



## رابطه‌ی غنای محیطی خواندن در سنین پیش از مدرسه و پس از مدرسه با مهارت‌های خواندن در کودکان ۹ تا ۱۲ ساله عادی و کودکان با اختلال نارساخوانی

*Contributions of the home literacy environment before and after going to school to the elementary school-aged children's emerging literacy and language skills (for both Healthy and Dyslexia students)*

Yadollahi, elaha

Hatami, Javad

Kormi Nouri, Reza

Moniri, Sadegheh (Farah)

یدالهی، الهه<sup>۱</sup>

حاتمی، جواد<sup>۲</sup>

کریمی نوری، رضا<sup>۳</sup>

منیری، صادقه (فرح)<sup>۴</sup>

### چکیده

### Abstract

The present study examined the relationship between language and literacy activities at home in the pre-school years with the emergence of reading abilities in a sample of 152 elementary students at the age of 9-12 years old. The sample consists of both Students with and without Reading Difficulties (RD). The family's Socio-Economic Status (SES) were the control variable. Home literacy environment before and after going to school are measured with a short Questionnaire. The students are assessed on two lexical or semantic reading tasks (word reading and word chains) and three non-lexical or phonological reading tasks (rhyming, reading for non-pseudo words and phoneme deletion) with NAMA test. The children's response scores are analyzed and the hypotheses are tested at 0.05 level of significance. The results of ANOVA show that there are significant differences in reading ability (in the whole tests) between students with and without RD and students of low and high SES. Main and interaction-effects of student's type and student's gender on Home literacy environment were examined by ANCOVA showed that there are significant differences in reading ability and Home literacy environment components between students with and without RD and students with different gender. Furthermore, moderate to strong correlations were found between children's reading skills and the Home literacy activities at home before and after going to school. The correlation coefficients seen between Home Literacy environment before going to school and reading skills were more than the ones of Home Literacy Environment after going to school.

این پژوهش با هدف بررسی رابطه‌ی غنای محیطی خواندن در سنین پیش از مدرسه و سنین پس از مدرسه، با مهارت‌های خواندن در کودکان ۹ تا ۱۲ ساله‌ی بدون مشکل خواندن و نوشتن و کودکان با مشکل خواندن و نوشتن مدارس شهر تهران صورت گرفت. به‌همین منظور این پژوهش روی ۱۰۲ دانش‌آموز بدون مشکل خواندن (۲۶ دختر و ۲۵ پسر با طبقه اجتماعی اقتصادی پایین، ۲۵ دختر و ۲۶ پسر با طبقه اجتماعی اقتصادی بالا) و ۵۰ دانش‌آموز با مشکل خواندن (۲۵ دختر و ۲۵ پسر با طبقه اجتماعی اقتصادی بالا) اجرا شد. ابزار استفاده‌شده برای سنجش غنای محیطی خواندن با استفاده از پرسشنامه و مهارت‌های خواندن در کودکان نیز توسط ۵ تست از تست نما ارزیابی شدند. نتایج نشان دادند که میان دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان نارساخوان طبقه اجتماعی اقتصادی بالا و پایین در مهارت‌های خواندن تفاوت معناداری وجود دارد. در مولفه‌های غنای محیطی خواندن پیش و پس از مدرسه نیز در کودکان عادی و نارساخوان از طبقات اجتماعی و اقتصادی بالا و پایین تفاوت معناداری وجود داشتند. همبستگی میان مولفه‌های غنای محیطی و خرده‌تست‌های مهارت‌های خواندن نشان دادند که این دو مؤلفه روی مهارت‌های مختلف خواندن اثر می‌گذارند. میزان این همبستگی‌ها در کودکان نارساخوان کمتر بودند. از دیگر سو میزان ضرایب همبستگی میان مؤلفه غنای محیطی خواندن در خانه در سنین پیش از مدرسه با مهارت‌های خواندن بیشتر از سنین پس از مدرسه بود.

**کلید واژه‌ها:** غنای محیطی خواندن، مهارت‌های خواندن، تست نما، کودکان نارساخوان

**Keywords:** Home Literacy Environment, Reading Skills, Nama Test, Dyslexia

<sup>۱</sup> کارشناسی ارشد، روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران  
eyadollah@gmail.com

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی، گروه روانشناسی دانشگاه تهران  
hatamijm@gmail.com

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی، استاد دانشکده روانشناسی، دانشگاه اورو، سوئد  
reza.kormi-nouri@oru.se

<sup>۴</sup> دکترای تخصصی، استاد دانشکده روانشناسی، دانشگاه اورو، سوئد  
farah.moniri@oru.se

## مقدمه

خواندن از جمله مهم‌ترین مهارت‌های بشر است که نه تنها در دوران تحصیل از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است، بلکه در طول بزرگسالی در مشاغل مختلف و زندگی روزمره کاربرد فراوانی دارد. خواندن عبارت است از «بازشناسی بصری»<sup>۱</sup> یک مجموعه حروف و تشخیص دادن آنها به‌عنوان یک واحد معنادار (کلمه)، به‌یاد آوردن معنای آن کلمه (حافظه) و ترکیب مفهوم آن کلمه با کلمات قبل و بعد از آن، با توجه به مفهوم کلی آن مطلب (درک مفهوم). در نارساخوانی، کودکان به شکل خاص مشکلاتی مانند رمزگشایی<sup>۲</sup> و یا درک مطلب<sup>۳</sup> نشان می‌دهند. ویژگی اصلی با مشکل خواندن و نوشتن این است که فرد در درست خواندن، یا سریع خواندن و درک مطلب مشکل دارد و این ناتوانی با سن تقویمی، بهره هوشی و شرایط درسی و تحصیلی مطابقت ندارد. کودک مبتلا به مشکل خواندن و نوشتن، کلمات را تحریف می‌کند، به جای یکدیگر به‌کار می‌برد و یا اصلاً نمی‌خواند و صرفاً مقداری از مطالب خوانده شده را می‌فهمد. نرخ شیوع با مشکل خواندن و نوشتن، در کودکان مدرسه‌ای ۳٪ تا ۱۷٫۵٪ است (گنجی، ۱۳۹۴).

با وجود تحقیقات متعددی که برای یافتن علت آن انجام گرفته است، هنوز نتیجه‌ی قطعی در این مورد به‌دست نیامده است. ورنون<sup>۴</sup> با تحقیقات گسترده‌ای که انجام داد عوامل اختلال خواندن را به‌این صورت اعلام کرد: عدم آمادگی برای خواندن، معلولیت‌های جسمانی مانند اشکالات دیداری و شنیداری، نیروی زیستی ناکافی، عقب ماندگی عمومی رشد گفتاری و اشکالات گفتاری، محدودیت در واژه‌ها، معلولیت‌های فرهنگی و اجتماعی، عوامل شخصیتی (اشکالات عاطفی و سازگاری)، عوامل اجتماعی، عوامل محیطی، عدم توجه به مدرسه و تغییر مکرر مدرسه یا آموزگار، شرایط نامساعد خانه، روش‌های آموزشی ناقص و ساختار ناقص مدرسه، محتوای ناکافی متن خواندنی که حاوی ارزش باشد، اشکال در درک موقعیت فضایی، عدم برتری جانبی، اختلال در قدرت حرکتی و تشخیص ضعیف بین تصاویر مشابه. کاریلو<sup>۵</sup> هرم رشد خواندن را ارائه کرد که اولین و اساسی‌ترین مرحله در هرم رشد خواندن کاریلو، مرحله‌ی آمادگی است که شامل جنبه‌های وراثتی، خانوادگی و محیطی است و به‌رشد مسائل پایه‌ی شناختی اشاره می‌کند (مصطفی تیریزی، ۱۳۹۱). در دهه‌های اخیر پژوهش‌های بسیاری در زمینه اکتساب اولیه مهارت‌های خواندن و مشکلات خواندن انجام شده است (لیون<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵). میزان آشنایی کودکان با واژه‌ها بر یادگیری مهارت خواندن تأثیر دارد (استانویچ<sup>۷</sup>، ۱۹۹۴).

در بچه‌های کوچک‌تر بیشتر توانایی خواندن با استفاده از ۴ مؤلفه‌ی زبان شفاهی<sup>۸</sup>، دانش نام‌گذاری حروف<sup>۹</sup>، حساسیت واجی<sup>۱۰</sup> (حساسیت و توانایی فهمیدن ساختار آوایی زبان شفاهی) و رشد درک مطلب

<sup>1</sup> Visual Recognition

<sup>2</sup> Decoding

<sup>3</sup> Comprehension

<sup>4</sup> Vernon

<sup>5</sup> Carrilo

<sup>6</sup> Lyon

<sup>7</sup> Stanovich

<sup>8</sup> Oral language

<sup>9</sup> Letter-name knowledge

<sup>10</sup> phonological sensitivity

## رابطه‌ی غنای محیطی خواندن در سنین پیش از مدرسه...

خواندن<sup>۱</sup> مورد بررسی قرار گرفته است. (آدامز (۱۹۹۰)<sup>۲</sup>، سنچال و دیگران (۱۹۹۸)<sup>۳</sup> و وگنر و دیگران (۱۹۹۴)<sup>۴</sup> کودکانی که در بخش کردن کلمه، فهم ساختار واج‌ها و قافیه بهتر عمل می‌کنند، رشد خواندن بهتری خواهند داشت و این توانایی‌ها ارتباطی با بهره هوشی، حافظه، لغات دریافتی و سطح اجتماعی اقتصادی آنها ندارد (وگنر و دیگران، ۱۹۹۴). هرچه حساسیت واجی در کودکان بیشتر باشد بعداً در مهارت رمزگشایی کلمات که از مهارت‌های اصلی پیش زمینه برای خواندن است بهتر عمل می‌کنند (لنیگان و دیگران<sup>۵</sup>).

بنابراین آگاهی‌های واج شناختی خود به‌دو بخش آگاهی از سیلاب‌های کلمات و توانایی‌های قافیه‌ای تقسیم می‌شود. هر دو این‌ها به یادگیری الفبا هم مرتبطند (بردلی و برایان، ۱۹۸۳<sup>۶</sup>؛ من و لیبرمن، ۱۹۸۴<sup>۷</sup>). این دو تقریباً هم زمان در کودک شکل می‌گیرد؛ اما آگاهی از واج‌ها وابسته به آموزش خواندن، سن، دانش لغات و حروف است. آگاهی از قافیه‌ها بیشتر با ادراک گفتار مرتبط است (فوی<sup>۸</sup> و من ۲۰۰۳). آگاهی از واج‌ها و قافیه‌ها هر دو نقش مهمی در موفقیت در خواندن دارند (برایان و دیگران، ۱۹۹۹؛ حوین و دیگران، ۱۹۹۵<sup>۹</sup>؛ سینگسون و من ۱۹۹۹<sup>۱۰</sup>).

در پژوهشی نشان داده شده است که عملکرد خواندن ژنتیکی کودکان به‌واسطه عامل و اثر محیطی، روی عملکرد خواندن آنها در آینده اثر گذاشته است. در واقع محیط، نقش متغیر واسطه‌ای را روی عملکرد خواندن کودکان بازی کرده است. اثرات ژنتیکی و تجارب خواندن به کمک یکدیگر می‌توانند باعث موفقیت در خواندن کودک شوند (لایپن و دیگران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۵). علاوه بر مبنای عصب‌شناختی مشکل خواندن و نوشتن، در سال‌های اخیر، پژوهش‌های زیادی روی نقش مهم، منحصر بفرد و قابل توجه والدین، برای کمک به آموزش خواندن و نوشتن به کودکان‌شان، سرمایه‌گذاری کرده‌اند. استفاده از والدین برای آموزش خواندن چند مزیت دارد؛ والدین، اولین و مهم‌ترین معلمان کودکان‌شان هستند. کودکان قادر هستند که بسیاری از پیش مهارت‌ها را به کمک والدینشان در خانه بیاموزند و دایره‌ی لغات و آزمون‌های مرتبط با این مهارت‌ها را در مدرسه ارتقا دهند (فیلدینگ بارنسلی و پوردی، ۲۰۰۳<sup>۱۲</sup>).

ویژگی‌های خانه نظیر میزان درآمد، سطح سواد و عادت‌های مطالعه و خواندن، تعامل والدین – فرزند در فعالیت‌های خواندن و نوشتن، ویژگی‌های جمعیت شناختی با مهارت‌های خواندن و توانایی‌های زبانی کودکان مرتبط است (اسنو، ۱۹۹۸<sup>۱۳</sup> و برگس<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۲).

ارتباطی که میان غنای خواندنی محیط خانه و توانایی‌های خواندن دارد با استفاده از پژوهش‌هایی که

<sup>1</sup> reading comprehension development

<sup>2</sup> Adams

<sup>3</sup> Senechal et al.

<sup>4</sup> Wagner et al

<sup>5</sup> Lonigan et al

<sup>6</sup> Bradley & Bryant

<sup>7</sup> Mann & Liberman

<sup>8</sup> Foy

<sup>9</sup> Hoien et al.,

<sup>10</sup> Singson & Mann

<sup>11</sup> Leppa'nen, Kaisa, and Nurmi

<sup>12</sup> Fielding-Barnsley and Purdie

<sup>13</sup> Snow, 1998

<sup>14</sup> Burgess

عامل‌های محیطی را به‌خواندن مرتبط می‌کند و خواندن را به‌آگاهی واج شناختی مرتبط می‌کند انجام شده است. برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هم در معرض عکس‌های چاپی قرار گرفتن (شناسایی و تشخیص تیرها) (سایمونس و دیگران، ۱۹۹۶)<sup>۱</sup> و هم میزان کتاب‌هایی که والدین برای کودک خوانده‌اند، میزان توانمندی‌های خواندن این کودکان در مهد کودک و سال اول دبستان را پیش‌بینی می‌کند (سنچال و دیگران، ۱۹۹۸).

اگر کودکان تنها در معرض کتاب‌های عکس‌دار باشند تنها مهارت آگاهی‌های واج شناختی آنها در زمان ورود به‌مهد کودک تقویت می‌شود. سایر تحقیقات نشان داده‌اند که کودکان کلاس اولی که در معرض کتاب‌های عکس‌دار بوده‌اند با مهارت‌های پردازش نوشتن‌شان مرتبط است اما با پردازش‌های صداشناسی آنها، مرتبط نیست (کانینگام و استنویچ، ۱۹۹۳).<sup>۲</sup>

شاید تنها در معرض کتاب بودن برای کسب مهارت آگاهی‌های واج‌شناختی و خواندن کافی نباشد بلکه جنبه‌های خاصی از در معرض خواندن قرار گرفتن نیز مهم است؛ مانند تاکید روی نام حروف یا خواندن کلمات. طبق نظر سینگسن و من (۱۹۹۹) زبان‌شناسان روان‌شناس، که روی محیط خواندنی خانه و آگاهی واج‌شناختی کار کرده‌اند، نشان داده‌اند که کودکان مهد کودکی که والدین آنها پیش از ورود به‌مهد، آنها را بیشتر در معرض کتاب‌های خواندنی قرار دادند، بیشتر روی خواندن کلمات در یک متن تاکید کرده‌اند، این کودکان نسبت به‌همتایان‌شان از مهارت‌های واج‌شناختی و خواندن بیشتری برخوردار بودند. محققانی که روی رشد و تحول آگاهی‌های واج‌شناختی کار کرده‌اند عامل‌های پیش‌بین بسیاری را تعیین کرده‌اند از جمله میزان نمایش‌های واج‌شناختی (البرو ۱۹۹۰)<sup>۳</sup>، البرو (۱۹۹۶)<sup>۴</sup>، البرو و دیگران (۱۹۹۸)<sup>۵</sup>، البرو، نیلسون و دیگران (۱۹۹۴)<sup>۶</sup>، فولر (۱۹۹۱)<sup>۷</sup>، دانش حروف (بارون ۱۹۹۱ و ۱۹۹۴)<sup>۸</sup>، فریجترس و دیگران (۲۰۰۰)<sup>۹</sup> و دایره لغات (فلج، والی و راندازا (۱۹۹۲)<sup>۱۰</sup>، والی (۱۹۹۳)<sup>۱۱</sup>. تقویت هر یک از این عوامل در محیط خانه می‌تواند روی مهارت‌های خواندن کودک در سنین مدرسه تأثیر بسزایی بگذارد.

از دیگر سو، در مطالعه‌ای که روی کودکان با مشکلات خواندن صورت گرفت، نتایج نشان دادند که میان محیط غنی خانه از لحاظ خواندن و مهارت‌های خواندن کودکان نارساخوان ارتباط معناداری وجود دارد. نتایج بررسی‌ها روی ۶۵ دانش‌آموز دبستانی نارساخوان، نشان داد که فعالیت‌های خواندنی خانه با توانایی‌های تحصیلی کودکان نارساخوان رابطه‌ی معناداری ندارد بلکه با درک مطلب و نمرات هجی کردن آنها رابطه‌ی معناداری داشت. نتایج این پژوهش نشان داد که احتمالاً ارتباط میان محیط خواندنی خانه و خواندن برای کودکان نارساخوان و بدون مشکل خواندن و نوشتن با یکدیگر متفاوت خواهد بود.

<sup>1</sup> Symons et al.

<sup>2</sup> Cunningham and Stanovich

<sup>3</sup> Elbro

<sup>4</sup> Elbro

<sup>5</sup> Elbro, Borstrom, and Petersen

<sup>6</sup> Elbro, Nielsen, and Peterson

<sup>7</sup> Fowler

<sup>8</sup> Barron

<sup>9</sup> Frijters et al.

<sup>10</sup> Flege, Walley, and Randazza

<sup>11</sup> Walley

## رابطه‌ی غنای محیطی خواندن در سنین پیش از مدرسه...

پژوهش‌گران در مطالعات دیگر نشان داده‌اند که ارتباط بسیار محکمی میان موفقیت در خواندن و در معرض خواندن قرار گرفتن وجود دارد؛ دانش‌آموزانی که بیشتر می‌خوانند (مطالعه می‌کنند) از مهارت خواندن بیشتری برخوردار هستند موفقیت در خواندن نیز به‌نوبه خود، منجر به پیشرفت در خواندن می‌شود (نیکل هارلر و دیگران، ۲۰۰۷).

یک دیدگاه دیگر، این است که تجربه بیشتر خواندن، پیشرفت و تحول مهارت خواندن را تسهیل می‌کند (لاپن و دیگران، ۲۰۰۵)؛ برای مثال، برای تقویت خواندن خودکار کلمه، مقدار زیادی تمرین خواندن نیاز دارد که این به‌نوبه خود سبب تسهیل خواندن روان و صحیح می‌شود. مطالعات طولی یک ارتباط دو طرفه را نشان داده‌اند (سیپولوسکی و استنویچ (۱۹۹۲)<sup>۲</sup>، کانینگام و استنویچ (۱۹۹۷)<sup>۳</sup>، اخیل و کان (۲۰۰۳)<sup>۴</sup> و مطالعات موسسه توسعه و همکاری مشترک اقتصادی (۲۰۰۳)<sup>۵</sup>).

در مطالعه‌ای نشان داده شد که موفقیت در خواندن، به‌میزان در معرض مطالعه قرار گرفتن در طول سال‌های تحصیل نیز بستگی دارد (لاپن و دیگران، ۲۰۰۵). در حقیقت مهارت‌های خواندن کودکان، بیشتر وابسته به‌میزان خواندن آنها در خارج از مدرسه بستگی دارد و بالعکس.

در مطالعه‌ای که در سال ۲۰۰۶ توسط روتل ون استینسل<sup>۶</sup> انجام شد، ارتباط میان سطح اجتماعی-اقتصادی، محیط خواندنی خانه و رشد مهارت‌های خواندن کودکان در سال‌های اولیه‌ی دبستان مورد بررسی قرار گرفت، همبستگی میان HLE و سطح اجتماعی اقتصادی مثبت بود. در واقع هرچه سطح اجتماعی-اقتصادی<sup>۷</sup> خانواده‌ها بالاتر بود، به‌احتمال بیشتری کودکان از محیط غنی خواندن برخوردار بودند. پژوهش‌های دیگر نیز این یافته را تأیید کردند. بنابراین برای بررسی رابطه‌ی میان محیط خانه و مهارت‌های خواندن، باید متغیر سطح اجتماعی-اقتصادی را کنترل کرد.

تیلور (۱۹۹۸)<sup>۸</sup> اثر غنای محیطی خواندن در سنین ابتدایی کودکی (EC HOME)<sup>۹</sup> و اثر غنای محیطی خواندن در سنین میانی کودکی (MC HOME)<sup>۱۰</sup> را با مهارت‌های خواندن مقایسه کرد. EC HOME در سه سالگی از MC HOME در ده سالگی تأثیر ش روی مهارت‌های خواندن کودکان بیشتر است. از طرفی تحقیقات کمی روی MC شده است. بیشتر تحقیقات به‌تأثیر غنای محیطی خواندن در خانه در سنین پایین روی مهارت‌های خواندن بعدی انجام شده است. تحقیقات کمی به‌بررسی تأثیر غنای محیطی خواندن در سنین مدرسه روی مهارت‌های خواندن پرداخته شده است. در پژوهشی در سال ۲۰۰۳، به‌بررسی تأثیر شرایط محیطی در سنین پایین (۳ تا ۶ سالگی) و تأثیر شرایط محیطی در سنین میانی کودکی (۶ تا ۱۰ سالگی). این پژوهش یک پژوهش طولی بود که هم روی کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن و هم کودکانی که در

<sup>1</sup> Nicole Harlaar, Philip S. Dale, and Robert Plomin

<sup>2</sup> Cipielewski and Stanovich

<sup>3</sup> Cunningham and Stanovich

<sup>4</sup> Akhill and Cain

<sup>5</sup> Organization for Economic Co-operation and Development

<sup>6</sup> Roel van Steensel

<sup>7</sup> Socio-Cultural

<sup>8</sup> Taylor (1998)

<sup>9</sup> Early Childhood Home Observation for Measurement of the Environment

<sup>10</sup> Middle Childhood Home Observation for Measurement of the Environment

خواندن ضعیف بودند انجام شد ویکتوریا مولفس، آرن موگین و دنیس مولفس (۲۰۰۳)؛ چرا که دانشمندان معتقد بودند عوامل محیطی موثر روی پیشرفت خواندن کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن و ضعیف مشابه هستند (فلچر، فورمن و شاپویتز، ۱۹۹۹).

در پژوهش ویکتوریا مولفس، آرن موگین و دنیس مولفس (۲۰۰۳) اول بچه‌ها هیچ دسته‌بندی نشدند، بعد بر اساس نمرات خواندن آنها را به دو دسته خوانندگان ضعیف و معمولی دسته‌بندی کردند. در مورد دانش‌آموزانی که مشکل خواندن و نوشتن نداشتند، طبقه‌ی اجتماعی اقتصادی و *EC HOME* با نمرات خواندن همبستگی داشتند. در مورد دانش‌آموزانی که مشکل خواندن و نوشتن داشتند، *SES* و *Home* نمرات خواندن را پیش‌بینی می‌کرد اما میزان ارتباط و پیش‌بینی *MC HOME* ضعیف بودند. تنها میزان پیشرفت‌های خواندن در مدرسه با *MC HOME* همبستگی داشتند و این با پژوهش‌های انجام شده توسط بردلی (۱۹۹۳) (همبستگی‌های کم تا متوسط میان *MC HOME* و نمرات خواندن مشاهده کرد)، بردلی، کالدول و راک (۱۹۸۸)، دبو و ایپولیتو (۱۹۹۴)، لاستر و دبو (۱۹۹۲)<sup>۵</sup> (از نسخه‌های دیگری از *MC HOME* استفاده کردند) مطابقت داشت.

بنابراین، در ارتباط غنای محیطی و مهارت‌های خواندن، میزان آگاهی‌های واج‌شناختی و دانش کودک از لغات و حروف نقش متغیر میانجی را بازی می‌کنند (فوی، ۲۰۰۳). خواه کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن باشند خواه کودکانی باشند که در خانواده‌ی آنها سابقه‌ی مشکلات خواندن وجود داشته است (اسکاربروغ، ۱۹۹۱ الف و ۱۹۹۱ ب). آگاهی از عوامل مؤثر بر غنای محیط خواندن کودک، می‌تواند در فهم بهتر عوامل محیطی مؤثر بر عملکرد خواندن کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن و با مشکل خواندن و نوشتن به ما کمک کند. در واقع محیط، نقش متغیر واسطه‌ای را روی عملکرد خواندن کودکان بازی کرده است. در این پژوهش قصد داریم رابطه‌ی جنبه‌های محیطی مؤثر در خانه (پیش و پس از مدرسه) را با مهارت‌های خواندن در کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن و کودکان با مشکل خواندن و نوشتن ۹ تا ۱۲ ساله بررسی کنیم.

در این پژوهش، متغیر پیش‌بین: غنای محیطی خواندن در خانه پیش از مدرسه، غنای محیطی خواندن پس از مدرسه، متغیر ملاک: مهارت‌های خواندن و متغیر کنترل: سطح اجتماعی-اقتصادی است.

## روش

آزمودنی‌های کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن، شامل ۱۰۲ نفر از کودکان بدون مشکل خواندن هستند، ۲۵ نفر دختر با سطح اجتماعی اقتصادی بالا و ۲۶ نفر پسر با سطح اجتماعی اقتصادی بالا، ۲۶ نفر دختر با سطح اجتماعی اقتصادی پایین و ۲۵ نفر پسر با سطح اجتماعی اقتصادی پایین ۹ تا ۱۲ ساله که با روش نمونه‌گیری تصادفی از میان مدارس مناطق شمال شهر تهران و جنوب شهر تهران در مقطع دبستان تهران، انتخاب شده‌اند.

1 Victoria J. Molfese, Arlene Modglin, and Dennis L. Molfese 2003

2 Fletcher, Fooman, and Shaywitz

3 Bradley, Caldwell, & Rock

4 Dubow & Ippolito

5 Luster & Dubow

6 Scarborough

## رابطه‌ی غنای محیطی خواندن در سنین پیش از مدرسه...

آزمودنی‌های کودکان با مشکل خواندن و نوشتن، شامل ۵۰ نفر از کودکان با مشکل خواندن و نوشتن هستند، ۲۵ نفر دختر و ۲۵ نفر پسر ۹ تا ۱۲ ساله که با روش نمونه‌گیری در دسترس و پس از مصاحبه با معلم و خود دانش‌آموز و انجام تست‌های مهارت‌های خواندن، از میان مدارس شهر تهران انتخاب شده‌اند. کودکان نارساخوایی که بررسی شدند، دارای سطح اجتماعی اقتصادی بالا بودند.

معیار انتخاب کودکان ۹ تا ۱۲ ساله با اختلال نارسا خوانی

• مصاحبه با معلم برای اطمینان از وجود مشکل خواندن و نوشتن، عدم مشکل در دروس دیگر و یا مشکل بهره‌ی هوشی، مراجعه کودک به‌درمانگاه‌های ویژه اختلالات یادگیری آموزش و پرورش، سلامت جسمی کودک و اطمینان از سطح اجتماعی اقتصادی خانواده‌ی کودک و سن دقیق کودک

• مصاحبه با کودک پیرامون سن و وضعیت خانوادگی وی

• استفاده از تست نما و خرده تست‌های خواندن کلمات<sup>۱</sup>، زنجیره‌ی کلمات<sup>۲</sup>، یافتن قافیه<sup>۳</sup>، خرده آزمون حذف واج<sup>۴</sup>، خواندن ناکلمات، شبه کلمات<sup>۵</sup> (کرمی نوری و مرادی، ۱۳۸۵)

برای جمع‌آوری داده‌ها و پر کردن پرسشنامه و انجام تست‌ها، مدیریت محترم آموزشی دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تهران، طی نامه‌ای به‌آموزش پرورش، خواستار همکاری مدارس مرتبط شده است و نمونه‌ها از میان این مدارس انتخاب شدند.

این پژوهش بر اساس پرسشنامه غنای محیطی و تست‌های خواندن تنظیم شده است که در دو فاز زیر

انجام شدند:

**فاز اول:** برای کنترل سطح اجتماعی اقتصادی خانواده‌ها، پرسشنامه و تست‌ها روی دانش‌آموزان بدون

مشکل خواندن و نوشتن با سطح اجتماعی اقتصادی بالا و پایین اجرا می‌شود و رابطه‌ی غنای محیطی خواندن با مهارت‌های در کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن مورد بررسی قرار می‌گیرد.

**فاز دوم:** پرسشنامه و تست‌ها روی کودکان دارای مشکل خواندن و نوشتن اجرا می‌شود و رابطه‌ی

غنای محیطی خواندن با مهارت‌های خواندن در این کودکان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

### ابزار

برای سنجش و استخراج سؤالات مرتبط با غنای محیطی خواندن در خانه و مدرسه، از پژوهش‌های

پیشین و پرسشنامه‌های آنها در تنظیم پرسشنامه‌ی این پژوهش استفاده شده است.

با استفاده از پژوهش‌های مختلف و مولفه‌های غنای محیطی که در پژوهش‌های مختلف در نظر گرفته

شده بودن، پرسشنامه‌ی غنای محیطی خواندنی که توسط خود دانش‌آموزان پاسخ داده شود طراحی شد.

هریک از مولفه‌های محیط مورد بررسی قرار گرفتند، سؤالاتی که از لحاظ مفهومی همانند یکدیگر بودند،

دسته‌بندی شدند و با استفاده از آلفا کرونباخ، سؤالاتی که آن مؤلفه را کمتر مورد سنجش قرار می‌دادند و

موجب کاهش آلفا کرونباخ آن دسته می‌شدند حذف شدند؛ بدین ترتیب با استفاده از پرسشنامه‌ی سنجش

---

1 Word Reading

2 Word Chains

3 Rhyming

4 Phoneme deletion subtest

5 Non-words, Pseudo words



مولفه‌های مختلف غنای محیطی، دسته‌بندی‌هایی که در جدول ۱ به‌همراه آلفا کرونباخ‌شان نشان داده شده‌اند، بدست آمدند.

**جدول ۱. نتایج آلفای کرونباخ را برای هریک از مقیاس‌های پرسشنامه‌ی غنای محیطی**

مقیاس‌های پرسشنامه	نام گروه (دسته بندی) سؤالات پرسشنامه	مقدار ضریب آلفا
	غنای محیطی خواندن در خانه پیش از مدرسه	$\alpha=0.712$
	غنای محیطی خواندن در خانه پس از مدرسه	$\alpha=0.690$

### سطح اجتماعی-اقتصادی

سطح اقتصادی اجتماعی در تهران بر حسب منطقه‌ی زندگی، مکان مدرسه، نوع مدرسه (دولتی- غیر دولتی)، شغل و تحصیلات پدر و مادر تعیین می‌شود.

### مهارت‌های خواندن

در این پژوهش، مهارت‌های خواندن با استفاده از تست نما و خرده تست‌های آن برای کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن و نارساخوان ارزیابی می‌شود:

۱. خواندن کلمات<sup>۱</sup>
  ۲. زنجیره‌ی کلمات<sup>۲</sup>
  ۳. یافتن قافیه<sup>۳</sup>
  ۴. خرده آزمون حذف واج<sup>۴</sup>
  ۵. بدون کلمات، شبه کلمات (کلمات کاذب)<sup>۵</sup> (کرمی نوری و مرادی، ۱۳۸۸)
- ضرایب آلفا کرونباخ این تست و خرده تست‌های آن توسط حسینی (۱۳۹۵) اندازه‌گیری شده است و مولفه‌های این تست از درجه اعتبار مناسبی برخوردار است.

### نتایج

برای تحلیل داده‌ها در فاز یک پژوهش یعنی بررسی رابطه‌ی غنای محیطی خواندن با مهارت‌های خواندن و علاقه‌مندی به‌خواندن در کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن با سطح اجتماعی اقتصادی بالا و پایین از روش‌های آماری تحلیل واریانس دو راهه استفاده شد. متغیر طبقه‌ی اجتماعی اقتصادی با استفاده از تحلیل کوواریانس کنترل شد.

برای تحلیل داده‌ها در فاز دو پژوهش یعنی بررسی رابطه‌ی غنای محیطی خواندن با مهارت‌های خواندن و علاقه‌مندی به‌خواندن در کودکان نارساخوان از روش‌های آماری همبستگی پیرسون استفاده شد.

1 Word Reading

2 Word Chains

3 Rhyming

4 Phoneme deletion subtest

5 Non-words, Pseudo words

## رابطه‌ی غنای محیطی خواندن در سنین پیش از مدرسه ...

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس خرده تست‌های خواندن در گروه‌های مختلف

اثر تعاملی (نوع دانش‌آموز * جنسیت)	جنسیت (دختر - پسر)	طبقه اجتماعی اقتصادی (بالا - پایین)	نوع دانش‌آموز (عادی - دیسلکسیا)	نمره	
✓	✓	✓	✓	نمره	خواندن کلمات
✓	✓	✓	✓	زمان	
×	×	✓	✓	نمره	زنجیره لغات
×	×	✓	✓	نمره	حذف واج‌ها
✓	×	✓	✓	زمان	
×	×	✓	✓	نمره	قافیه‌ها
×	×	✓	✓	زمان	
✓	✓	✓	✓	نمره	خواندن ناکلمات
×	×	✓	✓	زمان	
×	✓	✓	✓	نمره	میانگین کل تست‌ها
×	✓	✓	✓	زمان	

نتایج تحلیل واریانس در سطح معناداری ۰,۰۵، در تمامی آزمون‌های خواندن و زیر شاخه‌های آن، میان دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزانی که مشکل خواندن و نوشتن دارند در جدول ۲ نشان داده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، در میان تمامی مهارت‌های خواندن میان دانش‌آموزان عادی و نارساخوان تفاوت وجود دارد و این دو گروه به‌درستی انتخاب شده‌اند. هم‌چنین این دو گروه از دانش‌آموزان در طبقه‌ی اجتماعی اقتصادی بالا و پایین نیز در آزمون‌های خواندن با یکدیگر تفاوت معناداری دارند. بنابراین متغیر طبقه‌ی اجتماعی اقتصادی، در میزان مهارت‌های خواندن عامل موثری است و به‌همین دلیل در تحلیل‌های بعدی کنترل شد. نتایج تحلیل واریانس در سطح معناداری ۰,۰۵، در مولفه‌های غنای محیطی خانه و مدرسه و زیر شاخه‌های آن، میان دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزانی که مشکل خواندن و نوشتن دارند در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس مولفه‌های غنای محیطی خواندن در گروه‌های مختلف دانش‌آموزان

اثر تعاملی (نوع دانش‌آموز * جنسیت)	جنسیت (دختر - پسر)	طبقه اجتماعی اقتصادی (بالا - پایین)	نوع دانش‌آموز (عادی - دیسلکسیا)	نام گروه (دسته بندی) سوالات پرسشنامه
×	✓	✓	✓	غنای محیطی خواندن در خانه پیش از مدرسه
✓	×	✓	✓	غنای محیطی خواندن در خانه پس از مدرسه
✓		✓	✓	

نتایج همبستگی میان مولفه‌های مختلف غنای محیطی خواندن در خانه پیش و پس از مدرسه با مهارت‌های خواندن (هریک از تست‌ها به‌همراه نمره و زمان آن و میانگین تست‌ها) آورده شده است. از آن‌جا که وجود تفاوت گروه دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با مشکل خواندن و نوشتن در این متغیرها پیش از این آورده شده است؛ در این بخش به‌ارائه‌ی نتایج همبستگی برای هر یک از گروه‌های دانش‌آموزان بدون

مشکل خواندن و نوشتن و دانش‌آموزان با مشکل خواندن و نوشتن در جدول ۴ آمده است. همبستگی میان غنای محیطی خواندن در خانه پیش از مدرسه و زمان تست خواندن مثبت است، یعنی هرچه نمره‌ی غنای محیطی خواندن در خانه پیش از مدرسه بیشتر باشد (در حقیقت بهره‌مندی کودک از غنای محیطی خواندن در خانه کمتر است)، زمان تست خواندن بیشتر است (در حقیقت مهارت‌های خواندن کودک در این تست کمتر است). بنابراین این رابطه‌ی همبستگی به‌ظاهر مثبت به‌این معناست که هرچه غنای خواندن در محیط خانه پیش از مدرسه کمتر باشد زمان این تست بیشتر است. در حقیقت این همبستگی مثبت به‌معنای همبستگی منفی است.

به همین دلیل در تمامی ضرایب همبستگی‌های جدول، همبستگی مولفه‌های غنای محیطی با زمان هریک از تست‌ها مثبت شده است که در حقیقت به‌معنای همبستگی منفی است. غنای محیطی کمتر یعنی زمان تست بیشتر و مهارت خواندن کمتر است.

همبستگی مولفه‌های غنای محیطی خواندن با نمره‌ی هریک از تست‌ها منفی شده است که در حقیقت به‌معنای همبستگی مثبت است. غنای محیطی بیشتر به‌معنای نمره‌ی تست بیشتر و مهارت خواندن بیشتر است.

لازم به‌ذکر است. ضرایب همبستگی‌های مشاهده شده بین ۰,۲ تا ۰,۵ بودند. ابتدا به‌نظر می‌رسد که این همبستگی‌ها پایین هستند و میزان رابطه‌ی موجود ضعیف است. اما با توجه به‌این که عوامل بسیار زیادی روی هریک از مولفه‌ها (غنای محیطی و مهارت‌های خواندن) تأثیر دارد، و ما در این پژوهش تنها به‌کنترل برخی موارد پرداخته‌ایم؛ صرف وجود رابطه معنادار میان مولفه‌های مختلف، فارغ از عدد ضرایب همبستگی، خود نشان از رابطه‌ای قوی دارد. فونتینا و دیگران (۲۰۰۵)<sup>۱</sup> نیز دریافتند که همبستگی میان بسیاری از موارد غنای محیطی وجود داشت هرچند که کم بود.

نتایج همبستگی میان مولفه‌های غنای محیطی خواندن پیش و پس از مدرسه با مهارت‌های خواندن در کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن کودکان با مشکل خواندن و نوشتن در جدول ۴ آمده است. همان‌طور که جدول نشان می‌دهد، میان هریک از مولفه‌های غنای محیطی خواندن در خانه قبل و بعد از با نمرات تست‌های مختلف خواندن همبستگی‌هایی وجود دارد. برخی از مولفه‌های غنای محیطی روی توانمندی خاصی از خواندن اثر می‌گذارد و لزوماً منجر به‌مهارت در خواندن در تمامی تست‌های و مولفه‌های آن نمی‌شود.

## رابطه‌ی غنای محیطی خواندن در سنین پیش از مدرسه ...

جدول ۴. ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان بدون و با مشکل خواندن و نوشتن

دانش‌آموزان با مشکل خواندن و نوشتن		دانش‌آموزان بدون مشکل خواندن و نوشتن		
غنای محیطی خواندن در خانه پیش از مدرسه	غنای محیطی خواندن در خانه پیش از مدرسه	غنای محیطی خواندن در خانه پیش از مدرسه	غنای محیطی خواندن در خانه پیش از مدرسه	تست خواندن-مجموع زمان
.10	.25	.25*	.42**	
-.07	-.31*	-.12	-.28**	تست خواندن-مجموع نمرات
-.11	-.26	-.23*	-.31**	زنجیره لغات
.03	-.02	.17	.40**	حذف واج ها-زمان
.13	-.15	-.26**	-.44**	حذف واج ها-نمره
.11	.18	.17	.13	قافیه ها- زمان
-.01	-.36*	-.16	-.28**	قافیه ها-نمره
.03	.11	.12	.27**	خواندن ناکلمات- زمان
-.14	-.23	-.09	-.16	خواندن ناکلمات-نمره
.09	.23	.23*	.38**	تست خواندن- میانگین کل زمان
-.08	-.33*	-.26**	-.39**	تست خواندن- میانگین کل نمرات

\*:  $P \leq 0.05$ , \*\*:  $P \leq 0.01$

### بحث و نتیجه‌گیری

همانطور که نتایج نشان دادند میان مولفه‌های متفاوت مهارت‌های خواندن و غنای محیطی میان دانش‌آموزان عادی و نارساخوان از طبقه اجتماعی و اقتصادی بالا و پایین تفاوت معناداری دیده شد. این تفاوت در غنای محیطی خواندن می‌تواند به این دلیل باشد که والدین کودکان نارساخوان بیشتر زمان خود را روی آموزش مهارت‌های مراقبت از خود اختصاص می‌دهند و کمتر مهارت‌های خواندن و نوشتن و حروف و کلمات را به آنها می‌آموزند. شاید به همین دلیل نتیجه گرفته شده است که این کودکان از غنای محیطی خواندن کمتر و در نتیجه مهارت‌های خواندن کمتری برخوردار هستند (ماهوا، لازنس، لایت و کلفورت-اسمیت، ۱۹۹۳؛ ماروین و میرندا، ۱۹۹۳).

هوک، شوم و ووگ (۱۹۹۹)<sup>۳</sup> نشان دادند که والدین کودکان نارساخوان مشکل کودک خود را به‌نوعی مانع برای هر نوع آموزشی می‌دیدند به همین دلیل تلاش کمی برای آموزش می‌کردند و به همین ترتیب محیط خانه از غنای خواندن کمتری برخوردار بوده است. در حقیقت محیط خانه‌ی کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن و نارساخوان شبیه هم بوده است و این مشکل خود کودکان نارساخوان بوده است که موجب پیشرفت تحصیلی نمی‌شده است. ارتباط غنای محیطی با پیشرفت تحصیلی در کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن اثبات شده است اما در کودکان نارساخوان نیاز به بررسی‌های بیشتری دارد. اسکیب، جاستیس، زوکر و مک گینتی (۲۰۰۸)<sup>۴</sup> نشان دادند که مادران کودکان نارساخوان باورهای خواندن و فعالیت‌های تعاملی کمتری دارند؛ و این خود یکی از تفاوت‌های غنای محیطی خواندن برای کودکان با مشکل خواندن و نوشتن است.

1 Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Light, J., & Kelford-Smith, A.

2 Marvin & Miranda,

3 Hughes, Schumm, and Vaughn

4 Skibbe, Justice, Zucker, and McGinty

تفاوت‌های مشاهده شده در نتایج مهارت‌های خواندن و غنای محیطی خواندن پیش و پس از مدرسه در طبقات اجتماعی اقتصادی بالا و پایین، مشابه یافته روئل ون استینسل در سال ۲۰۰۶ بود که ارتباط میان HLE و سطح اجتماعی اقتصادی مثبت بود. هرچه سطح اجتماعی-اقتصادی<sup>۱</sup> خانواده‌ها بالاتر بود، به احتمال بیشتری کودکان از محیط غنی خواندن برخوردار بودند. پژوهش دیگری نیز نشان داد که خانواده‌هایی که از طبقه‌ی اجتماعی اقتصادی متوسط هستند، اعتقاد چندانی به اهمیت مهارت خواندن در کودکان ندارند و کتاب خواندن را نوعی تفریح می‌دانند. اما خانواده‌های طبقه اجتماعی اقتصادی پایین، برای رشد این مهارت در کودکان‌شان پیش از مدرسه بیشتر تلاش می‌کنند (بکر و دیگران، ۱۹۹۸<sup>۲</sup>). رشید، موریس و سویک (۲۰۰۵) نشان دادند که مادرائی که از تحصیلات و طبقه اجتماعی اقتصادی بالاتری برخوردار بودند برای کودکان خود بیشتر کتاب می‌خواندند؛ پژوهش‌گران دیگری نیز سطح اجتماعی اقتصادی را متغیر مهمی در تعیین مهارت‌های خواندن بعدی می‌دانستند (آیلوارد، ۱۹۸۸<sup>۳</sup>؛ ماتنی، ۱۹۸۹<sup>۴</sup>؛ مولفس، هولکمب و هلوپگ، ۱۹۹۳<sup>۵</sup>). از طرفی زمانی که سطح اجتماعی اقتصادی، درآمد، تحصیلات والدین بالاتر است مهارت‌های زبانی و دریافتی کودکان بیشتر است. که این خیلی عجیب نیست؛ چرا که خانواده‌های از طبقه‌ی پایین معمولاً دایره لغات پایین‌تری دارند و فرزندان‌شان هم همین‌طور هستند و به همین دلیل در بیان و دریافت ضعیف‌تر هستند میستری و دیگران (۲۰۰۴)<sup>۶</sup> و هاشیما و آماتو (۱۹۹۴)<sup>۷</sup>.

این کودکان در آینده از مهارت‌های درک مطلب بیشتری برخوردار بودند؛ از طرفی آنها متوجه شدند این تفاوت‌ها حتی در کودکان طبقه اجتماعی اقتصادی پایین وجود دارد، بنابراین علت تنها سطح اجتماعی اقتصادی نیست بلکه باید زمینه اجتماعی و سایر مولفه‌های غنای محیطی خانه نیز در ایجاد این تفاوت‌ها بررسی شود (لائوسا، ۱۹۸۲)<sup>۸</sup>. اگر طبقه اجتماعی اقتصادی را نگرش والدین به آموزش، فعالیت‌های هوشی و فرهنگی خانواده بدانیم؛ میان طبقه اجتماعی اقتصادی و پیشرفت تحصیلی ارتباط وجود دارد (وایت، ۱۹۸۲). آرلن موگلین، ویکتوریا و دنیس مولفس (۲۰۰۳) اظهار کردند که طبقه اجتماعی اقتصادی در شاخص غنای محیطی اوایل کودکی تأثیرگذار است و در ارتباطات غنای محیطی میانه کودکی با مهارت‌های خواندن نقش کمتری دارد

بدین ترتیب غنای محیطی خواندن در خانه پیش و پس از مدرسه می‌تواند با مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان عادی و نارساخوان ارتباط داشته باشد. نتایج پژوهش فعلی نشان دادند که میان غنای خواندنی محیطی خانه پیش و پس از مدرسه با مهارت‌های خواندن کودکان در مدرسه ارتباط معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش فعلی که در جدول ۴ آمده است؛ با نتایج کاری که سنچال و لوفور (۲۰۰۲) انجام دادند شباهت دارد؛ میان کتاب خواندن در کودکی با مهارت‌های زبان دریافتی (لغات دریافتی، درک شنیداری) در

1 Socio-Cultural

2 Baker, L., Fernandez-Fein, S., Scher, D., & Williams, H.

3 Aylward,

4 Matheny,

5 Molfese, Holcomb, & Helwig,

6 Mistry et al.,

7 Hashima & Amato,

8 Laosa

9 White

## رابطه‌ی غنای محیطی خواندن در سنین پیش از مدرسه...

شروع کلاس اول ابتدایی که این مهارت‌ها با مهارت‌های خواندن در پایان سال سوم (خواندن کلمات و درک مطلب) ارتباط دارد و هر دو مؤلفه متأثر از غنای محیطی خواندن در سال‌های پیش از مدرسه هستند. میشل هود، الیزابت کنلن و گلندا اندرو (۲۰۰۸)<sup>۱</sup> میان آموزش‌های والدین و تشخیص حرف - کلمه در کلاس اول و دوم، خواندن کلمه، نمرات املا، آگاهی‌های واج شناختی (آگاهی‌های واجی و آگاهی از قافیه) ارتباط معناداری پیدا کردند. خواندن والدین - فرزند نیز خود با دایره‌ی لغات کودک در کلاس اول مرتبط بود.

تیلور (۱۹۹۸) و ویکتوریا مولفس، آرن موگلین و دنیس مولفس (۲۰۰۳) نشان دادند که غنای محیط خانه در سنین پیش از مدرسه مهم‌تر از سنین پس از مدرسه است. همان طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود ضرایب همبستگی ارتباط غنای محیطی خواندن در خانه با مهارت‌های خواندن برای مؤلفه‌ی پیش از مدرسه بیشتر از پس از مدرسه است.

این نتایج اهمیت برنامه‌ریزی‌های گسترده برای غنی کردن محیطی خواندنی خانه را نشان می‌دهد. از دیگر سو روی مولفه‌های مختلف محیط خانه و اهمیت هر یک نیز تاکید می‌کند. مدت زمانی که والدین در خانه صرف کتاب‌خوانی می‌کنند و اهمیت باورهای آنها به اهمیت خواندن می‌تواند موجب ارتقا دانش تصویری و علاقه‌ی کودکان به خواندن شود. برای رشد مهارت‌های زبان بیانی و شفاهی باید به فکر ارتقای ویژگی‌های جمعیت شناختی والدین نظیر سطح درآمد، سواد و تحصیلات آنها، مدیریت مالی خانواده و... بود. همان طور که بلند کتاب خواندن برای کودک حائز اهمیت است، مداخلاتی نظیر تنظیم فعالیت‌های مشترک میان والد - فرزند و تغییر افکار و باورهای والدین نسبت به خواندن نیز مهم هستند.

اشکال بیشتر تحقیقات این است که طولی نیستند، مداخله‌ای نیستند و به همین دلیل دقیقاً این که چطور و از چه راهی غنای محیطی خواندن روی مولفه‌های مهارت‌های خواندن اثر می‌گذارد مشخص نیست. برای این که بتوان به خانواده‌ها کمک کرد که چطور تعاملات خواندنی خود با کودکان‌شان را ارتقا ببخشند تا بتوانند در آینده شاهد پیشرفت مهارت خواندن کودک خود باشند باید دقیقاً نحوه‌ی تأثیرگذاری غنای محیطی را مشخص نمود و یگلا، مارتینا و بنت (۲۰۰۶)<sup>۲</sup>.

یکی دیگر از عوامل موثر بر رشد مهارت‌های زبانی تعامل عاطفی و هیجانی والدین و فرزندان است. تعامل والدین - کودک در رشد مهارت‌های زبان بیانی نظیر رشد لغات، درک و فهم مطلب نقش مهمی دارد (باس، ون ایزندوم و پلیگرینی، ۱۹۹۵)<sup>۳</sup>؛ پس فرصت‌های خانه می‌توانند هم در رمزگشایی کلمه و هم درک مطلب کمک‌کننده باشد. کیفیت روابط عاطفی اجتماعی مادر و کودک موقع مطالعه نیز می‌تواند از عوامل محیطی موثر در مهارت‌های خواندن باشد.

باس و دیگران (۱۹۹۵) نشان دادند که سن شروع آموزش خواندن در کودکی در مهارت‌های خواندنی بعدی در کودک نقش به‌سزایی دارد. اما در این پژوهش این ارتباط و هم چنین سن دقیق آموزش‌های خواندن در کودکی بررسی نشده است.

باورهای والدین در مورد خواندن و اهمیت کسب این تجارب (دیباریشه، ۱۹۹۵)<sup>۴</sup>؛ دوناچو، پرل، هرزگ،

1 Michelle Hood, Elizabeth Conlon, and Glenda Andrews

2 Daniel J. Weigela, Sally S. Martina and Kymberley K. Benneth

3 Bus, van Ijzendoorn, and Pelligrini

4 DeBaryshe,

۱۹۹۷؛ گرینبرگ و کرینیک، ۱۹۸۸؛ سیگل، ۱۹۸۲؛ سیگل، مک گلیکودی-دلوسی، فلاقر و راک، ۱۹۸۳)، نقش باورهای مادر در مورد جایگاه آموزشی خود نیز قابل توجه هستند؛ والدین که باور بیشتری به اهمیت نقش خود دارند، بیشتر با کودکان‌شان فعالیت‌های تعاملی خواندن ترتیب می‌دهند (دیباریشه، ۱۹۹۵) و بدین ترتیب نقش عامل قبلی غنای محیطی خواندن در خانه نیز پررنگ‌تر می‌شود. تجارب خواندن و نوشتن خود والدین، عادات والدین به‌خواندن (سایمونس، سوزکیویکز و بونل، ۱۹۹۶) از مولفه‌های دیگر موثر در غنای محیطی هستند. به‌نظر می‌رسد در پژوهش‌های بعدی این مؤلفه نیز در پرسشنامه‌ی غنای محیطی باید مورد بررسی قرارگیرد.

میان آموزش‌های رسمی و مستقیم (آموزش مستقیم نام حروف و صدای آن‌ها) و موفقیت‌های بعدی در خواندن ارتباط وجود دارد؛ حتی آموزش رسمی موثرتر است؛ حال آن که والدین کمی آموزش مستقیم می‌دهند و بیشتر برای کودکان خود پیش از مدرسه کتاب می‌خوانند (سنچال و لوفور، ۲۰۰۲). در این پژوهش کمتر به بررسی این مؤلفه پرداخته شده است.

فونتینا رشید و دیگران (۲۰۰۵) نشان دادند که در مورد کودکانی که مشکل خواندن و نوشتن دارند، میان بسیاری از موارد غنای محیطی، همبستگی وجود داشت هرچند که کم بود؛ همبستگی‌های داشتن کارت کتابخانه‌ی والدین با دفعات مراجعه به کتابخانه در کودکان؛ میزان تماشای تلویزیون توسط والدین با میزان تماشای تلویزیون در کودکان؛ رفتارهای خواندن یا غیر خواندنی در والدین با سن شروع کتاب خواندن برای کودکان در این کودکان دیده شده است که بهتر است این اطلاعات نیز در مورد والدین برای کودکان عادی و نارساخوان در پژوهش‌های آتی مورد بررسی قرار گیرند.

هم چنین (فونتینا و دیگران، ۲۰۰۵) و رشید، موریس و سویک (۲۰۰۵) نشان دادند که فعالیت‌های خواندنی کودکان در خانه کمکی به‌مهارت‌های خواندن‌شان نمی‌کند بلکه عامل مهم، فعالیت‌های خواندنی و نوشتنی والدین‌شان در خانه است و موجب رشد مهارت‌های درک مطلب و املا آنها می‌شود. بنابراین به‌نظر می‌رسد میزان فعالیت‌های خواندنی و نوشتنی والدین در خانه نیز عاملی است که باید بررسی شود.

## منابع

تبریزی، مصطفی (۱۳۹۱)، کتاب درمان اختلالات خواندن، انتشارات فراروان.  
حسینی، مریم؛ مرادی، علی رضا؛ کرمی نوری، رضا؛ حسنی، جعفر؛ پرهون، هادی؛ (۱۳۹۵)، بررسی اعتبار و روایی عاملی آزمون خواندن و نارساخوانی (نما)، مجله تازه‌های علوم شناختی، سال هجدهم - شماره ۶۶، صفحه - از ۲۲ تا ۳۴.

گنجی (۱۳۹۴)، کتاب روان‌شناسی کودکان استثنایی بر اساس *DSM5*، نشر ساوالان.  
*ADAMS, M.J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.*

*Baker, L., Fernandez-Fein, S., Scher, D., & Williams, H. (1998). Home experiences related*

1 Donahue, Pearl, & Herzog,

2 Greenberg & Cnic,

3 Siegel,

4 Sigel, McGillicuddy-Delisi, Flaughner, & Rock,

5 Symons, Szuskiewicz, & Bonnell,

- to the development of word recognition. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp263 .-287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). *Categorizing sounds and learning to read – A causal connection*. *Nature*, 301, 419-421.
- Bradley, R., Caldwell, B., & Rock, S. (1988). *Home environment and school performance: A 10 year follow-up and examination of three models of environmental action*. *Child Development*, 59, 825-867.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (2002). "Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: a one-year longitudinal study", *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995), "Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy", *Review of Educational Research*, 1 ,65 –21
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1993). *Children's literacy environments and early word recognition subskill*. *Reading and Writing*, 5, 93-204.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). *The impact of print exposure on word recognition*. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*, 235-626.
- Daniel J. Weigela, Sally S. Martina and Kymberley K. Bennetb (2006), "Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills", *Early Child Development and Care*, 176: 3-4, 357-378, DOI: 10.1080/03004430500063747
- DeBaryshe, B. D. (1995), "Maternal belief systems: linchpin in the home reading process", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1 ,16 –20
- Donahue, M. L., Pearl, R., & Herzog, A. (1997). *Mothers' referential communication with preschoolers: Effects of children's syntax and mothers' beliefs*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 133 ,18 –147
- Dubow, E., & Ippolito, M. (1994). *Effects of poverty and quality of the home environment on changes in the academic and behavioural adjustment of early elementary school-age children*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 401-412.
- Elbro, C. (1990). "Differences in dyslexia. A study of reading strategies and deficits in a linguistic perspective", Copenhagen: Munksgaard.
- Elbro, C. (1996). "Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis", *Reading and Writing*, 8, 453-485.
- Elbro, C., Borstrom, I., & Petersen, D. K. (1998). "Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items", *Reading Research, Quarterly*, 36, 33-60.
- Elbro, C., Nielsen, I., & Petersen, D. K. (1994). "Dyslexia in adults: Evidence for deficits in nonword reading and in the phonological representation of lexical items", *Annals of Dyslexia*, 44, 205-266.
- Fielding-Barnsley, R., & Purdie, N. (2003). "Early intervention in the home for children at risk of reading failure", *Support for Learning*, 18, 77-82.
- Fontina L. Rashid, Robin D. Morris, and Rose A. Sevcik (2005), "Relationship between Home Literacy Environment and Reading Achievement in Children with Reading Disabilities", *JOURNAL OF LEARNING DISABILITIES VOLUME ,38NUMBER ,1 JANUARY/FEBRUARY ,2005PAGES 2–11*



- Fontina L. Rashid, Robin D. Morris, and Rose A. Sevcik. (2005). "Relationship between Home Literacy Environment and Reading Achievement in Children with Reading Disabilities", *JOURNAL OF LEARNING DISABILITIES VOLUME 38, NUMBER 1, JANUARY/FEBRUARY*, 2-11.
- Foy, J. G., & Mann, V. (2003). *Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and*
- G. Reid Lyon. (1995), " *Toward a Definition of Dyslexia*", National Institutes of Health pressed by springer.
- Greenberg, M. T., & Crnic, K. A. (1988). *Longitudinal predictors of developmental status and social interaction in premature and full-term infants at age two. Child Development*, 59(2), 554-570.
- Hashima, P. Y. & Amato, P. R. (1994), "Poverty, social support, and parental behavior", *Child Development*, 65(4), 394-403.
- Hoiem, T., Lundberg, L., Stanovich, K. E., & Bjaalid, I.-K. (1995). *Components of phonological awareness. Reading and Writing*, 7, 171-188.
- Hughes, M. T., Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1999). *Home literacy activities: Perceptions and practices of Hispanic parents of children with learning disabilities. Learning Disability Quarterly*, 22, 224-235.
- Korminori R, Moradi A. (2006), "Design study of reading and dyslexia in bilingual and monolingual children", *Organization for Educational Reserch and planing: Tehran; .2006[Persian]*
- Leppa`nen, U., Kaisa, A., & Nurmi, J-E. (2005). "Beginning readers' reading performance and reading habits", *Journal of Research in Reading*, 28, 383-399.
- LONIGAN, C.J., BURGESS, S.R., & ANTHONY, J.A. (2000). *Development of emergent literacy and reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- Luster, T., & Dubow, E. (1992). *Home environment and maternal intelligence as predictors of verbal intelligence: A comparison of preschool and school-age children. Merrill-Palmer Quarterl*, 38, 151-175.
- Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Light, J., & Kelford-Smith, A. (1993). *Home literacy experiences of preschoolers who use AAC systems and of their nondisabled peers. Augmentative and Alternative Communication*, 9, 10-22.
- Mann, V. A. (1984). *Longitudinal prediction and prevention of early reading failure. Annals of Dyslexia*, 34, 117-136.
- Marvin, C., & Mirenda, P. (1993). *Home literacy experiences of preschoolers enrolled in Head Start and special education programs. Journal of Early Intervention*, 17(4), 351-367.
- Michelle Hood, Elizabeth Conlon, and Glenda Andrews (2008), "Preschool Home Literacy Practices and Children's Literacy development: A Longitudinal Analysis", *Journal of Educational Psychology* Copyright 2008 by the American Psychological Association, 2008 Vol. 100, No. 2, 252-271.
- Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Taylor, L. C., Burchinal, M. & Cox, M. J. (2004) "Family income and its relation to preschool children's adjustment for families in the NICHD study of early child care", *Developmental Psychology*, 40(4), 727-745.
- Roel van Steensel. (2006). "Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education", *Journal of Research in Readin*, 29(4), 367-382.

- Scarborough, H. S. (1991a). *Antecedents to reading disability: Preschool language development and literacy experiences of children from dyslexic families*. *Reading and Writing*, 3, 219-233.
- Scarborough, H. S. (1991b). *Early syntactic development of dyslexic children*. *Annals of Dyslexia*, 41, 207-220.
- Se'ne'chal, M., Le Fevre, J., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). *Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language*. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Siegel, L. S. (1982). *Early cognitive and environmental correlates of language development at 4 years*. *International Journal of Behavioral Development*, 4(3), 5 - 444.
- Sigel, I., McGillicuddy-DeLisi, A., Flaughner, J., & Rock, D. (1983). *Parents as teachers of their own learning disabled children (ETS Research Report No21-83 .)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service
- Singson, M., & Mann, V. (1999). "Precocious reading acquisition: Examining the roles of phonological and morphological awareness", *the Society for the Scientific Study of Reading*, April, 23-25, Montreal.
- Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (2008). *Relations among maternal literacy beliefs, home literacy practices, and the emergent literacy skills of preschoolers with specific language impairment*. *Early Education and Development*, 19(1), 68 - 88. *Research Quarterly*, 327, 20 - 50.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (Eds), (1998). "Preventing reading difficulties in young children: Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children", National Research Council.
- Symons, S., Szuskiewicz, T., & Bonnell, C. (1996), "Parental print exposure and young children's language and literacy skills. Alberta", *Journal of Educational Research*, 49, 42-58.
- Symons, S., Szuskiewicz, T., & Bonnell, C. (1996). "Parental print exposure and young children's language and literacy skills. Alberta", *Journal of Educational Research*, 42, 49-58.
- Taylor, M. (1998). *An examination of the efficacy of a parental report form of the middle childhood HOME inventory*. Unpublished master's thesis, Southern Illinois University, Carbondale
- Victoria J. Molfese, Arlene Modglin, and Dennis L. Molfese (2003), "The Role of Environment in the Development of Reading Skills: A Longitudinal Study of Preschool and School-Age Measures", *JOURNAL OF LEARNING DISABILITIES*.
- Victoria J. Molfese, Arlene Modglin, and Dennis L. Molfese. (2003). "The Role of Environment in the Development of Reading Skills: A Longitudinal Study of Preschool and School-Age Measures", *JOURNAL OF LEARNING DISABILITIES*.
- WAGNER, R.K., TORGESEN, J.K., & RASHOTTE, C.A. (1994). *Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study*. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Walley, A. C. (1993). *The role of vocabulary development in children's spoken word recognition and segmentation ability*. *Developmental Review*, 13, 286-350.

يدالهي و همكاران

*White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. Psychological Bulletin, 461, 91 –481*