



Theoretical and Practical Framework in the Authoring AZAFA Textbooks

Dr. Mohammad Faghiri , Dr. Jasim Raddam Mahmoud , Dr. Fateme Alian

1-Dept of Persian Language and Literature – Farhangiyani University – Iran

2-Department of Persian Language and Literature – University of Baghdad – Iraq

3-Dr. Fateme Alian / Ministry of Education – Iran

Email: jassimraddam@colang.uobaghdad.edu.iq

Received Dec.2, 2025

Revised Mar.14, 2025

Accepted Dec .4, 2025

Online Jun.1, 2026

ABSTRACT

. So far, most of the focus has been on teaching Persian as a foreign language (AZFA), while attention to literature and its various genres has been neglected. On the other hand, scientific foundations in this field have not received sufficient consideration, and many (AZFA) textbooks have been written based on personal preferences and experiences rather than academic principles. For this reason, the authors have designed a Persian Language and Literature Teaching Program (AZAFA) and have proposed a theory, a conceptual framework, and a model for it. The inclusion of a literature section in (AZFA) textbooks is based on three main reasons: First, in the Reflective Thinking Theory, which is one of the fundamental educational theories worldwide, literature plays a significant role and elements such as description, narration, and plot are emphasized. Second, in the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework, literature contributes to defamiliarization and the creation of aesthetic experiences. The type of research is fundamental-developmental, and its method is descriptive-analytical, encompassing three dimensions: theoretical, field-based, and documentary. The (Azafa) theory is also built upon these three methods. Thus, the process of designing, compiling, and authoring (Azafa) textbooks has been created, enabling instructors, authors, and specialists to understand, critique, and evaluate these books. The distinguishing feature of (Azafa) is the integration of language and literature, which in this plan includes theory, concept, and method. This triad was applied experimentally on elementary Persian textbooks by the authors, and the results have been reported in the research background section. (Azafa) textbooks, with a literary-linguistic approach and scientific methodology, can address the weaknesses of (Azfa) textbooks.

Keywords: Theory, Model, Pattern, Method, Azafa, Textbook

الإطار النظري والتطبيقي في تأليف كتب آزافا

أ.م.د. محمد فقيري ، أ.م.د. جاسم ردام محمود ، أ.م.د. فاطمة عليان

١ قسم اللغة الفارسية وآدابها - جامعة فرهنگيان - ايران

٢ قسم اللغة الفارسية وآدابها - جامعة بغداد - العراق

٣ - وزارة التربية والتعليم - ايران

المخلص

حتى الآن، تم التركيز بشكل أكبر على تعليم اللغة الفارسية (آزافا)، بينما تم إهمال الأدب وأنواعه المختلفة. ومن جهة أخرى، لم تُولَّ الأسس العلمية في هذا المجال الاهتمام الكافي، فالكثير من كتب تعليم الفارسية للأجانب (آزافا) كُتبت بناءً على الذوق الشخصي والخبرة فقط. ولهذا السبب، قام الباحثون بتصميم مشروع لتعليم اللغة والأدب الفارسي (آزافا)، ووضعوا له نظرية وتصوراً وأنموذجاً تعليمياً. وقد أدرج الأدب في كتب "آزافا" لثلاثة أسباب رئيسية: أولاً، في نظرية "إعادة التفكير" التي تُعد من النظريات التعليمية الأساسية في العالم، إذ يحتل الأدب مكانة مهمة، وتبرز فيه عناصر مثل الوصف، والسرد، والحبكة، وغيرها. ثانياً، في نموذج "المعرفة التقنية لمحتوى التعليم" (دمأت)، يسهم الأدب بكسر الألفة وإبداع الجمال. ثالثاً، من منظور الأسلوبية، فإن النصوص تتكوّن من مزيج من الجمل والعبارات العلمية والأدبية، مما يجعل الفصل التام بين اللغة والأدب أمراً مستحيلاً.

إن هذا البحث هو بحث أساسي - تطويري ، و منهجته وصفية - تحليلية ، ويقوم ثلاثة أبعاد : نظري ، ميداني ، ووثائقي. كما تُبنى نظرية (آزافا) على هذه الأبعاد الثلاثة. وبناءً عليه، تم إنشاء عملية تصميم وتطوير وتأليف كتب (آزافا) ، مما يتيح للمدرسين والمؤلفين والمتخصصين إمكانية فهم ونقد وتقييم هذه الكتب. والميزة التي تميز كتب (آزافا) هي دمج اللغة والأدب، ويتضمن هذا المشروع نظرية وأنموذجاً، ومنهجاً خاصاً. وقد تم تطبيق هذه الثلاثية تجريبياً على كتب اللغة الفارسية للمرحلة الابتدائية في إيران من قبل الباحثين، وتم عرض نتائج ذلك في قسم الدراسات السابقة. ويمكن لكتب (آزافا) ، من طريق المقاربة الأدبية - اللغوية والمنهجية العلمية، معالجة نقاط الضعف في كتب (آزافا).

مقدمه

از نظریه‌پردازی (theory construction) و انگار سازی (model making) یا مدل‌سازی برای شناخت پدیده‌ها استفاده می‌شود. هدف نظریه تبیین و پیش‌بینی و هدف مدل توصیف و تجسم است. مدل می‌تواند در بازنمایی واقعیت مورد استفاده قرار گیرد و ابزاری برای ارتقاء نظریه‌پردازی باشد. مدل نقطه شروع واقعیت است، دیدگاه ما را نسبت به واقعیت ساده می‌کند و آن را شفاف، عینی و ملموس می‌سازد (پاملاچی و دیگران، ۱۳۸۸: ۱۳۳). مدل یک دستگاه اندیشه است و مدل‌سازی طراحی دستگاهی است برای اندیشیدن یا نحوه‌ای از اندیشیدن. مدل فهم ما را از واقعیت ساده می‌کند و ابزاری برای تسخیر آن است. ابهامات را می‌زداید و چشم ما را واقعیت می‌گشاید. به ما می‌آموزد تا در شرایط خاص درست عمل کنیم (فری‌زاده و بیگدلی، ۱۳۹۶: ۲). نظریه‌پردازی از مشاهده و توصیف آغاز می‌شود و نظریه‌آزمایی (theory testing) درست یا نادرست بودن نظریه را می‌آزماید و تبیین و پیش‌بینی را در محک آزمایش می‌گذارد (دواس، ۱۳۷۶: ۲۱). مدل‌سازی نیز تصویر و تجسم عینی واقعیت و روابط و عناصر آن است. از مدل برای استنتاج نظریه و آزمودن آن استفاده می‌شود. در نظریه درست یا نادرست بودن مهم است و در مدل، مفید و نامفید بودن (فری‌زاده و بیگدلی، ۱۳۹۶: ۸).

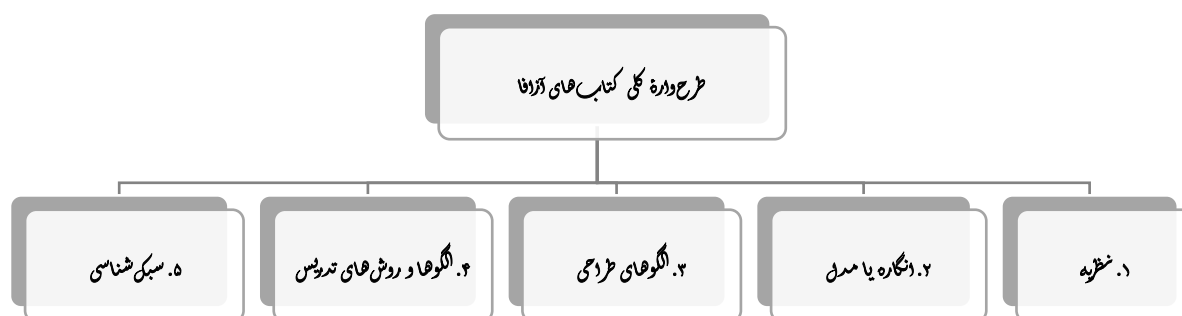
روش‌شناسی مجموعه‌ای از اصول، ابزار، فنون، قواعد، برنامه‌ها و تدابیر برای حل مسأله است. روش‌شناسی معمولاً بر سه پارادایم اثبات‌گرایی، تفسیرگرایی و انتقادی استوار است که در هر کدام به ترتیب توصیف، تبیین و تحول حائز اهمیت است. روش‌شناسی به پرسش‌های ذیل پاسخ می‌دهد: مسأله یا مشکل چیست؟ چه اقداماتی باید صورت گیرد؟ چه دستاوردهایی باید تولید شود؟ از چه ابزارهایی باید استفاده شود؟ پروژه چگونه باید مدیریت و نظارت شود؟ و ...

مسأله این است که در اکثر کتاب‌هایی که در حوزه آموزش زبان و ادبیات فارسی نوشته شده است، بیشتر به آموزش زبان فارسی (آزافا) پرداخته شده است که این مسأله اعتراض و انتقاد ادیبان را نسبت زبانشناسان برانگیخته است. همچنین بسیاری از کتاب‌های حوزه آزافا فاقد نظریه (Theory) ، انگاره (models) و روش‌شناسی (methodology) است، بلکه بیشتر بر اساس تجربه و سلیقه نوشته شده است و در آغاز کتاب درباره مفاهیم مذکور توضیحی داده نشده است؛ بنابراین مؤلفان نسبت به چرایی تدوین و مدرسان نسبت به چگونگی تدریس آن آگاهی پیدا نمی‌کنند.

طرح حاضر در صدد است این دو نقیصه را رفع نماید؛ برای حل مشکل نخست کتاب‌هایی با عنوان آموزش زبان و ادبیات فارسی (آزافا) را پیشنهاد می‌نماید و برای حل مشکل دوم نظریه، انگاره و روش معرفی می‌نماید. بدین ترتیب در آغاز هر کتاب مبانی نظری و کاربردی آن به طور شفاف بیان می‌گردد تا مدرسان و مؤلفان درباره نقشه علمی کتاب اطلاعات لازم را کسب نمایند و با فرایند تدوین و چگونگی تدریس آن آشنا شوند. بدین ترتیب امکان نظریه‌پردازی و نظریه‌ورزی بیشتر برای آزافا فراهم می‌شود.

پرسش‌های پژوهش

۱. نظریه‌های آموزش زبان دوم و خارجی کدامند و کدام نظریه برای آزافا مناسب‌تر است؟
 ۲. الگوها یا مدل‌های آموزش زبان دوم و خارجی کدامند و کدام نظریه برای آزافا مناسب‌تر است؟
 ۳. کدام الگو/های طراحی آموزشی برای آزافا مناسب‌تر است؟
 ۴. کدام الگو و روش تدریس برای آموزش آزافا مناسب‌تر است؟
 ۵. کدام سبک و ساختار از نظر سبک‌شناسی نوشتار برای آزافا مناسب‌تر است؟
- تغییر گرایش از آزافا به آزافا در این طرح بر مبنای نظریه، انگاره و روش علمی استوار است که در ذیل به تفصیل بدان پرداخته می‌شود؛ به‌طور خلاصه می‌توان گزاره‌های طرح را بدین گونه بیان کرد:
- نظریه پایه آموزشی در این طرح نظریه بازاندیشی (Reflection theory) است.
 - انگاره یا مدل آن دانش محتوایی آموزشی تکنولوژیکی (technological pedagogical content knowledge) است.
 - طراحی آموزشی (instructional design) مهندسی متن است و سازه‌ها و ساختارهای کتاب طبق الگوهای آن طراحی می‌شود.
 - الگوها و روش‌های تدریس (teaching patterns and methods) به چگونگی تدریس کتاب می‌پردازد.
 - سبک‌شناسی (stylistics) به انتخاب انواع جمله و بندنوشت و متن می‌پردازد.



روش‌شناسی پژوهش

- نوع پژوهش مذکور بنیادی- ترویجی است و به دنبال تبیین مبانی نظری و کاربردی آموزش زبان و ادبیات فارسی برای غیرفارسی‌زبانان بوده و در صدد ترویج طرح موسوم به آزافا است. رویکرد پژوهش توصیفی- تحلیلی است و دارای سه بعد است:
- نظریه که بر اساس مطالعات کتابخانه‌ای انجام می‌گیرد.
 - نظر نخبگانی که به صورت مطالعات میدانی از طریق مصاحبه انجام می‌گیرد و نظرات حداقل ۵۰ نفر از متخصصان پیرامون آزافا و آزافا گردآوری و بر مبنای نظریه داده‌بنیاد (grounded theory) و با استفاده از روش کدگذاری (coding) غربال شده و کدهای مبنا و کانونی استخراج می‌گردد.
 - بررسی اسنادی که در آن تمام کتاب‌های حوزه آزافا نقد و تحلیل شده و نقاط قوت و ضعف آنها مورد مذاقه قرار می‌گیرد.
- جامعه آماری این پژوهش در بخش میدانی، مدرسان، مؤلفان و متخصصان آزافا هستند و حجم نمونه از آنها به صورت تصادفی انتخاب می‌شود. ابزار تحقیق نیز مصاحبه و پرسشنامه است که به صورت روایت آزاد و پرسشنامه نیمه‌ساختارمند انجام

می شود. در قسمت بررسی اسنادی نیز شاخص‌هایی برای بررسی کتاب‌ها انتخاب شده و بر اساس طیف لیبرت ارزیابی می شود. بررسی نظری نیز با روش کتابخانه‌ای انجام می شود. در پایان طرح، پرسش‌نامه‌های قسمت میدانی و اسنادی درج شده است.

پیشینه پژوهش

در پژوهش‌های حوزه آفا، تعداد بسیار کمی به نظریه، انگاره و الگو پرداخته‌اند. همچنین مواردی که رابطه زبان و ادبیات و آموزش همزمان آن دو پرداخته باشند، تقریباً وجود نداشته است. مسأله پژوهش نیز از همین دو گزاره ناشی شده است. بسیاری از پژوهش‌ها رویکرد جزءگرا داشته که نگاه کل‌گرا به نظریه، انگاره و الگو در آنها مورد توجه قرار نگرفته است. در پژوهش‌های زیر طراحواره کثرت در وحدت یا رویکرد کلی- جزئی مشاهده شده که مورد بررسی قرار می‌گیرد.

تاج‌الدین و نعمتی (۱۳۹۱) به بررسی و مقایسه آموزش رایانشی و سنتی آفا پرداخته و تفاوت و کارایی هر یک را ذکر کرده و بین میانگین گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری را خاطر نشان کرده‌اند. بر اساس یافته‌های پژوهش، دسترسی به معلم، تعامل بیشتر و یادگیری مشارکتی از مزایای روش رایانشی بوده است. آنان بر این باورند که این روش می‌تواند تفکر، خلاقیت، اعتماد به نفس و روحیه جستجوگری در فراگیران ایجاد کند و آنان را برای ورود به دنیای پیچیده امروز آماده کند.

سجادی و صحرایی (۱۳۹۴) در بررسی برنامه درسی دو مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دهخدا و المهدی میزان رضایتمندی، لذت‌بخشی، قابلیت فهم، انعطاف‌پذیری، تطابق با نیازها و شرایط زمانی و ... را در میان زبان‌آموزان بررسی کردند. یافته‌های آنان نشان می‌دهد که نگرش زبان‌آموزان در دو مرکز مثبت بوده است؛ توجه به نیازهای ارتباطی در مرکز المهدی و لذت‌بخش بودن یادگیری و مطالب درسی در دهخدا از نظر آنها ضعیف بوده که با توجه به نیازهای حال و آینده آنان، آموزش ساده به پیچیده و تکرار معنادار می‌تواند موجب بهتر شدن شرایط موجود گردد.

ذاکری و دیگران (۱۳۹۶) بر اساس مکتب سازنده‌گرایی به بررسی کتاب‌های فارسی، علوم و مطالعات اجتماعی پرداخته و به این نتیجه رسیده‌اند که مفروضه‌های سازنده‌گرایی در کل چشمگیر نبوده است با این وجود مفروضه‌های دانش بر مبنای تجربه، تفسیر شخصی و خلق معنا بیشترین بسامد را داشته‌اند. قابل توجه است که در این راستا، فعالیت‌ها، کاربرگ‌ها، خودآزمایی‌ها و گفتگوها بیشترین توجه را به خود جلب کرده است.

اسماعیلی (۱۴۰۱) در بررسی آسیب‌شناختی کتاب‌های «رحل مع الفارسیه» برای فارسی‌آموزان عرب‌زبان، بر این باور است که این کتاب‌ها بر استانداردهای زبان خارجی استوار نیست و دارای چالش‌هایی در توالی مطالب، عناصر فرهنگی و بینافرهنگی، عدم تقویت مهارت زبانی، عدم توجه به سطوح زبانی و ... هستند. شاخص‌های ولی در بررسی فوق شامل نیازهای زبانی، تعیین سطح، مهارت‌های زبانی، عناصر زبانی، نوع محتوا و فرهنگ بوده است. در کتاب‌های مذکور نوع محتوای درسی موقعیت‌محور بوده زیرا که به یک موقعیت از زندگی روزمره در آنها مورد توجه قرار گرفته است.

چهره‌قانی و شیرازی (۱۴۰۱) وضعیت آموزش زبان فارسی در کشور پاکستان را بررسی کرده و می‌گویند روش‌های آموزش در مراکز آن کشور مجازی، حضوری، مکاتبه‌ای و ادبیات‌محور، تک مهارتی، دو مهارتی بوده است. همچنین فارسی‌آموزان پاکستانی از انگیزه‌های فرهنگی قوی در یادگیری زبان فارسی برخوردار بوده‌اند. آنها بر این باورند که پیشینه مشترک فرهنگی و رواج زبان و ادبیات فارسی در شبه قاره هند تأثیر بسیار مثبتی بر یادگیری این زبان در آن منطقه داشته است. یادگیری زبان از طریق ادبیات یکی از نقاط قابل توجه در برنامه درسی پاکستان بوده است که نشان می‌دهد زبان و ادبیات را می‌توان به صورت ترکیبی آموزش داد.

فقیری (۱۴۰۲) در بررسی و مقایسه سبک نگارش کتاب‌های فارسی دبستان با روش سبک‌شناسی به نتایج زیر دست یافته است؛ فارسی اول بیانگر ایانه‌تر، روایی‌تر و توصیفی‌تر است، فارسی سوم از دوتای دیگر تمثیلی‌تر است. همچنین فارسی اول از دوم و سوم داستانی‌تر است. سبک پرسشی، سببی، تحلیلی، مقایسه‌ای توضیحی و مثالی‌مصادقی در هر سه کتاب نیز بسیار پایین

است. همچنین سبک غالب کتاب‌های دوره دوم روایی- داستانی است که نشان‌دهنده غالب بودن داستان‌پردازی است. سومین سبک غالب آنها نیز توصیفی است که به بیان جزئیات، خصوصیات و ویژگی‌ها می‌پردازد. در فارسی ششم سبک بیانی و توضیحی بیشتر شده که نشانگر افزایش مفهوم‌پردازی است. از آنجائیکه روش‌شناسی طرح آفا بر سبک‌شناسی استوار است، بر اساس یافته‌های پژوهش مذکور می‌توان برای کتاب‌های آفا نقشه سبکی تدوین کرد و بر اساس نظریه بازاندیشی و انگاره دِمات عناصر هنری و ادبی مانند آشنایی‌زدایی و برجسته‌سازی را در آنها مورد توجه بیشتر قرار داد.

فقیری (۱۴۰۲) در مقاله بررسی همبستگی بین عنوان و پیش‌نمونه را در کتاب‌های فارسی اول تا ششم بررسی کرده است. این پژوهش بر نظریه پیش‌نمونه‌نگی استوار است که بر اساس پیش‌نمونه‌های مشترک بوده که در مقابل نظریه مشخصه‌های معنایی قرار دارد که بر مبنای دو ارزش {+} یا {-} استوار است. معیارهای پیش‌نمونه‌نگی نیز شامل استنباط، انطباق، شخصیت، بسامد و ترتیب است. داده‌ها نیز بر اساس طیف لیکرت درجه‌بندی شده و درصد همبستگی معنایی میان عناوین و پیام‌ها یا پیش‌نمونه‌ها به ترتیب شامل درجات متوسط ۳۲٪، کم ۳۱٪، زیاد ۲۲٪، خیلی کم ۱۲٪ و خیلی زیاد ۳٪ بوده که به طور کلی، این همبستگی متوسط رو به پایین است. از یافته‌های فوق می‌توان اینگونه استنباط کرد عناوین در بیان پیام درس صراحت معنایی زیادی ندارد. این دشواری می‌تواند منجر به عدم درک متن شود و مشکلاتی در آموزش و یادگیری پدید آورد. از نظریه پیش‌نمونه‌نگی نیز می‌توان برای انتخاب عنوان و ارتباط آن با متن در کتاب‌های آفا استفاده کرد.

فقیری و قمری (۱۴۰۳) بر اساس انگاره دانش محتوایی آموزشی (دِمات) به بررسی نقشه مفهومی و موضوعی کتاب‌های فارسی دوره اول دبستان پرداخته است تا امکان مفهوم‌پردازی، مقوله‌پردازی و فهرست‌نویسی را برای این کتاب‌ها ایجاد کند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در نقشه موضوعی فارسی اول دبستان به طبیعت، حیوانات و گیاهان بیشتر از هر موضوع دیگری توجه شده است، در فارسی دوم، طبیعت، زیبایی و نوروز در اولویت است و در نقشه موضوعی فارسی سوم، نیایش، ستایش و هستی بیش از هر چیز مورد توجه است. همچنین ملیت در کتاب‌های مذکور وجود دارد و به ادب و هنر نیز توجه شده اما به اندازه مباحث دینی و اخلاقی نیست. از یافته‌های مذکور می‌توان در تدوین کتاب‌های آفا نیز استفاده کرد و برای فهرست موضوعی آنها تدبیر نمود.

فقیری (۱۴۰۳) در پژوهش دیگری سه کتاب فارسی دوره دوم دبستان را نیز بر اساس انگاره دِمات تحلیل کرده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که هر سه کتاب با ستایش آغاز می‌شود و با نیایش به پایان می‌رسد و مفاهیم خدا، میهن، زندگی، عشق، پشتکار، دانایی و پرسشگری در آنها برجسته است. از نظر سازماندهی مطالب، به ارتباط و انسجام معنایی در درون فصل به خوبی پرداخته شده است، گرچه نیاز به پیراستگی و هماهنگی بیشتری دارد. این پژوهش نیز مانند مورد قبلی می‌تواند نقشه مفهومی و موضوعی کتاب‌های فارسی را نشان دهد و برای طراحی و تدوین کتاب‌های آفا نمونه نظری و عملی مناسبی باشد.

مبانی نظری

در برنامه‌ریزی درسی (curriculum development) به نیازسنجی (needs analysis)، تعیین محتوا (object determination)، تدوین محتوا (syllabus design)، مواد آموزشی (materials)، روش تدریس (methodology) و ارزشیابی (evaluation) پرداخته می‌شود. در برنامه درسی (syllabus design) نیز مشخصه‌های محتوایی، موضوعات درسی و شیوه ارائه مطالب یک درس خاص یا یک کتاب یا یک دوره مورد توجه قرار می‌گیرد. همه موارد فوق باید مبتنی بر نظریه و رویکردی مشخص باشد تا مؤلفان و متخصصان بتوانند به آسانی نقد و نظر خود را درباره طرح بیان کنند و معلمان و مدرسان بتوانند به طور مشخص به تدریس مواد درسی بپردازند. نظریه پایه در این طرح بازاندیشی است که مفاهیم، الگوهای کاربردهای آن در خصوص آفا به اختصار بیان می‌شود.

واژه (Reflection) در فارسی به «بازاندیشی، تأمل و عمل فکورانه» ترجمه شده است؛ در فرهنگ فارسی به معنی غور کردن، ژرف نگریستن و در گنه چیزی رفتن است، اما در اصطلاح علمی، فرآیندی است که از تجربه شروع شده و به کنش پایان می‌یابد و در الگوهای تأمل دارای مراحل مختلفی است. نگارنده در این اثر از معادل «بازاندیشی» برای معنای وسیع‌تر و گسترده‌تر آن استفاده کرده است و «تأمل» را برای معناهای محدودتر مثل تأمل قبل از عمل (Reflection for action)، حین عمل (Reflection in action) و بعد از عمل (Reflection on action)، تمرین تأملی (Reflective practice) و ... به‌کار برده است. همچنین عناصر دیگری مانند زیبایی، خوشایندی و باهم‌آیی نیز در این گزینش واژگانی مؤثر بوده است.

واژه antanáklassi در یونانی به معنی «کنش بازگشت به گذشته» (The act of bending back) بوده و فرآیندی است که از طریق آن به افکار و اندیشه‌های گذشته باز می‌گردیم و ساختارها، تجربه‌ها و دانش پیشین و نوین را با هم ترکیب می‌کنیم (حقانی و همکاران، ۱۳۹۱: ۹۹۱). این حالت زمانی روی می‌دهد که درباره آنچه اتفاق افتاده است، می‌اندیشیم، بر آن درنگ می‌کنیم و آن را بارها به ذهن می‌آوریم و مورد تحلیل و ارزیابی قرار می‌دهیم.

تقریباً صد سال پیش، برای اولین بار، جان دیویی مفهوم بازاندیشی را در کتاب «ما چگونه فکر می‌کنیم» به کار برد. تفکر تأملی به نظر دیویی نوعی اندیشه است که با مسأله‌یابی، فرضیه‌سازی، فرضیه‌آزمایی و عمل و اقدام همراه است. ایده بازاندیشی در دهه ۱۹۸۰ از طریق کارهای دونالد شون (Donald Schon) و جنبش اصلاح مدرسه (School reform movement) رونقی دوباره یافت. از نظر شون تأمل در عمل اتفاق می‌افتد، در آن تجسم پیدا می‌کند و بخشی از یادگیری است (Lyons, 1988 115-116).

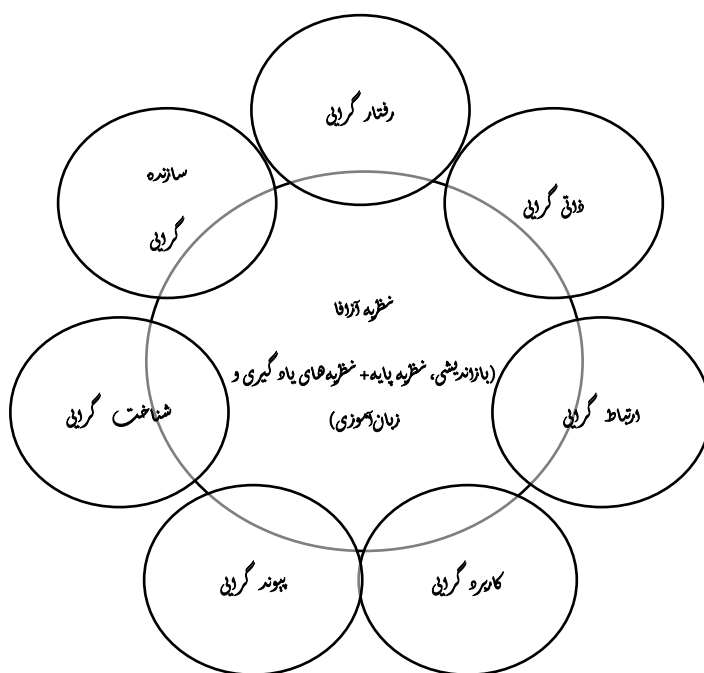
بازاندیشی سفری تأملی به گذشته و آینده است؛ شناخت آن چیزی است که کار می‌گشاید (knowing what it works) یا «شناخت دانستنی‌های کاربردی» و «شناخت جزئیات با اهمیت» (Knowing what else matters) است. (مک گرگور و کارترین، ۲۰۱۱: ۱۶). بازاندیشی مستلزم بررسی دقیق یک تجربه و تفکر درباره چگونگی بهبود آن است. بازاندیشی تا حدی پیچیده و در شرایط اضطراری مستلزم تفکر و واکنش سریع برای گرفتن بهترین تصمیم در مناسب‌ترین موقعیت است. برای درک بیشتر فرآیند بازاندیشی و کاربردی کردن آن، توجه به الگوهای بازاندیشی ضروری به نظر می‌رسد. این الگوها نه تنها امکان تفکر بیشتر را فراهم می‌نمایند، بلکه جریان و فرآیند آن را نیز تسهیل می‌کنند. بازاندیشی عملیات تفکر را ممکن می‌سازد، آن را از سطح انتزاعی به عینی تبدیل می‌کند و به اندیشیدن، واقعیت می‌بخشد. از این‌رو بدون چرخه یا الگوی بازاندیشی، تحقق عینی و عملی تفکر، مبهم و مشکل است.

ردیف	الگوهای بازاندیشی	مراحل
۱	رالف و همکاران (۲۰۰۶)	چه (سطح توصیفی) آنگاه چه (سطح نظری)، اکنون چه (سطح عملی)
۲	گیس (۱۹۹۸)	توصیف، احساسات، ارزیابی، تحلیل، نتیجه‌گیری، نقشه عملی
۳	رایان (۲۰۱۱)	روایت، توصیف، تبیین، بحث
۴	کارتاگان و واسالوس (۲۰۰۲)	کنش، بازنگری، آگاهی، ایجاد گزینه‌های بدیل، آزمایش گزینه‌های بدیل
۵	بود (۱۹۸۵)	تجربه، فرایندهای تأملی، پیامد (نتیجه)
۶	شون (۱۹۸۷)	تأمل در عمل، تأمل حین عمل، تأمل پس از عمل
۷	دیویی (۱۹۳۸)	مشاهده و توصیف، مسأله‌یابی، فرضیه‌سازی، فرضیه‌آزمایی، ارائه راه حل
۸	گرین‌اوی (۲۰۱۵)	حقایق، احساسات، یافته‌ها، پیامدها
۹	لوفت و اینگهام (۱۹۵۵)	نواحی کور، پنهان، گشوده و ناشناخته
۱۰	بروکفیلد (۱۹۹۵)	چشم معلم (مدرس)، چشم فراگیر، چشم علمی، چشم همکار

کاربرد نظریه بازاندیشی در طرح آزا

تأثیر نظریه بازاندیشی بر فرایند طرح آزا این است که امر مسأله‌یابی، فرضیه‌آزمایی، توصیف، بحث، تحلیل، ارزیابی، بازنگری و بازبینی کتاب‌های آزا را آسان‌تر می‌کند. از طرفی دیگر با اتخاذ رویکرد سازنده‌گرایی (constructive approach) به جای رفتارگرایی (behavioristic approach) امکان طراحی تعاملی کتاب و مشارکت فراگیران را در یادگیری فراهم می‌نماید. همچنین برای مؤلفان این امکان را فراهم می‌کند تا با استفاده از الگوهای مختلف تأمل، نواحی کور کارشان را بیشتر ببینند، برای مشکلات مختلف یادگیری فراگیران فرضیه‌آزمایی کنند و پیش از طراحی، حین نوشتن و پس از تدوین تأمل نمایند. همچنین با استفاده از الگویی مانند الگوی بروکفیلد به کتاب‌های آزا با چهار چشم یا لنز بنگرند. بازاندیشی فراگیران را کنجکاو، پرسشگر و اندیشگر می‌سازد و آنها را به مسأله درگیر می‌کند.

قابل ذکر است که گرچه نظریه پایه در طرح آزا نظریه بازاندیشی است، از نظریه‌های خاص آموزش زبان دوم و خارجی نیز استفاده خواهد شد. دلیل اینکه نظریه بازاندیشی پایه محسوب شده این است که با زبان و ادبیات به دلیل تکیه بر توصیف و روایت و داستان ارتباط نزدیکتری دارد. در ترکیب نظری این طرح علاوه بر نظریه‌های آموزش عمومی مانند سازنده‌گرایی از نظریه‌های خاص زبان دوم و خارجی مانند رفتارگرایی، ذاتی‌گرایی (Rationalism)، ارتباط‌گرایی (connectivism)، کاربردگرایی (pragmatism)، پیوندگرایی (interactionism)، شناخت‌گرایی (cognitivism) و... نیز استفاده خواهد شد.



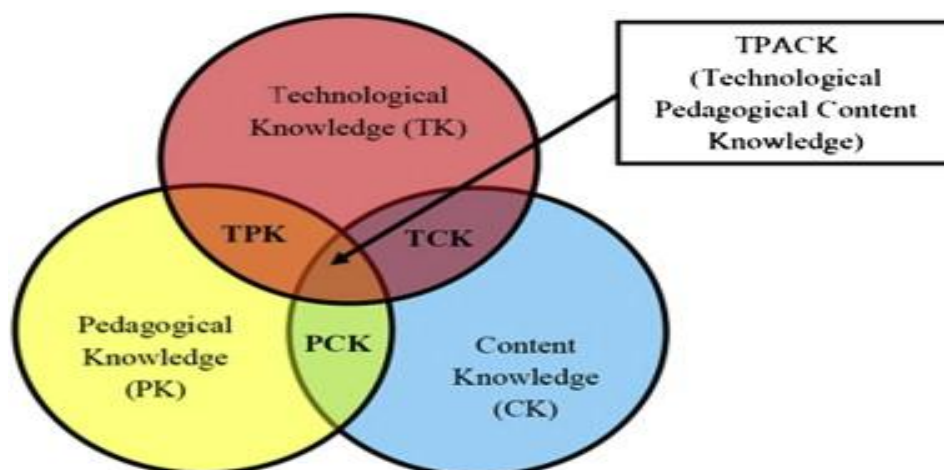
بحث و تحلیل

در این بخش به موضوعات کاربردی طرح آزا پرداخته می‌شود. ابتدا انگاره یا مدل دماّت تبیین می‌گردد و به عنوان مدل اصلی آزا مطرح می‌گردد. سپس به الگوهای طراحی آموزش و الگوها و روش‌های تدریس پرداخته می‌شود. قابل ذکر که تمام مباحث

فوق مربوط به فرامتن است. متن کتاب‌های آرافا بر اساس شاخص‌های سبک‌شناسی انتخاب می‌گردد که از جمله آغاز شده و تا بندنوشت، پاره متن و متن ادامه می‌یابد.

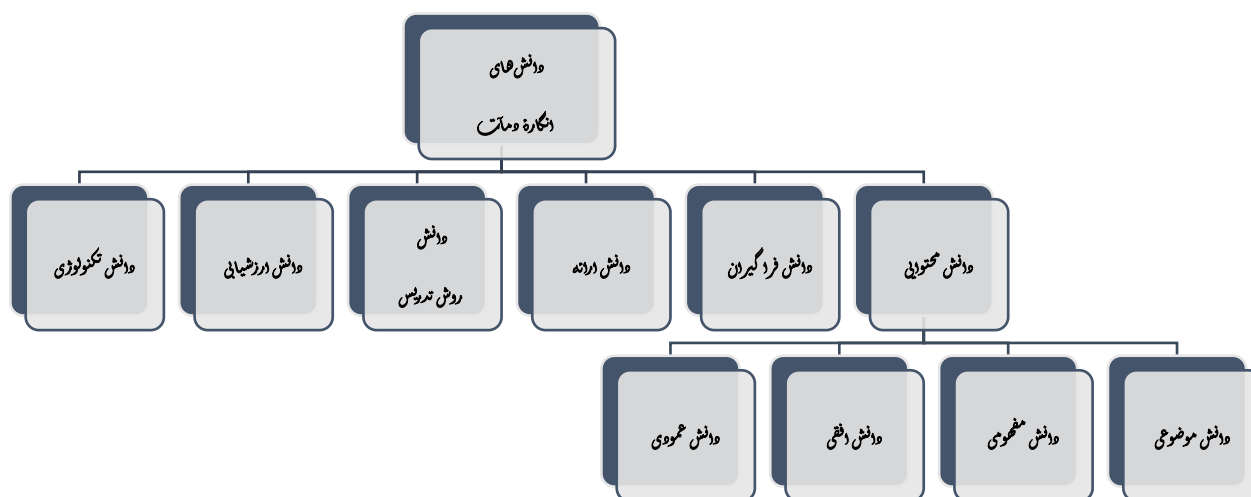
انگاره یا مدل کتاب‌های آرافا

انگاره مثل نقشه راه است، مسیرها و خطوط را مشخص می‌کند و سازه‌ها و پیوندها را نشان می‌دهد. یکی از مشهورترین انگاره‌های آموزشی، انگاره دانش محتوایی آموزشی (دما) ((pedagogical content knowledge (PCK)) که دانش‌ها و حوزه‌های مختلفی را در فرایند یاددهی-یادگیری در بر می‌گیرد و در تدوین و تألیف و حتی تدریس نقش مهمی ایفا می‌کند. اخیراً به این مدل بخش تکنولوژی نیز اضافه شده است که زمینه تولید محتوای الکترونیکی را نیز فراهم کرده و تحت عنوان دانش محتوایی آموزشی تکنولوژیکی (دمات) ((technological pedagogical content knowledge (TPCK))) تعریف شده است.



دما به دنبال این است که چگونه سرفصل‌ها، موضوعات و مطالب را سازماندهی کند و با علایق و توانایی‌های فراگیران سازگار سازد. لی شولمن، که مبدع این رویکرد است، دما را اینچنین توصیف می‌کند: «موضوعاتی که به‌طور مکرر در یک حوزه تدریس می‌شود، مفیدترین شکل ارائه ایده‌ها، قوی‌ترین قیاس‌ها، مثال‌ها، توضیحات و اجراها؛ در یک کلمه، شیوه بازنمایی و سازماندهی یک موضوع به گونه‌ای که برای دیگران قابل فهم باشد. همچنین دما شامل فهمی است از آنچه یادگیری موضوعات خاص را آسان یا مشکل می‌سازد؛ ادراکات و پیش‌فرض‌هایی که فراگیران دارند، آن هم در سنین و زمینه‌های متفاوت و در یادگیری درس‌ها و موضوعاتی که مکرر تدریس می‌شود» (Shulman, 1987: 9).

دمات تلفیقی از محتوا و پداگوژی و تکنولوژی است و برای طراحی و تدوین کتاب دانش‌های مختلفی را معرفی می‌کند که هر کدام از آنها نقشی در تألیف کتاب ایفا می‌کنند. برخی از این دانش‌ها به طور خاص به کتاب درسی مربوط می‌شوند و برخی به چگونگی ارائه و اجرا و ارزشیابی در کلاس؛ از اینرو برای فرایند از کتاب تا کلاس انگاره مناسبی است و جریان تدوین و تألیف را جدا از تدریس نمی‌داند؛ فرایندی که لازم است همه مؤلفان کتاب‌های درسی و به خصوص مؤلفان آرافا به آن توجه کنند.



دانش محتوایی (Content knowledge) به کل محتوای کتاب درسی گفته می‌شود؛ در واقع تمامی مطالب، موضوعات و مفاهیم آن. دانش موضوعی (Subject-matter knowledge) شامل موضوعات کلی و جزئی کتاب است که می‌تواند شامل فصل‌ها و سرفصل‌ها شود و در رج‌بندی فهرست محتوا گنجانده شود. دانش مفهومی (Conceptual knowledge CK) شامل مفاهیم و مضامین و مقوله‌های درسی است که می‌تواند در ترسیم نقشه مفهومی به نمایش درآید. مولف می‌تواند با ترسیم نقشه مفهومی و نقشه موضوعی به آمادگی محتوایی (Content preparation) دست یابد و بر کتاب تسلط پیدا کند (Kleickman, 2013: 404-405).

دانش افقی (Horizontal knowledge) به ترتیب و توالی و تقدم و تأخر مطالب در یک کتاب اشاره دارد؛ مؤلف باید بداند که تسلسل و نظم منطقی مفاهیم و مطالب چگونه باشد؛ چه مطالبی در آغاز، میان و در پایان بیاید؛ همچنین حجم و نحوه توزیع مطالب به چه صورتی باشد. به این دانش، دانش عرضی نیز گفته می‌شود. دانش عمودی (Vertical knowledge) به ارتباط طولی مفهومی، محتوایی و ساختاری مطالب در درس‌ها یا کتاب‌های متوالی اشاره دارد. مهارت‌هایی مانند مرور، تکرار و مثال، نمودهایی از دانش عمودی است که می‌تواند ارتباط نردبانی یا پلکانی مطالب کتاب درسی را نشان دهد. این در واقع همان چیدمان و سازماندهی مطالب است، همان رج‌بندی است که در انتخاب عنوان و زیرعنوان نقش مهمی دارد و حتی انتخاب فصل، زیرفصل و ارتباطات بینافصلی را نیز شامل می‌شود.

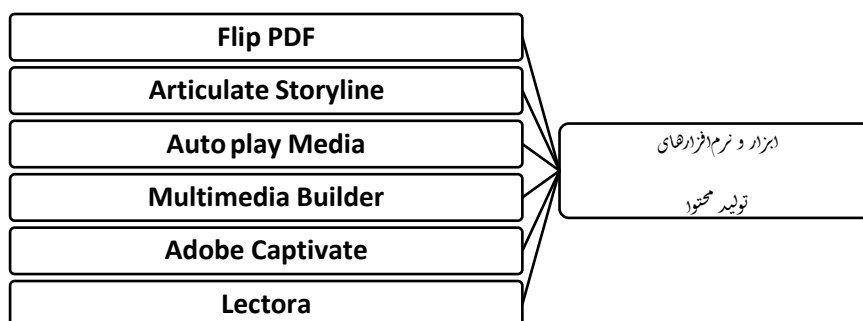
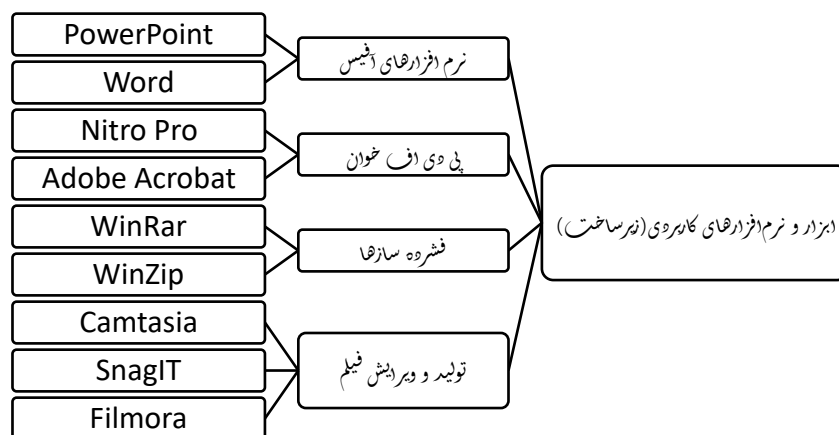
دانش ارائه (Knowledge of presentation (KP)) دانشی که به شکل‌های مختلف ارائه اشاره دارد؛ یعنی اینکه محتوا را با چه شیوه‌ای باید بیان کرد. هدف از این دانش نیز این است که محتوا به بهترین شیوه ارائه شود و فراگیران بتوانند روابط بین مطالب را پیدا کنند. مسائلی مانند چارچوب‌سازی، سکوبندی و تصویرسازی از مهارت‌های این دانش است؛ از اینرو، با طراحی آموزشی ارتباط پیدا می‌کند. از طرفی دیگر، با سبک‌شناسی، که به سبک و شیوه بیان می‌پردازد، نیز پیوند می‌یابد. دانش فراگیران (Knowledge of students' knowledge (KSK)) نیز به میزان اطلاعات مدرس از اطلاعات فراگیران به ویژه اشتباهات و اشکالات آنها اشاره دارد و به بررسی دانش بسنده آنان از موضوع درسی می‌پردازد؛ دانشی که نیازهای آنان را پاسخ می‌دهد. همچنین ظرفیت و توانایی فراگیران، چگونگی پردازش مطالب، تشخیص اشتباهات، شناخت مباحث ساده و مشکل، شیوه گسترش و افزایش یا کاهش محتوا و انواع روش‌ها و سبک‌های یاددهی-یادگیری را شامل می‌گردد (Morrison & Luttenegger, 2015: pp. 916-917).

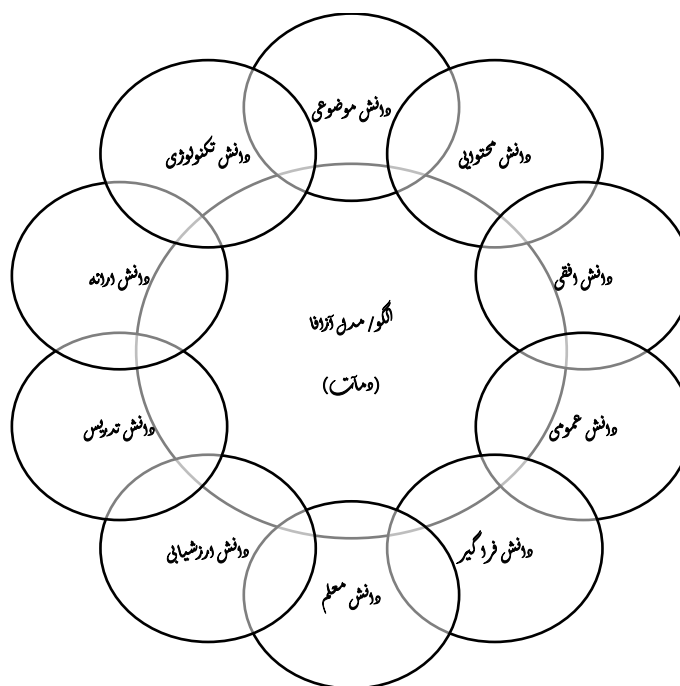
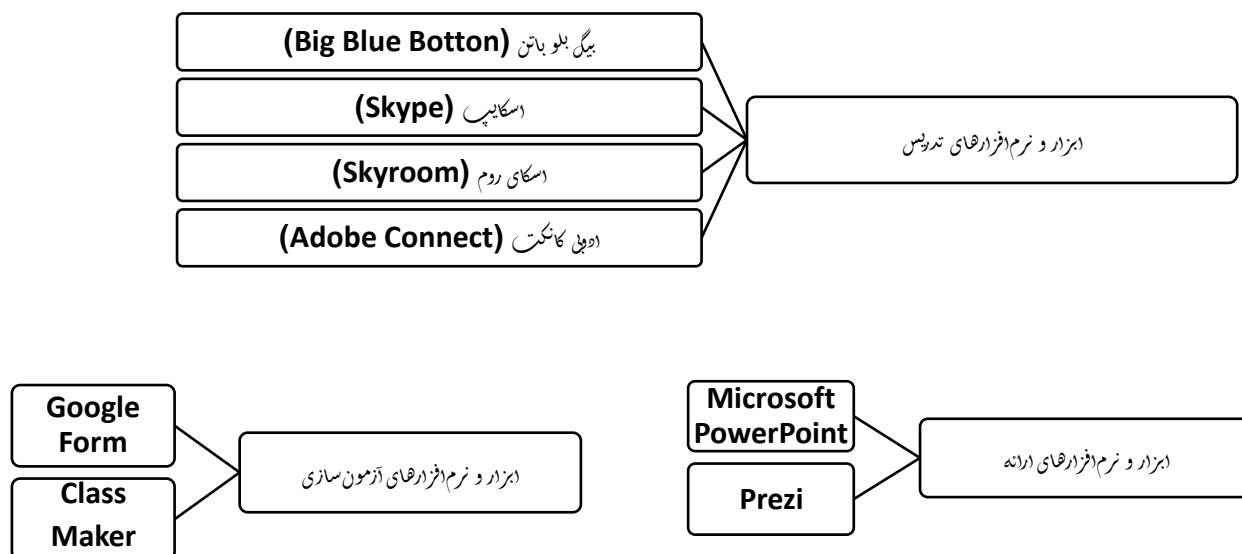
دانش روش تدریس (Knowledge of teaching) دانشی است که از ترسیم سناریوی تدریس تا اجرا و ارزیابی آن را شامل می‌شود. همچنین سبک‌ها، دیدگاه‌ها، راهبردها، راهکارها و مهارت‌های مختلف تدریس را در بر می‌گیرد. در میان دانش‌های

انگارهٔ دِما، دانش روش تدریس بیشتر از همه به کار مدرس می‌آید و اگر مولف از آن آگاهی کافی داشته باشد، می‌تواند الگوها و روش‌هایی برای مدرسان کتاب خود پیشنهاد دهد یا در متن کتاب امکاناتی برای اجرای یک روش تدریس خاص از پیش در نظر گیرد. گنجاندن مهارت‌های تدریس در کتاب درسی نشانگر هنر و تجربه مولف است. تدوین، تألیف و تدریس به هیچ وجه از یکدیگر جدا نیستند و مولف اگر مدرس باشد، حتماً می‌تواند کتاب بهتری بنویسد و روش‌های تدریس‌های بالقوه و بالفعل آن را پیش-بینی نماید. از طرفی دیگر، سخن گفتن از الگوها، روش‌ها و مهارت‌های تدریس در پیش‌گفتار کتاب و عملیاتی نمودن آن در درون کتاب نشانگر شایستگی حرفه‌ای مولف است.

دانش ارزشیابی (**Evaluation knowledge**) به شیوه‌های اندازه‌گیری و سنجش می‌پردازد و مولف را با ارزشیابی کمی، کیفی، تشخیصی، فرایندی، تراکمی و... آشنا می‌کند. او بهتر است با انواع آزمون، سؤال و تمرین آشنایی داشته باشد و برای فراگیران فعالیت‌های مختلف تعریف کند. وی باید مراقب باشد که آزمون‌ها شکل مکانیکی نداشته باشند و مخاطبان را به کنجکاوی و پرسشگری وا دارند. در بسیاری از کتاب‌های درسی بخش فوق به تمرین و تکلیف و فعالیت‌های پراکنده بسنده می‌شود. نوع آزمون و حتی سؤال و میزان پرداختن به آنها مثل سوالات تشریحی، کوتاه‌پاسخ و عینی، الگوی مشخصی ندارد و انواع سوالات عینی نیز از تنوع کافی برخوردار نیست. حتی الگوی ارزشیابی در کتاب تعریف نشده و اگر مدرس فردی غیر از مولف باشد، نمی‌تواند به آسانی شناخت مناسبی از دانش ارزشیابی کتاب به دست آورد. از اینرو، پسندیده است که مولف بر الگوهای ارزشیابی، انواع سنجش، آزمون و سؤال نیز تسلط داشته باشد و آنها را آگاهانه انتخاب نماید و حتی در پیش‌گفتار دربارهٔ آنها سخن بگوید.

دانش تکنولوژیکی (**technological knowledge**) شامل نرم‌افزارهای مختلف زیرساختی، تولید محتوا، تدریس، ارائه و آزمون‌سازی است که نرم‌افزار مناسب برای هر مورد در جریان کار انتخاب می‌شود.





کاربرد انگاره دما در کتابهای آزا

دانش‌های انگاره دما مانند پنجره‌هایی است که به کتاب درسی گشوده می‌شود و از هر کدام می‌توان به قسمتی از آن نگریست. این پنجره‌ها می‌تواند چگونگی پرداخت مواد و محتوا و سبک و شیوه تدریس و ارزشیابی را نشان دهد و بین کتاب و کلاس ارتباط برقرار نماید. با استفاده از انگاره یا مدل طرح می‌توان نرم‌افزارهای مناسب را نیز انتخاب کرد و در جهت آموزش مجازی از آن‌ها استفاده کرد. در خصوص کتاب‌های آزا باید گفت که انگاره دما می‌تواند نه تنها به وجه ادبی متن توجه می‌کند، بلکه رویکرد موضوعی کتاب را مورد توجه قرار داده و با استفاده از امکانات الکترونیکی امکان استفاده از رسانه‌های مختلف را ممکن می‌سازد.

الگوهای طراحی آموزشی در کتاب‌های آزا

طراحی آموزشی که گاهی طراحی نظام‌های آموزشی (Instructional systems design) نیز نامیده می‌شود، به «طراحی، تدوین و توسعه تجربه‌ها و فرآورده‌های آموزشی مجازی و واقعی گفته می‌شود که بطور پویا به فراگیری جذاب و مؤثر بینجامد». از نظر انجمن تکنولوژی و ارتباطات آموزشی، طراحی آموزشی عبارتست از: «نظریه و کنش طراحی، توسعه، کاربرد، مدیریت و ارزیابی فرایندها و منابع یادگیری». هدف کلی طراحی آموزشی نیز تدوین محتوای مناسب برای دستیابی به تدریس مطلوب و یادگیری مؤثر است و اهداف عینی آن را می‌توان براساس موضوع و مرحله چنین برشمرد: نیازسنجی، تحلیل، هدف‌گذاری، طراحی، سازماندهی، توسعه، اجرا، مدیریت و ارزیابی (Reiser, 2002: 1).

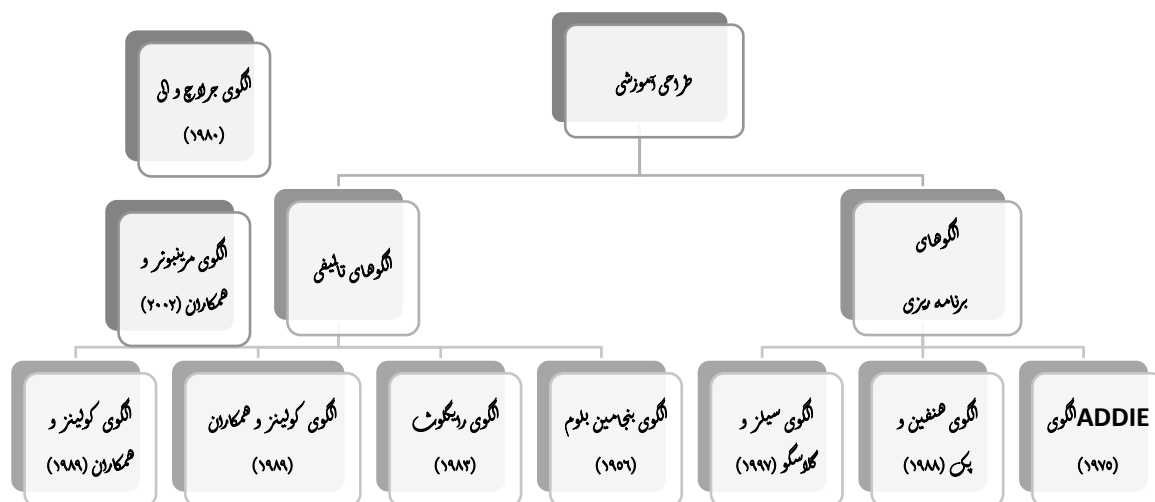
طراحی آموزشی به پرسش‌های مختلفی پاسخ می‌گوید: الگوهای طراحی کدامند؟ چگونه الگوی مناسب را انتخاب کنیم؟ بین انتخاب الگو و نوع موضوع چه رابطه‌ای وجود دارد؟ کدام الگو برای کدام محتوا مناسب‌تر است؟ معیار انتخاب الگو چیست؟ چگونه می‌توان الگوی ترکیبی ساخت؟ الگوی برگزیده دارای چه مرحله‌ای است؟ کدام الگو برای طراحی و تدوین کدام کتاب مناسب‌تر است؟ کدام الگو برای تدریس در کلاس بهتر است؟ از کدام الگو برای هم کتاب و هم کلاس می‌شود استفاده کرد؟ الگوی منتخب چه تأثیری بر روند آموزش دارد؟ نتایج آن را چگونه می‌توان ارزیابی کرد؟ و ...

طراحی آموزشی دارای کاربرد گسترده‌ای در نظام آموزشی است که از تدوین تا تدریس را در بر می‌گیرد. کاربرد نخست الگوهای طراحی آموزشی در سطح برنامه‌ریزی درسی است و عناصری از نقشه کلان آموزش را تشکیل می‌دهد. برای مثال، در سطح کلان، عناصری مانند شناسایی مسائل آموزشی، طراحی مواد و راهبردهای آموزشی، تهیه ابزارهای آموزشی (الگوی کمپ و همکاران)، اهداف آموزشی و عملکردی، ارزشیابی تکوینی و تراکمی (الگوی دیک و کری)، نیازسنجی، ارزیابی و بازنگری، توسعه و اجرا (الگوی هنیفن و پک)، سازماندهی آموزشی، ارزشیابی آموزشی (الگوی مولر) و ... می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

همچنین در سطح برنامه درسی و طراحی فصل‌ها و درس‌ها می‌توان از الگوها و عناصر مختلف آن استفاده کرد. برای مثال، عناصر بسط مفهومی و نظری، ترتیب ساده به پیچیده، رویدادهای یادگیری (الگوی رایگلوث)، داربست‌بندی (الگوی کولینز و همکاران)، اطلاعات به‌موقع و پشتیبان (الگوی ون مرینبوئر و همکاران)، سازماندهی محتوا و طراحی پیام آموزشی (الگوی کمپ و همکاران)، مشخص کردن محتوا، مشخص کردن اهداف عینی، تخصیص فضا (الگوی جرلاچ و الی) و ... را می‌توان هنگام نوشتن کتاب‌های درسی مدنظر قرار داد.

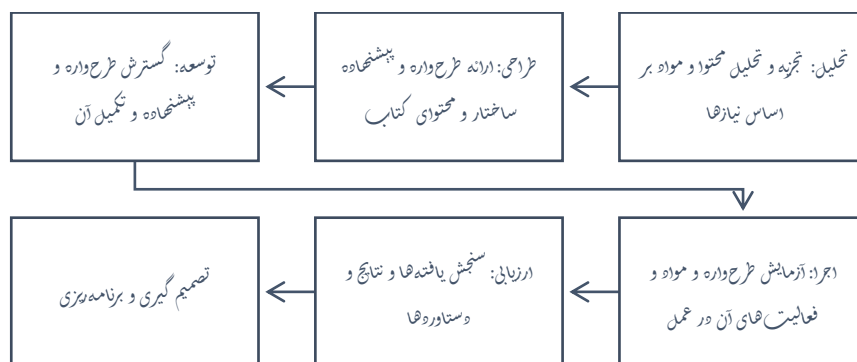
نگارنده چند الگوی طراحی آموزشی و عناصر آن را استخراج کرده و آنها را به صورت الگوهای برنامه‌ریزی و تألیفی طبقه‌بندی و معرفی کرده است. هدف از این کار، کاربرد بهتر الگوها و عناصر آن است. تفکیک آنها می‌تواند امکان تمیز را بهتر کند و حتی ترکیب الگو یا مدل را آسان‌تر نماید. هر الگو نیز ممکن است دارای عناصری برای سه سطح مذکور باشد و تنها به سطحی خاص محدود نشود. هر سازمان یا مولفی نیز می‌تواند الگوی ترکیبی خود را انتخاب

کند و کارآمدی آن را در کتاب و کلاس بیازماید تا به کامیابی بیشتری در آموزش دست یابد.



الگوهای برنامه ریزی

این الگوها زیرساختی و سازمانی اند و بیشتر می توان از آنها در برنامه ریزی درسی استفاده کرد تا بتوان نقشه راهبردی را تدوین نمود. برای مثال در خصوص کتاب های درسی می توان الگوی زیر را ترسیم کرد:



الف: الگوی ADDIE (۱۹۷۵)

این الگو رایج ترین الگویی است که در مراکز صنعتی و آموزشی استفاده می شود و دارای ۵ مرحله تحلیل، طراحی، توسعه، اجرا و ارزیابی است؛ در واقع «یکی از الگوهای سیستمی است که زیربنای بسیاری از الگوهای طراحی آموزشی امروزی شناخته می شود و یک الگوی عمومی خوانده می شود» (نوروزی و رضوی، ۱۳۹۲: ۱۷۵).

تحلیل (Analysis) جایی است که مسأله را می شناسیم، تعریف می کنیم، اهداف را مشخص می کنیم، به گردآوری و طبقه بندی اطلاعات می پردازیم، نیازها و شرایط را بررسی می کنیم، تفاوت های واقعیت موجود و مطلوب را پیدا می نماییم و به حل شکاف های موجود می اندیشیم. طراحی (Design) مرحله ای است که اطلاعات به دست آمده از تحلیل در آن استفاده می شود؛ اهدافی که در مرحله تحلیل معین شده، گسترش می یابد، از روش ها و عناصر طراحی استفاده می شود، فعالیت، تکلیف و تمرین تدوین می گردد و داربست و اسکلت کار مشخص می شود.

توسعه (Development) به خلق فعالیت هایی می پردازد که باید اجرا شود. این مرحله جایی است که نقشه های پیش ساخته طراحی سر هم می گردد و گسترش می یابد. در اجرا (Implementation) نیز عملیات طرح ترسیم می گردد و به اجرا در می آید.

ارزیابی (Evaluation) مرحله پایانی است که کارایی و تأثیرگذاری سنجیده می شود؛ ارزیابی سازنده باعث بهبود روند کار میگردد؛ ارزیابی پایانی نیز تأثیر کلی بر آموزش را می سنجد.

ب: الگوی هنفین و پک (۱۹۸۸)

الگوی هنفین و پک (Hannafin & Peck) دارای مراحل نیازسنجی، طراحی، توسعه و اجرا است و همه این مراحل بر پایه بازبینی و ارزیابی استوارند. نیازسنجی بیانگر اهداف کلی و عینی برنامه است. طراحی، بر اساس یافته های نیازسنجی صورت می گیرد. توسعه، روند چگونگی گسترش مطالب را بیان می کند. اجرا نیز مرحله عملیات است (Taylor, 2004: 4-6). این الگو نیز زیرساختی و کلان نگر است و در سطح سازمانی و سیاستگذاری قابل استفاده است. همچنین هدفگذاری در دو سطح کلی و عینی در آن برجسته است.

ج: الگوی سیلز و گلاسگو (۱۹۹۷)

الگوی سیلز و گلاسگو (Seels & Glasgow) سه مرحله دارد؛ نیازسنجی، طراحی و اجرا و ارزیابی. در نیازسنجی به بررسی اهداف آموزشی، نیازمندی ها و شرایط پرداخته می شود. طراحی شش مرحله دارد از جمله: تحلیل تکلیف، تحلیل آموزشی، اهداف و آزمون ها، ارزیابی سازنده، توسعه مواد آموزشی، راهبرد آموزشی و نظام های تحویل (Delivery systems)، ارزیابی و اجرا نیز منجر به توسعه و تولید مواد آموزشی، انتقال مطالب و ارزیابی سازنده می گردد (Gustafson and Branch, 2001: 43).

الگوهای تألیفی

الگوهای تدوین و تألیف بیشتر به سطوح مختلف تفکر، چگونگی شرح و بسط مفاهیم، داربست بندی و ارتباط مفاهیم، کشف و استنباط و راهبردهای شناختی درک و فهم مربوط است. اینکه چند درصد کتاب به کدام سطح مثلاً دانش یا کاربرد یا تحلیل اختصاص یابد یا اینکه چه تمرینات و فعالیت هایی داده شود و چه شگردها و مهارت هایی در ترکیب و سازماندهی استفاده شود، باید در این مرحله بررسی گردد. بدیهی است که الگوهای طراحی آموزشی در راستای تألیف بسیارند و مولف می تواند با مطالعه بیشتر، الگوی مناسب تری نیز انتخاب نماید. بسیاری از این الگوها نیز با هم همپوشانی دارند؛ با این وجود، او ممکن است بر اساس محتوا، مواد و ماهیت رشته خود الگو یا الگوهای دیگری را مناسب تر بداند.

الف: الگوی بنجامین بلوم (۱۹۵۶)

الگوی بنجامین بلوم (Benjamin Bloom) یادگیری را به شش سطح متفاوت تقسیم می کند که شامل حفظ کردن، فهمیدن، به کار بردن، تحلیل کردن، ترکیب کردن و ارزیابی کردن است. مدرس می تواند بر اساس این سطوح، فعالیت های متنوعی را برای کلاس طراحی کند و دانش آموزان را از سطوح مختلف یادگیری عبور دهد. بدیهی است که سطح دانش، پایین ترین سطح است و یادگیری به طور طوطی وار انجام می شود و سطوح بالاتر نشانگر فعالیت های پیچیده تر ذهنی و شناختی است که هر کدام معمولاً با شاخص هایی مانند فعل های زیر همراه هستند که معمولاً می توان به عنوان کلیدواژه های پرسش و تمرین از آنها استفاده کرد (فقیری، ۱۳۹۸، ج ۲: ۳۷-۳۶).

سطح دانش	نام بردن، از حفظ گفتن، از برخواندن، فهرست کردن، برچسب زدن، بیان کردن، شناسایی کردن، توصیف کردن، حفظ کردن، نشانه گذاری کردن، مکان یابی کردن.
سطح درک و فهم	بیان کردن، بازگویی کردن، بازنویسی کردن، خلاصه کردن، نتیجه گرفتن، الگوسازی کردن، چارچوب ساختن، ارتباط دادن، استنباط کردن، کشف کردن علت و معلول، تشخیص دادن، توضیح دادن، تفسیر کردن، بسط دادن، دفاع کردن، مقایسه کردن، مثال زدن.
سطح کاربرد	استفاده کردن، به کار بردن، نشان دادن، تولید کردن، تعمیم دادن، نمایش دادن، سازماندهی کردن، تغییر دادن، ترسیم کردن، نقاشی کردن، تمثیلی کردن، پیش بینی کردن، تعمیم دادن، بررسی کردن، بازبینی کردن، حل کردن مسأله.
سطح تحلیل	استنباط کردن، مقایسه کردن، مقابله کردن، تقسیم کردن، طبقه بندی کردن، تشخیص دادن، مقوله بندی کردن، خاطر نشان کردن، تذکر دادن، بررسی کردن، پیمایش کردن، گزارش دادن، بحث کردن، جدل کردن، استدلال کردن،

نموداری کردن.	
سطح ارزیابی	توجه کردن، در نظر داشتن، ارجاع دادن، قضاوت کردن، داوری کردن، توصیه کردن، ارتباط دادن، سنجیدن، آزمایش کردن، بحث کردن، استانداردسازی کردن، هنجاریابی کردن، پیمایش کردن، فرضیه‌آزمایی کردن.
سطح ترکیب	ترکیب کردن، ایفای نقش کردن، ساختن، تولید کردن، سازماندهی کردن، توسعه دادن، طراحی کردن، اختراع کردن، برنامه‌ریزی کردن، انجام دادن، نوشتن.

ب: الگوی رایگلوت (۱۹۸۳)

الگوی رایگلوت (Reigeluth) به «نظریه شرح و بسط» (Elaboration theory) معروف است، بر پایه نظریه شناختی استوار است و برای موضوعات شناختی و روانی حرکتی ساده و پیچیده استفاده می‌شود. کل‌نگری، چشم‌انداز، شرح و بسط، ترکیب و توالی از مفاهیم اصلی این الگو است، آموزش مفهومی، نظری و روندی در آن مورد توجه است و به بخش موضوعی و مهارتی توجه ویژه‌ای می‌شود. اصول سازماندهی در الگوی رایگلوت را می‌توان چنین برشمرد (نوروزی و رضوی، ۱۳۹۲: ۲۷۴-۲۷۲):

- توالی بسط مفهومی: مفاهیم با توالی و تسلسل بسط پیدا می‌کنند.
- توالی بسط نظری: ارتباط نظری مطالب در توالی و تسلسل حفظ می‌شود.
- روش ساده سازی شرایط: سعی می‌شود شرایط یادگیری ساده گردد.
- ترتیب کلی به جزئی: ابتدا زمینه کلی و چشم‌انداز ارائه می‌شود و سپس به جزئیات پرداخته می‌شود.
- ترتیب ساده به پیچیده: درجه دشواری مطالب کتاب به تدریج بیشتر می‌شود.
- گام‌های روندی: هر نوع یادگیری نیازمند فرایند گام‌به‌گام است.
- اصول اکتشافی: هر نوع یادگیری مستلزم کشف است.
- رویدادهای یادگیری: برای ارائه محتوا و مراحل آن، پیرنگ داستانی (Plot) ترسیم می‌گردد.
- جمع‌بندی: در پایان کتاب باید یک خلاصه یا جمع‌بندی ارائه شود.
- ترکیب: اطلاعات جدید و قدیم ترکیب می‌شود و رابطه‌ای معنی‌دار ایجاد می‌گردد.
- قیاس: برای فهم مطالب جدید از قیاس استفاده می‌شود.
- راهبردهای شناختی: برای پردازش بهتر محتوا از نمودار، تصویر، عناصر یادیار و ... استفاده می‌شود.
- اختیار یادگیرنده: یادگیرنده در انتخاب مطالب و توالی عناصر محتوایی اختیار دارد.

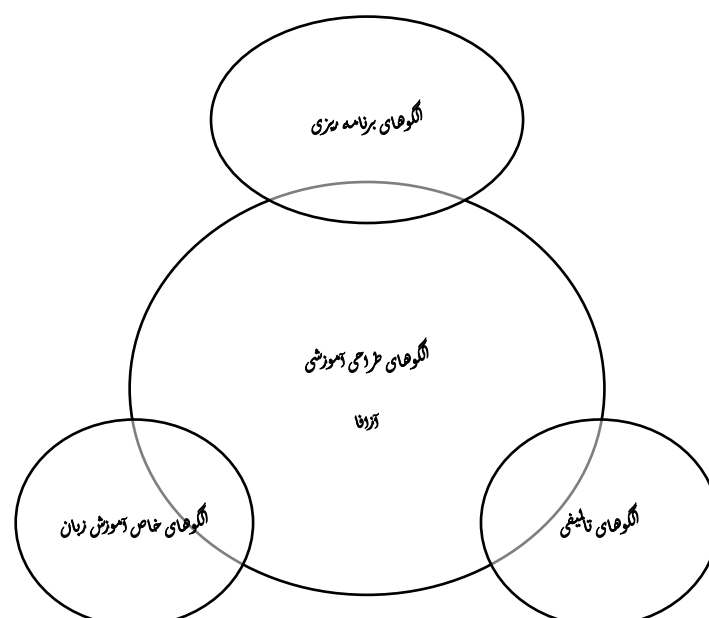
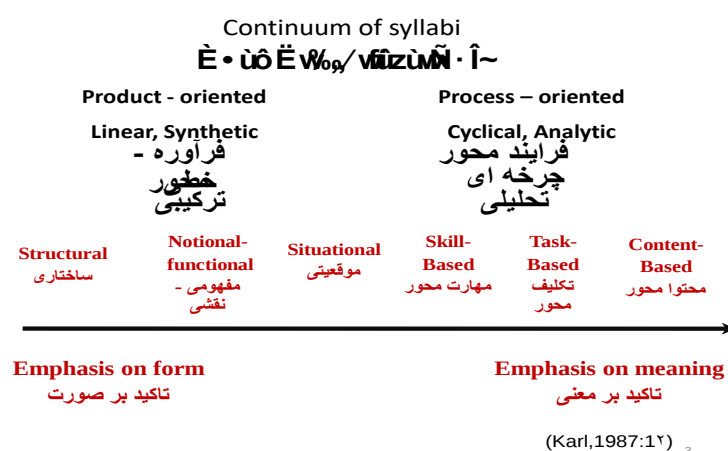
ب: الگوی کولینز و همکاران (۱۹۸۹)

این الگو توسط برون، کولینز و دوگنید (Brown, Collinz & Duguid) ساخته شده است، بر نظریه سازنده‌گرایی استوار است، برای انجام فعالیت‌های پیچیده به کار می‌رود و دارای چهار مؤلفه موضوع و محتوا، روش و مراحل، توالی و سازماندهی و ویژگی‌های اجتماعی است که عنصر آخر شامل یادگیری موقعیتی، انگیزش درونی و یادگیری گروهی است. الگوی مذکور دارای هفت مرحله زیر است:

- الگوسازی: فرایندها، روابط و جزئیات را ترسیم میکند.
 - رهبری: نقش راهنما را بازی می‌کند و جریان یادگیری را هدایت مینماید.
 - داربست‌بندی: نقشه مفهومی را ترسیم می‌کند و به مثابه نقشه راهنمای مطالب است.
 - بازاندیشی: به تحلیل، بازبینی و ارزیابی مفاهیم پرداخته می‌شود.
 - تولید: متن و محتوای آموزشی تولید میگردد.
 - کشف: فرضیه‌ها و راهبردهای مختلف کشف شده و مورد آزمایش قرار می‌گیرد.
 - تولید پایانی و بازاندیشی: مواد آزمایشی، تولید و بازتولید می‌شوند و مورد بررسی قرار می‌گیرند (همان: ۲۹۰-۲۸۲).
- پ. الگوی مرینبوتر و همکاران (۲۰۰۲)
- این الگو توسط مرینبوتر، کلارک و کروک (Merrienboer, Clark & Croock) طراحی شده است؛ جهت توالی موضوعات ساده به مشکل به‌کار می‌رود، برای یادگیری طرح‌واره‌ای مناسب است و جهت موضوعات پیچیده از استقراء استفاده می‌کند (همان: ۲۹۵).
- تکالیف یادگیری (Learning tasks): تکالیف ساده به پیچیده با توجه به میزان سادگی و شفافیت طراحی می‌شود.
 - اطلاعات پشتیبان (Supportive information): برای پشتیبانی یادگیرنده در جهت انجام تکالیف یادگیری استفاده می‌شود.
 - اطلاعات به موقع (Just in time (JIT) information): جهت ارائه گام‌به‌گام و به‌موقع اطلاعات و پر کردن خلأها مناسب است.
 - تمرین خُرده‌کار (Part task practice): دارای تمرین مکرر و شرح و بسط طرح‌واره‌ای جهت تسلط بیشتر بر مطالب است.
- ت: الگوی جِراچ و الی (۱۹۸۰)
- الگوی جِراچ و الی (Gerlach & Eli) برای آموزش چندرسانه‌ای مناسب است، برای تغییر محیط یادگیری یک چارچوب ترسیم می‌کند، دارای الگوی روندی است و اجازه شبیه‌سازی را به طراح می‌دهد (همان: ۶). این الگو بر مبنای نظریه شناختی، حرکتی و عاطفی استوار است و از نظر عملیاتی، به نیازسنجی، تحلیل موقعیت و سازماندهی می‌پردازد. با استفاده از این الگو می‌توان محتوا را مشخص کرد، اهداف عینی را برشمرد، برای ارائه مطالب جدول زمان‌بندی تهیه کرد، فضای باز در متن ایجاد کرد و به بازخوردهای احتمالی پرداخت (فقیری، ۱۳۹۸، ج ۲: ۳۰).
- الگوهای خاص آموزش زبان
- دو مدل برجسته در برنامه ریزی درسی در آموزش زبان مدل فرایندی (Process model) و مدل هدف عینی (Objective model) است که هر کدام ویژگی‌های خاص خود را دارد. مدل فرایندی یا فرایند محور (Process-oriented) تحلیلی و مدل هدف عینی یا هدف محور (Goal-oriented) ترکیبی (Synthetic) است. مدل فرایندی زبان محور یا زبان آموز محور است و مدل ترکیبی محتوا محور. در مدل تحلیلی، توانش ارتباطی زبان مورد توجه است و در الگوی ترکیبی توانش دستوری یا زبانشناختی. در مدل تحلیلی زبان آموز با زبان به صورت یک پدیده برخورد می‌کند، دیدگاه کلی نگر (Holistic) دارد و فرایند کلی به جزئی است اما در الگوی ترکیبی، دیدگاه خطی و فرایند سلسله مراتبی است و تسلط بر عناصر زبانی قبلی، برای ورود به عناصر بعدی ضروری است.
- انواع برنامه درسی با یکدیگر متفاوت است. در برنامه‌های ساختاری، توانش زبانشناختی مورد توجه است؛ از این‌رو، ساخت-ها و صورت‌ها و مقوله‌های دستوری و قواعد زبانی در اولویت قرار دارد. در برنامه ی نقش-مفهومی، توانش ارتباطی در

اولويت است و نقش، اصل و صورت، فرع تقلى مى‌گردد و کارکردهاى زبان مورد توجه قرار مى‌گيرد. در برنامه موقعيتى، تاکيد بر صورت و معنى به يك اندازه است و عناصر نقشى و ساختارى هر دو مورد توجه است. در اين برنامه، انواع موقعيت‌ها براى کاربردهاى زباني خاص طراحي مى‌گردد (كارل: ١٩٨٧).

در برنامه مهارت‌محور، توانش زبانشناختى، مهارت‌ها (Skills) و توانايى‌هاى (Abilities) زباني مورد توجه است. توانايى-هاى زباني مانند تلفظ، واژگان، دستور، گفتمان و ... با نوع خاصى از رفتار زباني مانند گوش کردن، نوشتن، خواندن و صحبت کردن تركيب مى‌گردد. برنامه تکليف‌محور، فرايند شناختى بوده و شامل يکسرى فرايندها و اهداف ارتباطى است که زبان آموز بايد آنها را به دست آورد. در برنامه محتوا‌محور، محتوا و موضوعات خاص مورد توجه بوده و آموزش زبان، تابع محتوا است؛ اين برنامه مصنوعى بوده و به ندرت بر روش فراگيرى طبيعى زبان مبتنى است. قابل ذکر است انواع برنامه‌هاى درسي مذکور بر پيوستار الگوي برنامه درسي يلدن استوار است.



الگوها و روش‌هاى تدريس در کتاب‌هاى آزاد

تدریس دارای دو ابرانگاره (Paradigm) است؛ استنتاجی (Deductive) و استقرائی (Inductive). نوع نخست از کل به جزء است، مبتنی بر عینیت و علیت است، پر از کنش و فعالیت است و روش آن نیز معمولاً توضیحی و سخنرانی است و معلم یا مدرس رؤس مطالب را در ابتدا بیان می‌کند. نوع دوم از جزء به کل است، انتزاعی و شهودی نیست، فعالیت زیادی در آن وجود دارد و با روش‌های اکتشافی و کاوش‌گری همراه است و فراگیر خود داستان درس را خلاقانه کشف می‌کند (همان: ۷۷-۷۸).

تدریس بر مبنای دو دیدگاه مستقیم (Direct Perspective) و غیرمستقیم (Indirect Perspective) استوار است که نوع نخست معلم‌محور، انتقالی و مکانیکی است، با روش‌های توضیحی و سخنرانی همراه است، با تمرین و تکرار و مرور مطالب قبلی همراه است، دارای رویکرد پرآموزی (Over learning) است و پر از تمرین‌های بی‌وقفه (Mass practice) است. نوع دوم بیشتر بر تجربه و تعامل استوار است، انعطاف‌پذیری بیشتری دارد، تعاملی و دوطرفه است، مبنای سازنده‌گرایی دارد، پرسشگری و کنجکاوی در آن بیشتر و دارای فعالیت‌های متنوع و مبتکرانه است، گام به گام، کوچک و قابل هضم بوده و بازخوردهای اصلاحی و تأخیری همراه دارد (اسدزاده، ۱۳۹۵: ۲۳۳-۲۱۸).

یکی از الگوهای تدریس، الگوی جویس و ویل (Joyce and Well) است که الگوهای تدریس را بر مبنای ماهیت موضوع و محتوا، راهبردهای یادگیری، تعامل اجتماعی و بستر و محیط اجتماعی به چهار نوع تقسیم شده است. الگوی پردازش اطلاعات (Information processing model) که مبنای شناخت‌گرایی دارد و برای ایده‌پردازی و داده‌پردازی مناسب است. الگوی تعامل اجتماعی (Social interaction model)، که مبنای سازنده‌گرایی دارد و مشارکت و تعامل اجتماعی از هر چیز دیگری در آن مهم‌تر است. الگوی شخصی (Personal model) که بر مبنای انسان‌گرایی شکل گرفته و بر رشد شخصیتی خود فرد تأکید می‌کند و الگوی تعامل رفتاری (Behavior interaction model) که بیشتر تحت تأثیر دیدگاه روانشناسی رفتارگرا است و هدف آن اصلاح رفتار یا رفتار درمانی است (فتحی آذر، ۱۳۷۸: ۲۰۰-۱۹۳).

در دسته‌بندی دیگری الگوها و روش‌های تدریس به پنج الگو و حدود ۲۰ روش تقسیم شده است که در کلاس درس کاربرد بیشتری دارد. مولف نیز می‌تواند هنگام تدوین کتاب آنها را مورد ملاحظه قرار دهد یا به مدرس کتاب خود توصیه کند که مثلاً فلان فصل را با فلان الگو و روش تدریس نماید. همچنین با اتخاذ رویکرد مذکور، این ادعای که انتخاب روش تدریس به مدرس مربوط است نه به مولف، تا حدی ترمیم می‌شود زیرا که مولف باید بداند که ماهیت متن کتاب چگونه است و نوع نگاه وی به محتوا از چه گونه‌ای است؛ برای مثال، مولفی که غیرمستقیم و استقرائی به محتوا می‌نگرد، حتماً از الگوهای تعاملی و اکتشافی و روش‌های مربوط بیشتر استفاده می‌کند.

الگوها و روش‌های تدریس عملی				
الگوی تعاملی	الگوی اکتشافی/ابتکاری	الگوی حل مسأله	الگوی مستقیم یا انتقالی	الگوی انفرادی
روش پرسش و پاسخ	روش بدیع‌پردازی	روش حل مسأله	روش بهیادسازی	روش برنامه-مدار
روش سقراطی	روش داستان‌گویی	روش آزمایشگاهی	روش سخنرانی	مدار
روش مشارکتی	روش اکتشافی	روش نمایش علمی	روش توضیحی	روش رایانه-مدار
روش بحث گروهی	روش کاوش‌گری	روش پروژه‌محور	روش پیش‌سازمان‌دهنده	
روش ایفای نقش	روش بارش فکری			

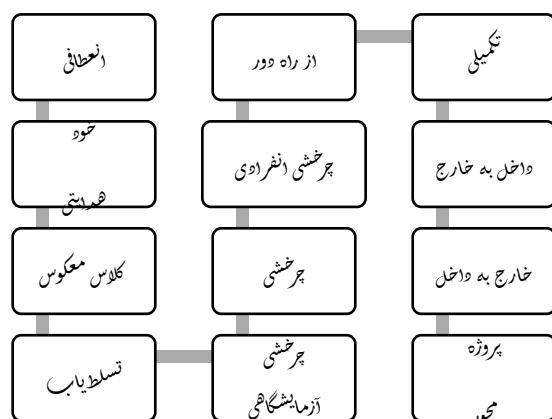
(فقیری، ۱۳۹۸، ج ۲: ۸۶)

دسته‌بندی دیگری از روش‌های تدریس خاص آموزش زبان دوم یا خارجی است که در ذیل بیان شده و در ترکیب با الگوها و روش‌های تدریس فوق می‌تواند موجب تقویت بخش تدریس‌شناسی کتاب‌های آفا گردد.

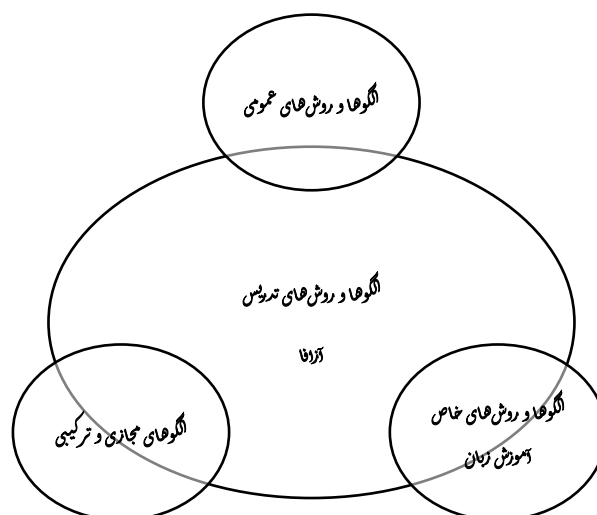
- روش دستور ترجمه (Grammar Translation Method)
- روش گوشه زبانی (Audio-lingual Method)
- روش ارتباطی و مستقیم (Direct and Communicative Method)
- روش سکوت (Silent Method)
- روش سبستیدیا (Suggestopedia Method)

روش دستور ترجمه برای تدریس ترجمه و روش گوشه زبانی برای الگوهای ثابت دستوری به کار می‌رود و با برنامه درسی ساختاری و در مواردی مهارت‌محور هماهنگی دارد. همچنین از روش ارتباطی و مستقیم برای فعالیت‌های واقعی، تعاملی و جهت تقویت توانش ارتباطی استفاده می‌شود و برای برنامه‌های درسی موقعیتی، تکلیف‌محور و نقشه‌مفهومی مناسب است. از روش مشاوره گروهی نیز برای مهارت گفتاری و نوشتاری و از روش پاسخ کامل عملی، می‌توان در تدریس مهارت شنیداری استفاده کرد که در آن زبان‌آموز در تعاملی بی واسطه به یادگیری زبان می‌پردازد. همچنین از روش سکوت می‌توان برای تقویت توانایی تعامل و خلاقیت زبان‌آموزان استفاده کرد زیرا که با سکوت معلم، زبان‌آموزان فرصت ابراز بیشتری به دست می‌آورند، این روش نیز برای برنامه‌های موقعیتی، تکلیف محور و نقشه‌مفهومی مناسب است.

مهم‌ترین مسأله این است که کتاب‌های آفا هم در کلاس واقعی و هم فضای مجازی قابل استفاده باشد و اهداف دوگانه را پوشش دهد؛ یعنی رویکرد آموزش ترکیبی (Blended learning) داشته باشد تا از امکانات فضای مجازی نیز استفاده گردد. انتخاب الگوی مناسب از نمودار ذیل نیز در حین طراحی مواد و محتوای آفا انتخاب می‌گردد.



الگوها و روش‌های تدریس آفا به دلیل اینکه آمیخته‌ای از زبان و ادبیات است به صورت زیر خواهد بود، و انگهی الگوهای آموزش ترکیبی که در فضای مجازی استفاده می‌شود، بخش دیگری از مدل را شکل خواهد داد.



کاربرد سبک‌شناسی در کتاب‌های آزا

هنر و ادبیات در تألیف و چگونگی ترکیب علم و هنر در آموزش از اهمیت زیادی برخوردار است، زیرا التذاذ هنری می‌تواند تأثیر بیشتری از پردازش زبانی در یادگیری داشته باشد. این امر گرچه در ظاهر بیشتر با تصویرسازی هنری و نگاشتنار یا گرافیک ممکن است اما آشنایی‌زدایی نقش مهم‌تری در ایجاد محتوای جذاب ایفا می‌کند.

تاکنون مباحث بیشتر مربوط به فرامتن بود؛ یعنی مربوط به برنامه‌ریزی درسی، انگاره آموزشی، طراحی آموزشی و رویکردها و روش‌های تدریس؛ تقریباً تمامی موضوعات فوق مربوط به فرامتن است و هنوز مولف دست به نوشتن نبرده است؛ حتی الگوهای طراحی آموزشی به سازه‌های کتاب می‌پردازد. بدیهی است که مولف برای تدوین و تألیف کتاب درسی باید از این پس شروع به نوشتن کند؛ در این راستا به دانش مهم دیگری به نام سبک‌شناسی (Stylistics) نیازمند است.

سبک، در زبان عربی به معنی گداختن و ریختن زر و نقره است و سبیکه پاره نقره گداخته را گویند. به نظر بهار، ادبای قرن اخیر آن را مجازاً به معنی «طرز خاص از نظم یا نثر» دانسته و برابر با واژه «ستیل» (Style) اروپائیان نهاده‌اند (بهار، ۱۳۷۶: صص ۱۸-۱۹). سبک به «مشخصه‌های زبانشناختی یک اثر خاص» گفته می‌شود که توسط یک نویسنده آفریده شده است (Leach and Short: 1981: p12). این مشخصه‌ها شامل مشخصه‌های واژگانی، معنایی، آواشناختی، دستوری، ساختاری و خط‌شناسی است. سبک در واقع شیوه‌ای از زبان است که در گونه، دوره یا مکتبی از نوشتار توسط گروهی از مردم به کار رفته است (Crystal and Davy, 1969: p10).

سبک‌شناسی نیز به بررسی زبانشناختی ادبیات می‌پردازد و با آفرینش معنا در زبان و ادبیات مرتبط است؛ سبک‌شناسی معاصر علاوه بر ادبیات، مشخصه‌های زبانشناختی را در متون ادبی و غیرادبی بررسی می‌نماید و به شرح چرایی و چگونگی پیدایش متن و معنای آن اقدام می‌نماید. بنابراین محور کار سبک‌شناسی شامل سه حوزه زبانی، ادبی و فکری است که در انگاره دما به طور خاص به نقش ادبیات در تدوین اثر و تدریس آن توجه شده است.

سبک‌شناسی نگارش (Writing stylistics) نیز به سبک و ساختار متن علمی می‌پردازد و شیوه پرداخت آن را مورد بررسی قرار می‌دهد. در این رویکرد، موضوعاتی مانند یکپارچگی (Unity)، منطق (Logic)، ربط (Relevance)، نظم (Order)، همبستگی زبانی (Cohesion)، پیوستگی معنایی (Coherence)، گذار (Transition)، روانی (Fluency)، افتادگی (Omission)، ناپستگی (Irrelevancy) و پرش (Abruptness)، کامل بودن (Completeness) و ... مورد توجه قرار می‌گیرند که نقش مهمی در نوشتن بندنوشت (Completeness) دارد (Birjandi, 2004: pp 4-6). برای مثال، در نوشتار علمی باید همبستگی معنایی بین بندنوشت‌ها حفظ شود، هر بند پیرامون یک ایده بچرخد، کژتابی دستوری نداشته باشد، آشفتگی و

در هم نباشد، انحراف و پرش نداشته باشد، در گذار از موضوعی به موضوع دیگر، ارتباط مطالب حفظ شود، چیزی از قلم نیفتاده باشد، چیزی نابجا حذف نشده باشد و بندنوشت کامل به نظر برسد.

در متن نوشتاری واحد خواندن، نوشتن و تفکر بندنوشت است. در اصطلاح علمی، «بندنوشت به گروهی از جملات گفته می شود که یک ایده مرکزی را گسترش دهند. ایده مرکزی معمولاً در جمله کانونی بیان می شود و هر جمله در بندنوشت باید به گسترش آن کمک کند». نشانه بندنوشت، تورفتگی در آغاز آن است؛ تورفتگی نشان می دهد موضوعی جدید شروع شده است یا همان موضوع قبلی در بندی دیگر گسترش یافته است. بندنوشت ها از نظر طول با هم متفاوتند، برخی ممکن است کوتاه باشند و برخی بلند. اکثر آنها بیش از یک جمله و معمولاً بین ۱۰۰ تا ۲۰۰ واژه اند (Arnaudet & Barrett, 1990: pp 1-2).

بندنوشت شامل جمله کانونی (Topic sentence)، گسترشی (Developing sentence)، پشتیبان (Supporting sentence)، محدودکننده (Restricting sentence)، ارتباط دهنده (Relating sentence) و پایانی (Concluding sentence) است. جمله کانونی حاوی ایده اصلی بندنوشت است. جملات گسترشی ایده کانونی را بسط و گسترش می دهند و به طور مستقیم به ایده کانونی برمی گردند. جملات پشتیبان، جزئیات، شواهد و اعداد و ارقام را بیان می کنند و به طور غیرمستقیم به جمله کانونی مربوط می شوند. جملات محدودکننده از درازگویی جلوگیری می کنند و باعث می شوند بی ربط سخن نگوئیم. جملات ربط دهنده جملات بندنوشت های پیش و پس را به هم مرتبط می کنند و جملات پایانی نیز شامل نتیجه، خلاصه، نقد، نظر و ... هستند. قابل ذکر است که تمام ایده های کانونی بندنوشت های یک نوشته علمی به یک ایده مهارکننده یا واپایشی (Controlling idea) مرتبط می گردد که در واقع کد محوری (Core code) یا شاه بیت هر فصل است.



جمله کانونی حاوی ایده اصلی است و اکثر اوقات در ابتدای بند و گاه در وسط یا آخر بند می آید. جمله کانونی مهمترین و کلی ترین جمله یک بند است و بسته به اینکه در چه جایی از بند قرار گیرد، نوع بند را متفاوت می سازد. شفافترین نوع سازماندهی بند که ساده، آسان و قابل فهم باشد، آن است که جمله کانونی در آغاز آن بیاید (Birjandi et al, 2004: pp 27-28). ایده کانونی تعیین کننده نوع بندنوشت از نظر ساختار یا سیاق است. بر حسب اینکه ایده کانونی در چه جایی از بندنوشت ظاهر گردد، سیاق آن تغییر می کند و بند متفاوتی پدید می آید، برای مثال:

- بند مستقیم (Direct paragraph): بندی است که جمله کانونی در آغاز بیاید.
- بند تعلیقی (Suspending paragraph): بندی است که جمله کانونی در پایان ظاهر شود.
- بند پیوندی (Splitting paragraph): بندی است که جمله کانونی در وسط بیاید.
- بند دوپاره (Floating paragraph): بندی که ایده کانونی در دو جای بند ظاهر شود.
- بند شناور (Blending paragraph): بندی که ایده کانونی در سراسر بند شناور باشد.

- بند آشکار (Explicit paragraph) : بندی است که جمله کانونی در آن آشکار باشد و به‌طور صریح ذکر شده باشد.

- بند پنهان (Implicit paragraph) : بندی است که جمله کانونی پنهان باشد و به‌طور تلویحی درک شود.

(فقیری، ۱۳۹۸، ج ۱: صص ۲۳۲-۲۳۱)

بعد از سیاق یا ساختار، شناخت انواع بندنوشت از نظر سبک، نیز اهمیت پیدا می‌کند. سبک، در واقع بیانگر شیوه بیان و صدای ذهن نویسنده است؛ برای مثال کسی که بیشتر بحث و جدل مینماید و به آرای موافق و مخالف توجه می‌کند، سبکی جدلی دارد، کسی که بیشتر به خصوصیات، ویژگی‌ها و جزئیات می‌پردازد، سبکی توصیفی دارد و کسی که بیشتر به علت و معلول می‌پردازد، سبکی سببی دارد. در جدول زیر برخی از انواع سبک و عنصر کلیدی هر یک بیان شده است؛ عنصری که اگر در یک بندنوشت غالب باشد، سبک آن بند را مشخص می‌نماید.

ش	سبک	عنصر کلیدی	ش	سبک	عنصر کلیدی
۱	توصیفی (Descriptive)	بیان جزئیات	۱۱	جدلی (Argumentative)	موافق و مخالف
۲	روایی (Narrative)	روایت	۱۲	بیانی (Expressive)	ایده و نظر
۳	تشریحی (Expository)	تشریح ساختار	۱۳	باز بیانی (Restatement)	بیان دوباره
۴	توضیحی (Explanatory)	دلیل و شاهد	۱۴	گزیده‌ای (Summary)	خلاصه نکات
۵	تبیینی (Elaborative)	شرح و بسط	۱۵	برشماری (Enumerative)	فهرست‌سازی
۶	تحلیلی (Analytical)	تحلیل روابط	۱۶	طبقه بندی (Classification)	دسته‌بندی
۷	ترغیبی (Persuasive)	ترغیب مخاطب	۱۷	فرایندی (Processing)	مراحل و روندها
۸	تعریفی (Definition)	تعریف مفاهیم	۱۸	استنتاجی (Deductive)	از کل به جزء
۹	ورودی (Introductory)	معرفی کلی	۱۹	استقرائی (Inductive)	از جزء به کل
۱۰	مقایسه‌ای (Compare & Contrast)	شباهت و تفاوت	۲۰	سببی (Cause and Effect)	علت و معلول

(همان: ۲۳۲)

اکثر بندنوشت‌های جدول فوق متعلق به نگارش علمی است اما برخی مثل بند روایی و توصیفی بیشتر متعلق به نویسندگی خلاق است و در گونه‌های رمان و داستان بیشتر استفاده می‌شود. وانگهی در گونه‌های خلاق، ادبی و داستانی از بندهای دیگر نیز استفاده می‌شود، اما لحن و طنین و روابط آن متفاوت است. زبان علمی روشن‌تر و رساتر است و اساساً رسانگی در آن از زیبایی مهم‌تر است اما زبان خشک و مکانیکی به تنهایی نمی‌تواند موجب یادگیری بهتر شود مگر اینکه به عناصر هنری و ادبی آغشته گردد زیرا، همانطور که گفته شد، انسان موجودی احساسی است و التذاذ برای او از دانش محض هیجان‌انگیزتر است.

بنابراین متن علمی نیز باید حاوی عناصر هنری، ادبی و زیباشناختی باشد تا لذت خواندن ایجاد نماید و مولف باید مفاهیم خشک و خبری کتاب را به شهد ادبیات بیامیزد تا برای خواننده جذابیت بیشتر ایجاد نماید. برای رسیدن به این هدف، بجز تصویرگری و مهارت‌های نقاشی و نگاشتن نگارش علمی و نویسندگی خلاق می‌تواند نقشی بی‌بدیل در زیبایی و جذابیت متن و محتوا ایجاد نماید. گرانیگاه این حادثه نیز چیزی جز آشنایی‌زدایی (De-familiarization) نیست که با آرایه‌های ادبی مثل استعاره، تمثیل، تشبیه، قیاس و ... اتفاق می‌افتد. وانگهی در متن و محتوای داستان‌وار، عنصر تعلیق (Suspension) نقش مهم‌تری ایفا می‌کند و خواننده را تا پایان متن به دنبال خود می‌کشد.

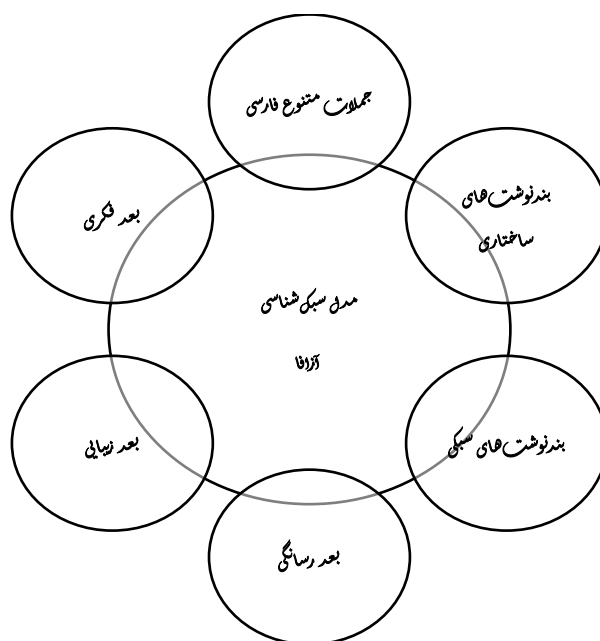
آشنایی‌زدایی هر چیزی است که خرق عادت کند، ذهن را تحریک کند و ما را به شگفتی وادارد. «آشنایی‌زدایی استفاده مبتکرانه از واژگان، ترکیب‌های ساختاری و تصاویر زبان صوتی غیر از استفاده معمول و مرسوم است به طوری که این کاربرد منجر به نوعی نوآوری، ابتکار و قدرت جذبی منحصر به فرد شود. به این ترتیب آشنایی‌زدایی حد مرز بین کلام هنری و کلام غیر هنری محسوب می‌شود» (محمد، ۱۳۹۴: ص ۱). آشنایی‌زدایی حتی می‌تواند در تصویر و ترسیم هنری نیز اتفاق بیفتد؛ بدیهی است که این کار نیازمند ذوق و احساس است و به درک و دریافت زیباشناختی نیازمند است.

یکی از راه‌های ساده ایجاد آشنایی زدایی این است که در کنار ترسیم نقشه مفهومی که کاری علمی است، از پیرنگ داستانی استفاده کنیم؛ مثلاً مطالب و موضوعات را داستان‌گونه بیان کنیم؛ به این کار پیرنگ‌پردازی (Emplotment) می‌گویند که چگونگی پرداخت داستان را نشان می‌دهد؛ یعنی اینکه داستان چگونه آغاز شده، ادامه و پایان می‌یابد. همچنین اینکه پیرنگ داستان باز باشد یا بسته یا نیمه‌باز، در این مقوله می‌گنجد (Pishghadam, 2012: pp 15-17 & Motakef). برای داستانی کردن متن نیز مولف محتاج به آشنایی با مبانی و عناصر داستان است و کمی ذوق تا به موضوع ارتباط برقرار نماید. یادگیری نیز هیچ‌گاه انتقال صرف محتوا نیست و مثل داستان علمی (Science fiction) هرچه هنری‌تر باشد، ماندگارتر است.

داستان توالی حوادث واقعی یا ساختگی است که از یک کشمکش بین دو نیروی متضاد آغاز می‌شود، با نیروی تخیل ساخته می‌شود و بر کنش استوار است که خود رشته حوادثی است که پیرنگ را می‌سازد. در واقع، «داستان روایت درست توالی حوادث خام است که داستان نویس ترتیب واقعی آن را در روایت پیرنگ تغییر می‌دهد» (میرصادقی، ۱۳۹۴: صص ۴۲-۴۴). همچنین «پیرنگ کالبد و استخوان‌بندی وقایع است، چه این وقایع ساده باشد، چه پیچیده، داستان بر آن بنا می‌شود. در واقع پیرنگ سلسله حوادث را از آشفتگی بیرون می‌آورد و داستان وحدت هنری پیدا می‌کند» (همان: صص ۸۷-۸۶).

بدیهی است که خلق داستان علمی یا کتاب علمی که ماهیت داستانی داشته باشد، یا عناصر هنری و آرایه‌های ادبی در آن باشد چندان ساده نیست؛ ساده‌ترین کار این است که ببینیم متن چقدر لذت‌بخش است و شگفتی ایجاد می‌کند. آگاهی از سبک‌شناسی که به سه وجه زبانی، ادبی و فکری کتاب می‌پردازد نیز می‌تواند این راه را هموارتر کند و ضمن ایجاد زبانی رسا و شیوا، زیبایی و شگفتی بیافریند و به محتوا و عناصر فکری نیز توجه نماید.

سخن آخر آن است که تلفیق زبان‌شناسی و ادبیات در کتاب‌های آزا با رویکرد سبک‌شناسی ممکن است زیرا که این رویکرد سه وجه زبانی، ادبی و فکری را مورد توجه قرار می‌گیرد و حتی انتخاب مفاهیم، مضامین و موضوعات که شامل دانش موضوعی و محتوایی است در ارتباط با بخش زبانی و ادبی صورت می‌گیرد. تدوین و تخصیص محتوا از جمله تا بند، متن و شعر در کتاب‌های آزا نیز با همین رویکرد ادبی-زبان‌شناختی صورت خواهد گرفت.



نتیجه‌گیری

طراحی، تدوین و تألیف کتاب آزا فا دوگانه است؛ هم به دیدگاه زبانشناختی نیاز دارد و هم به دیدگاه ادبی و هرچه روش‌مندانه و هنرمندانه طراحی شود و از دانش ادبی و زبانشناختی برخوردار باشد یا رویکرد ادبی- زبانشناختی داشته باشد، بیشتر می‌تواند زبان و ادبیات فارسی را گسترش دهد. این رویکرد حلقه وصل ادیبان و زبانشناسان خواهد بود درحالی‌که جدایی زبان و ادبیات تا کنون بیشتر موجب فصل آنان گردیده است.

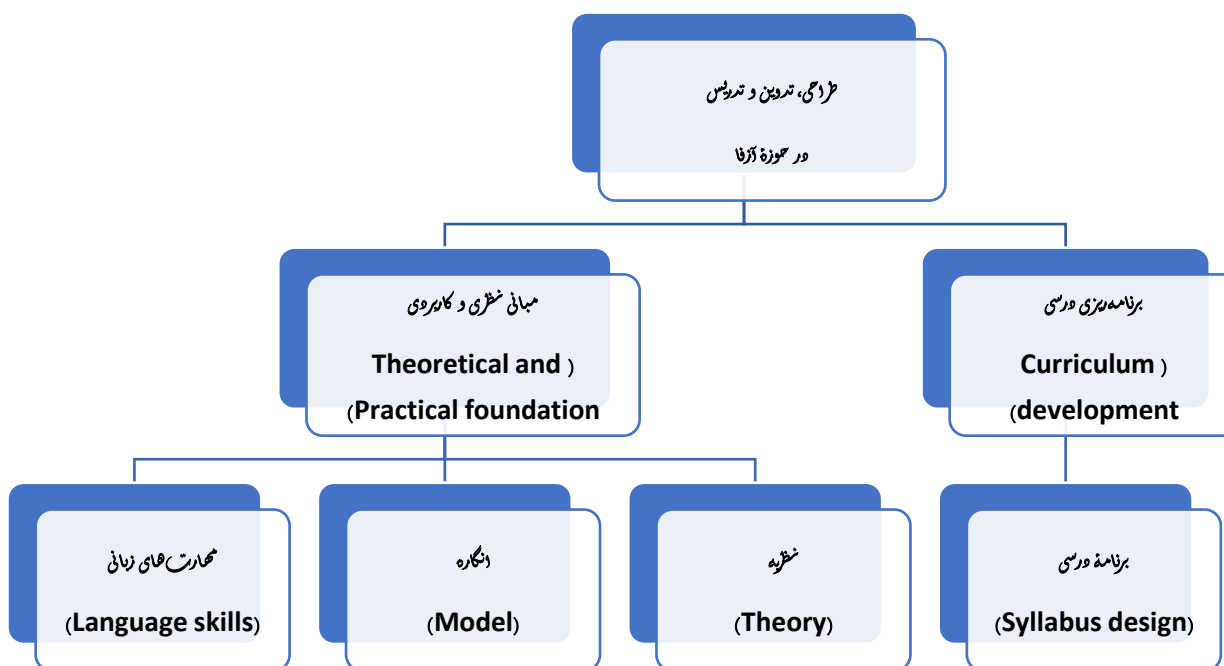
در کتاب‌های آزا فا، دو حوزه متن و فرامتن نیز مطرح می‌شود که در اولی نقش ادبیات و زبانشناسی برجسته است و در دومی، نقش نظریه، انگاره و الگو. بنابراین در این جستار سعی شده است که مبانی نظری و کاربردی علمی و هنری این امر خطیر ترسیم گردد تا مسأله یکجانبه‌گرایی کتاب‌های آزا فا و توجه صرف مؤلفان آنها به زبانشناسی برطرف گردد. کوتاه سخن آنکه می‌توان برخی نکات مهم را در تألیف کتاب‌های آزا فا را چنین یادآور شد:

- نظریه‌پردازی و انگاره‌سازی از نیازهای زیرساختی در حوزه تألیف کتاب آزا فا است.
 - طراحی و تدوین کتاب‌های آزا فا نیازمند الگوی طراحی و تدریس است.
 - رویکرد کتاب‌های آزا فا ادبی- زبانشناختی است.
 - طرح‌واره کتاب‌های آزا فا دارای نظریه، انگاره و الگو است.
 - سبک‌شناسی نگارش با دو وجه علمی و ادبی موجب رسانگی و زیبایی خواهد شد.
 - یادگیری با لحاظ کردن وجوه ادبی مانند زیبایی و شگفتی و آشنایی‌زدایی بیشتر خواهد شد.
 - آشنایی‌زدایی با آرایه‌های ادبی، عناصر شگفتی‌آفرین و تعلیق ایجاد خواهد شد.
- به امید اینکه کتاب‌های آزا فا بتواند مشکل کتاب‌های فعلی آزا فا را رفع نماید و غیرفارسی‌زبانان را با زبان، ادبیات و فرهنگ ایرانی بیشتر آشنا نماید.

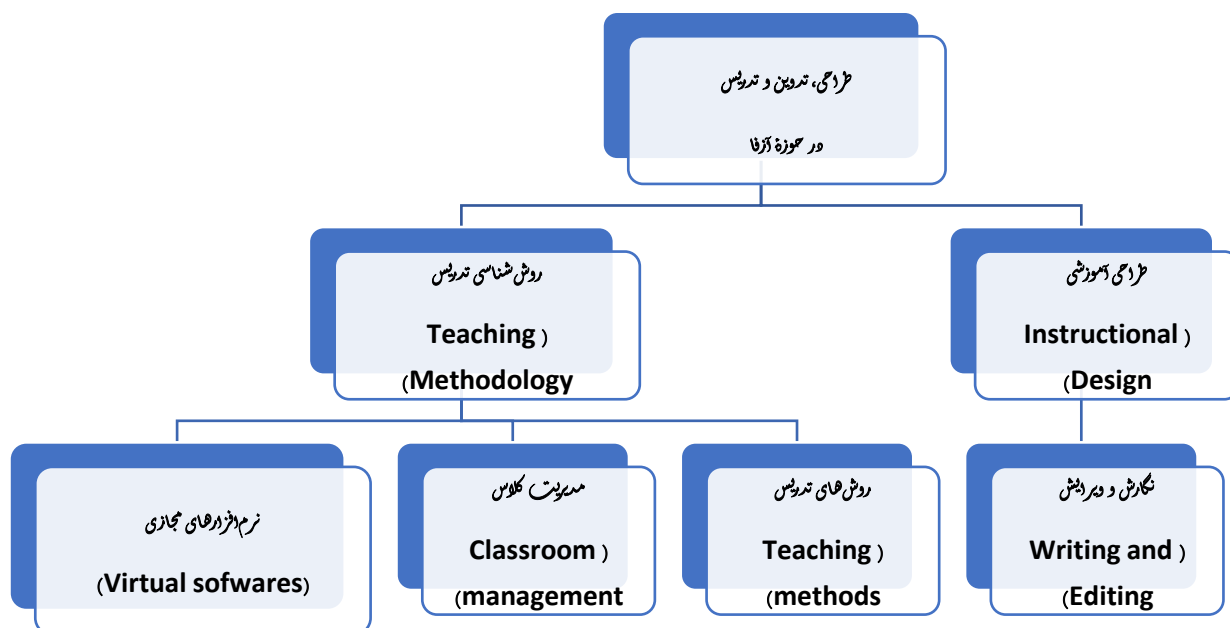
پرسشنامه بخش میدانی (نظر نخبگانی مدرسان، مؤلفان و متخصصان)

۱. روایت آزاد خود را در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بیان کنید.
 ۲. در طراحی و تدوین کتاب‌های آزا فا و تدریس آنها از چه نظریه‌ای استفاده می‌کنید؟
 ۳. نوع و رویکرد برنامه‌ریزی درسی در طراحی و تدوین کتاب‌های شما کدام است؟
 ۴. از چه نوع برنامه درسی در تدوین و تدریس استفاده می‌کنید؟
 ۵. انگاره یا مدل شما در تدوین و تدریس کدام است. در صورت امکان توضیح دهید؟
 ۶. چه الگو/هایی برای طراحی آموزشی در تدوین و تدریس استفاده می‌کنید؟
 ۷. از چه الگو یا روش تدریسی استفاده می‌کنید؟
 ۸. در نگارش کتاب حوزه مذکور از چه سبکی استفاده می‌کنید؟
 ۹. در آموزش مجازی و ترکیبی در تدوین و تدریس از چه روش و نرم‌افزاری استفاده می‌کنید؟
 ۱۰. در پیوند مهارت‌های چهارگانه زبانی (و احتمالا ادبی) چه رویکرد، الگو یا چشم‌اندازی دارید؟
- پرسشنامه بخش اسنادی (کتاب، فیلم، کلیپ و ...)

ش	موضوعات	بررسی و تحلیل
١	برنامه‌ریزی درسی (نوع، مراحل، الگوها و ...)	
٢	برنامه درسی (نوع، فرایند و ...)	
٣	نظریه/ های کتاب	
٤	انگاره یا مدل/ های کتاب	
٥	الگو/ های طراحی آموزشی	
٦	الگو و روش/ های تدریس	
٧	سبک‌ های نگارش کتاب	
٨	امکانات آموزش مجازی و ترکیبی، انواع نرم افزار	
٩	چگونگی پیوند مهارت‌ های چهارگانه	
١٠	چگونگی پیوند زبان و ادبیات	



نظرات و تجربیات خود را به صورت آزاد درباره موضوعات فوق در باب آفا مرقوم فرمایید. (اینکه در حوزه آفا چگونه برنامه‌ریزی می‌کنید، از چه نظریه و مدلی استفاده می‌کنید، چگونه مهارت‌ های چهارگانه زبانی را تدریس می‌کنید و رابطه زبان و ادبیات را چگونه می‌بینید.)



نظرات و تجربیات خود را به صورت آزاد درباره موضوعات فوق در باب آژفا مرقوم فرمایید.

(اینکه چگونه به طراحی و تدوین مواد آموزشی می‌پردازید، در نگارش و ویرایش متون منتخب چکار می‌کنید، از چه روش تدریسی استفاده می‌کنید، چگونه کلاس را مدیریت می‌کنید و از چه نرم‌افزاری در تدریس و تولید محتوا استفاده می‌کنید.)

منابع

- آرمند، محمد. (۱۳۹۹). نقدی بر کتاب پژوهش و نگارش کتاب درسی. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. ماهنامه علمی (مقاله علمی- پژوهشی). سال بیستم. شماره دهم. ۱۷-۳.
- اسماعیلی، سجاد. (۱۴۰۱). کاوشی آسیب‌شناسانه در محتوای کتاب رحله مع الفارسیه بر اساس شاخص‌های تهیه محتوای آموزشی برای فارسی‌آموزان عرب‌زبان. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. سال یازدهم. شماره اول (پیاپی ۲۳). بهار و تابستان. ۷۸-۹۸.
- اسدزاده، حسن. (۱۳۹۵). نظریه‌ها و روش‌های آموزش. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی. صص ۲۳۳-۲۱۷.
- بهار، محمدتقی. (۱۳۷۶). سبک‌شناسی: تاریخ تطور نثر فارسی. جلد ۱، ۲، ۳. تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر. ۱۹-۱۸.
- تاج‌الدین، سید ضیاء و نعمتی، محبوبه. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش از طریق رایانه در مقایسه با روش سنتی بر میزان یادگیری زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. سال اول. شماره اول. پاییز. ۱۲۲-۱۰۱.
- پاملجی شومیکر، جیمز ویلیام تنکارد و دوینگ ال لاسورا. (۱۳۸۸). نظریه‌سازی در علوم اجتماعی. ترجمه محمد عبدالحی. تهران: نشر جامعه‌شناسان.
- چهرقانی، رضا و شیرازی، علی محمد. (۱۴۰۱). بررسی وضعیت آموزش زبان و ادبیات فارسی در پاکستان (مراکز، منابع، روش‌ها، سرفصل‌ها و عوامل انگیزشی). پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. سال یازدهم. شماره اول (پیاپی ۲۳). بهار و تابستان. ۱۵۰-۱۲۱.
- ذاکری، مختاری، نوابی، مسعود، حکیمی‌پور، اکبر و سالاری‌پور، اسماعیل. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی، علوم تجربی و مطالعات اجتماعی ششم دبستان بر مبنای مفروضه‌های سازنده‌گرایی. دوفصلنامه علمی پژوهشی. سال چهارم. شماره سیزدهم. پاییز و زمستان.
- سجادی، شهره سادات و صحرایی، رضامراد. (۱۳۹۴). ارزشیابی برنامه درسی مراکز آموزش زبان فارسی از منظر فارسی‌آموزان غیرایرانی. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. سال چهارم. شماره دوم (پیاپی ۱۰). پاییز و زمستان. ۸۷-۶۶.
- سیدان، الهام. (۱۳۹۸). پژوهشی در کتاب‌های دانشگاهی از منظر نگارشی: آسیب‌شناسی کلیشه‌نویسی. دوفصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی. سال بیست و سوم. شماره ۴۵. پاییز و زمستان. ۴۵-۴۲.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۹). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. ویرایش پنجم، تهران: نشر دوران.
- شیخ، رضا، طلایی، علی عباس و عباسی، محمد. (۱۳۹۳). طراحی چارچوبی نظام‌مند جهت تدوین کتاب‌های درسی با رویکرد تکنیک طراحی مبتنی بر بدیهات. مطالعه موردی: چند کتاب مدیریت عملیات، رشته ام. بی. ای. دوفصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی. شماره ۳۳. ۱۳۹۳. ۸۸-۶۸.
- شیردل، میلاد، صالحی، کیوان و قدیریان، هاجر. (۱۴۰۲). جذابیت نگارشی در نگارش علمی دانشگاهی: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه، دوفصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، سال بیست و هفتم، شماره ۵۲. ۱۹۸-۱۷۳.
- طباطبائی، مرزده سادات، مومنی مهمویی، حسین، اکبری، احمد و فلاح محنه، تورج. (۱۴۰۱). شاخص‌ها و مولفه‌های شایستگی مولفان کتب درسی. دوفصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی. سال بیست و ششم. شماره ۵۱. ۲۹۴-۲۷۰.

- فرهادی، حسین و همکاران. (۱۳۸۴). راهنمای جامع آزمون در زبان انگلیسی. انتشارات آیین: تهران.
- فری زاده، زینت و بیگدلی، زاهد. (۱۳۹۶). نقش مدل سازی در پژوهش های مربوط به شناخت رفتار اطلاعاتی کاربران. فصلنامه مطالعات کتابداری و علم اطلاعات. دانشگاه شهید چمران اهواز. شماره پیاپی ۲۰، صص ۲۲-۱. تابستان.
- فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۷۸). روش ها و فنون تدریس. چاپ اول. انتشارات دانشگاه تبریز. صص ۲۰۰-۱۹۳.
- فقیری، محمد. (۱۳۹۸). کتاب معلم. جلد اول: مهارت های پایه. تهران: انتشارات دستان. صص ۲۳۲-۲۳۱.
- فقیری، محمد. (۱۳۹۸). کتاب معلم. جلد دوم: مهارت های پیشرفته. تهران: انتشارات دستان. صص ۳۰-۳۷-۳۶-۸۶.
- فقیری، محمد. (۱۴۰۲). بررسی همبستگی معنایی بین عنوان و پیش نمونه در درس های فارسی اول تا ششم دبستان: رویکرد زبان شناسی شناختی. پژوهش های زبان شناسی: نظریه و کاربرد سال ۲ زمستان ۱۴۰۲ شماره ۲ (پیاپی ۴). ۱۳۷-۱۷۲.
- فقیری، محمد. (۱۴۰۲). بررسی و مقایسه سبک نگارش فارسی اول، دوم و سوم دبستان با رویکرد درس پژوهی. راهبردهای نوین تربیت معلمان سال ۸ پاییز و زمستان ۱۴۰۲ شماره ۱۶. ۱۱۵-۱۴۰.
- فقیری، محمد. (۱۴۰۳). بررسی مدخل های مفهومی و موضوعی کتاب های فارسی دوره اول دبستان: با رویکرد درس پژوهی. پنجمین همایش ملی آموزش محتوا در زبان و ادبیات فارسی. دانشگاه فرهنگیان شیراز. ششم اسفند ماه.
- فقیری، محمد و قمری، حیدر. (۱۴۰۳). تحلیل محتوای درس به درس کتاب های فارسی دوره دوم دبستان: با رویکرد توصیفی-تحلیلی. پنجمین همایش ملی آموزش محتوا در زبان و ادبیات فارسی. دانشگاه فرهنگیان شیراز. ششم اسفند ماه.
- فقیری، محمد. (۱۴۰۳). طراحی، تدوین و تألیف کتاب درسی: با رویکرد سبک شناسی. سال هفدهم. شماره نهم. آذر. شماره پی در پی ۱۰۳. ۲۹۸-۳۱۴.
- محمد، احمد. (۱۳۹۴). آشنایی زدایی از منظر پژوهش های سبک شناختی، ترجمه شهریار نیازی و سعدالله همایونی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران. ۱.
- میرصادقی، جمال. (۱۳۹۴). عناصر داستان. چاپ نهم. تهران: انتشارات علمی. ۸۶-۸۷-۴۴-۴۲.
- نوروزی، داریوش و رضوی، سید عباس. (۱۳۹۲). مبانی طراحی آموزشی. تهران: انتشارات سمت. ۱۷۵-۲۷۴-۲۷۲.
- Arnaudet, Martin .L & Barrett, Mary Ellen. (1990). Paragraph Development: A Guide for Students of English. Prentice Hall Inc 1-2.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- ——— (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Birjandi, Parviz, Alavi Moghaddam, Seyyed Mohammad & Salmani-Nodoushan, Mohammad Ali (2004). *Advanced Writing*. Tehran: Zabankade publication. Pp 4-6.
- Crystal, D. and Davy, D. (۱۹۶۹). *Investigating English Style*. New York: Longman. 10- 25.
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2001). *Survey of Instructional Development Models*. Fourth Edition. <http://doi.org/10.1007/BF02763388>. 1-95.
- Karl, Krahnke. (1987). *Approches to Sllabus Design for Foreign language teaching*. Prentice-Hall, Inc.
- Morrison, A. D., & Luttenegger, K. C. (2015). *Measuring Pedagogical Content Knowledge Using Multiple Points of Data*. The Qualitative Report. 20 (6). 804-816.

- Munby, John.(1987). Communicative syllabus design. Cambridge University Press.
- Nunan, David.(1988). Syllabus Design. Oxford University Press.
- 1. - Pishghadam , Reza & motakef , raheleh .(2012). Narrative Intelligence and Learning Languages. International Journal of Language Teaching and Research, Volume (1). No (1). 13-20.
- Taylor, Lyn. (2004). Educational Theories and Instructional Design Models. Their Place in Simulation. RN. BN. Cert Perioperative Nursing. Grad Dip Nursing (Perioperative). M Ed (AVET) MRCNA. MCN Nursing Education and Research. Southern Health Lyn. 4-6.
- Reiser, R. A. (2002). A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design. Educational Technology Research and Development, June. Volume 49. Issue 2. 57–67.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Hong Kong: Oxford.
- Leech, G . (1983). Principles of pragmatics. London: Longman.