

بررسی محتوای نگارشی در کتاب‌های فارسی راهنمایی و دبیرستان و مقایسه آن با کتاب‌های انگلیسی

ژیلا قائمی (دانش آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

jghaemi938@yahoo.com

رضا پیش قدم (استاد گروه زبان انگلیسی و علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

pishghadam@um.ac.ir

DOI: 10.22067/its.v50i4.25091

چکیده

نگارش به‌عنوان بخشی از زبان‌شناسی کاربردی، از اهمیت خاصی برخوردار است. با توجه به نقش اساسی که کتاب‌های درسی در بافت آموزشی ایفا می‌کنند و با تکیه بر این مهم که یادگیری صحیح و بنیادی مهارت‌های نگارشی، راهی برای رسیدن به استقلال و خودکفایی در حوزه‌های کاربردی زبان به‌خصوص در راستای ارتباطات علمی، ادبی و فرهنگی به‌شمار می‌آید، این پژوهش به جنبه‌های آموزشی مربوط به نگارش در کتاب‌های فارسی دوره‌های راهنمایی و دبیرستان می‌پردازد؛ همچنین آن‌ها را با کتاب‌های نگارش انگلیسی که در حال حاضر در دانشگاه‌ها تدریس می‌شوند مقایسه می‌کند. این پژوهش مقایسه‌ای، سه جنبه تقسیم موضوعات، ترتیب موضوعات و نحوه ارائه مطالب نگارشی را شامل می‌شود. نتایج حاصل، درصد فراوانی مطالب مربوط به نگارش در سه دوره راهنمایی در قالب نکته‌پردازی و در دوره متوسطه در قالب درس، ناهماهنگی در ترتیب موضوعات و از همه مهم‌تر کم‌رنگ بودن اصل فرآیندمحوری در نحوه ارائه موضوعات نگارشی در کتاب‌های درسی فارسی است.

کلیدواژه‌ها: نگارش فارسی، نگارش انگلیسی، تقسیم موضوعات، ترتیب موضوعات، اصل فرآیندمحوری

۱. مقدمه

یکی از مهم‌ترین مهارت‌های زبانی که همواره مشکلاتی را برای فراگیران زبان ایجاد می‌کند، مهارت نگارش است. به نظر می‌رسد این مهارت هم در فراگیری زبان اول و هم در یادگیری زبان دوم دشوار است. به همین دلیل از دیدگاه زبان‌شناسی کاربردی، نگارش به‌عنوان مسئله‌ای اساسی مورد توجه بوده و اهمیت آن برای ایجاد ارتباط، در اواخر قرن بیستم رنگ تازه‌ای به‌خود گرفت (سیلوا و ماتسودا، ۲۰۰۲). نگارش، نوعی تولید و نوآوری و روند یادگیری پویا است که جان-اشتاینر^۲ (۱۹۸۵) آن را به حرکت مارپیچی یا فنری شکل تشبیه می‌کند که به‌طور طبیعی به دور خود می‌چرخد تا به اوج برسد و در صورت بودن امکانات از جریان خارج می‌شود. این حرکت اگر در طول زمان با تمرین صورت گیرد سرعت خواهد گرفت و به موفقیت خواهد انجامید. حرکت چرخشی که جان-اشتاینر به آن اشاره می‌کند می‌تواند چهار مرحله اصلی نگارش، یعنی برنامه‌ریزی، پیش‌نویس، تصحیح، ویرایش و دوباره‌نویسی (سو،^۳ ۱۹۹۵ به‌نقل از ریچاردز و رناندیا،^۴ ۲۰۰۲، ص. ۳۱۵) باشد. کراشن^۵ (۲۰۰۲) پیشنهاد می‌کند بهتر است این چهار مرحله در مسیر غیر خطی قرار گیرند.

به‌دلیل این پیچیده‌گی امری مشکل است و روند یادگیری آن نیاز به زمان کافی دارد (البو،^۶ ۱۹۸۱). از طرفی بر اساس گفته لیبمن^۷ (۱۹۸۸) نگارش چه به زبان مادری و چه به زبان دوم نیاز به یک برنامه آموزشی دارد تا نگارنده با نوع نگارش علمی آشنا شود؛ چرا که بر اساس فرضیه کاپلان مبنی بر شیوه بیان مقابله‌ای^۸، هر اجتماعی با هر زبان و فرهنگی، شیوه نگارش مخصوص خود را دارد.

به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین دلایلی که آموزش و یادگیری مهارت‌های نگارش در زبان دوم را مشخص می‌کند، تفاوت‌های فرهنگی میان دو زبان است. آنچه

-
1. Silva & Matsuda
 2. John-Shteiner
 3. Sew
 4. Richards & Renandya
 5. Krashen
 6. Elbow
 7. Liebman
 8. contrastive rhetoric hypothesis

پیش‌قدم و عطاران (۲۰۱۳) با تأکید بر نظریه کاپلان^۱ (۱۹۸۸) به آن پرداخته‌اند نشان می‌دهد که در نگارش به زبان انگلیسی نه‌تنها نیازی به ساختارهای موازی برای توجیه یا استدلال مطلب مورد نظر نیست بلکه نویسنده در مقدمه مستقیماً به اصل مطلب می‌پردازد، در حالی که نویسنده فارسی‌زبان به‌دنبال مثال‌ها و استدلال‌های متعدد است تا به کمک آن‌ها خواننده را بهتر توجیه کند؛ در نتیجه این حاشیه‌پردازی‌ها ممکن است به سوء تفاهم بینجامد و خود دلیلی بر سخت‌انگاشتن امر نگارش به زبان فارسی باشد. بی‌تردید تجلی فرهنگی در هر زبان و یا ملیتی در کتاب‌های درسی آشکار است. چه‌بسا به‌منظور ایجاد ارتباط با جوامع علمی نیز، نیاز به آشنایی با فرهنگ زبان دوم به‌خصوص دانستن فرهنگ نگارش مخصوص آن جامعه ضرورت می‌یابد (کونور^۲، ۲۰۰۲؛ کوپ و کالاتیزز^۳، ۱۹۹۳؛ کاپلان، ۱۹۸۸، ۱۹۶۶؛ کوبوتا و لهنر^۴، ۲۰۰۴). در نتیجه، یادگیری مهارت‌های زبانی، نیاز به کتاب آموزشی مشخص دارد؛ کتابی که به‌منظور راهبرد برنامه‌ای آموزشی طراحی شود و خود شامل اهداف آموزش، نظریه‌های مربوط، مواد درسی و روش تدریس، تمرینات و در نهایت تعیین روش‌های ارزیابی باشد (ریچاردز و رانندیا، ۲۰۰۲). جای تردید نیست که در گردآوری مواد و کتاب‌های درسی عوامل مهمی ایفای نقش می‌کنند. این عوامل چون شبکه‌ای پیچیده، در هم تنیده‌اند و اگر یکی از آن‌ها نادیده گرفته یا کمتر بدان بها داده شود، کار آموزش دچار اختلال می‌شود. یکی از راه‌های بررسی موفق یا موفق نبودن برنامه آموزشی، ارزیابی مواد درسی است. از آن‌جا که انتخاب کتاب‌های درسی، به‌ویژه در آموزش و پرورش ایران، بر عهده سازمانی است، این کتاب‌ها نقش بسیار مهمی در یادگیری زبان مادری ایفا می‌کنند. از طرفی، ارزیابی کتاب درسی به معلمان این امکان را می‌دهد در ارتباط با چگونگی نحوه

1. Kaplan
2. Connor
3. Cope & Kalantzis
4. Kubota & Lehner

تدریس آن‌ها تفکر کنند و بیندیشند که چرا مواد درسی بدین‌گونه نوشته شده و چگونه می‌توانند از آن‌ها در کلاس استفاده لازم را ببرند.

محتوای کتاب‌های درسی نیز نقش بسیار مهمی در بافت آموزشی ایفا می‌کند. در ایران، بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چارچوب کتاب درسی صورت می‌گیرد و بیش‌ترین فعالیت‌ها و تجربه‌های آموزشی دانش‌آموز و معلم بر محور آن سازمان‌دهی می‌شود (عریضی و عابدی، ۱۳۸۲). برخی بر این باورند که ارزیابی این فعالیت‌ها و پژوهش‌ها موجب تغییراتی در محتوا و روش تدریس کتاب‌ها می‌شوند، اما در اصل کمک بزرگی به معلمان می‌کنند. در میان کتاب‌های درسی، کتاب درسی فارسی مهم‌ترین رسانه آموزش زبان مادری است که علی‌رغم پیچیدگی در نظام آن، به‌نظر ما فارسی‌زبانان آسان و پیش‌پا افتاده می‌نماید. از این‌رو چون زبان فارسی به جرم آنکه زبان مادری است و همگان توانایی تسلط بر آن دارند، ساده‌انگاشته شده و از توجه کافی بدان در مقایسه با سایر درس‌ها محروم مانده است. چه‌بسا زمانی که فارسی‌زبانی به یادگیری زبان دوم می‌پردازد، به‌منظور درک بهتر نظام زبان بیگانه لازم می‌بیند در نظام زبان مادری خود بیشتر دقت کند؛ از این‌رو پژوهش‌هایی که در زمینه یادگیری زبان صورت می‌گیرد نباید تنها متوجه تأثیر زبان مادری بر زبان بیگانه باشد، بلکه باید تأثیر متقابل آن را نیز در نظر گیرد (کوک، ۲۰۰۳).

ارزیابی کتاب‌های درسی موجب اصلاح روند آموزش و ارتقای آن‌ها می‌گردد. از آنجا که درس نگارش از اهمیت زیادی برخوردار است و به‌طور کلی کسب مهارت‌های نگارشی یکی از راه‌های استقلال و خودکفایی در حوزه‌های کاربردی زبان به‌منظور ایجاد ارتباط با دیگران به‌شمار می‌آید، این تحقیق بیشتر به جنبه‌های آموزشی مربوط به نگارش در کتاب‌های فارسی راهنمایی و دبیرستان و مقایسه آن‌ها با کتاب‌های نگارش انگلیسی می‌پردازد.

۲. پیشینه پژوهش

تاکنون پژوهش‌های فراوانی انجام شده تا بتوان گامی در برانگیختن، تأمین و نیز سهولت امر یادگیری برداشت. هاشمیان (۲۰۱۱) به بررسی تأثیر زبان دوم (انگلیسی) بر زبان مادری در خصوص نگارش می‌پردازد که در این تحقیق دانشجویان را بر اساس رشته تحصیلی زبان انگلیسی و رشته غیر زبان انگلیسی و میزان تسلط آن‌ها به زبان انگلیسی به چهار گروه تقسیم می‌کند. نتیجه این تحقیق حاکی از آن است که دانشجویانی که مسلط به زبان دوم هستند، چه در رشته زبان انگلیسی یا غیر آن، در نگارش زبان مادری از خود توانمندی بیشتری نشان می‌دهند. از طرفی معلمان زبان فارسی همیشه شاهدان فعالی بر این مدعا بوده‌اند که نداشتن تسلط کافی بر زبان مادری توانسته است بر عدم درک و فهم درس‌های دیگر تأثیر گذارد. میراحمدی (۲۰۱۱) در بررسی تأثیر زبان مادری بر زبان دوم (انگلیسی) به این نتیجه می‌رسد که تسلط بر زبان مادری می‌تواند در نحوه نگارش به زبان انگلیسی تأثیر بگذارد. نکته بسیار جالب این است که کسانی که بالاترین نمره را در نگارش زبان فارسی گرفتند در زبان انگلیسی نیز نمره بالایی کسب کردند.

تفاوت در ساختار دو زبان را نمی‌توان ناپیده گرفت. زارعی و تقی‌فرور (۲۰۰۹) با بررسی کیفی نگارش زبان‌آموزان به هر دو زبان فارسی و انگلیسی و با توجه به تفاوت شیوه بیان مطلب و همچنین ساختار متفاوت دو زبان، به این نتیجه می‌رسند زبان‌آموزانی که مهارت کافی در نگارش فارسی دارند در نگارش انگلیسی نیز تسلط دارند. تفاوتی که در شیوه نگارش فارسی با انگلیسی دیده می‌شود این است که به دلیل دسترسی کافی به منابع زبانی مربوط به زبان مادری، علی‌رغم یکسان بودن موضوع نگارش، در متن فارسی، زبان‌آموز از جملات طولانی‌تری برای بهتر جلوه دادن مطلب استفاده می‌کند. این تفاوت باعث می‌شود که به‌هنگام آزمون‌هایی مانند تافل و غیره، استاندارد نگارش زبان دوم را رعایت نکنند. پژوهش زارعی و تقی‌فرور، مبنی بر وجود تفاوت بین نگارش دو زبان، تأکیدی است بر ادعای پژوهشگرانی مانند

بیچر و باستورکمن (۲۰۰۶)، هینکل (۲۰۰۴)، مک‌کارتی و دیگران (۲۰۰۵)، سیلوا (۱۹۹۳) و تورسون (۲۰۰۰).

نکته دیگر این است که شاید کتاب‌ها آن‌گونه طراحی نشده‌اند تا چنان‌که باید در زبان‌آموز ایجاد انگیزه کنند و او را در راستای خودمحموری قرار دهند تا خود در بطن مطالب موشکافی کرده و در نتیجه بنیادی بیاموزد. عریضی و عابدی (۱۳۸۲) در پژوهشی به تجزیه و تحلیل سازه انگیزه پیشرفت و مؤلفه‌های آن بر روی کتاب درسی دوره ابتدایی پرداخته‌اند. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد انگیزه پیشرفت بیشتر در کتاب‌های ریاضی و علوم تجربی یافت می‌شود؛ کتاب‌های فارسی و دینی و قرآن تا حدودی به آن پرداخته اما کتاب‌های تعلیمات اجتماعی در این سازه ضعیف بوده‌اند. جوان‌بخت و همکاران (۱۳۸۹) با مشاهده و بررسی کتاب‌های درسی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی علوم انسانی دریافتند که تقسیم مفاهیم موضوعات کتابداری و اطلاع‌رسانی در کتاب‌های درسی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی صحیح صورت نگرفته است. نوریان (۱۳۹۱) در پژوهشی که در کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم پایه اول دبستان انجام داد، چگونگی ارتباط متون نوشتاری، تصویرها و تمرین‌ها با هدف‌های آموزشی را بررسی کرد. نتایج به‌دست‌آمده مبین آن بودند که نیمی از هدف‌های برنامه‌ریزی‌شده با آنچه به‌عنوان الگو در تحقق‌بخشیدن به هدف‌های یادگیری خواندن و نوشتن انتظار می‌رود، مطابقت ندارد و ممکن است امر آموزش را با مشکل مواجه کند. از طرفی رعایت اصول آموزشی صحیح در کتاب‌های درسی فارسی یکی از راه‌های ارتقای آموزش زبان فارسی است. تدریس زبان مادری نه فقط یک وظیفه به‌شمار نمی‌آید، بلکه از اهمیت خاصی برخوردار است. احمدی (۱۳۸۹) در نقد محتوای کتاب‌های فارسی بر این عقیده است که فراگیران زبان فارسی شاید به آسانی از عهده سؤالات کنکور و آزمون‌های نهایی برآیند، اما توانایی نوشتن نامه اداری ساده یا نوشتن برای تقاضای کار و غیره را ندارند. به همین جهت، برای دستیابی به نتایج مفید آموزشی، ارزیابی کتاب درسی نقش مهمی ایفا می‌کند.

۳. روش‌شناسی

۳.۱. هدف پژوهش

این پژوهش سعی دارد با مقایسه میان کتاب‌های فارسی و انگلیسی در خصوص ترتیب و تقسیم مطالب نگارشی و نحوه آموزش آن‌ها، موجباتی را فراهم سازد تا گامی در جهت بهینه‌سازی محتوای کتاب‌های فارسی بردارد، به طوری که مطالب از تولیدمحوری به فرآیندمحوری^۱ تغییر یابند و با استفاده از الگویی بهتر بتوان در ترتیب مطالب و به خصوص شیوه تدریس آن‌ها اصلاحاتی انجام داد تا دانش‌آموزان مطالب را کاربردی بیاموزند و هدف، تنها آماده‌سازی آن‌ها برای پاسخ به سؤال‌های امتحانی نباشد. در نتیجه در مقاطع بالاتر یعنی زمانی که نیاز به نوشتن مقالات علمی یا نامه ساده اداری دارند، دچار مشکل نشوند.

۳.۲. سؤال پژوهش

- تقسیم موضوعات، ترتیب موضوعات و نحوه ارائه مطالب نگارشی در کتاب‌های فارسی دوره‌های راهنمایی و دبیرستان چگونه است؟
- تقسیم موضوعات، ترتیب موضوعات و نحوه ارائه مطالب نگارشی در کتاب‌های نگارش انگلیسی به چه صورتی است؟

۳.۳. روش تحقیق

این تحقیق مقایسه‌ای، تحلیلی است از مطالب مربوط به نگارش در کتاب‌های فارسی و انگلیسی که سه جنبه را شامل می‌شود: ۱. تقسیم موضوعات؛ ۲. ترتیب موضوعات؛ ۳. نحوه ارائه مطالب. تقسیم موضوعات شامل بررسی درصد فراوانی مطالب مربوط به نگارش، دستور زبان و زبان‌شناسی در کتاب‌های فارسی است. ترتیب موضوعات، به بررسی نظم و ترتیب منطقی مطالب می‌پردازد و سومین جنبه مشخص می‌کند که مطالب چگونه و براساس چه محوری تدریس می‌شوند.

۳. ۴. ابزار پژوهش

در این پژوهش، کتاب‌های فارسی اول راهنمایی (سمعی گیلانی و دیگران، ۱۳۸۴) دوم راهنمایی (اکبری شلدره‌ای و دیگران، ۱۳۸۸)، سوم راهنمایی (اکبری شلدره‌ای و دیگران، ۱۳۸۹)، اول دبیرستان (حق‌شناس و دیگران، ۱۳۹۰)، دوم دبیرستان (حق‌شناس و دیگران، ۱۳۸۸)، سوم دبیرستان (حق‌شناس و دیگران، ۱۳۸۹) و نیز کتاب‌های نویسنده‌های ماهر با خواندنی‌ها^۱ اثر بیلی و پاول^۲ (۱۹۸۸)، بندنویسی^۳ اثر آمودت و بارت^۴ (۱۹۹۰) و انشا نویسی با اعتماد به نفس^۵ اثر میرز^۶ در دو جلد (۲۰۰۶ و ۲۰۰۹)، بررسی شده‌اند. اساتید و مربیان دانشگاه‌های فردوسی مشهد، پیام نور تهران و پیام نور مشهد، دانشگاه آزاد قوچان و دانشگاه شیخ‌بهای اصفهان کتاب‌های یادشده را در حال حاضر توسط تدریس تدریس و تأیید می‌کنند. لازم به ذکر است کتاب‌های انشا نویسی با اعتماد به نفس به‌عنوان کتاب‌های جامع برای تدریس درس نگارش، مورد تأیید می‌باشند، اما به دلیل حجم زیاد مطالب نمی‌توان آن‌ها را به‌عنوان کتاب درسی یک ترم تحصیلی معرفی کرد. لازم به ذکر است که به دلیل جامع و کامل بودن کتاب‌های انشا نویسی با اعتماد به نفس اثر میرز، در دو جلد (۲۰۰۶ و ۲۰۰۹)، بخش عمده این تحلیل مقایسه‌ای را به خود اختصاص می‌دهند.

۳. ۵. شیوه اجرای پژوهش

در این تحقیق که به مقایسه تحلیلی بر مبنای تقسیم موضوعات، ترتیب موضوعات و نحوه اجرای مطالب مربوط به درس نگارش در کتاب‌های فارسی و انگلیسی می‌پردازد. ابتدا کتاب‌های فارسی راهنمایی و دبیرستان از جنبه نگارشی بررسی می‌شوند. همان‌طور که بیان شد، در مقایسه تقسیم موضوعات، درصد فراوانی

1. The practical writers with readings
2. Bailey & Powell
3. Paragraph Writing
4. Arnaudet & Barrett
5. Writing with confidence
6. Meyers

مطالب مربوط به نگارش، دستور زبان و زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه مشخص می‌شود. سپس ترتیب موضوعات مد نظر است که در این مرحله هر دو سری کتاب‌های فارسی و انگلیسی از دریچه نظم و ترتیب منطقی مطالب، بر اساس اولویت آن‌ها و نیز توانمندی و نیاز زبان‌آموز به موضوع مورد مطالعه، مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. سومین گام، بررسی نحوه ارائه مطالب است که به چگونگی تدریس می‌پردازد و بررسی اینکه هر نظام آموزشی، موفقیت زبان‌آموز را چه می‌داند.

۴. یافته‌های پژوهش

فراوانی مطالب درسی مربوط به نگارش دوره راهنمایی و دبیرستان نشان می‌دهد که در سه دوره راهنمایی، فراوانی میزان توجه به نگارش، دستور زبان، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه به ترتیب ۷۴، ۳۹، ۹ و ۳ می‌باشد. این میزان فراوانی در مقطع دبیرستان به نگارش، دستور زبان، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه به ترتیب ۵۲، ۵۱، ۲۲ و ۴ است (جدول‌های ۱ و ۳). جدول ۱ نشان‌دهنده سهم هر کدام از موضوعات درسی از جمله نگارش (املا، مقاله‌نویسی، انواع نوشته، ...)، دستور زبان فارسی، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه در هر سه دوره راهنمایی است.

جدول ۱. سهم فراوانی و درصد مطالب مربوط به نگارش (املا، مقاله‌نویسی، انواع نوشته، ...)، دستور زبان

فارسی، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه در سه دوره راهنمایی

مقطع/موضوع و فراوانی		نگارش		دستور زبان		زبان‌شناسی		متفرقه	
فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
اول راهنمایی (۱۳۸۴)	۱۲	۱۶	۱۳	۳۳	۱۱	۱	۰	۰	۰
دوم راهنمایی (۱۳۸۸)	۳۴	۴۶	۱۲	۳۱	۵۶	۵	۲	۶۷	۶۷
سوم راهنمایی (۱۳۸۹)	۲۸	۳۸	۱۴	۳۶	۳۳	۳	۱	۳۳	۳۳
جمع	۷۴	۱۰۰	۳۹	۱۰۰	۱۰۰	۹	۳	۱۰۰	۱۰۰

با توجه به جدول ۱، مقدار فراوانی مطالب نگارشی در سال اول (۱۳۸۴)، دوم (۱۳۸۸)، و سوم راهنمایی (۱۳۸۹) به ترتیب ۱۲، ۳۴ و ۲۸ است. ارقام نشان می‌دهند

که در سال اول راهنمایی بیش‌ترین توجه معطوف به دستور زبان با فراوانی ۱۳، در سال دوم راهنمایی به نگارش با فراوانی ۳۴ و در سال سوم راهنمایی نیز این میزان توجه در جهت نگارش با فراوانی ۲۸ شکل می‌گیرد. در جدول ۲، سهم مطالب مربوط به نگارش (املا، مقاله‌نویسی، انواع نوشته، ...)، دستور زبان فارسی، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه مربوط به هر دوره راهنمایی مقایسه شده‌اند.

جدول ۲. مقایسه سهم فراوانی و درصد مطالب مربوط به نگارش (املا، مقاله‌نویسی، انواع نوشته، ...).

دستور زبان فارسی، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه در هر دوره راهنمایی

مقطع/موضوع و فراوانی	نگارش		دستور زبان		زبان‌شناسی		متفرقه		جمع فراوانی
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
اول راهنمایی (۱۳۸۴)	۱۲	۴۶	۱۳	۵۰	۱	۴	۰	۰	۲۶
دوم راهنمایی (۱۳۸۸)	۳۴	۶۴	۱۲	۲۳	۵	۹	۲	۴	۵۳
سوم راهنمایی (۱۳۸۹)	۲۸	۶۱	۱۴	۳۰	۳	۷	۱	۲	۴۶

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود میزان درصد نگارش، دستور زبان، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه در سال اول (۱۳۸۴) به ترتیب ۴۶، ۵۰، ۴ و ۰ درصد، در سال دوم (۱۳۸۸) به ترتیب ۶۴، ۲۳، ۹ و ۴ درصد و در سال سوم راهنمایی (۱۳۸۹) به ترتیب ۶۱، ۳۰، ۷ و ۲ درصد است. این مقادیر نشان‌دهنده سهم بالای نگارش و توجه به آن در دوره راهنمایی است.

جدول ۳ میزان فراوانی و درصد مطالب مربوط به نگارش (املا، مقاله‌نویسی، انواع نوشته، ...)، دستور زبان فارسی، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه مربوط به سه دوره دبیرستان را نشان می‌دهد.

ادامه جدول ۴

مقطع/موضوع و فراوانی	نگارش		دستور زبان		زبان‌شناسی		متفرقه		جمع فراوانی
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
دوم دبیرستان (۱۳۹۱)	۳۴	۲۲	۵۰	۴	۹	۳	۷	۴۴	
سوم دبیرستان (۱۳۸۹)	۳۷	۱۲	۲۹	۱۳	۳۲	۱	۲	۴۱	

این ارقام گویای این مطلبند که بالاترین میزان درصد توجه متعلق به نکات نگارشی است، اما با بررسی کیفی که به عمل آمد، در سه دوره راهنمایی موضوعات مربوط به نگارش عمدتاً محدود به نکته‌پردازی است. برای مثال، در کتاب فارسی دوم راهنمایی (اکبری شلدره‌ای و دیگران، ۱۳۸۸، ص. ۴۳) درس مربوط به ساختار نگارش در یک جمله خلاصه شده است «رعایت فاصله (حاشیه‌گذاری) در دو طرف انشا، به زیبایی متن شما کمک می‌کند». همین نکته ویرایشی در کتاب زبان فارسی اول دبیرستان (حق‌شناس و دیگران، ۱۳۹۰) با توضیح بیشتری در دو بند همراه با تصویری از قالب یک نگارش، ارائه شده است (پیوست ۱). یعنی این نکات در مقطع دبیرستان فقط به گونه‌ای گسترده‌تر بیان شده‌اند، اما همچنان بر پایه نظریه و در نتیجه آماده‌سازی دانش‌آموز برای امتحانند و می‌توان گفت اغلب جنبه کاربردی ندارند و شیوه‌های اندکی در تمرین‌ها به چشم می‌خورند که در جهت توانمندسازی دانش‌آموزان پیش می‌روند؛ اما این نکته نگارشی یعنی توجه به ساختار نگارش یا رعایت فاصله در کتاب انگلیسی انشا نویسی با اعتماد به نفس (میبرز، ۲۰۰۶) به گونه‌ای دیگر بیان شده است. ابتدا با ارائه متن نامرتب، ذهن نگارنده را با نابسامانی متن درگیر می‌سازد (پیوست ۲)، سپس نکات لازم را برای داشتن متنی منظم بر می‌شمارد تا نگارنده با توجه به این نکات متن را تصحیح کند. در خاتمه متن مرتب‌شده صحیح را در اختیار او می‌گذارد (پیوست ۳).

نمونه دیگر، توجه به پیوستگی و یک‌پارچه‌گی در متن است که در کتاب فارسی سوم راهنمایی (اکبری شلدره‌ای و دیگران، ۱۳۸۹) تنها در یک جمله خلاصه شده است: "نکته دوم: اگر به متن توجه کنید... هنر نویسندگان آن بوده که این بخش‌های متنوع را به خوبی به هم پیوند داده‌است، ... به این پیوستگی ... "انسجام متن" گویند." (ص. ۶۷). در حالی که این نکته بسیار مهم نگارشی در کتاب "بندنویسی" (آمدت و بارت، ۱۹۹۰) با ارائه تمرین‌هایی، از نگارنده می‌خواهد که با توجه به مقدمه متن، جملات بی ربط که انسجام متن را برهم می‌ریزد را پیدا و آن‌ها را حذف کند.

مشابه همین مطلب را در درس ویرایش (حقیقت‌شناس و دیگران، ۱۳۸۸) می‌توان یافت. در این درس، علی‌رغم اینکه تصویر متن ویرایش‌شده (پیوست ۴) کاملاً واضح است و نیاز به توضیح ندارد، متمایز کردن ویرایش فنی، تخصصی و ساختاری از یکدیگر، بر محور تدریس معلم می‌گردد. بنابراین، دانش‌آموز ممکن است بدون توضیحات معلم دچار مشکل شود؛ چه بسا بهتر بود هر یک از نکات ویرایشی (فنی، تخصصی و ساختاری) با تمرین مربوط به خود می‌آمد. در کتاب میبرز (۲۰۰۶) ابتدا نکته ویرایشی (فنی تخصصی و یا ساختاری) آمده سپس به منظور کسب اطمینان از یادگیری زبان‌آموز، تمریناتی مربوط به همان مطلب ارائه می‌گردد.

مرحله دوم به مقایسه چگونگی قرار گرفتن موضوعات نگارشی و ترتیب منطقی آن‌ها در دو نظام می‌پردازد. با مطالعه ترتیب موضوعات در کتاب‌های نگارش انگلیسی، پی می‌بریم که به‌طور منطقی و بر اساس نیاز دانش‌آموز در امر تسلط به مهارت‌های نگارشی تهیه و تنظیم شده‌اند و این نظم منطقی در رابطه با موضوع نگارش در کتاب‌های فارسی کمتر دیده می‌شود و موضوعات پراکنده هستند و سیر منطقی را طی نمی‌کنند. برای مثال توجه به ساختار متن (مقدمه، متن اصلی و نتیجه‌گیری) یکی از اصول مهم نگارش است که تکرار آن به‌عنوان یادآوری یک اصل مهم و ضروری است، در حالی که از میان این شش دوره کتاب، تنها دو درس به این مطلب اشاره کرده است: کتاب فارسی سوم راهنمایی (اکبری شلدره‌ای و همکاران،

۱۳۸۹) و کتاب فارسی دوم دبیرستان (حق شناس و همکاران، ۱۳۸۸). در کتاب نگارش انگلیسی انشا نویسی با اعتماد به نفس اثر میبرز (۲۰۰۶) مطالب به ترتیب اهمیت آموزش و به منظور سهولت امر یادگیری مهارت‌های نگارشی سازمان‌دهی شده‌اند. علاوه بر این بعضی مطالب به دلیل اهمیت فرآیند نگارش در هر درس تکرار شده‌اند که از آن جمله‌اند ساختار نگارش و مراحل آن. چگونگی ساخت متن اساس کار نگارش است. به همین دلیل در کتاب نگارش انگلیسی بندنویسی اثر آرنودت و بارت (۱۹۹۰) این درس به عنوان گام اول برای نوشتن آمده است، با اشاره به این اهمیت که چگونه و با چه مقدمه‌ای نگارش را شروع کنیم. تمرینات مربوط به این مرحله به گونه‌ایست که نگارنده را به تفکر و تعمق برای یافتن بهترین و جذاب‌ترین مقدمه و امی‌دارد، به این صورت که متن‌هایی را در اختیار او می‌گذارد و از او می‌خواهد مقدمه‌ای مناسب برای هر یک بنویسد. همین نکته (بندنویسی) در کتاب نگارش میبرز (۲۰۰۶ و ۲۰۰۹) نیز به عنوان اصل نگارش در همه مطالب مربوط به آن تکرار شده است. بنابراین، با توجه به جدول ۵ که مربوط به فراوانی چند موضوع نگارشی در کتاب‌های فارسی است، می‌توان پی برد که در کتاب‌های فارسی، نه تنها ترتیب موضوعات رعایت نشده، بلکه به برخی موضوعات نگارشی کمتر توجه شده است.

جدول ۵. پراکندگی مطالب مربوط به نگارش در کتاب‌های فارسی راهنمایی سال‌های به ترتیب اول، دوم و سوم (۱۳۸۴، ۱۳۸۸ و ۱۳۸۹) و کتاب‌های فارسی دبیرستان سال‌های اول، دوم و سوم (۱۳۹۰، ۱۳۸۸، ۱۳۸۹)

مطالب مربوط به نگارش	نام کتاب فارسی و صفحه‌ای که مطلب نگارشی در آن آمده است
مراحل نگارش	غیر منسجم و پراکنده
بندنویسی: مقدمه، متن و نتیجه‌گیری	سال سوم راهنمایی ص. ۶۷ و ص. ۷۶؛ سال دوم دبیرستان، ص. ۵۷
نگارش متن بیش از یک بند یا مقاله‌نویسی	به‌طور غیر منسجم و پراکنده

ادامه جدول ۵

سال اول راهنمایی، صفحات ۶۶، ۸۸، ۱۳۷، ۱۱۴؛ اول دبیرستان، ص. ۶۸	متن توصیفی
سال سوم راهنمایی، ص. ۵؛ سال اول دبیرستان، ص. ۷۹	بازنویسی
اول دبیرستان، ص. ۱۳۹	خلاصه‌نویسی
سال اول دبیرستان، ص. ۱۷۰	گزارش‌نویسی
سال اول دبیرستان، ص. ۱۹۰	مقایسه
سال دوم راهنمایی، ص. ۱۰۷	شرح‌حال‌نویسی
سال اول دبیرستان، ص. ۹۵	خاطره‌نویسی
غیر منسجم و پراکنده	سازمان‌دهی و پردازش جملات و رعایت اصول گرامری
سال اول دبیرستان، ص. ۲۲؛ سال دوم دبیرستان، ص. ۱۳	ویرایش

جدول ۶ نظم منطقی و پیوستگی مطالب را در کتاب نگارش انگلیسی می‌ریز (۲۰۰۶) نشان می‌دهد. در این کتاب زبان‌آموز ابتدا با طرح این سؤال که «به چه دلیل می‌نویسد؟» جهت و هدف خود را دنبال می‌کند. سپس با مراحل نگارش آشنا می‌شود و با توجه به ساختار نگارش شروع به بندنویسی می‌نماید. در نگارش بند ابتدا در جستجوی نوشتن مقدمه‌ای مناسب برای شروع و به دنبال آن نوشتن جملاتی است که مقدمه را توجیه کند و در نهایت، با نوشتن بندی به عنوان نتیجه‌گیری، نوشته خود را به اتمام می‌رساند. این سیر منطقی و تدریجی مطالب پس از تدریس اصول مربوط به ویرایش دستوری، در فصل ششم این کتاب به تدریس نگارش انواع مقالات می‌انجامد. در خاتمه، درس ویرایش به منظور ایجاد آراستگی، نظم و دقت در متن نوشته شده، نکته‌های مربوط را یادآوری می‌کند.

جدول ۶. ترتیب مطالب کتاب نگارش انگلیسی میبرز (۲۰۰۶)

چرا می‌نویسیم؟ (برای یادگیری بهتر، تأمین نیاز شغلی، ایجاد ارتباط با دیگران و برای خشنودی خودمان) و چه تفاوتی بین زبان نوشتار با گفتار وجود دارد؟

مراحل نگارش: انتخاب موضوع، تفکر درباره موضوع، نکته‌پردازی، نگارش بی‌تکلف، سازمان‌دهی و ویراستاری

بندنویسی: مقدمه، متن و نتیجه‌گیری همراه با تکرار مراحل نگارش

نگارش متن بیش از یک بند و یا مقاله‌نویسی: ابتدا مقدمه اصلی (آنچه می‌خواهیم به آن پردازیم)؛ سپس، پردازش به‌منظور توجیه مقدمه، با توجه به وفاداری به مفهوم اصلی و در خاتمه نتیجه‌گیری، با توجه به اینکه نویسنده در هر یک از بخش‌ها، خواننده را برای بند بعدی آماده می‌سازد (یعنی هر بند باید مقدمه، متن و نتیجه‌گیری داشته باشد).

سازمان‌دهی و پردازش جملات و رعایت اصول گرامری (که در این کتاب، خود شامل دوازده سرفصل است).

انواع مقالات (با یادآوری سه نکته گردآوری، پردازش، سازمان‌دهی و نیز چهار مرحله اصلی نگارش در هر درس)

ویرایش: که شامل ویرایش فنی، تخصصی و دستوری است.

نکته پر اهمیت دیگر، نحوه ارائه مطالب نگارشی در کتاب‌های انگلیسی است. بررسی محتوای مطالب در کتاب‌های انگلیسی میبرز (۲۰۰۶ و ۲۰۰۹) نشان می‌دهد که فرآیند نگارش در آن‌ها رعایت شده است؛ به عبارتی، فرآیندمحور است. یعنی زبان‌آموز برای رسیدن به نسخه نهایی مطابق با دستورالعمل کتاب، مرحله به مرحله اصول نگارشی را رعایت کند و این مراحل در هر درس به دلیل اهمیت تکرار می‌شود. این در حالی است که مطالب نگارشی در کتاب‌های فارسی پراکنده هستند و ترتیب خاصی را دنبال نمی‌کنند. مهم‌تر از همه اینکه نحوه ارائه مطالب به‌گونه‌ای است که زبان‌آموز فقط به تولید می‌اندیشد، یعنی، نحوه ارائه مطالب تولیدمحور^۱ است. یعنی نویسنده بدون طی سلسله‌مراتب نگارش، بر اساس ذوق و سلیقه خود می‌نویسد. از این‌رو مطالب درسی فرآیندمحور نیستند تا بتوانند در طی مراحل

1. Product based

نگارش، ذهن نویسنده را درگیر سازند. زامل^۱ (۱۹۸۵) تأکید دارد که لازم نیست معلمان زمان زیادی را برای تصحیح نوشته‌های دانش‌آموزان صرف کنند؛ نویسنده باید بداند که نسخه اول تولید نهایی نیست و محدودیتی برای دوباره‌نویسی ندارد. در نتیجه می‌آموزد که پیشرفت در کسب این مهارت نیاز به زمان و بازنویسی مکرر دارد. بنابراین، تشویق دانش‌آموزان در ایجاد یک پوشه نگارشی^۲ که حرکت تدریجی و تکاملی آن‌ها در آن ثبت شود، کمک بزرگی است.

نکته قابل توجه دیگر این است که در کتاب‌های فارسی، نکات آموزشی بیشتر به صورت تعریف و در جهت تقویت حافظه دانش‌آموز پیش می‌روند و تنها به‌هنگام پاسخگویی به سؤال‌های امتحانی آن‌ها را کمک می‌کنند. مسلماً چنین روشی در آینده نمی‌تواند برای آن‌ها کاربرد عملی داشته باشد. به‌عنوان مثال، جدول ۷ مقایسه مطلب خلاصه‌نویسی در نظام آموزشی فارسی و انگلیسی را نشان می‌دهد. در کتاب میرز (۲۰۰۹) این درس همانند دیگر موضوع‌های نگارشی با حفظ تأکید بر ساختار و فرآیند نگارش، ابتدا الگوی اصلی را در اختیار زبان‌آموز می‌گذارد و سپس قبل از اینکه متن را خلاصه کند ذهن او را با طرح سؤال‌هایی در ارتباط با موضوع درگیر می‌سازد مانند:

- ایده اصلی که نگارنده در متن خلاصه‌شده به آن پرداخته در کدام قسمت متن آمده است؟
- متن خلاصه‌شده را با اصل آن مقایسه کنید. آیا در متن خلاصه‌شده ترتیب موضوعات مطابق با متن اصلی پیش می‌رود؟
- آیا مطلبی کم یا اضافه شده است؟
- آیا تفسیر یا برداشت فردی در آن صورت گرفته است؟ چه ارتباط منطقی بین جمله اول و جمله آخر وجود دارد؟

1. Zamel
2. Portfolio

جدول ۷. مقایسه نحوه تدریس «خلاصه‌نویسی» بین دو کتاب حق‌شناس و همکاران (۱۳۹۰) و کتاب میبرز (۲۰۰۶)

خلاصه‌نویسی در کتاب فارسی	خلاصه‌نویسی در کتاب انگلیسی
تولیدمحور	فرآیندمحور
	محکوم کردن رونویسی و سرقت علمی ^۱
تأکید بر کوتاه‌کردن متن	تأکید بر نگارش به زبان خود
تأکید بر حفظ سبک و سیاق نویسنده و ساکن ^۳	مبنی بر تفکر برای انعکاس ایده فردی و پویا ^۲
حفظ مفاهیم کلیدی متن	حفظ شیوه نگارش فردی (نوآوری)
تصمیم‌گیری در مورد اندازه خلاصه‌نویسی	
نام‌بردن نکته‌های راهبردی	به‌کارگیری نکته‌های راهبردی در قالب تمرین
گرایش عینی به متن	گرایش ذهنی و عینی به متن
مشخص کردن نکته‌های مهم	یادآوری مراحل قبل از نگارش (گردآوری نکته‌های مهم، پردازش و سازمان‌دهی)
	تأکید بر رعایت مراحل نگارش (قبل از نگارش، نگارش بی‌تکلف، تصحیح و سازمان‌دهی، ویرایش)
	تأکید بر حفظ ساختار متن (مقدمه،...)
مقایسه متن نوشته‌شده با متن اصلی و انجام ویراستاری	مقایسه متن نوشته‌شده با متن اصلی و اشاره به جزئیات در صورت نیاز
عدم تغییر مفاهیم علمی	حفظ مفاهیم علمی در قالب گیومه
	تأکید بر نوشتن نام نویسنده متن در ابتدای خلاصه‌نویسی
رئوس نکات مهم برای آسان‌سازی حفظ کردن مطالب برای امتحان	به‌کارگیری نکات مهم در تمرینات با ارائه الگو

نحوه ارائه مطلب «مقایسه» موضوع دیگری است که این تحقیق برای روشن‌سازی مطلب به آن تکیه می‌کند. در کتاب میبرز (۲۰۰۹) درس مقایسه که تحت عنوان

1. Plagiarism
2. Dynamic
3. Static

«بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌ها» آمده، مانند دیگر موضوعات نگارشی، بر ساختار و فرآیند نگارش تأکید می‌ورزد. در این درس ابتدا با ارائه الگوی مقایسه، ذهن نگارنده با طرح سؤال‌هایی درگیر می‌شود. مانند:

چه مطلبی قرار است قیاس شود؟ زیر آن جمله خط بکشید.

- کدام جمله در متن اصلی به معرفی شباهت‌ها و تفاوت‌ها می‌پردازد؟

کدام کلمات کلیدی در نیمه اول بند تکرار می‌شوند که نشان از بررسی شباهت‌ها است؟ کدام کلمات کلیدی در نیمه دوم بند تکرار می‌شود که نشان از بررسی تفاوت‌هاست؟

- ایده اصلی در بندها در کدام قسمت خلاصه شده است؟

گرچه متن به مقایسه دو چیز پرداخته، اما بهتر بودن هیچ‌یک را تأیید نمی‌کند؛ به زبان خود، نظرتان را بنویسید.

در ادامه، فرآیند نگارش با ارائه الگوی ساختاری و با رعایت مراحل نگارش (انتخاب موضوع، تفکر درباره موضوع، نکته‌برداری، نگارش بی‌تکلف، سازمان‌دهی و ویراستاری) دنبال می‌شود؛ برای مثال با طرح این سؤال که «مقایسه چگونه قرار است صورت گیرد؟» آیا قرار است مقایسه نکته به نکته انجام گیرد (پیوست ۵). به عبارتی، شباهت‌ها و تفاوت‌ها در هر مقایسه روبه‌روی هم قرار گیرند یا هدف مقایسه کل به کل^۲ است (پیوست ۶)؛ به این معنی که ابتدا خصوصیات موضوع اول به‌طور کامل نوشته می‌شود، سپس خصوصیات موضوع دوم در مقایسه با موضوع اول نوشته می‌شود. ناگفته نماند که در هر مرحله با طرح سؤال‌هایی که مطرح می‌کند، ذهن نگارنده را به‌طریقی درگیر می‌سازد تا در چگونگی پردازش متن، بررسی و دقت بیشتری نماید. تحلیل مقایسه‌ای مطلب «مقایسه» در کتاب فارسی حق‌شناس و دیگران (۱۳۹۰) و کتاب انگلیسی میرز (۲۰۰۶) در جدول شماره ۸ نشان داده شده است.

1. Part-to-part

2. Whole-to-whole

جدول ۸. اطلاعات تحلیل مقایسه‌ای مطلب «مقایسه» در کتاب فارسی حق‌شناس و دیگران (۱۳۹۰) و کتاب انگلیسی میبرز (۲۰۰۶)

مقایسه در کتاب فارسی	مقایسه در کتاب انگلیسی
تولیدمحور	فرآیندمحور
تعریف مقایسه	تعریف مقایسه
ارائه مثال برای روشن‌سازی مفهوم مقایسه (ساکن) ^۲	ارائه مثال همراه با طرح سؤال به منظور درگیر کردن ذهن نگارنده برای درک ساختار متن (پویا) ^۱
	ارائه طرح برای طبقه‌بندی شباهت‌ها و تفاوت‌ها
	اشاره به نکات کلیدی نگارش مقایسه‌ای
یادآوری دروس قبلی که در آن‌ها مقایسه به کار رفته	به‌کارگیری نکته‌های راهبردی در قالب تمرین
	تأکید بر حفظ ساختار متن (مقدمه، ...)
	گرایش عینی به مطلب (خودداری از ارائه نظر شخصی)
	تأکید بر رعایت مراحل نگارش (قبل از نگارش، نگارش بی‌تکلف، تصحیح و سازمان‌دهی، ویرایش)
معلم محور ^۳	ایجاد تفکر در روند یادگیری (خودآموزی)
	ارائه راه‌کار، در قالب سؤال، برای تصحیح و سازمان‌دهی متن
رئوس نکات مهم برای آسان‌سازی حفظ مطالب برای امتحان	به‌کارگیری نکات مهم در تمرینات با ارائه الگو

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از این پژوهش تأکیدی است بر این مهم که در گردآوری مواد و کتاب‌های درسی عوامل مهمی ایفای نقش می‌کنند که نباید نادیده گرفته شوند یا کمتر بدان‌ها توجه شود. یکی از این عوامل عدم برخورداری از الگوی صحیح

1. Dynamic
2. Static
3. Teacher based

آموزشی است. این نتایج که از ارزیابی کیفی و در چارچوب مقایسه کتاب‌های فارسی (راهنمایی و دبیرستان) با کتاب‌های نگارش انگلیسی (دانشگاهی) صورت می‌گیرد، شامل سه بخش فراوانی مطالب، ترتیب موضوعات و نحوه ارائه آن‌هاست و ابتدا میزان اهمیت به نگارش در کتاب‌های فارسی دوره‌های راهنمایی و دبیرستان در مقایسه با مطالب دستوری، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه و سپس نتایج حاصل از مقایسه ترتیب مطالب نگارشی و نحوه آموزش آن‌ها در کتاب‌های فارسی و انگلیسی را ارائه می‌کند.

در مرحله اول، نتایجی که از فراوانی مطالب مربوط به درس نگارش در کتاب‌های فارسی دوره‌های راهنمایی و دبیرستان به دست آمده است نشان می‌دهد که بالاترین میزان درصد متعلق به نکات نگارشی است اما با بررسی کیفی که به عمل آمد، در سه دوره راهنمایی، موضوعات مربوط به نگارش عمدتاً محدود به نکته‌پردازی است. به بیان دیگر تنها شامل نکات کلیدی جهت پاسخگویی در امتحان است. نکاتی که در مقطع دبیرستان فقط گسترده‌تر بیان شده‌اند اما همچنان بر پایه نظری و پرورش قدرت حافظه دانش‌آموز طرح شده‌اند و نه بر مبنای یادگیری مفهومی و معنادار (آزوبل، ۱۹۶۳). در نتیجه می‌توان گفت مطالب اغلب جنبه کاربردی ندارند و آموزش در جهت آماده‌سازی برای امتحان پیش می‌رود و شیوه‌های اندکی در تمرین‌ها به چشم می‌خورند که در جهت توانمندسازی دانش‌آموزان پیش می‌روند.

مرحله دوم نتایج نشان می‌دهند که برخلاف کتاب‌های نگارش انگلیسی، کتاب‌های درسی فارسی از ترتیب منظمی برخوردار نیستند. عمده مطالب غیر منسجم و پراکنده هستند و ترتیب آن‌ها با نیاز زبان‌آموز مطابقت ندارد چرا که میزان درون‌داد بنا بر فرضیه درون‌داد^۱ کراشن (۱۹۸۵) باید با میزان توانایی و درک دانش‌آموز تطابق داشته باشد. نمونه‌هایی از بررسی کیفی کتاب‌های نگارش انگلیسی که در بخش یافته‌های پژوهش آمده، نشان می‌دهد که مطالب مرحله به مرحله مطابق با توانمندی زبان‌آموز طراحی شده‌اند. ترتیب منطقی مطالب بر پایه توانایی فرد می‌تواند ذوق

1. Input Hypothesis

نویسندگی در او ایجاد کند؛ بنا به گفته پیش قدم و مرادی مقدم (۱۳۹۰) کوچکترین و ناچیزترین عوامل هم می‌توانند تأثیرات شگرفی در شکل‌گیری روند آموزشی فرد داشته باشند، حتی «فرآیندهای هویتی» (برزونسکی^۱، ۲۰۰۸) متفاوتی در او ایجاد کنند به طوری که از نگارش و نویسندگی بگریزد. بنابراین، توجه به ترتیب مطالب امری اساسی است. برای مثال، با توجه به نتایج به دست آمده، بدون آموزش مراحل اصلی نگارش چگونه می‌توان از فرد انتظار نگارش حرفه‌ای داشت.

مرحله سوم این تحقیق با آوردن مثال‌ها و نمونه‌هایی از نحوه تدریس مطالب نگارشی در کتاب‌های فارسی و انگلیسی، آن‌ها را از جنبه کیفی با هم مقایسه می‌کند و نشان می‌دهد که کتاب‌های فارسی فرآیندمحور نیستند؛ چرا که یادگیری زمانی بهتر صورت می‌گیرد که دانش‌آموز بنویسد تا بیاموزد چگونه بنویسد (زامل، ۱۹۸۲). برای مثال در میبرز (۲۰۰۶ و ۲۰۰۹)، مطالب به گونه‌ای طراحی و سامان‌دهی شده‌اند که دانش‌آموزان را در جهت توانمندسازی در کاربرد مطالب هدایت می‌کنند؛ دوباره نویسی یا تکرار در امر نگارش نویسنده را به بیان ایده اصلی نزدیک می‌کند (زامل، ۱۹۸۲)؛ بنابراین، نگارش بر محور فرآیند، نویسنده را در این روند یادگیری درگیر می‌سازد، به طوری که می‌آموزد چهار مرحله اصلی نگارش یعنی برنامه نویسی، پیش نویسی، ویرایش و دوباره نویسی باید در مسیر غیرخطی^۲ (سو، ۱۹۹۵، به نقل از ریچاردز و رناندیا، ۲۰۰۲) قرار گیرد یا به قول کراشن «بازپردازش»^۳ (۱۹۸۴، به نقل از ریچاردز و رناندیا، ۲۰۰۲) شود. علاوه بر این، مطالب مربوط به نگارش به منظور سهولت در به خاطر سپردن آن‌ها بیشتر به صورت نکته‌پردازی یا خلاصه نویسی است و تنها در جهت تقویت نیروی حافظه دانش‌آموز و آماده‌سازی او برای آزمون است. در نتیجه، زمانی که فرد در مقاطع تحصیلی بالاتر تصمیم به نوشتن نامه ساده اداری یا مقاله نویسی‌های علمی می‌گیرد، دچار مشکل می‌شود. برای مثال، درس آرایه‌های ادبی در سال سوم دبیرستان (حق شناس و دیگران، ۱۳۸۹)، به دانش‌آموزان تشبیه و

1. Berzonsky

2. Non-linear

3. Recycling

استعاره را می‌آموزد، اما به گونه‌ای نیست که دانش‌آموز هنگام نوشتن متن بتواند از این صور بیانی در نوشته‌اش استفاده کند و فقط نمونه‌هایی را حفظ کرده است. در حالی که همین مطلب را می‌توان در قالب تمرین (نگارش به سبک ادبی) با حمایت معلم انجام داد تا در طی فرآیند نگارش و با تحقیق و بررسی در کشف سازه‌های ادبی، به شیوه بنیادی عمل کند.

از طرفی، با توجه به تفاوت‌های فرهنگی، آشنایی با فرهنگ زبان دوم به‌خصوص در ایجاد ارتباط با جوامع علمی، نیاز به دانستن فرهنگ نگارش مخصوص آن جامعه دارد (کونور، ۲۰۰۲؛ کوپ و کالتیزز، ۱۹۹۳؛ کاپلان، ۱۹۸۸، ۱۹۶۶؛ کوبوتا و لهنر، ۲۰۰۴). با تأکید بر نظریه کاپلان (۱۹۸۸) در نگارش به زبان انگلیسی نه تنها نیازی به ساختارهای موازی برای توجیه یا استدلال مطلب مورد نظر نیست، بلکه نویسنده در مقدمه مستقیماً به اصل مطلب می‌پردازد، در حالی که نویسنده فارسی‌زبان به دنبال مثال‌ها و استدلال‌های متعدد است تا به کمک آن‌ها خواننده را بهتر توجیه کند (پیش‌قدم و عطاران، ۲۰۱۳). در نتیجه این حاشیه‌پردازی‌ها ممکن است به سوء تفاهم بینجامد و خود دلیلی بر سخت دانستن نگارش به زبان فارسی باشد.

با توجه به این که اهداف کتاب‌های فارسی، تکیه و تأکید بر مهارت‌های زبانی و نیز توجه دست‌اندرکاران به ارتقای کیفیت علمی است، این پژوهش مقایسه‌ای نشان می‌دهد که تفاوت‌های آشکاری بین نحوه تدریس، ترتیب و فراوانی موضوعات نگارشی بین فارسی و انگلیسی وجود دارد. علی‌رغم درصد بالای فراوانی مطالب نگارشی در کتاب‌های فارسی، هنوز الگوی منسجمی در نحوه ترتیب و پیوستگی مطالب دیده نمی‌شود. علاوه بر این، نحوه ارائه مطالب به گونه‌ایست که دانش‌آموز به جای به‌کارگیری نکته‌ها و مطالب، برای رسیدن به خودکفایی در امر نگارش، مجبور است با حفظ این نکات تنها خود را برای امتحان آماده کند. زیرا مطالب در کتاب‌های فارسی برخلاف کتاب‌های انگلیسی در جهت تولید پیش می‌روند. همچنین با تکیه بر تأکید زامل (۱۹۸۵) مبنی بر دوباره‌نویسی به دلیل کمبود وقت، لازم نیست معلمان زمان زیادی را برای تصحیح نوشته‌های دانش‌آموزان صرف کنند، بلکه

با تشویق آن‌ها در ایجاد یک پوشه نگارشی، به‌منظور ثبت حرکت تدریجی و تکاملی خود، به آن‌ها بیاموزند که فن نگارش به نسخه اول ختم نمی‌شود؛ به بیانی دیگر نسخه اول تولید نهایی نخواهد بود و محدودیتی برای دوباره‌نویسی ندارند. در نتیجه می‌آموزند که پیشرفت در کسب این مهارت نیاز به زمان و بازنویسی مکرر دارد.

ارائه نمونه‌هایی از مقایسه ترتیب و نحوه تدریس مطالب نگارشی بین دو نظام آموزشی انگلیسی و فارسی نشان می‌دهد که در کتاب‌های انگلیسی به دلیل اهمیت، اصول و ساختار نگارش به‌طور مکرر در هر درس بیان شده‌اند و مطالب، فرآیندمحور طراحی شده‌اند. تنظیم این مطالب به‌صورتی است که ذهن دانش‌آموز، نه تنها در یادگیری مطالب درس، بلکه در انجام تمرین‌ها درگیر فرآیند یادگیری است، در نتیجه مسیر آموزش تنها معلم‌محور نخواهد بود.

با بررسی نتایج حاصل از این پژوهش می‌توان چنین نتیجه گرفت که به‌منظور سهولت امر یادگیری و نیز ایجاد انگیزه در زبان‌آموز، می‌توان از الگوهای مورد نیاز در کتاب‌های انگلیسی کمک گرفت و به‌جای تقویت قوه حافظه در آن‌ها به قوه تخیل، ذوق و نوآوری آن‌ها تکیه کرد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود با استفاده از شیوه آموزش در کتاب‌های انگلیسی جهت یادگیری نه تنها از معلم‌محوری به خودآموزی سوق داده شود، بلکه با درگیر ساختن زبان‌آموز با تمرینات مکرر و نیز پویاسازی ذهن، انگیزه نویسنده‌گی در او تقویت شود.

امید که این پژوهش، هرچند از نقص و عیب مصون نیست، بتواند قدمی در جهت بهبودی روند آموزشی بر دارد و کلیدی باشد برای دست‌اندرکاران و طراحان کتاب‌های آموزشی فارسی، تا خود با نگاهی منطقی و با اندیشه ارزیابی مقایسه‌ای در جهت بر طرف کردن نقص‌ها یا سامان‌دهی بهتر به کیفیت موجود، بکوشند. پر واضح است که این پژوهش، برای رساندن مفهوم کلی تفاوت در ترتیب و شیوه ارائه مطالب در دو نظام آموزشی، محدود به مقایسه چند نمونه است.

کتابنامه

- اکبری شلدره‌ای، ف.، و همکاران (۱۳۸۸). *فارسی سال دوم دوره راهنمایی*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های فارسی ایران.
- اکبری شلدره‌ای، ف.، و همکاران (۱۳۸۹). *فارسی سال سوم دوره راهنمایی*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های فارسی ایران.
- پیش‌قدم، ر.، و مرادی‌مقدم، م. (۱۳۹۰). فرهنگ، کارتون و آموزش زبان انگلیسی: مطالعه کیفی کارتون «انگلیسی جادویی». *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۴(۲)، ۷۱-۹۱.
- جوان‌بخت، م.، و همکاران. (۱۳۹۰). بررسی میزان انعکاس موضوعات کتابداری و اطلاع‌رسانی در کتاب‌های درسی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی (شاخه نظری) در سال تحصیلی ۱۳۸۹. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۵۳(۵)، ۲۹۷-۳۱۸.
- حق‌شناس، ع.، و همکاران. (۱۳۸۸). *زبان فارسی سال دوم متوسطه*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های فارسی ایران.
- حق‌شناس، ع.، و همکاران. (۱۳۸۹). *زبان فارسی سال سوم متوسطه*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های فارسی ایران.
- حق‌شناس، ع.، و همکاران. (۱۳۹۰). *زبان فارسی سال اول متوسطه*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های فارسی ایران.
- سمیعی گیلانی، ا.، و همکاران (۱۳۸۴). *فارسی سال اول دوره راهنمایی*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های فارسی ایران.
- عریضی، ح.، و عابدی، ا. (۱۳۸۲). تحلیل محتوای کتاب درسی دوره ابتدایی «بر حسب سازه انگیزه پیشرفت». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲(۵)، ۲۹-۵۴.
- نوریان، م. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی در ایران. روان‌شناسی تحولی: روانشناسان ایرانی. ۳(۱۲)، ۳۵۷-۳۶۶.

Arnaudet, M. L., & Barrett, M. E. (1990). *Paragraph development: A guide for students of English*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Asubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Strattor.

Bailey, E. P., & Powell, P. A. (1989). *The practical writer with readings (2nd ed.)*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

- Berzonsky, M. D. (2008). Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes. *Personality and Individual Differences*, 44, 645-655.
- Connor, U. (2002). New directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36(4), 493-510.
- Cook, V. J. (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The power of literacy: A genre approach to teaching writing*. Philadelphia, PA: 39 University of Pittsburg Press.
- Elbow, P. (1981). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process (2nd ed.)*. New York: Oxford University Press.
- Hashemian, M. (2011). The effect of L2 writing ability on L1 writing ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(6), 1306-1311.
- John-Shteyner, V. (1985). *Notebooks of the mind: Explorations of thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- Kaplan, R. B. (1988). Contrastive rhetoric and second language learning: Notes toward theory of contrastive rhetoric. In A. C. Purves (Ed.), *Writing across languages and cultures* (pp. 275-304). Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Kubota, R., & Lehner, A. (2004). Toward critical contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 13, 7-27.
- Liebman, J. A. (1988). Contrastive rhetoric: Students as ethnographers. *Journal of Basic Writing*, 7(2), 6-27.
- Meyers, A. (2006). *Composing with confidence: Writing effective paragraphs and essays* (7th ed.). New York: Pearson Longman.
- Meyers, A. (2009). *Writing with confidence: Writing effective sentences and paragraphs* (9th ed.). New York: Pearson Longman.
- Mirahmadi, S. H. (2011). The effect of Iranian students' first language proficiency in writing. *European Journal of Social Sciences*, 24(2), 182-190.
- Pishghadam, R., & Attaran, A. (2013). Rhetorical patterns of argumentation in EFL journals of Persian and English. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(1), 81-90.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, T., & Matsuda, P. K. (2002). Writing. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 251-266). London: Oxford University Press.
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16, 67-76.
- Zamel, V. (1985). Responding to students' writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79-101.

- Zare-ee, A., & Taghifarvar, M. (2009). Comparison of university level EFL learners' linguistic and rhetorical patterns as reflected in their L1 and writing. *Novitas-ROYAL*, 3(2), 143-155.



پیوست‌ها

پیوست ۱. تصویری از قالب یک متن نگارشی در کتاب زبان فارسی اول دبیرستان (حقوق‌شناس و همکاران، ۱۳۹۰، ص. ۲۳).

بند (پاراگراف)

در هر نوشته برای بیان مطلب از چند بند استفاده می‌کنیم. هر بند از چند جمله تشکیل می‌شود و یک مطلب خاص را بیان می‌کند ولی در کل، مجموعه‌ی بندها باهم ارتباط موضوعی دارند.

نخستین سطر هر بند به اندازه‌ی یک سانتی‌متر بیش‌تر از بقیه‌ی سطرها از حاشیه فاصله دارد.

پیوست ۲. متن ویرایش نشده در کتاب انگلیسی "انشاء نویسی با اعتماد به نفس" (میرز، ۲۰۰۶، ص. ۱۹).

I'm a part-time cook, and I work from 4 to 9 p.m. three days a week. My job is at a carryout chicken place on Washington and Main. My job is to cook the chicken, fries, and onion rings. I meet more interesting characters than the Colonel. I don't particularly like my boss, Mr. Williams, he should be a warden in a prison. But my coworkers are a riot. Bill goes to a local community college and considers himself another Eddie Murphy, he always has some dumb jokes to tell. LaVerne thinks that she's very sophisticated, so she always gets offended by Bill. Tommie has six tattoos, pierces in various body parts, and talks tough, but he's really a good guy. Some of our regular customers are a bit weird. One lady, we call her Mrs. Bilge, because of the garbage she eats, always orders french fries with cheese and catsup. That's not so bad, but she also wants gravy on them, too. The local drunk, Mr. Stupor, with his lovely drool and four-day-old whiskers, usually comes in about 8 p.m. to get some coffee-with eight sugars in it! And our all-time eating champ is the incredible Mr. Blob, who must weight 350. Every night, he orders a huge dinner-with extra grease-and three or four cans of pop. Talk about cholesterol, fat, and sugar! I guess it's actually a good place to work, in fact, it's better than the zoo.

پیوست ۳. متن ویرایش شده در کتاب انگلیسی "انشاء نویسی با اعتماد به نفس" (میرز، ۲۰۰۶، ص. ۲۳).

Your Name
Your Class
Your Instructor's Name
The Assignment
The Date

Tales from the Chicken Coop

As a part-time cook at a carryout chicken place, I meet much more interesting characters than the Colonel.

Although my boss, Mr. Williams, has the personality and charm of a prison warden, my coworkers make my three-night-a-week sentence tolerable. Bill, who goes to a local community college and considers himself another Eddie Murphy (Rodney Dangerfield is more like it), tells at least ten dumb jokes every night. LaVerne, who considers herself sophisticated, always pretends to be offended. She yells, "Bill, that's disgusting," as she turns her back and laughs. Tommie, who has six tattoos, pierces in various body parts, and the wardrobe of a biker, is really a good guy.

Some of our weird regular customers also keep us amused. One woman (we call her Mrs. Bigge because of the garbage she eats) always orders french fries with cheese and catsup-and gravy! The local drunk, Mr. Stupor, staggers in about 8 P.M. to get some coffee-with eight sugars-which drips on his four-day-old whiskers as he drinks. Finally, there's the all-time eating champ, the incredible Mr. Blob, who must weigh 350 pounds. Every night, he orders a sixteen-piece chicken dinner with fries, rolls, slaw, and corn-and then tosses it all down with three or four cans of pop. Talk about cholesterol, fat, and sugar!

Although I'm usually exhausted when I get home, I admit I really like my job. My coworkers and some customers make it fun. It's a short stay in a minimum-security prison.

پیوست ۴. درس ویرایش (حق شناس و همکاران، ۱۳۹۱ ص ۱۳).

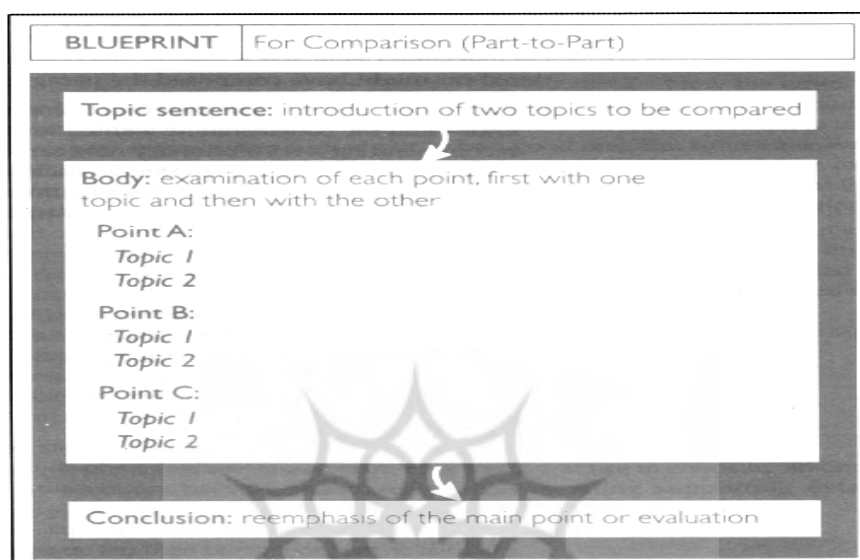
درس سوم

ویرایش

به صفحه‌ای از یک متن ویرایش شده توجه کنید :

The diagram illustrates a text revision exercise. It features a central rectangular box containing a handwritten Persian translation of the English text. The text is annotated with numbers 1 through 17, each enclosed in a small square. Arrows point from these numbers to specific words or phrases in the text. To the left and right of the box, there are handwritten notes in Persian, some of which are also numbered. For example, 'نظم' (Rhythm) is written above the first line, and 'شکاری' (Hunter) is written to the right of the 9th line. The notes provide context or corrections for the annotated parts of the text.

پیوست ۵. الگوی مقایسه نکتہ به نکتہ در کتاب نگارش انگلیسی "انشاء نویسی با اعتماد به نفس" (میرز، ۲۰۰۹، ص. ۱۷۷).



پیوست ۶. الگوی مقایسه کل به کل در کتاب نگارش انگلیسی "انشاء نویسی با اعتماد به نفس" (میرز، ۲۰۰۹، ص. ۱۷۷).

