

شیوه های پیشنهادی آموزش مهارت های کتبی زبان فارسی به زبان آموزان غیرفارسی زبان

کلثوم پژوهی^۱

چکیده

مهارت های مکتوب زبان، یعنی مهارت خواندن و نوشتن دارای مراحل دشوار روان شناختی یادگیری است که فراگیران با تلاش فراوان و بر اساس شیوه منابع درسی و معلم خود به کسب آن دو همت می گمارند. فراگیری مهارت خواندن؛ فراگیری فرایند پویایی که خواننده با هدف پی بردن به پیام نویسنده به آن اقدام می کند و آموختن مهارت نوشتن؛ ملموس ترین مهارت زبان آموزی که سندی مکتوب برجای می گذارد، از جمله اهداف ویژه زبان آموزان غیرفارسی زبان است که در این مقاله به شیوه های آموزش آن دو مانند حرف محور (با تأکید بر تدریس حروف)، واژه محور (با تأکید بر تدریس واژه)، ترکیبی و... می پردازیم.

واژگان کلیدی: مهارت کتبی، مهارت خواندن، مهارت نوشتن، حرف محور، واژه محور، زبان آموز غیرفارسی زبان

مقدمه

چهار مهارت گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن در آموزش هر زبانی مورد تأکید است، دو مهارت نخست را مهارت های شفاهی و دو مهارت دیگر را مهارت های کتبی زبان می نامند. دو مهارت نخست به صورت طبیعی و بدون آموزش رسمی در شش سال اول زندگی در منزل فرا گرفته می شود و کودکان مهارت های کتبی زبان را در مدرسه و به صورت رسمی آموزش می بینند. با توجه به نحوه آموزش هر زبانی امروزه انتظار می رود که زبان آموز هر چهار مهارت را به طور همزمان فرا گیرد، اما شیوه های تدریس مهارت های شفاهی و کتبی در عین تنیدگی دارای تفاوت هایی هم می باشند که در این اثر تنها به بررسی مهارت های کتبی زبان پرداخته و پس از بیان تعریف و اهمیت آن، به برخی از روش هایی که در آموزش زبان آموزان غیر فارسی زبان کاربرد بیشتری دارد، اشاره می شود.

مهارت های کتبی زبان

خواندن به عنوان فعالیتی که در آن نمادها، علامت ها، حروف به کلمه ها و جمله ها با معنای مشخص تبدیل می شوند، مهارتی است که خواننده می کوشد پیام و مقصد نویسنده را رمز گشایی کرده و مفاهیم را دوباره خلق کند (Chastain:1991;216؛ پال، ۱۳۸۳: ۳۱). مهارت خواندن فرآیندی پویا و تعاملی است که هم خواننده و هم محتوا در آنچه آموخته می شود سهیم می باشند؛ بنابراین فعالیتی معنادار و بیش از تطبیق صدا ها با نماد های نوشته یا چاپ شده بر یک صفحه است. بدین سبب برخی پژوهشگران خواندن را تفسیر معنا دار نمادهای کلامی نوشته شده یا چاپ شده و یا برخورد معنادار با متن تعریف کرده اند (گلور، ۱۳۸۵: ۱۷۱). هم چنین خواندن اخذ آن چیزی است که نویسنده قصد بیان آن را دارد. به نظر می رسد خواندن مهارتی است که همه آن را عادی می شماریم، اما در

^۱ کارشناس ارشد زبان شناسی (گرایش آموزش زبان فارسی)، دبیر زبان انگلیسی، منطقه لشت نشا، (استان گیلان) cn_raha@yahoo.com

اصل این مهارت، فرآیندی است عالی و پیچیده که جزئیات متعددی را در برمی گیرد و ارتباط کلی خواننده با اطلاعات سمبولیک (اطلاعاتی که با علائم و نشانه ها القا می گردد) می باشد که معمولاً به جنبه ی بصری یادگیری اطلاق می شود و دارای هفت گام است:

- ۱- تشخیص: اطلاع خواننده از علائم الفبایی است که تقریباً پیش از جنبه ی فیزیکی رخ می دهد.
 - ۲- جذب: در این روند (پروسه) فیزیکی نور از کلمه نوشته شده منعکس و به چشم می رسد و سپس به مغز منتقل می گردد.
 - ۳- درک کلی (درونی): به درک اساسی، پیوند دادن کلیه ی قسمت های اطلاعات خواننده شده به دیگر قسمت ها مرتبط می شود.
 - ۴- درک نهایی (خارجی): مشتمل بر تجزیه و تحلیل، نقد، تایید، انتخاب و رد است. فرآیندی که خواننده کل مجموعه اطلاعات قبلی خود را به اطلاعات حاضر که در حال خواندن آن است مربوط کرده و ارتباط لازم و مناسب را برقرار می سازد. (طوسی، ۱۳۷۵: ۱۹-۱۸).
 - ۵- ضبط (حفظ): انبار کردن اساسی اطلاعات که خود می تواند مساله ساز باشد؛ نباید هم چون خوانندگان ورود به جلسه ی امتحان بود که ضبط و حفظ تنها کافی نیست، لازم است با یادآوری همراه و قرین باشد.
 - ۶- به یاد آوری: توانایی بیرون کشیدن اطلاعات مورد نیاز از انبار مغزی.
 - ۷- ارتباط یا به کار گیری که می تواند کتبی، شفاهی، در تصور یا تفکر باشد. در این گام واپسین خواننده می خواهد آن چه را که خواننده به کار بندد (طوسی، ۱۳۷۵: ۲۰؛ رمضان، ۱۳۸۲: ۸).
- از منظر روان شناسی پژوهش گران چهار و گاه با در هم آمیختن مرحله سوم و چهارم، سه مرحله را در رشد و کسب مهارت خواندن پیشنهاد می دارند. در مرحله نخست، خواندن کلمات خاص با استفاده از نشانه های دیداری کلمات آغاز می شود. فراگیر کلمه را با استفاده از نشانه های دیداری که همراه آن هستند می خواند نه از روی تک تک حروف یا صدای تشکیل دهنده آن، حتی به درستی نمی داند که از کنار هم قرار گرفتن حروف ویژه ای، کلمه ساخته می شود. در این مرحله فراگیر هنوز به مهارت های رمزگشایی دست نیافته است و با اتکا به متن قادر به خواندن کلمات محدودی است و این استراتژی در خواندن کلمات دیگر و ناآشنا و یا مشابه کاربردی ندارد. در مرحله دوم به تشخیص روابط حرف و صدا می رسد. این گام، پیشرفت قابل ملاحظه ای را در توانایی خواندن وی به وجود می آورد. با استفاده از تشخیص حرف و صدا که در آغاز فقط به چند حرف توجه دارد، به خواندن برخی کلمات نائل می گردد. در این مرحله برخلاف مرحله نخست، فراگیر شروع به رمز گشایی می کند. رمز گشایی (یعنی به دست آوردن معنی تک تک کلمه هایی که از طریق تشخیص خصوصیات ظاهری و نسبت دادن معنی به آن ها انجام می گیرد) او را کمک می کند تا کلمات را با یادآوری روابط میان حروف در هجی کردن و اصوات در تلفظ ها بخواند. آگاهی واجی که در این مرحله به آن دست یافته در حقیقت نقطه آغازین توانایی رمزگشایی کلمات جدید می باشد. در ابتدا رمزگشایی کلمات ساده را به کار بسته، با نگاه کردن به کل کلمه و هم چنین توجه به حرف ساکن آخر کلمه، کلمات جدید را به درستی می خواند. رمز گشایی در حقیقت مبنا و پایه ی سریع و روان خوانی فراگیر است. مرحله سوم مرحله ای است که فراگیر مهارت کافی در حروف الفبا و صدای آن ها به دست آورده و این مهارت او را به سوی مهارت های رمزگشایی کامل تر و پیچیده تر سوق می دهد. در این مرحله فراگیر می داند که توالی حروف، اجزای تلفظی را نشان می دهد و ارتباط آن ها با اجزای دیگر تلفظی سبب تشکیل کلمات کامل می شود. فراگیر ضمن درک خواندن آوایی و هجی، آرام آرام به سوی درک واژگی کلمات می رسد. با پیشرفت در این مرحله به نقطه ای می رسد که دیگر حرف به حرف نمی خواند؛ زیرا درک واژگی سبب می شود تا فراگیر الگوهای

هجی کردن نظام مند را در کلمات تشخیص داده و معنای بسیاری از کلمات را که قبلاً خارج از این قانون به نظر می رسیدند، بفهمد. در این مرحله کلمات را به اصوات یا واج های تشکیل دهنده ی آن ها تقسیم می کند که در خواندن و هجی کردن او در کار خواندن کارآمد است. فراگیر به عنوان خواننده ی این مرحله به طور خودکار واحدهای کلمات یا خوشه های خطی را تشخیص می دهد (Beech: 1995; 15: هامیل، ۱۳۸۱: ۱۴۰/۱-۱۳۸؛ مقنی آرانی، ۱۳۸۶: ۱۱۷).

میسن^۱ (۱۹۸۰) از جمله پژوهش گرانی است که این سه مرحله را در رشد خواندن فراگیران در نظر می گیرد و اعتقاد دارد فراگیران ابتدا خوانندگانی وابسته به متن هستند که کلمات را با توجه به نشانه های ظاهری می خوانند، سپس با استفاده از قدرت بصری کمی پیشرفته تر از خوانندگان مرحله نخست قادر به خواندن چند کلمه ی خارج از بافت می شوند و در واپسین مرحله بر قواعد و روابط میان حروف و اصوات نائل می شوند و از این دانش خود، در رمز گشایی کلمات ناآشنای چاپی به درستی استفاده می کنند و قادر به خواندن کلمات چند هجایی می شوند (پولاچک، ۱۳۷۸: ۴۷۳).

مارش^۲ و همکارانش (۱۹۸۱) بر اساس جدول ذیل چهار مرحله در رشد خواندن پیشنهاد می دارند:

مرحله	توصیف
۱- حدس زدن زبانی	نگاهی و حدسی
۲- حدس زدن شبکه افتراق	حدس پیچیده و حساب شده
۳- رمزگشایی زنجیره ای	یادگیری تناظرهای ساده نویسه-واج
۴- رمزگشایی سلسله مراتبی	خواندن ماهرانه

همان گونه که از جدول پیداست، فراگیر در مرحله حدس زبانی با استراتژی ارتباط حفظی و طوطی وار ساده به بازشناسی کلمات روی می آورد و با بهره گیری از بافت، کلمه را حدس می زند. در مرحله ی حدس زدن شبکه افتراق بر پایه ی علائم نویسه ای مشترک در بین کلمه ی ناآشنای خارج از متن و کلمه ی آشنا نسبت به کلمه ی نا آشنا واکنش نشان می دهد. در این مرحله به نشانه هایی چون شکل، طول و حرف آخر کلمه توجه می کند. در مرحله ی رمز گشایی سلسله مراتبی به کارگیری قواعد ترکیب، امکان رمز گشایی کلمات جدید را به فراگیر می دهد. تماس او با کلمات مکتوب بیشتر، به صورت تجربی به او می آموزد که بسیاری از حروف یا مجموعه ای از حروف در کلمات متفاوت، دارای تلفظ یکسانی هستند. این کشف فراگیر را به تدریج به ارزش اصل الفبایی آگاه می سازد و در آخرین مرحله با افزایش تجربه ی وی مهارت های رمزگشایی، پیچیده تر و ظریف تر می گردد و پی می برد که قواعد به اعتبار بافت کلمات تغییر می کند. در مرحله ی رمزگشایی سلسله مراتبی فراگیر از قیاس به عنوان بدیلی برای رمزگشایی استفاده می کند (همو، ۴۸۲-۴۷۹).

چه مراحل رشد خواندن را سه مرحله در نظر بگیریم و چه بر چهار مرحله تاکید ورزیم، روشن است که بسیاری از فراگیران پایه ی اول این مراحل را با موفقیت به پایان می برند و خواننده می شوند، اما هر یک به روش معلم و تلاش ستودنی خود به این مهارت مهم دست می یابند.

نوشتن دومین مهارت کتبی زبان است. آنچه امروز با نام نوشتن و خط می شناسیم، راهی طولانی و پیچیده را پشت سر گذاشته تا به شکل امروزی خود رسیده است. گرچه پیدایش زبان، بین پانصد هزار تا یک میلیون سال پیش رخ داده، ولی پیدایش خط پدیده ای جدید بوده و حتی ابتدایی ترین صورت آن از ده هزار سال پیش فراتر

^۱) Mason

^۲) Marsh

نمی رود. (باطنی، ۱۳۸۵: ۵۷-۷۶). با پیدایش نظام های آموزشی و علمی شدن پدیده ی نوشتن، این مهارت از ارکان آموزش و پرورش و هم چنین زبان آموز غیرفارسی زبانی محسوب می شود. نوشتن ملموس ترین مهارت خواننده می شود؛ زیرا نوشته سندی کتبی از خود بر جای می گذارد. دنیای امروز وضعیت فردی که در مهارت پایه ی نوشتن مشکل داشته باشد در شرایط نامطلوبی قرار می دهد، نوشتن علاوه بر اینکه از مهارت های اصلی و پیش نیاز موفقیت تحصیلی است در زندگی روزمره نیز از مهارت های اساسی و مورد نیاز به حساب می آید (سلیمی، ۱۳۸۷: ۲۳).

زبان نوشتاری دارای سه بعد است: دست نویسی (دستخط)، املا و بیان نوشتاری که در این میان دستخط به عنوان مهارت بنیادی در نظر گرفته می شود. مراحل آموزش نوشتن را می توان به سه دسته تقسیم کرد: ۱. آموزش نوشتن غیر فعال: رونویسی ۲. آموزش نوشتن نیمه فعال: دیکته نویسی ۳. آموزش نوشتن فعال: انشا و انواع آن. بنابراین اهداف برنامه آموزش این مهارت برای مبتدیان، آشنایی با شیوه های نگارش حروف الفبا و ترکیب آنها در ساخت نوشتاری کلمات (رونویسی و دستخط)، آشنایی فراگیران با املا صحیح کلمات و جمله های فارسی (املا) و آشنایی آنان با قواعد ترکیب جمله ها و ساخت متن و توصیف نگاری و نامه نگاری (انشا) است (زند، ۱۳۸۶: ۱۴۷).

زبان نوشتاری، اجرای حرکتی - ترسیمی و زنجیره ای نمادهایی است که به وسیله ی آنها افکار و دانش انتقال می یابند. نوشتن با چند مهارت بسیار مشخص، از جمله نگهداری موضوع در ذهن، تنظیم موضوع به صورت کلمه، ترسیم گرافیکی شکل هر حرف و کلمه، به کارگیری صحیح ابزار نوشتن و داشتن حافظه ی دیداری و حرکتی کافی ارتباط دارد (والاس و مک لافلین^۱، ۱۹۸۰: ۲۴۷). نوشتن سه فرآیند مجزا را در بر می گیرد: بیان نوشتاری^۲، هجی کردن^۳ (دیکته) و دستخط^۴.

نوشتن در زبان آموزی به دو معناست و این مهارت مانند یک سکه دو رویه دارد: نوشتن ابزاری و نوشتن بیانی. نوشتن ابزاری عبارت است از فراگیری، شناخت و کاربرد نشانه های خطی در زبان کلامی که در دروسی مانند خواندن، رونویسی کردن و املا ظاهر می شود، و نوشتن به معنای بیانی افکار، احساسات، مقاصد و نیازهای درونی است که به وسیله ی نشانه های خطی یعنی کلمه و جمله ظاهر می شود (عندلیبی، ۱۳۸۵: ۳۳۵).

مراحل یادگیری نوشتن را می توان به دو مرحله نوشتن ابزاری (شامل رونویسی کردن و املا) و نوشتن بیانی (انشا یا نوشتن خلاق) طبقه بندی کرد (همو، ۱۳۳۳).
مروری بر روش های تدریس مهارت های کتبی

با توجه به اهمیت دو مهارت کتبی زبان، روش های متفاوتی در آثار و منابع موجود است که برخی از اهم آن ها به شرح جدول ذیل است.

رویکردها ^۵	روش ها
رویکرد تحلیلی	روش حرف محور، روش آوا محور، روش هجا محور
رویکرد کلی	روش واژه محور، روش جمله محور

^۱ Wallace & McLaughlin

^۲ composition

^۳ spelling

^۴ handwriting

^۵ - برای پی بردن به تفاوت میان رویکرد و روش رک: زندگی، (۱۳۸۵)، روش تدریس در زبان فارسی، ص ۱۰۵.

رویکرد ترکیبی	روش ترکیبی ایران، روش لوباخ، روش فریر
رویکرد تجربه ی زبانی	روش تجربه زبانی
رویکرد چند حسی	روش فرنالد، روش گلینگهام-استیلمن روش اورتون
رویکرد زبان شناختی	روش بلومفیلد-فریز
رویکرد الفبای اصلاح شده	روش الفبای آموزش پایه، روش نشانه های ممیز، روش نشانه های رنگین

روشن است که متخصصان امور زبان آموز غیرفارسی زبانی نیز روش های متفاوت و مفیدی در اختیار معلمان قرار می دهند؛ بنابراین به شرح مختصر این روش ها می پردازیم.

در رویکرد تحلیلی تدریس از «جز به کل» رخ می دهد. همان گونه که از جدول پیداست ابتدا به تدریس جزئیات پرداخته می شود بدین ترتیب که اسامی ۳۳ حرف الفبا تدریس و سپس به کمک «حرکات» کلمه سازی می کنند. این رویکرد بر اصل تکرار استوار است و توجهی به معنی ندارد (زندى، ۱۳۸۵، ۱۰۷؛ انوشه پور، ۱۳۶۹، ۹۲). در رویکرد کلی بر اساس مکتب گشتالت تدریس از «کل به جز» صورت می گیرد و در رویکرد ترکیبی تلاش بر آن است که دو رویکرد پیشین را به صورت توأم در تدریس در پیش گیرند تا اختلاف بین این دو دیدگاه تا حدی مرتفع گردد. در این رویکرد، خواندن همراه با فکر و درک مطلب است در حالی که آموختن شکل حروف و صداهای آن ها، تاکید بر تلفظ صحیح کلمه ها و گسترش مهارت های فراگیر در شناسایی کلمات جدید از رویکرد تحلیلی اقتباس شده، رعایت «کلمه کلید» و نشان دادن کل آن به فراگیران تاکید رویکرد کلی است (زندى، ۱۳۸۵، ۱۱۱؛ کاکو جویباری و هوسپیان، ۱۳۸۰، ۳۴-۳۳؛ رایلی، ۱۳۸۰، ۴۲). آن چه درباره ی مواد آموزشی این سه رویکرد سنتی می توان گفت استفاده از لوحه های تصویری به ویژه برای کلمه کلید در دوره نخست زبان آموز غیرفارسی زبانی، استفاده از لوحه ای متشکل از همه ی حروف الفبا به صورت منفک، استفاده از تصویرهای واژه ی جدید که روی صفحه ی کاغذی یا مقوایی تهیه شده بود که معلم به فراخور استفاده خود از هر رویکرد از آن ها می تواند استفاده کند.

در رویکرد تجربه ی زبانی تاکید بر استفاده از واژگان متنی است که برای زبان آموزان غیرفارسی زبان با معنی و قابل درک باشد؛ بنابراین سعی بر این است متن یا داستانی را فراگیر بر اساس تجربه ی خود انتخاب کند، معلم آن ها را به خواندن ترغیب نماید و در جایی که نیاز به کمک دارند، به آن ها کمک کند (Celce-Murcia, 1977; 179).

در رویکرد چند حسی فرض بر این است در آموزش از حواس مختلف فراگیران استفاده شود؛ زیرا این رویکرد ابتدا برای آموزش فراگیران با اختلالات جسمی و رفتاری تدارک دیده شده بود، اما تجربه نشان داد برای فراگیران عادی هم مفید می باشد. فراگیر شکل حروف، کلمات و جملات را می بیند (حس بینایی)، تلفظ این عناصر زبانی را از معلم یا نوار صوتی می شنود (حس شنوایی)، تلفظ آن ها را بر زبان می آورد (حس گویایی)، عضلات دست خود را هنگام ردگیری عناصر زبانی به حرکت در می آورد (حس حرکتی-عضلانی) و سرانجام شکل نوشتاری عناصر زبانی را با انگشتان دست لمس می کند (حس لامسه) (زندى، ۱۳۸۵، ۱۲۱-۱۲۰، نادری و سیف نراقی، ۱۳۶۶، ۶۳-۶۲).

در تدریس زبان فارسی بازی ای ساخته شده که به نام «سی نا» معروف است. این بازی را می توان به عنوان مواد آموزشی مفید در تدریس رویکرد چند حسی به کار گرفت. از ساده ترین و مفهوم ترین کلمه مانند آب خواندن آغاز می شود. اگر فراگیر در مفهوم مشکل دارد باید به شیوه هایی مثل نشان دادن آب آشامیدنی به وی، تصویر یک لیوان آب و... به او واژه را شناساند. سپس کلمه مکتوب آب به صورت کلی او نشان داده و خوانده شود (حروف آن باید به گونه ای باشد که قابل حرکت دادن باشد). تکرار و بخش کردن در مرحله ی بعدی انجام می گیرد. آن گاه معلم از فراگیر می خواهد حروف «آ» و «ب» را به ترتیب از جای خود خارج کرده، در حالی کشیدن صدای هر حرف، حروف را با دست و انگشتان خود لمس کند. پس از شنیدن صدای هر حرف آن را تکرار کند. فراگیر با انگشت اشاره در جای خالی هر حرف در جهت نوشتن آن بکشد و هم زمان با معلم صدای حرف را تکرار کند. فراگیر سپس حروف را به ترتیب سر جایش بگذارد و هم زمان با معلم صدای هر حرف را کشیده گفته و در خاتمه ی کار کلمه را بخش کند. تا زمانی که فراگیر قادر به شناسایی کل کلمه، بخش کردن و کشیدن صدای حروف باشد باید کار را ادامه داد. برای انجام کارهای ابتکاری دیگر با همین شیوه می توان با گچ یا زغال این کلمه را روی زمین نوشت و از فراگیر خواست در جهت حرکت نوشتاری حروف روی آن راه برود (نادری و سیف نراقی، ۱۳۶۶، ۷۶-۷۸)؛ روشن است که با توجه به سن و تجربه زبان آموزان غیرفارسی زبان معلم در اجرای این بازی نقش مهم و کارسازی دارد. علاوه بر این بازی استفاده از بسته های آموزشی نظیر «بن بن بن» نیز می تواند ثمربخش باشد.

رویکرد زبان شناختی که از جمله جدیدترین رویکرد های آموزش خواندن و نوشتن به شمار می آید آموزش را از جمله آغاز می کند و آرام آرام و در حین آموزش به عناصر کوچک تر زبان می پردازد. در این رویکرد از کاربرد عکس و تصویر پرهیز می گردد؛ زیرا معتقد است فراگیر با وجود آن ها از ذهن خود کمتر استفاده می کند (زند، ۱۳۸۵؛ ۱۲۷-۱۲۶). در این رویکرد نیز می توان در عین ارج نهادن به اعتقاد آن ها جمله های ساده را به صورت کارت های جداگانه و واژه ای درآورد مثلاً واژه های «کیف خود را نشان بده» را روی کارت هایی به تعداد واژگان جمله به صورت جداگانه و بزرگ نوشت و از فراگیر خواست پس از خواندن این کار را انجام دهد. رویکرد الفبای اصلاح شده همان گونه که از نام آن انتظار می رود به دلیل مشکلاتی در الفبای زبان ها هم چون عدم تناسب حرف و آوا، متخصصان درصدد برآمدند این مشکل را با ایجاد هماهنگی و ارتباط کامل بین صدا و نماد جبران نمایند. به عنوان مثال وقتی که «ش» یا «خ» در زبان انگلیسی هیچ نمادی نداشت، برایشان نمادی در نظر گرفتند یا در الفبای زبان فارسی جمله «او با برادر خود به مدرسه ی روستا می رود» را به صورت «او با برادر خُد ب مدرسه روستا می رود» و یا واژه ی «خواهر» به صورت «خاهر» ساده شد (فریار و رخشان، ۱۳۷۱، ۲۲۹). روش های این رویکرد به دلیل مشکلات فراگیران در پایه های بالاتر کمتر مورد استفاده قرار گرفت جز اعراب گذاری که در ایران در پایه ی نخست تحصیلی مورد استفاده قرار می گیرد. در این روش می توان اعراب را به صورت رنگی روی کاغذ برید و هنگام نوشتن و خواندن واژه های جدید در جای صحیح آن ها قرار داد و به تدریج که زبان آموزان غیرفارسی زبان یاد گرفتند آن ها را حذف کرد بدین ترتیب فراگیران نقش آن ها را هم چون حروف اصلی نمی نگرند، بلکه کمکی برای خود می پندارند که پس از موفقیت آن ها در خواندن یا نوشتن از میان خواهند رفت.

نتیجه گیری

مهارت های کتبی زبان نه تنها در آموزش دانش آموزان ایرانی، بلکه در آموزش زبان آموزان غیرفارسی زبان، از اهمیت به سزایی برخوردار است. با توجه به اهمیت یادگیری این دو مهارت در آموزش این گروه از زبان آموزان، روش های متفاوتی برای تدریس منابع در نظر گرفته می شود. روشن است که گروه های علمی مرتبط در تربیت

نیروی کار تمهیدات علمی و عملی نیکویی اندیشیده است. از آن جا که دنیای مدرن امروز هر لحظه در تکاپوی دانش، راهی نو می پوید، شایسته است پژوهشگران و معلمان این حوزه نیز از جدیدترین روش ها و تکنیک ها در تدریس زبان آموزان غیرفارسی زبان بهره جویند.

منابع و ماخذ

الف: منابع فارسی

- انوشه پور، ابوالفضل، روش تدریس فارسی ابتدایی، تهران، چاپ و نشر ایران، ۱۳۶۹.
- باطنی، محمدرضا، زبان و تفکر، تهران: انتشارات آگاه، ۱۳۸۵.
- پال، جیمز، «خواندن چیست؟»، رشد آموزش ابتدایی ۱، ترجمه جعفر ربانی، سال هشتم، (شماره ۶۰)، ۱۳۸۳.
- پولاچک، الکساندر و کیث رینر، روان شناسی خواندن، ترجمه مجدالدین کیوانی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، چاپ اول، ۱۳۷۸.
- رایلی، جنی، آموزش خواندن، ترجمه ی سید علی اکبر مرعشی و سیروس وحدت، تهران، مدرسه، چاپ اول، ۱۳۸۰.
- زندى، بهمن، روش تدریس زبان فارسی در دوره دبستان، تهران: انتشارات سمت، چاپ هفتم، ۱۳۸۵.
- طوسی، بهرام، مهارت های خواندن، مشهد: انتشارات ترانه، چاپ هفتم، ۱۳۷۵.
- فریار، اکبر و فریدون رخشان، ناتوانی های یادگیری، تبریز: نیما، چاپ سوم، ۱۳۷۱.
- عدلیبی، محمد، مبانی زبان آموزی کودک، تهران: انتشارات رسانه ی تخصصی، ۱۳۸۵.
- کاکو جویباری، علی اصغر و آلیس هوسپیان، بررسی روش خواندن مقدم بر نوشتن، تهران، پژوهشکده کودکان استثنایی، چاپ اول، ۱۳۸۰.
- گلاور، جان ای و راجر اچ. برونینگ، روان شناسی تربیتی اصول و کاربرد آن، ترجمه علی نقی خرازی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، چاپ ششم، ۱۳۸۵.
- مقنی آرانی، مهدی، «شیوه های موثر در آموزش خواندن»، فصلنامه علمی، آموزشی و فرهنگی تعلیم و تربیت استثنایی، مرداد و شهریور ۱۳۸۷، ش (۶۹-۶۸).
- نادری، عزت الله و مریم سیف نراقی، اختلالات یادگیری، تهران: امیر کبیر، چاپ دوم، ۱۳۶۶.
- والاس، جرالده و جیمز ا. مک لافلین، ناتوانی های یادگیری، ترجمه ی تقی منشی طوسی، مشهد: آستان قدس رضوی، چاپ اول، ۱۳۶۹.
- هامیل، دونالد، دی و نتى آر. بارتل، آموزش فراگیران دارای مشکلات یادگیری و رفتاری، ترجمه اسماعیل بیابانگرد و محمد رضا نائینیان، تهران: سازمان آموزش و پرورش کودکان استثنایی، چاپ اول، جلد اول، ۱۳۸۱.

www. Anjomanfarsi.ir

ب: منابع لاتین

- Beech, John, (1985), *Learning to read: A cognitive approach to reading poor reading*, College-Hill press, San Diego.
- Celce -Murcia, Marianne, (1998), *Teaching English as a second or foreign language*, Tehran, Rahnama, First edition, (1377).
- Chastain, Kenneth, (1991), *Developing second language skills*, Vaghei press, Mashhad (1374).