

اثربخشی داستان‌گویی بر خلاقیت کلامی و آگاهی واج‌شناختی

دانش‌آموزان نارساخوان

ساناز شهبازی^۱، هادی کرامتی^۲، هادی هاشمی^۳ و منیژه کاوه^۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی داستان‌گویی بر خلاقیت کلامی و آگاهی واج‌شناختی دانش‌آموزان نارساخوان بود که به روش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. نمونه شامل ۲۸ دانش‌آموز پسر نارساخوان بود که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ پایه سوم ابتدایی را گذرانده بودند و به روش نمونه‌گیری در دسترس از مراکز تشخیص و درمان اختلالات یادگیری دولتی و خصوصی شهرستان‌های تهران، شهریار و کرج انتخاب شده بودند. این دانش‌آموزان به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل ۱۴ نفری قرار گرفتند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش، آگاهی واج‌شناختی دست‌چرندی و سلیمانی و آزمون خلاقیت کلامی تورنس بود. داده‌ها با کمک تحلیل کواریانس در نرم افزار SPSS.15 تحلیل شد. نتایج نشان داد که روش داستان‌گویی بر خلاقیت کلامی و آگاهی واج‌شناختی مؤثر بوده است. براساس یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر، با به‌کارگیری روش داستان‌گویی می‌توان در جهت بهبود خلاقیت و آگاهی واج‌شناختی دانش‌آموزان نارساخوان اقداماتی انجام داد.

واژه‌های کلیدی: دانش‌آموزان نارساخوان، داستان‌گویی، خلاقیت کلامی، آگاهی واج‌شناختی

۱- کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی

۲- نویسنده ی مسئول: استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی dr.hadikeramati@gmail.com

۳- استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی

۴- استادیار گروه مشاوره، دانشگاه شهرکرد

تاریخ دریافت: ۹۷/۶/۲۳

تاریخ پذیرش: ۹۷/۲/۱۴

مقدمه

خواندن یک مهارت حیاتی است که در سال‌های اول تحصیلات رسمی به دست می‌آید و یک مهارت اساسی در مدرسه ابتدایی است. برای اکثر کودکان، انتقال از یک سیستم زبان شفاهی به یک سیستم زبان مکتوب نسبتاً آسان است. با این حال، در صورت عدم تفسیر مناسب برخی از کودکان، این انتقال با برخی از مشکلات همراه خواهد بود. (لو و گسکیور^۱، ۲۰۱۷).

نارساخوانی نوعی اختلال یادگیری زبان است که منجر به نقایصی در زبان نوشتاری (خواندن و هجی کردن) می‌شود. در حقیقت وضعیتی است که در آن خواندن و هجی کردن درست کلمات برای فرد مشکل است، این اختلال پایه‌ای ذاتی با اشکال در رمزگشایی تک کلمه مشخص می‌گردد و به طور معمول نشان دهنده توانایی ناکافی در پردازش واجی است (مینی‌زاده، ۲۰۱۸). توانایی‌های رمزگردانی تک کلمات، پایین‌تر از سطح مورد انتظار توانایی‌های شناختی و سنی است، ولی نتیجه ناتوانی رشدی عمومی یا اختلال حسی نیست (نعمتی، ۱۳۸۹). بنا به گزارش‌ها، ۵ تا ۱۷ درصد جمعیت سن مدرسه دچار نارساخوانی هستند (پار محمدیان، قمرانی، شیرزادی و قاسمی، ۱۳۹۵). بر اساس تجارب مینی‌زاده (۲۰۱۸) از هر ۳ دانش آموز در کلاس ۱ نفر دارای اختلال نارساخوانی، شناخته می‌شود. به طور کلی، اختلال خواندن حدود ۸۰ درصد از ناتوانی‌های یادگیری را شامل می‌شود (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۱۰). همچنین گفته‌های قدیمی که میزان دانش آموزان مذکر نارساخوان نسبت به دانش آموزان دختر نارساخوان بیشتر است، امروزه درست نیست و هیچ مبنای علمی ندارد (موتس^۲، ۲۰۰۵).

شواهدی برجسته از مطالعه خواندن، طی چند دهه گذشته، نشان داده است که آگاهی واج‌شناختی در موفقیت سوادآموزی اهمیت دارد (لو و گسکیور، ۲۰۱۷). اسمیت، سیمونز و کمائی^۳ (۱۹۹۵) در بررسی‌های خود در ۲۸ مطالعه مختلف به این نتیجه رسیدند که آگاهی

1. Law & Ghesquiere
2. Moats
3. Smith, Simmons & Kame'enui

واج‌شناختی برای موفقیت در توانایی خواندن بسیار مهم است و به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده همزمان و قابل اعتماد در آینده عمل می‌کند (پارک و همکاران، ۲۰۱۳). آگاهی واج‌شناختی عبارت از توانایی تشخیص و دستکاری ساختمان و سازه‌های یک گفته بدون توسل و تکیه بر معنا است (آیسا^۱، ۲۰۱۳). همچنین قابلیت تعریف و دستکاری ساختار صدای زبان شفاهی تعریف می‌شود. گیلون^۲ (۲۰۰۴) آگاهی واج‌شناختی را به سه سطح طبقه‌بندی می‌کند: آگاهی هجایی، آگاهی درون‌هجایی، آگاهی واجی (مشکانی، نوری، لطفیو عبادی نیا، ۱۳۹۶). بلکمن (۱۹۹۱) اظهار کرده است که علیرغم شواهد متعدد که می‌گویند آموزش و تمرینات صریح درباره آگاهی واج‌شناختی برای رشد مهارت‌های خوانداری و نوشتاری ضروری‌اند، هنوز هیچ فعالیتی برای وارد کردن آگاهی واج‌شناختی و تمرینات مربوط به آن در برنامه‌های منظم کلاس‌های آمادگی و حتی پایه اول، انجام نشده است (دستجری و سلیمانی، ۱۳۸۵).

زبان را یک ساختار چندبُعدی می‌دانند که از دو حیطة در کویبان و سه حوزه رشدی واژگان، دستور زبان و داستان‌گویی تشکیل شده است. داستان‌گویی بخشی از بافت زبان شناخت (مکالمه) است (یار محمدیان، قمرانی، شیرزادی و قاسمی، ۱۳۹۵). مهارت داستان‌گویی با موفقیت‌های خواندن، نوشتن و تحصیلی مرتبط است (تبریزی، تبریزی و تبریزی، ۱۳۹۵). در داستان‌گویی دانش‌آموزان برای تولید و ساخت کلمات، به کارگیری کلمات و گفتن آن‌ها تلاش خواهند کرد. داستان‌گویی باعث افزایش علاقه فراگیران به شنیدن و خواندن می‌شود. داستان‌ها، نقش مهمی در بهبود مهارت گوش دادن و خواندن آن‌ها دارد؛ بنابراین، داستان‌گویی به‌عنوان یک ابزار قدرتمند برای ایجاد انگیزه محسوب شود (لوکریوشی^۳، ۲۰۱۶). از آنجایی که آگاهی واج‌شناختی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خواندن باشد؛ بنابراین، پژوهش‌هایی که در آن به اثر داستان‌گویی بر خواندن پرداخته شده است می‌تواند در تبیین نقش داستان‌گویی بر آگاهی واج‌شناختی مفید و مؤثر باشد.

1. Eissa
2. Gillon
3. Lucarevschi

رحمانی (۱۳۹۰) به بررسی تأثیر داستان‌گویی همراه با ایفای نقش‌های داستان بر کاهش خطاهای خواندن کودکان نارساخوان پرداخت. او در این روش از یک رویکرد چند حسی استفاده کرد. وی با استفاده از ترکیب حواس شنوایی، بینایی و جنبشی به بررسی خواندن دانش‌آموزان پرداخت و دریافت که این نوع درمان منجر به کاهش ۶۰ درصدی خطاهای خواندن کودکان نارساخوان می‌شود. در پژوهشی که در آن یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۴) به بررسی اثربخشی روش داستان‌گویی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پسر پرداختند به این یافته‌ها رسیدند که روش داستان‌گویی روش مؤثری برای بهبود عملکرد کلی خواندن و حیطه‌های مختلف خواندن دانش‌آموزان نارساخوان بوده و می‌توان با این روش حیطه‌های مختلف خواندن دانش‌آموزان را تقویت کرد؛ لذا معلمان و درمانگران می‌توانند روش داستان‌گویی را به‌عنوان یک مداخله اثربخش برای دانش‌آموزان نارساخوان به کار گیرند (یارمحمدیان و همکاران، ۱۳۹۴). ملو^۱ (۲۰۰۱) در یک پژوهش فراتحلیلی از ۸ مطالعه، به بررسی تأثیر روش داستان‌گویی، به‌عنوان یک راهبرد آموزشی، پرداخت. نتایج نشان داد که عملکرد تحصیلی شرکت‌کنندگان در روان‌خوانی، افزایش دامنه لغات، نوشتن و بازگویی، با داستان‌گویی بهبود می‌یابد. هاون و دیوسی^۲ (۲۰۰۷) نیز در بررسی خود به این نتیجه رسیدند که داستان‌گویی می‌تواند به‌عنوان یک ابزار مؤثر برای بهبود عملکرد تحصیلی کودکان و ارتقای مهارت درک مطلب و خواندن کودکان مورد استفاده قرار گیرد.

داستان‌گویی نیازی به حضور یک متن چاپی ندارد و این یکی از مزایای آموزشی بسیار مهم داستان‌گویی است که حوزه گسترده‌تری از مهارت‌های زبانی را شامل می‌شود. داستان‌گویی در حقیقت ارائه شفاهی یک داستان از حافظه فرد به یک فرد یا گروه است. در این مورد، داستان‌گویی به طور خاص به ارائه یک داستان بدون وجود یک متن اشاره دارد. بیکر و گرین^۳

1. Mello
2. Haven&Ducey
3. Baker & Greene

(۱۹۷۷) داستان‌گویی را نه به عنوان یک متن حافظه‌ای، بلکه به عنوان یک تعامل بین‌گوینده و شنونده می‌دانند. آن‌ها ادعا می‌کنند که داستان‌گویی بهترین خلقت دوطرفه است. به نظر می‌رسد این توصیف با نظرات رونی^۱ (۱۹۹۶) که می‌گوید: «داستان‌گویی می‌تواند در کلاس درس ارزشمند باشد؛ چرا که داستان‌گویی یک خلاقیت خلاقانه و دائماً فعال است» سازگار باشد (گلتس^۲، ۲۰۰۵).

رایج‌ترین برداشت و تعریفی که محققان از خلاقیت داشته‌اند، عبارت از ایجاد طرح جدید با ارزش و متناسب (برزگر بفرولی، صالح پور و امام جمعه، ۱۳۹۳)؛ بنابراین، برخلاف آنچه که بسیاری گمان می‌برند؛ بیان، صرفاً کاری عادی و کسالت‌آور نیست (سیف درخشنده و نریمانی، ۱۳۹۸)، بلکه لازم است گوینده و یا نویسنده به شکلی خلاقانه دست به ابداع واژگان جدید بزند، یا واژگان گذشته را به گونه‌ای نوین و در بستری متفاوت استفاده کند. واژگان بسته به این که در چه متنی قرار می‌گیرند و در کنار چه کلماتی گذاشته می‌شوند، معانی متفاوتی پیدا می‌کنند. جدای از این که زبان در رشد خلاقیت در ذهن هر فرد و هم‌چنین در ارتباطات کلامی و نوشتاری ما دخیل است، ما نیز خود می‌توانیم در رشد خلاقیت زبان‌مادری خود سهمی بزرگ ایفا کنیم (یول، ۱۳۸۹). تقریباً بخش بزرگی از خلاقیت بشری را خلاقیت‌های کلامی تشکیل می‌دهد. هسته اصلی این نوع خلاقیت را ایده‌هایی با ماهیت کلامی، نوشتاری و نمادهای زبانی می‌سازد (کردی، ۱۳۸۰). با توجه به این که نارساخوانی و خلاقیت موضوعی است که در دهه‌های اخیر توجه بسیاری از دانشمندان را به خود جلب کرده است، مهم است که بدانیم خلاقیت چیزی است که به دانش‌آموزان نارساخوان اجازه خواهد داد تا با استفاده از آن و توسعه راه‌های جایگزین و جبرانی بتوانند اهداف فعالیت‌های تحصیلی و روزمره خود را محقق سازند (أبرادویچ، بجیک و زلیتیک^۳، ۲۰۱۵). علوی لنگرودی و رجایی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان تأثیر برنامه‌درسی

-
1. Roney
 2. Gallets
 3. Obradovic, Bjekic & Zlatic

قصه‌گویی و نمایش خلاق بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی در دروس انشا و هنر که با روش پژوهش نیمه‌تجربی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل میان ۷۰ نفر از دانش‌آموزان انجام داد یافتند که اجرای برنامه درسی قصه‌گویی و نمایش خلاق بر عملکرد تحصیلی و زیرمقیاس‌های سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری خلاقیت دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری داشته است. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که برنامه درسی نمایش خلاق و قصه‌گویی بر رشد خلاقیت و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. رادبخش، محمدی فر و کیان ارثی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان مقایسه اثربخشی بازی و قصه‌گویی بر افزایش میزان خلاقیت دانش‌آموزان به این نتایج دست یافت که استفاده از روش‌های بازی و قصه‌گویی، با از بین بردن موانع خلاقیت، سکون فکری و کمک به حل مسائل با روندی لذت‌بخش و سرگرم‌کننده موجب افزایش خلاقیت دانش‌آموزان می‌شود. پژوهش‌ها نظرات متخصصان قصه‌گویی از جمله رحماندوست (۱۳۸۱) و اریکسون (۱۳۸۲)، چینی فروشان (۱۳۸۵) و سلیمانی (۱۳۸۵) را مبنی بر تأثیر قصه‌گویی بر تخیل و خلاقیت کودک تأیید کرد. همچنین طبق نظریه یادگیری اجتماعی - شناختی بندورا (۱۹۷۲)، کودکان در هنگام قصه‌گفتن، تخیل خود را با واژه‌ها و شخصیت‌قصه‌ها همسو و هماهنگ می‌کنند و بدین ترتیب رفتارهایی را بر می‌گزینند که خلاقیت و تخیل را به دنبال دارد (رادبخش و همکاران، ۱۳۹۲). تحقیقات لالی (۲۰۱۱) بیانگر تأثیر قصه‌گویی در رشد خلاقیت دانش‌آموزان است (رجایی نجف‌آبادی، ۱۳۹۲). تحقیقات وگریف، روجاس، مازون و فرناندز^۱ (۲۰۰۶)، راس^۲ (۱۹۹۶) و براکو^۳ (۲۰۱۱) نشان می‌دهد علاوه بر این که داستان‌گویی سبب نمره کلی خلاقیت می‌شود، بر زیرمقیاس‌های سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری خلاقیت نیز اثر مثبت می‌گذارد (به نقل از رادبخش و همکاران، ۱۳۹۲). در پژوهش‌های ذکر شده اثربخشی داستان‌گویی بر عملکرد کلی خواندن و درک مطلب تأیید شده است، اما به نظر می‌رسد کمتر به

1. Wegrif Rojas, Mazaon & Fernandez
2. Russ
3. Berruenco

رفع مشکلات دانش‌آموزان نارساخوان از این طریق پرداخته شده باشد، همچنین در پژوهش‌های ذکر شده اثربخشی داستان‌گویی بر خلاقیت دانش‌آموزان بیشتر بر خلاقیت شکلی دانش‌آموزان عادی تأیید شده است و کمتر به خلاقیت کلامی آن‌ها در دانش‌آموزان نارساخوان پرداخته شده است. از این رو هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی داستان‌گویی بر خلاقیت کلامی و آگاهی واج‌شناختی دانش‌آموزان نارساخوان است.

روش

پژوهش حاضر به صورت شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر در سطح شهرستان تهران و شهریار و کرج که پایه سوم ابتدایی خود را در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ به پایان رسانده بودند و به مراکز تشخیص و درمان اختلالات یادگیری دولتی و خصوصی مراجعه نموده بودند و مورد شناسایی نارساخوانی قرار گرفته بودند؛ تشکیل می‌دهد. در این پژوهش برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شده است؛ به این ترتیب که پس از مراجعه به مراکز تشخیص و درمان اختلالات یادگیری دولتی و خصوصی مجموعاً تعداد ۵۷ نفر از دانش‌آموزان نارساخوان در مرحله اول مورد بررسی قرار گرفتند که از این تعداد ۲۹ نفر به دلیل دارا نبودن ویژگی‌ها و شرایط لازم از نمونه آماری حذف شدند؛ بنابراین، نمونه آماری بررسی شده در این پژوهش ۲۸ نفر بوده است که به طور تصادفی در دو گروه ۱۴ نفره آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ملاک‌های ورود به پژوهش حاضر عبارت بودند از: داشتن هوش‌بهر متوسط و بالاتر از متوسط، تک‌زبانه بودن، گذراندن پایه سوم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بدون تکرار پایه، داشتن سن ۹ سال تا ۹ سال و ۱۱ ماه، داشتن حواس بینایی و شنوایی سالم، نداشتن اختلال همراه مانند صرع که منجر به وقفه آموزشی شود، عدم ابتلا به اختلالات روان‌شناختی و رفتاری شدید. همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش عبارت بودند از: غیبت در جلسه‌های آموزشی و عدم همکاری دانش‌آموز. بدین ترتیب ۱۴ نفر دانش‌آموز نارساخوان گروه آزمایش مداخلات مورد

نظر را دریافت کردند و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای را دریافت نکردند.

اولین مرحله در انجام این پژوهش تعیین روش مداخله و داستان‌های مورد استفاده بود. روش کار، برگرفته از روش قاسمی، علی نژاد، شفیع و تذهیبی (۱۳۹۱) بود. به این ترتیب که کتاب‌های داستانی مصور در مقابل دانش‌آموزان قرار می‌گرفت و از دانش‌آموزان خواسته می‌شد براساس تصاویر کتاب، بدون توجه به متن داستان‌ها، اقدام به گفتن یک داستان خود انگیخته کنند به منظور تولید یک داستان با تمام جزئیات زبانی، محقق هر زمان که دانش‌آموز در گفتن داستان با مشکل مواجه می‌شد، در مورد اتفاقات و شخصیت‌های داستان از آزمودنی‌ها سؤال‌هایی با کلمات پرسشی: چه کسی؟ چه زمانی؟ چگونه؟ کجا؟ می‌پرسید. طی جستجویی که به منظور انتخاب کتاب صورت گرفت، مشخص شد که در داخل کشور کتاب‌های مشخصی برای بررسی مداخلات داستان‌گویی مورد استفاده قرار نگرفته است که این اطلاعات همسو با اطلاعاتی است که یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش‌های خود به دست آورده‌اند؛ بنابراین، برای پژوهش حاضر نیز از مجموعه کتاب‌های «آفرین پسر گلم، آفرین دختر گلم» نوشته تهرانی (۱۳۸۵)، با محتوای اجتماعی که در تحقیقات یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۴) مورد تأیید روان‌شناسان کودکان با نیازهای خاص و گفتار درمانگران قرار گرفته بود، استفاده شد.

قبل از شروع مداخله، آزمون خلاقیت کلامی تورنس و آگاهی واج‌شناختی به عنوان پیش‌آزمون روی هر دو گروه آزمایش و کنترل به صورت انفرادی انجام شد. شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش، آموزش داستان‌گویی را در ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (در هر جلسه یک داستان) در ۱۰ هفته متوالی به صورت انفرادی دریافت کردند؛ درحالی‌که به گروه کنترل این آموزش‌ها ارائه نشد. مجدداً آزمون خلاقیت کلامی تورنس و آگاهی واج‌شناختی (دستجردی و سلیمانی) به عنوان پس‌آزمون روی هر دو گروه آزمایش و کنترل به صورت انفرادی انجام شد جدول ۱ محتوای جلسات آموزشی گروه آزمایش را در هر جلسه نشان می‌دهد.

داده‌های به دست آمده از این پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره و

نرم افزار SPSS نسخه ۱۵ تحلیل شد.

به منظور پیشگیری از مشکلات و حفظ امانت داری، صرفاً دانش آموزانی مورد ارزیابی قرار گرفتند و وارد پژوهش شدند که خود و والدینشان رضایت کامل داشتند (از والدین رضایت نامه کتبی گرفته شده است).

جدول ۱. محتوای جلسات آموزشی گروه آزمایش

جلسات	عنوان داستان	محتوای داستان
جلسه اول	تمرین و تکرار داستان «درمهد کودک»	آشنا شدن کودکان با محیط مهد کودک (اولین محیط آموزشی که به آن وارد می شوند) و ارائه آموزش هایی برای غلبه ترس در آن ها.
جلسه دوم	تمرین و تکرار داستان «در مدرسه»	آشنایی دانش آموزان با نظم و انضباط و قوانین مدرسه.
جلسه سوم	تمرین و تکرار داستان «در خانه»	آشنایی دانش آموزان با وظایف و مسئولیت هایی که در خانه به عهده آن ها است.
جلسه چهارم	تمرین و تکرار داستان «در مطب دکتر»	آشنایی دانش آموزان با مزایای دارو و آمپول در بیماری، علی رغم مزه بد یا درد آن.
جلسه پنجم	تمرین و تکرار داستان «مهربانی با کوچک ترها»	آشنایی دانش آموزان با مسائل مربوط به حس محبت، علاقه، دوستی و صمیمیت در فرزند بزرگ تر خانواده نسبت به فرزند کوچک تر.
جلسه ششم	تمرین و تکرار داستان «حفظ محیط زیست»	آشنایی دانش آموزان با ابتدایی ترین اصول شهروندی در حفظ محیط زیست.
جلسه هفتم	تمرین و تکرار داستان «خطر در خانه»	آشنایی دانش آموزان با خطراتی که آن ها را در خانه تهدید می کند.
جلسه هشتم	تمرین و تکرار داستان «خطر و حیوانات»	آشنایی دانش آموزان با خطراتی که هنگام نزدیک شدن به حیوانات، آن ها را تهدید می کند و آموزش تفاوت حیوانات وحشی و اهلی.
جلسه نهم	تمرین و تکرار داستان «استفاده از	آشنایی دانش آموزان با ارزش تلفن و فرهنگ استفاده

دوره ۹، شماره ۲/۵۷-۳۶		Vol. 9, No.2/36-57
جلسه دهم	تمرین و تکرار داستان در «مصرف آب»	آشنایی دانش‌آموزان با موضوع صرفه‌جویی در مصرف آب.
	تلفن»	از آن.

جهت گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱- **آزمون آگاهی واج‌شناختی (دستجردی و سلیمانی، ۱۳۸۹):** این آزمون براساس نظریه‌های زیربنایی آگاهی واج‌شناختی ساخته شده است. در این نظریه‌ها برای آگاهی واج‌شناختی سه سطح یا نوع آگاهی مطرح می‌کنند: آگاهی هجایی، آگاهی واحدهای درون هجایی و آگاهی واجی است. این آزمون سه نوع آگاهی واج‌شناختی را شامل است و دارای ۱۰ خرده آزمون ویژه این سطوح است. آگاهی هجایی: ترکیب هجایی و تقطیع هجایی/آگاهی درون هجایی: تشخیص تجانس، تشخیص قافیه /آگاهی واجی: ترکیب واجی، تشخیص کلمات دارای واج آغازین یکسان، تشخیص کلمات دارای واج پایانی یکسان، تقطیع واجی، نامیدن و حذف واج پایانی، حذف واج میانی، نامیدن و حذف واج آغازین. هر خرده آزمون دارای ده گویه یا سؤال است. این آزمون با توجه به آزمون‌های آگاهی واج‌شناختی تهیه شده در ایران یعنی آزمون‌های تهیه شده توسط کاشانی (۱۳۷۰)، شیرازی (۱۳۷۵) و سلیمانی (۱۳۷۹)، تهیه شده است. به علاوه در تهیه این آزمون، از ویژگی‌ها و الگوهای موجود در آزمون‌های خارجی مانند آزمون‌های تهیه شده توسط نورث و باکر (۱۹۹۳)، برنان و ایرسون (۱۹۹۷)، برادلی و برایانت (۱۹۸۳)، لفل و کانتور (۱۹۷۱) نیز استفاده شده است. مجموعه کلمات به کار رفته در این آزمون، از کتاب‌های فارسی ابتدایی و کتاب‌های پیش‌دبستان و کتاب‌های تصویری کودکان انتخاب شده است و شامل کلمات آشنا و پر بسامد و همچنین کلمات کم آشنا و کم بسامد است. گویه‌های این آزمون همانند برخی دیگر آزمون‌های آگاهی واج‌شناختی به صورت تصویری است. تصویری بودن این آزمون از تأثیر حافظه شنیداری بر عملکرد و پاسخ‌دهی کودکان به تکالیف این آزمون جلوگیری می‌نماید، همچنین تصویری بودن این آزمون سبب می‌شود کلمات استفاده شده در آن، کاملاً عینی و تصور

شدنی باشد، این موضوع باعث می‌شود که معنای کلمات و ادراک واژگانی کودکان بر عملکرد آنها در این آزمون دخالت کمتری داشته باشد، علاوه بر آنچه گفته شد، موجب برانگیختگی و تشویق کودکان به انجام تکالیف می‌شود و همکاری آنها را با آزمونگر، طولانی‌تر می‌کند (دستجردی و سلیمانی، ۱۳۸۲). برای بررسی پایایی این آزمون از دو روش استفاده شده است: الف) روش آزمون - بازآزمون با اجرای باز آزمون روی ۳۷ آزمودنی با فاصله زمانی ۲-۳ هفته پس از اجرای آزمون، ضریب پایایی به دست آمده، عبارت بود از ۰/۹ که در سطح $\alpha < 0/001$ معنادار است. ب) ضریب آلفای کرونباخ: با بررسی ۲۰۳ آزمودنی ضریب پایایی ۰/۹۸ به دست آمده است. در این آزمون روایی ملاکی همزمان با مقایسه نتایج آزمون با دو خرده آزمون تمایز‌گذاری کلمه و تحلیل واجی از آزمون رشد زبان فارسی مورد بررسی قرار گرفته است. ضریب همبستگی آزمون آگاهی واج‌شناختی با خرده آزمون تمایز‌گذاری کلمه ۰/۵۷ و ضریب همبستگی با خرده آزمون تحلیل واجی ۰/۶۱ به دست آمده است که هر دو در سطح $P < 0/001$ معنادار هستند. براساس نتایج تحلیلی عاملی هم می‌توان اظهار نمود که آگاهی واجی، مهارت اصلی آگاهی واج‌شناختی و بعد به ترتیب آگاهی درون‌هجایی و آگاهی هجایی هستند (دستجردی و سلیمانی، ۱۳۸۹). روایی این آزمون برای تحقیق حاضر توسط اساتید و متخصصان امر، مورد تأیید قرار گرفته است.

۲- آزمون خلاقیت کلامی تورنس: در این پژوهش به منظور تعیین میزان خلاقیت کودکان

از آزمون تفکر خلاق تورنس (فرم A) استفاده شد. این آزمون شامل دو خرده‌مقیاس شکلی و کلامی است. نسخه کلامی آن شامل ۶ تکلیف (سؤال پرس^۱، دلایل را حد سبز^۲، پیامدها را حد سبز^۳، ارتقاء بده^۴، مصارف نامعمول^۵ و فقط فرض کن^۶) است و نسخه شکلی آن شامل سه

1. asking
2. guessing
3. consequences
4. product improvement
5. unusual uses
6. just suppose

فعالیت (تصویرسازی^۱، تکمیل تصاویر^۲ و تکمیل دایره‌ها^۳) است. هر شرکت‌کننده برای انجام فعالیت کلامی، نمره کلون مرات سیالی، اصالت و انعطاف‌پذیری را به دست می‌آورد. در هر مورد، نمره بالا نشان دهنده برتری شرکت‌کننده در مهارت‌های خلاقانه است. آزمون تفکر خلاق تورنس در چندین مطالعه دارای اعتبار شناخته شده و با توانایی خلاقیت در آینده همبستگی داشته است. در یک بازبینی از چندین مطالعه، تورنس (۱۹۷۵-۱۹۹۵) همبستگی مثبت قوی بین عملکرد در آزمون تفکر خلاق تورنس و اندازه‌های توانایی خلاقانه در فاصله زمانی چند روز تا ۲۱ سال بعد از تست اصلی یافت (تن^۴، ۲۰۰۷). تورنس (۱۹۷۴) میانگین ضریب پایایی را برای تکالیف شکلی از ۰/۸۸ تا ۰/۹۶ گزارش کرده است (آگاهی اصفهانی، نشاط دوست و نائلی، ۱۳۸۳). مکملر و شونتز^۵ (۱۹۶۵) در آزمون - باز آزمونی که سه مرتبه انجام شد برای سیالی، انعطاف‌پذیری و اصالت، اعتبار ۰/۶۱، ۰/۶۲ و ۰/۷۱ را بین آزمون اول و دوم به دست آورد، بین آزمون دوم و سوم، ۰/۷۵، ۰/۷۴ و ۰/۶۶ و بین آزمون اول و سوم ۰/۶۵، ۰/۷۱ و ۰/۶۰ را به دست آورد. ترفینگر^۶ (۱۹۸۵) پایایی را در آزمون - باز آزمون ۰/۵۰ تا ۰/۹۳ گزارش کرد. همچنین در مورد روایی گزارش شده است که نمرات آزمون تفکر خلاق تورنس رابطه‌ی مثبتی با دیگر شاخص‌های خلاقیت از جمله درجه‌بندی خلاقیت توسط معلمان دارد (رحیمی، ۱۳۹۲). پیرخانی، برجعلی، دلاور و اسکندری (۱۳۸۸) ضریب اعتبار را در دو فاصله زمانی دوهفته‌ای به روش بازآزمایی در نمونه ایرانی ۰/۸۰ به دست آورد (۳۰). بیوکی (۱۳۷۶) نیز پایایی آزمون را با استفاده از آزمون ضریب آلفای کرونباخ، در بخش کلامی برابر ۰/۸۹ و در بخش غیر کلامی ۰/۶۶ اعلام کرده است. همچنین روایی این آزمون را با استفاده از روش محاسبه ضرایب همبستگی اسپیرمن بین نمرات کل

1. Picture construction
2. Picture completion
3. Circle complet
4. Tan
5. Mackler and Shontz
- 6.

خلاقیت و فهرست شخصیت خلاق ۰/۶۱ اعلام نموده است. در این پژوهش از تکلیف شماره ۶ فرم کلامی (فقط فرض کن) استفاده شده است. روایی این آزمون برای تحقیق حاضر توسط اساتید و متخصصان امر، مورد تأیید قرار گرفته است.

نتایج

حداقل سن شرکت‌کنندگان ۹ سال و ۸ ماه و حداکثر سن آن‌ها ۹ سال و ۱۱ ماه بود و میانگین سنی در دو گروه آزمایش و کنترل نیز برابر با ۹ سال و ۸ ماه است. میانگین هوشی دانش‌آموزان در گروه آزمایش ۱۱۳/۱۳ با انحراف معیار ۴/۴۸ و در گروه کنترل ۱۰۹/۸۶ با انحراف معیار ۶/۵۲ بود. براساس اطلاعات جدول ۲ میانگین گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در تمام مؤلفه‌های خلاقیت کلامی افزایش نشان می‌دهد:

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد خلاقیت کلامی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه

گروه کنترل		گروه آزمایش		نوبت آزمون	متغیر
SD	M	SD	M		
۰/۴۳	۱/۲۱	۰/۴۷	۱/۲۹	پیش‌آزمون	اصالت
۰/۶۳	۱/۳۶	۰/۵۱	۲/۴۳	پس‌آزمون	
۰/۷۷	۲/۱۴	۰/۶۱	۲/۰۷	پیش‌آزمون	سیالی
۰/۷۰	۲/۲۱	۰/۷۴	۳/۳۵	پس‌آزمون	
۰/۵۸	۱/۲۱	۰/۴۷	۱/۲۹	پیش‌آزمون	انعطاف‌پذیری
۰/۴۷	۱/۲۸	۰/۶۱	۲/۲۹	پس‌آزمون	
۱/۵۰	۴/۵۷	۱/۳۹	۴/۶۴	پیش‌آزمون	نمره کل خلاقیت کلامی
۱/۵۶	۴/۸۶	۱/۳۸	۸/۰۷	پس‌آزمون	

با توجه به این‌که نرمال بودن توزیع داده‌ها و همگنی واریانس گروه‌ها از پیش‌فرض‌های اصلی تحلیل کوواریانس چندمتغیری هستند، قبل از ارائه نتایج تحلیل کوواریانس از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها و آزمون لَوْن برای بررسی فرض برابری واریانس خطای متغیرهای وابسته استفاده شد. در مؤلفه خلاقیت کلامی؛ آزمون

کولموگروف-اسمیرنوف برای پیش فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها در مورد هر چهار متغیر در هر دو نوبت آزمون برقرار است و در آزمون لون فرض برابری واریانس گروه‌ها را در مؤلفه‌های اصالت، انعطاف و نمره کل نشان می‌دهد، با توجه به برابری حجم دو گروه می‌توان از معناداری مؤلفه سیالی چشم‌پوشی نمود. در مؤلفه آگاهی واج‌شناختی در آزمون کولموگروف-اسمیرنوف پیش فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها در مورد هر سه متغیر در هر دو نوبت آزمون نشان داده شد. در آزمون لون فرض برابری واریانس گروه‌ها را در نمره کل نشان داده نشد، با توجه به برابری حجم دو گروه می‌توان از مسأله چشم‌پوشی نمود. همچنین نتایج تحلیل کوواریانس در جدول ۳ نشان می‌دهد که دو گروه، در همه مؤلفه‌ها و نمره کل خلاقیت کلامی تفاوت معناداری از هم دارند، به این ترتیب که میانگین گروه آزمایش در این مقیاس‌ها بالاتر از گروه کنترل است. این موضوع نشان می‌دهد که مداخله صورت گرفته موجب افزایش معناداری در پس‌آزمون گروه آزمایش شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری تفاوت متغیرها در گروه‌ها

متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P
اصالت	۷/۱۳	۱	۷/۱۳	۵۶/۱۱	۰/۰۰۱
سیالی	۹/۴۱	۱	۹/۴۱	۴۱/۹۵	۰/۰۰۱
انعطاف پذیری	۶/۱۶	۱	۶/۱۶	۳۷/۵۹	۰/۰۰۱
نمره کل خلاقیت کلامی	۶۷/۵۹	۱	۶۷/۵۹	۱۹۶/۸۵	۰/۰۰۱

بر اساس اطلاعات جدول ۴، میانگین گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در تمام مؤلفه‌های آگاهی واج‌شناختی افزایش نشان می‌دهد.

جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد آگاهی واج‌شناختی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه

متغیر	نوبت آزمون	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		SD	M	SD	M
آگاهی هجایی	پیش‌آزمون	۷/۵۷	۰/۹۴	۷/۴۳	۱/۲۲
	پس‌آزمون	۹/۶۴	۰/۵۰	۷/۷۱	۱/۳۸
آگاهی درون‌هجایی	پیش‌آزمون	۱۴/۷۱	۱/۰۷	۱۴/۸۶	۱/۰۳
	پس‌آزمون	۱۷/۷۹	۰/۸۰	۱۴/۸۶	۱/۰۳
آگاهی واجی	پیش‌آزمون	۵۲/۵۰	۱/۹۱	۴۹/۶۴	۱۳/۰۴
	پس‌آزمون	۵۸/۰۷	۱/۵۹	۵۳/۱۴	۱۲/۱۴
نمره کل آگاهی واج‌شناسی	پیش‌آزمون	۷۴/۷۹	۳/۴۲	۷۵/۲۱	۳/۷۵
	پس‌آزمون	۸۵/۵۰	۲/۵۰	۷۵/۷۱	۳/۴۳

همچنین نتایج تحلیل کوواریانس در جدول ۵ نشان می‌دهد که دو گروه در همه مؤلفه‌ها و نمره کل آگاهی واج‌شناختی تفاوت معناداری از هم دارند، به این ترتیب که میانگین گروه آزمایش در این مقیاس‌ها بالاتر از گروه کنترل است. این موضوع نشان می‌دهد که مداخله صورت گرفته موجب افزایش معناداری در پس‌آزمون گروه آزمایش شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری تفاوت متغیرها در گروه‌ها

متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P
آگاهی هجایی	۲۱/۸۵	۱	۲۱/۸۵	۶۸/۰۹	۰/۰۰۱
آگاهی درون‌هجایی	۵۱/۸۴	۱	۵۱/۸۴	۲۱۰/۷۰	۰/۰۰۱
آگاهی واجی	۱۷۵/۳۸	۱	۱۷۵/۳۸	۳۸۴/۶۰	۰/۰۰۱
نمره کل آگاهی واج‌شناسی	۶۳۰/۹۲	۱	۶۳۰/۹۲	۶۷۱/۰۳	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی داستان‌گویی بر خلاقیت کلامی و آگاهی واج‌شناختی دانش‌آموزان نارساخوان انجام گرفت. در پژوهش حاضر همه سطوح آگاهی واج‌شناختی (آگاهی

هجایی، آگاهی درون‌هجایی و آگاهی واجی) و همه مؤلفه‌های خلاقیت کلامی (اصالت، سیالی و انعطاف‌پذیری) بررسی شد. نتایج تحلیل کوارینانس چند متغیره نشان داد که داستان‌گویی بر نمره کلی خلاقیت کلامی و آگاهی واج شناختی و نیز خرده‌مقیاس‌های آن‌ها نیز مؤثر است و موجب افزایش نمره آن‌ها می‌شود.

در دو دهه اخیر پژوهش‌های زیادی در زمینه ارتباط «آگاهی واج شناختی» و «خواندن» و ارتباطی دوسویه‌ای که بین آن‌ها وجود دارد، انجام شده است؛ به عبارت دیگر، آگاهی واج-شناختی بر یادگیری اولیه خواندن تأثیر می‌گذارد و یادگیری خواندن بر آگاهی واج‌شناختی مؤثر است (مشکانی و همکاران، ۱۳۹۶). همچنین مطابق با پژوهش‌های بودریو^۱ و همکاران (۱۹۹۹) که «هر آنچه سبب بهبود عملکرد خواندن می‌شود می‌تواند بر آگاهی واج شناختی نیز تأثیر بگذارد» و با توجه به این که نارساخوانی و خلاقیت موضوعی است که در دهه‌های اخیر توجه بسیاری از دانشمندان را به خود جلب کرده است. مهم است که بدانیم خلاقیت چیزی است که به دانش‌آموزان نارساخوان اجازه خواهد داد تا با استفاده از آن و توسعه راه‌های جایگزین و جبرانی بتوانند اهداف فعالیت‌های تحصیلی و روزمره خود را محقق سازند (آبرادویچ و همکاران، ۲۰۱۵). رونی^۲ (۱۹۹۶) می‌گوید: «داستان‌گویی می‌تواند در کلاس درس ارزشمند باشد؛ چرا که داستان‌گویی یک خلاقیت خلاقانه و دائماً فعال است» (گلتنس، ۲۰۰۵)؛ بنابراین، می‌توان پژوهش حاضر را با پژوهش‌های رحمانی (۲۰۱۱)، یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۴) ملو^۳ (۲۰۰۱)، هاون و دیوسی (۲۰۰۷) که به بررسی داستان‌گویی بر عملکرد خواندن پرداختند و پژوهش‌های علوی لنگرودی و رجایی (۱۳۹۵)، رادبخش (۱۳۹۲) و نظرات متخصصان قصه‌گویی از جمله رحماندوست (۱۳۸۱)، اریکسون (۱۳۸۲)، چینی فروشان (۱۳۸۵) و سلیمانی (۱۳۸۵) را مبنی بر تأثیر قصه‌گویی بر تخیل و خلاقیت کودک و تحقیقات لالی (۲۰۱۱)، و گریف و همکاران

1. Boudreau
2. Roney
3. Mello

(۲۰۰۶)، راس^۱ (۱۹۹۶)، براکو^۲ (۲۰۱۱) که نشان می‌دهد علاوه بر این که داستان‌گویی سبب افزایش نمره کلی خلاقیت می‌شود بر زیرمقیاس‌های سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری خلاقیت نیز اثر مثبت می‌گذارد (به نقل از رادبخش و همکاران، ۱۳۹۲) همسو دانست.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر چنین می‌توان گفت که داستان‌گویی می‌تواند به عنوان ابزار مناسبی برای افزایش خلاقیت کلامی و آگاهی واج‌شناختی دانش‌آموزان نارساخوان دبستانی مورد استفاده قرار گیرد. در حقیقت از آن‌جا که آگاهی واج‌شناختی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده عملکرد خواندن باشد، با افزایش مهارت آگاهی واج‌شناختی می‌توان چنین انتظار داشت که عملکرد خواندن دانش‌آموز نارساخوان نیز بهبود یابد. از آن‌جایی که آگاهی واج‌شناختی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خواندن باشد؛ بنابراین، پژوهش‌هایی که در آن به اثر داستان‌گویی بر خواندن پرداخته شده است می‌تواند در تبیین نقش داستان‌گویی بر آگاهی واج‌شناختی مفید و مؤثر باشد. همان‌طور که گفته شد می‌توان توانمندی و آفرینش‌گری کلامی را به عنوان عاملی مهم و اصلی در خلاقیت و آفرینش‌گری‌های دیگر افراد در نظر بگیریم؛ بنابراین، داستان‌گویی می‌تواند با افزایش خلاقیت کلامی دانش‌آموزان نارساخوان سبب ظهور سایر آفرینش‌گری‌ها از جمله مهارت‌های زبانی، نوشتن، مهارت‌های ارتباطی و... نیز شود که در توانمند ساختن دانش‌آموزان نارساخوان بی‌تأثیر نخواهد بود.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر و آنچه گفته شد می‌توان چنین نتیجه گرفت که روش داستان‌گویی می‌تواند به عنوان یک ابزار کمک آموزشی یا روش مداخله‌ای اثربخش و مناسب مورد توجه و استفاده در مانگران، آموزگاران و اولیای دانش‌آموزان نارساخوان قرار گیرد؛ ابزاری که نیازمند تخصص ویژه‌ای نیست و هزینه‌چندانی ندارد.

طبیعتاً این پژوهش نیز همانند دیگر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است که از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: با توجه به سن نمونه در این پژوهش (۹ سال تا ۹ سال و ۱۱ ماه)

1. Russ
2. Berruenco

تمامی مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و اجرا به صورت فردی برگزار گردید که بسیار وقت‌گیر بود، تعمیم نتایج به دیگر کودکان نارساخوان باید با احتیاط صورت گیرد، از طرفی به دلیل محدودیت زمانی، بعد از اتمام جلسات مداخله، بررسی‌های پیگیرانه برای تعیین اثرات درازمدت این مداخله صورت نگرفته است.

با توجه به محدودیت‌های این پژوهش، پژوهش‌های آتی می‌تواند بر روی نمونه‌های گسترده‌تر، در سنین مختلف و در هر دو جنس اجرا گردد، همچنین با توجه به این که تورنس (۱۹۶۸) بیان می‌کند خلایق کودکان در ۱۰ سالگی افت می‌کند و هیچگاه به حالت اول باز نمی‌گردد (به نقل از امیری و اسعدی، ۱۳۸۶)؛ لذا پیشنهاد می‌شود، پس از ۱۰ سالگی آزمون پیگیری بر روی دانش‌آموزان گروه نمونه اجرا شود و میزان خلایق گروه‌های آزمایشی و گروه کنترل مورد مقایسه قرار گیرد (مطالعات پیگیرانه به منظور بررسی اثرات بلندمدت انجام شود). در پژوهش حاضر مشاهده گردید که با اجرای روش داستان‌گویی و افزایش نمره خلایق کلامی، نمره آگاهی واج‌شناختی نیز افزایش یافته است؛ بنابراین، پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی با نمونه گسترده‌تر، همبستگی میان آگاهی واج‌شناختی و خلایق کلامی مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

- آگاهی اصفهانی، بیتا؛ نشاطدوست، حمیدطاهر و نائلی، حسین (۱۳۸۳). بررسی رابطه سبک‌شناختی - استقلال وابستگی میدانی با خلایق. مجله روان‌شناسی، ۴۹، ۵۱-۳۷.
- امیری، شعله و اسعدی، سمانه (۱۳۸۶). روند تحولی خلایق. مجله تازه‌های علوم شناختی، ۹ (۴)، ۳۲-۲۶.
- بیوکی، زهرا (۱۳۷۶). هنجاریابی آزمون تفکر خلاق تورنس برای دانش‌آموزان سال‌های اول تا سوم راهنمایی مدارس راهنمایی دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۷۶-۱۳۷۵. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.
- پیرخانفی، علیرضا؛ برج‌علی، احمد؛ دلاور، علی و اسکندری، حسین (۱۳۸۸). تأثیر آموزش خلایق بر مؤلفه‌های فراشناختی تفکر خلاق دانشجویان. فصلنامه رهبر و مدیریت آموزشی، ۸، ۶۲-۵۱.

- تبریزی، مصطفی؛ تبریزی، علیرضا و تبریزی، نرگس (۱۳۹۵). درمان اختلالات خواندن، تهران: انتشارات افرا، چاپ هفدهم.
- دستجردی کاظمی، مهدی و سلیمانی، زهرا (۱۳۸۲). آزمون آگاهی واج‌شناختی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی، سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.
- دستجردی کاظمی، مهدی و سلیمانی، زهرا (۱۳۸۵). تعیین روایی و اعتبار آزمون آگاهی واج‌شناختی. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۶ (۴)، ۴۳-۵۸.
- رادبخش، ناهید؛ محمدی فر، محمدعلی و کیان‌ارثی، فرحناز (۱۳۹۲). اثربخشی بازی و قصه‌گویی بر افزایش خلاقیت و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان. مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۲ (۴)، ۱۷۷-۱۹۵.
- رجایی نجف‌آبادی، افسانه (۱۳۹۲). بررسی تأثیر برنامه درسی قصه‌گویی و نمایش خلاق بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر نجف‌آباد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردکان.
- رحیمی، محدثه (۱۳۹۲). نقش شیوه‌های فرزندپروری و بازداری شناختی در خلاقیت کلامی و شکلی کودکان دبستانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- علوی لنگرودی، سیدکاظم و رجایی، افسانه (۱۳۹۵). تأثیر برنامه درسی قصه‌گویی و نمایش خلاق بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی در درس انشا و هنر. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۳ (۵)، ۱۲۹-۱۱۸.
- قاسمی، فرشید و اقلیدس، طاهره (۱۳۸۴). بررسی تأثیر آموزش درس پرورش خلاقیت در کودکان بر افزایش خلاقیت دانش‌آموزان دختر سال سوم کودکان هنرستان‌های شیراز. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۴ (۱۳)، ۵۶-۷۳.
- قاسمی، مسلم؛ نشیب، محبوبه؛ علی‌نژاد، بتول؛ شفیع، میثم و تذهیبی، مهدی، (۱۳۹۱). توصیف برخی ساختارهای داستان‌گویی کودکان ۴ ساله سالم شهر اصفهان و ارتباط آن با جنس براساس پروتکل ارزیابی داستان‌گویی. پژوهش در علوم توانبخشی، ۱۸ (۴)، ۷۷-۵۶.
- کردی، عبدالرضا (۱۳۸۰). خلاقیت کلامی و هوش لفظی-زبانی. تهران: انتشارات پیشگامان تربیت.

مشکانی، محمد؛ نوری، ادریس؛ لطفی، مریم و عبادی نیا، قربان (۱۳۹۶). تأثیر تقویت آگاهی واجی بر بهبود خواندن و حرمت خوددانش‌آموزان مبتلابه نارساخوانی. فصلنامه سلامت روان کودک، ۴ (۳)، ۷۸-۹۲.

نعمتی، پروین؛ سلیمانی، زهرا؛ مرادی، علی و جلائی، شهره. (۱۳۸۷). مقایسه برخی از ویژگی‌های زبانی کودکان نارساخوان ۸ و ۷ ساله فارسی زبان با کودکان طبیعی. توانبخشی نوین، ۲ (۳ و ۴)، ۴۰-۴۶.

یار محمدیان، احمد؛ قمرانی، امیر؛ شیرزادی، پرستو و قاسمی، مسلم (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی روش داستان‌گویی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پسر (پایه سوم ابتدایی شهر اصفهان). مجله مطالعات ناتوانی، ۶، ۱۹۰-۱۸۴.

یول، جورج (۱۳۸۹). نگاهی به زبان؛ یک بررسی زبان‌شناختی. ترجمه نسرين حیدری، تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

Aghahi Isfahani, B. Neshat Dost, H. & Neli, H (2004). Investigating the Relationship between Cognitive Style and Independence of Field Dependency with Creativity. *Journal of Psychology*, 49, 51-37. (Persian).

Amiri, Sh. & Asadi, S (2007). The evolutionary process of creativity. *New Journal of Cognitive Sciences*, 9 (4), 26-26. (Persian).

Alavi Langroodi, S. & Rajaii, A. (2016). The Impact of Storytelling and Creative Presentation on the Creativity and Academic Performance of Elementary Fifth Grade Female Students in the Arts and Crafts Courses. *Curriculum Research*, 13 (5), 118-112. (Persian).

Boudreau, D. M, Hedberg, N.L (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *Am J Speech Lang Pathol*, 8(3), 249-260.

Buick, Z (1997). Standardization of the Torrance Creative Thinking Test for the first to third grade students of public guidance schools in Tehran in the academic year of 1997-1996. Master's Degree in Educational Psychology, Teacher Training University.

Dastjerdi Kazemi, M. & Soleimani, Z. (2006). Validity and reliability of phonological awareness test. *Research in Exceptional Children*, 6 (4), 43-58. (Persian).

Eissa, M.A. (2013). The effectiveness of a phonological awareness training intervention on pre-reading skills of children with mental retardation. *International Journal of Psycho-Educational science*, 2(2), 12-22.

Ghasemi, F. & Eghlids, T. (2005). The Effect of Creativity Education in Children on Increasing Creativity of Third Year Childhood Students in Shiraz Schools. *Journal of Educational Innovation*, 4 (13), 56-73. (Persian).

Ghasemi, M. Nashib, M. Ali Nejad, B. Shafi'i, M. & Tazheibi, M. (2012). Description of Some Storytelling Structures of 4 Year Old Healthy Children in Isfahan and Its Relation

- to Gender Based on the Storytelling Assessment Protocol. *Research in Rehabilitation Sciences*, 18 (4), 77-56. (Persian).
- Gallets, M. (2005). *Storytelling and Story Reading: A Comparison of Effects on Children's Memory and Story Comprehension*. Electronic Theses and Dissertations. <http://dc.etsu.edu/etd/1023>.
- Haven, K.F. & Ducey, M. (2007). *Crash course in storytelling*. V.388. Greenwood Publishing Group.
- Law, J. & Ghesquiere, P (2017). Early development and predictors of morphological awareness: Disentangling the impact of decoding skills and phonological Awareness. *Research in Developmental Disabilities*, 67, 47-59.
- Lucarevski, R (2016). The role of storytelling in language learning: A literature review. *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria*, 26(1), 24-44.
- Mobinizade, M. (2018). What Are Dyslexia and Its Effects on Teaching Language Skills? *Theory and Practice in Language Studies*, 8(2), 218-225. (Persian).
- Meshkani, M. Nouri, I. Lotfi, M. & Abadi Nia, Gh (2016). The Effect of Strengthening Phonological Awareness on Improving Reading and Self-Esteem in Students with Dyslexia. *Journal of Child Mental Health*, 4 (3), 78-92. (Persian).
- Moats, L. C. (2005). How spelling support reading and why it is more regular and predictable than you may think. *Journal of American Educator*, 4 (29), 12-21.
- Nemati, P. Soleimani, Z. Moradi, A. & Jalai Shohreh, A. (2004). Comparison of some linguistic features of dyslexic Persian and 6-year-old children with normal children. *Modern Rehabilitation*, 4, 46-40. (Persian).
- Obradovic, S. Bjekic, D. & Zlatic, L. (2015). Creative Teaching with ICT Support for Students with Specific Learning Disabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 203, 291 - 296.
- Pirkhaifi, A. Burjali, A. Delavare, A. & Eskandari, H. (2009). The effect of creativity training on metacognitive components of students' creative thinking. *Educational Leadership and Management Quarterly*, 8, 62-51. (Persian).
- Park, H. & Lombardino, L. (2013). Relationships among cognitive deficits and component skills of reading in younger and older students with developmental dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 2946-2958.
- Radbakhsh, N. Mohammadi Far, M. & Kianersi, F. (2013). The Effectiveness of Play and Storytelling on Increasing Creativity and Its Components in Students. *Journal of Innovation and Creativity in the Humanities*, 2 (4), 177-195.
- Rajai Najaf Abadi, A. (2013). The effect of storytelling and creative play on creativity and academic performance of fifth grade elementary school students in Najafabad. Master of Science Degree in Planning, Islamic Azad University, Ardakan Branch. (Persian).
- Rahimi, M. (2013). The Role of Parenting and Cognitive Deterrence Practices in Verbal and Formal Creativity in Preschool Children. Master's thesis in General Psychology, Ferdowsi University of Mashhad. (Persian).
- Rahmani, P. (2011). The efficacy of narrative therapy and storytelling in reducing reading errors of dyslexic children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 780-785. (Persian).

- Tabrizi, M. Tabrizi, A. & Tabrizi, N. (2016). Treatment of Reading Disorders, Tehran: Afra Publications, 17th Edition. (Persian).
- Tan, A.G. (2007). Creativity: A handbook for teachers. Singapore, World Scientific Publishing.
- Yar Mohammadian, A. Ghamrani, A. Shirzadi, P. & Ghasemi, M. (2016). The Effectiveness of Storytelling Method on Reading Performance of Male Dyslexic Students (Isfahan Third Elementary). Journal of Disability Studies, 6, 190-184. (Persian).

The effectiveness of storytelling method in verbal creativity and phonological awareness of dyslexic students

S. Shahbazi¹, H. Keramati², H. Hashemie Razini³ & M. kaveh⁴

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of verbal creativity storytelling and phonological awareness of dyslexic students which was done by a quasi-experimental design with pretest-posttest with control group. The sample included 28 dyslexic male students who completed the third elementary school in the academic year of 2018 selected through convenient sampling from the centers of diagnosis and treatment of state and private learning disorders in the cities of Tehran, Shahryar and Karaj. The students were randomly assigned into two experimental and control groups of 14 people. The instruments used in this research were Dastjerdi and Solaymani Phonological awareness and Torrance Creativity Test of Verbal Section (Form A). The data were analyzed using covariance analysis. The results indicated that the method of storytelling was based on the overall score of verbal creativity, the score of each of the subscales (originality, fluency and flexibility), the overall score of phonological awareness, and the score of its levels (syllabic, intra-syllabic and phonological awareness). These have been effective and led to higher scores. Based on the findings of the study, the storytelling method is effective in improving the performance of dyslexic students.

Keywords: Students with dyslexia, storytelling, verbal creativity, phonological awareness.

1. MA in Educational Psychology, Kharazmi University

2. Corresponding Author: Assistant Professor of Educational Psychology, Kharazmi University (dr.hadikeramati@gmail.com)

3. Assistant Professor of Psychology, Kharazmi University

4. Assistant Professor, Department of Counseling, Shahrekord University