

## تأملی بر آموزش «دستور زبان فارسی» و رویکرد دانشجومعلم‌ان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی در تدریس آن<sup>۱</sup>

ژیلاد ده بزرگی<sup>۲</sup>

زهرا کرمی<sup>۳</sup>

خدیجه صفرنواده<sup>۴</sup>

### چکیده

از موضوعات مهم در یادگیری زبان و ادبیات فارسی، آموزش دستور زبان است. هدف از این پژوهش، تحلیلی بر آموزش دستور زبان فارسی در دوره کارورزی و چگونگی تدریس آن از سوی دانشجومعلم‌ان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان است. برای تحقق این هدف، این پژوهش تأثیر اجرای طرح‌ها و اجراهای آموزشی با موضوع دستور را از منظر توسعه حرفه‌ای کارورزان رشته، مورد تأمل قرار می‌دهد؛ لذا، از شیوه پژوهش کیفی به‌صورت مطالعه موردی، با استفاده از متن گزارش کارورزان و ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بهره برده شد. نمونه‌گیری، هدفمند بود؛ هشت نفر از دانشجویان دختر ورودی سال‌های ۹۱ و ۹۲ مرکز آموزش عالی شهید باهنر دانشگاه فرهنگیان تهران مشارکت داشتند. داده‌ها با روش «تحلیل محتوای مضمونی» مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج اولیه نشان داد که موضوع دستور زبان در اولویت نخست طراحی‌های آموزشی دانشجویان قرار نداشت؛ اما این اجراهای آموزشی فرصت‌های یادگیری دستور را برای فراگیران ایجاد کرد. چالش‌های کارورزان در تدریس مباحث دستور زبان: پایین بودن دانش مرتبط، عدم قابلیت، ناتوانی در به‌خدمت‌گرفتن مهارت‌های حرفه‌ای مناسب در تدریس دستور، عدم تطابق طراحی‌ها و اجراهای آموزشی با محتوای مباحث دستور

۱. تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۰۶/۲۱

تأیید نهایی: ۱۴۰۲/۰۳/۲۳

۲. استادیار، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان. (نویسنده مسئول)

pegmo63@yahoo.com

۳. دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

۴. دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

بود. کارورزان، برای آموزش موضوعات دستور زبان، باید از فرصت‌های موجود در کارورزی بهره‌  
بیش‌تری ببرند.

**واژه‌های کلیدی:** دستور زبان فارسی، کارورزی، زبان و ادبیات فارسی، توسعه حرفه‌ای.

## ۱. مقدمه

زبان و ادبیات فارسی «رمز هویت ملی و سبب پیوستگی و وحدت همه اقوام ایرانی است و گنجینه گران ارجی که گذشته را به حال و آینده پیوند می‌دهد» (سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰: ۶۷). از موضوعات مهم و اساسی در یادگیری زبان و ادبیات فارسی، آموزش دستور زبان است (زندى، ۱۳۹۱: ۵۰). در برنامه آموزشی زبان فارسی، هدف از یادگیری دستور، «آموزش یادگیری زبان» و رسیدن به دو مهارت مهم زبانی: «درست سخن گفتن» و «درست نوشتن» است. هرچند که کرشن<sup>۱</sup> (۱۹۸۱)، بین «آموزش زبان<sup>۲</sup>» و «یادگیری زبان<sup>۳</sup>» تفاوت‌هایی قائل است. در هر حال، «برنامه درسی ملی» بر آشنایی دانش‌آموز «با پیکره نظام‌مند و عناصر سازهای زبان به گونه‌ای روشمند و عملی تأکید می‌ورزد» (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱: ۶۸).

دستور زبان، از طرح منظمی پیروی می‌کند و به زبان، ساختاری عملی و روشمند می‌بخشد (ارژنگ، ۱۳۹۷: ۳). در دستور زبان، توصیفی از ساخت زبان هم ارائه می‌شود (باطنی، ۱۳۹۶: ۲۰). واحدهای زبانی با یکدیگر ترکیب می‌شوند تا جمله‌های آن زبان را تولید کنند (انوری، ۱۴۰۰: ۱۶)؛ علاوه بر این، دستور زبان، به معانی و عملکردهای جمله در کل نظام هم توجه دارد (ریچارد، ۱۳۷۵: ۳۷). دستور زبان شامل: «دستور زبان‌شناختی<sup>۴</sup>، دستور ارجاعی<sup>۵</sup>، دستور نظری<sup>۶</sup>، دستور آموزشی<sup>۷</sup> می‌شود؛ دستور زبان-شناختی، به موضوع شناساندن و توصیف دقیق و علمی یک تئوری زبان‌شناختی در مبحث دستور؛ دستور ارجاعی، به تلفیق بن‌مایه‌های زبان‌شناختی و بن‌مایه‌های دستور سنتی؛ دستور نظری، به موضوعاتی بر دستورمندی ساختارهای زبان می‌پردازد. از نظر دستورشناسان، دستور آموزشی، بین آموزش و یادگیری زبان آموز، به یک توانش ارتباطی منتهی می‌شود (سعیدی، ۱۳۹۵: ۴۵۳).

1. Karshen
2. Language Teaching
3. Language Learning
4. Linguistic Grammar
5. Reference Grammar
6. Theoretical Grammar
7. pedagogical Grammar

در نظام آموزشی کشور ایران، مباحث دستور آموزشی، در کتاب‌های فارسی دوره‌های اول و دوم متوسطه با عنوان «دانش زبانی» مطرح است، و این مبحث به طور مجزا در رشته‌های علوم انسانی دوره دوم متوسطه، در کتاب‌های علوم و فنون ادبی با عنوان «قلمرو زبانی» طرح می‌گردد. به‌طور کلی، دستور زبان در کتاب‌های آموزشی متوسطه، نه رویکردی کاملاً صرف به دستور سنتی و نه نگرشی کاملاً زبان‌شناسانه دارند، بلکه تلفیقی از هر دو مورد است (کتاب معلم فارسی، ۱۳۹۵: ۳۶).

باتوجه به اهمیت فراگیری دستور زبان فارسی و نقش آن در یادگیری زبان فارسی، مراکز تربیت‌معلم باید عزم جدی در تربیت معلمان متخصص داشته باشند. دانشگاه فرهنگیان، با ایجاد امکان تدریس‌های عملی فرصتی می‌دهد تا دانشجویان به مهارت‌های لازم دست یابند. آنان در درس کارورزی، فرصت می‌یابند تا با پیوند نظریه و عمل، یافته‌های نظری را برای درک عمیق‌تر در عرصه عمل، به یاری تجربه آزموده به دست آورند و از توانایی‌های لازم برای ورود به صحنه مدرسه و کلاس درس برخوردار شوند (امام‌جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵: ۳۲). از این‌رو، برنامه درسی کارورزی، تربیت‌معلم فکور را اساس تمام برنامه‌ریزی‌های خود در حوزه نظر و عمل قرار می‌دهد (راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد معلم فکور، ۱۳۹۴: ۳۶)، درس دو واحدی کارورزی که از ترم پنجم تا ترم هشتم به دانشجو معلمان ارائه می‌شود، ۸ واحد درسی، مجموعاً ۵۱۲ ساعت از زمان دانشجویان را در دوره تحصیل در برمی‌گیرد، فرصتی را برای توسعه فردی و حرفه‌ای دانشجویان از طریق تعامل با فعالیت‌های شغلی (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳: ۱۲) فراهم می‌نماید. دانشجو معلمان با به تجربه گذاشتن آموخته‌ها و گفتگوها، جهت تعدیل، تعمیق تجربیات به توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای (حسین‌زاده یوسفی، ۱۳۹۴: ۲۵) دست می‌یابند. به تعبیری، کارورزی سعی در معنی‌دار نمودن آموزش و تجربه مسئولیت و فعالیت‌هایی است که به طور نظری امکان درک و شناخت آن‌ها وجود ندارد (ریاحی‌نیا و عاصمی، ۱۳۹۰: ۴۸)؛ بنابراین، اگر دانشجو معلمان رشته زبان و ادبیات فارسی، از محدوده مباحث نظری صرف خارج شده و در فضایی فراتر از کلاس‌ها و کتاب‌های درسی دانشگاه، به طور واقعی به تدریس بپردازند، به آموخته‌های نظری پیشین، عمق و معنا می‌بخشند، معلومات جدیدی کسب نموده و دامنه قابلیت‌ها، مهارت‌ها و توانمندی‌های عملی خود را گسترش می‌دهند و به تمرین و ارزیابی آموخته‌های نظری و

فراگیری قابلیت‌های عملی می‌پردازند. دانشجومعلمانی می‌بایست موضوعات درسی خود را به تجربه و عمل بگذارند تا مهارت‌ها بخشی از وجودشان شود (رئوف، ۱۳۸۶: ۷۸).

از سویی، رویکرد مهم برنامه درسی کارورزی، کسب شایستگی‌های حرفه‌ای است: شایستگی دانش موضوعی (CK)، شایستگی دانش تربیتی (PK)، شایستگی دانش تربیتی موضوعی (PCK) (برنامه درسی کارشناسی پیوسته زبان و ادبیات فارسی، ۱۳۹۴: ۹).

دانش اخیر، مرتبط با دانش موضوعی و دانش تربیتی است و مشکلات یادگیری دانش-آموز و راهبردهایی برای رفع آن‌ها (هاشوه<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳، به نقل از شولمن، ۱۹۸۶) را عرضه می‌کند. معلم، اگر از درک مطلبی فراتر برود، قادر به بازسازی محتوای موضوع است و می‌تواند آن را به شکلی متناسب با علایق و توانایی‌های متنوع دانش‌آموزان ارائه دهد (شولمن، ۱۹۸۷: ۱۱). اسمیت و نیل<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) معتقدند که معلمان با این دانش، خطاهای عادی فراگیران در یک موضوع خاص را درک کرده و می‌توانند دروس خود را با استراتژی‌های مناسب و تفسیر مؤثر و قابل فهم برای دانش‌آموزان ارائه دهند. اما به باور گراسمن<sup>۳</sup> (۱۹۹۰)، معلمان در هنگام تدریس، بیش از دانش محتوایی (موضوعی) و دانش عمومی، صرفاً دانش آموزشی (تربیتی) را ترجیح می‌دهند.

دروس نظری برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی دانشگاه فرهنگیان، بیش‌تر بر بُعد شناختی تأکید دارند، اما کارورزی، فعالیت دانشجویان را به سمت اجرایی نمودن آموزش و نیز تلفیق نظر و عمل متمایل می‌نماید. در نگاه کلی به کتاب‌های درسی و موضوعات آموزشی و توجه به عملکرد دانشجویان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی در کارورزی، مشاهده شد که دانشجویان با تنوع و تعدد موضوعات آموزشی در طراحی و اجرا روبرو هستند، یکی از مباحث خشک و نه‌چندان خوشایند برای دانش‌آموزان و بعضاً دانشجویان، دستور زبان فارسی است. قطعاً برای تدریس این مبحث زبانی، دانشجویان باید از دانش نظری قوی بهره‌مند باشند و فرصت‌های بیش‌تری را به تمرین‌های آموزشی دانش‌آموزان اختصاص دهند تا با تلفیق ابعاد نظری و عملی، به شایستگی حرفه‌ای برسند. همچنین، نیازمند آموزش‌های متنوعی در زمینه روش‌ها و راهبردهای تدریس متناسب با موضوعات

---

1. Hasho  
2. Smith & Neale  
3. Grossman

دستور زبان بوده تا بتوانند در محیط واقعی آموزش، دانسته‌های نظری خود را با تجربه‌های عملی قوام بخشند.

در برنامه‌ریزی آموزشی، طراحی آموزشی، به تعبیری آماده‌سازی یک نقشه راه (زارعی زوارکی، ۱۳۹۱: ۲۷)، پیش‌بینی روش‌های مطلوب آموزشی، برای نیل به دانش‌ها، مهارت‌ها و عواطف است (جراحی، هاشم‌فر و گرامی‌پور، ۱۳۹۴: ۱۸۵). لایر<sup>۱</sup> (۱۹۸۵)، طراحی آموزشی را نوعی سازمان‌دهی، هدایت، برنامه‌ریزی، ارتباط‌دادن و مدیریت برای رسیدن به هدف‌های آموزشی می‌داند. از سویی، کارایی و مفیدبودن رویکردهای تحول‌آفرین در فرایند اجرای طرح، با استفاده از راهبردهای یاددهی - یادگیری معلوم می‌گردد. در کارورزی، دانشجویان، فرایند یاددهی - یادگیری را باید با تمرکز بر فعالیت‌های یادگیری طراحی کنند (سرفصل کارورزی ۳، ۱۳۹۶: ۲)؛ فرایند آموزشی را با تعیین اهداف، محتوا، فعالیت‌های تدریس و ارزشیابی انجام دهند و در قالب طراحی‌های آموزشی، اجراهای قابل‌قبولی داشته‌اند. اما در بررسی طرح‌ها و اجراهای آموزشی مربوط به مباحث دستور زبان فارسی، ایرادات و ضعف‌هایی در کار دانشجویان به دست آمد، مواردی چون عدم تناسب مباحث دستور زبان با روش‌ها و فعالیت‌های متناسب با تدریس، ضعف در تأمل برای پیوند دانش نظری و اجراها، ارائه تکالیف نامناسب در مباحث پرکاربرد دستور، نداشتن ارزشیابی از تمرین‌ها و تکالیف عملکردی طرح‌ها، اجرای ضعیف و گاهی سلیقه‌ای و بداهه و بدون توجه به طراحی آموزشی که بازتاب منفی آن‌ها در اجراهای آنان نمود عینی داشت و نتیجه آن موفقیت اندک دانشجویان در آموزش دستور زبان، باقی‌ماندن و حل‌نشدن مسئله آموزشی و ضعف در وصول دانشجویان به شایستگی‌های حرفه‌ای در مباحث دستور زبان بود.

دانشجومعلم‌ان رشته زبان و ادبیات فارسی با وجود آموختن درس‌های تخصصی دستور زبان و گذراندن واحدهای تربیتی، متأسفانه نتایج مطلوبی به دست نیاوردند. مسئله اصلی این است که: چرا دانشجومعلم‌ان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی در مباحث نظری پرکاربرد «دستور زبان فارسی»، نتایج مطلوبی را در زمینه تلفیق دانش نظری و تربیتی کسب نکردند؟ آنان چگونه باید به موضوع دستور زبان در آموزش توجه کنند تا به رشد حرفه‌ای دست یابند؟

شایان ذکر است که در زمینه طراحی آموزشی و شایستگی‌های حرفه‌ای به طور خاص پژوهش‌هایی صورت گرفته است که در زیر به برخی اشاره می‌شود، اما در خصوص مبحث تلفیق دانش نظری و عملی در حوزه مباحث دستور زبان پژوهش خاص و مرتبطی یافت نشد:

کدخدایی، اخوان تفتی، رضایت و احمدی (۱۳۹۶)، در پژوهش خود با عنوان «طراحی الگوی آموزش دانشگاهی مبتنی بر شایستگی برای رشته‌های علوم انسانی»، به این نتیجه رسیدند که وضعیت دانشگاه‌ها و کاستی‌ها در آموزش و پرورش علوم انسانی و پایین بودن تولیدات علمی در مقایسه با دیگر کشورها، ناکارآمدی نیروی متخصص و ضعف عاملیت انسانی، علت اصلی رشد نیافتگی پرورش نیروی انسانی به شمار می‌آید، بنابراین، به آموزش اثربخش تا رسیدن به شایستگی نیاز است. آموزش اثربخش نیز به طرح و نقشه‌ای با عنوان الگوی آموزشی بر پایه پژوهش نیاز دارد که با رویکرد معرفت‌شناسانه و بر مبنای سازنده‌گرایی اجتماعی همراه است.

قنبری، نیکخواه و نیک‌بخت (۱۳۹۶)، پژوهشی با عنوان «آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه آمیخته» را انجام داده‌اند، آنان نتیجه می‌گیرند که فعالیت‌های یادگیری، زمان، فضای آموزشی مدارس و ارزشیابی مدرسان، مولفه‌های نامطلوب در کارورزی هستند. کارورزی، فرصت‌های فراوانی برای تربیت حرفه‌ای دانشجویان در بردارد، ولی در بخش سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی، اجرا و عمل‌کنشگران، دچار مشکلاتی است.

جمشیدی توانا و امام‌جمعه (۱۳۹۵)، در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت‌معلم بر رشد شایستگی‌های دانش‌جو معلم» در نتیجه‌گیری نهایی، مواردی چون بازاندیشی بر عمل آموزشی در کلاس درس، مسئله‌یابی، تعامل، اهداف مشترک و هماهنگ مدرسه و دانشگاه، سمینار، کارگاه و پژوهش روایتی، حمایت استاد کارورزی و معلم راهنما را از جمله عواملی می‌دانند که بر توسعه شایستگی‌های دانش‌جو معلم مؤثر هستند.

چوی، وانگ، گاه و لوو<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)، در پژوهشی با عنوان «تجربه عملی: درک معلمان پیش از خدمت از رشد حرفه‌ای خود» به این نتایج دست یافتند که دوره‌های کارورزی به

رشد و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان کمک کرده و آنان از تجربیات دیگر معلمان با تجربه بهره می‌گیرند؛ بسیاری از استرس‌ها و نگرانی‌های دانشجومعلم‌ان کاهش می‌یابد؛ بنابراین دوره‌های کارورزی برای تبدیل شدن دانشجومعلم‌ان به یک معلم کامل بسیار مفید است. همچنین، بیان می‌دارند که کارورزی باعث پیوند میان نظریه و عمل می‌گردد.

باید متذکر شد که پژوهش حاضر، از نوع مطالعات موردی با روش کیفی است. در پژوهش موردی، می‌توان با گردآوری مقدار قابل توجهی داده درباره مورد، آن را توصیف عمیق، تبیین و یا ارائه الگو نمود (گال، بورگ و گال، ۱۳۸۶: ۴۸). نگارندگان برای یافتن نمونه هدفمند، معیارهایی چون داشتن بالاترین نمره دانشجویان در کارورزی، علاقه-مندی و باانگیزه بودن آنان در تمرین‌های معلمی، کامل بودن گزارش‌های کارورزی، به‌کارگیری حداکثر دستورالعمل‌های آموزشی کارورزی در تمام مباحث و توانا در همکاری با پژوهشگران را در نظر گرفتند، براین اساس، دانشجویان دختر ورودی سال‌های ۹۱ و ۹۲ مرکز آموزش عالی شهید باهنر دانشگاه فرهنگیان تهران در رشته زبان و ادبیات فارسی، از آن جهت که با هدایت پژوهشگران، چهار ترم کارورزی را گذرانده بودند، به طور هدفمند به عنوان نمونه آماری منابع اطلاع‌رسان انتخاب شدند. از آنجاکه در پژوهش کیفی تعداد مناسب آگاهی‌دهندگان برای گروه‌های همگون ۶ الی ۸ واحد است (هومن، ۱۳۸۵: ۵۸)، مطالعه و تحلیل متن گزارش‌های کارورزی هشت نفر از دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی (پنج نفر از ورودی‌های ۹۱ و سه نفر از ورودی‌های ۹۲)، و در بخش مصاحبه، هفت نفر از نومسلمان (چهار نفر از ورودی‌های ۹۱ و سه نفر از ورودی‌های ۹۲) برای نمونه‌گیری انتخاب گردید. در این پژوهش، از منابع اطلاع‌رسان با عنوان نومعلم و با تخصیص شماره از ایشان یاد می‌شود ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در این مطالعه، گزارش‌های کارورزی و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. به منظور تکمیل و تقویت داده‌های پژوهش، ۲۴ مورد از گزارش‌های دروس کارورزی هشت نفر از دانشجویان مطالعه، کدهای مرتبط با محورهای پژوهش استخراج، دسته‌بندی و تحلیل شد، علاوه بر این، به منظور غنی نمودن مباحث مورد پژوهش و جمع‌آوری داده‌های عمیق‌تر، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با هفت نفر از دانشجویان فارغ‌التحصیل رشته استفاده گردید. متناسب با اهداف و محورهای پژوهش، مصاحبه‌های نومعلم‌ان پیاده‌سازی و برای تحلیل اطلاعات، از

روش «تحلیل محتوای مضمونی<sup>۱</sup>»، استفاده شد. همان‌طور که بران و کلارک<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) اشاره کرده‌اند، تحلیل محتوای مضمونی مناسب‌ترین روش برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. برای اعتباربخشی به یافته‌های داده‌ها، نیز از نظرات متخصصان به‌منظور دریافت قضاوت آنان دربارهٔ محتوا (بازرگان، ۱۳۸۰: ۱۳۶) بهره برده شد.

## ۲. یافته‌های پژوهش

برای دستیابی به جایگاه طرح‌های آموزشی مبحث دستور زبان فارسی نزد دانشجویان، ابتدا از داده‌های گزارش‌ها، اطلاعات اولیه‌ای در مورد طرح‌ها استخراج شد. سه مقولهٔ پرسامد موضوعات رشته انتخاب گردید تا جایگاه طراحی مبحث دستور زبان در میان آن‌ها به دست آید. موارد در جدول ۱ آمده است:

جدول (۱) - فراوانی طرح‌های دستور زبان در کارورزی

حیطه طرح	فراوانی
دستور زبان	۲۴
آرایه‌های ادبی	۳۰
مهارت نوشتاری	۷
جمع	۶۱

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۱، از تعداد ۶۱ طرح آموزشی دانشجویان مورد مطالعه، فقط بیست و چهار طرح به موضوع دستور زبان اختصاص یافته است. چنین استنباط می‌شود که دانشجویان، توجه زیادی به طراحی دانش زبانی یا دستور زبان فارسی نداشتند و موضوعات این مبحث را در اولویت اولیه طراحی خود قرار ندادند. در حالی که بنا بر روایات نومعلمان، از مهم‌ترین مسائل آموزشی دانش‌آموزان، بیش‌تر مبحث دستور بود؛ نومعلم شماره ۱ می‌نویسد: «بیش‌تر مشکلات دانش‌آموزان در درس ادبیات فارسی، در مبحث دستور زبان است، معلم هم در این مسئله اتفاق نظر داشت». پرسشی که قابل طرح است، چرا دانشجویان رفع این مشکلات را جزو اصلی‌ترین موضوعات طراحی‌های خود در دوره کارورزی قرار ندادند؟

1. Thematic content analysis

2. Braun & Clarke

در بررسی محتوای طرح‌ها، برای تشخیص علاقه و گرایش دانشجویان به کدام موضوع مبحث دستور زبان، اطلاعات موضوعی مباحث استخراج شد که در جدول (۲) آمده است. جدول (۲) - موضوعات پر کاربرد مبحث دستور زبان در طرح‌های آموزشی

موضوع	فراوانی
فعل و اقسام آن	۶
جمله و اجزا	۵
هسته و وابسته	۲
نقش نحوی اسم	۳
ترکیبات اضافی و وصفی	۱
صفت سنجشی	۳
قید	۴
جمع	۲۴

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که از ۲۴ طرح در حیطه دستور زبان، بیش‌ترین توجه دانشجویان به موضوع فعل و اقسام آن است. تحلیل نتایج نشان می‌دهد مبحث مهم «فعل» که مهم‌ترین و اصلی‌ترین عضو گزاره است (وحیدیان کامیار و عمرانی، ۱۳۹۵: ۳۵)، مورد توجه بوده است. نومعلم شماره ۶ درباره دشواری‌های این مبحث می‌نویسد: «دانش‌آموزان در حل تمرین‌ها و ساخت فعل مشکل داشتند و نمی‌توانستند فعل‌ها را در زمان‌های مختلف به کار برند». مباحث دیگر دستور زبان نیز از مشکلات آموزشی دانش‌آموزان بوده است. همین نومعلم مباحث زیرساختی فعل را در دانش‌آموزان ضعیف تشخیص می‌دهد و بیان می‌کند: «با مفهوم صفت مفعولی که پایه ساخت بسیاری از افعال است، آشنا نبودند». البته دیگر دانشجویان به مقوله‌های دیگر دستور و ابهامات دانش‌آموزان می‌پردازند، نومعلم شماره ۱، اشاره می‌کند: «متوجه شدم بیش‌تر سؤالات آن‌ها در مبحث دستور زبان درباره مسند، متمم و جملات چندجزئی است. بچه‌ها در تشخیص قید و مبحث اضافه‌ها خیلی مشکل داشتند». مطابق با نتایج جدول، کمترین توجه دانشجویان در طراحی، به موضوع ترکیبات اضافی و وصفی است. نومعلم شماره ۲، تلویحاً اشاره می‌کند که امکان خطا در تشخیص ترکیب‌ها در تدریس وجود دارد:

«شباهت ظاهری این دو ترکیب (اضافی و وصفی) سبب شده است که امکان خطا در شناسایی آن‌ها بالا برود».

نتایج تحلیل، با سه مضمون سازماندهنده با عنوان: «فرصت‌های یادگیری، توسعه و تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای، چالش‌های کارورز در آموزش موضوعات دستور زبان» در زیر مضمون فراگیر «تحلیلی بر آموزش دستور زبان فارسی در کارورزی و تأثیر اجرای آن بر توسعه حرفه‌ای کارورزان» قرار گرفت که مضمون اخیر هدف پژوهش را هم دربردارد. در فرآیند تحلیل، با در نظر گرفتن آموزش موضوعات دستور زبان فارسی، مضامین متعددی مبتنی بر شایستگی حرفه‌ای دانشجویان مطرح شد. دیگر مقوله‌ها، زیر مجموعه مضمون اصلی بررسی گردیدند. در زیر به مطالعه این مقوله‌ها می‌پردازیم:

جدول (۳) - مضامین تحلیلی بر آموزش دستور زبان فارسی در کارورزی

مضامین		مقوله‌ها	مفاهیم اولیه
«تحلیلی بر آموزش دستور زبان فارسی در کارورزی و تأثیر اجرای آن بر توسعه حرفه‌ای کارورزان»	فرصت‌های یادگیری	آموزش عملی و مهارت‌افزایی	تنوع و جذابیت در تدریس
			یادگیری معنادار
			تعمیق یادگیر
			توانایی تلفیق دانش نظری و مهارت
			مهارت در یادگیری
توسعه و تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای	مهارت ورزی	بسترسازی	مثال آفرینی
		مهارت ورزی	توسعه توانایی-های دانشی و مهارتی
چالش‌های کارورز در آموزش موضوعات دستور زبان	طراحی و اجرای آموزشی	نارسایی مراحل آموزش	ناکارآمدی
		انگیزه‌بخشی با داستان	نوآوری تدریس دستور با نمایش
الزام و توجه به شایستگی‌ها	پروورش مهارت‌های موضوعی	مهارت ورزی	توسعه توانایی-های دانشی و مهارتی

	ناکارآمد			
تکالیف بی- نتیجه	عدم تطابق طراحی‌ها با اجراها	عدم قابلیت		

## ۲-۱. فرصت‌های یادگیری

### ۲-۱-۱. دانش‌افزایی

با آموزش موضوعات دستور، فرصت‌هایی برای دانش‌افزایی دانشجویان و یادگیری فراگیران آن‌ها در تدریس فراهم می‌شود. اما گاهی سطح دانش و شناخت مقوله‌های دستور در بین کارورزان آن‌قدر پایین است و نمی‌توانند از این فرصت برای مهارت‌افزایی در تدریس استفاده ببرند، نومعلم شماره ۴ می‌نویسد: «باید سعی کنم در جلسات آینده سطح علمی خود را بالا ببرم تا در تدریس با مشکل مواجه نشوم». نومعلم شماره ۲، تلاش می‌کند تا مبحث را برای دانش‌آموزان تسهیل نماید، ولی کاملاً موفق نیست: «معلم راهنما، مبحث فعل و ویژگی‌های آن را پیشنهاد داده بودند و می‌دانستند که بچه‌ها در تشخیص این ویژگی‌های فعل ایراداتی دارند. اجرای این فعالیت سبب شد که تا حدودی ایرادات و بدفهمی دانش‌آموزان در این زمینه رفع گردد».

### ۲-۱-۲. آموزش عملی و مهارت‌افزایی

در تحلیل مضمون «تنوع و جذابیت در تدریس» که در زیر مقوله آموزش عملی و مهارت‌افزایی قرار دارد، باید گفت که تاثیرات مثبت شیوه تدریس متنوع و جذاب برای یاددهی مفاهیم دستور زبان، در مرحله اجرا بیش‌تر از طراحی بر کارورزان پدیدار می‌شود که این تجربه، موجب افزایش شوق تدریس در کارورزان می‌شود، در این باره، نومعلم شماره ۲ در مصاحبه می‌گوید: «کارهایی مثل نمایش تصویر یا داستان، این‌ها شاید یک مقدار اولش برای بچه‌ها عجیب باشد و شاید نتیجه برعکس هم بدهد. یعنی بچه‌ها به همه چیز توجه کنند غیر از درس، اما هم بچه‌ها یاد می‌گیرند و هم از کلاس لذت می‌برند».

مضمون دیگر «یادگیری معنادار» است، در این خصوص، نومعلم شماره ۷، محتوای صفت را با تعریف خاطره‌ای با جمله‌های با صفت و جمله‌های بدون صفت، معنادار می‌نماید: «متوجه شدم که هنوز مفهوم صفت را نفهمیده است. به همین خاطر یک خاطره

برایش تعریف کردم تا آن جا که توانستم از صفت‌های مختلف استفاده کردم. بعد دوباره من همان خاطره را بدون آوردن موصوفات تعریف کردم».

مضمون «تعمیق یادگیری» را نومعلم شماره ۸ در موضوع فعل و بن فعل، با کشف و تشخیص مداخله یادگیری جدید در طرح‌واره قبلی، تا مرحله رفع مشکل، ادامه می‌دهد. او می‌نویسد: «دانش‌آموزان پیش از یادگیری بن فعل ماضی، بن فعل مضارع را به درستی تشخیص می‌دادند. اما پس از یادگیری بن فعل ماضی دچار بدفهمی شدند. برای رفع این مشکل تصمیم گرفتم که نقشه مفهومی برای مبحث بن فعل‌ها، طراحی کنم»؛ نومعلم شماره ۵، با طرح تکالیفی برای تعمیق یادگیری موضوع گروه اسمی، می‌نویسد: «در مرحله به اشتراک‌گذاری به جای دادن نمونه و جمله‌های مشخص به دانش‌آموزان یک متن دادیم تا خودشان گروه‌های اسمی را تشخیص دهند. این‌گونه یادگیری عمیق‌تر می‌شود». از مضامین پایه، «توانایی تلفیق دانش نظری و مهارت» است. نومعلم شماره ۷ با پرسش‌وپاسخ در بازشناسی مفعول و دادن کدهایی به دانش‌آموزان، فرصت یادگیری را برای آن‌ها فراهم می‌نماید: از دانش‌آموزان خواستم تا یک جمله بگویند که در آن مفعول داشته باشد، گفتند: «علی بخاری را روشن کرد». گفتم: «نهاد کدام کلمه است؟ یکی از آنان گفت: «بخاری». گفتم: «چگونه ممکن است بخاری روشن کرد؟» به آنان رمز دادم تا یادشان بماند».

«مهارت در یادگیری» از مضامینی است که در روایت نومعلم شماره ۶، در بازشناسی زمان افعال دیده می‌شود، او با پرسش‌وپاسخ، میزان فهم و توانایی فراگیران را بالا می‌برد: «سؤالاتی برای تکمیل مبحث از دانش‌آموزان پرسیده می‌شد، مثل صرف شناسه‌ها، راه ساخت بن ماضی و مضارع. دانش‌آموزان غالباً در تشخیص زمان فعل دچار مشکل بودند و گاه فعل ماضی و مضارع را با یکدیگر اشتباه می‌گرفتند. من با سؤالاتی که از خود دانش‌آموزان می‌پرسیدم، راه درست تشخیص فعل را که به دست آوردن بن فعل بود، برای آنان توضیح دادم».

## ۲-۱-۳. توسعه و تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای

### ۲-۱-۳-۱. بسترسازی

برای توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای در آموزش مباحث دستور، نیاز به بسترسازی است. «انگیزه‌بخشی با داستان» مضمونی است که در این زمینه از داده‌ها استخراج شد. نومعلم شماره ۳ در آموزش دستور، برای مرتب نمودن جمله‌های بهم‌ریخته و ترتیب منطقی

آن‌ها از داستان استفاده می‌کند و می‌نویسد: «چند جمله از داستانی کوتاه به دانش‌آموزان داده شد، جملات به صورت به هم ریخته و نامرتب. سپس می‌پرسیم: کدام باید جمله اول قرار گیرد؟ کدام دوم؟». نومعلم شماره ۶، هم در آموزش اجزای جمله، از متن داستان بهره می‌برد و می‌نویسد: «داستانی انتخاب و به هشت جمله تقسیم نمودم و دو جمله معارض و غلط برای هشت جمله اصلی نوشتم. برای مرحله به اشتراک گذاشتن یک متن داستانی دیگر انتخاب شد و جملاتی تعیین شد تا اعضای هر گروه اجزای آن را مشخص کنند». او می‌افزاید: «جملات درهم به گروه‌های دانش‌آموزان داده می‌شود تا جملات درست را از جملات نادرست تشخیص دهند و با برقراری ارتباط میان جملات یک متن داستانی را تشکیل دهند».

نومعلم شماره ۷ نیز در تدریس خود برای تشخیص هسته و وابسته از سوی فراگیران، از داستان استفاده می‌کند: «چند خط از یک داستان به آنان داده می‌شود تا هسته و وابسته را بررسی کنند». نومعلم شماره ۱ نیز داستان را زیرساخت مناسبی برای طرح مبحث گروه اسمی در دستور می‌داند و می‌نویسد: «مبحث مفهوم درس هسته و وابسته را در اولویت قرار دادیم. زیرا هنگامی که حکایت یا داستانی از یک انسان بزرگ را می‌خوانند، بی تفاوت از کنار آن نگذرند و به مفهوم آن توجه کنند». نومعلم شماره ۴ هم در طراحی تکلیف، علت انتخاب داستان را چنین می‌نویسد: «باتوجه به کاربردی تر بودن داستان نویسی در رشته ادبیات این تکلیف را برای دانش‌آموزان انتخاب کردم».

«نوآوری تدریس دستور با نمایش» مضمونی است که می‌تواند بستری مناسب برای توسعه و تقویت شایستگی حرفه‌ای، در آموزش مبحث خشک کلمات مشتق و مرکب باشد، نومعلم شماره ۵ می‌نویسد: «در مرحله به اشتراک گذاشتن از بچه‌ها خواستم یک کلمه را به صورت پانتومیم نشان دهند».

«مثال آفرینی» از مضامینی است که زمینه شایستگی حرفه‌ای را در دانشجویان تقویت کند. نومعلم شماره ۸ تلاش دارد تا بین یادگیری قبلی و یادگیری جدید فراگیران، پیوندهایی را برقرار کند و از این طریق فعل اسنادی و مسند را آموزش دهد. او می‌نویسد: «معلم با استفاده از مثال‌های استاندارد خود و جملات ساخته شده توسط دانش‌آموزان، فعل‌های اسنادی و مسند را در جملات مشخص نموده و توضیح می‌دهد». نومعلم شماره ۲ در مصاحبه خود، برای رسیدن فراگیران به مهارت در مقوله فعل، از مثال‌های دانش‌

آموزان استفاده می‌کند: «بچه‌ها فعل‌هایی را که خودشان مثال می‌زنند، بیش‌تر در ذهنشان می‌ماند. به‌عنوان کاری که انجام می‌دهند، بهتر می‌توانند آن را صرف کنند». وی می‌افزاید: «مثال‌هایی برای فعل می‌زنند که از رخداد‌های زندگی‌شان و از جریان‌ات زندگی‌شان هست». نومعلم شماره ۴ نیز برای رفع مشکل آموزش صفت سنجشی، از مثال‌های بچه‌ها بهره می‌برد: «با در نظر گرفتن این‌که با صفت سنجشی آشنا نبودند، کمی با این مفهوم به مشکل برخوردند، ولی با مثال‌های متفاوت خودشان که روی تخته نوشته می‌شد، این مشکل حل شد». نومعلم شماره ۱ در مصاحبه از کاربری مثال‌های معلم برای آموزش مبحث اجزای جمله می‌گوید: «اگر دانش‌آموز در ابتدای مراحل شناخت اجزای جمله قرار دارد، برایش از مثال‌های عینی و ساده‌تر استفاده بکنیم». نومعلم شماره ۲ نیز درباره چگونگی مثال‌های معلم و میزان سادگی و دشواری آن‌ها و محدود نبودن به نمونه مثال‌های کتاب، در مصاحبه خود اشاره می‌کند.

### ۲-۳-۱-۲. مهارت ورزی

دانش محتوایی و دانش تربیتی تا رسیدن به شایستگی‌های حرفه‌ای، باید در همراهی و ملازمت با هم باشند تا به مهارت حرفه‌ای ختم شود. نومعلم شماره ۸، با «الزام و توجه به شایستگی‌ها» با طرح تکالیف یادگیری برای مبحث کلمات ساده و غیر ساده، در عمل به کسب مهارت می‌پردازد، او می‌نویسد: «به هر گروه تکلیف متفاوتی از کلمات ساده و غیر ساده که از متن کتاب انتخاب شده، می‌دهم، تا با واژه‌های بیشتری آشنا شوند و با تمرین اشتباهاتشان، مشکل شناسایی واژه‌های ساده و غیر ساده رفع شود».

«پرورش مهارت‌های موضوعی» را نومعلم شماره ۵ در تأملات پیش از طراحی آموزشی صفت، به آن توجه دارد: «می‌توانیم از بچه‌ها بخواهیم دوستانشان را برای ما توصیف کنند. ما جمله‌ها را در قالب صفت و به‌صورت ترکیب اضافی به کار ببریم». او در طرح دیگری با موضوع گروه اسمی، با پرورش موضوع، ساحت دینی را با مبحث دستور پیوند می‌دهد: «از بچه‌ها می‌خواهیم تا پدیده‌ها را توصیف کنند و خصوصیاتشان را بگویند. در واقع گروه‌های اسمی نیز مانند خالق جهان و پدیده‌ها هستند و تا هسته‌ای در کار نباشد، وابسته‌ای در کار نیست. هسته همان وجود مرکزی باری تعالی است و پدیده‌ها وابسته به او هستند و هر پدیده‌ای به پدیده دیگر وابسته است».

نومعلم شماره ۸، برای پرورش و افزایش مهارت فراگیران در دستور زبان، نقشه مفهومی را برای مبحث فعل ترسیم می‌کند و می‌نویسد: «در نقشه مفهومی انواع فعل‌ها و

ویژگی‌هایشان به صورت نمودار درختی، روی تابلو برای دانش‌آموزان طراحی کردم». نومعلم شماره ۴ برای ارتقا سطح دانشی فراگیران و مهارتی نمودن دانش، طراحی برای جملات نامرتب دارد: «در این مرحله با استفاده از نمونه‌های روی تخته و چند نمونه دیگر از متن کتاب، متمم را توضیح داده و به طور مختصر درباره انواع متمم تدریس می‌شود تا زمینه‌ای برای سال‌های آتی داشته باشند».

«توسعه توانایی‌های دانشی و مهارتی» را نومعلم شماره ۵ با تعاملات خود در طراحی مبحث گروه اسمی به خدمت می‌گیرد: «استاد به ما پیشنهاد دادند تا از آن‌ها بخواهیم که با درک استقلال و وابستگی پدیده‌ها ربط‌دادن به دستور زبان و مبحث هسته و وابسته یک متن خلق کنند و در آن از گروه‌های اسمی که آموخته‌اند، استفاده کنند». نومعلم شماره ۶، با یاری دو شیوه تدریس، روش پرسش‌وپاسخ و روش توضیحی، مبحث زمان فعل را تدریس می‌نماید.

## ۲-۱-۴. چالش‌های کارورزان در آموزش موضوعات دستور زبان

### ۲-۱-۴-۱. ناکارآمدی

دانشجویان در آموزش مباحث دستور زبان در کارورزی با چالش‌هایی روبرو بودند. «طراحی و اجرای آموزشی ناکارآمد» از مضامینی است که از داده‌ها بیرون آمد. نومعلم شماره ۴ در طراحی مبحث صفت، بازخورد فراگیران را سردرگمی و عدم فهم مطلب از سوی دانش‌آموزان مطرح می‌کند، او می‌نویسد: «در زمان تدریس بعضی دانش‌آموزان منظورم را متوجه نمی‌شدند. در گروه‌های چهارنفره هم نتوانستند برای هر صفت ساده، صفت برتر و برترین بنویسند، بعضی از گروه‌ها دچار سردرگمی و مشکل شده بودند». نومعلم ۲ از طراحی‌های بدون خلاقیت در آموزش دستور می‌نویسد: «طرح‌های آموزشی دستور از خلاقیت و ابتکار عمل، بهره‌چندانی ندارند». نومعلم شماره ۶ نیز ضعف خود را در طراحی فعل‌های اسنادی، بی‌توجهی به کاربرت جملات با رخدادهای زندگی عادی دانش‌آموزان می‌داند. نومعلم شماره ۵، برای رفع چالش، گره‌زدن مقاله آموزشی دانش‌آموزان با زندگی روزمره را مؤثر می‌داند.

یکی از ناکارآمدی‌ها «نارسایی مراحل آموزش»، طرح‌های موضوعات دستور زبان و اجراهای آن‌هاست. نومعلم شماره ۴ در طراحی صفت سنجشی دچار مشکل می‌شود، چون ایده جذابی برای یادگیری ندارد: «باتوجه به این که دانش‌آموزان با صفت سنجشی آشنا نبودند در برقراری ارتباط کمی با مشکل مواجه شدم، آموختم که ایده‌های جذابی

در برقراری ارتباط به کار ببرم تا مفاهیم برای دانش‌آموزان جذاب و برای یادگیری تمایل داشته باشند».

«عدم امکانات»، چالشی است که نومعلم شماره ۸ در مصاحبه خود به آن می‌پردازد و می‌گوید: «الان که ما به مدرسه می‌رویم خیلی از طرح‌ها را نمی‌شود اجرا کرد. طرح‌هایی که در کارورزی می‌نوشتیم نیازمند پاورپوینت بود. به خصوص کارورزی‌مان که در مناطق بالابود. این‌ور (مناطق پایین) امکاناتش نیست. یعنی ما همچنین طرح‌هایی را نمی‌تونیم در کلاس اجرا کنیم».

مضمون «تکراری بودن آموزش» را نومعلم شماره ۵ مطرح می‌کند: «طرح درس هسته و وابسته بود و دانش‌آموزان خواننده و کاملاً بلد بودند و همین باعث می‌شد جذابیتی نداشته باشد». نومعلم شماره ۸ نیز با وجود آنکه از شیوه یادگیری مشارکتی استفاده می‌کند، اما یادگیری صورت نمی‌گیرد: «این درس قبلاً توسط معلم تدریس شده، اما اکثر دانش‌آموزان قادر به شناسایی فعل ماضی در جملات و مشخص کردن ویژگی‌های آن نیستند. تصمیم گرفتم که فعالیت یادگیری مشارکتی را برای این مبحث طراحی کنم. اجرای این فعالیت تا حدودی توانست مشکلات دانش‌آموزان را حل کند، اما باین‌حال هنوز تعدادی از دانش‌آموزان این توانایی را کسب نکرده بودند که فعل ماضی و بن آن را بیابند».

## ۲-۱-۴-۲. عدم قابلیت

«عدم تطابق طراحی‌ها با اجراها»، تهدیدی جدی در رسیدن به شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجویان است. نومعلم شماره ۲ در مصاحبه اذعان دارد که: «وقتی شما اجرا می‌کنید می‌فهمید که این کار که دارید انجام می‌دهید، مفید است یا مفید نیست. چون در کاغذ ممکن است هر چیزی خوب نتیجه بدهد. در اجرا باید ببینی!» نومعلم شماره ۸ هم در مصاحبه چنین می‌گوید: «امسال که دبیرستان رفتم، آن طرح‌ها را که نمی‌شود اجرا کرد. آن‌قدر که همه به فکر کنکورند یا امتحان نهایی. خیلی نمی‌شود طرح‌های شادی اجرا کنیم و عکس بگذاریم».

«تکالیف بی‌نتیجه»، از چالش‌ها در رشد و توسعه حرفه‌ای است. تکالیف عملکردی که انتقال مفاهیم را در طرح‌های آموزشی برعهده دارند، در طرح‌های دانشجویان بیش‌تر جنبه صوری و منفعل دارند، زیرا در پایان اجراها از دانش‌آموزان جمع‌آوری نمی‌شود، در نتیجه، دانشجویان در حد رفع تکلیف آن را در طرح مطرح می‌نمایند و عمدتاً آموخته و

نتایجی برای وی ندارد. در حالی که، تکالیف در آموزش دستور زبان، از ضروریات است. نومعلم شماره ۲ می‌نویسد: «تکلیف در مبحث دستور باید امری اجباری و الزام‌آور باشد». شایستگی دانش تربیتی موضوعی، بر تلفیق نظر و عمل تکیه دارد. مضمون «ناهمگونی نتایج» که از داده‌ها استخراج شد بیانگر آن است که دانشجویان در این زمینه همیشه موفق نیستند، نمونه آن نومعلم شماره ۶ در طرح مبحث قید به دانش نظری توجه دارد، ولی در اجرا (عمل) بازخورد مثبتی به دست نمی‌آورد و می‌نویسد: «به هر گروه متن‌هایی داده شد که دانش‌آموزان تفاوت در بودن و نبودن قید در متن‌ها را به دست آورند و به تعریفی از قید می‌رسیدند و متنی می‌نوشتند که قیدها در آن دیده شود. انتظار می‌رفت که در پایان، همه گروه‌ها متن را تحویل دهند، اما تمام برگه‌ها سفید بود».

«عدم تسلط» مضمونی است که نشانه‌هایی از آن در گزارش‌های دانشجویان پدیدار می‌شود. نومعلم شماره ۸ می‌نویسد: «آموختم که برای تدریس فعل‌های اسنادی باید این مفاهیم را با جریان‌ات زندگی آن‌ها پیوند دهم و عینی‌تر کنم تا بهتر مفاهیم را درک کنند».

### ۳. بحث و نتیجه‌گیری

آموزش زبان و ادبیات فارسی، دارای قواعد و اصول ویژه‌ای است. همان‌طور که هر علمی، معیار و روش‌شناسی خاصی دارد، زبان هم با دستور زبان ارزیابی می‌شود (شمیسا، ۱۳۹۰: ۱۰۷). دستور زبان، بسیار گسترده و آموختن آن، به‌گونه‌ای آگاهی علمی از زبان است. مسلماً کسی که زبان را بهتر بشناسد، بهتر می‌تواند از آن استفاده کند (وحیدیان کامیار و عمرانی، ۱۳۸۴: ۱). کم‌توجهی به دستور زبان فارسی، بر ساختار زبان معیار تأثیر مستقیم می‌گذارد و آن را با مشکلاتی مواجه می‌نماید. به همین دلیل، در آموزش دستور زبان باید دقت و وسواس زیادی صورت بگیرد. برای تحقق اهداف نظام آموزشی کشور و باتوجه به اهمیت فراگیری دستور زبان فارسی و نقش آن در یادگیری زبان فارسی، مراکز تربیت معلم باید در تربیت معلمان توانمند در آموزش زبان و ادبیات فارسی جدی باشند. تدریس عملی دانشجویان معلمان در دوره کارورزی می‌تواند آنان را به مهارت‌های لازم در این مبحث مهم آموزشی برساند. هدف این پژوهش، تحلیل آموزش دستور زبان فارسی، و تأثیر اجرای آن بر توسعه حرفه‌ای کارورزان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان است. در این بررسی، سه مضمون: «فرصت‌های یادگیری، توسعه و تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای، چالش‌های کارورز در آموزش موضوعات دستور زبان» در زیر

مضمون فراگیر «تحلیلی بر آموزش دستور زبان فارسی در کارورزی و تأثیر اجرای آن بر توسعه حرفه‌ای کارورزان» قرار می‌گیرد.

یافته این پژوهش با نتایج پژوهش کدخدایی، اخوان تفتی، رضایت و احمدی (۱۳۹۶) که سه نوع شایستگی در تربیت معلم در علوم انسانی و نیاز به توسعه و پرورش شایستگی حرفه‌ای، با نتایج مقاله قنبری، نیکخواه و نیکبخت (۱۳۹۶) که مولفه‌های فعالیت یادگیری و ارزشیابی را در کارورزی نامطلوب، و با نتایج مقاله یارمحمدیان و کاوه (۱۳۸۴) که بروز خلاقیت و ابتکار را در طراحی ضروری می‌دانند، همسو است. همچنین، با پژوهش هوانگ، هونگ و هائو (۲۰۱۸)، مبنی بر تمرکز بیش‌تر بر دانش محتوای تربیتی برای معلمان همخوانی دارد.

این پژوهش در پاسخ به پرسش اساسی، به این یافته می‌رسد که نومعلمان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی، برای رسیدن به شایستگی دانش موضوعی تربیتی، در تلفیق محتوا و مهارت‌های حرفه‌ای، نقاط قوت و ضعف‌هایی در آموزش مباحث دستور زبان دارند.

همچنین، با آموزش موضوعات دستور در کارورزی، فرصت‌هایی برای دانش‌افزایی دانشجویان و یادگیری فراگیران آن‌ها در تدریس فراهم می‌شود. اما گاهی سطح دانش و شناخت مقوله‌های دستور در بین کارورزان پایین است و نمی‌توانند از این فرصت برای مهارت‌افزایی در تدریس استفاده ببرند. تنوع و جذابیت در آموزش عملی، تأثیرات مثبتی بر یادگیری فراگیران می‌گذارد. انگیزه‌بخشی با استفاده از داستان و نمایش، بستری مناسب برای توسعه و تقویت شایستگی حرفه‌ای است. طراحی بازی آموزشی برای مباحث خشک دستور، موقعیت آموزشی را می‌تواند تلطیف‌تر نماید، زیرا در روش ایفای نقش، تمرکز حواس و ارتباط عاطفی زیاد است، پس، یادگیری بهتر و مؤثرتر انجام می‌گیرد (شعبانی، ۱۳۹۵: ۲۹۸). همچنین، طراحی تکالیف مناسب، برای مباحث دشوار چون واژه‌سازی، گروه اسمی و صفت، به افزایش و کسب مهارت در اجراها می‌انجامد.

کارورزان از منظر تخصصی و مهارتی، نواقصی بر کار آن‌ها مترتب است. ضعف دانش تخصصی و دانش تربیتی و عدم تسلط در استفاده از مهارت‌های حرفه‌ای، آنان را از پرداخت قوی در مباحث دستور بازمی‌دارد. گاهی طرح‌هایی با موضوع دستور در پایین‌ترین مرتبه طرح‌های دانشجو قرار می‌گیرد (نومعلم شماره ۵). «ناکارآمدی» در طراحی‌ها، و «تکالیف بی‌نتیجه»، از چالش‌های کارورزان است. همچنین، ساده‌بودن محتوای

تکالیف، بدون توجه به علایق دانش‌آموزان، از کیفیت آموزشی طرح‌ها می‌کاهد. عدم استفاده از پرسش جالب و جذاب، ضعف در طراحی مباحث مهم چون فعل‌ها، بی‌توجهی به کاربست جملات با رخداد‌های زندگی عادی دانش‌آموزان، نداشتن ایده جذاب برای آموزش مباحث دستور، عدم امکانات آموزشی، تکراری بودن مباحث آموزش موضوع از دیگر چالش‌هاست. اما آنچه که تهدیدی جدی در رسیدن به شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجویان است، عدم تطابق طراحی‌ها با اجراها از سوی کارورزان رشته است.

در مجموع، پژوهش نشان می‌دهد که کارورزان، نیازمند ارتقای دانش و تسلط بر مهارت‌های حرفه‌ای در مبحث دستور زبان هستند و باید از فرصت‌های بیشتری برای آمیختن مباحث دستور زبان با مهارت‌های حرفه‌ای بهره ببرند؛ زیرا، نیازمند کفایت و مهارت‌های بالاتری برای رسیدن به شایستگی‌های حرفه‌ای هستند.

پیشنهاد می‌شود در برنامه‌ی درسی کارورزی رشته، نظارت دقیق‌تری بر طرح‌های آموزشی شود؛ دانش‌جو معلمان، دانش و مهارت‌های حرفه‌ای خود را در این زمینه افزایش دهند و در تمرین‌ها، از موضوعات مختلف دستور در طراحی و اجراها بهره ببرند. همچنین، تکالیف خلاقانه و با کیفیت در بازه زمانی مناسب طراحی نمایند، زیرا، کیفیت اجرای تمرین، مقدار و زمان آن نقش بسیار مهمی در تثبیت یا عدم تثبیت رفتار دارد. (شعبانی، ۱۳۹۵: ۲۴۲) دانشجویان در تدریس‌ها، به روش توضیح محتوا، بدون ارائه تمرین‌های عملی، بسنده نکنند؛ زیرا موضوعات دستور، در عمل و با انجام تمرین‌های زیاد، فراگیر را به فهم و یادگیری واقعی نزدیک می‌نماید.

## منابع

- ارژنگ، غلامرضا (۱۳۹۷). *دستور زبان فارسی امروز*؛ تهران: نشر قطره.
- امام‌جمعه، محمدرضا؛ و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). «بررسی تطبیقی تلفیق فاوا در برنامه درسی چند کشور جهان به‌منظور ارائه برنامه درسی تربیت‌معلم فکور»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱ (۳): ۳۰-۶۶.
- انوری، حسن؛ و احمدی گیوی، حسن (۱۴۰۰). *دستور زبان فارسی ۲*؛ چاپ یازدهم، تهران: انتشارات فاطمی.
- بازرگان، ع (۱۳۸۹). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق کیفی و آمیخته*؛ چاپ دوم، تهران: انتشارات دیدار.

- باطنی، محمدرضا (۱۳۹۶). توصیف دستوری ساختمان زبان فارسی؛ تهران: شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). وزارت آموزش و پرورش.
- برنامه درسی کارشناسی پیوسته زبان و ادبیات فارسی (۱۳۹۴). معاونت تحصیلات تکمیلی، دانشگاه فرهنگیان.
- تلخابی، محمود؛ فقیری، محمد (۱۳۹۳). تحلیل گفتمان کارورزی؛ آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان ویژه‌نامه کارورزی. (۱) ۵، ۱۴-۸.
- جریحی، عبدالرحمن؛ فردانش، هاشم؛ و گرامی پور، مسعود (۱۳۹۴). «تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر تقویت کنجکاوی بر میزان یادگیری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی». فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، سال یازدهم. شماره ۳۵. ۱۸۲-۱۹۶.
- جمشیدی توانا، اعظم؛ و امام‌جمعه، محمدرضا (۱۳۹۵). «تجارب دانشجویان معلمان از نقش مربی در پیوند نظر و عمل در برنامه کارورزی». دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۴ (۷). ۲۲۶-۱۹۷.
- حسین‌زاده یوسفی، غلامحسین (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی ۳؛ معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان. مدیریت کارورزی و مدارس وابسته. ۱- ۴۷.
- راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت‌معلم فکور (۱) (۱۳۹۴). تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- رئوف، علی (۱۳۸۶). مبانی و اصول آموزش و پرورش، فلسفه تربیت‌معلم؛ تهران: انتشارات ارسباران.
- ریاحی‌نیا، نصرت؛ و عاصمی، عاطفه (۱۳۹۰). کارآموزی در کتابداری و اطلاع‌رسانی؛ تهران: انتشارات کتابدار.
- ریچارد، جک؛ پلت، جان؛ و وبر، هایدی (۱۳۷۵). فرهنگ توضیحی زبان‌شناسی کاربردی لانگمن: زبان‌شناسی و آموزش زبان. ترجمه حسین وثوقی؛ سید اکبر میرحسینی. تهران: مرکز ترجمه و نشر کتاب.
- زارعی زوارکی، اسماعیل (۱۳۹۱). «طراحی آموزشی و محیط یادگیری‌هایی با رویکرد تلفیقی، نقدی بر مدل‌های پیشین و ارائه مدلی در این زمینه»، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، شماره ۲۴. سال هشتم. ۲۷-۴۲.
- زندی، بهمن (۱۳۹۱). روش تدریس زبان فارسی؛ تهران: سمت.
- سرفصل کارورزی ۳ (۱۳۹۶). مدیریت کارورزی و مدارس پیوسته؛ دانشگاه فرهنگیان.
- سعیدی، غلامعباس (۱۳۹۵). «دستور آموزشی زبان فارسی و نقش آن در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان». گیلان: یازدهمین همایش انجمن ترویج زبان و ادب فارسی. ۴۵۰-۴۶۴.

- سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). وزارت آموزش و پرورش.
- شعبانی، حسن (۱۳۹۵). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی*؛ تهران: سمت.
- شمیسا، سیروس (۱۳۹۰). *بیان و معانی*؛ تهران: نشر میترا.
- قنبری، مهدی، نیکخواه، محمد، و نیک‌بخت، بهاره (۱۳۹۶)، «آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه آمیخته». *فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، سال پنجم، شماره ۱۰. ۶۴-۳۳.
- کتاب معلم فارسی (راهنمای آموزش) (۱۳۹۵). *پایه هفتم و هشتم و نهم دوره اول متوسطه*؛ سازمان پژوهش برنامه‌ریزی درسی. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- کدخدایی، محبوبه‌السادات؛ اخوان تفتی، مهناز؛ رضایت، غلامحسین؛ و احمدی، پروین (۱۳۹۶). «طراحی الگوی آموزش دانشگاهی مبتنی بر شایستگی برای رشته‌های علوم انسانی». *فصلنامه آموزش عالی ایران*، سال نهم. شماره اول. ۱۰۵-۱۳۱.
- گال، مردیت دامین؛ بورگ، والتر؛ و گال، جویس (۱۳۸۶). «روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی». ترجمه احمدرضا نصر و گروهی از نویسندگان. تهران: انتشارات دانشگاه امیرکبیر.
- وحیدیان کامیار، تقی؛ و عمرانی، غلامرضا (۱۳۹۵). *دستور زبان فارسی*؛ چاپ هفتم. تهران: انتشارات سمت.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۹۵). *راهنمای عملی پژوهش کیفی*؛ تهران: سمت.
- Beltman, S. & others.(2015) **Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional Identities.***Issues in Educational Research*. 25(3). 225-237.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). **Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning.** *Teaching and Teacher Education*,67: 53–66.
- Shulman, L.S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching.**Educational Research*, 15(3),4–14.
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.* *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Smith, D. C., & Neale, D. C. (1989). **The construction of subject matter knowledge in primary science teaching.** *Teaching and Teacher Education*, 5(20), 1-20.
- Grossman, P. L. (1990). **The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education.** New York: Teachers College Press.

- Braun, V., & Clarke, V(2006). **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Smith, D.C., & Neale, D.C. (1989). **The construction of subject matter knowledge in primary science teaching**. *Teaching & Teacher Education*, 5, 1–20.
- Grossman, P.L. (1990). **The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press.
- Hwang, M Hong, J & Hao, Y (2018) **The value of CK, PK, and PCK in professional development programs predicted by the progressive beliefs of elementary school teachers**, *European Journal of Teacher Education*, 41:4, 448-462.

