

Analyzing the writing tasks of Persian writing textbooks used at primary schools (4th, 5th and 6th grades) based on the writing continuum

Abdolhossein Heydari¹

Corresponding author, Assistant Professor, Department of Language and Literature, Farhangian University, Iran.

Abstract:

Writing is a way to produce the language which comes from our thought. Nunan (2003) claimed that learning to write fluently and expressively is the most difficult of four language skills for all students. For this reason, there should be appropriate materials, which cater for the students needs.

This paper attempted to study the writing tasks of Persian writing textbooks used at primary schools (4th, 5th and 6th grades). The main tool of the research is a taxonomy designed within the framework of previous researchers (Juriah, 2015; Hartanti, 2011; Dickson, 2001; Verghase, 1989& ...) and in accordance to the writing tasks of Persian writing textbooks .

According to Hyland (2003), since the development of the writing as a distinctive area of scholarship, two major approaches have been introduced: product-oriented approach and process-oriented approach. Product approach sees writing as being primarily about linguistic knowledge. This approach may include the skills of getting the grammar right, having a range of vocabulary, punctuating meaningfully, using the conventions of layout correctly, e.g. in letters, spelling accurately, using a range of sentence structures. The process approach stresses the composing processes of planning, drafting, and revising. The major aim of the process approach is to train writers how to generate ideas for writing, plan these ideas, draft and redraft in order to produce a final written paper that is likely to communicate their own ideas .

Various studies (Verghase, 1989; Dickson, 2001; Hartanti, 2011 &...) stress the three stages in teaching writing skill: a) controlled writing b) guided writing c) free writing. The controlled writing emphasizes accuracy rather than fluency. It focuses on the structural aspect of the language and neglects its communicative aspect. The guided writing concerns with the organization of the material which is given. (Verghase, 1989). Dickson (2001) introduces some prompts to be used by the teacher or the textbook in guided writing such as pictures, proverbs, short stories and so on. These activities facilitate the act of writing for the students. Free writing means that the students write without any interference, and are encouraged to emphasize content and fluency first. When adopting this method, one should not feel concerned with grammar, punctuation, spelling or style. While free-writing the writer should not reread what s/he

Received on: 04/04/2020

Accepted on: 01/07/2020

¹. Email: a_heidari53@yahoo.com

DOI: 10.30479/jtpsol.2020.13024.1479

PP.87-113

Archive of SID

has already written. Rather, if stuck on what to write next, just continue to write anything that comes to mind or rewrite the last word until another idea comes to mind. According to Raimes's (1983) study, for controlled writing students need the following components of writing: syntax, grammar, mechanics, and word choice. In contrast, free writing requires all of Raimes's components of writing: syntax, grammar, mechanics, word choice, organization, content, the writer's process, audience, and purpose.

The research method of this paper is descriptive-analytic. At first the writing tasks of Persian writing textbooks were accounted and they were classified according to the proposed taxonomy. The data has been analyzed by using (SPSS 20). Results from the codification of 386 tasks showed that the distribution of the items in the taxonomy is not the same. The majority of writing tasks in the writing textbooks (70, 46 %) has been allocated to controlled writing emphasizing on improving the language knowledge and basic lower-level writing activities. It shows that the product-approach is the dominant approach in Persian writing textbooks used at primary schools (4th, 5th and 6th grades). In addition, a significant difference was found between writing tasks of the textbooks in their inclusion of different levels of the taxonomy. It can also be said that as the students proceed to higher grades and their language knowledge and background knowledge develop, the level of writing task designing gets higher. The textbook designers should pay attention the balance between basic activities and higher-level ones in writing skill.

However, it is dangerous to rely on any single group of writing activities, because each of the three kinds of writing activities has its own function and plays an important role in developing students' writing abilities. Not only grammatical learning for understanding language functions and usage but also activities such as guided writing incorporated into free composition will encourage students to write their own thoughts .

Therefore, writing instruction should aim to develop students' practical communication abilities by proactively increasing the opportunities for free writing. However, because the analyzed textbooks included so few guided writing tasks and so many controlled writing tasks, it is better to be included enough guided writing tasks serving as a bridge to greater ability in free writing. The findings of this study can be used both by the textbook designers and teachers.

Keywords: writing, writing tasks, Persian writing textbooks, proposed taxonomy



تحلیل محتوای کتاب‌های نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی بر اساس پیوستار نوشتن

عبدالحسین حیدری^۱

نویسنده‌ی مسئول، استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان

چکیده

پژوهش حاضر، تمرین‌های نوشتاری کتاب‌های نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی را بررسی و تحلیل کرده است. ابزار اصلی این پژوهش، طبقه‌بندی پیشنهادی است که در چارچوب مطالعات نوشتن محققانی همچون ورقاس، ۱۹۸۹؛ دیکسون، ۲۰۰۱؛ هارتانتی، ۲۰۱۱؛ جوریا، ۲۰۱۵؛ هارتانتی، ۲۰۱۱؛ دیکسون، ۲۰۰۱؛ ورقاس، ۱۹۸۹ و ... و در مطابقت با فعالیت‌های نوشتاری کتاب‌های نگارش فارسی طراحی شده است. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی است. ابتدا تمرین‌های کتاب‌های نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی مورد شمارش قرار گرفته است. سپس تمرین‌ها در سطوح و زیرمقوله‌های مختلف طبقه‌بندی پیشنهادی قرار داده شده‌اند و فراوانی آن‌ها مشخص گردیده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از نرم افزار اس. پی. اس. اس ۲۰، استفاده شده است. نتایج کدگذاری ۳۸۶ تمرین نشان داد که حجم قابل توجهی از این کتاب‌ها (۷۰،۴۶٪) به تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتاری نوشتن کنترل‌شده اختصاص یافته است که بر تقویت دانش زبانی و فعالیت‌های سطح پایین نوشتن تأکید دارد. بنابراین، رویکرد محصول‌نگر، رویکردی غالب در آموزش مهارت نوشتن کتاب‌های نگارش فارسی است. به نظر می‌رسد که نگاه متوازن به طراحی و تدوین تمرین‌های هر دو سطح پایه و بالای نوشتن در کتاب‌های درسی، باید از جانب برنامه‌ریزان و مؤلفان مورد توجه قرار گیرد. افزون بر این، نتایج تحلیل آماری (آزمون خی دو و آزمون وی کرامر) داده‌ها نشان داد که بین تمرین‌های کتاب‌های نگارش سه پایه‌ی دوره‌ی دوم ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < .05$) و با ارتقاء یافتن دانش آموزان به پایه‌های تحصیلی بالاتر و افزایش دانش زبانی و دانش حاصل از تجربه‌ی آن‌ها، سطح طراحی تمرین‌های نوشتن نیز بالاتر رفته است. یافته‌ها و نتایج این پژوهش می‌تواند در حوزه‌های مختلف نظام آموزش و پرورش، از جمله در حوزه‌ی طراحی و تدوین مواد آموزشی و حوزه‌ی تدریس مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: نوشتن، فعالیت‌های نوشتاری، کتاب‌های نگارش فارسی، طبقه‌بندی پیشنهادی.

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۹/۰۴/۱۱

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۱/۱۶

۱. رایانامه: a_heidari53@yahoo.com

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2020.13024.1479

صص: ۸۷-۱۱۳

۱. مقدمه

نوشتن برقراری ارتباط و انتقال اطلاعات و عقاید از طریق نظامی از نشانه‌های نوشتاری است. در واقع نوشتن یک آفرینش و خلاقیت کامل است که در یک طرف آن خلق افکار و اندیشه‌ها و در طرف دیگر، خلق و نظم‌بخشی این اندیشه‌ها در قالب‌های زبانی مورد نظر قرار دارد (Zandi, 2015, p. 146).

دشواری در خلق اندیشه‌ها و انسجام‌بخشی به مفاهیم از طریق ابزارهای زبانی موجب شده است که محققانی مانند نونان و ایراواتی (Irawati, 2015; Nunan, 2003)، نوشتن را پیچیده‌ترین مهارت در میان مهارت‌های چهارگانه‌ی (شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری) زبان‌آموزی توصیف نمایند. از دیدگاه نونان (Nunan, 2003) نوشتن یک نوع استعداد خاص فردی نیست، بلکه مهارتی است که از طریق فرایندهای یاددهی-یادگیری حاصل می‌شود. افزون بر این، کیلاق (Kellogg, 2008)، معتقد است که نوشتن بیشتر از خواندن در یادگیری و به‌خاطر سپاری مفاهیم و واژگان مؤثر است. به هر حال، نوشتن یکی از پایه‌های اساسی سواد محسوب می‌شود و توانایی نوشتن، به مهارتی ضروری در جامعه‌ی جهانی تبدیل شده است.

بدیهی است تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتاری متعددی که در قالب کتاب‌های درسی (نگارش فارسی) طراحی و تدوین می‌شوند، نقش عمده‌ای در ارتقای مهارت نوشتن دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. تخصیص ماده‌ی درسی تحت عنوان نگارش فارسی در برنامه‌ی درسی تمامی پایه‌های تحصیلی مقاطع ابتدایی و متوسطه، بیانگر اهمیت مهارت نوشتن در نظام تعلیم و تربیت کشورمان است که ساختار آموزشی متمرکز و کتاب محور دارد.

زند (Zandi, 2015, p. 146)، توانایی نوشتن حروف الفبا و ترکیب صحیح همین حروف را پایین‌ترین سطح یادگیری نوشتن و توانایی بیان پیام از طریق جملات (جمله‌نویسی و متن‌نویسی یا انشا) را بالاترین سطح یادگیری این مهارت معرفی کرده است. او آموزش نوشتن در دوره‌ی ابتدایی را با توجه به مراحل یادگیری آن، به صورت زیر ترسیم نموده است:

الف- آموزش نوشتن غیرفعال (رونویسی)؛

ب- آموزش نوشتن نیمه‌فعال (املا)؛

ج- آموزش نوشتن فعال (کلمه‌نویسی، جمله‌نویسی و انشا).

بنابراین مهارت نوشتن یک پیوستاری را تشکیل می‌دهد که از سطح ساده (رونویسی) شروع می‌شود و به بالاترین سطح که همان سطح آفرینش و خلق اندیشه‌ها است، ختم می‌گردد. شکی نیست که سوق دادن دانش‌آموزان به کسب توانایی در بالاترین سطح مهارت نوشتن، یکی از اهداف عمده‌ی برنامه‌ی آموزش زبان فارسی است و تحقق این امر بدون ممارست فعالیت‌های خرد و پایه‌ی نوشتن میسر نمی‌شود.

شماری از معلمان دوره‌ی ابتدایی، روی فعالیت‌های پایه و سطح پایین نوشتن تمرکز می‌کنند و نوشتن، به‌ویژه نوشتن به زبان دوم را تمرینی برای یادگیری دستور زبان و افزایش دامنه‌ی واژگان دانش‌آموزان تصور

می‌کنند. این معلم‌ها انواعی از خطاهای نوشتاری (املایی، دستوری، واژگانی و ...) را در برگه‌های نگارش دانش‌آموزان مشخص کرده و از آن‌ها به عنوان معیاری برای سنجش توانایی‌های زبانی دانش‌آموزان خود استفاده می‌کنند. پژوهشگران بسیاری نیز در حوزه‌ی پژوهش، مطالعه‌ی خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان را در کانون توجه خود قرار داده‌اند که در بخش پیشینه‌ی پژوهش به اهداف و نتایج تعدادی از آن‌ها اشاره خواهد شد؛ اما مطالعات اندکی مؤلفه‌های یاددهی-یادگیری (اهداف، محتوای آموزشی و ارزشیابی) مهارت نوشتن را در مقاطع تحصیلی مختلف بررسی و تحلیل نموده است. در همین راستا، هدف از انجام پژوهش حاضر آن است که: نخست یک طبقه‌بندی از تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتاری کتاب‌های نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم) در چارچوب پیوستار نوشتن و مطالعات محققانی نظیر ورقاس، دیکسون، هارتانتی، جوریا و ... (Juriah, 2015; Hartanti, 2011; Dickson, 2001; Verghase, 1989 & ...) ارائه دهد. سپس محتوای کتاب‌های نگارش فارسی مذکور را بر اساس همین طبقه‌بندی پیشنهادی تحلیل نماید. و در نهایت رویکرد کتاب‌های نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی به آموزش مهارت نوشتن را مورد بحث و بررسی قرار دهد.

۲. چارچوب نظری

در این بخش ابتدا به صورت مختصر به رویکردهای مطرح در آموزش نوشتن پرداخته می‌شود و در ادامه، انواع مختلف نوشتن و تمرین‌های متنوع مرتبط با آن‌ها، از دیدگاه محققان مختلف معرفی می‌گردد. هایلند (Hyland, 2003, p. 113) فعالیت‌های نوشتاری را به دو مقوله‌ی متفاوت الف) فعالیت‌های نوشتاری واقعی و ب) فعالیت‌های نوشتاری آموزشی تقسیم می‌کند. فعالیت‌های نوشتاری واقعی بر اهداف ارتباطی و انتقال پیام دلالت دارند، در صورتی که تمرین‌های نوشتاری آموزشی بر خلق اندیشه‌ها و پیشرفت مهارت نوشتن دانش‌آموزان تأکید می‌کنند. وی معتقد است که باید بین فعالیت‌های نوشتاری و بندنوشت یا متنی که قرار است دانش‌آموزان در نهایت بنویسند یا تولید کنند، مطابقت وجود داشته باشد. همچنین دانش‌آموزان بتوانند ارتباط بین فعالیت‌های نوشتاری واقعی و فعالیت‌های نوشتاری آموزشی را درک کنند. او (Hyland, 2003) به دو رویکرد غالب در آموزش نوشتن اشاره می‌کند که تحت عناوین رویکردهای محصول‌نگر^۱ و فرایندی^۲ شناخته شده است. تمرکز رویکرد محصول‌نگر روی متن یا نوشته‌ای است که نتیجه یا محصول نهایی مهارت نوشتن شمرده می‌شود. متن نوشتاری در این رویکرد، ترتیبی از واژه‌ها و جمله‌هایی

1. product approach

2. process approach

در نظر گرفته می‌شوند که حاصل دانش زبانی خوب نویسنده است. در رویکرد محصول‌نگر به فعالیت‌های پایه مانند خوشنویسی، رونویسی، املا، واژه‌سازی، جمله‌سازی و دستور زبان تأکید می‌شود (Hedge, 1988, p. 8). در رویکرد فرایندنگر، دانش‌آموز با نوشتن درگیر می‌شود و نوشتن را در بافت تعاملی یاد می‌گیرد؛ بدین ترتیب او مراحل شامل طرح‌ریزی، پیش‌نویسی، بازنگری، ویرایش و ارائه را می‌گذراند (Graham et al., 2012, p. 14). اولویت آموزش نوشتن در رویکرد فرایندنگر، تولید محتوا و معناست و بر دانش زبانی، چندان اهمیت داده نمی‌شود. بنابراین پیشرفت نوشتن در این رویکرد، یک فرایند غیرارادی در نظر گرفته می‌شود و معلم در تعامل با دانش‌آموز، نقش تسهیل‌کننده را دارد.

رایمز (Raimes, 1983, p. 5-6)، نه مقوله برای مهارت نوشتن مطرح می‌کند: ۱- نحو (ساخت جملات)؛ ۲- دستور (مطابقت فعل با فاعل، ضمائر، حروف تعریف)؛ ۳- علائم نشانه‌گذاری؛ ۴- انتخاب واژگان؛ ۵- سازماندهی محتوا؛ ۶- انسجام متن؛ ۷- فرایند (برنامه‌ریزی مفهومی، پیش‌نویس، ویرایش)؛ ۸- مخاطب؛ ۹- هدف. کرن (Kern, 2000) نیز فعالیت‌های نوشتاری را روی یک پیوستار نشان می‌دهد که در آغاز آن صورت‌های زبانی (دستور زبان و واژگان) و در انتهای پیوستار، محتوا و پیام متن نوشتاری قرار گرفته است:

تأکید روی محتوا			تأکید روی صورت		
نوشتن آزاد	یادداشت‌برداری و روزنامه‌نویسی	نامه‌نویسی و ایمیل	نوشتن خلاقانه	نوشته‌های تحلیلی	ترجمه و نوشتن کنترل‌شده

شکل ۱. پیوستار فعالیت‌های نوشتاری (Kern, 2000, p. 191-192)

طبق پیوستار فعالیت‌های نوشتاری کرن (Kern, 2000, p. 191-192)، رونویسی، دیکته و تمرین‌های دستوری و واژگانی، فعالیت‌هایی هستند که بر صورت یا ساختار نوشتن توجه دارند؛ در صورتی که در نوشته‌های تحلیلی و خلاقانه، به دانش‌آموز فرصت داده می‌شود تا احساسات و عواطف خود را بیان نماید و با زبان بازی کند. فعالیت‌های مرتبط با نامه‌نویسی و ایمیل، بر اهداف ارتباطی (احوال‌پرسی، درخواست، پرسش، توضیح و ...) دلالت دارند. روزنامه‌نویسی ابزاری برای نوشتن درباره‌ی رویدادهای روزمره است و به تأمل دانش‌آموز روی یادگیری کمک می‌کند. در نوشتن آزاد از دانش‌آموز انتظار می‌رود تا هر آنچه که در ارتباط با موضوع به ذهنش خطور می‌کند، بر روی کاغذ بیاورد و نسبت به صورت زبانی، هیچ‌گونه نگرانی و حساسیتی نداشته باشد.

اکثر محققان مانند ورقاس، دیکسون، هارتانتی، جوریا، و ... (Verghase, 1989 & ...; Juriah, 2015; Hartanti, 2011; Dickson, 2001)، بر سه مرحله یا راهبرد الف- نوشتن کنترل‌شده؛ ب- نوشتن

1. controlled writing

هدایت‌شده^۱ ج- نوشتن آزاد^۲، در آموزش مهارت نوشتن تأکید دارند. از نظر ورقاس (Verghase, 1989)، تمرکز در نوشتن کنترل‌شده، روی کاربرد صحیح ساخت‌های زبانی، انتخاب مناسب واژه‌ها و رعایت علائم نشانه‌گذاری یا سجاوندی است؛ اما در نوشتن هدایت‌شده، معلم یا کتاب درسی با ارائه‌ی حقایق یا اندیشه‌ها به دانش‌آموز در فرایند نوشتن کمک می‌کند. بالاخره در نوشتن آزاد، خود دانش‌آموز به تولید محتوا و پیام می‌پردازد.

دیکسون (Dickson, 2001)، فعالیت‌هایی مانند بازنویسی متن، تکمیل یک جمله، ترکیب جمله‌ها، مرتب کردن جمله‌ها بر اساس توالی و قوع و ... را نمونه‌هایی از تمرین‌های کنترل‌شده معرفی می‌کند، در صورتی که فعالیت‌هایی از قبیل ارائه‌ی تصویر، پخش موسیقی، بیان خاطره و ضرب‌المثل، طرح پرسش و ... در زیرمجموعه‌ی تمرین‌های نوشتن هدایت‌شده قرار دارند. هارتانتی (Hartanti, 2011)، معتقد است که در نوشتن هدایت‌شده، یک نوشته به‌عنوان الگو در اختیار دانش‌آموز قرار داده می‌شود و از او انتظار می‌رود تا طبق آن الگو درباره‌ی موضوع دیگری بنویسد. در همین راستا، جوریا (Juriah, 2015)، اظهار می‌کند که نوشتن هدایت‌شده، یک نوع نوشتن فردی یا گروهی است که به دانش‌آموز یا دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا با استفاده از شبکه‌ی واژگانی داده شده، به سازماندهی اندیشه‌های خود بپردازند و درنهایت یک متنی را بنویسند.

با توجه به مطالعات مذکور، می‌توان گفت که در نوشتن کنترل‌شده، هر تمرینی یک پاسخ مشخص و کامل دارد و دانش‌آموز این تمرین‌ها را با استفاده از صورت‌های زبانی خاص تکمیل می‌کند (تمرین‌های متکی بر دانش زبانی). دانش‌آموز در این نوع تمرین‌ها، خلاقیتی از خود نشان نمی‌دهد، درحالی که تمرین‌های نوشتن هدایت‌شده، معنامحور هستند و دانش‌آموز باید بتواند پیام یا اندیشه‌ای را تولید کند. بنابراین در هر دو نوع نوشتن (کنترل‌شده و هدایت‌شده)، نقش معلم یا ماده‌ی آموزشی برجسته است، ولی در نوشتن آزاد همان‌طور که رایمز (Raimes, 1983)، بیان کرده است، دانش‌آموز بدون دخالت معلم یا فردی دیگر، به خلق اندیشه‌ها می‌پردازد. دانش‌آموز حتی نباید تا پایان فرایند نوشتن، به بازخوانی مطالب نوشته شده بپردازد، زیرا این کار موجب می‌شود که استمرار اندیشه‌پروری در ذهنش متوقف شود. هرچند امکان رخداد خطاهای دستوری و واژگانی با این شیوه‌ی نوشتن، بیشتر می‌شود و ممکن است مطالب نوشته شده، انسجامی نداشته باشند، در گام نهایی (مرحله‌ی ویرایش)، دانش‌آموز تصمیم می‌گیرد که کدام مطالب را بازنویسی کند یا کدام مطالب را حذف کند.

تعدادی از پژوهشگران همچون باکینگهام و پیچ و آندرسون، (Anderson, 1992; Backingham & Pech, 1976)، معتقدند که گذر از تمرین‌های نوشتن کنترل‌شده به فعالیت‌های نوشتن آزاد در آموزش

1. guided writing

2. free writing

مهارت نوشتن، بایستی به صورت تدریجی انجام یابد. به عبارت دیگر، تمرین‌ها یا فعالیت‌ها باید به طریقی تدوین شود که تعادل مناسبی بین فعالیت‌هایی با پاسخ‌های قابل پیش‌بینی و فعالیت‌هایی با پاسخ‌های غیرقابل پیش‌بینی برقرار گردد. برای مثال در یک تمرین از دانش‌آموز خواسته می‌شود که یک بند یا متن توصیفی درباره‌ی دوست خود بنویسد (به عنوان فعالیت نوشتن آزاد). بهتر است دانش‌آموز قبل از نوشتن متن، تمرین‌های متوالی زیر را انجام دهد:

الف) یک نوشته‌ای در اختیار دانش‌آموز قرار داده می‌شود که زیر واژه‌هایی مانند حروف ربط قیدی (به هر حال، به عبارت دیگر و ...)، صفت‌های بیانی و قیده‌های حالت، خط کشیده شده است.

ب) دانش‌آموز متن را می‌خواند و با کاربرد واژه‌های مشخص شده آشنا می‌شود.

ج) در این مرحله، فهرستی از صفت‌ها و قیده‌ها ارائه می‌شود و از دانش‌آموز خواسته می‌شود تا جملاتی از متن انتخاب کند و واژه‌های داده شده را در آن جملات به کار برد.

د) دانش‌آموز جملات گسترش داده شده را با استفاده از حروف ربط قیدی ترکیب می‌کند.

ه) در نهایت یک بند یا متن توصیفی درباره‌ی دوست خود با همین جملات مرحله‌ی قبل می‌نویسد.

تمرین‌های مراحل «ج» و «د»، فعالیت‌های نوشتن هدایت‌شده هستند که تمرین‌های نوشتن کنترل‌شده را به تمرین نوشتن آزاد پیوند می‌دهند.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

همان‌طور که در بخش مقدمه ذکر گردید، اکثر تحقیقات مانند علوی مقدم و همکاران، کاظمی، متولیان نائینی و همکاران و (Motavalian Nayini et al., 2014; Kazemi, 2014; Alavi Moghaddam et al., 2012)، در باب نوشتار دانش‌آموزان، روی بررسی انواع خطاهای نگارش فارسی، به‌ویژه در مناطق دوزبانه‌ی کشورمان متمرکز بوده است. این تحقیقات عمدتاً تحلیل‌های آماری از تعداد و نوع خطاها گزارش داده‌اند و علل و منابع آن‌ها را مطالعه کرده‌اند؛ اما پژوهش‌های اندکی در زمینه‌ی آموزش نوشتن و تحلیل محتوای کتاب‌های نگارش فارسی انجام یافته است.

مطلق و همکاران (Motlag et al., 2019)، آموزش نوشتن را در کتاب‌های درسی فارسی و نگارش دوره‌ی ابتدایی بر مبنای رویکرد فرایندمحور و برنامه‌ی قصدشده بررسی کرده‌اند. نتایج مطالعه‌ی آن‌ها نشان داد که رویکرد غالب در این کتاب‌ها به آموزش نوشتن، رویکردی محصول‌نگر است و تناسبی میان ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری نوشتن وجود ندارد. بیشترین تأکید بر بعد رفتاری و کمترین تأکید بر بعد عاطفی است.

دانشگر (Daneshgar, 2017)، دستاورد دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه را در مهارت‌های چهارگانه‌ی زبان‌آموزی بر اساس راهنمای برنامه‌ی درسی و محتوای کتاب‌های درسی مطالعه کرده است. ۳۳۶ نفر از

دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه که در انتهای دوره‌ی تحصیلی قرار داشتند، به ۳۳ پرسش آزمون محقق‌ساخته در مهارت‌های نوشتاری، خوانداری، شنیداری و گفتاری پاسخ دادند. طبق یافته‌های او، نمره‌ی میانگین دانش‌آموزان از سطح معیار به سطح معناداری پایین‌تر بود و کمترین میزان امتیاز دریافتی به مهارت‌های خوانداری و نوشتاری مرتبط بوده است.

موسوی و همکاران (Mousavi et al., 2016)، مراحل تکامل آگاهی دانشجویان کارشناسی ارشد رشته‌ی روابط بین‌الملل از ژانر تخصصی رشته خود را در قالب انگاره‌ی تعامل‌هایلند (Hyland, 2005) بررسی کرده‌اند. روش پژوهش آن‌ها در فاز اول تا سوم کار، روش قوم‌نگارانه^۱ و تفسیری و در فاز چهارم، تحلیلی بود. آن‌ها دلایل مشارکت نکردن یا مشارکت محدود استادان و دانشجویان ایرانی در تولید علم را، ضعف مهارت‌های نگارشی آن‌ها و بی‌توجهی سامانه‌ی آموزشی قبل از دانشگاه به خلاقیت در مهارت نوشتن بیان کرده‌اند.

پژوهش حسنی‌آبیز (Hasani Abiz, 2009)، نشان می‌دهد که در برنامه‌ی درسی تا اندازه‌ای به امر نگارش پرداخته شده است و هدف‌های مهم آن از نظر دور نمانده است؛ اما آموزگاران با اهداف آموزش انشائی کامل ندارند، ملاک‌های یک نوشته‌ی خوب را نمی‌دانند، انواع شیوه‌های نگارشی را نمی‌شناسند و آن‌ها را به دانش‌آموزان آموزش نمی‌دهند. علاوه بر این، دوره‌ی آموزشی برای این مهارت را نگذرانده‌اند. بنابراین، نوشته‌های ضعیف، عاری از خلاقیت و زیبایی، به دور از شیوه‌های درست نگارشی و بدون پیوستگی و نظم، از پیامدهای این کاستی‌ها است.

دانای طوسی و همکاران (Danaye Tusi et al., 2009)، رویکردهای نظری زیربنای تعریف سواد در برنامه‌ی درسی کشورهای آمریکا، کانادا، انگلستان، سنگاپور، اندونزی و ایران را مقایسه کرده‌اند تا این نکته روشن شود که تدوین برنامه‌ی درسی در کشورهای مذکور، به چه میزانی تحت تأثیر رویکردهای مستقل از بافت و ایدئولوژی قرار گرفته است. طبق یافته‌های آن‌ها، یکی از ضعف‌های برنامه‌ی درسی کشورمان در آموزش مهارت نوشتن، آن است که بیشتر بر درستی صوری و خوشنویسی تأکید شده است و کمتر به برقراری ارتباط از زبان نوشتاری پرداخته شده است.

نوریان (Noorian, 2007)، کتاب‌های فارسی اول ابتدایی را بررسی نموده است و با استفاده از آمار توصیفی نشان داده است که ۲۵٫۷ درصد از اهداف جزئی کتاب‌ها بدون متن نوشتاری، ۴۳٫۱ درصد از اهداف جزئی بدون تصویر و ۱۴٫۷ درصد از این اهداف بدون تمرین هستند. بنابراین نیمی از اهداف جزئی برنامه با الگوی نظری تحقق هدف‌های یادگیری خواندن و نوشتن مطابقت ندارد که می‌تواند آموزش را با مشکل مواجه کند.

^۱. ethnographic

۴. داده‌ها و روش پژوهش

جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر را تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتاری کتاب‌های نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم) در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل می‌دهند. کتاب‌های نگارش فارسی دوره‌ی ابتدایی مانند کتاب‌های فارسی این دوره، در شش یا هفت فصل طراحی و تدوین شده است و هر فصل معمولاً دو یا سه درس را دربردارد. در هر یک از کتاب‌های درسی، دو واحد درسی نیز تحت عنوان دروس آزاد پیش‌بینی شده است که به دانش‌آموزان فرصت داده می‌شود با راهنمایی آموزگاران و اولیای خود درباره‌ی زوایا و ابعاد گوناگون فرهنگ بومی (آداب و رسوم محل زندگی)، مطلب بنویسند. هر واحد درسی از بخش‌های مختلف زیر تشکیل شده است: الف) املا و دانش زبانی؛ ب) درک متن؛ ج) هنر و سرگرمی؛ د) نگارش. بنابراین تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتاری یک واحد درسی طبق روش جز به کل سازماندهی شده است؛ زیرا هر درس با بخش املا، مطابقت نویسه با آوا و واژه‌نویسی شروع می‌شود و به بندنویسی یا متن‌نویسی ختم می‌شود.

با توجه به تمرین و فعالیت‌هایی متنوعی که محققانی همچون ورقاس، سیلوا، دیکسون، هارتانتی، جوریا، و (Juriah, 2015; Hartanti, 2011; Dickson, 2001; Silva, 1990; Verghase, 1989 & ...) برای انواع مختلف نوشتن (کنترل‌شده، هدایت‌شده و آزاد) معرفی کرده‌اند، یک طبقه‌بندی در ۲۷ زیرمقوله، به‌عنوان ابزار اصلی پژوهش طراحی شده است. هدف اصلی از طراحی این طبقه‌بندی، مطابقت هرچه بیشتر زیرمقوله‌های مختلف آن با تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتاری کتاب‌های نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی است. دشواری قرار دادن بعضی از تمرین‌ها یا فعالیت‌های نوشتاری در زیرمقوله‌های مختلف سطوح طبقه‌بندی پیشنهادی، موجب شد که در این پژوهش به منظور کسب درجه‌ی اطمینان‌پذیری کافی و تأمین روایی پژوهش، دو نوع تعیین اعتبار انجام یابد. داده‌ها دو بار در فاصله‌ی زمانی یک ماهه، توسط نویسنده کدگذاری شد که درجه‌ی پیوستگی بین دو کدگذاری ۱،۰۰ بود. علاوه بر این از دو نفر متخصص حوزه‌ی زبان‌شناسی تربیتی خواسته شد تا ده درصد داده‌ها را در چارچوب طبقه‌بندی پیشنهادی کدگذاری نماید که انطباق حاصل از کدگذاری آن‌ها با کدگذاری نویسنده، ۹۰ درصد به دست آمد.

نخست تعداد تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتاری بخش‌های مختلف کتاب‌های نگارش مورد شمارش قرار گرفت. سپس تعلق پرسش‌ها به سطوح و زیرمقوله‌های مختلف طبقه‌بندی پیشنهادی تعیین گردید و فراوانی آن‌ها مشخص شد (جدول‌های، ۱، ۲، ۳). در ادامه، برای تعیین تفاوت طبقه‌بندی در بین پایه‌های تحصیلی دوره‌ی دوم ابتدایی، از آزمون χ^2 و آزمون وی کرامر^۲ استفاده شد تا یافته‌ها و نتایج آن در حوزه‌ی تألیف و حوزه‌ی اجرایی (فرایند یاددهی-یادگیری) بیشتر قابلیت تعمیم‌پذیری را داشته باشد. برای تجزیه و تحلیل

۱. χ^2

۲. Cramer's V

داده‌ها نیز از نرم افزار اس. پی. اس. اس ۲۰^۱ استفاده شده است. بنابراین پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی است.

۵. طبقه‌بندی تمرین‌های کتاب‌های نگارش فارسی

محتوای کتاب‌های نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی براساس مطالعات ورقاس، دیکسون، هارتانتی، جوریا و... (Juriah, 2015; Hartanti, 2011; Dickson, 2001; Verghase, 1989 & ...) در سه سطح آموزش مهارت نوشتن (کنترل‌شده، هدایت‌شده و آزاد) طبقه‌بندی شد. تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتاری کتاب‌ها با توصیف‌ها، تبیین‌ها، مثال‌ها و ... سه سطح آموزش نوشتن مطابقت داده شد. این انطباق نشان داد که می‌توان ۲۷ زیرمقوله‌ی مختلف برای سه سطح نوشتن (۱۷ زیرمقوله برای نوشتن کنترل‌شده، ۸ زیرمقوله برای نوشتن هدایت‌شده و ۲ زیرمقوله برای نوشتن آزاد) تعریف کرد که در ادامه، با ارائه‌ی مثال‌هایی از کتاب‌های نگارش فارسی (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم) توضیح داده می‌شوند.

۵.۱. نوشتن کنترل‌شده

تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتاری نوشتن کنترل‌شده کتاب‌های نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی، در ۱۷ زیرمقوله گروه‌بندی شده است. دانش‌آموزان در این نوع فعالیت‌ها، صورت‌های زبانی از پیش طراحی‌شده را تمرین می‌کنند تا بر کاربرد صحیح آن‌ها تسلط پیدا کنند.

۵.۱.۱. رونویسی

در این نوع تمرین، از دانش‌آموز خواسته می‌شود که به کتاب زبان فارسی مراجعه کند و متن یک واحد درسی یا بخشی از آن را بنویسد.

- (۱) قسمتی از درس را که مربوط به گفت‌وگوی "حاکم و پسر" است، بنویسید. (چهارم، ص: ۲۰)
- (۲) با توجه به متن درس، از روی بندی که درباره‌ی "نام آوران امروز" صحبت کرده است، یک بار بنویسید. (پنجم، ص: ۵۱)
- (۳) با توجه به متن درس، جمله‌هایی را که در آن‌ها واژه‌ی "گل" به کار رفته است، بنویسید. (ششم، ص: ۸۳)

۵.۱.۲. خوش‌نویسی

در کتاب‌های نگارش فارسی دوره‌ی ابتدایی، یک نوع تمرین برای فعالیت خوشنویسی طراحی شده است. جملاتی از سخنان بزرگان یا ابیاتی از شعرای مشهور فارسی‌زبان، با استفاده از خطوط زیبای نوشتار فارسی

۱. Spss 20

(نستعلیق و ...) تحت عنوان سرمشق، در کتاب‌ها به رشته‌ی تحریر درآمده است که از دانش‌آموز می‌خواهد به‌عنوان الگویی برای زیبا نوشتن در نظر بگیرد.

(۴) از روی سرمشق زیر، خوش خط و زیبا بنویسید. (چهارم، ص: ۴۱)
دست در دست هم دهیم به مهر میهن خویش را کنیم آباد

۵. ۱. ۳. تمییز نشانه‌های نوشتاری واژه‌ها و مطابقت نویسه با آوا/ واج

تطبیق نویسه با آوا از تمرین‌های تقویت املا محسوب می‌شود، با این تفاوت که دانش‌آموز در فعالیت املا/ دیکته، بایستی واژه‌ها را از حفظ بنویسد؛ اما در تمرین‌های این زیرمقوله، از دانش‌آموز انتظار می‌رود که با مراجعه به متن و از طریق نشانه‌های داده‌شده، واژه‌ها را پیدا کند.

(۵) جدول زیر را مانند نمونه، کامل کنید.

ح: حر: حرکت: حرکت: (چهارم، ص: ۲۵)

(۶) برای هر کدام از شکل‌های صدای زیر، یک واژه از متن درس پیدا کنید و بنویسید.

صدای /ز/ (پنجم، ص: ۳۵)

(۷) با توجه به متن درس، واژه‌هایی را که صدای /س/ دارند، پیدا کنید و بنویسید. (ششم، ص: ۴۲)

۵. ۱. ۴. مرتب کردن واژه‌ها بر اساس حروف الفبا

در این نوع تمرین‌ها، تعدادی واژه به‌صورت درهم ریخته نوشته می‌شود تا دانش‌آموز آن‌ها را به ترتیب حروف الفبا مرتب کند.

(۸) کلمه‌های زیر را به ترتیب حروف الفبا بنویسید. (چهارم، ص: ۲۰)

هوش - فهم - دست‌خوره - قهوه‌خانه - جاده - آفرین

(۹) کلمه‌های زیر را به ترتیب حروف الفبا بنویسید. (ششم، ص: ۶۰)

پایداری - جمع‌آوری - تحقیق و ...

۵. ۱. ۵. املا/ دیکته

سه نوع تمرین برای فعالیت املا/دیکته در کتاب‌های نگارش فارسی طراحی شده است: الف) دانش‌آموز حروف افتاده‌ی واژه‌هایی را که پیش‌تر در متن درس خوانده است، حدس می‌زند و در جاهای خالی می‌نویسد. ب) دانش‌آموز غلط‌های املائی واژه‌ها را در جملات داده‌شده، تشخیص می‌دهد و صورت صحیح آن‌ها را از میان گزینه‌ها انتخاب می‌کند و یا این که صورت صحیح واژه‌ها را می‌نویسد. ج) دانش‌آموز بخشی از متن درس را به هم گروهی‌ها یا هم‌کلاسی‌های خود دیکته می‌گوید.

- ۱۰) پنج جمله از متن درس انتخاب کنید و به هم‌گروهی‌تان املا بگویید. (چهارم، ص: ۱۰۵)
- ۱۱) با توجه به متن درس، غلط‌های املایی را پیدا کنید و شکل درست آن را بنویسید. (ششم، ص: ۶۴)
- محمد و پدرش برای یک سفر طولانی صمرقند را ترک کردند.
- ۱۲) در متن، کلمات مشخص‌شده را با حروف مناسب کامل کنید. تلاش شما (باع....) سربلندی و (عز....) من می‌شود. (ششم، ص: ۲۹)

۵. ۱. ۶. انتخاب واژه‌ی مناسب یا ناهماهنگ از بین گروه واژگان

- در این نوع تمرین، دانش‌آموز با اتکا به دانش زبانی (ساخت‌واژی، معنایی و ...)، واژه‌ی مناسب یا ناهماهنگ را از میان گروه کلمات داده‌شده، انتخاب می‌کند.
- ۱۳) در هر ردیف، یک کلمه با بقیه فرق دارد، آن را بنویسید:
- حاصل، حول، محصول (چهارم، ص: ۹۱)
- ۱۴) شکل مناسب کلمات را انتخاب کنید.
- دانش‌آموز (انشای - انشا) خود را در کلاس خواند. (ششم، ص: ۶۸)

۵. ۱. ۷. کامل کردن جاهای خالی با واژه‌های داده شده

- دانش‌آموز موظف است در این نوع فعالیت‌ها، جاهای خالی جملات را با واژه‌هایی که در بالای تمرین داده شده است، کامل کند. یا ممکن است دانش‌آموز در بعضی از تمرین‌ها برای پیدا کردن واژه‌های افتاده‌ی جمله‌ها، به متن درس مراجعه کند.
- ۱۵) با کلمه‌های داده‌شده، متن را کامل کنید. (سالنامه، هفته‌نامه، قولنامه، کتابنامه) (چهارم، ص: ۳۲)
- ۱۶) با توجه به متن درس، جاهای خالی را با واژه‌های مناسب پر کنید. (پنجم، ص: ۲۳)
- ۱۷) جمله‌های زیر را با استفاده از واژه‌های درس کامل کنید. (ششم، ص: ۴۳)

۵. ۱. ۸. واژه‌سازی

- هدف از تمرین‌های زیرمقوله‌ی واژه‌سازی، تقویت و ارتقا دانش ساخت‌واژی دانش‌آموز است. تشکیل کلمات مرکب با ترکیب کلمات ساده، پیوند انواع وندها (پسوند و پیشوند) با ریشه و حتی تمرینات ساده‌تر مانند ترکیب حروف مجزا و ساختن کلمات ساده، از فعالیت‌های نوشتاری واژه‌سازی محسوب می‌شوند.
- ۱۸) با کنار هم گذاشتن کلمه‌های داخل کادر، مانند نمونه، کلمه‌ی جدید بسازید.
- گران + بها = گران‌بها (چهارم، ص: ۳۳)
- ۱۹) مانند نمونه واژه‌ها را کنار هم قرار دهید و واژه‌های جدید بسازید. نمونه: پرس و جو (پنجم، ص: ۱۹)

۲۰) جدول زیر را کامل کنید. نمونه: لغت + نامه = لغت‌نامه (ششم، ص: ۵۹)

۵. ۱. ۹. روابط واژگانی

تشخیص روابط واژگانی (ترادف، تضاد و ...)، پیدا کردن مترادف، متضاد یا هم‌خانواده‌ی واژه‌های داده‌شده، گروه‌بندی واژگان بر اساس روابط واژگانی (مترادف، متضاد، هم‌خانواده و ...) از فعالیت‌های نوشتاری این زیرمقوله هستند که به گسترش شبکه‌ی واژگانی در ذهن دانش‌آموز کمک می‌کند.

۲۱) کلمه‌هایی را که در یک گروه قرار دارند، دسته‌بندی کنید. نمونه: ادب، آداب، مودب (چهارم، ص: ۸۳)

۲۲) از بین واژه‌های داخل گلبرگ، گوش‌دانی‌ها و شنیدنی‌ها را جدا کنید و در مرکز گل بنویسید. (پنجم،

ص: ۲۴)

۲۳) از بین واژه‌های زیر، آن‌هایی را که با هم ارتباط دارند، در یک گروه قرار دهید. (ششم، ص: ۱۵)

۵. ۱. ۱۰. نشانه‌گذاری نگارشی

نویسنده برای نشان دادن حالات درونی (تعجب، مکث، امر و ...) از مجموعه علائمی تحت عنوان اصول و علائم نشانه‌گذاری به جای مواردی چون تکیه و آهنگ در زبان گفتاری بهره می‌برد. همان‌طوری که زندی (Zandi, 2015, p. 81) اشاره نموده است، آشناسازی دانش‌آموزان با جایگاه‌های مناسب انواع نشانه‌های زبان مکتوب در برنامه‌ی آموزش زبان فارسی به ویژه در درس‌های جمله‌نویسی و انشا باید مورد توجه آموزگاران دوره‌ی ابتدایی قرار گیرد.

۲۴) متن زیر را بخوانید و نشانه‌های نگارشی آن را بگذارید. (۴) (؟) (؛) و ... (چهارم، ص: ۱۴)

۲۵) جاهای خالی را با نشانه‌های (؛) (؟) (؛) و ... پر کنید. (پنجم، ص: ۱۶)

۲۶) متن زیر را بخوانید و هر جا که لازم است از نشانه‌های (؛) (؟) (؛) و ... استفاده کنید. (ششم، ص: ۵۱)

۵. ۱. ۱۱. کاربرد واژه‌های دستوری (حروف ربط، حروف اضافه و ...)

حروف اضافه (از، به و ...) مقولات نحوی هستند و نقش عناصر زبانی را در ساخت‌های نحوی تعیین می‌کنند. حروف ربط (و، اما، درحالی‌که و ...) نیز دو یا چند گزاره را در ساخت‌های نحوی به یکدیگر پیوند می‌دهند؛ همچنین به یک متن یا گفتمان انسجام می‌بخشند. بنابراین حروف ربط هم مقولات نحوی هستند و تعدادی از آن‌ها نقش‌نماهای کلامی نیز محسوب می‌شوند. این فعالیت‌ها به دو صورت در کتاب‌های درسی طراحی شده است: الف) پر کردن جاهای خالی جملات یا یک متن با حروف اضافه یا حروف ربط داده‌شده؛ ب) مراجعه به متن درس و مشخص نمودن واژه‌ها و جملاتی که از طریق حروف ربط یا حروف اضافه به یکدیگر ربط داده شده‌اند.

۲۷) یک داستان بخوانید و جملاتی را که در آن با "اما" و "ولی" به هم وصل شده‌اند، پیدا کنید و بنویسید. (چهارم، ص: ۴۷)

۲۸) یک داستان انتخاب کنید. سپس جمله‌هایی را که در آن با "هم" و "نیز" به یکدیگر ارتباط پیدا می‌کنند، بیابید و در جدول زیر بنویسید. (پنجم، ص: ۲۵)

۲۹) متن زیر را با یکی از کلمات "از، به، در، با" کامل کنید. (ششم، ص: ۱۷)

۵. ۱۲. ۱. تشخیص یا تعیین نوع جمله یا اجزای تشکیل‌دهنده‌ی آن

شناخت نوع جمله (خبری، پرسشی، امری و ...) و اجزای تشکیل‌دهنده‌ی جمله (نهاد، گزاره) یا حتی نوع و نقش واژه‌ها در جمله، از اهداف این نوع تمرین‌های نوشتاری است.

۳۰) نمودار جمله‌های زیر را رسم کنید (نهاد، گزاره). حکیم دانا اندیشید. (چهارم، ص: ۷۲)

۳۱) مانند نمونه، اصلی‌ترین بخش جمله را مشخص کنید: بخندد بر من، مهان جهان / از این بچه در آشکار و نهان. (پنجم، ص: ۶۷)

۳۲) نوع جمله‌های زیر را مشخص کنید: خبری، پرسشی و ... (ششم، ص: ۱۱)

۵. ۱۳. ۱. تشخیص قالب‌های شعری و آرایه‌های ادبی

آشنایی دانش‌آموز با اشکال مختلف نوشته‌های ادبی و صور خیال از جمله اهدافی است که در فعالیت‌های نوشتاری کتاب‌های نگارش فارسی مورد توجه قرار گرفته است.

۳۳) کدام یک از شعرهای زیر مثنوی است. (ششم، ص: ۶۴)

۳۴) دو نمونه مبالغه و دو نمونه مناظره از درس‌هایی که تاکنون خوانده‌اید، بنویسید. (ششم، ص: ۸۴)

۵. ۱۴. ۱. مرتب کردن جمله‌ها، طبق توالی وقوع رخدادها

در این نوع تمرین، تعدادی از جملات درس به صورت متوالی (در هر سطر، یک جمله) نوشته می‌شود و از دانش‌آموز خواسته می‌شود که ترتیب رویدادها را طبق وقایع مکتوب در متن یک واحد درسی، شماره‌گذاری کند.

۳۵) با توجه به متن درس "رهایی از قفس" ترتیب رویدادهای زیر را شماره‌گذاری کنید. (چهارم، ص: ۳۵)

۳۶) با توجه به متن حکایت "درخت گردکان" جمله‌های زیر را به ترتیب شماره‌گذاری کنید. (پنجم، ص:

۱۳)

۳۷) جمله‌های زیر را با دقت بخوانید و به ترتیب درست، شماره‌گذاری کنید. (ششم، ص: ۱۹)

۵. ۱. ۱۵. اعمال تغییرات در ساخت جمله با حفظ معنی آن

شاعر در سرودن شعر زبان فارسی به دلیل حفظ وزن شعری یا رعایت قافیه و ردیف، جای واژه‌ها را در ابیات تغییر می‌دهد و نویسنده نیز در متن منثور به دلیل مباحث کلامی (تأکید روی بعضی مفاهیم)، ترتیب واژه‌ها را در جمله‌ها به هم می‌زند. در این نوع تمرین‌ها از دانش‌آموز انتظار می‌رود تا جملاتی را که از نظر ساختی، نشان‌دار هستند؛ به صورت روان و بی‌نشان بنویسند و یا پیام اصلی جمله‌های طولانی را با استفاده از جمله‌های کوتاه و کلمات کلیدی بیان کنند.

(۳۸) با جابه‌جا کردن اجزای جمله، بیت‌های زیر را مانند نمونه، به زبان ساده بازگردانید. (پنجم، ص: ۸۱)

(۳۹) عبارت‌های زیر را با جمله‌ای کوتاه‌تر، بیان کنید. (ششم، ص: ۳۱)

۵. ۱. ۱۶. درک متن

خواندن و درک مطالب یکی از مهم‌ترین تمرین‌هایی است که دانش‌آموز را برای نوشتن و خلق اندیشه‌ها آماده می‌کند. دانش‌آموز موظف است در فعالیت درک‌مطلب، ابتدا متن داده شده را بخواند و سپس به پرسش‌های آن پاسخ دهد. پاسخ به پرسش‌های درک‌مطلب به ارتقا توانایی استنباط، تلفیق موضوع‌ها، استدلال و نگرش دانش‌آموز کمک می‌کند.

(۴۰) داستان را بخوانید و به سؤال‌های آن پاسخ دهید. (چهارم، ص: ۲۹)

(۴۱) متن زیر را با دقت بخوانید و به سؤالات پاسخ دهید. (پنجم، ص: ۲۰)

۵. ۱. ۱۷. ترکیب واژه‌ها و جمله‌سازی

در این تمرین‌ها، واژه‌ها به صورت درهم‌ریخته آورده می‌شود و از دانش‌آموز خواسته می‌شود تا با کنار هم قرار دادن کلمات، ساخت‌های نحوی (جمله، جمله‌واره، گروه اسمی و ...) درست کند. یا دانش‌آموز باید برای واژه‌ی داده‌شده، جمله بسازد و یا جمله‌ی ناقص را ادامه دهد و به صورت کامل بنویسد.

(۴۲) با کلمات هر ردیف یک جمله بسازید، طوری که هر سه کلمه در آن جمله به کار رفته باشد: پسر، الاغ،

پشت. (چهارم، ص: ۲۲)

(۴۳) معنی هر واژه را بنویسید هر یک را در جمله‌ای به کار ببرید: (پنجم، ۷۱)

(۴۴) جمله‌های زیر را کامل کنید: شهدا همیشه (ششم، ص: ۶۹)

۵. ۲. نوشتن هدایت‌شده

هدف فعالیت‌ها و تمرین‌های هدایت‌شده، آسان‌سازی فرایند نوشتن برای دانش‌آموز است. تمرکز این فعالیت‌ها، روی بسط موضوع و پیوند مطالب به یکدیگر در طول جریان نوشتن است. این پژوهش با بررسی فعالیت‌ها و

تمرین‌های کتاب‌های نگارش فارسی بر مبنای طبقه‌بندی‌های پیوستار نوشتن، ۸ زیرمقوله برای نوشتن هدایت‌شده تعریف کرده است که به صورت زیر دسته‌بندی می‌شود:

۵. ۱. ۲. خلاصه‌نویسی یک متن یا نوشتن توالی وقوع رویدادهای آن

- ۴۵) یک داستان در کلاس بخوانید و رویدادهای آن را به ترتیب بنویسید. (چهارم، ص: ۱۰۸)
- ۴۶) داستان "آوازی برای وطن" (بخوان و بیندیش فصل دوم) را یک بار دیگر بخوانید و خلاصه‌ی آن را بنویسید. (پنجم، ص: ۶۲)
- ۴۷) خلاصه‌ی آخرین داستانی را که خوانده‌اید؛ بنویسید. (ششم، ص: ۸۶)

۵. ۲. ۲. نوشتن متن با نمونه جملات داده‌شده

- ۴۸) جمله‌های زیر را به طور مناسب کنار هم قرار دهید و با اضافه کردن کلمه‌ها و جملات دیگر یک متن معنی‌دار بنویسید. (ششم، ص: ۶۵)

۵. ۳. ۲. نوشتن بند (بندنوشت) با شبکه‌ی واژگانی داده‌شده

- ۴۹) یک متن بنویسید و کلمه‌های زیر را در آن به کار برید: خودآموز، خودبین، خودجوش، خودپسند، خودکار (چهارم، ص: ۴۴)
- ۵۰) درباره‌ی سرود ملی یک بند بنویسید و حروف ربط (اما، ولی و ...) را در آن به کار برید. (پنجم، ص: ۳۶)
- ۵۱) با استفاده از واژه‌های زیر، یک بند درباره‌ی زبان مادری خود بنویسید: بزرگی و عظمت، شکوه و شوکت، سربلندی و اعتبار (ششم، ص: ۳۰)

۵. ۴. ۲. توضیح یا بسط یک جمله، بیت شعر، ضرب‌المثل یا حکایت کوتاه

- ۵۲) حکایت "ادب از که آموختی" را به زبان ساده بنویسید. (چهارم، ص: ۸۷)
- ۵۳) یکی از گوش کردنی‌ها را که در بالا مشخص کرده‌اید، انتخاب کنید و درباره‌ی آن توضیح دهید. (پنجم، ص: ۲۴)
- ۵۴) برداشت خود را از "چو خواهی که نامت بود جاودان / مکن نام نیک بزرگان نهان" را در یک بند بنویسید. (ششم، ص: ۶۷)

۵.۲.۵. بسط یک موضوع از طریق پرسش و پاسخ

(۵۵) یکی از موضوع‌های زیر را انتخاب کنید و با استفاده از روش پرسش‌گری درباره‌ی آن بنویسید.

(چهارم، ص: ۱۰۲)

- دوست دارم دانشمند بشوم.

- اگر پزشک بشوم.

(۵۶) با توجه به متن، سه سؤال طرح کنید و پاسخ آن‌ها را بنویسید (سؤال‌ها با توجه به مفهوم کلی متن

باشد). (پنجم، ص: ۷۷)

(۵۷) پس از مرتب کردن جمله‌ها، دو سؤال طرح کنید و پاسخ آن‌ها را بنویسید (با توجه به مفهوم کلی

متن). (ششم، ص: ۲۰)

۵.۲.۶. نوشتن بند یا متن بر اساس توالی تصویرها

(۵۸) پس از درک ارتباط تصویرها، داستانی برای آن بنویسید. (چهارم، ص: ۷۰)

۵.۲.۷. مقایسه‌ی تصویرها یا متن‌ها در چارچوب تعیین شده

(۵۹) تصاویر زیر را با یکدیگر مقایسه کنید و پس از بیان شباهت‌ها و تفاوت‌ها، نتیجه را در یک بند

بنویسید. (چهارم، ص: ۳۶)

(۶۰) متن‌های زیر را بخوانید. کدام یک از متن‌ها را بهتر فهمیدید؟ چرا؟ (پنجم، ص: ۶۰)

(۶۱) دو تصویر را با هم مقایسه کنید و شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها را بنویسید. (ششم، ص: ۶۱)

۵.۲.۸. ادامه‌نویسی بندنوشت یا متن

(۶۲) نوشته‌ی زیر را ادامه دهید و در دو یا سه بند کامل کنید. (چهارم، ص: ۹۴)

(۶۳) یکی از متن‌های ناتمام زیر را انتخاب کنید و نوشته را ادامه دهید. (پنجم، ص: ۷۳)

(۶۴) متن زیر را در یک بند ادامه دهید و عنوانی برای نوشته‌ی خود انتخاب کنید. (ششم، ص: ۹۷)

۵.۳. نوشتن آزاد

نوشتن آزاد طبق دیدگاه رایمز (Raimes, 1983)، به دو نوع ذیل تقسیم شده است: الف) نوشتن درباره‌ی موضوع یا موضوع‌های تعیین‌شده؛ ب) نوشتن بر اساس علائق فردی. در نوشتن نوع اول، معمولاً موضوع یا موضوع‌هایی به صورت جمله، عبارت یا تصویر برای دانش‌آموز تعیین می‌شود و احتمالاً دستورالعمل‌هایی نیز

قبل از نوشتن برای بهتر شدن نوشته، ارائه می‌گردد؛ مانند نشانه‌های نگارشی را رعایت کنید، به درستی شکل کلمات و املا توجه داشته باشید و ... در نوشتن نوع دوم، به دانش‌آموز فرصت داده می‌شود تا خودش موضوع مورد دلخواه خویش را برای نوشتن انتخاب کند. به اعتقاد رایمز (Raimes, 1983)، این آزادی عمل، انگیزه‌ی دانش‌آموز را برای نوشتن افزایش می‌دهد و بر کمیت نوشته نیز تأثیر می‌گذارد؛ زیرا دانش‌آموز می‌تواند درباره‌ی موضوع مورد دلخواه خود مطالب بیشتری بنویسد.

۵.۳.۱. نوشتن درباره‌ی موضوع یا موضوع‌های تعیین شده

(۶۵) یکی از موضوع‌های زیر را انتخاب کنید و آن را در دو صفحه یا چند بند بنویسید. (چهارم، ص: ۱۰۹)

- چنین روزی در صد سال آینده

- دوست در آینده چه چیزی را اختراع کنید.

(۶۶) یکی از موضوع‌های زیر را انتخاب کنید و خاطره‌ی خودتان را از آن بنویسید. (پنجم، ص: ۲۱)

- روزی که به کلاس اول دبستان رفتم.

- سفری که به یادماند.

- بازی در یک روز بارانی

(۶۷) وطن خود را در دو بند توصیف کنید. (ششم، ص: ۵۳)

۵.۳.۲. نوشتن بر اساس علائق فردی

(۶۸) درباره‌ی موضوعی که بیشتر به آن می‌اندیشید، یک بند بنویسید. (ششم، ص: ۱۸)

۶. تحلیل داده‌ها

نتایج به‌دست آمده از تحلیل داده‌ها، به شرح زیر و در دو بخش (۶.۱. تحلیل آمار توصیفی و ۶.۲. تحلیل آمار استنباطی) ارائه می‌گردد.

۶.۱. نتایج تحلیل آمار توصیفی

طبقه‌بندی پژوهش حاضر که مشتمل بر ۲۷ زیرمقوله است، به‌عنوان ابزار اصلی تعیین فراوانی و درصد تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتاری کتاب‌های نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی به‌کار برده شده است. همان‌طوری که پیش‌تر ذکر گردیده است، زیرمقوله‌های طبقه‌بندی پیشنهادی در مطابقت با توصیف‌ها، تبیین‌ها، مثال‌ها و ... دیدگاه‌های مختلف طبقه‌بندی نوشتن تعریف شده است.

جدول‌های ۱، ۲، ۳ به ترتیب فراوانی تمرین‌های کتاب‌های نگارش فارسی چهارم، پنجم و ششم ابتدایی را نشان می‌دهد. در جدول ۴ نیز جمع‌بندی کلی از تعداد و درصد تمرین‌های نوشتاری هر سه کتاب نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی ارائه شده است. همان‌طور که در جدول ۱، مشخص شده است، فعالیت‌ها و تمرین‌های مرتبط با نوشتن کنترل‌شده (۸۳،۴۵ درصد)، بیشترین مقدار فراوانی تمرین‌های کتاب نگارش فارسی پایه‌ی چهارم ابتدایی را به خود اختصاص داده است. به دنبال آن، تمرین‌های نوشتن هدایت‌شده (۱۲،۹۴ درصد) و نوشتن آزاد (۳،۵۹ درصد) به ترتیب در رتبه‌های بعدی قرار دارند.

جدول ۱: فراوانی تمرین‌های کتاب نگارش فارسی چهارم ابتدایی

نوع نوشتن	زیرمقوله‌ها	تعداد	جمع و درصد
کنترل‌شده	۱- رونویسی	۱۵	۱۱۶ ۸۳.۴۵ %
	۲- خوشنویسی	۱۵	
	۳- تمییز نشانه‌های نوشتاری واژه‌ها و مطابقت نویسه با آوا/ واج	۲۴	
	۴- مرتب کردن واژه‌ها بر اساس حروف الفبا	۲	
	۵- املا/ دیکته	۳	
	۶- انتخاب واژه‌ی مناسب یا ناهماهنگ از بین گروه واژگان	۵	
	۷- کامل کردن جاهای خالی با واژه‌های داده شده	۸	
	۸- واژه‌سازی	۱۳	
	۹- روابط واژگانی	۵	
	۱۰- نشانه‌گذاری نگارشی	۱	
	۱۱- کاربرد واژه‌های دستوری (حروف ربط، حروف اضافه و ...)	۷	
	۱۲- تشخیص یا تعیین نوع جمله یا اجزای تشکیل دهنده‌ی آن	۴	
	۱۳- تشخیص قالب‌های شعری و آرایه‌های ادبی	-	
	۱۴- مرتب کردن جملات، طبق توالی وقوع رخدادها	۳	
	۱۵- اعمال تغییرات در ساخت جمله با حفظ معنی آن	-	
	۱۶- درک متن	۵	
	۱۷- ترکیب واژه‌ها و جمله‌سازی	۶	
هدایت‌شده	۱۸- خلاصه‌نویسی یک متن یا نوشتن توالی وقوع رویدادهای آن	۷	۱۸ ۱۲.۹۴ %
	۱۹- نوشتن متن با نمونه جملات داده شده	-	
	۲۰- نوشتن بند (بندنوشت) باشبکه‌ی واژگانی داده شده	۲	
	۲۱- توضیح یا بسط یک جمله، بیت شعر، ضرب‌المثل یا حکایت کوتاه	۲	
	۲۲- بسط یک موضوع از طریق پرسش و پاسخ	۱	
	۲۳- نوشتن بند یا متن بر اساس توالی تصویرها	۲	
آزاد	۲۴- مقایسه‌ی تصویرهای متن‌ها در چارچوب تعیین شده	۲	۵ ۳.۵۹ %
	۲۵- ادامه‌نویسی بندنوشت یا متن	۲	
	۲۶- نوشتن درباره‌ی موضوع یا موضوع‌های تعیین شده	۵	
	۲۷- نوشتن بر اساس علائق فردی	-	
	جمع و درصد	۱۳۹	۱۳۹ = ۱۰۰ %

تمییز نشانه‌های نوشتاری و مطابقت نویسه با آوا، پربسامدترین تمرین در کتاب نگارش فارسی پایه‌ی چهارم ابتدایی است. این زیرمقوله با ۲۴ مورد در رتبه‌ی نخست قرار دارد و پس از آن، بیشترین فراوانی تمرین‌ها، مربوط به زیرمقوله‌های رونویسی و خوش‌نویسی است که رخداد هر دو آن‌ها، ۱۵ مورد است. هر سه فعالیت نوشتاری مذکور، زیرمقوله‌های نوشتن کنترل‌شده هستند، درحالی‌که تمرین‌های مرتبط با نوشتن هدایت‌شده و آزاد در کتاب نگارش فارسی چهارم از فراوانی حداقلی برخوردار است. همچنین در کتاب نگارش فارسی پایه‌ی چهارم به تمرین‌هایی نظیر تشخیص قالب‌های شعری و آرایه‌های ادبی، اعمال تغییرات در ساخت جمله با حفظ معنی آن، نوشتن متن با نمونه جملات داده شده و نوشتن بر اساس علائق فردی، پرداخته نشده است.

طبق داده‌های جدول ۱، در کتاب نگارش فارسی چهارم ابتدایی بیشتر به تمرین‌ها و فعالیت‌های پایه و خرد در نوشتن بها داده شده است. فعالیت‌های نوشتاری رونویسی، خوش‌نویسی و مطابقت نویسه با آوا، به فعالیت‌های نوشتاری غیرفعال تعلق دارند که در پایه‌های تحصیلی پایین‌تر (اول و دوم ابتدایی) مورد توجه قرار می‌گیرند. هرچند سهم تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتن هدایت‌شده و نوشتن آزاد نسبت به تمرین‌های نوشتن کنترل‌شده در کتاب نگارش چهارم ابتدایی اندک است، اما طراحی و تدوین همین میزان از فعالیت‌ها نیز بیانگر آن است که فرصت‌هایی برای تقویت مهارت نوشتن دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم تدارک دیده شده است.

نتایج تحلیل آماری جدول ۲، نشان می‌دهد که فعالیت‌های نوشتاری کتاب نگارش فارسی پایه‌ی پنجم ابتدایی در قالب نوشتن کنترل‌شده (۷۵،۷۲ درصد) از بیشترین فراوانی برخوردار است و تمرین‌های نوشتن هدایت‌شده (۱۴،۵۶ درصد) و نوشتن آزاد (۹،۷۰ درصد) در رده‌های بعدی قرار دارند.

بیشترین فراوانی فعالیت نوشتاری در کتاب نگارش فارسی پایه‌ی پنجم، برای زیرمقوله‌ی واژه‌سازی با ۱۳ مورد و کمترین فراوانی فعالیت نوشتاری برای زیرمقوله‌های نوشتن بند با شبکه‌ی واژگانی داده شده و ادامه‌نویسی یک بندنوشت یا متن با یک مورد است. همچنین تمرینی برای زیرمقوله‌های مرتب کردن واژه‌ها بر اساس حروف الفبا، انتخاب واژه‌ی مناسب یا ناهماهنگ از بین گروه واژگان، تشخیص قالب‌های شعری و آرایه‌های ادبی، نوشتن متن با نمونه جملات داده شده، نوشتن بند یا متن بر اساس توالی تصویرها، نوشتن بر اساس علائق فردی، در کتاب نگارش فارسی پایه‌ی پنجم ابتدایی وجود ندارد.

جدول ۲: فراوانی تمرین‌های کتاب نگارش فارسی پنجم ابتدایی

نوع نوشتن	زیرمقوله‌ها	تعداد	جمع و درصد
کنترل شده	۱- رونویسی	۱۲	۷۸ ۷۵.۷۲ %
	۲- خوشنویسی	۶	
	۳- تمییز نشانه‌های نوشتاری واژه‌ها و مطابقت نویسه با آوا/ واج	۷	
	۴- مرتب کردن واژه‌ها بر اساس حروف الفبا	-	
	۵- املا/ دیکته	۲	
	۶- انتخاب واژه‌ی مناسب یا ناهماهنگ از بین گروه واژگان	-	
	۷- کامل کردن جاهای خالی با واژه‌های داده شده	۳	
	۸- واژه‌سازی	۱۳	
	۹- روابط واژگانی	۸	
	۱۰- نشانه‌گذاری نگارشی	۳	
	۱۱- کاربرد واژه‌های دستوری (حروف ربط، حروف اضافه و ...)	۳	
	۱۲- تشخیص یا تعیین نوع جمله یا اجزای تشکیل دهنده‌ی آن	۳	
	۱۳- تشخیص قالب‌های شعری و آرایه‌های ادبی	-	
	۱۴- مرتب کردن جملات، طبق توالی وقوع رخدادها	۳	
	۱۵- اعمال تغییرات در ساخت جمله با حفظ معنی آن	۴	
	۱۶- درک متن	۶	
	۱۷- ترکیب واژه‌ها و جمله‌سازی	۵	
هدایت شده	۱۸- خلاصه‌نویسی یک متن یا نوشتن توالی وقوع رویدادهای آن	۶	۱۵ ۱۴.۵۶ %
	۱۹- نوشتن متن با نمونه جملات داده شده	-	
	۲۰- نوشتن بند (بندنوشت) با شبکه‌ی واژگانی داده شده	۱	
	۲۱- توضیح یا بسط یک جمله، بیت شعر، ضرب‌المثل یا حکایت کوتاه	۳	
	۲۲- بسط یک موضوع از طریق پرسش و پاسخ	۲	
	۲۳- نوشتن بند یا متن بر اساس توالی تصویرها	-	
	۲۴- مقایسه‌ی تصویرهای متن‌ها در چارچوب تعیین شده	۲	
۲۵- ادامه‌نویسی بندنوشت یا متن	۱		
آزاد	۲۶- نوشتن درباره‌ی موضوع یا موضوع‌های تعیین شده	۱۰	۱۰ ۹.۷۰ %
	۲۷- نوشتن بر اساس علائق فردی	-	
جمع و درصد		۱۰۳	۱۰۳ = ۱۰۰ %

همان‌طور که در جدول ۳، مشاهده می‌شود، در کتاب نگارش فارسی پایه‌ی ششم ابتدایی که دارای ۱۴۴ تمرین است، فعالیت‌های نوشتاری نوشتن کنترل شده با ۷۸ مورد، فعالیت‌های نوشتاری نوشتن هدایت شده با ۴۵ مورد و فعالیت‌های نوشتاری نوشتن آزاد با ۲۱ مورد به ترتیب در جایگاه‌های اول تا سوم قرار دارند. تقریباً همه‌ی زیرمقوله‌های انواع نوشتن (کنترل شده، هدایت شده و آزاد) به جز زیرمقوله‌ی نوشتن بند یا متن بر اساس توالی تصویرها، در کتاب نگارش فارسی پایه‌ی ششم وجود دارد. پربسامدترین فعالیت نوشتاری

در این کتاب درسی به تمرین نوشتن درباره‌ی موضوع یا موضوع‌های تعیین‌شده، تعلق دارد که از زیرمقوله‌های نوشتن آزاد است.

فعالیت‌های نوشتاری نوشتن کنترل‌شده دارای تنوع و گستردگی بیشتری در همه‌ی کتاب‌های درسی است و در کتاب نگارش فارسی ششم نیز حجم این تمرین‌ها بیشتر از بقیه‌ی تمرین‌ها است. با وجود این، بسامد حداکثری یکی از زیرمقوله‌های نوشتن آزاد (نوشتن درباره‌ی موضوع یا موضوع‌های تعیین‌شده با ۲۰ مورد) در کتاب نگارش فارسی پایه‌ی ششم، نشان‌دهنده‌ی اهمیت آموزش نوشتن سطح بالا در بالاترین پایه‌ی تحصیلی دوره‌ی ابتدایی است.

جدول ۳: فراوانی تمرین‌های کتاب نگارش فارسی ششم ابتدایی

نوع نوشتن	زیرمقوله‌ها	تعداد	جمع و درصد
کنترل‌شده	۱- رونویسی	۴	۷۸ ۵۴.۱۶٪
	۲- خوشنویسی	۷	
	۳- تمییز نشانه‌های نوشتاری واژه‌ها و مطابقت نویسه با آوا/ واج	۷	
	۴- مرتب کردن واژه‌ها بر اساس حروف الفبا	۱	
	۵- املا/ دیکته	۵	
	۶- انتخاب واژه‌ی مناسب یا ناهماهنگ از بین گروه واژگان	۱	
	۷- کامل کردن جاهای خالی با واژه‌های داده شده	۴	
	۸- واژه‌سازی	۱۰	
	۹- روابط واژگانی	۱۳	
	۱۰- نشانه‌گذاری نگارشی	۲	
	۱۱- کاربرد واژه‌های دستوری (حروف ربط، حروف اضافه و ...)	۳	
	۱۲- تشخیص یا تعیین نوع جمله یا اجزای تشکیل دهنده‌ی آن	۴	
	۱۳- تشخیص قالب‌های شعری و آرایه‌های ادبی	۳	
	۱۴- مرتب کردن جملات، طبق توالی وقوع رخدادها	۲	
	۱۵- اعمال تغییرات در ساخت جمله با حفظ معنی آن	۲	
	۱۶- درک متن	۱	
	۱۷- ترکیب واژه‌ها و جمله‌سازی	۹	
هدایت‌شده	۱۸- خلاصه‌نویسی یک متن یا نوشتن توالی وقوع رویدادهای آن	۶	۴۵ ۳۱.۲۵٪
	۱۹- نوشتن متن با نمونه جملات داده شده	۱	
	۲۰- نوشتن بند (بندنوشت) با شبکه‌ی واژگانی داده شده	۶	
	۲۱- توضیح یا بسط یک جمله، بیت شعر، ضرب‌المثل یا حکایت کوتاه	۱۸	
	۲۲- بسط یک موضوع از طریق پرسش و پاسخ	۱	
	۲۳- نوشتن بند یا متن بر اساس توالی تصویرها	-	
	۲۴- مقایسه‌ی تصویرهای متن‌ها در چارچوب تعیین شده	۵	
۲۵- ادامه‌نویسی بندنوشت یا متن	۸		
آزاد	۲۶- نوشتن درباره‌ی موضوع یا موضوع‌های تعیین شده	۲۰	۲۱ ۱۴.۵۸٪
	۲۷- نوشتن بر اساس علائق فردی	۱	
جمع و درصد		۱۴۴	۱۴۴ = ۱۰۰٪

توزیع فراوانی تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتاری هر سه کتاب نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی که در جدول ۴، آمده است، حاکی از آن است که فعالیت‌های نوشتاری نوشتن کنترل‌شده، سطح غالب فعالیت‌های نوشتاری این کتاب‌های درسی را به خود اختصاص داده است. فعالیت‌های نوشتاری نوشتن کنترل‌شده با ۷۰،۴۶ درصد در رتبه‌ی نخست، فعالیت‌های نوشتاری نوشتن هدایت‌شده با ۲۰،۲۰ درصد در رتبه‌ی دوم و فعالیت‌های نوشتاری نوشتن آزاد با ۹،۳۲ درصد در رتبه‌ی سوم قرار دارند. الگوی رخداد تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتاری کتاب‌های نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی را می‌توان به شکل ذیل ترسیم نمود:

تمرین‌های نوشتن کنترل‌شده < تمرین‌های نوشتن هدایت‌شده > تمرین‌های نوشتن آزاد

واضح است که مطابق الگوی فوق، فعالیت‌های نوشتاری نوشتن کنترل‌شده نسبت به فعالیت‌های نوشتاری نوشتن هدایت‌شده و نوشتن آزاد، از توزیع بیشتری در کتاب‌های نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی برخوردار است. تمرین‌های نوشتن کنترل‌شده با ۱۷ زیرمقوله نسبت به تمرین‌های نوشتن هدایت‌شده (۸ زیرمقوله) و نوشتن آزاد (۲ زیرمقوله)، گسترده‌تر و متنوع‌تر هستند و حجم قابل توجهی از کتاب‌های نگارش فارسی را تحت پوشش خود قرار داده‌اند. هرچند فراوانی تمرین‌های سطوح نوشتن (کنترل‌شده، هدایت‌شده و آزاد) در سه کتاب نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی متفاوت است؛ با وجود این، نوع تمرین‌ها و ترتیب رخداد آن‌ها (کنترل‌شده، هدایت‌شده و آزاد) در این کتاب‌ها یکسان است.

جدول ۴: خلاصه فراوانی تمرین‌های کتاب نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی

جمع		ششم		پنجم		چهارم		پایه نوع نوشتن
درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۷۰،۴۶ %	۲۷۲	۵۴،۱۶ %	۷۸	۷۵،۷۲ %	۷۸	۸۳،۴۵ %	۱۱۶	کنترل‌شده
۲۰،۲۰ %	۷۸	۳۱،۲۵ %	۴۵	۱۴،۵۶ %	۱۵	۱۲،۹۴ %	۱۸	هدایت‌شده
۹،۳۲ %	۳۶	۱۴،۵۸ %	۲۱	۹،۷۰ %	۱۰	۳،۵۹ %	۵	آزاد
۱۰۰ %	۳۸۶	۱۰۰ %	۱۴۴	۱۰۰ %	۱۰۳	۱۰۰ %	۱۳۹	جمع

۲.۶. نتایج تحلیل آمار استنباطی

در این بخش، به بررسی توزیع فراوانی انواع تمرین‌ها در کتاب‌های نگارش فارسی پایه‌های مختلف تحصیلی (چهارم، پنجم و ششم) پرداخته شده است. درواقع با استفاده از نرم‌افزار اس. پی. اس. و آزمون کای دو و وی کرامر، تفاوت توزیع فراوانی و شدت ارتباط بین انواع تمرین‌ها و پایه‌های تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. در جدول ذیل، نتایج آماری آزمون کای دو (کای اسکویر) و وی کرامر نشان داده شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون خی دو (کای اسکوپر) و وی کرامر

متغیر مستقل	متغیر وابسته	خی دو (کای اسکوپر)	درجه آزادی	سطح معناداری	وی کرامر	نمونه‌ی آماری N
انواع نوشتن	پایه‌های تحصیلی	۳۲،۲۷۳	۴	۰،۰۰۰	۰،۲۰۴	۳۸۶

طبق جدول ۵، میزان خی دو (۳۲،۲۷۳)، درجه‌ی آزادی (۴)، و ارزش ($p < ۰،۰۵$)، بیانگر آن است که به لحاظ آماری بین تمرین‌های انواع نوشتن کتاب‌های نگارش فارسی سه پایه‌ی تحصیلی در دوره‌ی دوم ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد. از سوی دیگر، بر اساس نتایج به دست آمده از آزمون کرامر (جدول ۵)، می‌توان گفت که بین پایه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان با انواع تمرین‌های مورد بررسی، رابطه‌ی معناداری به اندازه‌ی ۲۰۴،۰ وجود دارد. فراوانی بیشتر فعالیت‌ها و تمرین‌های دو نوع نوشتن هدایت‌شده و آزاد در کتاب نگارش فارسی ششم، نسبت به تمرین‌های مشابه در کتاب‌های نگارش چهارم و پنجم، حاکی از آن است که با ارتقاء یافتن دانش‌آموزان به بالاترین پایه‌ی تحصیلی دوره‌ی ابتدایی و افزایش دانش زبانی و دانش حاصل از تجربه‌ی آن‌ها، سطح طراحی تمرین‌های نوشتن نیز به‌طور عادی و طبیعی بالاتر رفته است. به عبارت دیگر، در پایه‌ی ششم از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که توانایی نوشتن خلاقانه‌تر را کسب نمایند و از آمادگی لازم برای تحصیل در دوره‌های بعدی برخوردار باشند.

۷. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتاری کتاب‌های نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی را در چارچوب تعریف‌ها، تبیین‌ها و ... سه نوع نوشتن کنترل‌شده، هدایت‌شده و آزاد در ۲۷ زیرمقوله‌ی مختلف طبقه‌بندی کرده است. نتایج تحلیل آمار توصیفی داده‌ها طبق طبقه‌بندی پیشنهادی نشان داد که توزیع فراوانی تمرین‌ها در کتاب‌ها یکسان نیست و تمرین‌های نوشتاری نوشتن کنترل‌شده که بر تقویت دانش زبانی و فعالیت‌های پایه و سطح پایین نوشتن تأکید دارد، نسبت به تمرین‌های نوشتاری دو نوع نوشتن دیگر (هدایت‌شده و آزاد) هر سه کتاب نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی، از وزن بیشتری برخوردار است. نوشتن کنترل‌شده به دلیل تمرکز بر فعالیت‌های خرد و پایه در حوزه‌ی رویکرد محصول‌نگر قرار می‌گیرد؛ زیرا همان‌طوری که هیچ (Hedge, 1988) نیز اشاره کرده است در این رویکرد، بیشتر به تمرین‌های پایه‌ای نوشتن مانند رونویسی، خوش‌نویسی، املا و ... پرداخته می‌شود. بنابراین می‌توان گفت که رویکرد کتاب‌های نگارش فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی به آموزش نوشتن، اغلب رویکردی محصول‌نگر است. نتایج این مقاله با یافته‌های مطلق و همکاران

(Motlag et al., 2019) همسویی دارد که رویکرد غالب در کتاب‌های فارسی ششم به آموزش مهارت نوشتن را، رویکردی محصول‌نگر دانسته‌اند.

بررسی تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتاری کتاب‌های نگارش فارسی پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی نشان داد که این فعالیت‌ها در انطباق با ترتیب و الگوی (تمرین‌های نوشتن کنترل‌شده < تمرین‌های نوشتن هدایت‌شده < تمرین‌های نوشتن آزاد) پیشنهادی محققانی نظیر ورقاس، ۱۹۸۹؛ دیکسون، ۲۰۰۱؛ هارتانتی، ۲۰۱۱؛ جوریا، ۲۰۱۵ و ... (Juriah, 2015; Hartanti, 2011; Dickson, 2001; Verghase, 1989 & ...) اما این مسأله که توالی تمرین‌های نوشتن کنترل‌شده < نوشتن هدایت‌شده < نوشتن آزاد، بتواند توانمندی‌های ارتباطی و عملی دانش‌آموز در مهارت نوشتن را گسترش دهد، نیازمند پژوهش‌های تجربی و میدانی جداگانه است. آنچه که مهم به نظر می‌رسد، این است که فعالیت‌ها و تمرین‌های هر سه نوع نوشتن (کنترل‌شده، هدایت‌شده و آزاد) در تحقق اهداف مهارت نوشتن در دوره‌ی تحصیلی ابتدایی نقش مهم و بسزایی دارند. تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتن کنترل‌شده، پایه و اساس نوشتن خلاقانه محسوب می‌شوند. برای این که دانش‌آموز بتواند به توانایی‌های سطح بالا در نوشتن دست پیدا کند، باید به حدکافی بر توانایی‌های سطح پایه تسلط داشته باشد. زامیل (Zamel, 1976)، به فعالیت‌های کنترل‌شده در مراحل اولیه‌ی آموزش نوشتن تأکید دارد. به نظر او، تا دانش‌آموز به‌ویژه فراگیر زبان دوم، به بسندگی زبانی در زبان آموزش نائل نشده باشد، نباید از وی انتظار داشت که توانایی نوشتن روان و خلاقانه را داشته باشد.

از طرفی، کسب توانایی در سطح بالای نوشتن، یکی از اهداف عمده‌ی برنامه‌ی آموزش زبان فارسی است. بنابراین لازم است نگاه متوازن به طراحی و تدوین تمرین‌ها و فعالیت‌های هر دو سطح پایه و بالای نوشتن در کتاب‌های نگارش فارسی، از جانب برنامه‌ریزان و مؤلفان رعایت گردد. معلمان نیز با در نظر گرفتن تمام ابعاد مسائل آموزشی، به‌ویژه توانمندی‌های زبانی دانش‌آموز، به کمیت ممارست و تمرین انواع مختلف فعالیت‌های نوشتاری در کلاس درس توجه داشته باشند. اختصاص حجم قابل‌توجهی از کتاب‌های درسی به تمرین‌ها و فعالیت‌های سطح پایین نوشتن و دنباله‌روی معلمان از این شیوه در آموزش مهارت نوشتن، ممکن است صدمات جبران‌ناپذیری بر آینده‌ی تحصیلی دانش‌آموزان وارد کند. چنانچه موسوی و همکاران (Mousavi et al., 2016) ، مشارکت محدود دانشجویان ایرانی در تولید علم را، ضعف مهارت‌های نگارشی آن‌ها و بی‌توجهی سامانه‌ی آموزشی قبل از دانشگاه به خلاقیت در مهارت‌های نگارشی بیان کرده‌اند.

به نظر می‌رسد که نقش تمرین‌ها و فعالیت‌های نوشتن هدایت‌شده در توالی یا پیوستار نوشتن (نوشتن کنترل‌شده، نوشتن هدایت‌شده و نوشتن آزاد) خیلی برجسته باشد. تمرین‌های نوشتن هدایت‌شده مانند یک پل عمل می‌کند و می‌تواند توانایی نوشتن دانش‌آموز در سطح پایه را به نوشتن خلاقانه و آزاد پیوند دهد. نقش فعالیت‌های هدایت‌شده، همچون یک تسهیل‌کننده است که به جریان فعال‌سازی مفاهیم و خلق اندیشه‌ها در

ذهن دانش‌آموز سرعت می‌بخشد. کتاب درسی یا معلم در مرحله‌ی پیش از نوشتن، با ارائه‌ی شبکه‌ی واژگانی، نشان دادن تصاویر، بیان تجربیات پیشین و ... دانش‌زبانی و غیرزبانی دانش‌آموز در نوشتن را تقویت می‌کند. این فعالیت‌ها (فعالیت‌های هدایت‌شده)، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموز را افزایش می‌دهد و انگیزه‌ی او را برای نوشتن مضاعف می‌کند. تحقق این امر که زمینه‌ساز فرصت‌های نوشتن خلاقانه است، به ارتقا آموزش مهارت نوشتن در دوره‌ی ابتدایی کمک شایانی می‌کند.

فهرست منابع:

- حسنی آبیژ، زهرا. (۱۳۸۸). *ارزشیابی برنامه، کارکرد آموزگاران و دستاوردهای دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم در درس نگارش از دیدگاه سازایی‌گرایی* (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد)، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.
- دانای طوس، مریم و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۸). رویکردهای نظری زیربنای تعریف سواد: شواهدی از برنامه‌ی درسی کشورهای آمریکا، کانادا، انگلستان، سنگاپور، سنگال، اندونزی و ایران. *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، ۳۱، صص: ۷۵-۱۰۰.
- دانشگر، مریم. (۱۳۹۶). مهارت‌های دانش‌آموختگان دوره‌ی متوسطه با محوریت درس زبان و ادبیات فارسی (مطالعه‌ی موردی شهر تهران). *جستارهای زبانی*، ۸ (۱)، صص: ۲۵۶-۲۳۱.
- علوی‌مقدم، سیدبهنام و خیرآبادی، معصومه. (۱۳۹۱). تحلیل اشکالات نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی غیر فارسی‌زبان. *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، ۴۳، صص: ۵۹-۴۳.
- کاظمی، فروغ. (۱۳۹۳). تحلیل خطاهای دستوری فارسی‌آموزان لک‌زبان. *جستارهای زبانی*، ۵ (۲)، صص: ۲۳۵-۲۰۷.
- متولیان‌نائینی، رضوان و ملکیان، رسول. (۱۳۹۳). تحلیل خطاهای نحوی فارسی‌آموزان اردوزبان. *پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، شماره‌ی ۱ (پیاپی ۶)، صص: ۶۴-۳۱.
- مطلق، عادل؛ خادمی، ملوک و دانشگر، مریم. (۱۳۹۸). بررسی آموزش نوشتن در کتاب‌های درسی آموزش زبان فارسی و نگارش دوره‌ی ابتدایی بر مبنای رویکرد فرآیندمحور و برنامه‌ی قصدشده. *فصلنامه‌ی زبان‌پژوهی*، ۱۱ (۳۲)، صص: ۴۸-۲۷.
- موسوی، سید ایمان؛ کیانی، غلامرضا؛ اکبری، رامین و غفارثمر، رضا. (۱۳۹۵). سیر تکاملی آگاهی از ژانر رشته‌ی تخصصی با آموزش مهارت‌های دانشگاهی: یک مطالعه‌ی موردی. *جستارهای زبانی*، ۷ (۳)، صص: ۱۶۹-۱۴۷.
- زندى، بهمن. (۱۳۹۴). *روش تدریس زبان فارسی در دوره‌ی دبستان*. تهران: سمت.
- نوریان، محمد. (۱۳۸۶). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی اول دبستان در ایران، *فصلنامه‌ی روان‌شناسی تحولی*، ۳ (۱۲)، صص: ۳۶۶-۳۵۷.

References:

- Alavi moghaddam, S. B. & Kheirabadi, M. (2012). Linguistic analysis of writing errors in non-Persian speaking Iranian students. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 43, 43-59. [In Persian]

- Anderson, C.** (1992). *Free/style: a direct approach to writing*. Boston: Houghton.
- Backingham, T. & Pech, W. C.** (1976). An Experience Approach to Teaching Composition. *TESOL Quarterly*, 10 (2), 55-76.
- Danayeh Tusi, M. & Kiyamanesh, A.** (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]
- Dickson, K. J.** (2001). Free writing, Prompts and Feedback. *The Internet TESL Journal*, 7 (8), 1-10.
- 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.
- Hartanti, D.** (2011). *Implementing Guided Writing To Improve Students' Writing Skill In Narrative Text*. Undergraduate Thesis, English Department, Sebelas Maret University.
- 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]
- Hedge, T.** (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K.** (2003). *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.
- Irawati, L.** (2015). Applying Cultural Project Based Learning to Develop Students' Academic Writing. *DINAMIKA ILMU*, 15(1), 25-34.
- Juriah, J.** (2015). Implementing Controlled Composition to Improve Vocabulary Mastery of EFL Students. *DINAMIKA ILMU*, 15(1), 139-165.
- Kazemi, F.** (2014). Analysis of Grammatical Errors in Farsi Learners of Laki Speakers. *Language Related Research*, 5 (2), 207-235. [In Persian]
- Kellogg, R.** (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kern, R.** (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Motavalian Nayini, R. & Malekian, R.** (2014). Analyzing the syntactic errors of Urdu-speaking learners of Persian. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 1, 31-64. [In Persian]
- Motlagh, A., Khademi, M., & Daneshgar, M.** (2019). Study of Writing Instruction in Reading and Writing Textbooks of Primary School Based on the Process Approach and the Intended Curriculum. *Scientific journal of Language research*, 11, (32), 27-48. [In Persian]
- 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]
- Noorian, M.** (2007). A content analysis of Iran's first grade literature textbooks. *Developmental Psychology*, 3 (12), 357-366. [In Persian]

- Nunan, D.** (2003). *Practical English Language Teaching*. International Edition, McGraw-Hill, Singapore, 88.
- Raimes, A.** (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Silva, T.** (1990). Second Language composition instruction: developments, issues and directions in ESL. In B. Kroll (ed.), *Second Language Writing: Research insights for the classroom*, 11-23. New York, NY: Cambridge University Press.
- Verghase, C. P.** (1989). *Teaching English As A Second language*. Okhla Industrial area, New Delhi: Sterling Publishers.
- Zamel, V.** (1976). Teaching composition in the ESL classroom: What we can learn from research in the teaching of English. *TESOL Quarterly*, 10, 1, 67-76.
- Zandi, B.** (2015). *Persian language teaching method in primary schools*. Tehran: SAMT. [In Persian]