

مرور و تحلیلی بر رابطه‌ی غنای محیطی خواندن در خانه با مهارت های خواندن

کودکان عادی و نارساخوان

Review and Analyze the Relationship between home literacy environments to Reading skills For both Healthy and Dyslexia students

Elahe Yadollahi *

PhD student in Health Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran.

eyadollah@gmail.com

Mirsobhan Sadat

M.A. in Psychology, Allameh Tabatabaeei University, Tehran, Iran.

الهه یداللهی (نویسنده مسئول)

دانشجوی دکتری روانشناسی سلامت دانشگاه تهران

میرسبحان سادات

کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی از دانشگاه علامه طباطبایی

Abstract

The present study examined the relationship between language and literacy activities at home in the pre-school years with the emergence of reading abilities. Home literacy environment before and after going to school is measured with a short or high Questionnaire, administered in personal interviews with the students or their parents. Researches show that there are such differences in different components of the Home Literacy Environment Questionnaire between students with and without RD with diverse gender and SES levels. Furthermore, moderate to strong correlations were found between children's reading skills and Home literacy activities at home before and after going to school. These correlations are both in students with and without RD. However, there are fewer correlations in students with RD. The correlation coefficient is seen between the Home Literacy environment before going to school, and reading skills were more than the ones of Home Literacy Environment after going to school.

Keywords: Literacy Environment, Reading, Interest, Dyslexia

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مرور و تحلیل رابطه‌ی غنای محیطی خواندن و طبقه اجتماعی اقتصادی با مهارت های خواندن در کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن و کودکان با مشکل خواندن و نوشتن صورت گرفت. در تحقیقات متفاوت نشان داده شده است که غنای محیطی خواندن در خانه برای کودکان عادی و نارساخوان نیز با یکدیگر متفاوت بودند و اکثر مولفه ها مجدداً متأثر از طبقه اجتماعی اقتصادی بودند. در گروه دانش آموزان عادی و نارساخوان همبستگی هایی میان مولفه های غنای محیطی و مهارت های خواندن دیده شد. هم چنین این متغیرها و ارتباطات مشاهده شده، متأثر از طبقه اجتماعی اقتصادی بوده اند. در این پژوهش مشاهده شده است که فاکتور ها و آموزش های مختلف محیط خانه در سنین پیش از دبستان هریک روی مهارت های خاصی از مهارت های خواندن در کودکان اثر می گذارد و این عوامل و علل آن در میان دانش آموزان عادی و نارساخوان متفاوت است. شناخت این عوامل موثر می تواند در بهبود محیطی آموزشی کودکان و در نتیجه افزایش توانمندی های خواندن در کودکان بدون و با مشکل خواندن و نوشتن برای خانواده ها و متولیان آموزشی راهگشا باشد.

واژه‌های کلیدی: غنای محیطی، خواندن، علاقه مندی به خواندن، تست

نما، نارساخوان

ویرایش نهایی: خرداد ۹۹

پذیرش: خرداد ۹۷

دریافت: اردیبهشت ۹۷

نوع مقاله: تحلیلی

مقدمه

خواندن عبارت است از «بازشناسی بصری^۱» یک مجموعه حروف و تشخیص دادن آن‌ها به عنوان یک واحد معنادار (کلمه)، به یاد آوردن معنای آن کلمه (حافظه) و ترکیب مفهوم آن کلمه با کلمات قبل و بعد از آن، با توجه به مفهوم کلی آن مطلب (درک مفهوم). در نارساخوانی، کودکان به طور خاص مشکلاتی مانند رمزگشایی^۲ و یا درک مطلب^۳ نشان می‌دهند. ویژگی اصلی با مشکل خواندن و نوشتن

این است که فرد در درست خواندن، یا سریع خواندن و درک مطلب مشکل دارد و این ناتوانی با سن تقویمی، بهره هوشی و شرایط درسی و تحصیلی مطابقت ندارد. کودک مبتلا به با مشکل خواندن و نوشتن، کلمات را تحریف می‌کند، به جای یکدیگر به کار می‌برد و یا اصلاً نمی‌خواند و صرفاً مقداری از مطالب خوانده شده را می‌فهمد. نرخ شیوع با مشکل خواندن و نوشتن، در کودکان مدرسه‌ای ۳٪ تا ۱۷٫۵٪ است (گنجی، ۱۳۹۴). کاریلو^۱ هرم رشد خواندن را ارائه کرد که اولین و اساسی‌ترین مرحله در هرم رشد خواندن کاریلو، مرحله‌ی آمادگی است که شامل جنبه‌های وراثتی، خانوادگی و محیطی است و به رشد مسائل پایه‌ی شناختی اشاره می‌کند (مصطفی تبریزی، ۱۳۹۱). در پژوهشی نشان داده شده است که عملکرد خواندن ژنتیکی کودکان به واسطه عامل و اثر محیطی، روی عملکرد خواندن آن‌ها در آینده اثر گذاشته است. در واقع محیط، نقش متغیر واسطه‌ای را روی عملکرد خواندن کودکان بازی کرده است. اثرات ژنتیکی و تجارب خواندن به کمک یکدیگر می‌توانند باعث موفقیت در خواندن کودک شوند (لاپن و دیگران، ۲۰۰۵). علاوه به بر مبنای عصب‌شناختی مشکل خواندن و نوشتن، در سال‌های اخیر، پژوهش‌های زیادی روی نقش مهم، منحصر بفرد و قابل توجه والدین، برای کمک به آموزش خواندن و نوشتن به کودکان شان، سرمایه گذاری کرده‌اند. استفاده از والدین برای آموزش خواندن چند مزیت دارد؛ والدین، اولین و مهم‌ترین معلمان کودکانشان هستند. کودکان قادر هستند که بسیاری از پیش‌مهارت‌ها را به کمک والدینشان در خانه بیاموزند و دایره‌ی لغات و آزمون‌های مرتبط با این مهارت‌ها را در مدرسه ارتقا دهند (فیلدینگ بارنسلی و پوردی، ۲۰۰۳). این پژوهش با هدف بررسی عوامل موثر بر مهارت های خواندن در کودکان عادی و کودکان با اختلال یادگیری صورت گرفته است. بدین ترتیب به بررسی متغیرهای مهارت های خواندن، غنای محیطی و طبقه اجتماعی اقتصادی، ارتباطات مشاهده شده میان آن‌ها و نحوه سنجش هریک پرداخته ایم.

مهارت‌های خواندن

آزمون های متفاوتی برای سنجش مهارت های خواندن کودکان طراحی شده است. در بچه های کوچکتر بیشتر توانایی خواندن با استفاده از ۴ مولفه ی زبان شفاهی^۴، دانش نام گذاری حروف^۵، حساسیت واجی^۶ (حساسیت و توانایی فهمیدن ساختار آوایی زبان شفاهی) و رشد درک مطلب خواندن^۷ مورد بررسی قرار گرفته است. (سنجال و دیگران ۱۹۹۸) و وگنر و دیگران (۱۹۹۴)^۸ کودکانی که در بخش کردن کلمه، فهم ساختار واج ها و قافیه بهتر عمل می کنند، رشد خواندن بهتری خواهند داشت و این توانایی ها ارتباطی با بهره هوشی، حافظه، لغات دریافتی و سطح اجتماعی اقتصادی آن ها ندارد (وگنر و دیگران، ۱۹۹۴). هرچه حساسیت واجی در کودکان بیشتر باشد بعداً در مهارت رمزگشایی کلمات که از مهارت های اصلی پیش زمینه برای خواندن است بهتر عمل می کنند (لنیگان و دیگران، ۲۰۰۰)^۹. بنابراین آگاهی های واج شناختی خود به دو بخش آگاهی از سیلاب های کلمات و توانایی های قافیه ای تقسیم می شود. هر دو این ها به یادگیری الفبا هم مرتبند (من، ۱۹۸۴)^{۱۰}. این دو تقریباً هم زمان در کودک شکل می گیرد؛ اما آگاهی از واج ها وابسته به آموزش خواندن، سن، دانش لغات و حروف است.

میشل هود و دیگران (۲۰۰۸) آگاهی های واج شناختی را با استفاده از تست های تست تشخیص قافیه (از بین ۴ کلمه یک کلمه که هم قافیه ی کلمه ی هدف بود یا کلماتی که بخش اول آن ها شبیه هم بود (۸ کوشش) را باید انتخاب می کردند)؛ تقسیم واژگانی^{۱۱}؛ عکس لغات روی صفحه نمایش است (فوکت، نیکولسون، ۱۹۹۶)^{۱۲} بدین صورت که یک بخشی از کلمه از اول وسط یا انتها ی آن حذف می شد و باید کودک ی گفت چه بخشی از کلمه می ماند؛ سرعت خواندن؛ روانی تشخیص کلمه را اندازه می گرفت. بیشترین کلمه ای که در یک دقیقه می توانستند بخوانند اندازه گرفته می شد. این لغات متناسب با سن آن ها بود. با بسامد بالا، متوسط، کم در ۴ ردیف. در نهایت می توان گفت که برای کسب مهارت های زبانی و خواندن و نوشتن، دو نوع مهارت لازم است: مهارت زبان شفاهی (آگاهی های

Carrilo

Leppanen, Kaisa, and Nurmi (۲۰۰۵)

Fielding-Barnsley and Purdie (۲۰۰۳)

Oral language

Letter-name knowledge

phonological sensitivity

reading comprehension development

Wagner

^۹ Lonigan

Mann

Phonological segmentation

Fawcett & Nicolson

واج شناختی و لغات) - مهارت های زبان دریافتی (به خصوص دانش حروف)؛ بنابراین آن چه میزان آگاهی های واج شناختی^۱ و زبانی و در نتیجه میزان توانایی های خواندن را تعیین می کند، اکتساب دانش صدا-حرف (الفبا)، دایره لغات، میزان رشد بازنمایی های واجی^۲، دانش و آگاهی قافیه ای (که خود بخش مهمی از آگاهی های واج شناختی را تعیین می کند) و توانایی رمزگشایی کلمه می باشد. بنابراین در ارتباط غنای محیطی و مهارت های خواندن، میزان آگاهی های واج شناختی و دانش کودک از لغات و حروف نقش متغیر میانجی را بازی می کنند (فوی، ۲۰۰۳). خواه کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن باشند خواه کودکانی باشند که در خانواده ی آن ها سابقه ی مشکلات خواندن وجود داشته است (اسکاربروغ، ۱۹۹۱ الف و ۱۹۹۱ ب^۳).

غنای محیطی خواندن در خانه

ویژگی های خانه نظیر میزان درآمد، سطح سواد و عادت های مطالعه و خواندن، تعامل والدین - فرزند در فعالیت های خواندن و نوشتن، ویژگی های جمعیت شناختی با مهارت های خواندن و توانایی های زبانی کودکان مرتبط است (اسنو، ۱۹۹۸^۴ و برگس و دیگران^۵، ۲۰۰۲). ارتباطی که میان غنای خواندنی محیط خانه و توانایی های خواندن دارد با استفاده از پژوهش هایی که عامل های محیطی را به خواندن مرتبط می کند و خواندن را به آگاهی واج شناختی مرتبط می کنند انجام شده است. برخی پژوهش ها نشان داده اند که هم در معرض عکس های چاپی قرار گرفتن (شناسایی و تشخیص تیتراها) (سایمونس و دیگران، ۱۹۹۶^۶) و هم میزان کتاب هایی که والدین برای کودک خوانده اند، میزان توانمندی های خواندن این کودکان در مهد کودک و سال اول دبستان را پیش بینی می کند (سنچال و دیگران، ۱۹۹۸^۷). شاید تنها در معرض کتاب بودن برای کسب مهارت آگاهی های واج شناختی و خواندن کافی نباشد بلکه جنبه های خاصی از در معرض خواندن قرار گرفتن نیز مهم است؛ مانند تاکید روی نام حروف یا خواندن کلمات. طبق نظر سینگسن و من (۱۹۹۹)^۸، زبان شناسان روانشناس، که روی محیط خواندنی خانه و آگاهی واج شناختی کار کرده اند، نشان داده اند که کودکان مهد کودکی که والدین آن ها پیش از ورود به مهد، آن ها را بیشتر در معرض کتاب های خواندنی قرار دادند، بیشتر روی خواندن کلمات در یک متن تاکید کرده اند، این کودکان نسبت به هم تان شان از مهارت های واج شناختی و خواندن بیشتری برخوردار بودند. محققانی که روی رشد و تحول آگاهی های واج شناختی کار کرده اند عامل های پیش بین بسیاری را تعیین کرده اند از جمله میزان نمایش های واج شناختی (البرو و دیگران (۱۹۹۸)^۹، دانش حروف (فریجتس و دیگران (۲۰۰۰)^{۱۰} و دایره لغات (والی (۱۹۹۳)^{۱۱}).

از دیگر سو، در مطالعه ای که روی کودکان با مشکلات خواندن صورت گرفت، نتایج نشان دادند که میان محیط غنی خانه از لحاظ خواندن و مهارت های خواندن کودکان نارساخوان ارتباط معناداری وجود دارد. نتایج بررسی ها روی ۶۵ دانش آموز دبستانی نارساخوان، نشان داد که فعالیت های خواندنی خانه با توانایی های تحصیلی کودکان نارساخوان رابطه ی معناداری ندارد بلکه با درک مطلب و نمرات هجی کردن آن ها رابطه ی معناداری داشت. نتایج این پژوهش نشان داد که احتمالاً ارتباط میان محیط خواندنی خانه و خواندن برای کودکان نارساخوان و بدون مشکل خواندن و نوشتن با یکدیگر متفاوت خواهد بود. بدین ترتیب ارتباط بسیار محکمی میان موفقیت در خواندن و در معرض خواندن قرار گرفتن وجود دارد: دانش آموزانی که بیشتر می خوانند (مطالعه می کنند) از مهارت خواندن بیشتری برخوردار هستند موفقیت در خواندن نیز به نوبه خود، منجر به پیشرفت در خواندن می شود (نیکل هارلر و دیگران، ۲۰۰۷)^{۱۲}. همان طور که در پژوهش های فوق و سایر پژوهش ها نشان داده شده است، برای آن که کودکان خواننده های خوب و روانی شوند باید در معرض خواندن قرار بگیرند و تمرین کنند (استنویچ، ۱۹۸۶)^{۱۳}. یک دیدگاه دیگر، این است که تجربه بیشتر خواندن، پیشرفت و تحول مهارت خواندن را تسهیل می کند (لاپنن و دیگران، ۲۰۰۵)؛ برای مثال، برای تقویت خواندن خودکار کلمه، مقدار زیادی تمرین خواندن نیاز دارد

phonological awareness
phonological representations
Scarborough
Snow
Burgess
Symons
Senechal
Singson and Mann
Elbro, Borstrom, and Petersen
Frijters
Walley
Nicole Harlaar, Philip S. Dale, and Robert Plomin
Stanovich

مرور و تحلیلی بر رابطه‌ی غنای محیطی خواندن در خانه با مهارت های خواندن کودکان عادی و نارساخوان
Review and Analyze the Relationship between home literacy environments to Reading skills For both ...

که این به نوبه خود سبب تسهیل خواندن روان و صحیح می‌شود. مطالعات طولی یک ارتباط دو طرفه را نشان داده‌اند (سیپلوسکی و استنووچ (۱۹۹۲)^۱، کانینگام و استنووچ (۱۹۹۷)^۲، اخیل و کان (۲۰۰۳)^۳ و مطالعات موسسه توسعه و همکاری مشترک اقتصادی (۲۰۰۳)^۴.

مولفه های قابل سنجش برای متغیر غنای محیطی خانه

پرسشنامه های متعددی برای سنجش غنای محیطی خانه تدوین شده اند و هریک مولفه های خاصی را بنا به تصمیم پژوهشگر و پژوهش های انجام شده مد نظر قرار داده اند.

برگس، هیچ و لونینگان (۲۰۰۲)^۵، شش مولفه برای مشخص کردن غنای محیطی خواندن در خانه تعیین کردند. کتاب خواندن مشترک؛ محیط معین^۶: توانایی والدین در فراهم کردن فرصت های خواندن و نوشتنی محیط خانه، شغل و تحصیلات پدر و مادر، دغدغه ها و انتظارات تحصیلی والدین برای کودک شان بسنجد؛ واسط خواندن و نوشتن^۷: فعالیت های مستقیم (کتاب خواندن) و غیر مستقیم والدین (دیدگاه والدین نسبت به خواندن) برای آموزش خواندن به کودکان؛ غنای محیطی خواندن در خانه منفعلانه^۸: فعالیت های والدین که مدل هایی از خواندن را به کودک نشان می دهد (روزنامه خواندن) و به نوعی آموزش غیر مستقیم می باشد. تعداد ساعات مشاهده تلویزیون و کتاب خواندن توسط والدین، چقدر کودک والدین خود را در حال مطالعه می بیند سوالاتی بودند که غنای محیطی منفعلانه را مورد سنجش قرار می دادند؛ غنای محیطی خواندن در خانه فعالانه^۹: فعالیت هایی که مستقیماً آموزش هایی نظیر بازی های قافیه دار و خواندن کتاب به همراه یک دیگر را در بر دارد. سوالاتی در مورد زمان شروع کتاب خواندن و میزان ساعات تماشای تلویزیون را در بر می گرفت؛ خواندن مشترک^{۱۰}؛ غنای محیطی در این پژوهش، با استفاده از پرسشنامه از والدین بررسی شد که شامل سوالاتی در حوزه های مختلف در هر یک از شش مولفه بالا بود. رشید، موریس و سویک (۲۰۰۵)^{۱۱} نیز پرسشنامه ای برای والدین با سوالاتی پیرامون فعالیت های خواندنی و نوشتنی والدین (با استفاده از پرسشنامه ی پین و دیگران (۱۹۹۴) و گریفین و موریسون (۱۹۹۷)^{۱۲})، توانایی خواندن والدین، میزان تماشای تلویزیون والدین، فعالیت های خواندنی و نوشتنی کودک به عنوان مولفه های مختلف از غنای محیطی طراحی کرد. اومک، پودلیسک و فکونجا (۲۰۰۵)^{۱۳} پرسشنامه ی ۱۴ (HLEQ) را ابداع کردند. پنج عاملی که آن ها برای سنجش HLE در نظر می گیرند عبارتست از: F^۱: ایجاد انگیزه استفاده از توضیحات زبانی؛ F^۲: کتاب خواندن برای کودک، دیدن کتابخانه و نمایش های عروسکی؛ F^۳: فعالیت های مشترک و مباحثه؛ F^۴: خواندن تعاملی؛ F^۵: تحریک توانایی رشدی خاص. روبرتز و دیگران (۲۰۰۵)^{۱۵} این مولفه ها را به عنوان مولفه های غنای محیطی خواندن در خانه مورد بررسی قرار دادند: اهمیت میزان کتاب خواندن؛ علاقه ی کودک به خواندن؛ استراتژی های خواندن کتاب مادرانه، میزان آموزش حرف- کلمه، میزان آموزش صدای حروف، پیش بینی اتفاقی که در داستان خواهد افتاد، در مورد مفاهیم کتاب، در مورد نویسنده نام کتاب و ...، این که از بچه بخواهند حالا کتاب را از حفظ بگویند؛ حساسیت مادرانه (شامل مراقبت هاو مسئولیت پذیری حساسانه- به خصوص ۰ تا ۳ سالگی- بیشتر حساس هستند، بیشتر وقت می گذارند و ...). شامل ۶ مولفه: گرمی رابطه، حساسیت، مسئولیت، تشویق، ارزش تحریکی (۱۶ چقدر مادر از محرک های شناختی و زبانی استفاده می کند)، دقت در کار ۱۷ (چقدر مادر به رفتارهای کلامی و غیر کلامی کودک واکنش نشان می دهد و آن ها را بسط می دهد). از دیگر سو، کیفیت روابط

- Ciplewski and Stanovich (۱۹۹۲)
- Cunningham and Stanovich (۱۹۹۷)
- Akhill and Cain (۲۰۰۳)
- Organization for Economic Co-operation and Development, ۲۰۰۳
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. ()
- Limiting Environment
- Literacy Interface
- Passive Home Literacy Environment
- Active Home Literacy Environment
- Shared Reading
- Rashid, Morris, and Sevcik ()
- Griffin and Morrison (۱۹۹۷)
- Ljubica Marjanovi Umek, Anja Podlesek, and Urška Fekonja ۲۰۰۵
- Home Literacy Environment Questionnaire
- Joanne Roberts, Julia Jurgens, Margaret Burchinal, Frank Porter Graham, ۲۰۰۵
- Stimulation value
- elaborateness

عاطفی اجتماعی مادر و کودک هنگام مطالعه یکی دیگر از عوامل موثر در غنای محیطی خواندن است (لیسمن و دی جانگ، ۲۰۰۱). لیسمن و دیگران (۲۰۰۷)^۱ نیز با استفاده از مولفه‌های فوق، نشان دادند که فعالیت‌های زبانی و خواندنی و نوشتنی خانه در کنار توانایی‌های شناختی کودک باعث به وجود آمدن تفاوت‌های اجتماعی اقتصادی در مهارت‌های زبانی شده است. بنابراین غنای محیطی و حافظه کاری (که در آن طبقه‌ی اجتماعی اقتصادی نوعی متغیر میانجی است) با مهارت‌های زبانی ارتباط دارند. کارلسون، بیترمن و جنکینز (۲۰۱۲)^۲، پنج متغیر برای غنای محیطی خواندن در خانه تعریف کردند؛ دفاعتی که والدین برای کودک بلند می‌خوانند، دفاعتی که کودک به کتاب‌های تصویری یا سایر کتب نگاه می‌کند، دفاعتی که کودک برای خودش یا دیگران کتاب می‌خواند، آیا کودک به کتابخانه در ماه گذشته به همراه والدین رفته است، آیا حداقل یک بار در ماه گذشته به کتابخانه رفته است. این موارد هر یک به نوعی شاخصی برای غنای محیطی به حساب می‌شوند و از تئوری پاسخ آیتم (IRT)^۳ استفاده شده است. با استفاده از این روش و فراوانی تعداد پاسخ‌های فرد به آیتم‌های اختصاص داده شده به شاخص سازه، می‌توان سازه مورد نظر را مورد سنجش قرار داد. هر یک از این ۵ مورد آیتم‌هایی هستند که در مجموع سازه‌ی غنای محیطی خواندن در خانه را می‌سازند. بدین ترتیب مولفه‌های متفاوتی در پژوهش‌های مختلف برای سنجش غنای محیطی خواندن مورد استفاده قرار گرفته است.

ارتباطات مشاهده شده میان غنای محیطی خانه و مهارت‌های خواندن

مطالعات نشان داده‌اند که والدین کودکان نارساخوان بیشتر زمان خود را روی آموزش مهارت‌های مراقبت از خود اختصاص می‌دهند و کمتر مهارت‌های خواندن و نوشتن و حروف و کلمات را به آن‌ها می‌آموزند. شاید به همین دلیل نتیجه گرفته شده است که این کودکان از غنای محیطی خواندن کمتر و در نتیجه مهارت‌های خواندن کمتری برخوردار هستند (ماروین و میرندا، ۱۹۹۳). ماروین و رایت (۱۹۹۷)^۴ ارتباط میان غنای محیطی خواندن در خانه با مشکلات گفتاری-زبانی کودکان ۳ تا ۵ ساله با ناتوانی‌های فیزیکی یا سایر ناتوانی‌ها را بررسی کردند. کودکانی که ناتوانی‌هایی داشتند والدین آن‌ها آموزش خواندن و غنی کردن محیط خانه برای شان در اولویت نبود. هوگ، شوم و ووگ (۱۹۹۹)^۶ نشان دادند که والدین کودکان نارساخوان مشکل کودک خود را به نوعی مانع برای هر نوع آموزشی می‌دیدند به همین دلیل تلاش کمی برای آموزش می‌کردند و به همین ترتیب محیط خانه از غنای خواندن کمتری برخوردار بوده است. در حقیقت محیط خانه‌ی کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن و نارساخوان شبیه هم بوده است و این مشکل خود کودکان نارساخوان بوده است که موجب پیشرفت تحصیلی نمی‌شده است. ارتباط غنای محیطی با پیشرفت تحصیلی در کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن اثبات شده است اما در کودکان نارساخوان نیاز به بررسی‌های بیشتری دارد. اسکیب و دیگران (۲۰۰۸)^۷ نشان دادند که مادران کودکان نارساخوان باورهای خواندن و فعالیت‌های تعاملی کمتری دارند؛ و این خود یکی از تفاوت‌های غنای محیطی خواندن برای کودکان با مشکل خواندن و نوشتن است. همانطور که در پژوهش حاضر و نتایج فوق نیز مشاهده می‌شود میان دانش آموزان عادی و نارساخوان در مولفه‌های غنای محیطی تفاوت‌های معنادار وجود دارد.

پژوهش‌ها نشان داده است که توانایی‌های خواندن، بسیار تابع وراثت هستند؛ اما شاخص‌های میزان تجربه‌ی خواندن، خودشان نیز می‌توانند ناشی از اثرات ژنتیکی باشند. به این ترتیب، کودکانی که از نظر ژنتیکی، مستعد مشکلاتی در خواندن هستند، کمتر تمایل دارند که در خارج از مدرسه نیز در فعالیت‌های خواندنی شرکت کنند که این موضوع نشان‌دهنده‌ی ارتباط میان در معرض خواندن قرار گرفتن و موفقیت در خواندن در سطح فنوتیپی است. از طرفی، کودکی که به خواندن علاقه دارد احتمالاً از والدین و اطرافیان، بیشتر می‌خواهد که برای او کتاب تهیه کنند، بنابراین هم عامل ژنتیک و هم عامل در معرض محیط غنی قرار گرفتن، هر دو به موفقیت در خواندن کمک می‌کنند (پنینگتن و آلسن، ۲۰۰۵)؛ همان‌طور که نتایج فوق نشان می‌دهد میان دانش آموزان عادی و نارساخوان در غنای محیطی خواندن در مدرسه تفاوت وجود دارد. سوترلند و گیلن (۲۰۰۷)^۹ نشان دادند؛ کودکانی که در ریسک بودند و آموزش داده شدند پیشرفت

^۱ Paul P. M. Leseman, Anna F. Scheele, Aziza Y. Mayo & Marielle H. Messer, ۲۰۰۷
^۲ Elaine Carlson, Amy Bitterman, and Frank Jenkins, ۲۰۱۲
^۳ item response theory (IRT)
^۴ Marvin & Miranda, ۱۹۹۳
^۵ Marvin and Wright (۱۹۹۷)
^۶ Hughes, Schumm, and Vaughn (۱۹۹۹)
^۷ Skibbe, Justice, Zucker, and McGinty (۲۰۰۸)
^۸ Pennington and Olson
^۹ Sutherland & Gillon, ۲۰۰۷

خوبی داشتند و این نشان از تاثیر آموزش داشت. بچه های در ریسک حتی بعد از کلاس اول هم چنان به ادامه ی آموزش ها نیاز داشتند (سوترلند و گیلن، ۲۰۰۷). البته در پژوهش دیگری به این رسیدند که مداخله زود هنگام فاصله ی بچه های بدون مشکل خواندن و نوشتن و بچه هایی که در ریسک هستند را کم نمی کند (رگوورت و ون درلیج، ۱۲۰۰۶). از جدید ترین نتایج پژوهش ها می توان این موارد را ذکر نمود. کارلسون، بیترمن و جنکینز (۲۰۱۲) دریافتند که تاثیر غنای محیطی بر دانش لغات دریافتی و درک مطلب خواندن برای دانش آموزانی که مشکلات خواندن کمی داشتند بیشتر از کسانی بود که مشکلات خواندن شدیدتری داشتند. تلویزیون در غنای محیطی به عنوان عاملی که مزاحم خواندن است دیده شده است. کودکانی که مشکل یادگیری کمتری داشتند، غنای محیطی خواندن با مهارت های لغات دریافتی و درک مطلب ارتباط مستقیم داشت. سوترلند و گیلن (۲۰۰۷) نیز اظهار داشتند که روش بررسی ارتباط غنای محیطی خواندن در خانه با مهارت های خواندن در کودکان نارساخوان متفاوت از کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن است و نیاز به روش های متفاوت و کارتری دارد. بسیاری از کودکان نارساخوان با استفاده از مداخلات درمانی مختلف، قادر خواهند بود که کیفیت رمزگشایی را افزایش دهند، اما عدم سیالی و روانی موجب مشکلاتی می شود که فرد در بزرگسالی نیز به هنگام خواندن دچار مشکل باشد و برای خواندن به صورت آگاهانه تلاش کند و به زحمت بیفتد (گنجی، ۱۳۹۴).

نقش طبقه اجتماعی اقتصادی در ارتباطات مشاهده شده میان غنای محیطی خانه و مهارت های خانه

در مورد طبقه اجتماعی اقتصادی نیز در مولفه های متفاوت غنای محیطی میان دانش آموزان عادی و نارساخوان تفاوت دیده شد. این یافته مشابه یافته رول و استینسل^۲ در سال ۲۰۰۶ بود که ارتباط میان HLE و سطح اجتماعی اقتصادی مثبت بود. هرچه سطح اجتماعی-اقتصادی خانواده ها بالاتر بود، به احتمال بیشتری کودکان از محیط غنی خواندن برخوردار بودند. پژوهش دیگری نیز نشان داد که خانواده هایی که از طبقه ی اجتماعی اقتصادی متوسط هستند، اعتقاد چندانی به اهمیت مهارت خواندن در کودکان ندارند و کتاب خواندن را نوعی تفریح می دانند. اما خانواده های طبقه اجتماعی اقتصادی پایین، برای رشد این مهارت در کودکان شان پیش از مدرسه بیشتر تلاش می کنند (بکر و دیگران ۱۹۹۸)، ۴، رشید، موریس و سویک (۲۰۰۵) نشان دادند که مادرانی که از تحصیلات و طبقه اجتماعی اقتصادی بالاتری برخوردار بودند برای کودکان خود بیشتر کتاب می خواندند؛ پژوهش گران دیگری نیز سطح اجتماعی اقتصادی را متغیر مهمی در تعیین مهارت های خواندن بعدی می دانستند (مولفس، هولکمب و هلوینگ، ۱۹۹۴). از طرفی زمانی که سطح اجتماعی اقتصادی، درآمد، تحصیلات والدین بالاتر است مهارت های زبانی بیانی و دریافتی کودکان بیشتر است. که این خیلی عجیب نیست؛ چرا که خانواده های از طبقه ی پایین معمولاً دایره لغات پایین تری دارند و فرزندان شان هم همین طور هستند و به همین دلیل در بیان دریافت ضعیف تر هستند میستری و دیگران (۲۰۰۴).^۶ از طرفی آن ها متوجه شدند این تفاوت ها حتی در کودکان طبقه اجتماعی اقتصادی پایین وجود دارد، بنابراین علت تنها سطح اجتماعی اقتصادی نیست بلکه باید زمینه اجتماعی و سایر مولفه های غنای محیطی خانه نیز در ایجاد این تفاوت ها بررسی شود (لائوسا، ۱۹۸۲).^۷ اگر طبقه اجتماعی اقتصادی را نگرش والدین به آموزش، فعالیت های هوشی و فرهنگی خانواده بدانیم؛ میان طبقه اجتماعی اقتصادی و پیشرفت تحصیلی ارتباط وجود دارد (وایت، ۱۹۸۲). آرنل موگلین و دنیس مولفس (۲۰۰۳) اظهار کردند که طبقه ی اجتماعی اقتصادی در شاخص غنای محیطی اوایل کودکی تاثیر گذار است و در ارتباطات غنای محیطی میانه کودکی با مهارت های خواندن نقش کمتری دارد. میزان پیش بینی کنندگی SES و HOME به طور جداگانه کمتر از پیش بینی هم زمان هر دو است. به همین دلیل این دو هم زمان با هم بهتر می توانند مهارت های شناختی را پیش بینی کنند آرنل موگلین و دنیس مولفس (۲۰۰۳). در پژوهش بررسی رابطه غنای محیطی خواندن با مهارت های خواندن در کودکان ۹ تا ۱۲ ساله عادی و نارساخوان با کنترل طقه اجتماعی اقتصادی، در شهر تهران غنای محیطی خواندن در خانه با استفاده از پرسشنامه غنای محیطی خواندن و تست خواندن نما (کریمی نوری، ۱۳۸۴) این مولفه ها مورد بررسی قرار گرفتند، مشخص شد که میان میزان بهره گیری از ابزارهای الکترونیکی نظیر موبایل، کامپیوتر و استفاده از اینترنت و غنای محیطی خواندن در خانه در سنین پیش و پس از مدرسه با مهارت های خواندن ارتباط معناداری وجود دارد و در تمام این مولفه میان دانش آموزان عادی و نارساخوان با طبقه اجتماعی اقتصادی بالا و

Regtvoort, van der Leij ()
 Roel van Steensel (۲۰۰۶)
 Socio-Cultural
 Baker et al. (۱۹۹۸)
 Molfese, Holcomb, & Helwig, ۱۹۹۴
 Mistry et al., ۲۰۰۴
 Laosa (۱۹۸۲)

پایین نیز تفاوت ها در سطح ۰,۰۵ معنادار است. از دیگر سو ضرایب همبستگی مشاهده شده میان غنای محیطی و مهارت های خواندن در سنین پیش از مدرسه بیشتر از پس از مدرسه بود و این ارتباطات در میان دانش آموزان نارساخوان کمتر و ضعیف تر بودند. (یدالهی، ۱۳۹۶).

تحلیل روابط مشاهده شده میان متغیرهای مورد بحث

همان طور که در بالا مورد بحث قرار گرفت، برای کسب مهارت های زبانی و خواندن و نوشتن، دو نوع مهارت لازم است: مهارت زبان شفاهی (آگاهی های واج شناختی و لغات) - مهارت های زبان دریافتی (به خصوص دانش حروف)؛ بنابراین آن چه میزان آگاهی های واج شناختی و زبانی و در نتیجه میزان توانایی های خواندن را تعیین می کند، اکتساب دانش صد-حرف (الفبا)، دایره لغات، میزان رشد بازنمایی های واجی، دانش و آگاهی قافیه ای (که خود بخش مهمی از آگاهی های واج شناختی را تعیین می کند) و توانایی رمزگشایی کلمه می باشد. بنابراین در ارتباط غنای محیطی و مهارت های خواندن، میزان آگاهی های واج شناختی و دانش کودک از لغات و حروف نقش متغیر میانجی را بازی می کنند (فوی، ۲۰۰۳). خواه کودکان بدون مشکل خواندن و نوشتن باشند خواه کودکانی باشند که در خانواده ی آن ها سابقه ی مشکلات خواندن وجود داشته است (اسکاربروغ، ۱۹۹۱ الف و ۱۹۹۱ ب). ارتباطی که میان غنای خواندنی محیط خانه و توانایی های خواندن دارد با استفاده از پژوهش هایی که عامل های محیطی را به خواندن مرتبط می کند و خواندن را به آگاهی واج شناختی مرتبط می کنند انجام شده است. پژوهش های مختلف بر اساس خواست پژوهشی محقق عوامل مختلف نظیر در معرض عکس های چاپی قرار گرفتن (شناسایی و تشخیص تیتراها) (سایمونس و دیگران، ۱۹۹۶)، میزان کتاب هایی که والدین برای کودک خوانده اند (سنچال و دیگران، ۱۹۹۸)، تاکید روی نام حروف یا خواندن کلمات، طبق نظر سینگسن و من (۱۹۹۹)، میزان نمایش های واج شناختی (البرو و دیگران ۱۹۹۸)، دانش حروف (فریجترس و دیگران ۲۰۰۰) و دایره لغات (والی ۱۹۹۳)) و هم چنین طبقه اجتماعی اقتصادی را از جمله عوامل محیطی موثر بر مهارت های خواندن در سنین مدرسه عنوان کرده اند.

از دیگر سو، در مطالعه ای که روی کودکان با مشکلات خواندن صورت گرفت، نتایج نشان دادند که فعالیت های خواندنی خانه با توانایی های تحصیلی کودکان نارساخوان رابطه ی معناداری ندارد بلکه با درک مطلب و نمرات هجی کردن آن ها رابطه ی معناداری داشت. نتایج این پژوهش نشان داد که احتمالاً ارتباط میان محیط خواندنی خانه و خواندن برای کودکان نارساخوان و بدون مشکل خواندن و نوشتن با یکدیگر متفاوت خواهد بود. اسکیب و دیگران (۲۰۰۸) نشان دادند که مادران کودکان نارساخوان باورهای خواندن و فعالیت های تعاملی کمتری دارند؛ و این خود یکی از تفاوت های غنای محیطی خواندن برای کودکان با مشکل خواندن و نوشتن است. در پژوهش بررسی رابطه غنای محیطی خواندن با مهارت های خواندن در کودکان ۹ تا ۱۲ ساله عادی و نارساخوان با کنترل طبقه اجتماعی اقتصادی، در شهر تهران غنای محیطی خواندن در خانه با استفاده از پرسشنامه غنای محیطی خواندن و تست خواندن نما (کرمی نوری، ۱۳۸۴) این مولفه ها مورد بررسی قرار گرفتند، مشخص شد که میان میزان بهره گیری از ابزارهای الکترونیکی نظیر موبایل، کامپیوتر و استفاده از اینترنت و غنای محیطی خواندن در خانه در سنین پیش و پس از مدرسه با مهارت های خواندن ارتباط معناداری وجود دارد و در تمام این مولفه میان دانش آموزان عادی و نارساخوان با طبقه اجتماعی اقتصادی بالا و پایین نیز تفاوت ها در سطح ۰,۰۵ معنادار است. از دیگر سو ضرایب همبستگی مشاهده شده میان غنای محیطی و مهارت های خواندن در سنین پیش از مدرسه بیشتر از پس از مدرسه بود و این ارتباطات در میان دانش آموزان نارساخوان کمتر و ضعیف تر بودند. (یدالهی، ۱۳۹۶). کودکانی که از نظر ژنتیکی، مستعد مشکلاتی در خواندن هستند، کمتر تمایل دارند که در خارج از مدرسه نیز در فعالیت های خواندنی شرکت کنند که این موضوع نشان دهنده ی ارتباط میان در معرض خواندن قرار گرفتن و موفقیت در خواندن در سطح فنوتیپی است. از طرفی، کودکی که به خواندن علاقه دارد احتمالاً از والدین و اطرافیان، بیشتر می خواهد که برای او کتاب تهیه کنند، بنابراین هم عامل ژنتیک و هم عامل در معرض محیط غنی قرار گرفتن، هر دو به موفقیت در خواندن کمک می کند (پنینگتن و آلسن، ۲۰۰۵). شناخت عوامل موثر بر هر یک از مهارت های خواندن در کودکان و تقویت آن ها در محیط خانه می تواند روی مهارت های خواندن کودک در سنین مدرسه تأثیر بسزایی بگذارد. دانش آموزانی که بیشتر می خوانند (مطالعه می کنند) از مهارت خواندن بیشتری برخوردار هستند موفقیت در خواندن نیز به نوبه خود، منجر به پیشرفت در خواندن می شود (نیکل هارلر و دیگران، ۲۰۰۷).

بحث و نتیجه گیری

بدین ترتیب همان طور که پژوهش ها نشان دادند که هرچه کودکان در معرض خواندن قرار بگیرند و تمرین کنند (استنویچ، ۱۹۸۶)؛ در خانه تاکید روی نام حروف یا خواندن کلمات باشد طبق نظر سینگسن و من (۱۹۹۹) توانمندی های خواندن آن ها در سنین مدرسه نیز بیشتر خواهد بود؛ میان این مولفه های غنای محیطی و مهارت های خواندن ارتباط معناداری وجود دارد ارتباط میان موفقیت در خواندن و در معرض خواندن قرار گرفتن از زوایای مختلف حائز اهمیت است. یکی از آن ها این است که موفقیت در خواندن، سبب تقویت خواندن می شود و از طرفی نیز مشکلات در خواندن موجب می شود که فرد تمایل کمتری به خواندن داشته باشد و نهایتاً موجب تضعیف مهارت خواندن وی می شود (استنویچ، ۱۹۸۶). پس هر دو تمرین مستقیم و غیر مستقیم خواندن با مهارت های خواندن مرتبط هستند اما با جنبه های متفاوت از هم دیگر. به طور مثال مشارکت کودکان با والدین در فعالیت هایی نظیر نواختن موسیقی، بازی های قافیه دار، داستان سرایی و نقاشی کشیدن نیز می تواند به خواندن کودکان و مهارت های بیانی شفاهی آن ها کمک کند (ویگل، ۲۰۰۲).

میشل هود و دیگران (۲۰۰۸) دریافتند که آموزش های والدین و تشخیص حرف - کلمه در کلاس اول و دوم، خواندن کلمه، نمرات املا، آگاهی های واج شناختی (آگاهی های واجی و آگاهی از قافیه) ارتباط معناداری وجود دارد. خواندن والدین-فرزند نیز خود با دایره ی لغات کودک در کلاس اول مرتبط بود. پس هر دو تمرین مستقیم و غیر مستقیم خواندن با مهارت های خواندن مرتبط هستند اما با جنبه های متفاوت از هم دیگر. این نتایج اهمیت برنامه ریزی های گسترده برای غنی کردن محیطی خواندنی خانه را نشان می دهد. از دیگر سو روی مولفه های مختلف محیط خانه و اهمیت هریک نیز تاکید می کند. مدت زمانی که والدین در خانه صرف کتاب خوانی می کنند و اهمیت باورهای آن ها به اهمیت خواندن می تواند موجب ارتقا دانش تصویری و علاقه ی کودکان به خواندن شود. برای رشد مهارت های زبان بیانی و شفاهی باید به فکر ارتقای ویژگی های جمعیت شناختی والدین نظیر سطح درآمد، سواد و تحصیلات آن ها، مدیریت مالی خانواده و ... بود. همان طور که بلند کتاب خواندن برای کودک حائز اهمیت است، مداخلاتی نظیر تنظیم فعالیت های مشترک میان والد-فرزند و تغییر افکار و باورهای والدین نسبت به خواندن نیز مهم هستند. اشکال بیشتر تحقیقات این است که طولی نیستند، مداخله ای نیستند و به همین دلیل دقیقاً این که چطور و از چه راهی غنای محیطی خواندن روی مولفه های مهارت های خواندن اثر می گذارد مشخص نیست. با استفاده از پژوهش های انجام شده و در نظر گرفتن چنین عوامل موثری می توان پژوهش های آتی را برنامه ریزی نمود.

منابع

- کریمی نوری، رضا؛ مرادی، علیرضا، اکبری زردخانه، سعید و زاهدیان حائده (۱۳۸۴)، آزمون خواندن و نارساخوانی (نما)، انتشارات جهاد دانشگاهی تربیت معلم.
- گنجی (۱۳۹۴)، کتاب روانشناسی کودکان استثنایی بر اساس DSM5، نشر ساوالان.
- یدالهی، الهه (۱۳۹۶). رابطه غنای محیطی خواندن با مهارت های خواندن و علاقه مندی به خواندن در کودکان ۹ تا ۱۲ ساله عادی و نارساخوان. پایان نامه کارشناسی ارشد. گروه روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران.
- Akhil, J.V., & Cain, K. (۲۰۰۳). The development of comprehension skill. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy*, ۱۵۵-۱۸۰.
- Anne G.F.M. Regtvoort, Aryan van der Leij (۲۰۰۶), Early intervention with children of dyslexic parents: Effects of computer-based reading instruction at home on literacy acquisition, *The Netherlands*.
- Baker, L., Fernandez-Fein, S., Scher, D., & Williams, H. (۱۹۹۸). Home experiences related to the development of word recognition. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*, ۲۶۳-۲۸۷. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cipielewski, J., & Stanovich, K.E. (۱۹۹۲). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print, *Journal of Experimental Child Psychology*, ۵۴, ۷۴-۸۹.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (۱۹۹۳). Children's literacy environments and early word recognition subskill, *Reading and Writing*, ۵, ۹۳-۲۰۴.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (۱۹۹۷). Early reading acquisition and its relation to reading exposure and ability ۱۰ years later. *Developmental Psychology*, ۳۳, ۹۳۴-۹۴۵.
- Elaine Carlson, Amy Bitterman, and Frank Jenkins (۲۰۱۲). Home Literacy Environment and Its Role in the Achievement of Preschoolers With Disabilities.

- Elbro, C., & Petersen, D. K. (۲۰۰۴). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: an intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, ۹۶(۴), ۶۶۰-۶۷۰.
- elizabeth a. griffin and frederick j. morrison (۱۹۹۷). The Unique Contribution of Home Literacy Environment to Differences in Early Literacy Skills. *Early Child Development and Care*, ۱۲۸, ۲۳۳-۲۴۳.
- Fawcett, A., & Nicolson, R. (۱۹۹۶). *The Dyslexia Screenint Test: DST*. Psychological Corporation.
- Fielding-Barnsley, R., & Purdie, N. (۲۰۰۳). Early intervention in the home for children at risk of reading failure, *Support for Learning*, ۱۸, ۷۷-۸۲.
- Foy, J.G., & Mann, V. (۲۰۰۳). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, ۲۴(۱), ۵۹-۸۸.
- Harlaar, N., Dale, P. S., & Plomin, R. (۲۰۰۷). Reading exposure: a (largely) environmental risk factor with environmentally-mediated effects on reading performance in the primary school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* ۴۸(۱۲), ۲۳۰۰-۲۳۱۰.
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (۲۰۰۸). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, ۱۰۰(۲), ۲۵۲-۲۷۱.
- Hughes, M. T., Schumm, J. S., & Vaughn, S. (۱۹۹۹). Home literacy activities: Perceptions and practices of Hispanic parents of children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, ۲۲, ۲۲۴-۲۳۰.
- JK Torgesen, SR Burgess. (۱۹۹۸). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies.
- Laosa, L. M. (۱۹۸۲). School, occupation, culture, and family: The impact of parental schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology*, ۷۴, ۷۹۱-۸۲۷.
- Leppanen, U., Kaisa, A., & Nurmi, J-E. (۲۰۰۵). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, ۲۸, ۳۸۳-۳۹۹.
- lonigan, c.j., burgess, s.r., & anthony, J.A. (۲۰۰۰). Development of emergent literacy and reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, ۳۶, ۵۹۶-۶۱۳.
- MacInnis, C., & Hemming, H. (۱۹۹۵). Linking the needs of students with learning disabilities to a whole language curriculum. *Journal of Learning Disabilities*, 28(۹), ۵۳۵-۵۴۴.
- Mann, V. A. (۱۹۸۴). Longitudinal prediction and prevention of early reading failure. *Annals of Dyslexia*, ۳۴, ۱۱۷-۱۳۶.
- Marvin, C. A., & Wright, D. (۱۹۹۷). Literacy socialization in the homes of preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, ۲۸, ۱۵۴-۱۶۳.
- Marvin, C., & Mirenda, P. (۱۹۹۳). Home literacy experiences of preschoolers enrolled in Head Start and special education programs. *Journal of Early Intervention*, ۱۷(۴), ۳۵۱-۳۶۷.
- Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Taylor, L. C., Burchinal, M. & Cox, M. J. (۲۰۰۴) Family income and its relation to preschool children's adjustment for families in the NICHD study of early child care. *Developmental Psychology*, ۴۰, ۷۲۷-۷۴۵.
- Molfese, V. J., Modglin, A., & Molfese, D. L. (۲۰۰۳). The Role of Environment in the Development of Reading Skills: A Longitudinal Study of Preschool and School-Age Measures. *Journal of Learning Disabilities*.
- Olofsson, Å., & Niedereöe, J. (۱۹۹۹). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems: From ۳ to ۱۱ years of age. *Journal of learning disabilities*, ۳۲(۵), ۴۶۴-۴۷۲.
- Paul P. M., Leseman, Scheele, A. F., Mayo, A. Y., & Messer, M. H. (۲۰۰۷). Home Literacy as a Special Language Environment to Prepare Children for School. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, ۱۰, ۳۳۴-۳۵۵.
- Pennington, B.F., & Olson, R.K. (۲۰۰۵). Genetics of dyslexia. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The science of reading, A handbook*, ۴۵۳-۴۷۲.
- Reid Lyon, G. (۱۹۹۵). Toward a Definition of Dyslexia, *National Institutes of Health pressed by springer* ۱۹۹۵.
- Roberts, J., Jurgens, J., Burchinal, M., & Graham, F. P. (۲۰۰۵). The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children's Language and Emergent Literacy Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- Roel van Steensel. (۲۰۰۶). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, ۲۹ (۴), ۳۶۷-۳۸۲.
- Scarborough, H. S. (۱۹۹۱a). Antecedents to reading disability: Preschool language development and literacy experiences of children from dyslexic families. *Reading and Writing*, ۳, ۲۱۹-۲۳۳.
- Scarborough, H. S. (۱۹۹۱b). Early syntactic development of dyslexic children. *Annals of Dyslexia*, ۴۱, ۲۰۷-۲۲۰.
- Scarborough, H. S., Dobrich, W., & Hager, M. (۱۹۹۱). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, ۲۴, ۵۰۸-۵۱۱.
- Singson, M., & Mann, V. (۱۹۹۹). Precocious reading acquisition: Examining the roles of phonological and morphological awareness. *the Society for the Scientific Study of Reading*, ۲۳-۲۵.
- Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (۲۰۰۸). Relations among maternal literacy beliefs, home literacy practices, and the emergent literacy skills of preschoolers with specific language impairment. *Early Education and Development*, ۱۹(۱), ۶۸-۸۸. *Research Quarterly*, ۲۰, ۳۲۷-۳۵۰.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (Eds). (۱۹۹۸). Preventing reading difficulties in young children: Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children. *National Research Council*.
- Stanovich, S.E. (۱۹۸۶). Matthew effects in reading: Some consequences of individual-differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, ۲۱, ۵۴۴-۵۴۶.
- Sutherland, D., & Gillon, G. T. (۲۰۰۷). Development of phonological representations and phonological awareness in children with speech impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, ۴۲(۲), ۲۲۹-۲۵۰.

Review and Analyze the Relationship between home literacy environments to Reading skills For both ...

- Symons, S., Szuskiewicz, T., & Bonnell, C. (۱۹۹۶), Parental print exposure and young children's language and literacy skills. Alberta, *Journal of Educational Research*, ۴۲, ۴۹-۵۸.
- Umek, L. M., Podlesek, A., & Fekonja, U. (۲۰۰۵). Assessing the Home Literacy Environment Relationships to Child Language Comprehension and Expression. *Hogrefe & Huber Publishers European Journal of Psychological Assessment*, (۱), ۱-۱۰.
- Wagner, r.k., torgesen, j.k., & rashotte, C.A. (۱۹۹۴). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, ۳۰, ۷۳-۸۷.

