

فصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)
سال یازدهم، شماره ۳۲، پاییز ۱۳۹۸

بررسی آموزش نوشتن در کتاب‌های درسی آموزش فارسی و نگارش دوره ابتدایی برمبنای رویکرد فرآیندمحور و برنامه‌قصدشده^{۱*}

عادلۀ مطلق^۲

ملوک خادمی^۳

مریم دانشگر^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۵/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۰۷

چکیده

نوشتن، پیچیده‌ترین مهارت زبانی است که در آموزش آن نیاز به فراگیری مهارت‌های شناختی و فراشناختی بسیاری است که با توجه به بعد عاطفی و اجتماعی محقق می‌شود. هدف پژوهش حاضر، بررسی میزان پرداختن به این مهارت‌ها در برنامه درسی مورد نظر و کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی

* مقاله حاضر از رساله دکتری عادلۀ مطلق، گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهراء (س) مستخرج شده است.

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.20732.1556

^۲ دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س) (نویسنده مسئول)؛

A.motlagh@alzahra.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، عضو هیأت علمی دانشگاه الزهراء (س)؛

mkhademi@alzahra.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی زبان و ادبیات فارسی، استادیار زبان و ادب فارسی، عضو هیأت علمی فرهنگستان ادب و زبان

فارسی؛ daneshgar@alumni.ut.ac.ir

است. زیرا این منابع، مهمترین منبع‌های آموزش نوشتن در کشور به شمار می‌آیند. مبنای نظری پژوهش، رویکرد فرآیندمحور است. نمونه آماری پژوهش، کتاب فارسی (مهارت‌های خوانداری) و کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) پایه ششم بوده‌اند. این کتاب‌ها با روش تحلیل محتوای هدایت‌شده یا قیاسی بررسی شدند. کتاب‌ها از جنبه‌ها دارا بودن مهارت‌های پایه یا خرد، مهارت‌های سطح بالا یا کلان نوشتن، فرصت‌های نوشتن برای این مهارت‌ها و همچنین ایجاد اجتماعی از نویسندگان، تجزیه و تحلیل شدند. در استخراج و پردازش یافته‌ها از آمار توصیفی بهره گرفته شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که در کتاب‌های فارسی پایه ششم، بیشتر به مهارت‌های خرد و پایه پرداخته می‌شود و نسبت به مهارت‌های کلان و سطح بالا کم‌توجهی یا بی‌توجهی می‌شود. نتایج همچنین نشان داد رویکرد غالب در این کتاب‌ها به آموزش نوشتن رویکردی برآیندنگر است و تناسبی میان ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری نوشتن وجود ندارد. بیشترین تأکید بر بعد رفتاری و کمترین تأکید بر بعد عاطفی است. برنامه قصدشده نیز رویکردی برآیندنگر دارد. هرچند رویکرد محتوای نوشته‌شده با برنامه قصدشده هماهنگ است، بی‌توجهی به رویکرد فرآیندمحور که روشی مؤثر در امر آموزش به‌ویژه در آموزش مهارت نوشتن است، به عنوان کاستی فراگیر و آسیمی مهم باید مورد توجه متخصصان این حوزه قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: آموزش مهارت نوشتن، تحلیل محتوا، رویکرد برآیندی، رویکرد فرآیندی، رویکرد فرآیندمحور، مهارت‌های پایه نوشتن، مهارت‌های سطح بالای نوشتن

۱. مقدمه

نوشتن، پیچیده‌ترین مهارت زبانی در میان مهارت‌های چهارگانه شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن است (Nunan, 1999, p. 271). مهارت نوشتن یکی از مهم‌ترین راه‌های بیان اندیشه و تبادل دیدگاه‌های فرد با دیگران، شناخته شده است. مهارت نوشتن یکی از جنبه‌های اساسی آموزش و همکاری در فعالیت‌های حرفه‌ای و اجتماعی در جامعه جدید به شمار می‌آید. اگر دانش‌آموزان آگاهی نداشته باشند که چگونه خوب بنویسند، نمی‌توانند دانش و توانایی خود را نشان دهند. همچنین اگر دانش‌آموزان نتوانند دیده‌ها، شنیده‌ها و اندیشه‌های خود را با قواعد نگارشی ارائه نمایند، نمی‌توانند زبان را بیاموزند و در آن فراگیری آن پیشرفت کنند.

نوشتن یک آفرینش و خلاقیت است که از یک سو به خلق افکار و اندیشه‌ها می‌انجامد و از سوی دیگر به نظم‌بخشی این اندیشه‌ها در قالب‌های زبانی منجر می‌شود. پرورش و بهبود نویسندگی، سبب پرورش و بهبود تفکر، پرورش و سازمان یافتن دیگر فعالیت‌های متعالی ذهن می‌شود. به بیان دیگر، نوشتن ابزاری برای تفکر است. هنگامی که افراد می‌نویسند، علاوه بر ساماندهی آنچه پیش‌تر در ذهن داشته‌اند، از طریق یک فرایند اکتشافی، ایده‌ها و اندیشه‌های تازه‌ای در ذهن می‌پروراند (NCTE, 2008)^۱. خواننده‌ها و شنیده‌های آدمی مانند داده‌های خامی هستند که به پهنه تجربه و آگاهی وارد می‌شوند؛ در حالی که در نوشتن از مواد خام، فرآورده‌ای منحصربه‌فرد ساخته می‌شود.

با وجود اهمیت نوشتن، امروزه در مدرسه‌ها به آن توجه کافی نشده‌است. مدرسه باید کودک را برای رسیدن به مهارت‌های نوشتاری در سطح بالا آماده کند. اینکه دانش‌آموزان منتظر بمانند تا در مقطع‌های بالاتر مشکل‌هایی را حل کنند که ریشه آن‌ها را باید در کلاس‌های ابتدایی از بین می‌برند، پذیرفتنی نیست. علاوه بر این، به سبب آنکه در مقطع‌های بالاتر در هر پایه فقط یک معلم وجود ندارد، هنگامی که دانش‌آموزان به دوره‌های بالاتر می‌رسند، آموزش نوشتن سخت‌تر و پیچیده‌تر می‌شود (Graham, 2008). به پیشنهاد «کارگروه ملی نوشتن»^۲ که برای انجام اصلاحات در زمینه نوشتن از سال ۲۰۰۲ میلادی در آمریکا تأسیس شده‌است، اصلاح‌ها باید از پایه ابتدایی، یعنی زمانی که دانش‌آموزان به تازگی نوشتن را می‌آموزند، آغاز گردد. کارشناسان معتقدند دانش‌آموزانی که مهارت‌های نوشتن خود را در سن پائین گسترش می‌دهند، ابزاری ارزشمند برای یادگیری، ارتباط و ابراز خود به دست می‌آورند (Graham et al., 2012, P.6). آن‌ها هنگامی که تکلیف‌های نوشتاری چالش‌برانگیزتر می‌شوند، در نوشتن ماهرتر خواهند بود و به سطح بالاتر موفقیت خواهند رسید (Agate, 2005).

۲. پیشینه پژوهش

در زمینه آموزش نوشتن در چارچوب بومی، پژوهش‌های اندکی وجود دارد که آن‌ها نیز گویای دگرگونی و بهبود در نتیجه دگرگونی بنیادهای فلسفی و نظریه‌ای نیستند. حسرتی (Hasrati, 2005)، با اشاره به اینکه در برخی کشورها، ارزیابی از عملکرد دانشجویان فقط بر اساس آثار نوشتاری آن‌ها انجام می‌شود، بر ناتوانی دانشجویان ایرانی در نگارش تأکید می‌کند. وی یکی از

¹ National Council of Teachers of English

² the national commission on writing

علت‌های این ناتوانی را بی‌توجهی به آموزش این مهارت‌ها در دوره‌های تحصیلی پیش از دانشگاه دانسته‌است. پژوهش حسنی آبیز (Hasani Abiz, 2009) نشان می‌دهد در برنامه درسی تا اندازه‌ای به امر نگارش پرداخته شده‌است و هدف‌های مهم آن از نظر دور نمانده‌است. هر چند وی شیوه آموزش نگارش و معیارهای ارزیابی انشاء را در نظر نگرفته‌است. به گونه‌ای که برخی از موضوع‌های انشاء وی نیز متناسب با سن شناختی دانش‌آموزان نبوده‌است. آموزگاران نیز به اهداف آموزش انشاء آشنایی کامل ندارند، ملاک‌های یک نوشته خوب را نمی‌دانند، انواع شیوه‌های نگارشی را نمی‌شناسند و آن‌ها را به دانش‌آموزان آموزش نمی‌دهند. همچنین دوره آموزشی برای تدریس این مهارت را نگذرانده‌اند. نتیجه این کاستی‌ها، دست‌نوشته‌های ضعیف، خالی از ابتکار و زیبایی، به دور از شیوه‌های درست نگارشی و بدون پیوستگی و نظم است. دانای طوسی (Danaye Tusi, 2009) رویکردهای نظری زیربنای تعریف سواد در برنامه‌درسی کشورهای آمریکا، کانادا، انگلستان، سنگاپور، سنگال، اندونزی و ایران را مقایسه کرده‌است. آن‌ها ضعف مبانی نظری را نشان داده و هدف‌های آموزش زبان فارسی در برنامه‌درسی ایران را به صورت مبهم و کلی ارائه کرده‌اند. بر پایه گزارش آن‌ها یکی از ضعف‌های این برنامه در بخش آموزش مهارت نوشتن، آن است که بیشتر بر درستی صوری و خوشنویسی تأکید شده و کمتر به برقراری ارتباط از طریق زبان نوشتاری پرداخته شده‌است. موسوی و همکاران (Mousavi et al., 2016) دلایل مشارکت نکردن یا مشارکت محدود استادها و دانشجویان ایرانی در تولید علم را بر شمرده‌اند. آن‌ها علت این امر را ضعف مهارت‌های نگارشی آن‌ها و بی‌توجهی سامانه آموزشی قبل از دانشگاه به خلاقیت در مهارت‌های نگارشی بیان کرده‌اند. دانشگر (Daneshgar, 2017) دستاورد دانش‌آموختگان متوسطه را در مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی بر اساس راهنمای برنامه درسی و محتوای کتاب‌های درسی بررسی کرده‌است. بر پایه یافته‌های وی، نمره میانگین دانش‌آموخته‌ها از سطح معیار به طور معناداری پایین‌تر بود و کمترین میزان امتیاز دریافتی به مهارت‌های خواندن و نوشتن مرتبط بوده‌است.

با وجود پژوهش‌های فراوانی که در زمینه آموزش نوشتن و ارزشیابی آن در دنیا انجام شده‌است، ارزشیابی کتاب در آثار اندکی مورد بررسی قرار گرفته‌است. سیستم آموزش بسیاری از کشورهای پیشرفته، اغلب مبتنی بر یک کتاب یکسان - به عنوان منبعی برای همه کشور - نبوده‌است، بلکه بیشتر مبتنی بر سیاست‌ها و هدف‌های کلی بوده‌است. معلم این اختیار را دارد که با توجه به هدف‌ها، محتوا و روش را خود بر گزیند. برای نمونه، در کشور فنلاند، به معلمان خودمختاری‌هایی داده می‌شود که برای نمونه حق انتخاب برنامه درسی با کمک دانش‌آموزان را

دارند. همچنین در آمریکا ۴۶ ایالت از استانداردهای دولتی مرکزی^۱ پیروی می‌کنند. در این سند، یادگیری برای نوشتن^۲ و نوشتن برای یادگیری^۳ بسیار مورد تأکید قرار گرفته است. همچنین در این سند، ملاک‌هایی برای مهارت‌های نوشتن و کاربرد آن‌ها برای دانش‌آموزان از مهد کودک تا پایه دوازدهم تعیین شده است.

۳. مبانی نظری

۳.۱. رویکردهای موجود در آموزش مهارت نوشتن

رویکردهای غالب در آموزش نوشتن، دو رویکرد برآیندی^۴ و فرآیندی^۵ است. رویکرد برآیندی از نظریه رفتاری و فلسفه اثبات‌گری نشأت گرفته است و بیشتر بر برآیند، آموزگار و کارکردهای پائین شناختی تأکید دارد. در این رویکرد، روش‌های آموزشی بیشتر یک‌سویه و برآیندنگر بوده، تعامل رودرروی آموزنده و آموزگار دیده نمی‌شود. همچنین در این رویکرد، روش‌های سنجش یک‌سویه سنج، آموزگارمحور و نتیجه‌محور هستند. از این رو، آموزش نوشتن در این دیدگاه بر اساس توجه به دستور زبان و درست‌نویسی از راه آموزش مستقیم انجام می‌شود. آموزنده در یک مرحله نوشته و آموزگار نیز در یک مرحله به نوشته نهایی نمره می‌دهد. بنابراین در این رویکرد بر مهارت‌های پایه‌ای مانند خوشنویسی، املاء و دانش زبانی (واژه‌سازی، جمله‌سازی و دستور زبان) تأکید می‌شود. این در حالی است که اگر به مقوله‌هایی مانند بندنویسی و انشاء نیز پرداخته شود، سازمان نیافته و بدون آموزش هدفمند است (Hedge, 1988. P. 8).

از دهه ۱۹۷۰ در آمریکا، با تغییر فلسفه آموزش از اثبات‌گری به فرائبات‌گری؛ رویکرد فرآیندی به نوشتن (Hayes et al., 1980) جایگزین رویکرد قدیمی (رویکرد برآیندی) شد. در حال حاضر، رویکرد فرآیندی به نوشتن متوازن‌تر شده است (Peacock et al, 2009). در صورتی که هنگام کنار گذاشتن رویکرد برآیندی، برخی جنبه‌های سودمند آن در رویکرد فرآیندی ادغام شده است و علاوه بر بعد شناختی، ابعاد عاطفی و اجتماعی نیز پیدا کرده است (MacArture & Graham, 2016).

در رویکرد فرآیندی، بر دانش‌آموزمحوری، مسئله‌محوری و فرآیندمحوری تأکید شده است (Hayes & Flower, 1980). در این رویکرد، مهارت‌های پایه در متن نوشتار مورد توجه قرار

¹ Common Core State Standards (CCSS)

² learning to write

³ writing to learn

⁴ Product approach

⁵ process approach

می‌گیرند و از بررسی مستقل و بدون توجه به بافت متن پرهیز می‌شود. آموزش نوشتن، در ابتدا به منظور تولید محتوا و معنا است و پس از آن بر دانش‌های زبانی مانند دستور زبان تأکید می‌شود (Badger & White, 2000). آموزگار نیز علاوه بر تسهیل یادگیری، آموزش صریح مهارت‌ها و دانش زبانی را بر عهده دارد (Applebee, 1986; Atwell, 1987; Calkins, 1986; Honeycutt et al., 2005; Graham, Perin, 2007). در این رویکرد، ماهیت نوشتن رفت‌وبرگشتی و غیرخطی است. همچنین دانش آموز در بافتی تعاملی می‌آموزد و با نوشتن درگیر می‌شود و مراحل شامل طرح‌ریزی، پیش‌نویسی، بازنگری، ویرایش و ارائه را می‌گذراند (Graham et al., 2012, P. 14). بررسی بیشتر رویکرد فرآیندی، نشان می‌دهد که شناخت مراحل نوشتن، گام ابتدایی برای ماهر شدن دانش‌آموزان در نوشتن است (Luke, 2006; Jacobs, 2004). بر پایه پژوهش‌ها، این رویکرد تأثیر میانه‌ای بر دانش‌آموزان متوسط به بالا و تأثیر اندکی بر دانش‌آموزان مشکل‌دار دارد. در پژوهش‌های گوناگون، ترکیب عناصری از رویکردهای دیگر با رویکرد فرآیندی، اندازه تأثیر بالایی برای انواع دانش‌آموزان (با مشکلات یادگیری یا بدون آن) در سنین گوناگون و برای کار با جمعیت‌های متنوع (کل کلاس یا گروه‌های کوچک یا به صورت انفرادی) گزارش شده است (Graham et al., 2012). برای نمونه، پژوهش دی‌لاپاز (De La Paz, 1991) در آموزش راهبردهای مراحل^۱، پژوهش مک‌کویتی (McQuitty, 2011) در آموزش هدف^۲ و قالب‌های نوشتن^۳، پژوهش گراهام و پرین (Graham & Perin, 2007) در آموزش ملاک‌ها، و پژوهش ماسون و همکاران (Mason et al., 2002) در آموزش رشد راهبردهای خودتنظیمی^۴، اثر بخشی بالایی نشان دادند. از این رو عناصر مؤثر برگرفته از پژوهش‌ها را با رویکرد فرآیندی تلفیق کرده‌ایم. همچنین از آن جایی که عنصر مرکزی در این پژوهش‌ها فرآیند نوشتن است، بنیان نظری پژوهش را رویکرد فرآیندمحور می‌نامیم.

۳.۲. عناصر رویکرد فرآیندمحور

۳.۲.۱. دانش درباره راهبردها، اهداف (قالب‌ها)، ملاک‌های ارزیابی و رشد راهبرد خودتنظیمی

راهبردهای نوشتن: این راهبردها فعالیت‌های ذهنی یا عملی یا هر دو هستند که نویسنده برای رسیدن به اهدافش به کار می‌برد. راهبرد به مثابه ابزاری است که به نویسنده کمک می‌کند تا با

¹ strategies

² purpose

³ genre

⁴ Self-Regulation Strategy Development (SRSD)

مدیریت فرآیند نوشتن به تولید محتوا پردازد. آموزش راهبردها بر استفاده از راهبردهای خاص در برنامه‌ریزی، بازمینی، ارزشیابی و بازنگری در آموزش دانش‌آموزان تأکید می‌کند (Graham & Harris, 2005).

هدف‌های نوشتن: هدف نوشتن خواسته‌ای است که نویسنده می‌خواهد با نوشتن یک متن به آن برسد. چهار هدف اصلی برای نوشتن وجود دارد که مشتمل بر توصیف، روایت، گزارش و توجیه/تحلیل هستند. هر هدف، قالب‌های گوناگونی دارد مانند هدف روایت که می‌تواند قالب‌های داستان یا شعر داشته باشد. هدف روایت، می‌تواند برای متقاعد کردن کسی برای انجام کاری، برای روایت یک رخداد برای یک دوست، یا اطلاع‌رسانی به یکی از اعضای خانواده درباره یک رخداد در حال وقوع نوشته شود (Graham et al, 2012, P. 27).

ملاک‌های نوشتن: معیارها و ملاک‌ها ویژگی‌هایی هستند که برای بهبود نوشته به کار می‌روند. دانش‌آموزان باید بدانند نوشته خود را بر اساس چه اجزاء و ملاک‌هایی سازمان دهند و اصلاح کنند، یا اینکه به نوشته‌های یک‌دیگر بر اساس آن بازخورد دهند. ملاک‌های نوشتن شامل هفت جزء ایده، ساختار، صدا، واژه‌گزینی، روانی جمله، دستور زبان، تمیزی و خوشنویسی هستند (Culham, 2003).

رشد راهبردهای خودتنظیمی: رشد راهبردهای خودتنظیمی مدل آموزشی است که در آن آموزگار به صورت آشکار آموزش می‌دهد. سپس، به تدریج سطح حمایت خود از دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد تا در نهایت دانش‌آموز بتواند به طور مستقل از راهبرد استفاده کند. با راهبردهای خودتنظیمی، دانش‌آموزان به یادگیرندگان مستقلی تبدیل خواهند شد. این روش به خوبی با فرآیند نوشتن هماهنگ است. این روش شش مرحله را شامل می‌شود: معلمان در ابتدا آن‌چه را که می‌خواهند آموزش دهند به آن‌چه دانش‌آموزان می‌دانند ربط می‌دهند؛ سپس درباره مهارت جدید گفت‌وگو می‌کنند؛ آن را مدل‌سازی می‌کنند؛ به خاطر سپاری آن را تسهیل می‌کنند؛ به دانش‌آموزان برای انجام آن کمک می‌کنند و در نهایت، به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند به طور مستقل و به تنهایی آن را انجام دهند (Harris et al, 2003).

۳.۲.۲. مهارت‌های پایه نوشتن

مهارت‌های پایه یا خرد مهارت‌هایی هستند که مهارت‌های کلان نوشتن بر روی آن بنا می‌شوند. به بیان دیگر، مهارت‌های پایه خوش‌نویسی، درست‌نویسی و دانش‌زبانی که در رویکرد محصول‌نگر به آن توجه می‌شود، زیربنای مهارت‌های سطح بالاتر هستند که در رویکرد فرآیندنگر بر آن تأکید شده‌است (Graham et al, 2012, P. 33)

۳.۲.۳. فرصت نوشتن در تمامی سطوح

فراهم کردن فرصت کافی برای دانش‌آموزان برای نوشتن، عنصر اساسی برنامه آموزش نوشتن مؤثر است. دانش‌آموزان با عمل کردن می‌آموزند. آن‌ها برای نوشتن مؤثر نیاز دارند تا وقت اختصاصی به آموزش و تمرین آنچه می‌آموزند، بدهند. صرف‌زمان برای آموزش نوشتن، می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا در نوشتن اعتماد به نفس پیدا کند (National Commission on Writing, 2003).

۳.۲.۴. فضای مشارکتی و تعاملی

دانش‌آموزان برای رشد نوشتن علاوه بر مهارت، به انگیزه نیز نیاز دارند (Gambrell et al., 2012). معلمان باید محیطی حمایتی در کلاس ایجاد کنند تا اجتماعی از نویسندگان تشکیل شود که می‌خواهند خوب بنویسند. در یک محیط حمایتی معلم مانند دانش‌آموزان در فعالیت‌ها شرکت می‌کند و نوشته‌هایش را به اشتراک می‌گذارد. همچنین معلم فرصت‌های منظم و سازمان‌یافته‌ای برای تعامل از طریق دادن و گرفتن بازخورد و همکاری در فعالیت‌های نوشتن ایجاد می‌کند (Graham et al., 2012). این گونه نوشتن عنصرهای گوناگونی را در بر می‌گیرد، از جمله اینکه نگاهی متوازن به دستاورد، فرآیند رسیدن به آن دستاورد و ابعاد مختلف شناختی، رفتاری و اجتماعی دارد. عنصرهای مورد اشاره قسمت جدایی‌ناپذیر آموزش و پرورش معاصر هستند.

ساختار آموزشی کشور ایران متمرکز و کتاب‌محور است. فعالیت‌های آموزشی در چارچوب کتاب درسی صورت می‌گیرد و بیشترین فعالیت‌ها و تجربه‌های آموزشی دانش‌آموز و معلم پیرامون آن سازمان‌دهی می‌شود (Kiashemshaki & Sahraei, 2018). از این رو پژوهش حاضر بر آن است تا محتوای کتاب فارسی (مهارت‌های خوانداری) و کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) ششم (Akbari Sheldareh et al, 2013a; Akbari Sheldareh et al, 2013b) (به‌عنوان آخرین پایه دوره ابتدایی) را تحلیل کند. این امر بر پایهٔ بنیان نظری و کتاب راهنمای معلم^۱ (Akbari Sheldareh et al, 2011)، انجام می‌شود تا میزان پرداختن به عواملی که منجر به مهارت نوشتن می‌شود، مشخص شود. همچنین این مقاله در پی آن است تا اهمیت آموزش نوشتن را یادآور شود و پشتوانه پژوهشی برای آن فراهم سازد. به این منظور، پژوهش پیش‌رو در پی

^۱ آخرین نسخه موجود از «راهنمای برنامه درسی مقطع ابتدایی» در سال ۱۳۸۸ به چاپ رسیده‌است، در حالی که نظام آموزشی در سال‌های اخیر بسیار تغییر کرده‌است. به همین سبب، از کتاب راهنمای معلم پایهٔ ششم ابتدایی به‌عنوان برنامهٔ قصدشده استفاده شده که اصول، اهداف، رویکردها و روش‌های برنامه درسی در آن آورده شده‌است.

پاسخگویی به دو پرسش است. نخست اینکه، رویکرد کتاب‌های فارسی به آموزش نوشتن چگونه است؟ دوم آنکه، آیا این رویکرد با رویکرد قصدشده در کتاب راهنمای معلم همخوان است؟ در این راستا، لازم است این مسأله بررسی شود که در کتاب‌های فارسی به چه میزان به آموزش و کاربست مهارت‌های پایه و سطح بالای نوشتن و نیز ایجاد انگیزه و خلق اجتماعی فعال از نویسندگان پرداخته شده است.

۴. روش پژوهش

۴.۱. روش سنجش و چارچوب داده‌گیری

روش سنجش در این پژوهش، تحلیل محتوا به روش هدایت‌شده یا تحلیل محتوای مبتنی بر قیاس است. در رویکرد هدایت‌شده یا مبتنی بر قیاس، اساس تحلیل را نظریه‌های موجود و یا نتایج پژوهش‌های پیشین به عنوان کدهای اولیه و راهنما تشکیل می‌دهند. واحد تحلیل، موضوع است؛ هر فعالیت که یک موضوع (مقوله) واحد دارد، به عنوان واحد تحلیل در نظر گرفته می‌شود. محتوای کتاب فارسی (مهارت‌های خوانداری) و کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) از جنبه‌ها دارا بودن عوامل ایجاد مهارت‌های نوشتاری برآمده از نظریه و پژوهش، کدگذاری و طبقه‌بندی شدند. در طبقه‌بندی مقوله‌های کتاب‌های فارسی، از کتاب راهنمای معلم برای روشن‌تر شدن منظور و مقصود هر بخش یاری گرفته شد.

۴.۲. جامعه و روش گزینش نمونه

جامعه آماری پژوهش حاضر کتاب فارسی (مهارت‌های خوانداری) و کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) ابتدایی است. در گزینش پایه از آن‌جا که انتظار می‌رود با بالا رفتن پایه، آموزش نوشتن پیشرفته‌تر گردد، پایه ششم به صورت هدفمند به عنوان سال پایانی دوره انتخاب و داده‌ها گردآوری شده‌اند.

۴.۳. ابزار

ابزار این پژوهش سیاهه واریسی با نام «رویکرد به نوشتن» است که برای این پژوهش ساخته شده است و رویکرد به نوشتن کتاب‌های فارسی را می‌سنجد. این سیاهه واریسی بر اساس بازنگری رویکردها و پژوهش‌ها و استخراج عوامل مؤثر در آموزش نوشتن ایجاد شده است. همچنین، این سیاهه واریسی ابعاد دانش، مهارت و عاطفه موجود در کتاب‌ها را می‌سنجد.

۴.۴. روایی و پایایی ابزار

برای ابزارسازی ابتدا بر پایه بنیاد نظریه‌ای (رویکرد فرآیند محور) و پژوهشی ملاک‌هایی از سازه پژوهش شناسایی و سازمان‌دهی شدند. پس از آن سیاهه واری در اختیار دو کارشناس این زمینه قرار داده شد تا روایی آن‌ها با نگاهی بر نظریه و پژوهش‌ها، برآورد شود. برای محاسبه پایایی، ۱۰ درصد محتوا انتخاب شد. از دو روش برای محاسبه پایایی استفاده شد. در روش بازسنجی، پژوهشگر پایایی را دوباره پس از دو هفته سنجید که میزان آن ۰/۹۴ محاسبه شد. در روش پایایی تصحیح‌کننده‌ها، همخوانی مشاهده دو نفر مورد سنجش قرار گرفت و میزان آن ۰/۸۹ برآورد شد.

۴.۵. تجزیه و تحلیل آماری

در تجزیه و تحلیل محتوا از آمار توصیفی استفاده شد. در آمار توصیفی، فراوانی و درصد فراوانی برای نمایش داده‌ها به شرح زیر است:

جدول ۱: توزیع فراوانی مقوله‌های آموزش (بعد دانشی) و فرصت‌های نوشتن (بعد مهارتی) کتاب‌های فارسی

فراوانی بعد مهارتی	فراوانی بعد دانشی	مهارت‌ها	
۸	۰	خوشنویسی	مهارت‌های پایه
۲۵	۰	املا	
۳۷	۱۹	دانش زبانی	
۰	۰	طرح‌ریزی	فرآیند نوشتن
۰	۰	پیش‌نویسی	
۰	۰	بازنگری	
۰	۰	ویرایش	
۰	۰	ارائه	
۶	۰	توضیح روایت اطلاع‌رسانی توجیه	قالب‌ها و اهداف نوشتن
۳	۱	توصیف	
۶	۰	داستان	
۴	۱	گزارش	
۰	۰	توجیه	
۱	۱	شرح حال	
۰	۱	لطفیه	
۰	۰	شعر	
۳	۱	خلاصه	ملاک‌های نوشتن
۰	۰	ایده	
۰	۰	سازمان	
۰	۰	صدا	
۰	۰	انتخاب واژه	
۰	۰	روانی جمله	
۰	۰	قرارداد	
۰	۰	خوشنویسی	
۰	۰	راهبردهای خودتنظیمی	

همان‌گونه که در جدول (۱) نشان داده شده‌است، در مقوله‌های آموزش صریح، به آموزش مهارت‌های پایه بیشتر پرداخته شده‌است و در مهارت‌های پایه توجه به دانش زبانی است. در مهارت‌های سطح بالا، فقط به برخی از هدف‌های نوشتن پرداخته شده‌است. این‌گونه که فقط به تعریفی از آن‌ها بسنده شده و ساختارهای نوشتن آن‌ها بیان نشده‌است. فقط در درس چهارم کتاب راهنمای معلم به ساختار بندنویسی (ایده اصلی در هر بند) و گزارش نویسی (مقدمه، بدنه اصلی و جمع‌بندی) اشاره مختصری شده است (Akbari Sheldareh et al, 2011, p. 68).

در تمام مهارت‌های پایه و در برخی از هدف‌های نوشتن، فرصت‌هایی برای نوشتن ایجاد شده‌است. هر چند فرصت‌های نوشتن نیز اغلب در پیوند با مهارت‌های سطح پائین مهیا شده‌است. در مهارت‌های سطح پائین هم بیشتر به دانش زبانی و املاء پرداخته شده‌است. در مراحل، ملاک‌ها و راهبردهای نوشتن، هیچ فرصتی برای نوشتن فراهم نشده‌است.

جدول ۲: فراوانی و درصد فراوانی مقوله‌های ایجاد انگیزه و خلق اجتماع یادگیری

(بعد عاطفی / اجتماعی) کتاب‌های فارسی

فراوانی	مقوله‌های ایجاد انگیزه و خلق اجتماع یادگیری (بعد عاطفی / اجتماعی)	ایجاد انگیزه و خلق اجتماع از فریستدگان
۰	نوشتن معلم به‌عنوان عضوی از کلاس	
۲	انتخاب موضوع نوشتن توسط دانش‌آموزان	
۰	همکاری دانش‌آموزان با هم و با معلم در نوشتن	
۰	دادن و گرفتن بازخورد	
۰	ارائه به مخاطب	

سویه عاطفی در آموزش نوشتن محتوای نوشته‌شده، بسیار نادیده گرفته شده‌است. در مهارت‌های انگیزشی و اجتماعی به چهار معیار از ۵ معیار، به‌هیچ‌وجه پرداخته نشده‌است (۸۰٪). در هیچ‌جای کتاب‌های فارسی و کتاب راهنمای معلم پایه ششم، به نوشتن معلم به‌عنوان عضوی از کلاس و یا دادن و گرفتن بازخورد و همکاری دانش‌آموزان با هم و با معلم در نوشتن اشاره‌ای نشده‌است. در کتاب فارسی (مهارت نوشتاری) فقط در دو قسمت، تا اندازه‌ای به دانش‌آموزان حق انتخاب داده شده‌است.

خلاصه پراکندگی داده‌ها در ابعاد شناختی - رفتاری - عاطفی آموزش نوشتن در محتوای نوشته‌شده در جدول زیر آمده‌است:

جدول ۳: خلاصه نشانه‌های شناختی - رفتاری - عاطفی آموزش نوشتن در کتاب‌های فارسی

درصد	فراوانی	نشانه‌های شناختی - رفتاری - عاطفی آموزش نوشتن در کتاب‌های فارسی	
۱۶٪	۱۹	مهارت‌های پایه	آموزش آشکار مهارت‌های نوشتن (بعد شناختی)
۴٪	۵	مهارت‌های سطح بالا	
۵۹٪	۷۰	مهارت‌های پایه	فرصت‌های نوشتن (بعد رفتاری)
۱۹٪	۲۳	مهارت‌های سطح بالا	
۲٪	۲	ایجاد انگیزه و خلق اجتماعی از نویسندگان (بعد عاطفی)	
۱۰۰٪	۱۱۹	مجموع	

یافته‌ها نشان می‌دهد که نگاه متوازنی میان ابعاد شناختی، رفتاری و عاطفی وجود ندارد. بیشترین بها به سویه رفتاری (۷۸٪) و کمترین بها به سویه عاطفی داده شده است (۲٪). علاوه بر این، در ابعاد شناختی و رفتاری بیشتر به مهارت‌های پایه توجه شده است (۷۵٪). توزیع فراوانی آموزش مهارت‌های نوشتن در برنامه قصدشده در کتاب راهنمای معلم در جدول زیر آمده است:

جدول ۴: توزیع فراوانی آموزش و فرصت‌های نوشتن قصدشده

فراوانی	آموزش و فرصت‌های نوشتن قصدشده	
؟	آموزش مهارت‌های پایه	
؟	مراحل نوشتن اهداف نوشتن ملاک‌های نوشتن	آموزش مهارت‌های سطح بالا
۰	راهبردهای خودتنظیمی	

در کتاب راهنمای معلم، یک بار آموزش مهارت‌های نوشتن بیان شده است. هر چند روشن نشده است که منظور مهارت‌های پایه است یا مهارت‌های سطح بالا. همچنین به راهبردهای خودتنظیمی نیز اشاره‌ای نشده است.

جدول ۵: توزیع فراوانی مقوله‌های ایجاد انگیزه و خلق اجتماع یادگیری قصدشده

فراوانی	مقوله‌های ایجاد انگیزه و خلق اجتماع یادگیری قصدشده	ایجاد انگیزه و خلق اجتماع از نویسندگان
۰	نوشتن معلم به‌عنوان عضوی از کلاس	
۰	انتخاب موضوع نوشتن توسط دانش‌آموزان	
۰	همکاری دانش‌آموزان با هم و با معلم در نوشتن	
۰	دادن و گرفتن بازخورد	
۰	ارائه به مخاطب	

در کتاب راهنمای معلم به هیچ‌یک از مقوله‌های ایجاد انگیزه و خلق اجتماعی نویسندگان پرداخته نشده‌است. از مقایسه هدف‌های بیان‌شده در کتاب راهنمای معلم با یافته‌های برآمده از تحلیل محتوای کتاب می‌توان به یافته‌هایی دست یافت. از جمله اینکه هدف‌هایی که در کتاب درسی آمده‌اند با هدف‌هایی که در برنامه قصد شده‌اند، هماهنگ هستند. هر چند الگوی آموزش کتاب با رویکرد فرآیند محور هماهنگ نیست.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، تعیین رویکرد برنامه‌قصدشده (کتاب راهنمای معلم) و نوشته‌شده (کتاب‌های فارسی) در پایه ششم به آموزش نوشتن بود. یافته‌ها نشان داد که کتاب راهنمای معلم کتاب فارسی (مهارت‌های خوانداری) و کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) در پایه ششم، رویکرد فرآیند محور نداشته‌اند. در این کتاب‌ها به آموزش مهارت‌های پایه نوشتن تأکید شده‌است. هر چند فرآیند نوشتن و مهارت‌های سطح بالا آموزش داده نمی‌شود و تلاشی برای کاربردی شدن آن انجام نمی‌گیرد. همچنین بر خلق اجتماعی که دانش‌آموزان در آن با هم و با معلم در نوشتن همکاری کنند و به یک‌دیگر بازخورد دهند، تأکید نشده‌است. برای نمونه، به تمرین‌های پایه‌ای شبیه این تمرین‌ها بسیار پرداخته می‌شود: «چهار واژه از درس پیدا کنید که یکی از شکل‌های «غ» را داشته باشد». یا اینکه «با حروف زیر چهارواژه بنویسید که ارزش املائی داشته باشد». یا «متن زیر را با یکی از حروف کامل کنید». حتی در کارگاه نویسندگی برخلاف انتظاری که از اسم آن می‌رود به جای آموزش مهارت‌های سطح بالایی مانند اهداف نوشتن، فرآیند نوشتن و راهبردهای نوشتن، به نکته‌هایی مانند این‌ها اشاره شده‌است: «از کاربرد کلمه‌های گفتاری و شکسته خودداری کنیم» یا «ساده و خوانا بنویسیم».

باید توجه داشت که مهارت‌های پایه زیربنای مهارت‌های سطح بالا هستند و خودکاري آن‌ها برای خوب نوشتن ضروری است (Sipe, 2013). با این وجود، تا زمانی که دانش‌آموزان مهارت‌های سطح بالا را یاد نگیرند، قادر به تولید نوشته خوب نخواهند بود (Troia, 2003). نوشتن فرآیندی پیچیده است که نیازمند تلاش ذهنی پی‌درپی در بازه زمانی طولانی است (Nunan, 1999, p. 273). برای نمونه، دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که پیش از نوشتن طرح‌ریزی کنند و برای این کار باید هدف از نوشتن خود را تعیین کنند. بنابراین لازم است هدف‌های گوناگون را بشناسند؛ اینکه هدف از نوشتن توضیح، روایت، اطلاع‌رسانی یا توجیه/تحلیل است. دانش‌آموز باید پیش از نوشتن مخاطب خود را شناسایی کند و بیاموزد که چگونه با گذر از مراحل نوشتن، فرآیندی نوشته‌ای باکیفیت تولید کند (Boscolo, 2008). تا زمانی که این فرایند و اقدامات لازم در ارتباط با آن آموزش داده نشود و معلم آن را به کار نگیرد، این مهارت فرا گرفته نمی‌شود. فراتحلیلی که به وسیله گراهام و پرین (Graham & Perin, 2007) و هیلاکس (Hillocks, 1986) انجام گرفت، نشان داد که این رویکرد، نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم تا دوازدهم را بهبود می‌بخشد (Graham et al., 2011).

تمرکز کتاب‌های فارسی به آموزش مهارت‌های پایه در خارج از متن و به صورت مستقل است. در آموزش مهارت‌های سطح بالا، در زمینه اهداف نوشتاری هم به آموزش مختصر مانند خلاصه‌نویسی، شرح حال نویسی و خاطره‌نویسی پرداخته می‌شود. با این وجود، به سبب آنکه این هدف‌های نوشتاری به صورت جدا، نه در پیوند با اجزای دیگر و مهم‌تر مهارت‌های سطح بالا مانند فرآیند نوشتن، راهبردهای آن و اهداف نوشتن آمده‌است، اثر چندانی نخواهد داشت. نگاه متوازنی میان ابعاد شناختی، رفتاری و عاطفی آموزش نوشتن در محتوای نوشته‌شده وجود ندارد و بیشترین بها به سویه رفتاری (۷۸٪) و کمترین بها به سویه عاطفی داده شده‌است (۲٪). علاوه بر این، در ابعاد شناختی و رفتاری بیشتر به مهارت‌های پایه توجه شده‌است.

در کتاب راهنمای معلم (Akbari Sheldareh et al, 2011) در پیوند با هدف‌های کلی کتاب فارسی ششم، مهارت‌های نوشتن به ترتیب این گونه آمده‌است: «توسعه توانایی تبدیل نشانه‌های صوتی به نوشتاری (املا)، توسعه توانایی درست‌نویسی، خوانا نویسی و زیبایی‌نویسی، تعمیق عادات مطلوب در هنگام نوشتن و استفاده از نشانه‌های نگارشی» (Akbari Sheldareh et al, 2011, p. 22). همان‌گونه که مشاهده می‌شود بیشتر پرداختن به مهارت‌های پایه مورد توجه است و در این اهداف به مهارت‌های سطح بالا توجه نمی‌شود. هر چند به عمیق بودن عادات مطلوب در هنگام نوشتن اشاره شده‌است، اما روشن نیست که منظور از آن چیست. با آنکه رویکرد کتاب با

رویکردهای نوین آموزش هماهنگ نیست، اما از مقایسه اهداف بیان‌شده در کتاب راهنمای معلم با یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که اهداف اجراشده با هدف‌های قصدشده هماهنگ است.

در کتاب راهنمای معلم (Akbari Sheldareh et al, 2011) در توضیح قسمت‌های کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) در پیوند با نام نگارش آمده‌است: «در این بخش از واژه‌آموزی به واژه‌سازی، ترکیب‌سازی و تبدیل آن به عبارت و جمله می‌رسیم و پس از به کارگیری جمله به نوشته بلندتر یعنی بند یا پاراگراف رو می‌آوریم. با آنکه در کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) به بندنویسی بسیار اشاره شده اما فقط فرصت‌هایی اندکی آن‌هم با رویکرد محصول‌نگر برای بندنویسی (نگارش) فراهم شده‌است.» (Akbari Sheldareh et al, 2011, p. 22).

شیوه ارزشیابی در کتاب راهنمای معلم (Akbari Sheldareh et al, 2011) این‌گونه تجویز شده‌است:

الف: املاي فارسی ششم:

املاي فارسی کتبی (۲۰ نمره):

- ارزشیابی تکوینی (۲۰ نمره): ۲۰ نمره املاي تقریری تقسیم بر دو، به اضافه ۱۰ نمره طرح سؤال از بخش فعالیت‌های املاي کتاب مهارت‌های نوشتاری و پرسش‌های املاي معلم ساخته.

- ارزشیابی پایانی (۲۰ نمره): ۲۰ نمره املاي تقریری تقسیم بر دو، به اضافه ۱۰ نمره طرح سؤال از بخش فعالیت‌های املاي کتاب مهارت‌های نوشتاری و پرسش‌های املاي معلم ساخته.

نمره نهایی: میانگین ارزشیابی تکوینی و پایانی

ب- نگارش و انشا:

انشای فارسی (۲۰ نمره):

- ارزشیابی تکوینی (۲۰ نمره) ۱۰ نمره نوشتن موضوع انشا به اضافه ۱۰ نمره طرح پرسش‌هایی از فعالیت‌های انشایی و نگارشی کتاب مهارت‌های نوشتاری و پرسش‌های نگارشی معلم ساخته.

- ارزشیابی پایانی (۲۰ نمره): ۱۰ نمره نوشتن موضوع انشا به اضافه ۱۰ نمره طرح پرسش‌هایی از فعالیت‌های انشایی و نگارشی کتاب مهارت‌های نوشتاری و پرسش‌های نگارشی معلم ساخته.

نمره نهایی: میانگین ارزشیابی تکوینی و پایانی (Akbari Sheldareh et al, 2011, p. 13)

روشن است که راهنمای کتاب در ارزشیابی، چه تکوینی و چه پایانی، بر نوشته نهایی و رویکرد محصول‌نگر پافشاری می‌کند و فرآیند نوشتن را در نظر نمی‌گیرد؛ همان‌گونه که در موارد بیان‌شده به عنوان ملاک‌های نمره‌گذاری نیز، مهارت‌های سطح بالا وجود ندارند (Akbari Sheldareh et al, 2011, p. 13): ۱) رعایت نظم منطقی و پرورش موضوعی، ۲) به کارگیری

درست نکته‌های نگارشی، دستوری و املائی، ۳) تأکید و توجه به استفاده از جمله‌های نو و خلاق، ۴) بهره‌گیری از تخیل و عناصر زیبای سخن، ۵) توانایی بهره‌گیری از نکات آموزشی مطرح‌شده در کارگاه نویسندگی، ۶) به کارگیری واژگان مناسب و تعبیرها و ترکیب‌های خوش‌ساخت، ۷) استفاده از آیات و روایات متناسب با موضوع، ۸) به کارگیری و استفاده مناسب از ضرب‌المثل‌ها و اشعار مناسب، ۹) پیراسته، ویراسته و پاکیزه نویسی، ۱۰) بیان و توصیف دقیق مشاهدات و ۱۱) در صورت برخوردار بودن نوشته از فضای خلاقانه و نگاه نو، می‌توان از برخی کاستی‌های ظاهری و کم‌اهمیت مانند خط‌خوردگی‌ها، چشم‌پوشی کرد.

روشن است که در این ملاک‌ها، هم بر مهارت‌های پایه مانند واژه‌سازی، جمله‌سازی، نکته‌های دستوری و املائی و تولید متن، بدون توجه به نوشتن فرآیندی پافشاری شده‌است. از مقایسه میزان آموزش مستقیم نوشتن و میزان فرصت‌های فراهم‌شده برای نوشتن روشن است که توازنی میان آن‌ها وجود ندارد. همان‌گونه که در کتاب راهنمای معلم (Akbari Sheldareh et al, 2011, p. 6) اشاره شده‌است، در فعالیت‌های نگارشی کتاب، آموزش غیر مستقیم مورد توجه است. فقط در بخش کارگاه نویسندگی به آموزش مستقیم پرداخته می‌شود:

در حقیقت، اصلی‌ترین بخش کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) با تکیه بر مهارت‌های نوشتاری، در همین قسمت آمده‌است. به بیان دیگر، دو قسمت نخست (املا-دانش زبانی و نگارش)، مراحل تکرار، تمرین، دست‌ورزی، نرمش ذهن و زبان و قلم برای دستیابی به مهارت نوشتن و روی آوردن به یک کار خلاقانه و آفرینشی است. این قسمت باهدف فرصت‌سازی دقیق‌تر و سنجیده‌تر همراه با آموزش و بهره‌گیری از شگردهایی برای پرورش ذهن خلاق به هنگام نوشتن، سامان یافته است.

بنابراین به روشنی، کتاب راهنمای معلم، فقط در این بخش از کتاب آموزش‌هایی داده می‌شود و فرصت‌هایی برای نوشتن در این زمینه فراهم می‌شود (البته در کتاب فارسی نیز آموزش داده می‌شود اما فقط دانش زبانی است). همان‌گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، آموزش‌های سطح بالا بسیار اندک است. این آموزش‌های اندک هم در یک حوزه (اهداف نوشتن) و بدون درهم‌تنیدگی با حوزه‌های دیگر هستند. بنابراین رویکرد کتاب راهنمای معلم در زمینه نوشتن (قصدشده) با رویکرد کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) (طراحی شده) در پایه ششم هماهنگ است و فرآورده را به جای فرآیند در نظر می‌گیرد.

این پژوهش، با یافته‌های دانای توسی (Danaye Tusi, 2009) که بر گردآوری چارچوبی مفهومی برای درس انشا تأکید داشته‌است، همسویی دارد. مقاله حاضر در راستای گزارش موسوی

و همکاران (Mousavi et al., 2016) و حسرتی (Hasrati, 2005) اشاره کرده‌است که سامانه آموزشی پیش از دانشگاه به آموزش و خلاقیت در مهارت‌های نگارشی توجه نکرده‌است. همچنین، یافته‌های مقاله همسو با پژوهش دانشگر (Daneshgar, 2017)، بر پائین بودن نمره میانگین نوشتن دانش‌آموختگان از سطح معیار، تأکید داشته‌است. پژوهش حسنی‌آبیز (Hasani Abiz, 2009) درباره ارزشیابی نگارش دانش‌آموزان پایه پنجم نشان داد که به نگارش، تا اندازه‌ای پرداخته شده و هدف‌های مهم آن از نظر دور نمانده‌است. به بیان دیگر، هدف‌های برنامه با دستاورد دانش‌آموزان همخوان گزارش شد. یافته دیگر پژوهش مورد اشاره این است که از روش‌های آموزش نگارش غفلت شده که این یافته نیز با یافته‌های پژوهش حاضر همسویی دارد. از آنجائی که نوشتن ابزاری ارزشمند برای یادگیری، آموزش، تولید دانش و ارتباط است، برنامه‌ریزان و آموزش‌گران باید به این مهارت توجه کنند. آن‌ها از همان ابتدا افضی را در نظر بگیرند که متناسب با اهداف سوادآموزی نوین (خواندن و نوشتن انتقادی) باشد. بسنده کردن به مهارت‌های پایه نوشتن، در نهایت به کاهش بازدهی مراکز علمی کشور می‌انجامد. این امر مانعی جدی برای دستیابی به توانایی‌های علمی دانش‌آموزان و دانشجویان کشور خواهد بود. رویکرد فرایندی نگاه متوازی به دستاورد، فرآیند رسیدن به آن دستاورد و نیز جنبه‌های مختلف شناختی، رفتاری و اجتماعی می‌اندازد. بر این مبنا، این رویکرد ظرفیت آن را دارد که جزئی از آموزش و پرورش معاصر شمرده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود به دلیل پژوهش‌های اندک و نبود اطلاعات زمینه‌ای کافی در این حوزه، پژوهش و بررسی‌های بیشتری انجام شود. به گونه‌ای که این بررسی‌ها به میزان و سطح مهارت نوشتن در تمامی مقاطع تحصیلی را تعیین کنند و الگوی آموزش نوشتن در پایه‌های مختلف اعتبارسنجی شود.

فهرست منابع

- اکبری شلنده، فریدون، نعمت‌الله ایرانزاده، نازیلا بهروان، فردوس حاجیان، حسن ذوالفقاری، مرجان سجودی، حسین سنگری، محمدرضا قاسم‌پورمقدم، راحله محمدی، مهتاب میرایی آشتیانی، سلیم نیساری و عباس علی وفاپی (۱۳۹۳). *فارسی (مهارت‌های خواننداری)*، ششم دبستان. تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
- اکبری شلنده، فریدون، نعمت‌الله ایرانزاده، نازیلا بهروان، فردوس حاجیان، حسن ذوالفقاری، مرجان سجودی، حسین سنگری، محمدرضا قاسم‌پورمقدم، راحله محمدی، مهتاب میرایی آشتیانی، سلیم نیساری و عباس علی وفاپی. (۱۳۹۳). *فارسی (مهارت‌های نوشتاری)*، ششم دبستان. تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.

- اکبری شیلدز، فریدون، نعمت‌الله ایران‌زاده، نازیلا بهروان، فردوس حاجیان، حسن ذوالفقاری، مرجان سجودی، حسین سنگری، محمدرضا قاسم‌پورمقدم، راحله محمدی و مهتاب میرایی آشتیانی (۱۳۹۱). *کتاب معلم فارسی ششم دبستان*. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- حسرتی، مصطفی. (۱۳۸۴). نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه گمشده آموزش عالی. *فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. دوره ۱۱. شماره ۲-۱. صص ۱۰۳-۱۳۸.
- حسینی آیز، زهرا. (۱۳۸۸). *ارزشیابی برنامه، کارکرد آموزگاران، و دستاوردهای دانش‌آموزان پایه پنجم در درس نگارش از دیدگاه سازایی‌گری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا (س).
- دانای طوسی، مریم و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۸). «رویکردهای نظری زیربنای تعریف سواد: شواهدی از برنامه درسی کشورهای آمریکا، کانادا، انگلستان، سنگاپور، سنگال، اندونزی و ایران». *نواوری‌های آموزشی*. شماره ۳۱. صص ۷۵-۱۰۰.
- دانشگر، مریم. (۱۳۹۶). «مهارت‌های دانش‌آموختگان نظام متوسطه با محوریت درس زبان و ادبیات فارسی (مطالعه موردی شهر تهران)». *جستارهای زبانی*. دوره ۸. شماره ۱. صص ۲۳۱-۲۵۶.
- کیاشمشکی، لیلا و صحرائی، رضامراد. (۱۳۹۷). «ارزیابی مجموعه آموزشی فارسی شیرین است بر مبنای مجموعه شاخص‌های کانینگزورث». *زبان پژوهی*. سال ۱۰. شماره ۲۷. صص ۱۴۷-۱۶۹.
- موسوی، سیدایمان، غلامرضا کیانی، رامین اکبری و رضا غفار ثمر. (۱۳۹۵). «سیر تکاملی آگاهی از ژانر رشته تخصصی با آموزش مهارت‌های دانشگاهی: یک مطالعه موردی». *جستارهای زبانی*. دوره ۷. شماره ۳. صص ۱۷۱-۱۹۶.

References

- Agate, L. (2005). *Investigation of primary grade writing instruction* (Unpublished P.h.d. dissertation). University of Maryland, Maryland, USA.
- Applebee, A. N. (1986). Problems in process approaches: toward a reconceptualization of process instruction. In A. R. Petrosky & D. Bartholomae (Eds.), *The teaching of writing. 85th Yearbook*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Atwell, N. (1987). *In the middle: Writing, reading, and learning with adolescents*. Upper Montclair: Boynton/Cook.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Boscolo, P. (2008). Writing in primary school. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text* (pp. 293-309). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calkins, L. M. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Culham, R. (2003). *6 + 1 Traits of writing: the complete guide grades 3 and up*. New York: Scholastic.
- Danaye Tusi, M. (2009). Theoretical approaches to the definition of literacy: evidence from the curriculum of the United States, Canada, England, Singapore, Senegal, Indonesia and Iran. *Educational innovations*, 31, 75-100 [In Persian].
- Daneshgar, M. (2017). High school graduates' skills in the middle school of Persian language and literature (case study of Tehran). *Language Queries*, 8(1), 231-256 [In Persian].

- De La Paz, S. (1999). Teaching writing strategies and self-regulation procedures to middle school students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 31(5), 1-16.
- Akbari Sheldareh, F., Iranzadeh, N. A., Behravan, N., Hajian, F., Zolfaghari, H., Sujoudi, M., Sangari, M. R., Ghasempour Moghaddam, H., Mohammadi, R., Mirai Ashtiani, M., Nisari, S. & Vafai, A. A. (2013a). *Sixth primary school (reading skills)*. Tehran, Iran: General Office of Supervision on the Publication and Distribution of Educational Materials [In Persian].
- Akbari Sheldareh, F., Iranzadeh, N. A., Behravan, N., Hajian, F., Zolfaghari, H., Sujoudi, M., Sangari, M. R., Ghasempour Moghaddam, H., Mohammadi, R., Mirai Ashtiani, M., Nisari, S. & Vafai, A. A. (2013b). *Farsi, sixth primary school (writing skills)*. Tehran, Iran: General Office of Supervision on the Publication and Distribution of Educational Materials [In Persian].
- Akbari Sheldareh, F., Iranzadeh, N. A., Behravan, N., Hajian, F., Zolfaghari, H., Sujoudi, M., Sangari, M. R., Ghasempour Moghaddam, H., Mohammadi, R., & Mirai Ashtiani, M. (2011). *Farsi sixth primary school teacher's guidebook*. Tehran, Iran: Publication and Distribution of Educational Materials [In Persian].
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: a practice guide (NCEE 2012-4058)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting: a national survey. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 9-69.
- Graham, S., & Harris, K. (2005). *Writing better: teaching writing processes and self-regulation to students with learning problems*. Baltimore, MD: Brookes.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 896. doi: 10.1037/a0029185.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: a meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407.
- Graham, S. (2008). Effective writing instruction for all Students. *Written for Renaissance Learning* Retrieved from <<http://doc.renlearn.com/KMNet/R004250923GJCF33.pdf>>
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Hassani Abiz, Z. (2009). *Evaluation of teachers' function and achievements of fifth grade students in the course of writing from the constructivism perspective* (Master thesis). Alzahra University, Tehran, Iran [In Persian].
- Hassrati, M. (2005). Academic writing at Iranian universities: the lost hearts of higher education. *Research and Planning Journal in Higher Education*, 11(1-2), 103-138 [In Persian].
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Writing as problem solving. *Visible Language*, 14(A), 388-399.
- Hedge, T. (2005). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: new directions for teaching*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Honeycutt, R. L., & Pritchard, R. J. (2005). Using a structured writing workshop to help good readers who are poor writers. In Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., & Couzijn, M. (Eds.). *Effective Learning and Teaching of Writing* (pp. 141-150). New York: Springer.

- Jacobs, G. M. (2004). A classroom investigation of the growth of metacognitive awareness in kindergarten children through the writing process. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 17-23.
- Kiashemshaki, L. & Sahraei, R. (2018). The evaluation of the "Farsi Shirin Ast" collections based on the Caningeworth Indices. *Zabanpajuhi*, 10(27), 147-169 [In Persian].
- Luke, S. D. (2006). The power of strategy instruction. *Evidence for Education*, 1(1), 1-12.
- McArture, C., & Graham, S. (2016). Writing research from a cognitive perspective. In A. Ch. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *excerpted from Handbook of Writing Research* (pp. 24-40). New York: Guilford Press.
- McQuitty, V. (2011). *Lesson study: developing a knowledge base for elementary writing instruction* (Master thesis). Syracuse University, New York, USA.
- Mousavi, S. M., Kiani, G., Akbari, R., & Ghaffar Samar, R. (2016). Evolution of knowledge of the specialty genre by teaching academic skills: a case study. *Language Queries*, 7(3), 171-196 [In Persian].
- National Commission on Writing (2003). *The neglected R: the need for a writing revolution*. New York, NY: CollegeBoard.
- Tobin, L. (2001). Process pedagogy. In G. Tate, A. Rupiper, & K. Schick (Eds.), *A guide to composition pedagogies* (pp. 1-18). New York: Oxford University Press.
- National Council of Teachers of English (NCTE) (2008). *A policy research brief produced by the National Council of Teachers of English*. Retrieved from <<http://www.ncte.org/resources/policy-briefs/>>
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Peacock, G. G., Ervin, R. A., Daly, E. J., III & Errell, K. W. (2009). *Practical Handbook of School Psychology: Effective Practices for the 21st Century*. New York: Guilford Publications.
- Sipe, Rebeca B. (2013). Strategies for writers, foundational research. Retrieved from <<http://www.zaner-bloser.com>>
- Troia, G. A. (2003). Effective writing instruction across the grades: what every educational consultant should know. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 75-89.

Study of Writing Instruction in Reading and Writing Textbooks of Primary School Based on the Process Approach and the Intended Curriculum

Adeleh Motlagh¹
Molok Khademi²
Maryam Daneshgar³

Received: 06/08/2018

Accepted: 27/04/2019

Abstract

In each country, educational systems play an important role in moving ahead of their goals to adapt to the changes in society. Language skills are the main objectives of the primary curriculum. Clearly, competence in them requires education and any education needs a program while program needs to be evaluated for improvement.

Writing is an integral part of contemporary education because of its relation to thinking and reading. Writing is a valuable factor both for the current education reform and for individual success at school and at work; therefore, it is essential for educators to define the strengths and weaknesses of the current school curriculum. However in the field of writing, there has been much less research in the country and no changes are offered in writing as a result of the transformation of philosophical and theoretical foundations. Therefore, in this research, it was attempted to evaluate the written curriculum of primary writing instruction based on the theoretical foundation and written curriculum.

There are two main approaches to writing: Product Approach and Process Approach. The Product approach is derived from the behavioral theory and the positivism philosophy, wherein the emphasis is on the teacher and the lower-level cognitive functions. In this approach, educational methods are more one-dimensional and teacher-centered. Writing in this perspective is based on grammar and the regularization is through direct teaching. Students write in one step and teacher also scores in another step to the final writing. Therefore, in this approach, the emphasis is on basic skills such as handwriting, spelling and linguistic

¹ PhD of Educational Psychology, Department of Psychology, Alzahra University (Corresponding Author); A.motlagh@alzahra.ac.ir

² Associate Professor of Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Alzahra University; mkhademi@alzahra.ac.ir

³ Assistant Professor of Persian Language and Literature, Academy of Literature and Persian Language; daneshgar@alumni.ut.ac.ir

knowledge –i.e. word-formation and grammar. By the change in the philosophy of teaching from positivism to post-positivism, the process-writing approach transformed the old approach –i.e., the product approach. In this approach, the emphasis is on the student, problem, and process. The process of writing transforms thoughts and ideas into the final text and emphasizes the construction of meaning and its transition. Over time, the process approach evolved and introduced other dimensions.

This research is based on the process approach merged with other approaches. Effective elements derived from other approaches are well combined with the writing process and show positive results in research. Thus, a pattern of writing education is used that takes into account the training and opportunities of writing for high-level skills such as strategies, goals, criteria of evaluation and growth of self-regulation strategy as well as basic skills in an interactive and collaborative context. Since the process of writing is the central element in this approach, the theoretical foundation of this research is called the process-oriented approach.

The textbook is one of the most important references and resources for the students' learning in our country's educational system. In Iran, most educational activities are carried out within the framework of the textbook and the most educational activities and experiences of students and teachers are organized around it. So, in this study, it is tried to investigate writing skills in primary school's reading and writing textbooks and the writing approach used in that according to teacher guidebook. This research seeks to answer the two fundamental questions: "Is the approach of reading and writing textbooks to the writing instruction based on modern teaching methods?" and "Is the approach of reading and writing textbooks to writing instruction coordinated with the intended approach in the teacher's guidebook?"

The method of measurement in this research is guided content analysis or analogy-based content analysis. In a guided or analogy-based approach, the basis of the analysis is the existing theory or the results of previous research as initial codes. Content of these textbooks were analyzed based on basic or micro level skills as well as high or macro level skills, writing opportunity for these skills and access to writers community. The statistical population of the study is reading, writing textbooks and teacher guidebook for primary school. In grade selection, it is expected that higher grade will become more advanced in writing; therefore, the sixth grade as the final year of the selected period was targeted and the data were collected. Descriptive statistics was used to obtain the results.

The results showed that in sixth-grade reading and writing textbooks, there is more attention to basic and micro level skills and low or no attention is paid to macro and high-level skills. Results showed that the writing instruction model is not based on the process approach, but has the traditional approach components and there is no balance between the cognitive, affective and behavioral dimensions of writing instruction in written content. The highest value is for the behavioral dimension and the lowest value is for the affective dimension. In addition, in the cognitive and behavioral dimension, the higher attention was to basic skills. Findings also showed that the written curriculum is coordinated with the intended curriculum.

Keywords: Teaching writing skills, Content analysis, Process Approach, Product Approach, Process-based Approach, Basic writing skills, High-level writing skills