

مفهوم‌شناسی مشکلات ویژه یادگیری با نقص خواندن

صطلاح نارساخوانی (dyslexia)، از واژه‌ی یونانی (dys) به معنای آسیب و (lexis) به معنای واژه آمده است. این اصطلاح احتمالاً نخستین بار در سال ۱۸۸۵ به وسیله‌ی اوسوالد برخان (Oswald Berkhan) و یا رادولف برلین (Rudolf Berlin) در سال ۱۸۸۷ مطرح شد. برلین این اصطلاح را برای توصیف شکل ویژه‌ای از کوری کلمه (word blindness) و برای بزرگسالانی که دارای آسیب مغزی خفیف بودند به کار برد و آن را از وضعیتی جدی که ناخوانی (Alexia) نامیده می‌شد، متمایز کرد. از آن زمان تا کنون و به دلیل ماهیت چندعاملی و بعضاً ناشناخته‌ی آن، برچسب‌های گوناگونی برای مشخص کردن این وضعیت از سوی متخصصان بیان شده است که می‌توان به

- عقب‌ماندگی ویژه‌ی خواندن Specific Reading Retardation

- دشواری‌های خواندن Reading Difficulties

- ناتوانی خواندن Reading Disability

- دشواری‌های ویژه‌ی خواندن Specific Reading Difficulties

- ناتوانی یادگیری Reading Disability

- دشواری‌های ویژه‌ی یادگیری Specific Learning Difficulties

- دشواری‌های غیرمنتظره‌ی خواندن Unexpected Reading Difficulties اشاره نمود.

به نظر می‌رسد گستردگی معادل‌گزینی برای این گونه‌ی ویژه از اختلال یادگیری به دلیل تلاش‌های تاریخی طیف وسیعی از متخصصان، پژوهش‌گران، مربیان و والدین است. استانویچ (۱۹۹۲)، براین باور است که برخی اصطلاحات و تعاریف بر اساس اهداف دقیق علمی و بر مبنای معیارهای علمی پایه‌گذاری می‌شود و الزاماً نباید برای افراد غیرمتخصص -مانند والدین- به کار رود.

به هر حال، در میان همه‌ی این برچسب‌ها یک توافق عمومی وجود دارد و آن اشاره بر نقایص جدی در دو فرآیند اساسی رمزگردانی از متن و درک متن است. فلچر (۲۰۰۹) براین باور است که باید بین اختلال عام خواندن، و حالت ویژه‌تری که نارساخوانی نامیده می‌شود، تمایز گذاشت. او معتقد است که موضوع اساسی در نارساخوانی، مشکل در رمزگذاری واژه است و با اشکال دیگر مشکلات خواندن متفاوت است، زیرا افراد بسیاری با مشکل روان‌خوانی و درک مطلب مواجه‌اند، در حالی که دشواری برجسته‌ای با رمزگردانی واژه ندارند. این موضوع در بحث علت‌شناسی و نظریه‌های نارساخوانی به گونه‌ی مشروح مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

طی ۲۰ سال اخیر، پژوهش‌های مهمی در زمینه‌ی علت‌شناسی، سنجش و مداخله در زمینه اختلال یادگیری خواندن در کانادا، آمریکا، اروپا، خاورمیانه، استرالیا و نیوزلند انجام شده است. در همین راستا، سازمان‌های بین‌المللی به پژوهش در این زمینه پرداخته‌اند که از این میان می‌توان به انجمن بین‌المللی نارساخوانی، انجمن ناتوانی یادگیری آمریکا، انجمن نارساخوانی بریتانیا و

سازمان‌های پژوهشی مانند آکادمی بین‌المللی پژوهش در زمینه‌ی ناتوانی‌های یادگیری و نیز جامعه‌ی مطالعه‌ی علمی خواندن اشاره کرد.

در سال‌های اخیر، پنجمین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی انجمن روان‌پزشکی آمریکا، به‌جای اصطلاح نارساخوانی، از اختلال یادگیری ویژه با نشان‌گر نقص در خواندن، که خود را با نقایصی در دقت خواندن واژه، سرعت و روانی خواندن و درک خواندن نشان می‌دهد، استفاده کرده است. همچنین انجمن بین‌المللی نارساخوانی با پایبندی به اصطلاح نارساخوانی (Dyslexia)، آن را ناتوانی ویژه‌ی یادگیری می‌نامد که ماهیت عصبی-زیستی دارد. در تعریف مورد پذیرش این انجمن، ضمن اشاره بر دشواری‌های برجسته‌ی در بازشناسی صحیح و روان واژه و ضعف در هجی کردن و توانایی‌های رمزگردانی، آن را به مؤلفه‌ی واج‌شناختی زبان که به‌گونه‌ی غیرمنتظره در پیوند با توانایی‌های شناختی و آموزش کارآمد در کلاس درس است مرتبط می‌دانند و نیز پیامدهای ثانویه‌ی این وضعیت را به مشکلات در درک مطلب خواندن و تجربه‌ی کاهش یافته‌ی خواندن که می‌تواند به تأخیر در رشد واژگان و دانش پیشین منجر شود، نسبت می‌دهد.

نظریه‌های مشکلات ویژه یادگیری با نقص خواندن (نارساخوانی)

۱- نظریه‌ی اختلال بینایی

برخی نظریه‌ها، دشواری‌های پردازش حروف و واژه‌ها را به عنوان یک اختلال بینایی قلمداد می‌کنند. بر این اساس، افراد با اختلال خواندن، در ادراک بینایی، که عامل اصلی دشواری‌های خواندن است، با مشکلات جدی مواجه‌اند. این افراد ممکن است به دلیل بدکاری در نیمکره‌ی مغزی و در نتیجه ادراک ناقص دیداری، حروف واژه‌ها را وارونه بخوانند. گفته شده نقص در ادراک بینایی حروف، به دلیل بدکاری نیمکره‌ی مغزی و یا برتری لوب پس سری بر بخش‌های دیگر باشد. نظریه‌های «واژه‌کوری مادرزادی»، نقصی است که به اکتساب و اندوزش حافظه‌ی دیداری مربوط به حروف و واژگان مربوط است. هینشل‌وود، این نقص را به عنوان وضعیتی ارثی و رایج در افراد مذکر توصیف می‌کند. از این دیدگاه، افراد نارساخوان، با دشواری‌هایی در پردازش اطلاعات دیداری مانند حروف، اعداد و نمادها و احتمالاً در خواندن و نوشتن مواجه‌اند. این حالت در مورد کودکان خردسال که بیشتر بر ویژگی‌های دیداری حروف و اعداد برای تشخیص آن‌ها تکیه می‌کنند، مشهود می‌باشد.

۲- نظریه‌ی اختلال کارکرد مخچه

براساس این نظریه، کودکان با مشکلات جدی خواندن، با مواردی فراتر از نقایص ادراک خواندن و هجی کردن مواجه‌اند. از این دیدگاه، نقص در کارکردهای حرکتی، اساس اختلال یادگیری خواندن است. این دشواری‌ها، مهارت‌های حرکتی ظریف و درشت (مانند تعادل، دست‌خط، رونویسی از تخته سیاه) و تکالیفی مانند یادگیری حروف الفبا و اعداد را دربر می‌گیرد. شواهد نشان می‌دهد که دانش آموزان با اختلال خواندن، قادر به تحلیل تکالیف دیداری (مانند توانایی تشخیص اشکال پایه‌ای بر روی پوست خود با چشم بسته) و نیز تشخیص یک حرف در یک واژه نیستند. این وضعیت همچنین موجب دشواری در ردیابی سطر در یک متن در هنگام خواندن می‌شود. نظریه‌ی مخچه‌ای اختلال خواندن به بحث درباره‌ی آسیب کلی در توانایی انجام خودکار مهارت‌های مرتبط با مخچه در مغز می‌پردازد. «خودکاری» فرایندی است که در آن مهارت‌های جدید کسب شده، پس از تمرین و به‌گونه‌ی خودکار انجام می‌شوند و بدین ترتیب هیچ کنترل هشیارانه‌ای برای این مهارت‌ها موردنیاز نمی‌باشد. این پژوهش‌گران بر این باورند که در مخچه‌ی افراد با اختلال خواندن، بدکاری وجود دارد. مخچه بر کنترل حرکت، و همچنین بر پایه‌ی نظر نیکولسون و فاست، بر تولید سخن و بازنمایی واج‌شناختی اثر دارد. بدکاری مخچه بر توانایی تعادل و مهارت‌های حرکتی

تأثیر گذاشته و در پی آن مهارت‌های نوشتن را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. علاوه بر این، بدکاری مخچه، در گذر زمان بر مهارت تولید آوا و به دنبال آن با حلقه‌ی واج‌شناختی و آگاهی واج‌شناختی آسیب‌دیده مرتبط است و به اختلال خواندن منجر می‌شود. در نهایت، بدکاری مخچه با مشکلات خودکار سازی مهارت و دانش مربوط است که به نوبه‌ی خود، توانایی بازشناسی واژه و مهارت‌های هجی کردن را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

۳- نظریه‌ی پردازش سریع شنیداری

توانایی پاسخ سریع کلامی به یک محرک دیداری - RAN-، ریشه در آزمون سنجش نامیدن سریع رنگ‌ها دارد که بیش از ۵۰ سال پیش ابداع گردید. نامیدن سریع خودکار، از یک سو به ایجاد مهارت‌های دیداری کلامی زبان منجر می‌شود و از سوی دیگر، پردازش سریع با رشد مهارت‌های خواندن همبستگی قوی‌ای دارد. نامیدن خودکار سریع، یک مؤلفه‌ی مهم در پیش‌بینی موفقیت خواندن است. پژوهش‌گران بر این باورند که RAN، مهارتی مستقل از پیش‌بینی‌کننده‌های دیگر توانایی خواندن، مانند آگاهی واج‌شناختی و حافظه است. برخی دیگر از پژوهش‌گران بر این باورند که RAN، یک مؤلفه‌ی پردازش واج‌شناختی و حافظه است و آن را به عنوان توانایی بازیابی واج‌شناختی رمز، توصیف می‌کنند. آلفرد توماتیس، نظریه‌ی نقص رونویسی شنیداری را در سال ۱۹۶۰ ارائه کرد. او اظهار کرد که افراد با اختلال خواندن در رونویسی واژه‌های نوشته شده به بازنمایی واج‌شناختی با مشکل مواجه‌اند. توماتیس تأکید کرد که نقص حس شنوایی، رشد زبان و گفتار را دچار آسیب می‌نماید، و در پی آن موجب تأخیر در خواندن می‌شود. بر اساس نظریه‌ی پردازش شنیداری سریع، دشواری‌های واج‌شناختی در اختلال خواندن، ناشی از آسیب جدی در توانایی پردازش صداهای سریع کوتاه است. هواداران این نظریه، فرض می‌کنند که نظریه‌ی واج‌شناختی، ثانویه بر یک نقص شنیداری بنیادی اشاره دارد. آنها استدلال می‌کنند که نقص اساسی از ادراک نادرست صداهای کوتاه متفاوت مانند "با" و "دا" سرچشمه می‌گیرد. این نظریه اظهار می‌دارد که نقص شنیداری، پیش از نقص واج‌شناختی اتفاق می‌افتد- یکی در نتیجه‌ی دیگری- و بنابراین به دشواری در یادگیری خواندن منجر می‌شود. همچنین سازوکارهای عصبی-گیجگاهی، نقش بسیار مهمی را در جنبه‌های پردازش اطلاعات و تولید دارد، و برای رشد و حفظ نظام‌های یکپارچه‌ی حسی-حرکتی و واج‌شناختی، اهمیتی حیاتی دارد.

۴- نظریه‌ی نقص نظام مگنوسلولار و اختلال یادگیری خواندن

در سال‌های اخیر فرضیه‌ی نقص بخش مگنوسلولار سیستم بینایی به یکی از بحث‌برانگیزترین نظریه‌های اختلال یادگیری خواندن تبدیل شده است. بر پایه‌ی این نظریه، شیوایی (روانی) خواندن به پردازش سریع اطلاعات بینایی وابسته است، و نقص در پردازش بینایی، به اختلال در خواندن منجر می‌گردد. زیرا تحلیل بخش عمده‌ای از اطلاعات در هنگام خواندن، بر عهده‌ی ادراک بینایی است و این توانایی، به گونه‌ی ویژه به عملکرد مسیر مگنوسلولار وابسته است. پردازش اطلاعات اولیه‌ی بینایی، از طریق دو مسیر مگنوسلولار (M)، و پارووسلولار (P)، صورت می‌گیرد. این مسیرها از شبکه‌ی آغاز و سپس در لایه‌های مختلف لترال ژینگولیت نوکلئوس (LGN)، در تالاموس وارد شده و در پایان به کورتکس بینایی اولیه خاتمه می‌یابد. به‌طور تقریبی ۸۵٪ از آن‌چه به کورتکس بینایی می‌رسد، از طریق این دو مسیر صورت می‌گیرد و فرض بر این است که مسیر مگنوسلولار در گردآوری سریع اطلاعات بینایی در جریان خواندن نقش دارد و منجر به پردازش اطلاعات زمانی و فضایی می‌شود. این سیستم، مسیر غالب در ادراک متن است و در افراد با اختلال خواندن، دارای اختلال است.

۵- نظریه‌ی برتری طرفی مغز:

نظریه‌ی برتری طرفی مغز با تأکید بر نقش نیمکره‌ی چپ در اکتساب توانایی‌های زبان‌شناختی، از گذشته‌های دور مورد توجه پژوهش‌گران قرار گرفته است. ساموئل اورتون (۱۹۳۷)، بر این باور بود که وجود ناپایداری در برتری مغزی به عملکرد ناهنجار زبان‌شناختی، چشم و دست

منجر می‌شود. فرض بر این است که بخش‌هایی از مغز بر رشد توانایی‌های زبان تأثیر دارد و از آنجایی که ارتباط هر دو نیمکره، برای این توانایی حائز اهمیت است، به نظر می‌رسد افراد با مشکلات نارساخوانی، به ارتباط بیشتر بین دو نیمکره برای پردازش زبان نیاز دارند. فرانک و لوینسون (۱۹۷۶)، و لوینسون (۱۹۹۴)، بر این باورند که نقص در نظام مغزی-وستیولار که در تنظیم سیگنال‌های حسی و حرکتی نقش مهمی دارند، می‌تواند به نشانه‌های نارساخوانی منجر شود.

۶- نظریه‌ی نوروآناتومی مغز:

مطالعه‌ی ویژگی‌های عصب‌شناختی مرتبط با خواندن، از دیرباز مورد توجه پژوهش‌گران بوده است. یافته‌های به‌دست آمده از این مطالعات، نشان‌گر نقش مناطق ویژه‌ی درگیر در توانایی‌های زبان بوده است. این مناطق شامل لوب آهیانه و گیجگاه، شکنج زاویه‌دار و صفحه‌ی گیجگاهی است. گشویلد، بهان و گالابردا (۱۹۸۴)، فرضیه‌ی تستسترون که با ویژگی‌های اختلال خواندن مرتبط است را مطرح کردند. فرض بر این است که سطوح فزاینده‌ی تستسترون می‌تواند به بدکاری کر تکس نیمکره‌ی چپ که با طیفی از اختلال‌ها مرتبط است، منجر شود. آن‌ها بر این باورند که مشکلات یادگیری می‌تواند ناشی از عملکرد بخش‌هایی از نیمکره‌ی چپ باشد که با مقادیر غیرطبیعی هورمون تستسترون که به عدم تقارن بخش‌هایی از کر تکس منجر می‌شود در ارتباط است. آن‌ها همچنین بر این باورند که در طی رشد جنینی، تستسترون رشد نیمکره‌ی چپ را کند می‌کند. میزان بیشتر تستسترون ارتباط معنی‌داری با چپ دستی دارد. در موردهای شدیدتر، میزان بالای تستسترون می‌تواند با اختلال خواندن رابطه علی داشته باشد. این نظریه همچنان بحث‌برانگیز است.

۷- نظریه نقایص حافظه

پژوهش‌های بسیار زیادی در زمینه‌ی رابطه‌ی میان نقایص حافظه و مشکلات خواندن صورت گرفته است. این پژوهش‌ها به طیفی از نقایص شناختی مانند عملکرد ضعیف دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در تکالیف مربوط به سنجش خزانه و یا ظرفیت حافظه (پردازش اطلاعات ضعیف‌تر)، حافظه‌ی ضعیف برای تکالیف کلامی (رمزگذاری کلامی ضعیف)، حافظه‌ی کوتاه‌مدت ضعیف علی‌رغم حافظه‌ی بلندمدت بهنجار (مشکلات رمزگذاری اولیه در حافظه)، و حافظه‌ی توالی (ضعف در مهارت‌های توالی)، را دربر می‌گیرد. در این میان ولف و اوبرین (۲۰۰۰)، فرضیه‌ی نقص دوگانه را مطرح کردند که نشان می‌دهد افراد با اختلال خواندن، مشکلاتی را هم در پردازش واج‌شناختی و هم سرعت نامیدن دارند. همچنین بادیان (۱۹۹۷)، فرضیه‌ی نقص سه‌گانه را که عوامل املائی-مهارت‌های دیداری-را نیز دربر می‌گیرد، اشاره کرد.

۸- نظریه‌ی نقایص واج‌شناختی

بر پایه‌ی این نظریه، نقایص واج‌شناختی، یا به‌عنوان علت و یا وضعیتی همراه با اختلال خواندن محسوب می‌شود. فرضیه‌ی نقص واج‌شناختی، با طرح این ایده که افراد با اختلال خواندن دارای ضعف یا ناتوانی در پیوند میان واج‌ها و حروف می‌باشند به توانایی ضعیف واج‌شناختی به‌عنوان هسته‌ی اصلی اختلال اشاره می‌کند. برخلاف یک خواننده‌ی بهنجار که می‌تواند حروف را به صداها‌ی آن‌ها ارتباط دهد، افراد با اختلال خواندن، واژه‌ها را به‌عنوان یک تصویر نامرتب می‌بینند و نمی‌توانند صداها‌ی موجود و در ساخت واژه‌ها را تشخیص دهند.

۹- نظریه‌ی واج‌شناختی رشد زبان

دانش واج‌شناختی (Phonological Knowledge)، یک مهارت ضروری برای یادگیری خواندن و نوشتن است. گرچه همه‌ی پژوهش‌گران با این فرض که نقایص واج‌شناختی تنها علت اختلال خواندن است، موافق نمی‌باشند، اما به نقش محوری این توانایی در پدیدآیی این اختلال اذعان دارند.

از دیدگاه زبان‌شناختی، یک واج، کوچک‌ترین مؤلفه‌ی زبان است که می‌تواند به یک تمایز معنی‌دار منجر شود (برای نمونه س در واژه‌ی سرد و ب در واژه‌ی باد). برای مثال، زبان انگلیسی از ۴۵ واج، ۱۶ واکه و ۲۹ هم‌خوان-تشکیل شده است. دانش واج‌شناختی به سه توانایی پردازش به شرح زیر تقسیم شده است:

۱- حافظه‌ی واج‌شناختی (Phonological Memory)

۲- دسترسی واج‌شناختی به انباره‌ی واژگانی (Phonological Access to Lexical Storage)

۳- آگاهی واج‌شناختی (Phonological Awareness)

حافظه‌ی واج‌شناختی، رمزگذاری اطلاعات در نظامی است که به وسیله‌ی آواها بازنمایی می‌شود و هدف آن ذخیره‌سازی کوتاه‌مدت است. حافظه‌ی واج‌شناختی، با کارکردهای اجرایی، صفحه‌ی دیداری-فضایی و چرخه‌ی واج‌شناختی ارتباط دارد و در تمامی تکالیف شناختی که مستلزم پردازش اطلاعات آوایی است، به کار برده می‌شود. دسترسی واج‌شناختی به انباره‌ی واژگانی، با بازیابی رمزهای واج‌شناختی از حافظه سر و کار دارد. دسترسی واژگانی به انباره‌ی واژگانی همچنین، به نامیدن خودکار سریع (RAN)، اشاره دارد و شامل تکالیفی است که کودک باید به گونه‌ی کلامی، اشیاء، اعداد و حروف را به سرعت تشخیص دهد.

آگاهی واج‌شناختی، توانایی شنیدن و دستکاری واژه‌های گفتاری است، و بر این توانایی که واژه‌های گفتاری از هجاها، پیش‌وندها و پس‌وندها که در نهایت از توالی منظمی از صداها تشکیل شده، دلالت دارد. پژوهش‌های متعدد نشان‌گر آن است که این سه توانایی پردازش، پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی‌ای در ظرفیت یادگیری خواندن است.

فرایندهای مؤثر در یادگیری

بر اساس مدل آدامز (۱۹۹۰)، رشد خواندن با چهار پردازش‌گر تعیین‌کننده در ارتباط مستقیم است. این چهار پردازش‌گر، به گونه‌ی پیوسته برای دریافت و انتقال اطلاعات با یکدیگر در تعامل می‌باشند.

پردازش‌گر متن: مسئول ایجاد تفسیرهای مرتبط با واژه‌هایی است که خواننده می‌شوند و دستیابی به دانش پیشین از موضوعی که خواننده می‌شود را ممکن می‌سازد، و می‌تواند به خواننده کمک کند تا واژه‌هایی که در مسیر خواندن متن می‌آید را پیش‌بینی کند. این پردازش‌گر با پردازش‌گر معنی در ارتباط نزدیک است.

پردازش‌گر معنی: این پردازش‌گر، مسئولیت ذخیره‌سازی و سازماندهی معانی واژه‌ها را بر عهده دارد و معانی را به واژه‌های چاپ شده پیوند می‌دهد. همچنین این پردازش‌گر، واژه‌ها را بر حسب ساخت و روابط واژگان سازماندهی می‌کند.

پردازش‌گر املائی: به سازماندهی دیداری زبان نوشتاری می‌پردازد، و مسئول دریافت و سازماندهی حروف، الگوها، واژه‌ها، و فضای میان واژه‌ها و در نهایت نشانه‌های دستوری است. همچنین سرعت دسترسی به اطلاعات و روانی و درک مطلب را تحت تأثیر قرار می‌دهد. خواننده به تدریج می‌تواند با کمک این پردازش‌گر، الگوهای حروف و ناهروف را از یکدیگر بازشناسی کند. این اطلاعات در حافظه‌ی املائی ذخیره می‌شوند. از این توانایی برای سنجش واژه‌ها از ناواژه‌ها و به جهت ارزیابی توانایی تحلیل واج‌شناختی استفاده می‌شود.

پردازش‌گر واج‌شناختی: به منزله‌ی نظامی است که صداها را گفتار در یک زبان را پردازش می‌کند. این پردازش‌گر، مسئول بازشناسی صدای گفتاری، تولید صداها، گفتار، مقایسه‌ی واژه‌ها، حفظ توالی صداها و مهارت‌های واج‌شناختی مانند جدا سازی، ترکیب، و دستکاری واج‌ها است.

مراحل خواندن از دیدگاه جین چل:

بر پایه‌ی نظریه‌ی چل، خواندن یک فرآیند رشدی از پایین به بالا، نظام‌مند و مرحله‌ای است که پیش از ورود به مدرسه و تا سال‌های بزرگسالی ادامه می‌یابد. او از اصطلاح طرح‌واره برای توصیف خواندن ۶ مرحله‌ای خود استفاده کرده است. از دیدگاه او، هر مرحله‌ی خواندن دارای یک ساخت مشخص و متمایز است که از مرحله‌ی دیگر از نظر کیفی متفاوت می‌باشد.

مرحله‌ی صفر- مرحله‌ی پیش از خواندن: از تولد تا ۲ سالگی. این مرحله، یکی از مهم‌ترین مراحل رشد خواندن است که کودک فرصت درون‌سازی و تجربه‌ی حروف، واژه‌ها و تجربه‌ی کتاب را خواهد داشت. شناخت ریتم، آشنایی با واژه‌های هم‌آوا، بخش، ترکیب واژه‌ها، نام حروف الفبا، و تمایز گذاری میان آن‌ها، از دست‌آوردهای همین دوره است. همچنین آشنایی با ویژگی‌های نوشتن نمادها و حروف، درک مفهوم خواندن و نیز تجربیات کتاب خواندن مانند گرفتن کتاب با دست، اشاره به حروف در یک واژه، ورق زدن کتاب، و پیگیری تصاویر کتاب در هنگام خواندن یک داستان، از نتایج این مرحله محسوب می‌شود.

مرحله‌ی ۱- خواندن آغازین: این مرحله از حدود ۲ تا ۷ سالگی آغاز می‌شود. در این مرحله، کودک به درون‌سازی دانش خواندن از طریق تشخیص صداهای حروف متمایز، واژه‌های شبیه به هم، و در نهایت شناخت ماهیت نظام هجی کردن می‌پردازد.

مرحله‌ی ۲- مرحله‌ی شیوایی: این مرحله، به تمرین خواندن، نه به جهت به‌دست آوردن آن‌چه در مراحل قبلی انتظار می‌رود، بلکه با تمرکز بر محتوای مطلب خواندنی که با آن آشنایی نداشته است، تکیه دارد.

مرحله‌ی ۳- مرحله‌ی کسب اطلاعات جدید از طریق توانایی تسلط بر مفاهیم بیشتر، خواندن برای یادگیری و نه یادگیری خواندن است. در این مرحله، نقش تجربه‌ی پیشین، بسیار حائز اهمیت است. در واقع مهم‌ترین دست‌آورد این مرحله، کسب توانایی جستجوی اطلاعات خاص در یک متن (کتاب) است.

مرحله‌ی ۴- درک دیدگاه: در این مرحله که از سن ۱۴ تا ۱۸ سالگی آغاز می‌گردد، نوجوان با دیدگاه‌های متفاوت در یک نوشتار آشنا می‌شود. این مرحله به خواننده کمک می‌کند تا با لایه‌های گوناگون حقایق و مفاهیم آشنا شود.

مرحله‌ی ۵- مرحله‌ی ساخت و ساخت‌دهی دوباره: این مرحله، از سن ۱۸ سال آغاز و ادامه می‌یابد. در این مرحله خواننده می‌تواند آن‌چه را که باید و یا نباید بخواند را از یک‌دیگر تمییز دهد و در نهایت، ساخت شخصی خود را از آن‌چه خوانده است، پایه‌گذاری کند. این ساخت از طریق تشخیص میزان ژرف‌اندیشی، تعمق، تحلیل و کنترل مواد خواندنی به‌دست می‌آید.

سنخ‌شناسی مشکلات ویژه یادگیری با نقص خواندن (نارساخوانی)

پژوهش‌های علمی در زمینه‌ی اختلال یادگیری خواندن (نارساخوانی)، با نخستین یافته‌های مربوط به اختلال‌های زبانی (زبان‌پریشی اکتسابی) آغاز شد. از چشم‌انداز تاریخی، در سال ۱۸۱۰ فرانز جی. گال، به ارائه‌ی دیدگاه خود درباره‌ی هر بخش ویژه مغز و کارکرد آن، پرداخت. در میان سال‌های ۱۸۶۱ و ۱۸۶۵، بروکا، به توصیف منطقه‌ای از مغز که به گونه‌ی ویژه به کارکردهای زبان مربوط بود پرداخت. در سال ۱۸۷۲ پزشک آلمانی آر. برلین، از دست دادن توانایی خواندن را به ضایعه‌ی مغزی نسبت داد و محل ضایعه‌ی مغزی‌ای را که باعث مشکلات خواندن بود، در لوب آهیانه و مناطق میانی و زیرین لوب چپ پس‌سری معین نمود.

نظریه‌های بینایی اختلال خواندن به‌وسیله‌ی پژوهش‌گرانی مانند دلیو پرینگل مورگان (۱۹۸۵)، سی‌جی. توماس (۱۹۰۵)، جی‌هربرت. فیشر (۱۹۰۵)، و روبرت ولتر داین (۱۹۰۷) مطرح شد و سال ۱۹۲۰، عصب‌شناس معروف، ساموئل توری اورتون، در کلینیک گرین کانتی لووا،

شروع به پژوهش درباره‌ی نارساخوانی به عنوان مطالعه‌ای در زمینه‌ی مشکلات زبان افراد با عقب‌ماندگی ذهنی (ناتوانی هوشی) کرد. پژوهش او بر روی بیش از سه هزار نفر با تمرکز بر ناتوانی‌های زبان انجام شد. اورتون همبستگی میان تأخیر در خواندن و عواملی مانند چپ‌دستی و چپ‌چشمی را توصیف نمود. او به‌علاوه درباره‌ی طبیعت ژنتیکی نارساخوانی اظهار عقیده کرد و نشان داد که نقایص خواندن در خانواده‌ها ادامه می‌یابد. تا زمان پژوهش‌های اورتون در زمینه‌ی مطالعه‌ی نارساخوانی، این کار به‌وسیله‌ی پزشکان انجام می‌شد. در اواخر دهه‌ی ۱۹۲۰ و اوایل دهه‌ی ۱۹۳۰ روان‌شناسان، جامعه‌شناسان و آموزگاران شروع به مطالعه‌ی اختلال کردند و به تدریج به افزایش نظریه‌ها درباره‌ی علل و نشانه‌های نارساخوانی منجر شد. نظریه‌های متعدد روان‌شناختی، گستره‌ای از نشانه‌های مرتبط با نارساخوانی شامل دشواری‌های رشدی خواندن، نوشتن، املاء، و گفتار، را که می‌تواند به تنهایی و یا با درجاتی از شدت روی دهد را به تصویر کشید. در اواخر دهه ۱۹۶۰، جانسون و مایکلباست (۱۹۶۷)، نخستین نظام‌های طبقه‌بندی نارساخوانی را ارائه نمودند. آن‌ها نارساخوانی را به دو گروه زیر طبقه‌بندی کردند: نارساخوانی شنیداری و نارساخوانی دیداری. بر این اساس نارساخوانی شنیداری به واسطه‌ی دشواری خواننده در تمییز میان واج‌های شبیه به یکدیگر و ترکیب واج‌ها به هنگام خواندن یک واژه و نارساخوانی دیداری به علت مشکلات در فهم، تفسیر و به‌یادآوری حروف و تصاویر واژه‌ها، به‌وجود می‌آید.

بودر (۱۹۷۳، ۱۹۷۱)، نیز خطاهای خواندن و نوشتن در نارساخوانی را مورد مطالعه قرار داد. او تصور کرد که بسیاری از فرایندهای زبان‌شناختی و شناختی متضمن خواندن و نوشتن، بنیادهای مشترک دارند و یا در برخی موارد به‌گونه‌ی جدی با یکدیگر درهم تنیده‌اند. او بر پایه‌ی تحلیل کیفی خطاهای خواندن و نوشتن سه گونه نارساخوانی نارساآوا (Dysphonetic)، نارسانگر (Dyseidetic)، و ناخوان (Alexia) را ارائه نمود. بر پایه‌ی نظریه‌ی بودر، نارساخوانی از نوع نارساآوایی، در اصل به دلیل نقص در توانایی‌های آواشناختی پدید می‌آید و دانش آموز نمی‌تواند واژه‌های ناآشنا و ناواژه‌ها را بخواند. از سویی دیگر، در نارساخوانی از نوع نارساگر، دانش آموز در درک واژه‌ها به صورت واحدهای مستقل دچار کاستی‌های فراوان است و علی‌رغم توانایی خواندن هر کلمه، و حروف از نظر آواشناختی و نوشتن آن‌ها اغلب قادر به املا‌ی صحیح واژه‌های بی‌قاعده نیستند. زیرگروه ناخوانی بودر، شامل نوعی نارساخوانی است که دانش آموز واجد نقص‌هایی در پردازش آواشناختی و دیداری است.

جسینگ (۱۹۷۷)، تعداد زیرگروه‌های بیشتری را برای نارساخوانی ارائه نمود: نارساخوانی شنیداری، نارساخوانی دیداری، نارساخوانی شنیداری-دیداری، نارساخوانی هیجانی (عاطفی)، نارساخوانی آموزشی، و شکل‌های دیگر نارساخوانی.

نارساخوانی شنیداری با دشواری‌های فراوان در آواهای زبان گفتاری مشخص می‌شود. افراد نارساخوان شنیداری، اغلب، در مهارت‌های زبانی عقب می‌مانند. آن‌ها هم در خواندن و هم در نوشتن، نشانه‌هایی از نقص در تمییز شنیداری و توانایی‌های ازبر کردن (حفظ کردن)، نشان داده و مشکلاتی در تشخیص میان واج‌های مشابه، به‌ویژه هم‌خوان‌هایی که به‌وسیله‌ی صدا متمایز می‌شوند (مانند ب، پ/ک، ت/،) دارند. خصوصیت ویژه‌ی دیگر فرد نارساخوان شنیداری، دشواری در ترتیب‌گذاری (توالی) و ترکیب واج‌ها است. ویژگی چشم‌گیر در میان افراد نارساخوانی دیداری، در نوشتن واج‌ها است: «حتماً «می‌شود» حتمن.» و به‌علاوه، حروف بدون صدا («خواهر «می‌شود» خاهر») به راحتی در نوشته‌ها حذف می‌شوند. سومین زیرگروه جسینگ، افراد نارساخوان دیداری شنیداری‌اند، که شامل دانش‌آموزانی هستند که در هر دو حیطه دشواری‌های دارند، اما بر اساس نظر جسینگ، مشکلات شنیداری بر دیداری مقدم است. زیرگروه نارساخوانی هیجانی جسینگ، شامل دانش‌آموزانی هستند که مشکلات خواندن آن‌ها، به دلیل مشکلات هیجانی است.

نارساخوانان آموزشی جسینگ، نیز شامل آن دسته‌ای از گروه نارساخوان‌هاست که به علت آموزش‌های ضعیف پدید آمده‌اند؛ و در نهایت، زیرگروه ترکیبی، به علت ترکیبی از جنبه‌های متنوع این اختلال است.

آشنایی با رویکرد تحلیل فرایند در ارزیابی و تشخیص مشکلات ویژه یادگیری با نقص خواندن خواندن

بررسی دیدگاه‌های ارزیابی و تشخیص اختلال یادگیری خواندن، نشان‌گر دو طیف کلی و تا اندازه‌ای متمایز است. نخستین دیدگاه با تکیه بر تحلیل کارکردی خواندن به بررسی نقاط قوت و ضعف خواندن می‌پردازد. در این رویکرد، توجه به اشتباهات خواندن فرد در طول تکلیف از اهمیت فراوان برخوردار است. در مقابل، رویکرد تحلیل فرایند سعی دارد تا از طریق بررسی فرایندهای زیربنایی خواندن، به بررسی دقیق‌تر ساخت شناختی - زبان‌شناختی نهفته در توانایی خواندن بپردازد. برای نمونه خواننده در فرایند تشخیص واژه از کدام راهبردهای رمزگشایی استفاده می‌کند. نتایج به‌دست آمده از ارزیابی ۸ توانایی بنیادی، به درمان‌گران برای تدوین یک برنامه‌ی جامع درمانی کمک می‌کند.

الف- ارزیابی توانایی‌های رمزگشایی واژه

ب- ارزیابی آگاهی‌های واج‌شناختی

پ- ارزیابی آگاهی‌های از ساخت واژه

ت- ارزیابی توانایی‌های درک خواندن

ث- ارزیابی توانایی‌های هجی کردن

ج- ارزیابی توانایی‌های خواندن متن

چ- ارزیابی توانایی‌های فراشناختی مرتبط با خواندن

ح- ارزیابی توانایی نوشتن

الف- ارزیابی توانایی‌های رمزگشایی واژه:

هدف از این ارزیابی، بررسی راهبرد و یا راهبردها رمزگشایی واژه‌ها است. در این ارزیابی از خواننده خواسته می‌شود تا فهرستی از تک‌واژه‌ها را بخواند. سپس واژه‌های خوانده شده به همراه معنای آن‌ها به منظور تحلیل کیفی مورد بررسی قرار می‌گیرد. زمان پاسخ می‌تواند به عنوان یکی از شاخص‌های نوع راهبرد به کار رفته مورد استفاده قرار گیرد. برای نمونه، زمان کوتاه پاسخ، نشان‌گر به کارگیری راهبرد املایی و زمان طولانی، نشان‌دهنده‌ی استفاده از راهبرد واج‌شناختی است. بررسی این که کدام یک از ابعاد زبان‌شناختی واژه بر توانایی رمزگشایی مؤثر است می‌تواند، اطلاعات سودمندی را درباره‌ی راهبرد و یا راهبردهای به کار گرفته در اختیار ارزیابان قرار دهد. نکته‌ی مهم آن است که بیشتر خوانندگان، بسته به نوع واژه‌ای که با آن مواجه می‌شوند، از راهبردهای متفاوتی در جریان رمزگشایی واژه استفاده می‌کنند. حداقل هشت بعد زبان‌شناختی در یک واژه وجود دارد که با راهبرد تحلیل واژه‌ها در ارتباط است:

۱- طول واژه

۲- واژه/ ناواژه

۳- باقاعدگی/ بی‌قاعدگی

۴- انتزاعی/ ملموس

۵- محتوایی/ نقش‌نما

۶- هم‌آوا/ ناهم‌آوا

۷- فراوانی

۸- پیچیدگی واج‌شناختی

۱- بعد طول واژه: برای برخی از خوانندگان، خواندن واژه‌های بلند در مقایسه با واژه‌های کوتاه کاری دشوارتر است، هنگامی که او واژه‌های بلند را با تلاش بیشتری می‌خواند، نشان می‌دهد که از راهبرد واج‌شناختی استفاده می‌کند.

۲- بعد واژه/ ناواژه: برخی خوانندگان، دشواری بیشتری را در خواندن ناواژه‌ها در مقایسه با خواندن واژه‌ها تجربه می‌کنند. چنین حالتی نشان‌گر آن است که آن‌ها از راهبرد املایی در طول رمزگشایی واژه استفاده می‌کنند و استفاده از راهبرد واج‌شناختی (به‌عنوان راهبردی که باید از آن برای رمزگشایی درست ناواژه‌ها استفاده کنند)، برای آن‌ها دشوار است.

۳- بعد باقاعدگی/ بی‌قاعدگی: واژه‌های باقاعده، واژه‌هایی هستند که تلفظ آن‌ها با قواعد اساسی نویسه/ آوا تطابق دارد. واژه‌های بی‌قاعد، واژه‌هایی می‌باشند که با پیروی از قواعد نویسه/ آوای معمول به‌درستی خوانده نمی‌شوند. واژه‌های بی‌قاعد، تنها زمانی به‌درستی رمزگشایی می‌شوند که خواننده از راهبرد املایی استفاده کند. هنگامی که خواننده دشواری بیشتری را در خواندن واژه‌های بی‌قاعد دارد، نشان‌گر آن است که در رمزگشایی از راهبرد واج‌شناختی استفاده کرده است.

۴- بعد انتزاعی/ ملموس: بسته به بعد انتزاعی/ ملموس واژه، برخی ناهم‌خوانی‌ها در روند رمزگردانی واژه وجود دارد. برای نمونه، هنگامی که خواننده از سرنخ‌های معنایی برای رمزگشایی واژه‌ها استفاده می‌کند، راهبرد املایی را به‌کار می‌برد. استفاده از راهبرد واج‌شناختی، در این بعد از اهمیت کمتری برخوردار است.

۵- بعد محتوایی/ نقش‌نما: واژه‌ها می‌توانند به دو گروه اصلی تقسیم شوند؛ واژه‌های محتوایی و واژه‌های نقش‌نما. گروه اول شامل واژه‌ها و عبارات با معنا است. واژه‌های نقش‌نما، واژه‌هایی می‌باشند که واژه‌های محتوایی را (به‌لحاظ نحوی) به یکدیگر متصل می‌کنند. در مورد برخی خوانندگان، مسئله‌ی ناهم‌خوانی مهارت‌ها، بسته به اینکه یک واژه، محتوایی است یا نقش‌نما، دیده می‌شود. برخی خوانندگان واژه‌های محتوایی را راحت‌تر از واژه‌های نقش‌نما می‌خوانند. این ناهم‌خوانی نشان می‌دهد که خواننده، وابسته به حمایت معنایی در رمزگشایی واژه است. در این مورد هنگامی که یک راهبرد واج‌شناختی محض در رمزگشایی مورد استفاده قرار می‌گیرد، - با توجه به دیگر ابعاد زبان‌شناختی واژه‌های مشابه - خیلی اهمیت ندارد که این واژه به کدام گروه تعلق دارد.

۶- بعد هم‌آوا/ ناهم‌آوا: برخی خوانندگان، در رمزگشایی واژه‌هایی که مانند هم تلفظ می‌شوند، اما نوشتار متفاوتی دارند، مشکل دارند (واژگان هم‌آوا). واژگان هم‌آوا، از نظر املایی متفاوت‌اند و شناسه‌ی معنایی کاملاً متفاوتی دارند، اما شناسه‌ی واج‌شناختی آن‌ها مانند یکدیگر است، و مانند یکدیگر تلفظ می‌شوند. (مانند «خیش» و «خویش»). هنگامی که خواننده از راهبرد املایی در روند رمزگشایی واژه استفاده می‌کند، می‌تواند به راحتی شناسه‌ی معنایی صحیح را به موازات فعال شدن شناسه‌ی واج‌شناختی، بازیابی کند. در حالی که وقتی از راهبرد واج‌شناختی استفاده می‌کند، می‌تواند واژه را به‌درستی بخواند، اما در مورد معنای آن اطمینان ندارد.

۷- بعد فراوانی: خوانندگانی که از راهبرد املایی در روند رمزگشایی واژه استفاده می‌کنند، بسته به پرتکرار یا کم‌تکرار بودن آن، دچار ناهم‌خوانی در مهارت‌ها می‌شوند. واژه‌های پرتکرار، واژه‌هایی‌اند که خواننده در طول فرایند خواندن اغلب به آن‌ها برمی‌خورد و بنابراین، در برخوردهای بعدی آن‌ها را به راحتی بازشناسی می‌کند. واژه‌های کم‌تکرار، واژه‌هایی‌اند که خواننده به ندرت در یک متن به آن‌ها برخورد می‌کند، و بدین ترتیب مشخص نیست که تا چه میزان شناسه‌های املایی آن‌ها در حافظه‌ی بلندمدت وجود داشته باشد.

۸- بعد پیچیدگی واج‌شناختی: یک واژه می‌تواند ساختار واج‌شناختی پیچیده یا ساده‌ای داشته باشد. واژه‌های پیچیدگی واج‌شناختی، واژه‌هایی با خوشه‌های هم‌خوان هستند، برای نمونه «خوانند، رأند، ماند». واژه‌هایی که ساختار واج‌شناختی ساده دارند، آن‌هایی هستند که هم‌خوان‌های دشوار و یا متعدد ندارند، برای نمونه «خوب، تیز». هنگامی که خواننده از راهبرد املایی استفاده می‌کند، این موضوع که واژه، ساختار واج‌شناختی ساده یا پیچیده داشته باشد، اهمیت چندانی ندارد، اما هنگامی که خواننده برای رمزگشایی از راهبرد واج‌شناختی استفاده می‌کند، دچار ناهم‌خوانی در مهارت‌های خواندن می‌شود.

ب- ارزیابی مشکلات واج‌شناختی:

نقایص واج‌شناختی از جمله نشانه‌های همراه در اختلال یادگیری خواندن است. این نقص، به‌ویژه در تکالیفی که مستلزم رمزگذاری‌اند خود را نشان می‌دهد. بنابراین افراد نارساخوان، در چیرگی بر خرده‌مهارت‌های واج‌شناختی مانند تحلیل و ترکیب واج‌ها، پیونددهی حرف و صدا، پیونددهی الگوی املایی با الگوی آوایی، نامیدن حروف و واژه‌ها و به‌یادسپاری کلامی آن‌ها با دشواری‌های فراوانی مواجه‌اند.

۱- ارزیابی آگاهی واج‌شناختی: تحلیل واج‌ها، یکی از رایج‌ترین شیوه‌های ارزیابی آگاهی واج‌شناختی است. در این شیوه، از خواننده خواسته می‌شود تا همه‌ی واج‌های واژه‌ای که برای او خوانده شده را به‌گونه‌ی صحیح تکرار کند. شیوه‌ی رایج دیگر، حذف واج‌ها است. در این شیوه، از خواننده خواسته می‌شود تا واژه‌ای را که صدای اول آن حذف شده را بگوید (برای نمونه، پسر - سر). برای خوانندگان بزرگسال از شیوه‌ی جابه‌جایی تلفظ استفاده می‌شود. در شیوه «جابه‌جایی در تلفظ» از خواننده خواسته می‌شود تا بتواند دو صدای نخست را جابه‌جا کرده و سپس عبارت یا واژه‌ی جدید، را بسازد (دو واژه مانند «چایی داغه، دایی چاقه!»). تکالیف جابه‌جایی در تلفظ، همچنین مستلزم به‌یادسپاری کلامی است.

۲- ارزیابی ترکیب واج‌ها: در آغاز یادگیری خواندن، توانایی ترکیب صداها به‌منظور رمزگشایی واژه، یک مهارت ضروری است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مهارت در ترکیب واج‌ها، به‌گونه‌ی خودکار و در نتیجه‌ی مهارت در تحلیل صدا، کسب نمی‌شود. این دو خرده‌مهارت در برخی روش‌ها متفاوت بوده و هر دو، برای یادگیری خواندن ضروری می‌باشند. بنابراین ارزیابی هر دو فرایند از نظر تشخیص، دارای اهمیت است.

۳- ارزیابی حافظه‌ی کوتاه‌مدت کلامی: حافظه‌ی کوتاه‌مدت کلامی به‌دلیل اهمیت آن در توانایی رمزگشایی و درک خواندن، حائز اهمیت است. ضعف در حافظه‌ی کلامی فرایند ترکیب را دشوار می‌سازد. در صورتی که حافظه‌ی کوتاه‌مدت ضعیف باشد، برخی صداها پیش از آن که به فرایند ترکیب وارد شوند، فراموش می‌شوند. هنگام ارزیابی حافظه‌ی کوتاه‌مدت کلامی، مهم است که صداهای حروف را به‌گونه‌ی شنیداری، و نه دیداری نشان دهید. شیوه‌های دیگری نیز برای ارزیابی حافظه‌ی کوتاه‌مدت کلامی، مورد استفاده قرار می‌گیرند. یک شیوه‌ی به‌یادسپاری معنی واژه‌ها از ناواژه‌ها، از طریق مرور و به‌یادسپاری آن‌هاست. شیوه‌ی دیگر، برپایه‌ی جملات است. دو یا سه جمله، با صدای بلند خوانده شده و از فرد خواسته می‌شود که آخرین واژه در هر جمله را به‌یاد بسپارد.

۴- ارزیابی توانایی نامیدن سریع موارد: پژوهش‌ها نشان داده‌اند که توانایی نامیدن سریع اشیاء، رنگ‌ها، ارقام و حروف شناخته شده، از روی شکل نقاشی شده، به آگاهی واج‌شناختی نیاز دارد. دو تکلیف برای ارزیابی مشکلات نامیدن وجود دارد: ۱- نامیدن اشیای شناخته شده از روی شکل نقاشی شده و ۲- نامیدن حروف. در هر دو مورد، محرک در یک زمان ارائه می‌شود. روش جایگزین، ارائه‌ی پنج شکل به‌صورت اتفاقی و بدون نظم، و اندازه‌گیری تعداد موارد نامیدن صحیح در یک زمان کوتاه (برای نمونه در ۲ دقیقه) است.

۵- ارزیابی توانایی تکرار واژه‌ها و ناواژه‌ها: افراد با اختلال یادگیری خواندن، به‌گونه‌ی نسبی، دشواری‌های بیشتری در تکرار واژه‌ها و ناواژه‌ها دارند و کاملاً بدیهی است که این دشواری در مورد ناواژه‌هایی که از نظر واج‌شناختی پیچیده‌اند بیشتر است. پرسش پیش رو آن است که چه عاملی موجب مشکلات تکرار در این افراد می‌شود؟ پاسخ‌های متعددی برای این پرسش وجود دارد: ۱) ادراک ضعیف واج‌شناختی، ۲) دشواری در فعال‌سازی رمزهای واج‌شناختی، ۳) پیوند اشتباه میان رمزهای واج‌شناختی و بیانی، ۴) دشواری در تولید گفتار، و یا ۵) حافظه‌ی کوتاه‌مدت ضعیف.

ج- ارزیابی آگاهی ساخت واژه:

بسیاری از کودکان با اختلال یادگیری خواندن از ساخت واژگانی، آگاهی نداشته و یا آن را درک نمی‌کنند.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که مهارت فرد در تشخیص ساختار واژگان با شیوایی درک مطلب و هجی کردن رابطه دارد. دانش آموزان با مهارت‌های ضعیف مورفولوژیک در تحلیل واژه‌های چند سیلابی برای شناخت معنای آن دارای دشواری می‌باشند. شیوه‌های گوناگونی برای آموزش و مداخله وجود دارد. فعالیت‌هایی از جمله شناخت ریشه پیش‌وند، پس‌وند، دسته‌بندی واژگان، و بیان مفاهیم می‌تواند مفید باشد. همچنین برای ارزیابی آگاهی ساخت واژه، می‌توان از مقایسه‌ی خواندن واژه‌ها، با و یا بدون سرخ‌های معنایی تک‌واژی استفاده کرد.

د- ارزیابی درک خواندن:

ارزیابی درک خواندن معمولاً شامل یک متن کوتاه ۲۰-۱۰ خطی است که در پی آن، پرسش‌هایی از محتوا، که معمولاً چندگزینه‌ای است، مطرح می‌شود. برخی اوقات، از تست‌های «جای خالی» استفاده می‌شود، برای نمونه پنجمین یا ششمین واژه حذف شده و از خواننده خواسته می‌شود که جاهای خالی را پر کند. همچنین می‌توان از خواننده خواست که از میان چند جمله در متن، آن جمله‌ای که به تصویر می‌خورد را انتخاب کند. آزمون‌های متداول، تصویر خوبی از چگونگی عملکرد کودک در شرایط طبیعی خواندن به دست نمی‌دهد. خواندن در شرایط طبیعی شامل موارد گوناگونی می‌شود: نگاه سریع به علائم در خیابان، درک یک دستور غذا، جستجوی یک اسم در یک کاتالوگ، جستجوی واژه در واژه‌نامه، خواندن زیرنویس تلویزیون، درک روند رویدادها در داستان، فهمیدن نکته‌ی یک داستان، تفسیر برداشت‌های نویسنده، نقد استدلال‌های او، و ارزیابی مناسب بودن متن. بنابراین برای تشخیص صحیح باید از آزمون‌های متداول در کنار ارزیابی کارهای روزمره، استفاده شود. همچنین فرایند تشخیص باید شامل ارزیابی دانش پیشین کودک در ارتباط با متن مورد استفاده و عادت‌های خواندن او باشد.

ه- ارزیابی خواندن متن با صدای بلند:

ارزیابی روش افراد با اختلال خواندن در بلندخوانی متن، یک نکته مهم است. با استفاده از متون با درجات دشواری متفاوت، می‌توان بررسی کرد که چگونه میزان دشواری متن بر روش خواندن، سرعت خواندن، و درک خواندن آن‌ها تأثیر می‌گذارد. هنگامی که متن خوانده می‌شود، باید رفتارهای خواندن را مورد توجه قرار داد. برای نمونه، آیا دانش آموز تقلای زیادی می‌کند؟ آیا هجی خوانی دارد؟ آیا به گونه‌ی مکرر مکث و درنگ می‌کند و در خواندن متن گمانه‌زنی می‌کند؟ لحن وی چگونه است؟ این اطلاعات برای ارزیابی مهارت رمزگشایی، اهمیت دارد.

فهرست نشانه‌های زیر می‌تواند به تحلیل رفتارهای خواندن کمک کند:

- ۱- بی‌توجهی و یا سردرگمی به نشانه‌ها و علائم دستوری در هنگام خواندن؛
- ۲- توجه ضعیف به روند داستان، در متن خوانده شده؛
- ۳- درک ضعیف از متن به دلیل خزانه‌ی لغات محدود و یا نامتناسب با سن؛
- ۴- تردیدهای مکرر در هنگام خواندن متن؛
- ۵- بی‌توجهی مکرر و عدم تصحیح اشتباهات در هنگام خواندن متن؛
- ۶- خواندن واژه به واژه به جای عبارت‌خوانی در هنگام خواندن متن؛
- ۷- ناتوانی و یا ضعف در توجه به نکات اصلی در متن خوانده شده؛
- ۸- ناتوانی و یا ضعف در نتیجه‌گیری کلی از متن خوانده شده؛
- ۹- اضافه کردن واژه و یا عبارت‌های نامرتبط، در هنگام خواندن متن؛
- ۱۰- نگرش منفی و یا بازداری جلدی در تکالیف بلندخوانی؛
- ۱۱- سرزنش‌های مکرر به علت کندخوانی و یا اشتباهات در هنگام خواندن؛

۱۲- تکرار یک واژه و یا عبارت، به دلیل ناتوانی در درک معنی از متن خوانده شده.

و- ارزیابی هجی کردن:

ویژگی افراد با اختلال یادگیری خواندن این است که اشتباهات فراوانی در هجی کردن دارند و این اشتباهات، حتی در زمانی که دشواری‌های خواندن از بین می‌روند، باقی می‌ماند. در ارزیابی مهارت هجی کردن تکالیف متعددی به کار برده می‌شود. رایج‌ترین آن‌ها املای واژه‌ها، نوشتن ناواژه‌ها، املای جمله‌ها، و املای ترکیب‌های مستقل است. درجه‌ی دشواری این تکالیف باید با سن و سطح مهارت خواننده ارتباط داشته باشد. تحلیل اشتباهات هجی کردن افراد با اختلال یادگیری خواندن، اطلاعات مفیدی را درباره‌ی راهبرد و یا راهبردهایی مورد استفاده، و چگونگی کارکرد این راهبردها در هنگام تلفظ واژه‌ها فراهم می‌کند. این نوع تحلیل، در ارائه‌ی اطلاعات در مواردی مانند اشتباه گرفتن حروف یا صدایی خاص، حذف و یا اضافه شدن حرف به واژه، کاربرد صحیح حروف بزرگ و کوچک، علامت‌گذاری صحیح و همچنین تشخیص صحیح یک واژه‌ی دو بخشی از دو واژه‌ی مشابه (مانند پرتاب؛ پر، تاب)، اهمیت دارد. نقص در این زمینه‌ها، می‌تواند بازتابی از آگاهی معیوب از ساخت واژه و یا ضعف زبان شناختی عمومی باشد. بسیاری از اشتباهات هجی کردن، ابتدا به عنوان یک آشفتگی واج شناختی که در واقع به علت گویش است، تفسیر می‌شود.

ز- ارزیابی فعالیت‌های نوشتاری:

تأثیر آموزش خواندن بر فرایند نوشتن از جمله زمینه‌های مهمی است که باید به گونه‌ای پیوسته مورد ارزیابی قرار گیرد. در این مورد پوشه‌ی کار ابزار سودمندی به شمار می‌آید. پوشه‌ی کار، برگزیده‌ای از فعالیت‌های نوشتاری است. شش حوزه‌ی مهم در ارزیابی فعالیت‌های نوشتاری شامل محتوا، سازمان‌دهی، سبک شخصی، گزینش واژه‌ها، جملات، و رعایت قواعد ادبی است.

۱- محتوی: در این حوزه، حفظ مضمون اصلی در نوشته، شناخت مضمون مورد نظر، نوشتن بر اساس تجربه‌ی شخصی به عنوان نقاط قوت، پریدن از یک موضوع به موضوعی دیگر، فقدان جزئیات در نوشته و باورپذیر نبودن آن، به عنوان نقاط ضعف در نوشتن به حساب می‌آیند.

۲- سازمان‌دهی: از نقاط قوت این حوزه، مقدمه‌نویسی‌ای است که موجب ترغیب خواننده به خواندن شود. همچنین نگارش دارای چارچوب، کمک جزئیات به درک مضمون اصلی داستان، و پایان طبیعی، از نقاط قوت دیگر در ارزیابی سازمان‌دهی نوشته است. نقاط ضعف در این حوزه شامل عدم وجود مقدمه، مشکل در ترتیب مطالب، پرداختن ضعیف به مضمون اصلی، عدم وجود پایان و یا نتیجه‌گیری است.

۳- سبک شخصی: در این حوزه، ارائه‌ی قوی با تکیه بر سبک شخصی نویسنده، از نقاط قوت به شمار می‌آید؛ در صورتی که نوشته مملو از افکار و نظرات دیگران و یا ملالت‌بار باشد، نکته‌ای منفی در نظر گرفته می‌شود.

۴- گزینش واژه‌ها: توصیف قوی، واژگان متنوع و مرتبط، نقاط قوت در ارزیابی گزینش واژه‌ها در نوشتن است. استفاده‌ی غیرخلاقانه از واژه‌ها و فقدان مفاهیم مرتبط به عنوان نقاط ضعف ارزیابی می‌شوند.

۵- جملات: نقاط قوت در ارزیابی جملات، شامل وجود جملات کامل، تغییر واژه‌ها از نظر طول و ساخت، و آسان بودن برای بلندخوانی، و وجود جملات ناتمام و یا ناقص، و تکرار الگوی مشابه جملات، نقاط ضعف در این حوزه به شمار می‌آیند.

۶- قواعد ادبی: نقاط قوت در ارزیابی قواعد ادبی شامل هجی کردن صحیح، نقطه‌گذاری صحیح، و سازمان‌دهی پاراگراف‌ها و موارد دیگر است. اشتباهات فراوان در هجی کردن، نقطه‌گذاری، و همچنین عدم وجود پاراگراف، از نقاط ضعف در این زمینه است.

ح- ارزیابی فراشناخت:

ارزیابی راهبرد فراشناختی کودک، ارتباط نزدیکی با ارزیابی درک خواندن دارد. در این زمینه، می‌توان با فرد گفتگو کرد و رفتار او را به منظور به‌دست آوردن تصویری از چگونگی عملکرد و نگرش به خواندن و آگاهی نسبت به آنچه می‌خواند، مشاهده نمود. هنگامی که با کودک صحبت می‌کنیم می‌توانیم به اهداف و روش‌های گوناگون خواندن در او پی ببریم. برای نمونه آیا کودک همیشه و بدون در نظر گرفتن نوع متن، به یک روش می‌خواند؟ آیا هنگامی که متن را نمی‌فهمد، توجه می‌کند؟ آیا در هنگام خواندن، سؤال می‌پرسد؟ و غیره. نکته‌ی اصلی در همه‌ی این موارد این است که ببینیم کودک چگونه از راهبردهای فعال برای خواندن، استفاده می‌کند.

رویکردها و روش‌های درمان اختلال ویژه‌ی یادگیری (خواندن)

با این‌که برنامه‌ها و رویکردهای درمانی گوناگونی در زمینه‌ی درمان اختلال یادگیری خواندن وجود دارد، اما این تنوع در کنار برنامه‌های تجاری متعدد و شبیه به یکدیگر و ادعای معجزه‌آسا بودن، درمان‌گران را با سردرگمی مواجه می‌سازد. به‌طور کلی چهار رویکرد در زمینه‌ی مداخلات مربوط به اختلال یادگیری خواندن وجود دارد:

الف- برنامه‌های انفرادی

این برنامه‌ها معمولاً بسیار ساختار یافته‌اند و هم به گونه‌ی مستقل و هم به عنوان عنصر اصلی یک راهبرد کلی برای آموزش کودکان با نارساخوانی، به کار گرفته می‌شوند.

ب- رویکردها و راهبردهای حمایتی

این رویکردها و راهبردها ممکن است همان اصول برنامه‌های انفرادی را به کار گیرند، با این تفاوت که درمان‌گران امکان بیشتری را در انتخاب آن‌ها دارند، ادغام آن‌ها در فعالیت‌های عادی برنامه‌ی درسی امکان‌پذیر است.

ج: فنون یادگیری حمایت شده

این فنون از روش‌های گوناگون استفاده می‌کنند، اما مؤلفه‌ی اصلی و ضروری آن، آموختن از دیگران است. در این برنامه‌ها، حمایت و تعامل با همسالان و یا بزرگسالان وجود دارد، و همچنین برخی از اصول الگوسازی به کار گرفته می‌شود.

د- رویکردهای کل-کلاس

این رویکردها، مشکلات خواندن را موضوع کل یک کلاس و یا کل یک مدرسه در نظر می‌گیرند و مسئولیت آن را تنها به عهده‌ی معلمان نمی‌گذارند. چنین رویکردهایی مستلزم خط‌مشی‌هایی است که چارچوبی مدون را در اختیار مشاوره، غربال‌گری کل مدرسه و نظارت بر پیشرفت کودکان می‌گذارد. شناسایی بهنگام، یکی از جنبه‌های کلیدی در رویکرد کل-مدرسه است.

الف- برنامه‌های درمانی انفرادی:

اکثر برنامه‌های درمانی انفرادی، برخی و یا همه‌ی اصول و رویکردهای زیر را دربر می‌گیرند:

- استفاده از فنون چندحسی؛

- تأکید بر پرآموزی و خودکاری؛

- تأکید بر بسیار ساخت یافته بودن و معمولاً مبتنی بر آوا؛

- تأکید بر متوالی و تراکمی بودن

- روش‌های چندحسی همزمان همه‌ی حواس موجود را به کار می‌گیرند؛ این موضوع را می‌توان در عبارت: «بشنو، بگو، ببین، بنویس» خلاصه کرد. این روش‌ها سال‌های زیادی به کار گرفته شده و بیشتر در انگلستان و در برنامه‌های آوایی ساخت یافته که در آن‌ها فنون چندحسی مورد استفاده قرار می‌گیرد، بهسازی می‌گردد. همچنین در آمریکای شمالی، مزایای رویکردی به نام «اورتون-گیلینگهام» در وبسایت Tutors Canadian Academy Of Therapeutic مورد تأیید قرار گرفته است.

مطالعات انجام شده در مؤسسه‌ی National Institute of child Health and Human Development در ایالات متحده، بهترین راهبرد برای پیشگیری و اصلاح مشکلات خواندن را، دستورالعمل‌های روشن و نظام‌مندی می‌داند که به این موارد تأکید می‌کند:

- دانش زود هنگام حروف و آگاهی واجی؛

- آموزش انطباق حرف-صدا و تعمیم‌های هجی کردن؛

- ارائه‌ی فرصت و تشویق به استفاده از دانش هجی کردن-صدا، در خواندن و نوشتن

- جلسات روزانه به منظور حمایت از خواندن مستقلانه، با توجه به روانی و درک مطلب خواندن

- اکتشاف فعال مفاهیم ارائه شده در متن نوشتاری.

- پرآموزی برای کودکان دارای دشواری‌های خواندن ضروری به شمار می‌رود. دشواری‌های حافظه‌ی کوتاه‌مدت و بلندمدت که کودکان با اختلال یادگیری خواندن تجربه می‌کنند، به این معنی است که تقویت و تکرار فراوان، ضرورت دارد.

- رویکردهای ساختاری در برنامه‌های کار با کودکان دارای اختلال یادگیری خواندن، پیشرفتی مرحله به مرحله مهیا می‌نمایند؛ بنابراین یادگیرندگان را قادر می‌سازند که در فرایند خواندن و یادگیری، به یک مهارت ویژه، پیش از آن که مهارت بعدی را کسب نمایند، مسلط شوند. در خواندن، مهارت‌های شناختی مانند حافظه و مهارت‌های دیداری، شنیداری و شفاهی، با یکدیگر تعامل دارند. این تعامل، ویژگی کلیدی‌ای است که نشان می‌دهد این مهارت‌ها باید با یکدیگر، هدفمند و متمرکز بر شیوه‌های خواندن به کار گرفته شوند.

- رویکردهای متوالی معمولاً برای کودکان مبتلا به اختلال یادگیری خواندن مناسب هستند، زیرا موجب تسلط آن‌ها بر خرده‌مهارت‌ها، پیش از آن که مواد پیشرفته‌تر را بیاموزند، می‌شوند. از این رو، یک رویکرد متوالی و تراکمی نه تنها ساختاری برای یادگیری این کودکان فراهم می‌کند، بلکه موجب می‌شود که یادگیری معنی دارتر و کارآمدتر باشد.

روش‌های درمان:

روش درمانی اورتون گیلینگهام (OG)

محور اصلی برنامه‌هایی که بر مبنای این رویکرد تدوین شده‌اند، بر آموزش چندحسی به کودکان با ناتوانی یادگیری خواندن تکیه دارند. این رویکرد، به شدت بر تعامل جنبه‌های دیداری، شنیداری و جنبشی زبان تأکید دارند. نتیجه‌ی مطالعات مؤسسه‌ی ملی سلامت کودک و رشد انسانی (NICHD)، در ایالات متحده، نشان می‌دهد که آموزش نظام‌مند آوایی، بهترین راهبرد برای پیشگیری و اصلاح مشکلات خواندن است.

برنامه‌ی درمانی اورتون-گیلینگهام، معمولاً شامل عناصر و مؤلفه‌های زیر است:

- کارت‌های تمرین: این کارت‌ها به شکل معلم ساخته و یا خریدنی می‌باشند و حاوی الگوی معمول حروف برای تحریک دیداری، واج‌ها برای تقویت شنیداری و جنبشی، و هجاها و واژگان برای کمک به رشد مهارت‌های ترکیب کردن همه‌ی موارد قبلی هستند.

- فهرست واژگان و عبارات ها

- انتخاب مطلب خواندنی که مستلزم است ابتدا درمان گر و سپس کودک، قطعه‌ای را بخوانند.

- هجی کردن واژگان آواشناختی و غیر آواشناختی

- دست خط: با توجه به شیوه‌ی گرفتن مداد و حالت بدن در هنگام نوشتن و شکل حروف.

- نگارش: تشویق برای نوشتن جمله، پاراگراف، و داستان‌های کوتاه.

رویکرد (OG)، بیشتر برای آموزش گام به گام مناسب است، اما اصول کلیدی پرآموزی، خودکاری، و رویکردهای چندحسی در این رویکرد، دارای اهمیت فراوان است و می‌تواند در برنامه‌ی درسی کلاس به کار گرفته شود. همچنین در این رویکرد، رشد مهارت‌های فراشناختی و به کار بستن تمرین‌هایی برای درک مطلب، دارای اهمیت زیاد است. برنامه‌ی خواندن اورتون-گیلینگهام، از نظم خاصی که در کتاب راهنما ارائه شده، پیروی می‌کند.

در هنگام کار با کودک، حروف بر روی کارت‌ها چاپ شده و سپس نام حروف آموخته می‌شوند. درمان‌گر در ابتدا نام حرف را می‌گوید و سپس کودک آن را تکرار می‌نماید. هنگامی که درمان‌گر از یادگیری کودک در این مرحله، اطمینان یافت، صدای حرف، به همان روش، آموزش داده می‌شود. پس از این مرحله، درمان‌گر بر روی پردازش شنیداری کودک کار می‌کند. اهمیت دارد که کودک در هنگام نوشتن حرف، نام حرف و نه صدای آن را تلفظ نماید. در این روش، هر حرف، در ارتباط با یک واژه آموزش داده می‌شود. برای نمونه، حرف «آ»، با واژه‌ی «آرد» آموزش داده می‌شود. همچنین در این روش، تشخیص واژه‌ها و هم‌خوان‌ها، اهمیت دارد. به این منظور درمان‌گر، حالت دهان را در هنگام تلفظ هم‌خوان‌ها و واژه‌ها، به دقت به کودک توضیح داده، و به منظور تشخیص راحت‌تر آن‌ها، از کارت‌هایی رنگی که هم‌خوان‌ها و واژه‌ها را به هم وصل می‌کند، استفاده می‌نماید. این کارت‌ها، به این منظور به کار می‌روند که کودک، واحدهای واجی را تشخیص داده و بتواند آن‌ها را با هم ترکیب کند. هنگامی که دانش‌آموزان به رمزگردانی واژه‌های هم‌خوان-واژه-هم‌خوان مسلط شدند، می‌توانند رمزگردانی متن را تمرین کنند، و در نهایت، با تاریخچه‌ی زبان نوشتاری و چگونگی تحول آن (از تصویر تا حروف)، در طول زمان، آشنا می‌شوند.

روش زبان آموزی چندحسی هیکی

این برنامه، بر مبنای اصول آموزش چندحسی بنا شده است و از طریق آموزش با استفاده از الفبای چوبی و یا پلاستیکی ارائه می‌شوند. در این برنامه، کودک به حروف نگاه کرده، آن‌ها را می‌دارد، با چشم باز و یا بسته آن‌ها را حس می‌کند و صدایش را می‌گوید. بنابراین، گذرگاه‌های دیداری، شنیداری، و لمسی و جنبشی یادگیری، با یک هدف مشترک به کار گرفته می‌شوند. این برنامه، همچنین فعالیت‌هایی برای کمک به کودکان به منظور آشنا شدن آن‌ها با الفبا پیشنهاد می‌کند:

- یادگیری حروف به گونه‌ی ترتیبی؛

- سر جای خود قرار دادن حروف؛

- نامیدن و تشخیص شکل حروف.

در این برنامه‌ها بازی‌ها و همچنین به کارگیری واژه‌نامه برای کمک به کودک و به منظور آشنایی آن‌ها با حروف و دستورالعمل‌ها در نظر گرفته شده است. (برای نمونه کودک بداند که در الفبا، حرف «پ» پیش از حرف «ج» می‌آید). الفبا را می‌توان به بخش‌هایی دیگر تقسیم کرد تا به یادسپاری و به یادآوری آن برای کودک ساده‌تر شود؛ مثلاً:

الف-ب

پ-ت-ث

ج-چ-ح-خ-د-ذ

ر-ز-ژ

س-ش

ص-ض-ط-ظ-ع-غ

ف-ق-ک-گ

ل-م-ن-و-ه-ی

برنامه‌ی زبان‌آموزی هیکی شامل فعالیت‌های مرتبط با ذخیره‌سازی و تطابق‌اشکال بزرگ، کوچک، چاپی و نوشتاری حروف؛ انجام مهارت‌های توالی با حروف و شکل‌های بریده شده است. این برنامه همچنین بر تأثیر تلفظ یک واژه بر توانایی هجی کردن تأکید زیادی دارد. بسته‌های خواندن و املا هیکی، بر تحکیم ارتباط میان صداها و نمادها تمرکز دارند. این فرایند با تک‌حرف آغاز می‌شود، با ترکیب همخوان-واکه، ادامه یافته، و سپس به ترکیب حروف پیچیده می‌رسد. بسته‌های خواندن، مجموعه‌ای از کارت‌ها را در برمی‌گیرد که در یک سمت، حروف کوچک به گونه‌ی پررنگ در بالا و حروف بزرگ در گوشه‌ی راست پایین قرار دارد تا ارتباط میان دو حرف نشان داده شود. در سمت دیگر کارت یک واژه‌ی کلیدی نوشته شده که صدای حرف با ترکیب واقعی صدا، داخل کروه است. همچنین به جای این که تصویر دیداری از واژه‌ی کلیدی وجود داشته باشد، فضایی برای کودک برای کشیدن تصویر آن واژه، در نظر گرفته شده است، که به معنی دار شدن بیشتر تصویر برای کودک، و همچنین به به کارگیری و تقویت مهارت‌های دیداری و جنبشی او کمک می‌نماید. بسته‌ی هجی از نظر ساختار مشابه بسته‌ی خواندن است. در جلوی کارت، صدایی که حرف می‌سازد در کروه نمایش داده می‌شود، و در پشت کارت، صدا و حروف واقعی نوشته شده است.

فرایند روش چندحسی هیکی به این گونه است:

کودک، ۱- صدایی که می‌شنود را تکرار می‌کند؛ ۲- شکل و صدایی که در دهان ایجاد می‌شود را احساس می‌کند؛ ۳- صدا می‌سازد و گوش می‌کند؛ ۴- حروف را می‌نویسد.

این فرایند، شامل راهبردهای پرآموزی و چندحسی است.

نظام آموزش نارساخوانی بنگور

نظام آموزش نارساخوانی بنگور، یک برنامه‌ی آموزشی دارای ساخت و توالی معین است که به منظور کمک به درمان‌گران و معلمان کودکان با ناتوانی یادگیری خواندن، طراحی شده است. فلسفه‌ی زیربنایی این برنامه، تمرکز بر دشواری‌ها و مشکلات واج‌شناختی و تسلط به رمزهای الفبایی کودکان با اختلال یادگیری خواندن است. این برنامه می‌کوشد که کودکان در زودترین مرحله‌ی ممکن، قادر به تشخیص و طبقه‌بندی آواهای گفتاری گردند. صاحب‌نظران این روش، بر این باورند که تا زمانی که کودکان به اصول پایه‌ای خواندن و نوشتن، مسلط نباشند، از رویکردهای «از بالا به پایین» تجربه‌ی زبانی، سودی نخواهند برد. برخی از این اصول، که برنامه‌ی کودکان ابتدایی بر آن متمرکز است، عبارتند از: آموزش آواهای پایه‌ای حروف و ساخت واژگان، واکه‌های بلند، الگوهای مشترک واژگان، واژگان بی‌قاعده، مهارت‌های مربوط به الفبا و به کارگیری واژه‌نامه، قوانین دستوری و حروف بی‌صدا.

این برنامه فرض می‌کند که کودکان با اختلال یادگیری خواندن ممکن است در پردازش دیداری و شنیداری مشکل داشته باشند. در مورد مسئله‌ی پردازش شنیداری، به ویژه آن‌هایی که مربوط به کسب مهارت‌های آوایی است، شواهد کافی وجود دارد. همچنین بحث‌هایی درباره‌ی جنبه‌های دیداری خواندن و مشکلات برخی کودکان با اختلال یادگیری خواندن، در درک الگوهای دیداری، وجود دارد. این برنامه، بسیار ساختار یافته بوده و درمان‌گر به گونه‌ای نظام‌مند، آن را به پیش می‌برد. پرآموزی در این برنامه اهمیت داشته و بنابراین مرور مطالب آموخته شده‌ی پیشین، اهمیت ویژه‌ای در اجرای برنامه دارد. یکی از مشکلات اصل پرآموزی در این برنامه، خستگی ناشی از تکرار مواردی است که قبلاً آموخته شده است. برای حل این موضوع می‌توان روش‌هایی مانند بازی را به کار برد. همچنین عنصر آموزش چندحسی در این برنامه، اهمیت حیاتی دارد. این برنامه، همچنین از مزایای ویژه‌ی یادافزاها مانند مفهوم خواندن و هجی کردن به عنوان یک فعالیت یکپارچه برای کودکان دارای ناتوانی یادگیری خواندن، بهره می‌گیرد. این برنامه به ترغیب کودکان با ناتوانی یادگیری خواندن به استفاده از زبان شفاهی برای برنامه‌ریزی کارهای خود تأکید می‌کند؛ زیرا به نظر می‌رسد این کار به روشن‌سازی افکار و برنامه‌ریزی کودکان، پیش از شروع کار کمک

می‌نماید. همچنین پیوستی سودمند حاوی راهنمایی در مورد دست خط، حروف الفبا و مهارت‌های مربوط به فرهنگ واژه‌ها دارد. مؤلفه‌ی دوم این برنامه، به مشکلات آموزش سواد اساسی کودکان بزرگ‌تر، مربوط است. مواد آموزشی برای کودکان بزرگ‌تر باید شامل واژگانی با بیش از یک هجا باشد، حتی اگر کودک در مراحل اولیه سوادآموزی باشد. در مرحله‌ی ثانویه، بعد از خواندن برای معنا، به دلیل حفظ انگیزه‌ی کودکان برای خواندن، از اهمیت بسیاری برخوردار است؛ نظام آموزش نارسخوانی بنگور، شامل طیف وسیعی از فنونی است که به کودکان در زمینه‌ی دشواری‌های رمزگردانی کمک می‌نماید تا به حداکثر درک از معنی و لذت از متن، دست یابند. این فنون عبارتند از: تهیه‌ی واژگان دشوار؛ معرفی داستان و پس‌زمینه و شخصیت‌های کتاب؛ اشاره به سرنخ‌هایی مانند حروف بزرگ و عنوان‌ها؛ حذف واژه‌های دشوار، و بنابراین، ترغیب به استفاده از (زمینه) متن، به منظور درک معنی، تمرین، و خواندن قافیه‌ها و ... است.

برنامه‌ی اسلینگرلند

برنامه‌ی اسلینگرلند، نسخه‌ی تعدیل شده‌ی برنامه‌ی اورتون-گیلینگهام است. این برنامه در اصل، به عنوان یک رویکرد غربال‌گری، به منظور کمک به کاهش دشواری‌هایی است که کودکان در زبان و سوادآموزی (خواندن و نوشتن) تجربه می‌کنند. آزمون‌های غربال‌گری برنامه‌ی اسلینگرلند، معمولاً در مراحل اولیه‌ی آموزش، اجرا می‌شوند.

این برنامه، ویژگی‌هایی مشابه برنامه‌های دیگر دارد. آموزش چند-حسی، در این برنامه وجود دارد که با آشنا نمودن حروف الفبا آغاز می‌شود. نوشتن، نخستین گام و معمولاً به ترتیب زیر است:

- ترسیم
- کپی کردن
- نوشتن روی هوا
- نوشتن از حافظه و گفتن حرف به صورت همزمان

صدای حروف

شامل نام‌بردن حرف، سپس واژه‌ی کلیدی مرتبط با حرف، و سپس صدای حرف.

ترکیب کردن

این مرحله، با فعالیت‌های شفاهی، ارائه شده، و می‌تواند شامل به کارگیری تکراری و ترکیب با فعالیت‌های جنبشی، به منظور تقویت یادگیری مواد آموخته شده باشد.

رمزگردانی

رمزگردانی، دانش با واژه‌های سه حرفی (همخوان، واکه، همخوان) مانند « کار، باد » آغاز می‌شود. لازم است که کودکان:

- همخوان آغازین را تلفظ نماید؛
- سپس واکه را تلفظ نماید؛
- آن دو را ترکیب نماید؛
- همخوان پایانی واژه را تلفظ نماید؛
- کل واژه را بگوید.

خواندن برای معنی

هنگامی که کودک در رمزگردانی، تبحر یافت، یک رویکرد کل-واژه در خواندن متن، در نظر گرفته شده و تشویق می‌شود. ابتدا کودک برای خواندن آماده می‌شود؛ مثلاً در هنگام تشخیص و یا خواندن واژگانی که کودک با تصویر آن‌ها آشناست. همچنین بر الگوبرداری از بلندخوانی درمان‌گر، تأکید می‌شود. برای پرورش مهارت‌های درک مطلب، درمان‌گر سرنخ‌های مناسبی را در قالب فن پرسش ارائه می‌دهد. برنامه‌ی اسلینگرلند، بسیار تخصصی و بسیار ساخت‌یافته بوده، و دربرگیرنده‌ی راهبردها و ایده‌های سودمند است.

پژوهش‌هایی که در زمینه‌ی اثربخشی این برنامه انجام شده است، نشان می‌دهد که این برنامه، در جنبه‌های گوناگون زبان، نظیر درک مطلب شنیده شده، نقطه‌گذاری، دستور زبان، نحو، هجی کردن، و مهارت‌های مطالعه، سودمند است. شواهد مؤسسه‌ی اسلینگرلند، نشان می‌دهد که این برنامه، معیارهای انستیتو ملی سلامت کودک و رشد انسانی (NICHD) را، برآورده می‌کند. این معیارها، آموزش مستقیم و صریح را مؤثرترین روش آموزش خواندن به کودکانی که در یادگیری خواندن دشواری دارند، می‌داند. این دستورالعمل باید:

- آگاهی واجی را آموزش دهد (برای نمونه، آواهای واژه‌ی «کار»؟)
- روابط آواهای مشترک هجی‌شده در واژگان را آموزش دهد؛
- چگونگی گفتن آواها در واژگان را به کودک آموزش دهد؛
- از متنی استفاده کنند که از واژه‌هایی تشکیل شده باشد که ارتباطات صوتی‌ای که کودکان یاد گرفته‌اند، را به کار می‌بندد؛
- از داستان‌های جالب برای رشد درک زبان و واژگان استفاده کند.

برنامه‌ی بهبود خواندن

بهبود خواندن، یک برنامه‌ی مداخله‌ی بهنگام خواندن و نوشتن است که توسط مری کلی (۱۹۸۵، ۱۹۹۲) ابداع شده و بر کودکانی که پس از سال اول مدرسه، و به گونه‌ی قابل توجهی در زمینه‌ی خواندن و نوشتن، از همسالانشان کندتر هستند، تمرکز دارد. این برنامه قصد دارد تا دستاوردهای خواندن کودکان را در یک دوره‌ی نسبتاً کوتاه (حدوداً ۱۲ تا ۲۰ هفته)، با معلمان ویژه‌ی آموزش دیده، که کودکان را به‌طور فردی به مدت ۳۰ دقیقه در روز آموزش می‌دهند، ارتقاء دهد. این برنامه با توجه به نقاط قوت و ضعف فردی و به‌وسیله‌ی برنامه‌ی خواندن واقعی، به ارزیابی کودک می‌پردازد، و بنابراین اصول و تمرین‌هایی که به کمک آن‌ها، خواندن و نوشتن کودک اصلاح گردد، وجود ندارد، و به جای آن برنامه، خود را با الزامات و نیازهای ویژه‌ی کودک سازگار می‌کند. این برنامه، هر دو رویکرد «از بالا به پایین» و «پایین به بالا» را به کار می‌برد، و بنابراین کودک را به به‌کارگیری راهبردهای رمزگردانی از طریق استفاده از آواها، و آگاهی از معنی از طریق آگاهی از بافت و زمینه‌ی زبان اش ترغیب می‌کند. هدف این برنامه، تربیت خوانندگان مستقلی است که همواره قادر به اصلاح خواندن خود باشند. در این زمینه، بر راهبردهایی تأکید می‌شود که کودک می‌تواند آن‌ها را به موقعیت‌های دیگر تعمیم دهد. همچنین شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد دستاوردهای برنامه‌ی بازیابی خواندن در طول زمان حفظ می‌شود. برای برخی کودکان ممکن است به مکمل‌هایی برای برنامه، با جلسات اضافی نیاز باشد. این مکمل‌ها شامل این موارد است:

- دوباره خواندن کتاب‌هایی که کودک با آن‌ها آشنایی دارد؛
- ثبت جریان در حال انجام؛
- تقویت شناخت حرف؛
- نوشتن یک داستان، و در نتیجه یادگیری صداها در واژه‌ها؛
- درک داستان؛
- معرفی یک کتاب جدید.

برنامه‌های انفرادی

اهمیت دارد که به کودک برای ایجاد یک نظام خوداصلاحی کمک شود.

بنابراین می‌توان کودک را به این موارد ترغیب نمود:

• آگاه بودن از یادگیری خود؛

• کنترل و مسئولیت‌پذیری نسبت به یادگیری خود؛

هدف از آموزش این برنامه، کمک به کودک برای ایجاد راهکارهای مؤثر برای کار بر روی متن از طریق تمرکز بر شیوه‌های خودا صلاحی و خودنظارتی است.

مؤلفه‌های اصلی این برنامه شامل این موارد است:

• یادگیری جهت‌ها؛

• تأکید بر جنبه‌های متفاوت چاپ مطالب؛

• طرح فضایی کتاب‌ها؛

• داستان نویسی؛

• یادگیری صداها در واژه‌ها؛

• درک مطلب؛

• خواندن کتاب‌ها؛

• استفاده از چاپ به عنوان یک نشانه؛

• توالی صدا و حرف؛

• تحلیل واژه؛

• روانی؛

یک درس بهبود خواندن، در واقع تحلیل راهبردهای رمزگردانی کودک، ترغیب روان‌خوانی از طریق مهیا ساختن فرصت به‌منظور پیوند دادن صداها و حروف، خواندن متون آشنا، و معرفی کتاب‌های جدید است.

لترند

برنامه‌ی آموزش خواندن لترند، نخستین بار بوسیله لین وندون معرفی شده است. مواد این برنامه‌ی آموزش مبتنی بر داستان، برای آموزش خواندن، هجی کردن و نوشتن، بسیار سودمند است. این برنامه شهرت جهانی دارد و برای نمونه حدود ۵۰٪ مدارس ابتدایی انگلستان و ایرلند، به این برنامه متکی هستند. برخی از عناصر آموزشی برنامه‌ی لترند، بر اساس عناصر شناخته شده و ضروری آموزش خواندن است. عناصر اصلی آن عبارتند از: زبان، با تأکید بر گوش دادن، سخن گفتن و برقراری ارتباط؛ مهارت‌های واجی و مهارت‌های شناخت کل کلمه؛ آگاهی از متن و درک مطلب؛ خواندن پیوندهای هجی؛ و مهارت‌های آغازین در نوشتن خلاق.

مواد برنامه، عبارتند از: راهنماهای معلم، نمودارهای دیواری، کارت‌های رمز و فلش کارت‌ها و واژه‌نامه، کاست و کتاب‌های ترانه، مواد آموزشی کپی شده، کتاب کار، بازی‌ها و منابع، نرم افزار، ویدئوها و مواد آموزشی‌ای که ویژه‌ی استفاده در منزل، طراحی شده‌اند. این برنامه، همچنین رویکردی پیشگیرانه دارد، که برای برنامه‌های مداخله‌ای بهنگام و تسهیل تقویت ابعاد مهم رشدی در یادگیری، مانند ثبات شیء، مناسب است. این نظام، کودک را به انگیزش و اکتشاف زبان نوشتاری و نتایج آن در مدرسه، دلگرم می‌نماید. به عقیده‌ی وندون، نظام لترند، می‌تواند تعداد کودکانی که در مدرسه نیاز به کمک بیشتر برای خواندن و هجی کردن دارند، کاهش دهد. نظام لترند، بر حروف و آواها تمرکز دارد، و با به کارگیری شکل‌نگاره‌ها، و از طریق شکل‌ها و آواهای حروف و واژه‌ها، کودکان را به درک لایه‌های حروف و آواها، ترغیب می‌کند. برنامه‌ها و تمرین‌های این سیستم، به گونه‌ی یکپارچه، در جهت شناخت کل واژه، خواندن به‌منظور درک معنی، هجی کردن و نوشتن خلاقانه است. پیشرفت در نظام لترند، گام‌هایی دارد که می‌تواند به معلم حق انتخاب و انعطاف‌پذیری داده، و همچنین در کل کلاس و یا در گروه‌های کوچک و یا حتی به گونه‌ی انفرادی، اجرا گردد. جنبه‌هایی از نظام لترند وجود دارد که برای کودکان با اختلال ویژه‌ی یادگیری (خواندن)، سودمند است، که از آن میان، می‌توان به به کارگیری شکل‌نگاره‌ها- که به‌ویژه برای کودکانی که در آگاهی واج شناختی

و مهارت‌های شنیداری، دشواری دارند، سودمند است- اشاره کرد. به کارگیری رویکرد داستانی برای خواندن و هجی کردن، که پردازش اطلاعات، با استفاده از حافظه بلندمدت را تشویق می‌کند، به‌ویژه برای کودکان با اختلال یادگیری ویژه (خواندن)، که حافظه‌ی کوتاه‌مدت آن‌ها به‌طور کلی ضعیف است، سودمند است. گستره‌ی فعالیت‌هایی که دربرگیرنده‌ی رویکردهای گوناگون است، به رشد تخیل و خلاقیت کودک در به‌کارگیری حروف و واژه‌ها، کمک می‌نماید. از دیگر وجوه سودمند این نظام، تمرکز بر جنبه‌های زمینه‌ای خواندن و به‌کارگیری نشانه‌های نحوی و معنایی است. نظام لترلند، آواهای یادافزایی به‌وجود آورده، که معیار «کار آوایی با کیفیت بالا» را برآورده می‌نماید. این یادافزاها، شامل برنامه‌ی آوایی ترکیبی چندحسی است.

راهبردهای عملی درمان اختلال ویژه‌ی یادگیری (خواندن)

مقدمه:

خواندن، فرایند پیچیده‌ای است که مستلزم چیرگی بر مهارت‌های گوناگون می‌باشد. یادگیری خواندن، مستلزم یادگیری حروف و واژه‌ها، تا مهارت‌هایی مانند درک معانی واژه‌ها، جملات، پاراگراف‌ها و بخش‌ها است. چیرگی و توانایی کودکان، در هر کدام از این مهارت‌ها، با یکدیگر متفاوت است. در آغاز این فرایند، مهارت آگاهی واج شناختی کودکان باید رشد یابد، تا آن‌ها بتوانند قواعد آوا شناختی را بیاموزند. راهبردهای رمزگردانی و هجابندی، به کودک کمک می‌کند تا به‌گونه‌ی نظام‌مند، واژه‌های ناآشنا را تشخیص دهند. روان‌خوانی، با چیرگی بر برخی مهارت‌های بنیادی رشد می‌نماید. دانش واژگان، و درک آن‌چه خواندن شده، بالاترین سطح کفایت در خواندن می‌باشند. کودکان با ناتوانی ویژه‌ی خواندن، در چیرگی بر همه و یا برخی از مراحل که از آن‌ها خواننده‌ای توانمند می‌سازد، با دشواری‌های جدی مواجه‌اند. فرایند رشد این مراحل، ممکن است به‌کندی و یا با دشواری صورت گیرد. آموزش مؤثر، حمایت مداوم، دلگرم‌سازی، و پشتکار، به رشد این فرایند کمک می‌کند. آموزش مناسب، به‌منظور دستیابی به خواندن رضایت‌بخش، باید بر همه‌ی زمینه‌های خواندن تمرکز نماید. اگرچه یک نظام واحد و یا یک روش کارآمد برای آموزش همه‌ی کودکان با اختلال‌های یادگیری خواندن وجود ندارد، اما آن‌ها امروزه می‌توانند از مزایای پژوهش‌ها و دانش روزافزون، در زمینه‌ی آموزش خواندن بهره‌مند شوند. در این سلسله مباحث، به معرفی راهبردها و روش‌های حمایتی برای خواندن (مانند هجی کردن) و نوشتن (مانند مهارت‌های پیش از نوشتن، ترکیب، مرور و یا ویرایش کردن) خواهیم پرداخت که امیدواریم برای درمانگران مفید باشد.

راهبردهای افزایش آگاهی واج شناختی

از دیدگاه نظری، آگاهی واج شناختی، آگاهی از صداهای زبان-گفتار است و شامل توانایی دستکاری صداها در واژه‌ها، از طریق حذف کردن، اضافه کردن و جانشین سازی آن‌ها است. آموزش نظام‌مند آگاهی واج شناختی، می‌تواند مهارت‌های پیش از نوشتن کودکان را بهبود بخشیده، و اثر مطلوبی را بر توانایی یادگیری خواندن آن‌ها، داشته باشد.

از نظر رشدی، کودکان در چهارسالگی، می‌توانند قافیه بسازند. همچنین آن‌ها در سال‌های مهدکودک و کلاس اول، می‌توانند:

- واژه‌ها را با حروف آغازگر و پایان‌دهنده، بخش کرده و ترکیب نمایند؛
- صداها را برای ساخت واژه‌ها، ترکیب نمایند: /م/.../ر/.../د/؛ مرد؛
- واژه‌ها را به حرف‌های تشکیل‌دهنده: بخش کنند آرد.... به /آ/.../ر/.../د/؛
- هجاها را حذف کرده و برای نمونه، یک واژه بسازند « بگو چشم. حالا بدون /چ/ بگو: شم. « یا، بگو: برادر. حالا بدون /ر/ بگو: بادر. همچنان که کودکان در خواندن پیشرفت می‌کنند، مهارت‌های آگاهی واج شناختی را در مواجهه با واژه‌های جدید و به‌گونه‌ی نظام‌مند به‌کار می‌گیرند. آگاهی واجی، زیرمجموعه‌ای از آگاهی واج شناختی است که به‌گونه‌ی مستقیم به موفقیت زود هنگام خواندن، مرتبط است. آگاهی

واجی، شامل درک واژه‌هایی است که می‌تواند به واج‌ها (کوچک‌ترین واحد آوایی) بخش شود. واج‌ها، شبیه به حروف و یا هجی کردن واژه‌ها نیستند. برای نمونه، واژه‌ی صابون، پنج واج دارد: /ص/، /آ/، /ب/، /او/، /ن/

آگاهی واجی، دربرگیرنده‌ی بالاترین سطح مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی است که شامل توانایی‌های زیر است:

- درک صداهایی که واژه‌ها را می‌سازد.

- تمیز (شنیدن تفاوت میان) واج‌ها (برای نمونه، تفاوت میان /پ/ و /ب/)
- شناخت ابتدا، میانه و پایان صداهای واژه‌ها (در واژه‌ی سرد، صدای ابتدایی، /س/، صدای میانی، /ر/، و صدای پایانی، /د/ است.
- هجابندی واژه‌ها و بخش کردن آن‌ها به بخش‌های بزرگ: سر'با'زان.
- ترکیب صداها با یکدیگر برای ساخت واژه‌ها: /د/ر/ی/، برای ساخت واژه‌ی دریا.
- بخش کردن صداهای درون یک واژه (در واژه‌ی باید، ما صدای /ب/ // /ی/ /د/ را می‌شنویم.
- دستکاری صداها در واژه‌ها (در واژه‌ی باید، اگر حرف ب را حذف کنیم، واژه‌ی آید را خواهیم داشت.

در زمینه‌ی مهارت‌های واج‌شناختی، نوعی پیوستگی و سلسله‌مراتب وجود دارد. برای نمونه، کودکان ابتدا پیش از اینکه بتوانند قافیه بسازند، می‌توانند آن‌ها را تشخیص دهند، و آگاهی از بخش‌های بزرگتر واژه‌ها (هجاء) پیش از آگاهی از صداهای مجزا در واژه‌ها (واج‌ها) به وجود می‌آید. در زمینه‌ی توالی‌های موردنظر، میان پژوهش‌گران، تفاوت‌های نظری اندکی وجود دارد. به‌طور کلی می‌توان توالی مهارت‌های واج‌شناختی را به شرح زیر در نظر گرفت:

- بخش کردن واژه‌ها: تشخیص واژه‌های مجزا درون یک جمله. برای نمونه، می‌توان از کودکان پرسید که چند واژه در این جمله وجود دارد: «آن پسر بادبادک دارد».

- تشخیص قافیه: هنگامی که واژه‌ها هم قافیه هستند، بتواند به آن‌ها اشاره کند (مرد، سرد، درد).
- تکمیل قافیه («قافیه‌ی این واژه، 'آور' است، و این واژه با حرف /د/ آغاز می‌شود. این واژه را بگویید.
- قافیه‌سازی: (دو واژه بگویید که قافیه 'آر'، داشته باشد).
- ترکیب هجاها (گرس...نگی — واژه را بگویید).
- بخش کردن هجاها (برای هر هجا در واژه‌ی «مهم»، دست بزنید.
- حذف هجا (اگر از واژه‌ی ارسباران، واژه‌ی باران را برداریم، چه باقی خواهد ماند؟
- جانشین‌سازی هجا: اگر از واژه‌ی سالمند، «مند»، را برداریم و به جای آن «روز» را به واژه اضافه کنیم، چه واژه‌ای خواهیم داشت؟
- کار کردن با واژه‌ها در سطح واج

- تمیز واج‌ها: کدام صدا را در آخر واژه‌ی «تاب»، می‌شنوی؟ /ب/ یا /پ/
- تقلید واج: «بعد از من تکرار کن: ففففف.»

- جداسازی واج: «چه صدایی در ابتدای نام مریم می‌شنوی؟»
- ترکیب واج: «من چه واژه‌ای را می‌گویم؟ ت ت ت ا ب ب ب
- بخش کردن واج‌ها: در واژه‌ی «مار» هر کدام از صداها را به آرامی بگویید: م م م ا ر ر ر ... م /ا/ر/.
- دستکاری واژه‌ها (اضافه کردن، حذف کردن، جانشین‌سازی، پس و پیش کردن).
- به انتهای واژه‌ی «دارا»، حرف /ب/ را اضافه کنید. چه واژه‌ای خواهیم داشت؟
- از واژه‌ی «سبد»، «س» را حذف کنید. چه واژه‌ای خواهیم داشت؟
- از واژه‌ی «توپ»، «ت» را حذف کرده و به جای آن «س» را اضافه کنید. چه واژه‌ای خواهیم داشت؟
- واژه‌ی «دور» را برعکس بگویید. چه واژه‌ای خواهیم داشت؟

ویژگی‌های آموزش مؤثر آگاهی واج‌شناختی

- فعالیت‌های الگویی برای کودکان

- گذر از واحدهای بزرگ‌تر صدا (آغاز‌گرها/ پایان‌دهنده یا قافیه‌ها)، به واحدهای کوچک‌تر (واج‌ها)؛ برای شروع، بهتر است کار با واژه‌هایی ساده مانند: کُ، اُر، ب، اُر، تب، اُر، به منظور کمک به کودکان برای ساخت واژه، انجام گیرد، و سپس تکالیف پیچیده‌تر، مانند واژه‌سازی از واج‌های مجزا (گ/ا/ب/ه) ارائه شود.

- گذر از فعالیت‌های ساده، مانند قافیه‌سازی، به بخش کردن و ترکیب کردن

- در فعالیت‌های اولیه در بخش کردن واژه‌ها، تمرکز بر صداهای ابتدا و آخر واژه‌ها است. کودکان تمرین می‌کنند تا صداهای ابتدا و آخری که در واژه‌ها می‌شنوند را تشخیص داده و واژه‌ها را با آن صداها و یا با شنیدن و یا از طریق دیدن تصاویر، تطابق دهند. برای نمونه: «به تصویر نگاه کن. به من چیزهایی را نشان بده که حرف اول‌شان مثل هم است.»

- به کاربردن فعالیت‌هایی که می‌توان آن‌ها را دستکاری کرد (مانند بلوک و یا کاشی، برای بیان هر صدا). برای نمونه، سه و یا چهار جعبه در یک برگ کاغذ بکشید. حالا واژه‌هایی با دو، سه و یا چهار واج بگویید. درحالی که شما به آهستگی، واژه را بیان می‌کنید، کودک با هر واجی که بیان می‌شود، یک بلوک، کاشی و یا پول خرد را در جعبه می‌گذارد. بگویید «تیر» (سه واج /ت/.../ای/.../ا/). هنگامی که واژه‌ی تیر را به آهستگی بیان می‌کنید، کودک یک بلوک را برای /ت/، یکی برای /ای/ و یکی برای /ا/ در جعبه می‌گذارد.

راهبردهای آموزش و تقویت مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی

کودکان نیاز دارند تا در معرض کشف قافیه‌ها قرار گیرند. گوش دادن به قافیه‌ی شعرها و داستان‌ها، ازبرخوانی شعرهای با قافیه، و خواندن آهنگ‌های قافیه‌دار، می‌تواند این تجربه را برای آن‌ها فراهم آورد. کودکان همچنین باید برای یادگیری ترکیب صداهای مجزا، مانند هجاها با یکدیگر، به منظور واژه‌سازی، تمرین نمایند.

قافیه‌سازی:

- از کودکان بخواهید واژه‌هایی که در یک شعر، داستان و یا آهنگ، هم‌قافیه هستند را تشخیص دهد.

- کودک با اضافه کردن یک واژه، قافیه‌ی خود را بسازد:

اسم من امیر است و پدرم است. «(دبیر)

من دیدم یک گربه، که دوست داشت یک... «(دنبه)

- با هم «بازی با کلمات» که قافیه داشته باشد، بازی کنید:

من دارم به اتاق نگاه می‌کنم و چیزی می‌بینم که با واژه‌ی (سوپ)، هم‌قافیه است. آن چیست؟ «(توپ)

- کارت‌های بازی بسازید. هنگامی که کودک کارتی که هم‌قافیه داشته باشد را انتخاب می‌کند، مسابقه آغاز می‌شود.

- به کودک دو کارت نشان دهید. پیرسید که کدام یک هم‌قافیه هستند.

سیب، سرد

نور، شور

- فعالیت‌های که حذف کردن، جانشین‌سازی، و اضافه کردن صداها را داشته باشند را تمرین کنید.

اگر واژه‌ی (رفتن) را داشته باشیم و /رف/ را از آن برداریم، چه واژه‌ای خواهد ماند؟

اگر از واژه‌ی (دبیر)، /د/ را برداریم و به جای آن /ز/ بگذاریم، چه واژه‌ای خواهیم داشت؟

واژه‌ی (نامه)، را به واژه‌ی (خبر) اضافه کنید. چه واژه‌ای خواهیم داشت؟

- از کودکان بخواهید تا جایی که می‌توانند، به واژه‌هایی فکر کنند که با صدای ویژه‌ای آغاز شده و یا پایان می‌پذیرند.

- تمرین‌هایی برای ترکیب سه و یا چهار صدا، برای واژه‌سازی، در نظر بگیرید.

- واژگانی با ترکیب حروف با یکدیگر بسازید: از کارت‌هایی که بر روی هر کدام، حرف متفاوتی نوشته شده استفاده کنید، از کودکان بخواهید با این حروف، واژه بسازند.
- به کارگیری قافیه: با به کارگیری کارت‌واژه، بازی‌های جورکردنی انجام دهید.

راهبردهای رمزگردانی واژه

رمزگردانی، فرایند تحلیل، به‌منظور شناخت یک واژه‌ی ناشناخته است. واژه‌ها از طریق خواندن صدای یک حرف و یا الگوی آن، و سپس ترکیب آن صداها برای تشکیل یک واژه، ادا می‌شوند. واژه‌ها در هر زبانی، فراوان‌تر از آنند که کودکان، بتوانند به کمک معنا، آن‌ها را به‌خاطر سپرده و یا از یکدیگر تشخیص دهند. توانایی رمزگردانی به خواننده این امکان را می‌دهد حتی واژگانی را که پیش‌تر ندیده‌اند، تشخیص دهند. خوانندگان ماهر، می‌توانند به‌سرعت و دقت، یک واژه را رمزگردانی کنند. توانایی رمزگردانی به‌گونه‌ی خودکار، موجب می‌شود تا خواننده به معنای واژه‌ها و متن، تمرکز کند. کودکان در نخستین سال مدرسه می‌توانند تولید و ترکیب صداها بیاموزند و بنابراین انتظار می‌رود که واژه‌های تک‌هجایی و هجی کردن واژه‌های کوتاه و بلند را رمزگردانی کنند. بین کلاس‌های دوم تا ششم، کودکان، رمزگردانی واژگان چندهجایی را می‌آموزند و با انواع گوناگون هجاها، آشنا می‌شوند. در نهایت آن‌ها در بین کلاس‌های سوم تا ششم، پیشوندها و پسوندها، و بخش‌های دیگر واژه‌ها را خواهند آموخت. هنگامی که آن‌ها به توانایی تولید واژگان دست یافتند به تدریج می‌توانند به‌منظور تشخیص بسیاری از واژگان، از راهبردهایی برای تشخیص واژگان دیگر استفاده کنند. در این شرایط، آن‌ها دیگر نیازی به تحلیل و ترکیب‌های ابتدایی واژه‌ها ندارند. خوانندگان ماهر، بسیاری از واژگان را از طریق راهبرد تشخیص که فرایند خواندن را سرعت می‌بخشد، تشخیص می‌دهند.

مهارت‌های رمزگردانی در کودکان با اختلال یادگیری ویژه (خواندن)

به‌طور کلی، کودکان با اختلال یادگیری ویژه‌ی (خواندن)، در پردازش واج شناختی ضعیف‌اند و این وضعیت موجب می‌شود تا رمزگردانی و تشخیص واژه‌ها برای آن‌ها در مقایسه با کودکان دیگر دشوارتر باشد. به‌گونه‌ی معمول، آن‌ها از توانایی‌های شناختی لازم برای درک واژگان و معنای آن‌چه خوانده می‌شود برخوردارند، اما در سطح ابتدایی‌تر با مشکلاتی در زمینه‌ی رمزگردانی واژگان انفرادی مواجه‌اند. برای این کودکان، آموزش رمزگردانی، باید پس از آموختن صداها، آغاز شود. کودکانی که در این مرحله، هنوز در زمینه‌ی رمزگردانی ضعیف‌اند، به آموزش رمزگردانی، بیش از آن‌چه در کلاس‌های ابتدایی آموخته می‌شود، نیاز دارند. هنگامی که کودکان ارتباط حرف-صدا را آموختند، باید با الگوهای هجی کردن معمول، از طریق ترکیب حروف آشنا شده، و همزمان آن‌ها را رمزگردانی کنند. ترکیب، فرایندی دشوار برای کودکان با ناتوانی ویژه‌ی یادگیری (خواندن) است. آن‌ها نیاز به آموزش صریح این مهارت‌ها دارند:

از آن‌ها بخواهید تا صداها را بدون توقف و در یک واژه‌ی تک‌هجایی ترکیب کنند (تتتت و وووو و پپپپ). این کار، هنگام نگاه کردن به حروف، انجام شود. سپس از آن‌ها بخواهید تا صداها را به‌سرعت با هم ترکیب نمایند (توپ).

هنگامی که کودکان به چیرگی رسیدند، می‌توانند به شیوه‌ی صامت‌خوانی، شروع به رمزگردانی نمایند. از آن‌ها بخواهید تا از خود بپرسند واژه‌ای را که رمزگردانی کرده‌اند در متنی که می‌خوانند، معنی می‌دهد؟ اگر نه، باید دوباره واژه را رمزگردانی کنند. کودکان باید با هجی کردن واژه‌هایی که ممکن است صداها متفاوتی داشته باشند آشنا شوند (خورشید، خوب). با تجربه‌ی بیشتر، کودکان می‌توانند شروع به خواندن بخش‌های آشنا به‌عنوان یک واحد، کنند. آن‌ها ممکن است بتوانند پیشوندها و پسوندها را تشخیص دهند. کودکان باید بیاموزند که با توجه به واژه‌های جدیدی که در نظر گرفته شده است، به‌دقت به واژه‌ها و تک‌واژه‌های آموخته شده‌ای که به آن‌ها در تشخیص واژه‌های ناآشنا کمک می‌کنند، نگاه کنند. («نامه «در» برنامه»)

آموزش شناخت واژه، در سال‌های میانی دوره‌ی ابتدایی، آغاز می‌شود. این مهارت با هدف شناخت چگونگی تأثیر تک‌واژه‌ها (مانند پسوندها و پیشوندها)، بر معنای واژه‌ها صورت می‌گیرد. در سال‌های پایانی دوره‌ی ابتدایی، به کودکان، راهبردهایی برای واژه‌های چندهجایی و پیچیده‌تر آموزش داده می‌شود.

مهارت‌های روان‌خوانی

روان‌خوانی، به معنای توانایی فرد در خواندن دقیق، خودکار، سریع و بدون نیاز به تلاش فراوان است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که روان‌خوانی با درک مطلب، رابطه‌ی مستقیم دارد. این توانایی، در دانش‌آموزان با اختلال ویژه‌ی یادگیری (خواندن)، به گونه‌ی معناداری ضعیف است، به طوری که اغلب آن‌ها یک مطلب را بسیار کند، پرزحمت، و ناروان می‌خوانند، و همین موضوع، بر توانایی درک مطلب آن‌ها نیز تأثیر دارد.

عوامل مؤثر بر روان‌خوانی

شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که روان‌خوانی با برخی عوامل زیر همبستگی معنی‌دار و قوی دارد:

دقت: به معنای توانایی رمزگردانی و یا تشخیص صحیح واژگان، داشتن مهارت‌های واج‌شناختی مناسب در تشخیص واژه‌های پرتکرار و بدون قاعده است.

سرعت: به معنای توانایی خواندن سریع واژگان در یک متن، و خارج از آن است. سرعت خواندن، با تمرین و بازخوانی، افزایش می‌یابد. میزان سرعت، به وسیله‌ی تعداد واژگان صحیح در هر دقیقه و یا زمان مورد نیاز برای تکمیل یک عبارت، سنجیده می‌شود.

خودکاری: تشخیص دقیق، بدون زحمت و سریع واژه است. خودکاری، مستلزم رمزگردانی سریع واژه‌های ناآشنا و تشخیص تعداد فراوانی از واژه‌های آشنا، در یک نگاه سریع و اجمالی است. تمرین و حافظه، نقش قابل توجهی را در بهبود خودکاری ایفا می‌کند.

آهنگ: به معنای توانایی خواندن آهنگین، با سرعت مناسب است و نقش مهمی را در درک یک متن بازی می‌کند. این توانایی، از طریق گوش دادن به الگوهای خواندن مناسب، با تمرین مناسب ایجاد می‌شود.

واژگان: دانش واژگانی، به معنای دانستن معنای واژه است. این توانایی، به خواندن آسان‌تر و سریع‌تر، کمک می‌کند. رشد واژگان، روان‌خوانی را از طریق بهبود تشخیص واژگان نوشته شده، افزایش می‌دهد.

سرعت پردازش: به چگونگی پردازش سریع اطلاعات (برای نمونه، سرعت تبدیل نمادها به گفتار) تعریف می‌شود.

میزان خواندن: به معنای مقدار زمانی است که کودک به مطالعه می‌پردازد. کودکان، هر چقدر بیشتر بخوانند، بیشتر در معرض واژگان قرار می‌گیرند و بنابراین، فراگیری و تشخیص واژگان برای آن‌ها، آسان‌تر می‌شود. کودکانی با طیفی از مشکلات خواندن، کمتر می‌خوانند، زیرا این کار برایشان لذت‌بخش نیست؛

تمرین صحیح: معنای به کارگیری مکرر مهارت‌های خواندن است. روان‌خوانی، از طریق ایجاد فرصت‌های فراوان برای تمرین صحیح مهارت‌ها ایجاد می‌شود.

راهبردهای افزایش مهارت‌های روان‌خوانی

هم‌خوانی کودک با درمان‌گر: در این روش، ابتدا درمان‌گر، به منظور ایجاد یک الگوی روان‌خوانی، یک متن را با صدای بلند می‌خواند. سپس کودک، همان عبارت را با کمک (درمان‌گر)، و در صورت نیاز، با هدایت وی، بازخوانی می‌نماید. تا زمانی که کودک به روان‌خوانی برسد، عبارت مورد نظر بارها بازخوانی می‌شود.

هم‌خوانی با همسالان ماهر: یک روش، همراه نمودن یک خواننده‌ی قوی با خواننده‌ای می‌باشد که در روان‌خوانی ضعیف‌تر است. ابتدا، خواننده‌ی قوی یک عبارت و یا صفحه را با صدای بلند می‌خواند. سپس خواننده‌ی ضعیف‌تر، شروع به بازخوانی همان عبارت می‌نماید و تا هنگامی که نیاز به کمک و یا هدایت همراه نداشته باشد، ادامه می‌دهد. در نوع دیگر، دو خواننده که در سطح مشابهی از نظر خواندن قرار دارند، به منظور بازخوانی یک عبارت و یا داستان در چند دقیقه و با فرمتی متفاوت، با هم همراه می‌شوند - برای نمونه

- یکی در میان کردن (متناوب سازی) پاراگراف‌ها و یا صفحات؛

- ابتدا یکی از خواننده‌ها، کل عبارت را بخواند و سپس آن دیگری؛

- یکی از خواننده‌ها، برای چند دقیقه بخواند و سپس جای آن‌ها عوض شود؛

- خواندن واژگانی که به آن‌ها در متن اشاره می‌شود.

هم‌خوانی: در این فن، همه‌ی کودکان، پس از این که یک نفر به‌عنوان الگو، متن را با صدای بلند و روان می‌خواند، آن را با هم می‌خوانند. همه به متنی که خوانده می‌شود نگاه می‌کنند. روش‌های گوناگونی برای هم‌خوانی وجود دارد: استفاده از رونوشت برای همه، به‌منظور بازخوانی با صدای بلند، با یکدیگر، و یا تهیه‌ی متن با اندازه‌ی بزرگ، تا کودکان بتوانند از جایی که نشسته‌اند آن‌را ببینند. این روش‌ها معمولاً از طریق نمایش متن بر روی صفحه، با یک به‌وسیله‌ی اورهد پروژکتور، و یا استفاده از یک «کتاب بزرگ» و یا درشت‌نویسی واژگان یک شعر، آهنگ، و یا عبارت بر روی تخته و یا کاغذ است.

- درمان‌گر، به‌عنوان الگو، در حالی که انگشت خود را زیر واژگان و یا عبارت‌ها، به‌سرعت حرکت می‌دهد-نه واژه به واژه- متن را با روانی می‌خواند.

- بازخوانی: در این هنگام، کودکان، بازخوانی همه‌ی بخش‌های متن را چندبار، هم‌خوانی می‌کنند.

خواندن پژوهاکی: درمان‌گر، بخش کوچکی از متن را با صدای بلند می‌خواند (یک تک‌جمله، یک پاراگراف، و یا یک مصراع از یک شعر). بلافاصله کودکان، آن‌چه که همان موقع خوانده شد و در حالی که درمان‌گر به واژه‌ها اشاره می‌کند، پژوهاکی می‌دهند. خواندن پژوهاکی، به‌گونه‌ی گروهی و یا تنها با یک کودک می‌تواند انجام گیرد. اشعار و ترانه‌های آهنگ‌ها، تمرین خوبی برای روان‌خوانی می‌باشند.

خواندن مطالب ضبط شده: کودک، با همراهی با یک خواننده‌ی ماهر، با استفاده از یک مطلب ضبط‌شده بر روی سی‌دی، عبارتی را می‌خواند. پس از این که کودک چندین بار به صدای ضبط شده گوش داد و تا زمانی که، بتواند متن موردنظر را به روانی بخواند، با صدای ضبط شده، می‌خواند. برخی کتاب‌های صوتی، به‌دلیل داشتن واژگان ناآشنای فراوان، برای تمرین روان‌خوانی، مناسب نیستند.

خواندن نمایشی: بسیاری از متون نمایشی برای تمرین روان‌خوانی، مفید می‌باشند. کودکان، بخش‌هایی از متن نمایشی‌ای که برای آن‌ها در نظر گرفته می‌شود را خوانده و تمرین می‌کنند و آن بخش‌ها را برای دوستان، هم‌کلاسی‌ها و یا مخاطبان دیگر، اجرا می‌کنند.

مهارت‌های آموزش واژه

دانش واژگان، به‌عنوان یک عامل تعیین‌کننده در موفقیت خواندن محسوب می‌شود. دانستن واژگان بیشتر، به درک مطلب بهتر و برقراری ارتباط کارآمدتر منجر می‌شود. دانش واژگان، بر درک مفاهیم، در همه‌ی حوزه‌های یادگیری تأثیر می‌گذارد. در هر موضوعی، نیاز به دانستن واژگان و اصطلاحات فنی در آن زمینه وجود دارد، بنابراین کودکانی که دانش واژگان ضعیف‌تری دارند، دشواری‌های معنی‌داری را در مدرسه تجربه می‌کنند. در حالی که بسیاری از کودکان با اختلال ویژه‌ی یادگیری (خواندن)، در حوزه‌ی واژگان شفاهی، از توانایی‌های مناسب، و یا حتی قوی برخوردار می‌باشند، اما مهارت‌های ضعیف آن‌ها در خواندن و نوشتن، مانع از شناخت و فراگیری صداها و واژه‌ی جدید می‌شود. کودکانی که زیاد می‌خوانند، در معرض واژگان پیچیده، و سطح بالا قرار می‌گیرند و بنابراین، در مقایسه با کودکانی که کم می‌خوانند، واژگان قوی‌تری دارند.

راهبردهای آموزش واژه

- راهبرد آموزش مستقیم واژه‌ها: در این راهبرد، درمان‌گر، با استفاده از توضیحات و استفاده از واژگان ساده‌ی مترادف و متضاد، دانش آموز را با واژه آشنا می‌سازد. استفاده از مثال و تصاویر، به درک بهتر کمک می‌کند.

- راهبرد استفاده از سرنخ‌های درون متن: خواندن یک واژه با زمینه‌ی یک جمله و فراگرفتن جمله‌ها، راهبرد مهمی در فهم معنای واژگان ناآشناست. در این راهبرد، از کودک خواسته می‌شود تا یک واژه را در زمینه بخواند (و یا به واژه‌ی خوانده شده گوش کند)، و سعی کند تا معنای آن را حدس بزند.

- راهبرد جای خالی: این مورد، راهبردی به منظور کشف کردن واژه‌ها با استفاده از پر کردن جای خالیِ واژه‌ی جا افتاده است. در این راهبرد، کودکان برای پر کردن جای خالی واژه، از راهبرد سرنخ‌های محتوا برای پیدا کردن واژگان جا افتاده، استفاده می‌نمایند. چندواژه را از بخش کوچکی از یک متن حذف نموده و به جای آن‌ها، جای خالی گذاشته می‌شود. از کودکان خواسته می‌شود تا آن بخش را خوانده، و جاهای خالی را پر کنند. پس از پر کردن جاهای خالی با واژگان مورد نظر، در رابطه با آن موضوع، با کودک بحث می‌شود.

- راهبرد نقشه‌ی مفهومی: این راهبرد، با استفاده از نمایش‌های دیداری و یا سازمان‌دهنده‌های گرافیکی، شیوه‌ای را برای کمک به یادگیری واژه، و درک روابط واژگانی فراهم می‌آورد. در این راهبرد، واژه‌ی خاصی در مرکز یک صفحه نوشته می‌شود، و سایر واژه‌ها، عبارت‌ها، و نشانه‌های همراه با یک شکل تار عنکبوتی، به آن پیوند داده خواهد شد.

- راهبرد معانی چندگانه: تمرین‌هایی را در نظر بگیرید که در آن، کودکان واژه‌هایی با تلفظ و آوای مشابه و معنای متفاوت را بیاموزند. واژگان هم‌آوا، واژگانی با تلفظ و آوای مشابه و معنای متفاوت هستند. برای نمونه، واژه‌ی «شیر»، با آوا و تلفظ مشابه، در دو معنای حیوانی در جنگل، و مایعی نوشیدنی، به کار می‌رود. واژگان هم‌آوا، همچنین در مورد واژگانی به کار می‌رود که به گونه‌ی مشابه تلفظ می‌شوند، اما در معنا و هجی کردن (املاء)، متفاوت هستند. مانند دو واژه‌ی غالب و قالب، که در تلفظ مشابه، اما در هجی و معنا متفاوت از هم هستند. کودکان بخواهید تا فعالیت‌هایی ترتیب دهند که واژگان هم‌آوا را، تشخیص، طبقه‌بندی، جور، و فهرست کرده و با آن‌ها چيستانی بسازند.

- راهبرد تحلیل واژه: در این راهبرد، به کودکان آموخته می‌شود تا واژه‌ها را به بخش‌های بامعنی، تقسیم نمایند (واژک‌ها). واژک‌ها، شامل پیشوندها، پسوندها و ریشه‌ی واژگان است. تمرین‌هایی در نظر بگیرید تا کودکان با استفاده از واژک‌ها، معنای واژه را بیاموزند. برای نمونه، واژه‌ی دخترک، با پسوند ک به معنای کوچک، به معنای دختر کوچک است. به کودکان بیاموزید که چگونه پیشوندها و پسوندها، معنای واژه‌ها را تغییر می‌دهند.

- راهبرد فهرست و یا جدول واژگان: فهرستی از واژگان را بر روی دیوار نصب کنید، و در طول سال، واژگان جدیدی که با آن‌ها برخورد می‌شود، اضافه کنید. عنوان‌های این فهرست می‌تواند شامل این موارد باشد:

صفات شخصیتی: مانند کنجکاو، لجوج، و یا دلسوز.

احساسات: مانند دل‌سرد، بدگمان و ..

جایگزین‌ها: برای جلوگیری از استفاده‌ی بیش از حد و تکرار فراوان یک واژه، مانند گفت، رفت و ... می‌توان از واژگان دیگری مانند اظهار داشت، پاسخ داد، و اعلام کرد استفاده نمود.

- تعاریف: برای این منظور، می‌توان مهارت‌های استفاده از واژه‌نامه‌ها را آموزش داد.

- راهبرد تصویرسازی: در این راهبرد، از نمادهای تصویری، به منظور کمک به بازنمایی ایده‌ها استفاده می‌شود.

برای این منظور، به کودکان برای یادسپاری واژگان و ارتباط دادن آن‌ها با واژه‌های دیگر، از برچسب، رنگ، و یا سایه‌روشن و سازمان‌دهنده‌های گرافیکی استفاده می‌شود.

- راهبرد بازی با واژه‌ها: بازی با واژه‌ها، برای کودکان با ناتوانی یادگیری ویژه (خواندن)، می‌تواند گیج‌کننده باشد، به ویژه اگر مستلزم خواندن و یا بازیابی سریع واژگان باشد. بنابراین، بازی‌ها را به دقت انتخاب کنید و در صورت نیاز با شرایط موجود، انطباق دهید (زمان اضافه، و یا بدون محدودیت زمانی، یک دستیار برای خواندن واژه‌های کارت‌های بازی)، از جدول‌های واژگان متقاطع مناسب استفاده کنید، چيستان بگویید و از آن‌ها بخواهید تا چيستان بسازند.

- راهبرد جستجوی واژه‌های ناشناخته: در این راهبرد، فعالیت‌هایی در نظر گرفته می‌شود که مستلزم آن است تا کودکان اطلاعاتی را درباره‌ی یک واژه، ارائه دهند. از آن‌ها درخواست می‌شود تا یک واژه را در متنی پیدا کرده، و معنای آن، مترادف‌ها متضادها، و یا نمونه‌ای از آن را در یک جمله مورد استفاده قرار داده و بنویسند.

- راهبرد زبان تمثیلی: در این راهبرد، از کودکان با اختلال‌های پردازش زبانی که، اغلب در درک گفتار، و یا نکات ظریف زبان، (مانند اصطلاحات گویشی، جناس‌ها، و استعاره‌ها)، با مشکل مواجه‌اند، با فعالیت‌های متنوعی مانند موارد زیر مواجه شوند:

- آموزش اصطلاحات گویشی: به کودکان آموزش دهید؛ «از خر شیطان پایین آمدن». تفاوت بین معنی ظاهری و تمثیلی را برای کودکان توضیح دهید. از آن‌ها بخواهید، شکل ظاهری و شکل تمثیلی اصطلاح را بکشند.

- واری واریگان: به کودکان چگونگی استفاده از واژگان در دست را به منظور انتقال دقیق معنای آن‌ها آموزش دهید. به این منظور، فعالیت‌هایی ترتیب دهید که در آن، کودکان در گروه‌ها و یا همراه با دیگری، مجموعه‌ای از واژگان را در طول یک پیوستار- با دقت و موشکافی استفاده کنند. برای نمونه، واژگانی که حرکت از اینجا به آنجا را توصیف می‌کنند: قدم زد، گز کرد... راه رفت... پیاده‌روی کرد.

راهبردهای بهبود درک مطلب

هدف اصلی از خواندن، درک مطلب، و یا درک معنا از متن است. درک مطلب، به عواملی مانند بازشناسی واژه، روان‌خوانی، خزانه‌ی واژگان، دانش زمینه‌ی مورد مطالعه، پردازش اطلاعات، حافظه، آگاهی از ساختار متن، تجربه‌ی خواندن، توانایی پردازش فعال متن، و راهبردهای فراشناختی (مانند خودنظارتی) وابسته است.

کودکان با ناتوانی یادگیری ویژه (خواندن)، نیاز به آموزش صریح درک مطلب، به منظور یادگیری راهبردهای مؤثر و چگونگی کاربرد آن برای خواندن مستقل دارند. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که این دانش آموزان، به علت دانش واژگان ضعیف (که ناشی از تجربه‌ی بسیار اندک خواندن است)، در جریان بحث‌های کلاسی، گیج و سردرگم‌اند. همچنین آن‌ها به دلیل فقدان آگاهی از ساختار متن (برای نمونه، عناصر ساختاری داستان، تفاوت واژه‌ها، و...)، نقایص در یادآوری (کوتاه‌مدت و بلندمدت) و توالی رویدادها و اطلاعات، دشواری در دریافت اطلاعات مهم از اطلاعات کمتر مرتبط، و نیز مهارت‌های شناختی ضعیف (مانند ناآگاهی نسبت به فرایندهای تفکر)، در درک مطلب دچار مشکل‌اند.

راهبردهای درک مطلب برای به کارگیری در پیش، حین و پس از خواندن

راهبردهای متعددی وجود دارند که درمان‌گران می‌توانند در مراحل گوناگون فرایند خواندن، برای افزایش درک مطلب از آن‌ها استفاده کنند. راهبردهایی که در مرحله‌ی پیش از خواندن مورد استفاده قرار می‌گیرند، خوانندگان را متمرکز نموده، می‌انگیزاند و مغز آن‌ها را برای تکلیف خواندن آماده می‌سازد. راهبردهای در حین خواندن، فرایند خواندن، تفکر و فراشناخت خوانندگان را، فعالانه درگیر کرده، تصحیح خطاها در درک مطلب را تضمین می‌نمایند. راهبردهای پس از خواندن، به استحکام و عمق درک از متن در کودکان کمک می‌کند.

راهبردهای آموزشی پیش از خواندن:

- با در نظر گرفتن یک هدف، به آماده شدن ذهنی کودک، برای یک تکلیف خواندن خاص، کمک کنید.
- دانش پیشین کودک را درباره‌ی موضوع خواندن، فعال نموده و مغز او را به منظور ایجاد ارتباط در حین خواندن، آماده نمایید.
- کمک کنید تا کودک نگاهی سریع به سبک نویسنده، قالب متن، سطح دشواری، و ایده‌های اصلی داشته باشد.
- کودکان بی‌میل به خواندن را جلب کرده، و آن‌ها را برای سخت‌کوشی به منظور خواندن بامعنا، برانگیزانید.

راهبردهای در حین خواندن:

این راهبردها، کودکان را درگیر تعامل با موضوع خواندن می‌کند. درگیر شدن برای درک مطلب، نگهداری تمرکز، و به کارگیری فعالانه‌ی فراشناخت در حین خواندن، حیاتی است.

- به کودکان آموزش دهید که ایده‌ی اصلی و جزئیات قابل توجه متن، پاراگراف و یا بخش را، با بیانی دیگر توضیح دهند.

- مشخص کنید که هر کودک در کجای متن باید توقف کند (نقاط توقف در متن را مشخص کنید). در این نقاط توقف، یک تکلیف مختصر که مستلزم پردازش کودک از آن چه خوانده است، در نظر بگیرید؛ برای نمونه:
با دوست خود درباره‌ی بحث کنید.
احساس خود را درباره‌ی با گروه خود در میان بگذارید.

- یک دفترچه یادداشت برای کودک در نظر بگیرید، تا از ارتباطات، نکته‌ها، واژگان ناآشنا، و پرسش‌هایی که در حین خواندن پیش می‌آید، یادداشت‌برداری کند.

- به کودکان کمک کنید تا در حین خواندن، با پرسیدن پرسش‌هایی مانند پرسش‌های زیر، خودنظارتی را بیاموزند:

- نکته‌ی اصلی در این بخش چه بود؟

- آیا من فهمیدم؟

- کدام بخش (برای من) معنی نداشت؟

- موارد مهمی که تا به حال باید به یاد سپرده شوند، کدامند؟

- برای کودکان، الگوی چگونگی خودنظارتی، و به کارگیری راهبردهای تعیین شده برای حل دشواری‌هایی که در درک مطلب پیش می‌آید، را طرح‌ریزی نمایید - برای نمونه:

- بازخوانی و یا اسکن کردن متن؟

- پیش‌خوانی متن، با هدف آموزش این نکته که برخی سؤالات ممکن است بعد از خواندن متن پاسخ داده شود؛

- صحبت کردن با کسی، درباره‌ی نکات گیج‌کننده؛

- یادداشت‌برداری از پرسش‌ها، برای این که بعداً پرسیده شوند.

- از فنون جای خالی استفاده کنید؛ عبارتی را در نظر بگیرید و چند واژه از آن را حذف نمایید، و به جای آن‌ها جای خالی بگذارید. کودکان باید با استفاده از درک خود از متن، جاهای خالی را با واژه‌های مناسب پر کنند؛

- از سازمان‌دهنده‌های پیشرفته (مانند راهنماهای مطالعه)، به منظور پیدا کردن نکات کلیدی، استفاده کنید.

- کودکان را ترغیب کنید تا تصاویری ذهنی از آن چه می‌خوانند در ذهنشان ایجاد کنند. این فرایند را، از طریق پرسیدن، هدایت کنید. برای نمونه: «چه چیزی می‌بینید؟»، «محیط چگونه است؟»

راهبردهای پس از خواندن:

راهبردهای پس از خواندن، به منظور درگیرسازی کودکان در تفکر عمیق‌تر، و کشف آن چه خوانده شده، به کار می‌رود:

- از کودکان بخواهید تا اطلاعات متن را، برای تکمیل جدول‌ها، سازمان‌دهنده‌های گرافیکی، و یا راهنماهای مطالعه، به کار گیرند.

- رویدادهای کلیدی یک داستان را به صورت نوارهایی از جملات تهیه کنید، تا کودکان آن‌ها را به ترتیب توالی قرار دهند.

- از کودکان بخواهید تا پاسخی به متن - و تحلیل آنچه که خوانده‌اند، داشته باشند.

- از کودکان بخواهید ایده‌ی اصلی، و همچنین مهم‌ترین چیزهایی که باید به خاطر سپارند را مشخص نمایند.

دکتر کامبیز پوشنه (عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران مرکزی)

منابع:

Rief, S. F., & Stern, J. M. (2010). *The dyslexia checklist: a practical reference for parents and teachers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

.(۲۰۱۳) Jena, S. P. K *Learning disability: theory to practice*. New Delhi: SAGE Publications India Pvt Ltd.

.(۲۰۰۹) Reid, G *Dyslexia: a practitioners handbook*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: THE GUILFORD PRESS.