

مقایسه تأثیر آموزش‌های آواشناسی و زبان کامل بر سواد نوشتاری دانش‌آموزان پسر پایه اول ابتدایی

امیرحسام بابایی مجرد^۱، جلیل فتح‌آبادی^{۲*}

A.H. Babaiemojarad¹, J. Fathabadi^{2*}

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۷/۰۷

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۲/۱۷

Received Date: 2019/05/07

Accepted Date: 2019/11/28

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه سواد نوشتن دو گروه از دانش‌آموزان پسر پایه اول ابتدایی به انجام رسید. دو گروه دانش‌آموزان تحت دو روش آموزشی آواشناسی و زبان کامل در دو مدرسه متفاوت تحت آموزش قرار گرفتند. شروع آموزش نوشتن در گروه آواشناسی هم‌سو با زمان‌بندی کتاب درسی رسمی ایران، هم‌زمان با شروع آموزش خواندن بود، اما در روش زبان کامل آموزش نوشتن تقریباً با فاصله‌ای ۲ ماهه از شروع آموزش خواندن شروع شد. **روش:** روش پژوهش از نوع شبه تجربی و جامعه آماری تمام دانش‌آموزان پایه اول هر دو مدرسه در شهر تهران بودند. مدرسه زبان کامل دارای ۶۵ دانش‌آموز و مدرسه آواشناسی دارای ۴۵ دانش‌آموز بود. در این مطالعه از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی در دسترس استفاده شد. بدین‌گونه که از هر مدرسه ۳۰ نفر و مجموعاً ۶۰ نفر انتخاب شدند. ابزار سنجش آزمون پیشرفت تحصیلی نوشتن اول ابتدایی (Ragheb, 2004) بود که به‌صورت گروهی در هر دو مدرسه در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به انجام رسید. جهت تحلیل آماری در این پژوهش از تحلیل کواریانس استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که عملکرد گروه آموزشی زبان کامل در خرده‌آزمون املا بهتر از عملکرد گروه آواشناسی بود ($P < 0.05$). در خرده‌آزمون بیان نوشتاری تفاوت معناداری میان دو گروه مشاهده نشد. این پژوهش تلنگری است برای بررسی اثربخشی روش آموزش نوشتن فعلی و نتایج آن قابل‌استفاده برای طیف وسیعی از مربیان و مسئولین آموزشی پایه اول ابتدایی است تا بتوانند در روش تدریس آموزش نوشتن خود تجدیدنظرهای لازم را انجام دهند.

کلید واژه‌ها: سواد، آموزش نوشتن، زبان کامل، اول ابتدایی

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۲. دانشیار گروه روانشناسی به کار بسته، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

Email: fathabadi.jalil@outlook.com

* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسئله

زبان، پایه و اساس همه آموزش‌هاست و مهارت‌های زبانی شامل چهار مهارت گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن است (Saffarpour, 2000). زبان نوشتاری یکی از مهم‌ترین شکل‌های زبان است که بعد از سایر اشکال زبان فراگرفته می‌شود. در میان مهارت‌های پایه، نوشتن ملموس‌ترین مهارت است، زیرا نوشتن از خود سند کتبی به جای می‌گذارد (Nader Tabare, 2001). امروزه نارسایی بین افکار از طریق نوشتن، رایج‌ترین ناتوانی مهارت‌های ارتباطی است. یکی از مهم‌ترین دلایل آن نیز این است که شکل نوشتاری زبان عالی‌ترین و پیچیده‌ترین شکل ارتباط است و آخرین مهارتی است که آموخته می‌شود (Gorji, 1995). بسیاری از مردم بیان می‌کنند که خواندن را دوست دارند و از آن برای یادگیری‌شان استفاده می‌کنند و لذت می‌برند، اما کمتر شنیده می‌شود که فردی بگوید نوشتن را دوست دارد و از آن برای یادگیری‌هایش استفاده می‌کند. در حقیقت در بین بسیاری از دانش‌آموزان مشاهده می‌شود که با بالاتر رفتن پایه تحصیلی نگرش به خواندن تنزل می‌یابد (Harris, 2009). در این باره مرکز ملی آمارهای آموزشی آمریکا (۲۰۱۲)^۱ نیز اعلام کرده است که عملکرد نوشتاری دانش‌آموزان آمریکایی در خرده آزمون نوشتن ارزشیابی ملی پیشرفت آموزشی ناامیدکننده بوده است. تعیین کردن اینکه معلمان چگونه نوشتن را آموزش می‌دهند دشوار است چراکه داده‌های متفاوت و پراکنده‌ای از روش و فعالیت‌های نوشتاری در کلاس وجود دارد (Cutler & Graham, 2008). نوشتن به موازات خواندن و معمولاً با فاصله کمی از آن شروع می‌شود و توسعه می‌یابد. اهمیت درست نوشتن و خوانا نوشتن به گونه‌ای که قابل خواندن برای دیگران باشد، کاملاً آشکار و روشن است. اکثر متخصصان برای نوشتن نقش اساسی قائل هستند و از آن برای یاد دادن خواندن و هجی کردن استفاده می‌کنند (Ahadi & Kakavand, 2003). ارزشیابی ملی پیشرفت‌های آموزشی آمریکا^۲ در موضوع نوشتن بیان کرد که غالب دانش‌آموزان در پایه ۴ ام، ۸ ام و ۱۲ ام تحصیلی تنها به قسمتی اندک از مهارت‌های نوشتن لازم در آن پایه تحصیلی دست یافته‌اند (Graham & Perin, 2007). متخصصان بر این نکته که نوشتن مهارتی آموختنی است و می‌تواند در مدرسه به‌عنوان نوعی فعالیت تفکر-یادگیری آموزش داده شود اتفاق نظر دارند (Ragheb, 2004). کودکانی که در سال اول در یادگیری مهارت‌های آموخته شده موفق بودند، در تمام مدت تحصیلی این موفقیت را حفظ کرده‌اند (Shohoudi Mozhdehi, Mofidi, & Alizadeh, 2013).

نوشتن شامل مجموعه‌ای از مهارت‌های نوشتاری مرتبط به هم مانند املا، بیان نوشتاری و دست‌خط است. املا به معنای از حفظ نوشتن کلمات است و بیان نوشتاری یعنی توانایی خلق عقاید و بیان آن‌ها در یک ساختار دستوری قابل قبول به‌گونه‌ای که با اصول سبک‌شناسی ادب مطابق داشته باشد (Andalibi, 2007). آموزش مهارت‌های خواندن و نوشتن پس از آموزش سخن گفتن و شنیدن بایستی

1. National Center for Education Statistics, 2012

2. National Assessment of Educational Progress

شروع شود، زیرا خواندن و نوشتن فنون پیچیده‌تری هستند که اساساً بر توانایی زبان انسان مبتنی هستند. متأسفانه آموزش نوشتن غالباً در حد فراگیری املا متوقف می‌ماند. درحالی‌که نوشتن باید به معنای ذخیره‌سازی و انتقال اطلاعات آموزش داده شود (Zarghamian, 1999).

در مورد این موضوع توافق وجود دارد که خواندن و نوشتن به یکدیگر مرتبط هستند، اما ما در مورد ماهیت این ارتباط و چگونگی تعامل میان خواندن و نوشتن با توجه به تحول و دست‌آوردهای دانش‌آموزان زیاد نمی‌دانیم (Graham & Hebert, 2010). مهارت‌های خواندن و نوشتن گاهی به‌عنوان مهارت‌های جداگانه مفهوم‌سازی می‌شود، اما این دو فرایندهای مکمل یکدیگر هستند (Shanahan, 2006). خوانندگان خوب می‌توانند نویسندگان خوبی نیز باشند، اما تا به حال کمتر دیده شده است که یک خواننده ضعیف نویسنده‌ای قوی باشد (Tierney & Shanahan, 1991). اگرچه بایستی در آموزش خواندن و نوشتن یکپارچگی مشاهده شود، اما به هر صورت بعضی از قسمت‌های هر آموزش بایستی جداگانه آموزش داده شود. در بسیاری از کلاس‌ها مشاهده می‌کنیم که فرصت بسیار کمی را برای یادگیری نوشتن به‌عنوان بخشی از زبان اختصاص داده می‌شود و بیشتر وقت معمولاً صرف خواندن می‌شود. نوشتن در این شرایط به‌صورت یک فعالیت جدا از مجموعه فعالیت‌های زبانی آموخته می‌شود و یا تا آخر نیز آموخته نمی‌شود (Connor et al., 2011). در صورتی که خواندن پیش از نوشتن، آموزش داده شود می‌تواند در نوشتن بسیار مؤثر باشد. پس از آن که کودک مفاهیم و کلمه‌های ساده را یاد گرفت، می‌تواند جمله‌سازی کند و با استفاده از کلمات و مفاهیم یادگرفته شده و نیز با ترکیب حروف با یکدیگر بخش‌هایی بامعنی بسازد (Shohoudi Mozhdehi et al, 2013).

تا چند دهه گذشته برخی چنین می‌پنداشتند که سواد به آسانی آموخته می‌شود و کودکان نیاز به آموزش خاصی در این زمینه ندارند؛ اما نتایج پژوهش‌های انجام شده (Pressley, 2006; Davis, 2006; Gilles, 2010) تأثیر غیرقابل‌انکار شیوه صحیح آموزش در میزان پیشرفت دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. بر اساس تحقیقات واقعی و تجربی انجام شده و هم‌چنین با در نظر گرفتن نظریات یادگیری و روش‌های آموزشی، نظریات متعدد و گاه متضادی در خصوص شیوه صحیح سوادآموزی ارائه شده است. درحالی‌که طرفداران غالب روش‌ها ادعا می‌کنند که روش آن‌ها کلید آموزش صحیح است، اما هیچ مدرک متقنی مبنی بر اثبات هیچ‌یک از روش‌ها و یا برتری آن در اثربخشی واقعی و یا بی‌شکست بودن آن تا به حال به دست نیامده است (Brooks & Brooks, 2005). تعدد نظریات آموزشی و اختلاف نظر درباره شیوه مطلوب آموزش تا جایی است که برخی اصطلاح «مناقشه بزرگ^۱» را برای آن توصیف کرده‌اند (Chall, Jajobs & Baldwin, 1990). مشکل اینجاست بعضی از این روش‌ها، راهبرد-های آموزشی کاملاً متضاد با هم را در کار اعمال می‌کنند (Maddox & Feng, 2013).

از لحاظ نظریات یادگیری دو روش غالب در سوادآموزی وجود دارد؛ روش آواشناسی^۱ و روش زبان کامل^۲. روش آواشناسی به دیدگاه رفتارگرایی^۳ و روش زبان کامل به دیدگاه سازاگرایی^۴ منسوب می‌شود (Tracey & Morrow, 2012, P.201). در روش آموزشی زبان کامل بر فراگیری از طریق اجزای معنادار زبان و رشد سواد تأکید می‌شود. ابتدا واحدهای کلی زبان، یعنی متن و جمله و در مراحل بعدی، واحدهای کوچک‌تر آموزش داده می‌شوند (McKenna, Stratton, Grindler & Jenkins, 1995). صاحب‌نظران معتقدند آموزش به روش زبان کامل خواندن و نوشتن را ترغیب می‌کند و دانش‌آموزان را به سوی ادبیات اصیل سوق می‌دهد (Schmitt, 2009). در روش زبان کامل، فراگیران هنگام یادگیری مهارت خواندن ابتدا با واژه‌هایی که دارای مصداق ملموس هستند روبرو می‌شوند و همین باعث می‌شود که جلسه‌های آموزشی خسته‌کننده نشوند بلکه دانش‌آموزان احساس کنند که از همان جلسه اول مهارت خواندن را می‌آموزند و همین امر باعث قوی‌تر شدن انگیزه آن‌ها می‌شود (Zafari Nejad, Javadi & Dortaj, 2004).

روش آواشناسی، روشی است که از قدیم مورد استفاده قرار می‌گرفته است و به آن روش جزء به کل (Whitehurst & Lonigan, 2001) و یا روش پردازش ذهنی پایین به بالا^۵ (Evans, Bozonnet, Wang, Fredouille & Troncy, 2012) نیز گفته می‌شود. روش آموزش آواشناسی را می‌توان آموزش صریح، مرحله مرحله و پله پله دانست که هر واج یا صدا با تمرینات جاگذاری، ترکیب، رمزگشایی و یا بازی و دست‌کاری در کلمات و تغییر آن‌ها آموخته می‌شود (Maddox & Feng, 2013). طرفداران روش آواشناسی اعتقاد دارند که آموزش مستقیم و پله پله می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا در یک راه و مسیر برنامه‌ریزی شده بر مهارت خواندن و نوشتن مسلط شوند (Cromwell, 1997). روش آموزش آواشناسی بر مهارت تحلیل کلمه‌ها تأکید می‌کند (Pressley, 2001). هدف از این مدل آموزش مهارت‌محور این است که به دانش‌آموزان کمک کند تا بتوانند توجه خود را در خلال تجارب خواندن و نوشتن از شکستن کدها و رمزگشایی کلمات به رشد در فهمیدن کلمات و درک مطلب تغییر بدهند (Hall-Kenyon & Bingham, 2011).

دیدگاه‌های قدیمی‌تر در سوادآموزی بیان می‌کرد که خواندن و نوشتن دو مهارت کاملاً جدا از یکدیگر هستند (Nelson & Calfee, 1998)؛ اما امروزه نتایج بسیاری از پژوهش‌ها تأکید می‌کند که بایستی در آموزش مهارت‌های زبانی نگاهی یکپارچه داشت (Mokhaimer, 2014). در زبان کامل خواندن مقدم بر نوشتن است و میان شروع آموزش رسمی نوشتن با خواندن معمولاً فاصله‌ای بین یک تا سه ماه وجود دارد. کودکان در ماه‌های ابتدایی به انواع تمارین خواندن کلمه، عبارت، جمله، متن

-
1. Phonics Method
 2. Whole-Language Method
 3. Behaviorism
 4. Constructivism
 5. Top-down Processing Method

موردعلاقه خود و تمارین درک مطلب می‌پردازند و معلم در این راه تنها تسهیل‌کننده یادگیری است. به این ترتیب کودکان با تمام کلمات ارائه شده، نحوه خواندن آن‌ها، شکل نوشتاری آن‌ها و ارتباط کلمه با بافت جمله و متن آشنا شده‌اند؛ بنابراین آموزش نوشتن به سرعت پیشرفت می‌کند و کودکان در آن به مهارت می‌رسند. همچنین این چند ماه ابتدایی سال، قبل از شروع شدن رسمی آموزش نوشتن، فرصت خوبی به دست می‌دهد تا کودکان به انجام مجموعه‌ای وسیع از تمارین دست‌ورزی اشکال شبیه و غیر شبیه به حروف و کلمات بپردازند؛ بنابراین می‌توان بیان کرد که نوشتن در روش زبان کامل کاملاً وابسته به خواندن است. در سوی مقابل، در روش آواشناسی، اگرچه خواندن و نوشتن همزمان آغاز می‌شوند اما آموزش خواندن و نوشتن کاملاً جداگانه برنامه‌ریزی و تدریس می‌شود.

در مطالعه‌ای (Carson & Leki (1993, P.1) در این باره بیان کردند که "خواندن در اکثر موقعیت‌ها پایه‌ای برای نوشتن است". (Slutski (1984, P. 16) در مورد پیوند مهارت‌های خواندن و نوشتن چند هم‌بستگی را نشان داد، اینکه "نویسندگان خوب به احتمال بیشتری خوانندگان خوبی هستند" و یا "نویسندگان خوب به احتمال زیاد بیشتر از نویسندگان ضعیف می‌خوانند" و در نهایت و مهم‌تر اینکه "خوانندگان خوب به احتمال بیشتری می‌توانند نوشته‌هایی پیچیده‌تر، بالغ‌تر و کامل‌تری نسبت به خوانندگان ضعیف بنویسند". نتایج یک زمینه‌یابی انجام شده توسط (Tierney & Shanahan (1991) که در آن تعداد زیادی از مطالعات در این زمینه مورد مطالعه قرار گرفته بود نشان داد که بین ۵۰-۲۵ درصد توانایی‌ها بین خواندن و نوشتن مشترک هستند (Al-Dosari, 2016). مطالعات نشان می‌دهند که جداسازی آموزش مهارت‌های مختلف زبانی هم‌خوانی با ماهیت تحول در زبان ندارد. در زبان اول همه مهارت‌های زبانی با یکدیگر مرتبط هستند و تعامل دارند. وجود مشکل در هر یک از مهارت‌های زبانی معمولاً باعث ایجاد مشکل در دیگر مهارت‌ها می‌شود، به‌طور بالعکس نیز قدرت در هر یک از مهارت‌های زبانی باعث بهبود مهارت‌های دیگر می‌شود (Al-Dosari, 2016; Also see Strange, (1972).

پژوهش‌های آزمایشی امروزی نشان‌دهنده اهمیت ارائه یکپارچه مهارت‌های مختلف برای دستیابی به نتایج بهتر در یادگیری زبان است، به‌ویژه یکپارچه کردن مهارت‌های نوشتن با دیگر مهارت‌های زبانی مانند خواندن، گوش دادن، سخن گفتن و تلفظ (Al-Ghamari, 2004; Faydi, 2003). به‌طور ویژه، در آموزش نوشتن، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش جداگانه مهارت‌ها، کمبود ارتباطات صحیح و مشکلات در ایجاد ترتیب بین فعالیت‌های یادگیری-یاددهی با یکدیگر ترکیب می‌شوند و باعث توقف رشد و توسعه مهارت‌های نوشتن می‌شود (Hao & Sivell, 2002). نتایج پژوهش (Al-Dosari (2016 هم‌سو با سوادآموزی به روش زبان کامل در زبان عربی نشان داده است که دانش‌آموزانی که تحت آموزش یکپارچه تمامی مهارت‌ها قرار گرفته بودند عملکرد بهتری در کاربرد صحیح لغات در بافت موضوعی، استفاده از ایده‌های متون خوانده شده و شنیده شده و مهم‌تر از همه عملکرد بهتری در خواندن و نوشتن، نسبت به دانش‌آموزانی داشتند که مهارت‌ها را به‌صورت جداگانه آموزش دیده بودند.

اگرچه پژوهش‌های مشاهده‌ای بزرگی تا به حال به مطالعه سوادآموزی در کلاس‌های ابتدایی انجام شده است، تعداد کمی از آن‌ها به آموزش نوشتن اشاره‌ای کرده‌اند (Coker, Farley-Ripple, Jackson, Wen, MacArthur, & Jennings, 2016). مطالعه ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد در زبان کامل تأکید زیادی بر نقش یادگیری نوشتن در تحول سوادآموزی می‌شود (Goodman, 1992). بسیاری باور دارند که یادگیری بر پایه آموزش‌های زبان کامل توان بالقوه بسیاری برای بهبود آموزش نوشتن دارد (Butyniec-Thomas & Woloshyn, 1997). اگرچه دلایل بسیاری برای اثبات اینکه روش زبان کامل روش مؤثری برای کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری نوشتن است وجود دارد، بعضی از مربیان نگران هستند که روش زبان کامل همه آنچه دانش‌آموزان به آن نیاز دارند را در اختیارشان قرار نمی‌دهد (Spiegel, 1992). همچنین به دلیل اینکه زبان کامل در درجه اول به جای آموزش مستقیم بر آموزش غیرمستقیم تکیه می‌کند، منتقدان در مورد فراگیری کافی دانش، مهارت‌ها و راهبردهای زیربنای نوشتن سؤال می‌کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که یکی از مزایای روش زبان کامل این است که دانش‌آموزان زمان بیشتری را به نوشتن اختصاص می‌دهند. در روش سنتی مشخص شده است که دانش‌آموزان کم می‌نویسند. به طور مثال، Christenson, Thurlow, Ysseldyke & McVicar (1989) در مطالعه یک دبستان مشاهده کردند که دانش‌آموزان تنها ۲۰ دقیقه از کل روز را می‌نویسند. (1985) Bridge & Hiebert نیز همچنین گزارش دادند که کودکان خردسال زمان کمی را برای نوشتن اختصاص می‌دهند، کمتر متنی بلندتر از یک جمله می‌نویسند و به ندرت یک متن را برای خوانندگان واقعی می‌نویسند. (1990) Fisher & Hiebert نیز یافتند که دانش‌آموزان در کلاس‌های زبان کامل شش برابر زمان بیشتری را در مقایسه با دانش‌آموزان کلاس‌های مهارت-محور به نوشتن اختصاص می‌دهند.

مزیتی که در روش زبان کامل وجود دارد تأکیدی است که بر انتخاب، مالکیت، اصالت و خودارزشیابی می‌شود. این اصول با هدف به وجود آوردن شرایطی محیطی است که در آن باور به تشویق خودتنظیمی و خودارزشیابی وجود دارد (Corno, 1992) که هر دوی این مزایا عناصر مهمی برای تبدیل شدن به نویسندگان ماهر است (Graham & Harris, 1994). معلمان زبان کامل تلاش می‌کنند تا شرایط کلاسی را به نحوی سامان دهند که حمایت‌کننده، دلپذیر و بدون تهدید باشد. یک کلاس با جو حمایت‌کننده ممکن است اثرات مثبتی بر علاقه و تحول نوشتن داشته باشد (Graham & Harris, 1994). مطالعات آموزش سواد در مدارس کارآمد اهمیت فراهم کردن موقعیت‌هایی برای نوشتن متن‌های طولانی و درگیر کردن کودکان در این فعالیت‌ها را مشخص کرده است (Bohn, Roehrig & Pressley, 2004). این نتایج نشان می‌دهد معلمان کارآمد به فراهم کردن موقعیت‌هایی برای آموزش یکپارچه خواندن و نوشتن، کمک و داربست زنی برای دانش‌آموزانشان پرداخته‌اند و خودتنظیمی را در دانش‌آموزان حمایت کرده‌اند (Coker et al, 2016).

(Gunderso & Shapiro 1988) در مطالعه‌شان به بررسی پیشرفت نوشتن دانش‌آموزان کلاس اولی آموزش‌دیده به روش زبان کامل پرداختند. آن‌ها در مطالعه‌شان بیان کردند که دانش‌آموزان زبان کامل در کلاس اول به طرز شگفت‌انگیزی بهتر از دانش‌آموزان کلاس دومی که به روش دیگر آموزش داده شده‌اند در نوشتن هستند. (Treiman 1993) نیز در مطالعه خود دریافت که دانش‌آموزان زبان کامل الگوهای املائی مشخص را خودشان بدون آموزش مستقیم به دست می‌آورند. برای مثال می‌آموزند که دو صامت در زبان فارسی پشت سر هم در ابتدای کلمه نمی‌تواند وجود داشته باشد. سالیترز و والبرگ (Soltis & Walberg 1989) دریافتند دانش‌آموزانی که انشای خود را با هم‌کلاسی‌های خود به اشتراک می‌گذارند، نویسندگان بهتری بودند و بیشتر به نوشتن علاقه داشتند. (1984, P. 25) Tierney & Leys نیز بیان کردند که "تجارب گزینشی خواندن در میان کودکان می‌تواند با عملکرد بالای آن‌ها در نوشتن همراه باشد". این تجربیات گزینشی و به اشتراک‌گذاری تمارین سوادآموزی بیشتر در روش زبان کامل وجود دارد.

از سوی دیگر، (Graham & Harris 1994) ۱۴ مطالعه را که به تحلیل اثر آموزش زبان کامل بر یادگیری نوشتن پرداخته بودند را بررسی کردند. نتایج نشان داد که تنها تفاوت میان دانش‌آموزانی که تحت روش زبان کامل آموزش‌دیده بودند با آن‌هایی که در آموزش سنتی حضور یافته بودند تفکر درباره نوشتن بود. دانش‌آموزان زبان کامل دیدگاهشان درباره نوشتن معنا-محور بود درحالی‌که دانش-آموزان آواشناسی به نوشتن بر اساس مهارت‌های جداگانه می‌نگریستند. در مطالعه‌ای دیگر (1994) Graham & Harris در مطالعه مروری خود به بررسی ۳۳ پژوهشی که تأثیر زبان کامل بر دانش، عملکرد و رفتار دانش‌آموزان را بررسی کرده بود، پرداختند. آن‌ها بیان کردند که تنها ۱۴ پژوهش (۴۲٪) از این پژوهش‌ها به بررسی تأثیر زبان کامل بر نوشتن پرداخته و مابقی به بررسی اثرات این دو روش بر خواندن پرداخته بودند. نتایج مطالعه (Bruck, Treiman, Caravolas & Genesee 1998) نیز نشان می‌دهد که دانش‌آموزان زبان کامل مهارت کمتری در املائی کلمات و ناکلمات نسبت به دانش‌آموزان روش آواشناسی به دست آوردند. (Westby & Costlow 1991) نیز به توضیح پیشرفت‌های دانش‌آموزان ۵ تا ۹ ساله دارای ناتوانی‌های یادگیری آموزش‌دیده به روش زبان کامل در نوشتن پرداختند. اگرچه آن‌ها بیان کردند که بسیاری از کودکان مورد مطالعه بیشتر مساوی سطح نرمال خود در نوشتن پیشرفت کردند، شواهد کافی را برای ادعای خود بیان نکردند. (Dahl 1991) Freppon & نیز گزارش کردند که بسیاری از کودکان پیش‌دبستانی کلاس‌های زبان کامل که در ابتدای سال سطح سواد ضعیفی داشتند در انتهای سال پیشرفت اندکی در نوشتن در انتهای سال به دست آوردند. به‌طور مشابه (Klesius, Griffith & Zielonka 1990) نشان دادند که دانش‌آموزانی که سال اول را با مهارت‌های اندک آگاهی واج‌شناسی، خواندن و نوشتن آغاز کرده بودند، در انتهای سال نویسندگان قابل‌مانند آن‌هایی که سال را با مهارت‌های بالا شروع کرده بودند، نبودند؛ بنابراین این اگرچه برنامه مدرسه ممکن است تفاوت‌هایی را برای بعضی از دانش‌آموزان ایجاد کند (e.g. Alen,)

1988) هیچ نتیجه‌ای در مورد تأثیرات زبان کامل به‌عنوان کاتالیزوری برای تغییر به دست نمی‌آید. البته ممکن این عدم دست‌یابی به تفاوت معنادار به علت سوگیری در روش‌های استفاده شده برای جمع‌آوری نمونه نوشته دانش‌آموزان باشد (Graham & Harris, 1994). در مورد سال‌های بالاتر نیز (1988) Hagerty, Hiebert & Owens گزارش دادند که تفاوتی میان نوشتن دانش‌آموزان کلاس دومی، چهارمی و ششمی که در کلاس‌های زبان کامل آموزش‌دیده‌اند با دانش‌آموزان آواشناسی وجود ندارد. به‌طور مشابه Klesius et al (1990) نیز به این نتیجه رسیدند که تفاوت معناداری میان عملکرد نوشتن دانش‌آموزان زبان کامل با دانش‌آموزان آواشناسی در سال اول ابتدایی مشاهده نمی‌شود. هر دو گروه پیشرفت مشابهی را از ابتدای سال تا انتهای سال به دست آوردند.

بسیاری از مطالعات مانند (1988) Boljonis & Hinchman و به جای بررسی آزمایشی اثرات آموزش زبان کامل در مقایسه با آموزش آواشناسی بر نوشتن به بررسی دانش و نگرش دانش‌آموزان دو گروه درباره نوشتن پرداخته‌اند. به‌طور مثال، نتایج مطالعه (1992) Gambrell & Palmer نشان داد که دانش‌آموزان کلاس اول ابتدایی آموزش‌دیده به روش زبان کامل بیشتر از دانش‌آموزان مهارت محور راهبردهای مستقل املاي کلمات را تشخیص می‌دادند، توضیحات پیچیده‌تری درباره بهترین نگارش خود در طول سال ارائه می‌دادند و نویسندگان خوب را افرادی می‌شناختند که هنگام نگارش فکر می‌کنند. بین دانش‌آموزانی که حتی زمان بیشتری این دو روش را تجربه کردند تفاوت‌های بیشتری مشاهده شد؛ سال دومی‌ها در کلاس‌های زبان کامل به احتمال بیشتری خودشان را نویسندگان خوب می‌دانستند، در مورد نوشتن احساس لذت می‌کردند، گستره وسیع‌تری از دلایل را برای توضیح دشواری نگارش بیان می‌کردند و نویسندگان خوب را افرادی می‌دانستند که هنگام نگارش به معنا فکر می‌کنند.

تمارین راهنمای موسسه علوم آموزشی امریکا پیشنهاد می‌دهد که روزانه در کلاس بایستی یک ساعت به آموزش و تمرین نوشتن پرداخته شود (Graham, McKeown, Kiuahara, & Harris, 2012). نتایج مطالعه (2016) Coker et al نشان می‌دهد معلمان روزانه معلمان ۲۵ دقیقه به آموزش نوشتن می‌پردازند، بنابراین بعضی از کلاس‌ها این استاندارد را رعایت اما بسیاری دیگر رعایت نمی‌کنند. آن‌ها بیان کردند که آموزش نوشتن در مدارس ابتدایی به‌طور قابل توجهی در مدارس و کلاس‌های مختلف با یکدیگر متفاوت است. این تفاوت نشان می‌دهد که آموزش نوشتن در کلاس‌ها اولویتی ندارد و معلمان به‌خوبی نمی‌دانند که بهترین روش برای آموزش مهارت نوشتن چیست.

با جستجو در میان مقالات به‌روز سوادآموزی درمی‌یابیم که در زبان انگلیسی نزاع بر سر برتری روش آواشناسی و یا زبان کامل به‌نوعی خاتمه یافته است و روش فعلی مورد تأیید روش آموزش متعادل^۱ است. این روش مدعی است که هر دو روش آواشناسی و زبان کامل دارای مزایا و معایب

متفاوتی است و هیچ کدام راه حل بهتری برای سوادآموزی در زبان انگلیسی نیستند. لذا این روش جایی بین دو روش قبلی قرار می‌گیرد و سعی در آن دارد که از مزایای هر کدام بهره‌مند باشد؛ اما سؤال اصلی اینجاست که نتایج به دست آمده در زبان‌های دیگر تا چه حد قابل تعمیم به زبان فارسی است؟ آیا آموزش زبان فارسی با آموزش زبان‌های دیگر از حیث تفاوت در ساختار زبانی متفاوت است؟ به چند دلیل به نظر می‌رسد که زبان فارسی نیازمند تحقیق به صورت جداگانه است. اول اینکه در زبان فارسی با یک خلاء بزرگ پژوهشی در بررسی و مقایسه اثرات آموزش‌های آواشناسی و زبان کامل بر یادگیری نوشتن مواجه هستیم. تا جایی که می‌توان گفت این پژوهش اولین مطالعه‌ای است که به بررسی این موضوع پرداخته است. دوم نبود تجربه آموزش به وسیله روش‌های جدید است چراکه سال‌هاست همه مدارس کشور به روش آموزشی آواشناسی سوادآموزی پایه اول ابتدایی را انجام می‌دهند و مدارس بسیار کمی را می‌توان یافت که برای سوادآموزی در پایه اول ابتدایی از روش‌های دیگری استفاده می‌کنند. سوم، تفاوت‌های نظام‌های نوشتاری الفبایی است. یکی از این تفاوت‌ها میزان شفافیت و یا تیرگی خط هر زبان است که بر نوشتن و یادگیری و آموزش آن تأثیر می‌گذارد.

تحقیقاتی که درباره خط‌های متفاوت صورت گرفته نشان می‌دهد که شفافیت خط و شیوه تدریس می‌تواند چالش‌های شناختی-زبانی را در کودک کاهش یا افزایش دهد (Balooch & Danaye Toos, 2006). مطالعات فراوانی نشان می‌دهند که کودکانی که نوشتن را در خط‌های شفاف می‌آموزند، سریع‌تر به آگاهی واجی دست می‌یابند تا کودکانی که نوشتن را در خط‌های تیره می‌آموزند. برای مثال (1997) Landerl, Wimmer, & Frith در بررسی مهارت نوشتن کودکان طبیعی و خوانش‌پریش انگلیسی‌زبان (خط تیره) و آلمانی‌زبان (خط شفاف) به این نتیجه رسیدند که نوشتن واژه‌های شفاف برای کودکان انگلیسی‌زبان راحت‌تر از نوشتن واژه‌های تیره است. (Aro & Wimmer 2003) نیز در پژوهش خود دریافتند که کودکانی که زبان شفاف می‌آموزند، در پایان دوره کلاس اول در فرایند رمزگذاری واجی مشکل چندانی ندارند و عملکرد آن‌ها بهتر از کودکانی است که در زبان تیره آموزش دیده‌اند. (2007) Babayiğit & Stainthorp نیز در پژوهش خود بیان کردند که تأثیر شفافیت خط در مهارت نوشتن بیشتر از مهارت خواندن است.

در زبان فارسی پژوهش (Yeganeh 2014) در بررسی اثرات شفافیت و تیرگی خط فارسی بر مهارت‌های نوشتن نشان داد که عملکرد دانش‌آموزان از لحاظ میزان خطاهای املایی در نوشتن واژه‌های تیره و شفاف تفاوت معناداری داشت؛ به عبارت دیگر، میانگین خطاهای آن‌ها در نوشتن واژه‌های تیره (۰/۳۵) بیشتر از واژه‌های شفاف (۰/۲۰) بود. همچنین نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که از لحاظ میانگین درصد انواع خطاها می‌توان گفت که بیشترین خطاهای کودکان طبیعی در آزمون املای واژه‌های فارسی مربوط به خطاهای آوایی بود (۱/۲۰٪) (برای مثال، «پرتقال» به جای «پرتغال» نوشته می‌شد). در مرحله بعد، خطاهای نیمه آوایی بیشترین درصد خطاهای آنان را تشکیل می‌داد

(۰/۴٪) (برای مثال، واژه «تلفن» به صورت «تلفون» نوشته می‌شد) و خطاهای آوایی و گسسته‌نویسی در املای آنان مشاهده نشد.

در زبان فارسی هنوز زود است که بتوان درباره روش صحیح سوادآموزی پایه اول ابتدایی دست به تصمیم‌گیری نهایی زد چراکه الف) مطالعات بسیار کمی تا به حال در زبان فارسی به مطالعه آزمایشی پرداخته‌اند، ب) زبان فارسی از لحاظ ساختار با زبان‌های دیگر دنیا به خصوص انگلیسی متفاوت است، ج) رویکرد آموزشی غالب در زبان فارسی روش آموزشی سنتی آواشناسی است و تجربه آموزش به‌وسیله روش‌های دیگر وجود ندارد، یافته‌های پژوهش (Forood Moorjani & Sepehr 2012) در خصوص بررسی رویکردهای حاکم بر سوادآموزی در پایه اول مدارس ابتدایی شهر یزد حکایت از حاکمیت رویکرد آواشناسی داشت. با مشاهده نتایج این پژوهش می‌توان حدس زد که وضعیت در شهرها و استان‌های دیگر نیز به همین صورت است و رویکرد آواشناسی روش غالب آموزشی در کشور است. لذا نمی‌توان تصمیم گرفت که روش متعادل برای آموزش زبان فارسی چیست و روش‌های فعلی موجود در مقایسه با یکدیگر چه برتری‌هایی دارند و در نهایت د) باور رایج عمومی میان غالب معلمان و مربیان اول ابتدایی است که راهی جز روش تحلیلی و سنتی، یعنی همان بخش کردن‌ها و صداکشی‌ها که از قدیم مورد استفاده بوده است، برای آموزش نوشتن وجود ندارد. همچنین حتی مربیان و معلمان که برتری روش زبان کامل را برای آموزش خواندن نسبت به روش آواشناسی پذیرفته‌اند، ادعا می‌کنند که برای نوشتن روش کل‌نگر اثربخش نخواهد بود.

هدف از انجام این مطالعه، مقایسه سواد نوشتاری دو گروه از دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی در دسترس در دو خرده مهارت املای کلمات و بیان نوشتاری است که هر کدام مهارت نوشتن را تحت دو روش آواشناسی و زبان کامل آموخته‌اند. مدرسه زبان کامل مورد مطالعه در این تحقیق اولین مدرسه‌ای در تهران بود که توانسته برنامه آموزشی زبان فارسی خود را در پایه اول ابتدایی به صورت کامل به روش زبان کامل تدوین کند و اثرات آموزش سنتی آواشناسی را به‌وسیله تربیت معلمان و نوشتن طرح درس‌های جدید حذف کند. از آنجایی که روش و محتوای آموزشی این دو روش با یکدیگر متفاوت است، مقایسه عملکرد خواندن و نوشتن دانش‌آموزان در دو روش ضروری به نظر می‌رسد. با انجام مطالعاتی این‌چنین در حوزه آموزش خواندن و نوشتن در زبان فارسی و مشخص شدن برتری‌های هر روش در خرده آزمون‌های مختلف می‌توان تصمیم گرفت که ویژگی‌های روش متعادل مناسب زبان فارسی چیست. این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا تفاوت معناداری میان عملکرد دو گروه دانش‌آموزان مورد مطالعه در این تحقیق که یک گروه نوشتن را به روش آواشناسی و گروه دیگر به روش زبان کامل یاد گرفته‌اند، در دو زیر مقیاس نوشتن کلمه و بیان نوشتاری آزمون پیشرفت تحصیلی نوشتن اول ابتدایی وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از جنبه هدف، از نوع پژوهش‌های کاربردی است و از حیث روش از نوع پژوهش شبه تجربی و از نوع طرح گروه مقایسه نامتعادل است.

جدول (۱): دیاگرام طرح پژوهشی

(گروه آزمایشی)	$E_1 : T_1 X_1 T_2$
(گروه مقایسه)	$E_2 : T_1 X_2 T_2$

در این طرح دو گروه شرکت داشتند که یکی از آن‌ها گروه آزمایشی و دیگری گروه مقایسه بود. گروه اول در معرض روش آموزشی زبان کامل و گروه مقایسه تحت آموزش به روش آواشناسی قرار گرفتند. جامعه آماری موردنظر در این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی یک دبستان پسرانه غیردولتی در منطقه چهار شهر تهران و یک دبستان پسرانه غیردولتی دیگر در منطقه سه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ هست. مدرسه اول دارای ۶۳ دانش‌آموز و مدرسه دیگر دارای ۴۵ دانش‌آموز بود. نمونه شامل ۶۰ نفر دانش‌آموز پایه اول ابتدایی بود که ۳۰ نفر از آن‌ها از مدرسه اول و ۳۰ نفر دیگر به‌عنوان گروه مقایسه از مدرسه دوم انتخاب شدند تا عملکرد افتراقی دو گروه با یکدیگر مقایسه شود. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری غیر تصادفی در دسترس استفاده شد. دلیل استفاده از این روش نمونه‌گیری آن بود که تقریباً همه مدارس کشور به‌صورت یکپارچه برای سوادآموزی در پایه اول ابتدایی از روش آواشناسی استفاده می‌کنند. لذا یافتن مدرسه‌ای که توانسته باشد تمام محتوای آموزش خود را به روش زبان کامل تدوین کند با مشکل جدی روبرو بود. برای انتخاب دانش‌آموزان در هر مدرسه ابتدا پرونده سلامت او بررسی شد تا در صورت داشتن بیماری خاص و یا مشکلات یادگیری، از نمونه حذف شود. سپس آزمون نوشتن در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر دو مدرسه با فاصله‌ای ۲ ماه و نیمه با اجرا درآمد. به‌دلیل اینکه اجرای آزمون نوشتن در پایه اول دبستان در هر دو مدرسه امکان‌پذیر باشد، پیش‌آزمون در اسفند ماه سال ۱۳۹۶، یعنی هنگامی که آموزش خواندن و نوشتن به اتمام رسیده بود و پس‌آزمون در اردیبهشت ماه سال ۱۳۹۷، در پایان سال تحصیلی، به اجرا درآمد. در این مطالعه از روش تحلیل کواریانس استفاده شد که در آن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان کوریت^۱، متغیر مستقل روش آموزش و نمرات دانش‌آموزان در آزمون نوشتن نیز به‌عنوان متغیر وابسته بود.

ابزار پژوهش آزمون آماری تحلیل کواریانس بود و در تمام مراحل تحقیق از نرم‌افزار آماری SPSS کمک گرفته شد. جهت بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌های تمام متغیرها از آزمون کولموگروف اسمیرنوف تک نمونه‌ای استفاده شد که در متغیر نوشتن Z برابر با ۱/۲۹ و سطح معناداری

برابر ۰/۰۸ به دست آمد و پیش‌فرض تأیید شد. همگنی شیب‌های رگرسیون نیز با توجه به خروجی تحلیل کوواریانس مشاهده گردید که تعامل بین متغیر روش آموزش و پیش‌آزمون معنادار نمی‌باشد، لذا شیب خط رگرسیون برای دو گروه آموزشی یکسان است. برای بررسی همگنی واریانس‌ها در گروه آموزش آواشناسی و آموزش زبان کامل از آزمون F لوین استفاده شد که نتایج با $(DF_1=1)$ و $(DF_2=60)$ میزان F برابر با ۲/۵۸ و میزان Sig برابر با ۰/۱۱ به دست آمد؛ بنابراین فرض تساوی واریانس‌ها برای همه متغیرها برقرار بود $(P < 0/05)$. با توجه به مجموع پیش‌فرض‌های مطرح شده مشاهده می‌گردد که داده‌های این پژوهش قابلیت ورود به تحلیل کوواریانس را دارا هست و می‌توان تفاوت‌های دو گروه را در متغیرهای وابسته مورد بررسی قرار داد.

ابزار: آزمون پیشرفت مهارت نوشتن پایه اول دبستان

این آزمون از دو بخش دیکته (۴ خرده آزمون) و بیان نوشتاری (۲ خرده آزمون) تشکیل شده است که توسط Ragheb (2004) ساخته و هنجاریابی شده است و ضریب پایایی آلفای کرونباخ کل آزمون ۰/۹۶ برآورد شده است. آزمون پیشرفت مهارت نوشتن پایه اول دبستان به دو صورت گروهی و انفرادی قابل اجراست. خرده آزمون‌های اول تا چهارم مربوط به بخش املاست و شامل الف) خرده آزمون نوشتن کلمه ب) خرده آزمون نوشتن جمله ج) خرده آزمون نوشتن اسم تصویر د) خرده آزمون نوشتن اسم تصویر در جمله ناقص هست. خرده آزمون‌های پنجم و ششم بخش بیان نوشتاری را تشکیل می‌دهند که شامل الف) خرده آزمون نوشتن یک جمله برای یک تصویر ب) خرده آزمون نوشتن دو جمله برای یک تصویر است. این آزمون بر روی یک نمونه ۴۰۰ نفری از دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی (۲۰۰ دختر و ۲۰۰ پسر) شهر تهران که به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده بودند اجرا گردید. نتایج یافته‌ها نشان داد که این آزمون دارای پایایی و روایی قابل قبولی است. ضریب پایایی که با استفاده از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) به دست آمده به ترتیب برای خرده آزمون‌های اول تا ششم ۰/۹۴، ۰/۹۳، ۰/۸۸، ۰/۶۸، ۰/۶۰ و ۰/۶۹ می‌باشد. در روایی افتراقی بین میانگین نمرات دانش‌آموزان عادی، دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری و دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین خرده آزمون‌ها نیز با یکدیگر دارای هم‌بستگی هستند که این عامل نیز به‌عنوان شاخصی برای وجود روایی در آزمون تلقی می‌شود (Ragheb, 2004).

یافته‌های پژوهش

جدول (۲): میانگین و انحراف استاندارد نمرات گروه آواشناسی و گروه زبان کامل در پیش‌آزمون و پس-

انحراف معیار		میانگین		عوامل	
پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	شاخص آماری	متغیر
۱۰/۹۹	۱۶/۱۴	۲۱۹/۳۶	۲۰۷/۱۶	آواشناسی	املا
۶/۳۴	۱۱/۵۳	۲۲۹/۷۳	۲۱۶/۲۹	زبان کامل	بیان
۳/۱۳	۴/۷۳	۲۷/۳۶	۲۵/۴۳	آواشناسی	نوشتاری
۳/۰۶	۳/۷۹	۲۹/۳۰	۲۷/۶۶	زبان کامل	

با مشاهده نمرات میانگین و انحراف معیار در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش آواشناسی و زبان کامل باعث افزایش سواد خواندن دانش‌آموزان دو گروه شده است، اگرچه وضعیت گروه زبان کامل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون بهتر است.

جدول (۳): نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری برای مقایسه میانگین پس‌آزمون‌ها با کنترل پیش‌آزمون‌ها در گروه‌های آزمایشی و مقایسه

Sig	Df خطا	df فرضیه	F	ارزش	آزمون	شاخص آماری اثر
۰/۰۰۵	۵۵	۲	۵/۸۴۵	۰/۱۷۵	اثر پیلای	
۰/۰۰۵	۵۵	۲	۵/۸۴۵	۰/۸۲۵	لامبدای ویلکس	اثر گروه با
۰/۰۰۵	۵۵	۲	۵/۸۴۵	۰/۲۱۳	اثر هتلینگ	حذف اثر
۰/۰۰۵	۵۵	۲	۵/۸۴۵	۰/۲۱۳	بزرگ‌ترین ریشه روی	پیش‌آزمون

با توجه به جدول مشاهده می‌شود که بین دو گروه آزمایش و مقایسه در آزمون لامبدای ویلکس ($F=5/845$) تفاوت معناداری مشاهده شده است ($P < 0/05$). بر این اساس حداقل در یکی از متغیرهای وابسته، یعنی املا و بیان نوشتاری تفاوت معنی‌دار وجود دارد. برای بررسی این تفاوت تحلیل کواریانس‌های یک‌راهه در متن مانکوا روی متغیرهای وابسته انجام شد.

جدول (۴): نتایج تحلیل کواریانس یک‌راهه در متن مانکوا روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش-

آزمون‌ها در گروه‌های آزمایشی و مقایسه

اثر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
	املا	۵۹۰/۴۹	۱	۵۹۰/۴۹	۱۱/۰۶	۰/۰۰۲	۰/۱۶۵	۰/۹۰۵
گروه	بیان نوشتاری	۱۱/۱۵	۱	۱۱/۱۵	۱/۴۴	۰/۲۳	۰/۰۲۵	۰/۲۱۸

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که با حذف اثر پیش‌آزمون، سطح معناداری حاصل شده برای بخش املا معنادار است. با مشاهده نمرات میانگین و انحراف معیار در جدول شماره ۱ متوجه می‌شویم که عملکرد گروه زبان کامل در این بخش به‌طور معناداری بهتر از نتایج گروه آواشناسی است. همچنین سطح معناداری به‌دست‌آمده برای بخش بیان نوشتاری حاکی از نبود تفاوت معنادار میان عملکرد دو گروه است.

بحث و نتیجه‌گیری

تأثیر روش‌های سوادآموزی، مهم‌ترین آن‌ها روش آواشناسی و روش زبان کامل، بر یادگیری نوشتن یک مسئله مهم آموزشی است که بایستی به‌خوبی مورد مطالعه قرار گیرد. اگرچه جایگاه نوشتن در مقایسه با خواندن، در جنبش زبان کامل مورد توافق همه است، پژوهش در زمینه نوشتن آن‌چنان گسترده نیست، اما بدنه پژوهش‌های مربوط به آموزشی در حال بزرگ‌تر شدن است. در دهه گذشته، چند فراتحلیل و گزارش مختلف، به خلاصه کردن شواهد حمایت‌کننده از آموزش مؤثر در دبستان پرداختند (Graham & Hebert, 2010; Graham, McKeown, Kiuahara, & Harris, 2012). این خلاء پژوهشی در یادگیری نوشتن در زبان فارسی به‌طور شگفت‌انگیزی شدیدتر است تا حدی که پژوهش خاصی درباره مقایسه عملکرد نوشتن دانش‌آموزان آموزش‌دیده تحت دو روش آموزشی یافت نمی‌شود. این در حالی است که بررسی و ارزیابی نقاط قوت و ضعف روش سنتی موجود و روش‌های نوینی که امروزه در زبان‌های دیگر به‌طور گسترده مورد استفاده قرار می‌گیرد، برای آگاهی‌بخشی به مربیان، والدین و پژوهشگران حوزه آموزش و پرورش، ضروری به نظر می‌رسد. در ایران پژوهش‌های مختلف نشان داده است که سطح یادگیری دانش‌آموزان در درس فارسی دوره‌های مختلف آموزشی اغلب پایین است (Zolfaghari, 1995; Gohari, 1997).

برنامه‌ریزان آموزش زبان فارسی، پس از اصلاح و بازنویسی کتب درسی سال اول ابتدایی اظهار نمودند که رویکرد کل‌گرا را در آموزش سال اول، به‌عنوان رویکرد غالب انتخاب کرده‌اند و همه جنبه‌ها و ابعاد آموزش بر اساس رویکرد کل‌گرایی تغییر یافته است (دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، ۱۳۸۶). اما پژوهش فرودمورجانی (۱۳۹۰) این ادعا را تأیید نکرد. یافته‌های این پژوهش در خصوص

بررسی رویکردهای حاکم بر آموزش خواندن در پایه اول مدارس ابتدایی شهر یزد حکایت از حاکمیت رویکرد آواشناسی داشت. با مشاهده نتایج این پژوهش می‌توان حدس زد که وضعیت در شهرها و استان‌های دیگر نیز به همین صورت است و رویکرد آواشناسی روش غالب آموزشی در کشور است. بایستی دقت نمود که روش آموزش نوشتن در دو روش مورد بررسی با هم متفاوت است. معلمان زبان کامل اعتقاد دارند که آموزش نوشتن نیز مانند خواندن بایستی کل‌نگر باشد و دانش‌آموزان بایستی شکل کلمه، عبارت، جمله و متن را همان‌گونه که می‌بینند، بنویسند. این رویکرد در آموزش نوشتن بر این فرض استوار است که دانش‌آموزان پس از به‌خاطر سپاری و خواندن مکرر جملات و متون معنادار و به‌طور همزمان تمرین متنوع دست‌ورزی و نگارش معنادار پس از مدتی به‌راحتی و با پراکندگی کمتر اشتباهات نگارشی رایج در نوشتن، می‌توانند بنویسند. همچنین بیان می‌شود که به دلیل مواجهه زیاد با متون معنادار، کودکان از مهارت بالاتری در بیان نوشتاری و یا همان انشاء در سال اول و سال‌های بالاتر برخوردار خواهند بود. این در حالی است که شروع آموزش نوشتن در روش آواشناسی بر پایه اجزاء بی‌معنی است. فرضیه روش زبان کامل این است که آموزش بایستی از کل شروع شود تا یادگیری معنادار اتفاق بیافتد، اما این شرط اساسی در آموزش کل‌نگر وجود دارد که بایستی فرآیند یادگیری در انتها از کل معنادار به‌جز بی‌معنی برسد. به‌عبارت‌دیگر اگرچه دانش‌آموزان خواندن و نوشتن را از کل کلمه و سپس عبارات و جملات شروع می‌کنند، اما در انتهای آموزش بایستی حروف را بشناسند و بر روابط میان اجزاء سازنده کلمات مسلط شوند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که هر دو گروه از دانش‌آموزان در انتهای سال بر اجزای زبانی، یعنی همان واج‌ها تسلط دارند. در این پژوهش، سواد نوشتاری دانش‌آموزانی که با روش زبان کامل و روش آواشناسی نوشتن را یاد گرفته بودند، با یکدیگر مقایسه شد. یافته‌های به‌دست‌آمده در بخش آمار توصیفی نشان داد که میانگین نمرات دانش‌آموزان گروه زبان کامل، در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، در هر دو بخش بالاتر از میانگین نمرات کسب‌شده توسط دانش‌آموزان گروه آواشناسی است. در زیر به بررسی نتایج به‌دست‌آمده از یافته‌های استنباطی می‌پردازیم.

املاي کلمات و جملات:

با مشاهده نتایج جداول شماره ۲ و ۴ روشن می‌شود که تفاوت میان دانش‌آموزان دو گروه در خرده آزمون املاي کلمات و جملات به نفع گروه زبان کامل معنادار است. نتایج این خرده آزمون هم‌سو با نظرات (Gunderson & Shapiro 1988) در مورد عملکرد بهتر دانش‌آموزان زبان کامل است. دلیل این اتفاق شاید طبق نظر (Treiman 1993) این باشد که دانش‌آموزان زبان کامل الگوهای هجی کردن را خودشان بدون آموزش مستقیم به دست می‌آورند و توسعه می‌دهند. مطالعات نشان می‌دهند که هجی‌کننده‌های خوب تمایل دارند تا از مجموعه‌ای از راهبردهای مؤثر هجی کردن مانند تشبیه و

قیاس^۱ استفاده کنند (Hodges, 1982; Marino, 1980). درحالی‌که هجی‌کننده‌های ضعیف تمایل به صداکشی تک‌تک صداهای کلمات با استفاده از روش‌های آوایی دارند (Radebaugh, 1985). مطالعات دیگری نیز نشان دادند که تشبیه ذهنی^۲ یکی از استراتژی‌هایی است که به بهبود املاهای کودکان کمک می‌کند (Sears & Johnson, 1986) از طرفی تبیین دیگر ممکن است این باشد که دانش‌آموزان زبان کامل در نوشتن کلمات نیز، مانند خواندن کلمات، کلمه را به عنوان یک کل می‌نویسند و درگیر اجزاء تشکیل‌دهنده آن نمی‌شوند.

به‌علاوه، از آنجایی‌که آموزش خواندن و نوشتن در زبان کامل آموزشی معنادار است، عملکرد دانش‌آموزان زبان کامل در بخش املاهای جملات احتمالاً بهتر از دانش‌آموزان آواشناسی بوده است. این یافته با نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش (Jones, Dye, & Johns, 2017) هم‌سو است. چراکه او بیان کرد لغاتی که در بافت‌ها و زمینه‌های متفاوتی از لحاظ معنا و نحو در مواجهه با کودک قرار می‌گیرند احتمالاً تصویر املائی^۳ قوی‌تری نسبت به لغاتی که در بافتی یکسان ارائه می‌شوند برای کودک به وجود می‌آورند. بنابراین مشاهده می‌شود که در بخش املاهای جملات، به دلیل برجسته شدن بافت و معنا در قالب جمله، عملکرد دانش‌آموزان گروه زبان کامل بهتر از گروه آواشناسی است. از طرفی این نتیجه، یافته (Roberts & Meiring, 2006) را که بیان کردند دانش‌آموزانی که به روش آواشناسی خواندن و نوشتن را آموخته‌اند، عملکردشان در نوشتن ۲۰ درصد بهتر از دانش‌آموزان روش زبان کامل است، تأیید نمی‌کند. همچنین این نتیجه با یافته پژوهش (Bruck, Treiman, 1998) Caravolas, Genesee & Cassar مبنی بر عملکرد ضعیف‌تر دانش‌آموزان زبان کامل در نوشتن نسبت به دانش‌آموزان آواشناسی هم‌سو نیست.

بیان نوشتاری:

جداول ۲ و ۴ نشان می‌دهند که میان عملکرد دو گروه در بخش بیان نوشتاری تفاوت معناداری وجود ندارد. در این باره دو امکان به ذهن می‌رسد: یا می‌توان از این یافته نتیجه گرفت که دو روش آموزشی تأثیر متفاوتی بر مهارت بیان نوشتاری دانش‌آموزان ندارند و یا اینکه خرده‌آزمون نوشتن مورد استفاده در این بخش نیازمند بررسی دشواری سؤالات آزمون هست. در صورتی‌که نمرات به‌دست آمده از سختی آزمون نشان‌دهنده سادگی این خرده‌آزمون باشد، می‌توان نتیجه گرفت که آزمون پیشرفت تحصیلی نوشتن اول دبستان در این خرده‌آزمون ابزار مناسبی برای سنجش عملکرد دانش‌آموزان نیست. این حدس با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش (Ragheb, 2004) که بیان می‌کند این آزمون، آزمون نسبتاً ساده‌ای بوده است قوت می‌گیرد. چراکه آموزش به روش زبان کامل، سخن گفتن و شنیدن را

1. Imagery and analogy
2. Mental imagery
3. Orthographic representations

هم به همراه خواندن و نوشتن جزو اجزاء زبان به حساب می‌آورد، بنابراین در تمارین کلاسی روش زبان کامل بر مهارت‌های شنیداری و سخن گفتن نیز تأکید و وقت‌گذاری می‌شود. به همین جهت طبق نظر (Strange 1972) که بیان می‌کند "گوش دادن باعث پیشرفت خواندن و سخن گفتن می‌شود دانش‌آموزان زبان کامل در پایان سال احتمالاً می‌توانند بهتر سخن بگویند و بهتر جمله‌سازی کنند؛ اما نتیجه این خرده‌آزمون چنین برتری‌ای را نشان نمی‌دهد. نکته دیگری که فرضیه کارآمد نبودن این آزمون را در سنجش بیان نوشتاری این کودکان حمایت می‌کند این است که هر دو مدرسه مورد مطالعه در این پژوهش از مدارس خوب تهران بودند که آزمون‌های ورودی سخت‌گیرانه‌ای برای جذب دانش‌آموز ترتیب می‌دهند، لذا می‌توان حدس زد که سطح دشواری آزمون برای هر دو گروه تا حدی پایین بوده است که تفاوت معناداری در نتایج دو گروه مشاهده نشده است. معلمین دو مدرسه نیز پس از اجرا بر این فرضیه صحنه گذاشتند. از آنجایی که این آزمون تنها آزمون استاندارد سنجش پیشرفت تحصیلی اول ابتدایی در کشور است به دلیل سطح دشواری پایین و قدیمی بودن آزمون نیاز به بازنگری و اصلاح دارد. کودکان امروز به دلیل مواجهه بسیار بیشتر با رسانه و زبان نوشتاری و خوانداری احتمالاً از سطح سواد بالاتری برخوردار هستند. نکته دیگر آن است که این آزمون در سنجش کیفیت جمله‌سازی نیز ناتوان بوده است. مربیان و معلمان دبستان به خوبی آگاه هستند که در آموزش جمله‌سازی علاوه بر تعداد لغات و درستی دستور زبان، کیفیت جمله‌سازی از لحاظ کلماتی که دانش‌آموز به کار می‌برد دارای اهمیت است. از آنجایی که دانش‌آموزان زبان کامل دارای دایره واژگان بیشتری از دانش‌آموزان زبان کامل هستند و متون بیشتری را مطالعه کرده و علاقه‌مند به کتاب‌خوانی هستند، می‌توان حدس زد که کیفیت جمله‌سازی دانش‌آموزان زبان کامل بهتر از دانش‌آموزان آواشناسی است. موضوع دیگری که به ذهن می‌رسد آن است که احتمالاً سنجش مهارت جمله‌سازی در پایان سال اول زود است و بهتر است مقایسه در این خرده‌آزمون به سال‌های بعدی موکول شود. چراکه عمده تمرکز تمارین سوادآموزی مانند جمله‌سازی با اضافه شدن ساعات رسمی آموزش بیان نوشتاری به برنامه درسی در سال‌های بالاتر احتمالاً منجر به شکوفایی متفاوت میان دانش‌آموزانی خواهد بود که خواندن و نوشتن را به روش‌های آواشناسی سنتی و روش زبان کامل به صورت معنادار آموخته‌اند.

محدودیت‌های پژوهش

محدودیت اول پژوهش انتخاب نمونه دانش‌آموزان و مدارس است که پژوهش در آن‌ها انجام شده است. مدارس زیادی نیستند که توانسته باشند روش زبان کامل را عملیاتی کرده باشند و محتوای آموزشی در طول سال‌شان را بر مبنای اصول آن طراحی کرده باشند. لذا برنامه آموزشی زبان کامل که در دبستان مورد مطالعه جزو اولین و شاید تنها تجربه آموزش زبان کامل به حساب می‌آید و طبعاً

دارای نقاط ضعفی است که می‌توان آن‌ها را بهبود بخشید، اگرچه هر سال محتوای آموزشی این مدرسه پس از دریافت بازخوردها از دانش‌آموزان، والدین و معلمان، مورد بازبینی قرار می‌گیرد. از طرف دیگر آموزش آواشناسی که امروزه در دبستان‌های ما جریان دارد، از آنجایی که وابسته به محتوای کتاب‌های رسمی آموزش و پرورش است، روش آواشناسی محض نیست و رگه‌هایی از روش "کل کلمه" در آن، مخصوصاً در کتاب بخوانیم سال اول ابتدایی، مشاهده می‌شود. همزمان با این رویکرد در کتاب بخوانیم، شاهد آموزش‌های آواشناسی محض در کتاب بنویسیم هستیم که این دو رویکرد متفاوت در دو کتاب باعث سردرگمی نظام آموزشی مخصوصاً معلمان و دانش‌آموزان شده است. لذا آموزش در هیچ یک از دو مدرسه، آموزش به روش زبان کامل و یا آواشناسی محض نبود.

دوم، دانش‌آموزان در آزمون پیشرفت تحصیلی نوشتن اول دبستان به دلیل مقدور نبودن امکانات اجرایی و آزمون‌گیرنده کافی، به صورت گروهی و کلاسی شرکت کردند. اگرچه برگزاری گروهی این آزمون مورد تأیید طراح آزمون نیز هست، اما برای دقیق‌تر بودن پروژه بهتر بود تا دانش‌آموزان در این آزمون به صورت فردی شرکت کنند. گروهی اجرا کردن این آزمون می‌تواند بر عملکرد بعضی از کودکان که در مهارت‌های نوشتاری ضعف دارند مشکلاتی ایجاد کند. در کلاس اول بعضی از کودکان به دلیل نداشتن اعتماد به نفس کافی قادر نیستند تا عملکرد واقعی خود را در نوشتن نشان دهند. سوم، هر دوی مدارس انتخابی در این پژوهش جزو مدارس واقع شده در شمال شهر تهران بودند که همگی آن‌ها دارای میانگین هوش بهر بالا و وضعیت خانوادگی و اقتصادی مناسب بودند. همچنین هر دو مدرسه دارای امکانات متنوع آموزشی بودند که در مدارس دیگر این امکانات به ندرت یافت می‌شود. بهتر بود تا این پژوهش در مدارس معمولی تهران اجرا شود تا عملکرد خواندن و نوشتن دانش‌آموزان در محیطی موردسنجش و مقایسه قرار بگیرد که بتوان نتایج به دست آمده را به دیگر مدارس و دانش‌آموزان نیز تعمیم داد. محدودیت بعدی در این پژوهش را می‌توان موجود مورد استفاده دانست. آزمون مورد استفاده واقع شده در این پژوهش گویی برای سنجش عملکرد دانش‌آموزانی طراحی شده بود که تحت آموزش آواشناسی، خواندن و نوشتن را آموخته بودند و از سنجش مهارت‌های آموزش داده شده و تمرین شده در روش زبان کامل ناتوان بود. به اذعان مربیان مدرسه زبان کامل، این ضعف در هر دو قسمت آزمون پیشرفت تحصیلی نوشتن اول دبستان (راغب) قابل مشاهده بود.

پیشنهادات پژوهشی

از آنجایی که به نظر رسید آزمون پیشرفت تحصیلی نوشتن راغب در سنجش مؤلفه‌های کل‌نگر و معنادار آموزش نوشتن ناتوان است، لذا یکی اصلی‌ترین پیشنهادها برای پژوهش‌های آتی، تهیه و

طراحی ابزاری مؤثرتر و کامل تر است. هم‌چنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی به بررسی این سؤال پرداخته شود که روش آموزش صحیح نوشتن برای دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری در زبان فارسی چیست؟ به‌علاوه پیشنهاد می‌شود تا پژوهش‌های مشابه در نقاط مختلف کشور و هم‌چنین در مدارس دخترانه نیز انجام شود تا توان تعمیم‌دهی یافته‌ها افزایش یابد. هم‌چنین پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های آتی نمرات هوش دانش‌آموزان نیز به‌عنوان کوریت کنترل شود و بررسی شود که آیا انتخاب روش آموزشی برای افراد مختلف بستگی به نمره هوش بهر آن‌ها دارد یا خیر. پیشنهاد دیگر این است که پارامترهای متنوع دیگری مانند تفاوت و تنوع اشکالات املایی و کیفیت جمله‌سازی نیز می‌توانند به‌عنوان متغیر وابسته در پژوهش‌های مشابه مورد بررسی قرار گیرند.

References

- Ahadi, H., & Kakavand, A. (2003). *Learning disabilities (from theory to practice) with practical strategies for solving common educational and learning problem*. Tehran, Tehran: Arasbaran. (Persian)
- Al-Dosari, H. (2016). *Effects of an Integrated Reading/Writing Approach on Improving Writing Skills of EFL Students*. *Dirasat: Educational Sciences*, Vol. 43, p761-771. 11p.
- Al-Ghamari, T. (2004). *Integrating writing with other skills*. *Muscat Message*, April, 78-81.
- Andalibi, M. (2007). *Basics of child language learning and teaching language skills*. Tehran: Specialized media. (Persian)
- Aro, M., & Wimmer, H. (2003). *Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies*. *Applied psycholinguistics*, 24(4), 621-635.
- Babayigit, S., & Stainthorp, R. (2007). *Preliterate phonological awareness and early literacy skills in Turkish*. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394-413.
- Balooch, B., & Danaye Toos, M. (2006). *Transparency of the spelling and its impact on the reading of natural and dyslexic readers*. *Contemporary Psychology*, 1, 4-16. (Persian) <https://www.sid.ir/Fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=57459>
- Berk, L. E. (2014). *Development through the lifespan* (Seyed Mohamadi, Y). Tehran: Arasbaran. (Original work published 2007) (Persian)
- Boada, R., & Pennington, B. F. (2006). *Deficient implicit phonological representations in children with dyslexia*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95(3), 153-193. doi:10.1016/j.jecp.2006.04.003
- Bohn, C. M., Roehrig, A. D., & Pressley, M. (2004). *The First Days of School in the Classrooms of Two More Effective and Four Less Effective Primary-Grades Teachers*. *Elementary School Journal*, 104(4), 269.
- Boljonis, A., & Hinchman, K. (1988). *First graders' perceptions of reading and writing*. In *National Reading Conference Yearbook*. National Reading Conference.
- Bridge, C., & Hiebert, E. (1985). *A comparison of classroom writing practices, teachers' perceptions of their writing instruction, and textbook recommendations on writing practices*. *Elementary School Journal*, 86, 155-172. doi.org/10.1086/461440
- Brooks, M. C., & Brooks, J. S. (2005). *Whole language or phonics: Improving language instruction through general semantics*. *ETC: A Review of General Semantics*, 62(3), 271-280.
- Bruck, M., Treiman, R., Caravolas, M., Genesee, F., & Cassar, M. (1998). *Spelling skills of children in whole language and phonics classrooms*. *Applied Psycholinguistics*, 19(04), 669. doi:10.1017/s0142716400010419

- Butyniec-Thomas, J., & Woloshyn, V. E. (1997). *The effects of explicit-strategy and whole-language instruction on students' spelling ability. The Journal of Experimental Education, 65*(4), 293-302.
- Carson, J., & Leki, I. (1993). *Reading in the composition classroom: Second language perspectives*. Heinle & Heinle Publishers.
- Christenson, S. L., Thurlow, M. L., Ysseldyke, J. E., & McVicar, R. (1989). *Written Language Instruction for Students with Mild Handicaps: Is There Enough Quantity to Ensure Quality? Learning Disability Quarterly, 12*(3), 219-229. <https://doi.org/10.2307/1510691>
- Coker, D. L., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur, C. A., & Jennings, A. S. (2016). *Writing instruction in first grade: An observational study. Reading and Writing, 29*(5), 793-832
- Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B., Giuliani, S., Luck, M., Underwood, P. S., ... & Schatschneider, C. (2011). *Testing the impact of child characteristics × instruction interactions on third graders' reading comprehension by differentiating literacy instruction. Reading Research Quarterly, 46*(3), 189-221.
- Cromwell, S. (1997). *Whole language and phonics: Can they work together. Education World, 1*-5.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). *Primary grade writing instruction: A national survey. Journal of Educational Psychology, 100*(4), 907-919.
- Dahl, K., & Freppon, P. (1991). *Literacy learning in whole-language classrooms: An analysis of low socioeconomic urban children learning to read and write in kindergarten*. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *L. zamerfactors/teacherfactors: Issues in literacy research and instruction* (pp. 149-158). Chicago, 11.: *National Reading Conference*.
- Davis, L. (2010). *Toward a Lifetime of Literacy: The Effect of Student-Centered and Skills-Based Reading Instruction on the Experiences of Children. Literacy Teaching and Learning, Volume 15*, p 53-79.
- Evans, N., Bozonnet, S., Wang, D., Fredouille, C., & Troncy, R. (2012). *A Comparative Study of Bottom-Up and Top-Down Approaches to Speaker Diarization. IEEE Transactions on Audio, Speech, and Language Processing, 20*(2), 382-392. doi:10.1109/tasl.2011.2159710
- Faydi, A. (2003). *Integrating language skills & classroom interaction – The road to effective teaching. Muscat Message, February, 3*-9.
- Fisher, C., & Hiebert, E. (1990). *Characteristics of tasks in two approaches to literacy instruction. Elementary School Journal, 91*:1, 3-18.
- Forood Moorjani, F., & Sepehr, H. (2012). "A Study on Dominant Approaches of Reading Instruction in Girls' Primary Schools in Yazd" A thesis for the degree of Master of Educational Psychology. School of Education and Psychology, Yazd University.
- Gambrell, L.B., & Palmer, B. (1992). *Children's metacognitive knowledge about reading writing in literature-based and conventional classrooms*. In C.K. Kinzer & D.J. Leu (Eds.). *Literacy research, theory and practice: Views from many perspectives* (pp. 215-224) Chicago, IL: *National Reading Conference*.
- Gilles, C. (2006). *AN INVITATION FOR A SPECIAL ISSUE ON WHOLE LANGUAGE. International Journal of Progressive Education., Volume 2 Number 2*.
- Gohari, A. (1997). *Analyzing the students's style of composition and strategies to improve it. 34/5000 Education Department of Ilam Province. (Persian)*
- Goodman, K. (1992). *I didn't found whole language. The Reading Teacher, 46*, 188-199.
- Gorgi, Y. (1995). *The article collection of the first symposium on the role of elementary education and its desired position in society*. Ministry of Education, Education Directorate of Isfahan, Deputy Of General Education. (Persian)
- Graham, S., & Harris, K. (1994). *The effects of whole language on children's writing: A review of literature. Educational psychologist, 29*(4), 187-192.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1994). *The role and development of self-regulation in the writing process*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 203-228). Hillsdale, NJ: *Lawrence Erlbaum Associates, Inc.*

- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). *Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading*. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing next-effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). *A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades*. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <http://doi.org/10.1037/a0029185>
- Gunderson, L., & Shapiro, J. (1988). *Whole language instruction: Writing in first grade*. *The Reading Teacher*, 42,430-437.
- Hagerty, P. J., Hiebert, E. H., & Owens, M. K. (1988). *Students' comprehension, writing and perceptions in two approaches to literacy instruction*. In S. McCormick & J. Zutell (Eds.), *Cognitive and social perspectives for literacy research and instruction* (pp. 453-459). Chicago, IL: *National Reading Conference*.
- Hall Kenyon, G. E. (2011). *Examining teachers' beliefs about and implementation of a balanced literacy framework*. *Journal of Research in Reading*, Volume 36, Issue 1. doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01483.x
- Hao, X., & Sivell, J. (2002). *Integrating Reading and Writing in EFL Composition in China*. ERIC.
- Harris, K. R. (2009). *Metacognition and children's writing*. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hodges, R. E. (1982). *Improving spelling and vocabulary in the secondary school*. Urbana, IL: *National Council of Teachers of English*.
- Jones, M. N., Dye, M., & Johns, B. T. (2017). *Context as an organizing principle of the lexicon*. *Psychology of Learning and Motivation*, 67, 239-283. doi:10.1016/bs.plm.2017.03.008
- Klesius, J. P., Griffith, P. L., & Zielonka, P. (1990). *A whole language and traditional instruction comparison: Overall effectiveness and development of the alphabetic principle*. *Literacy Research and Instruction*, 30(2), 47-61.
- Landerl, K., Wimmer, H., & Frith, U. (1997). *The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison*. *Cognition*, 63(3), 315-334. doi:10.1016/s0010-0277(97)00005-x
- Maddox, K., & Feng, J. (2013). *Whole Language Instruction vs. Phonics Instruction: Effect on Reading Fluency and Spelling Accuracy of First Grade Students*. *Online Submission*.
- Marino, J. (1980). *What makes a good speller?* *Language Arts*, 57, 173-177.
- McKenna, M. C., Stratton, B. D., Grindler, M. C., & Jenkins, S. J. (1995). *Differential Effects of Whole Language and Traditional Instruction on Reading Attitudes*. *Journal of Reading Behavior*, 27(1), 19-44. <https://doi.org/10.1080/10862969509547867>
- Mokhaimer, Absee (2014) *The Effect of Condolences in Developing the Achieving Motive for a Sample of 10th Grade Students in Arabic Language Grammar*. *Al-Aqsa Journal*. 18(2): 145-174.
- Nader Tabare, M. (2001). *Good and Bad handwriting in elementary students*. *Roshd Journal of Elementry Education*. (Persian)
- Nelson, N., & Calfee, R. C. (1997). *The reading-writing connection viewed historically*. *YEARBOOK-NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION*, 2, 1-52.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D., ... & Woo, D. (2001). *A study of effective first-grade literacy instruction*. *Scientific studies of reading*, 5(1), 35-58.
- Pressley, M. (2002). *Reading Instruction That Works, Second Edition: The Case for Balanced Teaching*. New York, NY: Guilford Press.
- Radebaugh, M. (1985). *Children's Perceptions of Their Spelling Strategies*. *The Reading Teacher*, 38(6), 532-536.
- Ragheb, H. (2004). *Psychometric properties of first grade elementary academic achievement test*. *Research on Exceptional Children*, 11-14(4), 51-62. Retrieved from <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=32512>. (Persian)

- Roberts, T. A., & Meiring, A. (2006). *Teaching phonics in the context of children's literature or spelling: Influences on first-grade reading, spelling, and writing and fifth-grade comprehension*. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 690-713. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.690>
- Saffarpour, A. (2000). *The strategies for teaching language skills to second graders: For Teachers, Coaches, and Students at Educational Centers*. Tehran: Iran Research and Planning Organization. (Persian)
- Schmitt, E. (2009). *The reading attitude and practices of teacher and students in second grade*. A thesis for the degree of Master of Education. college of Bowling, Green state University, Ohio.
- Sears, N. C., & Johnson, D. M. (1986). *The effects of visual imagery on spelling performance and retention among elementary students*. *The Journal of Educational Research*, 79(4), 230-233.
- Shanahan, T., (2006). *Relations among oral language, reading, and writing development*. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171-183). New York NY: Guilford Press.
- Shohoudi Mozhdehi, A., Mofidi, F., Alizadeh, H. (2013). *A Comparison of Writing Skills among First Grade Elementary Students with and without Preschool Experience*. *Educational Psychology*, 9(28), 2-14. (Persian)
- Soltis, J. M., & Walberg, H. J. (1989). *Thirteen-year-olds' writing achievements: A secondary analysis of the fourth national assessment of writing*. *The Journal of Educational Research*, 83(1), 22-29.
- Soltis, J. M., & Walberg, H. J. (1989). *Thirteen-year-olds' writing achievements: A secondary analysis of the fourth national assessment of writing*. *The Journal of Educational Research*, 83(1), 22-29.
- Spiegel, D. (1992). *Commentary: Blending Whole Language and Systematic Direct Instruction*. *The Reading Teacher*, 46(1), 38-44. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20201008>
- Tedick, D. J., Carson, J. G., & Leki, I. (1994). *Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives*. *The Modern Language Journal*, 78(2), 239. doi:10.2307/329014
- Tierney, R. J., & Leys, M. (1984). *What is the value of connecting reading and writing?*. *Reading education report*; no. 55.
- Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1991). *Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes*. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2, pp. 246-280). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2012). *Lenses on Reading, Second Edition: An Introduction to Theories and Models*. New York, NY: Guilford Press.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.
- Westby, C. E., & Costlow, L. (1991). *Implementing a whole language program in a special education class*. *Topics in language disorders*.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). *Emergent literacy: Development from prereaders to readers*. *Handbook of early literacy research*, 1, 11-29.
- Yeganeh, S. (2014). *The Effects of Transparency and Blurring of the Persian Script on the Writing Skills of Normal and Dyslexic Children through Phonological Awareness Tests and Spelling*. *Language Science*, 2(2), 71-96. doi: 10.22054/l.s.2014.1081 (Persian)
- Zafari Nejad, A., Javadi, Y., & Dortaj, F. (2004). *Assessing the writing skill of first-grade primary students are the in Yasuj*. *Journal of Psychology and Education* (Kerman Province), 145-159. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?ID=93494> (Persian)
- Zarghamian, M. (1999). *Learn linguistic skills and linguistic issues*. *Roshd Journal of Elementry Education*, 144-145. (Persian)
- Zolfaghari, T. (1995). *Studying the problems of composition and providing appropriate methods for training it*. The Council for Research and Education of Semnan Province, Iran. (Persian)



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی