

## اثربخشی برنامه آموزش بهنگام کمکی با راهبردهای تمرینی بر عملکرد خواندن کودکان نارساخوان

پری ناز عباسی / کارشناسی ارشد روان‌شناسی کودک و نوجوان / دانشگاه تبریز

### چکیده

روان‌خوانی به عنوان یکی از پنج جزء مهم خواندن ماهرانه محسوب می‌شود و به عنوان شاخص رقابت‌های خواندن قرار گرفته است. یکی از آخرین برنامه‌های آموزشی تدوین شده که همه عناصر مؤثر بر درمان ناروان‌خوانی را در خود جای داده، برنامه آموزش بهنگام کمکی با راهبردهای تمرینی است که به اختصار هلیس نامیده می‌شود.

هدف این پژوهش، مشخص کردن اثر بخشی برنامه‌ی درمانی هلیس بر عملکرد خواندن کودکان نارساخوان بود. بدین منظور از میان جامعه آماری که شامل دانش آموزان نارساخوان شهر تبریز بود، تعداد ۸ پسر کلاس سوم و چهارمی دارای نارساخوانی بعد از احراز شرایط پژوهش به روش نمونه‌گیری هدفمند به عنوان نمونه انتخاب شدند و برنامه هلیس بر روی آنها اجرا شد. شرکت کنندگان پیش، حین و پس از اجرای برنامه در سه بعد سرعت، صحت و درک مطلب خواندن مورد آزمون قرار گرفتند و نتایج به روش مقایسه نموداری مورد تحلیل قرار گرفت.

نتایج نشان داد که در بعد درک مطلب در پس آزمون سه نفر از آزمودنی‌ها افزایش پنج نمره‌ای و یک نفر افزایش سه نمره‌ای، نسبت خط پایه نشان دادند و چهار نفر باقی مانده بالاترین نمرات را هم در خط پایه و هم پس آزمون حفظ کردند. در بعد صحت (تعداد کلمات صحیح خوانده شده)، با آنکه سختی متون به مرور زمان بیشتر شد، تمامی آزمودنی‌ها افزایش ۶ تا ۲۹ نمره‌ای در نمره‌های پس آزمون نسبت به خط پایه نشان دادند. کمترین میزان افزایش سرعت خواندن ۱/۲ دقیقه و بیشترین آن ۲/۱۷ دقیقه بود. نتیجه‌ای که می‌توان از این پژوهش استنباط کرد این است که برنامه هلیس مؤثر است.

**واژه‌های کلیدی:** برنامه هلیس، عملکرد خواندن، کودکان نارساخوان

می‌کند. یک خواننده ماهر، دستورعمل مستحکمی در مورد آگاهی‌آشناختی، صداشناسی و گنجینه واژگان دارد و بهتری می‌تواند منظور متن را دریابد (لابرگ و ساموئلز، ۱۹۷۴؛ مارتنز و همکاران، ۲۰۰۷؛ اوکانر و همکاران، ۲۰۰۷). افزون بر این روان‌خوانی به طور قابل ملاحظه‌ای به عنوان پیش‌بین توانایی کلی خواندن (که فهم خواندن و عملکرد در آزمون‌های موفقیت تحصیلی را دربر می‌گیرد)، محسوب می‌شود (جنکینز و همکاران، ۲۰۰۵؛ موسسه ملی رشد انسان و سلامت کودک، ۲۰۰۰). روان‌خوانی به عنوان ترجمه شفاهی متن همراه با سرعت و صحت معنی شده است (فاش و همکاران، ۲۰۰۱). بنابر نظر ارچر و همکاران (۲۰۰۳) روان‌خوانی می‌تواند از طریق تمرین خواندن متون ارتقا پیدا کند. بر اساس پژوهش‌های انجام شده راهبردهای مؤثر در زمینه‌ی ارتقای روان‌خوانی دانش‌آموزان مؤلفه‌های زیر را دربر می‌گیرد:

مکررخوانی (از جمله، ترین، ۲۰۰۴)، الگودهی

نارساخوانی از رایج‌ترین نارسایی‌های یادگیری در بین دانش‌آموزان سنین دبستان به شمار می‌رود به طوری که ۸۰ درصد کودکان با نارسایی‌های یادگیری دارای نارساخوانی می‌باشند (لی‌یون، ۱۹۹۵؛ کرک<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۷۶). افزون بر آن، نارساخوانی فرآیند یادگیری کودکان را در یک یا چند زمینه مانند خواندن، نوشتن و هجی کردن تحت تأثیر قرار می‌دهد. پنج حیطه‌ی اصلی توسعه و آموزش خواندن عبارتند از آگاهی‌آشناختی<sup>۲</sup>، دانش کلمات یا گنجینه واژگان<sup>۳</sup>، روان‌خوانی<sup>۴</sup> (شامل مهارت‌های خواندن شفاهی) و فهم خواندن (درک مطلب) (موسسه ملی رشد انسان و سلامت کودک، ۲۰۰۰). روان‌خوانی نقشی اساسی در پیوند بین این پنج مهارت را بازی

1. Lyon
2. Kirk
3. Phonic awarness
4. Vocabulary
5. Reading fluency

وی برای شرکت در پژوهش. نتایج به وسیله مقایسه نمودارهای آماری مورد تحلیل قرار گرفت.

**ابزار)** در پژوهش حاضر از ابزارهای زیر استفاده شد:  
الف) مقیاس هوشی و کسلر برای کودکان (WISC-R): فرم تجدید نظر شده این مقیاس در سال ۱۹۷۴ توسط دیوید و کسلر تدوین و منتشر شد. این آزمون دارای شش خرده مقیاس کلامی و شش خرده مقیاس غیر کلامی است. بنابراین با اجرای WISC-R سه نوع هوشبهر به دست می آید: کلامی، عملی و کلی. WISC-R به صورت فردی و به وسیله آزماینده آموزش دیده و متخصص اجرا می شود. در هر خرده مقیاس ابتدا گویه های آسان و سپس گویه های دشوار اجرا می شوند. پس از تعیین نمره های خام هر مقیاس، با مراجعه به جدول های هنجار، نمره های خام به نمره های معیار تبدیل می شوند. شهیم (۱۳۷۳) WISC-R را برای سنجش هوش کودکان ۶-۱۳ ساله در شهر شیراز از روی یک نمونه ۱۶۰۰ نفری هنجاریابی کرد. پایایی آزمون- باز آزمون و دو نیمه کردن WISC-R به ترتیب ۰/۹۴ - ۰/۴۴ و ۰/۹۸ - ۰/۴۲ گزارش شده است. روایی همزمان با استفاده از همبستگی نمره ها با نمره های بخش عملی مقیاس و کسلر برای کودکان پیش دبستانی ۰/۷۴ بود. رابطه میان هوشبهر با سن، طبقه اجتماعی-اقتصادی و معدل معنادار بود؛ ضرایب همبستگی هوش بهره های کلامی، عملی و کل به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۶ و ۰/۸۰ و با معدل تحصیلی به ترتیب ۰/۵۲، ۰/۴۰ و ۰/۵۳ بود ( $P < ۰/۰۰۱$ ).

ب) آزمون خواندن و نارساخوانی نما: جهت اجرای آزمون های پیش آزمون و پس آزمون، از متون درک مطلب آزمون نما استفاده شد. آزمون خواندن و نارساخوانی نما توسط کرمی نوری و مرادی (۱۳۸۷) ساخته شده است. اجرای اصلی این آزمون بر روی ۱۶۱۴ نفر (۷۷۰ دانش آموز پسر و ۸۴۴ دانش آموز دختر) در پنج پایه تحصیلی و در سه شهر تهران، سنندج و تبریز انجام شد. پس از گردآوری داده ها و انجام عملیات آماری برای هر پایه و در هر شهر نمره های خام و نمره های هنجار محاسبه گردید. تشخیص نارساخوانی از ده خرده آزمون که عبارت اند از آزمون خواندن کلمات، زنجیره کلمات، قافیه، نام بردن تصاویر، درک خواندن، درک کلمات، حذف آواها، خواندن

(از جمله، اسکینر و همکاران، ۱۹۹۷)، تصحیح اشتباهات غلط - تمرین (از جمله بگنی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۶)، و مشوق های انگیزشی (از جمله، هارینگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۱۹۷۸). یکی از آخرین برنامه های آموزشی تدوین شده که همه عناصر یاد شده را در خود جای داده، برنامه ی آموزش بهنگام کمکی راهبردهای تمرینی است که به اختصار هلیپس خوانده می شود و توسط بگنی در سال ۲۰۰۹ تدوین شده است. برخی از محققان از قبیل بگنی و سیلبر (۲۰۰۶)، بگنی و همکاران (۲۰۰۹)، بگنی (۲۰۰۹)، بگنی و همکاران (۲۰۰۹)، وایت هاوس (۲۰۰۹)، بگنی و همکاران (۲۰۱۰)، راس و بگنی (۲۰۱۱)، بگنی (۲۰۱۱)، بگنی، راس و همکاران (۲۰۱۲) و بگنی و همکاران (۲۰۱۲)، در پژوهش های خود، اثربخشی برنامه ی هلیپس را در روان خوانی دانش آموزان نارساخوان نشان داده اند؛ از این رو پژوهش حاضر بررسی اثر بخشی این برنامه بر روی کودکان ایرانی است تا در صورت موفق بودن این روش و معنی دار بودن نتایج پژوهش، به عنوان برنامه مکمل مناسبی برای روش های موجود در مراکز کودکان با نارسایی های یادگیری مورد استفاده قرار گیرد.

## روش

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری: روش پژوهش آزمایشی و با طرح پایه A-B-A تک آزمودنی اجرا شده. جامعه آماری شامل دانش آموزان مبتلا به نارساخوانی در شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بود. نمونه آماری پژوهش شامل ۸ پسر کلاس سومی و چهارمی نارساخوان بودند که براساس ملاک های زیر و احراز شرایط پژوهش وارد طرح درمان و آموزش شدند: الف) مبتلا به اختلال خواندن (باتوجه به تشخیص اختلال خواندن توسط یکی از مراکز رسمی اختلال های یادگیری آموزش و پرورش)؛ ب) سن (۹ تا ۱۱ سال)؛ ج) جنسیت (پسر بودن)؛ د) مقطع تحصیلی (سوم و چهارم ابتدایی)؛ ه) عدم دریافت دارو و یا سایر درمان ها؛ و) بهره هوشی بالاتر از ۸۰ در آزمون و کسلر کودکان؛ ز) عدم ابتلا به صرع و دیگر اختلال های عصب شناختی؛ ح) موافقت کودک و قیم

کامل (برای متون روایتی) یا مجموعه‌ای از اطلاعات (برای متون نمایشی)، باشد (آمار متون برنامه آموزشی هلپس بدین شرح است:  $M = 181/9$ ;  $SD = 15/4$ ;  $range = 141-209$ )؛ ۵ شامل هم متون اول شخص می‌شود و هم متون سوم شخص (۶ متونی با افعال گذشته، حال، و آینده دارد؛ ۷ شامل متونی با انطباق‌های فرهنگی است؛ ۸ سطح متون به تدریج سخت‌تر می‌شود. در این پژوهش با در نظر گرفتن همین شرایط تعداد ۱۰۰ متن ساخته شد و در ادامه طی پژوهش‌های آغازین این متون به ۲۰ دانش‌آموز عادی (بدون نارسایی یادگیری) داده شد و بر اساس آن از نظر سختی درجه بندی گشت. اجرای این برنامه هم به صورت فردی و هم به صورت گروهی، توسط آزمون‌گر مجرب، امکان‌پذیر است. برای اجرای این برنامه، نخست متن اول به دانش‌آموز داده می‌شود تا در مدتی معین آن را بخواند. سپس تعداد واژگان صحیح خوانده شده و درک مطلب وی ثبت می‌شود. پس از تمرین متن یاد شده، آزمودنی دوباره متن را می‌خواند و دوباره نمره‌های وی ثبت می‌شود. در صورت احراز نمره لازم، متن بعدی به وی داده می‌شود و همین روند ادامه می‌یابد.

**روش اجرا:** نخست از میان افراد نارساخوان معرفی شده از طرف مراکز اختلال‌های یادگیری، براساس پرونده آموزشی آنها در مورد آزمون‌های گرفته شده از ایشان و نمره‌ها و تشخیص مرکز، تعداد ۱۵ نفر انتخاب شدند.

مکرر خوانی نه تنها نرخ خواندن را بالا می‌برد، بلکه همپنین صحت شناخت کلمه را هم به دلیل افزایش فرصت برفورد چندباره با یک کلمه بالا می‌برد

در آغاز تست وکسلر اجرا شد و آنهایی که ضریب هوشی بالاتر از ۸۰ داشتند، انتخاب شدند. در ضمن آزمودنی‌ها بر اساس عامل‌های بناتین مستلزم تشخیص نارسایی یادگیری بودند؛ یعنی در توانایی توالی (فراخانی ارقام، نماد ارقام و تنظیم تصاویر) عملکرد پایین‌تری داشتند. در مرحله ی بعد آزمون خواندن و نارساخوانی نما اجرا شد و آنهایی که

ناکلمات، آزمون نشانه‌ها (حروف) و آزمون نشانه‌ها (مقوله‌ها)، تشکیل شده است. از آنجا که در این پژوهش از خرده آزمون درک خواندن استفاده شده، به توضیح این خرده آزمون خواهیم پرداخت.

خرده آزمون درک خواندن: این آزمون شامل دو خرده آزمون می‌باشد (یک متن مشترک برای تمام پایه‌ها و دو متن اختصاصی برای هر پایه). در این خرده آزمون متنی توسط دانش‌آموز خوانده می‌شود و در پایان به سوال‌هایی که توسط آزمون‌گر در مورد داستان از او پرسیده می‌شود پاسخ می‌دهد؛ بنابراین پس از خواندن هر متن، سوال‌ها و گزینه‌های آن یک به یک توسط آزمون‌گر برای آزمودنی خوانده می‌شود و او باید فقط یک گزینه را که به نظر درست می‌رسد، انتخاب کند. دامنه آلفای کرونباخ متن اختصاصی یکم برای پایه‌های اول تا پنجم ابتدایی در حالت کدگذاری شش گانه و دو گانه به ترتیب بین  $0/79 - 0/43$  و  $0/7 - 0/34$  و برای پایه اختصاصی دوم پایه‌های اول تا پنجم ابتدایی در حالت کدگذاری شش گانه و دو گانه به ترتیب بین  $0/92 - 0/49$  و  $0/53 - 0/43$  بدست آمد. ج) برنامه درمانی هلپس: برنامه‌ی آموزشی هلپس (بگنی<sup>۱</sup>، مان<sup>۲</sup>، کایننگهام<sup>۳</sup>، و تسوئن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹)، با این هدف تدوین شد که مجموعه‌ای عظیم از متون خواندنی فراهم شود تا بتواند به طرز موثری برای دانش‌آموزان ابتدایی در بستر آموزش‌های ارتقای روان‌خوانی استفاده شود.

بگنی و همکارانش (۲۰۰۹) میزان موثر بودن این برنامه را در گروهی از کودکان نارساخوان چنین بدست آوردند:  $[F(4/25) = 3/6, P < 0/05]$ . میزان تاثیرگذاری برنامه هلپس در مؤلفه صحت خواندن را  $[t = 3/295, P = 0/002]$ ، در مؤلفه دقت خواندن  $[t = 2/432, P = 0/018]$  و در مؤلفه درک مطلب  $[t = 2/790, P = 0/007]$  بدست آوردند. این برنامه شامل ۱۰۰ متن اختصاصی است که با این شرایط ساخته شدند: ۱) طیفی از موضوعات را در بر بگیرد؛ ۲) سطوح خواندنی متناسب با دانش‌آموزانی که هلپس را دریافت می‌کنند، داشته باشد؛ ۳) هم متن نمایشی داشته باشد و هم متن روایتی؛ ۴- شامل یک داستان

1. Begeny
2. Mann
3. Cunningham
4. Tesuen

داده ها از تحلیل‌های نموداری و ترسیمی استفاده می‌شود و براساس صعود و نزول متغیر وابسته، قضاوت صورت می‌گیرد (بارلو و هرسن، ۱۹۷۶؛ به نقل از حمیدپور، ۱۳۸۶). نوع روش تحلیل داده‌ها با توجه به پژوهش‌های پیشینی که در رابطه با این برنامه درمانی صورت گرفته بود، انتخاب شد؛ چنان که برای مثال بگنی و همکاران در سال ۲۰۱۱ این برنامه را بر روی جمعی از دانش آموزان نارساخوان کلاس دومی اجرا کردند و در آن برای تحلیل نتایج از مقایسه نمودارهای اکسل استفاده نمودند و به دلیل متفاوت بودن متون پیش‌آزمون و پس‌آزمون درصد بهبودی نگرفته‌اند. از همین روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در سایر پژوهش‌ها هم استفاده شد (برای نمونه، بگنی، ۲۰۱۱؛ بگنی و همکاران، ۲۰۱۲).

بیشترین معیار نارساخوانی را داشتند، مدنظر قرار گرفتند. از این میان تعداد ۸ نفر غربال شدند که پس از کسب رضایت‌نامه از والدین، وارد طرح درمانی شدند. پس از آن از آزمون خواندن و درک مطلب برای بدست آوردن خط پایه استفاده شد و هیچ نوع مداخله‌ای صورت نگرفت. سپس با یک هفته فاصله، اجرای برنامه درمانی توسط درمان‌گر آغاز گردید. برای این نوع درمان، ۴۲ جلسه اجرا شد که هر جلسه بین ۱۵ تا ۲۰ دقیقه و به تعداد ۴ جلسه در هفته انجام گردید. دو هفته پس از اتمام جلسات درمانی، آزمودنی‌ها متن پس‌آزمون را که متفاوت، اما به لحاظ مشخصه‌های ارزیابی هم‌تا با متن پیش‌آزمون بود، خواندند و به سوال‌های درک مطلب پاسخ دادند. در طرح‌های تک آزمودنی برای تجزیه و تحلیل

جدول ۱. روند نمره‌های درک مطلب آزمودنی‌ها در طی جلسات پیش‌آزمون و پس‌آزمون

شرکت کنندگان	خط پایه	میانگین نمرات هفت جلسه اول	میانگین نمرات هفت جلسه دوم	میانگین نمرات هفت جلسه سوم	میانگین نمرات هفت جلسه چهارم	میانگین نمرات هفت جلسه پنجم	میانگین نمرات هفت جلسه ششم	پس‌آزمون
امیر رضا	۴	۶	۴	۴	۳	۳	۶	۵
امین	۷	۵	۷	۶	۵	۶	۷	۷
رضا	۶	۷	۷	۶	۷	۶	۷	۶
سیاوش	۲	۶	۷	۳	۷	۷	۷	۷
مهدی	۲	۶	۷	۶	۷	۶	۷	۷
علی	۴	۲	۳	۳	۴	۷	۵	۷
میلاد	۷	۷	۷	۷	۶	۷	۶	۷
نیما	۶	۷	۵	۴	۴	۶	۷	۷

## نتایج

۷ آغاز و با همین نمره‌ها در پس‌آزمون به پایان برده‌اند. نیما و امیررضا با یک نمره تفاوت میان نمره‌های خط پایه و پس‌آزمون برنامه را به پایان بردند هرچند که نیما به نمره کامل رسید اما امیررضا به نمره ۵. میلاد، رضا، مهدی و سیاوش (با اغماض هفت جلسه سوم) روندی ثابت را در نمره‌های درک مطلب داشته‌اند، علی و نیما افزایشی تدریجی را در نمره‌های‌شان نشان داده‌اند، و

همان‌طور که در جدول ۱ دیده می‌شود، در بعد درک مطلب بیشترین میزان تغییر در نمره‌های پس‌آزمون نسبت به خط پایه در مورد مهدی، سیاوش و علی است که در دو مورد اول از نمره ۲ به نمره ۷ رسیده‌اند و علی از نمره ۴ به نمره ۷. در مورد رضا و میلاد و امین تغییری ایجاد نشده است و هر دو به ترتیب با نمره‌های ۶ و ۷ و

راموندا<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) در پژوهش خود نشان داد که درک مطلب در دانش آموزان کلاس دومی به وسیله مکررخوانی افزایش یافت. تورجسن و همکارانش هم در پژوهش خود در سال ۲۰۰۱ نشان دادند که معمول ترین یافته در رویکردهای ترمیمی خواندن (همچون برنامه هلیس) برای دانش آموزان نارساخوان، پیشرفت در درک مطلب است. در برنامه هلیس از روش الگودهی هم استفاده شد که سوین<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۳) نشان داده‌اند که در افزایش درک مطلب موثر است. همچنین اوکیفه<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۲) دریافتند که دانش آموزان کلاس سوم تا پنجم به طور معناداری درک مطلب شان به وسیله گوش دادن به خواندن معلمان شان افزایش یافت. در پژوهش گوزل اوزمان<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۱) نیز که به مقایسه روش های مختلف ارتقای روان خوانی پرداخته بودند، درک مطلب آنهایی که الگودهی دریافت کرده بودند نسبت به کسانی که فقط مکررخوانی دریافت کرده بودند، بالاتر بود. نتایج از موثر بودن برنامه هلیس بر افزایش صحت خواندن آزمودنی ها حکایت داشت. این نتایج با دستاورد تحقیق چارد و همکارانش (۲۰۰۲) و همچنین برنامه ملی خواندن<sup>۵</sup> (۲۰۰۰) هماهنگ است که نشان داد مکررخوانی (مولفه اصلی برنامه هلیس) در ارتقای نمره صحت خواندن دانش آموزان در آزمون های استاندارد خواندن موثر است. سوین و همکاران (۲۰۱۳) نیز بیان می کنند که تمرین خواندن متونی کوتاه و متناسب با سطح آموزشی دانش آموز منجر به کاهش خطاهای خواندن می شود. لو و همکاران (۲۰۱۱) دریافتند که مکررخوانی نه تنها نرخ خواندن را بالا می برد، بلکه همچنین صحت شناخت کلمه را هم به دلیل افزایش فرصت برخورد چندباره با یک کلمه بالا می برد. آنها از طریق مقایسه چهار نارساخوان کلاس دومی که به مدت ۸ ماه مکررخوانی دریافت کردند و چهار نارساخوان که این برنامه را دریافت نکرده بودند به این نتیجه رسیدند که گروه اول به طور معناداری نرخ خواندن شان افزایش و تعداد خطاهای شان کاهش یافت.

امیر رضا تغییرات ناگهانی و مارپیچی در نمره های درک مطلب خود داشته است.

نمره های صحت در این پژوهش معادل است با تعداد کلمات صحیح خوانده شده در دقیقه (WCPM). در ادامه جدول نمره های صحت دانش آموزان آورده شده است.

بنابر جدول شماره ۲، در مورد دو نفر از دانش آموزان (امین و رضا) کاهش به ترتیب ۱۴ و ۲۰ نمره ای را در طی هفت جلسه اول تا پنجم شاهد هستیم. میلاد هم در هفت جلسه سوم تا پنجم حدود ۲۰ نمره کاهش را نشان داده است. اما در مورد باقی دانش آموزان به ترتیب امیر رضا در هفت جلسه سوم تا ششم ۸ نمره افزایش؛ سیاوش در هفت جلسه دوم تا پنجم با روندی ثابت ۲ نمره افزایش؛ مهدی در هفت جلسه اول تا پنجم ۸ نمره افزایش؛ و علی در هفت جلسه اول تا پنجم ۹ نمره در صحت خواندن افزایش داشته اند.

همه دانش آموزان افزایش دست کم ۶ نمره ای و در بهترین شرایط ۲۹ نمره ای را در نمره های پس آزمون نسبت به خط پایه نشان داده‌اند (امین ۶ نمره؛ رضا ۹ نمره؛ امیر رضا ۱۰ نمره؛ میلاد ۱۱ نمره؛ نیما ۱۲ نمره؛ سیاوش ۱۷ نمره؛ مهدی ۲۱ نمره؛ علی ۲۹ نمره). این روند در نمودار شماره ۲ هم دیده می شود.

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود، امیر رضا با ۱/۲ دقیقه و میلاد با ۲/۱۷ دقیقه به ترتیب کمترین و بیشترین میزان در زمان خواندن را تجربه کرده‌اند. همه دانش آموزان در زمان خواندن شان کاهش داشته‌اند که با توجه به طولانی تر بودن متون آزمون های خط پایه و پس آزمون نسبت به متون برنامه درمانی (۵۰ کلمه بیشتر)، این کاهش قابل ملاحظه است.

## بحث

نخست یافته ها حاکی از کارایی برنامه هلیس بر افزایش درک مطلب دانش آموزان نارساخوان است که با نتایج پژوهش بگنی و همکاران (۲۰۱۲) هماهنگی داشت که طی آن با اجرای برنامه هلیس بر روی جمعیت نارساخوان غیر انگلیسی زبان نشان دادند که گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل که این برنامه در مورد آنها اجرا نشده بود، مهارت های درک مطلب و روان خوانی شان افزایش یافت.

1. Ramunda

2. Swain

3. O'Keeffe

4. Guzel-Ozmen

5. National Reading Panel (NRP). (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading

## جدول ۲. روند نمرات صحت آزمودنی ها در طی جلسات، پیش آزمون و پس آزمون

شرکت کنندگان	خط پایه	میانگین نمرات هفت جلسه اول	میانگین نمرات هفت جلسه دوم	میانگین نمرات هفت جلسه سوم	میانگین نمرات هفت جلسه چهارم	میانگین نمرات هفت جلسه پنجم	میانگین نمرات هفت جلسه ششم	پس آزمون
امیر رضا	۱۲۹	۱۰۸.۳۷	۹۴.۶	۱۰۳.۴	۱۰۴.۹	۹۹.۷۱	۱۸۰/۱	۱۳۹
امین	۱۳۵	۱۲۹.۲۷	۱۲۴.۱۱	۱۲۱.۸۸	۱۱۸.۷۳	۱۱۳.۷۱	۱۱۵.۸۴	۱۴۱
رضا	۱۳۶	۱۲۱.۲۳	۱۱۲.۱۸	۱۰۶.۲۶	۱۰۵.۰۷	۱۰۰.۳۱	۱۱۲.۹۲	۱۴۵
سیاوش	۱۲۳	۱۳۲.۱۲	۱۱۳.۷۵	۱۱۳.۶۳	۱۱۹.۱۴	۱۱۵.۲۱	۱۱۶.۳۶	۱۴۰
مهدی	۱۲۴	۱۲۳.۶۳	۱۱۰.۴۷	۱۱۰.۹۵	۱۱۵.۹۵	۱۰۹.۵۲	۱۱۸.۸۱	۱۴۵
علی	۱۱۱	۱۰۷.۷۵	۱۰۷.۷۱	۱۰۲.۱۸	۱۱۰.۲۳	۱۰۹.۰۹	۱۱۶.۸۴	۱۴۰
میلاذ	۱۳۴	۱۲۲.۸	۱۴۱.۰۷	۱۳۲.۸۲	۱۲۱.۰۶	۱۱۲.۲۳	۱۲۶.۰۹	۱۴۵
نیما	۱۲۷	۱۳۱.۳۳	۱۲۳.۰۷	۱۲۱.۲۱	۱۲۱.۳۷	۱۰۸.۷۳	۱۱۰.۵	۱۳۹

اردین و همکارانش (۲۰۰۷) نیز به نتیجه‌ای مشابه رسیدند که در آن مکررخوانی منجر به روان‌خوانی بالاتری شد. دیگر مولفه برنامه هلیپس، بازخورد تصحیحی بود که در تحقیق یانگ و لی (۲۰۱۱) نشان داده شد که پیرو الگودهی معلم، رایه فرم صحیح کلمات هنگام ارتکاب خطا از سوی دانش آموز در حین شفاهی خوانی، منجر به افزایش بیش از ۲۰ واژه خوانده شده در دقیقه نسبت به خط پایه و کاهش خطای ۱۳/۶ به ۹/۴ می‌شود.

## جدول ۳. روند سرعت خواندن آزمودنی‌ها در پیش آزمون و پس آزمون

شرکت کنندگان	خط پایه	پس آزمون	تفاوت ایجاد شده
امیر رضا	۶	۵/۲	۱/۲
امین	۵/۱۲	۴	۱/۱۲
رضا	۳/۵۷	۲/۳	۱/۲۷
سیاوش	۶	۴	۲
مهدی	۶	۱/۴	۱/۹
علی	۷/۱۱	۵/۳	۲/۳
میلاذ	۴/۱۷	۲	۲/۱۷
نیما	۳/۵۷	۲/۴۵	۱/۱۲

\*همه اعداد به دقیقه هستند.

بررسی کردند. چهارنفر از پنج دانش آموز افزایش ۴۵ تا ۶۵ درصدی در سرعت در متون جدید نشان دادند. افزون بر این، همه پنج دانش آموز افزایش قابل توجهی در عملکرد درک مطلب خود نشان دادند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به وجود نمونه دوزبانه اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی این برنامه بر روی حجم وسیع‌تری از دانش آموزان که طیف‌های مختلف زبانی را در برگیرد، اجرا شود. از آنجا که در این پژوهش نتایج مؤثر بودن این روش برای حل مشکلات روان‌خوانی کودکان نارساخوان نشان داده شده، پیشنهاد می‌شود که روش هلیس به طور مدون و در ابعادی وسیع‌تر بر روی دانش آموزان سراسر کشور اجرا شود.

چافولس<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) نیز از ترکیب مکررخوانی با بازخورد عملکرد و پاداش مشروط استفاده کردند. همه سه آزمودنی (دانش آموزان دبستانی نارساخوان) در نرخ خواندن افزایش نشان دادند. دو نفر از آنان محدوده معین را برآورده کردند (۶۰ کلمه صحیح خوانده شده در دقیقه یا بیشتر در کنار سه خطا یا کمتر). نتایج نشان داد که خوانندگانی که بالاترین عملکرد را داشتند بیشترین دستاورد را از مکررخوانی صرف داشتند، و خوانندگانی که پایین‌ترین عملکرد را داشتند بیشترین دستاورد را از ترکیب مکررخوانی و بازخورد عملکرد بدست آوردند. تم و همکارانش (۲۰۰۶) آموزش واژه را با تصحیح خطا و مکررخوانی ترکیب کردند و تاثیر آن را بر نرخ و درک مطلب دانش آموزان دبستانی

## منابع

- رحیمیان بوگر، ا؛ و صادقی، ا. (۱۳۸۴). شیوع اختلال خواندن در دانش آموزان دبستانی. فصلنامه روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۲(۴۷)، ۴۰۲-۳۹۶.
- شهیم، س. (۱۳۷۳). کاربرد مقیاس هوش و کسلر کودکان (WISC-R) در ایران. نشریه پژوهش‌های روانشناختی، ۱(۳-۴): ۳۲.
- Archer, A.L., Gleason, M.M., & Vachon, V.L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly*, 26, 89-101.
- Begeny, J. C. (2009). Effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) reading fluency program when implemented at different frequencies.
- Begeny, J. C. (2009). Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS): A one-on-one program designed to improve students' reading fluency. Ra--leigh, NC: Helps Education Fund. Retrieved from www. helpsprogram. org.
- Begeny, J. C. (2011). Effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) Reading Fluency Program when Implemented at Different Frequencies. *School Psychology Review*, 40(1), 149-157.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2006). Assisting Low-Performing Readers with a Group-Based Reading Fluency Intervention. *School Psychology Review*, 35(1), 91-107.
- Begeny, J. C., & Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools*, 43, 183-195.
- Begeny, J. C., Daly, E. J., & Valleley, R. J. (2006). Improving oral reading fluency through response opportunities: A comparison of phrase drill error correction with repeated readings. *Journal of Behavioral Education*, 15, 229-235.
- Begeny, J. C., Eckert, T. L., Montarello, S. A., & Storie, M. S. (2008). Teachers' perceptions of students' reading abilities: An examination of the relationship between teachers' judgments and students' performance across a continuum of rating methods. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 43.
- Begeny, J. C., Mitchell, R. C., Whitehouse, M. H., & Harris, C. F. (2009). Effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) reading fluency program when implemented by classroom teachers with low-performing second-grade students.
- Begeny, J. C., Mitchell, R. C., Whitehouse, M. H., Harris Samuels, F., & Stage, S. A. (2011). Effects of the HELPS Reading Fluency Program when Implemented by Classroom Teachers with Low-Performing Second-Grade Students. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(3), 122-133.
- Begeny, J. C., Ross, S. G., Greene, D. J., Mitchell, R. C., & Whitehouse, M. H. (2012). Effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) Reading Fluency Program with Latino English Language Learners: A Preliminary Evaluation. *Journal of Behavioral Education*, 21(2), 134-149.
- Begeny, J. C., Yeager, A., & Martínez, R. S. (2012). Effects of Small-Group and One-on-One Reading Fluency Interventions with Second Grade, Low-Performing Spanish Readers. *Journal of Behavioral Education*, 21(1), 58-79.

- Reaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- National Reading Panel (NRP). (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- O'Connor, R. E., Fulmer, D., Harty, K., & Bell, K. (2005). Layers of reading intervention in kindergarten through third grade: Changes in teaching and child outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 440-455.
- O'Keefe, B. V., Slocum, T. A., Burlingame, C., Snyder, K., & Bundock, K. (2012). Comparing results of systematic reviews: Parallel reviews of research on repeated reading. *Education and Treatment of Children*, 35(2), 333-366.
- Ross, S.G., & Begeny, J.C. (2011). Promoting fluency in English-language learners: Comparing the effects of a small-group and one-on-one reading intervention. *Psychology in the Schools*, 48, 604-618.
- Swain, K. D., Leader-Janssen, E. M., & Conley, P. (2013). Effects of Repeated Reading and Listening Passage Preview on Oral Reading Fluency. *Reading Improvement*, 50(1), 12-18.
- Tam, K. Y., Heward, W. L., & Heng, M. A. (2006). A reading instruction intervention program for English-language learners who are struggling readers. *The Journal of Special Education*, 40(2), 79-93.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25, 252-261.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33-58.
- Whitehouse, M. (2009). Evaluation of the Assessment Component of the HELPS Program. *Thesis in Master of Science. Raleigh, North Carolina.*
- Yang, X., & Lee, C. (2011). The Effects of Two Repeated Reading Interventions on the Reading Fluency and Accuracy of Students with Learning Disabilities. Begeny, J., C., Daly III, E., J., & Valleley, R., J. (2006). Improving oral reading fluency through response opportunities: A comparison of phrase drill error correction with repeated readings. *Journal of Behavioral Education*, 15, 229-235.
- Begeny, J.C., Laugle, K.M., Krouse, H.E., Lynn, A.E., Taylor, M.P., Stage, S.A. (2010). A control-group comparison of two reading fluency programs: The Helping Early Literacy With Practice Strategies (HELPS) Program and the Great Leaps K-2 Reading Program. *School Psychology Review*, 39(1), 137-155.
- Chafouleas, S. M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S., & Gardner, K. B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: Additive effects of performance-based interventions to repeated reading on students' reading and error rates. *Journal of Behavioral Education*, 13, 67-81.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Al Otaiba, S., Yen, L., Yang, N.Y., et al. (2001). Is reading important in reading-readiness programs?: A randomized field trial with teachers as field implementers. *Journal of Educational Psychology*, 93, 251-267.
- Guzel-Ozmen, R. (2011). Evaluating the effectiveness of combined reading interventions on improving oral reading fluency of students with reading disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1063-1086.
- Haring, N.G., Lovitt, T.C., Eaton, M.D., & Hansen, C.L. (1978). The fourth R: Research in the classroom. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing.
- Jenkins, J. R., Zumeta, R., & Dupree, O. (2005). Measuring gains in reading ability with passage reading fluency. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(4), 245-253.
- Kirk, S. A. (1976). S. A. Kirk. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Teaching children with learning disabilities* (pp. 238-269). Columbus, OH: Merrill.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lo, Y. & Cooke, N. L. & Starling, A. L. P. (2011). Using a Repeated Reading Program to Improve Generalization of Oral Reading Fluency. *Education and Treatment of Children* 34(1), 115-140.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 45(1), 1-27.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). Report of the National Reading Panel: