



The price of knowledge is to be shared
Imam Ali

نامه بالندگی

نشریه داخلی دانشگاه فرهنگیان
• شماره اول • فروردین ۱۳۹۷



ادبیات فارسی آموزش

مقایسه دو شیوه آموزش
مهارت نوشتاری/خوانداری در زبان
فارسی
۵ حسن بشیرنژاد

دستور زبان فارسی؛ تنگناها،
دشواری‌ها و چالش‌ها
محمد پاکنهاد
۳

از انشای تقلیدی تا نگارش
خلاقانه
۹ مصطفی ملک‌پائین

مروری بر جایگزینی کتاب
نگارش به جای کتاب زبان فارسی
در متوسطه دوم
۸ شهریار شادی‌گو

سیر برنامه‌ریزی دروس رشته
زبان و ادبیات فارسی
محمدعلی نوری‌خوش‌رودباری
۱۲

یک روش
پیشنهادی برای جمع‌بندی
دستور زبان فارسی
۱۱ سمانه جعفری

معرفی مجله علمی و
تخصصی پژوهش‌های آموزش زبان و
ادبیات فارسی
فاطمه جعفری کمانگر
۱۶

مصاحبه با جمعی از
دانشجو معلمان رشته آموزش
زبان و ادبیات فارسی
۱۴ سمانه جعفری



یادداشت آغازین

انتشار نامه بالندگی با تاکید بر دانش آموزش محتوایی

توسعه حرفه ای اعضای هیات علمی و غیر هیات علمی دانشگاه فرهنگیان نخستین هدف استراتژیک مدیریت بالندگی حرفه ای منابع انسانی است. مدیریت بالندگی حرفه ای منابع انسانی دانشگاه فرهنگیان برای تحقق این هدف راهبردی، راهکارهای متعددی دارد. یکی از این بسترهای مهم و با ارزش انتشار نامه بالندگی است که یک مجله دیجیتالی محسوب می شود، اولین بار انتشار این مجله علمی در سال ۱۳۹۶ طی دوازده شماره و با برخورداری از یک هیات علمی و تحریریه متخصص و علاقمند، اتفاق افتاد و اینک با برخورداری از تجربه ۱۲ شماره انتشار نامه مذکور که به موضوعات بسیار متنوع و متعدد همچون توسعه حرفه ای مدرسان و مربیگری، تکنولوژی آموزشی، بارویکرد توسعه حرفه ای، پژوهش و تحقیق و توانمند سازی اعضای هیات علمی در pck، توانمند سازی پژوهی، شایستگی و فرا شایستگی اساتید دانشگاه و... پرداخته شده بود، با نگرشی جدید به ویژه در حوزه فراشناخت و با برخورداری از تیم های متخصص و حرفه ای شاغل به خدمت در دانشگاه فرهنگیان و سایر دانشگاه های برتر کشور تلاش می کند تا این بخش از رسالت خود را به نحو احسن اجرا و اوراقی ارزشمند در حوزه تولید علم را خلق و به اعضای آگاه و دلسوز دانشگاه فرهنگیان هدیه نماید. جستجوی آخرین یافته های داخلی و خارجی علمی مصاحبه با سرآمدان و بهترین های هر حوزه تخصصی، معرفی منابع معتبر، اطلاع رسانی از آخرین همایش ها، سمینارها و کنفرانس های مرتبط با عنوان نامه تخصصی خاص، درج تجارب معلمان و استادان نام آور کشور، از جمله محتوای هر شماره از این نامه است. عناوین مصوب برای ۱۲ شماره قابل انتشار در سال ۱۳۹۷ عبارتند از: آموزش شیمی، ادبیات فارسی، آموزش تربیت بدنی، فیزیک، تاریخ، جغرافیا و ریاضی که امیدوار است تلاش کارکنان محترم مدیریت بالندگی حرفه ای منابع انسانی مستقر در معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان و سردبیران محترم و اعضای هیات تحریریه هر شماره مورد توجه خوانندگان محترم واقع گردد، خاطر نشان می سازد همانند سال ۱۳۹۶ پس از انتشار آخرین شماره از مجله مذکور، آموزش های مجازی مرتبط با محتوای مطالب مندرج در هر شماره برگزار و به افرادی که حد نصاب نمره لازم را کسب نمایند، گواهینامه یادگیری تعلق خواهد گرفت. اینجانب وظیفه خود می داند ضمن تقدیر از همه دست اندرکاران تهیه، تدوین و انتشار نامه بالندگی تخصصی مذکور از جمله سردبیران محترم و اعضای هیات تحریریه هر شماره و اختصاصا از تلاش های سرکار خانم فاطمه مقاره زاده مدیر محترم بالندگی حرفه ای منابع انسانی و همکاران محترم ایشان سرکار خانم دکتر روح انگیز کریمی و جناب آقای دکتر حاتم فرجی ده سرخی برای تولید این اثر فاخر صمیمانه تقدیر و سپاس گزاری می نماید. امیدوار است این قدم، به سهم خود توسعه حرفه ای اعضای هیات علمی و غیرهیات علمی دانشگاه را برای تربیت معلمان آگاه و دلسوز، موجب شود و در مسیر تعالی کشور اسلامیمان گامی موثر بردارد.



دکتر رضا کچویان

سرپرست معاونت
نظارت، ارزیابی و
تضمین کیفیت

یادداشت آغازین

مدیریت بالندگی با تاکید بر رویکرد جدید، از آموزش سازمانی به یادگیری سازمانی

یادگیری، عامل کلیدی مورد نیاز سازمانی است که می خواهد در دنیای جدید پابرجا بماند. پیتر سننگه معتقد است که تنها مزیت رقابتی پایدار در بلند مدت برای سازمانها، یادگیری سریعتر نسبت به رقباست و چنانچه سازمان به این امر نائل شود از سایر سازمانهای رقیب اثر بخش تر و کارا تر خواهد شد. یادگیری سازمانی از طریق به اشتراک گذاشتن بصیرت ها، دانش ها، تجربه و مدل های ذهنی اعضای سازمان حاصل می شود. یادگیری سازمانی بر دانش و تجربه ای که در حافظه سازمان وجود دارد، بنا می شود و به سازو کارهایی مانند سیاست، راهبردها و مدل های ذخیره دانش متکی است. کریس آرگریس (۱۹۹۹) یادگیری سازمانی را درگرو اشتراک گذاشتن دانش، باورها و مفروضات در میان افراد تیم ها می داند. یادگیری سازمانی از دیدگاه «باب گانز»: «کسب و کاربرد، مهارتها، ارزشها و نگرش های بهبود بخش در جهت نگهداری، رشد و توسعه سازمان». ویژگی های فرآیند یادگیری سازمانی شامل تغییر در دانش سازمانی، افزایش محدوده های ممکن، تغییر در ذهنیت افراد می شود.



فاطمه مقاره زاده

مدیر بالندگی
حرفه ای

نکات زیر در یادگیری سازمانی می تواند موثر باشد: ۱. ساختار: ساختارهایی تعریف شوند که بر اساس آنها، دانش آموخته ها در سطح کل سازمان به اشتراک گذاشته شود. ۲. تطبیق پذیر با تغییرات و ۳. الگوبرداری: خصوصا در زمینه ی بهترین روش ها. امروزه روش های مختلفی برای یادگیری وجود دارد (مانند کنفرانس ها، کارگاه های عملی، استفاده از نرم افزار های جمعی، جلسات و شبکه های اجتماعی). در یادگیری سازمانی نقش اصلی آموزش از یاددهنده به یادگیرنده منتقل می شود و آموزش دهنده نقش تسهیل گر را دارد. مهارت های موثر در یادگیری شامل تفکر سیستمی، مدل های ذهنی، تسلط فردی، خود یادگیری و گفتگو می شود. فقدان یادگیری، هزینه های سنگین ندانستن یا دوباره کاری و عدم کارایی و به هدر دادن منابع و مهارت ها را به دنبال خواهد داشت.

مدیریت بالندگی حرفه ای به دنبال چرخش از آموزش صرف به یادگیری حرفه ای است و تلاش بر عبور از کمیت به کیفیت است.

سمانه جعفری؛
استادیار گروه زبان و ادبیات
فارسی دانشگاه فرهنگیان
مازندران

میسر نشد. همایش‌های
معدودی به صورت تخصصی
به این موضوع می‌پردازند
و تنها همایش‌هایی در
حوزه گسترده علوم انسانی
یا آموزش زبان پیش‌روست
که نمی‌تواند انگیزه‌ای برای
کار پژوهشی تخصصی در این
حیطه باشد. مقاله‌های داخلی
جدید با حرف تازه جز
در برخی موضوعات انگشت
شمارند. مقاله‌های غیر
فارسی زبان نیز نمی‌توانند
چون منابع خارجی در سایر
رشته‌ها راهگشا باشند.
حوزه آموزش نیز حال و
روزی بهتر از پژوهش ندارد؛
در برنامه درسی این رشته به
اجبار درس‌های تخصصی چند
تا یکی شده‌اند و تخصصی-
تربیتی‌ها هم که منبع ندارند.
این یعنی باید کاری کرد!
باید چراغ‌ها را یک به
یک روشن کرد. هر مقاله و
طرحی که به تولید و ترویج

زبان فارسی افزون بر اینکه
زبان یک ملت و مایه اتحاد
ایشان است با پیشینه
درخشانی که در ادبیات خود
دارد همواره گوش‌ها را نواخته
و هوش‌ها را به تحسین
واداشته است. اما حفظ و
اعتلای این جایگاه رفیع و
نیز اشاعه آن در گستره‌ای
فراتر از مرزها مستلزم اهتمامی
صد چندان به پژوهش در
شیوه‌های آموزش آن است.
آموزش زبان و ادبیات فارسی راه
دشواری است که برنامه‌ریزان،
استادان و دانشجویان با
پای پیاده در تاریکی آن گام
برمی‌دارند. دشواری این
مسیر به حدی است که
یافتن یک کتاب تازه منتشر
شده برای نقد در این شماره



دانش آموزش زبان و ادبیات
فارسی بینجامد و هر کتابی
که به منظور پوشش دادن
سرفصل‌های این رشته نوشته
شود چراغی است که وجودش
در این تاریکی غنیمت است.
و مخلص کلام اینکه بر ما
طلایه داران نهضت آموزش
نویسن زبان و ادبیات فارسی
است که در ادامه این مسیر
دست به عصا راه رفتن را کنار
بگذاریم و دست به قلم بریم!



دستور زبان فارسی؛ تنگناها، دشواری‌ها و چالش‌ها

■ محمد پاکنهاد؛ استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان

کسانی که با آموزش زبان و ادبیات فارسی ارتباط دارند و در
تدریس یا یادگیری «دستور» این زبان نقشی ایفا می‌نمایند
نیک می‌دانند که بر سر راه آموزش دستور زبان، دشواری‌ها و
تنگناهای متعددی وجود دارد. به جرأت می‌توان گفت همین
محدودیت‌ها آموزش را مختل و با چالش‌هایی روبه رو می‌سازد.

چهار قسمت عمده
به نام‌های «صرف»،
«نحو»، «آواشناسی»،
معناشناسی» دارد که
بیشتر مطالعات آن مربوط
به صرف و نحو می‌باشد و به
عبارت دیگر «علمی است که
موضوع آن توصیف ساختمان
صرفی و نحوی یک زبان
در یک دوره معین است.»
(صادقی و ارژنگ، ۱۳۶۳)
دستور زبان‌های امروزی، زبان
را در دوره‌ای خاص بر اساس
نظریه‌ای مشخص با نظامی
همه‌نگ بررسی می‌کنند.
دستورهای نقش‌گرا،
ساختارگرا، گشتاری-زایشی از
زمره این دستورها و نظریه‌ها
است.

گذری بر دستورنویسی
قدیمی‌ترین مللی که متوجه
دستور زبان گردیده‌اند

در این گفتار سعی بر آن
است تا دورنمایی از این
محدودیت‌ها و چالش‌ها
ترسیم گردد. قبل از اینکه به
این مهم پرداخته شود ضروری
است تا ادبیات موضوع را مرور
نماییم. بنابراین، به صورت
کوتاه مطالبی درباره دستور
زبان فارسی آورده می‌شود
آن‌گاه موضوع خود را طرح
نموده، به طور خلاصه به
مواردی از این حیث اشاره
می‌شود.

دستور زبان
دستور زبان یکی از سه حیطه
اصلی زبان‌شناسی است و
عموماً به دو قسمت صرف
و نحو تقسیم می‌شود. ولی
به طور کامل‌تر دستور زبان
درباره ساخت آوایی و معنایی
زبان نیز بحث می‌نماید؛
یعنی در مجموع دستور زبان



مصریان و سومریان در قرن پنجم قبل از میلاد می‌باشند و سپس یهودیان و مسیحیان (خیامپور، ۱۳۷۲: ۱۱)؛ ولی با این همه کهن‌ترین قواعد دستور زبان از شبه قاره هند است که پانصد سال پیش از میلاد مسیح زبان سنسکریت را مدون ساختند. در مغرب زمین واضع دستور زبان یونانیان‌اند. پروتاگوراس، افلاطون، ارسطو، دیونی سیوس تراکس و غیره رساله‌هایی درباره مقوله‌های زبان نگاشتند. در قرن هجدهم و نوزدهم با کشف سانسکریت و نظریات دانشمندان زبان‌شناسی، تحولی عظیم در مطالعات زبان رخ داد؛ فردینان دوسوسور مطالعه نظام‌مند زبان را تشخیص داد و نوام چامسکی نظریه دستور گشتاری-زایشی را در کتاب «ساخت‌های نحوی» به جهانیان معرفی نمود (باطنی، ۱۳۷۰: ۷۷ و ۱۱۱)

درباره واضع علم دستور در میان مسلمین و جهان عرب روایات گوناگونی وجود دارد که معروف‌ترین آنها حضرت علی (ع) را واضع علم نحو می‌دانند که به وسیله ابوالاسود دؤلی مدون شد. در زبان فارسی توجهی به دستور زبان و تدوین قواعد آن نشده است. اگر از تألیفاتی که در هندوستان و یا سایر کشورها به عمل آمده و یا فرهنگ‌نویسان در مقدمه فرهنگ‌ها آورده‌اند چشم‌پوشی شود باید گفت: دستور زبان فارسی امری نوظهور است. به طور خلاصه، می‌توان دستور زبان‌هایی را که از گذشته تا به حال در ایران و سایر کشورها تدوین و نگارش یافته به شرح ذیل تقسیم نمود.

۱. کتاب‌هایی که به طور مستقیم برای دستور زبان نوشته شده است.
۲. دستورهایی که در دوره حکومت عثمانیان در آسیای صغیر نوشته شده است و نویسندگان آنها عمدتاً عرب یا ترک زبان بوده‌اند و دستورهای زبان فارسی را به زبان خودشان نوشته‌اند.
۳. دستور زبان‌هایی که در شبه قاره هند تألیف شده است. نویسندگان این کتاب‌ها عمدتاً ایرانیان مهاجر به سرزمین هند می‌باشند.
۴. رساله‌ها و مقاله‌هایی که در مقدمه لغت‌نامه‌ها و فرهنگ‌ها وجود دارد.
۵. دستور زبان‌هایی که در اروپا تألیف شده است. مؤلفان این دستورها اکثراً خاورشناسان اروپایی هستند و آثار آنان به زبان‌های اروپایی است.
۶. دستور زبان‌هایی که در دوره‌های اخیر به طور مستقل در ایران و کشورهای همجوار به وسیله ایرانیان تألیف شده است.
۷. دستورهایی که باید آنها را نوعی بررسی و توصیف دستوری به حساب آورد. این آثار پس از تصحیح و یا مطالعه دیوان‌های مختلف و کتب کهن نوشته شده است.
۸. دستور زبان‌هایی که تحت تأثیر نظریه‌های این علم نوشته شده است و مؤلفان آنها با مکتب‌ها و نظریه‌های زبان‌شناسی آشنایی داشته و یا خود زبان‌شناس بوده‌اند.
۹. دستور زبان‌هایی که به بخشی از مقوله‌های دستوری پرداخته‌اند.
۱۰. دستور زبان‌هایی که به عنوان کتب درسی و یا کمک‌درسی و کنکوری برای دانش‌آموزان و دانشجویان

تألیف شده و به نوعی تحت تأثیر کتب دستوری مستقل می‌باشند و مؤلفان آنها معلمین و استادان زبان فارسی هستند.

آموزش دستور زبان فارسی و تنگناها، دشواری‌ها و چالش‌های پیش‌رو کسانی که «دستور زبان» را آموزش می‌دهند می‌دانند که دیدگاه ثابتی درباره انواع جمله و ساختمان جمله وجود ندارد؛ می‌دانند که چه دشواری‌هایی بر سر راه تعیین ساختمان فعل وجود دارد و به آسانی فعل مرکب و گروه‌های فعلی قابل تشخیص نیست و هنوز هم قاعده ثابت و یکپارچه‌ای برای تعیین مرز فعل مرکب و ساده یا پیشوندی و ... وجود ندارد؛ آموزشگران می‌دانند که نمی‌دانند آیا صفت یکی از انواع کلمه است یا وابسته‌ای است که وجود آن متعلق به هسته در گروه اسمی می‌باشد؛ می‌دانند که در برخی موارد برای یک مقوله، اصطلاحات بی‌شماری وضع شده و چه بسا این اصطلاحات مشمول قاعده همنامی یا چند معنایی است؛ به فرض مثال، تمام کننده فعل ناقص را تمیز، مسند یا مسند مفعولی یا متمم فعل و ... و البته هرکس از جانب خود بر آن نامی نهاده است.

آیا اثری وجود دارد که به طور دقیق به ساختمان حروف پرداخته باشد؟ آیا تقسیم‌بندی حروف و ساختمان حروف در همه آثار یکسان می‌باشد؟ تقسیم‌بندی انواع کلمه در همه کتب دستور زبان به چه شکلی مدون گردیده است؟ آیا بیان نقش‌های کلمات در سطح جمله به یک شکل است؟ اجزای جمله در همه کتاب‌های دستور چگونه بیان می‌شود؟ اجزای اصلی و فرعی جمله کدامند؟ دستوریان در

محتوا و قواعد دستور، وجود اصطلاحات گوناگون برای یک مدل، کاربرد سلاقی مختلف در آموزش، نبود سرفصل‌هایی هماهنگ و مدون و دقیق برای همه دوره‌های تحصیلی و بسیاری موارد دیگر چالش‌هایی را در آموزش دستور زبان ایجاد نموده است که به نظر می‌رسد باید گروهی از زبان‌شناسان و مؤلفین کتاب‌های درسی در آموزش و پرورش و دانشگاه گرد هم آیند و کتاب‌هایی هماهنگ و یکپارچه برای دوره‌های مختلف تحصیلی تدوین نمایند.

فهرست منابع
باطنی، محمدرضا (۱۳۷۰). نگاهی تازه به دستور زبان. تهران: انتشارات آگاه.
خیامپور، عبدالرسول (۱۳۷۲). دستور زبان فارسی. تهران: کتابفروشی تهران.
صادقی، علی‌اشرف و ارژنگ، غلامرضا (۱۳۶۳). دستور سال دوم و سوم آموزش متوسطه رشته فرهنگ و ادب. وزارت آموزش و پرورش.

جمله و متن، مطالبی پراکنده بیان شده است. اما در نهایت همه آنچه دانش‌آموز در دوره متوسطه می‌خواند ممکن است از حیث چارچوب با سرفصل‌های دانشگاهی مطابقت نداشته باشد.

به عبارت دیگر، افزون بر این ناهماهنگی در کتاب‌های آموزش و پرورش، دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی و آموزش زبان فارسی در حوزه دستور زبان سرفصل‌هایی را می‌خوانند که با آن مطالب سنخیتی ندارد. برای درس دستور ۱ و ۲ در دانشگاه سرفصل‌هایی تعیین گردیده و برای معرفی کتاب دست استادان بازگذاشته شده است و از آنجا که کتاب‌های دستور هم چندان یکپارچگی محتوایی ندارند دانشجویان مطالبی را در حوزه دستور زبان یاد می‌گیرند که با آنچه قرار است آموزش دهد در بسیاری از موارد مطابقت ندارد.

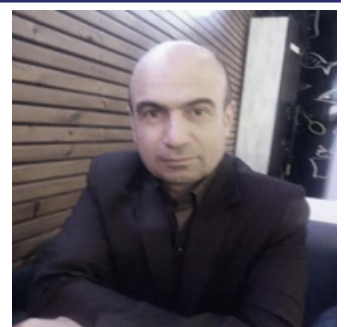
در مجموع باید گفت اختلاف آراء بین زبان‌شناسان و ادیبان، نبود تفاهم بر سر تقسیم‌بندی

است بلکه مطالعه روابط حاکم بر زبان را اصلی‌ترین هدف در این عرصه می‌دانند. همین اختلاف دیدگاه خود سبب گردیده است تا منابع متعددی معرفی و اصطلاحات مختلفی ارائه شود.

نکته دیگر در این زمینه عدم هماهنگی در سرفصل دستور زبان در دوره‌های مختلف تحصیلی است. دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه و چه بسا دوره دبستان، مطالبی از دستور زبان می‌آموزند که در یک راستا نمی‌باشد. مؤلفین کتب درسی در دوره ابتدایی عقیده دارند که دانش‌آموز باید با اجزای سخن و ساخت واژه آشنا شود، اما اصطلاحات دستور زبان برای او مطرح نشود. در دوره اول متوسطه به مواردی اشاره می‌گردد که در دوره دوم چندان توجهی به آنها نمی‌شود. در کتاب‌های دوره دوم در پایان هر درس مطالبی مربوط به قلمرو زبان آمده است و در آنجا در مورد ویژگی‌های زبانی بدون توجه به ساخت واژه و یا ساخت

این زمینه‌ها اختلاف نظرهایی دارند و لازم است برای رسیدن به یک نقطه مشترک دور هم جمع گردند طرحی جامع برای چارچوب محتوای دستور زبان تنظیم نمایند و در مورد اصطلاحات مختلف و تعاریف گوناگون به تفاهم برسند.

آنچه تا کنون گفته شد مربوط به محتوای آثار می‌شود اما آیا آموزشگران ما در این ناهماهنگی بی‌تقصیرند؟ معلمان، مدرسان و استادانی که به امر آموزش و تدوین کتب مشغول هستند یقیناً دیدگاه مشترکی ندارند؛ استادانی که زبان‌شناسی خوانده‌اند مثل ادبا قائل به این موضوع نیستند که علم دستور برای درست نوشتن و درست گفتن به وجود آمده است. بسیاری از ادیبان ما معتقدند برای فهم درست و دقیق متون چه تاریخی و چه غیرتاریخی حتماً لازم است قواعد دستور زبان فراگرفته شود. اما از سوی دیگر، زبان‌شناسان خود با این عقیده موافق نیستند که دستور برای درک معانی



مقایسه دو شیوه آموزش نوشتاری/خوانداری در زبان فارسی

حسن بشیرنژاد؛ استادیار زبان شناسی دانشگاه فرهنگیان مازندران

یادداشت آغازین

است. این مجادله از یک طرف بین متخصصان علوم تربیتی و از طرف دیگر، میان سیاستگذاران اجرایی و مدیران آموزشی در سطوح مختلف در جریان است. این مناظرات و مباحثات در برخی کشورها حتی به سطح مطبوعات و مجالس قانونگذاری نیز کشیده شده است. طرفداران روش الفبایی مدعی هستند که پژوهش‌های دهه ۱۹۹۰ نشان داده‌اند که سوادآموزان شیوه الفبایی نسبت به شیوه کلمه‌محور موفقیت بیشتری در آزمون‌های مهارت خواندن کسب می‌کنند (راینر،

سیستم همچنین سیستم واژه‌نگار نیز نامیده می‌شود. فرآیند فراگیری خط و نوشتار در نظام‌های نوشتاری صدامحور خود به دو روش صورت می‌گیرد؛ در روش اول که روش آوامحور نامیده می‌شود، آموزش نوشتار با آموزش الفبا به صورت انفرادی آغاز می‌شود. در روش دوم که آن را روش کلمه‌محور می‌گویند آموزش نظام نوشتاری با آموزش کلمات شروع می‌شود.

بین طرفداران همواره دو دیدگاه بحث و جدل بر سر انتخاب یکی از این دو روش آموزش مهارت نوشتاری/خوانداری وجود داشته

می‌دانیم که نظام‌های نوشتاری برای نمایش زبان گفتاری مورد استفاده قرار می‌گیرند. در مجموع، دو نوع نظام نگارش (رسم الخط) در جهان وجود دارد: نظام نوشتاری صدامحور و نظام نوشتاری معنامحور. در سیستم‌های مبتنی بر صدا، یک نماد ممکن است یک صدا/آوا (مانند زبان‌های انگلیسی و فارسی) یا یک بخش را نشان دهد (مانند زبان ژاپنی). ازسوی دیگر، در سیستم‌های مبتنی بر معنی، هر نماد یک مفهوم یا یک کلمه را به عنوان یک واحد معنایی نشان می‌دهد (مانند زبان چینی). این

حرفی یک نظام نوشتاری با آواهای زبان که آن حروف نماینده آن هستند ارتباط ضعیفی دارند؛ مثلاً حرف «س» که در الفبا سین خوانده می شود اما نشان دهنده آوای «س» می باشد. بنابراین، روش تحلیلی حرف محور از پشتوانه علمی مستحکمی برخوردار نیست. البته در اینجا روش حرف محور و آوامحور دو روش جداگانه تلقی نمی شوند و حروف به عنوان نماد نوشتاری آواها در نظر گرفته می شوند.

نکته دیگری که اسینبرگ و سیارینی (۲۰۰۶: ۷۲) در خصوص اهمیت حروف صامت در انتقال معنای کلمه مطرح می کنند این است که در واقع ما اغلب می توانیم یک کلمه ناشناخته را به سادگی از طریق ساختار همخوان های آن حدس بزنیم اما با داشتن تمام حروف مصوت، به سختی می توان آن کلمه را حدس زد. برای نمونه سعی کنید کلمات جمله ۱ و ۲ را بازسازی کنید.

-e -i- - - -a- -u- -e- o- -a- -e- o- -o- -

Th- l-ght w-s t-rn-d -ff -t t-n -cl-ck

مسئله بازسازی کلمات در جمله اول تقریباً غیرممکن است و در مقابل، کلمات جمله دوم را به راحتی می توان حدس زد و این بدان معناست که نقش اصلی انتقال معنا بر عهده صامت هاست و از آنجایی که تلفظ صامت ها به صورت انفرادی ممکن نیست و برای خوانده شدن نیاز به یک مصوت (همخوان) دارند، بنابراین باید در قالب کلمه آموزش داده شوند. البته در رسم الخط زبان فارسی که عمدتاً علایم مشخصی برای مصوت ها وجود ندارد و غالباً صامت ها نوشته می شوند، نقش صامت ها در انتقال معنای کلمه بیشتر آشکار می شود. برای روشن شدن مطلب، جمله های ۳ و ۴ را با هم مقایسه کنید:

-ن مرد در ب-ر-ن -مد

-آ - - - -آ - - - -آ - - - -آ

حتماً اعتراف می کنید که پیش بینی کلمه ها در جمله شماره ۳ تقریباً ساده ولی در شماره ۴ تقریباً غیرممکن است. گروهی از صاحب نظران روانشناسی و در رأس آنها پیروان مکتب گشتالت بر این عقیده اند که انسان هنگام برخورد با پدیده ها نخست به کلیت آن توجه می کند و سپس به تدریج به اجزای سازنده آن پی می برد. به نظر این افراد، در برنامه های یاددهی-یادگیری نیز باید ابتدا صورت های کلی به فراگیران آموزش داده شود و سپس با تجزیه صورت های کلی به اجزای سازنده آنها، شناخت افراد را از ماهیت پدیده ها کامل سازیم (زندى، ۱۳۹۶: ۱۲۵).

رویکرد کلمه محور بر همین دیدگاه روانشناختی استوار است. آزمایش های انجام شده در زمینه عملکرد ذهن انسان به هنگام خواندن و رمزگشایی کلمات نیز موید همین واقعیت است. بایرن (۱۹۹۲) و آدامز (۱۹۹۴) معتقدند که افراد انگلیسی زبان

جدید را مستقلاً و بدون کمک دیگران بخواند (صباغیان، ۱۳۶۴: ۹۱)

در مقابل، موافقان شیوه کلمه محور معتقدند که در خواندن باید تمرکز بر معنا باشد تا تلفظ، و از آنجایی که کلمه به عنوان یک واحد معنایی تلقی می گردد، خواندن معنادار لزوماً کلمه محور است. آنها در استدلال هایشان منکر نقش و اهمیت آگاهی واج شناختی در فراگیری زبان نیستند اما معتقدند که این آگاهی واج شناختی می تواند پس از آشنایی کودکان با آواهای مختلف در کلمات گوناگون از طریق خوداکتشافی و رمزگشایی آوایی به شیوه قیاسی صورت پذیرد. استیبرگ و سیارینی (۲۰۰۶: ۶۹)

معتقدند که پژوهش های تاییدکننده برتری شیوه آوامحور بسیار نادرند و حتی خواندن کلمات بی معنی در زبان یک مزیت تلقی نمی گردد چرا که مقصود واقعی از خواندن، کشف معنی است.

علاوه بر اینها، فرآیند رمزگشایی کلمه با استفاده از آواهای تشکیل دهنده آن یک فرآیند دشوار و پیچیده است زیرا صامت ها به تنهایی قابل تلفظ نیستند در حالی که به عقیده استیبرگ و سیارینی (۲۰۰۶: ۷۲) بخش معنایی یک واژه متکی به صامت هاست. زندى (۱۳۹۶: ۱۲۳) نیز معتقد است صامت هایی مثل «ج»، «چ»، «خ»، «ب»، «پ»، و ... را به راحتی به صورت جداگانه نمی توان تلفظ نمود و به همراه آنها مصوت «-» نیز تلفظ می شود. اشکال دیگری که زندى (همان: ۱۲۲) بر این روش وارد می داند این است که اسامی نشانه های

(۲۰۰۸). در مقابل، حامیان روش کلمه محور استدلال می کنند که دلیل موفقیت کمتر این زبان آموزان به عواملی مانند فقر مالی و محرومیت اجتماعی دانش آموزان و کیفیت آموزش در مدارس بر می گردد (همان). لازم به ذکر است که مهارت خواندن و نوشتن، هر چند به لحاظ ماهوی با هم متفاوتند، اما به هم وابسته اند و رشد یکی بدون دیگری امکان پذیر نیست. مهارت خواندن که یک مهارت دریافتی است، مقدم بر مهارت نوشتن است که یک مهارت تولیدی است. رعایت اولویت آموزش این مهارت ها در شیوه های سنتی نیز از مباحثی است که در جای خود بدان پرداخته خواهد شد.

طرفداران شیوه الفبا/آوامحور بر این باورند که آموزش خواندن باید با آموزش انفرادی حروف الفبا آغاز گردد. بنا به عقیده آنان، خواندن، فرآیند تبدیل صورت نوشتاری به صورت گفتاری زبان و سپس معناست (اری، ۱۹۹۱؛ آدامز، ۱۹۹۴؛ فورمن و همکاران، ۱۹۹۸؛ گزارش نشست ملی خواندن، ۲۰۰۰). آنها چنین استدلال می کنند که در این روش کودکان ابتدا ارزش آوایی حروف الفبا را می آموزند و سپس ارزش آوایی ترکیب این حروف [کلمه] را یاد می گیرند (پرفتی و ریبن، ۱۹۹۱) و این موضوع به آنان نوعی آگاهی واج شناختی می دهد که می توانند در مرحله بعد حتی کلمات بی معنی/نامفهوم را هم بخوانند (گوسامی و بریانت، ۱۹۹۰؛ اسکابورو، ۲۰۰۲). صباغیان بیان می کند که این روش به فرد کمک می کند تا بتواند کلمات

به هنگام برخورد با کلمات انگلیسی با آنها به گونه‌ای برخورد می‌کنند که انگار با کاراکترهای زبان چینی روبرو شده‌اند و توجهی به اجزای تشکیل دهنده آنها یعنی حروف و واج‌ها نمی‌کنند و از اینرو متوجه بسیاری از غلط‌های املائی نمی‌شوند. برای نمونه، استینبرگ و سیارینی (۲۰۰۶: ۷۳) گزارش می‌کنند که از سال ۲۰۰۳ متنی را در فضای اینترنتی منتشر کردند که دارای اشتباهات املائی متعددی بوده است، با این وجود افرادی که با آن برخورد کردند هیچ مشکلی در درک معنی کلمات و آن متن نداشتند و در واقع به راحتی کلمات حاوی غلط املائی را در ذهنشان بازسازی نمودند. بخشی از آن متن در پایین آمده است:

Aoccdring to rscheearch
at Cma brigde Uinervtisy, it
deosn'tmttaer in what order
the ltteers in a word are, the
olnyiprmoent thing is the
frist and lsatltteer be at the
"...rghitpclae

این موضوع نشان می‌دهد که به هنگام خواندن، ما بر روی کلیت کلمات تمرکز می‌کنیم و نه حروف تشکیل دهنده آنها. نگارنده نیز آزمایش مشابهی را در مورد زبان فارسی به اجرا گذاشت و برای این منظور متنی فارسی را که حاوی غلط‌های املائی بود در فضای مجازی منتشر نموده و بازخورد خوانندگان را دریافت نموده است. تقریباً همه خوانندگان توانسته بودند متن را درک کنند و غلط‌ها را در ذهن‌شان بازسازی نمایند و حتی عده‌ای گزارش کردند که متوجه وجود برخی از اشکالات املائی نشده‌اند.

با این تفصیل، چند نکته در آموزش اولیه خواندن و نوشتن حایز اهمیت است: نخست آنکه به نظر می‌رسد دریافت داده‌ها که پیچیدگی کمتری دارد و فعالیت ذهنی کمتری می‌طلبد باید مقدم بر تولید آنها باشد و از اینرو کودکان قبل از آنکه وادار به نوشتن شوند باید به اندازه کافی بخوانند درست همان طوری که قبل از حرف زدن مدت‌ها داده‌های زبانی را از راه گوش دریافت می‌کنند. متأسفانه، این ترتیب منطقی در آموزش مهارت نوشتن رعایت نمی‌شود و در حالی که کودکان هنوز به درستی نمی‌توانند قلم بدست گیرند و حرکت آن را روی صفحه کاغذ مدیریت کنند مجبور به نوشتن می‌شوند.

به هنگام خواندن، ما بر روی کلیت کلمات تمرکز می‌کنیم و نه حروف تشکیل دهنده آنها.

نکته دیگر آنکه اگر توالی منطقی گفته شده در بالا رعایت شود و کودکان ابتدا بخوانند و بعد بنویسند طبیعتاً باید با خواندن کلمات به عنوان کوچکترین واحد معنادار در زبان شروع کنند زیرا هدف از خواندن چیزی جز درک معنا نیست. اما کسب مهارت خواندن خود به خود باعث کشف اجزای تشکیل دهنده کلمات - آواها - می‌شود. این آواها که از طریق یک فرآیند خوداکتشافی و قیاسی آموخته شدند بعداً می‌توانند در خواندن کلمات کاملاً جدید مثل اسامی خاص به کار

منابع:

- زندى، بهمن (۱۳۹۶). روش تدریس زبان فارسی در دوره دبستان (چاپ هفدهم). تهران: سمت.
- صباغیان، زهرا (۱۳۶۴). تعلیم مهارت‌های خواندن و نوشتن، روش‌های سوادآموزی بزرگسالان. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- Goswami, U. and Bryant, P. Phonological Skills and Learning to Read. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (۱۹۹۰).
- National Reading panel Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. [Online]. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm>
- Perfetti, C.A. Representation problem in reading acquisition. In L. Rieben and C.A. Perfetti (eds), Learning to read: Basic Research and its Implications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. vii-xi
- Reyhner, J. (۲۰۰۸). The Reading Wars: Phonics versus Whole Language. [Online]. http://jan.ucc.nau.edu/jar/Reading_Wars.html
- Scarborough, H. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory and practice. In S.B. Newman and D. K. Dickinson (eds), Handbook of Early Literacy Research. The Guilford Press: New York, ۹۷-۱۱۰. London, pp
- Steinberg, D.D & N. Sciarini. An Introduction to Psycholinguistics. London: Longman (۲۰۰۶).

گرفته شوند. طرفداران رویکرد آوامحور مدعی هستند که این روش منجر به ایجاد نوعی آگاهی واج‌شناختی در فراگیران خواهد شد.

طرفداران رویکرد رقیب نیز منکر لزوم دستیابی به این دانش واج‌شناختی و اهمیت آن نیستند، اما تفاوت دیدگاه آنها در چگونگی دستیابی به این دانش واج‌شناختی است. در رویکرد الفبایی، آموزش خواندن با تکرار و نگارش برخی علایم بی‌معنی به نام حروف الفبا آغاز می‌شود که برای کودکان خسته‌کننده است در حالی که در روش کلمه‌محور کودکان ابتدا شروع به خواندن کلماتی می‌کنند که دارای معنای مشخصی هستند و در بدو امر عمدتاً با کلماتی شروع می‌کنند که دارای مصداق عینی در محیط پیرامون کودک می‌باشند.

با این وجود، در اینجا می‌توان به رویکرد سومی با عنوان «رویکرد ترکیبی» قائل بود که در آن، حروف الفبا به روش قیاسی از طریق خواندن کلمات آموخته می‌شوند.

نگارنده در یک نظرسنجی از تعدادی از فارغ‌التحصیلان رشته زبان فارسی و زبان شناسی پرسید که کدام روش را برای آموزش مهارت نوشتن مناسب‌تر می‌دانند. نتایج بدست آمده نشان داد که ۲۹ درصد از پاسخ‌دهندگان روش کلمه‌محور را انتخاب کردند و ۷ درصد نیز با روش آوامحور و بقیه (۶۴ درصد) با روش ترکیبی موافق بودند.

یادداشت آغازین

می‌آید می‌تواند مباحث دستور زبان فارسی را با آن همه گستردگی که قبلاً به شکل کتابی مستقل تدریس می‌گردید، در بر بگیرد؟ به نظر می‌رسد دست‌اندرکاران این تغییرات باید شیوه‌های آموزش این کتاب‌ها را از طریق برگزاری کارگاه‌ها، دوره‌های مجازی و غیره به دبیران محترم این دوره آموزش دهند تا این حذف شدن‌ها لطمه زیادی به آموزش مباحثی همچون دستور زبان فارسی وارد نکند. به نظر می‌رسد نبود کتاب زبان فارسی به عنوان کتابی مستقل که درست‌نویسی، ویرایش و دستور زبان فارسی را شامل می‌شود دبیران و دانش‌آموزان را سر در گم کرده چون محتوای درس‌ها برای بیان نکات دستوری، جامع نیست. در کتاب‌های دستور زبان فارسی سابق دستور قدیم و جدید تا

چه میزان این تغییرات بر مبنای کارهای دقیق و ظریف کارشناسی بوده است؟ در سال ۱۳۷۸ که دفتر برنامه‌ریزی و تدوین کتب درسی شروع به تغییر کتب‌های درسی بر اساس روش‌های نوین یادگیری کرده است ایراداتی بر این تغییرات دیده می‌شود از جمله حذف کتاب دستور زبان فارسی که بیشتر دبیران این دوره مخالف این تغییر بودند و مشخص شد که نظرسنجی جامعی در این خصوص شکل نگرفته است.

کتاب نگارش به مباحثی همچون: ساختار و محتوا، زمان و مکان در نوشته، نحوه گفتگو، خلاصه‌نویسی، خاطره‌نویسی، مقاله‌نویسی و... می‌پردازد که همگی مفید هستند و در مهم و ضروری بودن آنها شکی نیست. اما، چگونه کتاب ادبیات فارسی که به بررسی متون می‌پردازد و البته این خود مساله مهمی به شمار

است که دست‌اندرکاران حوزه تالیف کتب مدارس که کتاب‌های زبان فارسی را از چرخه تدریس خارج کردند (در سال ۱۳۹۵ پایه دهم و سال‌های بعد سایر پایه‌های متوسطه دوم) فایده کتاب نگارش و بهره‌مندی از آن به عنوان یک کتاب مستقل برای تدریس به مخاطبان را تا چه حد دیده اند که به حذف کتاب درسی زبان فارسی تن دادند؟ به راستی شیوه نگارشی که در این کتاب‌ها آموزش داده می‌شود با توجه به ضعف دستوری حاصل از کمبود کتاب زبان فارسی چه قدر می‌تواند در ارتقای مهارت نگارش دانش‌آموزان مؤثر واقع شود؟ در دوره متوسطه دوم کتاب‌هایی همچون نگارش، علوم و فنون و ادبیات فارسی تدریس می‌شود. اکنون کتابی مستقل به نام زبان و ادبیات فارسی در این دوره تحصیلی وجود ندارد و آن همه مباحث مهم راجع به دستور زبان فارسی فقط در لابلای سایر کتب که بر شمرديم در کلاس‌های درس برای دانش‌آموزان تدریس می‌شود. در این مقال چند سوال به ذهن می‌رسد:

۱. آیا کتاب‌های زبان فارسی، آرایه‌های ادبی، تاریخ ادبیات و عروض و قافیه سابق پر محتوا تر و شکیل تر و پر مغز ر بودند یا کتاب نگارش و علوم و فنون اکنون؟
۲. آیا کتاب زبان فارسی سابق اصول و قواعد و نگارش درست‌نویسی زبان ارجمند فارسی را خوب آموزش نمی‌داد که به حذف این کتاب از برنامه درسی دانش‌آموزان متوسطه دوم پرداختند؟

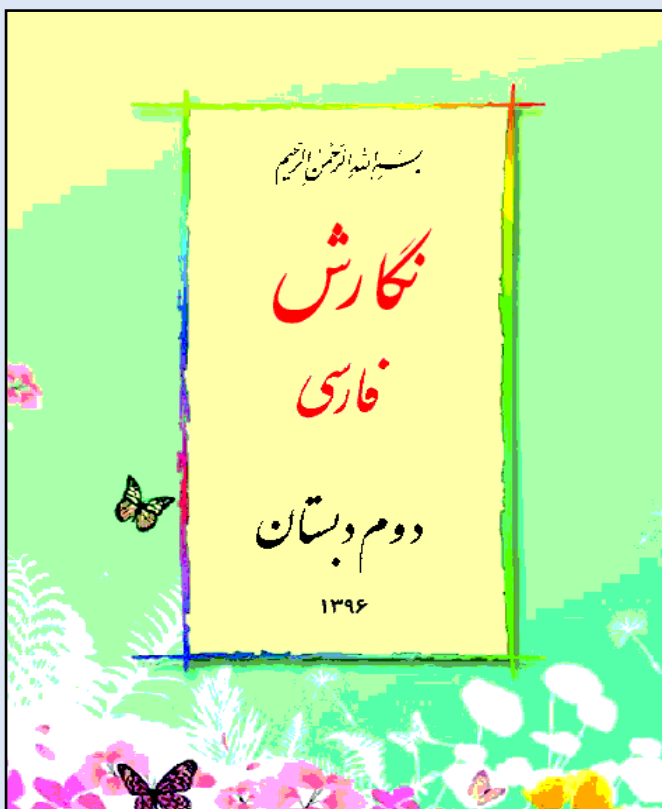
۳. آیا سیاست مولفان کتب درسی ارتقای متون درسی و آموزشی بوده؟ تا



مروری بر جایگزینی کتاب نگارش به جای کتاب زبان فارسی در متوسطه دوم

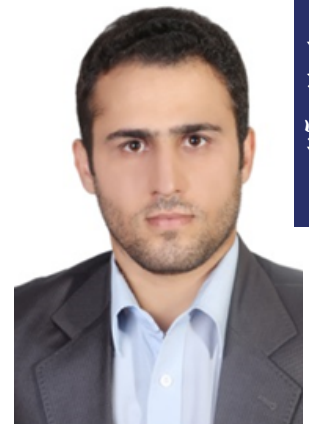
بشهریار شادی‌گو؛ استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان ایلام

فایده نگارش و نیاز پیوسته انسان به نوشتن بر همگان هویداست و اهمیت بالای این درس را نشان می‌دهد که به تبع آن نویسندگان و نویسندگی اهمیت پیدا می‌کند. نگارش صحیح مایه رشد شخصیت، بروز خلاقیت، خردورزی و بیان احساسات شده و البته برتری انسان بر دیگر موجودات به خاطر تفکر و خرد و اندیشه است، زیرا زندگی بشری جز با ادراک و اندیشه درست، قوام و دوام نمی‌یابد. با توجه به رویه تغییر کتب درسی زبان فارسی و جایگزینی کتاب نگارش و تغییر در نیازهای آموزشی مورد انتظار وزارت آموزش و پرورش مطابق با سند تحول بنیادین، نیاز به تحقیقات گسترده تری در زمینه‌های مختلف آموزشی احساس می‌گردد. یک نکته قابل بررسی این



حد قابل قبولی همراه با شاهد مثال‌های فراوان به دانش‌آموزان ارائه می‌شد، اما اکنون به شکل بسته و گریخته در کتاب ادبیات فارسی به کالبدشکافی نظم و نثر از جهت قلمرو زبانی-فکری اشاره شده که دبیران این دوره برای شرح مساله باید از منابع دستور زبان فارسی استفاده کنند.

به نظر من نبود کتاب زبان فارسی در برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مشکلی جدی در یاددهی مسایل دستوری به شمار می‌آید و تدریس دستور زبان فارسی در دل کتابی دیگر کافی نیست.



یادداشت آغازین

از انشای تقلیدی تا نگارش خلافا نه

■ مصطفی ملک‌پائین؛ دکترای زبان و ادبیات فارسی و مدرس دانشگاه فرهنگیان مازندران

روش‌های نوین تربیتی بیش از پیش بر نقش پرورش غیرمستقیم تأکید می‌کنند. همچنین دیدگاهی ساختارمند و کل‌نگرانه نسبت به مقوله‌های از پیش تفکیک‌شده دارند. به همین منظور نگرش‌ها و گفتمان‌های نوین در زمینه «انشا» آرام آرام جایگزین دیدگاه‌های قدیمی می‌شود. در این نگاه تازه، به «انشا» به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل رشد خوداتکایی، آزاداندیشی،

نقد، پرورش خلاقیت و غیره در کنار مهارت‌های زبانی و ادبی توجه می‌شود. به عبارت دیگر، به این مقوله مانند بسیاری دیگر از رشته‌های هنری و دانش‌های انسانی، افزون بر بُعد تخصصی آن، با دیدی فرارشته‌ای و همسو با تقویت دیگر رشته‌ها نگریده می‌شود. این در حالی است که گفتمان «انشا» در ایران امروز همچنان طرز سنتی خود را داراست. در این گفتار کوشش می‌شود با تحلیل وضعیت موجود درباره «انشا» در ایران، مشخصه‌های کنونی و گفتمان رایج آن تبیین، ارزیابی و نقد شود و باتوجه به گفتمان‌های نو، راه‌هایی مناسب‌تر، خلافا نه‌تر و پرفایده‌تر برای عرصه‌های فرهنگی بیان شود.

در حالی که بشر وارد قرن بیست و یکم میلادی شده، روش زندگی نیز وارد مرحله‌ای نو گشته است؛ نگرش تک‌بعدی و یک‌جانبه، بنا به اقتضای جوامع جدید و سیر رشد ذهنی و فردی، آرام آرام، جای خود را به دید همه‌جانبه و ارتباطی می‌دهد. مقوله «انشا» که یکی از واحدهای آموزشی یا پرورشی دانش‌آموزان در بسیاری از کشورها است نیز از این لحاظ همگام با دیگر روش‌های فکری، درونی و البته اجتماعی روزگار و متناسب با نیازهای فرهنگی در حال دگرگونی است. امروزه در بسیاری از جوامع پیشرفته، دید فراگیر و کل‌نگری از فرهنگ به وجود آمده است؛ به همین مناسبت نگاه به «انشا» به عنوان نوشتاری منظم، تقلیدی، و با هدف آموزش زبان که به طور کلی یک‌جانبه است، با دیدگاه کل‌نگرانه‌ی دیگری جایگزین شده است. نگرش اخیر، به

«انشا» بیشتر به دنبال اهدافی همچون پرورش خلاقیت ذهنی و فکری، نقد و نقادی، آزاداندیشی، داستان‌نویسی، کتاب‌خوانی و غیره است و از دانش‌های ادبیات، علوم اجتماعی، روان‌شناسی و علوم سیاسی گرفته تا اقتصاد را به خود جذب کرده؛ یعنی «انشا» مانند دیگر هنرها و حتی صنایع، دارای ارزشی گسترده‌تر شده است و نگرش کل‌نگر می‌خواهد؛ نگرشی فرارشته‌ای به مقوله‌ای فراگیر و پربار به نام «انشا».

به طور کلی، سه روش اصلی در آموزش «انشا» وجود دارد: نخست، روش تقلیدی است؛ در این روش دانش‌آموزان بر اساس متون دیگر رونویسی پیشه می‌کنند و سعی چندانی در خارج شدن از عرف متون دیگر ندارند و نظرات شخصی خود را بیان نمی‌کنند. در این نوع «انشا»، الگوهای تثبیت‌شد پیشین، شکل‌دهنده، قالب‌بندی‌کننده و قاعده‌دهنده نگارش می‌شود و جایی برای نقد و عوالم خلاقان فردی و جمعی نیست. نویسندگان مجبور به استفاده از جمله‌های تکراری و مصطلح معمول (کلیشه‌ای) هستند و از آن روی بر نمی‌گردانند. مطلب به صورت دقیق و منظم و بر طبق الگوی ثابت مقدمه، بخش اصلی و نتیجه‌گیری (پایان‌بندی) مرتب می‌شود. آرایه‌های سنتی و الگویی بلاغی به نوشته اضافه می‌شود و جملاتی کلیشه‌ای از قبیل «البته واضح و مبرهن است که...»، «پس نتیجه از این روش بیشتر معطوف به مفهوم و موضوع است. دوم، روش بازسازی است؛ در این روش که در بسیاری از

موارد مانند انشای تقلیدی است، بر خوداتکایی و شراکت دانش‌آموزان بیشتر تأکید می‌شود؛ روش‌های تازه‌ای در آموزش خلاقیت و شراکت اجتماعی به کار گرفته می‌شود، ولی همچنان ساختار ثابت برای نوشته‌ها و نظم‌ها و قانون‌های سخت‌گیرانه این نوع انشا نیز چون انشای تقلیدی است و آزادی فکر در قید قاعده‌هاست. اما سوم، روش آفرینش‌گری یا خلافا نه است؛ ریشه این نوع روش نویسندگی، در پرورش دوره ابتدایی است. از مشخصه‌های اصلی آن آزادانه نوشتن، آفرینش‌های شخصی، اهمیت در ساخت و تنظیم مطلب از سوی خود دانش‌آموزان و تأکید بر توانایی فردی و گروهی دانش‌آموزان است. این شیوه، روش‌های دیگر را یک‌سر به کنار نمی‌نهد و تنها سعی در کامل کردن آنها دارد. یکی از کلیدی‌ترین مفاهیم این روش، خلاقیت است. خلاقیت به توانایی پیدا کردن راه حل‌های نامتعارف و با کیفیت بالا برای مسایل اطلاق می‌شود. بنابراین خلاقیت یعنی آفرینش نوترین چاره‌ها و خلق غیرمعمول‌ترین، غیرتقلیدی و پرفایده‌ترین راه‌های ممکن در امور عادی و تثبیت‌شده. در رویکرد قدیمی، «انشا» به مانند دروس دیگر درس داده می‌شود؛ یعنی تصوّر می‌شود که با شگردهایی مکانیکی می‌توان به دانش‌آموزان آموزش داد که چگونه «انشا» بنویسند. به انشا همانند علم ریاضی نگریسته می‌شود که در آن قراردادهای روشن و از پیش تعیین‌شده‌ای چون دو دو تا چهار تا وجود دارد که نویسنده می‌تواند با اضافه کردن و کم کردن آنها و به

قواعد ابزاری و درجه دو گرایش پیدا می‌کند. در گفتمان نو و خلاقانه «انشا» بهتر است آموزش زبان در اولویت نباشد؛ بلکه شایسته است نوشتار خلاقانه مبتنی بر جست و گریزهای آگاهانه و ناآگاهانه دانش‌آموزان مثلاً برای نقد و طنز تشویق و تقویت شود. دیگر جنبه انشای قدیمی تعیین سخت‌گیرانه موضوع است. انشای کلاسیک در صدد منظم کردن، یکی کردن و تک‌بعدی کردن است؛ از اینرو، موضوع هماهنگ این ویژگی‌ها را بهتر تحقق می‌بخشد. این موضوع که شاید مناسب حال و مقام نویسنده آن نباشد، بیزاری و دلخوری دانش‌آموزان را نسبت به «انشا» تقویت می‌کند و سبب می‌شود آزادی فکر، قدرت نقد و تخیل دانش‌آموز کور شود. افزون بر این، این موضوع‌ها غالباً تکراری است. همه ما با به خاطر آوردن زنگ «انشا» ناخودآگاه به یاد این موضوع‌های همیشگی مانند «تعطیلات تابستان خود را چگونه گذرانده‌اید؟» در حالی که در نگرش نو و جایگزین گفتمان قدیمی، باید روش‌های آفرینش‌گری تقویت شود. بر این اساس، باید از موضوعات کلیشه‌ای و فشار بر فراگیران برای نوشتن بر اساس این موضوع‌ها دوری کرد. زیرا رویکرد استبدادی سبب دلخوری فراگیران نسبت به خلق ایده می‌شود؛ اگر گفتمان جدید بر اساس دوری از این یک‌جانبه‌نگری قدیمی بنا شود، منجر به رواج روحیه نقد، بازشدن درهای تازه از سوی دانش‌آموزان و در مجموع آفرینش طرح‌های نوشتاری مبتنی بر نیاز می‌شود که بسیار مفید و کاربردی است. از منظر روان‌شناسانه نیز سبب رشد قوه ناخودآگاه می‌شود. تصحیح و ارزش‌گذاری یک‌جانبه از مشخصه‌های مهم انشانویسی در روش قدیمی «انشا» است. شیوه ارزش‌گذاری همه واحدهای آموزشی و پرورشی (برای «انشا» پرورشی بهتر است)، با هم یکسان نیست؛ آن‌گونه ارزش‌گذاری که در درس ریاضی و به طور کلی

بالتر از دوازده سال است. زیرا حتی اگر هدایت‌گری قصد پرورش خلاقانه دانش‌آموزان را در این دوره داشته باشد، با واکنش منفی فراگیران مواجه می‌شود.



پرورش خلاقانه باید از سنین پیش‌دبستانی و دبستانی که بیشترین کنش‌های آفرینندگی و ناخودآگاه در کودکان آماده است، آغاز شود.

یک جنبه مهم دیگر مورد توجه در رویکرد قدیمی، آموزش زبان است. در همه کشورها حتی در نگرش جدید هم آموزش زبان از راه انشانویسی اهمیت‌ی فراوان دارد. تفاوت در این است که در نگرش جدید، آموزش زبان، جنبه ثانوی برای «انشا» دارد؛ ولی در فضای فرهنگی «انشانویسی» قدیمی در ایران، از «انشا» به عنوان محملی برای یادگیری زبان استفاده می‌شود. معلم، غلط‌های دستوری و نگارشی و املائی را به عنوان اساس ارزش‌گذاری در نظر می‌گیرد و فصاحت لفظی اولویت اصلی می‌شود که نشانه فرهنگ دیرپای فصاحت و بلاغت سنتی ایران نیز هست. باید توجه داشت که ممکن است دانش‌آموزی املائی ضعیفی داشته باشد، ولی دارای ذوق و قریحه‌ای ادبی باشد و آن رویه تخیلی نوشتار او قابل پرورش باشد. با تأکید بر «املا» و دستورهای نگارشی در روش ارزش‌گذاری سنتی «انشا» در ایران، دانش‌آموز بسیاری از اوقات، از مسیر هدف واحد پرورشی «انشا» منحرف می‌شود و تنها به رعایت این

کار بردن قواعدی آموختنی بنویسد. همین نگرش سبب شده است که «انشا» به نوشته‌ای استدلالی و منطقی تبدیل شود و معلم در کلاس «انشا» بایدهایی غیرضروری و گاهی مهلک وضع کند. معلمی توجیه‌نشده که از دانش‌آموزان می‌خواهد برای «انشا» مقدمه، نتیجه و غیره بنویسند. شایسته یادآوری است که آموزش هم در «انشا» نقش دارد و به همین سبب برخی نظریه‌ها، برای شیوه‌های نوین آموزش آن پدید آمده است؛ ولی جنبه عمده‌تر آن مربوط به پرورش است.

بهتر است در گفتمان تازه «انشا» که بر اساس الگوی خلاق بنا می‌شود، تدریس، جای خود را به پرورش بدهد. البته پرورش نیازمند هدایت‌گرانی آموزش‌دیده است. هدایت‌گرانی که آرام آرام این موضوع را درک کنند که عرصه «انشا» با تدریس ریاضی و غیره فرق می‌کند. در اینجا قرار است دانش‌آموزان آفریدگار اعداد باشند و براساس همان اعدادی که می‌آفرینند به نتایج منطقی درونی در یک نگارش برسند. افزون بر این، این شیوه پرورش خلاقانه باید از سنین پیش‌دبستانی و دبستانی که بیشترین کنش‌های آفرینندگی و ناخودآگاه در کودکان آماده است، آغاز شود. یعنی پیش از کور شدن قوه تخیل و خشک شدن چشمه‌های درونی دانش‌آموزان. چرا که اگر این گرایش تفکر و نوشتار خلاقانه در سنین و دوره‌های نخستین تقویت نشود، در دوره‌های رشد بعدی اثرش بسیار کم‌رنگ می‌شود. این مشکل همین حالا هم دامنگیر «انشا» در دوره‌های



می‌افتیم. این تکرار ملال‌آور است و سبب تقلید می‌شود. هم تقلید از دیگری و هم تقلید فکرهای قدیمی خویش. این یعنی درجا زدن. درس‌های استدلالی وجود دارد، به هیچ‌وجه برای ارزش‌گذاری واحدهایی چون هنر و انشا مناسب نیست و البته گمراه‌کننده نیز هست. ولی

جنبه ناخودآگاه و خودجوش به نظمی درونی در خود آثار دست یافت، نه این که با نظمی تحمیلی، مکانیکی و از پیش تعیین شده که از بیرون و به صورت قالب بر «انشا» وارد می شود، آن را یک دست کرد. در اینجا یادآوری این نکته شایسته است که افزون بر این که «انشا» می تواند عامل پرورش نقد، گفتگو، همیاری، همکاری و غیره باشد، باید در درجه نخست نوشته ای ادبی، خودجوش و خلاقانه باشد؛ یعنی جنبه اصلی نوشتن نباید قربانی هدف های ثانوی شود. نوشته ادبی از منظر زبان شناسان، نوشته ای است که با هنجارگریزی و هنجارافزایی ایجاد می شود. قالب بندی سبب می شود نوشته ها هرچه بیشتر به هم نزدیک شوند و براساس هنجاری مشخص بنا شوند و در نتیجه رویه ادبی خود را گم کنند. بنابراین ارزش هنری آنها کاهش می یابد و البته تأثیر آنها نیز کم می شود.

در کلاس بالا می رود و به طور کلی راهی است که به وسیله آن، روحیه همکاری در جامعه نهادینه می گردد. این موضوع هم از نظر سیاسی و هم اجتماعی برای یک جامعه ضروری است. قالب بندی «انشا» و قایل شدن به قالب های از پیش تعیین شده از دیگر مشخصه های مهم و تأثیرگذار در روند تقویت منفی رشد خلاقیت در گفتمان قدیمی است. به طور کلی نوشته های قالبی، فکرهای قالبی و تکراری به بار می آورد. این در حالی است که نوشته های ادبی و «انشا» باید از تکرار بگریزند و اتفاقاً همین گریز از هنجارهاست که نوشته هایی خلاقانه به بار می آورد. نظم چیز خوبی است، اما برای پیدایش دیدگاه تازه ادبی مثل سم است؛ به این مفهوم که نوشته های ادبی لزوماً نباید در قالب مقدمه، متن و نتیجه باشد بلکه می شود با غلبه بر

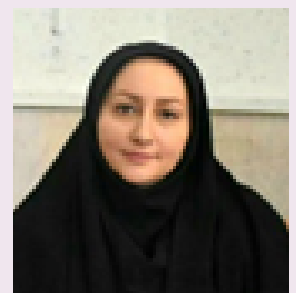
پرورش نقد، کارهای گروهی و اجتماعی و غیره می شود، بی بهره اند. این یکی دیگر از اشکالاتی است که در نتیجه تک بعدی نگاه کردن به مقوله ها در گفتمان قدیمی شایع شده است. شایسته است در گفتمان جدید «انشا»، فراگیران با هدایت معلمان آموزش دیده، نگارش ها را ارزش گذاری کنند. این موضوع سبب تقویت نقد و نقدپذیری در میان جامعه فراگیران و در ادامه جامعه مدنی می شود. همچنین بهتر است ملاک های ارزش گذاری کیفی شود و از نمره های کمی دوری شود. شاخص های کیفی می تواند در کنار تشویق های کیفی، جایگزین مناسبی برای شیوه قدیمی نمره دهی شود. این نگرش سبب می شود دانش آموزان راه های نوشتاری خود را به یاری دیگران و در همکاری با آنها اصلاح کنند. یعنی رفاقت و همدلی و همیاری جایگزین رقابت های غیرسازنده می شود. صمیمیت

در نگرش قدیمی که هنوز هم موجود است، از همان شیوه برای ارزش گذاری و هدایت بهره برده می شود. نمره های کمی سخت مشکل آفرینند. حالا این نمره ها بر اساس چه معیاری است؟ بسیاری از معلمان بیشترین نمره ها را به کسانی می دهند که زیاد بنویسند و مصداق سنتی «کار نیکو کردن از پر کردن است» را در این مقوله هم شایسته می دانند. بسیاری وقت ها هم همان طور که پیش از این اشاره شد، مبنای ارزش گذاری معلمان رعایت دستور نگارشی یا عدم رعایت آن در نوشته هاست. گاهی هم ملاک ارزشیابی انشاها در سابقه واحدهای آموزش و پرورش دیگر است. افزون بر این موارد، یک مورد بسیار مهم دیگر نیز هست که سخت چهار اشکال است و البته همچنان پایدار؛ آن هم این است که معلم تنها ارزش گذار «انشا» است و دانش آموزان در این فرآیندی که سبب

نوع در آن نقش هاشور می خورد و این امر زمانی صورت می گیرد که دانشجو بتواند مسلماً هلاکت بخندد. برای مثال، در مورد نوع اسم یکی یکی نقش های دستوری خوانده می شود و از دانشجو می خواهم که اگر اسم در نقش نهاد می نشیند برای آن مثال هایی بیاورند. مثال های درست را تایید می کنم و در مورد مثال های نادرست توضیح می دهم بعد همین کار را در مورد مفعول، متمم، قید، بدل و غیره انجام می دهیم. پس از اتمام حالت های اسم، به سراغ صفت می رویم و در صورت

است آموخته های آنان در مقاطع پیشین جمع بندی و مرور گردد. از اینرو، از چند سال پیش تا کنون در یک جلسه از کلاس دانسته های دانشجو در باره انواع کلمه و نقش های دستوری آنها در جمله را با کمک جدولی که طراحی نموده ام مرور می کنم. حسن این جدول که انواع کلمه را در ستون عمودی و نقش های دستوری را در محور افقی دارد این است که در صفحه تخته کلاس جا می شود و تدریس آن در یک جلسه آموزشی میسر است. در این روش محل تلاقی انواع شش گانه کلمات با نقش های دستوری در صورت کاربرد آن

دانشجویان که پس از دوازده سال تحصیل در مقاطع ابتدایی و متوسطه اول و دوم وارد آموزش عالی می شوند در دوران تحصیل خود در بخش هایی از کتاب های درسی با عنوان دانش زبانی به صورت پراکنده نکاتی از دستور زبان فارسی را فرا گرفته اند؛ بماند که در سال های اخیر بر پراکندگی این مطالب افزوده شده و این امر ذهن فراگیران را در حیطه دانسته های دستوری بسیار مشوش ساخته است. من پس از سال ها تدریس دستور زبان فارسی در دانشگاه به این نتیجه رسیده ام که قبل از بسط و گسترش دانش زبانی دانشجویان لازم



یک روش پیشنهادی برای جمع بندی دستور زبان فارسی

■ سامانه جعفری؛ استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان مازندران



گرفتن نقش‌هایی چون مسند، قید و غیره خانه مورد نظر را هاشور می‌زنیم. همچنین در ضمن مرور نقش‌های دستوری به بسیاری از کج‌فهمی‌های رایج در میان دانش‌آموزان اشاره می‌شود و اختلاف نظر دستورنویسان در موارد محل اختلاف ایشان نیز بیان می‌گردد. فعال بودن دانشجویان در این شیوه تدریس و گرفتن مثال‌ها از زبان ایشان از محاسن دیگر این روش است که در نهایت به تفکیک نوع از نقش و مرور تعریف‌ها و مثال‌های نقش‌های دستوری می‌انجامد.

سیر برنامه‌ریزی دروس رشته زبان و ادبیات فارسی (ادبیات خراسانی، ادبیات کشکولی و اینک ...)

محمدعلی نوری خوش رودباری؛ استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان مازندران

برنامه‌ریزی درسی رشته‌ای و تعیین عنوان‌های درس‌ها و تبیین سرفصل‌ها در دانشگاه، فرآیندی پیچیده دارد. در نخستین گام برنامه‌ریز باید مشخص کند که دانشجو برای تحصیل در دوره کارشناسی چه درس‌هایی را باید تحت عنوان‌های عمومی، تربیتی و تخصصی-تربیتی بگذارند و چه دروسی با نام معارف اسلامی و تربیت اسلامی مورد نیاز است. طبیعتاً، انتخاب درس‌های تخصصی در مقطع کارشناسی نیاز به اشراف بر دوره دبیرستان یا متوسطه دوم و ویژگی‌های روانی جوانانی که مشغول تحصیل در دوره کارشناسی هستند و از همه مهمتر بر ادب فارسی دارد.

جالب این که تمامی نامبردگان اعم از نویسندگان متون نظم و نثر، همگی اهل خراسان بودند؛ خراسان بزرگ که شامل سه استان خراسان ایران، افغانستان، تاجیکستان، سرزمین‌های ماوراءالنهر و ترکستان بود.

در کنار این مسئله می‌بینیم که در برنامه درسی یاد شده به سبک هندی بی‌توجهی عظیمی شده بود و دو واحد تحت عنوان «صائب و شاعران پس از او»، برای فهم و درک سبک هندی با تمام ظرایف خود و نمونه‌هایی از اشعار بزرگان این سبک خوانده می‌شد.

همچنین دو واحد تحت عنوان «ادبیات معاصر» ترتیب دادند. حال اینکه چگونه می‌توان در دو واحد دست کم درباره شاعران بزرگ معاصر (مثل نیماء، سهراب، فروغ، اخوان و شاملو) و نویسندگان بزرگ (مثل جمال‌زاده، آل احمد،

هدایت، چوبک و غیره) سخن گفت، مسئله دیگری است. توجه به ادب سبک خراسانی و بی‌توجهی به سبک‌های دیگر باعث شد که این برنامه درسی برای دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی از گذشته‌های دور در میان اهل فن به «ادب خراسانی» مشهور شود نه ادب فارسی. این برنامه درسی کما بیش در تمام دانشگاه‌های روزانه و شبانه وابسته به وزارت فرهنگ و آموزش عالی دیروز و وزارت علوم و تحقیقات و فناوری امروز و همچنین در دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه پیام‌نور که دارای رشته زبان و ادبیات فارسی بودند، رواج داشت. بعد از اینکه تصمیم گرفته شد که در مراکز تربیت معلم دوره کارشناسی برپا گردد، گروه هماهنگی تربیت معلم برای تمامی رشته‌ها که دارای پیش‌واژه «آموزش» شده بودند (مثل آموزش زبان و ادبیات فارسی) برنامه آموزشی

و سرفصل دروس را تنظیم کرد. در برنامه آموزشی یاد شده، مثل گذشته درس‌های عمومی، معارف اسلامی، علوم تربیتی و تخصصی در نظر گرفته شد. از آن میان ما می‌خواهیم به بخشی از درس‌های تخصصی یعنی متون نثر و نظم ادبیات فارسی نگاهی بیندازیم. برنامه‌ریزان به جای انتخاب متون معتبر نظم و نثر، اطلس متنی تدارک دیدند و برای این کار هزار اثر نظم و نثر را در نظر گرفتند و در این میان بسیار نام آثار گمنام دیده می‌شد؛ مثل انشای یوسفی در درس نثر غیرروایی ۲ (برنامه آموزشی و سرفصل دروس آموزش زبان و ادبیات فارسی مصوب ۱۳۸۸: ۲۰۱) و مقام زخار و مصصام بطار در درس نثر غیرروایی ۳ (همان: ۲۰۶) در این برنامه متون نظم و نثر به روایی و غیرروایی تقسیم شدند؛ بنابراین، با چهار عنوان اصلی نظم روایی، نظم غیرروایی، نثر روایی و نثر

تاریخ ادبیات (۱) و تاریخ ادبیات (۲) امکان پذیر نیست. قبل از وارد شدن به سبک شناسی ۱ (سبک شناسی شعر) آشنایی با اصطلاحات سبک شناسی در دو واحد با عنوان کلیات سبک شناسی مثل قائم فراهانی هم بررسی شوند.

- اختصاص دو منبع مستقل به یک واحد درسی موجب تضییع هر دو منبع می گردد؛ مثل متون نشر ۴ (کشف المحجوب و مرصاد

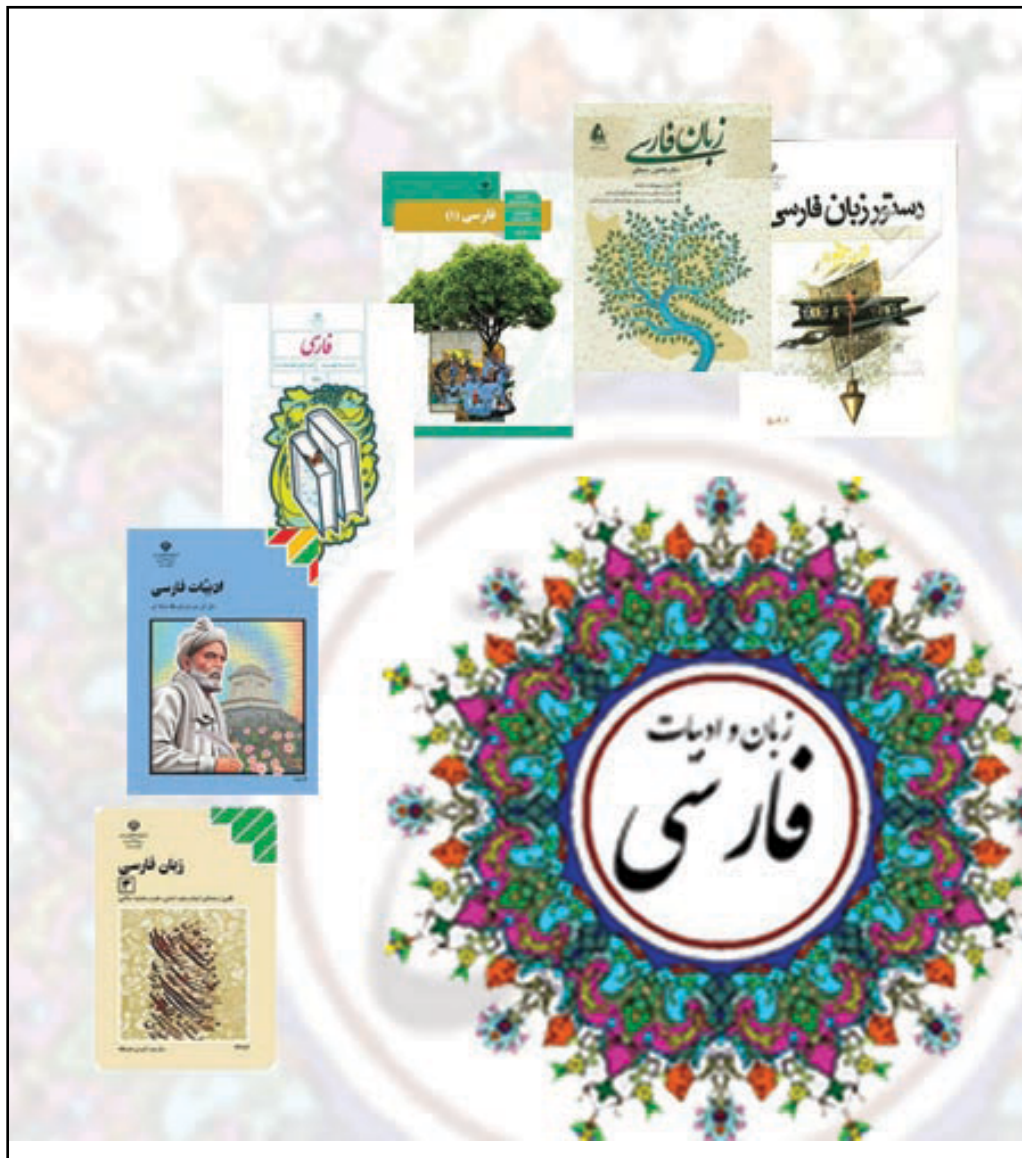
پیوسته آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان، مصوب ۱۳۹۴: ۱۵، ۱۶). این برنامه هم باید سالها تدریس شود و از صافی نقد مدرسان بگذرد تا ببینیم چه نامی بر آن می نهند و آن را

غیرروایی سروکار داریم. هر کدام از این چهار عنوان یاد شده دارای بخش هایی شدند که با شماره مشخص گردید، مثل نشر روایی (۱)، نشر روایی (۲)، نشر روایی (۳) و برای هر کدام از این درس ها حدود پنجاه متن در نظر گرفته شد و در برنامه قید گردید که از هر کدام یک یا چند صفحه خوانده شود.

از آنجایی که در هر یک از درس های نشر و نظم روایی و غیرروایی چند صفحه از کتاب های متعدد بایست خوانده می شد، آگاهان و اهل فن به این برنامه ریزی لقب «ادبیات کشکولی» دادند و در این نام گذاری نظر داشتند به کتاب کشکول شیخ بهائی که در آن نوادر حکایات و علوم و اخبار و امثله و اشعار فارسی و عربی را گرد آورد. سرفصل های دروس نظم و نشر روایی به علت پراکندگی کشکول نامیده شد و رشته آموزش زبان ادبیات فارسی، ادبیات کشکولی.

خوشبختانه، به همت دفتر تألیف کتب درسی (دکتر فریدون اکبری)، دانشگاه فرهنگیان (دکتر بیغمی از پردیس شهید مفتاح تهران)، دانشگاه علامه طباطبائی (دکتر عباسعلی وفايي) و غیره برنامه یاد شده مورد بازنگری واقع شد و به جای نشر روایی (۱) و (۲) و نشر غیرروایی (۱)، (۲)، (۳) و نظم روایی (۱)، (۲)، (۳)، (۴)، (۵) و نظم غیرروایی (۱)، (۲)، (۳)، (۴) این دروس جایگزین گردیدند: متون نشر (۱)، (۲)، (۳)، (۴)، (۵) و متون نظم (۱)، (۲)، (۳)، (۴)، (۵)، (۶)، (۷)، (۸)، (۹).

اکثر دروس جایگزین شده شامل یک یا دو اثر هستند (برنامه درسی دوره کارشناسی



ضروری به نظر می رسد.

- بررسی علم بدیع و معانی و بیان در دو درس با عناوین بلاغت ۱ و ۲ امکان پذیر نیست. امید است در ادامه راه نیز برنامه ریزان درسی با دقت و اهتمام لازم به اصلاح اشکالات موجود در برنامه حاضر بپردازند.

العباد)، متون نظم ۲ (قصاید ناصر خسرو و مسعود سعد)، متون نظم ۳ (خاقانی و نظامی)، متون نظم ۴ (حدیقه سنایی و منطق الطیر عطار)، و متون نظم ۸ (غزل صائب و بیدل).

- بررسی تاریخ ادبیات ایران در دو درس با عناوین

چگونه نقد می کنند . آن چه که در حال حاضر در نقد این برنامه درس می توان گفت:

- متون نشر ۳: گلستان سعدی و پیروانش؛ اختصاص دو واحد درسی به گلستان سعدی کافی به نظر نمی رسد، چه رسد به اینکه در این دو واحد پیروان سعدی

مهمترین درس‌ها هستند یا نظر دیگری دارید؟
رفایی: ما هم مثل بقیه ترم پایینی‌ها فکر می‌کردیم که درس‌های تخصصی خیلی مهم‌اند و همیشه شاکی بودیم از کم بودن چنین واحدهایی. درس‌های تربیتی-تخصصی را فقط می‌خواندیم که پاس کنیم. متأسفانه، استادان این درس‌ها هم اهمیت آنها را به ما نمی‌گفتند. بعد که برای کارورزی به مدرسه رفتیم تازه فهمیدیم که چقدر این درس‌ها مهم‌اند.

رحمان زاده: حتی شاید به قول بعضی از استادان مان درس‌های تربیتی مهم‌ترند چون ضعف در ادبیات را می‌شود با انواع کتاب‌های راهنمای معلم و غیره جبران کرد اما روانشناسی بچه‌ها و شیوه تدریس و کلاس‌داری را باید در این چهارسال یاد گرفت.

البته من قبول ندارم. شما اگر اشراف لازم را بر درس نداشته باشید نمی‌توانید طراحی آموزشی درست و اجرای مقتدرانه‌ای داشته باشید و در ضمن بسیاری از این کتاب‌های راهنما غلط‌هایی دارد که حتماً باید از صافی نقد یک معلم دانا و متخصص بگذرد.

ناظریه: البته بعضی از این درس‌ها بخاطر استادشان بازدهی لازم را نداشت. مثلاً استادی متن‌پژوهی روایی درس می‌داد که خودش یک مقاله چاپ شده نداشت. طبیعی است که او نمی‌توانست راهنمای خوبی باشد.

آیا این درس‌ها آن‌طور که باید عملی و کاربردی برگزار شد یا صرفاً نظری بود؟

رجبلو: عملی بود و ما فعالیت داشتیم اما در بعضی واحدها



مصاحبه با جمعی از دانشجو معلمان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی ورودی سال‌های ۹۵، ۹۶ و ۹۷

مصاحبه‌گر: دکتر سمانه جعفری

معنی ساده از متن بر بیاید اما بسیاری از هم کلاسی‌های ما هنوز در خواندن متن هم مشکل دارند. حتی درس‌های تربیتی هم باید درس‌هایی باشد که به درد دانشجو معلم بخورد. بعضی از درس‌ها با هم همپوشانی دارند. درس‌هایی هم هستند مثل «صیانت از محیط زیست» که با چند فعالیت گروهی فرهنگی یا چند کارگاه می‌توانیم به شایستگی‌های مورد نظر آنها برسیم و به جای آنها درس‌های تخصصی داشته باشیم. در واقع، می‌شود تعداد زیادی از چنین واحدهایی را در تعداد کمی از واحدها باکیفیت بهتری ارائه داد.

دانشجویان ترم‌های بالاتر همه انواع درس‌ها را گذرانده‌اند و وارد فضای کارورزی که از امهات دروس تربیت معلم است شده‌اند. می‌خواهم نظر آنها را بدانم. شما فکر می‌کنید درس‌های تخصصی

ماهیتش در درس‌های تربیتی طبقه‌بندی می‌شود.

مثلاً می‌شد به جای این درس تخصصی در ترم یک، یک درس تخصصی دیگری با حال و هوای غیر تربیتی ارائه بشود و این درس در ترم‌های بعدی باشد.

حسن‌زاده: خوب ما دانشجوی ادبیاتیم و باید برویم ادبیات درس بدهیم. این حجم از درس‌های تخصصی خیلی کم است.

خوب دانشجویان ترم ۳، شما وارد درس‌های تخصصی-تربیتی هم شدید. نظرتان درباره حجم درس‌های تربیتی، تخصصی و تخصصی-تربیتی چیست؟

ظریف: من هم احساس می‌کنم واحدهای تخصصی ما برای یک دانشجوی ادبیات کم است. یک دبیر ادبیات باید بتواند از پس خوانش صحیح متن و درک نکات دستوری و بلاغی مهم و دادن

به نام خدا. ضمن قدردانی از حضور دانشجویان محترم در این مصاحبه اولین سوال خود درباره برنامه درسی رشته شما را از دانشجویان ترم اول می‌پرسم. واحدهای درسی شما در این ترم چگونه‌اند؟ واقعاً، در ترم یک که اولین مواجهه با دانشگاه را دارید چه ترکیبی از درس‌ها به شما ارائه شده است؟

حسن‌زاده: ما فقط دو درس تخصصی متون نظم (۱) و نثر (۱) را داریم و بقیه دروس ما عمومی یا تربیتی‌اند و آن قدر استادان آن درس‌ها از ما کار می‌کشند که خیلی کم می‌رسیم وقت‌مان را صرف درس‌های تخصصی کنیم.

البته شما این ترم یک درس تخصصی دیگر با عنوان «آشنایی با علوم قرآنی در زبان و ادبیات فارسی» هم دارید.

عابدی: بله. اما، در ذهن ما این درس به سبب موضوع و

استاد، دانش و مهارت لازم برای راهنمایی و نقد کارهای ما را نداشت.

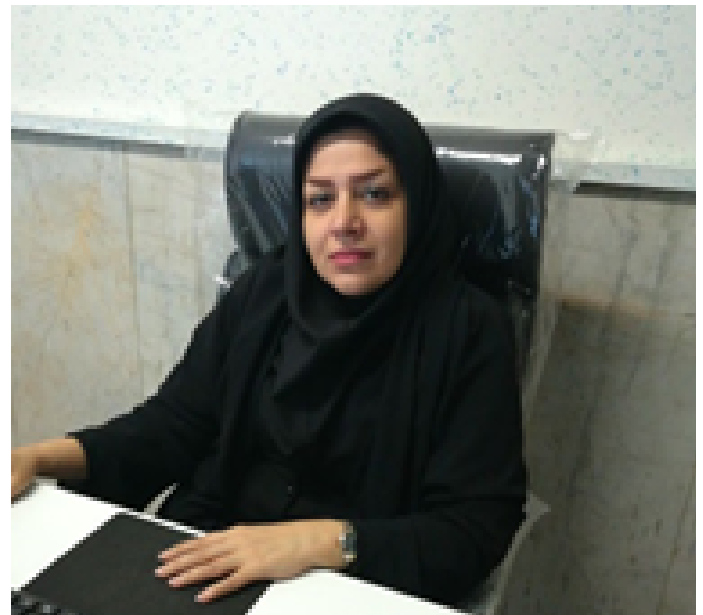
خوب ما استاد فارغ‌التحصیل از رشته آموزش زبان ادبیات فارسی نداریم به ناچار باید درس‌های تخصصی-تربیتی به استادان رشته علوم تربیتی و یا رشته زبان و ادبیات فارسی داده شود. شما فکر می‌کنید کدام گروه ترجیح دارند و تدریس موفق‌تری در این نوع از درس‌ها خواهند داشت؟

رفایی: استادان زبان و ادبیات فارسی ...

ظریف: البته به شرط اینکه مطالعات مقدماتی در رشته علوم تربیتی داشته باشند و نه استادانی که در این زمینه دانش و مهارت کمی دارند. نکته دیگر اینکه به نظر من بسیاری از این ضعف‌ها را می‌شود با گزینش درست داوطلبان حل کرد. اگر ما ورودی‌های قوی‌ای داشته باشیم حجم کمتری از واحدهای تخصصی برای آماده شدنشان برای دبیری لازم است و اگر گزینش عمومی خوب صورت بگیرد هر کسی به خاطر شغل و درآمد به سمت دبیری و معلمی نمی‌آید که بعد مشکل‌ساز بشود و لازم باشد با واحدهای

تربیتی متعدد از معلم ساخت. حسن‌زاده: بله. مگر برای قضات گزینش ندارند؟ چرا گزینش معلم‌ها کم اهمیت‌تر از آنهاست با اینکه حتی خود مقام معظم رهبری بارها بر اهمیت این قشر تاکید کردند. البته با تغییر بعضی سیاست‌های کلان هم می‌شود این مشکل را تا حدی کم کرد. مثلاً برگزار کردن یک آزمون با هدف تشخیص صلاحیت فرد برای معلمی می‌تواند راه‌گشا باشد. در واقع با این تدبیر دانشجویان می‌دانند که باید در این ۴ سال برای تبدیل شدن به معلمی در تراز جمهوری اسلامی کوشش کنند و خیلی از آنهایی که برای این ساخته نشدند از این گردونه خارج می‌شوند. حتی این اتفاق می‌تواند خیلی قبل از فارغ‌التحصیلی مثلاً در سال دوم یا سوم رقم بخورد تا دانشگاه متحمل هزینه و صرف انرژی برای آموزش و پرورش افراد ناکارآمد نشود. باز هم از مشارکت شما بزرگواران در این مصاحبه سپاسگزارم. امیدوارم همه این هم‌فکری‌ها در نهایت به اعتلای دانشگاه تربیت معلم و پیشرفت همه جانبه کشور





سیر برنامه‌ریزی دروس رشته زبان و ادبیات فارسی (ادبیات خراسانی، ادبیات کَشکولی و اینک ...)

محمدعلی نوری خوش رودباری؛ استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان مازندران

دانش پژوهش یاددهی- یادگیری، دانشی است که بر روی تدریس مفاهیم یک حوزه به منظور تربیت دانش‌پژوهان انجام می‌شود. از آنجا که این دانش با لزوم توجه به توانایی‌های تدریس رشته تخصصی از جمله اثرگذارترین دانش‌های تدریس به شمار می‌آید و قادر است گفتمان تدریس دانشگاهی را تخصصی کند، لزوم پرداختن به آن در مجله‌ای دانشگاهی ضروری به نظر می‌رسد.

دانشگاه فرهنگیان به عنوان دانشگاهی که به طور تخصصی دانش آموزش محتوا را در نظر دارد و از سردمداران آموزش رشته‌های تخصصی از جمله آموزش زبان و ادبیات فارسی در کشور محسوب می‌شود، از شایسته‌ترین مراکز دانشگاهی است که باید امر پژوهش در روش‌های نوین و مبتکرانه رشته‌های تخصصی را مد نظر قرار دهد. بر همین مبنا، ضرورت تأسیس مجله‌ای با هدف آموزش دانش تخصصی

تلفیقی و تمرکز بر مسائل بنیادی آموزش و روش‌های نوین و خلاقانه تدریس زبان و ادبیات فارسی، می‌تواند زمینه همکاری علمی متخصصین این رشته و متخصصین رشته علوم تربیتی را فراهم کند و ضمن جذب دیدگاه‌های تازه در خصوص راهکارهای ارتقای آموزش زبان و ادبیات فارسی، مورد استفاده طیف وسیعی از استادان، معلمان و پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت قرار گیرد.

این مجله هم‌اکنون در سامانه نشریات دانشگاه فرهنگیان و در وبگاه دانشگاه فرهنگیان، قابل دسترسی است و در حیطه‌های پژوهشی ذیل آماده پذیرش مقالات پژوهشگران محترم است:

۱- ارزیابی و ارائه روش‌ها و فنون آموزش محتوای زبان و ادبیات فارسی؛
۲- نظریه‌ها و رویکردهای نوین در تالیف کتب درسی زبان و ادبیات فارسی؛

۳- مطالعه، ارزیابی و اصلاح برنامه‌های درسی زبان و ادبیات فارسی در سطوح مختلف تحصیلی؛
۴- کاربرد فناوری‌های نوین آموزشی در آموزش زبان و ادبیات فارسی؛
۵- تحلیل محتوای کتب درسی زبان و ادبیات فارسی؛
۶- مطالعات تطبیقی در حوزه آموزش زبان و ادبیات؛
۷- شناسایی و اصلاح کج‌فهمی‌های آموزش زبان و ادبیات فارسی در تمام مقاطع و در بین دانش‌آموزان دو زبانه و سایر موضوعات مرتبط. امید است که این مجله با به کارگیری جدیدترین نظریات و یافته‌های پژوهشی پژوهشگران محترم گامی بلند و موثر در عرصه آموزش این رشته بردارد و با استقبال از مطالعات راهبردی و نظریه‌ها و رویکردهای نوین به ارتقای کیفیت نظام آموزشی کشور منتج شود.



نامه بالندگی دانشگاه فرهنگیان

● شماره اول ● فروردین ۱۳۹۷

مدیر مسئول

دکتر رضا کچوئیان

دبیر علمی

دکتر حاتم فرجی

مدیر اجرایی

فاطمه مقاره زاده

سر دبیر محتوایی این شماره

دکتر سمانه جعفری

طراح و صفحه آر:

اسماعیل عظیمی

شماره تماس

(۰۲۱ ۸۷۷۵۱۴۱۰)

