

کلیاتی دربارهٔ دانش‌های زبانی و ادبی

دانش‌های زبانی (دستور زبان)

دستور یا هنجار شناسی زبان، «مجموعهٔ اصول، مفهوما، تعریف‌ها و قاعده‌هایی است که اهل زبان آن را در کودکی به‌طور ناخودآگاه فرامی‌گیرند و از آنها برای فهمیدن سخن دیگران و سخن گفتن استفاده می‌کنند» (حق‌شناس و دیگران، ۱۳۸۷). زبان‌شناسان و دستوریان می‌کوشند تا این مجموعه اصول و قواعد را کشف و توصیف کنند و با عنوان دستور زبان ارائه کنند.

در ابتدای سخن شاید بهتر باشد در مورد ضرورت آموزش دستور بیندیشیم. بسیاری از متخصصان معتقدند وقتی اهل زبان به راحتی سخن می‌گویند و سخن دیگران را درک می‌کنند و به لحاظ رعایت دستور مشکلی ندارند، نیازی به آموزش دستور نیست. از طرفی برخی دیگر بنا به دلایل زیر آموزش دستور را لازم می‌دانند:

■ دستور زبانی که در کودکی فراگرفته می‌شود، ناخودآگاه است و با علم آگاهانه دربارهٔ زبان تفاوت دارد.

■ دستور زبان کودک، دستور زبان گفتاری غیررسمی و گاه عامیانه است؛ حال آنکه در زبان رسمی نوشتاری آموزش دستور اجتناب‌ناپذیر است.

■ پژوهش‌ها حاکی از آن است که درک ساخت جمله در افزایش درک متن بسیار مؤثر است. به عبارت دیگر، وقتی دانش‌آموزان نحوهٔ خرد کردن جمله به اجزای آن را بیاموزند، درک آنها تقویت می‌یابد.

بنا به دلایل یاد شده، در کتاب‌های فارسی متوسطهٔ اول، دستور زبان ارائه شده است، اما از آموزش دستور به شکل سنتی پرهیز شده است. آنچه که در آموزش این بخش بسیار اهمیت دارد، این است که تا حد امکان دستور در بافت زبان آموزش داده شود به طوری که دانش‌آموز ارتباط آن را با زبان درک کند.

مبانی نظری آموزش دستور

مرور تاریخچه دستورنویسی در ایران نشان می‌دهد که نگاه غالب، دستور سنتی است. امروزه، دستور سنتی بنا به دلایل زیر تقریباً کنار گذاشته شده است:

۱- **تجویزی بودن**: یعنی نویسندگان به جای اینکه کوشش نمایند زبان را همچون دستگاہی نظام‌یافته نگاه کنند و قواعد حاکم بر آن را کشف و توصیف نمایند، بنای کار خود را بر امر و نهی بنیاد نهاده و کاربرد صحیح قواعد زبان را متذکر می‌شوند. به همین دلیل، دستور زبان در دستور سنتی به این صورت تعریف می‌شود: «دستور زبان قواعدی است برای درست گفتن و درست نوشتن» (دستور پنج استاد و...). انتخاب واژه دستور در زبان فارسی برای این شاخه از مطالعه زبان، گویای همین نگرش است. در صورتی که دستور زبان، مجموعه قواعدی محدود است که اهل زبان آن را به‌طور ناخودآگاه فرا می‌گیرند و در ذهن خود نگهداری می‌کنند و کار دستورنویس و زبان‌شناس باید توصیف این دانش ناخودآگاه باشد.

۲- **انعطاف‌ناپذیری**: دستورنویسان سنتی گمان می‌کنند در هر مورد فقط یک صورت «درست» وجود دارد و هرچه جز آن باشد، «غلط» است؛ در صورتی که تمایز درست و غلط مشخص و مطلق نیست. در بسیاری از موارد، دو یا چند صورت زبانی می‌توانند درست باشند و به کار روند. تنها ملاک برای تمایز بین درست و غلط، نحوه کاربرد یا استعمال اهل زبان است.

۳- **ابدیت دستور**: یکی دیگر از فرض‌های غلط که اساس کار دستورنویسان سنتی قرار گرفته، این است که زبان تغییر نمی‌کند، یا نباید تغییر کند و اگر دستور زبان جامعی برای یک زبان نوشته شود، می‌تواند برای همیشه معتبر و مستند باشد.

مسلم است که چنین فرضی خلاف ماهیت و کار زبان است؛ چرا که زبان همواره در حال تغییر است و صورت‌های تحوّل یافته، غلط محسوب نمی‌شوند و اگر تغییرات تازه در دستور زبانی که نوشته شده، منعکس نگردد، ناچار کهنه می‌شود و رفته رفته ارزش خود را از دست می‌دهد.

۴- **تحمیل تحولات خارجی به زبان**: دستورهای سنتی فارسی، زیر نفوذ دستور زبان‌های دیگر قرار گرفته‌اند. از این رو، تحولات آنها را به خود پذیرفته‌اند؛ مثلاً به قیاس از زبان عربی، اسم به جامد و مشتق تقسیم‌بندی می‌شود و اسم‌های مشتق را چنین می‌شمرند: اسم فاعل، اسم مفعول و... در صورتی که اشتقاق کلمات در فارسی از راه افزودن پیشوند و پسوند است، نه داشتن ریشه عربی.

۵- در هم آمیختن دستور تاریخی (در زبان) و دستور معاصر (هم زبانی): آنچه درباره گذشته یک زبان صادق بوده، الزاماً درباره وضع امروز آن درست نیست. برای نوشتن دستور زبان معاصر هر زبانی، باید فارغ از علل و سوابق تاریخی مطالعه شود. برای مثال، در فارسی معاصر جزء «همی» برای ماضی استمراری کاربرد ندارد. بنابراین، در دستور زبان معاصر نباید از آن نامی به میان آورد. دستور زبان‌های سنتی، نه توصیف کاملی از گذشته زبان به دست می‌دهند و نه وضع حال آن را به خوبی مشخص می‌کنند.

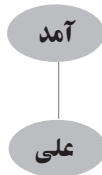
۶- نداشتن نظریه زبانی: همان‌طور که در ابتدای بحث اشاره کرده‌ایم، دستورهای سنتی بر بنیاد چنین نظریه عمومی قرار نگرفته‌اند. از آنجایی که این دستورها بر مبنای نظریه روشن و صریحی درباره زبان قرار ندارند، ناچار توصیف آنها از ساختمان زبان، آشفته، نامنظم، بریده بریده و در بسیاری موارد نادرست و گمراه کننده است.

۷- در هم آمیختن زبان و ادبیات: زبان و ادبیات هر یک دستوری مختص به خود دارند و در آمیختن آنها با همدیگر و نیز تدریس دستور زبان به وسیله ادبیات کاری ناشایست و ناجاست. در دستورهای سنتی آموزشی دستور زبان گاهی از طریق شعر صورت می‌گرفت. با توجه به معایب دستور سنتی که ذکر آن رفت، به رویکردهای غالب در زبان‌شناسی توجه می‌کنیم. سه رویکرد اصلی در توصیف زبان عبارت است از: صورتگرایی، نقشگرایی و شناختی. در رویکرد صورتگرایی، زبان خارج از بافت بررسی می‌گردد و با توجه به ساختار صوری توصیف می‌شود. رویکرد نقشگرایی در مقابل، زبان را در بافت خود تحلیل می‌کند و توجه به معنا دارد. رویکرد شناختی به درک مفاهیم زبان در ذهن می‌پردازد. به عنوان مثال، برای درک مفهوم مسافت چه اتفاقی در ذهن می‌افتد.

در آموزش مدرسی برای دستور، دو رویکرد صورتگرایی و نقشگرایی مناسب‌تر است. سال‌ها این دو رویکرد در مقابل یکدیگر قرار داشتند و هر یک بر اصول خود اصرار می‌کردند؛ اما شواهد نشان می‌دهد که در برخی موارد هر دو رویکرد در توصیف زبان به بن‌بست می‌رسند. امروزه بسیاری از زبان‌شناسان معتقدند که برای توصیف زبان، هر دو رویکرد باید به کار گرفته شوند. در آموزش دستور در کتاب اول متوسطه رویکرد صورت - نقش مورد توجه بوده است. به عبارت دیگر، تمرکز بر آموزش زبان در بافت بوده است، اما در موارد لزوم از شکل صوری زبان در آموزش بهره برده شده است. آموزش دستور در دوره متوسطه اول با هدف افزایش درک متن ارائه می‌شود. در پایان مباحث

دانش زبانی، دانش‌آموزان قادر خواهند شد اجزای جمله را مانند قطعات یک جورچین از هم جدا کنند و می‌فهمند جملات چگونه گسترش می‌یابند و منطق قرار گرفتن اجزای جمله در کنار هم چیست. این کار سبب افزایش درک متن دانش‌آموزان می‌شود، پس آموزش دستور به دلیل کاربردی که در تقویت یکی از مهارت‌های زبانی دارد، اتفاق می‌افتد و به هیچ وجه به صورت مجموعه قواعد حفظی ارائه نمی‌شود.

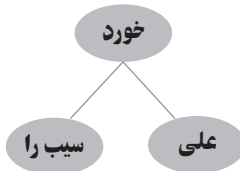
برای آشنایی دانش‌آموزان با اجزای جمله، از نظریهٔ دستور وابستگی^۱ پیروی شده است. در دستور وابستگی، فعل جزء اصلی جمله است که در رأس قرار می‌گیرد و با توجه به ظرفیت خود اجزائی را می‌گیرد و جمله گسترش می‌یابد. به عنوان نمونه، افعالی مانند «آمد، خوابید» یک ظرفیتی هستند و با گرفتن یک جزء گسترش می‌یابند؛ اما فعل خورد دو ظرفیتی است و با گرفتن دو جزء گسترش می‌یابد.



مثال : علی آمد. (فعل یک ظرفیتی)

برای آموزش اجزای جمله از دانش‌آموزان بخواهیم جورچینی را طراحی کنند. مهم‌ترین قطعهٔ جورچین «فعل» است. در آموزش فعل یک ظرفیتی به دانش‌آموزان بگوییم جورچین آنها ظرفیت پذیرش دو قطعه را دارد. این کار بسیار اهمیت دارد؛ زیرا اگر دانش‌آموزی بخواهد برای فعل «آمد» به جای «علی آمد» بگوید «علی از تهران آمد» به او می‌گوییم که این جورچین، قطعات ضروری جمله را نشان می‌دهد، بدون عبارت «از تهران» نیز جمله معنای کاملی دارد. به عبارت دیگر «از تهران» جزء اختیاری جمله محسوب می‌شود.

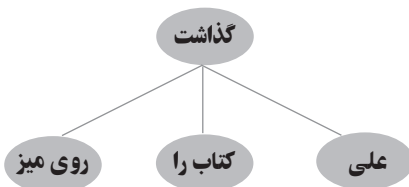
مثال : علی سیب را خورد. (فعل دو ظرفیتی)



۱- برای آشنایی بیشتر، مطالعهٔ کتاب ظرفیت فعل، تألیف دکتر امید طبیب‌زاده، نشر مرکز توصیه می‌شود.

جورچین این جمله، سه قسمتی است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود افعال گذرا و ناگذرا به‌طور غیرمستقیم آموزش داده می‌شود بدون اینکه به صورت یک سری قواعد حفظی ارائه شود. هدف از آموزش افعال گذرا و ناگذرا در اینجا این است که دانش‌آموز، منطق گسترش جمله را بداند نه اینکه قاعده دستوری حفظ کند.

مثال: علی کتاب را روی میز گذاشت. (فعل سه ظرفیتی)



جورچین این جمله، چهار قطعه دارد که با افعال سه ظرفیتی مانند «گذاشت» قطعه متمم نیز به جمله اضافه می‌شود.

اگر به مثال‌های بالا توجه کنیم درمی‌یابیم در رأس نمودار فعل قرار گرفته است و در پایین نمودار صرف نظر از جایگاه آن، اسم آمده است. به عبارت دیگر فرقی نمی‌کند که قطعه جورچین جمله در جایگاه نهاد است یا مفعول، یا متمم، در هر سه جایگاه، اسم ظاهر می‌شود. از طرفی همیشه جمله‌ها به سادگی مواردی که در مثال‌های بالا به آن اشاره شد، نیستند. به مثال زیر توجه کنید:

«شهیدان، ستاره‌های درخشانی که با نور خود، راه هدایت و کمال را روشن نگه می‌دارند، خاک و طن را از دست‌درازی و قیحانه دشمن غاصب مصون داشتند.»

چنان‌که ملاحظه می‌شود به نظر می‌آید تعداد اجزای جمله در این مثال، زیاد باشد؛ در حالی که فعل جمله سه ظرفیتی است و جورچین جمله چهار قطعه دارد.

به منظور شناخت اجزای جملات طولانی و به تبع آن افزایش درک متن، لازم است بدانیم اسم چطور گسترش می‌یابد و ساختمان گروه اسمی چیست. در بخش دانش زبانی فارسی هشتم، به آموزش اجزای گروه اسمی پرداخته شده است تا در نهایت تفکیک اجزای جمله‌های طولانی نیز برای دانش‌آموز میسر باشد.

موارد و مباحث زبانی موجود در کتاب فارسی هشتم بدین قرار است:

۱- یادآوری فعل و...

۲- گروه اسمی، هسته گروه

۳- وابسته‌های اسم، صفت بیانی

۴- وابسته‌های اسم، صفت اشاره و شمارشی

۵- وابسته‌های اسم، صفت پرسشی و تعجبی

۶- وابسته‌های اسم، صفت مبهم

۷- و ...

نکته: نگاهی که در بخش دانش‌های زبانی، در آموزش دستور مطرح می‌شود باید در ارزشیابی نیز دنبال گردد؛ لذا در طرح سؤال از الگوهای زیر استفاده شود.

۱- با کلمه‌های داده شده جمله بسازید.

الف) مشتری / گرفت / فروشنده

ب) معلم / گذاشت / برگه‌های آزمون

۲- جمله‌های به هم ریخته زیر را مرتب کنید.

الف) پارسایی / جوانان / نمی بینید / چرا / و / را / صداقت؟

.....

ب) استعداد / جوشان / است / نیرو / چشمه / و / جوان /.

.....

پ) دختر / دارد / و / میلیون‌ها / جامعه / پسر / ما /.

.....

۳- با کلمه‌های داده شده، جملات را بازنویسی کنید.

الف) استقلال طلبی گاهی نوجوان را ناآرام جلوه می‌دهد. (نشان می‌دهد / شوق یادگیری)

.....

ب) بزرگ‌ترها معمولاً با حسرت و آه از دوره نوجوانی یاد می‌کنند. (سخن می‌گوید / پدر بزرگم)

.....

پ) مطالب آموختنی ما را به سوی خود می‌خوانند. (نوجوان / کتاب‌های خوب)

.....

- ۴- جمله‌های زیر را به اجزای آن تجزیه کنید.
 الف) دخترک شیرینی را از برادر خردسالم گرفت.
 ب) جوان باهوش کتاب را از کتاب‌فروشی خرید.

نهاد	مفعول	متمم	فعل

گروه‌های اسمی جمله‌های بالا را فهرست کنید.

ردیف	گروه اسمی

- ۵- جمله‌های زیر را به اجزای آن تجزیه کنید.
 الف) دانشجوی نابغه، پژوهش‌های گسترده‌ای انجام داد.
 ب) باغبان پیر، گل‌های صورتی را چید.

نهاد	مفعول	متمم	فعل

گروه‌های اسمی جمله‌های بالا را به هسته و وابسته تجزیه کنید.

گروه اسمی		نقطه
صفت بیانی (وابسته پسین)	هسته	

دانش ادبی

مباحث دیگر موجود در نکته‌های زبانی و ادبی مربوط به مسائل ادبی، زبانی و نگارشی است. این نکات عبارت‌اند از:

- ۱- یادآوری دو مقولهٔ زبان و ادبیات، ساختار و محتوای متون و ...
- ۲- تشبیه و ارکان آن
- ۳- واج آرایی (نغمه حروف)
- ۴- ادبیات اندرزی یا تعلیمی
- ۵- قالب شعری مثنوی
- ۶- جناس
- ۷- کنایه
- ۸- ردیف
- ۹- ترجمه
- ۱۰- ...

در صورت نیاز به طرح نکته‌ای زبانی، ادبی و ... می‌توان آن را در قسمت دانش‌های زبانی و ادبی درس آزاد (درس ۱۴ و ۱۵) ذکر کرد.

روش‌های یاددهی - یادگیری در برنامه درسی

این برنامه برای آموزش و تقویت مهارت‌های زبانی و ادبی، تفکر، گسترش گنجینه لغات، شناخت بهتر محیط و آداب زندگی و ایجاد ذوق ادبی در دانش‌آموزان، روش‌های زیر را مؤثر می‌داند. گفتنی است که روش‌های زیر، جنبه توصیه‌ای و پیشنهادی دارد و مدارس، معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی می‌توانند از دیگر روش‌ها و فعالیت‌های متناسب با برنامه نیز استفاده کنند :

۱- روش پرسش و پاسخ

همان‌طور که از نام این روش بر می‌آید، در این روش معلم پرسش‌های مناسبی را تهیه و تدارک می‌بیند و آنها را به گونه‌ای در کلاس به کار می‌گیرد که دانش‌آموزان به سمت اهداف برنامه و درس، هدایت شوند. در این روش، معلم می‌تواند پرسش‌هایی فی‌البداهه نیز برای تکمیل یادگیری طرح کند. نکته مهم این است که مدیریت و هدایت دانش‌آموزان و تنظیم زمان برای پاسخ به پرسش باید مورد توجه باشد. این روش مهارت‌های گوش دادن، گفتن، نقد و تحلیل و حافظه شنیداری و قدرت بیان را تقویت می‌کند؛ در صورتی که از نتایج بحث‌ها هم گزارشی تهیه شود، به تقویت چهار مهارت زبانی خواهد انجامید.

۲- روش بحث گروهی

اگر پرسش و پاسخ از حالت دو طرفه بین معلم و دانش‌آموز یا دانش‌آموز و دانش‌آموز خارج شود و معلم موضوع مشخصی را در کلاس طرح کند، روش بحث گروهی به کار گرفته می‌شود؛ در نتیجه دانش‌آموزان درباره آن اندیشه با هم به مشورت می‌پردازند. این روش از جمله روش‌های فعال و مشارکتی در امر آموزش به‌شمار می‌رود؛ بنابراین، دانش‌آموزان در گروه‌های مختلف طبقه‌بندی می‌شوند و با هدایت معلم به بحث و گفت‌وگو می‌پردازند. اهمیت این روش با توجه به ماهیت زبان و ادبیات فارسی، زمانی روشن می‌شود که نمایندگان هر گروه، نظر خود را بیان کنند و ضمن گوش دادن به اظهارات دیگر گروه‌ها، به نقد و تحلیل نیز تسلط یابند. گروه‌بندی مناسب، کنترل زمان، هدایت و رهبری گروه‌ها، طرح موضوعات مناسب و... از جمله شرایط اساسی برای به کارگیری این روش است.

۳- ایفای نقش، قصه‌گویی و نمایش خلاق

در دورهٔ اول متوسطه به ویژه در کتاب فارسی به خوبی می‌توان از نمایش و قصه‌گویی، مناسب با سن نوجوانی استفاده کرد. برخی از دروس به گونه‌ای سازماندهی شده‌اند که با هدایت معلم می‌توان مفاهیم مورد نظر را به صورت عینی و محسوس به نمایش گذاشت.

این روش‌ها اگر با بحث و تبادل نظر و ارزشیابی در کلاس توأم شود، می‌تواند عالی‌ترین اهداف آموزش زبان و ادب فارسی را محقق کند. بخشی از این اهداف عبارت‌اند از: ایجاد برقراری ارتباط انسانی و عاطفی، نظم‌بخشی به افکار و گفتار، پرورش قوهٔ تفکر، استنتاج، رشد و شکوفایی خلاقیت و استعدادهای زبانی و ادبی.

۴- روش گردش علمی و مشاهده

در این روش، معلم برای آشنایی بیشتر دانش‌آموزان با آثار تاریخی و ادبی و زبانی، آنها را به بیرون از کلاس می‌برد تا از نزدیک به مشاهده بپردازند. دانش‌آموزان با توضیح و توصیف دیده‌ها و شنیده‌های خود به صورت گفتاری و نوشتاری به پرورش و تقویت مهارت‌های زبانی و ادبی خود نایل می‌شوند. می‌توان از آنها خواست تا گزارش تهیه کنند، یادداشت‌برداری نمایند، اطلاعات به دست آمده را طبقه‌بندی کنند و زیبایی‌های مشاهده شده را وصف نمایند، یا آنها را به تصویر بکشند تا بدین ترتیب، به پاره‌ای از مهارت‌های نگارشی تسلط پیدا کنند.

۵- روش تفکر استقرایی

از آنجا که تفکر، پیوندی ناگسستنی با هر یک از مهارت‌های زبانی و ادبی دارد و در روش استقرایی هم تفکر در روندی متوالی، از آسان به پیچیده، سازماندهی می‌شود؛ لذا استفاده از این روش می‌تواند فرایند یادگیری مؤثری را تا حصول نتیجه در دانش‌آموز ایجاد کند. در جریان تفکر، دانش‌آموزان اطلاعاتی را جمع‌آوری و طبقه‌بندی می‌کنند و به تفسیر و کشف ارتباط بین یافته‌های خود می‌پردازند. از این روش می‌توان در آموزش نکات املائی، انشایی و دستور زبان استفاده کرد.

۶- روش بدیعه‌پردازی

با توجه به اینکه زبان و ادبیات فارسی ماهیتاً با خلق و آفرینش و تولید اندیشه‌های بدیع ارتباطی نزدیک و تنگاتنگ دارد، از این روش می‌توان برای آموزش انشا و نگارش خلاق استفاده کرد. براساس این روش، دانش‌آموزان با صحبت کردن و گفت‌وگو دربارهٔ موضوع انشا، قیاس کردن، بیان احساسات خود و... به تفکر خلاق و پرورش عواطف دست می‌یابند.

۷- روش حل مسئله

در این روش، مسئله‌ای مطرح می‌شود که می‌تواند از گرفتاری قهرمان قصه آغاز شود. دانش‌آموزان به توصیف و تبیین مسئله پرداخته، راه‌حل یا راه‌حلهایی برای آن پیدا می‌کنند. پس از بحث و گفت‌وگو، معلم نظر خود را درباره حل مشکل قهرمان داستان ارائه می‌دهد. دانش‌آموزان به بررسی علت وقوع حوادث در قصه‌ها می‌پردازند، ارتباط علی و معلولی وقایع را کشف می‌کنند. ایده‌ها و نظرهای مختلف را به یکدیگر مربوط و با هم مقایسه می‌کنند و نتایج داستان‌ها را پیشگویی می‌کنند. مطالب ذکر شده می‌تواند در دو گونه بیانی، یعنی گفتاری و نوشتاری، مطرح شود. در دوره اول متوسطه می‌توان از دانش‌آموزان خواست تا درباره شنیده‌ها یا خوانده‌های خود به قضاوت و داوری بپردازند.

۸- روش واحد کار (پروژه)

از این روش می‌توان برای آموزش انشا و فعالیت‌های خارج از کلاس استفاده کرد؛ بدین ترتیب که شاگردان بر اساس موضوعات تعیین شده، به صورت گروهی یا فردی به دنبال جمع‌آوری اطلاعات در خارج از کلاس می‌روند، گزارشی تهیه کرده، سپس این گزارش را در کلاس ارائه می‌کنند. موضوعاتی از قبیل سرگذشت شاعران، نویسندگان، شخصیت‌های علمی، اجتماعی و مذهبی می‌تواند برای استفاده از این روش، مورد نظر باشند. این روش برای تقویت حس پژوهش و تقویت مهارت‌های جست‌وجوگری مؤثر است.

۹- روش کارایی گروه

دانش‌آموزان را به گروه‌هایی تقسیم می‌کنند و هر یک از اعضای گروه تکلیف مشخص شده را به طور انفرادی می‌خوانند، بعد به سؤال‌های آزمون که در اختیار او قرار می‌دهند، پاسخ می‌دهد و سپس در گروه نیز درباره پاسخ‌های خود گفت‌وگو کرده، دلایل انتخاب یا رد آن را ارزیابی می‌کنند. در مرحله بعد، کلید سؤال‌ها در اختیار دانش‌آموز قرار می‌گیرد و اعضای گروه درک عمیقی از بهترین پاسخ به دست می‌آورند. سپس اعضای گروه پاسخ‌های فردی و گروهی را نمره‌گذاری کرده، نمره مؤثر بودن یادگیری را محاسبه می‌کنند. از این روش در کلاس‌های فارسی و در تدریس حوزه‌های مختلف از قبیل متن درس‌ها، انجام تمرین‌ها، املا و انشا، دستور و آرایه‌ها می‌توان بهره گرفت.

۱۰- روش تدریس اعضای گروه

این طرح، این امکان را می‌دهد که مقدار زیادی از موضوع درس طی یک دوره زمانی کوتاه با مطالعه گروه، تحت پوشش قرار گیرد. در انتخاب متن مورد تدریس باید در نظر داشت که متن به

بخش‌های مستقل از یکدیگر قابل تقسیم باشد. بخش‌ها نیز از نظر حجم و دشواری باید تقریباً برابر باشند.

دانش‌آموز یک بخش از موضوع تعیین شده را مطالعه می‌کند و سپس با هم‌تاهای خود در گروه‌های دیگر که مسئول بخش مشترکی‌اند دور هم جمع می‌شوند و برای رفع اشکال‌های خود تبادل نظر می‌کنند. سپس به گروه خود برمی‌گردند و به ترتیب از اول بخش تا آخر بخش به نوبت تدریس می‌کنند. طرح تدریس اعضای گروه بر دو اصل استوار است: اول آنکه هر یک از شرکت‌کنندگان قسمت متفاوتی از موضوع درسی را که قرار است همه یاد بگیرند، می‌خواند. دوم اینکه هر فراگیرنده می‌تواند به اعضای تیمش درس بدهد؛ بنابراین، هر عضو هم به عنوان معلم و هم شاگرد عمل می‌کند.

زمانی که فراگیرندگان می‌فهمند کارایی گروه مستلزم آن است که هر فرد یک بخش از موضوع را فراگیرد و سپس آن را به دیگران درس دهد، برانگیخته می‌شوند تا با مطالعه بخش تعیین شده و آمادگی کامل برای جلسه کار تیمی به تیم خود کمک کنند. همچنین به آن عضو از تیم که درس می‌دهد کمک می‌کنند تا حد امکان موفق باشد. با این روش، گروه می‌تواند یادگیری‌اش را به حداکثر برساند. طرح تدریس اعضای گروه این امکان را می‌دهد که مقدار زیادی از موضوع درسی طی یک دوره کوتاه زمانی با مطالعه تیم تحت پوشش قرار گیرد. تقسیم موضوع، به خصوص زمانی مناسب است که هدف آموزشی، مطالعه اجمالی نه عمیق یک قلمرو وسیع باشد.

در انتخاب متن مورد استفاده باید به چند نکته توجه کرد؛ از جمله:

■ متن باید قابل تقسیم به تعداد بخش‌های هماهنگ با تعداد فراگیرندگان در هر تیم (معمولاً سه تا پنج نفر) باشد.

■ این بخش‌ها تقریباً باید از نظر طول برابر و از نظر دشواری قابل مقایسه باشند.

■ هر یک از بخش‌ها مستقل از بخش‌های دیگر قابل فهم باشد. این مورد مهم است؛ چون هر فراگیرنده فقط یک قسمت را مطالعه می‌کند و باید بتواند آن بخش را مستقل از اطلاعات موجود در بخش‌های دیگر درک کند.

■ البته در هر تکلیفی، مطلب باید به اندازه کافی مشکل باشد، تا فراگیرندگان را به چالش بطلبد، ولی نه آن قدر مشکل که آنان را مغلوب کند.

اجرای طرح:

۱- یک بخش از موضوع برای آمادگی هر فراگیرنده تعیین می‌شود. در این مرحله هر فراگیرنده

فقط بخش تعیین شده خویش را دریافت می‌کند. باید اطمینان یافت که فراگیرندگان حقیقتاً مطلب را از یکدیگر و نه از مطالعه تمام بخش‌ها یاد بگیرند. (میزان یادگیری دانش‌آموزان توسط آزمونی که تمام بخش‌ها را در بر می‌گیرد، سنجیده می‌شود).

۲- فراگیرنده قبل از تدریس با همتهای خود که مسئول بخش مشترکی‌اند، دور هم جمع می‌شوند و برای رفع اشکالات خود و بهبود روش ارائه، تبادل نظر می‌کنند (فراگیرندگان می‌توانند از ابتدا در جمع همتهای خود بنشینند و رفع اشکال کنند، آن‌گاه به تیم خود برگردند).

۳- وقتی گروه گردهم می‌آید، یک فراگیرنده کار را با تدریس بخش مربوط به خود شروع می‌کند. این عضو تیم مجاز است از هر نوع یادداشت یا کمکی که مجاز شناخته شده، استفاده کند، ولی مستقیماً به متن اصلی رجوع نمی‌کند. دیگر فراگیرندگان می‌توانند سؤال بپرسند، مخالفت کنند، یادداشت بردارند، یا استنطاق نمایند. هر عضو به نوبت یک بخش جدید را ارائه می‌دهد.

۴- در این مرحله، در مورد کل موضوع، آزمونی گرفته می‌شود. این آزمون از قبل آماده شده است و می‌تواند هر نوع آزمونی باشد. این آزمون حاوی تعداد سؤال مساوی از هر قسمت و چند سؤال درک مطلب عمومی مربوط به کل موضوع است.

۵- کلیه سؤال‌ها در اختیار فراگیرندگان قرار می‌گیرد و آنان به آزمونشان نمره می‌دهند و نمرات فردی و معدل نمرات فردی را محاسبه می‌کنند.

فراگیرندگان با استفاده از نمرات فردی می‌توانند میزان فهم خود را از موضوع ارزیابی کنند. همچنین نمرات فردی نشانه‌ای از پیشرفت فرد و یادگیری است. فراگیرندگان باید به نمره خود از آن قسمتی که تدریس را به عهده داشته‌اند، توجه کنند. هرچه اختلاف بین نمرات فرد و معدل کمتر باشد، مهارت‌های تدریسی و یادگیری تولید شده از عمل متقابل تیم بیشتر است.

۶- ارزیابی کارایی تدریس فراگیرندگان با توجه به جدول رسم شده انجام می‌شود.

۷- از فراگیرندگان پرسش‌هایی برای جمع‌بندی مطالب و اطمینان از یادگیری و ارزشیابی نهایی

سؤال می‌شود.

هر عضو تیم را از غیر مؤثر (۱) تا مؤثر (۵) در هر مورد نمره بدهید.

نام نفر ششم	نام نفر پنجم	نام نفر چهارم	نام نفر سوم	نام نفر دوم	نام نفر اول	موارد
						<p>آیا به واقعیت‌ها و اطلاعاتی که ارائه می‌داد، اطمینان داشت؟</p> <p>آیا نکات مهم را در مقایسه با جنبه‌های کم اهمیت‌تر اطلاعات جدا می‌کرد و مورد تأکید قرار می‌داد؟</p> <p>آیا نکات طبق یک روال منطقی و منظم ارائه شد؟</p> <p>آیا هنگامی که مورد سؤال قرار می‌گرفت، اعتماد به نفس داشت؟</p> <p>آیا برای روشن کردن مفاهیم و کسب اطمینان از روی دقت و فهم سؤال می‌کرد؟</p>

۱۱- روش قضاوت عملکرد

در این طرح، کسب درک روشنی از معیارها، آنان را قادر می‌سازد تا کیفیت کار خویش را مورد قضاوت قرار دهند. در این صورت می‌توانند تا حدودی از ارزیابی کارشان توسط دیگران بی‌نیاز شوند. سپس هر شخص، کار خویش را ارائه می‌دهد. اعضای گروه، کار هر فرد را با دیگری و با معیارهایی که فراگرفته‌اند، مقایسه می‌کنند. هر فرد، انتقادهایی را که به کارش شده است، دریافت می‌کند؛ مثلاً معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد تا ویژگی‌های یک شعر خوب را بیان کرده و جمع‌بندی کنند. پس از بیان دیدگاه‌های مختلف توسط گروه‌ها، معلم معیارهای علمی را ارائه می‌دهد و بدین ترتیب، آنها عملکرد خود را مورد تجدید نظر و ارزیابی قرار می‌دهند.

۱۲- روش روشن‌سازی طرز تلقی

اولین مرحله در روشن‌سازی طرز تلقی، به فراگیرندگان کمک می‌کند تا آنان با پاسخ دادن به یک سؤال یا تکمیل یک جمله، طرز تلقی خود را ارزیابی کنند، سپس فراگیرندگان دور هم جمع می‌شوند تا این طرز تلقی را مورد بررسی قرار دهند و به کمک شرایط شناخته شده و اطلاعاتی که در اختیار دارند، روی بهترین طرز تلقی به توافق برسند؛ سپس هر فرد پاسخ خود را ارائه می‌دهد تا مورد ارزیابی قرار گیرد. طرز تلقی افراد پس از بحث نیز مورد ارزیابی قرار می‌گیرد تا مشخص شود که آیا تغییری رخ داده است یا خیر؟ بنابراین، این روش، فراگیرندگان را قادر می‌سازد که کشف کنند: آیا طرز تلقی‌شان بر یک پایه محکم از حقایق، اطلاعات و منطق، استوار است؟

۱۳- روش بلندخوانی

بلندخوانی در شروع خواندن، روشی مؤثر است؛ زیرا در آن از دو فرایند ادراکی، یعنی تمیز شنیداری و تمیز بصری استفاده می‌شود. اما در دوره اول متوسطه با توجه به آموزش‌های دوره ابتدایی و ویژگی‌های شناختی دانش‌آموزان بهتر است از شیوه‌های مختلف صامت‌خوانی استفاده شود. این روش برای تندخوانی و مطالعه صحیح مفید است.

۱۴- روش صامت‌خوانی، روش‌هایی که در زیر می‌آید بیشتر مبتنی بر صامت‌خوانی اند:

۱۴-۱- دقیق‌خوانی: در این نوع خواندن، دانش‌آموز به درک کامل متن خواندنی و نگهداری آن به طور منظم در حافظه می‌رسد. او به افکار اصلی نویسنده پی می‌برد و به ارتباط بین مطالب می‌پردازد، خلاصه متن را بیان می‌کند و از آن نتیجه‌گیری می‌کند. معلم برای سنجش این نوع خواندن صامت می‌تواند سؤالاتی از متن بپرسد که مفاهیم متن را مورد سنجش قرار دهد.

۱۴-۲- خواندن تجسمی: هدف از این نوع خواندن درک عمیق‌تر، تحریک حس کنجکاوی و مشارکت فعالانه در مطالعه است. برای رسیدن به اهداف مذکور، لازم است قبل از مطالعه، سؤالاتی از بین متن انتخاب شود تا از طریق ذهن دانش‌آموز به هنگام مطالعه به سمت یافتن پاسخ‌ها هدایت شود.

۱۴-۳- خواندن انتقادی: در این روش، دانش‌آموزان متن درس را مطالعه کرده، سپس درباره ویژگی‌های متن و نوع نوشته و سبک نویسنده یا شاعر و قالب درس بحث و گفت‌وگو می‌کنند و در پایان، نظر نهایی خود را نسبت به متن خوانده شده ارائه می‌دهند.

در این روش، دانش‌آموز به تجزیه و تحلیل مطالب، ارزش‌گذاری و قضاوت درباره مطالب و برقراری ارتباط بین جوانب مختلف آنها می‌پردازد.

۱۴-۴- خواندن التذازی: خواندن برای درک زیبایی‌ها، روش مؤثری برای پرورش حس زیبایی‌شناسی و تقویت ذوق ادبی است. بهتر است دانش‌آموز بیشتر به دنبال یافتن زیبایی‌های موجود در نثر و شعر باشد؛ مانند: یافتن آرایه‌های ادبی مثل تشبیه، ضرب‌المثل، وزن و قافیه، موسیقی موجود در شعر و... .

با توجه به اینکه یکی از اهداف آموزش زبان و ادبیات فارسی تلطیف عواطف و التذاذ ادبی است، در متون هنری و ادبی مانند اشعار برتر و متن‌های تأثیرگذار داستانی و ادبی به این نوع خواندن تأکید می‌شود. معلم می‌تواند به تناسب سرفصل‌ها و عناوین دروس قطعات زیبایی به نظم و نثر را انتخاب کرده و در کلاس با لحن و آهنگی مناسب بخواند. در این نوع خواندن، درک مطلب هدف نیست؛ بلکه باید متونی ارائه شود که التذاذ و پرورش ذوق ادبی عملی شود.

الگوی تدریس چیست؟

الگوی تدریس، چارچوب ویژه‌ای است که عناصر مهم تدریس در درون آن قابل مطالعه است و شناخت و آگاهی از عناصر و عوامل مذکور می‌تواند معلّم را در اتخاذ روش‌های مناسب تدریس، کمک کند. تدریس، یک فرایند است و چنان‌که گفتیم عوامل بی‌شماری در آن نقش دارند که همه آنها قابل مطالعه و کنترل نیستند، پس معلّم باید چارچوب کوچکی از فرایند تدریس را به عنوان الگو انتخاب کند. دو نمونه از الگوهای تدریس عبارت‌اند از:

(۱) الگوی پیش‌سازمان‌دهنده

(۲) الگوی حل مسئله

الگوی عمومی تدریس

این الگو نخستین بار توسط رابرت گلنر در سال ۱۹۶۱ مطرح شد و بعدها راجر رابینسون در سال ۱۹۷۱ تغییراتی در آن به وجود آورد. این الگو در عین سادگی، فرایند تدریس را به خوبی توصیف می‌کند و به معلّم در سازمان دادن فرایند تدریس کمک می‌کند.

در الگوی عمومی تدریس، فرایند تدریس را می‌توان به پنج مرحله تقسیم کرد:

مرحله اول: تعیین هدف‌های تدریس و هدف‌های رفتاری؛ معلّم قبل از تدریس، اطلاعات مفاهیم، اصول و سایر مطالب و محتوای درس را به صورت هدف‌های کاملاً صریح و روشن مشخص می‌کند.

مرحله دوم: تعیین رفتار ورودی (آموخته‌های گذشته...) و ارزشیابی تشخیصی (تعیین توانایی‌های فراگیرندگان) که همان تشخیص میزان آمادگی فراگیرندگان است.

مرحله سوم: تعیین شیوه‌ها و وسایل تدریس؛ در این مرحله معلّم باید شیوه‌ها و وسایل تدریس خود را با توجه به مفاهیم درس، شرایط و امکانات و ویژگی‌های فراگیرندگان انتخاب کند.

مرحله چهارم: سازماندهی شرایط و موقعیت آموزشی؛ معلّم باید بتواند با ابتکار و خلاقیت، حداکثر استفاده را از امکانات موجود، در امر تدریس و تحقق هدف‌های آموزشی به کار ببرد.

مرحله پنجم: ارزشیابی و سنجش عملکرد؛ مرحله نهایی این الگو به ارزشیابی میزان یادگیری شاگردان پس از پایان تدریس اختصاص دارد.

الگوی پیش سازمان دهنده

«پیش سازمان دهنده» یک مطلب یا مفهوم کلی است که در مقدمه تدریس می‌آید، تا مبحثی را که به شاگردان ارائه می‌شود، با مباحث پیشین همان درس مربوط سازد و در عین حال پایه‌ای برای ارتباط مفاهیم بعدی با مفاهیم پیشین شود و شاگرد بتواند تمام مباحث درس را به صورت یک ساخت منظم و سازمان یافته در ذهن خود جای دهد.

ویژگی‌های الگوی پیش سازمان دهنده

۱- مراحل اجرای الگوی پیش سازمان دهنده: گام اول در این الگو، مطالب کلی یا پیش سازمان دهنده است. گام دوم، ارائه مطالب و مفاهیم درس جدید است. در گام سوم، باید مثال‌ها و نمونه‌هایی برای تفهیم بیشتر مطالب جدید آورده شود و سرانجام مثال‌ها باید به گونه‌ای ارائه شود که با مفهوم پیش سازمان دهنده مرتبط شوند. مثلاً معلّمی می‌خواهد اندام‌های تولیدمثل گیاه را درس بدهد، او درس را مستقیماً از خود موضوع شروع نمی‌کند؛ بلکه درس را با این مفهوم که «تمام جانداران پریاخته برای بقای نسل، تولیدمثل می‌کنند.» آغاز می‌کند؛ پس از یادآوری و تشریح چگونگی تولیدمثل در جانداران، موضوع درس جدید، یعنی پرچم و مادگی را - که اندام‌های تولیدمثل گیاهان اند - تشریح می‌کند و پس از تشریح درس جدید، پرچم و مادگی چند گل معروف و آشنا را مستقیماً یا به وسیله اسلاید نشان می‌دهد.

معلّم در بیان تولیدمثل جانداران، سعی می‌کند با استفاده از اطلاعات و آگاهی‌های شاگردان، فهم مطالب جدید را آسان سازد؛ زیرا شاگردان در جلسات گذشته با مفاهیم تولیدمثل جانداران آشنا شده‌اند. در واقع او با بیان تولیدمثل جانداران، پایگاهی ذهنی برای فهم درس جدید در ساخت شناختن شاگرد ایجاد می‌کند. این پایگاه، نقش پیش سازمان دهنده را به عهده دارد.

۲- چگونگی کنش و واکنش معلّم نسبت به شاگردان در الگوی پیش سازمان دهنده:

معلّم نقش ارائه کننده مفاهیم پیش سازمان دهنده و مطالب درسی را دارد و شاگردان، دریافت کننده و پذیرنده مطالب درسی اند. معلّم باید برای ارائه مطالب درسی مناسب‌ترین پیش سازمان دهنده را انتخاب کند و معلّم باید مطمئن شود که دانش آموزان آن پیش سازمان دهنده را درک کرده‌اند و می‌توانند آن را با مطالبی که بعداً عرضه می‌شود، ربط دهند.

معلّم می‌تواند برای فعال تر کردن شاگردان از وسایل مختلف آموزشی کمک بگیرد و باعث

برانگیختن ذهن و توجه آنان شود. همچنین با مطرح ساختن پرسش‌هایی، دانش‌آموزان را به اندیشیدن دربارهٔ مطالب درس تشویق کند. جهت ارتباط، از طرف معلم به شاگرد یا شاگردان است.

۳- روابط میان گروهی در الگوی پیش‌سازمان‌دهنده: در این الگو، به علت یکسویه بودن جهت انتقال، اطلاعات از معلم به دانش‌آموزان منتقل می‌شود و در نتیجه، امکان کشف و جست‌وجوی مفاهیم برای دانش‌آموزان محدود می‌شود.

در این الگو، معلم با فرد فرد فراگیرندگان یا کل آنها ارتباط پیدا می‌کند، ولی این ارتباط یک‌طرفه است؛ یعنی دانش‌آموزان معمولاً با او و با یکدیگر ارتباط ندارند، در واقع معلم بر کلاس مسلط است. برای افزایش روابط میان گروهی، معلم می‌تواند با طرح پرسش‌هایی راهنمایی‌کننده، فراگیرندگان را به شرکت در بحث‌های کلاس علاقه‌مند کند و از این راه، امکان ارتباط بیشتر آنان را با یکدیگر فراهم سازد.

۴- شرایط و منابع لازم در الگوی پیش‌سازمان‌دهنده: در این الگو، معلم و کتاب و کلاس درس فقط منابع و شرایط آموزشی‌اند. شرط اصلی به کاربردن این الگو، وجود معلمی است که از روش‌ها و شگردهای مناسب برای تدریس، طبق الگوی پیش‌سازمان‌دهنده آگاهی داشته باشد.

امتیازات و محدودیت‌های این الگو

الگوی پیش‌سازمان‌دهنده در نظام‌های آموزشی فقیر که معلمان با تجربه، ولی امکانات آموزشی محدود دارند، الگوی مناسبی است. از یک زمان آموزشی محدود می‌توان استفاده کرد تا گروه کثیری از شاگردان با کمترین امکانات آموزشی درس را یاد بگیرند. «پیش‌سازمانده» الگوی خوبی برای دروس نظری است.

در این الگو چون معلم تصمیم‌گیرندهٔ فعالیت آموزشی است، دانش‌آموزان در فعالیت آموزشی نقشی ندارند.

در چنین الگویی، محتوا با زندگی واقعی دانش‌آموزان چندان ارتباطی ندارد؛ به همین دلیل، اگر آنان مواد مورد نظر را آموختند و امتحان دادند، هدف آموزشی تأمین شده است. و همچنین در این الگو به مسائل روانی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان کمتر توجه می‌شود و رضایت خاطر آنان چندان مورد توجه نیست.

فراورده‌های چنین نظامی، قادر نیستند آموخته‌هایشان را در زندگی واقعی به کار گیرند.

الگوی حل مسئله

دانش آموزان در یادگیری از طریق حل مسئله، با بهره‌گیری از تجارب و دانسته‌های پیشین خود، دربارهٔ رویدادهای محیط خود می‌اندیشند تا مشکلی را که با آن مواجه شده‌اند به نحو قابل قبولی حل کنند.

مدرسه مطابق الگوی حل مسئله، دانش آموزان را در وضعی قرار می‌دهد که بتوانند فرضیه‌های خود را از راه پژوهش و کاوش و به مدد شواهد موجود و گردآوری شده، بیازمایند و شخصاً از آنها نتیجه‌گیری کنند و ضمن رسیدن به هدف موردنظر، از روش‌های دانش‌اندوزی و جمع‌آوری اطلاعات نیز آگاه شوند. در الگوی حل مسئله، شاگرد محور فعالیت است و اطلاعات علمی مستقیماً به او انتقال داده نمی‌شود. معلم با طرح مسئله، شاگرد را به فعالیت وامی‌دارد و در جهت حل مسئله، او را راهنمایی می‌کند، روابط میان گروهی بین شاگردان وجود دارد و انتقال دو سویه (بین معلم و شاگرد) است و شرایط و منابع آموزشی منحصر به کلاس و کتاب درسی نیست. الگوی حل مسئله به زمان، مکان، امکانات و معلمان با تجربه نیازمند است.

مراحل اجرا در الگوی حل مسئله

کلاس به گروه‌های پنج یا شش نفره تقسیم می‌شود :

- ۱- یک مسئله طرح می‌شود (مسئله باید پاسخ‌پذیر و حل آن برای شاگردان امکان‌پذیر باشد).
- ۲- دانش‌آموز با کمک و هدایت معلم، اطلاعات مورد نیاز را از طریق مطالعه و مشاهده گردآوری می‌کند.
- ۳- شاگرد راه‌حل‌های احتمالی را حدس می‌زند و فرضیه‌سازی می‌کند. در این مرحله شاگرد ناگزیر است به تفکر بپردازد.
- ۴- آزمایش فرضیه صورت می‌گیرد. برای آزمایش فرضیه، شاگرد باید اطلاعات و شواهد موجود را تحلیل کند و عواملی را که به پذیرش یا رد فرضیه منجر می‌شوند، مشخص کند (در صورت نیاز، معلم اطلاعات زمینه‌ای در اختیار شاگرد قرار می‌دهد).
- ۵- نتیجه‌گیری، اساس این الگوست و شاگرد باید پیش‌بینی کند که نتایج به دست آمده چقدر و تا چه اندازه به موارد جدید قابل تعمیم است و اینکه او دانش به دست آمده را در حل مسائل به کار گیرد. در این الگو، همهٔ شاگردان با همدیگر و نیز با معلم در ارتباط‌اند و نقش معلم، نقش مشاور و راهنماست.

عوامل مورد توجه در یادگیری

یادگیری تغییرات نسبتاً ثابت و پایداری در رفتار بالقوه فرد بر اثر تجربه است.

عواملی که در یادگیری باید مورد توجه قرار گیرد، عبارت اند از :

۱- آمادگی از نظر جسمی، عاطفی و عقلی؛

۲- انگیزه و هدف : انگیزه از لحاظ تأثیر همیشه به هدفی توجه دارد؛ و میل و رغبت شاگرد

به آموختن و نیمی از وظایف معلم ایجاد رغبت در دانش‌آموزان است و هدف به فعالیت انسان جهت و نیرو می‌دهد.

۳- تجارب گذشته : یک فرد زمانی می‌تواند مفاهیم و مسائل جدید را درک کند که مفهوم

و مسئله جدید با ساخت شناختی او مرتبط باشد.

۴- موقعیت و محیط یادگیری : امکانات محیط آموزشی، اعم از نیروی انسانی و تجهیزات،

وضع اجتماعی و اقتصادی خانواده، نگرش والدین و مرئیان نسبت به تحصیل و آموزشگاه و عوامل محیطی دیگر بر کیفیت و کمیت یادگیری دانش‌آموزان مؤثر است.

۵- روش تدریس معلم : به لحاظ اهمیت نگرش و روش تدریس معلم در فرایند فعالیت‌های

آموزشی، این امر بر روند یادگیری مؤثر است.

اگر معلم به نظریه‌ها و اصول یادگیری آشنا نباشد و تدریس را فقط انتقال واقعیت‌های علمی بداند

و تجارب یادگیری را منحصر به حفظ کردن مطالب نوشته در کتاب تصور کند، به طور مسلم در تقویت کنجکاوی و پرورش استعداد و تفکر علمی شاگردان چندان موفقیتی به دست نمی‌آورد.

۶- رابطه کلّ و جزء : مطالعه جزئیات بدون در نظر گرفتن رابطه آنها با هم و همچنین رابطه

آنها با کل موجب پریشانی فکر می‌شود.

۷- تمرین و تکرار : تأثیر تمرین و تکرار در کل فرایند یادگیری و حیطه‌های مختلف آن و به

ویژه در حیطه روانی حرکتی انکارناپذیر است. اما باید شرایط و ویژگی خاصی داشته باشد؛ از جمله باید منظم و مرتب و در شرایط طبیعی و واقعی انجام پذیرد.

۸- احساس نیاز : شاگرد باید از ناکافی بودن دانش و مهارت‌های فعلی خویش آگاه شود، تا

با انگیزه و رغبت بیشتر به تحصیل پردازد.

۹- داشتن تصور روشن از دانش‌ها و مهارت‌ها : اگر دانش‌آموز بداند که یادگیری جدید

او به چه دانش و مهارتی منتهی می‌شود، یادگیری برای او هدفدارتر می‌شود. در اینجاست که نقش

هدف‌های رفتاری ظاهر می‌شود. در این رابطه معلم باید هدف‌های رفتاری هر درس را با دقت بیان کند و دانش‌آموزان را از تغییراتی که بر اثر آموختن در دانش و مهارت آنان حاصل می‌شود، آگاه گرداند.

۱۰- آگاهی از پیشرفت: معلم باید دائماً دانش‌آموز را از میزان پیشرفت او در درس مطلع گرداند؛ زیرا دانش‌آموز هنگامی که احساس کند در حال پیشرفت است برای ادامه یادگیری شوق و انگیزه بیشتری می‌یابد.

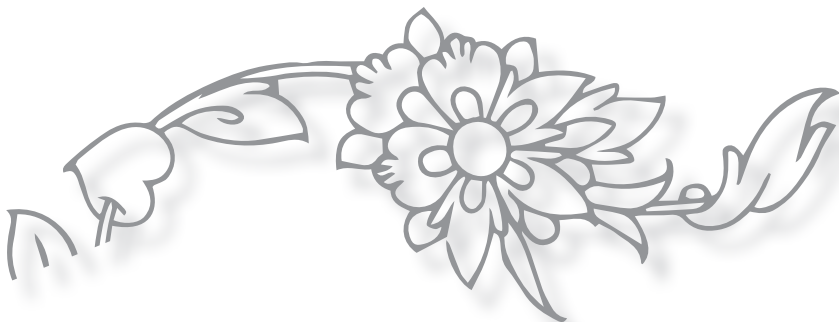
۱۱- توجه مقدماتی ادراک، یادگیری و تفکر: تدریس یک فعالیت است، فعالیتی آگاهانه که بر اساس هدفی خاص و بر پایه وضع شناختی فراگیرندگان انجام می‌گیرد. در هر صورت، اگر یادگیری را «تغییر در رفتار فراگیرنده بر اثر تجربه» بدانیم بدون شک فعالیتی که موقعیت را برای کسب تجربه آسان کند و تغییر لازم را سبب شود، تدریس نام دارد و در نتیجه، عمل تدریس یک سلسله فعالیت‌های مرتب، منظم، هدفدار و از پیش طراحی شده است.

عوامل مؤثر در تدریس

تدریس فرایندی است و عوامل بی‌شماری در آن نقش دارند که همه آنها قابل مطالعه و کنترل نیستند.

عواملی همچون شخصیت معلم، زمینه‌های علمی و تجربی او، زمینه در روابط اجتماعی و خانوادگی دانش‌آموزان، زمینه‌های علمی و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان، اهمیت موضوع درس، قوانین و مقررات نظام آموزشی و به طور کلی جامعه‌ای که معلم و شاگرد در آن زندگی می‌کنند در کیفیت تدریس معلم تأثیرگذارند.

باید در نظر داشت معلم در ایجاد موقعیت مناسب یادگیری، قادر به تغییر و کنترل بسیاری از عوامل نیست. اما تا حدی می‌تواند با تعیین هدف‌های صریح اجرایی و اتخاذ الگو و روش‌های مناسب تدریس و تهیه و به کارگیری تجهیزات لازم و ایجاد نوعی ارتباط سالم با دانش‌آموزانش، کیفیت تدریس خود را دستخوش تحول کند.



ارزشیابی در برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری فارسی اول متوسطه

شیوه نامه ارزشیابی درس فارسی، املا و نگارش

پایه های هفتم و هشتم دوره اول متوسطه

مقدمه

ارزشیابی یکی از عناصر بسیار مهم برنامه درسی است که تنها به پرسش های کلاسی یا آزمون های پایانی محدود نمی شود. وقتی که محصول برنامه درسی به شکل بسته آموزشی در اختیار مخاطبان و مجریان قرار گرفت، انتظار می رود معلمان به منظور اطمینان از میزان تحقق اهداف برنامه، از آزمون ها و شیوه های متنوع، برای ارزشیابی استفاده کنند. پیشنهاد می شود در انتخاب شیوه های ارزشیابی، اصول زیر رعایت شود:

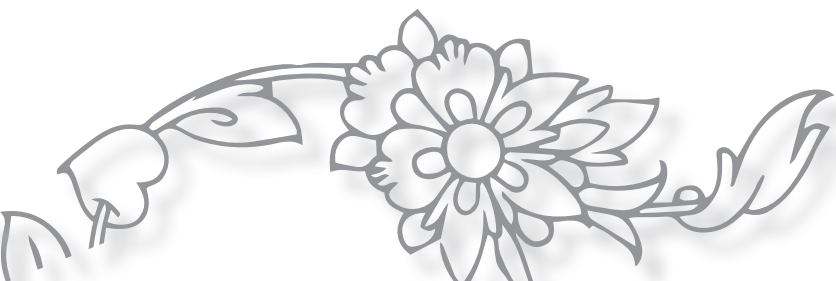
- ۱- شیوه ارزشیابی باید با اهداف آموزشی و سایر عناصر برنامه، متناسب باشد و معلوم کند که هریک از شیوه ها و مهارت ها چه دانش، مهارت و نگرشی را می سنجد.
- ۲- شیوه ارزشیابی باید با رویکرد برنامه تناسب داشته باشد؛ مثلاً در برنامه ای که فعالیت محور و مهارتی است، شیوه های ارزشیابی در عین توجه به فرایند آموزش، نتیجه و میزان کسب مهارت آموزشی را نیز مورد توجه و سنجش قرار می دهد.
- ۳- شیوه انتخاب شده، نسبت به سایر شیوه ها، کارایی بیشتری داشته باشد.
- ۴- به تناسب ماهیت اهداف و سایر عناصر برنامه از شیوه های متنوع، استفاده شود.

برای ارزشیابی از میزان تحقق اهداف برنامه درسی حوزه تربیت و یادگیری زبان و ادبیات فارسی دوره اول متوسطه، جهت گیری های متنوعی قابل طرح است. در این برنامه، با توجه به اصول و مبانی آموزش زبان و ادبیات فارسی و نیز اهمیت برخی روش های ارزشیابی در این درس به اصول زیر تکیه و تأکید می شود :

- ۱- ارزشیابی از مهارت های خوانداری زبان
 - ۲- ارزشیابی تلفیقی از مهارت های نوشتاری زبان
 - ۳- ارزشیابی از فرایند آموزش و فعالیت های دانش آموزان
 - ۴- ارزشیابی مستمر (تکوینی) در کنار ارزشیابی پایانی
- با توجه به ماهیت برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی و نیز نوع ارزشیابی حاکم بر آموزش، برای ارزشیابی این درس، روش های زیر پیشنهاد می شود :

- ۱- آزمون کتبی
 - ۲- آزمون شفاهی
 - ۳- مشاهده رفتار
- برای استفاده درست از روش های فوق و رعایت رویکردهای ارزشیابی در این برنامه، از ابزارهای زیر می توان بهره گرفت :

- ۱- آزمون کتبی شامل سؤالات تکمیل کردنی، پاسخ کوتاه، انشایی و... از ریز مهارت های نوشتاری
- ۲- آزمون شفاهی شامل پرسش های شفاهی از مهارت های گوش دادن، سخن گفتن، خواندن، درک متن و ریز مهارت های خوانداری (لحن، تکیه و...)
- ۳- چک لیست، ابزار اندازه گیری عملکرد دانش آموز در مهارت های ارتباطی، توانایی های ذهنی، شرکت در فعالیت های گروهی و مهارت های شفاهی زبان



جدول ساعات و مواد درسی زبان و ادبیات فارسی دوره اول متوسطه

نوع آزمون و ارزشیابی	مواد درسی	ساعات	
شفاهی - کتبی	۱) خواندن فارسی و درک متن	۲	۴
کتبی	۲) املا ی فارسی		
کتبی	۳) نگارش	۲	

ارزشیابی آزمون‌های مستمر و پایانی درس‌های فارسی و درک متن (مهارت خواندن و کاربرد ریزمهارت‌های خوانداری)، املا (مهارت درست‌نویسی و توانایی تشخیص شکل‌های صحیح نوشتاری) و درس نگارش، به شرح زیر است :

۱- خواندن فارسی و درک متن : شفاهی - کتبی (۲۰ نمره)

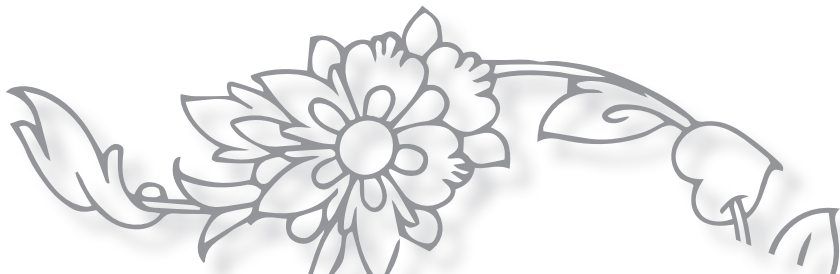
ارزشیابی تکوینی : ۲۰ نمره : شفاهی : آزمون تکوینی (مستمر) می‌تواند شامل موارد زیر

باشد :

روخوانی متن با رعایت آهنگ و لحن مناسب آن، درک مطلب، خودارزیابی، دانش‌های زبانی و ادبی، کارگروهی و مشارکت در گفت‌وگو، حفظ شعر، مطالعه و کتاب‌خوانی و پژوهش، توانایی در سخنوری و فن بیان، پاسخ به فعالیت‌ها و تمرین‌ها، شعرخوانی و روان‌خوانی.

یادآوری : نمره هر یک از ریز مواد بالا، به تشخیص معلم و متناسب با فرایند آموزش و شرایط

کلاس و درس تعیین می‌شود.



ارزشیابی پایانی : ۲۰ نمره : کتبی

نمره گذاری درس ادبیات فارسی پایه هفتم و هشتم دوره اول متوسطه

شهریور	پایانی نوبت دوم		پایانی نوبت اول	موضوع
	نیمه دوم کتاب	نیمه اول کتاب		
۶	۴	۲	۶	معنای شعر و اثر
۲	۱/۵	۰/۵	۲	شناخت و معنای واژه
۴	۳	۱	۴	درک متن
۳	۲/۵	۰/۵	۳	دانش های زبانی و ادبی
۳	۲	۱	۳	خودارزیابی
۲	۲	—	۲	حفظ شعر
۲۰	۲۰		۲۰	جمع

نمره نهایی : میانگین ارزشیابی تکوینی و پایانی است. ($۲۰=۲۰$: $۴۰=۲۰+۲۰$)
یادآوری : در هر نوبت به دلخواه دانش آموز، فقط یک شعر حفظی خواسته شود.

۲- املاي فارسی : کتبی (۲۰ نمره)

— ارزشیابی تکوینی، ۲۰ نمره : ۲۰ نمره املاي تقریری تقسیم بر دو + ۱۰ نمره فعالیت های

املاي بخش نوشتن و پرسش های معلم ساخته

— ارزشیابی پایانی، ۲۰ نمره : ۲۰ نمره املاي تقریری

* نمره نهایی : میانگین ارزشیابی تکوینی و پایانی ($۲۰=۲۰$: $۴۰=۲۰+۲۰$)

یادآوری : املاي تکوینی همیشه از درس خوانده شده نیست. می توان از درس های پیشین و

حتی دیگر کتاب های درسی همان پایه نیز املا گفت.

• تذکر : همچنان که در سال های گذشته، یادآور شده ایم؛ تشدید (ـ) به عنوان یکی از نشانه های

گفتاری زبان فارسی، آموزش داده می شود؛ اما در ارزشیابی درس املا، نمره ای به آن تعلق نمی گیرد.

گونه‌های ارزشیابی

اگر یادگیری را تغییر در رفتار دانش‌آموز بر اثر تجربه‌های آموزشی بدانیم، ارزشیابی عبارت است از اندازه‌گیری میزان تغییرات ایجاد شده بر اساس هدف‌های تعیین شده در فعالیت‌های آموزشی و تجزیه و تحلیل و تفسیر نتایج آن ارزشیابی همواره در جهت پیشرفت تحصیلی و ناظر بر هدف‌های آموزش است و در واقع بدون توجه به هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده ارزشیابی تحصیلی معنا نخواهد داشت. در همین جهت ارزشیابی ترس و اضطراب از ارزشیابی در نزد دانش‌آموزان بیشتر ناشی از عملکرد نادرست معلمان و روش‌های نادرست ارزشیابی است. هدف‌های ارزشیابی را می‌توان در مقوله‌های زیر به طور کلی مورد بررسی قرار داد:

- ۱) ارزشیابی به عنوان وسیله‌ای برای شناخت توانایی و زمینه‌های علمی دانش‌آموزان و تصمیم‌گیری برای انجام دادن فعالیت‌های آموزشی است.
- ۲) برای شناساندن هدف‌های آموزشی در فرایند تدریس است.
- ۳) برای بهبود و اصلاح فعالیت‌های آموزشی است.
- ۴) برای شناخت نارسایی‌های آموزشی دانش‌آموزان و تلاش برای ترمیم و بهبود آنهاست.
- ۵) برای ایجاد رغبت و کسب عادات صحیح آموزش در دانش‌آموزان است، نه صرفاً برای تهدید و تعیین افراد قوی و ضعیف.

اگر ارزشیابی به نحو مطلوب انجام گیرد، ارزشیابی مستقیماً در بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تأثیر خواهد گذاشت؛ زیرا آنها را از میزان تلاش برای یادگیری و پیشرفت تحصیلی آگاه خواهد کرد. همچنین ارزشیابی تدریجی و دائمی باعث مرور مطالب از قبل یادگرفته شده می‌گردد.

انواع ارزشیابی

- ۱- ارزشیابی تشخیصی: این ارزشیابی به منظور تعیین معلومات و رفتار ورودی و کشف دلایل اصلی مشکلات در یادگیری است.
- ۲- ارزشیابی تکوینی: ارزشیابی تکوینی به منظور اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مراحل مختلف تدریس است که دو مقوله گام به گام پیش رفتن در یادگیری و اصلاح روش تدریس را در بر می‌گیرد.
- ۳- ارزشیابی پایانی (ارزشیابی تراکمی): این ارزشیابی به منظور تعیین میزان آموخته‌های دانش‌آموزان در یک دوره آموزشی و قضاوت درباره اثربخشی کار معلم و برنامه درسی انجام می‌گیرد.

انواع ارزشیابی بر حسب نحوه اجرا :

- ۱- ارزشیابی انفرادی که شامل ارزشیابی شفاهی یا عملی است.
- ۲- ارزشیابی گروهی شرایط یکسانی را برای همه شاگردان فراهم می‌آورد و معمولاً به صورت امتحان کتبی است.

انواع ارزشیابی بر حسب تفسیر نتایج :

- ۱- ارزشیابی معیاری بر اساس معیار و ملاک مطلق از قبل تعیین شده تهیه می‌شود.
- ۲- ارزشیابی هنجاری بر مبنای معیار و ملاک نسبی فراهم می‌شود و در آن، ارزشیابی دانش‌آموزان از نمره زیاد به کم ردیف می‌شوند.

روش‌های مختلف ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

در فرایند ارزشیابی، معلّم نباید از به کارگیری تنها یک روش خاص استفاده کند؛ زیرا بسیاری از جنبه‌های رفتاری مختلف دانش‌آموزان را نمی‌توان به مرحله‌آزمون‌های ساده تنزل داد و باید آنها را در موقعیت واقعی سنجید. با توجه به تغییراتی که در حیطه‌های مختلف یادگیری به وجود می‌آید، حداقل چهار روش ارزشیابی به شرح زیر وجود دارد.

۱) ارزشیابی از طریق مشاهده :

هنگامی که از طریق مداخله‌ی حواس به خصوص دیدن، به داوری درباره‌ی رفتار یا عمل معینی از فرد می‌پردازیم، از روش مشاهده استفاده کرده‌ایم. این شیوه از جنبه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته است که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از :

■ - مشاهده از لحاظ تعمق و دقت

■ - مشاهده از لحاظ خارجی یا داخلی بودن

خارجی : مشاهده رفتار فرد در حین انجام عمل و ثبت ویژگی‌های وی

داخلی : بیان خصوصیات رفتاری توسط خود فرد

■ - مشاهده از لحاظ موقعیت

طبیعی : بدون آگاهی، رفتار و کار دانش‌آموز را زیر نظر بگیریم.

تصنعی : پس از فراهم کردن شرایطی خاص، رفتار دانش‌آموز را مورد بررسی قرار دهیم.

■ - مشاهده مستقیم یا غیرمستقیم

در مشاهده مستقیم، امکان بروز رفتار تصنعی در دانش‌آموز زیاد است، ولی در مشاهده

غیرمستقیم، مشاهده کننده پنهان است و رفتار طبیعی تری مورد بررسی قرار می‌گیرد.

مزایا و محدودیت‌های روش مشاهده

الف) مزایا :

— تفاوت‌های فردی در زمان غیرمحدود مورد بررسی قرار می‌گیرد که می‌تواند نشان دهنده فعالیت‌های طبیعی دانش‌آموزان باشد.

— برای همه گروه‌های آموزشی (سنین و مراحل مختلف تحصیل) قابل اجراست.

ب) محدودیت‌ها :

— انجام این روش مستلزم دقت، هوشیاری و صرف وقت زیاد است.

— امکان ایجاد موقعیت مناسب برای همه شاگردان فراهم نیست. تفاوت تفسیر رفتار در همگان

وجود دارد.

۲) ارزشیابی از طریق انجام کار :

اگر تغییرات ایجاد شده در دانش‌آموز در حیطه روانی — حرکتی باشد، لزوماً باید از این شیوه استفاده شود و تفاوت آن با شیوه مشاهده در این است که دانش‌آموز می‌داند که مورد آزمایش و شرایط برای همه یکسان است. امتحان آزمایشگاه، کارگاه و ورزش از این طریق انجام می‌گیرد.

ارزشیابی از طریق آزمون شفاهی، شیوه مناسبی است برای سنجش معلومات، قدرت بیان، نظم فکری، استدلال، تمرکز افکار و شناخت حالات درونی از جهت ترس و اضطراب.

مزایا و محدودیت‌های این شیوه

الف) مزایا :

■ — این گونه ارزشیابی می‌تواند بازخوردی فوری داشته و مهارت‌های دانش‌آموزان را در رویارویی با واقعیت‌ها به دقت بسنجد.

■ — این گونه ارزشیابی قدرت بیان و استدلال دانش‌آموزان و اظهار نظر آنها را در حضور جمع تقویت می‌کند.

■ — در این ارزشیابی برای دانش‌آموزان دوران آمادگی و کلاس اول که قدرت نوشتاری کمی دارند مناسب است.

ب) محدودیت‌ها:

■ — این شیوه مستلزم صرف وقت زیاد و در نتیجه، خسته کننده است و به تدریج از دقت آزمایش کننده کاسته می‌شود.

- دانش‌آموزان ممکن است به علت نقص بیان از گفتن پاسخ خودداری کنند.
- عوامل محیطی بر دانش‌آموز تأثیر فراوانی می‌گذارد، به نحوی که ممکن است وی به جای پاسخ صحیح، کلمات مبهمی به کار ببرد.

■ عینیت و اعتبار ارزشیابی شفاهی نسبت به آزمون کتبی کمتر است.

۳) ارزشیابی از طریق آزمون کتبی

این آزمون‌ها بر دو نوع است:

الف) آزمون‌های استاندارد شده

ب) آزمون‌هایی که معلم طرح کرده است.

آزمون‌های استاندارد شده توسط مؤسسات آزمون‌سازی به منظور ارزشیابی دوره‌های تحصیلی گروه‌های بزرگ دانش‌آموزان طراحی می‌شود که همراه با راهنمای دقیق در اختیار معلم قرار می‌گیرد و پایایی و اعتبار دارد.

آزمون‌هایی که معلم طرح می‌کند، غالباً برای تعیین میزان موفقیت دانش‌آموزان در رسیدن به هدف‌های آموزشی طرح‌ریزی می‌شود.

تفاوت بین آزمون‌های استاندارد شده و آزمون‌های معلم

- ۱- آزمون‌های استاندارد در مقایسه با آزمون‌های معلم به زمان و تخصص بیشتری نیاز دارد.
- ۲- نتایج آزمون‌های استاندارد، مشخص، قطعی و قابل بررسی است.
- ۳- آزمون‌های استاندارد برای استفاده در مناطق مختلف و مقایسه دانش‌آموزان مدارس مناطق مختلف با یکدیگر تهیه می‌شود.

انواع آزمون‌های معلم: معمولاً به دو صورت عینی و انشایی است. آزمون‌های عینی، جواب

معین از پیش تعیین شده‌ای دارد که انواع آن عبارت‌اند از:

- ۱- پرسش‌های چندگزینه‌ای
- ۲- پرسش‌های صحیح و غلط
- ۳- پرسش‌های جورکردنی
- ۴- پرسش‌های کامل کردنی
- ۵- پرسش‌های کوتاه پاسخ

آزمون تشریحی که بیشتر معلمان به دلیل سهولت تهیه از آنها استفاده می‌کنند، برای ارزشیابی سطوح بالای شناختی از جمله تجزیه و تحلیل، ترکیب و قضاوت بسیار اهمیت دارد، ولی محدودیت‌هایی نیز از قبیل دخالت نظر تصحیح‌کننده، وقت‌گیر بودن تصحیح و عدم امکان سنجش سرعت انتقال و آمادگی ذهنی دانش‌آموزان دارد (شعبانی، ۱۳۸۲).