

ارزیابی برنامه درسی طراحی شده، تدوین شده و اجرا شده فارسی دوره ابتدایی (بخوانیم و بنویسیم)؛ براساس معیار توجه به کل نگری در آموزش توانایی‌های زبانی*

دکتر نادر سلسبیلی^۱

چکیده

پژوهشی از نوع ارزشیابی و کیفی، در فرآیندی چند مرحله‌ای، برای ارزیابی برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی (بخوانیم و بنویسیم) براساس معیارهای تشکیل دهنده رویکرد کل‌نگر، در طول سه سال صورت گرفت. از آنجا که توجه و تأکید بر رویکرد کلی و کل‌نگری، در میان رویکردهای مطرح شده در اسناد برنامه درسی جدید فارسی دوره ابتدایی، بارها ذکر شده است، در نتیجه این پژوهش به تحلیل و ارزیابی برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی (بخوانیم و بنویسیم) در سه مرحله اساسی برنامه درسی طراحی شده، برنامه درسی تدوین شده و برنامه درسی اجرا شده، براساس معیارهای توجه به کل‌نگری در برنامه درسی و آموزش توانایی‌های زبانی، پرداخته است.

مراحل مختلف پژوهش با توجه به هدف‌ها و سوالات تحقیق، از روش‌های متنوعی در قالب ارزشیابی و سنجش موقعیتی بهره گرفته است. در مرحله اول، یعنی بررسی بنیان نظری و پیشینه زبان‌آموزی با تأکید بر معیارهای توجه به کل‌نگری در آموزش زبان، از روش بررسی کتابخانه‌ای و تحلیل اسنادی استفاده می‌کند و با توجه به معیارهای به دست آمده، برنامه درسی طراحی شده فارسی ابتدایی را مورد شناسایی اولیه قرار می‌دهد.

توصیف و ارزیابی برنامه درسی طراحی شده و محتوای تدوین شده فارسی دوره ابتدایی از نظر کل‌نگری، در مرحله دوم، براساس ۲ دسته معیارها، یکی برگرفته از مبنای نظری حوزه کل‌نگری و دیگری

* تاریخ دریافت ۸۸/۴/۲ تاریخ آغاز بررسی ۸۸/۴/۲۲ تاریخ پذیرش ۸۹/۳/۲۹

۱- عضو هیئت علمی پژوهشکده تعلیم و تربیت؛ پست الکترونیک: nadersalsabili@hotmail.com

معیارهای برگرفته از برنامه درسی طراحی شده فارسی دوره ابتدایی، انجام گرفته است.

مرحله سوم، برنامه درسی اجرا شده فارسی دوره ابتدایی را از طریق اجرای دو مرحله آزمون‌های کل‌نگری در ابتدا و انتهای سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷ (پایه‌های دوم تا پنجم) و ۴ مرحله مشاهده با فاصله حداقل یک ماه در طول سال تحصیلی از همه کلاس‌های موجود در نمونه آماری، شامل ۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه در مناطق ۵، ۶ و ۱۶ تهران و در مجموع ۲۴ کلاس درس، شامل ۶ کلاس از هریک از پایه‌های دوم، سوم، چهارم و پنجم ابتدایی با جمعیتی بالغ بر ۷۷۲ نفر در پایه‌های دوم تا پنجم و در میان ۱۸۶ تا ۲۰۶ نفر، به تفاوت در پایه‌های مختلف ارزیابی می‌کند.

مرحله چهارم، از طریق مقایسه و تحلیل و تفسیر یافته‌های به دست آمده از ارزیابی برنامه آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی (بخوانیم و بنویسیم) در مراحل طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی، ضمن مشخص کردن تغییرات و فروکاستی‌های برنامه درسی در مراحل گوناگون، چارچوب تغییرات و اصلاحات مورد نیاز را که با حوزه کل‌نگری ارتباط دارند و در راستای توجه و تقویت آن در برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی هستند، پیشنهاد می‌دهد.

در مجموع، یافته‌های به دست آمده از برنامه درسی طراحی و تدوین شده فارسی دوره ابتدایی، از توجه محدود و کم به کل‌نگری با توجه به معیارهای برگرفته از مبنای نظری کل‌نگری و همچنین معیارهای در نظر گرفته شده در برنامه درسی طراحی شده فارسی دوره ابتدایی، حکایت می‌کند. برداشت از کل‌نگری در این برنامه درسی تدوین شده و کتاب‌های درسی تألیف شده، برداشتی محدود در حوزه کل‌نگری است. آموزش‌ها در طول سال تحصیلی، با توجه به محدودیت‌های روشی و آموزشی موجود، تأثیر قابل توجهی در تقویت کل‌نگری دانش‌آموزان ایجاد نمی‌کنند. یافته‌های تفصیلی در این مقاله، تصویر به نسبت دقیقی از کاستی‌ها و فروکاستی‌های برنامه درسی و آموزش‌های موجود، و چارچوب اصلاحات و تغییرات مورد نیاز برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی ارائه می‌دهد.

کلید واژه‌ها: کل‌نگری، برنامه درسی دوره ابتدایی (بخوانیم و بنویسیم)، ارزیابی برنامه درسی، آموزش زبان فارسی، برنامه درسی طراحی شده، تدوین شده و اجرا شده، زبان آموزی.

مقدمه

برنامه جدید آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی از سال تحصیلی ۱۳۸۰-۱۳۷۹ به صورت آزمایشی در کلاس اول اجرا شد و کتاب‌های درسی برای سال‌های اول و دوم ابتدایی و سپس تا پایان دوره ابتدایی با عنوان «بخوانیم و بنویسیم» به صورت آزمایشی مورد استفاده قرار گرفت و از سال تحصیلی ۱۳۸۳-۱۳۸۲ به صورت سراسری در کلاس اول، در کل کشور تدریس شد؛ این طرح سپس به ترتیب در سال‌های بعد تا سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶ تا پایه پنجم ابتدایی اجرا

گردید. اما برنامه درسی جدید، با توجه به تحولاتی که با عنوان «رویکردی تازه در آموزش زبان» مطرح کرده بود و از جمله توجه به زبان کل‌نگر^۱ در میان اهداف برنامه درسی جدید، چالش‌ها و ابهاماتی را نسبت به خود ایجاد کرد. این برنامه طبق اسناد طراحی و تدوین آن، براساس مطالعه‌ای چند ساله در زمینه آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی و با توجه به رفع نقاط ضعف روش‌های گذشته آموزش فارسی ابتدایی، تدوین شده است.

روش پیشین آموزش زبان فارسی ابتدایی روشی الفبایی و ترکیبی در آموزش زبان مادری بود. پژوهش شریفی و دانش پژوه (۱۳۷۹)، در خصوص ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در زبان فارسی بر اساس برنامه گذشته نشان داد بیشتر دانش‌آموزان در تمام پایه‌های تحصیلی در دستیابی به حداقل هدف‌های آموزشی درس فارسی، که در این پژوهش به صورت ۶۰ درصد نمره آزمون تعریف شده است، ناموفق بودند.

موارد قابل توجهی در زمینه توجه به رویکرد کلی^۲، کل‌نگری و یادگیری مشارکتی در راهنمای برنامه درسی تدوین شده (۱۳۷۸ و ۱۳۸۰) و فعالیت‌های آموزشی پیشنهادی در این راهنمای برنامه درسی، مطرح شده‌اند. از جمله، فعالیت‌هایی مانند: بگرد و پیدا کن، به دوستانت بگو، بازی جمعی، نمایش جمعی، شرح حال نویسی، داستان‌نویسی، پیام‌نویسی و گزارش‌نویسی، نوشتن بازی‌های محلی، توصیف تصاویر، خاطره‌گویی، بیان احساسات و عقاید در موضوعی خاص، بیان شفاهی پدیده‌ها، آشنایی با نهادهای اجتماعی، شغل‌آموزی، کارت تبریک‌سازی، نقشه‌گویی و نقشه‌خوانی، نگارش عینی و محسوس در طبیعت، نوشتن ضرب‌المثل و لطیفه، نمونه‌هایی از آن به شمار می‌آیند.

بررسی منابع مربوط به آموزش سواد و زبان مادری در دوره آموزش عمومی در نگاهی جهانی، نشان می‌دهد توجه به کل‌نگری در آموزش زبان، برداشتی عمیق و گسترده در همه موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری زبانی دارد و زبان‌آموزی در اطراف مراکز بزرگ علاقه و تجربیات دانش‌آموز و توجه به تمام زمینه‌های مهارت‌های زبانی به صورت توأم و مبتنی بر داشتن کارکردهای گوناگون زبانی متمرکز است و بر ایجاد موقعیت‌های معنادار برای یادگیری زبان مادری، تأکید می‌کند (راگان و شپرد ۱۹۹۲؛ مورو ۱۹۹۷).

۱- Whole language

۲- Holistic Approach

برنامه درسی جدید فارسی دوره ابتدایی، آن‌طور که راهنمای برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی مطرح می‌کند، از ۶ رویکرد در طراحی و تدوین برنامه درسی آموزش زبان فارسی بهره می‌گیرد (۱۴-۱۱: ۱۳۷۸). رویکرد «کلی»، رویکرد «تلفیقی» در آموزش مهارت‌های زبانی، رویکرد «تجربه زبانی» (که هر ۴ مهارت زبانی را با هم به کار می‌گیرد)، رویکرد «زبان‌شناختی» و رویکرد «فعالیت محور»، در مجموع ۵ رویکرد از ۶ رویکردی هستند که در برنامه درسی مطرح شده‌اند و کل‌نگری را تأمین می‌کنند.

قاسم‌پور (۱۳۸۵) علاوه بر رویکردهای مذکور، دو رویکرد «تفکرمدار» و «قابلیت‌مدار» را نیز مطرح می‌کند که در تدوین برنامه درسی جدید زبان فارسی دوره ابتدایی به آن‌ها توجه شده است. در این برنامه، ۲۳ اصل نیز مطرح است که در همه مراحل برنامه‌ریزی و تعیین اهداف و سازماندهی محتوا و تعیین سایر عناصر برنامه، اصول و معیارهای مذکور را در نظر می‌گیرد.

اصل دوم از اصول فوق بر زمینه‌سازی تقویت مهارت‌های زندگی در کودکان؛ اصل چهارم، زمینه‌سازی مطالعه مستمر در زندگی کودک؛ اصل هفتم، توجه به آموزش زبان از زبان طبیعی کودک به زبان خودآگاهانه؛ اصل یازدهم زمینه‌سازی رفتارهای اخلاقی، اجتماعی و تربیتی مناسب در کودکان؛ اصل شانزدهم زمینه‌سازی ابراز وجود و بیان احساس دانش‌آموزان؛ اصل هفدهم ساده و صمیمی بودن محتوای درسی و متناسب با ذهن و زبان فراگیرندگان بودن؛ اصل هجدهم، همسویی با علایق و سلیقه‌ها و نیازهای دانش‌آموزان و اصل نوزدهم توجه به محتوای متنوع برای نزدیکی به دنیای کودک، توجه برنامه‌ریزان به پرورش کل‌نگری و تجربیات زبانی کودک در قالب چارچوب راهنمای برنامه درسی طراحی شده درس فارسی (بخوانیم و بنویسیم) را نشان می‌دهد.

اهدافی در پایه‌های مختلف برای نیل به این مقاصد، در نظر گرفته شده است و کتاب‌های درسی نیز تمرین‌ها و فعالیت‌هایی در بر دارد؛ آن‌طور که راهنمای برنامه درسی بیان می‌کند تعداد آن‌ها به ۱۴۳ مورد می‌رسد و تعداد قابل توجهی از آن‌ها در ارتباط با توجه به کل‌نگری از طریق برنامه درسی جدید فارسی ابتدایی است.

حال از یک طرف، با توجه به تأکید برنامه‌ریزان و مؤلفان برنامه درسی و کتاب‌های درسی جدید زبان‌آموزی دوره ابتدایی بر کل‌نگری، توجه به تجربیات دانش‌آموز و تلفیق مهارت‌های

زبانی و از طرف دیگر توجه به کل‌نگری در زبان‌آموزی در نگاهی گسترده، عمیق و متکی به مبانی نظری، این پرسش اساسی مطرح می‌شود که آیا برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی جدید در راستای تقویت کل‌نگری به شیوه صحیحی به این رویکردها توجه کرده‌اند؟ و آیا آن‌ها را در طراحی و تدوین برنامه درسی و تولید کتاب‌های درسی به طور کامل محقق ساخته‌اند؟

اهداف این پژوهش با توجه به مقدمه فوق، عبارتند از:

۱. شناسایی ویژگی‌ها، مفاهیم و معیارهای توجه به کل‌نگری در آموزش توانایی‌های زبانی؛ در نگاهی اساسی، الف) با توجه به مبانی نظری این حوزه و ب) با توجه به برنامه درسی طراحی شده زبان فارسی در دوره ابتدایی؛

۲. ارزیابی و تحلیل محتوای برنامه درسی جدید فارسی دوره ابتدایی با توجه به الف) معیارهای موجود در مبانی نظری توجه به کل‌نگری در حوزه زبان و ب) معیارهای در نظر گرفته شده برای توجه به کل‌نگری در برنامه درسی طراحی شده در فارسی ابتدایی (بخوانیم و بنویسیم)؛

۳. ارزیابی اجرای برنامه درسی جدید آموزش زبان فارسی در دوره ابتدایی براساس معیارهای توجه به کل‌نگری در آموزش توانایی‌های زبانی؛

۴. ارائه چارچوب راهنما برای انجام دادن اصلاحات و تغییرات لازم در برنامه درسی جدید آموزش زبان فارسی در دوره ابتدایی براساس معیارهای توجه به کل‌نگری در آموزش زبان مادری و شناخت نقاط ضعف و کاستی‌های برنامه موجود در مراحل طراحی، تدوین و اجرا؛

سؤالات ویژه پژوهش با توجه به اهداف در نظر گرفته شده، عبارتند از:

۱. چه ویژگی‌ها و معیارهایی توجه به رویکرد کل‌نگری در برنامه درسی طراحی شده زبان فارسی در دوره ابتدایی را تشکیل می‌دهند؟

۲. زمینه توجه به کل‌نگری در آموزش توانایی‌های زبانی، تا چه میزان در طراحی و تدوین محتوای برنامه درسی جدید در آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی، فراهم شده است؟

۳. معیارهای توجه به کل‌نگری در آموزش توانایی‌های زبانی، تا چه میزان در مرحله اجرای برنامه درسی جدید در آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی، رعایت شده است؟

۴. چارچوب اصلاحات و تغییرات مورد نیاز برنامه درسی جدید در آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی، با توجه به معیارهای رویکرد کل‌نگری در آموزش توانایی‌های زبانی، چیست؟

کل‌نگری در حوزه زبان

«زبان کل‌نگر» مفهومی است که هم فلسفه تحول زبان و هم رویکردهای آموزشی^۱ [تدریسی] درون آن را در بر می‌گیرد (مورو ۱۹۹۷، به نقل از برگرون^۲ ۱۹۹۰). این مفهوم، بهره‌گیری از ادبیات و نوشتن واقعی در بستر تجربیات معنادار، مبتنی بودن بر کارکرد زبانی و همیارانه بودن را شامل می‌شود، تا انگیزش و رغبت را در دانش‌آموزان از طریق فرایند یادگیری توسعه دهد. مورو (۱۹۹۷: ۱۵) نیز زبان کل‌نگر را به گونه‌ای تعریف می‌کند که ممکن است با تعریف فوق‌اشتراکاتی داشته باشد: از نظر او، زبان کل‌نگر فلسفه‌ای است که متوجه و نگران چگونگی یادگیری کودکان است و مریدان از این توجه و نگرانی، راهبردهای یاددهی را به دست می‌آورند؛ برخی مفاهیم این رویکرد و اشارت‌های آن‌ها برای آموزش (تدریس) به قرار زیر است:

● یادگیری سواد در این رویکرد، کودک مدار است؛ زیرا این رویکرد طراحی شده است تا زبان برای کودکان معنادار و با کارکرد باشد. «کارکرد» و «معنا» از تجربیات کودک در خانه منشاء می‌گیرند و یاد در مدرسه خلق شده‌اند؛ برای مثال اگر یک زنبور قرمز در مدرسه با حشره‌کش نابود شده، کودکان ممکن است با این بستر و تجربه معنادار، به بحث کردن، خواندن یا نوشتن درباره زنبورها، علاقه‌مند شوند. اگرچه این موضوع در برنامه درسی وجود ندارد، اما معلم اجازه می‌دهد تا علاقه خود به خودی دانش‌آموزان تعقیب شود؛

● فعالیت‌های سوادآموزی، به صورت هدف‌دار، در یادگیری محتوای زمینه‌های گوناگون درسی، از قبیل هنر، موسیقی، مطالعات اجتماعی، علوم، ورزش و بازی و ریاضی تلفیق می‌شوند (مورو: ۱۹۹۷) و حتی در سراسر برنامه درسی به زبان‌آموزی تأکید می‌کنند (فیلون، ۱۹۹۱)؛

● تأکیدی برابر بر یاددهی خواندن، نوشتن، گوش کردن و زبان شفاهی (گفتگو) معطوف می‌شود؛ همه این‌ها کمک می‌کنند تا فرد با سواد شود؛ (کینگ، ۱۹۹۱)

● انواع گوناگونی از ادبیات کودک، منبع اصلی مواد خواندنی برای تدریس هستند؛ کلاس درس از مواد سوادآموزی برای خواندن و نوشتن دانش‌آموزان غنی است. مرکز ویژه‌ای برای سوادآموزی^۳ و یادگیری در مدرسه، که این مواد آموزشی را دارد، در نظر گرفته می‌شود؛

۱- instructional approaches

۲- Bergeron

۳- Literacy center

● کلاس درسی که راهبرد کل‌گرایانه را به کار می‌گیرد، تأکید بیشتری بر یادگیری دارد؛ یادگیری نیز بیشتر به صورت خودگردان^۱ و تنظیم توسط خود و خود راهبر شدن دانش‌آموز است و حق انتخاب مورد توجه قرار می‌گیرد؛

● فرصت‌های زیادی برای هم‌درسی با همسالان و مشارکت با یکدیگر در تجربیات و فعالیت‌های سوادآموزی وجود دارد؛ برای مثال خواندن برای دیگران و ارائه قطعات نوشته شده، برای مخاطب یا مخاطبان در کلاس؛

● سوادآموزی فرآیند اجتماعی فعال به شمار می‌آید که در عین حال بر تعامل مبتنی است. زبان در خدمت کارکرد اجتماعی و تعامل اجتماعی است و با فعالیتی که به طور معمول، هر روز کودکان با آن درگیر می‌شوند، ارتباط دارد؛ (زندى، ۱۳۸۵)

● زبان وقتی مرتبط است و کارکرد دارد، آموخته می‌شود. ۷ کارکرد آشکار در زبان هست که در رویکرد کل‌نگر مورد توجه قرار می‌گیرد؛ این کارکردها عبارتند از: آموزشی، تنظیمی، تعاملی، شخصی، اکتشافی، تخیل کردن و اطلاعاتی؛

● اشاره به ارتباط نزدیک معلم و دانش‌آموز در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و سازماندهی مواد آموزشی در کنار هم برای تکمیل تعریف رویکرد زبان کل‌نگر لازم است؛ در این میان، چنان‌که مورو مطرح می‌کند (۱۶: ۱۹۹۷) مواد آموزشی تجاری [چیزی که در آمریکا بسیار رواج دارد] برنامه تدریس و آموزش را دیکته نمی‌کند. گرچه اگر مایل باشند می‌توانند به صورت حساب شده و منطقی از آن‌ها بهره‌گیرند؛

● یادگیری سواد به صورتی آگاهانه در سراسر برنامه درسی و فعالیت‌های روزانه مدرسه، در رویکرد کل‌نگر مورد توجه قرار می‌گیرد و تثبیت شده است؛ بخش‌های قابل توجهی از زمان به فعالیت‌های پروژه‌ای اختصاص می‌یابد. تدریس در قالب گروه‌های کل‌نگر و تدریس در گروه‌های کوچک در فعالیت‌های دانش‌آموزان، مشاهده می‌شود. همچنین دوره زمانی قابل توجه و طولانی در کلاس برای خواندن و نوشتن به طور مستقل وجود دارد.

● نکته بسیار مهمی که مورو (۱۹۹۷) مطرح می‌کند و باید آن را در تعریف این رویکرد در نظر گرفت، این است که رویکرد زبان کل‌نگر می‌تواند به شکل‌ها و راه‌های گوناگونی اجرا شود و تنها یک

راه صحیح وجود ندارد؛ به تفاوت‌های فرهنگی، مواد و امکانات در دسترس، سطوح مختلف تلفیق و کل‌نگری توجه می‌شود و کل‌نگری می‌تواند درجات گوناگونی در آموزش داشته باشد؛

● تحول به سمت کل‌نگری در زبان آموزی، به آهستگی و تدریج و همراه با زمینه‌سازی لازم صورت می‌پذیرد. معلمان باید فرآیندهای درگیر در توسعه سواد و تحول زبانی را باید بفهمند و اطلاعات مناسب و کاملی از رویکرد را به دست آورند؛

● دانش و مهارت‌ها در یادگیری کل‌نگر، اطراف علاقه دانش‌آموز شکل می‌گیرد و معلمان نیز تنها بر راه‌های رسمی برنامه درسی برای سازماندهی یادگیری تکیه نمی‌کنند، زیرا علایق دانش‌آموزان هرگز در راه‌های رسمی مورد توجه قرار نمی‌گیرند (پیس^۱، ۳۱: ۱۹۹۵)؛

مبنای رویکرد کل‌نگر، یادگیری معنادار و مبتنی بر کارکرد داشتن و مؤثر بودن است، بنابراین بدیهی است همان‌طور که ولی^۲ و ولی (۱۹۹۵) نیز معتقدند، این معناداری به تجربیات مدرسه‌ای کودکان عمق و معنا می‌بخشد. برنامه درسی کل‌نگر فعالیت‌ها و تمرینات آموزشی معلمان را غنی‌تر می‌کند و این نقطه مثبتی برای رویکرد کل‌نگر به شمار می‌آید.

برخی مشخصات آموزشگاه با تأکید بر کل‌نگری زبان:

موریسون (۱۹۹۳)، معتقد است در عین آن‌که فرمول ثابت و همیشه صحیحی برای مدرسه و کلاس درس آموزش زبان کل‌نگر وجود ندارد، اما رویه‌ها و ویژگی‌های آموزشگاهی زیر در کلاس وجود دارند (۲۲۸: ۱۹۹۳):
 ۱. دانش‌آموزان با میدان گسترده‌ای از ادبیات روبه‌رو می‌شوند و درباره ادبیات بحث می‌کنند؛

۲. دانش‌آموزان از نگاه تجربیات شخصی خود با ادبیات مرتبط می‌شوند؛

۳. دانش‌آموزان هنگام داستان‌نویسی از تلفظ کلمات اختراعی خود بهره می‌گیرند؛

۴. دانش‌آموزان فرآیند تألیف و همچنین رویه انتشار مطالب را فرا می‌گیرند؛

۵. دانش‌آموزان به گردآوری مطالب می‌پردازند و داستان‌هایشان را با هم سهیم می‌شوند؛

برای مثال عنوانی برای داستان دوستش انتخاب می‌کند؛

۱- Pace Gellenellen

۲- Walley Carl W & Walley Kate

۶. دانش‌آموزان در فعالیت‌های خود شواهدی از الگو قرار دادن (برای مثال یک نویسنده‌ای بزرگ) را نشان می‌دهند؛
۷. دانش‌آموزان داستان‌هایی مأنوس و خوش‌آیند را دوباره به زبان خود، بازگو می‌کنند؛
۸. دانش‌آموزان در برنامه درسی مبتنی بر تلفیق و کاربرد مضامین و موقعیت‌های مسئله‌گونه، وارد می‌شوند.

برخی نقاط مثبت و انگیزش‌دهنده رویکرد کل‌نگر که به‌خصوص برای معلمان قابل توجه است و پیس (۱۹۹۵: ۳۰۸-۳۰۷) به آن‌ها اشاره می‌کند، عبارتند از:

● خود را نو کردن، زیرا تدریس به شیوه‌های تازه، متفاوت، جالب‌تر و مهیج‌تر، مورد توجه قرار دارد؛ کاوشگری‌های باز، همان‌طور که برای دانش‌آموزان جالب و انگیزش‌دهنده است، در این دیدگاه، به معلم نیز انگیزش می‌دهند؛

● اگر رویکرد کل‌نگر به‌طور صحیح اجرا شود، کلاس با شوخی، مزاح و خنده همراه است و در این رویکرد معلمان بزرگ‌بهرتر می‌توانند از شوخی و مزاح بهره‌برند. اگر کلاس محیط شاد و خندانی باشد، انگیزش خوبی برای تدریس و فعالیت‌های مطالعاتی و درسی در قالبی تلفیقی فراهم خواهد آورد؛

● نظام‌های آموزشی که به تمرکززدایی علاقه‌مند هستند، فرصت بیشتری برای درگیر شدن و به‌دست آوردن حمایت جامعه محلی، دارند؛ در مواردی، منابع جامعه محلی همراه مدرسه، به‌طرحی خاص می‌پردازد و معلمان را به‌دنبال کردن یادگیری کل‌نگر تشویق می‌کند.

پیشینه پژوهش

بررسی پژوهش‌ها در زمینه برنامه درسی جدید فارسی دوره ابتدایی (بخوانیم و بنویسیم) که تا سال ۱۳۸۵ صورت گرفته است، مانند پژوهش‌های ساکی و میرزا رضایی (۱۳۸۱ و ۱۳۸۳)، دلاور (۱۳۸۲)، همایی (۱۳۸۴) و اسدی (۱۳۸۳)، نشان می‌دهد که این پژوهش‌ها نگاهی گذرا و غیر ویژه و متکی به نظرخواهی از معلمان داشته‌اند، و به‌طور کلی تأثیر کتاب‌های جدید فارسی ابتدایی و تصمیم‌گیری در مورد بهره‌گیری از آن‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهند. در واقع پژوهش و تحلیل عمیقی در زمینه ساختار و سازماندهی برنامه درسی و محتوای تألیف شده و

بررسی تأثیر آن در تقویت تفکر و کل‌نگری دانش‌آموزان، و ایجاد موقعیت‌های یادگیری معنادار و مبتنی بر کارکردهای گوناگون زبانی، انجام نگرفته است. بنابراین به نظر می‌رسد پژوهش حاضر، نخستین ارزیابی عمیق و مفهومی در زمینه کل‌نگری در برنامه درسی طراحی شده، تدوین شده و اجرا شده فارسی در دوره ابتدایی است. به علاوه در منابع مطالعاتی و پژوهشی غیرایرانی نیز منابع و پژوهش‌های چندی در تبیین «کل‌نگری در حوزه زبان» وجود دارد که تا حدودی به یافته‌ها و نتایج آن‌ها اشاره شد.

روش

ماهیت پژوهش حاضر رویکردی ارزشیابانه دارد و از پژوهش‌های ارزشیابی و سنجش موقعیتی به شمار می‌آید (شورت، ۱۳۸۷). مراحل گوناگون پژوهش، از روش‌های متنوعی بهره برده است که آن را در مجموعه پژوهش‌های کیفی قرار می‌دهد (کاربست یافته‌های پژوهشی در اصلاحات آموزشی، ۱۳۷۸). با در نظر گرفتن اهداف و پرسش‌های پژوهش، بخش اول پژوهش، بیش‌تر به صورت کتابخانه‌ای و اسنادی انجام شده است و بخش دوم آن به زمینه‌یابی و تحلیل محتوای راهنمای برنامه درسی (۱۳۸۰ و ۱۳۷۸) و کتاب‌های درسی فارسی ابتدایی (۱۳۸۵)، با توجه به معیارهای اصلی پژوهش در حوزه «کل‌نگری» می‌پردازد و با توجه به دو دسته معیارهای به دست آمده از مبنای نظری این حوزه و معیارهایی که در برنامه درسی طراحی شده برای فارسی ابتدایی در نظر گرفته شده‌اند، پرسش دوم پژوهش را پاسخ می‌دهد.

پاسخ به پرسش سوم پژوهش، یعنی توصیف و ارزیابی برنامه درسی اجرا شده فارسی دوره ابتدایی در مدارس مورد نظر، با دو مرحله آزمون در ابتدا و انتهای سال تحصیلی، با توجه به معیارهای کل‌نگری در آموزش زبان، به عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون و ۴ مرحله مشاهده با فاصله حداقل ۱ ماه در طول سال تحصیلی و در پایه‌های دوم تا پنجم مدارس ابتدایی در نمونه آماری، صورت گرفت. در مرحله انتهایی برای پاسخ‌گویی به پرسش چهارم، از فرآیندی تحلیلی-ترکیبی در ارائه چارچوب راهنما همراه با ارائه اصلاحات و تغییرات پیشنهادی در راستای توجه به کل‌نگری در برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی، بهره گرفته شد.

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی «بخوانیم - بنویسیم» از نوع تحلیل محتوای مفهومی است و از مجموعه فنون و روش‌های پژوهش توصیفی کیفی به شمار می‌آید. به علاوه، تحلیل محتوا برای توصیف مقداری محتوای آشکار ارتباطات نیز به کار برده می‌شود

(دلاور، ۱۳۷۵). تحلیل محتوای توصیفی که براساس تعریف برلسون و لازارسفلد ساخته شده است، روش تحلیل پس از وقوع به‌شمار می‌آید؛ یعنی توصیف کمی محتوای بارز یک متن (اتسلاندر^۱، ۶۹: ۱۳۷۴).

پژوهش حاضر، تحلیل مفهومی و کیفی محتوا و فعالیت‌های یادگیری کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی را مورد توجه قرار می‌دهد و توصیف می‌کند؛ یعنی همان‌طور که هولستی^۲ (۱۳۷۳: ۷۲) مطرح می‌کند، مسئله و هدف پژوهش «چه» است و ویژگی‌های محتوا را از نظر گرایش‌های محتوای ارتباطات توصیف می‌کند و بررسی محتوای ارتباطات با توجه به معیارها صورت می‌گیرد. معیارها و شاخص‌ها نیز از مبانی نظری حوزه کل‌نگری در حوزه زبان‌آموزی گرفته شده‌اند که در ادامه مطرح خواهند شد.

موفقیت تحلیل محتوا با داشتن «مقولاتی» درست و سپس واحدها به دست می‌آید (ساروخانی، ۱۳۸۵: ۳۰۸). مقوله‌ها در اصل با فرضیه‌ها ارتباط دارند و در مواردی می‌توان گفت همان فرضیه‌ها هستند که در قالب نشانگرها یا شاخص‌ها ترجمه شده‌اند. (ساروخانی ۱۳۸۵: ۳۰۸) معتقد است مقوله‌ها باید با رعایت اصول فراگیر بودن، طرد متقابل و همگنی تعیین شوند. در پژوهش حاضر کوشش شده است تا تعیین مقوله‌ها و خرده مقوله‌ها با این اصول و شرایط به دست آید.

بررسی کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی نشان می‌دهد با توجه به مقولاتی که در برگه‌های تحلیل محتوا مطرح شده‌اند، در دو قسمت اصلی «محتوا و سازماندهی آن» و «موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری»، در هر درس از کتاب‌های بخوانیم - بنویسیم در ۵ پایه دوره ابتدایی، تحلیل محتوا صورت گرفته است. در این پژوهش، واحد منطقی برای تحلیل محتوا یا همان واحد تحلیل در ارزیابی‌های محتوایی، «درس»ها هستند و اجزای درس‌ها دو بخش محتوای درسی و سازماندهی آن و موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری در نظر گرفته شده است. قسمت محتوای درسی مجموعه مفاهیم در قالب کلمه‌ها و جمله‌ها، پاراگراف‌ها، تصاویر و شکل‌های موجود در متن درسی را شامل می‌شود و فعالیت‌ها و موقعیت‌های یادگیری نیز همه تمرین‌ها و مهارت‌های زبانی، فعالیت‌ها و تکالیفی که در کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم، مطرح شده‌اند را در بر می‌گیرد.

۱- Atteslander Peter

۲- Holsti L.R

تحلیل محتوای همه درس‌های موجود در کتاب‌های «بخوانیم و بنویسیم» در پایه‌های مختلف دوره ابتدایی، در هر درس را ۲ نفر از اعضای گروه تحقیق انجام دادند و توجه به آن مقوله در هر برگه منعکس شده است. میانگین و درصد به دست آمده از ارزیابی و تحلیل‌های محتوای آنان در هر درس، به عنوان میزان توجه و تأکید در هر مقوله و خرده مقوله، در قالب مقیاسی چند ارزشی از «کاملاً»، «نسبتاً»، «کمی» و «به هیچ وجه» محاسبه شد و در جداول خلاصه داده‌ها منعکس گردید.

جداول خلاصه داده‌ها، «شاخص توجه به مقوله» در مقوله‌های گوناگون را محاسبه می‌کند و میزان توجه به آن مقوله و تفسیر آن را نیز انعکاس می‌دهد. نتیجه نشان می‌دهد اگر «شاخص توجه به مقوله» کمتر از $0/5$ باشد، به معنای «بی توجه»، اگر میان $0/5$ تا $1/5$ به معنای «توجه کم» و اگر میان $1/5$ تا $2/5$ باشد به معنای «توجه نسبی» به مقوله مزبور خواهد بود. شاخص‌های توجه به مقوله در صورتی که بالاتر از $1/8$ باشد به معنای «توجه نسبی قابل توجه» و بالاتر از $2/1$ به معنای «توجه نسبی زیاد» است. «شاخص توجه به مقوله»، در صورتی که به مقادیر بالاتر از $2/5$ برسد، به عنوان «توجه و تأکید کامل» به مقوله مزبور تفسیر خواهد شد.

ارزیابی میدانی از اجرای برنامه درسی فارسی در دوره ابتدایی که مرحله سوم از پژوهش است، از دو ابزار محقق ساخته آزمون کل‌نگری در دو مرحله ابتدا و انتهای سال تحصیلی و برگه مشاهده با توجه به معیارهای کل‌نگری در زبان‌آموزی، بهره می‌گیرد. مشاهده‌ها در ۴ مقطع زمانی و با فاصله زمانی حداقل ۱ ماه، از اوایل آذرماه ۱۳۸۷ تا اوایل اردیبهشت ۱۳۸۸، در مدارس موردنظر در پایه‌های دوم تا پنجم ابتدایی صورت گرفته است. داده‌های به دست آمده از اجرای آزمون‌ها و برگه‌های مشاهده‌ای که در مدارس و کلاس‌های موجود در نمونه آماری تکمیل شده‌اند، مبنای پاسخگویی و قضاوت در مورد توجه به کل‌نگری در برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی (پایه‌های دوم تا پنجم ابتدایی) در مرحله آموزش درس فارسی فعالیت‌های یادگیری زبانی در کلاس‌های ابتدایی قرار گرفته‌اند.

ابزارهای طراحی شده

۱. تحلیل محتوا: پاسخ به پرسش دوم پژوهش که با ارزیابی محتوای طراحی شده و تدوین شده فارسی برای دوره ابتدایی براساس معیار کل‌نگری مرتبط است، با طراحی برگه‌های تحلیل

محتوا (۲ برگه)، براساس معیارهای توجه به کل‌نگری، صورت گرفت. یک برگه براساس شاخص‌های به‌دست آمده از «مبنای نظری توجه به کل‌نگری» در حوزه زبان‌آموزی، و همچنین شاخص‌های به‌دست آمده برای تحلیل محتوا در ارتباط با کل‌نگری است که در قالب شاخص‌های توجه به کل‌نگری در حوزه زبان، در ادامه معرفی خواهد شد.

برگه دیگر، براساس معیارهای توجه به کل‌نگری از منظر برنامه‌درسی طراحی شده فارسی در دوره ابتدایی «بخوانیم و بنویسیم» است که بر مبنای یافته‌های تحلیل مقدماتی برنامه‌درسی فارسی ابتدایی در این پژوهش و شاخص‌های به‌دست آمده برای تحلیل محتوا در ارتباط با کل‌نگری در برنامه‌درسی فارسی ابتدایی، طراحی شد. هر برگه تحلیل محتوا ۲ ستون اصلی دارد: محتوا و سازماندهی آن و موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری. مقولاتی که در ردیف‌های این ستون‌ها مطرح شده‌اند، به‌طور کامل از مجموعه شاخص‌های به‌دست آمده برای تحلیل محتوا گرفته شده‌اند و در ۲ عنصر اصلی از برنامه‌درسی، یعنی محتوا و سازماندهی آن و موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری موجود در هر درس، ارزیابی و اندازه‌گیری می‌کند. برگه‌های تحلیل محتوا برای تک‌تک درس‌های فارسی در ۵ پایه دوره ابتدایی و به تفکیک در کتاب‌های «بخوانیم و بنویسیم»، تکمیل شده است.

۲. ارزیابی میدانی (مشاهده و آزمون): پرسش سوم پژوهش که با ارزیابی برنامه‌درسی اجرا شده فارسی در دوره ابتدایی براساس معیار توجه به کل‌نگری ارتباط دارد با بهره‌گیری از ۲ ابزار آزمون و برگه مشاهده پاسخ داده شد. آزمون محقق ساخته کل‌نگری با محتوایی که به‌طور کامل از مبنای نظری پژوهش و معیارهای در نظر گرفته شده در برنامه‌درسی طراحی شده فارسی در دوره ابتدایی به‌دست آمده است، در قالب ۶ سؤال تشریحی و در ۲ صفحه (در هر ۲ مرحله آزمون اول و آزمون دوم) تدوین شدند. این ۲ آزمون با فاصله حدود ۵ ماه از ابتدا تا انتهای سال تحصیلی اجرا شد. سؤالات آزمون در مرحله اول و دوم مشابه و بسیار به هم نزدیک بودند تا بتوانند به صورت معتبر و پایا، تفاوت در میزان کل‌نگری دانش‌آموزان را بسنجند. هر سؤال آزمون ۵ نمره داشت و مجموع نمرات، یعنی نمره بیشینه آزمون ۳۰ نمره بود. نمرات دانش‌آموزان در مقیاس داده‌های فاصله‌ای صفر تا ۳۰ نمره، نوسان داشت. معیار تصحیح و نمره‌گذاری دانش‌آموزان در دو آزمون کل‌نگری، به تناسب، شامل: ۱. تمرکز روی موضوع و دقت در پاسخ، ۲. جامع بودن پاسخ، ۳. جاذب و تأثیرگذار بودن پاسخ، ۴. داشتن کارکرد مناسب، ۵. صحیح و رسا بودن پاسخ و

۶. واقعی و معنادار بودن پاسخ، در زمینه موردنظر سؤال بود.

برگه مشاهده از کلاس‌های درس فارسی در دوره ابتدایی را نیز ۲۸ گویه در ۵ قسمت اصلی شامل می‌شود: ۱. موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری، شامل ۱۲ گویه؛ ۲. جو و ارتباطات در کلاس و گروه‌بندی دانش‌آموزان، شامل ۶ گویه؛ ۳. منابع آموزشی کتابی، نوشتاری و غیرنوشتاری، شامل ۳ گویه؛ ۴. فضا و مکان آموزشی، شامل ۳ گویه، از جهت ارزیابی مناسب بودن فضای آموزشی برای کل‌نگری و ۵. ارزشیابی آموخته‌ها شامل ۴ گویه در راستای تصویر کردن ارزشیابی‌هایی که در کلاس درس صورت گرفته است.

ارزیابی مشاهده‌گران در قسمت‌های اصلی و ۲۸ گویه، در مقیاسی چند ارزشی، به صورت «اندکی فراهم می‌شود»، «نسبتاً فراهم می‌شود» و «کاملاً فراهم می‌شود» تکمیل شده است.

بررسی جنبه‌های روایی و پایایی ابزارها: برگه‌های تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی، که با هدف دوم و پرسش دوم پژوهش ارتباط دارد و برگه مشاهده از کلاس‌های درس و آزمون کل‌نگری (۲ آزمون در ابتدا و انتهای سال تحصیلی) که به هدف سوم و پرسش سوم پژوهش مربوط است، به طور کامل بر مبنای نظری موجود و پیشینه نظری کل‌نگری در برنامه درسی جدید فارسی دوره ابتدایی و معیارهایی که از مبنای و پیشینه فوق‌الذکر طراحی شده، و تدوین گردیده‌اند، مبتنی هستند و در اهداف و پرسش‌ها و بستر پژوهش طراحی و تولید آن‌ها کاملاً مورد توجه بوده‌اند و بنابراین روایی محتوایی دارند. در عین حال ابزارهایی که در هر مرحله طراحی شده‌اند، مورد بررسی و اصلاح یا تأیید ناظر پژوهش و متخصص موضوعی قرار گرفته‌اند.

چند درس در پایه‌های مختلف زیرنظر مجری پژوهش، در مرحله تحلیل محتوای کتاب‌های درسی، از جهت ایجاد همخوانی آراء و پایایی میان ارزیابان،^۱ تحلیل محتوا شدند و برگه‌های تحلیل محتوا که تکمیل شده بودند در مقولات مورد نظر به دقت مورد بازبینی قرار گرفتند، تفاوت‌ها و تعارض‌ها در ارزیابی‌های محتوایی در مقولات گوناگون در میان ارزیابان مشخص شد، سپس تفاوت در تحلیل‌ها و تکمیل برگه‌ها میان ارزیابان برطرف گردید و کوشش شد تا پایایی و اعتبار یافته‌ها در تکمیل برگه‌های تحلیل محتوا، تا حد امکان میان ارزیابان گوناگون افزایش یابد. از جهت ایجاد همخوانی آراء و پایایی میان مشاهده‌گران نیز در مشاهده‌های مختلف، مشاهده‌گران

به طور کامل در مورد پژوهش و مقوله‌های مختلف در برهه‌های مشاهده توجیه شدند و تا حدودی تفاوت‌ها و کاستی‌ها در برداشت از مشاهده‌ها در مراحل گوناگون، میان مشاهده‌گران مشخص شد و برطرف گردید.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش را در مرحله ارزیابی میدانی از اجرای برنامه درسی فارسی در دوره ابتدایی، مدارس دولتی دوره ابتدایی شهر تهران بودند و جمعیت پژوهش نیز دانش‌آموزان و معلمان کلاس‌های درسی دوم تا پنجم دوره ابتدایی تشکیل می‌دادند. نمونه آماری ۶ مدرسه دوره ابتدایی (۳ مدرسه ابتدایی پسرانه و ۳ مدرسه ابتدایی دخترانه) است. از هر مدرسه ابتدایی و هریک از پایه‌های دوم، سوم، چهارم و پنجم ابتدایی یک کلاس انتخاب شدند. بدین ترتیب در هر پایه دوره ابتدایی ۶ کلاس از ۶ مدرسه در نمونه آماری و در مجموع ۲۴ کلاس درس در پایه‌های دوم تا پنجم ابتدایی انتخاب شدند و مجموعه نمونه آماری را تشکیل دادند.

روش نمونه‌گیری، به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. ابتدا از میان مدارس مناطق شمالی و شمال غربی تهران، منطقه ۵، از میان مدارس مناطق مرکزی تهران مناطق ۶ و از میان مدارس منطقه جنوبی تهران، منطقه ۱۶ به طور تصادفی انتخاب شدند. از هریک از مناطق سه‌گانه ۵، ۶ و ۱۶، دو مدرسه ابتدایی (دولتی یکی پسرانه و یکی دخترانه) را به صورت تصادفی برگزیدیم. حجم نمونه، یعنی تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌های دوم تا پنجم ابتدایی و در ۶ مدرسه و کلاس مورد نظر، در هر پایه از میان ۱۷۸ تا ۲۰۶ دانش‌آموز دوره ابتدایی، در ۲ مرحله آزمون و همچنین در مشاهده‌ها، نوسان داشت.

روش تحلیل و تفسیر آماری: پژوهش حاضر در مرحله ارزیابی میدانی برای تحلیل و تفسیر داده‌هایی که از اجرای ۲ مرحله آزمون کل‌نگری درس فارسی در دوره ابتدایی (در پایه‌های دوم تا پنجم) به دست آمدند، با توجه به آن‌که داده‌ها در مقیاس فاصله‌ای صفر تا ۳۰ قرار داشتند و دانش‌آموزان در دو مرحله آزمون‌ها، یکسان بودند، از آزمون t برای ۲ گروه نمونه وابسته بهره گرفت (هومن، ۱۳۷۳). همچنین برای نمایش اختلاف فراوانی نمرات از نمودار چارک و نقاط معیار ۲۵ درصد، ۵۰ درصد، ۷۵ درصد و ۱۰۰ درصد استفاده شد. تحلیل تفاوت نمرات دانش‌آموزان در پایه‌های مختلف، میان مدارس شرکت‌کننده در ۲ آزمون کل‌نگری، با تحلیل

واریانس عاملی یک‌راهه در سطح معناداری خطای ۱ درصد صورت گرفت. تحلیل و تفسیر تفاوت نمرات دانش‌آموزان بر جنسیت نیز با آزمون t برای ۲ گروه مستقل، و تحلیل و تفسیر تفاوت نمرات دانش‌آموزان میان منطقه‌های سه‌گانه نیز با آزمون تحلیل واریانس عاملی یک‌راهه مورد بررسی قرار گرفت.

تحلیل و تفسیر نتایجی که از مشاهده‌های صورت گرفته در ۴ مرحله مجزا در مدارس و کلاس‌های جامعه و نمونه آماری به دست آمد، با توجه به معیارهایی که کل‌نگری را تشکیل می‌دهند، با بهره‌گیری از جداول خلاصه داده‌های آماری توصیفی حاصل شد. فراوانی داده‌ها در ۳ ستون جدول خلاصه داده‌های مشاهده، در مقیاس چند ارزشی «اندکی فراهم می‌شود»، «نسبتاً فراهم می‌شود» و «کاملاً فراهم می‌شود»، نشان می‌دهد تحلیل و تفسیر مشاهده اجرای درس فارسی در دوره ابتدایی (پایه‌های دوم تا پنجم)، با توجه به فراوانی مقوله‌های موجود در برگه‌های مشاهده، صورت گرفته است.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر ارزیابی برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی در مراحل گوناگون، از طراحی تا اجرا، با توجه به معیار کل‌نگری در آموزش زبان، به شرح زیر است:

● اولین پرسش پژوهش، با تعیین ویژگی‌ها و معیارهای تشکیل دهنده کل‌نگری در برنامه درسی طراحی شده [قصده شده] زبان فارسی دوره ابتدایی ارتباط دارد.

مجموعه مطالعات با توجه به مبنای نظری حوزه کل‌نگری، همراه با بررسی اسناد راهنمای برنامه درسی جدید فارسی دوره ابتدایی (۱۳۸۰ و ۱۳۷۸) و راهنمای تدریسی که در سال‌های اول تا سوم دوره ابتدایی (۱۳۸۶ و ۱۳۸۵) تدوین شده است و مرور مطالعات درباره برنامه درسی جدید فارسی در دوره ابتدایی مانند مطالعات قاسم‌پور (۱۳۸۵) و دلاور (۱۳۸۲)، ویژگی معیارهای زیر را در ارتباط با «توجه به کل‌نگری» در برنامه درسی که برای فارسی دوره ابتدایی «بخوانیم و بنویسیم» طراحی شده است، نشان می‌دهد. تبیین ویژگی‌ها و معیارهای این مقاله تنها در ارتباط با عناصر «رویکردها و اصول حاکم»، «هدف‌ها»، «سازماندهی محتوا» و «مفاهیم، مهارت‌ها و فعالیت‌های یادگیری» مطرح می‌شود؛ برای به دست آوردن اطلاعات بیش‌تر در خصوص دیگر عناصر، می‌توان به پژوهش سلسبیلی (۱۴۴ - ۱۴۳ : ۱۳۸۸) مراجعه کرد.

الف) رویکردها و اصول حاکم

رویکردهای «کلی» [کل‌نگر]، «تجربه‌زبانی»، «زبان‌شناختی» و «فعالیت‌محور» و «تلفیقی» در میان رویکردهای مورد استناد برنامه درسی جدید فارسی دوره ابتدایی «بخوانیم و بنویسیم»، قرار دارند که با توجه به تعریفی که از آن‌ها ارائه شده، برداشت‌های محدودی از کل‌نگری را تشکیل می‌دهند. در عین حال توجه توأم و تا حدودی معنادار به ادگیری مهارت‌های زبانی و تا حدودی توجه همزمان به تقویت هر ۴ مهارت زبانی، مورد توجه برنامه‌ریزان درس فارسی ابتدایی بوده است. بدین ترتیب، برداشت از کل‌نگری در برنامه درسی فارسی ابتدایی را باید در مجموعه توجه به ۵ رویکرد فوق از رویکردهای شش‌گانه‌ای که در برنامه درسی فارسی ابتدایی مطرح شد، مشاهده کرد.

اصول: توجه به اصول زیر در برنامه درسی طراحی شده فارسی دوره ابتدایی، با توجه به تعاریف و برداشت‌ها از رویکرد «کل‌نگری» در حوزه زبان‌آموزی، ویژگی‌ها و معیارهای توجه به کل‌نگری را در برنامه درسی قصد شده برای زبان‌آموزی فارسی تبیین می‌کند:

اصل دوم: مبنی بر تقویت مهارت‌های زندگی در دانش‌آموزان از طریق برنامه درسی زبان‌آموزی؛

اصل چهارم: مبنی بر زمینه‌ساز شدن برنامه درسی زبان‌آموزی برای «مطالعه مستمر» در زندگی کودک؛

اصل پنجم: مبنی بر بهره‌گیری از جدیدترین دستاوردها و پژوهش‌های حوزه ادبیات دانش‌آموزان، از جمله شعر، قصه، افسانه و داستان؛

اصل هفتم: مبنی بر سیر آموزش زبان از زبان طبیعی دانش‌آموز به زبان خودآگاهانه؛

اصل یازدهم: زمینه‌سازی رفتارهای اخلاقی، اجتماعی و تربیتی مناسب در دانش‌آموزان؛

اصل هفدهم: مبنی بر ساده، صمیمی و متناسب بودن با ذهن و زبان فراگیران محتوای درسی؛

اصل هجدهم: مبنی بر همسویی مواد برنامه با علائق، سلیقه‌ها و نیازهای دانش‌آموزان؛

اصل نوزدهم: مبنی بر متنوع بودن مواد برنامه برای نزدیکی به دنیای دانش‌آموز؛

اصل بیست و یکم: مبنی بر توجه به آخرین یافته‌های علم روان‌شناسی و زبان‌شناسی و از جمله رعایت رویکرد کل‌نگری در تمام مراحل انتخاب و سازماندهی محتوا و توجه یکسان به تمامی مهارت‌های چهارگانه زبانی در کتاب‌ها.

ب) هدف‌های برنامه درسی

در حیطه شناختی: آشنایی با زبان گفتار و نوشتار و درک تفاوت آن‌ها؛ آشنایی مختصر با جلوه‌های هنری زبان؛ آشنایی با مسائل اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، ملی، علمی و هنری در قالب زبان، هدف‌هایی هستند که تا حدودی مرتبط با کل‌نگری به شمار می‌آیند.

در حیطه عاطفی و نگرشی: بیان احساسات، عواطف و افکار در قالب گفتار و نوشتار؛ ایجاد علاقه به مطالعه، هدف‌هایی هستند که تا حدودی مرتبط با کل‌نگری به شمار می‌آیند.

در حیطه مهارتی: گوش دادن: دریافت ارتباط میان بخش‌های گوناگون پیام، گوش دادن انتقادی و بررسی و اظهار نظر درباره شنیده‌ها، درک سخن و درک پیام؛ سخن گفتن: به کارگیری اندیشه پیش از سخن گفتن، به کارگیری زبان مناسب برای مخاطبان، انسجام در رساندن پیام، توانایی شرکت در بحث‌ها و گفتگوها؛ خواندن: دریافت ارتباط میان بخش‌های گوناگون نوشته، درک نوشته‌ها و دریافت پیام اصلی آن‌ها، گسترش دایره‌ای دید در خواندن، توانایی نقد و بررسی متن خوانده شده؛ نوشتن: توسعه توانایی مهارت‌های نگارشی مانند: بیان باورها، احساسات و خواسته‌ها در قالب نوشته، نوشتن متن چند جمله‌ای، داستان‌نویسی، خاطره‌نویسی و نظایر آن، هدف‌های ویژه‌ای به شمار می‌آیند که با کل‌نگری مرتبط هستند.

پ) سازماندهی محتوای درسی

برنامه درسی که برای فارسی ابتدایی طراحی شده است، در بخش سازماندهی محتوای درسی، به دریافت دانش آموز از مفهوم کلی فصل اشاره می‌کند. توجه یکسان به مهارت‌های چهارگانه زبانی تا حدود زیادی، توجه به کل‌نگری در سازماندهی محتوای درسی را تأیید می‌کند. در پایان فصل‌ها از داستان‌های کوتاه مبتنی بر افسانه و ادبیات مردمی استفاده شده است که به نوعی می‌تواند به برداشت کلی دانش‌آموز و معنادار شدن یادگیری برای او توجه داشته باشد.

آغاز درس‌ها و ادامه آن با نگاره (تصویر مرتبط) همراه است که به نوعی دریافت کلی از موضوع را توسط دانش‌آموز تقویت می‌کند. درک تصویری، جمله‌سازی و بیان شفاهی، «بگرد و پیدا کن»، «به دوستانت بگو»، «بازی»، «نمایش» و «با هم بخوانیم» که شعرهایی ویژه سنین کودکی هستند، می‌توانند به ایجاد فضای با نشاط در کلاس کمک کنند. فعالیت‌های «کتاب‌خوانی» و

«درس آزاد» می‌تواند مبتنی بر علائق معلم و دانش‌آموز باشند و تا حدودی به آنان قدرت انتخاب بدهند و فعالیت‌های ویژه‌ای در راستای توجه به کل‌نگری به شمار آیند.

ت) مفاهیم، مهارت‌ها و فعالیت‌های یادگیری

مفاهیم: در مجموع، مفاهیم دانشی، ادبی، ارزشی و نگرشی که در کتاب‌ها مطرح می‌شوند، تا حدودی، به دریافت کلی از مفهوم و کاربردی شدن زبان که معیارهایی برای رویکرد کل‌نگر هستند، منتهی می‌شود.

مهارت‌ها: خواندن داستان‌ها و افسانه‌ها که به نوعی توجه به هنر، ادبیات و میراث فرهنگی را تقویت می‌کنند، نگارش توصیفی، شرح حال‌نویسی، زندگی‌نامه‌نویسی، نوشتن بازی‌های محلی، داستان‌نویسی، شعرگویی، نوشتن ضرب‌المثل، لطیفه، پیام‌نویسی و گزارش‌نویسی، مهارت‌ها و زمینه‌هایی هستند که می‌توان آن‌ها را مرتبط با زندگی دانش‌آموز و علائق او به شمار آورد. این نوع مهارت‌ها جزء معیارهای توجه به کل‌نگری در برنامه درسی قصد شده هستند.

فعالیت‌ها: فعالیت‌هایی مانند: ایفای نقش، نمایش فیلم، داستان‌گویی، نمایش عروسکی و پانتومیم، مصاحبه، گوش دادن انتقادی، بیان احساسات و عقاید در کلاس، توصیف تصاویر، تصویرخوانی، یافتن فکر مرکزی، خاطره‌گویی، مرجع‌سازی، نگارش عینی و محسوسات در طبیعت، فعالیت‌های ببین و بگو، به دوستانت بگو، بیان شفاهی پدیده‌ها، آشنایی با نهادهای اجتماعی، شغل‌آموزی، صندوق پستی در خانه، کارت تبریک‌سازی و نقشه‌گویی، با توجه به کل‌نگری در فعالیت‌های زبان‌آموزی مرتبط هستند و جزء ویژگی‌ها و معیارهای توجه به کل‌نگری در برنامه درسی قصد شده، به شمار می‌آیند.

● شاخص‌ها و نشانگرهای ارزیابی کل‌نگری (در مرحله تحلیل محتوا)

مجموعه شاخص‌ها و معیارهایی که برای ارزیابی توجه به کل‌نگری در محتوای درسی و فعالیت‌های یادگیری کتاب‌های فارسی ابتدایی به دست آمد، همان‌طور که در قسمت ابزارهای طراحی شده، بدان‌ها اشاره شد، خود را در قالب مقوله‌هایی که در برگه‌های تحلیل محتوا در نظر گرفته شده‌اند، نشان می‌دهند و دو دسته شاخص را شامل می‌شوند: ۱. شاخص‌های کل‌نگری با توجه به منبای نظری حوزه زبان‌آموزی که تعداد آن‌ها ۴۲ مقوله است؛ ۲. شاخص‌های کل‌نگری

بر اساس معیارهایی که در برنامه درسی طراحی شده برای فارسی ابتدایی (بخوانیم و بنویسیم) نظر دارد و تعداد آن‌ها در برگه تحلیل محتوا ۴۵ مقوله است.

شاخص‌ها و نشانگرهای فوق که، در قالب توجه به ۲ عنصر اصلی در درس‌ها، یعنی محتوا و سازماندهی درس‌ها، و موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری درس‌ها، در برگه‌های تحلیل محتوا و در قالب مقولات تشکیل دهنده، مورد توجه، ارزیابی و تحلیل محتوای درس‌ها قرار گرفته‌اند، به شرح زیر است:

۱. شاخص‌ها و نشانگرهای تقویت کل‌نگری در مبنای نظری

۱-۱. محتوا و سازماندهی آن

شاخص‌هایی مانند: در خدمت کارکرد اجتماعی و تعامل اجتماعی بودن (کارکردهای آموزشی، تنظیمی، تعاملی، شخصی، اکتشافی، تخیل کردن و اطلاعاتی) محتوای زبان؛ هر چه که می‌خوانند ویژگی کل بودن، واقعی بودن و توجه به زبان در خدمت کارکرد را با خود داشته باشد؛ فرم و شکل محتوا از کاربرد تبعیت کند؛ زمینه‌های محتوایی به تمام مهارت‌ها و توانایی‌های چهارگانه زبانی توجه داشته باشد و از هم جدایی ناپذیر باشند؛ متن‌های کل‌نگر و معنادار در خواندن و نوشتن استفاده شود.

نوشتن: بهره‌گیری از الگوهای طبیعی زبان برای آغاز کردن زبان‌آموزی، گفتن داستان‌های مأنوس و خوش‌آیند به زبان خود، گردآوری مطالب به صورت تیمی؛ نوشتن داستان‌های تجربه زبانی (مبتنی بر فعالیت‌ها و علائق)؛ بهره‌گیری از کلمات اختراعی خود در نوشتن؛ فراگیری رویه تألیف و انتشار مطالب؛ بهره‌گیری از پیشینه تجارب و مفاهیم خود؛ ارتباط با ادبیات از نگاه تجربیات شخصی دانش‌آموز؛ بهره‌گیری از ادبیات با کیفیت، تخیل‌آمیز، محتوای مؤثر در شکل‌دهی زندگی (تأثیر نگرشی و ارزشی بالای محتواها)؛ وجود میدان گسترده‌ای از ادبیات کودک؛ وجود زمینه‌های بحث درباره ادبیات.

۲-۱. موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری

فعالیت‌های مبتنی بر کاربرد زبان مانند: ساختن علائم و پوستر، نامه نویسی به قصدی خاص، تهیه گزارش؛ وجود موقعیت‌های معنادار و مرتبط با نیازهای فردی دانش‌آموز؛ وجود موقعیت‌های یادگیری معنادار: تلفظ کلمات یک دعوت‌نامه، آگهی؛ تأکید بر نقش حساس تعامل‌های اجتماعی در یادگیری؛ ارائه گزارشی روشن و شمرده به کلاس از تجربه‌ای واقعی؛

موقعیت‌های مبتنی بر توجه توأم به مهارت‌های زبانی، یادگیری درباره خواندن و نوشتن در حالی که گوش می‌دهند؛ درگیری در تکالیف اصیل و معتبر: آن‌هایی که مهارت‌های زبانی در خدمت کارکردی خاص است؛ وجود فرصت‌هایی برای انتخاب کردن در فعالیت‌ها؛ به صورت نقادانه به تفکر پرداختن، به صورت مشارکتی و همیارانه کار کردن؛ چگونه تجسس کردن و سازگار شدن با موقعیت‌های جدید؛ بهره‌گیری از زبان به عنوان یک کل و مفاهمه معنادار؛ به مصاحبه پرداختن؛ جمعی بازی کردن؛ از طریق عروسک‌ها صحبت کردن؛ روی نمایشنامه کار کردن؛ جمله‌نویسی؛ درباره کتاب‌های خوانده شده گفتگو کردن.

۲. شاخص‌ها و نشانگرهای تقویت کل‌نگری براساس معیارهای برنامه درسی فارسی بخوانیم و بنویسیم

۱-۲. محتوا و سازمان‌دهی آن

شاخص‌هایی مانند: ساده و صمیمی و متناسب با ذهن و زبان بودن محتوای درسی؛ توجه یکسان به مهارت‌های چهارگانه زبانی؛ مرتبط بودن با ادبیات مردمی، وجود افسانه و داستان در درس‌ها؛ تأکید بر کلمه‌آموزی و جمله‌آموزی از سال اول و معنادار بودن واژه‌ها و کلمات؛ بهره‌گیری از بازی، نمایش و با هم بخوانیم (شعرهای کودکان) برای ایجاد فضای با نشاط در کلاس؛ وجود فعالیت‌های کتاب‌خوانی و درس آزاد، از جهت توجه به علائق و قدرت انتخاب معلم و دانش‌آموز؛ بهره‌گیری از الگوهای طبیعی زبان برای تقویت مهارت‌های زبانی و آغاز خواندن و نوشتن؛ دریافت مفهوم کلی توسط دانش‌آموز، برداشت کلی و معنادار شدن یادگیری؛ ایجاد زمینه ارتباط و تفاهم از طریق فعالیت‌هایی مانند به دوستان بگو.

۲-۲. موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری

موقعیت‌هایی مانند: داستان‌خوانی، داستان‌گویی و داستان‌نویسی؛ شرح حال‌نویسی و زندگی‌نامه‌نویسی؛ نوشتن بازی‌های محلی، ضرب‌المثل، لطیفه؛ پیام‌نویسی و گزارش‌نویسی از موضوعی مورد مشاهده؛ شعرگویی؛ نگارش توصیفی و عینی از طبیعت؛ وجود فعالیت‌هایی مانند: ایفای نقش، نمایش فیلم، نمایش عروسکی و پانتومیم؛ مصاحبه، گوش دادن انتقادی، بیان احساسات و عقاید در کلاس، توصیف تصاویر و تصویرخوانی، یافتن فکر مرکزی؛ خاطره‌گویی، نگارش عینی و محسوس، دیدن یک پدیده و بازگویی آن، آشنا شدن با نهادهای

اجتماعی، شغل‌آموزی، صندوق پستی در خانه، کارت تبریک‌سازی، بیان شفاهی پدیده‌ها، به دوستان گفتن و با آنان صحبت کردن؛ نقشه‌گویی؛ مرجع‌سازی، واژه‌سازی و جمله‌سازی، خواندن تجسمی و خواندن انتقادی.

● یافته‌های پژوهش در پاسخ به پرسش دوم که در ارتباط با ارزیابی کل‌نگری در برنامه درسی و محتوای طراحی شده و تدوین شده است، با توجه به شاخص‌ها و نشانگرهای کل‌نگری که مطرح گردید و به کارگیری روش و ابزار طراحی شده برای تحلیل محتوا، به شرح زیر است:

سؤال دوم پژوهش: تا چه حد زمینه توجه به کل‌نگری در آموزش توانایی‌های زبانی، در طراحی و تدوین محتوای درسی جدید آموزش زبان فارسی در دوره ابتدایی فراهم شده است؟

تحلیل محتوای مجموعه کتاب‌های فارسی «بخوانیم و بنویسیم» از سال اول تا سال پنجم ابتدایی (۱۳۸۶ و ۱۳۸۵) از نظر توجه به کل‌نگری و یادگیری معنادار، اولاً به تفکیک «کتاب بخوانیم» از «کتاب بنویسیم»، ثانیاً به تفکیک سال‌های مختلف و به تفکیک میزان توجه به کل‌نگری براساس معیارهای: کل‌نگری در مبنای نظری حوزه زبان و کل‌نگری از منظر برنامه درسی طراحی شده فارسی ابتدایی، به صورت تفصیلی، با توجه به مقوله‌هایی که هریک را تشکیل می‌دهند و در نشانگرها و شاخص‌های تحلیل محتوا معرفی شدند، انجام پذیرفت.

نتایج بررسی‌ها و تحلیل‌های محتوایی نشان می‌دهد به طور خلاصه محتوای کتاب‌های درسی «بخوانیم و بنویسیم» سال‌های اول تا پنجم ابتدایی، سازماندهی آن‌ها و موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری در این کتاب‌ها به طور کامل از پیش تعیین و آماده شده‌اند و همچنین بسیار خطی و چارچوب یافته‌اند؛ این امر با توجه به معیارهایی که برای توجه به کل‌نگری مطرح گردید، فضای آموزش را برای کل‌نگری محدود می‌کند.

در مجموع، در تدوین برنامه درسی فارسی ابتدایی و تنظیم محتوا و فعالیت‌های کتاب‌های «بخوانیم و بنویسیم»، توجه محدود و کم، متغیر میان سال‌های مختلف و متغیر میان مقوله‌های تشکیل دهنده کل‌نگری، با توجه به شاخص‌های مبنای نظری آن و با توجه به شاخص‌های برنامه درسی که برای فارسی ابتدایی طراحی شده است به کل‌نگری و ایجاد زمینه‌های یادگیری معنادار و مبتنی بر کارکردهای گوناگون زبانی، معطوف شده است. بخش قابل توجهی از زمینه‌های محتوایی، موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری زبانی مورد علاقه دانش‌آموز، کل‌نگرانه،

معنادار و با کارکردهای گوناگون زبانی برای کودک دبستانی، ناچیز و محدوداند و یا به هیچ وجه، مورد تأکید و توجه قرار نگرفته‌اند.

مجموعه یافته‌های تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی در زمینه توجه به کل‌نگری و به تفکیک کتاب‌های «بخوانیم» و «بنویسیم» و مقایسه آن در سال‌های مختلف را می‌توان چنین تفسیر و خلاصه کرد:

کتاب‌های «بخوانیم»: بیشترین توجه و تأکید به صورتی هماهنگ در سال‌های مختلف، بر کارکرد اطلاعاتی و دریافت اطلاعات و معلومات از طریق متن درسی است و دیگر کارکردهای زبانی مانند کارکرد تخیلی، کارکرد اکتشافی، کارکرد شخصی، کارکرد تعاملی و کارکرد تنظیمی چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد. درس‌ها به طور نسبی ساده و صمیمی‌اند و به تناسب متن‌ها و تصاویر با ذهن و زبان کودک، توجه و تأکید می‌شود؛ این موارد از نقاط مثبت درس‌های کتاب‌های «بخوانیم»، در ارتباط با کل‌نگری به شمار می‌آید. البته کتاب‌های سال‌های پایین‌تر تا حدودی سادگی، صمیمیت و تناسب بیشتری دارند.

توجه به جمله‌آموزی و دریافت مفهوم کلی فصل، ایجاد زمینه ارتباط و تفاهم دانش‌آموزان با یکدیگر، کمی هم کتابخوانی، به صورت هماهنگ در سال‌های مختلف، مورد توجه بوده است. بهره‌گیری از ادبیات با کیفیت و متون کهن فارسی و میراث فرهنگی ادبی، استفاده از ادبیات مردمی، بهره‌گیری از افسانه، داستان و شعر، کار در زمینه‌های محتوایی آزاد و مطالعه مستقل، زمینه‌ها و موقعیت‌های کل‌نگرانه‌ای هستند که در سال‌های بالاتر دوره ابتدایی بیشتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. از جهت واقعی بودن و معنادار بودن متن‌ها برای دانش‌آموز و مرتبط بودن با فعالیت‌های روزانه و زندگی کودک، کتاب‌های سال‌های اول و دوم ابتدایی قوی‌تر هستند.

توصیف تصاویر و تصویرخوانی، بازی جمعی، نمایش‌های ساده و موقعیت‌های معناداری که بر نیاز فردی مبتنی هستند، در سال‌های پایین‌تر بیشتر مورد توجه قرار گرفته‌اند و به فعالیت‌هایی مانند بحث کردن، اجرای نمایشنامه، خواندن تجسمی، فعالیت‌های آزاد خوانداری و مطالعه مستقل، در سال‌های بالاتر ابتدایی بیشتر توجه شده است.

کتاب‌های «بخوانیم» از جهت توجه به کارکردهای گوناگون زبانی که پیش از این نیز بدان‌ها اشاره شد، به خصوص کارکردهای شخصی، اکتشافی، تخیلی و تنظیمی، بهره‌گیری از کلمات

اختراعی کودک، بهره‌گیری از الگوهای طبیعی زبان کودک، توجه توأم به مهارت‌های چهارگانه زبانی، داستان‌گویی، شعرگویی، نمایش و درام به صورتی اصیل و عمیق، مصاحبه، گوش دادن انتقادی، یافتن فکر مرکزی، خواندن انتقادی، آشنا شدن با نهادهای اجتماعی و بخشی از موقعیت‌های مبتنی بر ساختن و برنامه‌ریزی کردن در حوزه فعالیت‌ها و موقعیت‌های زبانی مبتنی بر کل‌نگری در زبان‌آموزی، ضعیف و حتی کاملاً بی‌توجه است.

کتاب‌های «بنویسیم»: بیشترین توجه و تأکید در موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری کتاب‌های «بنویسیم» دوره ابتدایی، متوجه جمله‌سازی و واژه‌سازی، تقویت مهارت‌های نوشتاری و دستخط فارسی، جمله‌آموزی و بازنویسی جملات کتاب درسی، بیان احساسات و عقاید و خواسته‌ها، توسعه توانایی نوشتن و به‌کارگیری درست کلمات در جملات و تصویرنویسی و توصیف تصاویر است. این کتاب‌ها بر تقلید و تکرار جملات و عبارات کتاب درسی بیشتر و قوی‌تری مورد تأکید قرار می‌دهد که چندان در راستای توجه به کل‌نگری و یادگیری معنادار در حوزه زبان‌آموزی و آشنا شدن با کارکردهای مختلف زبانی، به‌خصوص در حوزه نوشتاری نیست.

کتاب‌های «بنویسیم»، موقعیت‌های یادگیری نوشتاری محدود و کمی را برای توجه به کل‌نگری و یادگیری معنادار فراهم کرده‌اند. در میان سال‌های مختلف، کتاب «بنویسیم» سال اول، کمترین توجه و تأکید را بر کل‌نگری و ابعاد و موقعیت‌های یادگیری مرتبط با آن دارد و تمرین‌های آن حالت تکرار گونه است تا دستخط دانش‌آموز تقویت شود و او را با شکل حروف، صداها و خط هنجار فارسی آشنا کند؛ اما کتاب «بنویسیم» سال سوم، قوی‌تر از دیگر سال‌ها تدوین شده است و موقعیت‌ها و فرصت‌های بیشتری را برای توجه به کل‌نگری در زبان‌آموزی و آشنا شدن با برخی کارکردهای زبانی، غیر از کارکرد اطلاعاتی، فراهم می‌کند.

فعالیت‌های مبتنی بر کارکرد زبانی مانند نامه‌نویسی، داستان‌نویسی، گزارش‌نویسی و اظهار نظر کتبی، عبارت نویسی، شرح حال نویسی، پیام نویسی، نگارش عینی و محسوس و بیان پدیده‌ها، در حد کم تا خیلی کم در کتاب‌های «بنویسیم» سال‌های دوم تا پنجم ابتدایی مورد توجه بوده‌اند. البته کتاب‌های سال‌های چهارم و پنجم از نظر ایجاد موقعیت‌ها و کارکردهای زبانی فوق، نسبت به سال سوم، تا حدودی در ایجاد موقعیت‌های یادگیری مبتنی بر کل‌نگری اُفت داشته‌اند.

فعالیت‌های مبتنی بر کارکرد زبانی مانند ساختن پوستر، ساختن علامت، مجله‌نویسی، تألیف کردن و ویراستن، تجدیدنظر کردن در متن، ترکیب کردن، نوشتن بازی‌های محلی، نگارش

توصیفی و عینی، کارت تبریک‌سازی، خاطره‌نویسی، داستان‌نویسی و زندگی‌نامه‌نویسی، تدوین راهنما و نقشه، دعوت‌نامه‌نویسی، افسانه‌نویسی، نوشتن فکرهای بکر در موقعیت‌های تجسمی و کنجکاوی و دیگر موقعیت‌های زبانی معنادار و با کارکرد، موقعیت‌هایی هستند که در کتاب‌های «بنویسیم» بسیار از آن‌ها غفلت شده است و وجود چنین موقعیت‌ها و فعالیت‌های کل‌نگرانه‌ای در این کتاب‌ها می‌توانست در افزایش علاقه و انگیزه دانش‌آموز به زبان‌آموزی و تقویت توانایی‌های زبانی و توسعه کارکردهای زبانی دانش‌آموز، بسیار مؤثر باشد.

● یافته‌های پژوهش در پاسخ به سؤال سوم که به ارزیابی کل‌نگری در برنامه درسی فارسی و آموزش‌های ارائه شده در کلاس‌های دوم تا پنجم دوره ابتدایی مربوط بوده است، با توجه به روش پژوهش که و کاربرد دو ابزار آزمون و مشاهده از کلاس‌های درس عبارتند از:

سؤال سوم پژوهش: معیارهای توجه به کل‌نگری در آموزش توانایی‌های زبانی، در مرحله اجرای برنامه درسی جدید آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی، تا چه حد رعایت شده است؟

مجموع یافته‌های آماری ۲ مرحله آزمون کل‌نگری در کلاس‌های دوم تا پنجم ابتدایی، تحلیل‌های عمیق‌تر و کیفی صورت گرفته بر پاسخ‌های دانش‌آموزان و یافته‌های کمی و کیفی که با ارزیابی ۴ نوبت مشاهده از کلاس‌های موجود در نمونه آماری در این پژوهش به دست آمده است، نشان داد:

در مجموع، روند دانش‌آموزان در تقویت کل‌نگری و یادگیری معنادار مبتنی بر تقویت کارکردهای گوناگون زبانی، در فاصله میان ابتدا و انتهای سال تحصیلی، به خصوص در سال‌های چهارم و پنجم، تا حدودی کاهش یافته و نزولی است. آموزش‌های درس فارسی دوره ابتدایی در کلاس‌های مورد ارزیابی، نمی‌تواند چندان در ارتقای کل‌نگری دانش‌آموزان دوره ابتدایی مؤثر باشد و برنامه درسی در مرحله اجرا، چندان به معیارهای کل‌نگری در آموزش توانایی‌های زبانی توجه ندارد.

تفاوت میان مدارس از جهت تقویت کل‌نگری در بیشتر سال‌ها به طور کامل محسوس و معنادار است. برخی مدارس پسرانه در سال‌های دوم و چهارم ابتدایی و برخی مدارس دخترانه در سال‌های سوم و پنجم ابتدایی از جهت تقویت کل‌نگری بهتر عمل کرده‌اند؛ این امر از مؤثرتر بودن روش آموزش انتخابی و نوع فعالیت‌ها و موقعیت‌های یادگیری که معلمان آن مدارس در راستای تقویت کل‌نگری دانش‌آموزان، بدون توجه به جنسیت دانش‌آموزان ایجاد کرده‌اند، حکایت می‌کند.

فقر یادگیری‌های مورد علاقه و معنادار زبانی، فقر یادگیری‌های مبتنی بر تقویت کارکردهای گوناگون زبانی خوانداری و نوشتاری، با توجه به نتایج آزمون‌ها و مشاهده‌ها کاملاً مشخص است. ارزیابی و تحلیل پاسخ‌های دانش‌آموزان در ۲ آزمون کل‌نگری، با توجه به معیارهایی که برای ارزیابی توجه و تقویت کل‌نگری در فعالیت‌های زبانی، ضعف‌ها و معضلات مهم در آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی در نظر گرفته شده است، از موارد زیر حکایت دارد:

۱. ضعف در تمرکز بر سؤال‌های آزمون‌ها و توجه کردن به محتوای سؤال، سطحی گذر کردن، ضعف در درک مطلب و ارائه پاسخ‌های کلیشه‌ای و تکراری، از بزرگ‌ترین و مهم‌ترین ضعف‌ها و مشکلاتی است که در بخش قابل توجهی از پاسخ‌های دانش‌آموزان در تمام پایه‌های دوره ابتدایی (دوم تا پنجم) مشاهده می‌شود. نتایج بسیار ضعیف دانش‌آموزان در آزمون‌های کل‌نگری، به خصوص در پایه‌های سوم تا پنجم، کاملاً از فقر تمرینات و موقعیت‌های یادگیری معنادار و مبتنی بر کل‌نگری و تقویت کارکردهای گوناگون زبانی، فقر برخورد دانش‌آموز با موقعیت‌های ابهام‌انگیز، مسئله‌گونه و پیچیده زبانی حکایت دارد. ارزیابی نتایج مشاهده‌ها این نتیجه‌گیری را کاملاً تأیید کرد.

۲. توجه نکردن به کارکرد مورد انتظار و پاسخ‌گویی با کارکرد اشتباه، وضعی است که در پاسخ‌های تعدادی از دانش‌آموزان (حدود ۲۵ درصد) در همه پایه‌ها مشاهده می‌شود. دانش‌آموزان گاه به جای پاسخ دادن، با کارکرد «تخیلی» از کارکرد «اطلاعاتی» بهره می‌گیرند گاهی هم به جای کارکرد «اطلاعاتی» از کارکرد «تعاملی» استفاده می‌کنند. این نوع پاسخ‌گویی‌ها نیز از فقر موقعیت‌های غنی یادگیری و نداشتن فعالیت یادگیری کافی زبانی مبتنی بر کل‌نگری در دوره ابتدایی و در زمینه‌هایی مانند گزارش نویسی، پیام‌نویسی، دعوت‌نامه‌نویسی، اظهار نظر کتبی و پیشنهاد دادن، نامه‌نویسی، خلاصه‌نویسی، خاطره‌نویسی و تهیه آگهی مؤثر حکایت می‌کند.

۳. پاسخ‌های تکراری، کلیشه‌ای و بدون توجه به محتوای سؤال، پاسخ‌های تلقینی و طوطی‌وار، پاسخ‌های سطحی و بسیار عامیانه و در مواردی کاملاً غیر مرتبط، در حد قابل توجهی در میان پاسخ‌های دانش‌آموزان مشاهده می‌شود. پاسخ‌های دانش‌آموزان به برخی سؤالات آزمون‌های کل‌نگری، کاملاً از تلقین و تجویزهای کتاب درسی و رسانه‌های عمومی مانند تلویزیون متأثر است. دانش‌آموزان به دادن این پاسخ‌های یکنواخت و کلیشه‌ای عادت کرده‌اند و آمادگی رویارویی با پیچیدگی‌های سؤالات و زمینه‌های فکری تازه و مشکل‌گشایی را که در بالا بدان‌ها اشاره شد، ندارند.

۴. ضعف در جمله‌بندی و بیان مطلب، به کار نگرفتن صحیح فعل در جمله، املائی ناصحیح کلمات و نارسانویسی، ضعف در درک مطلب و برداشت از متنی که خوانده‌اند، ضعف در استدلال و به هم ریختگی در پاسخ دادن، ضعف در نتیجه‌گیری از درسی که خوانده‌اند، به علاوه آن‌چه در بالا بدان‌ها اشاره شد، در پاسخ‌های بخش عمده‌ای از دانش‌آموزان مشاهده می‌شود. تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان، حتی محتوا و پیام درسی را که چند ماه پیش خوانده‌اند و تمرین داشته‌اند، فراموش کرده‌اند.

۵. تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان سال سوم در نوشتن گزارش کوتاه، در سال چهارم در نوشتن دعوت‌نامه یا آگهی، در سال پنجم در پیشنهاد دادن و مشکل‌گشایی، نامه‌نویسی و تهیه آگهی فروش، ضعف دارند و نمی‌توانند چنین فعالیت‌هایی را به‌طور صحیح انجام دهند؛ این موارد زنگ خطری برای فقر در آموزش توانایی‌های زبانی دانش‌آموزان دوره ابتدایی به‌شمار می‌آید.

۶. ناراحتی از شرایط بد زیست محیطی، آلودگی، سر و صدا و ترافیک در محیط شهری، مواردی از فقر فرهنگی و ناامنی دانش‌آموزان در محیط، مشکلات خانوادگی به‌خصوص در منطقه‌های جنوبی و حاشیه‌ای، مواردی از عقب‌افتادگی رشد ذهنی و اختلال یادگیری و تناسب نداشتن با سطح کلاسی که در آن هستند، انفعال و وابستگی شدید دانش‌آموزان به فیلم‌های سطحی و سرگرم‌کننده، در پاسخ‌های دانش‌آموزان به‌سؤالات آزمون‌ها کاملاً مشهود است. فقر فرهنگی و اجتماعی، در فقر آموزش زبان فارسی در کلاس درس و در نتیجه نزول یادگیری‌های معنادار و کل‌نگری دانش‌آموز، بسیار تأثیرگذار است.

مجموعه مشاهده‌ها از آموزش زبان فارسی در سال‌های دوم تا پنجم ابتدایی در نظر داشتن معیارهای توجه و تقویت کل‌نگری، نتایج زیر را در ۵ عنصر اصلی برنامه درسی و آموزش فارسی دوره ابتدایی، نشان می‌دهد:

۱. نتایج مشاهده‌های صورت گرفته در قالب گویه‌هایی که آن را تشکیل می‌دهند، از جهت موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری نشان داد در مجموع، برخی موقعیت‌ها و فعالیت‌های زبانی مانند بحث و گفتگو و گوش دادن به گفته‌های دیگران، بیان احساسات و عواطف خود، ارائه گزارش از تجربه واقعی و اظهار نظر کتبی از مجموعه فعالیت‌های مبتنی بر کارکرد زبان، موقعیت‌هایی برای تقویت کل‌نگری دانش‌آموزان در کلاس‌ها و در پایه‌های گوناگون دوره ابتدایی به‌شمار می‌آید که نسبتاً فراهم می‌شوند. در زمینه فعالیت‌هایی مانند: انشا و داستان‌نویسی،

جمله‌سازی‌های کاربردی، توجه توأم به مهارت‌های چهارگانه زبانی، وجود فعالیت‌های مبتنی بر تعامل اجتماعی، داستان‌گویی، خاطره‌گویی، زمینه‌های توصیفی و بیان پدیده‌ها، به صورت محدودتر و اندک‌تر موقعیت‌هایی برای تقویت کل‌نگری دانش‌آموزان فراهم می‌شود. در دیگر موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر کل‌نگری، مانند: فعالیت‌های مبتنی بر ساختن، مجله‌سازی، روزنامه‌نویسی، کتاب‌سازی، دعوت‌نامه‌نویسی، تهیه تابلو، آگهی، پوستر، علائم و کارت تبریک، خواندن تجسمی یا انتقادی، ایفای نقش، نمایش و پانتومیم، اکتشاف و حل مسئله در موقعیت‌های زبانی، بسیار به ندرت و تقریباً هیچ‌گونه موقعیتی برای تقویت کل‌نگری دانش‌آموزان دوره ابتدایی فراهم نمی‌شود. نتایج و فراوانی که از جداول خلاصه داده‌های آماری مشاهده‌ها به دست آمده است، کاملاً این نتیجه‌گیری را تأیید می‌کند. در مجموع موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری که کل‌نگری دانش‌آموزان را تقویت می‌کنند، بسیار محدود و اندکند و تنها برخی کارکردها و فعالیت‌های زبانی مورد نیاز دانش‌آموز در کلاس‌های دوره ابتدایی را در نظر دارد و چندان به معیارهای کل‌نگری در ارائه فرصت‌های متنوع و غنی یادگیری زبانی توجه نمی‌شود.

۲. نتایج مشاهده‌ها از نظر جو و ارتباطات در کلاس نشان می‌دهد، از نظر نقش تسهیل‌کننده معلم در کلاس و انگیزه دادن به دانش‌آموزان، مبتنی بر شاد و با نشاط بودن کلاس و وجود فرصت‌های یادگیری از یکدیگر و گفتگو کردن با دوستان، به نسبت و در حدی نه چندان زیاد، فضا و ارتباطات مناسبی در کلاس‌های دوره ابتدایی وجود دارد. از نظر کار در گروه‌های کوچک و موقعیت‌های فعالیت گروهی در زبان‌آموزی، انجام دادن کار تیمی و پروژه‌ای و توجه به موارد «استفاده» در فعالیت‌های زبانی، موقعیت و فضای مساعد کل‌نگری، به میزانی کاملاً محدودتر و ضعیف‌تر فراهم می‌شود. در مواردی مانند: کار گروهی و پروژه‌ای، هیچ‌گونه موقعیتی فراهم نمی‌شود و در مجموع فضا و ارتباطات کلاسی از جهت انجام دادن کارهای گروهی ضعیف است.

۳. نتایج مشاهده‌ها از نظر معرفی شدن منابع کمک آموزشی و خواندنی از کلاس‌های درس و اجرای برنامه درسی فارسی، از فقر کامل منابع کتابی و جنبی آموزشی غیر از کتاب درسی، در دسترس قرار نداشتن چنین کتاب‌ها و منابعی در کلاس درس و گوناگونی بسیار محدود کتاب‌های در دسترس و دیگر منابع و مواد فعالیت‌های زبانی در محیط کلاس حکایت می‌کند. دانش‌آموزان به ندرت می‌توانند آن‌هم در معدودی از مدارس مورد مشاهده، فرصت و موقعیت دسترسی و

بهره‌گیری از کتاب‌های کمک آموزشی و خواندنی، داشته باشند.

۴. نتایج مشاهده، از نظر فضا و مکان آموزش نشان می‌دهد، امکانات و فضای مدارس تا حدودی متفاوت است. کلاس‌های دوم و سوم ابتدایی محدودیت فضایی بیش‌تری دارند. کلاس‌ها برای برقراری ارتباط میان دانش‌آموزان چندان بزرگ و راحت نیست. محیط و فضای آموزش برای دانش‌آموزان چالش‌برانگیزی چندان ندارد و کلاس به صورت ساده و سنتی برگزار می‌شود. همچنین دانش‌آموزان از جهت دسترسی به کتابخانه مدرسه، منابع آموزشی و مواد آموزشی کمک‌کننده در کلاس یا در کنار کلاس، کاملاً محدودیت دارند.

۵. نتایج مشاهده‌ها از نظر ارزشیابی از آموخته‌ها، نشان می‌دهد در سال‌های پایین‌تر ابتدایی بیشتر به ارزشیابی توصیفی توجه می‌شود و در سال‌های بالاتر زمینه ارزشیابی توصیفی و مشاهده رفتار هنگام کار و فعالیت دانش‌آموز به صورتی محدودتر و کمتر فراهم است و همچنین به میزان محدودی بر فرآیند یادگیری به جای محصول مداری تأکید می‌شود. در همه سال‌های دوره ابتدایی، کمتر می‌بینیم که نظر دانش‌آموزان نسبت به موضوع، و محتوای یادگیری سؤال شود و بر ارزشیابی از فعالیت‌های یادگیری مورد علاقه و خودانگیزخته دانش‌آموزان، کمتر تأکید می‌شود.

● یافته‌های پژوهش در پاسخ به سؤال چهارم پژوهش که به ارائه چارچوب اصلاحات و تغییرات مورد نیاز برنامه درسی جدید آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی مرتبط است، در قالب ۵ عنصر مطرح می‌شود: طراحی و تدوین برنامه درسی و سازماندهی محتوا، ایجاد موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری، روش آموزش و یاددهی - یادگیری، جو و ارتباطات در کلاس، منابع و مواد آموزشی و ارزشیابی آموخته‌ها.

بر اساس یافته‌های مراحل پیشین پژوهش، اصلاحات و تغییراتی به خصوص در مبنای نظری و پیشینه توجه به کل‌نگری در آموزش توانایی‌های زبانی، به شرح زیر مطرح می‌شود:

اصلاحات و تغییرات

الف) طراحی و تدوین برنامه درسی و سازماندهی محتوا

● لازم است سازماندهی محتوا و فعالیت‌های یادگیری کتاب‌های درسی از سازماندهی بسیار خطی و یکنواخت و چارچوب کاملاً از پیش تعیین شده، خارج شود. سازماندهی محتوایی و فعالیت‌های یادگیری منعطف و در عین حال کاربردی‌تر، مبتنی بر نیازها و علایق فراگیران،

به گونه‌ای کل‌نگرانه و مبتنی بر کارکردهای گوناگون زبانی و راحت‌تر بر نوآوری‌های معلم و دانش‌آموزان در کلاس و از طریق موقعیت‌های متنوع زبانی فراهم شود و فرم و شکل محتوا از «کارکرد» تبعیت کند.

● زمینه‌ها و موقعیت‌های یادگیری معنادار، مبتنی بر کارکردهای گوناگون زبانی، به ویژه کارکردهای اکتشافی، تخیلی، شخصی، تعاملی، تنظیمی و آموزشی در زبان کودک که بر تمرکز و توجه عمیق‌تر به موضوع و درک مطلب مبتنی هستند، به خصوص در پایه‌های بالاتر دوره ابتدایی، از طریق محتوای درسی و فعالیت‌های یادگیری مختلف زبانی در کلاس و خارج از آن فراهم گردد و تنها بر کارکرد اطلاعاتی زبان و دریافت معلومات از طریق متن درسی تأکید نشود.

● اصول و رویکردهای حاکم بر برنامه درسی که دست کم ۸ اصل و ۴ رویکرد در برنامه درسی است، به صورت واقع‌مورد توجه قرار گیرد و برنامه درسی در مرحله تدوین و اجرا دچار استحاله نشود و همچنین بخش قابل توجهی از معیارهای کل‌نگری که در مرحله طراحی در نظر گرفته شده‌اند، فراموش نشود. به ویژه تأکید بر توجه توأمان به مهارت‌های چهارگانه زبانی و رویکرد تجربه‌زبانی، بهره‌مندی از متن‌های کل‌نگر و معنادار، وجود فعالیت‌های مبتنی بر تعامل اجتماعی در یادگیری‌ها، رویکرد تلفیقی و کلی (در مفهوم اصیل آن) و کارکردهای اجتماعی و فرهنگی زبان برای دانش‌آموز، اکتشاف و حل مسئله در موقعیت‌های واقعی تقویت کل‌نگری و یادگیری معنادار زبان، اهمیت بسیاری دارد.

● ایجاد موقعیت‌های کل‌نگری و تقویت دانش‌آموز در برخورد به موقعیت‌های مبتنی بر تمرکز و درک مطلب و کاربرد کارکردهای گوناگون زبانی از طریق محتوا و فعالیت‌های یادگیری متنوع، در حوزه خواننداری مورد توجه قرار گیرد؛ در حوزه نوشتاری نیز از فعالیت‌های نوشتاری که تقلیدی، تکراری (کلمه، جمله، عبارت و تصویر) و کلیشه‌ای هستند، کاسته شود و فعالیت‌های نوشتاری ابداعانه، متفکرانه، واقعی و معنادار، انگیزش‌دهنده و مورد علاقه که با زندگی و نیازهای فردی مرتبط هستند، در قالب اصلاح و تغییر در طراحی و تدوین و سازماندهی فعالیت‌ها و موقعیت‌های زبانی، افزایش یابد.

ب) ایجاد موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری

● لازم است بیش از همه، در موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری، موقعیت‌ها و فعالیت‌های مبتنی بر توجه توأم به مهارت‌های چهارگانه زبانی، ایجاد موقعیت‌های معنادار و مورد علاقه دانش‌آموز،

موقعیت‌های واقعی و مبتنی بر کارکردهایی مانند: تخیل، اکتشاف، تعامل و گفتگو، آموزش، به دست آوردن اطلاعات و ارائه اطلاعات و در راستای تقویت کل‌نگری در برنامه درسی در مراحل گوناگون طراحی و تدوین تا اجرا، در نظر گرفته شود.

● لازم است موقعیت‌های داستان‌گویی، شعرگویی، لطیفه و ضرب‌المثل‌گویی، نمایش، درام به صورت اصیل و متفکرانه آن، مصاحبه، گوش دادن انتقادی، یافتن فکر مرکزی، خواندن انتقادی، آشنا شدن با نهادهای اجتماعی، موقعیت‌های ایفای نقش و پانتومیم، ساختن و برنامه‌ریزی کردن، با تأکید بر جنبه‌های خوانداری و گفتاری بسیار بیشتر مورد توجه قرار گیرد و فرصت‌های فراوانی برای توجه به کل‌نگری در کلاس فراهم شود.

● لازم است موقعیت‌ها و فعالیت‌هایی مانند: داستان‌نویسی، گزارش‌نویسی و اظهار نظر کتبی، خاطره‌نویسی، شرح حال نویسی، نگارش عینی و محسوس پدیده‌ها، فعالیت‌های مبتنی بر ساختن مانند: کتاب، مجله، پوستر، کارت تبریک، روزنامه، تألیف کردن و ویراستن، تجدیدنظر در متن، ترکیب کردن در نوشتار، استدلال کردن و دفاع کردن در زمینه مورد توجه، نوشتن بازی‌ها و آثار محلی، زندگی‌نامه‌نویسی، تألیف راهنما، تدوین نقشه، دعوت‌نامه‌نویسی، فعالیت‌های نوشتاری توصیفی، نوشتن فکرهای بکر و تازه در موقعیت‌های کنجکاوانه، با تأکید بر جنبه‌های نوشتاری و خوانداری بسیار بیشتر مورد توجه قرار گیرند.

(پ) روش آموزش (یاددهی - یادگیری، جوّ و ارتباطات)

● تحولات و تغییراتی که در زمینه‌های محتوایی و فعالیت‌های یادگیری مطرح شده‌اند و در راستای توجه به کل‌نگری دانش‌آموزان، از نظر روش آموزش و ایجاد جوّ و ارتباطات مناسب یادگیری در کلاس نشان می‌دهد باید از روش‌ها و فعالیت‌های آموزشی زیر بیشتر بهره برد:

۱. ایجاد زمینه‌های بحث و گفتگو، تقویت گوش دادن و دریافت فکر مرکزی، استدلال کردن در موقعیت‌های واقعی و معنادار؛

۲. تأکید بر زمینه‌های خواندن تجسمی، خواندن انتقادی، توجه عمیق به موضوع و کشف ابعاد و جوانب آن؛

۳. ایجاد فضای راحت و تسهیل‌کننده و فرصت کافی برای اکتشاف و حل مسئله، کنجکاوی در موضوع، بیان راه حل و پیشنهاد دادن؛

۴. تأکید بر فعالیت‌های یادگیری مشارکتی و همیارانه در کلاس، کار در گروه‌های کوچک،

- فعالیت‌های گروهی و پروژه‌ای در کلاس و تقویت فرصت‌های یادگیری دانش‌آموزان از یکدیگر؛
۵. توجه بیشتر به موارد بهره‌گیری و کاربرد زبانی (کلمات، جملات و عبارات) در فعالیت‌های یادگیری که در کلاس فراهم می‌شوند؛
۶. دادن فرصت کافی برای فعالیت‌های نوشتاری مانند: گزارش‌نویسی، داستان‌نویسی و اظهار نظرهای کتبی.

ت) منابع و فضای آموزشی

- تأکید بر استفاده از منابع نوشتاری و غیرنوشتاری متعدد و گوناگون، در سازماندهی مجدد برنامه درسی و موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری، به جای تأکید تنها بر کتاب درسی رسمی؛
- زمینه‌سازی قابل توجهی در برنامه درسی برای استفاده از کتاب‌های جنبی، کتاب‌های آموزشی متنوع، کتاب‌های با کیفیت ادبیات و متون غنی و کلاسیک در زبان فارسی، بهره‌گیری از ادبیات مردمی، استفاده از افسانه و داستان، شعر در فعالیت‌های زبانی و در دسترس قرار دادن آن‌ها در کلاس درس، صورت گیرد؛
- جلب توجه و چالش‌انگیزی کلاس برای دانش‌آموزان از طریق در دسترس قرار دادن منابع گوناگون و متنوع نوشتاری و غیرنوشتاری، بسیار مهم است و به عنوان اصل در نظر گرفته شود؛
- تغییر در فضای کلاس و منابع و مواد آموزشی در دسترس، با توجه به تسهیل در بهره‌گیری از منابع مختلف در راستای تقویت کل‌نگری و یادگیری معنادار دانش‌آموز، در تکمیل موارد فوق، مورد توجه قرار گیرد.

ث) ارزشیابی از آموخته‌ها

- کوشش شود تا ارزشیابی‌ها تدریجی، اصیل و معنادار باشد و به ارزشیابی‌های توصیفی و مشاهده رفتار در هنگام کار و فعالیت‌های دانش‌آموزان در کلاس بهای بسیاری داده شود؛
- زمینه فعالیت‌های یادگیری زبانی مورد علاقه و خودانگیخته دانش‌آموزان، بیشتر فراهم شود و چنین فعالیت‌هایی مورد ارزشیابی قرار گیرد؛
- نظر دانش‌آموزان درباره موضوع و محتوای درس و انتخاب آن موارد برای یادگیری، لحاظ شود؛

● ایجاد محیط مناسب برای یادگیری معنادار و ارزشیابی فرآیندمدار (و نه فقط محصول مدار) بسیار اهمیت دارد؛

● تغییر نگرش معلمان در ارزشیابی‌ها، به دنبال تغییرات محتوایی و فعالیت‌های یادگیری و تحولات روشی، بسیار مهم است.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد میزان توجه به رویکرد کل‌نگری و زبان کل‌نگر در برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی و از طریق فعالیت‌ها و موقعیت‌های یادگیری زبانی طراحی و تدوین شده برنامه درسی فارسی جدید دوره ابتدایی، روندی نزولی، همراه با فروکاستی‌ها و فاصله گرفتن از اصول و اهداف اولیه کل‌نگری است. برداشت از کل‌نگری و خلاقیت زبانی کودکان در برنامه درسی طراحی شده، ضعیف و نارساست و تا مرحله تدوین محتوای برنامه درسی و تولید کتاب‌های فارسی «بخوانیم و بنویسیم»، بخش قابل توجهی از همان موقعیت‌ها و فعالیت‌های طراحی شده، برای تقویت کل‌نگری و یادگیری معنادار و مبتنی بر کارکردهای گوناگون زبانی، مورد غفلت قرار گرفته است.

دانش‌آموز در مرحله اجرای برنامه درسی در مدارس، با توجه به محدودیت‌های محتوایی پیشین، محدودیت‌های فضای آموزشی، منابع در دسترس و ضعف تخصصی معلمان نسبت به ایجاد همین فعالیت‌ها و موقعیت‌ها، در تقویت کل‌نگری، یادگیری معنادار و تسلط بر کارکردهای زبانی گوناگون خوانداری و نوشتاری، در طول سال تحصیلی و به ویژه از پایه سوم تا پنجم ابتدایی، روندی رو به ضعف را طی می‌کند. البته معلمان در برخی مدارس، هرچند فقر روشی دارند، اما بهتر عمل می‌کنند. فقر موجود در ایجاد زمینه یادگیری زبانی مورد علاقه و معنادار برای دانش‌آموز، فقر آموزش‌ها از جهت ایجاد تمرکز هنگام خواندن و تسلط بیشتر در خواندن و درک مطلب، ضعف در فعالیت‌های جمله‌سازی مبتنی بر کارکردهای گوناگون زبانی و معنادار برای دانش‌آموز، و ضعف در ایجاد موقعیت‌های نوشتاری کل‌نگر که در این مقاله بدان‌ها اشاره شد، در مرحله آموزش کاملاً محسوس است.

بخش قابل توجهی از آموزش‌های زبانی، مبتنی بر تکرار و تمرین‌های کلیشه‌ای و سطحی در مدارس، به صورت تلقینی و طوطی‌وار از کتاب درسی و رسانه‌های عمومی به دست می‌آید

و دانش‌آموز آمادگی چندانی برای برخورد با زمینه‌های محتوایی و موقعیت‌های مبتنی بر تفکر، مشکل‌گشایی، برطرف کردن ابهام و پیچیدگی در مطالب، استدلال و دفاع منطقی از نظر خود را ندارد.

انتظار می‌رفت مقایسه عملکرد بسیار ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در آزمون‌هایی مانند پرلز^۱ در سال‌های ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ (مویس ۲۰۰۷) که در زمینه سواد خواندن دانش‌آموزان است با توجه به ورود برنامه درسی جدید فارسی ارتقاء یابد؛ اما ضعف‌های اساسی در زبان آموزی و توانایی‌های زبانی دانش‌آموزان، به ویژه از جهت خواندن و درک مطلب، تقویت تفکر مشکل‌گشا، کل‌نگری و یادگیری معنادار و تسلط در کارکردهای گوناگون زبانی، کاملاً تأیید شد.

سازماندهی فعالیت‌های خوانداری و نوشتاری در کتاب‌های «بخوانیم» و «بنویسیم»، با توجه به جدا بودن این دو مهارت اساسی در این کتاب‌ها، اولاً از توجه توأم به مهارت‌های چهارگانه زبانی و کل‌نگری به مفهوم واقع، دور می‌باشد و ثانیاً مبتنی بر تکرار و تمرین‌های زبانی است که کاملاً از پیش تعیین و آماده شده‌اند و الگویی خطی در تقویت جمله‌نویسی و جمله‌سازی، واژه‌آموزی و تقویت دستخط و نوشتن دارد که فضای آموزشی را برای تقویت کل‌نگری محدود می‌کند.

کتاب‌ها از جهت ساده و صمیمی بودن و متناسب بودن متن و تصاویر با ذهن کودک، به ویژه در سال‌های پایین‌تر، به نسبت خوب تدوین شده‌اند، اما بخش قابل توجهی از موقعیت‌ها و فعالیت‌های کل‌نگرانه و معنادار، به مفهوم واقع، که یادگیری معنادار و مبتنی بر کارکردهای گوناگون زبانی را تقویت می‌کند، مانند: فعالیت‌های مبتنی بر تعامل اجتماعی، داستان‌گویی، خاطره‌گویی و فعالیت‌های مبتنی بر ساختن مانند: کتاب‌سازی، مجله‌نویسی، تهیه تابلو، پوستر، کارت تبریک، دعوت‌نامه و نظایر آن، خواندن تجسمی و خواندن انتقادی، ایفای نقش و نمایش و پانتومیم به مفهوم صحیح آن، اکتشاف و حل مسئله در موقعیت‌های زبانی، بسیار کم است و تقریباً هیچ‌گونه فعالیت و موقعیتی را برای تقویت کل‌نگری و یادگیری معنادار دانش‌آموز دوره ابتدایی، در مرحله تدوین و اجرای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی فراهم نمی‌کند و چنین فعالیت‌ها و موقعیت‌هایی کاملاً مورد غفلت قرار گرفته‌اند.

کارکرد کتاب‌های «بخوانیم و بنویسیم» عمدتاً به صورت اطلاعاتی و انتقال معلومات به ذهن

دانش‌آموز است و بر خواندن و بیان کردن تکرارگونه، نشان دادن دریافت از متن خوانده شده، انتقال بصیرت به دانش‌آموز از سوی کتاب، کلمه‌سازی، جمله‌نویسی، تقویت دست برای نوشتن و تمرین و تکرار جملات کتاب درسی، به‌حافظه سپردن شکل حروف و صداها و کلمات و تقویت دستخط فارسی بیشتر توجه و تأکید می‌کند؛ کثرت چنین فعالیت‌هایی در کتاب‌ها، چندان در راستای توجه به کل‌نگری به مفهوم اصیل آن قرار ندارد. در عین حال برنامه درسی جدید فارسی ابتدایی نسبت به برنامه درسی و کتاب‌های پیش که چندین دهه ادامه داشتند، تحولی را در جهت توجه به کل‌نگری و تجربه کردن رویکردهای تجربه‌زبانی و زبان‌شناختی آغاز کرده‌اند، که باید این تحول ادامه یابد.

با نگاهی دوباره به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود:

۱. در فرآیند زمانی چندساله، تجدیدنظر و بازنگری عمیقی در برنامه درسی فارسی «بخوانیم و بنویسیم» در دوره ابتدایی با توجه به افته‌های پژوهش‌هایی از این دست در حوزه کل‌نگری، صورت پذیرد. این برنامه درسی، در جهت ایجاد موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر کل‌نگری به مفهوم واقع که کارکردهای گوناگون زبانی را تقویت می‌کنند، در مفهومی اصیل و متکی بر مبانی نظری حوزه‌های مذکور، مورد بازنگری عمیق قرار گیرد. حرکت به سمت توجه توأم به مهارت‌های چهارگانه زبانی، ایجاد تجربیات یادگیری معنادار، توجه به کارکردهای گوناگون زبانی در موقعیت‌ها و فعالیت‌های یادگیری واقعی مانند: کارکردهای اکتشافی، کارکرد تخیلی، کارکرد تعاملی، کارکرد شخصی و کارکرد تنظیمی در زبان‌آموزی و ایجاد موقعیت‌هایی متناسب با آنچه در پاسخ به سؤالات پژوهش حاضر مورد توجه قرار گرفت، مورد توجه طراحان برنامه درسی و مؤلفان کتاب‌های درسی قرار گیرد؛

۲. ایجاد زمینه کاربرد روش‌های آموزشی زیر از طریق موقعیت‌های یادگیری زبان فارسی که

در دوره ابتدایی طراحی و تولید شده‌اند، بسیار مهم است:

زمینه‌های بحث و گفتگو، مشکل‌گشایی و دریافت فکر مرکزی، استدلال کردن در موقعیت‌های واقعی و معنادار زبانی، زمینه‌های خواندن تجسمی و خواندن انتقادی، تمرکز بر یک موضوع و کشف ابعاد و جوانب آن، فرصت برای کنجکاوی در موضوع، بیان راه‌حل و پیشنهاد دادن، فرصت بیشتر برای فعالیت‌هایی مانند: گزارش‌نویسی، داستان‌نویسی، اظهار نظر کتبی، توجه بیشتر به موارد استفاده و کاربرد زبان، تأکید بر فعالیت‌های یادگیری مشارکتی، فعالیت‌های

گروهی، پروژه‌ای و فرصت‌های یادگیری از یکدیگر؛

۳. اصول و رویکردهای حاکم بر برنامه درسی، به صورت دقیق و عمیق مورد توجه قرار گیرد و برای ارزیابی از آموزش زبان فارسی در مدارس، نظام ارزیابی مؤثر و کارآمد با توجه به تمرکززدایی و رعایت اقتدار مدرسه در نظر گرفته شود تا برنامه درسی فارسی در مراحل گوناگون طراحی، تدوین و آموزش به استحاله و فروکاستی دچار نشود؛

۴. کارهای مطالعاتی و پژوهش‌های توسعه‌ای در حوزه زبان‌آموزی فارسی، در مجموعه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، گروه‌های پژوهشی زبان فارسی و دوره ابتدایی دفتر برنامه‌ریزی، تألیف و مؤسسه پژوهشی ذریبط، حوزه آموزش زبان فارسی و همچنین توانایی‌های زبانی با تأکید بر دریافتی اصیل، اساسی و متکی بر مبنای نظری حوزه‌هایی مانند: کل‌نگری، تجربیات زبانی و زبان‌شناختی، تقویت شود؛

۵. ایجاد زمینه سازگارسازی، تحول و نوآوری در طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی زبان‌آموزی فارسی در سطح استان‌ها و مناطق و مدارس، تقویت تجربیات آزمایشی در حوزه زبان‌آموزی با تأکید بر معیارهایی مانند: کل‌نگری و یادگیری معنادار و خلاقیت زبانی با تأکید بر مدرسه محوری و تقویت نوآوری‌ها و طرح‌های معلمان، در جهت تقویت و تکمیل برنامه‌های نوآورانه زبان‌آموزی فارسی، مورد توجه قرار گیرد؛

۶. لازم است آموزش‌های مستمر معلمان با توجه به افته‌های پژوهش‌هایی از این دست و تحولاتی که در برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی صورت خواهد گرفت، بسیار مورد توجه قرار گیرد و سرمایه‌گذاری مورد نیاز در آن صورت پذیرد. ایجاد جوّ و ارتباطات مناسب یادگیری در کلاس، طراحی و ایجاد فرصت‌های یادگیری معنادار، مبتنی بر کارکردهای گوناگون زبانی که تفکر دانش‌آموز را تقویت می‌کنند، تمرکز بر موضوع و درک مطلب، مشکل‌گشایی کل‌نگرانه و دارای کارکرد اصیل زبانی، از جمله آموزش‌های اساسی معلمان زبان فارسی دوره ابتدایی باشد؛

۷. مؤسسات پژوهشی، برنامه‌ریزی درسی و سیاست‌گذار و تصمیم‌ساز ذریبط ایرانی به مرور زمان برای کاهش فاصله اساسی در آموزش زبان مادری و سواد خواندن و نوشتن در ایران نسبت به نظام‌های پیشرفته جهانی و کاهش فاصله توانایی‌ها و سواد زبانی خوانداری

و نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی نسبت به کشورهای پیشرفته‌تر که می‌توان در نگاهی جهانی نشانه‌های آن را در آزمون‌هایی مانند پرلز ملاحظه کرد، کوشش‌های مطالعاتی قابل توجهی داشته باشند.

منابع فارسی

- اتسلاندر، پتر (۱۳۷۴). روش‌های تجربی تحقیق اجتماعی. ترجمه بیژن کاظم‌زاده، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، معاونت فرهنگی.
- اسدی، شهرام (۱۳۸۳). بررسی دیدگاه معلمان پایه اول دوره ابتدایی شهرستان شهرضا نسبت به کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم. اصفهان: شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش.
- دلاور علی (۱۳۷۵). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.
- دلاور علی (۱۳۸۲). مقایسه اثربخشی سه بسته آموزشی: کتب فارسی عادی، تکنولوژی و دفتر تألیف در تغییر رفتار دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی با عنایت به ملاک‌های سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، کارفرما: مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.
- راهنمای برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی مصوب سال ۱۳۷۸ (۱۳۸۰). تهران: دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- راهنمای تدریس فارسی دوم دبستان (بخوانیم - بنویسیم) (۱۳۸۵). (چاپ سوم). تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی
- راهنمای تدریس فارسی اول دبستان (بخوانیم - بنویسیم) (۱۳۸۵). (چاپ چهارم). تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- راهنمای برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی (۱۳۷۸). تهران: دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی.
- زندی بهمن (۱۳۸۵). زبان‌آموزی (چاپ پنجم). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

- ساروخانی باقر (۱۳۸۵). روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی - جلد دوم: بینش هاوفنون. (چاپ ششم). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ساکی، رضا؛ میرزا رضایی، زهرا (۱۳۸۳). ارزشیابی برنامه‌های جدید فارسی پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی (در فرآیند اجرای آزمایشی سال تحصیلی ۸۳ - ۸۲). گزارش پژوهش. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی).
- ساکی، رضا؛ میرزا رضایی، زهرا (۱۳۸۱). ارزشیابی برنامه‌های جدید فارسی پایه‌های اول، دوم و سوم دوره ابتدایی (در فرآیند اجرای آزمایشی) گزارش پژوهش جلد اول، دوم، سوم، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی).
- سلسبیلی نادر (۱۳۸۸). ارزیابی برنامه جدید آموزش زبان فارسی دوره‌ی ابتدایی (بخوانیم و بنویسیم) براساس کاربرد معیارهای الف - پرورش خلاقیت، ب - توجه به کل‌نگری در آموزش توانایی‌های زبانی. گزارش نهایی پژوهش. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. مهرماه ۱۳۸۸.
- شریفی، حسن‌پاشا و دانش‌پژوه، زهرا (۱۳۷۹). سنجش پیشرفت تحصیلی زبان فارسی دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی. گزارش پژوهش. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- شورت، ادموند (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران: انتشارات سمت با همکاری پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- قاسم، پورحسین (۱۳۸۵). بررسی تحلیلی ابعاد نوآوری در برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی ایران. مقاله ارائه شده در همایش ششم انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی ایران، شیراز: دانشگاه شیراز. اسفندماه ۱۳۸۵.
- کاربست یافته‌های پژوهشی در اصلاحات آموزشی (۱۳۷۸). توکیو: اجلاس بین‌المللی تعلیم و تربیت درباره تحقیقات و اصلاحات آموزشی. ۱۹۹۵. ترجمه فاطمه فقیهی قزوینی. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- مجموعه کتاب‌های فارسی پنج پایه دوره ابتدایی (بخوانیم - بنویسیم) (۱۳۸۶). تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- مجموعه کتاب‌های فارسی پنج پایه دوره ابتدایی (بخوانیم - بنویسیم) (۱۳۸۵). تهران: وزارت

آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.

- همایی، رضا (۱۳۸۴). بررسی قابلیت کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم پایه اول در بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری زبان فارسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی استان اصفهان از دیدگاه معلمان آنان. اصفهان: شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش.

- هولستی ال آر (۱۳۷۳). تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی. ترجمه نادر سالازاده امیری. چاپ نخست. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی، شماره ۸۹.

- هومن، حیدرعلی (۱۳۷۳). استنباط آماری در پژوهش رفتاری. چاپ سوم. تهران: نشر پارسا.

منابع انگلیسی

-Fillon ,B.(1991).Language Across Curriculum. In Lewy Arieih (Ed.), The International Encyclopedia of Curriculum. Oxford: Pergamon Press.

-Morrison, G.S.(1993). Contemporary Curriculum K-8. Boston: Allyn and Bacon.

-Morrow, L.M. (1997). Literacy Development in the Early Years, Helping Children Read and Write. 3rd ed. Boston, MA: Allyn and Bacon, A Viacom Company.

-Mullis, I. N. S. & Martin, M. O. & Kennedy, A. M. & Foy, P. (2007). PIRLS 2006 International Report. IEA, TIMSS & PIRLS International Study Center. Lynch School of Education, Chestnut Hill, MA: Boston College.

-Pace, G. (ed.). (1995). Whole Learning In the Middle School: Evolution And Transtion. Norwood, MA: Christopher - Gordon Publishers, Inc.

-Philis, D.L. (1991). The Teacher as "Enabler": Heterogeneous Whole Language and Self-Esteem. Harrisburg, PA: Millersville University, York College.

-Ragan, W.B. & Shepherd, G.D. (1992). Modern Elementary Curriculum. 7th ed. Orlando, Fl: Holt, Rinehart and Winston Inc.

-Walley, C. W. & Walley, K. (1995). Integrating Literature in Content Areas. Westminster, CA: Teacher Created Materials, Inc.

