

طراحی، تدوین و تألیف کتاب درسی: با رویکرد سبک‌شناسی

محمد فقیری

گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

سال هفدهم، شماره نهم، آذر ۱۴۰۳، شماره پی در پی ۱۰۳، صص ۲۸۹-۳۱۴

DOI: <http://10.22034/bahareadab.2024.17.7475>

نشریه علمی سبک‌شناسی و تحلیل متون نظم و نثر فارسی

(بهار ادب سابق)

چکیده:

زمینه و هدف: کتاب درسی مثل فرشی است که هرچه با ظریفتر و دقیقتر بافته شود، زیباتر و روشنتر خواهد بود. در این راستا، انگاره دانش محتوایی آموزشی (دما)، با دانشهای مختلفی که دارد، پنجره‌های تازه‌ای را به روی طراحی و تدوین آن می‌گشاید. همچنین الگوها و عناصر مختلف طراحی آموزشی در برنامه‌ریزی، طراحی و ارائه مفاهیم و مطالب نقش مهمی ایفا میکنند. سبک‌شناسی نیز به طور خاص به متن می‌پردازد و دو نوع نگارش علمی و نویسندگی خلاق را با هم ترکیب میکند. مسأله این پژوهش «ضعف تألیف» در کتابهای درسی است؛ به عبارتی مولفان بیشتر بر اساس ذوق و سلیقه به تألیف می‌پردازند و کمتر یک چارچوب نظری خاص را دنبال مینمایند. هدف آن نیز معرفی مبانی علمی و عملی چگونگی تألیف کتاب درسی است.

روش: روش این جستار کیفی و نوع آن کاربردی است و در هر بخش از این مقاله، سنجه‌هایی برای چگونگی طراحی و تدوین کتاب درسی داده شده است.

یافته‌ها: این جستار نیز دارای دو وجه علمی و هنری است و ایجاد التذاذ ادبی و آفرینش آشنایی‌زدایی در تصویر و متن کتاب مورد تأکید قرار گرفته است. در پایان نیز انواع بندنوشت به عنوان واحد خواندن، نوشتن و تفکر از نظر سبکی و ساختاری مورد بررسی قرار گرفته تا زمینه نگارش ویراسته و پیراسته اتفاق بیفتد.

نتیجه‌گیری: نتیجه این پژوهش ترسیم چارچوب نظری کاربردی طراحی، تدوین و تألیف کتاب درسی و ارائه معیارها یا استانداردهایی برای آن است.

تاریخ دریافت: ۲۰ بهمن ۱۴۰۲

تاریخ داوری: ۲۱ اسفند ۱۴۰۲

تاریخ اصلاح: ۱۴۰۳/۰۱/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۲۳

کلمات کلیدی:

کتاب درسی، طراحی، تدوین، تألیف، انگاره، الگو

* نویسنده مسئول:

MohammadFaghiri@cfu.ac.ir

۸۷۷۵۱۰۰۰ (۹۸ ۲۱) +



ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Designing, composing and authoring a textbook: A stylistics approach

M. Faghiri

Department of Persian Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran.

ARTICLE INFO

Article History:

Received: 09 February 2024

Reviewed: 11 March 2024

Revised: 05 April 2024

Accepted: 12 May 2024

KEYWORDS

textbook, designing, composing,
authoring, model, pattern

*Corresponding Author

✉ MohammadFaghiri@cfu.ac.ir

☎ (+98 21) 87751000

ABSTRACT

BACKGROUND AND OBJECTIVES: A textbook is like a carpet, the more delicately and accurately it is woven, the more beautiful and bright it will be. In this regard, the concept of Pedagogical content knowledge (PCK), with its various knowledges, opens new windows to design and composing it. Also, different patterns and elements of instructional design play an important role in curriculum planning, designing and presenting concepts and materials. Stylistics also specifically deals with the text and combines two types of scientific and creative writing. The problem of this research is "weakness of authorship" in textbooks; In other words, the authors compose more based on their taste and less follow a specific theoretical framework. Its purpose is to introduce the scientific and practical basics of how to write a textbook.

METHODOLOGY: The research method is qualitative and its kind is applied, and in each section of this article, some criteria are given for how to design and compile a textbook.

FINDINGS: This thesis also has two aspects, scientific and artistic, and the creation of literary pleasure and defamiliarization in the image and text of the book have been emphasized. At the end, paragraph as a unit of reading, writing and thinking are examined in terms of style and structure, so that the background for more edited and refined writing can be found.

CONCLUSION: The result of this research is drawing a theoretical-practical framework for designing, compiling and authoring a textbook and presenting some criteria or standards for it.

DOI: <http://10.22034/bahareadab.2024.17.7475>

NUMBER OF REFERENCES	NUMBER OF TABLES	NUMBER OF FIGURES
 26	 8	 3

مقدمه

با اینکه بیش از یک قرن از تألیف کتابهای درسی در ایران می‌گذرد، هنوز «چگونگی تألیف» بصورت یک مسأله باقی مانده است، گرچه کوششهایی در این زمینه نیز صورت گرفته است. این مسأله را در ابعاد مختلفی میتوان بررسی کرد؛ مثل اینکه نقش برنامه‌ریزی^۱ درسی و برنامه‌درسی^۲ در این ارتباط چیست، کارکرد انگاره‌ها یا مدل‌های آموزشی در آن کدام است، از چه الگوها و عناصری در طراحی آن میتوان استفاده کرد، نقش نگارش علمی و نویسندگی خلاق در آن چیست و زیباشناسی، سبک‌شناسی و نگاشتار (گرافیک) نوین در آفرینش آن چه تأثیری دارد.

از اینرو، مولفان و مدرسان بهتر است ابتدا کلیاتی در مورد طراحی و تدوین کتاب درسی بدانند و با دانشهای آن آشنا شوند؛ انگاره‌ها و الگوهای مورد نیاز را بشناسند و در مورد چگونگی پرداخت متن کتاب بیندیشند. بدین ترتیب تصویری کلان از راهبردها و تصویری دقیق از راهکارها به دست می‌آورند؛ به سخنی دیگر، آشنایی با سپهر انگاره‌ها و الگوها و زمین قلم و نوشتن از مهمترین پایه‌های تألیف است. نوآوری این پژوهش ارائه تصویر کلی و جزئیات مورد نیاز است؛ این رویکرد، زمینه نظریه‌پردازی و الگوسازی بیشتری نیز فراهم میکند و طرح، روش و معیار دقیقتری برای آن ایجاد مینماید.

این گزاره درستی است که اساساً معلمی علم و هنر است و نوشتن کتاب درسی نیز بدون شک ترکیب آن دو است اما شواهد تجربی نشان داده است که بسیاری از کتابهای درسی بر اساس شم و سلیقه نوشته میشود و حتی آن بعد هنری نیز خام و نپخته مانده است. بداهه‌نویسی نیز گرچه در نویسندگی خلاق بسیار گرانسنگ است اما خود محتاج تمرین و ذوق و ممارست بسیار است و به تربیت هنری نیازمند است. همچنین نقش هنر و ادبیات در ترسیم و ترکیب کتاب هیچگاه کمتر از علم نیست و حتی نویسندگی خلاق در آثار علمی نقش بی‌بدیل دارد اما این ذوق و استعداد نیز مستلزم پرورش است.

در این راستا، برنامه‌ریزی درسی نقش مهمی در ترسیم نقشه ساختار آموزشی ایفا میکند؛ بطوریکه انگاره‌ها^۳ مواد و سازه‌های کتاب را میسازد، از طرفی دیگر زیباشناسی و سبک‌شناسی به متن کتاب درسی می‌پردازد. در این ارتباط، هنر و زیرمجموعه آن مثل نگاشتار، نقاشی، تصویرسازی و ... بر زیبایی درونی و بیرونی متن می‌افزاید و ترکیب متن و تصویر باعث میشود نقش رسانگی و زیباشناختی نسبتاً کامل شود و یادگیری که هدف اصلی آموزش است، اتفاق بیفتد. بنابراین رابطه متن و فرامتن در کتاب درسی باید مورد توجه قرار گیرد و مولف هنگام تألیف کتابش این ارتباط را کشف نماید و برای اثر خود چارچوب نظری ایجاد نماید.

نوشتن کتاب درسی مانند آفرینش هر اثر دیگری مستلزم نظریه است و کمبود نظریه‌پردازی باعث میشود مولفان پراکنده، نامنسجم و جزیره‌ای عمل کنند و هر کس هر طور که بخواهد به تدوین و تألیف کتاب بپردازد. وانگهی نظریه‌پردازی و گسترش نظریه نباید موجب از بین رفتن خلاقیت و سبک شخصی باشد اما باید به خاطر داشت که نبود دیدگاه و رویکرد علمی و هنری آسیب زیادی به رسانگی و زیبایی کتابهای درسی رسانده است؛ مسأله «ضعف تألیف» تنها محدود به اشکالات ویراستاری محدود نیست بلکه کل فرایند نوشتن کتاب درسی را در بر گرفته

^۱ - Curriculum planning

^۲ - Syllabus design

^۳ - Models

است. هدف این جستار نیز بررسی چارچوب نظری طراحی، تدوین و تألیف و فراهم کردن لنزی است که مولف بتواند با دو چشم علم و هنر از درون آن به کتاب بنگرد و اثری ماندگار بیافریند.

پیشینه پژوهش

در پژوهشهای مختلف مربوط به کتاب درسی و به ویژه دانشگاهی، بیشتر به مسائل برنامه‌ریزی، طراحی و تدوین توجه شده است؛ همچنین در حوزه نگارش، بیشتر درست‌نویسی و انواع ویرایش زبانی، املائی، دستوری و ... بررسی گردیده است، حتی برخی مسائل پیرامونی نگارش مثل سازماندهی، انجسام، حجم محتوا نیز مورد توجه قرار گرفته است؛ با این وجود، کمتر به چگونگی ارتباط و ترکیب انگاره فراگیر، تناسب‌سازی الگوهای طراحی آموزشی و به طور خاص به «چگونگی نوشتن» کتاب درسی پرداخته شده است. در ذیل برخی از پژوهشهای مربوط مورد بررسی قرار می‌گیرد تا سپهر ساختهای مورد بررسی در ارتباط با کتاب درسی و ارتباط آنان با یکدیگر مشخصتر گردد. در این پژوهشها، میزان پرداختن به متن و فرامتن نیز قابل تأمل است.

شیخ و همکاران (۱۳۹۳) سعی کردند چارچوبی نظام‌مند جهت تدوین کتاب درسی ارائه کنند و معیارهای اساسی و مورد نیاز آن را بررسی نمایند؛ آنان وجود یک سیستم را برای این کار ضروری دانستند و چارچوبی از معیارها و عوامل موثر را معرفی کرده و دروس کارشناسی ارشد ام. بی. ای را بر مبنای آن ارزیابی نمودند. در پژوهش آنها، سه بعد ظاهری (رنگ و طرح جلد، کیفیت کاغذ و صحافی و ...) ساختاری (ساختار حجمی، ایجاز و اطناب و ...) و محتوایی (انسجام، غنا و کیفیت و ...) مورد توجه قرار گرفته است.

مرزوقی و همکاران (۱۳۹۹) نیز درباره راهنمای عمومی تألیف کتابهای درسی ابتدایی با روش نمونه‌گیری هدفمند و مصاحبه با ۱۷ تن از صاحب‌نظران به کاوش پرداختند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که ۸ مرحله در تدوین باید مورد توجه قرار گیرد که عبارتند از: «گردآوری، تحلیل و استخراج دلالتها، طراحی تألیف کل کتاب، طراحی تألیف واحدهای یادگیری، اعتبارسنجی عملی، تألیف کتاب درسی، اعتبارسنجی از منظر معلمان و متخصصان و اصلاح و تألیف کتابهای درسی». یافته‌های آنان نشان می‌دهد که «انطباق با برنامه درسی، ساختار، محتوا، زبان، تصویر و صفحه‌بندی» نیز باید لحاظ گردد.

شیردل و همکاران (۱۴۰۱) در بررسی و تحلیل ملاکها و نشانگرهای «اصیل‌نویسی» در نگارش علمی دانشگاهی، در مطالعه‌ای پدیدارشناسانه از طریق مصاحبه با ۱۲ تن از استادان دانشگاه علوم تربیتی دانشگاه تهران به ۵۲ نشانگر و ۷ ملاک دست یافتند از جمله: «آزادنویسی نگارشی، اخلاق منبع‌گزینی و منبع‌نویسی، عاملیت‌بخشی به اخلاق نگارشی، مستدل‌نویسی، محتمل‌نویسی، کاربردی بودن و بازتاب اندیشه و نگرش پژوهشگر». آنان اصالت نوشتار دانشگاهی را به ملاکهای فوق نسبت داده‌اند که برخی از نشانگرهای آن مربوط به چگونگی نگارش است، مانند: بازنویسی درس، چگونگی توصیف، تبیین و اقناع.

شیردل و همکاران (۱۴۰۲) به موضوع «جذابیت نگارشی» در نگارش دانشگاهی پرداخته و به ۵۱ نشانگر و ۹ ملاک دست یافتند، از جمله: خلاقانه‌نویسی، برانگیزانندگی، مختصرنویسی، ساده‌نویسی، شفافیت، نظم صفحه‌آرایی، خلاصه‌های جذاب، انسجام درون‌متنی و درست‌نویسی. آنان به برخی نکته‌های خاص در نگارش اشاره کرده‌اند، مانند خلاقیت در توصیف، ساختار یا سیاق جذاب، برجسته‌سازی هنری، پرهیز از پراکنده‌نویسی، پرهیز از مطالب زائد و تکراری، روانی و شیوایی، استفاده از داده‌نمایی، ویرایش املائی، دستوری و ... مطالعه مذکور نیز پدیدارشناسانه

بوده و از طریق مصاحبه نیمه‌ساختارمند با دوازده نفر از استادان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی تهران انجام شده است.

سیدان (۱۳۹۸) به مسأله «کلیشه‌نویسی» در نگارش دانشگاهی پرداخته و به آسیب‌هایی مانند تکرار، شتابزدگی، کاربرد ناشیانه برخی واژه‌ها و عبارات، بی‌توجهی به قواعد دستوری و ... توجه کرده که بطور گسترده و بدون تفکر در متون دانشگاهی وجود دارد. وی این کلیشه‌ها در شش درسنامه دانشگاهی بررسی کرده و راه‌حلهایی برای آنها ارائه کرده است. نتایج وی نشان می‌دهد که کلیشه بیشتر به شیوه‌های گرت‌برداری از زبانهای بیگانه، تأثیرپذیری از زبان عامه، بهره‌گیری از عبارات ادبی مبتذل و بی‌توجهی به معنای قاموسی کلمه و تغییر معنای آن بوده است. یکی از راه‌حلهای وی کاربرد علائم سجاوندی مناسب و استفاده از واژه‌های مناسب در محور جایگزینی زبان است. طباطبایی و همکاران (۱۴۰۱) به بررسی شایستگیهای مولفان کتب درسی پرداختند و ۱۲۴ مقاله فارسی و انگلیسی را از سال ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۰ و از ۲۰۰۷ تا ۲۰۲۲ مورد بررسی قرار دادند و به ۷۷ مقوله، ۱۳ عامل و سه بُعد شایستگی عمومی مثل مهارتهای شناختی، شایستگی تخصصی مانند سواد اطلاعاتی و پداگوژیکی و تعهد مثل تعهد حرفه‌ای و اخلاقی دست یافتند. در یافته‌های آنان به موضوعاتی مثل انسجام، حجم، پالایش، سازماندهی، واژگان علمی و ... نیز اشاره گردیده اما کمتر به چگونگی نگارش و ویرایش علمی پرداخته شده است.

آرمند (۱۳۹۸) «کتاب پژوهش و نگارش کتاب درسی» اثر یان میگ را، که راهنمای مولفان، محققان و دست‌اندرکاران تألیف است، مورد نقد و بررسی قرار داده است. به نظر وی مزایای کتاب استفاده از جدول و نمودار و تناسب و اندازه حروف بوده و معایب آن شامل نارسایی در نظم منطقی مطالب و عدم تشریح و توضیح کافی برخی مفاهیم، عدم استفاده از طراحی مناسب و تضاد رنگها و حاشیه نامناسب و عدم جذابیت است. آرمند این کتاب را برای نگارش و ارزیابی کتاب دانشگاهی که مقولاتی مانند خوانش‌پذیری، رغبت‌انگیزی، فهم‌پذیری، تراکم محتوایی و ... را مورد توجه قرار داده، مناسب دانسته است. در این کتاب نیز بطور خاص به مسائل خاص نگارش مثل بندنویسی پرداخته نشده است.

طراحی، تدوین و تألیف کتاب درسی از طرفی نیازمند برنامه‌ریزی، انگاره‌سازی و انتخاب الگوهای طراحی آموزشی مناسب است، که «فرامتن» محسوب میشوند، و از طرف دیگر به محتاج چگونگی نگارش متن، به ویژه تمیز و ترکیب نگارش علمی و نویسندگی خلاق است، که حوزه مربوط به «متن» است. در این راستا، مسائلی مانند جذابیت، التذاذ و زیبایی باید در خلال نوشتن مورد توجه قرار گیرد. بدین ترتیب فرایند مذکور دارای دو بُعد علمی و هنری است که در بعد نخست مسائل علمی مثل انتخاب انگاره و الگو مطرح میشود و در بُعد دوم، موضوعات هنری مانند زبان‌شناسی، زیباشناسی و ادبیات که بطور خاص به متن می‌پردازند، گرچه در نگاشتار و زیباشناسی به مسائل فرامتن مثل تصویرسازی، انتخاب قلم یا فوت و ... نیز پرداخته میشود.

بحث و بررسی

حل مسأله ضعف تألیف کتابهای درسی نیازمند پیوند علم و هنر است زیرا یادگیری دو وجهی است و در دو نیمکره چپ و راست ذهن اتفاق می‌افتد و حتی التذاذ هنری مقدم بر پردازش زبانی است؛ بنابراین وجه هنری هر اثری حتی کتاب علمی مهمتر از وجه علمی آن است زیرا که انسان حیوانی هیجانی است و بیشتر تحت تأثیر احساس قرار دارد تا منطق. بدین ترتیب نقش هنر و ادبیات در ایجاد زیبایی و جذابیت مثل نقش زبان‌شناسی و سبک‌شناسی

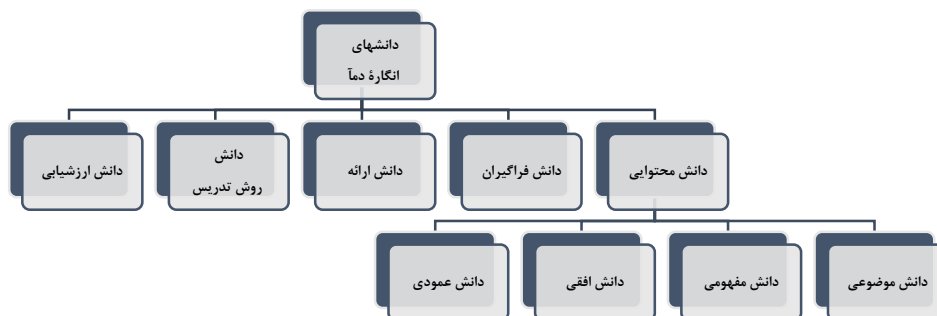
در ایجاد رسانگی و انتقال پیام حائز اهمیت است. به همین جهت ترکیب نگارش علمی و نویسندگی خلاق در اثر علمی میتواند رسانگی ایجاد کند و زیبایی بیافریند.

انتخاب انگاره یا مدل آموزشی

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^۱ (دِمَا) که دانش‌ها و حوزه‌های مختلفی را در فرایند یاددهی یادگیری در برمیگیرد و در تدوین و تألیف و حتی تدریس کتاب درسی نقش مهمی ایفا میکند.

دِمَا 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، دِمَا را اینچنین توصیف میکند: «موضوعاتی که بطور 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 دِمَا 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: p 9)

دِمَا تلفیقی از محتوا و پداگوژی 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 بطور 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 مولفان کتابهای درسی و به خصوص مولفان مدرسان به آن توجه کنند؛ این همان حلقه مفقوده‌ای است که در نظام آموزشی ایران وجود دارد و طرحی جامعه برای آن ارائه نشده است.



دانش محتوایی^۲ به کل محتوای کتاب درسی گفته میشود؛ در واقع تمامی مطالب، موضوعات و مفاهیم آن. دانش موضوعی^۳ شامل موضوعات کلی و جزئی کتاب است که میتواند شامل فصلها و سرفصلها شود و در رج‌بندی فهرست

^۱ - (Pedagogical content knowledge (PCK))

^۲ - Content knowledge

^۳ - Subject-matter knowledge

محتوا گنجانده شود. دانش مفهومی^۱ 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^۲ دست یابد و بر کتاب تسلط پیدا کند. (Kleickman, 2013: pp 404-405)

دانش افقی^۳ 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^۴ به ارتباط طولی مفهومی، محتوایی و ساختاری مطالب در درسها یا کتابهای متوالی اشاره دارد. مهارتهایی مانند مرور، تکرار و مثال، نمونه‌هایی از دانش عمودی است که می‌تواند ارتباط نزدیکی 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^۵ 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^۶ 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^۷ 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 انگاره دما، 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 پیش‌بینی 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.

^۱ - Conceptual knowledge (CK)

^۲ - Content preparation

^۳ - Horizontal knowledge

^۴ - Vertical knowledge

^۵ - Knowledge of presentation (KP)

^۶ - Knowledge of students' knowledge (KSK)

^۷ - Knowledge of teaching

دانش ارزشیابی^۱ 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 سوال و میزان پرداختن به آنها مثل سوالات تشریحی، کوتاه پاسخ 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 سوال نیز تسلط داشته باشد و آنها را آگاهانه انتخاب نماید و حتی در پیش‌گفتار درباره آنها سخن بگوید.

دانشهای انگاره دما مانند پنجره‌هایی است که به کتاب درسی گشوده می‌شود و از هر کدام میتوان به قسمتی از آن نگریست. این پنجره‌ها میتوانند چگونگی پرداخت مواد و محتوا و سبک و شیوه تدریس و ارزشیابی را نشان دهد و بین کتاب و کلاس ارتباط برقرار نماید. در کنار آن نگاه علمی، نگاه هنری نیز لازم است؛ بطوریکه مولف کتاب باید تار و پود کتاب درسی خود را بشناسد و به آن مثل یک فرش نفیس بنگرد تا بتواند نقش و طرحهای زیباتری بیافزیند. در اصطلاح قالیبافی «دار قالی» دارای یک «سردار» و «زیردار» است که در بالا و پایین قرار می‌گیرد و دو «راسترو» که در دو طرف آن واقع میشود. برای هر فصل کتاب میتوان چنین چارچوبی را تصور کرد و با انتخاب نخ و رنگهای متفاوت تار و پود کتاب را زیبا و هنرمندانه به هم تنید. بنابراین تألیف کتاب هم علم است و هم هنر و اساساً تدریس نیز اینگونه است.

بر اساس انگاره دما میتوانیم چند سنجه برای تألیف کتاب درسی بنویسیم و از آنها در ارزیابی کتاب استفاده نماییم.

برخی از سنجه‌های پیشنهادی برای انگاره دما					
۱	نقشه مفهومی هر فصل دانش مفهومی آن را به خوبی بیان میکند.	ضعیف	متوسط	خوب	خیلی خوب
۲	رج‌بندی موضوعات و زیرموضوعات بر مبنای دانش موضوعی است.				
۳	کتاب تراکم محتوایی ندارد و پیراسته و پاکیزه است.				
۴	ارتباط افقی و عمودی یا طولی و عرضی مطالب روشن است.				
۵	مهارتهای ارائه مثل چارچوب و اسکت و تصویر نسبتاً داده شده است.				
۶	کتاب دارای الگوی ارزشیابی، سنجش و اندازه‌گیری است.				
۷	روشهای تدریس بالقوه و بالفعل نسبتاً معرفی شده است.				

^۱ - Evaluation knowledge

الگوهای طراحی و تدوین کتاب درسی

طراحی آموزشی^۱ که گاهی طراحی نظام‌های آموزشی^۲ 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: p.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 مراحلی 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 ...

چگونگی انتخاب الگوی طراحی آموزشی

الگوی 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 جولاچ و الی) و ... را میتوان هنگام نوشتن کتابهای درسی مدنظر قرار داد.

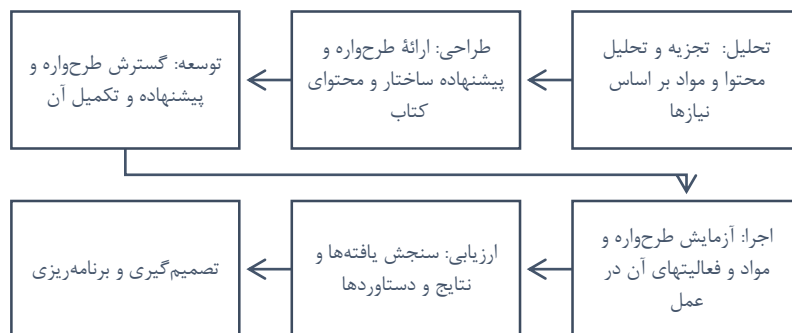
نگارنده چند الگوی طراحی آموزشی و عناصر آن را استخراج کرده و آنها را بصورت الگوهای زیرساختی، تدوینی، تدریسی و ترکیبی طبقه‌بندی و معرفی کرده است. هدف از این کار، کاربرد بهتر الگوها و عناصر آن است. تفکیک آنها میتواند امکان تمیز را بهتر کند و حتی ترکیب الگو یا مدل را آسانتر نماید. هر الگو نیز ممکن است دارای 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.

^۱ - Instructional design

^۲ - Instructional systems design

الگوهای برنامه‌ریزی

این الگوها زیرساختی و سازمانی و بیشتر میتوان از آنها در برنامه‌ریزی درسی استفاده کرد تا بتوان نقشه راهبردی را تدوین نمود. برای مثال در خصوص کتابهای درسی میتوان الگوی زیر را ترسیم کرد:



الگوی ADDIE (۱۹۷۵)

این الگو رایجترین الگویی است که در مراکز صنعتی و آموزشی استفاده میشود 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 میشود و یک الگوی عمومی خوانده میشود» (نوروزی و رضوی، ۱۳۹۲: ص ۱۷۵). تحلیل^۱ جایی است که مسأله را می‌شناسیم، تعریف میکنیم، اهداف را مشخص میکنیم، به گردآوری و طبقه‌بندی اطلاعات می‌پردازیم، نیازها و شرایط را بررسی میکنیم، تفاوت‌های واقعیتهای موجود و مطلوب را پیدا مینماییم و به حل شکافهای موجود می‌اندیشیم. طراحی^۲ مرحله‌ای است که اطلاعات به دست آمده از تحلیل در آن استفاده میشود؛ اهدافی که در مرحله تحلیل معین شده، گسترش مییابد، از روشها و عناصر طراحی استفاده میشود، فعالیت، تکلیف و تمرین تدوین میگردد و داربست و اسکلت کار مشخص میشود. توسعه^۳ به خلق فعالیتهایی می‌پردازد که باید اجرا شود. این مرحله جایی است که نقشه‌های پیش‌ساخته طراحی سرهم میگردد و گسترش مییابد. در اجرا^۴ نیز عملیات طرح ترسیم میگردد و به اجرا در می‌آید. ارزیابی^۵ مرحله پایانی است که کارایی و تأثیرگذاری سنجیده میشود؛ ارزیابی سازنده باعث بهبود روند کار میگردد؛ ارزیابی پایانی نیز تأثیر کلی بر آموزش را می‌سنجد.

الگوی هنفین و پک (۱۹۸۸)

الگوی هنفین و پک^۶ 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 یافته‌های نیازسنجی صورت می‌گیرد.

^۱ - Analysis

^۲ - Design

^۳ - Development

^۴ - Implementation

^۵ - Evaluation

^۶ - Hannafin & Peck

توسعه، روند چگونگی گسترش مطالب را بیان میکند. اجرا نیز مرحله عملیات است (Taylor, 2004: pp 4-6). این الگو نیز زیرساختی و کلان‌نگر است و در سطح سازمانی و سیاست‌گذاری قابل استفاده است. همچنین هدف‌گذاری در دو سطح کلی و عینی در آن برجسته است.

الگوی سیلز و گلاسگو (۱۹۹۷)

الگوی سیلز و گلاسگو^۱ سه مرحله دارد؛ نیازسنجی، طراحی و اجرا و ارزیابی. در نیازسنجی به بررسی اهداف آموزشی، نیازمندیها و شرایط پرداخته میشود. طراحی شش مرحله دارد از جمله: تحلیل تکلیف، تحلیل آموزشی، اهداف و آزمونها، ارزیابی سازنده، توسعه مواد آموزشی، راهبرد آموزشی و نظامهای تحویل^۲، ارزیابی و اجرا نیز منجر به توسعه و تولید مواد آموزشی، انتقال مطالب و ارزیابی سازنده میگردد (Gustafson and Branch, pp 2001: 43).

هر سازمانی که متولی طراحی و تدوین محتوا است میتواند پس از مراحل فوق، جدولی از سنجها برای آگاهی از روند کار ترسیم نماید تا مبنایی برای برنامه‌ریزی درسی خود ایجاد نماید.

برخی از سنجهای پیشنهادی برای الگوی برنامه‌ریزی	ضعیف	متوسط	خوب	خیلی خوب	عالی
۱ نیازسنجی مبتنی بر روش پژوهش مناسب انجام شده است.					
۲ پس از تحلیل، نیازها و شکافها شناسایی شده است.					
۳ طرح‌واره ساختار و محتوای کتاب طراحی شده است.					
۴ نظریه کتاب از نظر مفهومی و عملیاتی توسعه یافته است.					
۵ الگوی منتخب در حجم نمونه مناسب اجرا شده است.					
۶ یافته‌ها و نتایج و دستاوردها ارزیابی شده است.					
۷ کارایی و تأثیرگذاری طرح‌واره کتاب بررسی شده است.					

الگوهای تألیفی

الگوهای تدوین و تألیف بیشتر به سطوح مختلف تفکر، چگونگی شرح و بسط مفاهیم، داربست‌بندی و ارتباط مفاهیم، کشف و استنباط و راهبردهای شناختی درک و فهم مربوط است. اینکه چند درصد کتاب به کدام سطح

^۱ - Seels & Glasgow

^۲ - Delivery systems

مثلاً دانش یا کاربرد یا تحلیل اختصاص یابد یا اینکه چه تمرینات و فعالیتهایی داده شود و چه شگردها و مهارتهایی در ترکیب و سازماندهی استفاده شود، باید در این مرحله بررسی گردد. بدیهی است که الگوهای طراحی آموزشی در راستای تألیف بسیارند و مولف میتواند با مطالعه بیشتر، الگوی مناسبتری 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 مناسبتر بداند.

الگوی بنجامین بلوم (۱۹۵۶)

الگوی بنجامین بلوم^۱ یادگیری را به شش سطح متفاوت تقسیم میکند که شامل حفظ کردن، فهمیدن، به کار بردن، تحلیل کردن، ترکیب کردن و ارزیابی کردن است. مدرس میتواند بر اساس این سطوح، فعالیتهای متنوعی را برای کلاس طراحی کند و دانش‌آموزان را از سطوح مختلف یادگیری عبور دهد. بدیهی است که سطح دانش، پایین‌ترین سطح است و یادگیری بطور طوطی‌وار انجام میشود و سطوح بالاتر نشانگر فعالیتهای پیچیده‌تر ذهنی و شناختی است که هر کدام معمولاً با شاخصهایی مانند فعلهای زیر همراه هستند که معمولاً میتوان بعنوان کلیدواژه‌های پرسش و تمرین از آنها استفاده کرد (فقیری، ۱۳۹۸، ج ۲: صص ۳۶-۳۷).

سطح دانش	نام بردن، از حفظ گفتن، از برخواندن، فهرست کردن، برچسب زدن، بیان کردن، شناسایی کردن، توصیف کردن، حفظ کردن، نشانه‌گذاری کردن، مکان‌یابی 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، پیش‌بینی کردن، تعمیم دادن، بررسی کردن، بازبینی کردن، حل کردن مسئله.
سطح تحلیل	استنباط کردن، مقایسه کردن، مقابله کردن، تقسیم کردن، طبقه‌بندی کردن، تشخیص دادن، مقوله‌بندی کردن، خاطرنشان 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.

^۱ - Benjamin Bloom

الگوی رایگلوث (۱۹۸۳)

الگوی رایگلوث^۱ به «نظریه شرح و بسط»^۲ 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 رایگلوث را میتوان چنین برشمرد (نوروزی و رضوی، ۱۳۹۲: صص 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 بتدریج 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^۳ 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.

الگوی کولینز و همکاران (۱۹۸۹)

این الگو توسط برون، کولینز و دوگئید^۴ 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.

^۱ - Reigeluth

^۲ - Elaboration theory

^۳ - Plot

^۴ - Brown, Collinz & Duguid

- تولید پایانی و بازاندیشی: مواد آزمایشی، تولید و بازتولید میشوند و مورد بررسی قرار میگیرند (همان: صص ۲۹۰-۲۸۲).

الگوی مربوئر و همکاران (۲۰۰۲)

این الگو توسط مربوئر، کلارک و کروک^۱ طراحی شده است؛ جهت توالی موضوعات ساده به مشکل به کار می‌رود، برای یادگیری طرح‌واره‌ای مناسب است و جهت موضوعات پیچیده از استقراء استفاده میکند (همان: ص ۲۹۵).
- تکالیف یادگیری^۲: تکالیف ساده به پیچیده با توجه به میزان سادگی و شفافیت طراحی میشود.
- اطلاعات پشتیبان^۳: برای پشتیبانی یادگیرنده در جهت انجام تکالیف یادگیری استفاده میشود.
- اطلاعات به موقع^۴: جهت ارائه گام به گام و به موقع اطلاعات و پر کردن خلأها مناسب است.
- تمرین خُرده کار^۵: دارای تمرین مکرر و شرح و بسط طرح‌واره‌ای جهت تسلط بیشتر بر مطالب است.

الگوی جِراچ و الی (۱۹۸۰)

الگوی جِراچ و الی^۶ 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: ص ۳۰).
الگوهای تألیفی خاص محتوا و متن کتاب است و به مولف کمک میکند چگونه مفاهیم و مطالب را بپردازد و ترکیب نماید.

برخی از سنجه‌های پیشنهادی برای ایجاد الگوی تألیفی		ضعیف	متوسط	خوب	خیلی خوب	عالی
۱	کتاب بر مبنای ۶ سطح هرم بلوم طراحی شده است.					
۲	محتوا دارای توالی و تسلسل و تقدم و تأخر است.					
۳	محتوا دارای طرح‌واره علمی یا پیرنگ داستانی است.					
۴	در ارائه مفاهیم و مطالب از الگو، داربست، نمودار و ... استفاده شده است.					
۵	موضوعات از شرح و بسط مفهومی و نظری برخوردارند.					
۶	به تخصیص محتوا، بودجه‌بندی و زمان‌بندی توجه شده است.					
۷	به سه بُعد شناختی، عاطفی و حسی حرکتی یادگیری توجه شده است.					

^۱ - Merrienboer, Clark & Croock

^۲ - Learning tasks

^۳ - Supportive information

^۴ - Just in time (JIT) information

^۵ - Part task practice

^۶ - Gerlach & Eli

الگوها و روش‌های تدریس

تدریس دارای دو ابرانگاره^۱ است؛ استنتاجی^۲ و استقرائی^۳. 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 رئوس 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: صص ۷۷-۷۸). تدریس بر مبنای دو دیدگاه مستقیم^۴ و غیرمستقیم^۵ 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^۶ است و پر از تمرینهای بی‌وقفه^۷ 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: صص ۲۱۸-۲۳۳).

یکی از الگوهای تدریس، الگوی جویس و ویل^۸ 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^۹ که مبنای شناخت‌گرایی دارد و برای ایده‌پردازی و داده‌پردازی مناسب است. الگوی تعامل اجتماعی^{۱۰}، که مبنای سازنده‌گرایی دارد و مشارکت و تعامل اجتماعی از هر چیز دیگری در آن مهمتر است. الگوی شخصی^{۱۱} که بر مبنای انسان‌گرایی شکل گرفته و بر رشد شخصیتی خود فرد تأکید میکند و الگوی تعامل رفتاری^{۱۲} که بیشتر تحت تأثیر دیدگاه روانشناسی رفتارگرا است و هدف آن اصلاح رفتار یا رفتار درمانی است (فتحی آذر، ۱۳۷۸: صص 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.

^۱ - Paradigm

^۲ - Deductive

^۳ - Inductive

^۴ - Direct Perspective

^۵ - Indirect Perspective

^۶ - Over learning

^۷ - Mass practice

^۸ - Joyce and Well

^۹ - Information processing model

^{۱۰} - Social interaction model

^{۱۱} - Personal model

^{۱۲} - Behavior interaction model

در هر کدام از الگوهای پنجگانه عنصری مانند کشف، تعامل، حل مسأله، انتقال و طرح‌واره برجسته است. مولف می‌تواند هنگام تدوین کتاب فکر کند که هر مبحث را چگونه تدریس کند یا به مدرس آن پیشنهاد که مثلاً سبک غالب کتاب کدام است و بهتر است با چه الگو و روشی تدریس گردد. از آنجائیکه سبک تدریس در ایران بیشتر بر مبنای الگوی انتقالی و روش تدریس توضیحی و سخنرانی است، بهتر است برای ایجاد تغییر سبک به الگوها و روشهای دیگر نیز بیندیشیم و حتی برای اجرای آن در متن کتاب تدابیری بیندیشیم؛ مثلاً «میزگرد»، «کار گروهی»، «واگذاری مسئولیت»، «پرسش و پاسخ»، «کیسه ایده‌ها» و «باخورد» زمینه را برای اجرای الگوی تعاملی آماده میکند. همچنین فعالیتهای «الگوسازی»، «بارش ذهنی»، «بازیابی»، «گدگذاری» و «آزمایش» شرایط را برای الگوی اکتشافی-ابتکاری فراهم می‌سازد. با «خلاصه‌سازی»، «ترسیم رئوس مطالب»، «داربست‌بندی»، «طرح-واره‌سازی»، «تمرین و تکلیف»، «مثال و مصداق» و «شکل و تصویر» نیز میتوان الگوی انتقالی را بهتر انجام داد. برای الگوی حل مسأله میتوان با ترسیم «مسأله»، «فرضیه»، «راه حل»، «گزینه دیگر» راه را برای تدریس بهتر کتاب فراهم نمود. با استفاده از الگوی رایانه‌مدار میتوان برای کتاب QR Code تعریف کرد و با مهارتهای مانند «مصورسازی»، «محرک‌سازی»، «صداگذاری» و «تصویرگذاری» کتاب را جذابتر کرد.

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

(فقیری، ۱۳۹۸، ج ۲: ص ۸۶)

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

برای الگوها و روشهای تدریس نیز میتوان جدولی از سندها را انتخاب کرد و کتاب را بر مبنای آن مورد ارزیابی قرار داد.

برخی از سنجه‌های پیشنهادی برای رویکردها و روشهای تدریس	ضعیف	متوسط	خوب	خیلی خوب	عالی
۱ مطالب بیشتر بصورت استقرائی (از جزء به کل) تدوین شده است.					
۲ هر فصل دارای الگوی پیش‌سازمان‌دهنده و عناصر یادیار است.					
۳ در هر فصل آزمایش، مثال و مصداق و مهارت‌های عملی لحاظ شده است.					
۴ در هر فصل امکان ایجاد میزگرد، پرسش و پاسخ یا گفتگو وجود دارد.					
۵ هر فصل دارای طرح‌واره، داربست یا شبکه معنایی است.					
۶ کتاب دارای ایستگاه بارش فکری، بازیابی یا خلاصه‌سازی است.					
۷ کتاب دارای امکانات مجازی مثل مصورسازی، صداگذاری و ... است.					

از ابتدای مقاله، 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^۱ نیازمند است.

نقش سبک‌شناسی در تألیف کتاب درسی

سبک، در زبان عربی به معنی گذاختن و ریختن زر و نقره است و سبیکه پاره نقره گذاخته 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^۲» اروپائیان نهاده‌اند (بهار، ۱۳۷۶: صص ۱۹-۱۸). 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؛ سبک-شناسی معاصر علاوه بر ادبیات، مشخصه‌های زبانشناختی را در متون ادبی و غیرادبی بررسی مینماید و به نگارش

^۱ - Stylistics

^۲ - Style

علمی، سخنرانیهای سیاسی، اخبار و ... نیز پرداخته 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 دِما بطور خاص به نقش ادبیات در تدوین اثر و تدریس آن توجه شده است.

سبک‌شناسی نگارش^۱ نیز به سبک و ساختار متن علمی میپردازد و شیوه پرداخت آن را مورد بررسی قرار میدهد. در این رویکرد، موضوعاتی مانند یکپارچگی^۲، منطق^۳، ربط^۴، نظم^۵، همبستگی زبانی^۶، پیوستگی معنایی^۷، گذار^۸، روانی^۹، افتادگی^{۱۰}، نابسستگی^{۱۱} و پرش^{۱۲}، کامل بودن^{۱۳} و ... مورد توجه قرار میگیرند که نقش مهمی در نوشتن بندنوشت^{۱۴} 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، آشفته و درهم 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 میشود که یک ایده مرکزی را گسترش دهند. ایده مرکزی معمولاً در جمله کانونی بیان میشود و هر جمله در بندنوشت باید به گسترش آن کمک کند». نشانه بندنوشت، تورفتگی در آغاز آن است؛ تورفتگی نشان میدهد موضوعی جدید شروع شده است یا همان موضوع قبلی در بندی دیگر گسترش یافته است. بندنوشتها 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 واژه‌اند (Arnaudet & Barrett, 1990: pp 1-2).

بندنوشت شامل جمله کانونی^{۱۵}، گسترشی^{۱۶}، پشتیبان^{۱۷}، محدودکننده^{۱۸}، ارتباط دهنده^{۱۹} و پایانی^{۲۰} است. جمله کانونی حاوی ایده اصلی بندنوشت است. جملات گسترشی ایده کانونی را بسط و گسترش میدهند و بطور مستقیم

^۱ - Writing stylistics

^۲ - Unity

^۳ - Logic

^۴ - Relevance

^۵ - Order

^۶ - Cohesion

^۷ - Coherence

^۸ - Transition

^۹ - Fluency

^{۱۰} - Omission

^{۱۱} - Irrelevancy

^{۱۲} - Abruptness

^{۱۳} - Completeness

^{۱۴} - Paragraph

^{۱۵} - Topic sentence

^{۱۶} - Developing sentence

^{۱۷} - Supporting sentence

^{۱۸} - Restricting sentence

^{۱۹} - Relating sentence

^{۲۰} - Concluding sentence

به ایدهٔ کانونی برمیگردند. جملات پشتیبان، جزئیات، شواهد و اعداد و ارقام را بیان میکنند و بطور غیرمستقیم به جملهٔ کانونی مربوط میشوند. جملات محدودکننده از درازگویی جلوگیری میکنند و باعث میشوند بی‌ربط سخن نگوییم. جملات ربط دهنده جملات بندنوشتهای پیش و پس را به هم مرتبط میکنند و جملات پایانی نیز شامل نتیجه، خلاصه، نقد، نظر و ... هستند. قابل ذکر است که تمام ایده‌های کانونی بندنوشتهای یک نوشتهٔ علمی به یک ایدهٔ مهارکننده یا واپاشی^۱ مرتبط میگردد که در واقع کُد محوری^۲ یا شاه بیت هر فصل است.



جملهٔ کانونی حاوی ایدهٔ اصلی است و اکثر اوقات در ابتدای بند و گاه در وسط یا آخر بند می‌آید. جملهٔ کانونی مهمترین و کلی‌ترین جملهٔ یک بند است و بسته به اینکه در چه جایی از بند قرار گیرد، نوع بند را متفاوت می‌سازد. شفافترین نوع سازماندهی بند که ساده، آسان و قابل فهم باشد، آن است که جملهٔ کانونی در آغاز آن بیاید (Birjandi et al, 2004: pp 27-28). ایدهٔ کانونی تعیین‌کننده نوع بندنویشت از نظر ساختار یا سیاق است. بر حسب اینکه ایدهٔ کانونی در چه جایی از بندنویشت ظاهر گردد، سیاق آن تغییر میکند و بند متفاوتی پدید می‌آید، برای مثال:

- بند مستقیم^۳: بندی است که جملهٔ کانونی در آغاز بیاید.
- بند تعلیقی^۴: بندی است که جملهٔ کانونی در پایان ظاهر شود.
- بند پیوندی^۵: بندی است که جملهٔ کانونی در وسط بیاید.
- بند دوپاره^۶: بندی که ایدهٔ کانونی در دو جای بند ظاهر شود.

^۱ - Controlling idea

^۲ - Core code

^۳ . Direct paragraph

^۴ . Suspending paragraph

^۵ . Splitting paragraph

^۶ . Floating paragraph

- بند شناور^۱: بندی که ایدهٔ کانونی در سراسر بند شناور باشد.

- بند آشکار^۲: بندی است که جملهٔ کانونی در آن آشکار باشد و بطور صریح ذکر شده باشد.

- بند پنهان^۳: بندی است که جملهٔ کانونی پنهان باشد و بطور 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 شیوهٔ 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، سبک 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	11	جدلی (Argumentative)	موافق و مخالف
۲	روایی (Narrative)	روایت	12	بیانی (Expressive)	ایده و نظر
۳	تشریحی (Expository)	تشریح ساختار	13	باز بیانی (Restatement)	بیان دوباره
۴	توضیحی (Explanatory)	دلیل و شاهد	14	گزیده‌ای (Summary)	خلاصه نکات
۵	تبیینی (Elaborative)	شرح و بسط	15	برشماری (Enumerative)	فهرست‌سازی
۶	تحلیلی (Analytical)	تحلیل روابط	16	طبقه بندی (Classification)	دسته‌بندی
۷	ترغیبی (Persuasive)	ترغیب مخاطب	17	فرایندی (Processing)	مراحل و روندها
۸	تعریفی (Definition)	تعریف مفاهیم	18	استنتاجی (Deductive)	از کل به جزء
۹	ورودی (Introductory)	معرفی کلی	19	استقرائی (Inductive)	از جزء به کل
۱۰	مقایسه‌ای (Compare & Contrast)	شباهت و تفاوت	20	سببی (Cause and Effect)	علت و معلول

(همان: ص 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

^۱ . Blending paragraph

^۲ . Explicit paragraph

^۳ . Implicit paragraph

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 نگاشتناری، آمیختن نگارش علمی و نویسندگی خلاق می‌تواند نقشی بی‌بدیل در زیبایی و جذابیت متن و محتوا ایجاد نماید. گرانیگاه این حادثه نیز چیزی جز آشنایی‌زدایی^۱ نیست که با آرایه‌های ادبی مثل استعاره، تمثیل، تشبیه، قیاس و ... اتفاق می‌افتد. وانگهی در متن و محتوای داستان‌وار، عنصر تعلیق^۲ نقش مهمتری ایفا میکند و خواننده را تا پایان متن به دنبال خود میکشاند.

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 بطوریکه 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 غیرهنری 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 آشنایی‌زدایی 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^۳ 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 & Motakef, 2012: pp 15-17). 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^۴ 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 ۸۶-۸۷).

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.

^۱ - De-familiarization

^۲ - Suspension

^۳ - Emplotment

^۴ - Science fiction

برای سبک‌شناسی نیز میتوان جدولی از سنجه‌ها تنظیم کرد و قبل و بعد از نوشتن اثر به آن توجه نمود:

برخی از سنجه‌های پیشنهادی برای سبک‌شناسی		ضعیف	متوسط	خوب	خیلی خوب	عالی
۱	هر بندنوشت تنها و تنها دارای یک ایده کانونی است.					
۲	اندازه هر بندنوشت بین ۱۰۰ تا ۲۰۰ واژه است.					
۳	بندنوشتها از همبستگی زبانی و پیوستگی معنایی مناسبی برخوردار.					
۴	بندنوشت‌های دارای یکپارچگی (وحدت) و نظم منطقی هستند.					
۵	متن و محتوا دارای آشنایی‌زدایی (آرایه، تعلیق و ...) است.					
۶	هر فصل دارای یک ایده مهارکننده و چند ایده کانونی است.					
۷	از نگارش علمی و نویسندگی خلاق به جا و مناسب استفاده شده است.					

نتیجه‌گیری

طراحی، تدوین و تألیف کتاب درسی کاری دوگانه است؛ هم به علم نیاز دارد و هم هنر و هرچه روشمندان و هنرمندان کتاب را طراحی شود و هر چه ویراسته‌تر و پیراسته‌تر نوشته شود، درک و فهم آن برای فراگیران آسانتر خواهد بود و یادگیری ماندگارتر. وانگهی این حوزه بسیار نیازمند نظریه‌پردازی و نظریه‌ورزی است یعنی ایده‌پردازی و آزمایش آن، همانطور که الگوی دِما از سال ۱۹۸۷ چنین هدفی را دنبال میکند. در این ماجرا، دو حوزه متن و فرامتن نیز مطرح میشود که در اولی نقش ادبیات و زبان‌شناسی و به ویژه سبک‌شناسی برجسته است و در دومی، نقش انگاره‌ها و الگوهای آموزشی. بنابراین در این جستار سعی شده است که مبانی نظری و کاربردی علمی و هنری این امر خطیر ترسیم گردد تا مسأله «ضعف تألیف» کتابهای درسی برطرف گردد.

کوتاه سخن آنکه میتوان برخی نکات مهم را در تألیف کتاب درسی یادآور شد:

- «ضعف تألیف» را میتوان به نظریه‌پردازی و نظریه‌ورزی حل کرد.
- انگاره‌سازی و برنامه‌ریزی از نیازهای زیرساختی در حوزه تألیف کتاب درسی است.
- طراحی و تدوین کتاب درسی نیازمند الگوی طراحی و تدریس است.
- کتاب درسی قلب آموزش است و ساختار و محتوای آن در یادگیری نقش اساسی دارد.
- کتاب درسی فرشی نفیس است که تار و پود آن را باید با ذوق به هم گره زد.
- کیفیت و کمیت آموزش تحت تأثیر چگونگی طراحی و تدوین کتاب درسی است.
- نگارش علمی بدون نویسندگی خلاق جذابیت ندارد.
- یادگیری بدون زیبایی و شگفتی چندان لذتبخش نیست.

- متن نوشتاری بدون آشنایی‌زدایی زیبا نیست.
- آشنایی‌زدایی با آرایه‌های ادبی، عناصر شگفتی‌آفرین و تعلیق ایجاد میشود.
- در پیراسته‌نویسی و پاکیزه‌نویسی نیز زیبایی وجود دارد.
- کتاب درسی باید از لحاظ سبک و سیاق متنوع باشد.
- مولف باید بکوشد که صاحب سبک گردد.

تشکر و قدردانی

از مدیر مجله و داوران محترم به خاطر دقت نظر آنان تشکر میکنم.

عدم تعارض منافع

نویسنده این مقاله گواهی مینماید که این اثر در هیچ نشریه داخلی و خارجی به چاپ نرسیده و حاصل فعالیت‌های پژوهشی تمامی نویسنده است، و ایشان نسبت به انتشار آن آگاهی و رضایت دارند. این تحقیق طبق کلیه قوانین و مقررات اخلاقی اجرا شده و هیچ تخلف و تقلبی صورت نگرفته است. مسئولیت گزارش تعارض احتمالی منافع و حامیان مالی پژوهش به عهده نویسنده مسئول است، و ایشان مسئولیت کلیه موارد ذکر شده را بر عهده میگیرند.

REFERENCES

- Armand, Mohammad. (2019). A review on the research book and textbook writing. Critical research journal of texts and human science program. Research Institute of Humanities and Cultural Studies. Scientific monthly (scientific-research article). Twentieth year Number. ten pp. 3-17.
- Arnaudet, Martin. L & Barrett, Mary Ellen. (1990). Paragraph Development: A Guide for Students of English. Prentice Hall Inc. pp 1-2.
- Asadzadeh, Hassan. (2015). Theories and methods of education. Tehran: Allameh Tabatabai University Press. pp. 217-233.
- Bahar, Mohammad Taqi. (1376). Stylistics: the history of the development of Persian prose. Volumes 1, 2, 3. Tehran: Amirkabir Publishing Institute. pp. 18-19.
- 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. P 10- 25.
- Faghiri, Mohammad. (2018). Teacher's book. first volume: basic skills. Tehran: Dastan Publications. pp. 232-231.
- Faghiri, Mohammad. (2018). Teacher's book. second volume: advanced skills. Tehran: Dastan Publications. pp. 30-37-36-86.

- Fathi Azar, Iskandar. (1378). Teaching methods and techniques. First Edition. Publications of Tabriz University. pp. 200-193.
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2001). Survey of Instructional Development Models. Fourth Edition. <http://doi.org/10.1007/BF02763388>. Pp 1-95.
- Mirsadeghi, Jamal. (2014). Story elements. Ninth edition. Tehran: Scientific Publications. pp. 87-86-44-42.
- Mohammad, Ahmed. (2014). Defamiliarization from the perspective of stylistic research, translated by Shahriar Niazi and Saadullah Homayouni. Tehran: Tehran University Press. P. 1.
- Morrison, A. D., & Luttenegger, K. C. (2015). Measuring Pedagogical Content Knowledge Using Multiple Points of Data. The Qualitative Report. 20 (6). Pp. 804-816.
- Nowrozi, Dariush and Razavi, Seyyed Abbas. (2012). Basics of instructional design. Tehran: Samt Publications. pp. 175-274-272.
- Pishghadam , Reza & motakef , raheleh .(2012). Narrative Intelligence and Learning Languages. International Journal of Language Teaching and Research, Volume (1). No (1). pp 13-20.
- 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. Pp 57–67.
- Sheikh, Reza, Talai, Ali Abbas and Abbasi, Mohammad. (2013). Designing a systematic framework for compiling textbooks with the approach of design technique based on axioms. Case study: several books of operations management, M.B. A field. Bi-quarterly journal of University Textbooks; Research and Writing. No. 33. 2013. pp. 68-88.
- Shirdel, Milad, Salehi, Keyvan and Qadirian, Hajar. (1402). The attractiveness of writing in academic academic writing: a phenomenological study, bi-quarterly journal of University Textbooks; Research and Writing, year 27, number 52, pp. 173-198.
- Sidan, Elham. (2018). A research on university textbooks from the perspective of writing: the pathology of stereotyping. Biannual journal of research and writing academic books. Twenty-third year. Number 45. Autumn and winter. pp. 42-65.
- Tabatabaei, Mojdeh-Sadat, Momeni Mahmoudi, Hossein, Akbari, Ahmed and Falah Mehneh, Toraj. (1401). Indicators and competency components of textbook authors. Bi-quarterly journal University Textbooks; Research and Writing. The twenty-sixth year. No. 51. pp. 294-270.

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. Pp 4-6.

فهرست منابع فارسی

- 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. صص ۱۷-۳.
- 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. صص ۱۹-۱۸.
- 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. صص ۶۵-۴۲.
- 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. صص 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. صص ۱۹۸-۱۷۳.
- طباطبائی، مزده‌سادات، مومنی مهموئی، 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. صص ۲۹۴-۲۷۰.
- فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۷۸). روشها و فنون تدریس. چاپ اول. انتشارات دانشگاه تبریز. صص ۲۰۰-۱۹۳.
- فقیری، محمد. (۱۳۹۸). کتاب معلم. جلد اول: مهارتهای پایه. تهران: انتشارات دستان. صص ۲۳۲-۲۳۱.
- فقیری، محمد. (۱۳۹۸). کتاب معلم. جلد دوم: مهارت‌نیه‌های پیشرفته. تهران: انتشارات دستان. صص ۳۷-۳۶-۸۶.
- محمد، احمد. (۱۳۹۴). آشنایی‌زدایی از منظر پژوهش‌های سبک‌شناختی، ترجمه شهریار نیازی و سعدالله همایونی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران. ص ۱.
- میرصادقی، جمال. (۱۳۹۴). عناصر داستان. چاپ نهم. تهران: انتشارات علمی. صص ۸۷-۸۶-۴۴-۴۲.

نوروزی، داریوش و رضوی، سید عباس. (۱۳۹۲). مبانی طراحی آموزشی. تهران: انتشارات سمت. صص ۱۷۵-۲۷۴-۲۷۲.

معرفی نویسنده

محمد فقیری: استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

(Email: MohammadFaghiri52@cfu.ac.ir)

(ORCID: [0000-0003-2571-7588](https://orcid.org/0000-0003-2571-7588))

COPYRIGHTS

©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited.

Responsible author

Mohammad Faghiri: Assistant Professor of Persian Language and Literature Department, Farhangian University, Tehran, Iran.

(Email: MohammadFaghiri52@cfu.ac.ir)

(ORCID: [0000-0003-2571-7588](https://orcid.org/0000-0003-2571-7588))