

مهارت‌های تولیدی زبان در برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی

■ معصومه نجفی باز کی °

چکیده:

مسئله پژوهش حاضر عبارت است از «مقایسه تأثیر کتاب‌های فارسی بخوانیم و بنویسیم و کتاب‌های فارسی خوانداری و نوشتاری در تقویت مهارت‌های تولیدی زبان». روش تحقیق از نوع علی-مقایسه‌ای است و جامعه مورد مطالعه دانش‌آموزان چهارم ابتدایی دبستان‌های مناطق نوزده‌گانه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ (زبان‌آموزان نظام بخوانیم و بنویسیم) و ۹۴-۹۳ (زبان‌آموزان نظام خوانداری و نوشتاری) هستند. در نمونه‌گیری، منطقه ۹ به صورت هدفمند انتخاب شد که منطقه‌ای گسترده و شامل مدارس دولتی در سه گروه برخوردار، نیمه‌برخوردار و محروم است. با نمونه‌گیری خوشه‌ای از هر گروه، یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه انتخاب شد و از هر مدرسه یک کلاس به‌عنوان نمونه پژوهش تعیین گردید و از آزمون‌های سنجش مهارت‌های زبانی نیز به‌عنوان ابزار پژوهش استفاده شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که در مهارت‌های تولیدی زبان، دانش‌آموزانی که با فارسی «خوانداری و نوشتاری» آموزش دیده‌اند نسبت به دانش‌آموزانی که با فارسی «بخوانیم و بنویسیم» آموزش دیده‌اند، به طرز معناداری عملکرد بهتری دارند. تبیین نتایج همچنین نشان داد که مشخص بودن اهداف برنامه و پرهیز از کلی‌گویی در بیان آن‌ها، دستیابی به اهداف را میسر کرده است. به‌بیان‌دیگر با طراحی آموزشی مشخص، بر مبنای مدل‌های علمی و آموزش گام‌به‌گام در برنامه فرایند-محور، مهارت‌های زبانی در دانش‌آموزان بهبود یافته است.

کتاب فارسی بخوانیم و بنویسیم، کتاب فارسی خوانداری و نوشتاری، مهارت سخن گفتن، مهارت نوشتن

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۱۱/۱۷ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۱۲/۱۶ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۲/۴

* استادیار رشته زبان‌شناسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی najafimasoume@yahoo.com

مقدمه

نخستین بار در سال ۱۳۰۰ هجری شمسی با تصویب شورای عالی فرهنگ، مؤلفان و ناشران ملزم شدند کتاب‌های درسی را مطابق با برنامه وزارت فرهنگ آن روز تألیف و چاپ کنند. البته این به معنی یکسان‌سازی کتاب‌ها نبود چراکه برای هر یک از دوره‌های آموزشی ابتدایی و دبیرستان چندین کتاب به‌طور هم‌زمان تألیف و چاپ می‌شد. تا سال ۱۳۴۰ وضعیت تألیف و چاپ کتاب‌های درسی به همین منوال انجام می‌شد و چندان منظم و حساب‌شده نبود؛ اما در سال ۱۳۴۱ طرحی برای همسان‌سازی کتاب‌های درسی تهیه شد. بر اساس این برنامه و به دنبال تغییر اساسی نظام آموزشی، که از جمله حذف ششم ابتدایی بود، محتوای کتاب‌های درسی تغییر کرد و کتاب‌های فارسی نیز دستخوش تغییر شد و نظام آموزشی فصل جدیدی را تجربه کرد. پس از پیروزی انقلاب در سال ۱۳۵۷، کتاب‌های درسی به لحاظ محتوایی بازنگری و تاحدی متناسب‌سازی شد ولی برنامه و محتوای جدیدی در زمینه زبان‌آموزی تولید نگردید (اکبری، ۱۳۹۰).

در سال ۱۳۷۸ دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی با ساماندهی شورای برنامه‌ریزی گروه زبان و ادب فارسی و بهره‌گیری از تخصص‌های علمی - آموزشی گوناگون، سند «راهنمای برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی» را تدوین کرد. در پی تولید این سند که در حقیقت راهنمای مفصل برنامه درسی زبان‌آموزی و مبتنی بر علم برنامه‌ریزی درسی بود، کتاب‌های فارسی دوره دبستان به‌طور کامل به لحاظ ساختار و محتوا، تغییر کرد و کتاب‌های جدید در دو جلد برای هر پایه با نام «فارسی بخوانیم» و «فارسی بنویسیم» تولید گردید که برای اولین بار در سال ۱۳۷۹ وارد کلاس‌های پایه اول ابتدایی شد و به تدریج تا سال ۱۳۸۵ کلیه کتاب‌های پنج‌پایه دبستان بر اساس برنامه جدید تغییر یافت.

در پی آن تغییر پژوهش‌های بسیاری در بررسی کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم انجام شد که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود.

ذوالفقاری (۱۳۸۲) پژوهشی تحت عنوان «مقایسه تأثیر آموزش محتوای کتاب‌های قدیم و جدید فارسی (بخوانیم و بنویسیم) بر پیشرفت زبان‌آموزی دانش‌آموزان سال اول ابتدایی استان مرکزی در سال ۸۲-۱۳۸۱» انجام داد. در پژوهش او ۵۱/۴ درصد جامعه آماری دانش‌آموزانی بودند که با شیوه‌های تحصیلی قدیم آموزش می‌دیدند و ۴۸/۶ درصد دانش‌آموزانی که با شیوه‌های تحصیلی جدید (کتاب جدید) آموزش می‌دیدند.

در پژوهش از مقایسه میانگین نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های مختلف نتایج زیر به دست آمده بود:

- دانش‌آموزانی که در منطقه محروم با کتاب جدید آموزش دیده‌اند، در خرده‌مهارت‌های کلمه‌سازی و تشخیص صدا نسبت به دانش‌آموزانی که با کتاب قدیم آموزش دیده‌اند، عملکرد بهتری دارند

و آنان در آشنایی با مفاهیم نگرشی و ارزشی و املا تفاوت چشمگیری با دانش‌آموزان شیوه‌های تحصیلی قبلی از خود نشان می‌دهند.

● در منطقه نیمه‌برخوردار میانگین نمرات دانش‌آموزان آموزش‌دیده از محتوای کتاب جدید، در خرده‌مهارت‌های نوشتن، مهارت‌های نحوی و گوش‌دادن، نسبت به دانش‌آموزان به شیوه‌های تحصیلی قبلی بهتر است ولی دانش‌آموزان به شیوه تحصیلی قبلی، در آشنایی با مفاهیم ارزشی و نگرشی بهتر از دانش‌آموزان جدید هستند.

● میانگین مهارت‌های زبان‌آموزی دانش‌آموزان در منطقه برخوردار، که با دو کتاب قدیم و جدید آموزش‌دیده‌اند، نشانگر این موضوع است که در این منطقه دانش‌آموزان قبلی، نسبت به دانش‌آموزان جدید در نوشتن عملکرد بهتری دارند، ولی دانش‌آموزان جدید در مهارت‌های نحوی، گوش‌دادن و صحبت کردن نسبت به دانش‌آموزان جدید جلوتر هستند.

پژوهشگر در پایان یافته‌های خود نتیجه گرفته بود که آموزش محتوای کتاب جدید بر پیشرفت زبان‌آموزی دانش‌آموزان کلاس‌های دخترانه و چند پایه منطقه محروم اثر داشته است. در منطقه نیمه‌برخوردار، پیشرفت زبان‌آموزی دانش‌آموزان دختر و کلاس‌های مختلط تک پایه رشد نشان می‌دهد، اما در این منطقه کتاب جدید موجب پیشرفت زبان‌آموزی دانش‌آموزان پسر و کلاس‌های چند پایه نشده است. در منطقه برخوردار عملکردهای بسیار متفاوتی در کلاس‌های مختلف بر اثر آموزش محتوای دو کتاب قدیم و جدید دیده می‌شود. این پژوهش نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که با کتاب‌های قبلی آموزش‌دیده‌اند، در مهارت نوشتن عملکرد بهتری نسبت به دانش‌آموزان جدید دارند و برعکس دانش‌آموزان جدید در مهارت‌های نحوی و گوش‌دادن عملکرد مناسبی دارند.

دیباچی صابر (۱۳۸۶) نیز در تحقیق دیگری بررسی کرد که فرایندهای درک مطلب (تمرکز و بازیابی اطلاعات صریح متن، استنباط مستقیم، تفسیر و تلفیق اطلاعات) تا چه اندازه در کتاب‌های فارسی بخوانیم رعایت شده است. پژوهش او، که به مهارت خواندن پرداخته بود، نشان داد محتوای کتاب‌های فارسی بخوانیم سوم و چهارم ابتدایی کمترین تأکید را بر سطوح پیشرفته درک متن، یعنی استنباط مستقیم و تفسیر و تلفیق اطلاعات متن، داشته است.

محقق دیگر سلسبیلی (۱۳۸۸) است که بر اساس معیارهای پرورش خلاقیت و توجه به کل‌نگری در آموزش توانایی‌های زبانی به ارزیابی کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم پرداخت. یافته‌های پژوهش او از توجه محدود و کم به خلاقیت و کل‌نگری، حتی با توجه به معیارهای برنامه درسی طراحی شده فارسی، حکایت داشت. طبق این پژوهش برداشت از خلاقیت و به‌خصوص کل‌نگری در برنامه درسی جدید، برداشتی محدود و سطحی است.

لطفی ماهر (۱۳۸۹) میزان توجه به سواد اطلاعاتی را در کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم بررسی

کرد. نتایج حاصل از پژوهش او نشان داد که در هیچ‌کدام از آن کتاب‌ها به‌طور صریح به مفهوم سواد اطلاعاتی پرداخته نشده و این عامل در سازمان‌دهی محتوای کتاب‌ها مغفول مانده است. لازم به ذکر است از نظر این محقق برخی از مؤلفه‌های سواد اطلاعاتی به‌طور تلویحی در کتاب‌ها گنجانده شده بود.

عیسی‌صفت (۱۳۸۹) به بررسی و تحلیل محتوای کتاب فارسی بخوانیم و بنویسیم سوم ابتدایی، بر اساس اصول انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، پرداخت. اصول مبنای پژوهش وی عبارت بود از: علاقه، اهمیت، اعتبار، توالی، سودمندی، قابلیت یادگیری، استمرار، وسعت، تعادل و وحدت. نتایج حاکی از آن بود که هفت اصل از ده اصل سازمان‌دهی محتوا شامل استمرار، اعتبار، توالی، وسعت، تعادل، سودمندی و وحدت، در فارسی بخوانیم و بنویسیم سوم ابتدایی رعایت نشده است.

چنان‌که گفتیم در سال ۱۳۸۹ کتاب‌های فارسی جدید، در راستای همسویی با برنامه درسی ملی، با عنوان «فارسی خوانداری» و «فارسی نوشتاری» وارد مدارس گردید. کتاب فارسی خوانداری از یک سو بر قلمرو دریافتی یا ادراکی زبان تمرکز دارد؛ لذا درست دیدن، درک خوانداری و درک شنیداری را آموزش می‌دهد، و از سوی دیگر با قلمرو تولیدی زبان پیوند می‌یابد و در فرایند یاددهی - یادگیری به ریزمهارت‌های خوانداری مانند رعایت آهنگ، لحن کلام، تکیه، مکث و درنگ در خوانش متن و سخن گفتن انتقادی می‌پردازد.

کتاب فارسی نوشتاری نیز به قلمرو نمادهای خطی و نوشتاری زبان و به دیگر سخن، به پهنه مهارت‌های تولید مکتوب زبان می‌پردازد. در کتاب مهارت‌های خوانداری فارسی، زبان‌آموز اطلاعات و معارف را از طریق متن درس‌ها و آموزه‌ها دریافت می‌کند که این کار سبب پرورش ذهن و زبان، گسترش دامنه واژگان و تقویت توانایی تفکر و تحلیل او می‌شود و در گفتار و بیان دیدگاه‌ها و حضور فعال وی در کارهای گروهی و نقد و تحلیل شفاهی قابل مشاهده و ارزش‌یابی است؛ اما در کتاب مهارت‌های نوشتاری فارسی، آموخته‌ها (مجموعه دیده‌ها، شنیده‌ها، خواننده‌ها و اندیشیده‌ها) در قالب نوشته نمایان می‌شوند. افزون بر این، در تدوین کتاب مهارت‌های نوشتاری، به موضوع نگارش با رعایت سیر تدریجی و مرحله‌ای، توجه کافی شده است.

با توجه به اینکه از تألیف کتاب‌های فارسی جدید زمان زیادی نمی‌گذرد، هنوز پژوهش زیادی در بررسی این کتاب‌ها انجام نشده است؛ با وجود این اندک مواردی هست که به آن‌ها اشاره می‌شود. پژوهش قمری (۱۳۹۱) به منظور ارزشیابی فارسی اول ابتدایی علاوه بر مشکلات کالبدی کتاب (نازکی کاغذ آن، قطع کتاب و ...) ضعف‌های زیر را برجسته کرد:

۱. استفاده هم‌زمان از سه خط که دانش‌آموزان را دچار سردرگمی می‌کند؛
۲. تصویرگری کتاب که فاقد ویژگی‌های فنی و آموزشی و گاهی غیرواقعی است؛

۳. حجم زیاد کتاب که متناسب با زمان نیست؛

۴. دشواری برخی از لغات، جملات و متن‌های کتاب که فراتر از دایره واژگانی و توانش زبانی کودکان هفت‌ساله است.

پژوهش احقر (۱۳۹۲) در ارزشیابی از فارسی دوم ابتدایی نیز همسو با یافته‌های قمری (۱۳۹۱) بود. نتایج این پژوهش عبارت است از:

۱. استفاده هم‌زمان از سه خط که دانش‌آموزان را دچار سردرگمی می‌کند؛

۲. تصاویر به لحاظ اصول زیباشناختی و روان‌شناسی رنگ‌ها اشکال دارد؛

۳. در سازمان‌دهی محتوا اصل چینش مطالب، از آسان به دشوار، رعایت نشده است؛

۴. برخی مطالب کتاب با توان ذهنی دانش‌آموزان تناسب ندارد و بهتر است به پایه‌های بالاتر انتقال یابد.

پژوهش دستجردی و نجفی (۱۳۹۳) در ارزشیابی از فارسی سوم ابتدایی نشان داد که محتوای کتاب‌های خوانداری و نوشتاری فارسی سوم ابتدایی در فرایندی گام‌به‌گام و منطقی و از آسان به مشکل ارائه شده است. مطالب این کتاب‌ها دارای توزیع متناسب سطوح دشواری، متعادل، مربوط به هم و به‌روز بوده و با زندگی روزمره دانش‌آموزان در ارتباط است. این نکته نیز دریافت شد که بایستی حجم متن درس‌های ابتدای کتاب کمتر و درس‌های پایانی بیشتر شود. نتایج نشان داد که هفت سرفصل کتاب مناسب دانش‌آموزان پایه سوم است و پاسخگوی نیازها و علائق آن‌هاست. کتاب نوشتاری دارای جاذبه است و با کتاب خوانداری مطابقت دارد و بیشتر معلمان صفحه‌نگارش و شیوه‌گام‌به‌گام آموزش بندنویسی را مناسب دانسته‌اند. در مجموع این پژوهش نشان داد که محتوای کتاب با برنامه‌ای روشن موجب تقویت مهارت‌های چهارگانه زبانی (گفتن و گوش دادن و خواندن و نوشتن) شده است.

جمع‌بندی پژوهش‌ها حاکی از آن است که کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم در پایه اول در پیشرفت زبان‌آموزی نقش بسزایی داشته است. اما نقاط ضعف در پایه‌های بالاتر مشهود است؛ یعنی جایی که لازم است آموزش سطوح پیشرفته مهارت‌های زبانی با طراحی آموزشی مشخص انجام شود (دیبایی صابر، ۱۳۸۶؛ عیسی‌صفت، ۱۳۸۹). پژوهش‌های یادشده نشانگر آن است که توجه به آموزش سطوح پیشرفته چهار مهارت زبانی با مسیری مشخص در فارسی «خوانداری و نوشتاری» مشهودتر است (دستجردی و نجفی، ۱۳۹۳).

■ روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش ارزشیابی از اهداف کسب‌شده در نظام «بخوانیم و بنویسیم» و «خوانداری-نوشتاری» انجام شد و نتایج مقایسه گردید. از آنجاکه در پژوهش حاضر به بررسی رابطه چند متغیر پرداخته شد،

روش تحقیق از نوع علی-مقایسه‌ای بوده و در آن از آزمون‌های پارامتری و غیرپارامتری مناسب، حسب مورد، استفاده شد. در این نوع پژوهش، با توجه به متغیر وابسته به بررسی علل احتمالی وقوع پرداخته می‌شود. به بیان دیگر این نوع تحقیق گذشته‌نگر است و سعی بر آن دارد از معلول به علت احتمالی پی ببرد (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۹). در انجام این پژوهش دو گروه نمونه با یکدیگر مقایسه شدند و عوامل مؤثر در نتایج هر گروه مشخص گردید.

جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه مورد مطالعه در این تحقیق دانش‌آموزان چهارم ابتدایی دبستان‌های مناطق نوزده‌گانه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ و ۹۴-۹۳ بود، هرچند موضوع پژوهش حاضر کل دوره ابتدایی را شامل می‌شود. دانش‌آموزان پایه چهارم به لحاظ رشد زبانی در مرحله مهم گذر از کودکی به نوجوانی هستند و در اکثر تحقیقاتی که به بررسی سطوح پیشرفته زبانی پرداخته‌اند آزمودنی‌ها کودکان ۹ تا ۱۰ ساله هستند (کین، اکهیل و لمون، ۲۰۰۴). فلاول، فردریگز و هویت^۲ (۱۹۷۰)، به نقل از مایر^۳ (۱۳۷۶) در تحقیقی نحوه رشد توانایی کودکان پیش‌دستانی تا کلاس چهارم را، در پیش‌بینی فراخوانی حافظه کوتاه‌مدت خودشان و نیز در نظارت بر وضعیت جاری یادگیری‌شان در خلال تکلیف یادگیری، مورد پژوهش قرار دادند. نتیجه بررسی آنان حاکی از این بود که دانش‌آموزان پایه چهارم، فراخوانی حافظه خود را خیلی دقیق‌تر پیش‌بینی کرده بودند.

از آنجاکه دانش‌آموزان چهارم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۳-۹۲، از اول ابتدایی تا چهارم را با کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم آموزش دیده بودند لذا برای بررسی رابطه کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم و تقویت مهارت‌های زبانی از آن‌ها به عنوان بخش اول جامعه آماری استفاده شد. تعداد دانش‌آموزان چهارم ابتدایی در مدارس دولتی مناطق نوزده‌گانه شهر تهران در سال ۹۳-۹۲، ۸۱۰۲۰ نفر بود.

دانش‌آموزان چهارم ابتدایی سال تحصیلی ۹۴-۹۳ که از اول ابتدایی تا چهارم با کتاب‌های فارسی جدید (خوانداری و نوشتاری) آموزش دیده بودند، بخش دوم جامعه آماری را تشکیل دادند که برای بررسی رابطه کتاب‌های خوانداری-نوشتاری و تقویت مهارت‌های زبانی مورد مطالعه قرار گرفتند. حجم جامعه آماری این گروه در مدارس دولتی مناطق نوزده‌گانه شهر تهران در سال ۹۳-۹۲، ۸۱۲۱۲ نفر تخمین زده شد.

حجم نمونه را، با استفاده از فرمول زیر، ۱۳۸ نفر در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ و ۱۳۸ نفر در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ انتخاب کردیم که در آن انحراف معیار ۱/۵ و دقت نتایج در حد ۲۵٪ محاسبه شد. با توجه به اینکه در آزمون مدارس، معلم واحدی کمتر از ۲۵٪ به کار نمی‌برد لذا نتایج از دقت بالایی برخوردار است. به این ترتیب، در مجموع، حجم نمونه در پژوهش حاضر ۲۷۶ شد. با وجود این تعداد

دانش‌آموزان در کلاس‌های نمونه مورد مطالعه زیاد بود، به طوری که حجم نمونه در سال تحصیلی ۹۳-۹۲، ۱۹۲ نفر و در سال تحصیلی ۹۴-۹۳، ۱۷۰ نفر بود. بدیهی است افزایش تعداد موجب افزایش دقت نتایج می‌شود. لازم به ذکر است به دلیل از بین رفتن بخشی از فایل‌های صوتی مربوط به سنجش مهارت سخن گفتن، حجم نمونه در این مورد کاهش یافت.

$$n = \frac{s^2 Z^2}{d^2}$$

با توجه به محدودیت‌های پژوهشگر به لحاظ اجرایی، و همچنین لزوم سنجش تمامی خرده‌مهارت‌های مهارت زبانی، که برخی از آن‌ها مانند سخن گفتن شفاهی است، منطقه ۹ به صورت هدفمند انتخاب شد. این منطقه، به علت گستردگی، شامل مدارس دولتی در سه گروه برخوردار، نیمه‌برخوردار و محروم است، با نمونه‌گیری خوشه‌ای، از هر گروه یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه انتخاب شد و از هر مدرسه یک کلاس به‌عنوان نمونه پژوهش تعیین شد. به این ترتیب متغیرهای اقتصادی، فرهنگی و جنسیت کنترل شد.

آزمون‌ها یک بار در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ در پایه چهارم برگزار شد و بار دیگر در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ مجدداً در همین مدارس، یکی از کلاس‌های پایه چهارم انتخاب گردید و با ابزار یکسان مورد سنجش قرار گرفت. لازم به ذکر است که هرچند سعی شد کلاس یک معلم ثابت انتخاب شود تا اثر «متغیر روش تدریس» کنترل گردد؛ با وجود این معلم سه کلاس از شش کلاس مورد مطالعه در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ تغییر کرده بودند.

■ ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات

ابزار پژوهش، آزمون‌های سنجش مهارت‌های زبانی است. برای سنجش مهارت نوشتن موضوع انشای «فصل‌های سال» به آزمودنی‌ها داده شد. در این آزمون سه خرده‌مهارت نوشتن شامل: ساختار نوشته، آغاز و پایان نوشته و انسجام متن نوشتاری مورد سنجش قرار گرفت. آزمون به صورت کتبی برگزار شد و به لحاظ زمان محدودیتی نداشت.

برای سنجش مهارت سخن گفتن از آزمودنی خواسته شد که فرض کند می‌خواهد درباره «عید نوروز» برای شخصی صحبت کند که چیزی درباره این موضوع نمی‌داند. در این آزمون چهار خرده‌مهارت سخن گفتن شامل: توجه به جنبه‌های مختلف موضوع سخن، انسجام گفتاری، مسلط سخن گفتن و زمان سخن گفتن مورد سنجش قرار گرفت. در اجرای این آزمون صحبت دانش‌آموزان به‌طور نامحسوس ضبط شد ضمن اینکه زمان آزمون محدودیتی نداشت.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بخش ابتدا نگاه مختصری به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان مورد مطالعه داریم سپس به پرسش‌های پژوهش پاسخ می‌دهیم.

● آمار توصیفی

جدول ۱. توزیع دانش‌آموزان مورد مطالعه به تفکیک جنسیت بر حسب وضعیت مدرسه در سال ۱۳۹۳

| مجموع | وضعیت مدرسه | | | فراوانی | جنسیت |
|-------|-------------|---------------|----------|---------|-------|
| | محروم | نیمه‌برخوردار | برخوردار | | |
| ۱۰۵ | ۳۴ | ۳۲ | ۳۹ | ۳۴ | دختر |
| ۱۰۰ | ۳۲,۴ | ۳۰,۵ | ۳۷,۱ | درصد | |
| ۱۰۰ | ۲۵ | ۳۸ | ۳۷ | ۲۵ | پسر |
| ۱۰۰ | ۲۵ | ۳۸ | ۳۷ | درصد | |
| ۲۰۵ | ۵۹ | ۷۰ | ۷۶ | ۵۹ | مجموع |
| ۱۰۰ | ۲۸,۸ | ۳۴,۱ | ۳۷,۱ | درصد | |

در سال ۱۳۹۳ تعداد افراد نمونه پژوهش حاضر ۲۰۵ نفر بود. همان‌طور که اطلاعات جدول (۱) نشان می‌دهد افراد نمونه از سه منطقه برخوردار، نیمه‌برخوردار و محروم از شش مدرسه بودند و تعداد دانش‌آموزان دختر و پسر تقریباً یکسان بود.

جدول ۲. توزیع دانش‌آموزان مورد مطالعه به تفکیک جنسیت بر حسب وضعیت مدرسه در سال ۱۳۹۴

| مجموع | وضعیت مدرسه | | | فراوانی | جنسیت |
|-------|-------------|---------------|----------|---------|-------|
| | محروم | نیمه‌برخوردار | برخوردار | | |
| ۸۳ | ۲۷ | ۲۵ | ۳۱ | ۲۷ | دختر |
| ۱۰۰ | ۳۲,۵ | ۳۰,۱ | ۳۷,۳ | درصد | |
| ۱۰۱ | ۳۰ | ۳۳ | ۳۸ | ۳۰ | پسر |
| ۱۰۰ | ۲۹,۷ | ۳۲,۷ | ۳۷,۶ | درصد | |
| ۱۸۴ | ۵۷ | ۵۸ | ۶۹ | ۵۷ | مجموع |
| ۱۰۰ | ۳۱ | ۳۱,۵ | ۳۷,۵ | درصد | |

در سال ۱۳۹۴ تعداد افراد نمونه پژوهش حاضر ۱۸۴ نفر بود. همان‌طور که اطلاعات جدول (۲) نشان می‌دهد افراد نمونه از سه منطقه برخوردار، نیمه‌برخوردار و محروم از شش مدرسه بودند و تعداد دانش‌آموزان پسر ۱۰۱ نفر و تعداد دختر ۸۳ نفر بود.

● آمار استنباطی

پرسش اول پژوهش: آیا مهارت سخن گفتن دانش‌آموزان چهارم ابتدایی در نظام بخوانیم و بنویسیم با نظام خوانداری و نوشتاری متفاوت است؟
پاسخ پرسش اول با استفاده از آزمون t مستقل^۴ در چهار خرده‌مقیاس مهارت سخن گفتن ارائه می‌شود.

جدول ۳. آزمون پارامتری تی مستقل جهت مقایسه خرده‌مهارت مدت سخن گفتن

| سال اجرا | تعداد | میانگین | انحراف معیار | t | درجه آزادی | سطح معناداری |
|----------|-------|---------|--------------|-------|------------|--------------|
| ۱۳۹۳ | ۸۰ | ۳۱٫۲۱ | ۳۶٫۹۳ | -۲٫۸۹ | ۱۹۶ | ۰٫۰۰۴ |
| ۱۳۹۴ | ۱۱۸ | ۴۶ | ۳۴٫۲۴ | | | |

در جدول (۳) مشاهده می‌شود که میانگین «مدت سخن گفتن» دانش‌آموزان در سال ۱۳۹۳، ۳۱٫۲۱ ثانیه و در سال ۱۳۹۴، ۴۶ ثانیه بوده است. آزمون تی مستقل تفاوت میانگین‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نشان می‌دهد ($0,05 < 0,004 =$ سطح معناداری)، لذا می‌توان ادعا نمود که دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۴ (نظام خوانداری و نوشتاری) از دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۳ (نظام بخوانیم و بنویسیم) به لحاظ زمان سخن گفتن، از مهارت بالاتری برخوردار بوده‌اند.

جدول ۴. آزمون پارامتری تی مستقل جهت مقایسه خرده‌مهارت طبقه‌بندی و پرداختن به جنبه‌های مختلف موضوع

| سال اجرا | تعداد | میانگین | انحراف معیار | t | درجه آزادی | سطح معناداری |
|----------|-------|---------|--------------|-------|------------|--------------|
| ۱۳۹۳ | ۸۰ | ۱٫۸۸ | ۱٫۱۰ | -۴٫۴۴ | ۲۵۱ | ۰٫۰۰۱ |
| ۱۳۹۴ | ۱۷۳ | ۲٫۴۴ | ۰٫۸۶ | | | |

در جدول (۴) مشاهده می‌شود که، در سال ۱۳۹۳، میانگین میزان «طبقه‌بندی و پرداختن به جنبه‌های موضوع»، $1/88$ (در مقیاس اندازه‌گیری ° تا ۴) بوده در صورتی که در سال ۱۳۹۴، این میزان به ۲,۴۴ رسیده است. آزمون تی مستقل تفاوت میانگین‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نشان می‌دهد ($0,001 < 0,05 =$ سطح معناداری)، لذا می‌توان ادعا نمود که دانش‌آموزان در سال ۱۳۹۴ (نظام خوانداری و نوشتاری) از دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۳ (نظام بخوانیم و بنویسیم) به لحاظ طبقه‌بندی و پرداختن به جنبه‌های موضوع، از مهارت بالاتری برخوردار بوده‌اند.

جدول ۵. آزمون پارامتری تی مستقل جهت مقایسه خرده‌مهارت انسجام گفتار و با توالی منظم سخن گفتن

| سال اجرا | تعداد | میانگین | انحراف معیار | t | درجه آزادی | سطح معناداری |
|----------|-------|---------|--------------|-------|------------|--------------|
| ۱۳۹۳ | ۸۰ | ۱,۶۹ | ۰,۹۵ | -۵,۸۰ | ۲۵۱ | ۰,۰۰۱ |
| ۱۳۹۴ | ۱۷۳ | ۲,۳۵ | ۰,۸۰ | | | |

منسجم و با توالی
منظم سخن گفتن

در جدول (۵) مشاهده می‌شود، در سال ۱۳۹۳، میانگین میزان «انسجام گفتار و با توالی منظم سخن گفتن» دانش‌آموزان $1,69$ (در مقیاس اندازه‌گیری ° تا ۴) بوده در صورتی که در سال ۱۳۹۴، این میزان به $2,35$ رسیده است. آزمون تی مستقل تفاوت میانگین‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نشان می‌دهد ($0,001 < 0,05 =$ سطح معناداری)، لذا می‌توان ادعا نمود که دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۴ (نظام خوانداری و نوشتاری) از دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۳ (نظام بخوانیم و بنویسیم) به لحاظ انسجام گفتار و با توالی منظم سخن گفتن، از مهارت بالاتری برخوردار بوده‌اند.

جدول ۶. آزمون پارامتری تی مستقل جهت مقایسه خرده‌مهارت راحت و مسلط سخن گفتن

| سال اجرا | تعداد | میانگین | انحراف معیار | t | درجه آزادی | سطح معناداری |
|----------|-------|---------|--------------|-------|------------|--------------|
| ۱۳۹۳ | ۸۰ | ۲,۰۴ | ۱,۱۲ | -۵,۰۷ | ۲۵۱ | ۰,۰۰۱ |
| ۱۳۹۴ | ۱۷۳ | ۲,۷۱ | ۰,۹۱ | | | |

راحت و مسلط
سخن گفتن

در جدول (۶) مشاهده می‌شود که میانگین «راحت و مسلط سخن گفتن» دانش‌آموزان در سال ۱۳۹۳، $2,04$ (در مقیاس اندازه‌گیری ° تا ۴) بوده در صورتی که این میزان در سال ۱۳۹۴، $2,71$ بوده است. آزمون تی مستقل تفاوت میانگین‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نشان می‌دهد

مهارت‌های تولیدی زبان در برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی

($0/05 < 0/01$ = سطح معناداری)، لذا می‌توان ادعا نمود که دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۴ (نظام خوانداری و نوشتاری) از دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۳ (نظام بخوانیم و بنویسیم) به لحاظ راحت و مسلط سخن گفتن، از مهارت بالاتری برخوردار بوده‌اند.

در مجموع، با توجه به اینکه وضعیت دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۴، در هر چهار خرده‌مهارت یادشده، از دانش‌آموزان مورد مطالعه سال ۱۳۹۳ بهتر است، می‌توان ادعا نمود که نظام «خوانداری و نوشتاری» در آموزش مهارت سخن گفتن عملکرد بهتری نسبت به نظام «بخوانیم و بنویسیم» داشته است.

پرسش دوم پژوهش: آیا مهارت نوشتن دانش‌آموزان چهارم ابتدایی در نظام بخوانیم و بنویسیم با نظام خوانداری و نوشتاری متفاوت است؟
پاسخ پرسش دوم نیز با استفاده از آزمون t مستقل در سه خرده‌مقیاس مهارت نوشتن ارائه می‌شود.

جدول ۷. آزمون پارامتری تی مستقل جهت مقایسه ساختار انشا

| سال اجرا | تعداد | میانگین | انحراف معیار | t | درجه آزادی ^۷ | سطح معناداری |
|----------|-------|---------|--------------|-------|-------------------------|--------------|
| ۱۳۹۳ | ۱۹۲ | ۲,۶۶ | ۱,۶۶ | -۵,۷۵ | ۳۵۹,۷ | ۰,۰۰۱ |
| ۱۳۹۴ | ۱۷۰ | ۳,۵۹ | ۱,۴۳ | | | |

در جدول (۷) مشاهده می‌شود که میانگین «ساختار انشای» دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۳، ۲,۶۶ (در مقیاس اندازه‌گیری ۰ تا ۶) بوده در صورتی که این میزان در سال ۱۳۹۴، برابر ۳,۵۹ بوده است. آزمون تی مستقل تفاوت میانگین‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نشان می‌دهد ($0/05 < 0/01$ = سطح معناداری)، لذا می‌توان ادعا نمود که دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۴ (نظام خوانداری و نوشتاری) از دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۳ (نظام بخوانیم و بنویسیم) به لحاظ ساختار انشا، از مهارت بالاتری برخوردار بوده‌اند.

جدول ۸. آزمون پارامتری تی مستقل جهت مقایسه بند مقدمه و نتیجه

| سال اجرا | تعداد | میانگین | انحراف معیار | t | درجه آزادی ^۷ | سطح معناداری |
|----------|-------|---------|--------------|-------|-------------------------|--------------|
| ۱۳۹۳ | ۱۹۲ | ۰,۲۹ | ۰,۳۹ | -۲,۰۳ | ۲۷۴,۶ | ۰,۰۴۳ |
| ۱۳۹۴ | ۱۷۰ | ۰,۴۰ | ۰,۶۴ | | | |

■ شماره ۶۰
■ سال پانزدهم
■ زمستان ۱۳۹۵

در جدول (۸) مشاهده می‌شود که میانگین خرده‌مقیاس «بند مقدمه و نتیجه» در سال ۱۳۹۳، برابر ۰٫۲۹، (در مقیاس اندازه‌گیری ۰ تا ۲) بوده در صورتی که در سال ۱۳۹۴، برابر ۰٫۴۰ شده است. آزمون تی مستقل تفاوت میانگین‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نشان می‌دهد (۰٫۰۵ < ۰٫۰۴۳ = سطح معناداری)، لذا می‌توان ادعا نمود دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۴ (نظام خوانداری و نوشتاری) از دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۳ (نظام بخوانیم و بنویسیم) به لحاظ نوشتن بند مقدمه و نتیجه، از مهارت بالاتری برخوردار بوده‌اند.

جدول ۹. آزمون پارامتری تی مستقل جهت مقایسه منسجم نوشتن

| سال اجرا | تعداد | میانگین | انحراف معیار | t | درجه آزادی | سطح معناداری |
|----------|-------|---------|--------------|-------|------------|--------------|
| ۱۳۹۳ | ۱۹۲ | ۲٫۲۴ | ۱٫۴۷ | -۱٫۴۰ | ۳۶۰ | ۰٫۱۶۴ |
| ۱۳۹۴ | ۱۷۰ | ۲٫۴۵ | ۱٫۳۴ | | | |

منسجم نوشتن

در جدول (۹) مشاهده می‌شود که میانگین خرده‌مقیاس «منسجم نوشتن» دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۳، برابر ۲٫۲۴ (در مقیاس اندازه‌گیری ۰ تا ۸) بوده در صورتی که در سال ۱۳۹۴، برابر ۲٫۴۵ بوده است. آزمون تی مستقل تفاوت میانگین‌ها را در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نشان نمی‌دهد (۰٫۰۵ < ۰٫۱۶۴ = سطح معناداری)، لذا دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۴ (نظام خوانداری و نوشتاری) نسبت به دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۳ (نظام بخوانیم و بنویسیم) به لحاظ منسجم نوشتن تغییری نداشته‌اند.

در مجموع، با توجه به اینکه وضعیت دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۴، در دو خرده‌مهارت ساختار انشا و نوشتن بند مقدمه و نتیجه، از دانش‌آموزان مورد مطالعه در سال ۱۳۹۳ بهتر است، می‌توان ادعان نمود که نظام خوانداری و نوشتاری در آموزش مهارت نوشتن عملکرد بهتری نسبت به نظام «بخوانیم و بنویسیم» داشته است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

در جوامع انسانی، زبان به دو صورت تولیدی (صحبت کردن و نوشتن) و ادراکی (گوش دادن و خواندن) در امر ارتباط و ارسال یا دریافت پیام و ایفای دیگر نقش‌های زبان به کار گرفته می‌شود. این چهار رکن زبان را مهارت‌های زبانی می‌نامیم که توجه کافی به تقویت و افزایش آن‌ها لازمه هر برنامه آموزشی است. اهمیت و نقش مهارت‌های زبانی در موفقیت افراد، سبب شده است که در مدارس ما زمان زیادی به آموزش فارسی اختصاص یابد و هدف اصلی آن مهارت‌آموزی

باشد. برای تحقق این هدف لازم است محتوا مطابق با اصول علمی طراحی شود و مطالب و فعالیت‌های پیشنهادی در کتاب درسی بر اساس برنامه مشخص و هدف‌های آموزشی معینی انتخاب گردد. همچنین توالی مطالب باید در یک خط سیر مشخص و به صورت منطقی و با توجه به یادگیری قبلی دانش‌آموزان باشد. پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان موفقیت محتوای کتاب‌های فارسی «خوانداری و نوشتاری» در ارتقای مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان طراحی و اجرا شد.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد، دانش‌آموزانی که با فارسی «خوانداری و نوشتاری» آموزش دیده‌اند نسبت به دانش‌آموزانی که با فارسی «بخوانیم و بنویسیم» آموزش دیده‌اند، در مهارت‌های تولیدی زبان به طور معناداری عملکرد بهتری دارند. این نتیجه از آن جهت بسیار درخور توجه است که معلمان با مباحث کتاب‌های قبلی، یعنی بخوانیم و بنویسیم آشنا بودند و بر آن تسلط داشتند در حالی که دوره آموزشی فارسی خوانداری و نوشتاری در پایه سوم ناقص برگزار شد و در پایه چهارم نیز علی‌رغم جدیدالتألیف بودن کتاب، اصلاً دوره‌ای برگزار نشد. به بیان دیگر علی‌رغم نقص در آموزش، تأثیر محتوا به خوبی مشخص است.

نتایج پژوهش حاضر در «مهارت سخن گفتن» نشان می‌دهد که در کلیه خرده‌مهارت‌های این مهارت دانش‌آموزان سال ۱۳۹۴ در مقایسه با دانش‌آموزان ۱۳۹۳ رتبه بیشتری کسب نموده‌اند. در تبیین این مطلب، اهداف برنامه درسی «بخوانیم و بنویسیم» و نیز «خوانداری و نوشتاری» درباره مهارت سخن گفتن را مرور می‌کنیم:

● اهداف سخن گفتن در فارسی اول ابتدایی

- به‌کارگیری کارافزارهای مناسب ارتباطی؛
- برقراری ارتباط احساسی و (عاطفی) با شنونده؛
- حرکت از سخن خودم‌محور به گفت‌وگوی دوسویه؛
- توانایی سخن گفتن کوتاه و ساده در برابر جمع؛
- انسجام در رساندن پیام؛
- به‌کارگیری گونه‌های گفتاری؛
- پاسخ‌گویی به سؤالات (راهنمای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی، ۱۳۸۵).

● اهداف سخن گفتن در فارسی دوم ابتدایی

- به‌کارگیری کارافزارهای مناسب ارتباطی؛
- برقراری ارتباط عاطفی با شنونده؛
- توانایی شرکت در بحث و گفت‌وگوها؛

- توانایی سخن‌گفتن در برابر جمع؛
- انسجام در رساندن پیام؛
- به‌کارگیری گونه‌های مختلف زبان؛
- پاسخ‌گویی به سؤالات (راهنمای برنامه‌ی درسی فارسی دوره‌ی ابتدایی، ۱۳۸۵).

● اهداف سخن‌گفتن در فارسی سوم، چهارم و پنجم ابتدایی

- به‌کارگیری کارافزارهای مناسب ارتباطی؛
- توسعه‌ی برقراری ارتباط عاطفی با شنونده؛
- شرکت فعال در بحث و گفت‌وگوها؛
- سخن‌گفتن مؤثر و مناسب در برابر جمع؛
- انسجام و انتظام در رساندن پیام؛
- پاسخ‌گویی خلاق به پرسش‌ها؛
- به‌کارگیری مناسب گونه‌های مختلف زبان (راهنمای برنامه‌ی درسی فارسی دوره‌ی ابتدایی، ۱۳۸۵).

مقایسه‌ی اهداف یادشده در پایه‌های مختلف نشان می‌دهد که گزاره‌ها عمدتاً تکراری هستند؛ به‌بیان‌دیگر، مطالب کلی‌گویی است و سیر منطقی ندارد. از طرفی در محتوای کتاب‌ها هم به‌جز فعالیت «بین و بگو» فعالیت دیگری که به‌طور مشخص برای آموزش مهارت سخن‌گفتن و دستیابی به اهداف برنامه طراحی شده باشد، وجود ندارد. اما در برنامه‌ی درسی خوانداری و نوشتاری (سوم و چهارم) اهداف مهارت سخن‌گفتن به این شرح است:

● اهداف سخن‌گفتن در فارسی سوم

- رعایت زبان فارسی معیار؛
- شرکت فعال در بحث و گفت‌وگوها؛
- توانایی سخن‌گفتن در مقابل جمع؛
- خاطره‌گویی؛
- توانایی منظم کردن ذهن با محدودکردن موضوع سخن؛
- تمرکز بر نکات اصلی در انتقال پیام؛
- انسجام و نظم در رساندن پیام (کتاب معلم: راهنمای آموزش فارسی سوم، ۱۳۹۲).

● اهداف سخن‌گفتن در فارسی چهارم

- آشنایی با سبک‌های سخن‌گفتن (رسمی، غیررسمی)؛

- به‌کارگیری سبک سخن گفتن متناسب با بافت و مخاطب؛
 - توانایی سخن گفتن در مقابل جمع؛
 - توانایی منظم کردن ذهن با محدود کردن موضوع سخن؛
 - انسجام و نظم در رساندن پیام؛
 - درک پیام دیداری و سخن گفتن درباره آن؛
 - قصه‌گویی؛
 - آشنایی با نحوه بیان شروع قصه؛
 - آشنایی با نحوه بیان رویدادهای قصه؛
 - آشنایی با نحوه بیان پایان قصه (کتاب معلم: راهنمای آموزش فارسی سوم، ۱۳۹۳).
- همان‌گونه که ملاحظه می‌شود اهداف پایه سوم و چهارم به‌صورت گام‌به‌گام ارائه شده است و کلی‌گویی ندارد. طبیعی است که وقتی هدف روشن باشد، فعالیت‌ها نیز به‌طور مشخص در جهت دستیابی به اهداف طراحی می‌شوند. در محتوای کتاب سوم و چهارم خواننداری و نوشتاری، فعالیت‌های «نگاه کن و بگو»، «صندلی صمیمیت»، «نمایش»، «تصویر خوانی و صندلی صمیمیت»، «قصه‌گویی و صندلی صمیمیت» اختصاصاً به آموزش مهارت سخن گفتن می‌پردازد؛ لذا نتایج ۱۳۹۴ به طرز قابل توجهی بهتر است. نکته قابل ذکر دیگر اینکه، چون آموزش مهارت سخن گفتن در کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم کاملاً مغفول مانده است، وجود فعالیت‌های یادشده تأثیر زیادی بر بهبود مهارت سخن گفتن داشته است. نتایج پژوهش حاضر در مهارت نوشتن نیز نشان می‌دهد که در دو خرده‌مهارت آن (ساختار نوشته، آغاز و پایان نوشته) دانش‌آموزان سال ۱۳۹۴ در مقایسه با دانش‌آموزان ۱۳۹۳ رتبه بیشتری کسب نموده‌اند. در تبیین این مطلب نیز اهداف برنامه درسی بخوانیم و بنویسیم و سپس اهداف برنامه خواننداری و نوشتاری را مرور می‌کنیم. در مهارت نوشتن اهداف این برنامه عبارت‌اند از:

● اهداف نوشتن در فارسی اول ابتدایی

- نوشتن درست نشانه‌های نوشتاری؛
- توانایی تبدیل نشانه‌های آوایی به نوشتاری (املا)؛
- به‌کارگیری به‌هنگار خط (خوانایی، درست‌نویسی و زیبانویسی)؛
- توانایی استفاده از برخی نشانه‌های نگارشی (انشاء)؛
- کسب عادات مطلوب در هنگام نوشتن؛
- کاربرد درست کلمات در جمله؛
- توانایی نوشتن جمله‌های ساده (راهنمای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی، ۱۳۸۵).

● اهداف نوشتن در فارسی دوم ابتدایی

- تقویت مهارت نوشتن درست نشانه‌ها؛
- توسعه‌ی توانایی تبدیل نشانه‌های آوایی و نوشتاری (املا)؛
- توانایی خوانانویسی، درست‌نویسی و زیبانویسی؛
- توسعه‌ی عادات مطلوب در هنگام نوشتن؛
- افزایش توانایی در استفاده بیشتر از نشانه‌های نگارشی؛
- توانایی نوشتن متن چندجمله‌ای (انشا)؛
- توانایی به‌کارگیری درست کلمات در جملات (راهنمای برنامه‌ی درسی فارسی دوره‌ی ابتدایی، ۱۳۸۵).

● اهداف نوشتن در فارسی سوم، چهارم و پنجم ابتدایی

- توسعه‌ی توانایی تبدیل نشانه‌های صوتی به نوشتاری (املا)؛
- توسعه‌ی توانایی درست‌نویسی، خوانانویسی و زیبانویسی؛
- تعمیق عادات مطلوب در هنگام نوشتن؛
- استفاده از نشانه‌های نگارشی؛
- توانایی بیان باورها، احساسات و خواسته‌ها در قالب نوشته (انشا)؛
- توانایی به‌کارگیری درست کلمات در جملات. (راهنمای برنامه‌ی درسی فارسی دوره‌ی ابتدایی، ۱۳۸۵).

مقایسه‌ی اهداف یادشده در پایه‌های مختلف نشان می‌دهد که در این مهارت نیز گزاره‌ها کمابیش تکراری هستند و مطالب کلی‌گویی است و سیر گام‌به‌گام ندارد. از طرفی در محتوای کتاب به‌جز فعالیت‌های املائی، جمله‌سازی و تکمیل متن، فعالیتی که به‌طور مشخص برای آموزش مهارت نوشتن و دستیابی به اهداف برنامه طراحی شده باشد، وجود ندارد.

در برنامه‌ی درسی فارسی خوانداری و نوشتاری (سوم و چهارم) نیز اهداف مهارت نوشتن به این شرح است:

● اهداف نوشتن در فارسی سوم

- نوشتن درست نشانه‌ها؛
- توانایی خوانا و زیبانویسی؛
- به‌کارگیری نشانه‌های نگارشی؛
- توانایی انتخاب موضوع؛

- توانایی منظم کردن ذهن با محدود کردن موضوع؛
- آشنایی با جمله موضوع و جملات تقویت کننده؛
- توانایی منسجم نوشتن؛
- نوشتن بند (کتاب معلم: راهنمای آموزش فارسی سوم، ۱۳۹۲).

● اهداف نوشتن در فارسی چهارم

- توسعه توانایی تبدیل نشانه‌های آوایی به نوشتاری؛
- گسترش به کارگیری نشانه‌های نگارشی؛
- زیبا و خوانانویسی؛
- آشنایی با اجزای جمله موضوع؛
- توانایی انتخاب عنوان بند؛
- آشنایی با بند توصیفی؛
- آشنایی با بند روایتی؛
- آشنایی با بند مقدمه؛
- آشنایی با بند نتیجه‌گیری؛
- آشنایی با بندهای بدنه؛
- اشنانویسی (کتاب معلم: راهنمای آموزش فارسی چهارم، ۱۳۹۳).

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود اهداف پایه سوم و چهارم به صورت گام به گام تدوین شده و کلی‌گویی ندارد. زمانی که هدف روشن باشد به تبع آن فعالیت‌ها نیز به‌طور مشخص در دستیابی به اهداف طراحی می‌شوند. در محتوای کتاب‌های سوم و چهارم خوانداری و نوشتاری، علاوه بر فعالیت‌های املائی، جمله‌سازی و تکمیل متن، صفحه‌ای تحت عنوان «نگارش» اختصاصاً به آموزش مهارت نوشتن می‌پردازد. در این برنامه آموزش مهارت‌های زبانی فرایند-محور است و مشخص است که دانش‌آموز با حرکت از نقطه (الف) به نقطه (ب) باید به چه سطحی از مهارت‌های زبانی دست یابد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که با فارسی «خوانداری و نوشتاری» آموزش دیده‌اند نسبت به دانش‌آموزانی که با فارسی «بخوانیم و بنویسیم» آموزش دیده‌اند، در مهارت‌های تولیدی زبان عملکرد بهتری دارند. نتایج نشان داد که آموزش بر مبنای مدل‌های علمی و حرکت در مسیر آن، منجر به دستیابی به اهداف مورد نظر خواهد شد. به بیان دیگر، با طراحی آموزشی مشخص و پیمودن گام به گام فرایند آموزش در برنامه فرایند-محور، اهداف محقق می‌گردد؛ لذا پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان و مؤلفان کتب درسی از کلی‌گویی در بیان هدف بپرهیزند و به آموزش فرایند-محور بر اساس مبانی نظری مشخص توجه کنند.

منابع

- ابراهیمی، علی. (۱۳۸۸). برنامه‌ریزی درسی (راهبردهای نوین). تهران: انتشارات خرد.
- احقر، قدسی. (۱۳۹۲). ارزشیابی کتاب درسی فارسی اول و ششم دبستان. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- اکبری شلدره، فریدون. (۱۳۹۰). بررسی و نقد رویکردها و روش‌های آموزش زبان فارسی (پایان‌نامه منتشر نشده دکتری). دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- اکبری شلدره، فریدون؛ نجفی پاک‌کی، معصومه؛ قاسم‌پور مقدم، حسین و محمدی، راحله. (۱۳۹۲). کتاب معلم (راهنمای آموزش) فارسی سوم دبستان. تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی.
- اکبری شلدره، فریدون؛ نجفی پاک‌کی، معصومه و محمدی، راحله. (۱۳۹۳). کتاب معلم (راهنمای آموزش) فارسی چهارم دبستان. تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی.
- دستجردی کاظمی، مهدی و نجفی پاک‌کی، معصومه. (۱۳۹۳). ارزشیابی از بسته آموزشی فارسی سوم ابتدایی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- دیبایی صابر، محسن. (۱۳۸۶). انطباق محتوای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی (پایه سوم و چهارم) با مهارت‌های سواد خواندن بر اساس مطالعه بین‌المللی پرلز (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه بیرجند، بیرجند.
- ذوالفقاری، حسن. (۱۳۸۲). مقایسه تأثیر آموزش محتوای کتاب‌های قدیم و جدید فارسی (بخوانیم و بنویسیم) بر پیشرفت زبان‌آموزی دانش‌آموزان سال اول ابتدایی. اراک: شورای تحقیقات استان مرکزی.
- راهنمای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی. (۱۳۸۵). دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، وزارت آموزش و پرورش.
- سرمد، زهره؛ عباس بازرگان و الهه حجازی. (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری (چاپ سیزدهم). تهران: نشر آگه.
- سلیمی، نادر. (۱۳۸۸). ارزیابی برنامه جدید آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی (بخوانیم و بنویسیم) بر اساس کاربرد معیارهای الف-پروورش خلاقیت، ب-توجه به کل‌نگری در آموزش توانایی‌های زبانی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- عیسی صفت، مژگان. (۱۳۸۹). بررسی و تحلیل محتوای کتاب فارسی «بخوانیم و بنویسیم» پایه سوم ابتدایی بر اساس اصول انتخاب و سازمان‌دهی محتوا از دیدگاه صاحب‌نظران و معلمان شهر ارومیه در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). تهران: موسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.
- قمری، حیدر. (۱۳۹۱). ارزشیابی کتاب درسی فارسی اول دبستان. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- لطفی ماهر، ناهید. (۱۳۸۹). میزان توجه به سواد اطلاعاتی در برنامه‌های بخوانیم و بنویسیم دوره ابتدایی (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). تهران: موسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.
- مایر، ریچارد. ای. (۱۳۷۶). روان‌شناسی تربیتی: بر اساس رویکرد شناختی (ترجمه محمدتقی فراهانی). تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی تربیت معلم.
- مشایخ، فریده. (۱۳۹۰). دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- Cain, k., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual Differences in the Inference of Word meaning from Context, The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. *Journal of Education Psychology*, 96, 671-681.

پی‌نوشت‌ها

1. Lemmon
2. Flavell, Friedrichs & Hoyt
3. Mayer
4. آزمون کلموگروف-اسمیرنوف نرمال بودن متغیرهای مورد مطالعه را رد نکرده، لذا استفاده از آزمون پارمتریک t مستقل مجاز بوده و همچنین پیش‌آزمون لیون، فرض تساوی واریانس متغیرها را (در دو سال مورد مطالعه) در سطح اطمینان ۹۵ درصد رد نمی‌کند ($0/05 < sig$).
5. پیش‌آزمون لیون، فرض تساوی واریانس متغیرها را (در دو سؤال مورد مطالعه) برای متغیرهای ساختار انشا و بند مقدمه و نتیجه در سطح اطمینان ۹۵ درصد رد کرده ($0/05 > sig$). ولی در متغیر منسجم نوشتن فرض تساوی واریانس‌ها رد نمی‌شود ($0/05 < sig$).