

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانش‌گاہ اصفهان

سالششمشماره دوشماره پیاپی ۱۴ بهار ۱۳۹۰

ص ۶۰-۴۱

تأثیر مداخله آموزشی مبتنی بر رویکرد تجربه‌زبانی بر مهارت بیان نوشتاری (انشا) دانش‌آموزان

سلاف رام‌رزی، استادیار روان‌شناسی دانش‌گاہ اصفهان*

s.faramarzi@edu.ui.ac.ir

حسن‌نکرمعلیان‌مستادیار علوم‌تربیتی دانش‌گاہ پیام‌نور مکتب اصفهان

شهینا نص‌لاله‌هی‌ک‌ارشناس‌ارشد آموزش زبان‌فلسفی

چکیده

پژوهش با هدف بررسی تأثیر مداخله آموزشی مبتنی بر رویکرد تجربه‌زبانی بر مهارت بیان نوشتاری (انشا) دانش‌آموزان پای‌هین‌جلهت‌دایی‌ان‌جام‌گرفت. روش پژوهش آزمایشی و از طرحی‌ش‌آزمون‌پ‌س‌آزمون با گروه کنترل‌رلهست‌فادمش‌دبدی‌نمن‌طور، بلست‌فاده از روش‌نمون‌گی‌ری‌چند‌م‌حل‌های‌ازمی‌اندان‌ش‌آم‌وزان‌پای‌هین‌جم‌بنل‌دای‌ش‌هراصف‌هانتع‌داد‌۵۵ رخت‌رلهت‌خاب و در پژوهش‌ش‌رکت‌دادمش‌رن‌ب‌رای‌گ‌رد‌آوری‌اطلاعات از آزمون‌محقق‌سخت‌که‌پایایی و روایی‌آفتیلی‌نگ‌وی‌داسف‌ادمش‌د. داده‌های پژوهش‌پا‌است‌فاده از روش‌آماریتحلی‌ل‌کولوربان‌س‌به‌رگی‌ری‌ازن‌رخل‌زار SPSS مورد‌تحقیق و تحلی‌ل‌قرار گرفت‌یافت‌های‌حاصل‌ل‌از پژوهش‌ن‌شان‌داکته‌بی‌ن‌عمل‌کرد‌دو‌گروه‌کنترل و آزمای‌ش‌دک‌ل‌آزمون و در پنج‌خرده‌مهارت بیان نوشتاری توصیفی، خط‌نویسی، خلاص‌نویسی، داستان‌نویسی و نام‌نویسی‌مک‌ف‌اوت‌معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/005$) بنا‌بوی‌ان، می‌توان‌نقی‌ج‌ه‌گ‌رفت‌ک‌مداخله آموزشی مبتنی بر رویکرد تجربه‌زبانی بر عمل‌کرد دانش‌آموزان در مهارت بیان نوشتاری تأثیر دارد و می‌توان‌ازای‌ن‌روی‌کرد‌دب‌ه‌بود‌م‌ه‌ارت‌پیا‌نوشت‌اری (لاشای) کوکان‌اسف‌اده‌نمود.

نویس‌نده‌مسئول

واژه‌های کلیدی زوی کرت چپه زبانی، بیان نوشتار، سخن شادان شآموزالنت طی

مقدمه

مهارت نوشتن در جهان پیچیده امروز که نشانه‌های نوشتاری در آن سلطه بلامنازع یافته‌اند، امری تصدچندان یافته‌ست. حجم انبوه دانش، اطلاعات و اخبار و نیاز روزافزون به سازماندهی، انتقال و انبثت این دانش به منظور بهره‌گیری از آن فرد را ملزم می‌کند تا به مهارت کافی در این حیطه دست یابد (بروکس و گروندی، ۱۹۹۸). مهارت بیان نوشتاری را می‌توان آخرین مرحله از مراحل نوشتن دانست. این مهارت در بویگی‌رنده توافقی انبثشدن متحلی، ترکیب، نوآوری و تفکر برای خلق یک اثر نوشتاری سلت و سیدنبه این مقصود، غلجت مامی نظام های آموزشی سلت.

سراغاز تعامل زبانی کودك با محیط، دو «مهارت شنیدن» و «سخن‌گفتن» سلت. کودکی کف ضای کافی و محال در خور برای بازی و ارتباط با محیطی رامون خود داشته باشد و برای پلخ دادنبه محرک های محیط، مشوقها و بازخوردهای لازم را از سوی اطرافیان یلفت‌کندن یازیبش تری برای به‌کارگیری زبان در خود اح‌ساس خواهد کرد و بدین تیب تلاش خود را برای انبثت و به‌کارگیری اینت جاربلف‌زایش خواهد داد (چاندشارم، ۲۰۰۲؛ ون‌آلن و آلن، ۱۹۷۶). دو مهارت دیگر زبان که با عنوان «مهارت‌های آمویش گاهی‌شناخته شده‌اند، «مهارت خواندن» و «مهارت نوشتن» سمت‌ند. اگر فراگی‌ری زبان‌گفتار را بمن‌زله رمگ‌شایی از آواهای تولید شده در محیطی رامون کودك‌بدانیم که کودك بقرارگوتن در معرض آنها تقلید از آنها کم کم موفق به درك نظام موجود در آنها می‌گردد و خوبه صورت‌سخن‌گوی آن زبان در می‌آید، س‌تیابی به دو مهارت خواندن و نوشتن را باید مستلزم س‌تیابی به نظام یگ‌گری از زبان با عنوان «نظام نوشتاری» «نظام مکتوب» دانست (زندى، ۱۳۸۵). دو مهارت شنیدن و خواندن را مهارت‌های یلف‌تی و دو مهارت سخن‌گفتن و نوشتن را مهارت‌های تلی دی می‌نام‌ند.

بهطور کلی، سل تفاده کودك از زبان در یادگ گیری، دت جار بیپ یش اؤبستان او ریشه دارد. زمانی که کودك پا به م درسه می گذارد، زبان به عنوان بازی برای ت بادل نظر، بیان خوش تن وگس ترش دامنه روابطه کار می رود. پس از آن، نقش زباندر یادگ گیری از طیق نشان دادن رابطه ها وشن اخ ت وگس ترش مفاهیم رخ مین ماید (چاندشارما، ۲۰۰۲؛ ضرغامیان، ۱۳۸۳). مهارت های مربوط به چگونگی هرت یابی به توانایی سل تفاده از زبانبه شدت از فردی به فردتغی یر میك ند (کوران، ۲۰۰۷). با آغاز م دوی ه و آموزش م م، کودك كوله باری از آموخته ها، اطلاعات، اح ساسات و تجربیات ر بلاخ خود به لئ ن محیط می آورد و نظام آموزشی مسؤله ت برنامه درسی را که شامل ت جرئت مامی دانش آموزان سل ت می پذیرد (کلنزن ر^۱، نقل از شرک ینا، ۱۳۸۳).

مهارت نوش تن، آخرین مهارت زبانی سل ت که فرد به آن هرت میباب د. م یدن به این مهارت، ه مچونس خن گف تن نتیجه طیق و ذاتی بلوغ نیس ت بلب که قرارگتف تن در محیط آموزشی وگس بیی ش مهارت ها و پیش الزام های نوش تن سل ت که از مهم ترین آنها بایب ه مهارت خواندن سل ت. توانایی بیان نظرهای شخصی به صورتن وشته (مهارت بیان نوش تاری یان شا)، هدف اعلا بیس یاری ازس خن گ و یان به زبان ی سل ت که ه وجود نشان گان نوش تاری این ام کان را برای آن ها فراهم می سازد و البته هدف ی سل ت که ه هر گب ه طور کامل برآورده ن می شود بل س مورسیا^۲، ۲۰۰۱؛ به نقل از تاتار، ۱۳۸۳).

نخت ین كوشش های کودك برای تولید خط و نخت یرت جربه های او از وجود نظام نوش تاری را بایب در خ طخطی کردن ها و نقاشی های وی جه تجو کرد. نقاشی ها را بایب نخت ین نوشته های کودك ب ه ش مار آورد (مح مدپور، ۱۳۸۲). کودك در نقاشی خود مفاهی می از محیط را باز می تاباند و زمانی که باق صهردازی درباره نقاشی های خود، این نمادهای مکتوب و صاویر را به زبان م بدل میك ند، بهتجرب های تازه در عرصه زبان هرت

1- Insner

2- Celce- Murcia

میباب دقابلیتت بهیلت صاویر و خطوط به زبان شفاهی، آغاز آگاهی کودک به وجود رابطه میان نوشتار و کف تارسلت (ون آئن و آئن، ۱۹۷۶).

نوشتن، آخرین و دشوارترین مهارت زبانی سلت-چپه لحاظ روال زمانی هرت یابی و چه از نظرتوانش تلیدی-که برای هرت یابی به آن، فرد بایدع لاهه بر هلت تن مهارت کفای درشنیدن وس خنگفتن، توانایی در کتوابطه میان آواها و صاویرگرافیکی حافطه کوتاه وبلند مدت برای نگه داری ش کال حروف و ت صلالت، توانایی های چک تی لازم برای هرت نفیسی، در کتوابطه ماهیچه های چک تی وینایی و وجود هماهنگی میان آنها در نوشتن، توانایی درک معنا از نوشته و سیاری از مهارت های بیگر را داشته باشد (دادستان، ۱۳۸۵؛ والاس و مک لافلین، ۱۳۶۹).

آخرین مرحله از مراحل نوشتن را می توان بیان نوشتاری دانش تکه مرحله نگارش فعال و مرحله پایانی نوشتن سلت. نگارش یا تلید و سازماندهی سخن به هم پیوسته به صورت نوشتار، مکمل مهارت شناختی خواندن بوده، خود یک مهارت شناختی سلت تکه تحت تاثیر دیدگاه نهیسنده، درک مخاطبان، توانایی یادگیری زبان و سیاری عوامل بیگر قرار میگیردگ لاور و برونینگ^۱، ترجمه خرازی، ۱۳۸۵).

عوامل بیشمار اجتماعی، فرهنگی، چمانی و روانی می توانند بر یادگیری زبان مؤثر بشلند (مشکوهه الهی، ۱۳۷۹). از جمله این عوامل می توابطه عوامل رتبط با خانواده، نظیر عوامل فرهنگی وقت صادی، طبقه اجتماعی والدین و میزان سواد و نحواشتغال آنان، تعداد فرزندان خانواده و مینارتباط کلامی و غیر کلامی (کتاب خواندن یاشنیدن نوارهای قصه و ماشای تلویزیون) کودک در محیط خانواده، عوامل توبی تی رتبط بان سجام خانواده، وضعی تحصیلی افراد خانواده، کلیه عوامل روان شناختی رتبط بشخصی ت کودک نظی ر درونگرایی یا برون گرایی، انگیزش و ... ، و عوامل اجتماعی مربوط به تعامل با ه مسالان و بزرگسالان در محیط خانه و مدرسه، اشاره کرد.

از آنجا که توانایی نوشتن خود یکی از توانش‌های تلی دی زبان‌سنت که رابطه‌ای سهتقیم بامیزان وکیفت تجارب فرد در عرصه‌های مختلف و آگاهی‌های شناختی وی دارد (نخل، ۱۹۹۵) مبه‌کارگیری رویکردهایی که بهره‌گیری از اینت‌جارب را در هن‌تورللع‌مله‌ای آموزشی خودقرار دهند، از سوی برنامه‌ریزان آموزشی و مؤلفان کتاب‌های درسی ونیز آموزگاران دورائب‌تدایی ام‌کان توفیق دانش‌آموزان را بالاتر می‌برد. یکی ازع‌مده‌ترین این کارها بهره‌گیری از قلاب‌های هنری‌نظری نقاشی و قلاب‌های‌زبانی نظیرن‌مایش، قصه و ان‌شلت (شنگان، ۱۳۸۴؛ فیض‌شیرخ‌الاسلام، ۱۳۸۵). بیشتر یادگیری‌های انسان بر پایه‌یادگیری‌های دورائب‌تدایی‌شکل‌می‌گیرد و گزینش رویکردها و روش‌های منطب در یادگیری‌های بعدی نقش‌سزایی دارد(بخت‌یاضرآبادی و نوروزی، ۱۳۸۲) و از این دو مهم‌تر، ضرورت توجه به تفاوت‌های فردی در تنظیم مح‌توا و برنامه آموزشی (کوران، ۲۰۰۷)، نظام آموزشی را ه‌مواره با چالش‌به‌کارگیری زبان‌به‌ عنوانب‌زاری‌گانه وج‌ایگزین ناپذیر در یادگیری مواجه می‌کن‌د.

ان‌تخاب رویکرد منطب در آموزش‌های منطب‌ب‌زبان‌آموزی، ان‌تخاب ه‌مان چهارچوب‌هایی‌سنت‌کیف‌سلساس‌منطق‌نظری و منطب‌تبیافت‌های رواش‌شناختی و زبان‌شناختی به کار گرفته می‌شوند و تمام رخدادهای کلاس را تحت‌الشرع‌قرار می‌دهند. تعامل میان معلم وج‌ریان کلاس، کل‌ید پویاییت دریس‌سنت. یک رویکرد اصولی، معلم را در پیش‌بینی دقیق فینلت‌دریس عمل‌کرد و ارفی‌سب‌یاری می‌کن‌د. رویکرد منطب، رویکردی‌سنت که محدودیت‌های کم‌تری داشت‌تواند با انواع‌علی‌ت‌هانظ‌یب‌سازی‌های ارت‌باطی، ایفای نقش، آواز و سرود، سلت‌تفاده از کار گروهی‌ت‌سرس کودکان از آموخ‌تن چیره شده‌ارگ‌یزه‌ادگیری، خطرپذیری، اع‌تماد به نفس توانایی شیارک‌نفع‌سال بود‌ب‌اری در دانش‌آموزان تقویت و به آنان‌ک‌مک‌کن‌سنت‌اتنی‌روی‌درونی‌خ‌وب‌رای‌هادگیری

سل تفاده‌کنند و اشتباهات زبان شفاهی آنان را برای یادگیری های بعدی تثبیت و ض‌بطن‌گذاری و در نهایت آنافوات شویق‌کنند تا اهداف خود را بیان‌کنند (براون، ۱۹۹۴).
 از میان رویکردهای شناخته شده در آموزش زبان، رویکرد تجربه‌زبانی^۱ (LEA) سلت که یکی از رویکردهای مطرح در آموزش سلت‌زمن و دانیلز^۲ (۱۹۹۹) با تلید این نکته که این رویکرد به مدت ۶۰ سال به‌دانش‌آموزان در یادگیری خواندن کمک کرده سلت، اذعان‌کننده است که پژوهش‌های صورت گرفته بر این رویکرد هم‌چنان ناشناخته‌اند لیل‌نر و گران^۳، ۲۰۰۸).

اساس رویکرد تجربه‌زبانی بر این فرض‌بندی سلت که هر چه گفته می‌شود، می‌تواند نوشته شود و هر چه می‌تواند نوشته شود، می‌تواند خوانده شود ل و جونز^۴، ۱۹۸۱؛ هال^۵، ۱۹۸۱). بر اساس نظرس‌یرز^۶ (۱۹۹۹)، رویکرد تجربه‌زبانی سلت برای خواندن که از سوی دانش‌آموزان گفته، توسط معلم نوشته و سپس از سوی دانش‌آموزان خوانده می‌شود. کلاس‌هایی که رویکرد تجربه‌زبانی رلبه عنوان رویکردی کلی به کار می‌گی‌رند، به کود کف‌یوصت‌خواندن با سلت تفاده از نوشت‌ه‌های « م‌ث‌ق^۷ » را می‌ده‌ند. دانش‌آموزان سلت‌ن‌تون را از طریق دستکاری خلاق که به بحث‌های خلاق‌من‌جر می‌شود، تلید می‌کشن‌د. معلم این‌متون را به‌من‌ظور خواندن بر روی برگه می‌ن‌ویس‌د. دانش‌آموزان می‌توانند ایده‌هایی برای دستکاری‌متن و یا حتی گفت‌گو درباره آن به‌سرت آورند. به‌عبارت‌دیگر، آنان زبان را در کلیت آن می‌خوانند. این رویکرد دانش‌آموزان را موفق به خواندن کلهات می‌کند که می‌توانند ب‌گ‌ی‌ند، امان می‌توانند ب‌خوانند. این رویکرد را به شیوه‌های مختلف می‌توان سلت تفاده کرد. اما زمانی که بحث‌مرکز بر آموزش فردی^۸ به‌میان می‌آید، توجه به

1- Language- experience Approach

2- Daniels & Zemelman

3- Milner & Grant

4- Nessel & Jones

5- Hall

6- Sears

7- authentic

8- individualized

ان تخاب بهترین رویکرد و منلیت رین آنها برای سبک یادگ یری دانش آموزان امی ت مباب دلون در اسلایس^۱، ۱۹۹۵؛ به نقل از میل نروگران ت، ۲۰۰۸).

فرکی ند اصلی این رویکرد به زعمس یاری از پژوهشگران (کوران، ۲۰۰۷؛ نسل و جونز، ۱۹۸۱) شامل گام های اصلی زیر سل ت؛ ۱) بح ثپی رامون یکتت جربه ش ترک نظیرس فر، ام تجان و ... ؛ ۲) هی کته کردن نظرها و هلیات دانش آموزان در خلق یک م تن وض بط نوش تاری این م تن هجی شده؛ ۳) خواندن م تن توسط معلم برای آشنایی دانش آموزان با نحوه خواندن، خواندن ککرر توی طدان ش آموزان؛ ۴) خواندن دانش آموزان با هلیات عمل م ت کیه بر واژگان و ساختارها.

اگر کلاک یرندگان ،خود توانایی ثب ت نظرها را داشته بل نذب ت گفت گو در بخش هایی از فرکی ند پژوهش به خود تلاش آموزانواگ دار می شود لیل ور، ۱۹۹۲). م تن های تولید شده پس از تصحیح و بازخوانی های ککرر دستکاری می شوند و هپ ایه م نظور آموزش بخشی از مهارت ها (شناخت آواه، شناخت شرک ل حروف، کل م سازی تکمیل جملات و درک مطلب) به کار می رون د. این نوشته های ثب ت شده را می توانب عدها به صورت « کتاب های بزرگ آت هیه کرد و دلخت یاردان ش آموزانق رار داد تا انوشته های خوبه م نظور خواندن و درک مطلب بهر مگی رند (ولن آلن و آلن، ۱۹۷۶).

ضرورت شناخت م علمان از ماهیت ت جربه های ش ترک خصوص ت های کسب ت جربه، نحوه انطباق محیط یادگ یری بت جربه های پیشین و شیوه ارائه م حرک های رمت بط بت جربه های زبانی به م نظور س تیابی به اهداف ت عین شده، تنها گوشه ای از پیش فرض هایی سل ت که نظام آموزشی برای رویارویی با ری کردهایی که راهوفقی ت در مهارت بیان نوش تاری را سل تفاده از تجارب شخصی کودکان می دلند، به آنها نیاز م ند سل ت. رویکرد جربه زبانی (LEA) در میان رویکردهای موجود در آموزش خواندن ونوش تنش اید تنها رویکردی

باشد که من توجه به تجرب‌های فردی، ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را مد نظر قرار داده، می‌کوشد برنامه درسی را مطابق با نیازها، علایق و گرایش‌های فردی فراگ‌گیران تنظیم کند و از وادار ساختن آنها بپیگیری یک برنامه درسی منحصر و هم‌گانی جلوگیری کند (کوران، ۲۰۰۷). این رویکردهای تخصصی را فراهم می‌کند تا فرد در جریان گفت‌گوهای گروهی به تبادل افکار و اندیشه‌هایش بپردازد و از آنجا که هی‌چ‌کنترل مشخصی اعم از سخننگاری درباره‌ی واژه‌ها، جمله‌ها یا محتوای گفت‌گوها به‌عم‌ل‌ن می‌آید و فقط از میان آنها گزینش عناصری برای خواندن و نوشتن صورت می‌گیرد، این روش را باید «روشی شاگردمحور» (دانش‌ت‌زندگی، ۱۳۸۵؛ دیکسون و سرون^۱، ۱۹۸۳؛ کوران، ۲۰۰۷؛ ون آلن و آلن، ۱۹۷۶). این رویکرد که درش‌مار‌ری کرده‌های کلی^۲ آموزش زبان‌ق‌رار دارد، مهارت‌های زبانی را از هم‌تف‌کیکن‌ن می‌کند، بل که زبان شفاهی کودک و توانمندیهایی را که وی پیش از شروع آموزش می‌کسب کرده، فریبنا و پایه اصلی آموزش وی قرار می‌دهد. هال (۱۹۸۱) برخی از ویژگی‌های عمده این رویکرد را چنین برمی‌شمارد: (۱) چینه‌س مواد آموزشی از سوی فرگ‌گیرندگان؛ (۲) دخیل بودنت‌مامی مهارت‌های‌کارت‌باطی‌عی‌نی گوش دادن‌س‌خن‌گفت‌ن، خواندن و نوشتن؛ (۳) برطرف ساختن مش‌کلات‌س‌تور‌زبان و واژگان از طریق به‌کارگیری زبان دانش‌آموزان؛ (۴) خلاقیت و فردگرایی در آموزش‌ن‌قل‌از‌تیلور^۳، ۱۹۹۲).

دادستان (۱۳۸۵)، درتیبی‌ن‌رشد‌مهارت‌های‌نوشتن با اشاره به پژوهش‌های انجام شده، تحول‌م‌تن‌های‌نوشتاری را‌کند‌می‌اند. وی به‌نقل‌از‌روندال و سرون^۴ فیل‌ند‌تحول‌روان‌شناختی‌زبان‌نوشتاری را این‌گونه بیان کرده‌س‌ل‌ت: (۱) بی‌نظمی افکار و گامحتی‌ن‌اتوانی در بیانت‌مامی افکار خود در خلال سال‌نخستین‌تحصیلی؛ (۲) سازماندهی کامل و مهارت‌افکار در سالپن‌جم‌ی‌ف‌زایش‌عناصر و طولانی شدن م‌تن‌ها.

1- Dixon & Nessel

2- Whole - Language Approach

3- Taylor

4- Rondal & Seron

ن نتیجه آنگه در فطی ند زبان آموزی ، سال اول و سالین جلب تدایی را بایبده صورت دو قط بلفراطی دوبرابر سالهای دیگر قرار داد و این دو سال را کببب تصحیح ح هت نیسی و باز ساخت دهیاخت صاص دارند، باید به عنوان مهترین سالهای بنلش دن بیان نوش تاری در نظرگؤفت.

بس یاری از متخص صان زبان آموزی و برنامه ریزی درسی برآلند که دانش آموزان در پایان سالین جم مقطع بتدایی باید درینج مقوله یا خرده مهارت اصلی بیان نوش تاریبده مهارت هایضبی هت یافته بل ندرن دی، ۱۳۸۵؛ فرخ مهر، ۱۳۸۳). اینینج مقوله بورتن داز: (۱) توصی ف شی ءش خص یوضعی ت؛ ۲. خاطر فی سی؛ ۳. خلاصه نیسی؛ ۴. داستان نیسی؛ ۵. نامه نیسی.

وور^۱(۲۰۰۲)، درم قدمه پڑوه شیپ یرامون کاربرد ری کرت تجربه زبانی در آموزش زبان نلگلی سی ببزرگسالانض من اشاره به پیشینه تق ریباً صدس اله این رویکرد در سل تفاده از ت جارب شخصی به عنوان نیانیدگ یری بیان می کند که این رویکرد در دهه های هشتاد و نود میلادی در آموزش نلگلی سیبه عنوان زبان دوم برای دان ش آموزانی که پیش زمینه های فرهنگی و زبان شناختی ان دک داشتند، بلوفقی بتب ه کار گرفته شد.

ثبت وضبط زبان شفاهی و سل تفاده از آن به عنوان مبنای یادگی ری مهارت های آموش گاهی در طول یک سد فظلی ت رویکرد تجربه زبانی، بخشی سل ت که علی رغم ت مامی نغی یراتی که این ری کرد به خود دیده، هم چنائب ت مانده سل ت. این ثبت ت قی بی به ارائه اصولی در کاربرد این رویکرد منجر شده سل ت که بکس ون ونسل (۱۹۸۳) آن را در یک فطی ندی ینج مرح له ای نشان داده اند. ن خت معلم و دانش آموزان بح ثی رلپ یرامون یک موضوع برای ارائه در ام لا آغاز می کن ند. مشاه دات و نظرها بیان می شوند و مهارت های زبان شفاهی پشت بیانی و تقی ت می گ ردند. سپس دانش آموزان یک پلخ یا یک داستان را برای معلم ه جی می کن ند که معلم آن رل بت و به عنوان مبنایی برای

آموزش خواندن سل تفاده می‌کند. در مرح له بعد دانش آموزان نوشته را چ ند بار- در صورت وجود شکرک ل با عمل م- می‌خوان ند تا در حد ام کان با آن آشنا شوند. کل ماتمن فرد داستان آموزش داده می‌شود و دیگر مهارت‌های ربط با خواندن از طریق غلط‌های جان بی ائله شده توسط معلم تقویت می‌شوند. در مرح له آخر، دانش آموزان با خواندن ن‌هایی که خود ه جی کرده انلبه خواندن متن‌های نفی سندگان دیگر هطت می‌شوند. این کار زمانی صورت می‌گ یرد که آنان مهارت خواندن را فراگرفت ه و ا فطی ند خواندن آشنا شده بل ند. بر این اساس و با توجه بپی شینه این رویکرد می توانست نباطن مودکه مداخ له آموزشی بفت نی بر رویکرد جربه زبانی بر مهارت بیان نوش تاری دانش آموزان تفاده یرت دارد و در این پژوهش، این سؤال مطرح سل ت که آیا مداخ له آموزشی بفت نی بر رویکرد جربه زبانی، بر مهارت بیان نوش تاری دانش آموزان پایین جلهت دایی نتیر دارد؟

روش پژوهش

روش: در این پژوهش از روش آزهشی و از طرحی ش آزمون پ س آزمون با گروه کن ترل (جدول ۱) سل تفاده شده سل ت که یکی از طرح‌های معت بر در تحقیقات آزهشی سل ت (سرمد، بازرگان و ح جازی، ۱۳۸۶). دیاگرام طرح بشکرک ل زیر سل ت:

جدول ۱: طرح پیش آزمون- پس آزمون بگروه کن ترل وگ تفن ش تصادفی

(E) گروه آزهشی	R	T1	X	T2
گروه کن ترل (C)	R	T1	-----	T2

جامعه ونمونه آماری: جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان دخ تر پایین جمبستان شهر طلفهان در سال تحصیلی ۸۸-۸۹ شکی ل داده سل تب سل- تفاده از روشن مونه گی-ری چ ند مرح له این مونه پژوهشان تخاب گردیللب تدا با روشن مونه گی-ری خوشه ای، آموزش و پرورش ناحیه طلفه هالت خاب و سپس ایدبستان‌های آن ناحیه، دوبستان دخ ترانه

گزینش‌ش‌دند و ان‌بین دانش‌آموزان آن‌دوبس‌تان ۵ نفر که در مهارت‌ان‌شان‌هی‌سی
ضعیف بودند، با نظر م‌علم‌ان‌تخاب و بمش‌ک‌لتصا‌دفی در دو‌گروه آزم‌ایش وکشت‌رل
گ‌ماردش‌دند.

بازارن‌دا‌زگی‌ری: بری گردآوری اطلاعات از آزمون م‌حقق ساخته‌سل‌تفاده گردید. این
آزمون مهارت بیان نوشتاری را درپنج خرده مهارت‌توصیری، ف، خاطره‌نی‌سی، خ‌لاصه
نی‌سی، داستان‌نی‌سی و نامه‌نی‌سی‌پ‌رسی می‌ک‌ند. پایایی‌ک‌ل آزمون با‌سل‌تفاده از روش
آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه گردید. همچنین آلفای کرونباخ خرده‌م‌قیاس‌ها برای خرده
مهارت‌ت‌هی‌ف ۰/۸۱، خ‌اطره‌نی‌سی ۰/۸۲، خ‌لاصه‌نی‌سی ۰/۷۸، داستان‌نی‌سی ۰/۸۰ و
نامه‌نی‌سی ۰/۷۶ و روایی م‌حتوایی آن‌ازس‌وی م‌تخص‌صان‌یزیلی د‌شد.

روش‌اج‌رای‌پ‌ژوهش‌پ‌س‌ازان‌تخ‌اب‌ن‌مونه‌پژوهشی‌بان‌ش‌آموزان‌دو‌گروه‌در
جلسه‌ای ب‌پ‌سل‌خ‌دهی به‌پ‌رش‌نام‌دموگ‌رافیک‌پ‌رداخت‌ند. پس‌ازن‌مرگ‌ذاری م‌فی‌فه‌ما و
تعی‌ین‌مره‌های‌ک‌س‌ب‌شده، واط‌م‌بنان‌ان‌رابری‌نس‌بی‌میانگین‌گروه‌ها از نظرن‌م‌ت‌جربه
زبانی، و عدم‌معناداری تفاوت‌ها، از هر دو گروه آزم‌ایشی وکن‌ترل، پیش‌از م‌دخل‌ف‌متغی‌ر
م‌ت‌قول (رویکرت‌جربه‌زبانی)، در کلیه‌خرده‌مهارت‌های م‌ت‌بط‌ب‌بیان‌نوش‌تاری‌پ‌یش
آزمون‌هایی به‌عمل‌آمد. در هر دو گروه آزمون وکشت‌رل طی‌پنج‌جلسه ۴۵ دقیقه‌ای‌پ‌یش
آزمون‌هایی درپنج خرده مهارت‌ت‌هی‌ف، خاطره‌نی‌سی، خ‌لاصه‌نی‌سی، داستان‌نی‌سی
و نامه‌نی‌سی‌پ‌رسی‌زار گ‌ری‌شد. از آنج‌ک‌ت‌ا‌کنون‌هی‌چ‌آزمون‌یلی‌ش‌مدی‌ل‌هن‌جای‌ابی
شده‌ای برای سنجش‌کلیه‌خرده‌مهارت‌های‌د‌خی‌ل‌در مهارت‌بیان‌نوش‌تاری‌در زبان
فون‌سی‌ت‌هی‌ش‌س‌ده‌سل‌ت، پژوهش‌گ‌وس‌ا‌ش‌س‌ورت‌سل‌یات‌ید و م‌تخص‌ص‌ان‌ش‌یب‌ت‌به‌تنظ‌یم
موضوعات‌ان‌شا بر اساس م‌حتوای کتاب‌های «بخوان‌یم» و «بنویس‌یم» ا‌ق‌دام‌ن‌مود. درکن‌
روش‌س‌عی‌س‌یار بر آن بود که موضوع‌ه‌ب‌ت‌جربه‌های دانش‌آموزان در ح‌وزه‌نوش‌تن
هماهنگی‌س‌یار داشته‌ب‌ل‌ند. پس‌ان‌رگ‌زاری پیش‌آزمون‌های‌ف‌وق‌وحت‌س‌اب‌هانگ‌ین و
ان‌حرف‌م‌عی‌ارن‌مره‌های دو گروه و ق‌ی‌د عدم‌معناداری تفاوت‌ها در دو گروه، دانش‌آموزان

گروه آموزشی به مدت شش جلسه در معرض مداخله آموزشی مبتنی بر رویکرد تجربی زبانی بر اساس دیدگاه کوران (۲۰۰۷) قرار گرفتند، که به شرح فی‌الذات: جلسه اول: هدف تاکیدی بر توجه جزئیات به کارگیری دانش زبانی دانش آموزان برای تصویری و درک روابط اجزا، جزئیات مل موس و کنش های قابل مشاهده درتصویرها. جلسه دوم: هدف یادآوری تمرین جلسه گذشته، تعریف شفاهی خاطرات قبل این خاطره به نقاشی. جلسه سوم: هدف به کارگیری تجربی قبلی در بازسازی متن خود-ساخته بر اساس تجربه. جلسه چهارم: هدف به کارگیری توجه و کنج کاوی برای کشف محیط پی رامون با استفاده از حسی های پنج گانه بینایی، بویایی، چشایی، لامسه و شنوایی) و ارائه گزارش شفاهی وکتبی از این تجربه. جلسه پنجم: هدف نامه نویسی و بیان نظرها و پیشنهادات شکر و قدردانی. جلسه ششم: هدف تمرین نامه نویسی، بیان نظرها شخصی و پیشنهادات. جلسه هفتم: هدف کشف فرق درت داستان پردازی بلخصی تها، نوشتن یک داستان گروهی و اجرای نمایشی آن. جلسه هشتم: هدف استفاده از داستان های نمایشی اجرا شده در ساخت کتاب بزرگ با کمک نقاشی تمرین خلاصه سازی داستان. روش تجزیه و تحلیله داده ها: برای تجزیه و تحلیله داده ها از روش های آمار تصفی و ملتن باطیله استفاده شد. با توجه به طرح تحقیق و با توجه به نوفر ضییه ها و داده های ه دست آمده و با استفاده از نرم افزار آماری SPSS از روش تحلیله کوواریانس مل استفاده گردید.

نتیجه پژوهش

چنان که بیان شد، مهم ترین سؤال این بود که آیا مداخله آموزشی مبتنی بر رویکرد تجربی زبانی، بر مهارت بیان نش تاری دانش آموزان پایه پنجمی تاثیر دارد؟

جدول ۲: مقایسه نمران گین و انحراف معیون مره های دانش آموزان در مهارت بیان نش تاری

گروه	میانگین		انحراف استل دارد	
	پس آزمون	تعلیلش ده	پس آزمون	پس آزمون
آزمایش	۶۸/۷۳	۸۲/۸۸	۵/۰۱	۵/۰۱
کنترل	۶۸/۰۷	۶۹/۲۲	۵/۹۴	۵/۸۲

چنانکه جدول ۱ نشان می‌دهد، میانگین نمره‌های نهایی گروه آزمایش و کنترول در پیش‌آزمون مهارت بیان‌نوش‌تاری تقریباً با هم برابر است، در حالی که میانگین نمره‌های نهایی گروه آزمایش در پس‌آزمون بالاتر از گروه کنترول است.

جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس اثری کرد تجربه زبلی بر مهارت بیان‌نوش‌تاری دانش‌آموزان

منابع غیری	مجموع مج ذرات	درجه آزادی	میانگین مج ذرات	نسبت F	سطح معناداری	مجم ذرات اتا	توان آزمون
یکش آزمون	۹۱۴/۴۲	۱	۹۱۴/۴۲	۷۵/۷۶	۰/۰۰۱	۰/۵۹۸	۱
گروه	۲۴۲۰/۱۵۵	۱	۲۴۲۰/۱۵۵	۲۰۰/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۷۹۷	۱
خطا	۶۱۵/۵۳	۵۴	۱۲/۰۶				
ککل	۳۱۷۴۹۰/۷۵	۵۴					

با توجه به نتایج به دست آمده در جدول ۳، F مشاهده شده ۸۷/۷۰۲ است که با در نظر گرفتن وضعیت گروهی تفاوت معناداری بین گروه‌های آزمایش و کنترول نشان می‌دهد ($p < ۰/۰۰۱$) بنابراین، می‌توان گفت که رویکرد تجربه زبانی بر مهارت بیان‌نوش‌تاری دانش‌آموزان اثر مثبت دارد و با توجه به معنادار بودن آن می‌توان گفت ۷۹٪ این تغییرات ناشی از اثرگذاری رویکرد تجربه زبانی است.

ج دول ۴: مقایسه میانگین و انحراف معیون مره‌های پیش آزمون پس آزمون

هلاش آموزان در خرده مهارت های پاتوش تار

متغیر	گروه	میانگین			انحراف استاندارد
		پیش آزمون	پس آزمون	تغییر دلیل شده	
خط انوشی	آزمایش	۱۳/۷۷۸	۱۶/۵۵۳۶	۱۶/۳۵	۱/۶۹۰۶۰
	کنترل	۱۳/۹۰۷۴	۱۴/۰۵۵۶	۱۳/۴۷	۱/۶۳۶۹۱
خلاصه نویسی	آزمایش	۱۳/۵۳۵۷	۱۶/۶۵۷۱	۱۶/۶۲	۱/۲۲۷۴۴
	کنترل	۱۳/۸۵۱۹	۱۴/۵۵۵۶	۱۴/۰۹	۱/۹۴۸۰۴
اهداف نویسی	آزمایش	۱۴/۰۰۰	۱۶/۹۴۶۴	۱۶/۷۴	۱/۷۵۵۰۹
	کنترل	۱۳/۳۳۳۳	۱۴/۲۴۰۷	۱۳/۹۲	۱/۸۳۶۴۴
نامه نویسی	آزمایش	۱۳/۸۲۱۴	۱۶/۵۳۵۷	۱۶/۴۱	۱/۴۵۲۵۱
	کنترل	۱۳/۶۲۹۶	۱۳/۳۵۱۹	۱۳/۴۶	۱/۵۰۵۲۱

همان گونه که جدول ۴ نشان می دهد میانگین مره‌های گروه آزهلی و کنترول در پیش آزمون در خرده مهارت های بیان ش تار تفاوت چن دانی ندارند، اما میانگین مره‌های گروه آزهلی در پس آزمون نسبت به پیش آزمون تفاوت زیادی کرده و بالاتر است.

ج دول ۵: نتایج تحلیل ک و واریانس سنی به کاکری ری کرد تجربه زبانی پرن مره‌های گروه

آزمایش کنترول در خرده مهارت های پاتوش تار

خرده مهارت	منابع نظری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری	مجدورات	توان آزمون
خطره نویسی	پیش آزمون	۳۱/۷۶۴	۱	۳۱/۷۶۴	۱۵/۳۶۹	۰/۰۰۱	۰/۲۳۲	۰/۹۷
	گروه	۹۵/۵۹۲	۱	۹۵/۵۹۲	۴۷/۲۵۳	۰/۰۰۱	۰/۴۷۶	۱
خلاصه نویسی	پیش آزمون	۵۳/۲۸۷	۱	۵۳/۲۸۷	۳۲/۱۹۸	۰/۰۰۱	۰/۳۸۲	۱
	گروه	۱۰۰/۱۰۴	۱	۱۰۰/۱۰۴	۶۰/۶۸۷	۰/۰۰۱	۰/۵۳۸	۱
داستان نویسی	پیش آزمون	۵/۵۶۸	۱	۶۵/۵۶۸	۳۲/۳۸۳	۰/۰۰۱	۰/۳۸۴	۱
	گروه	۶۶/۰۴۷	۱	۶۶/۰۴۷	۳۲/۶۲۰	۰/۰۰۱	۰/۳۸۵	۱
نام نویسی	پیش آزمون	۱۴/۶۶۵	۱	۱۴/۶۶۵	۷/۳۵۳	۰/۰۰۹	۰/۱۲۴	۰/۹۸
	گروه	۱۳۲/۱۹۳	۱	۱۳۲/۱۹۳	۶۶/۲۸۴	۰/۰۰۵	۰/۵۶۰	۱

با توجه به نتایج به دست آمده در جدول ۵، F مشاهده شده با در نظر گرفتن تنوع ضعیف گروهی، تفاوت معناداری بین گروه‌های آزمایشی و کنترل نشان می‌دهد ($p < 0.001$). بنابراین، می‌توان گفت رویکرد تجربه زبانی بر نمره نهایی دانش‌آموزان در خرده مهارت‌های بیان نوشتاری تأثیر مثبت دارد و با توجه به معجزه‌آمیز می‌توان گفت (۴۷٪) خاطره‌نویسی؛ ۵۳٪ خلاصه‌نویسی؛ ۳۸٪ داستان‌نویسی؛ ۵۶٪ نامه‌نویسی، این تغییرات کلی از تأثیر رویکرد تجربه زبانی بر خرده مهارت‌های بیان نوشتاری است.

بحث و نتیجه‌گیری

دیپ‌ژوهش حاضر بر مبنای رویکرد تجربه‌ی مبتنی بر مهارت‌های نوشتاری دانش‌آموزان بررسی شده است. هدف از این تحقیق، مطالعه تأثیر راه کارهای ارائه شده در رویکرد تجربه زبانی به عنوان رویکردی کلی بر مهارت بیان نوشتاری دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان مد نظر بوده است. با استفاده از طرح پژوهشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و استفاده از تحلیل کوواریانس، نتایج به دست آمده نشان داد که در تمام خرده مهارت‌های بیان نوشتاری، تفاوت معناداری بین گروه‌های آزمایشی و گواه از لحاظ زایش نمره‌های پیش‌آزمون به پس‌آزمون وجود داشته و کلیت تفاوت‌ها همگی در سطح کم‌تر از ۰/۰۰۵ معنی‌دار بوده است. این نکته گویای تأثیر مثبت رویکرد تجربه زبانی بر مهارت بیان نوشتاری است.

نتایج این پژوهش با یافته‌های سایر پژوهشگران هم‌سو بوده است؛ از جمله مطالعه کوران (۲۰۰۷) که به‌کارگیری رویکرد تجربه زبانی را به‌عنوان یک یونیت تجربه‌های قبلی شاگردان از سطح معناداری بالایی برخوردار دانسته است، وی دریافت است که بیان رویکرد از طریق تأثیر بر مهارت خواندن، موجب بهبود عملکرد نوشتن دانش‌آموزان در مهارت نوشتن می‌گردد. همچنین، لایو، کلک‌ل و مونرو (۲۰۰۲) نیز در اقدامی پژوهشی بر روی کودکان ۵-۱۱ ساله نشان دادند که روش مبتنی بر رویکرد تجربه‌ی زبانی تأثیر

معن‌اداری برگس-ترواژگان-توانایی توصیف-توانایی ربط-تنگری و خودبی-انگاری دانش‌آموزان داشته‌سلسلت مون‌تاژیو (۱۹۹۵) نیز در پژوهش خود به‌کارگیری این رویکرد را موجب بهبود عملکرد زبان‌آموزان نگلیسی در فرایندهای نهایی تولید متن نظیر ی-رایش و تولید معناداضت. هودلسون (۱۹۸۴ و ۱۹۸۹)، ریگرد تجربوبانی را بعمل-ت توجه به یادگیری معنادار و ارتباط آموخته‌ها بلشناختقبلی در آموزش مهارت‌های خواندن و نوشتن مؤثر دانسته‌سلسلت.

این پژوهش از منظر به‌کارگیری جارب معنادار دانش‌آموزان به‌عنوان پایه پیش فرض نوشتن بپژوهش احمدی و امین مقسی (۱۳۸۰) که-تتیر آموزش مهارت‌های شت‌گانه اجتماعی را بر مهارت‌اش بلروبی کردن-د و یلفتن-د که آموزش مهارت‌های اجتماعی فزایش میانگین مره‌های‌شای دانش‌آموزان پایه سوم را دپی-د دارد، هم‌ویی هلت. مهارت‌های اجتماعی بخشی ازت جارب فرد در تعامل و رویارویی با محیط-لفراد راضان می‌دهد که خود می‌تواند محرک و عامل‌پییات شویق نوشتن باشد.

از آنجا که رویکرد جربه‌زبانی امیت فراوانی برای فرایند تولید متن قائل-سلسلت و به سازماندهی، ترجمه افکار به واژگان و جملات، بازخوانی و ی‌رایش م-تن امی-تفراوانی می‌دهد، می‌توان اثر مج موعه راهبردهای شناختی را در فریند بککارگیری آن مشاهده نمود. از این منظر، نتایج پژوهش اخیر با نتایج پژوهش آدم زاده (۱۳۸۰) که اثر راه‌بردهای شناختی و فراشناختی را بران‌شانیسی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری بپروسی-نمود، هم‌سوسلت. وی نشان داد که آموزش فرایندهای دخیل در نوشتن تفاوت معناداری را میان گروه آزهشی و گواه در همپنج ج فریند برنامه‌ی‌زی‌س سازماندهی، نوشتن، ی‌رایش و اصلاح موجب می‌شود.

این پژوهش نیز با محدودیت‌های مواجهه بوده‌سلسلت که هر تعمیم-نتیج بلد اختیاط ن‌مود؛ از جمله نمونه پژوهشی و ابزار اندازه‌گیری. با وجود محدودیت‌ها و با توجه به نتایج پژوهش می‌توان گفت ملخله‌بتنی بر رویکرد جربه‌زبانی بر مهارت‌بیلان نوشتاری دانش‌آموزان تأثیر دارد و سلسلتفاده از آفب-آموزگاران و عمل‌مانی‌شین‌هاد می‌گردد.

پژوهشگران نیز می‌توانند در راستای تکمیل این پژوهش به اثربخشی رویکردهای تجربی زبانی بر مهارت خواندن در پایه‌های مختلف مقطع‌بستان پرداخته و یا تأثیر آن را بر مهارت بیان نوشتاری دانش‌آموزان پسر مورد توجه قرار دهند.

منابع

آدم‌زاده، فاطمه. (۱۳۸۰). **تأثیر آموزش راه‌بردهای شناختی در طریقه‌های یادگیری**. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران.

آذری نجف‌آبادی، الله‌وردی. (۱۳۶۴). **یادگیری زبان و روش‌های یادگیری زبان**. تهران: انتشارات واحد فوق‌برنامه بخش فرهنگ و فرهنگ‌پژوهی جهاددانشگاهی مرکز. اح‌مدی، سیداحمد و ملی‌نم‌قدسی‌شی‌رین. (۱۳۸۰). **تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر ان‌شای دانش‌آموزان پایه‌سوم تالیفی فصلنامه تعلیم و تربیت**، ۱۷(۲)، ۶۶، ۱۰۶-۹۵.

بارودی، سلماعی‌ل. (۱۳۸۶). **درآمدی فنی‌فکری بر روش‌های یادگیری**، اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز.

بخت‌یارن‌صرا‌آبادی، حسن‌علی و نوروزی، رضاعلی. (۱۳۸۴). **راه‌بردهای یادگیری در هزاره سوم**، قم: انتشارات سماء قلم. براون، اچ. داگلاس. (۱۳۸۱). **طریقه‌های یادگیری و آموزش زبان**، ترجمه: منصور فهیم، تهران: زهن‌ما.

تاتار، علی‌رضا. (۱۳۸۳). **رابطه نگارش خلاق و پیشرفت در ساختار جمله**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم و ادبیات خارجی دانشگاه گوتنبرگ، تهران. دادستان، پریخ. (۱۳۸۵). **اخ‌لال‌های زبان (روش‌های تشخیصی و باندرووی، روان‌شناسی اختیاری، یضرح‌ولی ۳)**، تهران: انتشارات سمت.

دلاور، علی. (۱۳۸۶). روش های آماری در روان شناسی و علوم تربیتی، تهران: دانش گاه پیام نور.

رحماندین ت، مصط فی. (۱۳۷۷) **قصه گویی، اهمیت و راه و رسم آن**، تهران: انتشارات رشد.

زندگی، به من. (۱۳۸۵). **روش ت در سبب ان ف ا رسی در دوره دبستان**، تهران: نس م ت. سرمد، زهره ؛ بازرگان، عباس و ح جازی، لاهه. (۱۳۸۶). **روش های تحقیق در علوم رفتاری**، تهران: نشر آگاه.

سلی می، م عود. (۱۳۸۶). **اختلالات یادگیری: مهارت نوشتاری، م ا ن ا م ه ت علیم و ت ب ی ت** است ثنائی. ۷۵، ۱۳-۳.

شکلگان، فروغ. (۱۳۸۴) **شبی و ه های ر ک ب ردی آماده کردن ک ب و ک ان و نوجوانان برای نوشتن خلاق**، تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. شرک بیا، منصوره. (۱۳۸۳) **تحلیل محتوای کت ب ف ا رسی در دوره ابتدایی ب ت و ج ب ه آموزش مهارت های ارتباطی**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانش گاه شهید بهشتی تهران.

ضرغامیان، مه دی. (۱۳۸۳). **زبان شناسی و آموزش و پرورش (راه نمای آموزش مهارت های زبانی در دبستان**، تهران: انتشارات شارم درسه.

ع نلی بی، مح م د. (۱۳۸۵). **مبانی زبان آموزی کودکان و روش ت دریس مهارت های زبانی**، تهران: رسانه تخصصی.

فرخ مهر، حسین. (۱۳۸۳). **نگاشتا، چهارم و پنجم دبستان**. تهران: عابد.

فیض شیخ الاسلام، فائزه. (۱۳۸۶). **قدم های بر خلاقیت نمایشی برای کودکان الگ و ها، روش ها و نونه ها**، تهران: انتشارات م درسه.

گل لاور، جان، ای و برونینگ، راجراچ. (۱۳۸۵). **روان شناسی تربیتی ط ل و ل و ر ک ب رد آن**، ترجمه بعین قی خ رازی. تهران: مرکز نشر دانش گاهی.

مح مدپور، علی ت الله. (۱۳۸۳). **آموزش فر در مدارس دوره ببت دایی (م بانی نظری، رپوک ردهاوی ژگی ها)**، تهران: مؤسسه فرهنگئی هلی تبوبی ت.
ش کوه الئی نی، مهدی. (۱۳۷۹). **ت ویف و آموزش زبان فارسی**، مشهانت شارادتاش گاه فردوسی.

والاس، جرال د و م کلافلین، جی مز. آ. (۱۳۶۹). **فاتوانی های یایی ری (مفاهیم و وی ژگی ها)**. ترجمه: حمدت قی هئشی طوسی، مشه د: مؤسسه آستان قدس رضوی.
هومن محی درعلی. (۱۳۷۳). **اسئنی باط آماری دپ ژوهش رفتاری**. تهران: دیبا.

Bearne, E. (2002). *Making progress in writing*. London: Routledge Falmer.

Brooks, A., & Grundy, P. (1998). *Beginning to write: Writing activities for elementary and intermediate learners*. London: Cambridge University Press.

Brown, H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. 3rd edition. NJ: Prentice Hall Regents.

Chand, Sh, T. (2002). *Modern methods of language teaching*. Dehli: Sarup Souns.

Curran, S. (2007). *Using the language experience approach as a part of differentiated literacy instruction*, Minnesota: Hamline University Saint Paul.

Daniels, H., Zemelman, S., & Bizar, M. (1999). Whole language works: Sixty years of research. *Educational Leadership*. 57, (2), 32-37

Dixon, C. N, & Nessel M. D. (1983). *Language experience approach to reading and writing: Language experience reading for second language learners*. Hayward, CA: Alemany Press.

Gregg, N. (1995). *Written expression disorders. Neuropsychology and cognition series*. Boston: Kluwer Academic

- Hall, M. (1981). *Teaching reading as a language experience (3rd Ed)*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Labbo, L. D, Eakle, A. J & Montero, M. K. (2002). *Digital language experience approach: Using digital photographs and software as a language experience approach innovation*, reading online
- Milner, J & Grant, J. (2008). *the language experience approach in second grade reading*. Thesis for the degree of master of arts in teaching. Sierra Nevada College. Retrieved in [www. sierranevada. edu](http://www.sierranevada.edu)
- Montague. N. (1995). The Process oriented Approach to teaching writhing to second language learner. New York, *State Association for Bilingual Journal*, 10, 13-24
- Nessel, D. D & Jones, M. B. (1981). *The language experience approach to reading*. New York: Teachers' College Press
- Sears, S. (1999). The development of reading strategies in a whole language classroom, *Reading Psychology*, 20(2), 91-105.
- Singer, B. D, & Bashir, A. S. (2004). *Empower: A Strategy for teaching Students with language learning disabilities how to write expository test*, In E. Silliman & L. Wilkinson (EDS), *Language and Literacy learning*. New York: Guilford press
- Stone, C. Addison, R. Silliman, E & J. Ehren, B. (2004). *Handbook of language and literacy development and Disorders*. New York: Guilford Press
- Taylor, M. (1992). *The language experience approach and adult learners, National Clearinghouse on Literacy Education Washington*. Retrieved. http://www.Cat.Org/caela/eslres_sources/digest/ELA.html
- Van Allen, R & Allen, C. I. (1976). *Language experiences in reading*. New York: Houghton Mifflin Company
- Wurr, A. (2002). Language experience approach revisited: the use of personal narrative in adult L2 literacy instruction, *The Reading Matrix*, 2(1), 45-47.