

Research Paper



## The Effectiveness of Training Based on Reading Motivation Model on the Level of Phonological Awareness and Attitude Reading of Students with Reading Difficulties



Hamideh Adavi<sup>1</sup>, Ezatollah Ghadampour<sup>2\*</sup>, Mohammad Abasi<sup>3</sup>

1. PHD student Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities Lorestan University, province Lorestan, Iran.
2. Professor, Department of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities Lorestan University, province Lorestan, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities Lorestan University, province Lorestan, Iran.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.16524

DOR: [20.1001.1.27173852.1401.17.66.17.7](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.16524)

URL: [https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article\\_16524.html](https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_16524.html)



### ARTICLE INFO

### ABSTRACT

**Keywords:**  
reading motivation model, phonological awareness, attitude to reading, Reading Difficulties.

Received: 2022/10/29  
Accepted: 2023/01/07  
Available: 2023/08/23

The aim of this research was to investigate The effectiveness of teaching based on the reading motivation model on the level of phonological awareness and attitude to reading of students with reading difficulties. The study was a quasi experimental pretest-posttest with control group. The statistical population includes all students (boys and girls) with reading difficulties, fourth and fifth grades of elementary school in Aligudarz, who are studying in the academic year 2019-2020, Targeted sampling method of which 30 students (15 in the experimental group and 15 in the control group) was selected as the sample size and randomly. Research tools included Dastjerdi and Soleimani Phonological Awareness Test (PAT) (1389) and McKenna & Kear (ATQ) (1990) attitudes to reading. Data using descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (multivariate analysis of covariance) were analyzed. research results show that teaching based on the reading motivation model techniques increased phonological awareness and improving attitude to reading in students with reading difficulties ( $p < 0/001$ ). Therefore, it can be said that reading is one of the main skills identifying lower elementary students with reading difficulties is essential to solving their problem.



\* Corresponding Author: Ezatollah Ghadampour

E-mail: Ghadampour.e@lu.ac.ir

## مقاله پژوهشی



## اثربخشی آموزش مبتنی بر مدل انگیزش خواندن بر میزان آگاهی واج‌شناختی و نگرش به خواندن دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن



حمیده اداوی<sup>۱</sup>، عزت‌اله قدم‌پور<sup>۲\*</sup>، محمد عباسی<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، لرستان، ایران.

۲. استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، لرستان، ایران.

۳. استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، لرستان، ایران.



DOI: 10.22034/JMPR.2023.16524

DOR: [20.1001.1.27173852.1401.17.66.17.7](https://doi.org/10.22034/JMPR.2023.16524)

URL: [https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article\\_16524.html](https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_16524.html)



## چکیده

## مشخصات مقاله

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر مدل انگیزش خواندن بر آگاهی واج‌شناختی و نگرش به خواندن در دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن بود. روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی از نوع پیش-آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری شامل کلیه دانش‌آموزان (دختر و پسر) پایه‌های چهارم و پنجم دوره ابتدایی دارای مشکلات خواندن شهر الیگودرز بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند که از میان آن‌ها به روش نمونه‌گیری هدفمند، تعداد ۳۰ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه گواه) به عنوان حجم نمونه و به طریق تصادفی انتخاب گردید. ابزار مورد استفاده در پژوهش شامل پرسشنامه‌های آگاهی واج‌شناختی دست‌چردی و سلیمانی (PAT) (۱۳۸۹) و نگرش به خواندن مک‌کنا و کی‌یر (ATQ) (۱۹۹۰) بود. داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس چندمتغیره) تحلیل شدند. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مبتنی بر مدل انگیزش خواندن باعث افزایش آگاهی واج‌شناختی و بهبود نگرش به خواندن در دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن شد ( $P < 0.001$ ). بنابراین می‌توان گفت از آنجایی که خواندن یکی از مهارت‌های اصلی است، شناسایی دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر دوره ابتدایی که دارای مشکلات خواندن هستند، برای حل مشکل آنها بسیار ضروری است.

## کلیدواژه‌ها:

انگیزش خواندن، آگاهی واج‌شناختی، نگرش به خواندن، مشکلات خواندن.

دریافت شده: ۱۴۰۱/۰۸/۰۷

پذیرفته شده: ۱۴۰۱/۱۰/۱۷

منتشر شده: ۱۴۰۲/۰۵/۳۰

\* نویسنده مسئول: عزت‌اله قدم‌پور

رایانامه: Ghadampour.e@lu.ac.ir

ناتوانی‌های یادگیری<sup>۱</sup> با علم و نظریه روان‌شناسی بسیار مرتبط است. ناتوانی یادگیری خاص هم می‌تواند منجر به ایجاد مشکل در دستیابی به مهارت‌های خاص تحصیلی شود و هم با سایر اختلالات رشدی مانند اختلال بیش‌فعالی کمبود توجه همراه باشد (گریگورونکو، کامپتون، فاجس، واگنر، ویلکات و فلچر<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). کودکان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری، گروهی از کودکان هستند که ظاهری طبیعی و هوش بهنجار دارند که بر اساس راهنمای تجدیدنظر شده تشخیصی و آماری حدود ۲ تا ۱۰ درصد کودکان مبتلا به این ناتوانی‌ها هستند و معمولاً تعداد پسرها در این مسائل ۳ برابر دخترهاست (کیانی، اسدی و محمدی، ۱۳۹۶). این کودکان در سنین قبل از مدرسه شناسایی نمی‌شوند و با ورود به مدرسه به ویژه در سال‌های اول و دوم مشکلات آنان در زمینه خواندن، نوشتن و فهم ریاضی به تدریج مشخص می‌شود (سلیمی و بارخدا، ۱۳۹۷). شایع‌ترین و مهم‌ترین ناتوانی‌های یادگیری در بین کودکان نارساخوانی است، بر مبنای ویرایش پنجم کتاب راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، تعریف اختلال خواندن عبارت است از: حالتی که در آن پیشرفت خواندن پایین‌تر از حد مورد انتظار برحسب سن، آموزش و هوش کودک است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). نارساخوانی یک ناتوانی یادگیری خاص است که بر توانایی خواندن و مهارت‌های اساسی پردازش زبان اثر می‌گذارد. کودکان مبتلا به این ناتوانی به حمایت والدین و معلمان در روند یادگیری خود نیاز دارند (روزماری، بیگوترا، ماریاچمری، آریسپه، جوسلین<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). در تحقیقات مختلف آگاهی واج‌شناختی پیش‌بینی‌کننده‌ی خوبی برای مشکلات خواندن است (کره‌می، عباسی و زکی‌بی، ۱۳۹۲). مشکلات خواندن با اختلال در فرایندهای شناختی از جمله پردازش واجی، سرعت پردازش کلامی و کارکرد حافظه کوتاه مدت مشخص می‌شود (اسکیب، گرید، رایت و سمیل‌استیل<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶؛ لمونز، کینگ<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). کودکانی که در رشد آگاهی‌های واج‌شناختی تأخیر دارند به احتمال زیاد در معرض نارساخوانی هستند (بیون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲). پژوهش‌های متعددی نقش آگاهی واج‌شناختی را در سوادآموزی و رشد خواندن و نوشتن اساسی می‌دانند (احدی و مخلصین، ۱۳۹۵). آگاهی واج‌شناختی توانایی درک و دستکاری صداها را بدون تمرکز بر معنی آن صداهاست و پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی مهارت‌های یادگیری و خواندن است (کاواکل، دراپ، ورهاون و سیجرز<sup>۷</sup>، ۲۰۲۱). بنابراین آگاهی واج‌شناختی نوعی توانایی فرازبانی است که مربوط به حساسیت نسبت به ساختار صوتی زبان گفتاری و اندیشیدن در مورد آن است و آموزش آن منجر به پیشرفت مهارت رمزگشایی در کودکان مبتلا به اختلال خواندن می‌شود (احدی و مخلصین، ۱۳۹۵). آگاهی داشتن از اینکه یک کلمه گفتاری از واحدهای صوتی کوچک تشکیل شده است می‌تواند ارتباط بین واحدهای متمایز و حروف مبهم را ساده

کند (وانگ، پینز، جوانیس و بوس<sup>۸</sup>، ۲۰۲۱). ساده‌ترین مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی، آگاهی هجایی است و در سنین اولیه دوران خردسالی ایجاد می‌شود. با اکتساب این مهارت کودک می‌تواند تا کلمات را به هجاهای سازنده آن تقطیع کند؛ برای مثال او قادر است کلمه آبی را به بخش‌های (آ و بی) تقطیع کند. یادگیری آگاهی درون هجایی نسبت به مهارت‌های آگاهی هجایی دشوارتر است و بعد از آن ایجاد می‌شود و شامل دو زیر مهارت آگاهی از آغازه و آگاهی از قافیه است. بدون شک پیچیده‌ترین مهارت، آگاهی از واج است و معمولاً قبل از ورود کودکان به مدرسه دیده نمی‌شود و برای ایجاد این مهارت نیاز به آموزش رسمی می‌باشد (اشتری و شیرازی، ۱۳۹۲). فرد باید قادر باشد در مهارت آگاهی از واج، واحدهای تشکیل‌دهنده کلمه را شناسایی کند؛ مثلاً او باید قادر باشد که واحدهای سازنده کلمه باد را نام ببرد که عبارتند از: ب / ا / د. در دومین بعد از آگاهی از واج، دست‌کاری‌هایی است که فرد باید روی واحدهای صدای ذکر شده انجام دهد. برخی از این دست‌کاری‌ها از جمله تطابق، جداسازی، حذف، جانشینی، ترکیب و تقطیع واحدهای صدا در کلمه است (یاب، ۲۰۰۹). در زبان‌های الفبایی، عاملی که ارتباط تنگاتنگ و دوسویه‌ای با خواندن دارد، آگاهی واج‌شناختی است. افرادی که از لحاظ آگاهی واجی، دچار نقص هستند، در خواندن از مسیر آوایی دچار مشکل می‌شوند. یکی از مهم‌ترین نقص‌های کودکان نارساخوان، نقص در آگاهی واج‌شناختی است. آگاهی واج‌شناختی به دلیل ارتباط تنگاتنگی که با خواندن دارد، پژوهش‌های متعددی را در دهه‌های اخیر به خود جلب کرده است (اشتری و شیرازی، ۱۳۹۲). لرنر و لونینگان<sup>۹</sup> (۲۰۱۶) در پژوهشی رابطه بین آگاهی واجی و دانش واژگان را در کودکان ۴ ساله بررسی و آزمون کردند. نتایج نشان داد که آگاهی واجی در پیشرفت دانش واژگان نقش دارد. بنابراین آموزش و بهبود آگاهی واج‌شناختی یکی از ضرورت‌های اساسی در آموزش کودکان دارای مشکلات خواندن است. همچنین متغیر دیگری که با خواندن در ارتباط است نگرش به خواندن<sup>۱۰</sup> است. نگرش به خواندن به عنوان پیوستاری از نگرش مثبت تا منفی در نظر گرفته می‌شود (پی‌فاست، اسپچر و آرتلت<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۶) و مهم‌ترین مؤلفه در برنامه درسی خواندن است و افزایش نگرش مثبت به خواندن در کودکان به درگیری مستمر خواندن در سراسر زندگی وابسته است (حسن‌زاده‌بارانی‌کرد، ۱۳۹۶). نگرش به خواندن شامل باورها یا ارزیابی‌هایی در مورد خواندن و ارزش‌هایی است که برای خواندن به عنوان ابزاری برای موفقیت آموزشی و شغلی قائل می‌شویم و همچنین شامل احساسات و عواطف در رابطه با خواندن و در نهایت حاوی نوعی آمادگی برای خواندن می‌باشد (جیگیر، چینگ و آرز<sup>۱۲</sup>، ۲۰۲۲). نگرش دانش‌آموزان به خواندن روی تعامل و دستیابی به موفقیت در خواندن نقش دارد (مک‌کنا و کی‌یر، ۱۹۹۰). دانش‌آموزان با نگرش منفی تعامل کمتری با متون برقرار می‌کنند و به طور کلی در سطوح پایین‌تری در مقایسه با همسالان خود قرار می‌گیرند. نگرش

7. Kwakkel, Droop, Verhoeven & Segers
8. Wang, Pines, Joanisse & Booth
9. Lerner & Lonigan
10. attitudes to reading
- 11 . Pfost, Schiefer & Artelt
- 12 . Jaeger, Chheang & Ares

1. learning disabilities
2. Compton, Fuchs, Wagner, Willcutt & Fletcher
3. Rosemarie, Bigueras I, Maria Charm, Arispe & Jocelyn
4. Skibbe, Gerde, Wright & Samples-Steele
5. Lemons & King
6. Yeun

یادگیرنده درباره‌ی راهبردهای مؤثر یادگیری و حافظه خود، بیشتر بداند، احتمال افزایش پیشرفت تحصیلی او نیز بیشتر خواهد بود (توماس، ۲۰۰۴). آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری باعث بهبود خواندن، نوشتن، رفتارهای راهبردی، مهارت‌های خودنظم‌دهی، انگیزش و پیشرفت تحصیلی می‌شود (چو و چانگ، ۲۰۱۱). مشکلات خواندن سبب خجالت و شرمندگی بسیار در دانش‌آموزان دارای نارساخوانی می‌شود به طوری که باعث پایین آمدن خودکارآمدی آنها می‌شود (رهبرکرباسدهی، حسین‌خانزاده و ابوالقاسمی، ۱۳۹۷).

نتایج تحقیقات مختلف نشان داده است که فعالیت‌های والدین مانند آماده کردن ابزار خواندن و حتی باورهایی که والدین نسبت به خواندن دارند، بر باور و نگرش فرزندان‌شان اثر می‌گذارد و باعث ایجاد نگرش مثبت به خواندن در آنها می‌شود (چیو و کو، ۲۰۰۵). از سوی دیگر تحقیقات نشان داده‌اند که زمانی که والدین و فرزندان با هم کتاب می‌خوانند، ارزشی که والدین برای سواد قائل هستند، کیفیت محیط خانواده، محیط سواد خانه، به طور معناداری بر گسترش نگرش مثبت کودکان به خواندن تأثیر دارد (احمدی‌ده‌قطب‌الدینی و احدی، ۱۳۹۱). با توجه به مطالب مطرح شده و مشکلاتی که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری دارند، در این مداخله سعی شده است، راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی، خودکارآمدی، حافظه این دانش‌آموزان را تقویت و همچنین نگرش به خواندن والدین این دانش‌آموزان را تغییر داد. بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر مدل انگیزش خواندن بر میزان آگاهی واج‌شناختی و نگرش به خواندن دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن است.

## روش

این پژوهش به لحاظ نوع روش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس-آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان (دختر و پسر) پایه‌های چهارم و پنجم دوره ابتدایی دارای مشکلات خواندن شهر الیگودرز بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. از جامعه آماری مذکور به این صورت که ابتدا مجوز لازم از آموزش و پرورش شهرستان الیگودرز اخذ گردید و از بین مدارس ابتدایی چهار مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد و از بین کلاس‌های چهارم و پنجم ابتدایی مدارس انتخاب شده دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن با همکاری معلمان مربوطه شناسایی شدند. روش شناسایی دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن به این صورت بود که با استفاده از فهرست نشانگان نارساخوانی، که این فهرست دارای ۱۵ سؤال و به صورت دو گزینه‌ای بله و خیر می‌باشد هرگاه در این چک‌لیست برای هر دانش‌آموز بیش از ۵ مورد علامت بلی انتخاب شد، آن دانش‌آموز مشکوک به نارساخوانی شناسایی شدند و پس از شناسایی دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن به صورت تصادفی ۳۰ نفر انتخاب گردید و آزمودنی‌های مذکور به طریق

دانش‌آموزان به خواندن می‌تواند تحت تأثیر تجربه‌های تحصیلی‌شان قرار گیرد. این تجارب می‌توانند در طول سال‌های ابتدایی تغییر کنند و برای دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوت باشند (یحیی‌زاده و حسین‌خانزاده، ۱۳۹۴). بررسی گذرای پژوهش‌ها نشان می‌دهد که نگرش به خواندن، عملکردهای خواندن را هدایت می‌کند و بر پیشرفت فرد در خواندن تأثیر بسزایی دارد؛ از آنجا که خواندن با درک مطلب ارتباطی مستقیم دارد، می‌تواند بر پیشرفت کلی فرد در دوران تحصیل او نقش داشته باشد (پی‌فاست، اسپیفر و آرتلت، ۲۰۱۶). نتایج مطالعه‌های دیگر نشان داد که نگرش بر انگیزش و پیشرفت تأثیرگذار است؛ این فرایند با افزایش و کاهش زمانی که کودکان با خواندن درگیر هستند همراه است (حسین‌چاری و مهرپور، ۱۳۹۴). در واقع می‌توان گفت با توجه به اینکه که نگرش‌ها به عنوان پیش‌نیازی برای خواندن محسوب می‌شوند و به عنوان احساس خواننده به خواندن تعریف می‌شود که این احساس منجر به افزایش تمایل یا اجتناب از خواندن می‌شود؛ و دانش‌آموزانی که علاقه‌ای به خواندن ندارند و خواندن برای آنها خسته‌کننده است یا جذابیتی ندارد، نسبت به خواندن نگرش منفی دارند و این نگرش منفی بر تمایل فرد به خواندن تأثیر می‌گذارد و منجر به ناتوانی در خواندن می‌شود. همچنین اهمیت خواندن در زندگی فردی و اجتماعی بر کسی پوشیده نیست. هر فرد می‌تواند به وسیله‌ی خواندن به دریایی از اطلاعات گوناگون دست یابد. بسیاری از پژوهشگران معتقدند که از میان مهارت‌های چهارگانه اصلی یعنی شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن مهم‌ترین آنها خواندن است (فاریس و لیبرتو، ۱۹۹۸). بنابراین خواندن باید از مهم‌ترین هدف‌های آموزش و پرورش در نظر گرفته شود، زیرا مهارت در خواندن برای آموختن همه موضوع‌های درسی و غیردرسی ضروری است (دائمی، ۱۳۹۱). با توجه به مطالب مطرح شده و تأثیری که آگاهی واج‌شناختی و نگرش خواندن بر رشد مهارت خواندن دارد، توجه به مشکلات خواندن دانش‌آموزان و تلاش برای رفع آن بسیار ضروری است. بنابراین دانش‌آموزان با مشکل خواندن باید مداخله‌هایی را انجام دهند که به آنها این امکان را بدهد که بتوانند پردازش آوایی را که شامل پردازش صداها و ارتباط آنها با حروف و حروف به کلمات و ارتباط نمادهای نوشته شده با زبان گفتاری است، تمرین کنند (آنتونیو و سالینتان، ۲۰۲۰).

دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در مقایسه با همسالان آموزشی خود دارای فرایندهای خودتنظیمی کمتری هستند که به نظر می‌رسد اساس عصب‌شناختی و ریشه اجتماعی دارد (نعمتی و اسدالهی، ۱۳۹۸). رید (۲۰۰۹) معتقد است، افراد نارساخوان در مهارت‌های حرکتی، حافظه، مهارت‌های شناختی و فراشناختی دارای اختلال هستند. از شایع‌ترین مشکلات دانش‌آموزان نارساخوان عدم بهره‌مندی از راهبردهای فراشناختی است (اصفهان‌ی خالقی، اصغرزادفرید و موسوی، ۱۳۹۲). همچنین پژوهشگران دریافته‌اند اگر سطح فراشناخت دانش‌آموزان بهبود یابد، عملکرد یادگیری آنها هم بهبود خواهد یافت (بانرت، هیلدبراند و منگلکامپ، ۲۰۰۸). هر قدر



حداقل نمره برای کل مقیاس به ترتیب ۸۰ و ۲۰ و حداکثر و حداقل نمره برای هر خرده مقیاس به ترتیب ۴۰ و ۱۰ است. پایایی این مقیاس با توجه به آلفای کرونباخ بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۹ گزارش شده است و روایی محتوایی آن (۰/۷۰) است (مککنا و کی، ۱۹۹۰). اصغری نکاح، سعیدی رضوانی، آزادفر و باقگی (۱۳۹۰) در پژوهش خود برای بررسی آن که این ابزار دو حیطة خواندن رسمی و آزاد را می‌سنجد یا خیر، از تحلیل عاملی استفاده کردند. بررسی اعتبار سازه نشان داد که دو خرده مقیاس آزمون نگرش خواندن، قابل تمایز و برجسته‌اند و به طور کلی این ۲ زیرمقیاس توانستند ۰/۵۴ کل پرسشنامه را تبیین نمایند. برای برآورد پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی پرسشنامه مناسب‌سازی شده فارسی ۰/۸۱ به دست آمد. این مقیاس را می‌توان به صورت فردی و گروهی انجام داد. پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد.

**آزمون آگاهی واج‌شناختی<sup>۳</sup> (PAT):** این آزمون توسط دستجردی و سلیمانی (۱۳۸۹) ساخته شده است این آزمون آگاهی واج‌شناختی دارای ده خرده آزمون است. در هر خرده آزمون دو تا سه کلمه راهنما آورده شده است. ابتدا نحوه اجرای هر بخش با کلمات راهنما برای آزمودنی توضیح داده می‌شود. سپس تصاویر مربوط به آن بخش به آزمودنی ارائه می‌شود. در صورتی که آزمودنی مورد خواسته شده را پاسخ دهد، امتیاز ۱ می‌گیرد و در صورتی که پاسخ نداد یا پاسخ غلط داد، امتیاز صفر می‌گیرد. حداقل و حداکثر نمره در این آزمون به ترتیب صفر و ۱۰۰ می‌باشد. سلیمانی و دستجردی پایایی این آزمون را به دو روش آزمون - بازآزمون و آلفای کرونباخ بدست آورده اند، که در روش اول ۰/۹۰۳ و در روش دوم ضریب آلفای کرونباخ را برای کل آزمودنیها ۰/۹۸۲ بدست آورده اند. همچنین با استفاده روش آزمون - باز آزمون ضریب پایایی ۰/۹۰۳ را بدست آورده اند که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود و پایایی خرده آزمون‌های آگاهی واج‌شناختی به روش آلفای کرونباخ عبارت‌اند از: طبقه‌بندی صدای نخست ۰/۹۴، طبقه‌بندی صدای انتهای ۰/۹۱، تشخیص قافیه ۰/۹۰، تقطیع واج ۰/۸۲، حذف واج انتهایی و نامیدن ۰/۸۷، ترکیب هجا ۰/۹۷، ترکیب واج‌های درون واژه ۰/۹۱، ترکیب واج‌های درون غیرواژه ۰/۸۸ (کریمی، عباسی و زکی‌بی ۱۳۹۱). سازندگان این آزمون روایی ملاکی این آزمون را این‌گونه محاسبه کرده اند: آنها برای محاسبه روایی ملاکی همزمان از مقایسه نتایج آن با دو خرده آزمون دیگر به نام تمایزگذاری کلمه و تحلیل واجی از آزمون رشد زبان فارسی (حسن زاده و مینایی، ۱۳۷۹) که به ترتیب دارای ضریب اعتبار ۰/۹۰ و ۰/۹۴ بودند، استفاده کرده اند که به این شرح می‌باشد: تمایزگذاری کلمه، ۰/۵۶ و تحلیل واجی، ۰/۶۰ می‌باشد، همبستگی بدست آمده تماماً در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار هستند و دلیلی بر روایی ملاکی همزمان آزمون آگاهی واج‌شناختی اند. پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و برای خرده آزمون‌های طبقه‌بندی صدای نخست ۰/۸۴، طبقه‌بندی صدای انتهای ۰/۸۹، تشخیص قافیه ۰/۹۲، تقطیع واج ۰/۸۶، حذف واج انتهایی و نامیدن ۰/۸۰

تصادفی به ۲ گروه آزمایش و گواه تخصیص داده شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارتند از: رضایت داوطلبانه جهت شرکت در برنامه‌های مداخله، بهره هوشی طبیعی، پایه تحصیلی چهارم و پنجم ابتدایی و دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن، همچنین ملاک‌های خروج شامل غیبت دانش‌آموزان در جلسات مداخله و پرسشنامه‌های مخدوش بود. سپس گروه آزمایش به مدت ۱۲ جلسه (هر هفته دو جلسه به مدت ۴۵ دقیقه) به مدت یک ماه و نیم تحت آموزش مبتنی بر مدل انگیزش خواندن قرار گرفتند. در مدت زمان برگزاری جلسات مداخله، گروه گواه به فعالیت‌های عادی خود پرداختند. همچنین پژوهش حاضر دارای کد اخلاق

<https://ethics.research.ac.ir/LUMS.REC.1400.028> از دانشگاه علوم پزشکی لرستان بود. در این پژوهش برای رعایت ملاحظات اخلاقی به آزمودنی‌ها تعهد داده شد که اطلاعات و پاسخ‌های آن‌ها کاملاً محرمانه باقی می‌ماند و اینکه آزمودنی‌ها می‌توانستند داوطلبانه مشارکت در پژوهش را انتخاب نمایند. در نهایت پس از اتمام دوره آموزشی از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد و اطلاعات از طریق آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره و چندمتغیره با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری SPSS24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

#### ابزار سنجش

**چک‌لیست نشانگان نارساخوانی:** چک‌لیست نشانگان نارساخوانی توسط بذرافشان (۱۳۷۶) ساخته شده است. این چک‌لیست یک ابزار غربال‌گری است که در خصوص دانش‌آموزان مشکوک به نارساخوانی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این فرم عموماً توسط معلم تکمیل می‌شود و در رابطه با مشکلات رایج در زمینه خواندن سؤالاتی پرسیده می‌شود که معلم باید مشکلات تکرار شده دانش‌آموز در زمینه خواندن را علامت بزند. این ابزار دارای ۱۵ سؤال است و به صورت گزینه‌های بله و خیر است. نمره‌گذاری این چک‌لیست به این صورت است که به گزینه خیر عدد ۱ و به گزینه بله عدد ۲ داده می‌شود و هرگاه در این چک‌لیست برای هر دانش‌آموز بیش از ۵ مورد علامت بلی دیده شود، آن دانش‌آموز مشکوک به نارساخوانی است. یارمحمدیان، قمراتی، شیرزادی و قاسمی (۱۳۹۵) در پژوهش خود پایایی این ابزار را به روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

**مقیاس نگرش خواندن<sup>۱</sup> (ATQ):** مقیاس نگرش خواندن در سال ۱۹۹۰ توسط مککنا و کی<sup>۲</sup> ساخته شده است. این مقیاس دارای دو خرده مقیاس است که عبارتند از: نگرش به خواندن در خارج از مدرسه و نگرش به خواندن در مدرسه. این مقیاس دارای ۲۰ سؤال و هر سؤال جمله ساده‌ای در مورد خواندن است که دانش‌آموزان با توجه به تصویرهای ارائه شده در پایین هر سؤال یکی از گزینه‌های خیلی خوشحال، خوشحال، غمگین و خیلی غمگین را علامت می‌زنند. به این ترتیب که به گزینه خیلی خوشحال عدد ۴ و به گزینه خیلی غمگین عدد ۱ اختصاص می‌یابد. در این مقیاس حداکثر و

3. phonological awareness test

1. attitude reading questionnaire  
2. McKenna & Kear

ترکیب هجا ۰/۹۰، ترکیب واج‌های درون واژه ۰/۸۱، ترکیب واج‌های درون غیرواژه ۰/۹۳ به ترتیب به دست آمد.

### پروتکل آموزش مبتنی بر مدل انگیزش خواندن

با توجه به این که دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن در بکارگیری راهبردهای یادگیری با مشکل مواجه هستند در این مرحله به آن‌ها راهبردهای یادگیری و نحوه استفاده از آن‌ها توضیح داده شد. این برنامه طی ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (به دو زمان ۴۰ دقیقه‌ای تقسیم شد و ۱۰ دقیقه استراحت در بین این دو زمان در نظر گرفته شد) سازماندهی و در مدت ۵ هفته‌ی متوالی به دانش‌آموزان گروه آزمایشی اول ارائه گردید. همچنین برای والدین این دانش‌آموزان که دارای مشکلات خواندن بودند، در خصوص تأثیری که والدین بر نگرش و باورهای فرزندان خود دارند و همچنین در مورد اقداماتی که می‌توانند بر گرایش آن‌ها به خواندن اثر بگذارد آموزش داده شد. این برنامه طی دو جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (به دو زمان ۴۰ دقیقه‌ای تقسیم شد و ۱۰ دقیقه استراحت در بین این دو زمان در نظر گرفته شد) سازماندهی و در مدت ۲ هفته‌ی متوالی به والدین گروه آزمایشی اول ارائه گردید. در ادامه خلاصه محتوای جلسات آموزش مبتنی بر مدل تدوین شده ارائه می‌گردد.

### جدول ۱: خلاصه جلسات مداخله آموزش مبتنی بر مدل انگیزش خواندن

جلسات	محتوای جلسات
آموزش والدین دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن	
جلسات اول	آگاه کردن والدین در خصوص اهمیت خواندن. آشنایی آن‌ها با ویژگی‌های دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن و عوارض آن برای دانش آن‌ها. تبیین نقش و اهمیتی که والدین بر رفتارهای خواندن فرزندان دارند.
جلسه دوم	تعریف نگرش و نگرش والدین به خواندن. توضیح در مورد اهمیت نگرش به خواندن والدین و تأثیر آن بر انگیزش خواندن فرزندان. آشنایی والدین با روش‌های تشویق کودکان به کتاب خواندن.
خلاصه جلسات آموزش مبتنی بر مدل تدوین شده (مدل انگیزش دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن)	
جلسه اول	آشنایی و برقراری ارتباط با آزمودنی‌ها، آشنا شدن دانش‌آموزان با مدرس دوره، دادن توضیح در مورد اهمیت خواندن و مشکلات خواندن.
جلسه دوم	آموزش راهبرد تکرار و مرور. در این جلسه راهبردهای تکرار و مرور به دانش‌آموزان آموزش داده شد. تکرار مطالب و اصطلاحات مهم، با صدای بلند و بازگویی مطالب برای چندین بار پشت سر هم نیز تمرین گردید. در ادامه راهبردهای کلمه کلیدی، سرواژه، تصویرسازی ذهنی، استفاده از واسطه‌ها و روش مکان‌ها آموزش داده شد و از دانش‌آموزان خواسته شد مثال‌هایی در مورد هر کدام از این راهبردها را بیان کنند.
جلسه سوم	در این جلسه راهبردهای گسترش ویژه مطالب پیچیده مثل یادداشت‌برداری، خلاصه کردن، بازگو کردن مطالب به زبان خود آموزش داده شد. به طور تصادفی هر کدام از دانش‌آموزان فصلی از کتاب را باز کردند و وظیفه داشتند پاراگرافی را خلاصه کنند، به همین ترتیب راهبردهای دیگر در کلاس توسط دانش‌آموزان تمرین شد.

جلسه چهارم

در این جلسه دانش‌آموزان با راهبردهای سازمان‌دهی، شامل دسته‌بندی اطلاعات جدید براساس مقوله‌های آشنا، تهیه فهرست عناوین، تبدیل متن درس به نقشه و ترسیم طرح درختی و تهیه نمودار، نقشه مفهومی و الگوی مفهومی آشنا شدند. برای آموزش نقشه مفهومی از کتاب علوم استفاده شد. در پایان جلسه نیز جمع‌بندی راهبردهای شناختی انجام گرفت.

جلسه پنجم

مرور و بازرسی مجدد متن برای تشخیص و جبران اشتباهات، در این جلسه برای آزمودنی‌ها توضیح داده شد که بازرسی متن یک مهارت اساسی برای جبران نواقص و اشکالات خواندن است. به آن‌ها آموزش داده شد وقتی هنگام خواندن با اشکالات و نواقصی در خواندن مواجه می‌شوند، باید به عقب برگردند و بخشی را که متوجه نشدند و دارای اشکال هستند را دوباره بخوانند و نکات عمده‌ی متن و اشکالات خود را در این مرور مجدد مورد توجه و بررسی قرار دهند.

جلسه ششم

آموزش سؤال کردن و خودپرسی درباره‌ی متن؛ به آن‌ها آموزش داده شد که در طول خواندن به این صورت عمل کنند: درگیر ساختن خود در تعامل فعال با متن، فعال‌سازی دانش قبلی و مرتبط با متن و لغاتی که در کتاب‌های سال‌های قبل و متون قبلی با آن مواجه شده‌اند، و بررسی اشکالات و اشتباهات در متن. راهبردهای نظم‌دهی و خودتنظیمی، در این جلسه به آن‌ها آموزش داده شد که بر خواندن خود نظارت داشته باشند و در صورت مواجه شدن با اشکال‌ها از آن بی‌تفاوت عبور نکنند، بلکه فعالیت جبرانی مناسبی را در جهت رفع و اصلاح اشکال‌ها اتخاذ کنند. به عقب برگردند و قسمتی که متوجه نشده‌اند و یا دارای اشکال بوده‌اند را دوباره بخوانند و در صورت نیاز از دیگران (از همکلاسی‌ها) کمک بگیرند یا تکنیک مطالعه‌ی خود را تغییر دهند و یا سرعت مطالعه خود را پایین بیاورند.

جلسه هفتم

جلسه هشتم

آموزش به روش دو جانبه: در این جلسه یکی از دانش‌آموزان شروع به قرائت و خواندن متنی کرد و سایر دانش‌آموزان به خواندن متن او گوش دادند و اگر دانش‌آموز خود متوجه مشکل خود در خواندن نمی‌شد، دیگر اعضای گروه او را راهنمایی می‌کردند، تا پس از شناسایی مشکل در جهت اصلاح آن برآید. سپس فرد دیگری از گروه به خواندن متن می‌پرداخت و سایر اعضا ناظر خواندن او بودند.

جلسه نهم

مرور تکنیک‌های آموزش داده شده و رفع اشکال‌های دانش‌آموزان.

### نتایج

میانگین سن گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۱۰/۶۰ و ۱۰/۴۶ بود. در ادامه یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است (جدول ۲).

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار آگاهی واج‌شناختی و نگرش به خواندن در گروه مورد مطالعه

مرحله	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
گروه آگاهی واج‌شناختی	۱۵	۲۷/۳۳	۵/۵۳	۴۷/۴۰	۵/۱۹
نگرش به خواندن	۱۵	۳۰/۸۰	۵/۶۹	۴۲/۲۰	۶/۷۹
گروه آگاهی واج‌شناختی	۱۵	۲۴/۱۳	۷/۳۵	۲۳/۸۰	۶/۸۶
نگرش به خواندن	۱۵	۲۸/۰۶	۶/۰۲	۲۷/۶۶	۶/۲۰

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره در مرحله پس‌آزمون

اثر	Value	Error df	F	P
پیلایی	۰/۹۶	۲۵	۳/۱۴	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۰۴	۲۵	۳/۱۴	۰/۰۰۱
هتلینگ	۲۵/۱۸	۲۵	۳/۱۴	۰/۰۰۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۲۵/۱۸	۲۵	۳/۱۴	۰/۰۰۱

همان‌طوری که در جدول ۴ مشاهده می‌شود پس از خارج کردن اثر پیش‌آزمون به روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره، اثر معنی‌داری برای عامل عضویت گروهی وجود دارد. این اثر چندمتغیره نشان می‌دهد که آموزش روش فنوگرافیکس بر آگاهی واج‌شناختی و نگرش به خواندن دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون تأثیر دارد و بین آگاهی واج‌شناختی و نگرش به خواندن گروه آزمایش و گروه گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به منظور تعیین این که در کدام یک از متغیرها تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و گروه گواه در مرحله پس‌آزمون وجود دارد از آزمون کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه گردیده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای بررسی تأثیر مداخله بر آگاهی واج‌شناختی و نگرش به خواندن آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و گواه در مرحله پس‌آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات آزاد	درجه مجذورات آزاد	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۹۰۰/۶۱	۱	۹۰۰/۶۱	۹۰۰/۶۱	۹۶/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۷۸
گروه	۹۳۶/۳۹	۱	۹۳۶/۳۹	۹۳۶/۳۹	۱۰۰/۶۷	۰/۰۰۱	۰/۷۹
خطا	۲۴۱/۸۴	۲۶	۲۴۱/۸۴	۹/۳۰	-	-	-
پیش‌آزمون گروه	۸۹۶/۶۱۳	۱	۸۹۶/۶۱۳	۸۹۶/۶۱۳	۱۷۷/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۸۷
خطا	۱۳۱/۵۴	۲۶	۱۳۱/۵۴	۵/۰۵۹	۵۹۰/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۹۵

بر اساس نتایج جدول ۵، بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای نگرش به خواندن و آگاهی واج‌شناختی تفاوت معنادار وجود دارد. مجذور اتا، نشان می‌دهد که تفاوت بین گروه‌ها به ترتیب برای متغیر نگرش به خواندن ( $F=96/82$  و  $P<0/001$ ) و برای متغیر آگاهی واج‌شناختی ( $F=177/22$  و  $P<0/001$ ) است. بدین معنا که آموزش مبتنی بر مدل انگیزش خواندن تأثیر معناداری بر بهبود نگرش به خواندن و افزایش آگاهی واج‌شناختی داشته است.

در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای گروه آزمایش و گروه گواه ارائه شده است. برای بررسی فرض نرمال بودن متغیرهای مورد پژوهش از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. نتایج این آزمون، حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد پژوهش در هر دو مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود، برای متغیر آگاهی واج‌شناختی ( $F=0/13$ ،  $P=0/73$ ) و برای متغیر نگرش به خواندن ( $F=0/12$ ،  $P=0/71$ )، بنابراین فرض نرمال بودن توزیع متغیرها برقرار است. بر این اساس، استفاده از تحلیل پارامتریک بلامانع است. بعلاوه جهت بررسی مفروضه برابری واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. بر اساس نتایج این آزمون حاکی از عدم معنادار بودن آماره و برقراری پیش‌فرض عدم تفاوت بین واریانس‌ها بود برای متغیر آگاهی واج‌شناختی ( $F=1/01$ ،  $P=0/32$ ) و برای متغیر نگرش به خواندن ( $F=0/17$ ،  $P=0/68$ ) بود. بنابراین برای انجام ادامه تحلیل مانعی وجود ندارد. در ادامه نتایج مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون متغیر آگاهی واج‌شناختی و نگرش به خواندن ارائه شده است (جدول ۳).

جدول ۳: بررسی همگنی شیب رگرسیون متغیرهای پژوهش

شاخص آماری	متغیر	مجموع مجذورات آزادی	درجات میلگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
اثر تاملی	آگاهی واج‌شناختی	۸/۸۵	۲	۴/۴۲	۰/۰۴	۰/۰۶۲
گروه و پیش-آزمون	نگرش به خواندن	۲/۴۲	۲	۱/۷۱	۰/۱۷۳	۰/۰۸۴

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد چون مقدار سطح معناداری تعامل بین متغیر مستقل و پس‌آزمون بین متغیرها از سطح معناداری ۰/۰۱ بزرگ‌تر است لذا آزمون f محاسبه شده از لحاظ آماری معنادار نیست؛ بنابراین با احتمال ۰/۹۹ می‌توان بیان کرد که مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون برای متغیرهای مورد مطالعه رعایت شده است. در ادامه نتایج مربوط به تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره ارائه شده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر مدل تدوین شده بر آگاهی واج‌شناختی و نگرش به خواندن دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن بود. نتایج نشان داد با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر کمکی، مقدار  $F$  بدست آمده در سطح  $p < 0/05$  معنی‌دار بوده و بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، مداخلات آموزشی مبتنی بر مدل منجر به تفاوت معنادار میان گروه‌های آزمایش و گواه شده است. یافته‌های بدست آمده برای متغیر آگاهی واج‌شناختی نیز نشان می‌دهد بین میانگین اصلاح شده گروه آزمایش و گواه با مقدار  $F = 162/12$  و درجه آزادی ۱ با سطح اطمینان ۹۵٪ تفاوت معنی‌داری وجود دارد. میزان تأثیر ۰/۸۷ بوده است، یعنی ۸۷ درصد تغییرات موجود در نمرات پس‌آزمون با استفاده از متغیر کمکی پیش‌آزمون قابل تبیین است. این پژوهش به جهت اینکه یک مداخله ترکیبی براساس مدل انگیزش خواندن می‌باشد در نوع خود نخستین پژوهش انجام شده در این حوزه است و هیچ پژوهش داخلی یا خارجی مشابهی برای مقایسه نتایج آن یافت نشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت یکی از عوامل تحولی دخیل در فرایند خواندن حافظه کاری است و از جمله مواردی است که مورد توجه اکثر متخصصان این حیطه بوده و انواع خطاهای خواندن دانش‌آموزان نارساخوان بر اساس آن قابل تبیین است. یافته‌های پژوهشی بیانگر این مطلب است که حافظه در تبیین انواع نقایص خواندن (صحت و سرعت خواندن) نقش مؤثری دارد (زارع‌نژاد، سلطانی‌کوهبانی و کارشکی، ۱۳۹۸). همچنین حافظه کاری هدایت عملکردهای شناختی را بر عهده دارد و یکی از مهم‌ترین ارکان تفکر و یادگیری است که نقش حیاتی در خواندن دارد (عابدی و آقابابایی، ۱۳۸۹). بنابراین حافظه کاری مرکز آگاهی در سیستم، و مخزن راهبردهای شناختی و فراشناختی برای یادگیری است که در دانش‌آموزان نارساخوان کمبود ظرفیت یادکارکردی حافظه کاری برای نگهداری اطلاعات مربوط به ساختار واج‌شناختی، موجب می‌شود اطلاعات واجی ضروری برای رمزگشایی واژه به خوبی عمل نکند و کلمه به درستی تلفظ نشود. دانش‌آموزان نارساخوان اغلب مشکلاتی در مرتب‌سازی، سازمان‌دهی و اولویت‌بندی اطلاعات دارند و هنگام تلاش برای مشخص نمودن موضوعات اصلی، بیشتر تمرکز بر جزئیات دارند در نتیجه انباشت اطلاعات باعث می‌شود آن‌ها گیج شوند (ملترز، ۲۰۰۴) زیرا در آگاهی واج‌شناختی فرد بدون توجه به معنای کلمه توانایی به خاطر آوردن و جایجایی اجزای سازنده یک عبارت را به لغات، هجاها و صداها کلمه را دارد و داشتن این توانایی برای یادگیری خواندن و نوشتن ضروری است. دانش‌آموز در جریان یادگیری می‌آموزد که صداهای تشکیل‌دهنده کلمه را به وسیله حروف نوشتاری نویسه‌بازنمایی کند (سلیمانی، آرامی، محمودی‌بختیاری و جلائی، ۱۳۸۷) و فرد برای بازنمایی حروف نیاز دارد که حافظه او به خوبی این اطلاعات را ذخیره کند تا بتواند از آن‌ها استفاده کند. بنابراین با توجه به مطالب گفته شده با آموزش مداخله‌ی ترکیبی مبتنی بر مدل که شامل آموزش راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی خواندن می‌توان توانایی‌های شناختی این دانش‌آموزان از جمله حافظه کاری آن‌ها را بهبود بخشید و در پی بهبود این توانایی‌های شناختی مهارت آگاهی واج‌شناختی آن‌ها بهبود پیدا کند.

همچنین از دیگر نتایج این پژوهش اثربخشی آموزش مبتنی بر مدل انگیزش بر نگرش به خواندن بود. با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر کمکی، مقدار  $F$  بدست آمده در سطح  $p < 0/05$  معنی‌دار بوده و بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، مداخلات آموزشی مبتنی بر مدل منجر به تفاوت معنادار میان گروه‌های آزمایش و گواه شده است. براساس یافته‌های بدست آمده برای متغیر نگرش به خواندن می‌توان اظهار داشت بین میانگین اصلاح شده گروه آزمایش و گواه با مقدار  $F = 90/95$  و درجه آزادی ۱ با سطح اطمینان ۹۵٪ تفاوت معنی‌داری وجود دارد. میزان تأثیر ۰/۷۹ بوده است، یعنی ۷۹ درصد تغییرات موجود در نمرات پس‌آزمون با استفاده از متغیر کمکی پیش‌آزمون قابل تبیین است. به بیان دیگر تغییرات نمرات پس‌آزمون در مقایسه با نمرات پیش‌آزمون ناشی از شرکت در جلسات آموزشی بوده است. این پژوهش به جهت اینکه یک مداخله ترکیبی براساس مدل انگیزش خواندن می‌باشد در نوع خود نخستین پژوهش انجام شده در این حوزه است و هیچ پژوهش داخلی یا خارجی مشابهی برای مقایسه نتایج آن یافت نشد. اما پژوهش‌هایی مشابه با موضوع تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر نگرش نسبت به مدرسه دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری مانند لد و همکاران (۱۹۸۸)؛ موسوی و بدری (۱۳۹۳)؛ کافمن (۲۰۰۴)؛ نینگودونینگ (۲۰۱۰)؛ نعمتی و اسداللهی (۱۳۹۸) انجام شد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن، نگرش منفی نسبت به خواندن دارند با آموزش مداخله ترکیبی مبتنی بر مدل که شامل آموزش به والدین در مورد نگرش به خواندن است و همچنین آموزش راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی خواندن به دانش‌آموزان است، می‌توان نگرش آن‌ها را نسبت به خواندن تغییر داد. زیرا نتایج تحقیقات مختلف نشان داده است که فعالیت‌های والدین مانند آماده کردن ابزار خواندن و حتی باورهایی که والدین نسبت به خواندن دارند، بر باور و نگرش فرزندان‌شان اثر می‌گذارد و باعث ایجاد نگرش مثبت به خواندن در آن‌ها می‌شود (چیو و کو، ۲۰۰۵). از سوی دیگر تحقیقات نشان داده‌اند که زمانی که والدین و فرزندان با هم کتاب می‌خوانند، ارزشی که والدین برای سواد قائل هستند، کیفیت محیط خانواده، محیط سواد خانه، به طور معناداری بر گسترش نگرش مثبت کودکان به خواندن تأثیر دارد (احمدی‌ده‌قطب‌الدینی و احدی، ۱۳۹۱). در نتیجه وقتی به والدین آموزش داده می‌شود که باور و نگرشی که آن‌ها نسبت به خواندن دارند و با انجام فعالیت‌های مختلف و فراهم کردن شرایط مناسب در منزل برای مطالعه کردن فرزندان‌شان می‌توانند به رفع مشکلات خواندن فرزندان خود کمک کنند و در نتیجه نگرش آن‌ها نسبت به خواندن مثبت‌تر می‌شود. همچنین در این مداخله با آموزش راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی خواندن به دانش‌آموزان باعث بهبود خواندن و نوشتن، رفتارهای راهبردی، انگیزش و پیشرفت تحصیلی می‌شود و در نهایت باعث می‌شود که نگرش به خواندن دانش‌آموزان مثبت شود. نتایج پژوهش‌های متعدد نشان داده است که معلمان با آموزش راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی به دانش‌آموزان خود کمک کنند تا یادگیرندگان موفق‌تری باشند و در سرنوشت تحصیلی خود نقش فعال‌تری داشته باشند (پنتریچ، ۲۰۰۴). همچنین نتایج پژوهش شارپ (۲۰۰۲) نشان داد که اجرای برنامه آموزش



کیانی، ا؛ اسدی، م و محمدی، ع. (۱۳۹۶). بررسی عوامل مؤثر بر اختلالات یادگیری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴، ۶، ۱۲۵-۱۰۴.

وفا، ز و حسینی، ف. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی روش فنوگرافیکس بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مبتلا به نارساخوانی، *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۷، ۳، ۱۶۰-۱۳۰.

یارمحمدیان، ا؛ قمرانی، ا؛ شیرزادی، پ و قاسمی، م. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی روش داستان‌گویی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پسر پایه‌ی سوم ابتدایی شهر اصفهان، *مجله مطالعات ناتوانی*، ۶، ۱، ۱۸۴-۱۹۰.

یحیی‌زاده، آ و حسین‌خانزاده، ع. (۱۳۹۴). اثربخشی داستان‌خوانی بر افزایش انگیزش خواندن دانش‌آموزان با نارساخوانی، *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۵، ۲، ۴۰-۵۴.

خودتنظیمی، باعث بهبود انگیزه آموختن در گروه یادگیرندگان شد. بنابراین وقتی این دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن در یادگیری پیشرفت کنند و به این باور برسند که در یادگیری خود نقش دارند در نتیجه نگرش منفی که به خواندن دارند تغییر پیدا کرده و مثبت می‌شود.

به طور کلی می‌توان گفت که با توجه به نتایج این پژوهش، اگر دانش‌آموزانی که دارای مشکلات خواندن هستند، تأکید بر روی رفع نقاط ضعف آنها در حوزه آگاهی واج‌شناختی باشد، می‌توان انتظار داشت که مشکلات خواندن آنها نیز بهبود پیدا کند و همچنین در پی رفع مشکلات خواندن آنها و پیشرفت در مهارت خواندن، نگرش به خواندن آنها نیز بهبود پیدا کند. از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش آن است که نتایج این پژوهش را نمی‌توان به نمونه‌های با جمعیت عمومی جامعه تعمیم داد، بنابراین نیاز است پژوهش‌هایی دیگر با نمونه‌های دیگری از آزمودنی‌ها انجام بگیرد و نیز با توجه به اینکه این پژوهش دوره پیگیری ندارد بنابراین پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌هایی با داشتن دوره‌های پیگیری انجام گیرد.

## منابع

احدی، ح و مخلصین، م. (۱۳۹۵). بررسی ارتباط حافظه واجی، آگاهی واج‌شناختی و مهارت زبانی در کودکان پیش‌دبستانی تهران، *کومش*، جلد ۱۷، ۳، ۵۹، ۶۲۶-۶۲۱.

اشتری، ع و شیرازی، ط. (۱۳۹۲). "آگاهی واجی: روند رشد و نقش آن در خواندن"، *آسیب‌شناسی گفتار و درمان*، ۲، ۱، ۶۶-۷۷.

اصفهان‌خالی، آتنا؛ اصغرزادفرید، علی‌اصغر و موسوی، سید علی‌محمد (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش فراشناختی بر عملکرد حیطه‌های مختلف خواندن دانش‌آموزان پسر نارساخوان پایه‌ی سوم ابتدایی، *فصلنامه روان‌شناسی شناختی*، ۱(۲)، ۱۱-۱۸.

اصغری‌نکاح، س. م؛ سعیدی‌رضوانی، م؛ آزادفر، ن و باغ‌گلی، ح. (۱۳۸۸). "نگرش به خواندن دانش‌آموزان دوره ابتدایی: بررسی تفاوت حسب جنسیت، طبقه‌بندی اقتصادی، اجتماعی و پایه تحصیلی". همایش ملی کتابخانه‌های آموزشی پویاسازی نظام آموزشی و مشارکت در فرایند یاددهی-یادگیری.

حسن‌زاده‌بارانی‌کرد، س. (۱۳۹۶). نقش فعالیت‌های حمایتی والدین بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان: آزمون برابری مدل‌ها بر حسب جنسیت، *دو فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۶، ۱۱، ۱۰۵-۱۳۲.

حسینچاری، م و مهرپور، آ. (۱۳۹۴). "شاخص‌های روانسنجی مقیاس نگرش به خواندن برای دانش‌آموزان استعداد درخشان و عادی دوره راهنمایی"، *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱، ۳۸، ۱۳۰-۱۴۹.

دائمی، ح. (۱۳۹۱). "اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود خواندن، درک مطلب و سرعت خواندن دانش‌آموزان"، *روان‌شناسی تربیتی*، ۸، ۲۴، ۱-۲۴.

رهبرکرباسدهی، فاطمه، حسین‌خانزاده، عباسعلی و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان، *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۴۱، ۵۰-۶۶.

سلیمانی، ز و دستجردی‌کاظمی، م. (۱۳۸۵). "آگاهی واج‌شناختی چیست؟"، *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۶، ۴، ۹۳۱-۹۵۴.

سلیمی، ج و بارخدا، ج. (۱۳۹۷). تحلیل و رتبه‌بندی مهم‌ترین مؤلفه‌های ناتوانی یادگیری در بین دانش‌آموزان، *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۸، ۱، ۷۰-۴۲.

کریمی، ج؛ عباسی، ز و زکی‌بی، ع. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش آگاهی واج‌شناختی بر سرعت، دقت و درک مطلب دانش‌آموزان نارساخوان، *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲، ۳، ۳۸-۵۳.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder; Fifth Edition*. President Dilip.Jeste, M.D.
- Antonio & Santillan (2020). Use of Phono-Graphix™ Method to Improve the Phonological Awareness Skills of a Student with Reading Difficulty. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12), 6706 - 6714. DOI: 10.13189/ujer.2020.081235.
- Bannert, M., Hildebrand, M., Mengelkamp, M. (2008). Effects of a meta cognitive support device in learning environments computers in Human Behavior.
- Choi. J. Chung. K. (2011). Effectiveness of a College-level self-management course on successful behavior change. *Journal Behavioral modification*. (36). 18 -36.
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37-51.
- Jaeger, R., Chheang, L. & Ares, G. (2022). Text highlighting as a new way of measuring consumers' attitudes: A case study on vertical farming. *Food Quality and Preference*, 95, 104356.
- Kırmızı, F. S. (2010). Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4752-4756.
- Kwakkel, H., Droop, M., Verhoeven, L. & Segers, E. (2021). The impact of lexical skills and executive functioning on L1 and L2 phonological awareness in bilingual kindergarten. *Learning and Individual Differences*, 88, 102009.
- Lemons, S.A. King, K.A. Davidson, C.S. Puranik, D. Fulmer, A.A. Mrachko, J. Partanen, S. Al Otaiba & D.J. Fidler. (2015). Adapting phonological awareness interventions for children with Down Syndrome based on the behavioral pheno-type: A promising approach? *Intellectual and Developmental Disabilities* 53(4), 271-288.
- Lerner, M. D., & Lonigan, C. J. (2016). Bidirectional relations between phonological awareness and letter knowledge in preschool revisited: A growth curve analysis of the relation between two code-related skills. *Journal of experimental child psychology*, 144, 166-183.
- McGuiness, C., & McGuiness, G. (1999). Reading reflex: The foolproof Phono-Graphix method for teaching your child to read. Simon and Schuster.
- Reid, G. (2009). *Dyslexia a practitioner hand book*. 4th ed Sussen: John Wiley and sons.
- Rosemarie T. Bigueras<sup>1</sup>, Maria Charmy A. Arispe<sup>2</sup>, Jocelyn O. Torio<sup>3</sup>, Daniel E. Maligat, Jr (2020). Mobile Game-Based Learning to Enhance the Reading Performance of Dyslexic Children. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 9. 1.3, 337-332
- Skibbe, H.K. Gerde, T.S. Wright & C.R. Samples-Steele, C. R. (2016). A content analysis of phonological awareness and phonics in commonly used Head Start curricula. *Early Childhood Education Journal*, 44(3), 225-233.
- Shaw. M & Davidson. M. (2009). Using the Phono-Graphix reading programme as a literacy support intervention strategy. *Support for learning*, 24(1), 42-48.
- Thomas, G. P. (2004). Dimensionality and construct Validity of an instrument designed to measure the metacognitive orientation of science classroom learning environments. *Journal of Applied Measurement*, 5, 367-384.
- Wang, J., Pines, J., Joanisse, M. & Boot, R. (2021). Reciprocal relations between reading skill and the neural basis of phonological awareness in 7- to 9-year-old children. *NeuroImage*, 236, 118083.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play! *YC Young Children*, 64(1), 12.
- Yeun S. S. S. Siegel, L.S Chan C. K. K. (2012). Effects of a phonological awareness program on English reading and spelling among Hong Kong Chinese ESL children. Reading and Writing, this article is published with open access at Springerlink.com.