



**A Phenomenological Study of the Implementation of the Writing Curriculum  
for the First Year of Secondary Education Based on Teaching and Learning  
Activities**

**Ali Najafi<sup>1\*</sup>**, **Mohamad Paknahad<sup>2</sup>**, **Mahdi Sahraei<sup>3</sup>**

<sup>۱</sup>. Department of Persian Language and Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

(Corresponding Author)

<sup>۲</sup>. Department of Persian Language and Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

<sup>۳</sup>. M.A. in Persian Language and Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

**Article Info**

**ABSTRACT**

**Article type:** Research

**Article history:**

Received: 12/03/2025

Revised: 29/05/2025

Accepted: 29/06/2025

Published: 23/09/2026

**Keywords:**

Writing,  
Curriculum,  
Phenomenology,  
Teaching and  
Learning,  
Content,  
Teaching Methods,  
Evaluation

**Authors:**

1. alinajafi44@cfu.ac.ir

2. mpak5152@cfu.ac.ir

3. ahdiss067@gmail.com

**Background and Objectives:** The purpose of this study was to phenomenologically explore the implementation of the writing curriculum for first-year secondary school students, with a focus on teaching and learning activities. **Method:** The study adopted a qualitative approach using a phenomenological research method. Data were collected through semi-structured interviews with ten Persian language and literature teachers and four professors who also taught at Farhangian University. The data were obtained from participants with firsthand experience of the phenomenon under investigation. The data were analyzed through repeated examination of the data, identification and labeling of categories, identification of significant statements related to the phenomenon, formulation of meanings, listing and clustering of categories, synthesis of the results, and development of a comprehensive description. The validity of the data was ensured through the researcher's presence in the research setting and the use of triangulation across information sources, methods, and researchers.

**Findings:** The findings were also assessed based on the criteria of transferability and confirmability, which supported their trustworthiness. The findings revealed that the main theme of content instruction, based on the lived experiences of writing teachers, comprised three subthemes: instructional problems, weaknesses of the textbook, and a lack of appeal and attractiveness. The main theme of teaching methods included the use of teaching aids, interaction with students, effective activities, and methods of lesson delivery. The main theme of learning opportunities comprised two subthemes: teacher-created activities and student-centered interactions. Finally, the main theme of assessment included process-oriented and final assessment.

**Conclusion:** Accordingly, the findings of this study may help writing teachers and Persian language and literature teachers improve the design of writing curricula for first-year secondary school students.

Citation (APA): Najafi. A., Paknahad. M., Sahraei.M(2026). A Phenomenological Study of the Implementation of the Writing Curriculum for the First Year of Secondary Education Based on Teaching and Learning Activities. *Journal of Teacher's Professional Development*, 11(3), 43-71.

 <https://doi.org/10.48310/tpd.2026.18740.1873>



© Author(s)

Publisher: Farhangian University

## EXTENDED ABSTRACT

**Background and Objective:** Writing is a key component of the first-year secondary education curriculum, playing a fundamental role in developing students' writing proficiency, creativity, critical thinking, analytical skills, and effective communication. Despite its significance and the curriculum's emphasis on skill-based and activity-based instruction, its implementation in schools faces several challenges related to content delivery, instructional methods, the provision of meaningful learning opportunities, and assessment practices. As the primary implementers of the curriculum, teachers possess firsthand experience of its practical application. Exploring and analyzing their lived experiences can therefore provide valuable insights into the challenges and opportunities associated with implementing the writing curriculum and inform efforts to improve its design and delivery. Accordingly, the present study employed a phenomenological approach to explore teachers' lived experiences of implementing the writing curriculum in the first year of secondary education, with particular emphasis on teaching and learning activities.

**Method:** The present study was applied in purpose and adopted a qualitative research approach using a phenomenological design. The participants consisted of 14 individuals, including 10 writing teachers and four university professors specializing in Persian language and literature at Farhangian University. All participants had at least 10 years of experience teaching writing in schools. They were selected through purposive, criterion-based sampling, and recruitment continued until data saturation was achieved. Data were collected through semi-structured interviews conducted face-to-face and, in some cases, by telephone. After implementation, the data from the interviews were analyzed by repeated reading, identification and labeling of codes, extraction of meaningful propositions, formulation of meanings, clustering, and combination of categories. During the data analysis process, 344 initial codes were identified. After merging overlapping codes and removing duplicates, 97 codes and subthemes were retained. To enhance the trustworthiness of the findings, several strategies were employed, including prolonged engagement in the research field, triangulation of data sources, methods, and researchers, and the application of transferability and confirmability criteria.

**Findings:** The research findings in the four main axes of writing curriculum implementation showed that in the field of content education, three main themes have been formed, including *educational problems*, *weakness of the book*, and *lack of appeal and attractiveness*. The basic weakness of students, the lack of expertise of some teachers, the inadequacy of writing education in elementary school, allocating time for writing lessons to other subjects, lack of study, little attention to individual differences, differences in evaluation criteria, lack of educational time, and incorrect grading tradition were among the most important reported educational problems. Furthermore, several shortcomings were identified in the textbook, including its low level of difficulty, insufficient attention to fiction and humor, weak internal organization, and a lack of examples of poetry and prose. Regarding the attractiveness of writing lessons, several factors were found to undermine students' engagement, including repetitive content, low student motivation, some teachers' reluctance to teach writing, insufficient support from families and school administrators, and students' limited writing proficiency.

In terms of teaching methods, four main themes were identified, including *using educational tools*, *student interaction in teaching*, *effective activities*, and *lesson delivery*

*methods*. The most prominent experiences reported by participants included the use of films and video clips, music, recordings of writers' voices, images, and flashcards to enhance instructional engagement. Teachers also emphasized the value of discussion and dialogue, participatory and collaborative learning strategies, essay writing, and encouraging students to express their opinions. Other activities included sentence construction, observation-based description, reading poetry and prose, storytelling, poetry recitation, outdoor writing, and inviting poets and writers to the classroom. In addition, participants highlighted a range of writing techniques, such as memoir writing, brainstorming, anecdotal writing, satire, letter writing, rewriting, proverb-based writing, and summary writing, as effective ways to enrich students' writing experiences.

In the context of learning opportunities, two main themes were identified: *student-centered interactions* and *teacher-facilitating activities*. Student-centered learning opportunities included using anecdotes from Saadi's *Golestan* and sonnets by Hafez to identify literary and thematic insights, drawing on Ferdowsi's *Shahnameh* as a stimulus for story writing, organizing essay-writing workshops, engaging students in peer review and critique of one another's work, analyzing stories, implementing student-led instruction, facilitating collaborative writing, imitating the styles of established authors, exchanging books, and producing wall newspapers. In contrast, teacher-facilitated activities included co-writing with students, encouraging reading, identifying students with writing talent, organizing writing competitions, introducing books, integrating writing with other subject areas, avoiding formulaic topics, and providing opportunities for free-topic writing, creative expression, and imaginative composition.

In the evaluation axis, two main themes were obtained, including *process evaluation* and *summary evaluation*. Formative assessment practices included evaluating students' assignments, conducting continuous, descriptive, diagnostic, and cumulative assessments, monitoring individual progress, and reviewing students' essays. In contrast, summative assessment practices included administering final written examinations, assessing students' work against textbook standards, evaluating initial drafts, checking adherence to writing and spelling conventions, assessing handwriting and presentation, and considering the overall quality of written work, originality of perspective, and students' individual voices.

**Conclusion:** Based on the research findings, implementing the first-year secondary school writing curriculum requires simultaneous attention to the quality of content, teacher empowerment, increasing the attractiveness of books and writing activities, purposeful use of educational tools and technology, strengthening student interaction and participation, creating creative and student-centered learning opportunities, and moving from purely final evaluation to process and continuous evaluation. The lived experiences of experienced teachers and university professors revealed that effective implementation of the writing curriculum requires moving beyond knowledge transmission toward providing diverse opportunities for students to experience, practice, produce, critique, and revise written texts. These findings highlight the importance of adopting student-centered, process-oriented, and creative approaches to writing instruction. The results can inform curriculum planners, textbook developers, Persian language and literature teachers, and educational policymakers in reviewing and improving the curriculum and promoting more effective implementation of writing instruction in the first year of secondary education.

**Keywords:** Course Content, Curriculum, Evaluation, Learning Opportunities, Phenomenology, Teaching and Learning, Teaching Methods, Writing.



## مطالعه پدیدارشناسانه اجرای برنامه درسی نگارش دوره اول متوسطه مبتنی بر فعالیت های

### تدریس و یادگیری

علی نجفی<sup>۱</sup>، محمد پاک نهاد<sup>۲</sup>، مهدی صحرایی<sup>۳</sup>

۱. گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

۲. گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۳. دانش آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

### چکیده

### اطلاعات مقاله

#### نوع مقاله: پژوهشی

#### تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۲۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۰۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱

#### واژه های کلیدی:

ارزشیابی

برنامه درسی، پدیدارشناسی،

تدریس و یادگیری نگارش،

روش های تدریس،

فرصت های یادگیری،

محتوا

#### نویسندگان:

1. alinajafi44@cfu.ac.ir

2. mpak5152@cfu.ac.ir

3. mahdiss067@gmail.com

**پیشینه و اهداف:** هدف از این پژوهش، مطالعه پدیدارشناسانه اجرای برنامه درسی نگارش دوره اول متوسطه مبتنی بر فعالیت های تدریس و یادگیری است. **روش:** این پژوهش به شیوه کیفی و با استفاده از روش پژوهش پدیدارشناسی انجام گرفت. در این پژوهش به منظور جمع آوری داده ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. مشارکت کنندگان ده نفر از معلمان و چهار نفر از استادان زبان و ادبیات فارسی بود که در دانشگاه فرهنگیان نیز تدریس داشتند. داده های پژوهش از مصاحبه با معلمان و استادان دارای تجربه زیسته تهیه شد. داده ها با به کارگیری چندباره داده ها؛ تشخیص و برجسب زدن به مقوله ها؛ احصای گزاره های مهم مرتبط با پدیده مورد نظر؛ فرموله کردن معانی؛ لیست کردن و خوشه بندی مقوله ها؛ ترکیب نتایج و به دست آوردن توصیفی جامع تجزیه و تحلیل شد. اعتبار داده ها در تحقیق حاضر بر اساس مدت زمان حضور محقق در میدان تحقیق و استفاده از روش مثلث بندی در زمینه اطلاعات، روش ها و محققان تضمین شد و اعتبار بخشی یافته ها با استفاده از دو معیار انتقال پذیری و تأییدپذیری انجام شد و روایی یافته ها تأیید گردید. **یافته ها:** یافته ها نشان داد مضمون اصلی آموزش محتوا در تجارب زیسته دبیران نگارش، شامل سه مضمون مشکلات آموزشی، ضعف کتاب و نبود کشش و جذابیت بود. مضمون اصلی روش های تدریس در تجارب زیسته دبیران نگارش؛ شامل سه مضمون بهره گیری از وسایل کمک آموزشی، تعامل با دانش آموزان، فعالیت های اثربخش و شیوه های انتقال درس است. مضمون اصلی فرصت های یادگیری دو مضمون فرعی فعالیت های بستر ساز معلم و تعامل های دانش آموز محور را در بر دارد و در نهایت مضمون اصلی ارزشیابی در تجارب زیسته دبیران مزبور، ارزشیابی فرایندی و پایانی بود. **نتیجه گیری:** بر همین اساس نتایج این پژوهش می تواند در طراحی برنامه درسی نگارش به دبیران نگارش و حتی ادبیات دوره اول متوسطه کمک کند.

استناد به این مقاله (APA): نجفی، علی، پاک نهاد، محمد و صحرایی، مهدی. (۱۴۰۵). مطالعه پدیدارشناسانه اجرای برنامه درسی نگارش دوره اول متوسطه مبتنی بر فعالیت های تدریس و یادگیری. توسعه حرفه ای معلم، ۱۱(۳)، ۴۳-۷۱.

DOI: 10.48310/tpd.2026.18740.1873



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

درس نگارش و انشا که در پرورش ذهن، خلاقیت و تقویت توان نوشتن بسیار مؤثر است در حدود یک دهه پیش از کتاب فارسی جدا شد و به صورت مستقل وارد چرخه آموزش رسمی در دوره متوسطه شد؛ در واقع، درس نگارش، درسی تمرین محور است به دنبال ایجاد بستری برای تربیت دانش آموزانی است تا با ذهن خلاق خود به تصویرسازی و آفرینش صحنه های بدیع دست بزنند. اهمیت آن در برنامه دوره های مختلف آموزشی به قدری است که می توان با قاطعیت آن را زمینه ساز یادگیری خلاق، عادت به تفکر، اندیشیدن و پیدا کردن راه حل دانست. این درس از نظر کاربردی در زندگی نقش بسزایی دارد، زیرا بخش بزرگی از ارتباطات در محیط مدرسه و جامعه از طریق نوشته فراهم می شود. درواقع، «انشا» به تولید، سخن پردازی، نوشته فصیح و هر نوع نوشته ای که مراد از آن نمایاندن قدرت نویسندگی و تعیین ارزش نوشته باشد، اطلاق می شود (عمید، ۱۳۸۷). از دید متخصصان، انشا شامل حرکت و نظم افکار است هرگاه افکار تنگ و فشرده به یکدیگر تنظیم شوند، سبک بیان محکم، گرم و با جذابیت می شود؛ برعکس اگر این افکار به کندی از پی هم درآید و فقط به زور الفاظ به هم ملحق شود، بیان آن مبهم و سخت و افتان و خیزان خواهد بود (علی پاشازاده، ۱۳۸۵).

همچنین برنامه درسی مجموعه ای از مقاصد درباره فرصت های درگیرکردن افراد تحت تعلیم با افراد دیگر و یا اشیا در محدوده زمانی و مکانی معین است. (سیلور و الکساندر، ۱۳۷۲). فرایند برنامه ریزی درسی متشکل از نه مرحله است: تعیین نیازهای آموزشی، تعیین اهداف کلی و جزئی آموزش، تهیه محتوای مربوط به اهداف و سازماندهی آن، گزینش فنون و روش های آموزشی، شناسایی، تعیین و تدارک منابع آموزشی ویژه، تدوین طرح درس، انتخاب شیوه اندازه گیری و روش های تهیه آزمون ها، اجرا و هدایت جریان آموزش، آزمایش برنامه و بازنگری برای اصلاح و اشاعه. (جلال نژاد، ۱۳۹۴). آموزش فرایندی دارد که فعالیتهای عدیده ای را در برمی گیرد. آموزش، به هر گونه فعالیت یا تدبیر از پیش طراحی شده ای گفته می شود که هدف آن ایجاد یادگیری در یادگیرندگان است (سیف، ۱۴۰۲). فعالیت آموزش می تواند کوتاه مدت، میان مدت و بلندمدت باشد. برنامه ریزی درسی می تواند به منظور آموزش انواع دانش ها، اصول، مهارت ها، قوانین و غیره انجام پذیرد. (آقازاده، ۱۳۷۷). تدارک فعالیتهای یا فرصت های یادگیری مناسب برای دانش آموزان در یک حوزه یادگیری خاص، نه تنها به تحقق اهداف همان حوزه یادگیری، بلکه به تحقق اهداف حوزه های یادگیری دیگر نیز کمک می کند. ظرفیتهایی چون خلاقیت، زیبایی شناسی و دانش معتبر درباره موضوعات درسی، جامعه و نیازهای دانش آموزان نزد برنامه ریزان درسی و معلمان، در فراهم کردن فعالیتهای یا فرصت های یادگیری لذت بخش و اثرگذار بسیار کمک کننده است. نوع فعالیتهای یادگیری که در برنامه درسی فراهم می شود بر کیفیت مؤلفه هایی چون شناخت، نگرش ها، علایق و مهارت های دانش آموزان اثر می گذارد. از این رو در انتخاب این فعالیتهای باید اصولی چون رشد خلاقیت و تخیل، همسویی با اهداف، لذت بخش بودن، سازگاری با نیازها و توانایی های دانش آموزان،

برخورداری از تنوع، و توجه به پیامدهای مختلف مدنظر قرار گیرد. در سازمان‌دهی فعالیت‌های یادگیری نیز نباید در تمام موقعیت‌ها، بر رویه‌ای تأکید کرد که در آن همه دانش‌آموزان تحت کنترل قرار گرفته و ملزم به انجام فعالیت واحد در زمان واحد باشند، بلکه باید به دانش‌آموزان آزادی عمل کافی داده شود تا از طریق درگیر شدن در پروژه‌ها و فعالیت‌های متنوع و با تسهیل‌گری معلمان به خلق ایده‌ها، توسعه مهارت‌ها، و حل مسائل بپردازند. (خسروی، ۱۳۹۹). بر این اساس به بررسی برنامه‌درسی نگارش دوره اول متوسطه پرداخته می‌شود. پژوهش صورت‌گرفته اجرای برنامه‌ریزی درسی نگارش دوره اول متوسطه را در بخش‌های آموزش محتوا؛ روش‌های تدریس؛ فرصت‌های یادگیری و ارزشیابی را باتوجه به تجربیات معلمان و استادان در این زمینه نگارش به صورت پدیدارشناسانه مبتنی بر فعالیت‌های یادگیری و تدریس بررسی و مطالعه می‌کند.

بنا بر ضرورت ابتدا تعاریفی از بخش‌های مورد مطالعه ارائه می‌شود:

۱. آموزش محتوا: نخستین گام در تحقق اهداف، انتخاب درون مایه آموزشی مناسب و مطلوب است. منظور از محتوا عبارت از دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، قوانین و اصول، روش‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، پدیده‌ها و مسائل مربوط به یک ماده علمی است. محتوا چیزی است که قرار است آموزش داده شود. محتوا شامل کلیه مطالب، مفاهیم و اطلاعات مربوط به یک درس مورد نظر است خواه به عنوان بخشی از متن یک کتاب باشد، خواه توضیحات، حواشی و سایر اجزای جانبی آن درس.

۲. روش‌های تدریس: به مجموعه تدابیر منظمی که معلم برای رسیدن به هدف، با توجه به شرایط و امکانات، اتخاذ می‌کند روش تدریس گفته می‌شود. (شعبانی، ۱۴۰۱).

۳. فرصت‌های یادگیری: ایجاد فرصت‌های یادگیری به منزله خلق یک برنامه درسی است. این فرصت‌ها می‌تواند به شکل زمینه‌ها و فعالیت‌های یادگیری توسط معلم و دانش‌آموز در کلاس درس با ایجاد یک محیط محرک و جذاب؛ خانواده در محیط خانه و نیز ارگان‌های فرهنگی در جامعه و محیط اجتماعی، بوجود آید. (شرفی، سلسبیلی، ۱۳۸۹)

۴. ارزشیابی: به یک فرایند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود به این منظور که تعیین شود اهداف مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی. (سیف، ۱۳۸۹).

مطالعات برنامه درسی به‌خصوص در درس نگارش می‌تواند به شناخت، پیش‌بینی، سازماندهی و شکل‌دادن فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در حیطه یادگیری یادگیرندگان با این درس بپردازد. برنامه‌ریزی درسی یکی از مهم‌ترین شاخه‌های مطالعات برنامه درسی است که به «تدوین، اجرا و ارزشیابی» برنامه درسی می‌پردازد.

هدف از این پژوهش مطالعه اجرای برنامه درسی نگارش دوره اول متوسطه مبتنی بر فعالیت‌های تدریس و یادگیری با بهره‌گیری از روش پژوهش پدیدارشناسی است. تا بتوان، در زمینه اجرای برنامه درسی نگارش، بر اساس تجارب و نظرات ارزشمند به دنبال راه‌هایی برای بهبود وضعیت این

برنامه درسی بر محورهای چالش‌های محتوا، روش‌های تدریس، فرصت‌های یادگیری و ارزشیابی دست‌یافت.

#### درس نگارش

نگارش به عنوان یکی از مهارت‌های اساسی و کلیدی در آموزش و پرورش شناخته می‌شود. این برنامه بر اهمیت توسعه مهارت‌های نوشتاری دانش‌آموزان تأکید دارد و تلاش می‌کند تا از طریق فعالیت‌های متنوع و خلاقانه، توانایی‌های نوشتاری آن‌ها را بهبود بخشد. اهداف اصلی نگارش در برنامه درس ملی شامل تقویت مهارت‌های ارتباطی، توسعه خلاقیت، افزایش توانایی تحلیل و نقد، و تقویت هویت ملی و دینی است. این اهداف از طریق فعالیت‌های مختلفی مانند نوشتن داستان‌ها، مقالات، و سایر متون نوشتاری دنبال می‌شوند تا دانش‌آموزان بتوانند افکار و ایده‌های خود را به صورت واضح و مؤثر بیان کنند و خلاقیت خود را در بیان متون نوشتاری به کار گیرند. (سند برنامه درسی ملی)

انشا یعنی درست اندیشیدن درباره موضوعی و آن را روی کاغذ پیاده کردن است؛ اما نگارش کنشی است که انسان به وسیله آن اندیشه‌هایش را به تصویر می‌کشد. انشا فرزند اندیشه است، فعالیت ذهنی بسیار پیچیده‌ای است که به مراتب از خواندن دشوارتر است. نوشتن در گرو خلاقیت ذهنی و مستلزم تخیل و تفکر و رشد و فهم آدمی است. در اصطلاح ادبیات، انشا عبارت از نگارش جملات و عباراتی است که افکار نویسنده را به صورتی روشن و زیبا بیان کند که خواننده آن‌ها را به سهولت بفهمد و برایش خوشایند و مطلوب باشد. کتابت و انشا در جای دیگری، با توجه به معنای لغوی آن، به معنای پرورش دادن، هنر کردن و بلندشدن، تربیت کردن، ایجاد کردن و ابداع کردن بیان شده است (جعفریان، ۱۳۹۳).

زمانی که از نگارش و انشا مطلبی سخن به میان می‌آید، منظور انتقال پیامی از کس یا کسانی به کس یا کسانی دیگر است؛ بنابراین دانش‌آموزان برای ارائه یا بازگویی آموخته‌ها و انتقال نکات درسی و آموزشی، باید از ابزاری مانند سخن‌گفتن و نوشتن (نگارش)، استفاده کنند (صفار پور، ۱۳۷۹).

فایده درس نگارش تقویت مهارت‌های نگارشی و ایده‌پردازی است؛ نه محفوظات لغوی و دستور زبان. نگارش فرصتی است تا دانش‌آموزان چهار مهارت بیانی و دریافتی (شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن) را در مسیر بیان افکار و احساسات خویش به کار گیرند.

#### برنامه درسی نگارش

برنامه درسی براساس تاریخچه مدون آن، به یکی از حوزه‌های معرفتی به رسمیت شناخته شده‌ای است که قدمت آن به بیش از هشتاد سال پیش باز می‌گردد. مورخان برنامه درسی رسمیت این قلمرو را از سال ۱۹۱۸ که بابیت<sup>۱</sup> برای اولین بار کتابی با این عنوان منتشر کرد ذکر کرده‌اند (مهر محمدی و همکاران، ۱۳۸۹). برنامه درسی به طرق مختلفی تعریف شده است:

<sup>۱</sup> Babbitt

آیزنر در تعریف برنامه‌درسی می‌گوید: «برنامه‌درسی عبارت است از یک سلسله وقایع آموزشی طراحی شده که به قصد تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند دانش‌آموز پیش بینی شده است (ملکی، ۱۳۸۱). یا اینکه، برنامه‌ریزی فراگردی است مداوم، حساب‌شده و منطقی، جهت‌دار و درونگر، به‌منظور ارشاد و هدایت فعالیت‌های جمعی برای رسیدن به هدف مطلوب. (فیوضات، ۱۳۵۶). در تعریفی دیگر، برنامه درسی در حقیقت نوعی نقشه با چارت تجارب است که از طریق آن دانش‌آموز انتظار می‌رود به طور کارآمد آن را بیاموزد و در موقعیت‌های واقعی زندگی آنرا به کار گیرد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۸)

این کتاب؛ یعنی کتاب نگارش، از هشت درس اصلی در هر سه پایه متوسطه اول تشکیل و سازماندهی شده است. کتاب با ستایش، آغاز و به نیایش، ختم می‌شود. در ساختار و محتوای آن با رویکردی مهارتی مواجه هستیم که این درس را کاملاً عملی و ورزیدنی کرده است. این کتاب علاوه بر مهارت نوشتن، مهارت‌های شنیدن، سخن‌گفتن، درک متن، نقد و تحلیل را زیرپوشش دارد. این برنامه، به دنبال آموزش، تقویت مهارت‌های زبانی و فرازبانی و ایجاد ذوق و شوق برای نوشتن در دانش‌آموزان است. عناصر سازه‌ای هر واحد درسی در کتاب به شکل ذیل است: الف) محتوای درس (ب) فعالیت‌های نگارشی که شامل سه فعالیت اول، دوم و سوم است (پ) درست‌نویسی (ت) تقریرنویسی یا حکایت نگاری یا مثل نویسی.

در هر درس، تمرین‌های نوشتاری در سه بخش با عنوان «فعالیت‌های نگارشی»، «درست‌نویسی» و یکی از فعالیت‌ها «تصویر نویسی» یا «حکایت نگاری» یا «مثل نویسی» سازماندهی شده است؛ متن درس‌ها به دو روش مستقیم و غیر مستقیم ارائه شده است؛ میزان تقریبی ساعت آموزشی مؤثر، حدود ۲۴ جلسه در سال است و فرایند یاددهی-یادگیری هر درس این کتاب باید در سه جلسه (آموزش، تمرین و تکرار و تثبیت یادگیری) طراحی و تنظیم شود.

در سالیان اخیر، تغییر محتوای کتاب‌های درسی مدارس، ارتقای سطح پژوهشی دبیران آموزش و پرورش، دایر شدن مقطع کارشناسی‌ارشد در دانشگاه فرهنگیان و عواملی از این دست باعث توجه بیشتر به پژوهش در حوزه کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه را فراهم کرد. اگر چه پژوهش‌های صورت گرفته هنوز نمود کم‌رنگی در سطح مجلات علمی - پژوهشی دارند و اغلب موارد چاپ شده به سبب تغییر محتوای کتاب‌های درسی کارایی چندانی ندارند، پایان‌نامه‌های مختلفی به تحلیل محتوای درس نگارش پرداخته‌اند که البته به سبب تغییر محتوای کتب درسی در سال‌های اخیر و چاپ کتاب مستقل و جدید نگارش تکرار بسیاری از آنها ضرورت دارد برخی از جدیدترین پژوهش‌های صورت گرفته عبارت‌اند از:

رضایی حسن‌آباد (۱۴۰۲) در پژوهشی، تلاش کرده است ضعف‌های ویرایشی این کتاب‌ها اعم از محتوایی، فنی، زبانی و غیره را نشان دهد. اختر دانش (۱۴۰۰) کوشیده است تا به روشی واحد برای نوشتن در نگارش برسد. شفائی (۱۴۰۰) نیز در مقاله هدف از این مطالعه را بررسی اصول برنامه‌ریزی درسی در آموزش زبان و ادبیات فارسی در دوره ابتدایی برشمرده است. آقایی (۱۳۹۹) در بررسی تلاش کرده است به رابطه توانمندسازی فراگیران بر اساس چهار مؤلفه تفکر خلاق،

نوشتن، تفکرانتقادی و قابلیت اشتغال پس از یادگیری مهارت نوشتن با توجه به آموزه‌های کتاب نگارش دوره اول متوسطه بپردازد. اشرفی (۱۳۹۹) در پژوهشی به دنبال آن بوده است تا اهمیت والای نوشتن و به کارگیری شیوه‌های خلاق انشا نویسی را با روش تحلیل محتوا بیان کند. دانایی (۱۳۹۹) در پژوهشی می‌گوید: سعی بر آن بوده تا به تعریف مفهوم برنامه ریزی درسی، اصول و راهبردهای آن برای آموزش زبان و ادبیات فارسی در دوره ابتدایی بپردازیم. نباتی (۱۳۹۹) به این نتیجه دست یافته که اگرچه سعی شده است تمام جوانب در تألیف این کتاب‌ها لحاظ شود اما در بعضی موارد از جمله آموزش آرایه‌های ادبی و آشنا نمودن دانش‌آموزان با متون نظم و نثر کاستی‌های چشمگیری وجود دارد و در حوزه‌ی املا و نگارش نیز به خوبی عمل نشده است. گلمرادی (۱۳۹۷) در پژوهشی، تألیف کتاب‌های نگارش را مصداقی واقعی از تحول در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران می‌داند که بار دیگر «حق نوشتن» را برای فرزندان این مرزوبوم به رسمیت شناخت. متین (۱۳۹۷) در پژوهش خود، به تعیین میزان «مسئله محوری» و «درگیری فعال فراگیران» با کتاب‌های فارسی و نگارش متوسطه اول بر اساس تکنیک ویلیام رومی پرداخته است. داوودی، کشتی آرای و یوسفی (۱۳۹۴) در تحقیق خود به شکلی پدیدارشناسانه که در دانشگاه فرهنگیان انجام شده است اصول برنامه درسی را بر اساس تجربیات زیسته معلمان تبیین نموده است.

بررسی پیشینه‌های ذکر شده نشان می‌دهند که به‌طور کلی هیچ‌کدام از پیشینه‌های موجود، با روش پدیدارشناسی انجام نشده و در آنها تجربه معلمان موفق در تدریس درس نگارش، مطالعه نشده است. بنابراین با توجه به چالش‌های برنامه درسی نگارش، اهمیت نقش معلمان به‌عنوان مجریان برنامه درسی و ضرورت بهره‌گیری از تجارب زیسته معلمان موفق، در این پژوهش برآن شدیم تا از طریق پدیدارشناسی به مطالعه تجارب زیسته معلمان بپردازیم که در تدریس درس نگارش، تجربیات مفیدی برخوردار بودند. در این پژوهش به‌منظور آشنایی با اجرای برنامه درسی نگارش، تجارب زیسته معلمان با تجربه مطالعه می‌شود تا تجربه‌های مؤثری برای سایر معلمان فراهم آورد. در این پژوهش، تلاش شده تا تجارب معلمان در حوزه چالش‌های برنامه درسی نگارش، روش‌های تدریس، فرصت‌های یادگیری، و ارزشیابی مطالعه می‌شود. بنابراین پژوهش درصدد است به سؤالات ذیل پاسخ دهد:

۱. دبیران ادبیات چه تجارب از چالش‌های آموزش محتوا در درس نگارش دارند؟
۲. دبیران ادبیات چه تجارب از روش‌های تدریس در درس نگارش دارند؟
۳. دبیران ادبیات چه تجارب از فرصت‌های تدریس و یادگیری در درس نگارش دارند؟
۴. دبیران ادبیات چه تجارب از ارزشیابی در درس نگارش دارند؟

## روش پژوهش

پژوهش حاضر برحسب هدف، کاربردی و برحسب شیوه اجرا از رویکرد کیفی استفاده شده است. روش تحقیق نیز، مطالعه پدیدارشناسانه است. پدیدارشناسی به‌عنوان یکی از پارادایم‌های تفسیری،

شاخه‌ای از فلسفه محسوب می‌شود و ریشه در کارهای هوسرل و اندیشمندانی همچون هایدگر، سارتر و مرلوپونتی دارد و آن‌چنان که هوسرل مشخص کرده عبارت است از مطالعه پدیده انسانی بدون در نظر گرفتن دلایل علی آن و نیز واقعیات عینی آن‌ها و یا حتی تظاهرات آن‌ها. (خنifer و مسلمی، ۱۳۸۸). در واقع پدیدارشناسی مطالعه فلسفی ساختارهای تجربه زیسته و آگاهی پیرامون پدیده مورد مطالعه از دیدگاه افراد دست اول است. اساس این پژوهش مبتنی بر تجربه دبیران و اساتید درس نگارش فارسی بنا شده است که به شیوه پدیدارشناسانه انجام می‌پذیرد. آموزش مبتنی بر تجربه یک رویکرد آموزشی است که به دبیران اجازه می‌دهد تا از تجربیات و فعالیت‌های عملی خود و دیگران برای انتقال دانش و مهارت‌ها به دانش‌آموزان استفاده کنند. آموزش مبتنی بر تجربه یا پدیدارشناسانه عبارت است از: آموزش مبتنی بر تجربه چالش و فعالیتی است که بر اساس بازخورد حاصل از آن تجربه، یادگیری و رشد، حاصل می‌شود. به بیان دیگر، طراحی آموزش مبتنی بر تجربه، به گونه‌ای است که طی آن، یادگیرنده از پیامدهای فعالیت‌ها، اشتباه‌ها و موفقیت‌های خود می‌آموزد. (کلارک؛ جی و وایت، جی: ۲۰۱۰). امام علی (ع) درباره اهمیت «تجربه» می‌فرماید: «حفظ تجربه بخشی از موفقیت است» (دین پرور، ۱۳۷۹). روش نمونه‌گیری در این پژوهش، هدفمند است که در آن منابع یا افرادی بررسی می‌شوند که بیشترین اطلاعات را در رابطه با موضوع مورد نظر دارند. لذا نمونه‌گیری تا اشباع داده‌ها ادامه می‌یابد. هرگاه معلوم شد ادامه بررسی، اطلاعات جدیدی را به وجود نمی‌آورد، نمونه‌گیری و بررسی نمونه‌ها پایان می‌یابد (دین پرور، ۱۳۷۹).

در این پژوهش، برای گردآوری داده‌ها باتوجه به هدف و موضوع از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. که به صورت حضوری به مدت چهل دقیقه با هر مصاحبه شونده به اجرا در آمده است. با این توضیح که پس از هماهنگی با استاد یا مصاحبه شونده چارچوب پرسش‌ها در اختیار ایشان قرار می‌گرفت و سپس به صورت حضوری یا احیاناً تلفنی پرسش‌ها مطرح می‌شد و پاسخ‌ها ضبط می‌گردید. تحلیل گردید. در طی کدگذاری باز، متن مصاحبه‌های پیاده شده با استفاده از کدهای زنده علامت‌گذاری و ایده‌های تکراری شناخته شده از معنادارترین و یا فراوان‌ترین کدهای اولیه برای غربال کردن و تقلیل میزان زیادی از داده‌ها استفاده شد. کدگذاری و بررسی مفاهیم تکرار شده تا رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه پیدا کرد. مقصود از اشباع داده‌ها مرحله‌ای است که در آن داده‌های جدیدی در رابطه با مقوله پدید نیاید و روابط بین مقوله‌ها برقرار و تأیید شده است (اشتروس و کوربن، ۱۳۸۵). در کدگذاری محوری در طی فرایند مقایسه کدها ضمن ادغام آن‌ها کدهای مشابه تحت عنوان یک طبقه کلی و انتزاعی‌تر درآمد و حول یک محور مشترک قرار گرفت. در کدگذاری گزینشی نظریه ارائه شده بیانی از فرایند پژوهش، نحوه یک‌پارچه‌سازی مقوله‌ها و پالایش آن‌ها را ارائه می‌دهد. در طی تحلیل، چندین بار متن پیاده شده مصاحبه‌ها برای یافتن مدل جدید یا اصلاح مدل قبلی بازنگری شد (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۳). برای اجرای مصاحبه مراحل ذیل طی شد: ۱. تعیین هدف ۲. طراحی (تعیین ساختار مصاحبه) ۳. انجام مصاحبه (نیمه‌ساختاریافته) ۴. نگارش و تبدیل به متن ۵. تجزیه و تحلیل (تحلیل مضامین). در فرایند مطالعه پدیدارشناسی، پس از انتخاب موضوع یا پدیده مورد مطالعه، محقق به گردآوری داده‌ها از اشخاصی

که تجربه آن موضوع را دارند. و به بسط و ترکیبی از جوهره و ماهیت این تجربه می‌پردازد (سلیمی و شرفی، ۱۳۹۴). مشارکت‌کنندگان تحقیق، شامل کلیه مدرسانی است که در تدریس درس نگارش مدارس تجربه دارند و همچنین دارای ده سال سابقه در تدریس این درس هستند. تعداد مشارکت‌کنندگان مورد نیاز برای مطالعاتی از این دست، بر اساس ماهیت مطالعه و اطلاعات جمع‌آوری شده، متفاوت خواهد بود. برای مثال، محققان ممکن است تا زمانی که معتقد شوند به حدی از اشباع رسیده‌اند که آن حد، فهم روشن‌تری از تجربه در صحبت‌های بعدی با مشارکت‌کنندگان به دست نمی‌آید، به مصاحبه‌کردن با مشارکت‌کنندگان ادامه دهند (امامی سیگارودی و همکاران، ۱۳۹۱). نمونه‌گیری هدفمند و ملاک‌محور تا مرحله اشباع داده‌ها ادامه یافت و ۱۴ نفر از دبیران و مدرسانی انتخاب و مصاحبه شدند که حداقل ده سال سابقه تدریس درس نگارش در مدارس را داشتند و از معلمان مدارس و اساتید دانشگاه‌ها بودند. در این پژوهش، غالباً از مشارکت‌کنندگان دو سؤال گسترده و عمومی پرسیده می‌شود: اینکه ۱. در مورد پدیده مورد نظر چه تجربه‌ای دارید؟ ۲. چه زمینه یا وضعیتی نوعاً بر تجربه شما از پدیده مورد نظر تأثیرگذار است؟

جدول (۱) توزیع فراوانی مشارکت‌کنندگان و برحسب متغیرهای توصیفی

| مصاحبه‌شونده | جنسیت | محل خدمت         | استان | تحصیلات |
|--------------|-------|------------------|-------|---------|
| A1           | مرد   | دانشگاه فرهنگیان | تهران | دکتری   |
| B1           | مرد   | دانشگاه فرهنگیان | تهران | دکتری   |
| C1           | مرد   | آموزش و پرورش    | تهران | دکتری   |
| D1           | مرد   | آموزش و پرورش    | تهران | دکتری   |
| E1           | زن    | آموزش و پرورش    | تهران | دکتری   |
| F1           | مرد   | آموزش و پرورش    | تهران | ارشد    |
| G1           | زن    | آموزش و پرورش    | تهران | ارشد    |
| H1           | مرد   | آموزش و پرورش    | تهران | ارشد    |
| I1           | مرد   | دانشگاه فرهنگیان | قزوین | دکتری   |
| J1           | مرد   | آموزش و پرورش    | مرکزی | دکتری   |
| K1           | مرد   | آموزش و پرورش    | همدان | دکتری   |
| L1           | مرد   | آموزش و پرورش    | همدان | دکتری   |
| M1           | زن    | آموزش و پرورش    | همدان | دکتری   |
| N1           | زن    | آموزش و پرورش    | همدان | دکتری   |

اعتبار (روایی) در پژوهش کیفی به معنای میزان دقت و صحت یافته‌ها در بازنمایی واقعیت است. اعتبار داده در تحقیق حاضر بر اساس مدت زمان حضور محقق در میدان تحقیق و استفاده از روش مثلث بندی در زمینه اطلاعات، روش‌ها و محققان تضمین شده است. جهت اعتبار بخشی به یافته باید اذعان داشت گوبا و لینکلن چهار معیار اصلی را برای ارزیابی کیفیت پژوهش کیفی ارائه داده‌اند. این چهار معیار عبارت‌اند از: قابلیت اعتبار (باورپذیری)، قابلیت انتقال (انتقال‌پذیری)، قابلیت تأیید (تأییدپذیری)، قابلیت اطمینان (اطمینان‌پذیری). در این پژوهش جهت اعتبار بخشی

۱. Guba and Lincoln

به یافته ها، از دو روش انتقال پذیری و تأیید پذیری بهره برده شده است. در روش انتقال‌پذیری، سعی گردید به ارائه جزئیات کافی برای امکان تعمیم نسبی یافته‌ها در شرایط مشابه پرداخته شود؛ از توسعه و توصیف غنی از مجموعه داده‌های مطالعه مورد نظر در طول مرحله گردآوری داده‌ها استفاده شد. برای رسیدن به قابلیت تأیید (تأییدپذیری)، محققین از اسناد و مدارک پژوهش برای نشان دادن اینکه یافته‌ها مبتنی بر داده‌ها هستند، نه سوگیری‌های پژوهشگر استفاده کرده‌اند و داده‌های خام و کلیه یادداشت‌ها، اسناد و فایل‌های ضبط شده را برای بازبینی‌های بعدی نگهداری کرده‌اند.

برای رسیدن به پایایی از سازمان‌دهی فرایندهای ساخت‌یافته برای ثبت، نوشتن و تفسیر داده‌ها استفاده شد. برای اطمینان از پایایی مصاحبه صحت فرایندهای دنبال شده، قابل‌فهم بودن آن، استفاده از مدارک، مستندات و شواهد کافی، فراهم‌سازی مکانسیم‌های غلبه بر خطاها که کلیه موارد فوق در ایجاد وابستگی نقش مهمی را ایفا می‌کند، در نظر گرفته شد.

### یافته‌ها

در کدگذاری اولیه، ۳۴۴ کد شناسایی شد. پس از استخراج کدهای اولیه گروه‌بندی کدهای مشابه آغاز شد. در این مرحله بعضی از کدها به دلیل دارا بودن مضمون و تکراری بودن با کدهای دیگر یا ادغام و یا حذف شد که نهایتاً ۹۷ کد به دست آمد. بر اساس جدول، ۹۷ مضمون شناسایی و استخراج شد و می‌توان این مفاهیم را به‌عنوان مضامین فرعی مطالعه پدیدارشناسانه اجرای برنامه درسی نگارش دوره اول متوسطه مبتنی بر فعالیت‌های تدریس و یادگیری دانست. حاصل این تجزیه و تحلیل جدول‌های چهارگانه و شبکه مضامین ذیل است که به توصیف و تحلیل آن خواهیم پرداخت.

پرسش اول: دبیران نگارش چه تجربی از آموزش محتوا در نگارش متوسطه دوره اول دارند؟  
بر اساس جدول (۲) که مربوط به آموزش محتوا در نگارش است بر اساس تجرب زیسته دبیران و استادان برنامه درسی نگارش، ۳ مضمون اصلی مشکلات آموزشی، ضعف کتاب و نبود کشش و جذابیت را در بر می‌گیرد. در ادامه به تشریح و توصیف این موارد پرداخته می‌شود:

#### جدول (۲) دبیران نگارش چه تجربی از آموزش محتوا در نگارش متوسطه دوره اول دارند؟

| مضامین پایه                   | مضامین سازمان‌دهنده | مضامین فراگیر |
|-------------------------------|---------------------|---------------|
| ضعف پایه‌ای دانش‌آموزان       |                     |               |
| عدم تخصص دبیران               |                     |               |
| عدم آموزش کافی در ابتدایی     |                     |               |
| اختصاص زنگ نگارش به دروس دیگر | مشکلات آموزشی       | آموزش محتوا   |
| کمبود مطالعه                  |                     |               |
| بی‌توجه به تفاوت‌های فردی     |                     |               |

## ادامه جدول (۲) دبیران نگارش چه تجربی از آموزش محتوا در نگارش متوسطه دوره اول دارند؟

| مضامین پایه                                  | مضامین سازمان دهنده | مضامین فراگیر |
|----------------------------------------------|---------------------|---------------|
| اختلاف نظر در معیارها ارزشیابی               | مشکلات آموزشی       |               |
| کمبود زمان آموزشی                            |                     |               |
| سنت اشتباه نمره دهی                          |                     |               |
| پایین بودن سطح کتاب                          |                     |               |
| بی توجهی به عناصر داستانی                    | ضعف کتاب            |               |
| بی توجهی به طنزنویسی                         |                     |               |
| ضعف درونی کتاب                               |                     |               |
| کم بودن نمونه شعر و نثر                      | آموزش محتوا         |               |
| بی رغبتی دبیران برای تدریس                   |                     |               |
| تکراری بودن مطالب                            |                     |               |
| نبود انگیزه در دانش آموزان                   | نبود کشش و          |               |
| نبود ذوق نویسندگی در دبیران                  | جذابیت              |               |
| عدم جذابیت                                   |                     |               |
| بی توجهی و انتظارات نابجای اولیا نسبت به درس |                     |               |
| بی توجهی مدیران مدارس نسبت به درس            |                     |               |

حال به توصیف هر کدام از مضامین مطرح شده در جدول پرداخته می شود:

#### ۱. مشکلات آموزشی در آموزش محتوا

از تجارب دبیران اینگونه مستفاد می شود که مضامین نه گانه ذیل بیشترین سهم را در مشکلات آموزشی مربوط به محتوا دارند: ضعف پایه ای دانش آموزان، عدم تخصص دبیران، عدم آموزش کافی در ابتدایی، اختصاص زنگ نگارش به دروس دیگر، کمبود مطالعه، بی توجه به تفاوت های فردی، اختلاف نظر در معیارها ارزشیابی، کمبود زمان آموزشی، سنت اشتباه نمره دهی است. در مقایسه با سایر مضامین اصلی این بخش، مضمون مزبور کدهای فرعی بیشتری را به خود اختصاص داده است. یکی از دبیران درباره سنت اشتباه در نمره دادن می گوید: «نکته دیگری هم که باید اشاره بکنم بحث سنت نمره دهی در درس نگارش است که از گذشته های دور ظاهراً بر این منوال و مدار چرخیده که حتماً و حتماً دانش آموز نمره نگارش یا انشا باید مثلاً فرض کنید بالای پونزده تا هفده باشد به هر ترتیبی جافتاده در مدارس و شما اگر لیست نمره های مدارس رو در حوزه درس نگارش بررسی بکنید به ندرت می بینید که نمره ای زیر هفده باشد یا زیر پونزده باشد»

#### ۲. ضعف کتاب نگارش

بر اساس تجارب زیسته دبیران درس نگارش، پایین بودن سطح کتاب، بی توجهی به عناصر داستانی، و طنزنویسی، ضعف در ساختار درونی کتاب و کم بودن نمونه شعر و نثر از عمده ترین مضامین فرعی مربوط به ضعف کتاب است. که در قسمت نتایج به تبیین آنها خواهیم پرداخت.

## ۳. نبود کشش و جذابیت در درس نگارش

بر اساس تجارب دبیران درس نگارش مضامینی از قبیل: بی رغبتی دبیران برای تدریس این درس، تکراری بودن مطالب، نبود انگیزه در دانش آموزان، نبود ذوق نویسندگی در میان دبیران، عدم جذابیت و بی توجهی اولیا و مدیران نسبت به این درس در جذابیت این درس نقش دارد و این عوامل منجر می شود که کتاب نگارش جذابیت لازم را برای دبیران و دانش آموزان نداشته باشد. یکی از دبیران در نقل خود از بی توجهی اولیا می گوید «اگر یه کسی تو درس فارسی حتی ضعیف باشه و نمره‌ای نداشته باشه. اولیای بچه‌ها میان اعتراض و میان نظراتشون بیان می کنند که چرا این طوری هست، ولی کسی به کار نگارش هیچ اعتراض توجهی نمی کنه نمی گم حالا اعتراض کنند، ولی توجه چیزی ندارن»

پرسش دوم: دبیران نگارش چه تجاربی از روش‌های تدریس در نگارش متوسطه دوره اول دارند؟  
 باتوجه به جدول (۳) که مربوط به مضمون اصلی روش‌های تدریس در برنامه درسی نگارش بر اساس تجارب زیسته دبیران و صاحب‌نظران این فن است ۴ مضمون اصلی بهره‌گیری از ابزار آموزشی؛ تعامل دانش‌آموزان در تدریس؛ فعالیت‌های اثربخش و شیوه‌های انتقال درس را در بر می‌گیرد. در ذیل موارد فرعی هرکدام از این مضامین توصیف و تبیین می‌گردند.

## جدول (۳) دبیران نگارش چه تجاربی از روش‌های تدریس در نگارش متوسطه دوره اول دارند؟

| مضامین پایه                        | مضامین سازمان‌دهنده        | مضامین فراگیر |
|------------------------------------|----------------------------|---------------|
| استفاده از فیلم و کلیپ             |                            |               |
| استفاده از موسیقی                  |                            |               |
| پخش صدای نویسندگان                 | بهره‌گیری از ابزار آموزشی  |               |
| استفاده از تصاویر                  |                            |               |
| استفاده از فلش کارت                |                            |               |
| بحث و گفتگو                        |                            |               |
| انشای خورشیدی                      |                            |               |
| نظرخواهی از شاگردان                |                            |               |
| روش مشارکتی و گروهی                | تعامل دانش‌آموزان در تدریس | روش‌های تدریس |
| روش حدس زنی                        |                            |               |
| مصورسازی داستان                    |                            |               |
| استفاده از جمله‌سازی               |                            |               |
| توصیف بر اساس مشاهده               |                            |               |
| ایجاز و دوری از اطناب              |                            |               |
| آموزش انتخاب کلمات مناسب           |                            |               |
| حل جدول                            |                            |               |
| استفاده از شاه‌بیت و جملات ناب     | فعالیت‌های اثربخش          |               |
| خواندن نثر و شعر در کلاس           |                            |               |
| خواندن داستان                      |                            |               |
| بازی مشاعره با کلمات               |                            |               |
| نوشتن در فضای باز                  |                            |               |
| دعوت از شاعران و نویسندگان به کلاس |                            |               |

## ادامه جدول (۳) دبیران نگارش چه تجاربی از روش‌های تدریس در نگارش متوسطه دوره اول دارند؟

| مضامین پایه       | مضامین سازمان‌دهنده | مضامین فراگیر |
|-------------------|---------------------|---------------|
| خاطره‌نویسی       |                     |               |
| بارش فکری         |                     |               |
| حکایت‌نویسی       |                     |               |
| طنزنویسی          |                     |               |
| نامه‌نگاری        | شیوه‌های انتقال درس |               |
| تضاد مفهوم        |                     |               |
| نوشته عینی و ذهنی |                     |               |
| روش پرسش و پاسخ   |                     |               |
| گسترش نویسی       |                     |               |
| بازنویسی          |                     |               |
| ضرب‌المثل نویسی   |                     |               |
| خلاصه‌نویسی       |                     |               |

## ۱. بهره‌گیری از ابزار آموزشی در تدریس

بر اساس تجربه‌های دبیران و مدرسان درس نگارش در مؤلفه روش تدریس، مضمون بهره‌گیری از ابزار آموزشی چند مضمون را به خود اختصاص داده است؛ استفاده از فیلم و کلیپ، موسیقی، تصاویر، فلش کارت و پخش موسیقی می‌توانند به عنوان ابزار آموزشی در تدریس نگارش به کار روند.

## ۲. تعامل دانش‌آموزان در تدریس

بر اساس تجارب زیسته دبیران، تعامل دانش‌آموزان به شکل‌های مختلف در روش تدریس مهم است. بحث و گفت و گو، انشای نویسندگان، نظرخواهی از شاگردان، انشای خورشیدی، روش مشارکتی و گروهی و حدس زدن از عمده مضامین فرعی تعامل دانش‌آموزان است. یکی از دبیران درباره انشای خورشیدی می‌گوید: «روش خورشیدی هم معمولاً بچه‌های ابتدایی خیلی دبیران استفاده می‌کنند از این روش، یک کلمه رو دبیر حالا یا یکی از دانش‌آموزا مدنظر می‌گیره بچه‌ها باید کلمات مرتبط با اون رو بنویسند، پیدا کنند مخصوصاً این برای بچه‌های پایه هفتم واقعاً خیلی کمک می‌کنه»

## ۳. فعالیت‌های اثربخش در تدریس

از نظرگاه دبیران و تجارب آنان در تدریس نگارش، مضامین فرعی ذیل از عمده فعالیت‌های اثربخش در تدریس است؛ استفاده از جمله سازی، توصیف بر اساس مشاهده، ایجاز و دوری از اطناب، حل جدول، استفاده از شاه‌بیت و جملات ناب، خواندن نثر و شعر در کلاس، خواندن داستان، مشاعره، نوشتن در فضای باز و دعوت از شاعران و نویسندگان به کلاس

## ۴. شیوه‌های انتقال درس در تدریس

بر اساس تجربه‌های زیسته دبیران، در تدریس نگارش با توجه به روش تدریس مضامین فرعی ذیل قابل ذکرند و در زمره شیوه‌های انتقال درس محسوب می‌شوند و می‌توان از این شیوه‌ها در انتقال استفاده نمود؛ خاطره‌نویسی، بارش فکری، حکایت‌نویسی، طنزنویسی، نامه‌نگاری، تضاد مفهوم، نوشته عینی و ذهنی، روش پرسش و پاسخ، گسترش نویسی، بازنویسی، خلاصه‌نویسی و ضرب‌المثل‌نویسی در این راستا قرار می‌گیرند.

پرسش سوم: دبیران نگارش چه تجاربی از فرصت‌های یادگیری در نگارش متوسطه دوره اول دارند؟ جدول (۴) نشان‌دهنده مقوله فرصت‌های یادگیری برنامه درسی نگارش است. این مقوله از دو مضمون اصلی تعامل‌های دانش‌آموز محور و فعالیت‌های بستر ساز معلم تشکیل می‌شود.

## جدول (۴) دبیران نگارش چه تجاربی از فرصت‌های یادگیری در نگارش متوسطه دوره اول دارند؟

| مضامین پایه                                          | مضامین سازمان‌دهنده      | مضامین فراگیر |
|------------------------------------------------------|--------------------------|---------------|
| ارائه حکایت‌های گلستان و پیداکردن نکات آن            |                          |               |
| ارائه غزل حافظ به شاگردان و پیداکردن نکات آن         |                          |               |
| بهره‌گیری از شاهنامه و داستان‌نویسی توسط دانش‌آموزان |                          |               |
| کارگاه انشانویسی                                     |                          |               |
| نقدکردن توسط دانش‌آموزان                             | تعامل‌های دانش‌آموز محور |               |
| تجزیه و تحلیل داستان                                 |                          |               |
| تدریس توسط دانش‌آموزان                               |                          |               |
| نوشتن گروهی                                          |                          |               |
| تقلید از نویسندگان                                   |                          |               |
| جابه‌جایی و قرض‌دادن کتاب                            |                          |               |
| روزنامه‌دیواری                                       |                          |               |
| نوشتن با دانش‌آموزان                                 | فرصت‌های یادگیری         |               |
| تشویق دانش‌آموزان                                    |                          |               |
| تشویق به مطالعه                                      |                          |               |
| کشف دانش‌آموزان مستعد                                |                          |               |
| برگزاری مسابقه                                       |                          |               |
| معرفی کتاب                                           |                          |               |
| تلفیق درس نگارش با سایر دروس                         | فعالیت‌های بستر ساز معلم |               |
| دوری از موضوعات کلیشه‌ای                             |                          |               |
| توجه به موضوع آزاد                                   |                          |               |
| اهمیت زیبانویسی                                      |                          |               |
| توجه به خلاقیت                                       |                          |               |
| توجه به فانتزی نویسی                                 |                          |               |
| استفاده از موضوع‌های خلاق                            |                          |               |

تعامل‌های دانش‌آموز محور در فرصت‌های یادگیری

در مضمون تعامل‌های دانش‌آموز محور به کدهایی از جمله ارایه حکایت‌های گلستان و پیدا کردن نکات آن، ارائه غزل حافظ به شاگردان و پیدا کردن نکات آن، بهره‌گیری از شاهنامه و داستان نویسی توسط دانش‌آموزان، کارگاه انشانویسی، نقد کردن توسط دانش‌آموزان، تجزیه و تحلیل داستان، تدریس توسط دانش‌آموزان، نوشتن گروهی، تقلید از نویسندگان، جا به جایی و قرض دادن کتاب و روزنامه دیواری می‌توان اشاره کرد. فعالیت‌های دانش‌آموز محور در آموزش، به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که به طور فعال در فرایند یادگیری شرکت کنند. استفاده از حکایت‌های گلستان سعدی و غزلیات حافظ به عنوان منابع آموزشی، به غنای ادبی و فرهنگی نوشته‌های دانش‌آموزان افزوده و آن‌ها را با مفاهیم عمیق‌تری آشنا می‌کند.

فعالیت‌های بستر ساز معلم در فرصت‌های یادگیری

در تجارب دبیران درس نگارش در ذیل فعالیت‌های بستر ساز معلم موارد ذیل به عنوان مضامین فرعی بیان شده است: نوشتن با دانش‌آموزان، تشویق دانش‌آموزان به مطالعه، کشف دانش‌آموزان مستعد، برگزاری مسابقه، معرفی کتاب، تلفیق درس نگارش با سایر دروس، دوری از موضوعات کلیشه ای و توجه به موضوع آزاد، فانتزی نویسی و نگارش خلاق به عنوان فعالیت‌های بستر ساز می‌توند در ایجاد فرصت‌های یادگیری نقش داشته باشد.

پرسش چهارم: دبیران نگارش چه تجاربی از ارزشیابی در نگارش متوسطه دوره اول دارند؟

در جدول (۵) به مقوله ارزشیابی پرداخته شده است. در این مقوله به دو مضمون اصلی روش ارزیابی فرایندی و ارزشیابی پایانی برخورد می‌کنیم.

جدول (۵) دبیران نگارش چه تجاربی از ارزشیابی در نگارش متوسطه دوره اول دارند؟

| مضامین پایه                                          | مضامین سازمان‌دهنده | مضامین فراگیر |
|------------------------------------------------------|---------------------|---------------|
| ارزشیابی تکالیف                                      |                     |               |
| ارزشیابی تراکمی                                      |                     |               |
| ارزشیابی مستمر در کلاس                               |                     |               |
| ارزشیابی توصیفی                                      | ارزیابی فرایندی     |               |
| ارزشیابی تشخیصی                                      |                     |               |
| ارزشیابی بر اساس پیشرفت                              |                     |               |
| ارزشیابی خوانش انشا                                  |                     |               |
| آزمون کتبی پایانی                                    |                     | ارزشیابی      |
| توجه به سنجه‌های کتاب در ارزشیابی                    |                     |               |
| ارزیابی بی مغرضانه                                   |                     |               |
| ارزشیابی طرح اولیه                                   |                     |               |
| توجه به نکات نگارشی، املائی، پاکیزه‌نویسی در ارزیابی | ارزشیابی پایانی     |               |
| عدم سخت‌گیری در ارزشیابی                             |                     |               |
| توجه به کیفیت در ارزشیابی                            |                     |               |
| ارزیابی بر اساس زیبانویسی                            |                     |               |
| اهمیت به نگاه نو و لحن در ارزشیابی                   |                     |               |

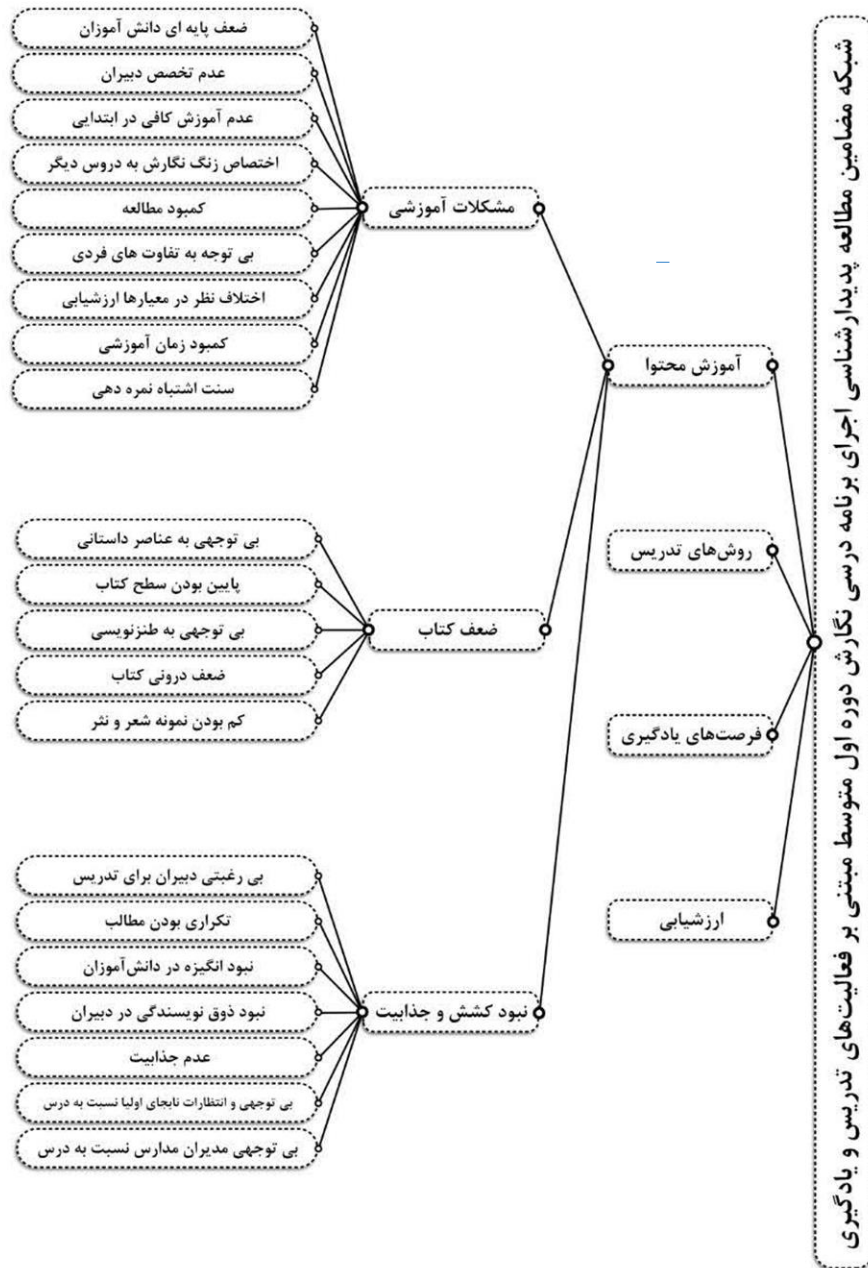
## ارزیابی فرایندی

بر اساس تجرب دبیران در ارزیابی فرایندی پژوهش به مضامین فرعی ارزشیابی تکالیف، ارزشیابی تراکمی، ارزیابی مستمر، ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی تشخیصی و ارزشیابی بر اساس پیشرفت و ارزشیابی نهایی انشا رسیده است. یک از دبیران درباره ارزشیابی تشخیصی می گوید: «این ارزشیابی تشخیصی رو گروه‌بندی ازشون می‌خوام یعنی مطالبی که مربوط به گذشته است حالا میام یه سؤال می‌کنم در مورد اون مبحثی که تدریس شده و این موارد رو حالا ازشون جمع می‌کنم تو یک‌زمان کوچیک موظف هستند می‌نویسند و من همون موقع بازخورد بهشون میدم و متوجه میشم که فهمیدن یا نه». فرد دیگری در تعریف و توصیف ارزشیابی تراکمی اینگونه می گوید: «ارزشیابی تراکمی یا ارزشیابی پایانی که حالا معمولاً این‌جوری که یا حالا انتهای کلاس‌مون رو برای این قسمت در نظر می‌گیریم یا یه فعالیتی برای خانه در نظر می‌گیریم».

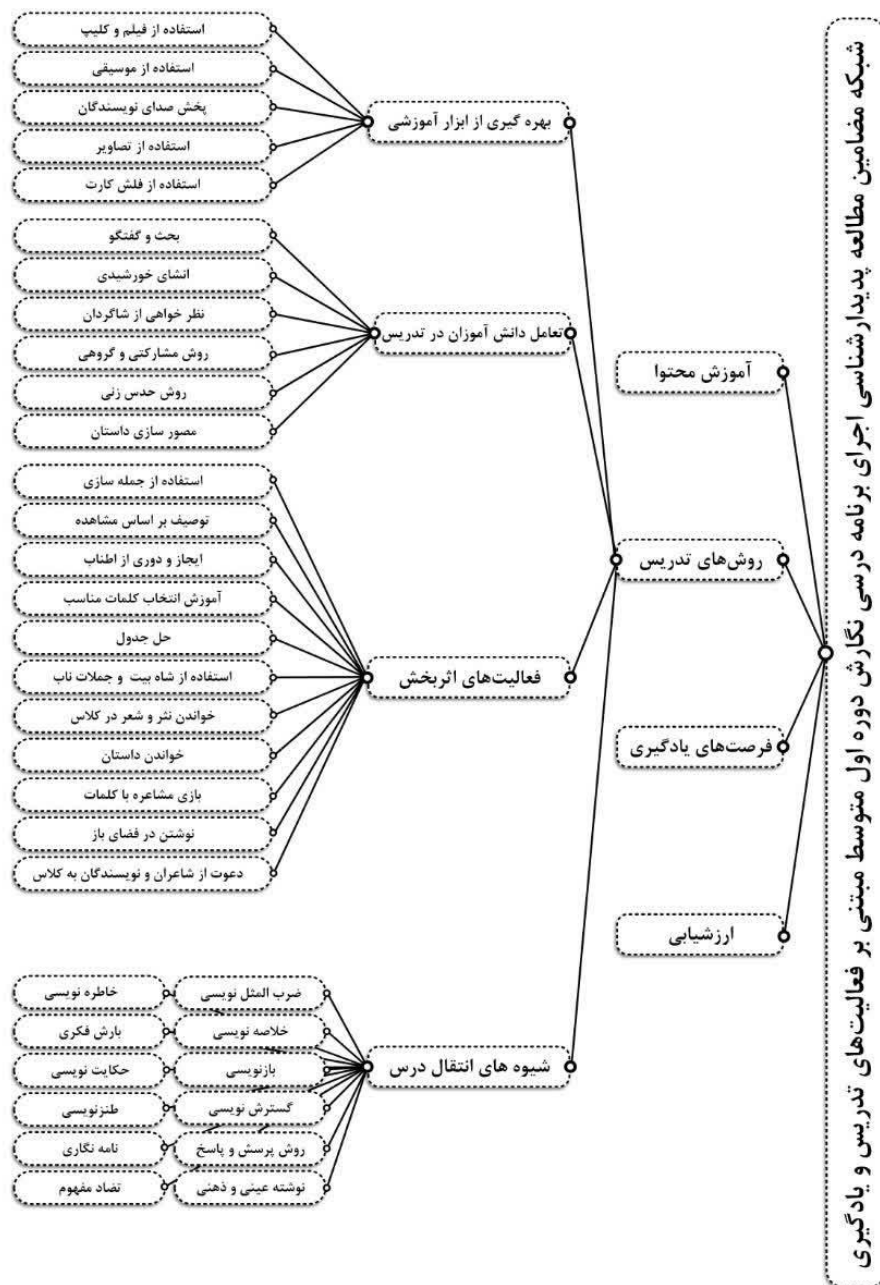
این جدول نشان می‌دهد که دبیران و استادان برنامه درسی نگارش به نکات مختلفی برای ارزشیابی پایانی از جمله آزمون کتبی پایانی، توجه به سنج‌های کتاب در ارزشیابی، ارزیابی بی‌غرضانه، ارزشیابی طرح اولیه، توجه به نکات نگارشی، املایی، پاکیزه نویسی در ارزشیابی، عدم سخت‌گیری در ارزشیابی، توجه به کیفیت در ارزشیابی، ارزیابی بر اساس زیبانویسی، اهمیت به نگاه نو و لحن در ارزشیابی توجه دارند. آزمون کتبی نگارش در دوره متوسطه اول به ارزیابی مهارت‌های نوشتاری دانش‌آموزان می‌پردازد و شامل موضوعاتی مانند انشا، توصیف، بازنویسی و خاطره‌نویسی است. برای کاهش استرس امتحان، دانش‌آموزان می‌توانند از نمونه‌های سال‌های گذشته استفاده کنند و تمرین کنند. نمره‌دهی به انشاها بر اساس ساختار، بیان ساده و منطقی و رعایت اصول نگارشی انجام می‌شود.

معیارهای ارزشیابی در کتاب‌نگارش شامل رعایت ساختار، خلاقیت و استفاده مناسب از علائم نگارشی است که به معلمان کمک می‌کند توانایی‌های نوشتاری دانش‌آموزان را به‌دقت ارزیابی کنند. این معیارها همچنین به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درک بهتری از نحوه ارزشیابی نوشته‌های خود داشته باشند. ارزشیابی بی‌غرضانه و استفاده از چک‌لیست‌های استاندارد می‌تواند به بهبود کیفیت ارزشیابی کمک کند.

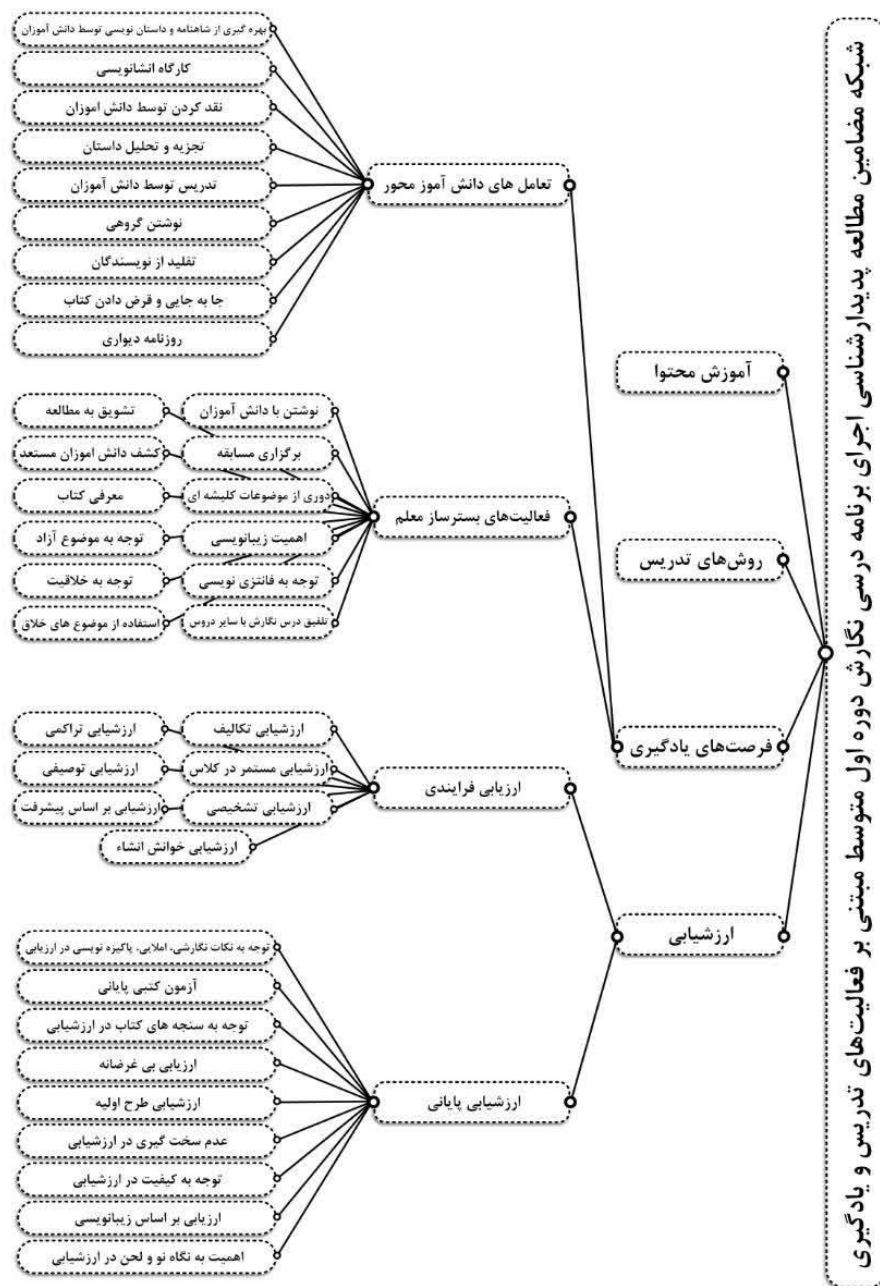
در نهایت در مدل ذیل می‌توان مقوله‌ها و مضامین اصلی و فرعی را ملاحظه نمود:



نمودار (۱) شبکه مضامین آموزش محتوا



نمودار (۲) شبکه مضامین روش‌های تدریس



نمودار (۳) شبکه مضامین فرصت‌های یادگیری و ارزشیابی

**بحث و نتیجه‌گیری**

در این پژوهش تجربه زیسته دبیران در خصوص آموزش محتوای نگارش دوره اول متوسطه، روش‌های تدریس، فرصت‌های تدریس و یادگیری و نحوه ارزشیابی مطالعه شد که نتایج یافته‌ها بر اساس سؤالات پژوهش، در ادامه مورد بحث قرار می‌گیرند.

نتایج یافته‌ها در پاسخ به سؤال اول پژوهش نشان داد آموزش محتوا در نگارش متوسطه اول بر اساس تجربه زیسته دبیران شامل سه مضمون فرعی مشکلات آموزشی، ضعف کتاب و نبود کشش و جذابیت هستند که در ادامه درباره آنها بحث می‌کنیم.

**مضمون مشکلات آموزشی**

ضعف پایه‌ای دانش آموزان، عدم تخصص دبیران، عدم آموزش کافی در ابتدایی، اختصاص زنگ نگارش به دروس دیگر، کمبود مطالعه، بی توجه به تفاوت‌های فردی، اختلاف نظر در معیارها ارزشیابی، کمبود زمان آموزشی، سنت اشتباه نمره دهی از جمله کدهای زیر مجموعه این مضمون هستند که نشان دهنده مشکلات پیش روی آموزش این برنامه درسی است. نتایج این پژوهش با تحقیق نباتی (۱۳۹۹) و آقایی (۱۳۹۹) انطباق دارد که به ضعف‌های نگارشی و کاستی‌های کتاب در آموزش نوشتن اشاره دارد.

مشکلات آموزشی به موانع و چالش‌هایی اشاره دارد که در فرایند یادگیری و تدریس به وجود می‌آیند و می‌توانند بر کیفیت آموزش تأثیر منفی بگذارند. مشکلات آموزشی می‌تواند از سمت دانش آموزان و معلمان بروز کند یا شرایط فیزیکی نامناسب کلاس‌ها و عدم همکاری والدین را شامل شود که همگی می‌توانند بر کیفیت آموزش تأثیر منفی بگذارند. در این برنامه درسی گاهی عدم تخصص دبیران یا اختصاص زنگ کلاس به سایر دروس سبب ایجاد چالش و مشکل می‌شود از طرفی گاه کج‌سلیقگی مدیران در بی‌اهمیتی به این درس سبب کم‌رنگ جلوه‌دادن این درس می‌شود. سنت‌های اشتباه نمره دادن که در مدارس هم رایج شده که حتماً دانش آموزان باید نمره‌ای بالا کسب کنند باعث به حاشیه رفتن این برنامه درسی در مدارس گردیده است برای بهبود وضعیت، همکاری و تلاش مشترک همه افراد مرتبط با آموزش این برنامه درسی ضروری است.

**مضمون ضعف کتاب**

پایین‌بودن سطح کتاب، بی‌توجهی به عناصر داستانی، بی‌توجهی به طنزنویسی، ضعف درونی کتاب، کم‌بودن نمونه شعر و نثر از جمله کدهای زیر مجموعه این مضمون هستند که نشان دهنده ضعف کتاب در این برنامه درسی است.

نتایج این پژوهش با پژوهش آقایی (۱۳۹۹) انطباق دارد که به بررسی نقاط ضعف و قوت کتاب نگارش دوره اول متوسطه با رویکرد توانمندسازی دانش آموزان با توجه به آموزه‌های کتاب نگارش پرداخته است با این تفاوت که در پژوهش حاضر به شکلی جزئی تر به ضعف‌های موجود در کتاب‌های نگارش دوره اول پرداخته شده است. پایین‌بودن سطح کتاب می‌تواند مشکلاتی در امر آموزش ایجاد کند. کتاب‌های نگارش دوره متوسطه اول با چالش‌هایی مانند عدم توجه به تفاوت‌های فردی،

کمبود فعالیت‌های خلاقانه، عدم همسویی با سایر کتاب‌های درسی و حجم زیاد مطالب و تمرین‌ها درون درسی مواجه هستند. این مشکلات می‌توانند بر کیفیت آموزش تأثیر منفی بگذارند.

مضمون نبود کشش و جذابیت

بی‌رغبتی دبیران برای تدریس، تکراری بودن مطالب، نبود انگیزه در دانش‌آموزان، نبود ذوق نویسندگی در دبیران، عدم جذابیت، بی‌توجهی و انتظارات نابجای اولیا نسبت به درس، بی‌توجهی مدیران مدارس نسبت به درس از جمله کدهای زیر مجموعه این مضمون هستند که نشان دهنده عدم کشش و جذابیت و گیرایی مناسب در این برنامه درسی است در کتاب‌های درسی نگارش، انتخاب متن‌ها و تمرین‌ها و حتی تصاویر و رنگ و زمینه در داخل کتاب باسلیقه خوبی انجام نمی‌شود و گاهی شاهد اعتراض و بیان این موضوع از سوی دانش‌آموزان در کلاس هستیم؛ همین امر سبب می‌شود بچه‌های ارتباط خوبی با کتاب نگیرند. درس نگارش در مدرسه با خلاقیت کمتری اجرا می‌شود. گاهی متن‌ها و حکایت‌ها و نکاتی آورده می‌شود که برای دانش‌آموز قابل فهم نیست و همین امر سبب می‌شود دانش‌آموز لذتی از نوشتن نبرد و ارتباطی با درس نگیرد. در صورتی که هدف نگارش فراهم کردن زمینه‌ای برای رشد خلاقیت دانش‌آموز و خلق اثری بدیع و تازه است. در نهایت دانش‌آموز به جای توجه به خلق اثری تازه و دارای مفهوم بیشتر سعی می‌کند تا مطالب ظاهری نگارش را رعایت کند تا یک نمره مطلوب بگیرد تا اینکه بخواند یک هنری را کسب کند.

یکی از راه‌های افزایش انگیزه تحصیلی در دانش‌آموزان را می‌توان استفاده از آموزش طنزمحور دانست که علاوه بر پرورش تفکر نقادانه، تحلیلی و واگرا باعث می‌شود توجه دانش‌آموزان را در کلاس درس جلب کند و اضطراب آنها را کاهش دهد و رابطه‌ای دوستانه میان معلم و شاگرد ایجاد کند (عرب و همکاران، ۱۴۰۲: ۶۹).

نتایج یافته‌ها در پاسخ به سوال دوم پژوهش نشان داد روش‌های تدریس در نگارش متوسطه اول بر اساس تجربه زیسته دبیران شامل چهار مضمون فرعی بهره‌گیری از ابزار آموزشی؛ تعامل دانش‌آموزان در تدریس؛ فعالیت‌های اثربخش و شیوه‌های انتقال درس هستند که در ادامه مورد بحث قرار می‌گیرند.

مضمون بهره‌گیری از ابزار آموزشی

استفاده از فیلم و کلیپ، استفاده از موسیقی، پخش صدای نویسندگان، استفاده از تصاویر، استفاده از فلش کارت از جمله کدهای زیر مجموعه این مضمون هستند که نشان دهنده بهره‌گیری از ابزار آموزشی در این برنامه درسی است

در خصوص استفاده از ابزارهای نوین تدریس نتایج این پژوهش با پژوهش‌های پاک‌نهاد و همکاران (۱۴۰۱) مطابقت دارد فناوری‌های جدید این امکان را ایجاد می‌کنند می‌آورند تا از طریق ابزارهایی همچون رایانه، تلفن همراه و اینترنت دانش‌آموزان و معلمان از طریق شیوه‌هایی با هزینه کم و سرعت بالاتر به اهداف آموزشی موردنظر دست یابند. با استفاده از نرم‌افزارهای چندرسانه‌ای از طریق چندرسانه‌ای بودن خود مانند ارائه به صورت متن، صوت، تصاویر گرافیکی، انیمیشن و تصاویر ویدئویی انتقال پیام در محیط‌های چند حسی صورت می‌گیرد. (آبادی زاده، یوسف؛ ۱۴۰۰).

## تعامل دانش‌آموزان در تدریس

بحث و گفتگو، انشای خورشیدی، نظرخواهی از شاگردان، روش مشارکتی و گروهی، روش حدس-زنی، مصورسازی داستان از جمله کدهای زیر مجموعه این مضمون هستند که نشان‌دهنده تعامل و همراهی دانش‌آموزان در فرایند تدریس در این برنامه درسی است

همراه کردن و علاقه‌مند ساختن دانش‌آموزان نسل جدید به نگارش و نوشتن شاید یکی از سخت‌ترین وظایف یک معلم باشد به‌خصوص که در عصر حاضر وجود رسانه‌های ارتباطی همچون رایانه و گوشی تلفن همراه و اینترنت باعث بروز مشکلاتی در این امر شده است و کمتر دانش‌آموزان قلم‌به‌دست می‌گیرند و از نوشتن گریزان هستند. نگاه دانش‌آموزان نسبت به درس نگارش و ادبیات و حتی بیشتر دروس نگاهی از روی بی‌علاقگی و بی‌توجهی است که نه آنها را دوست دارند نه برای زندگی و آینده خود مهم می‌دانند. کلاس نگارش کلاس خلاقیت و نوآوری و پرورش ذهن است و هرچه فضا برای بروز این خلاقیت افزایش یابد جذابیت بیشتری برای دانش‌آموزان خواهد داشت. تدریس نگارش می‌تواند هیجان‌انگیز و چالشی باشد. از روش‌های مختلفی می‌توان برای جذاب کردن کلاس استفاده کرد که یکی از بهترین این روش‌ها به‌کارگیری خود دانش‌آموز در کار تدریس است

## فعالیت‌های اثربخش

استفاده از جمله‌سازی، توصیف بر اساس مشاهده، ایجاز و دوری از اطناب، آموزش انتخاب کلمات مناسب، حل جدول، استفاده از شاه‌بیت و جملات ناب، خواندن نثر و شعر در کلاس، خواندن داستان، بازی مشاعره با کلمات، نوشتن در فضای باز، دعوت از شاعران و نویسندگان به کلاس از جمله کدهای زیر مجموعه این مضمون هستند که نشان‌دهنده فعالیت‌های اثربخش در این برنامه درسی است

فعالیت‌های مکمل یا اثربخش تدریس به فعالیت‌هایی گفته می‌شود که به‌منظور تقویت و تعمیق یادگیری دانش‌آموزان انجام می‌شوند. این فعالیت‌های می‌توانند در برنامه درسی نگارش یا ادبیات یا هر درس دیگری طراحی شوند. هدف از این فعالیت‌ها افزایش انگیزه و علاقه دانش‌آموزان، تقویت مهارت‌های اجتماعی و عملی است. این فعالیت‌ها با ایجاد فضایی برای خلاقیت و نوآوری، یادگیری را جذاب‌تر و معنادارتر می‌سازند و به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا در مسیر رشد و پیشرفت گام بردارند.

## شیوه‌های انتقال درس

خاطره‌نویسی، بارش فکری، حکایت‌نویسی، طنزنویسی، نامه نگاری، تضاد مفهوم، نوشته عینی و ذهنی، روش پرسش و پاسخ، گسترش‌نویسی، بازنویسی، ضرب‌المثل‌نویسی، خلاصه‌نویسی از جمله کدهای زیر مجموعه این مضمون هستند که نشان‌دهنده شیوه‌های انتقال درس در این برنامه درسی است

یافته‌های این پژوهش با پژوهش کشانی، سمیه (۱۴۰۲) انطباق دارد با این تفاوت که پژوهش مذکور سعی کرده است شیوه‌های تدریس در مدارس را به صورت کلی بررسی کند. فرشید نیک، مینا (۱۳۸۶) به تکنیک‌های نویسندگی و انواع قالب‌های نوشتار اشاره دارد. در پژوهش حاضر

روشهای انتقال تدریس شامل تکنیکها و استراتژیهای مختلفی است که معلمان برای انتقال دانش و مهارتها به دانشآموزان برای تدریس بهتر درس نگارش استفاده می کنند. این روشها می توانند به تنهایی توسط معلم اجرا شوند و یا می توانند با همراهی و فعالیت دانشآموز و با مسئولیت پذیری آنها جلو برود.

انتقال درس و ارائه مؤثر نیازمند برنامه ریزی دقیق و استفاده از روشهای متنوع است که باید مرحله ای همچون آماده سازی محتوا، طراحی ارائه، تمرین و آماده سازی، اجرای و پیاده سازی ارائه، جمع بندی و نتیجه گیری و در پایان دریافت بازخورد برای شناسایی نقاط قوت و ضعف است را در آن گام به گام جلو برد.

نتایج یافته ها در پاسخ به سوال سوم پژوهش نشان داد فرصت های یادگیری در نگارش متوسطه اول بر اساس تجربه زیسته دبیران شامل دو مضمون فرعی تعامل های دانش آموز محور و فعالیت های بستر ساز معلم هستند که در ادامه مورد بحث قرار می گیرند.

تعامل های دانش آموز محور

ارایه حکایت های گلستان و پیدا کردن نکات آن، ارائه غزل حافظ به شاگردان و پیدا کردن نکات آن، بهره گیری از شاهنامه و داستان نویسی توسط دانش آموزان، کارگاه انشائویی، نقد کردن توسط دانش آموزان، تجزیه و تحلیل داستان، تدریس توسط دانش آموزان، نوشتن گروهی، تقلید از نویسندگان، جا به جایی و قرض دادن کتاب و روزنامه دیواری از جمله کدهای زیر مجموعه این مضمون هستند که نشان دهنده شیوه تعامل های دانش آموزان در این برنامه درسی است

برای ارتقای مهارت های نوشتاری و ادبی دانش آموزان، می توان از روش های متنوعی بهره برد: تحلیل و استخراج نکات از حکایت های گلستان و غزلیات حافظ، الهام گیری از داستان های شاهنامه برای داستان نویسی خلاقانه، برگزاری کارگاه های عملی انشائویی و تشویق به نقد سازنده آثار یکدیگر. همچنین، تجزیه و تحلیل داستان ها، تدریس متقابل دانش آموزان، نوشتن گروهی با هدف تقویت کار تیمی، تقلید از نویسندگان برجسته برای آشنایی با سبک های گوناگون، و ایجاد فضایی برای تبادل کتاب و انتشار آثار در قالب روزنامه دیواری، همگی می توانند به ایجاد محیطی پویا و تعاملی برای پرورش نویسندگان جوان کمک کنند. این فعالیت ها نه تنها مهارت های نوشتاری را تقویت می کنند، بلکه تفکر انتقادی، خلاقیت و اعتماد به نفس دانش آموزان را نیز افزایش می دهند از سویی معلم به عنوان راهنما عمل می کند. این فعالیت ها به دانش آموزان کمک می کنند تا یادگیرندگان مستقلی شوند و مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند.

فعالیت های بستر ساز معلم

نوشتن با دانش آموزان، تشویق دانش آموزان، تشویق به مطالعه، کشف دانش آموزان مستعد، برگزاری مسابقه، معرفی کتاب، تلفیق درس نگارش با سایر دروس، دوری از موضوعات کلیشه ای، توجه به موضوع آزاد، اهمیت زبان نویسی، توجه به خلاقیت، توجه به فانتزی نویسی، استفاده از موضوع های خلاق از جمله کد های زیر مجموعه این مضمون هستند که نشان دهنده فعالیت های بستر ساز معلم در این برنامه درسی است

از دیدگاه حسن شرفی و نادر سلسبیلی، ایجاد فرصت‌های یادگیری به معنای طراحی برنامه درسی است که شامل زمینه‌ها و فعالیت‌های یادگیری توسط معلم و دانش‌آموز در کلاس درس، خانواده در محیط خانه، و ارگان‌های فرهنگی در جامعه و محیط اجتماعی می‌شود. این فرصت‌ها شامل برنامه‌ریزی درسی هنر مبتنی بر منطقه و مدرسه، آموزش هنرهای ملی (ایرانی - اسلامی)، و رهیافت تلفیقی به برنامه درسی هنر است که هدف آن کاهش فاصله بین نظریه و عمل است. این دیدگاه‌ها بر تعامل نظریه و عمل برنامه درسی تأکید دارند و هدفشان ایجاد یک محیط یادگیری پویا و متناسب با نیازها و شرایط محلی است. (شرفی و سلسبیلی، ۱۳۸۹). فعالیت‌های بستر ساز معلم می‌تواند محیطی غنی را برای دانش‌آموزان فراهم سازد تا دانش‌آموزان در یک محیط جذاب آموزشی بتوانند مهارت‌های خود از جمله نوشتن خلاق و تفکر انتقادی را پرورش دهند.

نتایج یافته‌ها در پاسخ به سوال چهارم پژوهش نشان داد ارزشیابی در نگارش متوسطه اول بر اساس تجربه زیسته دبیران شامل دو مضمون فرعی روش ارزیابی فرایندی و ارزشیابی پایانی هستند که در ادامه مورد بحث قرار می‌گیرند.

#### ارزشیابی فرایندی

ارزشیابی تکالیف، ارزشیابی تراکمی، ارزشیابی مستمر در کلاس، ارزشیابی توصیفی، ارزشیابی تشخیصی، ارزشیابی بر اساس پیشرفت، ارزشیابی خوانش انشا از جمله کدهای زیر مجموعه این مضمون هستند که نشان دهنده ارزیابی فرایندی یا مستمر در این برنامه درسی است.

شعبانی (۱۴۰۱) ارزشیابی فرایندی را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای آموزشی معرفی می‌کند که به معلمان کمک می‌کند تا به طور مداوم و دقیق‌تر عملکرد دانش‌آموزان را ارزیابی کنند و به آن‌ها بازخوردهای لازم را ارائه دهند. ارزشیابی تکالیف به بررسی کیفیت و میزان یادگیری دانش‌آموز از طریق تکالیف داده شده می‌پردازد، در حالی که ارزشیابی تراکمی در پایان یک دوره آموزشی به سنجش میزان یادگیری کلی دانش‌آموز می‌پردازد. ارزشیابی مستمر به صورت پیوسته در طول کلاس انجام می‌شود و بازخوردی فوری از میزان فهم دانش‌آموز در کلاس نگارش ارائه می‌دهد. ارزشیابی توصیفی، برخلاف ارزشیابی عددی، با ارائه توصیف‌های کیفی از عملکرد دانش‌آموز، نقاط قوت و ضعف او را در کلاس درس نگارش مشخص می‌کند. ارزشیابی تشخیصی در ابتدای کلاس نگارش انجام می‌شود تا سطح دانش قبلی دانش‌آموزان سنجیده شود و نیازهای آموزشی آن‌ها مشخص گردد. ارزشیابی بر اساس پیشرفت، میزان بهبود عملکرد دانش‌آموز را در طول زمان نسبت به خودش می‌سنجد، نه نسبت به دیگران.

#### ارزشیابی پایانی

آزمون کتبی پایانی، توجه به سنجه‌های کتاب در ارزشیابی، ارزیابی بی‌غرضانه، ارزشیابی طرح اولیه، توجه به نکات نگارشی، املا، پاکیزه نویسی در ارزیابی، عدم سخت‌گیری در ارزشیابی، توجه به کیفیت در ارزشیابی، ارزیابی بر اساس زیبانویسی، اهمیت به نگاه نو و لحن در ارزشیابی از جمله کدهای زیر مجموعه این مضمون هستند که نشان دهنده ارزشیابی پایانی در این برنامه درسی است.

شعبانی (۱۴۰۱) ارزشیابی پایانی را فرآیندی که در پایان یک دوره آموزشی (مانند یک ترم، یک سال تحصیلی یا یک واحد درسی) انجام می‌شود و هدف آن سنجش میزان تحقق اهداف آموزشی و یادگیری دانش‌آموزان در طول آن دوره است تعریف می‌کند. در ارزشیابی پایان ترم نگارش باید به سنجش‌های کتاب، نکات نگارشی، املائی و پاکیزه‌نویسی توجه کرد، با این حال از سخت‌گیری پرهیز شود. ارزیابی باید بی‌غرضانه و با توجه به کیفیت اثر، نه فقط زیبایی ظاهری، انجام شود و به ویژه به نگاه نو و لحن دانش‌آموز در طرح اولیه اهمیت داده شود.

به طور کلی نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد برنامه درسی نگارش دوره اول متوسطه با چالش‌هایی روبرو است که دبیران نگارش برای مقابله با آن چالش‌ها می‌توانند از تجارت زیسته ذکر شده دبیران موفق و کارآزموده در روش‌های تدریس، فرصت‌های یاددهی و یادگیری و ارزشیابی استفاده کنند. نتایج این پژوهش می‌تواند مورد استفاده برنامه ریزان درسی، مولفان و دبیران نگارش قرار گیرد. بر اساس نتایج پژوهش به دبیران نگارش پیشنهاد می‌شود در اجرای برنامه درسی نگارش در دوره اول متوسطه از یافته‌های این پژوهش استفاده کنند و همواره از تجارت زیسته سایر معلمان برای بالا بردن سطح علمی خود بهره بگیرند.

### مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت نویسندگان این مقاله بر اساس میزان مشارکت استاندارد، استاد مشاور و دانشجوی فارغ‌التحصیل است. هرکدام به سهم خود در نگارش و اصلاح و بازبینی مقاله نقش داشته‌اند. مکاتبات مجله از ارسال تا تدوین نهایی و ویرایش مقاله در تمام مراحل داوری بر عهده استاد مشاور بوده است.

### تعارض منافع

این مقاله تمام مؤلفه‌های اخلاق پژوهش را در نظر داشته است و هیچگونه تعارض منافی را دربر نمی‌گیرد.

### منابع

- آبادی زاده، یوسف (۱۴۰۰). شیوه‌های به کارگیری تکنولوژی‌های آموزشی در تدریس ادبیات فارسی و تاثیر آن بر میزان یادگیری دانش‌آموزان، چهارمین همایش بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی.
- آلن سی، پی‌هاپکینز (۱۳۹۴). مبانی فلسفی روان‌شناختی و اجتماعی برنامه درسی. ترجمه: سیاوش خلیل شوربینی، تهران: یادواره کتاب.
- آقازاده، محرم (۱۳۷۷). راهنمای علمی برنامه‌ریزی درسی، تهران: نوپردازان.
- اشتروس، آنسلم و کوربن، جولیت (۱۳۸۵). اصول روش تحقیق کیفی: نظریه‌های مبانی، رویه‌ها و شیوه‌ها، (ترجمه بیوک محمدی)، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی: ...)

(۱۹۹۸).

امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ دهقان نیری، ناهید؛ رهنورد، زهرا و نوری سعید، علی (۱۳۹۱). روش شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی. پرستاری و مامایی جامع نگر (۲) (پی در پی ۶۸)، ۶۳-۵۶.

پاک‌نهاد، محمد؛ کرمی، زهره و مرادی، امیر (۱۴۰۱). مطالعه پدیدارشناسانه استفاده از نرم‌افزار پرده‌نگار (پاورپوینت) در آموزش زبان فارسی. توسعه حرفه‌ای معلم، ۷(۳)، ۷۵-۵۵.

حبیبی، آرش و جلال‌نیا، راحله (۱۴۰۱). کتاب پدیدارشناسی. تهران: انتشارات نارون.

حسینی‌نژاد، سید حسین (۱۳۸۹). کتاب نگارش، تهران: لوح زرین.

جلال نژاد، سید جمال (۱۳۹۴). روش تحلیل محتوای کتاب‌های درسی. تهران: دانش آفرین و رشد اندیشه.

خنیفیر، حسین (۱۳۸۴). تحلیل محتوای ادبیات مدیریت اسلامی با تأکید بر آثار منتخب. مجله علمی مدیریت فرهنگ‌سازمانی. ۳.

خسروی، رحمت‌الله (۱۳۹۹). فعالیت‌های یادگیری. دانشنامه ایرانی برنامه‌درسی.

داوودی، آذر؛ کشتی آرای، نرگس و یوسفی، علیرضا (۱۳۹۴). تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه درسی «تجربه تدریس» (کارورزی) در دانشگاه فرهنگیان. نظریه و عمل در برنامه درسی. سال سوم پاییز و زمستان ۱۳۹۴ شماره ۶.

رئوف، علی (۱۳۹۰). انشا روییدن در خود. تهران: آبیژ.

سلیمی، محمدرضا و شرفی، روح‌انگیز (۱۳۹۴). بررسی ساختار و ابعاد روش تحقیق کیفی پدیدارشناسی. کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی. تهران.

سیف، علی‌اکبر (۱۴۰۲). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: نشر دوران.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۹). اندازه‌گیری، سنجش و ارزیابی آموزشی. تهران: دوران.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۷). نگارش پایه هفتم. تهران: چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۷). نگارش پایه هشتم. تهران: چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۷). نگارش پایه نهم. تهران: چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. شرفی، حسن و سلسبیلی، نادر (۱۳۸۹). اثرگذاری فرصت‌های یادگیری، در تعامل نظریه و عمل برنامه درسی و آموزش هنر. فصلنامه مطالعات فرهنگ - ارتباطات. ش ۱۱، ۷۱-۹۶.

شعبانی، حسن (۱۴۰۱). مهارت‌های آموزشی و پرورشی شعبانی جلد اول (روش‌ها و فنون تدریس). تهران: سمت.

عرب، عباس؛ انصاری پور، محمد و فلاح، سعید (۱۴۰۲). چگونگی افزایش انگیزه در درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان پایه چهارم با استفاده از آموزش طنز‌محور. مجله توسعه حرفه‌ای معلم. سال هشتم. شماره ۲، ۸۸-۶۹.

فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۹۵). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی. تهران: علم استادان.

فیوضات، یحیی (۱۳۵۶). مبانی برنامه ریزی آموزشی. تهران: دانشگاه ابوریحان.

کلارک؛ جی و وایت، جی (۲۰۱۰). یادگیری تجربی: یک مزیت قطعی در بازار کار. *مجله آمریکایی آموزش کسب و کار*. ۳(۲)، ۱۱۸-۱۱۵.

کشانی، سمیه (۱۴۰۲). بررسی روش‌های تدریس در مدارس. *پنجمین همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم*.

گلمرادی، صدف (۱۳۹۷). حق نوشتن، ضرورت وجود درس نگارش در برنامه درسی. *رشد آموزش*.

مردیت گال، والتر بورگ و جویس گال (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (۱۴۰۱)، مترجم (ها): جمعی از مؤلفان زیر نظر دکتر احمدرضا نصر اصفهانی، تهران: سمت.

ملکی، حسن (۱۳۹۵). مبانی برنامه ریزی درسی آموزش متوسطه. تهران: سمت.

مهر محمدی، محمود (۱۳۹۹). کتاب برنامه درسی: *نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌انداز*. به نشر (آستان قدس رضوی).

محمدی، مهدی (۱۳۹۲). تحقیقات تحلیل محتوا در ادبیات کودکان و نوجوانان ایران از سال ۱۳۵۳-۱۳۹۰. *تحقیقات اطلاع رسانی و کتابخانه‌های عمومی*. دوره ۱۹ بهار ۱۳۹۲ شماره ۷۲.