



بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض خطر: اثربخشی

داستان‌خوانی مشارکتی

## Improvement of Early Literacy Skills for Preschool Children at-Risk: Effects of Shared Story Reading

تاریخ دریافت مقاله: ۲۸/۰۴/۱۴۰۱؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۶/۰۹/۱۴۰۱

N. Zamani (Ph.D)

M. Shokouhi Yekta (Ph.D)

S. Hasanzadeh (Ph.D)

نیره زمانی<sup>۱</sup>محسن شکوهی یکتا<sup>۲</sup>سعید حسن زاده<sup>۳</sup>

**Abstract:** The purpose of this investigation was to examine the effectiveness of the shared story reading intervention on promoting early literacy skills for preschool at-Risk. This study was quasi-experimental research design with pretest-posttest-follow-up with the control group. From two preschool centers, 30 children during a multi-level screening, included teacher introduction, imitation test and language development test. The participants were randomly assigned into either control or experimental group. Subjects of the experimental group, in 4 small groups, received 30 sessions of education, each session lasted 45 minutes three a week. Data were collected by Reading Readiness Test, and Test of Phonological Awareness. The results of Repeated Measures MANOVA indicated that a significant effect of program on increasing components of reading readiness and phonological awareness, in experimental group compared with the control group. While the differences were no significant for naming speed.

**Keywords:** shared story reading, early literacy, preschool children, children at-risk

**چکیده:** مقاله حاضر با هدف بررسی اثربخشی رویکرد داستان‌خوانی مشارکتی بر بهبود مهارت‌های سوادآموزی در کودکان پیش‌دبستانی در معرض خطر انجام شد. طرح پژوهش، شبه آزمایشی با طرح دو گروهی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بود. از بین کودکان دو مرکز پیش‌دبستانی، طی غربالگری چند مرحله‌ای به ترتیب شناسایی معلم، اجرای خرده آزمون تقلید جمله و آزمون رشد زبان، ۳۰ نفر از کودکانی که نمره رشد زبان آنها یک تا دو انحراف معیار زیر میانگین (۷۰-۸۵) بود، انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه جایگزین شدند. مداخله برای گروه آزمایشی در ۴ گروه کوچک، در برگیرنده ۳۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای و سه جلسه در هفته بود. ابزار جمع‌آوری داده‌ها آزمون آمادگی خواندن با قابلیت اعتماد بازآزمایی ۰/۸۷ و آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و آزمون آگاهی واج‌شناختی با قابلیت اعتماد بازآزمایی ۰/۹۰ و آلفای کرونباخ ۰/۹۸ بود. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره با اندازه‌گیری‌های مکرر نشان داد در گروه آزمایشی مهارت‌های آمادگی خواندن و آگاهی واج‌شناختی نسبت به گروه گواه در پس‌آزمون و پیگیری افزایش معنادار داشته است. همچنین در خرده‌آزمون سرعت نامیدن تغییر معناداری مشاهده نشد.

**کلیدواژه‌ها:** داستان‌خوانی مشارکتی، سوادآموزی، کودکان پیش‌دبستانی، کودکان در معرض خطر

nh\_zamani@yahoo.com

۱. دکتری روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)

myekta@ut.ac.ir

۲. استاد گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

shasanz@ut.ac.ir

۳. دانشیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

## مقدمه

عنوان سوادآموزی اولیه<sup>۱</sup> به منظور توصیف مهارت‌های پیش‌نیاز سوادآموزی<sup>۲</sup> کودکان در رابطه با خواندن و نوشتن، قبل از دستیابی آنها به باسواد رسمی به کار می‌رود (وایت‌هورست و لونینگان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). مهارت‌های سوادآموزی اولیه - که به طور معمول در سال‌های پیش دبستانی کسب می‌شوند - موجب شکل‌گیری پایه‌ای برای انتقال‌های بعدی کودکان به سوی خواندن اولیه یا شروع خواندن و سرانجام دستیابی به خواندن رسمی، یعنی خواندن با مهارت می‌شود (یوشیکاوا، ویلند و بروکس-گان<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). اکتساب سوادآموزی اولیه دربرگیرنده چندین مهارت کلیدی؛ شامل آگاهی واج‌شناختی<sup>۵</sup>، مفاهیم نوشته<sup>۶</sup>، دانش الفبایی<sup>۷</sup> و ویژگی‌های زبانی سواد<sup>۸</sup> است (کتز، فی، تامبلین و ژانگ<sup>۹</sup>، ۲۰۰۲).

رشد سوادآموزی اولیه با دانش کودکان درباره زبان شفاهی و نوشتاری مرتبط می‌شود. مهارت‌های زبان شفاهی شامل واژگان، آگاهی واج‌شناختی، درک زبان و گفتار روایتی است که به طور قوی در ورود به مدرسه با پیشرفت خواندن بعدی و درک خواندن ارتباط دارند. مهارت‌های زبان نوشتاری شامل دانش درباره مؤلفه و قواعد سیستم رمز است که شامل دانش حروف (برای مثال نام و صدای حروف)، تناظر واج-نویسه (صداهایی که بوسیله هر حروف ایجاد می‌شود)، دانش و قواعد نوشته (برای مثال جهت‌یابی)، آگاهی واج‌شناختی (برای مثال آگاهی از صدای آغازین) است که از جمله قویترین پیش‌بینی کننده‌های سوادآموزی اولیه برای رمزگشایی و خواندن کلمه می‌باشند (هجتلند، الن، هالاس، اریکسن و ملبای-لرواگ<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۷). در مجموع همه این مهارت‌ها با یکدیگر همبستگی درونی داشته و به طور تعاملی

- 
1. Early Literacy
  2. Pre-Literate
  3. Whitehurst & Lonigan
  4. Yoshikawa, Weiland & Brooks-Gunn
  5. Phonological Awareness
  6. Print Concepts
  7. Alphabet Knowledge
  8. Literate Language
  9. Catts, Fey, Tomblin & Zhang
  10. Hjetland, Ellen, Halaas, Eriksen & Melby-Lervåg

بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ... برخی جنبه‌های پیشرفت خواندن شامل رمزگشایی و درک خواندن را پیش‌بینی می‌کنند (پیاستا، گروم، خان، اسکیبی و باولز، ۲۰۱۸).

اکتساب این مهارت‌ها به مثابه یک محور در انتقال موفق کودکان از پیش‌خوانندگی<sup>۲</sup> به خوانندگان خبره در نظر گرفته می‌شود. مشکل در مهارت‌های سوادآموزی اولیه به نظر می‌رسد یک عامل علی برای دشواری‌های بعدی در دستیابی به خواندن باشد (دانکن و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). اهمیت اکتساب اولیه مهارت‌های سوادآموزی برای پیشرفت‌های بعدی در خواندن خبره، در واقع، بر اهمیت الگوهای تحولی موثر در رابطه با مداخله ظهور سوادآموزی برای کاهش احتمالی مشکلات خواندن در سال‌های بعد دلالت دارد (جاستیس و کدراوک، ۲۰۰۴). از این رو، در دهه‌های گذشته افزایش عظیمی در پژوهش‌های کاربردی در رابطه با اثربخشی مداخلات ظهور سوادآموزی برای کودکان در معرض خطر دیده می‌شود (لونینگان و همکاران، ۲۰۱۳؛ گتینگر و استابیر، ۲۰۱۴). در مجموع نتایج حاکی از ارزش مداخلات اولیه در حمایت از پیشرفت‌های سوادآموزی در کودکان در معرض خطر است و به ویژه، بر مزیت بالقوه بلندمدت چنین مداخلاتی در اثرگذاری بر موفقیت‌های خواندن در سال‌های بعدی تأکید می‌شود (جاستیس و کدراوک، ۲۰۰۴).

از سوی دیگر، کودکان در ورود به مدرسه به طور چشمگیری مهارت‌های زبانی متفاوتی دارند، و یک بخش قابل‌ملاحظه از این تنوع به علت وجود اختلاف در مواجهه با زبان، قبل از مدرسه است (والکر و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). کودک پیش از ورود به دبستان، در تعامل با محیط خانوادگی، فرهنگی و پیش‌زمینه اجتماعی و اقتصادی خانواده، تا حدی مهارت‌های زبانی را فرا می‌گیرد (عربی جونقانی، سلطانی و اسمی، ۱۳۹۶). از جمله نظام‌های دور تأثیرگذار بر رشد زبان جایگاه اجتماعی-اقتصادی است که یک متغیر شناخته‌شده برای پیش‌بینی تفاوت‌های فردی قابل توجه در رشد توانایی‌های شناختی و زبان می‌باشد (توماس، فورستر و رونالد<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). به طور خاص کودکان خانواده‌های کمتر برخوردار در معرض خطر عدم پیشرفت و ضعف یا تأخیر در یادگیری اولیه زبان هستند که بر پیشرفت تحصیلی در سال‌های بعد، به‌ویژه

---

1. Piasta, Groom, Khan, Skibbe & Bowles  
2. Preaders  
3. Duncan Et Al.  
4. Walker Et Al  
۲۲۷

سوادآموزی، تأثیر منفی خواهد داشت (وینسان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). بر اساس تحقیق جامع هارت و ریزلی<sup>۱</sup> (۱۹۹۵)، کمیت و کیفیت تعامل‌های زبانی والد-کودک در سال‌های پیش از دبستان، پیش‌بینی کننده رشد بهینه زبان، سوادآموزی و مهارت خواندن است. کودکانی که در شرایط محرومیت رشد می‌کنند در چهار سال اول زندگی تعداد واژه‌های بسیار کمتری می‌شنوند، احتمالاً تعاملات پاسخ دهنده کمتر و با طول گفتار کوتاه‌تری تجربه می‌کنند و زبانی که آنها می‌شنوند بیشتر دستوری بوده و از تنوع کمتری برخوردار است (بورچینال و همکاران، ۲۰۱۰؛ گیالاماس و همکاران، ۲۰۱۴). تفاوت‌های اولیه در تجربه زبانی شکاف‌هایی را در توانایی زبانی ایجاد می‌کند که در طول زمان پایدار باقی می‌ماند یا گسترش می‌یابد (تامیس-لمندا، لو، مک فادن، بندل و والتون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷؛ والکر و کارتا<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰؛ ماگیور و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). بنابراین، کودکان (تولد تا ۸ سالگی) در خانواده‌هایی با جایگاه اقتصادی و اجتماعی ضعیف در معرض خطر بیشتری برای دریافت درون داده‌های زبانی کم از سوی والدین، تأخیر در رشد واژگان/زبان، عدم آمادگی برای ورود به مدرسه و سوادآموزی اولیه، و مشکلات تحصیلی بعدی هستند (گرین وود، اشنیتز، کارتا، والیش و ایروین<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰؛ تروست، استروس، فلورس، استوکلمن و جانسان<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰). برای ورود به مدرسه، بسیاری از کودکان متعلق به طبقات اجتماعی-اقتصادی پایین‌تر، عملکرد بسیار ضعیفی نسبت به همسالان خود در آزمون‌های استاندارد شده درک و تولید زبان نشان می‌دهند (گینسبورگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). اطلاعات به‌دست‌آمده از یک مطالعه در انگلستان حاکی از آن است که کودکان پیش‌دبستانی خانواده‌های کم‌درآمد، در مقایسه با همسالان خود از خانواده‌های مرفه در واژگان بیانی ۱۵ ماه عقب بودند و طی سال‌های پیش‌دبستان رشد واژگان کندتری داشتند (بلاندن و ماچین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). به طور مشابه، مطالعه طولی کودکان استرالیایی نشان داد یک فاصله ۸ ماهه در رشد واژگان درکی کودکان خانواده‌های طبقات اجتماعی و اقتصادی پایین و بالا وجود دارد (تایلر و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳).

1. Hart & Risley
2. Tamis-Lemonda, Luo, Mcfadden, Bandel & Vallotton
3. Walker & Carta
4. Maguire Et Al
5. Greenwood, Schnitz, Carta, Wallisch & Irvin
6. Troseth, Strouse, Flores, Stuckelman & Johnson

بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ... نتایج تحقیقات این مسئله را تأیید می‌کنند که کودکان با مهارت‌های زبانی ضعیف و کودکان متعلق به طبقات اقتصادی و اجتماعی پایین، اغلب به‌عنوان کودکان در معرض خطر بالا برای مشکلات و اختلالات خواندن در سال‌های بعد شناخته می‌شوند (بورگاین، لرواگ، مالون و هولم، ۲۰۱۹). بنابراین برخی معتقدند (مور، ۲۰۰۶) نباید خود کودک را در معرض خطر دید بلکه محیط‌هایی که کودک در آن رشد میکند با توجه به عوامل خطری مانند محرومیت اقتصادی، سطح پایین تحصیلات، ضعف در تعامل‌های کمی و کیفی زبانی با کودک، می‌تواند رشد کودک را تضعیف کرده و کودک را در معرض خطر قرار دهد.

نگاهی به برنامه‌های درسی تربیت اوان کودکی در کشورهای منتخب جهان (حج فروش، مهدوی و طلایی، ۱۳۹۱) نشان می‌دهد؛ آموزش زبان و تسلط شفاهی و آشنایی با نوشتار، پیشگیری از افت تحصیلی کودکان در سال‌های آموزش ابتدایی، ارتقای زبان و فرهنگ، آماده کردن کودکان برای ورود به دبستان از جمله اهداف تعریف‌شده برای آموزش پیش از دبستان می‌باشند. همچنین نتایج مطالعه‌ای در ایران با هدف نیازسنجی برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی از دیدگاه مدیران و مربیان نشان می‌دهد، از میان شش نیاز بررسی‌شده توجه به مهارت‌های زبانی در اولویت دوم می‌باشد (سعادت‌مند، لیاقت‌دار و صادقیان، ۱۳۹۱). یافته‌های مطالعه رحیمیان بوگر (۱۳۹۱) در ایران نشان می‌دهد وضعیت اجتماعی-اقتصادی پایین و سکونت در نواحی روستایی در پیدایش طبقه کلی اختلالات یادگیری سهمیم هستند و میزان بالایی از احتمال ابتلا به اختلالات یادگیری را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین نریمانی و رجبی (۱۳۸۴) نیز در مطالعه خود نقش عوامل و شرایط نامساعد جمعیت شناختی و فرهنگی در بروز اختلالات یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی استان اردبیل را نشان داده‌اند. چنین گزارش‌هایی اهمیت شناسایی و مداخله به‌هنگام جهت مشکلات خواندن را دوچندان می‌کند. عدم شناسایی عوامل پیش‌بین اختلالات یادگیری و مداخله زودهنگام در این عوامل موجب خواهد شد که دانش‌آموزان بیشتری از گردونه آموزش عمومی حذف شوند.

ضرورت توجه به بنیادها و ساختارهای اولیه شکل‌گیری زبان و سوادآموزی، نظام‌های آموزشی جهان را به این فکر واداشته است که چگونه، چه موقع، با چه شرایطی و در چه

مرحله‌ای از تحول ذهن کودک، باید فرایند سوادآموزی را در سطوح خانه و مدرسه گسترش دهند. مسئله این است که چگونه می‌توان بنیان‌های خواندن را در کودکان به بهترین وجه تقویت کرد؟ روش‌های نوین و اثربخش در پرورش پیش‌نیازهای خواندن کدامند؟ گزارش تعدادی از پروژه‌های بزرگ مداخله‌ای (مانند پیش‌دستانی پری<sup>۱</sup> - اشوینهارت، بارنز و ویکارت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳) و مطالعات طولی (مانند پروژه زندگی خانوادگی<sup>۳</sup> - ورنون-فیگانز و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳؛ مطالعه اجرای تربیتی<sup>۵</sup>، یزجیان و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵) نشان می‌دهند مراقبت با کیفیت از کودک برای کودکان با پیشینه‌های محرومیت، و نیز فراهم‌سازی مداخلاتی برای افزایش آمادگی برای ورود به مدرسه و بهبود عملکرد زبان و سوادآموزی به منظور کاهش فاصله پیشرفت ناشی از شرایط نامساعد اقتصادی، پیامدهای مثبتی داشته است (والکر و همکاران، ۲۰۲۰).

نتایج پژوهشی نشان می‌دهد آگاهی واج‌شناختی، شرایط اقتصادی و اجتماعی زندگی و خواندن داستان از جمله عوامل مؤثر بر آمادگی خواندن کودکان پیش‌دستانی می‌باشد (پلسیز<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷). از این رو، در مطالعات مختلف و تدوین برنامه‌های مداخله‌ای، به کتاب خواندن، به عنوان بافتی که مزیت زیادی برای والدین در تسهیل ظهور سوادآموزی و مهارت‌های زبان شفاهی کودکان قبل از ورود به مدرسه دارد، توجه بسیاری شده است (ریس، لیوا، اسپارکس و گرولینک<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰؛ توسان، فتینگ، فلوری و آبارکا<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷؛ فلک، فیلد و هورست<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۸). براساس مطالعه زاوچ و همکاران (۲۰۱۶)، دسترسی به کتاب‌های داستان در خانه و کمیت و کیفیت خواندن والدین با کودکانشان با رشد شناختی و زبانی کودکان، آمادگی برای مدرسه و پیشرفت تحصیلی مرتبط می‌باشد. از عوامل مؤثر در اثربخشی داستان‌خوانی سبک و شیوه

- 
1. The Perry Preschool
  2. Schweinhart, Barnes & Weikart
  3. Family Life Project
  4. Vernon-Feagans Et Al
  5. Educare Implementation Study
  6. Yazejian Et Al
  7. Plessis
  8. Reese, Leyva, Sparks & Grolnick
  9. Towson, Fettig, Fleury & Abarca
  10. Flack, Field & Horst

بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ... خواندن می‌باشد. در ادبیات پژوهش تأثیر مثبت سبک‌های خواندن تعاملی‌تر برای کودکان تأیید شده است. خواندن گفتگومدار، روش خاصی از خواندن تعاملی مشارکتی<sup>۱</sup> است و شامل مجموعه راهبردهایی است که توسط بزرگسال طی کتابخوانی مشارکتی برای تشویق شرکت فعال کودکان استفاده می‌شود (ویلکاگس، گری و ریزر<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰) و هدف از آن انتقال نقش کودکان از شرکت‌کنندگان منفعل به فعالان تجارب خواندن اولیه می‌باشد (وایت‌هورست و همکاران، ۱۹۸۸). بافت کتابخوانی مشارکتی، فرصت‌هایی را برای افزایش واژگان، مهارت‌های درک شنیداری، دانش جهانی<sup>۳</sup>، دانش نوشته، فهمیدن ساختار داستان، افزایش گفته و کلمات والدین و تنوع زبانی کودکان فراهم می‌کند (آنتونی و همکاران، ۲۰۱۴؛ گیلکرسن، ریچاردز و تاپینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷؛ تروست و همکاران، ۲۰۲۰).

فراتر از محیط خانه، مطالعات بسیاری مکالمات بین کودک-مربی را به طور خاص درون بافت کتابخوانی بررسی کرده‌اند. اگر داستان خوانی هدفمند و بر اساس برنامه از پیش تعیین شده و با در نظر گرفتن ضعف کودک در حوزه زبان و پایه‌های سوادآموزی صورت گیرد و در یک دوره زمانی طولانی که به طور معمول یک فصل یا حتی یک سال تحصیلی را دربرمیگیرد (بر اساس پیشینه پژوهش) می‌تواند اثرات سودمند و بلندمدتی داشته باشد. زمانی که توضیحات مربیان فراتر از متن کتاب بوده و به ایده‌های نهفته در داستان اشاره کرده و مفاهیم کتاب را به دانسته‌های قبلی کودکان مرتبط می‌کنند، فواید بیشتری برای رشد واژگان دارد (بارنز، دیکینسان و گریفنهاگن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷؛ کابل، جاستیس، مک‌گنتی، دکاستر و فورستون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). علاوه بر این، زمانی که مربیان، کودکان را در مکالمات ممتد و پر از برانگیزاننده‌های باز پاسخ و همراه با گسترش معنایی گفته‌های کودک درگیر می‌کنند (کابل و همکاران، ۲۰۱۵)، و بازخورد پیچیده و چالش‌انگیز به لحاظ مفهومی ارائه می‌دهند (بارنز و همکاران، ۲۰۱۷) کودکان پیش‌دبستانی واژگان بیشتری یاد می‌گیرند. نتایج پژوهشی با هدف غنی‌سازی تجارب زبانی از طریق داستان‌خوانی مشارکتی برای کودکان پیش‌دبستانی با تبار اقتصادی و اجتماعی

- 
1. Shared-Book Reading
  2. Wilcox, Gray & Reiser
  3. World Knowledge
  4. Gilkerson, Richards & Topping
  5. Barnes, Dickinson & Grifenhagen
  6. Cabell, Justice, Mcginty, Decoster & Forston

پایین نشان می‌دهد که برنامه داستان‌خوانی مشارکتی بر مهارت‌های زبانی شامل واژگان، نحو و معنی‌شناسی تأثیر معناداری داشته است و نیز تعداد کل کلمه و انتقال اطلاعات در گفتار روایتی افزایش یافته است (زمانی، حسن‌زاده و شکوهی‌یکتا، ۱۳۹۹). لونیگان و همکاران (۲۰۱۳) نیز تحقیقی را با هدف ارزشیابی مؤلفه‌های مداخله ظهور سوادآموزی برای کودکان پیش‌دبستانی در معرض خطر مشکلات خواندن انجام دادند. مداخله در گروه‌های کوچک ۳ تا ۵ نفره، به مدت تقریبی ۱۰ تا ۲۰ دقیقه در روز، ۵ روز در هفته و طی سال تحصیلی اجرا شد. بر اساس نتایج، کودکانی که مداخلات خواندن گفتگومدار، آگاهی واج‌شناختی یا دانش حرف را دریافت کردند نسبت به گروه کنترل رشد بیشتری در مهارت‌های ظهور سوادآموزی نشان دادند. لغبور، تردیو و ساتن (۲۰۱۱) در مطالعه خود تأثیر دو مداخله داستان‌خوانی مشارکتی بر زبان و مهارت‌های سوادآموزی در کودکان پیش‌دبستانی با تأخیر زبانی از خانواده‌های کم‌درآمد را بررسی کردند. در این مطالعه با توجه به اینکه شواهد قوی برای اثربخشی داستان‌خوانی مشارکتی بر زبان و نوشته آگاهی وجود دارد، برنامه گروه کنترل داستان‌خوانی با تأکید بر زبان و نوشته آگاهی و برنامه گروه آزمایش علاوه بر زبان و نوشته آگاهی با تمرکز بیشتر بر آگاهی واج‌شناختی اجرا شد. برای گروه سوم برنامه مداخله‌ای خاصی اجرا نشد. نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه داستان‌خوانی مشارکتی با استفاده از راهبردهای تسهیل‌کننده نه تنها می‌تواند واژگان و نوشته آگاهی را افزایش دهد، بلکه در موقعیت‌های آموزشی بر بهبود آگاهی واج‌شناختی کودکان پیش‌دبستانی خانواده‌های کم‌درآمد مؤثر است. برنامه مداخله گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل، در بهبود همزمان نمرات واژگان، نوشته آگاهی و آگاهی واج‌شناختی مؤثرتر بوده است. پژوهشگران این مطالعه اظهار می‌کنند که مداخلات داستان‌خوانی مشارکتی می‌تواند در کم کردن فاصله کودکان خانواده‌های کم‌درآمد در برخی مهارت‌های زبان و سوادآموزی از همسالان خود در خانواده‌های پردرآمد، نقش مؤثر داشته باشد.

در مجموع شواهد موجود (لونیکان و همکاران، ۲۰۱۳؛ کانفیلد و همکاران، ۲۰۲۰؛ کنایور، جاکایلا، ازیر، آبود و فرنالد، ۲۰۲۰) حاکی از این است که مداخلات با کیفیت بالا طی دوره پیش‌دبستانی می‌تواند تأثیرات شرایط نامساعد اقتصادی-اجتماعی را کم کند و فواید پایداری



بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ...

برای زبان و سوادآموزی داشته باشد. کودکان در ورود به مدرسه به طور چشمگیری مهارت‌های زبانی متفاوتی دارند، و یک بخش قابل‌ملاحظه از این تنوع به علت وجود اختلاف در مواجهه با زبان، قبل از مدرسه است (والکر و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). کودکان در معرض خطر، دوره دبستان وارد مدارس عمومی می‌شوند و در کنار کودکانی قرار می‌گیرند که از جایگاه اقتصادی و اجتماعی و مهارت زبانی و پیش‌نیازهای سوادآموزی بهتری برخوردارند از این رو، آموزش‌های با کیفیت در پیش‌دبستان، راهی برای دستیابی به عدالت آموزشی و تا حدی هم‌سطح کردن دانش‌آموزان (سیلوا، مله‌ایش، سامونز، سیراج-بلچفورد و تاگارت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴) در آغاز آموزش - یعنی پایه اول دبستان - هستند. همچنین در ضرورت پژوهش حاضر می‌توان گفت در حالی که خواندن ادامه فرایند رشد زبان است و عناصر زبانی پایه و اساس خواندن را تشکیل می‌دهند، یکی از راهکارهای عملی پیشگیری از بروز مشکلات خواندن، توجه به رشد زبان کودکان پیش‌دبستانی و تسلط بر پیش‌نیازهای خواندن است تا زیربنای لازم را برای مهارت و درک خواندن بعدی فراهم سازد و از بروز و وخامت مشکلات تحصیلی به‌ویژه در سال‌های اولیه مدرسه پیشگیری کند. تقریباً ۸۰ درصد دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری در خواندن مشکل دارند. پژوهش‌های انجام‌شده، با گزارش شیوع ۴ تا ۱۲ درصدی اختلال خواندن در سنین ۸ تا ۱۲ سال حاکی از بالا بودن شیوع این اختلال در سنین مدرسه است (رحیمیان بوگر و صادقی، ۱۳۸۵؛ کلاتنری و بدیعان، ۱۳۸۱). میزان شیوع اختلال خواندن در دبستان‌های تک‌زبانه ۴/۵ درصد و در دبستان‌های دوزبانه ۷/۷ درصد (کلاتنری و بدیعان، ۱۳۸۱) به‌دست‌آمده است. یافته‌های مطالعه رحیمیان بوگر (۱۳۹۱) در ایران نشان می‌دهد وضعیت اجتماعی- اقتصادی پایین و سکونت در نواحی روستایی در پیدایش طبقه کلی اختلالات یادگیری سهمیم هستند و میزان بالایی از احتمال ابتلا به اختلالات یادگیری را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین نریمانی و رجبی (۱۳۸۴) نیز در مطالعه خود نقش عوامل و شرایط نامساعد جمعیت‌شناختی و فرهنگی در بروز اختلالات یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی استان اردبیل را نشان داده‌اند. چنین گزارش‌هایی اهمیت شناسایی و مداخله به‌هنگام جهت مشکلات خواندن را دوچندان می‌کند. عدم شناسایی عوامل پیش‌بین اختلالات یادگیری و مداخله زودهنگام در این عوامل موجب خواهد شد که دانش‌آموزان بیشتری از گردونه

آموزش عمومی حذف شوند. برای کاهش شیوع اختلالات یادگیری شناسایی عوامل پیش‌بین (از جمله مهارت‌های سوادآموزی) آن در درجه اول اهمیت قرار دارد (کاراند، ۲۰۰۵). شناسایی عوامل مؤثر بر بروز و شیوع مشکلات یادگیری، اولین گام در نقشه راه درمان اختلالات یادگیری است و به متخصصان بالینی در طراحی مداخلات مناسب کمک خواهد نمود (سمرود-کلیکمن، والکویاک، ویلکینسون و مین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰).

یافته‌های ارائه شده توسط نگلی و همکاران (۲۰۱۴) سراتریک، هسکت و اشورث<sup>۲</sup> (۲۰۱۵)، سیمسک و اردوقان<sup>۳</sup> (۲۰۱۵)، لقبور و همکاران (۲۰۱۱)، نوو و واکنین-نوسبام<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) از نقش تعیین‌کننده برنامه داستان‌خوانی مشارکتی با هدف غنی‌سازی زبانی و کمک به ارتقاء زبان‌شناختی (معنا، نحو و واج)، آمادگی خواندن و بهبود سوادآموزی در کودکان به طور تجربی حمایت می‌کنند. تحلیل هزینه-فایده توجیه دیگری برای ضرورت پرداختن به این پژوهش می‌باشد. بر اساس مطالعات هکمن (۲۰۰۸) نرخ برگشت سرمایه‌گذاری روی نیروی انسانی با افزایش سن رابطه عکس دارد؛ بیشترین برگشت مربوط به سرمایه‌گذاری‌هایی است که در اوان کودکی یا پیش از دبستان انجام شده است. تحقیقات مقایسه‌ای در مورد افرادی که از آموزش‌های پیش‌دستانی برخوردار شده‌اند با کودکانی که از این خدمات بهره‌نگرفته‌اند در همه حال به سود گروه آموزش‌دیده بوده است؛ مثلاً هزینه و خدمات بعدی موردنیاز برای گروه آموزش‌ندیده از نظر افت تحصیلی و نیاز به دوره‌های حمایتی و تقویتی در حدود هفت برابر گروه آموزش‌دیده بوده است (کاترون و آلن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳). پژوهشگران گزارش کردند که کودکان با سن کمتر در مقایسه با کودکان مسن‌تر پس از دریافت آموزش پیشرفت بیشتری نشان داده‌اند و مداخله در دوره پیش‌دستانی ضمن هزینه کمتر از اثربخشی طولانی‌مدت‌تری برخوردار است (هکمن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸؛ رینولدز، تمپل، ایو، ارتیگا و وایت<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱).

- 
1. Semrud-Clikeman, Walkowiak, Wilkinson & Minne
  2. Serratrice, Hesketh & Ashworth
  3. Simsek & Erdogan
  4. Nevo & Vaknin-Nusbaum
  5. Catron & Allen
  6. Heckman
  7. Reynold, Temple, Ou, Arteaga & White

بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ... یکی از دوره‌های مهم تحصیلی و تربیتی نظام‌های آموزش و پرورش جهانی از جمله ایران، دوره پیش‌دبستانی است که به لحاظ تأثیر تربیتی آن در رشد شخصیت کودکان و ابعاد وجودی آنان مورد توجه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت است (پارسا، سداوی و بیرمی پور، ۱۳۹۹). همچنین دوره پیش از دبستان، سنگ بنای آموزش و یادگیری رسمی است. توافق عمومی در این مورد وجود دارد که آموزش سال‌های قبل از مدرسه، پایه و اساس مستحکمی را برای پیشرفت تحصیلی سال‌های بعدی فراهم می‌کند (جوردن، کاپلان، رام‌نینی و لوکونیاک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). اهمیت آموزش در دوران کودکی از دو جنبه مورد توجه قرار گرفته است: یکی حساسیت و سهولت اثرپذیری کودکان از محیط‌های آموزشی می‌باشد و دیگری دوام تأثیرات و عمق یادگیری‌های آن‌ها در این دوران است؛ یعنی یادگیری‌های اولیه زمینه‌های مناسبی برای کسب تجارب بعدی کودکان را فراهم می‌آورند و آنچه در سنین اولیه قبل از ورود به دبستان آموخته می‌شود، هم پایداری و دوام بیشتری دارد و هم تخریب و از بین بردن آن مشکل‌تر است (مفیدی، ۱۳۹۳). از منظر دیگر، ضعف و عدم تسلط بر زبان رسمی کشور در میان کودکان متعلق به خرده فرهنگ‌ها و گویش‌های قومی، توجه به کودکان خانواده‌های طبقات اقتصادی و اجتماعی متوسط به پایین و توجه به مفهوم آمادگی برای ورود به مدرسه یکی دیگر از مبانی توجیهی ضرورت مطالعه حاضر می‌باشد. بر اساس یافته‌های پژوهش عصاره (۱۳۸۷) کودکان مناطق دوزبانه (ترک و عرب) در دو ماه مهر و آبان، مشکلات درک شنیداری بیشتری دارند. در مهارت‌های خوانداری و نوشتاری مشکلاتی مربوط به نداشتن آمادگی برای خواندن و نوشتن به چشم می‌خورد. شیوع ۱۳ درصدی اختلال یادگیری در اردبیل (نریمانی و رجبی، ۱۳۸۴) و شیوع ۱۱/۴ درصدی در ایلام گزارش شده است. بررسی نیازهای برنامه درسی زبان‌آموزی نوآموزان پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه از نظر مریبان نشان می‌دهد که قسه‌گویی به عنوان یکی از راهبردهای تدریس، بالاترین اولویت را به خود اختصاص داده است (وفایی‌فر، قاسم‌پور مقدم و پیری، ۱۳۹۳).

بنابراین با توجه به تأثیرات وضعیت اجتماعی- اقتصادی پایین، سکونت در نواحی روستایی، دو زبانه بودن و شیوع بالای اختلال و مشکلات خواندن، پیشگیری از مشکلات

کودکان در سال‌های اولیه ورود به مدرسه، همچنین تأیید و گسترش نتایج پژوهش‌های خارجی در این حوزه؛ تحقیق حاضر بر آن است تا اثربخشی برنامه داستان‌خوانی مشارکتی را بر مهارت‌های سوادآموزی اولیه شامل مؤلفه‌های آمادگی خواندن و آگاهی واج‌شناختی در کودکان پیش‌دبستانی در معرض خطر (از خانواده‌های کم‌برخوردار) و پایداری نتایج را بررسی نماید.

### روش پژوهش

طرح تحقیق پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه گواه است. جامعه آماری شامل نوآموزان دختر ۵-۶ ساله مراکز پیش‌دبستانی شهرستان اسلامشهر در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس آزمودنی‌ها از بین کودکان پیش‌دبستانی مدارس دخترانه حیدری‌پور و ایراندخت در شهرک احمدآباد مستوفی انتخاب شدند.

برای انتخاب آزمودنی‌ها و جهت اطمینان از شناسایی کودکان در معرض خطر با روش نمونه‌گیری در دسترس با غربالگری چند مرحله‌ای اجرا شد. در مرحله اول غربالگری، کودکانی که به تأیید مربیان کلاس‌ها به لحاظ مهارت‌های کلامی نسبت به همسالان ضعیف‌تر بودند معرفی شدند. در مرحله دوم، کودکان معرفی شده، با استفاده از خرده‌آزمون تقلید جمله آزمون رشد زبان مورد ارزیابی قرار گرفتند. در مرحله سوم، برای کودکانی که نمره استاندارد تقلید جمله آن‌ها زیر میانگین بود آزمون رشد زبان به عنوان آزمون تشخیصی اجرا شد. در نهایت ۳۰ نفر از کودکانی که نمره کل آزمون رشد زبان آن‌ها بین یک تا دو انحراف معیار زیر میانگین (۷۰-۸۵) بود به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه جایگزین شدند. یک نفر از گروه آزمایشی به دلیل عدم توانایی در پاسخگویی به برخی از آزمون‌ها و یک نفر از گروه گواه به دلیل داشتن سایر برنامه‌های درمانی، در مرحله پس‌آزمون از پژوهش حذف شدند و در نهایت داده‌های به دست آمده از ۲۸ نفر مورد بررسی قرار گرفت.

بر اساس اطاعات به دست آمده از فرم جمعیت شناختی، دامنه سنی گروه نمونه بین ۵ سال و یک ماه تا ۶ سال و یک ماه بود. میانگین سنی گروه آزمایشی ۶۶/۲۹ ماه ( $SD = ۳/۹۳$ ) و

بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ...  
گروه گواه ۶۷/۲۱ ماه ( $SD=۳/۵۳$ ) بود. در گروه آزمایشی، میانگین سنی مادران ۳۱/۰۷ سال ( $SD=۵/۱۱$ ) و پدران ۳۵/۲۹ سال ( $SD=۴/۹۸$ )، و در گروه گواه، میانگین سنی مادران ۳۳/۲۱ سال ( $SD=۳/۵۱$ ) و پدران ۳۷/۱۴ سال ( $SD=۳/۷۲$ ) بود. اطلاعات مربوط به سطح تحصیلات، تعداد فرزندان و زبان به تفکیک در جدول ۱ آمده است.

توزیع فراوانی سطح تحصیلات مادران نشان می‌دهد بیشترین میزان تحصیلات به مدرک دیپلم اختصاص دارد که در گروه آزمایشی ۵۰٪ ( $n=۷$ ) و در گروه گواه ۶۴٪ ( $n=۹$ ) می‌باشد. اما بالاترین فراوانی سطح تحصیلات در پدران گروه آزمایشی ۶۴٪ ( $n=۹$ ) سیکل و گروه گواه ۳۵٪ ( $n=۵$ ) دیپلم گزارش شده است. در هر دو گروه، ۵۷٪ خانواده‌ها ( $n=۸$ ) تعداد دو فرزند دارند. در هر دو گروه حدود ۵۰٪ از والدین فارسی زبان و دومین گروهی که بیشترین افراد را به خود اختصاص می‌داد گروه والدین کُرد زبان بودند که در گروه آزمایشی ۳۵٪ ( $n=۵$ ) و در گروه گواه ۲۱٪ ( $n=۳$ ) بودند. طی مصاحبه با مادران، وضعیت زبان غیر فارسی آزمودنی‌ها در خانواده بررسی شد. جمع‌بندی پاسخ‌ها نشان داد که کودک یا به طور کامل در ارتباط با والدین به زبان غیر فارسی حرف می‌زند، یا والدین به زبان غیر فارسی صحبت می‌کنند و کودک زبان غیر فارسی را می‌فهمد ولی به زبان فارسی پاسخ می‌دهد، یا کودک فقط به زبان فارسی مسلط است و یا کودک در خانواده به هر دو زبان فارسی و زبان غیر فارسی صحبت می‌کند. نتایج نشان می‌دهد در هر دو گروه حدود ۷۱٪ ( $n=۱۰$ ) از آن‌ها فقط به زبان فارسی تلکم می‌کنند (جدول ۱). لازم به ذکر است که تمام آزمودنی‌های دو گروه به زبان فارسی تسلط داشتند.

جدول ۱. توزیع فراوانی سطح تحصیلات والدین، تعداد فرزندان و زبان در گروه آزمایشی و گواه

گواه		آزمایشی		تعداد فرزند	زبان غیر فارسی والدین	زبان غیر فارسی کودکان	سطح تحصیلات	
درصد فراوانی	فراوانی	درصد	فراوانی				درصد فراوانی	فراوانی
۳۵/۷	۵	۲۸/۶	۴	یک	کردی	فارسی و زبان غیر فارسی	۱۴/۳	۲
۵۷/۱	۸	۸۵/۷	۸	دو	کردی	فارسی و زبان غیر فارسی	۵	۲
۷/۱	۱	۱۴/۳	۲	سه	کردی	فارسی و زبان غیر فارسی	۱۴/۳	۲
۵۷/۱	۸	۵۰/۰	۷	فارسی	کردی	فارسی و زبان غیر فارسی	۲۸/۶	۴
۲۱/۴	۳	۳۵/۷	۵	کردی	کردی	فارسی و زبان غیر فارسی	۶۴/۳	۹
۱۴/۳	۲	۱۴/۳	۲	کردی	کردی	فارسی و زبان غیر فارسی	۳۵/۷	۵
۷/۱	۱	۰	۰	کردی	کردی	فارسی و زبان غیر فارسی	۰	۰
۷/۱	۱	۷/۱	۱	کردی	کردی	فارسی و زبان غیر فارسی	۱۴/۳	۲
۲۸/۶	۴	۷/۱	۱	کردی	کردی	فارسی و زبان غیر فارسی	۱۴/۳	۲
۱۴/۳	۲	۱۴/۳	۲	کردی	کردی	فارسی و زبان غیر فارسی	۱۴/۳	۲
۷/۱	۱	۷/۱	۱	کردی	کردی	فارسی و زبان غیر فارسی	۱۴/۳	۲
۷/۱	۱	۷/۱	۱	کردی	کردی	فارسی و زبان غیر فارسی	۱۴/۳	۲

بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ...

الف) آزمون آمادگی خواندن<sup>۱</sup> (زمانی، حسن زاده، شکوهی یکتا، غباری، ۱۳۹۸): این آزمون برخی پیش‌نیازها و مهارت‌های لازم برای آمادگی خواندن کودکان در دوره پیش‌دبستانی را می‌سنجد و دارای شش خرده آزمون واژگان (۱۰ سوال)، تمیز دیداری (۱۹ سوال)، تمیز شنیداری (۱۹ سوال)، نوشته آگاهی (۱۲ سوال)، دانش حروف (۱۶ سوال)، و سرعت نامیدن (۲۰ سوال) است. ساخت و بررسی اولیه این آزمون بر روی ۶۴ کودک پیش‌دبستانی در سال ۱۳۹۷ انجام شده است. بر اساس نظر متخصصان آزمون از روایی محتوایی و صوری مناسبی برخوردار است. قابلیت اعتماد آزمون از طریق بازآزمایی ۰/۸۷ و با محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است. روایی ملاکی همزمان بوسیله مقایسه نمرات آزمودنی‌ها در این آزمون با آزمون رشد زبان فارسی و آزمون آگاهی واج‌شناختی به ترتیب ۰/۳۸ و ۰/۴۱ بدست آمده است. همچنین مقایسه عملکرد دو گروه از نوآموزان در انتها و ابتدای دوره پیش‌دبستانی و دو گروه کودکان با و بدون تجربه پیش‌دبستانی نشان داد که آزمون از روایی افتراقی مناسبی برخوردار است.

نمره‌گذاری آزمون به صورت صفر و یک است. به هر پاسخ صحیح نمره یک و به پاسخ نادرست نمره صفر داده می‌شود. از مجموعه نمرات شش خرده‌آزمون، نمره کل آزمون به دست می‌آید. محتوای آزمون به صورت دیداری و شنیداری بوده و به صورت انفرادی اجرا می‌شود و حدود ۳۰ دقیقه زمان نیاز دارد.

ب) آزمون آگاهی واج‌شناختی<sup>۲</sup> (سلیمانی و دستجردی، ۱۳۸۹): این آزمون از سه بخش و ده خرده آزمون شامل آگاهی هجایی، آگاهی درون‌هجایی و آگاهی واجی تشکیل شده است. آزمون برای گروه سنی ۴ سال تا ۷ سال و ۱۱ ماه قابل اجرا می‌باشد و با توجه به درجه دشواری خرده آزمون‌ها، چهار گروه سنی در نظر گرفته شده که برای هر گروه سنی خرده مقیاس‌های مشخصی قابل اجرا و مناسب است. قابلیت اعتماد آزمون از طریق بازآزمایی ۰/۹۰ و با محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۹۸ گزارش شده است. آزمون از روایی صوری و محتوایی مناسبی برخوردار است. روایی ملاکی همزمان بوسیله مقایسه نمرات آزمودنی‌ها در این آزمون با دو خرده آزمون تمایزگذاری کلمه و تحلیل واجی از آزمون رشد زبان فارسی (حسن‌زاده و

میثایی، ۱۳۸۹) به ترتیب ۰/۵۶ و ۰/۶ بدست آمده است. در مطالعه حاضر با توجه به دامنه سنی گروه نمونه که ۵ تا ۶ سال است از خرده مقیاس‌های گروه سنی ۵ سال تا ۵ سال و ۱۱ ماه یعنی تشخیص تجانس، تشخیص قافیه، ترکیب واجی، شناسایی کلمات دارای واج آغازین یکسان و شناسایی کلمات دارای واج پایانی یکسان استفاده شد.

**ج) آزمون رشد زبان<sup>۱</sup> (TOLD):** سومین ویراست این آزمون توسط هامیل و نیوکامر در سال ۱۹۸۸ جهت استفاده در کودکان ۰-۴ تا ۱۱-۸ شگل گرفت. شش خرده آزمون اصلی مربوط به مهارت‌های زبانی شامل واژگان تصویری، واژگان ربطی، واژگان شفاهی، درک دستوری، تقلید جمله، تکمیل دستوری و سه خرده آزمون تکمیلی مربوط به خواندن شامل تمایزگذاری کلمه، تحلیل واجی و تولید کلمه است. از ترکیب نمرات خرده‌آزمون‌های اصلی بهره زبان‌گفتاری، زبان درکی، سازمان‌دهی، زبان بیانی، معناشناسی، نحو بدست می‌آید. این آزمون توسط حسن-زاده و میثایی (۱۳۸۰) پس از انطباق زبانشناختی هنجاریابی شده است. پایایی آزمون با استفاده از روش بازآزمایی برای خرده‌آزمون‌ها بین ۰/۷۸ تا ۰/۸۶ گزارش شده است. ضرایب روایی ملاکی بین چند خرده‌آزمون و آزمون‌های ملاک مطلوب گزارش شده است. در این پژوهش از این ابزار به عنوان آزمون تشخیصی در مرحله دوم و سوم غربالگری استفاده شد.

### برنامه مداخله

**داستان‌خوانی مشارکتی<sup>۲</sup>:** برنامه مداخله در قالب داستان‌خوانی بر ارتقاء مهارت‌های درکی، بیانی، اصلاح ساختارهای زبانی و آگاهی فرازبانی با هدف اولیه افزایش توانایی زبان و پیش‌نیازهای خواندن، استوار است. مجموعه اهداف مورد نظر و فعالیت‌های گردآوری شده با هدف تقویت دو محور مبتنی بر رمز<sup>۳</sup> و مبتنی بر معنا<sup>۴</sup> انتخاب گردید. هر محور دارای سه بُعد می‌باشد. محور مبتنی بر رمز دارای ابعاد آگاهی واج‌شناختی، نوشته آگاهی و دانش الفبایی، محور مبتنی بر معنا شامل ابعاد معناشناختی، نحو و گفتار روایتی است و برای هر یک از این ابعاد، اهداف خردی برای آموزش تعریف شده است. برای بُعد معناشناختی اهداف آموزشی

1. Test Of Language Development

2 Shared Story Reading (Ssr)

3. Code-Based

4. Meaning-Based



بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ...  
 مجزا در دو سطح واژگان و سطح جمله در نظر گرفته شد. بُعد نحوی برنامه بدون در نظر گرفتن اهداف خرد آموزشی فقط با به کارگیری راهبردها و به صورت کاملاً تلویحی و غیر مستقیم مداخله انجام شد. بُعد گفتار روایتی هم در دو سطح ساختار داستان و بازگویی (یا خلاصه‌گویی) پرداخته شد. برنامه براساس بررسی در ادبیات تحقیق و شواهد تجربی، با استخراج اهم اهداف و راهبردهای آموزشی از مطالعات مختلف طراحی شده است (از جمله لغبور و همکاران، ۲۰۱۱؛ روتزل، جونز، کلارک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲؛ لونینگان و همکاران، ۲۰۱۳؛ سراتریک و همکاران، ۲۰۱۵ و شری برون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). نتایج بدست آمده از اجرای این برنامه در پژوهش‌های زمانی و همکاران (۱۳۹۹) تأییدی بر روایی برنامه می‌باشد.

جدول ۲- خلاصه اهداف برنامه داستان‌خوانی مشارکتی

اهداف کلی	اهداف خرد	اهداف کلی	اهداف خرد
نوشته آگاهی	۱) سازمان بندی نوشته ۳	آگاهی واجشناختی	۱) قافیه
	۲) معنای نوشته ۴		۲) شناسایی واج
	۳) حروف		۳) شناسایی کلمات با واج
	۴) کلمات		یکسان
			۴) تقطیع
معنا شناختی	۱) سطح کلمه	روایت	۱) ساختار داستان
	۲) سطح جمله		۲) خلاصه گویی
نحو			

برنامه داستان‌خوانی مشارکتی با دو راهبرد خواندن گفتگومدار و چارچوب‌بندی انجام شد. برای درگیری فعالانه کودکان در خواندن کتاب از راهبردهای خواندن گفتگومدار، استفاده شد که شامل؛ کمک‌های تکمیلی<sup>۵</sup>، سؤالات یادآوری<sup>۶</sup>، سؤالات باز پاسخ<sup>۷</sup>، سؤالات پرسشی<sup>۸</sup>،

1. Jones & Clark
2. Sherry Brown
3. Print Organization
4. Print Meaning
5. Completion Prompts
6. Recall Questions
7. Open-Ended Questions
8. Wh-Questions

سؤالات ارتباط دهنده<sup>۱</sup> است. راهبردهای چارچوب‌بندی، کاربرد نظام‌مند برانگیزاننده‌ها و الگوهایی است که با هدف تسهیل رشد مهارت‌های سوادآموزی و زبان به کار می‌رود. در این برنامه راهبردهای ارجاع به نوشته، شیوه بستن، گسترده‌گویی، دگرگویی، اشاره/سرنخ‌دهی، پرسش‌های مؤلفه‌ای، پرسش‌های درکی، ارزیابی دانش پیشین، بررسی کلمات به کار برده شد. برای تقویت خزانه واژگان از راهبردهای؛ ارتباط واژه با بافت داستان، ایجاد فرصت برای تکرار و تولید کلمه، ایجاد اتصال بین کلمه و زندگی کودک، درخواست از کودک برای تعریف کلمه، ارائه مترادف و یا متضاد، تشریح و توضیح معنای کلمات، اشاره به تصویر مرتبط با کلمه جدید، به کارگیری کلمه در جمله، استفاده شد.

برای طراحی برنامه، در مرحله اول ۱۰۰ کتاب انتخاب شد. در مرحله دوم با در نظر گرفتن اهداف پژوهش و برنامه مداخله، ۳۹ کتاب گروه سنی الف انتخاب شد که برای اجرای برنامه، ۳۰ جلد کتاب اصلی و ۹ کتاب همراه بود. در واقع در هر جلسه یک کتاب اصلی خوانده می‌شد و به تناسب طرح درس و اهداف جلسه بخشی از کتاب‌های همراه، به عنوان کتاب مرجع یا کمکی استفاده می‌شد. به عنوان مثال کتاب الفبا آموز حیوانی برای تقویت دانش الفبایی و دانش نوشته در کنار یک داستان استفاده می‌شد یا کتاب «احساسات خرگوشی» در کنار کتاب داستان اصلی در جهت تقویت واژگان هیجانی کودکان به کار می‌رفت. در انتخاب کتاب‌ها با بررسی پیشینه تحقیق و با توجه به اهداف پژوهش بر ملاک‌های تصویری بودن، محتوای تکرارشونده و غنای واژگانی تأکید شده است. کتاب‌های مورد نظر به لحاظ داشتن کیفیت و جذابیت برای کودکان، طبق ملاک‌های ذیل بررسی شدند: (۱) مناسب بودن برای گروه سنی کودکان شرکت‌کننده در مطالعه (۲) بالقوه دارای واژگان جدید باشد (۳) تنوعی از انواع جمله شامل جملات پیچیده (۴) قبلاً در پیش‌دستانی یا در منزل خوانده نشده باشد (۵) دارای غنای تصویری (۵) غنای چاپی و نوشتاری به لحاظ خط (۶) طولانی نبودن داستان به طوری که فرصت بیشتری برای تعامل با کودک باشد.

قبل از اجرای برنامه برای هر جلسه طرح پیش‌نویس اجرایی مربوط به هر کتاب در قالب سه مرحله قبل، حین و بعد از داستان‌خوانی نوشته شد. طرح درس‌ها قالب نیمه ساختاریافته

بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ... داشتند و در صورت لزوم به تناسب عملکرد آزمودنی‌ها در هر جلسه یا بازخورد دریافتی از جلسه قبل و نیاز آزمودنی‌ها تغییراتی در اجرا داده می‌شد.

پس از انتخاب نمونه، ابزارهای اندازه‌گیری به عنوان پیش‌آزمون اجرا و سپس، برنامه مداخله برای آزمودنی‌های گروه آزمایشی در ۳۰ جلسه به مدت ۳ ماه، در هفته ۳ جلسه ۳۰ الی ۴۵ دقیقه‌ای، در ۴ گروه کوچک توسط پژوهشگر (نویسنده اول) ارائه شد. پس از پایان برنامه مداخله، به فاصله یک هفته، آزمون‌های مورد استفاده در پیش‌آزمون مجدداً به عنوان پس‌آزمون اجرا شد. همچنین برای بررسی پایداری اثرات برنامه مداخله، تمامی آزمون‌ها پس از گذشت ۴۰ روز از پس‌آزمون برای همه آزمودنی‌های گروه آزمایشی و گواه مجدداً اجرا شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی تحلیل واریانس چندمتغیری و تک‌متغیری با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

در جدول ۳ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف استاندارد در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، به تفکیک هر آزمون برای هر دو گروه گزارش شده است. میانگین نمرات گروه آزمایشی در آزمون آمادگی خواندن در مقایسه با گروه گواه در طول زمان به طور قابل ملاحظه‌ای افزایش یافته است. همچنین افزایش میانگین نمرات گروه آزمایشی در آزمون آگاهی واج‌شناختی نسبت به گروه گواه در پس‌آزمون و پیگیری محسوس است. این نتایج در گام اول، بهبود مؤلفه‌های سوادآموزی را در کودکان نشان می‌دهد.

برای بررسی معناداری تفاوت میانگین‌ها بین دو گروه، از آزمون‌های اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. پیش شرط این آزمون مفروضه برابری واریانس‌های بین گروه‌ها است. از آزمون لوین برای بررسی این پیش شرط استفاده شد. نتایج نشان داد شرط برابری واریانس بین گروهی، به غیر از سه مورد در آزمون آمادگی خواندن، رعایت شده و میزان واریانس خطای بین متغیرهای وابسته در دو گروه مساوی بوده است. همچنین مفروضه کرویت موخلی مورد بررسی قرار گرفت. که در اکثر متغیرها این مفروضه برقرار بود. در مواردی که مفروضه رعایت نشده از آزمون گرین‌هاوس گیسر و هوبین- فلت استفاده شده است. بنابراین مفروضات استفاده از آزمون اندازه‌گیری مکرر چندمتغیری برقرار است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی گروه آزمایشی و گواه در آزمون‌های آمادگی خواندن و آگاهی واج‌شناختی

متغیر	گروه آزمایشی						گروه گواه					
	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
واژگان	۵۳۶	۱/۶۹	۸۸۱	۱/۸۴	۹/۲۹	۱/۰۷	۵۳۶	۱/۶۹	۱/۳۳	۵۲۹	۱/۴۴	۵۹۲
تمیز دیداری	۱۰۳۶	۲/۶۵	۱۵۰۰	۱/۸۰	۱۵۸۹	۱/۳۱	۸۵۷	۲/۵۶	۳/۱۳	۹/۵۷	۲/۸۳	۱۰/۳۶
تمیز شنیداری	۷۰۷	۳/۱۷	۱۶۲۱	۴/۰۲	۱۵/۶۴	۱/۵۰	۶/۴۴	۳/۲۲	۳/۹۸	۷/۲۱	۴/۱۵	۷/۶۴
نوشته آگاهی	۵/۷۱	۲/۰۲	۹/۲۱	۱/۳۱	۹/۰۷	۱/۰۰	۵/۸۶	۱/۵۶	۳/۸۸	۶/۴۳	۱/۵۰	۶/۳۶
دانش حروف	۷/۳۶	۲/۸۱	۱۱/۹۳	۲/۳۷	۱۲/۶۴	۲/۲۷	۷/۵۰	۱/۹۵	۲/۸۵	۷/۵۷	۲/۱۷	۷/۴۳
سرعت نامیدن	۱۷/۵۷	۲/۶۲	۱۸/۷۹	۱/۱۲	۱۸/۷۹	۱/۰۵	۱۸/۰۰	۱/۳۶	۰/۸۷	۱۸/۸۶	۱/۵۹	۱۸/۲۹
نمره کل	۵۳/۴۳	۱۰/۴۴	۷۹/۸۶	۹/۰۸	۸۱/۲۱	۶/۳۵	۵۱/۸۱	۸/۳۷	۱۱/۱۲	۵۶/۹۳	۹/۸۷	۵۶/۰۰
تجانس	۴/۸۹	۱/۰۵	۸/۰۷	۰/۹۲	۸/۵۷	۰/۸۶	۴/۵۷	۱/۲۲	۱/۲۲	۵/۴۳	۱/۴۰	۵/۴۳
قافیه	۴/۲۱	۰/۹۷	۸/۱۴	۱/۰۳	۷/۶۴	۱/۲۲	۴/۴۳	۱/۳۴	۱/۶۳	۴/۸۹	۱/۲۱	۳/۹۳
ترکیب واجی	۴/۱۴	۱/۸۰	۷/۸۱	۱/۱۴	۸/۲۱	۳/۱۴	۳/۶۴	۱/۶۰	۲/۶۵	۴/۶۴	۲/۴۹	۴/۸۹
واج آغازین	۳/۳۶	۰/۹۳	۷/۰۰	۰/۶۸	۶/۵۷	۰/۸۶	۲/۸۶	۱/۰۳	۰/۹۷	۳/۲۱	۱/۴۴	۲/۹۳
واج پایانی	۲/۸۹	۱/۰۵	۷/۱۴	۱/۱۷	۶/۶۴	۱/۳۴	۳/۰۰	۱/۱۱	۱/۱۵	۳/۳۶	۱/۴۱	۳/۰۰
نمره کل	۱۹/۲۹	۳/۴۵	۳۸/۰۷	۳/۰۵	۳۷/۶۴	۴/۲۴	۱۸/۵۰	۳/۵۹	۳/۳۹	۲۱/۴۳	۳/۲۲	۲۰/۰۷

آزمون آمادگی خواندن

آزمون آگاهی واج‌شناختی

بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ...

با توجه به یافته‌های جدول ۴، آماره  $F$  اندازه‌گیری مکرر چندمتغیری در تفاوت دو گروه در خرده‌آزمون‌های آمادگی خواندن ( $F=۰/۰۰۱$ ; Wilks' Lambda= $۰/۰۰۱$ ) و آگاهی واج‌شناختی ( $F=۲۹/۸۲$ ; Wilks' Lambda= $۰/۱۳$ ) در سطح  $P=۰/۰۰۱$  معنادار است که این مسئله حاکی از آن است که در بین گروه‌ها حداقل در یکی از متغیرها تفاوت وجود دارد و بعلاوه این تغییرات از پیش‌آزمون تا پیگیری معنادار بوده و این تغییرات در یکی از گروه‌ها بیشتر از گروه دیگر رخ داده است. برای بررسی تغییرات در طی زمان از آزمون تحلیل واریانس تک‌متغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون اندازه‌گیری مکرر چندمتغیری برای خرده‌آزمون‌های آمادگی خواندن و آگاهی واج‌شناختی

$\eta^2$	P	df خطا	df فرضیه	F	ارزش		
۱/۰۰	۰/۰۰۱	۲۱	۶	۱۰۳۶/۵۶	۱/۰۰	اثر پیلایی	
۱/۰۰	۰/۰۰۱	۲۱	۶	۱۰۳۶/۵۶	۰/۰۰۱	لامبدای ویلکز	آزمون آمادگی خواندن
۱/۰۰	۰/۰۰۱	۲۱	۶	۱۰۳۶/۵۶	۲۹۶/۱۶	تی هتلینگ	
۱/۰۰	۰/۰۰۱	۲۱	۶	۱۰۳۶/۵۶	۲۹۶/۱۶	بزرگترین ریشه روی	
۰/۸۷	۰/۰۰۱	۲۲	۵	۲۹/۸۲	۰/۸۷	اثر پیلایی	
۰/۸۷	۰/۰۰۱	۲۲	۵	۲۹/۸۲	۰/۱۳	لامبدای ویلکز	آزمون آگاهی واج‌شناختی
۰/۸۷	۰/۰۰۱	۲۲	۵	۲۹/۸۲	۶/۷۸	تی هتلینگ	
۰/۸۷	۰/۰۰۱	۲۲	۵	۲۹/۸۲	۶/۷۸	بزرگترین ریشه روی	
۰/۸۷	۰/۰۰۱	۲۲	۵	۲۹/۸۲	۶/۷۸	اثر پیلایی	

همان‌طور که نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری در جدول ۵ نشان می‌دهد در همه خرده-آزمون‌های هر دو آزمون، به جزء خرده‌آزمون سرعت نامیدن ( $F=۰/۰۰۱$ ;  $P>۰/۰۱$ )، تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده می‌شود. از این رو، با توجه به یافته‌های جدول ۲ مبنی بر بالاتر بودن میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه آزمایشی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری می‌توان چنین استنباط کرد که برنامه مداخله بر افزایش مؤلفه‌های سوادآموزی تأثیرگذار بوده و با در نظر گرفتن مجذور اتا، می‌توان گفت که در واژگان  $۵۳٪$ ، تمیز دیداری  $۵۷٪$ ، تمیز شنیداری  $۵۲٪$ ، نوشته آگاهی  $۲۶٪$ ، دانش حروف  $۳۸٪$ ، نمره کل آمادگی خواندن  $۵۲٪$ ، تجانس  $۵۹٪$ ، قافیه  $۶۵٪$ ،

ترکیب واجی ۰/۳۳، تشخیص واج آغازین ۰/۸۵، تشخیص واج پایانی ۰/۶۸ و نمره کل آگاهی واج‌شناختی ۸۰ درصد واریانس تغییرات ناشی از برنامه داستان‌خوانی مشارکتی است. در واقع مداخله آزمایشی منجر به تغییراتی در گروه آزمایشی شده که ۸۰ درصد این تغییرات ناشی از عمل آزمایشی است. در ادامه برای بررسی این تغییرات اثرات ساده بین گروهی بررسی شده است تا مشخص شود در کدام مرحله اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون یا پیگیری) بین دو گروه تفاوت وجود دارد (جدول ۶).

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری با اندازه‌گیری مکرر برای آزمون آمادگی خواندن و آگاهی واج‌شناختی

$\eta^2$	P	F	MS	df	SS	منبع	متغیر
۰/۵۳	۰/۰۰۱	۲۹/۸۶	۳۵/۸۱	۱	۳۵/۸۱	گروه	واژگان
۰/۵۷	۰/۰۰۱	۳۳/۷۸	۱۲۴/۳۲	۱	۱۲۴/۳۲	گروه	تمیز دیداری
۰/۵۲	۰/۰۰۱	۲۷/۶۱	۲۴۲/۱۰	۱	۲۴۲/۱۰	گروه	تمیز شنیداری
۰/۲۶	۰/۰۰۱	۹/۰۲	۲۲/۳۲	۱	۲۲/۳۲	گروه	نوشته آگاهی
۰/۳۸	۰/۰۰۱	۱۵/۸۲	۶۹/۱۴	۱	۶۹/۱۴	گروه	دانش حروف
۰/۰۰۱	۱/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۱	۰/۰۰۱	گروه	سرعت نامیدن
۰/۵۲	۰/۰۰۱	۲۸/۶۵	۲۰۹۱/۵۷	۱	۲۰۹۱/۵۷	گروه	نمره کل
۰/۵۹	۰/۰۰۱	۳۷/۰۵	۲۸/۰۰	۱	۲۸/۰۰	گروه	تجانس
۰/۶۵	۰/۰۰۱	۴۹/۲۶	۳۶/۵۷	۱	۳۶/۵۷	گروه	قافیه
۰/۳۳	۰/۰۰۱	۱۲/۸۵	۳۸/۱۱	۱	۳۸/۱۱	گروه	ترکیب واجی
۰/۸۵	۰/۰۰۱	۱۵۲/۶۹	۴۸/۸۹	۱	۴۸/۸۹	گروه	تشخیص واج آغازین
۰/۶۸	۰/۰۰۱	۵۵/۵۱	۴۰/۴۸	۱	۴۰/۴۸	گروه	تشخیص واج پایانی
۰/۸۰	۰/۰۰۱	۱۰۲/۳۶	۹۵۲/۷۸	۱	۹۵۲/۷۸	گروه	نمره کل

آمادگی خواندن

آگاهی واج‌شناختی

بر اساس نتایج جدول ۶، بین دو گروه آزمایشی و گواه در پیش‌آزمون هیچ یک از خرده-آزمون‌های آمادگی خواندن و آگاهی واج‌شناختی تفاوت معناداری وجود ندارد. بین دو گروه در پس‌آزمون و پیگیری در همه خرده‌آزمون‌ها، به جزء سرعت نامیدن، تفاوت‌ها معنادار است و میانگین گروه آزمایشی بالاتر از گروه گواه می‌باشد.

بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ...

جدول ۶. نتایج آزمون اثر ساده بین گروهی برای آزمون آمادگی خواندن و آگاهی واج‌شناختی در

پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

آزمون آمادگی خواندن				آزمون آگاهی واج‌شناختی					
	مقایسه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	P		مقایسه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	P
	پیش‌آزمون	۰	۰/۶۴	۱/۰۰۰		پیش‌آزمون	۰/۲۱	۰/۴۳	۰/۶۲۳
واژگان	پس‌آزمون	۳/۴۲۹	۰/۴۷	۰/۰۰۱	تجانس	پس‌آزمون	۲/۶۴۳	۰/۴۱	۰/۰۰۱
	پیگیری	۳/۳۵۷	۰/۴۸	۰/۰۰۱		پیگیری	۳/۱۴۳	۰/۴۲	۰/۰۰۱
تمیز دیداری	پیش‌آزمون	۱/۷۹	۰/۹۹	۰/۰۸۱		پیش‌آزمون	-۰/۲۱	۰/۴۴	۰/۶۳۳
	پس‌آزمون	۵/۴۲۹	۰/۹۶	۰/۰۰۱	کافی	پس‌آزمون	۳/۳۵۷	۰/۵۱	۰/۰۰۱
	پیگیری	۵/۴۲۹	۰/۸۱	۰/۰۰۱		پیگیری	۳/۷۱۴	۰/۴۶	۰/۰۰۱
تمیز شنیداری	پیش‌آزمون	۰/۶۴	۱/۲۳	۰/۶۰۵	ترکیب واجی	پیش‌آزمون	۰/۵۰	۰/۶۲	۰/۴۳۰
	پس‌آزمون	۹/۰۰۰	۱/۵۱	۰/۰۰۱		پس‌آزمون	۳/۰۷۱	۰/۷۷	۰/۰۰۱
	پیگیری	۸/۰۰۰	۱/۲۱	۰/۰۰۱		پیگیری	۳/۴۲۹	۱/۰۷	۰/۰۰۴
نوشته آگاهی	پیش‌آزمون	-۰/۱۴	۰/۶۸	۰/۸۳۶	تشخیص واج	پیش‌آزمون	۰/۵۰	۰/۳۷	۰/۱۸۸
	پس‌آزمون	۲/۷۸۶	۱/۰۹	۰/۰۱۷		پس‌آزمون	۳/۷۸۶	۰/۳۲	۰/۰۰۱
	پیگیری	۲/۷۱۴	۰/۴۸	۰/۰۰۱	آغازین	پیگیری	۳/۶۴۳	۰/۴۳	۰/۰۰۱
دانش حروف	پیش‌آزمون	-۰/۱۴	۰/۸۹	۰/۸۷۴	تشخیص واج	پیش‌آزمون	-۰/۲۱	۰/۴۱	۰/۶۰۴
	پس‌آزمون	۴/۳۵۷	۰/۹۹	۰/۰۰۱		پس‌آزمون	۳/۷۸۶	۰/۴۴	۰/۰۰۱
	پیگیری	۵/۲۱۴	۰/۸۴	۰/۰۰۱	پایانی	پیگیری	۳/۶۴۳	۰/۵۲	۰/۰۰۱
سرعت نامیدن	پیش‌آزمون	-۰/۴۳	۰/۷۹	۰/۵۹۲	نمره کل	پیش‌آزمون	۰/۷۹	۱/۳۳	۰/۵۶۰
	پس‌آزمون	-۰/۰۷	۰/۳۶	۰/۸۴۶		پس‌آزمون	۱۶/۶۴۳	۱/۲۲	۰/۰۰۱
	پیگیری	۰/۵۰	۰/۵۱	۰/۳۳۵		پیگیری	۱۷/۵۷۱	۱/۴۲	۰/۰۰۱
نمره کل	پیش‌آزمون	۱/۷۱	۳/۵۳	۰/۶۳۲					
	پس‌آزمون	۲۴/۹۲۹	۳/۸۴	۰/۰۰۱					
	پیگیری	۲۵/۲۱۴	۳/۱۲	۰/۰۰۱					

### بحث و نتیجه‌گیری

در مقاله حاضر با توجه به اهمیت کسب سوادآموزی اولیه برای کودکان در معرض خطر از خانواده‌های کم‌برخوردار، اثربخشی برنامه داستان‌خوانی مشارکتی (با دو محور معنا و رمز) بر

ارتقاء مهارت‌های سوادآموزی شامل مؤلفه‌های آمادگی خواندن و آگاهی واج‌شناختی بررسی شده است. با توجه به افزایش معنادار میانگین نمرات مهارت‌های آمادگی خواندن و مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی گروه آزمایشی در مقایسه درون گروهی و بین گروهی، فرض پژوهش مبنی بر اثربخش بودن برنامه مداخله در بهبود مهارت‌های سوادآموزی تأیید می‌شود. همچنین بر اساس نتایج، بهبودی ایجاد شده از پایداری نیز برخوردار است. دستاوردهای این مطالعه با یافته‌های پژوهش‌های متعددی از جمله سون و گلدستین (۲۰۲۰)، کانفیلد و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۲۰)، بوجیک، داویس و رانا<sup>۲</sup> (۲۰۱۶)، لوریا و وودز<sup>۳</sup> (۲۰۱۸)، و لونینگان و همکاران (۲۰۱۳) همسو است. علاوه بر این یافته‌های حاضر تأییدی است بر این نکته که اجرای برنامه‌هایی با هدف بهبود فعالیت‌های زبان و سوادآموزی، به طور خاص برنامه‌هایی توأم با مواد چاپی و نوشتاری، در کاهش شکاف‌های موجود بین کودکان طبقات مختلف مؤثر بوده و به افزایش آمادگی برای ورود به مدرسه و سوادآموزی اولیه منجر خواهد شد (کانفیلد و همکاران، ۲۰۲۰).

در تبیین یافته‌های پژوهش در مورد مهارت‌های آمادگی خواندن می‌توان بر اهداف برنامه مداخله اشاره کرد. برنامه داستان‌خوانی مشارکتی در اکثر جلسات در حوزه مهارت‌های مرتبط با رمز و با تمرینات متنوع به آموزش مفاهیم مرتبط با نوشته، دانش حروف و مهارت‌های شنیداری می‌پردازد. شواهد علمی نشان می‌دهد که با گنجاندن و آموزش مستقیم مهارت‌های مرتبط با رمز در برنامه داستان‌خوانی مشارکتی می‌توان موجب بهبود مهارت‌ها و پیش‌نیازهای آمادگی خواندن در کودکان پیش‌دبستانی شد (المونایر، ۲۰۱۳؛ سیمسک و اردوقان، ۲۰۱۵؛ نوو و وکین-نوسبام، ۲۰۱۷). علاوه بر این که در خرده اهداف نوشته آگاهی به توجه دیداری نیز پرداخته شده است، همچنین برای اجرای برنامه تعداد زیادی کتاب تصویری و کتاب‌هایی با هدف ادراک بصری به منظور تقویت ادراک دیداری در نظر گرفته شده بود. کتاب‌های تصویری بدون کلام، مهارت‌های مشاهده‌ای را در کودکان تقویت می‌کند و آن‌ها را به کاربرد واژه‌های توصیفی و خلق داستان‌هایی با توالی منطقی، تشویق می‌کنند. از آنجا که کودکان به

- 
1. Canfield Et Al
  2. Bojczyk, Davis & Rana
  3. Lorio & Woods



بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ... هنگام تماشای کتاب‌های تصویری بدون کلام، برای پی بردن به معنای کنش‌ها باید دقت کنند، در نتیجه، تفکر خلاق و سواد دیداری آن‌ها تقویت می‌شود. بر پایه دیدگاه نورتون کودکان خواندن را با خواندن تصویر آغاز می‌کنند و با کسب و گسترش مهارت خواندن کم‌کم به متن نیز روی می‌آورند (نورتون، ترجمه راعی و همکاران، ۱۳۸۲). در مطالعات مختلف، تمیز دیداری و ادراک دیداری به عنوان یکی از مؤلفه‌های آمادگی خواندن (تریسی و مورو، ۲۰۱۷؛ شاپیرو، کارول و سولیتی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳) معرفی شده و از سویی به همبستگی آن با رمزگشایی و مهارت خواندن در سال‌های بعد اشاره شده است (موسسه ملی سوادآموزی اولیه، ۲۰۰۸)؛ اما در مرور ادبیات پژوهش، شواهدی مبنی بر تأثیر داستان‌خوانی مشارکتی بر مهارت‌های دیداری یافت نشد.

در تبیین نتایج مرتبط با خرده آزمون واژگان می‌توان گفت یکی از اهداف مهم برنامه داستان‌خوانی مشارکتی در محور مبتنی بر معنا، رشد غنی واژگان و کسب دانش کافی درباره زبان می‌باشد که این مسئله در اغلب جلسات با استفاده از راهبردهای خاص مد نظر بوده است. به همین منظور، علاوه بر سایر کتاب‌ها، کتاب‌های داستانی خاص مانند چیستان و شناخت واژگان متضاد در برنامه استفاده شده است. ارائه مترادف و یا متضاد، تشریح و توضیح معنای کلمات، ارتباط واژه با بافت داستان، ایجاد فرصت برای تکرار و تولید کلمه، ایجاد اتصال بین واژه و زندگی کودک و استمرار بر مطرح کردن پرسش‌های برانگیزاننده، راهبردهای مورد استفاده برای تقویت واژگان بوده است. تأثیر راهبردهای نامبرده در محیط آموزشی بر یادگیری واژگان در مطالعات مختلف تأیید شده است (بارنز و همکاران، ۲۰۱۷؛ کابل و همکاران، ۲۰۱۵؛ زمانی و همکاران، ۱۳۹۹). مروری بر شواهد پژوهشی نشان می‌دهد مهم‌ترین اثر داستان‌خوانی مشارکتی بر رشد زبان شفاهی و به طور خاص بر رشد واژگان می‌باشد (بوجیک و همکاران، ۲۰۱۶؛ وازیک و هیندمن، ۲۰۲۰؛ لوریو و وودز، ۲۰۲۰). همچنین با توجه به اینکه سوالات خرده‌آزمون واژگان در دو بخش، درک معانی کلمات و فهم معنای جملات را می‌سنجد می‌توان گفت که داستان‌خوانی بر افزایش زبان درکی کودکان نیز تأثیرگذار بوده است. در برنامه مداخله پژوهش حاضر با رویکرد خواندن گفتگومدار، سوالات مختلف و برانگیزاننده و فراوانی در مراحل مختلف اجرا مطرح می‌شود تا کودک را به

مشارکت کلامی ترغیب کند. بر اساس شواهد پژوهشی، درگیری کودکان در مکالمات ممتد و پر از برانگیزاننده‌های باز پاسخ و همراه با گسترش معنایی (کابل و همکاران، ۲۰۱۵)، و ارائه بازخورد پیچیده و چالش‌انگیز از سوی مربیان (بارنز و همکاران، ۲۰۱۷) نقش موثری بر یادگیری واژگان کودکان پیش‌دبستانی دارد. در پژوهش فارو و همکاران (۲۰۲۰) نیز بین پیچیدگی نحوی گفتار مربیان با رشد واژگان کودکان پیش‌دبستانی ارتباط معناداری یافت شد. همچنین، در تبیین این نتایج می‌توان به فراوانی تعداد جلسات و فراوانی کتاب‌های خوانده شده با موضوعات متنوع در برنامه مداخله اشاره کرد. مدت و تعداد جلسات داستان‌خوانی و نیز تعداد افراد شرکت‌کننده از مسائل مهم برنامه‌های مداخله‌ای می‌باشد. اگرچه محققان به والدین و مربیان بر اجرای داستان‌خوانی به طور روزانه توصیه می‌کنند، اغلب برنامه‌های مداخله‌ای داستان‌خوانی ۳ تا ۵ جلسه در هفته گزارش شده است. طول مدت تحقیقات این حوزه در محیط‌های آموزشی، طولانی مدت بوده و دامنه‌ای از ۴ هفته تا یک سال تحصیلی و در اکثریت پژوهش‌ها طول مدت برنامه مداخله‌ای ۶ تا ۱۲ هفته را گزارش کرده‌اند (توسان و گلاگر، ۲۰۱۶). همچنین تأکید بر اجرای برنامه در گروه‌های کوچک ۳ تا ۵ نفر می‌باشد.

نتایج مطالعه حاضر همسو با پژوهش سنچال و لغبور (۲۰۰۲) و ایسل و همکاران (۲۰۰۴) حاکی از آن است که مواجهه کودکان با کتاب‌های داستان علاوه بر رشد واژگان، بر رشد مهارت‌های شنیداری (تشخیص شنیداری و دقت شنوایی) تأثیر مثبتی دارد. در تبیین این یافته می‌توان به فراوانی جلسات داستان‌خوانی، تأثیر آگاهی واج‌شناختی و استفاده از کتاب‌های شعر اشاره کرد.

همچنین، از آنجایی که مهارت‌های مرتبط با رمز با یکدیگر همبستگی‌های درونی دارند، در برنامه داستان‌خوانی نیز برخی از اهداف خرد آموزشی مشخص شده برای دانش‌آزمایان با خرده‌اهداف نوشته آگاهی و آگاهی واج‌شناختی اشتراکاتی داشت که این مسئله می‌تواند باعث افزایش اثربخشی برنامه بر دانش‌آزمایان باشد. در همین راستا می‌توان به نتایج تحقیقات هود و همکاران (۲۰۰۸) و مارتینی و سنچال (۲۰۱۲) استناد کرد که آموزش هدفمند حروف و صداها طی کتابخوانی مشارکتی و درگیری در فعالیت‌های نوشتاری، موجب تقویت اکتساب دانش حروف و آگاهی واج‌شناختی می‌شود. همچنین، در نظر گرفتن اهداف نوشته آگاهی در برنامه

بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ... داستان‌خوانی مشارکتی در بهبود مفاهیم نوشته و دانش الفبایی موثر بوده، که همسو با سایر پژوهش‌ها می‌باشد (جاستیس و همکاران، ۲۰۱۵). می‌توان در تبیین نتایج پژوهش حاضر مسئله ترکیبی بودن مداخله را عنوان کرد که اثربخشی بیشتر و بهتری داشته است که این مسئله در برخی پژوهش‌ها تأیید شده (اری و همکاران، ۲۰۰۱؛ لونینگان و همکاران، ۲۰۰۸) اما در مطالعه لونینگان و همکاران (۲۰۱۳) تأیید نشده است.

یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد که خواندن کتاب داستان به صورت تعاملی و فعالیت‌های آن می‌تواند به عنوان ابزاری برای رشد دانش واج‌شناختی کودکان به کار رود، و همسو با شواهد پژوهشی، دانش واج‌شناختی می‌تواند آمادگی خواندن و بهبود سوادآموزی اولیه را پیش‌بینی کند (لفور و همکاران، ۲۰۱۱؛ نوو و واکنین-نوسبام، ۲۰۱۷؛ شامیر و شالافر، ۲۰۱۱؛ مارتینی و سنچال، ۲۰۱۲). در همین راستا می‌توان به نظر هافمن (۱۹۹۷) اشاره کرد که استفاده از داستان‌خوانی مشارکتی را به عنوان یک بافت کلی و معنادارتر، برای آموزش و مداخله آگاهی واج‌شناختی پیشنهاد می‌کند. زیرا این نوع مداخله با استفاده از بافت سوادآموزی محور، تعمیم مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی را تسهیل خواهد کرد.

با توجه به این‌که آگاهی واج‌شناختی یک پیش‌نیاز مهم برای آمادگی خواندن و سوادآموزی می‌باشد (شاپیرو و همکاران، ۲۰۱۳) و در بسیاری از پژوهش‌ها ضعف آگاهی واج‌شناختی و در نتیجه مشکلات سوادآموزی با نقص زبانی مرتبط شده‌اند (دکینسون و مک‌کاب، ۲۰۰۱)، در برنامه داستان‌خوانی مشارکتی با توجه به سن آزمودنی‌ها، هشت خرده مهارت برای تقویت آگاهی واج‌شناختی گنجانده شد. از سوی دیگر، ترکیب فعالیت‌های آگاهی واج‌شناختی با فعالیت‌های متمرکز بر نوشته آگاهی به نظر می‌رسد که به نتایج بهتری در پیش‌نیازهای مرتبط با خواندن منجر می‌شود (اری و همکاران، ۲۰۰۱؛ لونینگان و همکاران، ۲۰۰۸).

همچنین، در دفاع از توان تبیینی و تفسیری برنامه داستان‌خوانی مشارکتی در افزایش آگاهی واج‌شناختی می‌توان به مدل بازسازی واژگانی اشاره کرد. طبق این مدل، در ابتدا کلمات به صورت کلی<sup>۱</sup> در خزانه واژگانی کودک مورد بازنمایی قرار می‌گیرند. اما بعدها، با رشد خزانه واژگانی، بازنمایی‌های قبلی مورد بازسازی قرار می‌گیرند تا بتوانند واحدهایی مانند هجا، آغازه-

قافیه و در نهایت واج‌ها را بازنمایی کنند (کارول، اسنولینگ، هیولم و استیونسن، ۱، ۲۰۰۳). این جابجایی به بازنمایی اجزاء به طور قابل توجهی به کودکان امکان می‌دهد به اجزاء کوچک‌تر صداهای گفتاری برای استفاده در تکالیف آگاهی واج‌شناختی دسترسی داشته باشند. بنابراین، رشد آگاهی واج‌شناختی به وسیله موقعیت رشد واژگان کودک محدود می‌شود (والی، متسالا و کارلاک، ۲، ۲۰۰۳). مدل بازسازی واژگانی هم‌راستا با نتایج تحقیقات مرتبط با پیوستار تحول آگاهی واج‌شناختی از واحدهای بزرگ و عینی صدا (مانند کلمات، سیلاب‌ها) با واحدهای کوچک و انتزاعی صدا (مانند واج) است (لونیگان و همکاران، ۱۹۹۸). به علاوه، مهارت‌های زبان شفاهی کودکان خردسال، شامل واژگان، به طور معناداری با عملکردشان در تکالیف آگاهی واج‌شناختی مرتبط است (استورچ، وایتهورست، ۲۰۰۲؛ لونیگان و همکاران، ۲۰۰۰). شواهد حامی مدل بازسازی واژگانی نشان می‌دهند که ارتباط مثبتی میان اندازه واژگان و آگاهی واج‌شناختی وجود دارد (رواچو و گراویورگ، ۲۰۰۶) یعنی با افزایش خزانه واژگان، آگاهی واجی افزایش می‌یابد. بنابر آنچه در مطالب فوق آمد داستان‌خوانی منبع غنی، معنادار و معتبری از واژگان فراهم می‌کند که اثربخشی آن بر رشد واژگان در مطالعه حاضر نیز تأیید شده است؛ بنابراین مبتنی بر مدل بازسازی واژگانی، این امکان وجود دارد مداخلاتی که رشد واژگانی کودکان را بهبود می‌بخشند، تأثیر مثبتی نیز بر مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی داشته باشند.

علاوه بر این، در برنامه داستان‌خوانی با هدف شناخت قافیه، تجانس آوایی و ریتم و از سوی دیگر تشخیص شنیداری و دقت شنوایی، از کتاب‌های اشعار کوتاه کودکان در پایان هر جلسه، به عنوان کتاب تکمیلی، استفاده می‌شد. ریتم، قافیه و تکرار، افزون بر سرعت بخشیدن رشد زبانی، کودکان را در کسب مهارت‌های شنیداری، کمک می‌کند. همچنین با استفاده از کتاب‌های الفبا آموز، به تقویت توانایی کودکان در تشخیص پیوند میان حرف و صدا، تشخیص واج آغازینی و پایانی و اندوخته واژگانی پرداخته شده است. از فعالیت‌های دیگر می‌توان به ضربه زدن با هدف تقطیع هجایی کلمات استخراج شده از متن داستان اشاره کرد. تقطیع

- 
1. Carroll, Hulme & Stevenson
  2. Walley, Metsala & Garlock

بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ...  
هجایی در ابتدا با ضربه و حرکات دست یا پا همراه با کلام انجام می‌شد، پس از تسلط  
آزمودنی‌ها این فعالیت به صورت کلامی و بازی حرف زدن رباتیک اجرا می‌شد.  
در مجموع می‌توان گفت با توجه به اینکه برنامه مداخله با دو محور معنا و رمز ارائه شده  
است، اگر چه زبان گفتاری و مهارت‌های پیش‌نیاز خواندن که مبتنی بر رمز هستند، اغلب به  
صورت حیطه‌های جداگانه مطالعه می‌شوند، اما توانش در یک حوزه می‌تواند سایر حوزه‌ها را  
تقویت کند. به طور مثال کودکان با توانایی‌های خوب زبان گفتاری ممکن است در مهارت‌های  
اولیه سوادآموزی بیشتر موفق شوند و در نتیجه مهارت‌های مبتنی بر رمز بهتری داشته باشند  
(کبل، ۲۰۱۱). در همین راستا می‌توان به رویکرد تجمعی زبان<sup>۱</sup> اشاره کرد. بر اساس فرض  
مطرح شده در تعدادی از تحقیقات، اکتساب زبان مجموعه درهم تنیده و پیچیده‌ای از  
توانایی‌ها، شامل مسیرهای واج‌شناسی، معنی‌شناسی، نحو، گفتمان، خواندن و نوشتن است.  
شروع این توانایی‌ها در دوره‌های زمانی متفاوت بوده اما به مرور با مسیرهای دیگر درهم تنیده  
و بافته می‌شوند (اسکاربروک، ۲۰۰۱). هنگامی که آموزش زبان شفاهی و سوادآموزی اولیه  
درون فعالیت‌های کلاسی یا برنامه درسی جای گرفته می‌شود و فرصت‌های یادگیری را به طور  
متوالی ارائه می‌دهند، افزایش یادگیری در کودکان با و بدون ناتوانی مشاهده می‌شود  
(کلوپتسوا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶؛ نیومن و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵؛ اسنیدر و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸؛ ترل و واتسون<sup>۵</sup>،  
۲۰۱۸؛ ویلکگس، گری و ریزر<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰). لازم به ذکر است که برای بررسی پایداری تأثیر  
برنامه مداخله‌ای از اختلاف نمرات پس‌آزمون-پیگیری استفاده و میانگین گروه‌ها با استفاده از  
تحلیل واریانس چند متغیری مقایسه شدند که نتایج آن در بخش یافته‌ها گزارش شد. نتایج  
آزمون‌ها در پیگیری و پس از گذشت ۷ هفته از پایان جلسات مداخله نشان داد که اثرات  
برنامه داستان‌خوانی مشارکتی در کودکان در معرض خطر از پایداری لازم برخوردار است.  
تعمیم نتایج مطالعه به سایر کودکان به دلیل استفاده از آزمودنی‌هایی با لحاظ تبار  
اقتصادی-اجتماعی پایین و دوزبانه بودن برخی از آزمودنی‌ها، باید با احتیاط بیشتری صورت

- 
1. Comprehensive Language Approach (Cla)
  2. Kholoptseva
  3. Neuman Et Al
  4. Snyder Et Al
  5. Terrell & Watson
  6. Wilcox, Gray & Reiser

گیرد. اجرای برنامه با طرح‌های چند گروهی به تفکیک دو بُعد مبتنی بر رمز و مبتنی بر معنا، امکان مقایسه بخش‌های مختلف برنامه را فراهم می‌کند که می‌تواند در پژوهش‌های آتی بررسی شود. نتایج بدست آمده از مطالعه حاضر می‌تواند شواهد اولیه‌ای برای انجام پژوهش‌های طولی در اختیار پژوهشگران قرار دهد. چه بسا با روشن شدن تأثیر برنامه داستان‌خوانی مشارکتی به عنوان یک برنامه پیشگیرانه، گامی در جهت تحول و ارتقاء کیفیت آموزش‌ها برای ورود کودکان به چرخه رسمی آموزش برداشت. پیشنهاد می‌شود جهت بررسی تأثیرات بلند مدت برنامه مداخله، تحقیقات طولی بویژه در پایه‌های اولیه دبستان صورت گرفته تا میزان تأثیر برنامه بر مهارت‌ها و پیشرفت خواندن مورد بررسی قرار گیرد. نظر به اهمیت و نقش بسزای توانایی خواندن در عملکرد آینده کودکان هم به لحاظ کسب دانش و هم به لحاظ انگیزشی، برنامه داستان‌خوانی مشارکتی تدوین شده می‌تواند به عنوان یک برنامه پیشگیرانه برای کودکان در معرض خطر مشکلات سوادآموزی به ویژه در پایه اول دبستان برای والدین، مربیان پیش دبستانی، متخصصان امور آموزشی و روانشناسان کاربردهای آموزشی و درمانی داشته باشد.

## منابع

- پارسا، عبدالله؛ سداوی، سعاد و بیرمی‌پور، علی. (۱۳۹۹). شناسایی صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی در فرایند برنامه‌ریزی درسی. مطالعات برنامه درسی، دوره ۱۵، شماره ۵۸، صص ۷۰-۴۱.
- حسن زاده، سعید و مینایی، اصغر. (۱۳۸۰). انطباق و هنجاریابی آزمون رشد زبان: TOLD-P3 برای کودکان فارسی زبان تهرانی. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، دوره ۱، شماره ۱، ۳۵-۵۱.
- رحیمیان، اسحاق و صادقی، احمد. (۱۳۸۵). شیوع اختلال خواندن در دانش‌آموزان دبستانی. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۲(۴)، ۳۹۶-۴۰۲.
- زمانی، نیره؛ حسن‌زاده، سعید و شکوهی‌یکتا، محسن (۱۳۹۹). غنی‌سازی تجارب زبانی کودکان پیش دبستانی با تبار اقتصادی-اجتماعی پایین از طریق داستان‌خوانی مشارکتی. مجله روانشناسی افراد استثنایی، ۱۰ (۳۸)، ۳۲-۱.

- بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ...  
 زمانی، نیره؛ حسن‌زاده، سعید؛ شکوهی‌یکتا، محسن و غباری بناب، باقر. (۱۳۹۸). **تدوین آزمون  
 آمادگی خواندن کودکان پیش‌دبستانی: بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه مقدماتی**. فصلنامه  
 سلامت روان کودک، ۶ (۲)، ۱۰۱-۱۱۰.
- سلیمانی، زهرا و دستجردی کاظمی، مهدی. (۱۳۸۹). **آزمون آگاهی واج‌شناختی و ویژگی‌های  
 روانسنجی آن**. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.
- عربی جوتقانی، احمد؛ سلطانی، اصغر و اسمی، کرامت. (۱۳۹۶). **تعیین ویژگی‌های الگوی مطلوب  
 برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان**. مطالعات برنامه درسی، ۱۲ (۴۴)، ۸۱-  
 ۱۰۸.
- کلاتری، مهرداد و بدیعیان، سرور. (۱۳۸۱). **بررسی میزان شیوع اختلال خواندن و نوشتن در دبستان-  
 های دو زبانه و تک زبانه**. مقاله ارائه شده در اولین همایش بین‌المللی روان‌شناسی شناختی، جهاد  
 دانشگاهی واحد اصفهان.
- مفیدی، فرخنده. (۱۳۸۶). **آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی**. تهران: پیام نور.
- نریمانی، محمد و رجیبی، سوران. (۱۳۸۴). **بررسی شیوع و علل اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان  
 دوره ابتدایی استان اردبیل**. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۱۷ (۳)، ۲۳۱-۲۵۲.
- نورتون، دونا. (۱۳۸۲). **شناخت ادبیات کودکان: گونه‌ها و کاربردها از روزن چشم کودک**. ترجمه  
 منصوره راعی و دیگران. تهران: قلمرو.
- وفایی‌فر، گلاویژ؛ قاسم‌پور مقدم، حسین و پیری، موسی. (۱۳۹۳). **نیازسنجی برنامه درسی  
 زبان‌آموزی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه، براساس مدل کلاین**. مطالعات برنامه  
 درسی، ۹ (۳۵)، ۳۹-۶۲.
- Anthony, J. L., Williams, J. M., Zhang, Z., Landry, S. H., & Dunkelberger, M. J. (2014). Experimental evaluation of the value added by raising a reader and supplemental parent training in shared reading. **Early Education and Development**, 25(4), 493-514.
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K., & Grifenhagen, J. B. (2017). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. **The Journal of Educational Research**, 5.
- Bojczyk, K. E., Davis, A. E., & Rana, V. (2016). Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. **Early Childhood Research Quarterly**, 36, 404-414.
- Burchinal, Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for

- low-income children in pre-kindergarten programs. **Early Childhood Research Quarterly**, 25(2), 166–176.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children’s vocabulary development. **Early Childhood Research Quarterly**, 30, 80–92.
- Canfield, C. F., Seery, A., Weisleder, A., Workman, C., Cates, C. B., Roby, R., et al. (2020). Encouraging parent-child book sharing: Potential additive benefits of literacy promotion in health care and the community. **Early Childhood Research Quarterly**, 50(1), 221–229.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. **Learning Disabilities Research & Practice**, 16(4), 186-2002.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al (2007). School readiness and later achievement. **Developmental Psychology**, 43, 1428-1446.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel’s meta-analysis. **Reading Research Quarterly**, 36, 250-287.
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. **Early Child Development and Care**, 183(9), 1229-1241.
- Farrow, J. M., Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Exploring the unique contributions of teachers’ syntax to preschoolers’ and kindergarteners’ vocabulary learning. **Early Childhood Research Quarterly**, 51, 178-190.
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. **Developmental Psychology**, 54, 1334–1346.
- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R., & Lynch, J. (2014). Child care quality and children’s cognitive and socio-emotional development: An Australian longitudinal study. **Early Child Development and Care**, 184(7), 977–997.
- Gilkerson, J., Richards, J. A., & Topping, K. J. (2017). The impact of book reading in the early years on parent–child language interaction. **Journal of Early Childhood Literacy**, 17, 92–110.



بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ...

- Greenwood, C. R., Schnitz, A. G., Carta, J. J., Wallisch, A., & Irvin, D. W. (2020). A systematic review of language intervention research with low-income families: A word gap prevention perspective. **Early Childhood Research Quarterly**, 50(1), 230–245.
- Hart, R., & Risley, T. R. (1995). **Meaningful differences in the everyday experiences of young American children**. Baltimore: Brookes.
- Heckman, J. J. (2008). Return on investment: Cost vs. benefits. University of Chicago.
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. **Journal of Educational Psychology**, 100, 252–271.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effect of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. **Early childhood education journal**, Decem, 32(3), 882-3301.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. **Developmental Psychology**, 45(3), 850-867.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2004). Embedded–Explicit Emergent Literacy Intervention I: Background and Description of Approach. **LANGUAGE, SPEECH, AND HEARING SERVICES IN SCHOOLS**, 35, 201–211.
- Justice, L., Logan, J., Kaderavek, J., & Dynia, J. (2015). Print-focused read-alouds in early childhood special education programs. **Exceptional Children**, 81(3), 292–311.
- Kholoptseva, E. (2016). **Effects of center-based early childhood education programs on children's language, literacy, and math skills: A comprehensive meta-analysis** (Doctoral dissertation) Retrieved from. Harvard Graduate School of Education.
- Knauer, H. A., Jakiela, P., Ozier, O., Aboud, F., & Fernald, L. C. H. (2020). Enhancing young children's language acquisition through parent– child book-sharing: A randomized trial in rural Kenya. **Early Childhood Research Quarterly**, 50(1), 179–190.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. **Journal of Early Childhood Literacy**, 11, 453-479.
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy

- intervention for preschool children at risk for reading difficulties. **Journal of Experimental Child Psychology**, **114**, 111-130.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. **In developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel** (pp. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lorio, C. M., & Woods, J. J. (2020). Multi-component professional development for educators in an Early Head Start: Explicit vocabulary instruction during interactive shared book reading. **Early Childhood Research Quarterly**, **50**(1), 86-100.
- Maguire, M. J., Schneider, J. M., Middleton, A. E., Ralph, Y., Lopez, M., Ackerman, R. A., . . . & Abel, A. D. (2018). Vocabulary knowledge mediates the link between socioeconomic status and word learning in grade school. **Journal of Experimental Child Psychology**, **166**, 679-695.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations and child interest. **Canadian Journal of Behavioral Sciences**, **44**, 210-221.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. **Review of Educational Research**, **79**, 979-1007.
- Moore, K. A. (2006). Defining the Term "At Risk." Research-to-Results Brief. **Child Trends**.
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F., & Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, **47**(1), 3-12.
- National Early Literacy Panel Report. (2008). **Developing early literacy: A report of the national early literacy panel**.
- Neuman, S. B., Newman, E. H., Dwyer, J., Neuman, S. B., Arbor, A., Newman, E. H., & Dwyer, J. (2015). Educational effects of a vocabulary intervention on preschoolers' word knowledge and conceptual development: A cluster-randomized trial. **Reading Research Quarterly**, **46**(3), 249-272.
- Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2017). Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook reading in kindergarten. **Journal of Early Childhood Literacy**, **18**(4), 545-569.

بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ...

- Piasta, S. B., Groom, L. J., Khan, K. S., Skibbe, L. E., & Bowles, R. P. (2018). Young children's narrative skill: Concurrent and predictive associations with emergent literacy and early word reading skills. **Reading and Writing**, 31(7), 1479–1498.
- Plessis, S. D. U. (2017). **Factors affecting the reading readiness of Grade R learners in selected preschools in Gauteng Province**. (Master of Education dissertation). UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA.
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A., & Grolnick, W. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. **Early Education and Development**, 21, 318–342.
- Reutzell, D. R., Jones, C. D., & Clark, S. K. (2012). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. **Early Childhood Education Journal**,
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S. R., Arteaga, I. A., & White, B. A. B. (2011). School-based early childhood education and age-28 well-being: Effects by timing, dosage, and subgroups. **Science**, 333 (6040), 360-364.
- Rvachew, S., Grawburg, M. (2006). Correlates of phonological awareness in preschoolers with speech sound disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 74-87.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., & Weikart, D. P. (1993). **Significant benefits: The high/scope perry preschool study through age 27**. Monographs of the high/scope educational research foundation (Vol. 10) Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Semrud-Clikeman, M., Walkowiak, J., Wilkinson, A., & Minne, E. P. (2010). Behavior and social perception in children with Asperger's disorder, nonverbal learning disability, or ADHD. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 38, 509–519.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. **Child Development**, 73, 445-460.
- Serratrice, L., Hesketh, A., & Ashworth, R. (2015). The use of reported speech in children's narratives: A priming study. **First Language**, 35(1), 68-87.
- Seven, Y., & Goldstein, H. (2020). Effects of embedding decontextualized language during book-sharing delivered by fathers in Turkey. **Early Childhood Research Quarterly**, 50(1), 191–204.
- Shamir, A., & Shlafer, I. (2011). The effect of activity with e-book on vocabulary and story comprehension: A comparison between

- kindergarteners at risk of learning disabilities and typically developing kindergarteners. **Computers & Education**, 57(3), 1989-1997.
- Shapiro, L. R., Carroll, J. M., & Solity, J. E. (2013). Separating the influences of prereading skills on early word and nonword reading. **Journal of Experimental Child Psychology**, 116, 278-295.
- Simsek, Z. C., & Erdogan, N. I. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 197, 754-758.
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., McLaughlin, T., & Algina, J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. **Exceptional Children**, 84(2), 213-232.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). **Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from preschool to end of key stage 1**. Department for Education and Skills-SureStart.
- Tamis-LeMonda, C. S., Luo, R., McFadden, K. E., Bandel, E. T., & Valloton, C. (2017). Early home learning environment predicts children's 5th grade academic skills. **Applied Developmental Science**, 23(2)1-17.
- Terrell, P., & Watson, M. (2018). Laying a firm foundation: Embedding evidence-based emergent literacy practices into early intervention and preschool environments. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, 49(2), 148.
- Thomas, M. S., Forrester, N. A., & Ronald, A. (2013). Modeling socioeconomic status effects on language development. **Developmental Psychology**, 49(12), 2325.
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. **Topics in Early Childhood Special Education**, 37(3), 132-146.
- Towson, J., & Gallagher, P. A. (2016). Dialogic reading for young children with disabilities: A review of literature with suggestions for future research. **Baskent University Journal of Education**, 3(1), 58-71.

بهبود مهارت‌های سوادآموزی اولیه در کودکان پیش‌دبستانی در معرض ...

- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017). **Lenses on Reading: An introduction to theories and models** (3th edition). New York, London: The Guilford Press.
- Troseth, G. L., Strouse, G. A., Flores, I., Stuckelman, Z. D., & Johnson, C. R. (2020). An enhanced eBook facilitates parent–child talk during shared reading by families of low socioeconomic status. **Early Childhood Research Quarterly**, 50(1), 45–58.
- Vernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M. E., & the Family Life Project Key Investigators. (2013). Caregiver–child verbal interactions in child care: A buffer against poor language outcomes when maternal language input is less. **Early Childhood Research Quarterly**, 28(4), 858–873.
- Vinson T (2006). **The education and care of our children: Good beginnings**. Public Education Day: 18 May, 1-22.
- Walker, D., Carta, J. J. (2020). Intervention research to improve language-learning opportunities and address the inequities of the word gap. **Early Childhood Research Quarterly**, 50(1), 1-5.
- Walker, D., Sepulveda, S. J., Hoff, E., Rowe, M., Schwartz, I. S., Dale, P. S., et al. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature. **Early Childhood Research Quarterly**, 50(1), 68–85.
- Walley, A. C., Metsala, J. L., & Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. **Reading and Writing**, 16, 5-20.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Increasing preschoolers' vocabulary development through a streamlined teacher professional development intervention. **Early Childhood Research Quarterly**, 50(1), 101–113.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D Dickinson (Eds.), **Handbook of early literacy research** (pp. 11 30). New York: Guilford.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. **Child Development**, 69, 848-872.
- Wilcox, M. J., Gray, S., & Reiser, M, (2020). Preschoolers with developmental speech and/or language impairment: Efficacy of the Teaching Early Literacy and Language (TELL) curriculum. **Early Childhood Research Quarterly**, 51, 124-143.
- Yazejian, N., Bryant, D., Freel, K., Burchinal, M., & the Educare Learning Network (ELN) Investigative Team. (2015). High-quality early education: Age of entry and time in care differences in student outcomes

for English-only and dual language learners. **Early Childhood Research Quarterly**, 32, 23–39.

Yoshikawa, H., Weiland, C., & Brooks-Gunn, J. (2016). When does preschool matter? **The Future of Children**, 26(2), 21–35.

Zauche, L. H., Thul, T. A., Mahoney, A. E. D., & Stapel-Wax, J. L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. **Early Childhood Research Quarterly**, 36, 318-333.