

اثربخشی خواندن داستان‌های محلی آذربایجان بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان ترک‌زبان نارساخوان

شبیم سلجوقی^۱، هیمن محمودفخه*^۲، صبری کریمی^۳

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی

۲. نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: hemanmahmoudfakhe@pnu.ac.ir

۳. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۰۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۱۸

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی داستان‌های محلی آذربایجان بر بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان انجام گرفت. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون بود. بدین منظور ۱۶ نفر (۵ دختر و ۱۱ پسر) دانش‌آموز نارساخوان پایه ابتدایی که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به مرکز اختلالات یادگیری آموزش پرورش شهر نقده مراجعه کرده و تشخیص نارساخوانی دریافت کرده بودند با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به‌صورت گمارش تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند (هر گروه ۸ نفر). دو گروه در ابتدا و انتهای پژوهش به آزمون خواندن و نارساخوانی (نما) پاسخ دادند. گروه آزمایش طی ۸ جلسه، هر هفته یک‌مرتبه، در جلسات خوانش داستان محلی شرکت کردند. در نهایت تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) و آزمون فرضیه پژوهش نشان داد که میانگین عملکرد خواندن (خواندن کلمات، زنجیره کلمات، آزمون قافیه، نامیدن تصاویر، درک متن، درک کلمات، حذف آواها، خواندن ناکلمات، نشانه‌های حرف، نشانه‌های مقوله)، در گروه آزمایش به‌طور معناداری افزایش یافته است ($p < 0/05$). با توجه به نتایج این تحقیق یکی از روش‌های مؤثر جهت بهبود عملکرد خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان، خوانش داستان‌های محلی است.

کلیدواژه‌ها: داستان‌های محلی، عملکرد خواندن، نارساخوانی.

استناد به این مقاله:

سلجوقی، شبیم؛ محمودفخه، هیمن؛ کریمی، صبری. (۱۴۰۳). اثربخشی خواندن داستان‌های محلی آذربایجان بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان ترک‌زبان نارساخوان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۲): ۹۳-۱۰۳. doi: 10.22051/JONTOE.2023.43661.3778

مقدمه

در حوزه روان‌شناسی تربیتی، بررسی مشکلات و مسائل مطرح در زمینه تحصیلی امری بسیار حائز اهمیت است (زارع، رضایی و مصطفایی، ۱۴۰۰، ص. ۲). در این راستا، مشکلات و اختلال‌های حوزه یادگیری نیازمند بررسی بیشتر متخصصان این حوزه می‌باشد (زارع و فرمانی، ۱۳۹۶، ص. ۲). در تاریخ نارساخوانی نیز همواره کشمکش بر سر ویژگی‌های این اختلال و ارتباط پیچیده آن با دیگر اشکال ناتوانی یادگیری وجود داشته است. از اولین توصیف آن در بیش از ۱۰۰ سال اخیر تا مطالعات تکمیلی امروز، همچنان این عقیده وجود دارد که نارساخوانی یک ناتوانی یادگیری خاص است (سنولینگ و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۵۰۱) که معمولاً در دوران کودکی تشخیص داده می‌شود (مندک و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱) و با ویژگی‌های اصلی همچون مشکل در درست خواندن، سریع خواندن و درک مطلب و عدم تطابق با سن تقویمی، هوش‌بهر و شرایط تحصیلی کودک شناخته می‌شود. یادگیری که در حوزه تحصیلی مهم‌ترین عامل است، از طریق گردآوری، پردازش و درک اطلاعات صورت می‌گیرد (زارع و نیرومند، ۱۳۹۶، ص. ۲۵) و یکی از مهارت‌های مهم و ضروری جهت دریافت و درک مفاهیم و اطلاعات جدید، مهارت خواندن است (مختاری و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۳۸). کودک مبتلا به نارساخوانی کلمات را تحریف می‌کند و به جای یکدیگر به کار می‌برد و صرفاً مقداری از مطلب خوانده شده را می‌فهمد (غریبی و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۹۳) به گزارش مرکز نارساخوانی ایالات متحده (۲۰۱۲) حدود ۱۵ تا ۲۰ درصد از کودکان در سنین مدرسه به نارساخوانی مبتلا هستند و برای برخی از دانش‌آموزان، نارساخوانی ممکن است حتی تا بزرگسالی نیز ادامه یابد. این اختلال موجب مشکلات جدی بر سر راه یادگیری دانش‌آموزان می‌شود و پیامدهای مختلف دیگری مانند اختلالات املائی، مشکل در رمزگشایی کلمات و عدم تسلط در خواندن نیز می‌شود (یانگ، ۲۰۲۲، ص. ۱). این اختلال در دو دوره کودکی و بزرگسالی به شیوه‌های متفاوتی نمود پیدا می‌کند و علائم متفاوتی دارد؛ برای نمونه، نارساخوانی در کودکان پیش‌دستانی بیشتر با مشکل در یادگیری صحبت کردن، یادگیری ارتباط صدا و حروف، یادگیری اعداد، مهارت‌های حرکتی ظریف و نیز در دستخط نمایان می‌شود، اما دانش‌آموزان بزرگسالی که دچار نارساخوانی بودند بیشتر در فراگیری زبان خارجی، سازماندهی زبان، به خاطر سپردن، املائی صحیح، نوشتن و محاسبات مشکل داشتند (احتسابی و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۱۶۱). این اختلال به‌عنوان یکی از مسائل حاد آموزشگاهی و یکی از دلایل عمده سازش‌ناپافتگی دوره تحصیلی معرفی می‌شود و عواقب و پیامدهای جدی از نظر آموزشگاهی به دنبال دارد (خانجانی و همکاران، ۱۳۹۱، ص. ۱۳۶). در همین راستا می‌توان اشاره کرد به مشکل روان خواندن که یکی از مشکلات اصلی کودکان نارساخوان است (ادای و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۱) و مهارت در خواندن برای آموختن همه موضوع‌های درسی و غیردرسی ضروری است (ادای و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۶). از خواندن به مثابه یکی از شگفت‌انگیزترین مهارت‌های انسانی یاد می‌شود که به درک مفهوم و کسب معنا از کلمات نوشته شده یا چاپ‌شده اطلاق می‌شود (حسن‌زاده اول و همکاران، ۱۳۸۹، ص. ۳۵۲). خواندن یکی از عمده‌ترین روش‌های کسب معلومات و دانش محسوب می‌شود، به همین دلیل در بیشتر جوامع، سواد خواندن و نوشتن کلید موفقیت آموزشی است و کودکانی که ضعف خواندن دارند، گروهی بسیار آسیب‌پذیر در یادگیری دروس مختلف در تمامی سال‌های تحصیلی و بعد از آن هستند که موجب می‌شود پیشرفت‌های ناچیزی در امور تحصیلی داشته باشند (موگان و همکاران، ۲۰۰۹، ص. ۸۹۳) خواندن، فرایندی است که عوامل مهمی مانند دانش خوانندگان، ساختارهای متن، دانش زبانی و دانش شناختی و عواملی مانند کیفیت مطالب خواندنی و نوع آموزش نیز بر روند آن تأثیر می‌گذارند (قراوند و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۲۰۸). باین‌همه، تحقیقات نشان می‌دهد که اگر کودکان مبتلا به مشکل خواندن در سنین پایین تشخیص زودهنگام دریافت کنند و برای مشکلشان مداخله صورت گیرد، می‌توان تا ۷۰ درصد دانش‌آموزان را از طریق آموزش‌های ویژه یا برنامه‌های آموزشی اصلاحی از این مشکل‌رهایی بخشید و همه اینها نشان‌دهنده اهمیت مداخله زودهنگام مناسب برای نارساخوانی است (یانگ، ۲۰۲۲، ص. ۲). در همین راستا آمارها نشان‌دهنده میزان شیوع ۴ تا ۱۲ درصدی این اختلال در جمعیت دانش‌آموزی ایران است که با توجه به جوان بودن کشور این میزان جمعیت وسیعی را دربرمی‌گیرد (سامع و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۶۴)؛ لذا تلاش‌ها برای شناخت و کمک به

بهبود شرایط دانش‌آموزان نارساخوان بسیار حائز اهمیت است. همچنان که می‌دانیم مسیر درمان افراد دارای اختلال یادگیری خاص بسیار چالش‌برانگیز است، به همین خاطر رویکردهای زیادی ادعای درمان و کمک به این افراد را دارند که از جمله آنها می‌توان به داستان خوانی اشاره کرد.

در روانشناسی از سه جنبه مختلف به «داستان» اشاره شده است: (۱) به‌عنوان ابزاری تشخیصی (۲) به‌عنوان ابزاری آموزشی و (۳) به‌مثابه یک فن درمانی (کریمی ثانی و همکاران، ۲۰۲۰؛ ص، ۱۳۶) که در تحقیق حاضر یک رویکرد مداخله‌ای اخذ شده است. بدین نحو که با استفاده از داستان‌های محلی عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان مورد بررسی قرار گرفت. داستان به‌عنوان یک جزء فرهنگی که توان فرهنگ‌سازی را نیز داراست؛ در بهره‌مندی از توان بالقوه خود گاهی صاحب‌عناوینی می‌شود که نیازمند تبیین و توضیح بیشتری است. داستان محلی^۱ یکی از همین عناوین است. اصولاً هر انسانی از بوم رشد و بالندگی خود و بومی که در آن زیست می‌کند متأثر است. داستان هم به‌عنوان یک تولید ذهنی متأثر از بوم خواهد بود (زارع، ۱۳۹۰، ص. ۱۲۰). امروزه استفاده از داستان یکی از رویکردهای روان‌درمانی است که فرض می‌کند افراد معنای تجربه خود را از طریق روایت‌های زندگی روزمره یا رویدادها می‌سازند. پس از بررسی پیشینه پژوهشی ادبیات در مورد داستان درمانی، مشخص شد که درمانگران اغلب از داستان‌ها به‌عنوان استعاره‌ای برای مفهوم‌سازی و تفهیم مشکلات و تشویق تغییرات درمانی استفاده می‌کنند (چان و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱). داستان کودک را یاری می‌دهد که تخیلات، رویدادها و تصوراتش را در یک کلیت یکپارچه منسجم کند که به‌گونه‌ای به ارتقای خودآگاهی او نیز بینجامد (نصیری، ۱۳۹۹، ص. ۳). داستان‌ها از روایت‌های متعددی تشکیل شده‌اند که همزمان اتفاق می‌افتند و هر داستان در یک زمینه فرهنگی و تحت تأثیر گفتمان‌های فرهنگی قرار دارد (چان و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۲). تحقیقات نشان داده مهارت داستان‌گویی با موفقیت‌های خواندن، نوشتن و موفقیت‌های تحصیلی مرتبط است (نجف‌آبادی و رحمانی، ۱۴۰۱: ۳۱۰) چراکه فرض بر این است که ماهیت تکراری داستان‌های محلی، خطوط داستانی ساده و آشنایی با آن ممکن است به یادآوری و یادگیری کلمات کمک کند و روشی مؤثر برای معرفی واژگان جدید، ترکیب کلمات و درک بهتر زبان باشد (هتیارچی و همکاران، ۲۰۲۲: ۹۱). داستان‌ها به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین حاملان دانش بشری (کافورد و همکاران، ۲۰۰۴، ص. ۲) شناخته می‌شوند که استفاده از آنها در روند آموزشی، موجب افزایش انعطاف‌پذیری تحصیلی و کاهش اضطراب و کمرویی کودکان (پرندین و غلامی، ۱۴۰۱: ۱۱۲)، ارتقای توانمندی‌ها و مهارت‌های اجتماعی کودکان (مهرآیین و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۲)، رشد مهارت‌های مباحثه و پرسشگری و گفتگوی کودکان (پورامیرزاداری و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۱۸۰) و ارتقای مهارت‌های گوش دادن، خواندن و درک کردن در دانش‌آموزان می‌شود (یارمحمدیان و همکاران، ۱۳۹۵، ص. ۱۸۵). یکی از رویکردهایی که می‌توان اتخاذ کرد، رویکرد بهره‌گیری از داستان‌های محلی و خوانش آنها برای کودکان است. در این روش کودک با مشاهده فرد دیگر که برایش داستان می‌خواند ترغیب می‌شود که خودش نیز به تلاش برای خواندن بپردازد و همین خواندن داستان توسط خود کودک موجب می‌شود کودک با تسلط بر عناصر موجود در ساختار داستان، ایجاد چهارچوب داستان و تجزیه و تحلیل بیشتر محتوای متن، درک مطلب خود را بهبود ببخشد (یانگ، ۲۰۲۲، ص. ۲) و بر عملکرد خواندن آنها تأثیر بگذارد. در همین راستا، نتایج پژوهش‌های انجام‌شده نشان‌دهنده تأثیر مثبت داستان‌خوانی و داستان محلی بر عملکرد خواندن کودکان نارساخوان است. خضرای، جعفری و جلالی پور (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان تأثیر قصه و درک مطلب بر دانش‌آموزان فارسی‌زبان مبتلا به نارساخوانی دریافتند که مهارت بازگویی داستان نقش مستقیمی در شکل‌گیری پایه‌های زبانی و فرازبانی دارد که به‌نوعی مهم‌ترین پیش‌نیاز دانش‌کلامی برای رشد و یادگیری مهارت‌های خواندن و درک مطلب است. بارواسر، لنز و گرونک (۲۰۲۱، ص. ۲۹) در تحقیقی به بررسی اثربخشی داستان‌خوانی بر بهبود مهارت خواندن و واژگان دانش‌آموزان نوجوان و دارای اختلال یادگیری و رفتاری که زبان آلمانی را به‌عنوان زبان دوم می‌آموختند پرداختند. در نهایت یافته‌ها نشان داد که داستان‌خوانی ابزار مناسبی برای بهبود عملکرد خواندن و واژگان دانش‌آموزان بوده است. همچنین، کوتامان (۲۰۲۰، ص. ۴۰) در تحقیقی به بررسی تأثیر خواندن کتاب داستان بر نگرش خواندن و رشد واژگان در کودکان خردسال پرداخت. در این تحقیق واژگان و نگرش

خواندن کودکان قبل از آموزش خواندن کتاب داستان گفت‌وگویی و هفت هفته بعد از آموزش اندازه‌گیری شد. نتایج نشان داد کودکان گروه تجربی افزایش قابل توجهی در واژگان دریافتی و نمرات نگرش خواندن دریافت کرده بودند. طهماسبی و احمدی (۱۴۰۰، ص. ۳۰۳) نیز در تحقیقی به بررسی تأثیر قصه درمانی بر هوش کلامی، خلاقیت و ادبیات لغاتی کودکان پرداختند و نتایج نشان داد که استفاده از روش قصه‌گویی تأثیر معناداری بر هوش کلامی، خلاقیت و ادبیات لغاتی کودکان گروه آزمایش در مقایسه با گروه شاهد داشته است. استفنز (۲۰۱۸)؛ به نقل از هتیارچی و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۹۲) در پژوهش خود عنوان کرد داستان‌خوانی شفاهی، آواز خواندن، قافیه‌خوانی و بلندخوانی برای حمایت از رشد زبان در کودکان ضروری است؛ چراکه ارتباط بافت فرهنگی داستان‌های محلی، یادگیری زبان را در کودکان تقویت می‌کند. یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۵) نیز در تحقیقی به بررسی اثربخشی داستان‌گویی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پسر (پایه سوم ابتدایی شهر اصفهان) پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که روش داستان‌گویی روش مؤثری برای بهبود عملکرد خواندن و حیطه‌های مختلف خواندن دانش‌آموزان نارساخوان بوده و می‌توان با این روش جنبه‌های مختلف عملکرد خواندن آنها را تقویت کرد. نصیری (۱۳۹۹) نیز در تحقیقی به بررسی اثربخشی آموزش قصه درمانی بر بهبود عملکرد خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان پرداخت و با کمک رویکرد قصه‌گویی بر روی ۳۰ دانش‌آموز ابتدایی نارساخوان، عملکرد خواندن آنها را مورد بررسی قرارداد. نتایج نشان داد که قصه درمانی بر بهبود عملکرد خواندن (حیطه خواندن کلمات، درک متن، درک کلمات، نشانه‌های کلمات، حیطه خواندن کلمات بی‌معنا، نامیدن تصاویر، زنجیره حیطه حذف آواها، نشانه‌های مقوله، حیطه قافیه، زنجیره کلمات) در دانش‌آموزان نارساخوان تأثیر معنادار و مثبتی دارد. در نهایت، رحمانی (۲۰۱۱، ص. ۷۸۰) در پژوهشی با عنوان اثربخشی قصه درمانی و قصه‌گویی در کاهش خطاهای خواندن کودکان نارساخوان بدین نتیجه رسید که این روش باعث کاهش ۶۰ درصدی خطاهای خواندن در کودکان نارساخوان شده است.

با عنایت به اینکه امروزه به‌کارگیری شیوه‌های غیرمستقیم آموزش، مثل بازی و داستان در آموزش مهارت‌ها یک ضرورت به حساب می‌آید و به‌کار بردن راهبردهای مناسب و کاربردی برای آموزش دادن به این گروه از دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بتوانند به رشد و پیشرفت در خواندن دست یابند و در نتیجه انگیزش آنان برای خواندن به حالت طبیعی برگردد. با توجه به مطالب گفته‌شده و به دلیل اینکه پژوهشی در خصوص تأثیر و اهمیت داستان‌های محلی یافت نشد، هدف اصلی پژوهش پاسخگویی به این سؤال است که آیا خواندن داستان‌های محلی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان تأثیر دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق نیمه‌آزمایشی از نوع طرح‌های پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش حاضر، دانش‌آموزان نارساخوان پایه دوم ابتدایی (۵ دختر و ۱۱ پسر) بودند که در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به مرکز توان‌بخشی و اختلالات یادگیری وابسته به آموزش و پرورش شهر نقده معرفی شده بودند و تشخیص اختلال نارساخوانی را دریافت کرده بودند. بر این اساس، تعداد ۱۶ دانش‌آموز که اسامی آنها در مرکز اختلالات یادگیری ثبت شده بود با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و سپس به صورت گمارش تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. در همین راستا برای هر گروه ۸ نفر در نظر گرفته شد (۸ نفر گروه آزمایش و ۸ نفر گروه کنترل) در نهایت گروه آزمایش در جلسات داستان‌های محلی شرکت کردند و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. تمامی اطلاعات به‌دست‌آمده از این مطالعه از طریق SPSS 26 تجزیه و تحلیل شده است.

گفتنی است که به جهت رعایت اصول اخلاقی، در خصوص محرمانه بودن اطلاعات به والدین کودکان اطمینان داده شد و همچنین ملاک‌های ورود و خروج نیز مد نظر قرار گرفت. ملاک‌های ورود به برنامه آموزشی، شامل: ۱. کسب اجازه از والدین ۲. تمایل خود کودک به حضور در جلسات ۳. تشخیص اختلال یادگیری (نارساخوانی) بر اساس پرونده‌های مرکز اختلالات یادگیری نقده بود و

معیارهای خروج نیز شامل: ۱. نارضایتی والدین در هر جلسه‌ای از روند درمانی ۲. مصرف همزمان قرص‌های روان‌پزشکی افزایش توجه ۳. غیبت در بیش از یک جلسه از جلسات داستان‌خوانی.

آزمون خواندن و نارساخوانی‌نما: کرمی نوری و مرادی در سال ۱۳۸۴ این آزمون را برای دانش‌آموزان پسر و دختر پایه‌های اول تا پنجم ابتدایی تک‌زبانه (فارسی) و دوزبانه (سنندجی و تبریز) هنجاریابی کردند. این آزمون، ۱۰ آزمون فرعی را دربرمی‌گیرد: ۱. آزمون خواندن واژه‌ها که سه فهرست را دربرمی‌گیرد که هر کدام دارای ۴۰ کلمه هستند (الف. در سطح کلماتی مانند روباه و سرب، ب. در سطح کلماتی مانند آب و ژاله و پ. در سطح کلماتی مانند اتوبوس و میز)، ۲. آزمون خواندن واژه‌های بدون معنا، ۳. درک واژه‌ها، ۴. زنجیره واژه‌ها، ۵. درک متن (شامل دو آزمون فرعی اختصاصی و عمومی است)، ۶. نامیدن تصاویر، ۷. نشانه حروف، ۸. نشانه واژه‌ها، ۹. آزمون قافیه‌ها و ۱۰. حذف آوا (حسینی و همکاران، ۱۳۹۵). نقطه برش این آزمون ۱۵۷ است، یعنی اگر دانش‌آموزی ۱۵۷ یا کمتر بگیرد، مبتلابه نارساخوانی تشخیص داده می‌شود. همسانی درونی این آزمون ۰/۸۱ گزارش داده شده و ضریب آلفای کل آن نیز ۰/۸۲ گزارش شده است (باقریان و همکاران، ۲۰۲۲).

داستان‌های محلی: این داستان‌ها بر اساس داستان‌های محلی منطقه آذربایجان و برگرفته از افسانه‌ها و حکایت‌های قدیمی ترکی (مانند قصه‌های صمد بهرنگی و شهریار) بودند که با کمک متخصص حوزه ادبیات کودک و متخصص روان‌شناسی تربیتی انتخاب شد و به هر دو زبان فارسی و ترکی برای دانش‌آموزان خوانده شدند. مبنای انتخاب داستان‌های محلی در تحقیق حاضر علاوه بر زبان محلی، (۱) جغرافیا و منطقاً برخاسته داستان‌ها جهت آشنا بودن داستان‌ها برای کودکان بود، همچنین (۲) توجه به بار ارزشی و مفهومی داستان‌ها به دلیل بینشی که به کودک منتقل می‌کرد، و (۳) داشتن واژگان متفاوت و جدید برای تمرین، (۴) جذابیت و آهنگین بودن داستان‌ها جهت نگه‌داشتن اشتیاق و انگیزه کودکان برای تمرین و حضور منظم در جلسات بود. در طول ۸ جلسه داستان‌خوانی، افزون بر خوانش داستان توسط پژوهشگر، داستان‌های آهنگین در آخر جلسات به صورت گروهی خوانده و همچنین بعد از روایت هر داستانی برای فهم عمیق‌تر فرایند داستان و درک مطلب، از دانش‌آموزان در خصوص داستان سؤالاتی پرسیده می‌شد در تمامی جلسات واژگان جدید به صورت نوشتاری و شفاهی چندین مرتبه بازخوانی می‌شد.

جدول شماره ۱. محتوای جلسات آموزشی گروه آزمایش

جلسات	عنوان داستان	محتوای داستان
اول	داستان مادر بزرگ پیر (قاری ننه)	داستان آهنگین جهت ایجاد فضای شاد و راحت در جلسه اول آشنایی، یادگیری ارتباط و پیوستگی طبیعت و حیوانات (با تأکید بر یادگیری و خوانش واژگان جدید)
دوم	داستان شکایت خرگوش (دووشانین شکایتی)	آشنایی دانش‌آموزان با مضامین مثبتی چون شکرگزاری نعمت‌های خداوند، اعتماد به نفس و توجه به نکات مثبت خود بود. (با تأکید بر یادگیری و خوانش واژگان جدید)
سوم	داستان اونی که خدا می‌دونه بهتره (هر نه تانری مصلحت بیلسه یاخجیدی)	آشنایی دانش‌آموزان با ارزش‌های معنوی و اخلاقی و صحبت در خصوص بخشندگی، بزرگی و عظمت خداوند (با پیام: خدای بزرگ خودش مصلحت همه‌ی کارها را می‌داند) با تأکید بر یادگیری و خوانش واژگان جدید
چهارم	داستان خرس و موش (آبی و سیچان)	آشنایی دانش‌آموزان با پیامد انتخاب‌ها و رفتارهایشان (با تکرار شعر هر چه کنی به خود کنی) با تأکید بر یادگیری و خوانش واژگان جدید
پنجم	داستان لک‌لک و روباه (حاجی لیئلک و تولکو)	آشنایی دانش‌آموزان با مفاهیمی چون رفاقت، صداقت و احترام به تفاوت‌های یکدیگر (با تأکید بر یادگیری و خوانش واژگان جدید)
ششم	داستان نخودی (جیرتدان)	داستان به جهت آشنایی دانش‌آموزان با روش حل مسئله بود (با تأکید بر یادگیری و خوانش واژگان جدید)
هفتم	داستان آقا کوزه (کوزه آقا)	آشنایی دانش‌آموزان با مفاهیمی چون رفاقت و تعاون، اعتماد و تعهد و پابندی به قول‌های خود. (با تأکید بر تکرار خوانش واژگان جدید)

یافته‌های پژوهش

در این بخش جهت توصیف وضعیت نمرات آزمودنی‌ها در دو گروه کنترل و آزمایش از شاخص‌های آماری نظیر میانگین و انحراف معیار استفاده شد.

جدول شماره ۲. شاخص‌های آمار توصیفی ابعاد عملکرد خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان شهر نقده

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه	عملکرد خواندن (نمره کلی) و خرده مقیاس
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۶/۳۲	۸۵/۶۲	۷/۵۲	۸۴/۵	کنترل	خواندن کلمات
۱۰/۰۸	۱۱۰/۱۲	۱۰/۵۲	۹۲/۱۲	آزمایش	
۳/۹۸	۹۱/۸۷	۴/۰۳	۹۲	کنترل	زنجیره کلمات
۷/۵۳	۱۱۲/۲۵	۹/۲۴	۹۲	آزمایش	
۸/۱۹	۹۳/۷۵	۵/۹۵	۹۱/۶۲	کنترل	آزمون قافیه
۳/۹۶	۱۱۳/۲۵	۵/۹۱	۹۰/۱۲	آزمایش	
۶/۸۰	۷۷/۵۰	۳/۶۶	۷۴/۳۷	کنترل	نامیدن تصاویر
۸/۹۶	۱۱۸/۷۵	۵/۹۰	۷۵	آزمایش	
۲۲/۱۶	۶۷/۵۰	۲۳/۴۴	۵۶/۲۵	کنترل	درک متن
۵/۹۵	۱۱۱/۷۵	۲۸/۶۷	۷۲/۷۵	آزمایش	
۸/۱۹	۸۷	۶/۶۵	۸۴/۶۲	کنترل	حذف آواها
۳/۸۵	۱۰۲/۷۵	۶/۳۴	۸۹/۲۵	آزمایش	
۶/۷۴	۸۱/۳۷	۷/۱۶	۸۰/۸۷	کنترل	خواندن ناکلمات
۸/۲۹	۱۰۲/۷۵	۹/۵۹	۹۰	آزمایش	
۵/۰۷	۹۴	۵/۰۴	۹۱/۶۲	کنترل	نشانه‌های حروف
۴/۹۳	۱۰۵/۵۰	۵/۹۹	۹۶/۸۷	آزمایش	
۹/۱۸	۹۸/۷۵	۱۰/۵۲	۹۳	کنترل	درک کلمات
۸/۲۰	۱۳۳/۱۲	۱۵/۱۲	۱۰۰/۶۲	آزمایش	
۴/۹۷	۸۷/۱۳	۹/۸۸	۹۱/۲۵	کنترل	نشانه مقوله
۷/۵۶	۱۱۴	۱۲/۴۴	۱۰۱/۵	آزمایش	
۶۰/۵۷	۸۶۲	۵۶/۵۸	۸۴۹	کنترل	عملکرد خواندن (نمره کلی)
۴۷/۳۰	۱۱۰۸/۳۷	۶۴/۸۴	۹۰۰/۲۵	آزمایش	

پیش از انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیره، پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفتند. به‌منظور سنجش نرمال بودن فرضیه‌ها، از آزمون شاپیرو-ویلکز استفاده شد. با توجه به اینکه سطح معناداری در تمام متغیرها از ۰/۰۵ بزرگ‌تر به دست آمد؛ لذا توزیع نمرات در متغیرهای تحقیق طبیعی است.

در راستای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها نیز از آزمون لوین استفاده شد. نتیجه این آزمون برای متغیر عملکرد خواندن ($F=1/328$ و $P=0/259$) نشانگر برقراری پیش‌فرض همگنی واریانس‌های خطا بود. از این‌رو، با توجه به برقراری پیش‌فرض‌های اصلی می‌توان از تجزیه و تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای مقایسه میانگین‌های متغیرهای مورد نظر استفاده کرد.

تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) برای تعیین اثر مداخله خواندن داستان‌های محلی بر روی متغیرهای وابسته (خرده مقیاس‌های عملکرد خواندن شامل: خواندن کلمات، زنجیره کلمات، آزمون قافیه، نامیدن تصاویر، درک متن، حذف آواها، خواندن نا کلمات، نشانه‌های حروف، درک کلمات و نشانه مقوله) اجرا شد.

در پاسخ به سؤال پژوهش حاضر، همسو با گفته‌های تاباچنیک و فیدل (۱۹۹۷؛ نقل از دنسی و ریڈی، ۱۹۹۹) محقق از بین آماره‌های چهارگانه (پیلایی، لامبدا ویلکز، هتلینگ و ریشه روی) آزمون لامبدای ویلکز را برای محاسبه F انتخاب کرده است.

جدول شماره ۳. نتایج شاخص‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای تعیین تفاوت بین ترکیب متغیرهای وابسته

شاخص	میزان	F	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	سطح معناداری
اثر پیلایی	۰/۹۹۹	۲۰۰/۹۳۳	۴	۱	۰/۰۴۳
لامبدای ویلکز	۰/۰۰۱	۲۰۰/۹۳۳	۴	۱	۰/۰۴۳
اثر هتلینگ	۸۰۳/۷۳۴	۲۰۰/۹۳۳	۴	۱	۰/۰۴۳
کمترین ریشه روی	۸۰۳/۷۳۴	۲۰۰/۹۳۳	۴	۱	۰/۰۴۳

با توجه به نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول شماره ۳، و بر اساس لامبدای ویلکز مشاهده می‌شود که سطح معناداری این شاخص‌ها و از جمله شاخص لامبدای ویلکز کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، لذا بین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر ترکیب متغیرهای وابسته (خرده مقیاس‌های عملکرد خواندن) در دانش‌آموزان نارساخوان شهر نرده تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به اینکه این شاخص معنادار بوده و ترکیب خطی متغیر وابسته از متغیر مستقل (خواندن داستان‌های محلی) اثر پذیرفته است در این مرحله به تحلیل این موضوع پرداخته می‌شود که هر یک از متغیرهای وابسته، به‌طور جداگانه از متغیر مستقل (خواندن داستان‌های محلی) اثر پذیرفته‌اند یا خیر؟

به عبارتی چون بیش از یک متغیر وابسته وجود دارد، ضروری است با تحلیل کوواریانس تک متغیری درون‌متن مانکوا برای هر کدام از این متغیرهای وابسته (در حکم آزمون‌های تعقیبی) بررسی بیشتری به عمل آورد تا مشخص شود تفاوت در ترکیب خطی متغیرهای وابسته در کجا قابل مشاهده است.

جدول شماره ۴. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل

مؤلفه‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات اِتا
خواندن کلمات	گروه	۷۰۹/۲۶۷	۱	۷۰۹/۲۶۷	۷۵/۴۷۴	۰/۰۰۱	۰/۹۵۰
	خطا	۳۷/۵۹۰	۴	۹/۳۹۷			
	کل	۳۳۹۱/۷۵۰	۱۵				
زنجیره کلمات	گروه	۷۹۶/۵۳۲	۱	۷۹۶/۵۳۲	۱۶/۹۷۹	۰/۰۱۵	۰/۸۰۹
	خطا	۱۸۷/۶۴۹	۴	۴۶/۹۱۲			
	کل	۲۱۶۸/۹۳۸	۱۵				
آزمون قافیه	گروه	۸۲۰/۷۶۰	۱	۸۲۰/۷۶۰	۹۲/۹۷۶	۰/۰۰۱	۰/۹۵۹
	خطا	۳۵/۳۱۱	۴	۸/۸۲۸			
	کل	۲۵۵۲	۱۵				
نامیدن تصاویر	گروه	۴۲۴۰/۲۷۸	۱	۴۲۴۰/۲۷۸	۶۴۲/۹۸۰	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹۴
	خطا	۲۶/۳۷۹	۴	۶/۵۹۵			
	کل	۷۶۹۱/۷۵۰	۱۵				
درک متن	گروه	۴۱۶۷/۲۷۰	۱	۴۱۶۷/۲۷۰	۱۶/۶۶۴	۰/۰۱۵	۰/۸۰۶

			۲۵۰/۰۸۳	۴	۱۰۰۰/۳۳۳	خطا	
				۱۵	۱۱۵۱۷/۷۵۰	کل	
۰/۹۸۲	۰/۰۰۰۱	۲۱۸/۷۴۰	۴۰۴/۲۹۰	۱	۴۰۴/۲۹۰	گروه	
			۱/۸۴۸	۴	۷/۳۹۳	خطا	حذف آواها
				۱۵	۱۵۶۵/۷۵۰	کل	
۰/۸۸۶	۰/۰۰۰۵	۳۱/۰۸۰	۴۰۶/۹۱۸	۱	۴۰۶/۹۱۸	گروه	
			۱۳/۰۹۲	۴	۵۲/۳۷۰	خطا	خواندن ناکلمات
				۱۵	۲۶۲۶/۹۳۷	کل	
۰/۶۶۴	۰/۰۰۴۸	۷/۹۱۲	۲۰۵/۹۱۳	۱	۲۰۵/۹۱۳	گروه	
			۲۶/۰۲۶	۴	۱۰۴/۱۰۳	خطا	نشانه‌های حروف
				۱۵	۸۷۹	کل	
۰/۹۱۵	۰/۰۰۰۳	۴۳/۲۹۰	۲۰۳۳/۸۹۹	۱	۲۰۳۳/۸۹۹	گروه	
			۴۶/۹۸۴	۴	۱۸۷/۹۳۵	خطا	درک کلمات
				۱۵	۵۷۸۶/۹۳۸	کل	
۰/۹۱۳	۰/۰۰۰۳	۴۲/۰۲۲	۱۳۹۶/۹۰۴	۱	۱۳۹۶/۹۰۴	گروه	
			۳۳/۲۴۲	۴	۱۳۲/۹۶۸	خطا	نشانه مقوله
				۱۵	۳۴۶۱/۹۳۷	کل	

با توجه به نتایج جدول شماره ۴، چون F محاسبه شده برای تمامی خرده‌مقیاس‌ها از ارزش بحرانی F (با درجه آزادی ۱ و ۱۵ و سطح معناداری $P < 0/05$) بزرگ‌تر است؛ پس فرض صفر در این خرده‌مقیاس‌ها رد می‌شود. بنابراین با عنایت به رد فرض صفر با ۹۵٪ اطمینان نتیجه می‌گیریم که بین گروه کنترل و آزمایش (گروهی که در جلسات خواندن داستان‌های محلی حضور داشته است) در پس‌آزمون خرده‌مقیاس‌های عملکرد خواندن تفاوت معناداری وجود دارد.

طبق نتایج جدول توصیفی نیز میانگین خرده‌مقیاس‌های عملکرد خواندن گروه‌های آزمایش (گروهی که در جلسات خواندن داستان‌های محلی حضور داشته است) در پس‌آزمون به‌طور معناداری از گروه کنترل بیشتر است. مجذور اتا در جدول فوق نشان‌دهنده آن است که مقدار بالایی از واریانس مقیاس خواندن کلمات (۹۵٪)، زنجیره کلمات (۸۰/۹٪)، آزمون قافیه (۹۵/۹٪)، نامیدن تصاویر (۹۹/۴٪)، درک متن (۸۰/۶٪)، حذف آواها (۹۸/۲٪)، خواندن ناکلمات (۸۸/۶٪)، نشانه‌های حروف (۶۶/۴٪)، درک کلمات (۹۱/۵٪) و نشانه مقوله (۹۱/۳٪) توسط خواندن داستان‌های محلی برای دانش‌آموزان نارساخوان قابل تبیین است.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی داستان‌های محلی بر بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان بود. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، مشخص شد که در گروه‌های آزمایش و کنترل، خواندن داستان‌های محلی بر بهبود عملکرد خواندن کودکان نارساخوان تفاوت معناداری ایجاد کرده است که همه اینها در نهایت به تأیید فرضیه اصلی پژوهش انجامید. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که داستان‌خوانی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های خضرای و همکاران (۲۰۲۳)، بارواسر و همکاران (۲۰۲۱)، طهماسبی و احمدی (۱۴۰۰)، نصیری (۱۳۹۹)، کوتامان (۲۰۲۰)، یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۵)، استفنز (۲۰۱۸)؛ به نقل از هتیاراچی و همکاران، (۲۰۲۲)، رحمانی (۲۰۱۱) که به تأثیر داستان‌خوانی و قصه‌گویی در کمک به دانش‌آموزان نارساخوان اشاره کرده بودند همسو بود.

در تبیین این فرض ابتدا به نارساخوانی و مشکلات خواندن در دانش‌آموزان اشاره می‌کنیم. همچنان که خضرای، جعفری و جلیل پور (۲۰۲۳) نیز در تحقیق خود عنوان کردند که دانش‌آموزان نارساخوان در بیشتر عناصر خرده مقیاس‌های آزمون بازگویی ضعیف‌تر از همسالان عادی خود هستند و به عبارتی این دانش‌آموزان مهارت‌های زبانی و شناختی ضعیف‌تری برای توسعه مهارت‌های سوادآموزی خود دارند، لذا مهارت‌های روایتگری می‌تواند نقش مستقیمی در کسب مهارت‌های سوادآموزی برای این دسته از دانش‌آموزان داشته باشد. دلیل بهبود عملکرد خواندن با خوانش داستان‌های محلی دانش‌آموزان از چند جهت می‌تواند قابل بحث باشد. اول اینکه به نظر می‌رسد در طی فرایند خواندن داستان‌های محلی با تأکید بر یادگیری و تکرار واژگان جدید (به صورت شنیداری و نوشتاری) و با استفاده از آهنگین خواندن تعدادی از داستان‌ها، کودک نارساخوان ترغیب می‌شود به شکل حروف، شیوه نوشتاری، شیوه تلفظ و ادای درست کلمات بیشتر توجه کند و همه این عوامل می‌تواند منجر به درک بیشتر متون در این کودکان شود. از جهت دیگر خواندن داستان محلی همچنان که (هتیاراچی و همکاران، ۲۰۲۲) نیز در تحقیق خود تأکید کردند، به دلیل ماهیت تکراری بودن داستان‌ها، خطوط ساده داستانی و احساس آشنایی با آن داستان‌ها از دلایل اصلی به یادآوری و یادگیری کلمات هستند. از سوی دیگر، این داستان‌های آشنا روشی مؤثر برای معرفی واژگان جدید، ترکیب کلمات و درک بهتر زبان محسوب می‌شوند که می‌تواند به عنوان یک ابزار یادگیری توانایی درک متون، عملکرد خواندن را بهبود بخشد. بر اساس پیشینه ادبیاتی داستان‌های محلی، این واقعیت که این روایات برخاسته و نشان‌دهنده خصوصیات، زندگی اجتماعی، بستر فرهنگی، افتخارات، باورها، زبان مادری و ارزش‌های آن قوم و ملت هستند، برای کودک نارساخوانی که در حال یادگیری در مراحل اولیه است، احساس نزدیکی و فهم بیشتری به همراه خواهد داشت. در پژوهش حاضر نیز افزون بر فارسی خواندن تمامی داستان‌ها، از داستان‌خوانی به زبان مادری کودکان (زبان ترکی) نیز استفاده شد.

دوم اینکه، با ترکیب داستان خوانی با فعالیت کلاسی که به صورت تکرار و گلچین واژگان دشوار بعد از روایت هر داستانی بود و پرسیدن سؤالاتی در خصوص رویدادهای داستان سعی بر رشد مهارت‌های گفتگو، مباحثه و توجه به روند داستانی به منظور درک کلی داستان بود، دانش‌آموزان با کسب توانمندی داستان خوانی، کلمات را بهتر شناسایی می‌کردند و در نتیجه میزان صحیح خوانی متون و سرعت خواندن آنها نیز افزایش پیدا کرده بود. این شیوه از داستان‌خوانی باعث می‌شود که دانش‌آموز در برخورد با زبان و مطالب شفاهی و نوشتاری بر آن تسلط و کنترل بیشتری پیدا کنند، چراکه هر چه درک و فهم دانش‌آموز از ساختار و ماهیت زبانش بیشتر شود میزان عملکرد خواندن وی نیز بهبود خواهد یافت. همچنین نوشتن کلمات جدید به کودک کمک می‌کند کلمه‌ای را با توجه به شکل ظاهری آن به درستی تشخیص دهد و بخواند. در نهایت با توجه به تأثیرگذار بودن خوانش داستان‌های محلی بر عملکرد خواندن کودکان نارساخوان پیشنهاد می‌شود از این روش مداخله در راستای تقویت و ارتقای عملکرد خواندن دانش‌آموزان، به ویژه دانش‌آموزان نارساخوانی که در سطح ضعیفی هستند استفاده شود. همچنین مراکز ناتوانی‌های یادگیری با توجه به اینکه با دانش‌آموزان نارساخوان سروکار بیشتری دارند، می‌توانند از نتایج این پژوهش برای بهبود و پیشرفت این دانش‌آموزان استفاده کنند. پژوهش حاضر به مانند هر پژوهش دیگری، با محدودیت‌های مواجه شد که از جمله آنها می‌توان به کم بودن نمونه آماری کودکان در برنامه درمانی و دشواری کسب رضایت والدین در خصوص شرکت فرزندانشان در پژوهش و نبودن مرحله پیگیری، اشاره کرد. در نهایت پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده داستان‌های محلی سایر اقوام در سطح گسترده‌تر و با جامعه آماری بیشتر و با لحاظ مرحله پیگیری مورد بررسی قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود مراکز اختلالات یادگیری و مراکز مشاوره کودکان جهت کمک به دانش‌آموزان نارساخوان، خوانش گروهی داستان‌های محلی را زیر نظر متخصصان در دستور کار قرار دهند.

تشکر و قدردانی: از تمامی خانواده‌هایی که با اعتماد به گروه پژوهشی ما اجازه حضور فرزندان خود را دادند سپاسگزاریم و همچنین قدردان همکاران عزیز مرکز اختلالات یادگیری شهر نقدة هستیم که با کمک‌های سخاوتمندانه و بی‌دریغ خود، به ما در پیشبرد این تحقیق یاری رساندند.

ملاحظات اخلاقی: اصول اخلاقی در این مقاله رعایت شده است و تمامی والدین شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند اجازه‌نامه کتبی خود را لغو کنند، همچنین فرایند انجام پژوهش و هدف تحقیق به صورت کامل توضیح داده شد.

حامی مالی: این تحقیق هیچ‌گونه حامی مالی نداشته و از هیچ سازمان و نهادی کمک مالی دریافت نکرده است.

تعارض منافع: بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

References

- Adavi H, Ghadampour E, Abasi M. (2022). *Investigating the mediating role of attitudes to reading in relation to cognitive strategies, metacognitive reading strategies, and parents' attitudes to reading with reading motivation students with reading difficulties*. Rooyesh; 10 (12):1-14 <http://frooyesh.ir/article-1-3161-fa.html>. (Text in Persian)
- Barwasser, A., Lenz, B., & Grünke, M. (2021). A Multimodal Storytelling Intervention for Improving the Reading and Vocabulary Skills of Struggling German-as-a-Second-Language Adolescents With Learning and Behavioral Problems. *Insights into Learning Disabilities*, 18(1), 29-51. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.683873>
- Chan, T. M. S., Lau, C. Y. V., & Yu, H. W. C. (2022). Systematic Review of Narrative Therapy Publications in Hong Kong. *Research on Social Work Practice*: <https://doi.org/10.1177/10497315221125242>
- Crawford, R., Brown, B., & Crawford, P. (2004). *Storytelling in therapy*. Nelson Thornes.
- Ehtesabi A, Faramarzi S, Ehteshamzadeh P, Bakhtiarpour S, Ghamarani A.(2022). The Effectiveness of Training Package based on Executive Functions of Delis-Kaplan on Reading skill of Dyslexic students. *jayps*; 3 (2):160-170 <http://jayps.iranmehr.ac.ir/article-1-198-fa.html>. (Text in Persian)
- Gharibi, H., Ahmadi, B., Mahmoodi, H., Karimian, E., & Gharibi, J. (2022). The Effectiveness of Attention Games on Reading Ability of Dyslexic Children. *Journal of Learning Disabilities*, 11(3), 90-102. (Text in Persian)
- Garavand, S., Khoshbakht, T., Azizifar, A., & Welidi, S. (2022). Effect of Cognitive Intervention Training on the Elementary School Students' Reading Performance with Dyslexia. *Journal of Language and Translation*, 12(3), 207-220. <https://doi.org/10.30495/tlt.2022.692207>. (Text in Persian)
- Hettiarachchi, S., Walisundara, D. C., & Ranaweera, M. (2022). The effectiveness of a multisensory traditional storytelling program on target vocabulary development in children with disabilities accessing English as a second language: A preliminary study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(1), 90-108. <https://doi.org/10.1177/1744629520961605>
- Hassanzadeh Aval M, Bahrami H, Sima Shirazi T, Abdulhazade Rafi M, Salehi M.(2011). The effect of Sina educational instrument on reading accuracy of educable mentally retarded students. *JOEC*; 10 (4):351-358 <http://joec.ir/article-1-258-fa.html>. (Text in Persian)
- khazraie, F., Jafari, S., & Jalalipour, M. (2023). Narrative and Reading Comprehension Performance in Dyslexic Persian Students. *Journal of Rehabilitation Sciences & Research*, 10(2), 63-69. <https://doi.org/10.30476/jrsr.2022.94496.1276> (Text in Persian)
- Karimi sani, P., Mansouri, S., & Ahmadpour, P. (2020). The effectiveness of storytelling based on multi-sensory method on emotional processing in children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 9(3), 153-171. [doi: 10.22098/jld.2020.925](https://doi.org/10.22098/jld.2020.925). (Text in Persian)
- Kotaman, H. (2020). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 57(1), 40-45.
- Khanjani, Z., Mahdavian, H., Ahmadi, P., Hashemi, T., & Fathollahpour, L. (2012). The Effect of Fernald's Multisensory Approach on Dyslexia of Second-grade Students in Tabriz: A case study. *Psychology of Exceptional Individuals*, 2(6), 135-157. (Text in Persian)
- Mandke, K., Flanagan, S., Macfarlane, A., Gabrielczyk, F., Wilson, A., Gross, J., & Goswami, U. (2022). Neural sampling of the speech signal at different timescales by children with dyslexia. *NeuroImage*, 253, 119077. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2022.119077>.

- Mehraeen, F., DANESH, E., KHALATBARI, J., & Mofidi, T. H. (2020). *Native Children's Stories on the Socio-Communicative Skills of Children with High-Performing Autism Spectrum Disorders*. <http://jdisabilstud.org/article-1-1645-en.html>. (Text in Persian)
- Maughan, B., Messer, J., Collishaw, S., Pickles, A., Snowling, M., Yule, W., & Rutter, M. (2009). Persistence of literacy problems: spelling in adolescence and at mid-life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(8), 893-901.
- Bayat Mokhtari, L., Agha Yousefi, A R., Zare, H. & Nejati, V.(2018). The Impact of Transcranial Direct Current Stimulation (TDCS) and Phonological Awareness Training on the Auditory Function of Working Memory in Children with Dyslexia. *JOEC*; 17 (4), 37-48 <http://joec.ir/article-1-523-fa.html>. (Text in Persian)
- Pouramirzadani, F., Badri, R., & Vahedi, S. (2021). Effectiveness of Dialectical Storytelling in Questioning Skills of Elementary Students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 16(62), 178-191. magiran.com/p2328375. (Text in Persian)
- Parandin, Sh. Gholami, N. (2022). Effectiveness of storytelling with an emphasis on spirituality on reducing shyness and anxiety and increasing academic flexibility in primary school children in Kermanshah. *Bi -Quarterly Journal of Teacher Educational Literacy*. Feb 20;1(1):110-24 (Text in Persian)
- Rahmani, P. (2011). The efficacy of narrative therapy and storytelling in reducing reading errors of dyslexic children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 780-785. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.305> (Text in Persian)
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- SAME, S. K. L., Alizadeh, H., & KOUSHESH, M. (2009). The impact of visual perception skills training on reading performance in students with dyslexia: 63-72. (Text in Persian)
- Stephens V (2018) *National Library of New Zealand. Feel the rhythm: developing language through rhythm and rhyme*. Available at: <https://natlib.govt.nz/blog/posts/feel-the-rhythm-developing-language-throughrhythm-and-rhyme> (accessed 4 January 2020).
- Tahmasebi, M., Ahmadi, S, A.(2022) The Effect of Teachers' Narrative Therapy on Verbal Intelligence, Creativity, and Lexical Literature of Isfahan Kindergarten Children, Iran. *HSR*; 17 (4):303-310. <http://dx.doi.org/10.22122/jhsr.v17i4.1438> (Text in Persian)
- Yang H. (2022). *Effect of Story Structure Instruction Based on Visual Analysis on Reading Comprehension Intervention for Dyslexic Students*. *Comput Intell Neurosci*. Aug 29;2022:9479709. <https://doi.org/10.1155/2022/9479709>. PMID: 36072715; PMCID: PMC9444370.
- 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 :184-190 <http://jdisabilstud.org/article-1-533-fa.html>. (Text in Persian)
- Zare, M.(2011). *Native story on the column of events*. *Qoms culture*.n(45):p:119 to 133 . (Text in Persian)
- Zare, H., & Niroomand, A. (1970). The Effect of the Method of Presenting Educational Materials in Multime-dia Learning Environment on Recalling Vocabulary with the Mediation of Verbal Fluidity. *Research in School and Virtual Learning*, 5(2), 23-32. https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_4251.html. (Text in Persian)
- Zare, H., Rezaei, A., & Moustafaei, A. (1970). *Educational psychology*. Payame Noor University Pub(Text in Persian)
- Zare, H., & Farmani, A. (2017). The Role of Patience Components in Predicting Learning Approaches with the Mediating role of Cognitive Flexibility. *Educational Psychology*, 13(45), 1-20. <https://doi.org/10.22054/jep.2017.8141> (Text in Persian)

