

## غنی‌سازی تجارب زبانی کودکان پیش دبستانی با تبار اقتصادی- اجتماعی پایین از طریق داستان‌خوانی مشارکتی

نیره زمانی<sup>۱\*</sup>، سعید حسن زاده<sup>۲</sup>، محسن شکوهی یکتا<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۴/۱۰

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۷/۱۰

### چکیده

مداخله اولیه برای کاستن از مشکلات پایدار در زبان و ابعاد مرتبط با آن در کودکان در معرض خطر برای آسیب زبان از اهمیت برخوردار است. پژوهش حاضر با هدف بررسی کارآیی برنامه داستان‌خوانی مشارکتی بر رشد مهارت‌های زبانی کودکان پیش‌دبستانی با تبار اقتصادی و اجتماعی پایین انجام گرفت. این مطالعه به شیوه شبه آزمایشی با طرح دو گروهی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری اجرا شد. از دو مرکز پیش‌دبستانی در شهرک احمدآباد مستوفی طی غربالگری چندمرحله‌ای، ۳۰ نفر از کودکانی که نمره آزمون رشد زبان آن‌ها یک تا دو انحراف معیار زیر میانگین (۷۰-۸۵) بود با تشخیص مشکلات زبانی انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. آزمودنی‌ها در گروه آزمایش (۱۵ نفر) در قالب ۴ گروه کوچک، طی ۳۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای به‌صورت سه جلسه در هفته برنامه داستان‌خوانی مشارکتی را دریافت کردند. برای گردآوری داده‌ها، نسخه فارسی آزمون رشد زبان و گفتار روایتی اجرا شدند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس چندمتغیری و تک متغیری با اندازه‌گیری‌های مکرر تحلیل شدند. نتایج حاکی از تأثیر معنادار ( $P=0/001$ ) برنامه در افزایش مهارت‌های معنی‌شناسی، نحو و به‌طور کلی رشد زبان و بهبود گفتار روایتی در آزمودنی‌های گروه آزمایشی است. بررسی نمرات تفاضلی مرحله پس‌آزمون و پیگیری حاکی از پایداری اثربخشی برنامه مداخله است. بر این اساس داستان‌خوانی مشارکتی به‌عنوان یک برنامه پیشگیرانه و پلی در جهت کم کردن شکاف واژگانی برای کودکان در معرض خطر توصیه می‌شود.

۱. دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)  
nh\_zamani@yahoo.com

۲. دانشیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۳. استاد گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

واژگان کلیدی: مداخله زبانی، داستان‌خوانی مشارکتی، رشد زبان، کودکان پیش‌دبستانی.

### مقدمه

از سه دهه گذشته تحقیقات شواهد مستندی مبنی بر میزان و کیفیت متفاوت مواجهه اولیه زبان در کودکان ارائه کرده‌اند که با عنوان "شکاف کلمه"<sup>۱</sup> از آن یاد می‌کنند. بر اساس شواهد، این شکاف با عوامل اقتصادی و اجتماعی خانواده مرتبط است و پیامدهای مهمی بر یادگیری واژگان، سوادآموزی و عملکرد مدرسه در سال‌های آتی دارد (والکر و کارت<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). اهمیت محیطی و ارائه فرصت‌های یادگیری زبانی به‌طور فراوان و متنوع برای نوزادان و کودکان خردسال در تحقیقات اولیه هارت و ریزلی<sup>۳</sup> به‌روشنی گزارش شده است (والکر و همکاران، ۲۰۲۰).

با توجه به یافته‌های پژوهشی، در رشد زبان کودکان برون‌داد زبانی (تعاملات والدین و مراقبان با کودک) نقش کلیدی را بازی می‌کند، اما کودکان در خانواده‌هایی با وضعیت اقتصادی و اجتماعی ضعیف در مقایسه با همسالان در وضعیت مرفه، اغلب برون‌داد بسیار کمتری را دریافت می‌کنند (تروست، استروس، فلورس، استوکلمن و جانسان<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰) و بر اساس مطالعه هارت و ریزلی (۱۹۹۵)، کودکانی که در شرایط فقر رشد می‌کنند در چهار سال اول زندگی تعداد واژه‌های بسیار کمتری می‌شنوند، احتمالاً تعاملات پاسخ‌دهنده کمتر و با طول گفتار کوتاه‌تری تجربه می‌کنند و زبانی که آن‌ها می‌شنوند بیشتر دستوری بوده و از تنوع کمتری برخوردار است (گیلاماس، میتینتی، سایر، زابریک و لینچ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴؛ هارت و ریزلی، ۱۹۹۵). همچنین پژوهش لوین و همکاران (۲۰۲۰) نشان می‌دهد با توجه به اینکه زبان یک سیستم در حال رشد و دارای همبستگی درونی است، فاصله اقتصادی-اجتماعی علاوه بر واژگان، با نحو و پردازش زبانی کودکان محروم نیز همبستگی دارد.

1. Word Gap
2. Walker & Carta
3. Hart & Risley
4. Troseth, Strouse, Flores, Stuckelman & Johnson
5. Gialamas, Mittinty, Sawyer, Zubrick & Lynch

"شکاف کلمه" و اختلاف برون‌داد زبانی اولیه در طول زمان در ایجاد وضعیت نامطلوب به شکل تجمعی دخیل شده، به طوری که کودکان با زمینه‌های اقتصادی و اجتماعی ضعیف در معرض خطر بیشتری برای شکست تحصیلی و پیامدهای نامطلوب مادام‌العمر قرار می‌گیرند (تامیس-لمندا، لو، مک‌فادن، بندل و والتون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). بسیاری از کودکانی که در شرایط فقر رشد می‌کنند در توانایی‌های زبان، به‌ویژه در اندازه کلمات و آمادگی برای مدرسه تأخیر جدی نشان می‌دهند (گیالاماس و همکاران، ۲۰۱۴؛ گرین وود، اشنیتز، کارتا، والیش و ایروین<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). علاوه بر این، تحقیقات نشان می‌دهد شکاف واژگانی طی سال‌های مدرسه عمیق‌تر نیز می‌شود، به این دلیل که در ارتباط بین پیشینه اقتصادی و اجتماعی کودکان و توانایی پردازششان برای یادگیری کلمه، دانش واژگانی به‌عنوان تعدیل‌کننده عمل می‌کند (ماگویر و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). با توجه به اینکه، واژگان توان پیش‌بینی درک زبان (یک مهارت اصلی برای موفقیت آموزشی و زندگی) را دارد، بهبود واژگان کودکان پیش‌دبستانی یک هدف مهم برای مداخله است (نیومن و دایر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). زمانی که کودکان وارد مدرسه می‌شوند، با دانستن کلمات بیشتر، فهمیدن اطلاعات جدید و یادگیری کلمات و مفاهیم جدید برای آن‌ها آسان‌تر می‌شود (ماگویر و همکاران، ۲۰۱۸). توانایی زبانی در دوران اولیه کودکی یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های آمادگی برای ورود به مدرسه و موفقیت تحصیلی در دوره‌های بعدی است (بورچینال، پیس، آلپر، هیرش-پسک و گلینکوف<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). وجود مشکلات اولیه در زبان شفاهی مبنایی برای مشکلات خواندن بعدی فرض می‌شود (داف، رین، پلانکت و نیشن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵؛ بورگاین، لرواگ، مالون و هولم<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹)، همچنین بر اساس یافته‌های طولی، بین ۵۰ تا ۹۰ درصد از کودکانی که در آغاز یادگیری خواندن با مشکلاتی روبرو می‌شوند، در دوران کودکی‌شان مشکلات زبانی مداومی داشته‌اند (پاپادیمتریو و ولاچز، ۲۰۱۴).

1. Tamis-LeMonda, Luo, McFadden, Bandel & Vallotton
2. Greenwood, Schnitz, Carta, Wallisch & Irvin
3. Maguire et al
4. Neuman & Dwyer
5. Pace, Alper, Hirsh-Pasek & Golinkoff
6. Duff, Reen, Plunkett & Nation
7. Burgoyne, Lervag, Malone & Hulme

پژوهشگران، تولید گفتار روایتی<sup>۱</sup> را به دلیل ماهیت عملکردی و پیچیدگی ظاهری، شاخص خوبی از رشد زبانی می‌دانند. داستان‌گویی و بازگویی در شکل روایت‌های داستانی جنبه مهمی از زبان شفاهی است که شالوده موفقیت بعدی در سوادآموزی و درک خواندن را بنا می‌کند (اسنو و همکاران، ۲۰۰۷). یافته‌های موجود ارتباط مثبت کیفیت گفتار روایتی کودکان با مهارت‌های خواندن در سال‌های اولیه آموزش خواندن را نشان می‌دهد (ریس، ساجیت، لانگ و اسچاقنسی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰) و کودکانی که در مهارت‌های داستان‌گویی ضعیف عمل می‌کنند، در آینده بیشتر از کودکان دیگر دچار مشکلات خواندن و نوشتن خواهند شد (تری، میلز، بینگام، منصور و مارنسن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳) نکته‌ای که در مطالعات به آن توجه شده است تأثیر محیط فرهنگی و خانه بر عملکرد گفتار روایتی کودک است (سیلو، استراسر و کائنکاین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴) و کودکان در شرایط فقر زبانی، در مقایسه با همسالانشان در وضعیت زبانی غنی، در تکالیف داستان‌گویی ضعیف‌تر عمل می‌کنند (ریس، لیوا، اسپارک و گروولنیک<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰).

بر مبنای یافته‌های پژوهشی، زبان و مهارت‌های سوادآموزی انعطاف‌پذیر یا به عبارتی تأثیرپذیر بوده (دیاموند، جاتیس، سیگلر و اسنیدر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳) و آموزش در این ابعاد می‌تواند منجر به افزایش آمادگی کودکان برای مدرسه شود (هیل، گروملی و آدلستین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵؛ یوشیکاوا، ویلند و بروکس-گان<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶). نتایج یک فراتحلیل نشان می‌دهد زمانی که برنامه آموزش اوان کودکی از سوی معلم همراه با فراهم‌سازی آموزش صریح زبان شفاهی و سوادآموزی باشد کودکان پیشرفت بالاتری در این ابعاد نشان می‌دهند در مقایسه با کودکانی که تمرکز برنامه آموزش اوان کودکی برای آن‌ها بیشتر عمومی بوده است (خولوپت‌سوا<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶؛ چمبرس، چیانگ و اسلاوین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). اگرچه فواید آموزش زبان و

1. Narrative
2. Reese, Suggate, Long & Schaughency
3. Terry, Mills, Bingham, Mansour & Marencin
4. Silva, Strasser & Cain
5. Reese, Leyva, Sparks & Grolnick
6. Diamond, Justice, Seigler & Snyder
7. Hill, Gormley & Adelstein
8. Yoshikawa, Weiland & Brooks-Gunn
9. Kholoptseva

و سوادآموزی در پیش دبستانی بر اساس شواهد علمی تأیید شده است، اما تحقیقات نشان می‌دهد که مقدار واقعی آموزش زبان و سوادآموزی در کلاس‌های پیش دبستانی محدود می‌باشد (پلاتی، پیاستا، جاستیس و اُکونل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴).

به‌منظور یادگیری واژگان و ساخت مهارت‌های زبانی، کودکان به فرصت‌هایی برای شکل‌دهی و بیان عقاید، دریافت بازخورد، درگیر شدن با مراقبان در تعامل‌های دوجانبه و واکنشی و مواجهه مکرر با کلمات نیاز دارند (وازیگ، هیندمن، اسنل<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). در نظام تبدلی<sup>۴</sup> (برونفبرنر، ۱۹۹۴) فرض بر این است که رشد ارتباط اولیه به‌وسیله دوره‌های تعاملی دوسویه، متقابل و تراکمی بین کودک و محیطش تسهیل می‌شود و بر این اساس تحقیقات زیادی در مورد روش‌های افزایش رشد ارتباط و رشد زبان کودکان در خانه یا مراکز مراقبتی کودک انجام شده (برای مثال، زاوچ، تول، داریسی ماهونی و استاپل-واکس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶؛ کنگ و کارتا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳) که نتایج نشان می‌دهد با بهبود کمیت و کیفیت تعامل‌های کودک و مراقبان، مهارت‌های زبانی کودک هم ارتقاء بخشیده می‌شود. همچنین مکالمات غنی، به کودکان درباره کلماتی که از پیش می‌دانند دانش پیشینه مفهومی ارائه می‌دهد که آن‌ها را برای یادگیرندگانی با کفایت در مدرسه آماده می‌کند (ماگویر و همکاران، ۲۰۱۸).

مطالعه سنتز پژوهشی لارنسن و همکاران (۲۰۲۰) با هدف توصیف و تحلیل مداخلات صورت گرفته برای بهبود مهارت‌های زبانی کودکان با پیشینه زبانی و فرهنگی مختلف نشان می‌دهد مداخلات در چهار زمینه متمرکز می‌باشند که یکی از آن‌ها کتاب‌خوانی تعاملی<sup>۷</sup> است و واژگان رایج‌ترین پیامدی است که با استفاده از انواع ابزارها مورد هدف قرار گرفته است. دسترسی به کتاب‌های داستان در خانه و کمیت و کیفیت خواندن والدین با کودکانشان با رشد شناختی و زبان کودکان، آمادگی برای مدرسه و پیشرفت تحصیلی

1. Chambers, Cheung & Slavin
2. P,,,,,, ,Ptttt ,, Jus Connlll
3. Wasik, Hindman & Snell
4. Transactional framework
5. Zauche, Thul, Darcy Mahoney & Stapel-Wax
6. Kong & Carta
7. Interactive book reading

مرتبط هستند (زاوچ و همکاران، ۲۰۱۶). هم والدین طبقه مرفه و هم والدین طبقه کارگری در هنگام کتاب‌خوانی، نسبت به سایر فعالیت‌های والد-کودک، از کلمات بیشتر و متنوع‌تری استفاده می‌کنند (دمیر-لیرا، اپلبائوم، گلدین-میدئو، لوین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). بافت کتاب‌خوانی مشارکتی<sup>۲</sup> علاوه بر افزایش واژگان، فرصت‌هایی را برای مهارت‌های درک شنیداری، دانش جهانی<sup>۳</sup>، دانش نوشته و فهمیدن ساختار داستان فراهم می‌کند (پیاستا، جاستیس، مک گیتی و کداروک، ۲۰۱۲؛ آنتونی و همکاران، ۲۰۱۴).

یکی از سبک‌های کتاب‌خوانی مشارکتی، خواندن گفتگومدار<sup>۴</sup> می‌باشد که توسط وایت‌هورست و همکاران (۱۹۸۸) طراحی شده است. خواندن گفتگومدار یک سبک تعاملی و مکالمه‌ای است. کتاب‌خوانی گفتگومدار و مشارکتی، فعالیتی مبتنی بر شواهد علمی بوده که برای تسهیل ظهور سوادآموزی و مهارت‌های زبان شفاهی به کار می‌رود (توسان، فتینگ، فلوری و آبارکا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷؛ فلک، فیلد و هورست<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸). در این روش، یک بزرگ‌سال (مانند مربی، والدین) و کودک یا گروهی از کودکان، کتابی را باهم می‌خوانند درحالی‌که بزرگ‌سال تنوعی از راهبردها از جمله توضیحاتی فراتر از متن را استفاده می‌کند تا درگیری فعال کودکان را در تمرین زبان طی کتاب‌خوانی تسهیل کند (وازیگ و همکاران، ۲۰۱۶). خواندن گفتگومدار بر تعامل‌های کلامی بین بزرگ‌سال و کودک، تشویق پاسخگویی از سوی کودک، توضیح بیشتر روی پاسخ‌های کودک و تشویق شرکت کودک در خواندن و تمرین زبان تأکید دارد (فلوری و شوارتز، ۲۰۱۷).

در پژوهش‌های متعددی کارآیی مداخلات کتاب‌خوانی مشارکتی با هدف ارتقاء تعامل زبانی کودک-والدین برای کودکان از پیشینه‌هایی محروم به لحاظ اقتصادی تأیید شده است (از جمله کانفیلد و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۲۰؛ کنایور، جاکیلا، ازیر، آبود و فرنالد<sup>۸</sup>،

1. Demir-Lira, Applebaum, Goldin-Meadow & Levine
2. Shared-book reading
3. World Knowledge
4. Dialogic Reading
5. Towson, Fettig, Fleury & Abarca
6. Flack, Field & Horst
7. Canfield et al
8. Knauer, Jakiela, Ozier, Aboud & Fernald

۲۰۲۰؛ تروست و همکاران، ۲۰۲۰). سون و گلدستین<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) گزارش کردند که برنامه آموزش پدران به‌طور موفقیت‌آمیزی مؤثر بوده و طی مداخله کتاب‌خوانی مشارکتی، استفاده پدران از تعامل‌های زبانی بافمند و پیچیده‌تر با کودکان افزایش یافته است. همچنین، اجرای کتاب‌خوانی مشارکتی بر رشد مهارت‌های زبانی در محیط‌های آموزشی و مراقبتی برای کودکان خانواده‌های کم‌برخوردار و با زمینه‌های فرهنگی و زبانی مختلف حاکی از اثربخشی این مداخلات است (گنزالز و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴؛ وازیک و هیندمن، ۲۰۲۰؛ لوریو و وودز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). در همین راستا پژوهش لوریو و وودز (۲۰۲۰) با روش تک آزمودنی نشان می‌دهد، کتاب‌خوانی مشارکتی تعاملی معلمان در کلاس‌های هداستارت بر افزایش واژگان کودکان مؤثر بوده است. همچنین نتایج پژوهشی حاکی از آن است که خواندن گفتگومدار بر استفاده کودکان از زبان بافمند، تدابیر ارزشیابی و ارجاع به حالت‌های ذهنی درونی طی گفتار روایتی و نیز بر طول کلی گفتار روایتی تأثیرگذار است (لیور و سنچال، ۲۰۱۱). بر اساس مطالعه گرولیگ، کوهردس، تیفین-ریچاردز و شرودر<sup>۴</sup> (۲۰۲۰) نیز، مداخله خواندن گفتگومدار علاوه بر این که اکتساب واژگان و مهارت‌های تولید گفتار روایتی را در کودکان پیش‌دبستانی تسهیل می‌کند بر درک روایتی تحت‌اللفظی و استنتاجی و بر عمق و گستره واژگان تأثیرات مثبتی دارد.

با توجه به پیشینه پژوهشی، توافق عمومی بر این است که مداخله‌های زودهنگام و غنی‌سازی تعامل‌های زبانی، به‌ویژه برای کودکان پیش‌دبستانی در شرایط محروم، می‌تواند پایه و اساس محکمی را برای آماده‌سازی کودکان برای ورود به مدرسه و پیشرفت تحصیلی سال‌های بعدی فراهم کند و به‌طور خاص از مشکلات خواندن پیشگیری نماید. از این‌رو، در مطالعه حاضر تأثیرات مداخله داستان‌خوانی مشارکتی بر رشد مهارت‌های زبانی شامل معنی‌شناسی، نحو و گفتار روایتی موردبررسی قرار گرفته و به دنبال پاسخگویی به چند سؤال پژوهشی است:

- 
1. Seven & Goldstein
  2. Gonzalez et al
  3. Lorio & Woods
  4. Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards & Schroeder

- آیا داستان‌خوانی مشارکتی بر مهارت‌های نحوی کودکان پیش‌دبستانی تأثیرگذار است؟
- آیا داستان‌خوانی مشارکتی بر مهارت‌های معنی‌شناسی کودکان پیش‌دبستانی تأثیرگذار است؟
- آیا داستان‌خوانی مشارکتی بر گفتار روایتی کودکان پیش‌دبستانی تأثیرگذار است؟
- آیا اثرات مداخله داستان‌خوانی مشارکتی برای کودکان پیش‌دبستانی در طول زمان از پایداری برخوردار است؟

### روش

طرح تحقیق پژوهش حاضر، شبه آزمایشی<sup>۱</sup> با پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری همراه با گروه گواه است. جامعه آماری شامل نوآموزان دختر ۵-۶ ساله مراکز پیش‌دبستانی شهرستان اسلامشهر در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس آزمودنی‌ها از بین کودکان پیش‌دبستانی مدارس دخترانه حیدری‌پور و ایراندخت در شهرک احمدآباد مستوفی انتخاب شدند.

برای انتخاب آزمودنی‌ها و جهت اطمینان از شناسایی کودکان دارای مشکلات زبانی با روش نمونه‌گیری در دسترس با غربالگری چندمرحله‌ای اجرا شد. در مرحله اول غربالگری، کودکانی که به تأیید مربیان کلاس‌ها به لحاظ مهارت‌های کلامی نسبت به همسالان ضعیف‌تر بودند معرفی شدند. در مرحله دوم، ۵۸ کودک معرفی شده، به‌منظور سنجش اولیه رشد زبان با استفاده از خرده‌آزمون تقلید جمله نسخه فارسی آزمون رشد زبان مورد ارزیابی قرار گرفتند. در مرحله سوم، کودکانی که نمره استاندارد تقلید جمله آن‌ها بالای میانگین بود (۱۳ نفر) حذف شدند و برای کودکانی که نمره استاندارد تقلید جمله آن‌ها زیر میانگین بود آزمون رشد زبان به‌عنوان آزمون تشخیصی اجرا شد. ۳ نفر از کودکان با احتمال اختلالات عصبی-تحویلی از نمونه خارج شدند و در نهایت ۳۰ نفر از کودکانی که نمره کل آزمون رشد زبان آن‌ها دو انحراف معیار زیر میانگین (۷۰-۸۵) قرار



داشت به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه جایگزین شدند. یک نفر از گروه آزمایشی به دلیل عدم توانایی در پاسخگویی به برخی از آزمون‌ها و یک نفر از گروه گواه به دلیل داشتن سایر برنامه‌های درمانی، در مرحله پس‌آزمون از پژوهش حذف شدند و درنهایت داده‌های به‌دست‌آمده از ۲۸ نفر موردبررسی قرار گرفت. دامنه سنی گروه نمونه بین ۵ سال و یک ماه تا ۶ سال و یک ماه بود. عدم سابقه مشکلات شنوایی، بینایی، عدم کم‌توانی ذهنی و یا اختلال طیف اُتسم، ملاک‌های ورود به مطالعه و داشتن برنامه درمانی دیگری در حوزه رشد مهارت‌های زبانی و گفتاری به‌موازات برنامه مداخله ملاک خروج از مطالعه بود.

### ابزارها

۱) آزمون رشد زبان<sup>۱</sup>: این آزمون برای اولین بار در سال ۱۹۷۷ توسط هامیل و نیوکامر انتشار یافت و در سال ۱۹۸۸ سومین ویراست آن جهت استفاده در کودکان ۰-۴ تا ۱۱-۸ شکل گرفت. شش خرده آزمون اصلی مربوط به مهارت‌های زبانی شامل واژگان تصویری، واژگان ربطی، واژگان شفاهی، درک دستوری، تقلید جمله، تکمیل دستوری و سه خرده آزمون تکمیلی مربوط به خواندن شامل تمایزگذاری کلمه، تحلیل واجی و تولید کلمه است. از ترکیب نمرات خرده‌آزمون‌های اصلی بهره زبان گفتاری، زبان درکی، سازمان‌دهی، زبان بیانی، معناشناسی، نحو به دست می‌آید. این آزمون توسط حسن‌زاده و مینایی (۱۳۸۹) پس از انطباق زبان‌شناختی هنجاریابی شده است. پایایی آزمون که با استفاده از روش باز آزمایی برای خرده آزمون‌ها بین ۰/۷۸ تا ۰/۸۶ گزارش شده است. ضرایب روایی ملاکی بین خرده‌آزمون واژگان شفاهی با خرده‌آزمون واژه‌های آزمون وکسلر ۰/۵۷ و خرده‌آزمون واژگان ربطی با خرده‌آزمون شباهت‌های آزمون وکسلر ۰/۷۱، خرده‌آزمون تولید کلمه با آزمون اطلاعات آوایی ۰/۴۲ و خرده‌آزمون تمایزگذاری کلمه با آزمون تشخیص شنوایی وپمن ۰/۷۰ به‌دست آمده است.

در این پژوهش، در مرحله نمونه‌گیری از نسخه فارسی آزمون رشد زبان به‌عنوان ابزار تشخیصی استفاده شد. در واقع کودکانی که نمره بهره گفتاری آن‌ها در دامنه ۷۰-۸۵ قرار داشت به‌عنوان آزمودنی‌های دارای مشکلات زبانی انتخاب شدند. همچنین خرده‌آزمون‌های تکمیلی برای آزمودنی‌ها اجرا نشد و فقط ۶ خرده‌آزمون اصلی به‌عنوان متغیر وابسته مورد تحلیل قرار گرفت.

۲) پروتکل فارسی ارزیابی گفتار روایتی: این آزمون برای تحلیل نمونه زبانی<sup>۱</sup> کودکان ۵-۶ ساله فارسی زبان توسط سلیمانی و همکاران در سال ۲۰۱۶ ساخته شده است. آزمون در اصل برگرفته از مجموعه داستان‌های گفتار روایتی اشنایدر، های‌وارد و دوب<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) است که با عنوان ابزار بهنجار گفتار روایتی ادمونت<sup>۳</sup> شناخته می‌شود. تحلیل نمونه زبانی یکی از بهترین روش‌هایی است که مکمل ابزارهای استاندارد شده ارزیابی گفتار و زبان است و برای ارزیابی زبان در حوزه‌های مختلف به کار می‌رود. در پروتکل فارسی ارزیابی گفتار روایتی، از دو مجموعه متناظر به نام مجموعه داستان‌های "الف" و "ب" استفاده شده است. هر مجموعه داستان شامل سه داستان است، داستان‌ها به تدریج از نظر تعداد شخصیت‌ها و طول (تعداد صحنه) پیچیده می‌شوند. برای افزایش پیچیدگی در داستان‌های دوم و سوم هر مجموعه، یک شخصیت به داستان اضافه شده است. در هنگام اجرا نمونه گفتاری کودک ضبط و پس از نسخه‌برداری داستان‌ها، آن‌ها از نظر نحو یعنی ساختار جمله (جمله مرکب ناهم‌پایه، جمله مرکب هم‌پایه، جمله سؤالی، جمله منفی و کل جمله)، عناصر ربط (حروف ربط، ارجاع، اولین اشاره)، نوع کلمه (اسم، صفت، قید، فعل) و معنی‌شناسی (تعداد کل کلمه، انتقال اطلاعات) مورد تحلیل قرار می‌گیرد. نتایج بررسی انواع روایی در تهیه پروتکل توسط افراد خبره بالای ۸۰ درصد و برای بررسی ثبات عملکرد زبانی با استفاده از روش بازآزمایی برای خرده‌آزمون‌های مختلف همبستگی معناداری بین ۰/۲۰ تا ۰/۵۵ گزارش شده است.

- 
1. Language Sample Analysis
  2. Hayward & Dubé
  3. Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)

### برنامه مداخله

برنامه داستان‌خوانی مشارکتی، بر اساس بررسی در ادبیات تحقیق و با توجه به شواهد تجربی و پژوهشی، با استخراج اهم اهداف و راهبردهای آموزشی از مطالعات مختلف طراحی شده است. برنامه مداخله در قالب داستان‌خوانی بر ارتقاء مهارت‌های درکی، بیانی، اصلاح ساختارهای زبانی استوار است. مجموعه اهداف موردنظر در جهت تقویت دو محور مبتنی بر رمز<sup>۱</sup> و مبتنی بر معنا<sup>۲</sup> می‌باشد. محور مبتنی بر رمز دارای ابعاد آگاهی واج‌شناختی، نوشته آگاهی و دانش الفبایی، محور مبتنی بر معنا شامل ابعاد معناشناختی، نحو و گفتار روایتی است و برای هر یک از این ابعاد، اهداف خردی برای آموزش تعریف شده است. برای بُعد معنی‌شناختی اهداف آموزشی مجزا در دو سطح واژگان و سطح جمله در نظر گرفته شد. بُعد نحوی برنامه بدون در نظر گرفتن اهداف خرد آموزشی فقط با به‌کارگیری راهبردها و به‌صورت کاملاً تلویحی و غیرمستقیم مداخله انجام شد. بُعد گفتار روایتی هم در دو سطح ساختار داستان و بازگویی (یا خلاصه‌گویی) پرداخته شد. همچنین طرح درس هر جلسه برای هر کتاب، در قالب ساختار سه مرحله‌ای قبل از خواندن، حین خواندن و بعد از خواندن تنظیم شد.

برنامه داستان‌خوانی مشارکتی مبتنی بر رویکرد خواندن گفتگومدار و راهبردهای چارچوب‌بندی می‌باشد. خواندن گفتگومدار شامل؛ کمک‌های تکمیلی<sup>۳</sup> سؤالات یادآوری<sup>۴</sup> سؤالات باز پاسخ<sup>۵</sup> سؤالات پرسشی<sup>۶</sup> سؤالات ارتباط‌دهنده<sup>۷</sup> است. همچنین، در این برنامه راهبردهای چارچوب‌بندی؛ ارجاع به نوشته<sup>۸</sup>، شیوه بستن<sup>۹</sup>، گسترده‌گویی<sup>۱۰</sup>،

1. code-based
2. meaning-based
3. completion prompts
4. recall questions
5. Open-ended questions
6. wh-questions
7. distancing questions
8. print reference
9. cloze procedure
10. expansion

دگرگویی<sup>۱</sup>، اشاره/سرنخ‌دهی<sup>۲</sup>، پرسش‌های مؤلفه‌ای<sup>۳</sup>، پرسش‌های درکی<sup>۴</sup>، ارزیابی دانش پیشین<sup>۵</sup>، بررسی کلمات<sup>۶</sup> به کار برده شد.

راهبردهای مورد استفاده برای تقویت خزانه واژگان عبارت است از: ۱) ارتباط واژه با بافت داستان ۲) ایجاد فرصت برای تکرار و تولید کلمه ۳) ایجاد اتصال بین کلمه و زندگی کودک ۴) درخواست از کودک برای تعریف کلمه ۵) ارائه مترادف و یا متضاد ۶) تشریح و توضیح معنای کلمات ۷) اشاره به تصویر مرتبط با کلمه جدید ۸) به کارگیری کلمه در جمله.

دو راهبرد دگرگویی و گسترده‌گویی، در مورد دستور زبان و دادن پس‌خوراند دقیق و غیرمستقیم به کودک، با هدف تقویت ساختار نحوی زبان کودکان استفاده شد. تقویت مهارت معنی‌شناختی در سطح جمله با مطرح کردن سؤالاتی برای تعبیر و تفسیر و نتیجه‌گیری از داستان و انواع سؤالات درک مطلب، انجام شد.

با بررسی کتاب‌های مورد تأیید شورای کتاب کودک و با مشورت متخصصان حوزه ادبیات کودک و با در نظر گرفتن اهداف پژوهش و برنامه مداخله، ۳۹ کتاب گروه سنی الف انتخاب شد که برای اجرای برنامه، ۳۰ جلد کتاب اصلی و ۹ کتاب همراه بود. در واقع در هر جلسه یک کتاب اصلی خوانده می‌شد و به تناسب طرح درس و اهداف جلسه بخشی از کتاب‌های همراه استفاده می‌شد. در انتخاب کتاب‌ها بر ملاک‌های تصویری بودن، محتوای تکرارشونده، ساختار روایتی و غنای واژگانی تأکید شده است.

از طریق تطابق محورها و اهداف برنامه مداخله با زیربنای نظری آن‌ها و همچنین اخذ نظر متخصصان، روایی محتوای برنامه بررسی شد که میانگین روایی محتوا برای اهداف آموزشی ۰/۸۴ به دست آمد.

- 
1. recast
  2. pointing/cueing
  3. questions constituent
  4. questions comprehension
  5. assess prior knowledge
  6. word study

## روش اجرا

پس از انتخاب نمونه، ابزارهای اندازه‌گیری به‌عنوان پیش‌آزمون اجرا و سپس، برنامه مداخله برای آزمودنی‌های گروه آزمایشی در ۳۰ جلسه به مدت ۳ ماه، در هفته ۳ جلسه ۳۰ الی ۴۵ دقیقه‌ای، در ۴ گروه کوچک توسط پژوهشگر (نویسنده اول) ارائه شد. پس از پایان برنامه مداخله، به فاصله یک هفته، آزمون‌های مورد استفاده در پیش‌آزمون مجدداً به‌عنوان پس‌آزمون اجرا شد. همچنین برای بررسی پایداری اثرات برنامه مداخله، آزمون‌ها پس از گذشت ۴۰ روز از پس‌آزمون برای همه آزمودنی‌های گروه آزمایشی و گواه مجدداً اجرا شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها و بررسی سؤالات پژوهش از روش‌های آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف استاندارد و روش‌های آمار استنباطی تحلیل واریانس چندمتغیری و تک‌متغیری با اندازه‌گیری مکرر و اثرات ساده بین گروهی استفاده شد.

## نتایج

بر اساس اطاعات به‌دست آمده از فرم جمعیت شناختی، دامنه سنی گروه نمونه بین ۵ سال و یک ماه تا ۶ سال و یک ماه و میانگین سنی گروه آزمایشی ۶۶/۲۹ ماه ( $SD=۳/۹۳$ ) و گروه گواه ۶۷/۲۱ ماه ( $SD=۳/۵۳$ ) بود. در گروه آزمایشی، میانگین سنی مادران ۳۱/۰۷ سال ( $SD=۵/۱۱$ ) و پدران ۳۵/۲۹ سال ( $SD=۴/۹۸$ ) و در گروه گواه، میانگین سنی مادران ۳۳/۲۱ سال ( $SD=۳/۵۱$ ) و پدران ۳۷/۱۴ سال ( $SD=۳/۷۲$ ) بود. اطلاعات مربوط به سطح تحصیلات، تعداد فرزندان و زبان به تفکیک در جدول ۱ آمده است.

توزیع فراوانی سطح تحصیلات مادران نشان می‌دهد بیشترین میزان تحصیلات به مدرک دیپلم اختصاص دارد که در گروه آزمایشی ۵۰٪ ( $n=۷$ ) و در گروه گواه ۶۴٪ ( $n=۹$ ) می‌باشد؛ اما بالاترین فراوانی سطح تحصیلات در پدران گروه آزمایشی ۶۴٪ ( $n=۹$ ) سیکل و گروه گواه ۳۵٪ ( $n=۵$ ) دیپلم گزارش شده است. در هر دو گروه، ۵۷٪ ( $n=۸$ ) خانواده‌ها تعداد دو فرزند دارند. بر اساس گزارش والدین، حدود ۵۰ درصد از کل آزمودنی‌ها در شرایط دوزبانه رشد کرده بودند. در هر دو گروه حدود ۵۰٪ از والدین فارسی‌زبان و دومین گروهی که بیشترین افراد را به خود اختصاص می‌داد گروه والدین

کرد زبان بودند که در گروه آزمایشی ۳۵٪ (n=۵) و در گروه گواه ۲۱٪ (n=۳) و نیز ۱۴ درصد از هر گروه ترک‌زبان بودند. طی مصاحبه با مادران، وضعیت زبان غیرفارسی آزمودنی‌ها در خانواده بررسی شد. جمع‌بندی پاسخ‌ها نشان داد که کودک یا به‌طور کامل در ارتباط با والدین به زبان غیرفارسی حرف می‌زند، یا والدین به زبان غیرفارسی صحبت می‌کنند و کودک زبان غیرفارسی را می‌فهمد ولی به زبان فارسی پاسخ می‌دهد، یا کودک فقط به زبان فارسی مسلط است و یا کودک در خانواده به هر دو زبان فارسی و زبان غیرفارسی صحبت می‌کند. نتایج نشان می‌دهد در هر دو گروه حدود ۷۱٪ (n=۱۰) از آن‌ها فقط به زبان فارسی تکلم می‌کنند (جدول ۱). لازم به ذکر است که تمام آزمودنی‌های دو گروه به زبان فارسی تسلط داشتند.



جدول ۱. توزیع فراوانی سطح تحصیلات والدین، تعداد فرزندان و زبان در گروه آزمایشی و گواه

گواه		آزمایش				سطح تحصیلات
درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	مادر	پدر	
۱۴/۳	۲	۱۴/۳	۲	مادر		سطح تحصیلات
۱۴/۳	۲	۰	۰	پدر		
۷/۱	۱	۲۱/۴	۳	مادر		
۲۸/۶	۴	۶۴/۳	۹	پدر		
۶۴/۳	۹	۵۰/۰	۷	مادر		
۳۵/۷	۵	۲۸/۶	۴	پدر		
۰	۰	۰	۰	مادر		
۱۴/۳	۲	۰	۰	پدر		
۱۴/۳	۲	۱۴/۳	۲	مادر		
۷/۱	۱	۷/۱	۱	پدر		
۳۵/۷	۵	۲۸/۶	۴	یک		تعداد فرزند
۵۷/۱	۸	۸۵/۷	۸	دو		
۷/۱	۱	۱۴/۳	۲	سه		
۵۷/۱	۸	۵۰/۰	۷	فارسی		زبان غیرفارسی والدین
۲۱/۴	۳	۳۵/۷	۵	کردی		
۱۴/۳	۲	۱۴/۳	۲	ترکی		
۷/۱	۱	۰	۰	لری		
۰	۰	۱۴/۳	۲	حرف می‌زند		زبان غیرفارسی کودکان
۰	۰	۷/۱	۱	می‌فهمد		
۷۱/۴	۱۰	۷۱/۴	۱۰	فارسی		
۲۸/۶	۴	۷/۱	۱	فارسی و زبان غیرفارسی		

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف استاندارد در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برای هر گروه گزارش شده است. بر اساس نتایج، میانگین نمرات در آزمون رشد زبان در دو گروه آزمایشی و گواه در طول زمان افزایش یافته است، اما میزان این افزایش در گروه آزمایشی بیشتر است. میانگین نمرات در خرده آزمون‌های گفتار روایتی در پس‌آزمون افزایش یافته اما در مرحله پیگیری کمی کاهش یافته است.

برای بررسی معناداری تفاوت میانگین‌ها بین دو گروه، از آزمون‌های اندازه‌گیری مکرر استفاده شد؛ بنابراین ابتدا مفروضه همگنی واریانس بین گروه‌ها با آزمون همگنی واریانس لوین مورد بررسی قرار گرفت که نتایج نشان داد همگنی واریانس در همه متغیرها، به‌غیر از چند مورد، برای سه مرحله اندازه‌گیری برقرار است. همچنین مفروضه کرویت موخلی مورد بررسی قرار گرفت؛ که در اکثر متغیرها این مفروضه برقرار بود. در مواردی که مفروضه رعایت نشده از آزمون گرین هاوس گیسر و هوین - فلت استفاده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی گروه آزمایش و گواه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری خرده

آزمون‌های رشد زبان و گفتار روایتی

متغیر		گروه آزمایشی						گروه گواه						
		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری		
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
آزمون رشد زبان	واژگان تصویری	۱/۴۵	۶/۵۰	۱/۶۴	۰/۹۳	۱/۲۸	۱۲/۳۶	۱/۵۱	۶/۱۴	۱/۵۰	۷/۴۳	۱/۳۴	۷/۵۰	
	واژگان ربطی	۱/۴۷	۸/۰۰	۱۱/۱۴	۱/۰۳	۱/۶۵	۱۲/۵۷	۱/۲۱	۹/۰۷	۱/۲۱	۹/۰۷	۰/۸۹	۹/۷۹	
	واژگان شفاهی	۰/۹۲	۶/۹۳	۹/۲۹	۰/۹۱	۱/۳۱	۱۰/۲۱	۰/۸۶	۷/۱۴	۰/۹۵	۷/۱۴	۰/۶۵	۷/۵۰	
	درک دستوری	۱/۸۳	۷/۵۰	۱۲/۶۴	۱/۰۸	۱/۱۶	۱۳/۵۰	۲/۳۷	۵/۶۴	۱/۷۴	۸/۵۷	۱/۵۵	۸/۵۷	
	تقلید جمله	۱/۸۲	۵/۷۱	۸/۶۴	۱/۰۱	۱/۱۰	۹/۱۴	۷/۴۳	۱/۲۸	۸/۲۱	۱/۱۹	۸/۵۰	۱/۰۲	۸/۵۰
	تکمیل دستوری	۲/۲۲	۵/۷۹	۲/۳۹	۸/۷۹	۱/۸۵	۹/۲۱	۶/۳۶	۱/۷۸	۶/۷۱	۱/۶۸	۶/۷۱	۱/۳۳	۶/۷۱
	بهره زبان گفتاری	۴/۵۳	۸۰/۳۶	۱۰۲/۱۴	۵/۰۱	۶/۳۱	۱۰۶/۸۶	۳/۰۱	۸۱/۱۴	۳/۹۳	۸۸/۰۷	۳/۵۰	۸۹/۵۰	
	بهره معناشناسی	۴/۸۷	۸۳/۹۳	۱۰۳/۳۶	۶/۱۸	۷/۱۵	۱۰۹/۶۴	۴/۶۵	۸۳/۵۰	۴/۶۹	۸۸/۱۴	۳/۳۹	۹۰/۵۰	
	بهره نحو	۵/۴۸	۸۰/۲۹	۱۰۰/۵۷	۵/۴۳	۵/۷۹	۱۰۳/۲۱	۵/۳۹	۸۰/۶۴	۵/۲۱	۸۸/۵۷	۳/۷۶	۸۸/۵۷	
آزمون گفتار روایتی	جمله مرکب هم- پایه	۲/۴۴	۳/۱۴	۱۳/۴۳	۳/۰۱	۱/۷۹	۱۱/۵۷	۲/۵۸	۴/۷۹	۳/۱۶	۱۰/۱۴	۲/۶۴	۷/۷۹	
	جمله مرکب ناهم‌پایه	۴/۲۰	۶/۸۶	۱۱/۶۴	۳/۲۰	۴/۴۵	۱۰/۰۰	۳/۹۶	۴/۵۰	۱/۵۰	۳/۴۳	۱/۸۳	۴/۱۴	
	تعداد کل جمله	۸/۸۵	۳۸/۳۶	۵۲/۸۶	۹/۹۶	۹/۶۳	۴۲/۲۱	۳۴/۵۰	۶/۷۰	۳۴/۲۹	۷/۰۴	۵/۷۱	۳۲/۵۰	
	تعداد کل کلمه	۳۴/۴۰	۱۴۳	۱۹۹/۱۴	۴۶/۶۲	۴۴/۰۹	۱۶۲/۶۴	۴۶/۰۲	۱۲۲/۶۴	۱۱۹/۰۰	۲۷/۸۷	۳۲/۵۷	۱۲۳/۴۳	
	انتقال اطلاعات	۲/۷۴	۲۱/۴۳	۴۶/۷۱	۴/۱۴	۳۹/۶۴	۵/۰۹	۲۳/۷۱	۲/۴۳	۳۴/۶۴	۱۸/۹۴	۴/۳۶	۳۰/۳۶	

در جدول ۳ نتایج آزمون اندازه‌گیری مکرر چندمتغیری بر خرده آزمون‌های رشد زبان در دو گروه ارائه شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد بین گروه‌های آزمایشی و گواه از لحاظ



پس آزمون متغیرهای وابسته معنادار است. بدین معنی که بین گروه‌ها تفاوت وجود دارد و بعلاوه این تغییرات از پیش آزمون تا پیگیری معنادار بوده و این تغییرات در یکی از گروه‌ها بیشتر از گروه دیگر رخ داده است؛ بنابراین در ادامه با بررسی نتایج آزمون‌های تک‌متغیری تغییرات مؤلفه‌ها در طی زمان بررسی شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون اندازه‌گیری مکرر چندمتغیری برای خرده آزمون‌های رشد زبان

$\eta^2$	P	Df خطا	df فرضیه	F	ارزش		
۰/۸۲	۰/۰۰۱	۲۱	۶	۱۵/۶۱	۰/۸۲	اثر پیلایی	آزمون رشد زبان
۰/۸۲	۰/۰۰۱	۲۱	۶	۱۵/۶۱	۰/۱۸	لامبدای ویلکز	
۰/۸۲	۰/۰۰۱	۲۱	۶	۱۵/۶۱	۴/۴۶	تی هتلینگ	
۰/۸۲	۰/۰۰۱	۲۱	۶	۱۵/۶۱	۴/۴۶	بزرگ‌ترین ریشه روی	
۰/۶۸	۰/۰۰۱	۲۵	۲	۲۶/۰۲	۰/۶۸	اثر پیلایی	بهره معناشناسی و بهره نحو
۰/۶۸	۰/۰۰۱	۲۵	۲	۲۶/۰۲	۰/۳۲	لامبدای ویلکز	
۰/۶۸	۰/۰۰۱	۲۵	۲	۲۶/۰۲	۲/۰۸	تی هتلینگ	
۰/۶۸	۰/۰۰۱	۲۵	۲	۲۶/۰۲	۲/۰۸	بزرگ‌ترین ریشه روی	

بر اساس نتایج آزمون تک‌متغیری اندازه‌گیری مکرر (جدول ۴)، به جزء خرده‌آزمون تقلید جمله ( $F=0/28$ ؛  $P<0/01$ )، تغییرات تفاوت بین دو گروه در همه مؤلفه‌های هر دو آزمون معنادار است. تفاوت بین میانگین نمرات دو گروه بیان‌کننده این مطلب است که برنامه داستان‌خوانی مشارکتی بر رشد زبان و گفتار روایتی تأثیرگذار بوده و با در نظر گرفتن مجذور اتا، می‌توان گفت که در واژگان تصویری ۷۲٪، واژگان ربطی ۴۸٪، واژگان شفاهی ۵۶٪، درک دستوری ۶۸٪، تکمیل دستوری ۱۶٪، بهره گفتاری ۶۲٪، بهره معناشناسی ۶۷٪ و بهره نحو ۵۱ درصد واریانس تغییرات ناشی از برنامه داستان‌خوانی مشارکتی است. همچنین اندازه‌های اثر مشاهده‌شده در خرده‌آزمون‌های گفتار روایتی حاکی از آن است که در جمله مرکب هم‌پایه ۱۹٪، جمله مرکب ناهم‌پایه ۵۷٪، تعداد کل جمله ۴۴٪، تعداد کل کلمه ۳۲٪ و انتقال اطلاعات ۲۷ درصد از تغییرات مشاهده‌شده در پس‌آزمون حاصل دریافت برنامه مداخله است. در ادامه برای بررسی این تغییرات اثرات

ساده بین گروهی بررسی شده است تا مشخص شود در کدام مرحله اندازه‌گیری (پیش-آزمون، پس‌آزمون یا پیگیری) بین دو گروه تفاوت وجود دارد.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس‌ها تک‌متغیری با اندازه‌گیری مکرر برای آزمون رشد زبان و آزمون گفتار روایتی

متغیر	منبع	SS	df	MS	F	P	$\eta^2$
آزمون رشد زبان	واژگان تصویری	۶۹/۱۴	۱	۶۹/۱۴	۶۶/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۷۲
	واژگان ربطی	۱۷/۲۹	۱	۱۷/۲۹	۲۳/۹۵	۰/۰۰۱	۰/۴۸
	واژگان شفاهی	۱۶/۷۷	۱	۱۶/۷۷	۳۳/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۵۶
	درک دستوری	۹۱/۶۸	۱	۹۱/۶۸	۵۶/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۶۸
	تقلید جمله	۰/۳۲	۱	۰/۳۲	۰/۲۸	۰/۶۰۲	۰/۰۱
	تکمیل دستوری	۱۲/۴۴	۱	۱۲/۴۴	۵/۰۸	۰/۰۳۳	۰/۱۶
	بهره گفتاری	۷۳/۳۲	۱	۷۳/۳۲	۴۲/۳۸	۰/۰۰۱	۰/۶۲
	بهره معنانشناسی	۹۴۱/۱۵	۱	۹۴۱/۱۵	۵۳/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۶۷
	بهره نحو	۵۵۲/۱۰	۱	۵۵۲/۱۰	۲۷/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۵۱
	آزمون گفتار روایتی	جمله مرکب هم-پایه	۲۲/۹۲	۱	۲۲/۹۲	۶/۱۵	۰/۰۲۰
جمله مرکب ناهم‌پایه		۲۰۹/۹۲	۱	۲۰۹/۹۲	۳۴/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۵۷
تعداد کل جمله		۸۰۳/۵۷	۱	۸۰۳/۵۷	۲۰/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۴۴
تعداد کل کلمه		۱۲۵۷۳/۰۲	۱	۱۲۵۷۳/۰۲	۱۲/۴۳	۰/۰۰۲	۰/۳۲

۰/۲۷	۰/۰۰۱	۹/۴۴	۲۸۲/۸۹	۱	۲۸۲/۸۹	گروه	انتقال اطلاعات
------	-------	------	--------	---	--------	------	-------------------

اثرات ساده بین آزمودنی (جدول ۵) نیز حاکی از این است که بین دو گروه آزمایشی و گواه تفاوت معنادار فقط در پیش آزمون خرده آزمون‌های درک دستوری، تقلید جمله و انتقال اطلاعات وجود دارد اما در پیش آزمون سایر خرده آزمون‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین، به غیر از خرده آزمون تقلید جمله، بین دو گروه تفاوت میانگین‌ها در پس آزمون و پیگیری معنادار است و میانگین گروه آزمایشی در دو مرحله بالاتر از گروه گواه است.

جدول ۵. نتایج آزمون اثر ساده بین گروهی برای آزمون رشد زبان و آزمون گفتار روایتی در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

P	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	مقایسه		P	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	مقایسه
۰/۸۱۴	۱/۸۰	۰/۴۳	پیش آزمون	بهره معناشناسی	۰/۵۳	۰/۵۶	۰/۳۶	پیش آزمون
۰/۰۰۱	۲/۰۷	۱۵/۲۱۴	پس آزمون		۰/۰۰۱	۰/۴۷	۴/۲۱۴	پس آزمون
۰/۰۰۱	۲/۱۲	۱۹/۱۴۳	پیگیری		۰/۰۰۱	۰/۵۰	۴/۸۵۷	پیگیری
۰/۸۶۳	۲/۰۵	-۰/۳۶	پیش آزمون	بهره نحو	۰/۷۸	۰/۵۰	-۰/۱۴	پیش آزمون
۰/۰۰۱	۲/۱۱	۱۲/۳۵۷	پس آزمون		۰/۰۰۱	۰/۴۲	۲/۰۷۱	پس آزمون
۰/۰۰۱	۱/۸۵	۱۴/۶۴۳	پیگیری		۰/۰۰۱	۰/۵۰	۲/۷۸۶	پیگیری
۰/۰۹۵	۰/۹۵	-۱/۶۴	پیش آزمون	جمله مرکب هم پایه	۰/۵۳	۰/۳۴	-۰/۲۱	پیش آزمون
۰/۰۰۹	۱/۱۷	۳/۲۸۶	پس آزمون		۰/۰۰۱	۰/۳۵	۲/۱۴۳	پس آزمون
۰/۰۰۱	۰/۸۵	۳/۷۸۶	پیگیری		۰/۰۰۱	۰/۳۹	۲/۷۱۴	پیگیری
۰/۱۳۹	۱/۵۴	۲/۳۶	پیش آزمون	جمله مرکب ناهم پایه	۰/۰۳	۰/۸۰	۱/۸۵۷	پیش آزمون
۰/۰۰۱	۰/۹۵	۸/۲۱۴	پس آزمون		۰/۰۰۱	۰/۵۵	۴/۰۷۱	پس آزمون
۰/۰۰۱	۱/۲۹	۵/۸۵۷	پیگیری		۰/۰۰۱	۰/۵۲	۴/۹۲۹	پیگیری
۰/۲۰۵	۲/۹۷	۳/۸۶	پیش آزمون	تعداد کل جمله	۰/۰۱	۰/۵۹	-۱/۷۱۴	پیش آزمون
۰/۰۰۱	۳/۲۶	۱۸/۵۷۱	پس آزمون		۰/۳۱	۰/۴۲	۰/۴۳	پس آزمون
۰/۰۰۳	۲/۹۹	۹/۷۱۴	پیگیری		۰/۱۲	۰/۴۰	۰/۶۴	پیگیری
۰/۶۱۶	۱۵/۳۶	۷/۷۹	پیش آزمون	تعداد کل	۰/۴۶	۰/۷۶	-۰/۵۷	پیش آزمون

۰/۰۰۱	۱۴/۵۲	۸۰/۱۴۳	پس‌آزمون	کلمه	۰/۰۱	۰/۷۸	۲/۰۷۱	پس‌آزمون	دستوری
۰/۰۱۳	۱۴/۶۵	۳۹/۲۱۴	پیگیری		۰/۰۰۱	۰/۶۱	۲/۵۰۰	پیگیری	
۰/۰۰۳	۰/۹۸	-۲/۲۸۶	پیش‌آزمون	انتقال اطلاعات	۰/۵۹۴	۱/۴۵	-۰/۷۹	پیش‌آزمون	بهره گفتاری
۰/۰۰۳	۵/۱۸	۱۲/۰۷۱	پس‌آزمون		۰/۰۰۱	۱/۷۰	۱۴/۰۷۱	پس‌آزمون	
۰/۰۰۱	۱/۷۹	۹/۲۸۶	پیگیری		۰/۰۰۱	۱/۹۳	۱۷/۳۵۷	پیگیری	

### بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش با توجه به اهمیت غنی‌سازی تجارب زبانی برای کودکان با تبار اقتصادی و اجتماعی پایین، اثربخشی برنامه داستان‌خوانی مشارکتی بر رشد زبانی نوآموزان پیش‌دبستانی مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس نتایج تحلیل آماری، شاخص‌های زبانی شامل نحو، معنی‌شناسی و گفتار روایتی در گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری رشد قابل ملاحظه و معناداری داشته و بهبودی ایجاد شده پایدار نیز بوده است.

نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که آموزش تلویحی و ضمنی مهارت‌های مرتبط با معنا در برنامه داستان‌خوانی مشارکتی موجب ارتقاء مهارت‌های زبانی در کودکان پیش‌دبستانی می‌شود (اسپنسر و همکاران، ۲۰۱۳؛ سون و گلدستین، ۲۰۲۰؛ وازیک و هیندمن، ۲۰۲۰؛ لوریو و وودز، ۲۰۱۸؛ گیلکرسان و همکاران، ۲۰۱۵) که نتایج پژوهش حاضر نیز با این مطالعات همسو است.

در تبیین اثربخشی برنامه مداخله بر مهارت معنی‌شناسی (بهره معنی‌شناسی از آزمون رشد زبان و خرده‌آزمون‌های تعداد کل کلمه و انتقال اطلاعات از آزمون گفتار روایتی) می‌توان بر ساختار برنامه داستان‌خوانی اشاره کرد. برنامه آموزشی با توجه به اهداف تعریف شده با تمرینات متنوع به آموزش بُعد معنانشناسی زبان در دو سطح کلمه و سطح جمله می‌پردازد. در سطح کلمه از راهبردهای توصیف کردن، برچسب زدن و مطرح کردن سؤالات پرسشی به منظور ساخت واژگان و درک و فهم کلمات استفاده می‌شود. تقویت مهارت معنانشناسی در سطح جمله با مطرح کردن سؤالاتی برای تعبیر و تفسیر و نتیجه‌گیری از داستان و انواع سؤالات درک مطلب، انجام شده است. پیش‌بینی نتایج، خلق تداعی‌ها،

مرتبط کردن صحنه‌های داستان به تجربه‌های زندگی و دانش قبلی، قرار گرفتن کودکان در قالب شخصیت‌های داستان و بیان احساس و تصمیماتشان و در نتیجه پی بردن به انگیزه‌های شخصیت‌های داستان در تقویت و توسعه تفکر تفسیری مؤثر می‌باشند که منجر به تقویت معنا و درک مطلب می‌شود.

در خواندن گفتگومدار به منظور رشد بهینه زبان شفاهی، سؤالات مختلف و برانگیزاننده و فراوانی در مراحل مختلف اجرا مطرح می‌شود تا کودک را به مشارکت کلامی ترغیب کند. در همین راستا شواهد پژوهشی نشان می‌دهد هنگامی که بزرگسالان طی داستان خوانی ترکیبی از زبان ساده (برای مثال، سؤالات برجسب زدن) و زبان استنباطی (برای مثال، سؤالات باز پاسخ چالش برانگیز) را استفاده می‌کنند کودکان پیش دبستانی زبان بیانی و مهارت‌های تفکر انتزاعی بالاتر و معنادارتری نشان می‌دهند (بریتو و همکاران، ۲۰۰۶). همچنین، بر اساس مطالعه گنزالز و همکاران (۲۰۱۴)، فراوانی و استمرار پرسشگری ارتباط مستقیم با افزایش مهارت‌های واژگان بیانی دارد و صحبت کردن فراتر و خارج از متن به طور معناداری با بهبود مهارت‌های زبانی و پیش سوادآموزی کودکان ارتباط دارد. همچنین، در تبیین این نتایج می‌توان به فراوانی تعداد جلسات و فراوانی کتاب‌های خوانده شده با موضوعات متنوع اشاره کرد. نتایج مطالعه مروری زاچ و همکاران (۲۰۱۶) نشان می‌دهد فراوانی داستان خوانی بر افزایش واژگان، پیچیدگی زبانی، مهارت‌های درک زبانی پیشرفته‌تر تأثیر مثبتی دارد. با گفتن کلمات بیشتر، متنوع و پیچیده‌تر به کودک به طور متقابل درون داد زبانی نیز متنوع و پیچیده می‌شود (هاتنلوچر و همکاران، ۲۰۱۰).

برخی صاحب نظران (نوربری و بیشاپ، ۲۰۰۳) تعداد کل کلمات در تعریف داستان را شاخصی برای سنجش طول داستان و برخی دیگر (پل، ۲۰۰۷؛ سلیمانی و همکاران، ۲۰۱۶) شاخصی برای سنجش جنبه معنی شناسی در نظر گرفته‌اند؛ و همچنین انتقال اطلاعات در تعریف داستان شاخصی برای سنجش جنبه معنی شناسی معرفی شده است (نوربری و بیشاپ، ۲۰۰۳؛ سلیمانی و همکاران، ۲۰۱۶). در تبیین نتایج به دست آمده در اثربخشی برنامه برافزایش تعداد کلمات و انتقال اطلاعات، به نظر می‌رسد علاوه بر این که مواجهه با

واژگان بیشتر و متنوع تأثیرگذار بوده همچنین، خرده اهداف آموزشی ساختار داستان و بازگویی نیز به احتمال زیاد سهمیم بوده باشد. مطالعات نشان می‌دهند که در کودکان با مشکلات زبانی، بازگویی داستان منجر به تقویت طول جمله، تنوع واژگانی، پیچیدگی جمله و تقویت اجزای کلیدی دستور داستان می‌شود (هایوارد، گیلان و لاین، ۲۰۰۷). از طریق تمرین بازگویی، یادآوری اطلاعات داستان، درک ساختار داستان و پیچیدگی زبان شفاهی (هیلمن، میلر و ناکرتز، ۲۰۱۰)، بازشناسی عناصر داستان (ایسبل و همکاران، ۲۰۰۴) ارتقاء می‌یابد. علاوه بر موارد فوق می‌توان گفت که افزایش تعداد کل کلمات، افزایش در انتقال اطلاعات را توجیه می‌کند به دلیل این که به‌طور قطع افزایش انتقال اطلاعات مستلزم استفاده از کلمات و جملات بیشتر و احتمالاً پیچیده‌تر است (سلیمانی و همکاران، ۲۰۱۶).

در تبیین نتایج مرتبط با مؤلفه نحوی (بهره نحو از آزمون رشد زبان و خرده‌آزمون‌های تعداد کل جمله، جمله مرکب ناهم‌پایه و جمله مرکب هم‌پایه از آزمون گفتار روایتی) می‌توان اشاره کرد که در تمامی جلسات با استفاده از راهبردهای چارچوب‌بندی دگرگویی، گسترده‌گویی، شیوه بستن و کمک‌های تکمیلی در مورد دستور زبان، به تقویت ساختار نحوی زبان پرداخته شد. داستان‌خوانی دایره لغات کودکان را افزایش داده و استفاده و کاربرد صحیح کلمات و جملات را از نظر دستور زبانی به آن‌ها یاد می‌دهد. همان‌طور که در مطالب قبل نیز گفته شد، با گفتن کلمات بیشتر، متنوع و پیچیده‌تر به کودک به‌طور متقابل درون‌داد زبانی نیز متنوع و پیچیده می‌شود. تنوع گفتاری در کلمات، پیچیدگی گرامری و ساختار نحوی به اکتساب، درک و تولید زبان کمک می‌کند که به احتمال زیاد به‌طوری قوی با یادگیری زبانی و شناختی کودکان مرتبط است (هانتلوچر و همکاران، ۲۰۱۰).

یک تبیین تفسیری در رشد بُعد نحوی زبان، تأثیر کمیت بیشتر گفتار است. داستان‌خوانی مشارکتی همراه با تعامل‌های دوجانبه و بحث و گفتگو، فرصت‌های زیادی برای مواجهه با زبان برای کودکان فراهم می‌کند تا مهارت‌های لازم برای یادگیری زبان رشد کند و اصلاح شود. کودکان ممکن است با معنا، ترکیب‌بندی‌های نحوی و ترکیبات

گرامری بیشتری مواجهه شوند که موجب یادگیری کلمات جدید، رشد واژگان و نیز آشنایی بیشتر با ساختار و قواعد زبان گفتاری می‌شود. (تامسلو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). همچنین می‌توان به شواهد پژوهشی استناد کرد که تفاوت در ساختارهای نحوی در درون‌داد زبانی می‌تواند بر رشد زبان کودک تأثیرگذار باشد. علاوه بر بهبود واژگان و پیچیدگی گرامری گفتار کودک، تنوع نحوی در گفتار بزرگسالان منجر به فهم کودک و رشد نحوی پیشرفته در زبان کودک می‌شود (هاتنلوچر و همکاران، ۲۰۱۰).

هم راستا با نتایج به‌دست آمده از پژوهش حاضر، یافته‌های چندین پژوهش (کلین و ادواردز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ وسترلاند و لاگربرگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ لوین و همکاران، ۲۰۲۰)، نشان می‌دهد جذب کودکان به داستان‌گویی به‌وسیله پرسیدن سؤالات، تشویق پاسخ‌های کلامی، معرفی تنوعی از کلمات و آموزش مفاهیم در حین داستان‌خوانی، بر بهبود درک زبان، مهارت‌های واژگانی، پیچیدگی نحوی و رشد سوادآموزی کودکان مؤثر است.

در تبیین نتایج پژوهش حاضر مبنی بر بهبود مهارت گفتار روایتی، فرض بر این است که دانش ساختار داستان از طریق انجام مکرر داستان‌خوانی مشارکتی بین بزرگسال و کودک شکل می‌گیرد. داستان‌خوانی مشارکتی بافتی را فراهم می‌کند که در آن گفتگو-هایی درباره داستان‌ها ایجاد می‌شود و این گفتگوها می‌تواند بر عناصر گفتار روایتی موجود در تصویر و متن تأکید داشته باشد. از طریق پرسش و پاسخ، فضای گفتگویی ایجاد می‌شود که شامل فرصت‌های زیادی برای بزرگسالان است تا عناصر گفتار روایتی را چارچوب‌بندی کنند (لیور و سنچال، ۲۰۱۱). محققان بیان می‌کنند که خواندن گفتگومدار بر استفاده کودکان از زبان بافتمند، تدابیر ارزشیابی و ارجاع به حالت‌های ذهنی دورنی در تولید، طول کلی گفتار روایتی و نیز درک روایتی تحت‌اللفظی و استنتاجی و بر عمق و گستره واژگان تأثیرگذار است (زونبرگن و همکاران، ۲۰۰۳؛ لیور و سنچال، ۲۰۱۱؛ گرولیگ و همکاران، ۲۰۲۰).

- 
1. Tomasello
  2. Cline & Edwards
  3. Westerlund & Lagerberg

برخی مداخلات داستان‌خوانی ممکن است خرده ساختار یا کلان ساختار را در گفتار روایتی مورد توجه قرار دهند. خرده ساختار متمرکز بر صورت و محتوا زبان است و بیشتر خواص درونی داستان را بررسی می‌کند. تعداد کلمات و جملاتی که در گفتار روایتی داستان گنجانده می‌شود از جمله مواردی است که در خرده ساختار مورد توجه است (جاستیس و همکاران، ۲۰۰۶). کلان ساختار سازمان‌بندی ایده‌های اصلی در گفتار روایتی است. کلان ساختار گفتار روایتی در واقع طرحی است که مؤلفه‌های دستور داستان در آن گنجانده شده است (وسترولد و گیلون، ۲۰۰۸). با توجه به این که در آزمون گفتار روایتی هم تعداد جملات و تعداد کلمات (خرده ساختار) و هم انتقال اطلاعات (کلان ساختار) مورد بررسی قرار گرفته و در گروه آزمایشی پس از مداخله افزایش معناداری داشته است می‌توان گفت برنامه داستان‌خوانی بر مهارت‌های خرده ساختار و کلان ساختار گفتار روایتی کودکان تأثیرگذار است. بر طبق شواهد موجود، توجه به فرایندهای شناختی مانند یادآوری واقعه و تفکر علی، بر کلان ساختار گفتار روایتی که ریشه در دستور داستان دارد، تأثیر می‌گذارد (برمن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵ نقل از جاستیس و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین، آموزش ساختار داستان با استفاده از نقشه داستان در بهبود دانش ساختار داستان و کلان ساختار گفتار روایتی کودکان در معرض خطر و کودکان با ناتوانی به‌طور مثبتی تأثیرگذار بوده است (استاگلیان و بون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). نتایج برخی مداخلات نشان می‌دهد گفتگو درباره جزئیات داستان، طرح سؤالات باز پاسخ یا پرسشی (چرا، چه کسی، چه وقت، کجا) در حین خواندن گفتگو مدار منجر به بهبود گفتار روایتی کودکان می‌شود (پترسون، جسو و مک‌کاب، ۱۹۹۹).

در پژوهش حاضر، برنامه داستان‌خوانی مشارکتی طی جلسات با توجه به اهداف خرد تعریف شده برای گفتار روایتی به آموزش دانش در مورد ساختار داستان و بازگویی می‌پردازد. در اکثر جلسات، موقعیت داستان در مرحله قبل از خواندن با دادن اطلاعات زمینه‌ای در مورد شخصیت‌های داستان، تماشای تصاویر و ورق زدن کتاب توسط آزمودنی‌ها،

1. Berman
2. Stagliano & Boon



بحث و گفتگو درباره فضا و مکان فیزیکی داستان پرداخته می‌شد. از جمله راهکارهای تقویت دانش درباره ساختار می‌توان به مطرح کردن سؤالاتی از نوع یادآوری مبتنی بر واقعیت‌های داستان، سؤالات مبتنی بر توالی زمانی یا علی، طرح سؤال و اشاره به حالت‌ها و پاسخ‌های هیجانی و ذهنی شخصیت‌ها اشاره کرد. اصل مهم بازگویی داستان این است که بتوان ساختار داستان را در ذهن نگه‌داشت. در برنامه مداخله، ترسیم نقشه داستان با ساده‌ترین شکل آن یعنی ترسیم در سه مرحله اول، بعد و آخر تمرین می‌شد. به عبارتی دانش درباره ساختار داستان در سه صحنه مسئله (رویداد آغازین و پاسخ درونی)، تلاش برای حل مشکل و پیامد تمرین می‌شد. به همین منظور از کتاب‌های تصویری ساده استفاده شد تا کودکان قادر به نقاشی داستان باشند. علاوه بر این، در ابتدای هر جلسه به خلاصه داستان جلسه قبل اشاره می‌شد. به‌طور معمول در پایان هر جلسه با خلاصه‌گویی و طرح سؤالات یادآوری و توالی به دانش کلی درباره ساختار داستان پرداخته می‌شد.

جهت بررسی سؤال مربوط به پایداری تأثیر برنامه مداخله‌ای از اختلاف نمرات پس‌آزمون-پیگیری استفاده و میانگین گروه‌ها با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری مقایسه شدند که نتایج آن در بخش یافته‌ها گزارش شد. نتایج آزمون‌ها در پیگیری و پس از گذشت ۷ هفته از پایان جلسات مداخله نشان داد که اثرات برنامه داستان‌خوانی مشارکتی در کودکان با مشکلات زبانی از پایداری لازم برخوردار است.

در مطالعه حاضر به دلیل استفاده از آزمودنی‌هایی با لحاظ تبار اقتصادی-اجتماعی ضعیف، تعمیم نتایج به سایر کودکان را دشوار می‌کند. برای ارزیابی گفتار روایتی از یک مجموعه تصاویر در سه مرحله آزمون استفاده شد. به دلیل تصویری بودن امکان انتقال یادگیری و تجربه از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیگیری وجود دارد. این مسئله ممکن است شائبه عدم اعتبار کافی نتایج به‌دست‌آمده از این ابزار را به وجود آورد. پیشنهاد می‌شود جهت بررسی تأثیرات بلندمدت برنامه مداخله، تحقیقات طولی به‌ویژه در پایه‌های اولیه دبستان صورت گرفته تا میزان تأثیر برنامه بر مهارت‌ها و پیشرفت خواندن بررسی شود. همچنین برنامه داستان‌خوانی مشارکتی برای آموزش مادران و مربیان پیش‌دبستانی به‌عنوان

یک برنامه پیشگیرانه برای کودکان در معرض خطر می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. در نهایت، نتایج این پژوهش کاربردی می‌تواند سنگ بنای اولیه‌ای برای طراحی برنامه‌های آموزشی کارآمدتر باشد. نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند مورد توجه متصدیان در حیطه‌های مختلف مثل آموزش، پیشگیری و مداخلات مربوط به کودکان و در نهایت سوادآموزی خانواده قرار گیرد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## منابع

نیوکامر، فیلیس آل؛ و هامیل، دونالد دی. (۱۳۸۹). آزمون رشد زبان: *TOLD-P3*. انطباق و هنجاریابی به زبان فارسی: حسن زاده، سعید و مینایی، اصغر. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.

- Anthony, J. L., Williams, J. M., Zhang, Z., Landry, S. H., & Dunkelberger, M. J. (2014). *Experimental evaluation of the value added by raising a reader and supplemental parent training in shared reading*. *Early Education and Development*, 25(4), 493–514.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. pp. 1643–1647. *Effects on child and adolescent development (Vol. 2)* NY: Elsevier Science.
- Burchinal, M. R., Pace, A., Alper, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2016). *Early language outshines other predictors of academic and social trajectories in elementary school*. Presented at Assoc. Child. Fam. Conf. (ACF), Washington, DC, July 11–13.
- Burgoyne, K., Lervag, A., Malone, S., Hulme, C. (2019). *Speech difficulties at school entry are a significant risk factor for later reading difficulties*. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 40–48.
- Canfield, C. F., Seery, A., Weisleder, A., Workman, C., Cates, C. B., Roby, R., et al. (2020). *Encouraging parent-child book sharing: Potential additive benefits of literacy promotion in health care and the community*. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 221–229.
- Chambers, B., Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2016). *Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review*. *Educational Research Review*, 18, 88–111.
- Cline, K. D., & Edwards, C. P. (2013). *The instructional and emotional quality of parent-child book reading and early Head Start children's learning outcomes*. *Early Education and Development*, 24(8), 1214–1231.
- Demir-Lira, Ö. E., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2018). *Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input*. *Developmental Science*, e12764.
- Diamond, K. E., Justice, L. M., Siegler, R. S., & Snyder, P. A. (2013). *Synthesis of IES Research on Early Intervention and Early Childhood Education. (NCSE 2013-3001)*. Washington, DC: US Department of Education.

- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). *The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis*. *Developmental Psychology*, 54, 1334–1346.
- Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2017). *A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), 16–28.
- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R., & Lynch, J. (2014). *Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: An Australian longitudinal study*. *Early Child Development and Care*, 184(7), 977–997.
- Gilkerson, J., Richards, J. A., & Topping, K. J. (2015). *The impact of book reading in the early years on parent-child language interaction*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-19.
- Gilkerson, J., Richards, J. A., & Topping, K. J. (2017). *The impact of book reading in the early years on parent-child language interaction*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17, 92–110.
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., Simmons, L. (2014). *Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading*. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 214–226.
- Greenwood, C. R., Schnitz, A. G., Carta, J. J., Wallisch, A., & Irvin, D. W. (2020). *A systematic review of language intervention research with low-income families: A word gap prevention perspective*. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 230–245.
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., Schroeder, S. (2020). *Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study*. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191–203.
- Hart, R., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hayward, D.V., Gillam, R.B., & Lien, P. (2007). *Retelling a scriptbased story: do children withn and without language impairments focus on script and story elements?* *American journal of speechnology*, 16, 235-245.
- Heilman, J., Miller, J. F. & Nockerts, A. (2010). *Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children*. *Language testing*, 138, 27 (4), 603- 626.
- Hill, C. J., Gormley, W. T., & Adelstein, S. (2015). *Do the short-term effects of a high-quality preschool program persist?* *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 60–79.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Snell, E. K. (2016). *Closing the 30-million-word gap: Next steps in designing research to inform practice*. *Child Development Perspectives*, 10, 134–139.

- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). *Sources of variability in children's language growth*. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-365.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). *The effect of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children*. *Early childhood education journal*, Decem, 32(3), 882-3301.
- Justice, L. M., Bowles, R., & Skibbe, L. (2006). *Measuring preschool attainment of print concepts knowledge: A study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 224-235.
- Justice, L. M., McGinty, A. S., Piasta, S. B., Kaderavek, J. N., & Fan, X. (2010). *Print-focused read-alouds in preschool classrooms: Intervention effectiveness and moderators of child outcomes*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 504-520.
- Kholoptseva, E. (2016). *Effects of center-based early childhood education programs on children's language, literacy, and math skills: A comprehensive meta-analysis (Doctoral dissertation)* Retrieved from Harvard Graduate School of Education.
- Knauer, H. A., Jakiela, P., Ozier, O., Aboud, F., & Fernald, L. C. H. (2020). *Enhancing young children's language acquisition through parent-child book-sharing: A randomized trial in rural Kenya*. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 179-190.
- Kong, N., & Carta, J. J. (2013). *Research synthesis of studies on responsive interaction intervention for children with or at risk for developmental delays*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 4-17.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). *Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Levine, D., Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., de Villiers, J., et al. (2020). *Evaluating socioeconomic gaps in preschoolers' vocabulary, syntax and language process skills with the Quick Interactive Language Screener (QUILS)*. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 114-128.
- Lorio, C. M., & Woods, J. J. (2020). *Multi-component professional development for educators in an Early Head Start: Explicit vocabulary instruction during interactive shared book reading*. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 86-100.
- Lorio, C. M., & Woods, J.J. (2018). *Multi-component professional development for educators in an Early Head Start: Explicit vocabulary instruction during interactive shared book reading*. *Early Childhood Research Quarterly*, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.003>.

- Maguire, M. J., Schneider, J. M., Middleton, A. E., Ralph, Y., Lopez, M., Ackerman, R. A.,... & Abel, A. D. (2018). *Vocabulary knowledge mediates the link between socioeconomic status and word learning in grade school*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 679–695.
- Neuman, S. B., & Dwyer, J. (2011). *Developing vocabulary and conceptual knowledge for low-income preschoolers: A design experiment*. *Journal of Literacy Research*, 43, 103–129.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). *Narrative skills of children with communication impairments*. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 87–313.
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). *Identifying pathways between socioeconomic status and language development*. *Annual Review of Linguistics*, 3, 285–308.
- Papadimitriou, A. M., & Vlachos, F. M. (2014). *Which specific skills developing during preschool years predict the reading performance in the first and second grade of primary school?* *Early Child Development and Care*, 184(11) 1706-1722.
- Pelatti, C Y aaatt .. B Jttt ic & O'Clillll l A (4444). *Language- and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: Children's typical experiences and within-classroom variability*. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 445–456.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). *Increasing young children's contact with print during shared reading: Lon-gitudinal effects on literacy achievement*. *Child Development*, 83, 810-820.
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A., & Grolnick, W. (2010). *Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading*. *Early Education and Development*, 21(3), 318–342.
- Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010). *Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction*. *Read Writ*, 23, 627-644.
- Seven, Y., & Goldstein, H. (2020). *Effects of embedding decontextualized language during book-sharing delivered by fathers in Turkey*. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 191–204.
- Silva, M., Strasser, K., & Cain, K. (2014). *Early narrative skills in Chilean preschool: questions scaffold the production of coherent narratives*. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 205-213.
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O., & Harris, S. R. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Soleymani, Z., Nematzadeh, S., Gholami Tehrani, L., Rahgozar, M., & Schneider, P. (2016). *Language sample analysis: development of a valid language assessment tool and determining the reliability of outcome measures for Farsi-speaking children*. *European Journal of Developmental Psychology*, (Online) Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/pedp20>.
- Stagliano, C., & Boon, R. T. (2009). *The effects of a story-mapping procedure to improve the comprehension skills of expository text passages for elementary students with learning disabilities*. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 7(2), 35-38.
- Tamis-LeMonda, C. S., Luo, R., McFadden, K. E., Bandel, E. T., & Vallotton, C. (2017). *Early home learning environment predicts children's 5th grade academic skills*. *Applied Developmental Science*, 23(2)1-17.
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). *Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132-146.
- Troseth, G. L., Strouse, G. A., Flores, I., Stuckelman, Z. D., & Johnson, C. R. (2020). *An enhanced eBook facilitates parent-child talk during shared reading by families of low socioeconomic status*. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 45-58.
- Walker, D., Carta, J. J. (2020). *Intervention research to improve language-learning opportunities and address the inequities of the word gap*. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 1-5.
- Walker, D., Sepulveda, S. J., Hoff, E., Rowe, M., Schwartz, I. S., Dale, P. S., et al. (2020). *Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature*. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 68-85.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). *Increasing preschoolers' vocabulary development through a streamlined teacher professional development intervention*. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 101-113.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). *Increasing preschoolers' vocabulary development through a streamlined teacher professional development intervention*. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 101-113.
- Wasik, B. A., Hindman, H., & Snell, E. K. (2016). *Book reading and vocabulary development: A systematic review*. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.
- Westerlund, M., & Lagerberg, D. (2008). *Expressive vocabulary in 18-month-old children in relation to demographic factors, mother and child characteristics, communication style and shared reading*. *Child: Care, Health and Development*, 34(2), 257-266.

- Westerveld, M. F., & Gillon, G. T. (2008). *Oral narrative intervention for children with mixed reading disability*. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(1), 31-54.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). *Accelerating language development through picture book reading*. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., & Brooks-Gunn, J. (2016). *When does preschool matter?* *The Future of Children*, 26(2), 21-35.
- Zauche, L. H., Thul, T. A., Darcy Mahoney, A. E., & Stapel-Wax, J. L. (2016). *Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review*. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 318-333.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). *Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 1-15.

