



(DOI): 10.22059/japr.2019.278673.643223

اثربخشی برنامه داستان‌خوانی مشارکتی بر رشد زبان و آمادگی خواندن کودکان پیش‌دبستانی با مشکلات زبانی*

Effect of Shared Story Reading Program on Language Development and Reading Readiness of Preschool Children with Language Impairment

Nayyereh Zamani
Mohsen Shokoohi Yekta
Saeid Hassanzadeh
Bagher Ghojari Bonab
Aliasghar Kakajooybari

نیره زمانی**
محسن شکوهی یکتا***
سعید حسن‌زاده****
باقر غباری‌بناب***
علی اصغر کاکاچویباری*****

Abstract

The purpose of this study was to examine the effectiveness of shared story reading education program on language development and reading readiness of preschool children with language impairment. In this semi-experimental study with pretest-posttest, and control group design, 30 preschool girls in experimental and control groups responded to Reading Readiness Test and Test of Language Development and Test of Phonological Awareness. The experimental group received 30 shared story reading treatment program sessions, with each session lasting 45 minutes three times a week. The results of statistical procedures of univariate and multivariate covariance analysis indicated that shared story reading program was effective in increasing reading readiness and phonological awareness and language skills in preschool children with language impairment. In sum, these findings suggest that shared story reading program by increasing positive expressive, semantic and syntactic skills as well as the development of paralinguistic skills and pre-reading could result in readiness of the child to read before entering school.

Keywords: story Reading, Language Development, Reading Readiness, Language Impairment

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی برنامه داستان‌خوانی مشارکتی بر رشد زبان و آمادگی خواندن کودکان دختر پیش‌دبستانی با مشکلات زبانی بود. این مطالعه از نوع بررسی نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل همه نوآموزان دختر پیش‌دبستانی شهرستان اسلامشهر در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. همچنین ۳۰ نوآموز پیش‌دبستانی طی غربالگری چندمرحله‌ای انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. آزمودنی‌ها قبل و بعد از آموزش، به آزمون‌های رشد زبان (TOLD)، آمادگی خواندن (RRT) و آگاهی واج‌شناختی (PAT) پاسخ دادند. برنامه مداخله داستان‌خوانی مشارکتی (SSRP) در ۳۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای، سه جلسه در هفته، برای گروه آزمایش در قالب چهار گروه کوچک اجرا شد. نتایج روش‌های آماری تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری نشان داد که برنامه داستان‌خوانی مشارکتی، در افزایش مهارت‌های آمادگی خواندن، آگاهی واج‌شناختی و مهارت‌های زبانی نوآموزان با مشکلات زبانی مؤثر بود و تنها در خرده آزمون سرعت نامیدن تغییر معناداری مشاهده نشد. در مجموع، نتایج این بررسی نشان می‌دهد که برنامه داستان‌خوانی مشارکتی از طریق تقویت مهارت‌های بیانی، معنایی و نحوی و همچنین رشد مهارت‌های فرازبانی و پیش‌نیازهای خواندن، در تحقق ایده رشد زبان و آمادگی کودک برای خواندن قبل از ورود به مدرسه به‌طور تجربی مؤثر بوده است.

واژه‌های کلیدی: داستان‌خوانی، رشد زبان، آمادگی خواندن، مشکلات زبانی

* این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد.

**نویسنده مسؤول: دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

***استاد گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

****دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

*****دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه پیام‌نور و مرکز مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران

Email: nh_zamani@yahoo.com

Received: 4 Apr 2019

Accepted: 6 Oct 2019

پذیرش: ۹۸/۰۷/۱۴

دریافت: ۹۸/۰۱/۱۵

مقدمه

یادگیری، نحوه استفاده از گفتار و زبان برای برقراری ارتباط از تکالیف تحولی اولیه کودکان قبل از ورود به مدرسه می‌باشد. تأخیر در فراگیری زبان، یکی از اولین شاخص‌های نقایص تحولی است که می‌تواند بر پیامدهای اجتماعی و تحصیلی کودکان در طول زندگی تأثیرگذار باشد (نلسون، نیگرن، والکر و پنوشه، ۲۰۰۶). توانایی زبانی در دوران اولیه کودکی، یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های آمادگی برای ورود به مدرسه و موفقیت تحصیلی در دوره‌های بعدی است (هاف، ۲۰۱۳؛ بورچینال، پیس، آلپر، هیرش - پسک و کلینکوف، ۲۰۱۶). در توصیف جمعیتی از کودکان پیش‌دبستانی دارای رشد آهسته‌تر در مهارت‌های زبان و گفتار، نسبت به رشد بهنجار، عنوان تأخیر در تحول زبان^۱ به کار برده می‌شود. در واقع، تأخیر در تحول زبان گواه بر وجود مشکلاتی در زبان است که به‌وسیله ناتوانی و اختلالات دیگر نمی‌توان آن را توضیح داد (دامیکو، مولر و بال، ۲۰۱۰).

تأخیر در فراگیری زبان، از متداول‌ترین مشکلات موجود در کودکان پیش‌دبستان است. حدود ۶ تا ۸ درصد از کودکان در دوره پیش‌دبستانی، ممکن است دارای دشواری‌های زبان و گفتار باشند (تومیلین، اسمیت و ژانگ، ۱۹۹۷)، که از این درصد نسبت چشمگیری اختلال یا تأخیر اولیه زبان و گفتار^۲ خواهند داشت. شیوع تأخیر زبانی در کودکان سنین مدرسه، حدود ۷ تا ۸ درصد گزارش شده است (نیپولد، ۲۰۰۴). برخی پژوهش‌ها تأخیر بیانی زبان^۳ را بالاتر از ۱۷/۵ نیز در کودکان پیش‌دبستانی گزارش کرده‌اند (هورویتر و همکاران، ۲۰۰۳). تلفیقی از یافته‌های مطالعات طولی در حوزه کودکان پیش‌دبستانی دچار تأخیر زبانی (رسکورلا، ۲۰۰۵)، حاکی از این است که تعدادی از کودکان با تأخیر در تحول زبان، تا قبل از سن مدرسه، در حیطه مهارت‌های زبان شفاهی درون دامنه هنجار قرار می‌گیرند، باوجوداین، ممکن است نقایص نامحسوسی در سطوح بالاتر مهارت‌های زبان و سواد ماندگار باشد (ویزمر و ایوانز، ۲۰۰۲). مشکلات این کودکان در توانایی تولید و فهم زبان به‌نظر می‌رسد، از جنبه‌های دیگر مشکلات و اختلالات تحولی شناخته شده نسبتاً مجزا باشد. براساس مطالعات مختلف، این کودکان در دوره پیش‌دبستان در تحول برخی از مهارت‌های زبانی از جمله صداهای گفتاری، معانی واژگان، نحو، ساختار واژه، پردازش شنیداری و گفتار روایتی نسبت به همسالان خود مشکلات و تأخیرهای قابل ملاحظه‌ای را نشان می‌دهند (دامیکو، مولر و بال، ۲۰۱۰). تأخیر زبانی هم، از لحاظ تأثیرات آنی و هم به لحاظ اثرات طولانی مدتش، دارای پیامدهای مهم و گسترده‌ای برای کودک، والدین و مدرسه می‌باشد. به‌طور معمول، عدم موفقیت در فراگیری و رشد زبان، احتمال محدود شدن ظرفیت برقراری ارتباط مؤثر وجود خواهد داشت و این ضعف می‌تواند بر زمینه‌های دیگر رشد و یادگیری نیز تأثیر منفی فراگیری داشته باشد (آرتز، دمیر و وال، ۲۰۱۱؛ عزیزی، افروز، حسن‌زاده، غباری‌بناب و ارجمندنیا (۱۳۹۵)). کودکانی که دامنه لغات محدود، مشکل فهم معانی کلمه و جمله دارند یا با چالش‌هایی برای یادگیری سیستم واج‌شناختی زبان مواجهند، در خطر بیشتری برای مشکلات یادگیری خواندن و روان‌خوانی قرار دارند. پایداری اختلالات زبان در

-
1. Delayed language development (DLD)
 2. Primary Speech and Language Delay/Disorder
 3. expressive language

دوران پیش‌دبستانی و سال‌های اولیه دبستان، احتمال شکست در خواندن را برای این کودکان افزایش می‌دهد (کتر، فی و پروکتر- ویلیامز، ۲۰۰۰).

در بررسی علل مؤثر بر مشکلات رشد زبان در کودکان پیش‌دبستانی بر تعامل‌ها و بافت محیطی کودک تأکید ویژه‌ای شده است. بافت‌های اجتماعی که کودک در آن‌ها زندگی می‌کند، به‌عنوان مجموعه‌ای تودرتو از نظام‌هایی^۱ می‌باشد که کودک را احاطه کرده است. دورترین نظام‌ها از کودک که نظام‌های دور از مبدأ، نامیده می‌شود؛ فرهنگ، وضعیت اجتماعی- اقتصادی و قومیت است که نظام‌های نزدیک به مبدأ را شکل می‌دهند. نظام‌های نزدیک به مبدأ، مدرسه، محیط مراقبت از کودک و گروه همسالان را شامل می‌شود که منبع تعاملات مستقیم کودک با جهان بوده و بر رشد زبان او تأثیرگذار است (هاف، ۲۰۰۶). هرچند آموزش رسمی خواندن، از وظایف و مسؤولیت‌های اصلی مدرسه است؛ اما شالوده مهارت‌های اولیه سواد خواندن بر سال‌های آغازینی استوار است که والدین در تعامل با فرزند خود ارتباط کلامی برقرار می‌کنند (کریمی، ۱۳۹۷).

از سویی، برای اغلب کودکان، آموختن خواندن و نوشتن مرحله‌ای طبیعی از مراحل رشد زبان است، همچنین باسواد یک امر "سیاه و سفید" نیست؛ بلکه آن‌چه مطرح است، فرایند تدریجی "ظهور سواد"^۲ می‌باشد. البته ظهور سواد خودبه‌خودی نیست؛ بلکه تا حد زیادی به تجارب نخستین کودکان در زمینه زبان بستگی دارد (گلاور و برونینگ، ۱۹۹۰؛ بوجس زایک، داویس و رانا، ۲۰۱۶). مقوله‌ای که در متون پژوهشی ارتباط نزدیکی را با زبان و فرایند رشد آن نشان می‌دهد، مفهوم آمادگی خواندن^۳ می‌باشد. آمادگی خواندن، فرایند رشد غنی واژگان و کسب دانش کافی درباره زبان و سوادآموزی است. طبق گزارش مرکز ملی آمارهای آموزشی آمریکا^۴ و مؤسسه ملی سوادآموزی اولیه^۵، آمادگی خواندن شامل نوشته آگاهی^۶، دانش الفبایی^۷ و آگاهی واج‌شناختی^۸، آگاهی از نوشته‌های موجود در محیط^۹، درک شنیداری^{۱۰}، حافظه بینایی^{۱۱} و مهارت‌های ادراک دیداری^{۱۲} است. همچنین نقص و عدم آمادگی در خواندن با ناتوانی در تشخیص حروف و صداها، لغات، ترکیب‌ها، هجاها و داستان‌گویی تصویری همراه است (لیچ، اسکاربروف و رسکورلا، ۲۰۰۳).

نتایج تحقیقات سال‌های اخیر بر اهمیت و نقش یادگیری قبل از ورود به مدرسه تأکید دارند. براین اساس، شروع خواندن الزاماً با آموزش و یادگیری رسمی شروع نمی‌شود؛ بلکه خواندن خود نیز مجموعه‌ای از

-
1. nested set of systems
 2. emergent literacy
 3. Reading readiness
 4. U.S. Department of Education's National Center for Education Statistics
 5. National Early Literacy Panel (NELP)
 6. print awareness
 7. alphabet knowledge
 8. phonological awareness
 9. environmental print
 10. listening comprehension
 11. visual memory
 12. visual perceptual

یادگیری‌هایی است که از زمان شروع سخنگویی کودک و قبل از ورود به کلاس اول آغاز می‌شود (مفیدی، ۱۳۸۶). دانش آموزانی که برای خواندن آمادگی دارند؛ در واقع، مهارت‌های ضروری و پیش‌نیازهای لازم برای فراگیری و رشد خواندن شامل درک از نوشته^۱ (نوشته آگاهی)، آگاهی واجی^۲ و آگاهی واج‌شناختی را دارا می‌باشند (هرناندز، ۲۰۱۱). تحقیقات بین پیش‌نیازهای خواندن و مهارت‌های خواندن، در مراحل بعدی پیوستگی قابل‌توجهی را نشان می‌دهند (دانکن و همکاران، ۲۰۰۷؛ زاچ، سئول، ماهونی و استپل-واکس، ۲۰۱۶)، بر همین اساس، توصیه می‌شود که تلاش در جهت بهبود مهارت‌های خواندن کودکان باید بر رشد مهارت‌های اولیه و پیش‌نیازها، از جمله رشد زبان متمرکز باشد (گیلکرسون، ریچاردز و تاپینگ، ۲۰۱۶). بر مبنای شواهد تحقیقاتی مهارت‌هایی که در کودکان قبل از ورود به مدرسه تحول می‌یابد، به‌عنوان شالوده‌ای برای موفقیت بعدی در رشد مهارت‌های خواندن به‌کار می‌رود (تایلر-ادواردز، ۲۰۱۷؛ وایت‌هورست و لونینگن، ۱۹۹۸). مؤسسه ملی سوادآموزی اولیه، طی مطالعه‌ای فراتحلیل (لونینگن، ششنایدر و وستبرگ، ۲۰۰۸)، با هدف شناسایی مهارت‌های اولیه و پیش‌نیازهای مرتبط با مهارت‌های خواندن و نوشتن، گزارش کرده است که به‌ترتیب مهارت‌های نوشته آگاهی (مانند دانش حروف الفبایی و فهم نوشته) توانایی‌های پردازش واجی و زبان شفاهی قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های مهارت‌های سوادآموزی در دوران مدرسه می‌باشند.

بر اساس یافته‌های پژوهشی، ارائه برنامه‌های ساختاریافته و گام‌به‌گام به کودکان با هدف به‌ظهور رساندن مهارت‌های سوادآموزی اولیه (مارر و همکاران، ۲۰۱۲)، از عدم شکست کودکان در مراحل بعدی یادگیری خواندن حمایت می‌کند (نیکلسون، ۲۰۰۵)، و این مهارت‌ها هنگامی تأثیرگذار است که قبل از ورود به مدرسه به‌کار برده شوند (سری و ابرکلید، ۲۰۱۵). بررسی متون پژوهشی مرتبط با برنامه‌های آموزش کودکان در دوره پیش‌دبستانی، حاکی از تأکید خاص بر فعالیت‌های کتاب‌خوانی و داستان‌خوانی می‌باشد. پیشینه تحقیق، بر نقش داستان‌خوانی در ارتقا زبان شفاهی و مهارت‌های سوادآموزی (دیکینسون، گریفیث، مکینیک و هیرش-پاسک، ۲۰۱۲؛ زاکر، کابل، جاستیس، پنتی‌مونت و کدروک، ۲۰۱۳؛ میلیبورن، گیرولامتو، ویتزمن و گرینبرگ، ۲۰۱۴)، همچنین بر فراهم‌سازی درون‌دادهای غنی زبانی در محیط برای کودکان پیش‌دبستانی تأکید دارد (کامرون-فالکنر و نوبل، ۲۰۱۳؛ مونتگ، جونز و اسمیت، ۲۰۱۵). به‌عبارتی، رشد بهینه زبان شفاهی زمانی اتفاق می‌افتد که کودکان فرصت‌های بی‌شماری برای استفاده از زبان در تعاملات با بزرگسالان و با یکدیگر، هم‌فردبه‌فرد و هم‌گروهی داشته باشند. تنوع در محیط زبانی ارائه شده برای کودکان در خانه، می‌تواند تفاوت‌های خاصی را در میزان و روند فراگیری زبان موجب گردد (مگی کوسکی، ۲۰۱۳؛ چاپارو-مورنو، ریبیلی و مالدونادو-کارنو، ۲۰۱۷) و تعاملات گفت‌وگویی موجب رشد زبان می‌شود (میلیبورن و همکاران، ۲۰۱۴). ادبیات پژوهشی گسترده‌ای وجود دارد که نشان می‌دهد میزان جهت‌دهی به گفتار کودک، پیچیدگی نحوی و تنوع واژگان والدین به‌طور معناداری بیان و درک واژگان کودکان را پیش‌بینی می‌کند (روو، ۲۰۰۸).

-
1. comprehension of print
 2. phonemic awareness

در بسیاری از مطالعاتی که راهبردهای مؤثر برای بهبود زبان شفاهی و ظهور سواد (به‌ویژه آمادگی خواندن) را در کودکان در خطر مورد بررسی قرار داده‌اند؛ داستان‌خوانی مشارکتی^۱ بین بزرگسال- کودک، از بین برنامه‌ها و روش‌های متعدد به‌طور چشمگیری برجسته شده است (پلینگر و وود، ۲۰۱۴؛ چاپارو- مورنو، ریلی و مالدونادو- کارنو، ۲۰۱۷؛ مارلیس و نیومن، ۲۰۱۳؛ چوو و چنگ، ۲۰۱۵؛ توسان، گلاگر و بینگام، ۲۰۱۶). داستان‌خوانی مشارکتی، به این دلیل مؤثر تلقی می‌شود که فضای تعاملی را ایجاد می‌کند که برای کودک پیش‌دبستانی وابسته به بافت^۲، اصیل^۳، معنادار، جذاب و برانگیزاننده است (واتکینز و بانس، ۱۹۹۶). در واقع، این تعامل هدفمند، همراه با آموزش‌های نهفته شده در بافت و متن واقعی کتاب اتفاق می‌افتد. درگیری و فعالیت مکرر در این فضای پویا و تعاملی که بسیار وابسته به بافت واقعی و تعریف شده است، احتمالاً انتقال موفق دانش سوادآموزی از بزرگسال به کودک را تسهیل می‌کند. قرار گرفتن در معرض کتاب‌ها، منبع اصلی برای رشد یکی از ارکان آمادگی یادگیری خواندن؛ یعنی واژگان^۴ در نظر گرفته شده است (جونل، ۲۰۰۶). مروری بر متون پژوهشی نشان می‌دهد، کاربرد کتاب‌خوانی مشارکتی برای کودکان پیش‌دبستانی در رشد پیش‌نیازهای سوادآموزی (وازیک و هایدمن، ۲۰۱۱)، افزایش واژگان (ریس، ۲۰۱۵؛ گنزالس و همکاران، ۲۰۱۴)، آگاهی از ساختار کلمه (کارلایسل، ۲۰۱۰؛ نگی، کارلایسل و گودوین، ۲۰۱۴)، نوشته آگاهی (لفور، ترودیو و ساتن، ۲۰۱۱؛ وازیک و هایدمن، ۲۰۱۱) و نیز مهارت‌های ارتباطی و تعاملات اجتماعی مؤثر (فلاحی و کریمی‌ثانی، ۱۳۹۵) است. بنابراین، کتاب‌خوانی کلید رسیدن به نتایج مطلوب و گوناگونی است که ناشی از رشد زبان می‌باشد. مطالعات اولیه وایت‌هورست و همکاران، شواهد محکمی بر مداخلات داستان‌خوانی مشارکتی با استفاده از راهبردهای خواندن گفت‌وگومدار^۵ فراهم آورده مبنی بر این که این مداخلات می‌تواند در مهارت‌های زبان کودکان مانند واژگان و نحو، دستاوردهای قابل‌ملاحظه‌ای ایجاد کند (آرنولد، لونیگن، وایت‌هورست و اپستین، ۱۹۹۴؛ لونیگن و وایت‌هورست، ۱۹۹۸). اگر خواندن مشارکتی دارای تعامل‌های کیفی باشد، هم بر واژگان بیانی و هم درکی تأثیرگذار است، گرچه ممکن است تأثیر بر واژگان بیانی قوی‌تر باشد (بویچیک، دیویس و رانا، ۲۰۱۶).

در حالی که پیوند بین تجارب زودهنگام زبان و مداخلات اولیه با هدف حمایت از مهارت‌های زبانی برای کودکان عادی و در خطر تأیید شده است (روبرتز و کایزر، ۲۰۱۱). در دوران رشد سریع زبان در سال‌های پیش‌دبستانی، سنگ‌بنای دستاورد مهم باسوادی؛ یعنی دانش خواندن و نوشتن، گذاشته می‌شود و اولین آثار سواد در بسیاری از کودکان ظاهر می‌گردد. با توجه به این که دوره پیش‌دبستانی اولین مرحله ورود کودک به چرخه آموزش با هدف تمهید مقدمات برای یادگیری و آموختن رسمی است، به‌نظر می‌رسد ارائه مداخلات زبانی که دارای اثرات نزدیک (رشد مؤلفه‌های زبانی) و پیامدهای دورتر (تسهیل مهارت‌های خواندن) می‌باشد، در قالب کتاب‌خوانی مشارکتی به‌طور خاص، ضمن فراهم‌سازی یک بافت غنی برای یادگیری زبان و در نتیجه،

-
1. shared story reading
 2. contextualized
 3. authentic
 4. vocabulary
 5. dialogic reading

فراگیری مهارت‌هایی در جهت آمادگی خواندن، می‌تواند یک برنامه پیشگیرانه لازم و ضروری به‌شمار آید. از منظر دیگر، با توجه به این که برنامه آموزشی نظام تعلیم و تربیت کشور بیشتر متکی بر توانمندی‌های زبانی است و نظر به اهمیت و نقش بسزای توانایی خواندن در عملکرد آینده کودکان هم به لحاظ کسب دانش و هم به لحاظ انگیزشی و همچنین با توجه به عدم شناسایی مشکلات زبانی بسیاری از کودکان تا قبل از سن مدرسه، طراحی برنامه مداخله‌ای داستان خوانی با تأکید بر رشد مهارت‌های زبانی و زمینه‌سازی برای یادگیری پیش‌نیازهای خواندن برای کودکان پیش‌دبستانی از اهمیت برخوردار است. هدف از مطالعه حاضر، طراحی برنامه مداخله‌ای براساس داستان خوانی مشارکتی برای کودکان پیش‌دبستانی با مشکلات زبانی و بررسی اثربخشی آن بر رشد زبان و آمادگی خواندن بوده است.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

این پژوهش از نوع بررسی نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و جامعه آماری آن شامل همه نوآموزان دختر پیش‌دبستانی شهرستان اسلامشهر در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. در این مطالعه نمونه آماری شامل ۳۰ نوآموز بود که با مراجعه به دو مدرسه دخترانه حیدری‌پور و ایراندخت، با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، با اجرای دو مرحله غربالگری، انتخاب شدند. دامنه سنی گروه نمونه بین پنج سال و یک‌ماه تا شش سال و یک‌ماه بود. در مرحله اول غربالگری، کودکانی که به تأیید مربی کلاس به لحاظ مهارت‌های کلامی نسبت به همسالان ضعیف‌تر بودند، با استفاده از خرده‌آزمون تقلید جمله نسخه فارسی آزمون رشد زبان به‌منظور سنجش اولیه رشد زبان مورد ارزیابی قرار گرفتند. در این مرحله از پژوهش، براساس این که خرده‌آزمون تقلید جمله همبستگی بالایی با نمره کل دارد، به‌عنوان شاخص رشد زبان انتخاب شد. سپس برای کودکانی که نمره استاندارد تقلید جمله آن‌ها زیر میانگین بود، آزمون رشد زبان به‌عنوان آزمون تشخیصی اجرا شد. کودکانی که نمره کل آزمون رشد زبان آن‌ها در دامنه ۸۵-۷۰ قرار داشت، به‌عنوان گروه مطالعه انتخاب شدند. عدم سابقه مشکلات شنوایی، بینایی و فلج مغزی، عدم کم‌توانی ذهنی و یا اختلال طیف اُتسم و عدم ابتلا به آفازی، ملاک‌های ورود به مطالعه برای آزمودنی‌ها بود. پس از انتخاب آزمودنی‌ها و قراردادن تصادفی آن‌ها در گروه‌های آزمایشی و گواه، در مرحله پیش‌آزمون هر دو گروه به ابزارهای سنجش پاسخ دادند. سپس برنامه مداخله داستان خوانی مشارکتی در ۳۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای - در هفته سه جلسه - برای گروه آزمایش در قالب چهار گروه کوچک اجرا شد. در واقع، آموزش به‌صورت دو گروه چهار نفره در مدرسه حیدری‌پور و دو گروه چهار و سه نفره در مدرسه ایراندخت ارائه گردید. برنامه مداخله در محیط مدرسه و خارج از کلاس آموزشی، به‌طور جداگانه برای هریک از گروه‌های کوچک، طی یک دوره سه‌ماهه اجرا شد. در صورت عدم حضور هریک از آزمودنی‌ها در جلسه آموزشی، برنامه همان جلسه به‌طور انفرادی برای کودک ارائه می‌شد. پس از اتمام دوره آموزشی، اندازه‌های پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و گواه جمع‌آوری شد. در نهایت، با ریزش یک

نفر از گروه آزمایشی و یک نفر هم از گروه گواه، داده‌های به‌دست آمده از مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون، با روش آمار توصیفی و استنباطی تحلیل گردید.

ابزار سنجش

آزمون رشد زبان^۱ (TOLD). این آزمون برای اولین بار توسط هامیل و نیوکامر^۲، ۱۹۷۷؛ به نقل از نیوکامر، ف. ا.، و هامیل، د. د. (۱۳۸۹) انتشار یافت و در سال ۱۹۸۸ سومین ویراست آن جهت استفاده در کودکان ۴- تا ۱۱-۸ سالگی گرفت. این آزمون با یک الگوی دو بُعدی شامل مختصات زبان‌شناختی و نظام‌های زبان‌شناختی و در مجموع دارای نه خرده‌آزمون است. شش خرده‌آزمون اصلی مربوط به مهارت‌های زبانی شامل واژگان تصویری، واژگان ربطی، واژگان شفاهی، درک دستوری، تقلید جمله، تکمیل دستوری و سه خرده‌آزمون تکمیلی مربوط به خواندن شامل تمایزگذاری کلمه، تحلیل واجی و تولید کلمه است. از ترکیب خرده‌آزمون‌های اصلی بهره زبان‌گفتاری (شش خرده‌آزمون اصلی)، زبان درکی (واژگان تصویری و درک دستوری)، سازماندهی (واژگان ربطی و تقلید جمله)، زبان بیانی (واژگان شفاهی و تکمیل دستوری)، معناشناسی (واژگان تصویری، واژگان ربطی و واژگان شفاهی)، (نحو درک دستوری، تقلید جمله و تکمیل دستوری) و واج‌شناسی (تمایزگذاری، تحلیل واجی، تولید کلمه) سنجیده می‌شود. این آزمون توسط حسن‌زاده و مینایی (۱۳۸۹)، پس از انطباق زبان‌شناختی هنجاریابی شده است. پایایی آزمون که با استفاده از روش بازآزمایی به‌دست آمده ضرایب همبستگی خرده‌آزمون واژگان تصویری ۰/۷۸، واژگان ربطی ۰/۷۸، واژگان شفاهی ۰/۸۵، درک دستوری ۰/۸۲، تقلید جمله ۰/۸۶، تکمیل دستوری ۰/۸۵، تمایزگذاری کلمه ۰/۸۶، تحلیل واجی ۰/۸۴ و تولید کلمه ۰/۸۲ گزارش شده است. در رابطه با روایی آزمون، ضرایب همبستگی بین چند خرده‌آزمون و آزمون‌های ملاک به‌عمل آمده که می‌توان به ضرایب ۰/۵۷، ۰/۷۱، ۰/۴۲ و ۰/۷۰ اشاره کرد. در مورد هر کودک بدون توجه به سن او، اجرای هریک از خرده‌آزمون‌ها از اولین گویه شروع می‌شود. پاسخ صحیح به هر گویه امتیاز یک و پاسخ نادرست امتیاز صفر داده می‌شود. سقف خطای مجاز در هریک از خرده‌آزمون‌ها اصلی از دست دادن نمره پنج گویه متوالی است که در این صورت اجرای آن خرده‌آزمون متوقف می‌شود. در مورد سه خرده‌آزمون تکمیلی همه گویه‌ها را بایستی به آزمودنی ارائه کرد. نمرات خام به نمرات استاندارد تبدیل می‌شود. برای نمرات خام هریک از خرده‌آزمون‌ها در ۱۰ گروه سنی به فاصله شش‌ماه از یکدیگر (از ۴- تا ۱۱-۸) جداول هنجاری ارائه شده است. میانگین و انحراف معیار بهره‌های مرکب به ترتیب ۱۰۰ و ۱۵ است و نمرات تراز خرده‌آزمون‌ها دارای میانگین ۱۰ و انحراف معیار ۳ می‌باشد. در پژوهش حاضر، از این آزمون به‌منظور ابزار تشخیصی و تعیین مهارت‌های نحو و معناشناسی (شش خرده‌آزمون اصلی) استفاده شده است.

1. Test of Language Development (TOLD)

2. Hammill, D. D., & Newcomer, F. L.

آزمون آمادگی خواندن^۱ (RRT): این ابزار توسط زمانی، حسن‌زاده، شکوهی‌یکتا و غباری‌بناب در سال ۱۳۹۸ ابداع شده است. این آزمون برخی پیش‌نیازها و مهارت‌های لازم برای آمادگی خواندن کودکان در دوره پیش‌دبستانی را می‌سنجد و دارای شش خرده‌آزمون واژگان (۱۰ سؤال)، تمیز دیداری (۱۹ سؤال)، تمیز شنیداری (۱۹ سؤال)، نوشته آگاهی (۱۲ سؤال)، دانش حروف (۱۶ سؤال)، و سرعت نامیدن (۲۰ سؤال) است. ساخت و بررسی اولیه این آزمون بر روی ۶۴ کودک پیش‌دبستانی در سال ۱۳۹۷ انجام شده است. براساس نظر متخصصان، آزمون از روایی محتوایی و صوری مناسبی برخوردار است. قابلیت اعتماد آزمون از طریق بازآزمایی ۰/۸۷ و با محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است. روایی ملاکی همزمان به‌وسیله مقایسه نمرات آزمودنی‌ها در این آزمون با آزمون رشد زبان فارسی و آزمون آگاهی واج‌شناختی به ترتیب ۰/۳۸ و ۰/۴۱ به‌دست آمده است. همچنین مقایسه عملکرد دو گروه از نوآموزان در انتها و ابتدای دوره پیش‌دبستانی و دو گروه کودکان با تجربه و بدون تجربه پیش‌دبستانی نشان داد که آزمون از روایی افتراقی مناسبی برخوردار است. محتوای آزمون به‌صورت دیداری و شنیداری بوده و به‌صورت انفرادی اجرا می‌شود و حدود ۳۰ دقیقه زمان نیاز دارد. نمره‌گذاری آزمون به‌صورت صفر و یک است. به پاسخ صحیح آزمودنی، نمره یک و به پاسخ نادرست، نمره صفر داده می‌شود. از مجموعه نمرات شش خرده‌آزمون، نمره کل آزمون به‌دست می‌آید. برای آشنایی آزمودنی‌ها با آزمون، قبل از اجرای هر بخش در خرده‌آزمون‌های واژگان، تمیز دیداری، تمیز شنیداری و سرعت نامیدن یک نمونه سؤال آزمایشی به کودک ارائه و روش کار توضیح داده می‌شود. در حین اجرای آزمون، کودک هیچ‌گونه بازخوردی که نشان‌دهنده صحیح یا غلط‌بودن پاسخش باشد، دریافت نکرده و تنها در انتهای هر خرده‌آزمون تشویق می‌شود. اجرای آزمون حدوداً به ۳۰ دقیقه زمان نیاز دارد.

آزمون آگاهی واج‌شناختی^۲ (PAT): این ابزار توسط سلیمانی و کاظمی دستجردی در سال ۱۳۸۹ ابداع شده است. آزمون آگاهی واج‌شناختی از سه بخش و ۱۰ خرده‌آزمون شامل آگاهی هجایی، آگاهی درون‌هجایی و آگاهی واجی تشکیل شده است. این آزمون برای گروه سنی ۴ سال تا ۷ سال و ۱۱ ماه قابل اجرا می‌باشد و با توجه به درجه دشواری خرده‌آزمون‌ها، چهار گروه سنی در نظر گرفته شده که برای هر گروه سنی خرده‌مقیاس‌های مشخصی قابل اجرا و مناسب است. قابلیت اعتماد آزمون از طریق بازآزمایی ۰/۹۰ و با محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۹۸ گزارش شده است. آزمون از روایی صوری و محتوایی مناسبی برخوردار است. روایی ملاکی همزمان به‌وسیله مقایسه نمرات آزمودنی‌ها در این آزمون با دو خرده‌آزمون تمایزگذاری کلمه و تحلیل واجی از آزمون رشد زبان فارسی (حسن‌زاده و مینایی، ۱۳۸۹) به‌ترتیب ۰/۵۶ و ۰/۶۰ به‌دست آمده است. در مطالعه حاضر، با توجه به دامنه سنی گروه نمونه که ۵ تا ۶ سال می‌باشد از خرده‌مقیاس‌های گروه سنی ۵ سال تا ۵ سال و ۱۱ ماه؛ یعنی تشخیص تجانس، تشخیص قافیه، ترکیب واجی، شناسایی کلمات دارای واج آغازین یکسان و شناسایی کلمات دارای واج پایانی یکسان استفاده خواهد شد. برای هر خرده‌آزمون دو تا سه نمونه

1. Reading Readiness Test (RRT)

2. Phonological Awareness Test (PAT)

برای راهنمایی آزمودنی آورده شده است. آزمون به صورت انفرادی و به صورت شفاهی و با کمک تصاویر انجام می‌شود. هر پاسخ درست، امتیاز یک می‌گیرد؛ در صورتی که پاسخ غلط بدهد یا پاسخ ندهد، امتیاز صفر می‌گیرد. از جمع امتیاز گویه‌ها، نمره خرده‌آزمون و از جمع نمرات خرده‌آزمون‌ها نمره کل آگاهی واج‌شناختی به دست می‌آید.

برنامه *داستان‌خوانی مشارکتی*^۱ (SSRP)؛ این ابزار توسط زمانی در سال ۱۳۹۸ برای کودکان پیش‌دستانی در مدرسه طراحی و ارائه شده است. در این پژوهش برنامه مداخله براساس بررسی در ادبیات تحقیق و با عنایت به شواهد تجربی و حمایت یافته‌های پژوهشی، با استخراج اهم اهداف و راهبردهای آموزشی متناسب برای کودکان پیش‌دستانی از مطالعات مختلف طراحی شده است (از جمله لفور، ترودیو و ساتن، ۲۰۱۱؛ جاستیک و ازل، ۲۰۰۲؛ لاولیس و استورت، ۲۰۰۷؛ جونز، کلارک و روتزل، ۲۰۱۲؛ لیان، آنولا، نیمی و نورمی، ۲۰۰۸؛ لونینگان، پورپورا، ویلسون، والکر و کلانسی- منچتی، ۲۰۱۳؛ لیور و سنچال، ۲۰۱۱؛ سراتریک، هسکت و اشورث، ۲۰۱۵ و کدروک و جاستیک، ۲۰۰۴؛ مؤسسه ملی سوادآموزی اولیه، ۲۰۰۸). با توجه به مفاهیم و یافته‌های تحقیقاتی مرتبط با ظهور سوادآموزی در سال‌های اولیه کودکی و عوامل پیش‌بینی‌کننده خواندن و رشد زبان؛ آگاهی واج‌شناختی، مفاهیم مرتبط با نوشته، دانش الفبایی، رشد واژگان، رشد توانایی‌های روایت‌کردن، داستان‌خوانی مشترک و تعامل و گفت‌وگوی کودک و بزرگسال- برای برنامه مداخله حاضر دو بُعد کدمحور و معنامحور در نظر گرفته شد. کدمحور، دارای اهداف آگاهی واج‌شناختی، نوشته آگاهی و دانش الفبایی و بخش معنامحور در برگیرنده اهداف واژگان، معنائشناسی، نحو و روایت است که هر یک از این اهداف کلی دارای اهداف خرد نیز می‌باشد (جدول ۱).

برنامه به لحاظ روایی محتوایی توسط متخصصان بررسی شد. به این منظور، چک‌لیست مربوط به اهداف آموزشی و فعالیت‌های مربوطه در اختیار پنج متخصص، شامل دو نفر آسیب‌شناس گفتار و زبان دارای مدرک کارشناسی ارشد و سه نفر متخصص روان‌شناس دارای مدرک دکتری قرار گرفت. مطابق الگوی تعیین روایی محتوایی لاوشی^۲ اهداف آموزشی به صورت لیکرت با سه گزینه ضروری، مفید؛ ولی غیرضروری و غیرضروری ارزیابی شد. میانگین روایی محتوا برای اهداف آموزشی ۰/۸۴ است. براساس نتایج حاصل، برخی از خرده اهداف آموزشی، مربوط به بُعد گفتار روایتی و دانش الفبایی از برنامه حذف و بازگویی به گفتار روایتی اضافه شد. همچنین از متخصصان درخواست شد، نظرات و پیشنهادات خود را به صورت تفصیلی راجع به اهداف برنامه یادداشت نمایند. از جمله پیشنهادات، افزودن مهارت‌های نوشتاری به برنامه بود؛ اما به دلیل این که در راستای اهداف پژوهش نبود از آن صرف نظر شد.

برای طراحی برنامه، از کتاب‌های مورد تأیید شورای کتاب کودک و با مشورت متخصصان حوزه ادبیات کودک و فعالان ترویج کتاب‌خوانی و با در نظر گرفتن اهداف پژوهش، ۳۸ کتاب گروه سنی الف انتخاب شد که ۳۰ جلد کتاب اصلی و هشت کتاب همراه بود. در واقع، در هر جلسه یک کتاب اصلی خوانده می‌شد و به تناسب

1. Shared Story Reading Program (SSRP)

2. lawshe

طرح درس و اهداف جلسه بخشی از کتاب‌های همراه استفاده می‌شد. کتاب‌های موردنظر به لحاظ برخورداری از کیفیت لازم، طبق ملاک‌های ذیل بررسی شدند: ۱- مناسب بودن برای گروه سنی کودکان شرکت کننده در مطالعه؛ ۲- بالقوه دارای واژگان جدید باشد؛ ۳- تنوعی از انواع جمله شامل جملات پیچیده؛ ۴- قبلاً در پیش دبستانی یا در منزل خوانده نشده باشد؛ ۵- دارای غنای تصویری؛ ۶- غنای چاپی و نوشتاری به لحاظ خط و ۷- طولانی نبودن داستان به طوری که فرصت بیشتری برای تعامل با کودک.

جدول ۱- خلاصه اهداف برنامه داستان خوانی مشارکتی

اهداف کلی	اهداف خرد	اهداف کلی	اهداف خرد
نوشته آگاهی	(۱) سازمان بندی نوشته ^۱	(۱) قافیه	(۱) اهداف خرد
	(۲) معنای نوشته ^۲	(۲) شناسایی واج	
	(۳) حروف	(۳) شناسایی کلمات با واج یکسان	
	(۴) کلمات	(۴) تقطیع	
معناشناختی	(۱) سطح کلمه	(۱) ساختار داستان	
	(۲) سطح جمله	(۲) خلاصه گویی	
نحو			

1. print organization
2. print meaning

جدول ۲- خلاصه اهداف آموزشی برنامه داستان خوانی مشارکتی

گفتار روایتی	محور مبتنی بر معنا	معناشناختی	نحو	آگاهی واج شناختی	محور مبتنی بر رمز دانش الفبایی	نوشته آگاهی
(۱) ساختار داستان - موقعیت - توصیف شخصیت و پاسخ‌های شناختی و هیجانی شخصیت‌ها - رویداد آغازین - تلاش - پیامد - واکنش	(۱) سطح کلمه - اشاره، دلالت - برچسب‌زدن - توصیف (۲) سطح جمله - تعبیر و تفسیر - استنباط یا نتیجه‌گیری	(۱) قافیه - شناخت و تولید (۲) شناسایی واج - شناسایی واج خاص در کلمه (۳) شناسایی کلمات با واج یکسان - کلمات با واج آغازین یکسان - کلمات با واج پایانی یکسان (۴) تقطیع - جمله به صورت کلمه‌ها - کلمه به صورت هجاها - کلمه به صورت واج‌ها - شمارش واج‌ها در کلمه	(۱) شناخت نام حروف (۲) شناخت صدای حروف (۳) شناخت حروف در متن (۴) ارتباط صداها با حروف (۵) شناخت حروف در کلمه (۶) تقطیع کلمه به حروف (۷) شناخت حروف بزرگ و کوچک	(۱) سازمان‌بندی نوشته - ترتیب صفحات - شروع داستان - پشت‌ورو جلد - نویسنده - سازمان‌بندی صفحات - عنوان کتاب - جهت‌یابی نوشته (۲) معنای نوشته - کارکرد نوشته - مفهوم فرازبانی خواندن (۳) حروف - شکل بزرگ و کوچک حروف - نام حروف - تعداد حروف - حرف اول و آخر - مفهوم فرازبانی حرف (۴) کلمات - شناسایی کلمه - کلمات کوتاه در برابر کلمات بلند - حروف در مقابل کلمات - فهم کلمه در نوشته		
(۲) بازگویی (خلاصه‌گویی)			بازگویی			

قبل از اجرای برنامه، برای هر جلسه طرح درس مربوط به کتاب در قالب سه مرحله قبل، حین و بعد از داستان‌خوانی طراحی شد. طرح درس‌ها، دارای قالب نیمه‌ساختاریافته بودند و در صورت لزوم به تناسب بازخورد جلسه قبل و نیاز آزمودنی‌ها تغییراتی در اجرا داده می‌شد. برنامه مداخله داستان‌خوانی مشارکتی، در ۳۰ جلسه ۳۰ تا ۴۵ دقیقه‌ای و به مدت سه جلسه در هفته ارائه گردید.

داستان‌خوانی مشارکتی، روشی مبتنی بر بلندخوانی است؛ در حالی که کودکان را در گفت‌وگو درگیر می‌کند. خواندن مشارکتی، تعاملی هدفمند است که در آن فرد بزرگسال برای یک کودک یا گروهی از کودکان ضمن خواندن کتاب، تکنیک‌ها متنوعی را به کار می‌برد. از ویژگی‌های معمول داستان‌خوانی مشارکتی، تکرار خطوط یا طرح داستان، فراهم‌سازی وسایل جلب‌کننده توجه به داستان، نمادهای تصویری چاپ شده با کلمات، تلخیص متن با واژگان مشخص و کنترل شده و خواندن‌های مکرر می‌باشد. یکی از اهداف اولیه و مهم در برنامه داستان‌خوانی مشارکتی، دستیابی به رشد واژگان است. در برنامه مداخله برای یادگیری لغات از راهبردهای مواجهه مکرر، تشریح و توضیح معنای کلمات، تعریف کردن، ارائه یک مترادف یا متضاد، اشاره به تصویر مرتبط با کلمه جدید یا استفاده از آن کلمه در جمله دیگر، استفاده شد. تقویت مهارت معناساختی در سطح جمله با سؤالاتی در سطح تعبیر و تفسیر و نتیجه‌گیری از داستان و انواع سؤالات درک مطلب انجام شد. یکی دیگر از ابعاد مهم برنامه، نوشته آگاهی است که به شکل‌ها، قواعد و کارکردهای نوشته اشاره دارد که شامل دانش الفبایی نیز می‌باشد. نوشته آگاهی، در برگرفته مهارت‌هایی است، از جمله فهم این که نوشته معنا دارند، آگاهی از نوشته‌های موجود در محیط، توانایی درست به‌دست گرفتن کتاب، فهم جهت‌مندی نوشته‌ها، آشنا بودن با اجزای اصلی کتاب مانند جلد، عنوان، نویسنده و نیز شناخت حروف الفبا. آگاهی واج‌شناختی شامل فعالیت‌های خواندن شعر با هدف شناسایی قافیه، تقطیع در سطح کلمه با ضربه‌زدن و در سطح جمله با شمارش واحدهای کلمه، دسته‌بندی کارت کلمات براساس واج خاص و بازی‌های شنیداری بود. همچنین، دو راهبرد دگر بازگویی^۱ و گسترده بازگویی^۲، در مورد دستور زبان و دادن پسخوراند دقیق و غیرمستقیم به کودک، با هدف تقویت ساختار نحوی زبان کودکان استفاده شد. کارت‌های داستان‌گویی، ساختن نمودار توالی داستان، مکعب داستان‌گویی، ترسیم نقشه داستان و خلاصه‌گویی از جمله راهکارهای استفاده شده در جهت تقویت مهارت روایت‌گری در کودکان بود.

بُعد دیگر برنامه داستان‌خوانی مشارکتی، راهبردهای خواندن گفت‌وگومدار است که شامل خواندن کتاب به‌صورت تعاملی بوده و در برگرفته راهبردهایی است که به‌طور فعالی کودک را از طریق تکمیل، یادآوری (بازگویی^۳)، سؤالات بلی/ خیر، سؤالات پرسشی باز پاسخ^۴ (چه، چه کسی، چه زمانی، کجا و چرا) و سؤالات غیرصریح و استنباطی^۵ درگیر خواندن داستان می‌کند. همچنین بزرگسال به‌طور کلامی، پاسخ کودک را ارزیابی

-
1. recast
 2. expand
 3. recall
 4. open-ended Wh- questions
 5. distancing questions

کرده و بسط می‌دهد و سؤال نخستین را در زمان بعدی به منظور بازبینی یادگیری جدید تکرار می‌کند. این نوع خواندن، مشوقی است برای فکر کردن فراتر از محتوای داستان، به وسیله ساخت استنباط درباره احساسات شخصیت‌ها، اتصال محتوای داستان به دانش خود کودک، دادن توضیحات، حل مشکلات و پیش‌بینی کردن.

یافته‌ها

شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی پژوهش در دو گروه آزمایش و گواه در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون، برای نمره کل آزمون آمادگی خواندن، آگاهی واج‌شناختی و رشد زبان در جدول ۲ و برای خرده‌ها در جدول ۳، آمده است.

جدول ۲- شاخص‌های توصیفی گروه آزمایش و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمره کل آزمون آمادگی خواندن، آگاهی واج‌شناختی و رشد زبان

گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آمادگی خواندن	آزمایشی	۱۴	۵۳/۴۳	۱۰/۳۴	۸۰/۰۷
	گواه	۱۴	۵۱/۷۱	۸/۳۷	۵۴/۹۲
آگاهی واج	آزمایشی	۱۴	۱۹/۲۹	۳/۴۳	۳۷/۲۸
	گواه	۱۴	۱۸/۵۰	۳/۵۹	۲۰/۸۵
رشد زبان	آزمایشی	۱۴	۸۰/۳۶	۴/۵۳	۱۰۲/۱۴
	گواه	۱۴	۸۱/۱۴	۳/۰۱	۸۸/۰۷

با توجه به جدول‌های ۲ و ۳، میانگین نمرات گروه آزمایش در تمامی متغیرها پس از برنامه مداخله داستان‌خوانی مشارکتی در پس‌آزمون، در مقایسه با گروه گواه، افزایش قابل ملاحظه‌ای داشته است. به منظور تعیین اثر گروه بر اندازه پس‌آزمون و بررسی میزان اثربخشی برنامه، پس از حذف اثر پیش‌آزمون بر نمرات پس‌آزمون، از طرح تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری استفاده شد.

پیش از به کارگیری طرح تحلیل کوواریانس تک‌متغیری، مفروضه‌های خطی بودن رابطه بین متغیر همپراش و متغیر وابسته و همگنی شیب خط رگرسیونی آزمون و تأیید شد و علاوه بر این، قبل از به کارگیری طرح‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، مفروضه‌های آزمون ام‌باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کوواریانس و آزمون لون برای تعیین همگنی واریانس‌های خطی آزمون و تأیید شد. برای بررسی نرمال بودن از روش محاسبه کشیدگی و کجی استفاده شد و وضعیت نرمال برای استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۴- تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای نمره کل آزمون آمادگی خواندن، آگاهی واج‌شناختی و رشد زبان در دو گروه آزمایش و گواه

منابع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	میزان اثر	توان آماری
آمادگی خواندن	۱۴۹۷/۲۰۸	۱	۱۴۹۷/۲۰۸	۳۱/۸۶۵	۰/۰۰۱	۰/۵۶	۱/۰۰
گروه	۳۹۱۳/۶۸۲	۱	۳۹۱۳/۶۸۲	۸۳/۲۹۵	۰/۰۰۱	۰/۷۶	۱/۰۰
آمادگی واج‌شناختی	۱۶۵/۳۲۹	۱	۱۶۵/۳۲۹	۴۵/۲۹۹	۰/۰۰۱	۰/۶۴	۱/۰۰
گروه	۱۷۳۸/۷۷۳	۱	۱۷۳۸/۷۷۳	۴۷۶/۴۱۶	۰/۰۰۱	۰/۹۵	۱/۰۰
رشد زبان	۳۲۹/۵۱۰	۱	۳۲۹/۵۱۰	۴۱/۷۸۸	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۱/۰۰
گروه	۱۵۱۵/۹۲۷	۱	۱۵۱۵/۹۲۷	۱۹۲/۲۴۷	۰/۰۰۱	۰/۸۸	۱/۰۰

نتایج جدول ۴، نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر کمکی (همپراش)، بین میانگین نمرات پس‌آزمون آمادگی خواندن، آگاهی واج‌شناختی و رشد زبان در گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). تفاوت بین نمرات دو گروه بیان‌کننده این مطلب است که برنامه داستان‌خوانی مشارکتی بر آمادگی خواندن، آگاهی واج‌شناختی و رشد زبان تأثیرگذار بوده و با در نظر گرفتن مجزور اِتا، می‌توان گفت که در آمادگی خواندن ۷۶ درصد، آگاهی واج‌شناختی ۹۵ درصد و در رشد زبان ۸۸ درصد واریانس پس‌آزمون ناشی از برنامه داستان‌خوانی مشارکتی است. توان آماری ۱/۰۰ نیز نشان‌دهنده کفایت حجم نمونه است.

به‌منظور مقایسه نمرات دو گروه در پس‌آزمون و در نظر داشتن تفاوت آن‌ها در پیش‌آزمون از تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شده است. نتایج تحلیل برای آمادگی خواندن ($\eta^2 = 0/89$ ، $P < 0/05$)، برای آگاهی واج‌شناختی ($F = 29/60$ ، $P < 0/05$)، برای رشد زبان ($F = 39/74$ ، $P < 0/05$) و برای رشد زبان ($\eta^2 = 0/51$)، نشان داد، بین گروه‌ها تفاوت وجود دارد و تغییرات از پیش‌آزمون به پس‌آزمون معنادار بوده و این تغییرات در یکی از گروه‌ها بیشتر از گروه دیگر رخ داده است.

جدول ۵- تحلیل کواریانس چندمتغیری برای خرده‌آزمون‌های آمادگی خواندن، آگاهی واج‌شناختی و رشد زبان در دو گروه آزمایش و گواه

خرده‌آزمون‌ها	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری	میزان اثر	توان آماری
آمادگی خواندن	گروه	۷۲/۱۹۷	۱	۶۰/۵۴۱	۰/۰۰۱	۰/۷۵	۱/۰۰
	گروه	۱۲۲/۱۲۱	۱	۲۳/۲۵۲	۰/۰۰۱	۰/۵۳	۰/۹۹
	گروه	۳۵۴/۵۹۱	۱	۳۴/۲۰۵	۰/۰۰۱	۰/۶۳	۱/۰۰
	گروه	۵۳/۴۲۸	۱	۶/۶۱۹	۰/۰۱	۰/۲۴	۰/۶۸
	گروه	۹۷/۴۶۲	۱	۳۴/۶۵۷	۰/۰۰۱	۰/۶۳	۱/۰۰
آگاهی واج‌شناختی	گروه	۰/۰۰۶	۱	۰/۰۱۱	۰/۹۱	۰/۰۰	۰/۰۵
	گروه	۳۴/۶۵۰	۱	۳۹/۱۱۳	۰/۰۰۱	۰/۶۵	۱/۰۰
	گروه	۵۰/۸۸۲	۱	۳۷/۷۷۹	۰/۰۰۱	۰/۶۴	۱/۰۰
	گروه	۷۷/۳۳۸	۱	۲۷/۱۲۳	۰/۰۰۱	۰/۵۶	۰/۹۹
	گروه	۸۳/۶۰۱	۱	۱۶۳/۱۷۸	۰/۰۰۱	۰/۸۸	۱/۰۰
رشد زبان	گروه	۷۵/۷۴۹	۱	۵۴/۸۳۷	۰/۰۰۱	۰/۷۲	۱/۰۰
	گروه	۷۵/۸۱۵	۱	۴۷/۲۰۰	۰/۰۰۱	۰/۷۰	۱/۰۰
	گروه	۱۹/۷۰۹	۱	۱۵/۸۴۷	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۰/۹۶
	گروه	۲۸/۰۸۲	۱	۵۶/۱۱۵	۰/۰۰۱	۰/۷۳	۱/۰۰
	گروه	۵۷/۸۳۱	۱	۳۷/۲۶۳	۰/۰۰۱	۰/۶۵	۱/۰۰
	گروه	۸/۴۹۸	۱	۱۲/۱۵۰	۰/۰۰۱	۰/۳۷	۰/۹۱
	گروه	۳۰/۲۷۰	۱	۱۵/۰۳۰	۰/۰۰۱	۰/۴۲	۰/۹۵

براساس یافته‌های جدول ۵، بعد از حذف اثر پیش‌آزمون بر نمرات پس‌آزمون، نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان می‌دهد، بین میانگین نمرات پس‌آزمون تمامی خرده‌آزمون‌ها، به‌جز خرده‌آزمون سرعت نامیدن، در گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۵$). بدین معنا که نمرات پس‌آزمون خرده‌آزمون‌ها در آزمون آمادگی خواندن (به‌جز سرعت نامیدن)، آزمون آگاهی واج‌شناختی و آزمون رشد زبان در گروه آزمایش به‌طور معناداری بالاتر از نمرات پس‌آزمون گروه گواه بوده که حاکی از اثربخشی برنامه مداخله است. همچنین با توجه به نمرات مجذور اِتا می‌توان گفت که در خرده‌آزمون‌های آمادگی خواندن ۲۴ تا ۷۵ درصد، در خرده‌آزمون‌های آگاهی واج‌شناختی ۵۶ تا ۸۸ درصد و در خرده‌آزمون‌های رشد زبان ۳۷ تا ۷۳ درصد این تغییرات ناشی از تأثیر برنامه داستان خوانی مشارکتی است. توان آماری ۰/۶۸ تا ۱/۰۰ نیز نشان از کفایت حجم نمونه است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این مطالعه با توجه به اهمیت زبان‌آموزی و پیچیدگی آن و با تأکید بر غنی‌سازی زبانی، اثربخشی برنامه داستان خوانی مشارکتی بر رشد زبان و آمادگی خواندن در گروهی از نوآموزان پیش‌دبستانی با مشکلات زبانی

بررسی شد. نتایج روش‌های آماری تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری نشان داد که برنامه مداخله به‌طور همزمان در افزایش نمرات مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی، مؤلفه‌های رشد زبان و توانایی‌های مرتبط با آمادگی خواندن نوآموزان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه مؤثر بوده است.

نتایج این بررسی، همسو با یافته‌های مگی کوسکی (۲۰۱۳)؛ چپارو-مورنو، رییلی و مالدونادو- کارنو (۲۰۱۷)؛ میلیورن و همکاران (۲۰۱۴)؛ گنزالس و همکاران (۲۰۱۴)؛ وولف (۲۰۰۸)؛ کارلایسل (۲۰۱۰)؛ نگی، کارلایسل و گودوین (۲۰۱۴)؛ سراتریک، هسکت و اشورث (۲۰۱۵) و سیمسک و اردگان (۲۰۱۵)، از نقش تعیین‌کننده برنامه داستان‌خوانی مشارکتی با هدف غنی‌سازی منابع زبانی و کمک به ارتقا مختصات زبان شناختی (معنا، نحو و واج) در کودکان به‌طور تجربی حمایت می‌کند. یکی از مسیرهای نظری مفروض برای دفاع از توان تبیینی و تفسیری برنامه داستان‌خوانی مشارکتی در افزایش شاخص‌های رشد زبان و آمادگی خواندن را می‌توان با تأکید بر "دیدگاه تجمعی زبان" بررسی کرد. بر پایه دیدگاه تجمعی زبان، مهارت‌های زبان شفاهی از جمله واژگان، آگاهی واج‌شناختی، نحو و گفت‌وگو، مهارت‌های به‌هم مرتبطی است که بنیان سوادآموزی اولیه و مهارت‌های بعدی خواندن را پایه‌گذاری می‌کند (نیومن^۱، ۲۰۰۱؛ به نقل از اسمیت، سیمپسون و فرند، ۲۰۱۱). چارچوب نظری زبان‌شناختی یک الگوی دو بُعدی شامل مختصات زبان‌شناختی و نظام‌های زبان‌شناختی است. مختصه معناشناسی، شامل خرده‌آزمون واژگان تصویری (نظام گوش کردن)، واژگان ربطی (نظام سازماندهی) و واژگان شفاهی (نظام صحبت کردن) می‌باشد و آن‌ها خزانه لغات را می‌سازند. نحو، در برگیرنده خرده‌آزمون درک دستوری (نظام گوش کردن)، تقلید جمله (نظام سازماندهی) و تکمیل دستوری (نظام صحبت کردن) است (هامیل و نیوکامر، ۱۳۸۹). بنابراین، با توجه به نتایج آماری به‌دست آمده و چارچوب نظری زبان‌شناختی، می‌توان بیان کرد که داستان‌خوانی مشارکتی در افزایش مهارت‌های بیانی، دریافتی و سازماندهی اطلاعات زبان‌شناختی در نوآموزان با مشکلات زبانی مؤثر بوده است.

یک جنبه مهم رشد زبان در سال‌های اولیه کودکی، رشد خزانه واژگان است. علاوه‌براین، قرارگرفتن در معرض کتاب‌ها منبع اصلی برای رشد یکی از ارکان آمادگی یادگیری خواندن؛ یعنی واژگان در نظر گرفته شده است (جوئل، ۲۰۰۶؛ ریس، ۲۰۱۵ و راهلفینگ، کیورمنز و هورست؛ ۲۰۱۷). در برنامه مداخله پژوهش حاضر نیز، با انجام فعالیت‌ها و استفاده از کتاب‌های خاص بر رشد و تقویت واژگان بیانی و درکی توجه شد که نتایج به‌دست آمده با یافته‌های پژوهشی همسو می‌باشد. در تحقیقات متعدد، اثر داستان‌خوانی مشارکتی بر رشد واژگان (از جمله بلویت، رامپ، شیلی و کوک، ۲۰۰۹؛ بویچیک، دیویس و رانا، ۲۰۱۶؛ لفور، ترودیو و ساتن، ۲۰۱۱؛ والش و بلویت، ۲۰۰۶ و شی‌نی‌چال، پگن، لیور و اولت، ۲۰۰۸) تأیید شده است. در دفاع از توان تبیینی و تفسیری برنامه داستان‌خوانی مشارکتی در افزایش آگاهی واج‌شناختی، می‌توان به مدل بازسازی واژگانی^۳ اشاره کرد. آگاهی واج‌شناختی، ارتباط نزدیکی با دیگر مهارت‌های زبان شفاهی از جمله رشد خزانه واژگانی

1. cumulative language perspective

2. Neumann, M. M.

3. lexical reconstruction

دارد. رشد خزانه واژگانی می‌تواند موجب رشد آگاهی واج‌شناختی از واحدهای بزرگتر صدا به واحدهای کوچکتر بشود (کارول، اسنولینگ، هیولم و استیونسن، ۲۰۰۳). شواهد تحقیقاتی نشان می‌دهند که ارتباط مثبتی میان اندازه واژگان و آگاهی واج‌شناختی وجود دارد؛ یعنی با افزایش خزانه واژگان، آگاهی واج‌شناختی افزایش می‌یابد (رواچو و گراوورگ، ۲۰۰۶).

یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد که خواندن کتاب داستان به‌صورت تعاملی و فعالیت‌های آن می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای رشد دانش واج‌شناختی کودکان به‌کار رود و می‌تواند همسو با شواهد پژوهشی، دانش واج‌شناختی، آمادگی خواندن و بهبود سوادآموزی اولیه را پیش‌بینی کند (لفور، ترودیو و ساتن، ۲۰۱۱؛ نوو و واکنین-نوسبام، ۲۰۰۸ و شامیر و شالافر، ۲۰۱۱). در همین راستا، می‌توان به‌نظر هافمن (۱۹۹۷) اشاره کرد که استفاده از داستان‌خوانی مشارکتی را به‌عنوان یک بافت کلی و معنادارتر، برای آموزش و مداخله آگاهی واج‌شناختی پیشنهاد کرده‌اند. زیرا این نوع مداخله با استفاده از بافت سوادآموزی محور معتبر، تعمیم مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی را تسهیل خواهد کرد.

نتایج به‌دست آمده از پژوهش حاضر، همسو با مطالعات دیگر (پایستا، جاستیک، مک گیتی و کدراوک، ۲۰۱۲؛ گتینگر و استیبر، ۲۰۱۴؛ وازیک و هایدمن، ۲۰۱۱) نشان می‌دهد که برنامه مداخله داستان‌خوانی مشارکتی در افزایش مهارت‌ها و پیش‌نیازهای آمادگی خواندن در دوره پیش‌دبستانی مؤثر است. در تبیین این یافته می‌توان اشاره کرد که فراگیری خواندن مستلزم پیش‌نیازهای زبانی و شناختی خاصی است که توجه به رشد به‌هنگام آن‌ها در دوره پیش‌دبستانی به پیشگیری از بروز ناتوانی و مشکلات خواندن منجر می‌شود. یکی از مسائل مهم که در یادگیری خواندن مؤثر است آگاهی زبان‌شناختی و واج‌شناختی است. آگاهی زبان‌شناختی، آگاهی بر ساختمان زبان است. زبان، دارای سطوح مختلفی است و هر سطحی ساختار خاص خود را دارد؛ واجی، ساخت‌واژی (صرفی)، نحوی و معنایی. توانایی خواندن، به هریک از این سطوح زبانی و ساختارهای آن‌ها، بستگی و ارتباط دارد. یادگیری خواندن، ایجاب می‌کند که کودکان بر بعضی از ساختارهای زبانی به سطحی از وقوف و آگاهی برسند یا رسانده شوند؛ در میان انواع مهارت‌های پیش‌نیاز خواندن، یک جنبه از آگاهی‌های زبان‌شناختی؛ یعنی آگاهی واج‌شناختی از همه مهم‌تر است. بسیاری از تحقیقات در زمینه مهارت‌های اولیه و لازم در فراگیری خواندن، بر آگاهی واج‌شناختی متمرکز است (دستجردی کاظمی و سلیمانی، ۱۳۸۵). همچنین، یکی از پیش‌نیازهای لازم برای آمادگی خواندن، که در مطالعات بسیاری بر آن تأکید شده، نوشته آگاهی است. یافته‌های بررسی حاضر همسو با پژوهش‌های دیگر، حاکی از آن است که داستان‌خوانی مشارکتی بافت مناسبی را به‌منظور آگاهی از صورت مکتوب (نوشته) فراهم می‌کند. براساس نتایج مطالعه طولی (استورچ و وایت‌هورست، ۲۰۰۲)، در طی دوره پیش‌دبستانی، بین فعالیت‌های آموزشی کدمحور (نوشته آگاهی و آگاهی واج‌شناختی) و زبان شفاهی ارتباط قوی وجود دارد. در سال‌های اولیه دبستان، توانایی خواندن عمدتاً به‌وسیله سطحی از آگاهی از مواد نوشتنی، آگاهی واج‌شناختی و واژگان یا دانش معنایی کسب شده در دوره پیش‌دبستانی، پیش‌بینی می‌شود (هرناندز، ۲۰۱۱؛ روبرتر و کایزر، ۲۰۱۱ و گیلکرسون، ریچاردز و تاپینگ، ۲۰۱۶).

استفاده از نمونه‌های در دسترس و عدم امکان انجام نمونه‌گیری تصادفی، یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش است که موجب می‌شود، یافته‌ها را با احتیاط بیشتری به جامعه تعمیم دهیم. اجرای آزمون‌ها در دو مرحله توسط شخص پژوهشگر به دلیل شائبه سوگیری، محدودیت دیگر می‌باشد. در مجموع نتایج این بررسی، همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی مرتبط با توسعه تلاش‌های آموزشی در جهت غنی‌سازی زبانی و مهارت‌های سوادآموزی برنامه‌های دوره پیش‌دبستانی نشان می‌دهد که کتاب‌خوانی کلید رسیدن به نتایج مطلوب و گوناگونی است که ناشی از رشد زبان می‌باشد. تأثیر مثبت برنامه جامع داستان‌خوانی بر هریک از سطوح زبانی می‌تواند منجر به افزایش آمادگی خواندن و ظهور سوادآموزی اولیه در کودکان در معرض خطر مشکلات خواندن شود. بنابراین، برنامه داستان‌خوانی مشارکتی می‌تواند به‌عنوان بخش مهمی از برنامه دوره پیش‌دبستانی و مداخلات درمانی برای کودکان با مشکلات زبانی و در معرض خطر به‌وسیله مربیان و درمانگران مورد استفاده قرار گیرد.

منابع

- عزیزی، م. پ.، افروز، غ. ع.، حسن‌زاده، س.، غباری‌بناب، ب. و ارجمندیا، ع. ا. (۱۳۵۹). طراحی برنامه آموزش مهارت‌های پیش‌کلامی و بررسی اثربخشی آن بر بهبود مهارت‌های ارتباطی کودکان با اختلال اُتیسزم عملکرد بالا. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۷(۲). ۱۷-۳۳.
- گلاور، ج. ا.، و برونینگ، ر. ا. (۱۹۹۰). *روان‌شناسی تربیتی: اصول و کاربرد آن*. ترجمه علینقی خرازی (۱۳۸۸). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- مفیدی، ف. (۱۳۸۶). *آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی*. تهران: پیام‌نور.
- فلاحی، و. و کریمی‌ثانی، پ. (۱۳۹۵). اثربخشی قصه‌درمانی بر بهبود مهارت‌های ارتباطی و تعاملات اجتماعی کودکان مبتلا به اُتیسزم. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۷(۲)، ۸۱-۱۰۴.
- زمانی، ن.، حسن‌زاده، س.، شکوهی‌یکتا، م.، و غباری‌بناب، ب. (۱۳۹۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه مقدماتی آزمون آمادگی خواندن کودکان پیش‌دبستانی. *فصل‌نامه سلامت روان کودک*. ۶(۲)، ۱۰۱-۱۱۰.
- سلیمانی، ز.، و دستجردی کاظمی، م. (۱۳۸۹). *آزمون آگاهی واج‌شناختی و ویژگی‌های روان‌سنجی آن*. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنائی کشور.
- دستجردی کاظمی، م.، و سلیمانی، ز. (۱۳۸۵). آگاهی واج‌شناختی چیست؟ پژوهش در حیطه کودکان استثنائی. ۴، ۹۳۱-۹۵۴.
- کریمی، ع. ا. (۱۳۹۷). نقش مهارت خواندن در دوران کودکی. *مجله رشد آموزش ابتدایی*. ۲۱(۷)، ۳۱-۳۳.
- نیوکامر، ف. ا.، و هامیل، د. د. (۱۳۸۹). *آزمون رشد زبان: TOLD-P3*. انطباق و هنجاریابی به زبان فارسی: سعید حسن‌زاده و اصغر مینایی. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنائی کشور.

References

- Aarts, R., Demir, S., & Vallen, T. (2011). Characteristics of academic language register occurring in caretaker-child interaction: Development and validation of a coding scheme. *Language Learning*, 61(4), 1173-21.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating Language Development through Picture Book Reading: Replication and Extension to a Videotape Training Format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243.
- Blewitt, P., Rump, K., Shealy, S., & Cook, S. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's world learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304.
- Bojczyk, K. E., Davis, A. E., & Rana, V. (2016). Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 404-414.
- 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.
- Cameron-Faulkner, T., & Noble, C. (2013). A comparison of book text and child directed speech. *First Language*, 33(3), 268-279.
- Carlisle, J. F. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464-487.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.
- Catts, H. W., Fey, E., & Proctor-Williams, K. (2000). The relationship between language and reading: Preliminary results from a longitudinal investigation. *Logopedics, Phoniatrics, Vocology*, 25(1), 3-11.
- Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F., & Maldonado-Carreno, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 52-62.
- Chou, M.-J., & Cheng, J.-C. (2015). Parent-child Aesthetic Shared Reading with Young Children. *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 871-876.
- Damico, J. S., Nicole, M., & Martin, J. B. (2010). *The Handbook of Language and Speech Disorders*. United Kingdom: John Wiley & Sons Ltd.
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Michnick, R., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 2012, 1-15.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-46.
- Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2014). Increasing opportunities to respond to print during storybook reading: Effects of evocative print-referencing techniques. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 283-297.

- Gilkerson, J., Richards, J. A., & Topping, K. J. (2016). The impact of book reading in the early years on parent-child language interaction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(1), 1-19.
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., & et al. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226.
- Hernandez, D. J. (2011). *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. Baltimore, MD: The Annie E. Casey Foundation.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Dev Psychol*, 49(1), 4-14.
- Hoffman, P. R. (1997). Phonological Intervention within Storybook Reading. *Topics in Language Disorders*, 17(2), 69-88.
- Horwitz, S. M., Irwin, J. R., Briggs-Gowan, M. J., Bosson Heenan, J. M., Mendoza, J., & Carter A. S. (2003). Language delay in a community cohort of young children. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 42(8), 932-940.
- Jones, C. D., Clark, S. K., & Reutzel, D. R. (2012). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 81-89.
- Juel, C. (2006). The impact of early school experiences on initial reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 410-426). New York: Guilford.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29.
- Leach, J. M., Scarborough, H. S., Rescorla, L. (2003). Late-Emerging Reading Disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 211-224.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P., Nurmi, J. E. (2008). Letter knowledge predicts grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18(6), 548-564.
- 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.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative Efficacy of Parent and Teacher Involvement in a Shared-Reading Intervention for Preschool Children from Low-Income Backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for

- preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*. 114(1), 111-130.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. *In developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55–106). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lovelace, S., & Stewart, S. R. (2007). Increasing Print Awareness in Preschoolers With Language Impairment Using Non-Evocative Print Referencing. *Language Speech and Hearing Services in Schools*. 38(1), 16-30.
- Magee Koski, K. (2013). *Enhancing early childhood teachers' reflective practice. Ph.D. dissertation*. University of Northern Colorado.
- Marr, M. B., Algozzine, B., Algozzine K., & et al. (2012). An examination of kindergarten core-reading instruction in the United States. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2(1), 80-94.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2013). How Vocabulary Interventions Affect Young Children at Risk: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 6(3), 223-262.
- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2014). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*. 14(1), 105-140.
- Montag, J., L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2015). The words children hear: Picture books 2 and the statistics for language learning. *Psychological Science*. 26(9), 1489-96.
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F., & Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*. 47(1), 3-12.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Washington, DC: National Center for Family Literacy.
- Nelson, H. D., Nygren, P., Walker, M., & Panoscha, R. (2006). Screening for speech and language delay in preschool children: Systematic evidence review for the US preventive services task force. *Pediatrics*. 117(2), 298-319.
- Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2018). Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook reading in kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy*. 18(4), 545-569.
- Nicholson, T. (2005). *Phonics Handbook*. London, England: Whurr.
- Nippold, M. (2004). Language disorders in school-age children: Aspects of assessment. In R. Kent (Ed.). *Encyclopedia of Communication Disorders*.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing Young Children's Contact With Print During Shared Reading: Longitudinal Effects on Literacy Achievement. *Child Development*. 83(3), 810-820.
- Pillinger, C., & Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*. 48(3), 155-163.

- Pillinger, C., & Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*. 48(3), 155-163.
- Reese, E. (2015). *What good is a picturebook? Developing children's oral language and literacy through shared picturebook reading*. In B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, K. Nachtigäller, & K. J. Rohlfing (Eds.), *Learning from picturebooks: Perspectives from child development & literacy studies* (pp. 194-208). London, England: Routledge.
- Rescorla, L. (2005). Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 48(2), 459-472.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 20(3), 180-199.
- Rohlfing, K. J., Ceuremans, J., & Horst, J. S. (2017). Benefits of Repeated Book Readings in Children with SLI. *Communication Disorders*. 39(2), 367-370.
- Rowe, M. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*. 35(1), 185-205.
- Rvachew, S., & Grawburg, M. (2006). Correlates of phonological awareness in preschoolers with speech-sound disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 49(1), 74-87.
- Schmitt, S. A., Simpson, A. M., & Friend, M. (2011). A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant and Child Development*. 20(6), 409-431.
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Oulette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension and narrative skills. *Early Education and Development*. 19(1), 27-44.
- Serratrice, L., Hesketh, A., & Ashworth, R. (2015) The use of reported speech in children's narratives: A priming study. *First Language*. 35(1), 68-87.
- Serry, T. A. & Oberklaid, F. (2015). Children with reading problems: Missed opportunities to make a difference. *Australian Journal of Education*. 59(1), 22-34.
- Shamir, A., & Shlafer, I. (2011). E-books effectiveness in promoting phonological awareness and concept about print: A comparison between children at risk for learning disabilities and typically developing kindergarteners. *Computers & Education*. 57(3), 1989-97.
- Simsek, Z. C., & Erdogan, N. I. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 197, 754-758.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*. 38(6), 934-347.

- Taylor-Edwards, D. (2017). Preschool Reading Readiness: A Case Study of Parental Engagement Among Disadvantaged Children. *Ph.D. dissertation*. Northcentral University.
- Tomblin, J. B., Smith, E., & Zhang, X. (1997). Epidemiology of specific language impairment: Prenatal and perinatal risk factors. *Journal of Communication Disorders*. 30(4), 325-344.
- Towson, J. A., Gallagher, P. A., & Bingham, G. E. (2016). Dialogic Reading: Language and Preliteracy Outcomes for Young Children with Disabilities. *Journal of Early Intervention*. 38(4), 1-17.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language Speech and Hearing Services in Schools*. 35(3), 201-211.
- Walsh, B. A., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*. 33(4), 273-278.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*. 103(2), 455-469.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*. 103(2), 455.
- Watkins, R. V., & Bunce, B. H. (1996). Natural literacy: Theory and practice for preschool intervention programs. *Topics in Early Childhood Special Education*. 16(2), 191-212.
- Weismer, S., & Evans, J. (2002). The role of processing limitations in early identification of specific language impairment. *Topics in Language Disorders*. 22(3), 15-29.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*. 69(3), 848-872.
- Wolf, M. (2008). Proust and the squid: The story and science of the reading brain. Cambridge, England: Icon.
- Zauche, L., Head, T., 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.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*. 49(8), 1425-39.