بسم الله الرحمن الرحیم

کتاب معلم

راهنمای تدریس

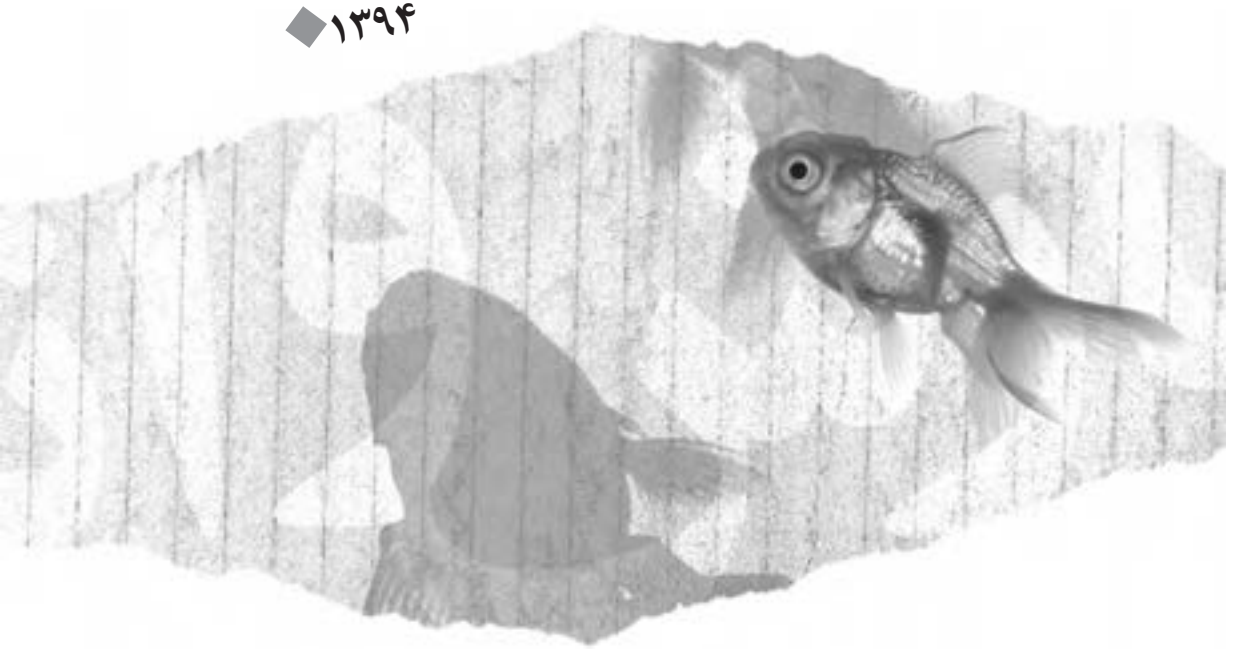
آموزش مهارت‌های نوشتاری

(نگارش و انشا)

پایهٔ نهم

دورهٔ اوّل متوسطه

۱۳۹۴



وزارت آموزش و پرورش

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

نام کتاب :	**کتاب معلم آموزش مهارت‌های نوشتاری (نگارش و انشا) پایهٔ نهم دورهٔ اوّل متوسطه ـ ۸۸/۱**
پدیدآورنده :	**سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی**
مدیریت برنامه‌ریزی و تألیف :	**دفتر تألیف کتاب‌های درسی عمومی و متوسطه نظری**
شناسه افزوده برنامه‌ریزی و تألیف :	**علیرضا چنگیزی، حاتم زندی، محمّدرضا سرشار، محمّدرضا سنگری، اسداللّه شعبانی، عبدالعظیم کریمی، زهراالسادات موسوی،شهین نعمت‌زاده و عبّاسعلی وفایی (اعضای شورای برنامه‌ریزی)ـ فریدون اکبری‌شلدره ، مرجان سجودی،محمّد دهریزی (اعضای گروه تألیف) ـ حمیدرضا شرف‌بیانی (ناظر محتوایی)**
مدیریت آماده‌سازی هنری :	**اداره کلّ نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی**
شناسه افزوده آماده‌سازی :	**لیدا نیک‌روش (مدیر امور فنی و چاپ)ـ جواد صفری (طراح گرافیک)ـ سمیه قنبری (صفحه‌آرا)ـ کبری اجابتی، علی مظاهری نظری‌فر،علیرضا ملکان ، فریبا سیر، راحله زادفتح‌اله، فاطمه رئیسیان فیروزآباد (امور آماده‌سازی)**
نشانی سازمان :	**تهران : خیابان ایرانشهر شمالی ـ ساختمان شمارهٔ ۴ آموزش و پرورش (شهید موسوی)** **تلفن : ۹ـ۸۸۸۳۱۱۶۱، دورنگار : ۸۸۳۰۹۲۶۶، کد پستی : ۱۵۸۴۷۴۷۳۵۹** **وبگاه : www.chap.sch.ir و www.irtextbook.ir**
ناشر :	**شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران : تهران ـ کیلومتر ۱۷ جادهٔ مخصوص کرج ـ خیابان ۶۱ (داروپخش) تلفن : ۵ـ۴۴۹۸۵۱۶۱، دورنگار : ۴۴۹۸۵۱۶۰، صندوق پستی : ۱۳۹ـ۳۷۵۱۵**
چاپخانه :	**شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران «سهامی خاص»**
سال انتشار و نوبت چاپ :	**چاپ اوّل ۱۳۹۴**

کلیه حقوق مادی و معنوی این کتاب متعلق به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش است و هرگونه استفاده از کتاب و اجزای آن به‌صورت چاپی و الکترونیکی و ارائه در پایگاه‌های مجازی، نمایش، اقتباس، تلخیص، تبدیل، ترجمه، عکسبرداری، نقاشی، تهیه فیلم و تکثیر به هر شکل و نوع بدون کسب مجوز ممنوع است و متخلفان تحت پیگرد قانونی قرار می‌گیرند.

شابک ۸-۲۴۶۸-۰۵-۹۶۴-۹۷۸ ISBN 978 -964 - 05 - 2468 - 8

«اُنس و الفت انسان با هنر و آثار هنری شامل ادبیات، نقّاشی و ... برخاسته از حسّ زیبایی‌شناسی اوست. هنر، آدمی را به شناخت سرچشمهٔ زیبایی‌ها فرا می‌خواند و روح سرکش او را به آرامش می‌رساند.»

امام خمینی (رحمة الله علیه)

فهرست

پیشگفتار: سخنی با دبیران ارجمند

بخش نخست: کلّیات

ـ مبانی برنامهٔ درسی حوزهٔ یادگیری زبان و ادبیّات فارسی دورهٔ اوّل متوسطه ۲
ـ رویکردهای حاکم بر برنامهٔ درسی مهارت‌های نوشتاری ۳
ـ اصول برنامهٔ درسی زبان و ادبیّات فارسی در دورهٔ متوسطه اوّل ۶
ـ اهداف کلّی برنامهٔ درسی در زمینهٔ «آموزش مهارت نوشتاری» مبتنی بر برنامهٔ درس ملی ۸
ـ اهداف خاص عناصر سازه‌ای کتاب در « آموزش مهارت‌های نوشتاری » ۱۰
ـ درنگی در ساختار و محتوا ۱۳
ـ روش‌های یاددهی ـ یادگیری در برنامهٔ درسی ۲۲
ـ ارزشیابی درس آموزش مهارت‌های نوشتاری (نگارش و انشا) ۳۴

بخش دوم: بررسی درس‌ها

درس اوّل : با ذهنی «نظام مند» و «پرورده» بنویسیم ۳۹
درس دوم : واژه‌ها را بشناسیم، گزینش کنیم و به کار بگیریم ۴۹
درس سوم : نوعِ زبان نوشته را انتخاب کنیم ۶۳
درس چهارم : فضا و رنگ نوشته را تغییر دهیم ۷۵
درس پنجم : نوشته را خوش، آغاز کنیم؛ زیبا به پایان ببریم و نیکو نام‌گذاری کنیم ۸۳
درس ششم : قالبی برای نوشتن برگزینیم ۹۳
درس هفتم : وسعت و عمق نوشته را بیشتر کنیم ۱۰۳
درس هشتم : نوشته را ویرایش کنیم ۱۱۳
کتابنامه ۱۲۴

به نام پروردگار مهربان

پیشگفتار: سخنی با دبیران ارجمند

« از روی اشارت بر مذاق خداوندان معرفت، باء بسم‌الله اشارت دارد به بهاء احدّیت، سین به سناء صمدّیت، میم به ملک آلهیّت.

بهاء او قدیم و سناء او کریم و مُلک او عظیم. بهاء او با جلال و سناء او با جمال، مُلک او بی‌زوال. بهاء او دلربا، سناء او مهرافزا و مُلک او بی‌فنا.

نام‌های خدا فراوانند در کتاب و سنّت و همه بزرگوارند و ازلی و پاک و نیکو.

چه، حکمت را ابتدای قرآن عظیم به این سه، نام کرده و معانی آن سه قسم است: قسمی جلال و هیبت راست، قسمی نعمت و تربیت راست، قسمی رحمت و مغفرت راست.

هر چه جلال و هیبت است در نام «الله»، هر چه نعمت و تربیت است در نام «رحمن» و هرچه رحمت و مغفرت است در نام «رحیم»، تعبیه کرد تا ثواب وی فراوان، و رأفت و رحمت الله بر وی بی‌کران». (کشف الاسرار، رشیدالدین میبُدی)

ستایش خداوند پاک و مهربان را سزاست که به ما زمان و امان داد تا بتوانیم در پرتو مهر و نواختش، این کار فرخنده و تازه‌روی را در جهت اهداف فرهنگی ــ تربیتی نظام آموزش و پرورش میهن عزیزمان با تأکید بر نقش تأثیرگذار معلّم برای پرورش ذهن‌های آفرینشگر و ارتقای خودباوری به پیش ببریم.

با استقلال یافتن «آموزش مهارت‌های نوشتاری» مجال رویش دوباره و نگرشی نو به این موضوع، فراهم می‌شود و درپی آن، فضای نوآفرینی و خلّاقیت نیز در پهنهٔ آموزش‌های مَدرسی درخشان‌تر می‌شود و به پرورش ذوق و بالندگی استعدادها و تقویت تخیّل می‌انجامد. افزون بر این، آموزش مهارت‌های نوشتاری کاملاً ساختمند و به شیوه‌های علمی، صورت می‌گیرد.

کتاب راهنمای‌معلّم، برای جهت دادن و همسوسازی چگونگی آموزش دبیران ارجمند این درس با رویکردها و اهداف آموزشی ــ تربیتی، سامان یافته است. قصد ما در این کتاب فراهم کردن گنجینه‌ای از دانش نبوده است بلکه خواسته‌ایم برای هر موضوع، دریچه‌ای به روی ذهن‌ها بگشاییم و تلنگری در روش‌ها ایجاد کنیم و باقی را به همّت بلند شما همکاران گرامی بسپاریم؛ به همین روی، برخی درس‌ها را فراخ‌تر و برخی دیگر را به اشارت، مورد

چند و چون قرار داده‌ایم.

نوشتن در دنیای امروز، یکی از مهارت‌های بهتر زیستن و از توانایی‌های ذهنی و زبانی است که در پی دیگر مهارت‌ها (دیدن،گوش دادن، سخن‌گفتن و خواندن) جای می‌گیرد. دیدن، گوش‌دادن و سخن‌گفتن را از خُردسالی به طور تدریجی و طبیعی فرا می‌گیریم؛ خواندن را پس از حضور در مدرسه و آموزش و تمرین و تکرار، می‌آموزیم؛ امّا نوشتن بعد از آشنایی با الفبای خواندن، آغاز می‌شود. به‌همین سبب، مهارتِ نوشتن را فراورده و محصول خواندن می‌دانیم.

از دید ما توانایی بیان مقصود در قالب نوشته، نیاز اولیهٔ زندگی اجتماعی و مؤثّرترین راه ارتباطی در جهان امروز و فضای رسانه‌های نوپدید است. این برنامه، در پی پرورش چنین رویکردی در فضای آموزش عمومی است و پس از سال‌ها، اکنون با مطالعهٔ تاریخ آموزشی گذشته و تجربه‌های جهانی در قلمرو آموزش نوشتن، محتوایی کاملاً ساختمند و علمی را پیشِ رو، نهاده است.

در آموزش محتوای کتاب، تأکید ما بر بهره‌گیری از روش‌های فعّال و تقویت روحیهٔ مشارکت‌پذیری دانش‌آموزان است. گفت‌وگو، بحث و بازاندیشی، مطالعه و کتاب‌خوانی، همفکری و مشورت، بازسازی و بازپروری فکر، از بهترین شیوه‌ها برای رسیدن به ذهن چالاک و زایا، و نقد و تحلیل مؤثّر در هنگام نوشتن است. به‌کارگیری روش‌هایی چون: خوشه‌سازی، زایش و برخورد اندیشه‌ها (روشن سازی طرز تلّقی)، بارش فکری، نوآفرینی(بدیعه پردازی) و حلّ مسئله، در تدریس این درس‌ها، اثربخش و کارا خواهدبود.

آنچه در بارهٔ ارزشیابی از آموزه‌های این کتاب باید یادآورشویم؛ این است که رویکرد برنامه و محتوای این کتاب، «رویکرد مهارتی» است. یعنی توانایی نوشتن، مهارتی است که در پی آموزش، تمرین، تکرار، کار و نوشتار، کسب می‌شود. از این‌رو، این درس، کاملاً ورزیدنی و عملی است. دانستنی‌های حفظی این کتاب، بسیار اندک و ناچیز است؛ از کشاندن آموزش کتاب به سمت مباحث دانشی و حفظ کردنی پرهیز شود. دانش‌آموزان باید در کلاس، فرصت نوشتن و بازنویسی و نقد نوشته‌های همدیگر را تجربه‌کنند. مناسب‌ترین راه، همین است. یکی از اصلی‌ترین دلایل کاهش حجم و تعداد درس‌ها ایجاد فرصت بیشتر برای تجربه‌های یادگیری است.کمتر حرف بزنیم و بیشتر به دانش‌آموزان برای نوشتن، فرصت بدهیم.

در هر درس سنجه‌ها و معیارهایی را برشمرده‌ایم که لازم است در نوشته‌های دانش‌آموزان و ارزیابی از آنها مورد توجّه قرارگیرد.

هدف اصلی این برنامه، پویایی فکر و پرورش ذهن است. اگر ذهن، سامانی درست و پرورده داشته باشد، گفتار و نوشتار هم منظّم خواهدشد. شناخت راه‌های پرورش ذهن و غنی‌سازی تفکّر، از گام‌های بنیانی در افزایش توان نوشتن است. از این‌رو، همهٔ تلاش ما این بوده است که راه‌هایی را که به دنیای ذهن دانش‌آموز منتهی می شوند، شناسایی کنیم و اهمیت آن را به عنوان پیش درآمدِ رشد مهارت‌های زبانی یادآور شویم

از نظر ما هر دانش‌آموز یا نویسنده، پیش از نوشتن در بارهٔ موضوع، باید نقشهٔ آن را در ذهن، طرّاحی کند، بهتر است مراحل و گام‌های آن را پیش‌بینی نماید و حتّی بر روی کاغذ بنویسد. بنابراین، دبیران گرامی در آموزش، بر این مسئله (طرّاحی و مهندسی نوشتن) تأکید کنند و از دانش‌آموزان نیز نقشهٔ ذهنی و مراحل تدوین نوشته را درخواست نمایند.

ـــ درس نگارش و انشا که در پرورش ذهن، خلّاقیت و تقویت توان نوشتن، بسیارمؤثر است؛ کار طرّاحی و تألیف این کتاب در قالب کتابی جداگانه که سال ۱۳۹۲ بر پایهٔ برنامهٔ درسی حوزهٔ یادگیری زبان و ادب فارسی آغاز شده بود؛ مقرّر گردید از مهرماه سال۱۳۹۳ وارد چرخهٔ آموزش رسمی شود، به همین سبب، فعّالیت‌هایی که ماهیت نگارشی داشتند؛ از کتاب فارسی این دوره، حذف شده‌اند.

ساعت هفتگی آموزش «آموزش مهارت‌های نوشتاری (نگارش و انشا)» دو ساعت؛ و ساعت هفتگی کتاب «فارسی» با املا، هم دو ساعت است.

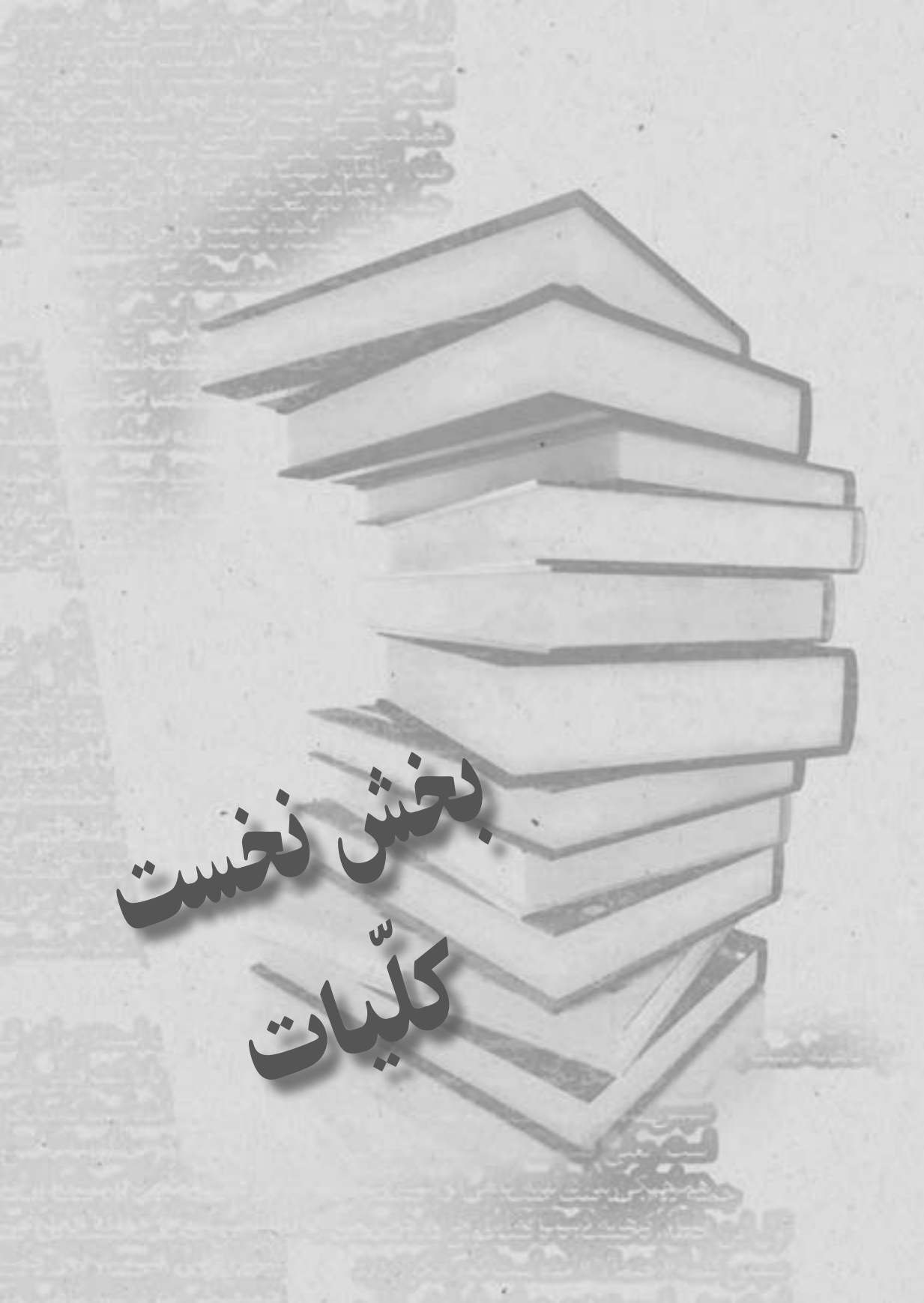
امیدواریم با یادگیری و کاربستِ درست محتوای این کتاب، شاهد گرایش‌ها و نگرش‌های نو به‌نوشتن، برای بهتر زیستن باشیم و تحوّلی تازه را در پیکرهٔ آموزش عمومی کشور، تجربه کنیم.

سخن آخر را به بیتی از مخزن الاسرار، نظامی، وامی‌گذاریم:

«چون قلم، آمد شدن آغاز کرد　　چشم جهان را به سخن، باز کرد»

گروه زبان و ادب فارسی

دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری



بخش نخست

کلّیات

مبانی برنامهٔ درسی حوزهٔ یادگیری زبان و ادبیّات فارسی دورهٔ اوّل متوسطه

مقدمه

زبان و ادبیّات فارسی، بازنمایانندهٔ اندیشه‌ها، باورها و شکوه فکر فرهیختهٔ فرهنگ ایران است و چونان میراث ارزشمند نسل‌ها و سده‌ها از گذشته به امروز، راه‌یافته است. برگ برگ فرهنگ و ادب فارسی را آثار منثور و منظومی تشکیل داده که بیانگر غنای اندیشه و بینشوری ایرانیان است. توجّه به این موضوع حیاتی وظیفهٔ حسّاس و خطیر برنامه‌ریزان درسی به ویژه در قلمرو تعلیم و تربیت به شمار می‌رود تا از طریق ایجاد فضاهای مناسب برای دانش‌آموزان، امکان آشنایی آنان با این ذخایر فرهنگی فراهم آید و تجارب شایسته برای رسیدن به مراتبی از حیات طیبه و نیکوتر زیستن، کسب شود؛ یکی از مهارت‌های ضروری در دنیای کنونی، توانایی نوشتن است، انسان در زندگی اجتماعی نیاز به بازگویی سخن و ارتباط با همنوعان خود دارد. نوشتن در کنار گفتن، از راه‌های ماندگارسازی کلام و بیان افکار است. نوشتن به سبب‌پیوستگی ناگسستنی با اندیشه و تفکّر انسان، می‌تواند نقشی مهم در تقویت خلّاقیّت و کاربرد آن،داشته باشد؛ بنابراین، با طرّاحی و تدوین برنامهٔ درسی مناسب، می‌توان دانش‌آموزان را با این حوزه، آشنا و آنان را نسبت به پاس‌داری از میراث فرهنگی ترغیب کرد و در به‌کارگیری آموخته‌ها در زندگی توانمند ساخت.

رویکردهای حاکم بر برنامهٔ درسی مهارت‌های نوشتاری

رویکرد، جهت‌گیری اساسی نسبت به فرایند یاددهی ــ یادگیری و ابعاد گوناگون آن در حوزهٔ برنامه‌ریزی درسی است. در یک نگاه کلّی، از دو منظر (برنامهٔ درسی ملّی و برنامهٔ درسی زبان و ادبیات فارسی) می‌توان به رویکرد، نگریست.

رویکرد عام، رویکرد ویژه

رویکرد عام، بر بنیاد «برنامهٔ درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»، یعنی شکوفایی فطرت الهی، استوار است و تألیف و سازماندهی کتاب با توجّه به عناصر پنجگانه (علم، تفکر، ایمان، اخلاق و عمل) و جلوه‌های آن در چهار پهنه (خود، خلق، خلقت و خالق) انجام گرفته است.

رویکرد ویژه

در برنامهٔ درسی زبان و ادبیات فارسی، رویکرد ویژه یا خاص برای آموزش مهارت‌های نوشتاری، رویکرد مهارتی است.

رویکرد مهارتی

رویکرد اصلی برنامه در تألیف و سازماندهی محتوای آموزشی این دوره، «رویکرد مهارتی» است. یعنی توانایی نوشتن، مهارتی است که در پی آموزش، تمرین، تکرار، کار و نوشتار، کسب می‌شود. نوشتن یک هنر زبانی نیست بلکه مهارتی اکتسابی است. از این‌رو، این درس، کاملاً ورزیدنی و عملی است. دانستنی‌های حفظی این کتاب، بسیار اندک و ناچیز است؛ از کشاندن آموزش کتاب به سمت مباحث دانشی و حفظ کردنی پرهیز شود. دانش‌آموزان باید در کلاس، فرصت نوشتن و بازنویسی و نقد نوشته‌های همدیگر را تجربه‌کنند. مناسب‌ترین راه، همین است. یکی از اصلی‌ترین دلایل کاهش حجم و تعداد درس‌ها ایجاد فرصت بیشتر برای تجربه‌های یادگیری است. کمتر حرف بزنیم و بیشتر به دانش‌آموزان برای نوشتن، فرصت بدهیم.

با توجّه به انتخاب این رویکرد که در حقیقت جهت‌گیری کلّ برنامه را نشان می دهد، از نگرش انشایی و خلّاقانه نویسی آگاهانه پرهیز شده است. انشا، فراتر از اهداف این دوره و مربوط به توانایی نویسندگی است که ما در دورهٔ متوسطهٔ دوم بدان خواهیم پرداخت.

افزون بر رویکرد خاص، چند رویکرد فرعی نیز در تدوین و سازماندهی محتوا مورد توجّه بوده است که عبارت‌اند از :

۱ــ رویکرد کلّی : براساس این رویکرد (روان‌شناسی گشتالت)، انسان هنگام برخورد با امور و پدیده‌ها ابتدا به کلّ آنها توجّه می‌کند و پس از آن به اجزای سازندهٔ کل می‌پردازد؛ به همین جهت در برنامه‌های درسی و مراحل یاددهی ــ یادگیری نیز باید نخست اشکال و صورت‌های کل را به دانش‌آموزان یاد بدهیم، سپس با استفاده از شیوهٔ تجزیهٔ کل به عناصر سازنده، اجزای آن را معرّفی کنیم؛ مثلاً به جای آنکه دانش‌آموز به یادگیری تک تک اجزای یک نوشته بپردازد ابتدا با طراحی ساختمان و نقشهٔ نوشته به‌طور کلی آشنا می‌شود و مفهوم طبقه‌بندی نوشته را درک می کند؛ سپس جزئیات را به تدریج می‌آموزد.

۲ــ رویکرد فعّالیت محوری : با توجّه به اینکه بخش قابل توجّهی از ماهیّت درس آموزش مهارت‌های نوشتاری، مهارتی است و از طریق این مهارت‌ها به جنبه‌های درونی و برونی فرد پرداخته می‌شود، سعی شده است به‌طور متعادل در طرّاحی برنامهٔ درسی فارسی متوسطه به جنبه‌های مختلف دانش‌آموز دورهٔ متوسطه توجّه کافی شود و متناسب با آن عناصر محتوا و فعّالیت‌های یادگیری سازماندهی شود.

۳ــ رویکرد تلفیقی : از آنجا که درس «آموزش مهارت‌های نوشتاری» و «زبان و ادبیّات فارسی» ماهیّتاً تلفیقی و درهم تنیده است، تلاش شده برنامهٔ درسی به نحوی تلفیقی ارائه شود که

در نهایت توانایی‌های ذهنی، درک و فهم، تجزیه و تحلیل، ترکیب و بازسازی، نقد و داوری، برقراری ارتباط با دیگران، ابراز وجود و بیان احساسات، افزایش قدرت خلّاقیّت و... تقویت شود و همچنین تفکر خلّاق و انتقادی دانش‌آموزان پرورش یابد. این رویکرد در حوزه‌های زیر انعکاس خواهد داشت:

۱ــ تلفیق مهارت‌های زبانی.

۲ــ تلفیق اطّلاعات و مهارت‌های زبانی.

۳ــ تلفیق مهارت‌های نوشتاری با سایر دروس.

۴ــ تلفیق مهارت‌های گفتاری با سایر دروس.

۴ــ رویکرد ساختاری: برنامهٔ آموزش مهارت‌های نوشتاری به‌گونه‌ای طرّاحی و تدوین شده که در نهایت، دانش‌آموز نسبت به ساختارهای تشکیل‌دهندهٔ زبانی و نوشتاری آگاهی پیدا کند و از طریق مهارت در شناخت جنبه‌های توصیفی زبان، به معانی موجود در آن پی‌ببرد و بتواند در نوشتن، ساختار معیار زبان نوشته را به کار بگیرد.

۵ــ رویکرد نقش‌گرایی: در این رویکرد، آموزش مهارت‌های نوشتاری وسیله و ابزاری برای بیان معانی است. به‌جای توجّه ویژه به عناصر زبانی، به بعد کاربردی و تولیدی زبان و ادبیّات و نقش آن تأکید می‌شود. از عناصر زبان و ادبیّات فقط در حدی سود جسته می‌شود که معنا و کاربرد زبان برای انتقال پیام تسهیل گردد و محتوای برنامه براساس معنا سازماندهی شود. براساس این رویکرد، صورت و ساخت ظاهری زبان اصل نیست بلکه نقش و کارکرد معنایی زبان مهم است.

۶ــ رویکرد ارتباطی: در این رویکرد، آموزش مهارت‌های نوشتاری وسیله‌ای برای فهم و پیام‌رسانی و برقراری روابط اجتماعی بین افراد تلقّی می‌گردد و به جای توانش زبانی و ادبی به توانش ارتباطی و کنش‌های زبانی اهمّیت داده می‌شود؛ در نتیجه، حس نیاز دانش‌آموز به بهره‌گیری از آثار زبان و ادبیّات، رشد یافته، امکان تعامل بین افراد و گروه‌ها افزایش می‌یابد.

مهم‌ترین نکته در این رویکرد این است که آموزه‌ها و رهیافت‌های این رویکرد به گونه‌ای است که هم رویکرد ساختاری و هم رویکرد نقش‌گرایی را در برمی‌گیرد. شاید بتوان رویکرد ارتباطی را به‌عنوان یک رویکرد کاملاً تلفیقی در قلمرو مهارت‌های زبانی به شمارآورد. از این دیدگاه، همهٔ توانایی‌های زبانی در پی پروردن خوب سخن‌گفتن و راحت‌نوشتن برای دستیابی به مهارت ارتباط هستند.

اصول برنامهٔ درسی زبان و ادبیّات فارسی در دورهٔ اوّل متوسطه

برخی از اصول برنامهٔ درسی را که به‌طور مستقیم با موضوع آموزش مهارت‌های نوشتاری پیوند دارد؛ دربی، می‌آوریم :

ــ در این برنامه، اصل بر جنبه‌های عملی زبانی و ادبی باشد.

راهکارها

- تدوین محتوا براساس روش فعّالیت محوری.
- تقویت موازی مهارت‌های گفتاری و نوشتاری.
- در نظر گرفتن تمرین‌ها و فعّالیت‌های عملی و کاربردی.
- آموزش مهارت‌های زبانی و فرازبانی تفکّر و نقد به صورت موازی و مساوی.
- ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان براساس چهار مهارت زبانی و دو مهارت تفکّر و نقد.

ــ برنامه باید بتواند توانایی اندیشیدن در نوجوان را تقویت کند.

- پیش‌بینی و سازماندهی نمونه‌هایی حاوی پیام‌های غیرمستقیم.
- پیش‌بینی فعّالیت‌ها و تمرین‌های آشناسازی دانش‌آموزان با مراحل منطقی تفکّر.
- آموزش غیرمستقیم توانایی‌های ذهنی مثل مقایسه و تحلیل و ترکیب از طریق فعّالیت‌ها.
- پیش‌بینی تمرین‌هایی به منظور توانایی اظهارنظر، پیشنهاد و ارائهٔ راه‌حل به نوجوان.
- پیش‌بینی تمرین‌ها و آزمون‌های خلّاق و فعّال در ارزشیابی.

ــ سیر توجّه برنامه از زبان طبیعی به زبان معیار باشد.

- ارائهٔ تمرین‌ها و فعّالیت‌هایی جهت شناخت زبان گفتار و نوشتار.

- طرّاحی و تدوین تمرین‌ها و فعّالیت‌های یادگیری از مهارت‌های شفاهی به مهارت‌های کتبی.
- بهره‌گیری از ویژگی‌های زبان و فرهنگ مردم برای ساده‌نویسی.
- انتخاب متون مناسب زبانی و ادبی.

ــ برنامه باید زمینه‌ساز تقویت روحیّهٔ مطالعه و کتاب‌خوانی باشد.
- تجهیز کتابخانهٔ مدارس متناسب با اهداف برنامه.
- جذب و جلب مشارکت نهادهای فرهنگی برای تحقّق اهداف مطالعه و کتاب‌خوانی.

ــ برنامه باید زمینه‌ساز تقویت و پرورش خلّاقیّت و ذوق هنری و ادبی نوجوان باشد.
- پیش‌بینی محتوا براساس الگوهای خلّاق و فعّال.
- پیش‌بینی تمرین‌هایی در کتاب به منظور تقویت قوّهٔ خلّاقیّت و ذوق هنری.
- طرّاحی تمرین‌هایی جهت تقویت روح جست‌وجوگری و کشف و حلّ مسئله.
- بهره‌گیری از گونه‌های متنوّع هنری و ادبی با تأکید بر جنبه‌های زیباشناسی و حسی.
- بهره‌گیری از شیوه‌های خلّاق.

ــ به تقویت و تعمیق حافظهٔ شنیداری و دیداری توجّه کافی شود.
- بهره‌گیری از تمرین‌های مناسب مانند مقایسه، خاطره‌گویی، گزارش نویسی.
- بهره‌گیری از تمرین‌های مناسب تصویرخوانی و تفسیر و توصیف تصویر، رویداد.
- بهره گیری از متون مناسب برای پرورش حواس پنجگانه.
- بهره‌گیری از ابزارها و رسانه‌های چندظرفیتی جدید.

ــ برنامه، زمینه‌سازی مناسب برای ابراز وجود، اعتمادبه‌نفس و بیان احساس دانش‌آموزان را فراهم آورد.
- پیش‌بینی بخش‌هایی جهت طرح دیدگاه‌ها، عقاید و احساسات.
- پیش‌بینی فعّالیت‌هایی برای تحقّق این هدف.
- پیش‌بینی تمرین‌هایی برای نقد و اظهارنظر و....

اهداف کلی برنامهٔ درسی در زمینهٔ «آموزش مهارت‌های نوشتاری» مبتنی بر برنامهٔ درس ملی

الف) عنصر تعقل

ــ تقویت تفکّر و پرورش قوّهٔ قضاوت و ارزیابی منطقی.

ــ انتخاب و سازماندهی متونی که زمینهٔ پرورش تعقّل، تأمّل و تفکّر را در دانش‌آموزان ایجاد کند.

ــ ایجاد فرصت‌های مناسب در برنامه برای تربیت و پرورش شهروندانی با نگرشی عقلانی.

ــ ایجاد فرصت‌های مناسب در برنامه برای تربیت و پرورش تفکر خلّاق و انتقادی.

ــ تقویت توانایی تفکّر و افزودن بر توانایی‌های ذهن و زبان.

ب) عنصر ایمان

ــ تقویت باور به ارزش‌های دینی، اسلامی و اخلاقی.

ــ تقویت توجهٔ بیشتر به ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی.

ــ آشنایی با برخی از آثار نوشتاری در زمینهٔ مسایل اعتقادی

ــ بهره‌گیری از مظاهر باورشناختی و ایمانی در نوشته‌ها.

پ) عنصر علم

ــ آشنایی با اصول و قواعد نگارشی و قواعد درست‌نویسی جمله و عبارت.

ــ آشنایی با سازمان‌دهی ذهنی برای نوشتن یک اثر.

ــ آشنایی با درست‌اندیشی و آسان‌نویسی.

ــ تقویت سواد دیداری از طریق توجه به عناصر و اجزای تصویر

ــ آشنایی با شیوه سنجیدن و مقایسه برای شناخت بهتر پدیده‌ها.

ــ آشنایی با ساختار و اجزای یک نوشته.

ــ آشنایی با کاربردهای نوشتهٔ معیار.

ــ شناخت نمونه‌هایی از نوشته در قالب‌های گوناگون.

ــ شناخت ابعاد زیبایی شناختی ضرب المثل، حکایات و . . .

ــ آشنایی با چند نمونه برجسته از بهره‌گیری حس شنوایی در توصیف.

ــ آشنایی با روش مقایسه به عنوان راهی برای گسترش فکر.

ــ آشنایی با شیوه جانشین سازی در نوشتن متن.

ــ آشنایی با بند مقدمه، بند نتیجه و بندهای بدنه در یک نوشته.
ــ آشنایی با کاربردهای زبان گفتاری.
ــ آشنایی با چگونگی نوشتن یادداشت‌های روزانه، زندگی‌نامه.

ت) عنصر عمل

ــ کاربردهای زبان معیارگفتاری.
ــ توانایی برگرداندن زبان گفتار به زبان معیار.
ــ توانایی خواندن متن همراه با درک و فهم درون مایه آن.
ــ توانایی بازشناسی متون با توجه به ساختار و زبان نوشته.
ــ توانایی طبقه‌بندی ذهن و نوشته.
ــ توانایی ارزشیابی، نقد و تحلیل نوشته خود و دیگران.
ــ مهارت باز آفرینی مثل‌ها.
ــ مهارت نوشتن با بهره‌گیری از روش‌های بازنویسی حکایات و بازآفرینی مثل‌ها.
ــ مهارت گسترش متن.
ــ توانایی تفکیک بندهای موضوع.
ــ توانایی تشخیص «ریز موضوع»های یک نوشته.
ــ تولید یک نوشته با بهره‌گیری از طبقه‌بندی موضوع.
ــ رعایت علائم سجاوندی (نشانه گذاری) در نوشته.
ــ توجّه به پاکیزه‌نویسی و خوش‌خطی و نداشتن غلط املایی در انشا.
ــ توانایی درک و تحلیل تصویر.
ــ رعایت نظم بخشی و انسجام متن نوشته.
ــ طرح سؤالاتی مناسب برای نوشتن متن.
ــ تقویت توانایی ارزیابی آثار (براساس سنجه‌های ارائه شده در درس).
ــ درک ابعاد زیبایی‌شناختی نمونه‌های موجود و بهره‌گیری از آن در نوشته.

ث) عنصر اخلاق

ــ آشنایی با ارزش‌های فرهنگی، دینی، اجتماعی و اخلاقی ایران اسلامی.
ــ ایجاد علاقه به زبان، فرهنگ و ادبیات ایران اسلامی در میان دانش‌آموزان.
ــ تقویت علاقه و نگرش مثبت به کاربرد مهارت‌های نوشتن.

ــ تقویت علاقه و نگرش مثبت به مطالعه و کتاب خوانی.
ــ تقویت فرهنگ نقدپذیری و تحمّل سخن دیگران.
ــ تلطیف احساسات، عواطف و التذاذ ادبی از راه مطالعهٔ آثار ادبی.

اهداف خاص عناصر سازه‌ای کتاب «آموزش مهارت‌های نوشتاری»

۱ــ فعّالیت‌های نگارشی

ــ تقویت توانایی بازشناسی (تشخیص) متون.
ــ پرورش توانایی آفرینش نوشتاری، نوشتن و تولید.
ــ افزایش توانایی بررسی متن، تحلیل و نقدنویسی.
ــ تقویت توانایی اظهارنظر دربارهٔ افکار و اندیشه‌های بیان شده در نوشته دیگران.
ــ کسب مهارت درکاربرد صحیح قواعد دستوری برای درست سخن گفتن و درست نوشتن به زبان فارسی معیار.
ــ پرورش توانایی نقد و تحلیل و کاربست هر یک از آموزه‌های درس در نوشته دیگران.
ــ کسب مهارت در کاربرد صحیح کلمات در مناسبات اجتماعی و مکاتبات.
ــ تقویت مهارت در درست‌نویسی کلمات، ترکیبات، اصطلاحات هر پایه.
ــ کسب مهارت و توانایی استفاده از زبان معیار.
ــ کسب مهارت در بیان افکار و اندیشه‌ها به صورت نقد و ارزیابی آثار.
ــ توانایی فرضیه‌سازی، استدلال و نتیجه‌گیری دربارهٔ محتوا و پیام متن.

۲ــ درست‌نویسی

ــ آشنایی و آموزش هنجارهای نوشتن در زبان فارسی معیار.
ــ تقویت مهارت در درست‌نویسی کلمات و ترکیبات.
ــ کسب مهارت و توانایی استفاده از زبان معیار و بهره‌گیری از توانایی‌های زبان مادری.
ــ کسب مهارت در کاربرد صحیح کلمات در مناسبات اجتماعی و مکاتبات.

ـ کسب مهارت درکاربرد صحیح قواعد دستوری برای درست سخن گفتن و درست نوشتن به زبان فارسی معیار.

ـ پرورش شناخت ساختار زبان معیار.

۳ـ تصویرنویسی

ـ تقویت سواد دیداری دانش‌آموزان.

ـ تقویت قدرت تحلیل و خوانش تصاویر و پرورش درک دیداری.

ـ توانایی برقراری ارتباط با تصویر.

ـ تقویت توانایی ارتباط بین اجزا و عناصر تصویر.

ـ پرورش قدرت استدلال، تفکّر و نوشتن خلّاق (انشا).

ـ تقویت توانایی تبدیل اطّلاعات بصری به متن نوشته.

۴ـ حکایت نگاری

ـ گسترش نوشته از راه ساده نویسی

ـ تقویت سواد ادراکی دانش‌آموزان و درک و فهم مناسب متون کهن.

ـ تقویت شناخت ساختار زبان فارسی معیار و به کارگیری صحیح آن در حکایت‌نگاری به زبان ساده.

ـ ایجاد فرصت برای ساده‌نویسی از طریق حکایت‌ها.

ـ کسب مهارت در نوشتن از طریق دست‌ورزی در بازنویسی حکایت‌ها.

ـ آشنایی با مضامین حکایات کهن فارسی.

۵ـ مَثَل نویسی

ـ گسترش نوشته از راه بازآفرینی

ـ آشنایی با نمونه‌هایی از ضرب‌المثل‌ها و آموزه‌های حکمی آنها.

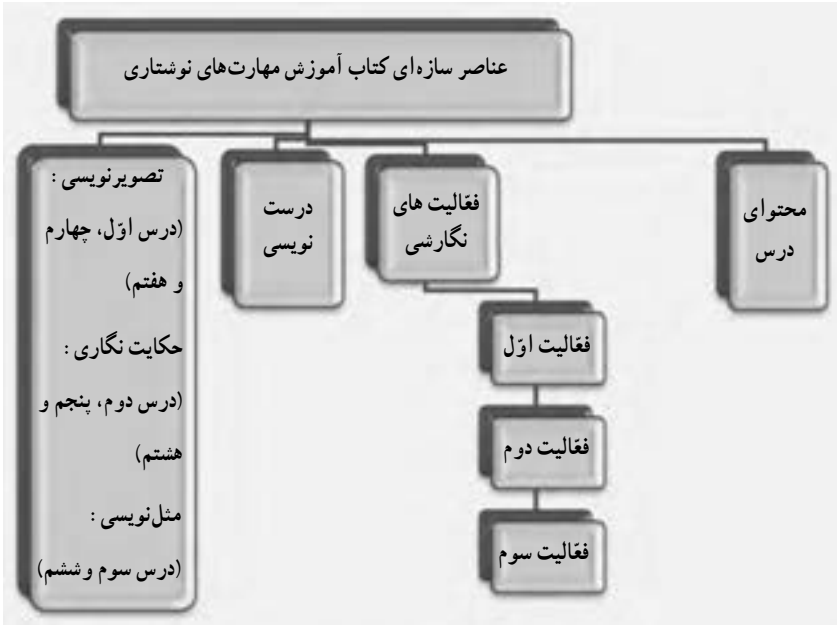
ـ بهره‌گیری از ظرفیت معنایی و تصویری مثل‌ها برای بهتر نوشتن.

ـ کسب مهارت در برقراری ارتباط صحیح بین متون ادبی و موضوعات اجتماعی و سبک زندگی.

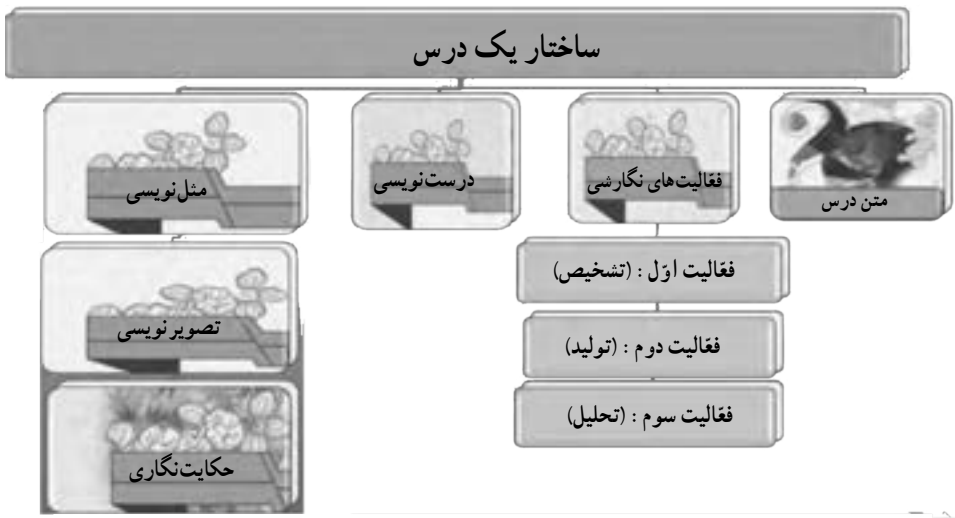
ـ کسب مهارت در نوشتن از طریق به کارگیری قدرت باز آفرینی مثل‌ها.

ـ تقویت ذهنی و زبانی از طریق مثل‌ها.

ساختار یک واحد درسی در کتاب آموزش مهارت‌های نوشتاری نهم به صورت زیر، سازماندهی و تدوین شده است.

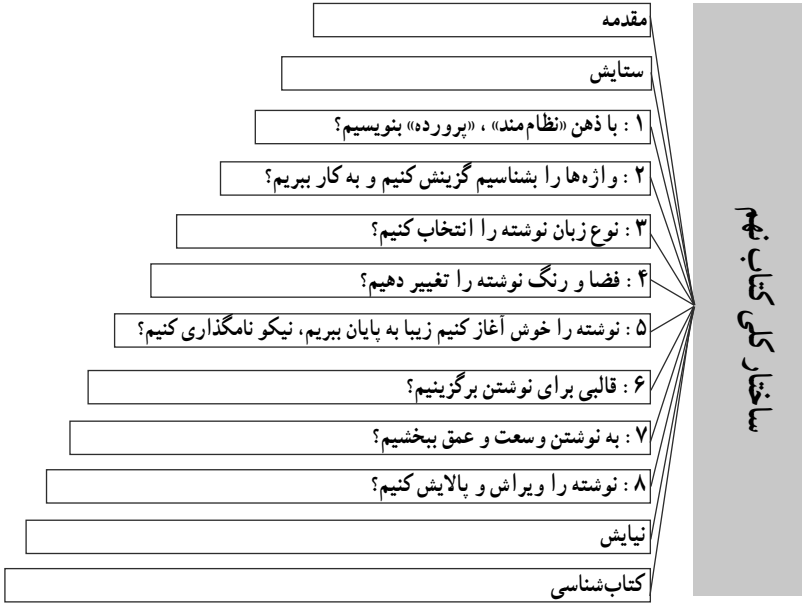


نمودار عناصر سازه‌ای یک واحد درسی



درنگی در ساختار و محتوا

این کتاب علاوه بر مهارت نوشتن، مهارت‌های شنیدن، سخن گفتن، درک متن، نقد و تحلیل را زیر پوشش دارد.



توجّه:

- کتاب با ستایش، آغاز و به نیایش، ختم می‌شود.
- محتوای این کتاب در هشت درس، سازماندهی شده است.
- میزان تقریبی ساعت آموزشی مؤثّر، حدود ۲۴ جلسهٔ مفید در سال است و فرایند یاددهی ــ یادگیری هر درس این کتاب باید در سه جلسه (آموزش، تمرین و تکرار، تثبیت یادگیری) طرّاحی و تنظیم گردد.
- رویکرد برنامه و محتوای آن، «رویکرد مهارتی» است و این درس، کاملاً ورزیدنی و عملی است.
- یکی از اصلی‌ترین دلایل کم بودن حجم و تعداد درس‌های کتاب، این است که دانش‌آموزان در کلاس، فرصت نوشتن و بازنویسی و نقد نوشته‌های همدیگر را پیدا کنند.

محتوای کتاب آموزش مهارت‌های نوشتاری، از فکر کردن به عنوان نقطه آغاز نوشتن، شروع می‌شود سپس برای ساده‌سازی آموزش و یادگیری نوشتن، چهارچوب‌ها و روش‌هایی را ارائه می‌دهد. در هر درس، تمرین‌های نوشتاری در سه بخش با عنوان «فعّالیت‌های نگارشی»، «درست‌نویسی»،

«تصویرنویسی»، «حکایت نگاری» یا «مَثَل‌نویسی»، سازماندهی شده است.

۱ــ متن درس : درس‌ها به دو روش مستقیم و غیرمستقیم ارائه شده است.

الف) مستقیم : ارائهٔ اطّلاعات از سوی دانای کل.

ب) غیرمستقیم به کمک قالب‌هایی چون : داستان، خاطره، حسب حال و . . .

۲ــ فعّالیت‌های نگارشی : فعّالیت‌های نگارشی با نظمی علمی و منطقی آموزشی به دنبال هم آمده‌اند؛ شمارهٔ یک با هدف تقویت توانایی تشخیص، شمارهٔ دو با هدف پرورش توانایی نوشتن و تولید دانش‌آموزان و شمارهٔ سه با هدف تقویت توانایی بررسی متن، تحلیل و نقدنویسی، طرّاحی شده است.

۳ــ درست‌نویسی : بخشِ «درست‌نویسی» با هدف آموزش هنجارهای نوشتن و آشنایی با کاربرد درست واژگان در نوشتار معیار، در ساختار کتاب گنجانده شده‌است. پس از یادگیری این نکات، طبیعی است که به هنگام نوشتن، این هنجارها را رعایت کنیم.

۴ــ تصویرنویسی : تصویرنویسی، یعنی نوشتن دربارهٔ اجزا و عناصر دیداری در تصویر، لازمهٔ خوب نوشتن در این بخش، دقّت در نگاره و بررسی و خوانش و درک عناصر بصری است. در حقیقت هر تصویر، بهانهٔ بسیار نیکویی برای نوشتن است. از هر تصویر، موضوع‌های فراوانی را می‌توان برگزید و درباره‌اش نوشت. مهم نیست که کدام بخش از تصویر را موضوع نوشتن قرار می‌دهید، آنچه در این کار ارزش دارد، چگونگی بیان و درک و تفسیر ما از تصویر و قدرت پرورش موضوع است. اگر خوب‌دیدن را به خوب اندیشیدن پیوند بزنیم و فرصتی برای تفکّر ایجاد کنیم؛ عمل نوشتن برای ما آسان‌تر می شود.

۵ــ حکایت نگاری : در حکایت نگاری، تأکید بر بازنویسی به زبان ساده و ساده‌نویسی است. مایه‌های طنز نهفته در برخی از حکایت‌ها و ضرب‌المثل‌ها، طراوت ویژه‌ای به فضای ذهنِ اهلِ زبان می‌بخشد و نشاطی تازه بدان می‌افزاید که در خلّاقیت و نوآفرینی، بسیار نقشمند و اثرگذاراست.

۶ــ مثل‌نویسی : در مَثَل‌نویسی، بازآفرینی و گسترش دادن و افزدونِ شاخ و برگ به اصل نوشته، مورد تأکید است.

«حکایت‌نگاری و مَثَل‌نویسی» آخرین تمرین نوشتاری درس‌های پایانی کتاب را تشکیل می‌دهند. حکایت و ضرب‌المثل در بارورسازی ذهن و زبان و پرورش حافظه و تقویتِ خوب سخن گفتن و زیبا نوشتن، بسیار مؤثّر است. ضرب‌المثل‌ها در افزایش توانِ سخنوری و قدرت نویسندگی،کارمایه و نیروی شگرفی دارند.

بررسی و تحلیل ساختار کلّی کتاب

اهداف کتاب هفتم شامل : ایجاد نظم ذهنی، آموزش ساختمان نوشته، طبقه‌بندی موضوع است؛ اهداف کتاب هشتم شامل : مهندسی ساختمان نوشته و آموزش راه‌های پرورش تفکّر است. کتاب نهم، به ابزار و مواد و مصالح نوشتن، یعنی واژه و دقّت در کاربرد واژه در بافت نوشتار و سپس به زبان و قالب و چگونگی عمق بخشیدن به نوشته، می پردازد.

۱ــ فعّالیت‌های نگارشی

این فعّالیت، کلاس را با تعامل میان معلّم و دانش‌آموز، و دانش‌آموز با دانش‌آموز مواجه می‌سازد. اهداف این فعّالیت عبارت‌اند از :

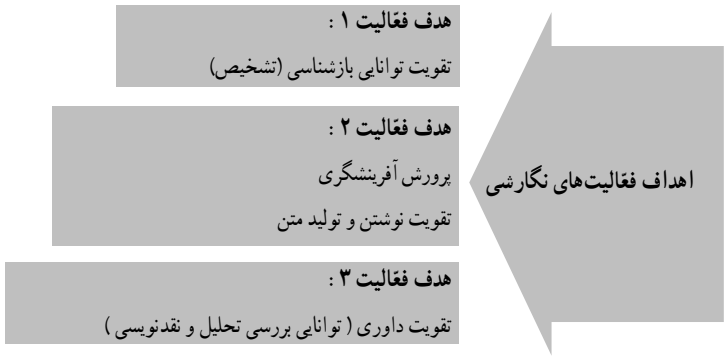
ــ ارزشیابی میزان درک دانش‌آموز از مطالب و محتوای درس.

ــ تقویّت توجّه، دقّت و تمرکز حواس.

ــ ارتقای مهارت گفت‌وگو و آماده‌سازی ذهن برای نوشتن.

ــ ایجاد فضای تعامل، نقد، همفکری و همیاری علمی.

در بخش فعّالیت‌های نگارشی، معمولاً سه پرسش مطرح می‌شود.



فعّالیت اوّل : نخستین فعّالیت نگارشی درحوزهٔ بازشناسی قرار می‌گیرد و پاسخ این بخش اغلب، همگراست. (پاسخ‌ها تقریباً یکسان و مربوط به متن درس است و دانش‌آموزان با مراجعه به متن، پاسخ آن را خواهند داد.) این پرسش میزان تشخیص و توجّه و دریافت دانش‌آموزان را نسبت به آموزه‌های متن درس، ارزشیابی خواهد کرد.

فعّالیت دوم : فعّالیت نگارشی دوم در حوزهٔ آفرینش قرار می‌گیرد و هدف از این بخش، پرورش توانایی نوشتن و تولید دانش‌آموزان است و این فعّالیت واگراست. البتّه، سنجه، معیار و موضوع نوشتن در هر درس بر بنیاد آموزه‌های همان درس استوار است. فعّالیت نخست، برای تقویت دید بازشناسی و تشخیصی و فعّالیت دوم با هدف پرورش توانایی آفرینش و تولید نوشتن و انشای دانش‌آموزان طراحی شده است.

فعّالیت سوم : فعّالیت سوم در قلمرو داوری، نقد و تحلیل قرارمی‌گیرد. در این تمرین دانش‌آموزان از هم می‌آموزند، به هم می‌آموزانند و به دلیل داشتن زبان مشترک و احساسات نزدیک به هم، بهتر می‌توانند مفاهیم را به هم تفهیم و منتقل سازند. مبنای بررسی و نقد نوشته‌ها همان سنجه‌هایی است که در تمرین هر درس، ذکر شده است. در این فعّالیت، دانش‌آموزان، نخست یاد می‌گیرند که با دقّت به خوانش نوشته‌های هم کلاسی خود گوش بدهند (تربیت سواد شنیداری و افزایش درک شنیداری)، سپس بربنیاد حافظهٔ کوتاه مدت خود و البتّه یادداشت‌برداری، نقد و نظر خود را مکتوب کنند.

راهکارهای آموزشی

۱ــ هنگام انجام فعّالیت‌ها فرصت اندیشیدن، مشورت کردن و گفت‌وگوی دانش‌آموزان فراهم شود.

۲ــ دانش‌آموزان را تشویق کنید، پاسخ‌های خود را شرح و بسط دهند و از پاسخ‌های کوتاه پرهیز کنند.

۳ــ از دانش‌آموزان بخواهید علاوه بر پاسخ، نظر خود را دربارهٔ سؤال‌ها بازگو کنند.

۴ــ به دانش‌آموزان آموزش دهید تا در وقت پاسخ‌گویی دیگران، سکوت کنند و به دقّت گوش دهند و احترام پاسخ و پاسخ گوینده را حفظ کنند.

۵ــ تشویق، پس از دریافت پاسخ و ایجاد انگیزه برای مشارکت در پاسخ‌گویی، بسیار مهم است.

۶ــ لازمهٔ نوشتن نقد خوب دربارهٔ نوشته‌های هم‌کلاسی‌ها، خوب گوش سپردن به خواندن نوشته‌هاست، بنابراین به هنگام خواندن متن می‌باید گروه‌های دانش‌آموزی کاملاً سکوت را رعایت کنند.

۷ــ یکی از زمینه‌های درک صحیح شنیداری، خوانش نیکو و رعایت لحن و آهنگ مناسب متن است به همین سبب دانش‌آموزانی که نوشته‌های خود را در برابر جمع می‌خوانند باید به این ویژگی

توجّه داشته باشند.

۲ــ درست‌نویسی

بخشِ درست‌نویسی با هدف آشنایی دستور خط فارسی و آموزش هنجارهای نوشتن در زبان فارسی معیار، در ساختار کتاب گنجانده شده است. طبیعی است که پس از یادگیری این نکات، به هنگام نوشتن، این هنجارها رعایت شود.

آشنایی با این نکات، مهارت‌های زبانی، دانش و کاربست آموزه‌ها را در دانش‌آموز، رشد می‌دهد و آنان را در تولید جمله‌های صحیح در گفتار و نوشتار توانمند می‌سازد.

۳ــ تصویر نویسی

تصویرنویسی، یعنی نوشتن دربارهٔ اجزا و عناصر دیداری در تصویر، لازمهٔ خوب نوشتن در این بخش، دقّت در نگاره و بررسی و خوانش و درک عناصر بصری است. در حقیقت هر تصویر، بهانهٔ بسیار نیکویی برای فعال کردن ذهن و نوشتن است.

تصویرنویسی

درس یک

- درون یک فضاپیما را که روی کره ماه توقف کرده، تصور کنید و تصویر ذهنی خود را شرح دهید.

درس چهارم

- داخل یک اتوبوس شلوغ را تصور کنید و تصویر ذهنی خود را بنویسید.

درس هفتم

درختی را با ویژگی‌های زیر تصور کنید و متنی درباره آن بنویسید.

- پا در هواست.
- ریشه‌هایش در ابر فرو رفته است.
- شاخه‌هایش روی زمین گسترده شده است.

تصویر، جهان بی‌انتها و سرشار از ناگفته‌هاست. هر کسی تفسیر خود را از تصویر بازخواهد نوشت. از هر تصویر، موضوع‌های فراوانی را می‌توان برگزید و درباره‌اش نوشت. مهم نیست که کدام بخش از تصویر و با چه نگرشی موضوع نوشتن قرار می‌گیرد، آنچه در این کار ارزش دارد، میزان و توانایی خوانش و توان نوشتن دربارهٔ تصویر است.

تصویرنویسی مجال و فرصتی برای ابراز خلّاقیّت‌هاست. هدایت، سعهٔ صدر و تمرین لازمهٔ موفّقیّت در این بخش است.

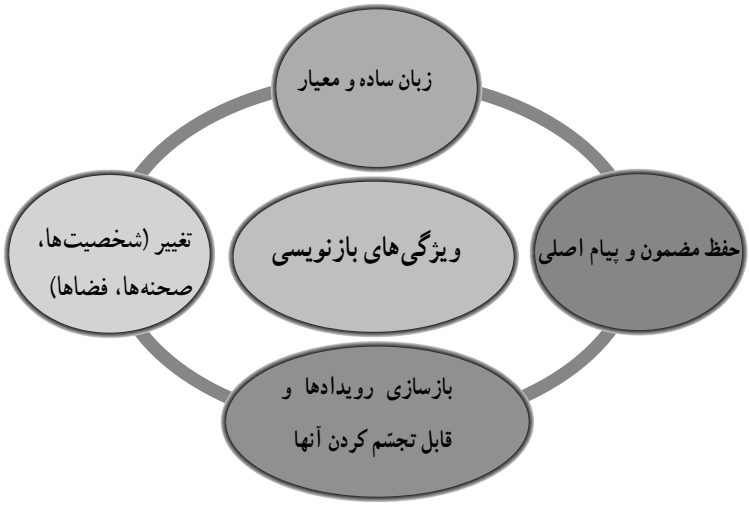
۴ــ حکایت نگاری

در حکایت نگاری، تأکید بر بازنویسی به زبان. ساده و ساده نویسی است. بخش حکایت نگاری با هدف بارورسازی ذهن و زبان، آشنایی با متون و حکایات کهن، پرورش حافظه و تقویت توان خوب سخن گفتن و زیبانوشتن در کتاب گنجانده شده است.

بازنویسی یکی از روش‌های دست‌ورزی برای کسب مهارت‌های نوشتاری است. همچنین به عنوان پل ارتباطی، موجب حفظ و گسترش بن مایه‌های حکمت و فرهنگ می‌گردد. در حکایت نگاری باید مجالی ایجاد کرد تا دانش‌آموزان، آزادانه و با اندیشیدن و مشورت کردن در فضایی پر از نشاط و آرامش به نوشتن بپردازند.

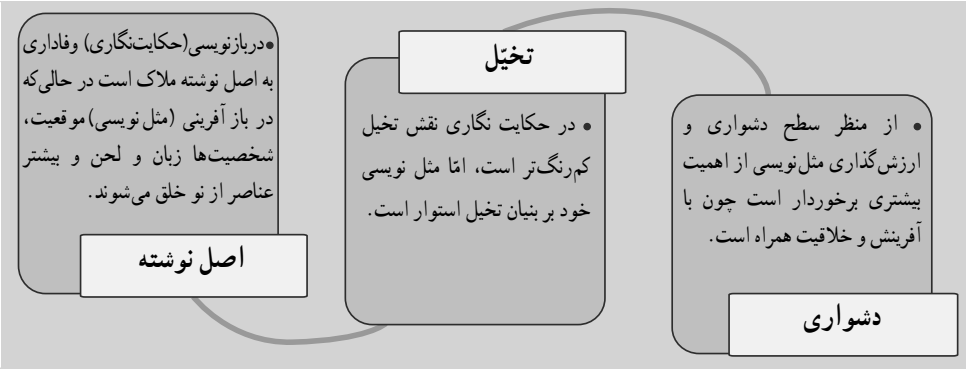
اهداف حکایت‌نگاری

- گسترش نوشته از راه ساده‌نویسی.
- تقویت سواد ادراکی (درک و فهم مناسب متون کهن).
- تقویت شناخت ساختار زبان فارسی معیار و به‌کارگیری صحیح آن.
- ایجاد فرصت برای ساده‌نویسی از طریق حکایت‌ها.
- دست‌ورزی دربارهٔ بازنویسی حکایت به زبان ساده.
- آشنایی با مضامین حکایات کهن فارسی.
- ساده‌نویسی در عین زیبانویسی.

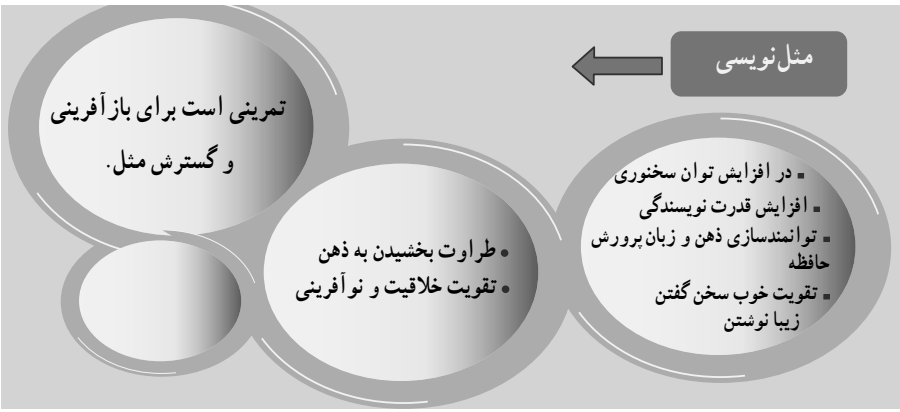


۵ــ مثل نویسی

در مَثَل نویسی، بازآفرینی و گسترش دادن و افزودن بر شاخ و برگ اصل نوشته، مورد تأکید است.

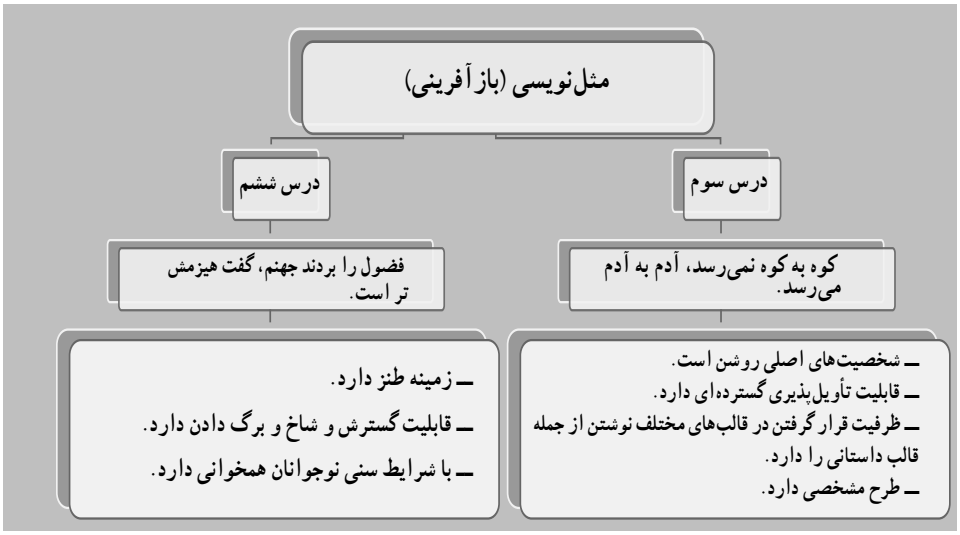


هدف از این بخش بهره‌گیری از تخیل، فضاسازی و تولید مضمونی نو بر پایهٔ ضرب‌المثل‌ها است.



ضرب المثل‌ها در افزایش توان سخنوری و قدرت نویسندگی، کارمایه و نیروی شگرفی دارند. اگر در ساخت برونی و ظاهر، کوته نوشته و عبارتی بیش نیستند امّا سرشار از معنا هستند و جهانی در پس خود دارند. به دلیل همین دو ویژگی، بهره‌گیری از ضرب‌المثل‌ها را شگردی بسیار کارا و اثربخش در پویاسازی ذهن و زبان می‌دانیم.

ریشهٔ تاریخی و داستانی برخی از ضرب‌المثل‌ها در دسترس است اما هدف از این بخش، پژوهش دربارهٔ ریشهٔ تاریخی ضرب‌المثل‌ها نیست بلکه هدف این است که هر دانش‌آموز از دریچهٔ چشم خود به موضوع نگاه کند و به بازآفرینی مثل و بازسازی واقعه و فضا و رویداد آن بپردازد.



روش‌های یاددهی ـ یادگیری در برنامهٔ درسی

این برنامه، برای آموزش و تقویت مهارت‌های زبانی و فرا زبانی و ایجاد ذوق و شوق برای نوشتن در دانش‌آموزان از میان همهٔ روش‌ها چند روش زیر را، مؤثّرتر می‌داند. یادآور می‌شویم که این روش‌ها پیشنهادی است و مدارس و معلّمان و دست‌اندرکاران آموزشی می‌توانند از دیگر روش‌ها و فعّالیت‌های متناسب با محتوا به فراخور ابزار و همساز با موقعیت‌های جغرافیایی خود استفاده کنند :

روش‌های تدریس پیشنهادی کتاب مهارت‌های نوشتاری		
پایه	درس	روش تدریس
هفتم	درس اوّل	خوشه‌سازی، روشن‌سازی طرز تلقی
	درس دوم	نقشهٔ مفهومی، اسکمپر
	درس سوم	بحث گروهی
	درس چهارم	نیلوفر آبی
	درس پنجم	کاج
	درس ششم	کارایی گروه
	درس هفتم	بارش فکری
	درس هشتم	تدریس اعضای گروه
هشتم	درس اوّل	تدریس اعضای گروه
	درس دوم	برخورد و زایش اندیشه‌ها (روشن سازی طرز تلقی) تفکّر موازی
	درس سوم	مشاهده وگردش علمی، بدیعه پردازی
	درس چهارم	از خوب دیدن تا خوب نوشتن
	درس پنجم	بارش فکری
	درس ششم	نوآفرینی(بدیعه پردازی)، چه می‌شود اگر. . .
	درس هفتم	پرسش و پاسخ، خوشه‌سازی، اسکمپر
	درس هشتم	کارایی گروه

چکیده‌ای در بازشناسی برخی از روش‌ها

روش نوآفرینی (بدیعه‌پردازی)

واژهٔ بدیع صفتی است بر وزن فعیل (مشبّهه) دارای دو معنی فاعلی «پدیدآورنده» و مفعولی «نوپدید و شگفت». کلمهٔ بدیع در لغت به معنی چیز تازه و نوظهور و نوآیین و در اصطلاح عبارت است از آرایش سخن فصیح و بلیغ، خواه نظم باشد و خواه نثر و مرادف آن را سخن‌آرایی و نادره‌گویی و نغزگفتاری می‌توان گفت.(همایی، ۱۳۶۱)

از معانی گوناگون، چنین دریافت می‌شود که دو چیز در مفهوم کلمهٔ «بدیع» هست.

۱ــ نوآوری و تازگی

۲ــ براعت و غرابت.

در قرآن کریم، کلمه «بدیع» دو بار به کار رفته‌است :

۱ــ «بدیع السموات و الارض و اذا قضی امرا فانّما یقول له کن فیکون» آیه ۱۱۷/بقره(۲)

۲ــ «بدیع السموات و الارض انّی یکون له ولد و لم تکن له صاحبةٌ و خلق کلّ شیءٍ...». آیه ۱۰۱/ انعام (۶)

در همین دو آیه نیز، مفهوم شگفتی و نوآوری و غرابت و ظرافت که جلب توجّه کند و اذهان را به خود متوجّه سازد، در کلمه «بدیع» وجود دارد؛ زیرا آفرینش آسمان‌ها و زمین، در ابتدا و به‌طور آغازی، خود موضوعی شگفت‌آور است. اهل ادب هم، شعر و نثری را بدیع گویند که اعجاب‌آور باشد و مایهٔ شگفتی اذهان گردد.

روش نوآفرینی یا بدیعه‌پردازی را «ویلیام گوردون و دستیارانش به منظور نوآفرینی و ارتقای خلّاقیت طراحی کرده‌اند. مهم‌ترین اصل در روش بدیعه‌پردازی استفاده از قیاس‌هاست. بدیعه‌پردازی به ما فرصت ابتکار می‌دهد تا به پدیده‌ها، از منظری تازه نگاه کنیم و به نوعی دیگر به حل مسائل و ابراز خویشتن بپردازیم» (شعبانی،۱۳۸۶).

روش بدیعه‌پردازی با استفاده از فعّالیت استعاره‌ای، ساختی را به وجود می‌آورد که دانش‌آموزان به وسیلهٔ آن می‌توانند خود را در موقعیتی تازه قرار دهند که موجب تقویت تخیّل و بصیرت آنها شود. (همان منبع).

به‌طور کلی دو راهبرد برای روش نوآفرینی یا بدیعه‌پردازی وجود دارد :

۱ــ نگاه تازه و آفرینش چیزی جدید، از این راهبرد برای آموزش انشا استفاده می‌شود.

۲ــ آشناسازی پدیده‌های ناآشنا، پدیده‌های جدید و تازه را آشنا و معنادارکردن.

اولین شیوه بر آن است که مسائل و نظریات آشنا را در پرتو خلّاقیت و بینشی تازه در نگاه بپروراند.

شیوهٔ دوم، مفاهیم و عقاید جدید ناآشنا را به وسیلهٔ مفاهیم آشنا، معنی‌دار می‌سازد (همان منبع).

در اینجا از شیوهٔ اول برای آموزش درس نگارش و انشا استفاده کرده‌ایم. مراحل این شیوه به شرح زیر است :

مرحله اوّل) توصیف مسئله یا وضعیت جدید.

مرحله دوم) قیاس مستقیم.

مرحله سوم) قیاس شخصی.

مرحله چهارم) تعارض فشرده.

مرحله پنجم) قیاس مستقیم مجدد.

مرحله ششم) بررسی مجدد تکلیف.

مرحله اوّل) توصیف مسئله یا وضعیت جدید : در شروع درس از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا موضوعی را انتخاب کنند؛ سپس به بحث و گفتگو در مورد آن بپردازند. دانش‌آموزان پس از مذاکره و مشورت با یکدیگر از میان موضوعات مختلفی که به ذهنشان می‌رسد یکی را انتخاب می‌کنند ؛ آن را به صورت مشخّص معرفی نمایند؛ در این بخش به ویژگی‌ها، خصوصیّات، صفات و . . . اشاره می شود. .

مرحله دوم) قیاس مستقیم : اکنون از منظر جدیدی به موضوع نگاه کنیم؛ با بیان این ویژگی‌های تازه، دانش‌آموزان وارد قیاس مستقیم می‌شوند. در این مرحله دانش‌آموزان هر کدام خصوصیتی را دربارهٔ موضوع بیان می‌کنند. پس از ذکر قیاس‌های مختلف از دانش‌آموزان خواسته می‌شود؛ نزدیک‌ترین شباهت به موضوع را انتخاب کنند. دانش‌آموزان پس از بحث و تبادل نظر، یکی از آن صفات را انتخاب می کنند.

مرحله سوم) قیاس شخصی : در این مرحله از دانش‌آموزان خواسته می‌شود، خود را در موقعیّتی تصوّر نمایند و احساسات خویش را بیان کنند. پس از فضاسازی ذهنی و بیان تصوّرات،از دانش‌آموزان خواسته می شود تا پاسخ‌های خود را مرور و بازخوانی کرده و از میان آن، دو تصویرذهنی یا واژهٔ متضاد را که ناسازی معنایی دارند؛ انتخاب کنند. در مرحلهٔ قیاس شخصی، فراگیرندگان بین خود و مفهوم انتخاب شده، هم‌سویی و هم‌دلی ایجاد می‌کنند، خود را در درون قیاس و آن را در

قالب خود شرح می‌دهند و احساسات و تمایلات و انگیزه‌های خود را بیان می‌دارند. برای بیان قیاس شخصی، احساس نزدیکی و یکی شدن با مفهوم، بسیار ارزشمند است و در خلّاقیت شخصی، اثر زیادی دارد.

مرحله چهارم) تعارض فشرده : دانش‌آموزان با استفاده از توصیف‌های گفت‌وگوهای مرحلهٔ دوم و سوم چند قیاس (تعارض) فشرده را پیشنهاد می‌کنند؛ بار دیگر دربارهٔ آنها چندوچونی در می‌گیرد و سرانجام دانش‌آموزان دست به انتخاب می‌زنند.

مرحله پنجم) قیاس مستقیم مجدد : در اینجا، دانش‌آموزان به ارائه و انتخاب قیاس مستقیم دیگری مبنی بر تعارض فشرده، روی می‌آورند. در این مرحله هیچ اسمی از موضوع اصلی به میان نمی‌آید؛ بلکه به کمک بارش مغزی، دست به سنجش‌ها و قیاس‌های تازه‌تری می‌زنند. پس از سپری شدن زمان، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که مناسب‌ترین قیاس مستقیم و پیوسته به موضوع ومفهوم را انتخاب کنند. دانش‌آموزان هم یکی را از آن میان برمی‌گزینند.

مرحله ششم) بازبینی و بررسی مجدد تکلیف : از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که فرایند تولید ذهنی و دلیل گزینش خود را توضیح دهند. اکنون پس از این پویه‌های ذهنی، از دانش‌آموزان خواسته می شود که در مورد موضوع انتخابی نهایی خود با توجّه به این قیاس‌ها و گفت وگوی مراحل چندگانه، انشا بنویسند. (روش‌های نوین یاددهی ــ یادگیری، اکبری شلدره و همکاران، ۱۳۸۸)

روش بارش مغزی : بارش فکری (brainstorming) را ظاهراً نخست بار، شخصی به نام «الکس اس اسبورن» در سال ۱۹۳۸ به‌کار گرفت که به اسامی مختلف مانند بارش افکار، طوفان فکری، طوفان ذهنی نیز خوانده می‌شود، یکی از معروف‌ترین روش‌های ایجاد خلّاقیت است. بارش فکری یک روش گروهی است و شرکت‌کنندگان در مورد یک مسئله یا مشکل به‌صورت گردشی تراوش‌های ذهنی خود را بیان می‌کنند. یک نفر، مدیریت و هدایت بحث را بر عهده می‌گیرد و یک نفر هم زایش‌های ذهنی ارائه شده را روی تخته یادداشت می‌کند.

این روش دو مرحله دارد :

۱ــ زایش و بارش فکر : هدف از این مرحله تولید افکار و اندیشهٔ فراوان است که از سوی شرکت‌کنندگان ارائه می‌شود. در مرحله تولید فکر، هنجارهایی وجود دارد که همه شرکت‌کنندگان باید رعایت کنند :

ــ پرهیز از داوری، هیچ فکر و نظری نباید مورد قضاوت، ارزیابی و انتقاد قرار گیرد.

ــ نوبَر بودن فکر، هر چه افکار تازه‌تر و دور از ذهن، بکر و جسورانه باشند، ارزش

بیشتری دارند.

ــ باروری ذهن، هرچه میزان افکار و طرح نظرات نو بیشتر باشد، بهتر است.

ــ ایجاد فرصت، تا زمانی که افراد گروه دیدگاه‌های تازه‌ای ارائه می‌دهند، جلسهٔ بارش افکار امتداد می یابد.

۲ــ سنجش اندیشه‌ها : در این مرحله، افکار مطرح شده؛ مورد ارزیابی قرار می‌گیرند، در صورت لزوم،حذف و کاهش یا ترکیب می‌شوند و یا فکرهای جدید و کاملتری را به وجود می‌آورند. در نهایت نیز ایده‌های برتر انتخاب و مورد استفاده قرار می‌گیرند.

شیوهٔ اجرا : معلم، موضوع نوشتن را تعیین می کند، از دانش‌آموزان می خواهد تا هرکلمه‌ای که با توجه به موضوع انشا به ذهن آنها می‌رسد، یادداشت کنند، سپس با هر واژه، جمله‌ای بسازند. از کلمات تکراری و ساخت جمله‌های شبیه به هم، باید پرهیز شود. در پایان، جمله‌های ساخته شده را با رعایت نظم منطقی و انسجام معنایی درپی هم بچینند و متن نوشته را کامل کنند.

روش حلّ مسئله : یکی دیگر از روش‌های مناسب آموزش نگارش و انشا «روش حل مسئله» است. در این روش، مسئله‌ای مطرح می‌شود که مثلاً می‌تواند از گرفتاری قهرمان قصّه آغاز شود. دانش‌آموزان به توصیف و تبیین مسئله پرداخته، راه حل یا راه حل‌هایی برای آن پیدا می‌کنند. پس از بحث و گفت‌وگو، معلّم نظر خود را دربارهٔ حلّ مشکل قهرمان داستان ارائه می‌دهد. دانش‌آموزان به بررسی علّت وقوع حوادث در قصّه‌ها می‌پردازند، ارتباط علّت و معلولی وقایع را کشف می‌کنند. ایده‌ها و نظرهای مختلف را به یکدیگر مربوط و با هم مقایسه می‌کنند و نتایج داستان‌ها را پیش‌گویی می‌کنند. مطالب ذکر شده می‌تواند در دو گونهٔ بیانی، یعنی گفتاری و نوشتاری، مطرح شود. در این دوره می‌توان از دانش‌آموزان خواست تا دربارهٔ شنیده‌ها یا خوانده‌های خود به قضاوت و داوری بپردازند.

ــ مراحل روش حل مسئله مبتنی برالگوی «جان دیویی» :

۱ــ مشخّص کردن موضوع یا مسئله

۲ــ جمع آوری اطّلاعات برای ساخت فرضیه

۳ــ فرضیه سازی

۴ــ آزمایش فرضیه‌ها

۵ــ نتیجه‌گیری، تعمیم وکاربرد.

ــ مراحل روش حل مسئله، مبتنی برالگوی «جورج پولیا» :

۱ــ درک و فهم موضوع یا مسئله

۲ــ نقشه‌کشی یا طراحی برای حل مسئله
۳ــ اجرای نقشه و راهبردهای انتخاب شده
۴ــ بازنگری و بررسی

مدرسه، مطابق با الگوی حلّ مسئله، دانش‌آموزان را در موقعیّتی قرار می‌دهد که بتوانند گمانه‌ها و پندارهای خود را از راه جست‌وجو، کاوش و به کمک شواهد موجود و گردآوری شده، بیازمایند و شخصاً از آنها نتیجه‌گیری کنند و ضمن رسیدن به هدف موردنظر، از روش‌های دانش‌اندوزی و جمع‌آوری اطّلاعات نیز آگاه شوند. در روش حلّ مسئله شاگرد محور فعّالیت است و اطّلاعات علمی مستقیماً به او انتقال داده نمی‌شود. معلّم با طرح موضوع و مسئله، شاگرد را به فعّالیت وامی‌دارد و برای حلّ مسئله او را راهنمایی می‌کند، روابط میان گروهی بین شاگردان وجود دارد و انتقال دوسویه (بین معلّم و شاگرد) است و شرایط و منابع آموزشی منحصر به کلاس و کتاب درسی نیست. الگوی حلّ مسئله به زمان، مکان، امکانات و معلّمان باتجربه، نیازمند است.

مراحل اجرا در الگوی حلّ مسئله : کلاس به گروه‌های ۵ یا ۶ نفره تقسیم می‌شود :

۱ــ یک موضوع نوشتاری طرح می‌شود.

۲ــ دانش‌آموز با کمک و هدایت معلّم، اطّلاعات مورد نیاز را از طریق گفت‌وگو، مطالعه، مشاهده و راه‌های دیگر گردآوری می‌کند.

۳ــ شاگردان راه‌حل‌های احتمالی را حدس می‌زنند و فرضیه‌سازی می‌کنند. در این مرحله شاگردان ناگزیر هستند به تفکّر و هم اندیشی بپردازد.

۴ــ شاگردان باید اطّلاعات و شواهد موجود را بررسی و تحلیل کنند و عواملی را که به پذیرش یا ردّ گمان‌ها منجر می‌شوند، مشخّص کنند.

۵ــ نتیجه‌گیری، اساس این الگوست و شاگرد باید پیش‌بینی کند که نتایج به دست آمده، تا چه‌اندازه به موارد جدید قابل تعمیم است و اینکه او دانش به دست آمده را در حلّ مسائل به کار گیرد.

در این الگو، همهٔ شاگردان با همدیگر و نیز با معلّم در ارتباط‌اند و نقش معلّم، نقش مشاوره و راهنمایی است.

روش برخورد و زایش اندیشه‌ها (روشن‌سازی طرز تلقّی)

شیوهٔ برخورد افراد عمیقاً روی مؤثّر بودن و رضایت شخصی‌شان اثر دارد. ازاین‌رو، طرز برخوردها جنبهٔ مهمّی از یادگیری احساس اجتماعی هستند. بسیاری از افراد شیوهٔ برخورد را یک مسئله شخصی می‌پندارند ولی چنانچه افراد بتوانند آزادانه طرز برخوردهایشان را مورد بررسی

قراردهند، بینشی کسب می‌کنند که می‌توانند رفتار خویش را به سامان آورند و دریابند که شیوهٔ برخوردهایشان ممکن است کیفیت عملشان را محدود سازد.

مراحل روش طرز تلقّی

مرحلهٔ اوّل ــ خودسنجی : دراین مرحله، فراگیران تلاش می‌کنند به پرسش‌های کتبی معلم به تنهایی و به طور خلاصه پاسخ دهند و توان فکری و نوشتن خود را در رویارویی و برخورد با موضوع و مسئله، بسنجند.

مرحلهٔ دوم ــ ارزشیابی و رتبه‌بندی فردی : معلم همان سؤالات مرحلهٔ اوّل را به صورت پرسش نامهٔ چند گزینه‌ای (چهار، پنج، شش و ...گزینه‌ای) به فراگیران می‌دهد. هر فراگیر به صورت فردی گزینه‌ها را براساس مناسب‌ترین نظراتش رتبه‌بندی می‌کند. مناسب‌ترین نظر، در پرسش نامهٔ ۵گزینه‌ای رتبه ۵ و همین‌طور رتبه‌های دیگر ۱،۲،۳،۴ تعیین می شود.

مرحلهٔ سوم : بررسی گروهی و یافتن مناسب‌ترین دیدگاه : افراد هرگروه به گروه خود باز می‌گردند، پس از نقد و بررسی، مناسب‌ترین گزینه را انتخاب می‌کنند، ممکن است در بین گروه، اختلاف دیدگاه برای یافتن مناسب‌ترین پاسخ وجود داشته باشد که کاملاً طبیعی است و موضوع مهم در چنین حالت، نوع مدیریت معلم یا رهبر گروه و تدبیر مناسب برای یافتن بهترین نظر است البتّه هدف اصلی همین است که این اختلاف دیدگاه‌ها و ناسازی نظرها به صورت آموزشی و علمی بررسی و حل شود و دانش‌آموزان هم چگونگی برخورد با نظرات مخالفان را در جمع خود تجربه کنند و تحمّل شنیدن سخن دیگران را در خود بپرورانند و این تمرینی برای بهتر و با آرامش زیستن است.

مرحلهٔ چهارم : طراحی کارنما برای گزارش فرایند : معلم، در حالی که دانش‌آموزان مرحلهٔ سوم را اجرا می‌کنند، کارنما یا جدول گزارش را طراحی می‌کند این کارنما می تواند روی تخته یا برگه‌ای طراحی شود و در حقیقت شیوه نامهٔ عملکرد گروه باشد.

مرحلهٔ پنجم : تدوین نقد و گزارش : دراین مرحله، معلم با کمک گروه‌ها مناسب‌ترین پاسخ هرگزینه را بر پایهٔ اکثریت آرا و بیان دلیل از طرف گروه‌ها و افراد، برمی‌گزیند و حتی معلم می تواند یک ستون آخر جدول را به بیان دیدگاه خود اختصاص دهد.

مهم‌ترین بخش این روش، تهیهٔ سؤالاتی چند گزینه‌ای است که قابلیت درجه‌بندی دارند و دانش‌آموزان می‌توانند آنها را درجه‌بندی کنند، بهتر است سؤالات واگرا باشند تا دانش‌آموزان درجه‌بندی‌های متفاوتی را انجام دهند. دانش‌آموزان در مرحلهٔ نقد و بررسی از نظر خود دفاع می‌کنند و برای پندار و فرضیهٔ خود، دلیل می‌آورند؛ هدف این روش هم آن است که دانش‌آموزان بتوانند

مهارت‌هایی چون : فرضیه سازی ــ خود ارزشیابی ــ صحبت کردن ــ گوش دادن ــ دلیل آوردن ــ احترام به گروه ــ آزادی بیان و رأی‌گیری، درمرحله آخرــ نقد کردن نظر دیگران و توانایی شنیدن دیدگاه ناساز و تحمّل نظر دیگران را بیاموزند.

ــ ***روش پرسش و پاسخ :*** همان‌طور که از نام این روش بر می‌آید، در این روش معلّم پرسش‌های مناسبی را تهیّه و تدارک می‌بیند و آنها را به گونه‌ای در کلاس به کار می‌گیرد که دانش‌آموزان به سمت اهداف برنامه و درس، هدایت شوند. در این روش، معلّم می‌تواند پرسش‌هایی فی‌البداهه نیز برای تکمیل یادگیری طرح کند. نکتهٔ مهم این است که مدیریت و هدایت دانش‌آموزان و تنظیم زمان برای پاسخ به پرسش باید مورد توجّه باشد.

این روش مهارت‌های گوش دادن، گفتن، نقد و تحلیل و حافظهٔ شنیداری و قدرت بیان را تقویت می‌کند. چنانچه از نتایج بحث‌ها هم گزارشی تهیّه شود به تقویت چهار مهارت زبانی خواهد انجامید.

درس هفتم و هشتم کتاب پایهٔ هفتم بر همین بنیاد استوارند، البتّه باید توجّه داشته باشیم که در پهنهٔ آموزش مهارت‌های مکتوب زبان قرار داریم، بنابراین پرسش و پاسخ‌ها باید به شکل نوشتاری اجرا شود، به ویژه پاسخ‌ها حتماً باید از حالت گفتار به نوشتار درآید.

ــ ***روش بحث گروهی :*** در صورتی که پرسش و پاسخ از حالت دو طرفه بین معلّم و دانش‌آموز یا دانش‌آموز و دانش‌آموز درآید و معلّم موضوع مشخّصی را در کلاس طرح کند تا دانش‌آموزان دربارهٔ آن با هم مشورت و اندیشه کنند؛ روش بحث گروهی به کار گرفته خواهد شد. این روش از جمله روش‌های فعّال و مشارکتی در امر آموزش به شمار می‌رود ؛ بنابراین، دانش‌آموزان در گروه‌های مختلف طبقه‌بندی می‌شوند و با هدایت معلّم به بحث و گفت‌وگو می‌پردازند.

اهمّیّت این روش با توجّه به ماهیّت زبان و ادبیات فارسی زمانی روشن می‌شود که نمایندگان هر گروه نظر خود را بیان کنند و ضمن گوش دادن به اظهارات دیگر گروه‌ها، به نقد و تحلیل نیز تسلّط یابند. گروه‌بندی مناسب، کنترل زمان، هدایت و رهبری گروه‌ها، طرح موضوعات مناسب و . . . از جمله شرایط اساسی برای به کارگیری این روش است.

توجّه : از این روش در پاسخ به فعّالیت‌ها هم می توان بهره گرفت اما به این نکته باید توجّه داشته باشیم که در این درس، مرحلهٔ اندیشیدن و تفکّر در بارهٔ موضوع به صورت همفکری، مشورت، رایزنی و هم‌اندیشی است ولی هنگامی که عمل نوشتن قرار است آغاز شود، کار گروهی تبدیل به کارفردی می‌شود و از اینجا به بعد هر کس مسئول سامان دادن ذهن و نوشتهٔ خود است و همین بخش

است که مبنای ارزشیابی خواهد بود.

ــ ***روش قصّه‌نویسی و نمایش خلّاق:*** در این دورهٔ تحصیلی به ویژه در کتاب فارسی و آموزش مهارت‌های نوشتاری به خوبی می‌توان از نمایش و قصّه‌نویسی، مناسب با سن نوجوانی استفاده کرد. برخی از دروس به‌گونه‌ای سازماندهی شده‌اند که با هدایت معلّم می‌توان مفاهیم مورد نظر را به صورت عینی و محسوس به نمایش گذاشت.

این روش‌ها چنانچه با بحث و تبادل‌نظر و ارزشیابی در کلاس توأم شود، می‌تواند عالی‌ترین اهداف آموزش این درس‌ها را محقّق کند. بخشی از این اهداف عبارت‌اند از : ایجاد برقراری ارتباط انسانی و عاطفی، نظم‌بخشی به افکار و گفتار، پرورش قوّهٔ تفکّر، استنتاج، رشد و شکوفایی خلّاقیت و استعدادهای زبانی و ادبی.

برای اجرای عملی و کاربردی این روش بهتر است یک متن داستانی را براساس عناصر زیر کالبد شکافی کنیم. به کارگیری این روش در نوشتن و یا اجرای نمایش و پذیرفتن نقش‌ها هم شیوهٔ بررسی ساختار و محتوا را آموزش می‌دهد و هم دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که خودشان هم در تولید چنین متن‌هایی این عناصر و چارچوب را رعایت کنند :

ــ شخصیت یا شخصیت‌ها

ــ زاویهٔ دید

ــ زمان داستان

ــ مکان داستان

ــ رویدادهای مهم

ــ درونمایه و محتوای اثر.

ــ ***روش مشاهده و گردش علمی:*** در این روش معلّم برای آشنایی بیشتر دانش‌آموزان با آثار تاریخی و ادبی و زبانی آنها را به بیرون از کلاس می‌برد تا از نزدیک به مشاهده بپردازند. دانش‌آموزان با توضیح و توصیف دیده‌ها و شنیده‌های خود به صورت گفتاری و نوشتاری به پرورش و تقویت مهارت‌های زبانی و ادبی خود نایل می‌شوند. می‌توان از آنها خواست تا گزارش تهیّه کنند، یادداشت‌برداری نمایند، اطّلاعات به دست آمده را طبقه‌بندی کنند و زیبایی‌های مشاهده شده را وصف نمایند و یا آنها را به تصویر بکشند تا بدین ترتیب به پاره‌ای از مهارت‌های نگارشی تسلّط پیدا کنند. این روش برای تمرین خوب دیدن و تربیت سواد دیداری و تقویت توانایی تبدیل دیده‌ها به نوشته، بسیار مناسب است.

ــ ***روش داوری، ارزشیابی یا قضاوت عملکرد:*** در این روش، کسب درک روشنی از سنجه‌ها یا معیارها، آنان را قادر می‌سازد تا کیفیّت کار خویش را مورد قضاوت قرار دهند. در این صورت می‌توانند تا حدودی از ارزیابی کارشان از سوی دیگران بی‌نیاز شوند. سپس هر شخص کار خویش را ارائه می‌دهد. اعضای گروه، کار هر فرد را با دیگری و با معیارهایی که فراگرفته‌اند، مقایسه می‌کنند. هر فرد، انتقادهایی را که به کارش شده است، دریافت می‌کند؛ مثلاً معلّم از دانش‌آموزان می‌خواهد تا ویژگی‌های یک نوشتهٔ خوب را بیان و جمع‌بندی کنند. پس از بیان نظرهای مختلف گروه‌ها، معلّم معیارهای علمی را ارائه می‌دهد و بدین ترتیب آنها عملکرد خود را مورد تجدید نظر و ارزیابی قرار می‌دهند.

از این روش در تمرین سه فعّالیت‌های نوشتاری می‌توان بهره گرفت. مبنای داوری در هر درس، سنجه‌های ذکر شده در همین فعّالیت‌هاست. این تمرین، در حقیقت فرصتی است برای آشنایی عملی دانش‌آموزان با موضوع نقد و نقدنویسی. البتّه چون در هر درس سنجه‌های نقد به روشنی تدوین شده است، انتظار می‌رود هر نوع نقد و نظری با ارائهٔ دلیل و مبتنی بر یکی از معیارها باشد و از کلّی‌گویی‌های بدون معیار باید دانش‌آموزان را پرهیز داد.

روش‌ها و شگردهای مناسب برای عناصر سازه‌ای یک واحد درسی

متن و تصویر

- پرسش و پاسخ
- روشن سازی طرز تلقی
- بحث گروهی
- بارش فکری

فعّالیت نوشتاری شماره یک

- پرسش و پاسخ
- بحث گروهی

فعّالیت نوشتاری شماره دو

- بدیعه پردازی
- روش خوشه‌ای (نوشتن طبیعی، نوشتن در یک دقیقه)
- ارتباط اجباری
- نقشه ذهنی
- اسکمپر
- کاج

فعّالیت نوشتاری شماره سه

- ارزیابی عملکرد
- بحث گروهی

درست‌نویسی

- پرسش و پاسخ
- بحث گروهی

مثل‌نویسی

- بدیعه پردازی
- روش خوشه‌ای
- ارتباط اجباری
- نقشه ذهنی
- اسکمپر
- روش‌های مبتنی بر تفکّر موازی
- کاج

حکایت نگاری

- روش‌های ساده نویسی

تصویرنویسی

- بدیعه پردازی
- روش خوشه‌ای
- ارتباط اجباری
- نقشه ذهنی و . . . .

ارزشیابی درس آموزش مهارت‌های نوشتاری (نگارش و انشا)

مقدمه

ارزشیابی یکی از عناصر بسیار مهم برنامه درسی است که تنها به پرسش‌های کلاسی یا آزمون‌های پایانی محدود نمی‌شود. وقتی که محصول برنامهٔ درسی به شکل بستهٔ آموزشی در اختیار مخاطبان و مجریان قرار گرفت، انتظار می‌رود معلمان به منظور اطمینان از میزان تحقق اهداف برنامه، از آزمون‌ها و شیوه‌های متنوّع، برای ارزشیابی استفاده کنند. پیشنهاد می‌شود در انتخاب شیوه‌های ارزشیابی اصول زیر رعایت شود :

۱ ــ شیوهٔ ارزشیابی باید با اهداف آموزشی و سایر عناصر برنامه، متناسب باشد و معلوم کند که هر کدام از شیوه‌ها و مهارت‌ها چه دانش، مهارت و نگرشی را می‌سنجد.

۲ ــ شیوهٔ ارزشیابی باید با رویکرد برنامه تناسب داشته باشد، مثلاً در برنامه‌ای که فعّالیت محور و مهارتی است، شیوه‌های ارزشیابی در عین توجه به فرایند آموزش، نتیجه و میزان کسب مهارت آموزشی را نیز مورد توجّه و سنجش قرار می‌دهد.

۳ ــ شیوهٔ انتخاب شده، نسبت به سایر شیوه‌ها، کارایی بیشتری داشته باشد.

۴ ــ به تناسب ماهیت اهداف و سایر عناصر برنامه از شیوه‌های متنوّع، استفاده شود.

برای ارزشیابی از میزان تحقق اهداف برنامهٔ درسی زبان و ادبیات فارسی دورهٔ اوّل متوسطه، جهت‌گیری‌های متنوّعی قابل طرح است. در این برنامه با توجّه به اصول و مبانی آموزش زبان و ادبیات فارسی و نیز اهمّیت برخی روش‌های ارزشیابی در این درس به اصول زیر تکیه و تأکید می‌شود :

۱ ــ ارزشیابی از مهارت‌های خوانداری زبان

۲ ــ ارزشیابی تلفیقی از مهارت‌های نوشتاری زبان

۳ ــ ارزشیابی از فرایند آموزش و فعّالیت‌های دانش‌آموزان

۴ ــ ارزشیابی مستمر (تکوینی) در کنار ارزشیابی پایانی

با توجه به ماهیت برنامهٔ درسی زبان و ادبیات فارسی و نیز نوع ارزشیابی حاکم بر آموزش، برای ارزش‌یابی این درس، روش‌های زیر پیشنهاد می‌شود :

۱ ــ آزمون کتبی

۲ ــ آزمون شفاهی

۳ــ مشاهدهٔ رفتار

برای استفادهٔ درست از روش‌های فوق و رعایت رویکردهای ارزشیابی در این برنامه، از ابزارهای زیر می‌توان بهره گرفت :

۱ــ آزمون کتبی شامل سؤالات تکمیل کردنی، پاسخ کوتاه، انشا و... از ریزمهارت‌های نوشتاری.

۲ــ آزمون شفاهی شامل پرسش‌های شفاهی از مهارت‌های گوش دادن، سخن گفتن، خواندن، درک متن و ریزمهارت‌های خوانداری (لحن، تکیه و...).

۳ــ چک لیست، ابزار اندازه‌گیری عملکرد دانش‌آموز در مهارت‌های ارتباطی، توانایی‌های ذهنی، شرکت در فعّالیت‌های گروهی و مهارت‌های شفاهی زبان.

جدول ساعات و مواد درسی زبان و ادبیات فارسی دورهٔ اوّل متوسطه			
ساعات		مواد درسی	نوع آزمون و ارزشیابی
۴	۲	۱ــ خواندن فارسی و درک متن	شفاهی ــ کتبی
		۲ــ املای فارسی	کتبی
	۲	۳ــ آموزش مهارت‌های نوشتاری (نگارش و انشا)	کتبی

شیوه‌نامهٔ ارزشیابی «کتاب آموزش مهارت‌های نوشتاری» دورهٔ اوّل متوسطه

ارزشیابی آزمون‌های مستمر و پایانی درس **آموزش مهارت‌های نوشتاری** (نگارش و انشا)، به شرح زیر است :

*** آموزش مهارت‌های نوشتاری(نگارش و انشا) : کتبی (۲۰ نمره)**

ارزشیابی این درس در دو بخش صورت می‌گیرد :

الف) ارزشیابی فرایندی(مستمر) ب) ارزشیابی پایانی

الف) ارزشیابی فرایندی(مستمر)، (۲۰ نمره)

ارزشیابی فرایندی، ارزشیابی عملکردی است که هم‌زمان با پیشرفت فرایند «یاددهی ــ یادگیری»

و دقیقاً مبتنی بر آموزه‌های کتاب درسی صورت می‌گیرد ؛ یعنی معلّم پس از آموزش درس و به محض ورود به فعّالیت‌های نگارشی ارزشیابی را آغاز می‌کند.

ارزشیابی فرایندی در دو بخش و مبتنی بر موارد زیر است :		
۱ــ مهارت نوشتن (۱۸ نمره)	**بازشناسی(تشخیصی)** **(تمرین شماره ۱ هردرس)**	این تمرین‌ها در پی سنجش و تقویت توانایی بازشناسی دانش‌آموزان است.
	آفرینش (تولیدی) **(تمرین شماره ۲ هر درس)**	اهداف آموزشی این تمرین‌ها، تقویت توانایی مهارت نوشتن براساس آموزه‌های هر درس است.
	داوری (تحلیلی) **(تمرین شماره ۳ هر درس)**	هدف این تمرین‌ها پرورش توانایی مهارت نقد و تحلیل نوشته‌ها، براساس سنجه‌های کتاب است.
	تصویرنویسی(انشای آزاد)	تصویرنویسی با هدف بالابردن دقّت در نگاه و درک عناصر بصری و در نهایت، تقویت مهارت نوشتن، طراحی شده است.
	بازنویسی حکایت	در بازنویسیِ حکایت، تأکید بر بازنویسی به زبان ساده و ساده‌نویسی.
	گسترش مثل	در این بخش، بازآفرینی، گسترش دادن و افزودن شاخ و برگ به اصل مَثل مورد تأکید است.
	درست‌نویسی	درست‌نویسی‌ها با هدف آموزش هنجارهای نوشتن و آشنایی با کاربرد درست واژگان نوشتار معیار در ساختار کتاب، گنجانده شده‌اند.

* **یادآوری:** هیچ یک از این عناصر و فعّالیت‌ها به تنهایی موضوعِ آموزش و ارزشیابی نیستند؛ بلکه همه در خدمت تقویت توانایی نوشتن هستند. بنابراین پیشرفت دانش‌آموزان در مهارت نوشتن، هدف اصلی است.

۲ــ مهارت خواندن **(۲نمره)**	در این بخش، به دلیل پیوستگی مهارت‌های زبانی، مهارت خواندنِ متن تولیدی از سوی دانش‌آموزان ارزشیابی خواهد شد؛ یعنی لازم است هر دانش‌آموز، توانایی خوانش صحیحِ نوشتهٔ خود را با رعایت مهارت‌های خوانداری (تکیه، لحن، کنش‌های آوایی و...) داشته باشد.

ب) ارزشیابی پایانی (۲۰ نمره)

بر پایهٔ رویکرد اصلی این برنامه که «آموزش مهارت‌های نوشتاری» است. همهٔ عناصر سازه‌ای و محتوایی کتاب به دنبال پرورش «مهارت نوشتن» هستند؛ بنابراین تمام آموزه‌های درس، فعّالیت‌های نگارشی، تصویرنویسی یا انشای آزاد، بازنویسی حکایت و گسترش مثل، نهایتاً باید به تولید یک متن مناسب بینجامد که کم و بیش همهٔ نتایج آزمون فرایندی را دربرگیرد؛ این نتایج در هر نوبت و در قالب آزمون پایانی ارزشیابی می‌شود.

در ارزشیابی پایانی چند موضوع تعیین می‌شود تا دانش‌آموز یک موضوع را برگزیند و دربارهٔ آن، متنی بنویسد.

نوشتهٔ دانش‌آموز، بر پایهٔ سنجه‌های زیر، ارزشیابی می‌شود.

شیوه نامهٔ ارزشیابی پایانی «آموزش مهارت‌های نوشتاری» پایهٔ هفتم و هشتم			
موضوع	سنجه‌های ارزشیابی		نمره
الف) ساختار	۱ــ **ساختار بیرونی** (داشتن مقدّمه، تنه، نتیجه)		۲
	۲ــ **ساختار زبانی** (زبان نوشته ساده، جمله‌ها کوتاه)		۲
ب) محتوا	۱ــ **خوش آغازی** (جذّابیّت و گیرایی ــ نشان دادن نمایی کلّی از محتوای نوشته)		۲
	۲ــ **پرورش موضوع**	**الف) شیوهٔ بیان نوشته :** (بیان ساده و صمیمی ــ بیان احساس متناسب با موضوع)	۳
		ب) سیر منطقی نوشته : (پرداختن به جنبه‌های مختلف موضوع ــ انسجام نوشته)	۳
		پ) فکر و نگاه نو : (نگاه به موضوع، از زاویه‌ای متفاوت)	۳
	۳ــ **خوش فرجامی** (جمع‌بندی مطالب ــ تأثیرگذاری و تفکّر برانگیز بودن)		۲
پ) هنجارهای نگارشی	۱ــ **نشانه‌های نگارشی**(نشانه گذاری به تناسب آموخته‌ها و نیازهای متن)		۱
	۲ــ **املای واژگان** (نداشتن غلط املایی)		۱
	۳ــ **پاکیزه نویسی** (حاشیه‌گذاری و حُسنِ سلیقه)		۱

محاسبهٔ نمرهٔ نهایی : حاصل جمع میانگین ارزشیابی فرایندی(مستمر) و ارزشیابی پایانی است.

(۲۰+۲۰=۴۰÷۲=۲۰).

بخش دوم

بررسی درس‌ها

درس اوّل:

با ذهنی «نظام مند» و «پرورده» بنویسیم

مزه بعضی کتاب‌ها را باید چشید؛
خیلی از کتاب‌ها را باید بلعید؛
برخی کتاب‌ها را باید جزء به جزء خواند؛
و تعداد زیادی را باید خواند اما نه با کنجکاوی؛
و تعداد خیلی کمی را باید به طور کامل، همراه با دقت و پشتکار مطالعه کرد.

اهداف درس

۱ــ بازآموزی و یادآوری آموخته‌های پایهٔ هفتم (بازآموزی نقشهٔ ذهنی نوشتن).

۲ــ بازآموزی و یادآوری آموخته‌های پایهٔ هشتم(بازآموزی راه‌ها و روش‌های پرورش و فعّال سازی ذهن).

۳ــ آشنایی با یک متن برجسته(درخت) برای نشان دادن نقشهٔ ذهنی نوشتن.

۴ــ آشنایی با چند متن برجسته(پرتقال خونی، پیرمرد و دریا، وقتی زمان ایستاد، جاناتان، کرگدن ارزان، خاطرات حیوانات، قصّهٔ قدیمی) برای نشان دادن راه‌ها و روش‌های پرورش فکر.

۵ــ کسب مهارت «بازشناسی» مبتنی بر آموزش،«آفرینش» مبتنی بر خلّاقیت فردی و «داوری» مبتنی بر معیار، در فعّالیت‌های نگارشی.

۶ــ آموزش نکته‌های نگارشی از طریق درست نویسی.

۷ــ فراگیری مهارت «تصویرنویسی» و تقویت سواد دیداری.

فرایند یاددهی ـ یادگیری هر درس در سه جلسه

◆ **جلسه اوّل** ◆

۱ــ تدریس موضوع

۲ــ فعّالیت نگارشی اوّل

◆ **جلسه دوم** ◆

۱ــ درست‌نویسی

۲ــ فعّالیت نگارشی دوم

۳ــ بخش اوّل فعّالیت نگارشی سوم

◆ **جلسه سوم** ◆

۱ــ تصویرنویسی

۲ــ بخش دوم فعّالیت نگارشی سوم

روش‌های پیشنهادی آموزش محتوا

الف) پرسش و پاسخ ب) بارش فکری پ) تدریس اعضای گروه

نخست با هدف یادآوری و جمع بندی آموخته‌های سال گذشته، معلّم به روش پرسش و پاسخ، در مورد چهارچوب و قالب یک نوشته، سؤالاتی را طرح می‌کند. پس از اینکه دانش‌آموزان پاسخ‌های خود را مطرح نمودند، در صورت نیاز، پاسخ‌ها را تکمیل می‌کند و مطالب لازم را بر آن می‌افزاید. در مرحلهٔ بعد متن «درخت» در کلاس خوانده می‌شود و هر یک از دانش‌آموزان، بخش‌های اصلی چارچوب آن را مشخّص می‌کنند. سپس معلّم با بهره‌گیری از «روش بارش فکری» از دانش‌آموزان می‌خواهد که به روش‌های پرورش ذهن که در سال گذشته آموخته‌اند؛ اشاره کنند.

معلّم یا یکی از دانش‌آموزان، روش‌های پرورش ذهن را روی تختهٔ کلاس ثبت می‌کند. بخش آغازین درس در کلاس خوانده می‌شود و در صورتی که به روشی از روش‌های پرورش ذهن اشاره نشده باشد، روش مورد نظر به موارد قبلی (روی تابلو) افزوده می‌گردد.

در این مرحله، دانش‌آموزان به هفت گروه تقسیم می‌شوند و در هر گروه پیرامون یکی از روش‌های پرورش ذهن، بحث و تبادل نظر می‌گردد. (از آنجا که ممکن است دانش‌آموزان قسمت‌هایی از روش‌ها را فراموش کرده باشند، معلّم می‌تواند خلاصه‌ای از روش‌ها را در برگه‌هایی جداگانه در اختیار هر گروه قرار دهد و خود در بین گروه‌ها حرکت کند و به سؤالات احتمالی گروه‌ها پاسخ دهد).

پس از گذشت زمان مقرر، برای این بخش از فعّالیت، از هر گروه یک نماینده، خلاصه‌ای از روش مورد نظر را در کلاس شرح می‌دهد. در مرحله بعد، هر یک از گروه‌ها یک نمونه از هفت نمونهٔ داخل متن را در گروه، مورد بررسی قرار می‌دهند و اعضای گروه در مورد اینکه نویسنده، برای پروراندن نوشته از کدام یک از راه‌های پرورش فکر بهره جسته است، به بحث و تبادل نظر می‌پردازند. پاسخ گروه‌ها در کلاس، مورد بررسی قرار می‌گیرد.

پس از اینکه روش‌های پروراندن نوشته به خوبی برای دانش‌آموزان روشن گردید؛ هر یک از دانش‌آموزان به صورت انفرادی به پرسش نخست فعّالیت‌های نگارشی پاسخ می‌دهند. در ادامه، برای تثبیت و ایجاد تنوّع در تدریس، می‌توان از روش‌های متنوّع دیگری نیز بهره گرفت.

فعّالیت یک

در پایان جلسهٔ اوّل به منظور تثبیت آموزه‌های درس، اوّلین فعّالیت نگارشی انجام می‌شود. هدف از پرسش نخست فعّالیت نگارشی، تقویت توانایی تشخیص است. در این درس، دانش‌آموزان باید به بازیابی و شناخت راه‌های پرورش متن در نوشته بپردازند و آنها را شناسایی کنند.

سیاهِ کوچک

مقدمه : کلاغ‌ها را چگونه می‌بینی؟ صدایشان را چگونه می‌شنوی؟ کلاغ زیباتر است یا بلبل؟ آواز کدامشان دلنشین‌تر است؟ **(سنجش و مقایسه)**

... کلاغ خودش را دوست نداشت و بودنش را. از کائنات گله داشت. فکر می‌کرد، در دایرهٔ قسمت، نازیبایی سهم اوست. او غمگینانه گفت : «کاش خداوند این لکهٔ سیاه را از هستی می‌زدود!»

خدا گفت : «سیاه کوچکم، صدایت ترنّمی است که هر گوشی زیبایی آن را درک نمی‌کند. فرشته‌ها با صدای تو به وجد می‌آیند، بخوان، فرشته‌ها منتظرند».

تنه : کلاغ، هیچ نگفت. نیم‌نگاهی به آسمان انداخت. در صفحهٔ آبی آسمان، ابرهای سیاه، ابرهای سفید، دوشادوش هم در حرکت بودند. خورشید هم بود؛ با لباسی خوش‌رنگ؛ گاهی روی صفحهٔ آبی، گاهی پشت لکهٔ سیاهی. **(خوب دیدن)**

خدا گفت :« سیاه، چونان مرکّب که زیبایی را از آن می‌نویسند و تو این چنینی. زیباییت را بنویس؛ زیرا اگر تو نباشی، جهان من چیزی کم دارد. خودت را از آسمان دریغ نکن». **(خوب دیدن)**

نتیجه : کلاغ، خواند. این بار امّا عاشقانه‌ترین آواز را. با آوازش جهان زیبا شد. آسمان لبخند زد و ابرهای سیاه و سفید از شوق گریستند. **(خوب شنیدن)**

◆ **هر قاصدکی یک پیامبر است. عرفان نظرآهاری، با تلخیص و تغییر**

توجّه : نویسندهٔ «سیاه کوچک» در این نوشته، نگاهی دگرگونه به موضوع داشته است. البته از روش‌های دیگری چون مقایسه، خوب دیدن و خوب گوش دادن همه بهره برده است.

۱ـ درست نویسی
۲ـ فعّالیت نگارشی دو
۳ـ بخش اوّل فعّالیت نگارشی سه

جلسهٔ دوم

درست نویسی

پرهیز از کاربرد واژهٔ «توسّط» : در بسیاری از گفته‌ها و نوشته‌های فارسی معاصر، کاربرد واژهٔ «توسّط» و مترادف‌های آن همچون «از سوی»، «به وسیله» و «از جانب»، رواج یافته است، این کاربرد، از راه زبان ترجمه، وارد نوشته‌های فارسی شد؛ چنان‌که گفته یا نوشته می‌شود :

- نظارت بر تکالیف به‌وسیلهٔ معلّم انجام شد.
- معلّم نوشته‌های تولید شده توسّط دانش‌آموزان را حفظ و نگه‌داری می‌کند.
- کتاب‌های ارزشمندی از سوی ناشران برای مدارس محروم ارسال شد.

در زبان انگلیسی، پس از حرف اضافهٔ by و در زبان فرانسه پس از par، فعلِ مجهول را همراه فاعل ذکر می‌کنند و مترجمان متن‌های انگلیسی و فرانسه نیز، این‌گونه جمله‌ها را گاهی به صورت لفظ به لفظ، ترجمه کرده، این دو حرف را به «توسّط»، «از سوی»، «به وسیله» و «از جانب» برگردانده‌اند.

جملهٔ زیر، ترجمه‌ای لفظ به لفظ از یک جملهٔ انگلیسی است :

▫ این کتاب، توسّط استادان ترجمه شد.

در زبان فارسی، در جمله‌هایی که نهاد آنها مشخّص است، از واژهٔ توسّط استفاده نمی‌کنیم. بنابراین بهتر است همین جمله و جمله‌هایی را که نمونه آوردیم، این گونه بنویسیم :

ـ استادان، این کتاب را ترجمه کردند.
ـ معلّم، بر تکالیف، نظارت کرد.
ـ معلّم، نوشته‌هایی را که دانش‌آموزان تولید کردند، حفظ و نگه‌داری می‌کند.
ـ ناشران، کتاب‌های ارزشمندی را برای مدارس محروم ارسال کردند.

❊ ❊ ❊

دانش‌آموزان فعّالیت نگارشی شمارهٔ دو را مبتنی بر آموزه‌های درس، انجام می‌دهند. نوشتن تمرین شمارهٔ دو، کاملاً فردی است و هدف از آن، سنجش مهارت نوشتن تک تک دانش‌آموزان است؛ در ادامه و انتهای این جلسه، به تمرین شمارهٔ سه می‌رسیم و تولیدات دانش‌آموزان براساس سنجه‌های مشخّص شده، داوری می‌شود. به دلیل محدودیت زمان، داوری بخشی از آثار دانش‌آموزان در جلسهٔ دوم و بخشی دیگر در جلسهٔ بعد، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

۱ـ بخش دوم فعّالیت نگارشی سوم
(در صورت ضرورت)
۲ـ تصویرنویسی

جلسهٔ سوم

نخست اگر از تمرین پیش، چیزی مانده باشد؛ کامل می‌شود.

تصویرنویسی

ما معمولاً با دو گونه تفکّر، سروکار داریم : در نوعی از تفکّر، با کنار هم قرار دادن کلمات و عبارات در ذهن، تکلم را به صورت ذهنی انجام می‌دهیم ولی جملات را به زبان نمی‌آوریم. در کنار این شیوه تفکّر، تفکّر تجسّمی یا دیداری است که از عبارات و جملات و شیوه‌های زبانی برای تفکّر استفاده نمی‌کنیم، بلکه این تصاویر هستند که در ذهن ما نقش می‌بندند و به ما کمک می‌کنند در ارتباط با موضوع مورد نظر به تفکّر بپردازیم. به عنوان نمونه در تصویرنویسی درس دوم از دانش‌آموز خواسته می‌شود داخل یک اتوبوس شلوغ را تصوّر کند و تصویر ذهنی خود را بنویسد.

برای این کار، دانش‌آموز باید با استفاده از تجربیّات شخصی خود :

ــ ابتدا شکل کلّی یک نوع اتوبوس را در ذهن خود مجسّم کند.

ــ به ویژگی‌های آن توجّه کند.

ــ سپس اتوبوس شلوغ را در نوشته‌اش به طور کلّی شرح و توصیف نماید.

در واقع دانش‌آموز، در طول وارسی ویژگی‌های ظاهری اتوبوس در ذهن، مشغول تفکّر تجسمی است.

در مرحله بعد، دانش‌آموز می‌تواند تغییراتی روی تصویر ایجاد کند و مرتّب آن را در ذهن خود بازسازی و وارسی نماید. آنگاه می‌تواند فضای حاکم بر تصویر را نیز تشریح کند.

به عنوان نمونه :

ــ گروهی از پسر بچه‌های پر سرو صدا، با هم، در یک ایستگاه سوار اتوبوس می‌شوند.

ــ یک فروشندهٔ دوره‌گرد برای فروش جنس‌های خود به صورت آهنگین شعری را با صدای بلند می‌خواند.

تفکر تجسّمی پیچیده :

ــ دوست خود را تصوّر کنید که در سن هفتاد سالگی است، چهرهٔ او چه تغییراتی پیدا کرده است؟

ــ دوران کودکی پیرمرد همسایه را در ذهن مجسّم کنید، حالت صورت او چگونه بوده است؟

ــ یک خانهٔ روستایی را تصوّر کنید.

ــ «تخت جمشید» را در ذهن مجسّم کنید.

موارد ذکر شده، نمونه‌هایی از تفکّر تجسّمی هستند. امّا معمولاً و همیشه تفکّر تجسمی این قدر ساده و ثابت نیست. همهٔ تصوّراتی که شما در این نمونه‌ها داشتید، تصاویری ساده و ثابت بودند.

به نمونهٔ زیر که به عنوان تصویرنویسی درس یک آمده است؛ توجّه کنید. در این نمونه از تفکّر تجسّمی پیچیده استفاده شده است :

«درون یک فضاپیما را که روی کرهٔ ماه توقّف کرده، تصوّر کنید و تصویر ذهنی خود را شرح دهید».

به نمونه‌های دیگر توجه کنید :

ــ زمانی که شما می‌خواهید در ذهن خود تغییراتی در نقشهٔ ساختمانی محل سکونت خود اعمال کنید؛ به صورت تجسّمی تصویر محل سکونت فعلی را به تصویری که مورد نظر شماست تغییر می‌دهید؛ اجزا را بررسی می‌کنید و تغییرات لازم را می‌دهید.

ــ وقتی می‌خواهید مسیرحرکت خود را از محل فعلی خود تا مقصد خود در آن سوی شهر معیّن کنید؛ تفکر تجسّمی ممکن است پیچیده‌تر از این نیز اتفاق بیافتد. مثلاً در تصویرنویسی درس ۷ که از دانش‌آموزان خواسته شده، درختی را با ویژگی‌های زیر تصور کنند :

ــ پا در هواست.

ــ ریشه‌هایش در ابر فرو رفته است.

ــ شاخه‌هایش روی زمین گسترده شده است.

مرحله اوّل : بهره گیری از تجربّیات عینی :

در این مرحله، دانش‌آموزان باید با توجّه به تجربه‌های عینی خود :

نوعی از درخت را در ذهن خود تصوّر کنند.

نوع، اندازه، قدمت و ویژگی‌های دیگر آن را در نظر بگیرند.

آن را در فضایی خاص تجسّم کنند.

مرحله دوم: بهره گیری از تخیّل:

درختی با مشخّصات خواسته شده را در ذهن تجسّم کنند: درختی که پا در هوا دارد و ریشه‌هایش در ابر فرو رفته است و شاخه‌هایش روی زمین گسترده شده است.

تفاوت‌های فردی در تفکّر تجسّمی: معمولاً تصاویری که ما در ذهن خود ایجاد می‌کنیم تصاویری چندان روشن و واضح نیستند. در طول تفکّر تجسّمی شاید تصوّرات مورد استفاده به اندازه واقعیت روشن و واضح نباشند و حتّی گنگ باشند. امّا برخی افراد وجود دارند که تصوّرات بسیار روشنی در ذهن خود می‌توانند داشته باشند. به گونه‌ای که با حفظ یک تصویر در ذهن خود می‌توانند تغییرات واضح‌تری روی آن اعمال کنند، اجزای آن را به دقّت وارسی کنند و پاسخ‌های مفیدی درباره تصویر ارائه کنند. هر چند این پدیده با عنوان تصویرسازی ذهنی روشن بیشتر در مباحث مربوط به حافظه مربوط می‌شود. امّا از آنجا که اندوخته‌های تصویری حافظه در فرایند تفکر تجسّمی اهمّیت دارند در بحث تفکّر تجسمی نیز حائز اهمّیت هستند. این پدیده بسیار نادر است. اغلب افراد و به عبارتی کلیهٔ افراد از تفکّر تجسّمی استفاده می‌کنند که با فعّالیت‌های روزمره زندگی، اهداف، برنامه‌ها وفعّالیت‌های آنها ارتباط نزدیک دارد.

کاربرد تفکر تجسّمی: هنرمندان و نویسندگان بسیاری از شاهکارهای خود را با کاربرد تفکّر تجسّمی خلق کرده‌اند؛ به این صورت که نقّاش تصویر دلخواه خود را برای طرّاحی ابتدا در ذهن خود مجسّم می‌کند، یک نویسنده، وقایع داستان خود در ذهن مجسّم می‌کند و ویژگی شخصیت‌ها را براساس تصاویر ذهنی که خلق می‌نماید، توصیف می‌کند. جالب اینجاست که تفکّر تجسّمی در رشته‌هایی مثل ریاضیات و فیزیک نیز کارآمدی داشته است. برای مثال انیشتین گفته است: «به ندرت در قالب کلمات می‌اندیشد بلکه به جای آن، مفاهیم نظری خود را کم و بیش به شکل صورت‌های ذهنی روشنی که به دلخواه، قابل بازآفرینی و هم‌آمیزی هستند؛ شکل می‌دهد».

در این مورد مشهورترین نمونه «فردریک کوله» را از رشتهٔ شیمی می‌توان نام برد که می‌خواست ساختمان مولکولی بنزن را مشخّص کند. شبی در خواب دید که پیکری بی‌جان و مارگونه ناگهان به خود پیچیده و به صورت یک حلقه بسته درآمده است و دم خود را نیش زد. معلوم شد که ساختمان بنزن چیزی شبیه مار است. یک صورت ذهنی برخاسته از رؤیا راه حل مهم را به دست آورد. (نقل از: دانشنامهٔ رشد)

ارزشیابی

در این مرحله براساس سنجه‌های ارائه شده در درس، آثار دانش‌آموزان از سوی معلّم و دانش‌آموزان دیگر مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. لازم به یادآوری است در هر درس یک یا دو سنجه، برجسته شده است؛ (معمولاً شمارهٔ سه در هر درس) سنجه‌های برجسته شده، آموزه‌های نگارشی درس را در بر می‌گیرند و در هر درس سنجهٔ ویژه محسوب می‌شوند و در ارزیابی‌ها می‌توان برای آن، نمرهٔ بیشتری قائل شد.

سنجه‌های ویژهٔ درس یک :

ــ رعایت طبقه بندی ذهن و نوشته

ــ بهره‌گیری درست از شیوه‌های پرورش فکر

در سنجهٔ اوّل، رعایت «نقشهٔ ذهنی»؛ موضوع، مقدمه، تنه و نتیجه، مورد نظر است و در سنجهٔ دوم، ارزیابی شیوه‌ها و روش‌های پرورش و فعّال سازی ذهن.

این دو سنجه به نوعی آموزه‌های کتاب هفتم و هشتم را یادآوری، بازخوانی و ارزیابی می‌کنند.

توجّه به این نکته هم لازم است که در هر درس از کتاب نهم، سنجهٔ شمارهٔ سه، سنجهٔ ویژه است؛ از این رو، در آموزش و ارزشیابی، اهمّیت بیشتری دارد.

درس دوم:

واژه‌ها را بشناسیم، گزینش کنیم و به کار بگیریم

واژه‌ها و کلمات، ذهن را تحریک می‌کنند و روح را سرشار از غرور می‌سازند.

اهداف درس

۱ــ تقویت توانایی تشخیص ارتباط بین «نقشهٔ ساختمان» و «طرح نوشته».

۲ــ آشنایی با نقش کاربردی واژگان (مواد و مصالح) در شکل‌دهی ساختمان نوشته.

۳ــ آشنایی با یک متن برجسته، به منظور شناخت کاربرد واژگان در نوشته.

۴ــ تقویت توانایی در به‌کارگیری کلمات مترادف برای تنوّع بخشیدن به ساختمان واژگانی نوشته.

۵ــ تقویت توانایی در به کارگیری کلمات متّضاد با ساحت‌های معنایی متفاوت در جمله‌ها.

۶ــ تقویت توانایی ایجاد شبکهٔ معنایی، به منظور عمق و استحکام بخشیدن به نوشته.

۷ــ تقویت توانایی گسترش واژه‌های ساده و ساخت ترکیب‌های نو.

۸ــ تقویت توانایی با بهره‌گیری از افعال متنوع برای جذّابیت بخشیدن به جمله‌ها و متن.

۹ــ کسب مهارت «بازشناسی» مبتنی بر آموزش، «آفرینش» مبتنی بر خلّاقیت فردی و «داوری» مبتنی بر معیار، در فعّالیت‌های نوشتاری.

۱۰ــ توسعه و تقویت آموزش نکته‌های نگارشی از طریق درست نویسی.

۱۱ــ فراگیری مهارت «بازنویسی» و «گسترش» حکایت.

روش‌های پیشنهادی آموزش محتوا

مهارت کشف روابط میان عناصر

یکی از شیوه‌های آشکارسازی خلّاقیت و ظاهرساختن توانایی آفرینندگی افراد، بهره‌گیری از «مهارت ارتباط اجباری(**Forced Association**)» است که توسط «چارلز ـ اس ـ وایتینگ» ابداع شده است. در این روش، باید بین دو گروه از پدیده‌ها، ارتباطی اجباری ایجاد کرد. به طور خلاصه در روش ارتباط اجباری، دانش‌آموزان برای یافتن یک رابطه بین دو زمینه‌ای که با یکدیگر مأنوس و مرتبط نیستند؛ دست به تلاش فکری می‌زنند و در این راه به ایده‌ها و نظرات جدیدی دست می‌یابند. به طورکلّی، می‌توان گفت مهارت کشف و شناسایی روابط، مبتنی بر تئوری ضبط اطّلاعات زمینه‌ای در حافظه است. به این معنی که ساختار، ذهن طوری است که اطّلاعات به همراه زمینه یا اطّلاعات محیط اطرافش در حافظه، وارد و ضبط می‌گردد.

البتّه در آغاز جلسه، هدف از ایجاد ارتباط اجباری بیان می‌شود و دانش‌آموزان ضمن ایجاد ارتباط، همواره در نظر دارند که هدف اصلی چیست.

در این روش، دو یا چند کلمه را که با یکدیگر ارتباطی ندارند، انتخاب نموده، سعی می‌کنیم بین آنها نوعی ارتباط بیابیم یا اینکه سعی می‌کنیم از یک مفهوم و کلمه که به‌طور تصادفی انتخاب شده، برای حل یک مسئله کمک بگیریم (از این روش می‌توان به عنوان نرمش فکری نیز بهره جست).

برای انتخاب یک مفهوم یا کلمهٔ تصادفی چند راه وجود دارد :

راهِ اوّل : یک صفحه از فرهنگ لغت را باز می‌کنیم و از درون آن کلمه‌ای را انتخاب می‌نماییم.

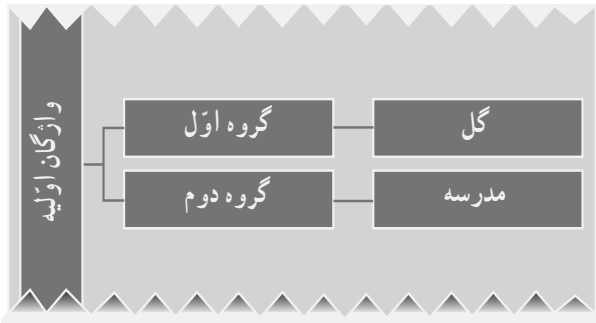
راهِ دوم : از دوست خود و یا افراد خانواده درخواست می‌کنیم یک کلمه به ما معرّفی کنند.

راهِ سوم : از اشیای اطراف خود، الهام می‌گیریم.

در این بخش به سه روش مختلف بهره‌گیری از ارتباط اجباری اشاره می‌شود :

روش اوّل گسترش واژگان :

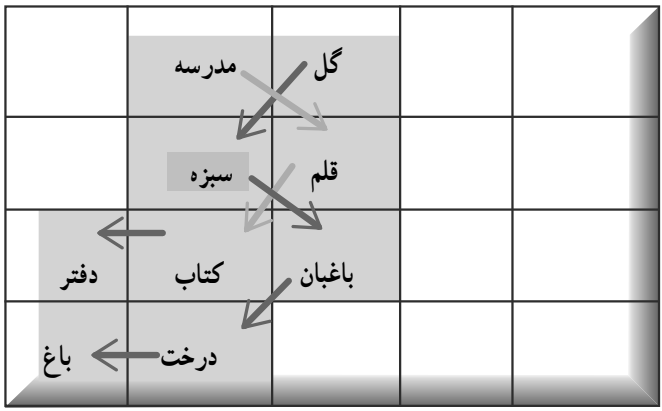
دو گروه از دانش‌آموزان، انتخاب می‌شوند. برای هر یک از گروه‌ها واژه‌ای در نظر گرفته می‌شود و واژه روی تابلو نوشته می‌شود.



ــ هر یک از گروه‌ها باید با توجّه به واژهٔ مشخّص شده، یک شبکه معنایی بسازند.

ــ گروه‌ها باید به گونه‌ای عمل کنند که بتوانند دو سوی جدول را به هم متصل کنند و در عین حال مانع رسیدن گروه مقابل به سوی دیگر جدول شوند.

ــ به عنوان نمونه، نمایندهٔ گروه اوّل با توجه به واژهٔ مدرسه واژگانی چون قلم، کتاب و دفتر و...؛ نمایندهٔ گروه دوم با توجّه به واژهٔ گل، واژگانی را به ترتیب می‌نویسند (واژگانی چون سبزه، درخت و باغ)



روش دوم گسترش واژگان :

هدف :

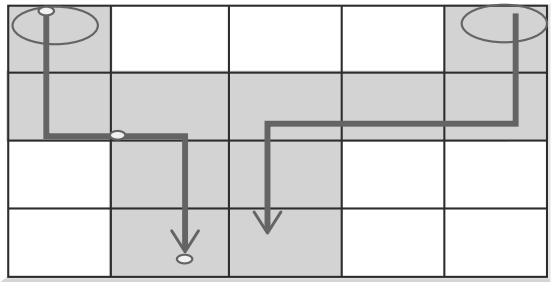
ــ آشنایی با شبکهٔ معنایی

ــ ایجاد هیجان و جذّابیت

ــ تعمیق و تثبیت یادگیری

ــ گسترش گنجینهٔ واژگان

هر یک از گروه‌ها از یک طرفِ جدول شروع به ساخت شبکه معنایی می‌کنند. در نقطه‌ای دو گروه به هم می‌رسند. تعداد خانه‌های پرشده، شمارش می‌شود و گروهی که خانه‌های بیشتری دارند، برگزیده می‌شوند و می‌توانند با گروه بعدی، فعّالیت را ادامه دهند.



روستا				شب
تنور	چوپان	ماه	آسمان	ستاره
	گله	مهتاب		
	شیر	شمع		

پس از انجام این فعّالیت و آشنایی و دست‌ورزی دانش‌آموزان برای ساخت و گسترش واژگان؛ هر یک از گروه‌ها در مدت زمان مشخّصی با شبکهٔ واژگانی خود یک بند می‌نویسند و در کلاس می‌خوانند. گروه‌هایی که در مرحلهٔ قبل شبکهٔ واژگانی گسترده‌تری ساخته باشند، نوشتهٔ آنان از کیفیت بیشتری برخوردار است.

روش سوم گسترش واژگان :

ــ ابتدا دانش‌آموزان، گروه‌بندی می‌شوند.

ــ سپس هر گروه، یک واژه را پیشنهاد می‌کند (واژگان نباید با واژگان قبلی ارتباط داشته باشند).

قفس	برنج	دشت
بوق	گاری	کودک
شعر	فرش	برف

ــ پس از کامل شدن جدول، هر گروه با استفاده از یک ردیف یا ستون از واژگان جدول، جمله‌ای می‌سازند. به‌عنوان نمونه، گروه اوّل باید با واژگان قفس، برنج و دشت و گروه بعدی با واژه‌های بوق، گاری و کودک جمله‌ای بسازند و بقیهٔ گروه‌ها نیز به همین ترتیب، جمله‌ای خلق می‌کنند. جمله‌ها

روی تابلو، ثبت می‌شوند.

ــ در مرحلهٔ بعد اعضای هر گروه با بهره‌گیری از جمله‌های تولید شده، یک بند می‌نویسند و در کلاس می‌خوانند.

از این روش می‌توان به گونه‌های مختلف بهره گرفت.

ــ با توجه به تعداد دانش‌آموزان و گروه‌ها، معلّم جدولی روی تابلو رسم می‌کند.

ــ در ردیف عمودی چند واژه به انتخاب گروه‌ها نوشته می‌شود.

ــ در ردیف اوّل صفت‌های مختلفی قرار می‌گیرد.

	تنبل	شلخته	باسواد
قنات			
بوق			
کیف			

ــ در مرحلهٔ بعد، گروه‌ها با استفاده از جفت واژگان، جمله‌هایی می‌سازند و با استفاده از این جمله‌ها یک بند می‌نویسند.

* **تذکّر:** گسترش فقط از راه افزودن صفت یا مضافٌ‌الیه به پایان کلمه، اتّفاق نمی‌افتد. بلکه هر نوع پیوند واژگانی، می‌تواند سبب گسترش بافت واژگانی شود. به نمونهٔ زیر، توجّه کنید :

«**این بهترین کتاب درسی کلاس نهم**»

در این گروه، کلمهٔ «کتاب» هسته است همان‌طور که دیده می‌شود از دو طرف، گسترش یافته است.

به هر روی، پس از این فعّالیت‌ها درمی‌یابیم که حرکت از واژه به متن، حرکتی از جز به کل است. یعنی از واژه به گروه، از گروه به جمله، از جمله به بند، از بند به متن نوشته می‌رسیم. البتّه سرآغاز این فرایند، اندیشه یا فکر است که در قالب واژه، نمایان می‌شود.

فعّالیت نگارشی یک

نوع کاربرد	نمونه‌ها
مترادف	▪ اول سال و آغاز بهار
متضاد(ناسازی معنایی)	▪ قهر و آشتی ▪ کارد و پنیر (در این قسمت به عنوان دو عنصر مخالف به کار رفته‌اند) ▪ غبار کدورت و آب رفاقت
ظرفیت شبکهٔ معنایی	▪ دیروز و پریروز ▪ چلو و پلو
گسترش واژه	▪ ای برادران، این اوّل سال، آغاز بهار، همین دیروز، قول قدما، غبارکدورت، ▪ آب رفاقت و . . .
فراوانی و تنوّع فعل‌ها	▪ فوت کردن ▪ شستن ▪ برخاستن ▪ ماچ نمودن ▪ از هم گسیختن ▪ شکرآب شدن ▪ بیخ پیدا کردن ▪ و . . .

• **نکته :** بهره‌گیری از جمله‌های کوتاه و تنوّع در کاربست فعل‌ها در این بند، قابل توجّه است.

جلسهٔ دوم

۱ـ درست نویسی
۲ـ فعّالیت نگارشی دو
۳ـ بخش اوّل فعّالیت نگارشی سه

درست نویسی

حذف فعل :گاهی حذف فعل با قرینه، صورت می‌گیرد؛ یعنی فعل مشترک چند جملهٔ مربوط به هم در آخر جمله می‌آید و آن را کوتاه‌تر و زیباتر می‌کند. مانند :

◆ واژه‌ها جمله‌ها را و جمله‌ها معنا را می‌سازند.

ولی گاهی حذف بدون قرینه صورت می‌گیرد که روا نیست. مانند :

◆ مدارک را تحویل و رسید بگیرید.

❊ ❊ ❊

بیشترین زمان فعّالیت‌های کلاسی در جلسهٔ دوم، باید بر تولید متن، استوار باشد. اگر فرصتی باقی ماند؛ داوری و ارزیابی هم شروع می‌شود. چون این واقعیت را نباید انکارکرد که همهٔ تلاش‌ها به نوعی در راستای نوشتن و تولید متن، انجام گرفته‌اند.

۱ـ ادامه بخش دوم فعّالیت نگارشی سه
۲ـ حکایت نگاری

جلسهٔ سوم

حکایت نگاری : حکایت نگاری با هدف بازنویسی و گسترش متن، در سه درس آمده است :

بازآفرینی و بازنویسی، گذر از دهلیز درک و فهم

نخستین و مهم‌ترین رویکرد و رسالت بازآفرینی و بازنویسی این است که دانش‌آموزان را قدم به قدم به جهان گستردهٔ متون کهن وارد کند و از این راه، آنان را به فهم جدیدی از جهان پیرامون خود برساند.

اگر به خانه‌های قدیمی سری زده باشیم، دیده‌ایم که برای ورود به خانه، ابتدا ناگزیریم از دهلیز و دالانی باریک و نیمه تاریک بگذریم، تا از این معبر نگذریم، نمی‌توانیم به صحن و سرای خانه قدم بگذاریم. پس از عبور از این دالان به حیاطی باز و دلگشا می‌رسیم. ایوان و پنجره‌ها را می‌بینیم و کم‌کم نگاه ما اوج می‌گیرد و بام خانه و سرشاخه‌ها را می‌بینیم و آرام آرام نگاه ما به آسمان می‌پیوندد و با خورشید تلاقی می‌کند. متون ادبی هم با چنین معماری خیال‌انگیزی همسانی دارند.

دانش‌آموزان هم پس از عبور از دالان تفکّر و تأمّل در متون کهن، حکایت‌ها و مثل‌ها می‌توانند به درکی عمیق و وسیع از آن حکایت و مثَل برسند و اندیشهٔ آنان با خورشید فهم تلاقی پیدا می‌کند و پس از آن به درک کاملی از جهان پیرامون خود می‌رسند.

اصولاً جهان بازآفرینی، دری دو لنگه دارد که یک لنگه آن بر پاشنهٔ فهم متن استوار است و پاشنه دیگر بر تطبیق متن با زبان و فهم مخاطب. اگر ورود به جهان بازآفرینی و گشایش این در به سیاقی هوشمندانه و هدفمند انجام پذیرد، دانش‌آموزان به شناخت تازه‌ای از مفاهیم دست می‌یابند.

معمولاً عمر یک درخت کهنسال را با دایره‌های منظم (کوچک به بزرگ) که درون تنهٔ درخت قرار دارد، می‌سنجند، متون کهن هم لایه‌های تودرتویی دارند. هر لایه مربوط به قسمتی از تاریخ است و هر نویسندهٔ حکایت و خالق هر مثلی مربوط به یک برهه از زمان است.

حکایت‌نگاری و مثَل‌نویسی دو تمرین مؤثر کتاب مهارت‌های نوشتاری هستند که به لحاظ اهداف آموزشی شبیه همدیگرند و به پرورش مهارت نوشتن یاری می‌رسانند.

در بازآفرینی، هنر دانش‌آموزان، این است که پس از خواندن مثَل و تفکّر و تأمّل دربارهٔ آن، از زاویهٔ دید خود به موضوع بنگرند، موقعیت‌ها را بسازند و شخصیت‌ها را خلق کنند و با فضاسازی مناسب، حکایت جدیدی را با فضایی نو بیافرینند.

درنگی در بازنویسی و بازآفرینی

در **بازنویسی**، نویسنده با حفظ ویژگی‌های یک اثر، بدون کمترین دخل و تصرّف در اصل محتوا، اقدام به دوباره‌نویسی و ساده‌سازی زبان آن اثر می‌کند.

برای بازنویسی تعاریف متعددی به کار برده شده است ازجمله :

ــ بازنویسی دوباره نوشتن یک متن متناسب با زمان و شرایط «بازنویسنده» است.

ــ بازنویسی یک اثر، حفظ ویژگی‌های کلی متن بدون کمترین دخل و تصرف در محتوای متن است.

ــ بازنویسی، برگردان متون کهن (شعر یا نثر) به نثرامروزی و زبان ساده و زدودن کهنگی متن از چهره آن است؛ بی آنکه مفهوم و محتوا دگرگون شود. در بازنویسی، مقصود اصلی ساده کردن متن است و تغییر فقط در محدوده زبانی انجام می‌گیرد و بازنویس، متن اصلی را تمام و کمال حفظ می‌کند بدون آنکه چیزی به آن بیفزاید یا از آن بکاهد.

در **بازآفرینی**، نویسنده از متون کهن الهام می‌گیرد و خودش دست به آفرینش و خلق می‌زد و نوشته‌ای جدید می‌آفریند. بازآفرینی، برگردان متون کهن (شعر یا نثر) به نثر امروزی با دخل و تصرف در محتوا و مفهوم و تبدیل آن به اثری مستقل و جدید است که با متن اصلی، متفاوت است.

بازنویسی مثل تعمیرات جزیی یک ساختمان و تغییر نمای ظاهری آن است، اما بازآفرینی، تغییرات کلی در اسکلت و طرح و نقشهٔ یک ساختمان است که چه‌بسا نقشه ساختمان و کیفیت چهارچوب اولیه، به هم می‌خورد. در بازنویسی، مضمون متن قدیم حفظ می‌شود، تغییرات در جابه‌جایی حوادث و الفاظ و ترکیب‌ها انجام می‌گیرد. اصول زبان فارسی حفظ می‌گردد و از شکسته‌نویسی پرهیز می‌شود.

اهداف کلی بازنویسی و بازآفرینی

۱ــ ایجاد رابطه کودک و نوجوان با محیط تاریخی و فرهنگی‌اش در تمامی ابعاد، به گونه‌ای که بتواند بین فرهنگ دیرین خود و فرهنگ امروزی پیوند برقرار نماید.

۲ــ تلطیف ذوق ادبی کودکان و نوجوانان و بالا بردن درک کلی آنها از تمامی جنبه‌های فرهنگی، دینی، اخلاقی، تاریخی و علوم و فنون از گذشته تاکنون.

۳ــ برانگیختن اشتیاق کودکان و نوجوان به مطالعه با استفاده از متون جذاب.

۴ــ تقویت توان نوشتاری مخاطبان به گونه‌ای که بتوانند آثار و متون کهن فارسی را به زبان فارسی امروزی بازنویسند.

۵ــ دست یافتن به اطّلاعات عمومی و پایه‌ای که می‌تواند زیر بنای تخصص‌های علمی، فرهنگی و ادبی آینده آنها قرار گیرد.

۶ــ آشنا کردن کودکان با تجارب مختلف زندگی برای رویارویی با مسائل آتی.

۷ــ استفاده از جنبه‌های اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی متون کهن در راستای اهداف ادبیات کودکان.

اصول و قاعدهٔ کلی بازنویسی

۱ــ نویسندهٔ بازنویس می‌بایست آشنایی کامل با متن اصلی(از لحاظ شکل و محتوای اثر) داشته تا بتواند در انتخاب متن کهن و بازنویسی آن موفق عمل کند. کار نویسندهٔ بازنویس جذاب کردن متون و پیام‌های اثرکهن است. بنابراین می‌بایست محتوا و پیام اثر را به درستی درک کرده باشد تا بتواند با هوشمندی و شگردی خاص جانی تازه به کالبد خاک گرفته و مهجور آثار کهن بدمد. بی‌شک تغییر زبان به‌تنهایی سبب جذابیت و جان بخشیدن به اثر نخواهد شد، بلکه سبب بی‌اعتباری اثر کهن نیز خواهد شد و گاه از ارزش اثر نیز می‌کاهد.

۲ــ بازنویس مجاز نیست هیچ گونه تغییر یا تحریفی در مضمون و محتوای اصلی متن وارد آورد زیرا با این کار وارد حیطه بازآفرینی شده است که اصول و قواعد خاص خودش را دارد. در بازنویسی باید به بن مایه‌های اصلی متن توجه شود سپس تمام چیزهایی را که برای نوشتن یک داستان باید بدان توجه شود رعایت کند. بازنویس باید کل محتوای اثر اصلی را در خود حفظ کند و پیام آن را به تمامی منتقل نماید (مفهوم و هدف متن اصلی در بازنویسی دیده شود).

۳ــ در بازنویسی می‌بایست کل مضمون بازنویسی شود نه سطر به سطر (از اشکالات و اشتباهات مربیان در مسابقه بازنویسی و بازآفرینی سال۸۸).

۴ــ بازنویسی باید سبب برانگیختن کنجکاوی خواننده به شناخت متن اصلی شود. همچنین در بازنویسی، مسائل عاطفی، فرهنگی و زبانی و ذهنی مخاطبان مورد توجه قرار می‌گیرد.

۵ــ گفتگوها،حوادث، شخصیت‌ها، زبان و لحن، توصیف‌ها از جمله این عناصر هستند. توجه به این عناصر و شگردها می‌تواند ابتکاراتی باشد که انسان پر تحرک و کم حوصله امروزی را با فرهنگ گذشته‌اش ارتباط دهد.

۶ــ یک اثر خوب بازنویسی شده، بیانگر مهارت نویسنده‌ای هوشمند و زبردست است که با ابزار زبان و بیان مناسب بین میراث کهن و عصر جدید ارتباط برقرار کرده است.

۷ــ اصول نگارش زبان و ادب فارسی و اصول مهم ساده نویسی برای کودکان و نوجوانان رعایت شود.

۸ــ ضمن توجه به ظرافت‌های ادبی، متن متناسب با شرایط گروه سنی مخاطب باشد و سعی شود از استخوان بندی و سبک نوشته اصلی عدول نشود.

اصول و قاعدهٔ کلی بازآفرینی

۱ــ در بازآفرینی، نویسنده از موضوع اصلی حکایت‌ها و روایت‌های کهن الهام می‌گیرد و

موضوعی جدید با هویتی مستقل می‌آفریند. به این معنی که عمده‌ترین کار در روش بازآفرینی، تغییر دادن موضوع و محتوای اثر مبدأ و درهم ریختن چارچوب آن و ایجاد چارچوبی تازه است. به طوری که در بازآفرینی چهره‌های اسطوره‌ای و قهرمانان افسانه‌ای و حکایت‌های تاریخی و نظیر آن، تغییراتی صورت می‌گیرد که با خواندن اثر مقصد، اثر مبدأ در ذهن خواننده تداعی می‌شود.

۲ــ «برعکس بازنویسی در بازآفرینی، بازآفرین مجاز است از موضوع کهن الهام بگیرد و هرگونه تغییری در موضوع، شخصیت‌ها و... ایجاد کند. می‌تواند شخصیت‌ها را تغییر دهد از مثبت به منفی و به عکس برگرداند. هرگونه اندیشه فلسفی اجتماعی و هر نوع دیدگاهی را به موضوع مورد نظر خود وارد کند اما، با همه تغییرات و دگرگونی‌هایی که در اثر پیشین ایجاد می‌کند یک نوع رگه و نشانه‌هایی از اثر گذشته در اثر جدید قابل درک و مشاهده باشد به گونه‌ای که با آن نشانه یاد و خاطره اثر مبدأ در ذهن مخاطب زنده شود و این تنها موردی است که یک اثر بازآفرین شده را از یک اثر تألیفی خلّاقانه و آفرینش مستقیم و بی واسطه جدا می‌سازد».

۳ــ در بازآفرینی، مثل بازنویسی« بازآفرین» می‌بایست اصول کلی نگارش زبان و ادب فارسی و اصول مهم ساده‌نویسی برای کودکان و نوجوانان و سایر شگردهای نویسندگی را که در بخش اصول و قواعد بازنویسی ذکر شده است، رعایت نماید. (برگرفته از سایت : کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، با کاهش و افزایش).

برخی از مثل‌ها از واژگانی درست شده‌اند که تنها واژه نیستند بلکه هر کدام از این کلمات، ظرفیت‌هایی چندگانه دارند و می‌توان تفسیرهای متعددی از آنها به عمل آورد.

یکی از اهداف مثل‌نویسی ژرف نگری است : ظرفیت چندگانهٔ برخی مثل‌ها نیز موجب می‌گردد کم‌کم دانش‌آموزان از سطحی نگری به ژرف نگری برسند.

در اهمّیت مثل‌نویسی و حکایت نگاری می‌توان به موارد زیر، اشاره کرد :

ــ هر دو در بارور ساختن ذهن و زبان دانش‌آموز تأثیرگذارند.

ــ دانش‌آموزان را به گزیده و سنجیده سخن گفتن، تشویق می‌کنند.

ــ ضمن عمق بخشیدن به نوشته بر زیبایی آن می‌افزایند.

ــ توان نوشتن را افزایش می‌دهند.

ــ مایه‌های طنز نهفته در حکایت‌ها و مثل‌ها موجب طراوت و نشاط روح دانش‌آموزان می‌گردد.

ــ آشنایی دانش‌آموزان با متون کهن به مثابه پل ارتباطی بین آنها و نسل‌های پیشین عمل می‌کند.

ارزشیابی

سنجهٔ ویژه: بهره‌گیری از انواع کاربرد واژگانی (مترادف، متضاد، شبکهٔ معنایی، گسترش واژه و تنوّع افعال).

کاربرد واژه، مهم‌ترین نکتهٔ آموزشی درس دوم است که صورت‌های مختلفی دارد. بررسی صورت‌های مختلف کاربرد واژگانی در این درس، موضوع اصلی است. به همین سبب، سنجهٔ ویژهٔ هم به این موضوع اختصاص دارد.

درس سوم:

نوعِ زبان نوشته را انتخاب کنیم

کسی که سواد ندارد ولی دارای نیروی تصور و تخیل است، بال دارد، نه پا

اهداف درس

۱ــ آشنایی با بافت زبانیِ «نوشته‌های عادی» و شناخت ویژگی‌های زبان عادی.

۲ــ آشنایی با بافت زبانیِ «نوشته‌های ادبی» و شناخت ویژگی‌های زبان ادبی.

۳ــ کسب مهارت «بازشناسی» مبتنی بر آموزش، «آفرینش» مبتنی بر خلّاقیت فردی و «داوری» مبتنی برمعیار، در فعّالیت‌های نوشتاری.

۴ــ آموزش نکته‌های نگارشی از طریق درست نویسی.

۵ــ فراگیری مهارت «بازآفرینی» مَثَل.

روش‌های پیشنهادی آموزش محتوا

دریافت مفهوم

دریافت مفهوم، عبارت است از جست‌وجوی ویژگی‌هایی که از آنها برای بازشناسی و تشخیص نمونه‌ها از یکدیگر استفاده می‌شود. در این الگو، از دانش‌آموز خواسته می‌شود، نمونه‌هایی را که دارای ویژگی‌های آن مفهوم است، با مثال‌های دیگری که آن خواص یا ویژگی‌ها را ندارند، مقایسه کند و به کشف ویژگی‌های مفهومی که در ذهن معلّم است، نائل آید. اساس رویکرد دریافت مفهوم را نظرات «برونر» تشکیل می‌دهد.

این الگو از نوعِ پردازش اطّلاعات است و برای تدریس مفاهیم و کمک به دانش‌آموزان در یادگیری مؤثّرتر مفاهیم تدوین شده است، همچنین روشی است کارآمد برای ارائهٔ اطّلاعات سازمان‌یافته از میان موضوع‌های بسیار گسترده به دانش‌آموزان به گونه‌ای که آنان می‌توانند با درکِ نمود یا نمودهای هر مفهوم، نمونه‌های آن مفهوم را مقوله‌بندی کنند.

یادگیری مفهوم، به معنی قرار دادن اشیا یا مقولات در یک طبقه است. به این ترتیب می‌توان اعضای آن طبقه را شناخت. هر مفهوم دارای تعریف، عنوان یا نام است. ما از راه مفهوم‌سازی، دنیا را در ذهن خود، خلاصه و سازماندهی می‌کنیم. دریافت مفهوم نیز فرایندی استقرایی است که ما را در سازماندهی اطّلاعات، یاری می‌دهد.

مراحل اجرای الگوی دریافت مفهوم :

این الگو از الگوهای فعال تدریس، تلقّی می‌شود که معلّم در آن، نقش ثبت کننده و کنترل‌کنندهٔ آموزشی را دارد. مراحل این الگو از ارائهٔ نمونه‌ها و غیر نمونه‌ها توسط معلّم آغاز و به مراحل آزمون، نام‌گذاری مفاهیم و کاربرد آنها ختم می‌شود. این الگو، سه گام اساسی دارد :

گام اوّل : معلّم برای شناخت بیشتر نوعِ زبانِ نوشته، فهرستی از ویژگی‌ها ارائه می‌دهد (ستون الف و ب که هر کدام از ستون‌های این جدول، نشانه‌ای از مفهوم مورد نظر است).

معلّم : مفهومی در ذهن دارم. حدس بزنید چیست؟ به فهرستی از کلمات که در دو ستون آری و خیر می‌نویسم، توجّه کنید. هر کدام از موارد این فهرست، نشانه‌ای از مفهوم مورد نظر است. اگر جمله را در ستون مثبت بنویسم، نمونه‌ای از مفهومی است که در ذهن دارم. امّا اگر جمله را در ستون منفی بنویسم، نمونه‌ای از مفهوم مورد نظر من نیست. خوب دقّت کنید و آن مفهوم را حدس بزنید و در ذهن خود نگه دارید.

نوشتهٔ الف (نمونه منفی)	نوشتهٔ ب (نمونه مثبت)
این نوع نوشته، خالی از آرایه‌های ادبی است.	در این نوع نوشته، آرایه ادبی به کار می‌رود و می‌تواند سرشار از تشبیه و استعاره و کنایه باشد.
نوشته‌ای علمی است و واژه‌ها در معنای خود به کار می‌روند.	عاطفی است و واژه‌ها گاهی در معنایی غیر از معنای خود به‌کار می‌روند.
خیال‌انگیز نیست.	خیال‌انگیز و لبریز از آرایه‌ها و زیبایی‌های ادبی است.
بیشتر با هدف اطّلاع‌رسانی و آگاهی‌دادن، نوشته می‌شود.	علاوه بر آگاهی بخشیدن، احساسات و عواطف خواننده را نیز برمی‌انگیزد.
دور از اغراق و به واقعیت، نزدیک است.	آمیخته به اغراق و از واقعیت دور است.
به ما اطّلاعات می‌دهد.	علاوه بر اینکه به ما اطّلاعات می‌دهد، اطّلاعات ما را تحت تأثیر قرار می‌دهد.
در مکالماتِ معمولِ روزانه، مثل نامه‌های اداری، از آن بهره می‌جوییم.	کاربرد این نوشته در داستان، رمان، قطعه‌های ادبی، متن‌های حماسی و نوشته‌هایی از این گونه است.

در این مرحله، معلّم آن‌قدر کار ارائهٔ مثال‌ها و غیرمثال‌ها را ادامه می‌دهد تا فراگیرندگان به مفهوم مورد نظر راهنمایی شوند. در مراحل متفاوت این گام، معلّم از فراگیر می‌پرسد که چند نفر مفهوم مورد نظر را حدس زده‌اند. چنانچه تعداد قابل ملاحظه باشد، گام بعدی را شروع می‌کند.

گام دوم مرحلهٔ اوّل :معلّم : می‌خواهیم درستی حدس و گمان شما را آزمایش کنیم. جمله‌هایی به عنوان نمونه‌ها مطرح می‌شوند. شما براساس فرضیات خود بیان کنید هر یک را باید در کدام ستون قرار داد :

ــ کتاب، ویژهٔ خواندن است. خواندن، گاهی برای اندیشیدن و گاهی برای فهمیدن است.

ــ کتاب‌های کوچکی هستند فکرهای بزرگی توی سرشان است و کتاب‌های هیکل‌مندی هم هستند که فکرهای کوتوله‌ای دارند.

ــ بیشتر کتاب‌ها، راست می‌گویند؛ ولی بعضی از کتاب‌ها هم راست نمی‌گویند.

ــ بعضی از کتاب‌ها هیچ واژه‌ای ندارند. به جای واژه، باید تصویرهایش را بخوانیم.

ــ همیشه و در هر کجا می‌توانیم کتاب بخوانیم. نشسته در کتابخانه، موقعِ راه رفتن در پارک یا حیاط.

ــ برای دوست شدن با کتاب، نیاز به آداب و ترتیب خاصّی نیست. تا نیم نگاهی به کتاب می‌اندازیم، کتاب، فوراً لبخند می‌زند و دوستی اتّفاق می‌افتد.

نمونهٔ الف	نمونهٔ ب

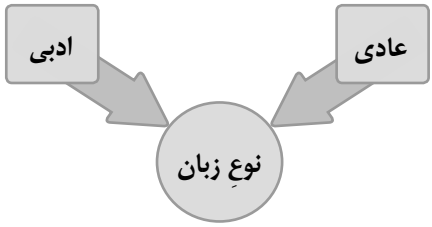
دانش‌آموزان براساس فرضیات خود، جمله‌ها را در فهرست قرار می‌دهند.

مرحلهٔ دوم : معلّم : به نظر می‌رسد مفهوم مورد نظر را پیدا کرده‌اید. اکنون شما هم با توجّه به موضوع کتاب، مثال‌هایی بزنید و بگویید هر مثال را در کدام ستون (مثبت ــ منفی) باید قرار داد.

مثال‌های احتمالی دانش‌آموزان :

- بعضی از کتاب‌ها نوزادند و برخی چند قرن است که از زندگی شان می‌گذرد.
- برای مطالعه، کتاب‌ها را باید انتخاب کرد؛ برخی از کتاب‌ها ارزش مطالعه کردن ندارند.
- و . . . .

نمونهٔ الف	نمونهٔ ب
برای مطالعه، کتاب‌ها را باید انتخاب کرد؛ برخی از کتاب‌ها ارزش مطالعه کردن ندارند.	بعضی از کتاب‌ها نوزادند و برخی چند قرن است که از زندگی‌شان می‌گذرد.



گام سوم : معلّم : حدس‌ها و نظرات خود را در مورد مفهومی که یافته‌اید، بیان کنید. از کدام مثال به مفهوم پی بردید؟

در پایان، معلّم به کمک فراگیرندگان به تحلیل و جمع‌بندی نظرات و تبیین مفهوم «زبان ادبی» در مقابل «زبان عادی» می‌پردازد.

معلّم : اکنون شما با توجّه به موضوع «رنگین کمان» سه جمله با زبان ادبی و سه جمله با زبان عادی بنویسید.

دانش‌آموزان، نمونه‌های خود را در جدول زیر، قرار می‌دهند.

نوشته عادی

.....

.....

.....

نوشتهٔ ادبی

.....

.....

.....

کارکردهای مثبت استفاده از این الگو:

۱ــ بالا بردن سطح تحمّل ابهام در فراگیرنده.

۲ــ ایجاد پایداری و تعمیق بیشتر مطالب و مفاهیم.

۳ــ بهبود و تقویت قدرت تفکّر و درک مفاهیم و اصول.

۴ــ یادگیری تفکّر استقرایی و دستیابی به نتیجه از جزء به کل.

۵ــ افزایش انگیزهٔ یادگیری با ایجاد حالت بازی و معمّا در جریان تدریس.

قابلیت‌ها و نکات مهم در کاربرد این الگو:

ــ یکی از وظایف معلّم، قبل از اجرای الگو، تهیهٔ مصداق‌ها و غیر مصداق‌هاست.

ــ در هر گام، میزان ارائهٔ مثال‌ها به تعداد فراگیرانی بستگی دارد که مفهوم را حدس زده‌اند.

ــ مدّت لازم برای اجرای این الگو حدود ۳۰ــ۲۰ دقیقه است.

فعّالیت نگارشی یک

۱ــ آیا می‌دانستی مطالبی را که دربارهشان فکر می‌کنی و آنها را به زبان می‌آوری، این قدرت را دارند که به کلّی همه چیز زندگی‌ات را عوض کنند؟ وقتی حرفی را مدام تکرار کنی، یواش یواش باور می‌کنی که حقیقت دارد و باورهای تو دلیل همهٔ کارهایی است که انجام می‌دهی...

نوع زبان : نوشتهٔ عادی

۲ــ او واقعاً یک آدم بود. توی زمین پرنده پر نمی‌زد که به دنیا آمد. این‌ور گشت، آن‌ور را گشت، امّا از هیچ کس خبری نبود. یک گوشه نشست و برای غصّه‌های خودش، قصّه تعریف کرد :

یکی بود، یکی نبود، غیر از خدای مهربون، کسی نبود. یه آدمی، تک‌و تنها، توی برهوت زمین، زندگی می‌کرد...

نوع زبان : نوشتهٔ ادبی

۳ــ باورها و اولویت‌های هر فرد در میان گروه، اغلب با دیگر افراد گروه، تفاوت دارد. حتّی افرادی که فامیل‌اند و خویشی نزدیک با هم دارند؛ مثل برادرها، خواهرها و... ممکن است، باورهای متفاوتی داشته باشند...

نوع زبان : نوشتهٔ عادی

۱ـ درست نویسی
۲ـ فعّالیت نگارشی دو
۳ـ بخش اوّل فعّالیت نگارشی سه

جلسهٔ دوم

درست نویسی

در زبان عربی علامت «یّت» برای ساختن مصدر قراردادی(جعلی) از اسم یا صفت یا ضمیر به‌کار برده می‌شود، مانند هویت و انسانیت. کاربرد این علامت ویژهٔ واژگانی است که ریشهٔ عربی دارند و بهره‌گیری از این علامت با واژگان فارسی، کاربردی نابجا است. مانند : خوبیّت، بدیّت، رهبریّت، منیّت، و دوئیّت.

بهتر است که به جای «یّت» در پایان این واژه‌ها، از «ی» مصدری بهره ببریم؛ مانند : خوبی، بدی، رهبری و دوگانگی.

مثَل نویسی

مثَل‌ها یا ضرب‌المثَل‌ها، جمله‌ها و گزین‌گفت‌هایی هستند که بر پایهٔ پرمایه بودن، کوتاهی، گیرایی، جاذبه و تأثیرگذاری بسیار، کاربرد فراوان دارند و بر زبان‌های گویشوران، سیر می‌کنند و جاری هستند؛ به همین روی، قُدما از آنها با نام « مثَل سایر» یاد کرده‌اند. ضرب‌المثَل‌ها، به ظاهر، بافتی کوتاه و گزیده و کم دامنه دارند امّا از دید ژرفا و عمق محتوایی پرمایه و غنی هستند؛ این ویژگی، سبب شده است که ما از این ساخت‌های زبانی، برای پرورش ذهن و نرمش‌های فکری و پروردن زبان و ورزش‌های زبانی در قلمرو نوشتن، بهره بگیریم.

مثل‌ها از دید درون‌مایه گونه‌های مختلفی دارند از جمله : اجتماعی، اندرزی ــ اخلاقی، سیاسی و... مانند :

ــ نابرده رنج گنج میسر نمی‌شود.

ــ کوه به کوه نمی‌رسد، آدم به آدم می‌رسد.

ــ با یک گل بهار نمی‌شود!

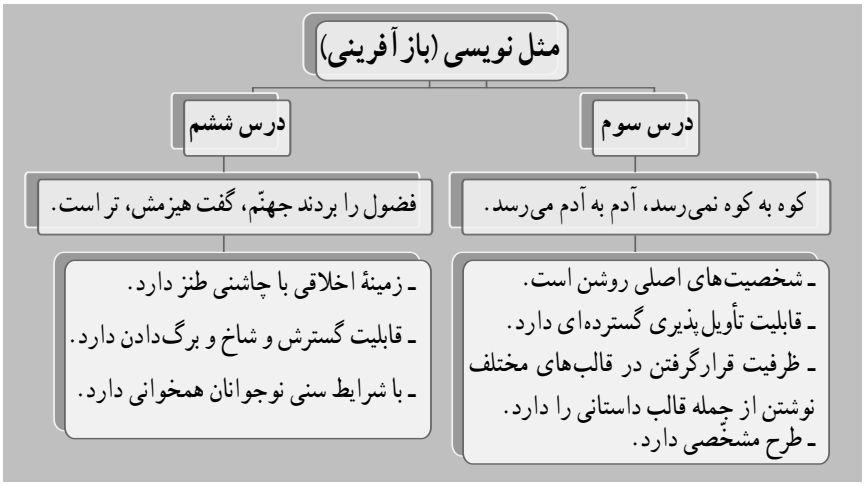
ــ فضول را بردند جهنّم، گفت : هیزمش، تر است.

ــ سنگ بزرگ، علامت نزدن است !

ــ سال به سال، دریغ از پارسال!

پیش از این، در مقدمهٔ کتاب درسی هم نوشته‌ایم که در «مثَل نویسی» به دنبال پرورش مهارت بازآفرینی هستیم؛ یعنی مثَل، بهانه‌ای برای به کارانداختن کارخانهٔ ذهن و خلق نوشته‌ای جدید. در بازآفرینی مثل‌ها شایسته است، شرایط سنّی نوجوانان را در نظر بگیریم و نمونه‌هایی را انتخاب کنیم که به جریان زندگی و امور مربوط به روحیات و نیازهای دنیای آنان، پیوستگی داشته باشند.

«در بازآفرینی، اقتباس از متن کهن، اقتباسی خلّاق است؛ یعنی نویسنده با الهام از متن اصلی، متنی تازه می‌آفریند. متن آفریده شده و جدید هرگز از ارزش و قابلیت‌های متن قبلی و خالق آن نمی‌کاهد؛ بلکه به کارکرد اندیشه و زبان، فزونی می‌بخشد».(شکرانه، درآمدی بر بازنویسی)



بازآفرینی و بازنویسی دری به سوی جهان متن

در کتاب مهارت‌های نوشتاری، همچون سال‌های پیشین دو بخش «حکایت‌نگاری و مثل نویسی» وجود دارد که مثل نویسی بر باز آفرینی و خلق، و حکایت‌نگاری بر بازنویسی یا ساده‌نویسی تأکید دارد.

در بازآفرینی، هنر دانش‌آموز در این است که پس از خواندن متن و تفکّر و تأمّل در محتوای آن، از زاویهٔ دید خود به موضوع نگاه کند، موقعیت‌ها را از نو بسازد، شخصیت‌ها را خلق کند و با فضاسازی مناسب، فضای نوشتاری جدیدی را بیافریند.

برخی از مثل‌ها از واژگانی درست شده‌اند که تنها واژه نیستند بلکه هر کدام از این کلمات، ظرفیت‌هایی چندگانه دارند و می‌توان تفسیرهای متعددی از آنها دریافت کرد. ظرفیت‌های چندگانه و تأویل‌پذیری برخی از مثل‌ها موجب می‌گردد، دانش‌آموزان از لایه‌های سطحی عبور کنند و کم‌کم از سطحی نگری به ژرف نگری برسند؛ این خود تمرینی مناسب برای تقویت سواد ادراکی است. در اهمّیت مثل نویسی و حکایت نگاری می‌توان به مواردی اشاره کرد :

ـ هر دو در بارور ساختن ذهن و زبان دانش‌آموز تأثیر گذارند.
ـ دانش‌آموزان را به گزیده و سنجیده سخن گفتن تشویق می‌کنند.
ـ ضمن عمق بخشیدن به نوشتهٔ دانش‌آموزان بر زیبایی نوشته‌ها می‌افزایند.
ـ توان نویسندگی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند.
ـ مایه‌های طنز حکایت‌ها و مثل‌ها موجب طراوت و نشاط بخشیدن به کلاس درس می‌گردد.
ـ آشنایی دانش‌آموزان با متون کهن به مثابه پل ارتباطی بین آنها و نسل پیشین آنهاست. . . .

ارزشیابی

برای افزایش دقّت در ارزیابی آثار دانش‌آموزان می‌توان از سیاههٔ عملکرد یا نمایهٔ رفتاری(چک لیست) استفاده کرد. نمایهٔ رفتاری زیر براساس سنجه‌های درس سوم، طرّاحی شده است :

سنجهٔ ویژه درس سه : بهره‌گیری مناسب از زبان «عادی » یا «ادبی».

نمونه‌ای از بهره‌گیری از چک‌لیست در ارزیابی نوشته با توجه به سنجه‌های درس سوم							
سنجه‌ها / اسامی دانش‌آموزانی که نوشته خود را می‌خوانند.	داشتن پیش‌نویس	داشتن پاک‌نویس	به‌کارگیری مناسب زبان عادی یا ادبی	رعایت طبقه‌بندی ذهن و نوشته	بهره‌گیری مناسب از شیوه‌های پرورش فکر	شیوه خواندن	جمع‌بندی نظرات
۱ـ							
۲ـ							
۳ـ							
۴ـ							
۵ـ							
۶ـ							

درس چهارم:

فضا و رنگ نوشته را تغییر دهیم

اهداف درس

۱ــ آشنایی با بافت زبانی و محتوایی نوشته‌های «طنزآمیز» و «غیرطنز» از طریق مقایسهٔ نمونه متن‌ها.

۲ــ آشنایی با شش شیوه و شگرد برای خلق فضای طنز در نوشته.

۳ــ کمک به تقویت و تثبیت یادگیری فضاهای طنز آمیز با ذکر متن‌های متعدّد و متنوّع طنز در متن درس و در تمرین نخست فعّالیت‌های نوشتاری.

۴ــ کسب مهارت «بازشناسی» مبتنی بر آموزش، «آفرینش» بر پایهٔ خلّاقیت فردی و آموخته‌های درس و «داوری» مبتنی بر سنجه‌ها در فعّالیت‌های نوشتاری.

۵ــ تقویت و توسعهٔ آموزش نکته‌های نگارشی از طریق درست نویسی.

۶ــ فراگیری مهارت «تصویرنویسی» و تقویت سواد دیداری.

روش‌های پیشنهادی آموزش محتوا

الف) بارش فکری

در روش بارش فکری، ابتدا دو نوشتهٔ «نخل» و «آقای چرخشی» در کلاس خوانده می‌شود. دانش‌آموزان، به‌دقّت گوش می‌دهند و با بهره‌گیری از شگرد **سنجش و مقایسه** نظرات خود را پیرامون فضا و حال و هوای دو نوشته، ارائه می‌کنند.

معلّم، سخنان دانش‌آموزان را جمع‌بندی می‌کند :

همان‌گونه که همهٔ ما انسان‌ها در زمان‌های مختلف، حال و هوای گوناگونی داریم؛ نوشته‌ها هم رنگ و فضای مختلفی دارند و تقسیم‌بندی‌های متفاوتی برای نوشته وجود دارد. از فضاهای رایج و عمومی نوشته‌ها می‌توانیم به فضای طنز و غیر طنز اشاره کنیم.

ب) تدریس اعضای گروه

در این مرحله برای تدریس شیوه‌هایی که فضای نوشته را طنزآمیز می‌کند می‌توان از روش تدریس اعضای گروه استفاده کرد.

روش تدریس اعضای گروه :

یادگیری از طریق همیاری اولین بار از طرف «جان دیویی» مطرح شد که یکی از بحث‌های دائمی در آموزش است. اساس روش تدریس مبتنی بر همیاری، مشارکت و همیاری در یادگیری است. این نوع یادگیری مسئولیت را بر دوش دانش‌آموزان قرار می‌دهد و آنان را در فرایند یادگیری، نقشمند و اثرگذار می‌سازد و پایه و اساس آن تشکیل گروه‌های یادگیری برای هم افزایی و بالابردن میزان بهره‌بری

از همفکری در کارها است.

روش اعضای گروه، سبب جلوگیری از گوشه‌گیری و بی‌هدفی در فعّالیت‌های جمعی می‌گردد و حس اعتماد به‌نفس و روابط بین فردی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. از دانش‌آموزان انتظار می‌رود، با یکدیگر به تعامل و تشریک مساعی پرداخته، پیشرفت تحصیلی و مسئولیت یادگیری یکدیگر را بر عهده گیرند. دانش‌آموزان هم به نوبهٔ خود انتظار دارند، گروهی که در آن فعّالیت می‌کنند، به موفّقیت دست یابد و افرادی که در گروه شرکت می‌جویند به هر طریقی، گروه را در دستیابی به موفّقیت یاری رسانند. روش‌های مختلفی برای یادگیری از طریق همیاری وجود دارد که در اینجا به یکی از آنها یعنی روش تدریس اعضای گروه که کاربرد بیشتری در تدریس دارد، می‌پردازیم.

برای استفاده از این روش باید به نکات زیر، توجّه داشته باشیم :

ــ محتوایی را انتخاب کنیم که قابل تقسیم شدن میان گروه‌ها باشد و بندهای آن تا حدودی استقلال داشته باشند. یعنی متن یکپارچه و پیوسته را نمی‌توان با این روش، آموزش داد.

ــ محتوا باید از نظر کمیت و سطح دشواری برای فراگیران قابل فهم باشد.

ــ متن چالش برانگیز نباشد و با مطالعهٔ آن بتوان مطالب را کشف کرد.

روش تدریس اعضای گروه، بر دو شیوه قابل ارائه است :

ــ هر یک از شرکت کنندگان، قسمت متفاوتی از موضوع درس را که قرار است همه یاد بگیرند می‌خواند. هر فراگیر می‌تواند به اعضای گروه خود درس بدهد بنابراین هر عضو هم به عنوان معلم و هم به عنوان شاگرد عمل می‌کند.

ــ به جای اینکه ابتدا معلّم تدریس کند، فراگیران نقش معلّم را ایفا می‌کنند و تدریس توسّط (اعضای گروه فراگیران) انجام می‌شود و پس از آن، معلّم توضیحات ضروری و تکمیلی را برای آنان ارائه می‌دهد، به همین جهت، این روش را «**تدریس اعضای گروه**» نام نهاده‌اند.

مراحل اجرای روش تدریس اعضای گروه :

مرحله اوّل : آمادگی فردی :

۱ــ گروه‌بندی دانش‌آموزان و اختصاص شماره به گروه‌ها : با توجه به اینکه شش روش برای طنزآمیزکردن نوشته در کتاب ارائه‌شده گروه‌ها را به صورت شش نفره سازماندهی می‌کنیم و قوانینی که گروه‌ها ملزم به رعایت آنها هستند خاطر نشان می‌کنیم. مانند : یادداشت‌برداری، بحث و گفتگو به طور آهسته، زمان بندی هر مرحله و ... .

۲ــ تقسیم متن درس به بخش‌های مستقل و تقریباً مساوی و تعیین یک بخش از

موضوع جهت مطالعهٔ فردی برای هر فراگیر: در این درس تقسیم‌بندی به شرح زیر است : هر یک از شش روش طنزآمیز کردن نوشته به عنوان تکلیف یکی از اعضا (یکی از شماره‌ها قرار می‌گیرد).

مرحلهٔ دوم :کار گروهی

پس از اینکه مطالعه فردی صورت گرفت، دانش‌آموزان را برای حضور در گروه‌های جدید هم شماره، هدایت می‌کنیم و بر اجرای فعّالیت‌های گروه‌ها نظارت می‌کنیم.

برگشت به گروه اوّلیه : پس از بحث و تبادل نظر گروه‌های هم نام، مجدداً گروه‌های اوّلیه تشکیل می‌گردد و هر یک از اعضا قسمت مربوط به خود را برای دیگر اعضا توضیح می‌دهد.

مرحلهٔ سوم : آزمون

در این مرحله هر یک از گروه‌ها نمونه‌های موجود در فعّالیت نگارشی یک را مطالعه و نوع آن را مشخّص می‌کنند.

مرحلهٔ چهارم : نقد و بررسی و جمع بندی

بررسی پاسخ گروه‌ها و جمع بندی و برطرف نمودن مشکلات احتمالی اعضای گروه در ارتباط با تشخیص و بازشناسی قسمت‌های مختلف فعّالیت نگارشی اوّل.

۱ــ تمساح از معدود حیواناتی است که لبخند می‌زند. لبخند تمساح خطرناک‌ترین لبخند است. این لبخند، علامت دوستی نیست. لبخند تمساح به سبب نوع آروارهٔ پایینی آن است که

نوشته غیرطنز

۲ــ پگی کوچولو گفت : «امروز نمی‌توانم به مدرسه بروم؛ سرخک و اُریون گرفته‌ام. سر تا پایم پر از جوش و تاول شده. لوزه‌هایم اندازهٔ دو تا سنگ یک کیلویی شده‌اند. تا حالا شانزده ...

نوشته طنز

۳ــ تازگی‌ها یک نفر پیدا شده است که بعضی‌ها به او می‌گویند : «ملّا نصرالدین قرن بیستم و یکم». بعضی‌ها شک کرده‌اند که نکند این آدم، همان ملّانصرالدین باشد و یک جورهایی ...

نوشته طنز

۴ــ حسین همین‌طور ایستاده بود و به همرزم و دوستش نگاه می‌کرد که آن طرف کوچه، در کمین نشسته بود. تانک عراقی غرّش‌کنان جلو آمد و به کنار آنها رسید. ناگهان، ...

نوشته غیرطنز

۱ـ درست نویسی	جلسهٔ دوم
۲ـ فعّالیت نگارشی دو	
۳ـ بخش اوّل فعّالیت نگارشی سه	

به دلیل مشابهت اهداف و روش اجرای کار فعّالیت‌های نوشتاری این جلسه، از بازنویسی توضیحات پیش گفته، خودداری می‌شود.

۱ـ بخش دوم فعّالیت نگارشی سوم	جلسهٔ سوم
۲ـ تصویرنویسی	

ارزشیابی

سنجهٔ ویژه : انتخاب و به کارگیری مناسبِ فضای طنز و غیر طنز : از آنجایی که طنز پردازی کاری حرفه‌ای است نباید انتظار داشت بچه‌ها در دست نوشته‌های اولیه، صد درصد طنز بیافرینند. تنها چنانچه با روش‌های معرفی شده فضای نوشته را تغییر دادند و حال و هوای نوشته را به سمت طنز بردند، باید نمرهٔ کامل این سنجه را بگیرند.

درس پنجم:

نوشته را خوش، آغاز کنیم؛ زیبا به پایان ببریم و نیکو نام‌گذاری کنیم

اهداف درس

۱ــ تقویت و ایجاد نگرش مثبت نسبت اهمّیت آغاز مناسب برای نوشته با ارائهٔ نمونه.

۲ــ آشنایی با روش‌های مناسب برای آغاز موفّق یک نوشته.

۳ــ تقویت و ایجاد نگرش مثبت نسبت اهمّیت پایان مناسب برای نوشته.

۴ــ آشنایی با روش‌های مناسب برای پایان موفّق یک نوشته.

۵ــ کمک به تقویت و تثبیت یادگیری شیوه‌های آغاز و پایان نوشته.

۶ــ یادآوری اهمّیت و ضرورت نامگذاری برای نوشته.

۷ــ کسب مهارت «بازشناسی» مبتنی بر آموزش، «آفرینش» مبتنی بر خلّاقیت فردی و «داوری» مبتنی بر معیار.

۸ــ تقویت و توسعه آموزش نکته‌های نگارشی از طریق درست نویسی.

۹ــ فراگیری مهارت «بازنویسی» و «گسترش» حکایت.

روش پیشنهادی آموزش محتوا

بهره‌گیری از گروه‌های مکمل

در این روش، ابتدا گروه‌بندی صورت می‌گیرد (با توجّه به نوع فعّالیت بهتر است تعداد افراد زوج باشد).

افراد هر گروه نیز به دو بخش «الف» و «ب» تقسیم می‌شوند.

در مرحله نخست تکلیف گروه الف و ب توسط معلّم، ارائه می‌گردد.

تکلیف گروه الف :

نمونه‌های یک، دو و سه که در کتاب به‌عنوان نمونه‌هایی با آغاز مناسب آمده (پرسش/ خبر/ داستان)

تکلیف گروه ب :

نمونه‌های یک، دو و سه که در کتاب به عنوان نمونه‌هایی برای پایان مناسب ارائه شده (پرسش / شعر / مثَل/ آیه / جمله‌های عاطفی)

پرسش

یک) نگرانی؟ دلت شور می‌زند؟ شب‌ها خواب بد می‌بینی؟ از فکر کارهای زیادی که داری، خوابت نمی‌برد؟ به این حالت‌ها می‌گویند: «اضطراب و نگرانی».

اضطراب و نگرانی دزدکی به سراغ آدم می‌آید و خیلی هم سمج است، ولی‌چاره دارد. منظورم جیغ و دادکردن و لگدزدن به در و دیوار نیست. یکی از راه‌های بی‌اثرکردن اضطراب مسخره‌کردن آن است. لب‌هایت را باز کن. دندان‌هایت را بیرون بینداز و بزن زیر خنده. یادت باشد. یکی از بهترین داروهای اضطراب «خنده» است...

خبر

دو) «زپلین» نام یک کشتی هوایی است که به جای حرکت روی موج‌های دریا، در آسمان پرواز می‌کند.

در جنگ جهانی اوّل، آلمانی‌ها سلاح‌های جنگی متعدّدی را آزمایش کردند، یکی از ابزارهای عجیب آنها زپلین بود، آنها از این کشتی هوایی، برای بمباران شهرهای انگلستان استفاده می‌کردند. طول برخی از این کشتی‌های هوایی، به دویست متر می‌رسید که به آنها زپلین می‌گفتند ...

نقل به مضمون از: بهترین دانستنی‌های علمی برای نوجوانان. مایکل هالت و آلن وارد

داستان

سه) می‌گویند، خلیفهٔ زمان، به لیلی طعنه زد و گفت: «از دگرخوبان تو افزون نیستی!» لیلی بی‌آنکه برآشوبد، پاسخ داد: «باش خامش، چون تو مجنون نیستی».

این مضمون در نوشته‌های زیادی آمده است. اینکه عیوب معشوق در نظر عاشق، عیب جلوه نمی‌کند و حتّی زیبایی تلّقی می‌شود. اگر ما پدیده‌های پیرامون خود را زیبا نمی‌بینیم، شاید مشکل در نگاه ما باشد نه آن پدیده‌ای که به آن نگاه می‌کنیم. شاید هنوز مجنون نیستیم و لیلی زندگی را خشک و خلیفه‌وار می‌بینیم. آندره ژید نویسندهٔ فرانسوی می‌گوید، بکوش تا عظمت در نگاه تو باشد نه آنچه بدان می‌نگری ...

♦ مؤلفان

پرسش

یک) ... در هر حال آن کس که در شعر، حرفی برای گفتن ندارد، نباید گناه خود را به گردن وزن و قافیه بیندازد. باید «شاعری» را که برای او یک حاجت روحانی نیست، ترک کند و کنار برود.

آیا این صمیمانه‌تر و حتی شاعرانه‌تر نیست؟

♦ شعر بی‌دروغ. شعر بی نقاب. عبدالحسین زرین‌کوب

شعر/ مَثَل /آیه و ...

دو) ... من قدر درس ادبیات را به خوبی می‌دانم. زیرا زبانی است که خودم به آن حرف می‌زنم. زبان و ادبیات همیشه با ما هست پس چه بهتر است که زبان فارسی را بهتر یاد بگیریم. فارسی را یاد می‌گیرم چرا که گفته‌اند: «قدر زر زرگر شناسد قدر گوهر گوهری».

♦ فارسی را پاس می‌داریم. دانش‌آموز.

امیرحسین خاکساری، از کتاب «این دل پر از خوبی‌هاست!»

با جمله‌های عاطفی

سه) ... اینجا معمّای بسیار بزرگی هست. هم برای من و هم برای شما که مثل من شازده کوچولو را دوست دارید. اگر در جایی که نمی‌دانم کجاست، گوسفندی که نمی‌شناسیم، گلی را خورده یا نخورده باشد. دیگر هیچ چیز جهان چنانکه هست نخواهد بود.

به آسمان نگاه کنید. از خود بپرسید، آیا گوسفند گل را خورده یا نخورده است و ببینید چگونه همه چیز دگرگون می‌شود.

و هیچ‌کدام از آدم بزرگ‌ها هرگز نخواهند فهمید که چقدر اهمیت دارد!

♦ شازده کوچولو

اعضای گروه‌های «الف» و «ب» نمونه‌های مربوط به خود را مطالعه می‌کنند. پس از اتمام وقت مقرّر، برای این مرحله از فعّالیت گروهی، معلّم نوشته‌ای بدون آغاز را در اختیار گروه «الف» و نوشته‌ای بدون پایان را در اختیار گروه «ب» قرار می‌دهد. ضمناً جای عنوان نوشته در این نوشته‌ها خالی است و نوشته‌ها عنوان ندارند.

نوشته‌های مورد نظر با همفکری اعضای گروه کامل می‌گردد. متن گروه «الف» و «ب» بین گروه‌ها جا به جا می‌شود و هر یک از گروه‌ها در دو بخش نوشته گروه مقابل را مورد بررسی قرار می‌دهند:

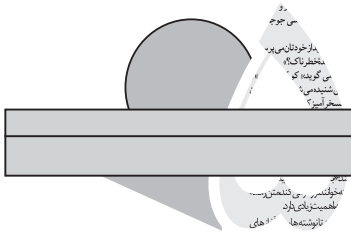
۱ــ گروه مقابل برای نوشتن آغاز یا پایان نوشته خود، از چه روشی بهره جسته است؟

۲ــ نام مناسبی برای نوشته گروه مقابل انتخاب می‌کنند.

هدف از انجام این مرحله ایجاد و تقویت مهارت نوشتن و نقادی به‌طور هم‌زمان است.

گام بعدی: نماینده‌ای از هر گروه نوشته خود را به‌طور کامل در کلاس می‌خواند.

معلّم، نظرات نهایی خود را ارائه و اصلاحات احتمالی را انجام می‌دهد.



اهداف آموزشی فعّالیت‌های نگارشی

فعّالیت شماره یک

آغاز نوشته

آغاز با خبر

می‌گویند که در شهر کوچک یورو در کشور هندوراس، سالی یکی دو بار از آسمان ماهی می‌بارد! براساس گفته‌های مردم محلی، در ماه‌های مه و ژوئن هر سال، طوفان‌های بسیار بزرگی در این شهر اتفاق می‌افتد...

آغاز با پرسش

به چه چیزهایی باید علاقه‌مند بود؟ به پدر و مادر؟ به علم و دانش؟ به دوست و آشنا؟ به هنر و زیبایی؟ مسلماً همهٔ اینها ارزشمندند و باید دوستشان داشت. ...

پایان نوشته

پایان با پرسش

آیا نه این است که هر چهار فصل یک مقصد دارند و هر چهار، پیام‌آور یک حقیقت‌اند؟
آیا نه این است که این چهار پیامبر، پیامشان «حیات» است و تنها حیات؟

پایان با شعر

چو این نامور نامه آمد به بن ز من روی کشور شود پر سُخُن
نمیرم از این پس که من زنده‌ام که تخم سخن را پراکنده‌ام

۱ـ درست نویسی
۲ـ فعّالیت نگارشی دو
۳ـ بخش اوّل فعّالیت نگارشی سه

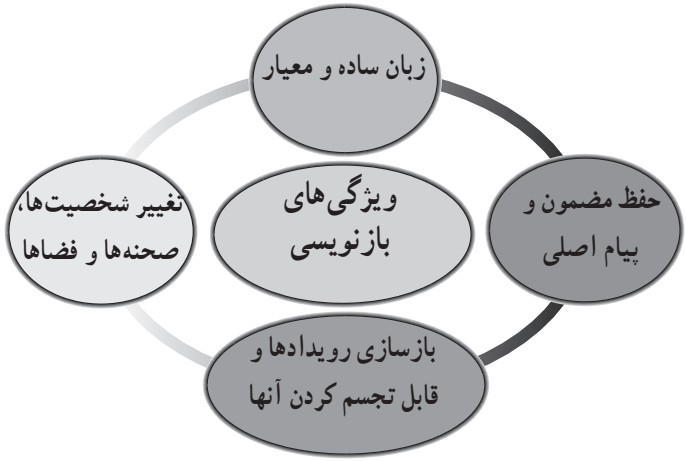
جلسهٔ دوم

استفاده از فعل‌های مرکب طولانی درک نوشته را با اختلال مواجه می‌کند. انتخاب جایگزین مناسب برای برخی از این فعل‌ها نوشته را ساده و روان می‌کند.

بافت فعلی طولانی	فعل کوتاه و جایگزین
ــ پشت سر گذاشتن	ــ گذراندن
ــ ترسیم کردن	ــ کشیدن
ــ حضور به‌هم رسانیدن	ــ حاضر شدن
ــ خریداری کردن	ــ خریدن
ــ در جریان قرار دادن	ــ آگاه کردن
ــ به منصهٔ ظهور رسانیدن	ــ ظاهر کردن، به وجود آوردن
ــ اطّلاع حاصل کردن	ــ دریافتن، فهمیدن، پرسیدن
ــ به سود خود به‌پایان رسانیدن	ــ بُردن
ــ برخوردار بودن	ــ داشتن
ــ اتخاذ کردن	ــ گرفتن
ــ به قتل رسانیدن	ــ کشتن
ــ سعی در... دارد	ــ می‌کوشد
ــ ارسال کردن	ــ فرستادن
ــ در معرض فروش قرار دادن	ــ فروختن

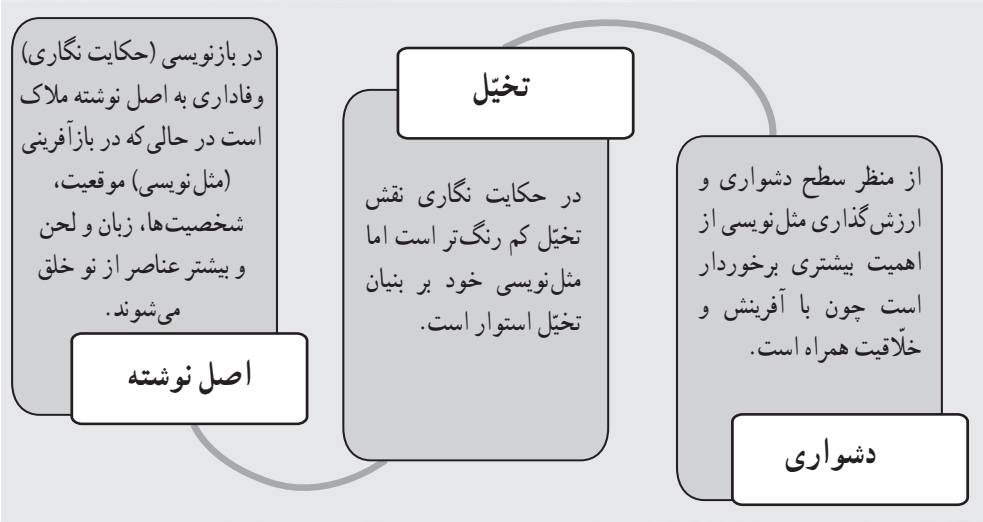
حکایت نگاری: ویژگی‌های باز نویسی

بازنویسی فرایندی پیچیده‌تر از بازگردانی دارد. در بازنویسی علاوه بر توانمندی در بازگردانی، نویسنده باید با عناصر تشکیل دهندهٔ یک متن نیز آشنا باشد و بتواند عناصری مانند فضا سازی، گفت‌وگو، شخصیت، گره، بحران و ... را بر متن بیفزاید.



نمایه ویژگی‌های بازنویسی

نمایهٔ زیر مقایسه‌ای است بین مثل‌نویسی و حکایت‌نگاری از منظر سطح دشواری و نقش عامل مهمی‌همچون تخیل :



نمایهٔ مقایسه مثل‌نویسی و حکایت نگاری از منظر تخیّل و سطح دشواری

ارزشیابی

سنجهٔ ویژه : استفادهٔ مناسب از روش‌های شروع کردن و به پایان بردن نوشته.

لازم به یادآوری است که شیوه‌های شروع کردن و به پایان بردن نوشته، نباید به روش‌های معرفی شده در کتاب، منحصر و محدود شود. این کار فقط برای جهت‌دهی به ذهن و آسان‌سازی آموزش است. محدودسازی ذهن‌ها با رویکرد پرورش خلّاقیت که مأموریت اصلی این برنامه است، همخوانی ندارد. بعدها دانش‌آموزان روش‌های خلّاق دیگری را هم یاد خواهند گرفت و در نوشته‌ها به‌کار خواهند گرفت.

درس ششم:

قالبی برای نوشتن برگزینیم

معلم وارد کلاس شد و به همراه خود یک بطری آب معدنی، یک لیوان، یک فنجان و
یک کاسهٔ شفاف، یک لوله از آزمایشگاه و دو روی میز گذاشت.
بچه ها با حیرت از همدیگر پرسیدند: «این وسایل چه ربطی به درس مهارت ها
نوشتاری دارد؟»
معلم در همهمهٔ کلاس، کمی درنگ کرد و با لبخند گفت: «تعجب نکنید
نوشتن را از طریق درس علوم و با آزمایش کردن هم می توان یاد گرفت.
دقت کنید و به پرسش های من پاسخ دهید.
اولا بطری آب معدنی را به دانش آموزان نشان داد و پرسید: «آ
شکل خودبطری
کاملا درست است.
معلم، آب بطری را در لیوان، فنجان، کاسه و لو
پرسید: «آب بطری حالا چه شکلی پیدا کرد؟»
دانش آموزان، یک صدا پاسخ دادند: «هر کدام به رنگ
معلم، دانش آموزان را تحسین کرد و گفت: «ظرف آ
است امروز درباره آن سخن بگوییم.
هر چیز، ظرفی دارد. نوشته هم ظرفی دارد به
می گویند هر گاه موضوعی برای نوشتن انتخاب کنیم مختص
کنیم، زیرا هر موضوعی را نمی توان در هر قالبی، بیان کرد
ما کمک می کند نوشتهٔ خود را بهتر و آسان تر سر و سامان
همان طور که برای تهیه و صرف غذا به ظرف ها
بشقاب، لیوان، دیگ، تمکدان، قوطی، قندان، بطری و ... دار
انواعی دارد اسمال فقط با نام و شکل ظاهری برخی از این قالب
سال های آینده، ساختار قالب ها را بیشتر خواهید شناخت.

اهداف درس

۱ــ شناخت قالب‌های مناسب و مختلف نوشته مانند داستان، گزارش، زندگی‌نامه، سفرنامه، خاطره و نامه و ...

۲ــ آشنایی با چند نمونهٔ برجسته از نوشته با هدف شناخت برخی از قالب‌های نوشتن.

۳ــ کسب توانایی نوشتن در قالب‌های گوناگون.

۴ــ تقویت مهارت «بازشناسی» مبتنی بر آموزش، «آفرینش» مبتنی بر خلّاقیت فردی و «داوری» مبتنی بر معیار، در فعّالیّت‌های نوشتاری.

۵ــ توسعهٔ آموزش نکته‌های نگارشی از طریق درست نویسی.

۶ــ تقویت مهارت «بازآفرینی» مثل.

روش‌های پیشنهادی آموزش محتوا

روش تدریس الگوی پیش سازمان دهنده (preadvance-organizermodel)

«پیش سازمان‌دهنده» یک مطلب یا مفهوم کلّی است که در مقدّمهٔ تدریس می‌آید تا مبحثی را که به شاگردان ارائه داده می‌شود با آموخته‌های پیشین دانش‌آموز مربوط سازد و پایه‌ای برای ارتباط مفاهیم جدید با پیشین شود. در این الگو، معمولاً مطالب از کلی به جزئی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

ساخت شناختی چیست؟

مجموعه اطّلاعات و مفاهیمی‌که در زمینهٔ یک رشته مفاهیم درس در ذهن فرد به‌وجود می‌آید، «ساخت شناختی» او را از آن مجموعه دانش، تشکیل می‌دهد. مثلاً مفاهیم درس فارسی که از قبل در ذهن دانش‌آموز به‌وجود آمده است، بر روی هم ساخت شناختی او را در درس فارسی تشکیل می‌دهد.

یادگیری معنادار چیست؟

به آن نوع یادگیری گفته می‌شود که مفاهیم جدید، ریشه در مفاهیم گذشتهٔ فرد داشته باشد و براساس آن بنا شود.

چگونگی کنش و واکنش معلّم نسبت به شاگردان

♦ در این الگو معلم نقش انتقال‌دهنده و ارائه‌کننده مفاهیم درس را دارد و دانش‌آموزان، دریافت کنندهٔ مطلب درسی هستند.

♦ برای اثر بخشیدن به این الگو، معلم باید برای ارائه مطالب درسی، مناسب‌ترین پیش سازمان‌دهنده را انتخاب کند.

مراحل اجرای الگوی پیش سازمان‌دهنده :

الف) ارائهٔ پیش سازمان‌دهنده : ابتدا پیش سازمان‌دهنده ارائه می‌شود که باید از مطالب درس جدید کلّی‌تر باشد. برای تدریس این درس ابتدا معلّم از دانش‌آموزان در مورد ظرف‌های مختلفی

که دور و بر خود می‌بینند سؤال می‌کند.

پاسخ‌های احتمالی دانش‌آموزان :

ــ کیف : ظرف نگهداری وسایل مدرسه

ــ بطری آب : ظرف نگهداری آب نوشیدنی

ــ کلاس درس : ظرفی که حاوی میز و نیمکت‌ها و دانش‌آموزان است.

ــ جا مدادی : ظرف نگهداری لوازم التحریر و...

معلّم، همه چیزهایی که در اطراف ما هستند، ظرفی دارند. نوشته هم ظرفی دارد. به ظرف نوشته «قالب» می‌گویند. هرگاه موضوعی را برای نوشتن انتخاب می‌کنیم، ابتدا باید قالب آن را مشخّص کنیم؛ زیرا هرموضوعی را نمی‌توان درهر قالبی، بیان کرد. تعیین قالب، در نوشتن به ما کمک می‌کند که نوشتهٔ خود را بهتر و آسان‌تر سر و سامان بدهیم.

ب) ارائهٔ مفهوم اصلی : معلم به ارائهٔ مطالب و مفاهیم درس جدید می‌پردازد. در این مرحله نیز معلم می‌تواند از مستقیم‌گویی پرهیز کند و با بهره‌گیری از روش بارش فکری به معرفی پرکاربردترین قالب‌های نوشتن بپردازد :

در روش «بارش فکری» (brain storming) که اولین بار توسط «الکس اسبورن» در سال ۱۹۸۸ معرفی شد؛ همه افراد دور هم می‌نشینند و در مورد یک موضوع، به بحث و مناظره می‌پردازند و هر فرد، موردی و یا راه حلی به ذهنش رسید برای جمع مطرح می‌کند. همه می‌توانند صحبت کنند و معلّم که نقش هدایت‌گر جمع را به عهده دارد، همه مطالب و صحبت‌ها را یادداشت می‌کند. به این ترتیب با یک مشارکت گروهی و تلنبار کردن افکار روی هم در یک جمع می‌توان راه حل‌هایی برای مشکلات پیدا کرد. علاوه بر آن چون همه باید در بحث شرکت کنند، خود موجب افزایش خلّاقیت می‌شود.

این روش می‌تواند به‌عنوان وسیله‌ای برای یادآوری مفاهیم و اصول مورد نیاز برای حل مسئله به یادگیرندگان کمک کند و توانایی دانش‌آموزان برای «انتقال» اطّلاعات برای موضوع تعیین شده، افزایش و بهبود می‌یابد. یعنی دانش‌آموز به‌راحتی می‌تواند اطّلاعات ذخیره شده در حافظه بلند مدت خود را بازیابی کند.

موضوع بحث روی تابلوی کلاس نوشته می‌شود : «قالب‌های نوشتن». دانش‌آموزان قالب‌هایی را که از قبل می‌شناسند، نام می‌برند.

پاسخ‌های احتمالی دانش‌آموزان : داستان، قصّه، حکایت، شعر، مقاله و...

معلّم تمام پاسخ‌های دانش‌آموزان را ثبت می‌کند.

در این مرحله به کمک دانش‌آموزان به بازآرایی و پیرایش اطّلاعات به دست آمده می‌پردازد.

پ) ارائهٔ نمونه‌ها : در این مرحله معلّم برای تفهیم بیشتر مطالب و تعمیق آموخته‌ها توجه دانش‌آموزان را به‌نمونه‌های موجود در درس، جلب می‌کند. در اینجا نمونه‌ای از خاطره نوشته را با هم می‌خوانیم :

(نمونه از قالب خاطره): « لبخندی به شیرینی انگور »

«اواخر شهریور ماه بود و کم‌کم هوا رو به خنکی می‌رفت که به سفر رفتیم. اولین بار بود که به روستا دعوت شده بودیم. روستایی سرسبز و زیبا در حوالی همدان.

خانه‌ای که به آن دعوت شده بودیم درست ته یک کوچه باغ بود. قبل از همه، میوه‌ها که از لبه دیوار خانه آویزان شده بودند به ما سلام کردند. وارد خانه شدیم همه گرم گفت‌وگو و احوال‌پرسی بودند. تصمیم گرفتم سری به اطراف خانه بزنم.

خانه وسیع بود و پر از اتاق‌های بزرگ و کوچک که هر کدام پنجره‌ای رو به حیاط داشتند. در آن میان اتاقی بود که پشتِ پنجره‌های آن کاملاً پوشانده شده بود.

کنجکاو شدم. از لای درز پنجره نگاه کردم درون اتاق کاملاً تاریک بود. دل توی دلم نبود که سری از این اتاق درآورم. کودکی از اهالی خانه با لبخند به سویم آمد. کلید بزرگی را از زیر گلدان لب پنجره برداشت و در را باز کرد. وارد شدیم اتاق تاریک وخنک بود. کف اتاق با خاک نرمی پوشانده شده بود و بوی رطوبت مطبوعی به مشام می‌رسید.

اول نمی‌توانستم جایی را ببینم، بعد از چند دقیقه که چشم‌هایم به تاریکی عادت کرد صحنهٔ عجیبی را دیدم. شاخه‌های بزرگ انگور با ریسمان‌هایی از سقف اتاق آویخته شده بودند و نوری که از پشت سرمان به انگورها می‌تابید و آنها را درخشان‌تر می‌کرد.

دخترک دست مرا گرفت و جلوتر برد هر چه جلوتر می‌رفتیم، ریسمان‌ها بلندتر می‌شدند.

پرسیدم : «این انگورها را چطور آویزان کرده‌اید؟» گفت : «انگورها را که از

باغ می‌آوریم با سبد کنار اتاق می‌گذاریم. برگ و بار آن را می‌کنیم و شاخه‌هایش را به هم می‌پیچیم. خوشه‌های انگور را لابلای آن می‌تابانیم و گره می‌زنیم بعد شاخه‌ها را از تیرک سقف آویزان می‌کنیم تا کم‌کم تبدیل به انگور شوند. این اتاق خنک و تاریک اتاق کشمش‌هاست.»

محو تماشای ریسمان‌ها بودم که نگاهم به دختر افتاد. او کنار دیوار نشسته بود و با دست‌های کوچکش به آرامی و احتیاط خاک‌ها را کنار می‌زد. به طرف او رفتم چیزی نمی‌گفت فقط گهگاهی با لبخند مهربان و چشمانی روشن که همرنگ همان انگورها بود به من که هاج و واج شده بودم، لبخند می‌زد. بعد از اینکه چند سانتی از خاک را کنار زد. کم‌کم خوشه‌های بزرگ انگور از زیر خاک سردرآوردند. خوشه‌هایی که مرتب در کنار هم در دل زمین چیده شده بودند.

دخترک گفت: «این انگورها را برای شب چله گذاشته‌ایم، ولی یک خوشه برایت درمی‌آورم.»

سبد چوبی بزرگی آورد. یک خوشه از انگورها را در آن گذاشت. خوشه انگور تمام سبد و لبخند تمام صورت مرا پر کرد».

پس از مروری بر نمونه‌های ارائه شده، دانش‌آموزان گروه‌بندی می‌شوند و به باز شناسایی قالب‌های معرفی شده در فعالیت‌های نگارشی شماره یک می‌پردازند.

نمونه‌ای از بهره‌گیری از یک خاطره در تدوین یک کتاب:

«... از یکی از روزها خاطره‌ای را برای وی تعریف کرد که در مورد شکار یک ماهی بزرگ بود که سرانجام نصیب کوسه‌ها می‌شد. جرقه‌ای در ذهن همینگوی زده شد و او تصمیم گرفت موضوع را به صورت کتاب درآورد. بنابراین شروع به نوشتن کتاب «پیرمرد و دریا» کرد و در عرض شش هفته آن را به پایان برد؛ البته نام آن را هنوز انتخاب نکرده بود. وقتی روی عرشه پیلار پنجاه و دومین سالروز تولدش را جشن می‌گرفت، نام کتاب را انتخاب کرد؛ «پیرمرد و دریا». در اوّل سپتامبر، رمان پیرمرد و دریا را چاپ کرد. مجله در چهل و هشت ساعت پنج و نیم میلیون نسخه را به فروش رساند. بلافاصله پیشنهادی برای فیلمی‌از آن رسید. این رمان یکی از زیباترین و پاکیزه‌ترین آثار همینگوی است. درست هنگامی‌که دوران فعالیت و آفرینندگی او امری پایان یافته، پنداشته می‌شد، از چاپ خارج شد که نشان دهندهٔ حدّ اعلای قدرت و انضباط اوست. (ارنست همینگوی، لویک اواکم)

اهداف آموزشی فعّالیت‌های نگارشی

فعّالیت نگارشی یک

سومین روز نمایشگاهِ کتاب، با ازدحام نسبی بازدیدکنندگان ادامه یافت. صحن مصلّای تهران، شبستان‌ها، استراحتگاه‌ها و قسمت‌های مختلف نمایشگاه میزبان جمعیتی بود که ترجیح داده بودند روز تعطیل خود را در این فضا سپری کنند...

قالب : گزارش

در سرزمینی بسیار دور از اینجا، در آن سوی رود سبز، زمانی کوهِ سیاهی بود که قلّه‌هاش مثل تکّه فلز نخراشیده و نتراشیده‌ای، سفیدی آسمان را می‌شکافت. روستاییان اسم آن کوه را «کوهِ بی‌ثمر» گذاشته بودند؛ چون در آنجا هیچ گیاهی نمی‌رویید و هیچ پرنده و چرنده‌ای ماندگار نمی‌شد...

قالب : داستان

عزیز من، از اینکه این روزها، گهگاه و چه بسا غالباً، به خشم می‌آیی، ابداً دلگیر و آزرده نیستم. من خوب می‌دانم که تو سخت‌ترین روزها و سال‌های تمامی زندگی را می‌گذرانی، حال آنکه هیچ یک از روزها و سال‌های گذشته نیز چندان دلپذیر و خالی از اضطراب نبوده است که با یادآوری آنها، این سنگ سنگین غصّه‌ها را از دلت برداری و نفسی به آسودگی بکشی.

قالب : نامه

۱ـ درست نویسی
۲ـ فعّالیت نگارشی دو
۳ـ بخش اوّل فعّالیت نگارشی سه

جلسهٔ دوم

درست نویسی

به چند جمله زیر، توجه کنید :

۱ــ بیایید سوابق گذشته را فراموش کنیم.

۲ــ آخرین مسابقهٔ فینال را دیدم.

در جملهٔ اول «سوابق» جمع سابقه به معنی «گذشته» است. پس این جمله در حقیقت این گونه است : «بیایید گذشته‌های گذشته را فراموش کنیم» در این جمله کاربرد یکی از دو کلمه «سوابق» و «گذشته» کافی است : «بیایید گذشته را فراموش کنیم».

در جمله دوم «فینال» کلمه‌ای انگلیسی است یعنی پایانی و نهایی؛ بنابراین به کاربردن کلمهٔ فینال پس از «آخرین» نادرست است. به این گونه کاربردهای اضافی واژگانی «حشو» می‌گویند. «حشو» یعنی اضافی و زاید. اکنون به نمونه‌های دیگر «حشو» توجه کنید :

مدخل ورودی، اوج قلهٔ کوه، تختهٔ وایت برد، درخت تاک انگور و...

مَثَل‌نویسی

دانش‌آموزان برای ساده‌تر شدن مثل‌نویسی یا بازآفرینی می‌توانند مراحل زیر را در کار خود به‌کار بندند.

مراحل بازآفرینی : هر نویسنده‌ای در بازنویسی سبک و سیاق خود را پی می‌گیرد اما به طور کلّی برای بازنویسی این مراحل طی می‌شود.

مراحل بازنویسی	
انتخاب محتوا : ابتدا محتوا شامل نظم، نثر، مثل، حکایت، متون تاریخی و ... برگزیده می‌شود.	
ایجاد ارتباط با محتوا : بازآفرین متن باید با محتوا ارتباط برقرار کند، عناصر آن را بازشناسی کند و بر آن تسلط یابد.	
شناخت نمادها، لایه‌ها و نشانه‌ها : آثار ماندگار با استفاده از این نمادها و نشانه‌ها، ریشه در باورها و سنت‌ها دارند.	
درنظر گرفتن فضا و شرایط اجتماعی	
دور شدن از داستان اوّلیه اثر و پیداکردن داستان خود	

ارزشیابی

سنجهٔ ویژه : بهره‌گیری مناسب از یک قالب نوشتاری.

در این درس، تأکید بر آشنایی با قالب‌های نوشتاری است نه تناسب قالب با محتوا. تناسب قالب با محتوا، کاری تخصصی و تجربی است که نویسندگان در طی سال‌های نویسندگی به تجربه می‌آموزند و به هیچ وجه نباید از دانش‌آموزان توقّع داشت.

درس هفتم:

وسعت و عمق نوشته را بیشتر کنیم

اهداف درس

۱ــ ایجاد نگرش مثبت نسبت به مطالعه و خواندن کتاب، به‌عنوان یکی از مناسب‌ترین راهکارها، برای رشد و تقویت تفکّر و افزودن بر وسعت و عمق نوشته.

۲ــ توجّه به اهمیت تأثیر مطالعهٔ هدفمند آثار موفق در عمق بخشیدن به نوشته.

۳ــ آشنایی با بهره‌گیری از آیه، حدیث، سخنان حکیمانه، ضرب المثل، داستان‌های مناسب و شیوه‌های مختلف.

۴ــ دقت در خوب نگاه کردن به تصاویر، تماشای فیلم، شنیدن حکایات و گفت‌وگوهای مردم و... به‌عنوان یک متن که بر زایش و پویایی ذهن می‌افزاید.

۵ــ تقویت مهارت «بازشناسی» مبتنی بر آموزش، «آفرینش» مبتنی بر خلّاقیت فردی و «داوری» مبتنی بر معیار، در فعّالیت‌های نوشتاری.

۶ــ تعمیق نکته‌های نگارشی از طریق درست نویسی.

۷ــ تقویت مهارت «تصویرنویسی» و سواد دیداری.

روش پیشنهادی آموزش محتوا

استفاده از نقشهٔ مفهومی

در تدریس این درس می‌توان از نقشهٔ مفهومی استفاده کرد. نقشهٔ مفهومی یک نمایش گرافیکی از روابط میان عناصر یک متن است. هنگامی‌که مفاهیم به این شکل مرتّب شوند، نقشهٔ مفهومی‌حاصل می‌شود.

یکی از رویکردهای نوین آموزشی بهره‌گیری از نقشهٔ مفهومی‌در مراحل گوناگون آموزش از طرح درس، محتوا و برنامهٔ درسی تا مرحلهٔ اجرا و ارزیابی آن است.

نقشه‌کشی مفهومی، نموداری است که مجموعه‌ای از مفاهیم و معانی را در چهارچوب منظم و سلسله مراتبی منطبق بر ساختار و یادگیری مغز انسان با ایجاد ارتباط‌های منطقی بین آنها، در کنار هم در سطوح مختلف قرار می‌دهد و برگرفته از مفهوم پیش سازمان‌دهنده نظریهٔ یادگیری معنادار «آزوبل» است که در آن بر نقش دانش قبلی دانش‌آموز بر یادگیری‌های معنادار تأکید بسیار می‌شود.

استفاده از نقشهٔ مفهومی به‌عنوان راهبردی آموزشی را، نخستین بار «نواک» در اوایل دهه (۱۹۸۰) آغاز کرد. یک نقشهٔ مفهومی‌متشکل از هسته‌ها و رابطه‌ها و عناصر یا اجزای یک مفهوم کلّی است. خط‌های ارتباطی میان هسته‌ها ممکن است نشان دهندهٔ روابطی بین عناصر سازنده متن باشد.

مزیّت عمدهٔ استفاده از نقشه‌های مفهومی

مزیّت عمدهٔ استفاده از این نقشه‌ها این است که از یک طرف به معلّم اجازه می‌دهد تا بتواند به افکاردانش‌آموز نقب بزند و دریابد که وی چه می‌داند و چگونه شرح می‌دهد و از طرف دیگر برای دانش‌آموزان این فرصت را فراهم می‌آورند تا آموخته‌های خود رابه شیوه‌ای متفاوت از روال معمول شرح دهند.

طرح شبکه‌ای امکان کسب بیشترین بازدهی را از مطالعه فراهم می‌سازد. با توجه به نوع مطالب و همچنین تنوّع درطراحی می‌توان طرح‌های شبکه‌ای را در شکل‌های گوناگون اجرا کرد.

الگوی تدریس طرح شبکه‌ای، فرصت فعّالیت بیشتر نیم‌کرهٔ راست مغز را به یادگیرنده می‌دهد

و سبب افزایش یادگیری و کسب بازدهی بیشتر می‌شود. با استفاده از نقشهٔ مفهومی، مطالب به‌صورت رمزگذاری شده، در اختیار مغز گذاشته می‌شود. در نتیجه، مغز فرصت و نیروی کافی برای ذخیره‌سازی مطالب را به دست می‌آورد.

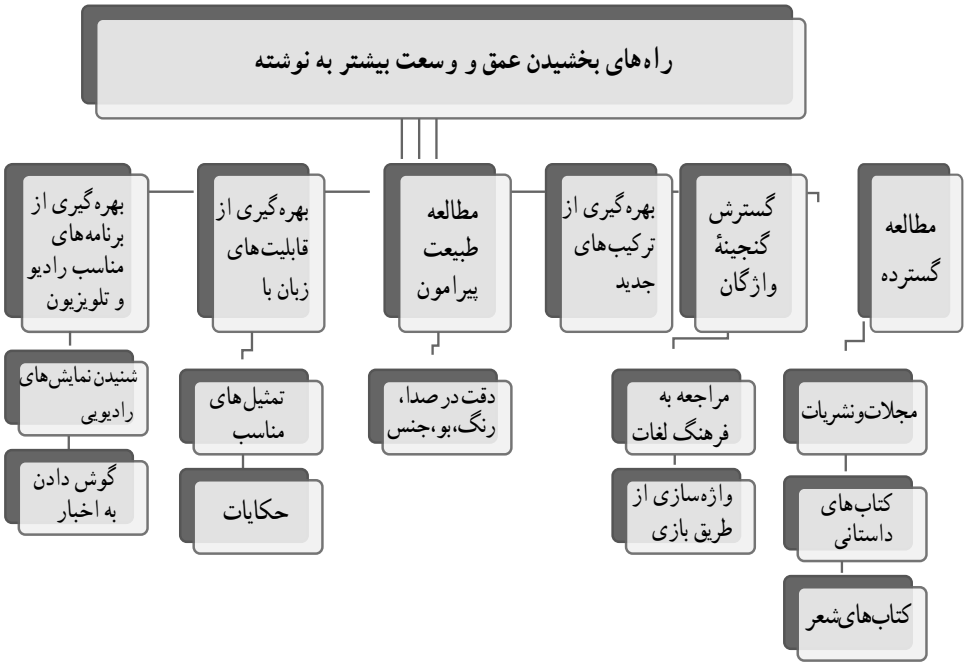
مراحل اجرای الگوی تدریس نقشهٔ مفهومی :

۱ــ گروه‌بندی : برای تدریس درس هفتم با استفاده از نقشه مفهومی، ابتدا دانش‌آموزان گروه‌بندی می‌شوند. سپس معلّم عنوان درس «وسعت و عمق بخشیدن به نوشته» را روی تابلو می‌نویسد.

۲ــ انتخاب نکات کلیدی : گروه‌ها درباره موضوع به بحث و تبادل نظر می‌پردازند. سپس کلمات کلیدی مرتبط با موضوع درس را پیرامون آن می‌نویسند.

۳ــ تشخیص مفاهیم اصلی از فرعی : در این مرحله گروه‌ها به تعیین مفاهیم اصلی و فرعی، تصمیم‌گیری دربارهٔ مدل نقشه، و تعیین تعداد شاخه‌های اصلی و فرعی می‌پردازند.

۴ــ تکمیل نقشه : رسم نقشهٔ مفهومی، نوشتن مفاهیم اصلی و فرعی داخل نقشه و استفاده از رنگ، شکل و... برای جدا کردن شاخه‌های اصلی و فرعی از یکدیگر.



پس از تکمیل نقشهٔ مفهومی‌برای تثبیت مفاهیم، دانش‌آموزان فعالیت شماره یک مهارت‌های نوشتاری را انجام می‌دهند. آنان در این فعالیت به بازشناسی بخش‌هایی که از گستردگی و عمق بیشتری دارد می‌پردازند.

دانش‌آموزان پس از مرحلهٔ بازشناسی با توجه به آموزه‌های مطرح شدهٔ درس به صورت گروهی انفرادی یا گروهی اقدام به تولید متن می‌کنند.

متن تولیدی هر گروه در اختیار گروه بعدی قرار می‌گیرد و آنان با توجه به سنجه‌های ارزیابی درس به ارزیابی نوشته یکدیگر می‌پردازند.

◆ **انتخاب موضوع مناسبی برای نوشتن**

◆ **بهره‌گیری از مقایسه**

انسان و فرشته، دو ستایشگر خالق هستند و به ستایشگری معروف‌اند. ولی آیا جز انسان و فرشته، ستایشگران دیگری هستند. آیا ما آنها را می‌بینیم؟ می‌شناسیم؟

◆ **بهره‌گیری از تمثیل و حکایت**

حکایت زیر، آیینه‌ای برای دیدن و شناختن اینان است :

«یاد دارم که شبی در کاروانی همه شب رفته بودم و سحر در کنار بیشه‌ای خفته.

شوریده‌ای که در آن سفر همراه ما بود، نعره برآورد و راه بیابان گرفت و یک نفس آرام نیافت. چون روز شد، گفتم : این چه حالت بود.

گفت : بلبلان را شنیدم که به نالش درآمده بودند؛ از درخت؛ و کبکان در کوه و غوکان درآب و بهایم در بیشه. اندیشه کردم که مروّت نباشد همه در تسبیح و من به غفلت خفته.»

این حکایت، به خوبی، نشان می‌دهد که تنها انسان‌ها و فرشتگان نیستند که خداوند را ستایش می‌کنند؛ بلکه هر چه در زمین و آسمان است، به ذکر پروردگار مشغول است.

قیام کوهساران، رکوعِ آبشاران، قنوت درختان، سلام غنچگان، همه و همه، نشان از سرود و ستایش دارند.

◆ **بهره‌گیری از آیات**

خداوند هم در قرآن کریم بر این حقیقت تأکید می‌کند و می‌فرماید : «یُسَبِحُ لِله، ما فِی السَّمواتِ وَ ما فِی الاَرض » (سورهٔ تغابن و جمعه/ آیهٔ ۱).

◆ **ختم‌کردن نوشته به نتیجه‌ای ارزشمند**

پیام این آیه برای ما انسان‌ها این است که در حمد و ستایش آفریدگارمان از حیوانات، جمادات، نباتات عقب نیفتیم.

◆ **بهره‌گیری از اشعار**

هر کس به زبانی صفت حمد تو گوید　　بلبل به غزل خوانی و قمری به ترانه

و یا

توحید گوی تو نه بنی آدم است و بس　　هر بلبلی که زمزمه بر شاخسار کرد

۱ـ درست نویسی
۲ـ فعّالیت نگارشی دو
۳ـ بخش اوّل فعّالیت نگارشی سه

جلسهٔ دوم

درست نویسی

استفادهٔ بجا و مناسب از نشانه‌های ربط، متمّم و...

هدف از درست‌نویسی در این درس این است که دانش‌آموزان را نسبت به کاربرد نشانه‌ها و ابزارهای ارتباط و انسجام کلام آگاه کنیم. درک تفاوت معنایی و کاربردی از طریق بررسی نمونه‌های مختلف در کلاس حاصل می‌شود؛ از این رو، لازم است از طرح مباحث دستوری و تعریف اصطلاحات دستور زبان، پرهیز شود.

تصویرسازی ذهنی تا تصویرنویسی

تجسّم و ساختن تصویر خیالی (تصویرگری ذهنی) نقش مهمّی در زندگی افراد دارد. یک تصویر خیالی عبارت است از شبیه سازی درونی یا عینیت بخشیدن به احساس از شیء در ذهن.

با تصویرگری ذهنی می‌توان اشیایی را که وجود ندارند، بو کرد، چشید، لمس کرد و صدایشان را شنید و حتی آنها را دید.

علاوه بر این، تصاویر ذهنی می‌توانند نشان‌دهندهٔ افکار خیالی و انتزاعی باشند. مثلاً مفهوم آزادی می‌تواند در دنیای ذهن به‌صورت تصویری مشخص دیده شود.

نقّاش چیره دست است آن ناخدای ترس عنقا ندیده صورت عنقا همی کشد (کلیله و دمنه)

برای شروع می‌توان فعالیت‌های زیر را انجام داد :

تصویر یک سکه یا شکل در ورودی خانه و چیزهایی را که دانش‌آموزان هر روز با آن سرو کار دارند در ذهن خود ترسیم کنند. صورت، قیافه، لباس، خانه،کلاس و...

تمرین‌های زیر برای بهبود میزان روشنی و وضوح و شفافیت و قابلیت کنترل تصاویر ذهنی طرح شده است.

از دانش‌آموزان می‌خواهیم تصاویر زیر را در ذهن خود تجسم کنند.

قیافهٔ آشنا	دوست زمان کودکی
سگی در حال دویدن	آشپزخانه
غروب آفتاب	عقاب در حال پرواز
جوی روان	یک قطره شبنم
توده ابر	درخت بلوط تنومند
ردیف حروف روی صفحه کلید رایانه	کفش مورد علاقهٔ شما
مسواک	تجسم یک فرشته

توانایی و مهارت ما در جهت بخشیدن به تصویرگری‌های ذهنی‌مان اغلب، میزان کارآمدی اقدامات اساسی ما را افزایش می‌دهد. تصاویری را که ما در ذهن و خیال خود می‌سازیم این توانایی را دارند که هوش و فهم، احساس و ادراک، روح و جسم و خلاصه همه موجودیت ما را تحت تأثیر قرار دهند.

وقتی به عکس مادرمان خیره می‌شویم یا تصویری از یک عروسک را در آغوش یک کودک تماشا می‌کنیم، این احساس را در ما به وجود می‌آورد که گویی اشیای موجود در تصویر عملاً در مقابل چشمان ما هستند. (تفکّر خلّاق، ووجک، ۱۳۸۱).

ارزشیابی

سنجهٔ ویژه : گستردگی، تنوّع و عمق نوشته.

تذکّر : خواست ما از «گستردگی و تنوّع»، وسعت دانش و دامنهٔ فراخ ذهن نویسنده است که در نوشته‌های او، نمودار می‌شود. امّا «عمق و ژرفایی» اثر، به وزن فکری و بار محتوایی و اندیشگانی بازمی‌گردد. گستردگی در سطح و پهنای اثر است؛ ولی عمق در ژرفای یک نقطه است. شاید آسان فهم‌ترین نمونه از درک این سخن، سنجش سطح ناپیداکران دریا با سطح دهانهٔ چاه است.

کلمات قصار یا گُزین گفت‌های نهج البلاغه یا کوته نوشته‌های بزرگان و عارفان، نمونهٔ روشنی از عمیق و ژرف بودن سخنان است؛ لیکن نوشته‌های درازدامنی که از برخی آثار می‌خوانید و در پایان از خوانش آن، پشیمانید؛ نشان از گستردگی بی‌عمق دارد.

در کلام گسترده، گاهی حرف، زیاد است امّا عمق و معنای آن، اندک است. سخن ژرف و عمیق، کوتاه و گزیده است لیکن یک دنیا معنا را در خود جای داده است.

درس هشتم:

نوشته را ویرایش کنیم

اهداف درس

۱ــ تأکید بر پرهیز از از ویرایش کردن نوشته در مرحلهٔ آزادنویسی.

۲ــ تأکید بر اهمیت ویرایش کردن نوشته، در مرحلهٔ پیراسته‌نویسی.

۳ــ آشنایی با مراحل و گام‌های نوشتن از جمله : انتخاب موضوع، طراحی نقشهٔ ذهنی، خوشه‌سازی موضوع، آزادنویسی، بلند خوانی، ویرایش و پاک نویسی.

۴ــ آشنایی با شیوهٔ عملی ویرایش کردن با ارائهٔ یک متن ویرایش شده.

۵ــ کسب مهارت «بازشناسی» مبتنی بر آموزش، «آفرینش» مبتنی بر خلّاقیت فردی و «داوری» مبتنی بر معیار، در فعّالیت‌های نوشتاری.

۶ــ تقویت درک نکته‌های نگارشی از طریق درست‌نویسی.

۷ــ تقویت مهارت «بازنویسی» و «گسترش» حکایت.

روش‌های پیشنهادی آموزش محتوا

روش قضاوت عملکرد

هدف اصلی:

ــ هدف اصلی قضاوت عملکرد در راستای کسب مهارت است.

ــ در این طرح فراگیران، خود معیارهای قضاوت در مورد یک مهارت را به روشنی تدوین نموده و جوانب علمی و عملی آن را درک می‌کنند.

ــ فراگیران معیارهای مناسب قضاوت در مورد یک مهارت عملی را مطالعه می‌کنند و سپس نمونهٔ عملکرد و یا نمونهٔ تولید شدهٔ فرد دیگری را مطابق آن معیارها ارزیابی می‌نمایند.

ــ از معیارها، شناخت عمیق‌تری کسب نموده و برای قضاوت در مورد عملکرد خویش از این معیارها استفاده می‌نمایند.

ــ فراگیران تعیین می‌کنند که چگونه می‌توانند در مهارت خاصی تبحّر خود را افزایش دهند.

ــ برای فراگیران این امکان را فراهم می‌نماید که با مشاهدهٔ نمونه کارهای دیگران و تشخیص درستی و نادرستی آن، نتیجهٔ کار خود را با دیگران مقایسه و ارزیابی کنند.

کاربرد :

ــ این روش برای تدریس محتواهایی که جنبهٔ آموزش مهارتی دارند کاربرد دارد.

ــ هر فراگیر انجام فعالیت‌های یکسانی را از طرف چندین نفر می‌بیند و به این ترتیب یادگیری سریع‌تر از زمانی است که دانش‌آموزان کار دیگران را نمی‌بینند (مثلاً وقتی دانش‌آموزان اشتباهاتی که دیگران مرتکب می‌شوند می‌بینند، بهتر خواهند توانست از تکرار آن در اجرای خودشان اجتناب کنند).

ــ چون اجرای این طرح مبتنی بر کارهای گروهی است تمامی‌اثرات مثبت کارهای گروهی مانند همبستگی هدفمند، اعتماد به نفس و... را نیز می‌توان در فراگیران ایجاد نمود.

نکتهٔ مهم دربارهٔ این روش :

ــ این روش ممکن است برای برخی از دانش‌آموزان که ظرفیت نقدشدن را ندارند،

ناخوشایند باشد.

ــ انجام مراحل طرح زمان‌بر بوده و نیازمند دبیر باتجربه است تا بتواند اهداف رفتاری محتوا را به درستی درک کند و همچنین قدرت کلاس‌داری فراوانی داشته باشد و اهداف خود را در زمانبندی مشخّص ارائه دهد.

مراحل اجرا :

۱ــ عمل فردی فراگیران : از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که یک نمونه از عملکرد خود را ارائه دهند. مثلاً انشایی بنویسند یا کار مهارتی و عملی دیگری را انجام دهند.

موضوع مشترکی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهیم و از آنان می‌خواهیم با رعایت آموزه‌های درس‌های پیشین متنی را بنویسند.

۲ــ کارگروهی :

مرحلهٔ اوّل : هر دانش‌آموز به‌صورت چرخشی و در جهت عقربه‌های ساعت در گروه متن خود را در اختیار دانش‌آموزان دیگر قرار می‌دهد. از دانش‌آموزان خواسته شود، معیارهایی را که می‌توان به وسیلهٔ آنها عملکردشان را مورد ارزیابی قرار داد به صورت گروهی تدوین کنند. بنابراین با توجه به موضوع درس که مربوط به «ویرایش نوشته» است دانش‌آموزان باید معیارها و ملاک‌های لازم را برای ویرایش یک نوشته به ترتیب اولویت بنویسند.

مرحلهٔ دوم : این معیارها در مقایسه با استانداردها ؛ پالایش می‌شوند.

معلّم در این مرحله معیارهای استاندارد ویرایش یک نوشته را ارائه می‌دهد.

- حذف پراکنده‌گویی‌ها
- افزودن چیزهایی که از قلم افتاده
- برطرف کردن خطاهای املایی
- اصلاح لغزش‌های نگارشی
- تبدیل بخش‌های گفتاری به نوشتاری (نوشته معیار)
- به کار بردن نشانه‌های نگارشی مناسب
- حذف نشانه‌های نگارشی اضافه
- پاکنویس نوشته

گروه‌ها معیارهای خود را با استانداردهای تدوین شده مقایسه می‌کنند و یک مجموعه معیار کاربردی و عملی ارائه می‌دهند.

مرحلهٔ سوم: از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا عملکرد هم‌گروهی‌ها خود را با معیارهای تدوین شده ارزیابی کنند. ابتدا متن را با دقّت بخوانند سپس به تطابق متن با معیارها دقّت کنند تا نقاط قوت و ضعف نوشته را به خوبی دریابند.

در واقع هر دانش‌آموز باید نوشته‌ای را که در دست دارد به دقّت با توجه به معیارهای تدوین شده ویرایش کند.

۳ــ ارزیابی پیشرفت و بالا بردن سطح مهارت‌ها : دومین تکلیف عملی جهت کار فردی به‌فراگیران داده می‌شود که مشکل‌تر از تکلیف اوّلیه است. گروه با استفاده از مراحل قبلی دربارهٔ دومین تکلیف عملی قضاوت می‌کند. (هر شخص فرصت این را دارد که از آموخته‌های خود برای بهتر انجام دادن تکلیف دوم استفاده کند.)

ــ یک فعّالیت مشترک برای همه گروه‌ها تعیین گردد.

فعّالیت نگارشی شماره یک، نمونهٔ خوبی برای انجام این مرحله است :

نقش‌های ما

زندگی‌کردن، خودش یک صحنهٔ نمایش است. در نمایش زندگی، جهان صحنه و ما بازیگر هستیم. از روزی که پا بر صحنهٔ نمایش زندگی می‌گذاریم، مجبوریم نقش‌های مختلفی را بپذیریم. نقش کودک دبستانی، یه‌نوجوان فرز و فعّال، فرزندی پر افتخار برای خانواده، همسری پرتلاش و وفادار، پدر یا مادری دلسوز و مهربان، یک شهروند منظم و مسئول، نقش یه آدم پیروز، یه آدم شکست‌خورده و هزاران نقش دیگر. در نمایش زندگی، شاید خودِ نقش، مهم نیس، مهم اجرای موفق نقش است. وقتی شکست می‌خوریم، نقشِ شکست‌خورده را طوری پیش ببریم که به پیروزی ختم بشه وقتی پیروز می‌شیم، خوشحال باشیم. ولی نقش را جوری پیش ببریم که اخلاق و جوانمردی را از یاد نبرند.

هنرمند واقعی کسی است که در نمایش زندگی ایفای نقش کند...

ــ از گروه‌ها خواسته می‌شود تا عملکرد خود را ارائه دهند.
ــ به صورت گروهی معیارهایی را جهت ارزیابی فعالیت‌های گروهی خود تدوین کنند.
ــ معیارهای تدوین شده را در مقایسه با استانداردها پالایش کنند.
ــ هر گروه عملکرد گروه‌های دیگر را ارزیابی کند.
ــ هرگروه نقدی از عملکرد خود را دریافت نماید.
ــ گروه‌ها فرصت دارند از آموخته‌های خود جهت بهتر انجام دادن تکلیف دوم استفاده نمایند.

نقش‌های ما

زندگی کردن، خودش یک صحنه نمایش است. در نمایش زندگی، جهان، **صحنه** و ما بازیگر هستیم.

از روزی که پا بر صحنهٔ نمایش زندگی می‌گذاریم، مجبوریم نقش‌های مختلفی را بپذیریم؛ نقش کودک دبستانی،یک نوجوان فرز و فعّال، فرزندی پر افتخار برای خانواده، همسری پرتلاش و وفادار، پدر یا مادری دلسوز و مهربان، یک شهروند **منظّم** و مسئول، نقش یک آدم پیروز، یک آدم شکست خورده وهزاران نقش دیگر.

در نمایش زندگی، شاید خودِ نقش، مهم **نیست**، مهم اجرای **موفّق** نقش است. وقتی شکست می‌خوریم، نقش آدم شکست‌خورده را طوری پیش ببریم که به پیروزی ختم **بشود** وقتی پیروز می‌شیم، خوشحال باشیم؛ ولی نقش را جوری پیش ببریم که اخلاق و **جوانمردی** را از یاد نبرند.

هنرمند واقعی کسی است که در نمایش زندگی ایفای نقش کند. در اوج قدرت، **دستِ** افتاده‌ای را بگیرد. در زمان افتادگی، بزرگی و بلند نظری خود را از یاد نبرد. **گاهی** فریاد برآورد و **گاه** سکوت کند.

بر صحنهٔ بزرگ و پهن زندگی، نقش‌های زیادی پیش می‌آید که ما مجبور به پذیرفتن آن **هستیم** و مجبور به پذیرفتن **برخی نقش‌ها هم** نیستیم.

مؤلفان

شبی یک هواپیمای دو موتوره در آسمان نیوجرسی پرواز می‌کرد که ناگهان، دستگاه **مولّد** اکسیژن آن، با صدای گوشخراشی منفجر **شد**. هواپیما پنج سرنشین داشت :

۱ــ خلبان ۲ــ دالایی لاما (برنده صلح نوبل) ۳ــ شکیل اونیل (بازیکن مشهور بسکتبال در امریکا) ۴ــ بیل گیتس (طراح و رئیس سابق مایکروسافت) ۵ــ یک جوان کم سن و سال.

هواپیما داشت سقوط **می‌کرد** که خلبان پرید توی قسمت مسافرها و گفت : «آقایون، هواپیما دارد سقوط می‌کند. ما فقط چهارتا چتر نجات داریم که یکی از آنها هم مال من است. بعد، درِ هواپیما را باز کرد و با چتر نجاتش بیرون پرید.

بعد از خلبان، شکیل اونیل، از جا پرید و گفت : «آقایان، من مشهورترین ورزشکار دنیا هستم، جهان به ورزشکارهای بزرگ واقعاً **احتیاج** دارد، پس یکی از این چترها به من می‌رسد.» بعد یکی از سه چتر باقی مانده را قاپید و خودش را از درِ هواپیما پرت کرد بیرون.

در همین موقع بیل گیتس با دستپاچگی از جا بلند شد و با حالت التماس گفت : «آقایان، من باهوش‌ترین آدم روی کره زمین هستم، دنیا به آدم‌های باهوش احتیاج دارد.» آن وقت بسته‌ای را قاپید و از هواپیما بیرون **جَست**.

حالا فقط یک چتر باقی مانده بود. دالایی لاما و جوان کم سنّ و سال به همدیگر نگاهی کردند؛ امّا چیزی نگفتند. بالاخره دالایی لاما به حرف آمد و گفت : «پسرم من عمر خودم را کرده‌ام و شیرینی زندگی را چشیده‌ام، ولی تو هنوز جوان هستی، چتر نجات را بردار و بپر بیرون. من در هواپیما می‌مانم.» امّا جوان کم سنّ و سال با خونسردی لبخندی زد و گفت : «غصّه نخور پدر جان، ما اکنون دو تا چتر نجات داریم؛ چون باهوش‌ترین آدم روی کرهٔ زمین، اشتباهی کوله پشتی مرا برداشت و بیرون پرید.»

به نقل از : اسرار و ابزار طنزنویسی، محسن سلیمانی، با تصرف و تلخیص

۱ـ درست نویسی
۲ـ فعّالیت نگارشی دو
۳ـ بخش اوّل فعّالیت نگارشی سه

جلسهٔ دوم

درست نویسی

در عبارت‌های زیر، به سبب حذف برخی از فعل‌ها و استفادهٔ فراوان از نقش نمای اضافه، نوشته‌ها طولانی و دشوار شده است و مخاطب در فهم آن با مشکل مواجه می‌شود.

نمونهٔ دشوارنویسی :

◆ پایین‌ترین سطحِ عواملِ بی‌فایده بودنِ برخی کارگاه‌های نویسندگی آن است که. . .

◆ آنها عمدی بودنِ حادثه خارج شدنِ قطارِ مسافریِ مسیرِ غرب از خط را بعید نمی‌دانند.

نکته :

تتابع اضافات یا «پی هم آیی اضافه‌ها» ازعیب‌های کلام شمرده شده است اما گاهی برخی شاعران و نویسندگان به خوبی از آن بهره گرفته‌اند و از آن جمله می‌توان از بیدل دهلوی یاد کرد. تتابع اضافات، بعد موسیقایی شعر بیدل را رنگین‌تر و آهنگین‌تر ساخته است. وی در کنارترکیب‌سازی واژگانی، شیفتهٔ ساختن عبارت‌های ترکیبی است.

برخی ازعبارت‌های نوساختهٔ بیدل :

◆ برخطِ عجزِ نفس عمریست جولان می‌کنم — رهروان یکسر تپش آوارهٔ این جاده‌اند

◆ پیغامِ عجزِ سرمه نوا بـا کـه می‌رسد — شاید مگس بـه پشه رساند طنین مـا

◆ امیـد اجـابت چقدر منفعـلم کـرد — امشـب عـرق آینـهٔ دسـت دعـایم

بیدل تتابع اضافات را صنعتی موسیقی انگیز می‌شناسد و از آن زنجیره‌های زرین می‌سازد که به راستی شعرش را آهنگین‌تر می‌کند.

نمونه‌ای دیگر :

◆ شبی آرام چون دریای بی‌جنبش — سکونِ ساکتِ سنگینِ سردِ شب

مرا در قعر این گرداب بی‌پایاب می‌گیرد — دو چشم خسته‌ام را خواب می‌گیرد

(کنگرهٔ بین المللی عرس بیدل، ۱۳۸۷)

حکایت نگاری

گاهی شاعران و نویسندگان مشهور به بازنویسی آثار پیشینیان خود پرداخته‌اند. حکایت زیر، از عطار نیشابوری است :

نقل است که روزی بر لب دجله نشسته بود و خرقه ژنده خود ــ پاره ــ می‌دوخت. سوزنش در دریا افتاد. کسی از او پرسید : ملکی چنان، از دست بدادی چه یافتی؟ اشارت کرد به دریا که : سوزنم باز دهید. هزار ماهی از دریا برآمد، هر یکی سوزنی زرین به دهان گرفته. ابراهیم گفت : سوزن خویش خواهم. ماهیکی ضعیف برآمد، سوزن او به دهان گرفته. ابراهیم گفت : کمترین چیزی که یافتم به ماندن ملک بلخ این است! دیگرها را تو ندانی. «عطار نیشابوری تذکرة الاولیاء»

مولانا در مثنوی معنوی این حکایت عطار را دستمایه قرار داده است و آن را به نظم درآورده و حکایت را به زبان شعر بازنویسی کرده است :

این ز ابراهیم ادهم آمده‌ست — کاو ز راهی بر لب دریا نشست
دلق خود می دوخت آن سلطان جان — یک امیری آمد آنجا ناگهان
آن امیر از بندگان شیخ بود — شیخ را بشناخت، سجده کرد زود
خیره شد در شیخ و اندر دلق او — که چه سان گشته ست خُلق و خَلق او
شیخ واقف گشت از اندیشه‌اش — شیخ چون شیرست و دل‌ها بیشه‌اش
دل نگهدارید! ای بی‌حاصلان! — در حضور حضرت صاحبدلان
شیخ، سوزن زود در دریا فگند — خواست سوزن را به آواز بلند
صد هزاران ماهی اللهی یی — سوزن زر در لب هر ماهی‌یی
سر بر آوردند از دریای حق — که : بگیر ای شیخ! سوزن‌های حق
رو بدو کرد و بگفتش : ای امیر! — این چنین به؟ یا چنان ملک حقیر؟

ارزشیابی

سنجهٔ ویژه : داشتن پیش‌نویس.

داشتن پاک‌نویس (رعایت علائم نگارشی ــ املای صحیح واژگان ــ درست‌نویسی ــ خط خوش).

کتابنامه:

◆ **آموزش مهارت‌های نوشتاری (نگارش و انشا)**، کتاب درسی پایهٔ نهم، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، تهران، چاپ اوّل، ۱۳۹۴.

◆ **اگر می‌توانید حرف بزنید پس می‌توانید بنویسید**، سالزمن، ژول، ترجمه فرنوش جزینی، تهران : امیرکبیر چاپ دوم ۱۳۸۶.

◆ **اخلاق ناصری**، توسی، خواجه نصیرالدّین، تصحیح مینوی و حیدری، انتشارات خوارزمی، ۱۳۶۲.

◆ **از عصر شتر تا عصر موتور**، حالت، ابوالقاسم، نشر گوتنبرگ، ۱۳۵۶.

◆ **اسرار و ابزار طنزنویسی**، سلیمانی، محسن، انتشارات سوره مهر، ۱۳۹۱.

◆ **ارنست همینگوی**، لویک اواکم، نشر شرکت توسعه کتابخانه‌های ایران، ۱۳۸۶.

◆ **استفاده از الگوی بدیعه‌پردازی در درس انشا**، الهامی، محسن، تهران، نشر سهیل پویش، ۱۳۸۱.

◆ **امثال حکم**، دهخدا، علی اکبر، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۹۱.

◆ **ایدهٔ خلاق**، دو بونو، ادوارد، ترجمهٔ بنفشه آشنا قاسمی، تهران، نشر ایران بال، ۱۳۸۹.

◆ **بازنویسی و بازآفرینی**، شکرانه، اسدالله، تهران : انتشارات کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، چاپ اول ۱۳۹۲.

◆ **بیست‌وهشت اشتباه نویسندگان**، جودی دلتون، مترجم سلیمانی، محسن، تهران، انتشارات سورهٔ مهر، ۱۳۹۰.

◆ **پرورش استعداد همگانی ابداع و خلاقیت**، الکس اس.اسبورن، مترجم قاسم‌زاده، حسن، انتشارات نیلوفر، چاپ سوم، ۱۳۷۵.

◆ **پیرمرد و دریا**، ارنست همینگوی، ترجمهٔ دریابندری، نجف، خوارزمی، ۱۳۸۵.

◆ **تفکّر خلّاق**، ووجک، تام، مترجم : پزشک پور، مهین‌دخت، تهران نشر ساز و کار، ۱۳۸۱.

◆ **تمثیل و مثل**، وکیلیان، احمد، جلد دوم، تهران، انتشارات سروش، ۱۳۶۹.
◆ **چشم ذهن**، سیگل، دانیل جی، ترجمهٔ دانایی، فروغ، تهران، نشر ذهن آویز، چاپ دوم ۱۳۹۰.
◆ **چهل نامهٔ کوتاه به همسرم**، ابراهیمی، نادر، روزبهان، ۱۳۹۳.
◆ **خلاقیت رویکردی سیستمی**، صادقی مالمیری، منصور، تهران، انتشارات امام حسین، ۱۳۸۶.
◆ **خلاقیت و نوآوری با نگرش سیستمی**، آقایی فیشانی، تیمور، کتاب طلایی جامع، تهران، چاپ دوم ۱۳۸۹.
◆ **داستان‌های امثال**، امینی، امیر قلی، اصفهان، ۱۳۲۴.
◆ **داستان‌نویسی**، اینگرمنسُن، رندی و اکونومی، پیتر، ترجمهٔ کاظمی‌منش، سارا، آوند دانش، ۱۳۹۲.
◆ **دچار استرس می‌شویم، چه کنیم؟**، ترور رومین و الیزابت وردیک، ترجمهٔ نصیرنیا، حسن، بنفشه، ۱۳۹۲.
◆ **درخت‌ها**، برونو موناری، ترجمهٔ احسانی، محسن، کانون پرورش فکری، چاپ چهارم، ۱۳۹۳.
◆ **در روزگاری که هنوز پنجشنبه و جمعه اختراع نشده بود**، حسن زاده، فرهاد، نشر چرخ و فلک، ۱۳۹۱.
◆ **دستور زبان فارسی (۲)**، انوری، حسن؛ احمدی گیوی، حسن، تهران : نشر فاطمی، سیزدهم، ۱۳۷۵.
◆ **دفتر خاطرات حیوانات**، غفّاری، علیرضا، انتشارات سورهٔ مهر، ۱۳۹۰.
◆ **دو کلمه حرف حساب**، گزیده ای از طنزهای گل آقا، نشر گل آقا، ۱۳۷۴.
◆ **راز موتور سیکلت من**، رولد دال، ترجمهٔ نجف خانی، محبوبه، افق، ۱۳۹۲.
◆ **راهنمای روش‌های نوین تدریس**، آقازاده، محرّم، تهران، نشر آییژ، ۱۳۹۱.
◆ **راهنمای درس املا و شیوهٔ تصحیح آن**، داودی، حسین، انتشارات مدرسه،سال ۱۳۷۶.
◆ **راهنمای تدریس**، مرتضوی زاده، حشمت الله، تهران، نشر عابد، چاپ پنجم، ۱۳۹۲.
◆ **روش‌ها و فنون تدریس**، احمدزاده و دیگران، انتشارات پیام نور.
◆ **روش‌ها و فنون تدریس**، خورشیدی، عبّاس، تهران، نشر یسطرون، ۱۳۸۱.
◆ **رفاقت به سبک تانک**، امیریان، داوود، انتشارات سورهٔ مهر، ۱۳۹۲.
◆ **روش‌های نوین یاددهی ــ یادگیری و کاربرد آنها در آموزش**، اکبری شلدره، فریدون،

قاسم پور مقدم، حسین و علیزاده، فاطمه صغری، تهران، انتشارات فرتاب، ۱۳۸۸.

◆ **رهیافتی منسجم به پرورش تفکر خلاق و انتقادی**، بوسترام، رابرت، مترجمان مجید خیام آور، محمّد آرمند، تهران، انتشارات مدرسه، ۱۳۹۰.

◆ **شازده کوچولو**، سنت اگزو پری، ترجمهٔ نجفی، ابوالحسن، انتشارات نیلوفر، ۱۳۸۰.

◆ **شرح زندگانی من**، مستوفی، عبدالله، انتشارات هرمس، ۱۳۸۶.

◆ **شعر بی دروغ**، شعر بی نقاب، زرّین کوب، عبدالحسین، انتشارات علمی، ۱۳۹۲.

◆ **صداهایی برای ننوشتن، آواهایی برای نوشتن**، اکبری شلدره، فریدون، انتشارات روزگار، تهران، ۱۳۹۴.

◆ **طنزآوران امروز ایران ۱** (مجموعه آثار منوچهر احترامی)، فرشادمهر، فریبا، سوره مهر، ۱۳۸۷.

◆ **غلط ننویسیم**، نجفی، ابوالحسن، مرکز نشر دانشگاهی، تهران، ۱۳۷۰.

◆ **قدرت خلاقیت در حلّ مسائل طوفان فکر و سایر تکنیک‌ها**، کیانی، منوچهر، تهران، نشر مرندیز، چاپ اوّل، ۱۳۸۸.

◆ **قصّه‌های تازه از کتاب‌های کهن**، آذریزدی، مهدی، انتشارات اشرفی، ۱۳۴۶.

◆ **قلعه طلسم شده**، یوسفی، محمّدرضا، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۰.

◆ **کشف‌الاسرار و عدّةُالابرار**، میبُدی، رشیدالدّین احمد، به کوشش علی اصغر حکمت، تهران، نشر امیرکبیر، چاپ پنجم، ۱۳۷۱.

◆ **کنگرهٔ بین‌المللی عُرس بیدل**، (مجموعه مقالات) حبیب، اسدالله، تهران، پانزدهم و شانزدهم آبان ماه، ۱۳۸۷.

◆ **لطایف الطوایف**، صفی، فخرالدین علی، گردآورنده احسان درودیان، نشر شهر، ۱۳۸۸.

◆ **مثنوی معنوی**، مولانا جلال الدین محمّد، انتشارات ققنوس، ۱۳۸۵.

◆ **مجموعه داستان‌های شل سیلور استاین**، مترجم اسدی، سپیده، نشر خیام، ۱۳۹۲.

◆ **مجموعه رسایل خواجه عبدالله انصاری**، به کوشش محمّد سرور مولایی، توس، ۱۳۷۷.

◆ **مهارت‌های آموزشی و پرورشی**، شعبانی، حسن، انتشارات سمت، تهران، ۱۳۸۶.

◆ **نوشتن خلاق**، ریکو، گابریله، ال، مترجم گروه ترجمه کارگاه نوشتن خلاق برلن، نشرآمه، چاپ دوم، تهران، ۱۳۹۱.

معلمان محترم و صاحب‌نظران گرامی می‌توانند نظر اصلاحی خود را دربارهٔ مطالب این کتاب از طریق نامه به نشانی تهران - صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۴۸۷۴ - گروه درسی مربوط و یا پیام‌نگار (Email) talif@talif.sch.ir ارسال نمایند.

دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری