادوک^۱، ۲۰۰۷). نارساخوانی^۲ را می‌توان نه تنها اختلال در خواندن کلمات، بلکه اختلال در هجی کردن و نوشتن کلمات نیز دانست (رضایی و کرمانی‌زاده، ۱۳۹۴). نارساخوانی اصطلاحی است برای کودکانی که علی‌رغم هوش طبیعی قادر به خواندن نیستند. این کودکان ممکن است واژه‌های بسیاری را بدانند و به راحتی آن‌ها را در مکالمه به کار برند؛ اما قادر به درک و شناسایی نشانه‌های نوشتنی یا چاپی آن‌ها نباشند. برخی هم ممکن است حتی واژه‌ها را بخوانند؛ اما مفهوم آن‌ها را درک نکنند. معلمان معمولاً این گروه را در ردیف عقب‌مانده ذهنی و یا به‌عنوان کودکان تنبل که کوششی برای یادگیری نمی‌کنند، می‌شناسند. این گروه از کودکان معمولاً مشکلاتی در جهت‌یابی فضایی، تشخیص راست و چپ، بالا و پایین، توالی حروف و کلمات و هماهنگی بین چشم و دست دارند (سلیمانی، مرادی و جلالی، ۱۳۸۷).

این اختلال ممکن است ناشی از نقص‌های مادرزادی و یا در اثر آسیب مغزی پس از تولد باشد که نمود آن را در کاهش مهارت‌های خواندن در کودک می‌توان مشاهده کرد (باباپور، ۱۳۸۵). مهمترین مشکلات خواندن در زبان فارسی عبارت‌اند از:

- عدم به‌کارگیری ملاحظات آواشناختی در تلفظ و تولید واژه‌های زبان فارسی در کلمات چاپی کتاب‌ها مثل کسره، فتحه و ضمه؛
- عدم تناسب آوانگاشتی و حروف‌نگاری؛ برای مثال، در تلفظ خواهر نمود آوانگاری شده و صورت نوشتاری در تناظر یک به یک نیستند؛
- عدم مطابقت صوت تلفظی و صورت نوشتاری؛ برای مثال، برای چندین حروف الفبا یک نمودآوایی وجود دارد مثل ث، ص، س و ظ، ذ، ز؛
- مشکل ورود واژه‌های قرضی همزه‌دار و تنوین‌دار که با صورت نوشتاری زبان فارسی هماهنگی ندارند؛
- مشکل کلمات تشدیددار یا دوبارخوان مثل محمّد.

پژوهش حاضر سعی دارد به بررسی تأثیر آموزش مشخصه‌های معناشناختی واژه^۳ بین دانش‌آموزان نارساخوان بپردازد. به این ترتیب، پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که «آیا آموزش مشخصه‌های معناشناختی واژگانی به‌لحاظ آماری تأثیر معناداری بر مهارت خواندن دانش‌آموزان نارساخوان دارد؟».

این پژوهش در شش بخش سامان یافته است. پس از این مقدمه، در بخش دوم پیشینه پژوهش ارائه می‌شود و به شرح مسائلی نظیر ارتباط مستقیم نارساخوانی با نارسانویسی^۴، نارسابینی و نارساشنویی و نیز ارتباط زبان‌شناسی و معناشناختی واژگان با تعاملات اجتماعی پرداخته می‌شود. توصیف روش پژوهش، جامعه آماری و ابزار انجام پژوهش حاضر موضوع بخش سوم است. در بخش چهارم، تحلیل داده‌ها صورت می‌گیرد. در بخش پنجم، تشریح جامع مطالب ارائه می‌شود و در نهایت، در بخش ششم، خلاصه‌ای از پژوهش حاضر ارائه می‌شود.

۲. مروری بر پیشینه پژوهش

کودکان نارساخوان ممکن است به‌خوبی صحبت کنند و حتی با تمرین و استفاده از راهبرد جبرانی، به‌خوبی بخوانند؛ اما ضعف اساسی آن‌ها زمانی آشکار می‌شود که نظام آوایی آن‌ها به خدمت گرفته شود (حسینی و همکاران، ۱۳۹۵). در حدود پنج درصد از کودکان علی‌رغم هوش کافی و آموزش و زمینه اجتماعی مناسب مبتلا به این نارسایی هستند.

در این باره که مبنای این اختلال عصبی و ژنتیکی است، توافق کلی وجود دارد. اما در مباحث نظری، پس از انجام ده‌ها پژوهش هنوز درباره مبنای عصبی یا شناختی این اختلال توافقی وجود ندارد (احمدپناه و پاکادانایا، ۱۳۸۶).

در حال حاضر چهار نظریه در این زمینه ارائه شده است که می‌توان آن‌ها را در دو چارچوب نظری دسته‌بندی کرد: نظریاتی که اختلال در خواندن را منحصرأ و مستقیم به نقایص شناختی در بازنمایی و پردازش صداهای گفتاری اطلاق می‌کنند که به نظریه واج‌شناختی معروف شده‌اند (اسنولینگ،^۵ ۲۰۰۰). نظریه‌ای در سطح مغزی این نقص شناختی را به عملکرد ناقص و مادرزادی بخش‌هایی از قشر مغز که در فرایندهای واج‌شناختی و خواندن درگیر است، ربط می‌دهد و نظریاتی که اختلال در خواندن را مرتبط با نقص حسی - حرکتی می‌دانند (تمپل^۶ و همکاران، ۲۰۰۱). همچنین، نظریه‌هایی نیز بر مبنای نقایص شنیداری شکل یافته‌اند.

چارچوب نظری آنان بر مبنای عملکرد ناقص سلول‌های بزرگ درگیر در پردازش‌های دیداری یا عملکرد ناقص بخش مخچه‌ای-حرکتی است (نیکلسون و فوست، ۱۹۹۹^۷).

در زمینه نارساخوانی پژوهش‌های زیادی انجام شده است. پژوهشگرانی مانند ادن، آلاده، اوتز، کرافنیک و آلکایر^۸ (۲۰۱۶) به شواهدی دست یافته‌اند که بیانگر تأثیر عوامل دیداری در نارساخوانی است. براساس یافته‌های آنان کودکان نارساخوان در سلول‌های بزرگ مرتبط با کرتکس بینایی مشکل دارند. پژوهشگرانی دیگر نظیر سواسان و جرمن^۹ (۲۰۰۶) در پژوهشی به بررسی تأثیر حافظه کاری بر رشد و تحول خواندن کودکان مبتلا به ناتوانی‌های خواندن پرداختند. نتایج مطالعات آنان نشان داد که حافظه کاری بیشتر از آگاهی واج‌شناختی با رشد و تحول فهم خواندن و سرعت خواندن مرتبط است. ناعمی (۱۳۸۳) در پژوهشی به بررسی مهارت‌های پیش‌نیاز یادگیری خواندن و نوشتن در کودکان پنج‌ساله فارسی‌زبان پرداخته است. یافته‌های او نشان داد که تمیز بینایی، فراخوانی حافظه کوتاه‌مدت، مهارت‌های شنیداری و سرعت نامیدن تصاویر، بیشترین ارتباط را با رشد گفتار و زبان دارند و زمینه‌ساز توانایی یادگیری خواندن و نوشتن هستند. در پژوهشی دیگر، احمدپناه و پاکادانایا (۱۳۸۶) اذعان می‌دارند خواندن فرآیند پیچیده‌ی شناختی است که همزمان با مهارت‌های مختلفی درگیر می‌شود؛ مانند درک و تمییز حروف و صداها، برقراری ارتباط بین واج - نویسه، نامگذاری حروف و بازنمایی آن‌ها، درک ساختاری گروهی از کلمات نوشتاری در قالب جمله، حافظه، حرکت و عوامل دیداری و شنیداری همه به عنوان اجزای این فرآیند مطرح هستند. افراد نارساخوان در حوزه‌های مختلفی نظیر اکتساب خواندن^{۱۰}، نوشتن^{۱۱} و هجی کردن^{۱۲} مشکلات متعددی را نشان می‌دهند. راهبردها و روش‌های بالقوه و بدیل یادگیری برای غلبه بر این مشکلات به آن‌ها آموخته می‌شود. چیزی که باید به آن توجه شود این است که همه افراد نارساخوان شبیه یکدیگر نیستند و هریک ویژگی‌های منحصر به فردی دارند (نیشن و اسنولینگ،^{۱۳} ۲۰۰۰). در ادامه به تشریح دو موضوع مهم می‌پردازیم.

۲-۱. ارتباط مستقیم نارساخوانی با نارسانویسی، نارسابینی و نارساشنوبی

اکثر مربیان تربیتی و اندیشمندان شناختی بر این باورند که مهارت‌های گوش کردن و صحبت کردن مقدمه خواندن و نوشتن هستند و هرچه کودک یا فرد در مهارت گوش دادن و صحبت کردن ورزیده باشد برای خواندن و نوشتن مهیاتر است (خدادادی و همکاران، ۱۳۹۱). برخی پژوهشگران معتقدند نارسانویسی کودکان نارساخوان معمولاً به دلیل عدم هماهنگی حرکتی

آنان است؛ اما نوشتن باید به‌عنوان عمل پیچیده که شامل رشد ذهنی مهارت‌های حرکتی و بینایی است در نظر گرفته شود (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۴). بسیاری از کودکان مبتلا به نارساخوانی قادر نیستند حروف و کلمه‌های مختلف را با چشم تشخیص دهند امکان دارد این کودکان با دیدن حروف مشابه، برای مثال ب-پ، ع-غ، س-ش، آن‌ها را با یکدیگر اشتباه کنند. کودکان دیگر مبتلا به این مشکل از تشخیص دیداری کلمه‌ها عاجزند و ممکن است هیئت کلی برخی کلمه‌ها برای آنان دشوار باشد یا آنکه کودک نتواند میان جفت‌هایی چون «کباب و کتاب» تفاوت قائل شود. مشکلات تشخیص دیداری را می‌توان در کودکان کم‌سال‌تر نیز مشاهده کرد. ناتوانی مقایسه‌اندازه‌ها و اشکال یا اجسام گوناگون، نشانگر وجود مسائل تشخیص دیداری است (خدادادی و همکاران، ۱۳۹۱).

علاوه بر این، یکی از موارد مرتبط با نارساخوانی، نارساشنویی است. ویژگی عمده کودکان مبتلا به مشکلات شنیداری در خواندن، ناتوانی تفکیک صداهای واکی است (شیویتز^{۱۴} و همکاران، ۱۹۹۰). یکی دیگر از ویژگی‌های درخور توجه کودکی که با مشکلات تشخیص شنیداری مبتلاست، ناتوانی در تشخیص دو کلمه است که با صدای بلند برای آن‌ها خوانده می‌شود مانند تار و کار، زنگ و رنگ و غیره. اکثر آزمون‌های شنیداری هنگام ارزشیابی تشخیص شنیداری این توانایی را ارزیابی می‌کنند (خدادادی و همکاران، ۱۳۹۱). برخی کودکان نیز در برخورد با صداهای معینی نظیر ب، ت، س مشکل دارند، در حالی که کودکان دیگر فقط با صداهای صامت ابتدا و انتهای کلمه‌ها مشکل دارند (والاس^{۱۵}، ۱۳۶۹).

۲-۲. ارتباط زبان‌شناسی و معناشناختی واژگان با تعاملات اجتماعی

یکی از موضوعاتی که در حوزه ارتباط زبان‌شناسی و معناشناختی واژگان با تعاملات اجتماعی^{۱۶}، توجه بسیاری از روان‌شناسان شناختی و حتی متخصصان غیرروان‌شناس را به خود جلب کرده، موضوع خواندن است. خواندن فرایندی بسیار پیچیده است که خود دارای مراحل گوناگونی است. واژه‌ها اصلی‌ترین و کلیدی‌ترین موضوع موردبررسی در پژوهش‌های مرتبط با خواندن هستند. اطلاعات کلامی عمدتاً از طریق واژه‌ها پردازش می‌شوند و انتقال می‌یابند. مجموع کلماتی را که یک شخص در خزانه ارتباطی خود دارد، واژگان فرد نامیده می‌شود (داکرل^{۱۷} و مک شین^{۱۸}، ۱۳۷۶). داکرل و مک شین (۱۳۷۶) اذعان می‌دارد یادگیری واژه‌ها یکی از بخش‌های اصلی یادگیری زبان است و یادگیری نحو، صرف و واج‌شناسی

به آن وابسته است. شایان ذکر است تعداد واژه‌های افراد تابع تفاوت‌های فردی محیط‌های تربیتی آنان است.

کرمی نوری و همکاران (۱۳۸۷) معتقدند از نظر زبان‌شناسی عواملی که در رمزگشایی و بازشناسی واژه و برقراری ارتباط بسیار مؤثر است، فراوانی واژه است. فراوانی واژه به تعداد دفعاتی که یک واژه در زبان معینی تکرار می‌شود، اشاره دارد. بر این اساس واژه‌ها را می‌توان حداقل به دو سطح واژه‌های کم‌بسامد^{۱۹} و پربسامد^{۲۰} تقسیم کرد. پژوهش الیس و یانگ^{۲۱} (۱۹۹۷) نشان داده است کلمات پربسامدتر از مسیره‌های بالاتر شناختی (نظام معنایی^{۲۲}) در تعاملات اجتماعی عبور می‌کنند، در حالی که هرچه واژه کم‌بسامدتر باشد از مسیره‌های پایین‌تر شناختی (نظام آوایی^{۲۳}) عبور می‌کند. سلیمانی و همکاران (۱۳۸۷) معتقدند دانش معناشناختی واژگانی اثرات مثبتی بر توانایی خواندن کل متن، پردازش نحوی و هجی دقیق کلمات در تعاملات اجتماعی خواهد داشت.

۳. روش

۳-۱. جامعه آماری

موضوع پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش مشخصه‌های معناشناختی واژگانی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن (نارساخوان) است. روش پژوهش حاضر با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و شاهد است. بدین منظور، ۲۰ دانش‌آموز دختر نارساخوان پایه سوم ابتدایی از میان ۱۵۷ دانش‌آموز هشت مدرسه دولتی در شهر رشت به کمک آزمون تشخیص اختلالات خواندن (دکانت و اسمیت، ۱۹۷۷، به نقل از نریمانی و همکاران، ۲۰۱۴) شناسایی و انتخاب شدند. همه دانش‌آموزان انتخاب‌شده نُه‌ساله بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به روش تصادفی در دو گروه آزمایش و شاهد قرار گرفتند. گروه آزمایش آموزش معناشناختی واژگانی را در کنار آموزش معمولی مدرسه برای کسب مهارت خواندن دریافت کردند. همچنین، گروه شاهد آموزش رایج نظام آموزشی جدید (سه - سه) پایه ابتدایی را دریافت کردند.

۳-۲. ابزار و روش جمع‌آوری داده‌ها

ابزار و روش جمع‌آوری داده‌ها به صورت آموزش (کتاب درسی) و آزمون بود. بدین ترتیب، در هر دو کلاس، از کتاب تحصیلی نظام جدید پایه سوم با عنوان فارسی - خوانداری (اکبری و

همکاران، ۱۳۹۵) استفاده شد. کتاب فارسی سوم برای تقویت توانایی ادراکی زبان‌آموزان نگاه ویژه‌ای به درک متن دارد. در پایان هر درس، فعالیت «درست و نادرست» و «درک مطلب» به آموزش درک متن اختصاص دارد. همچنین، صامت‌خوانی «بخوان و بیندیش» و پاسخ به پرسش‌های «درک و دریافت» در انتهای آن‌ها به ایجاد عادت صامت‌خوانی و تقویت تمرکز خواننداری کمک می‌کند. نویسندگان پژوهش حاضر موضوع درک متن را در فرایندی گام‌به‌گام آموزش دادند. برای این منظور، از فصل اول و دوم کتاب دو درس اول هر فصل، مجموعاً چهار فصل، به‌صورت بلندخوانی برای هر دو گروه آموزش داده شد. در کلاس گروه آزمایش، از راهبردهای شناختی^{۲۴} و فراشناختی^{۲۵} نظیر خلاصه کردن، معنی کردن و کشیدن واژگان به صورت درختی بر روی تخته سفید کلاس با ماژیک‌های رنگی) بر مبنای فعالیت‌های تکلیف‌محور^{۲۶} استفاده شد.

همچنین، در کلاس گروه آزمایش، پژوهشگران برای آموزش صورت تلفظی و صورت نوشتاری حروف الفبایی که یک نمود آوایی دارند، مانند ث، ص، س، و نیز علائم نقطه‌گذاری، مانند علامت سؤال و تعجب و کاما، از دانش‌آموزان خواستند با خود خمیربازی بیاورند تا به‌طور عملی یاد بگیرند. از آنجا که دانش‌آموزان نارساخوان اختلال بینایی دارند، پژوهشگران تلاش کردند تعدادی از واژه‌های سخت مانند گلدسته‌های بلند، لذت‌بخش، بسکتبال، جنب و جوش، تصمیم، پاکیزگی، تقسیم و دروازه‌بان را با ابعاد بزرگ (چهل در پنجاه) و به‌صورت رنگی چاپ کنند تا فرایند آموزش و یادگیری به‌صورت معنادار صورت پذیرد. حال آنکه، در کلاس گروه شاهد (عادی)، پژوهشگران از روش متداول سیستم آموزشی جدید شامل بلندخوانی، تکرار خواندن توسط دانش‌آموزان، گفتن معنی لغت‌های جدید و خلاصه‌گویی استفاده کردند.

همچنین، ابزارهای آزمونی این پژوهش عبارت‌اند از: آزمون تشخیص اختلالات خواندن^{۲۷}، آزمون معناشناختی واژگان در پیش‌آزمون و نیز آزمون معناشناختی واژگان در پس‌آزمون که تعریفی از آن‌ها ارائه می‌شود.

آزمون تشخیص اختلالات خواندن: این آزمون برای تشخیص اختلال نارساخوانی به‌کار می‌رود و از نه بخش تشکیل شده است: آزمون تشخیص بینایی (در دو سطح حرف و کلمه)، آزمون تشخیص شنوایی (در دو سطح حرف و کلمه)، آزمون تمییز شنوایی، تطابق شنوایی کلامی، آزمون آگاهی واجی شامل ترکیب و تجزیه واجی، آزمون حافظه کلامی (در سه سطح حرف و کلمه و جمله)، آزمون حافظه بینایی کلامی، آزمون حافظه شنیداری (در دو سطح

کلمه و جمله) و حافظه شنیداری- کلامی است. در کل، این آزمون صد پرسش دارد و نمره آن از صد محاسبه می‌شود. دکانت و اسمیت (۱۹۷۷)، به نقل از نریمانی و همکاران، (۲۰۱۴) پایایی^{۲۸} این آزمون را با اجرا بر روی نمونه‌ای ۱۲۰ نفری از دانش‌آموزان نارساخوان برابر با ۰/۸۵ اعلام کرده‌اند. در پژوهش حاضر، هر دانش‌آموزی که نمره او ۴۸ یا کمتر از ۴۸ بود به‌عنوان دانش‌آموز نارساخوان تشخیص داده شد و به‌عنوان شرکت‌کننده این پژوهش انتخاب شدند.

آزمون معناشناختی واژگان: این آزمون، آزمونی کتبی است و مهارت‌های مخصوص خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پایه سوم ابتدایی را می‌سنجد. پایایی این آزمون را پژوهشگران پژوهش حاضر انجام داده‌اند. این آزمون از پنج بخش تشکیل شده است: معنای واژگان، تشخیص واژگان بر مبنای مترادف و متضاد، درک مطلب، درست و نادرست و جاگذاری واژگان در تصویر درختی. محتوای آن براساس محتوای کتاب درسی دانش‌آموزان و مشخصه‌های معناشناختی واژگانی طراحی و ساخته شد و از آن به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون معناشناختی واژگان استفاده شد. برای سنجش پایایی این آزمون برای پنج دانش‌آموز نارساخوان پایه سوم ابتدایی با روش آزمون-آزمون دوباره^{۲۹} با فاصله زمانی ده روزه اجرا و محاسبه شد. نتیجه پایایی این آزمون $0.78 = r$ براساس 0.05 آلفای کرونباخ برآورد شد. هر دو گروه (آزمایش و شاهد) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون معناشناختی واژگان شرکت کردند. معیار نمره‌گذاری این آزمون بین صفر تا ۲۰ در نظر گرفته شد.

۴. تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌های این پژوهش از آمار توصیفی یعنی میانگین و انحراف معیار، آمار استنتاجی شاخص‌دار تی تست مستقل برای محاسبه تفاوت میانگین نمرات بین دو گروه شاهد و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون معناشناختی واژگان و عصب روان‌شناختی استفاده شد. علاوه بر این‌ها، آمار استنتاجی شاخص‌دار ضریب همبستگی پیرسن نیز به‌منظور مقایسه داده‌های به‌دست‌آمده از نمرات دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنا شناختی واژگان بین دو گروه نارساخوان به کمک نرم افزار SPSS محاسبه شد. برای نشان دادن اینکه دو گروه به‌لحاظ توانایی خواندن در یک سطح یکسان هستند، در ابتدای پژوهش حاضر یک آزمون معناشناختی واژگان با عنوان پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. هدف اصلی از انجام پیش‌آزمون مشخص کردن یک خط پایه برای عملکرد شرکت‌کنندگان در ارزیابی پس‌آزمون

بود. جدول ۱ آمار توصیفی (میانگین و انحراف از معیار) گروه آزمایش و گروه شاهد در آزمون معناشناختی را در پیش‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون معناشناختی واژگان گروه‌های شاهد و آزمایش

متغییر	گروه	تعداد	M	SD
پیش‌آزمون معناشناختی واژگان	آزمایش	۱۰	۱۱.۵۰۲۳	۲.۰۰۰۴
پیش‌آزمون معناشناختی واژگان	شاهد	۱۰	۱۱.۲۶۶۷	۲.۰۰۰۹

همان‌گونه که در جدول ۱ نشان داده شده است، ارزش میانگین و انحراف از معیار در عملکرد پیش‌آزمون دو گروه با یکدیگر یکسان هستند. نتایج پیش‌آزمون نشان داد که میانگین گروه شاهد در پیش‌آزمون معناشناختی برابر است با ۱۱.۲۶ و میانگین گروه آزمایش برابر است با ۱۱.۵۰ که به لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود ندارد. جدول ۲ نتایج آزمون لوین^{۳۰} دربارهٔ پیش‌فرض تساوی واریانس دو گروه در پیش‌آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۲. نتایج آزمون لوین دربارهٔ پیش‌فرض تساوی واریانس پیش‌آزمون گروه‌های شاهد و آزمایش

F	Df1	Df2	P
0.395	۱	۱۸	0.618

مطابق جدول ۲، آزمون لوین برای نمرات پیش‌آزمون با $F = 0.395$ و ارزش احتمالات $p = 0.618$ در سطح آلفای 0.05 بااهمیت نبوده است. آزمون لوین برای همسانی خطای واریانس و درجهٔ آزادی آورده شده است. مقدار سطح معناداری بیانگر آن است که داده‌های مفروضه تساوی خطای واریانس را زیر سؤال نبرده است. همچنین، جدول ۳ آمار توصیفی، میانگین و انحراف از معیار، گروه آزمایش و گروه شاهد در آزمون معناشناختی واژگان را در پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی نمرات پس‌آزمون معناشناختی واژگان گروه‌های شاهد و آزمایش

متغییر	گروه	تعداد	M	SD
پس‌آزمون معناشناختی واژگان	آزمایش	۱۰	۲۱.۱۱۲۳	۱.۰۶۴۴
پس‌آزمون معناشناختی واژگان	شاهد	۱۰	۱۹.۸۶۰۴	۱.۲۲۲۳

در جدول ۳، نتایج آمار توصیفی پس‌آزمون معناشناختی واژگان نشان می‌دهد ارزش میانگین و انحراف از معیار گروه شاهد برابر است با ۱۹.۸۶ و گروه آزمایش برابر است با ۲۱.۱۱ که به‌لحاظ آماری ارزش میانگین دانش‌آموزان گروه آزمایش بالاتر از میانگین دانش‌آموزان گروه شاهد بوده است و این تفاوت میانگین از نظر آماری برای نمرات پس‌آزمون بعد از آموزش‌های خاص برای گروه آزمایش معنادار و بااهمیت است. جدول ۴ نتایج آزمون لوین دربارهٔ پیش‌فرض تساوی واریانس دو گروه در پس‌آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج آزمون لوین دربارهٔ پیش‌فرض تساوی واریانس پس‌آزمون گروه‌های شاهد و آزمایش

F	Df1	Df2	P
۲.۲۲۲	۱	۱۸	۰.۱۲۱

جدول ۴ نتایج آزمون لوین (تساوی واریانس) برای نمرات پس‌آزمون با $F = 2.222$ و ارزش احتمالات $p = 0.121$ در سطح آلفای ۰.۰۵ را نشان می‌دهد. بنابراین، فرض تساوی خطای واریانس در پس‌آزمون نیز نقض نشده است. علاوه بر این، برای بررسی میزان پیشرفت دانش‌آموزان در خود گروه، آزمون تی تست مزدوج^{۳۱} برای گروه شاهد و آزمون تی تست مزدوج برای گروه آزمایش محاسبه شد. جدول ۵ نتایج محاسبهٔ تی تست مزدوج در گروه شاهد را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج آزمون تی تست مزدوج گروه شاهد

شاخص‌های تی تست مزدوج گروه شاهد							
		متغیر	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	
معناشناختی	آزمون	Pair 1	پیش‌آزمون	۱۱.۲۶۶۷	۰۱	۲.۰۰۰۹	.655
	واژگان		پس‌آزمون	۱۹.۸۶۰۴	۰۱	۱.۲۲۲۳	.684

جدول ۵ نشان می‌دهد ارزش میانگین گروه شاهد در پیش‌آزمون معناشناختی از ۱۱.۲۶ به ۱۹.۸۶ در پس‌آزمون افزایش یافته است. این بدان معنی است که این گروه که از آموزش رایج مدرسه برخوردار بودند، پیشرفت درسی داشته‌اند. همچنین، جدول ۶ نتایج محاسبه تی تست مزدوج در گروه آزمایش را نشان می‌دهد.

جدول ۶. نتایج آزمون تی تست مزدوج گروه آزمایش

شاخص‌های تی تست مزدوج گروه آزمایش							
			Mean	N	Std. Deviation	Std.	Error Mean
معناشناختی	آزمون	Pair 1	پیش‌آزمون	۱۱.۵۰۲۳	۰.۱	۲.۰۰۰۴	۵۸۲.
			پس‌آزمون	۲۱.۱۱۲۳	۰.۱	۱.۰۶۴۴	۶۱۲.
	واژگان						

جدول ۶ بیانگر آن است که ارزش میانگین گروه آزمایش در پیش‌آزمون معناشناختی از ۱۱.۵۰ به ۲۱.۱۱ در پس‌آزمون افزایش یافته است. این نتیجه از نظر آماری در مقایسه با ارزش میانگین گروه شاهد = ۱۹.۸۶ شاخص بااهمیتی محسوب می‌شود. با توجه به عملکرد گروه آزمایش در پس‌آزمون می‌توان گفت مداخله‌های آموزشی معناشناختی واژگانی برای دانش‌آموزان نارساخوان گروه آزمایش موفق و مؤثر بوده است. جدول ۷ نتایج آزمون تی تست مستقل پس‌آزمون معناشناختی واژگان گروه شاهد و گروه آزمایش را نشان می‌دهد.

جدول ۷. نتایج تحلیل استنتاجی آزمون تی تست مستقل برای پس‌آزمون گروه‌ها

آزمون تی تست برای تساوی میانگین گروه‌ها							
۹۵٪ تفاوت فاصله اطمینان							
Variable	N	Df.	SED	T	Sig. (two-tailed)	Lower	Upper
پس‌آزمون معناشناختی واژگان	۲۰	۱۸	۰.۷۲	۴.۴۴	۰.۰۲۰۰۰	-۱.۷۷۸۶	۲.۳۷۸۶

مطابق جدول ۷، نتایج آمار استنتاجی تی تست مستقل پس‌آزمون معناشناختی واژگان نشان داد که ارزش تی آزمون معناشناختی واژگان با درجه رهایی ۱۸ برابر است با ۴.۴۴ و Sig. یا p برابر است با ۰.۰۲۰۰۰ که کوچک‌تر از اندازه آلفا ($p \leq 0.05$) است. این بدان معنی است که پس از مداخله‌های آموزشی معناشناختی واژگانی برای گروه آزمایش، عملکرد آنان در آزمون معناشناختی واژگان تفاوت معناداری در مقایسه با گروه شاهد داشته است.

۵. تشریح جامع مطالب

خواندن به‌عنوان یکی از عمده‌ترین روش‌های کسب معلومات و دانش، بنیادی‌ترین حوزه یادگیری به‌ویژه در مقطع ابتدایی است (عبدی و محمدی، ۱۳۹۲). نتایج حاصل از پژوهش حاضر

حاکی از آن است که آموزش معناشناختی واژگانی از طریق راهبردهای شناختی و فراشناختی، درک مطلب دانش‌آموزان نارساخوان را بهبود بخشیده است. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های نیریمانی و همکاران (۱۳۹۱؛ ۲۰۱۴) و غباری بناب و همکاران (۲۰۱۲) همسو است. نیریمانی و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آموزش برنامه‌های فراشناختی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان تأثیر می‌گذارد و منجر به افزایش دانش و مهارت‌های فراشناختی آن‌ها می‌شود. نتایج پژوهش غباری بناب و همکاران (۲۰۱۲) نشان می‌دهد راهبردهای فراشناختی ویژگی‌های مثبتی دارند که می‌توانند در کاهش مشکلات درک مطلب دانش‌آموزان مؤثر واقع شوند.

پژوهش حاضر نشان داد درک مطلب به معنی فهمیدن هدف اصلی متن و تشخیص پیام اصلی آن، فرایندی است که علاوه بر دانش معناشناختی واژگانی وابسته به دانش کاربردشناختی واژگانی نیز است تا بتوان به معنای دقیق واژه با توجه به کاربرد مختلف آن در سیاق مختلف عبارت پی برد. همچنین، آموزش معناشناختی واژگانی از طریق راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث می‌شود دانش‌آموز نارساخوان بتواند تمام عناصر درگیر در خواندن، از ابتدا تا انتها، را تحت نظر بگیرد و جریان خواندش را به گونه‌ای هدایت کند که فرایندهای ذهنی‌اش نسبت به درک مطالب، تشخیص معنی واژگان مرکب و ساده، به‌خاطر سپاری، به‌خاطر آوری و به‌کارگیری آن‌ها در شرایط متفاوت افزایش یابد. این گونه آموزش‌ها ابزار مفیدی برای تعمیم یادگیری زبان به موقعیت‌های دیگر مثل نوشتن، گفتن و شنیدن هستند. بنابراین، کسب مهارت خواندن شرط لازم برای کسب موفقیت در مهارت‌های دیگر یادگیری زبان است. از طرف دیگر، با توجه به نقش درست‌خوانی، درک مطالب خواندن و ارتباط آن با بقیه درس‌ها، با برطرف کردن اشکالات خواندن و ارائه راهبردهایی برای درست خواندن می‌توان زمینه ایجاد پیشرفت و بهبود یادگیری دروس دیگر را نیز برای دانش‌آموزان نارساخوان فراهم کرد.

نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش نبی‌فر و رقیب‌دوست (۱۳۸۹) نیز همسو است. نبی‌فر و رقیب‌دوست (۱۳۸۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که دانش واج‌شناختی و نحوی به‌عنوان دو مؤلفه زبانی عمده و پایه در یادگیری خواندن و تبیین مشکلات خواندن از قبیل نارساخوانی عمل می‌کند. به زعم آن‌ها تا پردازش در سطح واج‌شناختی، که پایین‌ترین سطح است، تکمیل نشود پردازش در سطح نحوی، که سطح پردازشی بالاتری است، به‌درستی صورت نمی‌گیرد. در حقیقت نقص در سطوح پایین پردازش برای انتقال اطلاعات واج‌شناختی مشکل

ایجاد می‌کند و جلوی انتقال اطلاعات به سطوح بالاتر را می‌گیرد. با توجه به یافته‌های گفته‌شده، پژوهش حاضر نشان داد بین واج‌شناختی، معناشناختی واژگانی و پردازش نحوی واژگان با تشخیص معنای حقیقی واژگان در درک مطالب متون برای دستیابی به توانایی صحیح خواندن ارتباط مستقیم و تنگاتنگ وجود دارد.

مشکلات در نارساخوانی به‌طور خاص ناشی از عملکرد و ساختار غلط مغز در پردازش زبان آوایی و زبان نوشتاری، بینایی و زبان حرکتی ارتباطی است. بسیاری از افراد مبتلا به اختلال در خواندن، شواهدی را دربارهٔ فقدان پیشرفت سلول‌های مغز نشان می‌دهند که در نواحی بینایی و شنوایی باعث گسترش مشکلات در خواندن می‌شود. این ناشی از وجود مشکلاتی در نورون‌هایی است که یک شبکه در مغز تشکیل داده‌اند (آذرپور، ۱۳۹۵). از این رو، پژوهش حاضر نشان داد، یادگیری بر مبنای فعالیت‌های تکلیف‌محور و فعالیت‌های عملی و گروهی دانش‌آموزان نارساخوان سبب عملکرد بهتر مغز آنان برای کسب مطالب یادگیری می‌شود. به عبارت دیگر، فعالیت‌های تکلیف‌محور می‌تواند برخی از عملکردهای مغزی (بینایی و شنوایی) دانش‌آموزان نارساخوان را اصلاح کند و کارایی مغز آنان را در زمینه‌های دیگر (گفتار و خواندن) را نیز بهبود بخشد.

۶. خلاصه

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش مشخصه‌های معناشناختی واژگانی بر مهارت خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پایهٔ سوم ابتدایی بود. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد آموزش معناشناختی واژگانی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پایهٔ سوم ابتدایی تأثیر معناداری دارد. همچنین، مداخله‌های آموزشی نظیر راهبردهای شناختی و فراشناختی مثل خلاصه کردن، معنی کردن و کشیدن واژگان به صورت درختی بر روی تخته سفید کلاس با ماژیک‌های رنگی، بر مبنای فعالیت‌های تکلیف‌محور برای گروه آزمایش در ده جلسه مؤثر بوده است. گروه آزمایش در مقایسه با گروه شاهد در پس‌آزمون پس از دورهٔ آموزشی، پیشرفت درخورتوجهی از خود نشان دادند. بنابراین، لازم است برنامه‌های آموزشی کودکان نارساخوان مطابق نیاز آنان طرح‌ریزی گردد تا میزان یادگیری آنان به‌صورت معنادار افزایش یابد و نیز سبب افزایش علاقه و انگیزهٔ آنان به یادگیری و مشارکت در فعالیت‌های کلاسی شود. ارائهٔ آموزش معناشناختی واژگانی از طریق آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی به کودکان نارساخوان نه تنها درک آنان را از ویژگی‌های درست‌خوانی افزایش می‌دهد، بلکه به آنان کمک

می‌کند این ویژگی‌ها را در سایر دروس خود به کار گیرند، که در آن صورت، هم در مهارت‌های دیگر مثل نوشتن و گفتن توانایی پیدا می‌کنند و هم به پیشرفت تحصیلی مناسب خواهند رسید.

1. SadoK and Sadok
2. dyslexia
3. lexicosemantic features
4. dysgraphia
5. Snowling
6. Temple
7. Nicolson and Fawcett
8. Eden, Olulade, Evans, Krafnick & Alkire
9. Suason and German
10. reading acquisition
11. writing
12. spelling
13. Nation and Snowling
14. Shaywitz and Shaywitz
15. Wallace
16. social interactions
17. J. Dockrell
18. J. McShane
19. low frequency
20. high frequency
21. Ellis and Young
22. semantic System
23. phonological System
24. cognitive Strategies
25. meta-cognitive strategies
26. task-based activities
27. reading disorders diagnostic test
28. reliability
29. test-retest
30. Levene's test
31. paired samples t-test

منابع

- آذرپور، محدثه (۱۳۹۵)، «نارساخوانی»، بازیابی شده از www.malomateomomi.blogspot.com
- اکبری، فریدون، نجفی پارکی، معصومه، قاسم‌پور مقدم، محمدی، راحله (۱۳۹۵)، فارسی (خوانداری) سوم دبستان، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- احمدپناه، محمد، پاکادانایا، پراکاش (۱۳۸۶)، «نارساخوانی: مروری بر پژوهش‌های اخیر»، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال هشتم، شماره ۳، ص ۳۵۲-۳۳۷.
- باباپور، خیرالدین (۱۳۸۵)، «مقایسه مهارت‌های حرکتی دانش‌آموزان نارساخوان و عادی»، دانشگاه علوم پزشکی تبریز، دوره ۲۸، شماره ۴، ص ۱۰-۷.
- حسینی، مریم، مرادی، علیرضا، کرمی نوری، رضا، پرهون، هادی (۱۳۹۵)، «بررسی اعتبار و روایی عاملی آزمون خواندن و نارساخوانی (نما)»، فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، سال ۱۸، شماره ۱.
- خدادادی، مهدی، غلامی اواتی، رمضان، سیاوشی زنگیانی، علی، علیزاده، محمدرضا (۱۳۹۱)، «بررسی علل و عوامل نارساخوانی و نارسانویسی در دوره ابتدایی و ارائه راهکارهای برای این مشکل»، بازیابی شده از www.allameabtdaiy.blogfa.com/post-55.aspx
- داکرل، جولی، مک شین، جان. (۱۳۷۶). رویکردی شناختی به مشکلات یادگیری کودکان، ترجمه عبدالجواد احمدی و محمود رضا اسدی، چاپ اول، تهران: انتشارات رشد.
- رضایی، اکبر، کرمانی‌زاده، رکسانا (۱۳۹۴)، «تأثیر بهبود درک مطلب و خواندن دانش‌آموزان دختر نارساخوان»، ناتوانی‌های یادگیری، مقاله ۴، دوره ۴، شماره ۴، ص ۶۵-۴۹.
- سلیمانی، زهرا، مرادی، علیرضا، جلالی، شهره (۱۳۸۷)، «مقایسه برخی از ویژگی‌های زبانی کودکان نارساخوان ۸ و ۷ ساله ی فارسی زبان با کودکان طبیعی»، دانشگاه علوم پزشکی تهران، دوره ۲، شماره ۴۰۳، ص ۴۶-۴۰.
- عبدی، رضا، محمدی، شهرزاد (۱۳۹۲)، «اثر علائم فراگفتمانی موجود در درک مطلب متون زبان آموزان انگلیسی دبیرستان»، روانشناختی مدرسه، جلد ۲، شماره ۲، ص ۱۰۶-۹۳.
- کرمی نوری، رضا، مرادی، علیرضا، اکبری زردخانه، سعید، غلامی، رضا (۱۳۸۷)، «بررسی تحول سیالی واژگان کلامی و مقوله‌ای در کودکان دوزبانۀ ترک-فارس و کرد»، فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، شماره ۳۸.
- نادری، عزت‌الله، سیف نراقی، مریم (۱۳۸۴)، روان‌شناسی و آموزشی کودکان استثنایی، تهران: ارسبالان.
- ناعمی، علی محمد (۱۳۸۳)، روان‌شناسی آموزش خواندن، مشهد: آستان قدس رضوی.

نبی‌فر، شیما، رقیب‌دوست، شهلا (۱۳۸۹)، «نقش پردازش واج‌شناسی و نحوی در مدل‌های خواندن»، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال دهم، شماره ۳، ص ۲۹۸-۲۸۳.

نریمانی، محمد، جلالی نژاد، راضیه، شرفزاده، عادل، اژدری، زمان، پیرزادی (۱۳۹۱)، «تأثیر آموزش مهارت فراشناختی بر عملکرد دانش آموزان با ناتوانی یادگیری خواندن»، ناتوانی‌های یادگیری، جلد ۴، شماره ۲، ص ۱۲۰-۱۰۰.

والاس، جرالد و مک لافین، جیمز (۱۳۶۹)، توانایی‌های یادگیری مفاهیم و ویژگی‌ها، ترجمه محمدتقی منشی طوسی، چاپ اول، تهران: بنیاد.

- Eden, G. F., Olulade, O. A., Evans, T. M., Krafnick, A. J., & Alkire, D. R. (2016). Developmental dyslexia. In Small G. (ED), *Neurobiology of language*. San Diego: Academic Press.
- Eills, A. W. & young, A. W. (1997). *Human cognitive neuropsychology*. U. K.: Psychology Press.
- Ghobari-Bonab, B., Afrooz, Gh. A., Hasanzadeh, S., Bakhshi, J., & Pirzadi, H. (2012). The impact of teaching active metacognitive thinking-oriented strategies and self-monitoring on reading comprehension of students with the reading difficulties, *Journal of Learning Disabilities*, 1(2), 77-79.
- Narimani, M., Ali Sarinasirlou, K., & Mousazadeh, T. (2014). Comparison of the effectiveness of the training focused on emotion and impulse control on academic burnout and positive and negative emotions in students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 3(3), 79-99. (Persian)
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Individual difference in contextual facilitation, evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development*, 69, 996-1011.
- Nicolson, R. I and fawcett, A. J (1999). Developmental dyslexia: The role of the cerebellum. *Dyslexia*, 5, 155-177.
- Sadok, V. & Sadok, B. (2007). *Synopsis of psychiatry: behavioral sciences / psychiatry*. Translation by Farzin Rezaei and Hassan Rafiei Sobhanian (5thed.). Tehran: Arjmand publication.
- Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M., & Escobar, M.D. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls: Results of the Connecticut Longitudinal Study. *Journal of American Medical Association*, 264, 998-1002.
- Snowling, M. J (2000). *Dyslexia* (2nded.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Swanson, H. L., & Jerman, O. (2006). Math disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 249-274.
- Temple, E., Poldrack, R. A., Salidis, J., Deutsch, G. K., Tallal, P., & Merzenich, M. M. (2001). Disrupted neural responses to phonological and orthographic processing in dyslexic children: An fMRI study. *Neuroreport*, 12, 299-307.