

به نام هستی بخش

زبان آموزی معن محور

پایه های پیش دبستان تا سوم

اکلوی آموزشی دبستان های مفید



دبستان پسرانه مفید
(غیر دولتی منطقه ۳)

فهرست مطالب

مقدمه

فصل اول

۱- رویکردهای زبان‌آموزی

الف- رویکرد آوایی

ب- رویکرد کل‌نگر

۲- رسالت و هدف برنامه درسی فارسی

۳- رویکرد دبستان‌های مجتمع آموزشی مفید در زبان‌آموزی

فصل دوم

۴- مهارت‌های زبان‌آموزی

۴-۱- مهارت گوش کردن

۴-۱-۱- درک و فهم پیام

۴-۱-۲- تفسیر و پردازش شنیداری

۴-۲- مهارت سخن گفتن

۴-۳- مهارت خواندن

۴-۳-۱- آشنایی با متن

• نوشته آگاهی

• واژه آگاهی

• حرف آگاهی

۴-۳-۲- روخوانی

• پردازش دیداری

• کل خوانی

• صحیح خوانی

• روان خوانی

• توجه به لحن و آهنگ متن

• صامت خوانی

۴-۳-۳- درک متن

- بیان اطلاعات صریح متن
- استنباط، استدلال و استنتاج
- ارتباط و تعمیم
- نقد و ارزیابی محتوا و عناصر متن

۴-۳-۴- راهبردهای خواندن

۴-۴- مهارت نوشتن

۴-۴-۱- مرحله مقدماتی

- دست‌ورزی
- نمادنویسی
- الفبانویسی

۴-۴-۲- محتوا

- کلمه‌نویسی
- جمله‌نویسی
- متن‌نویسی

۴-۴-۳- فرم

- روان‌نویسی
- صحیح‌نویسی
- خوانانویسی
- زیبانویسی (متناسب‌نویسی و خوش‌نویسی)

۴-۴-۴- راهبردهای نوشتن

۵- دست‌ورزیان

۵-۱- عناصر اصلی جمله

۵-۲- عناصر فرعی جمله

۵-۳- علائم

۵-۴- ضمایر

۵-۵- نشانه‌ها

۶- گسترش واژگان

۱-۶- ارتباط معنایی

۲-۶- هم‌معنی‌ها، هم‌خانواده و متضاد

۳-۶- هم‌نویسه‌ها

۴-۶- واژه‌های ترکیبی

۷- وجه هنری ادبی

۱-۷- تولید خلاق

۲-۷- گونه‌های ادبی

۳-۷- آرایه‌های ادبی

سخن آخر

پیوست‌ها:

پیوست ۱: ویژگی‌های خط و زبان فارسی

پیوست ۲: مهارت‌های زبان‌آموزی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی

الف- مهارت گوش‌کردن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی

ب- مهارت سخن‌گفتن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی

ج- مهارت خواندن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی

د- مهارت نوشتن در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی

پیوست ۳: معیارهای انتخاب کتاب با کیفیت

پیوست ۴: فهرست پیشنهادی کتاب‌های مناسب متن خوانی

پیوست ۵: فهرست پیشنهادی کتاب‌های مناسب برای غنی‌سازی کتابخانه

پیوست ۶: فهرست بازی‌های موجود در بازار برای تقویت زبان‌آموزی

پیوست ۷: معرفی بلندخوانی و انواع آن

پیوست ۸: جدول اهداف و ملاک‌های دوره اول دبستان (تجمیعی و به تفکیک پایه)

پیوست ۹: منابع پیشنهادی برای مطالعه بیشتر

با یک تعریف سنتی، زبان ابزاری است برای برقراری ارتباط و انتقال پیام. با این نگاه، سوادآموزی که دربرگیرنده‌ی زبان نوشتار و زبان گفتار می‌شود، یک مهارت تخصصی منحصربه‌فرد و تک‌بعدی است که قرار است پیامی را از فرستنده به گیرنده انتقال دهد. در واقع در این فرایند، هم فرستنده و هم گیرنده عمل کدگذاری و رمزگشایی را منفعلانه و مستقل از تجربه‌های زیسته و بسترهای فرهنگی و اجتماعی خود انجام می‌دهند. اقتضای آموزشی چنین رویکردی که در اغلب نظام‌های رسمی آموزشی از پایگاهی قدیمی و مستحکم برخوردار است، رویه‌های کهن جزء به کل آواشناختی است که در تقابل با روندهای کل به جزء (Holistic) متأخر قرار می‌گیرند.

در تعریفی دیگر، زبان کارکردی فراتر از انتقال پیام دارد. زبان **ذخیره‌گاه** شناخت، آگاهی، تعلقات، احساسات، رفتارها، تجارب و وقایع یک گروه یا یک ملت است و از همین رو می‌توان مختصات هر جامعه و گروهی را در زبانش پیدا کرد؛ بنابراین زبان امری است اجتماعی و فرهنگی. با این تعریف، زبان گفتار و زبان نوشتار را نمی‌توان به یک امر بی‌طرف و مستقل از بسترهای اجتماعی و فرهنگی تقلیل داد. براساس این نگاه، فرایند سوادآموزی تنها یک مهارت فنی خواندن و نوشتن نیست بلکه یک «کنش اجتماعی» است به این معنا که نویسنده یا خواننده کنشگرانی فعال هستند که فراتر از رمزگذاری و رمزگشایی نشانه‌ها، با توجه به بسترهای زیستی خود، دست به تفسیر و بازاندیشی متن‌ها و ساخت معنا می‌زنند و در این مسیر از تغییرکردن یا ایجاد تغییر نمی‌هراسند.

در این سند تلاش کرده‌ایم چهار وجه زبان‌آموزی شامل وجه مهارتی (صحبت کردن، گوش کردن، خواندن و نوشتن)، وجه گسترش واژگان، وجه هنری- ادبی و وجه ساختاری زبان را با توجه به ویژگی‌های رویکرد معنামحور پیوند دهیم. زیستن در جهان کنونی سرشار از تکنولوژی‌های ارتباطی، چرخش از رویکرد آواشناختی به رویکرد معنামحور را ضروری کرده است؛ بنابراین بسترهای یادگیری کودکان باید علاوه بر تأمین وجوه بالا، بتواند ظرفیت‌های ارتباطی فرد در عصر اطلاعات یعنی مهارت‌های مشاهده گری و ارائه را نیز تقویت کند.

در فصل اول کمی درباره‌ی رویکردهای اصلی زبان‌آموزی توضیح خواهیم داد، سپس رسالت برنامه درسی فارسی را با توجه به نظر مؤلفین معرفی خواهیم کرد و در ادامه به معرفی رویکرد دبستان‌های مجتمع آموزشی مفید می‌پردازیم.

در فصل دوم هر یک از وجوه زبان‌آموزی با نگاهی که الگوی دبستان‌های مفید دارد معرفی و شرح داده می‌شود.

فصل اول

رویکردهای زبان آموزی

زبان آموزی از زمان ابداع خط و از زمان به کارگیری آن به عنوان وسیله‌ای برای انجام تعاملات مورد توجه بوده است و در بسیاری از کشورها به عنوان ملاکی از توسعه یافتگی شمرده می‌شود (پرسلی و همکاران، ۱۹۹۸). زبان آموزی یکی از مهمترین مسائل آموزش و پرورش در جهان و ایران محسوب می‌شود و از دیدگاه تاریخی به رفتارهای خواندن و نوشتن و پیامدهای شناختی چنین اعمالی اشاره می‌کند. خواندن و نوشتن یکی از مهمترین توانایی‌هایی است که در رشد عقلانی، اجتماعی و عاطفی کودک نقش موثری دارد (روبرتز و ویلسون، ۲۰۰۶). با توجه به اهمیت این موضوع، محققان همواره در پی یافتن روش‌هایی برای بهبود عملکرد فرایند زبان آموزی بوده‌اند. تمرکز اغلب پژوهش‌های انجام شده بر دو رویکرد غالب آوایی و کل نگر است که در ادامه به هر یک از آنها می‌پردازیم.

نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف با توجه به اهداف مورد نظر خود، یکی از این دو رویکرد را مبنای برنامه‌ریزی و آموزش معلمان و متخصصان قرار می‌دهند. انتخاب هر یک از این رویکردها از سوی معلمان و مسئولان آموزش و پرورش می‌تواند نقش تعیین کننده‌ای در میزان و نحوه‌ی یادگیری افراد و توانایی‌های بعدی آنها و دگرگونی‌های بنیادین و انقلابی در عرصه علم آموزی و سواد آموزی داشته باشد (دسجاردینز، ۲۰۰۳؛ لی و ادواردز، ۲۰۱۰).

الف- رویکرد آوایی^۱

رویکرد آوایی یک رویکرد تحلیلی است که مبنای آن برگرفته از نظریات رفتارگرایان است. در این رویکرد، آغاز فرایند خواندن و نوشتن جزء به کل است به این معنا که کودک نخستین رویارویی‌اش با صداها، حروف و هجاها است و در ادامه به واژه، عبارت، جمله و متن گسترش می‌یابد.

آموزش خواندن در این رویکرد با معرفی صدای حروف شروع می‌شود و زبان آموز با تمرین و تکرار، شکل حروف و صدای آنها را به ذهن می‌سپارد. در این رویکرد به زبان آموز آموزش داده می‌شود تا نماد نوشتاری هر واج را تشخیص دهد. آموزش با ترکیب حروف بی صدا و صدا دار و ساختن هجا ادامه می‌یابد، از آن به کلمه می‌رسند و در ادامه با ترکیب کلمات جمله ساخته می‌شود.

^۱ . Phonics Approach

باور زیربنایی این رویکرد این است که کودکان پس از آشنایی با حروف، صداها و هجاها به آسانی می‌توانند دست به رمزگذاری و رمزگشایی بزنند؛ بنابراین آواشناسی رویکردی توانمند است چرا که روندهای آموزشی آن به اجزاء کوچکی تقسیم می‌شوند و مربی به راحتی می‌تواند آن‌ها را پیش‌بینی، کنترل و پایش کند.

این برنامه‌ی آموزشی یکپارچه بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی، نیازها، علاقه‌ها و بسترهای اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان و مربی‌ها، محتوای واحد آموزشی، ابزارها و متن‌های سفارشی تولید می‌کند تا بتواند در کم‌ترین زمان و با بودجه‌بندی مشخص، گروه بزرگی از کودکان را باسواد کند؛ بنابراین این رویکرد از نظر اقتصادی نیز برای نظام‌های آموزشی بهینه‌تر است. اما از آنجایی که تفاوت‌ها و علاقه‌های کودکان را نادیده می‌گیرد، یادگیرندگان نقشی منفعل در فرایند یادگیری خود دارند. این بی‌کنشی و انفعال، لذت و عمق یادگیری را کم‌رنگ می‌کند.

ب- رویکرد کل‌گرا^۱

رویکرد کل‌گرا ریشه در مجموعه‌ای از نظریات یادگیری موسوم به Holism دارد. مبانی نظری این رویکرد برآمده از نظریه‌های ساختن‌گرایی^۲ است. گودمن^۳ تحت تاثیر دیدگاه‌های چامسکی و ویگوتسکی به زبان‌آموزی، این رویکرد را گسترش داد. گودمن معتقد است در ذهن انسان زیرساخت‌هایی وجود دارد که او را آماده می‌کند تا در هنگام رویارویی با متن، معنا را جذب کند.

به باور گودمن، خواندن اساساً یک بازی «حدس‌زدن» است. وقتی ما با یک متن در ارتباط هستیم، در یک کلاف معنایی می‌توانیم واژه‌ها را حدس بزنیم. متن مانند یک پازل معنایی است که اگر یک قطعه از آن نباشد، مغز می‌تواند آن قطعه را با توجه به سایر قطعات پیش‌بینی کند و خواندن به این شکل رخ دهد. انسان‌ها می‌توانند با توجه به معنی، متن را بخوانند و کم‌کم چشمشان با واژگان و تفاوت‌ها و شباهت‌های آنها آشنا شود. از آنجاکه در این رویکرد، معنامحوری اهمیت بسیاری دارد، نقش یادگیرنده پررنگ می‌شود. نیازها، علاقه‌ها و بسترهای زیستی کودک در انتخاب محتوای آموزشی جایگاه ویژه‌ای دارد؛ بنابراین نمی‌توان یک برنامه‌ی آموزشی یکپارچه برای تمام دانش‌آموزان در نظر گرفت. عدم یکپارچگی در برنامه‌ی آموزشی کل‌گرا و آموزش فردبه‌فرد کودکان، یکی از بازدارنده‌های مهم برای نظام‌های آموزشی است چرا که از نظر اقتصاد آموزش، انتخاب بهینه‌ای نیست.

منطق اصلی در این روش این است که نیاز نیست دانش‌آموزان بر مهارت‌های آواشناسی تا پیش از تسلط بر خواندن و نوشتن مسلط شوند بلکه دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که متن را با استفاده از اطلاعاتی که از خارج

^۱. The Whole Language Approach

^۲. Constructivist

^۳. Goodman

متن به دست می‌آورند، درک کنند. در این رویکرد تا پیش از کشف منطق واژه‌ها، اگر واژه را به صورت‌های مختلف به کودک نشان دهیم، آن را تشخیص می‌دهد؛ مثلاً اگر واژه‌ی «درخت» را به صورت آینه‌ای هم بنویسیم، کودک آن را می‌خواند چون تصویر آن واژه در ذهنش شکل گرفته و به صورت یک معنای مستقل آن را می‌شناسد و هنوز منطق ساخت واژه را نمی‌داند. این لحظه برای هر کودک در یک زمان متفاوت و در مسیرهای مختلف اتفاق می‌افتد. هنگامی که کودک اجزای واژه را تشخیص داد، کم‌کم هجاها و نویسه‌ها و آواها را تشخیص می‌دهد. آرام آرام تشخیص می‌دهد ابتدا و انتهای واژه چه صدایی می‌دهد. این کشف براساس همان ساختار ذهنی است که گودمن از آن صحبت می‌کند. او می‌گوید در ذهن کودک پتانسیلی برای خواندن وجود دارد که ما آن را به وجود نمی‌آوریم بلکه با غنی کردن بسترها و تجربه‌هایی که کودک از محیط به دست می‌آورد، داده‌های بیشتری در ذهن ایشان انباشت و آرام آرام منجر به کشف می‌شود. هر قدر این تجربه‌ها بیشتر و متنوع‌تر باشد، کشف احتمالاً سریع‌تر رخ می‌دهد.

رویکرد کل‌گرا یک فلسفه‌ی آموزش است که توضیح می‌دهد نگاه به زبان، سواد، آموزش و یادگیری چگونه است. در این رویکرد تصریح می‌شود که زبان یک «کل» است. این بدان معناست که اگر ما زبان را به اجزای آن تقسیم کردیم و روی حروف، فهرستی از واژگان یا الگوهای دستوری متمرکز شدیم، واقعیت زبان را از دست داده‌ایم.

۲-رسالت و هدف برنامه درسی فارسی

طبق نظر مؤلفین کتاب درسی، هدف اصلی در زبان‌آموزی دوره‌ی ابتدایی، ایجاد مهارت‌های ارتباطی^۱ در دانش‌آموزان است. مطلوب است دانش‌آموزان با کسب مهارت‌های زبانی در پایان دوره‌ی ابتدایی به توانایی‌های زیر دست یابند:

- شناسایی ویژگی‌های عمومی زبان شامل دانش صرفی و نحوی زبان (توانش دستوری)
- شناسایی زبان به منظور ابزار ارتباط متناسب با مخاطب و موقعیت (توانش اجتماعی)
- شناسایی زبان به عنوان ابزار موفقیت در دستیابی به اهداف زندگی روزمره؛ مانند سخنرانی مؤثر یا ارسال پیام تبریک همراه با انتقال حس (توانش راهبردی)

کتاب‌های درسی فارسی در هر کدام از بخش‌های خود که یکی از چهار وجه زبان‌آموزی (گوش کردن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن) را شامل می‌شود سعی در استفاده از رویکرد متناسب با آن وجه را کرده‌اند. ادعای تألیف‌کنندگان کتاب درسی این است که روح کلی کتاب در آموزش خواندن، پیروی از رویکرد کل‌نگر و در نوشتن، رویکرد آوایی است. در پیوست ۱ ویژگی‌های خط و زبان فارسی و در پیوست ۲، انواع فعالیت‌های کتاب درسی فارسی، متناسب با مهارت‌های چهارگانه، معرفی شده است.

^۱. Communicative Competence

برای آگاهی از نگاه مؤلفین، مطالعه کتاب راهنمای معلم در هر پایه ضروری است. در تدوین رویکرد دبستان های مفید، سعی شده است که ضمن وفاداری به اهداف کتاب فارسی اصول و مبنای نگاه الگوی آموزشی دبستان های مفید پیگیری شود.

۳- رویکرد دبستان های مجتمع آموزشی مفید در زبان آموزی

رویکرد الگوی دبستان های مفید به زبان آموزی، «معنامحور» است؛ به این معنی که فرآیند زبان آموزی باید با نیازها و جنبه های گوناگون زندگی کودک و تجربه های زیسته اش پیوند داشته باشد؛ بنابراین در فرایند زبان آموزی تلاش می کنیم تا بسترهایی فراهم کنیم که کودک با قرارگرفتن در آن بتواند افزون بر کسب تجربه های نو، یادگیری هایش را به تجربه های پیشین پیوند دهد و معنایی منحصر به فرد خلق کند.

یکی از بسترهای یادگیری معنادار برای کودک متن باکیفیت، به ویژه کتاب های داستان باکیفیت است. کتاب های داستان باکیفیت متن هایی هستند که مواد و مصالح زبانی در آن صرفاً نشانه های ارتباطی و کدهایی تلقی نمی شوند که باید رمزگشایی شوند بلکه برآیندی از نشانه های معناساز هستند که اعتبار و معنای آنها در «روایت» های شان است. منظور از روایت متنی است که داستان را بیان می کند و داستان گویی دارد. اعتبار و معناداری روایت ها به این خاطر است که روایت ها در همه ی دوره های زندگی حضور دارند؛ از همان سال های آغازین زندگی، روایت گویی بخشی از وجود انسان ها می شود و با زبان، فرهنگ، تاریخ، اخلاق و ... درهم تنیدگی معناداری پیدا می کند؛ بنابراین می توان گفت روایت ها زیربنای فرهنگ همگانی و رفتار اجتماعی و مفهوم زندگی هستند.

متن ها و کتاب های داستان باکیفیت با دربرداشتن عناصر روایت شامل پیرنگ، شخصیت های داستان، صحنه پردازی، موضوع، درون مایه و زاویه دید، از لایه های آشکار متن فراتر می روند و به لایه های پنهان متن یا «زیرمتن» می رسند. همین لایه های پنهان متن است که به واسطه عناصر روایت، تک روایت ها را برای کودک به روایت های متکثری تبدیل می کند که فراتاریخی و فرافرهنگی هستند. هر کودک می تواند با توجه به نیازها و تجربه های زیسته اش با متن و لایه های آشکار و پنهان آن پیوند برقرار کند و از فرایند یادگیری ای لذت ببرد که در آن غوطه ور شده است. با پیوند میان تجربه های زیسته ی کودک و متن، معنایی خلق می شود که ساختگی اندیشه ی خود کودک است، نه مرجعی بیرونی؛ بنابراین در رویکرد معنامحور، دیگر سواد به معنای خواندن و نوشتن صرف متن های سفارشی نیست بلکه توانایی ساخت، دریافت و انتقال معنا و نیز درک، استدلال و تحلیل عمیق متن ها و روایت داستان های باکیفیت است. معیارهای انتخاب کتاب های باکیفیت در پیوست ۳ آمده است.

هم نشینی کودکان با این گونه از متن ها سبب می شود تا به مرور ذائقه ی تصویری و متنی آن ها به گونه ای شکل بگیرد که دیگر سراغ هر کتابی نروند و با نگاهی نقادانه درباره ی متن و تصویر کتاب ها، دست به انتخاب

بزند. در این رویکرد، کودکان افزون بر لذت بردن از فرایند یادگیریشان، فرصت گفت‌وگو، شنیدن و شنیده شدن نگاه‌ها و نگرش‌های «دیگری» یا «دیگران»، اندیشیدن، استدلال کردن و تحلیل کردن را در خلال داستان‌خوانی‌ها به دست می‌آورند. این فرایند کمک می‌کند ادراک خواندن در کودکان تقویت شود و افزون بر داشتن مهارت روخوانی، در بازیابی اطلاعات متن و تعبیر و تلفیق مطالب عملکرد خوبی داشته باشند.

توانایی ادراک خواندن، کودکان را در درک عمومی مسائل و محتوای آموزشی توانا می‌سازد و آنان را به تولیدکنندگانی بدل خواهد کرد که به کسب سطحی دانش خو نمی‌گیرند و در ساخت معنا، استدلال و اندیشیدن جسارت پیدا می‌کنند.

اگر چه اساس این رویکرد بر درک و ساخت معنا، استدلال و اندیشه‌ورزی بنا نهاده شده است اما پرداختن به چهار مهارت شنیدن، سخن‌گفتن، خواندن و نوشتن نیز اهمیت بسیاری دارد.

مهارت شنیدن و سخن‌گفتن از تولد نوزاد تا رسیدن به سن دبستان، از سوی والدین و اطرافیان، به صورت طبیعی، در مسیر زندگی کودک رشد می‌کند. هر اندازه که خانواده بسترهای غنی و متنوعی در برقراری ارتباط و تعامل کودک با محیط و کسب تجربه‌های گوناگون فراهم کرده باشند، این مهارت‌ها در ابعاد مختلف گسترش می‌یابند و کودک آمادگی بیشتری برای ورود به مهارت‌های خواندن و نوشتن به دست می‌آورد. بلندخوانی داستان‌های باکیفیت، لالایی‌ها و متل‌ها، پخش موسیقی‌های باکیفیت یا داستان‌های صوتی، ساخت‌وساز و انجام فعالیت‌های دست‌ورزی، نقاشی کردن و ... بسترهای مناسبی برای ورود به دنیای خواندن و نوشتن هستند که از سن دوسالگی کودکان می‌توانند به صورت فراگیر تجربه کنند.

فرایند خواندن که با ورود کودک به دبستان به صورت رسمی آغاز می‌شود، شاید یکی از دشوارترین فرایندهای یادگیری برای کودک باشد اما به اعتقاد پژوهشگران، دشوارتر از فرآیند زبان‌آموزی نیست. اگر با تکیه بر نیازها و خواسته‌ها، علاقه‌ها، دغدغه‌ها و تجربه‌های کودک بسترهایی غنی فراهم کنیم و از فرصت‌ها و لحظه‌های واقعی زندگی روزمره به طور معنادار بهره‌مند شویم، در یک لحظه‌ی طلایی، خواندن در کودک متولد می‌شود؛ همان‌طور که در یک لحظه نخستین «واژه» بر زبان او جاری شد. کودک پس از دستیابی به این مهارت با دنیایی از رمز و رازها روبه‌رو می‌شود؛ دنیایی که قرار است با گام‌هایی آهسته در آن قدم بردارد و با داشتن همراهانی بزرگ‌سال، در مسیر کشف و شناخت حرکت کند.

نوشتن، مهارتی که جای آن در فرهنگ شفاهی این سرزمین بسیار خالی است. در این رویکرد، تلاش می‌کنیم تا کودکان با توجه به نیازها، خواسته‌ها، علاقه‌ها و تجربه‌هایشان، نوشتن معنادار را تجربه کنند؛ بنابراین قرار نیست ما به آن‌ها بگوییم که چه بنویسند و چگونه بنویسند بلکه خود کودک تعیین می‌کند نوشتن را از کجا، با چه ابزاری و چگونه آغاز کند. در ابتدای راه، کودکان با کمک تصویرها و نمادها پیام خود را انتقال می‌دهند و به مرور با کمک واژه‌هایی که آموخته‌اند، نوشتن را تجربه می‌کنند و در مرحله‌ی پایانی، با شناخت

حروف و نشانه‌ها، آگاهانه دست به تولید واژه‌ها و متن‌های مورد علاقه‌شان می‌زنند. رسیدن به مرحله‌ی آفرینش و خلق متن، چه خلاقانه و چه قاعده‌مند، یعنی رسیدن به هدف غایی مهارت نوشتن. برای دستیابی به این غایت، همراهِان بزرگ‌سال باید با شناختِ توانایی‌های کودک و اعتمادکردن به او و با توجه به تفاوت‌های فردی کودک، محتواهای گوناگون را در اختیار او قرار دهند. گوناگون‌سازی محتوا «جسارت» نوشتن را در کودک تقویت و فرصتی برای او فراهم می‌کند تا با توجه به نیازها و خواسته‌هایش، دست به خلق و آفرینش بزند.

با توجه به آن‌چه که پیش‌تر بیان شد، از آن‌جاکه در رویکرد معنامحور، متن‌ها و کتاب‌های باکیفیت جایگاه ویژه‌ای دارند، کتاب فارسی به‌عنوان یکی از نمادهای فرهنگ مدرسه‌ای، منبعی است که برای تمرین و انجام برخی از فعالیت‌ها به آن مراجعه می‌کنیم اما منبع اصلی ما کتاب‌خانه‌ای است با صدها جلد کتاب باکیفیت که نیازها و علائق متنوع کودکان را پوشش می‌دهد و به‌مرور با محتواها و کتاب‌های تولید شده از سوی خود کودکان، غنی می‌شود.

فصل دوم

۴- مهارت‌های زبان آموزی

۴-۱- مهارت گوش کردن

گوش کردن کوششی است آگاهانه برای شنیدن و توجه به پیام‌هایی که از سوی گوینده دریافت می‌کنیم تا با درک درست آن‌ها پاسخ یا کنشی خردمندانه داشته باشیم. روان‌شناسان مهارت گوش کردن را دارای چهار مرحله متوالی شامل شنیدن، دقت و تمرکز مداوم حواس، درک و فهم پیام و تفسیر و پردازش پیام می‌دانند (هوک، ۲۰۰۱ به نقل از همایی، ۱۳۸۴). ما در این گفتار از میان خرده‌مهارت‌های گوش کردن، به دو زیرمجموعه‌ی درک و فهم پیام و تفسیر و پردازش شنیداری می‌پردازیم:

۴-۱-۱- درک و فهم پیام

بدیهی است دو مرحله نخست، یعنی «شنیدن» و «دقت و تمرکز حواس» امری است که به ویژگی‌های زیستی و فیزیولوژیکی شنونده بستگی دارد. کودکی که دستگاه شنوایی سالم یا حافظه کوتاه‌مدت قوی ندارد، دقت و تمرکز شنیداری‌اش نیز با چالش‌هایی روبه‌رو خواهد شد. اما مرحله درک و فهم پیام، بستگی به میزان مهارت درک شنیداری و نیز پیوندداشتن پیام‌ها با تجربه‌های زیسته‌ی فردی و اجتماعی کودک دارد. به این ترتیب، اگر شنونده با دقت کافی پیام‌های گوینده را بشنود اما به‌واسطه‌ی تجربه‌های زبانی متفاوت، به زبان او مسلط نباشد، از دریافت پیام باز می‌ماند. کودکان دوزبانه کشور مانند ترک‌زبان‌ها، بلوچ‌ها، کردها و ... اغلب از این مسئله رنج می‌برند. همچنین اگر کودک به آن زبان مسلط باشد اما پیام‌ها در سطح شناختی وی نباشد و با تجربه‌های زیسته‌ی او پیوندی نداشته باشد، پیام را به‌درستی درک نخواهد کرد. پیام‌هایی که با نیازها، علاقه‌ها، ارزش‌ها و تجربه‌های کودک پیوند داشته باشد، آسان‌تر و عمیق‌تر درک و فهم خواهد شد؛ بنابراین، مربی باید در تولید محتوای آموزشی نسبت به ویژگی‌های رشدی، شناختی و روانی کودکان آگاهی داشته باشد.

بازگ کردن توالی رویدادهای متن شنیداری از سوی کودکان، یکی از راه‌های تقویت درک و فهم پیام از سوی ایشان است. البته که برای بازگ کردن باید با توجه به سن کودک، از او انتظار داشته باشیم؛ برای مثال از کودکان در سال‌های ابتدایی نمی‌توان انتظار داشت یک داستان طولانی را به‌طور کامل بیان کنند بلکه باید با پرسش درباره‌ی عناصر داستان (شخصیت، زمان، مکان، رویدادهای داستان) آنان را همراهی کنیم تا آن‌چه را به یاد سپرده‌اند، به‌خاطر آورند.

۴-۱-۲- تفسیر و پردازش شنیداری

در مرحله‌ی تفسیر و پردازش، کودکان با گوش دادن به متن شنیداری و کشف روابط علت و معلولی میان رخدادها، در بستری امن، به دور از قضاوت و داوری، به بحث، گفت‌وگو و استدلال می‌پردازند. آنها با تلفیق و تفسیر داده‌هایی که شنیده‌اند به استنباط‌هایی دست می‌یابند که در پس آن اندیشه‌ورزی خودشان نقش داشته است. در این مرحله نیز مانند مرحله‌ی درک و فهم، به هر میزان که متن با نیازها و تجربه‌ها و علاقه‌های کودکان پیوند داشته باشد، تفسیر و پردازش معنادارتر و عمیق‌تر خواهد بود.

برای تقویت مهارت تفسیر و پردازش شنیداری در گام‌های آغازین و در فعالیت‌های معنادار، می‌توان توجه کودکان را به انواع صداها، پیرامون جلب کرد. توصیف صداها و مقایسه‌ی آنها و پیدا کردن تفاوت‌ها و شباهت‌های صداها، گام دیگری برای رسیدن به این هدف است. همچنین کودکان می‌توانند از دل داستان‌هایی که برایشان می‌خوانیم، صداها، خاموش درون داستان را بازگو کنند؛ این صداها می‌تواند مربوط به شخصیت‌ها، مکان، زمان یا حتی تصویرهای داستان باشد؛ به‌عنوان مثال در تصویر، دری نیمه‌باز وجود دارد یا گربه‌ای کنج اتاق نشسته است. تمام این تصاویر می‌توانند از سوی کودکان صدا دار شوند و جان بگیرند.

ما برای درک متن شنیداری می‌توانیم از راهبردهای متنوعی بهره ببریم، چون این راهبردها نزدیکی زیادی با راهبردهای درک متن خوانداری دارند. در بخش خواندن، به این راهبردها خواهیم پرداخت.

۴-۲- مهارت سخن گفتن

این مهارت ارتباط تنگاتنگی با اندیشه و تفکر دارد. از زمانی که کودک سخن گفتن را آغاز می‌کند، با استفاده از واژه‌ها و تولید جمله‌های معنادار تلاش می‌کند اندیشه‌ها و دریافت‌های خود را با دیگران به اشتراک بگذارد. سرچشمه‌ی واژه‌ها و جمله‌های او بستر و محیطی است که در آن زندگی کرده است؛ بنابراین می‌توان گفت سخن گفتن پیوند عمیقی با تجربه‌های زیسته‌ی کودک و به‌طور کلی با فرهنگ و جامعه‌ی دارد که کودک در آن رشد می‌کند. هر اندازه این بسترها غنی‌تر باشد، مهارت سخن گفتن نیز تقویت خواهد شد. اگر سخن گفتن و نوشتن را ابزار مهمی برای انتقال پیام و تفکراتمان بدانیم، سخن گفتن یکی از پیش‌نیازهای مهم برای «نوشتن» است. برای تقویت این مهارت اگرچه دوران پیش از دبستان اهمیت زیادی دارد، اما در مدرسه نیز باید بسترهایی فراهم شود تا کودکان بتوانند از نظر شناختی سطح بالاتری را تجربه کنند.

در ادامه به راهکارهایی برای تقویت این مهارت می‌پردازیم:

۱. به‌عنوان مربی و همراه کودکان، تک‌تک صحبت‌های آنها را با تمرکز و جدیت گوش کنیم؛ حتی اگر نمی‌دانیم آنها درباره‌ی چه چیزی صحبت می‌کنند، با طرح پرسش‌هایی به کودکان نشان دهیم که صحبت‌های ایشان برای ما ارزشمند است. این که به ارزشمند بودن سخنان آنها باور داشته باشیم، به‌مرور در کودکان اعتمادبه‌نفس و جسارت سخن گفتن ایجاد خواهد کرد.

۲. با طرح پرسش‌های باز در موقعیت‌های گوناگون، فرصت دهیم تا کودکان دست به استدلال بزنند و بتوانند پاسخ را در یک توالی و پیوستگی منطقی ارائه دهند. اغلب، پرسش‌های بسته جای کمتری برای استدلال کردن دارد.

۳. برای سخن گفتن در هر شرایطی، یک زمان انتظار مشخص کنیم تا کودک بتواند در مغز خود دست به پردازش بزند و ذهن خود را برای بیان اندیشه‌ها و ایده‌هایش منسجم کند.

۴. عبارت‌هایی را به کودکان معرفی کنیم که می‌توانند از آن‌ها به‌عنوان آغازگر سخن استفاده کنند؛ به‌عنوان نمونه ابتدای سخن بگوید من فکر می‌کنم که ... / نظر من اینه که

۵. گفت‌وگوها و سخنان کودکان را با شناختی که از آن‌ها داریم به علاقه‌مندی‌ها، باورها و ارزش‌هایشان پیوند زنیم و در همین جهت آن‌ها را گسترش دهیم.

۶. ایجاد موقعیت‌ها و فرصت‌های متنوع برای سخن گفتن مانند بحث‌های گروهی کوچک و بزرگ، گفت‌وگوهای ابتدایی و پایانی روز، بیان داستان‌ها و قصه‌های شفاهی، صحبت کردن درباره‌ی کتاب‌های علمی و اطلاعاتی که درباره‌ی آن‌ها دارند، می‌تواند به درک موقعیت و استفاده از زبان و واژگان متناسب با هر یک از این موقعیت‌ها کمک کند. البته نقش مربی در این فرصت‌ها و بسترها اهمیت بسیاری دارد چراکه وی افزون بر مطرح کردن پرسش‌های باز و هدفمند که گسترش‌دهنده بحث‌هاست، با استفاده از واژه‌ها و عبارت‌های مناسب نیز می‌تواند یادگیری را برای کودکان رقم زند.

۷. از آن‌جا که سخن گفتن فرایندی جمعی است و نه فردی، به کودکان قرارها و قواعد هنگام سخن گفتن را آموزش دهیم؛ مثلاً برقراری تماس چشمی، تاثیر لحن و آهنگ صدا بر مخاطب، منسجم بودن محتوای سخن یا استفاده از تکرارهای به‌جا برای جلب توجه مخاطب، نکاتی هستند که می‌توان توجه کودکان را به آن جلب کرد.

۸. کودکان باید بدانند که هرآنچه می‌خوانند، می‌شنوند و می‌نویسند در محتوا و کیفیت زبان شفاهی آن‌ها نیز اهمیت بسیاری دارد؛ بنابراین ضروری است ما به‌عنوان مربی، در انتخاب محتواهای باکیفیت حساس باشیم چراکه ذائقه‌ی کودکان در رویارویی با این محتواها به‌آرامی شکل می‌گیرد و زمانی که خودشان دست به انتخاب می‌زنند، انتخاب‌های باکیفیتی خواهند داشت.

۴-۳- مهارت خواندن

خواندن فرایندی است چندوجهی و پیچیده، شامل رمزگشایی از واژگان، درک متن و پیوند دادن آن با دانش و تجربه‌های پیشین و نیز رسیدن به خواندن مستقل. مهارت‌های شناختی بسیاری از جمله ادراک دیداری، حافظه

و تحلیل شنیداری، هماهنگی حرکتی و زبانی و فرآیندهای عصب‌شناختی گوناگون، همگی زیربنای این فرایند مهم هستند (شیویتز، ۲۰۰۳؛ به نقل از ولف، ۲۰۱۰)؛ بنابراین می‌توان گفت خواندن تنها به معنای رمزگشایی از واژگان نیست، بلکه فرایندی است که کودک نسبت به متن‌ها واکنش تحلیلی نشان می‌دهد و با پیوند دادن آن‌ها به دانش پیشین و تجربه‌های خود، معنایی شخصی شده می‌سازد. خواندن کمک می‌کند تا کودک در رویارویی با انواع متن‌ها، با نگاهی پرسش‌گرانه به واکاوی، ارزیابی و مقایسه‌ی آن‌ها با دیگر نوشته‌ها بپردازد. با این تعریف، مهارت خواندن و درک متن، باید به‌طور هم‌زمان، در فرایند یادگیری کودک در نظر گرفته شوند. قرار نیست ابتدا کودک را روان‌خوان کنیم و در مرحله‌ی بعد به تقویت مهارت درک متن بپردازیم. البته این نکته را نیز باید در نظر بگیریم که برای رسیدن به مرحله‌ی روان‌خوانی، آگاه‌شدن نسبت به ساختار جمله‌ها و روابط میان نشانه‌ها و آواها، مسیر را هموارتر می‌کند؛ بنابراین مربی باید بتواند در یک فرایند تعادلی میان درک معنا و آگاهی از ساختار زبانی، پیوند ایجاد کند.



درک متن

- دریافت اطلاعات صریح متن
- استنباط، استدلال و استنتاج
- ارتباط و تعمیم
- نقد و ارزیابی محتوا و عناصر متن



روخوانی

- پردازش دیداری
- کل‌خوانی
- صحیح‌خوانی
- روان‌خوانی
- توجه به لحن و آهنگ متن
- صامت‌خوانی



آشنایی با متن

- نوشته‌آگاهی
- واژه‌آگاهی
- حرف‌آگاهی

مهارت خواندن

۴-۳-۱- آشنایی با متن

• نوشته آگاهی

زمانی که کودک بتواند تفاوت میان متن نوشتاری را با دیگر تصاویر و نمادها تشخیص دهد، به نوشته آگاهی دست یافته است. تا پیش از این مرحله، کودکان میان انواع نوشته‌های چاپی و مکتوب، نقاشی‌ها، نمادها، لوگوها و ... تفاوتی قائل نمی‌شوند و همگی آنها را تصویر می‌بینند. به مرور زمان، وقتی کودکان به واسطه‌ی بلندخوانی‌های بزرگسالان با کتاب‌ها و متن‌ها روبه‌رو می‌شوند، درکی از نوشته‌های چاپی پیدا می‌کنند. ابتدا آن‌ها را یک کلی منسجم می‌بینند، اما با انگشت‌گذاری والدین زیر واژگان، اجزای متن برایشان آشکار می‌شود. در مرحله‌ی نوشته آگاهی، کودکان درمی‌یابند که می‌توان این نوشته‌ها را خواند و پیام نویسنده را از راه این نوشته‌ها دریافت کرد؛ بنابراین کارکرد کتاب‌ها را درک می‌کنند و یاد می‌گیرند که در رویارویی با یک متن از کجا آغاز به خواندن کنند، چگونه بالا و پایین صفحه را ببینند و چگونه رو و پشت جلد را شناسایی کنند. کودکان با آگاهی از انواع نوشته‌ها درمی‌یابند که هر کدام از متن‌های چاپی کارکردهای متفاوتی دارند؛ به‌عنوان مثال، منوها در رستوران برای فهرست کردن غذاهاست یا تابلوهای خیابان‌ها و مکان‌های عمومی برای راهنمایی شهروندان است. این آگاهی‌ها باید پیش از دبستان و با همراهی والدین رخ دهد.

• واژه آگاهی

در رویکرد معنماحور، کودکان به واسطه‌ی رویارویی بسیاری که با انواع متن‌ها دارند، به مرور «واژه» را به‌عنوان کوچک‌ترین واحد معنادار در هر متن تشخیص می‌دهند. در این مرحله، کودکان متوجه می‌شوند که برای هر کدام از واژه‌هایی که در زبان گفتاری از آن‌ها استفاده می‌کنند، یک معادل نوشتاری وجود دارد. آنها می‌توانند هنگام خواندن، میان واژگان گفتاری و نوشتاری پیوند برقرار کنند. البته نقش بزرگسالان در رسیدن به این مرحله اهمیت بسیاری دارد. زمانی که متنی برای کودکان خوانده می‌شود، حرکت دادن انگشت اشاره روی تک‌تک واژگان به این درک کمک می‌کند. همچنین هنگام نوشتن یک جمله، باید تک‌تک واژگان شمرده‌شمرده با صدای بلند، تکرار و نوشته شوند و در نهایت بچه‌ها تعداد واژه‌ها را بگویند.

نوشتن دستورالعمل‌ها و برنامه‌ی روزانه روی تخته‌ی کلاس نیز فرصت مناسبی برای تقویت واژه آگاهی است. همچنین فعالیت‌های گوناگونی که برای دیوار واژگان و انواع کارت واژه‌های تصویری طراحی می‌شود در فرآیند واژه آگاهی اهمیت دارند.

• حرف آگاهی

حرف آگاهی زمانی رخ می‌دهد که کودکان درمی‌یابند هر واژه از اجزای کوچک‌تری تشکیل شده که به‌تنهایی معنا ندارند اما می‌توانند تمایز معنایی ایجاد کنند و زمانی که با یکدیگر ترکیب می‌شوند، واژه‌ای معنادار بسازند. رسیدن

به این مرحله برای کودکان آسان نیست و باید تجربه‌های شنیداری و آوایی متنوعی را در دوران پیش از مدرسه کسب کرده باشند؛ بنابراین یکی از مهم‌ترین پیش‌نیازهای حرف‌آگاهی و رسیدن به مهارت خواندن، آگاهی واج‌شناختی است؛ یعنی حساس‌شدن و آگاهی نسبت به صداها (واج‌ها) پیش از آشنایی با شکل مکتوب آن‌ها (حروف).

برای تقویت این مهارت ضروری است در سنین پیش از دبستان، با کمک فعالیت‌های «آواورزی»، مسیر پرپیچ‌وخم فرآیند خواندن و نوشتن را هموار کنیم. اهداف آواورزی عبارتند از: حساس‌کردن کودک به دستگاه آوایی و شنوایی خود، تقویت مهارت خوب گوش‌دادن، شناخت و پردازش آواها، تقویت هوش زبانی، منطقی و اجتماعی کودک، گسترش دایره واژگان.

در رویکرد معنامحور، کودکان پس از رویارویی با انواع متن‌ها (دیداری و شنیداری) و ساخت معنا در ذهن خود، آرام‌آرام نسبت به کشف حروف کنجاو می‌شوند و مربی باید این لحظه‌های طلایی را شکار کند و به نیاز آنها پاسخ دهد. این کنجاوای‌ها زمانی شکل می‌گیرد که محیط و بستر یادگیری را غنی کرده باشیم؛ کتابخانه‌ای با انواع کتاب‌های باکیفیت، کنج کتاب‌خوانی، دیوارهایی با واژگان و جمله‌های معنادار برای کودکان، پخش داستان‌های صوتی، شعرها و موسیقی‌های باکیفیت و ... ایده‌هایی برای غنی‌سازی محیط کودکان است. این موارد محیط را برای کودک سرشار از یادگیری می‌کند و او را به کنجاوی و جست‌وجوگری فرا می‌خواند.

حرف‌آگاهی یک فرآیند رفت و برگشتی مداوم از کل (متن و ساخت و معنا) به جزء (حروف) و برعکس است. اگر مربی بسترها را متناسب با نیازها، دغدغه‌ها و علاقه‌مندی‌های کودکان غنی کند، می‌تواند از همان ماه‌های آغازین پایه‌ی اول، فرایند حرف‌آگاهی را با واژگانی که برای کودکان معنادار است، پیش ببرد؛ برای نمونه، کودکی که نام خود را به‌عنوان یک واژه‌ی معنادار می‌شناسد، فرصت مناسبی است تا در قالب یک فعالیت، حروف به‌هم‌ریخته‌ی نام خود را مرتب کند. از دیگر فرصت‌های تقویت حرف‌آگاهی، زمانی است که مربی واژه‌ای را حرف‌به‌حرف می‌نویسد و هم‌زمان با صدای بلند تلفظ می‌کند. همچنین طراحی فعالیت‌هایی با هدف تغییردادن صامت‌ها و مصوت‌های آغازین، پایانی و میانی واژگان معنادار و ساخت واژگان جدید، کودکان را در شناخت صداها و حروف توانمند می‌کند.

افزون بر این‌ها، توجه به «یادیارها» کودکان را در کشف و شناسایی صداها و حروف کمک می‌کند. یادیارها واژگان معنادار تک‌هجایی با الگوی هجایی CVC هستند؛ یعنی از دو صامت تشکیل شده‌اند که میانشان یک مصوت قرار دارد (صامت+مصوت+صامت). در نظر داشته باشید چنان‌چه شکل ظاهری نشانه نیز با معنای کلمه تطابق پیدا کند، ماندگاری آن در ذهن کودک بیشتر می‌شود؛ به‌عنوان مثال، برای معرفی نشانه‌ی «ل»، کلمه‌ی فیل انتخاب مناسبی است چون هم از الگوی CVC پیروی کرده است و هم نشانه‌ی «ل» به خرطوم فیل شبیه است.

در مسیر معرفی حرف‌ها و آگاه شدن کودکان نسبت به آنها چند نکته وجود دارد که در ادامه به آنها اشاره می‌کنیم:

۱. همه‌ی نشانه‌های زبان فارسی تا پایان سال اول دبستان، تنها با تاکید بر صدای آنها و نه نام آنها، به دانش‌آموزان معرفی می‌شود. زمان معرفی نام هر کدام از نشانه‌ها^۱ در پایه دوم است. انواع بازی با کارت واژگان که در بخش راهبردهای خواندن به آنها پرداخته می‌شود، در بالا رفتن سرعت کشف و رمزگشایی از نشانه‌ها کاربرد دارد.

۲. در معرفی نشانه‌ها، ما به ترتیب کتاب درسی پای‌بندیم، اما لزوماً یادگیری کودکان در رویکرد معنامحور ترتیب خاصی ندارد و ممکن است کودکان خیلی زودتر با نشانه‌ها آشنا شده باشند.

۳. از آن‌جا که مصوت‌ها (واکه‌ها) در ساخت واژگان نقش مهمی دارند، در ترتیب کتاب درسی هم زودتر به آنها پرداخته می‌شود. در مورد مصوت‌های کوتاه گاهی این پرسش مطرح می‌شود که آیا در زمان یادگیری باید نویسه‌های آنها در واژگان نوشته شود یا خیر؟ درباره‌ی واژگانی که برای کودک معنادار است، نیازی به گذاشتن نویسه‌ها نیست اما درباره‌ی واژگانی که هنوز ساخت معنای آنها در ذهن کودک رخ نداده است، از نویسه‌ی مصوت‌های کوتاه استفاده می‌کنیم.

۴. واج کوچک‌ترین واحد آوایی است که می‌تواند تمایز معنی ایجاد کند، یعنی حروف الفبا به‌وسیله‌ی واج‌ها در نوشتار بازنمایی می‌شوند و با تغییر در واج‌های یک واژه تغییر معنا حاصل می‌شود. در اصطلاح علمی، حرف صورت مکتوب واج است و واج صورت ملفوظ حرف.

۵. هجا یک واحد آوایی است که با هر ضربه‌ی ریه به بیرون رانده می‌شود. بر این اساس، واژگان زبان فارسی از نظر تعداد هجا متفاوت هستند؛ به‌عنوان نمونه، واژه‌ی «در» یک‌هجایی، واژه‌ی «مفید» دوهجایی و واژه‌ی «مدرسه» سه‌هجایی است. معمولاً نخستین و راحت‌ترین شیوه تقطیع واژه‌ها به‌صورت هجایی است. در رویکرد معنامحور، ما نیازی به بخش کردن واژگان به هجاها نداریم، مگر در مواردی خاص که دانش‌آموز در ترکیب هجاها و خواندن یک واژه مشکل داشته باشد.

۴-۳-۲- روخوانی

روخوانی یکی از چهار مهارت اصلی در فرایند زبان‌آموزی است. این مهارت در رویکرد معنامحور، تنها به‌معنای خواندن از روی متن نیست بلکه خواندن همراه با اندیشیدن و درک متن است. مسیری که کودک برای رسیدن به این مهم طی می‌کند، برخلاف «رویکرد آواشناسی» که از نشانه‌ها آغاز می‌شود، از «متن» آغاز می‌شود؛

^۱ مثل الف، جیم، دال، سین، صاد، طا، عین، قاف، کاف، لام، میم، نون، واو

بنابراین قرار نیست کودک ابتدا بخواند و بعد در یک فرایند جداگانه به تقویت درک متن بپردازد بلکه خواندن و درک متن هم‌زمان با هم پیش می‌رود و حتی گاهی اوقات درک متن بر خواندن پیشی می‌گیرد.

• پردازش دیداری

پردازش دیداری یکی از اجزای سواد بصری است و از مهارت‌های مقدماتی مهم در خواندن و نوشتن به‌شمار می‌آید. کودکان تا پیش از آشنایی با متن‌های نوشتاری و نشانه‌ها، تعامل بسیاری با تصاویر دارند. انواع کتاب‌های تصویری، انواع نمادها از جمله علائم راهنمایی و رانندگی، علائمی که در مکان‌های عمومی چون پارک، فرودگاه و ... استفاده می‌شود و نیز لوگوهای مربوط به بانک‌ها، موسسات و محصولات مختلف، موقعیت‌های متنوعی هستند که کودکان در زندگی روزمره‌ی خود با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند.

پردازش دیداری را می‌توان به چندین مؤلفه از جمله «تمایز دیداری»، «حافظه‌ی دیداری»، «یکپارچگی فرم دیداری»، «حافظه‌ی متوالی دیداری»، «شکل‌های زمینه‌ی دیداری» و «بسته‌شدن دیداری» تقسیم کرد که همه‌ی آن‌ها نقش مهمی در درک بصری و توانایی یادگیری دانش‌آموز دارند. تمایز دیداری و حافظه‌ی دیداری دو مؤلفه‌ای هستند که در این سند به آن پرداخته‌ایم؛ چراکه مشاهده و تقویت آن‌ها نسبت به مؤلفه‌های دیگر در سال‌های ابتدایی، اهمیت بسیاری دارد.

تمایز دیداری به‌عنوان توانایی تشخیص تفاوت‌ها در تصاویر، مهارت مهمی در خواندن، نوشتن، ریاضیات و تعاملات اجتماعی است. اگر کودکی در تشخیص تفاوت‌های ظریف از نظر دیداری مشکلی داشته باشد، می‌تواند منجر به سردرگمی میان حروف و واژگانی مانند «باران» و «پاران» یا اعداد مشابه مانند عدد ۲ و ۳ شود. ناتوانی در مقایسه‌ی اندازه‌ها، اشکال یا اجسام گوناگون نیز یکی دیگر از مصداق‌های ناتوانی در پردازش دیداری است. بسیاری از کتاب‌های تصویری که کودکان در سنین پیش از مدرسه از آن‌ها لذت می‌برند، منابع مهم و معناداری در تقویت مهارت پردازش دیداری کودکان هستند. در رویارویی با کتاب‌های تصویری، خوب است گام‌های زیر برداشته شود:

۱. درک کلی از تصاویر

۲. درک عناصر اصلی و کلیدی

۳. درک جزئیات

۴. درک ارتباط میان عناصر و اجزای تصویر

۵. درک پیام تصویر

همچنین پرداختن به تفاوت‌ها و شباهت‌های موجود در تصاویر کتاب‌ها و پیدا کردن واژگان مشابه در متن کتاب‌ها، این مهارت را تقویت می‌کند.

حافظه‌ی دیداری به توانایی ذخیره‌سازی و بازخوانی چیزهایی گفته می‌شود که یک فرد می‌بیند. توانایی

به‌خاطر سپردن (به‌حافظه‌سپردن) و یادآوری اشیاء، تصاویر، نمادها و حرکات، نقشی کلیدی در یادگیری ایفا می‌کند؛ به‌عنوان مثال اگر کودکی در رویارویی با نمادهای موجود در مکان‌های عمومی نتواند آن‌ها را به‌خاطر بسپارد و هر بار برای پیدا کردن یک مکان باید از فرد دیگری کمک بگیرد؛ بنابراین اگر کودکی امکان ذخیره‌سازی و به‌یادآوری آن‌چه را که دیده است، نداشته باشد، در فرایند یادگیری با چالش‌هایی روبه‌رو می‌شود. نقشه‌خوانی، مواجه‌شدن با تصاویری که جزئیات زیادی دارند، رویارویی با فونت‌های گوناگون و انواع بازی‌های تصویری و حافظه از جمله «تیزبین»، «تردست»، «پاتک»، پازل‌ها و ...، بسترهای معناداری برای پرداختن و رسیدن به این هدف هستند. تقویت این مهارت‌ها امری ضروری است و بی‌توجهی به آن در مسیر زبان‌آموزی، می‌تواند یکی از عوامل تاخیر در خواندن و نوشتن باشد.

• کل خوانی

گام بعدی در مهارت خواندن «کل خوانی» است. منظور ما از کل خوانی حفظ کردن شکل جمله یا واژه نیست، بلکه به‌خاطر سپاری آن‌ها از راه پیوند معنادار واژه‌ها به تصاویر و تداعی‌های ذهنی و تجربه‌های شخصی کودک است. با این تعریف، می‌توان گفت کل خوانی در رویکرد معنای‌محور زمانی اهمیت می‌یابد که واژگان انتخاب‌شده در فرایند یادگیری، از سوی خود کودک معنادار و تصویرسازی شود.

آغاز فرایند کل خوانی، اغلب با نام کودک و واژگانی است که او در زندگی روزمره با آن‌ها بسیار سروکار دارد. مامان، بابا و به‌طور کلی نام اعضای خانواده و دوستان، واژگان «آشنای پرتکرار» برای کودک هستند؛ بنابراین در پیش‌دبستان، کل خوانی با این نوع واژگان آغاز می‌شود. در ادامه‌ی مسیر و از سال اول ابتدایی، افزون بر گسترش دایره‌ی واژگان «آشنای پرتکرار»، آرام‌آرام از متن کتاب‌های داستان باکیفیت، واژگانی را که یادگیری آن‌ها برای بچه‌ها آسان‌تر است، انتخاب می‌کنیم و پس از گفت‌وگو درباره‌ی معنای آن و شنیدن تجربه‌ها و تداعی‌های ذهنی کودکان، از آن‌ها می‌خواهیم تصویری برای واژگان‌شان بکشند. این واژه‌ها را روی «دیوار واژگان» که در دیدرس کودکان است، می‌چسبانیم و هر روز بازی‌ها و فعالیت‌های متنوعی را با دیوار واژگان انجام می‌دهیم. دیدن تصویرگری‌های باکیفیت کتاب‌های داستان ذائقه تصویری کودکان را تقویت می‌کند و به آن‌ها در تصویرسازی ایده می‌دهد؛ بنابراین در انتخاب کتاب‌های داستان، معیار تصویرگری را حتما در نظر داشته باشیم. همچنین به‌مرور زمان، کودکان می‌توانند واژگان مورد علاقه‌شان از جمله نام شخصیت‌های کارتونی، غذاها و خوراکی‌ها، رنگ‌ها یا هر واژه‌ای که برایشان معنادار باشد به واژگان دیوار واژگان بیفزایند.

کل خوانی جمله‌ها نیز بخش دیگری از فرایند کل خوانی است که هم‌زمان با کل خوانی واژگان پیش می‌رود. از همان ابتدای سال، کودکان می‌توانند با یک‌سری جمله‌های تکرارشونده که مربوط به قرار و مدارهای کلاسی، آب‌وهوای روز یا احساساتشان می‌شود و جملاتی که در کتاب‌های آسان‌خوان می‌خوانند، فعالیت‌هایی

انجام دهند. هر روز با اعمال تغییراتی جزئی در جمله‌ها، فرصت کشف و در نهایت کل خوانی جمله‌ها را به کودکان می‌دهیم.

• صحیح‌خوانی

یکی از سطوح مهارت روخوانی این است که دانش‌آموز از روی متن متناسب با پایه، صحیح بخواند. یعنی از مرحله‌ی انعطاف‌خوانداری^۱ گذر کرده باشد و بتواند صامت‌ها و مصوت‌ها را کامل و به‌جا ادا کند. گام‌های نخستین دست‌یابی به این مهارت، از همان سنین پیش از دبستان آغاز می‌شود؛ زمانی که والدین و مربیان برای کودکان انواع متن‌ها از جمله داستان‌ها، مجله‌ها، نام کوچه‌ها و خیابان‌ها و ... را می‌خوانند و آن‌ها را در معرض شنیدن صحیح متن‌ها قرار می‌دهند. در پایه‌های بالاتر، افزون بر حفظ فرصت‌های کتاب‌خوانی بزرگ‌سالان برای بچه‌ها و لذت‌بردن از آن، فراهم‌سازی فرصت خواندن از سوی کودک برای سایرین نیز به تقویت مهارت صحیح‌خوانی کمک می‌کند. یکی از ابزارهایی که سبب تقویت انگیزه‌ی کودکان برای کتاب‌خوانی مستقل می‌شود، تهیه‌ی جدول‌های هفتگی برای ثبت تاریخ کتاب‌خوانی و نام کتابی است که می‌خواهند برای دیگران بخوانند.

در هر حال «معیار» صحیح‌خوانی در هر پایه، واژگان «آشنای پرتکراری» است که کودک در فرایند یادگیری خود چه در مدرسه، چه بیرون از مدرسه با آنها مواجه می‌شود. ما نمی‌توانیم از کودکان انتظار داشته باشیم به‌محض رسیدن به مرحله‌ی روان‌خوانی، هر نوع متنی را بخوانند. همان‌طور که خواندن متون ناآشنایی چون متون کهن برای ما نیز کار دشواری است.

«بلندخوانی» به‌عنوان یکی از روش‌های کلیدی در «زبان‌آموزی معنامحور»، فعالیتی مهم و ارزشمند برای تقویت درست‌خوانی است. در بلندخوانی، افزون بر اینکه انتخاب کتاب مناسب با معیارهای دقیق اهمیت دارد، فعالیت‌های پیش، هنگام و پس از بلندخوانی و اجرای اصولی مربی، در کیفیت اثربخشی این موضوع جایگاه ویژه‌ای دارد. در پیوست ۷، بلندخوانی و اجزای آن به‌طور کامل شرح داده شده است.

• روان‌خوانی

روان‌خوانی مهارتی است که به دانش‌آموز کمک می‌کند متن‌های متناسب با پایه‌ی تحصیلی خود را با سرعتی مناسب، بدون مکث و تکرار بی‌دلیل واژگان و جابه‌جایی مصوت‌ها، بخواند و معنا را دریابد. در پایه اول، زمانی که کودکان تازه توانایی خواندن را به‌دست می‌آورند و درگیر انعطاف‌خوانداری هستند، از آن‌ها انتظار درک معنا نداریم ولی پس از گذر از این مرحله و رسیدن به روان‌خوانی، درک معنا اهمیت می‌یابد. برای ارزیابی روان‌خوانی در دبستان، مربی و کودک هر دو می‌توانند بهترین ارزیاب برای این موضوع باشند. نقطه‌ی آغاز خواندن هر کودک در ابتدای هر سال تحصیلی متفاوت است. مربی باید با توجه به سطح مهارت خواندن هر کودک، در

۱ زمانی که کودک در خواندن واژه‌ها از مصوت‌های مختلف استفاده می‌کند تا با درک معنا به مصوت مورد نظرش برای خواندن واژه برسد.

بازه‌های زمانی دوماهه، روان‌خوانی و درک معنای او را ارزیابی کند؛ بنابراین مربی باید تفاوت‌های فردی هر کودک را در سنجش خود لحاظ کند. کتاب‌های معرفی‌شده در پیوست ۴، متون مناسب فعالیت ارزیابی روان‌خوانی در هر پایه هستند.

بدیهی است که سرعت خواندن بدون درک معنا ارزشی ندارد؛ بنابراین باید برای روان‌خوانی و درک معنا به‌طور هم‌زمان فعالیت‌هایی انجام داد.

• توجه به لحن و آهنگ متن

لحن یعنی آواز خوش و موزون، نوا، کشیدن صدا یا حالت‌های صداهای مختلف (دهخدا). رعایت لحن و آهنگ، متناسب با فضای حاکم بر متن است. اغلب، در کلاس‌های درس به صحیح‌خوانی و روان‌خوانی متن پرداخته می‌شود اما توجه به لحن و آهنگ آن فراموش می‌شود. خواندن زیبا مانند دمیدن روح بر پیکره‌ی بی‌جان متن است. در صورتی که متن را با لحن مناسب بخوانیم، زنده می‌شود و برای کودکان جذابیت می‌یابد و به معنادار شدن آن کمک می‌کند؛ بنابراین تغییر لحن و صدا هنگام خواندن، باید منطقی و معنادار باشد و حس و حال فضای حاکم بر متن را به کودک منتقل کند؛ به‌عنوان نمونه نمی‌توان جمله‌های شخصیت‌عصبانی داستان را با صدایی آرام و بی‌تفاوت خواند.

داشتن لحن مناسب در فعالیت‌های متنوع و لذت‌بخش همچون قصه‌خوانی و شعرخوانی، باعث تقویت

این مهارت در یادگیرندگان می‌شود. ویژگی‌های زیر در بهبود این مهارت موثر هستند:

- انتخاب سرعت مناسب و تغییر صدا و لحن با توجه به شخصیت‌ها و فضای حاکم بر داستان (کند یا تندخواندن، صدای زیر یا بم)؛ به‌عنوان نمونه اگر شخصیت داستان یک کوالاست، جمله‌های این شخصیت را به‌کندی می‌خوانیم.
- مکث پس از ویرگول و مکث‌های معنی‌دار هنگام خواندن
- کشش صداهای که اغلب برای بیان «نام‌آواها» یا تأکید روی واژه‌ای استفاده می‌کنیم؛ به‌عنوان مثال صدای هو هو برای باد که به‌صورت هووووووو هووووو بیان می‌کنیم یا برای عبارت «زود باش» وقتی که می‌خواهیم تأکید کنیم، به‌صورت «زود بااااش» می‌خوانیم.
- فراز و فرود صدا با توجه به رخداد‌های درون متن؛ به‌عنوان نمونه شخصیت داستانی که ناگهان از شدت خشم فریاد می‌زند، شخصیت دیگری که با صدای آرام در گوش دیگری صحبت می‌کند یا در قسمتی از داستان که بلندخوان با صدای آرام می‌خواند «پسرک پاورچین پاورچین به اتاقش رفت».

کودکان برای یادگیری و تقویت لحن و آهنگ مناسب، افزون بر اینکه به شنیدن‌های بسیار و خواندن‌های

پی‌درپی در جمع‌های کوچک و بزرگ نیاز دارند به گفت‌وگوی پس از بلندخوانی و بازخورد گرفتن میان این گفت‌وگوها هم نیازمندند. پایان دبستان، کودکان باید لحن و آهنگ مناسب را بشناسند و هنگام خواندن متن‌ها

رعایت کنند؛ بنابراین با داشتن یک برنامه منسجم از سوی مربی، کودکان به مرور زمان این مهارت را به دست می آورند.

برای رسیدن به این مهارت، توجه به نکات زیر مهم است:

۱. از آن جاکه الگوهای آوایی در ذهن کودکان تأثیر بسیاری دارد، مربی باید هنگام بلندخوانی انواع متن‌ها، لحن مناسب داشته باشد. همچنین لحن خواندن انواع جمله‌های خبری، پرسشی، عاطفی و امری را در قالب فعالیت‌های معنادار آموزش دهد. یکی از فعالیت‌های پیشنهادی این است که کودکان یک جمله‌ی بدون علامت نگارشی را با چند لحن متفاوت بخوانند و درباره‌ی تفاوت معنای آن گفت‌وگو کنند؛ مثلاً «امروز هوا بارانی است».

۲. توجه دادن کودکان به تفاوت میان لحن‌ها مانند لحن حماسی و لحن روایی، از پایه‌ی سوم آغاز می‌شود و انتظار می‌رود کودکان این تمایز را درک کنند؛ به‌عنوان نمونه، فعالیت نمایشنامه‌خوانی برای تمایز فراز و فرود آوایی و تمایز در خواندن انواع گونه‌های ادبی مناسب است. پیشنهاد می‌کنیم که متن واحدی به کودکان ارائه دهید تا آن‌ها با تمرکز و دقت شنیداری، تفاوت میان لحن‌ها (حماسی یا روایی) را درک کنند.

• صامت‌خوانی

صامت‌خوانی به معنای توانایی خواندن در سکوت و هم‌زمان درک معناست. در آموزش خواندن، عادت به صامت‌خوانی و تمرکز خواننداری ضروری است. از اواسط پایه‌ی دوم، مربی باید در طرح‌های یادگیری، بسترهایی با هدف صامت‌خوانی متن‌های کوتاه فراهم کند. در ادامه، با شیئی ملایم، متن‌ها طولانی‌تر می‌شود؛ به این ترتیب، زمان صامت‌خوانی نیز افزون خواهد شد. آنچه اهمیت دارد داشتن برنامه‌ای منسجم از سوی مربی برای تقویت این مهارت در کودکان است.

۴-۳-۳- درک متن

فرایندی خلاقانه و پیچیده است که در آن خواننده هم‌زمان که از واژه‌ها رمزگشایی می‌کند، معنای آن را نیز درک می‌کند و با تجزیه و تحلیل مفاهیم و موضوعات متن، آن‌ها را به تجربه‌ها و دانش پیشین خود پیوند می‌زند و معنایی برای خود می‌سازد. در ادراک خواننداری، خوانشگر نقشی اساسی دارد و تا زمانی که معنا از سوی او ساخته نشود، آن متن صرفاً مجموعه‌ای از واژه‌ها و جمله‌های مکتوب است. ساخت معنا یادگیری را برای کودک لذت‌بخش، عمیق و ماندگار می‌کند. در واقع، باید گفت کودکی که در رویارویی با متن‌های مختلف، درکی از معنای آن‌ها ندارد، خواننده‌ای است منفعل که تنها می‌تواند کدهای نوشتاری را رمزگشایی کند. بدون درک معنا، برقراری ارتباط با دنیای متن‌ها که سرشار از ایده‌ها و نگرش‌های نو است، غیرممکن می‌شود و تفکر و

اندیشه مجالی برای رشد و گسترش پیدا نمی‌کنند؛ بنابراین می‌توان گفت درک متن فرایندی پیچیده و فعال است و بدون آن، خواندن مهارتی است «ایستا» که صرفاً داده‌هایی را بدون واکاوی وارد مغز می‌کند. این داده‌ها چون پیوندی با تجربه‌های کودک ندارند، به سرعت فراموش می‌شوند.

کودکی که درک متن ضعیفی دارد، در تمام موضوعات درسی از جمله ریاضی و علوم هم عملکرد مناسبی نخواهد داشت؛ به‌عنوان نمونه، کودک مسئله ریاضی را می‌خواند اما درک نمی‌کند که مسئله از او چه خواسته است؛ از این رو در حل آن دچار مشکل می‌شود؛ بنابراین اگر کودکان انواع متن‌ها را به‌صورت هدفمند و همراه با درک و آگاهی بخوانند از کسب دانش فراتر خواهند رفت و یادگیری برای آنها پویا و لذت‌بخش خواهد شد و به‌جای آن که مصرف‌کنندگانی منفعل باشند، تولیدکنندگانی فعال خواهند شد که برای ایجاد تغییر در زندگی فردی و اجتماعی خود توانمندند و تلاش می‌کنند.

درک متن را می‌توان هم در زمانی که کودک تنها شنونده است و متن را فرد دیگری می‌خواند، مشاهده و ارزیابی کرد و هم در زمانی که خود کودک متن را می‌خواند. عملکرد کودکان در این دو موقعیت متفاوت است. مربی باید آگاه باشد که در کدام موقعیت کودک را ارزیابی می‌کند. ممکن است یک کودک، زمان شنیدن داستان و در پردازش شنیداری، درک خوبی داشته باشد اما وقتی خودش یک متن را می‌خواند، ادراک خواننداری اش ضعیف باشد یا برعکس. کودکانی هم هستند که در هر دو موقعیت ادراک ندارند و باید برنامه‌های منسجم‌تر و هدفمندتری برای تقویت این مهارت برایشان در نظر گرفت.

نکته‌ی قابل توجه دیگر زمانی است که کودک در مسیر خواندن مستقل قرار می‌گیرد؛ در این مسیر، کودک هنگام خواندن با تغییر دادن مصوت‌های یک واژه، بلاخره آن را صحیح می‌خواند؛ به این مرحله، انعطاف خواننداری می‌گوییم. در مرحله‌ی گذار از انعطاف خواننداری به مرحله‌ی صحیح‌خوانی، به این خاطر که تمام تمرکز، دقت و حواس کودک معطوف به رمزگشایی از واژه‌ها است، درک متن برایش دشوار است؛ بنابراین مربی باید با شکیبایی و تسهیلگری خود، کودک را همراهی کند تا از این مرحله بگذرد.

تحقیقات حاکی از آن است که کودکان بسیاری از مهارت روخوانی برخوردارند و متن را با صدای بلند، صحیح و روان می‌خوانند اما در بازیابی اطلاعات متن و تعبیر و تفسیق مطالب، عملکرد ضعیفی دارند (اکهیل، ۱۹۹۳). نتایج آزمون پرلز نشان می‌دهد میانگین کل نمرات دانش‌آموزان ایرانی به‌طور معناداری کمتر از میانگین جهانی است. گزارش‌های مرکز ملی مطالعات پرلز حاکی از آن است که جایگاه ایران در پرلز ۲۰۰۱ میان سی‌وپنج کشور شرکت‌کننده، رتبه ۳۲، در پرلز ۲۰۰۶ میان چهل‌وپنج نظام آموزشی جهان، رتبه ۴۱ و در پرلز ۲۰۱۱ میان چهل‌وشش نظام آموزشی جهان، رتبه ۳۱ بوده است (کریمی و همکاران، ۱۳۹۳).

نگاهی به نتایج فوق نشان می‌دهد موضوع درک متن میان دانش‌آموزان ایرانی مسئله‌ای جدی است و باید در برنامه‌های آموزشی، توجه ویژه‌ای به آن شود. آگاهی پیدا کردن مربی‌ها از راهبردهای درک متن کمک می‌کند تا آن‌ها در طراحی فعالیت‌ها به‌صورت «روشمند» به این مسئله بپردازند. استفاده از راهبردهای درک

متن، مهارت کودکان را در چهار سطح «دریافت اطلاعات صریح متن»، «استنباط، استدلال، استنتاج»، «ارتباط و تعمیم» و «نقد و ارزیابی محتوا و عناصر متن» توانمند می‌کند. پرداختن به هر چهار سطح از پایه‌ی اول آغاز می‌شود و در هر پایه، متناسب با سطح شناختی و توانمندی کودکان به آن‌ها پرداخته می‌شود.

پیش از معرفی راهبردها، برای روشن‌تر شدن مطلب، در این بخش به معرفی سطوح درک متن می‌پردازیم.

۱. دریافت اطلاعات صریح متن

منظور مطالبی است که صراحتاً در متن بیان شده است؛ مثلاً در متن آمده است: «مینا اهل تهران است» و از خواننده پرسیده می‌شود: «مینا اهل کجاست؟». در صورتی که خواننده هنگام خواندن متن، تمرکز کافی داشته و شناختی از آن پیدا کرده باشد، می‌تواند به پرسش پاسخ دهد؛ در این صورت، او اطلاعات صریح متن را شناخته و درک کرده است. کودکی که بتواند اطلاعات صریح متن را دریافت کند، می‌تواند واژه و جمله‌هایی را که متوجه نشده، تشخیص دهد و بیان کند. اما کودکی که به این تشخیص نرسیده، باید با همراهی مربی و بیان پرسش‌هایی از سوی مربی، مانند «کجای متن را نفهمیدی؟»، «معنای کدام کلمه را نمی‌دانی؟»، «کدام جمله را نفهمیدی؟» بتواند بخش‌هایی را که درک نکرده است، تشخیص دهد.

۲. استنباط، استدلال، استنتاج

منظور از استنباط، استدلال و استنتاج متن، درک مطالبی است که صراحتاً در متن بیان نشده است و خواننده با توجه به سرنخ‌هایی که در متن آمده است یا با تلفیق اطلاعات متن با دانسته‌های پیشین خود درباره‌ی جهان پیرامونش، می‌تواند روابط علت و معلولی را بیابد و استدلال کند؛ به‌عنوان نمونه، در متن آمده است: «صدای خش‌خش برگ‌ها در زیر پایش شنیده می‌شد» و از خواننده پرسیده می‌شود: «داستان متن در چه فصلی اتفاق افتاده است؟» در این جا کلمه پاییز به‌صراحت در متن نیامده است و خواننده با توجه به صدای خش‌خش برگ‌ها و با شناختی که نسبت به فصل پاییز دارد، می‌تواند به استنباط برسد. استنباط یک مهارت بنیادی و پیش‌شرط تفکر انتقادی است؛ بنابراین، فرآیند رسیدن به این مهارت مهم باید به‌درستی طراحی شود.

یک مدل ساده برای تقویت این مهارت عبارت است از:

۱. برای پرسش مطرح‌شده سرنخ‌هایی از درون متن پیدا کند.
۲. سرنخ‌ها را به تجربه‌ها و دانش پیشین پیوند دهد.
۳. بداند که بیش از یک پاسخ وجود دارد.
۴. بتواند با کمک شواهدی که از متن استخراج می‌کند از استنباط خود پشتیبانی کند.

کودک می‌تواند با پاسخ‌دادن به چند پرسش، استدلال و استنباط خود را بررسی کند: استنباط من چیست؟ از چه اطلاعات و شواهدی برای بیان این استنباط استفاده کرده‌ام؟ چه قدر با استدلال و استنباط خودم موافق هستم؟ آیا لازم است آن را تغییر دهم؟

۳. ارتباط و تعمیم

زمانی که یادگیرنده بتواند میان متن خوانده‌شده با تجربه‌های زیسته‌اش ارتباط برقرار کند و به این واسطه، راهی برای تعمیم موضوعات در پیوند با تجربیاتش بیابد، درک متن کامل‌تر و در سطح بالاتری رخ می‌دهد؛ به‌عنوان نمونه، در پیوند با کتاب *ایزی و راسو*، هنگامی که از کودکی پرسیم «تا حالا شده از چیزی بترسی؟»، نمونه‌ای از پرسش‌های ارتباطی-تعمیمی را مطرح کرده‌ایم.

۴. نقد و ارزیابی محتوا و عناصر متن

نقد و ارزیابی محتوا وقتی رخ می‌دهد که کودکان نظر و تجربه‌های خود را روی متنی که خوانده‌اند، همراه با استدلال بیان کنند. در برخی متون، مانند متن‌های داستانی، عناصر متن در همان سال‌های ابتدایی برای کودکان قابل درک است و می‌توان فعالیت‌های متنوعی برای آن‌ها طراحی کرد؛ به‌عنوان نمونه، مقایسه کتاب‌های داستان از نظر شخصیت‌پردازی، موضوع اصلی داستان و صحنه‌پردازی و بیان نظرات کودک پیرامون هر یک از عناصر داستان، می‌تواند فعالیتی مناسب در پیوند با نقد و ارزیابی محتوا باشد. در سایر قالب‌های متنی، مانند شعر، حکایت، متن علمی و ... نقد با توجه به عناصر آن متن باید صورت گیرد که یادگیری‌های مقدماتی آن از پایه‌ی سوم می‌تواند آغاز و در سال‌های بعد برای کودک معنادارتر شود.

۴-۳-۴- راهبردهای خواندن

«راهبرد» به‌معنای تعیین اهداف و طراحی یک برنامه‌ی منسجم برای رسیدن به آن‌هاست. همان‌طور که پیش‌تر توضیح دادیم، هدف اصلی ما از خواندن، درک متن است؛ یعنی کودکان به‌جای خواندن صرف و منفعل بودن در برابر آن چه می‌خوانند، به کنشگرانی فعال تبدیل شوند که در رویارویی با متن‌ها بیندیشند، با نگاهی دقیق آن‌ها را تجزیه و تحلیل کنند، با معنایی که می‌سازند متن را از آن خود کنند و در نهایت بتوانند در زندگی فردی و اجتماعی از آن چه آموخته‌اند، استفاده کنند؛ بنابراین در رویکرد ساخت معنا، خوانشگر نقش مهمی دارد چراکه معنا از سوی او ساخته می‌شود.

برای رسیدن به این اهداف و داشتن خوانشگرانی فعال، باید مسیر را بشناسیم و برای آن برنامه‌ریزی کنیم. این برنامه‌ریزی با شناخت و به‌کارگیری راهبردها آسان‌تر خواهد شد. راهبردها افزون بر اینکه به مربی کمک می‌کند تا با طراحی فعالیت‌ها و اجرای آن‌ها در کلاس، فرایند یادگیری کودکان را تسهیل کند، به کودکان نیز امکان سازمان‌دهی اطلاعات، تأمل بیشتر در موضوعات و نیز فراشناخت می‌دهد؛ بنابراین ضروری

است مربی دلیل استفاده از این راهبردها را برای کودکان بازگو کند تا آن‌ها به‌مرور خودشان درباره چگونگی و زمان استفاده از این راهبردها تصمیم بگیرند و راهکارهایی برای درک بهتر متن ارائه کنند. رسیدن به این مرحله از فراشناخت، کودک را مستقل از مربی می‌کند و جسارت و توانمندی رویارویی با هرگونه متن را به او می‌دهد.

راهبردهای درک متن را می‌توان به سه دسته‌ی کلی تقسیم کرد:

- راهبردهای پیش از خواندن

• مرتب‌سازی مفاهیم

از داخل متن، عنوان یا سرفصل‌های کتاب، موضوع یا موضوعاتی را استخراج (extraction) می‌کنیم. موضوع را وسط می‌گذاریم و نموداری درختی با یک بارش فکری تولید می‌کنیم. در این مرحله، هر واژه‌ای مرتبط یا غیرمرتبط با موضوع مطرح‌شده را بارش می‌کنیم (minde mapping). در مرحله‌ی بعد، با گفت‌وگو و استدلال کردن، تنها واژه‌هایی را نگه می‌داریم که با موضوع اصلی مرتبط باشند و دیگر واژگان را کنار می‌گذاریم. اکنون واژه‌هایی را که نهایی شدند، مبنا قرار می‌دهیم و بر اساس شاخص‌هایی که از سمت ما به‌عنوان مربی مربی یا از سوی خود بچه‌ها پیشنهاد شده، این واژه‌ها را دسته‌بندی می‌کنیم. عناوین دسته‌بندی‌ها می‌توانند بر اساس گونه، کارکرد، ابعاد، شکل، سرعت یا هر چیز دیگری انتخاب شوند (sorting)؛ این مرحله می‌تواند در گروه‌های کوچک انجام شود. در انتها، باز مرتب‌سازی (resorting) را با بچه‌ها انجام می‌دهیم. در واقع، می‌خواهیم تلاش کنیم تا موضوعات و پدیده‌ها را از زوایای گوناگون ببینیم و به شکل‌های مختلف آن‌ها را مرتب کنیم. در این مرحله است که کودکان فعالانه می‌توانند دست به خلق و تولید بزنند و فرایند ایجاد تغییر را تجربه کنند.

از این راهبرد برای آشنایی و درک بهتر واژگان و متن جدید استفاده می‌کنیم. به‌کارگیری این راهبرد، پیش از خواندن، به مربی کمک می‌کند تا میزان اطلاعات و آگاهی بچه‌ها از آن مفاهیم را بسنجد و به کودکان هم این اطمینان را می‌دهد که هنگام مشاهده این مفاهیم در متن، معنای آن‌ها را درک خواهند کرد. همچنین با شناخت برخی از واژه‌ها و مفاهیم بچه‌ها می‌توانند یک پیش‌بینی نخستین از محتوای متن داشته باشند. از این راهبرد می‌توان در تمام موضوعات درسی از جمله علوم، ریاضی و علوم اجتماعی هم استفاده کرد.

• جعبه‌ی واژگان

یکی دیگر از راهبردهای پیش از خواندن، استفاده از جعبه‌ی واژگان است. این جعبه میان کودک و متن تعامل برقرار می‌کند و انگیزه‌ی او را برای کشف متن بالا می‌برد. واژگان داخل جعبه با هدف مربی تغییر می‌کند؛ برای مثال، ممکن است مربی بخواهد صفت تفصیلی را به بچه‌ها آموزش دهد. صفت‌های تفصیلی را از کتاب انتخاب

می‌کند و داخل جعبه قرار می‌دهد یا به‌عنوان نمونه، ممکن است مربی هدفش معرفی نشانه‌ی «آ» باشد پس واژه‌هایی که این نشانه را دارند از متن انتخاب می‌کند. با این واژه‌ها می‌توان فعالیت‌های متنوعی با توجه به هدف مورد نظر، طراحی کرد؛ برای مثال، می‌توان درباره‌ی معنای آن‌ها با بچه‌ها گفت‌وگو کرد یا معنای آن‌ها را از لغت‌نامه‌ها استخراج کرد، می‌توان درباره تفاوت‌ها و شباهت‌های آن‌ها گفت‌وگو کرد یا می‌توان با آن واژگان، پانتومیم یا انواع بازی‌های دیگر را انجام داد.

- راهبردهای هنگام خواندن

• پیوندزدن (Making connections)

در این راهبرد، کودک «متن» را یک «یادآور» یا «پیونددهنده» در نظر می‌گیرد و می‌تواند آن را با سه چیز پیوند دهد:

۱. تجربه‌های زیسته (اتصال متن به خود)

۲. متن‌های مشابه پیشین، شامل متن‌های تصویری، مکتوب یا شنیداری (اتصال متن به متن)

۳. نگرش‌ها، ارزش‌ها و باورها (اتصال متن به جهان)

زمانی که کودکان این ارتباط‌ها را برقرار می‌کنند، به‌طور فعال در حال ساخت معنا هستند، بنابراین سطح بالاتری از یادگیری را تجربه می‌کنند. از آن‌جا که پیوند دادن به تجربه‌های زیسته برای بچه‌ها قابل فهم‌تر است، بهتر است از آن آغاز کنیم. کارکرد هر کدام از این مراحل را برای بچه‌ها می‌گوییم و برای آن‌ها توضیح می‌دهیم هنگامی که در حال خواندن یا شنیدن یک متن، به یاد خاطره‌ها و تجربه‌های خودتان می‌افتید، در واقع شما در حال برقراری ارتباط میان خودتان و متن هستید و این به درک شما از معنای متن کمک بسیاری می‌کند.

برای بیان تجربه‌ها و نظرات کودکان زمان کافی در نظر می‌گیریم. ما باور داریم که بیان ایده‌ها و نظرات بچه‌ها در رویکرد معنا محور نقش مهمی دارد و به یادگیری و ساخت معنا کمک می‌کند. البته نظرات بچه‌ها باید در راستای رسیدن به هدف باشد و نه صرفاً سخن گفتن. بحث و گفت‌وگو این امکان را به کودکان می‌دهد تا ایده‌های متن را مورد بازبینی قرار دهند، آن‌ها را تحلیل کنند و در این فرایند، توانایی شناختی‌شان را گسترش دهند.

ما برای هر کدام از پیوندهای بالا از جمله‌هایی در پیوند با آن استفاده می‌کنیم؛ به‌عنوان نمونه، در پیوند متن با خود می‌گوییم: این قسمت از کتاب من را یاد ... انداخت؛ در پیوند متن با متن می‌گوییم: وقتی این

قسمت کتاب را خواندم، یاد آن بخش از کتاب ... افتادم/ این قسمت دقیقاً شبیه آن بخش از کتاب ... بود؛ در پیوند متن با جهان می‌گوییم: اتفاقی که برای شخصیت اصلی این داستان افتاد، شبیه اتفاقی است که در جامعه ما افتاده است/ ویژگی‌های این شخصیت شبیه ویژگی‌های فلان شخصیت تاریخی است.

این یادآوری‌ها می‌تواند یا در قالب کاربرگ یا روی تخته و کاغذ بزرگ ثبت شوند تا در ادامه‌ی مسیر از آن‌ها استفاده کنیم.

• پیش‌بینی هدفمند Directed Reading Thinking Activities

فرایند اجرای این راهبرد این‌گونه است: انتخاب یک بخش از کتاب که با توجه به هدف مربی، می‌تواند متن یا تصویر باشد و طرح پرسشی «باز» که امکان پیش‌بینی‌های متنوع و گسترده‌ای را به بچه‌ها بدهد. بهتر است این راهبرد برای متن‌هایی استفاده شود که کشمکش‌ها و گره‌های متنوعی دارد و امکان پیش‌بینی کردن را دشوار می‌کند. پیش‌بینی‌ها را از سوی کودکان می‌نویسیم و روی تابلو نصب می‌کنیم. تابلوی مورد نظر را به سه بخش تقسیم می‌کنیم؛ پیش‌بینی پیش از خواندن، شواهد پس از خواندن و ستون آخر نیز بررسی‌ها شامل رد شده، تایید شده یا بی‌نتیجه. در مرحله‌ی بعد، متن را می‌خوانیم و شواهدی برای تایید یا رد پیش‌بینی‌ها استخراج می‌کنیم و در ستون مورد نظر می‌چسبانیم. در مرحله‌ی نهایی، بسیار مهم است که پیش‌بینی‌ها با استدلال تایید یا رد شوند یا حتی بی‌نتیجه باقی بمانند؛ بنابراین فرصت لازم را برای بیان نظرات به بچه‌ها می‌دهیم و با سرعت از کنار آن رد نمی‌شویم. اکنون می‌توانیم از پیش‌بینی‌ها برای تولید و خلق متن‌های جدید استفاده کنیم. هرکدام از پیش‌بینی‌ها می‌توانند مسیر داستان را تغییر دهند و گره‌های جدیدی به آن بیفزایند. تداوم این نوع فعالیت‌ها به کودک یاد می‌دهد تا با جست‌وجو و کنکاش در متن‌ها، به یک خواننده‌ی فعال و اندیشه‌ورز تبدیل شود.

- راهبردهای پس از خواندن

• پرسش‌های چهارگانه

در این راهبرد از تنوع پرسش‌های زیر برای درک متن بهره می‌بریم:

- ۱- پرسش‌های شناختی - ادراکی: پاسخ این پرسش‌ها دقیقاً در متن و تصویر کتاب وجود دارد و در واقع پاسخ‌ها ارجاع به یک رویداد مشخص در داستان هستند. این پرسش‌ها اغلب با «چه» و «چگونه» آغاز می‌شوند.

- ۲- پرسش‌های استدلالی - استنتاجی: در پاسخ به این پرسش‌ها، کودکان باید شواهدی از داستان را در کنار یکدیگر قرار دهند و با استدلال، پاسخ آن را بیان کنند. اغلب، این پرسش‌ها با «چرا» آغاز می‌شوند.
- ۳- پرسش‌های ارتباطی - تعمیمی: پاسخ این پرسش‌ها مبتنی بر تجربه‌ی زیسته کودک است و اغلب با مسئله‌ها و احساسات شخصیت‌های داستان پیوند می‌خورد.
- ۴- پرسش‌های نگرشی: ارزش‌ها، نگرش‌ها و جهان‌بینی کودک در پاسخ به این پرسش‌ها که اغلب رو به آینده هستند، مشخص می‌شود.

• نقشه‌ی داستان

نقشه‌ی داستان راهبردی است که با استفاده از یک سازمان‌دهنده‌ی تصویری به کودکان کمک می‌کند تا عناصر یک کتاب یا داستان را بیاموزند. کودکان با شناسایی شخصیت‌های اصلی و فرعی داستان، زمان و مکان، گره و راه‌حل، نقشه‌ی داستان را کامل می‌کنند. نقشه‌ی داستان انواع گوناگونی دارند. پیداکردن ابتدا، میانه و پایان داستان ساده‌ترین شکل نقشه‌ی داستان است. این راهبرد به درک بهتر روایت‌ها و عناصر داستان کمک می‌کند. همچنین کودکان با توانایی‌های مختلف را یاری می‌کند تا اطلاعات و ایده‌های متن را به شکلی ساختارمند، سازمان‌دهی کنند.

• تعیین توالی

توالی به شناسایی اجزای یک داستان - آغاز، میانه و پایان - و همچنین توانایی بازخوانی رویدادهای یک متن، به ترتیب وقوع آن‌ها، اشاره دارد. توانایی بازگویی توالی رویدادها یک راهبرد مهم درک متن به ویژه متن‌های روایی است.

• خلاصه‌سازی

توانایی بازگویی مهم‌ترین اطلاعات متن به شکلی کوتاه و مختصر را خلاصه‌سازی می‌گویند. خلاصه‌سازی به کودکان می‌آموزد چگونه ایده‌های اصلی متن را تشخیص دهند، چگونه اطلاعات ضروری را از اطلاعات غیرضروری شناسایی کنند و با تشخیص واژگان و عبارت‌های کلیدی، معنای متن را به خاطر بسپارند و بتوانند آن را بازیابی کنند.

فرآیند خلاصه‌سازی عبارت است از:

۱. نوشتن عنوان متن

۲. نوشتن جزئیات مهم و ضروری متن

۳. نوشتن اطلاعات غیرضروری متن

۴. نوشتن ایده‌ی اصلی متن

۵. نوشتن کلیدواژه‌های ایده‌ی اصلی

۶. نوشتن خلاصه‌ی متن حداکثر با ده واژه.

آنچه در خلاصه‌سازی اهمیت دارد این است که برای هر کودک ممکن است ایده‌ی اصلی متن متفاوت با کودک دیگری باشد. این تفاوت نشان می‌دهد که درک و فهم واحدی از متن‌ها وجود ندارد، چرا که هر فرد با توجه به پیوندهایی که با متن برقرار می‌کند، معنایی منحصر به فرد می‌سازد. اجازه دهیم کودکان برای ایده‌ی اصلی‌ای که انتخاب کرده‌اند، شواهدی از متن بیابند و با استدلال آن را تایید یا رد کنند. این شواهد می‌تواند عبارت یا واژه‌هایی باشد که از ایده‌ی اصلی حمایت می‌کند. کلیدواژه‌ها حتماً باید در کتاب وجود داشته باشد. نمی‌توان بدون آموزش فرایندها و گام‌های خلاصه‌سازی، از کودکان انتظار داشت تا متن‌ها را خلاصه کنند.

۴-۴- مهارت نوشتن

نوشتن یکی از مهارت‌های زبانی است که به کمک آن، شخص می‌تواند اندیشه‌ها، باورها، احساسات و تجربه‌های دیداری، شنیداری و خوانداری خویش را به نوشتار درآورد. می‌توان گفت که تنها با نوشتن است که تجربه‌ها و به‌طور کلی رخداد‌های تاریخی ثبت و نگهداری می‌شوند. نوشته‌ها و مکتوبات مهم‌ترین بخش حافظه‌ی تاریخی جوامع و فرهنگ‌ها هستند. با نوشتن است که می‌توانیم خودمان و تاریخ‌مان را تحلیل و از تکرار تجربه‌های تلخ جلوگیری کنیم. واکاوی‌هایی که در فرآیند نوشتن رخ می‌دهد، سرچشمه‌ی بسیاری از تغییرات فردی و اجتماعی است؛ بنابراین اگر ما از این زاویه به مهارت نوشتن بنگریم و اهمیت و ضرورت پرداختن به آن را عمیقاً دریابیم، دیگر نوشتن صرفاً به معنای کنار هم قراردادن واژگان نیست؛ فرایندی است پیچیده که در آن باید هدف، مخاطب، بستر اجتماعی و ظرافت‌های ادبی و نگارشی، همگی در نظر گرفته شوند. بدیهی است که برای دستیابی به این سطح از نوشتن، مسیری طولانی پیش روست اما با فراهم کردن بستری غنی در مدرسه می‌توان گام به گام به این هدف رسید.

روزانه‌نوشت‌ها و ثبت خاطرات و روزمرگی‌ها یکی از فرصت‌های غنی برای تمرین نوشتن است. شاید در ابتدای مسیر، تنها روزمرگی‌های به‌ظاهر کم‌اهمیت ثبت شوند اما به‌مرور با تحلیل آن‌ها کودکان به ثبت دغدغه‌ها و مسئله‌هایشان روی می‌آورند. همچنین خواندن گونه‌های متنوع نوشتاری و صداالته به‌کارگیری آن‌ها در فرایند نوشتن، بستر دیگری است برای دستیابی به هدف. آن‌چه که ارزش تولیدات نوشتاری بچه‌ها را افزون می‌کند، نقد و بررسی آن‌ها در گروه‌های کوچک و بزرگ است. تحلیل آثار خلق‌شده‌ی کودکان، نه‌تنها انگیزه‌بخش است، بلکه مهارت استدلال کردن و گفت‌وگوی نقادانه را در آنان تقویت می‌کند. کنفرانس‌های نوشتن که در بخش راهبردها به آن اندکی اشاره خواهیم کرد، بستری امن برای شنیدن نظرات «دیگران» است؛ بنابراین در برنامه‌ی درسی، زمانی برای برگزاری نشست‌های نقد و بررسی در نظر بگیریم.

اغلب، این پرسش مطرح می‌شود که نوشتن را از کی باید آغاز کرد؟ مراحل مقدماتی نوشتن از همان قلم به‌دست‌گرفتن‌های آغازین و خط‌خطی و نقاشی کردن‌های کودکان آغاز می‌شود. آن‌چه اهمیت دارد این است که مربی پیام‌هایی را که از راه تصویرگری و نقاشی‌های کودکان انتقال داده می‌شود، به‌عنوان قدم‌های نخستین نوشتن، جدی بگیرد و به‌رسمیت بشناسد تا جسارت نوشتن در آنها تقویت شود. پس از مرحله آشنایی با متن، کودکان به این درک می‌رسند که نویسندگان برای انتقال اندیشه‌های خود به‌جای تصاویر و نمادها از واژگان استفاده می‌کنند. در این مرحله، کودکان نسبت به کشف نشانه‌ها کنجکاو می‌شوند و هم‌زمان با فرایند خواندن، نوشتن را نیز آغاز می‌کنند؛ بنابراین در رویکرد معنامحور، خواندن و نوشتن نه‌تنها جدا از یکدیگر نیستند بلکه به تقویت یکدیگر کمک می‌کنند.

آن‌چه در نوشتار بالا خواندید، بر محتوا و باطن نوشتن تکیه داشت. اما این مهارت، فرم و ظاهری هم دارد که نباید از کنار آن به‌راحتی گذر کرد. باطن نوشتن، همان انتقال پیام مکتوب است که با نوشتن واژه‌ها، جملات و متون معنا می‌یابد. فرم یا ظاهر نوشتن نیز شامل روان‌نویسی، صحیح‌نویسی، خوانانویسی و زیبانویسی است که در ادامه، به هر کدام می‌پردازیم. اهمیت‌دادن به فرم نوشتار، کودک را در نوشتن توانمند می‌کند؛ به همین خاطر، داشتن برنامه‌ای منسجم و طراحی فعالیت‌هایی هدفمند از سوی مربی ضروری است. البته باید توجه کرد که تأکید زیاد بر ظاهر نوشتن و سخت‌گیری‌های بیش‌ازحد، به‌ویژه در ابتدای مسیر نوشتن، جسارت نوشتن را از کودک می‌گیرد و دل‌زدگی و بی‌علاقگی در او ایجاد می‌کند. به‌خصوص در دوره‌ای که تحولات تکنولوژیکی با تصحیح هوشمند متن‌ها، چالش‌هایی چون صحیح‌نویسی، خوانانویسی، رعایت نکات ویرایشی و ... را کم‌رنگ کرده است، ما به‌عنوان مربی باید ضمن حفظ فرهنگ زبانی خود، نقش این تغییرات را در زندگی کودکان در نظر بگیریم.

در ادامه، هر یک از بخش‌های مقدماتی، محتوا و فرم را در نوشتن بیشتر شرح می‌دهیم:



۴-۴-۱- مرحله مقدماتی

• دستورزی

دستورزی مهارت به کارگیری عضلات ظریف دست و استفاده از انگشتان است. موقعیت یابی مؤثر انگشتان برای حرکات دقیق مثل گرفتن وسایل و جابه جاکردن آنها، قلم دست گرفتن، ورزدادن و برش با ابزار مختلف در این مهارت مهم است. این مهارت نیاز به هماهنگی مناسب عصب-عضله و هماهنگی چشم و دست دارد. همچنین تقویت عضلات شانه و بازو نیز در عملکرد دستورزی تأثیر بسزایی دارد.

هرچند دستورزی کودک از زمان تولد با تلاش های او در گرفتن وسایل آغاز می شود، اما برای تقویت این مهارت، ضروری است مجموعه فعالیت هایی در زندگی روزمره انجام شود تا در سنین ورود به دبستان، عضلات دست کودکان برای نوشتن آمادگی لازم داشته باشند. استفاده از قاشق و چنگال برای غذاخوردن، پوشیدن لباس، باز و بسته کردن دکمه، زیپ و بند کفش، باز و بسته کردن و تنظیم فشار شیر آب برخی از مهارت هایی هستند که در زندگی روزمره تکرار می شوند.

گاهی دلیل بی علاقهی بچه ها به نوشتن، ضعف و ناتوانی در عضلات ظریف دست و ناکافی بودن مهارت های دستورزی است. مربیان با تشخیص، تمرین و بازی در این زمینه، می توانند گام های بسیار مهمی برای آینده ی کودک بردارند.

فعالیت‌های متنوعی می‌توان در پیش‌دبستان و سال‌های ابتدایی طراحی کرد تا این مهارت به‌خوبی توسعه یابد. در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم:

- بازی با ساختنی‌ها، مانند لگو و آجره، پلاس‌پلاس
- فعالیت‌های هنری، مانند کاردستی، نقاشی و رنگ‌آمیزی، خمیربازی، شن‌بازی
- اتصال نقاط به هم روی کاغذ، مانند نقطه‌بازی
- کار بار ابزارهای متنوع، مانند قیچی، میخ و چکش، اره، سمباده، مقار، پیچ‌گوشتی
- اریگامی یا تازدن کاغذ
- جابه‌جایی وسایل کوچک با قاشق یا موچین
- آشپزی و کار با چاقو و بریدن و پوست‌کندن و خرد کردن خوراکی‌ها و میوه‌ها
- خیاطی و کار با سوزن و نخ، قیچی کردن پارچه

• نمادنویسی

کودکان پس از گذار از مرحله‌ی خط‌خطی کردن، اغلب با نقاشی‌های بسیار ساده تلاش می‌کنند پیام‌شان را مکتوب کنند. این نقاشی‌ها نمادهایی هستند برای برقراری ارتباط میان دنیای ذهنی کودک با دنیای بیرونی او. همان‌طور که انسان پیش‌خطی با ترسیم نمادها بر دیواره‌ی غارها با دیگران تعامل برقرار می‌کرد، نقاشی‌ها و نمادهای کودکان نیز سرآغازی است برای تعامل مکتوب با دیگران؛ بنابراین شنیدن داستان‌ها و روایت‌هایی که براساس نقاشی‌هایشان بیان می‌کنند، بسیار اهمیت دارد. در این مرحله، ایجاد فرصت‌ها و موقعیت‌هایی ضروری است که طی آن، کودکان بتوانند با نمادنویسی پیام خود را به دیگران منتقل کنند.

از آن‌جاکه نمادها به عنوان بخشی از سواد بصری و نیز امکانی برای بیان ایده‌ها، احساس‌ها و پیام‌های کودکان محسوب می‌شود، کودکان حتی پس از آشنایی با الفبای فارسی نیز از همچنان از نمادها استفاده خواهند کرد.

• الفبای نویسی

در رویکرد معنامحور، آشنایی با نشانه‌های الفبا از دل انواع متن‌ها و واژگان موجود در زندگی روزمره کودک و نیز داستان‌های باکیفیتی رخ می‌دهد که برای کودکان معنا دارد. در این فرایند، کودک با تکیه بر آگاهی واجی خود درمی‌یابد که واژگان شفاهی با استفاده از حروف الفبا به نوشتار تبدیل می‌شوند؛ بنابراین، می‌تواند نشانه‌های

آوایی را به شکل نوشتاری بنویسد. آن چه در این مرحله اهمیت دارد این است که کودکان حرکات دستِ مربی را هنگام نوشتن واژه‌ها و جملات ببینند؛ بنابراین مربی آگاهانه فرصت‌های نوشتن در برابر چشم کودکان را فراهم می‌کند. هنگام نوشتن، مربی باید تک‌تک نشانه‌های یک واژه را به صورت کامل بنویسد و بعد سراغ نشانه‌ی بعدی برود؛ به عنوان مثال، برای نوشتن واژه «شب»، ابتدا نشانه‌ی ش را به طور کامل بنویسد و نقطه‌ها را روی آن قرار دهد و بعد سراغ نشانه‌ی ب برود. در پایه‌ی پیش‌دبستان، کودکان بدون آن که شناختی از نشانه‌ها داشته باشند، از روی واژگان رونویسی می‌کنند، اما در پایه‌ی اول، پس از معرفی نشانه‌ها، کودکان با آگاهی از آنها استفاده می‌کنند.

آشنایی با مفهوم زیر خط، بالای خط و روی خط در پیش‌دبستان، کمک می‌کند تا در پایه‌ی اول، کودکان مفهوم خط زمینه را راحت‌تر درک کنند. آگاه کردن دانش‌آموزان از کارکرد خط زمینه و چگونگی نوشتن نشانه‌ها (منظور جهت حرکت مداد است) در پایه‌ی اول ضروری است اما به هیچ‌عنوان نباید با تاکید زیاد بر رعایت جهت نوشتن حروف، جسارت نوشتن را از کودکان بگیریم؛ آن چه مهم است خوانا نوشتن واژگان است.

۴-۴-۲- محتوا

• واژه‌نویسی

واژگان آشنای پرتکرار همچون نام کودک، نام اعضای خانواده و واژگانی که در کتاب‌های مورد علاقه‌اش با آنها آشنا شده است، نخستین انتخاب‌های کودک برای نوشتن هستند. قطعاً معناداری و پیوند داشتن با این واژگان دلیل این انتخاب است. هرچند ممکن است در ابتدا کودکان به خاطر ناآگاهی نسبت به ساختار واژه، آن‌ها را چسبیده به هم یا با فاصله‌انداختن میان تمام نشانه‌ها بنویسند، اما چون برای خودشان معنادار است می‌توانند نوشته‌هایشان را برای دیگران بخوانند. در این مرحله، مربی باید هنگام نوشتن روی تخته، توجه بچه‌ها را به ساختار واژه جلب کند و با غنی کردن محیط از واژگان معنادار، صحیح‌نویسی را به صورت غیرمستقیم آموزش دهد.

• جمله‌نویسی

جمله‌نویسی برای کودکان با تمرکز بر جمله‌های کوتاه، معنادار و تکرارشونده آغاز می‌شود. ساختار این جمله‌ها بسیار ساده است و کودک به راحتی می‌تواند آن را درک کند و بنویسد. اما برای رسیدن به این مرحله می‌توان جمله‌های ساده را به شکلی معنادار در فعالیت‌های روزانه در نظر گرفت؛ به عنوان مثال، برای بازاندیشی پایان هر روز، می‌توانیم از جمله‌ی ثابت «من امروز احساس ... دارم» استفاده کنیم و در ابتدای مسیر، از کودک بخواهیم فقط واژه‌ی مناسب با احساس خود را در جای خالی بنویسد، اما به مرور از آنها بخواهیم کل جمله را بنویسند. همین کار را با استفاده از جمله‌های کوتاه و تکرارشونده درباره‌ی آب‌وهوا نیز می‌توانیم انجام دهیم. با این نوع فعالیت‌ها کودک به طور غیرمستقیم با ساختار جمله‌های ساده آشنا می‌شود، اما قرار نیست در این مرحله باقی

بماند. از ابتدای پایه دوم، آشنایی با جمله‌های پیچیده‌تر آغاز می‌شود. یکی از راه‌های آشنایی با ساختار جمله این است که مربی با انتخاب یک جمله‌ی آشنا از دل کتاب‌ها و متن‌های خوانده‌شده، از بچه‌ها بخواهد برخی از واژه‌های مشخص شده را با واژگان انتخابی خودشان جایگزین و در نهایت، جمله را بازنویسی و درباره تغییرات معنایی آن گفت‌وگو کنند. انتخاب این واژگان به هدف آموزشی مربی بستگی دارد. ممکن است مربی بخواهد کارکرد «فعل» را آموزش دهد؛ بنابراین فعل‌ها را انتخاب می‌کند. به‌مرور پس از آشنایی با ساختار جمله، مربی نوشتن انواع جمله‌های خبری، توصیفی، پرسشی و ... را به آنها آموزش می‌دهد. از میانه‌ی سال دوم، چگونگی گسترش دادن جمله‌ها به بچه‌ها آموزش داده می‌شود.

• متن‌نویسی

آنچه در رویکرد معنامحور اهمیت دارد، ایجاد پیوستگی و یکپارچگی میان تجربه‌های زیسته‌ی کودک با هر آن چیزی است که به او آموزش داده می‌شود تا یادگیری برای او معنادار، عمیق و ماندگار شود. در این رویکرد، خواندن و نوشتن مهارت‌هایی درهم‌تنیده هستند که از لحظه زبان‌گشودن کودک، در زندگی او به‌طور معنادار جریان دارد و مرز زمانی میان فراگیری خواندن و نوشتن وجود ندارد. همان‌طور که کودک سخن گفتن را براساس نیازی که در او شکل می‌گیرد، در بستری معنادار و غنی از گفته‌ها و شنیده‌ها یاد می‌گیرد، یادگیری خواندن و نوشتن هم می‌تواند در همان بستر معنادار و بدون تفکیک زمانی اتفاق افتد.

کودکی که براساس نیازها، احساس‌ها و علاقه‌مندی‌هایش در فرایند خواندن قرار می‌گیرد، اغلب برای رساندن افکارش، به نوشتن هم نیاز پیدا می‌کند. منظور از نوشتن، هر نماد مکتوبی است که پیامی را انتقال می‌دهد. در سنین پیش از دبستان، کودکان با نقاشی‌هایشان، ایده‌ها و احساسات و افکارشان را انتقال می‌دهند و به‌مرور با تقویت ماهیچه‌های ظریف دست و رویارویی‌های بسیار با متن‌های نوشتاری و شگفت‌زدگی در برابر خط‌های سیاه مرموز، نسبت به نوشته‌ها کنجکاو می‌شوند و برای کشف و فهم آنها تلاش می‌کنند.

اغلب، نخستین تلاش‌ها در راستای نوشتن نام خودشان و اعضای خانواده‌شان است؛ بنابراین یکی از لحظه‌های آغازین نوشتن معنادار، رونویسی کودک از روی نامش است. نام و نام‌خانوادگی کودک بخش مهمی از هویت فردی اوست و چندین سال با آن زندگی کرده است؛ بنابراین بسیار برایش معنادار است حتی اگر نسبت به اجزای آن آگاهی نداشته باشد. نوشتن نام و نام‌خانوادگی روی کاربرگ‌ها، یکی از فرصت‌های مناسب برای تکرار و تمرین رونویسی نامشان است. قرارگرفتن نام و نام‌خانوادگی کودکان روی دیوار کلاس، به کودکان کمک می‌کند تا هر بار برای نوشتن نامشان روی کاربرگ‌ها یا هر فعالیت دیگری که نیاز است، بتوانند به‌راحتی سراغ نامشان بروند و از روی آن رونویسی کنند. ممکن است در ابتدای مسیر نوشتن، آینه‌نویسی داشته باشند؛ نگران نباشید و فرصت دهید تا با رویارویی‌های بسیار با متن‌ها و واژگان و دیدن چگونگی نوشتن شما به‌عنوان مربی، آرام‌آرام نوشتن صحیح را یاد بگیرند.

اغلب کودکان در ابتدای ورود به مدرسه، شوق عجیبی برای خواندن و نوشتن دارند؛ اشتیاق آن‌ها را باید ببینیم و بسترهای متنوعی مبتنی بر نیازها و علاقه‌هایشان ایجاد کنیم. از آن‌جا که خواندن کتاب‌های داستانی و غیرداستانی باکیفیت در برنامه‌های آموزشی مفید جایگاه ویژه‌ای دارد، می‌توانیم با ایجاد «دیوار واژگان» در کلاس و با استفاده از واژه‌هایی که از پیش، روی این دیوار چسبانده‌ایم، فعالیت‌های متنوعی طراحی کنیم. واژگان روی دیوار واژگان می‌تواند نام شخصیت‌های موردعلاقه‌ی کودکان در داستان‌ها باشد یا کلمه‌های پرتکراری که در متن‌ها با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند. در ابتدا، مربی می‌تواند این واژگان را بنویسد یا تایپ کند و روی دیوار بچسباند اما به‌مرور زمان، خود کودکان برای نوشتن واژگان موردعلاقه‌شان دست‌به‌کار می‌شوند. از دیگر واژگان مورد استفاده‌ی کودکان، واژگانی در پیوند با احساسات است. این واژگان در بازاندیشی‌های روزانه و نیز در موقعیت‌های چالشی میان کودکان، بسیار استفاده می‌شود. خوب است در ابتدای مسیر، تمام واژه‌ها را همراه با تصاویری که از سوی کودکان نقاشی یا انتخاب می‌شوند، روی دیوار واژگان بچسبانیم، اما به‌مرور تصاویر واژگان را حذف کنیم تا کودکان به‌صورت مستقل، آن‌ها را بخوانند و بنویسند.

یکی از ویژگی‌های مهم دیوار واژگان، معنادار بودن آن است، چراکه تمامی واژه‌ها از سوی بچه‌ها یا از دل کتاب‌ها برآمده یا به‌نوعی در پیوند با نیازها، احساسات و علاقه‌مندی‌های آنان است. این دیوار بستر بسیار مناسبی برای خواندن و نوشتن است. استفاده از این واژگان در کودکان احساس توانمندی ایجاد می‌کند و به آن‌ها کمک می‌کند تا با جسارت و بدون نگرانی بنویسند؛ برای مثال در بازاندیشی‌های روزانه، این امکان برای بچه‌ها وجود دارد که با استفاده از واژگان مربوط به احساسات، جملات ساده‌ی کوتاه و منسجم بنویسند. همچنین آن‌ها در داستان‌نویسی‌های خود، به‌راحتی می‌توانند سراغ دیوار واژگان بروند و واژگان مورد نیاز خود را انتخاب کنند و با استفاده از آن‌ها، داستان‌شان را بنویسند.

دیوار واژگان منبع ارزشمندی است که می‌تواند در هر پایه‌ی تحصیلی، متناسب با دغدغه‌ها، توانمندی‌ها، علاقه‌ها و نیازهای کودکان، تغییر کند و هنگام نوشتن انواع متن‌ها، مورد استفاده قرار گیرد.

کودکی که می‌تواند پیام خود را در قالب جملات ساده بنویسد، در عمل، به عرصه‌ی متن‌نویسی پا گذاشته است. یکی از بهترین بسترها یا قالب‌های نوشتن متن در گام‌های نخستین، داستان‌نویسی است. البته برای طی این مسیر مهم است که کار روی نوشتن واژگان و جمله به‌طور گسترده‌ای رخ دهد و واژگان کودک به‌واسطه‌ی کار با دیوار واژگان و استفاده از راهبردهای خواندن، گسترش یافته باشد. وجود کتابخانه‌ی کلاسی با کتاب‌های باکیفیت، کتاب‌های مرجع، تولیدات مکتوب بچه‌ها و برنامه‌داشتن مربی در ارتباط با آن، در متن‌نویسی کودکان بسیار اثرگذار است. داستان‌نویسی با شناخت گام‌به‌گام عناصر داستان و استفاده از راهبردهای نوشتن خلاق، از همان پایه‌ی اول ابتدایی آغاز می‌شود. به‌مرور، به متن‌های توصیفی و متن‌های گزارشی نیز پرداخته می‌شود. برای نوشتن متن‌های توصیفی و گزارشی نیز معنامحوری اهمیت دارد.

تأکید ما بر معنادار بودن فرایندهای یادگیری به این خاطر است که یادگیری عمیق تر و ماندگارتر شود؛ بنابراین باید فعالیت‌هایی برآمده از نیازها و علاقه‌های کودکان طراحی شود؛ برای مثال، اگر قرار است ویژگی‌های متن توصیفی را به بچه‌ها آموزش دهیم، می‌توانیم ابتدا سراغ شخصیت‌های مورد علاقه‌ی آن‌ها برویم سپس ویژگی‌های متن توصیفی را آموزش دهیم تا کودکان براساس این ویژگی‌ها، شخصیت مورد علاقه‌یشان را توصیف کنند. این توصیف‌ها می‌تواند به صورت یک کتاب، با عنوان «شخصیت‌های مورد علاقه‌ی ما» در کتاب‌خانه مدرسه قرار گیرد. پیشنهاد دیگر این است که هنگام داستان‌نویسی، با توجه به توانایی کودکان، از آن‌ها بخواهیم ابتدا شخصیت یا شخصیت‌های داستانشان را توصیف کنند سپس داستان را بنویسند. متن‌های گزارشی نیز می‌توانند برای موقعیت‌های واقعی از سوی کودکان نوشته شوند؛ برای مثال، از بچه‌ها بخواهید برای اردوها یا برنامه‌های مناسبی که در مدرسه برگزار می‌شود، گزارشی تهیه کنند. البته پیش از نوشتن گزارش، مهم است ویژگی‌های این نوع متن را به کودکان آموزش دهیم و با خواندن چند نمونه از گزارش‌های مختلف، جریان یادگیری را برای آن‌ها معنادارتر کنیم.

یادداشت‌برداری و خلاصه‌نویسی نیز یکی دیگر از توانمندی‌هایی است که در نوشتن متن لازم است کودکان به آن دست یابند. از سال نخست، با پرداختن به عناصر داستان و پیدا کردن ایده‌ی اصلی داستان‌ها، این مهارت در نظر گرفته می‌شود و به مرور در سال‌های بالاتر، در متن‌های دیداری و شنیداری دشوارتر، تقویت می‌شود. خلاصه‌سازی، افزون بر تقویت مهارت به خاطر سپاری و به یادآوری، به کودکان کمک می‌کند تا با درک ایده‌ها و اندیشه‌های اصلی متن و تشخیص اطلاعات ضروری از اطلاعات غیرضروری، فهم عمیق‌تری از متن داشته باشند؛ بنابراین در فرایند خلاصه‌سازی و یادداشت‌برداری، از کودکان می‌خواهیم تا به این پرسش‌ها پاسخ دهند: ایده و اندیشه‌ی اصلی متن چه بود؟ با حذف کدام جمله‌ها، متن همچنان قابل فهم خواهد بود؟ با حذف کدام جمله‌ها، متن غیر قابل فهم خواهد شد؟ شخصیت اصلی و شخصیت‌های فرعی داستان کدامند؟ داستان در چه زمان و مکانی اتفاق افتاده است؟ مسئله یا کشمکش شخصیت اصلی داستان چه بود؟ در پایه‌ی دوم و سوم، کودکان با «سفر نوشتن» آشنا می‌شوند که شامل سه مرحله است: پیش از نوشتن، نوشتن و پس از نوشتن.

در مرحله‌ی نخست، نویسندگان با استفاده از حواس پنج‌گانه و تخیل، موضوع متن را در ذهن خود شکل می‌دهد. در ادامه با پرداختن به ابعاد مختلف موضوع، اندیشیدن و صحبت کردن درباره‌ی ویژگی‌های آن و نیز طبقه‌بندی و منظم کردن مطالب (با توجه به زمان، مکان، شکل، رنگ و ...)، طرح یا پیرنگ نوشته را کامل می‌کند.

در مرحله‌ی نوشتن، نویسندگان ایده‌ها و اندیشه‌هایش را پیش‌نویس می‌کند و در مرحله‌ی آخر با هدف ویرایش و بازبینی، متن نوشته‌شده را برای خود و دیگران می‌خواند. در این خوانش نقادانه، تلاش می‌کند تغییرات لازم را در متن اعمال کند و در نهایت، آن را به صورت خوانا بنویسد. این مرحله که به نوعی

«بازاندیشی» سفر نوشتن به‌شمار می‌آید، نقش مهمی در انسجام و معناداری متن دارد. افزون بر «سفر نوشتن»، در پایه‌ی سوم، نوشتن قاعده‌مند با یادگیری اصول بندنویسی آغاز می‌شود.

در پایه‌ی چهارم، دانش‌آموزان با ساختار نوشته شامل مقدمه، بدنه و جمع‌بندی آشنا می‌شوند. آموزش سطوح پیشرفته‌تر بندنویسی و انشانویسی در فارسی چهارم دنبال شده است. در پایه‌های پنجم و ششم، کودکان یاد می‌گیرند چگونه متن‌های خود را گسترش دهند و جمله‌های ساده‌ی متن‌شان را با استفاده از واژگان متنوع، تشبیه‌ها و استعاره‌ها و به‌طور کلی آرایه‌های ادبی، به جمله‌هایی پیچیده‌تر تبدیل کنند.

هرچند آشنایی با برخی از انواع متون در پایه‌های دوم و سوم آغاز می‌شود، اما آگاهی نسبت به متن‌های نمایشی، انتقادی، طنز و مباحثه‌ای و ویژگی‌های هر یک، در دوره‌ی دوم دبستان اتفاق خواهد افتاد.

۳-۴-۴- فرم

روان‌نویسی، صحیح‌نویسی، خوانانویسی و زیبانویسی مفاهیمی هستند که در فرم و ظاهر نوشتن بسیار اهمیت دارند. از آن‌جاکه مرز معنایی این مفاهیم به یکدیگر نزدیک هستند و گاهی به‌جای هم به کار می‌روند، در ادامه تعریف روشنی از هر یک ارائه می‌کنیم.

• روان‌نویسی

روان‌نویسی در تعریف این سند به سرعت و راحتی در نوشتن بازمی‌گردد. کودکی که با انواع فعالیت‌های دست‌ورزی، انگشتانی آماده و دستانی قوی دارد، می‌تواند با صحیح دست‌گرفتن قلم و رعایت جهت نوشتن، روان بنویسد. هرچند جهت نوشتن حروف، نحوه‌ی اتصال حروف در واژگان یا نحوه‌ی قلم‌به‌دست‌گرفتن، شاید به‌طور مستقیم در مقوله‌ی روان‌نویسی قرار نگیرند اما به این موضوع ارتباط زیادی دارند و مهم است که دانش‌آموزان از آن آگاهی داشته و الگوهای خوبی دیده باشند. همچنین روان‌نویسی در علاقه‌مندی به نوشتن اثر دارد. برای روان‌نوشتن در پایه‌ی پیش‌دبستان تمرکز بر دو چیز است:

- انواع فعالیت‌های دست‌ورزی که با تقویت عضلات ظریف دست، مقدمات نوشتن را فراهم می‌کند. در بخش دست‌ورزی با مثال‌های متنوعی به این موضوع پرداخته‌ایم.
- آموزش نحوه‌ی قلم‌به‌دست‌گرفتن که یکی از روش‌های مناسب آن غنچه‌کردن سه انگشت اصلی رو به بالا و قراردادن قلم در میان آن‌هاست. لازم به ذکر است چگونگی قلم‌دست‌گرفتن را باید کودک بداند اما نباید در تصحیح آن به دانش‌آموز فشار آورد. مهم آگاهی او و راحتی در نوشتن است.

همچنین برای تصحیح این امر ابزارهای کمکی نیز وجود دارد که می‌توان دانش‌آموزان را در صورت علاقه به استفاده از این ابزار راهنمایی کرد.

در پایه‌ی اول، دانش‌آموزان باید جهت نوشتن نشانه‌ها را فراگیرند اما لازم نیست برای تصحیح جهت نوشتن، به دانش‌آموزان فشار آورد. در پایه‌های دوم تا ششم، از آن‌جا که کودکان بیشتر می‌نویسند، تمرین روان‌نویسی کامل‌تر می‌شود. لازم است مربیان عناصر مؤثر در روان‌نویسی را بدانند و در فرایند یادگیری، کودکان را آگاه کنند.

• صحیح‌نویسی

صحیح‌نویسی نوشتن درست نشانه‌های واژگان با توجه به معنای آن‌هاست. در مقوله‌ی صحیح‌نویسی، چالش اصلی در جابه‌جا نوشتن صامت‌ها و مصوت‌های چندشکلی است.

هرچند در رویکرد مفید، نوشتن با الگوبرداری از متن، جمله و واژگان معنادار آغاز می‌شود اما کودک آرام‌آرام به توانایی تبدیل نشانه‌های آوایی به نوشتاری می‌رسد. بدیهی است که باطن نوشتن یعنی متن‌نویسی، جمله‌نویسی یا کلمه‌نویسی از اهمیت بالایی برخوردار است اما صحیح نوشتن ظاهری نشانه‌های الفبای فارسی نیز یکی از سطوح مهم نوشتن است.

اغلب در پیش‌دبستان، نوشتن با تصویرسازی یا رونویسی از واژگان و جمله‌های بسیار ساده انجام می‌شود. لازم به ذکر است که مربیان با صحیح‌نویسی خود، الگوهای مناسبی برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند. در پایه‌ی اول از ابتدای سال تحصیلی، نوشتن در قالب متن، جمله‌های ساده یا واژگان معنادار و از روی الگوهای نوشتاریِ مربی آغاز می‌شود. کودکان، به مرور، نوشتن را بدون دیدن الگو تجربه می‌کنند. هرچند ممکن است دانش‌آموزان تجربه‌هایی از نوشتن واژگان در کاربرگ‌های موضوعی داشته باشند اما باید نوشتن متن و جمله‌های کوتاه و ساده را نیز در قالب فعالیت‌های معنادار تجربه کنند. واژگان متن‌های انتخاب‌شده باید ساده، آشنا، پرتکرار و ترجیحاً دارای تطابق واج و نویسه باشند؛ به‌طور مثال، برای تهیه‌ی دستورالعمل ساخت یک وسیله از سوی بچه‌ها، مربی می‌تواند دستورالعمل را به صورت رسا، واضح و با تکرار بخواند و بچه‌ها آن را بنویسند. در پایان سال، مربی باید اطمینان داشته باشد که همه‌ی کودکان نشانه‌های غیرعربی واژگان «آشنای پرتکرار» را صحیح می‌نویسند.

چنان‌چه کودکی با زبان مادری یا گویش محلی در کلاس صحبت می‌کند، می‌تواند ابتدا به زبان یا گویش خودش بنویسد. با توجه به تفاوت‌های آوایی گویش‌ها، حتی جابه‌جانی نوشتن برخی صداها ایراد ندارد؛ به‌عنوان نمونه، در یزد در برخی کلمات آوای [S] به صورت [Z] تلفظ می‌شود؛ بنابراین اگر دانش‌آموز به‌جای تسبیح، تزبیح بنویسد، صحیح تلقی می‌شود. باز هم تأکید می‌کنیم در زبان‌آموزی اصل بر معنا است، نه ظاهر نوشتن.

برای آموزش نشانه‌های بی‌قاعده از شگرد واژگان دیداری^۱ استفاده می‌کنیم. منظور از واژگان دیداری، واژگانی است که دانش‌آموزان به‌واسطه‌ی فعالیت‌های معنادار، آنها را کل‌خوانی می‌کنند و به‌محض دیدن و بدون استفاده از راهبردهای آوایی برای رمزگشایی، آنها را می‌خوانند و کم‌کم شکل صحیحش را یاد می‌گیرند. از این تکنیک در سال‌های بالاتر نیز استفاده می‌شود.

از آن‌جا که در پایه‌ی دوم و سوم، کودکان از مرحله‌ی سوادآموزی گذر کرده‌اند و بیشتر می‌نویسند، صحیح‌نویسی واژگان «آشنای پرتکرار» که در متن کتاب‌ها و طرح‌های یادگیری آمده، هدف‌مندتر دنبال می‌شود. البته این نکته مهم است که بازخوردهای مربی به کودکان باید به صورت فردی و به‌دور از سخت‌گیری باشد تا باعث دل‌زدگی و کم‌شدن جسارت نوشتن در آنها نشود.

بازی اسم فامیل، فعالیت خوبی برای تقویت صحیح‌نویسی در پایه‌های مختلف است. همچنین خواندن متون متنوع و استفاده از لغت‌نامه‌ها و فرهنگ‌نامه‌های کودک در رشد صحیح‌نویسی تأثیرات قابل‌ملاحظه‌ای دارد. دانش‌آموزان در پایه‌های مختلف می‌توانند واژه‌نامه‌های فردی یا کلاسی تهیه و با مراجعه به لغت‌نامه‌هایی چون دهخدا، صحت نوشته‌های خود را بررسی کنند. بررسی فردی یا گروهی نوشته‌ها که می‌تواند با عنوان «ویراستاری» انجام شود، به کودکان کمک می‌کند تا خودشان مسئولیت یادگیریشان را به‌عهده بگیرند. نکته‌ی قابل‌توجه دیگر این است که ما به‌عنوان مربی نباید شکل نادرست واژه‌ها را به کودکان بدهیم و از آنها بخواهیم تصحیح کنند.

یکی دیگر از بسترهای رشد صحیح‌نویسی، فرصت‌هایی است که فضای مجازی در اختیارمان می‌گذارد. جست‌وجو در فضای مجازی، پیام‌رسان‌ها یا فرصت‌هایی که در بخش گفت‌وگوی عمومی و خصوصی کلاس‌های برخط در اختیارمان می‌گذارد، ضمن شناخت و ارزیابی صحیح‌نویسی بچه‌ها، فرصتی برای این رشد ایشان فراهم می‌کند.

• خوانانویسی

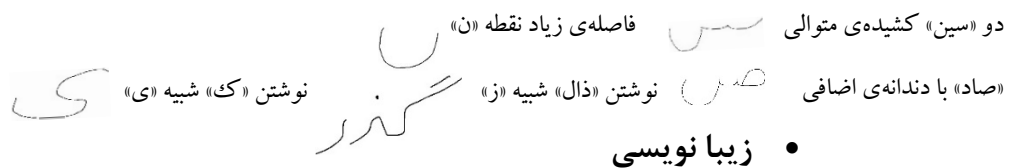
منظور از خوانانویسی درست‌نوشتن شکل ظاهری حروف و واژگان است، طوری که نوشتار به‌راحتی قابل‌خواندن باشد. یکی از راه‌هایی که می‌تواند به خوانانویسی کمک کند، استفاده از خط زمینه به‌ویژه در ابتدای مسیر نوشتن است؛ بنابراین ضروری است هنگام نوشتن روی تخته‌ی کلاس، خط زمینه کشیده شود و در طراحی کاربرگ‌ها و تمام کاغذهایی که بچه‌ها روی آنها می‌نویسند، خط زمینه وجود داشته باشد.

^۱ sight word

حجم نوشتار و سرعت نوشتن نیز بر خوانانویسی اثر دارد و مربی باید در طراحی فعالیت‌ها این موضوع را در نظر بگیرد که متناسب با توانمندی‌های کودکان، از آن‌ها انتظار نوشتن داشته باشد. مواردی چون اتصال واژگان به هم، کم و زیاد یا جابه‌جا گذاشتن نقطه‌ها که باعث عدم خوانایی می‌شود، از مواردی است که مربی باید به آن توجه کند.

در مهارت نوشتن، هرچند وارونه‌نویسی و قرینه‌نویسی تا پایان کلاس اول، امری طبیعی است اما ادامه‌یافتن آن و نیز موارد دیگر اختلال نوشتن باید از سوی مربی با دقت مشاهده و ثبت شود و با ارجاع‌دادن کودک به کارشناس به رفع آن کمک شود.

خوانانویستن حروف و واژگان در پایان کلاس اول مورد انتظار است اما با توجه به تفاوت‌های فردی کودکان در صورت خوانابودن نوشته، ضرورتی به یادآوری و تصحیح اشکال‌های ظاهری مختصر نیست. سرهم‌نویسی واژگان، درنهایت در پایه‌ی دوم باید رفع شود. در پایه‌ی سوم، ایرادهای رایج خوانانویسی رفع می‌شود. برخی از مهم‌ترین این ایرادها عبارتند از:



زیبانویسی شامل متناسب‌نویسی و خوش‌نویسی است. منظور از متناسب‌نویسی این است که کودک با در نظر گرفتن خط زمینه و فضایی که برای نوشتن در اختیار دارد، نسبت اندازه‌ی حروف و واژگان را رعایت کند؛ به‌طور مثال، برای نوشتن واژه‌ی «مادر» تمام نشانه‌هایش را به یک اندازه بنویسد و یکی بزرگ‌تر یا کوچک‌تر از بقیه نباشد. همچنین این متناسب‌نویسی را در واژه‌های یک جمله هم باید رعایت کند و تمامی واژه‌ها را به یک اندازه بنویسد. دیدن الگوهای نوشتاری مناسب از سوی مربی، به تقویت این مهارت کمک می‌کند؛ بنابراین از پایه‌ی اول باید توجه کودکان را نسبت به خط زمینه و اندازه‌ی حروف و واژگان جلب کنیم.

یکی از راه‌های تقویت متناسب‌نویسی کودکان این است که در فعالیت‌های نوشتاری، فضاهایی با اندازه‌های مختلف برای نوشتن ایشان در نظر بگیریم؛ به‌عنوان نمونه، گاهی اوقات می‌توانیم کاغذهای خیلی کوچک در اختیارشان بگذاریم یا برعکس، کاغذهای خیلی بزرگ. با این راه‌کارهای ساده، آرام‌آرام کودک یاد می‌گیرد متناسب با ابعاد مختلف کاغذ بنویسد. البته باید توجه داشته باشیم که در آغاز نوشتن، اغلب کودکان درشت می‌نویسند و به‌مرور با تقویت ماهیچه‌های دست و توان کنترل مداد، ریزنوشتن را یاد می‌گیرند؛ بنابراین فضای نوشتن در کتاب، دفتر یا کاربرگ باید متناسب با رشد آنها باشد.

از آن جاکه نوشتن زیاد ماهیچه‌های دست را خسته می‌کند و بر زیبانویسی اثر نامطلوبی دارد، باید حجم تکالیف نوشتنی را متناسب با توانمندی‌های کودکان تعیین کنیم.

در فرآیند زیبانویسی توصیه می‌شود نوشتن با مداد آغاز شود. از دوره‌ی دوم دبستان به بعد، خودکار می‌تواند جزء ابزارهای اختیاری برای نوشتن بچه‌ها باشد.

منظور از **خوش‌نویسی** توانایی نوشتن با خطوط مختلف تحریری مانند نستعلیق، شکسته، نسخ و ثلث، معلی و خطوط تزینی است. در خوش‌نویسی دبستان، به خط تحریری نستعلیق پرداخته می‌شود. دانش‌آموزان کلاس اول خط تحریری را در کتاب فارسی یا سایر متن‌ها می‌بینند. بهتر است به‌عنوان مربی، هر دو رسم‌الخط را به بچه‌ها معرفی کنیم و بچه‌ها را در استفاده از آن‌ها آزاد بگذاریم.

آموزش خط تحریری را از پایه‌ی سوم به بعد با معرفی سیر تاریخی شکل‌گیری انواع خطوط و نیز آشنایی اولیه با قواعد خط تحریری نستعلیق در مفردات و ترکیبات ساده، آغاز می‌کنیم. انجام فعالیت‌های بازی‌گونه در این زمینه، کمک می‌کند تا کودکان در بستری معنادار با هنر خوش‌نویسی آشنا شوند.

۴-۴-۴- راهبردهای نوشتن

همان‌طور که در بخش راهبردهای خواندن اشاره کردیم، «راهبرد» به‌معنای تعیین اهداف و طراحی یک برنامه‌ی منسجم برای رسیدن به آن‌هاست. هدف ما از نوشتن این است که یادگیرندگان اندیشه‌ها، باورها، احساسات و تجربه‌های دیداری، شنیداری و خوانداری خویش را به‌نوشتار درآورند. همچنین با واکاوی‌ها و بازاندیشی‌هایی که در فرایند نوشتن انجام می‌دهند، دست به تغییرات فردی و اجتماعی بزنند. برای رسیدن به این هدف، از راهبردهای متنوعی می‌توانیم استفاده کنیم. در هر راهبرد، تکنیک‌هایی برای تعریف فعالیت وجود دارد که خود مبحثی مفصل است و در اینجا به بیان عنوان برخی از این تکنیک‌ها پرداخته‌ایم.

- **دیوار نوشتن:** این دیوار باید در دیدرس کودکان باشد تا به‌راحتی روی آن بنویسند. نام‌گذاری دیوار نوشتن می‌تواند متناسب با موضوعات مختلف انتخاب شود و تغییر کند؛ موضوع‌هایی چون دوست‌داشته‌های من، مشاغل، واژگان دوست‌داشته‌ی من، جمله‌هایی که دوست دارم، هر چه می‌خواهد دل تنگت و ... افزون بر دیوار اشتراکی، کودکان می‌توانند تخته‌های کوچک شخصی هم برای نوشتن داشته باشند.
- **آشپزی:** در بستر آشپزی و فعالیت‌هایی در پیوند با آشپزخانه می‌توانیم تنوعی از فعالیت‌ها را در راستای زندگی واقعی انجام دهیم. به‌جز حوزه‌های علوم، ریاضی، اجتماعی و هنر در حوزه‌ی زبان‌آموزی نیز اتفاقات مهمی می‌تواند در آشپزی رخ دهد. برخی از فعالیت‌های مرتبط با نوشتن در

این بستر عبارتند از: تهیه فهرست غذا و فهرست خرید، ساخت مجله‌ی آشپزی، توجه به لوگوها و نام بسته‌بندی‌های غذایی، نام‌گذاری غذاها و نوشتن دستورالعمل آنها.

- **نامه‌نگاری:** یکی از قدیمی‌ترین راه‌های ارتباطی میان انسان‌ها، نامه‌نگاری بوده است. هرچند شکل این راهبرد تغییرات زیادی کرده است اما همچنان کاربردی فراگیر دارد. با تعریف فعالیت‌های نامه‌نگاری، می‌توانیم از این بستر برای نوشتن‌های معنادار و هدفمند استفاده کنیم؛ به‌عنوان مثال، نامه‌هایی که از طرف شخصیت‌های داستان‌ها برای بچه‌ها می‌نویسیم یا نامه‌هایی که بچه‌ها برای آن‌ها می‌نویسند. نامه‌ی الکترونیکی، نامه‌ی پستی، نامه‌هایی برای نویسندگان یا تصویرگران، پیام‌های یخچالی، نامه برای آنهایی که دوستشان داریم و ... از دیگر انواع نامه‌نگاری هستند. درست کردن صندوق پست و طراحی تمبر از سوی بچه‌ها، به رونق گرفتن نامه‌نگاری‌ها کمک می‌کند.
- **حواس پنج‌گانه:** تقویت حواس پنجگانه کمک می‌کند تا کودک هنگام نوشتن بتواند مفاهیم و واژگان را با توصیفات دقیق‌تر گسترش دهد. نمایش یک تصویر و گفت‌وگو و نوشتن درباره‌ی صداهایی که از آن می‌شنویم، گوش دادن به یک قطعه و توصیف صداها و بوهایی که به مشام‌مان رسید، لمس کردن اشیاء و گفت‌وگو درباره‌ی حس‌وحالی که دریافت کرده‌ایم، برخی از فعالیت‌های پیشنهادی برای این راهبرد هستند.
- **کارت واژگان:** یکی از راهبردهای مهم در فرایند سوادآموزی که به گسترش دایره‌ی واژگان و بهبود درک معنای کودکان کمک می‌کند، انواع کارت‌های واژه است. در تمامی پایه‌های دبستان، می‌توانیم با کارت واژگان، بازی‌ها و فعالیت‌های متنوعی طراحی کنیم. کودکان هم می‌توانند در فرایند تولید بازی‌ها مشارکت فعال داشته باشند. دومینوی واژگان، گره، بازی حافظه، دست‌بند واژگان، انواع جورچین‌های واژگان و نشانه‌ها و ... برخی از فعالیت‌های این راهبرد است.
- **تولید مجله:** در این راهبرد، آن‌چه که بسیار اهمیت دارد، برنامه‌ریزی گام‌به‌گام برای رسیدن به یک محصول نهایی است. کودکان باید بتوانند به‌صورت فردی یا گروهی، پس از انتخاب موضوع، محتوای مورد نیازشان را تولید کنند. کودکان موضوع را بر اساس علاقه‌مندی‌ها و دغدغه‌های خود انتخاب می‌کنند؛ برای مثال، مجله‌ی آشپزی، مجله‌ی ماشین، دانستنی‌های حیوانات یا هر موضوع دیگری که ذهن کودکان را درگیر کرده باشد. تهیه‌ی انواع آلبوم‌ها، نشریات، پادکست‌ها و برنامه‌های رادیویی نیز فعالیت‌های دیگری برای این راهبرد هستند.
- **کتاب‌سازی:** کودکان علاقه‌ی زیادی به تولید کتاب دارند. این راهبرد می‌تواند بسترهای مناسبی برای پاسخ به این علاقه‌مندی فراهم کند؛ برای مثال، طبقه‌بندی کردن کتاب‌های کتابخانه از سوی کودکان فرصت مناسبی برای آشنایی با انواع کتاب‌های داستانی، علمی، دایرة‌المعارف‌ها، لغت‌نامه‌ها و ... است.

- **فرهنگ‌نامه:** هرچند تولید فرهنگ‌نامه را می‌توان جزء راهبردهای کتاب‌سازی در نظر گرفت، اما به دلیل تنوع موضوعی فرهنگ‌نامه‌ها، آن را به‌عنوان یک راهبرد مستقل مطرح کردیم. کودکان می‌توانند فرهنگ‌نامه‌های موضوعی مانند شخصیت‌ها، مشاغل، ابزارها و ... را به‌صورت فردی یا گروهی تولید کنند.
- **بازی‌سازی:** در این راهبرد، کودکان بازی‌هایی با موضوعات گوناگون را طراحی می‌کنند. فرایند طراحی بازی‌ها شامل فعالیت‌های نوشتاری متنوعی است که به تقویت مهارت نوشتن کودکان کمک می‌کند؛ برای مثال، تولید دفترچه‌ی راهنمای بازی یکی از موقعیت‌های معنادار برای نوشتن است.
- **سازمان‌دهنده‌های تصویری:** استفاده از سازمان‌دهنده‌هایی چون نقشه‌ی داستان، ابر باران‌زا و خوشه‌سازی، بسترهایی ملموس و برانگیزاننده برای نوشتن فراهم می‌کنند. فعالیت‌های متنوعی می‌توان با استفاده از این سازمان‌دهنده‌ها طراحی کرد. در ادامه به توضیح برخی از این سازمان‌دهنده‌های تصویری پرداخته‌ایم.
- **قاب روایی:** شاید بتوان قاب روایی را تکنیکی برای تولید یا پردازش داستان معرفی کرد اما به دلیل تنوع و گستردگی فعالیت‌هایی که می‌شود با قاب روایی انجام داد، آن را در دسته‌ی راهبردها قرار داده‌ایم.
- **کنفرانس‌های نوشتن:** راهبردی است که به کودکان کمک می‌کند با تأمل، تولیدات نوشتاری خود و دیگران را نقد و بررسی کنند. این نشست‌ها می‌تواند در گروه‌های دونفره، گروه‌های کوچک چندنفره یا میان کودک و مربی برگزار شود. نقش مربی به‌عنوان تسهیلگر در این نشست‌ها بسیار اهمیت دارد. افزون بر نقد و بررسی متن‌ها، فعالیت‌هایی چون «من چگونه نویسنده شدم؟» و «صندلی نویسنده» را می‌توان در این راهبرد قرار داد.
- **نوشتن‌های گروهی:** این راهبرد به‌ویژه در ابتدای مسیر نوشتن، برای کودکان بسیار برانگیزاننده و کمک‌کننده است. داستان‌سازی‌های مشارکتی، تصویرسازی‌های گروهی و ... نمونه‌هایی برای این راهبرد است.
- **قصه‌گویی (قصه‌سازی):** این راهبرد در فعال‌سازی ذهن کودکان برای تولید متن نقش مهمی دارد. می‌توان فعالیت‌های متنوعی چون داستان‌سازی با مکعب‌های قصه‌گو، قصه‌گویی با پیام‌های پیغام‌گیر تلفن، قصه‌گویی با تکنیک «یک ... که» مثل دختری که / خانواده‌ای که / درختی که و ... برای این راهبرد طراحی کرد.
- **جشنواره‌ی کتاب:** برگزاری یک جشنواره یا بزرگداشت بهانه‌ی خوبی برای نوشتن است. این جشنواره می‌تواند شامل نمایشگاه کتاب‌های دست‌ساز یا نمایش هر نوع محتوای تولیدشده از سوی دانش‌آموزان باشد.

- **دفترنویسی:** دفتر روزنوشت، دفتر کشف، دفتر تلفن، تقویم مناسبت‌های من و ... انواع فعالیت‌هایی هستند که بسترهای معناداری برای نوشتن فراهم می‌کنند.

- **بازی‌ها:** راهبردی معنادار و ترغیب‌کننده است که می‌توانیم فعالیت‌های متنوعی برای آن طراحی کنیم.

- بازی‌های نوشتنی: با بسیاری از واژگان و جملات می‌توانیم بازی‌های متنوع نوشتنی اجرا کنیم. معروف‌ترین این بازی‌ها در حوزه‌ی واژگان هم‌آغاز است که در حال حاضر با تغییر شکل و گسترش، به صورت‌های متنوعی اجرا می‌شود؛ مانند اسم‌فامیل، زنجیر کلمات، پاها و پایه‌ها، پلکان، جمله‌سازی با چهار حرف، پشت‌نویسی، جدول واژگان متقاطع، هایکو، واژه‌بازی در جدول، خیابان واژگان.
- بازی‌های بازار: برخی از بازی‌های فکری و آموزشی تولید شده در بازار می‌توانند با موضوع نوشتن ارتباط مستقیمی داشته باشند؛ مثل استوژیت یا گمانه و شیر مرغ.
- بازی‌های مجازی: استفاده از بازی‌هایی چون آمیرزا، باقلوا، آفتابه، ارثیه آقام، واژگون و ... ابزارهای آموزشی مناسبی برای تقویت صحیح‌نویسی در کودکان هستند.

۵- ساختار زبان

دستور زبان مجموعه‌ای از قواعد و اصول است که جایگاه و ضرورت هر عنصر در جمله و نیز چگونگی ساخت عبارت‌ها، جمله‌ها و واژگان را مشخص می‌کند. این قواعد در یک بستر تاریخی و به صورت قراردادی، تکوین یافته‌اند؛ بنابراین، همواره در طول تاریخ دست‌خوش تغییرات هستند.

در رویکرد معنا محور، آشنایی با دستور زبان فارسی در بستر متن‌ها و کتاب‌های باکیفیت رخ می‌دهد. در واقع، هدف ما این است که کودکان کاربرد هر کدام از عناصر و اجزای جمله را در رویارویی با متن‌های متنوع درک کنند و با انجام فعالیت‌هایی که بر اساس واژگان و جمله‌های همین کتاب‌ها طراحی شده است، به مرور با دستور زبان آشنا شوند. کارشناسان تأکید دارند که آموزش قواعد دستوری و حفظ کردن آن‌ها نه تنها تأثیر زیادی در یادگیری زبان ندارد بلکه اصرار بر یادگیری غیرمعنادار آنها، دل‌زدگی ایجاد می‌کند؛ بنابراین بهتر است در آغاز مسیر سوادآموزی، چنانچه کودکان قواعد دستوری را هنگام سخن گفتن و نوشتن رعایت نکردند از خطاهای موردی آنها چشم‌پوشی کنیم و در فرصتی مناسب به آنها بازخورد بدهیم. این امر سبب تقویت جسارت کودک در بیان مکتوب و شفاهی ایده‌ها و اندیشه‌هایش می‌شود که ارزش و اهمیت آن کمتر از رعایت قواعد دستور زبان فارسی نیست. البته باید این مهم را در نظر بگیریم که شناخت دستور زبان فارسی در تقویت مهارت‌های خواندن، نوشتن، سخن گفتن، گوش کردن و درک متن اهمیت ویژه‌ای دارد. باید فرصت‌ها و بسترهایی

بر اساس علاقه‌مندی‌ها و دغدغه‌های دانش‌آموزان ایجاد کنیم تا کودکان این قواعد را در عمل به کار گیرند و یادگیری معنادار و لذت‌بخشی را تجربه کنند.

۵-۱- عناصر اصلی جمله

جمله مجموعه‌ای به هم پیوسته از واژگان است که پیامی را انتقال می‌دهد. جمله دارای عناصر اصلی و فرعی است. عناصر اصلی یا ارکان جمله، آن قسمت‌هایی هستند که اگر حذف شوند، ساختمان جمله از هم می‌پاشد. البته در برخی جملات، عناصر اصلی می‌توانند به قرائنی حذف شوند که از این گفتار بیرون است و در حال حاضر به آن نمی‌پردازیم.

* جمله‌ها از لحاظ عناصر اصلی به دو دسته تقسیم می‌شوند: فعلی و اسنادی.

- در **جمله‌های فعلی**، فعل تام به کار می‌رود و با توجه به فعل، گاهی مفعول نیز به میان می‌آید؛ مثل «مهدی آمد.» (فاعل + فعل) و همچنین مانند «علی کتاب را آورد.» (فاعل + مفعول + فعل).

- در **جمله‌های اسنادی**، فعل ربطی به کار می‌رود؛ برای نمونه «زهرا ایرانی است.» (نهاد + مسند + فعل ربطی) * همچنین جملات از جهت تعداد فعل‌های به کاررفته، به دو دسته‌ی ساده و مرکب تقسیم می‌شوند:

- **جمله‌ی ساده** یک فعل دارد؛ مانند امین خوابید.

- **جمله‌ی مرکب** بیش از یک فعل دارد؛ مثل همین که به خانه رسیدم، مهمانان آمدند.

* جای عناصر جمله می‌تواند فراخور نوع متن یا گفتار تغییر کند:

- به جمله‌ای که ارکان یا اجزای آن، در جای خود قرار دارند، **جمله مستقیم** می‌گویند؛ مانند مریم دیروز ما را به خانه‌ی خود دعوت کرد.

- به جمله‌ای که نظم دستوری یک یا چند رکن یا جزء آن به هم خورده است، **جمله غیرمستقیم** می‌گویند؛ مانند مگه پر است از کوه‌های سنگی کوچک و بزرگ. اغلب، کاربرد جمله غیرمستقیم برای تنوع بخشیدن به نوشته است. البته از آن‌جا که چنین جمله‌ای، نوشته را به زبان محاوره نزدیک می‌کند، باید در کاربرد آن به سبک و حال و هوای اثر توجه داشت.

* جملات را از جنبه‌ی نوع پیامی که انتقال می‌دهند نیز به چهار دسته تقسیم می‌کنند:

- **خبری**: جمله‌ای که به صورت مثبت یا منفی، درباره‌ی تحقق کار یا حالتی سخن می‌گوید؛ مثل هوا گرم است.

- **پرسشی**: جمله‌ای که به وسیله‌ی آن، درباره‌ی امری پرسش شود؛ مثل حال شما چطور است؟

- **امری**: جمله‌ای که به وسیله‌ی آن، درخواستی برای انجام شدن یا نشدن صورت پذیرد؛ مثل خشمگین نشوید.

- عاطفی: جمله‌ای که با آن، یکی از عواطف و احساسات انسانی بیان شود؛ از قبیل تحسین، تعجب، آرزو و افسوس؛ مثل شما چه قدر خوش ذوق هستید.

شناخت فعل به‌عنوان مهم‌ترین عنصر جمله، برای دانش‌آموزان لازم است. در دوره‌ی اول دبستان، انواع فعل از جهت زمان (گذشته، حال و آینده) و کاربرد آن‌ها در انواع جملات مهم است.

۵-۲- عناصر فرعی جمله

عناصر فرعی یا اجزای جمله، آن قسمت‌هایی هستند که اگر حذف شوند، به ساختار جمله آسیبی نمی‌رساند. از موضوعات عناصر فرعی، در دوره‌ی اول دبستان، فقط با قید روبه‌رو هستیم.

قید واژه‌ای است که چگونگی انجام یافتن فعلی یا مفهوم صفتی یا معنی واژه‌ی دیگری را به چیزی از قبیل زمان، مکان، حالت و ... مقید می‌سازد. وظیفه‌ی اصلی قید مقیدساختن فعل است اما می‌تواند صفت و قید دیگر یا تمام جمله را نیز مقید سازد. قیدها از جهت معنا تنوع زیادی دارند اما آن‌چه که در دوره‌ی اول دبستان اهمیت دارد، قیده‌های حالت و مکان هستند که بدون بیان عنوان قید و تنها به‌صورت کاربردی، در پایه‌ی سوم به آن پرداخته می‌شود.

۵-۳- علائم

یک نوشته به‌وسیله‌ی حروف و ترکیب آن‌ها به‌عنوان کلمات، پیام نویسنده را به‌صورت مکتوب نمایش می‌دهد. به‌کارگیری علائم در نوشته‌ها می‌تواند به انتقال حالات درونی و مفاهیم ذهنی موجود در متن کمک کند. علائم تنوع زیادی دارند که اغلب در دوره‌ی دبستان، ما با علائم نگارشی یا سجاوندی آشنا می‌شویم.

این علائم کاربرد مؤثری در آرایش جمله دارند و گاهی می‌توانند معنای یک جمله را تغییر دهند. مهم‌ترین علائم نگارشی شامل نقطه «.» علامت سوال «؟» ویرگول «،» علامت تعجب «!» علامت دونقطه «:» و علامت گیومه «» است. اغلب، هر کدام از علامت‌ها در جای خاصی به‌کار می‌رود و منظور مشخصی را می‌رساند. در مراحل مختلف زبان‌آموزی، ابتدا کودکان با مشاهده علائم و خواندن متون با کمک این علامت‌ها تجربه‌های خود را غنی می‌کنند سپس با به‌کاربردن علامت‌ها در متونی که می‌نویسند، به‌صورت عملی آن‌ها را به‌کار می‌برند.

به‌جز این علامت‌های نگارشی، در دوره‌ی اول دبستان، دانش‌آموزان با برخی علائم تکریم که به‌صورت اختصاری (ص، ع، س) در زبان فارسی استفاده می‌کنیم هم آشنا می‌شوند.

۵-۴- ضمائر

ضمیر واژه‌ای است که می‌تواند جایگزین نام‌ها در جمله شود. ضمائر نیز در زبان فارسی تنوع زیادی دارند و گروه‌بندی می‌شوند. در دوره‌ی اول دبستان و در بحث ساختار زبان، به‌طور عمومی با ضمائر شخصی منفصل (من، تو، او، ما، شما، ایشان) و ضمائر اشاره (این، آن، همین و همان) سروکار داریم. البته همان‌طور که در بخش مقدمه اشاره کردیم، عنوان ضمیر را برای بچه‌ها به‌کار نمی‌بریم بلکه کودکان فقط در هنگام به‌کاربردن، آنها را تجربه می‌کنند و با آنها روبه‌رو می‌شوند. با نگاه به کاربرد ضمائر، عملاً آشنایی کودکان با ضمائر شخصی متصل (مَم، تَت، شَش، مِمَن، تَتان، ششان)، ضمائر مشترک (خود، خویش، خویشتن)، ضمائر پرسشی (که، چه، کدام، کی، کجا، چگونه، چند، چه‌قدر) و ضمائر مبهم (مثل چند، همه، هیچ) در این دوره رخ می‌دهد و دانش‌آموزان در فعالیت‌های معنادار زبان‌آموزی، این واژه‌ها را تجربه می‌کنند.

۵-۵- نشانه‌ها

بخشی دیگر از اجزای ساختار زبان در فارسی، نشانه‌ها هستند که از یک یا چند حرف تشکیل و با اهداف و کارکردهای متنوعی به جملات و واژگان متن اضافه می‌شوند. ساده‌ترین این نشانه‌ها حرف ربط «و» است که پیوند میان دو واژه یا جمله را برقرار می‌سازد. نشانه‌های ربط ساده مانند «اگر، یا، که، اما، را، زیرا، هم» و نشانه‌های جمع «ان، ات، ها» در دوره‌ی اول، هنگام رویارویی کودکان با متن معرفی می‌شود. «ی» نسبت نیز از دیگر نشانه‌های زبان فارسی است که در پایه‌های دوم و سوم، بیشتر به آن پرداخته می‌شود.

۶- گسترش واژگان

گسترش دایره‌ی واژگان نقش مهمی در فرآیند زبان‌آموزی و سوادآموزی دارد. کودک از ابتدای تولد با انبوهی از واژه‌ها و جمله‌هایی روبه‌رو می‌شود که اگرچه معنای آنها را نمی‌داند اما آرام‌آرام در رویارویی مداوم با آنها، دست به کشف و رمزگشایی می‌زند تا جایی که در یک لحظه‌ی طلایی، با بیان نخستین واژگان معنادار، سخن‌گفتن را تجربه می‌کند. از زمانی که سخن‌گفتن آغاز می‌شود، به‌مرور گستره‌ی واژگان و جمله‌های کودک نیز افزایش می‌یابد.

هر اندازه بستری که فرد در آن زندگی می‌کند از نظر زبانی غنی‌تر باشد، گستره‌ی واژگانش بیشتر خواهد شد. گستردگی دایره‌ی واژگان، تفکر و اندیشیدن را آسان‌تر می‌کند و یاری می‌رساند تا هرآنچه را که در ذهن

می‌پرورانیم، با استفاده از واژگان مناسب بر زبان آوریم. کودکی که در سال‌های نخست زندگی، در بستری سرشار از معنا و غنی از واژگان و جمله‌های گوناگون قرار گرفته است، در حوزه‌های مختلف یادگیری به‌ویژه خواندن و نوشتن، مسیر هموارتری پیش‌رو دارد. بسترهایی که یادگیری غیرمستقیم واژگان را تقویت می‌کند شامل گفت‌وگوهای والدین با فرزند، خواندن انواع کتاب‌های باکیفیت، گوش دادن به موسیقی‌های باکیفیت و تماشای انیمیشن‌ها و برنامه‌های تلویزیونی می‌شود؛ باین حال، پس از ورود به مدرسه، یادگیری مستقیم واژگان نیز اهمیت می‌یابد. از سال دوم دبستان به بعد، آشنایی با انواع پسوندها و پیشوندها کمک می‌کند تا واژه‌های بیشتری بسازند و آنها را به کار گیرند.

همچنین آموزش مستقیم با استفاده از فرهنگ واژگان نیز فهم عمیق‌تری از معنا و روابط میان واژه‌ها برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. کودکان در رویارویی با تعاریف ارائه‌شده، متضاده‌ها و مترادف‌ها و مقایسه کردن آنها با یکدیگر، درک بهتری از نظام واژگانی پیدا می‌کنند. لازم به ذکر است یادگیری مستقیم واژگان نیز باید در موقعیت‌های معنادار رخ دهد. پیش از خواندن یک متن، مربی می‌تواند برای واژه‌های تازه فعالیت‌های طراحی کند یا هنگام خواندن کتاب‌ها و رویارویی با واژگان جدید، فرصت مناسبی برای استفاده از فرهنگ واژگان فراهم کند. افزون بر این، برای نوشتن انواع متن‌ها، کودکان می‌توانند از فرهنگ‌نامه‌ها برای یافتن واژه‌ها و جمله‌های مناسب استفاده کنند.

۶-۱- ارتباط معنایی

نخستین گام در فرایند یادگیری خواندن و نوشتن، به‌کارگیری واژگانی است که کودک در تجربه‌ی زیسته‌اش از آنها استفاده می‌کند و با کمک آنها درباره‌ی نیازها، مسئله‌ها و علائق و آرزوهایش سخن می‌گوید. او می‌تواند به‌مرور ارتباط معنایی موجود میان واژه‌ها را پیدا کند و برای موضوعات مختلف، خوشه‌ای از کلمات معنادار شامل مترادف‌ها، متضاده‌ها، ویژگی‌ها، تداعی‌ها و ... بسازد. پیدا کردن ارتباط معنایی میان واژه‌ها نتیجه‌ی رفت‌وبرگشت‌های میان تجربه‌ی زیسته و افکار کودک است؛ بنابراین هر کودک می‌تواند با توجه به آنچه که در زندگی تجربه کرده است، میان واژه‌ها ارتباط‌های منحصربه‌فرد و ویژه‌ای برقرار کند؛ برای مثال ممکن است با نشان دادن تصویری واحد، خوشه‌های واژگانی متنوعی از سوی کودکان نوشته شود چرا که تفسیر هر کودک از آن تصویر، برخاسته از نیازها، دغدغه‌ها، آرزوها و تجربه‌های فردی‌اش است.

خوشه‌سازی یکی از تکنیک‌های پرکاربرد در نوشتن خلاق است. این تکنیک کمک می‌کند تا کودک از اندیشه‌ها و تفکراتش «خوشه‌هایی بسازد و با کمک خوشه‌ها، گام‌به‌گام ایده‌هایش را سازمان‌دهی کند. درواقع، خوشه‌سازی پیوند زدن تداعی‌وار ایده‌ها و تصورات نویسنده است که در چند مرحله انجام می‌شود.

در مرحله‌ی نخست، یک واژه را به‌عنوان هسته انتخاب می‌کنیم. این واژه می‌تواند با دیدن تصویری یا شنیدن موسیقی‌ای یا خواندن داستانی در ذهن شما تداعی شود. اکنون، کودکان با توجه به هسته‌ی مرکزی، هر

واژه‌ی دیگری را که به ذهنشان تداعی می‌شود در اطراف واژه‌ی مرکزی می‌نویسند. حالا واژه‌ی مرکزی با کمک تداعی آزادانه‌ی ذهن، به خوشه‌هایی تبدیل شده که هر کدام از آن خوشه‌ها هم‌چون کیهانی می‌توانند گسترش یابند. هر واژه می‌تواند در هر لحظه به کهکشان راه شیری بدل شود که به نوبه‌ی خود جهان‌هایی را در بردارد. در مرحله‌ی دوم، از میان واژه‌های نوشته‌شده، کودکان دست به انتخاب می‌زنند و عبارت‌های دو یا سه کلمه‌ای می‌نویسند. نیازی نیست از تمام واژه‌ها استفاده کنند؛ حتی می‌توانند در ادامه، باز هم واژه‌هایی اضافه کنند. ساخت عبارت‌ها، به‌طور غیرمستقیم، کودکان را با انواع عبارت‌های وصفی و اسمی آشنا می‌کند. در مرحله‌ی پایانی، کودکان با استفاده از عبارت‌ها، جمله می‌سازند. هر بار کودکان جمله‌ی جدید خود را در پیوند با جمله‌های پیشین می‌سازند؛ به این ترتیب، با در کنار هم قراردادن جمله‌ها، یک متن منسجم خلق می‌شود.

۶-۲- هم‌معنی، هم‌خانواده و متضاد

زمانی که معنای واژه‌ای را نمی‌دانید، چه می‌کنید؟ فکر کردن به این پرسش و پاسخ به آن از سوی دانش‌آموزان، کمک می‌کند تا آن‌ها به‌مرور با استفاده از راهبردهای گوناگون و گفت‌وگو درباره‌ی تفاوت‌ها و شباهت‌های واژگان، به شناخت هم‌معنی‌ها، هم‌خانواده‌ها و متضادها دست یابند. این شناخت می‌تواند در بسترهای متنوعی چون داستان‌خوانی، تماشای انیمیشن، گفت‌وگوهای روزمره، خواندن افسانه‌ها و داستان‌های عامیانه (فولکلورها)، استفاده از واژه‌نامه‌ها و دایرةالمعارف‌ها حاصل شود.

یکی از تکنیک‌های کاربردی برای پرداختن به این مهم، تکنیک «ابر باران‌زا»ست. با کمک ابر باران‌زا می‌توانید در متنی کوتاه برگرفته از داستان، انیمیشن، افسانه یا هرآنچه که برای کودکان آشناست (حتی می‌تواند متن یا داستانی باشد که کودکان پیش‌تر با همکاری هم خلق کرده‌اند)، واژگانی را به صورت هدفمند نشان‌دار کنید؛ مثلاً هدف پرداختن به هم‌معنی‌هاست پس واژه‌هایی را انتخاب کنید که کودکان با جایگزین کردن هم‌معنی آن واژگان بتوانند متن را بازنویسی کنند. برای یافتن هم‌معنی مناسب، مربی می‌تواند هر بار از راه‌های متفاوتی استفاده کند؛ مانند هم‌اندیشی‌های چندنفره، ارائه‌ی چند گزینه از سوی مربی و انتخاب از میان آنها، استفاده از واژه‌نامه و ...

۶-۳- هم‌نویسه‌ها

واژه‌های هم‌نویسه انواع مختلفی دارند. برخی هم از نظر نوشتاری و هم از نظر آوایی شبیه یکدیگر هستند و تفاوت معنایی‌شان در متن مشخص می‌شود. برخی واژه‌ها از نظر نوشتاری مشابه‌اند اما از نظر آوایی متفاوت و

برخی از نظر نوشتاری متفاوت اما آوایشان مشابه یکدیگر است. شناخت این واژه‌ها به درک آسان‌تر متن‌ها و همچنین تولید متن‌های خلاقانه کمک می‌کند.

۶-۴- واژه‌های ترکیبی

شناخت ساختار واژه‌های ترکیبی به کودک کمک می‌کند تا دایره‌ی واژگان خود را گسترش دهد و بتواند در نوشتن و خلق متن با واژه‌های متنوعی که می‌سازد، انتخاب‌های دقیق‌تری انجام دهد. هر اندازه که ذهن کودکان در واژه‌سازی تقویت شود، انتقال اندیشه‌ها، احساس‌ها، نیازها و ... آسان‌تر می‌شود.

۷- وجه هنری ادبی

وجه هنری به این معناست که نویسنده با بهره‌گیری از تخیل، احساسات، عواطف، آرایه‌های ادبی و به‌طور کلی ظرافت‌های زیبایی‌شناختی، اثری یکتا و ماندگار خلق کند. در نگاه نخست، شاید دشوار به‌نظر رسد که کودکان بتوانند آثاری این‌چنین خلق کنند. اما از آن‌جاکه ذهن، تخیل و احساسات کودکان با چارچوب‌های دست‌وپاگیر محدود نشده است، تولید نوشته‌هایی با معیارهای هنری دور از انتظار نیست. البته برای تقویت ابعاد زیبایی‌شناسی ذهن دانش‌آموزان، باید بسترهایی برای آشنایی با انواع گونه‌های ادبی فراهم کنیم؛ آثاری که هرکدام زیبایی را به شکلی منحصربه‌فرد بیان می‌کنند. کودکان با خواندن، تحلیل و بررسی آثار ادبی باکیفیت، به‌مرور می‌توانند معیارهای زیبایی را تشخیص دهند و آنها را به‌کار گیرند.

۷-۱- تولید خلاق

اگر نوشتن نام کودک لحظه‌ی آغازین فرآیند نوشتن ملموس باشد، نوشتن متن‌های خلاق از جمله داستان‌ها، لحظه‌ی فرازین این فرآیند است. البته این فرآیند از زمانی که مادر و پدر برای کودک داستان می‌خوانند، آغاز می‌شود و با طرح پرسش و حیرت‌کردن‌های بی‌وقفه‌ی کودکان ادامه پیدا می‌کند و آرام‌آرام به‌سوی داستان‌سازی از سوی خود کودک و بیان شفاهی آنها پیش می‌رود. معناداربودن داستان‌ها و پیوندداشتن موضوعات و درون‌مایه‌ی آنها با تخیلات و زندگی کودکان، چنان جذابیتی ایجاد می‌کند که در آینده‌ای نه‌چندان دور به داستان‌نویسی کودک می‌انجامد؛ داستان‌هایی برآمده از تصاویر ذهنی‌شان که آن را با نگاه شگفتانه‌ی خود به دنیای واقعی پیوند می‌زنند. کودکان این اشتیاق و کنجکاوای برای نوشتن را ابتدا به‌صورت خطوط کج‌وکوله روی دیوار، روی کتاب و هر چیزی که روی آن بتوان نوشت، نقاشی می‌کنند و به‌مرور با تشخیص دادن حروف و ارتباط‌دادن آنها با صداها، واژه می‌نویسند و به این ترتیب، جهانی شگفت‌انگیز به رویشان باز می‌شود. برای آنها هر روز پر است از جاذبه‌ی کشف‌های تازه؛ به‌خاطر همین شگفت‌زدگی است که در دنیای کودکان، ماکارونی به

یک گردن‌بند تبدیل می‌شود، جعبه‌ی بازی به شهری باشکوه و لوله‌های دستمال کاغذی به یک دوربین شکاری حرفه‌ای.

با این مقدمه می‌توانیم در ادامه به این پرسش بپردازیم که ما به‌عنوان همراهان بزرگ‌سال کودک در مدرسه، چگونه می‌توانیم بسترهای نوشتن را غنی کنیم؛ آن‌طور که کودکان با همان اشتیاق و شگفت‌زدگی دوران پیش از مدرسه، متن‌هایی منسجم و خلاقانه خلق کنند؟ باید آگاه باشیم که با قراردادن قوانین دست‌وپاگیر و مقررات برآمده از ذهن‌های چارچوب‌مند بزرگ‌سالانه، باعث تردید و تزلزل در کار نوشتن آنها نشویم و فرصت دهیم تا ایشان با ذهن‌های رها و بی‌چارچوب‌شان آن‌طور که جهان را درک می‌کنند، به واژه‌ها و نوشته‌هایشان معنا بخشند.

رویارویی کودکان با انواع متن‌های دیداری و شنیداری شامل نمایش‌نامه‌ها، فیلم‌ها و انیمیشن‌های باکیفیت و نیز انواع ژانرهای ادبی، درک آنها را نسبت به دنیای متن‌ها عمیق‌تر می‌کند و ایده‌های متنوعی برای نوشتن خلاق در اختیارشان می‌گذارد. هرکدام از این منابع فرصتی غنی برای گفت‌وگو و مقایسه‌کردن خواننده‌ها و شنیده‌هایشان است؛ گفت‌وگوهایی ارزشمند که فرصتی برای شنیدن ایده‌های دیگران و به‌اشتراک‌گذاری آنها فراهم می‌کند. برای رسیدن به این مهم، داشتن کتابخانه‌ای فعال با منابعی متنوع و البته استفاده‌ی معنادار و فعالانه از آنها در فرایند یادگیری کودکان غنی‌ترین بستر برای نوشتن خلاق است.

در فرایند نوشتن خلاق، احساسات سهم مهمی دارند چراکه به توصیف دقیق پدیده‌ها، موقعیت‌ها و شخصیت‌ها کمک می‌کنند؛ برای مثال وقتی تصویر یا تصاویری در اختیار بچه‌ها قرار می‌دهیم تا با آنها داستانی بسازند یا توصیفشان کنند، کودکانی که حواسشان تقویت شده و نسبت به آن آگاهی بیشتری دارند، متن یا داستانی با توصیف دقیق‌تر جزئیات خلق می‌کنند؛ بنابراین خوب است در برنامه‌ی آموزشی، فعالیت‌هایی را برای تقویت حواس پنج‌گانه طراحی کنیم.

نگارش خلاق دارای زمان مشخصی نیست و هر کودک از همان آغاز نوشتن، می‌تواند خلاقانه بنویسد. اما در مدرسه، باید فعالیت‌هایی برای تقویت و توسعه‌ی نوشتن خلاق طراحی شود و در برنامه‌ی درسی قرار گیرد. آرایه‌های ادبی، جان‌دارپنداری، آشنایی‌زدایی، استفاده از ترکیب‌های اضافی و وصفی، جابه‌جایی زمان و ... عناصری هستند که در نوشتن خلاق از آنها استفاده می‌کنیم. دانش‌آموزان در هر پایه، متناسب با درک و توانمندی‌شان، با هرکدام از این عناصر آشنا می‌شوند.

۷-۲- گونه‌های ادبی

گونه‌های ادبی، فرم‌های مختلف نوشتن هستند که هرکدام ویژگی‌های تعریف‌شده‌ای دارند. آشنایی با انواع گونه‌های ادبی مانند حماسه، رمان، داستان کوتاه، زندگی‌نامه، داستان‌های علمی و ... دیدن دنیا را از زاویه‌های متفاوت برای مخاطب امکان‌پذیر می‌کند. این امکان کمک می‌کند تا کودکان در فرایند نوشتن، ایده‌های متنوعی

در اختیار داشته باشند. همچنین درک معنا را نیز تقویت می‌کند چراکه مخاطب با خواندن آثار، در معرض انواع تصویرسازی‌ها و واژگان قرار می‌گیرد. برای آشنایی با گونه‌های ادبی می‌توانیم فرصت‌هایی فراهم کنیم تا دانش‌آموزان در گروه‌های چندنفره، با بررسی و مقایسه‌ی ویژگی‌های هرکدام از گونه‌ها، به درک عمیق‌تری دست یابند.

۷-۳- آرایه‌های ادبی

آشنایی با آرایه‌های ادبی افزون بر اینکه در فرایند نوشتن نقش مهمی دارد، به تقویت تفکر انتزاعی و درک مفاهیم ذهنی نیز کمک می‌کند؛ بنابراین در طراحی فعالیت‌ها باید فرصت‌هایی ایجاد کنیم تا کودکان در دل متن‌هایی که می‌خوانند با کارکردهای آرایه‌ها آشنا شوند؛ بی‌آنکه نام هرکدام از آرایه‌ها را بدانند. از پایه‌ی سوم به بعد، نام بعضی از آرایه‌ها همچون تشبیه و استعاره را به دانش‌آموزان معرفی می‌کنیم.

سخن آخر

مربیان عزیز

ما در طرح‌های یادگیری خود با موضوعات گوناگون، سعی در به‌کاربردن مهارت‌های زبانی به‌صورت گسترده داریم و مطلوب است که به این مهارت‌ها در بستر سایر موضوعات یادگیری نیز بپردازیم.

برای تسلط خودمان به محتوا و روال‌های اجرایی فعالیت‌های زبان‌آموزی، لازم است همواره مطالعه و تجربه توأمان داشته باشیم. از معلمان انتظار می‌رود ضمن مراجعه به این سند در طی طراحی و اجرا، حتماً کتاب راهنمای معلم فارسی را بخوانند. همچنین مطالعه‌ی برخی منابع در رشد علمی ما در حوزه‌ی زبان‌آموزی کمک شایانی خواهد داشت. برخی از این منابع در پیوست ۹ آمده است. منتظر نظرات و پیشنهادهای شما مربیان برای تکمیل و تصحیح بهتر این نوشتار زبان‌آموزی هستیم.

کارگروه زبان‌آموزی

الگوی دبستان‌های مفید

پیوست ۱: ویژگی‌های خط و زبان فارسی

خط فارسی دارای ۳۲ حرف یا علامت یا صدا است (الف - ب - پ - ت - ث - ج - چ - ح - خ - د - ذ - ر - ز - ژ - س - ش - ص - ض - ط - ظ - ع - غ - ف - ق - ک - گ - ل - م - ن - و - ه - ی).

زبان فارسی دارای ۲۹ واج (صدا) است؛ سه مصوت کوتاه (ا - آ - اِ)، سه مصوت بلند (آ - او - ای) و ۲۳ صامت (ب - پ - ت - ط - ث - س - ص - ض - چ - ج - ح - ه - خ - د - ذ - ز - ض - ظ - ر - ژ - ش - ع - ء - غ - ق - ف - ک - گ - ل - م - ن - و - ی).

نام‌گذاری مصوت‌ها:

- مصوت‌های دو شکلی (ا - آ - او)
- «ا» دارای دو شکل است «أ» اول «آ» غیراول؛ مثال: آثار - دَر
- «اُ» دارای دو شکل است «أُ» اول «اُ» غیراول؛ مثال: آتاق - بُز
- «آ» دارای دو شکل است «آ» اول «ا» غیراول؛ مثال: آب - بار
- «او» دارای دو شکل است «او» اول «و» غیراول؛ مثال: او - جارو
- مصوت‌های چهار شکلی (ای - ای)
- «ای» دارای چهار شکل است «ای» اول «ی» وسط، «ی» آخر و «ای» آخر غیرچسبان (تنها)؛ مانند: ایران - سیب - بازی - خانه‌ای
- «آی» دارای چهار شکل است «آی» اول «ی» وسط، «ی» آخر و «ای» آخر غیرچسبان (تنها)؛ مانند: امام - دل - خانه - کوزه

نام‌گذاری صامت‌ها:

- یک شکلی‌ها که عبارتند از: «د - ذ - ر - ز - ژ - ط - ظ - و» که در هر جای کلمه بیابند به همین شکل نوشته می‌شوند.
- دو شکلی‌ها که به «آخر» و «غیرآخر» نام‌گذاری می‌شوند. اگر در آخر کلمه بیابند، شکل «آخر» و اگر در وسط یا غیرآخر کلمه بیابند شکل «غیرآخر» نوشته می‌شوند که شامل بیست حرف است: ب - پ - ت - ث - ج - چ - ح - خ - س - ش - ص - ض - ف - ق - ک - گ - ل - م - ن - ی.
- چهار شکلی‌ها که شامل سه حرف «ع - غ - ه» است که به «غیرآخر»، «وسط» و «آخر چسبان» و «غیرآخر چسبان» نام‌گذاری می‌شوند.

الفبای فارسی از نظر شکل و ارتباط آن با صدا:

- حروفی که هر کدام فقط یک صدا دارند (علامت واحد در مقابل یک صدا)؛
(ب - پ - ج - چ - خ - د - ر - ز - ژ - ش - ف - ک - گ - ل - م - ن)
- حروفی که چند شکل از آن‌ها صدایی یکسان دارند (چند علامت در مقابل یک صدا)؛
(ت - ط)، (ث - س - ص)، (ذ - ز - ض - ظ)، (ع - ء)، (غ - ق)
- حروفی که برعکس دسته‌ی دوم، هر یک از آن‌ها در مقابل چند صدا قرار می‌گیرند (یک علامت در مقابل چند صدا)، شامل حروف: و - ه - ی؛ مثال حرف «و» به‌عنوان یک علامت در مقابل چند صدا.
صدای صامت «و» = V: گاو، ورزش
صدای مصوت «او» = ai: دود، گردو
صدای مصوت «اُ» = o: خوش، خود
صدای مصوت «او» = ow: نو، جو

پیوست ۲: مهارت‌های زبان آموزی در کتاب‌های فارسی دوره‌ی ابتدایی

در کتاب‌های درسی فارسی دوره‌ی ابتدایی، فعالیت‌هایی با عناوین مشخص قرار داده شده است که به‌طور مشخص، اهدافی را مرتبط با چهار حوزه‌ی مهارتی گوش‌کردن، سخن‌گفتن، خواندن و نوشتن دنبال می‌کند. در جدول‌های زیر، با استفاده از کتاب راهنمای معلم، برخی از اهداف این فعالیت‌ها آمده است. نویسندگان کتاب درسی نیز بیان می‌کنند که فعالیت‌های کتاب درسی به‌تنهایی برای تحقق اهداف کفایت نمی‌کند؛ به‌ویژه در مهارت گوش‌کردن تعداد فعالیت‌ها در کتاب درسی بسیار محدود است؛ بنابراین لازم است معلم متناسب با هدفی که دنبال می‌کند، فعالیت‌هایی را طراحی کند تا مطمئن شود دانش‌آموزان به توانایی مورد نظر دست یافته‌اند.

الف - مهارت گوش‌کردن در کتاب‌های فارسی دوره‌ی ابتدایی

مهارت گوش‌کردن پیوند تنگاتنگی با مهارت سخن‌گفتن دارد؛ بنابراین هر فعالیتی که به مهارت سخن‌گفتن اختصاص داشته باشد، گوش‌دادن هم در آن دخالت خواهد داشت. با این وجود، در این بخش فقط فعالیت‌هایی از کتاب درسی ذکر می‌شود که بر سطوح مهارت گوش‌دادن تمرکز دارد.

جدول ۱: مهارت گوش‌دادن در کتاب درسی فارسی

| اهداف | تمرکز شنیداری | توجه به سیر رویدادهای متن و بازگویی متن شنیداری | تقویت توجه به لحن کلام متناسب با بافت | درک اطلاعات صریح متن شنیداری | رسیدن به استنباط با توجه به متن شنیداری | تلفیق اطلاعات متن شنیداری | تفسیر اطلاعات متن شنیداری | بحث و گفت‌وگو و اظهار نظر درباره‌ی مطالب متن شنیداری |
|---------------------------|---------------|---|---------------------------------------|------------------------------|---|---------------------------|---------------------------|--|
| فعالیت‌ها گوش کن و بگو | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| قصه‌گویی و صندلی صمیمیت | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | | |
| نمایش | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | | |
| روان‌خوانی | ✓ | | ✓ | | | | | ✓ |

ب - مهارت سخن‌گفتن در کتاب‌های فارسی دوره‌ی ابتدایی

در این بخش، فعالیت‌هایی از کتاب فارسی را بیان می‌کنیم که بر سطوح مهارت سخن‌گفتن تمرکز دارد. در برنامه‌ی درسی فارسی، آموزش سخن‌گفتن پس از نگاره‌ها با فعالیت تصویری «نگاه کن و بگو» آغاز می‌شود. در واقع دانش‌آموزان ابتدا به کمک تصویر موضوع را در ذهن طبقه‌بندی می‌کنند و با توجه به توالی تصاویر منسجم سخن می‌گویند. در فعالیت‌های مربوط به تصویرخوانی لازم است مراحل سواد دیداری دنبال شود. در ادامه، فعالیت «صندلی صمیمیت» جایگزین «نگاه کن و بگو» می‌شود و آموزش سخن‌گفتن یک گام جلوتر می‌رود و دانش‌آموز تنها با یک موضوع، بدون ارائه‌ی تصویر، سخن می‌گوید. این فعالیت، سخن‌گفتن منسجم و

پیوسته به موضوع را آموزش می‌دهد و تمرینی برای سخن‌گفتن مناسب در برابر جمع و پرورش فن بیان در کودکان است. فعالیت‌ها در این بخش به گونه‌ای طراحی شده است که دانش‌آموز بتواند ابتدا مطالب را در ذهن خود طبقه‌بندی و بعد صحبت کند. اندیشیدن و بانظم و ترتیب سخن‌گفتن، پیش‌درآمد درست‌نویسی و نوشتن خلاق است. در ادامه، فعالیت‌های صمیمیت تخصصی‌تر می‌شود؛ مثلاً در قصه‌گویی و صندلی صمیمیت به آموزش فن قصه‌گویی پرداخته می‌شود.

| اهداف | درک پیام دیداری و سخن‌گفتن درباره‌ی آن | استفاده از لحن و آهنگ مناسب و پیوستگی مطالب | منسجم و مرتبط سخن‌گفتن و رعایت قواعد گفت‌وگو | سخن‌گفتن متناسب با بافت و مخاطب | سخن‌گفتن در مقابل جمع و با رعایت نوبت |
|---------------------------|--|---|--|---------------------------------|---------------------------------------|
| فعالیت‌ها | ✓ | | | | |
| نگاره‌ها | ✓ | | | | |
| نگاه کن و بگو | ✓ | | ✓ | | |
| صندلی صمیمیت | | | ✓ | | ✓ |
| تصویرخوانی و صندلی صمیمیت | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| قصه‌گویی و صندلی صمیمیت | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| نمایش | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ |

ج- مهارت خواندن در کتاب‌های فارسی دوره‌ی ابتدایی

در کتاب‌های درسی فارسی مهارت خواندن در دو بخش متن‌ها و فعالیت‌ها ارائه می‌شود:

| اهداف | روخوانی | | | درک متن | | | |
|----------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|----------------------|------------------|-------------------|-------------------|
| | سرعت و دقت خواندن | خواندن نثر و شعر با لحن و آهنگ مناسب | صامت‌خوانی و تمرکز خوانندگی | درک اطلاعات صریح متن | رسیدن به استنباط | تلفیق اطلاعات متن | تفسیر اطلاعات متن |
| فعالیت‌ها | | | | | | | |
| متن‌های کتاب درسی | متن درس | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | شعرهای بخوان و حفظ کن | ✓ | | | | | |
| فعالیت‌های کتاب درسی | متن‌های بخوان و بیندیش | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | متن مثل و حکایت | ✓ | | | | | |
| فعالیت‌های کتاب درسی | درست و نادرست در انتهای درس | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | درک مطلب در انتهای درس | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | درک و دریافت در انتهای بخوان و بیندیش | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | شعرخوانی و صندلی صمیمیت | ✓ | ✓ | | | | |
| | روان‌خوانی | ✓ | ✓ | | | | |
| | فعالیت‌های درک متن کتاب نوشتاری | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | واژه‌آموزی/ واژه‌سازی | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | دانش زبانی/ بیاموز و بگو | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

د- مهارت نوشتن در کتاب‌های فارسی دوره‌ی ابتدایی

در کتاب‌های درسی فارسی مهارت نوشتن در فعالیت‌های زیر ارائه می‌شود:

| نگارش | | | | | | | | | املا | | | |
|-----------|-----------------------|--------------------------|---------------------|----------------------|----------------------|--------------------------|----------------------------|-----------------------------------|-------------------|--|---------------------|-------------------------|
| انشانویسی | آشنایی با بندهای بدنه | آشنایی با بند نتیجه‌گیری | آشنایی با بند مقدمه | آشنایی با بند روایتی | آشنایی با بند توصیفی | توانایی انتخاب عنوان بند | آشنایی با اجزای جمله موضوع | گسترش به‌کارگیری نشانه‌های نگارشی | زیبا و خوانانویسی | توسعه‌ی توانایی تبدیل نشانه‌های آوایی به نوشتاری | نوشتن درست نشانه‌ها | |
| | | | | | | | | √ | √ | √ | √ | فعالیت‌های درس |
| | | | | | | | | | √ | √ | √ | هنر و سرگرمی |
| | | | | | | | | | √ | √ | √ | املا |
| √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | | | | نگارش / کارگاه نویسندگی |

پیوست ۳: معیارهای انتخاب کتاب باکیفیت

| شرح مختصر معیار | معیارهای ارزیابی |
|--|---------------------------------|
| <p>موضوع کتاب با دغدغه‌ها، نیازها و رویاهای کودک متناسب است.</p> <p>پاسخ‌گوی نیازهای کودک در زمینه‌ی رشد زبانی، رشد عاطفی، رشد شناختی و رشد اجتماعی‌اش است.</p> <p>ارزش‌های فردی و اجتماعی فرهنگ‌های بشری در آن نشان داده شده است.</p> <p>خوب است که درون‌مایه‌ی داستان با تجربه‌های زیسته‌ی کودک، پیوند داشته باشد.</p> <p>نگاه کلیشه‌ای وجود ندارد؛ مثلاً این که همیشه برخی حیوان‌ها بد و برخی خوب‌اند.</p> <p>درون‌مایه‌ی داستان از لایه‌های پیدای و پنهان تشکیل شده است.</p> <p>برانگیختن احساسات، به‌شکل کلیشه‌های رایج و غیرواقعی و اغراق‌شده صورت نمی‌گیرد.</p> | <p>موضوع و درون‌مایه‌ی کتاب</p> |
| <p>شخصیت داستان به‌سادگی بر مشکل چیره نمی‌شود و به‌دنبال راه‌حل‌های مختلف می‌رود.</p> <p>شخصیت‌ها با مسئله‌ی داستان کشمکش دارند و اغلب در روند داستان تکامل یا تحول می‌یابند.</p> <p>اجازه‌ی نتیجه‌گیری شخصی به کودک می‌دهد.</p> <p>زاویه‌ی دید راوی در طی داستان تغییر نمی‌کند.</p> <p>رابطه‌ی علت و معلولی بر داستان حاکم است.</p> <p>روایت داستان، امکان کشف و جست‌وجو را به کودک می‌دهد.</p> <p>با پرداختن مناسب به زمان و مکان و توصیف رخدادهای، خواننده را یاری می‌کند تا داستان، شخصیت‌ها و کنش‌ها را بهتر درک کند.</p> | <p>عناصر داستان</p> |
| <p>زبان کتاب محاوره نیست.</p> <p>متن ساده، روان و قابل فهم است.</p> <p>متن با دایره‌ی واژگان کودک تناسب دارد و درضمن به گسترش دامنه‌ی واژگان کودک می‌افزاید.</p> <p>استفاده از جملات تکرارشونده یا آهنگین خواندن کتاب را جذاب‌تر کرده است.</p> | <p>شیوه‌ی نگارش</p> |
| <p>تصاویر به درک بهتر داستان، شخصیت‌ها، کنش‌ها و کشمکش‌ها کمک می‌کند.</p> <p>تصاویر کتاب، سواد دیداری و حس زیبایی‌شناسی کودکان را تقویت می‌کند.</p> <p>در تصویرسازی از رنگ‌های مناسب و مرتبط استفاده کرده است.</p> <p>صفحه‌آرایی خوبی دارد و سفیدخوانی میان متن و تصویر رعایت شده است.</p> | <p>تصاویر</p> |
| <p>قطع کتاب با محتوا و گروه سنی تناسب دارد.</p> <p>اندازه و حجم کتاب با گروه سنی مخاطب متناسب است.</p> <p>فونت کتاب خوانا و در اندازه‌ی مناسب است.</p> <p>جنس کاغذ، جلد و صفحه‌ها و نوع صحافی کتاب بادوام است.</p> | <p>کیفیت ارائه</p> |

پیوست ۴: فهرست پیشنهادی کتاب‌های مناسب متن خوانی

در این بخش، متناسب با هر پایه، برخی از کتاب‌های مناسب برای فعالیت‌های متن‌خوانی را معرفی شده است. مطلوب است این کتاب‌ها را در کتابخانه‌ی کلاسی و در دسترس دانش‌آموزان قرار دهیم و مربیان فعالیت‌های متنوعی با آن‌ها طراحی و اجرا کنند.

پایه‌ی پیش‌دبستان:

| ردیف | نام کتاب | نویسنده | مترجم | انتشارات |
|------|--------------------------------|------------------------------|-------------------|----------------------------------|
| ۱ | المر فیل رنگارنگ | دیوید مک‌کی | هورزاد عطاری | موسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان |
| ۲ | بوسه‌هایی برای بابا | فرانسس واتس | مینا پورش شعبانی | مبتکران |
| ۳ | دستی که بوسه می‌زند | اودری پن | منا خاطری | بازی و اندیشه |
| ۴ | مرغ سرخ پاکوتاه | پروین دولت‌آبادی | | موسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان |
| ۵ | یک چیز دیگر | کاترین کیو | نسرین وکیلی | مبتکران |
| ۶ | ایزی و راسو | <u>ماری لونز فیتز پاتریک</u> | نسرین وکیلی | مبتکران |
| ۷ | خرس کوچولوها به مدرسه می‌روند | هیتر میزنر | رضی هیرمندی | بازی و اندیشه |
| ۸ | من گاستون خجالتی هستم | اورلی شین شو شین | ناهید درودیان راد | پرتقال |
| ۹ | شاد شاد در کنار هم | یوتا لانگرویتز | معصومه نفیسی | میچکا (مبتکران) |
| ۱۰ | وقتی اندوه به دیدارم می‌آید | اوا الند | زهره قائینی | موسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان |
| ۱۱ | قورباغه‌ی بد اخلاق | اد ویر | شیدا رنجبر | پرتقال |
| ۱۲ | گرسنه | ورونیکا سالیناس | سحر ترهنده | فاطمی |
| ۱۳ | احساس‌های خوب از مجموعه تادپار | تادپار | شقایق خوش‌نشین | شهر قلم |
| ۱۴ | اجازه هست؟ | جان کلی | رضی هیرمندی | پرتقال |
| ۱۵ | ساختن فوق‌العاده است | اشلی اسپایرز | فاطمه حقی‌ناوند | مهرسا |

پایه‌ی اول:

| ردیف | نام کتاب | نویسنده | مترجم | انتشارات |
|------|--------------------------|-----------------|----------------|------------------|
| ۱ | وقتی بابا هست | سوش | آزاده کامیار | پرتقال |
| ۲ | می‌خواهی دوست من باشی؟ | اریک باتو | ویدا رامین | کانون پرورش فکری |
| ۳ | مشکل زرافه‌ای | جوری جان | آناهیتا حضرتی | پرتقال |
| ۴ | هندوانه و تمساح | گرگ پیزولی | شیدا رنجبر | پرتقال |
| ۵ | فضانورد کوچولو | جان ایچی | آناهیتا حضرتی | پرتقال |
| ۶ | سکوتِ وقتِ کتاب خواندن | دبورا آندروود | پیام ابراهیمی | پرتقال |
| ۷ | خر کوچولو غذایت را بخور | ریندزت کرومات | فریده خرمی | آفرینگان |
| ۸ | یک گاز کوچولو از کیک ماه | کریس لین | مریم رئیسی | پرتقال |
| ۹ | آنتون و برگ‌ها | اوله‌کنه‌که | لیلا مکتبی‌فرد | فاطمی |
| ۱۰ | تولدت مبارک ای ماه قشنگ | فرانک‌آش | فریده طاهری | کانون پرورش فکری |
| ۱۱ | گوریل و دوست کوچکش | آنتونی برلون | نسرین وکیلی | میچکا(مبتکران) |
| ۱۲ | مجموعه فیلی و فیگی | مو ویلمس | آناهیتا حضرتی | پرتقال |
| ۱۳ | قلب و بطری | الیور جفرز | بهاره اشراق | میچکا(مبتکران) |
| ۱۴ | سفر | ورونیکا سالیانس | سحر ترهنده | فاطمی |

پایه‌ی دوم:

| ردیف | نام کتاب | نویسنده | مترجم | انتشارات |
|------|--|--|-----------------|---------------|
| ۱ | مجموعه روزی روزگاری روباهی(روباه، پیچ، روباه توی تاریکی، هفته آستی و دوستی در کلاس خانم روباه) | مارگارت وایلد یاملا زاگارنسکی الیسون گرین آیلین اسپینلی | رضی هیروندی | علمی فرهنگی |
| ۲ | مجموعه دکتر زئوس | تئودور زئوس | رضی هیروندی | افق |
| ۳ | تشپ کال | رولد دال | محبوبه نجف‌خانی | افق |
| ۴ | راز موتورسیکلت من | رولد دال | محبوبه نجف‌خانی | افق |
| ۵ | آقای روباه شگفت‌انگیز | رولد دال | محبوبه نجف‌خانی | افق |
| ۶ | مجموعه من و شیمپالو | فرهاد حسن‌زاده | | چکه |
| ۷ | قوطی کبریت خاطرات | پل فلایشمن | آزاده کامکار | پرتقال |
| ۸ | خرس کوچولوها می‌روند بخوابند | هیتر میزنر | رضی هیروندی | بازی و اندیشه |
| ۹ | بابا لنگ‌دراز | نادین برام | هستی حسینی | مهرسا |
| ۱۰ | تو یک جهانگردی | شهرزاد شهرجردی | غزل فتح‌اللهی | فاطمی |
| ۱۱ | چگونه شیر باشیم | ادویر | رضی هیروندی | چشمه |

پایه‌ی سوم:

| ردیف | نام کتاب | نویسنده | مترجم | انتشارات |
|------|-----------------------------------|------------------|-----------------------------|----------------|
| ۱ | پادشاه و ابراف | مایکل کچپول | آزاده کامیار | پرتقال |
| ۲ | صبح‌به‌خیر همسایه | دیوید کالی | رضی هیرمندی | چشمه |
| ۳ | خرس شمشیر به دست | دیوید کالی | رضی هیرمندی | چشمه |
| ۴ | باشگاه کتاب‌خوانی بان‌ی | آنی سیلوسترو | میترا نوحی جهرمی | بازی و اندیشه |
| ۵ | کتابدارمان چیزی به ما یاد نمی‌دهد | تونی بازو | فرمهر منجری | پیشروان |
| ۶ | دشمن | دیوید کالی | رضی هیرمندی | چشمه |
| ۷ | دکمه‌های نقره‌ای | باب گراهام | سارا خسرونژاد | میچکا(مبتکران) |
| ۸ | سام و حیوان خانگی‌اش | سانجیتا بهادرا | کیوان عبیدی آشتیانی | فاطمی |
| ۹ | خورشید چطور به خانه کوکو رسید | باب گراهام | سارا خسرونژاد | میچکا(مبتکران) |
| ۱۰ | تا خانه در باران | باب گراهام | سارا خسرونژاد | میچکا(مبتکران) |
| ۱۱ | وسلی‌آباد | پل فلشمن | پدرام مهین‌پور، نسرین وکیلی | میچکا(مبتکران) |
| ۱۲ | نویل | نورتن جاستر | مهشید مجتهدزاده | زعفران |
| ۱۳ | خانه درختی بهتر | جسیکا اسکات کرین | محبوبه نجف‌خانی | بازی و اندیشه |
| ۱۴ | بابا ازدها و پسرش | الکساندر لکروا | محبوبه نجف‌خانی | بازی و اندیشه |
| ۱۵ | آوای گابریلا | کندیس فلمینگ | مینو همدانی‌زاده | علمی و فرهنگی |

پیوست ۵: فهرست پیشنهادی برای غنی سازی کتابخانه‌ی دوره‌ی اول دبستان

| ردیف | نام کتاب | نویسنده | مترجم | انتشارات |
|------|-------------------------------------|-----------------|------------------|-------------------------|
| ۱ | ادموند | ژولت بینه | | بصیرت |
| ۲ | اردک کشاورز | مارتین وادل | شیدا رنجبر | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۳ | از این طرف نگاه کن | علی خدایی | | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۴ | اگر به یک سگ دونات بدهی... | لارا نلمرآف | امیر لعلی | زرافه |
| ۵ | اگر به یک گربه یک بدهی | لارا نلمرآف | امیر لعلی | زرافه |
| ۶ | اگر به یک موش شیرینی بدهی... | لارا نلمرآف | مژگان کلهر | زرافه |
| ۷ | اگر تو بچه من بودی | فرن هاچکینز | نسرين وکیلی | مدرسه |
| ۸ | اگر من خلبان بودم | احمد اکبرپور | | علمی و فرهنگی |
| ۱۰ | ای...همچین | پیتر رینولدز | دامون رجایی | شهرتاش |
| ۱۱ | این جا مال من است | ژروم روی لیر | بهمن رستم آبادی | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۱۲ | این جوری یا آن جوری؟ | آنه لوشارد | متین رحماندوست | شکوفه (امیرکبیر) |
| ۱۳ | این دکمه را فشار نده | بیل کانر | شیدا رنجبر | علمی و فرهنگی |
| ۱۴ | این گوزن مال من است | الیور جفرز | نازنین موفق | مبتکران |
| ۱۵ | این مال کیه؟ من تو | آنا کانگ | نگار عجایی | نردبان |
| ۱۶ | این یک جعبه نیست | آتوانت بورتیس | آتوسا صالحی | شکوفه (امیرکبیر) |
| ۱۷ | آب آرام و دوستانش | جان جی موث | شهاب الدین عباسی | مهاجر |
| ۱۸ | آبی کوچولو و زرد کوچولو | لئو لیونی | طاهره آدینه پور | علمی و فرهنگی |
| ۱۹ | آفتاب پرست غمگین | امیلی گرویت | شیما شریفی | علمی و فرهنگی |
| ۲۰ | آنا کوچولو از آن بالای بالا چه دید؟ | اینگر ساندبری | فروغ جمالی | پیک ادبیات |
| ۲۱ | آی دعوا دعوا دعوا | کلد بوژن | سید مهدی شجاعی | علمی و فرهنگی |
| ۲۲ | با ایده‌ات چه کار می کنی؟ | کوبی یامادا | حمیده شرزه ئی | خانه تحول |
| ۲۳ | با وجود تو | بی جی هنسی | مریم رزاقی | حوا |
| ۲۴ | بازی با انگشت‌ها | مصطفی رحماندوست | | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۲۵ | بچه‌ها و پیامبر | مصطفی رحماندوست | | افق |
| ۲۶ | بچه‌ها و حضرت علی | مصطفی رحماندوست | | افق |
| ۲۷ | بخوان، بچرخ، ببین | رات براون | مجید عمیق | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۲۸ | برسد به دست معلم عزیزم | سایمن جیمز | محبوبه نجف خانی | آفرینگان |
| ۲۹ | بزرگ‌ترین شغل دنیا | هریت زیفرت | مریم رزاقی | حوا |
| ۳۰ | بلندی آسمان | آنا میلبرون | محسن چینی فروشان | دفتر نشر فرهنگ اسلامی |

| ردیف | نام کتاب | نویسنده | مترجم | انتشارات |
|------|---|-----------------------------|-----------------|-------------------------|
| ۳۱ | به کیوتر اجازه نده اتوبوس براند | مو ویلمز | زهرا احمدی | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۳۲ | به هوای دیدن جغد | جین یولن | پروین علی پور | سروش |
| ۳۳ | پدربزرگ من | مارتا آلتس | هدی کلاهدوز | بیک ادبیات |
| ۳۴ | پدربزرگ هم روزی جوان بود | جین ویلیس | معصومه انصاریان | علمی و فرهنگی |
| ۳۵ | پسرک و ناخدای شجاع | ادوارد آردیزونه | طاهره آدینه پور | علمی و فرهنگی |
| ۳۶ | پسری که فریاد می زند: آی گرگ | تونی راس | نرگس علائینی | راز بارش |
| ۳۷ | تخیلت را به کار بنداز | نیکولا ابرن | رضی هیرمندی | علمی و فرهنگی |
| ۳۸ | تق تق ما، گاوهایی که تایپ می کنند | دورین کرونین | اکرم حسن | آفرینگان |
| ۳۹ | تک و تنها توی دنیای به این بزرگی | اولف نلسون | فریده خرمی | آفرینگان |
| ۴۰ | تو کوچولو نیستی هستی | آنا کانگ | فهیمة شانه | غنچه |
| ۴۱ | جیب های عجیب آنجلیکا اسپراکت | کوئنتین بلیک | مریم رزاقی | زعفران |
| ۴۲ | چتر | اینگیرید و دیتر شوبرت | - | دیباچه |
| ۴۳ | چرا به جوجه اردک کلوچه دادند؟ | مو ویلمز | پرناز نیری | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۴۴ | چگونه می توان بال شکسته ای را درمان کرد | باب گراهام | بهمن رستم آبادی | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۴۵ | چه خوب که هشت پا نیستی | جولی مارکز | شهلا انتظاریان | علمی و فرهنگی |
| ۴۶ | چه طور از شر گرگ خلاص شویم؟ | کلمنت چاپرت | سپهر رجایی | شهرتاش |
| ۴۷ | چه و چه و چه یک بچه | محمد هادی محمدی | - | چیستا |
| ۴۸ | چیستم من؟ | جعفر ابراهیمی | - | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۴۹ | خانم حنا به گردش می رود | پت مچینز | طاهره آدینه پور | علمی و فرهنگی |
| ۵۰ | خرس غمگین | گانتان درمو | - | بصیرت |
| ۵۱ | خرسی که می خواست قصه بگوید | فیلیپ سی استید | ساناز حکمت شعار | شکوفه (امیرکبیر) |
| ۵۲ | خرگوش کوچولو خرس را بیدار نکنی | استیو اسمالمن، کارولین پدلر | شیمیا شریفی | علمی و فرهنگی |
| ۵۳ | خشم قلمبه | میری دلانسه | سید مهدی شجاعی | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۵۴ | خفاش دیوانه | جین ویلیس | معصومه انصاریان | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۵۵ | خواب های خوشمزه | سرور کتبی | - | پروانه |
| ۵۶ | دابو دیم | آلن کریتا جین | محمد اهورایی | شکوفه (امیرکبیر) |
| ۵۷ | دارودسته خرگوش های جهنمی | جین ویلیس | معصومه انصاریان | علمی و فرهنگی |
| ۵۸ | دختری که هیچ وقت اشتباه نمی کرد | مارک پت، گری رابنستاین | هایده کروی | نردبان |
| ۵۹ | درخت بخشنده | شل سیلور استاین | رضی هیرمندی | علمی و فرهنگی |

| ردیف | نام کتاب | نویسنده | مترجم | انتشارات |
|------|----------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|-------------------------|
| ۶۰ | دکتر می‌دی‌سین | روبرتو پیومینی | شهلا انتظاریان | علمی و فرهنگی |
| ۶۱ | دوچرخه‌سواری خانم آرمیتاژ | کوئنتین بلیک | حمیده شرزه ئی | علمی و فرهنگی |
| ۶۲ | دوست داری یک نهنگ بینی | جولی فاکلیانو/ارین ای استید | سمیرا ابراهیمی/ساناز حکمت شعار | شکوفه (امیرکبیر) |
| ۶۳ | دوست‌های جون جونی | جین چپمن | محبوبه نجف خانی | زعفران |
| ۶۴ | دویدم و دویدم | محمد هادی محمدی | | چیستا |
| ۶۵ | راز | اریک بوتو | مرجان حجازی فر | راز بارش |
| ۶۶ | رفتم به باغی | محمد هادی محمدی | | چیستا |
| ۶۷ | روزی که آموس بیمار شد | فیلیپ سی استید | سمیرا ابراهیمی | شکوفه (امیرکبیر) |
| ۶۸ | روزی که همه چیز خوب می‌شود | کنیستر/ایوتارلت | حسام سبحانی طهرانی، ماندانا نارنجیها | مبتکران |
| ۶۹ | زیر آسمان بزرگ | تری ور رومین | مجید عمیق | علمی و فرهنگی |
| ۷۰ | ساندویچ ساز مو دم اسبی باف | مهدی رجبی | | افق |
| ۷۱ | سوزان می‌خندد | جین ویلیس | مهشید مجتهدزاده | سروش |
| ۷۲ | سه پرسش | جان جی موث | شهاب الدین عباسی | مهاجر |
| ۷۳ | سه ثانیه | ژورژ لموتن | مرجان حجازی فر | شکوفه (امیرکبیر) |
| ۷۴ | شاید سیب باشد | شینسوکه یوشی‌تکه | رضی هیرمندی | افق |
| ۷۵ | شب‌بخیر ماه | مارگارت وایز براون | نسرین وکیلی | مبتکران |
| ۷۶ | شهر گربه‌ها | میتسو ماساآنو | | دیباچه |
| ۷۷ | شیر من | ماندانا سادات | | بصیرت |
| ۷۸ | صدای من صدای او | امی مک دونالد | محسن چینی فروشان | مدرسه |
| ۷۹ | عجیب‌ترین گربه دنیا | باخت | فائزه مفیدی | من و کیمیا |
| ۸۰ | عمق دریا چه قدر است؟ | آنا میلیبورن، سرنا ریگلیتی | محسن چینی فروشان | دفتر نشر فرهنگ اسلامی |
| ۸۱ | غازی که نمی‌خواست غاز باشد | پتر هوراچک | نورا حق پرست | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۸۲ | فقط یک قصه‌ی دیگر | تریسی کرد ری | محبوبه نجف خانی | زعفران |
| ۸۳ | قرقر و قرقره | لیندا دلفز و گروبل | لاله جعفری | افق |
| ۸۴ | قرمز قرمز قرمز | والری گورباچف | شیوا حریری | چشمه |
| ۸۵ | قصه‌های نخودی | محمد هادی محمدی | | چیستا |
| ۸۶ | قوقولی غوغول | حدیث لرز غلامی | - | افق |
| ۸۷ | قول بچه قورباغه | جین ویلیس-تونی راس | آرش حسینیان | علمی و فرهنگی |
| ۸۸ | قیافه‌های بامزه | نیکولا اسمی | نوشین اخلاقی | کانون پرورش فکری کودکان |

| ردیف | نام کتاب | نویسنده | مترجم | انتشارات |
|------|---|--------------------------|--------------------------------------|-------------------------|
| ۸۹ | کبوتر باید حمام کند | مو ویلمز | پرناز نیری | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۹۰ | کتابچه بدجنسی‌های گرگ کوچولو | ایان وایبرو | آتوسا صالحی/مژگان کلهر | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۹۱ | کی آدم می‌شوی | ترانه مطلوب | | علمی و فرهنگی |
| ۹۲ | گروفالو | جولیا دونالدسون | آتوسا صالحی | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۹۳ | گودال آب | آدلایه هال | فریدون رحیمی | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۹۴ | لئون آفتاب پرست | ملانی وات | بیشاپور شعبانی | مدرسه |
| ۹۵ | مادر جان مرا دوست داری؟ | باربارا ام. جوس | حسین فتاحی | سروش |
| ۹۶ | ماه و مرد کشاورز | مارگارت مپی | فریده خرمی | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۹۷ | من هم بیرم | ماری-لوئیس فیش پاتریک | ناهید معتمدی | علمی و فرهنگی |
| ۹۸ | موش کی هستی | رابرت کرایوس | فرمهر منجزی | ساپرا |
| ۹۹ | موشه و درخت سیب | یوشی اناکانه | عبدالوحید ایزدپناه | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۱۰۰ | می‌خواهی چه کاره شوی برایان؟ | جین ویلیس | رضی هیرمندی | با فرزندان |
| ۱۰۱ | می‌خواهیم یک خرس شکار کنیم | مایکل روزن | طاهره آدینه پور | علمی و فرهنگی |
| ۱۰۲ | نجات یک بادبادک | الیور جفرز | حسام سبحانی طهرانی/نازنین موفق | مبتکران |
| ۱۰۳ | نقطه | پیتر وینوکوز | اکرم حسن | علمی و فرهنگی |
| ۱۰۴ | نگذار کبوتر تا دیروقت بیدار بماند | مو ویلمز | پرناز نیری | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۱۰۵ | نی نی چه می‌خواهد؟ | فیلیس روت | منصور کدیور | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۱۰۶ | نیلی در سرزمین زعفران | مهدی رجبی | | زعفران |
| ۱۰۷ | نینجا خرگوشه | جنیفر گری اوسون | شیدا رنجبر | با فرزندان |
| ۱۰۸ | وقتی باران می‌بارد حیوانات کجا می‌روند؟ | ژردامولر | مهدی ضرغامیان | مدرسه |
| ۱۰۹ | هفت روز هفته دارم | احمد رضا احمدی | - | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۱۱۰ | همه‌ی آن‌ها یک گربه دیدند | برندن ونزل | کیوان عیبدی آشتیانی | فاطمی |
| ۱۱۱ | همین و همان | علی خدایی | | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۱۱۲ | هنر | پاتریک مک دائل | نیلوفر تیموریان | ایرانبان |
| ۱۱۳ | هیس ما یک نقشه داریم | کریس هاگتن | نورا حق پرست | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۱۱۴ | یک توپ برای همه | بریثیت ویننگر | حسام سبحانی طهرانی، ماندانا نارنجیها | مبتکران |
| ۱۱۵ | یک حرف و دو حرف | جمشید عظیمی نژاد | | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۱۱۶ | یک داستان محشر | فونب گیلمن | نسرین وکیلی، پدram مهین پور | مبتکران |
| ۱۱۷ | یک زرافه و نیم | شل سیلور استابن | رضی هیرمندی | شولا |
| ۱۱۸ | یک کتاب خیلی خوب کثیف شده | پاتریک مک دائل | شبنم حیدری پور | پرتقال |

| مجموعه‌ها | | | | |
|-----------|---|------------------------------|--------------------|-------------------------|
| ۱ | مجموعه این جای پای کیه؟ (۳ جلد) | مهديه صفایی نیا | چکه | |
| ۲ | مجموعه آثار ولادیمیر سوته یف (۱۰ جلد) | ولادیمیر سوته یف | شعله طوسی | نخستین |
| ۳ | مجموعه آملیا بدلیا، جانمی جان... (۴ جلد) | هرمن پریش | محبوبه نجف خانی | کتاب پرنده |
| ۴ | مجموعه آی قصه قصه قصه (۸ جلد) | زهره پری رخ | | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۵ | مجموعه آیا من یک گربه هستم؟ (۴ جلد) | وان جنکتن | بهاره کاظمی | دوایر |
| ۶ | مجموعه بازی با آوا، بازی با الفبا (۳ جلد) | زهره پری رخ | - | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۷ | مجموعه باستر خرگوشه (۳ جلد) | پیتر بنتلی | رضی هیرمندی | چکه |
| ۸ | مجموعه بهترین داستان‌های تصویری (۴ جلد) | اما لوری | راحله فاضلی | شهر قلم |
| ۹ | مجموعه بیدی (۲ جلد) | دنیز برن نلسون | محبوبه نجف خانی | زعفران |
| ۱۰ | مجموعه پیامبر عزیز ما (۳۰ جلد) | سیدمحمد مهاجرانی | | مدرسه |
| ۱۱ | مجموعه چی مثل چی؟ (۸ جلد) | افسانه شعبان نژاد | | لوپه تو |
| ۱۲ | مجموعه خرس و موش (۴ جلد) | بانی بکر | محبوبه نجف خانی | آفرینگان |
| ۱۳ | مجموعه دفترچه خاطرات (عنکبوت، کرم، مگس ۳ جلد) | دورین کرونین | سمیرا کمالی | نیستان |
| ۱۴ | مجموعه راکت (۴ جلد) | تدهیلز | اعظم مهدوی | گیسا |
| ۱۵ | مجموعه غاز کوچولو (۵ جلد) | استیو | سمیه اربابی فرد | با فرزندان |
| ۱۶ | مجموعه فرانکلین (۴۰ جلد) | پالت بورژوا | شهره هاشمی | پیک دبیران |
| ۱۷ | مجموعه قصه‌های مزرعه (۱۲ جلد) | هیتر ایمری | حسین فتاحی | بنفشه |
| ۱۸ | مجموعه قصه‌های من و بچه‌هام (۴ جلد) | شهرام شفیعی | | زرافه |
| ۱۹ | مجموعه قصه‌های من و بابام (۳ جلد) | اریش ازر | ایرج جهانشاهی | فاطمی |
| ۲۰ | مجموعه کوتی کوتی (۳ جلد) | فرهاد حسن زاده | | کانون پرورش فکری کودکان |
| ۲۱ | مجموعه کی بود کی بود؟ (۴ جلد) | افسانه شعبان نژاد | | لوپه تو |
| ۲۲ | مجموعه گروه ۵+۱ (۴ جلد) | فرهاد حسن زاده | | افق |
| ۲۳ | مجموعه لوبی‌ها (۲ جلد) | الیور جفرز | حسام سبحانی طهرانی | مبتکران |
| ۲۴ | مجموعه ماجراهای موش باهوشه (۳ جلد) | مری آن فریزر | نسرین وکیلی | علمی و فرهنگی |
| ۲۵ | مجموعه مدادشمعی‌ها (۲ جلد) | درو دی والت | محبوبه نجف خانی | زعفران |
| ۲۶ | مجموعه من و داداشم (۹ جلد) | فانی جولی، رز کپدیولا | مرجان حجازی فر | با فرزندان |
| ۲۷ | مجموعه موش موشک (۵ جلد) | دوگالد استیر/لیبی همیلتون | محبوبه نجف خانی | با فرزندان |
| ۲۸ | مجموعه یک اسم و چند قصه (۲ جلد سنگ و دست‌کش) | محمد رضا شمس | | هندونه |

پیوست ۶: فهرست بازی‌های موجود در بازار برای تقویت زبان‌آموزی

بازی‌هایی برای تقویت حافظه‌ی دیداری، تمرکز و مقدمات زبان‌آموزی:

- انواع پازل و بازی حافظه
- عکس‌های حیوانات (بارنگ)
- پازل خطر و خط (بازی تا)
- تیزبین (بازی تا)
- اسپاتی (میپل توپ)
- گوش بزنگ (بازی تا)
- بی‌درنگ (بازی تا)
- تیک‌تیک (بازی تا)
- جست‌وجو (بازی تا)
- دینگو (چالیک)
- جوراب‌چین (هوگر گیمز)
- رینگ دینگ دینگ (هوگر گیمز)
- ست (نهالک، سرزمین ذهن زیبا، کادومون)
- پاتک (هوپا)

بازی‌هایی با نمادهای تصویری:

- شینو (زینگو)
- کانسپت (ذهن برتر)
- کارت‌تومیم (بازیکن)

بازی‌هایی با حروف و واژه‌ها:

- اسمشو نبر (حامی)
- تیزبین واژگان فارسی اول (بازی تا)
- تیزبین گرداگرد (بازی تا)
- یوک (هزارسوی فرهنگ و تفریح)
- واژه‌بازی (تاب)
- آپ وردز فارسی انگلیسی (پرشان پارس مدیا)
- قلقلک حروف (هوشا)

- دایره زنگی (تنبل)
- اسم کارتیل (باهمزی)

بازی‌هایی که در آن‌ها خواندن یا نوشتن وجود دارد:

- پانتومیم (بازی تا)
- لغت نومچه (نهالک)
- آرینا (زینگو)
- تله‌پاتی (زینگو)
- ۱۳ سرنخ (همپایه)
- دانیتو (زینگو)
- سوژه (زینگو)
- کارتایم (گره)
- اسم‌فامیل بازی (جواهری)
- کد نیمز کلمات (سرزمین ذهن زیبا)
- کدتو (ذهن برتر)
- رمزشکن (ذهن برتر)
- پیکولوژیست (زینگو)
- انواع کارت‌بازی (کارتین)

بازی‌هایی برای گسترش واژگان و خلاقیت ادبی:

- استوژیت (هوپا)
- گمانه (چوبین)
- شیر مرغ (رومیز)
- مکعب‌های قصه‌گویی (نهالک)

ابزار الفبا:

- میخ و چکش الفبای فارسی (ایپکا)
- الفبای فومی (بازی تا)
- الفبای مغناطیسی (راشین)

پیوست ۷: بلندخوانی چیست؟

بلندخوانی، خواندن یک کتاب با صدای بلند، همراه با بازتاب فضای عاطفی و فراز و فرود داستان برای یک کودک یا گروهی از کودکان است. بلندخوانی یکی از موثرترین شیوه‌های علاقه‌مند کردن کودکان و نوجوانان به خواندن کتاب است. در بلندخوانی و خواندن جمعی، افزون بر کودکانی که هنوز مهارت خواندن و نوشتن را نیاموخته‌اند، یا بر آن چیرگی کافی ندارند، کودکان بزرگ‌تر نیز در لذت خواندن سهیم می‌شوند. آن‌ها می‌آموزند از زمانی که بسیار کوچک هستند، می‌توانند به دنیای کتاب‌ها سفر کنند و از آن لذت ببرند.

❖ چرا بلندخوانی اهمیت دارد؟

بزرگ‌سالی که با صدای بلند کتاب می‌خواند باید بتواند احساس و عواطف نهفته در متن یک داستان را به خوبی بازتاب دهد. زیبا و درست خواندن، عشق به خواندن را به کودک شنونده منتقل می‌کند. کودکان در بلندخوانی لذت خواندن را تجربه می‌کنند و سرگرم می‌شوند و کودکانی که هنوز خواندن را نیاموخته‌اند یا مهارت کافی برای خواندن یک کتاب ندارند، به خواندن و کتاب علاقه‌مند می‌شوند.

- بلندخوانی کودکان را شیفته‌ی خواندن می‌کند. آن‌ها با شنیدن واژه‌های ناآشنا دایره‌ی واژگان‌شان گسترش می‌یابد.
 - بلندخوانی الگویی درست برای خواندن به کودکان می‌دهد که به تقویت درک مطلب آن‌ها نیز یاری می‌رساند.
 - کودکان با گوش سپردن به صدای پدر، مادر یا مربی و آموزگار، توانایی شنیدن و تمرکز خود را تقویت می‌کنند.
 - بلندخوانی سبب می‌شود کودکان به تدریج با زبان به کاررفته در کتاب‌ها آشنا شوند و تفاوت آن را با زبان گفت‌وگوی روزانه (محاوره) درک کنند.
 - نشست‌های بلندخوانی این امکان را برای کودکان فراهم می‌کنند که در یک فعالیت گروهی شرکت کنند.
 - حافظه و قدرت درک مطلب کودکان با شرکت در برنامه‌های پیوسته‌ی کتاب‌خوانی افزایش می‌یابد.
 - بلندخوانی سبب می‌شود کودکان برای بهتر کردن مهارت خواندن خود تلاش کنند. بلندخوانی تمرینی برای روان‌خوانی است.
 - با انجام تکنیک‌های بلندخوانی مانند پیش‌بینی کردن و بلند فکر کردن، مهارت اندیشیدن در کودکان تقویت می‌شود.
 - یکی از دستاوردهای مهم بلندخوانی با کودکان محکم‌تر کردن پیوندهای عاطفی پدر و مادر با کودک است.
- سهیم‌شدن کتاب با کودکان سبب می‌شود شما وقت بیشتری را با کودک خود بگذرانید و این زمانی است که با تمام وجود با کودک خود همراه هستید، با او از کتابخوانی لذت می‌برید، گفت‌وگو می‌کنید و کارهای هنری انجام می‌دهید. به این ترتیب، می‌توانید به مرور ارتباط عاطفی نزدیک‌تری با کودک خود برقرار کنید.

❖ سودمندی‌های بلندخوانی:

۱. برانگیختن عشق و علاقه به خواندن در کودکان
۲. محکم‌شدن رابطه‌ی عاطفی و پیوند میان کودک و مربی
۳. گسترش واژگان و «رشد زبانی»

۴. تقویت درک مطلب کودکان

۵. دادن الگویی درست برای ادای واژگان و درست خواندن جمله‌ها

۶. بالا بردن دانش کودکان درباره‌ی جهان

۷. تشویق کودکان به اندیشیدن و تقویت تفکر انتقادی^۱

❖ انواع بلندخوانی

بلندخوانی انواع گوناگونی دارد که با توجه به سن کودکان و هدف مربی در زمان‌های مختلف از آن استفاده می‌شود. کتاب‌های جدید و خوانده‌نشده را با بلندخوانی ساده آغاز می‌کنیم؛ چون ضروری است کودک با رویدادهای داستان آشنا شود و از شنیدن آن لذت ببرد اما برای خواندن دوباره یا چندباره‌ی این کتاب‌ها از بلندخوانی تعاملی و خلاق بهره می‌گیریم.

در انواع بلندخوانی توجه به نکات زیر ضروری است:

۱. مربی پیش از خواندن داستان نسبت به موضوع کتاب، معانی آشکار و پنهان آن و نیز تصاویر کتاب آگاه و در آن اندیشیده باشد. ضروری است مربی این نکات و پرسش‌های مربوط به آن‌ها را از پیش نوشته باشد. نمی‌توانیم کتابی را برداریم و یک‌راست شروع به خواندن آن برای کودک کنیم. با این کار و به دلیل مسلمانبودن ما به متن، ممکن است کودک از شنیدن داستان دل‌زده شود.

۲. در انتخاب کتاب به گنجینه‌ی واژگان کودک، ارتباط موضوع با نیازها و دغدغه‌های کودک و نیز تنوع رویدادها و کشمکش‌های داستان توجه کنید. در هر کتاب باید تعدادی واژه‌های جدید و دشوار وجود داشته باشد تا به گسترش دایره‌ی واژگان کمک کند.

۳. پیش از بلندخوانی، به اصولی که در لحن باید رعایت شود مانند فراز و فرودها، کشمکش‌ها، مکث‌ها و صداگذاری شخصیت‌های کتاب فکر کرده باشد. اگر تغییر صدای شخصیت‌ها برای مربی دشوار است، نیازی به این کار نیست و تنها با تغییر لحن و تن صدا هم می‌تواند لذت داستان‌خوانی را برای کودک فراهم کند.

۴. برای کتاب‌خوانی به گونه‌ای بنشینید که کودک یا کودکان صفحه‌های کتاب را به راحتی ببینند. بهترین شکل، نشستن در یک نیم‌دایره، هم‌سطح با کودکان است.

۵. هنگام بلندخوانی، ممکن است کودکی در کنج کلاس مشغول انجام فعالیت‌هایی چون نقاشی، درست‌کردن کاردستی و ... باشد. انجام این فعالیت‌ها به او تمرکز می‌دهد، بنابراین نگران نباشید چون اغلب با دقت کامل در حال گوش‌دادن به داستان است.

○ بلندخوانی ساده

در بلندخوانی ساده، هدف آشنا شدن کودک با داستان و نیز لذت بردن از آن است. در آغاز خواندن عنوان کتاب، نام نویسنده، مترجم، تصویرگر و انتشارات را به کودکان معرفی کنید. این معرفی کمک می‌کند تا کودکان به مرور با نویسندگان و ناشران

^۱ <https://ketabak.org>

کتاب‌های باکیفیت آشنا شوند و زمانی که خودشان می‌خواهند دست به انتخاب کتاب بزنند، با آگاهی سراغ کتاب مورد نظرشان بروند.

وقتی کودک برای نخستین بار با داستان مواجه می‌شود، علاقه‌مند است رویدادهای داستان را بدون ایجاد وقفه در خواندن، فقط و فقط بشنود و از آن لذت ببرد. پرسشگری مربی در میانه‌ی داستان، دل‌زدگی و کلافگی در بچه‌ها ایجاد می‌کند؛ بنابراین ضروری است در بلندخوانی ساده با طرح پرسش، داستان را قطع نکنید. همچنین پیش از آغاز خواندن به کودکان یادآوری کنید که قرار است تنها داستان را بشنوید و اگر پرسشی برایتان ایجاد شد، انتهای کتاب‌خوانی مطرح کنید اما اگر کودکی نتوانست به این قرار پای‌بند باشد، پرسش او را خیلی کوتاه پاسخ دهید.

○ بلندخوانی تعاملی

«تعامل» واژه‌ای است که میان بلندخوانی ساده و بلندخوانی تعاملی، تفاوت ایجاد می‌کند. بلندخوانی تعاملی یک برنامه‌ی آموزشی جمعی است که با کمک پرسش‌ها و فعالیت‌های از پیش طراحی‌شده، میان کتاب، کودک و مربی تعاملی معنادار ایجاد می‌کند. هدف اصلی این نوع بلندخوانی، تقویت مهارت‌های درک مطلب از طریق گفت‌وگو، گسترش دایره‌ی واژگان، پیوند دادن مفاهیم و موضوعات با تجربه‌های زیسته‌ی کودک، تقویت تفکر انتقادی - تحلیلی و نیز روحیه‌ی پرسشگری و کنشگری است؛ بنابراین بلندخوانی تعاملی روشی نظام‌مند است که در آن مربی با طرح پرسش‌های فکورانه، افزون بر اینکه کودکان را به بازگ کردن داستان ترغیب می‌کند، بستری برای اندیشیدن و ارائه‌ی پاسخ‌های تحلیلی نیز فراهم می‌کند. فعالیت‌های پیش، هنگام و پس از بلندخوانی تعاملی در رویکرد معنامحور اهمیت بسیاری دارد.

فعالیت‌های پیش از بلندخوانی:

۱. از کودکان بخواهید با دیدن تصویر روی جلد کتاب، درباره‌ی شخصیت‌ها و رویدادهای داستان گفت‌وگو و پیش‌بینی کنند.
۲. اطلاعاتی درباره‌ی نویسنده‌ی کتاب در اختیار بچه‌ها قرار دهید؛ به‌عنوان نمونه می‌توانید با داشتن نقشه‌ی جهان در کلاس، محل تولد نویسنده‌های مختلف را روی نقشه مشخص کنید.
۳. می‌توانید با طرح یک پرسش آغازین که پیوندی میان موضوع کتاب و تجربه‌ی کودک دارد، ذهن کودکان را درگیر داستان کنید.

فعالیت‌های هنگام بلندخوانی:

۱. پیش‌بینی کردن رخداد‌های داستان که می‌تواند هنگام خواندن کتاب و پیش از رفتن به صفحه‌ی بعدی اتفاق افتد، به کودکان کمک می‌کند تا روابط علت و معلولی و مفهوم پیرنگ را بهتر درک کنند؛ بنابراین خوب است مربی پیش از خواندن کتاب، صفحه‌هایی را برای پیش‌بینی کردن انتخاب کند و به بچه‌ها فرصت دهد تا ایده‌ها و نظراتشان را درباره‌ی رخداد‌های بعدی بگویند.
۲. مطرح کردن پرسش‌های چهارگانه به درک متن و تقویت تفکر انتقادی - تحلیلی کودکان کمک می‌کند. همچنین مهارت «تاب‌آوری» و شنیدن و احترام گذاشتن به نظرات «دیگران» را در کودکان ایجاد می‌کند. زمانی که کودک پاسخ‌های متنوعی را

می‌شوند، آرام‌آرام این نگرش در او ایجاد می‌شود که مسئله‌ها را می‌توان از جنبه‌ها و زوایای مختلف نگاه کرد و راه‌حل‌های گوناگون برای آن‌ها در نظر گرفت.

پرسش‌های چهارگانه:

- پرسش‌های شناختی _ ادراکی: پاسخ این پرسش‌ها دقیقاً در متن و تصویر کتاب وجود دارد و در واقع، پاسخ‌ها ارجاع به یک رویداد مشخص در داستان هستند. این پرسش‌ها اغلب با «چه» و «چگونه» آغاز می‌شوند.
- پرسش‌های استدلالی _ استنتاجی: در پاسخ به این پرسش‌ها کودکان باید شواهدی از داستان را در کنار یکدیگر قرار دهند و با استدلال پاسخ آن را بیان کنند. این پرسش‌ها اغلب با «چرا» شروع می‌شوند.
- پرسش‌های ارتباطی _ تعمیمی: پاسخ این پرسش‌ها مبتنی بر تجربه‌ی زیسته‌ی کودک است و اغلب با مسئله‌ها و احساسات شخصیت‌های داستان پیوند می‌خورد.
- پرسش‌های نگرشی: ارزش‌ها، نگرش‌ها و جهان‌بینی کودک در پاسخ به این پرسش‌ها که اغلب رو به آینده هستند، مشخص می‌شود.

۳. گسترش دایره‌ی واژگان با استفاده از حرکات نمایشی، تغییر لحن و تُن صدا یا توضیحات مختصر درباره‌ی معنای آن‌ها نیز یکی دیگر از فعالیت‌های هنگام خواندن است. ضروری است مربی پیش از خواندن کتاب کلمه‌های مورد نظر را انتخاب کند و تصمیم بگیرد که برای انتقال معنای هر کدام از آن‌ها می‌خواهد از چه تکنیکی استفاده کند.

۴. مربی هنگام خواندن، با ایجاد فاصله‌گذاری‌های برانگیزاننده، فرصتی طلایی برای «اندیشیدن»، «تفکر» و «گفت‌وگو» فراهم کند. مثلاً: «بچه‌ها آیا این نویسنده در کتاب‌های دیگرش هم این کار را می‌کند؟» / «صبر کن، صبر کن و اجازه بده یک‌بار دیگر این قسمت را بخوانم و ببینم درست متوجه شدم!».

فعالیت‌های پس از بلندخوانی:

آنچه در فعالیت‌های پس از بلندخوانی اهمیت دارد این است که کودکان نسبت به مفاهیم و موضوعات مطرح شده در داستان‌ها عمیق‌تر بیندیشند. این مفاهیم و موضوعات اغلب با نیازها، دغدغه‌ها، علائق و احساسات کودکان در پیوند است. آن‌ها با مقایسه‌ی مفاهیم و پیوندادانشان به تجربه‌های زیسته‌ی خود، آرام‌آرام تغییراتی در زندگی فردی و اجتماعی خود ایجاد می‌کنند. این فعالیت‌ها می‌توانند در قالب‌های مختلف از جمله بازدید، نمایش، ساخت‌وساز، نقاشی، آشپزی، دیدن فیلم یا انیمیشن مرتبط با موضوع، کاربرد، دوخت‌ودوز و ... طراحی شود.

○ بلندخوانی خلاق

از بلندخوانی خلاق زمانی می‌توان استفاده کرد که کودکان با کمک بلندخوانی تعاملی نسبت به لایه‌های آشکار و پنهان داستان آشنا شده باشند و تفکر انتزاعی آن‌ها رشد یافته باشد. هدف اصلی این نوع بلندخوانی، خلق و آفرینش یک اثر با توجه به لایه‌های پنهان متن است. درک و فهم زیر متن‌ها یا لایه‌های پنهان متن، یعنی بخش‌هایی که نویسنده آشکارا به آن اشاره‌ای نکرده است و نیاز به سطح بالای اندیشیدن و تفکر دارد؛ برای مثال ویژگی‌های شخصیت‌های یک داستان را می‌توان فراتر از آنچه که در متن بیان شده، گسترش داد. خیال کردن و نوشتن ویژگی‌های اجتماعی، اقتصادی پدر بزرگ «ژوزف» در کتاب یک داستان محشر، در

دوران جوانی‌اش که در متن داستان نیست، یکی از فعالیت‌هایی است که در بلندخوانی خلاق پیشنهاد می‌شود. مثال دیگر پرداختن به گره‌های داستان‌ها و تغییر دادن گره‌ها و بازنویسی مجدد داستان است.

استفاده از قاب روایی یکی از روش‌های پر کاربرد در بلندخوانی خلاق است. قاب‌های روایی (storyboard) روشی است که به کودکان کمک می‌کند تا با تصویرسازی، نقشه‌ی راه داستان را ترسیم کنند و ساختار اصلی داستان را در روایت خود به‌طور معنادار حفظ کنند. در این فعالیت کودکان یک متن نوشتاری را نمادین می‌کنند. منظور از نمادین کردن این است که کودک برای آن‌چه که در ذهن دارد، یک نماد می‌کشد. این نمادسازی اغلب پیوند تنگاتنگی با تجربه‌ی زیسته‌ی کودک و دانش معیار او دارد. برقراری این پیوند، معنا را برای کودک می‌سازد. ساخت معنا نه‌تنها یادگیری را لذت‌بخش می‌کند بلکه عمق و ماندگاری آن را نیز بیشتر می‌کند. ویژگی مهم قاب‌های روایی این است که با جابه‌جایی آن‌ها روایت جدیدی خلق می‌شود و داستانی نو ساخته می‌شود. قاب‌های روایی این امکان را می‌دهند تا با جابه‌جایی یک‌سری تصویر ثابت، روایت‌های متکثر و متنوعی خلق شود.

جدول اهداف و ملاک‌های زبان‌آموزی در دوره‌ی اول دبستان

| زبان‌آموزی وجوه | عنوان | خرده‌مهارت‌ها و مفاهیم | پیش‌دبستان | اول | دوم | سوم | |
|-----------------|------------------------|------------------------|--|--|--|---|---|
| گوش کردن | گوش کردن | درک و فهم پیام | می‌تواند به پرسش‌های مربوط به اطلاعات صریح (شناختی ادراکی) متن شنیداری پاسخ دهد. | می‌تواند پس از گوش کردن داستان، اتفاقات مهم آن را با رعایت توالی بازگو کند. | می‌تواند توالی رویدادهای متن شنیداری را بازگو کند. | پس از گوش کردن متن، می‌تواند کلیاتی از آن را بازگو کند. نسبت به آن چه که شنیده است عکس‌العمل متناسب (سوال یا گفت‌وگوی مرتبط یا احساسات) نشان می‌دهد. | |
| | تفسیر و پردازش شنیداری | | از دستورات شفاهی دو قسمتی پیروی می‌کند. | از دستورات شفاهی سه‌قسمتی پیروی می‌کند. روابط علت و معلولی ساده را در متن شنیداری تشخیص می‌دهد. | از دستورات شفاهی چندگانه پیروی می‌کند. با کشف روابط علت و معلولی آشکار به سوالات استنباطی و استنتاجی متن پاسخ می‌دهد. | از دستورات شفاهی چندگانه پیروی می‌کند. با پیوند دادن روابط علت و معلولی آشکار و پنهان متن به سوالات استنباطی و استنتاجی پاسخ می‌دهد. | |
| مهارت‌ها | خواندن با متنی آشنایی | سخن گفتن | انواع پرسش‌واژه‌ها (چه کسی، چه چیزی، کجا، چه جایی، چه وقتی، چرا، چطور) را می‌شناسد و از آن‌ها به‌درستی استفاده می‌کند. پیام خود را در قالب جملاتی با توالی منطقی بیان می‌کند. احساس خود را در لحن و آهنگ پیام، انتقال می‌دهد. می‌تواند توجه مخاطبین را در گروه‌های کوچک برای آغاز سخن گفتن جلب کند. می‌تواند در جمع‌های کوچک (تا چهار نفر) سخن بگوید. | انواع پرسش‌واژه‌ها (چه کسی، چه چیزی، کجا، چه جایی، چه وقتی، چرا، چطور) را می‌شناسد و از آن‌ها به‌درستی استفاده می‌کند. پیام خود را در قالب جملاتی با توالی منطقی بیان می‌کند. احساس خود را در لحن و آهنگ پیام، انتقال می‌دهد. می‌تواند توجه مخاطبین را در گروه‌های کوچک برای آغاز سخن گفتن جلب کند. می‌تواند در جمع‌های کوچک (تا چهار نفر) سخن بگوید. | پیام خود را در قالب جملاتی با توالی منطقی بیان می‌کند. هنگام سخن گفتن، مرتبط با موضوع و با تمرکز بر نکات اصلی، پیامش را انتقال می‌دهد. به فراخور مخاطب و با توجه به موقعیت زمانی و مکانی که در آن هست، سخن خود را سازمان‌دهی می‌کند و به نکات کلیدی می‌پردازد. به پرسش‌ها و سخن دیگران هنگام سخن گفتن خود پاسخ و عکس‌العمل نشان می‌دهد. می‌تواند در جمع‌های بزرگ (تا ۵۰ نفر پایه) سخن بگوید. | به فراخور مخاطب و با توجه به موقعیت زمانی و مکانی که در آن هست، سخن می‌گوید. در سخن گفتن، پیام خود را سازمان‌دهی می‌کند و به نکات کلیدی می‌پردازد. به پرسش‌ها و سخن دیگران هنگام سخن گفتن خود پاسخ و عکس‌العمل نشان می‌دهد. می‌تواند در جمع‌های بزرگ (تا ۵۰ نفر پایه) سخن بگوید. | به فراخور مخاطب و با توجه به موقعیت زمانی و مکانی که در آن هست، سخن می‌گوید. در سخن گفتن، پیام خود را سازمان‌دهی می‌کند و به نکات کلیدی می‌پردازد. به پرسش‌ها و سخن دیگران هنگام سخن گفتن خود پاسخ و عکس‌العمل نشان می‌دهد. می‌تواند در جمع‌های بزرگ (تا ۵۰ نفر پایه) سخن بگوید. |
| | | | نوشته آگاهی | نوشته را از تصویر تشخیص می‌دهد. در یک متن، خط ابتدایی و انتهایی صفحه و نیز خط قبل و بعد را می‌شناسد. به مختصات کتاب‌ها آگاه است؛ یعنی روی جلد و پشت جلد را می‌شناسد، می‌داند عنوان کتاب کجا نوشته شده است و ابتدا و انتهای کتاب را تشخیص می‌دهد. | می‌داند که جمله از کنار هم قرار گرفتن چند واژه معنادر شکل گرفته است. می‌داند آغاز و پایان یک جمله کجاست. می‌داند که هر داستان یک شروع، یک میانه و یک پایان دارد. می‌تواند شکل ظاهری شعر را از سایر متن‌ها تشخیص دهد. | می‌داند که یک متن شامل یک یا چند قسمت (بند یا پاراگراف) است. | می‌داند که خط شروع بندها، معمولاً با کمی توفرتگی نسبت به بقیه خطوط بند نوشته می‌شود. |
| | | | واژه آگاهی | می‌داند که به ازای هر پدیده، یک نماد نوشتاری وجود دارد. | واژه را به‌عنوان کوچک‌ترین واحد معنادر می‌شناسد. | می‌داند برخی واژه‌ها ساده و برخی ترکیبی (با پسوند یا ترکیب دو واژه) هستند. نام‌آواها را می‌شناسد. | |
| خواندن | آشنایی با متنی | حرف آگاهی | صدای نماد حروف را می‌شناسد(اسم حروف به بچه‌ها معرفی نشود). می‌داند که یک صدا ممکن است چند شکل داشته باشد. می‌تواند با تغییر دادن صامت‌ها و مصوت‌های آغازین، پایانی، میانی کلمه‌ها، کلمه‌ی جدید (معنی‌دار و بی‌معنا) بسازد و آن‌ها را بخواند. می‌داند نماد صداها با هم تفاوت‌ها و شباهت‌هایی دارند؛ مثلاً در تعداد نقطه‌ها یا محل قرارگیری آنها، تعداد دندانه‌ها و سرکش. می‌داند که شکل برخی صداها در ابتدا، وسط یا انتهای واژه با هم متفاوت است. نشانه‌ی مصوت‌های - - را می‌شناسد و می‌تواند متن‌ها را بدون این نشانه‌ها نیز بخواند. می‌داند نشانه‌های «و»، «ه»، «ی» در واژگان مختلف صداهای متنوعی دارند. نشانه «تشدید» را می‌شناسد و در خواندن از آن استفاده می‌کند. | صدای نماد حروف را می‌شناسد(اسم حروف به بچه‌ها معرفی نشود). می‌داند که یک صدا ممکن است چند شکل داشته باشد. می‌تواند با تغییر دادن صامت‌ها و مصوت‌های آغازین، پایانی، میانی کلمه‌ها، کلمه‌ی جدید (معنی‌دار و بی‌معنا) بسازد و آن‌ها را بخواند. می‌داند نماد صداها با هم تفاوت‌ها و شباهت‌هایی دارند؛ مثلاً در تعداد نقطه‌ها یا محل قرارگیری آنها، تعداد دندانه‌ها و سرکش. می‌داند که شکل برخی صداها در ابتدا، وسط یا انتهای واژه با هم متفاوت است. نشانه‌ی مصوت‌های - - را می‌شناسد و می‌تواند متن‌ها را بدون این نشانه‌ها نیز بخواند. می‌داند نشانه‌های «و»، «ه»، «ی» در واژگان مختلف صداهای متنوعی دارند. نشانه «تشدید» را می‌شناسد و در خواندن از آن استفاده می‌کند. | اسم حروف الفبا را می‌داند. انواع صداهای «و» و «ی» را در واژگان می‌شناسد و می‌خواند. تفاوت خواندن و نوشتن نشانه «توبین» و «الف مقصوره» را در واژگان می‌شناسد. تفاوت صدای «ه» (د یا ه) را با صدای «هه» در واژگان تشخیص می‌دهد و می‌خواند. | می‌تواند تفاوت‌ها و شباهت‌های شکل حروف را (بدون اینکه بدانند این‌ها نشانه‌ی حروف هستند) بیان کند (تعداد نقطه‌ها، تعداد دندانه‌ها و شکل ظاهری). | |

| خرده‌مهارت‌ها و مفاهیم | | پیش‌دبستان | اول | دوم | سوم |
|---------------------------------|--|--|---|---|---|
| روخوانی | پردازش دیداری | واژگان مشابه را در متن تشخیص می‌دهد. اختلاف‌های موجود در تصاویر مشابه را تشخیص می‌دهد. می‌تواند جزئیات خواسته‌شده در تصویرها را پیدا کند. نمادهای تصویری مرتبط با تجربه زیسته‌اش را می‌شناسد. | نماد و جایگاه صداها را مشابه در واژگان مختلف تشخیص می‌دهد. می‌تواند جملات مشابه را در یک متن یا مجموعه‌ای از جملات پیدا کند. | از میان نوشته‌های درهم، بتواند حروف یا برخی واژگان را کشف کند (مثل سیاه مشق‌های ساده) | می‌تواند نوشته‌های داخل لوگوها را کشف کند. |
| | کل خوانی | واژگان آشنا و پرتکرار مثل اسم خود و اسم برخی افراد و اشیاء را می‌شناسد و تشخیص می‌دهد. کتاب‌های تصویری را روایت می‌کند. | در سه ماه اول، مجموعه واژگانی را که مقدمه‌ای برای کشف نشانه‌ها هستند، کل خوانی می‌کند (میانگین هفت‌مای پنج واژه) . حدود ۲۰ جمله‌ی ساده را در سه ماه اول کل خوانی می‌کند. | | |
| | صحیح خوانی | | متن‌های کوتاه و جمله‌هایی را که نشانه‌های غیرعربی دارند بدون غلط می‌خواند؛ مثلاً از کتاب‌های آسان‌خوان. | متن‌های متناسب با پایه‌ی خود را بدون غلط می‌خواند. | متن‌های متناسب با پایه‌ی خود را بدون غلط می‌خواند. |
| | روان خوانی | | متن متناسب با پایه‌ی خود را با سرعت مناسب می‌خواند (متن تکراری نباشد ولی اکثر واژگان آن را از بی دیده باشد و ترجیحاً تصویر داشته باشد). | فونت‌های مختلف کتاب درسی را می‌خواند. متن متناسب با پایه‌ی خود را با سرعت مناسب می‌خواند. | متن متناسب با پایه‌ی خود را با سرعت مناسب می‌خواند. |
| | توجه به لحن و آهنگ متن | | جملات ساده‌ی خبری، پرسشی و عاطفی را با لحن مناسب می‌خواند. لحن آهنگین شعرها را رعایت می‌کند. | جملات خبری، پرسشی و عاطفی را با لحن مناسب می‌خواند. | شعرها را آهنگین می‌خواند. در خواندن، بین لحن حماسی و روایی تمایز قابل می‌شود. جملات خبری، پرسشی و عاطفی را با لحن مناسب می‌خواند. |
| صامت خوانی | | | می‌تواند دو دقیقه صامت‌خوانی کند. | می‌تواند پنج دقیقه صامت‌خوانی کند. | |
| درک متن | بیان اطلاعات صریح متن | به پرسش‌های ادراکی شناختی که به‌طور صریح در متن آمده، پاسخ صحیح می‌دهد. پس از خواندن یا شنیدن یک داستان می‌تواند آغاز، میانه و پایان داستان را بازگو کند یا بنویسد. دستورات نوشتاری ساده (جملاتی با تعداد اندک واژگان آشنا) را می‌خواند و اجرا می‌کند. | به پرسش‌های ادراکی شناختی که به‌طور صریح در متن آمده، پاسخ صحیح می‌دهد. پس از خواندن یا شنیدن یک داستان می‌تواند آغاز، میانه و پایان داستان را بازگو کند یا بنویسد. دستورات نوشتاری ساده (جملاتی با تعداد اندک واژگان آشنا) را می‌خواند و اجرا می‌کند. | به پرسش‌های ادراکی شناختی که به‌طور صریح در متن متناسب با پایه آمده، پاسخ صحیح می‌دهد. | اطلاعات صریح متنی که خواننده است را به‌صورت خلاصه بیان می‌کند. |
| | استنباط، استدلال و استنتاج | با درک روابط علت و معلولی، توالی رویدادها را در داستان تشخیص می‌دهد. | می‌تواند با تلفیق اطلاعات و دانسته‌های پیشین خود، به پرسش‌هایی که به‌طور صریح در متن نیامده، پاسخ دهد. می‌تواند با استناد به اطلاعات داستان یا متن، رخ داده‌های بعدی را پیش‌بینی منطقی کند. می‌تواند با استناد به معنای واژه‌ها و جمله‌ها پیوند دادن آن‌ها با دانش پیشینش، درباره‌ی صدق و کذب جملات قضاوت کند؛ مثلاً می‌داند که جمله‌ی «چهار لباس خود را ماستمالی کردند» معنادر است اما جمله‌ی «هوسها دریا را ماستمالی کردند» بی‌معنا است. می‌تواند واژه‌ها یا جمله‌هایی را که معنای آن‌ها را در متن ترک نکرده، تشخیص دهد. با خواندن شعر، موضوع کلی آن را درک می‌کند. | می‌تواند با تلفیق اطلاعات و دانسته‌های پیشین خود، به پرسش‌هایی که به‌طور صریح در متن نیامده، پاسخ دهد. می‌تواند با استناد به اطلاعات داستان یا متن، رخ داده‌های بعدی را پیش‌بینی منطقی کند. می‌تواند با استناد به معنای واژه‌ها و جمله‌ها پیوند دادن آن‌ها با دانش پیشینش، درباره‌ی صدق و کذب جملات قضاوت کند؛ مثلاً می‌داند که جمله‌ی «چهار لباس خود را ماستمالی کردند» معنادر است اما جمله‌ی «هوسها دریا را ماستمالی کردند» بی‌معنا است. می‌تواند واژه‌ها یا جمله‌هایی را که معنای آن‌ها را در متن ترک نکرده، تشخیص دهد. با خواندن شعر، موضوع کلی آن را درک می‌کند. | می‌تواند با تلفیق اطلاعات و دانسته‌های پیشین خود، به پرسش‌هایی که به‌طور صریح در متن نیامده، پاسخ دهد. می‌تواند با استناد به اطلاعات داستان یا متن، رخ داده‌های بعدی را پیش‌بینی منطقی کند. می‌تواند با استناد به معنای واژه‌ها و جمله‌ها پیوند دادن آن‌ها با دانش پیشینش، درباره‌ی صدق و کذب جملات قضاوت کند؛ مثلاً می‌داند که جمله‌ی «چهار لباس خود را ماستمالی کردند» معنادر است اما جمله‌ی «هوسها دریا را ماستمالی کردند» بی‌معنا است. می‌تواند واژه‌ها یا جمله‌هایی را که معنای آن‌ها را در متن ترک نکرده، تشخیص دهد. با خواندن شعر، موضوع کلی آن را درک می‌کند. |
| | ارتباط و تعمیم | می‌تواند تجربه‌های زیسته‌ی خود را به موضوع متن خوانده‌شده، ارتباط دهد. می‌تواند روابط موجود میان دو متن خوانده‌شده را پیدا کند؛ مثلاً در هر دو متن ویژگی‌های شخصیت‌ها شبیه به هم است یا یک اتفاق مشابه در دو متن رخ داده است. | می‌تواند تجربه‌های زیسته خود را به موضوع متن خوانده‌شده، ارتباط دهد. می‌تواند روابط موجود میان دو متن خوانده‌شده را پیدا کند؛ مثلاً در هر دو متن ویژگی‌های شخصیت‌ها شبیه به هم است یا یک اتفاق مشابه در دو متن رخ داده است. | می‌تواند تجربه‌های زیسته خود را به موضوع متن خوانده‌شده، ارتباط دهد. می‌تواند روابط موجود میان چند متن خوانده‌شده را پیدا کند؛ مثلاً در هر دو متن ویژگی‌های شخصیت‌ها شبیه به هم است یا یک اتفاق مشابه در دو متن رخ داده است. | می‌تواند تجربه‌های زیسته خود را به موضوع متن خوانده‌شده، ارتباط دهد. می‌تواند روابط موجود میان چند متن خوانده‌شده را پیدا کند؛ مثلاً در هر دو متن ویژگی‌های شخصیت‌ها شبیه به هم است یا یک اتفاق مشابه در دو متن رخ داده است. |
| نقد و ارزیابی محتوا و عناصر متن | می‌تواند تصویرگری دو کتاب داستان خوانده‌شده را با یکدیگر مقایسه کند. | می‌تواند کتاب داستان‌های خوانده‌شده را از نظر موضوع داستان و شخصیت‌پردازی با یکدیگر مقایسه کند. | می‌تواند کتاب داستان‌های خوانده‌شده را از نظر موضوع، مسئله (گره) داستان، شخصیت‌پردازی و شروع و پایان‌بندی با استدلال ارزیابی کند. | می‌تواند کتاب داستان‌های خوانده‌شده را از نظر مسئله (گره) داستان، ویژگی‌های شخصیت‌ها، آغاز و پایان‌بندی، و ایده‌ی اصلی (پیرونگ) با استدلال ارزیابی کند. می‌تواند یک متن را از نظر رعایت قواعد دستور زبانی و نگارشی و روابط علت و معلولی ارزیابی کند. | |

| خرده مهارت‌ها و مفاهیم | | پیش دبستان | اول | دوم | سوم | عنوان | |
|------------------------|------------------|---|--|--|---|---|--|
| دست ورزی | مرحله مقدماتی | عضلات ظریف دست برای کار با ابزار و خمیر یا گل، تقویت شده است. متناسب با اندازه‌ی ابزار نوشتاری، عضلات دست خود را کنترل می‌کند. | در نوشتن، قلم را صحیح به دست می‌گیرد و درست می‌شیند. عضلات ظریف دست به اندازه‌ی کافی برای استفاده از قلم تقویت شده است. متناسب با اندازه‌ی ابزار نوشتاری، عضلات دست خود را تنظیم می‌کند. | | | | |
| | | پیام خود را با نمادهای تصویری انتقال می‌دهد و درباره‌ی معنا و مفهوم آنها گفت‌وگو می‌کند. | می‌تواند با کنار هم قرار دادن چند نماد، پیام خود را در قالب جمله‌ی تصویری بیان کند و درباره‌ی معنا و مفهوم آنها گفت‌وگو می‌کند. | | | | |
| نماد نویسی | مرحله مقدماتی | نوشته‌های ساده را بدون شناخت اجزای آن رونویسی می‌کند و در همان لحظه می‌داند از چه چیزی رونویسی کرده است. مفهوم زیر خط و بالای خط را می‌شناسد. | توانایی تبدیل نشانه‌های آوایی به نوشتاری حروف غیر چند شکلی الفبا را دارد؛ یعنی با شنیدن صدای حرف در واژه‌ای که برای کودک معنا دارد، آن را به درستی می‌نویسد. مفهوم روی خط را می‌شناسد. | می‌تواند نشانه‌های آوایی چند شکلی الفبا را به نوشتار تبدیل کند. نسبت به قواعد جهت نوشتن حروف آگاه است. | | | |
| | | اسم خود و بعضی از افراد یا اشیا را می‌نویسد. | می‌تواند واژگان پرتکرار آشنایی را که می‌شنود، بنویسد. | واژگان آشنایی را که فراوان به کار برده، می‌نویسد. | هر واژه‌ای را که می‌شنود، می‌نویسد. | | |
| کلمه نویسی | مرحله مقدماتی | اسم خود و بعضی از افراد یا اشیا را می‌نویسد. | می‌تواند واژگان پرتکرار آشنایی را که می‌شنود، بنویسد. | واژگان آشنایی را که فراوان به کار برده، می‌نویسد. | هر واژه‌ای را که می‌شنود، می‌نویسد. | | |
| | | اسم خود و بعضی از افراد یا اشیا را می‌نویسد. | می‌تواند واژگان پرتکرار آشنایی را که می‌شنود، بنویسد. | واژگان آشنایی را که فراوان به کار برده، می‌نویسد. | هر واژه‌ای را که می‌شنود، می‌نویسد. | | |
| جمله نویسی | مرحله مقدماتی | تجربه‌هایش، جمله ساده‌ی کامل می‌نویسد. | تجربه‌هایش، جمله می‌نویسد. | تجربه‌هایش، جمله می‌نویسد. | تجربه‌هایش، جمله‌های متنوعی می‌نویسد. | | |
| | | تجربه‌هایش، جمله ساده‌ی کامل می‌نویسد. | تجربه‌هایش، جمله می‌نویسد. | تجربه‌هایش، جمله می‌نویسد. | تجربه‌هایش، جمله‌های متنوعی می‌نویسد. | | |
| متن نویسی | محتوا | می‌تواند ایده‌اش را در قالب چند جمله ساده و منسجم بنویسد. | می‌تواند ایده‌اش را در قالب چند جمله ساده و منسجم بنویسد. | در مورد مشاهدات و ایده‌های خود فکر می‌کند، حرف می‌زند و آنها را در قالب چند جمله منسجم می‌نویسد. با توجه به ویژگی‌های اشکار افراد و اشیا، برای آنها متن توصیفی می‌نویسد. در نوشتن متن، تمایز بین زبان گفتاری و نوشتاری را می‌داند و آگاهانه دست به انتخاب می‌زند. متن داستانی کوتاه با رعایت عناصر داستان (شخصیت، زمان و مکان معلوم و حداقل یک گره)، تولید می‌کند. | در مورد مشاهدات و ایده‌های خود فکر می‌کند، حرف می‌زند و آنها را در قالب چند جمله منسجم می‌نویسد. با توجه به ویژگی‌های اشکار افراد و اشیا، برای آنها متن توصیفی می‌نویسد. در نوشتن متن، تمایز بین زبان گفتاری و نوشتاری را می‌داند و آگاهانه دست به انتخاب می‌زند. متن داستانی کوتاه با رعایت عناصر داستان (شخصیت، زمان و مکان معلوم و حداقل یک گره)، تولید می‌کند. | در مورد مشاهدات و ایده‌های خود، یک متن قاعده‌مند منسجم می‌نویسد. می‌تواند داستانی با عناصر پیچیده‌تر (حداقل دو شخصیت، دو گره، در زمان و مکان معلوم و با زاویه دید) را بنویسد. با توجه به ویژگی‌های اشکار و پنهان افراد و اشیا، برای آنها متن توصیفی می‌نویسد. می‌تواند یک متن گزارشی با رعایت اصول گزارش‌نویسی بنویسد. می‌تواند هنگام شنیدن و خواندن متن، نکات مهم یا خواسته‌شده را به صورت واژه، جمله یا متن یادداشت‌برداری کند. می‌تواند از متن شنیده یا خوانده‌شده، نکات اصلی یا کلیدی را به صورت عبارات و جملات ساده خلاصه‌نویسی کند. | |
| | | می‌تواند ایده‌اش را در قالب چند جمله ساده و منسجم بنویسد. | می‌تواند ایده‌اش را در قالب چند جمله ساده و منسجم بنویسد. | در مورد مشاهدات و ایده‌های خود فکر می‌کند، حرف می‌زند و آنها را در قالب چند جمله منسجم می‌نویسد. با توجه به ویژگی‌های اشکار افراد و اشیا، برای آنها متن توصیفی می‌نویسد. در نوشتن متن، تمایز بین زبان گفتاری و نوشتاری را می‌داند و آگاهانه دست به انتخاب می‌زند. متن داستانی کوتاه با رعایت عناصر داستان (شخصیت، زمان و مکان معلوم و حداقل یک گره)، تولید می‌کند. | در مورد مشاهدات و ایده‌های خود، یک متن قاعده‌مند منسجم می‌نویسد. می‌تواند داستانی با عناصر پیچیده‌تر (حداقل دو شخصیت، دو گره، در زمان و مکان معلوم و با زاویه دید) را بنویسد. با توجه به ویژگی‌های اشکار و پنهان افراد و اشیا، برای آنها متن توصیفی می‌نویسد. می‌تواند یک متن گزارشی با رعایت اصول گزارش‌نویسی بنویسد. می‌تواند هنگام شنیدن و خواندن متن، نکات مهم یا خواسته‌شده را به صورت واژه، جمله یا متن یادداشت‌برداری کند. می‌تواند از متن شنیده یا خوانده‌شده، نکات اصلی یا کلیدی را به صورت عبارات و جملات ساده خلاصه‌نویسی کند. | | |
| روان نویسی | فرم | سرعت نوشتنش متناسب با پایه‌ی دوم است. | سرعت نوشتنش متناسب با پایه‌ی دوم است. | سرعت نوشتنش متناسب با پایه‌ی دوم است. | با سرعت مناسبی می‌نویسد. | | |
| | | سرعت نوشتنش متناسب با پایه‌ی دوم است. | سرعت نوشتنش متناسب با پایه‌ی دوم است. | سرعت نوشتنش متناسب با پایه‌ی دوم است. | با سرعت مناسبی می‌نویسد. | | |
| صحیح نویسی | فرم | واژگان آشنایی که فراوان به کار می‌برد (واژگان پرتکرار کتاب درسی و متن‌های به کاررفته در فرایند یادگیری) را صحیح می‌نویسد. | واژگان آشنایی که فراوان به کار می‌برد (واژگان پرتکرار کتاب درسی و متن‌های به کاررفته در فرایند یادگیری) را صحیح می‌نویسد. | واژگان آشنایی که فراوان به کار می‌برد (واژگان پرتکرار کتاب درسی و متن‌های به کاررفته در فرایند یادگیری) را صحیح می‌نویسد. | واژگان آشنایی که فراوان به کار می‌برد (واژگان پرتکرار کتاب درسی و متن‌های به کاررفته در فرایند یادگیری) را صحیح می‌نویسد. برای کنترل صحت املاي خود به صورت خودآزمایش، از معلم می‌پرسد یا از جست‌وجو در فرهنگ لغت و اینترنت استفاده می‌کند. | | |
| | | واژگان آشنایی که فراوان به کار می‌برد (واژگان پرتکرار کتاب درسی و متن‌های به کاررفته در فرایند یادگیری) را صحیح می‌نویسد. | واژگان آشنایی که فراوان به کار می‌برد (واژگان پرتکرار کتاب درسی و متن‌های به کاررفته در فرایند یادگیری) را صحیح می‌نویسد. | واژگان آشنایی که فراوان به کار می‌برد (واژگان پرتکرار کتاب درسی و متن‌های به کاررفته در فرایند یادگیری) را صحیح می‌نویسد. | واژگان آشنایی که فراوان به کار می‌برد (واژگان پرتکرار کتاب درسی و متن‌های به کاررفته در فرایند یادگیری) را صحیح می‌نویسد. برای کنترل صحت املاي خود به صورت خودآزمایش، از معلم می‌پرسد یا از جست‌وجو در فرهنگ لغت و اینترنت استفاده می‌کند. | | |
| خوانا نویسی | فرم | اتصال و فواصل حروف و واژگان را رعایت می‌کند. | اتصال و فواصل حروف و واژگان را رعایت می‌کند. | حروف را خوانا می‌نویسد. با درک معنای واژگان، اتصال و فواصل حروف و واژگان را رعایت می‌کند. | در نوشتن تعداد دندان‌ها، فاصله نقطه‌ها و شکل ظاهری حروف را رعایت می‌کند. | | |
| | | اتصال و فواصل حروف و واژگان را رعایت می‌کند. | اتصال و فواصل حروف و واژگان را رعایت می‌کند. | حروف را خوانا می‌نویسد. با درک معنای واژگان، اتصال و فواصل حروف و واژگان را رعایت می‌کند. | در نوشتن تعداد دندان‌ها، فاصله نقطه‌ها و شکل ظاهری حروف را رعایت می‌کند. | | |
| متناسب نویسی | زیبا نویسی | می‌تواند متناسب با فضای که برای نوشتن در اختیار دارد، اندازه‌ی نوشتارش را تنظیم کند. | می‌تواند متناسب با فضای که برای نوشتن در اختیار دارد، اندازه‌ی نوشتارش را تنظیم کند. | می‌تواند متناسب با فضای که برای نوشتن در اختیار دارد، اندازه‌ی نوشتارش را تنظیم کند. تناسب اندازه‌ی واژگان و حروف را نسبت به هم در یک نوشته، رعایت می‌کند. جایگاه نوشتن حروف را نسبت به خط زمینه رعایت می‌کند. نوشتن واژه یا متن را از ابتدای سمت راست خط، ابتدای سمت راست صفحه و ادامه‌ی صفحات سمت راست آغاز می‌شود. | جایگاه نوشتن حروف را نسبت به خط زمینه رعایت می‌کند. تناسب اندازه‌ی واژگان و حروف را نسبت به هم در یک نوشته، رعایت می‌کند. | | |
| | | می‌تواند متناسب با فضای که برای نوشتن در اختیار دارد، اندازه‌ی نوشتارش را تنظیم کند. | می‌تواند متناسب با فضای که برای نوشتن در اختیار دارد، اندازه‌ی نوشتارش را تنظیم کند. | می‌تواند متناسب با فضای که برای نوشتن در اختیار دارد، اندازه‌ی نوشتارش را تنظیم کند. تناسب اندازه‌ی واژگان و حروف را نسبت به هم در یک نوشته، رعایت می‌کند. جایگاه نوشتن حروف را نسبت به خط زمینه رعایت می‌کند. نوشتن واژه یا متن را از ابتدای سمت راست خط، ابتدای سمت راست صفحه و ادامه‌ی صفحات سمت راست آغاز می‌شود. | جایگاه نوشتن حروف را نسبت به خط زمینه رعایت می‌کند. تناسب اندازه‌ی واژگان و حروف را نسبت به هم در یک نوشته، رعایت می‌کند. | | |
| خوشنویسی | فرم | برخی قواعد خط تحریری نستعلیق در مفردات را می‌شناسد و رعایت می‌کند. (خانواده آ، ب، د، ر، و، ه) | برخی قواعد خط تحریری نستعلیق در مفردات را می‌شناسد و رعایت می‌کند. (خانواده آ، ب، د، ر، و، ه) | برخی قواعد خط تحریری نستعلیق در مفردات را می‌شناسد و رعایت می‌کند. (خانواده آ، ب، د، ر، و، ه) | قواعد خط تحریری نستعلیق در مفردات را می‌شناسد و رعایت می‌کند. برخی قواعد خط تحریری نستعلیق در ترکیبات را می‌شناسد و رعایت می‌کند (دندانه ها، دوتایی). | | |
| | | برخی قواعد خط تحریری نستعلیق در مفردات را می‌شناسد و رعایت می‌کند. (خانواده آ، ب، د، ر، و، ه) | برخی قواعد خط تحریری نستعلیق در مفردات را می‌شناسد و رعایت می‌کند. (خانواده آ، ب، د، ر، و، ه) | برخی قواعد خط تحریری نستعلیق در مفردات را می‌شناسد و رعایت می‌کند. (خانواده آ، ب، د، ر، و، ه) | قواعد خط تحریری نستعلیق در مفردات را می‌شناسد و رعایت می‌کند. برخی قواعد خط تحریری نستعلیق در ترکیبات را می‌شناسد و رعایت می‌کند (دندانه ها، دوتایی). | | |

| وجوه زبان آموزی | خرده مهارت‌ها و مفاهیم | | پیش دبستان | اول | دوم | سوم |
|-----------------|------------------------|----------------------------|------------|--|--|--|
| | عناصر اصلی جمله | تعریف و رابطه‌ی فعل و فاعل | | | | |
| دستور زبان | عناصر اصلی جمله | تعریف و رابطه‌ی فعل و فاعل | | در داستان‌ها می‌تواند افعال را با توجه به ضمائر یا اشخاص، پیش‌بینی کند. | می‌داند که در فارسی نوشتاری، فعل در پایان جمله می‌آید. در متن‌ها می‌تواند تشخیص دهد که چه کسی یا چه چیزی کار را انجام داده است. | به نقش معنایی اجزای جمله (فعل، فاعل، مفعول) توجه می‌کند، یعنی می‌داند چه کاری انجام شده، چه کسی کار را انجام داده و روی چه کسی یا موضوعی این کار انجام شده است. می‌داند که فعل هسته‌ی اصلی جمله است و با حذف آن، جمله بی‌معنا می‌شود. |
| | عناصر فرعی جمله | انواع فعل از جهت زمان | | در داستان‌ها می‌تواند افعال را با توجه به زمان متن، پیش‌بینی کند. | می‌تواند افعال را در بستر جمله با توجه به زمان‌های خواسته‌شده (گذشته، حال، آینده) تغییر دهد. | در نوشتن متن‌ها از افعال متناسب با زمان حال، گذشته و آینده، به‌درستی استفاده می‌کند. |
| | علائم | نگارشی | | می‌داند که در پایان جملات خبری، نقطه «.» و در پایان جملات پرسشی، علامت سوال «؟» قرار می‌گیرد. در پایان هر جمله، از نشانه‌ی نقطه (.) استفاده می‌کند. | در نوشتن متن از نشانه نقطه‌ی پایان جمله و علامت سوال به‌درستی استفاده می‌کند. کاربرد ویرگول را به‌عنوان نشانه‌ی مکث در متن می‌شناسد. علامت «» را به‌عنوان نشانه‌ی قبل از نقل قول در متن‌ها می‌شناسد. تفاوت معنا، بین جملاتی که علامت تعجب «!» دارند یا ندارند را درک می‌کند. | در نوشتن متن از نشانه‌های «.»، «؟»، «»، «» و «» به‌درستی استفاده می‌کند. علامت گیومه را به‌عنوان نشانه‌ی آغاز و پایان نقل قول مستقیم در متن‌ها می‌شناسد. تفاوت معنا، بین جملاتی که علامت تعجب «!» دارند یا ندارند را درک می‌کند. |
| | علائم اختصاری و تکریم | علائم اختصاری و تکریم | | | | می‌داند که برای تکریم حضرت فاطمه، علامت (س) به جای «سلام الله علیها»، برای پیامبر اسلام، علامت (ص) به جای «صلی الله علیه و آله» و برای ائمه، علامت (ع) به جای «علیه‌السلام» استفاده می‌شود. |
| | ضمائر اشاره | ضمائر اشاره | | | کاربرد ضمائر «این»، «همین»، «آن» و «همان» را می‌داند و به‌درستی از آنها استفاده می‌کند. | |
| | ضمائر شخصی | ضمائر شخصی | | | در متن‌ها، فعل مرتبط با ضمائر شخصی را بکار می‌برد. | در متن‌ها، فعل مرتبط با ضمائر شخصی را بکار می‌برد. |
| | نشانه‌های ربط | نشانه‌های ربط | | کاربرد حرف ربط «و» را می‌داند و برای ربط دادن دو یا چند واژه و جمله، از این نشانه استفاده می‌کند. | می‌داند برای منسجم‌شدن متن و پیوند دادن جمله‌ها به یکدیگر می‌تواند از نشانه‌های ربط مثل «و»، «اما»، «را»، «زیرا»، «هم» استفاده کند. در نوشتن متن‌ها، از این نشانه‌ها به‌درستی استفاده می‌کند. | می‌داند برای منسجم‌شدن متن و پیوند دادن جمله‌ها به یکدیگر می‌تواند از نشانه‌های ربط ساده استفاده کند. در نوشتن متن‌ها، از این نشانه‌ها به‌درستی استفاده می‌کند. |
| | نشانه‌ها | نشانه‌های جمع | | | نشانه‌های جمع «ان» و «ها» را می‌شناسد و واژگان مفرد را با این نشانه‌ها جمع می‌بندد. نحوی جمع بستن واژه‌های مختوم به «ه» را با «ان» (گان) می‌داند. | افزون بر آگاهی از نشانه‌های جمع «ان» و «ها»، نشانه‌ی جمع «ات» را می‌شناسد و واژگان مناسبی را برای جمع بستن با این نشانه انتخاب می‌کند. نحوی جمع بستن واژه‌های مختوم به «ه» را با «ات» (حذف ه) می‌داند. |
| | | انواع نشانه «ی» | | | می‌داند که برای صحبت کردن یا نوشتن درباره‌ی شیء یا شخص ناشناس باید «ی» به انتهای آن اضافه کرد و برای نکره کردن واژگانی که با «ه» یا «ه» خاتمه می‌یابند، به جای «ی» از «هی» استفاده کرد. برای نسبت دادن یک فرد به زادگاهش از «هی نسبت» استفاده می‌کند. برای نسبت دادن یک شیء به جنس آن از «هی نسبت» استفاده می‌کند. | برای نسبت دادن یک شغل به مکان آن از «هی نسبت» استفاده می‌کند. |

| وجوه زبان آموزی | خرده مهارت‌ها و مفاهیم | پیش دبستان | اول | دوم | سوم |
|-----------------|--|---|---|--|---|
| گسترش واژگان | ارتباط معنایی | ارتباط معنایی واژگان را می‌داند و می‌تواند برای واژگان، یک خوشه معنادار بسازد. می‌تواند نام‌آوی مربوط به حیوانات را تشخیص دهد. | ارتباط معنایی واژگان را می‌داند و می‌تواند برای واژگان، یک خوشه معنادار بسازد. می‌تواند نام‌آوی مربوط به موقعیت‌ها را تشخیص دهد. | با تداعی معنا می‌تواند برای برخی واژگان شبکه‌ی معنایی بسازد؛ مثل بستگان، هنرمند و فصول. می‌تواند نام‌آوی مربوط به موقعیت‌ها یا حیوانات را تولید کند. | با تداعی معنا می‌تواند برای واژگان شبکه‌ی معنایی بسازد. |
| | هم‌معنی‌ها، هم‌خانواده‌ها و متضاد | | | می‌تواند برای واژگان پرکاربرد، از واژگان هم‌معنی استفاده کند. می‌تواند واژگان متضاد یا هم‌خانواده را در میان چند واژه تشخیص دهد. | با تشخیص واژگانی که می‌تواند در یک متن، هم‌معنی، متضاد یا هم‌خانواده داشته باشد، جایگزینی برای این واژگان پیشنهاد می‌دهد و متن را بازنویسی می‌کند. می‌تواند برای یافتن واژگان هم‌معنی، متضاد و هم‌خانواده از فرهنگ لغت استفاده کند. |
| | هم‌نویسه‌ها | | | با آگاهی از معنای متفاوت واژه‌های هم‌نویسه (بدون تغییر صوت)، می‌تواند با آنها جمله‌ی معنادار بسازد. | با آگاهی از معنای متفاوت واژه‌های هم‌نویسه (با تغییر مصوت‌ها)، می‌تواند با آنها جمله‌ی معنادار بسازد. |
| هنری ادبی | واژه‌های ترکیبی (دل و بن فعل، وصفی، اضافی، اسم ترکیبی) | | | با استفاده از واژه‌ی «خانه»، اسم‌های ترکیبی معنادار می‌سازد. با پیشوندهای «هم»، «جا»، «هی» و «تا» واژگان متنوعی می‌سازد و در جمله یا متن‌نویسی، به‌درستی از آن‌ها استفاده می‌کند. با درک معنا و کارکرد پیشوندهای «ساز»، «فروش»، «کار» و «گاه» واژه‌های معنادار می‌سازد. می‌تواند برای مقایسه‌ی دو یا چند شیء یا موجود زنده، از پیشوندهای «تر» و «ترین» به‌طور صحیح استفاده کند. | با استفاده از پیشوندهای «دان»، «ستان»، «مند»، «ناک»، «نه» و «کش» واژه‌های ترکیبی معنادار می‌سازد. با استفاده از پیشوندهای «سر»، «دل» و «خوش» واژه‌های ترکیبی معنادار می‌سازد. می‌تواند با اضافه کردن پسوند «ه» به واژگان مربوط به اعضای بدن، واژه‌ی جدید معنادار بسازد. |
| | تولید خلاق | می‌تواند برای کتاب داستان‌های تصویری، داستان بسازد. می‌تواند با واژگان خوشه‌ی معنایی خود یک داستان ساده بسازد. | می‌تواند بر مبنای یک یا چند تصویر، داستان جدید بسازد. می‌تواند با واژگان خوشه‌ی معنایی خود، ترکیب‌های خلاقانه بسازد و در داستان خود از آنها استفاده کند. | می‌تواند با واژگان خوشه‌ی معنایی خود، ترکیب‌های خلاقانه بسازد و در داستان‌نویسی از آنها استفاده کند. می‌تواند با استفاده از تکنیک جان‌بخشی به اشیاء، جمله‌ها و متن‌های متنوع و ناشناختی خلق کند. | برای متن‌های خود و دیگران می‌تواند عنوان مناسب و خلاق انتخاب کند. می‌تواند با واژگان خوشه‌ی معنایی خود، ترکیب‌های ناشناختی معنادار بسازد و در داستان‌نویسی از آنها استفاده کند. می‌تواند با استفاده از تکنیک جان‌بخشی به اشیاء، جمله‌ها و متن‌های متنوع و ناشناختی خلق کند. |
| | گونه‌های ادبی | | | می‌تواند میان شعر و سایر متون تمایز قائل شود. متن داستانی را از غیر داستانی تشخیص می‌دهد. | با حکایت به‌عنوان یک گونه‌ی ادبی آشناست و می‌تواند از بین متون، حکایت‌ها را تشخیص دهد. با شاهنامه به‌عنوان یک اثر حماسی آشناست. می‌تواند متناسب با موقعیت‌ها، ضرب‌المثل مرتبطش را معرفی کند. |
| | آرایه‌های ادبی | | | | می‌تواند با شباهت‌دادن دو چیز نسبت به هم جملات زیباتری خلق کند. |

در ادامه، این اهداف و ملاک‌ها به تفکیک پایه‌های پیش دبستان تا سوم نیز ارائه می‌شود:

| پیش دبستان | خرده مهارت ۱ و مفاهیم | عنوان | وجه زبان آموزی |
|--|---------------------------------|---------------------|-----------------|
| می تواند به پرسش های مربوط به اطلاعات صریح (شناختی ادراکی) متن شنیداری پاسخ دهد. | درک و فهم پیام | گوش | مهارت ها |
| از دستورات شفاهی دو قسمتی پیروی می کند. | تفسیر و پردازش شنیداری | کردن | |
| انواع پرسش واژه ها (چه کسی، چه چیزی، کجا، چه جایی، چه وقتی، چرا، چطور) را می شناسد و پرسش ها را پاسخ می دهد. می تواند پیام خود را با واژگان و لحن و آهنگ مناسب به مخاطب انتقال دهد.. | سخن گفتن | | |
| نوشته را از تصویر تشخیص می دهد. در یک متن، خط ابتدایی و انتهایی صفحه و نیز خط قبل و بعد را می شناسد. به مختصات کتاب ها آگاه است؛ یعنی روی جلد و پشت جلد را می شناسد، می داند عنوان کتاب کجا نوشته شده است و ابتدا و انتهای کتاب را تشخیص می دهد. | نوشته آگاهی | آشنایی با متن | |
| می داند که به ازای هر پدیده، یک نماد نوشتاری وجود دارد. | واژه آگاهی | | |
| می تواند تفاوت ها و شباهت های شکل حروف را (بدون اینکه بداند اینها نشانه حروف هستند) بیان کند (تعداد نقطه ها، تعداد دندانه ها و شکل ظاهری). | حرف آگاهی | | |
| واژگان مشابه را در متن تشخیص می دهد. اختلاف های موجود در تصاویر مشابه را تشخیص می دهد. می تواند جزئیات خواسته شده در تصویرها را پیدا کند. نمادهای تصویری مرتبط با تجربه زیسته اش را می شناسد. | پردازش دیداری | روخوانی | |
| واژگان آشنا و پرتکرار مثل اسم خود و اسم برخی افراد و اشیا را می شناسد و تشخیص می دهد. کتاب های تصویری را روایت می کند. | کل خوانی | | |
| به پرسش های ادراکی-شناختی که به طور صریح در متن آمده، پاسخ صحیح می دهد. | بیان اطلاعات صریح متن | خواندن | |
| با درک روابط علت و معلولی، توالی رویدادها را در داستان تشخیص می دهد. | استنباط، استدلال و استنتاج | | |
| می تواند تجربه های زیسته خود را به موضوع متن خوانده شده ارتباط دهد. | ارتباط و تعمیم | | |
| می تواند تصویرگری دو کتاب داستان خوانده شده را با یکدیگر مقایسه کند. | نقد و ارزیابی محتوا و عناصر متن | | |
| عضلات ظریف دست برای کار با ابزار و خمیر یا گل، تقویت شده است. متناسب با اندازه ای ابزار نوشتاری، عضلات دست خود را کنترل می کند. | دست ورزی | | |
| پیام خود را با نمادهای تصویری انتقال می دهد و درباره ی معنا و مفهوم آنها گفتگو می کند. | نماد نویسی | نوشتن | |
| نوشته های ساده را بدون شناخت اجزای آن رونویسی می کند و در همان لحظه می داند از چه چیزی رونویسی کرده است. مفهوم زیر خط و بالای خط را می شناسد. | الفبای نویسی | | |
| اسم خود و بعضی از افراد یا اشیا را می نویسد. | کلمه نویسی | | |
| ارتباط معنایی واژگان را می داند و می تواند برای واژگان، یک خوشه ی معنادار بسازد. می تواند نام آوای مربوط به حیوانات را تشخیص دهد. | ارتباط معنایی | گسترش واژگان | |
| می تواند برای کتاب داستان های تصویری، داستان بسازد. می تواند با واژگان خوشه ی معنایی خود یک داستان ساده بسازد. | تولید خلاق | هنری ادبی | |

| وجوه زبان آموزی | عنوان | خرده‌مهارت‌ها و مفاهیم | اول | | |
|--------------------|----------|------------------------|--|---|--|
| مهارت‌ها | گوش کردن | درک و فهم پیام | می‌واند بعد از گوش کردن داستان، اتفاقات مهم آن را با رعایت توالی بازگو کند. | | |
| | | تفسیر و پردازش شنیداری | از دستورات شفاهی سه‌قسمتی پیروی می‌کند. روابط علت و معلولی ساده را در متن شنیداری تشخیص می‌دهد. | | |
| | خواندن | سخن گفتن | نوشته‌آگاهی | انواع پرسش‌واژه‌ها (چه کسی، چه چیزی، کجا، چه جایی، چه وقتی، چرا، چطور) را می‌شناسد و از آن‌ها به‌درستی استفاده می‌کند. پیام خود را در قالب جملاتی با توالی منطقی بیان می‌کند. احساس خود را در لحن و آهنگ پیام، انتقال می‌دهد. می‌تواند توجه مخاطبان را در گروه‌های کوچک برای آغاز سخن گفتن جلب کند. می‌تواند در جمع‌های کوچک (تا چهار نفر) سخن بگوید. | |
| | | | | واژه‌آگاهی | می‌داند که جمله از کنار هم قرارگرفتن چند واژه معنادار شکل گرفته است. می‌داند آغاز و پایان یک جمله کجاست. می‌داند که هر داستان یک آغاز، یک میانه و یک پایان دارد. می‌تواند شکل ظاهری شعر را از سایر متن‌ها تشخیص دهد. واژه را به‌عنوان کوچک‌ترین واحد معنادار می‌شناسد. |
| | | | | حرف آگاهی | صدای نماد حروف را می‌شناسد (اسم حروف به بچه‌ها معرفی نشود). می‌داند که یک صدا ممکن است چند شکل داشته باشد. می‌تواند با تغییردادن صامت‌ها و مصوت‌های آغازین، پایانی، میانی کلمه‌ها، کلمه جدید (معنی دار و بی‌معنا) بسازد و آنها را بخواند. می‌داند نماد صداها با هم تفاوت‌ها و شباهت‌هایی دارند؛ مثلاً در تعداد نقطه‌ها یا محل قرارگیری آن‌ها، تعداد دندانها و سرکش. می‌داند که شکل برخی صداها در ابتدا، وسط یا انتهای واژه با هم متفاوت است. نشانه‌ی مصوت‌های _ _ را می‌شناسد و می‌تواند متن‌ها را بدون این نشانه‌ها نیز بخواند. می‌داند نشانه‌های «و»، «ه» و «ی» در واژگان مختلف صداها متنوعی دارند. نشانه «تشدید» را می‌شناسد و در خواندن از آن استفاده می‌کند. |
| | | روخوانی | پردازش دیداری | نماد و جایگاه صداها را در واژگان مختلف تشخیص می‌دهد. می‌تواند جملات مشابه را در یک متن یا مجموعه‌ای از جملات پیدا کند. | |
| | | | کل خوانی | در سه ماه اول، مجموعه واژگانی را که مقدمه‌ای برای کشف نشانه‌ها هستند، کل خوانی می‌کند (متوسط هفته‌ای پنج واژه). حدود بیست جمله‌ی ساده را در سه ماه اول کل خوانی می‌کند. | |
| | | | صحیح‌خوانی | متن‌های کوتاه و جمله‌هایی که نشانه‌های غیرعربی دارند را بدون غلط می‌خواند؛ مثلاً از کتاب‌های آسان‌خوان. | |
| | | | روان‌خوانی | متن متناسب با پایه‌ی خود را با سرعت مناسب می‌خواند (متن تکراری نباشد ولی اکثر واژگان آن را قبلاً دیده باشد و ترجیحاً تصویر داشته باشد). | |
| | | درک متن | توجه به لحن و آهنگ متن | جملات ساده‌ی خبری، پرسشی و عاطفی را با لحن مناسب می‌خواند. لحن آهنگین شعرها را رعایت می‌کند. | |
| | | | بیان اطلاعات صریح متن | به پرسش‌های ادراکی-شناختی که به‌طور صریح در متن آمده، پاسخ صحیح می‌دهد. پس از خواندن یا شنیدن یک داستان می‌تواند آغاز، میانه و پایان داستان را بازگو کند یا بنویسد. دستورات نوشتاری ساده (جملاتی با تعداد اندک واژگان آشنا) را می‌خواند و اجرا می‌کند. | |

| اول | خرده‌مهارت‌ها و مفاهیم | | | |
|--|--|------------------------|--------------|---------------------|
| <p>می‌تواند با تلفیق اطلاعات و دانسته‌های پیشین خود، به پرسش‌هایی که به‌طور صریح در متن نیامده، پاسخ دهد.</p> <p>می‌تواند با استناد به اطلاعات داستان یا متن، رخداد‌های بعدی را پیش‌بینی منطقی کند.</p> <p>خیالی‌بودن و واقعی‌بودن رخدادها را تشخیص می‌دهد.</p> <p>با خواندن شعرهای ساده، موضوع کلی آن را درک می‌کند.</p> <p>می‌تواند از متن، پرسش‌های استدلالی طرح کند.</p> | <p>استنباط، استدلال و استنتاج</p> | | | |
| <p>می‌تواند تجربه‌های زیسته‌ی خود را به موضوع متن خوانده‌شده، ارتباط دهد.</p> <p>می‌تواند روابط موجود میان دو متن خوانده‌شده را پیدا کند؛ مثلاً در هر دو متن ویژگی‌های شخصیت‌ها شبیه به هم است یا یک اتفاق مشابه در دو متن رخ داده است.</p> | <p>ارتباط و تعمیم</p> | | | |
| <p>می‌تواند کتاب داستان‌های خوانده‌شده را از نظر موضوع داستان و شخصیت‌پردازی با یکدیگر مقایسه کند.</p> | <p>نقد و ارزیابی محتوا و عناصر متن</p> | | | |
| <p>در نوشتن، قلم را صحیح به دست می‌گیرد و درست می‌نشیند.</p> <p>عضلات ظریف دست به اندازه‌ی کافی برای استفاده از قلم، تقویت شده است.</p> <p>متناسب با اندازه‌ی ابزار نوشتاری، عضلات دست خود را تنظیم می‌کند.</p> | <p>دست‌ورزی</p> | | | |
| <p>می‌تواند با کنار هم قراردادن چند نماد پیام خود را در قالب جمله‌ی تصویری بیان کند و درباره معنا و مفهوم آنها گفت‌وگو می‌کند.</p> | <p>نمادنویسی</p> | <p>مرحله‌ی مقدماتی</p> | | |
| <p>توانایی تبدیل نشانه‌های آوایی به نوشتاری حروف غیر چندشکلی الفبا را دارد؛ یعنی با شنیدن صدای حرف در واژه‌ای که برایش معنا دارد، آن را به‌درستی می‌نویسد.</p> <p>مفهوم روی خط را می‌شناسد.</p> | <p>الفبای نویسی</p> | | <p>نوشتن</p> | |
| <p>می‌تواند واژگان پرتکرار آشنایی را که می‌شنود، بنویسد.</p> | <p>کلمه‌نویسی</p> | | | |
| <p>درباره‌ی ایده‌ها و احساساتش، رخدادها و تجربه‌هایش، جمله‌ی ساده‌ی کامل می‌نویسد.</p> | <p>جمله‌نویسی</p> | <p>محتوا</p> | | |
| <p>می‌تواند ایده‌اش را در قالب چند جمله ساده و منسجم بنویسد.</p> | <p>متن نویسی</p> | | | |
| <p>اتصال و فواصل حروف و واژگان را رعایت می‌کند.</p> | <p>خوانانویسی</p> | <p>فرم</p> | | |
| <p>می‌تواند متناسب با فضایی که برای نوشتن در اختیار دارد، اندازه نوشتارش را تنظیم کند.</p> <p>می‌داند که نوشتن واژه یا متن از ابتدای سمت راست خط، ابتدای سمت راست صفحه و ادامه صفحات سمت راست آغاز می‌شود.</p> | <p>متناسب نویسی</p> | <p>زیبانویسی</p> | | |
| <p>در داستان‌ها می‌تواند افعال را با توجه به ضماثر یا اشخاص، پی‌بندی کند.</p> | <p>تعریف و رابطه فعل و فاعل</p> | | | |
| <p>در داستان‌ها می‌تواند افعال را با توجه به زمان متن، پیش‌بینی کند.</p> | <p>انواع فعل از جهت زمان</p> | <p>عناصر اصلی جمله</p> | | <p>دستور</p> |
| <p>می‌داند که در پایان جملات خبری، نقطه «.» و در پایان جملات پرسشی، علامت سوال «؟» قرار می‌گیرد.</p> <p>در پایان هر جمله، از نشانه‌ی نقطه استفاده می‌کند.</p> | <p>نگارشی «!؟»</p> | <p>علائم</p> | | <p>زبان</p> |
| <p>کاربرد حرف ربط «و» را می‌داند و برای ربط‌دادن دو یا چند واژه و جمله، از این نشانه استفاده می‌کند.</p> | <p>نشانه‌های ربط</p> | <p>نشانه‌ها</p> | | |
| <p>ارتباط معنایی واژگان را می‌داند و می‌تواند برای واژگان، یک خوشه‌ی معنا‌دار بسازد.</p> <p>می‌تواند نام‌آوای مربوط به موقعیت‌ها را تشخیص دهد.</p> | | <p>ارتباط معنایی</p> | | <p>گسترش واژگان</p> |
| <p>می‌تواند بر مبنای یک یا چند تصویر، داستان جدید بسازد.</p> <p>می‌تواند با واژگان خوشه‌ی معنایی خود، ترکیب‌های خلاقانه بسازد و در داستان خود از آنها استفاده کند.</p> | | <p>تولید خلاق</p> | | |
| <p>می‌تواند بین شعر و سایر متون تمایز قائل شود.</p> <p>متن داستانی را از غیر داستان تشخیص می‌دهد.</p> | | <p>گونه‌های ادبی</p> | | <p>هنری ادبی</p> |

| وجه و زبان آموزی | عنوان | خرده‌مهارت‌ها و مفاهیم | دوم | | |
|---------------------------------------|--|----------------------------------|---|--|--|
| مهارت ها | گوش کردن | درک و فهم پیام | می‌تواند توالی رویدادهای متن شنیداری را بازگو کند. | | |
| | | تفسیر و پردازش شنیداری | از دستورات شفاهی چندگانه پیروی می‌کند. با کشف روابط علت و معلولی آشکار به سوالات استنباطی و استنتاجی متن پاسخ می‌دهد. | | |
| | خواندن | سخن گفتن | آشنایی با متن | پیام خود را در قالب جملاتی با توالی منطقی بیان می‌کند. هنگام سخن گفتن، مرتبط با موضوع و با تمرکز بر نکات اصلی، پیامش را انتقال می‌دهد. به فراخور مخاطب و با توجه به موقعیت زمانی و مکانی که در آن هست، سخن می‌گوید. از جملات کامل و درست (ساختار جمله) استفاده می‌کند. می‌تواند در جمع‌های کوچک (تا پانزده نفر) سخن بگوید. | |
| | | | | نوشته‌آگاهی | می‌داند که یک متن شامل یک یا چند قسمت (بند یا پراگراف) است. |
| | | | | واژه‌آگاهی | می‌داند برخی واژه‌ها ساده و برخی ترکیبی (با پسوند یا ترکیب دو واژه) هستند. نام‌آواها را می‌شناسد. |
| | | | | حرف‌آگاهی | اسم حروف الفبا را می‌داند. انواع صداها «و» و «ی» را در واژگان می‌شناسد و می‌خواند. تفاوت خواندن و نوشتن نشانه «تنوین» و «الف مقصوره» را در واژگان می‌شناسد. تفاوت صدای «ب» در حروف «ه یا ه» را با صدای «ه ه» در واژگان تشخیص می‌دهد و می‌خواند. |
| | | | | پردازش دیداری | از بین نوشته‌های درهم، بتواند حروف یا برخی واژگان را کشف کند؛ مثل سیاه مشقی‌های ساده. |
| | | | | صحيح خوانی | متن‌های متناسب با پایه‌ی خود را بدون غلط می‌خواند. |
| | | | | روان خوانی | فونت‌های مختلف کتاب درسی را می‌خواند. متن متناسب با پایه‌ی خود را با سرعت مناسب می‌خواند. |
| | | | | توجه به لحن و آهنگ متن | جملات خبری، پرسشی و عاطفی را با لحن مناسب می‌خواند. |
| صامت خوانی | | | | می‌تواند دو دقیقه صامت‌خوانی کند. | |
| بیان اطلاعات صریح متن | | | | به پرسش‌های ادراکی-شناختی که به‌طور صریح در متن متناسب با پایه آمده، پاسخ صحیح می‌دهد. | |
| درک متن | درک متن | استنباط، استدلال و استنتاج | می‌تواند با تلفیق اطلاعات و دانسته‌های پیشین خود، به پرسش‌هایی که به‌طور صریح در متن نیامده، پاسخ دهد. می‌تواند با استناد به اطلاعات داستان یا متن، رخدادهای بعدی را پیش‌بینی منطقی کند. می‌تواند با استفاده از معنای واژه‌ها و جمله‌ها و پیوند دادن آن‌ها با دانش پیشینی‌اش، درباره‌ی صدق یا کذب بودن جملات قضاوت کند؛ مثلاً می‌داند که جمله‌ی «بچه‌ها لباس خود را ماست‌مالی کردند» معنادار است اما جمله‌ی «کوسه‌ها دریا را ماست‌مالی کردند» بی‌معنا است. می‌تواند واژه‌ها یا جمله‌هایی را که معنای آن‌ها را در متن درک نکرده، تشخیص دهد. با خواندن شعر، موضوع کلی آن را درک می‌کند. | | |
| ارتباط و تعمیم | | | می‌تواند تجربه‌های زیسته‌ی خود را به موضوع متن خوانده شده، ارتباط دهد. می‌تواند روابط موجود میان چند متن خوانده‌شده را پیدا کند؛ مثلاً در هر دو متن ویژگی‌های شخصیت‌ها شبیه به هم است یا یک اتفاق مشابه در دو متن رخ داده است. | | |
| نقد و ارزیابی محتوا و عناصر متن | | | می‌تواند کتاب داستان‌های خوانده‌شده را از نظر موضوع، مسئله (گره) داستان، شخصیت‌پردازی و شروع و پایان‌بندی با استدلال ارزیابی کند. | | |
| مرحله‌ی مقدماتی | | | محتوا | الفبانبویسی | می‌تواند نشانه‌های آوایی حروف چند شکلی الفبا را به نوشتار تبدیل کند. نسبت به قواعد جهت نوشتن حروف آگاه است. |
| کلمه‌نویسی | واژگان آشنایی را که فراوان به‌کار برده، می‌نویسد. | | | | |
| جمله‌نویسی | درباره‌ی ایده‌ها و احساساتش، رخدادهای تجربه‌هایش، جمله می‌نویسد. | | | | |

| | | | |
|--|--|--|-----------------|
| دوم | خرده‌مهارت‌ها و مفاهیم | | |
| | متن‌نویسی | در مورد مشاهدات و ایده‌های خود فکر می‌کند، حرف می‌زند و آنها را در قالب چند جمله‌ی منسجم می‌نویسد. با توجه به ویژگی‌های آشکار افراد و اشیاء، برای آنها متن توصیفی می‌نویسد. در نوشتن متن، تمایز میان زبان گفتاری و نوشتاری را می‌داند و آگاهانه دست به انتخاب می‌زند. متن داستانی کوتاه با رعایت عناصر داستان (شخصیت، زمان و مکان معلوم و حداقل یک گره)، تولید می‌کند. | |
| | روان‌نویسی | سرعت نوشتنش متناسب با پایه دوم است. | |
| | صحيح‌نویسی | واژگان آشنایی که فراوان به‌کار می‌برد (واژگان پرتکرار کتاب درسی و متن‌های به‌کاررفته در فرایند یادگیری) را صحیح می‌نویسد. | فرم |
| | خوانانویسی | حروف را خوانا می‌نویسد. با درک معنای واژگان، اتصال و فواصل حروف و واژگان را رعایت می‌کند. | |
| | متناسب نویسی | می‌تواند متناسب با فضایی که برای نوشتن در اختیار دارد، اندازه نوشتارش را تنظیم کند. تناسب اندازه واژگان و حروف را نسبت به هم در یک نوشته، رعایت می‌کند. جایگاه نوشتن حروف را نسبت به خط زمینه رعایت می‌کند. نوشتن واژه یا متن را از ابتدای سمت راست خط، ابتدای سمت راست صفحه و ادامه صفحات سمت راست آغاز می‌کند. | زیبا نویسی |
| | خوش‌نویسی | برخی قواعد خط تحریری نستعلیق در مفردات را می‌شناسد و رعایت می‌کند. (خانواده آ، ب، در، ه، و) | |
| | تعریف و رابطه فعل و فاعل | می‌داند که در فارسی نوشتاری، فعل در پایان جمله می‌آید. در متن‌ها می‌تواند تشخیص دهد که چه کسی یا چه چیزی کار را انجام داده است. | عناصر اصلی جمله |
| | انواع فعل از جهت زمان | می‌تواند افعال را در بستر جمله با توجه به زمان‌های خواسته‌شده (گذشته، حال، آینده) تغییر دهد. | |
| | نگارشی ،،!؟: | در نوشتن متن از نشانه‌ی نقطه‌ی پایان جمله و علامت سوال به‌درستی استفاده می‌کند. کاربرد ویرگول را به‌عنوان نشانه‌ی مکث در متن می‌شناسد. علامت دونقطه «» را به‌عنوان نشانه قیل از نقل قول در متن‌ها می‌شناسد. تفاوت معنا، میان جملاتی که علامت تعجب «!» دارند یا ندارند را درک می‌کند. | علائم |
| ضمائر اشاره | کاربرد ضمائر «این، همین، آن و همان» را می‌داند و به‌درستی از آنها استفاده می‌کند. | ضمائر | |
| ضمائر شخصی | در متن‌ها، فعل مرتبط با ضمائر شخصی را به‌کار می‌برد. | | |
| نشانه‌های ربط | می‌داند برای منسجم‌شدن متن و پیوند دادن جمله‌ها به یکدیگر می‌تواند از نشانه‌های ربط مثل «و»، «اما»، «زیرا»، «هم» استفاده کند؛ در نوشتن متن‌ها، از این نشانه‌ها به‌درستی استفاده می‌کند. | نشانه‌ها | |
| نشانه‌های جمع | نشانه‌های جمع «ان» و «ها» را می‌شناسد و واژگان مفرد را با این نشانه‌ها جمع می‌بندد. نحوه‌ی جمع‌بستن واژه‌های مختوم به «ه» را با «ان» (گان) می‌داند. | | |
| انواع نشانه «ی» | می‌داند که برای صحبت کردن یا نوشتن درباره‌ی شیء یا شخص ناشناس باید «ی» به انتهای آن اضافه کرد و برای نکره کردن واژگانی که با «ه» یا «ه» خاتمه می‌یابند، به جای «ی» از «ای» استفاده کرد. برای نسبت دادن یک فرد به زادگاهش از «ی نسبت» استفاده می‌کند. برای نسبت دادن یک شیء به جنس آن از «ی نسبت» استفاده می‌کند. | | |
| ارتباط معنایی | با تداعی معنا می‌تواند برای برخی واژگان شبکه معنایی بسازد؛ مثل بستگان، هنرمند و فصول. می‌تواند نام‌آوای مربوط به موقعیت‌ها یا حیوانات را تولید کند. | ارتباط معنایی | |
| هم‌معنی‌ها، هم‌خانواده‌ها و متضاد | می‌تواند برای واژگان پرکاربرد، از واژگان هم‌معنی استفاده کند. می‌تواند واژگان متضاد یا هم‌خانواده را در میان چند واژه تشخیص دهد. | هم‌معنی‌ها، هم‌خانواده‌ها و متضاد | |
| هم‌نویسه‌ها | با آگاهی از معناهای متفاوت واژه‌های هم‌نویسه (بدون تغییر مصوت) می‌تواند با آنها جمله معنادار بسازد. | هم‌نویسه‌ها | |
| واژه‌های ترکیبی (دل و بن فعل، وصفی، اضافی، اسم ترکیبی) | با استفاده از واژه‌ی «خانه»، اسم‌های ترکیبی معنادار می‌سازد. با پیشوندهای «هم»، «با»، «بی» و «تا» واژگان متنوعی می‌سازد و در جمله یا متن‌نویسی، به‌درستی از آنها استفاده می‌کند. با درک معنا و کارکرد پسوندهای «ساز»، «فروش»، «کار» و «گاه» واژه‌های معنادار می‌سازد. می‌تواند برای مقایسه دو یا چند شیء یا موجود زنده، از پسوندهای «تر» و «ترین» به‌طور صحیح استفاده کند. | واژه‌های ترکیبی (دل و بن فعل، وصفی، اضافی، اسم ترکیبی) | |
| تولید خلاق | می‌تواند با واژگان خوشه‌ی معنایی خود، ترکیب‌های خلاقانه بسازد و در داستان‌نویسی از آنها استفاده کند. می‌تواند با استفاده از تکنیک جان‌بخشی به اشیاء، جمله‌ها و متن‌های متنوع و ناآشنایی خلق کند. | تولید خلاق | |
| گونه‌های ادبی | سعدی، حافظ و فردوسی را به‌عنوان شعرای ایرانی می‌شناسد. می‌داند که ضرب المثل، یک موقعیت واقعی نیست و مثالی برای توضیح موقعیت است. | گونه‌های ادبی | |

دستور زبان

گسترش واژگان

هنری ادبی

| عنوان | خرده‌مهارت‌ها و مفاهیم | سوم | وجه زبان آموزی | |
|------------|------------------------|---|--|---|
| گوش کردن | درک و فهم پیام | پس از گوش کردن متن، می‌تواند کلیاتی از آن را بازگو کند. نسبت به آن چه که شنیده است، عکس‌العمل متناسب (سوال یا گفت‌وگوی مرتبط یا احساسات) نشان می‌دهد. | مهارت‌ها | |
| | تفسیر و پردازش شنیداری | از دستورات شفاهی چندگانه پیروی می‌کند. با پیوند دادن روابط علت و معلولی آشکار و پنهان متن به سوالات استنباطی و استنتاجی پاسخ می‌دهد. | | |
| خواندن | سرخ گفتن | به فراخور مخاطب و با توجه به موقعیت زمانی و مکانی که در آن هست، سخن می‌گوید. در سخن گفتن، پیام خود را سازمان‌دهی می‌کند و به نکات کلیدی می‌پردازد. به پرسش‌ها و سخن دیگران در حین سخن گفتن خود پاسخ داده و عکس‌العمل نشان می‌دهد. می‌تواند در جمع‌های بزرگ (تا پنجاه نفر در پایه) سخن بگوید. | | |
| | | آشنایی با متن | | می‌داند که خط شروع بندها، عموماً با کمی تورفتگی نسبت به بقیه‌ی خطوط بند نوشته می‌شود. می‌تواند نوشته‌های داخل لوگوها را کشف کند. |
| | | روخوانی | | متن‌های متناسب با پایه‌ی خود را بدون غلط می‌خواند. متن متناسب با پایه‌ی خود را با سرعت مناسب می‌خواند. شعرها را آهنگین می‌خواند. در خواندن، بین لحن حماسی و روایی تمایز قابل می‌شود. جملات خبری، پرسشی و عاطفی را با لحن مناسب می‌خواند. می‌تواند پنج دقیقه صامت‌خوانی کند. |
| | درک متن | بیان اطلاعات صریح متن | | اطلاعات صریح متنی را که خوانده است به صورت خلاصه بیان می‌کند. می‌تواند با تلفیق اطلاعات و دانسته‌های پیشین خود، به پرسش‌هایی که به طور صریح در متن نیامده، پاسخ دهد. می‌تواند با استناد به اطلاعات داستان یا متن، رخداد‌های بعدی را پیش‌بینی منطقی کند. می‌تواند با استدلال، بخش‌های غیر ضروری متن را تشخیص دهد. |
| | | ارتباط و تعمیم | | می‌تواند تجربه‌های زیسته‌ی خود را به موضوع متن خوانده‌شده، ارتباط دهد. می‌تواند روابط موجود میان چند متن خوانده‌شده را پیدا کند؛ مثلاً در هر دو متن ایده‌ی اصلی (پیرنگ در داستان) شباهت دارد. |
| | | نقد و ارزیابی محتوا و عناصر متن | | می‌تواند کتاب داستان‌های خوانده‌شده را از نظر مسئله (گره) داستان، ویژگی‌های شخصیت‌ها، شروع و پایان‌بندی، و ایده‌ی اصلی (پیرنگ) با استدلال ارزیابی کند. می‌تواند یک متن را از نظر رعایت قواعد دستور زبانی و نگارشی و روابط علت و معلولی ارزیابی کند. |
| | نوشتن | کلمه نویسی | | هر واژه‌ای را که می‌شنود، می‌نویسد. |
| | | جمله نویسی | | درباره‌ی ایده‌ها و احساساتش، رخدادها و تجربه‌هایش، جمله‌های متنوعی می‌نویسد. در مورد مشاهدات و ایده‌های خود، یک متن قاعده‌مند منسجم می‌نویسد. می‌تواند داستانی با عناصر پیچیده‌تر (حداقل دو شخصیت، دو گره، در زمان و مکان معلوم و با زاویه دید) را بنویسد. با توجه به ویژگی‌های آشکار و پنهان افراد و اشیاء، برای آنها متن توصیفی می‌نویسد. می‌تواند یک متن گزارشی با رعایت اصول گزارش‌نویسی بنویسد. می‌تواند هنگام شنیدن و خواندن متون، نکات مهم یا خواسته‌شده را به صورت واژه، جمله یا متن یادداشت برداری کند. می‌تواند از متن شنیده یا خوانده‌شده، نکات اصلی یا کلیدی را به صورت عبارات و جملات ساده، خلاصه‌نویسی کند. |
| | | محتوا | با سرعت مناسبی می‌نویسد. | |
| | | متن نویسی | واژگان آشنایی که فراوان به کار می‌برد (واژگان پرتکرار کتاب درسی و متن‌های به‌کاررفته در فرایند یادگیری) را صحیح می‌نویسد. برای کنترل صحت املاي خود به صورت خودانگیزه از معلم می‌پرسد یا از جست‌وجو در فرهنگ لغت و اینترنت استفاده می‌کند. | |
| فرم | | روان نویسی | | |
| زیبا نویسی | | خوانانویسی | در نوشتن تعداد دندان‌ها، فاصله نقطه‌ها و شکل ظاهری حروف را رعایت می‌کند. جایگاه نوشتن حروف را نسبت به خط زمینه رعایت می‌کند. تناسب اندازه واژگان و حروف را نسبت به هم در یک نوشته، رعایت می‌کند. | |
| | | متناسب نویسی | قواعد خط تحریری نستعلیق در مفردات را می‌شناسد و رعایت می‌کند. | |
| | خوشنویسی | برخی قواعد خط تحریری نستعلیق در ترکیبات را می‌شناسد و رعایت می‌کند (دندان‌ها، دوتایی). | | |

| وجوه زبان آموزی | عنوان | خرده‌مهارت‌ها و مفاهیم | سوم |
|--|-----------------|--|--|
| دستور زبان | عناصر اصلی جمله | تعریف و رابطه فعل و فاعل | به نقش معنایی اجزای جمله (فعل، فاعل، مفعول) توجه می‌کند، یعنی می‌داند چه کاری انجام شده، چه کسی کار را انجام داده و روی چه کسی یا موضوعی این کار انجام شده است. می‌داند که فعل هسته‌ی اصلی جمله است و با حذف آن، جمله بی‌معنا می‌شود. در نوشتن متن‌ها از افعال متناسب با زمان حال، گذشته و آینده، به‌درستی استفاده می‌کند. |
| | عناصر فرعی جمله | متمم و قید | کاربرد قیدهای حالت و مکان را می‌داند و در متون به‌درستی از آنها استفاده می‌کند. در نوشتن متن از نشانه‌های «»، «؟»، «»، «!»، «» و «» به‌درستی استفاده می‌کند. علامت گیومه را به عنوان نشانه آغاز و پایان نقل قول مستقیم در متن‌ها می‌شناسد. تفاوت معنا، میان جملاتی که علامت تعجب «!» دارند یا ندارند را درک می‌کند. |
| | علائم | نگارشی ،!؟،:» | می‌داند که برای تکریم حضرت فاطمه، علامت «س» به جای «سلام الله علیها»، برای پیامبر اسلام، علامت «ص» به جای «صلی الله علیه و آله» و برای ائمه، علامت «ع» به جای «علیه السلام» استفاده می‌شود. در متن‌ها، فعل مرتبط با ضمائر شخصی را به کار می‌برد. |
| | ضمائر | ضمائر شخصی | می‌داند برای منسجم شدن متن و پیوند دادن جمله‌ها به یکدیگر می‌تواند از نشانه‌های ربط ساده استفاده کند؛ در نوشتن متن‌ها، از این نشانه‌ها به‌درستی استفاده می‌کند. |
| | نشانه‌ها | نشانه‌های ربط | افزون بر آگاهی از نشانه‌های جمع «ان» و «ها»، نشانه‌ی جمع «ات» را می‌شناسد و واژگان مناسبی را برای جمع‌بستن با این نشانه انتخاب می‌کند. نحوه‌ی جمع‌بستن واژه‌های مختوم به «ه» را با «ات» (حذف ه) می‌داند. |
| | | نشانه‌های جمع | برای نسبت دادن یک شغل به مکان آن از «ی نسبت» استفاده می‌کند. |
| | | انواع نشانه «ی» | |
| | گسترش واژگان | ارتباط معنایی | با تداعی معنا می‌تواند برای واژگان شبکه معنایی بسازد. |
| | | هم‌معنی‌ها، هم‌خانواده‌ها و متضاد | با تشخیص واژگانی که می‌تواند در یک متن، هم‌معنی، متضاد یا هم‌خانواده داشته باشد، جایگزینی برای این واژگان پیشنهاد می‌دهد و متن را بازنویسی می‌کند. می‌تواند برای یافتن واژگان هم‌معنی، متضاد و هم‌خانواده از فرهنگ لغت استفاده کند. |
| | | هم‌نویسه‌ها | با آگاهی از معناهای متفاوت واژه‌های هم‌نویسه (با تغییر مصوت‌ها)، می‌تواند با آنها جمله‌ی معنادار بسازد. |
| واژه‌های ترکیبی (دل و بن فعل، وصفی، اضافی، اسم ترکیبی) | | با استفاده از پسوند‌های «دان»، «ستان»، «مند»، «ناک»، «انه» و «کش» واژه‌های ترکیبی معنادار می‌سازد. با استفاده از پیشوند‌های «سر»، «دل» و «خوش» واژه‌های ترکیبی معنادار می‌سازد. می‌تواند با اضافه کردن پسوند «ه» به واژگان مربوط به اعضای بدن، واژه جدید معنادار بسازد. | |
| تولید خلاق | | برای متن‌های خود و دیگران می‌تواند عنوان مناسب و خلاق انتخاب کند. می‌تواند با واژگان خوشه‌ی معنایی خود، ترکیب‌های ناآشنای معنادار بسازد و در داستان‌نویسی از آنها استفاده کند. می‌تواند با استفاده از تکنیک جان‌بخشی به اشیاء، جمله‌ها و متن‌های متنوع و ناآشنایی خلق کند. | |
| هنری ادبی | گونه‌های ادبی | با حکایت به‌عنوان یک گونه‌ی ادبی آشناست و می‌تواند از میان متون، حکایت‌ها را تشخیص دهد. با شاهنامه به‌عنوان یک اثر حماسی آشناست. می‌تواند متناسب با موقعیت‌ها، ضرب‌المثل مرتبطش را معرفی کند. | |
| | آرایه‌های ادبی | می‌تواند با شباهت دادن دو چیز نسبت به هم جملات زیباتری خلق کند. | |

پیوست ۹

منابع پیشنهادی برای مطالعه‌ی بیشتر مربیان:

۱. خشت‌های آغازین (جلد پنج مجموعه به من بیاموزید) / عبدالرحمان صفارپور / انتشارات مدرسه
۲. کارمایه‌ی معلمان و مربیان ابتدایی در یاددهی یادگیری مهارت‌های زبانی فارسی معیار (۲جلد) / عبدالرحمان صفارپور / انتشارات مدرسه
۳. شناخت انواع اشتباهات املائی و راهبردهای عملی تقویت املا / آزیتا محمودپور / انتشارات مدرسه
۴. سواد روایت / اچ پورتر ابوت، رویا پورآذر / نشر اطراف
۵. حیوان قصه‌گو / جانانان گات‌شال، عباس مخبر / نشر مرکز
۶. برایم بخوان / برنیس ای. کولینان، فاطمه امین ناصری / دفتر پژوهش‌های فرهنگی
۷. به کودک خود خواندن بیاموزید / بتی روت، منیژه گازارانی / انتشارات خجسته
۸. رویکردهای عمده در آموزش خواندن و نقش آن‌ها در «آموزش نوین زبان فارسی» / دکتر احمد صفار مقدم، دکتر حوریه احدی
۹. بررسی مقایسه‌ای برنامه‌ی درسی آموزش زبان ملی ایران و آمریکا در دوره ی ابتدایی / دکتر حسین قاسم پور مقدم، دکتر بهمن زندی، مریم بخشش
۱۰. رویکردهای نظری زیربنای تعریف سواد / دکتر مریم دانای طوسی، دکتر علیرضا کیامنش
۱۱. کودکان به قصه نیاز دارند؛ کاربردهای افسانه و افسون / برونو بتلهایم، کمال بهروزکیا / نشر افکار
۱۲. نوشتن با تنفس آغاز می‌شود / لرن هرینگ، حمید هاشمی / نشر بیدگل
۱۳. بیابید داستان بنویسیم / مهدی میرکیایی / نشر طلایی