

## Developing a language learning model by the whole-word reading and based on a cognitive approach with games for preschool children

Paria Saadat Meraji Saeed<sup>1</sup>, Amene Aali<sup>2</sup>, Mahdi Dastgerdi Kazemi<sup>3</sup>

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۶/۱۸

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۲/۰۲

Accepted Date: 2021/09/09

Received Date: 2021/04/22

### Abstract:

Preschool education is very important for the overall and comprehensive development of children. Among the factors that add to the importance of this course are the flexibility of children's brains and the existence of a sensitive period for language learning in this course. New teaching methods may be needed to make the most of the flexibility of the brain and the critical period of language learning, giving them the opportunity to succeed in mastering the language more in the early childhood years. Accordingly, the present study was conducted to present and evaluate the language learning model for preschool children, which promotes education in a holistic manner and is based on a cognitive approach with play. Language is the most powerful tool for learning and acquiring different skills. Children who are linguistically strong often have fewer developmental and communication problems. Linguistic arts include four basic areas: listening, speaking, reading, and writing. In the meantime, reading skills, which is the main subject of this research, are defined as an individual's ability to understand and use written language that is socially desirable or valuable to him. The traditional method of teaching reading in Persian has been based on the phonetic method. In this approach, education begins with the smallest and smallest elements of language and script, i.e. sounds, words or syllables, and ends with general elements. But due to the prevalence of reading problems and common reading inconsistencies, the whole-word reading pattern

1. MA in Educational Sciences, Allameh Tabataba'i university, Tehran, Iran

2. Assistant Professor of Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

\*Responsible author:

Email: a.aali@atu.ac.ir

3. Associate Professor of Psychology of Exceptional Children, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

emerged in the 1980s to help teach children to read. In this teaching method, the word itself is considered as a whole unit and students relate it to their previous knowledge. Whole-word reading helps poorly read children to develop a meaningful vocabulary of familiar words and to be able to read more fluently through it. In order to be able to use the reading pattern more effectively for children, it is necessary to use teaching methods based on cognitive learning approach as the basis of education. The three main models of teaching the cognitive approach are: the mnemonic model, the picture-word inductive model, the attaining concept model. These three teaching models were used in designing the language learning model of the present study. Since any training for children, especially language training will be more effective and enjoyable if accompanied by play, it is necessary to use a variety of educational games. Given these cases, the main issue of the present study was what characteristics should have a teaching model that is suitable for whole-word reading and how can cognitive teaching models as well as valid and evidence-based educational games be used in developing this model? This issue was investigated with a combined approach (with two parts, quantitative and qualitative). In the qualitative part, the method of regular review of library resources including books, articles and research reports was used, and in the quantitative part, the survey method was used to validate the model. In order to gather resources, the keywords whole word reading, whole language, mnemonically learning, picture-word inductive model, PWIM, concept attainment, play, instructional games were considered. These words have been used in domestic library resources and Internet sites (Normagz, Magiran, Jahad Daneshgahi and Irandoc scientific databases) and foreign Internet sites (Science Direct, Core, Google scholar, Knowledge E and library Genesis). The target period for the search was from 2011 to 2020. After gathering the sources and reviewing the title and abstract, the items that dealt exactly with the subject of language learning and preschool and primary school children were purposefully selected and studied. To design the proposed model, themes that were frequently referenced in these sources were extracted and put together. Then they were compared and prioritized and the components of the model were organized in order. In other words, six elements of the pattern and the order and sequence of steps of the proposed pattern were designed. In the quantitative part, a researcher-made questionnaire was used to validate the proposed model. This questionnaire has 19 items that according to the components of the model including objectives (7 questions), content (3 questions), teaching and

learning method (3 questions), learning environment (2 questions), learner characteristics (2 questions) and evaluation. (2 questions) was designed. Answer options also include high, medium and low. The community of the quantitative research section includes all specialists in educational sciences and educational psychology with teaching experience in the university, and the sample was purposefully selected people who were active in the field of language learning and agreed to participate in the research. Based on the findings of a review of valid and relevant scientific sources, a model for language learning was proposed, the components of which were defined according to the principles of education in the cognitive approach, the use of educational games and improving reading skills of preschool children. This template has six components (objectives, content, teaching-learning method, learning environment, learner characteristics and evaluation). In the second stage of the research, the steps of implementing the language learning model were developed by combining the educational activities in the three cognitive teaching methods, and appropriate educational games were suggested in several stages. These include: selecting the picture by the instructor, identifying images and correcting the image-word vocabulary, reviewing the image-word vocabulary, fully purposeful educational game, conceptualization, word classification, and finally evaluation. According to the quantitative findings of this study, which resulted from the implementation of a validation questionnaire among specialists related to the field of language learning, it can be said that all components of the proposed model have good validity and more accurately have a relatively good credit components component. The language learning model designed in this study can be generalized to language learning programs that are designed specifically for preschool children. Therefore, its use is recommended for preschoolers and educators. Other researchers are also encouraged to evaluate the effectiveness of this language learning model on reading skills in the early years of primary school and the development of children's interest in reading.

**Keywords:** language learning model, whole-word reading, cognitive approach, educational games, preschool children.

## تدوین الگوی زبان‌آموزی به شیوه کل‌خوانی و مبتنی بر رویکرد شناختی به همراه بازی برای کودکان پیش‌دبستانی

پریا سادات معراجی سعید<sup>۱</sup>، آمنه عالی<sup>۲</sup>، مهدی دستجردی کاظمی<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر در راستای ارائه الگوی زبان‌آموزی برای کودکان پیش‌دبستانی انجام شد که به شیوه کل‌خوانی آموزش را پیش می‌برد و مبتنی بر رویکرد شناختی به همراه بازی است. روش پژوهش ترکیبی (کیفی و کمی) بود که در بخش کیفی از مرور منظم کتابخانه‌ای و در بخش کمی از روش پیمایشی برای اعتباریابی الگو استفاده گردید. جامعه پژوهش در بخش کیفی شامل کلیه منابع علمی اعم از کتاب و مقاله‌ی مربوط که در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی از سال ۲۰۱۱ تا ۲۰۲۰ انتشار یافته است. از بین آن‌ها، منابع مرتبط و قابل‌دسترس برای تحلیل انتخاب شدند. در بخش کمی نیز به‌منظور تعیین اعتبار الگوی طراحی‌شده، از جامعه‌ی متخصصان علوم تربیتی و روان‌شناسی تربیتی ۱۶ نفر به روش هدفمند انتخاب شدند و پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته را تکمیل کردند. در نهایت، الگوی زبان‌آموزی بر اساس تحلیل کیفی و استخراج مضامین اصلی و پرتکرار در منابع طراحی شد. این الگو دارای شش مؤلفه (اهداف، محتوا، روش یاددهی-یادگیری، محیط یادگیری، ویژگی‌های یادگیرنده و ارزشیابی) و هفت گام آموزشی برای اجرای (انتخاب تصویر، شناسایی تصاویر و درست کردن فرهنگ واژگان تصویر-واژه، مرور، بازی، دستیابی به مفهوم، طبقه‌بندی و ارزشیابی) می‌باشد. اعتبار الگو نیز طبق تحلیل توصیفی و نتایج آزمون خی دو، از نظر متخصصان تأیید شد.

**واژگان کلیدی:** الگوی زبان‌آموزی، کل‌خوانی، رویکرد شناختی، بازی آموزشی، کودکان پیش-دبستانی

۱. کارشناسی ارشد آموزش و پرورش پیش از دبستان، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

۲. استادیار روان‌شناسی تربیتی، گروه آموزش و پرورش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

Email: a.aali@atu.ac.ir

\* (نویسنده مسئول)

۳. استادیار زبان‌شناسی، گروه روان‌شناسی استثنائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

## مقدمه

آموزش و پرورش دوره‌ی پیش‌دبستان نقش بسیار حیاتی در جامعه ایفا می‌کند. آموزش در این دوره اهمیت به‌سزایی برای رشد کلی و همه‌جانبه‌ی کودکان دارد. از جمله عواملی که به اهمیت این دوره می‌افزاید انعطاف‌پذیر بودن مغز کودکان و وجود دوره‌ی حساس برای فراگیری زبان در این دوره است (Giles, 2008). ویژگی‌های خاص کودکان پیش‌دبستانی، از جمله آستانه کوتاه توجه و اشتیاق به فعالیت و بازی، باعث می‌شود به شیوه‌های جدید تدریس نیاز باشد تا بتوان از انعطاف‌پذیری مغز و دوره حساس فراگیری زبان نهایت استفاده را برد و فرصت موفقیت در تسلط بیشتر بر زبان را در اولین سال‌های مدرسه برایشان فراهم کرد.

زبان قوی‌ترین ابزار برای یادگیری و کسب مهارت‌های مختلف است. کودکانی که به لحاظ زبانی قوی هستند غالباً از لحاظ رشدی و ارتباطی نیز با مشکلات کمتری مواجه می‌شوند. مهارت‌های زبانی چهار زمینه‌ی اساسی را در برمی‌گیرند: گوش‌دادن، سخن‌گفتن، خواندن و نوشتن. گوش‌دادن و سخن‌گفتن از ارکان شنیداری و اولیه‌ی زبانی‌اند و خواندن و نوشتن ارکان دیداری یا ثانویه زبانی هستند (Karimi, Alizade, Pirzadi & Karimi, 2017).

از این‌بین، خواندن یکی از مهم‌ترین مهارت‌های زبانی است که فرایند شناختی بسیار پیچیده‌ای دارد و تسلط بر آن تکلیفی نسبتاً دشوار برای کودکان در فرایند آموزش می‌باشد. هدف نهایی پردازش زبانی در خواندن، همان درک مطلب یا دستیابی به معنای متن خوانده‌شده است (Seifert & Sutton, 2009). در مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (PIRLS, 2021) مهارت خواندن به‌عنوان توانایی فرد در درک و استفاده از زبان کتبی تعریف شده است که از نظر اجتماعی، مطلوب یا برای وی ارزشمند است. در مطالعه‌ی بین‌المللی سنجش دانش‌آموز (PISA, 2018) نیز خواندن به معنای توانایی درک، کاربرد، تفکر بر متن و درگیر شدن با آن به‌منظور رسیدن به اهداف شخصی، شکل‌دادن به دانش و توانایی خود و شرکت در فعالیت‌های اجتماعی مطرح‌شده است (نقل در OECD, 2019). با توجه به این تعاریف، پیشرفت کودکان چه در مدرسه و چه در زندگی شخصی به این مهارت گره‌خورده است.

از سویی دیگر، ضعف در این مهارت زبانی مشکلاتی را به همراه دارد. نارساخوانی<sup>۱</sup> یکی از شایع‌ترین اختلال‌های دوران کودکی به حساب می‌آید. به‌طور سنتی اختلال خواندن به‌صورت تفاوت

---

1. dyslexia

بین عملکرد فرد در خواندن و آنچه از هوش او انتظار می‌رود تعریف شده است (Karimi, Alizade, 2017). افزایش شیوع اختلال خواندن (Karimi, Alizade, Pirzadi & Karimi, 2017) و جایگاه پایین دانش‌آموزان ایرانی در مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (Kabiri, 2017) (Karimi & Bakhshizade, 2019)، حاکی از نیاز به تغییر در شیوه‌های زبان‌آموزی و آموزش خواندن به کودکان می‌باشد.

شیوه‌ی سنتی در آموزش خواندن مبتنی بر روش آوایی<sup>۱</sup> است. در این رویکرد خواندن با استفاده از مهارت‌هایی مانند مقایسه صداها، تجزیه صداها، جایگزین کردن صدا، ترکیب صداها و تلفظ کلمات آموزش داده می‌شود. در این رویکرد آموزش از جزئی‌ترین و کوچک‌ترین عناصر زبان و خط یعنی صداها، حرف‌ها یا هجاها شروع و به عناصر کلی ختم می‌شود (Poulton, 2007). اما امروزه مطالعات علمی نشان داده‌اند که تأکید در مهارت‌های رمزگشای آوایی و واجی، شایع‌ترین علت دشواری در فرایند خواندن مقدماتی است که خواندن مستقل را برای یادگیرنده دشوار و پرهزمت می‌کند و منجر به افزایش خطا می‌شود (Karemaker, Pitchford & O'Malley, 2010). برای حل این مشکل، خواندن نباید به‌عنوان نمادها و صداها تفکیک‌شده آموزش داده شود. یادگیری خواندن باید به‌صورت کل‌خوانی متن‌ها و کلمات معنادار برگرفته از تجربه‌های زندگی باشد. الگوی کل‌خوانی<sup>۲</sup> در دهه ۸۰ توسط گروهی از مربیان آمریکایی برای کمک به آموزش خواندن به کودکان به وجود آمد (Julian Joven, 2016). این نوع آموزش بر این فرض استوار است که شکستن حروف به صداها یا جداگانه لازمه‌ی یادگیری خواندن نیست، بلکه خود کلمه به‌صورت کل واحد در نظر گرفته می‌شود و دانش‌آموزان آن را به دانش قبلی خود ربط می‌دهند. در این روش، یادگیرنده با دیدن کلمات، شکل نوشتاری، تلفظ و معنی آن‌ها را بلافاصله در حافظه فعال می‌کند. زمانی که کلمات دیده‌شده به‌خوبی شناخته شدند، خواننده می‌تواند بدون تلاش و توجه زیاد برای کشف کردن کلمه به‌صورت خودکار تلفظ و معنی کلمات را یادآوری کند (Harris & Moreno, 2006). این فرایند موجب تسلط فرد در خواندن می‌شود زیرا برای تبدیل‌شدن به یک خواننده‌ی موفق، کودکان باید یاد بگیرند کلمات را در متن به‌طور خودکار و روان شناسایی کنند و درعین‌حال معنای آن‌ها را نیز درک کنند (Karemaker, Pitchford & O'Malley, 2010).

---

1. Phonics approach  
2. Whole-word reading

در آموزش کل خوانی کودک نقش فعال در ساخت دانش زبانی دارد. این روش در تلاش است تا موقعیت‌هایی را فراهم کند که مهارت‌های زبانی کودکان به صورت یکپارچه رشد کند (Herlina, Arifin & Anan, 2020). به عبارت دیگر، کل خوانی روشی است که به هنگام خواندن فرد الگوی نوشتاری کلمه را به خاطر می‌سپارد و با الگوی صوتی ذخیره‌شده از آن کلمه تطبیق می‌دهد (Verruci, Menghni & Vicari, 2006). از آنجایی که کلمات بی‌قاعده (حروف با صداهای مختلف)، در متن‌های کودکانی که به تازگی شروع به خواندن کرده‌اند به چشم می‌خورد، کودکان نیاز دارند یاد بگیرند که این کلمات را به عنوان واحدهای تمام-کلمه در نظر بگیرند تا از خطاهای هنگام رمزگشایی جلوگیری شود (Karemaker, Pitchford & O'Malley, 2010).

دانش‌آموزان در این الگو می‌توانند به مرحله‌ای از خواندن برسند که بدون تشخیص حروف، کلمات را بخوانند. در واقع، کلمه شناسایی می‌شود اما حروف آن کلمه شناسایی نمی‌شود. در مراحل بعدی این روش از فن ببین و بگو استفاده می‌شود؛ اما در شکلی که کلمات معنادار از همان ابتدای کار شروع می‌شوند. کلمات با استفاده از تصاویر، فلش کارت‌ها و دیگر ابزار آموزش داده می‌شود (Doyle, 2002). کلاسی که از این رویکرد بهره می‌برد، کلاس دانش‌آموز محور است و معلم به عنوان تسهیل‌کننده و میانجی به حساب می‌آید و یکی از دغدغه‌های معلم همواره حفظ انگیزه دانش‌آموزان است (Herlina, Arifin & Anan, 2020).

طبق پژوهش‌ها، کل خوانی علاوه بر اینکه باعث روان خوانی و درک معنی متن خوانده‌شده می‌شود، به درست نوشتن شکل کلمه نیز کمک می‌کند. وقتی کلمه‌ای به درستی رمزگشایی شد، ما شکل نوشتاری آن را در حافظه نگه می‌داریم. علاوه بر این، آموزش با رویکرد کلی، خواندن را ترغیب می‌کند و دانش‌آموزان را به سوی ادبیات اصیل سوق می‌دهد. این الگو بر ادغام مهارت‌های گوش‌دادن، خواندن و نوشتن تأکید دارد و مهارت‌های زبان را در زمینه معنادار آموزش می‌دهد (Chavas, Ginestet & Bosse, 2020; Krashen, 2002).

برای اینکه بتوان از رویکردها و مدل‌های خواندن به خصوص کل خوانی بهره برد، نیاز است روش‌های تدریس مبتنی بر رویکرد یادگیری شناختی مبنای آموزش قرار گیرد. نظریه‌های شناختی برخلاف نظریه‌های رفتاری که بر نقش محیط در تغییر رفتار و یادگیری تأکید می‌کنند، برای یادگیرنده در ایجاد یادگیری نقش مهم‌تری قائل‌اند (Seif, 2013). در این نظریه‌ها یادگیری به عنوان سازمان درونی دانش مدنظر است و بر ساختارهای درونی ذهن و فرایندهای پردازش اطلاعات تأکید می‌شود (Svinicki, 1991). بنا بر دیدگاه شناخت‌گرایی یادگیرندگان بینش یا ساختارهای جدید

شناختی را در طی فرایند حل مسئله کسب می‌کنند و در ساختارهای شناختی و بینش‌های قدیمی خود تغییر ایجاد می‌کنند (Seif, 2013). این نظریه‌ها یادگیرنده را به‌عنوان خلق‌کننده دانش خویش معرفی می‌کنند (Kridel, 2010). سه الگوی اصلی تدریس رویکرد شناختی عبارت‌اند از: الگوی یادیارها<sup>۱</sup>، الگوی استقرایی تصویر-واژه<sup>۲</sup>، الگوی کاوش مفاهیم<sup>۳</sup> (Joyce, Weil & Calhoun, 2015). هنگامی که حرف از رشد کودکان برای تبدیل‌شدن به یادگیرندگان خوب به میان می‌آید علاوه بر کاربرد الگوهای تدریس کارآمد و فعال، بازی آن چیزی است که ما به آن نیاز داریم؛ چراکه داربست شناخت که اساس یادگیری تجربه‌هاست را می‌سازد (Nielsen, 2020). هر آموزشی که برای کودکان است، به‌ویژه آموزش‌های زبانی، اگر با بازی همراه شوند، اثربخش‌تر و لذت‌بخش‌تر خواهند بود. بازی فرصت‌های گسترده‌ای از نظر اجتماعی، عاطفی، جسمی و شناختی برای کودکان فراهم می‌کند (Sim, 2015). کودکان در خلال بازی‌ها به‌ویژه بازی‌های آموزشی به مفاهیم ذهنی جدیدی دسترسی پیدا می‌کنند و مهارت‌های بیشتر و بهتری کسب می‌کنند (Parsons, 2014). از جمله بازی‌های آموزشی که می‌توان برای آموزش زبان از آن‌ها استفاده کرد می‌توان به پانتومیم واژه، واژه‌های تاس، یافتن واژه، مسابقه فرهنگ لغت، بینگو، پازل کلمات و جملات، بولینگ کلمه، برج‌سازی، جاده‌ی کلمات، کلمه‌ی قرمز و کلمه‌ی سبز، ماهیگیری کلمات و ستون کلمات اشاره کرد. پژوهش‌ها حاکی از آن است که بازی تأثیر مثبتی بر درک مطلب، توانایی‌های زبانی کودکان و افزایش دایره‌ی واژگان (Moedt & Holms, 2020; Toub, 2018)، یادگیری خواندن در کلاس اول (Ghafari, Davudi, Mohammadi & yasbolaghi Sharahi, 2019) و افزایش آگاهی واجی کودکان (Qasemzadeh, et al, 2018) دارد.

با توجه به اینکه طبق یافته‌های پژوهشی، آموزش زبان در پیش‌دبستان از اهمیت بسزایی برخوردار است (Giles, 2008) و کل‌خوانی هدف ارزشمندی است که به‌عنوان رویکرد برنامه درسی در نظر گرفته شده اما در عمل کمتر موردتوجه است (Froodmurjani, 2011)، درحالی‌که موجب یادگیری آسان‌تر خواندن، روان‌خوانی، درک معنی متن، افزایش واژگان (Amirian & Azari, 2016) و املای بهتر (Babayi & Fath Abadi, 2019) در دانش‌آموزان می‌شود، مسئله‌ی پژوهش حاضر این است که الگوی تدریسی که مناسب کل‌خوانی است باید دارای چه ویژگی‌هایی

- 
1. Mnemonically
  2. Picture word inductive model
  3. Concept attainment



باشد و چگونه می‌توان از الگوهای تدریس شناختی و همچنین بازی‌های آموزشی معتبر و شواهد محور در تدوین این الگو بهره برد. این مسئله به‌طور اختصاصی‌تر در قالب سه سؤال بررسی شده است:

- (۱) مؤلفه‌های الگوی زبان‌آموزی مبتنی بر رویکرد شناختی به همراه بازی به‌منظور بهبود مهارت کل‌خوانی کودکان پیش‌دبستانی کدام‌اند؟
- (۲) ترتیب و توالی مراحل الگوی زبان‌آموزی مبتنی بر رویکرد شناختی به همراه بازی به‌منظور بهبود مهارت کل‌خوانی کودکان پیش‌دبستانی چگونه است؟
- (۳) اعتبار الگوی زبان‌آموزی مبتنی بر رویکرد شناختی به همراه بازی به‌منظور بهبود مهارت کل‌خوانی کودکان پیش‌دبستانی از نظر متخصصان چگونه است؟

### روش پژوهش

رویکرد کلی این پژوهش ترکیبی است و دارای دو بخش کمی و کیفی می‌باشد. در بخش کیفی از روش مرور منظم منابع کتابخانه‌ای اعم از کتاب، مقاله و گزارش‌های پژوهشی استفاده شد و در بخش کمی برای اعتباریابی الگو روش پیمایشی به کار برده شد. به‌منظور گردآوری منابع ابتدا کلیدواژه‌های کل‌خوانی، رویکرد کلی، الگوی یادیارها، الگوی استقرایی تصویر-واژه، الگوی استقرایی کلمه-نگاره، الگوی کاوش مفاهیم، الگوی فراگیری مفهوم، بازی و بازی آموزشی؛ و در منابع خارجی با استفاده از کلیدواژه‌های Whole word reading, whole language, mnemonically learning, picture-word inductive model, PWIM, concept attainment, play, instructional games موردنظر قرار گرفتند. این واژگان در منابع کتابخانه و پایگاه‌های اینترنتی داخلی (نورمگز، مگیران، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی و ایرانداک) و پایگاه‌های اینترنتی خارجی ( Science Direct, Core, Google scholar, Knowledge E and library Genesis) از سال‌های ۲۰۱۱ تا ۲۰۲۰ جستجو و گردآوری شدند. پس از جمع‌آوری منابع و مرور عنوان و چکیده از ۱۰۹ مورد داخلی (۳۲ مقاله) و خارجی (۷۷ مقاله)، مقالاتی که دقیقاً به موضوع زبان‌آموزی و کودکان پیش‌دبستان و دبستانی پرداخته بودند (۵۱ مقاله) به‌صورت هدفمند انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند.

جهت طراحی الگوی پیشنهادی، از روش تحلیل محتوای کیفی بهره گرفته شد. داده‌های خام در این مطالعه متن کتب و مقالات بودند که در وهله اول جملات و عبارات مهم با مرور دقیق و خط به خط متن اصلی هر منبع استخراج شد. سپس مضامین اولیه بر اساس مفاهیم پرتکرار طراحی گردید. در مرحله بعد این مضامین اولیه مقایسه و اولویت‌بندی شدند و در قالب ۶ مضمون اصلی طبق

مؤلفه‌های الگو سازمان یافتند. برای تأیید روایی و پایایی مضامین استخراج شده، پژوهشگر همکار نیز مضامین ۲۰ درصد از متون را استخراج کرد که تا حد زیادی با تحلیل اولیه پژوهشگر هماهنگ بود. بخش کمی نیز به منظور اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی در جامعه‌ی متخصصان از پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۱۹ گویه است که مطابق با مؤلفه‌های الگو شامل اهداف (۷ سؤال)، محتوا (۳ سؤال)، روش یاددهی و یادگیری (۳ سؤال)، محیط یادگیری (۲ سؤال)، ویژگی‌های یادگیرنده (۲ سؤال) و ارزشیابی (۲ سؤال) طراحی شد. گزینه‌های پاسخ نیز شامل زیاد، متوسط و کم می‌باشد. سؤالات پرسش‌نامه بر اساس قالب کلی پرسش‌نامه‌های اعتبارسنج و با در نظر گرفتن محتوای الگوی استخراج شده طراحی شد و روایی صوری آن توسط چند نفر از متخصصان تأیید شد. جامعه‌ی بخش کمی پژوهش شامل کلیه‌ی متخصصان علوم تربیتی و روان‌شناسی تربیتی دارای سابقه تدریس در دانشگاه می‌باشند و نمونه نیز به صورت هدفمند افرادی انتخاب شدند که در زمینه زبان‌آموزی تخصص یا فعالیت حرفه‌ای اعم از تدریس و چاپ کتاب و مقاله داشتند و برای مشارکت در پژوهش موافقت کردند. در نتیجه، پرسش‌نامه‌ها از طریق ایمیل در اختیار اساتید قرار گرفت تا تکمیل و ارسال کنند و از این طریق ۱۶ پرسش‌نامه دریافت شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تکنیک‌های آماری شامل آمار توصیفی (جدول توزیع فراوانی و درصد) و آمار استنباطی (آزمون خی دو) استفاده شد.

### یافته‌ها

چهارچوب نظری الگوی زبان‌آموزی پیشنهادی، بر اساس تحلیل کیفی متن منابع منتخب، در قالب شش مؤلفه (هدف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، محیط یادگیری، ویژگی‌های یادگیرنده و ارزشیابی) و همچنین هفت گام آموزشی طراحی شد. این یافته‌ها به ترتیب در جداول ۱ و ۲ ارائه شده است.

جدول ۱: خلاصه‌ی مؤلفه‌های الگوی زبان‌آموزی

مؤلفه‌های الگو	یافته‌ها	منابع
اهداف	هدف اول: رشد سطوح بالای تفکر و فراشناخت هدف دوم: ترغیب دانش-آموزان به بازبینی و اصلاح فرایند خواندن هدف سوم: پرورش مهارت-های استدلال استقرایی و منطقی هدف چهارم: پرورش مهارت‌های تفکر واگرا و خلاقیت هدف پنجم: پرورش مهارت حل مسئله و افزایش تحمل ابهام هدف ششم: پرورش مهارت-های اجتماعی	گودمن (۱۹۹۸)، ویور (۱۹۹۸)، گودمن و پیچ (۱۹۷۸)، هیز (۲۰۰۶)، سیفرت و ساتون (۲۰۰۹)، مرگل (۱۹۹۸)، جویس، ویل و کالهن (۲۰۱۵)؛ ترجمه‌ی بهرنگی، (۱۳۹۴)، جویس و ویل (۲۰۰۴)، پاتیل (۲۰۱۹) و سیم (۲۰۱۵)
محتوا	جذاب و مهیج تمرکز بر ایجاد انگیزه برای یادگیری و یادگیری پایدار استخراج‌شده از دایره واژگان شنیداری و زبانی کودکان	کالهن (۱۹۹۹)، سیم (۲۰۱۵)، جویس، ویل و کالهن (۲۰۱۵)؛ ترجمه‌ی بهرنگی، (۱۳۹۴) و جویس، کالهن و هاپکینز، (۲۰۰۲)؛ ترجمه‌ی مهر محمدی و عابدی، (۱۳۹۵)
روش یادگیری و یاددهی	تدریس دانش‌آموز محور و به دور از اقتدارجویی کل‌خوانی کلمات بازی آموزشی برای درک و تمرین الگوهای تدریس رویکرد شناختی (الگوی یادیارها، الگوی استقرایی تصویر-واژه و الگوی کاوش مفاهیم)	کراشن (۲۰۰۲)، گودمن (۱۹۸۹)، رید (۲۰۱۶) و کارمیکر، پیچفورد و اومالی (۲۰۱۰)
محیط یادگیری	وضعیت محیط یادگیری: فضایی مناسب بازی و تعامل	جویس، ویل و کالهن (۲۰۱۵)؛ ترجمه‌ی بهرنگی، (۱۳۹۴)، جویس، کالهن و هاپکینز، (۲۰۰۲)؛ ترجمه‌ی مهر محمدی و

عابدی، (۱۳۹۵)، کالهن (۱۹۹۹)، ولدمن، دولارد، بکر و سنیجرز (۲۰۲۰)	گروهی مربی: مسئول سازمان‌دهی محیط یادگیری و تسهیلگری یادگیری فناوری آموزشی: استفاده از تصویر و ابزار بازی‌های موردنظر	
هرلینا، آریفین و آنان (۲۰۲۰)، بهارگاوا (۲۰۱۵)، جویس، کالهن و هاپکینز، (۲۰۰۲)؛ ترجمه‌ی مهر محمدی و عابدی، (۱۳۹۵) و کالهن (۱۹۹۹)	فعال بودن دانش‌آموز در فرایند یادگیری آمادگی و توانایی دانش‌آموز در مقوله‌بندی، یادگیری مفاهیم و بررسی چگونگی تفکر خود	ویژگی- های یادگیرنده
سیم (۲۰۱۵)، جویس، کالهن و هاپکینز، (۲۰۰۲)؛ ترجمه‌ی مهر محمدی و عابدی، (۱۳۹۵)	فرایند محور بودن به‌جای نتیجه محور بودن استفاده از ملاک‌های درونی خودارزیابی	ارزشیابی

**جدول ۲: خلاصه‌ی گام‌ها و نام فعالیت‌ها و بازی‌ها در هر گام از الگوی زبان آموزی**

عنوان مراحل	فعالیت‌ها و بازی‌ها	ترتیب مراحل
انتخاب تصویر	-	گام اول
شناسایی تصاویر و درست کردن فرهنگ واژگان تصویر-واژه	ساخت فرهنگ واژگان تصویر-واژه	گام دوم
مرور فرهنگ واژگان تصویر-واژه	تصویر مناسب با کارت واژه را پیدا کن	گام سوم
تمرین و به یادسپاری کلمات موردنظر	تبدیل شکل کلمه به تصویر به‌صورت طنزآمیز پازل کلمه داستان‌سرایی	گام چهارم
دستیابی به مفهوم	بازی ارتباط‌ها	گام پنجم
طبقه‌بندی واژگان	بازی دایره‌ها بازی کارت من	گام ششم
ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان	بازی جمله‌سازی بازی زنجیره‌ی کلمات	گام هفتم

اعتباریابی الگوی زبان‌آموزی از طریق اجرای پرسش‌نامه در بین ۱۶ نفر از متخصصین نمونه‌ی پژوهش انجام گرفت. فراوانی و فراوانی درصدی پاسخ‌ها به شرح جدول ۳ می‌باشد.

جدول ۳: شاخص‌های توصیفی سؤالات پرسش‌نامه‌ی اعتباریابی

مؤلفه‌ها	تعداد پرسش	شماره پرسش‌ها	کم		متوسط		زیاد
			درصد فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی	
اهداف	۷	۷-۱	۷	۶٪	۵۳	۴۷٪	۵۲
محتوا	۳	۱۰-۸	۰	۰٪	۱۵	۳۱٪	۳۳
روش یادگیری و یاددهی	۳	۱۳-۱۱	۰	۰٪	۲۰	۴۲٪	۲۸
محیط یادگیری	۲	۱۴ و ۱۵	۴	۱۳٪	۱۰	۳۱٪	۱۸
ویژگی یادگیرنده	۲	۱۶ و ۱۷	۰	۰٪	۱۱	۳۴٪	۲۱
ارزشیابی	۲	۱۸ و ۱۹	۳	۹٪	۱۵	۴۷٪	۱۴

بر اساس اطلاعات جدول ۳، اعتبار اهداف الگو در ۴۶ درصد از پاسخ‌ها، پرسش‌های مربوط به محتوا در ۶۹ درصد، روش یادگیری و یاددهی در ۵۸ درصد، محیط یادگیری در ۵۶ درصد، ویژگی‌های یادگیرنده در ۶۶ درصد و ارزشیابی الگو در ۴۴ درصد از پاسخ‌ها زیاد ارزیابی شد. معناداری آماری این یافته‌های توصیفی با استفاده از آزمون مجذور خی بررسی گردید. نتایج در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴ نتایج آزمون مجذور خی جهت بررسی معناداری پاسخ‌ها

مؤلفه‌ها	مقدار آزمون مجذور خی	درجه آزادی	سطح معناداری
اهداف	۳۶،۹۸۲	۲	۰،۰۱
محتوا	۳۴،۱۲۵	۲	۰،۰۱
روش یادگیری و یاددهی	۲۶،۰۰۰	۲	۰،۰۱
محیط یادگیری	۹،۲۵۰	۲	۰،۰۱
ویژگی یادگیرنده	۲۰،۶۸۸	۲	۰،۰۱
ارزشیابی	۸،۳۱۳	۲	۰،۰۱

با توجه به نتایج ارائه‌شده در جدول ۴ تفاوت بین فراوانی مشاهده‌شده با فراوانی مورد انتظار در سطح ۰/۰۱ معنادار است و همه‌ی مؤلفه‌های الگو با ۹۹ درصد اطمینان از نظر متخصصان نمونه‌ی پژوهش معتبر می‌باشند.

### نتیجه‌گیری

در راستای پیگیری هدف پژوهش حاضر و بر اساس یافته‌های حاصل از مرور منابع علمی معتبر و مرتبط، الگویی برای زبان‌آموزی پیشنهاد شد که مؤلفه‌های آن با توجه به اصول آموزش در رویکرد شناختی، کاربرد بازی‌های آموزشی و بهبود مهارت کل‌خوانی کودکان پیش‌دبستان تعریف شدند. اولین مؤلفه‌ی این الگو، اهداف آموزشی است. طبق این یافته‌ها، رشد سطوح بالای تفکر و فراشناخت اولین هدف آموزشی است. به گفته‌ی Mergel (1998) وظایف و استراتژی‌های دیدگاه شناختی برای یادگیری عمیق‌تر نیازمند پردازش در سطوح پیشرفته‌تری از تفکر است. ترغیب نوآموزان به بازبینی و اصلاح فرایند خواندن به‌عنوان دومین هدف این الگو در نظر گرفته‌شده است. رویکرد شناختی همانند رویکرد سازنده‌گرایی بر این باور استوار است که افراد چیزی را یاد می‌گیرند و می‌فهمند که خودساخته باشند (Seif, 2013). سومین هدف الگو، پرورش مهارت‌های استدلال استقرایی و منطقی می‌باشد که ازجمله زیربناهای کلیدی در درک مطلب است. همان‌طور که Kucer (2009) بیان می‌کند، درک مطلب دومین مؤلفه‌ی خواندن است و دانش‌آموزان برای اینکه به خوانندگانی ماهر تبدیل شوند نیاز به درک مطلب قوی دارند. چهارمین هدف، پرورش مهارت‌های تفکر واگرا و خلاقیت است. پژوهش‌های Mohammadash (2014) و Mourgues, Preiss & Grigorenko (2014) و Wang (2020) به این نتیجه رسیدند که خواندن یکی از پیش‌بین‌های خلاقیت است. پرورش مهارت حل مسئله و افزایش تحمل ابهام پنجمین هدف الگو است. برای ایجاد بینش و یادگیری باکیفیت توجه به این هدف در الگوی آموزشی ضرورت دارد. همچنین Mergel (1998) بیان می‌کند که آموزش در چارچوب رویکرد شناختی به دلیل تأکید بر پردازش اطلاعات، مهارت حل مسئله‌ی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. هدف ششم، پرورش مهارت‌های اجتماعی است. دانش‌آموزان برای موفق شدن در داخل و خارج از مدرسه، باید یاد بگیرند چگونه با دیگران همکاری کنند. فعالیت‌ها و بازی‌های گروهی در این الگو می‌تواند این مهارت را به‌خوبی در کودکان تقویت کند و فرصت با یکدیگر کارکردن را فراهم کند.

محتوا دومین مؤلفه‌ی این الگوی پیشنهادی است. طبق یافته‌ها، محتوای الگوی زبان‌آموزی باید دارای ویژگی‌هایی از جمله جذابیت و مهیج بودن، استخراج‌شده از دایره واژگان شنیداری و زبانی کودکان و تمرکز بر ایجاد انگیزه برای یادگیری و یادگیری پایدار باشد. کودکان پیش‌دبستانی به دلیل تمایل به خودمحموری و توجه کوتاه‌مدت، نیاز به محتوایی دارند که جذاب و مهیج باشد تا انگیزه را در آن‌ها تقویت کند و به یادگیری منجر شود (Mofidi, 2007).

روش یاددهی - یادگیری به‌عنوان سومین مؤلفه در الگو، چهار ویژگی اصلی دارد. اول اینکه روشی دانش‌آموز محور و به‌دور از اقتدارجویی است، زیرا دانش‌آموزان واژگان درس را پیشنهاد می‌کنند و در همه فعالیت‌ها مشارکت دارند. دوم اینکه، آموزش به شیوه‌ی کل‌خوانی کلمات است. کل‌خوانی ریشه در دیدگاه ساخت‌گرایی دارد و مسئولیت یادگیری را تا حد زیادی بر دوش دانش‌آموز می‌گذارد تا از طریق ایفای نقش فعال، زبان را بیاموزد (Herlina, Arifin & Anan, 2020). طبق یافته‌های Goodman & Page (1987)، Goodman (1989)، Hayes (2006) و Seifert & Sutton (2009) و Karemaker, Pitchford & O'Malley (2010) آموزش کل‌خوانی در قالب الگوهای تدریس دانش‌آموز محور باعث رشد مهارت‌های فراشناخت، ترغیب نوآموزان به بازی و اصلاح فرایند خواندن، ترغیب به انجام فعالیت‌های گروهی و پرورش مهارت حل مسئله می‌شود. سومین ویژگی محتوایی در الگوی پیشنهادی، کاربرد بازی‌های آموزشی است. بازی یک ابزار برای تدریس فعال است و می‌تواند در کودکان ایجاد انگیزه کند (Anderson, 2010). در حین بازی دانش‌آموزان مطالب را بدون فشار و با میل و رغبت می‌آموزند. چهارمین ویژگی، استفاده از روش‌های تدریس رویکرد شناختی (الگوی یادپارها، الگوی استقرایی تصویر-واژه و الگوی کاوش مفاهیم) است. با توجه به Joyce, Calhoun & Hopkins (2002)، Joyce, Weil & Calhoun (2015)، Patil (2019) و Calhoun (1999)، تدریس رویکرد شناختی با اهداف این الگو از جمله پرورش مهارت استدلال استقرایی و منطقی، تفکر واگرا و خلاقیت و همچنین با محتوای الگوی پیشنهادی که تمرکز بر لذت بردن و ایجاد انگیزه است همسو می‌باشد.

چهارمین مؤلفه، محیط یادگیری است که باید با روش‌های یاددهی و یادگیری منطبق باشد تا دستیابی به اهداف ممکن گردد؛ یعنی محیطی مناسب برای بازی که امکان فعالیت آزاد و تعامل گروه همسالان را فراهم می‌سازد و مربی مسئول سازمان‌دهی محیط یادگیری و تسهیلگری یادگیری است. در این محیط استفاده از تصویر و ابزارهای بازی مورد توجه است.

مؤلفه‌ی پنجم، یعنی ویژگی‌های یادگیرنده نیز در این الگو که قالبی دانش‌آموز محور دارد، مورد توجه است. نوآموز برای رسیدن به اهداف از جمله هدف پرورش تفکر استقرایی و منطقی و پرورش سطوح بالای تفکر و فراشناخت باید آمادگی و توانایی مقوله‌بندی، یادگیری مفاهیم و بررسی چگونگی تفکر خود را داشته باشد.

آخرین مؤلفه در این الگو یعنی ارزشیابی، به جای نتیجه محور بودن، فرایند محور است و بر استفاده از ملاک‌های درونی و خودارزیابی تأکید می‌کند. Seif (2013) ارزشیابی فرایند محور را برای نشان دادن توانایی‌ها و پیشرفت دانش‌آموزان در طول مدتی معین مناسب می‌داند و بیان می‌کند که این کار به دانش‌آموزان فرصت بررسی فرایند یادگیری را می‌دهد. همچنین این روش درباره‌ی چگونگی تفکر (فراشناخت و حل مسئله که از اهداف الگوی پیشنهادی‌اند) به دانش‌آموزان اطلاعات بیشتری می‌دهد.

در دومین مرحله از پژوهش، گام‌های اجرای الگوی زبان‌آموزی از ترکیب فعالیت‌های آموزشی موجود در سه روش تدریس شناختی، یعنی روش یادیارها، روش تصویر واژه و روش شکل‌گیری مفهوم، تدوین شد و در چند مرحله بازی‌های آموزشی مناسب پیشنهاد شد. اولین گام، انتخاب تصویر مناسب توسط مربی است. در ابتدای فرایند یادگیری تصویری بزرگ در کلاس نمایش داده می‌شود. این تصویر تجارب پیشین یادگیرنده را فعال می‌کند؛ درک معنی کلمات را ممکن می‌سازد؛ توجه نوآموزان را به موضوع اصلی جلب می‌کند و حافظه‌ی تصویری را برای همراهی با کلمات جدید فعال می‌سازد.

دومین گام، شناسایی تصاویر و درست کردن فرهنگ واژگان تصویر-واژه است. طی این مرحله کودکان با شکل نوشتاری کلمات آشنایی اولیه پیدا می‌کنند و حتی ممکن است با کلمات جدیدی مواجه شوند و دایره‌ی واژگان‌شان افزایش پیدا کند. Joyce, Calhoun & Hopkins (2002) بر این باورند که کودکان برای فراگیری خواندن و نوشتن باید یک خزانه‌ی قابل توجه بصری داشته باشند. علاوه بر این، در حین انجام این فعالیت هدف پرورش مهارت‌های اجتماعی (نوبت‌گیری و ...) به‌خوبی برآورده می‌شود.

گام سوم مرور فرهنگ واژگان تصویر-واژه است. این مرحله به این دلیل در گام سوم قرار گرفته است که نوآموزان به‌صورت کلی با واژگان آشنا شوند و شکل نوشتاری کلمه و معنای آن را به حافظه‌ی بلندمدت خود انتقال دهند. یادگیرندگان برای انتقال اطلاعات از حافظه کوتاه‌مدت به حافظه بلندمدت نیاز به مرور ذهنی و تمرین بیشتری دارند (Olson & Hergenbahn, 2008). اجرای



بازی با کارت‌ها در این مرحله این مرور ذهنی را جذاب‌تر می‌کند و فرصت خوبی برای خودارزیابی کودکان فراهم می‌کند.

در چهارمین گام با انجام دادن چند فعالیت و بازی آموزشی کاملاً هدفمند که در آن از فنون یادیارها استفاده می‌شود، مانند پازل کلمات، تصویرسازی و داستان‌سرایی، کلمات بسط معنایی می‌یابند. پژوهش Kurniati, Rukmini, Saleh & DwiAnggani (2020) سهولت استفاده، لذت-بخش و برانگیزاننده بودن فنون یادیارها را تأیید می‌کند. در طی این فعالیت اهداف الگو از جمله پرورش فراشناخت و سطوح بالای تفکر و پرورش خلاقیت برآورده می‌شود. همچنین این فعالیت‌ها کاملاً دانش‌آموز محور بوده و نقش فعال را یادگیرنده ایفا می‌کند و مربی صرفاً تسهیلگر است. به گفته‌ی Joyce, Calhoun & Hopkins (2002) به دلیل آنکه این فعالیت‌ها مبتنی بر برقراری ارتباطها بین مطالب جدید و ناآشنا با تصاویر یا نکات شناخته‌شده و همچنین بین تصاویر ذهنی با واژه‌هاست، به کودکان کمک می‌کند تا خارج از چهارچوب فکر کنند و خلاقیتشان پرورش یابد.

گام پنجم دستیابی به مفهوم است که از طریق الگوی کاوش مفاهیم به همراه بازی اجرا می‌شود. از آنجاکه در این گام نیاز است نوآموزان تا حدی بر مفاهیم موردنظر تسلط داشته باشند، پس از گام بازی با کلمات و استفاده از فنون یادیارها قرار گرفته است. بنا بر مطالعات patil (2019) و Joyce, Weil & Calhoun (2015)، موجب پرورش مهارت تفکر استقرایی و منطقی، تقویت مهارت‌های همیاری کودکان، پرورش مهارت تجزیه و تحلیل و نتیجه‌گیری می‌شود.

گام ششم طبقه‌بندی واژگان است. برای اینکه نوآموزان توانایی طبقه‌بندی واژگان با معیارهای متفاوت را داشته باشند ابتدا نیاز است که با جنبه‌ها و ویژگی‌های مختلف واژگان آشنا شوند و این آشنایی به خوبی در گام پیشین و در استفاده از الگوی کاوش مفاهیم اتفاق می‌افتد. در این الگو مهارت تفکر استقرایی و منطقی یادگیرندگان و مهارت‌های اجتماعی آنان به خوبی پرورش پیدا می‌کند. Wakhidah, Zulaeha & Yusuf (2020) بیان می‌کنند که الگوی استقرایی تصویر-واژه که این گام از مرحله‌ی پنجم آن اقتباس شده است، برای پرورش تفکر استقرایی و پرورش مهارت‌های زبانی به‌خصوص برای خوانندگان تازه‌کار در سطح ابتدایی و حتی سطوح بالاتر طراحی شده است.

در آخرین گام یعنی ارزشیابی، با استفاده از یک بازی لذت‌بخش مبتنی بر کل‌خوانی خودارزیابی صورت می‌گیرد تا کودک از میزان یادگیری خودآگاه شود. چنانچه نیاز باشد کودکان بخشی از یادگیری خود را اصلاح کنند، ناامید نمی‌شود زیرا بازی به‌دور از زور و اجبار است و همچنان کودک نقش فعال و اصلی را ایفا می‌کند و فرصت اصلاح دارد. به گفته‌ی Karemaker, Pitchford &

O'Malley (2010)، کل‌خوانی در کل احتمال ناامید شدن کودکان ضعیف را کاهش می‌دهد، به‌خصوص اگر یادگیری کل‌خوانی در یک محیط تعاملی و جذاب باشد. مطابق یافته‌های کمی این پژوهش که حاصل اجرای پرسش‌نامه‌ی اعتباریابی در بین متخصصان مرتبط با حوزه‌ی زبان‌آموزی است، می‌توان گفت تمامی مؤلفه‌های الگوی پیشنهادی از اعتبار مطلوبی برخوردار هستند و به‌صورت دقیق‌تر مؤلفه‌ی اهداف اعتبار نسبتاً مناسبی دارند. الگوی زبان‌آموزی طراحی شده در این پژوهش قابل‌تعمیم به برنامه‌های زبان‌آموزی می‌باشد که ویژه‌ی کودکان پیش‌دبستانی طراحی می‌شوند؛ لذا، کاربرد آن به برنامه‌ریزان و مربیان پیش‌دبستانی توصیه می‌شود. همچنین به سایر پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که اثربخشی این الگوی زبان‌آموزی را بر مهارت خواندن در سال‌های اولیه دبستان و ایجاد علاقه به خواندن در کودکان بررسی کنند.

### ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده است.

### حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شده است.

### تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه درس‌پژوهی ارسال شده است.

### Reference

Amirian, S.M., & Azari Noughabi, M. (2016). The Effect of Picture Word Inductive Model (PWIM) on Vocabulary learning of young Iranian EFL Learners, 14th International Conference of the Association for the Teaching of English Language and Literature, Iran, Kerman.

Anderson, M. N. (2010). The importance of play in early childhood development. *Journal of MontGuide*, 4(10), 1-4.

Babayi, A., & Fath Abadi, j. (2019). Comparison of the effect of alphabet teaching and language reading instruction on written literacy of male first grade elementary students. *Journal of Research in Teaching*, 4(7), 139-179

Brewer, J. A. (2007). *Introduction to Early Childhood Education: Preschool through Primary Grades*. Boston: Pearson/ Allyn & Bacon.

Calhoun, E. F. (1999). *Teaching beginning reading and writing: with the picture word inductive model*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Chavas, N., Ginestet, E., & Bosse, M. L. (2020). Lexical orthographic knowledge acquisition in adults: The whole-word visual processing impact, *Journal of Revue europeene de psychologie appliquee*, 70(1), 1-12.

Doyle, J. (2002). *Dyslexia: an introduction guide*. London and Philadelphia: Whurr.

Froodmurjani, F. (2011). *Investigation the approaches to reading education in the first grade of girls' primary schools in Yazd*. Master Thesis. Yazd University.

Ghafari, kh., Davudi, h., Mohammadi, f., & yasbolaghi Sharahi, B. (2019). The effectiveness of educational games on the academic achievement of first grade elementary school students in literature. *Journal of Educational Psychology Studies*, 211-242: 35.

Giles, B. (2008). *Developmental Psychology (Introducing Psychology)*. Tehran. Elmi Farhangi.

Goodman, K. S. (1989). Whole language research: Foundations and development. *The Elementary School Journal*, 90(2), 208-221.

Goodman, K. S., & Page, W. D. (1978). *Reading comprehension programs: Theoretical bases of reading instruction in the middle grades*, United State Department of health education and welfare: National Institute of Education.

Harris, M., & Moreno, C. (2006). *Speech reading and learning to read: a comparison of 8-year-old profoundly deaf children with good and poor reading ability*. *Journal of Deaf Stud Deaf Educ*, 11(2), 189-201.

Hayes, D. (2006). *Primary education: The key concepts*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Herlina, U., Arifin, M., & Anan, S. (2020). Whole language approach; Teaching English language for primary students. *Journal of Xi'an University of Architecture & Technology*, 12(2), 2551-2567.

Joyce, B., Calhoun, E., & Hopkins, D. (2002). *Models of learning: tools for teaching*. Mahmood Mehr Mohammadi & Lotfali Abedzade (Trans). Tehran. Samt.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching*. Mohammad Reza Behrangi (Trans). Tehran. Kamal Tarbiat.

Julian Joven, D. (2016). *Phonics and Whole Language*. Masters thesis, Zargoza University, Zargoza, Spain.

Kabiri, M., Karimi, A., & Bakhshizade, Sh. (2019), *PIRLS National Findings 2016: Teaching and Learning to Read Nationally and Internationally*. Tehran. Educational Research and Planning Organization.

Karemaker, A., Pitchford, N. J., & O'Malley C. (2010). Enhanced recognition of written words and enjoyment of reading in struggling beginner readers through whole-word multimedia software. *Journal Education*, 54(1), of *Computers & 199\_208*.

Karimi, B., Alizade, H., Pirzadi, H., & Karimi, A. (2017). *Learning Disorder Reading Assessment and Training Program*. Tehran. Ravan.

Krashen, S. (2002). Defending whole language: The limits of phonics instruction and the efficacy of whole language instruction. *Reading Improvement*, 39 (1), 32-42.

Kridel, C. (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. Los Angeles: SAGE, 534-53.

Kurniarahman, I. (2019). The Effect of Mnemonic Loci Technique On Students' Vocabulary Memorization. *LangEdu Journal*, 9(1).

Kurniati, D., Rukmini, D., Saleh, M., & DwiAnggani, L. B. (2020). How is picture mnemonic implemented in teaching English vocabulary to students with intellectual disability. *Journal of Advances in health science research*. 27, 119-122.

Mergel, B. (1998). *Instructional Design & Learning Theory*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/242429320>.

Moedt, K., & Holmes, R.M. (2020). The effects of purposeful play after shared storybook reading on kindergarten children's reading comprehension, creativity, and language skills and abilities. *Journal of Early child development and care*, 190(6), 839-854.

Mofidi, F. (2007). *Preschool and elementary education (sixth edition)*. Tehran. Payame noor university Press.

Mohammadtash, H. (2014). *Relationship between reading literacy and creativity and academic achievement in English language course for third year high school students in Marvdasht*. Master Thesis. Islamic Azad University, Marvdasht Branch.

Mourgues, C. V., Preiss, D. D., & Grigorenko, E. L. (2014). Reading skills, creativity, and insight: exploring the connections. *The Spanish Journal of psychology*, 17, 1- 10.

Nielsen, I. (2020). Teach them to play! Educational Justice and the Capability for childhood play. *Journal of Studies in Philosophy and Education*. 39(5), 465-478.

OECD. (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris.

Olson, M.H., & Hergenhahn, B.R. (2008). An introduction to theories of learning. Ali Akbar Seif (Trans). Tehran. Doran.

Parsons, M. A. (2013). Using the symbolic expression of send tray to kinesthetically connect to the inner cognitions of individuals diagnosed with a neurocognitive disorder. Doctorates Thesis, Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida.

Patil, P. N. (2019). Experimental Study of Concept Attainment Model in Language Learning. *Journal of The Gujarat Research Society*, 21(16), 2005-2006.

Poulton, A. M. (2007). Learning to teach reading: A comparison of regular & special education preservice programs. Master's thesis, College of Bowling, Green State University, Bowling Green, Ohio.

Qasemzadeh, Soghand, Yazdi, Seyedeh Munawwar, Ghaznavi Kashani, Zeinab (2018). The effectiveness of a game-based educational program on phonological awareness of children with Down syndrome. *Journal of Disability Studies*. 56 (8), 1-8.

Santrock, J. W. (2004). *Educational Psychology* (6th Ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Seifert, K., & Sutton, R. (2009). *Educational Psychology* (2nd edition), Switzerland: Jacobs Foundation.

Sim, S. L. (2015). Motivation, leadership and curriculum design. In *The Playful Curriculum: Making Sense of Purposeful Play in the Twenty-First-Century Preschool Classroom* (pp. 225-241). Springer, Singapore.

Svinicki, M. D. (1991). Practical implications of cognitive theories. *Journal of New directions for teaching and learning*, 45, 27-37.

Toub, T., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Nicolopoulou, A., & Dickison, D. k. (2018). The Language Paly: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *ELSEVIER*, 45, 1-17.

Veldman, M.A., Doolaard, S., Boaker, R.J., & Snijders, T.A.B. (2020). Young children working together. Cooperative learning effects on group work of children in Grade 1 of primary education, *Journal of Learning and Education*, 67, 1-13.

Verruci L., Menghni D., & Vicari S. (2006). Reading skills and phonological awareness acquisition in Down syndrome, *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(7), 477-491.

Wakhidah, N., Zulaeha, I., & Yusuf, A. (2020). The effectiveness of beginning reading and writing skills learning with PWIM and CIRC at the first grade students. *Journal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 9(1), 85-90.

Wang, A. Y. (2012). Explore the relationship of creative thinking to reading and writing. *Journal of Thinking skills and creativity*, (7)1, 38-47.

Wang, C. (2020). Using the whole book approach to improve reading literacy and teaching reading to primary school students in China (MSE English Education, University of Wisconsin-Platteville, Platteville, Wisconsin). Retrieved 28 Apr.

Weaver, C. (1998). Whole Language Fact Sheet Series: On Research on Whole Language Education, *Language Arts Journal of Michigan*, 14(1), Article 10.