



استفاده از اقدام‌پژوهی برای تقویت یادگیری: مطالعه فرآیند پیشرفت تحصیلی در دروس املاء و انشاء

Improving Students' performance in Dictation and Composition by Using Action Research

Sohrab Najafi
Farhad Seraji
Kobra Shiri

سهراب نجفی^۱
فرهاد سراجی^۲
کبری شبیری^۳

Abstract:

Promoting the quality of teaching is made possible through teacher-initiated research and the improvement of educational factors. "Teacher" as a reflective agent can't properly react to the educational problems merely through academic research. Some of these problems can be solved through teachers' research which can be of use to resolve real problems of education and classroom. The action researcher as a third grade teacher in the 92-93 educational year in Hazrate Roqieh (R) elementary school of Sarpol Zohab (a town in Kermanshah province) encountered students' weakness in dictation. The weakness in the skills of reading and writing caused disappointment, hopelessness, impatience and, finally, retrogradation of education. Therefore the researcher collected information by studying, investigating documents, observing and doing interviews to treat this weakness. Afterwards, the correct forms of the students' spelling mistakes were used as a solution. To this end, the teacher taught the letters of alphabet, the correct letter clusters, the convey of messages by sentences, meanings, synonyms and opposites. It was followed by the teacher's request from the students to construct a meaningful text from the correct forms of spelling mistakes and to draw pictures on the basis of the relevant topics in order to create a funny and amusing atmosphere. The results showed that the students' spelling and composing abilities were improved by resorting to appropriate solutions.

Key words: action research, dictation, education, primary education

چکیده:

ارتقای کیفیت آموزش از طریق پژوهش توسط معلمان و بهبود و بالندگی عوامل آموزشی امکان‌پذیر است. «معلم» به‌عنوان «کارگزار فکور» تنها از طریق تحقیقات دانشگاهی قادر به پاسخ‌گویی مسائل و مشکلات علمی آموزش و پرورش نیست؛ رفع برخی مسائل از طریق پژوهش توسط خود معلم امکان‌پذیر است و آن به کارگیری نوعی دیگر از پژوهش است که با آن بتواند مسائل واقعی محیط کلاس درس و آموزش را حل و فصل کند. اقدام‌پژوه در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ به‌عنوان آموزگار پایه سوم دبستان حضرت رقیه(س) شهرستان سرپل ذهاب(استان کرمانشاه) با مشکل ضعف املا دانش آموزانش مواجه بود. ضعف در دروس خوانداری و نوشتاری موجب یأس، دل‌سردی، بی‌حوصلگی و در نهایت افت تحصیلی آن‌ها، شده بود. از این رو اقدام‌پژوه برای برطرف نمودن این ضعف به گردآوری اطلاعات از طریق مطالعه، بررسی اسناد، مشاهده و مصاحبه پرداخت. سپس از شکل درست غلط‌های املائی دانش‌آموزان به عنوان یک راهکار استفاده کرد. به منظور انجام این امر ابتدا نوشتن حروف الفبا، ترکیب صحیح حروف، بیان پیام از طریق جمله، معانی، هم‌خانواده و تضاد را آموزش داده و پس از آن از دانش‌آموزان خواست درست غلط‌های املائی را به صورت متنی معنی‌دار درآورند و برای ایجاد محیطی جذاب و سرگرم‌کننده از دانش‌آموزان خواست براساس موضوع در کنار نوشته‌هایشان نقاشی بکشند. اقدام‌پژوه با انجام این کار در نظر داشت املا دانش‌آموزان را بهبود بخشد و انشاء را تقویت کند که نتایج به دست آمده نشان داد با ارائه راهکارهای مناسب غلط‌های املائی دانش‌آموزان کاهش و انشاء آنان نیز تقویت شده است.

کلید واژه‌ها: دوره ابتدایی، املا، انشاء، اقدام پژوهی

۱. دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه بوعلی سینا همدان sohrab95@gmail.com (نویسنده مسئول)
۲. دکترای برنامه درسی و دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا همدان
۳. کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه پیام نور تهران

■ مقدمه

تعلیم و تربیت یکی از اساسی‌ترین فعالیت‌هایی است که در طی یک فرآیند، نسل اول می‌کوشد تا قدرت آگاهی نسل بعد از خود را در همه زمینه‌ها پرورش داده و آن‌ها را برای برخورد با مسائل گوناگون آماده سازد. به تعبیر میتچل^۱ (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۷۶). «اگر تنها یک عرصه از عرصه‌های حیات بشری نیازمند توجه به آینده باشد، آن عرصه، عرصه آموزش و پرورش است. تعلیم و تربیت است که می‌تواند کلید و رمز اصلی ثروت آینده شود» (هندی، ۱۳۷۵). و از بعدی سلبی، تامن^۲ به نقل از گلداسمیت (۱۳۷۸) بیان می‌کند که: «برای از بین بردن یک جامعه، هیچ راهی بهتر از تحلیل و تضعیف نظام آموزشی آن کشور نیست». چنین شواهدی، می‌تواند ناظر بر اهمیت فرآیند خطیر تعلیم و تربیت باشد. با نگاهی به نظام تربیتی و مطالعه عناصر و مؤلفه‌های گوناگون آن، مشاهده می‌شود که شاخص‌ترین و ممتازترین مؤلفه آن، «معلم» است که بنیانی برای رویارویی با چالش‌ها و بحران‌های حال و آینده نظام آموزشی محسوب می‌شود (پورشافعی، ۱۳۸۵). معلم به عنوان مدرس و مربی می‌تواند نقش حساس و کلیدی در این رابطه داشته باشد تا نیروی انسانی کارآمد و خلاق برای جامعه تربیت نماید، به این ترتیب زمینه مناسب جهت رشد جامعه در تمامی ابعاد آن فراهم می‌آید. با توجه به این مسائل نقش و وظایف معلمان در تعلیم و تربیت تغییر کرده و آن‌ها رسالت و مأموریت سنگین‌تری بر دوش دارند. حال اگر معلم را در کانون فرآیند تحول آموزشی و پرورشی قرار دهیم، پرسش قابل طرح دیگر این است که چنین توجهی باید از چه زاویه و منظری باشد تا بتواند بر کیفیت، کفایت و کارایی معلم در نظام آموزشی بیفزاید. شاید این امر بیش از هر چیز مستلزم توجه و اعتباربخشی به نقش حرفه‌ای معلم باشد. هم‌راستا در توصیف کار حرفه‌ای می‌گوید: «کار حرفه‌ای، آن فعالیت‌هایی نیستند که تنها در ساعت و روزهای معین به آن پرداخته شود، بلکه فعالیت‌هایی هستند که با وجود انسان‌ها در می‌آمیزند، انسان‌ها را دربرمی‌گیرند و تشویق می‌کنند که به یادگیری و گسترش توانایی‌های خود بپردازند. آنان (افراد حرفه‌ای) در پی انجام مستمر کار هستند، به سمت‌های سازمانی بی‌توجه‌اند و رویکرد آنان به افزایش دانش، توانمندی و قدرت نفوذ معطوف است. خودانگیزی و انضباط درونی از ویژگی‌های فرد حرفه‌ای است. این افراد، نه به دلیل ترس از سرپرستان و ناظران، بلکه به خاطر اهمیتی که برای کار خود قائل هستند، کار را به درستی انجام می‌دهند» (همر، ۱۳۷۶). به طور خلاصه، دانش، شیوه تفکر و نگرش ویژه، سه خصیصه اساسی در موفقیت حرفه‌ای است. به دلیل ویژگی‌های منحصربه‌فرد موقعیت‌های تربیتی، تفاوت‌های فردی و تنوع آن، توجه به پویایی و بالندگی نظام آموزشی، به ویژه معلم، مضاعف می‌شود، لذا باید بر خصلت حرفه‌ای بودن عمل معلم تأکید شود.

1. Mitchell
2. Taman
3. Hammer

به دلیل چنین اهمیتی است که دونالد شون (به نقل از رئوف، ۱۳۶۹: ۴۴۴) مفهوم «کارگزار فکور» را مطرح کرده و در دو کتاب مستقل خود به شرح ویژگی‌ها و خصوصیات چنین کارگزار و عنصر حرفه‌ای پرداخته است. او فردی آزاداندیش، بازندیش و عاری از تعصب است؛ پویا و انعطاف‌پذیر، نوآور و خلاق و پرسش‌گر است؛ احترام به دیدگاه‌های دیگران، اعتماد به توانمندی خود، حساس نسبت به رویدادهای کلاس و جامعه خود، قدرت تشخیص نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان، از جمله ویژگی‌های وی است؛ او طرف مشورت معلمان، علاقمند به تشریح مساعی، مروج یادگیری فعال و دارای نظری روشن درباره یاددهی - یادگیری است. معلم از آن جهت کارگزار و عامل اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌آید که اهداف اجرایی و نیز متعالی نظام آموزشی، در نهایت توسط وی محقق می‌شود و به منصفه ظهور می‌رسد. شون به نقل از مهر محمدی (۱۳۷۷) معتقد است که کارگزاران در برخورد با مسائل عینی و در موقعیت‌های خاص، خود را به کاربرد مجموعه ممارست‌ها یا راه‌کارهای آموخته شده در دوره‌های تربیت حرفه‌ای و آموزش دانشگاهی، مقید نمی‌دانند، بلکه با ارزیابی مسأله یا موقعیت، عملی را در نوع خود منحصر به فرد و در باطن بی‌بدیل می‌دانند و می‌کوشند تمامی قابلیت فکری و وجودی، از جمله دانش علمی خود را به کار گیرند تا موفق به کشف راه حل خاصی شوند. چنین معلمی جسارت عدول از قواعد یا رویه‌های شناخته شده حرفه معلمی را دارا بوده یا دست کم از توان و قابلیت تعدیل آن‌ها به تناسب شرایط و موقعیت خاص و ویژه کلاس درس خود برخوردار است (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). معلم فکور یا اندیشه‌ورز، دارای خصوصیتی است که «تفکر در حین عمل» را به عنوان یک هنجار حرفه‌ای پذیرفته است. چنین معلمی همواره رفتارارش را بر اساس مشاهده و درک موقعیت‌ها و واکنش‌های یادگیرندگان تنظیم می‌کند. دانش خود را توسعه می‌دهد و یادگیری‌های او، محور اصلی عملکردهای فکورانه اوست «یکی از شاخصه‌هایی که مبین کارگزار فکور بودن معلم است، مؤلفه پژوهش است. تقویت ویژگی پژوهندگی در معلم می‌تواند به ایجاد وحدت میان عنصر پژوهنده و عنصر کارگزار بینجامد که به نوبه خود یک راه حل مناسب و عملی در حل مشکلات ناشی از جدایی میان پژوهش و عمل است. پس باید میدان عمل را برای سطوح پایین سازمانی، اعم از فراگیران و به ویژه معلمان به عنوان گردانندگان اصلی امر تعلیم و تربیت، فراهم نمود. البته منظور از معلم پژوهشگر، درگیر کردن وی در امر پژوهش‌های معلمی نیست، بلکه گسترش پژوهش از نوع «اقدام پژوهی» (پژوهش در عمل) است. اقدام پژوهی، یعنی این که معلم با ذهنیت پژوهش‌گرانه با موقعیت‌های عینی که با آن سروکار دارد، روبه رو شود (گویا، ۱۳۷۷). به بیان دیگر: «جوهر و اساس این رویکرد، در دعوت از کارگزاران عملی برای دست‌یازیدن به پژوهش در حین اشتغال به عمل است که در حقیقت دعوت ایشان به تفکر و تأمل نسبت به موقعیت‌های مسئله‌دار عملی و به کارگرفتن رویه

حل مسئله یا مهارت‌های فرآیندهای علمی برای یافتن راه حل مناسب است» (مهر محمدی، ۱۳۷۵). موضوع اقدام پژوهی معمولاً از یکی از این راه‌ها تعیین می‌شود. مقایسه بین وضع موجود و مطلوب، علل ضعف برخی دانش‌آموزان در مقایسه با سایر دانش‌آموزان کلاس و مدرسه، چرا برخی از دانش‌آموزان در کلاس کمتر از دیگران یاد می‌گیرند، چرا تدریس من در بچه‌ها ایجاد انگیزه یادگیری نمی‌کند؟

اقدام پژوهی نیز به عنوان کارگزار فکور در آغاز سال تحصیلی و حضور در پایه سوم دبستان حضرت رقیه (س) با ضعف املا دانش‌آموزان خود مواجه شد. این دبستان دخترانه ۳۳۰ نفر دانش‌آموز دارد که تعداد دانش‌آموزان پایه سوم ۲۷ نفر است. اما پس از گذشت چند هفته از شروع سال تحصیلی و تدریس بخشهایی از کتابها و ارزیابی دانش‌آموزان به خصوص در کتابهای فارسی خوانداری و نوشتاری (املا و انشا) به این نتیجه رسید که تعداد زیادی از دانش‌آموزان با توجه به دو زبانه بودن، محرومیت، کم سوادی و یا بیسوادی اولیا و ضعف در آموزشهای سنوات قبل در درس املا دچار ضعف هستند و این امر در سایر دروس آنها نیز تأثیرگذار است. اقدام پژوهی در ابتدا بر این باور بود که شاید این ضعف به دلیل تأثیرات سه ماهه تعطیلات تابستانی و دور بودن آنان از کتاب، درس و مدرسه بوده است و با گذشت زمان و با تمرین و تکرار وضعیت درسی آنها بهبود مییابد اما بعد از گذشت ماه مهر از نتایج حاصل از آزمونهای کاغذی و عملکردی آنان مأیوس شد لذا با توجه به نوع مشکل دانش‌آموزان که مربوط به ضعف در نوشتن املا بود، مطالعات عمیقی در این زمینه انجام داد که برخی از این مطالعات در زیر آمده است تا با ارائه راهکار جدیدی در راستای آموزش و تربیت دانش‌آموزان، موجبات موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزانش را فراهم کند.

مشکلات صحیح‌نویسی مانعی بزرگ بر سر راه اندوخته‌های علمی دانش‌آموزان است، دانش‌آموزی که در ارائه تکلیف نوشتاری مشکل دارد، دچار کاهش عزت نفس و احساس محرومیت می‌شود و به طور مناسب و کامل قادر به بیان و اظهار معلومات خود در قالب تکالیف نوشتاری نیست و پیامد آن می‌تواند دلسردی نسبت به درس و انجام تکالیف و بدخطی و در نهایت اُفت شدید درسی و تکرار پایه گردد (زندى، ۱۳۷۹). عمل نوشتن، از دیدگاه والاس و مک لافلین به نقل از منشی طوسی (۱۳۷۳) با چند مهارت سروکار دارد از جمله: توانایی نگهداری موضوع در ذهن، تنظیم موضوع به صورت کلمه‌ها، ترسیم گرافیکی شکل هر حرف و کلمه به عقیده آنها، جای شگفتی نیست که بسیاری کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری از فعالیت‌های زبان نوشتاری بیزار و تا حد امکان گریزان باشند. در رابطه با اجرای روش‌های فعال یاددهی و یادگیری در کلاس کرتی به نقل از تن‌ساز (۱۳۷۳) بر این نکته تأکید دارد که از جمله نتایج مفید برنامه‌هایی که دانش‌آموزان در آن فعال هستند؛ احساس رضایتی است

که برای دانش‌آموز از شرکت مفید و فعالیت بدنی، حاصل می‌شود که این امر به نوبه‌ی خود در نگرش آنان نسبت به فعالیت، اعتماد به نفس داشتن و مهارت‌های همکاری‌های اجتماعی و خلاقیت تأثیر می‌گذارد. موسوی زنجان‌رودی (۱۳۷۸) نیز محبت و تشویق را در تعلیم و تربیت بسیار مؤثر می‌داند و عقیده دارد که پایه حیات بشری بسته به محبت است، محبت به هرکسی، کاری است به یادماندنی و فراموش ناشدنی. این محبت است که یک عمر، انسان را در حفاظت خود محکم و سالم نگه می‌دارد و سلامت حیات او را بیمه می‌کند و در سرنوشت او نقش مهمی را ایفا می‌کند و ریشه عمیق روانی دارد. محبت یک مسأله فطری است و بشر طالب آن است. او توقع دارد، توقع از پدر، توقع از مادر، مربیان، معلمین و دیگران که در حاشیه قرار دارند. سیف نراقی و نادری (۱۳۷۹) نیز به اثربخش بودن روش «آموزش و افزایش مهارت درست‌نویسی فرنالد^۱ تأکید می‌کنند و عواملی چون تدریس ناکافی و نادرست مربیانی که خود از آموزش کافی بهره‌مند نیستند، کلاس‌های پرجمعیت، روابط نامطلوب کودک و معلم و مواد و برنامه‌درسی نامناسب را در بروز مشکلات نوشتن و املا‌ی کودکان تأثیرگذار می‌دانند. دردوره ابتدایی اقدام پژوهی‌های بسیاری همچون وزیری (۱۳۸۸) و الموتی‌نیا (۱۳۸۸) در زمینه املا انجام شده است که در این زمینه، یافته مشابهی را تأیید می‌کنند که رابطه معناداری بین روش‌های مبتنی بر بازی و سرگرمی و افزایش نمرات املا دانش‌آموزان وجود دارد. وزیری (۱۳۸۸) در اقدام‌پژوهی خود تحت عنوان «چگونه توانستم مشکل املا‌ی فارسی را در دانش‌آموز (ف) بهبود بخشم»، پژوهشی را بر روی یک دانش‌آموز کم‌توان ذهنی انجام داده است. او برای حل مشکل خود از راه‌کارهایی مانند ایجاد فضای دوستانه همراه با بازی‌هایی برای پرورش حافظه بصری و شنیداری و ارزشیابی توصیفی استفاده کرده است. الموتی‌نیا (۱۳۸۸) نیز در اقدام‌پژوهی خود با جامعه آماری ۱۸ نفر، علاوه بر راه‌کارهای مبتنی بر سرگرمی، استفاده از آزمون‌های تصویری و غیرتصویری؛ و برگزاری جلسات، والدین را در رفع مشکل دانش‌آموزان خود مؤثر می‌دانست و به نتایجی مانند افزایش اشتیاق دانش‌آموزان در زنگ املا، مهم بودن درست‌نویسی از دید شاگردان، رضایت‌مندی والدین از اجرای طرح و لذت‌بردن بچه‌ها از نوشتن اشاره کرده است.

نوشتن سطوحی دارد که املا یکی از سطوح مقدماتی آن است. املا کلمه‌ای است عربی و مصدر آن در ترجمه فارسی به معانی پرکردن، نویسانیدن دیگری را به تلقین، از خود چیزی گفتن، مطلبی را تقریر کردن تا کسی بنویسد، نوشتن از تلقین دیگری، نوشتن مطلبی که دیگری تقریر کند، طریقه نوشتن کلمات، درست‌نویسی، نوشتن ترکیب حروف موافق قاعده رسمالخط استفاده شده است (دهخدا، ۱۳۷۳). ریشه لاتین آن فرانسوی می‌باشد و به معنی «مطلبی که کسی املا کند و دیگری بنویسد». آمده است (دهخدا، ۱۳۷۳). با نگاهی گذرا به

1. Fernald

مواد درسی کشورهای اروپایی درمی‌یابیم درسی به نام دیکته، همانند آنچه که در ایران مصطلح است، وجود ندارد؛ تا قبل از دهه ۱۹۸۰ املا به عنوان یک روش امتحانی محسوب می‌شد که نیازی به آموزش مستقیم آن نبود اما از سالهای ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۰ به تدریج بر آموزش متمرکز املا در کلاس درس تأکید بیشتری شد. قبل از این دوره بسیاری از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت پیرو رویکرد کلینگر بر این فرض بودند که یادگیری املائی صحیح کلمات با افزایش تجربه‌های غنی در حوزه خواندن و نوشتن به صورت طبیعی در دانش‌آموزان پرورش می‌یابد؛ لذا به معلمان توصیه می‌شود با فراهم آوردن شرایط مناسب و نیز تعیین تکلیف تمرینی به کودکان در حفظ لغات کمک کنند (پاپلی یزدی، ۱۳۹۴). با نوشته‌ای که با غلط‌های املائی همراه باشد ارتباط زبانی بین افراد جامعه به نحو مؤثر برقرار نمی‌شود بنابراین لزوم توجه به این درس کاملاً روشن است. در نوشتن املا دانش‌آموزان باید موارد زیر را رعایت کنند:

۱. خوب گوش دادن - تشخیص دقیق کلمات و درک آن‌ها.

۲. خوب تشخیص دادن - یادآوری و مجسم ساختن تصویر و بازشناسی آن کلمه در ذهن.

۳. درست نویسی - نوشتن صحیح حروف سازنده کلمه و توالی مناسب آن‌ها (تبریزی، ۱۳۸۲).

از دروسی که با املا ارتباط مستقیمی دارد، انشا است. انشا در فرهنگ فارسی، به معنی ایجاد کردن، پرورش دادن، ابداع و خلق کردن است آنچه که امروزه فن انشا گفته می‌شود از نخستین معنای آن یعنی ایجاد، گرفته شده است. معادل فارسی انشا، دبیری است که به معنی منشی‌گری و کتابت می‌باشد. در اصطلاح ادبیات، انشا عبارت از نگارش جملات و عباراتی است که افکار نویسنده را به صورتی روشن و زیبا بیان کند که خواننده آن‌ها را به سهولت بفهمد و برای او خوشایند و مطلوب باشد (علی پاشازاده، ۱۳۸۵). هدف کلی آموزش انشا، توانایی نوشتن به زبان فارسی معاصر است که رسیدن به این هدف با پرورش کار خلاق امکان‌پذیر است. در حقیقت انشا زمانی ارزشمند است که در آن خلاقیت و تفکر جریان داشته باشد. انشا درسی است هدفدار و برای رسیدن به آن باید از روشهای هدفدار استفاده کرد. در حال حاضر این روشها به سلیقه، علاقه و مطالعه معلم وابسته است (حسینی‌نژاد، ۱۳۸۱) اما باید دانست که میل و رضایت دانش‌آموزان به درس املا و انشا، به یک نسبت نیست. تفاوت املا و انشا در دوست داشتن انشا، آزادی موضوع و توانایی مراجعه به منابع در انشا است. دانش‌آموز در املا، حق هیچگونه مراجع‌های به منابع، لغتنامه و فرهنگنامه‌ها را ندارد و این بسیار آزاردهنده است. دانش‌آموز (در املا) قرار است یاد بگیرد ولی حق ندارد از کسی یا چیزی کمک بگیرد. درحالی که انشا اختیاری است، هر لحظه

که دانش‌آموز اراده کند، میتواند و اجازه دارد به هر منبعی مراجعه نماید و البته مراجعه به منابع در انشاء، به عنوان فعالیتی مثبت و ارزشمند، تلقی می‌شود. شاید یکی از دلایل بی‌زاری دانش‌آموزان از املاء، در دستوری و یک طرفه بودن آن است که البته این موضوع با فطرت آدمی ناسازگار است. املاء به لحاظ یک طرفه بودن آن، رنج‌آور و اضطراب‌ساز است. در یک نگاه منطقی، املاء بخشی از درس انشاء است اما تا زمانی که املاء صحیح نوشته نشود امکان نگارش انشاء درست وجود ندارد (جعفریان یسار، ۱۳۸۶) برای تقویت این دو، راه‌های متفاوتی وجود دارد. یکی از این راه‌ها تلفیق این دروس با هم است؛ تلفیق یعنی یک موضوع مشخص از ابعاد متفاوت مورد بررسی قرار می‌گیرد. این برنامه محیطی پراکنج، با نشاط و فعال را برای فرآیند یاددهی و یادگیری فراهم می‌کند و نتایج مفید، مؤثر و ارضاکنده‌های را به وجود می‌آورد.

■ عوامل آموزش املاء و مشکلات ناشی از آن‌ها

عوامل برون برنامه‌ای: این عوامل ناشی از مشکلاتی است که مستقیماً با برنامه‌های درسی ارتباط ندارد، مانند ضعف شنوایی، ضعف بینایی، کم‌خوابی، عقب ماندگی ذهنی، فقر، ترس از مردودی، تعداد زیاد دانش‌آموزان کلاس، شرایط فیزیکی کلاس درس و سر و صدای زیاد خارج از محیط مدرسه؛

الف. وجود نقص شنوایی در برخی از دانش‌آموزان در هنگام نوشتن املاء و بیخبری معلم از وجود آن نقص، باعث می‌شود بعضی از کلمات را جا بیندازد و از کلاس درس عقب بیفتد. ب. به علت کمبود فضای آموزشی و کمبود میز و نیمکت دانش‌آموزان در اثر خستگی و درست نشیندن، بعضی کلمات را غلط می‌نویسند. ج. در بعضی اوقات دانش‌آموزان به علت مشکلات روانی و یا داشتن فقر و یا ترس از والدین و کتک خوردن و مردودی دائماً در افکار خود غوطه‌ورند و از نوشتن باز می‌مانند.

عوامل درون برنامه‌ای: این عوامل ناشی از مشکلاتی است که مستقیماً با برنامه‌های اصلی مدرسه ارتباط دارد مانند: نامناسب بودن صفحه‌آرایی کتاب، روش نامناسب معلم، عدم تناسب محتوای درس با ذهن دانش‌آموزان، صدا و بیان نامناسب معلم؛ مثال:

الف. تند گفته شدن متن املاء از سوی معلم؛ باعث کم‌دقت شدن دانش‌آموز و هول شدن وی می‌باشد.

ب. درست تلفظ نشدن کلمات از جانب معلم.

ج. عدم تسلط معلم بر شیوه‌های صحیح آموزش مطلوب در هنگام شناختن حروف و

تولید اشکال و حروف.

عوامل شناخت زبان: عوامل مربوط به زبان و آموزش (جنبه گفتاری و نوشتاری)، عوامل مربوط به لهجه‌ها و گویش‌های محلی، عوامل مربوط به جنبه‌های گفتاری زبان (فرآیندهای واجی).

اگر املای دانش‌آموزان ضعیف است به احتمال زیاد آن‌ها در مهارت خواندن مشکل دارند و این مشکل قطعاً در دیگر دروس هم تأثیر خواهد گذاشت. برای حل این مشکل می‌توان راه‌کارهای زیر را استفاده نمود:

الف. دانش‌آموز در خانه با کمک خانواده مطالبی را که در نوشتن مشکل دارد، مطالعه کند و برای کلمات مهم هم‌خانواده پیدا کند مثلاً برای کلمه حمید کلمات محمد، احمد، حامد را می‌تواند بنویسد زیرا این کلمات سه حرف مشترک «ح، م، د» دارند و به همین ترتیب می‌تواند برای دیگر کلمات هم‌خانواده بسازد.

ب. در اوقات فراغت داستانهای کوتاه و کتابهای مختلف مطالعه کند تا با انواع کلمات آشنا شود، مثل خواندن مجلات رشد دانش‌آموز یا روزنامه.

ج. از نظر شنوایی تست شود و با راهنمایی والدین به پزشک مراجعه کند. به همین منظور معلم آگاه باید در روزهای اولیه این تست را در کلاس انجام دهد و اگر دانش‌آموز مشکل شنوایی دارد، معلم او را به نزدیک خود بیاورد تا دانش‌آموز صدا را به خوبی بشنود.

د. سعی شود املای دانش‌آموز ضعیف با املای دیگر دانش‌آموزان مقایسه نشود و فقط با املاهای قبلی خودش مقایسه شود و هر بار تشویق شود تا پیشرفت کار بیشتر شود (علوی مقدم، ۱۳۸۳).

■ موانع و مشکلات آموزش انشا

با این که بسیاری از نویسندگان آغاز شکوفایی نوشتن را از زنگ انشا عنوان می‌کنند اما در هیچ پایه درسی نه تنها انشا جدی گرفته نمی‌شود بلکه زنگ‌های این درس مانند ساعات‌های هنر به تدریس درس‌های دیگر، مانند ریاضی اختصاص می‌یابد. این در حالی است که بسیاری از نویسندگان و کارشناسان ادبی معتقدند با این وضعیت نه تنها قوه نوشتاری دانش‌آموزان تحلیل می‌رود بلکه تخیل دانش‌آموزان نیز دست‌خوش مشکلاتی خواهد شد. آسیب‌شناسی زنگ انشا که پس از سال‌ها عواقب بزرگ آن روشن شده است، نیاز به بررسی همه‌جانبه دارد. در یک جمع‌بندی می‌توان مشکلات نوشتن انشا را در مدارس ابتدایی این‌گونه بیان کرد:

۱. مشخص نبودن جایگاه درس انشا در برنامه دروس به نحوی این درس پیشمرگ بقیه دروس شده است.

۲. تخصصی قلمداد نشدن درس و تدریس هر معلمی با هر تخصصی به این درس.
 ۳. ضعف فرهنگ مطالعه و نوشتن در جامعه خصوصاً معلمان.
 ۴. ذاتی پنداشتن امر خلاقیت و نوآوری و عدم اعتقاد به اکتسابی بودن آن از طریق آموزش.
 ۵. عدم وجود فرهنگ انتقاد و تذکر در جامعه و رواج فرهنگ تملق و چاپلوسی.
 ۶. عدم وجود فرهنگ ابراز ایده‌های جسورانه و هجوم به مسائل و مشکلات برای یافتن راه‌حلهای نو.
 ۷. عدم وجود راهکارهای تشویق مناسب برای نوشتن.
 ۸. عدم وجود مکانیزم علمی برای ارزیابی نوشتههای دانش آموزان.
 ۹. عدم وجود یک آموزش صحیح و علمی برای نوشتن و انشا کردن (حسینی، ۱۳۸۱).
- هدف از پژوهش حاضر تقویت املا و انشا دانش آموزان پایه سوم دوره ابتدایی است و اهداف فرعی که دنبال می‌کند تقویت درس املا و انشا به شیوه‌های جدید زیر است:
۱. یادگیری معنی لغات غلط املا.
 ۲. یادگیری همخانواده‌های لغات غلط املا.
 ۳. یادگیری متضاد لغات غلط املا.
 ۴. یادگیری صحیح نوشتن کلمات غلط املائی و ارتباط دادن آنها به همدیگر.
 ۵. تقویت انشا دانش آموزان با یادگیری صحیح کلمات غلط املا.
 ۶. تقویت املا و انشا در اثر به کارگیری ذهنیتهای هنری.
 ۷. هدفمندسازی نقاشیهای دانش آموزان در اثر تلفیق با انشا.

■ روش شناسی پژوهش

دستیابی به هدفهای علم یا شناخت علمی میسر نمی‌شود مگر زمانی که با روش‌شناسی درست صورت پذیرد. با اتخاذ روش یا روش‌هاست که پژوهش شکل می‌گیرد و هدفهای شناخت علمی تحقق می‌یابد (ساروخانی، ۱۳۷۲) یکی از روش‌های مورد استفاده در پژوهش به ویژه در پژوهش‌های کیفی اقدام پژوهی است. ریتا^۱ (۲۰۱۳) اقدام پژوهی را روشی برای ارتقاء و توسعه فرآیند به‌سازی که شامل توصیف مسأله، جستجوی دانش از تحقیقات پیشین، جمع‌آوری اطلاعات، تهیه و اجرای راهبرد برای تغییر وضعیت، ارزشیابی نتایج و برنامه‌ریزی برای بهبود دوره‌های دیگر می‌باشد، می‌داند. با تکیه بر ظرفیت پژوهش، معلمان رویکرد حل مسأله را در فرآیند یاددهی-یادگیری به کار بسته و از این مسیر موجبات توسعه آموزش را فراهم می‌سازند (مرتلر^۲، ۲۰۱۲) اقدام پژوهی مفهومی است که بر نقش سازنده و خلاق معلم

1. Rita Hagevik

2. Mrtlr



در اجرای برنامه‌درسی و عمل فکورانه وی در مواجهه با موقعیت‌های پیش‌بینی نشده و با توجه به شرایط و محدودیت‌های موجود تاکید می‌کند. در این مفهوم یک روش تدریس و یا یک روش ارزشیابی وجود ندارد بلکه معلمی مسلط به انواع روش‌ها و مهارت‌ها در شرایط مبهم یادگیری آماده کاربست آموخته‌های قبلی و همچنین اقدامات عملی بر اساس تفکر خود می‌باشد. برای انجام اقدام پژوهی با توجه به ماهیت آن روش کاملاً استنادردی وجود ندارد و پژوهشگر می‌تواند با توجه به آمادگی خود یک روش را انتخاب و بر اساس آن کار خود را دنبال سازد. چرخه اقدام پژوهی بطور کلی از چهار حلقه به شرح زیر تشکیل می‌شود: برنامه‌ریزی، اقدام، مشاهده و بازتاب (تحلیل و تعدیل اقدام) اجرای این چرخه به زبان‌های مختلفی مطرح گردیده است. آهنجیان (۱۳۸۲) و بازرگان (۱۳۸۷) گام‌های اقدام پژوهی را به شرح ذیل می‌دانند که در جدول شماره یک قابل مشاهده است.

جدول شماره ۱. چرخه اقدام پژوهی

حلقه ها	مراحل	گام‌ها
برنامه ریزی	گام مقدماتی	<ul style="list-style-type: none"> - انتخاب زمینه پژوهش - مطالعه اسناد و مدارک - تدوین طرح و فراهم کردن مقدمات اجرایی - تصویب طرح
	گام آماده سازی شرایط	<ul style="list-style-type: none"> - درک شرایط موجود - تقویت مهارت‌های برقراری ارتباط و دعوت از شرکت‌کنندگان در اجرای طرح - توجه به اخلاق پژوهش
	گام تدوین طرح اقدام پژوهی	<ul style="list-style-type: none"> - تشخیص جنبه های اصلی مورد نظر برای اقدام و بهبود - بیان وضعیت مطلوب و ملاک ها - گردآوری داده‌ها درباره وضعیت موجود - بازنگری گزینه های ممکن برای اقدام بهینه
اقدام	مرحله اقدام	<ul style="list-style-type: none"> - اجرای اقدام بهینه
مشاهده	مرحله مشاهده	<ul style="list-style-type: none"> - گردآوری داده‌ها در خصوص تأثیر اقدام بهینه
بازتاب	مرحله تحلیل و تعدیل	<ul style="list-style-type: none"> - تحلیل شواهد تأثیر اقدام و تهیه گزارش - گردهمایی ناظران و تهیه گزارش نهایی - ارزیابی تحقیق

■ شیوه گردآوری اطلاعات (شواهد ۱)

برای گردآوری اطلاعات (شواهد ۱) در پژوهش حاضر نیز اقدام پژوهی به عنوان مناسب‌ترین روش و راهبرد تحقیق انتخاب شده است. در این بخش از تحقیق، برای جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه، مشاهده، بررسی اسناد و مدارک، پرسشنامه و نظرسنجی استفاده شده است و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های کمی و کیفی استفاده شده است.

اصولاً در پژوهش‌های میدانی به طور معمول از ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش‌های موردی و کیفی مانند: مشاهده، مصاحبه و بررسی اسناد می‌توان استفاده کرد (دلور، ۱۳۸۵). در اسناد پژوهش سعی شده است ابزارهای مشاهده، بررسی اسناد و مدارک مانند املاهای دانش‌آموزان و مستندات تصویری استفاده شود. اقدام‌پژوه پس از مواجهه با مشکل املاهای دانش‌آموزان به گردآوری اطلاعات در این خصوص پرداخت برای این کار ابتدا به مطالعه کتابهای مختلفی از جمله کتاب روشهای تدریس دوره تربیت معلم، راهنمای تدریس پایه‌های اول، دوم و جزوات تغییر کتب پایه سوم پرداخت. سپس برای استفاده از تجربیات همکاران در جلسه شورای معلمان مسئله را مطرح و از تجربیات همکاران محترم در این زمینه استفاده نمود. همچنین به منظور گردآوری داده‌ها جهت توصیف وضع موجود، از شاخص‌های کیفی و کمی استفاده شده است که داده‌های به دست آمده از آن، به اقدام‌پژوه در پی‌بردن به دلایل بروز مسئله یاری رساند.

■ الف. شاخص‌های کیفی وضع موجود

اقدام‌پژوه با آغاز ماه دوم از سال تحصیلی ۹۳-۹۲ با بررسی نتایج آزمون‌های به عمل آمده از املاهای دانش‌آموزان و پرسش از معلم سال گذشته آنان و همچنین مشاهده دقیق رفتار دانش‌آموزان در ساعت درس املاء، به یافته‌های زیر دست یافت که عبارتند از: بروز اشکالات املائی به ویژه در حافظه دیداری، بی‌میلی و نداشتن رغبت برای شرکت در فعالیت‌های گروهی، ابراز نارضایتی از نتایج ارزشیابی املاء در ماه مهر، کسب نتیجه ضعیف در ارزشیابی‌های به عمل آمده ماهیانه، بی‌علاقه بودن به کتاب و کتاب‌خوانی، نداشتن نگرش مثبت درباره درس املاء، فقر فرهنگی و مالی اولیاء، ترس و اضطراب از کلاس املاء، ضعف در نوشتن، بیتفاوتی برخی از اولیاء نسبت به درس فرزندان، داشتن پایه ضعیف و بی‌توجهی معلمان سالهای گذشته به ضعف املاهای دانش‌آموزان به علت تراکم دانش‌آموزان در کلاس.

■ ب. شاخص‌های کمی وضع موجود

برای تبیین وضع موجود می‌توان از اعداد و ارقام نیز استفاده کرد که در این بخش در قالب

شاخص‌های کمی به شرح زیر ارائه می‌گردد:

استفاده از روش مشاهده مستقیم: اقدام‌پژوه با استفاده از روش مشاهده مستقیم به بررسی برگه‌های آزمون‌های برگزار شده و علت‌های غلط‌نویسی دانش‌آموزان پرداخت و پس از بررسی املا دانش‌آموزان به این نتیجه رسید که در درس املا مشکلاتی وجود دارد که برخی از آنان عبارتند از:

ضعف در عمل آموزش مثال: شده --> شونده
 ضعف در حافظه دیداری مثال: صبر --> سبر
 عدم دقت مثال: خسته --> هسته
 نارسانویسی مثال: رستم --> رسم
 مثال: می خوانیم --> می خانیم

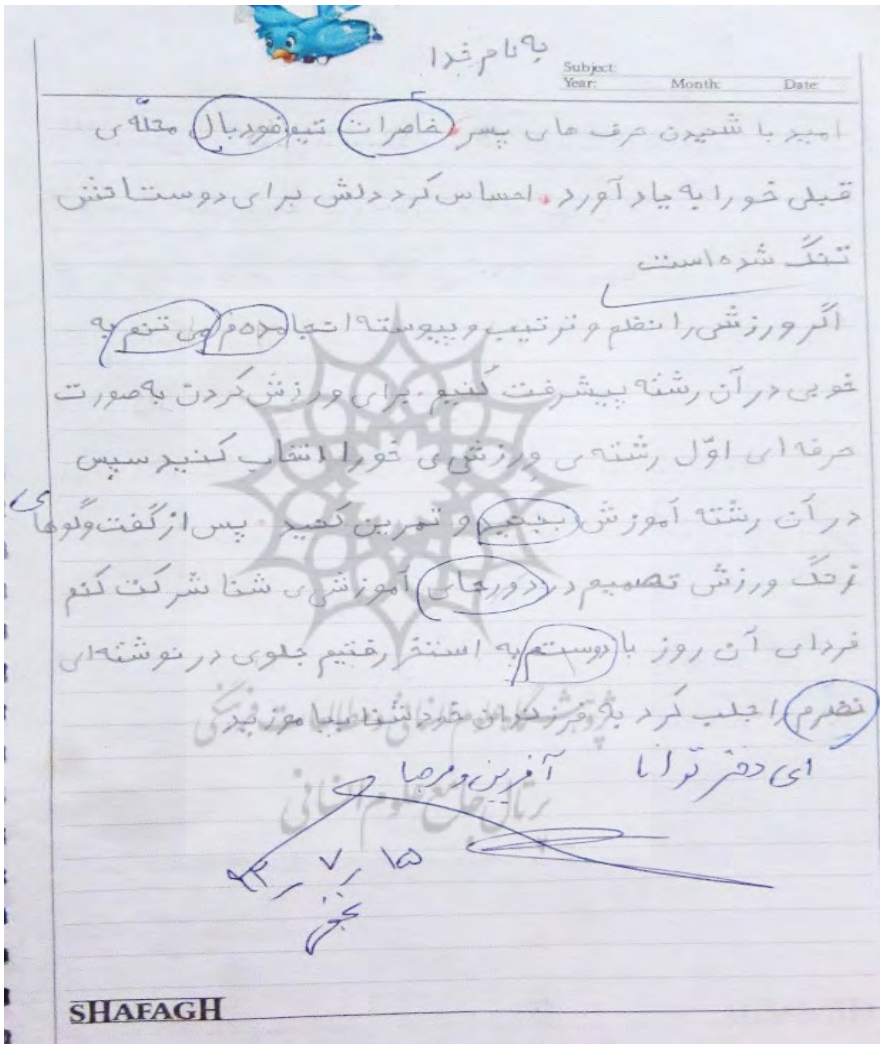
کم یا زیاد نوشتن نقطه، دندان‌ه: در زیر آزمون‌های دوم‌ماه نخست سال تحصیلی ۹۳-۹۲ مورد بررسی قرار گرفته است که ارزشیابی آزمون‌های برگزار شده در ماه مهر و آبان در جدول شماره دو آمده است.

جدول شماره ۲. جدول فراوانی ارزشیابی املا دانش‌آموزان در دو ماه اول سال تحصیلی ۹۳-۹۲

ماه	ارزشیابی	خ خ	خ	ق ق	ن ت	جمع
مهر	۲	۷	۱۰	۸	۲۷	۲۷
آبان	۲	۷	۱۱	۷	۲۷	۲۷

■ دو نمونه از املاي دانش آموزان (شواهد ۱) در تصوير شماره ۱ قابل مشاهده است .

تصوير شماره ۱. دو نمونه از املاي دانش آموزان (شواهد ۱)



۲. روش نامناسب معلمان سالهای گذشته در تدریس درس املا.

■ انتخاب راهکار

اقدام‌پژوه با بررسی راهکارهای ارائه شده توسط همکاران و استفاده از تجربیات آنها، با توجه به شرایط دانش‌آموزان کلاس خود، تلاش نمود راهکارهای جدیدی را برای تقویت املا دانش‌آموزان خود ارائه دهد تا ضمن بهبود املا، انشا نیز تقویت شود و فضای کلاس به محیطی جالب و جذاب برای دانش‌آموزان تبدیل شود. برای تحقق این امر وی مراحل زیر را در نظر گرفت:

۱. شناختن ضعف دانش‌آموز.
۲. رفع ضعف.
۳. استفاده از کتاب و کتابخوانی یا داستان با صدای بلند برای دانش‌آموزان دیگر.
۴. معنی و درک کلمات مبهم در حد فهم دانش‌آموزان.
۵. ساختن جمله با صحیح کلمات غلط.
۶. معنی صحیح غلط‌های املائی.
۷. همخوانواده صحیح غلط‌های املائی.
۸. متضاد صحیح غلط‌های املائی.
۹. ساختن داستان و جملات مرتبط به هم با صحیح غلط‌های املائی.
۱۰. کشیدن نقاشی مرتبط با داستان در صورت توان.

■ اعتباربخشی راه حل‌ها

در این مرحله برای این که یافته‌های تحقیق عملی، دارای اعتبار باشد، ضرورت داشت که افرادی با صلاحیت، آن را ارزیابی کنند. پژوهنده جهت کسب اعتبار در خصوص اجرا و اثربخشی راه حل‌های انتخاب شده، گروهی که شامل: مدیر، معاون آموزشی، معلم دیگر پایه سوم آموزشگاه، همچنین در این زمینه دو تن از کارشناسان اختلالات یادگیری را به عنوان ناظر و منتقد راهکارهای خود انتخاب نمود تا از ابتدا از نظرات و نقادی آنان بهره‌مند گردد. آنها موضوع مورد مطالعه را تأیید کردند و ابراز نمودند که املا از دروس مهمی است که مانند درس‌هایی چون ریاضی و علوم نیاز به آموزش دارد. آنها علت بیشتر اشتباهات دانش‌آموزان در املا را ناشی از ضعف در حافظه دیداری می‌دانستند و روش‌هایی را در جهت تقویت حافظه دیداری دانش‌آموزان پیشنهاد کردند:

۱. کلمات دشوار درس را در متن مورد نظر برای املا به صورت جای خالی بدهند و



دانش آموزان با استفاده از ذهن خود این کلمات را جایگزین کنند.

۲. تصحیح اوراق توسط دانش آموزان با نظارت معلم و خود دانش آموز.

در نهایت راهکارهای انتخابی به دلایل: روشن و قابل فهم بودن؛ قابل اجرا و عملیاتی بودن؛ پژوهشی و کاربردی بودن فعالیتها؛ انگیزشی و خوشایند بودن آنها برای دانش آموزان، ابتکاری بودن برخی از آنها؛ پیشبینی اثربخش بودن راهکارها؛ متناسب بودن راهکارها با شرایط و وضعیت دانش آموزان مورد تأیید مدیر، همکاران در آموزشگاه و اساتید خط قرار گرفت. بنابراین راهکارهای انتخابی را با اطمینان خاطر به اجرا درآورد. معیارهای اعتباریابی طرح به شرح ذیل می باشد:

۱. ابتکاری و نو بودن بعضی از راهحل‌های انتخاب شده.

۲. قابل اجرا بودن.

۳. محرک، جذاب و جالب بودن برای دانش آموزان.

۴. کاربردی بودن فعالیتها راهکارهای ارائه شده که مورد تأیید مدیر، معاون آموزشی و دو تن از آموزگاران همکار قرار گرفت. پس اقدام پژوهی به اجرای این راهکارها در کلاس خود پرداخت.

■ اجرای راه حل

اقدام پژوهی با توجه به ریشه‌یابی علت‌های ضعف املا دانش آموزان کلاس خود و گردآوری اسناد و شواهد لازم در این زمینه برای برطرف نمودن مشکل به اجرای طرح مورد نظر خود پرداخت. بنابراین در زنگهای فارسی ابتدا آموزش حروف و بعد کلمه را شروع کرد و شش گروه از کلماتی را که ارزش املائی داشتند و یا تعداد غلط آنها بیشتر بود، به دانش آموزان خود می‌داد و از آنها می‌خواست کلماتی را که دارای این حروف هستند، از درس‌های کتاب فارسی در بیاورند (ز-ذ-ظ-ض)، (ث-س-ص)، (ت-ط)، (ع-ع)، (ه-ح)، (ق-غ). روزی سه گروه از کلمات را به آنها می‌داد و از اولیا آنان نیز خواست تا در این امر به فرزندان خود کمک کنند. بعد از این که کلمه را خوب تشخیص دادند، به آنها مجلات رشد دانش آموز یا کتاب داستان داد تا با صدای بلند برای بچه‌ها بخوانند (در زنگ‌های هنر). خواندن داستان باعث پرورش ذهن و زبان و نیز گسترش دامنه لغات، تقویت تفکر و تحلیل دانش آموزان می‌شود. در حین خواندن اگر دانش آموزان جایی ابهام داشتند یا تلفظ کلمه را بلد نبودند، دانش آموز قوی یا خود اقدام پژوهی آن را توضیح می‌داد و معنی را برای آنها قابل فهم می‌کرد. هر موقع که زنگ املا بود، بیشترین لغات غلط املا پای تخته نوشته و معنی می‌شدند. بعد از این که دانش آموزان معانی لغات غلط خود را یاد می‌گرفتند، ابتدا به صورت شفاهی و بعد در

دفترهای خود با آنها جمله می‌ساختند، مانند کلمه عظمت=بزرگی، پس از یادگیری معانی کلمات برای آنها، اقدام‌پژوه هم‌خانواده بودن را برای آنها توضیح داد. بدین صورت که کلمات به سه شرط هم خانواده‌اند:

۱. حداقل سه حرف مشترک داشته باشند.
۲. ترتیب حروف مشترک رعایت شود.
۳. معنی آنها با هم ارتباط داشته باشد، مانند(حمید- احمد-محمد) و (درس- تدریس- مدرس).

به دنبال یادگیری کلمات هم‌خانواده، دانش‌آموزان هر وقت غلط املائی داشتند، خودشان هم‌خانواده غلط‌های املائی خود را مینوشتند یا بیشترین کلمات غلط املائی را پای تخته می‌نوشتند و سایر دانش‌آموزان هم‌معنی، هم‌خانواده و متضاد آنها را بیان می‌کردند و ابتدا با آنها به صورت شفاهی و پس از آن، در دفترهای خود با آنها جمله می‌ساختند. در حین ساختن جملات علائم نگارشی و زمان فعلها نیز به آنها آموزش داده می‌شد، مانند: «(» گیومه که صحبت و سخن شخصی داخل این نشانه قرار داده می‌شود. «)» ویرگول، درنگ نما، مکث کوتاه در جمله «:» دو نقطه هرگاه کسی صحبتی را نقل می‌کند، باید از این نشانه استفاده کند، «!» تعجب در پایان جملات تعجبی، «؟» در پایان جملات پرسشی، «.» در پایان جملات خبری.

اقدام‌پژوه به خاطر تشویق دانش‌آموزان ضعیف و تقویت اعتماد به نفس در آنان هر کدام از آنها را پای تخته می‌آورد و مطالبی ساده به آنان می‌داد تا کمترین اشتباه را داشته باشند و دانش‌آموز دیگری آن را تصحیح می‌کرد. بهترین زمان برای اصلاح بدخطی دانش‌آموزان همین موقع بود. زمانی که تعداد غلط‌های املائی آنها کمتر شد، از آنها خواست که برای جلسه آینده دفترهای املا خود را همراه بیاورند و درست غلط‌های املائی خود را در دفتری یادداشت کنند البته از تکرار بپرهیزند و اگر دانش‌آموزی نیز غلط املائی ندارد، به دلخواه می‌تواند از روی کتاب فارسی هر کلمه‌ای را که به نظرش مشکل می‌باشد، یادداشت کند. پس از آنها خواست با دقت به این کلمات نگاه کنند و خوب فکر کنند و با آنها جمله بسازند اما چند قانون را برای این کار مشخص کرد:

۱. جمله‌های نوشته شده در یک راستا باشند.
۲. جمله‌ها دارای معنا و پیام خاصی باشند.
۳. جمله‌ها به هم ربط داشته باشند و موضوع خاصی را دنبال کنند.
۴. حداقل به صورت قصه یا داستان کوتاه باشد.

البته با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در مرحله بعد دانش‌آموزان نوشته‌های خود

را در زنگ فارسی نوشتاری خواندند و دانش آموزان دیگر خوب گوش می‌دادند و در مورد آن به اظهار نظر می‌پرداختند تا بهترین‌هایشان انتخاب شود. بعد از خواندن جمله‌های نوشته شده در زنگ انشا و انتخاب آن توسط دانش‌آموزان دیگر؛ از دانش‌آموزی که متن او انتخاب شده بود، خواسته می‌شد که در زنگ املا همین متن را برای دانش‌آموزان دیگر به عنوان املا بیان کند و خودش نیز آنها را تصحیح نماید. در این زنگ اداره کلاس و کنترل بچه‌ها همه به عهده دانش‌آموز بود. چون این کار باعث تشویق، بالا رفتن اعتماد به نفس و احساس مسئولیت در او می‌شد، پس از انجام این کارها در جلسه بعد در زنگ هنر دانش‌آموزانی که متن آنها انتخاب شده بود. براساس همان متن و با سلیقه شخصی در حد توان مرتبط با داستان نقاشی می‌کشیدند و در غیر این صورت ابتکاری هرچه دوست داشتند، می‌کشیدند. همچنین اگر دانش‌آموزی هم متنی ندارد، برای خودش هر طرحی را که در ذهن داشت، نقاشی می‌کشید. در پایان نیز از آثار آنها نمایشگاهی تشکیل شد تا املانویسی، حسخلاقیت و ابتکار، حس انشانویسی و داستان‌نویسی آنان نیز تقویت شود. انجام این راهکار در طول سال تحصیلی پیامدهای مثبتی را به دنبال داشت. اطلاعات به دست آمده از بررسی تکالیف دانش‌آموزان بیانگر پیشرفت و بهبود املا دانش‌آموزان و پیشرفت آنها در زمینه انشانویسی است.

■ گردآوری اطلاعات (شواهد ۲)

در بخش شواهد یک به مشکلاتی از قبیل ضعیف بودن ارزشیابی دانش‌آموزان و علل بررسی غلط‌های املایی دانش‌آموزان در درس املا اشاره شد. وضعیت کل دانش‌آموزان از نظر اشکالات املایی مورد بررسی قرار گرفت. در این بخش به تغییرات حاصل شده در وضع موجود می‌پردازد.

الف. شاخص‌های کیفی وضع مطلوب: در اواخر سال تحصیلی ۹۲-۹۳ با توجه به فعالیت‌های انجام شده در کلاس، دانش‌آموزان پیشرفت چشم‌گیری در درس املا داشتند و بیش از پیش به درس املا علاقمند شده بودند. پس از اجرای راهکارهای ابتکاری اقدام‌پژوه، در دانش‌آموزان تغییراتی به شرح زیر ایجاد شده بود:

- ۱- اشکالات املایی آنها در حافظه دیداری به نحو چشم‌گیری برطرف شد.
- ۲- از روش‌های اجرا شده در کلاس استقبال و به اجرای آنها علاقه نشان دادند.
- ۳- از نتایج ارزشیابی پایان هر ماه ابراز رضایت کردند.
- ۴- دانش‌آموزان ضعیف در پایان نتیجه مطلوبی در ارزشیابی ماهانه املا کسب کردند.
- ۵- به کتاب و کتاب‌خوانی علاقمند شده بودند.

استفاده از اقدام پژوهی برای تقویت یادگیری: مطالعه فرآیند پیشرفت تحصیلی در دروس املاء و انشاء

ب. شاخص‌های کمی وضع مطلوب: برای تبیین وضع مطلوب، می‌توان از اعداد و ارقام نیز استفاده کرد که در این بخش در قالب شاخص‌های کمی در جدول شماره سه ارائه می‌گردد.

جدول شماره ۳. جدول فراوانی ارزشیابی املا دانش آموزان در سه ماه آخر سال تحصیلی ۹۳-۹۲

ماه	ارزشیابی	خ خ	خ	ق ق	ن ت	جمع
اسفند		۱۰	۸	۶	۳	۲۷
فرودین		۹	۹	۵	۴	۲۷
اردیبهشت		۱۶	۱۱	۰	۰	۲۷

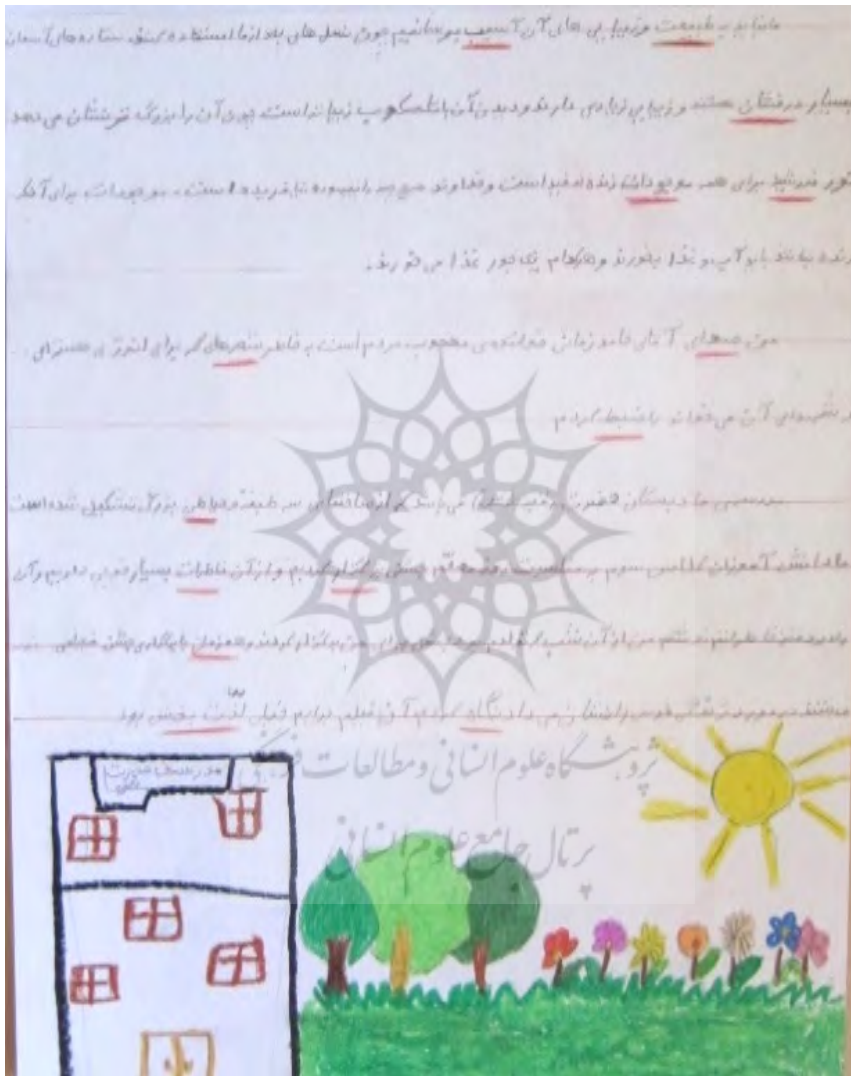
استفاده از روش مشاهده مستقیم: در این قسمت به بررسی ارزشیابی دانش‌آموزان املا در آزمون‌های برگزار شده عملی و کاغذی در قالب سه نمودار زیر پرداخته می‌شود.

نمودار شماره ۱. ارزشیابی آزمون‌های برگزار شده عملی و کاغذی به صورت نمودار



نمونه‌هایی از املا و اسناد (شواهد ۲) در زیر قابل مشاهده است.

تصویر شماره ۲. سه نمونه از املا و اسناد (شواهد ۲)



از مؤلفه‌های کارگزار فکور نوعی تحقیق است که به وسیله افراد درگیر در موقعیت‌های اجتماعی آموزشی انجام می‌شود و هدف آن بهبود استدلال، اعمال عدالت اجتماعی و ارتقای فهم و ادراک این افراد، اوضاع و شرایط است (امام جمعه و همکاران، ۱۳۸۲).

همان‌طور که گفته شد دانش‌آموزان پایه سوم دبستان حضرت رقیه (س) ضعف در نوشتن و به خصوص املا داشتند، در برنامه‌درسی زبان آموزی، هدف اساسی توجه به تقویت و پرورش مهارت‌های چهارگانه است. به طوری که دانش‌آموزان در گفتوشنودها شرکت و ارتباط برقرار کنند و افکار، احساسات و نظرات خود را به دو صورت گفتار و نوشتار بیان کنند. در این راستا نوشتن، مرحله نهایی و متکاملی است که بر شنیدن، گفتن و خواندن استوار می‌گردد. چاره‌اندیشی برای حل مشکلات دانش‌آموزان در این حوزه امری بدیهی و ضروری است. در این زمینه ابتدا باید پذیرفت که درس املا نیز مانند سایر دروس نیاز به توجه و بازنگری دارد و در این زمینه روی آوردن به روش‌های فعال تدریس، توجه به علاقه دانش‌آموزان، اجتناب‌ناپذیر است. به همین منظور می‌بایست ابتدا در نگرش و نحوه برداشت همکاران از این درس و سپس نحوه تدریس آن بازنگری‌های جدی صورت پذیرد تا یادگیری سریع‌تر و ماندگارتر ایجاد شود، اقدام‌پژوه نیز در این طرح تلاش کرد با استفاده از روش‌ها و راه‌حل‌های مختلف و تلفیق دروس املا، انشا و نقاشی؛ وضعیت املا دانش‌آموزان را بهبود، انشا را تقویت و نقاشی را هدفمند کند تا بتواند با این کار گامی در رفع اشکالات املائی رایج، به ویژه تقویت حافظه دیداری بردارد. به همین منظور وی سعی کرد محیط کلاس را برای دانش‌آموزان جذاب و به علائق آنان توجه نماید و آنان را به بندنویسی، داستان‌نویسی و نقاشی مرتبط با متن و برپایی نمایشگاه با آثار خودشان تشویق کند و با این کار زمینه حس اعتماد به نفس و نیز پرورش خلاقیت و ابتکار را در دانش‌آموزان تقویت نماید. شایان ذکر است که نتایج به دست آمده در ارزشیابی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که اقدام‌پژوه با انتخاب راه حل مناسب توانسته است به وضع مطلوب که همان ارتقا سطح کیفی درس املا و ایجاد علاقه در دانش‌آموزان به درس انشا و نقاشی است، دست یابد. به منظور دستیابی به اهداف ارزشمند و در راستای برنامه‌ریزی دقیق و منظم پروژه مذکور چون زمینه اجرایی لازم را دارد لذا پیشنهادات ذیل ارائه می‌گردد:

۱. آگاه کردن اولیا از ضعف دانش‌آموزان در کلاس.
۲. به کارگیری روش تلفیقی در کلاس درس توسط همکاران.
۳. تلفیق درس املا با انشا.
۴. تلفیق درس املا با هنر.
۵. تلفیق درس انشا با هنر.

۶. جذاب نمودن یادگیری و آموزش املا و انشا و هنر (تلفیق).
۷. تصحیح املا در حضور دانش‌آموزان.
۸. قراردادن تعداد کلمات صحیح به عنوان ملاک ارزشیابی املا دانش‌آموزان ضعیف.
۹. تقویت خط دانش‌آموزان با استفاده از املا پای تخته‌ای به ویژه دانش‌آموزان ضعیف و بدخط.
۱۰. استفاده همکاران محترم از این راهکار جهت برطرف نمودن مشکلات املائی و تقویت انشا دانش‌آموزان.

■ منابع

۱. الموتی‌نیا، م. (۱۳۸۸)، «چگونه می‌توانم ضعف در املا و پیامدهای ثانویه و اضطراب و کاهش اعتماد به نفس را در زهرا بهبود ببخشم؟»
۲. امام جمعه، م.ر.، سعیدی رضوانی، م. (۱۳۸۲). پژوهش حین عمل ریکردی نو در آموزش ضمن خدمت معلمان. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۷۲-۷۳: ۱۰۱-۱۳۰.
۳. بازرگان، عباس. (۱۳۷۲)، «اقدام پژوهی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت»، فصلنامه تعلیم و تربیت. ۳۵ و ۳۶: ۴۱-۵۲.
۴. بریان، ج.ک. (۱۳۷۳). یادگیری فعال. ترجمه فروغ تن ساز، تهران: دانشگاه تهران.
۵. پاپلی یزدی، م.ح. (۱۳۹۴). خاطرات شازده حمام، گوشه‌ای از اوضاع اجتماعی شهر یزد دهه ۴۰-۱۳۳۰، مشهد: نشر پاپلی.
۶. پورشافعی، ه. (۱۳۸۵)، کارگزار فکور (نگاهی بر نقش حرفه‌ای معلم در نظام آموزشی)، برگرفته از آدرس اینترنتی: www.hawah.net/Hawzah/magazines/magArt.aspx
۷. تبریزی، م. (۱۳۸۲). درمان اختلالات دیکته نویسی. تهران: انتشارات فراروان.
۸. جعفریان یسار، ح. (۱۳۸۶). «سفيد، خاکستری، سیاه درزنگ املا»، مجله رشد آموزش ابتدایی، شماره ۴، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
۹. حسینی علایی، م.ن. (۱۳۸۱). کتابت در آیات و روایات، رهیافت‌های آموزشی و تربیتی در درس انشاء، تهران: سهیل پویش، ۴۹-۵۶.
۱۰. حسینی‌نژاد، س.ح. (۱۳۸۱). شیوه‌های اداره کلاس انشاء، رهیافت‌های آموزشی و تربیتی در درس انشاء، تهران: سهیل پویش، ۶۳-۵۷.
۱۱. دلاور، علی (۱۳۸۱). روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ویرایش.
۱۲. دوستی، م.، عبدلی، س.، پرویزی، س.، سید فاطمه، ن.، امینی، م. (۱۳۹۰). چتری به نام اقدام پژوهی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۹: ۱۲۲۳-۱۲۳۰.
۱۳. دفتر برنامه‌ریزی کتب درسی. (۱۳۸۴). راهنمای تدریس معلم. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۱۴. دفتر برنامه‌ریزی کتب درسی. (۱۳۸۱). کتاب راهنمای تدریس معلم پایه دوم. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

۱۵. دهخدا، ع.ا. (۱۳۷۳). لغت نامه. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۱۶. رؤوف، ع. (۱۳۷۵). کارمایه معلمان: در گذر از یاددهی به یادگیری. تهران: انتشارات مدرسه.
۱۷. رؤوف، ع. (۱۳۸۳). چرا علاقه به پژوهش در عمل احیا شده است؟. مجله رشد تکنولوژی آموزشی، ۱۹(۱۵۲)، تهران: دفتر انتشارات کمک آموزشی، ۴۷.
۱۸. زندی، ب. (۱۳۷۹). روش تدریس زبان فارسی در دوره دبستان. تهران: سمت.
۱۹. ساروخانی، ب. (۱۳۸۵). روش تحقیق در علوم اجتماعی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، چاپ ۱۱.
۲۰. سیف نراقی، م.، نادری، ع. (۱۳۷۹). نارسایی‌های ویژه در یادگیری. تهران: انتشارات مکیال.
۲۱. شورای برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی. (۱۳۹۲). فارسی سوم دبستان، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۲۲. علوی مقدم، ب.، عزیزاده، ف.ص. (۱۳۸۹). آموزش املا. تهران: انتشارات ابوعطا.
۲۳. علی پاشازاده، ا. (۱۳۸۵). نوشتن انشاهای خلاق. مقاله چاپ نشده و جمع‌آوری در کلاس درس دانشگاه، به نقل از سایت انجمن معلمان انشا.
۲۴. قاسمی پوپا، ا. (۱۳۸۰). پژوهش در عمل. تهران: نشر پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۲۵. کمالی، ر. (۱۳۸۱). کارگاه انشا پایه سوم. تهران: انتشارات قدیانی.
۲۶. گویا، ز. (۱۳۷۷). پژوهش در آموزش و پرورش: مجموعه مقاله‌ها. تحقیق عمل آموزشی و اهمیت نقش آن معلم به عنوان محقق. تک نگاشت ۱۷: ۱۳۶-۱۳۱.
۲۷. مک نیف، ج.، لوماکس، پ.، وایتهد، ج. (۱۳۸۲). اقدام پژوهی (طراحی، اجرا، ارزشیابی). ترجمه محمد رضا آهنچیان، تهران: رشد.
۲۸. موسوی زجانرودی، س.م. (۱۳۷۸). تربیت مذهبی کودک. قم: انتشارات میثم تمار، چاپ سوم.
۲۹. مهر محمدی، م. (۱۳۷۹). بازاندیشی فرآیند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم. تهران: انتشارات مدرسه.
۳۰. مهرمحمدی، م. (۱۳۷۱). نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم. فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی. ۳۱: ۳۰ تا ۵۵.
۳۱. مهرمحمدی، م. (۱۳۷۹). جایگاه پژوهش در آموزش و پرورش. اصفهان: فصلنامه آموزشی پرورشی، ۶.
۳۲. هاشم پوربو. (۱۳۸۶). روش تحقیق اقدام پژوهی در گستره تعلیم و تربیت. معرفت. ۱۶ (۱۱۷): ۲۱-۲۸.
۳۳. والاس، ج.، مک لافین، ج. (۱۳۷۰). ناتوانی‌های یادگیری. ترجمه م. تقی منشی طوسی. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۳۴. وزیری، م. (۱۳۸۸). چگونه توانستم املاهای فارسی را در دانش آموز(ف) در سال تحصیلی ۸۸۷ به‌ببود بخشم؟.
۳۵. هندی، چارلز (۱۳۷۵). عصر تضاد و تناقض. ترجمه محمد طلوع. تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
36. Catriona, P. & Nicholas, J. (2005). Improving accounting education through the use of action research. *Journal of Accounting Education*. 23:1-19.
37. John, S. (1993). Reflective Practice in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 18(1).
38. Kenneth H. Smith. (2010). The inviting professional educator: A reflective practitioner and action researcher. *Journal of Invitational Theory and Practice*. 16.
39. Richard & B. Jan P. H. (1999). Grounded action research: a method for understanding IT in

- practice. *Accounting Management and information technologies*, 1–23.
40. Rita Hagevik a, Mehmet Aydeniz, C. Glennon Rowell(2012)). Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 28: 675- 684.
41. Thomas S. C. Farrell. (2008). *Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners*. CAELA(Center for Applied Linguistics, Washington, DC 2016-1859), www.cal.org/caelanetwork.

