

تأثیر آموزش دقت بر توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پسر پایه سوم ابتدایی

فریبا عیار رضایی^۱ و مریم سامری^۲

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف بررسی تأثیر آموزش دقت بر توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پسر پایه سوم انجام شد. روش پژوهش، نیمه آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان پسر نارساخوان پایه سوم ابتدایی شهر ارومیه بودند که به شیوه نمونه‌گیری هدفمند ۳۰ نفر از آنها به عنوان نمونه انتخاب و با روش تصادفی در گروه‌های ۱۵ نفره آزمایش و کنترل گمارده شدند. ابتدا از هر دو گروه پیش‌آزمون به عمل آمد. سپس به مدت ۱۲ جلسه آموزش دقت بر روی گروه آزمایش اجرا شد و از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات فهرست نشانگان نارساخوانی بود. داده‌های به دست آمده با استفاده از تحلیل کوواریانس و با نرم افزار SPSS نسخه ۲۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش دقت بر توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پسر پایه سوم ابتدایی شهر ارومیه تأثیر مثبت و معنی‌دار دارد. نتیجه می‌شود که از آموزش دقت می‌توان به عنوان رویکردی مؤثر در اصلاح نارساخوانی استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: آموزش دقت، نارساخوانی، توانایی خواندن

۱. کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی، گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

۲. نویسنده‌ی رابط: استادیار گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

m.sameri@iaurmia.ac.ir

تاریخ دریافت: ۹۷/۱/۱۶

تاریخ پذیرش: ۹۷/۶/۱۴

DOI: 10.22098/JLD.2019.790

مقدمه

بدون تردید می‌توان یادگیری را بنیادی‌ترین فرآیندی دانست که در نتیجه آن، موجودی ناتوان و درمانده در طی زمان و در تعامل با محیط به فردی تحول یافته تبدیل می‌شود (یحیی‌زاده، کرمی و حسن‌نیا، ۱۳۹۵). در این میان دانش‌آموزانی وجود دارند که در یادگیری ناتوان هستند. ناتوانی‌های یادگیری^۱ برای توصیف دانش‌آموزانی به کار می‌رود که دارای بهره هوشی طبیعی هستند، ولی در یادگیری برخی از امور مانند تکلم، خواندن، هجی کردن، نوشتن، حساب کردن، ادراک بینایی، ادراک شنوایی، توالی حافظه بینایی و شنوایی دچار اشکال هستند (مونتاگو^۲، ۲۰۱۳).

ناتوانی یادگیری به دو دسته اصلی تقسیم می‌شود: الف. ناتوانی یادگیری تحولی ب. ناتوانی‌های یادگیری تحصیلی. ناتوانی یادگیری‌های تحصیلی خود به سه نوع تقسیم می‌شوند: ۱. ناتوانی یادگیری ریاضی ۲. ناتوانی یادگیری خواندن ۳. ناتوانی‌های یادگیری نوشتن و املاء نویسی (اهرمی، شوشتری، گلشنی منزله و کمر زرین، ۱۳۹۰).

خواندن یکی از اساسی‌ترین مهارت‌های مورد نیاز در عصر حاضر است. بدیهی است که بروز اختلال در آن می‌تواند مشکلات زیادی را برای فرد مبتلا ایجاد کند. خواندن، یک فرآیند پیچیده شناختی است که مستلزم نشانه‌های دیداری، توجه به نشانه‌های آوایی و رمزگشایی منظم بر اساس واج‌شناسی است. توانایی خواندن نیازمند مهارت‌های اولیه‌ای چون گسترش مهارت‌های زبانی، مهارت‌های حرکتی، مهارت‌های دیداری، مهارت‌های شنیداری، توانایی تفکیک‌های دیداری و شنیداری و نهایتاً توجه و تمرکز است (طهماسبی، نجاتی، قاسمی و طباطبایی، ۱۳۹۳)؛ به نقل از خدامهری، فلاحتی، جاوید و کافی ماسوله، ۱۳۹۴).

در دوره دبستان، برخی از کودکان در کسب مهارت‌های کافی برای خواندن مشکلاتی دارند و در خواندن، توانایی خیلی پایین‌تری از آنچه انتظار می‌رود، به دست می‌آورند. پیشرفت خواندن

1. Learning Disability
2. Montago

آن‌ها در مقایسه با سن تقویمی، هوش اندازه‌گیری شده و میزان آموزش فرد به طور قابل ملاحظه‌ای پایین‌تر از سطح مورد انتظار است. این کودکان سن خواندنشان دو سال یا بیشتر از سن تقویمی‌شان عقب‌تر است به این کودکان نارساخوان گفته می‌شود (واجوهئین^۱، ۲۰۱۱).

در تعریف DSM-IV (۲۰۰۷) به طور خاص، نارساخوانی نوعی اختلال در اشتباه کردن واژه‌های شبیه به هم، حدس زدن واژه‌ها با در نظر گرفتن حروف ابتدا و انتهای آن‌ها، آینه‌خوانی یا وارونه‌خوانی واژه‌ها، مشکلات شدید در هجی کردن واژه‌ها، بی‌میلی و انزجار از یادگیری خواندن و دشواری در تشخیص جزء از کل است (بروکس^۲، ۲۰۱۱).

مرور نتایج تحقیقات، بیانگر شیوع بالای نارساخوانی در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری است؛ به عنوان نمونه والیس^۳ (۲۰۰۵) معتقد است ۸۰ درصد دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، در خواندن مشکل دارند و میزان شیوع اختلال در پسران بیشتر از دختران است. شریفی و ربیعی (۱۳۹۱) میزان شیوع این اختلال را در بین دانش‌آموزان پایه اول ۵/۴ و پایه دوم ۷/۵۵ درصد برآورد کرده‌اند. صدقاتی، فروغی، شفیعی و مراثی (۱۳۸۹) نشان دادند که بیشترین میزان شیوع نارساخوانی در دانش‌آموزان پسر پایه اول (۲۵٪) و کمترین میزان شیوع در دانش‌آموزان دختر پایه پنجم (صفر درصد) بوده است. به‌طور کلی فراوانی نارساخوانی در ۵ پایه تحصیلی ۱۰ درصد بوده که از این میزان ۶۶ درصد مربوط به دانش‌آموزان پسر و ۳۴ درصد مربوط به دانش‌آموزان دختر بوده است. نارساخوانی در دانش‌آموزان پسر بیش از دانش‌آموزان دختر است (صدقاتی و همکاران، ۱۳۸۹). میزان شیوع نسبتاً بالای این اختلال در مدارس کشور و مشکلات ناشی از آن ضرورت توجه به روش‌هایی برای بهبود خواندن دانش‌آموزان را ایجاب می‌کند.

وقتی فرد محرک خاصی را انتخاب می‌کند و خود را برای دریافت آن و ایجاد عکس‌العمل معین در مقابل آن آماده می‌سازد در این صورت گفته می‌شود دقت او به سوی امر معینی جلب

1. Wajuihian
2. Brooks
3. Wallace

شده است. به عبارت دیگر، توجه عبارت است از قدرت تمرکز کافی بر کاری برای جای‌دهی آن در مغز و دریافت ویژگی‌های اساسی محرک. دقت مقدم بر ادراک، یادگیری و تفکر است (تقی زاده، نریمانی، صادقی هاشجین و سجاد بشرپور، ۱۳۹۷). در برخورد با عالم خارج ابتدا ذهن و حواس ما روی امر خاصی تمرکز پیدا می‌کند بعد آن را ادراک می‌نمایم و نسبت به آن فهم و بصیرت پیدا می‌کنیم و در جریان تفکر یا حل مسأله آن را مورد استفاده قرار می‌دهیم (شریعتمداری، ۱۳۸۳؛ به نقل از اهرمی و همکاران، ۱۳۹۰).

توجه برای عملکرد شناختی، ذهن و ذهن و رفتار اهمیت زیادی دارد: زیرا حتی کم‌توجهی - های کوچک نیز بر یادگیری تأثیر دارد. دقت یا توجه یک فعالیت روانی پایه است که به فرد امکان می‌دهد تا آمادگی شناختی و رفتاری دقیقی را در مقابل یک محرک یا فعالیت طولانی در خود حفظ کند و اطلاعات لازم را کسب نموده و واکنش لازم را ارائه نماید (نریمانی، سلیمانی و تبریزی، ۱۳۹۴). توجه به دقیق بودن، وضوح، نو بودن و مناسب بودن محرک و همچنین میزان انگیزش فرد بستگی دارد (هوسکین و سوانسون، ۲۰۰۰). راس (۱۹۷۶) بیان می‌کند یکی از نقایص بارزی که کودکان دارای ناتوانی یادگیری با آن مواجهند عدم توانایی در تمرکز دقت و توجه بر مطلب مورد بحث است. تحقیقات متعدد به نقش توجه در ناتوانی یادگیری اشاره کرده‌اند (آنت، ۲۰۰۴؛ به نقل از عابدی و آقابابایی، ۱۳۸۷). همچنین لرنر (۲۰۰۰) بیان می‌کند کودکانی که دارای ناتوانی یادگیری هستند فرآیند رشد آن‌ها در کسب دقت و توجه طبیعی دچار تأخیر یا وقفه شده است (حسین‌خانزاده، شجاعی، امیری، صادقی و آزادی‌منش، ۱۳۹۵).

توجه و دقت در تمام فرآیندهای ذهنی مورد نیاز است و اختلال بی‌توجهی و اختلال دقت و تمرکز حواس، موجب مشکلاتی در ادراک، به خاطر آوردن، تشخیص درست، یادگیری و شکل دادن به مفاهیم می‌گردد که این نیز موجب عملکرد پایین دانش‌آموز در مدرسه می‌شود. لذا با فعالیت‌های ویژه می‌توان برای این کودکان اقدامات درمانی انجام داد، یکی از اقدامات مورد

استفاده، به کارگیری روش آموزش دقت برای این افراد است تا به این وسیله بتوان دقت و توجه آنان را افزایش داد (اهرمی و همکاران، ۱۳۹۰).

در مورد اثربخشی آموزش توجه بر مشکلات گوناگون افراد با ناتوانی یادگیری استیل (۲۰۰۴) در تحقیقی نشان داد که مشکلات زبان، توجه و کارکرد اجرایی از مهم‌ترین متغیرهای پیشابندی اختلال یادگیری کودکان در دبستان است (حسین‌خانزاده و همکاران، ۱۳۹۵؛ اهرمی و همکاران، ۱۳۹۰). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهد آموزش توجه باعث افزایش میزان توجه در کودکان مبتلا به نارساخوانی می‌شود. باقری‌نیا (۱۳۹۷) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود نشان داد که آموزش دقت دیداری و شنیداری بر روی پیشرفت خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پایه دوم ابتدایی شهرسبزوار تأثیر مثبت و معناداری داشته است. در همین راستا، خدامهری و همکاران (۱۳۹۴) در تحقیقی بر روی نمونه‌ای شامل ۳۰ پسر نارساخوان پایه سوم شهر رشت نشان دادند که روش آموزش دیویس بر عملکرد حیطه‌های مختلف خواندن دانش‌آموزان نارساخوان تأثیر مثبت دارد. عبدالقادری، خدامهری، کافی، فلاحی و خسروجاوید (۱۳۹۶) در تحقیقی نشان دادند آموزش موقعیت‌یابی و تسلط بر نماد بر چگونگی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پسر تأثیر دارد. اهرمی و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیقی نشان داد که آموزش دقت بر توانایی خواندن کودکان نارساخوان مؤثر است. هونجانی (۱۳۸۸) در تحقیقی نشان داد مداخله دقت‌آموزی می‌تواند به عنوان یک روش مداخله‌ای مفید، برای دانش‌آموزان دارای اختلال دیکته‌نویسی به کار رود. بابایی (۱۳۹۵) در تحقیقی نشان داد آموزش دقت در افزایش مهارت خواندن دانش‌آموزان پسر نارساخوان پایه سوم مؤثر است. اسمعیل‌زاده روزبهانی (۱۳۹۲) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود نشان داد آموزش دقت می‌تواند عملکرد تحصیلی درس املا دانش‌آموزان با مشکلات املا نویسی را بهبود بخشد.

با توجه به مطالب عنوان شده، این سوال در خصوص دانش‌آموزان دارای نارساخوان پایه سوم

ابتدایی مطرح می‌شود که آیا آموزش دقت بر توانایی خواندن (ادراک شنیداری/ ادراک خواندن، آگاهی صرف دستوری، قضاوت نحوی دستور زبان، آگاهی از آغاز کلمات، تکرار کلمات بی-معنا، تشخیص قافیه کلمات، هجی کردن کلمات معنادار، مهارت در خواندن کلمات بی‌معنی، حافظه کلامی کوتاه‌مدت و سرعت و صحت خواندن) دانش‌آموزان نارساخوان پسر پایه سوم ابتدایی شهر ارومیه تأثیر دارد؟

روش

در این پژوهش با توجه به ماهیت و اهداف پژوهش از روش تحقیق نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد که متغیر مستقل آن عبارت است از آموزش دقت که به صورت اجرای مداخله در گروه آزمایش و عدم اجرا در گروه کنترل می‌باشد و متغیر وابسته نمرات دانش‌آموزان در مقیاس‌های اختلال خواندن است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر دارای اختلال خواندن بودند که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۶ در پایه سوم، مقطع ابتدایی شهر ارومیه مشغول به تحصیل بودند. نمونه مورد نظر در این پژوهش به روش نمونه‌گیری هدفمند ۳۰ نفر انتخاب شد. سپس به صورت تصادفی در دو گروه کنترل (۱۵ نفر) و آزمایش (۱۵ نفر) قرار گرفتند. در ابتدا از هر دو گروه پیش‌آزمون گرفته شد. سپس گروه آزمایش تحت مداخلات آموزش دقت قرار داده می‌شوند، پس از پایان آموزش، هر دو گروه در پس‌آزمون شرکت کردند. در پایان، نتایج هر دو مرحله (پیش و پس از آموزش) با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تجزیه و تحلیل شد. ملاک‌های ورود شامل بهره‌ی هوشی بهنجار (۹۵-۱۱۰)، دامنه سنی ۹-۱۰ سال، وضعیت اجتماعی - اقتصادی متوسط، فقدان سابقه اختلالات روانی، آسیب مغزی، فقدان مشکلات عصب شناختی، حسی - حرکتی و مشکلات خواندن قابل استناد به اختلالات عاطفی بوده است.

در مطالعه حاضر علاوه بر فرم اطلاعات جمعیت شناختی از ابزارهای زیر برای جمع‌آوری داده-

ها استفاده شده است:

فهرست نشانگان نارساخوانی (اقتباس از اهرمی و همکاران، ۱۳۹۰): این فرم شامل پانزده آیتم است که به صورت بله و خیر در زمان خواندن متن توسط دانش‌آموز، معلم آن را پر می‌کند. این فرم به صورت انفرادی اجرا می‌شود. در کلاس درس معلم از آزمودنی می‌خواهد تا از روی مطالب کتاب فارسی خود شروع به خواندن کند، مطالب از جاهای مختلف کتاب انتخاب می‌شود، سپس با توجه به اشکالات آزمودنی، آیت‌های مربوط به آن در فرم مورد نظر با علامت ضربدر مشخص می‌شود. ثبت مشاهدات بالینی نیز از جمله نکاتی است که در تفسیر نتایج می‌تواند مفید باشد. این فرم در تحقیقات مختلف از جمله تحقیق اهرمی و همکاران (۱۳۹۰) و یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۵) مورد استفاده قرار گرفته و روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفته است.

مقیاس هوشی و کسلر کودکان (نسخه چهارم): به منظور ارزیابی هوش اعضای گروه نمونه از نسخه چهارم مقیاس هوشی و کسلر WISC (فرم تجدیدنظرشده کودکان) استفاده شد. این آزمون توسط وکسلر (۱۹۹۱) برای کودکان ۶-۱۶ ساله تهیه شده است. این آزمون توسط عابدی و آقابابایی (۱۳۸۹) بر روی نمونه‌ای از کودکان ایرانی اجرا و هنجاریابی شده است (یارمحمدیان، ۱۳۹۵).

روش اجرا: قبل از انجام پژوهش، جهت رعایت نکات اخلاقی، از والدین دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش رضایت کتبی گرفته شد. بعد از جلب رضایت شرکت‌کنندگان، گروه آزمایش، در ۱۲ جلسه ۳۰ دقیقه‌ای تحت آموزش قرار گرفت. در تنظیم سناریو مداخله از طرح مداخله تحقیق اهرمی و همکاران (۱۳۹۰) استفاده شده است. در آموزش دقت از روش‌های گوناگون آموزشی مانند استفاده از تصاویر و فیلم‌ها و کارت‌های آموزشی و ...، از انواع بازی‌های مربوط به توجه و تمرکز و وسایل آموزشی از قبیل گردونه، مهره، خط و نقطه، دارت، ساختن شکل، پازل، معماهای تصویری، کارت حافظه، ماز، حلقه و میله نیز استفاده شد. شایان ذکر است که اجرای مداخله توسط خود محقق و با همکاری متخصص روان‌شناسی تربیتی و درمانگر اختلالات یادگیری انجام گرفت.

تأثیر آموزش دقت بر توانایی خواندن دانش آموزان نارساخوان پسر پایه سوم ابتدایی

جدول ۱. عناوین و موضوعات کلی جلسات مداخله درمانی - آموزشی	
جلسه	هدف و موضوع
اول	ارزیابی توانایی خواندن دانش آموزان جهت تعیین چگونگی خواندن و علت یا علل اشتباهات خواندن و مشخص نمودن راهبردهای آموزشی؛
جلسه دوم و سوم	تقویت دقت شنیداری؛ با استفاده از فایلهای صوتی، فیلم های آموزشی، تکرار حروف
جلسه چهارم و پنجم	تقویت حافظه دیداری و دقت دیداری؛ استفاده از معماهای تصویری، کارتهای حافظه، خط و نقطه و ...، ساختن کاردستی، استفاده از بازی
جلسه ششم و هفتم	تقویت دقت ترسیمی؛ استفاده از ساختن شکل، ساختن کاردستی
جلسه هشتم	بهبود و افزایش دقت عملی و تمرکز؛ استفاده از دارت، ساختن کاردستی
جلسه نهم	تقویت دقت لمسی؛ استفاده از پازل، ماز، حلقه و میله و مهره و ..
جلسه دهم	هماهنگی بینایی - حرکتی و افزایش دقت؛ استفاده از پازل، ماز، حلقه و میله و ..
جلسه یازدهم	هماهنگی چشم و دست؛ استفاده از پازل، ماز، حلقه و میله و .. ساختن کاردستی، استفاده از بازی
جلسه دوازدهم	ارزیابی توانایی خواندن و پس آزمون.

نتایج

در جدول ۲ شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش در پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک گروه ها گزارش شده اند. همچنین برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در پیش آزمون و پس آزمون از آزمون کالموگروف - اسمیرنوف (K-S Z) استفاده شد.

جدول ۲. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و کنترل (n=30)						
متغیر	وضعیت	گروه	M	SD	K-S Z	p
ادراک	پیش آزمون	آزمایش	۲	۰/۸۴	۰/۸۳	۰/۴۹
		کنترل	۳/۱۳	۰/۹۹	۰/۸۱	۰/۵۲
شنیداری/ادراک	پس آزمون	آزمایش	۳/۴۷	۰/۷۴	۱/۰۳	۰/۲۳
		کنترل	۳/۴۰	۰/۹۱	۱/۰۷	۰/۱۹

<i>p</i>	<i>K-S Z</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	گروه	وضعیت	متغیر
۰/۴۹	۰/۸۳	۰/۸۴	۲	آزمایش	پیش آزمون	آگاهی صرف
۰/۵۱	۰/۸۲	۰/۷۹	۲/۹۳	کنترل		
۰/۲۲	۱/۰۴	۰/۹۴	۳/۲۰	آزمایش	پس آزمون	دستوری
۰/۱۸	۱/۰۹	۰/۶۷	۳/۲۰	کنترل		
۰/۱۳	۱/۱۵	۰/۸۲	۱/۶۰	آزمایش	پیش آزمون	قضاوت نحوی دستور
۰/۱۳	۱/۱۵	۰/۷۹	۲/۲۷	کنترل		
۰/۱۳	۱/۱۵	۰/۸۲	۲/۶۰	آزمایش	پس آزمون	زبان
۰/۲۲	۱/۰۴	۰/۸۲	۲/۲۹	کنترل		
۰/۱۳	۱/۱۶	۰/۹۶	۱/۹۳	آزمایش	پیش آزمون	آگاهی از آغاز
۰/۳۶	۰/۹۱	۱/۱۲	۲/۴۰	کنترل		
۰/۲۲	۱/۰۴	۰/۸۶	۳/۱۴	آزمایش	پس آزمون	کلمات
۰/۵۳	۰/۸۰	۱/۱۱	۲/۳۳	کنترل		
۰/۰۶	۱/۳۳	۰/۹۰	۱/۶۷	آزمایش	پیش آزمون	تکرار کلمات بی معنا
۰/۳۶	۰/۹۱	۱/۱۲	۲/۴۰	کنترل		
۰/۲۲	۱/۰۴	۰/۹۴	۲/۸۰	آزمایش	پس آزمون	
۰/۵۴	۰/۸۰	۱/۱۸	۲/۴۷	کنترل		
۰/۲۰	۱/۰۶	۰/۹۹	۱/۸۷	آزمایش	پیش آزمون	تشخیص قافیه کلمات
۰/۳۳	۰/۹۴	۰/۹۶	۲/۲۷	کنترل		
۰/۴۵	۰/۸۵	۱/۰۱	۲/۸۰	آزمایش	پس آزمون	
۰/۳۱	۰/۹۶	۱/۰۵	۲/۴۰	کنترل		
۰/۰۶	۱/۳۴	۱/۱۰	۱/۷۳	آزمایش	پیش آزمون	هجی کردن کلمات
۰/۱۷	۱/۱۰	۱/۱۱	۲/۶۷	کنترل		
۰/۱۹	۱/۰۸	۱/۲۰	۲/۸۰	آزمایش	پس آزمون	معنادار
۰/۳۵	۰/۹۲	۱/۱۲	۲/۶۰	کنترل		

متغیر	وضعیت	گروه	M	SD	K-S Z	p
مهارت در خواندن	پیش آزمون	آزمایش	۱/۷۳	۰/۷۹	۱/۱۱	۰/۱۶
		کنترل	۲/۲۰	۰/۷۷	۱/۲۹	۰/۰۷
کلمات بدون معنی	پس آزمون	آزمایش	۲/۶۷	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۳۶
		کنترل	۲/۴۰	۰/۸۲	۰/۹۰	۰/۳۹
حافظه کلامی کوتاه مدت	پیش آزمون	آزمایش	۲/۴۰	۱/۱۲	۰/۶۶	۰/۷۹
		کنترل	۳/۰۷	۰/۹۶	۰/۷۷	۰/۵۸
	پس آزمون	آزمایش	۳/۶۷	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۳۶
		کنترل	۳/۲۰	۰/۹۴	۰/۷۸	۰/۵۷
سرعت و صحت در خواندن	پیش آزمون	آزمایش	۱/۸۷	۱/۵۰	۱/۲۴	۰/۰۹
		کنترل	۱/۵۳	۰/۸۳	۱/۳۱	۰/۰۶
	پس آزمون	آزمایش	۳/۱۳	۱/۵۰	۱/۰۴	۰/۲۲
		کنترل	۱/۷۳	۱/۰۳	۱/۲۸	۰/۰۷

همان‌طور که از اطلاعات جدول ملاحظه می‌شود در تمامی ابعاد توانایی خواندن میانگین نمره گروه آزمایش در پس آزمون نسبت به پیش آزمون افزایش یافته است. همچنین سطح معناداری آزمون کلموگروف-اسمیرنف در تمامی ابعاد از ۰/۰۵ بیشتر و بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌هاست. برای بررسی تأثیر آموزش دقت خواندن بر ابعاد توانایی خواندن (ادراک شنیداری / ادراک خواندن، آگاهی صرف دستوری، قضاوت نحوی دستور زبان، آگاهی از آغاز کلمات، تکرار کلمات بی‌معنا، تشخیص قافیه کلمات، هجی کردن کلمات معنی دار، مهارت در خواندن کلمات بی‌معنی، حافظه کلامی کوتاه مدت و سرعت و صحت خواندن) دانش‌آموزان نارساخوان پسر پایه سوم ابتدایی شهر ارومیه، با توجه به اینکه ابعاد توانایی خواندن از لحاظ نظری و تجربی با یکدیگر ارتباط دارند، بنابراین این فرضیه‌ها به صورت یکجا و با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری یک راه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

قبل از انجام آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری، مفروضه‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. مفروضه‌های این آزمون عبارتند از: ۱- نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته و کووریت، ۲- خطی بودن رابطه متغیرهای کووریت و وابسته، ۳- عدم وجود تفاوت معنادار بین گروه‌ها در متغیر کووریت، همگنی شیب رگرسیون متغیر کووریت و وابسته در گروه‌ها، ۴- همگنی واریانس‌های متغیر وابسته در گروه‌ها، ۵- همگنی ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در گروه‌ها و ۷- وجود رابطه معنادار بین متغیرهای وابسته (کرویت). با توجه به نرمال بودن توزیع داده‌ها در ادامه به بررسی ۶ مفروضه دیگر پرداخته شده است:

خطی بودن رابطه متغیرهای کووریت و وابسته: برای بررسی خطی بودن رابطه پیش آزمون و پس آزمون ابعاد توانایی خواندن از آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. آماره F رابطه خطی بین پیش آزمون ادراک شنیداری / ادراک خواندن با پس آزمون آن (۱۲/۱۹) می‌باشد که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. لذا بین پیش آزمون و پس آزمون ادراک شنیداری / ادراک خواندن رابطه خطی وجود دارد. آماره F رابطه خطی بین پیش آزمون آگاهی صرف دستوری با پس آزمون آن (۱۱/۳۰) است که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. لذا بین پیش آزمون و پس آزمون آگاهی صرف دستوری رابطه خطی وجود دارد. آماره F رابطه خطی بین پیش آزمون قضاوت نحوی دستور زبان با پس آزمون آن (۲۳/۶۴) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. لذا بین پیش آزمون و پس آزمون قضاوت نحوی دستور زبان رابطه خطی وجود دارد. آماره F رابطه خطی بین پیش آزمون آگاهی از آغاز کلمات با پس آزمون آن (۲۹/۸۷) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. لذا بین پیش آزمون و پس آزمون آگاهی از آغاز کلمات رابطه خطی وجود دارد. آماره F رابطه خطی بین پیش آزمون تکرار کلمات بی معنا با پس آزمون آن (۸۶/۹۷) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. لذا بین پیش آزمون و پس آزمون تکرار کلمات بی معنا رابطه خطی وجود دارد. آماره F رابطه خطی بین پیش آزمون تشخیص قافیه کلمات با پس آزمون آن (۵۱/۴۶) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. لذا بین پیش آزمون و پس آزمون تشخیص قافیه کلمات رابطه

خطی وجود دارد. آماره F رابطه خطی بین پیش آزمون هجی کردن کلمات معنادار با پس آزمون آن (۴۳/۶۳) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. لذا بین پیش آزمون و پس آزمون هجی کردن کلمات معنادار رابطه خطی وجود دارد. آماره F رابطه خطی بین پیش آزمون مهارت در خواندن کلمات بدون معنی با پس آزمون آن (۷۳/۵۴) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. لذا بین پیش آزمون و پس آزمون مهارت در خواندن کلمات بدون معنی رابطه خطی وجود دارد. آماره F رابطه خطی بین پیش آزمون حافظه کلامی کوتاه مدت با پس آزمون آن (۶۸/۷۳) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. لذا بین پیش آزمون و پس آزمون حافظه کلامی کوتاه مدت رابطه خطی وجود دارد. آماره F رابطه خطی بین پیش آزمون سرعت و صحت در خواندن با پس آزمون آن (۷۲/۶۲) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. لذا بین پیش آزمون و پس آزمون سرعت و صحت در خواندن رابطه خطی وجود دارد.

عدم وجود تفاوت معنی دار بین گروه‌ها در متغیرهای کووریت: برای بررسی این پیش فرض از آزمون t دو نمونه مستقل استفاده شد. با توجه آماره t بررسی تفاوت گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون ابعاد توانایی خواندن معنادار نیست. بنابراین بین گروه‌ها در ابعاد توانایی خواندن در مرحله پیش آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد و گروه‌ها از لحاظ توانایی خواندن قبل از اجرای آزمایش همگن است.

همگنی شیب رگرسیون متغیرهای کووریت و وابسته در گروه‌ها: آماره F آزمون همسانی شیب رگرسیون پیش آزمون و پس آزمون ادراک شنیداری (۱/۱۹)، آگاهی صرف دستوری (۰/۲۰)، قضاوت نحوی دستور زبان (۰/۵۱)، آگاهی از آغاز کلمات (۰/۲۰)، تکرار کلمات بی‌معنا (۰/۱۰)، تشخیص قافیه کلمات (۰/۲۳)، هجی کردن کلمات معنادار (۰/۱۹)، مهارت در خواندن کلمات بدون معنی (۰/۱۹)، حافظه کلامی کوتاه مدت (۰/۰۵) و سرعت و صحت در خواندن (۰/۵۴) در دو گروه معنادار نیست ($p > ۰/۰۵$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که شیب رگرسیون پیش آزمون و پس آزمون ابعاد توانایی خواندن در گروه‌ها برابر است.

همگنی واریانس‌های متغیر وابسته در گروه‌ها: برای بررسی این پیش فرض در جدول ۵ نتایج آزمون F لوین برای بررسی همگنی واریانس‌های متغیرهای وابسته (پس آزمون ابعاد توانایی خواندن) گزارش شده‌اند. آماره F آزمون همسانی شیب رگرسیون پیش آزمون و پس آزمون ادراک شنیداری (۰/۹۰)، آگاهی صرف دستوری (۱/۴۲)، قضاوت نحوی دستور زبان (۰/۲۶)، آگاهی از آغاز کلمات (۱/۴۳)، تکرار کلمات بی‌معنا (۰/۸۷)، تشخیص قافیه کلمات (۰/۱۹)، هجی کردن کلمات معنادار (۱/۷۳)، مهارت در خواندن کلمات بدون معنی (۱/۵۲)، حافظه کلامی کوتاه مدت (۱/۳۶) و سرعت و صحت در خواندن (۰/۱۰) در دو گروه معنادار نیست ($p > ۰/۰۵$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که واریانس پس آزمون ابعاد توانایی خواندن در گروه‌ها برابر است.

همگنی ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در گروه‌ها: برای بررسی این پیش فرض از آزمون ام باکس استفاده شد. یافته‌ها نشان داد آماره F آزمون ام باکس (۱/۸۴) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته یعنی ابعاد توانایی خواندن در دو گروه برابر نیست. در چنین شرایطی تاباچنیک و فیدل (۲۰۰۷) پیشنهاد می‌کنند که به جای نتایج آزمون چندمتغیری لامبدای ویکلز، نتایج آزمون چند متغیری اثر پیلایی گزارش شود؛ زیرا این آزمون نسبت به لامبدای ویکلز سخت گیرتر بوده و اثرات احتمالی ناهمگن بودن ماتریس کوواریانس داده‌ها بر نتایج تحقیق را کنترل می‌کند.

وجود رابطه معنادار بین متغیرهای وابسته (کرویت): برای بررسی این پیش فرض از آزمون خی دو بارتلت استفاده شد. نتایج نشان داد آماره خی دو بارتلت برای بررسی معناداری همبستگی ابعاد توانایی خواندن ۸۸/۱۳ است که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بنابراین رابطه معناداری بین این مؤلفه‌ها وجود دارد و می‌توان از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده کرد.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری مربوط به ابعاد توانایی خواندن در بین گروه آزمایش و کنترل (آزمون اثر پیلایی)

آزمون	مقدار	F	$df 1$	$df 2$	p	اندازه اثر
اثر پیلایی	۰/۹۴	۱۰/۸۸	۱۰	۷	۰/۰۰۲	۰/۹۴

با توجه به جدول ۳، آماره F تحلیل کوواریانس چندمتغیری بررسی تفاوت گروه آزمایش و کنترل در ابعاد توانایی خواندن (۱۰/۸۸) است که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ ابعاد توانایی خواندن در پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. اندازه اثر ۰/۹۴ نیز نشان می‌دهد که این تفاوت در جامعه بزرگ است. لازم به ذکر است که مقدار ۰/۰۱ به عنوان اندازه اثر کوچک، ۰/۰۴ متوسط و ۰/۱ به عنوان اندازه اثر بزرگ در نظر گرفته می‌شود. برای بررسی تفاوت گروه آزمایش و کنترل در هر یک از ابعاد توانایی خواندن در جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه تفاوت گروه آزمایش و کنترل در ابعاد توانایی خواندن

متغیر	SS آزمایشی	SS خطا	MS آزمایشی	MS خطا	F	p
ادراک شنیداری/ادراک خواندن	۲/۳۴	۴/۱۸	۲/۳۴	۰/۲۶	۸/۹۴	۰/۰۰۹
آگاهی صرف دستوری	۲/۵۴	۴/۴۹	۲/۵۴	۰/۲۸	۹/۰۷	۰/۰۰۸
قضاوت نحوی دستور زبان	۲/۴۵	۰/۵۹	۲/۴۵	۰/۰۳	۶۶/۳۶	۰/۰۰۱
آگاهی از آغاز کلمات	۳/۰۶	۲/۰۱	۳/۰۶	۰/۱۲	۲۴/۲۷	۰/۰۰۱
تکرار کلمات بی معنا	۱/۶۷	۳/۰۹	۱/۶۷	۰/۱۹	۸/۶۶	۰/۰۱
تشخیص قافیه کلمات	۱/۸۳	۲/۱۹	۱/۸۳	۰/۱۳	۱۳/۳۵	۰/۰۰۲
هجی کردن کلمات معنادار	۳/۶۶	۳/۴۹	۳/۶۶	۰/۲۱	۱۶/۷۹	۰/۰۰۱
مهارت در خواندن کلمات بدون معنی	۲/۲۰	۱/۷۸	۲/۲۰	۰/۱۱	۱۹/۷۵	۰/۰۰۱
حافظه کلامی کوتاه مدت	۲/۹۲	۳/۲۳	۲/۹۲	۰/۲۰	۱۴/۴۶	۰/۰۰۲
سرعت و صحت در خواندن	۴/۴۸	۲/۹۸	۴/۴۸	۰/۱۸	۲۴/۰۷	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۴ آماره F تفاوت گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون ادراک شنیداری (۸/۹۴)، آگاهی صرف دستوری (۹/۰۷)، قضاوت نحوی دستور زبان (۶۶/۳۶)، آگاهی از آغاز کلمات (۲۴/۲۷)، تکرار کلمات بی معنا (۸/۶۶)، تشخیص قافیه کلمات (۱۳/۳۵)، هجی کردن کلمات معنادار (۱۶/۷۹)، مهارت در خواندن کلمات بدون معنی (۱۹/۷۵)، حافظه کلامی کوتاه مدت

(۱۴/۴۶) و سرعت و صحت در خواندن (۲۴/۰۷) در دو گروه معنادار است ($p < ۰/۰۵$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون این متغیرها تفاوت معناداری وجود دارد. در جدول ۵ میانگین‌های تصحیح شده برای بررسی بیشتر تفاوت‌ها گزارش شده است.

جدول ۵. میانگین‌های برآورد شده نهایی ابعاد توانایی خواندن در گروه‌ها

متغیر	گروه	M	تفاوت میانگین	SE	P
ادراک شنیداری/ادراک خواندن	آزمایش	۳/۹۳	۰/۹۳	۰/۳۱	۰/۰۰۹
	کنترل	۲/۹۹			
آگاهی صرف دستوری	آزمایش	۳/۷۰	۰/۹۸	۰/۳۲	۰/۰۰۸
	کنترل	۲/۷۲			
قضاوت نحوی دستور زبان	آزمایش	۲/۹۰	۰/۹۶	۰/۱۱	۰/۰۰۱
	کنترل	۱/۹۴			
آگاهی از آغاز کلمات	آزمایش	۳/۲۸	۱/۰۷	۰/۲۱	۰/۰۰۱
	کنترل	۲/۲۱			
تکرار کلمات بی معنا	آزمایش	۳/۰۴	۰/۷۹	۰/۲۷	۰/۰۱
	کنترل	۲/۲۴			
تشخیص قافیه کلمات	آزمایش	۳/۰۲	۰/۸۳	۰/۲۲	۰/۰۰۲
	کنترل	۲/۱۹			
هجی کردن کلمات معنادار	آزمایش	۳/۳۰	۱/۱۷	۰/۲۸	۰/۰۰۱
	کنترل	۲/۱۲			
مهارت در خواندن کلمات بدون معنی	آزمایش	۲/۹۵	۰/۹۱	۰/۲۰	۰/۰۰۱
	کنترل	۲/۰۴			
حافظه کلامی کوتاه مدت	آزمایش	۳/۹۵	۱/۰۴	۰/۲۷	۰/۰۰۲
	کنترل	۲/۹۰			
سرعت و صحت در خواندن	آزمایش	۳/۱۱	۱/۲۹	۰/۲۶	۰/۰۰۱
	کنترل	۱/۸۱			

باتوجه به جدول ۵ میانگین گروه آزمایش در ادراک شنیداری (۳/۹۳)، آگاهی صرف دستوری (۳/۷۰)، قضاوت نحوی دستور زبان (۲/۹۰)، آگاهی از آغاز کلمات (۳/۲۸)، تکرار کلمات بی‌معنا (۳/۰۴)، تشخیص قافیه کلمات (۳/۰۲)، هجی کردن کلمات معنادار (۳/۳۰)، مهارت در خواندن کلمات بدون معنی (۲/۹۵)، حافظه کلامی کوتاه مدت (۳/۹۵) و سرعت و صحت در خواندن (۳/۱۱) به صورت معناداری بیشتر از میانگین گروه کنترل است. میانگین گروه کنترل در ادراک شنیداری (۲/۹۹)، آگاهی صرف دستوری (۲/۷۲)، قضاوت نحوی دستور زبان (۱/۹۴)، آگاهی از آغاز کلمات (۲/۲۱)، تکرار کلمات بی‌معنا (۲/۲۴)، تشخیص قافیه کلمات (۲/۱۹)، هجی کردن کلمات معنادار (۲/۱۲)، مهارت در خواندن کلمات بدون معنی (۲/۰۲)، حافظه کلامی کوتاه مدت (۲/۹۰) و سرعت و صحت در خواندن (۱/۸۱) است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش دقت بر توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان انجام گرفت. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون، به عنوان متغیر همیار (کمکی)، آموزش دقت بر توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است. نتایج نشان داد آموزش دقت خواندن در ادراک شنیداری / ادراک خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پسر پایه سوم ابتدایی شهر ارومیه تأثیر دارد. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های تحقیقاتی باقری‌نیا (۱۳۹۷)، هونجانی (۱۳۸۸)، بابایی (۱۳۹۵)، خدامهری و همکاران (۱۳۹۴)، اسمعیل زاده روزبهانی (۱۳۹۲)، کیبی^۱ و همکاران (۲۰۰۴)، گیری^۲ (۲۰۰۴)، کتس^۳ و همکاران (۲۰۰۳) و اهرمی و همکاران (۱۳۹۰) در خصوص اثربخشی آموزش دقت بر توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان همسو بود. همچنین نتایج این تحقیق با نتایج مک کلووسکی و پرکینز و دیونر^۴ (۲۰۰۹)

1. Kibby & Marks
2. Geary
2. Catts
4. McCloskey, Perkins & Divner

همخوانی دارد مک کلو سکی نشان داد توجه از جمله توانایی‌هایی است که کودکان در آینده برای یادگیری در مدرسه به آن نیاز دارند. در نتیجه می‌توان توانبخشی دقت را به عنوان یک اقدام ضروری برای کاهش مشکلات یادگیری به ویژه نارساخوانی مورد توجه قرار داد و توجه به آموزش دقت به مثابه مهارت‌های زیربنایی توانایی خواندن، می‌تواند رویکردی مؤثر در اصلاح نارساخوانی باشد.

از یافته‌های پژوهش حاضر چنین استنباط می‌گردد که آموزش دقت بر توانایی و بهبود خواندن دانش‌آموزان نارساخوان دارای ناتوانی خواندن مؤثر است. توجه و دقت در تمام فرآیندهای ذهنی مورد نیاز است، همچنان که فعالیت‌های ذهنی، دقت را جلب می‌نماید. قدرت نگه‌داری کودک از مشخصات بارز رشد عقلانی است. در دوره طفولیت و به خصوص در سال‌های اول و دوم، دقت اطفال در اثر عدم رشد دستگاه عصبی و در اثر کمی تجربه، موقت و ناپایدار است. یکی از مشکلات کودکان دچار ناتوانی‌های یادگیری، عدم توجه یا دقت است (سیدمن^۱، ۲۰۰۷)؛ به نقل از اهرمی و همکاران، ۱۳۹۰). به نظر می‌رسد پیامدهای اختلال یادگیری در حال حاضر بیش از هر دوره دیگری در تاریخ به چشم می‌آید. بنابراین استفاده از روش‌های درمانی برای این کودکان ضروری به نظر می‌رسد و با توجه به این که نتایج این پژوهش اثربخشی مداخلات آموزشی دقت را بر عملکرد خواندن مورد تأیید قرار دهد، می‌توان توانبخشی دقت را به عنوان یک اقدام ضروری برای کاهش مشکلات یادگیری به ویژه نارساخوانی مورد توجه قرار داد. در این راستا توصیه می‌شود معلمان و آموزگاران در آموزش به کودکان دارای مشکلات خواندن شرایط و امکانات لازم را در جلب توجه ضروری دانش‌آموزان فراهم نمایند. به معلمان پیشنهاد می‌شود در تدریس خود از روش‌های تدریس ترکیبی استفاده کنند تا از حداکثر حواس کودک در جهت یادگیری استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود مدیران و دست‌اندرکاران آموزشی و برنامه‌ریزان در تدوین برنامه‌های درسی و آموزشی امکانات لازم را در اختیار معلمان قرار دهند.

1. Seidman

مشکل خواندن یکی از شایع‌ترین مشکلات دانش‌آموزان است. افراد نارساخوان به دلیل اختلال خواندن در اغلب دروس خود با مشکل مواجه می‌شوند. این گروه با وجود آن‌که در اکثر مواقع از هوش طبیعی بسیار برخوردارند، نمی‌توانند پیشرفت تحصیلی مطلوبی داشته باشند و با سختی بسیار به تحصیل ادامه داده و یا ترک تحصیل می‌نمایند، که این به نوبه خود صدمات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و عاطفی - روانی بسیار برای ایشان و جامعه به دنبال دارد. از این رو انجام دادن اقدامات به موقع در زمینه رفع چنین مشکلاتی تا حد زیادی به عهده نظام آموزشی است.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر، این است که این پژوهش صرفاً در پایه سوم ابتدایی و در مورد پسران صورت گرفته است لذا در تعمیم نتایج به سایر پایه‌های تحصیلی و مقاطع دیگر باید احتیاط لازم صورت پذیرد. همچنین در این پژوهش، در جلسات مداخله درمانی - آموزشی به موضوعات مختلفی پرداخته شد و اثر تمام جلسات درمانی - آموزشی به صورت کلی در بهبود توانایی خواندن سنجیده شد. ولی سنجش اثر هر کدام از موضوعات جلسات درمانی - آموزشی به صورت جداگانه امکان پذیر نگردید، لذا پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بعدی سعی کنند اثربخشی هر کدام از موضوعات جلسه درمانی را در یک پژوهش جداگانه مورد بررسی قرار دهند و با سایر موضوعات از نظر اثربخشی مقایسه کنند

منابع

- اسمعیل زاده روزبهرانی، آزاده (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی آموزش توجه بر کاهش غلط‌های املائی دانش‌آموزان دارای مشکلات املا نویسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- اهرمی، راضیه؛ شوشتری، مژگان؛ گلشنی منزه، فرشته و کمرزرین، حمید (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش دقت بر توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان دختر پایه سوم ابتدایی شهر اصفهان. فصل‌نامه روان‌شناسی افراد استثنائی، ۳(۱)، ۴۰-۵۴.
- بابایی، فرزانه (۱۳۹۵). بررسی تأثیر آموزش دقت در دانش‌آموزان دارای ناتوانی خواندن پایه سوم ابتدایی

- شهر آبادان. چهارمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی. □.
- باقری نیا، هاجر (۱۳۹۷). تاثیر آموزش دقت دیداری و شنیداری بر روی پیشرفت خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پایه دوم ابتدایی شهرسبزوار، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- تقی زاده، سارا؛ نریمانی، محمد؛ صادقی هاشجین، گودرز و بشرپور، سجاد. (۱۳۹۷). اثر بخشی آموزش ادراک دیداری بر بهبود توجه دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۷(۱)، ۱۰۲-۱۲۰.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ شجاعی، ستاره؛ امیری، پریناز؛ صادقی، سعید؛ آزادی منش، یگانه و آزادی منش، صبا (۱۳۹۵). تاثیر برنامه آموزشی تقویت توجه و ادراک حسی- حرکتی بر عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پسر با ناتوانی یادگیری ریاضی. *دوفصل‌نامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴ (۷)، ۱-۱۲.
- خداهمیری، فاطمه؛ فلاحی، مهناز؛ جاوید، خسرو و کافی ماسوله، سید موسی (۱۳۹۴). اثربخشی روش تصحیح نارساخوانی دیویس بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان پسر مبتلا به نارساخوانی. *فصل‌نامه تحول روان‌شناختی کودک*، ۲ (۱)، ۳۵-۴۹.
- شریفی، طیبه و ربیعی، محمد (۱۳۹۱). کاربرد چهارمین ویرایش آزمون هوشی و کسلر کودکان در تشخیص اختلال زبان نوشتاری و ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲ (۲)، ۷۵-۵۹.
- صدادقتی، لیلا؛ فروغی، رقیه؛ شفیعی، بیژن و مراثی، محمدرضا (۱۳۸۹). بررسی میزان شیوع نارساخوانی در دانش‌آموزان طبعی پایه اول تا پنجم دبستان‌های اصفهان. *دوماه‌نامه شنوایی‌شناسی*، ۱۹(۱)، ۹۴-۱۰۱.
- عابدی، احمد و آقابابایی، سارا (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش حافظه فعال بر بهبود عملکرد تحصیلی کودکان با ناتوانی یادگیری ریاضی. *مجله روان‌شناسی بالینی*، ۲ (۴)، ۷۳-۸۱.
- عبدالقادری، ماریه؛ خدا مهری شیجانی، فاطمه؛ کافی، موسی؛ فلاحی، مهناز؛ خسرو جاوید، مهناز (۱۳۹۶). تأثیر آموزش موقعیت‌یابی و تسلط بر نماد بر چگونگی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پسر. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۷(۱)، ۶۱-۷۵.
- نریمانی، محمد؛ سلیمانی، اسماعیل و تبریزچی، نرگس. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر توانبخشی شناختی بر بهبود نگهداری توجه و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دارای اختلال ADHD. *مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه*، ۴(۲)، ۱۱۸-۱۳۴.

هونجانی، اسماعیل (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش دقت بر توانایی دیکته نویسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی دارای.

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

یحیی‌زاده، آیدا؛ کریمی، رقیه و حسن نیا جورشری، مهدیس (۱۳۹۵). سطح انگیزش، خودپنداشت و نگرش نسبت به خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان. سلامت روان کودک، ۳ (۳)، ۳۱-۴۲.

Abdolgaderi, M., Khodamehri, SH., Kafi, F., Falahi, M & Khosrojauid, M. (2017). The Effect of Positioning Training and Symbolism on How to Read Dyslexic Boy Students. Learning disabilities, 7 (1), 61-75. (Persian).

Abedi, A., Agababayi, S. (2007). The Effectiveness of Active Memory Training on Improving Academic Performance in Children with Mental Learning Disabilities. Journal of Clinical Psychology, 2 (4), 73-81. (Persian).

Ahromi, R., Shooshtari, M., Golshani Monazah. F & Kamar Zarin, H. (2011). The effectiveness of teaching dyslexic students the ability to read carefully the third-grade girl in Isfahan. Journal of Psychology Special, 3 (1), 140-154. (Persian).

Babayi, F. (2016). The Effect of Accuracy Training on Students with Disabilities in Reading of the Third Basic Elementary School in Abadan. Fourth Scientific Conference on Educational Sciences and Psychology. (Persian).

Bagerinia, H. (2018). Effect of visual and audience acuity on the reading progress of dyslexic students in elementary school secondary school, master's thesis. (Persian).

Brooks, A.D., Berninger, V.W & Abbott, R.D. (2013). Letter naming and letter writing reversals in children with dyslexia: Momentary inefficiency in the phonological and orthographic loops of working memory. DevNeuropsychol. 36 (7), 847-868.

Catts, H.W., Hogan TP, Fey ME. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. J Learn Disabil, 36 (2), 151-64.

Esmaeelzade Roozbahani, A. (2013). Study Effectiveness of Attention Education on Reducing Spelling Mistakes among Students with Outage Problems, Master's thesis in Allameh Tabatabaei University, Faculty of Educational Sciences and Psychology. (Persian).

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 37 (1), 4-15.

Honjani, E. (2008). The Effectiveness of Accuracy Training on the Dictation Ability of Elementary Students with Learning Disabilities in Isfahan. Master's thesis of Isfahan University. (Persian)

Hoskyn, M. & Swanson, H. L. (2000). Cognitive of low achievers and children with reading disabilities: A selective meta-analytic review of the published literature. School

- Psychology Review, 29, 102-119.
- Huberty, C.J. (2002). A history of effect sizes indices. *Educational Psychology Measurement*, 62, 227-240.
- Hussein Khanzadeh, A., Shojaei, S., Amiri, P., Sadeghi, S., Azadi Manesh, P & Azadi Manesh, S. (2016). The Effect of Attention strengthen and perception of Sensory-Motor training program on mathematical performance of male students with mathematical learning disability, *biquarterly journal of cognitive strategies in learning* , 4 (7), 1-12. (Persian).
- Khodamehri, F., fallahi, M., khosro, Jj & kafimasooole, SM. (2013). Effect of Davis Dysfunction Correction Method on Reading Performance in Male Dyslexic Students. *Quarterly journal of child psychological development*, 2 (1), 35-49. (persian).
- Kibby, M., Marks W., Morgan S. & Long, C. (2004). Specific impairment in developmental reading disabilities: a working memory approach. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 349-63.
- 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. *J Learn Disability*, 46 (1), 3-4.
- McCloskey, G., Perkins, L., & Divner, B. (2009). *Assessment and intervention for executive function difficulties*. New York: Routledge Press.
- Narimani, M., Soleymani, E., Tabrizchi, N. (2015). The effect of cognitive rehabilitation on attention maintenance and math achievement in ADHD students. *Journal of School Psychology*, 4(2), 118-134. (Persian).
- Sedagati, L., Forugi, R., Shafiee, B & Merasi, MR. (2010). The prevalence of dyslexia in primary school students in Isfahan primary school. *Volume Audiology Bulletin*, 9 (1), 94-101. (Persian).
- Sharifi, T., Rabiei, M. (2013). Using Wechsler Intelligence Scale-4 for diagnosing children with learning disorders (writing and math). *J Learn Disabil*. 2 (2), 59-79. (Persian).
- Swanson, L. H., Harris, R. K., & Graham, S. (2003). *Handbook of learning disabilities*. New York, NY: Guilford Press.
- Taghizadeh, S., Narimani, M., Sadeghi Hashjin, G., Basharpour, S. (2018). The effectiveness of visual perception training on improving attention in students with ADHD. *Journal of School Psychology*, 7(1), 102-120. (Persian)
- Wajuihian, S. (2011). Dyslexia: An Overview. *The South African Optometrist*, 70 (2), 89-98.
- Wallace, A.J. (2005). Early identification of learning disorders helps children succeed. *Pediatr Ann*, 34 (4), 328-329.
- Yahyazadeh, A., Karimi, R., Hassannia Jorshari, M. (2016). Motivation, Self – Concept and Attitudes toward Reading in Students with Dyslexia. *JCMH*. 3 (3), 31-42. (Persian).
- Yarmohamadian, A., Ghamarani, A., Shirzadi, P, Ghasemi, M. (2016). the effectiveness of storytelling method on reading performance of students with dyslexia in third grade primary school boys in isfahan, *MEJDS*, 6, 190-184. (Persian)

The effectiveness of accuracy training on reading ability of dyslexic students in third basic elementary school

F. Ayarrezzaie¹ & M. Sameri^{2*}

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of accuracy training on reading ability of dyslexic boy students in third grade. The research method was a quasi-experimental design with pretest-posttest. The statistical population of this study was all third grade boy students that have learning disabilities in Urmia city from which a sample of 30 people were chosen through targeted sampling and were randomly divided into two 15-member control and experimental groups. Both groups sat for the pretest and the experimental group received accuracy training in 12 sessions, while the control group did not receive this treatment. At the end, both groups sat for the posttest. The instrument used in this study was Dyslexia syndrome list scale. The collected data was analyzed using covariance through SPSS software, version 21. The results showed that accuracy training had a positive and significant effect on reading ability in dyslexic students of the third grade elementary school of Urmia. Overall, it can be concluded that paying attention to teaching accuracy as basic reading skills can be an effective approach to dyslexic modification.

Key words: accuracy training, reading ability, dyslexic students.

1. M.A. in Elementary education, Department of Education, Urmia Branch, Islamic Azad University, Urmia ,Iran.

2 . Corresponding Author , Assistant Professor, Department of Education, Urmia Branch, Islamic Azad University, Urmia, Iran (m.sameri@iaurmia.ac.ir)