

اثربخشی داستان خوانی بر افزایش انگیزش خواندن دانش آموزان با نارساخوانی

آیدا یحیی زاده^۱، عباسعلی حسین خانزاده^۲

تاریخ دریافت:

تاریخ پذیرش:

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش داستان خوانی بر افزایش انگیزش خواندن در دانش آموزان با نارساخوانی انجام شد. پژوهش با روش نیمه آزمایشی و طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه اجرا شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دوره ابتدایی با نارساخوانی شهر رشت در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بودند که از بین آنان تعداد ۲۴ نفر با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شدند. برای جمع آوری داده‌ها از آزمون هوش (وکسلر، ۱۹۶۹)، آزمون خواندن و نارساخوانی (کرمی نوری و مرادی، ۱۳۸۸) و پرسشنامه انگیزش خواندن (ویگفیلد و گاتری، ۱۹۹۷) استفاده شد. برنامه آموزش داستان طی ۸ جلسه به دانش آموزان شرکت کننده در گروه آزمایش آموزش داده شد در حالی که گروه گواه، آموزشی در این زمینه دریافت نکردند. نتایج تحلیل کوواریانس پس آزمون نمرات انگیزش خواندن نشان داد که با حذف اثر نمره‌های پیش آزمون، اثر داستان خوانی بر نمره‌های پس آزمون معنادار است. همچنین، نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که با حذف اثر نمره‌های پیش آزمون، اثر داستان خوانی بر نمره‌های

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد رشت (نویسنده مسئول) Aidayahyazadeh@yahoo.com

۲. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه گیلان abbas_khanzadeh@yahoo.com

پس آزمون این خرده مقیاس‌ها نیز معنادار است. بنابراین، با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر می‌توان گفت که آموزش راهبرد داستان‌خوانی می‌تواند به عنوان یک برنامه آموزشی کارآمد در کاهش مشکلات انگیزشی دانش‌آموزان با نارساخوانی مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: دانش‌آموزان ابتدایی، نارساخوانی، داستان‌خوانی، انگیزش خواندن،

چکیده

ناتوانی‌های یادگیری^۱، یکی از بزرگ‌ترین و شاید جنجال‌برانگیزترین حوزه‌های آموزش و پرورش ویژه است (فلتچر^۲ و همکاران، ۲۰۰۷). اصطلاح ناتوانی‌های یادگیری ویژه در توصیف دانش‌آموزانی که هوشبهر طبیعی دارند اما در یادگیری برخی از مهارت‌ها مانند صحبت کردن، خواندن، هجی کردن، نوشتن، حساب کردن، ادراک بینایی، ادراک شنوایی، توالی حافظه بینایی و توالی حافظه شنیداری دچار اشکال هستند، به کار می‌رود. کودکان با ناتوانی‌های یادگیری ممکن است در یک یا چند مورد از موارد زیر دچار مشکل باشند: اختلال در زبان گفتاری، اختلال در زبان نوشتاری، اختلال در خواندن و حساب (مونتاگو و کاواندیش^۳، ۲۰۱۳).

نارساخوانی که از شایع‌ترین و مهم‌ترین ناتوانی‌های یادگیری در بین کودکان است، با مشکلاتی در رمزگشایی واژه، توانایی پایین در مهارت‌های پردازش واج‌شناختی و مشکلات مختلفی در زمینه زبان نوشتاری مشخص می‌شود (وفایی، ۲۰۱۲). تعریف اختلال خواندن بر

-
1. Learning disability
 2. Fletcher
 3. Montague & Cavendish

مبنای ویرایش پنجم کتاب راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی عبارت است از: حالتی که در آن پیشرفت خواندن پایین‌تر از حد مورد انتظار برحسب سن، آموزش و هوش کودک است. این اختلال به میزان زیادی مانع موفقیت تحصیلی یا فعالیت‌های روزانه‌ی مستلزم خواندن می‌شود. طبق ملاک‌های ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی^۱ در صورت وجود یک اختلال عصبی یا حسی، میزان ناتوانی خواندن بیش از آن حدی است که معمولاً با اختلال‌های دیگر همراه است (انجمن روان‌پزشکی امریکا^۲، ۲۰۱۳).

آسیب‌ها و پیامدهای زیان‌بار ناتوانی‌های یادگیری ویژه فقط به حیطه عملکرد تحصیلی محدود نمی‌شود؛ بلکه ابعاد مختلف زندگی فرد، خانواده و جامعه را متأثر می‌سازد. پژوهش‌های پیگیرانه نشان داده‌اند کودکان و بزرگسالانی با ناتوانی‌های یادگیری ویژه در معرض مشکلات هیجانی، رفتاری و بزهکاری هستند (مک‌نمار، ۲۰۱۰). بیشتر پژوهش‌گران به وجود اختلال‌های هیجانی در کودکان با نارساخوانی اشاره کرده‌اند. ابوالقاسمی، نریمانی، رضایی‌جمالویی و زاهدبابلان (۱۳۹۰) در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری و دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین در مقایسه با دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط و بالا، شایستگی اجتماعی پایین‌تری دارند. فریلیچ و شچمن^۳ (۲۰۱۰) نشان دادند که بسیاری از دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری دارای مشکلات اجتماعی، عاطفی و تحصیلی هستند که اغلب در مدرسه نادیده گرفته می‌شود. بسیاری از افراد با ناتوانی یادگیری از لحاظ انگیزشی مشکلات اساسی دارند. آنها به توانایی‌های خود در

1. DSM5
2. American Psychiatric Association
3. Freilich & Shechtman

رویاری با مشکلات زندگی اعتماد ندارند و منبع کنترل آنها بیرونی است تا درونی. به بیان دیگر، این گروه از افراد بر این باور هستند که زندگی آنها در کنترل عوامل بیرونی مانند شانس است تا عوامل درونی مانند توانایی؛ به طوری که برخی اوقات ممکن است دچار درماندگی آموخته شده شوند. آنچه مشکلات انگیزش را برای معلمان، والدین و افراد با ناتوانی‌های یادگیری بسیار دشوار می‌سازد، رابطه متقابل بین مشکلات انگیزشی و مشکلات شناختی در این دانش‌آموزان است (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۳). انگیزه کودکان برای خواندن و تعامل در فعالیت‌های خواندن به افزایش توجه پژوهشگران به خواندن منجر شده است. بر اساس نتایج پژوهش‌ها، دانش‌آموزانی که برای خواندن با انگیزه هستند از نظر مهارت‌های درک مطلب و رسیدن به سطوح بالاتر در خواندن، عملکرد بالاتری دارند. افزون بر این، پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که خوانندگان کم پیشرفت اغلب به طور فعال در برابر خواندن مقاومت می‌کنند تا اینکه در آن درگیر شوند، به ویژه هنگامی که فعالیت خواندن در مدرسه انجام می‌شود. مقاومت در برابر خواندن حتی برای خوانندگان کتاب‌های مدرسه شایع‌تر است (گاتری، ویگفیلد و کلادا، ۲۰۱۲). انگیزش خواندن یکی از مهم‌ترین عواملی است که جزء عوامل خاص در آموزش زبان محسوب می‌شود. بر اساس نتایج به دست آمده از پژوهش نظام اسماعیل، احمدی و پورحسین (۲۰۱۲) با عنوان نقش آموزش دوجانبه به عنوان یک عامل مهم در پیشرفت خواندن، آموزش دوجانبه اثر مثبت معنی‌داری بر بهبود انگیزش خواندن دارد. بررسی‌های انجام شده همچنین گویای وجود رابطه بین انگیزش پیشرفت و ناتوانی‌های یادگیری است.

یکی از راهبردهای مبتنی بر داستان در آموزش کودکان با نارساخوانی، راهبرد بازگویی داستان است. این راهبرد یک تکنیک ارزیابی است که به طور گسترده مورد استفاده قرار می‌گیرد و می‌تواند سطح درک خواندن دانش آموزان را بسنجد. این راهبرد همچنین به عنوان یک روش برای تدریس خواندن و رشد درک مطلب مورد استفاده قرار می‌گیرد. این فن می‌تواند برای کودکان در هر سنی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین، به طور معنی‌داری به بهبود درک خواندن و درک و احساس ساختار داستان مؤثر است و به ارتقاء روانی خواندن کمک می‌کند (مارو^۱، ۱۹۸۶). یوسفی لویه و متین (۱۳۸۵) در پژوهش خود که با هدف بررسی تاثیر قصه‌درمانی بر راهبردهای رویارویی کودکان با مشکلات یادگیری انجام گرفت، به این نتیجه رسیدند که قصه‌درمانی موجب بهبود راهبردهای رویارویی در کودکان با مشکلات یادگیری می‌شود. رحمانی (۲۰۱۱)، در پژوهش خود با عنوان اثربخشی روایت‌درمانی و داستان‌خوانی در کاهش خطاهای خواندن کودکان نارساخوان که بر روی ۳۰ نفر از دانش آموزان نارساخوان انجام شد به این نتیجه رسید که این برنامه مداخله‌ای، به میزان ۶۰ درصد خطاهای خواندن را کاهش می‌دهد.

سونشین و میوناسترمن^۲ (۲۰۰۲) در پژوهش خود با هدف بررسی اثر فعل و انفعالات خواندن در خانه برای بهبود انگیزه و سوادآموزی اولیه در کودکان پنج ساله، به این نتیجه رسیدند که فعالیت خواندن در خانه، اثر معنی‌داری روی انگیزش و مهارت‌های مربوط به سواد-آموزی اولیه دارد. این یافته‌ها همچنین از اثر فعل و انفعالات خواندن در تقویت علاقه کودکان

1. Morrow
2. Sonnenschein & Munsterman

به سوادآموزی حکایت دارد. لوگان، مدفورد و هاگز^۱ (۲۰۱۱) در پژوهش خود به بررسی این مساله پرداختند که چطور عوامل شناختی و انگیزشی، مهارت خواندن را پیش‌بینی می‌کنند. آنها به این نتیجه رسیدند که عوامل مختلف درک خواندن و انگیزش درونی افراد را محدود می‌کنند و به عنوان عاملی در توانایی پایین عملکرد خوانندگان در ارزیابی‌های خواندن هستند. مهارت‌های خواندن خوانندگان با توانایی‌های شناختی مختلف محدود می‌شود. انگیزش درونی اختلاف عملکرد خوانندگان ضعیف را پیش‌بینی می‌کند. مداخلات برای خوانندگان ضعیف باید شامل عناصری باشد که به افزایش انگیزش آنها کمک کند.

ویلیجر، نیگلی، واندلر و کازلن^۲ (۲۰۱۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مداخله‌های مبتنی بر خانه/مدرسه اثرات معنی‌داری بر افزایش لذت بردن از خواندن و کنجکاوی در خواندن دارد. اثر لذت بردن از خواندن در پنج ماه پیگیری هنوز قابل تشخیص بود. یافته‌ها همچنین بر نقش بالقوه خانواده در ارتقاء مستمر و پایدار انگیزه خواندن تأکید داشت. اسکافنر و اسشیفل^۳ (۲۰۱۳) در پژوهش خود به بررسی پیش‌بینی درک خواندن به وسیله عوامل شناختی و انگیزشی پرداختند. یافته‌ها نشان دادند که انگیزش در فرآیند درک مطلب، وقتی امکان دسترسی به متن وجود داشته باشد و عوامل شناختی، هنگامی که فرآیند درک مطلب بدون دسترسی به متن صورت می‌گیرد، از اهمیت بیشتری برخوردار است. نایر، مدیوسف و چویی هانگ^۴ (۲۰۱۴) در پژوهش خود که با هدف مقایسه اثربخشی دو راهبرد

-
1. Logan, Medford & Hughes
 2. Villiger, Niggli, Wandeler & Kutzelmann
 3. Schaffner & Schiefele
 4. Nair, Mohd Yusof & Chooi Hong

داستان گویی و راهبرد متداول و مطابق قاعده و قانون مبتنی بر علاقه، انگیزش و موفقیت، بر روی دانش آموزان مدارس ابتدایی چین، انجام شد، به این نتیجه رسیدند که استفاده از روش داستان گویی به طور قابل توجهی میزان علاقه، انگیزش و دستیابی به موفقیت را در دانش آموزان گروه آزمایش، در مقایسه با گروه گواه، افزایش داده است.

با توجه به اهمیت و شیوع نارساخوانی و با توجه به مشکلات این دانش آموزان در زمینه برخی از ویژگی‌های درونی نظیر انگیزش پایین و همچنین به علت نیاز این گروه از دانش آموزان به راهبردهای آموزشی کاربردی، پژوهش حاضر با هدف پاسخ‌دهی به این مساله اساسی که آیا داستان خوانی بر بهبود انگیزش خواندن دانش آموزان با نارساخوانی مؤثر است، انجام گرفت.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثر بخشی داستان خوانی بر افزایش انگیزش خواندن در دانش آموزان با نارساخوانی انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی و طرح آن پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دوره ابتدایی با نارساخوانی شهر رشت در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بودند که در مراکز ناتوانی‌های یادگیری، خدمات آموزشی و درمانی را دریافت می‌کردند. شرایط ورود به گروه نمونه پژوهش شامل سن، مقطع تحصیلی، هوش (سن ۷-۱۲ سال، دوره تحصیلی ابتدایی، بهره هوشی ۸۵-۱۱۵) و

شرایط خروج شامل عدم مصرف دارو و عدم دریافت مداخله‌های درمانی دیگر بود. از بین جامعه آماری، به شیوه تصادفی تعداد ۲۴ دانش‌آموز مقطع تحصیلی ابتدایی که پایه‌های دوم، سوم، چهارم و ششم بودند، انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شدند. از میان ۱۲ دانش‌آموز جایدهی شده در گروه آزمایش، ۶۶/۷ درصد در پایه دوم بودند. در گروه گواه، ۹۱/۷ دانش‌آموز در پایه دوم تحصیل می‌کردند.

ب) ابزار

برای جمع‌آوری داده‌ها از آزمون هوش (وکسلر، ۱۹۶۹)، آزمون خواندن و نارساخوانی (کریمی نوری و مرادی، ۱۳۸۸) و پرسشنامه انگیزش خواندن (ویگفیلد و گاتری، ۱۹۹۷) به شرح زیر، استفاده شده است:

۱- آزمون هوش وکسلر کودکان (وکسلر، ۱۹۶۹)

این مقیاس در سال ۱۹۶۹ توسط دیوید وکسلر طراحی و در سال ۱۹۷۴ مورد تجدیدنظر قرار گرفت و پس از هنجاریابی به مقیاس تجدیدنظرشده وکسلر کودکان تبدیل شد. متوسط همسانی درونی گزارش شده توسط وکسلر در ۱۱ گروه سنی برای مقیاس هوشبهر کلی، کلامی و عملی به ترتیب برابر ۰/۹۶، ۰/۹۵ و ۰/۹۱ است. همسانی درونی برای خرده آزمون‌های خاص تغییرپذیری بیشتری داشته و کمترین ضریب همسانی در مورد الحاق قطعات برابر ۰/۶۹ و بیشترین ضریب در مورد گنجینه لغات برابر با ۰/۸۷ و ضرایب پایایی برای خرده آزمون‌های کلامی بالاتر از عملی و پایایی بازآزمایی در فاصله زمانی متوسط ۲۳

روز برای هر گروه سنی برای مقیاس کلی ۰/۹۵ و برای مقیاس‌های کلامی و عملی به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۸۷ گزارش شده است. روایی این آزمون از طریق محاسبه همبستگی نمرات خرده مقیاس‌ها با نمره کل آزمون، بیانگر روایی خوب این آزمون است. ضرایب روایی این آزمون از ۰/۶۶ تا ۰/۹۲ گزارش شده است (شهیم، ۱۳۸۵).

۲- آزمون خواندن و نارساخوانی (کرمی نوری و مرادی، ۱۳۸۴)

این آزمون توسط کرمی نوری و مرادی (۱۳۸۴) طراحی و هنجاریابی شده است. آزمون خواندن و نارساخوانی شامل ده خرده آزمون است که هدف آن بررسی میزان توانایی خواندن دانش آموزان عادی دختر و پسر در دوره دبستان و تشخیص کودکان با مشکلات خواندن و نارساخوانی است. خرده مقیاس‌های این آزمون عبارتند از: آزمون خواندن واژه‌ها، آزمون خواندن واژه‌های بدون معنی، درک واژه‌ها، درک متن، آزمون قافیه‌ها، حذف آواها، نشانه حروف، نشانه واژه‌ها. این آزمون روی ۱۶۱۴ دانش آموز در پنج پایه تحصیلی ابتدایی هنجاریابی شده است. پایایی آزمون خواندن و نارساخوانی با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شده که مقادیر آن برای خرده آزمون‌های مختلف بین ۰/۹۸ تا ۰/۴۳ به دست آمده است (کرمی نوری و مرادی، ۱۳۸۴).

۳- مقیاس انگیزش خواندن (ویگفیلد و گاتری، ۱۹۹۷)

مقیاس انگیزش خواندن توسط ویگفیلد و گاتری در سال ۱۹۹۷ ساخته شده است. این مقیاس دارای ۵۴ گویه و هر گویه دارای ۴ گزینه است. در این مقیاس به گزینه "هرگز" عدد ۱ تعلق می‌گیرد که به معنی انگیزش خواندن پایین و به گزینه "همیشه" عدد ۴ تعلق می‌گیرد که به معنی انگیزش خواندن بالا است. مقیاس انگیزش خواندن برای دانش‌آموزان سوم تا ششم مناسب است. این مقیاس دارای ۱۱ خرده مقیاس است. پایایی این مقیاس در پژوهش رقیب دوست و اصغری‌پور (۱۳۸۸) بر اساس فرمول ضریب آلفای کرونباخ $0/78$ به دست آمد. روایی این مقیاس توسط ویگفیلد و گاتری (۱۹۹۷) مورد تأیید قرار گرفت. مقیاس انگیزش خواندن را می‌توان به صورت فردی و گروهی اجرا کرد.

ج) شیوه اجرا

برنامه مداخله‌ای در پژوهش حاضر شامل آموزش داستان‌های کوتاه که بر اساس شاخص‌های ذهنی و تحولی کودکان و متناسب با علایق آنها بود و یک برنامه آموزشی محقق ساخته بوده است که در طی ۸ جلسه با مشارکت دانش‌آموزان به آنها آموزش داده شد. انتخاب داستان‌ها با توجه به بافت و موقعیت واقعی زندگی دانش‌آموزان صورت گرفت تا انگیزه و علاقه افراد نمونه جهت مشارکت در فرایند آموزش جلب شود. در جریان آموزش داستان‌خوانی، با طرح پرسش‌های مناسب و بحث گروهی، تلاش و مشارکت دانش‌آموزان به کار گرفته شد. به طور کلی محتوای داستان‌ها متناسب با سرفصل دروس مصوب آموزشی دانش‌آموزان و با در نظر گرفتن شرایط واقعی زندگی آنها بوده است. برای اجرای پژوهش پس از دریافت مجوز از اداره آموزش و پرورش ناحیه ۱ و ۲ شهر رشت و انجام هماهنگی‌های لازم با

مدیریت مراکز ناتوانی‌های یادگیری ناحیه ۱ و ۲ شهر رشت و انتخاب نمونه از میان دانش آموزان این مدارس و جمع آوری داده‌ها به کمک ابزارهای مورد استفاده در پژوهش، برنامه آموزش داستان خوانی طی ۸ جلسه به مدت ۲ ماه اجرا شد. به منظور جلوگیری از خستگی دانش آموزان، مطالب هر جلسه در طول ۳۰ تا ۴۵ دقیقه به آن‌ها ارائه می‌شد و جلسات طوری تقسیم‌بندی شدند که از دل‌زدگی و خروج دانش آموزان از برنامه پیشگیری شود. دانش آموزان در گروه‌های آزمایش و گواه، ۲ بار در شرایط پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارزیابی شدند.

نتایج

میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در هر دو گروه آزمایش و گواه به تفکیک

پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در هر دو گروه آزمایش و گواه به تفکیک پیش -

آزمون و پس‌آزمون

گروه متغیر	آزمایش		گواه		پس‌آزمون		پیش‌آزمون	
	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}
خودکارآمدی در خواندن	۱/۹۶۹	۸/۶۶۶	۱/۹۶۹	۸/۶۶۶	۱/۹۶۹	۸/۶۶۶	۱/۹۶۹	۸/۶۶۶
تلاش برای خواندن	۱/۹۵۴	۹/۰۰	۱/۹۵۴	۹/۰۰	۱/۹۵۴	۹/۰۰	۱/۹۵۴	۹/۰۰
اجتناب از خواندن	۱/۲۴۰	۵/۹۱۶	۱/۲۴۰	۵/۹۱۶	۱/۲۴۰	۵/۹۱۶	۱/۲۴۰	۵/۹۱۶
حس کنجکاوی در خواندن	۲/۶۰۹	۱۲/۹۱۶	۲/۶۰۹	۱۲/۹۱۶	۲/۶۰۹	۱۲/۹۱۶	۲/۶۰۹	۱۲/۹۱۶
کوشش برای خواندن	۲/۰۶۵	۱۲/۵۸۳	۲/۰۶۵	۱۲/۵۸۳	۲/۰۶۵	۱۲/۵۸۳	۲/۰۶۵	۱۲/۵۸۳
اهمیت خواندن	۱/۱۶۴	۵/۵۸۳	۱/۱۶۴	۵/۵۸۳	۱/۱۶۴	۵/۵۸۳	۱/۱۶۴	۵/۵۸۳
شناخت نسبت به خواندن	۱/۹۷۵	۱۴/۴۱۶	۱/۹۷۵	۱۴/۴۱۶	۱/۹۷۵	۱۴/۴۱۶	۱/۹۷۵	۱۴/۴۱۶
کسب نمرات در خواندن	۱/۳۷۰	۱۱/۳۳۳	۱/۳۷۰	۱۱/۳۳۳	۱/۳۷۰	۱۱/۳۳۳	۱/۳۷۰	۱۱/۳۳۳
رقابت در خواندن	۲/۱۵۱	۱۵/۴۱۶	۲/۱۵۱	۱۵/۴۱۶	۲/۱۵۱	۱۵/۴۱۶	۲/۱۵۱	۱۵/۴۱۶

۲/۸۹۵	۱۳/۲۵۰	۲/۹۶۴	۱۳/۳۳۳	۱/۱۹۳	۲۰/۸۳۳	۱/۹۴۶	۱۲/۸۳۳	موقعیت اجتماعی خواندن
۱/۳۵۶	۱۱/۷۵۰	۱/۴۴۳	۱۱/۹۱۶	۰/۹۸۷	۱۴/۶۶۶	۲/۱۲۴	۱۰/۸۳۳	پذیرفتن خواندن کتاب
۷/۹۲۵	۵۰۰	۸/۲۹۹	۸۳۳	۴/۰۷۰	۷۵۰	۱۱/۲۱۲	۱۱۹/۵۰۰	نمره کل انگیزش خواندن
	۱۲۰		۱۲۰		۱۶۵			

به منظور آزمون فرضیه پژوهش در سطح نمره کل از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شده است. برای این کار ابتدا همگنی شیب خط رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت که نشان داد تعامل بین شرایط و پیش آزمون معنادار نیست ($F=۴/۳۶۹, P<۰/۴۲۸$)؛ بنابراین، پیش فرض همگنی شیب رگرسیون برقرار است. سپس به منظور بررسی همسانی واریانس متغیر وابسته از آزمون لوین استفاده شد. بر اساس نتایج این آزمون، فرض همگنی خطاهای هر دو گروه برای نمره کل انگیزش خواندن تایید شد ($p>۰/۰۵$)؛ بنابراین، با توجه به همگنی شیب رگرسیون و همسانی واریانس متغیر وابسته برای بررسی فرضیه پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد. جدول ۲ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره نمره پس آزمون انگیزش خواندن در دو گروه آزمایش و گواه را نشان می دهد.

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره نمره پس آزمون انگیزش خواندن در دو گروه آزمایش و گواه

آماره	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح	ضریب ایما
منع تغییرات	مجذورات	آزادی	مجذورات		معناداری	
گروه	۱۲۵۳۳/۴۷۹	۱	۱۲۵۳۳/۴۷۹	۵۴۳/۴۹۴	۰/۰۰۰	۰/۹۶۳
تحلیل کوواریانس با	۳۸۸/۹۷۱	۱	۳۸۸/۹۷۱	۱۶/۸۶۷	۰/۰۰۱	۰/۴۴۵
کنترل						
مقادیر						
پیش آزمون						
خطا	۴۸۴/۲۷۹	۲۱	۲۳/۰۶۱			

نتایج تحلیل کوواریانس پس آزمون نمرات انگیزش خواندن نشان داد که اثر داستان خوانی بر نمره های پس آزمون معنادار است ($F=543/494$ ، $df=1/21$ ، $P<0/000$). به این ترتیب زمانی که اثر پیش آزمون مربوط به گروه ها حذف شود تفاوت بین گروه ها معنادار است و می توان نتیجه گرفت که داستان خوانی در افزایش انگیزش خواندن دانش آموزان با نارساخوانی موثر بوده است.

همچنین برای تعیین اثر داستان خوانی بر خرده مقیاس های انگیزش خواندن از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. ابتدا به منظور بررسی مفروضه همگنی ماتریس واریانس و کوواریانس از آزمون باکس استفاده شد. بر اساس آن فرض همگنی خطای واریانس های هر دو گروه برای خرده مقیاس های انگیزش خواندن تایید شد.

جدول ۳. اثرات بین آزمودنی ها نمرات تحلیل واریانس چند متغیره با کنترل پیش آزمون و تحلیل پس آزمون خرده مقیاس های انگیزش خواندن در گروه های آزمایش و گواه

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب ای تا
گروه خودکارآمدهی در خواندن	۳۵/۸۴۷	۱	۳۵/۸۴۷	۲۷/۲۹۵	۰/۰۰۰	۰/۷۱۳
تلاش برای خواندن	۶۲/۴۳۰	۱	۶۲/۴۳۰	۸۰/۹۹۲	۰/۰۰۰	۰/۸۸۰
اجتناب از خواندن	۳۰/۰۰۹	۱	۳۰/۰۰۹	۱۷/۸۴۲	۰/۰۰۱	۰/۶۱۹
حس کنجکاوی در خواندن	۵۸/۰۸۰	۱	۵۸/۰۸۰	۶۴/۵۳۵	۰/۰۰۰	۰/۸۵۴
کوشش برای خواندن	۵۱/۴۶۱	۱	۵۱/۴۶۱	۱۰۴/۴۴۶	۰/۰۰۰	۰/۹۰۵

۰/۰۲۲	۰/۶۳۲	۰/۲۴۳	۰/۰۷۵	۱	۰/۰۷۵	اهمیت خواندن
۰/۵۶۲	۰/۰۰۳	۱۴/۱۳۳	۶/۵۰۰	۱	۶/۵۰۰	شناخت نسبت به خواندن
۰/۰۶۶	۰/۳۹۵	۰/۷۸۳	۰/۷۸۰	۱	۰/۷۸۰	کسب نمرات در خواندن
۰/۷۲۶	۰/۰۰۰	۲۹/۱۲۰	۲۳/۴۹۰	۱	۲۳/۴۹۰	رقابت در خواندن
۰/۷۶۶	۰/۰۰۰	۳۶/۰۱۷	۷۰/۷۹۳	۱	۷۰/۷۹۳	موقعیت اجتماعی خواندن
۰/۴۷۸	۰/۰۰۹	۱۰/۰۷۰	۱۶/۴۰۷	۱	۱۶/۴۰۷	پذیرش خواندن کتاب

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود نتایج آزمون اثر بین آزمودنی‌ها نشان می‌دهد که از بین خرده مقیاس‌های انگیزش خواندن، میزان خودکارآمدی در خواندن ($P < ۰/۰۰۰$)، تلاش برای خواندن ($F=۲۷/۲۹۵$, $df=۱$, $P < ۰/۰۰۰$)؛ اجتناب از خواندن ($F=۱۷/۸۴۲$, $df=۱$, $P < ۰/۰۰۱$)؛ حس کنجکاوی در خواندن ($P < ۰/۰۰۰$)، کوشش برای خواندن ($F=۶۴/۵۳۵$, $df=۱$, $P < ۰/۰۰۰$)؛ شناخت نسبت به خواندن ($F=۱۴/۱۳۳$, $df=۱$, $P < ۰/۰۰۳$)؛ رقابت در خواندن ($df=۱$, $P < ۰/۰۰۰$)؛ موقعیت اجتماعی خواندن ($F=۲۹/۱۲۰$, $df=۱$, $P < ۰/۰۰۰$)؛ و پذیرش خواندن کتاب ($F=۱۰/۰۷۰$, $df=۱$, $P < ۰/۰۰۹$)، با حذف اثر نمره‌های پیش‌آزمون، اثر داستان‌خوانی بر نمره‌های پس‌آزمون خرده مقیاس‌های انگیزش خواندن، معنادار است به این ترتیب زمانی که اثر پیش‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود تفاوت بین گروه‌ها معنادار است.

بحث

یافته های به دست آمده از پژوهش حاضر با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره نشان داد که آموزش داستان خوانی به کودکان با نارساخوانی در افزایش و بهبود انگیزش آنان موثر است. همچنین، نتایج نشان داد که آموزش داستان خوانی بر بهبود خودکارآمدی در خواندن، تلاش برای خواندن، اجتناب از خواندن، حس کنجکاوی در خواندن، کوشش برای خواندن، شناخت نسبت به خواندن، رقابت در خواندن، موقعیت اجتماعی خواندن و پذیرش خواندن کتاب دانش آموزان نارساخوان نیز موثر بوده است.

نتایج پژوهش رحمانی (۲۰۱۱) مبنی بر اثر بخشی روایت درمانی و داستان خوانی در کاهش خطاهای خواندن دانش آموزان نارساخوان و در نتیجه کاهش علائم درونی و هیجان های منفی آنان، با نتایج پژوهش حاضر همسو است. همچنین، نتایج پژوهش های لوگان و همکاران (۲۰۱۱)، بارتن و آن مارکروود (۳۴)، ویلیجر و همکاران (۲۰۱۲)، سونشین و مان استرمن (۲۰۰۲)، اسکافتر و شیفل (۲۰۱۳)، والترز و همکاران (۲۰۱۴)، هارون و همکاران (۲۰۱۲)، نایر و همکاران (۲۰۱۴)، نیز به طور ضمنی با نتیجه پژوهش حاضر مبنی بر اثر بخشی راهبرد داستان خوانی در افزایش انگیزش خواندن، همسو است.

پژوهشگران و نظریه پردازان بسیاری در مورد اهمیت انگیزش در یادگیری اظهار نظر کرده اند. در همه این پژوهش ها به انگیزش به عنوان عامل برانگیزاننده رفتار اشاره شده است. والکروز

(۲۰۰۱) با هدف پژوهش روی انگیزش نوجوانان برای خواندن، به بررسی تفاوت‌های مهم این گروه و رابطه انگیزش برای دستیابی به موفقیت استاندارد، پرداختند. نتایج تحلیل رگرسیون در این پژوهش نشان داد که باورهای انگیزشی قادر به پیش‌بینی عملکرد دانش‌آموزان در زمینه درک مطلب خواندن هستند.

در تبیین نتایج پژوهش حاضر می‌توان گفت که راهبرد داستان‌خوانی به ترغیب کودکان و تقویت حس کنجکاوی در آنان کمک می‌کند. خواندن داستان برای کودکان از سوی معلم یا پدر و مادر سبب می‌شود تا کودکان به تقلید از این الگوهای مهم در زندگی خود بپردازند. کودک با مشاهده فرد دیگر که برایش داستان می‌خواند ترغیب می‌شود که خودش به تلاش برای خواندن بپردازد. در قصه درمانی فرض بر این است که تغییر در زبان و ادبیات قصه‌های زندگی خود، به تغییر در معانی زندگی فرد منجر می‌شود و تغییر در قصه زندگی، فرصت‌های جدیدی برای رفتار و روابط با دیگران ایجاد می‌کند (دسیشیو، ۲۰۰۵). به کارگیری شیوه‌های غیرمستقیم آموزش مثل بازی و قصه در آموزش مهارت‌ها یک ضرورت به حساب می‌آید. به نظر می‌رسد از آنجایی که آموزه‌ها و پندها در خلال قصه به خوبی برای کودک قابل فهم و معنادار می‌شود، احتمال به کارگیری و تعمیم آنها توسط کودک در زمینه‌های مشابه افزایش می‌یابد (هفتر، ۲۰۰۳). برخی داستان‌ها به دلیل خاصیت معمایی که دارند می‌توانند ذهن کودک را به کاوش وادارند. کودک برای ارضای حس کنجکاوی خود ترغیب می‌شود تا با تلاش و با کمک معلم و والدین کل داستان را بخواند. البته لازم به ذکر است که نقش معلم و والدین به عنوان راهنما و کمک‌کننده است و کودک باید برای خواندن آموزش ببیند. شنونده

بودن صرف، کودک را در امر خواندن دچار انفعال می‌کند. در این صورت هرچند ممکن است فرآیند درک مطلب در کودک بهبود یابد اما رمزگشایی و همچنین تلاش برای خواندن که یکی از مولفه‌های انگیزش خواندن است، ضعیف باقی می‌ماند. کاهش انگیزش برای خواندن، سبب می‌شود که تلاش برای ترقی و پیشرفت در آنها کاهش یابد. با این وجود که چنین کودکانی از نظر هوشی مشکلی ندارند، می‌توان گفت که یکی از دلایل مشکلات آنها در زمینه تحصیل و به ویژه خواندن، به انگیزش ضعیف در آنان مربوط است. به کار بردن راهبردهای مناسب و کاربردی برای آموزش دادن به این گروه از دانش آموزان کمک می‌کند تا بتوانند به رشد و پیشرفت در خواندن دست یابند و در نتیجه انگیزش آنان برای خواندن به حالت طبیعی برگردد. همان‌طور که فاکس ایدز (۲۰۰۶) اشاره می‌کند، استفاده از داستان به تقویت احساسات مثبت در کودکان کمک می‌کند. استفاده از قصه درمانی، به عنوان یک فن درمانی، ابعاد گسترده‌ای دارد و تنها به درمان مشکلات روان‌شناختی کودکان محدود نمی‌شود. گوش دادن به داستان و گفتن داستان می‌تواند به کاهش استرس در کلاس درس، ارتقاء سواد، مهارت‌های صحبت کردن و گوش دادن، کمک به کودکان برای رشد راهبردهای فکر کردن و ترویج رشد اجتماعی و عاطفی، کمک کند (فوکس ایدز، ۲۰۰۶). ایجاد فضای آموزشی و روش‌های محرک و نشاط‌آور در قالب بازی‌ها و شعر و داستان، روشی برای برانگیختن دانش آموزان و کمک به آنان برای به دست آوردن شناخت در حوزه‌های مختلف است. مطالعه سونشین و میوناسترمن^۱ (۲۰۰۲) نشان داد که فعل و انفعالات خواندن در تقویت علاقه کودکان به سواد آموزی مؤثر است. در این پژوهش با آموزش دادن راهبرد

داستان‌خوانی به دانش‌آموزان با نارساخوانی شاهد پیشرفت در خواندن و رشد انگیزه آنان برای انجام فعالیت خواندن در محیط مدرسه (به گزارش معلم) و خانه (به گزارش والدین) بودیم. به وجود آمدن احساس رقابت در این دانش‌آموزان سبب شد تا آنان نسبت به محیط کلاس و مدرسه احساس بهتری داشته باشند و علاقه بیشتری به درس خواندن پیدا کنند. همچنین، پذیرش خواندن کتاب و تلاش برای خواندن باعث شد تا آنها نمرات خوبی کسب کنند و این امر سبب ایجاد احساس بهتر نسبت به خودشان و روحیه بهتر در آنان شد.

در زمینه دستاورد نهایی این پژوهش می‌توان چنین گفت که راهبردها و رویکردهای آموزشی مختلفی برای آموزش دادن به دانش‌آموزان با نارساخوانی تدوین شده‌اند. در برنامه‌ریزی برای انتخاب رویکرد مناسب برای دانش‌آموزان، توجه به تفاوت‌های فردی، ضروری است؛ اما استفاده از راهبرد داستان‌خوانی برای هر دانش‌آموزی، بدون نیاز به در نظر گرفتن تفاوت‌ها، کاربرد خواهد داشت. این رویکرد به دانش‌آموزان برای مشارکت فعالانه در فرایند یادگیری کمک می‌کند. انگیزش خواندن به عنوان یک عامل پیش‌آیند در امر یادگیری خواندن، از مهم‌ترین عناصر فراشناختی و شخصیتی در دانش‌آموزان محسوب می‌شود. بر اساس یافته‌های این پژوهش به‌طور کلی داستان‌ها به دلیل تاثیر روی زوایای پنهان شخصیت و شناخت کودکان می‌توانند در تغییر و بهبود این عوامل پیش‌آیند موثر بر خواندن، مؤثر باشند.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر انتظار می‌رود که راهبرد داستان‌خوانی به عنوان یک روش آموزشی از سوی معلمان در کلاس‌های درس و برای آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مورد استفاده قرار گیرد. نتایج این پژوهش همچنین می‌تواند مسئولان را از اثربخشی راهبردهای

استفاده از داستان برای دانش آموزان آگاه سازد تا در برنامه ریزی های آموزشی آتی، آموزش داستان ها را به عنوان بخشی از فعالیت های آموزشی در مدارس، بگنجانند و از این طریق بتوانند زمینه های مناسبی برای بهبود دانش آموزان با ناتوانی های یادگیری به ویژه نارساخوانی، فراهم سازند. از محدودیت های این پژوهش می توان به منحصر بودن نمونه پژوهش به دانش آموزان پایه دوم و ششم ابتدایی و استفاده از ابزارهای غیربومی اشاره کرد. پیشنهاد می شود در پژوهش های بعدی، در صورت امکان، از حجم نمونه بیشتری استفاده شود. همچنین پژوهش حاضر بهتر است روی مقاطع تحصیلی دیگر هم اجرا شود.

تقدیر و تشکر

این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد خانم آیدا یحیی زاده، با راهنمایی دکتر عباسعلی حسین خانزاده، است. بدین وسیله از استاد راهنمای این اثر و از تمام عزیزانی که به ما در به انجام رساندن این پژوهش یاری رساندند، کمال تشکر را داریم.

منابع

ابوالقاسمی، ع؛ نریمانی، م؛ رضایی جمالویی، ح؛ و زاهد بابلان، ع. (۱۳۹۰). مقایسه‌ی شایستگی اجتماعی و مؤلفه‌های آن در دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا. *مجله ناتوانیهای یادگیری*، ۱، ۶-۲۳.

حسین خانزاده، ع. (۱۳۹۳). روانشناسی و آموزش کودکان و نوجوانان با نیازهای ویژه. تهران: آوای نور.

حکمتی، ع؛ پوراعتماد، ح؛ و نجاتی و. (۱۳۹۱). نقص یادگیری توالی حرکتی ضمنی در کودکان نارساخوان. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۳، ۲۷-۴۱.

شهیم، س. (۱۳۸۵). مقیاس تجدیدنظر شده‌ی هوشی و کسلر برای کودکان. دستور کار و منجاریها. دانشگاه شیراز.

کرمی نوری، ر؛ و مرادی، ع. (۱۳۸۴). آزمون خواندن و نارساخوانی. جهاد دانشگاهی، دانشگاه تربیت معلم.

یوسفی لویه، م؛ و متین، آ. (۱۳۸۵). تأثیر قصه درمانی بر راهبردهای رویارویی کودکان با مشکلات یادگیری. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۲۰، ۶۰۳-۶۲۲.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5, (5th ed)*. Arlington: American Psychiatric.

Anmarkrud, O., Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19, 252-256.

Desocio, J. E. (2005). Assessing self-development through narrative approaches in child and adolescent psychotherapy. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18, 53-61.

Fletcher, J. M., Reid, L. G., Fuchs, L. S., Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: from identification to intervention*. New York: Guilford Press.

Fox Eads, J. M. (2006). *Classroom Tales: Using Storytelling to Build Emotional, Social and Academic Skills across the Primary Curriculum*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Freilich, R., Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 97–105.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Klauda, S. L. (2012). *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. USA: University of Maryland, College Park.

Heffner, M. (2003). *Experimental support for the use of storytelling to guide behavior: The effect of storytelling on multiple and mixed ratio (FR)/differential reinforcement of low rate (DRL) schedule responding*. Unpublished Doctoral Dissertation, West Virginia University.

Karande, S., Mahajan, V., Kulkarni, M. (2009). Recollections of learning disabled adolescents of their schooling experiences: a qualitative study. *Indian Journal of Medical Sciences*, 63, 382-391.

Logan, S., Medford, E., Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21, 124-128.

McNamara, J. K. (2010). A Longitudinal Study of Risk-Taking Behavior in Adolescents with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 1, 11-24.

Montague, M., Cavendish, W. (2013). Introduction to the Special Issue: Implications of the Proposed *DSM-5* Changes for the Identification and Treatment of Students with LD and/or ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 46, 3–4.

Morrow, L. M. (1986). *Promoting voluntary reading: A curriculum guide for reading rainbow programs*. New York: WNET/13 Public Broadcasting Corporation.

Nair, S. M., Mohd Yusof, N., Chooi Hong, S. (2014). Comparing The Effects Of The Story Telling Method And The Conventional Method On The Interest, Motivation And Achievement Of Chinese Primary School Pupils. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3989-3995.

Nizam Ismail, H., Ahmadi, M. R., Pourhossein, G. A. (2012). The role of reciprocal teaching strategy as an important factor of improving reading motivation. *Elixir International Journal*, 53, 11836-11841.

Rahmani, P. (2011). The efficacy of narrative therapy and storytelling in reducing reading errors of dyslexic children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 780 – 785.

Schaffner, E., Schiefele, U. (2013). The prediction of reading comprehension by cognitive and motivational factors: Does text accessibility during comprehension testing make a difference? *Learning and Individual Differences*, 26, 42-54.

Sonnenschein, S., Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.

Vafaie, M. A. (2012). Comparative study of rapid naming and working memory as predictors of word recognition and reading comprehension in relation to phonological awareness in Iranian dyslexic and normal children. *Social and Behavioral Sciences*, 3, 14-21.

Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., Kutzelmann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22, 79-91.

Walker, V. L. (2001). Traditional versus new media: Storytelling as pedagogy for African-American children (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, 2001). *Dissertation Abstracts International*, 62, 820.

Wigfield, A., Guthrie, J. T. (1997). Motivation for Reading Questionnaire. *Educational Psychology*, 32, -57-135

