

Research Article

***The Effect of Word Game Teaching on Dictation Problems of First Grade
Primary School Students in Azna***

K. Ghaffari*, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Aligudarz Branch, Aligudarz Azad University, Aligudarz, Iran

Ghaffari20500@yahoo.com

B. Yasblaghi Sharahi, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Arak, Arak University, Arak, Iran

K. Abdolvand, M.Sc., Aligudarz Azad University, Aligudarz, Iran

Abstract

The purpose of this study was to determine the effect of word game teaching on correcting spelling problems among primary school students in Azna city. This study was a quasi-experimental study with a pre-test with post-test design and an unequal control group. It consisted of two experimental and control groups. The statistical population of this study consisted of all 987 first-grade primary school students of Azna city in the academic year of 2019-2020. A cluster random and multi-stage sampling method was used in the present study. Since the research method was quasi-experimental, the sample size was selected at 10 students at each group. By taking spelling tests from students, spelling problems were identified. Then, the word game course was implemented in 13 sessions, twice a week and 30 minutes per session. To analyze the data, analysis of covariance was used. Results showed that the word teaching course was effective in increasing short-term memory function, correction of misspelling, strengthening visual and auditory memory and improving accuracy, attention and progress in spelling scores of students. Based on the results, word game corrects the spelling problems of primary school students, and when students receive this game, their writing skills, accuracy, attention, and visual and auditory memory improve and remember things better, and write words better.

Keywords: Word game, Spelling problems, Visual and auditory memory, Accuracy and attention.

* Corresponding Author

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال پانزدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۳۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۹

ص ۴۲-۲۳ تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۲۵ بازنگری: ۱۳۹۹/۰۸/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۲۷

شناسه دیجیتال (DOI): 10.22108/nea.2021.124489.1511

مقاله پژوهشی

اثربخشی آموزش بازی با کلمات بر مشکلات املايي دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی

خلیل غفاری^{*}، استادیار گروه علوم تربیتی، واحد الیگودرز، دانشگاه آزاد الیگودرز، الیگودرز، ایران

Ghaffari20500@yahoo.com

بهمن یاسبلاغی شراهی، استادیار گروه علوم تربیتی، اراک، دانشگاه اراک، اراک، ایران

خورشید عبدالوند، دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد الیگودرز، الیگودرز، ایران

چکیده

هدف این پژوهش، تعیین اثربخشی آموزش بازی با کلمات بر اصلاح مشکلات املايي دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهرستان ازنا است. این پژوهش، پژوهشی نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل نابرابر است که از دو گروه آزمایش و کنترل تشکیل شده است. جامعه آماری را همه دانش‌آموزان پایه اول دبستانی شهر ازنا در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ به تعداد ۹۸۷ نفر تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. با توجه به اینکه روش پژوهش روش نیمه‌آزمایشی است، حجم نمونه در هر گروه ۱۰ نفر انتخاب شد. با گرفتن آزمون املا از دانش‌آموزان، نمونه دارای مشکلات املايي شناسایی شدند. سپس دوره آموزشی بازی با کلمات در ۱۳ جلسه، هفته‌ای دو بار به مدت ۳۰ دقیقه اجرا شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از آزمون پژوهشگر ساخته مشکلات املايي استفاده شد. به منظور تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج براساس یافته‌ها نشان دادند دوره آموزشی بازی با کلمات در بهبود خطاهای املايي مرتبط با حافظه دیداری، شنیداری و دقت و توجه و نیز نارسا نویسی اثربخش است و سطح معناداری آن (۰/۰۰۱) است. براساس نتایج، بازی با کلمات بر خطاهای املايي دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی تأثیر دارد و زمانی که دانش‌آموزان این بازی را دریافت می‌کنند، مهارت‌های نوشتاری، دقت و توجه و حافظه دیداری و شنیداری آنها بهبود می‌یابد و مطالب را بهتر به یاد می‌آورند.

واژه‌های کلیدی: بازی با کلمات، مشکلات املايي، پایه اول

* نویسنده مسئول

مقدمه

مقطع ابتدایی زیربنای مقاطع دیگر تحصیلی است و در مقطع ابتدایی نیز پایه اول، اساس پایه‌های دیگر است و هرچقدر دانش آموزان در این پایه بهتر آموزش ببینند، در پایه‌های دیگر راحت‌تر هستند. درس املا و به‌عبارت‌دیگر خواندن و نوشتن، پایه کسب علم است که در دوره ابتدایی اهمیت زیادی دارد. چنانچه در این دوره امکانات صحیح و محیط سالم فراهم شود، زمینه لازم برای شکوفایی استعدادهاى دانش آموز فراهم می‌شود و به ابزار لازم اولیه برای زندگی و سازگاری اجتماعی مجهز خواهد شد (اعظمی و جعفری، ۱۳۸۷). نوشتن، یک فرایند عصبی پیچیده است که به هماهنگی مکانیسم‌های چندگانه مغز مرتبط است و نیازمند تحریک و ادغام زنجیره منابع اطلاعاتی چندگانه، توجه، حافظه، مهارت‌های حرکتی، زبان و شناخت است (کلاین^۱، ۲۰۰۶). نوشتن شامل مجموعه‌ای از مهارت‌های نوشتاری مانند املا، بیان نوشتاری و دست خط است. املا به معنای از حفظ نوشتن کلمات است (عندلیبی، ۱۳۸۶). به نظر گلیفورد، خواندن و نوشتن از پیچیده‌ترین فعالیت‌های شناختی است که از سویی با توانایی‌های هوشی رابطه دارند و از سوی دیگر، ابزار تفکر، حل مسئله و یادگیری در همه زمینه‌های آموزشی هستند. به احتمال زیاد، یکی از علل مردودی دانش آموزان و تکرار پایه و نارسایی در یادگیری‌ها، نداشتن دو مهارت خواندن و نوشتن است (قبادی، فانی و فلاحی، ۱۳۹۳). مول و همکاران (۲۰۱۴) با بررسی ۱۶۳۳ دانش آموز، میزان شیوع اختلال املا را حدود ۷ درصد گزارش کرده‌اند. مهم‌ترین اشتباهات املايي عبارت‌اند از: حافظه دیداری، حافظه شنیداری، حساسیت یا تمییز شنیداری، دقت و توجه (دیداری و شنیداری)، حافظه توالی دیداری، حافظه حرکتی^۲، وارونه‌نویسی، قرینه‌نویسی، تمییز دیداری، مشکلات آموزشی، بدخط‌نویسی، سرعت عمل (تبریزی، ۱۳۹۴). بروز اختلالاتی در زمینه نوشتن مانند نارسانویسی^۳، قرینه‌نویسی، بی‌دقتی و بی‌توجهی، ضعف حافظه دیداری و نوشتاری در سنین پیش از دبستان و در ماه‌های نخست ورود به کلاس اول طبیعی است (محمودپور، ۱۳۹۵)؛ اما اگر این مشکل همچنان ادامه یابد و برای مدت‌زمان طولانی به‌طور مکرر مشاهده شود، باید برای درمان آن اقدام کرد. ایجاد موقعیت‌های^۴ یادگیری تعاملی، یکی روش‌های مطلوب آموزش و پرورش به شمار می‌آید. پژوهشگران و دانشمندان در حوزه آموزش و پرورش، ارزش‌های والای «تعاملی بودن محیط‌های آموزشی^۵» را پیوسته مطرح کرده‌اند. این محیط‌ها موقعیت‌هایی هستند که در آنها دانش آموزان به جای اینکه گیرندگان غیرفعال اطلاعات از منابع آموزشی باشند، خود به‌طور مستقیم در فرایند یادگیری شرکت فعالانه دارند. یکی از موقعیت‌های تعاملی بین شاگرد و معلم، «بازی‌های آموزشی^۶» است که در بطن خود، دارای هدف آموزشی است (قلی‌پور، ۱۳۹۵).

زبان نوشتاری یکی از مهم‌ترین اشکال زبان به حساب می‌آید. با این حال، برخی از دانش آموزان در به‌کارگیری مهارت‌های زبان نوشتاری با مشکل روبه‌رو هستند. اختلال نارسانویسی به اختلال در زبان نوشتاری اطلاق می‌شود که به جنبه مکانیکی و فنی مهارت نوشتن توجه دارد. این اختلال، خود را به‌شکل بدخطی در کودکان با حداقل هوش متوسط که حرکتی نیستند، نشان می‌دهد (کریمی به نقل از بوسووان، ۲۰۰۲). مشخصه اصلی نارسانویسی این است که مهارت‌های نوشتاری کودک با در نظر گرفتن ظرفیت هوشی و سطح آموزشی به‌میزان چشم‌گیری پایین‌تر از حد انتظار

¹ Klein

²inversion

³insufficient writing

⁴interactive learning

⁵interactive educational environments

⁶educational games

است (بشاورد، ۱۳۸۲). کودکان ممکن است در اکثر مهارت‌های زبان نوشتاری از قبیل دست‌خط، هجی کردن، نقطه‌گذاری، کاربرد حروف بزرگ و انشا مشکل داشته باشند؛ اما شایع‌ترین اختلال بیان نوشتاری نقص در هجی کردن و املاست (گورمن، ۱۳۸۴).

نارسایی‌های یادگیری درسی شامل خواندن، حساب کردن، دست‌خط، هجی کردن و بیان نوشتاری است. کودکان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری را از دیدگاه نوع مشکلات نیز می‌توان به طبقات زیر تقسیم‌بندی کرد: ۱. نارساخوانی: نارساخوانی یکی از فراوان‌ترین نارسایی‌ها در میان نارسایی‌های ویژه یادگیری است. تخمین زده می‌شود که دست‌کم ۸۰ درصد کودکان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری در این زمینه مشکل دارند و نسبت نارساخوانی بین پسرها بیشتر از دخترها است (طالع‌پسند و دلاور، ۱۳۹۵)؛ ۲. نارسانوویی: در حالی که خواندن، شخص را قادر به درک نظریات دیگران می‌کند، نوشتن یکی از راه‌های ابراز خود و ارتباط برقرار کردن با دیگران است. در این مهارت تجربه‌های قبلی کودک در زمینه گوش کردن، صحبت کردن و خواندن با همدیگر یکپارچه و هماهنگ می‌شوند و به همین دلیل نیز مهارت نوشتن نسبت به مهارت‌های ارتباطی دیگر بسیار پیچیده است؛ ۳. نارسایی در زبان: زبان شامل نظامی از نشانه‌های کلامی به نام لغت است که ویژه نوع انسان و متمایزکننده او از گونه‌های دیگر است. مهارت زبان یکی از ملزومات زندگی امروزی، وسیله‌ای برای تسهیل در یادگیری و به عضویت گروه درآمدن و ارتباط با دیگران از طریق گوش کردن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن است. نظریه شکل زبان^۱ بر این اعتقاد است که وقتی کودک در یک حوزه این زبان مهارت کافی به دست آورد، در حوزه‌های دیگر آن نیز هرچقدر پیشرفت می‌کند و بنابراین می‌توان گفت که هرگونه اشکالاتی که کودک در یک یا چند حوزه مهارت زبان داشته باشد، در حوزه‌های دیگر نیز به همان میزان مشکل خواهد داشت. مثلاً پیدا شده است که اختلال زبان با نارساخوانی هم‌پنداری بالایی دارد؛ بنابراین، کودکی که در ۵ سالگی در گفتار تأخیر دارد، ممکن است در ۸ سالگی در خواندن نیز مشکل داشته باشد (ریاحی، ۱۳۸۸: ۴۵). بسیاری از دانش‌آموزان در نوشتن برخی واژه‌ها که در آن حرفی به کار رفته است که اشکال مختلفی دارد، دچار مشکل می‌شوند. منظور این است که علت عمده این نوع غلط‌های املايي ضعف حافظه دیداری است. یعنی کودک به خوبی نمی‌تواند تصویر حرف مدنظر را در کلمه به خاطر بیاورد. برای تقویت حافظه دیداری باید «خوب دیدن» را تمرین کرد. مهارت حافظه توالی دیداری به توانایی یادآوری آنچه دیده‌ایم، به همان ترتیبی که بوده است، مربوط می‌شود. دانش‌آموزانی که از این مهارت به اندازه کافی برخوردار نیستند، در تجسم و ترتیب و توالی حروف دچار مشکل می‌شوند. برای مثال، «دارد» را «دادر» می‌نویسند. این اختلالات شامل دید واگرا^۲ (دانش‌آموز فقط به یک نقطه یا یک کلمه نگاه می‌کند؛ ولی کلمات مجاور آن را نیز می‌بیند)، دید همگرا^۳ (دانش‌آموز به یک کلمه یا یک شیء آن‌قدر متمرکز می‌شود که اشیای اطراف آن را مبهم و غیرواضح می‌بیند)، دید دوچشمی (این دانش‌آموزان به علت چپ‌چشمی، یعنی فقدان هماهنگی دو چشم، چون تصاویر را دوتایی می‌بینند و در حافظه دیداری آنان تصویر دوتایی ثبت می‌شود، در نوشتن املا دچار مشکل می‌شوند) (فضلی خانی، ۱۳۸۶). حافظه شنوایی نیز برای تحول زبان دریافتی و بیانی مهم است. در هجی کردن شفاهی، حافظه شنیداری برای یادگیری صحیح زنجیره حروف مهم است. بعضی از دانش‌آموزان حساسیت شنیداری دارند، برخی از غلط‌های املا مثل مسواک/مسباک

¹ whole language

² divergent vision

³ convergent vision

و زنبور/زمبور به حساسیت شنیداری دانش آموز مربوط می‌شوند. یعنی کودک در شنیدن صداها حساس نیست (مهدی مقدم، ۱۳۸۸).

مشکلات درست‌نویسی که معمولاً نارسایی خواننده می‌شوند، معمولاً با ناتوانی در رونویسی، کج‌نویسی، راست‌نویسی، پرفشارنویسی، کمرنگ‌نویسی و پراکنده‌نویسی همراه است. نوشتن با روان‌نویس و گچ نرم و مناسب، پرورش حرکات نوشتن با دیگر وسایل، حالت گرفتن مداد، نقطه‌چین، ناقص‌نوشتن حروف و کلمات (تبریزی، ۱۳۹۴)، تقویت هماهنگی، استفاده از خمیربازی، کشیدن الگوی کلمه و رنگ‌آمیزی آن راهبردهایی در قالب بازی هستند که می‌توانند این مشکل را حل کنند. املائی صحیح کلمات نوعی مهارت است و مهارت به صورت خودبه‌خودی و تصادفی به دست نمی‌آید (جکسون، ۲۰۰۸). پژوهشگران و دانشمندان در حوزه آموزش و پرورش، ارزش‌های والای «تعاملی‌بودن محیط‌های آموزشی»^۱ را پیوسته مطرح کرده‌اند. این محیط‌ها موقعیت‌هایی هستند که در آنها دانش‌آموزان به جای اینکه گیرندگان غیرفعال اطلاعات از منابع آموزشی باشند، خود به‌طور مستقیم در فرایند یادگیری، شرکت فعالانه دارند. یکی از موقعیت‌های تعاملی بین شاگرد و معلم «بازی‌های آموزشی»^۲ است که در بطن خود، دارای هدف آموزشی است (قلی‌پور و همکاران، ۱۳۹۵). یکی از روش‌های یادگیری فعال، استفاده از بازی است. بازی در عین اینکه وسیله سرگرمی است، جنبه آموزشی و سازندگی نیز دارد و در برخی از موارد اشتغال کودک به بازی بیش از ارزش خواندن کتاب است. کودکان در خلال بازی‌ها به‌ویژه بازی‌های آموزشی، به مفاهیم ذهنی جدید دسترسی پیدا می‌کنند (محمداسماعیل، ۱۳۸۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهد استفاده مکرر از یک روش آموزشی به کم‌شدن علائق دانش‌آموزان و خستگی و بی‌توجهی در آنها منجر می‌شود. به همین سبب، معلم باید سعی کند در تدریس خود با توجه به مدت زمان و مقدار توانایی‌اش از فنون و روش‌های متنوعی بهره‌گیرد و با روش‌های ابتکاری و جدیدی که در تدریس خود به کار می‌برد، انگیزه‌ای قوی در دانش‌آموزان ایجاد کند. از جمله این دروس املاست که معلم باید با توجه به نیاز و توان دانش‌آموزان خود تمرین‌های ابتکاری و جدیدی در تدریس خود به کار برد و در کلاس اجرا کند. مهارت املانویسی به معنی توانایی جانسپین کردن صحیح صورت نوشتاری حروف، کلمات و جمله‌ها به جای صورت آوایی آنهاست. دانش‌آموزان هنگام نوشتن املا باید نکاتی را درباره صداهایی که بر زبان معلم در قالب کلمات و جمله‌ها جاری می‌شود، رعایت کنند: الف) صداها را خوب بشنوند، کلمه را کاملاً تشخیص دهند و در کک کنند؛ ب) کلمات را خوب تشخیص دهند، آنها را به خاطر بیاورند و تصویر آنها را مجسم کنند و همچنین کلمه صحیح را در ذهنشان بازشناسی کنند؛ ج) کلمات را درست بنویسند، حروف سازنده کلمه را صحیح بنویسند و کلمه را به درستی بازنویسی کنند و از توالی حروف به صورت مناسب استفاده کنند. نتایج پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهد چون یادگیری مهارت املا فعالیتی انتزاعی و ذهنی است، بر پیشرفت تحصیلی خواندن و دیگر دروس تأثیر چشمگیری دارد (براون، ۲۰۱۰). دانش‌آموزان زیادی وجود دارند که در درس املا دچار مشکل هستند. معمولاً معلمان و والدین برای تقویت املائی آنان به راه‌های مختلفی روی می‌آورند؛ از جمله اینکه به کودک پند و اندرز می‌دهند؛ کودک را تحقیر، سرزنش و مؤاخذه می‌کنند؛ به سرزنش و انتقاد از معلم می‌پردازند؛ هر کدام از والدین، والد یا عضو دیگری از خانواده را مقصر می‌شمارند؛ میزان تکالیف خانه و مدرسه را که به نوعی به درس املا مربوط می‌شود، افزایش می‌دهند؛ از کودک می‌خواهند شکل صحیح کلماتی را که در نوشتن آن مرتکب اشتباه شده است، بارها بنویسد؛ از دانش‌آموز می‌خواهند یک جمله بنویسد که در آن، شکل صحیح کلمه‌ای که

^۱ interactive educational environments

^۲ educational games

در املا غلط نوشته است، به کار رود (تبریزی، ۱۳۹۷). مشکلات املانویسی انواع مختلفی دارد که عبارت‌اند از وارونه‌نویسی، غلط‌نویسی، نوشتن حروف، جا‌آنداختن کلمات، اشتباه در نوشتن کلمات استثنا، اضافه‌نویسی حروف، نوشتن تشدید، اشتباه سمعی و تلفظی، کم و زیاد گذاشتن دندانه، اشتباه‌نوشتن شکل ظاهری حروف، اشتباه در نوشتن رسم‌الخط، جدانویسی، متصل‌نویسی کلمات و قراردادن «ه» در آخر کلمات (شریفی صبحی، ۱۳۹۶). بدیهی است که با نوشته‌ای که دارای غلط املايي باشد، ارتباط زبانی بین افراد جامعه به‌نحو مؤثر برقرار نمی‌شود. در نوشتن املا دانش‌آموز باید موارد زیر را رعایت کند:

خوب گوش دادن، تشخیص دقیق کلمات و درک آنها، خوب تشخیص دادن، یادآوری، مجسم‌ساختن تصویر و بازشناسی آن کلمه در ذهن، درست‌نویسی، نوشتن صحیح حروف سازنده کلمه و توالی مناسب آنها (تبریزی، ۱۳۹۴). بیشتر کودکان زیر ۱۱ سال، فاقد استعداد لازم و رشدیافته برای استفاده از تفکر انتزاعی، بیانات کلامی معنادار، درک مسائل پیچیده، انگیزه و احساسات هستند؛ ازاین‌رو بازی ابزاری است که با استفاده از آن می‌توان به کودکان کمک کرد (بایرنز^۱، ۲۰۲۰).

آیدن، آکسل، فرجیل، پلات، آکلما و آکیسی^۲ (۲۰۱۷) نشان دادند اضطراب کودکان در قالب بازی کاهش می‌یابد. آنان به کمک بازی با رنگ‌های مختلف، اشکال گوناگون و جهت‌های متفاوت آشنا می‌شوند و در حین بازی، مطالب آموختنی بدون فشار و با میل و رغبت فراگرفته می‌شود (اسمعیلی و حسنی، ۱۳۹۱). یکی از این راه‌های تقویت املا، بازی با کلمات و آموزش املا در قالب بازی به دانش‌آموزان است. دارسی گین‌ها وانگ^۳ (۲۰۰۸) بازی‌های آموزشی ساختمان زبان را برای تقویت املاي کلمات به ثبت رسانده است. برخی از مریبان، بر استفاده از بازی آموزشی در جهت برطرف کردن مشکلات یادگیری و تقویت حافظه کوتاه‌مدت تأکید کرده‌اند (مهجور، ۱۳۸۶). بازی‌های آموزشی از جمله راهکارهایی هستند که از آنها برای فعال کردن یادگیری بهره گرفته می‌شود. بازی تحمیلی نیست و باید معیارهایی داشته باشد (افروز و میرنسب، ۱۳۸۹).

بازی‌های آموزشی، دانش‌آموزان را به یادگیری علاقه‌مند می‌کند. کودکان همواره بازی را خوشایند می‌شمارند و بدیهی است که از بازی لذت بیشتری می‌برند؛ بنابراین، همراه بودن بازی با آموزش و یادگیری می‌تواند خستگی را در دانش‌آموزان کاهش دهد و مدت‌زمان یادگیری را افزایش دهد. ازسویی، کودکان در هنگام بازی مطالب را بهتر یاد می‌گیرند و می‌توان گفت تداوی کلمات با تصاویر و همراهی گروهی دانش‌آموزان با هم می‌تواند به افزایش علاقه و یادگیری منجر شود (غفاری و همکاران، ۱۳۹۸). درزمینه حمایت از نقش بازی در آموزش، نظریه‌های زیادی تبیین شده‌اند؛ از جمله نظریه پردازان شناختی-رشدی که بیش از تأکید بر ارزش عاطفی بازی، معمولاً بازی را ابزاری برای تسهیل رشد و نمو ذهنی می‌دانند. برای مثال، جروم برونر (۱۹۷۲) و برایان ساتون^۴ (۱۹۶۷) هر دو خاطر نشان کردند که بازی جو آسوده و آرامی را فراهم می‌کند که کودکان در آن می‌توانند راه‌حل بسیاری از مشکلات را بیاموزند (گنجی، ۱۳۹۳). گروس شاید نخستین نظریه پرداز درباره بازی باشد که در سال ۱۸۹۸ مشاهداتش را از بازی‌های انسان و متأثر از نظریه تکاملی داروین منتشر کرد. او معتقد بود بازی انسان از بازی حیوانات دیگر پیچیده‌تر است. او بازی را دارای ارزش انطباقی می‌داند و می‌گوید بازی به کودکان فرصت می‌دهد که فعالیت‌های بزرگسالان را تمرین کنند. فروید معتقد است

^۱ Byrnes

^۲ Ayden, G., ukxel, S., fergil, J., Polat, R., Akelma, F., Ekici

^۳ Darsy Genha Wang

^۴ Satoun

که بازی به کودکان امکان می‌دهد کامروا شوند و مؤثرترین وسیله برای این افراد است. هنگامی که شخص بزرگسال بین نهاد (هدایت‌شده به وسیله اصل لذت) و خود (هدایت‌شده به وسیله اصل واقعیت) تعارض را تجربه می‌کند، ناکام می‌شود و برای حل این تعارض و رفع ناکامی (آگاهانه یا ناآگاهانه) به راه‌حلهایی متوسل می‌شود. وقتی یک کودک با چنین تعارضی مواجه می‌شود، می‌تواند با رسیدن به آرزوها یا امیالش در ضمن بازی، تعارض پیش‌آمده را حل کند. مثلاً با بازی کردن نقش افرادی که دوست می‌دارد (از قبیل والدین) - تا بتواند میل و آرزوی خود (مثل آنها شدن) را ارضا کند (شعبانی، ۱۳۹۲).

اریکسون از پژوهش‌هایش درباره بازی کودکان دریافت که پسران به ساخت‌هایی علاقه‌مندند که ایشان را فعال کنند؛ در حالی که دختران به مرتب کردن ساخت‌های ایستا تمایل دارند. پیازه معتقد بود بازی راهی است برای دسترسی به جهان بیرون و لمس آن به گونه‌ای که با وضع کنونی فرد مطابقت داشته باشد. وی معتقد بود بازی در رشد کودک نقش اساسی دارد. به نظر پیازه، انطباق از تأثیر متقابل (فعل و انفعال) درون‌سازی و برون‌سازی ناشی می‌شود. کودک در فرایند درون‌سازی، تجربه‌ها را در طرحواره یا روان موجود ادغام و یکی می‌کند و روشی که برای این امر به کار می‌برند، به مرحله رشد شناختی ایشان بستگی دارد. مثلاً کودکان در مرحله حرکتی، بازی‌هایی را تمرین می‌کنند که با فعالیت بدنی رضایت‌بخش همراه‌اند. در سطح پیش‌عملیاتی، به تدریج از بازی‌های عملی به بازی‌های نمادی منتقل می‌شوند (گنجی، ۱۳۹۳).

به عقیده آدلر، ویژگی‌های رفتاری کودک در بازی کاملاً مشخص است. وی در نظریات خود به علاقه اجتماعی اهمیت داده است. علاقه اجتماعی عبارت است از تعامل فرد با اجتماع. اگر علاقه اجتماعی در کودک رشد نکرده باشد، در تعاملات اجتماعی مشکل خواهد داشت. تکنیک بازی از نظر آدلر چنین است: ۱. بازی با عروسک خیمه‌شب‌بازی؛ ۲. خانه عروسکی و خانواده عروسکی (شعبانی، ۱۳۹۲). بازی درمانی بی‌رهنمود نوعی از بازی درمانی است که در آن، به فرد اجازه داده می‌شود خودش باشد و خود را بدون هیچ‌گونه ارزیابی و یا اعمال فشار برای تغییر آن، بلکه آن‌گونه که هست بپذیرد. اکسلاین که به توانایی کودک برای خودشکوفایی معتقد بود، اظهار داشت: پایه و اساس بازی درمانی، پذیرش بی‌قید و شرط کودک است (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۴).

بازی‌های آموزشی مناسب‌ترین روش برای آموزش املا و ترمیم مشکلات املائی است و پژوهشگران این موضوع را از دیرباز بررسی کرده‌اند. مونته‌سوری (۱۹۵۲ به نقل از برونز، ۱۹۷۲) از جمله افرادی بود که یادگیری مهارت‌های آموزشی را با بازی‌های آموزشی همراه می‌کرد و در ابتدای آموزش خود تلاش زیادی برای آشنا کردن کودک با لغات نمی‌کرد. لمس کردن حروف، شنیدن صداها و تشخیص حروف و تولید صداها، آنها از جمله بازی‌هایی بود که قبل از معرفی کلمات انجام می‌شد (مفیدی، ۱۳۸۰). بازی‌ها دارای تأثیر مثبتی بر دانش‌آموزان در حوزه‌های زیر هستند:

ارتقای یادگیری دانش‌آموزان با یک رویکرد آموزشی ویژه (بورن هید، ۲۰۰۶)؛ تشویق دانش‌آموزان (مونگیلو، ۲۰۰۶) متناسب با سبک‌های مختلف یادگیری فردی دانش‌آموزان (فرانکلین، ۲۰۰۳)؛ اجتماعی شدن دانش‌آموزان (بورن هید، ۲۰۰۶)؛ ارتقای یادگیری فعال (ماکسول، مرگن و بلیسیمو، ۲۰۰۴: ۴۹۲)؛ ارتقای مهارت حل مسئله (مهجور، ۱۳۸۶)؛ شناسایی تفاوت‌های فرهنگی (لو ولان، ۲۰۰۵)؛ دستیابی به بُعد عاطفی (بورن هید، ۲۰۰۶).

¹ Burenheide

² Lau Whelan

بازی بر رشد جسمی، عاطفی، ذهنی، آموزشی، اخلاقی، شخصیتی و اجتماعی تأثیر می‌گذارد و ارزش تشخیصی و درمانی نیز دارد (مقدم، ۱۳۸۶: ۴۰). بازی یک امر بدون حضور ذهنی و بدون ساخت نیست؛ بلکه بخش جدایی‌ناپذیری از زندگی ماست. وسیله مؤثری برای کارکرد بهینه و مؤثر در بزرگسالی و فراگیری رشد شناختی است (مونگیلو، ۲۰۰۶: ۲۱۰). چون یکی از جنبه‌های مهم بررسی علمی، نظم و ترتیب بخشیدن به شیوه‌ای خاص به تمام عناصر گوناگون یک حوزه است، برای ساده‌شدن پژوهش‌ها و رسیدن به راه‌حل‌های آموزش بهتر، می‌توان الگوی یادگیری و رفتاری این کودکان را به گروه‌های همگون‌تری در قالب طبقات معین تقسیم‌بندی کرد (رید، ۲۰۱۵: ۱۰۸). از جمله پژوهش‌های فراوانی که حامی استفاده از بازی در آموزش هستند، می‌توان به پژوهش عمادی و موفق (۱۳۹۵) اشاره کرد که نشان دادند آموزش به سبک بازی‌های گروهی بر پرورش مهارت تفکر خلاق کودکان پیش‌دبستانی تأثیر دارد. بابایی مجرد و فتح‌آبادی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «مقایسه تأثیر آواشناسی و زبان کامل بر سواد نوشتاری دانش‌آموزان پایه اول» نشان دادند عملکرد املايي گروه زبان کامل از گروه دیگر بهتر بوده است. ملک‌پور و مقدم (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند گروه آزمایش در متغیر رشد شناختی بعد از اجرای شن‌بازی درمانی، افزایش معناداری را نشان دادند. عجمی و ابوالمعالی حسینی (۱۳۹۸) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که روش بازی می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا دهد. نسائی مقدم و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که روش شن‌بازی موجب کاهش دشواری در بیان احساسات، خیال‌پردازی و کاهش تفکر عینی در دانش‌آموزان نارساخوان شده است. زینی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان دادند بازی می‌تواند مشکلات املايي را کاهش دهد (به نقل از فرامرزی، ۱۳۹۹). یانگ، کارجانتو، گیتس، چان و خین (۲۰۲۰) پژوهشی با عنوان «آموزش ریاضی با کمک اصول بازی» در مالزی با استفاده از روش‌های ترکیبی کیفی از جمله مصاحبه انجام دادند. یافته‌ها نشان می‌دهد آموزش ریاضیات کنونی امتحان‌محور و محصول‌محور است و عمدتاً بر تمرین تأکید می‌کند؛ در آن از اشتباهات استقبال نمی‌شود و داستانی در خود ندارد. این در حالی است که دانش‌آموزان هنگام انجام بازی‌های رایانه‌ای به شکل متفاوتی یاد می‌گیرند. جایی که بازخورد فوری ارائه می‌شود، بازی‌ها بر اساس اصل عدم موفقیت روبه‌جلو کار می‌کنند و اغلب شامل داستان‌ها هستند. راندینا و رابل^۱ (۲۰۱۹) پژوهشی با عنوان فعالیت‌های ریاضیات مبتنی بر بازی و دستاوردهای یادگیری دانش‌آموزان انجام دادند. با این کار، معلمان ریاضیات ممکن است فعالیت‌های مبتنی بر بازی را در تدریس ادغام کنند تا باعث شود دانش‌آموزان از روند یادگیری لذت ببرند و علاقه خود را به این امر برانگیخته کنند و ریاضیات را در سطح عالی خود ادامه دهند. کیموندیس و کایافا^۲ (۲۰۱۹) پژوهشی با عنوان «تأثیر استفاده از استراتژی داستان‌پردازی بر عملکرد دانش‌آموزان در یادگیری کسرها» انجام دادند. هدف اصلی، بررسی نقشی است که استفاده از داستان‌گویی در آموزش کسر به دانش‌آموزان کلاس سوم می‌تواند داشته باشد. در این مطالعه از داستان‌های تدریس هدفمند استفاده شد. این داستان‌ها مطابق با اهداف برنامه درسی جدید برای تدریس اعداد کسری نوشته شده است. نتایج نشان داد استفاده از داستان‌گویی، تأثیر مثبتی در پیشرفت دانش‌آموزان در یادگیری کسرها دارد؛ زیرا گروه آزمایش به‌طور معناداری بهتر از گروه کنترل بود. آیدن و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهشی نشان دادند تفاوت نمرات بین گروه‌ها بلافاصله پس از ورود به محل برگزاری پیش از عمل معنادار بود. این مطالعه نشان داد اضطراب کودکان با بازی با خمیر کاهش می‌یابد. ریچاردز^۳ و همکاران (۲۰۱۲) بیان کردند سینی شن و

¹ Rondina & Roble

² Kimundis and Caiaphas

³ Richards

ماسه با تنوع مشکلات عاطفی و رفتاری در ارتباط است و روش‌های درمانی متفاوتی که مشاوران استفاده می‌کنند، تحت تأثیر آشنایی با فرهنگ و وضعیت اجتماعی اقتصادی کودکان، موانع زبانی و درک درست از مراحل سینی شن و ماسه است. سوداوسون^۱ (۲۰۱۱) بیان کرد سینی شن و ماسه در درمان طیف گسترده‌ای از مشکلات روحی و روانی در کودکان، نوجوانان از سال ۱۹۲۰ استفاده می‌شود و نتایج نشان داد بیان غیر کلامی احساسات و اعمال، تأثیر سریع‌تری نسبت به استفاده از کلمات دارد و می‌تواند از طریق مداخلات حسی فعال شود. در پژوهش روسو و همکاران (۲۰۰۶) تأثیر بازی درمانی بر سازگاری کودکان بررسی شد. نتایج نشان داد کودکان سازگاری بیشتری را بعد از بازی درمانی داشتند و این کودکان توانستند دنیای اطراف خود را بازسازی کنند و تطابق سازگارانه‌تری با محیط داشتند (برزگر، ۱۳۹۵). کلین و فری تاگ^۲ (۱۹۹۱) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بازی‌های آموزشی بر چهار مؤلفه انگیزشی توجه، ارتباط، اعتماد و رضایت تأثیر دارند. گرین و بولیر^۳ (۲۰۰۳) انجام بازی را عاملی برای بهبود بخشی توجه و فعالیت‌های بصری ذکر می‌کنند. پیازه، بنیان‌گذار تأثیرگذارترین نظریه در زمینه رشد ذهنی کودکان، گرچه بازی را مترادف یادگیری نمی‌داند، معتقد است که بدون تردید بازی می‌تواند یادگیری را تسهیل کند (بوردن و بیرد، ۲۰۰۷: ۸۴۱). پژوهش در منابع درباره بازی و شبیه‌سازی نشان می‌دهد ادغام بازی‌ها در کلاس درس باعث تغییر در محیط یادگیری می‌شود (هانیکات^۴، ۲۰۰۵: ۴۳۳). صدری (۱۳۹۶) تأثیر روش‌های جذاب و خلاقانه در برطرف کردن ضعف املا نویسی و بالابردن اعتماد به نفس دانش‌آموزان را بررسی کرد و نتیجه گرفت که این روش‌ها به‌طور مؤثری توانسته است ضعف‌های املایی را در دانش‌آموزان برطرف کند.

معلمان موفق کسانی هستند که از صدها راهبردی که در یادگیری، حفظ و کاربرد اطلاعات برای حل مسئله مؤثر است، استفاده می‌کنند. نتایج مطالعه کوکر و همکاران^۵ (۲۰۱۶) نشان داد معلمان روزانه ۲۵ دقیقه به آموزش نوشتن می‌پردازند و این آموزش در مدارس با یکدیگر متفاوت است. این تفاوت نشان می‌دهد که آموزش نوشتن در کلاس‌ها اولییتی ندارد و معلمان به‌خوبی نمی‌دانند که بهترین روش برای آموزش مهارت نوشتن چیست. پژوهش‌های اخیر، یافته‌های مثبتی برای استفاده از بازی‌ها در کلاس به دست داده است (بورن هید، ۲۰۰۶). شنیدن و خواندن وسیله‌ای برای پیوند با افکار دیگران است و گفتار و نوشتار وسیله‌ای برای آگاه کردن دیگران از مقاصد و افکار خود است؛ بنابراین، تمام کوشش‌هایی که در زمینه آموزش زبان در دوره دبستان انجام می‌گیرد، باید در جهت پرورش مهارت‌های چهارگانه آن یعنی شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن باشد؛ اما سؤال مهم این است: برخلاف این همه تلاش، چرا دانش‌آموزان در خواندن مطالب درسی دچار مشکل می‌شوند؟ چرا دانش‌آموزان در املای فارسی ضعف دارند؟

عده زیادی از دانش‌آموزان در نظام آموزشی موجود دچار مشکلات یادگیری هستند که به روش‌های جدید و نوین آموزشی در تدریس نیاز دارند. پژوهش حاضر نیز با تمرین‌های تخصصی در زمینه بازی با کلمات به خرده مهارت‌های لازم در حوزه فعالیت‌های خواندن و نوشتن می‌پردازد. پژوهشگر به دنبال پاسخ این سؤال است: آیا دوره آموزشی بازی با کلمات بر اصلاح مشکلات املایی (نادرست‌نویسی، حافظه دیداری، حافظه شنیداری و افزایش دقت و توجه) دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی اثربخش است؟

¹ Sudawson

² Klein and Free Tag

³ Green and Boller

⁴ Honeycutt

⁵ Cocker

روش پژوهش

- روش، جامعه و نمونه آماری: این پژوهش از نظر هدف کاربردی و پژوهشی نیمه‌آزمایشی از نوع میدانی است. طرح پژوهش پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است که از دو گروه تشکیل شده است. جامعه آماری راهمه دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهرستان ازنا در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ تشکیل می‌دهند که مشکلات املايي دارند. دانش‌آموزان با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند (چون ملاک انتخاب یک کلاس است). از مدارس ابتدایی شهر ازنا چند مدرسه ابتدایی که مشکلات املايي بیشتری داشتند، به صورت تصادفی انتخاب شدند و به صورت در دسترس گرد هم آمدند. با توجه به اینکه روش پژوهش روش نیمه‌آزمایشی است، حجم نمونه در هر گروه باید دست کم ۱۵ نفر انتخاب شود (دلور، ۱۳۸۴). با تشکیل جامعه به وسیله نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ابتدا هر دو گروه با پیش‌آزمون سنجش شدند. گروه آزمایش در طی سه ماه با شیوه آموزش بازی با کلمات آموزش دیدند و گروه کنترل به روش سنتی آموزش دیدند. گروه آزمایش بنابر تشخیص مشکل املايي به مدت ۱۳ جلسه با آموزش به طریق بازی با کلمات آموزش دیدند. در نهایت، با توجه به محدودیت‌های جمع‌آوری بچه‌ها در یک کلاس، به ویژه به این دلیل که کار با کودکان که حساسیت‌های مربوط به خودش را دارد، یک مدرسه از دبستان‌های سطح شهر (دبستان امین شهر ازنا به تعداد ۲۰ نفر) را به عنوان نمونه انتخاب و متغیر مستقل را بر روی آنها اجرا کرد.

- ابزارهای گردآوری داده‌ها: پرسشنامه مشکلات املايي: در این پژوهش، پرسشنامه‌ای که شامل ۱۱ سؤال و دربرگیرنده ۴ مورد از مشکلات املايي دانش‌آموزان (ضعف حافظه دیداری، شنیداری، بی‌دقتی و بی‌توجهی، نارسانویسی و قرینه‌نویسی) بود، تهیه شد و در اختیار ۲۰ دانش‌آموز پایه اول ابتدایی قرار گرفت. سؤالات در چهار سطح (کامل، تقریباً، ناقص، نمی‌تواند) رفتار دانش‌آموز را به مدت ۱۳ جلسه بررسی کرده است. روایی پرسشنامه براساس روایی صوری و با کسب نظر متخصصان به دست آمد. با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، پایایی پرسشنامه بررسی شد و آلفای کرونباخ به تفکیک برای کل گویه‌ها و چهار بُعد آن (حافظه دیداری، شنیداری، دقت و توجه، نارسانویسی و قرینه‌نویسی) ۰/۹۴ به دست آمد که نشان می‌دهد گویه‌های مربوط به پرسشنامه مشکلات املايي از میزان پایایی و به عبارتی همسانی درونی بالایی برخوردارند.

- روش اجرای پژوهش: برای گردآوری داده‌ها و اجرای پژوهش و اصلاح مشکلات املايي مرتبط با فرضیه‌های اصلی و فرعی، از بسته آموزشی بازی با کلمات استفاده شده است که این دوره آموزشی بر بازی متناسب با اقتضای سنی دانش‌آموزان تکیه دارد و معلم سعی می‌کند آن را با مشارکت دانش‌آموزان و با استفاده از بازی اجرا کند. این بسته آموزشی برگرفته از منبع شریفی و صبحی (۱۳۹۶) است که روایی آن با کسب نظر از چند نفر از متخصصان به صورت روایی محتوایی تأیید شده است و شامل مؤلفه‌های اساسی و مهم زیر است:

۱) آگاهی واج‌شناختی که توانایی خواندن و کار کردن با عناصر کوچک‌تر کلمه و همچنین توانایی دستکاری اصوات گفتاری افراد در درون کلمات است. یعنی اینکه زبان را می‌شود به قطعات تشکیل‌دهنده آن تقسیم کرد (جمله‌ها به واژه‌ها، واژه‌ها به هجاها، مطلع‌ها و قافیه‌ها و واج‌ها تقسیم می‌شوند). در این تعریف، آگاهی واج‌شناختی با سن زبان‌شناسی که هدف سنجش و آموزش است، تداعی شده است که شامل ۱. بازشناسی واج، ۲. ترکیب واج، ۳. تقطیع واج، ۴. حذف واج و ۵. جداسازی واج است.

۲) انواع مشکلات خواندن که شامل حذف کردن کلمات یا حروف (جاگذاری)، جایگزین کردن یک کلمه به جای کلمه دیگر (مانند تغییر افعال به میل خود)، تکرار کلمه یا عبارت، اضافه کردن کلمات به جمله، کلمه به کلمه خواندن و مکث زیاد روی کلمات است.

۳) مشکلات املانویسی که شامل نادرست‌نویسی، ضعف در حافظه دیداری، ضعف در تمییز دیداری، حساسیت شنوایی، بی‌دقتی و بی‌توجهی، مشکلات آموزشی، قرینه‌نویسی یا آینه‌نویسی و ضعف در مهارت‌های بنیادی حسی و حرکتی است. این دوره، شیوه‌ای نوین در تقویت مهارت‌های انتقال افکار به دیگران و پی‌بردن به نظرات آنهاست که با ارائه تمرین‌های جذاب و خلاق در این زمینه به تقویت خرده‌مهارت‌های لازم در حوزه فعالیت‌های خوانش (روخوانی، روان‌خوانی و درک مطلب) و نوشتن (رونویسی، جمله‌نویسی و املا) می‌پردازد و توجه به آنها باعث رشد و تقویت یادگیری درس فارسی می‌شود. این دوره، دوره‌ای مفرح همراه با بازی است که دانش‌آموزان به همراه معلم با انجام مجموعه‌ای از فعالیت‌ها که جنبه بازی دارند، شروع به یادگیری نوشتن و ادای حروف و لغات می‌کنند. دوره شامل نوشتن لغات، خواندن لغات، به کار بستن لغات در یک جمله، تشخیص حروف تشکیل‌دهنده لغات، نوشتن روی کارت‌های کوچک، تمرین و بازی با کارت‌ها و ادای لغات و املاي لغات به شیوه بازی است که با مشارکت معلم و دانش‌آموزان در مدت ۱۳ جلسه اجرا می‌شود (شریفی صبحی و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۳). بازی‌های طراحی شده که با مشارکت معلم کلاس اجرا شد، بازی‌هایی هستند که در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول ۱: شیوه‌نامه آموزشی بازی با کلمات (شریفی صبحی و همکاران، ۱۳۹۶)

جلسه	عنوان جلسه	هدف و محتوای جلسه	بازی‌ها
اول	معرفی برنامه و ایجاد رابطه	معرفی برنامه آموزشی، ایجاد ارتباط و اجرای پیش‌آزمون.	آشنایی با فرایند بازی
دوم	بازشناسی واج	تشخیص کلمات، تشخیص حروف، توانایی بازشناسی صداها	بازی املاي ذهنی
سوم	بازشناسی واج	آشنایی با تجانس (صداهاي مشترک موجود در ابتدای کلمه)، آشنایی با قافیه (صداهاي مشترک موجود در انتهای کلمه)، تمرین‌های بیشتر.	بازی استفاده از برگه‌های مجاله شده
چهارم	ترکیب واج	توانایی گوش دادن به اصوات افراد، ترکیب کردن حروف در داخل یک کلمه، تمرین‌های بیشتر.	بازی پرکردنی
پنجم	تقطیع واج	توانایی شکستن یک کلمه و تبدیل آن به اصوات و شمارش صداها، تمرین‌های بیشتر.	بازی املاي آبی
ششم	حذف واج جداسازی واج	توانمندشدن در شناسایی آنچه در کلمه باقی می‌ماند زمانی که واج ابتدایی، میانی و انتهایی حذف می‌شود، توانایی بازشناسی صداها در کلمات، تمرین‌های بیشتر.	بازی نصف دیگرم کجاست؟
هفتم	حذف کردن کلمات یا حروف	جلب توجه کودک به کلمه‌ای که حذف شده و نیز اصلاح آن کلمه، استفاده از کاغذ راهنما، قراردادن انگشت زیر کلمه (روش دیویس)، تمرین‌های بیشتر.	بازی روش توپی

جدول ۱: (دنباله) شیوه‌نامه آموزش بازی با کلمات (شریفی صحی و همکاران، ۱۳۹۶)

جلسه	عنوان جلسه	هدف و محتوای جلسه	بازی‌ها
هشتم	جایگزین کردن کلمات	یک کلمه با کلمه دیگر جابه‌جا شود، جایگزینی کلمات بر اثر شناخت کلمه، تأکید کردن بر روی صداکشی کلمات، کاربرد حروف مشکل در کلمات ناتمام، بازخوانی کلمه، تمرین‌های بیشتر.	بازی املاي گروهی
نهم	تکرار کلمه یا عبارت	جلب توجه دانش‌آموز به کلمه تکراری، مطالعه متن توسط دانش‌آموز قبل از خواندن آن، آشنایی با کلمات هم‌خانواده.	بازی شبکه بازیابی اطلاعات
دهم	اضافه کردن کلمات به جمله	شرح تصاویر کتاب توسط معلم و دانش‌آموز، فهم معنا و ادای کلمه، تمرین‌های بیشتر.	بازی پیدا کن بنویس
یازدهم	مکث کردن روی کلمات	بالا بردن توانایی دانش‌آموز در شناخت کلمات معمول و متداول، تصور کلمه، خواندن متن داستان و اجرای نمایشی آن توسط دانش‌آموز، خواندن داستان‌های مهیج، خواندن مطالب کتاب به صورت گروهی، تعریف داستان‌های کوتاه.	بازی املاي درختی، بازی املاي حروف چین
دوازدهم	تقویت حافظه دیداری و شنیداری	بازشناسی حروف هم‌صدا، تجسم ذهنی کلمه، آشنایی با جزئیات کلمه، آشنایی با نقطه‌گذاری بر روی کلمات، آشنایی با شنیدن و نوشتن کلمه.	بازی املاي شنیداری املاي موریانه‌ای املاي خورشیدی
سیزدهم	تقویت دقت و توجه	جایگزینی درست نقطه، دندان، تشدید، تسلط در درک متن به صورت مفهومی، انتقال مطلب با کلمات دیگر، تقویت مهارت‌های شنیداری، حرکتی و تعادل.	بازی املاي کلمات هم‌گروه، املاي دقت‌یاب، بازی با دارت.

یافته‌ها

در این پژوهش ۲۰ دانش‌آموز پایه اول ابتدایی در دو گروه آزمایش و گواه با تعداد ۱۰ نفر گمارش شدند. میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی‌ها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
نادرست‌نویسی	آزمایش	۲۰/۸۲	۳/۴۵	۱۵/۴۳	۲/۳۱
	گواه	۱۹/۷۷	۳/۵۴	۱۸/۶۷	۳/۹۱
حافظه دیداری	آزمایش	۶/۲۳	۲/۳۴	۸/۳۹	۱/۹۹
	گواه	۵/۹۸	۲/۳۳	۶/۰۱	۲/۶۵
حافظه شنیداری	آزمایش	۵/۴۴	۱/۸۲	۷/۷۷	۲/۶۳
	گواه	۵/۴۹	۲/۸۳	۵/۷۷	۳/۳۲
دقت و توجه	آزمایش	۴/۲۲	۱/۹۸	۶/۱۲	۱/۵۶
	گواه	۴/۳۴	۲/۱۹	۴/۶۹	۱/۹۸

باتوجه به جدول ۲ میانگین نمرات املاي دانش آموزان پایه اول در نارسانویسی کاهش داشته است و همچنین در حافظه دیداری، حافظه شنیداری و دقت و توجه در گروه آزمایش افزایش داشته است و بدین معنی است که دوره آموزشی بازی با کلمات باعث اصلاح اشکالات املاي دانش آموزان در متغیرهای وابسته پژوهش شده است.

جدول ۳: جدول بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش

نوع توزیع	Sig.	K-S z	تفاوت کشیدگی			سازه
			منفی	مثبت	گروه	
نرمال	۰/۰۸۴	۱,۲۶	-۰/۱۰۸	۰/۰۶۶	۰/۱۰۸	نادرست نویسی
نرمال	۰/۵۵	۰/۸۰	-۰/۰۶۸	۰/۰۴۷	۰/۶۸	حافظه دیداری
نرمال	۰/۶۳	۰/۷۵	-۰/۰۶۴	۰/۰۵۲	۰/۰۶۴	حافظه شنیداری
نرمال	۰/۹۵	۰/۵۲	-۰/۰۳۸	۰/۰۴۴	۰/۰۴۴	دقت و توجه

باتوجه به یافته‌های جدول ۳ استنباط می‌شود چون سطح معنی داری به دست آمده در آزمون (K-S) در متغیرهای پژوهش بیش از مقدار ملاک ۰/۰۵ است، توزیع متغیرهای بررسی شده در نمونه آماری، نرمال است.

جدول ۴: نتایج آزمون ام‌باکس برای بررسی مفروضه همگنی واریانس در ماتریس کوواریانس

سطح معناداری	df2	Df1	مقدار f	ام‌باکس
۰/۱۹	۳۷۴۸/۲۰	۱۰	۱/۳۶	۱۶/۱۲

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد مقدار F محاسبه شده معنی دار نیست؛ بنابراین، فرض همگنی واریانس در ماتریس کوواریانس رد نمی‌شود.

جدول ۵: نتایج آزمون لوین برای بررسی مفروضه تساوی واریانس‌ها در دو گروه

متغیر	آماره F	Df1	Df2	Sig
نادرست نویسی	۳,۳۴۷	۱	۲۲	۰,۰۷۸
حافظه دیداری	۰,۰۲۰	۱	۲۲	۰,۸۸۹
حافظه شنیداری	۰,۴۲۲	۱	۲۲	۰,۵۲۱
دقت و توجه	۰,۰۰۰	۱	۲۲	۰,۹۸۴

باتوجه به اینکه سطح متغیرها در جدول ۵ معنی دار است و عدم تساوی واریانس‌ها رد نشده است، به منظور اثربخشی بازی با کلمات بر املا نویسی دانش آموزان از آزمون کوواریانس چندمتغیره و یک‌راهه استفاده شد.

فرضیه اصلی: بازی با کلمات بر اصلاح مشکلات املاي دانش آموزان اثربخش است.

برای آزمایش این فرضیه و باتوجه به لزوم کنترل اثر پیش آزمون بر پس آزمون، از آزمون تحلیل کوواریانس چندراهه استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۶: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری

آزمون	ارزش	F	DF فرضیه	DF خطا	Sig	مجذور اتا
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۸۸۷	۴۱/۵۳	۴	۲۱	۰/۰۰۰۰۱	۰/۷۹۸

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، تفاوت معنی‌داری در ترکیب خطی نمرات املايي در خرده‌مقیاس‌های نارسا نویسی، حافظه دیداری و شنیداری و دقت و توجه وجود دارد؛ بنابراین، فرضیه اصلی تأیید شد ($P=0/0001$)، اندازه اثر نیز نشان می‌دهد که ۷۹ درصد از واریانس متغیر وابسته توسط متغیرهای گروه‌بندی (آزمایش و کنترل) تعیین می‌شود. این بدان معنی است که تغییرات در متغیر مستقل دست‌کم بر یکی از متغیرهای وابسته معنی‌دار بوده است. برای بررسی الگوهای تفاوت در هر کدام از متغیرهای وابسته در فرضیات فرعی از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده شد.

جدول ۷: نتایج اثرات بین‌آزمودنی‌ها

اندازه اثر	Sig	F	میانگین مجذورات	df	مجموع مجذورات	متغیرهای وابسته	منبع تغییرات
۰/۳۷۹	۰,۰۰۱	۱۱/۳۸۸	۷/۴۲۴	۱	۷/۴۲۴	نادرست‌نویسی	پیش‌آزمون
۰/۷۵۱	۰,۰۰۰۱	۶۸۱/۱۴۴	۲۹۰/۲۸۴	۱	۲۹۰/۲۸۴	حافظه دیداری	
۰/۷۹۹	۰,۰۰۰۱	۲۹۷/۱۲۱	۹۹/۵۳۵	۱	۹۹/۵۳۵	حافظه شنیداری	
۰/۶۸۲	۰,۰۰۰۱	۶۲/۸۸۰	۷۴/۱۲۰	۱	۷۴/۱۲۰	دقت و توجه	
۰/۴۴۱	۰,۰۰۱	۱۱/۵۵۵	۷/۱۲۳	۱	۷/۱۲۳		نادرست‌نویسی
۰/۸۲۸	۰,۰۰۰۱	۹۹/۱۱۳	۴۹/۶۵۶	۱	۴۹/۶۵۶		حافظه دیداری
۰/۷۹۹	۰,۰۰۰۱	۶۸/۴۹۹	۳۴/۰۰۰	۱	۳۴/۰۰۰		حافظه شنیداری
۰/۴۴۵	۰,۰۰۵	۱۲/۸۸۵	۹/۴۵۸	۱	۹/۴۵۸		دقت و توجه

باتوجه به نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس یک‌راهه، دوره آموزش بازی با کلمات موجب اصلاح نادرست‌نویسی در درس املايي دانش‌آموزان در گروه آزمایش شده است؛ بنابراین، همه فرضیه‌های فرعی پژوهش تأیید شدند. نگاهی به مقادیر سطح معناداری، مجذور اتا و توان آزمون نیز نشان می‌دهد این دوره در گروه آزمایش مؤثر و معنادار بوده است و میزان این اثربخشی برابر با ۳۷ درصد است. همین‌طور، مقدار توان آزمون نشان می‌دهد فرضیه پژوهش باتوجه به سطح معناداری ۰/۰۰۱ تأیید می‌شود.

همچنین، نتایج نشان داد دوره بازی با کلمات موجب اصلاح خطاهای املايي مرتبط با حافظه دیداری در درس املايي دانش‌آموزان در گروه آزمایش شده است. نگاهی به مقادیر سطح معناداری، مجذور اتا و توان آزمون نیز نشان می‌دهد در گروه آزمایش مؤثر و برابر با ۷۵ درصد است. مقدار توان آزمون نشان می‌دهد فرضیه پژوهش باتوجه به سطح معناداری ۰/۰۰۱ تأیید می‌شود.

باتوجه به نتایج حاصل از تحلیل کوارینانس یک‌راهه، دوره بازی با کلمات، موجب اصلاح خطاهای املائی مرتبط با حافظه شنیداری دانش‌آموزان در گروه آزمایش شده است. نگاهی به مقادیر سطح معناداری، مجذور اتا و توان آزمون نیز نشان می‌دهد بازی با کلمات در گروه آزمایش مؤثر است و میزان این اثربخشی برابر با ۷۹ درصد است. نتایج حاصل از تحلیل واریانس یک‌راهه نشان داد دوره بازی با کلمات، موجب افزایش دقت و توجه دانش‌آموزان به واژگان شده است. نگاهی به مقادیر سطح معناداری، مجذور اتا و توان آزمون نشان می‌دهد این دوره در گروه آزمایش مؤثر و برابر با ۶۸ درصد است. همین‌طور، مقدار توان آزمون نشان داد فرضیه پژوهش باتوجه به سطح معناداری ۰/۰۰۱ تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بازی با کلمات بر مشکلات املائی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی انجام شد و نتایج حاصل شده حاکی از تأثیر این دوره آموزشی بر اصلاح مشکلات املائی دانش‌آموزان بود. اکنون به تبیین یافته‌ها پرداخته شده است.

در فرضیه فرعی اول، یعنی تأثیر بازی با کلمات بر اصلاح نارسانویسی دانش‌آموزان پایه اول، نتایج به دست آمده از تحلیل کوارینانس یک‌راهه نشان داد بازی با کلمات موجب کاهش نارسانویسی دانش‌آموزان شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های لاکرویکش و همکاران (۲۰۰۷)، روسو و همکاران (۲۰۰۶)، قدرتی و قدرتی (۱۳۹۶)، حاجی‌پور (۱۳۹۴)، اصغری و همکاران (۱۳۹۴)، عظیمی و همکاران (۱۳۹۳)، ملک‌پور و مقدم (۱۳۹۳)، شورکی و همکاران (۱۳۸۹)، هزازه ای و همکاران (۱۳۸۵) هم‌سو است. برای مثال، اصغری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که مهارت واج‌شناختی و درک مطلب در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی که آموزش بازی‌های زبان‌شناختی را دریافت کرده بودند، نسبت به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی گروه گواه بهبود یافته است و عظیمی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند دانش‌آموزانی که بازی‌های آموزشی را انجام دادند، به صورت معناداری پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری بالاتری نسبت به دانش‌آموزانی داشتند که به روش سنتی آموزش دیدند. بنابر نظر پژوهشگر، بازی‌های آموزشی دانش‌آموزان را به یادگیری علاقه‌مند می‌کند؛ بنابراین، همراه بودن بازی با آموزش و یادگیری می‌تواند خستگی را در دانش‌آموزان کاهش دهد و به اعتقاد اسکینر، زبان از طریق تقلید و تقویت آموخته می‌شود. تلویحات این نظریه برای تدریس زبان این است که رفتار زبانی کودک با استفاده از رویدادهای محرک و تقویت در محیط پیشرفت می‌کند و شکل می‌گیرد که تمامی این مؤلفه‌ها در بازی نقش دارند. اسپنس و فان (۲۰۱۷) معتقدند خواندن به معنای دریافت معنا از طریق نوشتار است و هدف اصلی آموزش خواندن، درک مطلب است. در واقع، درک مطلب خواندن به عنوان فرایند استنتاج و ایجاد معنا از طریق تعامل و درگیری با زبان نوشتاری تعریف می‌شود؛ بنابراین، می‌توان گفت بدون خواندن نمی‌توان به اهداف آموزشی و رشد و پیشرفت همه‌جانبه دست یافت.

در فرضیه فرعی دوم، یعنی تأثیر بازی با کلمات بر حافظه دیداری دانش‌آموزان پایه اول، نتایج به دست آمده از تحلیل کوارینانس یک‌راهه نشان داد بازی با کلمات موجب افزایش حافظه دیداری دانش‌آموزان در مهارت نوشتن املا در گروه آزمایش شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های سوداوسون (۲۰۱۱)، لاکرویکش و همکاران (۲۰۰۷)، روسو و همکاران (۲۰۰۶)، حاجی‌پور (۱۳۹۴)، ملک‌پور و مقدم (۱۳۹۳)، اعظمی و جعفری (۱۳۸۷)، هزازه‌ای و همکاران

(۱۳۸۵) و روحی (۱۳۸۸) هم‌سو است. برای نمونه، روحی (۱۳۸۸) در پژوهش خود نشان داد موسیقی درمانی به افزایش تعداد واژگان و روانی کلامی در کودکان دبستانی منجر می‌شود؛ بنابراین، می‌توان این یافته را این‌گونه تبیین کرد که دانش‌آموزان در هنگام بازی به نسبت روش سخنرانی، علاقه بیشتری به یادگیری دارند، مطالب بیشتری را می‌خوانند و می‌نویسند و بنابراین می‌توان انتظار داشت که مهارت نوشتن در آنان تقویت شود. به نظر گلیفورد، خواندن و نوشتن از پیچیده ترین فعالیت‌های شناختی هستند که از سویی با توانایی‌های هوشی رابطه دارند و از سوی دیگر، ابزار تفکر، حل مسئله و یادگیری در همه زمینه‌های آموزشی هستند. یکی از عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، زبان فارسی است. به نظر می‌رسد چون زبان فارسی کلید همه یادگیری‌هاست، به احتمال زیاد، یکی از علل مردودی دانش‌آموزان و تکرار پایه و نارسایی در یادگیری‌ها مربوط به دو مهارت خواندن و نوشتن است (قبادی و همکاران، ۱۳۹۳). تاش (۱۹۹۴) معتقد است زبان‌آموزی از چهار مرحله اساسی تشکیل می‌شود: گوش‌دادن، سخن‌گفتن، خواندن و نوشتن. خواندن فعالیتی ادراکی است؛ بنابراین، مهارت‌های گوش‌دادن و خواندن به عنوان کارکردهای کدبرگردانی یا رمزگشایی، و سخن‌گفتن و نوشتن به عنوان کارکردهای کدگردانی یا به صورت رمز آوردن توصیف می‌شوند (به نقل از سوسا و سانتوز، ۲۰۱۷).

در فرضیه فرعی سوم، یعنی تأثیر بازی با کلمات بر حافظه شنیداری دانش‌آموزان پایه اول، نتایج به دست آمده از تحلیل کواریانس یک‌راهه نشان داد بازی با کلمات موجب افزایش حافظه شنیداری دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های کریستین^۱ (۲۰۱۲)، روسو و همکاران (۲۰۰۶)، عمادی و موفق (۱۳۹۵)، حاجی‌پور (۱۳۹۴)، ملک‌پور و مقدم (۱۳۹۳)، اعظمی و جعفری (۱۳۸۷) و رحمانی (۱۳۷۸) هم‌سو است. برای مثال، کریستین (۲۰۱۲) در پژوهش خود نشان داد شن‌بازی و داستان‌سرایی، توجه آنان را ارتقا می‌دهد و رشد عاطفی-رفتاری کودکان را تسهیل می‌کند. همچنین، عمادی و موفق (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان دادند آموزش به سبک بازی‌های گروهی بر پرورش مهارت تفکر خلاق کودکان پیش‌دبستانی تأثیر دارد؛ بنابراین، در تبیین این یافته می‌توان گفت بنابر نظر پژوهشگر، بازی‌های آموزشی دانش‌آموزان را به یادگیری علاقه‌مند می‌کند؛ پس همراه بودن بازی با آموزش و یادگیری می‌تواند خستگی را در دانش‌آموزان کاهش دهد و مدت‌زمان یادگیری را افزایش دهد و همچنین، در زمان ارائه بازی‌های آموزشی، کودکان با میل و رغبت بیشتری فرایند یادگیری را طی می‌کنند و بدیهی است که یادگیری و یادآوری مطالب نیز جنبه افزایشی خواهد داشت.

در فرضیه فرعی چهارم، یعنی تأثیر بازی با کلمات بر دقت و توجه دانش‌آموزان پایه اول، نتایج به دست آمده از تحلیل کواریانس یک‌راهه نشان داد بازی با کلمات موجب افزایش دقت و توجه دانش‌آموزان در گروه آزمایش شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های سوداوسون (۲۰۱۱)، لاکرویکش و همکاران (۲۰۰۷)، اصغری و همکاران (۱۳۹۴)، ملک‌پور و مقدم (۱۳۹۳)، اعظمی و جعفری (۱۳۸۷) و هزاوه‌ای و همکاران (۱۳۸۵) هم‌سو است. برای مثال، اصغری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی نشان دادند مهارت واج‌شناختی و درک مطلب در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی که مداخله آموزش بازی‌های زبان‌شناختی را دریافت کرده بودند، نسبت به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی گروه گواه بهبود یافته است؛ بنابراین، در تبیین این یافته می‌توان گفت کودکان همواره بازی را خوشایند می‌شمارند و بدیهی است که کودکان در مقایسه با روش سنتی سخنرانی از بازی لذت بیشتری می‌برند. کودکان در هنگام بازی مطالب را بهتر یاد می‌گیرند و می‌

^۱ Kristín

توان گفت تداعی کلمات با تصاویر و همراهی گروهی دانش آموزان باهم می تواند به افزایش علاقه و افزایش یادگیری، و درک مطلب بهتر منجر شود. در زمان ارائه بازی های آموزشی، کودکان با میل و رغبت بیشتری فرایند یادگیری را طی می کنند.

در فرضیه اصلی، یعنی تأثیر بازی با کلمات بر اصلاح مشکلات املایی دانش آموزان، نتایج به دست آمده نشان داد تفاوت معنی داری در ترکیب خطی نمرات املا وجود داشت. براساس نتایج، بازی با کلمات بر رفع و کاهش مشکلات املایی تأثیر دارد و زمانی که دانش آموزان این دوره را دریافت می کنند، مهارت های حافظه دیداری و شنیداری شان بهبود می یابد، مطالب را بهتر به یاد می آورند و دقت در درک کلمات و واژگان را تجربه می کنند. این یافته با نتایج پژوهش های سوداوسون (۲۰۱۱)، لاکرویکش و همکاران (۲۰۰۷)، لویسوکارچر (۲۰۰۲)، حاجی پور (۱۳۹۴)، ملک پور و مقدم (۱۳۹۳)، شورکی و همکاران (۱۳۸۹) و رحمانی (۱۳۷۸) هم سو است. برای مثال، پژوهش ملک پور و مقدم (۱۳۹۳) نشان داد روش شن بازی درمانی بر رشد مفهوم سازی، تفکر نمادی، تفکر اجتماعی، ادراک حرکتی-بینایی، فراخنای توجه و سرعت روانی-حرکتی تأثیر معناداری دارد و نیز روش شن بازی درمانی رشد شناختی کودکان ناتوان ذهنی آموزش پذیر را افزایش می دهد. پژوهش اعظمی و جعفری (۱۳۸۷) نشان داد بازی ها بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر هستند. پژوهش هزاوه ای و همکاران (۱۳۸۵) نشان داد میانگین آگاهی در دو گروه ایفای نقش و بازی، افزایش بیشتری نسبت به گروه سخنرانی داشته است. شورکی و همکاران (۱۳۸۹) دریافتند که آموزش مهارت های حرکتی ظریف بر یادگیری مفاهیم ریاضی در کودکان دارای اختلالات ریاضی مؤثر بوده است. روحی (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان «تأثیر موسیقی بر زبان فارسی» نشان داد موسیقی درمانی به افزایش تعداد واژگان و روانی کلامی در کودکان دبستانی منجر می شود و در پژوهش لاکرویکش و همکاران (۲۰۰۷) نشان داد کودکان توانستند به زندگی عادی خود برگردند و شادکامی خود را افزایش دهند. ازسویی، پژوهش در منابع بازی و شبیه سازی نیز نشان می دهد ادغام بازی ها در کلاس درس، باعث تغییر در محیط یادگیری می شود (هانیکات، ۲۰۰۵) و پژوهش های اخیر، یافته های مثبتی برای استفاده از بازی ها در کلاس به دست داده است (کریستین، ۲۰۱۲؛ سوادسون، ۲۰۱۱؛ بورن هید، ۲۰۰۶).

در تبیین این یافته ها می توان گفت امروزه پژوهش هایی اهمیت و ارزش بازی در دوران کودکی را تأیید کرده اند. کودکان همواره بازی را خوشایند می شمارند و بدیهی است که کودکان از بازی لذت می برند و می توان گفت تداعی کلمات با تصاویر و همراهی گروهی دانش آموزان باهم می تواند به افزایش علاقه و یادگیری منجر شود. در زمان ارائه بازی، کودکان با میل و رغبت بیشتری فرایند یادگیری را طی می کنند. همچنین، از نظر مقدم (۱۳۸۶) بازی امری بدون حضور ذهنی و بدون ساخت نیست؛ بلکه بخش جدایی ناپذیری از زندگی ماست. وسیله مؤثری برای کارکرد بهینه، مؤثر در بزرگسالی و فراگیری رشد شناختی است. بازی فعالیت اختیاری، دلپذیر، خوشایند و آزاد از هرگونه کشمکش و دلهره است؛ به همین دلیل، بچه ها با شوق و رغبت در آن شرکت می کنند و فرصت یادگیری برای همگان فراهم می شود و یادگیری جذاب و تعاملی را به ارمغان می آورد؛ بنابراین، پیشنهاد می شود به صورت جدی کارشناسان مقطع ابتدایی در وزارتخانه و طراحان کتاب های درسی پایه اول، به گونه ای کتاب های درسی را طراحی کنند که برپایه آموزش از طریق

بازی باشد و دوره‌های دانش‌افزایی ویژه بازی‌های آموزشی برای سرگروه‌های معلمان پایه اول ابتدایی در سطح استان‌ها برگزار شود و شیوه طراحی و اجرای بازی را به آنها آموزش دهند.

بسیاری از مربیان آموزش و پرورش به نقش بازی به‌عنوان یکی از مطلوب‌ترین عوامل اشاره کرده‌اند. مونتس سوری، فروبل، دکرولی، پیاژه و گانیه از جمله کسانی هستند که برای آموزش مفاهیم به کودکان از بازی‌های آموزشی استفاده می‌کردند و بر استفاده از آن به‌عنوان عمده‌ترین وسیله آموزش کودک برای یادگیری، تأکید کرده‌اند (اخواست، ۱۳۸۸). الینگتن اظهار داشت بازی‌های آموزشی خوب طراحی شده می‌توانند به همه انواع هدف‌های آموزشی و موضوعات دانش‌آموزان در تمام سنین دست یابند. دانش‌آموزان می‌توانند بازی‌هایی طراحی کنند که به آنها فرصت دهد نسبت به زمانی که از بازی فقط برای بازی کردن استفاده می‌کنند، نتیجه بیشتری در یادگیری به دست آورند. بازی گزینه‌ای آرمانی برای تعامل بین مدرسه و بازی کودکان است؛ بنابراین، برای اصلاح خطاهای املايي مرتبط با حافظه دیداری، شنیداری و نادرست‌نویسی پیشنهاد می‌شود به‌طور کلی برای همه مدارس و کلاس‌ها و در پایه اول به‌طور ویژه، از این روش آموزش استفاده شود و برای معلمان گرامی، به‌ویژه معلمان دانش‌آموزانی که در درس املا خطاهای املايي دارند، دوره آموزشی ویژه مرتبط با دوره بازی با کلمات با محوریت بسته آموزشی این پژوهش برگزار شود و معلمان به استفاده از این شیوه آموزشی ترغیب شوند. همچنین، پیشنهاد می‌شود برای افزایش دقت و توجه دانش‌آموزانی که خطاهای املايي دارند، از شیوه آموزشی بازی با کلمات استفاده شود و میزان دقت آنها ارتقا داده شود. از جمله محدودیت‌های این پژوهش، کارکردن به‌شیوه آزمایشی مداخله‌ای بر روی کودکان هفت‌ساله بود که سخت و طاقت فرسا بود؛ چراکه کودکان کمتر از بزرگسالان با پژوهشگر همکاری می‌کنند و نمی‌توان آنها را در جریان اهداف و دغدغه‌های پژوهش قرار داد.

منابع

- اسماعیلی، رسول و حسنی، فریبا. (۱۳۹۱). تأثیر روش یادگیری مشارکتی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۲(۱)، ۵-۱۳.
- اعظمی، محمود. و جعفری، علیرضا. (۱۳۸۷). نقش بازی در پیشرفت تحصیلی (زبان آموزی) کودکان پایه سوم مقطع ابتدایی شهر تهران در سال ۸۶-۱۳۸۵. *فصلنامه علوم رفتاری*. ۳(۳)، ۴۱-۵۶.
- افروز، غلامعلی. و میرنسب، محمود. (۱۳۸۹). *کودک استثنایی در مدرسه عادی*. تهران: نوادر.
- بابایی مجرد، امیرحسام. و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۹۸). مقایسه تأثیر آموزش‌های آواشناسی و زبان کامل بر سواد نوشتاری دانش‌آموزان پسر پایه اول. *فصلنامه تدریس پژوهی*، ۷(۴)، ۱۷۰-۱۹۱.
- برزگر، زهرا. (۱۳۹۵). مقدمه‌ای بر جایگاه بازی‌درمانی در مشکلات روان‌شناختی کودکان. *نشریه تعلیم و تربیت استثنایی*، ۳(۲)، ۳۵-۴۳.
- بشاور، سیمین. (۱۳۹۱). *اضطراب ریاضی و راه‌های غلبه بر آن*. تهران: مدرسه.
- پیتر هیوز، فرگاس. (۱۳۸۴). *روانشناسی بازی*، ترجمه کامران گنجی. تهران: رشد.
- تبریزی، مصطفی؛ تبریزی، نرگس. و تبریزی، علیرضا. (۱۳۹۴). *درمان اختلالات ریاضی*. تهران: فراروان.

- درتاج، فربرز. (۱۳۹۲). مقایسه تأثیر دو روش آموزش به شیوه بازی و سنتی بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان. *روانشناسی مدرسه*، ۲(۴)، ۴۳-۵۸.
- دلاور، علی. (۱۳۸۹). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: رشد.
- رحمانی، زهرا. (۱۳۸۷). *بررسی کاربرد هنر و سرگرمی‌های خلاقه کودک*. تهران، دانشکده هنر، دانشگاه تربیت مدرس.
- زارع، اعظم. (۱۳۹۴). *شصت تکنیک املای خلاق*. قم: جوانان موفق.
- زارع، حسین؛ امیری آهوئی، فرزانه. و تاراج، شیرین. (۱۳۸۸). تأثیر بازی‌های آموزشی بر حافظه کوتاه‌مدت و املای دانش آموزان پایه ابتدایی با ناتوانی‌های ویژه یادگیری. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۵۳، ۲۹-۱۴.
- شریفی صحی، علی؛ استادزاده، زیبا؛ حاجی عموشا، افسانه؛ عباسپور، راضیه. و گلکار طرهبه، لیلا. (۱۳۹۶). *با کلمات بازی کنیم*. مشهد: مناجات.
- شعبانی، رضا. (۱۳۹۲). *اثر بخشی بازی خلاق بر کاهش پر خاشگری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تهران: دانشگاه تهران.
- شورکی، مجید. و ملک‌پور، محمد (۱۳۸۹). تأثیر تمرین‌های حرکتی بر یادگیری کودکان دارای اختلالات یادگیری. *مجله تمرینات حرکتی*، ۳، ۲۶-۱۱.
- صدری، فتح‌اله. (۱۳۹۶). *تأثیر روش‌های جذاب و خلاقانه در برطرف کردن ضعف دیکته‌نویسی و بالابردن اعتماد به نفس دانش آموزان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- طالع‌پسند، سیاوش. و دلاور، علی. (۱۳۹۵). *اثر بخشی الگودهی ویدیویی بر زبان نوشتاری. کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی و روانشناسی و علوم اجتماعی، مرکز همایش‌های بین‌المللی پژوهان گستر*. تهران.
- عجمی، فاطمه. و ابوالمعالی حسینی، خدیجه. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش به روش بازی بر پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی و مهارت ابراز وجود زبان آموزان ۸ تا ۱۲ ساله. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۶ (۳)، ۱۲۱-۱۳۲.
- عظیمی، اسماعیل؛ جعفری، رضا. و موسوی‌پور، سعید. (۱۳۹۳). *اثر بخشی بازی‌های آموزشی رایانه‌ای بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس علوم*. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی*، ۴۲، ۱۱، (۳)، ۳۴-۴۴.
- عمادی، رسول. و موفق، متین. (۱۳۹۵). *تأثیر بازی‌های آموزشی گروهی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده گرا بر پرورش مهارت تفکر خلاق کودکان پیش‌دبستانی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۶، (۱)، ۱۹-۴۴.
- عندلیبی، محمد. (۱۳۸۶). *مبانی یادگیری زبان کودک و تدریس مهارت‌های زبانی*. تهران: رسانه‌های اختصاصی.
- غفاری، خلیل؛ داودی، حسین؛ حیدری، حسن؛ محمدی، فاطمه. و یاسبلاغی شراهی، بهمن. (۱۳۹۸). *اثر بخشی بازی آموزشی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کلاس اول ابتدایی در درس فارسی، مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۳۵ (۲)، ۱۱-۲۴.
- قدم‌پور، رضا؛ رضائی، سلا. و مولایی یساولی، هادی. (۱۳۹۴). *اثر بخشی بازی درمانی شناختی رفتاری بر کاهش پر خاشگری کودکان اوتیستیک. کنفرانس روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز*.
- مرادی، رحیم. و نوروزی، داریوش. (۱۳۹۵). *مقایسه اثربخشی آموزش از طریق بازی‌های آموزشی رایانه‌ای و روش سنتی بر مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاقیت دانش آموزان تیزهوش. روانشناسی مدرسه*، ۵ (۲)، ۱۳۱-۱۵۰.
- مفیدی، فرخنده. (۱۳۸۰). *آموزش و پرورش کودکان پیش‌دبستانی*. تهران: مدرسه.

ملک‌پور، مختار. و مقدم، بیان. (۱۳۹۳). تأثیر شن‌بازی‌درمانی بر رشد شناختی کودکان ناتوان ذهنی آموزش‌پذیر. پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، ۴(۱)، ۱۴۱-۱۵۴.

فرامرزی، سالار. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش یکپارچگی حسی بر نادرست‌نویسی دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری خاص. ناتوانی‌های یادگیری، ۹(۴)، ۸۹-۱۱۳.

فضلی‌خانی، منوچهر. (۱۳۸۸). راهنمای عملی روش‌های فعال و اکتشافی.. تهران: آزمون‌نوین
قبادی، کاوس؛ فانی، حجت. و فلاحی، ویدا. (۱۳۹۳). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۴۰)، ۱۱۵-۱۲۸.

قلی‌پور، سرشین؛ شیرزاد، نگین؛ دهقان، لیلا. و حسینی، کلثومه. (۱۳۹۵). بررسی نقش بازی‌های آموزشی و کلاسی بر میزان یادگیری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. سومین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره و آموزش در ایران. تهران: انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.

گرین، لاورنس جی. (بی‌تا). ناتوانی یادگیری در کودکان. ترجمه محمدباقر مقیمی آذری (۱۳۷۹). تبریز: انتشارات احراز.

گرین، لاورنس جی. (۱۳۷۹). ناتوانی یادگیری در کودکان. ترجمه محمدباقر مقیمی آذری. تبریز: انتشارات احراز گنجی، کامران. (۱۳۹۳). روانشناسی بازی. تهران: رشد.

لرنر، ژانت. (۱۳۹۰). ناتوانی‌های یادگیری نظریه‌ها، تشخیص و راهبردها، ترجمه عصمت دانش. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

محمودپور، آزیتا. (۱۳۹۵). شناخت انواع اشتباهات املائی و راهبردهای علمی تقویت املا. تهران: منادی تربیت.

مهجور، سیامک رضا. (۱۳۸۶). روانشناسی بازی. شیراز: راهگشا.

مهدی مقدم، اکرم. (۱۳۸۸). آموزش و تقویت املا در شبکه‌بازی در کلاس نوشتن. قم: اقلیم مهر.

نسائی مقدم، بیان؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ رشید، خسرو. و کردنوقابی، رسول. (۱۳۹۹). تأثیر شن‌بازی بر کاهش ناگویی هیجانی دانش‌آموزان نارساخوان. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۳۸(۲)، ۸۵-۱۰۴.

هزاوه‌ای، محمدمهدی؛ تقدیسی، محمدحسین؛ حکاک، حمیدرضا. و حسن‌زاده، اکبر. (۱۳۸۵). تأثیر سه روش آموزشی سخنرانی، بازی و ایفای نقش بر آگاهی و عملکرد دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی. مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۳(۲)، ۱۸-۴۱.

یعقوبی، ابوالقاسم. و نسائی مقدم، بیان. (۱۳۹۸). بازتوانی ادراک شنیداری یک دانش‌آموز پایه سوم ابتدایی با مشکل املا. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۸(۳)، ۱۳۴-۱۵۱.

Ayden, G., Uksel, S., Fergil, J., Polat, R., Akelma, F., Ekici. (2017). The effect of play distraction on anxiety before premedication: A randomized trial. *Journal of Clinical Anesthesia*, 36, 18-30.

Baggerly, J., Parker, M. (2005). Child-centered group play therapy with African American boys of the elementary school level. *Journal of Counseling & Development*, 83 (2), 44-56.

Burden, P. R. Byerd, D. M. (2007). *Method for effective teaching(4th Ed)* Boston: Allyn & Bacon.

Burenheide, B. J. (2006). *Instructional gaming in elementary schools..* Doctoral dissertation, Kansas state university.

- Brown, T., Williams, B., Roller, L., Jaberzadeh, S., Palermo, C. (2010). Learning style preferences of Australian health science students. *J Allied Health*, Summer, 39(2), 86-99.
- Bruner, J. S. (1972). The nature and uses of impurity. *American psychologist*, 27, 39-52.
- Byrnes, J. p. (2020). piagets cognitive, development theory, in, effects of video game playing on visual functions. *Journal of Vision*, 4(11), 23, 2- 15.
- Coker, D., Farley, E., Jakson, A. (2016). Writing instruction in first grade: An observational study: *Reading and Writing*, 29(5), 797-832.
- Green, C. Bevelier, D. (2003). Cognitive psychology. *Nature Neuroscience*, 134(3), 99-109.
- Honeycutt, B. T. (2005). *Student,s perceptions and experiences in a learning environment that uses an instructional games as a teaching strategy*. Doctoral dissertarion, United States North.
- Jackson, E. (2008). Mathematics anxiety in student teachers. *Practitioner Research in Higher Education*, 2, 36-42.
- Klein, J. D., Freitag, E. (2006). Effects of using an instructional game on motivation and performance. *Journal of Education research*, 84(4), 105-118.
- Lacroix, L., Rousseau, C., Gauthier, M., Singh, A., Gigue, N., & Lamzoudi, Y. (2007). Immigrant and refugee preeschoolers and play representations of the Tsunami. *The Arts in Psychotherapy*, 34. 92-104.
- Lemonidis, Ch. & Kaiafa, L. (2019). The effect of using storytelling strategy on students' performance in Fractions. *Journal of Education and Learning*, 8, 165-175.
- Lau Whelan, D. (2005). Let the games begin. *School Library Journal*, 51(4), 11-28.
- Maxwell, N. L., Mergendoller, J. R. & Bellisimo, Y. (2004). Developing a problem based learning simulation: an economics unit on trade. *Simulation and Gaming*, 35(4), 49-63.
- Moll, K., Neuhoff, N., Bruder, J. & Schulte-korne, G. (2014). Specific learning disorder, *Prevalence and Gender, Differences*, 9(7), 188-208.
- Mongillo, G. (2006). *Instructional games: Scientific language, concept understanding, and attitudinal development of middle school learners*. Doctoral dissertarion, Fordham university.
- Peyre, H., Mohanpouria, N. (2020). Neuroanatomy of dyslexia: An allometric approach. *European Journal of Neuro Science*, doi: 10.1111/ein.14690.
- Reid, G. (2015). Attention- deficit/hyperactivity disorder. *Education psychology*, 98(1), 432-456.
- Richards, S. D., Pillay, J., Fritz, E. (2012). The use of sand tray techniques by school counsellors to assist children with emotional and behavioural problems. *The Arts in Psychotherapy*, 39, 412-427.
- Rondina, J. & Roble, D. (2019). Game-based design mathematics activities and student's learning gains. *Journal of Design, Art and Communication*, 9, 1-7.
- Sousa, S., Santos, S. (2017). Development of a word reading test: Identifying students at-risk for reading problems. *Learning and Individual Differences*, 30, 56-96.
- Spence, A., Fan, X. (2016). Generous reading expands teachers' perceptions on student writing. *Teaching and Teacher Education*, (66), 49-65.

Sue Dawson, L. (2011). *Single-Case analysis of sand Tray therapy of depressive symptoms in Early Adolescence*. George Washington University.

Voth, V., Graham, S. (1980). Effect of goal setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of student with writing problems. *Journal of Educational Psychology*, 9(1), 39-52 .

Yong, S., Karjanto, N., Gates, P., Chan, T. & Khin, T. (2020). Teach mathematics using gaming Principles. *Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, DOI: 10.1080/0020739X.2020.1744754.230-240.

