

آموزش درک خواندارک به
دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیرک
(تجمیع ویراست اول و دوم)

جانث کک. کلینکثر
شارون وان و آلیسون بوردمن

برگردان:
دکتر مهدرک دستجردک کاظمک
(عضو هیئت علمک دانشگاه علامه طباطبائک)



تهران، ۱۴۰۳

سرشناسه	: کلینگر، جانت کی، ۱۹۵۳-۲۰۱۴ م.
عنوان و نام پدیدآور	: آموزش درک خوانداری به دانش آموزان دچار مشکلات اختلالات یادگیری / جانت کی. کلینگر، شارون وان و آلیسون بوردمن؛ برگردان مهدی دستجردی کاظمی، ویراستار احمد رضائی.
مشخصات نشر	: تهران: بوی کاغذ، ۱۴۰۳.
مشخصات ظاهری	: ۴۹۴ ص.
شابک	: 978-622-6070-98-0
وضعیت فهرست‌نویسی	: فیبا
یادداشت	: عنوان اصلی: Teaching reading comprehension to students with learning difficulties, 2 nd ed, 2015.
موضوع	: خواندن -- استنباط -- راهنمای آموزشی
موضوع	: ناتوانی در خواندن
شناسه افزوده	: وان، شارون، ۱۹۵۲-م.
شناسه افزوده	: بوردمن، آلیسون
شناسه افزوده	: دستجردی، مهدی، ۱۳۴۹-، مترجم
شناسه افزوده	: رضائی، احمد، ۱۳۵۹-، ویراستار
رده بندی کنگره	: LB۱۰۵۰/۵
رده بندی دیویی	: ۳۷۲/۴۳
شماره کتابشناسی ملی	: ۹۵۶۵۹۴۹

تهران، خیابان شهید مطهری، خیابان سلیمان خاطر، کوچه مسجد، پلاک ۱۹،
طبقه اول، واحد سه، کدپستی: ۱۵۷۸۷۱۵۹۱۴
تلفن: ۰۲۱-۸۸۳۱۹۱۶۴ تلفن همراه: ۰۹۲۱۲۵۷۶۵۹۳
رایانامه: info@booka.ir تاریخ: www.booka.ir



نشر بوی کاغذ (بوکا)

Teaching Reading Comprehension to
Student with Learning Difficulties

Janette K. Klingner
Sharon Vaughn
Kate Grant

**آموزش درک خوانداری به
دانش آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری**

جانت کی. کلینگر، شارون وان و آلیسون بوردمن
برگردان: دکتر مهدی دستجردی کاظمی
(عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی)
ویراستار: دکتر احمد رضائی

چاپ و صحافی: هنگام
شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۶۰۷۰-۹۸-۰

چاپ: اول، ۱۴۰۳
تیراژ: ۵۰۰ نسخه

همه حقوق چاپ و نشر برای ناشر محفوظ است.

فهرست مطالب

۷	درباره مؤلفان کتاب
۹	مقدمهٔ سرویراستان مجموعه
۱۳	مقدمهٔ مترجم
۱۵	مقدمهٔ کتاب
۲۱	فصل نخست: مروری بر درک خوانداری
	خوانندگان قوی و خوانندگان ضعیف (یا خوبخوان‌ها و بدخوان‌ها) برای درک خوانداری چه
۲۵	می‌کنند؟
	مهارت‌های بنیادین خواندن یعنی خواندن با روش آوایی و روان‌خوانی و دانش واژگانی چقدر بر
۲۹	درک خوانداری دانش‌آموزان تأثیرگذارند؟
۳۶	چه عواملی بر درک خوانداری اثرگذار هستند؟
۴۲	جمع‌بندی و خلاصه فصل نخست
۴۵	فصل دوم: ارزیابی و سنجش درک خوانداری
۴۹	محدودیت‌های روش‌های سنتی ارزیابی و سنجش درک خوانداری
۵۲	انواع اندازه‌گیری‌های درک خوانداری
۱۰۶	جمع‌بندی و خلاصه فصل دوم
۱۱۰	پیوست ۱-۲. روند بلنداندیشی رهنمودی
۱۱۵	فصل سوم: آموزش‌های واژگانی
۱۱۷	آموزش‌های واژگانی چرا و چگونه می‌توانند درک خوانداری را تسهیل و تقویت کنند؟
۱۱۸	چگونه می‌توان یادگیری واژگانی کودکان را سنجید و پایش کرد؟
۱۲۰	ارزیابی و سنجش واژگان
۱۲۷	بهترین فعالیت‌ها و اقدامات برای بهبودی و تقویت یادگیری‌های واژگانی
۱۶۴	جمع‌بندی و خلاصه فصل سوم
۱۶۵	نمونه طرح درسی ساده برای آموزش واژگان
۱۷۴	پیوست ۱-۳. سنجش و ارزیابی دانش واژگانی در دروس علوم اجتماعی و تاریخ

فصل چهارم: ساختار متن و درک خوانداری ۱۷۷

ساختار متن و دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری ۱۸۰

ساختار متون روایی و داستانی ۱۸۱

ساختار متون توضیحی و علمی ۱۹۷

جمع‌بندی و خلاصه فصل چهارم ۲۱۴

نمونه طرح درسی ساده برای آموختن ساختار متون ۲۱۵

فصل پنجم: تمرینات مداخلاتی و اقدامات آموزشی برای تقویت درک خوانداری ۲۲۳

اقدامات آموزشی برای به‌کردن درک خوانداری در دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری ... ۲۲۵

پیش از خواندن ۲۲۷

در حین خواندن و پس از خواندن ۲۳۵

راهبردهایی برای به‌کردن درک خوانداری در متون روایی و داستانی ۲۶۳

تعامل و برهم‌کنش خواندن و نوشتن ۲۶۹

جمع‌بندی و خلاصه فصل پنجم ۲۷۱

نمونه طرح درسی ساده برای آموختن درک خوانداری ۲۷۳

فصل ششم: رویکردهای چندبخشی در آموزش راهبردهای درک خوانداری ۲۸۱

رویکرد تدریس متقابل ۲۸۳

رویکرد آموزش راهبردهای تبادلی ۲۹۶

آموزش خواندن راهبردهای مشارکتی ۳۰۸

جمع‌بندی و خلاصه فصل ششم ۳۲۵

فصل هفتم: تقویت و توسعه سواد خوانداری (و نوشتاری) دانش‌آموزان در

موضوعات و محتوای درسی ۳۲۹

سواد خوانداری در موضوعات و محتوای درسی چیست؟ ۳۳۰

سواد خوانداری در رشته‌ها یا قلمروهای علمی و تخصصی چیست؟ ۳۳۲

مهارت در خواندن موضوعات و محتوای درسی ۳۳۷

جمع‌بندی و خلاصه فصل هفتم ۳۶۰

فصل هشتم: پشتیبانی کردن از دوزبانگان یادگیرنده انگلیسی دارای مشکلات /

اختلالات یادگیری ۳۶۳

دوزبانگان یادگیرنده انگلیسی چه کسانی هستند؟ ۳۶۶

کدام عوامل بر درک خوانداری در دوزبانگان یادگیرنده انگلیسی اثر گذارند؟ ۳۶۹

فهرست مطالب > ۵

تفاوت‌های موجود در یادگیری خواندن به زبان اول و یادگیری خواندن به زبان دوم کدامند؟..... ۳۷۰
جمع‌بندی و خلاصه فصل هشتم ۳۹۰

فصل نهم: مداخلات فشرده و متمرکز برای دانش‌آموزان دارای مشکلات/

اختلالات درک خوانداری ۳۹۳
چگونه می‌توان بهبودی دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات درک خوانداری را تسریع و تشدید کرد؟ ۳۹۴
آموختن و کار بستن راهبردهایی که فرایندها و پردازش‌های شناختی را پشتیبانی و تقویت می‌کنند. ۳۹۵
تشدید و تقویت مداخلات و اقدامات آموزشی ۴۰۳
جمع‌بندی و خلاصه فصل نهم ۴۱۳
نمونه طرح درسی ساده: تأثیر مهارت‌های خودگردانی یا خودتنظیمی و راهبردهای شناختی بر درک
خوانداری ۴۱۷
نمونه طرح درسی ساده: استنباط کردن در جملات ۴۴۷
پیوست ۹-۱. استنباط کردن در جملات ۴۵۳
کتابنامه ۴۵۸
واژه‌نامه تخصصی (انگلیسی به فارسی) ۴۸۷

www.bozorgi.com

www.booka.ir

درباره مؤلفان کتاب

دکتر جانیت کی. کلینگر^۱ که در سال ۲۰۱۴ فوت کرد. وی استاد دانشگاه کلرادو بولدر^۲ و متخصص و مدرس آموزش و پرورش دوزبانه بود. قلمروهای اصلی کارها و پژوهش‌های او عبارت بودند از: آموزش راهبردهای درک خوانداری برای دروس علوم و مطالعات اجتماعی در مقطع متوسطه در مدارس فراگیر، آموزش تخصصی برای بهتر کردن توانایی معلمان در اداره کلاس‌های فراگیر، اجرای برنامه پاسخ به مداخله برای دوزبانگان یادگیرنده انگلیسی، و تحقیق درباره وجود و حضور غیرمتناسب و غیرعادی کودکان رنگین‌پوست در مدارس و مراکز آموزش و پرورش استثنایی. ایشان در نوشتن بیش از ۱۳۰ مقاله و کتاب و فصل کتاب یا نویسنده مسئول بوده یا همکاری داشته است. دکتر کلینگر رئیس گروه اختلالات یادگیری وابسته به شورای کودکان استثنایی^۳ بود، همچنین نایب رئیس آکادمی بین‌المللی پژوهش‌های اختلالات یادگیری^۴ و دستیار ویراستاری در مجله *اختلالات یادگیری*^۵ بود. او از انجمن تحقیقات آموزش و پرورش آمریکا^۶ جایزه حرفه برتر^۷ را گرفته بود. و از گروهی که به این انجمن وابسته است یعنی گروه علاقمند به تحقیقات آموزش و پرورش ویژه^۸ هم جایزه پژوهشگر ممتاز^۹ را دریافت کرده بود.

دکتر شارون وان^{۱۰} نایب رئیس موسسه هارتفلدر/ ساوتلند^{۱۱} درباره رشد انسانی در دانشگاه تگزاس^{۱۲} در ایالت آستین^{۱۳} است. او مدیر اجرایی مرکز میدوز برای پیشگیری از مخاطرات آموزشی^{۱۴} هم هست. کتاب‌ها و مقالات تحقیقی فراوانی هم درباره مهارت خواندن و پیامدهای اجتماعی آن در دانش‌آموزانی که به مشکلات/اختلالات یادگیری دچارند نوشته است. دکتر

1. Janette K. Klingner
2. University of Colorado Boulder
3. Council for Exceptional Children (CEC)
4. International Academy for Research on Learning Disabilities
5. *Journal of Learning Disabilities*
6. American Educational Research Association (AERA)
7. Early Career Award

8. Special Education Research Special Interest Group
9. Distinguished Researcher Award
10. Sharon Vaughn
11. Hartfelder/ Southland Corporation Regents Chair
12. University of Texas
13. Austin
14. Meadows Center for Preventing Educational Risk

۸ آموزش درک خوانداری به دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری

شارون وان اکنون درباره انواع مداخلات مؤثر و مناسب برای دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن و یادگیرندگان دوزبانه زبان انگلیسی مطالعه و تحقیق می‌کند. وی سرویراستار مجله *اختلالات یادگیری و دستیار ویراستاری در مجله تحقیقات و اقدامات در اختلالات یادگیری*^۱ بوده است. ایشان جایزه پژوهش در آموزش و پرورش ویژه^۲ را از شورای کودکان استثنایی، جایزه پژوهشگر ممتاز را از گروه علاقمند به تحقیقات آموزش و پرورش ویژه، جایزه حرفه برگزیده^۳ را از دانشگاه تگزاس، و جایزه آلبرت جی. هریس^۴ را از انجمن بین‌المللی خواندن^۵ دریافت کرده است.

دکتر آلیسون بوردمن^۶ دستیار پژوهشی در مرکز آموزشی^۷ در دانشگاه کلرادو بولدر است. در این مرکز هم تحقیقات آموزشی و مداخلاتی قلمروی خواندن را اجرا می‌کنند و هم دوره‌های آموزشی درباره آموزش و پرورش متمایز و هدفمند برای یادگیرندگان متنوع و متفاوت برگزار می‌نمایند. علاقمندی‌های تحقیقاتی خاص دکتر بوردمن ارائه مداخلات آموزشی برای خوانندگان پرمشکل، رسیدگی به نیازهای یادگیرندگان متنوع و متفاوت در کلاس‌های عادی آموزش و پرورش، و ارائه راهنمایی و حمایت و مراقبت مؤثر برای این افراد است. دکتر بوردمن سال‌هایتمادی معلم آموزش و پرورش ویژه بوده و در کلاس‌های استثنایی و در اتاق‌های فراگیر و پذیرا در مدارس ابتدایی و متوسطه کار کرده است.

1. *Learning Disabilities Research and Practice*

2. Special Education Research Award

3. Career Excellence Award

4. Albert J. Harris Award

5. International Reading Association

6. Alison Boardman

7. School of Education

مقدمهٔ سرویراستاران مجموعه

دخترک هشت‌ساله داشت بادقت نوشتهٔ روی تابلوی جلوی قطار هوایی سریع‌السیر شهر بازی را می‌خواند. در این نوشته درباره سرعت حرکت و خطرات و مخاطرات احتمالی قطار چیزهایی نوشته شده بود. والدین دخترک از روش خواندنش و از اینکه امسال نمی‌خواهد سوار قطار هوایی شود متعجب بودند. زیرا دخترک هر سال و حتی سال پیش این نوشته را دیده و خوانده بود ولی بارها سوار قطار شده بود و از چیزی شکایتی و پرهیزی نکرده بود. امسال حتی والدینش از او خواسته بودند که با خواهربرادرش سوار قطار هوایی بشود، ولی او با جدیت گفته بود: «من تابلو را خواندم و امسال خوب می‌دانم منظورش چیست».

این داستان ماجرای ساده ولی حقیقتی مهم را برملا می‌کند. اینکه مهارت در خواندن درست و دقیق و سریع کلمات کافی نیست، بلکه مهارت در فهمیدن آنها و دریافتن منظورشان هم لازم است. در واقع نه فقط خواندن کلمات و نه فقط فهمیدن معنای سطحی و لفظی آنها لازم است، بلکه باید از اینها گذشت و فرارفت و به منظور و مقصود آنها هم پی برد. باید درباره پیام اصلی و ضمنی آنها نیز اندیشید و نقادانه فکر کرد؛ باید منظور و مقصود و نیت و هدف نویسنده آنها را اندریافت؛ باید آنها را که خوانده ولی نفهمیده یا بد فهمیده بازساخت و بازیافت. اما متأسفانه بسیاری از کودکان در اجرای این روندها و فرایندهای خوانداری با دشواری و چالش رویارویند.

کتاب آموزش درک خوانداری به دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری نوشته کلینگنر و وان و بوردمن برای رسیدگی به همین مشکل ساخته و پرداخته و نوشته شده است. مخاطبان و کاربران اصلی این کتاب آموزگاران و آموزشکاران حوزه خواندن و نوشتن هستند. روش‌ها و شگردها و ترفندهای آموزشی آمده در این کتاب معتبر و مستند و پژوهیده بوده و برای آموختن و بهکردن درک خوانداری در دانش‌آموزانی مناسب‌ترند که به مشکلات/اختلالات یادگیری دچارند.

فعالیت‌های آموزشی این کتاب که از اعتبار علمی هم برخوردارند در طیفی از چگونگی ارزیابی درک خوانداری تا چگونگی آموزش این مهارت قرار دارند و روش و روند کاربرد

۱۰ آموزش درک خوانداری به دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری

پرانعطاف و پرتأثیر انواع راهبردهای درکی چندگانه را به مخاطبان خود یاد می‌دهند. این اقدامات و روش‌های پژوهیده و مستند ابزارهای مناسبی برای آموزگاران و آموزشکاران هستند تا با کمک آنها بتوانند همه شاگردان خود را به توانمندی کافی و وافی در روندها و فرایندهای دخیل و درگیر در مهارت درک خوانداری برسانند. یعنی بتوانند آنچه را می‌خوانند بفهمند؛ درباره آن ارزیابی و ارزشیابی و ارزشداوری کنند؛ آن را مال خود کرده و درونی و نهادینه در خود نمایند. این کتاب مرجع ارزشمندی برای آموزگاران و آموزشکاران حوزه خواندن است و نیز منبع درسی مفیدی برای برگزاری انواع دوره آموزشی و کارگاهی و درمانی در قلمروی خواندن و درک خوانداری و مشکلات/اختلالات یادگیری است.

این کتاب جزو مجموعه یا سلسله کتاب‌هایی است که با عنوان «برای یادگیرندگان دارای نیازهای ویژه چه باید کرد»^۱ قرار دارد. کتاب‌های منتشر شده در این مجموعه درصدد برآورده کردن نیازهای آموزشی کودکان و نوجوانان و همه دانش‌آموزانی هستند که به مشکلات/اختلالات یادگیری و دشواری‌های رفتاری دچارند یا در خطر چنین گرفتاری‌هایی هستند. محققان قلمروهای علمی مختلف از آموزش ویژه گرفته تا روان‌شناسی تربیتی و برنامه درسی و برنامه‌ریزی آموزشی و سایر علوم وابسته به آموزش و پرورش تاکنون به پیشرفت‌های علمی و نظری فراوانی درباره یادگیرندگان پر مشکل رسیده‌اند اما کاربردهای عملی و بالینی و کلاسی و درسی این تحقیقات هنوز محدود و نافرگیر مانده است. در کتاب‌های این مجموعه به مواردی همچون ارزیابی و آموزش و مدیریت کلاسی و پیشرفت درسی این یادگیرندگان پرداخته شده و از روش‌های پژوهیده و مستند و آزموده بهره گرفته شده است. این کتاب‌ها صورت و ظاهری و جوهر و محتوایی کاربرپسند دارند. محتواها و آموزش‌های خود را دقیق و جزئی و شفاف بیان کرده و شاهدمثال‌های واقعی از کاربرد آنها در مدارس و کلاس‌های مختلف به دست داده‌اند. محتوای این کتاب‌ها جامع و دقیق و پر جزئیات است، لذا آموزشکاران و آموزگاران و کارورزان به خوبی می‌توانند تمرینات و تکالیف آمده در آنها را بیاموزند و چه در کلاس و مدرسه و چه در کلینیک و کارگاه باموفقیت و بدون مشکل پیاده کنند. بسیاری از این کتاب‌ها حاوی ابزارهای کاربردی و آموزش‌های عملی و کارآمدی هستند. این موارد را می‌توان از وبگاهی که در این کتاب‌ها آمده است برداشت و چاپ و تکثیر نمود.

کارن آر. هریس^۲ و استیو گراهام^۳

1. *What Works for Special-Needs Learners*
2. Karen R. Harris

3. Steve Graham

مقدمه سروراستاران مجموعه ➤ ۱۱

عناوین سایر کتاب‌های منتشر شده در این مجموعه در زیر آمده است.

- Teacher's Guide to ADHD (*Robert Reid and Joseph Johnson*)
- Vocabulary Instruction for Struggling Students (*Patricia F. Vadasy and J. Ron Nelson*)
- Preparing Effective Special Education Teachers (*Nancy Mamlin*)
- RTI for Reading at the Secondary Level: Recommended Literacy Practices and Remaining Questions (*Deborah K. Reed, Jade Wexler, and Sharon Vaughn*)
- Inclusive Instruction: Evidence-Based Practices for Teaching Students with Disabilities (*Mary T. Brownell, Sean J. Smith, Jean B. Crockett, and Cynthia C. Griffin*)
- Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications (*Tracey E. Hall, Anne Meyer, and David H. Rose, Editors*)
- Teacher's Guide to Effective Sentence Writing (*Bruce Saddler*)
- Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities, Second Edition (*Robert Reid, Torri Ortiz Lienemann, and Jessica L. Hagaman*)
- Promoting Social Skills in the Inclusive Classroom (*Kimber L. Wilkerson, Aaron B. T. Perzigian, and Jill K. Schurr*)
- Teaching Word Recognition: Effective Strategies for Students with Learning Difficulties, Second Edition (*Rollanda E. O'Connor*)
- Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties, Second Edition (*Janette K. Klingner, Sharon Vaughn, and Alison Boardman*)

www.booka.ir

مقدمه مترجم

پس از حمد الهی که هر چه هست از اوست باید عرض کنم که اول باری که ویراست اول این کتاب را دیدم و خواندم بسیار پسندیدم و خوشم آمد و آن را ترجمه کردم. پس از اتمام کار، نمی‌دانم چرا، اما به این صرافت افتادم که گشتی در اینترنت بزنم و درباره ویراست دوم یا ترجمه دیگری از آن جست‌وجویی بکنم. تازه آن وقت بود که متوجه شدم ویراست دوم کتاب را شخصی در انتشارات مدرسه چاپخش کرده است. با این انتشارات تماس گرفتم. معلوم شد کتاب اینک نایاب شده و ناشر مذکور هم دیگر آن را چاپ مجدد نخواهد کرد. لذا بر آن شدم که کار را به سرانجامی برسانم. برای همین دو ویراست اول و دوم کتاب را با هم مقایسه کردم و دیدم که ساختار و ساختمان و محتوای ویراست اول بیشتر به درد ما آموزگاران و معلمان و آموزشکاران و درمانگران حوزه خواندن و نوشتن می‌خورد. تصمیم گرفتم همه چیز ویراست اول آن را همان گونه که هست حفظ کنم ولی همه تغییرات و افزایش‌های ویراست دوم را در آن اعمال کنم و بر آن بیفزایم. همین کار را کردم. لذا فصل اول تا ششم کتاب پیشاروی مخاطب همان شش فصل ویراست اول کتاب هستند و فصول هفتم و هشتم و نهم نیز از ویراست دوم کتاب اصلی در اینجا آمده‌اند. گفتنی است که خط به خط و کلمه به کلمه و جمله به جمله و منبع به منبع دو ویراست اول و دوم کتاب انگلیسی را با هم مقایسه کردم و هر چه تغییر و افزودنی بود در این کتاب تجمیعی آوردم. لذا چیزی از ویراست دوم نیست که در این کتاب نیامده باشد چنانکه همه چیز ویراست اول هم در آن آمده است.

این کتاب گرچه بیشتر عملی و کاربردی و اجرایی است، اما مطالب نظری هم کم ندارد. خواننده می‌تواند از هر کدام که خواست و نیاز داشت استفاده کند. در واقع از هیچ کدام محروم نشده است. گرچه شاید آموزگاران و آموزشکاران ما در حوزه خواندن و نوشتن بیشتر به محتوای کاربردی کتاب علاقمند باشند، اما خوبست به مطالب نظری پشتیبان آنها هم توجهی بکنند. امیدوارم با این کتاب بتوان به بهبودی مهارت‌های خواندن و به ویژه درک خوانداری کودکان این سرزمین عزیز بیش از پیش کمک نمود.

۱۴ ◀ آموزش درک خوانداری به دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری

در اینجا لازم است از مدیر محترم نشر بوی کاغذ (بوکا) آقای دکتر احمد رضانی که زحمت انتشار این کتاب را پذیرفتند صمیمانه تشکر کنم و آرزوی موفقیت بیشتری را در این راه برایشان داشته باشم.
اولین و آخرین سخن حمد و سپاس الهی است.

مهدی دستجردی کاظمی

عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی

دانشگاه علامه طباطبائی

www.booka.ir

مقدمه کتاب

خواندنی که بی‌زحمت و خودکارانه باشد هرگز خالی از فهمیدن متن یا گفتن و بازگفتن درباره آن نخواهد بود. خود خوانندگان این کتاب شاهد مثال این نکته هستند. البته گاهی خوانندگان در خواندن و فهمیدن متونی که ناآشنا و ناجذابند دچار مشکل می‌شوند، اما این چنین نیست که همیشه در خواندن و فهمیدن هر متنی دچار بدفهمی یا نافهمی شوند و به چالشی جدی بربخورند. ولی آموزگاران و آموزشکاران همیشه شاگردان و مراجعانی داشته و دارند که در خواندن و فهمیدن متون دچار مشکل هستند. این متخصصان همچنین همیشه در یافتن راهکارهای مناسب و مؤثر و در اجرای آنها برای به‌کردن مهارت‌های خوانداری و ادراکی این کودکان دچار چالش و سختی هستند.

این کتاب برای آموزگاران و آموزشکاران همه شاگردان و مراجعانی نوشته شده است که در خواندن و فهمیدن متون و در آموختن از متون به چالش و دشواری مبتلایند. مؤلفان این کتاب آرزو دارند مخاطبان آن با استفاده از آن بتوانند به همه دانش‌آموزان خود کمک کنند تا با خواندن بیشتر و فهمیدن بهتر انواع متون هم به عالم خیالین کتاب‌های روایی و داستانی وارد شوند و هم به یادگیری بیشتر و بهتر از متون علمی و توضیحی برسند.

کودکان معمولاً از همان سنین آغازین زندگانی خود به شنیدن و فهمیدن کتاب‌هایی که دیگران برایشان می‌خوانند علاقمندند و از بحث و گفتگو کردن درباره آنچه در آنها آمده یا خواهد آمد لذت می‌برند و از برقرار کردن رابطه و پیوند میان محتوای داستان‌ها با زندگی روزمره خود خوشحال و هیجانی می‌شوند. لذا از همان سنین خردسالی است که مهارت‌ها و راهبردها و توانمندی‌هایی را فرامی‌گیرند که بعدها برای رسیدن به درک خوانداری موفق در متون مختلف برایشان ضروری و کارسازند و در همین راستاست که در سال‌های آغازین مدرسه و در مراحل اولیه آموختن خواندن و یاد گرفتن مهارت‌های اصلی روان‌خوانی همه آموزگاران و آموزشکاران بایستی علاوه بر مهارت روخوانی به فهمیدن متن و مهارت‌های درک خوانداری آنان هم توجه داشته باشند و همزمان با ماهر شدن دانش‌آموزان در مهارت‌های اصلی روان‌خوانی بر عهده آموزگاران و آموزشکاران است که راهبردهای درک خوانداری را به آنان

بیاموزند و تمرین بدهند و آنان را در خواندن انواع متون و برای اهداف خوانداری مختلف ماهر و متبحر و توانا کنند.

تکالیف خوانداری و تمرینات درکی معرفی و مرور شده در این کتاب برای همه دانش‌آموزان مفید و مؤثر هستند و به ویژه برای آنان که به حمایت‌ها و کمک‌های اضافی آموزشی نیازمندند مفیدتر و مؤثرترند. انتظارات روزافزون از آموزگاران و آموزشکاران این است که مستدل و مسئولانه عمل کنند و نیز بکوشند همه دانش‌آموزان را به پیشرفت تحصیلی مناسب خود برسانند، حتی آنانی را که به مشکلات/اختلالات یادگیری دچارند. با این اوصاف بایستی از دانش و مهارت و توانایی روزافزونی برخوردار باشند و بشوند تا بتوانند نیازهای متعدد و متنوع یادگیرندگان و مراجعان خود را برطرف کنند. از سویی دیگر قوانین آموزش و پرورش عادی و ویژه به این سمت و سو در حرکت است که آموزش‌های همه کودکان استثنایی باید در محیط آموزشی عادی ارائه شود. این سوگیری آموزشی باعث شده جمعیت کلاس و مدرسه عادی بیش از پیش ناهمگن باشد و متنوع و متکثر بشود.

در واقع این وضعیت در آینده همان میدان موفقیت انواع دانش‌آموزان کندپیشرفت است و در حقیقت میدان کوشش و آزمایش آموزگاران و آموزشکاران است تا از بهترین و کارآمدترین تکالیف و تمرینات و مداخلات و آموزش‌های خود استفاده کنند و باعث بهبودی و به‌کردی و پیشروی همه دانش‌آموزان باشند و بشوند.

توجه و تمرکز این کتاب بر روش‌های آموختن درک خوانداری به‌ویژه برای دانش‌آموزانی است که به مشکلات/اختلالات یادگیری و دشواری‌های خاص خواندن دچارند. نکته مهم در این کتاب این است که پیشنهادها و مداخلاتی و آموزشی آن همگی پژوهیده و مستند به تحقیق هستند. در این کتاب ابتدا بنیادهای دانشی و علمی مهمی که درباره قلمروها و ابعاد و اجزای دخیل در مهارت خواندن و درک خوانداری هستند تشریح شده و راهبردهای عملی و کاربردی مناسبی درباره این قلمروها و ابعاد برای آموزگاران و آموزشکاران ارائه شده است.

ساختار و ساختمان کتاب

در فصل اول کتاب مروری کلی بر مهارتی آموختنی موسوم به درک خوانداری آمده است. این فصل کتاب پشتوانه فصول بعدی آن است که همه هم درباره روش‌های سنجش و ارزیابی و درمان و آموزش این مهارت هستند. لذا در این فصل مروری سریع و کوتاه بر تحقیقات جدیدی آمده است که همگی درباره روش‌های درمانی و آموزشی اثرگذار بر مهارت درک خوانداری

هستند به ویژه برای دانش‌آموزانی که به مشکلات/اختلالات یادگیری دچارند. در اینجا تفاوت عملکردی خوانندگان قوی و ضعیف در مهارت درک خواننداری آشکار شده است. علاوه بر اینها علل و اسباب چالش و دشواری همه دانش‌آموزان در خواندن و فهمیدن متون به ویژه آنان که به مشکلات/اختلالات یادگیری دچارند بازکاوی و بازرسی شده و همچنین روندها و فرایندهای شناختی نقشمند در خواندن و درک خواننداری نیز واری و کندوکاو شده است.

در فصل دوم کتاب انواع روش‌ها و روندهای سنجش و ارزیابی مهارت درک خواننداری مرور و معرفی شده است. آموزگاران و آموزشکاران می‌توانند از این روش‌ها و روندها برای اهداف تشخیصی یا برای پیش و نظارت بر رشد و پیشرفت آموزشی و خواننداری شاگردان خود استفاده کنند. این روش‌ها و روندهای مرور شده عبارتند از: آزمون‌های استاندارد شده، سنجش و اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی، سیاهه غیررسمی خواندن، مصاحبه و پرسشنامه، مشاهده، بازگویی شفاهی، و روندهای بلنداندیشی. در فصل دوم اصرار بر این است که آموزگاران و آموزشکاران از انواع روندها و روش‌های سنجش و ارزیابی درک خواننداری آگاه و از همگی بهره بگیرند. اما برای این کار بایستی هر روش را و سازوکار و نتیجه اجرای آن را خوب بلد باشند و محاسن و معایب، فواید و ثمرات، نقاط قوت و ضعف آنها را خوب بدانند. اعتقاد و اصرار بر این است که برای سنجش و ارزیابی درک خواننداری کودکان بهترین کار همانا استفاده از روش‌ها و روندهای متعدد و متنوع است.

در فصل سوم انواع روش‌های آموزش واژگان معرفی و مرور شده است. یکی از اجزای اصلی و حیاتی برای خواندن و فهمیدن متون همانا درک کلمات و واژگان ساده و پیچیده و آسان و دشوار آمده در آنهاست. دانش‌آموزانی که به مشکلات/اختلالات یادگیری دچارند نسبت به همسالان بهنجارشان که چنین گرفتاری ندارند گستره یا تعداد واژگان بسیار کمتر و محدودتری دارند. علل و عوامل متعدد و متنوعی هستند که سرعت رشد و نمو واژگانی کودکان را کم یا زیاد کنند. برای نمونه برخی از کودکانی که به مشکلات/اختلالات یادگیری دچارند به نقائص و کمبودهای عمومی زبانی هم مبتلایند و از مشکلات زبانی هم رنج می‌برند. این نقائص زبانی بر یادگیری واژگانی آنان اثرگذار است. نمونه دیگر برخی از این کودکان هستند که در یادسپاری و یادآوری یا در حافظه خود نقص و کمبود دارند. در این فصل از کتاب با توجه به این علل و عوامل انواع روش‌های آموزشی و مداخلاتی گوناگون معرفی و مرور شده است تا آموزگاران و آموزشکاران با کمک آنها بتوانند یادگیری واژگانی همه شاگردان خود را بهتر و بیشتر کنند و با این کار بر مهارت درک خواننداری آنان تأثیر مثبت و پیش‌برنده بگذارند

۱۸ ◀ آموزش درک خوانداری به دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری

به‌ویژه در دانش‌آموزانی که به مشکلات/اختلالات یادگیری دچارند و همه آنانی که در خواندن پرمشکل هستند.

در فصل چهارم کتاب اهمیت و ضرورت ساختار و ساختمان متن برای خواندن و فهمیدن آن مطرح شده و انواع روش‌های یاد دادن این موضوع به دانش‌آموزان بیان شده است. لذا روش شناختن ساختارهای مختلف موجود در متون روایی و داستانی و انواع ساختمان‌های اصلی در متون علمی و توضیحی آمده و آموخته شده است. دانش‌آموزانی که به مشکلات/اختلالات یادگیری دچارند و حتی بسیاری از دانش‌آموزان بهنجار و بدون مشکل هم هیچ آگاهی و اطلاعی از ساختار و ساختمان متون خواندنی ندارند و معمولاً هم از این نظر دچار سردرگمی و سرگیجی هستند. اما آموزش صریح و مستقیم می‌تواند همه آنها را با انواع ساختمان و ساختار در انواع متون آشنا نماید و قادرشان کند تا از این آگاهی و آشنایی استفاده کنند و به درک خوانداری بهتری در متون برسند. این اثرگذاری آموزشی البته برای همه دانش‌آموزان در همه مقاطع و پایه‌های تحصیلی از ابتدایی تا دبیرستانی موجود و جاری است.

در فصل پنجم انواع اقدامات آموزشی و کارهای مداخلاتی خاص درک خوانداری با جزئیات بیشتری معرفی و مرور شده است. این اقدامات براساس زمان ارائه و اجرایشان بر سه نوع راهبرد درکی هستند. برخی از آنها معمولاً قبل از خواندن متن کاربرد دارند، برخی در حین خواندن و برخی هم برای پس از خواندن متن مناسب هستند. آموزگار و آموزشکار در مرحله قبل از خواندن بایستی توانایی شاگردان خود را در این مورد ارزیابی کنند که آیا اینان می‌توانند دانش موضوعی پیشین و اطلاعات داشته و دانسته خود را در این مرحله فعال و بازسازی کنند و برای مرتبط و متصل کردن آنها به متن پیشاروی خود به کار بگیرند و درباره آنچه دارند می‌خوانند و می‌آموزند و آنچه می‌خواهند بخوانند و بیاموزند دست به پیش‌بینی بزنند [اینها همان‌هایی هستند که باید یاد داده و یاد گرفته شوند]. اما در حین خواندن هم دانش‌آموزان باید بتوانند روند درک خوانداری خود را هدایت و مدیریت کنند و بر آن نظارت و پایش داشته باشند و از راهبردهای معنایی بهره بگیرند و بر درک و دریافت بهتر خود از متن بیفزایند و میان آنچه دارند می‌خوانند و می‌آموزند و آنچه از قبل می‌دانند و آموخته‌اند رابطه و پیوند برقرار کنند. پس از خواندن هم دانش‌آموزان باید بتوانند چکیده و خلاصه مناسبی از افکار اصلی و مهم آمده در متن و از آنچه در متن خوانده و آموخته‌اند به دست بدهند و بسته به نوع متن خواندنی واکنش و بازخورد و پاسخ مناسبی به آن داشته باشند.

در فصل ششم کتاب برخی رویکردهای چندبخشی در راهبردهای آموزشی یا آموزش راهبردهای

خواننداری معرفی و مرور شده‌اند، از جمله: تدریس متقابل، آموزش راهبردهای تبدیلی، خواندن راهبردها مشارکتی. هر یک از این رویکردها انواع راهبردهای خواننداری آموختنی و کاربردی دارند. برای آموزش این رویکردها و راهبردها باید از روش‌های الگودهی، آموزش مستقیم و صریح و تمرین‌های هدایتی و حمایتی در هر سه مرحله قبل و حین و بعد از خواندن متن بهره گرفت. اما در این سه رویکرد و راهبردهای آنها مهارت بحث و گفت‌وگو کردن با همسالان و همتایان هسته مرکزی کار است. انواع تحقیقات نشان داده است که این رویکردها و راهبردهای آنها برای به‌کردن درک خواننداری در همه دانش‌آموزان به ویژه در آنان که به مشکلات/اختلالات یادگیری دچارند کاملاً مفید و مؤثرند.

در فصل هفتم بر اهمیت و ضرورت خواندن متون موضوعی و محتوایی درسی و درک خواننداری این متون و توجه کردن به ساختار و سازمان این متون تکیه و تأکید شده است. در این فصل برخی روش‌های آموزشی مفید برای جلب و جذب توجه دانش‌آموزان به ساختار و سازمان متون موضوعی و محتوایی معرفی شده است. دانش‌آموزان معمولاً از ساختار و سازمان متون درسی خود نامطلع و ناآگاه هستند به خصوص که ساختار و سازمان این متون هم جدید و ناآشنا و هم غیر از متون روایی و داستانی است.

در فصل هشتم برخی روش‌های مداخلاتی و اقدامات آموزشی خاص برای کمک به دوزبانگان یادگیرنده انگلیسی آمده است. در این فصل راهکارهایی پیشنهاد و عملیاتی شده است که برای افزایش درک خواننداری این کودکان و افزایش دانش زبانی و دسترسی واژگانی آنها کارآمدند. گفتنی است که بسیاری از اقدامات آموزشی افزایش‌دهنده و پیش‌برنده درک خواننداری در دانش‌آموزان بهنجار و نابهنجار در واقع برای دانش‌آموزان دوزبانه هم مفید و مثمر است. در این فصل برخی اقدامات آموزشی خاص که برای افزودن بر مشارکت و درگیری مؤثر دانش‌آموزان دوزبانه یادگیرنده انگلیسی در فرایند خواندن و فهمیدن متون لازم هستند و برای به‌کردن درک خواننداری آنها از متون مناسبند با جزئیات معرفی و مرور شده‌اند.

در فصل نهم کتاب هم برخی مداخلات و آموزش‌های فشرده و متمرکزی معرفی و مرور شده است که به ویژه برای کمک به دانش‌آموزان مبتلا به مشکلات/اختلالات درک خواننداری [نارسادرکی خواننداری] مفید و مؤثرند. لذا اقدامات آموزشی ضروری و خاصی در این فصل آمده و معرفی شده است تا آموزگاران و آموزشکاران بتوانند با آنها به دانش‌آموزانی کمک کنند که مشکلات بسیار جدی در خواندن و فهمیدن متون دارند.

ویژگی‌های خاص این کتاب

مخاطبان این کتاب دانشجویان هستند تا شاید دانش نظری و عملی خود را درباره خواندن و آموختن خواندن و آموزش درک خوانداری روزافزون کنند. همچنین آموزگاران و آموزشکاران می‌توانند از این کتاب بهره بگیرند تا شاید اقدامات و عملیات خود را برای به‌کردن مهارت خواندن و درک خوانداری در شاگردان خود بهتر و بیشتر و دقیق‌تر نمایند. این کتاب به گونه‌ای نگارش شده و از مختصاتی برخوردار است که بتواند به این مخاطبان در رسیدن به این اهداف کمک کند. در هر فصل بیشتر اطلاعات موجود و تحقیقات اجرا شده درباره موضوع آن فصل آمده و مرور شده است. در هر فصلی روش و روند پیاده کردن اقدامات آموزشی و کارهای مداخلاتی مختلف به روشنی توصیف و تشریح شده و در این راه از انواع نمودگار و نمودار و جدول و مانند اینها بهره گرفته شده است. در انتهای برخی فصول هم یک یا چند برنامه ساده درسی درباره موضوع همان فصل پیشنهاد و ارائه شده است. در ابتدای هر فصل و ذیل عنوان همفکری با همکاران چند پرسش مطرح شده است تا باعث تفکر و تأمل و گفتگو و بحث گروهی درباره مهارت درک خوانداری و ابعاد و اجزای مختلف آن بوده باشند.

کاربرد این کتاب برای اجرای تحقیقات آموزشی

نگارندگان این کتاب معتقدند همه مخاطبان آن می‌توانند بر اساس آن دست به مطالعه و تحقیق در مدرسه و کلاس و در مرکز و مطب خود بزنند. این کتاب می‌تواند ابزار ارزشمندی برای هدایت اقدامات آموزشی و نیز درمانی باشد. همچنین می‌تواند راهنمای همکاری رسمی یا غیررسمی در کارهای گروهی در تحقیقات و مطالعات آموزشی خواندن باشد. اقدامات آموزشی و مداخلاتی آمده در این کتاب که همگی هم باعث بهبودی خوانداری کودکان هستند، غالباً تعاملی و تبادلی و گروهی اجرا می‌شوند. اعتقاد نویسندگان این کتاب این است که اگر آموزگاران و آموزشکاران فرصت بحث و گفت‌وگو و اجرای گروهی افکار برگرفته خود از این کتاب را داشته باشند و از همکاران خود واکنش و بازخورد و پاسخ درستی دریافت کنند، به احتمال بسیار بیشتری در یاد گرفتن و یاد دادن روش‌های به‌کردن درک خوانداری خواهند کوشید و به ادامه دادن این مسیر علاقه‌مندتر خواهند شد.

فصل نخست

مروری بر درک خوانداری

همفکری با همکاران

۱. به نظر شما وقتی خوانندگان قوی و خوانندگان ضعیف^۱ (یا خوبخوانها و بدخوانها) درباره آنچه خوانده‌اند صحبت می‌کنند یا آنها را برای دیگران بازمی‌گویند چه تفاوتی میانشان وجود دارد؟ به نظر شما پاسخ و واکنش این خوانندگان به متنی که شما برای ارائه آموزش‌هایتان به همه دانش‌آموزان برگزیده و کاربردی کرده‌اید چیست و چگونه است؟ آیا از پاسخ‌ها و واکنش‌های دانش‌آموزان به متن خواندنی می‌توانید دریابید که آنها آنچه را خوانده‌اند واقعاً فهمیده‌اند یا خیر؟

۲. اینکه بسیاری از دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری^۲ در درک خوانداری نیز مشکل دارند، به نظر شما چه توضیح و تبیین مناسبی دارد؟ به کدام متغیرها و عوامل دیگری که بر درک خوانداری اثرگذارند باید توجه کرد؟

۳. واری درک خوانداری در دانش‌آموزان دشوار است، چون بیشتر فرایندهای درکی «درون سر و کله» رخ می‌دهند و اصلاً قابل مشاهده نیستند. پس پرسش مهم این است که برای بررسی دقیق کمیت و کیفیت درک خوانداری دانش‌آموزان چه می‌توان کرد و چه باید کرد؟

۴. به نظر شما کدام عناصر اصلی آمده در استانداردهای آموزشی آمریکا^۳ به آموزش درک خوانداری مربوط هستند؟ کدام اقدامات آموزشی کنونی شما باید تغییر کنند تا با این استانداردها سازگار شوند؟ بر اساس این استانداردها کدام اقدامات را باید به مجموعه کارهای آموزشی خود بیفزایید؟

پرسش بسیار مهم این است که کودکان چگونه یاد می‌گیرند آنچه را می‌خوانند بفهمند؟ چرا و چگونه است که برخی از دانش‌آموزان در خواندن موفق‌ترند و دستاوردهای فراوانی از آن

1. good and poor readers
2. learning difficulties/disabilities

3. Common Core State Standards (CCSS)

۲۲ < آموزش درک خوانداری به دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری

دارند، از جمله آشنایی با دنیاهای نو، کسب دانش‌ها و اطلاعات جدید و افزودن بر واژگان خود. اما برخی دیگر از دانش‌آموزان در خواندن ناموفق‌ترند و با دشواری‌های مداوم مواجه‌اند و کمتر به درک خوانداری درست می‌رسند؛ این پرسش برای معلمان دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری هر ساله و با ورود نوآموزان جدید به مدرسه تازه و تکرار می‌شود. در حقیقت تعداد بسیار کمی از دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری هستند که در خواندن روان و فهمیدن درست متن مشکلی ندارند. لذا این فصل مروری خواهد بود بر درک خوانداری و متغیرها و عوامل مرتبط با آن، خاصه که دانش‌آموزان دچار مشکلات خوانداری و مشکلات/اختلالات یادگیری با همین مسئله دست به گریبان هستند.

فهمیدن متن و یادگرفتن و لذت بردن از آن اهداف اصلی و نهایی یاددهی و یادگیری خواندن هستند. البته مهارت‌های بنیادینی مانند خواندن با روش آوایی^۱ و با روانی^۲ آجرهای زیربنای خواندن هستند، اما درک خوانداری «شرط ضروری هر خواندنی» است (بک و مک‌کئون^۳، ۱۹۹۸). اگر خواننده نتواند معنایی را از متن دریابد و برسازد، توانایی خواندن کلمات هیچ فایده و ارزشی برایش ندارد. در واقع درک خوانداری فرایند برساختن معناست که با همکاری چندین فرایند پیچیده و دشوار عملی و حاصل می‌شود، از جمله خواندن کلمات (کلمه‌خوانی^۴)، دانش واژگانی^۵، دانش جهان‌شناختی^۶، و روان‌خوانی، [زبان‌شناسی] متن (اندرسون، هیبرت، اسکات و ویلکینسون^۷، ۱۹۸۵، جنکینز، لارسون و فلیشر^۸، ۱۹۸۳؛ اوشی، سیندلار و اوشی^۹، ۱۹۸۷؛ مک‌کئون، بک و بلیک^{۱۰}، ۲۰۰۹؛ کورنولدی و اکهیل^{۱۱}، ۲۰۱۳؛ راسینسکی، بلاچوویچ و لیمز^{۱۲}، ۲۰۱۲).

در سال‌های اخیر دو مهارت آگاهی واج‌شناختی^{۱۳} و کدگشایی^{۱۴} (یا همان کلمه‌خوانی) خاصه در دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری به عنوان دو مانع جدی بر سر راه خواندن موفق آنها تلقی شده‌اند (بال و بلکمن^{۱۵}، ۱۹۹۱؛ اوکانر و جنکینز^{۱۶}، ۱۹۹۵؛ ولوتینو و اسکانون^{۱۷}، ۱۹۸۷؛ بریجس و کتس^{۱۸}، ۲۰۱۱). شکی نیست که وجود مشکل در این

-
- | | |
|--|----------------------------------|
| 1. phonics | 10. McKeown, Beck, & Blake |
| 2. fluency | 11. Cornoldi & Oakhill |
| 3. Beck & McKeown | 12. Rasinski, Blachowicz, & Lems |
| 4. word reading, word knowledge | 13. phonological awareness |
| 5. word knowledge | 14. decoding |
| 6. world knowledge | 15. Ball & Blachman |
| 7. Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson | 16. O'Connor & Jenkins |
| 8. Jenkins, Larson, & Fleischer | 17. Vellutino & Scanlon |
| 9. O'Shea, Sindelar, & O'Shea | 18. Bridges & Catts |

مهارت‌های بنیادین مانع رشد و پیشرفت خواندن در بسیاری از دانش‌آموزان می‌شود، ولی این نیز روشن است که بسیاری از دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری با وجود توانمندی در کدگشایی (کلمه‌خوانی) بازهم در فهمیدن متون و یادگرفتن از آنها با دشواری‌ها و چالش‌های جدی مواجه‌اند (ویلیامز^۱، ۱۹۹۸ و ۲۰۰۰). پس هم آموزش دقیق و صریح مهارت‌های بنیادین خواندن و به‌کردن منظم و ساختمانده آنها ضروری است و هم آموزش مستقیم و آشکارای مهارت‌های درک خوانداری و پیشبردن سامانمند آنها (گرستن و کارنینه^۲، ۱۹۸۶؛ گرستن، فوکس، ویلیامز و بیکر^۳، ۲۰۰۱).

دورکین^۴ در تحقیقی تأثیرگذار و دوران‌ساز^۵ (۱۹۷۸ تا ۱۹۷۹) آموزش‌های درک خوانداری مدارس را مطالعه مشاهده‌اتی^۶ کرد و دریافت که این آموزش‌ها معمولاً چندان گیرا و درگیرانه نبوده و در بهبود و پیشبرد درک خوانداری موفق نیستند. این محقق آموزش درک خوانداری را دارای سه مرحله می‌دانست: تعیین، تمرین و سنجش^۷. معلمان در ابتدا باید آن مهارتی را که می‌خواستند دانش‌آموزان بیاموزند و به کار ببرند تعیین می‌کردند. سپس باید فرصت‌هایی را فراهم می‌کردند تا دانش‌آموزان آن مهارت را با کارکتاب‌ها یا با تکبرگ‌های مهارتی تمرین کنند. در آخر هم باید کاربرد موفق آن مهارت را در ایشان ارزیابی می‌کردند و می‌سنجیدند. این محقق دریافت که این‌گونه آموزش‌های روشمند برای درک خوانداری بسیار کمیاب هستند. البته شاید تأکید بیش از حد او بر کیفیت آموزش‌های درک خوانداری باعث شده باشد که تعداد بسیار کمی از آنها را بیابد. در واقع در میان بیش از ۴۰۰۰ دقیقه آموزش خواندن که از کلاس‌های پایه چهارم ثبت و ضبط کرده بود، فقط ۲۰ دقیقه مربوط به آموزش درک خوانداری می‌شد. مطالعه دورکین تأثیر بسیار آشکاری بر پژوهش‌های درک خوانداری گذاشته است (دُل، دافی، روهلر و پیرسون^۸، ۱۹۹۱). البته مطالعات مشاهده‌اتی بعدی نشان دادند که پژوهش‌های درک خوانداری تأثیر ناچیزی بر کارهای کف کلاسی داشته و دارند (پرسلی و الدیناری^۹، ۱۹۹۷؛ شوم، مودی و وان^{۱۰}، ۲۰۰۰، وان، مودی و شوم، ۱۹۹۸؛ کلینگنر، اورباخ، گولوس، براونل و منون^{۱۱}، ۲۰۱۰؛ پرسلی و الدیناری ۱۹۹۷؛ سوانسون و وان^{۱۲}، ۲۰۱۰؛ وان، مودی و

1. Williams
2. Gersten & Carnine
3. Gersten, Fuchs, Williams, & Baker
4. Durkin
5. landmark
6. observational study

7. mentioning, practicing, and assessing
8. Dole, Duffy, Roehler, & Pearson
9. Pressley & El-Dinary
10. Schumm, Moody, & Vaughn
11. Klingner, Urbach, Golos, Brownell, & Menon
12. Swanson & Vaughn

شوم، ۱۹۹۸). اما یکی از دلایل تهیه و اجرا کردن استانداردهای آموزشی آمریکا برای مهارت‌های زبان انگلیسی همانا رسیدگی به مسائل خواندن متون و فرصت‌های خوانداری دانش‌آموزان بوده است. در واقع هدف این بوده که دانش‌آموزان برای خواندن متون مختلف و مواجهه با متون دشوار و چالشی و جذاب و گیرا زمان کافی داشته باشند و وقت بگذارند. اما در راستای توسعه و تقویت آموزش‌های درک خوانداری چندین نظریه مطرح شده که راه را برای شناختن روش‌های مختلف آموزش این درک و چگونگی اجرای آنها بازتر و روشن‌تر می‌کنند، از جمله نظریه طرح‌واره^۱، نظریه پاسخ خواننده^۲، و نظریه آموزش مستقیم^۳. در ادامه هر یک از این نظریه‌های تأثیرگذار را مختصر معرفی می‌کنیم تا پستوانه دانشی خواننده این کتاب بوده باشند برای فهمیدن و دریافتن تمرینات آموزشی درک خوانداری آن. چون این تمرینات با جزئیات فراوان در جای جای این کتاب آمده‌اند.

در نظریه طرح‌واره اعتقاد بر آن است که آنچه ما از قبل درباره یک موضوع یا سازه دانشی^۴ می‌دانیم بر کمیت و کیفیت آنچه می‌توانیم با خواندن متون مربوط به آن موضوع یا سازه یاد بگیریم تأثیر می‌گذارد (اندرسون و پیرسون^۵، ۱۹۸۴). یعنی دانش و تجارب پیشین ما درباره ایده‌های مهم موجود در متونی که می‌خوانیم، بر آنچه از آنها یاد می‌گیریم و به یاد می‌سپاریم و به یاد می‌آوریم کاملاً اثرگذار هستند. هم دانش جهان‌شناختی و هم دانش معناشناختی ما از کلمات بر درک و فهم خوانداری ما تأثیرگذارند. هر چه بیشتر درباره موضوعی بخوانیم و بیاموزیم و بدانیم متون بعدی مربوط به آن را آسان‌تر خواهیم خواند و بهتر خواهیم فهمید.

در نظریه یا دیدگاه ساختن‌گرایانه^۶ پاسخ خواننده (بیچ^۷، ۱۹۹۳) معتقدند که فهمیدن آنچه خواننده می‌شود مرتبط است با تجارب فردی و شخصی خواننده و تعبیر و تفسیر خود او از این تجارب. و همین عامل ذهنی و درونی^۸ است که تعاملی پویا^۹ را میان خواننده و متن خواندنی برقرار می‌کند. پس آنچه خوانندگان از متون یاد می‌گیرند یا به دیگر سخن نوع واکنش و پاسخ آنها به متون کاملاً فردی و شخصی^{۱۰} است. البته معلمان و همسالان دانش‌آموزان می‌توانند با تعامل‌های آسان و دادوستدهای فراوان با آنها باعث افزایش و گسترش یادگیری‌هایشان شوند.

1. schema theory
2. reader-response theory
3. direct instruction
4. topic or construct
5. Anderson & Pearson

6. constructivist
7. Beach
8. subjective
9. dynamic interaction
10. individualistic

اما رویکردهای آموزش مستقیم بیش از دو دیدگاه پیشگفته با افزایش نتایج و بهبودی‌ها و پیامدهای آموزش‌های درک خوانداری، خاصه در دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری مربوط و مرتبط هستند (دارچ و کامنوی،^۱ ۱۹۹۷؛ لوید، کالینان، هاینز، اپستین،^۲ ۱۹۸۰؛ پولووی، اپستین، پولووی، پیتون و بال،^۳ ۱۹۸۶؛ استاین و گلدمن،^۴ ۱۹۸۰). البته بیشترین فایده و ثمره این رویکردها معمولاً برای مهارت‌های بنیادین خواندن یعنی کاربرد روش آوایی و توانایی کلمه‌خوانی بوده و هست (دارچ و کامنوی، ۱۹۹۷؛ لوید، کالینان، هاینز، اپستین، ۱۹۸۰؛ رومن، کربی، پاریدا، وید-وولی و دیکان،^۵ ۲۰۰۹). رویکردهای آموزش مستقیم حاوی آموزش‌های آشکار و صریح و منظمی هستند که هدفشان همان عوامل اصلی مؤثر و لازم برای به‌کردن و پیش‌بردن درک خوانداری است. مثلاً چون دانش معناساختی واژگانی برای درک متون خوانداری لازم است، لذا در رویکردهای آموزش مستقیم از معلمان می‌خواهند کلمات کلیدی و مهم متن خواندنی را بیابند و بشناسند و معنای آنها را پیش از خواندن به دانش‌آموزان بیاموزند.

خوانندگان قوی و خوانندگان ضعیف (یا خوبخوان‌ها و بدخوان‌ها) برای درک خوانداری چه می‌کنند؟

بسیاری از تمرینات آموزشی درک خوانداری که برای خوانندگان ضعیف یا بدخوان‌ها پیشنهاد و توصیه می‌شوند، هم از مشاهده رفتارهای خوانندگان قوی و خوانندگان ضعیف، هم از پرسش و پاسخ با هر دوی آنها، و هم از این راه برخاسته و حاصل شده‌اند که از آنها خواسته‌اند حین خواندن، بلنداندیشی کرده و بلندبلند فکر کنند (دل و همکاران، ۱۹۹۱؛ هایلمن، بلیر، راپلی،^۶ ۱۹۹۸؛ خیمنز، گارسیا و پیرسون،^۷ ۱۹۹۵ و ۱۹۹۶). گزارش‌های مربوط به رفتارهای درکی خوانندگان قوی و چگونگی فهمیدن و یادگرفتن آنها از متون خواندنی نشان می‌دهد که آنها از هماهنگی و همکاری چندین راهبرد و مهارت پیچیده و پیشرفته، در قبل و حین و بعد از خواندن متون بهره می‌گیرند و همین کار است که به آنها در یادگرفتن و یادسپردن و یادآوردن آنچه می‌خوانند کمک می‌کند (پریس، واسیک و تامر،^۸ ۱۹۹۱). شاید موجزترین معرفی

1. Darch & Kame'enui
2. Lloyd, Cullinan, Heins, & Epstein
3. Polloway, Epstein, Polloway, Patton, & Ball
4. Stein & Goldman

5. Roman, Kirby, Parrila, Wade-Wooley, & Deacon
6. Heilman, Blair, & Rupley
7. Jiménez, Garcia, & Pearson
8. Paris, Wasik, & Tumer

۲۶ < آموزش درک خوانداری به دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری

خوبخوان‌ها همین باشد که نسبت به بدخوان‌ها از راهبردهای بیشتری استفاده می‌کنند و به اصطلاح خوانندگان راهبردمندتری هستند (پریس، لیپسون و ویکسون^۱، ۱۹۹۳). اما مهارت‌ها و راهبردهایی که خوانندگان قوی به کار می‌گیرند عبارتند از:

- خواندن صحیح و سریع کلمات
- داشتن اهداف مشخص از برای خواندن متن
- توجه کردن به ساختار و سازمان متن
- نظارت و پایش بر درک خوانداری خود حین خواندن متن
- ایجاد و بازآفرینی نکات مهم متن و خلاصه و فشرده و متمرکز آن در ذهن خود
- پیش‌بینی کردن آنچه در متن رخ خواهد داد، واریسی چگونگی وقوع این پیش‌بینی‌ها در ادامه خواندن متن، و بازبینی و بازسنجی و بازنگری در آنها
- سود بردن از دانش پیشین خود در باب موضوع متن و تلفیق و ترکیب آن با آنچه دارند از متن می‌آموزند.
- استنباط کردن^۲
- استفاده از تصاویر و تصورات ذهنی^۳ خود و تصویرسازی^۴ ذهنی کردن برای یادسپاری و یادآوری بهتر و فهمیدن دقیق‌تر رخدادها و شخصیت‌های متن.

اگر خوبخوان‌ها و بدخوان‌ها را بیشتر مطالعه و مقایسه کنیم متوجه خواهیم شد زیرگروه کوچکی در میان خوانندگان ضعیف هستند که مشکلات و نیازهای آموزشی همانند و مشابهی^۵ دارند. شواهد پژوهشی روزافزونی در اختیار است که نشان می‌دهد ۳ تا ۴ درصد از این خوانندگان گرچه از مهارت کلمه‌خوانی کافی و کارآمد برخوردارند (نمره استاندارد بیشتر از ۹۰) اما در درک خوانداری ضعیف هستند (نمره استاندارد کمتر از ۹۰). این گروه از کودکان به احتمال زیاد در زبان شفاهی (شنیدن و گفتن) هم با مشکلات چشمگیری مواجه‌اند. شواهد تحقیقاتی موجود حاکی از این هستند که برنامه‌های مداخلاتی و آموزشی خواندن اگر مبتنی بر زبان^۶ باشند برای این زیرگروه بسیار مفید و مثمر خواهند بود (اسنولینگ و هالم^۷، ۲۰۱۱). این هم‌گفتنی است که خوبخوان‌های دوزبانه^۸ نسبت به خوانندگان ضعیف و پرمشکل^۹

1. Paris, Lipson, & Wixson
2. inference
3. mental images
4. visualization
5. homogeneous

6. language-based reading intervention program
7. Snowling & Hulme
8. good bilingual readers
9. struggling readers

می‌توانند علاوه بر راهبردهای بالاگفته از مهارت‌های خاص و منحصر به فرد خود مثل توانایی ترجمه بین‌زبانی^۱، از دانش خود درباره کلمات مشابه و هم‌ریشه^۲ در دو زبان، و از توانایی انتقال اطلاعات از یک زبان به زبان دیگر، بسیار بیشتر استفاده کنند (خیمنز و همکاران، ۱۹۹۶). این توانمندی‌ها گویا منحصر به خوانندگان دوزبانه باید بوده باشند.

اما بدخوان‌ها برعکس خوبخوان‌ها و به دور از رویکردهای تلفیقی و راهبردهای موفق آنها در فهمیدن متن، از راهبردهای نامؤثری برای فهمیدن و یادسپردن و یادآوردن آنچه می‌خوانند استفاده می‌کنند (پرسلی و افلرباخ^۳، ۱۹۹۵). خوانندگان ضعیف به خواندن علاقه کمتری دارند؛ انگیزه ناچیزی برای خواندن دارند؛ از آمادگی‌های پیشینی اندکی برای خواندن برخوردارند، البته اگر اصلاً آمادگی داشته باشند؛ برای پایش و نظارت بر یادگیری‌های خوانداری خود از راهبردهای فراشناختی^۴ کمتری استفاده می‌کنند؛ و چون دانش واژگانی ناکافی و دانش موضوعی پیشینی نابسند دارند در ربط و پیوند دادن ایده‌های جدید درون متن با دانش‌ها و یادگیری‌های پیشین خود ناموفق‌ترند. علاوه بر اینها بدخوان‌ها نسبت به خوبخوان‌ها مهارت‌های کدگشایی و کلمه‌خوانی و روان‌خوانی ضعیف‌تری دارند، لذا همه توش و توان و عملکرد شناختی آنها در همین مهارت‌های ضعیف صرف و خرج می‌شود و چیزی برای توجه کردن و متمرکز شدن بر یادگیری از متون خواندنی باقی نمی‌ماند.

دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری معمولاً خوانندگان بسیار ضعیفی هستند و در درک خوانداری هم مشکلاتی چندگانه دارند. یعنی هم در کدگشایی (کلمه‌خوانی) و هم در روان‌خوانی و هم در درک خوانداری مشکل دارند و ضعیف هستند. همچنین این دانش‌آموزان ویژگی‌های یادگیرندگان منفعل^۵ را نشان می‌دهند (تورگسن و لیخت^۶، ۱۹۸۳). یعنی بر یادگیری خود پایش و نظارت ندارند و از راهبردهای مؤثر و کارآمد استفاده نمی‌کنند. اما اگر معلمان بتوانند اقدامات پیشنهادی زیر را اجرا کنند، دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری نیز می‌توانند درک خوانداری خود را بهتر کنند:

۱. آموزش راهبردهایی که اثرگذاری آنها بر افزایش و بهبودی درک خوانداری در تحقیقات

مختلف اثبات و مستند شده باشد؛

۲. طراحی و اجرای آموزش‌هایی که مشتمل و مبتنی باشند بر اصول آموزش مستقیم و

1. translation

2. cognate

3. Pressley & Afflerbach

4. metacognitive strategies

5. inactive

6. Torgesen & Licht

۲۸ < آموزش درک خوانداری به دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری

مبانی آموزش راهبردهای درکی (راهبردآموزی)؛

۳. الگودهی^۲ و ارائه مثال و دادن نمونه، برقرار کردن حمایت و پشتیبانی، دادن آموزش‌های هدفمند و تمرین‌های هدایت‌گر، ارائه بازخوردهای توصیفی مناسب و تمهید فرصت‌های فراوان برای خواندن انواع متون؛

۴. پایش و نظارت مستمر بر پیشرفت دانش‌آموزان و ایجاد اصلاحات و تغییرات لازم در کارها و اقدامات آموزشی (مستروپیری و اسکرانسون، ۱۹۹۷).

بسیاری از راهبردهای درک خوانداری که برای دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری بالاترین اندازه اثر^۴ را دارند، همانهایی هستند که به دانش‌آموزان یاد می‌دهند بر خواندن و فهمیدن خود، قبل و حین و بعد از خواندن، نظارت و پایش و تأمل داشته باشند. این راهبردها دانش‌آموزان را وامی‌دارند که (۱) به دانش‌پیشین خود در باب موضوعی که می‌خوانند هوشیار و متوجه و متکی باشند و آن را با اطلاعات آمده در متن یکپارچه و تلفیق کنند و (۲) ایده‌های کلیدی و مهم متن را بیابند و برگزینند و خلاصه کنند و (۳) در حین خواندن متن از خود پرسشگری^۵ کنند (گرستن و همکاران^۶، ۲۰۰۱؛ جنکینز، هلیوتیس، استاین و هاینس^۷، ۱۹۸۷؛ مستروپیری، اسکرانسون، بیکن و ودون^۸، ۱۹۹۶؛ سوانسون، وانگ و جونز^۹، ۱۹۸۲) (گرستن و همکاران، ۲۰۰۱؛ سوانسون، وانزیک، وکسلر، وان و سیولو^{۱۰}، ۲۰۱۰) (نمودگار ۱-۱ را ببینید).

نمودگار ۱-۱. کارهای کلیدی و مهم برای به‌کردن درک خوانداری^{۱۱}

رویکردهای آموزش مستقیم، آموزش راهبردهای درکی (راهبردآموزی) و نیز جمع و ترکیب هر دوی آنها بالاترین اندازه اثر را در به‌کردن و پیش‌بردن درک خوانداری در دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری دارند. در این سه نوع آموزش، اقدامات زیر مشترکند:

۱. سنجش و ارزیابی اهداف عینی آموزشی^{۱۲} و هدایت دانش‌آموزان بر اساس آنها و به سوی آنچه باید بیاموزند.

1. strategy instruction
2. modeling
3. Mastropieri & Scruggs
4. effect size
5. self-question
6. Gersten et al
7. Jenkins, Heliotis, Stein, & Haynes
8. Bakken, & Whedon

9. Wong & Jones
10. Wanzek, Wexler, Vaughn, & Ciullo
۱۱. محتوای این نمودگار از تحقیقات سوانسون و همکارانش آمده است (سوانسون، ۱۹۹۹ و ۲۰۰۱؛ سوانسون، هاسکین و لی (Swanson, Hoskyn, & Lee) (۱۹۹۹).
12. objectives

۲. مرور و تکرار روزانه مواد و مطالب آموختنی برای رسیدن به مهارت و تسلط بر آنها.
 ۳. عرضه مواد و مطالب جدید با شاهد مثال‌های گویا و دادن توضیح از آنچه دانش‌آموزان باید انجام دهند.
 ۴. آموزش هدفمند و هدایت‌گر^۱ مانند پرسیدن‌های دقیق برای وارسی میزان درک و یادگیری دانش‌آموزان و هدایت آنها.
 ۵. دادن بازخوردهای مناسب و اعمال اصلاحات لازم.
 ۶. دادن تمرین و تکرار و مرور مستقلانه به کودکان.
- اما اقدامات خاصی هم هستند که باعث افزایش اثرگذاری و اندازه اثر آموزش‌ها بر درک خوانداری می‌شوند، از جمله:
۱. پرسشگر و پاسخگو بودن معلمان و دانش‌آموزان (هر دو از همدیگر)
 ۲. تعامل و گفت‌وگوی میان معلمان و دانش‌آموزان و نیز میان دانش‌آموزان با همدیگر
 ۳. نظارت و کنترل بر میزان دشواری تکالیف و استفاده از روش‌های تسهیل و داربندی آموزش‌ها^۲
 ۴. افزایش و گسترش گام‌های آموزشی یا راهبردهای آموزشی و الگودهی معلمان از برای آنها
 ۵. آموزش در گروه‌های کوچک^۳
 ۶. استفاده از سرنخ‌ها و یادیارها^۴ برای کمک به دانش‌آموزان در یاد سپردن و یاد آوردن و کار بستن بهتر آموخته‌ها

مهارت‌های بنیادین خواندن یعنی خواندن با روش آوایی و روان‌خوانی و دانش واژگانی چقدر بر درک خوانداری دانش‌آموزان تأثیر گذارند؟

اکثریت دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری معمولاً در کدگشایی، روان‌خوانی (یعنی خواندن صحیح و سریع کلمات) و در دانش واژگانی دشواری‌های متعددی دارند. این دشواری‌ها در هر یک از این سه حیطة که باشند حتماً درک خوانداری آنها را مختل می‌کنند. اما اقلیتی از این کودکان هستند که فقط در درک خوانداری مشکل دارند. دشواری‌های درک خوانداری در این زیرگروه برخاسته از چالش‌های آنها در زبان شفاهی (شنیدن و گفتن) است. شواهد تحقیقاتی موجود هم نشان می‌دهند که این کودکان به طور خاص از مداخلات و آموزش‌های خوانداری مبتنی بر زبان سود و بهره خواهند برد (اسنولینگ و هالم، ۲۰۱۱). البته روشن است دانش‌آموزانی که در مهارت‌های کدگشایی و روان‌خوانی و واژگانی چالش‌های

1. guided instruction
2. scaffolding instruction

3. small group
4. mnemonic

۳۰ آموزش درک خوانداری به دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری

جدی داشته باشند، در درک خوانداری هم حتماً مشکلات جدی خواهند داشت. یکی از علل بروز اشکال در درک خوانداری این کودکان این است که آدم برای انجام هر یک از این مهارت‌های بنیادی خواندن مقدار بسیار کمی ظرفیت شناختی و فکری دارد و اگر تلاش و کوشش بیش از حدی را برای یکی از این مهارت‌ها مثلاً برای کدگشایی صرف و خرج کند ظرفیت پردازشی و اندیشگانی ناچیزی برای سایر مهارت‌ها، خاصه برای درک خوانداری برایش باقی می‌ماند.

مایرا و لاتیسیا و جورج^۱ سه دانش‌آموز پایه ششمی هستند. آنها به مشکلات/اختلالات یادگیری دچارند و در درک خوانداری متون هم با دشواری‌های جدی مواجهند. مایرا در خواندن کلمات چندهجایی^۲ مشکل دارد و حتی در خواندن کلمات دیداری^۳ (زودخواندن کلمات پایه و پربسامد) نیز سردرگم و گیج می‌شود مانند: *where* و *from* و *laugh* [خواب و خیلی و موسی]. مایرا به موضوع عدالت اجتماعی^۴ بسیار علاقمند است و گرچه در کدگشایی کلمات مشکل دارد ولی برای خواندن و آموختن در این حیطه از انگیزه فراوانی برخوردار است. اما دشواری‌هایش در کدگشایی کلمات، سرعت خواندنش را کند می‌کند، لذا مجبور است برای فهمیدن متون، آنها را کندتر بخواند و بارها بازخوانی کند. بنابراین اگر خودش یا معلمانش بتوانند کلمات کلیدی و مهم متن را قبل از خواندن مرور و معرفی کنند حتماً توان خواندنش بهتر می‌شود.

لاتیسیا در خواندن صحیح کلمات مشکلی ندارد، اما بسیار کند می‌خواند (تقریباً در هر دقیقه ۶۰ کلمه را درست می‌خواند). این کندخوانی^۵ هم بر درک خوانداری او اثرات منفی و مخرب می‌گذارد و هم گستره و فراوانی خواندنش را محدود و اندک می‌کند. جورج با سرعت می‌خواند، زیرا با بیشتر کلمات متون آشناست اما مشککش در این است که معنای بسیاری از آنها را به ویژه در متون توضیحی و علمی^۶ و درسی خود نمی‌داند، مانند درس علوم یا مطالعات اجتماعی و تاریخ. لذا از خواندن لذتی نمی‌برد و غالباً هم از آن گریزان است و کم می‌خواند و بنابراین دانش و اطلاعاتش از کلمات جدید و ایده‌های نو محدود و اندک مانده و می‌ماند. همین محدودیت در دانش واژگانی و دانش جهان‌شناختی جورج او را از درک کامل و دقیق آنچه می‌خواند باز می‌دارد، چونکه درک کامل و دقیق (نه سطحی و لفظی)^۷ از هر متنی متکی

1. Myra, Laticia, & Jorge
2. multisyllabic
3. sight words
4. social justice

5. slow reading
6. expository
7. on all but a superficial level

فصل نخست: مروری بر درک خوانداری > ۳۱

و مبتنی است بر داشتن دانش پیشین کافی در باب موضوع آن متن و داشتن دانش معنایی بسنده از کلماتش. ولی جورج در یک یا هر دوی اینها ضعیف است. جورج از دانش پیشین کافی برخوردار نیست یا معنای بسیاری از کلمات را نمی‌داند لذا در درک خوانداری متون با دشواری روبرو می‌شود.

مایرا و لاتیسیا و جورج نشان‌دهنده و نمایانگر دشواری‌هایی هستند که دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری در درک خوانداری با آنها مواجهند. این سه شاهد مثال نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های بنیادین خواندن از قبیل کلمه‌خوانی (کدگشایی)، روان‌خوانی (خواندن صحیح و سریع کلمات)، واژگان (دانستن معنای کلمات در بافت و متن^۱) و دانش جهان‌شناختی (داشتن دانش موضوعی پیشینی کافی برای فهمیدن و یادگرفتن از متن) بسیار مفید و مثمر و ضروری هستند. دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری معمولاً در بیش از یک قلمرو اثرگذار بر درک خوانداری مشکل دارند. لذا معلمانی که از ابعاد خواندن و اجزاء و عوامل مؤثر بر درک خوانداری باخبرترند بهتر و بیشتر می‌توانند این ابعاد و اجزاء و عوامل را در سنجش درک خوانداری دانش‌آموزان و در ارزیابی مشکلاتشان و نیز در اجرای آموزش‌های هدفمند خود مراعات و عملی کنند.

معلمان برای دانش‌آموزان بزرگ‌تری که در کلمه‌خوانی (کدگشایی) ضعیف هستند چه می‌توانند بکنند؟

در روند و فرایند خواندن دانستن این که کلمات را چگونه باید خواند و چطور باید کدگشایی کرد اصلاً چیز کمی نیست. این توانایی آنچنان مهم و حیاتی است که با نبودش درک خوانداری نیز نابود می‌شود. اعتقاد عمومی بر این است که مشکلات کدگشایی و بدخواندن کلمات فقط در دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی^۲ بروز می‌کنند، ولی باید گفت بسیاری از دانش‌آموزانی که به دشواری‌های خوانداری دچارند حتی در پایه‌های بالاتر هم در خواندن درست و دقیق و سریع کلمات با مشکلات متعددی مواجه هستند.

در آغاز آموختن خواندن ممکن است بعضی از دانش‌آموزان در کدگشایی و خواندن برخی کلمات ساده ولی بی‌قاعدگی مشکل داشته باشند، مثلاً در کلمات: saw و them و their [خوار و خورد و دوران]. اما با پیشرفتن در آموختن خواندن ممکن است در برخی کلمات بزرگ‌تر و غامض‌تر مشکل پیدا کنند مانند: challenge و fascinate و immune [متهورانه و مستأصلانه

و مزورانه]. بنابراین یکی از اقدامات مؤثر معلمان همین است که قبل از خواندن متن، کلمات دشوارخوان و چالش‌زای آن را (البته در کدگشایی) به دانش‌آموزان معرفی کرده و آموزش دهند تا در خواندن آنها موفق شوند و بتوانند آنها را در گفت‌وگوها و بحث‌های شفاهی کلاسی و در نوشته‌ها و انشاهای خود نیز کاربردی کنند. البته انجام چنین کاری و رسیدن به چنین هدفی در دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری اصلاً سهل و آسان نیست.

معلمان می‌توانند مهارت‌های کدگشایی زیربنایی و اصیلی که در خواندن کلمات پایه و پربسامد مفیدتر و مثمرترند را به دانش‌آموزان خود یاد بدهند و با این کار به مهارت کلمه‌خوانی آنها کمک کنند. پس از اینکه کودکان در خواندن کلمات پایه و پربسامد توانا شدند و در کاربرد روش آوایی در خواندن و کدگشایی کلمات ماهر شدند، معلمان می‌توانند کدگشایی و خواندن کلمات پیچیده و چندهجایی را به آنها آموزش دهند. اقدامات زیر از سوی معلمان کار کدگشایی و خواندن کلمات را برای دانش‌آموزان بزرگ‌تر آسان‌تر می‌کنند:

- کدگشایی و خواندن کلمات بسیار پیچیده و چندهجایی را تمرین و تکرار کنید. کلمات را به هجاهایشان بشکنید و هر هجا را به مثابه یک کلمه جداگانه بخوانید و بخوانانید.
- از دانش‌آموزان بخواهید کلماتی را که نمی‌توانند بخوانند مشخص کنند. فهرست این کلمات دشوارخوان را در ظرفی یا مخزنی نگه دارید یا بر ورق‌های دیوار بزنید و در فعالیت‌های آموزشی کدگشایی از آنها استفاده کنید.
- قواعد مرسوم کدگشایی و خواندن کلمات را به دانش‌آموزان یاد بدهید و کاربرد آنها را در خواندن کلمات چندهجایی یادآوری کنید. کاربرد این قواعد را در خواندن کلمات کلیدی و دشوار متن تمرین کنید. برای نمونه می‌توانید به دانش‌آموزان نشان دهید که کلمه **reduction** [بازگاهی] از سه بخش درست شده است: **re+duc+tion** [باز+گاه+ی]. در این کار از همان قواعد کدگشایی که دانش‌آموزان بلدند و نیز از کلماتی که می‌توانند بخوانند استفاده کنید و خواندن بخش‌های سازنده آنها را تمرین کنید تا کماکم قادر شوند کل آن کلمات را یکباره بخوانند.
- پیشوندها و پسوندها یا وندهای^۱ رایج زبان را به دانش‌آموزان یاد بدهید. این کار، خواندن کلمات چندهجایی را برای آنها آسان‌تر و معنادارتر می‌کند.
- به دانش‌آموزان نشان دهید که برخی کلمات بی‌قاعده^۲ هستند و خواندن آنها طبق قواعد

فصل نخست: مروری بر درک خوانداری > ۳۳

رایج زبان میسر نیست. داشتن دیوانه‌نوشته^۱ از این کلمات بی‌قاعدگی برای تمرین و تکرار دانش‌آموزان مفید است.

- تصریح کنید که خواندن نام‌های خاص^۲ مثل نام اشخاص و مکان‌ها و اشیاء معمولاً دشوار است. اگر دانش‌آموزان قبل از خواندن متن بدانند این نام‌های خاص آمده در متن به چه مرجعی بازمی‌گردند و به چه چیزی ارجاع و اشاره دارند در خواندن و درک آنها و فهمیدن کل متن موفق‌تر می‌شوند. دلیلش این است که از قبل می‌دانند داستان یا متن خواندنی درباره چه کسی و چه چیزی است؛ در کجا رخ می‌دهد و سایر مختصاتش چیست.

- خواندن کلمات پیچیده چندهجایی پربسامدی^۳ که بی‌قاعدگی و استثنا هم هستند را به دانش‌آموزان بیاموزید (مثل through) و تمهیدی بیندیشید و کاری کنید تا این کلمات را بارها در متون مختلف بازخوانند.

راهبرد خواندن کلمات پیچیده چندهجایی^۴ که بک (۲۰۰۶ و ۲۰۱۳) طراحی و عرضه کرده برای موفقیت خوانندگان بزرگ‌تر بسیار مؤثر است. دانش‌آموزان در این راهبرد خواندن و یادسپردن و یادآوردن کلمات دشوار خوان چندهجایی را می‌آموزند. آنها باید در یک جدول سه ستونی هجاها، از هر ستون، یک هجا را برگزینند و با سرهم کردن آنها یک کلمه چندهجایی بسازند. مثلاً اگر در هر یک از این سه ستون، ۸ هجای متفاوت وجود داشته باشد دانش‌آموزان با برگزیدن سه هجا و ترکیب کردن آنها به یک کلمه پیچیده سه هجایی می‌رسند. پس اگر سه هجای frequently، ly, quent, fre را برگزینند و سرهم کنند کلمه frequently را خواهند ساخت و اگر سه هجای tion, fec, in را برگزینند کلمه infection را می‌سازند [باز+ساز+ی=بازسازی یا پر+کار+برد یا در+گیر+انه]. منابع انگلیسی جالبی در نمودگزار ۱-۲ آمده که برای معلمان در آموزش کدگشایی متمرکز و مفید هستند.

نمودگزار ۱-۲. منابع انگلیسی برای کمک به آموزش کدگشایی

- *Building Words: A Resource Manual for Teaching Word Analysis and Spelling Strategies* (2001) by T. G. Gunning. Boston: Allyn & Bacon.
- *Making Sense of Phonics: The Hows and Whys* (2006) (2nd ed. 2013) by

1. word wall
2. proper nouns

3. complex high-frequency words
4. multisyllabic word strategy

I. L. Beck. New York: Guilford Press.

- *Phonics from A to Z: A Practical Guide* (2nd ed.) (2006) by W. Blevins. New York: Scholastic Professional Books.
- *Phonics They Use: Words for Reading and Writing* (2004) by P. Cunningham. New York: Longman.
- *Word Journeys: Assessment-Guided Phonics, Spelling, and Vocabulary Instruction* (2000) (2nd ed. 2014) by K. Ganske. New York: Guilford Press.
- *Words Their Way: Word Study for Phonics, Vocabulary, and Spelling Instruction* (3rd ed.) (2003) (5th ed. 2011) by D. R. Bear, M. Invernizzi, S. R. Templeton, & F. Johnston. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- *Teaching Word Recognition: Effective Strategies for Students with Learning Difficulties* (2007) (2nd ed. 2014) by R. E. O'Connor. New York: Guilford Press.

• [کتاب‌های درسی و کمک‌درسی خواندن فارسی برای پایه اول دبستان نیز در همین راستا و فراوان هستند].

معلمان برای دانش‌آموزانی که روان‌خوانی ضعیفی دارند چه کار می‌توانند بکنند؟

خواندن صحیح و سریع کلمات باعث می‌شود ظرفیت فکری و توان ذهنی دانش‌آموزان آزاد^۱ باشد تا بتوانند بر محتوا و معنای متن متمرکز و متوجه باشند (پرفتی، ۱۹۸۵، پرفتی و لس‌گولد^۲، ۱۹۷۷) (کان، شوانینفلوگل و مایسینگر^۳، ۲۰۱۰). خواندن همه کلمات با روش کدگشایی باعث کندخوانی و بدخوانی کودکان می‌شود و دو جور مشکل برای آنان ایجاد می‌کند. اول اینکه باعث می‌شود دانش‌آموزان نتوانند به اندازه همکلاسیان و در حد پایه تحصیلی و کلاس خود متون مختلف را بخوانند و به مقدار کافی از آنها بیاموزند، و دوم اینکه باعث می‌شود دانش‌آموزان نتوانند آنچه را می‌خوانند درست به یاد بسپارند و دقیق به یاد بیاورند. این هم کاملاً قابل تصور است که با زحمت و با کُنندی خواندن کلمات چقدر باعث دل‌سردی و ناامیدی دانش‌آموزان می‌شود و از علاقمندی آنها به خواندن و یادگرفتن از متون مکتوب می‌کاهد.

اما سرعت خواندن دانش‌آموزان مگر چقدر باید باشد؟ متوسط سرعت خواندن برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی^۴ (دوره اول متوسطه) بین ۱۰۰ تا ۱۵۰ کلمه در دقیقه است. پس

1. free up

2. Perfetti & Lesgold

3. Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger

4. middle grades

فصل نخست: مروری بر درک خوانداری > ۳۵

همه دانش‌آموزان در این دوره تحصیلی باید دست‌کم با همین سرعت بخوانند (هاسبروک و تیندال^۱ ۱۹۹۲). دانش‌آموزان برای رسیدن به چنین سرعتی باید به مهارت خواندن خودکارانه^۲ مجهز باشند تا بتوانند از مکث‌های بیخود و اضافی در کدگشایی کلمات و خواندن زنجیره آنها بپرهیزند.

معلمان می‌توانند مهارت‌های روان‌خوانی ضروری و لازم برای به‌کردن درک خوانداری را به دانش‌آموزان بیاموزند. اقدامات زیر از سوی معلمان به آسان‌تر شدن روان‌خوانی دانش‌آموزان کمک می‌کنند:

- بر پیشرفت خوانداری دانش‌آموزان پایش و نظارت کنید. برای این کار از آنها بخواهید متون اطلاعاتی و علمی که در سطح آموزشی کلاسشان است را بخوانند. تعداد کلمات درست خوانده شده در هر دقیقه را بشمارید. از آنها بخواهید پیشرفت خوانداری خود را بر اساس همین عدد و در قالب نموداری دیدنی ترسیم و پایش کنند؛
- از دانش‌آموزان بخواهید متون و قطعات دشوار را بارها و بارها بازخوانند؛
- از دانش‌آموزان بخواهید متون و قطعات دشوار را همراه با همسالان و همکلاسان خود بارها بازخوانند؛
- قبل از اینکه از دانش‌آموزان بخواهید متنی را بخوانند کلمات دشوارخوان و نام‌های خاص درون آن را مشخص و پیش‌آموزی^۳ کنید؛
- اگر دانش‌آموزان پیش از خواندن هر متنی یا هر کتابی آن را از نوارصوتی بشنوند در روان‌خوانی آن بهتر و موفق‌تر خواهند بود؛
- فرصت‌های مختلفی را فراهم کنید تا دانش‌آموزان توانمندی خوانداری خود را به دیگران نشان دهند. مثلاً از آنها بخواهید متنی یا پیامی یا سخنرانی یا گفت‌وگویی را پیشاپیش بخوانند و آماده کنند و سپس آن را سر کلاس برای همکلاسی‌های خود بلند بخوانند. به آنها تذکر دهید که اگر بخوانند کاملاً آماده و در این کار موفق باشند باید برای خواندن و بازخواندن مطالب وقت کافی بگذارند. این بازخوانی‌ها در بهبود و پیشبرد روان‌خوانی آنها بسیار مؤثرند؛
- نام‌های خاص اشخاص و مکان‌ها و اشیاء را که دشوارخوان هستند قبل از خواندن متن برای دانش‌آموزان پیش‌آموزی کنید؛

1. Hasbrouck & Tindal
2. automatically

3. preteaching

۳۶ ◀ آموزش درک خوانداری به دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری

در نمودگار زیر فهرستی از منابع انگلیسی برای کمک به آموزش روان‌خوانی به دانش‌آموزان آمده است.

نمودگار ۱-۳. فهرستی از منابع انگلیسی کمکی برای آموزش دادن روان‌خوانی

Peer-Assisted Learning Strategies—Reading (PALS) (Classwide Peer Tutoring)

Website: kc.vanderbilt.edu/pals

Read Naturally

Website: www.readnaturally.com

Great Leaps

Website: www.greatleaps.com

First Grade PALS (Peer-Assisted Literacy Strategies)

Website: www.sopriswest.com

Quick Reads: A Research-Based Fluency Program

Website: www.pearsonlearning.com

The PALS Series—Build Early Literacy Skills PALS (Peer-Assisted Literacy Strategies)

Website: www.voyagersopris.com

Quick Reads: A Research-Based Fluency Program

Website: www.pearsonschool.com

چه عواملی بر درک خوانداری اثرگذار هستند؟

درک خوانداری چیزی بسیار بیشتر از واکنش‌ها و پاسخ‌های خواننده به متن است. درک خوانداری در واقع فرایندی بس پیچیده و چندبخشی است. درک خوانداری متن مبتنی و متکی است بر همکاری‌ها و همکنشی‌های متعدد میان خواننده، آنچه از قبل داشته و می‌دانسته و در خواندن متن به کار بسته است (یعنی دانش پیشین و راهبردهای خوانداری) و عواملی که به خود متن خواندنی مربوط می‌شوند (مانند علاقمندی به متن، آشنایی با انواع متون و ژانرهای آنها). اینک به عوامل زیر توجه کنید:

فرایندهای شناختی

پرسش بسیار مهم این است که وقتی آدم آنچه را می‌خواند می‌فهمد واقعاً چه اتفاقی می‌افتد؟

ایروین^۱ (۱۹۹۱) پنج نوع فرایند بنیادی درکی را توصیف و تشریح کرده است که همزمان همکار و مکمل همدیگر هستند. این پنج فرایند عبارتند از: فرایندهای خُرد^۲، فرایندهای کلان^۳، فرایندهای یکپارچگی^۴، فرایندهای تفصیلی^۵، و فرایندهای فراشناختی^۶. این فرایندها در ادامه فصل معرفی و در نمودگار ۱-۴ دیدنی شده‌اند. هنگام معرفی و بررسی این فرایندهای شناختی پنجگانه باید به خاطر داشت که خوانندگان از همه این فرایندها یا راهبردها با روانی و سیالی^۷ استفاده می‌کنند. یعنی مثلاً حین خواندن متن به کمک فرایندها و پردازش‌های خُرد بین قطعات مختلف و پراکنده متن آمدورفت می‌کنند و به کمک فرایندها و پردازش‌های فراشناختی بر آنچه خواننده و فهمیده‌اند متأمل و متوقف و متمرکز شده و درباره آن بازنمایشی می‌کنند.

فرایندهای خُرد

این فرایندها و پردازش‌ها برای تقطیع و شناسایی واحدهای معنایی یا ایدگانی^۸ درون هر جمله کاربرد دارند. تقطیع معنایی یا ایدگانی همان گروه‌بندی^۹ یا عبارت‌بندی^{۱۰} کلمات درون جمله است جوری که گروه‌ها یا عبارت‌ها یا واحدهای بزرگ معناداری حاصل شود. اجرای این تقطیع معنایی یا ایدگانی هم بر درک و دانش نحوی و هم بر درک و دانش واژگانی خواننده متکی و مبتنی است. برای نمونه به جمله زیر توجه کنید:

میشل گل‌های زرد را درون گلدان کاشت.

خوانندگان در این جمله دو کلمه **گل‌ها** و **زرد** را جدای از هم تصور و فهم نمی‌کنند بلکه برعکس، گل‌هایی را تصویرسازی ذهنی می‌کنند و می‌فهمند که همزمان زردرنگ هم هستند. در واقع خوبخوان‌ها واحد معنایی **گل‌های زرد** را با هم و همبسته پردازش می‌کنند. کارکرد دیگر فرایندهای خُرد یادآوری و یادسپاری انتخابی^{۱۱} است. بدین معنا که خواننده باید بداند و تصمیم بگیرد کدام قطعات یا نکات یا جزئیات متن برای یادسپاری و یادآوری مهم‌تر از بقیه هستند. انجام این کار برای یک جمله آسان است، اما در خواندن متنی طولانی و حاوی چندین جمله دشوار خواهد بود. حتی در مثال بالا نیز ممکن است خواننده پس از مدتی

1. Irwin

2. microprocesses

3. macroprocesses

4. integrative processes

5. elaborative processes

6. metacognitive processes

7. fluidly

8. chunking of idea units

9. grouping

10. phrasing

11. selective recall

دیگر یادش نباشد که گل‌ها چه رنگی بودند. البته میزان یادسپاری و یادآوری هر نکته کوچکی تا حدودی بستگی به اهمیت و برجستگی آن در متن دارد. مثلاً در نمونه بالا مقدار اهمیت و برجستگی زردرنگ بودن گل‌ها در داستان است که میزان یادسپاری و یادآوری آن را تعیین می‌کند.

فرایندهای یکپارچگی

همچنانکه خواننده، جملات پیاپی متن را می‌خواند هم بایستی همه واحدهای معنایی جملات را پردازش کند و هم بایستی فعالانه میان همه جملات و واحدهای معنایی آنها رابطه و پیوند برقرار کند. به این فرایند فهمیدن و استنباط کردن روابط و پیوندهای میان جملات و بندهای درون متن «فرایند یکپارچگی» می‌گویند. برای این فرایند دو زیرفرایند وجود دارد: یکی بازیافتن و بازشناختن مرجعهای ضمیرهای^۱ آمده در متن و دیگری استنباط کردن و دریافتن روابط علی^۲ میان اتفاقات و یا ترتیب و توالی^۳ رخدادهای درون متن. دو جمله زیر نشان می‌دهند که این دو زیرفرایند چگونه کاربرد دارند:

میشل به سرعت درب خانه را قفل کرد و پنجره‌ها را بست.

او ترسیده بود.

مرجع ضمیر او در جمله دوم چه کسی است؟ خوبخوان‌ها خودکار و ناخودآگاه می‌دانند و می‌فهمند که مرجع ضمیر او همان میشل در جمله اول است. لذا این خوانندگان به راحتی استنباط می‌کنند که میشل چون ترسیده بوده درب خانه را قفل کرده و پنجره‌ها را بسته است.

فرایندهای کلان

اگر خواننده بتواند ایده‌های درون متن را به صورت یک واحد همبسته و پیوسته معنایی^۴ سازمان‌دهی کند یادسپاری و یادآوری و یادگیری آن برایش آسان‌تر و دقیق‌تر می‌شود. خواننده باید این سازمان‌دهی^۵ را با جمع‌بندی و تلخیص^۶ ایده‌های کلیدی و مهم متن عملی کند. یعنی باید خودکارانه یا عامدانه^۷ (ناآگاهانه یا آگاهانه)^۸ مهم‌ترین اطلاعات و ایده‌های متن را برای

1. pronoun referents

2. causation

3. sequence

4. coherent

5. organization

6. summarizing

7. automatically or deliberately

8. subconsciously or consciously

یادسپاری و یادآوری برگزیند و مطالب و جزئیات نامهم‌تر را نادیده بگیرد. خوانندگان ماهر از همان ساختار و الگوی سازمان‌دهی برساخته خودشان استفاده می‌کنند تا بتوانند ایده‌های مهم متن را جمع‌بندی و تلخیص نمایند. اما خوانندگان ماهرتر برای این کار از همان الگوی ساختاری و سازمانی استفاده می‌کنند که خود نویسنده برای سازمان‌دهی ایده‌هایش طراحی و پیاده کرده است (مثلاً در خواندن و فهمیدن متون روایی و داستانی^۱ از همان نقشه و ساختار مرسوم نویسندگان پیروی می‌کنند که مشتمل است بر شخصیت‌ها و زمینه (زمان و مکان) و مشکل و حل مشکل^۲ یا در متون توضیحی و علمی از همان طرح و ساختار متداول مقایسه و مقابله^۳ مطالب استفاده می‌کنند).

فرایندهای تفصیلی

خوانندگان برای خواندن و فهمیدن هر متنی از دانش پیشین خود درباره موضوع آن استفاده می‌کنند و فراتر از آنچه صریحاً در متن آمده را استنباط، دریافت و پیش‌بینی می‌کنند. برخی از این استنباط‌ها و پیش‌بینی‌ها همراستای با منظور و مقصود نویسنده هستند و البته برخیشان هم چنین نیستند. مثلاً از دو جمله بالا درباره میشل هیچ روشن نیست که او چرا و از چه ترسیده است. اما خود خواننده می‌تواند استنباط‌ها و پیش‌بینی‌هایی داشته باشد از جمله اینکه شاید کسی او را تعقیب کرده بوده یا شاید طوفانی در راه بوده و او نگران بادهای شدید و مخرب آن طوفان بوده است. خواننده برای رسیدن به چنین پیش‌بینی‌ها و استنباط‌هایی یا از اطلاعات آمده در متن استفاده می‌کند یا از تجارب و دانش پیشین خود و یا از این هر دو منبع بهره می‌گیرد (مثلاً شاید خواننده خودش هم تجربه تعقیب شدن و عجله کردن و سریع بستن درب و پنجره خانه خود را داشته است). به این پیش‌بینی کردن‌ها و استنباط‌گری‌ها «فرایندها یا پردازش‌های تفصیلی» می‌گویند.

فرایندهای فراشناختی

درباره اهمیت فراشناخت یعنی اندیشیدن درباره اندیشیدن یا فکر کردن به فکر کردن بسیار گفته شده است. اما فراشناخت برای خواننده عبارت است از آگاهی و وقوف هوشیارانه^۴ یا نظارت آگاهانه بر فرایندهای شناختی خوانداری خود. فرایندهای فراشناختی خواندن همانهایی

1. narrative

2. characters/ setting/ problem/ solution

3. compare-and-contrast

4. conscious awareness

۴۰ آموزش درک خوانداری به دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری

هستند که برای پیش و نظارت بر درک خوانداری، برای گزینش مطالب مهم یادگرفتنی و یادماندنی و یادآوردنی، و برای تنظیم و مدیریت راهبردهای ضروری خواندن نقشمند و درگیر هستند. راهبردهای فراشناختی خواندن عبارتند از: تکرار و مرور ذهنی^۱ (یعنی تکرار ذهنی اطلاعات برای تقویت یادسپاری و یادآوری آنها)، مرور و دوره کردن^۲، زیر کلمات یا دور آنها یا قطعات مهم متن را خط کشیدن^۳، یادداشت برداشتن^۴، و بازرسی و واریسی کردن درستی و نادرستی درک‌ها و دریافت‌ها از متن.

استانداردهای آموزشی آمریکا و مهارت‌های درک خوانداری

استانداردهای آموزشی آمریکا برای مهارت‌های زبان انگلیسی چه ربط و پیوندی به دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات درک خوانداری دارد؟ استانداردهای آموزشی آمریکا را مسئولان ذیربط در حکومت مرکزی و ادارات آموزش و پرورش ایالتی و دفاتر آموزش و پرورش مناطق و سایر گروه‌های علمی و تخصصی با کمک همدیگر تهیه کرده‌اند تا معلوم کنند دانش‌آموزان برای موفق شدن در خواندن و در سایر مهارت‌های زبانی (و حتی در سایر قلمروها و موضوعات و محتوای درسی) به چه دانش‌ها و مهارت‌هایی نیاز دارند. هدف از این کار این بوده است که برای همه ایالت‌های آمریکا استانداردهای آموزشی مشترکی پیشنهاد شود تا همه معلمان و اولیای مدرسه و مسئولان آموزش و پرورش از همه دانش‌آموزان از هر و در هر ایالتی که باشند (آیوا و جورجیا و نیومکزیکو^۵ و جز اینها) انتظارات و توقعات مشابهی داشته باشند. البته محتوای این استانداردها برای بسیاری از معلمان و مدارس و مناطق آموزشی^۶ کاملاً آشناست. نمونه این محتواهای آشنا همان مهارت‌های بنیادینی هستند که بایستی برای آموختن خواندن به دانش‌آموزان یاد داده شوند، از جمله آگاهی واجی، روش آوایی و خواندن کلمات، روان‌خوانی، دانش واژگانی و درک خوانداری. دو چیز در استانداردهای آموزشی آمریکا برای مهارت‌های زبان انگلیسی برجسته و تصریح شده است. یکی استفاده بیشتر از متون دشوارتر و پرچالش است و دیگری استفاده بیشتر از متون علمی و توضیحی. اما مگر اصرار و تأکید استانداردهای آموزشی آمریکا بر استفاده از متون دشوارتر چه تأثیری بر دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری و خوانداری می‌گذارد؟ یکی از اثرات این موضوع این است که

1. rehearsing
2. reviewing
3. underlining

4. note taking
5. Iowa, Georgia, New Mexico
6. districts

فصل نخست: مروری بر درک خوانداری > ۴۱

انتظارات و توقعات درک خوانداری از همه دانش‌آموزان و خاصه از دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات خواندن بیشتر و عمیق‌تر خواهد شد. دیگر اینکه همه دانش‌آموزان و ادار می‌شوند متون اصیل و اصلی را بخوانند نه متونی که برای سطوح خوانداری پایین‌تر بازننگری و بازنویسی شده‌اند. بنابراین همه دانش‌آموزان مجبور می‌شوند متون علمی و توضیحی بیشتری را بخوانند. از سوی دیگر در استانداردهای آموزشی آمریکا تأکید و اصرار بر این است که معلمان متون را برای دانش‌آموزان خود کمتر بخوانند و دانش‌آموزان خودشان بیشتر متون را بخوانند و بیشتر هم متون دشوارتر و پرچالش را بخوانند و بازخوانند. روشن هست و خواهد شد که اجرای این استانداردهای آموزشی برای همه یادگیرندگان حاضر در کلاس چه منافع فراوان و ثمرات زیادی دارد، اما دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات خوانداری به اقدامات و توجهات زیر هم نیاز دارند:

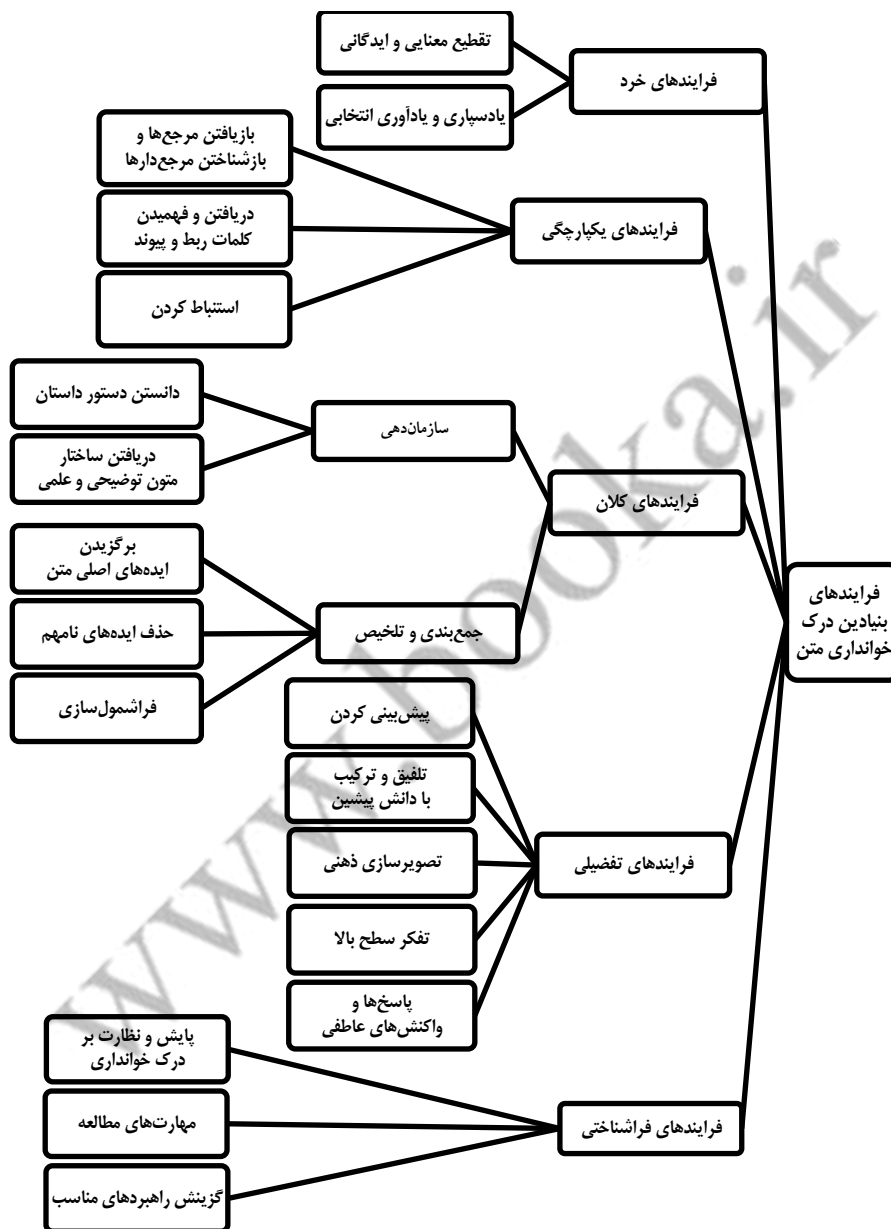
- معلمان باید فرصت‌هایی را فراهم کنند که این دانش‌آموزان بتوانند انواع متون از نظر سطح دشواری را بخوانند یعنی هم متونی که در سطح خوانداری آنها باشد و هم متونی که کمی بالاتر و دشوارتر از پایه تحصیلی آنها باشد.
- معلمان آگاه برای رساندن و رسیدن این دانش‌آموزان به درک و دریافت دقیق و درست از متون دشوار و پرچالش بایستی داریندی‌های مناسب و حمایت‌ها و پشتیبانی‌های ضروری را تمهید و ارائه کنند.
- معلمان باید فرصت‌هایی را فراهم کنند که این دانش‌آموزان بتوانند هم متون درسی و الزامی خود را بخوانند و هم متون غیردرسی و اختیاری و انتخابی خود را.
- معلمان بایستی دانش و اطلاعات این دانش‌آموزان را از واژگان درسی و از ایده‌های مهم علمی زیاد کنند تا به درک بهتر و یادگیری بیشتر آنها از متون پیچیده علمی و توضیحی کمک کرده باشند.

چندین تارنما در اختیار معلمان است تا بتوانند اطلاعات بیشتری را درباره استانداردهای آموزشی آمریکا کسب کنند. برای طراحی درس بر اساس این استانداردها باید به این نشانی رفت: www.sharemylesson.com و برای داشتن اطلاعات بیشتر درباره این استانداردها هم باید به این نشانی سر زد: www.commoncore.org.

جمع‌بندی و خلاصه فصل نخست

در اینجا ویراست اول و دوم کتاب (کلینگر، وان و بوردمن، ۲۰۰۷ و ۲۰۱۵) با همافزایی و روزآمدی و به دور از همپوشانی و تکرار آمده است. در این نسخه هم تحقیقات جدیدتر آمده، هم فصلی مجزا در باب مداخلات فشرده و متمرکز آورده شده است. هم درباره استانداردهای آموزشی آمریکا برای مهارت‌های زبان انگلیسی و کاربرد و فایده آن بحث و گفت‌وگو شده و هم فصلی خاص به سوادآموزی در قلمروهای محتوایی و درسی اختصاص داده شده است. در این کتاب مروری خواهد شد بر روش‌های ارزیابی و سنجش درک خوانداری و بر تمرین‌ها و تکالیف آموزشی آن، با این هدف که بر اساس آنها و با استفاده از اینها بتوان درک خوانداری دانش‌آموزان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری را بهتر و بیشتر کرد. مخاطب این کتاب همه معلمان مدارس عادی و خاص هستند. یعنی کسانی که سنجش و ارزیابی و مداخله و آموزش دانش‌آموزان گرفتار و در خطر مشکلات/اختلالات یادگیری را بر عهده دارند. در این کتاب مروری سریع و چکیده روزآمدی از آخرین نتایج تحقیقاتی و دانستنی‌های پژوهیده درباره درک خوانداری، خاصه در کودکان دچار مشکلات/اختلالات یادگیری ارائه شده است. هم اکنون کاملاً روشن شده که درک خوانداری فرایندی پیچیده برای برساختن معنا از متن است که به همکاری مهارت‌های مختلفی در کدگشایی و کلمه‌خوانی و روان‌خوانی نیاز دارد (جنکینز، لارسون، فلیشر ۱۹۸۳؛ اوشی، لاری، و اوشی، ۱۹۸۷) و با تلفیق و ترکیب دانش پیشین موضوعی، دانش واژگانی و تجارب قبلی خواننده عملی می‌شود (اندرسون و همکاران، ۱۹۸۵). این نیز افزودنی است که «درک خوانداری فرایندی است کاملاً فعال، زیرا خواننده نگرش‌های فردی، علاقمندی‌ها، توقعات و انتظارات خود را نیز در آن دخالت می‌دهد.» (ایروین، ۱۹۹۱: ۷). بنابراین معلوم است که برای به‌کردن درک خوانداری کودکان نباید بر یک مؤلفه یا عامل متمرکز و متوقف ماند (مثل مهارت کلمه‌خوانی)، بلکه بایستی به همه زنجیره عوامل مؤثر و دخیل در درک خوانداری پرداخت و رسیدگی کرد، یعنی از مهارت خواندن کلمات گرفته تا دانش واژگانی تا دانش جهان‌شناختی و جز اینها. نویسندگان این کتاب همه این عوامل مهم را توصیف و تشریح کرده‌اند، با این امید که در آموزش‌ها و مداخلات مؤثر معلمان و مربیان و درمانگران با هم یکپارچه و یگانه و کاربردی شوند.

نمودگار ۱-۴. پنج فرایند بنیادی درک خوانداری (برگرفته از ایروین، ۱۹۹۱)^۱



۱. حق چاپ این نسخه در اختیار انتشارات آموزشی پیرسون (Pearson Education) است.

واژه‌نامه تخصصی (انگلیسی به فارسی)

Alphabetic principle

اصل الفبایی

به این معناست که حروف نوشتاری الفبا نماینده آواهای گفتاری زبان هستند.

Ambiguities

کلمات چندمعنا یا مبهمات

کلمات و عبارات و جملاتی که بیش از یک معنا یا تعبیر می‌توانند داشته باشند (این شیر واقعاً گیر کرده است) یا (مراقب پیچ باش).

Anecdotal record

رویدادنگاری یا گزارش‌های واقعی

سند یا گزارش مکتوب از حوادث و رویدادها و رفتارهای درون کلاس.

Character motive

انگیزه شخصیت روایت و داستان

عاطفه و خواسته و نیازی که شخصیت داستان را به انجام کاری وامی‌دارد.

Classwide peer tutoring

تدریس هم‌شاگردانه در کلاس

دو دانش‌آموزی که توانایی‌های خوانداری متفاوتی دارند (یکی ضعیف است و دیگری متوسط یا قوی) همراه و همیار می‌شوند و تکالیف خوانداری را با هم اجرا می‌کنند.

Cloze procedure

روش‌ها یا روندهای پرکردنی

برخی کلمات یا ساخت‌های زبانی را معلم از قطعه خواندنی حذف می‌کند و جای خالی‌شان را برای دانش‌آموزان وامی‌گذارد تا پرش کنند. از این روش برای ارزیابی و سنجش توانایی خواندن هم استفاده می‌کنند. در متن خواندنی پس از هر چند کلمه یکی را حذف و کلمات درست پیشنهادی خواننده را برای پر کردن جای خالی آنها را بررسی می‌کنند.

Cognitive organizers

سازمان‌دهنده‌های شناختی

به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا روند اجرای راهبردهای یادگیری را به یاد بسپارند و به یاد بیاورند و پیاده کنند. غالباً نیز از ابزارهای یادیار بهره می‌گیرند تا کاربران را به مراحل یا گام‌های اجرای راهبردها راهنمایی و هدایت کنند.

Collaborative Strategic Reading (CSR)

خواندن راهبردها مشارکتی

رویکردی راهبردی و چندبخشی است و به دانش‌آموزان یاد می‌دهد که درون گروه‌های کوچک یادگیری و با همکاری و مشارکت همسالان خود از راهبردهای درکی استفاده کنند.

Common Core State Standards (CCSS)

استانداردهای آموزشی آمریکا

مجموعه معیارها یا استانداردهای آموزشی است که

می‌کنند.

آنچه دانش‌آموزان بایستی در مهارت‌های زبان انگلیسی و در حوزه ریاضی بدانند و بتوانند عمل کنند را معلوم کرده است.

Comprehension

درک و فهم

توانایی آدمی است برای فهمیدن آنچه خوانده یا به بحث و گفت‌وگو گذاشته یا شنیده.

Computer-assisted instruction (CAI)

آموزش‌های کامپیوتریاری

عبارت است از یادگیری با استفاده از کامپیوتر و یا سایر سیستم‌های چندرسانه‌ای.

Content literacy

سواد خوانداری (و نوشتاری) در موضوعات و محتوای درسی

توانایی استفاده از مهارت‌های عمومی خوانداری (و نوشتاری) است برای دستیافتن به اطلاعات جدیدی که در متون موضوعی و محتوایی درسی وجود دارند (مثل مهارت تلخیص یا جمع‌بندی و خلاصه کردن). این سواد خوانداری (و نوشتاری) ویژه و منحصر به موضوعات و محتوای درسی معینی نیست.

Context clues

سرنخ‌های بافتی و متنی

سرنخ‌هایی که در کلمات و جملات قبلی و بعدی کلمات دشوار فهم یافت می‌شوند و به خواننده در معنایابی برای آنها کمک می‌کنند.

Cooperative learning

یادگیری مشارکتی

دانش‌آموزانی با توانایی‌های مختلف و متفاوت که در گروه‌های کوچک یادگیری و برای یک هدف مشترک درسی و تحصیلی همکاری و همیاری

Criterion-referenced test

آزمون ملاک مرجع یا ملاکی

آزمون‌هایی که برای اندازه‌گیری کمیت و کیفیت اطلاعات یا مهارت‌های آموخته افراد طراحی و ساخته شده‌اند و معمولاً از یک نمره برش برای تعیین و تأیید تسلط و مهارت افراد برخوردارند.

Curriculum-based assessment (CBA)

سنجش مبتنی بر برنامه درسی

ارزیابی و سنجشی است برای اندازه‌گیری میزان دستیابی دانش‌آموزان به اهداف جزئی و کلی آموزش‌ها که موادش از برنامه درسی، آزمون‌های مکرر و در طول زمان، و نتایجش برای بهتر کردن برنامه آموزشی مناسب است.

Curriculum-based measurement (CBM)

اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی

نوعی ارزیابی و سنجش مبتنی بر برنامه درسی که چندین سنجح استاندارد، ساده، کوتاه و سریع دارد و با آنها مهارت‌های بنیادی خواندن و نیز مهارت‌های خواندن موضوعات درسی را اندازه‌گیری می‌کند.

Decoding

کدگشایی

راهبرد بازشناختن و خواندن کلمات است.

Direct instruction

آموزش مستقیم و صریح

تدریس منظم و نظام‌دار معلم درباره راهبردهای آموزشی خاص که معمولاً این اجزا را دارد: بیان صریح هدف، الگودهی، داربندی و تمرینات داربندی‌شده، تصحیح خطاها و لغزش‌های رخ داده.