

تأثیر تکنیک‌های کپی - پوشش - مقایسه و خوداصلاحی فوری بر پیشرفت دیکته و یادآوری املاي لغات فراگیران زبان انگلیسی ایرانی در پایه نهم

لیلا وفايي*

کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، پردیس علوم و تحقیقات قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

نرجس اشعري تبار**

استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، پردیس علوم و تحقیقات قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۲/۲۹، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۸/۰۶، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۶)

چکیده

هدف اصلی این تحقیق بررسی تأثیر استفاده از تکنیک‌های خودکنترلی کپی - پوشش - مقایسه و خوداصلاحی فوری، بر یادگیری املاي لغات است. در این پژوهش، محقق با یک طرح شبه تجربی، تأثیر استفاده از این تکنیک‌ها را روی ۹۴ دانش‌آموز دختر پایه نهم، در دو گروه تجربی و یک گروه کنترل، بررسی و مقایسه کرد. پس از برگزاری آزمون سطح مبتدی نلسون، تست پیش‌آزمون اجرا شد. ۳۵ لغت برگرفته از کتاب درسی آن‌ها، پس‌آزمون اول انجام شد. برای بررسی تأثیر استفاده از این تکنیک‌ها بر میزان به‌یادآوری لغات، پس‌آزمون دوم بعد از ۲۵ روز اجرا شد. نتایج تحلیل آماری آنکوا نشان داد؛ تکنیک کپی، پوشش، و مقایسه، بیشترین تأثیر را در یادگیری دیکته لغات و به خاطر سپاری آن‌ها دارد. دبیران می‌توانند کلاس‌های سنتی خود را با استفاده از این شگرد پویاتر کنند و دیکته دانش‌آموزان را تقویت کنند.

واژه‌های کلیدی: کپی - پوشش - مقایسه، خوداصلاحی، خودکنترلی، پیشرفت املا، یادآوری املاي لغات.

* E-mail: leila.vafaei93@gmail.com

** E-mail: narcis.ashari@gmail.com نویسنده مسئول:

۱- مقدمه

دیکته یا هجی کلمات به‌عنوان یک مهارت مهم برای زبان آموزان تلقی می‌شود. بر اساس یافته‌های جوشی، تریمن، موت و کارک^۱ (۲۰۰۸) مهارت و توانایی دیکته صحیح در تسهیل یادگیری خواندن و نوشتن، نقش دارد و دانش آموزان را قادر می‌سازد تا به‌جای توجه به‌هجی کلمات، بر مفهوم کلمات تمرکز کنند. نگارش تاثیر گذار و دقیق یکی از مهارت‌های گستره شناختی است. نوشتار فرآیند شناختی انتقال افکار و عقاید به‌صورت پیامی نوشتاری است که مستلزم تفکر مستمر و پایدار در دوره قابل توجهی از زمان است. از این رو دیکته را می‌توان هنر ارائه صحیح افکار، عقاید، و انگاره‌ها در غالب پیام نوشتاری دانست که با هدف ایجاد ارتباط انجام می‌گیرد (محمدی و گرجیان، ۲۰۱۵: ۱۹۷). آن‌ها اظهار داشتند که: برای خوب نوشتن نه تنها لازم است که نویسنده به‌دیکته و املا لغات توجه کند، بلکه باید نسبت به‌ایجاد یک نوشته منطقی و صحیح هم خلاقیت داشته باشد. املا ضعیف، نویسنده را در انتخاب واژگان محدود می‌کند که این کار تاثیری منفی در ایجاد خلاقیت می‌گذارد و گاهی نیز منجر به‌قطعات نامنسجم می‌شود. بنابراین ضرورتی جدی به‌نظر می‌رسد که توجه به‌نگارش صحیح لغات نه تنها برای دانش‌آموزان، بلکه برای همگی زبان‌آموزان ایرانی به‌طور کلی و در تمام سطوح، لازم است که در ارتباط نوشتاری قوی باشند و همچنین از نقش مهم دیکته صحیح لغات در موقعیت تحصیلی خود درک درستی داشته باشند.

درجایی دیگری، اسنو، گریفین و برن^۲ (۲۰۰۵) درباره اهمیت واقعی املا برای خواندن اینگونه شرح می‌دهند: "املا و خواندن براساس یک بازنمایی ذهنی مشابه از یک لغت بنا شده‌اند. آشنایی با شکل صحیح نوشتاری کلمات، باعث تسلط و مفهوم‌سازی بیشتر در روان‌خوانی می‌شود." با توجه به‌اینکه دیکته نقش مهمی در نوشتن دارد موت^۳ (۲۰۰۵)، اظهار داشت که نوشتن، بیشتر از خواندن، یک فرایندی ذهنی است که به‌استقرار خودکار یا یادگیری ناخودآگاه مهارت‌های اولیه، مانند دست‌خط، املا، دستور زبان و نقطه‌گذاری بستگی دارد. در نتیجه، یادگیری دیکته لغات، نویسنده می‌تواند توجه بیشتری به‌عنوان، سازماندهی، انتخاب لغت و نیاز مخاطبان داشته باشد. املا ضعیف، نویسنده را فقط به‌نوشتن کلماتی محدود می‌کند که هجی صحیحش را می‌داند و این کار باعث از دست دادن شیوایی کلامی و

1. Joshi, Treiman, Carreker, & Moats

2. Snow, Griffin, & Burns

3. Moats

عدم ارائه مطلب مناسب، برای تفهیم موضوع اصلی نوشتار و تاکید بر روان‌نویسی و ارائه صحیح عقاید و افکار نویسنده می‌شود. از مطالب بیان شده می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از ساختاری موثر برای دیکته قابل قبول به نظر می‌رسد و همچنین ممکن است این راهکار باعث پیشرفت در روانخوانی و روان‌نویسی هم بشود. با توجه به یافته‌های هال^۱ (۲۰۱۴)، "به دلیل این‌که دانش‌آموزان املايي برای پیشرفت در خواندن و نوشتن در کودکی بسیار مهم است، از آموزش صریح و راهبردهای متفاوتی باید بهره گرفت تا مزایای آموزش درست‌نویسی در دوره ابتدایی به حداکثر برسد." بنابراین یکی از وظایف مدارس تاکید و دقت روی راهبردهای املايي به صورت موثر، پویا و کارآمد است.

املا گستره‌ای است که به علت ماهیت زبانی، بیشتر معلمان از آن به عنوان یکی از چالش‌های تدریس یاد می‌کنند. روش‌های رایجی مانند فهرست لغات از پیش تنظیم شده، امتحانات هفتگی و استفاده از متون کتاب‌های درسی معمولاً به عنوان ابزاری برای کنترل و مدیریت این مشکلات در بحث تدریس هجی کلمات و همچنین به عنوان راه حلی برای کلاس‌های غیر همگن در این زمینه بخصوص استفاده شده است (پوش، ۲۰۱۰^۲). با در نظر گرفتن نیاز دانش‌آموزان در نظام جدیدالاجرای یادگیرنده محور و فرصت محدودی که در مدارس برای تدریس زبان انگلیسی در نظر گرفته شده است، ارائه تکنیک یا تکنیکی که بتواند در این شرایط، کارایی و پویایی خود را حفظ کند و نتیجه مطلوبی داشته باشد، از نیازهای قابل تامل در نظام آموزشی ایران است. تکنیک‌های خوداصلاحی فوری و کپی-پوشش-مقایسه دو نوع از تکنیک‌های خودکنترلی‌اند که هم مفید، ارزان و آسان بوده و هم برای آموزش دیکته بطور موثر و هم برای یادگیری سایر مهارت‌های اصلی توصیه شده‌اند. مطالعات بسیار در تاریخچه راهبردها (بکاربورگینو، وایتمن و جانسون، ۱۹۸۰؛ دیویس و هاجیکک، ۱۹۸۵؛ کامان و ونگ، ۱۹۹۳؛ وواچلکا و کاتز، ۱۹۸۰؛ به نقل از اسمیت، دیتمرواسکینر^۳، ۲۰۰۲) نشان می‌دهد که تکنیک‌های خودکنترلی یا خود نظارتی، عمدتاً در توانایی‌های یادگیری موثرند و باعث می‌شوند که دانش‌آموزان مهارت‌های یادگیری را بدون استرس و در نهایت اعتماد به نفس کسب کنند و قدرت خودارزیابی آن‌ها فعال می‌شود.

با یک نگاه اجمالی به کلاس‌های زبان انگلیسی در پایه متوسطه اول در ایران، این نکته بنظر

1. Hall, A. H.

2. Bush, H

3. Smith, T. J., Dittmer, K. I. & Skinner, CH. H

می‌رسد که اعمال یک روش آموزشی برای تدریس و یادگیری هجی صحیح کلمات از سطوح پایین، فوریتی اجتناب‌ناپذیر است. در حال حاضر، داشتن توانایی در نوشتن املاهای صحیح لغات، مورد توجه جامعه قرار گرفته است که این امر به دلیل وجود ارتباط گسترده‌ای است که از طریق ایمیل‌ها، وب سایت‌های شخصی، وبلاگ‌ها و سایر استفاده‌های اینترنت امکان‌پذیر است. در واقع زبان‌گفتاری و نوشتاری در ترقی و پیشرفت اقتصادی- فرهنگی اشخاص موثر است و حتی رشد فناوری نتوانسته است که نیاز به دانش‌آملاهی را با جایگزینی مقوله‌های دیگر برطرف کند (یانگ^۱، ۲۰۰۷).

اینگونه بنظر می‌رسد که راه حل این معضل، اجرای رویکرد آموزش ارتباطی زبان^۲ در کلاس‌های درس دانش‌آموزان ایرانی است. این روش از چند سال پیش بطور عملی در کلاس‌های زبان مدارس ایرانی به اجرا درآمده است، ولی شناخت زبان‌آموزان و همچنین معلمان زبان انگلیسی با ویژگی‌ها و اصول این روش به حد کفایت نیست، که این امر، خود یکی از عوامل بروز چنین مشکلاتی در بحث تدریس است. با توجه به زمان کوتاه و محدود کلاس‌های درس مدارس، بایستگی استفاده از راهبردهایی که بتوانند با این زمان اندک متناسب، موثر و کارآمد باشند و یادگیری مهارت‌های تحصیلی را به شیوه خود مدیریتی آموزش دهند، بخوبی احساس می‌شود و همچنین میباید این راهبردها و تکنیک‌ها بگونه‌ای باشند که به‌عنوان فعالیتی پویا و کارا یا فرا برنامه در کلاس‌های سطح پایین‌ترین قابل اجرا و استفاده باشند.

بنابر آنچه بیان شد و با توجه به اهمیت درست‌نویسی و آژه‌ها (دیکته) در آموزش زبان و رابطه آن با روان‌خوانی و روان‌نویسی و با توجه به اینکه در ایران به‌میزان لازم تحقیق‌های جامع و کاربردی در زمینه یادگیری و آموزش درست‌نویسی و آژگان انجام نشده است، هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیرات استفاده از دو تکنیک یا تکنیک خودکنترلی (کپی- پوشش- مقایسه و خوداصلاحی فوری) بر دیکته دانش‌آموزان پایه نهم ایرانی میباشد. در این پژوهش سعی شده است به پرسش‌های زیر پاسخ داده شود:

۱- آیا تفاوت آماری معناداری میان اثرات استفاده از تکنیک‌های کپی- پوشش- مقایسه و خوداصلاحی فوری و روش سنتی آموزش املا بر پیشرفت در توانایی یادگیری املاهای دانش‌آموزان پایه نهم وجود دارد؟

1. Young

2. Communicative Language Teaching (CLT)

۲- آیا تفاوت آماری معناداری میان اثرات استفاده از تکنیک‌های کپی- پوشش- مقایسه و خوداصلاحی فوری و روش سنتی بر میزان به‌یاد سپاری طولانی املاي درست واژه توسط دانش‌آموزان پایه نهم وجود دارد؟

۲- پیشینه پژوهش

۱-۲- ارتباط املا و مهارت‌های خواندن و نوشتن

املا، نوشتن و خواندن مهارت‌هایی اند به‌هم مرتبط و وابسته‌اند، بطوری که پیشرفت در نوشتن املاي صحیح کلمات در نهایت به تسلط در خواندن و نوشتن منجر می‌شود. جوشی و همکارانش^۱ (۲۰۰۸: ۹) این رابطه را اینگونه توصیف کردند: (بین املا و درک مطلب خواندن، ارتباط زیادی وجود دارد که دلیلش می‌تواند وجود منشا مشترک مهارتی وابسته به‌زبان به‌حساب آید. یک دانش‌آموز هر چه عمیق‌تر و کامل‌تر کلمه‌ای را بداند، این شانس را بیشتر دارد که آن کلمه را بهتر تشخیص دهد؛ هجی یا تعریف کند و آن را در جای مناسب در گفتار و نوشتار استفاده کند).

پیامد املاي ضعیف در نوشتن و خواندن کاملاً واضح است. با در نظر گرفتن مهارت خواندن، املاي معیوب و ناقص مانع رمزگشایی صداها می‌شود (فورمن، فرانسیس، فلچر، اسکات چیدر و متا،^۲ ۱۹۹۸) و در ارتباط با مهارت نوشتن، ناآگاهی از نوشتن صحیح کلمات، منجر به اجتناب از نوشتن لغات مورد نظر شده و از این رو، تنوع کمتر واژگانی را به‌دنبال دارد (موت، فورمن و تیلر،^۳ ۲۰۰۶).

۲-۲- جایگاه املا در آموزش و پرورش

به‌گفته دویس، اریکسون و جاکوبز^۴ (۲۰۰۷)، آزمون املايی هفتگی که به‌عنوان معیار اصلی برای املا تعریف شده است، بیش از حد در کلاس‌های درس امروز شایع است. آلدنرمن و گرین^۵ (۲۰۱۱) براین باورند که این کار باعث ایجاد سرخوردگی و کاهش انگیزه برای

1. Joshi, Treiman, Carreker, & Moats
2. Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider, & Mehta
3. Moats, Foorman, & Taylo
4. DuBois, Erickson, & Jacobs
5. Alderman, & Green

دانش‌آموزانی می‌شود که با درست‌نویسی کلمات و سواد متداول دست و پنجه نرم می‌کنند. مسئله حائز اهمیت دیگر، شیوه‌های آموزشی‌اند که نقشی کلیدی در ترغیب دانش‌آموزان برای یادگیری دیکته صحیح لغات دارند تا جایی که می‌توانند حس انگیزه و به ایجاد اعتماد بنفس را در میان زبان‌آموزان ایجاد کنند. این نویسندگان بر این باورند که معلمان می‌توانند با از بین بردن نگرش منفی دانش‌آموزان نسبت به دیکته و ایجاد تنوع در فعالیتهای خاص یادگیری املا کلمات چنین انگیزه مثبتی را ترویج دهند و تمایل دانش‌آموزان را به‌هیچ درست لغات با تطبیق و اجرای شیوه‌های آموزشی و کارکردهای صریح افزایش دهند.

در ایران بعد از دگرگونی نظام آموزشی و تغییر روش‌های سنتی به آموزش ارتباطی زبان^۱، بکارگیری یک سری راهبردها و کارکردهایی که با روش تدریس در این نظام هماهنگ باشد و بتواند اهداف آن را تامین کند، به‌عنوان یک نیاز و ضرورت حس می‌شود. براساس تحقیقات گلشن و ریگانی (۲۰۱۳)، دانش‌آموزان ایرانی در نوشتن و بخصوص در املا لغات دچار مشکل‌اند و این به‌دلیل مشکلاتی است که در تلفظ و املا کلمات دارند که ناشی از تفاوت بین نظام زبانی مبدا و مقصد است. از نظردهنو و یوسف‌وند (۲۰۱۳)، عدم تطابق یک به‌یک، بین آنچه می‌شنوند و آنچه باید بنویسند، یکی از دشواری‌های اصلی زبان‌آموزان است. وود، مورداک و کرونین^۲ (۲۰۰۲) به‌این موضوع اشاره کردند که روش‌های خودمدیریتی مانند خودکنترلی به دانش‌آموزان کمک می‌کنند که مستقیماً در تغییرات رفتاری خود درگیر شوند. نتایج بررسی آثار راهبردهای خودمدیریتی یا خودکنترلی روی آن‌ها در موفقیت‌های تحصیلی نشان داد که راهبرد خودکنترلی در بهبود کنشگری تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه موثر است.

۲-۳- راهبرد خودمدیریتی

خودمدیریتی یکی از پنج گسترده اجتماعی-عاطفی است که در نتیجه همکاری علمی، اجتماعی و آموزش عاطفی^۳ تعریف شده است. این راهبرد به‌توانایی‌های فرد برای کنترل و سامان‌بخشی هیجان‌گری اشاره می‌کند که این کنترل منجر به ایجاد رفتارها قابل قبول در جامعه میشود. اینکه فرد بتواند با نیازهای برآورده نشده‌اش کنار بیاید و یا به‌هنگام رودرویی

1. Communicative Language Teaching (CLT)

2. Wood, Murdock, & Cronin

3. Collaboration for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)

با موانع بتواند پایداری کند و برای خودش هدف‌گذاری کند، مجموع این رفتارها به‌عنوان یک راهبرد خودمدیریتی شناخته شده است (بندی و مور، ۲۰۱۰).^۱ آموزش خودمدیریتی تکنیکی است که دارای کاربردهای گسترده‌ای در میان دانشجویان، سطوح سنی و رفتاری، و ناتوانی‌های رفتاری است. این تکنیک شکل‌های مختلفی دارد که شامل خودنظارتی، خودارزیابی، و خودارتقای می‌شود (کارپنتر، موسی و کینگ سیر، ۱۹۹۷؛ فالک، دونالدپ، و کرن، ۱۹۹۶؛ لالی و شاپیرو، ۱۹۹۰ به نقل از کینگ سیر،^۲ ۲۰۰۶). از جمله این دسته راهبردها و تکنیک‌ها، تکنیک‌های کپی - پوشش - مقایسه و خوداصلاحی فوری شامل خودمدیریتی و خودکنترلی در گستره یادگیری‌اند.

۲-۴- تکنیک کپی - پوشش - مقایسه

این روش که به‌صورت گسترده‌ای در سطح کلاس استفاده می‌شود، شامل ارائه کاربرگ کپی - پوشش - مقایسه به دانش‌آموزانی می‌شود که قرار است واژه‌ای را هجی کند: کپی کلمه از یک نمونه؛ نوشتن کلمه از حافظه؛ مقایسه کلمه نوشته شده با نمونه و هجی دوباره کلمه (اسکولر، اورمن، کارتر، مک‌لافلین و دربای،^۳ ۲۰۱۱). در این روش معلم کلمه را برای دانش‌آموزان روی برد می‌نویسد یا به‌نمایش می‌گذارد و همزمان تلفظش را می‌خواند، دانش‌آموزان باید ظرف چند ثانیه کلمه را از روی برد در برگه‌های خود کپی کنند و همزمان با معلم تلفظ کنند. بعد کلمه توسط معلم پاک می‌شود و همان موقع دانش‌آموزان باید با تکیه به حافظه خودشان آن کلمه را با املاي صحیح بنویسند. به‌تناسب این که یک‌روش خودمدیریتی اعمال شده، دانش‌آموزان خودشان املاي کلمه نوشته شده را با املاي کلمه‌ای که از روی نمونه کپی کرده‌اند، با هم مقایسه می‌کنند. در صورتی که املاي نادرست نوشته شده بود، دانش‌آموزان روندی را که در پی می‌آید، تا سه بار ادامه دهند: (به‌کپی نگاه کنند، کپی را بپوشانند و کلمه مورد نظر را دوباره بنویسند).

کپی - پوشش - مقایسه روشی خودآموز است که شرایط پیشرفت در تحصیل و مهارت‌های خوداصلاحی را از طریق در معرض قرار دادن مکرر اطلاعات و بازخورد خوداصلاحی برای

1. Bandy, & Moore

2. King-Sears

3. Schuler, Everman, Carter, McLaughlin, & Derby

دانش‌آموزان فراهم می‌کند (مکلافلین و اسکینر^۱، ۱۹۹۶؛ اسکینر، مکلافلین و لوگان^۲، ۱۹۹۷). این تکنیک ارزان بوده و نیازی به آموزش گسترده برای اجرا ندارد. از آنجایی که در این تکنیک بیشتر از دوبار تمرکز بصری وجود دارد، برای یادگیری کلمات چند سیلابی و مشکل، مفید است (نیزوبلفویر، ۲۰۰۶).

۲-۵- تکنیک خوداصلاحی

تکنیک خوداصلاحی یکی از شش روش کارا برای آموزش املا در کلاس درس است. گزارش مطالعات گویای آن است که خطا و اصلاح فوری آن توسط زبان‌آموز، نقش مهمی در مهارت املائی دارد (آلبرووالش، ۲۰۰۴^۳). خوداصلاحی به‌عنوان روشی معرفی شده است که در آن دانش‌آموزان باید با مقایسه یک کلمه با غلط املائی با یک طرحواره، هجی کلمه را یاد بگیرند و سپس آن را با املائی صحیح بازنویسی کنند. این روند به‌عنوان عنصری مهم برای پیشرفت در یادگیری املائی صحیح لغات ذکر شده است (اسکینر و همکارانش، ۱۹۹۷؛ مک نیش، هرون و اکری^۴، ۱۹۹۲).

۳- پژوهش‌های انجام شده در زمینه آموزش املا

با بررسی مطالعات انجام شده در زمینه دیکته، روشن است که این مقوله مورد اهمیت و توجه خاص قرار داشته است. در نتیجه، استفاده از تکنیک کپی-پوشش-مقایسه، در کاراسکولر و همکارانش^۵ (۲۰۱۱)، بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی مبتلا به اختلالات شدید رفتاری ثابت شد که این روش در بالا بردن دقت املائی روی ۲۴۰ لغت متداول، موثر بوده است. در سال ۲۰۱۰، گریمز^۶ در تحقیقش (برنامه گسترش درست خوانی) روی آموزش آواها و قوانین آوانگاری برای یادگیری دیکته تمرکز کرد و به این نتیجه رسید که این نوع راهکار در یادگیری آواها و همچنین در یادگیری املائی لغات موثر بوده است. کیت و همکارانش

1. McLaughlin, & Skinner
2. Skinner, McLaughlin, & Logan
3. Alber, & Walshe
4. McNeish, Heron, & Okyere
5. Schuler, Everman, Carter, McLaughlin, & Derby
6. Grimes,
7. Open Court Reading program

۱(۲۰۰۶)، تأثیر تاخیر زمانی پیوسته^۲ و کپی- پوشش- مقایسه^۳ را در اکتساب و یادگیری، دوام و حفظ یادگیری و بکارگیری یا استفاده از املاي لغت آموخته شده، در خواندن متن روی سه دانش‌آموز مورد بررسی قرار دادند و نتیجه این تحقیق نشان داد کسانی که تحت شرایط کپی- پوشش- مقایسه آموزش دیده‌اند، املاي کلمات بیشتری را فرا گرفته‌اند و در واقع این روش در اکتساب و یادگیری املاي لغات موثرتر بوده است. افلهرتی، مکلافلین، دریای و وبر (۲۰۱۶)؛ من (۲۰۱۴)؛ کیث، مکلافلین و دریای (۲۰۱۲)؛ آلبر و والش (۲۰۰۴)؛ کسانی‌اند که روی دانش‌آموزان در کلیه سطوح با روش کپی- پوشش- مقایسه کار کرده‌اند و نتایج به‌دست آمده از این تحقیقات، بیانگر تأثیرات مفید و ارائه دهنده شواهد لازم و کافی برای اجرای این تکنیک است.

مبنی بر آنچه پژوهش‌گر در این راستا یافته است، بیشتر مطالعات انجام شده در ایران، در زمینه دقت نوشتاری، روان نویسی، خطاهای املاي و منبع خطاهای نوشتاری بوده است. املاي انگلیسی، قواعد منحصر به فرد خودش را دارد که هر زبان‌آموزی را درگیر می‌کند. حتی آن دسته از کسانی که زبان اول آن‌ها نوعی از الفبای رومی است. بیشتر دانش‌آموزان و معلمان از این‌که هیچ قاعده و قانون قابل اعتمادی برای املاي انگلیسی وجود ندارد، شکایت دارند. در واقع انگلیسی هم‌کنشی بسیار نظام‌مندی بین صدا و هجی دارد (چامسکی و هال، ۱۹۹۸؛ اسکان، ۱۹۷۰؛ ونزکی، ۱۹۷۰، به نقل از بالغی‌زاده و داداشی، ۲۰۱۱: ۱۳۰). بالغی‌زاده و داداشی (۲۰۱۱) تأثیرات دو نوع بازخورد؛ مستقیم و غیرمستقیم بر دو گروه از دانش‌آموزان دبیرستانی دو روستا را مورد مقایسه قرار دادند. بر اساس نتایج حاصل از این مطالعه، فرایند اصلاح و تصحیح که بطور مستقیم توسط معلم انجام شود و دانش‌آموز در این روند نقشی نداشته باشد، نه تنها مفید نیست، بلکه مانع پیشرفت دانش‌آموزان در دقت املاي مطلوب و ایجاد انگیزه برای این یادگیری می‌شود، افزون بر این می‌توان گفت که بازخورد غیر مستقیم اثرات موثرتر و بیشتری در بالا بردن دقت املاي دانش‌آموزان دارد.

در راستای انجام اینگونه تحقیقات، قنّدی و مقصودی (۲۰۱۴)، تأثیر بازخورد اصلاحی غیرمستقیم بر دقت املاي کلمات انگلیسی دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی را بررسی کرده‌اند و

1. Cate, Dunne, Erkfirlz, Kivisto, & wierzbicki
2. Constant Time Delay(CTD)
3. Cover-Copy-Compare(CCC)
4. Alber, Walshe; Mann; O'Flaherty, McLaughlin, Derby, Weber; Keith, McLaughlin, & Derby

نتایج حاصل از این مطالعه نقش مفید خوداصلاحی (هدایت شده توسط معلمان) را در ارتقای دقت املائی دانش‌آموزان دبیرستانی نشان داد. در این زمینه، دهنو و یوسفوند (۲۰۱۳)، با هدف بررسی اثر بازخورد مستقیم بر اشتباهات املائی روی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان، پژوهشی انجام دادند که نتیجه حاصله گویای آن بوده که بسیاری از دانش‌آموزان ایرانی به دلیل عدم تطابق یک به یک بین آنچه که آنها می‌شنوند و آنچه که باید بنویسند، با مشکلات بسیاری مواجه می‌شوند. در این تحقیق نشان داده شد، دانش‌آموزانی که به‌هنگام خطاهای نوشتاری بازخوردی دریافت می‌کنند، بیشتر تمایل دارند که حین ویرایش کردن، خودشان این خطاها را اصلاح کنند و این تمایل، نشان دهنده انگیزه اشتیاق آن‌ها برای تصحیح مطالب نوشتاریشان است.

در ارتباط با مقوله املا، تمایل بسیاری از محققان به انجام تحقیقات متنوعی در زمینه شناسایی خطاهای نوشتاری و یا بررسی منابع این‌گونه خطاها منوط و جلب شده است، بطور مثال: نوریان (۲۰۱۱)، برای پیدا کردن الگوهای خطا، ۳۰ عبارت نادرست بعضی از زبان‌آموزان ایرانی را تجزیه و تحلیل کرد و محمدی (۱۹۹۲)، به نقل از سعیدی و خدادوست، (۲۰۱۰: ۱۹۱) به‌همین منظور خطاهای گرد آوری شده از نمونه امتحانات نهایی زبان‌آموزان ایرانی در سطح مدرسه را بررسی کرد و به‌این نتیجه رسید که بیشترین خطاهای دانش‌آموزان خطاهای املائی است.

سعیدی و خدادوست (۲۰۱۰)، خلاصه تحقیقاتشان را درباره خطاهای نوشتاری اینگونه بیان کردند که منابع بالقوه اشتباهات املائی زبان‌آموزان ایرانی عمدتاً تفاوت بین نظام املائی زبان انگلیسی و فارسی نیست، در واقع حدود ۶۶ درصد خطاها، درون‌زبانی‌اند. در تایید کار این دو محقق، رستمی ابوسعیدی و برومند (۲۰۱۵)، نشان دادند که عوامل درون‌زبانی بیشترین تاثیر را در خطاهای زبان‌آموزان سطح پیشرفته دارند. گلشن و ریگانی (۲۰۱۵)، برای ارزیابی و تجزیه و تحلیل اشتباهات املائی در ایران در سطح مبتدی، پژوهشی انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که بیشتر اشتباهات املائی دانش‌آموزان مربوط به استفاده غلط از حروف صدادار و تلفظ نادرست می‌باشد و خطاهای ناشی از حذف کردن بالاترین نسبت خطاها (۵۹٪) را تشکیل می‌دهند. این محققان معتقدند که منابع دیگر خطا میان زبان‌آموزان ایرانی انتقال زبان مادری و نا آگاهی از نظام زبانی مقصد می‌باشند. به بیانی دیگر، نظام کاملاً متفاوت نوشتاری دو زبان فارسی و انگلیسی سرمنشا این خطاها است.

1. intralingual

به عقیده بالغی‌زاده و درگاهی (۲۰۱۱)، مشکل اصلی دانش‌آموزان در بسیاری از کلاس‌ها، ناتوانی در نوشتن املاي صحیح کلمات است و این به دلیل فقدان راهکاری مفید برای آموزش املا است. حفظ کردن طوطی‌وار که اغلب برای املا استفاده می‌شود، بیشتر به فراموش کردن لغت و عدم بکارگیری کلمه مورد نظر به هنگام نوشتن مطلب می انجامد. همان‌طوریکه مشهود است، بیشتر مطالعات انجام شده در زمینه علل و یا منابع ایجاد خطا توسط زبان‌آموزان ایرانی است و تحقیقات کمتری به مقوله تدریس یا استفاده از تکنیک‌های پویا و مفید پرداخته شده است. در این زمینه، می‌توان به پژوهش محمدی و گرجیان (۲۰۱۵) در زمینه تأثیر فعالیت‌های املاي مفهوم‌سازی، نامفهوم‌سازی، و سطح جمله^۱ بر بهبود خطاهای املاي هم‌کنشی - نوشتاری صدا / نماد در میان دانش‌آموزان دبیرستانی اشاره کرد. نتایج پایانی این پژوهش نشان داد که تکنیک‌های املاي در بهبود مهارت املاي زبان‌آموزان سال سوم موثر بوده است و در بین گروه‌های مفهوم‌سازی، نامفهوم‌سازی، و سطح جمله دانش‌آموزانی که از تکنیک مفهوم‌سازی^۲ استفاده می‌کردند، موفق‌ترین گروه بوده‌اند.

خیبری و رضاقلی‌زاده (۲۰۱۶)، در راستای آموزش املا، این کار را با روش تقویت هوش و حافظه از راه قیاس منطقی^۳ و دانش صدا و پژواک^۴ بر پیشرفت لغات و قدرت یادآوری زبان‌آموزان ایرانی را مطالعه و بررسی کردند. نتیجه‌های برآمده از مطالعه حاصل از این مطالعه شواهد حاکی از کاهش اشتباه و خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان بود. در واقع یادگیری دانش‌آموزان از بازخورد معلم، چنین بود که این یافته‌ها را به هنگام انجام فعالیت‌ها اعمال کنند. به‌طور کلی، این محققان اظهار داشتند که آموزش موفق، بستگی به تلاش معلم نسبت به اعمال موثرترین روش برای رفع نیازهای دانش‌آموزان است. همچنین در رابطه با آموزش املا، نوری و کریمی (۲۰۱۶)، تأثیر نواخت و جنسیت^۵ را روی املا بررسی کردند و تفاوت معنا دار به دست آمده از بررسی‌های آماری نشان داد که نواخت یا وزن و آهنگ در پیشرفت املاي و درست نویسی لغات زبان‌آموزان موثر بوده است.

1. Contextualized, Decontextualized, and Sentence Level

2. Contextualized

3. Mnemonics

4. Phonics

5. Rhythm and Gender

همگی این مطالعه‌ها گواه این حقیقت است که آموزش املا و بکارگیری تکنیک یا تکنیک‌های خاصی در این مقوله در پیشرفت یادگیری و تحکیم املا صیح کلمات در حافظه زبان‌آموزان و بویژه دانش‌آموزان بی‌فایده و بی‌اثر نبوده است، با این حال چنین به نظر می‌رسد که ارائه تحقیقات کافی درباره استفاده از تکنیک‌های خود کتتری که با قوانین آموزش ارتباطی زبان همسان باشند و بتوانند در سطح مدرسه اعمال شوند، در ایران انجام نشده است.

۴- روش پژوهش

۴-۱- شرکت کنندگان پژوهش

پژوهشگر برای انجام تحقیق خود از دانش‌آموزان فارسی زبان دخترپایه نهم با میانگین سنی ۱۵ سال کمک گرفت. این شرکت کنندگان در سه کلاس ۳۱ نفره به صورت تصادفی به دو گروه تجربی و یک گروه کنترل مورد مطالعه قرار گرفتند.

۴-۲- مواد پژوهش

در این پژوهش ۳۵ لغت جدید دو درس اول کتاب درسی زبان انگلیسی پایه نهم^۲، انتخاب و به عنوان مواد پژوهش استفاده شد.

۴-۳- ابزار پژوهش

ابزار سنجش در این پژوهش، شامل چهار نوع تست بود: تست نلسون (200A) در سطح مبتدی، تست پیش آزمون، تست پس‌آزمون فوری و تست پس‌آزمون تاخیری، تست دیکته توسط معلم ساخته شد که شامل 35 گزینه کلمه جا افتاده بود. این تست بعد از تایید پایایی و روایی و حذف پنج سوال^۳، به صورت تستی ۳۰ گزینه‌ای که به هر سوال آن یک امتیاز تعلق می‌گرفت، بطور یکسان برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون‌ها استفاده شد. برای کاهش اثرات یادآوری ترتیب آیت‌ها در تست‌های پس‌آزمون تغییر کرد. به منظور بررسی تاثیر استفاده از این تکنیک‌ها در حافظه طولانی مدت و میزان به یادآوری دیکته صحیح لغات بعد از ۲۵ روز، تست پس‌آزمون تاخیری از دانش‌آموزان گرفته شد.

1. CLT

2. Prospect 3

۳. به ضمیمه ۱ مراجعه شود.

۴-۴- روش اجرای پژوهش

محقق هشت جلسه ۲۰ دقیقه‌ای برای تدریس املا در اختیار داشت که برای این هدف از دو تکنیک کپی- پوشش- مقایسه و خوداصلاحی فوری در دوکلاس آموزشی خود استفاده کرد. این هشت جلسه تدریس طی هشت هفته برگزار شد. بعد از تدریس معلم مربوطه، ۲۰ دقیقه پایانی هر کلاس در اختیار محققی بود که صرفاً به آموزش املا پرداخته بود. این محقق همچنین یک کلاس کنترل در اختیار داشت که در آن بجای استفاده از این تکنیک‌ها (کپی- پوشش- مقایسه و خوداصلاحی فوری) از روش‌های قدیمی آموزش دیکته استفاده می‌شد. به منظور مهیا کردن شرایط یکسان برای تدریس همه کلمه‌ها به دانش‌آموزان سه گروه، لغات جدید و همچنین لغات جلسه‌های پیشین، تدریس می‌شد، به این معنی که پژوهشگر در هر جلسه تدریس فقط به لغات جدید بسنده نمی‌کرد بلکه در میان لغات جدید، کلماتی را که در جلسه‌های قبل تدریس شده بود، یادآور می‌شد.

تدریس املا با روش کپی- پوشش- مقایسه همسو با کار مکلافین و اسکینر^۱ (۱۹۹۶) در کلاس تحت تعلیم اول انجام شد.^۲ دانش‌آموزان لغت مورد نظر را ابتدا از روی نمونه که توسط معلم روی برد نوشته شده بود، می‌نوشتند و همزمان تلفظ صحیح کلمه را همراه معلم تکرار می‌کردند. در مرحله بعد طبق آنچه آموزش دیده بودند برگه را تا می‌کردند^۳ بطوری‌که کلمه نوشته شده را نبینند (معلم پیش‌تر این شیوه تازدن و انجام کار را عملی توضیح داده بود). دانش‌آموزان می‌باید از حافظه خود کمک می‌گرفتند و آن کلمه را می‌نوشتند و در مرحله سوم تای کاغذ را باز می‌کردند و هر دو کلمه مقایسه می‌شد و اگر خطایی اتفاق افتاده بود، این کار تا سه مرتبه تکرار می‌شد.

کار تدریس خوداصلاحی فوری با الهام از روش حرن (۱۹۵۴)، به نقل از هرون، اوکری، ومیلر^۴ (۱۹۹۰) در کلاس دیگر، تحت آموزش استفاده می‌شد.^۵ دانش‌آموزان ابتدا تلفظ صحیح لغات را از سوی معلم می‌شنیدند و همه دانش‌آموزان با هم تکرار می‌کردند و کلمه را می‌نوشتند. بعد از تمام شدن تعداد لغات، درست کلمات روی برد نوشته می‌شد (توسط دانش‌آموز

1. McLaughlin, & Skinner

۲. به ضمیمه ۲ مراجعه شود.

۳. به ضمیمه ۳ مراجعه شود.

4. Heron, Okyere, & Miller

۵. به ضمیمه ۴ مراجعه شود.

داوطلب از روی برگه معلم) و هر شخصی می‌باید غلطهای خودش را تصحیح کند.^۱ اما در گروه کنترل شیوه سنتی بود که دبیر زبان مشترک این سه کلاس انجام می‌داد؛ به این صورت که بچه‌ها می‌بایست لغات و معنی آن‌ها را که قبلاً حفظ می‌کردند و درستش را می‌نوشتند. معلم (یا پژوهشگر) باید معنی و ترجمه لغت را به فارسی بخواند و دانش‌آموزان می‌بایست که آن کلمه را به طور صحیح بنویسند. در این کلاس، هم مانند دو کلاس تحت آموزش، همان ۳۵ لغت جدید دو درس اول کار شد. پژوهشگر کوشید در هر سه کلاس تعداد دفعات تکرار و تمرین را مساوی (سه مرتبه) انجام دهد.

۵- تجزیه و تحلیل داده‌ها

براساس جدول ۱، بررسی کمی پیش‌آزمون بین دو گروه تجربی و گروه کنترل، اثرات استفاده از تکنیک‌های کپی-پوشش-مقایسه و خوداصلاحی فوری و روش سنتی بر توانایی یادگیری املای دانش‌آموزان پایه نهم را نشان می‌دهد.

جدول ۱. تحلیل آماری کوواریانس^۲ وابسته با در نظر گرفتن پس‌آزمون اول به عنوان متغیر

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره	سطح معنا داری	مربع اندازه اثر
مدل اصلاح شده	1089.94 ^a	3	363.31	14.75	.00	.36
عرض از مبدا	3928.30	1	3928.30	159.51	.00	.67
پیش‌آزمون	30.76	1	30.76	1.24	.06	.21
گروه‌ها	1070.58	2	535.29	21.73	.00	.36
خطا	1896.27	77	24.62			
کل	32800.00	81				
کل اصلاح شده‌ها	2986.22	80				

متغیر وابسته: پس‌آزمون فوری

a. R = .365 = مجذور تعدیل شده (R = .340 = مجذور تعدیل شده)

۱. به ضمیمه ۵ مراجعه شود.

بر اساس آنچه که از تحلیل آماری یکطرفه آنکوا بر می‌آید، درپس‌آزمون اول لغات، بین دو گروه تجربی کپی- پوشش- مقایسه و گروه خوداصلاحی فوری و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود داشت^۱. برای اینکه بطور دقیق مشخص شود که این تفاوت در بین کدام گروه‌ها می‌باشد، تحلیل آماری دو به‌دوی پس‌آزمون فوری^۲ اجرا شد.

جدول ۲. تحلیل دو به‌دوی نمرات پس‌آزمون فوری

مؤلفه‌ها (I)	مؤلفه‌ها (J)	اختلاف میانگین دو گروه (I-J)	خطای استاندارد میانگین	سطح معنی‌داری	حد پایین	حد بالا
گروه تجربی اول (EG1)	گروه تجربی دوم	4.062*	1.353	.004	1.368	6.756
گروه تجربی اول (EG1)	گروه کنترل	8.900*	1.351	.000	6.209	11.590
گروه تجربی دوم (EG2)	گروه تجربی اول	-4.062*	1.353	.004	-6.756	-1.368
گروه تجربی دوم (EG2)	گروه کنترل	4.837*	1.356	.001	2.137	7.537
گروه کنترل (CG)	گروه تجربی اول	-8.900*	1.351	.000	-11.590	-6.209
گروه کنترل (CG)	گروه تجربی دوم	-4.837*	1.356	.001	-7.537	2.137

*تفاوت میانگین در سطح 0.05 معنادار است.

فاصله اطمینان ۹۵ درصد

جدول ۲ نشان دهنده این است که درپس‌آزمون اول، در میان سه گروه، کسانی که با تکنیک کپی- پوشش- مقایسه کار کرده‌اند نسبت به دو گروه دیگر تفاوت معناداری دارند و میانگین نمراتشان بالاتر از آنها است. شایان ذکر است که گروه خوداصلاحی فوری نیز در این آزمون نسبت به گروه کنترل برتری داشت.

هدف سوال دوم تحقیق، بررسی این موضوع است که کدام روش در قدرت به‌یادآوری املاي صحیح لغات موثرتر بوده است. جدول ۳ نتایج آماری، پس‌آزمون دوم در سه گروه کپی- پوشش- مقایسه، خوداصلاحی فوری و گروه کنترل را به‌صورت تحلیل کوواریانس^۳ با در نظر گرفتن پس‌آزمون تاخیری بعنوان متغیر وابسته نشان می‌دهد.

1. $F(1, 77) = 21.73$, partial $\eta^2 = 0.36$, $p < 0.05$.

2. Post Hoc Test

3. ANCOVA

جدول ۳. تحلیل کوواریانس با در نظر گرفتن پس‌آزمون تاخیری به‌عنوان متغیر وابسته

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره	سطح معناداری	مربع اندازه اثر
مدل اصلاح شده	1021.08 ^a	3	340.36	13.74	.00	.34
عرض از مبدا	3531.61	1	3531.61	142.61	.00	.64
پیش‌آزمون	.76	1	.76	.03	.06	.86
گروه‌ها	1020.96	2	510.48	20.61	.00	.34
خطا	1906.71	77	24.76			
کل	26473.00	81				
کل اصلاح شده‌ها	2927.80	80				

متغیر وابسته: پس‌آزمون تاخیری

a. R = .32 (= مجذور تعدیل شده R) = .34 = مجذور R

با توجه به نتایج جدول ۳، در زمینه یادآوری درست نویسی لغات آموخته شده، اختلاف آماری قابل توجهی میان این سه گروه وجود دارد. بنابراین برای این که مشخص شود، بطور دقیق این تفاوت در بین کدام گروه‌ها بوده است مقایسه دو به‌دوی بین سه گروه انجام شد. جدول ۴ نتایج آماری حاصل از این تحلیل را نشان می‌دهد.

جدول ۴. مقایسه دو به‌دوی پس‌آزمون تاخیری

مؤلفه‌ها (I)	مؤلفه‌ها (J)	تفاوت میانگین دو گروه (I-J)	خطای استاندارد میانگین	سطح معنی‌داری	حد پایین	حد بالا
گروه تجربی اول (EG1)	گروه تجربی دوم	3.72*	1.357	.00	1.02	6.42
گروه تجربی اول (EG1)	گروه کنترل	8.67*	1.355	.00	5.97	11.37
گروه تجربی دوم (EG2)	گروه تجربی اول	-3.72*	1.357	.00	-6.42	-1.02
گروه تجربی دوم (EG2)	گروه کنترل	*۹۴4.	1.36	.00	2.24	7.65
گروه کنترل (CG)	گروه تجربی اول	-8.67*	1.355	.00	-11.37	-5.97
گروه کنترل (CG)	گروه تجربی دوم	-4.94*	1.36	.00	-7.65	-2.24

فاصله اطمینان ۹۵ درصد

1. $F(1, 77) = 20.61, p < 0.05, \text{partial } \eta^2 = 0.34$

براساس آنچه در این جدول مشاهده می‌شود، در پس‌آزمون تأخیری، کسانی که از تکنیک کپی - پوشش - مقایسه استفاده کردند با دو گروه دیگر تفاوت معناداری دارند و میانگین نمراتشان بالاتر از آن‌ها بوده است. همچنین آن دسته از دانش‌آموزانی که از تکنیک خوداصلاحی فوری استفاده کرده‌اند، در پس‌آزمون دوم دارای اختلاف معناداری با گروه کنترل هستند.

۶- نتیجه‌گیری

در این مطالعه سعی شده است به دو پرسش پژوهش پاسخ داده شود. شرکت‌کنندگان پژوهش در گروه‌های تجربی پیشرفت زیادی در دیکته داشته‌اند، ولی کسانی که در گروه کنترل به شیوه سنتی آموزش داده شدند، پیشرفت قابل توجهی نداشتند. با توجه به نتایج این پژوهش، موفق‌ترین گروه کسانی بودند که با روش کپی - پوشش - مقایسه کار کردند، چرا که این گروه در مهارت‌یابی املايي به میانگین بالایی رسیدند. آن‌ها هم در پس‌آزمون فوری و هم تأخیری نسبت به دو گروه دیگر کارکرد بالاتری داشتند. این بدان معناست که روش فوق در حافظه کوتاه‌مدت و درازمدت تاثیر مثبتی داشته است که دلیل آن را می‌توان بهره‌بری همزمان از راهکارهایی صریح بصری، گوش‌دادن به تلفظ صحیح، بازنویسی و خوداصلاحی یاد کرد. در واقع، در روش کپی - پوشش - مقایسه ارائه بصری و شفاهی همراه با خوداصلاحی و به‌دفعات در معرض نمونه مورد نظر قرار گرفتن، باعث بهبود روند یادگیری لغات مورد نظر از کتاب پایه نهم شده است. هرچند که در روش دیگر، یعنی خوداصلاحی فوری زبان‌آموزان بی‌درنگ پس از غلط‌یابی املايي خود با توجه به نمونه داده شده، آنان کار تصحیح غلط املايي را انجام می‌دهند، ولی در روش کپی - پوشش - مقایسه، ارائه نمونه به صورت بصری در مرحله اول و تکرار و تمرین برای سه مرتبه توسط خود زبان‌آموز، باعث شده است که این تکنیک از خوداصلاحی فوری متمایز شده و نتایج بهتری به دست آورد. در مجموع، نکته مهم این بوده است که در هر دو این روش‌ها، دانش‌آموزان بطور مستقیم در فرایند آموزش خودشان سهیم شده و از این مشارکت استقبال کنند. بنابراین می‌توان گفت که یافته‌های این تحقیق برای ارائه مطالب و فعالیت‌های آموزشی دیکته توسط معلمان در کلاسهای درسی و پیشرفت یادگیری املايي صحیح لغات در محیطی پویا، موثر و مفید خواهد بود.

۷- بحث و تحلیل نتایج

یکی از پیامدهای تغییر در دیدگاه‌ها در زمینه آموزش زبان انگلیسی، تاکید به نقش فراگیران در فرایند آموزش است. این امر، مستلزم ایجاد مفهوم رویکرد یادگیرنده - محور^۱ در آموزش و پرورش و زمینه‌سازی برای فعالیت‌های مبتنی بر مشارکت فعال زبان‌آموزان در کلاس‌ها است. یکی از شرایط ابقای محوریت فراگیران در آموزش، داشتن فراگیران مستقل است. پیرو نظر موربدادز^۲ (۲۰۱۵)، انگیزه یادگیرندگان مستقل زمانی برانگیخته می‌شود که آن‌ها بپذیرند نسبت به آموزش و یادگیری خود مسئول‌اند و باید در تقویت و پیشبرد مهارت‌های خودمدیریتی‌شان مشارکت کنند.

با توجه به این مهم، این پژوهش با هدف بررسی دو نوع راهبرد خودمدیریتی؛ یعنی کپی- پوشش - مقایسه و خوداصلاحی فوری انجام شد تا این که میزان کارایی آن‌ها را در تقویت دیکته دانش‌آموزان پایه نهم بسنجد.

در این پژوهش سعی شده است که از تکنیک‌هایی استفاده شود که در نتیجه آن، زبان‌آموز از یک رشته از راهبردها استفاده کند که این با نتایج مطالعات دهل و همکارانش^۳ (۲۰۰۳) مطابقت می‌کند. آن‌ها اذعان داشتند که برای داشتن املاهای خوب مجموعه‌ای از راهبردها، مانند یادگیری، ذخیره، یادآوری، و بررسی املاهای کلمات لازم است. در واقع املاهای دقیق را می‌توان ترکیبی از خوب دیدن، خوب شنیدن، درست تلفظ کردن، نوشتن و خوداصلاحی دانست.

تلاش تحقیق حاضر این بوده است که استفاده از تکنیک‌هایی را پررنگ‌تر و برجسته‌تر کند که در راستای نظام آموزشی ارتباطی زبان و ترغیب دانش‌آموزان پویا و مستقل کارآمد باشد. براساس آنچه در پیشینه تکنیک کپی - پوشش - مقایسه گفته شد و نتایجی که از این تحقیق به دست آمد، این تکنیک در ایجاد هدف‌های یاد شده و به ویژه ذکر شده و بخصوص در پیشرفت دیکته و مهارت املاهای بسیار موثر و کارا بوده است. نتایج به دست آمده از این پژوهش با نتایج تحقیقات نایزو بلفور^۴ (۲۰۰۶) نیز همسو است. در این دو پژوهش، محوریت تکنیک کپی - پوشش - مقایسه، خودارزیابی و خوداصلاحی است. خودارزیابی به این معنی که ارزیابی لغت بر اساس مقایسه با نمونه پوشیده شده و خوداصلاحی به این صورت که بعد از اینکه

1. Learner-Centered
2. Morbedadze
3. Dahl et al
4. Nies & Belfour

نمونه را دوباره می‌بینند با استفاده از ادراک بصری می‌توانند نوع خطای خود را تشخیص دهند و خودشان آن را تصحیح کنند.

همانطور که نتایج تحقیق سعیدی و خدادوست (۲۰۱۰) در زمینه منشأ خطاهای دیکته دانش‌آموزان نشان داد، برخی از اشکالات املاهی زبان‌آموزان با در معرض قرار گرفتن مکرر آنها در برابر لغات انگلیسی می‌تواند بطور موثر برطرف شود. پژوهش حاضر با توافق بر این نتایج، قرار گرفتن هرچه بیشتر در معرض تمرینات سمعی و بصری را در کاهش مشکلات دیکته دانش‌آموزان و فراگیران زبان انگلیسی موثر و مفید یافت.

افزون بر مطالعات یاد شده، تحقیقات قندی و مقصودی (۲۰۱۴) و محمدی و گرجیان (۲۰۱۵) نیز با نتایج این پژوهش موافق‌اند. به دلیل این که ضرورت استفاده از فعالیت‌های فوق برنامه آموزشی می‌تواند انگیزه‌ای قوی برای زبان‌آموز ایجاد کند که املا را یاد بگیرد، از فعالیت‌ها و تمرین‌های نوشتاری استقبال کند و از این طریق قدرت فکر و یادگیری خود را تقویت کند. در واقع به نظر می‌رسد که استفاده از این روش‌ها و تکنیک‌هایی که در آن دانش‌آموزان به خود ارزیابی و خوداصلاحی نیز ترغیب می‌شوند، یکی از موثرترین و پویاترین برنامه‌های آموزشی مدارس است.

سرانجام، بایسته یادآوری است که برخلاف نتایج حاصل از تحقیق حاضر که در آن یکی از اهداف متد کپی- پوشش- مقایسه و خوداصلاحی فوری درست‌نویسی تمام حروف در یک کلمه است، رینر، وایت، جانسون و لیورسیج^۱ (۲۰۰۶) به این نتیجه رسیدند که ترتیب صحیح حروف در یک کلمه، برای نوشتن املاهای درست لغات اهمیت ندارد و فقط زبان‌آموز باید حروف اول و آخر هر کلمه را صحیح بنویسد.

۸- کارکردهای آموزشی

بنابر مطالعات قبلی، روش کپی- پوشش- مقایسه در آموزش املا کاملاً موثر بوده است، اما پژوهش حاضر ویژگی خاصی دارد. چرا که به نظر می‌رسد این روش برای اولین بار برای بالابردن مهارت‌املاهی دانش‌آموزان پایه نهم ایرانی بکار گرفته شده است و نتیجه مثبت آن، هم در میزان یادگیری و هم در اثربخشی در حافظه کوتاه مدت و طولانی مدت زبان‌آموزان و هم برانگیختن احساس انگیزه یادگیری در میان زبان‌آموزان متوسطه تأیید شده است.

با توجه به اهمیت املا در یادگیری زبان جدید، نیاز است مربیان مدارس به دنبال ابزار و راهبردهای جدید و خلاقانه تدریس برای پیشبرد این توانایی در یادگیری باشند. در این راستا، این پژوهش با مطالعه نقش مفید ارائه همزمان محرک‌های بصری، خود اصلاحی، و دریافت تلفظ صحیح که توسط معلمان در کلاس‌های درسی مهیا می‌شود، نیل به این هدف را آسانتر می‌کند. همچنین معلمان علاقه‌مند به استفاده از برخی از ابزارهای عملیاتی، آسان، کارآمد و اقتصادی که بتواند انگیزه دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری دوچندان کند، می‌تواند از نتایج پژوهش حاضر استفاده کنند. چرا که بهره‌گیری از روش‌های پیشنهادی این تحقیق می‌تواند فرصتهایی برای دانش‌آموزان مهیا کند که بتوانند با هدایت معلم و مدیریت خود، مهارت‌های نوشتاری و درست نویسی لغات را کسب کنند.

با توجه به رویکرد کتاب‌های درسی مقطع متوسطه مدرسه به سوی آموزش ارتباط - محور، این یافته‌ها می‌تواند برای طراحان و نویسندگان کتاب‌های درسی پیشنهاد ویژه‌ای بر تکیه و استفاده از تکنیک خاص آموزش املا و اختصاص بخش مشخصی از هر درس به این مقوله باشد. این مطالعه با هدف بررسی کلاس‌های درس کارآمد برای تشویق دانش‌آموزان کلاس نهم ایرانی به یادگیری موثرتر املا صحیح لغات زبان انگلیسی، با تمرکز بر تدریس به شیوه آموزش ارتباطی زبان^۲ به انجام رسیده است. اما پژوهش حاضر نیز مانند بسیاری از پژوهش‌ها دارای محدودیت‌های زیر در ضمن اجرا بوده است: تعداد محدود شرکت‌کنندگان پژوهش، تعداد محدود لغات تدریس شده، استفاده از کتاب درسی پایه نهم به عنوان تنها ماده پژوهشی و فرصت محدودی که پژوهشگر در هر جلسه برای تدریس املا به دانش‌آموزان در اختیار داشت.

از زاویه پژوهش، به دیگر محققان توصیه می‌شود که برای درک کامل‌تری از نقش راهبردهای خود کنترلی در فرایند یادگیری، این پژوهش را با دامنه وسیع‌تری از لغات و زمان و تعداد بیشتری از شرکت‌کنندگان تکرار کنند. در آخر پیشنهاد می‌شود که این تحقیق به صورت مقایسه جنسیتی شرکت‌کنندگان و یا در سطوح سنی متفاوت بررسی و تکرار شود.

1. Learner-Centered

2. CLT (Communicative Language Teaching)

۹- منابع

- Alber, S. R., & Walshe, S. E., (2004). When to self-correct spelling words: A systematic replication. *Journal of Behavioral Education*, 13(1), 51- 66. DOI:10.1023/B: JOBE.0000011260.12674.a3.
- Alderman, G. L., & Green, S. K. (2011). Fostering lifelong spellers through meaningful experiences. *The Reading Teacher*, 64(8), 599-605. DOI: 10.1598/RT.64.8.
- Baleghizadeh, S., & Dadashi, M. (2011). The effect of direct and indirect corrective feedback on students' spelling errors. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 13(1), 129- 137. Retrieved from: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4858509.pdf>
- Baleghizadeh, S., & Dargahi, Z. (2010). The use of different spelling strategies among EFL young learners. *Porta linguarum*, 15, 151-159.
- Bandy, T. & Moore, K. (2010). Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners. Results-to-Research Brief #2010-23. Child Trends. http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-2010_10_05_RB_AssesSelfReg.pdf
- Bush, H. (2010). *Spelling: Finding a new way with words*. 2010 ALEA Conference Paper.35 Appleby Road Northdown, Tasmania, 7307.
- Cate, G. L., Dunne, M., Erkfirlz, K. N., Kivisto, A., Lee, N., & wierzbicki, J. (2006). Differential effects of two spelling procedures on acquisition, maintenance and adaption to reading. *Journal of Behavioral Education*, 16(1), 70-81. DOI: 10.1007/s10864-006-9019-5
- Dahl, K., Barto, A., Bonfils, A., Carasello, M., Christopher, J., Davis, R., Williams, J. (2003). Connecting Developmental Word Study with Classroom Writing: Children's Descriptions of Spelling Strategies. *The Reading Teacher*, 57(4), 310-319. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20205366>
- Dehnoo, M. A., & Yousefvand, Gh. (2013): The effect of direct feedback on student's spelling errors. *International electronic journal for the teacher of English*, 3(5), 22-29.
- DuBois, K., Erickson, K., & Jacobs, M. (2007). *Improving spelling of high frequency words for transfer in written work. An Action Research Project*. Master of Arts in Teaching and Leadership.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37-55.
- Ghandi, M., & Maghsoudi, M. (2014). The Effect of Direct and Indirect Corrective Feedback on Iranian EFL Learners' Spelling Errors. *English Language Teaching*, 7(8), 35-61. Retrieved from: www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/download/38715/21503.

- Golshan, M., & Reigani, P. (2015). Analysis Spelling Errors: Iranian Female Beginner Learners of Analysis Spelling Errors: Iranian Female Beginner Learners of English. *MJAL*, 7(2), 174-188. Retrieved from: mjal.org/Journal/new/8.pdf
- Grimes, C., B. (2010). *Effects of Open Court on Students' Spelling*. (Master of Arts). Education and Human Development Master's Theses. Paper 11.
- Hall, A. H. (2014). Making Spelling Meaningful: Using Explicit Instruction and Individual Conferencing. *Reading Matters*, 14, 33-37. Eugene T. Moore School of Education. Retrieved from: <http://scira.org/content/wp-content/uploads/2014/01/RM2014-Making-Spelling- Meaningful.pdf>.
- Heron, T. E., Okyere, B. A., & Miller, A. D. (1991). A taxonomy of approaches to teach spelling. *Journal of Behavioral Education*, 1(1), 117-130. Doi: 10.1007/BF00956757.11
- Joseph, L.M., Konrad, M., Cates, G., Vajcner, T., Eveleigh, E., & Fisheye, K.M. (2012). A meta-analytic review of the cover-copy-compare and variations of this self-management procedure. *Psychology in the Schools*, 49(2), 122-36. DOI: 10.1002/pits.20622
- Joshi, R. M., Treiman, R., Carreker, S., & Moats, L. C. (2008). How words cast their spell. *American Educator*, 32(4), 6-16.
- Keith, M., McLaughlin, T. F., & Derby, K. M. (2012). The use of cover, copy, and compare to improve spelling with a middle school student in a behavior intervention classroom. *Academic Research International*, 2(3), 302-307. Retrieved from: [www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.2\(3\)/2012\(2.3-36\).pdf](http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.2(3)/2012(2.3-36).pdf)
- Khabiri, M., & Rezagholizadeh, R. (2014). The comparative effect of teaching spelling through mnemonics and phonics on EFL learners' vocabulary achievement and retention. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(7), 1463- 1468. Doi:10.4304/tpls.4.7.1463-1468
- Konrad, M., Helf, SH., & Joseph, L. M. (2011). Evidence-based instruction is not enough: Strategies for increasing instructional efficiency. *Intervention in School and Clinic*, 47(2), 67-74. DOI: 10.1177/1053451211414192. Retrieved from: <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>
- Konrad, M., & Joseph, L. M. (2014). Cover-copy-compare: A method for enhancing evidence based instruction. *Intervention in School and Clinic*, 49(4), 203-210. DOI: 10.1177/1053451213509484. Retrieved from: <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>
- Lam, W. Y. K. (2006). Gauging the effects of ESL oral communication strategy teaching: A multi-method approach. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 3(2), 142-157.

- Mann, T. B. (2014). *A Comparison of Two Spelling Strategies with respect to Acquisition, Generalization, Maintenance, and Student Preference* (Doctoral dissertation). University of Kansas. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/1808/16853>
- McLaughlin, T. F., & Skinner, CH. (1996). Improving academic performance through self-management: Cover, Copy, and Compare. *Intervention in School and Clinic*, 32(2), 113-118.
- McNeish, J., Heron, T. E., & Okyere, B. (1992): Effects of self-correction on the spelling performance of junior high students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 2(1), 17-27. DOI: 10.1007/BF00947135_2
- Moats, L. C. (2005). How spelling supports reading. *American Educator*, 6(12), 42-43.
- Moats, L., Foorman, B., & Taylor, P. (2006). How quality of writing instruction impacts high-risk fourth graders' writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(4), 363-391.
- Mohammadi, M., & Gordian, B. (2015). The effect of contextualized spelling activities on improving high school fell learners' sound symbol interactive writing errors. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 8(4), 196-210.
- Morbedadze, D. (2015). Learner Autonomy. *International Journal of Educational Investigations*, 2(10), 1-9
- Nayernia, A. (2011). Writing Errors, what they can tell a teacher? *MJAL*, 3 (2), 200. Retrieved from: [www.academia.edu/2026036 Writing_Errors /_what_they_can_tell_a_teacher](http://www.academia.edu/2026036/Writing_Errors/_what_they_can_tell_a_teacher)
- Nies, K. A., & Belfour, PH. J. (2006). Enhancing spelling performance in students with Learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 15, 162-170. Springer Science+Business Media, Inc. DOI 10.1007/s10864-006-9017-7
- Nouraey, P., & Karimnia, A. (2016). The impact of rhythm and gender on spelling Output of Iranian EFL learners: A cross-sectional study. *Khazar Journal of Humanities and Social Science*, 19(2), 53-63.
- O'Flaherty, C., McLaughlin, T. F., Derby, K. M., & Weber, D. (2016). The Effects of Direct Instruction Flashcards and Copy, Cover, Compare on Sight Word Skills of Two Elementary Students in a Parochial School Setting: A Replication. *International Journal of English and Education*, 5(1), 403-416. Retrieved from: <https://connect.gonzaga.edu/mclaughl/publications>
- Rayner, K., White, S.J., Johnson, R.L., & Liversedge, S.P. (2006). Raeding wrods with jubmled lettres: There is a cost. *Psychological Science*, 17, 192-193.
- Rostami Abusaeedi, A. A., & Boroomand, F. (2015). A quantitative analysis of Iranian EFL learners' sources of written errors. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(1), 31-42. DOI: 10.5861/ijrsl.2014.682

- Saeidi, M., & Khodadust, M. R. (2010). Spelling errors of Iranian school-level EFL learners: Potential Sources. *The Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 187-207.
- Schuler, H., Everman, J., Carter, M. A., McLaughlin, T. H., & Derby, K. M. (2011). Differential effects of cover, copy, and compare in Spelling with four high school students with severe behavior disorders. *Academic Research International*, 1(1), 43-51.
- Skinner, CH., McLaughlin, T. F., & Logan, P. (1997). Cover, copy, and compare: A self managed academic intervention effective across skills, students, and settings. *Journal of Behavioral Education*, 7(3), 295-306.
- Smith, T. J., Dittmer, K. I., & Skinner, CH. H. (2002). Enhancing science performance in students with learning disabilities using cover, copy, and compare: A student shows the way. *Psychology in the Schools*, 39(4). DOI: 10.1002/pits.10037
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M., S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sultana, A. (2009). Peer correction in ESL classroom. *BRAC University Journal* 6(1), 11-19.
- Wood, S. J., Murdock, J. Y., & Cronin, M. E. (2002). Self-monitoring and at-risk middle school students. *Behavior Modification*, 26, 605-626.
- Young, K. (2007). Developmental stage theory of spelling: Analysis of consistency across four spelling-related activities. *Australian Journal of Language and Literacy*, 30(3), 203.

ضمیمه

۱- روایی و پایایی تست لغت محقق

ابزار تحقیق افزون بر تست همگن‌ساز نلسون در سطح مبتدی، تستی بود که توسط محقق ساخته شده بود و از آن به صورت یکسان برای تست پیش‌آزمون و پس‌آزمون فوری و تاخیری استفاده شد. قبل از اجرای تست پیش‌آزمون برای تایید روایی تست مورد نظر از پنج معلم باتجربه و چند معلم مدرس پایه نهم و همچنین از سه تن از استادان کارشناس نظرخواهی شد و برای تایید پایایی تست، این تست در مدرسه دیگری و در یک کلاس پایه نهم دیگر اجرا و پایلوت شد و نتیجه پایایی آن توسط آماريست محاسبه شد. در نتیجه ضریب آلفای کرونباخ کل تست ۰.۸۴ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب آزمون بود. در ضمن، پس از دریافت نظر استادان صاحب نظر، از ۳۵ سوال طرح شده توسط محقق، پنج پرسش به علت سختی و آسانی بسیار حذف شدند.

۲- روش کپی- پوشش- مقایسه

قدم اول: محقق سه ستون را بر روی تخته سیاه کشید و بالای هر کدام از آنها نوشت: کپی، پوشش و مقایسه. سپس او از دانش‌آموزان خواست تا کاغذهای خود را به همین شیوه آماده کنند...

قدم دوم: محقق یکی از کلمات را در ستون کپی نوشت.

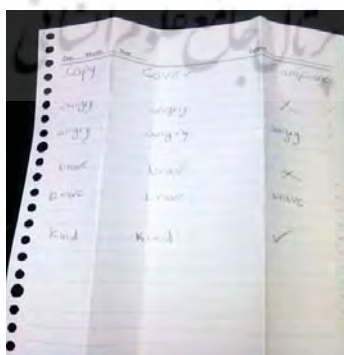
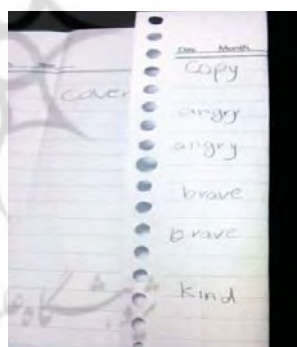
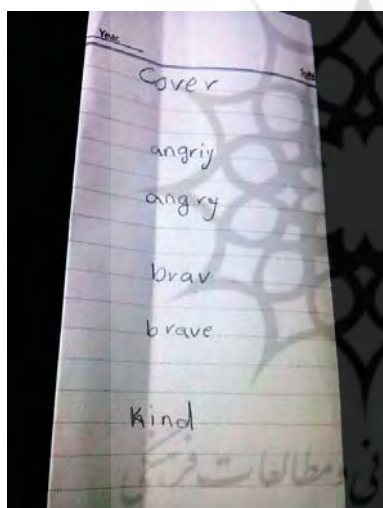
قدم سوم: محقق چند ثانیه صبر کرد. سپس، سه یا چهار بار با صدای بلند خواند. از دانش‌آموزان خواسته شد، تا تکرار کنند، به تخته یا کلمه نوشته شده نگاه کنند، و همزمان آن را در ستون های کپی در کاغذهای خود بنویسند (کپی).

قدم چهارم: محقق کلمات را از روی تخته پاک کرد و منتظر می ماند تا دانش‌آموزان برگه‌ها را از خطوط بین ستون‌ها تا بزنند و کلمه را در ستون دوم با کمک حافظه‌شان بازنویسی کنند (پوشش).

قدم پنجم: پس از آن، معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد تا کاغذهای خود را باز کنند و کلمه را در ستون کپی با کلمه نوشته شده ستون پوشش بررسی کنند. اگر کلمه‌ها مانند هم بود و املاي صحیح داشت، آن‌ها علامت چک را در ستون مقایسه بگذارند (مقایسه). اما اگر مشکل املايی پیش آمده بود، دانش‌آموزان مجبور بودند که از ستون کپی دوباره کلمه را ببینند و بعد تا بزنند و در ستون پوشش با کمک حافظه کلمه مورد نظر را بنویسند و مطابق راهکار تاي کاغذ

را باز کنند و مقایسه کنند. دانش آموزان می‌توانستند سه بار این چرخه را تکرار کنند. برای هر کلمه حدود ۹۰ ثانیه فرصت داشتند. آنها هر کلمه جدید را از نوشته یا نمونه معلم اول نگاه می‌کردند، آن‌را در ستون کپی می‌نوشتند و در ستون پوشش دوبار آن را بازنویسی می‌کردند. سپس کاغذ را باز می‌کردند و کلمه در ستون پوشش با کلمه در ستون کپی مقایسه می‌کردند. این روش برای هفت تا ده کلمه جدید برای جلسه اول ادامه یافت، اما در جلسات بعد، پژوهشگر کلماتی را که قبلاً آموزش داده بود را به کار می‌برد، بنابراین کلمات در جلسه‌های بعدی به بیش از هفت کلمه می‌رسید.

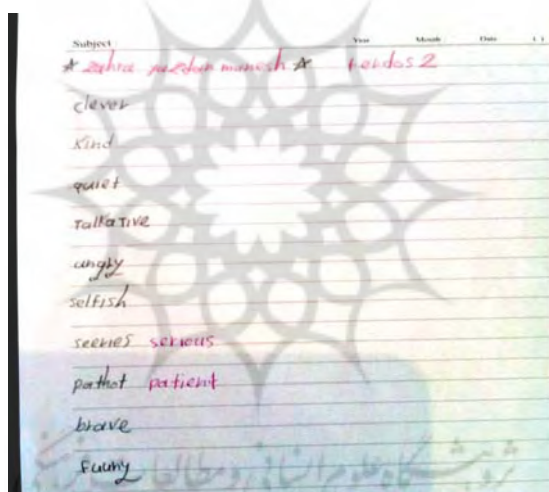
-۳



۴- روش خود اصلاحی فوری

محقق، کلمات کلیدی را تا سه بار می‌خواند. دانش‌آموزان می‌بایست کلمات را در یک ستون عمودی بنویسند. محقق هر کلمه را با تلفظ صحیح می‌خواند و دانش‌آموزان باید با او تکرار می‌کردند و همچنین لغت را در برگه خود می‌نوشتند. بعد از این که کل کلمات خوانده و نوشته شد، محقق از یک داوطلب می‌خواست برگه محقق را بگیرد و از روی صورت صحیح کلمات، روی تخته بنویسد. در این روش، دانش‌آموزان خودشان اشکال‌های املايي خود را فوراً اصلاح می‌کردند و املايي درست کلمه را از روی تخته می‌دیدند و مقابل آن لغت اشتباه می‌نوشتند.

-۵





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی