

اثربخشی آموزش قصه‌های مبتنی بر دیالوگ بر مهارت‌های زبانی کودکان دختر کم‌توان هوشی آموزش‌پذیر مقطع دبستان

افروز مکارمنسب^۱، احمد یارمحمدیان^۲، امیر قمرانی^۳

مقاله پژوهشی

چکیده

مقدمه: از مهم‌ترین مشکلات کودکان کم‌توان هوشی، محدودیت در مهارت‌های زبانی است. یکی از روش‌های پیشنهاد شده جهت ارتقای مهارت‌های زبانی، استفاده از قصه‌گویی به روش دیالوگ می‌باشد. هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش قصه‌های مبتنی بر دیالوگ بر مهارت‌های زبانی دختران کم‌توان هوشی مقطع دبستان شهر اصفهان بود.

مواد و روش‌ها: این مطالعه از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه شاهد بود. جهت انتخاب نمونه‌ها، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده گردید. بدین ترتیب، ۳۰ نفر از دختران کم‌توان هوشی آموزش‌پذیر در مقطع دبستان انتخاب شدند و به روش تصادفی ساده در دو گروه شاهد و آزمایش قرار گرفتند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه، آموزش قصه‌های دیالوگی مبتنی بر تکنیک‌های Whitehurst را دریافت کردند. مهارت‌های زبانی کودکان با استفاده از نسخه اولیه تجدید نظر شده آزمون رشد زبان-ویرایش سوم (Test of language development-Primary:3rd Edition یا TOLD-P:3) مورد سنجش قرار گرفت. داده‌های به دست آمده با روش تحلیل کواریانس در نرم‌افزار SPSS و در سطح معنی‌داری $P < 0/01$ تجزیه و تحلیل گردید.

یافته‌ها: تفاوت معنی‌داری بین دو گروه آزمایش و شاهد در پس‌آزمون با کسر اثر پیش‌آزمون، در مؤلفه‌های زبان گفتاری ($F = 155/58, P < 0/010$)، گوش کردن ($F = 104/71, P < 0/010$)، سازماندهی ($F = 76/40, P < 0/010$)، صحبت کردن ($F = 102/19, P < 0/010$)، معناشناسی ($F = 82/07, P < 0/010$)، نحو ($F = 82/07, P < 0/010$) و نمره کل مهارت زبانی ($F = 427, P < 0/010$) مشاهده شد.

نتیجه‌گیری: قصه خواندن به روش دیالوگ به صورت تعاملات گروهی برای کودکان کم‌توان هوشی، زمینه‌ای برای فراگیری زبان می‌باشد. همچنین، کودکان طی مشارکت و تعامل حین قصه‌گویی، تکرار، تمرین، دریافت بازخورد و تقویت، می‌توانند مهارت‌های زبانی خود را بهبود بخشند.

کلیدواژه‌ها: گفتگو، کم‌توانی هوشی، زبان، مهارت‌ها

ارجاع: مکارمنسب افروز، قمرانی امیر، یارمحمدیان احمد. اثربخشی آموزش قصه‌های مبتنی بر دیالوگ بر مهارت‌های زبانی کودکان دختر کم‌توان هوشی آموزش‌پذیر مقطع دبستان. پژوهش در علوم توانبخشی ۱۳۹۶؛ ۱۳ (۲): ۹۵-۱۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۲/۳۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱/۲۰

مقدمه

کم‌توانی هوشی، نوعی ناتوانی است که با محدودیت معنی‌دار هم در کارکرد هوشی و هم در رفتار سازشی مشخص می‌شود. این ناتوانی قبل از ۱۸ سالگی رخ می‌دهد (۱). یکی از جدی‌ترین مشکلات ارتباطی افراد کم‌توان هوشی، تأخیر در گفتار و رشد زبان است (۲). زبان به عنوان یک کنش پیچیده، بیان و ادراک حالات عاطفی، مفاهیم و افکار را به وسیله علائم صوتی یا تصویری میسر می‌سازد. به عبارت دیگر، زبان از نظام سازمان یافته نمادهایی تشکیل شده است که انسان‌ها برای بیان و دریافت معنا به کار می‌برند و مستلزم یک نظام قواعد و

تبلور این نظام‌ها به صورت رفتارهای عینی گفتاری و نوشتاری می‌باشد (۳). رشد زبان در مرحله نخست از طریق دریافت (ادراک) و کشف پیام‌های شفاهی با استفاده از اندام‌های شنوایی صورت می‌گیرد. سپس کودک به تدریج قالب‌ریزی پیام‌های شفاهی (رمزگردانی و تولید کلام) را می‌آموزد. کودک طی سی ماه، از هجده ماهگی تا پایان سن چهار سالگی، زبان محیط خود را فرامی‌گیرد (۴).
رشد زبان کودک همراه با رشد عقلی و شناختی او و همگام با رشد جسمی او صورت می‌پذیرد. بروز هرگونه اختلال در جنبه‌های رشد ذهنی و آسیب‌های مغزی و روانی، می‌تواند منجر به نارسایی‌هایی در تمامی یا برخی از مهارت‌های

- ۱- دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
- ۲- دانشیار، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
- ۳- استادیار، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

Email: a.yarmohammadian@edu.ui.ac.ir

نویسنده مسؤول: احمد یارمحمدیان

مهارت‌های زبانی آن‌ها کمک می‌کند. خواندن کتاب به روش دیالوگ، فرصتی برای والدین فراهم می‌کند تا به رشد زبان کودکان خود کمک کنند و در عین حال، محیط مطلوبی برای یادگیری زبان کودک مهیا می‌نماید. بنابراین، قصه‌گویی به روش دیالوگ به عنوان یک روش ارتباطی ابتکاری در داستان‌سرایی، از کودکانی که مشکلات جدی در ارتباطات دارند، حمایت می‌کند (۱۲).

قصه‌گویی دیالوگی برای اولین بار توسط Whitehurst و همکاران معرفی گردید و گسترش یافت. این برنامه مبتنی بر سه اصل کلی است؛ اول این که کودک به مشارکت در طی قصه‌گویی تشویق می‌شود؛ دوم، با استفاده از اطلاعات آموزنده به کودک بازخورد داده می‌شود و سوم این که سبک قصه خواندن با سطح توانایی زبانی کودک هماهنگ می‌گردد (۱۳). تحقیقات نشان داده است که مشارکت فعال کودکان در قصه‌های دیالوگی، مزایای بیشتری نسبت به مشاهده منفعل دارد (۱۵، ۱۴). به عنوان مثال، در قصه‌گویی به روش دیالوگ، کودکان دستاوردهای بیشتری در توسعه زبان در مقایسه با زمانی که بزرگسالان به سادگی برای کودکان کتاب می‌خوانند، کسب می‌کنند (۱۶) و این نوع قصه‌گویی باعث بهبود درک و بیان واژگان و مهارت‌های کلی زبان می‌شود (۱۸، ۱۷). این امر به دلیل ماهیت تعاملی بودن قصه‌های دیالوگی می‌باشد؛ در حالی که در قصه‌گویی به روش سنتی، کودک فقط به داستان گوش می‌دهد و فرصت اندکی برای بیان نظرات خود دارد (۱۹). بنابراین، قصه‌های دیالوگی به عنوان یک روش روان‌درمانی برای کودکان با افزایش ظرفیت‌های زبانی، باعث پیشرفت تحصیلی (۲۰)، تعامل اجتماعی، رشد عاطفی و توانمندسازی شخصی می‌گردد (۲۲، ۲۱).

Opel و همکاران طی چهار هفته مداخله قصه‌گویی به روش دیالوگ بر روی کودکان روستایی بنگلادش، نتیجه گرفتند که میانگین مهارت واژگان بیانی آن‌ها از ۲۶ درصد به ۵۴ درصد ارتقا پیدا کرد (۲۳). Elmonayer در پژوهش دیگری بر روی کودکان مصری، دریافت که قصه‌گویی به روش دیالوگ، بر آگاهی واجی کودکان تأثیر می‌گذارد (۲۴). Akodlu و همکاران نیز با انجام چهار هفته مداخله قصه‌گویی به روش دیالوگ بر روی کودکان پرورشگاهی، نتیجه‌گیری کردند که این روش باعث بهبود مهارت‌های زبانی بیانی و زبان دریافتی آن‌ها می‌شود (۲۵).

از آن‌جا که در داخل کشور پژوهشی در مورد اثربخشی آموزش قصه‌گویی به روش دیالوگ و نیز در خارج از کشور تحقیقی در زمینه تأثیر این روش درمانی در مورد مهارت‌های زبانی کودکان کم‌توان هوشی آموزش‌پذیر انجام نشده است، مطالعه حاضر با اتخاذ دید جامعی از مؤلفه‌های مهارت زبانی، به بررسی کارآمدی آموزش قصه‌های مبتنی بر دیالوگ بر مهارت‌های زبانی کودکان کم‌توان هوشی آموزش‌پذیر پرداخت.

مواد و روش‌ها

این تحقیق به صورت نیمه آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون و همراه با گروه شاهد انجام شد. جامعه هدف پژوهش را کلیه دانش‌آموزان کم‌توان هوشی آموزش‌پذیر دختر مقطع دبستان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل داد. نمونه‌های مورد مطالعه، ۳۰ دختر (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه شاهد) بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. بدین ترتیب که از بین شش ناحیه آموزش و پرورش، یک مدرسه استثنایی از ناحیه ۲ انتخاب گردید.

مرتبط با زبان شود. کودکان کم‌توان هوشی در بیان خود به گونه‌ای که به اندازه کافی منظورشان را برسانند، مشکل دارند و در زمینه توانایی ابراز وجود یا درک و فهم دیگران دچار محدودیت هستند. آن‌ها در سازماندهی زبان محدودیت دارند. بنابراین، تولیدات کلامی پراکنده‌ای را نشان می‌دهند و از تعداد محدودی ساختارهای جمله استفاده می‌کنند. همچنین، در حیطه معناشناسی زبان نیز دچار مشکل می‌باشند. آن‌ها معانی کلمات را بیشتر به صورت عینی و تحت‌اللفظی می‌دانند و استفاده و درک موارد انتزاعی برای آن‌ها مشکل است (۵). سلطانی به بررسی و مقایسه درک مفاهیم زبانی در کودکان کم‌توان هوشی دارای سن عقلی ۴-۶ سال با کودکان بهنجار دارای سن تقویمی ۴-۶ ساله پرداخت و به این نتیجه رسید که میزان درک مفاهیم زبانی در کودکان کم‌توان هوشی نسبت به کودکان بهنجار، پایین‌تر است. بین پسران و دختران عادی، تفاوتی در میزان درک مفاهیم زبانی وجود نداشت، اما بین پسران و دختران کم‌توان هوشی تفاوت مشاهده شد و پسران بهتر از دختران بودند (۶). این کودکان در دستور زبان (نحو) و کاربرد کلمات دچار مشکل می‌باشند و از نظر ویژگی‌های نحوی و ترکیبی کم‌مایه هستند (۵).

در زبان کودکان کم‌توان هوشی، واژگان دستوری از جمله حروف ربط و حروف اضافه دیر ظاهر می‌شود. با این وجود، افراد کم‌توان هوشی با افزایش سن، برخی از این واژگان دستوری را کسب می‌کنند، اما تا سنین بزرگسالی همچنان نقص قابل توجهی در کاربرد این واژگان در گفتار روزمره دارند (۷). در مجموع، افراد کم‌توان هوشی در توسعه دادن زبان شکست می‌خورند یا در توسعه دادن توانایی‌های زبان و گفتار محدودیت دارند و تأخیراتی در فراگیری واژگان دارند و سطح واژگان آن‌ها متناسب با سن عقلی نگهداشته می‌شود (۸). کلامی دست‌چندی با بررسی واژگان گفتار کودکان کم‌توان هوشی آموزش‌پذیر، نشان داد که این کودکان در مقایسه با کودکان بهنجار دارای سن عقلی مشابه، دارای تأخیر و عقب افتادگی در رشد واژگانی هستند. کم‌ترین واژگان کاربردی آنان، ضمایر است و از ضمایر شخصی متصل استفاده بیشتری می‌کنند (۹). همواره از سوی والدین کودکان دارای مشکلات گفتار و زبان، این سؤال از آسیب‌شناسان گفتار و زبان پرسیده می‌شود که آیا قرار گرفتن کودک در یک محیط آموزشی مانند مهدکودک و تعامل با کودکان دیگر، کمکی به رشد گفتار و زبان وی می‌کند؟ در این رابطه می‌توان نظریه‌هایی را نام برد که عوامل محیطی را در رشد زبان مهم می‌دانند. از جمله این نظریات می‌توان به Skinner و نظریه‌پردازان رفتاری یادگیری زبان اشاره کرد که عوامل محیطی، پاداش‌ها، تقویت‌ها، مشاهده و سرمشق‌گیری را در رشد زبان مؤثر می‌دانند (۱۰). در میان نظریه‌پردازان حیطه زبان، کسی که از همه بیشتر به عوامل اجتماعی و تأثیر آن در رشد زبان تأکید می‌کند، Vygotsky است که ارتباط اجتماعی را منشأ بروز زبان در کودک معرفی می‌کند (۱۱). بنابراین، با وجود چالش‌های زبانی فراوان کودکان کم‌توان هوشی و اهمیت بسزایی که زبان در بهزیستی انسان‌ها دارد، در پژوهش حاضر از بین مداخلات، روش مداخله‌ای تحت عنوان قصه‌گویی به روش دیالوگ بر مبنای نظریه‌های ذکر شده اجرا گردید. در این روش مداخله، کودکان در محیطی غنی از نظر کلامی قرار می‌گیرند و فرصتی دارند تا با برقراری تعاملات اجتماعی و تبادلات کلامی با یکدیگر، ظرفیت‌های زبانی خود را افزایش دهند. در واقع، مداخله مبتنی بر قصه‌های دیالوگی، با داشتن مزیت ایجاد مشارکت فعال، تعاملات کلامی و گفتگو کردن کودکان با یکدیگر به صورت گروهی و دریافت بازخورد و تشویق از فرد بزرگسال، به پرورش

مدت در زمان پژوهش و شرکت در مداخله آموزشی دیگر، به عنوان شاخص‌های خروج از مطالعه در نظر گرفته شد.

مطالعه حاضر دارای کد ثبت IRCT2017091236158N1 از مرکز ثبت کارآزمایی بالینی می‌باشد.

محتوای آموزش قصه‌های دیالوگی در پژوهش حاضر، مبتنی بر تکنیک‌های Whitehurst بود و به صورت گروهی (گروه‌های ۳ تا ۵ نفره) انجام گرفت. طبق این روش، کودک و بزرگسال مکالمه‌ای درباره کتاب دارند و بزرگسال به کودک کمک می‌کند تا نقش یک قصه‌گو را داشته باشد و بزرگسال نقش شنونده و پرسشگر را برای کودک ایفا می‌کند. برای بهبود مهارت‌های زبانی در قصه‌های دیالوگی، می‌توان سؤالات باز پاسخ یا جزئی از متن داستان پرسید. به عنوان مثال چرا، که، چه، کی، کجا؟ بدین ترتیب کودک از طریق بازخورد دادن مکالمات فرد قصه‌گو، اطلاعات مرتبط را رمزگردانی می‌کنند و این امر باعث بحث مشترک بین آن‌ها می‌شود (۲۶). در جدول ۱ شرح جلسات مداخله ارائه شده است.

سپس ۳۰ دانش‌آموز واجد ملاک‌های ورود به پژوهش و دارای محدوده سنی ۷ تا ۹ سال انتخاب شدند؛ چرا که آزمون رشد زبان برای کودکان تا ۹ سال طراحی شده بود. همچنین، روش مورد استفاده در پژوهش که رویکردی از قصه‌درمانی می‌باشد، مناسب دوران کودکی است. نمونه‌ها به روش تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و شاهد قرار گرفتند.

معیار ورود دانش‌آموزان کم‌توان هوشی شامل دارا بودن بهره هوشی ۷۰-۵۵ (کم‌توان هوشی آموزش‌پذیر) (که با استفاده از آزمون ماتریس‌های هوشی پیش‌رونده Raven کودکان مشخص شد)، نداشتن اختلالات جسمی و روانی دیگر (از طریق مشاهده، مصاحبه، مراجعه به پرونده بهداشتی و راهنمایی مربیان محرز گردید)، ثبت‌نام در مدارس کم‌توان هوشی آموزش‌پذیر و رضایت والدین بود. جهت کسب اجازه از والدین و مربیان، توضیحات لازم در مورد پژوهش، اهداف آن و نحوه انجام کار ارائه شد و فرم رضایت‌نامه در اختیار آن‌ها قرار گرفت. پس از مطالعه و تکمیل فرم رضایت‌نامه و امضای آن توسط والدین و مربیان، افراد جهت شرکت در پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند. غیبت طولانی

جدول ۱. جلسات مداخله

جلسات	عنوان	شرح جلسه
اول	برقراری ارتباط، تشریح اهداف، ارزیابی اولیه	پس از آشنایی و برقراری ارتباط با کودکان، آزمون رشد زبان به عنوان پیش‌آزمون گرفته شد و نمرات ثبت گردید.
دوم و سوم	خزانه لغات	جلسه دوم کتاب به کودکان ارائه می‌شود تا به تصاویر نگاه کنند سپس آن‌ها با استفاده از خزانه لغات خود، تصاویر کتاب را نامگذاری می‌کنند. بدین ترتیب، میزان گنجینه لغات آن‌ها برای درمانگر مشخص می‌شود. در این مرحله، هر کدام از تصاویر کتاب را که نمی‌دانستند، درمانگر به کودکان کمک می‌کند. آن‌ها کلمه جدید را تکرار و تمرین و تقویت دریافت می‌کنند. در پایان، کودکان با واژگان مرتبط با تصاویر کتاب آشنا می‌گردند.
چهارم و پنجم	زبان بیانی	جلسه سوم از تصاویر کتاب فراتر می‌رود و به متن داستان پرداخته می‌شود. پس از اتمام داستان، از روش‌های زیر استفاده می‌شود: ۱- پرسیدن سؤالاتی مانند چه، چه کسی، چه طور؟ مانند: پرسیدن چیست؟ این گربه است. ۲- بازخورد و گسترش دادن پاسخ‌های کودک: تعدادی لغت به پاسخ کودک اضافه می‌شود و به تدریج پاسخ صحیح ارائه می‌گردد مانند: بله درست است. این یک گربه نارنجی است. ۳- انگیزه‌بخشی: به منظور یادآوری لغات یاد گرفته شده، درباره تصاویر کتاب سؤال پرسیده می‌شود. از کودکان درخواست می‌شود برای هر صفحه کتاب متناسب با محتوای آن، عنوانی را انتخاب کنند.
ششم و هفتم	زبان دریافتی	جلسه چهارم با ارائه کتاب داستان، کودکان با دیدن تصاویر کتاب، فقط از نامگذاری تصاویر و استفاده از واژگان فراتر می‌روند و با کمک یکدیگر، از عبارات و جملات استفاده می‌کنند. درمانگر کودکان را تشویق می‌کند به توصیف اتفاقاتی که در داستان است، بپردازند. جلسه پنجم با خواندن متن داستان از تکنیک‌های زیر استفاده شد: ۱- تکمیل کردن: از کودک می‌خواهیم کلمات و عبارات داستان را تکمیل کند. مانند: سارا و مریم با هم دوست هستند. آن‌ها با هم به مدرسه ... ۲- سؤالات باز پاسخ: از کودک می‌پرسیم در تصویر چه اتفاقی افتاد؟ ۳- ارتباط داستان به زندگی عملی کودک. مانند: آیا تو هم تا به حال کیک درست کرده‌ای؟ کیک تو شبیه کیک در داستان بود؟ ۴- تکرار کردن: از کودک می‌خواهیم جمله صحیح یا گسترش یافته را تکرار کند.
هشتم	حافظه و توجه	جلسه ششم پس از خواندن داستان، از روش یادآوری استفاده می‌گردد. مانند: از کودک می‌پرسیم در داستان چه اتفاقی افتاد و شخصیت‌های داستان چه کردند؟ در جلسه هفتم از کودکان درخواست می‌شود که در خانه هر کدام به کمک والدین خود داستانی را بخوانند، سپس در مدرسه با تشکیل گروه هر کدام داستان خود را تعریف کنند و به طرح کلی داستان خود بپردازند. در این جلسه هر کدام از کودکان نقش قصه‌گو را دارند و درمانگر و سایر کودکان شنونده می‌شوند. در جلسه هشتم برای ایجاد تنوع، از کارت‌تون استفاده گردید. بدین ترتیب، در گروه کارت‌تون‌های بدون کلام مانند تام و جری نمایش داده شد. در حین نمایش، صحنه‌هایی کوتاه از کارت‌تون متوقف گردید و هر کدام توضیح دادند که چه اتفاقی افتاد.

جدول ۲. مقایسه میانگین و انحراف معیار نمرات مهارت‌های زبانی و مؤلفه‌های آن در دختران کم‌توان هوشی آموزش‌پذیر

متغیرها	گروه	مرحله	میانگین \pm انحراف معیار	متغیرها	گروه	مرحله	میانگین \pm انحراف معیار
مهارت‌های زبانی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۱۳/۸۶ \pm ۱۲/۰۱	صحبت کردن	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۱۳/۸۶ \pm ۱۲/۰۱
		پس‌آزمون	۱۶۴/۹۳ \pm ۱۹/۹۰			پس‌آزمون	۱۶۴/۹۳ \pm ۱۹/۹۰
	شاهد	پیش‌آزمون	۱۰۹/۲۰ \pm ۹/۳۶	شاهد	شاهد	پیش‌آزمون	۱۰۹/۲۰ \pm ۹/۳۶
		پس‌آزمون	۱۰۷/۲۶ \pm ۱۱/۱۰			پس‌آزمون	۱۰۷/۲۶ \pm ۱۱/۱۰
زبان‌گفتاری	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۸/۰۰ \pm ۳/۹۶	معناشناسی	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۸/۰۰ \pm ۳/۹۶
		پس‌آزمون	۵۵/۰۶ \pm ۶/۵۴			پس‌آزمون	۵۵/۰۶ \pm ۶/۵۴
	شاهد	پیش‌آزمون	۳۶/۴۰ \pm ۳/۱۱	شاهد	شاهد	پیش‌آزمون	۳۶/۴۰ \pm ۳/۱۱
		پس‌آزمون	۳۵/۷۳ \pm ۳/۷۱			پس‌آزمون	۳۵/۷۳ \pm ۳/۷۱
گوش کردن	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۴/۳۲ \pm ۲/۰۲	نحو	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۴/۳۲ \pm ۲/۰۲
		پس‌آزمون	۲۱/۱۳ \pm ۲/۷۷			پس‌آزمون	۲۱/۱۳ \pm ۲/۷۷
	شاهد	پیش‌آزمون	۱۳/۴۰ \pm ۱/۸۰	شاهد	شاهد	پیش‌آزمون	۱۳/۴۰ \pm ۱/۸۰
		پس‌آزمون	۱۳/۰ \pm ۲/۱۳			پس‌آزمون	۱۳/۰ \pm ۲/۱۳
سازماندهی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۱/۸۰ \pm ۴/۵۲	نحو	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۱/۸۰ \pm ۴/۵۲
		پس‌آزمون	۱۶/۰۶ \pm ۲/۰۱			پس‌آزمون	۱۶/۰۶ \pm ۲/۰۱
	شاهد	پیش‌آزمون	۱۱/۵۳ \pm ۱/۲۴	شاهد	شاهد	پیش‌آزمون	۱۱/۵۳ \pm ۱/۲۴
		پس‌آزمون	۱۱/۶۰ \pm ۱/۴۵			پس‌آزمون	۱۱/۶۰ \pm ۱/۴۵

یافته‌ها

جدول ۲ شاخص‌های توصیفی مهارت‌های زبانی و مؤلفه‌های آن را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات مهارت‌های زبانی و مؤلفه‌های آن (زبان‌گفتاری، گوش کردن، سازماندهی، صحبت کردن، معناشناسی و نحو) در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به گروه شاهد افزایش یافت.

با توجه به همسانی واریانس‌ها و نرمال بودن توزیع نمرات و حجم مساوی دو گروه، همسانی واریانس نمرات و حجم مساوی گروه برای آزمون معنی‌داری تفاوت مشاهده شده بین دو گروه آزمایش و شاهد در پس‌آزمون و کنترل اثر نمره‌های پیش‌آزمون، از تحلیل کواریانس استفاده شد.

بر اساس داده‌های جدول ۳، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه آزمایش و شاهد در پس‌آزمون با کسر اثر پیش‌آزمون در مؤلفه‌های زبان‌گفتاری ($F = ۱۰۴/۷۱, P < ۰/۰۱۰$)، سازماندهی ($F = ۱۵۵/۵۸, P < ۰/۰۱۰$)، گوش کردن ($F = ۱۰۴/۷۱, P < ۰/۰۱۰$)، صحبت کردن ($F = ۷۶/۴۰, P < ۰/۰۱۰$)، معناشناسی ($F = ۸۲/۰۷, P < ۰/۰۱۰$)، نحو ($F = ۸۲/۰۷, P < ۰/۰۱۰$) و نمره کل مهارت زبانی ($F = ۴۲۷, P < ۰/۰۱۰$) مشاهده شد. بنابراین، آموزش قصه‌های مبتنی بر دیالوگ، در افزایش مهارت‌های زبانی و مؤلفه‌های آن مؤثر بود.

بحث

هدف از انجام پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش قصه‌های مبتنی بر دیالوگ، بر مهارت‌های زبانی کودکان کم‌توان هوشی آموزش‌پذیر بود. نتایج به دست آمده، تفاوت معنی‌داری را در افزایش مهارت‌های زبانی در گروه آزمایش نسبت به گروه شاهد نشان داد.

در پژوهش حاضر به منظور سنجیدن مهارت زبان، از نسخه اولیه تجدید نظر شده آزمون رشد زبان - ویرایش سوم (TOLD-P:3 یا Test of language development-Primary:3rd Edition) استفاده گردید. این آزمون توسط Hammill و Newcomer تألیف (۲۷) و توسط حسن‌زاده و مینایی به زبان فارسی انطباق و هنجاریابی شده است (۲۸). آزمون TOLD-P:3 مبتنی بر یک مدل دو بعدی می‌باشد که در یک بعد آن نظام‌های زبان‌شناختی با مؤلفه‌های گوش کردن، سازماندهی و صحبت کردن و در بعد دیگر، مختصات زبان‌شناختی با مؤلفه‌های معناشناسی، نحو و واج‌شناسی قرار دارد. این آزمون دارای ۹ خرده آزمون است که ۶ خرده آزمون آن به معناشناسی و نحو که جزء خرده آزمون‌های اصلی هستند، ارتباط دارد و ۳ خرده آزمون به واج‌شناسی که جزء خرده آزمون‌های تکمیلی می‌باشد، مربوط است. آزمون مذکور توسط حسن‌زاده و مینایی بر روی ۱۲۳۵ کودک (۶۰۹ دختر و ۶۲۶ پسر) در دامنه سنی ۱ تا ۱۱ سال در شهر تهران هنجاریابی گردید.

برای قدرت تشخیص گویه‌ها در آزمون TOLD-P:3، از روش همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای که در آن همبستگی هر گویه با نمره کل محاسبه می‌گردد، استفاده شد. طبق این روش، گویه‌ها دارای ضریب همبستگی $۰/۲۰$ می‌باشند. همچنین، پایایی این آزمون با استفاده از روش همسانی درونی و ضریب Cronbachs alpha، $۰/۸۹$ تأیید گردید.

ابتدا شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) دو گروه ارایه و سپس برای آزمودن فرضیه‌های مطالعه، از تحلیل کواریانس استفاده گردید. استفاده از تحلیل کواریانس، اثر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون را کنترل می‌نماید و اعتبار درونی را افزایش می‌دهد. در نهایت، داده‌ها در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۰ (version 20, IBM Corporation, Armonk, NY) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس برای مقایسه مهارت‌های زبانی و مؤلفه‌های آن در دو گروه آزمایش و شاهد

مؤلفه‌ها	منبع	مجموع مجذورات	F	P	اندازه اثر	توان آزمون
مهارت‌های زبانی	پیش‌آزمون گروه	۳/۲۱۹	۱/۲۷۶	۰/۲۶۹	۰/۰۴۷	۰/۱۹۳
زبان گفتاری	پیش‌آزمون گروه	۱۰۷۷/۱۷۳	۴۲۷/۰۰۵	۰/۰۰۱*	۰/۹۴۳	۱/۰۰۰
گوش کردن	پیش‌آزمون گروه	۰/۰۷۱	۰/۰۰۶	۰/۹۳۸	۰/۰۰۱	۰/۰۵۱
سازماندهی	پیش‌آزمون گروه	۸۲۲/۶۹۳	۱۵۵/۵۸۷	۰/۰۰۱*	۰/۸۷۶	۱/۰۰۰
صحبت کردن	پیش‌آزمون گروه	۱/۹۵۳	۰/۶۳۳	۰/۴۳۵	۰/۰۲۸	۰/۱۱۹
معناشناسی	پیش‌آزمون گروه	۳۲۳/۲۰۴	۱۰۴/۷۱۳	۰/۰۰۱*	۰/۸۲۶	۱/۰۰۰
نحو	پیش‌آزمون گروه	۱/۵۰۶	۱/۳۱۳	۰/۲۸۳	۰/۰۵۲	۰/۱۸۴
	پیش‌آزمون گروه	۹۴/۸۱۵	۷۶/۴۰۲	۰/۰۰۱*	۰/۷۷۶	۱/۰۰۰
	پیش‌آزمون گروه	۱۳/۸۰۳	۶/۹۰۲	۰/۰۱۵	۰/۲۳۹	۰/۷۰۹
	پیش‌آزمون گروه	۲۰۴/۳۵۳	۱۰۲/۱۹۱	۰/۰۰۱*	۰/۸۲۳	۱/۰۰۰
	پیش‌آزمون گروه	۲/۵۹۱	۰/۶۲۲	۰/۴۳۹	۰/۰۲۷	۰/۱۱۷
	پیش‌آزمون گروه	۱۳۲/۴۹۲	۸۲/۰۷۴	۰/۰۰۱*	۰/۸۵۸	۱/۰۰۰
	پیش‌آزمون گروه	۰/۰۵۶	۰/۰۱۳	۰/۹۱۱	۰/۰۰۱	۰/۰۵۱
	پیش‌آزمون گروه	۳۵۹/۵۸۱	۸۲/۰۷۴	۰/۰۰۱*	۰/۷۸۹	۱/۰۰۰

P < ۰/۰۱۰*

محتوای داستان درگیر سازد و به کودکان اجازه می‌دهد تا صحبت‌های خود درباره متن و تصاویر کتاب را در گروه به اشتراک گذارند و بازخورد دریافت کنند. بدین ترتیب، زبان گفتاری آن‌ها بهبود می‌یابد (۳۲، ۳۱). در قصه‌گویی به روش سنتی و معمول، فرد بزرگسال قصه می‌گوید و کودک گوش می‌کند، اما در قصه‌گویی به روش دیالوگ، کودک یاد می‌گیرد تا به تدریج خودش یک قصه‌گو شود (۲۶). به عبارت دیگر، امتیاز برجسته روش قصه‌گویی به روش دیالوگ این است که بر طبق نظریه اجتماعی-فرهنگی Vygotsky، قرار گرفتن کودک در گروه، با افزایش تعاملات اجتماعی، زمینه بروز رفتار کلامی را نیز در کودک افزایش می‌دهد و به طور طبیعی کودک هرچه بیشتر درگیر تعاملات اجتماعی در گروه همسالانش شود، تمایل و فرصت بیشتری برای صحبت کردن در حین تعاملات خواهد داشت (۳۳).

بر اساس نتایج بررسی حاضر، قصه‌گویی به روش دیالوگ، بر مهارت گوش کردن کودکان کم‌توان هوشی مؤثر می‌باشد که این یافته با یافته‌های پژوهش Brannon و همکاران (۱۷) مشابهت داشت. آن‌ها بیان کردند که در روند قصه‌گویی به روش دیالوگ، کودکان شنونده‌های فعالی هستند؛ بدین معنی که با مشارکت فعال در قصه‌گویی، فرصت گوش دادن و توجه بیشتری دارند (۱۷). بنابراین، مشارکت فعال کودکان به صورت پرسش و پاسخ‌گویی کلامی و دریافت تقویت می‌شود و یک محیط مثبت اجتماعی را به وجود می‌آورد و این احتمال را افزایش می‌دهد که کودکان انگیزه‌ای برای گوش دادن و حفظ تعامل داشته باشند. گفتگو در محیطی که پذیرا و مشوق است، برای کودک می‌تواند جذاب باشد (۳۴).

از دیگر نتایج تحقیق حاضر این بود که قصه‌گویی به روش دیالوگ، بر سازماندهی اطلاعات کودکان کم‌توان هوشی مؤثر بود. این یافته با نتایج مطالعه Ping (۳۵) مطابقت داشت. او نتیجه گرفت که در کتاب‌خوانی به روش دیالوگ، کودکان با گوش فرادادن به داستان، مهارت‌های خود را در سازماندهی و درک توالی زنجیره‌ای وقایع افزایش می‌دهند. نظام سازماندهی زبان، به ظرفیت مغز در تفکیک یا سازماندهی اطلاعات اشاره دارد. همچنین، افرادی که در

بنابراین، آموزش قصه‌های دیالوگی، باعث افزایش مهارت‌های زبانی و مؤلفه‌های آن در کودکان کم‌توان هوشی می‌گردد.

نتایج مطالعه حاضر در خصوص اثربخشی قصه‌گویی به روش دیالوگ بر مهارت‌های زبانی کودکان کم‌توان هوشی با یافته‌های تحقیق Whitehurst و همکاران (۱۳)، همسو بود. آن‌ها با آموزش روش قصه‌گویی دیالوگی به مادران، نتیجه گرفتند که این مداخله باعث افزایش مهارت زبانی کودکان می‌گردد. همچنین، بیان کردند که مشارکت فعال کودکان طی قصه‌گویی، فرصت توجه بیشتر، یادگیری کلمات جدید، سؤال کردن، تکرار، تقلید جملات و دریافت بازخورد از فرد بزرگسال را فراهم می‌سازد و در نتیجه، منجر به افزایش توانایی زبان کودکان می‌شود (۱۳). بنابراین، در تبیین یافته به دست آمده می‌توان گفت که قصه خواندن به روش دیالوگ به صورت تعاملات گروهی برای کودکان کم‌توان هوشی، زمینه‌ای برای فراگیری زبان می‌باشد؛ چرا که کاربرد و رشد زبان در کودکان به خصوص کودکان کم‌توان هوشی جدای از عوامل زیستی و شناختی در آن‌ها، تا حدود زیادی وابسته به تحریکات محیطی از جمله تعاملات اجتماعی کودک با همسالان است (۲۹). در تبیین دیگری، می‌توان گفت که «توجه مشترک» یکی دیگر از پیش شرط‌های مهم برای یادگیری زبان است (۳۰). این اتفاق زمانی می‌افتد که شرکت کنندگان در یک فعالیت بر محرک‌های مشابه تمرکز کنند. خواندن کتاب به روش دیالوگ، فرصتی برای توجه مشترک بین والدین و کودک می‌باشد؛ چرا که تمرکز مادر و کودک بر روی تک‌تک تصاویر کتاب، دیالوگ و تعامل کلامی به صورت پرسش و پاسخ درباره آن‌ها، باعث توجه مشترک بین آن‌ها و در نتیجه، تسهیل یادگیری زبان می‌شود.

نتایج مطالعه حاضر حاکی از آن بود که روش قصه‌گویی دیالوگی بر بهبود زبان گفتاری و صحبت کردن کودکان کم‌توان هوشی مؤثر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های Morgan و Goldstein (۳۱) و Zevenbergen و همکاران (۳۲) همخوانی داشت. آن‌ها نتیجه گرفتند که در قصه‌گویی به روش دیالوگ، بزرگسال از کودکان سؤال می‌پرسد تا کودکان را طی مکالمه‌ای در مورد متن و

هوشی آموزش‌پذیر مقطع ابتدایی انجام گرفت. بنابراین، با وجود تشابه در میزان هوش‌بهر دختران و پسران کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر، در تعمیم نتایج به کودکان پسر کم‌توان هوشی، کودکان کم‌توان هوشی سایر مقاطع تحصیلی و نیز سایر دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات دوران کودکی، باید جوانب احتیاط را مد نظر قرار داد. از دیگر محدودیت‌های پژوهش می‌توان به روش نمونه‌گیری هدفمند به دلیل محدودیت در انتخاب نمونه و نیمه آزمایشی بودن مطالعه، عدم کنترل وضعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده‌ها و عدم انجام برنامه پیگیری اشاره نمود.

پیشنهادها

با توجه به این که در ایران مطالعه دیگری اثربخشی خواندن قصه به روش دیالوگ را بررسی نکرده است، پیشنهاد می‌شود این روش مداخله در مورد کودکان عادی پیش‌دستانی و همچنین، کودکان دارای اختلالات دیگر در مقاطع سنی مختلف مورد پژوهش قرار گیرد و تأثیر آن در فراگیری زبان بررسی گردد.

نتیجه‌گیری

در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که قصه خواندن دیالوگی به عنوان مداخله‌ای ارزشمند، دارای پشتیبانی تجربی برای کودکان عادی در حال رشد، در معرض خطر و برای کسانی که با طیف وسیعی از معلولیت مواجه هستند، مؤثر می‌باشد و می‌تواند باعث بهبود مهارت‌های زبانی آن‌ها گردد. همچنین، نتیجه گرفته شد که آموزش قصه‌خوانی مبتنی بر دیالوگ، برای کودکان کم‌توان هوشی آموزش‌پذیر نیز مؤثر بود و مهارت‌های زبانی آن‌ها را افزایش داد.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمام کارکنان مدرسه فرشچیان و افرادی که در این پژوهش همکاری نمودند، تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

نقش نویسندگان

افروز مکارم‌نسب، جذب منابع مالی برای انجام مطالعه، فراهم کردن تجهیزات و نمونه‌های مطالعه، جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل و تفسیر نتایج، خدمات تخصصی آمار، تنظیم دست‌نوشته، ارزیابی تخصصی دست‌نوشته از نظر مفاهیم علمی، تأیید دست‌نوشته نهایی جهت ارسال به دفتر مجله، مسؤلیت حفظ یکپارچگی فرایند انجام مطالعه از آغاز تا انتشار و پاسخگویی به نظرات داوران، امیر قمرانی، طراحی و ایده‌پردازی مطالعه، خدمات پشتیبانی و اجرایی و علمی مطالعه، تحلیل و تفسیر نتایج، تنظیم دست‌نوشته، ارزیابی تخصصی دست‌نوشته از نظر مفاهیم علمی، تأیید دست‌نوشته نهایی جهت ارسال به دفتر مجله، مسؤلیت حفظ یکپارچگی فرایند انجام مطالعه از آغاز تا انتشار و پاسخگویی به نظرات داوران را به عهده داشتند.

منابع مالی

مطالعه حاضر برگرفته از پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد با شماره ۹۵/۳۹۲۱۲ و

سازماندهی اطلاعات دچار محدودیت هستند، نمی‌توانند اشکال نمادین مانند کلمات و تصاویر کتاب را به مجموعه اطلاعات و تجارب قبلی خود ارتباط دهند (۳۵). Case ثابت کرد که به طور نظری، ظرفیت حافظه (توانایی فراخوانی اطلاعاتی که پیش‌تر فراگرفته شده‌اند) می‌تواند به سازماندهی اطلاعات کمک کند (۳۶). بنابراین، طبق یکی از تکنیک‌های قصه‌گویی به روش دیالوگ، در حین قصه‌گویی، محتوای داستان و اتفاقات و رویدادهای آن با اطلاعات و تجارب مشابه قبلی کودک پیوند داده می‌شود. بدین ترتیب که کودک تجربه مشابه خود با اتفاقات داستان را تعریف می‌کند. بنابراین، کودک با فراخوانی اطلاعات مشابه خود، به تقویت حافظه و نیز با تعریف کردن آن به سازماندهی اطلاعات خود کمک می‌نماید.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که قصه‌گویی به روش دیالوگ، می‌تواند معناشناسی (زبان دریافتی) را در کودکان کم‌توان هوشی افزایش دهد. نتایج مطالعه Erdogan و Simsek (۳۷) و Gest و همکاران (۳۸) نیز حاکی از آن بود که قصه‌گویی به روش دیالوگ، با ایجاد تعاملات کلامی، توجه مشترک و دریافت بازخورد، ادراک زبان را افزایش می‌دهد. در تبیین نتیجه این فرضیه، می‌توان گفت که تعاملات طی قصه‌گویی دیالوگی، جمعی و اشتراکی، به صورت دو طرفه، حمایت‌کننده و هدفمند می‌باشد. بنابراین، تعاملات دیالوگی، فهم و درک کودک را تحریک می‌کند و افزایش می‌دهد (۳۹).

بر اساس نظر Perfetti و Verhoeven، رشد مهارت‌های زبان از جمله واژگان، توانایی کودک در درک مطلب را پیش‌بینی می‌کند (۴۰). نتایج تحقیق Bojczyk و همکاران نشان داد که در قصه‌گویی به روش دیالوگ، کودکان به صورت عینی با مشاهده تصاویر کتاب و نامگذاری کردن آن‌ها، با واژگان جدید آشنا می‌شوند و در نتیجه، خزانه واژگان آن‌ها افزایش می‌یابد. بنابراین، در قصه‌های دیالوگی با افزایش گنجینه لغات کودک، از میزان کلمات ناآشنا در متن داستان کاسته می‌شود و درک معنی و مفهوم متون برای کودک تسهیل می‌گردد (۴۱).

از دیگر نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر این بود که قصه‌گویی به روش دیالوگ، می‌تواند باعث بهبود دستور زبان کودکان کم‌توان هوشی شود. این نتیجه با یافته‌های مطالعه Ping (۳۵) مشابه بود. در تبیین نتیجه این فرضیه می‌توان گفت که کتاب‌خوانی به روش دیالوگ در حال حاضر به عنوان ابزاری قوی برای تحریک توسعه طیف وسیعی از مهارت‌های شناختی و زبان اولیه از جمله دستور زبان در کودکان شناخته شده است؛ چرا که طی قصه‌گویی به روش دیالوگ، فرد بزرگسال ابتدا کودک را تشویق به صحبت کردن در گروه می‌کند. سپس جملات کودک را هم از نظر محتوا و هم از نظر ساختار و ترتیب قرار گرفتن کلمات (اصول دستور زبان) ارزیابی و در صورت لزوم تصحیح می‌نماید و به تدریج جملات کودک را گسترش می‌دهد. به طور مثال، با اضافه کردن حروف ربط، صفت‌ها و قیود، جملات کودک را از نظر دستوری غنی‌تر می‌کند. سپس کودک پاسخ صحیح و غنی شده را بلافاصله بعد از فرد بزرگسال، تکرار و تقلید می‌کند و در صورت صحیح گفتن تقویت دریافت می‌نماید (۱۳). بنابراین، طبق نظریه اکتساب زبان، تمرین، تکرار و ممارست، استفاده از بازخورد در به کارگیری زبان و تعامل مناسب با کودک، می‌تواند به کودک کمک کند تا جملاتی با ساختار صحیح بیان کند.

محدودیت‌ها

از جمله محدودیت‌های تحقیق حاضر این بود که بر روی دانش‌آموزان دختر کم‌توان

تعارض منافع

نویسندگان دارای تعارض منافع نمی‌باشند.

کد اخلاق IR.U.I.REC.1396.001، مصوب دانشگاه اصفهان و کد ثبت در IRCT: IRCT2017091236158N1 می‌باشد.

References

1. Kirk S, Gallagher JJ, Coleman MR, Anastasiow NJ. Educating exceptional children. 13th ed. Belmont, CA: Wadsworth; 2011.
2. Warren SF, Brady N, Sterling A, Fleming K, Marquis J. Maternal responsivity predicts language development in young children with fragile X syndrome. *Am J Intellect Dev Disabil* 2010; 115(1): 54-75.
3. Dadsetan P. Language disorders. Tehran, Iran: Samt Publications; 2008. [In Persian].
4. Wallace G, McLoughlin JA?. Learning disabilities (concepts and attributes). Trans. Toosi MT. 1st ed. Mashhad, Iran: Ghods Razavi Publications; 1990. [In Persian].
5. Yarmohammadian A. Mental health of exceptional children and adolescents and their families. 1st ed. Isfahan, Iran: Amoukhteh Publications; 2012. p. 90-109. [In Persian].
6. Soltani AA. Comparative study of the linguistic concepts of mentally retarded children with mental age 4-6 years of exceptional schools with normal children with a calendar age of 4-6 years in children's kids in Kerman [Thesis]. Tehran, Iran: Allameh Tabataba'i University; 1997. [In Persian].
7. Khanbani, M. Linguistic skills in children with intellectual disabilities and normal children in Isfahan. *Journal of Exceptional Education* 2004; 37: 10-17. [In Persian].
8. Roberts JE, Price J, Malkin C. Language and communication development in Down syndrome. *Ment Retard Dev Disabil Res Rev* 2007; 13(1): 26-35.
9. Dastjerdi Kazemi M. Speech and language features in mentally retarded children. *Research on Exceptional Children* 2003; 9-10(3-4): 265-88. [In Persian].
10. Carroll DW. Psychology of language. 5th ed. Belmont, CA: Wadsworth Publishing; 2007.
11. Owens RE. Language development: An introduction. Upper Saddle River, NJ: Pearson; 2012.
12. Bunning K, Gooch L, Johnson M. Developing the personal narratives of children with complex communication needs associated with intellectual disabilities: What is the potential of Storysharing? *J Appl Res Intellect Disabil* 2017; 30(4): 743-56.
13. Whitehurst GJ, Arnold DS, Epstein JN, Angell AL, Smith M, Fischel JE. A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Dev Psychol* 1994; 30(5): 679-89.
14. Newland LA, Gapp SC, Jacobs GM, Reisetter MF, Syed DC, Wu CH. Mothers' beliefs and involvement: links with preschool literacy development. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach* 2011; 9: 67-90.
15. Phillips LM, Norris SP, Anderson J. Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development? *Can Psychol* 2008; 49(2): 82-8.
16. Phillips BM, Lonigan CJ. Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Sci Stud Read* 2009; 13(2): 146-74.
17. Brannon D, Dauksas L, Coleman N, Israelson L, Williams T. Measuring the effect that the partners' dialogic reading program has on preschool children's expressive language. *Creative Education* 2013; 4(9): 14-7.
18. Mol SE, Bus AG, de Jong MT. Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Rev Educ Res* 2009; 79(2): 979-1007.
19. Hargrave AC, Senechal M. A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Child Res Q* 2000; 15(1): 75-90.
20. Reese E, Sparks A, Leyva D. A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *J Early Child Literacy* 2010; 10(1): 97-117.
21. Soto G, Hartmann E, Wilkins DP. Exploring the elements of narrative that emerge in the interactions between an 8-year-old child who uses an AAC device and her teacher. *Augment Altern Commun* 2006; 22(4): 231-41.
22. Curenton SM, Craig MJ. Shared-reading versus oral storytelling: Associations with preschoolers' prosocial skills and problem behaviours. *Early Child Dev Care* 2011; 181(1): 123-46.
23. Opel A, Ameer SS, Aboud FE. The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *Int J Educ Res* 2009; 48(1): 12-20.
24. Elmonayer RA. Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Dev Care* 2013; 183(9): 1229-41.
25. Akodlu G, Ergul C, Duman Y. Dialogic reading: Its effectiveness on receptive and expressive language of children in need of protection. *Elementary Education Online* 2014; 13(2): 622-39.
26. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Child development and emergent literacy. *Child Dev* 1998; 69(3): 848-72.
27. Newcomer PL, Hammill DD. TOLD-P: 3: Test of Language Development. Austin, TX: Pro-Ed; 1997.
28. Hassanzadeh S, Minaei A. Adaptation and normalization of the Test of Language Development (TOLD-P: 3) for Persian language children in Tehran. *Research on Exceptional Children* 2001; 1(2): 119-34. [In Persian].
29. Kaiser AP, Hancock TB, Cai X, Michael E, Hester PP. Parent-reported behavioral problems and language delays in boys and girls enrolled in head start classrooms. *Behavioral Disorders* 2000; 26(1): 26-41.
30. Tomasello M, Farrar MJ. Joint attention and early language. *Child Dev* 1986; 57(6): 1454-63.

31. Morgan L, Goldstein H. Teaching mothers of low socioeconomic status to use decontextualized language during storybook reading. *J Early Interv* 2004; 26(4): 235-52.
32. Zevenbergen AA, Whitehurst GJ, Zevenbergen JA. Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *J Appl Dev Psychol* 2003; 24(1): 1-15.
33. Vygotsky L. Interaction between learning and development. In: Gauvain M, Cole M, editors. *Readings on the development of children*. New York, NY: Scientific American Book; 2005. p. 34-40.
34. Hirsh-Pasek K, Adamson LB, Bakeman R, Owen MT, Golinkoff RM, Pace A, et al. The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychol Sci* 2015; 26(7): 1071-83.
35. Ping MT. Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in preschool. *Learning, Culture and Social Interaction* 2014; 3(2): 146-58.
36. Case R. Intellectual development from birth to adulthood: A neo-Piagetian interpretation. In: Siegler R, editor. *Children's thinking: What develops? Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1978. p. 37-72.*
37. Simsek ZC, Erdogan NIK. Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia Soc Behav Sci* 2015; 197(Supplement C): 754-8.
38. Gest SD, Freeman NR, Domitrovich CE, Welsh JA. Shared book reading and children's language comprehension skills: The moderating role of parental discipline practices. *Early Child Res Q* 2004; 19(2): 319-36.
39. Alexander R. *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. Cambridge, UK: Dialogos; 2008.
40. Verhoeven L, Perfetti CA. Introduction to this special issue: Vocabulary growth and reading skill. *Scientific Studies of Reading* 2011; 15(1): 1-7.
41. Bojczyk KE, Davis AE, Rana V. Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early Child Res Q* 2016; 36(Supplement C): 404-14.

The Effect of Dialogic-Based Storytelling Training on Language Skills among the Girl Students with Educable Intellectual Disability in Elementary Schools

Afroz Makarem-Nasab¹, Ahmad Yarmohammadian³, Amir Ghamarani²

Original Article

Abstract

Introduction: This research aimed to evaluate the effectiveness of training the dialogic-based storytelling on language skills of girl students with educable intellectual disability in elementary schools, Isfahan City, Iran.

Materials and Methods: Semi-experimental method with pretest-posttest design, and control group were used in this study. The target population included all the girl students with educable intellectual disability in elementary schools in Isfahan City. 30 students with educable intellectual disability were selected through purposive sampling technique. The experimental group was trained for 8 sessions of dialogic-based storytelling based on Whitehurst's techniques. Test of language development-primary, 3rd edition (TOLD-P3) was used to assess the participants' language skills. The data were analyzed using analysis of covariance method.

Results: Subtracting the effect of pretest score, the difference between experimental and control groups was meaningful in such components as spoken language ($F = 155.58, P < 0.010$), listening ($F=104.71, P < 0.010$), organizing ($F = 76.4, P < 0.010$), talking ($F = 102.19, P < 0.010$), semantics ($F = 82.07, P < 0.010$), syntax ($F = 82.07, P < 0.010$), and total language skills score ($F = 427, P < 0.010$).

Conclusion: Dialogic-based storytelling is a context for learning language by children of low intelligence, through group interactions. As well as the participation and interaction during storytelling, repetition, practice, feedback, and reinforcement could improve children's language skills.

Keywords: Discourse, Intellectual disability, Language, Skills

Citation: Makarem-Nasab A, Yarmohammadian A, Ghamarani A. **The Effect of Dialogic-Based Storytelling Training on Language Skills among the Girl Students with Educable Intellectual Disability in Elementary Schools.** J Res Rehabil Sci 2017; 13(2): 95-103.

Received: 09.04.2017

Accepted: 20.05.2017

1- MSc Student, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, School of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

2- Associate Professor, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, School of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

3- Assistant Professor, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, School of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Corresponding Author: Ahmad Yarmohammadian, Email: a.yarmohammadian@edu.ui.ac.ir