

ساخت آزمون تشخیصی خواندن و درک مطلب جهت دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی

دکتر محسن خادمی**

دکتر سوسن جباری*

چکیده

این پژوهش با هدف ساخت، و بررسی روانی و پایایی آزمون تشخیصی خواندن و درک مطلب برای دانش‌آموزان کلاس‌های سوم و چهارم ابتدایی شهر شیراز انجام شد. به این منظور ۱۲۰۰ دانش‌آموز از کلاس‌های سوم، چهارم و پنجم به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شده بودند، آزمون تشخیصی سطح خواندن و درک مطلب در دو بعد خواندن و درک مطلب با ۱۱ خرده‌آزمون که شامل سلیس‌خوانی، توسعه واژگان، آگاهی واج‌شناختی ایده اصلی متن، ارجاعات محتوایی، حقایق و ایده‌ها در متن، ارتباطات علی و معلولی در متن، توالی وقایع، گرفتن نتایج بر اساس شواهد، تفسیر و هدف نویسنده بود. پس از بررسی مقدماتی اجرا شد و بر اساس شاخص‌های روان‌سنجی تحلیل و اصلاح شد. سپس برای بررسی روایی آن، از شیوه‌های روانی وابسته به ملاک روانی محتوایی و همبستگی نمره‌های خرده‌آزمون با یکدیگر و پایایی آن به روش بازآزمایی بررسی گردید که در سطح مطلوب بود. تحلیل عامل انجام شد که نشانگر روش مطلوب آزمون بود. یافته‌ها بیانگر آن بود که روانی ملاکی در سطح بالا و پایایی در سطح مورد قبول بود. از نظر پایایی بالاترین خرده‌آزمون‌ها به ترتیب سلیس‌خوانی، واژگان و ایده اصلی متن و ارجاعات محتوایی بودند و از نظر روایی بهترین خرده‌آزمون‌ها سلیس‌خوانی و واژه‌گاه و ایده اصلی متن بود. نتایج نشان داد آزمون تشخیصی خواندن در مورد خواندن و میزان درک مطلب اطلاعات لازم، را

* استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز SfJabari@yahoo.com

** استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز MKhademi@yahoo.com

ارائه می‌دهد و می‌تواند در جهت تشخیص و سرند مشکلات خواندن و میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کاربرد داشته باشد.

کلید واژه‌ها: خواندن، درک مطلب، آزمون تشخیصی خواندن و درک مطلب

مقدمه

خواندن دربرگیرنده مجموعه‌ی پیچیده‌ای از مهارت‌هاست که بازشناسی لغات نوشته شده تعیین لغات و عبارات، و هماهنگ ساختن این معنا با موضوع کلی متن را شامل می‌شود. این کار مستلزم فرایندهایی است که در سطوح بسیار مختلف بازنمایی از قبیل حروف، کلمات، عبارات، جملات و واحدهای بزرگ‌تر متن، عمل می‌کنند. مشکلات خواندن نوعاً شامل عدم توانایی در بازشناسی یا درک نوشته‌ها هستند. در این میان، بازشناسی فرآیند بنیادی‌تری محسوب می‌گردد، چراکه پیش از آنکه کلمه‌ای را درک کنیم باید آن را تشخیص دهیم. مشکلات درک مطلب معمولاً فقط در سطح کلمات وجود ندارند، بلکه در سطح عبارات و جملات نیز وجود دارند (اوک هیل و کارن هم، ۱۹۸۸)^۱. مشکلات خواندن، شاید بیش از سایر مشکلات اختصاصی یادگیری، در حوزه‌های گوناگون مانع پیشرفت تحصیلی می‌گردد، زیرا خواندن، راه دستیابی به دامنه گسترده‌ای از اطلاعات است. عدم موفقیت کودک در یادگیری خواندن در سال‌های اولیه‌ی مدرسه، او را به طور مؤثری از دیگر مواد برنامه درسی باز می‌دارد. به عنوان مثال، مسائل ریاضی در برنامه درسی بیشتر از طریق نوشتاری ارائه می‌شوند. اگر دانش‌آموزی دارای مشکلات خواندن باشد، احتمال زیادی وجود دارد که این امر مانع از پیشرفت ریاضی او گردد. در واقع، مشکلات خواندن و ریاضی در موارد زیادی همراه یکدیگر وجود دارند (راتز و همکاران، ۱۹۷۰). به نقل از اسنولینگ^۲ (۲۰۰۱) کوتاه این‌که، مشکلات خواندن یک دور معیوب پدید می‌آورند. مشکلات خواندن، مهم‌ترین عامل عدم موفقیت در مدرسه دانسته شده است. این مشکلات در واقع ساده‌ترین نشانه‌ای است که به کمک آن می‌توان شکست کودک را در بسیاری از زمینه‌های تحصیلی پیش‌بینی کرد. بوتوفسکی و ویلوز، (۱۹۸۰) به نقل از (گود^۳، ۲۰۰۲)

دانش‌آموزانی که با مشکلات خواندن روبه‌رو هستند ممکن است در کدخوانی، درک مطلب و یا هر دو جنبه خواندن دچار ضعف باشند. متداول‌ترین مشکلات خواندن در بین دانش‌آموزان عبارت

1. Okhill and Carenhan

2. Snowling

3. Good

است از: ۱- مشکلات کدخوانی که شامل الف) عدم تشخیص دیداری عناصر زمانی، ب) اختلال در ترکیب عناصر زبانی، ج) اختلال در یادآوری و بازیافت نشانه‌های نوشتاری، د) ناتوانی در رعایت توالی صحیح نشانه‌های نوشتاری و ه) حذف یکی از عناصر زبانی، و) عدم رعایت ترتیب عناصر زبانی، ز) معکوس‌سازی عناصر زبانی، ح) ضعف در تحلیل ساخت واژه‌ها (اسنولینگ ۲۰۰۳). علاوه بر اختلالات خواندن که بر اثر بروز مشکلات در کدخوانی نشانه‌های نوشتاری به وجود می‌آید ممکن است دانش‌آموز در درک معنای کلمات و پیام‌های جمله‌ها و متن نیز دچار اختلال شود که این اختلالات عبارتند از: عدم درک معنی واژه‌ها، ۲- عدم درک معنی زبانی جمله و متن و ۳- عدم درک معنای فرازبانی جمله در متن، این اختلالات به علت‌های مختلفی رخ می‌دهند. از جمله: ضعف شناختی، برخی از دانش‌آموزان به علت عدم برخورداری از رشد شناختی کافی فاقد مهارت‌های شناختی بوده، و در درک مطلب خوانده شده دچار مشکل می‌شوند. با توجه به موارد ذکر شده در مورد مشکلات خواندن و درک مطلب، نیاز به ارزیابی کودکان و وجود ابزار معتبر و پایا در زمینه‌ی تشخیص خواندن و درک مطلب احتیاج اساسی دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی می‌باشد از اولین کارها در زمینه‌ی آزمون معیار تشخیصی اصلی این اختلال وجود یک نابرابری چشم‌گیر بین سطح کنونی پیشرفت خواندن (درستی، سرعت و فهم خواندن) با سطح پیش‌بینی شده است که بر اساس سن تقویمی و عقلی (بر پایه نتایج آزمون‌ها) و آموزش متناسب با سن آزمودنی مشخص می‌شود (دادستان، ۱۳۷۹). از این رو تشخیص اختلال خواندن نیازمند تأیید یک آزمون میزان شده‌ی انفرادی در پیشرفت خواندن می‌باشد.

* نخستین تلاش‌ها را در این زمینه‌ی ماریان مونرونه (کرک و چالقانت، به نقل از سالیوا ۱۹۹۱)) انجام داد. او تلاش‌هایش را برای ساخت و هنجاریابی یک آزمون تشخیصی خواندن برای کودکان پایین‌تر از کلاس چهارم متمرکز نمود.

آزمون‌های تشخیصی جدید نیز بر همین پایه ساخته شده‌اند که از جمله آن‌ها آزمون تحلیل توانایی خواندن نیل (۱۹۵۸)، آزمون تشخیصی خواندن با صدای بلند گری (برایانت و ویدرولت، ۱۹۹۱)، آزمون تجزیه و تحلیل مشکلات خواندن دورل، آزمون پیشرفت تحصیلی/تشخیصی خواندن متروپولتین (انجمن روانشناسی، ۱۹۹۳) و مجموعه‌ی تشخیصی خواندن وودکاک (WDRB) (وودکاک، ۱۹۹۷) را می‌توان نام برد. فراهم ساختن چنین ابزارهایی برای ارزیابی توانایی‌ها و مهارت‌های دانش‌آموزان در زمینه‌ی خواندن و تشخیص و شناسایی دانش‌آموزان نارساخوان، در

زمینه‌ی برنامه‌های آموزشی انفرادی آن‌ها نیز مناسب است و نیازهای آموزشی دانش‌آموزان را از طریق ارزیابی نقاط قوت و ضعف آن‌ها نشان می‌دهد. البته آزمون‌های دیگری نیز وجود دارند که به درک بهتر ماهیت ناتوانی‌های یادگیری و از جمله آن‌ها نارساخوانی کمک شایانی می‌کنند و اغلب به عنوان مکمل مجموعه‌ی ارزیابی از جمله آزمون‌هایی که مهارت‌های پردازش دیداری و شنیداری را می‌سنجند به کار برده می‌شوند.

در مورد آزمون خواندن می‌توان از ماریان مونروئه، کوک و جالفانت (۱۹۷۷) به نقل از سالیو^۱ (۱۹۹۱) نام برد. وی و همکارانش یک آزمون تشخیصی خواندن را برای کودکان کلاس‌های اول و دوم و سوم طراحی و تهیه نمودند. ابعاد سنجش آزمون شامل روخوانی (خواندن شفاهی)، واژگان (تشخیص لغات) و تشخیص بین لغات و خواندن صامت بود. در این آزمون خطاهایی را که کودک در خواندن مرتکب می‌شد مد نظر قرار می‌گرفت. توانایی بازشناسی کلمه‌ها در مراحل اولین خواندن از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. ارزیابی مشکلات اخیر سخت‌تر است. به ویژه، باید معلوم گردد که آیا مشکلات کودک در درک مطلب نتیجه‌ی مشکلات رمزگشایی هستند. یا این که با وجود مهارت‌های رمزگشایی کافی، هم‌چنان رخ می‌دهند. در زمینه‌ی بازشناسی کلمه‌ها نیز تعدادی آزمون اختصاصی وجود دارد که همواره برای تعیین سطح توانایی خواندن یک کودک نسبت به سایر کودکان مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این آزمون‌ها از کلمه‌هایی استفاده می‌شود که طول و دشواری آن‌ها به تدریج بیشتر می‌شود و از کودک خواسته می‌شود تا آن‌ها را با صدای بلند بخواند (نیل^۲ ۱۹۹۸)، جدیدترین بازبینی). گرچه این آزمون‌ها در زمینه‌ی تأیید یا اثبات وجود مشکل خواندن، ابزارهای سودمندی هستند، اما تعیین نمی‌کنند که چه اشکال‌هایی در پردازش، به این مشکلات منجر می‌شود. یک ارزیابی جامع از خواندن به منزله‌ی یک عنصر حیاتی در برنامه‌ی درسی کودکان به منظور تشخیص و پیشگیری از مشکلات خواندن در کودکان می‌باشد و به طور کلی بر مبنای پژوهش سوانسون (۲۰۰۳) (به نقل از رید^۳ ۲۰۰۳) اهداف عمده در ارزیابی جامع خواندن کودکان دوره‌ی ابتدایی وجود دارد که عبارتند از: ۱- شناسایی دانش‌آموزان در ابتدای سال تحصیلی کسانی که در معرض مشکلات خواندن می‌باشند. ۲- حفظ و نگهداری پیشرفت دانش‌آموز در طی سال تحصیلی و شناسایی دانش‌آموزانی که دچار افت می‌شوند. ۳- جمع‌آوری اطلاعات در مورد دانش‌آموزان به منظور طراحی و برنامه‌ریزی آموزش برای آنان. ۴- ارزیابی

1. Saliva

2. Neal

3. Reid

سودبخش آموزش‌های کلاس و مداخلات آموزشی، ۵- انجام مداخلات به موقع آموزشی جهت پیشگیری از مشکلات خواندن، انجمن ملی خواندن، در سال (۲۰۰۵) ۵ حیطه اساسی مهارت خواندن را از سطح پیش‌دبستان تا پایان دوره‌ی ابتدایی معرفی نموده است که عبارتند از: ۱- آگاهی صوتی، ۲- اصوات، ۳- روان خوانی، ۴- واژگان و ۵- درک مطلب. اهداف عمده در ارزیابی سطح خواندن و درک مطلب در دوره‌ی ابتدایی عبارتند از: ۱- آزمون سرند کردن، ۲- نگهداری و حفظ پیشرفت، ۳- تشخیص، ۴- نتایج آزمون‌ها. ادغام ابعاد فوق سهم مهمی در اثربخشی آزمون دارد. خواندن، شامل سه زیر مهارت می‌باشد که عبارتند از الف) بازشناسی لغات ب) رمزگذاری و ج) درک مطلب آزمون‌های تشخیصی چندی نیز در کشورهای دیگر در زمینه‌ی ارزیابی خواندن و درک مطلب تدوین شده‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان از آزمون ویدورانت (۱۹۹۱) به نقل از سالیوا^۱ (۱۹۹۱) آزمون تجزیه و تحلیل مشکلات خواندن دورل، آزمون پیشرفت تحصیلی/ تشخیصی خواندن متروپولتین (انجمن روانشناس^۲ (۱۹۹۳) و مجموعه‌ی تشخیص خواندن دودکاک^۳ (۱۹۹۷) و آزمون تشخیص خواندن اپلیونر (۲۰۰۱). با توجه به موارد مطرح شده و با توجه به فقدان تشخیصی آزمون استاندارد خواندن و درک مطلب در ایران و اهمیت مشکلات درک مطلب در کودکان نیاز به ابزار معتبر و پایا در زمینه‌ی تشخیص خواندن و درک مطلب از جمله نیازهای اساسی دانش‌آموزان ما در دوره‌ی ابتدایی می‌باشد. لذا هدف از پژوهش حاضر ساخت و بررسی روایی و پایایی آزمون تشخیصی سطح خواندن و درک مطلب برای دانش‌آموزان پایه سوم و چهارم و پنجم ابتدایی دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی شهر شیراز بود.

سؤالات پژوهش حاضر به شرح زیر باشد:

- ۱- پایایی آزمون تشخیصی خواندن و درک مطلب برای دانش‌آموزان چگونه است؟
- ۲- روایی آزمون تشخیصی سطح خواندن و درک مطلب برای دانش‌آموزان چگونه است؟
- ۳- آیا بین عملکرد پسران و دختران در آزمون تفاوت وجود دارد؟
- ۴- میانگین و انحراف استاندارد پسران و دختران در زیر مقیاس‌های خواندن و درک مطلب

چگونه است؟

ابزار پژوهش

مراحل ساخت آزمون

ساخت و طراحی آزمون با همکاری متخصصان ناتوانی یادگیری و روان‌سنجی انجام گرفت. آزمون در دو مرحله‌ی مقدماتی و اصلی تهیه شد. ابتدا در مرحله‌ی مقدماتی آزمون ۲۱۰ نفر از دانش‌آموزان کلاس‌های سوم و چهارم و پنجم آزمون شدند. از هر پایه ۷۰ نفر، ۳۵ دختر و ۳۵ پسر. این دانش‌آموزان به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی به شرح فوق از نواحی چهارگانه انتخاب شدند. دو معیار اصلی انتخاب نمونه‌ها چه در مرحله‌ی مقدماتی و چه در مرحله‌ی اصلی نمونه‌گیری، پایه‌های تحصیلی بود، سؤالات در هر خرده آزمون به میزان ۱/۵ برابر طراحی شده بود که پس از اجرای مقدماتی در سؤالات خرده آزمون‌ها تغییرات و اصلاحاتی داده شد و نیز روش اجرای آزمون مشخص‌تر گردید. گویه‌های مبهم حذف شدند، گویه‌های ناآشنا و کم آشنا به صورت‌های مشخص‌تری طرح شدند، و طول برخی از گویه‌ها کوتاه‌تر شد. تأکید اصلی در این آزمون اهداف شناختی مهارت‌های خواندن و مهارت‌های درک مطلب در هر پایه سال تحصیلی بود. گویه‌های هر بخش از آزمون بر مبنای محتوای خواندن هر پایه سال تحصیلی بود. بنابراین، اساساً آزمون به سه بخش سوم، چهارم و پنجم تقسیم شد و بر اساس هر سال و محتوای هر سال سؤالات از محتوای مورد نظر انتخاب شدند.

بر مبنای پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی خواندن و درک مطلب کودکان و مدل سامونلز و نظریه‌ی سالیوا هاگیس (۲۰۰۰) ابعاد محتوایی آزمون شامل دو بخش مهارت خواندن و درک مطلب بود:

بخش اول: مهارت‌های خواندن که شامل: ۱- سلیس‌خوانی، ۲- توسعه واژگان که شامل:

الف) لغات به تنهایی، ب) لغات در متن می‌باشد و ۳- آگاهی واج‌شناختی می‌باشد.

بخش دوم: شامل مهارت‌های درک مطلب است که شامل: ۱- ایده اصلی متن، ۲- ارجاعات

محتوایی، ۳- حقایق و ایده‌ها، ۴- ارتباط علی و معلولی، ۵- توالی وقایع، ۶- اخذ نتایج بر اساس شواهد، ۷- تفسیر، ۸- هدف نویسنده.

در بخش اول مهارت خواندن شامل ۳ خرده آزمون فوق و بخش دوم مهارت درک مطلب

شامل ۸ خرده آزمون فوق می‌باشد. چون هدف از آزمون، تشخیص مهارت خواندن و درک مطلب در سه پایه کلاس‌های سوم و چهارم و پنجم بود، علت استفاده از کتاب‌های قبلی و متون قدیمی

آن بود که دانش‌آموزان با این متون آشنایی نداشتند و این متون بنا به پیشنهاد متخصصان بهتر می‌توانست در زمینه‌ی سنجش و ارزیابی مشکلات خواندن کمک کننده باشد. علاوه بر این قاعده‌مندی، ساختار هجایی و واژگان و ساختار و جملات توسط دو متخصص زبانشناس و ۱۵ معلم دوره‌ی ابتدایی با دقت بررسی و کنترل شدند.

نحوه‌ی اجرای استاندارد آزمون:

در طی جلسات آموزشی گروهی ۱۰ جلسه (۲ ساعته) شیوه‌ی اجرای آزمون به دقت به دستیاران پژوهش آموزش داده شد و در طول اجرای آزمون نحوه‌ی عملکرد ایشان دائماً کنترل شد تا تمامی آزمودنی‌ها به یک نحو آزمون شدند. شیوه‌ی اجرای آزمون به صورت انفرادی می‌باشد و توسط ۱۲ نفر دستیار محقق در ابتدا از تمامی دانش‌آموزان فرم کوتاه آزمون هوشی و کسلر به عمل آمد و نتایج آن ثبت شد. دانش‌آموزانی که از نظر بهره هوشی زیر میانگین بودند حذف شدند.

جدول ۱: ابعاد طراحی در آزمون درک مطلب

تحلیل نقدی ^۱	درک استنباطی ^۲	درک ادبی ^۳
۱- شناسایی دیدگاه اصلی نویسنده	۱- ارجاع به ایده اصلی و جزئیات	۱- به یاد آوردن جزئیات در متن
۲- تشخیص و تفاوت بین ایده و واقعیت	۲- پیش‌بینی نتایج	۲- توالی وقایع
۳- قضاوت ارزشی	۳- ارتباط با جزئیات شخصی	۳- بازگویی مجدد داستان
۴- شناسایی سوگیری	۴- مقایسه	
۵- استفاده از ایده‌ها برای حل مشکلات	۵- ارجاع علت و معلولی	
	۶- ترسیم نتایج	
	۷- خلاصه کردن	

دو بعد دریافت ادبی و ارجاعی، مخصوص کودکان کلاس اول تا ششم است و بعد (انتقادی) برای سنین ۱۲ سالگی به بعد می‌باشد.

جامعه و نمونه پژوهش

جامعه مورد مطالعه این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر کلاس‌های سوم و چهارم و پنجم شهر شیراز بود. به منظور دارا بودن آزمودنی‌هایی با سطوح مختلف اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آموزش از میان ۴ ناحیه آموزش و پرورش شیراز، ۳ ناحیه به طور خوشه‌ای انتخاب شدند سپس با بررسی دقیق نسبت دانش‌آموزان هر یک از نواحی بین ۱ تا ۳ مدرسه و در هر مدرسه یکی از کلاس‌های سوم-چهارم و پنجم به صورت خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و کلیه دانش‌آموزان مورد ارزیابی خواندن و درک مطلب قرار گرفتند. و ۲۱۰ نفر در طرح مقدماتی (Pilotstudy) شرکت کردند و پس از اجرای مرحله‌ی مقدماتی ۱۲۰۰ نفر در اجرای اصلی آزمون شرکت کردند.

پس از این که متن‌ها برای هر پایه تحصیلی تهیه شد با ۱۵ نفر از معلمان سرگروه کلاس‌های سوم و چهارم و پنجم مشورت شد. آنان متون را به دقت مطالعه کردند و نظرات خود را با محقق مطرح کردند پس از انتخاب متن‌ها، خرده‌آزمون‌ها تهیه شد و از نظر اعتبار محتوایی هر خرده‌آزمون بررسی شد. تلاش بر آن بود که آزمون از نظر سطح دشواری شناختی در حد متوسط قرار بگیرد. البته گویه‌ها در هر پایه تحصیلی از آسان به دشوار تنظیم شدند و پس از اجرای مقدماتی تمهیدات لازم داده شد.

نحوه‌ی انتخاب متن‌ها به این صورت بود که برای هر کلاس از بین متن‌های کتاب قدیمی و کتاب کنون پرورش فکری و ۹ متن سلیس خوانی انتخاب شد.

و در بررسی مقدماتی آزمون تهیه شده بر روی ۲۱۰ نفر از دانش‌آموزان کلاس‌های سوم و چهارم و پنجم از هر پایه ۲۰ نفر اجرا گردید و برای بررسی روایی پرسش‌ها نیز ۵۰ دانش‌آموز قوی (بنا به تشخیص معلم) و ۵۰ دانش‌آموز ضعیف (دارای مشکل خواندن) به آن پاسخ دادند و میانگین نمره‌های خطا در دو گروه نشان دهنده وجود تفاوت میان دو گروه عادی و دارای مشکل خواندن بود. برای بررسی معنی‌داری این تفاوت از آزمون تحلیل مانوا (MANOVA) استفاده شده و نتایج به دست آمده نشان داد که در همه خرده‌آزمون‌ها بین نمره‌های خطای دو گروه عادی و دارای مشکل خواندن تفاوت معنادار وجود دارد و سعی بر آن بود که همه گویه‌ها از نظر شاخص‌های روان‌سنجی تحلیل شوند.

سپس سطح دشواری و ضریب تشخیص هر گویه مشخص شد و گویه‌های خیلی آسان و گویه‌های خیلی دشوار از آزمون حذف شدند و پرسش‌هایی که ضریب تشخیص معنی‌دار داشتند

باقی ماندند. در برخی از کلمه‌ها تغییرات داده شده از کلمه‌های مناسب‌تر برای هر کلاس بر اساس اهداف شناختی آن کلاس استفاده شد. و سرانجام فرم نهایی آزمون با تعداد ۲ بخش خواندن و درک مطلب و دارای ۱۱ خرده آزمون تعیین شد.

به دنبال انجام مرحله‌ی مقدماتی، پس از تغییرات لازم در آزمون در مرحله‌ی اصل آزمون بر روی ۱۲۰۰ نفر دانش‌آموز کلاس‌های سوم و چهارم و پنجم اجرا شد و برای انتخاب این کودکان ابتدا از سه منطقه اقتصادی متفاوت شهر شیراز انتخاب شدند و سپس این گونه از میان دبستان‌ها، ۲۰ مدرسه به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای در هر مدرسه ۳ کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند.

بر اساس تحلیل عامل گویه‌های آزمون مقدار KMO برابر با $۰/۹۲$ و مجذور خی بارتلت برابر با $۱۲۲۲۲/۲۷$ و در سطح $(P < ۰/۰۰۰)$ بود. از آنجایی که در روش‌های تحفیل عاملی برای استخراج تعداد عامل‌ها می‌توان از سه شاخص، شیب خط نموداری لسکری، ارزش ویژه بالاتر از یک و قدرت پیش‌بینی واریانس کل مقیاس استفاده کرد، نمودار اسکری و میزان واریانس که توسط گویه‌های آزمون پیش‌بینی می‌شد ملاک انتخاب عامل‌ها قرار گرفت.

جدول ۲: تحلیل عوامل آزمون خواندن و درک مطلب رانر به روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس

گویه‌ها	بعد خواندن	گویه‌ها	بعد درک مطلب
۴	۰/۷۹	۶	۰/۶۷
۱	۰/۷۸	۲۴	۰/۶۷
۲	۰/۷۷	۲۱	۰/۵۶
۱۳	۰/۶۹	۹	۰/۵۳
۱۹	۰/۶۹	۷	۰/۴۴
۸	۰/۶۴	۱۱	۰/۴۴
۳	۰/۶۴	۱۰	۰/۴۳
۱۴	۰/۶۰	۱۸	۰/۴۳
۲۷	۰/۵۹	۲۸	۰/۴۱
۱۵	۰/۵۶	۲۰	۰/۳۴
۵	۰/۵۴		
۲۳	۰/۵۴		

گویه‌ها	بعد خواندن	گویه‌ها	بعد درک مطلب
۲۹	۰/۵۳		
۳۰	۰/۵۲		
۲۲	۰/۳۶		
۱۲	۰/۳۰		
ارزش ویژه	۸/۳۸	ارزش ویژه	۲/۳۳
درصد واریانس	۲۸/۹	درصد واریانس	۸/۰۶
واریانس کل		۳۷	

به این ترتیب بر اساس شیب خط نمودار اسکری و واریانس پیش‌بینی شده ۲ عامل به عنوان عامل‌های اصلی شناخته شدند که بر اساس مقدار ارزش ویژه‌ای که داشتند ۳۷ درصد از واریانس کل مقیاس را پیش‌بینی می‌کردند. پس از استخراج عامل‌ها، ماتریس بار عاملی مورد چرخش واریماکس قرار گرفت. سپس بار عاملی هر پرسش نسبت به عامل‌ها محاسبه و در نهایت گویه‌های مربوط به هر عامل به گونه‌ای که در جدول ۲ آمده است جایابی شد. در بررسی بار عامل‌های به دست آمده، چهار گویه به علت پایین بودن بار عاملی حذف گردید و بقیه گویه‌ها با توجه به بار عاملی قابل قبول در عامل مربوطه قرار گرفتند.

به منظور تأیید ساختار عاملی به دست آمده و آزمودن قدرت و معناداری سهم هر یک از عوامل در اندازه‌گیری آزمون خواندن و درک مطلب با استفاده از برنامه لیزرل تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. شاخص‌های به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی ($GFI=1$ $AGFI=0/98$ و $RMSEA=0/05$) حاکی از خوبی برازش الگو با داده‌های مشاهده شده دارد.

جدول ۳: شاخص‌های نیکویی برازش مدل را نشان می‌دهد

مجذور کا	درجه آزادی	سطح معناداری	ریشه میانگین مراجعات باقیمانده RMR	نیکویی برازش GFI	نیکویی برازش اصلاح شده AGFI	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد RMSEA	شاخص برازش هنجار شده GFI
۱۶۳/۷۲۹	۱۱۲	۰/۰۰۱	۰/۲۲۶	۰/۹۳	۰/۹۸	۰/۰۵ ۰/۰۴۴	۱

شاخص‌های برازش همه بیشتر از $0/90$ هستند و ریشه میانگین خطای برآورد (RMSEA) نیز کمتر از $0/05$ است که نشانگر برازش مدل است.

تحلیل کلاسیک گویه‌ها:

برای تعیین قدرت تشخیص گویه (روایی گویه) از روش همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای استفاده شد که در آن همبستگی هر گویه با نمره کل محاسبه می‌گردد. آناستازی (۱۹۸۸) توصیه می‌کند که ضرایب همبستگی 20 تا $0/30$ می‌تواند قابل قبول برای هر گویه معین باشد. درجه دشواری گویه (یعنی درصد آزمودنی‌های که به آن گویه پاسخ داده‌اند) جهت تشخیص گویه‌های بسیار آسان و بسیار دشوار برای تعیین ترتیب گویه‌ها در شکل نهایی آزمون محاسبه شد. آناستازی (۱۹۸۸) می‌نویسد که دشواری متوسط گویه‌ها باید تقریباً برابر با 50% باشد و نیز پراکندگی نسبتاً زیادی در دشواری گویه‌ها وجود داشته باشد. گویه‌های دارای درجه دشواری بین $0/15$ تا $0/85$ را عموماً قابل قبول می‌دانند.

روایی وابسته به ملاک:

به غیر از روش تحلیل عامل که بررسی شد برای بررسی روایی آزمون از دو روش روایی محتوایی و روایی ملاکی استفاده شد. برای روایی ملاکی از هوشبهر دانش‌آموز و معدل و نمرات مستمر دانش‌آموز استفاده شد. ۱- همبستگی نمره‌های آزمون با هوشبهر دانش‌آموزان (هوشبهر دانش‌آموزان با استفاده از آزمون هوشی و کسلر مورد سنجش قرار گرفت). به عنوان ملاک در روایی ملاکی از هوشبهر استفاده شد.

در روش دوم همبستگی نمره‌های آزمون با معدل تحصیلی سال قبل دانش‌آموزان، همچنین همبستگی نمرات آزمون با نمرات امتحان مستمر دانش‌آموز محاسبه شد. که در جدول شماره ۸ گزارش شده است.

اعتبار محتوایی ۱:

برای سنجش اعتبار آزمون از اعتبار محتوایی نیز استفاده شده است. به نظر می‌رسد در مورد

آزمون‌های پیشرفت تحصیلی این نوع اعتبار کفایت می‌کند. شریفی (۱۳۷۳) با توجه به این که در زبان فارسی هنوز هیچ آزمون استاندارد مشابه دیگری که بتواند ملاک سنجش قرار بگیرد موجود نبود تنها راه بررسی اعتبار، اعتبار محتوایی است جهت بررسی اعتبار محتوایی، محتوای آزمون در اختیار سه گروه از صاحب‌نظران قرار گرفت که عبارت بودند از: ۱- استادان بخش ادبیات فارسی، ۲- سرگروه‌های ادبیات فارسی، ۳- دبیران ادبیات فارسی، ۴- معلمان راهنمای زبان فارسی، ۵- معلمان زبان فارسی، دیدگاه افراد فوق در اصلاح محتوای آزمون مد نظر قرار گرفت.

از آن جا که این آزمون یک ابزار تشخیصی خواندن در حوزه نارساخوانی است، بدیهی است که محتوای آن می‌بایست در حوزه خواندن باشد. بنابراین بر اساس اهداف آموزش فارسی و خواندن دوره‌ی ابتدایی و ویژگی خاص دانش‌آموزان، محتوای اصلی آزمون تنظیم گردیده است.

جدول ۴: بررسی درصد توافق متخصصان در اعتباریابی محتوایی خرده آزمون‌ها و ابعاد محتوایی آزمون خواندن و درک مطلب

درصد توافق	ابعاد	
۰/۸۵	۱- سلیس خوانی	بخش الف: مهارت خواندن
۰/۹۶	۲- توسعه واژگان	
۰/۸۶	۳- آگاهی واج‌شناختی	
۰/۹۵	۴- ایده اصلی متن	
۰/۹۸	۵- ارجاعات محتوایی	خرده آزمون‌ها در مهارت‌های درک مطلب
۰/۷۶	۶- حقایق و ایده‌ها در متن	
۰/۸۶	۷- ارتباط علی و معلولی	
۰/۹۷	۸- توالی وقایع در متن	
۰/۹۶	۹- گرفتن نتایج بر اساس شواهد	
۰/۸۵	۱۰- تفسیر	
۰/۹۵	۱۱- هدف نویسنده	

نتایج

نتایج در ارتباط با پایایی خرده آزمون‌ها:

پایایی آزمون خواندن و درک مطلب به دو طریق بازآزمایی و آلفای کرانباخ انجام شد. بازآزمایی با فاصله زمانی یک ماه انجام شد و جدول شماره ۳ ضرایب پایایی آزمون را نشان می‌دهد.

تمام ضرایب پایایی محاسبه شده همبستگی قابل ملاحظه و معناداری را نشان می‌دهند و ضریب پایایی کل آزمون با روش بازآزمایی (۰/۸۹) و با روش کرانباخ ۰/۸۵ می‌باشد. ضرایب پایایی خرده‌آزمون‌ها در جدول ۳ گزارش شده است.

**جدول ۵: ابعاد خرده آزمون تشخیصی سطح خواندن و درک مطلب با اختصاص
نمره هر بخش در فرم نهایی آزمون**

بخش	ابعاد	نمره آزمون	نمره	سطح معناداری		
الف)	خواندن	۱- سلیس خوانی	۶	۰/۰۰۱		
		۲- توسعه واژگان	۶	۰/۰۱		
		۳- آگاهی واج‌شناختی - خواندن کلمه‌ها و واژه‌ها خواندن با معنی در کلمه	۶	۰/۰۰۱		
ب)	درک مطلب	۴- ایده اصلی متن	۸	۰/۰۰۱		
		۵- ارجاعات محتوایی	۵	۰/۰۱		
		۶- حقایق و ایده‌ها در متن	۵	۰/۰۱		
		۷- ارتباط علی و معلولی	۵	۰/۰۰۱		
		۸- توالی وقایع در متن	۵	۰/۰۰۱		
		۹- گرفتن نتایج بر اساس شواهد	۲	۰/۰۰۱		
		۱۰- تفسیر	۷	۰/۰۱		
		۱۱- هدف نویسنده	۵	۰/۰۰۱		
		جمع	نمره	۱	۶۲۰	

که در واقع جدول شماره ۲ فرم نهایی آزمون به همراه نمرات در هر بخش است.

**جدول ۶: ضرایب پایایی بازآزمایی و آلفای خرده مقیاس‌های آزمون خواندن و درک مطلب در
دانش‌آموزان کلاس‌های سوم تا پنجم ابتدایی**

ردیف	خرده مقیاس‌ها در آزمون	آلفا	بازآزمایی
۱	سلیس خوانی	۰/۹۸	۰/۹۶
۲	توسعه واژگان	۰/۹۵	۰/۸۹
۳	آگاهی واج‌شناختی	۰/۸۲	۰/۷۶
۴	ایده اصلی متن	۰/۸۸	۰/۸۵
۵	ارجاعات محتوایی	۰/۸۸	۰/۸۷

ردیف	خرده مقیاس‌ها در آزمون	آلفا	بازآزمایی
۶	حقایق و ایده‌ها در متن	۰/۷۷	۰/۶۷
۷	ارتباط علی و معلولی وقایع در متن	۰/۸۷	۰/۶۸
۸	توالی وقایع	۰/۸۶	۰/۸۶
۹	گرفتن نتایج بر اساس شواهد	۰/۷۷	۰/۷۰
۱۰	تفسیر	۰/۷۹	۰/۷۰
۱۱	هدف نویسنده	۰/۸۸	۰/۸۶

همانطور که مشاهده می‌گردد، خرده مقیاس‌های آزمون درک مطلب از نظر پایایی تقریباً مشابه می‌باشند و دامنه آن از ۰/۶۸ تا ۰/۹۵ می‌باشد. مقایسه عملکرد دختران و پسران در آزمون خواندن و درک مطلب انجام شده است که اطلاعات آن در جدول شماره ۷ درج شده است. همانگونه که در جدول شماره ۷ مشاهده می‌گردد تفاوت معناداری در میانگین دختران و پسران در زیر مقیاس‌های آزمون خواندن و درک مطلب وجود دارد. به عنوان مثال در خرده مقیاس‌های سلیس‌خوانی، توسعه واژگان، آگاهی واج‌شناختی، ارتباط علی و معمولی و گرفتن نتایج بر اساس شواهد تفاوت معنادار است اما در خرده آزمون‌های ارجاعات محتوایی حقایق و ایده‌ها و توالی وقایع و هدف نویسنده تفاوت معنادار وجود ندارد.

جدول ۷: میانگین و انحراف استاندارد پسران و دختران در زیر مقیاس‌های خواندن و

درک مطلب در دانش‌آموزان کلاس‌های سوم و چهارم و پنجم ابتدایی و

تحلیل واریانس و میزان F

سطح معنی‌داری	پسران			دختران		خرده مقیاس‌های آزمون درک مطلب		
	P	F	S2	انحراف استاندارد	میانگین			
S	۰/۰۰۱	۰/۳۶	۲/۸	۲/۳	۵/۳۲	۲/۶	۵/۷۲	سلیس‌خوانی
S	۰/۰۰۱	۰/۲۸	۳/۲۶	۳/۷۸	۴/۶۱	۳/۲۲	۵/۷۵	توسعه واژگان
S	۰/۰۰۱	۰/۵۲	۳/۷۱	۳/۲۱	۲/۱	۳/۲۱	۵/۱۲	آگاهی واج‌شناختی
S	۰/۰۰۱	۰/۶۸	۳/۱۲	۲/۴۴	۶/۷۲	۲/۷۷	۷/۸۷	ایده اصلی متن
NS	۰/۰۲	۰/۶۹	۳/۱	۳/۱۵	۴/۳۱	۳/۵۸	۴/۴۲	ارجاعات محتوایی
NS	۰/۰۸	۰/۷۲	۲/۱۲	۳/۱۲	۴/۲۱	۳/۶۴	۴/۳۱	حقایق و ایده‌ها

سطح معنی‌داری				پسران		دختران		خرده مقیاس‌های آزمون درک مطلب
	P	F	S2	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
S	۰/۰۰۱	۲/۷۱	۳/۵۲	۲/۶۶	۴/۲	۳/۲۲	۴/۱	ارتباط علی و معلولی
NS	۰/۰۵	۲/۷۲	۳/۶۲	۳/۱	۴/۱	۱/۷۹	۴/۳۱	توالی وقایع
S	۰/۰۶	۰/۷۰	۲/۵۹	۲/۷۲	۱/۷	۱/۲۱	۳/۲	گرفتن نتایج بر اساس شواهد
S	۰/۰۷	۲/۶۸	۳/۸۶	۲/۱۲	۴/۱	۳/۴۲	۵/۲	تفسیر
NS	۰/۷۶	۰/۶۶	۲/۱	۲/۱	۳/۱۲	۳/۱	۳/۱	هدف نویسنده

جدول ۸: نتایج روایی ملاکی با هوشبهر و روایی ملاکی با معدل و روایی همزمان با ارزیابی
مستمر معلم در خرده مقیاس‌های آزمون خواندن و درک مطلب با تست وکسلر و معدل
سال گذشته دانش‌آموزان

دروس مرتبط با خواندن علوم	هوشبهر IQ	ارزیابی امتحان مستمر	معدل سال گذشته	خرده مقیاس‌ها
۰/۷۸*	۰/۸۵**	۰/۶۸*	۰/۷۵**	سلیس خوانی
۰/۶۸*	۰/۹۵**	۰/۶۲*	۰/۹۸**	توسعه واژگان
۰/۹۶*	۰/۸۷**	۰/۶۵*	۰/۶۸**	آگاهی واج‌شناختی
۰/۸۹**	۰/۷۷**	۰/۷۳*	۰/۹۸**	ایده اصلی متن
۰/۶۸*	۰/۶۶*	۰/۶۶*	۰/۶۹**	ارجاعات محتوایی
۰/۹۶**	۰/۶۲*	۰/۵۸*	۰/۷۸**	حقایق و ایده‌ها
۰/۶۲*	۰/۶۵*	۰/۹۶**	۰/۷۶**	ارتباط علی و معلولی
۰/۸۶*	۰/۶۶*	۰/۶۴*	۰/۸۲**	توالی وقایع در متن
۰/۹۲**	۰/۷۷**	۰/۷۵*	۰/۸۵**	گرفتن نتایج بر اساس شواهد
۰/۹۱**	۰/۷۵**	۰/۷۶**	۰/۸۶**	تفسیر
۰/۹۰**	۰/۷۸**	۰/۷۷*	۰/۸۴**	هدف نویسنده

همانگونه که مشاهده می‌گردد خرده آزمون‌ها همبستگی معناداری را با معدل و ارزیابی مستمر دارند و تمام ضرایب محاسبه شده همبستگی قابل ملاحظه و معناداری را نشان می‌دهند.

بحث و نتیجه‌ی گیری

هدف اصلی این پژوهش ساخت، تعیین پایایی، روایی آزمون خواندن برای دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی بود. که نتایج حاصله به شرح زیر می‌باشد:

میانگین و انحراف استاندارد پسران و دختران در زیر مقیاس‌های خواندن و درک مطلب مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان دادند که در دو خرده مقیاس ارجاعات محتوایی و حقایق و ایده‌ها و توالی وقایع و هدف نویسنده تفاوت معنادار وجود نداشت، در بررسی میزان همبستگی خرده آزمون‌ها با هوشبهر بیشترین میزان همبستگی مربوط به خرده آزمون توسعه واژگان و پس از آن سلیس خوانی بود که به نظر می‌رسد این دو خرده مقیاس با هوشبهر کلامی آزمودنی‌ها همبستگی معناداری را داشته است.

در بررسی میزان همبستگی خرده آزمون‌ها با معدل سال‌های گذشته دانش‌آموزان نتایج نشان داد که از میان خرده آزمون‌های خواندن و درک مطلب، بیشترین میزان همبستگی توسعه واژگان و ایده اصلی متن بوده است و دلیل این امر را می‌توان به میزان ارتباط خواندن واژه‌ها و تسلط دانش‌آموزان با برنامه‌های آموزشی مدرسه دانست.

در واقع خواندن به عنوان فرآیند بیرون کشیدن معنی از متن نوشته شده برای برخی از هدف‌ها تعریف شده است. مهارت خواندن نیازمند درک معنی از متن به صورت پیوسته می‌باشد. این فرآیند پیچیده، وابسته به رشد دو فرآیند تشخیص واژه‌ها و درک مطلب می‌باشد. واژه‌های نوشته شده، بازنمایی رمزی واژه‌های گفتاری هستند و واژه‌های گفتاری بازنمایی رمزی تجربه‌های محیطی می‌باشند. بنابراین، توانایی یادگیری خواندن نیازمند فراگیری مهارت‌ها و دانش‌های گوناگونی است که به توانایی‌های شناختی زبانی و غیرزبانی وابسته‌اند (ولوتنیو^۱، فلچر^۲ و اسنولینگ^۳ و اسکلتون^۴، ۲۰۰۴).

نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که ضرایب پایایی آزمون تشخیص خواندن و درک مطلب قابل قبول است. میانگین نمرات دختران در برخی از خرده مقیاس‌ها بیش از پسران است و

این تفاوت‌ها معنادار است به این ترتیب که دختران در خرده مقیاس‌های سلیس‌خوانی، توسعه واژگان و آگاهی واج‌شناختی و ارتباط علی و معلولی و گرفتن نتایج بر اساس شواهد و تفسیر، میانگین‌های بالاتری را نسبت به پسران دارند و تنها در سه خرده آزمون حقایق و ایده‌ها و ارجاعات محتوایی و توالی وقایع تفاوت‌ها معنادار نمی‌باشد.

یکی از نتایج قابل توجه این پژوهش، وجود تفاوت آماری معنادار بین عملکرد پسران و دختران می‌باشد. سوانسون (۲۰۰۲) (به نقل از ونگ) در جمع‌بندی از پژوهش‌های انجام شده در ارتباط با تفاوت‌های جنسیتی در آزمون خواندن و درک مطلب بیان می‌کند دختران در آزمون‌هایی که مستلزم دانش واژگان و سلیس‌خوانی و تفسیر است عملکرد بهتری را نشان می‌دهند، که به دو دلیل ممکن است تفاوت معنادار به نفع دختران پدید آمده باشد، اول سرعت رشد کلامی و مهارت کلامی در دختران بیشتر از پسران است و دوم تفاوت‌های جنسیتی در جانبی شدن مغز باعث بهبود عملکرد دختران شده است. به نظر می‌رسد که دختران در انجام دادن این تکالیف نسبت به پسران برتری دارند. پژوهش آدامز (۲۰۰۳) (به نقل از ویلن تینو (۲۰۰۴) نیز بیانگر آن است که دختران در خرده آزمون‌های واژگان و سلیس‌خوانی نسبت به پسران عملکرد بهتری را دارند و نتایج پژوهش حاضر در راستای پژوهش‌های قبلی است. این نتایج هماهنگ با یافته‌های اسنولینگ (۲۰۰۰) و استاک هاوس هماهنگی دارد.

در جمع‌بندی نتایج می‌توان ابراز داشت که: ابزار تهیه شده در این پژوهش به عنوان یک ابزار تشخیصی و سرندی در تشخیص مهارت‌های خواندن و درک مطلب کاربرد دارد به ویژه با توجه به وضعیت فعلی کشور ما و فقدان آزمون‌های سرند و استاندارد تشخیصی خواندن و درک مطلب، از این ابزار می‌توان در زمینه‌ی تشخیص مشکلات خواندن و مشکلات درک مطلب در دو گروه دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان نارساخوان استفاده نمود. این ابزار با عنوان آزمون پیشرفت تحصیلی خواندن و درک مطلب نیز می‌تواند کاربرد داشته باشد.

محدودیت‌ها و پیشنهادات

از جمله محدودیت پژوهش حاضر آن بود که به دلیل حجم زیاد کار و عدم فرصت لازم کلاس‌های اول و دوم ابتدایی مورد بررسی قرار داده نشده‌اند. همچنین سطح سواد والدین و میزان ساعات مطالعه دانش‌آموز نیز به عنوان فاکتورهای اثرگذار بایستی مد نظر قرار می‌گرفت. بنابراین،

پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده در جهت رفع محدودیت‌های تحقیق حاضر برنامه‌ریزی شود و از گروه‌های سنی پایین‌تر کلاس‌های اول و دوم هم به عنوان گروه نمونه استفاده شود. همچنین عواملی را که به خواندن و درک مطلب در ارتباط هستند از جمله تحصیلات والدین، ساعات مطالعه دانش‌آموزان در منزل و نوع آموزش‌های کلاسی و تجارب قبلی نیز در نظر گرفته شود.

سپاسگزاری

از مسئولین محترم آموزش و پرورش و مدیریت مدارس ابتدایی نواحی چهارگانه، مدیران محترم سرکار خانم زمردی، سرکار خانم مسندی، محب‌پور، عزیزی، مقتدر، زارع، کوشا، کشتکار، جم، عزیزی، پوریزدانی، کاشف، شمس، موحد و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش و دستیاران گرامی پژوهش سرکار خانم وحیدی، مقتدری، زاهدی، مرادی، کرامت و سرکار خانم سبحانی که زحمت فراوانی را در تایپ متقبل شده‌اند و کلیه دانش‌آموزان مراکز اختلال یادگیری شرکت‌کننده و همچنین مربیان مدارس که در انجام این پژوهش ما را یاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌نماییم.

منابع

- 1- Anastazia. (1988). **Psychological testing**, print, cc. Hall.
- 2- Bryant, B., & Wiederholt, L. J. (1991). **Gray Oral Reading Test-Diagnostic (GORT-D)**. Available in www.sedl.org/reading.
- 3- Catts, H. F., Hogan, T. P., & Fey, M. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. **Journal of Learning Disabilities**: 36, 151-164.
- 4- Felad, g, salous, p.h. (1998). **Language and language skills**. Entesharat Astan ghods; (in percian).
- 5- Good, R. H., & Kaminski, R. A (Ed.). (2001). **Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skillis (6thed)**. Eugne, OR: Institute for the Development of **Educational Achievement**.
- 6- Kobayashi, M. S., Kato, J., Haynes, C., & Macaruso P. (2000). **Cognitive Linguistic factors in Japanese first graders reading**. MGH Institule of Health Professions & Clinic Kato. Available on: www.readingassessment.rad/inst.
- 7- Neal, M. D. Neal. (1998). **Analysis of reading ability**. London:

MacMillan.

- 8- Okhill and Gararhan (1988) "**Reading in Elementary School**". Elementary School Journal, Vol & P. (322-328).
- 9- Reid, G. Dyslexia. (2003). **A practioner's handbook** (3rd edition). Wiley.
- 10- Saliva Hags & Samules. (2000). **A reading comprehension model that develops active reading of expository text**. New York: scholastic.
- 11- Saliva, H. J. & Ysseldyke. (1991). **Assesment in special and remedial education (sthd)**. Boston: Houghton-Mifflin.
- 12- Sharifi. (1994). **Measurment and psychological testing**, Entesharat Rosd (in percian) Tehran.
- 13- Snowling M. J. (2001) **Dyslexia** (2nd ed). Oxford: Blackwell.
- 14- Snowling, M., & Stackhouse, J. (2000). **Dyslexia, speech and language: A practitioner's handbook**, San Diego, London: Singular Publishing Group, Inc.
Test/Reading Diagnostic Test. available on www.sedl.org/reading
- 15- The Psychological Corporation. (1993) **Metropolitan Achievement**.
- 16- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon. (2004). D. M. 13- Specific **reading disability** (dyslexia): What have we Leafned in the past four decades? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45, 2-40.
- 17- Wong, B. (2002). **Learning about learning disabilities**. United States of America: Academic Press.
- 18- Woodcock, R. W. Woodcock. (1997). **Diagnostic Reading Battery**. New York: Riverside Publishing Company.