

The study of phonological awareness strategy effect on reading skills development of dyslexic boys

Mohsen Khoshroo¹, Ali Mohammad Rezaei², Siavash Talepasand²

1-M.A Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Semnan University, Semnan, Iran.

2- Associate Professor, Department of Educational Psychology, Semnan University, Semnan, Iran.

Corresponding Author: Ali Mohammad Rezaei

E-mail: rezaei_am@semnan.ac.ir

Received: 09/11/2020

Accepted: 17/02/2021

Abstract

Introduction: Reading skill is one of the most important skills in elementary school so that its disorder affects the learning of other subjects.

Aim: This paper aimed to study the effect of phonological awareness method intervention on improving dyslexic students' reading.

Method: The research type was quasi-experimental. The population of this study included all boys in the Second grade of elementary school from Roshtkhar and Khaf city in the academic year 2015-2016. Based on a checklist of 27 items for dyslexia symptoms, report card, and health assessment card of the first year of elementary school, 10 of them who were diagnosed with dyslexia, were randomly selected. Then these students were randomly divided into the experimental group with phonological awareness method intervention and control group. After phonological awareness instructional intervention, a post-test was performed on both groups and the data from pre-test and post-test were analyzed using SPSS version 19 with an independent t-test.

Results: The results of the independent t-test to compare the difference of scores between the two groups showed that there was a significant difference between improvement mean in the phonological awareness instructional group (9.78) and control group (2.67) at significance level ($p < 0.0005$). Which indicates the effect of phonological awareness treatment intervention on improving students' reading.

Conclusion: Phonological awareness method has developed the reading skills of students by increasing the range of accuracy and attention, enhancing reading speed and comprehension. For improving the reading of dyslexic students, using phonological awareness method is suggested.

Keywords: Dyslexia, Reading, Phonological awareness

How to cite this article: Khoshroo M, Rezaei AM, Talepasand S. The study of phonological awareness strategy effect on reading skills development of dyslexic boys. Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry. 2021; 8 (1): 28-37 .URL: <http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-767-en.pdf>

Copyright © 2018 the Author (s). Published by Kurdistan University of Medical Sciences. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non Commercial License 4.0 (CCBY-NC), where it is permissible to download, share, remix, transform, and buildup the work provided it is properly cited. The work cannot be used commercially without permission from the journal.

بررسی تأثیر راهبرد آگاهی واج‌شناختی بر پیشرفت مهارت‌های خواندن دانش آموزان پسر نارساخوان

محسن خوشرو^۱، علی محمد رضایی^۲، سیاوش طالع پسند^۲

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روان شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

۲. دانشیار، گروه روان شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

مؤلف مسئول: علی محمد رضایی ایمیل: rezaei_am@semnan.ac.ir

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۱/۲۹

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۸/۱۹

چکیده

مقدمه: مهارت خواندن یکی از مهم‌ترین مهارت‌ها در دوره ابتدایی است به طوری که اختلال در آن بر یادگیری سایر دروس تأثیر می‌گذارد.

هدف: هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر مداخله روش آگاهی واج‌شناختی در بهبود خواندن دانش آموزان با نارساخوانی بود.

روش: نوع پژوهش، نیمه آزمایشی بود. جامعه این پژوهش کل دانش آموزان پسر پایه دوم ابتدایی شهرستان خواف و شهر رشتخوار در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند که با نمونه‌گیری تصادفی ۱۰ نفر از آن‌ها که بر اساس چک لیست ۲۷ گویه بررسی نشانگان نارساخوانی، کارنامه و کارت سنجش سلامت سال اول ابتدایی، دارای اختلال خواندن تشخیص داده شده بودند، انتخاب شدند و سپس این دانش آموزان به صورت تصادفی به دو گروه، آزمایشی با مداخله روش آگاهی واج‌شناختی و کنترل تقسیم شدند. پس از اجرای مداخله آموزشی آگاهی واج‌شناختی پس از آزمون روی هر دو گروه اجرا شد و داده‌های حاصل از پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از SPSS نسخه ۱۹ و با آزمون t دو گروه مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: نتایج آزمون t دو گروه مستقل برای مقایسه نمرات اختلافی دو گروه نشان داد که بین میانگین بهبود در گروه آموزش آگاهی واج‌شناختی (۹/۷۸) در مقایسه با گروه کنترل (۲/۶۷) تفاوت معناداری در سطح ($P < 0/0005$) وجود دارد؛ که بیانگر تأثیر مداخله آگاهی واج‌شناختی بر بهبود خواندن دانش آموزان است.

نتیجه‌گیری: روش آگاهی واج‌شناختی با افزایش دامنه دقت و توجه، افزایش سرعت خواندن و درک مطلب باعث پیشرفت در مهارت خواندن دانش آموزان شده است؛ لذا پیشنهاد می‌شود به منظور بهبود خواندن دانش آموزان نارساخوان از روش آگاهی واج‌شناختی استفاده شود.

کلیدواژه‌ها: خواندن، نارساخوانی، آگاهی واج‌شناختی

مقدمه

می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). این کودکان دارای مشکل‌هایی مانند مشکل در ادراک دیداری و تمیز دیداری و شنیداری، حافظه شنیداری و دیداری، هماهنگی حرکت، هماهنگی دیداری- حرکتی، حفظ توجه و تمرکز، بازداری تکانه‌ها، سبک یادگیری، بی‌قراری و بیش‌فعالی هستند و همچنین بسیار کمتر از سن و سطح هوشی خود عمل می‌کنند (تیموری، رضایی، محمد زاده، ۱۳۹۸). در آغاز دوره دبستان رمزگشایی نمادهای بینایی و شنیداری زبان بر پایه مهارت‌های واج شناختی شکل می‌گیرد و فراگیری مهارت‌های تحصیلی خواندن و نوشتن را تسهیل می‌سازد. مطالعات انجام شده در زمینه بررسی ارتباط بین آگاهی واج‌شناختی و مهارت‌های خواندن و نوشتن چه در زبان فارسی و چه در زبان‌های دیگر بیشتر به بررسی رابطه بین آگاهی واج-شناختی و خواندن متمرکز بوده است (سلطانی‌نژاد، سلطانی‌نژاد، آشتاب، محمدی، ۱۳۹۳).

آگاهی واج‌شناختی یا آگاهی از ساختمان آوایی کلمات، مهارتی فرازبانی و دارای سه سطح واجی، هجایی و درون‌هجایی است (مخلصین، کسبی، احدی، سجودی، ۱۳۹۳). اکثر کودکان، قبل از خواندن، سطوح آگاهی از هجا و واحدهای درون‌هجایی را دارند؛ ولی سطح آگاهی از واج با آموزش خواندن شکل می‌گیرد (کرمی، عباسی، زکی‌بی، ۱۳۹۱). کودکان این مهارت‌ها را در طی دوران رشد به تدریج از سطوح ساده تا پیچیده فرا می‌گیرند. برخورداری مناسب از مهارت آگاهی واج‌شناختی بر جنبه‌های متعددی از رشد مهارت‌های گفتاری و زبانی تأثیر می‌گذارد. این مهارت از عوامل تأثیرگذار بر یادگیری خواندن و نوشتن است (سلطانی‌نژاد و

اصطلاح اختلال یادگیری^۱ در سال ۱۹۶۲ و ۱۹۶۳ توسط ساموئل کرک^۲ ارائه شد. او این اصطلاح را برای کودکانی که در تحول یادگیری خواندن، نوشتن و محاسبات ریاضی پیشرفت ناچیزی داشتند به کاربرد و اختلال یادگیری را وارد حوزه برنامه آموزش ویژه کرد. کرک در تعریف اختلال یادگیری بر ابعاد عصب شناختی، فرایند روان‌شناختی، تفاوت‌های درون فردی و برون‌گذاری‌ها تأکید کرده است. باربارا بیتمن^۳ در سال ۱۹۶۵ ضمن تکرار تعریف کرک از اختلال یادگیری، کودکان با اختلال رفتاری^۴ را از تعریف کرک برون‌گذاری کرد (فلچر، لیون، فوکس، بارنز، ۲۰۰۶). اختلال یادگیری، مشکلات یادگیری که ناشی از مشکلات بینایی و شنوایی، ناتوانایی‌های حرکتی، کم‌توانی ذهنی، اختلالات هیجانی، فقر فرهنگی و محیطی یا وضعیت بد اقتصادی باشند را دربر نمی‌گیرد. اختلال‌های یادگیری ۲/۷ تا ۳۰ درصد و به طور متوسط ۱۰ تا ۲۰ درصد جمعیت دانش‌آموزی را دربر می‌گیرد و در پسران بیشتر از دختران و به نسبت ۲ به ۱ تا ۴ به ۱ متغیر است. در بین اختلال‌های یادگیری، اختلال خواندن رایج‌ترین است که حدود ۸۰ درصد اختلال‌های یادگیری را دربر می‌گیرد، شیوع آن در پسران سه برابر دختران است (آبکنار و عاشوری، ۱۳۹۲).

اختلال خواندن در پنجمین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی با علائمی همچون کند، اشتباه، به سختی خواندن کلمات، مشکل در درک مطلب آنچه خوانده است و مشکلات در هجی کردن کلمات شناخته

¹ - Learning disabilities

² - Samuel Kirk

³ - Barbara Bitman

⁴ - Behavioral disorder

⁵ - Fletcher, Lyon, Fuchs, Barnes

⁶ - American Psychiatric Association

را کلیه دانش‌آموزان پسر پایه‌ی دوم دبستان بخش سلامی شهرستان خواف و شهر رشتخوار در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل دادند. از بین پایه‌های دوم دبستان به طور تصادفی چهار کلاس ۳۰-۲۰ نفره انتخاب شد و از بین آن‌ها ۲۴ نفر از دانش‌آموزانی که بر اساس روخوانی کتاب درسی، کارنامه، کارت سنجش سلامت سال اول ابتدایی و چک لیست بررسی نشانگان نارساخوانی، دارای اختلال خواندن تشخیص داده شده بودند، به‌طور تصادفی ۱۰ نفر را انتخاب کردیم سپس این دانش‌آموزان به صورت تصادفی به دو گروه، آزمایشی (با مداخله‌ی روش آگاهی واج‌شناختی) و گروه کنترل تقسیم شدند. هر گروه شامل ۵ دانش‌آموز پسر بود. معیار ورود به مطالعه شامل رضایت مدیر مدرسه، والدین، معلم و دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش، داشتن هوش طبیعی کودک، روان‌خوانی ضعیف و کسب نمره ۱۳ و بالای آن در چک لیست نشانگان نارساخوانی و معیار خروج از مطالعه شامل دو جلسه غیبت دانش‌آموز و عدم همکاری در انجام تکالیف بود. گروه آزمایشی به مدت ۱۰ جلسه و در هر هفته یک تا دو جلسه ۴۵ دقیقه‌ای آموزش خاص خود را دریافت نمود که خلاصه‌ی جلسات آموزش به روش آگاهی واج‌شناختی در جدول شماره ۱ آمده است و گروه کنترل غیر از آموزش مرسوم مدرسه‌ای آموزش خاص دیگری دریافت نکرد. بعد از اتمام مداخلات گروه آزمایشی، پس‌آزمون روی هر دو گروه اجرا شد و داده‌های حاصل از پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از SPSS نسخه ۱۹ آزمون t دو گروه مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

همکاران، ۱۳۹۳). آگاهی واج‌شناختی شامل مهارت در به‌کارگیری قافیه، تجانس، ترکیب، تقطیع، جانیشینی، واژگون سازی است که این مهارت‌ها افراد را قادر به تشخیص صداها در میان کلمات می‌کند. نقص در آگاهی واجی یعنی درک اینکه زبان گفتاری مرکب از واج‌ها است نقش محوری در دانش‌آموزانی که دارای اختلال خواندن هستند بازی می‌کند و آموزش آگاهی واج-شناختی تأثیر مثبت و معناداری بر آگاهی واجی، نامیدن حروف، دانش صدای حرف، خواندن کلمه و سرعت در خواندن دارد (لطیفی و یعقوبی، ۱۳۹۸). دانش‌آموزانی که آگاهی واج‌شناختی ندارند، نمی‌توانند درک کنند که واژه‌ها قابل تقسیم به هجاها و واج‌ها بوده و همچنین ترکیب پذیرند. این نقص موجب می‌شود، فرد نتواند بین واژه‌ها و اصوات آن‌ها به راحتی تمیز قائل شود و از رمزهای واجی برای افزایش ظرفیت حافظه فعال استفاده کند؛ بنابراین کودکانی که در رشد آگاهی واج‌شناختی تأخیر دارند در معرض نارساخوانی هستند (حبیبی کلیر، فرید و شبان بسیم، ۱۳۹۶)؛ بنابراین با توجه شیوع بالای اختلال خواندن نسبت به بقیه اختلال‌های یادگیری و اهمیت خواندن و حل مشکل نارساخوانی که علاوه بر بهبود در نمره خواندن دانش‌آموزان، باعث تأثیر در بهبود سایر دروس می‌شود هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر راهبرد آگاهی واج‌شناختی در بهبود خواندن دانش‌آموزان پسر نارساخوان پایه دوم ابتدایی بود.

روش

طرح پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی شامل پیش-آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بوده و جامعه‌ی آماری

جدول ۱ خلاصه‌ی جلسات آموزشی روش آگاهی واج‌شناختی

جلسه	اهداف و محتوای جلسه
اول	تقطیع هجایی؛ کلمات را به دانش آموز داده و می خواهیم آن‌ها را بخش بخش بخواند.
دوم	تشخیص تجانس واجی: از بین کلمات، آن‌هایی که واج شبیه هم دارند دسته‌بندی کند و وجه تشابه را بیان کند.
سوم	تشخیص قافیه مثل «دارا و سارا»، «روباه و کلاه»
چهارم	حذف ترکیب واجی و ساخت کلمه جدید مثلاً حذف واج «د» در «دارا» که می شود «ارا»
پنجم	تشخیص کلمات دارای واج آغازین مشابه مثلاً «آبان و آذر»
ششم	تشخیص کلمات دارای واج پایانی یکسان مثلاً «باران و گچساران»
هفتم	نامیدن و حذف واج پایانی: ابتدا کلمه را می خواند و سپس واج پایانی را حذف می کند و کلمه جدید را می خواند.
هشتم	حذف واج میانی و نامیدن، حذف واج آغازی و نامیدن
نهم	روان خوانی متن درس جدید به این صورت که ابتدا دانش آموز قوی تر می خواند و سپس بقیه دانش آموزان.
دهم	در این جلسه هدف خواندن، درک و فهم متن خوانده شده بود. به این صورت که دانش آموز متنی را می خواند و معنی چند کلمه از او پرسیده می شد (مثلاً کاشف، قضاوت، ناهموار، غلظت) اگر معنی کلمه را نمی دانست معنی آن را از فرهنگ لغت پیدا می کرد (مثلاً از فرهنگ لغت معنی کاشف که آشکارکننده است را پیدا کند و هم خانواده‌های آن را نیز یاد بگیرد).

ابزار

چک لیست بررسی نشانگان نارساخوانی! برای شناسایی دانش آموزان نارساخوان از چک لیست بررسی نشانگان نارساخوانی ۲۷ گویه که توسط سلیمی تیموری (۱۳۸۶) با هدف شناسایی و تشخیص دانش آموزان مقطع ابتدایی که در معرض خطر ابتلا به ناتوانی و مشکلات خواندن هستند، استفاده شد. این پرسشنامه فرم معلم بوده که باید توسط معلم با توجه به شناختی که از دانش آموز دارد در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل و ارزیابی شود. نمره گذاری پرسشنامه به صورت بلی و خیر است. جهت بررسی پایایی این چک لیست از آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب به دست آمده ۰/۸۲ بود که نشان می‌دهد چک لیست فوق ابزاری پایاست. روایی این چک لیست را ۵

متخصص شاغل در مراکز ناتوانی‌های یادگیری که در رابطه با شناسایی و درمان نارساخوان‌ها فعالیت داشتند تأیید شد (میکاییلی و فراهانی، ۱۳۸۴). همچنین روایی محتوایی پرسشنامه توسط اساتید دانشگاه تربیت معلم تأیید شده است و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ بالای ۰/۷ ذکر شده است (سلیمی تیموری، ۱۳۸۶).

یافته‌ها

در این مطالعه ۱۰ نفر از دانش آموزان پسر نارسا خوان پایه دوم دبستان شرکت کرده بودند که به طور مساوی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار بهبود خواندن گروه آگاهی واج‌شناختی و کنترل، در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول شماره ۲ آورده شده است.

¹ - Checklist for the symptoms of dyslexia

جدول ۲ آماره‌های توصیفی گروه آزمایش و کنترل

بهبود خواندن	زمان	تعداد	میانگین	انحراف معیار
گروه آگاهی واج‌شناسی	پیش‌آزمون	۵	۵/۶۳	۱/۸۶
	پس‌آزمون	۵	۱۵/۴۱	۱/۶۹
گروه کنترل	پیش‌آزمون	۵	۸/۱۵	۳/۲۳
	پس‌آزمون	۵	۱۰/۸۲	۳/۵

نتایج جدول ۲ حاکی از این است که میانگین بهبود خواندن در پیش‌آزمون در گروه واج‌شناسی (۵/۶۳) است. در حالی که میانگین این گروه در پس‌آزمون (۱۵/۴۱) است. اختلاف میانگین‌های پس‌آزمون و پیش‌آزمون در گروه آزمایش ۹/۷۸ نمره است ($۱۵/۴۱ - ۵/۶۳ = ۹/۷۸$) که نشان می‌دهد توانایی خواندن گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به خط پایه به میزان ۹/۷۸ نمره بهبود یافته است. نمرات گروه کنترل نشان می‌دهد که برای این گروه میانگین بهبود خواندن در پیش‌آزمون (۸/۱۵) و در پس‌آزمون (۱۰/۸۲) است که بیانگر

بهبودی به میزان ۲/۶۷ در گروه کنترل است که در مقایسه با گروه آزمایش تغییرات اندکی در گروه کنترل رخ داده است. به منظور مقایسه گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون با تعدیل نمرات پیش‌آزمون به دلیل عدم رعایت مفروضه همگنی شیب رگرسیون، از آزمون t دو گروه مستقل برای مقایسه نمرات اختلافی (پس‌آزمون منهای پیش‌آزمون) گروه آزمایش و کنترل استفاده شد. در ادامه نتایج آزمون کولوموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳ بررسی وضعیت نرمال بودن متغیر بهبود خواندن

بهبود خواندن	زمان	آماره	سطح معناداری
گروه کنترل	پیش‌آزمون	۰/۴۶۸	۰/۹۸۱
	پس‌آزمون	۰/۵۹۵	۰/۸۷۰
گروه آگاهی واج‌شناسی	پیش‌آزمون	۰/۶۹۷	۰/۵۲۰
	پس‌آزمون	۰/۷۱۷	۰/۹۴۹

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که سطح معنی‌داری به دست آمده برای نمرات گروه آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون از ۰/۰۵ بالاتر است؛ لذا توزیع نمرات متغیرها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر دو گروه نرمال است. پس از حصول اطمینان از نرمال

بودن توزیع داده‌ها از آزمون t دو گروه مستقل برای مقایسه نمرات اختلافی (پس‌آزمون منهای پیش‌آزمون) گروه آزمایش و کنترل استفاده شد. نتایج در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴ نتایج آزمون t دو گروه وابسته برای دو گروه

نمرات اختلافی	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
پیش آزمون-پس آزمون گروه واج شناختی	۹/۷۸	۰/۶۱	۱۷/۵۵	۸	۰/۰۰۰۵
پیش آزمون-پس آزمون گروه کنترل	۲/۷۶	۰/۶۶			

نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که مقدار آماره آزمون t برابر با ۱۷/۵۵ است که با درجات آزادی ۸ در سطح $p \leq 0/0005$ معنی‌دار است؛ بنابراین نتیجه گرفته می‌شود بین گروه آزمایش (آگاهی واج شناختی) و گروه کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد و نتیجه گرفته می‌شود که آگاهی واج‌شناسی بر بهبود خواندن دانش‌آموزان نارساخوان دوم دبستان مؤثر است؛ بنابراین، نتایج حاکی از این است که آموزش به روش آگاهی واج‌شناختی موجب بهبود خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان پایه دوم دبستان شده است.

بحث

هدف این پژوهش مقایسه اثربخشی راهبردهای آگاهی واج‌شناختی بر پیشرفت مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان نارساخوان بود. یافته‌های پژوهش حاصل از آزمون t مستقل نشان داد که آموزش آگاهی واج‌شناختی در افزایش مهارت خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پسر پایه‌ی دوم ابتدایی تأثیر قابل توجهی دارد (خوشرو، رضایی و طالع پسند، ۱۳۹۵) که این با یافته‌های مختلفی همسو است. به عنوان مثال؛ پیرخایفی، حسونند، اعظمی و حسونندی (۱۳۹۴) نشان دادند که آگاهی واجی بر سطح خواندن و نوشتن دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری مقطع اول دبستان مؤثر است که این تأثیر در دختران بیشتر از پسران بود. حبیبی کلیر و همکاران

(۱۳۹۶) نشان دادند که آگاهی واج‌شناختی بر بهبود دقت، سرعت و درک مطلب خواندن دانش‌آموزان دارای نارساخوانی تأثیر دارد. پهلوان‌نشان، رستمی و راوری (۱۳۹۵) نشان دادند که مداخله آگاهی واج‌شناختی می‌تواند همراه با برنامه‌های آموزشی و توان‌بخشی در دانش‌آموزان نارساخوان منجر به تغییر در دقت خواندن آن‌ها شود. پژوهش مشکانی، نوری، لطفی و عبادی نیا (۱۳۹۶) حاکی از این است که آگاهی واج‌شناختی پیش‌بینی مهبی برای دقت خواندن، سرعت نامیدن و روان‌خوانی متن است. علی‌پور، کریمی، ترکده، زندی و یزدان‌فر (۱۳۹۰) نیز آموزش واج‌شناختی را بر توانایی آگاهی واج‌شناختی، خواندن ناکلمه و سرعت خواندن پسران نارساخوان مؤثرتر توصیف کردند. به طور کلی می‌توان گفت: آگاهی واج‌شناختی به فرد این امکان را می‌دهد که اجزای واج شناختی زبان را دستکاری کند، واج را به نویسه تبدیل کند و به معنی متن دست یابد. بر این اساس کسب و بهره‌گیری از چنین دانشی در ساختار شناختی فرد به او در خواندن صحیح و سریع کمک می‌کند (نریمانی، نوری و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴). همچنین آموزش آگاهی واج‌شناختی به دانش‌آموزان باعث تقویت آن‌ها در زمینه ساختارهای واجی شده که این امر به خواندن صحیح کمک می‌کند و درک مطلب که هدف نهایی خواندن است، حاصل گردد (لای و چتر، ۲۰۱۶). به

¹ - LiY & ChenS

نتیجه‌گیری

اختلال خواندن یکی از مشکلات شایع در دوره ابتدایی است، در صورتی که اقدام مناسبی در این دوره برای بهبود خواندن صورت نگیرد، مشکلات ناشی از آن می‌تواند باعث کاهش خودپنداره و انگیزش دانش‌آموز و همچنین مشکلاتی در یادگیری سایر دروس شود. بهترین زمان برای مداخله‌های آموزشی بر روی دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن یا نارسا خوانی همان سال‌های آغازین مدرسه است. دانش‌آموزان با اختلال خواندن در خواندن واژه‌ها و جملات ناتوان هستند و یا بسیار کند و آهسته می‌خوانند و درک درستی از متن ندارند. این مشکلات می‌تواند به علت ضعف در آگاهی واج‌شناختی دانش‌آموز یعنی ناتوانی در تشخیص واج‌ها، ترکیب و تقطیع آن‌ها باشد. به طوری که اگر دانش‌آموز واج‌ها را به درستی بشناسد و بتواند آن‌ها را با هم ترکیب کند و یا هجاهای کلمات را بتواند بیان کند، بخش مهمی از مشکلات خواندن آن‌ها برطرف خواهد شد. پژوهشگران از اجرای این پژوهش نتیجه گرفتند که آموزش آگاهی واج‌شناختی در بهبود خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان مؤثر بوده است. به همین خاطر اجرای برنامه آموزشی آگاهی واج‌شناختی بر روی دانش‌آموزان با اختلال خواندن ضرورت دارد و به آنان در پیشرفت مهارت‌های خواندن کمک می‌نماید. با اینکه تلاش شد تا نهایت دقت در اجرای پژوهش وجود داشته باشد؛ اما این پژوهش با محدودیت‌های روبرو بود؛ این مطالعه بر روی دانش‌آموزان پسر بوده و به همین سبب در تعمیم نتایج روی دانش‌آموزان دختر باید احتیاط کرد و همچنین محدودیت حجم نمونه تعمیم نتایج را با احتیاط همراه می‌سازد. پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آینده این

نظر محققان، مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی پیش‌بینی‌کننده قوی مهارت خواندن هستند. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پپ-نومن، ارمینجن-مارباک، گراندی، ویلیمس، هایم^۱ (۲۰۱۵) که نقش آگاهی واج‌شناختی را در درمان نارساخوانی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مورد بررسی قرار دادند، ناهمسو است. آن‌ها دریافتند آموزش آگاهی واج‌شناختی به عنوان بخشی از درمان خواندن در کودکان نارساخوان دارای نقض آگاهی واج‌شناختی، ضرورتی ندارد. بلکه یک روش خواندن بصری پس از مرحله آغازین می‌تواند نقض آگاهی واج‌شناختی در کودکان نارساخوان را جبران کند (به نقل از هاشمی، بیرامی، اسماعیل‌پور، نعمتی سوگلی‌تپه، خوش اقبال، ۱۳۹۸). همچنین بوئتز، اوپ د بیک، و ندرموستن، اسکات، گیلبرت، مانتینی و گسکویر^۲ (۲۰۱۳) بیان کرد بازنمایی واج‌شناختی در افراد مبتلا به نارساخوانی سالم است؛ اما دسترسی به آن آسیب دیده است. این مطالعات شواهد عصبی برای این نتیجه‌گیری را فراهم کرده‌اند که بازنمایی واج‌شناختی در نارساخوان‌ها دقیقاً مشابه با افراد بهنجار رخ می‌دهد؛ اما کمتر در دسترس پردازش‌های واج‌شناختی سطح بالاتر قرار می‌گیرد (موسی‌نژاد جدی، محمود علیلو، نظری، ۱۳۹۵). همچنین نتایج هاشمی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد که آموزش آگاهی واج‌شناختی سبب بهبود نشانه‌های اختلال خواندن در دانش‌آموزان ابتدایی شده است؛ ولی روش توان‌بخشی متمرکز بر حافظه در بهبود خواندن مؤثرتر بوده است.

^۱ - Pape-Neumann, Ermingen-Marbach, Grande, Willmes, Heim

^۲ - Boets, Op de Beek, Vandermosten, Scott, Gillebert, Mantini, Ghesquière

- Habibi Kalibar R, Farid A, Shaban Basim F. (2017). Comparison of the effect of mental rotation training and phonological awareness on accuracy, speed and reading comprehension of students with dyslexia in Tabriz in the 94-95 academic year. *Journal of Arak University of Medical Sciences*, 20 (2), 10-21. (In Persian)
- Hashemi T, Bayrami M, Esmailpour Kh, Nemati Sogolittapph F, Khosheghbal M. (2019). Comparison of the effectiveness of cognitive rehabilitation focused on phonological awareness and cognitive rehabilitation focused on working memory in improving symptoms of dyslexia in primary school students. *Learning Disabilities*, 9(1), 138-157. (In Persian)
- Jalil Abkenar SS, Ashouri M. (2013). Practical tips for teaching students with learning disabilities. *Islamic education*. (In Persian)
- Karami J, Abbasi Z, Zakiyi A. (2013). Effect of phonological awareness training on speed, accuracy and comprehension of dyslexic students. *Learning Disabilities*, 2(3), 38-53. (In Persian)
- Khoshroo M, Rezaei MA, Tale Pasand S. (2015). Evaluation of the effect of phonological and Davis knowledge on improving the reading of second grade dyslexic students, M.Sc. Thesis, Semnan University. (In Persian)
- Latifi A, Yaghoubi A. (2019). The effect of phonological awareness skills training on reading speed and comprehension of dyslexic students in second grade. *Iranian Journal of Educational Research*, 14(58), 95-118. (In Persian)
- LiY S, Chen SH. (2016). Relative effectiveness of phonological and morphological awareness training on L2 word reading in EFL children. *System*, 60: 93-104.
- Meshkani M, Noori E, Lotfi M, Ebadinia Gh. (2018). The effect of strengthening phonological awareness on improving reading and self-esteem of students with dyslexia. *Child Mental Health (Child Mental)*, 4(3), 107-118. (In Persian)

مداخله بر روی دانش‌آموزان دختر هم انجام شود و همچنین افزایش در تعداد نمونه مورد بررسی امکان تعمیم دهی نتایج را تسهیل می‌نماید. علاوه بر این می‌توان اثر راهبرد آگاهی واج‌شناختی را به صورت ترکیبی با سایر روش‌های بهبود خواندن هم بررسی کرد. با توجه به اثربخشی این مداخله، روانشناسان و معلمان می‌توانند از آن در جهت کاهش مشکلات خواندن دانش‌آموزان در مدرسه و محیط درمان استفاده کنند.

سپاسگزاری

مقاله حاضر بخشی از پایان‌نامه دوره ارشد با کد ۴۲۱۰۴۰۱ در دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سمنان است. بدین وسیله از استاد راهنما و مشاور، ریاست آموزش و پرورش خواف و رشتخوار و مدیران مدارس و معلمان پایه دوم این مدارس که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند، صمیمانه تشکر می‌نمایم.

References

- Alipour A, Karimi Tardeh T, Zandi B, Yazdanfar M. (2011). The effect of phonological awareness training on phonological awareness and reading speed in dyslexic boys. *Exceptional Children*, 42(11), 343-352. (In Persian)
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Boets B, Op De Beeck H, Vandermosten M, Scott S, Gillebert C, Mantini D, Ghesquiere P. (2013). "Intact but less accessible phonetic representations in adults with dyslexia". *Science*, 342(6163), 1251-1254.
- Fletcher JM, Lyon GR, Fuchs LS, Barnes MA. (2006). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Press; 2006 Nov 15.

- Mikaeli Mani F, Farahani MN. (2006). Evaluation of phonological processing model of reading in normal and dyslexic male primary school students. *Research in the field of exceptional children: Volume 5, Number 4* (18 consecutive); Pp. 416-379. (In Persian)
- Mokhlesin M, Kasbi F, Ahadi H, Sojudi F. (2015). Phonological awareness, memory and reading comprehension skills in deaf children. (In Persian)
- Mousanejad Jedi E, Mahmoud Alilou M, Nazari MA. (2016). The Effect of Coherence Training via Neurofeedback on Phonological Awareness and Working Memory in Dyslexic Children. *Journal of Neuropsychology*, 2(6), 61-76. (In Persian)
- Narimani M, Noori R, Abolghasemi A. (2014). Comparing the effectiveness of phonological awareness strategies and instr multi-sensory methods on the achievement of knowledge-based reading comprehension and comprehension of students. (In Persian)
- Pahlavan Neshan O, Pahlavan Neshan S, Dastami Ravari MA. (2016). The effectiveness of phonological awareness training on reading components of dyslexic students in the third grade of elementary school in Isfahan. *Journal of Cognition*, 3 (2), 94-107. (In Persian)
- Pape-Neumann J, Ermingen-Marbach MV, Grande M, Willmes K, Heim S. (2015). The role phonological awareness in treatments of dyslexic primary school children. *Acta Neurobiol Exp*, 75, 80-106.
- Pirkaefi AR, Hassanvand B, Azami Y, Hassanvandi S. (2016). [The effectiveness of spatial organization and phonemic awareness on reading and writing of students with learning disorders]. *Journal of Learning Disabilities*. 5(2): 127-133. (In Persian)
- Salimi Teymouri B. (2007). The effect of Delacato neuro-treatment method on developmental dyslexia of female primary school students in Boroujerd city in the academic year of 2006-2007. Master Thesis - Tehran Teacher Training University. 106 p. (In Persian)
- Soltaninejad N, Soltaninejad F, Ashtab F, Mohammadi M. (2014). Investigating the relationship between phonological awareness and dictation score in first grade elementary school students. (In Persian)
- Teymouri L, Rezaei A, Mohammadzadeh A. (2020). A comparative study of hope, academic achievement motivation, and academic self-concept among students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities*, 9 (2), 7-35. (In Persian)