

بررسی اثرات تشویق در بهبود نارساخوانی فارسی

واژگان کلیدی

* نارساخوانی

* روان خوانی

* متغیر تشویق

* متون فارسی

دکتر فروغ کاظمی * f.kazemi86@yahoo.com

دانشیار زبان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی

طوبی دل زنده

دانشجوی دکتری زبان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی

چکیده

پژوهش پیش رو به بررسی اثرات مثبت تشویق در نارساخوانی متون فارسی پرداخته تا به این پرسش‌ها پاسخ دهد که آیا تشویق می‌تواند عاملی برای بهبود روان خوانی افراد نارساخوان باشد؟ و آیا روان خوانی فارسی می‌تواند بر روان خوانی دیگر دروس یا متون مؤثر واقع شود؟ روش تحقیق در این مقاله تلفیقی از روش‌های کیفی (تحلیلی) و کمی (آماري) است و داده‌ها به شیوه میدانی گردآوری شده است. میزان روان خوانی شرکت‌کنندگان با روش مشاهده مورد بررسی قرار گرفته و سپس از طریق آزمون t به تحلیل آماری نارساخوانی پرداخته شده است. جامعه آماری تحقیق ۱۰ نفر از دانش‌آموزان نارساخوان متوسطه اول دبیرستان سیدالشهدا(ع)، در منطقه ۹ شهر تهران هستند. متغیر مستقل در این تحقیق عامل تشویق و متغیر وابسته میزان روان خوانی است. تحلیل استنباطی داده‌ها با استفاده از آزمون t اندازه‌گیری مکرر و مقایسه میانگین دو گروه مستقل صورت گرفته است و نتایج حاصل از آزمون‌ها در قالب جدول و نمودار ارایه و عملکرد آزمودنی‌ها در هر آزمون به صورت نمودار و جدول ترسیم شده است. نتایج حاصله نشان داده که گروه آزمایش نسبت به گروه گواه پیشرفت چشمگیری داشته است و در نتیجه اثبات می‌کند که تشویق می‌تواند در روان خوانی درس فارسی مؤثر باشد و به تبع آن در دروس دیگری نیز که نیاز به روان خوانی دارد نیز مؤثر واقع شود.

مقدمه

عارضه مشهور به نارساخوانی^۱ نوعی غیرمعمول از اختلال شدید در خواندن است که سال‌های زیادی است برای مجامع آموزشی و پزشکی به صورت معما درآمده است. تعاریف متفاوتی در مورد نارساخوانی وجود دارد. اما همه آنها نارساخوانی را به عنوان یک ناتوانی یادگیری یا اختلال عصب شناختی که تحول مهارت های خواندن را تحت تاثیر قرار می دهند، می دانند. نارساخوانی را می توان به عنوان مشکل پایدار یادگیری خواندن و خودکار شدن آن در کودکانی دانست که دچار عقب ماندگی شدید یا نارسایی حسی نیستند. ولی توانایی خواندن در آن‌ها به طور معناداری پایین تر از حد توانایی های آن‌ها در زمینه های دیگر است. (<http://mehdisaber.com>). بنیادی‌ترین نهاد اجتماعی بعد از خانواده، مدرسه است که ارکان اصلی آن را کودکان، دانش آموزان و معلمان تشکیل می دهند. در این میان نقش معلم به عنوان راهنما بسیار حائز اهمیت است. معلم موفق و باتجربه به الگوها و روش های تدریس آگاه است و آنها را در موقعیت های مناسب به کار می برد. به دانش آموزان اعتماد به نفس می دهد و به تفاوت‌های فردی آن‌ها توجه دارد. به جای دوست بودن با آن‌ها دوستانه برخورد می کند (جاهد، ۱۳۵۹).

یکی از عوامل مهم آموزش «ایجاد انگیزه» در دانش آموزان است که از نکات بسیار مؤثر در یادگیری است. اولین دستاوردی که از دانش آموزان در سال های ابتدای تحصیل انتظار می رود یادگیری خواندن است. خواندن از جمله حیطه های تحصیلی است که با شکست تحصیلی بسیار همراه می شود؛ چرا که فرایندی پیچیده و متشکل از تعدادی از مهارت ها است که باید در آنها تسلط کسب شود. این مهارت، ادامه فرایند رشد زبان محسوب می شود و همانطور که فرایند رشد زبانی می تواند دچار اختلال شود خواندن هم گاه با دشواری هایی همراه می گردد (دادستان، ۱۳۸۷). روان خوانی یکی از مباحث مهم در امر یادگیری زبان فارسی است و دانش آموزانی که در این امر مشکل دارند، دچار نارساخوانی می شوند (چنگ^۲، ۱۳۸۲).

1dyslexia

2 J. Cheng

چنانچه معمول است روش های تشویق و تنبیه نه قبل بلکه عمدتاً بعد از عمل مورد نظر (بروز رفتار در دانش آموز) به کار گرفته می شوند، ولی با کمی دقت در طیف معانی ذکر شده برای آن ها که به طور کلی عبارتند از: به شوق درآوردن و آگاهانیدن و هوشیار ساختن، معلوم می شود که این معانی به جریان قبل از عمل (و حین عمل نیز بر می گردند). واقعیت این است که در اعمال شیوه های تشویق و تنبیه آنچه که در فرایند یادگیری و بروز آن، بسیار مهم است ولی بطور کل در نظر گرفته نمی شود، پیش نیازهای یادگیری بروز داده شده در زمان خاص است: به شوق درآوردن، آگاهانیدن و هوشیار ساختن، که اگر دانش آموز آنها را کسب کرده یا دارا بوده باشد، یادگیری بعدی او براحتی صورت می گیرد و گرنه در یادگیری های خود دچار مشکل خواهد بود. بکارگیری تقریباً تمامی روش های رایج تشویق و تنبیه بدون توجه به پیش نیازهای ذکر شده برای یادگیری که، در تعلیم و تربیت رسمی اعمال می شود دارای عوارض و پیامدهایی است که دست اندرکاران تعلیم و تربیت بدون سوءنیت، نسبت به آن ها بی توجه و یا کم توجه هستند و یا با آگاهی لازم و شایسته نسبت بدانها عمل نمی کنند. عوارض و پیامدهایی که برخلاف اهداف مورد انتظار از این روش ها و برخلاف اهداف کلی ذکر شده برای تعلیم و تربیت می باشند. از جمله دلایل عدم آگاهی در اعمال روشهای رایج تشویق و تنبیه، بی توجهی نسبت به نگرش انسان در جهت دهی کارهاست؛ نگرش مثبت یا منفی دانش آموزان نسبت به محیط مدرسه و دست اندرکاران، روشهای آموزشی و پرورشی اعمال شده در آن. به هر حال روش های تشویق و تنبیه را می توان از عوامل مؤثر در ایجاد یا عدم ایجاد علاقه و انگیزش نسبت به یادگیری و پیشرفت تحصیلی به حساب آورد که لزوم توجه بیشتر را از طرف دست اندرکاران تعلیم و تربیت می طلبد (عبدالناصر، ۱۳۷۳).

دانش آموزانی که در خواندن ضعف دارند با وجود تلاش بسیاری که انجام می دهند، به کندی می خوانند و در زمان مواجهه با واژه ناآشنا، در خواندن متوقف می شوند و ممکن است از خواندن واژه های دشوار اجتناب کرده و حتی اغلب عبارات کوتاه را هم اشتباه بخوانند. آنها در بیشتر مواقع در سطح رمزگشایی واژه متوقف می شوند. این مشکل به نوبه خود عاملی برای از دست دادن درک متن است. لذا پژوهش حاضر به دنبال یافتن پاسخ به این پرسش هاست که

آیا تشویق می‌تواند عاملی برای بهبود روان‌خوانی دانش‌آموزان نارساخوان باشد؟ و آیا روان‌خوانی درس فارسی، می‌تواند بر روان‌خوانی دروس دیگر نیز مؤثر واقع شود؟

این پژوهش تحقیقی کاربردی است و نتایج حاصل از انجام آن می‌تواند، مورد استفاده معلمانی که با چنین مشکلی روبرو هستند قرار گیرد. چرا که خواندن تنها خاص درس فارسی نیست و دروسی چون علوم، علوم اجتماعی، ریاضی و غیره را نیز شامل می‌شود. در نتیجه روان‌خوانی می‌تواند در درک بهتر این دروس به آن‌ها کمک کند. روش‌های تحقیق در این مقاله تلفیقی است از روش کیفی (تحلیلی) و روش کمی (آماري). گردآوری داده‌ها به شیوه میدانی انجام شده و با روش مشاهده، میزان روان‌خوانی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته و سپس از طریق آزمون به تحلیل آماری نارساخوانی پرداخته شده است. داده‌های تحقیق ۱۰ نفر از دانش‌آموزان نارساخوان متوسطه اول دبیرستان سیدالشهدا(ع)، در منطقه ۹ شهر تهران هستند. متغیرمستقل و متغیر وابسته، میزان روان‌خوانی است. تحلیل استنباطی داده‌ها با استفاده از آزمون t اندازه‌گیری مکرر و مقایسه میانگین دو گروه مستقل صورت گرفته است و نتایج حاصل از آزمون‌ها به صورت جداول و نمودارهایی ارائه و عملکرد آزمودنی‌ها در هر آزمون به صورت نمودار و جدول ترسیم شده است.

پیشینه

نبی‌فر و رقیب‌دوست (۱۳۸۸) در مقاله «نقش پردازش واج‌شناختی و نحوی در مدل‌های خواندن» می‌نویسند خواندن فرایند شناختی بسیار پیچیده‌ای است که برای رسیدن به هدف نهایی خواندن، که همان درک معنای متن خوانده شده است باید، پردازش زبانی طی مراحل خاص و در سطوح مختلفی از قبیل واجی، صرفی، واژگانی و نحوی صورت گیرد؛ بنابراین برای افراد و به ویژه کودکانی که در ابتدای مراحل یادگیری خواندن قرار دارد لازم است که دانش زبانی را در هر یک از این سطوح به حد کفایت فراگرفته باشد تا بتواند پس از پردازش نویسه‌ها و مرتبط ساختن آنها با واج‌ها، واژه‌ها را بازشناسی کند و سرانجام در مراحل بعدی، معنای واژه‌های منفرد در سطح گروه، جمله و متن را به هم پیوند دهد تا معنای کلی متن را درک کند. آنها معتقدند مدل‌های خواندن نشان داد، که مدل یکسانی وجود ندارد که بتوان از طریق آن فرضیات دوگانه‌ای را که در خصوص ارتباط نقش پردازش واج‌شناختی و نحوی در

خواندن و فراگیری آن مطرح می شود توجیه کرد. به عقیده آن‌ها نمی توان انتظار داشت که مدل واحد دقیقی وجود داشته باشد که بتواند نقش هر یک از سطوح زبانی از جمله نحو و واج‌شناسی را به طور دقیق همزمان هم در افراد طبیعی و هم در افراد نارساخوان نشان دهد و همه مشکلات خواندن را نیز توجیه و در عین حال همه شالوده های زبان شناختی و عصب شناختی را نیز منعکس کند. زیرا ماهیت مدل با نظریه متفاوت است و به گونه ای است که دارای ماهیت کاربردی است و مفید و مناسب بودن مدل با توجه به هدفی که مدل بر اساس آن ارائه شده، به لحاظ کاربردی مسئله حائز اهمیتی است. با توجه به این امر، نقش هریک از مؤلفه ها و سطوح زبانی از جمله واج شناسی و نحو با توجه به هدف شناختی که مدلها بر اساس آن ارائه شده اند متفاوت است.

یگانه (۱۳۹۳) در مقاله «اثرات شفافیت و تیرگی خط فارسی بر مهارت های نوشتن کودکان طبیعی و خوانش پریش از طریق آزمون های آگاهی واج شناسی و املای واژه ها» معتقد است که مروری بر مطالعات گذشته نشان می دهد که بسیاری از کودکان در یادگیری خواندن مشکلی ندارند و آن را به طور طبیعی می آموزند، اما این امر برای برخی کودکان (حدود ۱۵ الی ۲۰ درصد کودکان دبستانی) مستلزم صرف انرژی بسیار و آموزش خاص و برنامه ریزی شده است (تریمن^۳ و کازار^۴، ۲۰۰۴ به نقل از یگانه، ۱۳۹۳). این کودکان که به رغم برخورداری از هوش معمولی، توانایی های حسی، رفاه اقتصادی- اجتماعی و توانایی در یادگیری عمومی، در خواندن دچار مشکل می شوند، مشخصاً به عنوان خوانش پریشی رشدی شناخته شده اند. مشکلات این کودکان اغلب در فراگیری مهارت هایی مانند بازشناسی دیداری واژه و رمزگشایی واجی، هم در خواندن و هم در نوشتن (املا)، نمود پیدا می کنند خوانش پریشی رشدی بر اساس مهارت خواندن و نوشتن، به دو دسته «خوانش پریشی سطحی» و «خوانش پریشی واج شناختی»، تقسیم می شود (تمپل^۵، ۱۸۷: ۱۹۹۷ به نقل از یگانه، ۱۳۹۳).

در «خوانش پریشی های سطحی» افراد در استفاده از مسیر واژگانی مشکل دارند و از این رو، غالباً به مسیر واجی در خواندن واژه ها اتکا می کنند؛ توانایی آنها در خواندن نا واژه ها، قاعده مند سازی های مکرر و مشکلات آنها در خواندن واژه های بی قاعده تاییدی بر این

3 Treiman, R.

4 Kessler, B.

5 Temple, C. M.

مسئله است. برخلاف خوانش پریشی های سطحی، بارزترین مشخصه خوانش پریشی های واجی نقص در پردازش واجی خواندن است. این افراد در یادگیری خواندن واژه از طریق انطباق نگاره- واج مشکل دارند و مسیر پردازشی غیر واژگانی آنها مختل است (همان: ۲۰۸)

در میان پژوهش های مربوط به مهارت های خواندن می توان به مقاله دانای طوسی و بلوچ (۱۳۸۵) با عنوان «تاثیر شفافیت و تیرگی خط فارسی بر عملکرد کودکان طبیعی و نارساخوان در آزمون های آگاهی واج شناختی» اشاره کرد. در این پژوهش، عملکرد ۱۰۱ کودک پسر فارسی زبان، در سه گروه خوانش پریش، طبیعی هم سن خواندن (یعنی کودکانی که از لحاظ توانایی در مهارت خواندن در سطح خوانش پریش ها بودند، اما از لحاظ سن تقویمی، دوسال کوچک تر از آنها بودند) و طبیعی هم سن تقویمی، در ۶ آزمون آگاهی واج شناختی مورد بررسی قرار گرفت. آنها دو فرضیه را درباره رابطه بین شفافیت خط و سطح مهارت خواندن کودکان در آزمون های آگاهی واج شناختی در نظر گرفتند؛ در فرضیه اول پیش بینی کردند که شفافیت خط بر عملکرد خوانش پریش ها و گروه گواه هم سن خواندن آنها در آزمون های آگاهی واج شناختی اثرگذار است، اما تاثیر آن در کودکان هم سن تقویمی خوانش پریش ها به حداقل می رسد.

امین آبادی (۱۳۹۶) در مقاله «روان خوانی: تعریف، فرایند و روش های بهبود» به بررسی روان خوانی پرداخته است و می نویسد خواندن از مهارت های مورد تاکید در تمامی نظام های تعلیم و تربیت است، چرا که پیشرفت در خواندن، رشد سایر حیطه های سوادآموزی را در پی دارد. هرچند هدف اصلی خواندن درک مطلب است؛ اما روان خوانی پیش نیاز اصلی درک خواندن می باشد. (عسکری سرکهنانی، ۱۳۹۷) در مقاله «چگونه توانستم مهارت خواندن را در دانش آموزان پایه دوم تقویت نمایم» می نویسد، خواندن مهارتی است که کودک تفاوت های موجود میان حروف و صدا ها را بر پایه آن رابطه میان صورت نوشته ی واژه و صورت گفتاری و سرانجام معنی آنها را در می یابد. هدف اصلی خواندن درک معنی متن و نوشته است که با یک سری فعالیت های آموزشی این مهارت یاد داده می شود. این امر تدریجی و مرحله به مرحله است که نهایتاً کودک در مقاطع بالاتر مسلط تر می شود.

ذوالقدرنسب و اسماعیلی (۱۳۹۴) در مقاله «تاثیر تشویق و توجه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان» می نویسند از آن جایی که خانواده ها و مدارس، ابتدایی ترین و مهمترین کانون

پرورش و تربیت کودکان و نوجوانان هستند و گردانندگان آنها والدین و آموزگاران هستند و اصلی‌ترین نقش را در این زمینه به عهده دارند باید با اصول و قوانین تربیت آشنایی کامل داشته باشند و آن را به عنوان احسن به کار گیرند. چرا که اگر این اصول و قوانین بکار برده نشوند نباید در انتظار موفقیت آموزش و پرورش باشیم. بنابراین فساد و تزلزل جبران ناپذیر آینده مان دور از انتظار نخواهد بود. در این مصداق شاعر معروف سعدی شیرازی گفت خشت اول گر نهد معمار کج تا ثریا می رود دیوار کج. و در ادامه این مقاله می نویسد تشویق نیروها و استعدادها دانش آموزان را به کار می اندازد و استقامت آنها را در کارها زیاد می کند و موجبات سرعت در کارهای بدنی را فراهم می کند و در کارهای فکری موجب سعی و کوشش بیشتری می گردد. تشویق و تقویت رفتار مثبت کودکان سبب شکل گیری عادات مطلوب در آنان می شود.

اصلانی و همکاران (۱۳۸۹). در مقاله «شیوه های مؤثر تشویق و تنبیه در تعلیم و تربیت» به بررسی تشویق و تنبیه می پردازند و می نویسند وقتی از تشویق سخن می گوئیم، فقط تصوراتی مانند دست زدن یا جایزه دادن (پاداش های عینی) به ذهن افراد می آید تنبیه هم به طور معمول، کتک زدن (تنبیه بدنی)، البته با درجات متفاوت، تلقی می شود. اگر با دیدی عمیق و گسترده تر به مفهوم انگیزش توجه کنیم، شاید بعضی از تصورات رایج را در مورد تشویق و تنبیه از ذهن خود پاک کنیم. محدود کردن اصطلاح انگیزش به چند موضوع معمولی و قدیمی، ما را از فهم کارکرد واقعی آن دور خواهد ساخت. صاحب نظران روان شناسی تربیتی، انگیزش را عاملی مهم و اساسی در یادگیری مؤثر و پویا می دانند. به عقیده آنها، انگیزش قلب یادگیری و به عبارت بهتر، قلب تربیت است.

اسمیت^۶ و همکاران (2006) در پژوهشی که در خصوص درک زبان گفتاری در کودکان دارای مشکلات خواندن انجام دادند، مشکلات خواننده های ضعیف در درک جملات را به مشکل در یادگیری ویژگی های پیچیده نحوی نظام دستوری بزرگسالان نسبت داده اند و معتقدند که مشکلات درک خواندن به نظام زبان مربوط است. در این دیدگاه اعتقاد بر این است که در رشد ساختارهای نحوی پیچیده در خواننده های ضعیف تأخیر وجود دارد. در این دیدگاه فراگیری زبان شامل پیشرفت از مرحله ساده تر یعنی یادگیری ساختارهای ساده به مرحله

⁶ Smith, A.

پیچیده تر یعنی یادگیری ساختارهای زبانی پیچیده است. ساختارهای پیچیده در مراحل دیرتری از رشد ظاهر می شوند. در این دیدگاه اعتقاد بر این است که در رشد ساختارهای دستوری یا تأخیر وجود دارد و یا انحراف که مستقل از مشکلات پردازش واج شناختی هستند و چنین مشکلات دستوری به طور مستقل و جدا از مشکلات واج شناختی بر یادگیری مهارت‌های خواندن تأثیر مستقیم می گذارد. علاوه بر مورد فوق، شواهد دیگری نیز وجود دارند که نشان می دهند خواننده های ضعیف در تکالیف فرازبانی مانند قضاوت دستوری و تصحیح جملاتی که به لحاظ نحوی غیردستوری هستند مشکل دارند.

آندریا^۷ و همکاران (۲۰۱۷) در مقاله آسیب های دوران کودکی و حساسیت نسبت به پاداش و تنبیه و دلایلی برای علایم افسردگی و اضطراب آورده اند که شواهد بی شماری نشان می دهند که آزار و اذیت در اوایل عمر با افزایش خطر آسیب های روانی ارتباط مستقیم دارد. یکی از مکانیزم هایی که بر این اثر تأکید دارد می تواند شامل خصوصیات ناسازگارانه ای شخصی باشد. این تحقیق به بررسی این موضوع پرداخته است که آیا آسیب های دوران کودکی با اختلافات فردی دزمینه حساسیت نسبت به پاداش و مجازات ارتباط دارد یا خیر، از این موضوع تحت عنوان وابستگی شخصیت به سیستم فعال ساز رفتاری (BAS) و سیستم بازداری رفتاری (BIS) نام برده می شود. نقش میانجیگری بالقوه ی این اختلافات فردی، در رابطه ی میان آسیب های دوران کودکی و علائم هیجانی هم بررسی شده است. (رید^۸، ۲۰۰۳) مهارت نوشتن کودکان طبیعی و خوانش پریش انگلیسی زبان (با خطی تیره) و آلمانی زبان (با خطی شفاف) را با هم مقایسه کرده و دریافتند که کودکان خوانش پریش انگلیسی زبان بیشتر از کودکان خوانش پریش آلمانی زبان مرتکب اشتباه می شوند؛ یعنی نوشتن واژه های تیره برای کودکان انگلیسی زبان راحت تر از نوشتن واژه های تیره آلمانی زبان است.

روان خوانی

خواندن فرایندی شناختی و مستلزم تشخیص نشانه های دیداری، توجه به نشانه های آوایی و رمزگشایی منظم براساس اطلاعات واج شناسی است و روان خوانی به خواندن سریع با صحت و موزون اطاق می شود. خواندن نه تنها نقش مهمی در آموختن دارد، بلکه اساس یادگیری،

7 Andrei, C.

8 Read, C.

عملکرد و پیشرفت آموزشی است، علاوه بر این آموختن، نوشتن و ریاضیات به خواندن سریع و دقیق وابسته است. محصول خواندن یا درک مطلب خوانده شده به عنوان نتیجه فرایند توجه، درک، توصیف، تفسیر و بیان نشانه ها و نمادهای قراردادی چایی مراحل پیچیده ای را شامل می شود که در مواردی در مسیر رشد خود در یکی از مؤلفه های صحت، سرعت خودکار بودن و موزون بودن با مشکل مواجه می شود. صحت می تواند با ادراک دیداری خواننده و سرعت و موزونی با حافظه، به خصوص حافظه کاری، مرتبط باشد. ویژگی های فردی مانند میزان توانایی، جنسیت، میزان مهارت، حرکات چشم و حافظه های سه گانه در کنار ویژگی های تکلیف مانند رسم الخط، طول و سطح دشواری متن، ویژگی های زبان و گفتمان و محیط، عوامل موثر در روان خوانی هستند. که می توانند هدف یا ابزار مداخلات جهت ارتقا و بهبود خواندن باشند (امین آبادی، ۱۳۹۶). ارتقا و بهبود روان خوانی علاوه بر بهبود عملکرد خواندن و عملکرد تحصیلی می تواند در ارتقا و بهبود خودپنداره و حتی روابط اجتماعی خوانندگان موثر باشد. هرچند تاثیرگذاری روان خوانی بر خود پنداره و روابط اجتماعی به پژوهش بیشتر نیاز دارد (هلاهن^۹، ۲۰۰۵). سه مؤلفه ی روان خوانی شامل صحت، سرعت و موزون بودن است که در ادامه هر یک از این مولفه ها را توضیح خواهیم داد. نخست صحت است که صحت بر میزان صحت و انطباق واژه تلفظ شده با واژه چاپ شده گفته می شود. این مولفه از طریق تقسیم تعداد واژگان صحیح خوانده شده بر مجموع واژگان محاسبه می گردد.

عوامل موثر بر صحت خواندن شامل توجه دیداری، میزان صحت در پردازش محرک دریافت شده چاپی، انطباق آن با تصویر ذهنی محرک با توجه به بافت متن است. مولفه دوم سرعت است. آنچه سرعت خواندن نامیده می شود عبارت است از توانایی خواندن واژگان با یک سرعت مناسب بدون تاثیر منفی بر درک یا فهم متن (هودسن^{۱۰}، ۲۰۰۶). سرعت خواندن به عنوان شاخص روانی در درک مطلب حائز اهمیت است (فراسر^{۱۱}، ۲۰۰۷). او معتقد است خواندن مواد مختلف برای اهداف مختلف، نیازمند سرعت متفاوت در خواندن است. عوامل موثر بر سرعت خواندن شامل تیزبینی، خزانه واژگان دیداری، سرعت نامیدن، سیالی ذهن و توانایی تولید است. سرعت ناشی از خودکار شدن شناسایی واژه هاست. بازشناسی خودکار واژگان

9 Hallahan, D.

10 Hudson, T.

11 Fraser, C.

نقش بزرگی در روان خوانی دارد و «خودکار بودن» متمایزکننده خواننده ماهر از غیر ماهر است (جکینز^{۱۲}، ۲۰۰۳).

هرچند سرعت و صحت برای روان خوانی لازمند اما کافی نیستند. ممکن است دانش آموزی متنی را سریع و با صحت بخواند ولی نتواند واژه های زنجیروار جمله را در متن به هم ربط دهد و برای همین روان خوان نباشد. موزون بودن، بر ارتباط آشکار متن، با آنچه خواننده از درک متن در صدای خود نشان می دهد، دلالت دارد (هودسن، ۲۰۰۳). دانش آموز روان خوان دقیق، موزون بودن را رعایت می کند و این امر به وضوح هنگام خواندن با صدای بلند قابل مشاهده و ارزیابی براساس سرفصل ها و روال دقیق است. تعدادی از این سرفصل ها عبارتند از ۱- بیان کردن ۲- خواندن جمله با معنی کامل همواری ۳- خواندن بدون تردید و تکرار، بیانگر بودن، خواندن با زیرو بمی صدا و توقف و تغییر لحن با دیدن علائم سجاوندی (علائم نگارشی).

خواننده های کم سن و سال تر و کم مهارت تر، طیفی از مشکلات نحوی و ساخ تواژی را از خود نشان می دهند. مشکلات درکی می تواند از نحو یا سایر منابع مربوط به فرایندهای سطح پایین، ناشی شود. در راستای آنچه (پرفتی^{۱۳} و همکاران، ۲۰۰۷) به مثابه فرایندهای کلی دخیل در درک خواندن معرفی می کنند، می توان دو گونه فرایند درک سطحی (درک کلمه به کلمه) و درک عمیق، درک در سطوح بالا را مطرح کرد؛ درک سطحی عبارت است از خواندن به منظور دستیابی به اطلاعاتی که به طور مستقیم در متن بیان شده است. این گونه درک به نوبه خود مهم است و درحقیقت پیش نیازی است برای درک در سطوح بالاتر درک سطحی، پایه و اساس درک عمیق است که شامل درک جنبه های استنباطی متن و تعبیر و ارزیابی متن می شود. بدیهی است که هرگونه دشواری در مرحله درک سطحی منجر به اختلال در پردازش سطوح بالاتر می شود؛ زیرا برای رسیدن به درک سطحی لازم مدلهای خواندن در دو زیربخش مدل های خواندن واژه و مدل های کلی خواندن مورد بررسی قرار می گیرند.

12 Jenkins J. R.

13 Perfetti, C.

رید^{۱۴} (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که بازشناسی واژه‌ها را خارج از متن و به صورت منفرد نمایش می‌دهند. از میان مدل‌های خواندن واژه مدل‌های دو مسیره خواندن بررسی می‌شوند. علت انتخاب این مدل‌ها آن است که به مثابه مهم‌ترین و معمول‌ترین مدل‌های خواندن واژه مطرح هستند و صرف نظر از ایرادات آنها برای تبیین انواع نارساخوانی مناسب تر به نظر می‌رسند. مدل‌های کلی فرایند خواندن نیز شامل مدل‌های جزء به کل (پایین به بالا) و کل به جزء (بالا به پایین) مدل جبرانی، تعاملی، مدل‌های پیوندگرا، مدل متوازن خواندن مدل ظرفیت واج شناختی و نظریه کارآیی کلامی هستند. علت بررسی مدل‌های جزء به کل (پایین به بالا) و کل به جزء آن است که به عنوان دو مدل اصلی و اولیه پردازش زبان مطرح می‌شوند که بسیاری از مدل‌ها (مانند جبرانی تعاملی) از درون آن‌ها گسترش یافته‌اند.

نارساخوانی

نارساخوانی عارضه‌ای است در زمینه خواندن و مطابق آزمون‌های هنجارشده، فرد نارساخوان به نسبت سن، هوش و آموزش خود به طور چشم‌گیری پایین تر از سطح مورد انتظار است. نارساخوانی به طور خاص نوعی اختلال در اشتباه کردن واژه‌های شبیه به هم، خلط واژه‌ها با در نظر گرفتن حروف ابتدا و انتهای آن‌ها، آینه خوانی یا وارونه‌خوانی واژه‌ها، داشتن مشکل و دشواری در تشخیص جز از کل است (بروکس^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۰).

نارساخوانی که به تأخیر و نارسایی در توانایی خواندن مربوط می‌شود، با نارسایی قابل ملاحظه در پیدایش مهارت‌های شناخت واژگان و نیز فهم مطالب خوانده شده مشخص می‌شود (چنگ^{۱۶}، ۱۳۸۲). واژه نارساخوانی اغلب به نارسایی‌های فرد در خواندن اشاره دارد و عده‌ای فراتر از آن رفته و از این واژه به منظور اشاره به همه انواع مشکلات خواندن و نوشتن استفاده می‌کنند (هرچند عده‌ای دیگر واژه را نادرست تعبیر کرده و آن را معادل مشکل معکوس کردن حروف می‌دانند مانند نوشتن b به جای d).

14 Read, C.

15

Brooks, A.

16J. Cheng

از نشانه های نارساخوانی می توان به دو مورد زیر اشاره کرد: نخست، ناتوانی در خواندن و هجی کردن ضعیف که در مقایسه با توانایی های دیگر غیر قابل انتظار است و دوم، فقدان خودکاری و روانی خواندن و هجی کردن کلمات.

دانش آموزانی که در سایر زمینه های تحصیلی مشکلات یادگیری دارند، به احتمال زیاد دچار مشکلاتی در زمینه خواندن نیز هستند. خواندن، در حقیقت یکی از بخش های اصلی نظام یکپارچه زبان است که ارتباط نزدیکی با زبان شفاهی و نوشتن دارد و نکته مهم آن است که ضعف در خواندن به مشکلات متعدد دیگری هم منتهی می شود. بررسی های انجام شده نشان می دهد که تقریباً نیمی از افرادی که به عنوان نارساخوان شناسایی شده اند، دارای نارسایی هایی در زمینه بصری - فضایی - حرکتی بوده و به سبب همین اختلالات در ترکیب و سازمان کلمات و جملات و درک علائم فضایی با مشکل مواجه هستند.

(<http://mehdisaber.com>)

تشویق

ذوالقدرنسب و اسماعیلی (۱۳۹۴) معتقدند: تشویق و تقویت رفتار مثبت کودکان سبب شکل گیری عادات مطلوب در آنان می شود. به عبارت دیگر از آنجا که از طریق رفتارهای تشویق آمیز کلامی و غیر کلامی، مادی و معنوی، فردی و گروهی، مستقیم و غیر مستقیم مربی، بیش از هر چیز به نیاز به محبت متعلق و توجه پاسخ داده می شود. ما شاهد بیشترین و مؤثرترین و پایدارترین اثر در رفتار آنان هستیم در حالی که وقتی دانش آموزی را تنبیه می کنیم نه تنها به هیچ یک از نیازهای خطری و اساسی او پاسخ نمی دهیم بلکه تعادل حیاتی اش را برهم زده او را با تجربه ناخوش آیندی که همواره از آن گریز دارد مواجه می کنیم. ولو اینکه بطور موقت رفتار مطلوب آن را کنترل کرده باشیم. رسول خدا پایه رفتار با کودکان و نوجوانان را بر محبت استوار کرده و سفارش می کند که آنان را گرامی بداریم و با جایزه ای که امکان وفایش هست آنان را تشویق نمائیم. استفاده از روش تشویق و محبت یکی از روش های تربیتی بسیار مؤثر و نشانه صدر و نقش مطمئنه داشتن فرد است.

طبیعت انسان ها به گونه ای است که وقتی در انجام امور مورد تشویق قرار می گیرند ، معمولاً درصدد بر می آیند تا آن امور را بهتر انجام دهند. بدون تردید تشویق و ترغیب از مهمترین ارکان روان شناسی تربیتی و عاملی مؤثر در تحریک انگیزش های پیشرفت و عملکرد فرد در فرایند یادگیری و تقویت رفتارهای مطلوب است. همه انسان ها حتی بزرگسالان، تا آخر عمر نیاز به تشویق دارند. تشویق موجب رغبت و دلگرمی و نشاط و تحرک می شود و انسان را به جدیت وادار می کند. انسانی که مورد تشویق قرار بگیرد، احساس آرامش و رضایت خاطر و اعتماد به نفس می کند و برای جدیت بیشتر و تحمل دشواری ها آماده می گردد. برعکس، اگر مورد نکوهش یا ناسپاسی قرار گرفت دلسرد و بی رغبت می شود و احساس حقارت و ضعف می کند و نمی تواند از استعدادهای خویش به نحو مطلوبی استفاده نماید. اصل تشویق و تنبیه به عنوان امری مسلم در تربیت اسلامی شناخته و پذیرفته شده است. اصولاً بهشت و جهنم، انذار و تبشیر پیامبران، آیه های مربوط به پاداش و کیفر، وعده و وعیدهای شوق انگیز و خوفناک و غیره همه جلوه هایی از تشویق و تنبیه هستند (خاتمیان: ۱۳۹۰).

اگر بخواهیم یک مدرسه فعال و پویا داشته باشیم یکی از مهمترین عامل پویایی و زنده بودن آن مدرسه توجه به اصول تشویق خواهد بود چرا که اگر مدیریت مدرسه با اصول تشویق آشنایی داشته باشد و فردی آگاه و متخصص باشد زیرمجموعه آن مدیریت نیز که شامل دانش آموزان و همکاران و اولیاء و دیگر عوامل هستند به تبعیت از آن و در کنار آن افرادی دانا و توانا مبتکر و خلاق خواهند بود که برای رسیدن به اهداف مدرسه با در نظر گرفتن تمام شرایط مدیریت با جان و دل کوشش و فعالیت خواهند کرد. راز موفقیت در این است که بدانیم چگونه می توان تشویق کرد و راه های تشویق موثر را دانست. از مجموعه هنجارها و نابهنجارهای آموزشی و محیط آموزشی و عوامل و کارکنان و دانش آموزان و اولیاء در مفهوم تشویق که از مهمترین نتایج آن ارتقاء روحیه دانش آموزان و مقابله با پدیده شوم افت تحصیلی و بکارگیری مشارکت اولیاء و با مد نظر قرار دادن تمامی جوانب و ابعاد جامعه آموزشی و تاثیرات متفاوت روانی اقتصادی و اجتماعی نه تنها دانش آموزان و اولیاء و سایر همکاران تاثیر مثبتی می گذارد.

روند اجرای آزمون

داده‌های این پژوهش از میان دانش آموزان نارسا خوان درس فارسی، پایه‌های متوسطه اول در دبیرستان سیدالشهدا(ع) انتخاب شده‌اند. این دانش آموزان در گروه سنی ۱۱ سال می‌باشند که در روان خوانی درس فارسی دچار مشکل هستند. اما از نظر ذهنی در سلامت کامل به سر می‌برند و هیچ‌گونه اختلال فکری ندارند. گفتنی است این آزمودنی‌ها در طی یک سال تحصیلی مورد آزمایش قرار گرفته‌اند و به دفعات مکرر در روان خوانی درس فارسی دچار مشکل بوده‌اند. اما برای این که اثرات تشویق را بر آن‌ها آزمایش کنیم، از جمع دانش آموزان نارساخوان مدرسه دخترانه سیدالشهدا(ع) ۱۰ نفر به طور تصادفی انتخاب شدند که ۵ نفر از آن‌ها به عنوان گروه گواه و ۵ نفر دیگر به عنوان گروه آزمایش در نظر گرفته شدند.

شیوه کار به این صورت انجام شد که متونی در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد که با صدای بلند بخوانند. برای هر کدام از دانش آموزان یک کار برگ آماده کردیم که در آن میزان زمان خوانش و تعداد غلط‌های خوانده شده ثبت می‌شد. البته هر زمان که گروه آزمایش شروع به خواندن متن می‌کرد یا با تشویق کلامی و یا با وعده اعطای نمره مثبت برای خواندن واژه درست، باعث ترغیب بیشتر آن‌ها به درست خواندن می‌شدیم. بعد از هر بار خواندن دقت آن‌ها در خواندن بیشتر می‌شد و در مقابل گروه گواه بدون هیچ‌گونه تشویقی روان خوانی می‌کردند. به مرور بعد از دفعات مکرر مشاهده کردیم که گروه آزمایش به شکل چشمگیری در روان خوانی پیشرفت کرده‌اند و سعی می‌کنند با مکث و دقت بیشتری روان خوانی کنند در صورتی که گروه گواه بسیار کمتر از گروه آزمایش روان خوانی می‌کردند. در ذیل دو متن مورد استفاده به همراه خطاهای ایجاد شده آزمودنی‌ها در حین خواندن ارائه شده است. این خطاها مقابل هر واژه در داخل پرانتز آمده است:

متن شماره (۱) و نمونه خطاهای دانش آموزان نارساخوان:

الهی! اگر یکبار (یبار) گویی بنده من، از عرش بگذرد خنده من (خند من)

الهی! گناه در جنب (جب) کرم تو زبون است، زیرا که کرم تو قدیم و گناه اکنون (گنه کنون) است.

الهی! اگر امانت را نه امینم (نمینم)، آن روز که امانت می نهادی می دانستی که چنینم (چینم)

الهی! درگذر که بد کرده ایم (بدکردم) و آزم دار که آزده ایم (آزم)

الهی! گریخته (گریخته) بودم تو خواندی. ترسیده بودم بر خوان تو نشاندی (قرار گرفتن گروه «برخوان تو نشاندی»)

ابتدا می ترسیدم که مرا بگیری به بلای خویش، اکنون می ترسم که مرا بفریبی به عطای خویش.

الهی! تو ساز که ازین معلولان (ملوان) شفا نیاید، تو گشای (بگشا) که از این ملولان (ملوان) کاری نگشاید (نشاید).

این دانش‌آموزان هنگام خواندن متن فوق که از مناجات نامه خواجه عبدالله انصاری است، در خط اول: (از) را اصلاً نخواندند. خط پنجم را با مکث و تک تک می خواندند و دو خط پایانی یعنی ششم و هفتم را با مکث و تعلل زیاد خواندند. در ادامه متن های بعدی به همراه خطاهای آن در ذیل ارائه می شود:

متن شماره (۲) و نمونه خطاهای دانش آموزان نارساخوان:

طنزهای(طنزهای) سعدی تأویل پذیر (تاول پذیر) هستند و عمیق، خواننده باید به طور توأمان(توان) در جست و جوی

انبساط (با مکث زیاد، انبساط) خاطر و معنا در اثر باشد. در طنزهای(درست ادا می شود) سعدی شکل و شمایل(شکل و مل)

حکایت‌ها که با تیپ سازی‌های ثابت (ثبت) و نخ‌نما همراه بود تغییر بسیار کرده است و شخصیت‌پردازی‌های(بامکث)

دقیق و در ابعادی کوتاه و گویا در آن وجود دارد. هر چند در طنزهای(درست ادا می شود) سعدی با طنزی که بیشتر موجب

انبساط (انساط) خاطر می شود روبه رو هستیم، اما طنزی است بسیار عمیق و حتی گاهی تلخ و در قالب تلخ‌اند (تلخه)

متن شماره (۳) و نمونه خطاهای دانش آموزان نارساخوان:

گفتم ای بابا، خدا را خوش نمی آید. این بدبخت‌ها (بخت‌ها) سال آزرگار (آزرگر) یک‌بار برایشان چنین پایبی می‌افتد و شکم‌ها را

مدتی است صابون زده‌اند که کباب‌غاز (کب غز) بخورند و ساعت‌شماری می‌کنند. اگر از زیرش در بروم (دررم) چشمم را

در خواهند آورد و حالا که خودمانیم، حق هم دارند. چطور است از منزل یکی از دوستان و آشنایان یک‌دست دیگر

ظرف و لوازم عاریه‌(عاره) بگیریم؟ (آزمودنی‌ها متن را با مکث بسیار اما روان‌تر خواندند)

متن شماره (۴) و نمونه خطاهای دانش آموزان نارساخوان:

مصطفی پسرعموی دختردایی خاله ی مادرم (آزمودنی‌ها این عبارت را با دقت و مکث خواندند) می‌شد. جوانی به سن بیست و پنج

یا بیست و شش. لات و لوت و آسمان جل و بی دست و پا و پخمه و گاگول و تا بخواهی بدریخت و بدقواره.

(آنها این عبارت را بسیار شمرده و به سختی خواندند) هر وقت می‌خواست حرفی بزند، رنگ می‌گذاشت و رنگ برمی‌داشت

و مثل این که دسته هاون برنجی در گلویش گیر (این را بسیار به کندی خواندند ولی بدون غط) کرده باشد دهندش

باز می‌ماند و به خرخر می‌افتاد. الحمدالله سالی یک مرتبه بیش‌تر از زیارت جمالش مسرور و مشعوف نمی‌شدم (مسر و مشف)

براساس میانگینی که از خوانش واژه های نادرست و درست آنها به دست آمد، با استفاده از روش t میانگین گرفته شد و نتیجه نشان داد که تشویق می تواند بر نتیجه عمل مؤثر باشد. این نتایج را در جدول های ذیل مشاهده می کنیم:

جدول (۱): داده های گروه آزمایش قبل از تشویق

دانش آموز	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
بدون تشویق	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
تعداد خوانش درست واژه	۱۰	۴	۸	۱۳	۹	۱۴	۱۱	۷	۱۵	۱۳
تعداد خوانش نادرست واژه	۱۰	۱۶	۱۲	۷	۱۱	۶	۹	۱۳	۵	۷

جدول (۲): داده های گروه آزمایش بعد از تشویق

دانش آموز	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
با تشویق	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
تعداد خوانش درست واژه	۱۴	۱۰	۱۴	۱۴	۱۲	۱۵	۱۶	۱۴	۱۶	۱۸
تعداد خوانش نادرست واژه	۶	۱۰	۶	۶	۸	۵	۴	۶	۴	۲

محرک های آزمون

۱- متن های درس فارسی

۲- تشویق، گرفتن نمره مثبت و تأثیر آن در نمرات پایانی

تحلیل آماری داده ها

تحلیل و بررسی آزمون ها نشان داده است که؛

میانگین قبل از تشویق: ۱۰/۴

میانگین پس از تشویق: ۱۴/۳

خطای استاندارد تفاوت بین دو میانگین: ۱/۴۶

$$T = 67/2$$

$$df = 18$$

بر اساس داده‌های فوق عملکرد دانش‌آموزان در روان‌خوانی با ارایه تشویق در سطح احتمال ۵٪، با قبول فرض صفر، تفاوت آماری معناداری وجود ندارد. صحت تصادفی بودن داده‌ها تایید می‌شود.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش به بررسی اثرات مثبت تشویق بر روان‌خوانی درس فارسی، در دانش‌آموزان متوسطه اول، دبیرستان دخترانه سیدالشهدا(ع)، منطقه ۹ شهر تهران پرداختیم. نتایج حاصل از آزمون‌ها را در دو گروه مورد بررسی به طور جداگانه و در قالب جدول و نمودار ارایه و ترسیم کردیم. آزمون‌ها منتخب عبارات هایی از گلستان سعدی و همچنین عبارات هایی از کتاب فارسی متوسطه اول بود. بر اساس خوانشی که دانش‌آموزان انجام دادند، به واژه‌های درست و مدت زمانی که به یک متن اختصاص دادند به آن‌ها نمره دادیم. هر واژه درست، به ازای یک نمره محسوب شد و از جمع نمرات درست، میانگینی به دست آمد و از میانگین دریافتی، میزان بهبود در روان‌خوانی دانش‌آموزان سنجیده و تعیین گردید. سرانجام نتایج حاصله نشان داد که گروه آزمایش نسبت به گروه گواه پیشرفت چشمگیری دارد و در نتیجه این امر اثبات می‌کند که تشویق می‌تواند در روان‌خوانی درس فارسی مؤثر باشد.

پیشرفت دانش‌آموزان در دروسی دیگر همچون علوم اجتماعی، علوم تجربی و غیره نشان داد که دانش‌آموزان در کنار بهبود روان‌خوانی درس فارسی توانستند در متون و دروس دیگر نیز موفق شوند. لذا روان‌خوانی فارسی در دروس دیگر هم تأثیر داشت. نتیجه دیگری که از این پژوهش حاصل شد، آن بود که تشویق بر همه افراد اثرگذار نبود و بودند دانش‌آموزانی که با همه تشویق‌ها هیچ تغییر و یا بهبودی در روان‌خوانی پیدا نکردند. چراکه عوامل زیادی

می توانند در روان خوانی دانش آموزان مؤثر باشند از جمله مسائل روحی و عاطفی دانش آموز هنگام خواندن و یا بی علاقه‌گی آن‌ها نسبت به درس مورد نظر، تمرکز آن‌ها را در هنگام خواندن به هم می‌زند و مانع از دقت آن‌ها در کنار هم گذاشتن واژه‌ها و تبدیل آن‌ها به جمله برای بیان عبارات می‌شود.

منابع

اصلانی ابراهیم، مجدفر مرتضی و لیلا سلیقه دار (۱۳۸۹) رنگین کمان پژوهش، تهران، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

امین آبادی زهرا (۱۳۹۶) «روان‌خوانی، تعریف، فرایند و روش‌های بهبود» مجله علمی-ترویجی تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۱۴۸، صص ۴۷-۵۷.

جاهد حسینعلی (۱۳۵۹) روش‌ها و فنون تدریس، تهران، مرکز نشر جهش آویدنگار.

چنگ، جین (۱۳۸۲) اختلالات هیجانی و ناتوانی‌های یادگیری در کلاس‌های ابتدایی، ترجمه محمد نریمانی و ناصر نورانی دگر ماندریق، اردبیل: انتشارات نیک آموز.

خاتمیان، یوسف (۱۳۹۰) «روش‌های افزایش تاثیر تشویق دانش آموزان در کلاس درس»، نشریه پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، سال یکم، شماره ۶، صص ۳۳-۴۴.

دادستان، پریخ. (۱۳۸۷) اختلال‌های زبان: روش‌های تشخیص و بازپروری. تهران، انتشارات سمت.

دانای طوسی، مریم و بهمن بلوچ (۱۳۸۵) "بررسی اثرات شفافیت و تیرگی خط فارسی بر عملکرد کودکان طبیعی و خوانش پریش کودکان فارسی زبان"، مجله زبان و ذهن، شماره اول، صص ۶۱-۷۷.

ذوالقدرنسب، محسن و رضا اسماعیلی (۱۳۹۴) «تاثیر تشویق و توجه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان»، اولین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی، جامعه شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران، تهران، انجمن علمی توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین. صص ۱۳-۱.

عبدالناصر، جوان (۱۳۷۳) بررسی نگرش دانش آموزان در مورد تشویق و تنبیه، پایان نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس تهران.

عسکری سرکه‌نانی، طاهره (۱۳۹۷) «چگونه توانستم مهارت خواندن را در دانش آموزان پایه دوم تقویت نمایم»، چهارمین همایش علمی پژوهشی استانی از نگاه معلم، میناب، آموزش و پرورش شهرستان میناب، صص ۲۲-۱. سایت اینترنتی <https://www.symposia.ir>

نبی فر، شیما و شهلا رقیب دوست (۱۳۸۹) «نقش پردازش واج شناختی و نحوی در مدل‌های خواندن»، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال دهم، شماره ۳، پیاپی (۳۷)، صص ۲۹۸-۲۸۳.

یگانه، شهناز (۱۳۹۳) «اثرات شفافیت و تیرگی خط فارسی بر مهارت‌های نوشتن کودکان طبیعی و خوانش پریش از طریق آزمون‌های آگاهی واج شناختی و املای واژه‌ها» علم زبان، سال ۲، شماره ۲، صص ۹۶-۷۱.

Andrei C. Miua, Mirela I. Bîlc a, Ioana Bunea a, Aurora Szentágotai-Táta (2017) "Childhood trauma and sensitivity to reward and punishment: Implications for depressive and anxiety symptoms", *Personality and Individual Differences*, Vol. 1191, 134-140.

Brooks, A. D., Berninger, V. W., and Abbott, R. D. (2010). "Letter naming and letter writing reversals in children with dyslexia: Momentary inefficiency in the phonological and orthographic loops of working memory". *Developmental Neuropsychology*, Vol. 36, 847-868.

Fraser, C. A. (2007). "Reading rate in L1 Mandarin Chinese and L2 English across five reading tasks". *The Modern Language Journal*. Vol. (372) 3, 91-94.

Hallahan, D. P. Lloyd J. W. , Kauffman J. M., Weiss M.P., Martinez E. A. (2005) "Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching". Boston, *Person Education*. Vol. 686,195-210.

Hudson R. F., Lane H. B., Pullen P. C. (2003) "Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?" *The Reading Teacher*. Vol. (702) 8, 14-58.

Hudson, T. (2006). *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.

Jenkins J. R., Fuchs L. S., Van Den Broek P., Espin C., Deno S. L. (2003) "Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency". *Journal of Educational Psychology*, Vol. (719) 4, 95-132.

Perfetti, C. A. (2007). *Reading ability*. NewJenkins JR, Fuchs LS: Van Den Broek P, Espin C, Deno SL.

Read, C. (2003). *Children's creative spelling*. London: Routledge and Kegan Paul.

Smith, A. B., Roberts, J., Smith, S. L., Locke, J. L., and Bennett, J. (2006). "Reduced speaking rate as an early predictor of reading disability". *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 15 (3), 289-297.

Temple, C. M. (1997). *Reading disorders. Developmental cognitive neuropsychology*. East Sussex, UK: Psychology Press.

Treiman, R. and Kessler, B. (2004). *Writing Systems and Spelling Development*. M. Snowling and C. Hulme (Eds.). *Science of Reading: A handbook*. Oxford, England: Blackwell.

(<http://mehdisaber.com>).