

تبیین رویکرد برنامه

الف - شرحی بر رویکرد برنامه

کتاب‌های زبان فارسی دوره‌ی متوسطه به منظور آشنا ساختن دانش آموزان با پدیده‌ی زبان و نقش آن در روابط اجتماعی، شناخت زبان معیار و نقش آن در تحکیم ارزش‌های ملی، دینی و فرهنگی تألیف شده‌اند. بدیهی است تدریس شایسته و بایسته‌ی آن‌ها جزئی از برنامه‌ی کلی آموزشی است که رسیدن به هدف‌های یاد شده را ممکن می‌سازد.

کتاب راهنمای معلم می‌تواند اجرای علمی و روشمند فرایندهای آموزش را، تسهیل کند. به همین جهت، مؤلفان راهنمای فعلی کوشیده‌اند همراه با توضیح مشکلات هر بخش (زبان شناسی، دستور زبان، املا و نگارش) و دادن پاسخ دقیق و مستدل به خودآزمایی‌ها و فعالیت‌ها، مطالبی تکمیلی نیز ارائه نمایند تا ضمن حصول هماهنگی و وحدت رویه در سراسر کشور، به دانش‌افزایی همکاران ارجمند در زمینه‌های یاد شده یاری برسانند.

الزام‌ها و ضرورت‌ها

برای دستیابی به نتایج مفید آموزشی و تحقق هدف‌های کلی و جزئی درس زبان فارسی (۳) هنگام تدریس باید این نکات را در نظر داشت:

- توجه به روش تلفیقی و درهم تنیدگی بخش‌های مختلف کتاب و تثبیت مفهوم کلی و منسجم درس‌ها در ذهن دانش آموز.

- توجه به تحقق مهارت‌های زبانی (خواندن - نوشتن - گفتن - گوش دادن) به عنوان یکی از مسائل ضروری و زیربنایی در آموزش زبان فارسی.

- اتخاذ روش‌ها و کاربرد الگوهای مناسب علمی برای تدریس جهت رسیدن به هدف‌های مورد نظر.

- تأکید بر کاربردی بودن محتوا و طرح تمرین‌ها و خودآزمایی‌های فعال برای عملی و عمیق تر شدن جنبه‌های آموزشی برنامه (دانش آموز محوری).

– توجه به ارزش‌یابی محتوای درس‌ها و تعیین اهداف هر درس از طریق تهیه‌ی محتوا (طرح درس) و روش تدریس مناسب.

ب – دیدگاه حاکم بر برنامه

استفاده‌ی درست از اصول و معیارهای دانش برنامه‌ریزی درسی، در تهیه و تنظیم برنامه‌ها و محتوای کتاب درسی بسیار ضروری است. در طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی، اصول و معیارهای علمی برنامه‌ریزی درسی مورد نظر بوده است.

جنبه‌ی آموزشی برنامه با تأکید بر کاربردی بودن محتوا و طرح تمرینات و خودآزمایی‌های فعال، عمیق‌تر و عملی‌تر خواهد بود.

در کتاب راهنمای معلم نیز کوشش به عمل آمده است تا روش‌ها و ابزارهای تحقق این هدف‌ها معرفی و توضیح داده شوند. هدف اصلی درس‌ها ایجاد تغییر مناسب و عمیق در رفتار زبانی دانش‌آموزان و آماده‌سازی بسترهای مناسب برای بروز خلاقیت و کشف و پرورش استعدادهای کلامی و نویسندگی دانش‌آموزان است. این دیدگاه، بر شرکت فعال دانش‌آموزان در فرایند آموزش تأکید می‌کند.

اهداف

هر برنامه‌ی درسی در پی دستیابی به مقاصدی است که آن‌ها را «اهداف آموزشی» می‌نامند. شناخت دقیق این اهداف در به‌کارگیری شیوه‌ها و وسایل و امکانات مناسب برای تحقق آن‌ها ضرورت دارد.^۱

از هدف‌های آموزشی طبقه‌بندی‌های متعددی به عمل آمده است.^۲ آگاهی از این طبقه‌بندی‌ها معلم را با سطوح مختلف یادگیری آشنا می‌سازد و او را یاری می‌دهد تا هدف‌های آموزشی درس موردنظر را متنوع‌تر تهیه نماید و از تکرار هدف‌هایی که به نوع به‌خصوصی از یادگیری یا سطح معینی از آن محدود می‌شود، جلوگیری کند.

یکی از مشهورترین طبقه‌بندی‌های اهداف آموزشی را «بنجامین بلوم» و همکاران او در سال ۱۹۵۶ میلادی ارائه دادند. در این طبقه‌بندی، هدف‌های آموزشی به سه حوزه یا حیطه‌ی شناختی (دانش)، عاطفی (نگرش) و روانی – حرکتی (مهارت) تقسیم شده است.

حوزه‌ی شناختی، معلومات، دانش و مهارت‌های ذهنی را دربر می‌گیرد. حوزه‌ی عاطفی، با علاقه و انگیزش و نگرش فرد سروکار دارد. حوزه‌ی روانی – حرکتی، به فعالیت‌ها و مهارت‌هایی که هم جنبه‌ی روانی و ذهنی و هم جنبه‌ی جسمانی دارند، مربوط می‌شود؛ مثل: نوشتن، تایپ کردن، نواختن موسیقی، ورزش، انجام حرفه‌های گوناگون و ...

الف – حیطه‌ی شناختی (دانش)

«بلوم» حیطه‌ی شناختی را به شش مرحله تقسیم می‌کند که هر مرحله مقدمه‌ای است برای

۱- اهداف کلی برنامه در سه حیطه‌ی: دانش، نگرش و مهارت، به تفصیل در مجله‌ی رشد ادب فارسی، شماره‌ی ۴۳، تابستان ۱۳۷۶ درج شده است. علاقه‌مندان می‌توانند به این منبع مراجعه کنند. گزیده‌ای از این هدف‌ها در ابتدای کتاب‌های زبان و ادبیات فارسی دوره‌ی متوسطه آمده است.

۲- برای آگاهی از این طبقه‌بندی‌ها رجوع کنید به: روان‌شناسی پرورشی، تألیف دکتر علی‌اکبر سیف، انتشارات آگاه، فصل پنجم، صص ۹۷-۱۲۶.

تحقق مرحله‌ی بعد. ضمن نام بردن از هر مرحله و ارائه‌ی توضیح مختصری درباره‌ی آن، برای هر یک مثالی از زبان فارسی (۳) ذکر می‌شود:

۱- حیطه‌ی شناختی

الف - دانش (Knowledge): دانش، شامل یادآوری یا حفظ و بازشناسی امور جزئی و کلی، روش‌ها و فرایندها، الگوها، ساخت‌ها یا موقعیت‌هاست؛ مثال:

- نام بردن انواع وابسته‌های پیشین

- نام بردن از دو شیوه‌ی پرورش معانی

ب - فهمیدن یا فراگیری (Comprehension): فهمیدن، یعنی درک مطالب. فرد از این طریق درمی‌یابد که هدف اصلی مطلب مورد نظر چیست؛ بدون این که به ربط دادن آن مطلب به مطلب دیگر نیازی باشد. مثال:

- توانایی بیان ویژگی‌های یک نوشته‌ی ادبی

- توانایی بیان ویژگی‌های فعل با ذکر مثال

پ - کار بستن یا کاربرد (Application): استفاده از مطالب انتزاعی (اندیشه‌های کلی، قواعد اجرایی، روش‌های کلی) در موقعیت‌های خاص عینی؛ مثال:

- توانایی استفاده از علائم نشانه گذاری در یک متن

- توانایی پدید آوردن یک متن کوتاه طنزآمیز (با توجه به آموخته‌های درس طنز)

ت - تجزیه و تحلیل (Analysis): تجزیه‌ی یک تعریف یا توصیف یا استدلال به اجزا و عناصر تشکیل دهنده‌ی آن؛ مثال:

- توانایی تشخیص اجزای تشکیل دهنده‌ی جمله

- توانایی تشخیص واحدهای زبر زنجیری در یک جمله

- توانایی تشخیص ویژگی‌های توصیف در یک نوشته‌ی توصیفی

ث - ترکیب (Synthesis):

- پهلوی هم گذاشتن عناصر و اجزای لازم برای ایجاد یک کل یک پارچه و تولید طرح یا

ساختی که قبلاً بدین شکل وجود نداشته است؛ مثال:

- توانایی نگارش یک مقاله‌ی تشریحی

- توانایی باز نویسی یک داستان منظوم

- توانایی تولید یک نوشته‌ی تخیلی درباره‌ی پدیده‌های مشخص

ج - ارزش گذاری یا ارزیابی (Evaluation): داوری درباره‌ی ارزش مطالب و موضوعات

برای مقاصد معین؛ مثال:

– توانایی داوری درباره‌ی دو زندگی‌نامه و ارزش‌گذاری آن‌ها (با توجه به مطالب درس یا کتاب ادبیات)

– توانایی تبیین اشکالات نگارشی هم‌کلاس‌های خود
۲– حیطة‌ی عاطفی (نگرش)

الف – دریافت کردن (توجه کردن) (Receiving): تأکید بر این که یادگیرنده باید مایل به پذیرفتن یا توجه کردن به پدیده‌ها یا محرک‌های یادگیری باشد؛ مثال:
– توجه دقیق به صحبت دیگران (معلم و دیگر دانش‌آموزان)
– ایجاد علاقه به زبان و ادبیات فارسی از سوی معلم و توجه به ارزش‌های آن‌ها از طرف دانش‌آموز.

ب – پاسخ دادن (Responding): در این مرحله، یادگیرنده علاوه بر توجه کردن به پدیده‌ها یا محرک‌ها، به آن چه می‌بیند یا می‌شنود، پاسخ می‌دهد؛ مثال:
– لذت بردن از مطالعه‌ی یک نوشته‌ی طنزآمیز
– مشارکت در پاسخ دادن به فعالیت‌ها و خودآزمایی‌های هر درس
– پذیرش مسئولیت تهیه‌ی چند کتاب مرجع یا انجام دادن یک تحقیق
پ – ارزش‌گذاری (Valuing): در این سطح از طبقه‌بندی، یادگیرنده مطلبی را بر مطلب دیگر ترجیح می‌دهد و حتی ممکن است نسبت به آن نوعی تعهد احساس کند؛ مثال:
– ترجیح قسمت نگارش کتاب بر قسمت دستور و احساس رضایت از آن
– احساس تعهد در برابر مسائل زبانی و ادبی

ت – سازمان‌دهی ارزش‌ها (Organization Of Value): معنی این طبقه آن است که یادگیرنده مجموعه‌ای از ارزش‌ها را معین می‌سازد؛ مثال:
– کوشش در جهت تشخیص ویژگی‌های نوشته‌های طنزآمیز
– تأکید بر اهمیت برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی مطالعاتی در گسترش زبان و ادبیات فارسی
ث – برجسته شدن ارزش‌ها در رفتار دانش‌آموز (Characterization by a Value Or Complex): در این مرحله، یادگیرنده طبق ارزش‌های خود به نحوی عمل می‌کند که رفتارشان نشان‌دهنده‌ی شخصیت، جهان‌بینی و فلسفه‌ی مخصوص اوست؛ مثال:
– داشتن نگرش مثبت نسبت به حفظ و گسترش زبان و ادبیات فارسی

۳- حیطةی روانی - حرکتی (مهارت)

الف - حرکات کلی بدنی: فعالیت‌های این طبقه مستلزم هماهنگی بین چشم و گوش و هدف‌های کلی آن نیرومندی، سرعت و دقت در حرکات است؛ مثال:

- توانایی در بحث‌های کلاسی

ب - حرکات هماهنگ ظریف: الگو یا مراحل از حرکات هماهنگ که معمولاً مستلزم همکاری چشم یا گوش با سایر اعضای بدن است؛ مثال:

- یادداشت‌برداری از سخنان معلم یا دانش‌آموزان دیگر.

پ - رفتارهای ارتباطی غیرکلامی: انتقال پیام به گیرندگان، بدون استفاده از جمله یا واژه؛ این رفتارها اغلب در سخنرانی، نمایش و سایر فعالیت‌های هنری - اجتماعی یافت می‌شوند؛ مثال:

- اجرای یک پانتومیم

- بیان مقصود به وسیله حرکات سر و دست و شانه‌ها (استفاده از نمود حرکتی به جای نمود

آوایی)

ت - ارتباط کلامی: بیان مقصود با استفاده از واژه‌ها و جمله‌های واضح، دقیق و ساده؛

مثال:

- نوشتن شرح حال خود و خواندن آن در کلاس

- خواندن یک متن ادبی یا قطعه شعری در حضور دوستان یا در یک همایش ادبی

- ایراد سخنرانی در کلاس یا مدرسه

- توانایی بحث و گفت‌وگو درباره پدیده‌ی زبان

مهارت‌های زبانی، یعنی: خواندن، نوشتن، گفتن و شنیدن، به این حیطة (روانی - حرکتی) مربوط می‌شوند.

با توجه به طبقه بندی یاد شده، می‌توان اهداف آموزشی کتاب زبان فارسی (۳) را در سه حیطة به ترتیب زیر بیان نمود.

الف - حیطةی شناختی (دانش)

انتظار می‌رود دانش‌آموزان با مطالعه‌ی کتاب زبان فارسی (۳) با مسائل و موضوعات زیر آشنا شوند.

۱- پدیده‌ی زبان و نقش آن در روابط اجتماعی (زبان‌شناسی)

۲- زبان فارسی معیار و نقش آن در زندگی به عنوان مهم‌ترین عامل ارتباطی، فکری و فرهنگی

(زبان‌شناسی).

- ۳- قواعد و فرایندهای زبان فارسی (دستور و زبان شناسی)
- ۴- ساختار صرفی (کلمات) و نحوی (جمله‌ها) زبان فارسی معیار (دستور)
- ۵- شیوه‌های تفکر و قضاوت منطقی (نگارش)
- ۶- شیوه‌ها و قواعد درست خواندن و درست نوشتن (نگارش و املا).

ب - حیطه‌ی عاطفی (نگارش)

انتظار می‌رود دانش آموزان همراه با یادگیری مطالب، به موضوعات زیر علاقه و نگرش مثبت بیابند.

- ۱- پاسداری از زبان فارسی و کوشش برای گسترش آن
- ۲- کاربرد درست مهارت‌های زبانی در روابط فردی و اجتماعی
- ۳- طرح افکار و اندیشه‌ها در قالب گفتار و نوشتار مناسب
- ۴- تفکر و اندیشه درباره‌ی دنیای درون و بیرون

پ - حیطه‌ی روانی - حرکتی (مهارت)

- انتظار می‌رود دانش آموزان در پایان یادگیری، توانایی‌های ذهنی و عملی زیر را کسب نمایند.
- ۱- تشخیص و کاربرد مهارت‌های چهارگانه‌ی زبانی در برقراری روابط اجتماعی
 - ۲- تشخیص انواع نوشته‌ها و مهارت در نگارش آن‌ها به زبان فارسی معیار
 - ۳- تشخیص و به کارگیری قواعد املائی و نگارشی
 - ۴- تشخیص و به کارگیری قواعد دستوری (تاریخی و امروزی) در متون مختلف
 - ۵- به کارگیری قدرت استدلال، تفکر، مقایسه و خلاقیت در آفرینش‌های زبانی و ادبی
 - ۶- استفاده از زبان فارسی معیار در کنار زبان مادری
 - ۷- استفاده‌ی درست از منابع و مأخذ
 - ۸- بازنویسی و بازگردانی آثار ادبی گذشته به زبان فارسی معیار امروز.

محتوا

الف - اصول حاکم بر انتخاب محتوا

سازمان‌دهی، تنظیم و تدوین محتوا باید براساس معیارهایی انجام گیرد. منظور از اصول و معیارهای سازمان‌دهی در برنامه، مجموعه‌ی قواعد و مقرراتی است که هنگام تنظیم محتوا و برای دستیابی به اهداف برنامه باید رعایت شود. هر برنامه‌ی درسی برای رسیدن به هدف‌های خود باید از محتوای مناسب برخوردار باشد.^۱

اصول و معیارهای انتخاب محتوای کتاب معلم برای زبان فارسی (۳) :

- ۱- توجه به اهداف برنامه‌ی درسی
- ۲- توجه به مفاهیم و اصول اساسی ماده‌ی درسی
- ۳- توجه به اصول یادگیری
- ۴- توجه به نیازها و توانایی‌های دانش آموز (در طرح فعالیت‌ها و خودآزمایی‌های نمونه)

ب - اصول سازمان‌دهی محتوای کتاب معلم و تبیین ساختار آن

- ۱- این کتاب ادامه‌ی منطقی کتاب‌های راهنمای معلم زبان فارسی (۱) و (۲) است.
- ۲- تمرین‌ها و فعالیت‌های پیش‌بینی شده در آن، در برگیرنده‌ی اهداف آموزشی در سه حیطه‌ی دانش، نگرش و مهارت است.
- ۳- محتوای تنظیم شده با ساختار و ماهیت ماده‌ی درسی زبان فارسی (۳) هماهنگ است. در تمام تمرین‌ها و نمونه‌ها از زبان فارسی معیار استفاده شده است.
- ۴- در نگارش فصل‌ها و مطالب از رسم الخط واحد پیروی شده است.
- ۵- چکیده‌ی مفاهیم اصلی هر درس، با عنوان «مفاهیم و نکات اساسی» در آغاز آن آمده است.

۱- برای آشنایی با معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای کتاب زبان فارسی (۳) رجوع کنید به مجله‌ی رشد ادب فارسی، شماره‌ی ۴۳، صص ۵۴-۵۱.

۶- هدف‌های کلی و جزئی هر درس در ابتدا بیان شده است.

هدف عبارت است از دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌هایی که انتظار می‌رود دانش‌آموزان در پایان یک سال تحصیلی یا یک دوره‌ی تحصیلی به آن دست یابند. این هدف‌ها با تهیه‌ی برنامه‌ی درسی مناسب تحقق می‌یابند. برنامه‌ی درسی عبارت است از نقشه و طرحی که در آن، مجموعه‌ی فعالیت‌های یادگیری برای نیل به اهداف کلی و جزئی جهت گروهی معین طراحی می‌شود (طرح درس).

برنامه‌ریزی درسی عبارت است از طراحی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده و ارزیابی میزان تحقق این تغییرات (ارزش‌یابی).

۷- برای هر درس روش و الگوی تدریس مناسب پیشنهاد شده است.

روش، شیوه‌های علمی و عملی است که دست‌یابی به اهداف برنامه را میسر می‌سازد. در سطح کلان، درهم‌تنیدگی مواد درسی املا، نگارش، دستور و زبان شناسی به عنوان یک شیوه‌ی طراحی برنامه‌ی درسی و در سطح خرد، گفت‌وگوی کلاسی روشی است که برای تحقق اهداف تدریس درسی زبان فارسی (۳) مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۸- خودآزمایی‌ها و فعالیت‌های نمونه با توجه به حیطه‌های شناختی (درمراحل شش‌گانه‌ی آن) نگرشی و مهارتی، برای عمیق‌تر شدن عمل یادگیری از یک سو و ارزش‌یابی از میزان تحقق هدف‌ها از سوی دیگر طراحی و در کتاب گنجانده شده‌اند.

ارزش‌یابی مجموعه فعالیت‌هایی است که برنامه‌ریزان و معلمان را از نتیجه‌ی عملکرد برنامه آگاه می‌کند، میزان تحقق هدف‌های کلی و جزئی را نشان می‌دهد و نارسایی‌ها و کمبودهای احتمالی برنامه‌ی درسی را آشکار می‌سازد.

روش‌ها و الگوهای تدریس

تدریس، نوعی برنامه‌ریزی به شمار می‌رود که تابع اصول و مبانی طراحی و برنامه‌ریزی است. برای ارائه‌ی مناسب محتوای کتاب به دانش‌آموزان، تنها یک شیوه‌ی خاص وجود ندارد. چنانچه برنامه‌ی درسی به صورت منطقی و اصولی طراحی شده باشد، روش‌های تدریس مناسبی را نیز ایجاد می‌کند. بدین جهت، از همکاران ارجمند انتظار می‌رود محتوای هر درس را طوری ارائه دهند که:

۱- مهارت‌های زبانی (خواندن - نوشتن - گفتن - شنیدن)، اعتماد به نفس، خلاقیت، روحیه‌ی پژوهش و کنجکاوی، روحیه‌ی استقلال و مهارت‌های روانی - حرکتی در دانش‌آموزان تقویت شود.
۲- دانش‌آموزان ضمن برخورداری از ذهنی خلاق و پویا، توانایی درک و خلق آثار هنری و ادبی را داشته باشند. تحقیقات آموزشی نشان داده است که به کارگیری روش‌های خاص در تدریس یک درس مؤثر نیست. بهتر است با توجه به ساختار و ماهیت برنامه‌ها و ضرورت‌های زندگی و نیازهای مخاطبان، از روش‌های موجود به صورت تلفیقی بهره گرفته شود.

۳- روش‌های تلفیقی به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان را در بحث‌ها و فعالیت‌های کلاسی و پاسخ به خودآزمایی‌ها درگیر و شریک نماید. از یاد نبریم که وظیفه‌ی اصلی معلم و برنامه‌ی درسی مناسب، عبارت است از فراهم کردن زمینه‌های رشد کامل، همه‌جانبه و دائمی دانش‌آموز و نیز کشف، پرورش و به ثمر رساندن استعداد‌های فردی که در یک جامعه‌ی آزاد حائز اهمیت اساسی است. آزادسازی و به کمال رساندن نیروهای درونی دانش‌آموزان، هدف محوری آموزش و پرورش است و اعتلای شناخت فرد از خود بزرگ‌ترین جلوه‌ی آن به شمار می‌آید.

اکنون به معرفی و توضیح چند الگوی تدریس می‌پردازیم و امید آن داریم که برای همکاران ارجمند بی‌فایده نباشد.^۱

۱- در نوشتن این بخش، از سلسله مقالات آقای حسین قاسم‌پور مقدم در شماره‌های ۴۵ تا ۵۳ مجله‌ی رشد ادب فارسی و مقاله‌ی آقای دکتر حسن ذوالفقاری در شماره‌ی ۴۳ مجله‌ی رشد ادب فارسی و نیز دو کتاب زیر استفاده شده است:

الف - روان‌شناسی پرورشی، تألیف دکتر علی‌اکبر سیف، انتشارات آگاه.

ب - روان‌شناسی تربیتی، لیتل. گیبج - دیویدسی. لاینز، ترجمه‌ی غلامرضا خوی‌نژاد، جواد طهوریان، حسین لطف‌آبادی،

محمدتقی منشی طوسی، محمدحسین نظری‌نژاد، نشر پاژ، چاپ اول، ۱۳۷۴.

۱- الگوی همیاری

این الگو به وسیله‌ی «جان دیوئی» مطرح شد و بعدها کسان دیگری آن را تکمیل کردند. همیاری یعنی با هم کار کردن و در امر آموزش به کار گروهی دانش آموزان برای یادگیری گفته می‌شود. همیاری یک الگوی منظم یادگیری است که در آن اعضای یک گروه (تسیم) از طریق برقراری ارتباط‌های مستمر مطالبی را از هم می‌آموزند. در این الگو دانش آموزان فعّالانه در امر یادگیری شرکت می‌کنند و انگیزه‌ی آنها برای آموزش تقویت می‌شود.

تقسیم کردن دانش آموزان به گروه‌های پنج یا شش نفره و هم‌اندیشی برای پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی که معلم در اختیار آنان نهاده، شکل ظاهری این روش است.

در این روش، معلم درس را توضیح نمی‌دهد بلکه سؤالاتی را که از قبل آماده کرده است، بین دانش‌آموزان توزیع می‌کند. کار اصلی معلم در این روش، ساختن پرسش‌های مناسب است.

هریک از اعضای گروه پیش از آغاز بحث و گفت‌وگو، میزان اطلاعات خود را درباره‌ی درس جدید ارزیابی می‌کنند. آنگاه متن درس مطالعه می‌شود. سپس هر دانش‌آموز به سؤالاتی که در اختیار دارد، پاسخ می‌دهد. اعضای گروه آن‌قدر درباره‌ی پرسش‌ها بحث می‌کنند تا به توافق برسند. معلم می‌تواند از تصویر و نمودار و فیلم و نوار استفاده کند و گروه‌ها را برای یافتن پاسخ‌های درست راهنمایی نماید. در پایان از دانسته‌ها و پاسخ‌های گروه‌ها آزمون به عمل می‌آید تا میزان یادگیری آن‌ها ارزیابی شود.

معلم در این روش نباید انتظار کلاسی ساکت و بی‌همهمه را داشته باشد. شوخی‌ها و خنده‌های گاه‌گاهی، چاشنی طراوت کلاس است.

برای تدریس درس اول کتاب زبان فارسی (۳) «قواعد ترکیب»، معلم باید با جمله‌ها و واژه‌ها و گروه‌های اسمی و سؤالاتی درباره‌ی چگونگی ساخت و کاربرد آن‌ها وارد کلاس شود؛ سؤال‌ها را بین گروه‌های پنج نفری دانش‌آموزان (در کلاس چهل نفری، هشت گروه) توزیع کند و از آن‌ها بخواهد تا با بحث درباره‌ی آن‌ها به پاسخ‌های درست برسند؛ برای مثال:

۱- واژه از چه اجزائی ساخته می‌شود؟

۲- چرا بعضی واژه‌ها را می‌توان ساخت ولی آن‌ها را در زبان فارسی نمی‌توان به کار برد؟

۳- کوچک‌ترین جزء واژه چه نام دارد؟

۴- تعداد واج‌های فارسی چه قدر است؟

۵- آیا هر واجی می‌تواند در کنار واج دیگر بنشیند؟

۶- آیا هر واژه‌ای را می‌توان در کنار واژه‌ی دیگر قرار داد؟

- ۷- آیا در یک جمله‌ی درست فارسی امروز، هر واژه را می‌توان در هر جای جمله قرار داد؟
- ۸- چرا بعضی از جمله‌ها نامفهوم‌اند و کاربردی ندارند؟
- ۹- آیا به هر پرسشی می‌توان پاسخ مشابه داد یا هر سؤال‌ی جواب مناسب خود را می‌خواهد؟
- ۱۰- واژه‌های فارسی با صامت آغاز می‌شوند یا با مصوّت؟
- و....

بخشی از زمان یادگیری به نقد کار گروه‌ها اختصاص می‌یابد. از این طریق، اعضای گروه عملکرد و یادگیری خود را مرور می‌کنند. آنها به این نکته پی می‌برند که چگونه می‌توانند در جلسات بعدی، عملکرد فردی و گروهی خود را بهبود بخشند.

۲- الگوی پیش‌سازمان‌دهنده

اساس نظری الگوی پیش‌سازمان‌دهنده را نظریه‌ی معنی‌دار «آزوبل» تشکیل می‌دهد. در این الگو، ساخت‌شناختی و تغییراتی که در اثر یادگیری در آن صورت می‌گیرد، زیربنای اصلی یادگیری به شمار می‌رود. منظور از ساخت‌شناختی، مجموعه‌ی اطلاعات، مفاهیم، اصول و تعمیم‌های سازمان‌یافته‌ای است که دانش‌آموزان از قبل در درس‌های زبان فارسی آموخته‌اند. این الگو بر ارتباط مطالب تازه با آموخته‌های پیشین یادگیرنده تأکید می‌کند. بدین معنا که اگر مطالب تازه با مباحث قبلی موجود در ذهن دانش‌آموز به نحوی ارتباط نداشته باشند، یادگیری معنی‌دار نخواهد بود و در ذهن دانش‌آموز جای نمی‌گیرد. الگوی پیش‌سازمان‌دهنده برای تقویت، تثبیت و تعمیق ساخت‌های شناختی دانش‌آموزان تدوین شده است. قبل از این که مطالب جدید عرضه گردد، باید بر پایداری و روشنی اطلاعات قبلی افزوده شود. هریک از رشته‌های علمی ساختاری از مفاهیم دارد. این مفاهیم به صورت سلسله‌مراتب، سازمان‌دهی می‌شوند؛ به این ترتیب که در بالاترین سطح

این ساختار، مفاهیم کلی و مجرد و گسترده و در سطوح پایین‌تر آن، مفاهیم جزئی‌تر و عینی‌تر قرار می‌گیرند. اگر ساختار درس زبان فارسی را به شکل یک هرم تصور کنیم، مفاهیم کلی در رأس و مفاهیم جزئی و عینی در قاعده‌ی آن جای می‌گیرند.



ساخت‌شناختی فرد از زبان فارسی

با این روش، از کل به جزء یا از مفاهیم به مصداق‌ها می‌رسند (قیاس).
وقتی مطالب درس تازه، وارد ساخت‌شناختی می‌شوند، هریک از آن‌ها در جایگاه مناسب خود
و در زیر مطالب جامع و کلی قرار می‌گیرد. اگر مطلبی با مفاهیم قبلی پیوند نداشته باشد، یادگیری
معنی‌دار نخواهد بود.

تکیه بر آموخته‌های قبلی دانش‌آموز در تدریس درس تازه بسیار لازم و اساسی است و یادگیری
مفاهیم تازه را تضمین می‌کند. در این روش، معلم باید به‌طور مداوم در تدریس هریک از درس‌های
زبان فارسی (۳) به سازمان‌دهی اطلاعات پردازد تا از پراکندگی اطلاعات ورودی به ذهن دانش‌آموز
جلوگیری شود.

اصول اساسی الگوی پیش‌سازمان دهنده

۱- کنترل عوامل مؤثر بر یادگیری؛ از جمله‌ی عوامل مؤثر بر یادگیری، ارتباط مطالب
قبلی با مطالب جدید است.

۲- استفاده از پیش‌سازمان دهنده‌ها؛ تدریس مطالب از کلی به جزئی و از انتزاعی به عینی.
استفاده از آموخته‌های پیشین دانش‌آموز به عنوان مقدمه و ربط دادن مطلب جدید به آن‌ها. دانسته‌های
قبلی یادگیرنده درباره‌ی یک موضوع، پیش‌نیاز فراگیری مفاهیم جدیدتر است.

۳- تفکیک تدریجی؛ سیر از کلی به جزئی باید به تدریج و کم‌کم صورت گیرد و مفاهیم یک‌باره
ارائه نشوند؛ برای مثال، تدریس مبحث صفت اشاره باید بدین‌گونه باشد :

زبان ← جمله ← نهاد و گزاره ← گروه اسمی ← هسته و وابسته ← انواع وابسته ←
وابسته‌ی پیشین ← صفت اشاره.

۴- توافق یکپارچه؛ مفاهیم و مطالب تازه‌ی درس باید به‌طور آگاهانه و حساب‌شده و منطقی
به دانسته‌های قبلی دانش‌آموز پیوند بخورد. اگر قبل از تدریس، مفاهیم مشخص شده و براساس
اصل تفکیک تدریجی از کل به جزء چیده شود و بر این مبنا اطلاعاتی به دانش‌آموزان عرضه گردد،
اصل توافق یک‌پارچه تحقق می‌یابد.

۵- استفاده از انواع پیش‌سازمان دهنده‌ها؛

دو نوع پیش‌سازمان دهنده وجود دارد :

الف - توضیحی که بر عدم آگاهی قبلی دانش‌آموز مبتنی است؛ مثلاً دانش‌آموز درباره‌ی
واحد‌های زبرزنجیری چیزی نمی‌داند. در این صورت، معلم باید این مفاهیم را با مثال‌های متعدد
به‌صورتی منسجم وارد ذهن او کند.

ب - مقایسه‌ای که بر اطلاعات قبلی دانش‌آموز از یک موضوع با بیان وجوه افتراق و

اشتراک دو مفهوم مبتنی است؛ برای مثال، مقایسه‌ی زبان و گفتار یا نقش‌های ارتباطی و ادبی زبان فارسی.

تدریس با الگوی پیش‌سازمان‌دهنده، سه مرحله دارد:

۱- **ارائه‌ی پیش‌سازمان‌دهنده:** در این مرحله، معلم پیش‌سازمان‌دهنده را - که از مطالب درس کلی تر است - ارائه می‌دهد: بیان اهداف کلی، برانگیختن اطلاعات قبلی دانش‌آموز برای فهم بهتر مفاهیم جدید.

پیش‌سازمان‌دهنده‌ی واقعی، بیش‌تر بر محور مفاهیم اصلی یا نکات کلیدی درس جدید دور می‌زند.

۲- **ارائه‌ی مفاهیم درس جدید:** توضیح درس با استفاده از روش‌های پرسش و پاسخ، بحث و گفت‌وگو، نمایش فیلم، قرائت نمونه‌های دیگر، سخنرانی.

۳- **تحکیم ساخت شناختی با ارائه‌ی مثال:** برای تثبیت مفهوم واحدهای زبرنجیری یا صفت اشاره یا نقش‌های زبان، معلم مثال‌ها و شواهد دیگری ارائه می‌کند تا ساخت شناختی دانش‌آموز در این‌گونه مفاهیم سازمان‌دهی و منسجم شود.

۳- الگوی دریافت مفهوم

اساس نظری الگوی دریافت مفهوم را «برونر» مطرح کرد (۱۹۵۶) و بعدها دیگران در توسعه و تکمیل آن کوشیدند. آخرین کسانی که به ارائه‌ی این الگو همت گماشتند، «بروس جویس» و همکاران او بودند. (۱۹۹۲)

برای تدریس دستور و زبان‌شناسی از این الگو می‌توان استفاده کرد.

راهبردهای آموزشی الگوی دریافت مفهوم:

۱- قبل از ورود به کلاس، نمونه‌ها و مثال‌ها و پرسش‌هایی برای تمرین و نشان‌دادن به دانش‌آموز تهیه کنیم.

۲- فرصتی فراهم کنیم تا دانش‌آموزان درباره‌ی نحوه‌ی دست‌یابی به مفاهیم بحث کنند و برای درک مطالب جدید آماده شوند.

۳- با توجه به الگوی «پیش‌سازمان‌دهنده» می‌توان نمونه‌هایی را به دانش‌آموزان ارائه نمود که در ساخت شناختی و پردازش ذهنی آنان مؤثر و در شکل‌دهی به مطالب، جهت‌دار و هدفمند باشد.

۴- از دانش‌آموز بخواهیم برای ما بگویند که با مشاهده‌ی نمونه‌ها چه فکری به ذهنش راه یافته است و بیش‌تر به کدام ویژگی نمونه‌ها توجه داشته و چرا این توجه در او به وجود آمده است.

۵- از دانش‌آموزان بخواهیم فرضیه‌ها و حدس‌های خود را در گروه‌های چند نفری یادداشت کنند. فرض کنید موضوع و مفهوم آموزشی ما «ساختمان واژه‌های مشتق» است. در این صورت، توجه دانش‌آموزان را به این نمونه‌ها جلب می‌کنیم:

واژه	علامت
باغ	-
پارک	-
فرزند	-
قلم	-
قلمدان	+
سخن‌دان	-
کتابخانه	-
کتابدار	-
میوه	-
چهل‌ستون	-
مرغزار	+
پوشه	+
عروسک	+
پیام	-

آن‌گاه نمونه‌های زیر را ارائه می‌کنیم تا دانش‌آموزان ضمن مشخص کردن موارد مثبت و منفی، فرضیه‌های خود را بیان کنند یا بنویسند.

- پدر آسایش دانشمند درخت پرندۀ خستگان
 مداد دفتر خط‌کش قلم‌تراش باهنر تراشه

(نمونه‌های انتخابی مثبت باید گویای مهم‌ترین ویژگی مفهوم مورد نظر و موارد منفی، با آن کاملاً نامربوط باشد.)

دانش‌آموزان ممکن است چنین فرضیه‌هایی بسازند:

- ۱- موارد مثبت، یک جزئی نیستند.
- ۲- از دو جزء مستقل و معنادار ساخته نمی‌شوند.

۳- از یک جزء معنادار و یک وند بی معنا و وابسته ساخته می شوند.

۴- معنایی غیر از جزء اصلی دارند؛ مثل پوشه که غیر از پوشیدن است و از ترکیب : پوش + ه ساخته شده و نام وسیله‌ی خاصی است.

۵- بهتر است دانش آموزان پیش از بیان نام مفهوم، نمونه‌های دیگری را بیان کنند. وقتی مفهوم اساسی درس دریافت شد و معلم با پرسش‌های متنوع از ایجاد و تثبیت آن‌ها در ذهن دانش آموزان اطمینان یافت، می‌تواند به نام‌گذاری مفهوم یا مفاهیم جدید بپردازد؛ مثلاً بگوید: «آن‌چه امروز درباره‌ی آن گفت و گو کردیم، مبحث مشتق بود.»

۶- در آخرین مرحله، متن درس و نمونه‌های آن بررسی می‌شود. به این ترتیب، هرگاه معلم نمونه‌ای غیر از نمونه‌های کتاب درسی طرح کند، دانش آموز قادر است مفهوم مورد نظر را در آن بیابد یا چند نمونه‌ی هم‌مفهوم را از نمونه‌های دیگر تمیز دهد.

۷- در پایان باید از یادگیری مفهوم تازه ارزش‌یابی شود. برای تشخیص ساختمان واژه‌های ساده از واژه‌های مشتق، باید پرسش‌هایی در قالب ارائه‌ی چند نمونه طرح شود تا دانش آموزان تشخیص و تمیز خود را نشان دهند و از این طریق، میزان دریافت مفهوم تازه روشن گردد. منظور از دریافت مفهوم «ساخت واژه‌ی اشتقاقی» این نیست که دانش آموزان تعریف آن را بیاموزند بلکه ضرورت دارد فهم خود را در قالب ارائه‌ی نمونه‌های دیگری تشخیص آن‌ها در میان واژه‌های ساده و مرکب، نشان دهند و علت انتخاب خود را بیان نمایند.

مراحل تدریس در الگوی دریافت مفهوم :

مرحله‌ی سوم	مرحله‌ی دوم	مرحله‌ی اوّل
تحلیل راهبردهای تفکر	آزمون دریافت مفهوم	شناسایی مفهوم
<p>- دانش آموزان نحوه‌ی تفکر خود را توضیح می‌دهند.</p> <p>- دانش آموزان درباره‌ی نحوه‌ی کشف مفهوم تازه بحث می‌کنند.</p> <p>- دانش آموزان درباره‌ی ویژگی‌های مفهوم گفت و گو می‌کنند.</p> <p>- دانش آموزان دربار‌ه‌ی نوع و تعداد فرضیه‌ها بحث می‌کنند.</p>	<p>دانش آموزان مثال‌ها و نمونه‌ها را بدون طرح نام مفهوم با عنوان «بلی و خیر» تشخیص و تمیز می‌دهند.</p> <p>- معلم بر اساس ویژگی‌های مفهوم تازه، فرضیه‌ها را تأیید، مفهوم را نام‌گذاری و تعاریف لازم را بیان می‌کند.</p> <p>- دانش آموزان مثال‌های دیگری را بیان می‌کنند.</p>	<p>- معلم نمونه‌ها و مثال‌هایی برای مفهوم تازه ارائه می‌دهد.</p> <p>- دانش آموزان به مقایسه‌ی ویژگی‌ها و خواص در نمونه‌های مثبت و منفی می‌پردازند.</p> <p>- دانش آموزان فرضیه‌هایی درباره‌ی مفهوم تازه طرح می‌کنند.</p> <p>- دانش آموزان بر اساس ویژگی‌ها و خواص به بیان قواعد یا تعاریف می‌پردازند.</p>

۴- الگوی تفکر استقرایی

این الگو را دانشمندی به نام «هیلداتابا» پرورانده است. بر طبق این الگو، معلم با طرح سؤال‌هایی هدفمند دانش‌آموزان را به سمت اهداف درس راهنمایی می‌کند. این عمل باعث می‌شود که ذهن دانش‌آموزان سیر از جزئی به کلی (استقرا) را دنبال کند و در پایان درس از مفاهیم مورد نظر آگاهی و اطمینان یابد.

الگوی تفکر استقرایی با الگوی دریافت مفهوم شباهت‌هایی دارد.

اکنون با این الگو به تدریس درس ساختمان واژه‌ی (۱) زبان فارسی (۳) می‌پردازیم. پرسش‌ها (با توجه به پیش‌سازمان‌دهنده‌ها):

□ متن زیر را بخوانید و گروه‌های اسمی آن را مشخص کنید.

«خورشید با شاخه‌های بید مجنون احوال‌پرسی کرد. بعد روی کدوها خستگی در کرد و برای ثواب، به درخت‌های لخت سرکشیده، صبح به خیر گفت. مژده‌شان داد که به زودی رخت سبز عیدشان را دربر می‌کنند. درخت‌ها سر تکان دادند. انگار نق زدند که ما حمام نرفته‌ایم. خورشید با لبخند گفت: غمتان کم؛ آسمان بغضش که ترکید، سر و تن شما را می‌شوید.»

(سووشون؛ سیمین دانشور، با اندکی تلخیص)

پاسخ دانش‌آموزان:

– گروه‌های اسمی این متن عبارت‌اند از: خورشید، شاخه‌های بید مجنون، احوال‌پرسی، کدوها، خستگی، ثواب، درخت‌های لخت، صبح به خیر، مژده، رخت سبز عیدشان، درخت‌ها، سر، حمام، لبخند، غمتان، آسمان، بغضش، سر و تن شما.

□ گروه‌های اسمی بالا را از لحاظ ساخت طبقه‌بندی کنید.

– گروه اول: خورشید، احوال‌پرسی، خستگی، ثواب، مژده، سر، حمام، آسمان، لبخند.

– گروه دوم: شاخه‌های بید مجنون، کدوها، درخت‌های لخت، رخت سبز عیدشان، درخت‌ها، غمتان، بغضش، سر و تن شما.

– گروه سوم: صبح به خیر.

□ برای هر یک از گروه‌های بالا عنوان مناسبی انتخاب کنید.

پاسخ:

– گروه اول وابسته ندارند و تنها از یک واحد یا واژه تشکیل شده‌اند. (هسته)

– گروه دوم از چند واژه یا تکواژ تشکیل شده‌اند که اولین واژه، هسته و بقیه وابسته‌ی آن‌ها

هستند.

– گروه سوم تنها یک نمونه دارد : «صبح به خیر» ؛ جمله‌ی دو جزئی استثنایی بی فعل که نقش مفعولی پذیرفته و در نتیجه در آن بافت به گروه اسمی تبدیل شده است اما در خارج از آن، گروه اسمی به شمار نمی‌رود.

(وقتی دانش‌آموزان برای گروه‌های طبقه‌بندی شده، عنوان مناسبی برگزیدند، به بخشی از الگوی تفکر استقرایی عمل کرده‌اند. ممکن است دانش‌آموزان دریافت‌های خود را به گونه‌ی دیگری بیان کنند. مهم این است که هسته و وابسته از هم تشخیص داده شوند. پس از این طبقه‌بندی، با پرسش‌های دیگری آنان را به مراحل بالاتر تفکر استقرایی راهنمایی می‌کنیم.)

□ یک بار دیگر هسته‌ی گروه‌های اسمی یاد شده را بررسی کنید. به نظر شما چه تفاوت‌هایی با هم دارند؟

پاسخ:

– بعضی از هسته‌ها یک جزء معنادار (تکواژ) و بعضی دیگر بیش از یک تکواژ دارند؛ بنابراین، تفاوت‌های زیر را می‌توان مشاهده کرد.

الف – هسته‌های یک تکواژی: خورشید، ثواب، درخت، مزده، رخت، سر، حمام، غم، آسمان، بغض.

ب – هسته‌های بیش از یک تکواژی: شاخه، احوال‌پرسی، خستگی، سروتن، لبخند.

□ هسته‌های گروه «ب» چه تفاوتی با هم دارند؟

پاسخ:

– بعضی از آن‌ها یک تکواژ معنادار و یک تکواژ وابسته (وند) دارند؛ مثل: خسته + گی = خستگی. بعضی دیگر دو تکواژ معنادار و یک تکواژ وابسته دارند: احوال + پرس + ی = احوال‌پرسی.

□ به نظر شما با توجه به روابط موجود بین این تکواژها، آن‌ها را به چند دسته می‌توان

تقسیم‌بندی کرد؟

پاسخ:

– هسته‌هایی که از یک تکواژ ساخته شده‌اند، اسم ساده‌اند: خورشید، ثواب، درخت.

– هسته‌هایی که از دو تکواژ معنادار تشکیل شده‌اند، اسم مرکب‌اند: لبخند.

– هسته‌هایی که از دو تکواژ معنادار و یک وند اشتقاقی ساخته شده‌اند، اسم مشتق – مرکب‌اند:

احوال‌پرسی.

– هسته‌هایی که از یک تکواژ معنادار و یک وند اشتقاقی ترکیب یافته‌اند، اسم مشتق‌اند: خستگی.

توضیح معلم: هرگاه هسته از یک تکواژ معنادار و یک وند صرفی ساخته شده باشد، دیگر اسم

مشتق به‌شمار نمی‌رود بلکه هم‌چنان به عنوان اسم ساده مطرح می‌شود؛ زیرا وندهای تصریفی جزء هسته نشده‌اند. پس اسم‌ها (و صفت‌ها نیز) دو نوع‌اند:

الف - اسم ساده

ب - اسم غیرساده

اسم‌های غیرساده سه دسته‌اند:

الف - مشتق

ب - مرکب

پ - مشتق - مرکب

هر هسته در گروه اسمی (و هر وابسته) می‌تواند یکی از چهار ساخت بالا را داشته باشد.

□ اکنون فهرستی از اسم‌های مشتق، مرکب و مشتق - مرکب تهیه کنید و به نقش و اهمیّت وندها در واژه‌سازی توجّه نمایید.

(ممکن است دانش‌آموزان بدون شناختن انواع وندها در حین فعالیت‌های کلاسی، فرضیه‌های نادرستی را ارائه دهند و تصوّر کنند وندها همیشه در پایان اسم یا صفت قرار می‌گیرند (پسوند) و در نتیجه، مواردی مثل بی‌ادب، ناسپاس و بخرد را اسم مشتق به‌شمار نیاورند. با تمرین‌ها و پرسش‌های متعدد می‌توان خلاف نظر آن‌ها را ثابت نمود. وقتی آن‌ها از نادرستی فرضیه‌شان آگاه شوند، زمینه برای تثبیت و تعمیق مفهوم انواع اسم مشتق بیش‌تر فراهم می‌شود. در پایان، دانش‌آموزان مفاهیم و اصول آموخته شده را در مثال‌ها یا متن‌های پیشنهادی تشخیص می‌دهند. این کاربرد ممکن است در حدّ خودآزمایی‌های کتاب یا سؤال‌های امتحانی یا ارزش‌یابی تکوینی باشد.

الگوی تفکر استقرایی، آموزش تفکر خلاق و دخالت در کشف مفاهیم درسی با تکیه بر تجارب شخصی دانش‌آموزان است. در این الگو، دانش‌آموزان در شرایطی قرار می‌گیرند که درنهایت، مفهوم یا مفاهیم درس را با فرایندهایی مثل تمیز (تشخیص) مقایسه، استدلال، استنتاج، تحلیل و ارزیابی درمی‌یابند. با به‌کارگیری الگوی تفکر استقرایی دیگر نیازی نیست که معلّم در آغاز درس به نام‌گذاری و ارائه‌ی مستقیم اصول و قواعد بپردازد (مانند الگوی دریافت مفهوم).

مراحل تفکر استقرایی

۱- تکوین مفهوم

الف - تعیین و فهرست کردن مباحث و مطالب مربوط به درس

ب - طبقه‌بندی مطالب و مفاهیم درس (بیان وجوه افتراق و اشتراک)

پ - انتخاب عنوان برای مطالب طبقه‌بندی شده (نام‌گذاری)

۲- تفسیر مطالب

الف - تعیین جنبه‌های برجسته‌ی مطالب به وسیله‌ی دانش‌آموزان.

ب - کشف روابط علی و معلولی؛ مانند: چرا «باغ» ساده و «باغبان» مشتق است؟

پ - استنباط و دریافت مفهوم از طرف دانش‌آموز (هر وندی مشتق‌ساز نیست)

۳- کاربرد اصول

الف - فرضیه‌سازی و توضیح مطالب ناآشنا

ب - توضیح و تقویت فرضیه‌های نادرست

پ - تصدیق و تأیید فرضیه‌ها

۵- روش واحد کار (فردی - گروهی)

در این روش، دانش‌آموز فراتر از یک مستمع با راهنمایی معلم و همیاری گروه می‌تواند آموخته‌های خود را تعمیق بخشد و آن‌ها را به صورتی کاملاً مهارتی و کاربردی درآورد. در روش یادشده، دانش‌آموز کاملاً فعال است و از حد اکثر وقت کلاس استفاده می‌کند. مهارت‌هایی چون تهیه‌ی روزنامه‌ی دیواری، نقد و بررسی، نوشته، مقایسه، ... با روش واحد کار قابل تدریس است. معلم پس از ارائه‌ی توضیحات لازم پیرامون یک درس می‌تواند به هریک از گروه‌های کار، موضوعی را واگذار نماید تا انجام دهند و در پایان وقت، گروه‌ها نتایج کار خود را به وسیله‌ی نماینده‌ی گروه ارائه دهند. حتی جریان تدریس نیز می‌تواند به گروه‌های کار در کارگاه واگذار گردد؛ مثلاً برای آموزش تبدیل گفتار به نوشتار، کلاس به پنج گروه تقسیم می‌گردد و به هر گروه یک نمونه متن گفتاری داده می‌شود تا آن را به نوشتار تبدیل کنند. در پایان، اعضای هر گروه تفاوت‌هایی را که به نظرشان رسیده است، مطرح می‌کنند و سرانجام، این تفاوت‌ها جمع‌بندی می‌شوند. این کارگاه‌ها در خارج از وقت کلاس می‌تواند ادامه داشته باشد و تکالیف مربوط به منزل نیز به شکل کارگاهی ارائه گردد.

۶- روش مقایسه

یکی از روش‌هایی که در آموزش نگارش نقش مؤثر و فعالی دارد، روش مقایسه است؛ برای مثال، می‌خواهیم «نگارش علمی» و «نگارش ادبی» را آموزش دهیم. ابتدا نمونه‌ای از یک نوشته‌ی علمی و ادبی را با هم به دانش‌آموز ارائه می‌دهیم:

□ قید در جمله معمولاً مقدار صفت یا مسند را نشان می‌دهد. گاه قید درباره‌ی فعل جمله

توضیحی می‌دهد یا تمام جمله را مقید می‌کند. این توضیح ممکن است گسترده باشد... (نوشته‌ی علمی)

□ کلبه‌ی گلی آنان روی خاک خیس و نم کشیده‌ی کنار رودخانه قوز کرده بود و انگار پنجه‌های خود را به خاک فرو برده بود و در سرازیری آن جا خود را به زور روی تپه نگه می‌داشت. باران سر و روی آن را شسته بود. (نوشته‌ی ادبی)

سپس ویژگی‌های هریک را برمی‌شمریم و با هم مقایسه می‌کنیم.

— در نوشته‌ی اول، کلمات هریک معنای دقیقی دارند اما در نوشته‌ی دوم، واژگان با معنای چند پهلو انتخاب شده‌اند.

— در نوشته‌ی اول آرایه‌های ادبی چون تشبیه و استعاره و مجاز و کنایه و... دیده نمی‌شود اما در نوشته‌ی دوم از تشخیص (کلبه‌ی گلی... قوز کرده بود و...) استفاده شده است.

— در نوشته‌ی اول پیام در کم‌ترین کلمات ارائه شده اما در نوشته‌ی دوم پیامی در کار نیست بلکه به چگونگی ارائه‌ی پیام و جنبه‌های ادبی آن توجه شده است.

— و... .

استفاده از الگوی مقایسه برای تدریس و انتقال این روش به دانش‌آموز، جهت تشریح یک پدیده بسیار مناسب و کاراست. با استفاده از مقایسه تفاوت‌ها و شباهت‌های دو یا چند پدیده یا مسئله و موضوع را به راحتی می‌توانیم بیان کنیم.

۷- روش بحث گروهی

در این روش بحثی سنجیده و منظم را که مورد علاقه‌ی همه‌ی افراد کلاس باشد، درباره‌ی یکی از مهارت‌های نگارشی مطرح می‌کنیم. در روش یاد شده، به دانش‌آموز فرصت داده می‌شود تا عقاید و تجربیات خود را درباره‌ی یک موضوع بیان کند؛ برای مثال، می‌خواهیم درباره‌ی سفرنامه‌نویسی مطالبی را آموزش دهیم. ابتدا این موضوع را با طرح چند سؤال به بحث می‌گذاریم:

— سفرنامه چیست؟

— چه فایده‌ای دارد؟

— چه نوع سفرنامه‌هایی وجود دارد؟

— از چه زمانی سفرنامه‌ها نوشته شدند؟

— یک سفرنامه حاوی چه اطلاعاتی است؟

— سفرنامه در مطالعات اجتماعی، تاریخی، زبانی و ادبی به ما چه کمکی می‌کند؟

- کدام یک از سفرنامه‌های مشهور را می‌شناسید؟
- چگونه می‌توان سفرنامه نوشت؟
- برای نوشتن سفرنامه چه اصولی را باید رعایت کرد؟
- و ...

معلم می‌تواند از قبل موضوع مورد بحث را اعلام کند تا دانش‌آموزان مطالعات جنبی داشته باشند. او باید بحث‌ها را جهت دهد و از به هدر رفتن وقت کلاس جلوگیری کند. هم چنین باید کوشش کند که بحث‌ها قابل فهم و ساده باشند.

در این روش، علاوه بر تدریس مهارت مورد نظر توانایی‌هایی از قبیل ۱- اظهار نظر در برابر جمع، ۲- هماهنگی با جمع، ۳- رهبری و قدرت انتقاد در برابر افراد، ۴- شناخت مسائل و یافتن راه حل برای آن‌ها و ۵- تقویت مهارت شنیدن و سخن گفتن، تقویت می‌شود.

۸- روش پرسش و پاسخ

جریان تدریس یک مهارت می‌تواند از طریق پرسش و پاسخ تکوین یابد. این روش سابقه‌ای طولانی دارد. سقراط در قرن پنجم قبل از میلاد از این روش استفاده می‌کرد. معلم می‌تواند مفاهیم اساسی و تعمیم‌های درس را در قالب پرسش‌هایی بر روی تخته‌ی کلاس بنویسد و با کمک دانش‌آموزان به پرسش‌ها پاسخ دهد.

پرسش‌ها باید روان و ساده و دربرگیرنده‌ی مفاهیم اصلی درس باشند؛ پیوستگی منطقی در آن‌ها دیده شود؛ به بحث کلاس و ذهن دانش‌آموزان جهت دهند؛ بین پاسخ‌های ارائه شده‌ی دانش‌آموزان توافق به وجود آید؛ از همه‌ی دانش‌آموزان به طور فعال استفاده شود و پرسش‌ها از ساده به مشکل تنظیم گردد.

برای مثال، می‌خواهیم نقش تشبیه را در تصویرسازی و وصف (توصیف) در یک نوشته توضیح دهیم. ابتدا قطعه‌ای را که در آن تشبیه به کار رفته است، روی تخته می‌نویسیم: «ناگهان به سخن آمد و کلمات مثل رگبار مسلسل از دهانش بیرون ریخت؛ مثل دانه‌های تسبیح که رشته‌اش پاره شود.»

سپس چند سؤال هدفدار طرح می‌کنیم:

- ۱- کلمات به چه چیزهایی تشبیه شده است؟
- ۲- میان کلمات و رگبار مسلسل چه رابطه‌ای دیده می‌شود؟
- ۳- چرا نویسنده این رابطه را برقرار ساخته است؟

۴- به نظر شما کلمات را به چه چیزهای دیگری می‌توان تشبیه کرد؟

۵- و....

با پاسخ دادن به این پرسش‌ها بهتر می‌توانیم نقش تشبیه را نشان دهیم.

۹- روش تمرین دادن

معلم پس از آن که یکی از مهارت‌های نگارشی را تدریس نمود، به وسیله‌ی یک یا چند تمرین دانش‌آموز را به تکرار و کاربرد این مهارت‌ها وادار می‌سازد؛ برای مثال، پس از آموزش علائم سجاوندی و کاربردهای هریک و استفاده از این علائم برای یک نمونه روی تابلو، می‌توان نمونه‌ی یک متن علامت‌گذاری نشده را به دانش‌آموزان سپرد تا آن را علامت‌گذاری کنند یا هنگامی که بند (پاراگراف) درس داده می‌شود، متنی که در آن بندها مشخص نشده‌اند، به دانش‌آموزان داده شود تا آنان بندها را از یک‌دیگر جدا کنند.

معلم می‌تواند از این روش در کنار سایر روش‌ها به طور مستمر استفاده کند.

۱۰- روش پژوهش (فردی - گروهی)

این روش دانش‌آموزان را قادر می‌سازد به کمک پژوهش و تحقیق گروهی یا فردی، مشکل خود را حل کنند. براساس روش یاد شده یکایک دانش‌آموزان باید اصول و روش‌های پژوهش و مبانی آن را فراگیرند. در این روش، معلم باید قبلاً روش‌های پژوهشی را به دانش‌آموزان آموزش دهد و خود نیز بر این امر مسلط باشد. نمونه‌هایی از فعالیت‌هایی که در آن‌ها از این روش استفاده می‌شود، عبارت‌اند از:

- پژوهش کتابخانه‌ای درباره‌ی ابعاد یک موضوع
- پژوهش به طریق مصاحبه و پرسش‌نامه برای تحقیق درباره‌ی یک موضوع
- مراجعه به فیش‌دان یک کتابخانه و مشخص کردن عناوین مشترک یک موضوع
- مراجعه به فهرست کتاب‌های چاپی و استخراج ده عنوان کتاب درباره‌ی شاهنامه‌ی فردوسی
- تشکیل یک گروه پنج نفره‌ی کار و پژوهش درباره‌ی یکی از بناهای تاریخی
- و....

۱۱- روش حل مسئله

در این روش، تفکر منطقی تقویت می‌شود و از این طریق می‌توان به دانش‌آموز آموخت تا بین

پدیده‌ها روابط تازه‌ای کشف کند. این روش به دانش‌آموز یاد می‌دهد که با اتکا به خود و استفاده از تفکر منطقی، درباره‌ی موضوع مورد نظر دست به نگارش بزند.

برای مثال، می‌خواهیم «نوشتن با ساده‌ترین روش‌ها» را از طریق الگوی حل مسئله به دانش‌آموز بیاموزیم. برای این کار، طی مراحل پنج‌گانه‌ی زیر عملاً به دانش‌آموز نشان می‌دهیم که نگارش کاری ساده و ممکن است.

۱- مشخص کردن مسئله

۲- حدس زدن یا مشخص کردن علل مسئله

۳- در نظر گرفتن راه‌حل‌های ممکن

۴- انتخاب بهترین راه حل

۵- اجرای راه‌حل انتخابی

۱) احمد نمی‌دانست انشایش را درباره‌ی فرهنگ چگونه آغاز کند؛ به چه مسائلی بپردازد و از چه راه‌هایی آن را به پایان ببرد.

۲) او ابتدا سعی کرد علل این ناتوانی را بررسی کند. احمد می‌توانست درباره‌ی فرهنگ سخن بگوید اما قادر به نوشتن همان سخنان نبود.

۳) احمد به کمک معلم اشیا و آموخته‌های قبلی چند راه‌حل ممکن را در نظر گرفت:

الف- ابتدا سؤالاتی را طرح کند و آن‌گاه به هریک به طور مختصر پاسخ دهد و سپس پاسخ‌ها را منظم کند.

ب- کلمات و مفاهیم کلیدی و اصلی درباره‌ی فرهنگ را جمع‌آوری کند و آن‌ها را گسترش دهد. درباره‌ی هریک از مفاهیم چند سطر بنویسد و آن‌گاه آن‌ها را منظم کند.

پ- درباره‌ی فرهنگ پانزده دقیقه سخن بگوید و آن‌ها را ضبط کند. آن‌گاه حاصل سخن را از نوار پیاده و بازنویسی کند و آن را به زبان نوشتار تبدیل نماید.

ت- با مطالعه و تحقیق در این باره، یادداشت‌هایی تهیه کند. سپس یادداشت‌ها را تنظیم کند و حاصل کار را به صورت یک مقاله به کلاس ارائه دهد.

۴) احمد با توجه به فرصت خود و ماهیت موضوع از دو راه‌حل «الف» و «ت» استفاده کرد.

۵) او برای این کار ابتدا چند سؤال طرح کرد:

- فرهنگ چیست؟

- عناصر تشکیل‌دهنده‌ی فرهنگ کدام‌اند؟

- ارتباط سواد با فرهنگ چیست؟

– برای حفظ فرهنگ چه باید کرد؟
– علل نابودی فرهنگ یک کشور چیست؟

– و ...

آن گاه برای هر سؤالی با روش تحقیق و استفاده از منابع، پاسخی کوتاه و مناسب تهیه کرد. پاسخ‌ها را منظم نمود و نوشته‌ی حاصل را یک بار برای پدرش خواند. در آخر هم آن‌را ویرایش و پاک‌نویس کرد.

۱۲– الگوی عمومی تدریس

الگوی عمومی تدریس در واقع نوعی طرح درس است و در مفهوم کلی، چارچوب معینی است که عناصر مهم تدریس در پیکره‌ی آن پیش‌بینی می‌شود.

روش‌های تدریس برحسب فعالیت یا عدم فعالیت دانش‌آموز به دو دسته‌ی فعال و غیرفعال تقسیم می‌شوند. در روش تدریس فعال، دانش‌آموز خود در فرایند آموزش شرکت می‌کند و محور اوست (دانش‌آموز محوری) ولی در روش غیرفعال، یا معلم پیوسته سخن می‌گوید و عمل می‌کند و دانش‌آموز ساکت و بی‌حرکت می‌ماند (معلم محوری) یا این که معلم و دانش‌آموز هر یک به کار خود می‌پردازند و در کار هم دخالت نمی‌کنند.

بدیهی است هرگونه پیشرفت آموزشی در گرو فعالیت و دخالت دانش‌آموز در امر یادگیری است. الگوی عمومی تدریس، مقدمه‌ی هر نوع فرایند آموزشی مطلوب به شمار می‌رود. این الگو که نخستین بار در سال ۱۹۶۱ به وسیله‌ی «رابرت گلیرز» معرفی شد، پنج مرحله دارد:

۱– تعیین هدف‌های آموزشی و رفتاری: در تعیین اهداف آموزشی (کلی، جزئی و رفتاری) به سه حیطه‌ی شناختی، نگرشی و مهارتی باید توجه نمود.

کتاب حاضر (راهنمای معلم) بر مبنای این توجه نوشته و تدوین شده است.

۲– تعیین پیش‌دانسته‌ها و ارزش‌یابی ورودی: معلم به منظور کسب اطمینان از آمادگی دانش‌آموز برای یادگیری درس، اطلاعات و تجارب قبلی (پیش‌سازمان‌دهنده‌ها) آنان را پیش‌بینی کرده و آن‌ها را به صورت رفتارها و عملکردهای کاملاً روشن و قابل مشاهده بیان می‌کند.

برای مثال، هنگام تدریس درس اول (قواعد ترکیب)، دانش‌آموز باید تعریف زبان، نظام، واج و ... را بداند.

پس از تعیین رفتارهای ورودی، لازم است توانایی و آمادگی دانش‌آموزان – که به شکل

رفتارهای ورودی مشخص شده است - از طریق ارزش‌یابی ورودی یا تشخیصی سنجیده شود. معلم برای تمام پیش‌دانسته‌ها سؤال‌هایی را آماده می‌سازد تا پیش از تدریس به دانش‌آموز ارائه کند. بازخورد حاصل از این ارزش‌یابی، او را آگاه می‌سازد که آیا دانش‌آموزان برای یادگیری درس جدید آمادگی دارند و آیا لازم است قبل از شروع درس تازه درباره‌ی پیش‌نیازهای ضروری، تمرینی انجام گیرد.

۳- تعیین روش‌ها و وسایل آموزشی: در این مرحله، باید برای تدریس هر درس از روش مناسب آن (سخنرانی توضیحی، ایفای نقش، پژوهش و تحقیق، تهیه‌ی گزارش، مصاحبه، پرسش و پاسخ و...) بهره‌گرفت و از وسایل آموزشی و کمک‌آموزشی موجود و مناسب استفاده کرد.

۴- سازمان‌دهی شرایط و فعالیت‌های آموزشی: معلم باید اطلاعات و امکانات لازم برای تدریس را از قبل پیش‌بینی و آماده کند. سپس تمام موارد را طوری کنار هم بچیند که کل تولید شده، معنادار و منسجم باشد (تهیه‌ی طرح درس).

نکته: در این کتاب (راهنمای معلم زبان فارسی ۳) طرح درس هر درس، به شکل بیان هدف‌های کلی و جزئی و منابع و مآخذ و چکیده‌ی مفاهیم در آغاز ارائه شده است.

۵- تعیین نظام ارزش‌یابی (مرحله‌ای - پایانی) و سنجش عملکرد تدریس: ارزش‌یابی بهترین راهنما برای ادامه دادن یا توقف تدریس است. سنجش موفقیت یا عدم آن از طریق ارزش‌یابی معلوم می‌شود.

ارزش‌یابی

یکی از مهم‌ترین پایه‌های فرایند آموزشی مطلوب، ارزش‌یابی است و انواعی دارد :

۱- ارزش‌یابی آغازین (ورودی)

نخستین ارزش‌یابی معلم که پیش از انجام فعالیت‌های آموزشی او به اجرا درمی‌آید، **سنجش آغازین** نام دارد. این گونه سنجش برای یافتن پاسخ برای دو پرسش زیر انجام می‌شود :

الف - آیا یادگیرندگان از پیش بر دانش‌ها و مهارت‌های پیش نیاز درس جدید، مسلط‌اند؟

ب - یادگیرندگان چه مقدار از هدف‌ها و محتوای درس تازه را از قبل آموخته‌اند؟ اگر پاسخ هر دو سؤال مثبت باشد به آموزش تازه می‌پردازیم و دانش‌آموزان را به سطح بالاتری ارتقا می‌دهیم. در غیر این صورت، برای افزایش آمادگی آن‌ها تمرین ارائه می‌کنیم.

۲- ارزش‌یابی تکوینی

بعد از پایان هر درس، یک آزمون دقیق و مختصر - که حاوی هدف‌های آموزشی آن دوره است - اجرا می‌شود تا میزان موفقیت یادگیرنده در رسیدن به اهداف آموزشی مشخص شود.

۳- ارزش‌یابی تشخیصی

این ارزش‌یابی گونه‌ای دیگر از ارزش‌یابی تکوینی است که در ضمن آموزش اجرا می‌شود. هدف این ارزش‌یابی تشخیص مشکلات یادگیری دانش‌آموزان در یک موضوع درسی است و می‌تواند به صورت طرح دو یا سه پرسش باشد.

۴- ارزش‌یابی تراکمی یا پایانی

این نوع ارزش‌یابی، تمامی آموخته‌های دانش‌آموزان را در طول یک دوره‌ی آموزشی (سال-ترم) ارزیابی می‌کند و صورتی گسترده و مفصل دارد.

برای اجرای ارزش‌یابی تکوینی و پایانی می‌توان از انواع آزمون‌ها بهره گرفت.

انواع آزمون‌های پیشرفت تحصیلی

الف - تشریحی

۱- آزمون‌های تشریحی (انشایی) یا باز پاسخ: در این گونه آزمون‌ها، آزمون‌شونده در پاسخ‌دادن به سؤال‌ها آزادی عمل دارد و می‌تواند پاسخ خود را هرطور که مایل باشد، بیرواند و سازمان دهد. (نوشتن یک زندگی‌نامه)

۲- آزمون‌های تشریحی محدود پاسخ: آزمون‌شونده در پاسخ‌گویی به سؤال‌ها آزادی کامل ندارد بلکه صورت سؤال او را ناگزیر می‌کند تا پاسخ خود را در چارچوب و شرایط خاص محدود نماید. در این آزمون‌ها، آزمون‌شونده از نظر مقدار پاسخ و زمان پاسخ‌گویی محدودیت دارد؛ مثال:

۱- درباره‌ی نقش زیبایی‌آفرینی زبان یک بند (پنج سطر) بنویسید.

ویژگی‌های سؤالات باز پاسخ (معیب و محاسن)

۱- اندازه‌گیری برخی هدف‌ها را به طور مستقیم فراهم می‌آورد و به کمک آن‌ها، هدف‌های سطوح بالا را به راحتی می‌توان اندازه گرفت. (کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزیابی، مقایسه و نقد)

۲- سهم حدس و گمان را در پیدا کردن پاسخ کاهش می‌دهد.

۳- نمره‌گذاری آن‌ها ذهنی است.

۴- آزمون‌شونده می‌تواند طفره برود و پاسخ سؤالی را به جای سؤال دیگر بنویسد.

۵- باعث اتلاف وقت آزمون‌شونده و تصحیح‌کننده می‌شود.

۶- زیبایی خط و سادگی و زیبایی بیان در نمره اثر دارد.

۷- تهیه‌ی آن‌ها آسان و از نظر زمان، تلاش و منابع انسانی بسیار اقتصادی است.

۸- دانش‌آموز می‌تواند آن‌چه را که می‌داند، با کلمات و جملات خود بنویسد. حتی در برخی

شرایط، پاسخ‌ها می‌تواند نظریات شخصی، احساسات و نگرش‌های دانش‌آموز را منعکس کند.

۹- پس از پایان امتحان، ارزش‌یاب می‌تواند معیارهای نمره‌گذاری را تا اندازه‌ای دستکاری

کند و بدین وسیله ضعف سؤال‌ها را جبران یا سؤالات مختلف را هم وزن نماید.

۱۰- بررسی آماری نتایج بسیار دشوار است. تحلیل سؤالات نیز مسائل خاصی را مطرح

می‌کند.

شرایط استفاده از آزمون‌های باز پاسخ

۱- کم بودن تعداد دانش‌آموزان و عدم امکان استفاده‌ی دوباره از آزمون

۲- مهارت معلم در نمره‌گذاری نوشته‌ها، جمله‌بندی‌ها و توانایی‌هایی از این نوع

- ۳- آمادگی معلم برای تصحیح اوراق انشایی و عدم آمادگی او برای نوشتن سؤالات بسته پاسخ
- ۴- وجود زمان بیش تر برای تصحیح اوراق و زمان کم تر برای نوشتن سؤالات عینی
- ۵- مطرح بودن هدف‌هایی که تنها به وسیله‌ی آزمون‌های باز پاسخ قابل اندازه‌گیری‌اند.

توصیه‌هایی برای تهیه‌ی آزمون‌های باز پاسخ

- ۱- از طرح سؤالاتی که روی نظرها و احساسات شخصی تأکید می‌کنند یا نکته‌های بسیار متفاوتی را دربر می‌گیرند، خودداری شود.
- ۲- سؤالاتی که پاسخ‌های خیلی طولانی ایجاد نمی‌کنند، ترجیح داده شوند.
- ۳- از اجازتهای انتخاب دادن بین سؤال‌های مختلف اجتناب شود؛ بدین صورت که نباید از دانش‌آموزان خواست که مثلاً از ده سؤال داده شده تنها به شش سؤال پاسخ دهند.
- ۴- سؤالات باید آن قدر دقیق طرح شوند که تصحیح‌کننده بتواند تفاوت پاسخ‌ها را تشخیص دهد.
- ۵- باید مطمئن شد که سؤال از هر نوع تفسیر غلط و حاشیه رفتن جلوگیری می‌کند.
- ۶- برای استفاده‌ی دیگر تصحیح‌کنندگان، جهت حصول هماهنگی در ارزش‌یابی، کلید تهیه شود (معلوم بودن مرز صحیح و غلط در پاسخ‌ها).
- ۷- برای یافتن پاسخ و نوشتن آن، زمان کافی در نظر گرفته شود.
- ۸- برای جلوگیری از تفسیرهای مختلف، سؤال انشایی باید با دقت و وضوح نوشته شود.
- ۹- سؤال انشایی باید مطلب مهمی را دربرگیرد.
- ب- آزمون‌های کوتاه پاسخ: آزمون‌های کوتاه پاسخ عبارت‌اند از مجموعه‌ای از سؤال‌های مختصر که غالباً برای اندازه‌گیری هدف‌های شناختی سطوح پایین به ویژه دانش، مفیدند. از این آزمون‌ها گاهی برای هدف‌های سطوح بالا نیز استفاده می‌شود.
- سؤال‌های کوتاه پاسخ از آزمون‌شونده می‌خواهند تا کلمه، عبارت یا جمله‌ای را در پاسخ به یک سؤال یا تکمیل آن بنویسد.

انواع آزمون‌های کوتاه پاسخ

- ۱- نوع پرسشی؛ مثال: فعل گذرا به مفعول را چگونه می‌توان به گذرای سببی تبدیل کرد؟
- ۲- نوع کامل کردنی؛ مثال: اصلی‌ترین وظیفه‌ی زبان... است.
- ۳- نوع تشخیصی یا تداعی؛ مثال: در برابر هر الگوی ساختمان واژه‌ی مشتق، مثال مناسب آن را بنویسید.

قواعد نوشتن سؤالات کوتاه پاسخ

- ۱- اطمینان داشته باشیم آن چه از دانش آموز می‌خواهیم مهم است.
- ۲- جمله‌ها را مستقیماً از متن کتاب بیرون نکشیم.
- ۳- اگر سؤال از نوع تکمیل کردنی است، تنها یک جای خالی داشته باشد.
- ۴- جای خالی در آخر جمله و پاسخ نیز تنها یک کلمه یا یک جمله باشد.
- ۵- مطمئن باشیم که سؤال تنها یک پاسخ را ایجاب می‌کند.
- ۶- جمله‌بندی سؤال نباید پاسخ آن را القا کند.

مزایای آزمون‌های کوتاه پاسخ

- ۱- اجرای آن‌ها آسان است.
- ۲- ثقل را کاهش می‌دهد.
- ۳- نسبت به آزمون‌های عینی (چندگزینه‌ای، صحیح - غلط و جور کردنی) اطلاعات تشخیصی بیشتری را در اختیار معلمان می‌گذارد.
- پ- آزمون بسته پاسخ یا عینی (چندگزینه‌ای): آزمونی است که در آن هم سؤال‌ها و هم پاسخ‌ها در اختیار آزمون‌شونده قرار می‌گیرد. این نوع آزمون برای سنجش تحقق مراحل پایین شناخت (دانش، فهم) مناسب است.

مزایای سؤال‌های بسته پاسخ یا عینی (تستی)

- ۱- نمره‌گذاری آن‌ها کاملاً عینی و مستقل از نظر شخصی تصحیح‌کننده است.
- ۲- وقت معلم و شاگرد اتلاف نمی‌شود.
- ۳- دانش آموز نمی‌تواند طفره برود و پاسخی را به جای پاسخ دیگر بنویسد.
- ۴- عواملی مانند زیبایی خط و سادگی بیان وارد عمل نمی‌شوند.
- ۵- نمونه‌های زیادی از رفتارها را وارد عمل می‌کند؛ زیرا در یک ساعت می‌توان به ۶۰ سؤال و شاید هم بیشتر پاسخ داد.
- ۶- به دشواری تهیه می‌شوند و نوشتن آن‌ها به تخصص، و شاید هم قریحه، نیاز دارد^۱.

۱- در نگارش این بخش، از کتاب «روش‌های اندازه‌گیری و ارزش‌یابی آموزشی»، تألیف دکتر علی‌اکبر سیف، انتشارات آگاه، استفاده شده است.

شرایط استفاده از آزمون‌های بسته پاسخ

- ۱- زیاد بودن تعداد دانش‌آموزان یا امکان استفاده‌ی دوباره از آزمون
- ۲- نیاز به اخذ نتایج معتبر در زمان کوتاه
- ۳- داشتن وقت کافی برای تهیه‌ی سوالات عینی و نیاز به اعلام نتایج در زمان نسبتاً کوتاه
- ۴- مطرح بودن هدف‌هایی که تنها به وسیله‌ی آزمون‌های عینی قابل اندازه‌گیری‌اند.

آزمون‌های صحیح - غلط

۱- نوع صحیح - غلط

در این نوع سؤال یک جمله‌ی خبری در اختیار آزمون‌شونده می‌گذارند تا او درستی یا نادرستی آن را تشخیص دهد؛ مثال:

— گاهی تغییر جای تکیه در واژه، معنای آن را عوض می‌کند. صحیح غلط

۲- نوع بله - نه

یک جمله‌ی پرسشی به آزمون‌شونده داده می‌شود و او باید جواب بله - نه را مشخص کند.
مثال:

— آیا می‌توان جمله‌های عادی زبان را به جمله‌های بلاغی تبدیل کرد؟ بله نه

— آیا می‌توان فعل ناگذرا را گذرا ساخت؟ بله نه

۳- نوع اصلاحی

در این نوع سؤال، به آزمون‌شونده جمله‌ای داده می‌شود که در آن غلطی وجود دارد و او باید شکل درست آن را بنویسد.

مثال:

— در بهبوهه‌ی مشکلات باید قدرت و استحکام روانی خود را نشان داد.