

### تبیین رویکرد برنامه

#### الف — شرحی بر رویکرد برنامه

کتاب‌های زبان فارسی دوره‌ی متوسطه به منظور آشنا ساختن دانش‌آموزان 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، آسان سازد به همین جهت، مؤلفان کوشیده‌اند همراه با توضیح مشکلات هر بخش (زبان‌شناسی، دستور زبان، املا و نگارش) و 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.

#### ضرورت‌ها

برای دستیابی به نتایج مفید آموزشی و تحقق هدف‌های کلی و جزئی درس زبان فارسی 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 دانش‌آموز.

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

— اتخاذ روش‌ها و کاربرد الگوهای مناسب علمی برای تدریس جهت رسیدن به هدف‌های موردنظر.

— تأکید بر کاربردی بودن محتوا و طرح تمرین‌ها و خودآزمایی‌های فعال برای عملی و عمیق‌تر شدن جنبه‌های آموزشی برنامه (دانش‌آموز 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 موردنظر 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.<sup>۱</sup>

از هدف‌های آموزشی طبقه‌بندی‌های متعددی به عمل آمده است.<sup>۲</sup> 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 خاصی 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 حیظه‌ی 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 سر و کار 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 – حیظه‌ی شناختی (دانش)

«بلوم» حیظه‌ی شناختی را به شش مرحله تقسیم می‌کند که هر مرحله مقدمه‌ای است برای تحقق مرحله‌ی بعد. ضمن نام بردن از هر مرحله و ارائه‌ی توضیح مختصری درباره‌ی آن، برای هر یک

۱- اهداف کلی برنامه در سه حیظه‌ی: 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، چاپ ششم، سال ۱۳۷۱، فصل پنجم، صص ۹۷-۱۲۶.

مثالی از زبان فارسی 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 ویژگی‌های فعل

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

– توانایی بیان ویژگی‌های نگارش 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 خاصّ عینی؛ مثال :

– توانایی استفاده از گروه قیدی در یک نوشته.

– توانایی پدید آوردن یک جمله‌ی توصیفی.

**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 گروه اسمی از دیگر گروه‌ها.

– توانایی تشخیص ویژگی‌های توصیف در یک نوشته‌ی توصیفی

**ث – ترکیب (Synthesis):**

– پهلوی هم گذاشتن عناصر و اجزای لازم برای ایجاد یک پیکره و تولید طرح یا ساختی که قبلاً بدین شکل وجود نداشته است؛ مثال :

– توانایی نگارش یک مقاله به روش مقایسه.

– توانایی خلاصه‌نویسی یک داستان.

– توانایی تولید یک نوشته‌ی توصیفی درباره‌ی پدیده‌های مشخص.

**ج – ارزش‌گذاری یا ارزیابی (Evaluation):** داوری درباره‌ی ارزش مطالب و موضوعات برای مقاصد معین؛ مثال :

– توانایی داوری در باره‌ی دو نوع نگارش (علمی و ادبی) و ارزش‌گذاری آن‌ها (با توجه به مطالب درس یا کتاب ادبیات)

– توانایی تبیین اشکالات نگارشی هم کلاس‌های خود (با توجه به آموخته‌های ویرایشی)

## ۲- حیطه‌ی 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 آن دو 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 خاطره.

– مشارکت در پاسخ دادن به فعالیت‌ها و خودآزمایی‌های هر درس

– پذیرش مسئولیت تهیه‌ی چند کتاب در زمینه‌ی خاطره‌نویسی.

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 توصیفی

– 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 رفتارش

نشان‌دهنده‌ی شخصیت، جهان‌بینی و نگرش مخصوص اوست؛ مثال:

– داشتن نگرش مثبت نسبت به حفظ و گسترش زبان و ادبیات فارسی

## ۳- حیطه‌ی 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 مرحله‌ای از حرکات هماهنگ که معمولاً مستلزم

همکاری چشم یا گوش با سایر اعضای بدن است؛ مثال:

– یادداشت برداری از سخنان معلم یا دانش‌آموزان دیگر.

پ – رفتارهای ارتباطی غیر کلامی: انتقال پیام به گیرندگان، بدون استفاده از جمله یا

واژه؛ این رفتارها اغلب در سخنرانی، نمایش و سایر فعالیت‌های هنری – اجتماعی، دیده می‌شوند؛

مثال:

– اجرای یک پاتومیم (نمایش بدون کلام)

– بیان مقصود با 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 درباره‌ی پدیده‌ی زبان

مهارت‌های زبانی، یعنی: گوش دادن، گفتن، خواندن و نوشتن به این حیظه (روانی – حرکتی)

مربوط می‌شوند.

با توجه به طبقه‌بندی یاد شده، می‌توان اهداف آموزشی کتاب زبان فارسی (۱) را در سه حیظه

به ترتیب زیر بیان نمود.

### الف – حیظه‌ی شناختی (دانش)

انتظار می‌رود دانش‌آموزان با مطالعه‌ی کتاب زبان فارسی (۱) با مسائل و موضوعات زیر آشنا

شوند.

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

۲ – شکل‌های زبان و نقش آن در زندگی به‌عنوان مهم‌ترین عامل ارتباطی، فکری و فرهنگی

(زبان‌شناسی).

۳ – معنا شناسی و روابط معنایی واژگان (زبان‌شناسی)

- ۴- ساختار صرفی (کلمات) و نحوی (جمله‌ها) زبان فارسی معیار (دستور)
- ۵- شیوه‌های نگارش: علمی، ادبی و توصیف، مقایسه و...
- ۶- شیوه‌ها و قواعد درست خواندن و درست نوشتن (نگارش و املا).

## ب- حیطه‌ی عاطفی (نگرش)

انتظار می‌رود دانش آموزان همراه با یادگیری مطالب، به موضوعات زیر علاقه‌مند شوند 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 دانش‌آموزان 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 به‌کارگیری قواعد املائی و نگارشی
- ۴- تشخیص و به‌کارگیری قواعد دستوری (تاریخی و امروزی) در متون مختلف
- ۵- به‌کارگیری شیوه‌های پرورش معانی: مقایسه، توصیف و خلاقیت در آفرینش‌های زبانی و

ادبی

- ۶- استفاده از زبان فارسی معیار در کنار زبان محلی
- ۷- استفاده‌ی درست از هنجارهای نگارشی، ویرایشی و نامه‌نگاری
- ۸- ساده‌نویسی و خلاصه‌نویسی آثار ادبی گذشته به زبان فارسی معیار امروز.

## محتوا

## الف - اصول حاکم بر انتخاب محتوا

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

اصول و معیارهای انتخاب محتوای کتاب معلم زبان فارسی (۱):

- 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 دانش‌آموز (در طرح فعالیت‌ها و خودآزمایی‌های نمونه)

## ب - اصول سازمان دهی محتوای کتاب معلم و تبیین ساختار آن

- ۱- تمرین‌ها و فعالیت‌های پیش‌بینی شده در آن، دربرگیرنده‌ی اهداف آموزشی در سه حیطه‌ی دانش، نگرش و مهارت است.
- ۲- محتوای تنظیم شده با ساختار و ماهیت ماده‌ی درسی زبان فارسی (۱) هماهنگ است. در تمام تمرین‌ها و نمونه‌ها از زبان فارسی معیار استفاده شده است.
- ۳- در نگارش فصل‌ها و مطالب از رسم الخطّ واحد پیروی شده است.
- ۴- چکیده‌ی مفاهیم اصلی هر درس، با عنوان «مفاهیم و نکات اساسی» در آغاز آن آمده است.
- ۵- هدف‌های کلی و جزئی هر درس در ابتدا بیان شده است.

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



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).  
۶- 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، درهم تنیدگی موادّ درسی املا، نگارش، دستور و زبان‌شناسی به‌عنوان یک شیوه‌ی طراحی برنامه‌ی درسی و در سطح خرد، گفت‌وگوی کلاسی روشی است که برای تحقق اهداف تدریس درس زبان فارسی (۱) مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۷- خودآزمایی‌ها و فعالیت‌های نمونه با توجه به حیطه‌های شناختی (در مراحل شش‌گانه‌ی آن) نگرشی و مهارتی، برای عمیق‌تر شدن عمل یادگیری از یک‌سو و ارزش‌یابی میزان تحقق هدف‌ها از سوی دیگر طراحی و در کتاب گنجانده شده‌اند.  
ارزش‌یابی، مجموعه فعالیت‌هایی است که برنامه‌ریزان و معلمان را از نتیجه‌ی عملکرد برنامه‌آگاه 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 به‌شمار 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 به‌صورت 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 (گوش دادن، گفتن، خواندن، نوشتن) 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 به‌کارگیری 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 به‌گونه‌ای 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 استعدادها و فردی که در یک جامعه‌ی آزاد حائز اهمیت اساسی است. آزادسازی و به‌کمال رساندن نیروهای درونی دانش‌آموزان، هدف محوری آموزش و پرورش است و اعتدالی شناخت فرد از خود بزرگ‌ترین جلوه‌ی آن به‌شمار می‌آید.

اکنون به معرفی و توضیح چند الگوی تدریس می‌پردازیم و امیدواریم که برای همکاران ارجمند سودمند باشد.<sup>۱</sup>

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 شماره 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، لیت ل. گیچ - دیویدیسی. لاینز، ترجمه‌ی غلامرضا خوی‌نژاد، جواد طهوریان، حسین لطف‌آبادی، محمدتقی منشی‌طوسی، محمدحسین نظری‌نژاد، نشر باژ، چاپ اول، ۱۳۷۴.

## ۱- الگوی همیاری

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

تقسیم کردن دانش‌آموزان به گروه‌های پنج‌یانش 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 می‌کند. 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 بی‌هممه را داشته باشد. شوخی‌ها و خنده‌های گاه‌گاهی، چاشنی طراوت کلاس است.

برای تدریس درس اول کتاب زبان فارسی (۱) «زبان» معلم باید با جمله‌ها و واژه‌ها و گروه‌های اسمی و سؤالاتی درباره‌ی تعریف و چگونگی ساخت و کاربرد زبان وارد کلاس شود؛ سؤال‌ها را بین گروه‌های پنج‌نفری دانش‌آموزان (در کلاس چهل نفری، هشت گروه) توزیع کند و از آن‌ها بخواهد تا با بحث درباره‌ی آن‌ها به پاسخ‌های درست برسند.

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 پیش سازمان‌دهنده

اساس نظری الگوی پیش سازمان‌دهنده را نظریه‌ی معنی‌دار «آزوبل» تشکیل می‌دهد. در این الگو، ساخت شناختی و تغییراتی که در اثر یادگیری در آن صورت می‌گیرد، زیربنای اصلی یادگیری به‌شمار می‌رود. منظور از ساخت شناختی، 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 باشد، یادگیری معنی‌دار نخواهد بود و در ذهن دانش‌آموز جای نخواهد گرفت. الگوی پیش سازمان‌دهنده برای تقویت، تثبیت و تعمیق ساخت‌های شناختی دانش‌آموزان تدوین شده است. قبل از این که مطالب جدید عرضه گردد، باید برپایداری و روشنی اطلاعات قبلی افزوده شود. هر یک از رشته‌های علمی ساختاری از مفاهیم دارد. این مفاهیم به‌صورت سلسله مراتب، 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. با این روش، از کل به جزء یا از مفاهیم به مصداق‌ها می‌رسند (قیاس).



ساخت شناختی فرد از زبان فارسی

وقتی مطالب درس تازه، وارد ساخت شناختی 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 (۱) به سازمان‌دهی اطلاعات بپردازد تا از پراکندگی اطلاعات ورودی به ذهن دانش‌آموز جلوگیری شود.

### اصول اساسی الگوی پیش‌سازمان‌دهنده

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

۲- استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها؛ تدریس مطالب از کلی به جزئی و از انتزاعی به عینی. استفاده از آموخته‌های پیشین دانش‌آموز به‌عنوان مقدمه و پیوند آن با مطالب جدید. 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 حساب شده 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 پیش‌سازمان‌دهنده‌ها؛ دو نوع پیش‌سازمان‌دهنده وجود دارد:

الف - توضیحی که بر عدم آگاهی قبلی دانش‌آموز مبتنی است؛ مثلاً دانش‌آموز درباره‌ی شکل‌های زبان 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 علمی و زبان ادبی یا نقش‌های ارتباطی و

ادبی زبان فارسی.

تدریس با الگوی پیش سازمان دهنده، سه مرحله دارد :

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

پیش سازمان دهنده‌ی 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 شکل‌های زبان یا صفت اشاره یا مقایسه‌ی زبان علمی و ادبی، 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 نشان دادن 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 «پیش سازمان دهنده» 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 بگوید 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 به‌وجود 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	-
فرزند	-
قلم	-
نمکدان	+
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 □ پرنده □ ستارگان □ مداد □ دفتر □  
خط‌کش □ قلم‌تراش □ باهتر □ گویش □

(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 بی‌معنا و وابسته ساخته می‌شوند.
- 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 دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان اطمینان یافت، می‌تواند به نام‌گذاری مفهوم یا مفاهیم جدید بپردازد؛ مثلاً بگوید: «آن‌چه امروز درباره‌ی آن گفت‌وگو 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، دانش‌آموز قادر است مفهوم موردنظر را در آن بیابد یا چند نمونه با مفهوم مشترک را از نمونه‌های دیگر بازشناسد.

۷- در پایان باید یادگیری مفهوم تازه، ارزش‌یابی شود. برای تشخیص ساختمان واژه‌های ساده از واژه‌های مشتق، باید پرسش‌هایی در قالب ارأئه‌ی چند نمونه طرح شود تا دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان تعریف آن را بیاموزند بلکه ضرورت دارد فهم خود را در قالب ارأئه‌ی نمونه‌های دیگر یا 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>— دانش‌آموزان نحوه‌ی تفکر خود را توضیح می‌دهند.</p> <p>— دانش‌آموزان درباره‌ی نحوه‌ی کشف مفهوم تازه بحث می‌کنند.</p> <p>— دانش‌آموزان درباره‌ی ویژگی‌های مفهوم گفت‌وگو می‌کنند.</p> <p>— دانش‌آموزان درباره‌ی نوع و تعداد فرضیه‌ها بحث می‌کنند.</p>	<p>دانش‌آموزان مثال‌ها و نمونه‌ها را بدون طرح نام مفهوم با عنوان «بلی و خیر» تشخیص و تمیز می‌دهند.</p> <p>— معلم براساس ویژگی‌های مفهوم تازه، فرضیه‌ها را تأیید، مفهوم را نام‌گذاری و تعاریف لازم را بیان می‌کند.</p> <p>— دانش‌آموزان مثال‌های دیگری را بیان می‌کنند.</p>	<p>— معلم نمونه‌ها و مثال‌هایی برای مفهوم تازه ارائه می‌دهد.</p> <p>— دانش‌آموزان به مقایسه‌ی ویژگی‌ها و خواص در نمونه‌های مثبت و منفی می‌پردازند.</p> <p>— دانش‌آموزان فرضیه‌هایی درباره‌ی مفهوم تازه طرح می‌کنند.</p> <p>— دانش‌آموزان براساس ویژگی‌ها و خواص به بیان قواعد یا تعاریف می‌پردازند.</p>



#### ۴- الگوی تفکر استقرایی

این الگو را دانشمندی به نام «هیلداتابا» پروارنده است. برطبق 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 موردنظر آگاهی و اطمینان یابد. الگوی تفکر استقرایی با الگوی دریافت مفهوم شباهت‌هایی دارد. اکنون با این الگو به تدریس درس گروه اسمی، ساخت اسم زبان فارسی (۱) می‌پردازیم. پرسش‌ها (با توجه به پیش‌سازمان دهنده‌ها):

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

«خورشید با شاخه‌های بید مجنون احوال‌پرسی کرد. بعد روی کدوها خستگی درکرد و برای ثواب، به درخت‌های لخت سرکشیده، صبح‌به‌خیر گفت. مژده‌شان داد که به‌زودی 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، 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، صبح‌به‌خیر، مژده، رخت سبز عیدشان، درخت‌ها، سر، حمام، لبخند، غمتان، آسمان، بغضش.

□ 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.

گروه سوم: صبح‌به‌خیر.

□ 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، لبخند.

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

پاسخ

– بعضی از آن‌ها یک تکواژ معنادار و یک تکوار 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 یک‌وند اشتقاقی ترکیب یافته‌اند، اسم مشتق‌اند :  
خستگی .

توضیح معلّم: هرگاه هسته از یک تکواژ معنادار و یک‌وند صرفی ساخته شده باشد، دیگر اسم مشتق به‌شمار نمی‌رود بلکه هم‌چنان به‌عنوان اسم ساده مطرح می‌شود؛ زیرا وندهای تصریفی جزء هسته نشده‌اند. پس اسم‌ها (و صفت‌ها نیز) دو نوع‌اند :

الف – اسم ساده

ب – اسم غیر ساده

اسم‌های غیر ساده سه دسته‌اند :

الف – مشتق

ب – مرکّب

پ – مشتق – مرکّب (البته این نوع در سال دوم و سوم آموزش داده می‌شود).

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

□ اکنون فهرستی از اسم‌های مشتق و مرکّب تهیه کنید و به نقش و اهمیّت وندها در واژه‌سازی

توجه 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 متعدّد 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 به‌نام‌گذاری و ارائه‌ی مستقیم اصول و قواعد پردازد (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 به‌وسیله‌ی 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 به‌صورتی 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 هر یک از گروه‌های کار، موضوعی را واگذار نماید تا انجام دهند و در پایان وقت، گروه‌ها نتایج کار خود را به‌وسیله‌ی 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 به‌نظرشان 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 می‌هد. 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 آن‌جا خود را به‌زور روی تپه ننگه می‌داشت. باران سر و روی آن را شسته بود. (نوشته‌ی ادبی)

سپس ویژگی‌های هر یک را برمی‌شماریم و با هم مقایسه می‌کنیم.

– در نوشته‌ی اول، کلمات هر یک 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 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 به‌هدر رفتن وقت کلاس جلوگیری کند. هم‌چنین 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 راه‌حل برای آن‌ها، ۵- مهارت گوش دادن 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 کرد.

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 به‌طور 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 رنگار 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، با یک یا چند تمرین دانش‌آموز را به تکرار و کاربرد این مهارت‌ها وادار می‌سازد؛ برای مثال، پس از آموزش علائم سجاوندی و کاربردهای هر یک 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 به‌طور 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 برگه‌دان 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 پنج‌نفره‌ی 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 راه حل‌های ممکن

۴- انتخاب بهترین راه حل

۵- اجرای راه حل 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 انشا و آموخته‌های قبلی چند راه حل ممکن را در نظر گرفت:

الف - ابتدا سؤالاتی را طرح کند و آن‌گاه به هریک به‌طور 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 نوشتار تبدیل نماید.

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

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

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

- فرهنگ چیست؟



- عناصر تشکیل دهنده ی فرهنگ کدام اند؟
- ارتباط سواد با فرهنگ چیست؟
- برای حفظ فرهنگ چه باید کرد؟
- علل شکوفایی 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 یک‌بار برای پدرش خواند. در آخر هم آن را 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 بی‌وسسته 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 گروه فعالیت و دخالت دانش‌آموز در امر یادگیری است. الگوی عمومی تدریس، مقدمه‌ی هر نوع فرایند آموزشی مطلوب به‌شمار می‌رود.

این الگو را که نخستین بار در سال ۱۹۶۱ «رابرت گلایزر» معرفی کرد، 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 به‌منظور کسب اطمینان از آمادگی دانش‌آموز برای یادگیری درس، اطلاعات و تجارب قبلی (پیش‌سازمان دهنده‌ها) آنان را پیش‌بینی کرده و آن‌ها را به‌صورت رفتارها و عملکردهای کاملاً روشن و قابل مشاهده بیان می‌کند.

برای مثال، هنگام تدریس درس اول (زبان)، دانش‌آموز باید تعریف زبان، نظام 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 کمک آموزشی 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 ۱) 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. این‌گونه سنجش برای یافتن پاسخ برای دو پرسش زیر انجام می‌شود :

الف - آیا یادگیرندگان از پیش بر دانش‌ها و مهارت‌های پیش‌نیاز 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 پاسخ دادن به سؤال‌ها آزادی عمل دارد و می‌تواند پاسخ خود را هرطور که مایل باشد، پیروراند 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: - درباره‌ی نقش توصیف در نگارش، یک بند (پنج سطر) بنویسید.

### ویژگی‌های سؤالات باز پاسخ (معایب و محاسن)

۱- اندازه‌گیری برخی هدف‌ها را به‌طور مستقیم فراهم می‌آورد و به کمک آن‌ها، هدف‌های سطوح بالا را به‌راحتی 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 حاشیه‌پردازی کند و پاسخ سؤال را به‌جای 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 بدین‌وسیله ضعف سؤال‌ها را جبران یا سؤالات مختلف را هم سطح 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 بیشتر برای تصحیح اوراق و زمان کمتر برای نوشتن سؤالات عینی.
- ۵- مطرح بودن هدف‌هایی که تنها به وسیله‌ی آزمون‌های باز پاسخ قابل اندازه‌گیری است.
- توصیه‌هایی برای تهیه‌ی آزمون‌های باز پاسخ
- ۱- اجتناب از طرح سؤالاتی که روی نظرها و احساسات شخصی تأکید می‌کنند یا نکته‌های بسیار متفاوتی را شامل می‌شوند؛ تا بتوان یک پاسخ واقعاً درست برای آن‌ها در نظر گرفت.
  - ۲- ترجیح سؤالاتی که پاسخ‌های خیلی طولانی ایجاب نمی‌کنند.
  - ۳- اجتناب از اجازه‌ی انتخاب دادن بین سؤال‌های مختلف. 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 تا تصحیح‌کننده بتواند تفاوت‌های پاسخ‌ها را تشخیص دهد.

- ۵- باید مطمئن شد که سؤال از هر نوع تفسیر غلط و حاشیه رفتن جلوگیری می‌کند.
  - ۶- تهیه‌ی کلید برای استفاده‌ی دیگر تصحیح‌کنندگان جهت حصول هماهنگی در ارزش‌یابی.
- (معلوم بودن مرز صحیح و غلط در پاسخ‌ها)
- ۷- دادن زمان کافی برای یافتن پاسخ و نوشتن آن.
  - ۸- سؤال انشایی باید با دقت و وضوح نوشته شود تا به صورت‌های مختلف تفسیر نشود.
  - 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، مفید هستند. برخی اوقات برای سطوح بالا نیز استفاده می‌شوند.

سؤال‌های کوتاه پاسخ از آزمون شونده می‌خواهند تا کلمه، عبارت یا جمله‌ای را در پاسخ به یک سؤال یا تکمیل آن بنویسد.

### انواع آزمون‌های کوتاه پاسخ

- ۱- پرسشی؛ مثال: فعل گذرا به مفعول را چگونه می‌توان به گذرای سببی تبدیل کرد؟
- ۲- کامل کردنی؛ مثال: اصلی‌ترین وظیفه‌ی زبان... است.
- ۳- 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 می خواهیم 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 می کند.
- ۶- جمله بندی سؤال نباید پاسخ آن را القا کند.

## مزایای آزمون‌های کوتاه پاسخ

- ۱- اجرای آن‌ها آسان است.
- ۲- تقلب را کاهش می دهد.
- ۳- نسبت به آزمون‌های عینی (چند گزینه‌ای، صحیح - غلط و جور کردنی) اطلاعات تشخیصی بیشتری را در اختیار معلمان می گذارد.
- پ- آزمون بسته پاسخ یا عینی (چند گزینه‌ای): آزمونی است که در آن هم سؤال‌ها و هم پاسخ‌ها در اختیار آزمون شونده قرار می گیرد. این نوع آزمون برای سنجش تحقق مراحل پایین شناخت (دانش، فهم) مناسب است.

## مزایای سؤال‌های بسته پاسخ یا عینی (تستی)

- ۱- نمره گذاری آن‌ها کاملاً عینی و مستقل از نظر شخصی تصحیح کننده است.
- ۲- وقت معلم و شاگرد اتلاف نمی شود.
- ۳- دانش آموز نمی تواند حاشیه پردازی کند و پاسخی را به جای پاسخ دیگر بنویسد.
- ۴- عواملی مانند زیبایی خط و سادگی بیان وارد عمل نمی شوند.
- ۵- نمونه‌های زیادی از رفتارها را وارد عمل می کند؛ زیرا در یک ساعت می توان به ۶۰ سؤال و شاید هم بیشتر پاسخ داد.
- ۶- به دشواری تهیه می شوند و نوشتن آن‌ها به تخصص، و شاید هم قریحه، نیاز دارد<sup>۱</sup>.

---

۱- در نگارش این بخش، از کتاب «روش‌های اندازه گیری و ارزش یابی آموزشی»، تألیف دکتر علی اکبر 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 سؤالات عینی و نیاز به اعلام نتایج در زمان نسبتاً کوتاه
- ۴- مطرح بودن هدف‌هایی که تنها با 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:  
- تغییر واج 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 فعل ناگذر 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.