

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال هفتم، شماره‌ی اول (پیاپی ۱۵)، بهار و تابستان ۱۳۹۷

«ویژه‌نامه‌ی زبان فارسی به‌عنوان زبان اول»

مقایسه‌ی رشد زبان گفتاری در دانش‌آموزان نارساخوان و عادی پایه‌ی اول تا سوم

مریم نوذری رابری

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی - واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی تهران

حیات عامری

استادیار زبان‌شناسی - دانشگاه تربیت مدرس

مجتبی منشی‌زاده

دانشیار زبان‌شناسی - دانشگاه علامه طباطبایی

ارسلان گلغام

دانشیار زبان‌شناسی - دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، مقایسه‌ی رشد حوزه‌های زبانی کودکان نارساخوان و عادی بود. روش این پژوهش، توصیفی و از نوع پس‌رویدادی یا علی-مقایسه‌ای بود. در این پژوهش ۶۰ نفر شامل: ۳۰ دانش‌آموز نارساخوان رشدی و ۳۰ دانش‌آموز عادی پایه‌ی اول تا سوم دبستان شرکت داشتند. این دانش‌آموزان از طریق نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و با استفاده از آزمون هوش تجدید نظر شده‌ی وکسلر کودکان و آزمون خواندن و نارساخوانی (نما) مورد بررسی قرار گرفتند؛ درنهایت نیز، جهت ارزیابی رشد زبان گفتاری، از نسخه‌ی نهایی آزمون رشد زبان استفاده شد. تحلیل یافته‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری من ویتنی و کروسکال والیس صورت گرفت. یافته‌های به‌دست آمده از این بررسی نشان داد بین میانگین نمرات کودکان نارساخوان و عادی در حوزه‌های زبان که شامل حوزه‌های معنایی یا واژگانی (واژگان تصویری، واژگان ربطی و واژگان شفاهی) و حوزه‌های دستوری (درک دستوری، تقلید جمله و تکمیل دستوری) است، تفاوت معناداری وجود دارد؛ به‌طوری که میانگین نمرات دانش‌آموزان عادی در این حوزه‌ها بیش از میانگین نمرات گروه نارساخوان است. بنابراین، با توجه به یافته‌های حاصل از این تحقیق می‌توان نتیجه گرفت که کودکان نارساخوان نسبت به هم‌متایان عادی‌شان، توانایی‌های زبانی ضعیف‌تری در حوزه‌های واژگانی، نحوی، زبان گفتاری و خرده‌آزمون‌های مربوط به آن‌ها دارند؛ همچنین مقایسه‌ی داده‌ها به لحاظ رشدی نیز نشان داد که بین حوزه‌های زبان کودکان نارساخوان و عادی در سه پایه‌ی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد و کودکان کلاس سوم در هر دو گروه، عملکرد بهتری در حوزه‌های زبان نسبت به کودکان کلاس اول و دوم دارند. از این‌رو، پیشنهاد می‌شود در برنامه‌ی درمانی کودکان نارساخوان، آموزش حوزه‌های زبانی در کنار سایر مداخلات درمانی گنجانده شود.

کلیدواژه‌ها: نارساخوانی، زبان گفتاری، معناشناسی، نحو

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۰۱

monshizadeh30@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۱/۰۱

رایانشانی نویسنده مسئول (مجتبی منشی‌زاده):

* این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری خانم مریم نوذری رابری می‌باشد.

۱. مقدمه

نارساخوانی^۱ نوع شدیدی از ناتوانی یادگیری است که برخی از کودکان، نوجوانان و بزرگسالان به آن مبتلا می‌شوند (Lyon B, 1995). وبر (۱۹۸۵) در فرهنگ روان‌شناسی، نارساخوانی را به هرگونه ناتوانی در خواندن اطلاق می‌کند که به واسطه‌ی آن کودکان از سطح پایه‌ی کلاس خود در زمینه‌ی خواندن عقب می‌مانند و هیچ‌گونه شواهد عینی دال بر نارسایی‌هایی چون: عقب‌ماندگی ذهنی، آسیب عمده‌ی مغزی یا مشکلات هیجانی و فرهنگی و نیز گفتاری وجود ندارد. تقریباً ۸۰ درصد دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری در خواندن مشکل دارند. (Mays & Calhoun, 2006)

تحقیقات زیادی امروزه نشان می‌دهد که کودکان با ناتوانی‌های یادگیری نسبت به همسالان عادی‌شان مهارت کمتری در تکالیف واج‌شناختی^۲، معناشناختی^۳، نحوی^۴ و ارتباطی دارند؛ علاوه بر این، تلاش‌هایی که در جهت توصیف زیرگروه‌های کودکان با ناتوانی‌های یادگیری صورت گرفته ثابت می‌کنند که بزرگ‌ترین زیرگروه، کودکانی هستند که دارای ضعف زبانی هستند و تقریباً نیمی از جمعیت کودکان با ناتوانی‌های یادگیری را تشکیل می‌دهند (Brian et al., 1991, p. 119). شیوع اختلال‌های زبان گفتاری^۵ در بین دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری نشان می‌دهد که این اختلال‌ها جزء شایع‌ترین مشکلات این دانش‌آموزان هستند، ولی این مشکلات چندان مورد توجه قرار نگرفته‌اند (Alizadeh et al., 2011, p. 442). نارساخوانی احتمالاً به شرایط عصب‌شناختی مادرزادی برمی‌گردد و ابعاد ادراکی، شناختی و زبانی دارد (Hynd, 1992, quoted from Alizadeh et al., 2011, p. 496).

یکی از مباحثی که در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است، رابطه‌ی میان رشد و تحول زبان و نقش اساسی آن در مهارت خواندن است. خواندن دو مؤلفه‌ی اصلی دارد: رمزگشایی^۶ و درک مطلب^۷. رمزگشایی جنبه‌ی مکانیکی تبدیل حروف چاپ‌شده به زبان گفتاری یا به معادل‌های زبان گفتاری است. درک مطلب به جنبه‌ی سطح بالاتر خواندن اشاره دارد که از طریق آن، افراد معانی را از زبان استنباط می‌کنند (Alizadeh et al., 2011, p. 490). اگر کودکی مشکل دریافت معنی داشته باشد، الزاماً در تلفیق و بیان دچار معلولیت خواهد شد (Kirk & Chalfant, 1998, p. 183).

نظریه‌های متضاد خواندن در توصیف شایستگی خواندن بر مهارت‌های مختلف تأکید دارند. نظریه‌ای که بر تلاش زیاد خواننده تأکید دارد بیشتر به واج‌شناسی و مؤلفه‌های مکانیکی خواندن وابسته است؛ در حالی

1. dyslexia
2. phonology
3. semantics
4. syntax
5. spoken language
6. decoding
7. comprehending

که نظریه‌ی اکتشافی بیشتر به معناشناسی و نحو یعنی مؤلفه‌ی درک مطلب خواندن وابسته است. در سال‌های بین ۱۹۶۰ تا ۲۰۰۰ رویکرد کل - زبان^۱ که بیشتر بر روی تقویت جنبه‌های معناشناسی و نحوی خواندن تأکید می‌کند، تأثیر زیادی بر خواندن گذاشت (Alizadeh et al., 2011, p. 491).

زبان گفتاری که توانایی منحصر به فرد انسان محسوب می‌شود، اولین راه برقراری ارتباط برای انسان است. بیشتر آنچه در مدارس اتفاق می‌افتد، یا به وسیله‌ی زبان گفتاری منتقل می‌شود، یا اگر به صورت مطالب خواندنی و نوشتنی باشد، نیاز به درک زبان گفتاری دارد (Evans, 2001). به اعتقاد سوسور زبان واقعیتی اجتماعی است. این گفته از آن جهت که فراگیری زبان جز با برقراری ارتباط معنایی مستمر میان یک فرد و دیگر افراد جامعه‌ی زبانی امکان پذیر نیست، مورد تأیید است. زبان چیزی جز ابزاری برای برقراری ارتباط نیست و به‌عنوان نهادی اجتماعی و نظامی وابسته به فرهنگ جامعه از دگرگونی‌های اجتماعی تأثیر می‌پذیرد (Safavi, 2001, p. 113-114).

ارتباط به زبان نیاز دارد (Evans, 2001). ارتباط می‌تواند شامل گوش دادن، صحبت کردن، خواندن یا نوشتن و یا ترکیبی از آن‌ها باشد. بیشتر یادگیری‌های تحصیلی مبتنی بر زبان هستند. از نظر گارتون و پرات (۱۹۹۸)، مفهوم سواد به‌عنوان «تسلط بر زبان گفتاری و خواندن و نوشتن» تعریف می‌شود (Alizadeh et al., 2011, p. 439). به‌طور یقین، وقتی دانش‌آموزان در استفاده یا درک زبان گفتاری مشکل داشته باشند، در مدرسه نیز دچار مشکل می‌شوند. افزون بر این، اگر این مشکلات اصلاح نگردند، ممکن است آثار مخربی بر زندگی فرد داشته باشند. اختلال‌های زبانی نه‌تنها توانایی فرد را در برقراری ارتباطات روزمره تحت تأثیر قرار می‌دهند، بلکه مانع یادگیری مهارت‌هایی مثل خواندن و نوشتن می‌شوند. همچنین بر عملکرد در حوزه‌های دیگری مانند مشارکت در تعاملات اجتماعی و یادگیری زبان‌های خارجی، تأثیری منفی می‌گذارند (Alizadeh et al., 2011, p. 440)؛ بنابراین، با توجه به اهمیت و نقش زبان در یادگیری مهارت خواندن، در این پژوهش، در صدد پاسخ به این سؤال کلی بودیم که چه تفاوتی بین رشد زبانی کودکان نارساخوان با کودکان عادی همتای آن‌ها در پایه‌های اول تا سوم ابتدایی وجود دارد. لازم به ذکر است از آنجایی که زبان گفتاری مقوله‌ای بسیار پیچیده است (Alizadeh et al., 2011, p. 439)، در مطالعه‌ی حاضر، صرفاً دو بُعد زبان گفتاری را که مدنظر آزمون رشد زبان نیوکامر و هامیل (۱۹۹۸) است، مورد بررسی قرار داده‌ایم؛ بنابراین، منظور از رشد زبان گفتاری در این پژوهش، مهارت‌هایی است که مختصه‌های معناشناسی (واژگان تصویری^۲، واژگان ربطی^۳ و واژگان شفاهی^۴) و نحو (درک دستوری، تکمیل دستوری و تقلید جمله) را شامل می‌شوند.

1. whole – language approach

2. picture vocabulary

3. relative vocabulary

4. oral vocabulary

لازم به ذکر است که پژوهش حاضر در چارچوب روان‌شناسی زبان صورت گرفته است و در آن رابطه‌ی زبان را با خواندن مورد بررسی قرار داده‌ایم. در ضمن منظور از رشد زبان در این مقاله، رشد زبان گفتاری است؛ بنابراین فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

فرضیه‌ی اول: کودکان نارساخوان در رشد حوزه‌های معنایی / واژگانی (واژگان تصویری، واژگان ربطی و واژگان شفاهی) عملکرد ضعیف‌تری نسبت به کودکان عادی همتای خود دارند و تفاوت عملکرد آن‌ها به لحاظ آماری معنادار است.

فرضیه‌ی دوم: عملکرد کودکان نارساخوان در رشد حوزه‌های نحوی (درک دستوری، تقلید جمله و تکمیل دستوری)، ضعیف‌تر از کودکان عادی همتای آن‌ها است؛ به‌طوری که بین عملکرد آن‌ها تفاوت معنادار وجود دارد.

فرضیه‌ی سوم: بین رشد زبان گفتاری (مهارت‌های معنایی و نحوی) کودکان نارساخوان و کودکان عادی تفاوت معنادار وجود دارد و کودکان نارساخوان عملکرد ضعیف‌تری نسبت به کودکان عادی همتای خود دارند.

فرضیه‌ی چهارم: با افزایش پایه‌ی تحصیلی، رشد زبان گفتاری کودکان هر دو گروه نارساخوان و عادی به‌طور معنادار افزایش می‌یابد.

فرضیه‌ی پنجم: بین رشد حوزه‌های زبان گفتاری کودکان نارساخوان و عادی پایه‌های اول تا سوم ابتدایی تفاوت معنادار وجود دارد.

۲. پیشینه‌ی پژوهش

در دهه‌های اخیر محققان بر نقش ویژگی‌های زبانی به‌عنوان حوزه‌های اساسی مورد نیاز بر خواندن تأکید ویژه‌ای داشته‌اند و در این میان، آگاهی از پردازش نحوی و معنایی به‌عنوان دو مؤلفه‌ی زبان، حجم قابل توجهی از پژوهش‌های خارجی را به خود اختصاص داده است، اما این پژوهش‌ها در زبان فارسی بسیار اندک است که در ادامه ضمن برشمردن مطالعات خارجی، به آن‌ها اشاره می‌کنیم.

در پژوهشی که (Vogel, 1974) انجام داد، توانایی‌های نحوی زبان ۲۰ دانش‌آموز عادی و ۲۰ دانش‌آموز نارساخوان کلاس دوم ابتدایی را بر اساس عملکرد آن‌ها در دو آزمون درک مطلب^۱ و خواندن غیرفعال^۲ مورد مقایسه قرار داد. کودکان نارساخوان در ۷ شاخص از ۹ شاخص توانایی‌های نحوی به‌طور معناداری عملکرد متفاوتی را نشان دادند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که کودکان نارساخوان در به‌کارگیری توانایی‌های نحوی زبان به‌شدت دارای نقص هستند.

1. comprehension test

2. silent reading test

استال و اریکسون (۱۹۸۶) عملکرد پسران ناتوان یادگیری کلاس سوم را در سطوح مختلف زبان شفاهی شامل معناشناسی، نحو، رسم‌الخط و سطح کلام مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین عملکرد کودکان ناتوان یادگیری و کودکان عادی همتای آن‌ها در توانایی‌های شفاهی زبان ذکر شده وجود دارد، اما این تفاوت بین کودکان ناتوان یادگیری و کودکان با سطح خواندن کلاس اول معنادار نبود.

در پژوهشی که تحت عنوان «نقش نحو در ناتوانی خواندن» انجام شد، (Glass et al., 1986) به مقایسه‌ی عملکرد ۹۵ دانش‌آموز عادی و ۲۷ دانش‌آموز ضعیف در خواندن در کلاس چهارم ابتدایی پرداختند. این دو گروه از دانش‌آموزان در چهار آزمون توانش نحوی، آزمون واژگان، آزمون‌های شنیداری و آزمون درک خواندن شرکت کردند. نتایج نشان داد عملکرد دانش‌آموزان با اختلال خواندن در آزمون نحوی، به‌طور معنی‌داری ضعیف‌تر از دانش‌آموزان عادی است؛ هرچند تفاوت نمرات اندک بود. علاوه بر این، زمانی که سطح واژگان کنترل شده بود، هیچ‌گونه همبستگی بین توانش نحوی و خواندن یا درک شنیداری بین دانش‌آموزان عادی و نارساخوان در این پژوهش، یافت نشد.

اچسون (۱۹۹۰) نیز رشد زبانی را شامل ۱۰ مرحله می‌داند و معتقد است که ظهور ساختارهای پیچیده‌ی نحوی در مرحله‌ی هشتم که مرحله‌ی تولید جملات سؤالی منفی در ۳۷ ماهگی است اتفاق می‌افتد و جملات مرکب نیز در مرحله‌ی نهم (نه سالگی) نمود می‌یابد (Quoted by Nabih far, 2014).

نتایج پژوهش (Gillon & Dodd 1995) نشان داد که نقص‌های واجی، معنایی و نحوی دانش‌آموزان با اختلال خواندن خاص را می‌توان به‌طور موفقیت‌آمیزی برطرف نمود؛ به‌گونه‌ای که بهبود این مهارت‌ها تأثیر مثبت و معنی‌داری بر صحت خواندن و درک مطلب داشته است. همچنین یافته‌های مطالعه‌ی این دو محقق نشان داد آموزش مهارت‌های مربوط به پردازش واجی نسبت به آموزش مهارت‌های نحوی-معنایی تأثیر بیشتری بر صحت خواندن دارد، اما هر دو برنامه به توانایی درک خواندن کمک می‌کنند.

یافته‌های تحقیق (Nation & Snowling 2000) نیز مؤید این دیدگاه است که کودکان با درک خواندن ضعیف، مشکلاتی در پردازش زبان دارند که شامل نقطه ضعف‌هایی در جنبه‌های دستوری و معنایی است.

در پژوهشی که (Plaza et al., 2002) انجام دادند، توانایی‌های زبان شفاهی ۲۶ کودک نارساخوان فرانسوی‌زبان را در مقایسه با ۲ گروه کنترل (۲۶ کودک عادی هم‌سن با گروه نارساخوان و ۲۶ کودک عادی کوچک‌تر از کودکان نارساخوان) مورد سنجش قرار دادند. نتایج نشان داد که الف (کودکان نارساخوان در مقایسه با همتایان سنی‌شان در تمام تکالیف مهارت‌های حافظه‌ی شنیداری (ظرفیت عددی)، تکرار کلمات ناآشنا، تکرار جمله، بازیابی کلمه (با معیارهای معناشناسی، واج‌شناسی، دستوری) و پردازش جمله (با تولید

کلامی و عملی)، نقص قابل توجهی بروز دادند و ب) کودکان نارساخوان در مقایسه با گروه کنترل کوچک‌تر از خود در چندین تکلیف عملکرد مشابهی داشتند.

نتایج تحقیق (Cane, 2007) نشان داد آگاهی نحوی با خواندن کلمه و درک خواندن در ارتباط است و این رابطه از نوع غیرمستقیم است. در این پژوهش، رابطه‌ی بین آگاهی نحوی و درک خواندن به واسطه‌ی واژگان، دانش دستوری و حافظه مشخص شد.

یافته‌های تحقیق (Jimenez et al., 2004) در مورد پردازش نحوی و معنایی نارساخوان‌های رشدی نشان داد که نقص در پردازش نحوی در نتیجه‌ی مشکلات مربوط به پردازش واجی است که کودکان ناتوان در خواندن را مشخص می‌کند. این کودکان در تکالیف مربوط به تطابق جنس و شمار دارای مشکلاتی هستند؛ زیرا این تکالیف دانش واجی کودک را می‌طلبد. از طرف دیگر، این اشکالات موقع ارائه‌ی اطلاعات متنی مثل تکالیف مربوط به ساختار دستوری و کارکرد کلمه به‌عنوان نقص آشکار نمی‌شوند.

مطالعه‌ی (Gerrits & Bree 2009)، نیز در مورد رشد اولیه‌ی زبان در کودکان در معرض خطر ژنتیکی نارساخوانی در همین راستا قرار دارد. در پژوهش آن‌ها درک و تولید گفتار در این کودکان در سنین ۳ و ۴ سالگی مورد آزمایش قرار گرفت و با کودکان آسیب‌زبانی ویژه^۱ همسن‌شان و گروه نرمال مورد مقایسه قرار گرفت. آن‌ها دریافتند که نتایج هر دو گروه کودکان در معرض خطر ژنتیکی نارساخوانی و کودکان مبتلا به آسیب‌زبانی ویژه، بسیار نزدیک به یکدیگر است و آسیب‌های زبانی مشابهی را نشان می‌دهند؛ همچنین توانایی تولید و درک گفتار در هر دو گروه فوق‌ضعیف‌تر از گروه طبیعی همسن‌شان بود (Nemati et al., 2008).

در پژوهشی که توسط (Batista Kida et al., 2015) انجام شد، شاخص‌های نحوی کودکان نارساخوان برزیلی در بازگویی شفاهی متن نمایشی مورد ارزیابی قرار گرفت. عملکرد کودکان از نظر آماری با شاخص‌های زبانی، تنوع واژگانی، مهارت‌های دستوری و پیچیدگی نحوی، تجزیه و تحلیل شد. نتیجه‌ی پژوهش بدین قرار بود: جملات صحیح به‌کار برده شده توسط گروه نارساخوان در بازگویی متن نمایشی و داستان پایین‌تر از حد متوسط بود، کلمات کمتری در هر جمله به‌کار بردند و کلمات محتوایی به‌کار رفته در بازگویی متن نمایشی حضور کم‌رنگ‌تری داشت.

توانایی نحوی کودکان نارساخوان چینی‌زبان در درک جمله در پژوهش انجام شده توسط (Hung, 2015) مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش، عملکرد کودکان نارساخوان و عادی مقطع ابتدایی در آزمون درک خواندن جمله که شامل ده نوع ساختار ساده و پیچیده بود، مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این پژوهش حاکی از عملکرد ضعیف‌تر کودکان نارساخوان نسبت به هم‌تایان عادی‌شان بود. یافته‌های

^۱. Specific Language Impairment (SLI)

این پژوهش نشان داد، نقص‌های نحوی کودکان نارساخوان چینی، بازتاب درک ضعیف آن‌ها از ۶ نوع ساختار جمله بود.

همان‌طور که اشاره شد، پژوهش‌های انجام شده درباره‌ی توانایی‌های نحوی و معنایی کودکان نارساخوان در زبان فارسی، بسیار محدود است. از میان این پژوهش‌ها، می‌توان به مطالعات انجام شده توسط طاهری و نیک‌فر (۱۳۸۲)، نعمتی و همکاران (۱۳۸۷) و نبی‌فر (۱۳۹۳) اشاره کرد؛ برای مثال، (طاهری و نیک‌فر، ۱۳۸۲، به نقل از نبی‌فر، ۱۳۹۳) به «تعیین و مقایسه‌ی ساختارهای نحوی و گفتار توصیفی کودکان عادی و نارساخوان پایه‌ی دوم مدارس دخترانه‌ی ناحیه‌ی ۶ شهر قم» پرداختند. این پژوهشگران، میزان به‌کارگیری فعل، فاعل، صفت، قید، حروف اضافه، حروف ربط، میانگین طول جمله، تعداد جملات و غنای واژگانی را در گفتار توصیفی کودکان بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که توانایی‌های کودکان خوانش‌پیش کمتر از کودکان طبیعی است و آن‌ها نسبت به کودکان طبیعی از تعداد فعل، فاعل و قید کمتری استفاده می‌کنند و تعداد جملاتشان نیز کمتر و میانگین طول آن‌ها کوتاه‌تر است. در این پژوهش، بسامد تولید مقوله‌های نحوی بررسی شده، ولی به آگاهی نحوی اشاره‌ای نشده است.

نتایج به‌دست آمده از پژوهش (Nabih far, 2014). در مورد «بررسی و مقایسه‌ی آگاهی نحوی در کودکان فارسی‌زبان طبیعی و خوانش‌پیش»، نشان داد که کودکان خوانش‌پیش در آزمون‌های آگاهی نحوی و زیرآزمون‌های آن در کل ضعیف‌تر از کودکان طبیعی عمل می‌کنند و میزان خطاهای آن‌ها بیشتر است؛ برای مثال، کودکان خوانش‌پیش در فراگیری مطابقت فعل با فاعل در جملات ساده و موصولی فاعل-فاعل نسبت به کودکان طبیعی، خطاهای بیشتری را مرتکب می‌شوند؛ همچنین در این تحقیق، عملکرد کودکان پایه‌ی سوم ابتدایی در هر دو گروه، هم در کل آزمون و هم در هریک از زیرآزمون‌ها، بهتر از عملکرد کودکان پایه‌ی دوم ابتدایی بود.

۳. روش پژوهش

۳.۱. جامعه‌ی نمونه و روش نمونه‌گیری

این پژوهش، یک پژوهش توصیفی و از نوع علی-مقایسه‌ای یا پس‌رویدادی بود. جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان نارساخوان و عادی پایه‌ی اول تا سوم مقطع ابتدایی شهر کرمان با محدوده‌ی سنی ۶ تا ۸ سال و ۱۱ ماه است که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در مدارس ابتدایی ناحیه‌ی ۲ شهر کرمان مشغول تحصیل بودند. نمونه‌ی مورد مطالعه‌ی این تحقیق، شامل ۶۰ دانش‌آموز: ۳۰ دانش‌آموز عادی و ۳۰ دانش‌آموز نارساخوان (از هر گروه ۱۵ دانش‌آموز دختر و ۱۵ دانش‌آموز پسر و از هر پایه ۱۰ نفر شامل: ۵ دختر و ۵ پسر) است. کودکان نارساخوان به روش نمونه‌گیری در دسترس از مرکز توان‌بخشی مشکلات ویژه‌ی یادگیری ناحیه‌ی ۲ شهر کرمان انتخاب شدند و به‌ازای هریک از کودکان نارساخوان، یک کودک طبیعی

همسال با آن‌ها نیز به روش نمونه‌گیری در دسترس با مشورت معلمان و بررسی پرونده‌ی آن‌ها از مدارس ابتدایی انتخاب گردید.

۳.۲. ابزار گردآوری داده‌ها

۳.۲.۱. مقیاس هوش تجدید نظر شده‌ی وکسلر کودکان (ویسک آر)^۱

مقیاس هوش وکسلر کودکان (ویسک) در سال ۱۹۴۹ توسط وکسلر و به‌منظور سنجش هوش کودکان تهیه شده است. و در سال ۱۹۷۴ مورد تجدید نظر قرار گرفت و پس از هنجاریابی به مقیاس هوشی تجدیدنظر شده‌ی وکسلر کودکان (ویسک آر) نام‌گذاری گردید. این مقیاس دارای ۱۲ خرده‌آزمون است که ۲ آزمون آن جنبه‌ی ذخیره دارد: ۶ آزمون کلامی و ۶ آزمون غیرکلامی (عملی) است (Shahim, 1998). این مقیاس، توسط شهیم در سال ۱۳۶۴ به‌منظور سنجش هوش کودکان ۶ تا ۱۳ ساله و برای استفاده در شهر شیراز ترجمه، انطباق و با استفاده از یک نمونه‌ی ۱۴۰۰ نفری هنجاریابی شد (Shahim, 1998).

۳.۲.۲. آزمون خواندن و نارساخوانی (نما)

این آزمون در سال ۱۳۸۷ توسط کرمی‌نوری و مرادی ساخته و هنجاریابی شده است. هدف این آزمون، بررسی میزان توانایی خواندن دانش‌آموزان عادی دختر و پسر در دوره‌ی دبستان با ویژگی‌های دوزبانگی و یک‌زبانگی و تشخیص کودکان دارای مشکلات خواندن و نارساخوانی است. این آزمون، شامل ۱۰ خرده‌آزمون است که عبارتند از: ۱) آزمون خواندن کلمات (با سه فهرست کلمات با بسامد زیاد، متوسط و کم) ۲) آزمون زنجیره‌ی کلمات (۳ آزمون قافیه ۴) آزمون نامیدن تصاویر (۵) آزمون درک متن (شامل یک متن مشترک برای تمام پایه‌ها و دو متن اختصاصی برای هر پایه) ۶) آزمون درک کلمات (۷) آزمون حذف آواها ۸) آزمون خواندن ناکلمات (کلمات بدون معنی) ۹) آزمون نشانه‌های حرف (۱۰) آزمون نشانه‌های مقوله.

این خرده‌آزمون‌ها، به ترتیب به‌صورت انفرادی برای کودکان اجرا می‌شود و نمرات حاصل از آن‌ها ثبت می‌گردد. (Kormi Nouri and Moradi, 2008)

۳.۲.۳. آزمون رشد زبان^۲

نسخه‌ی نهایی این آزمون توسط نیوکامر و هامیل در سال ۱۹۹۸ ارائه شد و توسط حسن‌زاده و مینائی (۱۳۸۰) برای ارزیابی توانایی‌های زبانی کودکان ۴ تا ۸ سال و ۱۱ ماه با فارسی انطباق و هنجاریابی شده است و پایایی و روایی آن در حد مطلوبی گزارش شده است. این آزمون مبتنی بر یک مدل دو بعدی است

۱. WISC-R: Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised

۲. Test of Language Development- primary (TOLD – P : 3)

که در یک بعد آن نظام‌های زبان‌شناختی با مؤلفه‌های گوش کردن، سازماندهی و صحبت کردن قرار دارد و در بعد دیگرش مختصات زبان‌شناختی با مؤلفه‌های معناشناسی، نحو و واج‌شناسی قرار دارد و مشتمل بر ۹ خرده‌آزمون می‌باشد: ۶ خرده‌آزمون اصلی شامل: خرده‌آزمون‌های واژگان تصویری، واژگان ربطی، واژگان شفاهی (برای سنجش رشد و توانایی زبانی کودکان در حوزه‌ی معناشناسی) و خرده‌آزمون‌های درک دستوری، تقلید جمله و تکمیل دستوری (جهت ارزیابی حوزه‌ی نحوی کودکان) و ۳ خرده‌آزمون تکمیلی شامل: خرده‌آزمون‌های تمایزگذاری کلمه، تحلیل واجی و تولید کلمه که مختصه‌ی واج‌شناسی کودکان را مورد سنجش قرار می‌دهند. نتایج این خرده‌آزمون‌ها با هم ترکیب شده و نمرات یا بهره‌های ترکیبی؛ یعنی، زبان گفتاری، گوش کردن، سازماندهی، صحبت کردن، معناشناسی و نحو را شکل می‌دهند. مطابق این آزمون، از ترکیب نمرات استاندارد ۶ خرده‌آزمون اصلی که جنبه‌های معنایی و نحوی را اندازه‌گیری می‌کنند، برای ارزیابی بهره‌ی زبان گفتاری کودکان استفاده می‌شود. به این لحاظ این بهره در میان شش بهره‌ی دیگر، بهترین و جامع‌ترین برآورد از توانایی کلی زبانی فرد است. تمامی ویژگی‌ها و نظام‌های مرتبط با زبان در این نمره گنجانده می‌شوند. خرده‌آزمون‌های معناشناسی عبارتند از:

(۱) واژگان تصویری: این خرده‌آزمون دارای ۳۰ گویه است و میزان درک کودک را از معانی مرتبط با کلمات فارسی اندازه‌گیری می‌کند.

(۲) واژگان ربطی: این خرده‌آزمون که ۳۰ گویه دارد به سنجش توانایی کودک در درک و بیان شفاهی ارتباط میان دو کلمه می‌پردازد.

(۳) واژگان شفاهی که مشتمل بر ۲۸ گویه است و به اندازه‌گیری توانایی کودک در ارائه‌ی تعاریف شفاهی از کلمات رایج فارسی می‌پردازد.

خرده‌آزمون‌هایی که ویژگی نحوی را می‌سنجند به شرح زیر می‌باشند:

(۱) درک دستوری مشتمل بر ۲۵ گویه است و توانایی کودک را در درک و فهم معنای جملات می‌سنجند. تأکید اصلی این خرده‌آزمون بر جنبه‌های نحوی جمله است.

(۲) تقلید جمله که به صورت ۳۰ گویه‌ای طراحی شده است و به اندازه‌گیری توانایی کودکان در تولید صحیح جملات فارسی می‌پردازد.

(۳) تکمیل دستوری ۲۸ گویه دارد و به سنجش توانایی کودکان در شناختن، فهمیدن و به‌کارگیری اشکال تکواژشناسی رایج زبان فارسی می‌پردازد (Hassan Zadeh & Minaei, 2002).

۳.۳. روش اجرای پژوهش

در این تحقیق، به‌منظور کسب اطلاعات مربوط به نارساخوانی کودکان، پس از مراجعه به مرکز توان‌بخشی ناحیه‌ی ۲ شهر کرمان، پرونده‌ی آموزشی و سلامت کودکانی که توسط مدارس با عنوان کودکان نارساخوان به این مرکز ارجاع داده شده بودند، مورد بررسی قرار گرفت و پس از انجام مصاحبه‌های بالینی و کسب رضایت دانش‌آموزان و والدین آن‌ها برای شرکت در پژوهش، ۳۰ تن از دانش‌آموزان را به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب کردیم. ملاک ورود آزمودنی‌های نارساخوان به پژوهش حاضر نیز، عادی بودن وضعیت هوشی، تک‌زبانه بودن، دریافت تشخیص اختلال خواندن، نداشتن نقایصی نظیر بینایی، شنوایی، حسی-حرکتی و هیجانی بود. بدین منظور، علاوه بر اطلاعات حاصل از پرونده‌ی پزشکی و چک‌لیست معلمان مدرسه، چندین ارزیابی رسمی از دانش‌آموزان به عمل آمد که از آن جمله می‌توان به مقیاس تجدید نظرشده‌ی هوش و کسلر کودکان، آزمون خواندن و نارساخوانی (نما) کرمی‌نوری و مرادی (۱۳۸۷) اشاره نمود. در پایان، پس از کسب اطمینان از وضعیت طبیعی کودکان مورد مطالعه و تشخیص اختلال خواندن، آزمون رشد زبان نیوکامر و هامیل (۱۹۸۸) که یک آزمون جامع و معتبر در زمینه‌ی رشد زبان کودکان است و تنها آزمونی است که در ایران توسط حسن‌زاده و مینائی (۱۳۸۰) برای دانش‌آموزان فارسی‌زبان، هنجاریابی شده است، به‌منظور سنجش توانایی‌های زبانی کودکان نارساخوان مورد مطالعه، برای آزمودنی‌ها به‌صورت انفرادی و مطابق دستورالعمل آزمون اجرا شد. همچنین به‌ازای هریک از آزمودنی‌ها، یک کودک عادی همسال وی نیز انتخاب شد و همان مراحل ارزیابی کودکان نارساخوان برای کودکان عادی نیز اجرا شد. در پایان آزمون، نمرات خام، معادل سنتی، رتبه‌ی درصدی، نمرات استاندارد خرده‌آزمون‌ها و بهره‌های ترکیبی محاسبه و ثبت شدند و بر اساس آن‌ها نیمرخ نمرات رسم گردید. شیوه‌ی نمره‌گذاری در این آزمون نیز به این ترتیب بود که به‌ازای هر پاسخ صحیح به هریک از گویه‌ها ۱ و به‌ازای هر پاسخ اشتباه، عدد صفر در کتابچه‌ی ثبت نمرات ثبت شد و چنانچه کودکی در پاسخ به پنج گویه‌ی متوالی با شکست مواجه می‌شد آن خرده‌آزمون برای کودک متوقف می‌شد.

۳.۴. روش تحلیل داده‌ها

داده‌هایی که در این پژوهش مورد تحلیل قرار گرفتند، نمره‌هایی است که دانش‌آموزان پایه‌ی اول تا سوم ابتدایی در دو گروه نارساخوان و عادی در آزمون رشد زبان کسب کرده‌اند. این داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی مورد تحلیل قرار گرفتند. آمار توصیفی شامل محاسبه‌ی شاخص‌های میانگین و انحراف معیار می‌شود. آزمون فرضیه‌ها نیز با استفاده از دو آزمون آماری من‌ویتنی و کروسکال والیس با سطح معناداری ۰،۰۵ و به کمک نرم‌افزار اسپاس‌اس‌اس صورت گرفت.

۴. نتایج پژوهش

۱.۴. نتایج مربوط به آمار توصیفی

اطلاعات مربوط به آمار توصیفی خرده‌آزمون‌ها و حوزه‌های زبان گفتاری به تفکیک گروه‌های عادی و نارساخوان و پایه‌های تحصیلی در جدول‌های ۱، ۲ و ۳ ارائه شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی خرده‌آزمون‌های زبان گفتاری دانش‌آموزان عادی و نارساخوان (بر حسب نمرات استاندارد)

مؤلفه	گروه	تعداد پاسخ‌گویان	میانگین	انحراف معیار
واژگان تصویری	نارساخوان	۳۰	۱۱.۸۰	۲.۱۱
	عادی	۳۰	۱۲.۸۳	۱.۸۰
واژگان ربطی	نارساخوان	۳۰	۱۰.۰۷	۲.۱۰
	عادی	۳۰	۱۲.۲۳	۱.۹۹
واژگان شفاهی	نارساخوان	۳۰	۱۰.۱۷	۱.۶۸
	عادی	۳۰	۱۲.۵۳	۰.۷۸
درک دستوری	نارساخوان	۳۰	۱۰.۸۳	۱.۷۴
	عادی	۳۰	۱۱.۷۷	۱.۴۸
تقلید جمله	نارساخوان	۳۰	۸.۹۷	۱.۴۰
	عادی	۳۰	۱۱.۳۷	۱.۲۵
تکمیل دستوری	نارساخوان	۳۰	۱۰.۴۰	۱.۱۳
	عادی	۳۰	۱۱.۸۷	۲.۷۱

جدول ۲. آمار توصیفی رشد حوزه‌های زبانی دانش‌آموزان عادی و نارساخوان (بر حسب بهره‌های مرکب)

مؤلفه	گروه	تعداد پاسخ‌گویان	میانگین	انحراف معیار
معناشناسی	نارساخوان	۳۰	۱۰۴.۸۰	۹.۱۴
	عادی	۳۰	۱۱۱.۷۷	۱۵.۸۰
نحو	نارساخوان	۳۰	۱۰۰.۳۰	۵.۴۷
	عادی	۳۰	۱۰۶.۹۳	۷.۴۸
زبان گفتاری	نارساخوان	۳۰	۱۰۲.۴۳	۷.۱۱
	عادی	۳۰	۱۱۲.۶۳	۵.۳۰

با توجه به نتایج جدول ۱ و میانگین‌های محاسبه شده، مشاهده می‌شود که تقریباً در تمامی خرده‌آزمون‌های مورد بررسی که مربوط به حوزه‌های معنایی و دستوری زبان هستند، کودکان عادی و نارساخوان، عملکرد متوسطی داشته‌اند (مطابق راهنمای تفسیر نمرات استاندارد خرده‌آزمون‌های رشد زبان، کسب نمرات ۸-۱۲، نشان‌دهنده‌ی عملکرد متوسط کودکان است)؛ با وجود این، میانگین نمرات کودکان نارساخوان در تمامی این خرده‌آزمون‌ها در سطح پایین‌تری نسبت به کودکان عادی قرار دارد. این مطلب در شکل‌های ۱ و ۲ به خوبی نشان داده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود؛ کمترین نمره در میان کودکان نارساخوان (۸.۹۷) و کودکان عادی (۱۱.۳۷) متعلق به خرده‌آزمون تقلید جمله است که مربوط به

خرده‌آزمون‌های حوزه‌ی نحوی زبان است و بیانگر ضعف کودکان در این حوزه نسبت به دو حوزه‌ی دیگر است.

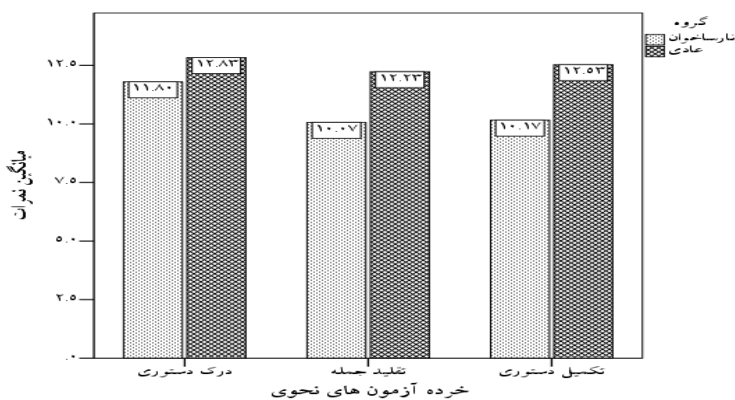
شاخص‌های آماری مندرج در جدول ۲ نیز مؤید همین مطلب است و نشان می‌دهد که با وجود پایین‌تر بودن میانگین نمرات بهره‌های کودکان نارساخوان در تمام حوزه‌های معنایی (۱۰۴،۸۰)، نحوی (۱۰۰،۳۰) و زبان گفتاری (۱۰۲،۴۳) نسبت به همتایان عادی‌شان، کودکان هر دو گروه در بهره‌ی نحوی زبان، عملکرد ضعیف‌تری نسبت به بهره‌های معنایی و زبان گفتاری دارند.

جدول ۳. آمار توصیفی رشد حوزه‌های زبانی دانش‌آموزان عادی و نارساخوان به تفکیک پایه‌ی تحصیلی

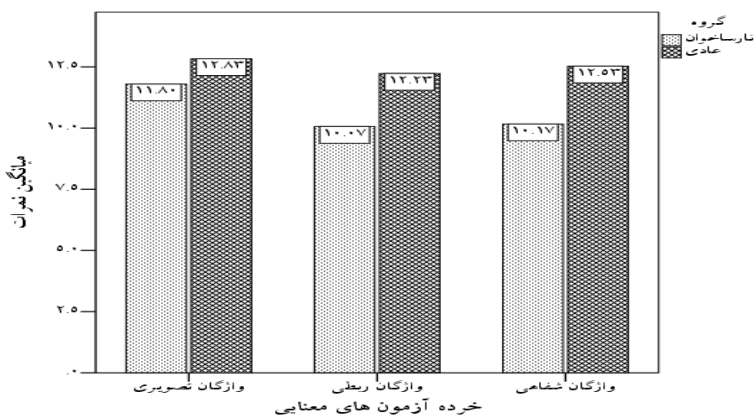
مؤلفه	گروه	مقطع تحصیلی	تعداد پاسخ‌گویان	میانگین	انحراف معیار
معناشناسی	نارساخوان	پایه‌ی اول	۲۰	۱۰۰،۸۰	۵،۸۱
		پایه‌ی دوم	۲۰	۱۰۲،۳۰	۹،۱۷
		پایه‌ی سوم	۲۰	۱۱۱،۳۰	۸،۹۵
	عادی	پایه‌ی اول	۲۰	۱۱۲،۵۰	۷،۳۵
		پایه‌ی دوم	۲۰	۱۱۴،۸۰	۷،۱۵
		پایه‌ی سوم	۲۰	۱۱۹،۸۰	۳،۲۳
نحو	نارساخوان	پایه‌ی اول	۲۰	۹۷،۱۰	۲،۶۴
		پایه‌ی دوم	۲۰	۱۰۰،۰۰	۶،۵۳
		پایه‌ی سوم	۲۰	۱۰۳،۸۰	۴،۶۴
	عادی	پایه‌ی اول	۲۰	۱۰۶،۹۰	۶،۸۲
		پایه‌ی دوم	۲۰	۱۰۵،۳۰	۷،۲۹
		پایه‌ی سوم	۲۰	۱۱۴،۵۰	۶،۲۹
زبان گفتاری	نارساخوان	پایه‌ی اول	۲۰	۹۷،۲۰	۱،۲۳
		پایه‌ی دوم	۲۰	۱۰۲،۲۰	۷،۳۲
		پایه‌ی سوم	۲۰	۱۰۷،۹۰	۶،۶۶
	عادی	پایه‌ی اول	۲۰	۱۰۹،۴۰	۴،۶۷
		پایه‌ی دوم	۲۰	۱۱۲،۸۰	۴،۸۵
		پایه‌ی سوم	۲۰	۱۱۵،۷۰	۴،۸۱

مطابق راهنمای تفسیر بهره‌های مرکب، کسب نمرات ۹۰-۱۱۰، حاکی از عملکرد متوسط کودکان و کسب نمرات ۱۱۱-۱۲۰، نشان‌دهنده‌ی عملکرد بالاتر از متوسط کودکان، در نمرات بهره‌های مرکب است. نتایج جدول ۲ و شکل ۳ نشان می‌دهد که کودکان نارساخوان در سه بهره‌ی مربوط به رشد زبان گفتاری عملکرد نسبتاً خوبی داشته‌اند؛ اما میانگین نمرات آن‌ها از میانگین نمرات کودکان عادی همتای آن‌ها، کمتر است.

همچنین با توجه به یافته‌های حاصل از جدول ۳ مشخص می‌شود که میانگین نمرات بهره‌های مربوط به حوزه‌های معنایی، نحوی و زبان گفتاری کودکان عادی در هر سه پایه‌ی تحصیلی نسبت به کودکان نارساخوان بیشتر است. در ضمن، مشاهده می‌شود رشد حوزه‌های مربوط به زبان گفتاری دانش‌آموزان با افزایش پایه‌ی تحصیلی در هر دو گروه مورد بررسی، پیشرفت چشم‌گیری داشته است؛ به‌طور مثال، میانگین نمره‌ی زبان گفتاری کودکان نارساخوان در پایه‌ی سوم (۱۰۷،۹۰) افزایش قابل ملاحظه‌ای را نسبت به میانگین نمرات این کودکان در پایه‌ی دوم (۱۰۲،۲۰) و پایه‌ی اول (۹۷،۲۰) داشته است. همین موضوع در مورد پایه‌های تحصیلی گروه عادی نیز مشاهده می‌شود؛ با این توضیح که نمرات این گروه در هر سه پایه، نسبت به نمرات همسالان نارساخوانشان افزایش داشته است. بنابراین، همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، کودکان نارساخوان پایه‌ی اول تا سوم عملکرد متوسطی در بهره‌ی زبان گفتاری داشته‌اند؛ در حالی که عملکرد کودکان عادی هم‌پایه‌ی آن‌ها تقریباً در سطح بالاتر از متوسط قرار دارد. شکل ۴ این موضوع را به وضوح نشان می‌دهد.



شکل ۱. مقایسه‌ی خرده‌آزمون‌های نحوی در کودکان عادی و نارساخوان



شکل ۲. مقایسه‌ی خرده‌آزمون‌های معنایی در کودکان عادی و نارساخوان

۲.۴. نتایج مربوط به آمار استنباطی

یکی از پیش‌فرض‌های مهم جهت بررسی فرضیات پژوهش در آزمون‌های آماری، بررسی نحوه‌ی توزیع داده‌ها است. چنانچه داده‌ها دارای توزیع نرمال باشند، می‌توان از آزمون‌های پارامتری برای بررسی فرضیات استفاده کرد و در صورت عدم برقراری فرض نرمال از آزمون‌های ناپارامتری استفاده می‌شود.

قبل از بررسی فرضیه‌های تحقیق، نرمال بودن متغیرهای مطالعه، مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی فرض نرمال بودن متغیرها از آزمون شاپیرو-ویلک^۱ استفاده شد. نتایج آزمون (جدول شماره‌ی ۴) نشان‌دهنده‌ی آن است که فرض نرمال بودن برای هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش برقرار نیست ($p < 0,05$ - مقدار).

جدول ۴. بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیر	شاپیرو-ویلک	p-مقدار
معناشناسی	۰,۹۲۹	۰,۰۰۲
نحو	۰,۹۴۰	۰,۰۰۵
زبان گفتاری	۰,۹۴۴	۰,۰۰۸

همان‌طور که در بخش پیشین اشاره شد، در این پژوهش، به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش با توجه به این‌که هیچ‌یک از مؤلفه‌های مورد بررسی از توزیع نرمال پیروی نمی‌کنند، از آزمون‌های ناپارامتری^۲ من‌وینتی و کروسکال والیس به کمک نرم‌افزار اسپاس‌اس‌اس استفاده شده است که نتایج آن در جداول ۵، ۶ و ۷ نمایش داده شده است.

جدول ۵. مقایسه‌ی رشد حوزه‌های زبانی در دانش‌آموزان عادی و نارساخوان

مؤلفه	گروه	میانگین رتبه	آماره من وینتی	p-مقدار
معناشناسی	نارساخوان	۲۲,۳۷	۲۰۶,۰۰۰	۰,۰۰۱
	عادی	۳۸,۶۳		
نحو	نارساخوان	۲۲,۶۷	۲۱۵,۰۰۰	۰,۰۰۱
	عادی	۳۳,۳۸		
زبان گفتاری	نارساخوان	۲۲,۰۳	۱۹۶,۰۰۰	۰,۰۰۱
	عادی	۳۸,۹۷		

نتایج ارائه شده در جدول ۵ نشان‌دهنده‌ی تفاوت معنادار رشد حوزه‌های معناشناسی، نحو و زبان گفتاری در دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان نارساخوان می‌باشد ($p < 0,05$ - مقدار). بنابراین، فرضیه‌ی اول، دوم و سوم پژوهش، تأیید می‌گردند.

۱. shapiro-wilk

۲. nonparametric test

نتایج ارائه شده در جدول ۶ نیز نشان‌دهنده‌ی تفاوت معنادار رشد حوزه‌های معناشناسی، نحو و زبان گفتاری دانش‌آموزان با افزایش پایه‌ی تحصیلی است ($p < 0,05$ - مقدار). به عبارت دیگر، نتایج به‌دست آمده بیان‌گر آن است که با افزایش پایه‌ی تحصیلی، میانگین نمرات دانش‌آموزان در حوزه‌های مرتبط با زبان گفتاری، افزایش پیدا کرده است؛ به‌طوری که دانش‌آموزان پایه‌ی سوم، در هر دو گروه نارساخوان و عادی، بالاترین نمرات را در این حوزه‌ها کسب کرده‌اند و لذا فرضیه‌ی چهارم پژوهش، مبنی بر رشد این حوزه‌ها همراه با افزایش پایه‌ی تحصیلی در هر دو گروه مورد بررسی، تأیید می‌شود. این نتیجه در شکل ۴ نیز قابل مشاهده است.

جدول ۶. مقایسه‌ی رشد حوزه‌های زبانی دانش‌آموزان بر حسب پایه‌های تحصیلی

مؤلفه	گروه	مقطع تحصیلی	میانگین رتبه	آماره کای دو ^۱	p-مقدار
معناشناسی	نارساخوان	پایه‌ی اول	۱۱،۶۰	۴۳۳،۷	۰،۰۲۴
		پایه‌ی دوم	۱۳،۳۰		
		پایه‌ی سوم	۲۱،۶۰		
	عادی	پایه‌ی اول	۱۱،۴۰	۶،۴۸۶	۰،۰۳۹
		پایه‌ی دوم	۱۴،۰۵		
		پایه‌ی سوم	۲۱،۰۵		
نحو	نارساخوان	پایه‌ی اول	۱۰،۴۰	۷،۹۴۹	۰،۰۱۹
		پایه‌ی دوم	۱۴،۸۰		
		پایه‌ی سوم	۴۱،۳۰		
	عادی	پایه‌ی اول	۱۲،۷۰	۹،۳۳۴	۰،۰۹۰
		پایه‌ی دوم	۱۱،۴۵		
		پایه‌ی سوم	۲۲،۳۵		
زبان گفتاری	نارساخوان	پایه‌ی اول	۹،۴۰	۱۱،۸۴۶	۰،۰۰۳
		پایه‌ی دوم	۱۴،۳۵		
		پایه‌ی سوم	۷۵،۲۲		
	عادی	پایه‌ی اول	۱۰،۵۵	۶،۱۸۳	۰،۰۴۵
		پایه‌ی دوم	۱۵،۷۰		
		پایه‌ی سوم	۲۰،۲۵		

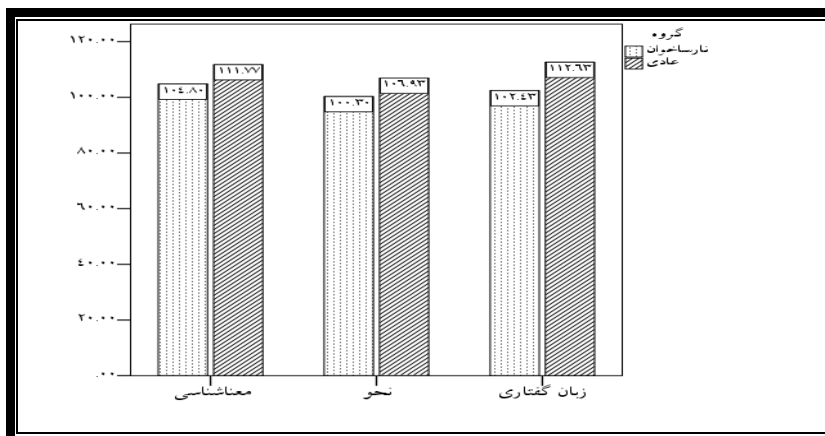
نتایج ارائه شده در جدول ۷ حاکی از تفاوت معنادار رشد حوزه‌های معناشناسی، نحو و زبان گفتاری دانش‌آموزان، در دو گروه کودکان نارساخوان و عادی در هریک از پایه‌های تحصیلی اول، دوم و سوم است ($p < 0,05$ - مقدار). همان‌گونه که در جدول شماره‌ی ۷ مشاهده می‌شود، در پایه‌ی تحصیلی اول، سه حوزه‌ی معناشناسی، نحو و زبان گفتاری در دو گروه کودکان نارساخوان و عادی مورد مقایسه قرار گرفته‌اند.

^۱. chi-square statistic

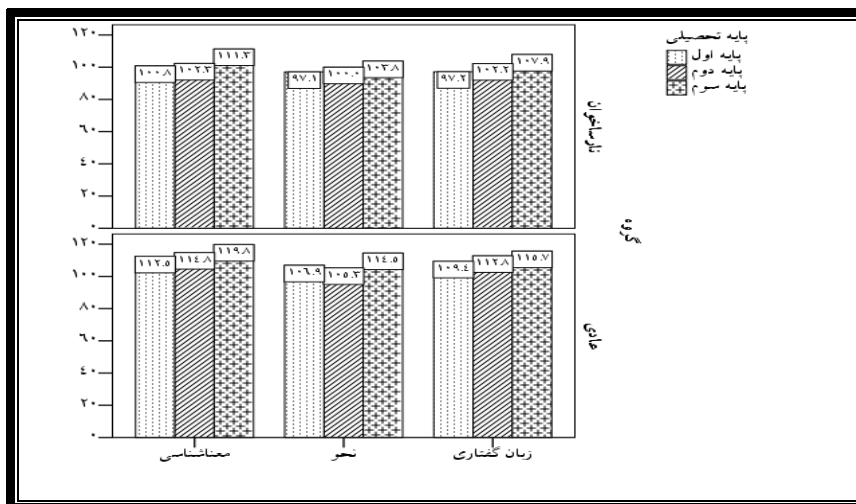
با توجه به اینکه p - مقدار آزمون‌ها کمتر از سطح معنی‌داری (۰،۰۵) شده است و نیز با مقایسه‌ی میانگین رتبه‌های دو گروه مورد بررسی می‌توان گفت در هریک از حوزه‌های رشد زبان، دانش‌آزمون عادی پایه‌ی اول در سطح بسیار بهتری نسبت به دانش‌آموزان نارساخوان قرار گرفته‌اند. این نتیجه در پایه‌های تحصیلی دوم و سوم نیز مشاهده می‌شود. شکل ۵ نیز با نمایش میانگین نمرات حوزه‌های مربوط به زبان، برای هریک از گروه‌های مورد بررسی به تفکیک پایه‌ی تحصیلی، مؤید این موضوع است؛ بنابراین، فرضیه‌ی پنجم پژوهش مبنی بر تفاوت معنادار بین رشد حوزه‌های زبانی کودکان نارساخوان و عادی پایه‌های اول تا سوم ابتدایی، مورد تأیید واقع می‌شود.

جدول ۷. مقایسه‌ی رشد حوزه‌های زبانی گفتاری کودکان نارساخوان و عادی به تفکیک پایه‌های تحصیلی

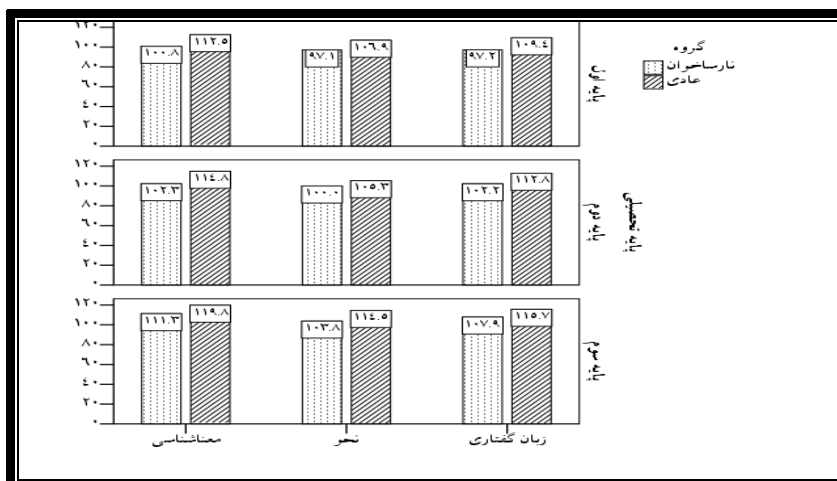
مؤلفه	گروه	مقطع تحصیلی	میانگین رتبه	آماره Z	p- مقدار
پایه‌ی اول	معناشناسی	نارساخوان	۶،۵۰	-۳،۰۴۷	۰،۰۰۲
		عادی	۱۴،۵۰		
	نحو	نارساخوان	۶،۵۰	-۳،۰۴۷	
		عادی	۱۴،۵۰		
زبان گفتاری	نارساخوان	۵،۵۰	-۳،۸۱۴		
	عادی	۱۵،۵۰			
پایه‌ی دوم	معناشناسی	نارساخوان	۶،۹۰	-۲،۷۳۸	۰،۰۰۵
		عادی	۱۴،۱۰		
	نحو	نارساخوان	۸،۲۰	-۲،۹۶۹	
		عادی	۱۲،۸۰		
	زبان گفتاری	نارساخوان	۶،۷۵	-۲،۸۶۰	
		عادی	۱۴،۲۵		
پایه‌ی سوم	معناشناسی	نارساخوان	۷،۵۰	-۲،۲۷۵	۰،۰۲۳
		عادی	۱۳،۵۰		
	نحو	نارساخوان	۶،۴۵	-۳،۰۷۴	
		عادی	۱۴،۵۵		
زبان گفتاری	نارساخوان	۶،۸۰	-۲،۸۱۷		
	عادی	۱۴،۲۰			



شکل ۳. مقایسه‌ی رشد حوزه‌های زبانی در کودکان نارساخوان و عادی



شکل ۴. مقایسه‌ی رشد حوزه‌های زبانی به تفکیک پایه‌ی تحصیلی



شکل ۵. مقایسه‌ی رشد حوزه‌های زبانی کودکان نارساخوان و عادی به تفکیک پایه‌های تحصیلی

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، با مقایسه‌ی ویژگی‌های معنایی و نحوی کودکان نارساخوان و عادی، به بررسی رشد زبان گفتاری این دو گروه از کودکان پرداختیم. یافته‌های به‌دست آمده از این پژوهش نشان داد که کودکان نارساخوان در هر دو آزمون نحوی و معنایی و خرده‌آزمون‌های مربوط به هریک، عملکرد ضعیف‌تری نسبت به همسالان عادی‌شان دارند. همچنین تحلیل داده‌ها نشان داد که نمرات کودکان نارساخوان در آزمون زبان گفتاری نیز، تفاوت معناداری با کودکان عادی دارد و میانگین نمرات گروه نارساخوان در سطح پایین‌تری قرار دارد. نتایج آزمون‌های معنایی و نحوی و وجود تفاوت معنادار نمرات این آزمون بین کودکان نارساخوان و عادی، با نتایج حاصل از پژوهش گلاس و پرنا (۱۹۸۶)، گیلن و داد (۱۹۹۵)، ولونتینو و همکاران (۱۹۹۱)؛ به نقل از نعمتی و همکاران، ۱۳۸۷؛ به نقل از گلدزورثی، ۱۹۹۶)، نیشن و اسنولینگ (۲۰۰۰)، طاهری و نیک‌فر (۱۳۸۲)؛ به نقل از نبی‌فر، (۱۳۹۳)، نعمتی و همکاران (۱۳۸۷) و باتیستا کیدا (۲۰۱۵) هم‌خوانی دارد؛ برای مثال، ولونتینو و همکاران (به نقل از نعمتی و همکاران، ۱۳۸۷؛ به نقل از گلدزورثی، ۱۹۹۶) در سال ۱۹۹۱ در تحقیقات خود مشاهده کردند که با افزایش مواجهه‌ی کودک با نوشتار، دانش معناشناسی ابزار مهم مورد نیاز برای شناسایی واژگان می‌شود. آن‌ها مدعی شدند کودکانی که خزانه‌ی واژگانی‌شان به اندازه‌ی کافی رشد نکرده است، در خواندن دچار مشکل خواهند شد.

در تبیین عملکرد ضعیف‌تر کودکان نارساخوان نسبت به کودکان عادی در مختصه‌های زبانی مورد مطالعه‌ی این پژوهش، می‌توان گفت کودکانی که در حوزه‌ی معنایی زبان عملکرد ضعیف‌تری دارند، به دلیل محدود بودن خزانه‌ی واژگانی‌شان و ناآگاهی از معانی بسیاری از کلمات، اغلب در نام بردن تصاویر ناآشنا دچار اشتباه می‌شوند و از گفتاری تأخیری و تکراری استفاده می‌کنند. از طرف دیگر، مطابق مطالعات صورت گرفته، افراد ضعیف در حوزه‌ی نحوی، در استفاده از ساختارهای صحیح و سازماندهی عبارات برای تشکیل جملات دستوری مناسب، در تطابق شخص و شمار، یافتن مرجع ضمیر و بیان مالکیت، تقلید و تکرار جملاتی که از پیچیدگی نحوی بیشتری برخوردارند و اشاره به تصاویر مربوط به ساخت‌های نحوی مشکل‌تر، اشتباهات بیشتری نسبت به کودکان عادی همتای خود مرتکب می‌شوند و به‌طور کلی از سرعت پاسخ‌گویی کمتری برخوردارند. همان‌طور که یافته‌های این پژوهش نشان داد، کودکان نارساخوان علی‌رغم این‌که عملکرد نسبتاً خوبی در بیان مفاهیم مربوط به حوزه‌های نحوی، واژگانی و زبان گفتاری داشتند، اما در مقایسه با همتایان عادی خود در تمام پایه‌های تحصیلی به‌طور قابل توجهی عملکرد ضعیف‌تری داشتند و این امر نشان‌گر پردازش ضعیف دانش واژگانی (معنایی) و نحوی این کودکان نسبت به همسالان عادی‌شان است. طبق یافته‌های این پژوهش، کودکان نارساخوان در پردازش حوزه‌ی نحوی ضعیف‌تر از حوزه‌ی واژگانی بودند و این امر مستلزم توجه و آموزش بیشتر این حوزه‌ها به کودکان مورد نظر است.

این یافته‌ها با پژوهش باتلر و سایر (۱۹۹۱)، به نقل از هالاهان، (۲۰۱۱؛ به نقل از علیزاده، ۱۳۹۰) همسویی دارد؛ برای مثال، نتایج پژوهش باتلر و سایر (۱۹۹۱) نشان داد کودکانی که در خواندن ضعیف‌اند، در مقایسه با کودکان بهنجار از نظر خواندن، روانی کلامی ضعیف‌تر، واژگان گفتاری کمتر، مهارت‌های سازمان‌دهی و یکپارچه‌سازی ضعیف‌تر و توانایی جمله‌سازی کمتری دارند.

یکی دیگر از نتایج پژوهش حاضر این است که با افزایش پایه‌ی تحصیلی، حوزه‌ی زبان گفتاری کودکان در هر دو گروه نارساخوان و عادی نیز پیشرفت می‌کند؛ به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان پایه‌ی سوم در هر دو گروه، رشد بیشتری را در این حوزه نسبت به پایه‌های اول و دوم نشان می‌دهند.

از سوی دیگر، نتایج حاصل از مطالعه‌ی حاضر نشان داد که علی‌رغم رشد حوزه‌های زبانی کودکان هر دو گروه با افزایش پایه‌ی تحصیلی، میانگین نمرات کودکان نارساخوان در هر سه پایه‌ی تحصیلی در سطح پایین‌تری از کودکان عادی هم‌سن آن‌ها قرار دارد و تفاوت عملکرد این دو گروه به لحاظ آماری معنادار است. این یافته‌ها با نتایج تحقیق نی‌فر (۱۳۹۳) همسو است. نتایج پژوهش وی نشان‌دهنده‌ی آن بود که عملکرد کودکان پایه‌ی سوم ابتدایی در دو گروه طبیعی و خوانش‌پریش، هم در کل آزمون نحوی و هم در هریک از زیرآزمون‌ها، بهتر از عملکرد کودکان پایه‌ی دوم ابتدایی است و میزان خطاهای کودکان خوانش‌پریش پایه‌ی سوم بیشتر از خطاهای کودکان طبیعی پایه‌ی دوم ابتدایی است؛ به نحوی که این کودکان در پردازش انواع شاخص‌های نحوی مانند مطابقت فعل و فاعل ضعیف‌تر از کودکان طبیعی هستند و این موضوع مبین این واقعیت است که به موازات افزایش پایه‌ی تحصیلی، توانایی پردازش این شاخص‌ها نیز ارتقا می‌یابد، هرچند توانایی کودکان نارساخوان نسبت به کودکان عادی با اندکی تأخیر صورت می‌گیرد. علاوه بر این، در تبیین نتایج به‌دست آمده از مطالعه‌ی حاضر در مورد پایه‌های تحصیلی، می‌توان گفت کودکان در سنین بالاتر از توانایی زبانی بالاتری در بیشتر حوزه‌های زبان گفتاری برخوردار هستند. هرچند مقایسه‌ی عملکرد کودکان نارساخوان با کودکان طبیعی همتای آن‌ها نشان‌دهنده‌ی عملکرد ضعیف‌تر این کودکان است، اما رشد این حوزه‌ها در سنین بالاتر خود بیانگر آن است که حتی کودکان نارساخوان نیز در اثر آموزش و تجربه‌های زبانی، توانایی‌های گفتاری و زبانی بیشتری کسب می‌کنند، ولی طبق یافته‌های پژوهش حاضر، رشد این توانایی‌ها در این کودکان نسبت به کودکان عادی با تأخیر همراه است و از این‌رو باید کاستی‌های این کودکان را با آموزش‌های ویژه برطرف نمود.

بنابراین، با توجه به یافته‌های حاصل از این پژوهش، مبنی بر عملکرد ضعیف‌تر کودکان نارساخوان نسبت به کودکان عادی و نیز نتایج به دست‌آمده از مطالعات مشابه، می‌توان نتیجه‌گرفت بین مهارت خواندن و آگاهی از مختصه‌های زبانی مانند مختصه‌های نحوی و معنایی ارتباط معنادار وجود دارد و کودکان نارساخوان، دچار نقص‌هایی در این ویژگی‌های زبانی هستند و در صورت عدم توجه به این مشکلات، اغلب تا بزرگسالی ادامه می‌یابند و عملکرد تحصیلی، روانی و اجتماعی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. از این‌رو، لازم

است جهت رفع مشکلات زبانی این کودکان، در کنار سایر مداخلات درمانی به آموزش و تقویت این حوزه‌های زبانی نیز توجه ویژه‌ای شود تا بتوان با تدوین یک برنامه‌ی جامع‌تر، در جهت حل مشکلات زبانی و مشکلات خواندن کودکان نارساخوان اقدام نمود.

۶. پیشنهادهای پژوهشی

با توجه به نمونه‌ی محدود مطالعه‌ی حاضر، تکرار این پژوهش با نمونه‌ی آماری بالاتر برای تعمیم‌دهی بهتر نتایج پیشنهاد می‌شود. همچنین انجام تحقیقات مشابه با سایر گروه‌های کودکان اعم از کودکان تیزهوش، عادی، دارای نقص توجه، کودکان دوزبانه و کودکانی با سایر اختلالات کلامی و زبانی در جهت رفع مشکلات زبانی گروه‌های مختلف کودکان پیشنهاد می‌گردد. تکرار پژوهش با استفاده از آزمون‌هایی متفاوت و نیز اثربخشی آموزش حوزه‌های مختلف زبان بر پیشرفت مهارت خواندن نیز، از دیگر موضوعاتی است که می‌توان در پژوهش‌های آتی مدنظر قرار داد.

۷. قدردانی

در پایان مراتب سپاس خود را از همکاری صمیمانه‌ی کودکان مورد مطالعه‌ی پژوهش و والدینشان، معلمان، مربیان مرکز توان‌بخشی و مشکلات ویژه‌ی یادگیری ناحیه‌ی ۲ شهر کرمان و به‌ویژه مدیریت محترم این مرکز اعلام می‌کنیم.

فهرست منابع:

- شهیم، سیما. (۱۳۷۱). هنجاریابی آزمون هوش و کسلر کودکان در شیراز. *مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره ۷، شماره ۱۳ و ۱۴، صص: ۱۵۴-۱۲۳.
- صفوی، کوروش. (۱۳۸۰). *گفتارهایی در زبان‌شناسی*. چاپ اول. تهران: شهر کتاب، هرمس. صص: ۱۱۴-۱۱۳.
- کرک، ساموئل و چالفانت، جیمز. (۱۳۷۷). *اختلالات یادگیری تحولی تحصیلی*. ترجمه‌ی سیمین رونقی و همکاران. چاپ اول. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی.
- کرمی‌نوری، رضا و مرادی، علیرضا. (۱۳۸۷). *آزمون خواندن و نارساخوانی (نما)*. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- لرنر، جانن. (۱۳۹۰). *ناتوانی‌های یادگیری*. ترجمه‌ی عصمت دانش. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- نبی‌فر، شیما. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای آگاهی نحوی در کودکان فارسی‌زبان طبیعی و خوانش‌پریش. *فصل‌نامه‌ی تازه‌های علوم شناختی*، سال ۱۶، شماره‌ی ۲، تابستان ۱۳۹۳: صص ۳۶-۲۵.
- نعمتی، پروین، سلیمانی، زهرا، مرادی، علی و جلائی، شهره. (۱۳۸۷). مقایسه‌ی برخی از ویژگی‌های زبانی کودکان نارساخوان ۷ و ۸ ساله‌ی فارسی‌زبان با کودکان طبیعی. *مجله‌ی توان‌بخشی نوین*. تهران: دانشکده‌ی توان‌بخشی دانشگاه علوم پزشکی. دوره‌ی ۲، شماره‌های ۳ و ۴. پاییز و زمستان ۱۳۸۷: صص ۴۶-۴۱.

نیوکامر، فلیس ال. و دونالد، هامیل. (۱۳۸۱). آزمون رشد زبان. انطباق و هنجاریابی توسط سعید حسن‌زاده و اصغر مینایی. تهران: پژوهشگاه مطالعات سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.

هالاهان، دانیل‌پی. لوید، جان، کافمن، جیمز، ویس، مارگارت و مارتینز، الیزابت. (۱۳۹۰). *اختلال‌های یادگیری (مبانی، ویژگی‌ها و تدریس مؤثر)*. ترجمه‌ی حمید علیزاده و همکاران. چاپ دوم. تهران: ارسباران.

Batista Kida, A. de S., Brandão de Ávila, & C. R. , Capellini, S. A. (2015).

Syntactic markers in the oral retelling of dyslexic students. *Journal of CoDAS*. 27(6). , 557-564.

Cane, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Journal of Applied psycholinguistics*. 28(4). , 679- 694.

Gerrits E., & Bree E. de. (2009). Early language development of children at familial risk of dyslexia: speech perception and production. *Journal of Communication Disorders*, 42 (3) , 189-194.

Gillon, G., & Dodd B. (1995). The effects of training phonological, semantics, and syntactic processing skills in spoken language on reading ability. *Journal of Language, speech, and hearing services in schools*, 26 (1) , 58-68.

Glass A. L., & Perna J. (1986). The role of Syntax in Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 19(9) , 354 – 359.

Goldsworthy C. (1996). *Developmental Reading disabilities: A language based treatment approach*. London: Singular Publishing Group. 1-48.

Halahan, D. P. ,Lloyd, J., Kauffman, J. , Weiss,M. Margaret P. , & Martinez, E. A. (2011). *Learning Disorders: Principles, Characteristics and Effective Teaching*. Translated by Alizedeh H. , Hemmati Alamdarloo GH. , Rezaei Dehnavi S. , Shojaei S. . Tehran: Arasbaran.

Hung Chen, C. Y. (2015). Syntactic Deficit and Sentence Comprehension of Chinese Dyslexic Children. *Journal of International Deficit and Sentence Comprehension of Chinese Dyslexic Children*, 3(1), 32-37.

Hynd, G. W. (1992). Neurological aspects of dyslexia: Comments on the balance model. *Journal of Learning Disabilities*, 25(2), 110-112, 123.

Jimenez J. E.(2004). An evaluation of syntactic-semantic processing in developmental dyslexia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2). , 127-142.

Kirk, S., & Chulfant J. (1998). *Educational Development Learning Disorders*. Translated by Rounaghi, S.; Z. Khanjani & M. Vosughi. Tehran: Exceptional Education Organization Publications.

Koromi Nouri, R., & Moradi A. (1387). *Test of Reading and Dyslexia (Nama)*. Tehran: Tarbiat Moallem University.

Lerner, J. W. (1390). *Learning disabilities*. Translated by Esmat Danesh. Tehran: Shahid Beheshti University Press.

Nabihifar, Sh. (2014). The comparison of syntactic awareness in normal and dyslexic Persian speaking Children. *Journal of Advances in Cognitive Science*, 16 (2) , 25-36.

- Nation, K., & Snowling M. J.** (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Journal of Applied Psycholinguistic*, 21(2), 229–241.
- Nemati P., Soleymani Z., Moradi AR., & Jalaei SH.** (2008 , 2009). Comparison of some language characteristics between dyslexic children aged 7 & 8 years old and normal ones. *Journal of Modern Rehabilitation*, 2(3,4) , 41-46.
- Newcomer, P., & Hammill, D.** (2002). *Test of Language Development (TOLD- P: 3)*. Normalization in Persian: Hassanzade, S. & Minayi, A. Tehran: Research institute of exceptional children pub.
- Plaza M. Cohen H., Chevrrie-Muller C.** (2002). *Oral language deficits* in dyslexic children: weaknesses in working memory and verbal planning. *Journal of Brain Cogn*, 48(2,3) , 505-512.
- Safavi, K.** (1380). *Speeches in Linguistics*. First Edition. Tehran: Book City, Hermes.
- Shahim, S. (1371)**. Standardization of Wechsler Intelligence Test in Shiraz. *Journal of Social and Human Sciences. University of Shiraz*, 7(13, 14), 123-154.
- Stahl S. A., & Erickson L.G.** (1986). The Performance of Third Grade Learning Disable Boys on Tasks at Different Levels of Language. *Journal of Learning Disabilities*, 19(5), 285-290.
- Vogel, S. A.** (1974).). Syntactic Abilities in Normal and Dyslexic Children.. *Journal of Learning Disabilities*, 7(2) , 103-109.
- Vellotino, F.R., Fletcher J.M., Snowling M.J., Scanlon D.M.** (2004). Specific reading disability(Dyslexia): What have we learned in past four decades? *Journal of child psychology and Psychiatry*, 45 (1) , 2-40.