

تأملی بر خواندن، مشکلات خواندن و روش های آموزش خواندن

مر تفضی غلامی *

نرجس نیکوکار **

چکیده

مهارت خواندن برای موفقیت در مدرسه، امری حیاتی و برای بقا در دنیای کنونی وابسته به فناوری، ضروری است. بیشتر کودکان خواندن را بدون هیچ گونه مشکلی می آموزند اما برخی از کودکان در کسب این مهارت، دچار مشکلاتی می شوند. بدون کمک متخصصان در آموزش ویژه، این کودکان با ناکامی های خاصی در مدرسه مواجه می شوند. پس انتخاب بهترین روش که بتواند مشکلات این گروه از کودکان را در کوتاه ترین زمان برطرف سازد، امری ضروری است تا از تأثیر بیشتر مشکلات خواندن در بقیه دروس جلوگیری نماید. این اقدام به طور قطع از وارد آمدن خسارت های اقتصادی بر پیکره خانواده و جامعه نیز، جلوگیری به عمل خواهد آورد.

مقدمه

ما اغلب توانایی خواندن را موهبتی ذاتی می پنداریم، پردازش های شناختی درگیر در خواندن، آنقدر به خوبی آموخته شده اند که برخی افراد، مهارت های بازشناسی کلمه را جزء فرایندهای خودکار می دانند. بروز مشکلات خواندن نیز، یادآور این است که عوامل اکتسابی و رشدی می تواند فرایند خواندن را برای برخی پرتلاش و یا حتی غیرممکن سازد. شاید فراوان ترین مشکلات تحصیلی که کودکان در مدرسه با آن مواجه هستند، اختلالات خواندن و نوشتن باشد. در واقع، طبق گزارش پنل ملی خواندن^۱ (۲۰۰۰)، بیش از ۱۷/۵ درصد از جمعیت کودکان دبستانی، در معرض مشکلات خواندن طی سه سال ابتدایی مدرسه هستند. این درصد، به طور تقریبی شامل بیش از ده میلیون دانش آموز در جهان می شود (شپیرو، ۲۰۱۱).

از سویی، علاقمندی به ماهیت سواد و آموزش آن، از چندین دهه قبل

تاکنون گسترش یافته است. رشته هایی چون زبان شناسی، مطالعات فرهنگی و روانشناسی در پی درک فرایند خواندن و نوشتن برآمده اند. پس شگفت آور نخواهد بود اگر هر رشته ای تمایل داشته باشد تا حوزه سواد را در خود جای دهد. زبان شناسان، تأکید دارند که خواندن و نوشتن یکی از ابعاد زبان است. روانشناسان شناختی، به دنبال کشف پردازش های ذهنی هستند که برای تولید معنا و نوشتار به کار می روند. دیدگاه اجتماعی - فرهنگی نیز به سواد به عنوان بیان هویت گروهی که بدین وسیله با یکدیگر در ارتباط هستند، می نگرد. تمرکز تکامل گراها نیز به نمایش استراتژی هایی است که طی یادگیری خواندن و نوشتن به کار گرفته می شود (رید، ۲۰۱۶).

خواندن چیست؟

این سؤال علیرغم سادگی اش، مسئله برانگیز است. ایامس^۲ (۱۹۹۹)، مفهوم سواد را به وسیله برنامه زبان در جمهوری ایرلند^۳ برجسته کرد. او پیشنهاد می کند که خواندن، هم «یادگیری برای خواندن» و هم «خواندن برای یادگیری» را شامل می شود. این دیدگاه، خواندن را به عنوان یک مهارت تکنیکی ظریف در ارتباط با نوشتار، معرفی می کند (رید، ۲۰۱۶). خواندن می تواند به عنوان استخراج معنا از نوشتار در نظر گرفته شود اما تاکنون این تعریف، لطمه های زیادی را به خواندن و سواد وارد ساخته است. زیرا خواندن، نیازمند دیدی فراتر از این است که تنها به حصول معنا از متن توجه شود. خواندن، جنبه ای پویا و اساسی از یادگیری است و می تواند تسهیلگر اکتساب مهارت های زبانی، اجتماعی و مهارت های حیاتی تفکر و آگاهی اجتماعی - فرهنگی باشد (رید، ۲۰۱۶). هر ساله میلیون ها دانش آموز به مدرسه می روند و توسط هزاران معلم، خواندن را فرا می گیرند. اتفاقاتی که در مورد کودکان در آغاز فراگیری

1. National Reading Panel 3. language curriculum in Republic Ireland
2. Eames

* دانشجوی دوره دکتری آموزش زبان انگلیسی، عضو گروه زبان دانشگاه علوم پزشکی جهرم
** کارشناس ارشد گفتار درمانی (نویسنده مسئول) E-mail: n.nikoul@yahoo.com

ساختار- معنا را پردازش و درک می کند و با قوانینی که می تواند از آنها سرخ بگیرد (مثل بافت متن) نیز آشنا است.

فریث معتقد است که نوشتن به ارتقاء مرحله الفبایی خواندن کمک می کند. چون هجی کردن ارتباط مستقیم تری با اصول الفبایی و ارتباطات حرف- صدا دارد. برادلی و بریانت نیز از این موضوع حمایت کرده اند (برادلی و بریانت، ۱۹۹۱). خواننده در مرحله الفبایی طبق نظر اسنولینگ، ممکن است مشکلاتی را در خواندن کلماتی که الگوی متفاوت نوشتاری اما الگوی خواندن یکسان دارند، داشته باشد. هم چنین، کلمات بی قاعده نیز به طور نادرستی تلفظ می شوند. اما خواننده در مرحله نوشتاری، در خواندن این گونه کلمات مشکلی ندارد (رید، ۲۰۱۶).

تئوری دیگر توسط گاسوامی (۱۹۹۴)، مطرح شده است. این تئوری پیشنهاد می کند که کودکان می بایست خواندن دقیق را فراگیرند تا بتوانند، تقطیع در سطح آغاز و پایان کلمات را انجام دهند. او معتقد است؛ خوانندگان مبتدی، از این آگاهی استفاده می کنند تا شباهتی را بین کلمات آشنا با کلمات جدید پیدا کنند و از همان طریق بتوانند مثلاً کلمات ناآشنای متجانس یا هم قافیه با کلمات آشنا را بخوانند. این تئوری، آگاهی از قافیه و تقطیع را به عنوان مهارت هایی جداگانه شناسایی می کند و اعتقاد دارد که رشد آگاهی واجشناسی، در نتیجه آموزش، تجربه خواندن و حساسیت به واحدهای زبانی در آغاز و پایان کلمات که پیامد پیشرفت زیاد در سواد است، می باشد. بر اساس تأکید گاسوامی، ممکن است مهارت قافیه سازی در غیاب مهارت تقطیع، جهت پردازش برای خواندن کافی نباشد و آنچه که مهم می باشد، وجود یک رابطه تقابلی بین مهارت های واجی مختلف است. علاوه بر این ها، کودکان در بعضی مهارت های رمزگشایی، به سطح مشخصی از رشد شناختی نیز احتیاج دارند تا بتوانند از روش های تشابه و همانندی استفاده کنند. به عقیده آنها، دانش نامیدن حروف، نشان دهنده پیشرفت در یادگیری خواندن و تسهیل کننده یادگیری صداهای حروف است (پاسکو، استاک هاوس و ولز، ۲۰۰۶). این دیدگاه رشدی از خواندن، در روند تجزیه و تحلیل خطاها و شناسایی نوع الگوهای خطایی که توسط کودکان دارای مشکلات خواندن تولید می شود، مؤثر است.

شرح موضوع

پیش نیازهای آموزش خواندن

رشد توانایی خواندن با رشد مهارت هایی که پیش نیاز مهارت خواندن هستند، آغاز می شود. با فرض این که رشد مهارت های پیش نیاز خواندن به حد کافی بوده، عملکرد خواندن، باید شامل پیشرفت در روانی خواندن^{۱۱}،

خواندن رخ می دهد، شامل کار روی مهارت های پیش نیاز خواندن آنها است (در حدود شش سالگی در پیش دبستانی). پس از آن، آنها آماده دریافت دوره آموزشی تقریباً چهار ساله می شوند تا بتوانند در سن نه سالگی، کاملاً باسواد شوند. «کاملاً باسواد»؛ یعنی این که بتوانند به درستی بنویسند و با خواندن، معنا را از نوشته های کتاب و یا روزنامه ها رمزگشایی کنند.

یادگیری فرایند خواندن می تواند از طریق مجموعه ای از مراحل کنترل شود. فریث^۱ (۱۹۸۵)، مراحل رشدی زیر را در اکتساب مهارت های خواندن شناسایی کرد:

۱- **مرحله تصویری**^۲: در این مرحله، کودک از بازشناسی بینایی الگوهای کلی کلمات استفاده می کند. بنابراین، می تواند کلمات را به عنوان واحدهایی کلی، بازشناسی نماید. اما ممکن است کودک در باز تولید^۳ صحیح این کلمات، ناتوان باشد و در نتیجه، کلماتی را که می تواند بخواند، نادرست هجی کند.

۲- **مرحله الفبایی**^۴: کودک از عهده تطابق صداها با حروف برمی آید و اگر مهارت تناظر یک به یک بین حروف و صداها را داشته باشد، می تواند کلمات را شناسایی کند (رید، ۲۰۱۶).

اهری بیان می کند که مرحله الفبایی می تواند به چهار مرحله تقسیم شود: بیش الفبایی^۵، الفبایی ناقص^۶، الفبایی کامل^۷ و الفبایی یکپارچه شده^۸ (اهری، ۲۰۰۵ و ۱۹۹۵). هر مرحله بر اساس نوع غالب ارتباطی که شکل نوشتاری کلمه بینایی با حافظه دارد، نامیده می شود. طی مرحله پیش الفبایی؛ خواننده مبتدی، چگونگی خواندن بینایی کلمات را به وسیله ارتباط بین شکل کلمه و ویژگی های بینایی انتخاب شده کلمات با تلفظ و یا معانی آنها، می آموزد. کودک می تواند نوشته های محیطی و علایم راهنمایی کننده (مثل علامت ایست) را بخواند. در مرحله الفبایی ناقص؛ خواندن کلمات بینایی را به وسیله شکل دهی ارتباطات الفبایی به طور ناقص (بین تنها برخی از حروف کلمات نوشتاری با صداهایی که در تلفظ کشف کرده) انجام می دهد. او در این مرحله، نیاز به شناخت برخی تناظرات حرف - صدا و تقطیع واجی دارد. مرحله آخر، مرحله الفبایی یکپارچه شده است. زمانی که خواننده می تواند کلمات را از طریق تغییر شکل نویسه ها به واج ها رمزگشایی کند. اکنون او می آموزد تا کلمه بینایی را از طریق شکل دهی کامل به ارتباطات نویسه - واج به خاطر بسپارد. ونزکی^۹ می گوید که این عمل امکانپذیر است. چون خواننده می داند که چگونه بیشتر نویسه ها را به صداها (واج ها) در سیستم مرسوم خواندن تبدیل کند (رید، ۲۰۱۶).

۳- **مرحله نوشتاری**^{۱۰}: کودک دانش ارتباط نویسه - واج و نیز دانش ارتباط

1. Ferith	3. reproduce	5. prealphabetic	7. full alphabetic	9. Venezky	11. fluency
2. logographic	4. alphabetic	6. partial alphabetic	8. consolidated alphabetic	10. orthographic	

و گرینی، ۲۰۰۸). محققان دیگری مثل اهری، چپمن و تانمر نیز ثابت کرده اند که استفاده از ارتباطات حرف - صدا در شناسایی کلمات ناآشنا، مکانیسم اساسی کسب دانش کلمات بینایی است (اهری، ۲۰۰۵؛ رایدر و همکاران، ۲۰۰۸). ضمن آنکه، گرینی و تانمر معتقدند که، شکل ارتباطات بینایی - واجی بین کلمات نوشتاری و همتای گفتاری آنها در حافظه، اساس بازشناسی سریع و صحیح کلمات است. آنها خاطرنشان می کنند که برای کودکانی با مشکلات ارتباط بخشی بین گفتار و نوشتار، آموزش صریح مهارت های آگاهی واجی و مهارت های رمزبندی الفبایی، ضروری است (رایدر و همکاران، ۲۰۰۸).

سومین عامل پیش نیاز خواندن، مربوط به مواجهه کودک با نوشته و سواد در خانه و مدرسه است (بلاکمن، ۲۰۱۳). به نظر می رسد؛ کودکانی که در محیط غنی از نوشتار به سر می برند، نسبت به کودکانی که در فقر محیطی نوشتار قرار دارند، به احتمال زیاد تبدیل به خواننده ماهرتری می شوند (بیشاپ و آدامز، ۱۹۹۰). اما اسکاربرو و دابریچ (۱۹۹۴)، به این نتیجه رسیدند که، گرچه این عامل با اکتساب زود هنگام خواندن ارتباط دارد اما ارتباطی نسبتاً ضعیف است (اسکاربرو و دابریچ، ۱۹۹۴).

از میزان توانایی شناخت غیر کلامی نیز، می توان به عنوان آخرین عامل یاد کرد. به طور کلی، سنجش های پیش دبستانی از عملکرد غیر کلامی شناختی (علاوه بر سنجش های کلامی از عملکرد شناختی)، تا حدی توانایی پیش بینی مهارت های بعدی خواندن را دارد (بلاکمن، ۲۰۱۳). بر اساس شواهد مطالعاتی، تخمین زده شده که، عوامل پیش زمینه کودک مثل میزان هوشبهر، یادگیری قبلی و زمینه سواد در خانه، در حدود ۸۵ درصد از آنچه را که کودک در مدرسه کسب می کند، دخیل است. ۱۵ درصد باقی مانده شامل روش آموزش و درونداد معلم می باشد. بدین معنا که این مهارت ها در مراحل اولیه خواندن بسیار مهم هستند، به ویژه مهارت های مرتبط با زبان، درک و خزانه واژگان (رید، ۲۰۱۶).

چارچوب مدل علی از مشکلات خواندن

وری، اظهار می دارد که مشکلات خواندن در بسیاری از کودکان، در واقع بیشتر مرتبط با فقدان پتانسیل یادگیری مهارت های خواندن است. بسیاری از مهارت های پیش نیاز خواندن و برخی از مهارت های خواندن، همگی به عنوان نتیجه خواندن قلمداد می شوند، در نتیجه، اگر کودکی در رشد پیش نیازهای خواندن مشکل داشته باشد، این تأخیر رشد، خود را به صورت ضعف مهارت خواندن نشان خواهد داد (کلارک و وری، ۲۰۰۹). هنگامی که دانش آموز در حال یادگیری خواندن است، عوامل زیادی باعث

خزانه واژگان بینایی و درک مطلب^۱ باشد (شپیرو، ۲۰۱۱). طی دو دهه اخیر، پیشرفت های زیادی در تعیین پیشگو کننده های اکتساب خواندن صورت گرفته است. چهار مجموعه از این متغیرها شناسایی شده اند: آگاهی واجشناختی، دانش نامیدن حرف^۲، عادات خواندن والد - کودک و توانایی شناخت غیر کلامی (بلاکمن، ۲۰۱۳).

در سطوح پیش از خواندن، آگاهی واجشناختی و درک اصول الفبایی، کلید رشد خواندن است. کیم اینوی^۳ و همکارانش، خاطرنشان کردند که ارتباط بین رشد آگاهی واجی و اکتساب خواندن، یکی از مهم ترین یافته ها در متون است. آگاهی واجشناختی، توانایی شنیدن و دستوری کلمات گفتاری است (شپیرو، ۲۰۱۱؛ فلچر و همکاران، ۲۰۰۶). اما مسلم است که آگاهی واجشناختی یک مهارت واحد نیست. واحدهای واجشناختی کلمات، حداقل شامل سه سطح سلسله مراتبی است که بزرگ ترین آنها هجا^۴ و کوچک ترینشان واج می باشد. سطح میانی نیز از تقسیم هجا به واحدهای آغازه^۵ و قافیه^۶ تشکیل می شود. رشد آگاهی واجشناختی نیز از همین ترتیب پیروی می کند، یعنی کودکان در ابتدا آگاهی از هجا، سپس آگاهی از آغازه و قافیه و در نهایت، آگاهی از واج (آگاهی واجی) را به دست می آورند (بلاکمن، ۲۰۱۳).

دومین عامل پیش نیاز خواندن، اصول الفبایی است. اصول الفبایی، کار با نوشته و توانایی ارتباط صداها به حروف و استفاده از این صداها به شکل کلمات است. این اصول شامل دو جزء می شود:

۱- درک الفبایی؛ درک این که کلمات از حروف تشکیل شده و حروف، صداها را بازنمایی می کنند.

۲- رمزبندی واجشناختی^۷؛ توانایی استفاده از ارتباطات بین حروف و صداها، برای برگرداندن زنجیره حروف به کلمات (شپیرو، ۲۰۱۱).

البته بسیاری از زیر مهارت های خواندن، درون اصول الفبایی قرار می گیرند (مثل رشد درک رمزگشایی، صداکشی کلمات، تجزیه و تحلیل کلمات و بازشناسی الگوهای کلمات) اما فقط محدود به آن نمی شوند. اگرچه، واضح است که چرا دانش نامیدن حرف اهمیت دارد اما اهری معتقد است که، اصول الفبایی، یک مرجع شناسایی حروف برای ارتباط دادن با واجها را برای کودک فراهم می کند و طبق نظر آدامز، شاید اصول الفبایی، انعکاس دهنده مهارت هایی باشد که برای صحت بازشناسی واژگان ضروری هستند مانند درستی بازنمایی حروف و توانایی تمییز فرد (بلاکمن، ۲۰۱۳).

گرینی و تانمر، اهمیت استفاده از اطلاعات واجشناختی را در شناسایی کلمات ناآشنا، برجسته کردند. آنها می گویند؛ مهارت ها و استراتژی های بازشناسی واجشناختی در رشد ابتدایی سواد، حیاتی است (رایدر، تانمر

1. understanding
2. naming letter knowledge
3. Kame Ennui
4. syllable
5. onset
6. rhyme
7. phonological recoding
8. Reading science centre and language of Texas

تکواژشناسی ضعیف، علت نارساخوانی رشدی است اما احتمالاً مشکلات آگاهی واجشناختی، یک نقص اولیه است (رید و ورموت، ۲۰۰۲). اما دیکون و همکاران (۲۰۰۸)، اظهار می دارند که نقایص مرکزی در مشکلات خواندن، فراتر از نقص آگاهی واجشناختی است. آنها علت مشکلات خواندن را مشکلات تکواژ شناسی علاوه بر دیگر عوامل می دانند (دیکون و همکاران، ۲۰۰۸). عوامل رفتاری نیز شامل مشکلاتی مانند کشف حرکت، تخمین زمان، تعادل، هجی کردن و شنوایی است. هم چنین، استفاده از استراتژی های فراشناختی نیز از عوامل رفتاری محسوب می شود (دویل، ۲۰۰۸).

فریث (۲۰۰۲)، در ارتباط با چارچوب مدل علی خود، اذعان داشته؛ نکته مهم این است که همه سطوح با یکدیگر، از طریق تعاملات فرهنگی که رخ می دهد، در ارتباط هستند. بنابراین، اهمیت دارد تا عناصر دیگری را به عنوان عوامل فرهنگی و محیطی، در این چهارچوب بگنجانیم (دویل، ۲۰۰۸).

محیط یک عامل مؤثر در یادگیری و مجموعه ای از عوامل اجتماعی و فرهنگی است که بر برونداد تجربیات یادگیری تأثیر گذار می باشد. محیط شامل بافت یادگیری، کلاس، مدرسه و اجتماع نیز می شود که بر یادگیری و آموزش تأثیر گذار است. از این رو، اهمیت دارد که سبک یادگیری و بافت فرهنگی آموزنده و نیز سیاست مدرسه در نظر گرفته شود. این عوامل می توانند محیطی حمایتگر را فراهم سازند که تأثیر زیادی بر برونداد تجربیات یادگیری کودکان دارای مشکلات خواندن دارد (رید، ۲۰۱۶).

بافت فرهنگی جامعه و خانواده: خواندن، لذت بردن از فرهنگ را موجب می شود. مکالمات اجتماعی نیز، به نظر می رسد که بر مبنای استفاده از سواد باشد. در نتیجه، خواندن، یک جزء یکپارچه شده از رشد فرهنگ و اجتماع در بیشتر جوامع امروزی است. فرهنگ یک اجتماع می تواند توسط خواندن کتاب ها و مکالمات نوشته شده، شکل بگیرد. بسیار مهم است که معلمان از زمینه فرهنگی دانش آموزان آگاهی داشته باشند. بر اساس نظر ورموت و بریمن (۲۰۱۱)، هرگاه معلمان، فرهنگ های خانه دانش آموزان را درک کنند، به طور قطع، یک نقش مرکزی در آموزش کلاس درس ایفاء خواهند کرد و یادگیری دانش آموزان نیز کاراتر می شود. آنها می گویند؛ یکی از دلایل یادگیری مفاهیم جدید، اتصال دانش جدید با دانش قبلی است که ریشه در خارج از کلاس درس دارد (ورموت و همکاران، ۲۰۱۱). هم چنین، آلتون - لی (۲۰۰۵)، معتقد است؛ میزان زیادی از زمان

شکست در یادگیری می شوند، این عوامل مشتمل بر ۲ گروه است: عوامل درون خود فرد و عوامل محیطی (دویل، ۲۰۰۸). فریث عوامل درونی را به سه سطح طبقه بندی کرده که می تواند راهنمای مفیدی برای دیدگاه متخصصان باشد. بر اساس نظر وی هم چنین، یک چارچوب مدل علی، سه سطح را در بر می گیرد: زیستی، شناختی و رفتاری (فلچر و همکاران، ۲۰۰۶؛ رید، ۲۰۱۶).

جدول ۱: مدل علی فریث

عوامل محیطی	عوامل زیستی
	عوامل شناختی
	عوامل رفتاری

عوامل زیستی؛ شامل عملکرد بینایی، شنوایی، گفتار، نواحی مرتبط با مغز و عملکرد کلی مغز است (دویل، ۲۰۰۸). مشکل در خواندن، اساساً تفاوت در پردازش بی کفایت اطلاعات است و عوامل شناختی مثل مشکلاتی در حافظه و سرعت پردازش، هم در سطوح شناختی و هم در سطوح تحصیلی اهمیت دارند (فلچر و همکاران، ۲۰۰۶). عوامل شناختی شامل پردازش واجشناختی، سرعت پردازش، حافظه و دیگر عوامل مرتبط با یادگیری می شود (دویل، ۲۰۰۸).

پردازش واجشناختی: شواهد اساسی وجود دارد که اکتساب مهارت های واجشناختی، برای موفقیت خواندن امری مهم است. نقش مشکلات پردازش واجشناختی به خصوص زمانی که با مشکل رمزگشایی واجش (فلچر و همکاران، ۲۰۰۶) شناختی همراه باشد، اهمیت دارد، ضمن آنکه، آموزش زود هنگام واجشناختی همراه با ارتباط بخشی مناسب با تجربیات نوشتاری و سواد، سواد را در سطح کلمه ارتقاء بخشیده و احتمال مشکلات مربوط به سواد را کاهش می دهد (رید، ۲۰۱۶). هتوت و لاندبرگ، نشان دادند که نقص واجشناختی در سن ۶ سالگی، قوی ترین پیش بینی کننده مشکلات خواندن است (لاندبرگ و هتوت، ۲۰۰۲). تحقیقات دیگر هم بیانگر آن هستند که سرعت گفتار، قوی ترین پیش بینی کننده مشکلات خواندن است (رید، ۲۰۱۶).

پردازش تکواژ شناسی^۱: دیکون (۲۰۰۸)، شواهد گسترده ای از مشکلات تکواژ شناسی در خوانندگان نارساخوان را فراهم کرده است (دیکون و همکاران، ۲۰۰۸). هاگیت^۲ و لیکین^۳ (۲۰۰۶)، معتقد هستند که این عامل می تواند دو تفسیر داشته باشد: بر اساس تفسیر اول؛ این نقص، آگاهی تکواژ شناسی در نارساخوان ها و نقش آن در خواندن می تواند باشد که مستقل از نقص آگاهی واجشناختی است. تفسیر دوم نیز، می تواند این باشد که آگاهی

1. morphological 3. Leikin
2. Hagit

دارند، نه رمزگشایی و هجی کردن کلمات ناآشنا (وستوود، ۲۰۰۸). طبق بررسی سیمونز و همکاران (۲۰۰۷)، کودکان خردسال، امکان آموزش مهارت‌های رمزگشایی و استفاده از آموزش فشرده و متمرکز را دارند (سیمونز و همکاران، ۲۰۰۷). فین (۲۰۰۰)، می‌گوید که میلیون‌ها کودک بدون مشکلات خاص، به عنوان « ناتوان » طبقه بندی می‌شوند، در حالی که در حقیقت مشکل اصلی آنها، عدم دریافت آموزش‌های خواندن در سن ۶ - ۵ سالگی است (وست وود، ۲۰۰۸).

انواع روش های خواندن

حداقل پنج روش متفاوت خواندن کلمات از هم قابل افتراق هستند (رید، ۲۰۱۶؛ بلاکمن، ۲۰۱۳؛ رابینز و اهری، ۱۹۹۴):

الف - به وسیله صداکشی ترکیب حروف، که از آن به عنوان « رمزگشایی^۴ » یا « رمزبندی واجشناختی^۵ » یا تناظر نویسه- واج، یاد می‌شود.
ب - به وسیله تلفظ الگوهای پربسامد هجا که شکلی پیشرفته از رمزگشایی است.

ج - به وسیله بازیابی کلمات بینایی از حافظه "روش" ببین و بگو" یا کل خوانی)

د - به وسیله قیاس^۶ بینایی کلمات ناآشنا با آشنا

ه - به وسیله استفاده از بافت^۷ در پیش بینی کلمات در هر مورد، مسیر پردازش‌ها متفاوت است. وقتی خواننده بتواند از هر پنج روش بخواند، آنگاه در خواندن ماهر شده است (بلاکمن، ۲۰۱۳).

یکی از روش‌های خواندن کلمات همان گونه که در بالا گفته شد، تبدیل نویسه‌ها به واج و ترکیب آنها برای تلفظ است به گونه‌ای که شبیه کلمات واقعی بیان شوند. خوانندگان از این استراتژی برای خواندن کلمات تاکنون ندیده‌اند و کلمات ناآشنا استفاده می‌کنند. این روش، برای خواندن کلمات نسبت به روش خواندن کلمه بینایی، دارای سرعت کندتری است (بلاکمن، ۲۰۱۳). در زبان فارسی این روش گاهی کارا نیست، چون ارتباط بین برخی نویسه‌ها با واج متناظر آنها یک به یک نمی‌باشد و آنها اغلب به روش کلمه بینایی تلفظ می‌شوند (مثل «وا» در کلمه خواهر که واج متناظر آن /a/ است).

درحالی‌که خوانندگان مبتدی، کلمات را به وسیله حروفی که تاکنون آموخته‌اند رمزگشایی می‌کنند، خوانندگان ماهر، گروهی از حروف را برای این کار پردازش می‌کنند. آنها طی تجربیات مختلف خواندن کلمات، می‌آموزند که چگونه این کلمات تلفظ می‌شوند و در چه

کلاس درس به این دلیل هدر می‌رود که تجربیات آموزشی با فرایندهای حافظه کودکان مطابقت ندارد. به نظر می‌رسد که فاصله زیاد بین دنیای معلم و دنیای کودک، اهمیت فرهنگی بیشتری در آموزش داشته باشد (آنتون - لی، ۲۰۰۵). طبق نظر بیشاپ (۲۰۰۳)، وقتی که عدم تطابق فرهنگی بین معلم و دانش آموز وجود داشته باشد، معلم باید تنظیمات شناختی را انجام دهد. این کار، کاربردهایی برای آموزش خواندن و مهارت‌های زبان و به ویژه، انتخاب مواد خواندن دارد (بیشاپ، ۲۰۰۳).

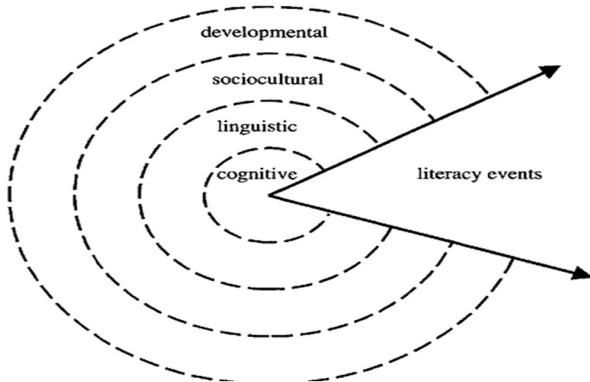
وضعیت اجتماعی - اقتصادی (SES): تأثیر وضعیت اجتماعی - اقتصادی (SES) برگرفته از عواملی مثل درآمد، آموزش/تحصیلات، شغل، شهری/روستایی و میزان تأثیر عواملی مانند محیط زبانی منزل است (دوود و همکاران، ۲۰۰۳). علیرغم این که تأثیر والدین و معلم اهمیت دارد، آنها مستقل از جامعه وسیع و مسائل خانوادگی مثل فقر و میزان تحصیلات جامعه عمل نمی‌کنند. بخش بزرگی از تحقیقات، نشان دهنده این است که SES پایین، علامت خطر بزرگی برای شکست‌های تحصیلی و به ویژه ضعف مهارت‌های پیشرفته خواندن است (اسکاربرو و دویریچ، ۱۹۹۴). در تعدادی از مطالعات با مقیاس وسیع، نتایج نشان داده است که SES روی سن اکتساب گفتار مؤثر است و کودکان با یک زمینه SES بالاتر نسبت به یک زمینه SES پایین‌تر، عملکرد بهتری دارند. هال (۲۰۰۸)، در تحقیقی به بررسی بروز سواد و آگاهی واجشناسی در کودکان و نقش محیط سواد خانه در آنها پرداخت. نتایج تحقیقات وی حاکی از آن است که جنبه‌های محیط سواد خانه کودکان در رشد مهارت‌های پیش‌سوادی حیاتی دیگر مثل زبان، درک، خزانه واژگان و مهارت‌های حرف^۲ نقش دارد. همچنین، ارتباطی قوی بین SES و مهارت‌های سواد اولیه، مثل آگاهی واجشناختی و دانش حرف، وجود دارد که احتمالاً بین SES و خودخواندن میانجی‌گری می‌کنند (اسنولینگ و هولم، ۲۰۰۸). تحقیقات انجام گرفته بر روی رشد تکاملی کودکان، بیانگر این است که درونداد زبانی والدین با SES پایین، با دروندادی که والدین با SES متوسط و بالا فراهم می‌کنند، نه فقط در مقدار درونداد بلکه در پیچیدگی واژگانی، پاسخ‌های تصادفی و تشویق گفتار کودک متفاوت است (رید، ۲۰۱۶).

روش‌های آموزشی: سال‌ها پیش، آلم^۳ (۱۹۸۱)، بیان کرد که تمرینات ناکارای تحصیلی (یعنی روش‌های آموزشی) در مشکلات یادگیری خواندن و نوشتن کودکان نقش دارند. اخیراً نقش رویکردهای آموزشی به عنوان یک عامل بزرگ، به اثبات رسیده است. مطالعات نشان داده‌اند که کودکان به آموزش صریح اصول کاربرد دانش آوایی (تناظرات نویسه - واج) نیاز

1. Socio Economical Status 3. Alm 5. phonological recoding 7. context
2. letter 4. decoding 6. analogy

نتیجه‌گیری

سواد خواندن، ماهیتی پویا و چند بعدی دارد. بدین معنا که یادگیری مؤثر و کارایی آن نیاز به کنترل ابعاد شناختی، زبان شناختی، اجتماعی- فرهنگی و تکاملی دارد. در یک معنای بسیار واقعی، هر رویداد مرتبط با خواندن، این چهار بعد را درگیر می‌کند (شکل ۱) (کوسر، ۲۰۱۴).



شکل ۱: دیدگاه چند بعدی به سواد

در مرکز کنش سواد، بعد شناختی قرار دارد که تمایل فرد به کشف، ساخت و به اشتراک گذاشتن معنا است. تولید معنا، انواعی از پردازش‌ها و استراتژی‌های ذهنی را درگیر می‌کند. اطراف بعد شناختی را زبان‌شناسی احاطه کرده است. زبان وسیله‌ای است که از آن طریق، معنا و بیان، نمود پیدا می‌کند. هر رویداد سواد، فراتر از صرفاً ساخت معنا و استفاده از زبان است. سواد یک فعالیت اجتماعی نیز هست. بنابراین، معنا و زبان، همیشه درون چارچوب هویت اجتماعی فرد و بافت اجتماعی زبانی که به کار می‌رود، استفاده می‌شوند. در نهایت، پس از ابعاد شناختی، زبان‌شناسی و اجتماعی- فرهنگی، بعد تکاملی قرار دارد. دیگر ابعاد سواد، جنبه‌ای از سواد را انعکاس می‌دهند که فرد کنترلی بر آنها ندارد. بعد تکاملی هرگز پایان ندارد و افراد ممکن است در مواجهه با بعضی کلمات، مجبور به استفاده از مسیرهای جدید خواندن شوند. این تجربیات، فرصت‌های اضافی یادگیری خواندن را در اختیار فرد قرار می‌دهد (رید، ۲۰۱۶؛ کوسر، ۲۰۱۴).

منابع:

- Alton-Lee, A. (2005). Collaborating across policy, research and practice: Knowledge building for sustainable educational development. Paper presented at the Netherlands Evidence Based Policy Research Conference Linking Evidence to Practice, The Hague, Netherlands. Available from <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES>
- Bishop, A. G. (2003). Prediction of first-grade reading achievement: A comparison of fall and winter kindergarten screenings. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 189-200.

صداهایی با هم اشتراک دارند. هنگامی که آنها کلمه‌ای حاوی این گروه را می‌بینند، می‌توانند کل گروه حروف را بدون صداکشی حرف به حرف آن بخوانند (بلاکمن، ۲۰۱۳). گاسوامی و براون (۱۹۹۰)، نشان دادند که کلمات دارای گروه‌های حرفی شبیه به هم، برای خواننده‌ای که با این گروه حروف آشنا است، راحت‌تر قابل رمزگشایی می‌باشد (گاسوامی و براون، ۱۹۹۰).

اما در روش "ببین و بگو"، وقتی خواننده کلمه را می‌خواند، در واقع، به اطلاعاتی که در حافظه‌اش در اثر تجربیات قبلی خواندن کلمات ذخیره شده، دست می‌یابد. با دیدن کلمات، بدون نیاز به این که فرد کلمه را صداکشی کند و یا حروف را با هم ترکیب نماید، نحوه تلفظ و معنای آنها فوراً در حافظه فعال می‌گردد (شپیرو، ۲۰۱۱). ریتس مال^۱ (۱۹۹۳)، دریافت که کودکان پایه اول، نیاز به حداقل چهار بار مواجهه با کلمات دارند تا بتوانند آنها را با این روش بخوانند. در واقع، دانش آموز، کلمات را به عنوان یک کل می‌خواند و این عمل طی یک ثانیه پس از مشاهده کلمه رخ می‌دهد (بلاکمن، ۲۰۱۳). سامونلز^۲ و لبرگو^۳ (۱۹۷۴)، به این نتیجه دست یافتند که وقتی یک کلمه بینایی برای فرد خیلی آشنا شد، او می‌تواند به معنا و تلفظ کلمه به طور خودکار و بدون صرف توجه و یا انرژی برای رمزگشایی دست یابد. این موضوع به فرد اجازه می‌دهد تا خواندن را به طور غیرآگاهانه انجام دهد (بلاکمن، ۲۰۱۳).

روش دیگر، قیاس است. خوانندگان خردسال، ممکن است یک کلمه جدید را از طریق بازشناسی این که تلفظ کلمه جدید چقدر شبیه به تلفظ کلمه‌ای است که در خزانه واژگان بینایی آنها قرار دارد، بخوانند. آنها مانند روش خواندن کلمه بینایی، به تلفظ و معنای کلمه بینایی در حافظه دست می‌یابند و سپس تلفظ آن را با کلمه جدید تطبیق می‌دهند (مثل کلمه «خواهر» در قیاس با کلمه «خواهش»). اما رابینز و اهری (۱۹۹۲)، نشان دادند که روش قیاس کردن در کودکان، نیازمند دسترسی به خزانه واژگان بینایی در حافظه، است (رید، ۲۰۱۶؛ بلاکمن، ۲۰۱۳).

آخرین روش خواندن کلمات، استفاده از بافت است. مثل تصاویر یا پیشگویی متن، دانش فرد از زبان، دانش جهانی و حافظه فرد برای متن‌هایی که تاکنون خوانده است. اما به هر حال، گاف^۴ و والش^۵ معتقدند؛ این روش خواندن، نمی‌تواند به عنوان راهی که خواننده بیشترین کلمات را از آن طریق بخواند، قلمداد شود، زیرا بیشتر کلمات نمی‌توانند به درستی حدس زده شوند، به ویژه در مورد کلمات محتوایی^۶. برای خواندن صحیح این کلمات، خواننده باید پردازش‌هایی فراتر از حدس زدن بافت به تنهایی، انجام دهد (رید، ۲۰۱۶؛ بلاکمن، ۲۰۱۳؛ شپیرو، ۲۰۱۱).

1. Reitsmal
2. Samuels
3. Lebergo
4. Gough
5. Walsh
6. content words

- Lundberg, I. (2002). The child's route into reading and what can go wrong. *Dyslexia*, 8(1), 1-13.
- Pascoe, M., Stackhouse, J. & Wells, B. (2006). Persisting speech difficulties in children: children's speech and literacy difficulties: John Wiley & Sons.
- 2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook*: John Wiley & Sons.). -Reid, I
- Reid, G. & Wearmouth, J. (2002). *Dyslexia and literacy: Theory and practice*: John Wiley & Sons.
- Robbins, C. & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational psychology*, 86(1), 54.
- Ryder, J. F., Tunmer, W. E. & Greaney, K. T. (2008). Explicit instruction in phonemic awareness and phonemically based decoding skills as an intervention strategy for struggling readers in whole language classrooms. *Reading and Writing*, 21(4), 349-369.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.
- Shapiro, E. S. (2011). *Academic skills problems: Direct assessment and intervention*: Guilford Press.
- Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., Harn, B., Coyne, M. D., Stoolmiller, M., Santoro, L. E., . . . & Kaufman, N. K. (2007). Attributes of effective and efficient kindergarten reading intervention an examination of instructional time and design specificity. *Journal of Learning Disabilities*, 3 40(4), 331-347.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2008). *The science of reading: A handbook* (Vol. 9): John Wiley & Sons.
- Wearmouth, J., Berryman, M. & Whittle, L. (2011). 'Shoot for the moon!' Students' identities as writers in the context of the classroom. *British Journal of Special Education*, 38(2), 92-99.
- Westwood, P. (2008). What teachers need to know about reading and writing difficulties: Aust Council for Ed Research.
- Bishop, D. V. & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050.
- Blachman, B. A. (2013). *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*: Routledge..
- Bradley, L. & Bryant, P. (1991). Phonological skills before and after learning to read. *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*, 37-45.
- Clark, W. A. & Wary, J. C. (2009). Motion picture encoding and counterfeit tracking system and method: Google Patents.
- Deacon, S. H., Conrad, N. & Pacton, S. (2008). A statistical learning perspective on children's learning about graphotactic and morphological regularities in spelling. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(2), 118.
- Dodd, B., Holm, A., Hua, Z. & Crosbie, S. (2003). Phonological development: a normative study of British English-speaking children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 17(8), 617-643.
- Doyle, J. (2008). *Dyslexia: An Introduction Guide*: John Wiley & Sons.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of research in reading*, 18(2), 116-125.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2006). *Learning disabilities: From identification to intervention*: Guilford press.
- Goswami, U. & Brown, A. L. (1990). Melting chocolate and melting snowmen: Analogical reasoning and causal relations. *Cognition*, 35(1), 69-95.
- Kucer, S. B. (2014). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*: Routledge.