

سازمان دهی محتوا در متون آموزشی زبان فارسی

حسن ابراهیم زاد^۱
رقیه حبیبی^۲

چکیده

آموزش آموزش زبان، فرایندی بسیار پیچیده و دشوار است و در اجرای آن عوامل فراوانی مثل آشنایی با مسائل زبان شناسی و روان شناسی یادگیری تأثیر گذار است. در این میان کتاب‌های درسی، یکی از ابزارهای بسیار مهم در امر آموزش زبان فارسی هستند و متون آموزشی، منبع رجوع زبان آموزان برای یادگیری زبان و قواعد آن به شمار می‌روند. اغلب کتاب‌های آموزش زبان می‌کوشند زبان آموزان را به تسلط در تمام مهارت‌های زبانی برسانند. این در حالی است که بسیاری از فراگیران، پس از شرکت در کلاس‌های آموزشی، قادر نیستند حتی جملات ساده‌ای را در گفتار و نوشتار به کار ببرند و بتوانند ارتباط راحت‌تری را ایجاد نمایند. نگارندگان این مقاله، با توجه به اهمیت مطالعات آموزش زبان فارسی، خواه برای زبان آموزان داخل کشور و خواه زبان آموزان خارج و بویژه در جهت بسط و گسترش بهتر زبان و ادبیات فارسی و ترویج زیبایی‌های ادبی و محتوایی آن در بین زبان آموزان غیر فارسی زبان، علی‌الخصوص فراگیران خارجی، با تشریح اصول سازمان دهی محتوای کتب درسی و آموزشی به این سوال اساسی پرداخته‌اند که «سازمان دهی محتوا در متون آموزشی زبان فارسی باید چگونه باشد». در حقیقت رعایت کدام اصول در سازمان دهی محتوای کتب درسی و آموزشی، عامل جذب فراگیران و جذابیت متون آموزشی و درسی ما خواهد شد. در این نوشتار با مطالعه منابع تخصصی سازمان دهی محتوا به صورت کتابخانه‌ای، اصول یک محتوای آموزشی مورد بررسی و تشریح قرار گرفته است.

کلید واژه‌ها:

زبان آموزش، سازمان دهی، محتوا، زبان.

۱. دکترای تخصصی، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ایران. نویسنده مسئول.

hassanebrahimzad@chmail.ir

۲. دکترای تخصصی، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۰۹

مقدمه

در آموزش هر علم یا مهارتی، نکات و مراحل باید در نظر گرفته شود؛ آموزش زبان و ادبیات فارسی هم نیازمند یادگیری اصول و نکاتی است تا بتوان با کمک گرفتن از آنها، موجبات یادگیری عمیق در فراگیران را ایجاد نمود. بنابراین یادگیری اصطلاحات این مهم، لازم است. لذا نخست به شرح اصطلاحات ضروری در این مختصر می‌پردازیم.

قاسم پور مقدم در تعریف زبان از دیدگاه ابوالحسن نجفی در کتاب روانشناسی زبان آورده‌اند که «زبان نظام منسجم از قواعد و نشانه‌های قراردادی آوایی است که به صورت خلاق و بدون وابستگی به زمان و مکان در جوامع انسانی ایفاگر نقش‌های متعددی است که مهم‌ترین آنها نقش ارتباطی است» (قاسم پور مقدم، ۱۳۹۶: ۵۰).

اگر بخواهیم تعریفی از آموزش داشته باشیم می‌توانیم بگوییم «آموزش، عبارت است از مجموعه‌ای از تصمیمات و اقداماتی که یکی پس از دیگری اتخاذ می‌شود یا انجام می‌گیرد و هدف آن دستیابی هرچه بیشتر شاگردان به اهداف مشخص آموزشی است» (فردانش، ۱۳۷۲: ۱۴).

محتوا در اصطلاح برنامه ریزی، به طور کلی آن چیزی است که قرار است آموزش داده شود، یا آنچه می‌خواهد یاد گرفته شود. محتوا عبارت است از: «مجموعه حقایق، مفاهیم، اصول، تصمیم، فعالیت‌ها، فرایندها، ارزش‌ها و نگرش‌ها که در ارتباط با یکدیگر و در جهت هدف‌های یادگیری برای یادگیرنده پیش بینی می‌شود» (ملکی، ۱۳۸۶: ۶۷).

محتوا شامل دانش‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که براساس هدف‌های برنامه زبان آموزی گزینش می‌شود تا فراگیران آن را یاد بگیرند. در واقع محتوا، محور اصلی فعالیت‌های یاددهی و یادگیری را تشکیل می‌دهد؛ پس نخستین گام برای تحقق اهداف، انتخاب محتوای مناسب و مطلوب است؛ زیرا انتخاب مناسب محتوا همواره یکی از شرایط تضمین موفقیت هر برنامه زبان آموزی به شمار می‌آید» (زندى، ۱۳۹۱: ۱۱۴).

سازماندهی محتوا، فرایند رسیدن به سازمان محتوا است، یعنی مجموعه تلاش‌هایی که از سوی برنامه‌ریزان درسی در جهت ایجاد سازماندهی اطلاق

می‌گردد» (ملکی، ۱۳۹۰: ۳۶). سازماندهی محتوا اصولی دارد که در نظم بخشی به محتوای هر ماده درسی استفاده می‌شود. این اصول عبارتند از: «اصل توالی، اصل استمرار، اصل وسعت، اصل وحدت و اصل تعادل» (زندى، ۱۳۹۰: ۱۲۳). از آنجا که نیاز به تدوین محتوای درسی همواره یکی از دغدغه‌های مؤلفان و متولیان آموزشی است، و با چشم اندازی بیست ساله با برنامه ریزی به تغییر کتب درسی آموزشی می‌پردازند باید مسائلی را درباره آن در نظر گرفت؛ برای گزینش یک محتوای مناسب، باید سه مرحله یا سه مسئله بسیار مهم را مدنظر داشت: ۱. اهداف ۲. سطح آموزش ۳. زمان.

اهداف آموزشی

ایجاد ارتباط منطقی و صحیح بین اهداف طراحی شده، محتوای کتب درسی و روش‌های یاددهی و یادگیری بسیار مهم است. بسیاری از درس‌ها با اهداف مبهم شروع می‌شوند و روش تدریسی به کار گرفته می‌شود که ارتباط کمتری با اهداف تدوین شده دارند. پس تعیین اهداف یکی از مهم‌ترین مراحل تدوین محتوا است. بنابراین در تعیین اهداف دقت و بازنگری علمی فراوانی به همراه پشتکار و تجربه متولیان آموزشی اعم از معلمان و مؤلفان کتب درسی را می‌طلبید. مقاصد درسی معمولاً به شکل غایت‌ها و هدف‌ها بیان می‌شوند. غایت‌ها عبارات کلی مقاصد هستند و اهداف عبارات خاص‌تری هستند از آنچه فراگیران به عنوان نتیجه مطالعه یک درس باید قادر به انجام آن باشند. «داشتن اهداف صریح و روشن، یکی از ابعاد بنیادی برنامه ریزی درسی است؛ زیرا باعث توانایی فرد در انتخاب معقول محتوای فعالیت‌های یاددهی و یادگیری شده و در طراحی ارزیابی معتبر اهمیت دارد. اهداف، راهنمای مدرسان و فراگیران است؛ اما نباید آن قدر انعطاف پذیر باشد که مانعی برای پویایی گردد» (نصر، ۱۳۸۶: ۴۷).

اهداف آموزشی را در سه سطح می‌توان تعریف کرد:

- اهداف کلی؛
- اهداف مرحله‌ای؛
- اهداف دقیق آموزشی؛

اهداف کلی

اهداف کلی هدف‌هایی هستند که به صورتی کلی و مبهم بیان می‌شوند و در مقایسه با اهداف مرحله‌ای در مدت زمان بیشتری تحقق پیدا می‌کنند، به آسانی وصول نمی‌شوند و کوشش فراوانی برای رسیدن به آنها لازم است.

اهداف مرحله‌ای آموزشی

«این اهداف از هدف‌های کلی سرچشمه می‌گیرند، ولی نسبت به آنها محدودتر و مشخص‌تر هستند و جنبه‌های علمی بیشتری دارند» (سیف، ۱۳۸۴: ۱۶۴)

اهداف دقیق آموزشی

مبین تغییرات در عملکرد یادگیرندگان است که پس از يك دوره یا واحد آموزشی از آنان انتظار می‌رود. به گفته «لفرانسو» هدف‌های آموزشی بیاناتی هستند درباره نوع عملکردی که از فراگیران پس از یادگیری يك درس، يك واحد یادگیری، یا يك دوره یادگیری انتظار می‌رود (همان، ۱۱۲).

«ایمز» و «آرش» دو نوع از اهداف را برشمرده‌اند: اهداف یادگیری و اهداف عملکرد. اهداف یادگیری به دانش، مهارت، یا راهبردی اشاره می‌کند که فراگیران در فرایند یادگیری به دست می‌آورند و اهداف عملکرد به تکالیفی دلالت می‌کند که فراگیران باید تکمیل کنند» (کدیور، ۱۳۹۰: ۶۶).

هدف‌ها باید مقیاس‌شدنی و مشاهده‌شدنی باشد و موضوعی بیان کند که شخص فراگیر بتواند آن را انجام دهد، نه آنکه بیانگر امری باشد که فراگیر می‌داند، فکر می‌کند یا احساس می‌کند. برای مثال ممکن است از فراگیر بخواهید تا راجع به يك مفهوم یا چگونگی کار یک موضوع درك کلی داشته باشد؛ با این حال شما قادر به مشاهده و اندازه‌گیری «درک» نیستید» (لشین،

۱۳۸۵: ۶۵).

اهداف در عین اینکه روشن و واضح هستند، باید دست یافتنی نیز باشند. اهداف باید بر طبق نیازها و ضرورت‌ها تدوین شوند و قابلیت اجرا و ارزشیابی داشته باشند. اهداف هر موسسه آموزشی براساس سیاست‌های علمی و نیاز فراگیران آن تدوین و ترسیم می‌شود، پس تفاوت اهداف در هر گروه امری عادی است. یکی از مسائلی که در ترسیم اهداف و بعد از آن در تدوین محتوا مهم جلوه داده می‌شود، سطح تسلط فراگیران نسبت به زبانی است که باید آموزش داده شود. مدت زمانی که برای امر آموزش در دست داریم، نیز یکی از مهم‌ترین گزینه‌ها برای انتخاب محتوا و اهداف است.

سطح آموزش

میزان تسلط فراگیر به زبان فارسی نیز بر امر گزینش محتوا تأثیر می‌گذارد. (محتوایی که برای مبتدیان محض آماده می‌شود، از لحاظ گونه‌ها و مقدار مطالب، با محتوا برای فراگیران در سطح فارسی پیشرفته، متفاوت است) (زندى، ۱۳۹۱: ۱۱۶).

زمان

سومین عاملی که در گزینش محتوا مؤثر است، عامل زمان است. تعداد ساعت‌ها، روزها و ماه‌هایی که برای هر دوره زبان آموزی در نظر گرفته می‌شود، تنها با برنامه ریزی انتخاب نمی‌شود، بلکه محدودیت‌های مالی، آیین نامه‌ای و نمونه‌هایی از این دست، همواره مانند یک عنصر تعیین کننده زمان در دوره‌های آموزشی خودنمایی می‌کنند (همان، ۱۱۶).

بحث

آموزش فرایندی جهت دار و حساب شده است و نمی‌توان از هر محتوایی استفاده کرد و نمی‌شود آن را در هر قالبی که بخواهیم ارائه دهیم. محتوا باید سازماندهی شده و به مناسب‌ترین روش گردآوری و با مناسب‌ترین روش تدریس شود تا اهداف مدنظر ما محقق گردد. زمانی که محتوا انتخاب شد، درمی‌یابیم که چه باید تدریس شود؛ بعد از انتخاب مواد و محتوای آموزشی باید تعیین کنیم که آنها به چه ترتیبی سازماندهی شوند. سازماندهی محتوا

یکی از مراحل حساس و مهم در امر تدوین به شمار می آید سازماندهی محتوا ، مجموعه تلاش‌هایی است که برای رسیدن به چینه‌ش منطقی محتوا انجام می‌شود. روشن است که محتوای گزینش شده را نمی‌توان بدون طرح و برنامه در کنار هم چید؛ بلکه تک تک عناصر و قواعد آن باید با روشی منسجم، هدف دار و منطقی در کنار هم چیده شوند تا از یک محتوای آموزشی مناسب و علمی بهره مند شویم که منوط به این اقدامات است:

۱. عناصر، مفاهیم و ساخت‌های زبانی گزینش شده، دسته بندی شوند.
۲. اگر برنامه زبان آموزی شامل چند دوره آموزشی یا سطح است، جدول ارتباط عمودی محتوای هر ماده درسی در دوره‌ها یا سطوح مختلف تعیین شود.
۳. جدول و نمودار ارتباط افقی محتوای مواد درسی در هر سطح تعیین شود، تا انسجام لازم میان مفاهیم یک ماده درسی با دیگر مواد درسی فراهم شود؛ مثلاً ماده درسی آموزش آمادگی خواندن و ماده درسی آموزش آمادگی نوشتن، باید ارتباط مستحکمی باهم داشته باشند.
۴. اصول سازماندهی محتوا در نظم بخشی به محتوای هر ماده درسی استفاده می‌شود. این اصول عبارتند از: اصل توالی، اصل استمرار، اصل وسعت، اصل وحدت و اصل تعادل.
۵. در پایان مرحله سازماندهی محتوا، برنامه ریزان جداول موسوم به جدول هدف محتوا را مطرح می‌کنند که شامل اهداف یادگیری همه واحدهای یادگیری و محتوای گزینش شده، برای هر هدف عملکردی خواهد بود (زندى، ۱۳۹۱: ۱۲۳).

اصول سازماندهی محتوا

اصولی برای سازماندهی محتوا وجود دارد؛ مانند اصل توالی، اصل استمرار، اصل وسعت، اصل وحدت و اصل تعادل که به شرح مختصر هرکدام از این موارد پرداخته می‌شود. مراد از توالی محتوای برنامه درسی، ترتیب ارائه مفاهیم و مطالب آموزشی است. اصل «توالی» در سازماندهی محتوا ناظر به این پرسش است که کدام محتوای یادگیری باید در پی کدام محتوا ارائه شود. «درباره اینکه نوع توالی را چگونه می‌توان مشخص ساخت و عوامل تأثیرگذار در تعیین مدل خاصی از توالی کدام است، دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد» (میرزاییگی، ۱۳۸۴: ۹۷).

برای سازماندهی توالی محتوا دو شیوه را می‌توان نام برد: یکی سازماندهی منطقی که محتوا طبق قواعد و مفاهیم قطعی علمی سازماندهی می‌شود و دیگری سازماندهی روان شناختی است که در آن محتوای درسی بنا به فرایندی سازماندهی می‌شود که اطلاعات در ذهن فراگیر سازماندهی می‌یابد. محتوا باید با حرکت از محیط نزدیک فراگیر به محیط دورتر سازمان یابد؛ به عبارت دیگر محتوا باید به گونه‌ای سازمان یابد که در ابتدا مسائل عینی‌تر آموزش داده شوند، سپس امور انتزاعی طرح شوند. این عامل روان شناختی در تنظیم توالی محتوا، اصلی اساسی است (ملکی، ۱۳۹۰: ۱۶۱).

امروزه بیشتر اندیشمندان حوزه برنامه ریزی درسی در سازماندهی محتوای درسی، به سازماندهی روان شناختی توجه می‌کنند و اینکه یادگیری یا پردازش اطلاعات توسط فراگیران چگونه انجام می‌شود. توالی محتوا و تجارب یادگیری را با توجه به رشد و تکامل یادگیرنده تنظیم می‌کنند و ساختار محتوا را به صورتی ترتیب می‌دهند که پایه‌ای برای یادگیری‌های بعدی باشد (میرزاییگی، ۱۳۸۴: ۱۹۷). در آموزش زبان، سطوح مختلف ابتدایی، متوسطه و پیشرفته وجود دارد. محتوای آماده شده باید براساس اهداف آموزشی که تعیین شده، سیر منطقی آموزشی داشته باشد و رعایت این توالی در امر آموزش بسیار حائز اهمیت است؛ به طوری که نادیده انگاشتن این مسئله فراگیران را با انبوهی از اطلاعات مبهم و بدون سطح بندی قرار خواهد داد.

مداومت

دومین اصل از اصول سازماندهی محتوا تداوم یادگیری تراکمی است. مداومت عبارت است از پیش بینی فرصت‌های پی در پی و مداوم برای تعمیق و گسترش معلومات و مهارت‌ها به طور پیش رونده. سازماندهی محتوای یادگیری به صورت تراکمی، تنظیم محتوا و فعالیت‌های یادگیری از یک سطح از پیچیدگی به سطح بالاتر، از افکار ساده‌تر به افکار پیچیده‌تر و عمیق‌تر و از مفاهیم ساده‌تر به مفاهیم پیچیده‌تر به طور فزاینده است (تقی پور ظهیری، ۱۳۸۵: ۱۸۵). در هر نوع آموزش اگر اصل مداومت و استمرار رعایت نشود، یادگیری مهارت‌ها جنبه مقطعی پیدا می‌کند. این امر بویژه درباره زبان و مهارت‌های زبانی صدق می‌کند. بنابراین در سازماندهی

محتوا باید ترتیبی داد که مفاهیم و مهارت‌ها در واحدهای یادگیری مختلف تا پایان دوره، به طور مستمر یادآوری و تکرار شود تا یادگیری عناصر و قواعدزبانی تداوم یابد (زندى، ۱۳۹۱: ۱۳۰). استمرار به توالی مربوط است. استمرار برای وقایعی که در یادگیری صورت می‌گیرد و همچنین پرسش‌هایی درباره اینکه آن وقایع چگونه ادامه پیدا کند، یک نظم تعیین شده به وجود می‌آورد. استمرار ممکن است عمودی باشد و تداومی را تعیین می‌کند که براساس آن تجربیات معینی در دوره‌های زمانی برای آموزش ارائه می‌شوند؛ همچنین می‌تواند افقی باشد و استمرار یک تجربه خاص را در یک روز فعالیت مدرسه شرح دهد (ملکی، ۱۳۹۰: ۲۹۰). توالی و تتابع با مداومت ارتباط دارد، ولی از مداومت فراتر است؛ به این ترتیب که در مداومت ممکن است یک عنصر اصلی برنامه درسی، بارها در یک سطح به همان صورت تکرار شود که در این صورت پیشرفت و توسعه‌ای در فهم و درک مهارت‌ها، نگرش‌ها و دیگر عوامل دیده نمی‌شود، در صورتی که در توالی و تتابع ملاک سازماندهی فعالیت‌های یادگیری بر اهمیت تنظیم هر تجربه بر تجربه قبلی تأکید می‌شود، به طوری که مواد و مطالب تجربه بعدی از نظر عمق و وسعت، بیشتر از تجربه قبلی باشد. معیار توالی یا تتابع بر تکرار و دوباره کاری تأکید نمی‌کند، بلکه تأکید بر این می‌کند که فعالیت‌های یادگیری هر بار در سطحی عالی‌تر از سطح قبلی باشد (تایلر، ۱۳۷۶: ۱۰۱). همان‌گونه که اشاره شد بین توالی و مداومت تفاوت وجود دارد، به طوری که توالی پشت سرهم بودن و سیر منطقی در کل کار و کل مجموعه و محتوا را مدنظر دارد، اما مداومت تکرار و استمرار در بخش‌های خاص و قسمت‌های یک مجموعه را نشان می‌دهد. برای تثبیت داده‌ها در آموزش زبان نیاز است داده‌ها در زمان‌های مختلف و در طول واحدها تکرار شود. تکرار و استمرار، یکی از شرایط حصول اطمینان به ایجاد آموزش مطلوب است.

وسعت

یکی دیگر از اصولی که باید در سازماندهی محتوای درسی مدنظر قرار گیرد، اصل وسعت محتوا است. وسعت به معنای شمول محتوا و میزان گستردگی لازم محتوا در پایه‌ها و دوره‌های گوناگون تحصیلی است. برخی از هدف‌های برنامه

درسی فراتراز یک مواد درسی است؛ به این هدف‌ها باید از طریق محتوای دروس گوناگون توجه شود (ملکی، ۱۳۹۰: ۹۴). فرایند نیازسنجی آموزشی به ما نشان می‌دهد که فراگیر باید کدام مهارت‌های زبانی را بیاموزد و میزان نیاز آنها به هر کدام از مهارت‌ها چقدر است. هنگام سازماندهی محتوا باید چنان عمل کرد که این میزان رعایت شود (زندى، ۱۳۹۰: ۱۳۰). وسعت به معنای شمول محتوا است که بر تفکر و دیگر هدف‌های اساسی تعلیم و تربیت مبتنی است؛ اگر محتوا تنها مجموعه اطلاعاتی را در برگیرد، هیچ معیاری برای تشخیص محتوای مناسب از نامناسب وجود نخواهد داشت (ملکی ۱۳۹۰: ۲۵۰).

تبادل

مراد از تبادل سازمان یافتن داخلی محتوا از نظر کمی و کیفی است. منظور از تبادل در بحث کمی محتوا این است که محتوا در هر مقطع آموزشی باید به صورت متبادل ارائه و سازماندهی شود؛ یعنی محتوا به گونه‌ای نباشد که بخشی از محتوا بیش از حد پرورانده شود و به قسمت‌های دیگر کم توجهی نشان داده شود. تبادل در کیفیت محتوای آموزشی زبان نیز باید مد نظر باشد، به طوری که باید محتوای دانشی، نگرشی و مهارتی به صورت متبادل سازماندهی شود و ارتباط منطقی بین آنها برقرار شود. در ارتباط با اصل تبادل امور زیر باید مورد توجه قرار گیرد:

۱. میزان توجه به عناصر نظری و آگاهی که کاربرد آنی دارند یا تبادل بین جنبه‌های نظری، گرایشی و جنبه‌های عملی.
۲. تبادل در توزیع محتوای مختلف در سطوح متفاوت تحصیلی.
۳. محتوا و مسائل مطرح شده در مدرسه و خارج از مدرسه و درک اینکه آموزش برخی از مفاهیم از طریق آموزش‌های خارج از کلاس کارآیی بیشتری از آموزش رسمی کلاسی دارد.
۴. تبادل در میزان توجه به ارزش‌های ملی و ارزش‌های جهانی در محتوا.
۵. تبادل در آرایه محتوای متنی و تصویری متناسب با سطوح مختلف آموزشی. (فتحی و اجارگاهی، ۱۳۸۸: ۱۸۴)

انسجام

یکی دیگر از ملاک‌های سازماندهی محتوا انسجام و یکپارچگی محتوا است.

منظور از وحدت محتوا وجود نوعی وفاق میان مفاهیم و مضامین محتوا و در نتیجه نبود تناقض میان آنها است. اجزا و عناصر محتوا یک کل واحد را تشکیل می دهند. انسجام آنها موجب کارایی و اثربخشی می شود و تجزیه و تضاد آنها در یادگیری مؤثر، اختلال به وجود می آورد. انسجام محتوای درسی را از دو دیدگاه می توان بررسی کرد: از یکسو محتوای دروس مختلف در یک مرحله آموزشی و از سوی دیگر محتوای برنامه های درسی پایه های مختلف آموزشی، باید انسجام داشته باشد (همان، ۱۸۴).

اصل وحدت به این نکته اساسی اشاره دارد که محتوای هر ماده درسی و در کل محتوای برنامه زبان آموزی باید از هماهنگی و یکپارچگی برخوردار باشد. همخوانی درونی محتوا باعث افزایش میزان یادگیری می شود. در حقیقت مطالب پراکنده و نامنظم و بی ارتباط نه تنها باعث یادگیری نمی شود، بلکه موجبات آشفتگی افکار، خستگی و دلزدگی را فراهم می آورد (زند، ۱۳۹۱: ۱۳۰).

در سازماندهی محتوا بعد از بیان اصول آن، باید به ابعاد سازماندهی آن نیز توجه شود. ابعاد سازماندهی محتوا را باید در دو بعد اساسی افقی و عمودی مورد توجه قرار داد.

سازماندهی عمودی

«منظور از سازماندهی عمودی تنظیم اجزا و عناصر محتوا (مفاهیم، مهارت ها، ارزش ها و نگرش ها) در درون یک ماده درسی در طول چند سال متوالی است» (ملکی، ۱۳۸۶: ۱۵۸).

تنظیم عمودی محتوا به تقسیم بندی عناصر منتخب برحسب فواصل زمانی در سطوح مختلف مربوط می شود؛ برای مثال اینکه زبان آموز هر کدام از جنبه های مختلف مهارت آمادگی نوشتن زبان فارسی را در کدام سطح یاد بگیرد، در واقع تنظیم عمودی محتوای مربوط را مشخص می کند. در سازماندهی عمودی از دو شیوه می توان سود برد:

۱. سازماندهی خطی

۲. سازماندهی مارپیچی.

در سازماندهی خطی مطالب در دوره های مختلف به صورت متوالی ارائه

می‌شوند و مطالب دوره‌های قبل در دوره‌های بعد تکرار نمی‌شود. «در سازماندهی ماریجی مطالب در دوره اول به طور کامل؛ اما به شکل ساده مطرح می‌شوند و در دوره‌های بعدی تکرار می‌شوند، با این تفاوت که در هر دوره نسبت به دوره قبلی بر پیچیدگی آنها افزوده می‌شود. در واقع در سازماندهی ماریجی ارتباط محتوای دوره‌ها با هم قطع نمی‌شود؛ بلکه بین آنها رابطه‌ای سنجیده و استوار برقرار است و تنها از لحاظ مقدار پیچیدگی با هم تفاوت دارند» (زندى، ۱۳۹۱: ۱۳۱).

در سازماندهی محتوای درسی به روش خطی، به این گونه عمل می‌شود که مطالب در چارچوب يك کتاب درسی یا قالبی شبیه آن، به همان توالی و ترتیب ارائه می‌شود که باید در کلاس یا دوره آموزشی داده شود. هم اکنون تنظیم محتوای بیشتر کتاب‌های درسی به شیوه خطی است. از ویژگی‌های مهم این روش این است که برنامه‌ها، به دقت فراوان سازماندهی می‌شوند و در سازماندهی محتوا، به اصل فزاینده‌گی آن توجه فراوانی می‌شود، به گونه‌ای که آموزش هر يك از واحدهای مطالب درسی مستلزم یادگیری مهارت‌های قبلی خواهد بود. در تنظیم محتوای يك درس، شناخت عناصر اصلی برای چارچوب برنامه ریزی ضرورت دارد. این عناصر خطوط اصلی تنظیم تجارب و فعالیت‌های یادگیری است. (ابراهیمی، ۱۱۲).

رسیدن به اهداف مدنظر آموزشی نیازمند زمان بسیاری است. فرصت‌های یادگیری باید به طور متوالی به گونه‌ای تهیه شوند که مطالب در طی دوره‌های مختلف پشتیبان و تقویت کننده هم باشند و نیز توزیع محتوای آموزشی در یک پایه نیز باید به نوعی باشد که حجم مطالب منطقی و متعادل باشد. سازماندهی خطی از انواع سازماندهی عمودی است که بیشتر در محتوای آموزش درسی استفاده می‌شود. روش‌هایی برای سازماندهی عمودی محتوا وجود دارد که به آنها اشاره می‌کنیم.

روشهای سازماندهی عمودی محتوا

از جزء به کل

منظور از سازماندهی از جزء به کل یا استقرایی، این است که محتوای برنامه

درسی به گونه‌ای سازماندهی شود که ابتدا مفاهیم جزئی از یک مفهوم آموزش داده شود، تا از پیوند آنها در ذهن فراگیر شناخت مفهوم کلی تحقق پیدا کند. این روش برگرفته از دیدگاه «گانه» درباره آموزش مفاهیم و اصول است، گانه براساس طبقه بندی که از مفاهیم انجام داده است، مفاهیم را به عینی و انتزاعی تقسیم کرده است. گانه درباره آموزش مفاهیم می‌گوید: (اگر روند تدریس به صورتی سازماندهی شود که سیر آموزش از جزء به کل صورت بگیرد، ابتدا مصداق‌های محسوسی از یک مفهوم شناسایی و به فراگیر معرفی می‌شود تا از این طریق به یادگیری مفاهیم و استخراج ویژگی‌های مشترک اقدام شود و به تدریج به آموزش مفاهیم انتزاعی پرداخته می‌شود، بعد از آن نوبت به آموزش اصل می‌رسد که از چند مفهوم تشکیل شده است. (سیف، ۱۳۸۴: ۵۴۴)

در این شیوه عناصر زبانی از جزء به کل به این ترتیب سازماندهی می‌شوند؛ نخست آوای زبان یا هجاها (ترکیب صامت‌ها و مصوت‌ها) در واحدهای یادگیری اولیه آموزش داده می‌شوند و پس از چندین جلسه با ترکیب آنها عناصر بزرگتر زبان، یعنی کلمه‌ها و جمله‌ها ساخته و عرضه می‌شوند (زندی، ۱۳۹۱: ۱۳۲)

از کل به جزء

آزویل در نظریه یادگیری شناختی خود، شیوه سازماندهی محتوا را بر پایه قیاسی پایه ریزی و مفهوم پیش سازمان دهنده را طراحی کرده است. الگوی تدریس پیش سازمان دهنده، یک مفهوم کلی است که بیان می‌کند، موضوع مدنظر در تدریس در دل همان مفهوم کلی پیش سازمان دهنده کلی قرار دارد. «یادگیری معنادار هنگامی رخ می‌دهد که بین مطالب جدید یادگیری و ساخت شناختی یادگیرنده ارتباط برقرار گردد. ساخت شناختی هر فرد به صورت یک هرم فرضی شکل گرفته است که در آن کلی‌ترین مسائل و مفاهیم در رأس هرم قرار دارند، مفاهیم و مطالبی که از کلیت و جامع بودن کمتری برخوردارند، در میانه هرم قرار دارند و بیشترین مقدار اطلاعات جزئی و دانش واقعیت‌های مشخص، در قاعده این هرم واقع هستند» (سیف، ۱۳۸۴: ۲۷۳).

گروهی بر این اعتقاد هستند که یادگیری انسان از کل به جزء صورت می‌گیرد.

درک امور کلی در مراحل ذهنی آموزش راحت صورت می‌پذیرد؛ اگر قبل از پرداختن به جزئیات مفاهیم کلی را عنوان کنیم، فراگیر تصویر روشنی از موضوعات دریافتی خواهد داشت؛ برای مثال ابتدا کلمه یا جمله آموزش داده می‌شود بعد با تجزیه آنها به آواها و حروف آموزش صورت می‌گیرد.

از ساده به دشوار

مطالب ساده به مطالبی گفته می‌شود که شامل اجزا و عناصر وابسته کمتری باشد (تقی پور ظهیری، ۱۳۸۵: ۱۸۱). یکی از فرضیات روان‌شناسی یادگیری این است که آموزش باید از عناصر و قواعد ساده شروع شود و سپس به عناصر و قواعد مشکل پرداخته شود. این فرض برگرفته از نظریه سلسله مراتب آموزش از رابرت گانیه است. البته تعیین اینکه در هر زبان و در هر مهارت زبانی چه چیزی ساده و چه چیزی مشکل است، کار آسانی نیست، ولی عموماً می‌توان گفت واژگان گفتاری نسبت به واژگان نوشتاری، واژگان با هجای کم نسبت به واژگان با هجای زیاد، واژگان مصداقی نسبت به واژگان مفهومی، واژگان روزمره نسبت به واژگانی که کمتر کاربرد دارند و جمله‌های ساده در مقایسه با جمله‌های مرکب، ساده‌تر هستند (زندى، ۱۳۹۱: ۱۳۱).

مطالب درسی ساده‌تر و آسان‌تر در هر درسی، بیشتر از مطالب مشکل و پیچیده از آن استقبال می‌شود. مطالب ساده و آسان کار ایجاد انگیزه را هم برای یادگیری راحت می‌کند (آقازاده، ۱۳۸۹: ۶۴).

معمولاً هدف‌های آموزشی را براساس سلسله مراتبی از ساده به مشکل تنظیم می‌کنند؛ یعنی نخست حقایق کلی را بیان می‌کنند، سپس مفاهیم را توضیح می‌دهند و آنگاه درباره اصول سخن می‌گویند و در نهایت از اصول بسیار مجرد بحث می‌کنند. از آنجا که هدف‌های آموزشی و محتوا کاملاً به هم مربوطند ترتیب تنظیم

هدف‌های آموزشی عیناً در تهیه و تنظیم محتوای درس نیز اعمال می‌شود. با این ساختار، فراگیران مطالب درسی را بهتر و راحت‌تر درک خواهند کرد و در ذهن آنها طولانی‌تر و پایدارتر خواهد بود (یغما، ۱۳۷۳: ۴۸). اسکهان و نونان انتخاب محتوا و تکالیف از ساده به دشوار را در رویکرد تکلیف

محور چنین بیان می‌کنند: «در انتخاب یا نوشتن تکالیف، يك معادله بین پردازش شناختی و توجه به صورت وجود دارد. تکالیف سخت‌تر که مستلزم پردازش شناختی بیشتری هستند، میزان توجه زبان آموز را به ویژگی‌های صوری پیام کمتر می‌کند و این چیزهایی است که به نظر می‌رسد برای رشد صحت و دقت زبانی و دستور زبان ضرورت دارد. اگر تکلیفی بسیار سخت باشد، سلامت زبانی ممکن است به بهای از دست دادن دقت و صحت زبانی حاصل شود. تکالیف باید با انواع مختلف دشواری تدوین شوند. (P Skehan, A cognitive to language learning, ۹۸).

تکالیف ایستا مانند توصیفی از یک نمودار ساده‌تر است پس تکالیف پویا مانند گفتن داستان‌ها یا توصیف یک تصادف جاده‌ای که در آن عناصر به نسبت ثابت‌تر از یکدیگر باقی می‌ماند و سخت‌تر از همه، تکالیف انتزاعی از جمله ابراز عقیده که در آن عناصر انتزاعی به جای واقعی است (D. Nunan, Task-based language teaching, ۸۶).

به نظر می‌رسد در سادگی یا دشواری محتوا باید یک نظم منطقی وجود داشته باشد. اگر محتوا از مباحث مشکل شروع شود، انگیزه و اعتماد به نفس زبان آموزان از بین خواهد رفت و اهداف آموزشی مد نظر را به مخاطره خواهد انداخت. به نظر می‌رسد آموزش از صامت‌ها، مصوت‌ها، ایجاد دایره واژگانی ملموس، پریسامد، جمله‌های کوتاه و نیم مکالمه‌ها در ابتدای امر آموزش از مصادیق امور ساده به شمار می‌آیند.

از عینی به ذهنی

در این روش محتوای دروس از مفاهیم و مطالب عینی به سوی انتزاعی تنظیم می‌شوند. این روش بر مبنای نظریه تحول رشد شناختی پیازه شکل گرفته است. طبق دیدگاه پیازه سیر تحول رشد شناختی و ذهنی انسان از عینی به سمت انتزاعی پیش می‌رود (ملکی، ۱۳۹۰: ۲۸۵). یکی از بزرگ‌ترین مشکلات در آموزش زبان آموزش مسائل ذهنی است. درگیر کردن ذهن زبان آموزان با مفاهیم ذهنی و غیرملموس باعث اختلال در ایجاد ارتباط می‌شود. به نظر می‌رسد بهتر است تا آنجا که امکان دارد در سطوح ابتدایی آموزش زبان از آموزش امور ذهنی استفاده نشود.

براساس ترتیب زمانی

در این شیوه حقایق و وقایع به گونه‌ای تنظیم می‌شوند که ارائه وقایع بعدی با توجه به مباحث قبلی است. این روش در درس‌هایی که بعد تاریخی دارند، همچون تاریخ ادبیات، استفاده می‌شوند (تقی پور ظهیری، ۱۳۸۵: ۱۸۱).

براساس افق‌های وسعت یابنده

در این شیوه مفاهیم و مهارت‌هایی که مربوط به ارتباط فرد با افراد دیگر است، به گونه‌ای سازماندهی می‌شود که از نزدیک‌ترین محیط آغاز می‌شود و به محیط‌های دورتر تداوم می‌یابد تا به محیط خیلی وسیع‌تر برسد (ملکی، ۱۳۹۰: ۲۹۶).

در امر آموزش زبان برای رعایت کردن چنین گزینه‌ای بهتر است تکالیف و محتوایی تهیه شوند که هدف آنها برقراری ارتباط در مکان آموزشی، معرفی خود و حضور در کلاس، آموزش چگونگی دادن نشانی منزل یا مؤسسه آموزشی و ... باشد. آموزش مکالمه‌هایی که در بدو ورود زبان آموزان به جامعه زبانی برای آنها لازم است، بسیار حائز اهمیت است. همچنین باید به ابعاد سازماندهی محتوا از نظر طولی و عرضی در کنار هم توجه شود. بنابراین لازم است به مسائل مطرح شده در سازماندهی افقی محتوا پرداخته شود.

سازماندهی افقی

سازماندهی افقی نحوه ارتباط میانی ماده درسی با محتوای دیگر دروس در یک پایه تحصیلی است. (لوی، ۱۳۸۸: ۷۴). محتوای کتاب باید با محتوای دیگر کتاب‌ها، هم پایه و هماهنگ باشد و پشتیبانی شوند. در این حالت ممکن است بعضی از مفاهیم، مهارت‌ها و ارزش‌ها در کتاب‌های درسی یک پایه تحصیلی از ابعاد و جنبه‌های مختلف بررسی شوند (ملکی، ۱۳۹۰: ۲۰۱). تنظیم افقی ناظر بر نحوه ارتباط مواد درسی مختلف است، مثلاً اگر برای یک برنامه زبان آموزی سه ماده درسی مکالمه فارسی، آمادگی خواندن و آمادگی نوشتن در نظر گرفته شده باشد، باید رابطه محتوای مواد سه گانه را مشخص کنیم؛ این امر همان برقراری افقی مواد درسی است (زندگی، ۱۳۹۱: ۱۳۰).

روش‌های سازماندهی افقی محتوا

در تعریف روش سازماندهی افقی بیان شد که ارتباط یک ماده درسی با محتوای دیگر درس‌ها را در یک کتاب یا پایه آموزشی ارتباط افقی گویند. برای سازماندهی محتوا به صورت افقی، به طور کلی دو الگو مطرح است:

۱. سازماندهی به صورت موضوعات مجزا .
۲. سازماندهی تلفیقی .

موضوعات مجزا

در این نوع سازماندهی مواد درسی به صورت مجزا و در بخش‌های مجزای زمانی در طول یک روز یا هفته ارائه می‌شوند و تقریباً از هرگونه تلاش برای تلفیق محتوای این مواد پرهیز می‌شود؛ همچنین برای هر ماده درسی، یک کتاب درسی مخصوص تهیه شده و به فراگیران عرضه می‌شود (همان، ۱۳۰). سازماندهی محتوا به صورت موضوعات مجزا با سابقه‌ترین شکل سازماندهی محتوای برنامه درسی است که از آن با نام شیوه سنتی سازماندهی درسی هم یاد می‌کنند. در این روش با هر یک از موضوع‌های درسی مانند یک حوزه مستقل در برنامه درسی برخورد می‌شود. ویژگی‌های روش سازماندهی موضوعات مجزا به شرح زیر است:

- محتوای درسی در قالب موضوعات و دروس خاص به صورت مجزا سازماندهی
- می‌شود و در بخش‌های مجزای زمانی در یک روز ارائه می‌شوند.
- از هرگونه تلاش برای تلفیق خودداری می‌شود.
- ارزشیابی براساس آموخته‌های فراگیران انجام می‌پذیرد.
- برای هر ماده درسی یک کتاب درسی مخصوص چاپ و عرضه می‌شود؛
- تدریس معلم و یادگیری فراگیران با همان مطالبی است که در کتاب آمده است؛ معلمان دروس مختلف با یکدیگر ارتباط آموزشی ندارند؛ هر معلم کلاس خود را در تملک خود می‌داند و در حوزه کار معلم دیگر دخالت نمی‌کند (ملکی، ۱۳۹۰: ۲۵۴-۲۵۳).

- فرایند آموزش در این برنامه عبارت است از انتقال اطلاعات و آگاهی‌هایی از ذهن معلم به ذهن فراگیران؛ معلم مخزن اطلاعات و حقایق علمی شناخته می‌شود و در روند آموزش، نقش اصلی و فعال را به عهده دارد. تدریس محتوا از طریق روش‌های مستقیم آموزش، بویژه از طریق سخنرانی است و به‌ندرت از شیوه‌های دیگر مانند روش حل مسئله، بحث گروهی استفاده می‌شود.
- فراگیر به صورت فردی غیرفعال و پذیرنده است که در معرض مطالب درسی قرار می‌گیرد.

تلفیقی

سازمان دهی تلفیقی محتوا یعنی ارتباط دادن و در هم آمیختن محتوای برنامه درسی به منظور انسجام تجربیات یادگیری فراگیران است (احمدی، ۱۳۸۲: ۴). در این نوع سازماندهی مواد درسی زبان آموزی با هم تلفیق و محتوای آنها در چارچوب یک موضوع کلی و در یک سیر زمانی واحد ارائه می‌شود. در واقع از این دیدگاه در امر زبان آموزی تنها یک ماده درسی وجود دارد و آن هم ارتباط زبانی است. در این دیدگاه مهارت‌های زبانی و ارتباطی بر روی یک چارچوب، مفهومی واحد به نام زبان فارسی را به وجود می‌آورند. در این روش، فراگیر فرصت پیدا می‌کند مفاهیم یادگرفته شده را در موقعیت‌ها و زمینه‌های مختلف به کار گیرد (زندى، ۱۳۹۰: ۱۳۰).

سازماندهی تلفیقی محتوا یادگیری فراگیران را یکپارچه می‌کند و تجارب یادگیری زبان آموزان را از پراکندگی خارج می‌کند و آنها را با یکدیگر مرتبط می‌سازد. در این نوع سازماندهی فراگیران این امکان را به دست می‌آورند تا مفاهیم یادگرفته شده را در موقعیت‌ها و زمینه‌های مختلف به کار گیرند.

آنچه از مباحث مطرح شده به دست می‌آید این است که در سازمان دهی محتوا اصول کلی، توالی، تداوم، وسعت و تعادل و نیز ابعاد سازماندهی افقی و عمودی باید برای محتوای آموزشی در نظر گرفت. هرچند که به نظر می‌رسد ارتباط عمودی و افقی تنها منحصر به یک محتوای آموزشی در یک پایه خاص نمی‌شود، بلکه این ارتباط باید در یک واحد درسی، کتاب، برنامه

یک دوره تحصیلی و حتی در کل نظام آموزشی یک مؤسسه در نظر گرفته شود. یکی دیگر از مسائل مهم در سازماندهی محتوا بعد از پرداختن به اصول و ابعاد آن، دسته بندی عناصر و قواعدی است که در سازماندهی باید از آنها استفاده شود تا یک محتوای آموزشی ایجاد شود. بنابراین به نحوه سازماندهی و دسته بندی این عناصر خواهیم پرداخت.

دسته بندی عناصر و قواعد منتخب

روشن است که نمی توانیم محتوای انتخاب شده را یکباره و در کنار هم در متون مد نظر جای دهیم. دسته بندی عناصر و قواعد زبانی و تقدم و تأخر آنها در ارائه مطالب آموزشی بسیار حائز اهمیت است؛ برای دسته بندی عناصر و قواعد زبانی باید عناصری که با هم سازگار هستند در کنار هم قرار داد تا آموزش آنها با سهولت صورت گیرد. برای مثال در دسته بندی واژگانی عواملی چون تداعی معنا، تضادها، هم خانواده ها راه های مناسبی برای تقویت و تثبیت آموزش هستند. در ذیل دسته بندی های عناصر و قواعد منتخب را ذکر می کنیم،

دسته بندی آوایی

این دسته بندی شامل دسته بندی صامت ها و مصوت های فارسی با دیگر عناصر این زبان می شود. بدیهی است ارائه آواها و الگوهای تکیه و آهنگ در آموزش زبان فارسی منوط به دسته بندی و چگونگی ارائه تکواژها، واژه ها و جمله هاست.

دسته بندی دستوری

دسته بندی عناصر دستوری نیز وابسته به واژگان دستوری است. مثلاً عناصر جمع ساز (ها) و (ان) حتماً با طبقه اسم ها و شناسه های زمانی با طبقه افعال دسته بندی می شوند؛ عناصر پرسشی مانند (کجا، چه وقت، چه کسی و چه چیزی) حتماً باید با حروف اضافه (در، روی، با، زیر، مقابل، به و ...) دسته بندی شوند؛ همچنین افعال مربوط به زمان حال باید با قیدهایی چون (هر روز، هر هفته، معمولاً و همیشه) دسته بندی شوند.

دسته بندی واژگانی

واژگان زبان را می‌توان با استفاده از ملاک روان شناختی (تداعی معنا) و ملاک گفتمانی (با هم آیی) دسته بندی کرد:

۱. تداعی معانی: طبق این ملاک عناصری را که با هم تداعی می‌شوند باید با هم دسته بندی کرد؛ زیرا از لحاظ اصول یادگیری، تداعی کمک می‌کند تا یادگیری راحت‌تر صورت گیرد و یادآوری آسان‌تر شود. بجز زمینه‌های مشترک مثل تشابه و تضاد واژه‌ها، تداعی در هر زبان با زبان دیگر فرق دارد؛ تداعی معانی از چند عامل ناشی می‌شود:

تضاد: واژه‌هایی مانند سفید و سیاه، زن و مرد، پیر و جوان، بزرگ و کوچک و ... با هم تداعی می‌شوند؛ بنابراین دسته بندی این عناصر با هم در یادگیری، سریع‌تر نقش اساسی ایفا می‌کند.

هم‌خانوادگی: واژه‌هایی مثل غرب و مغرب، علم و معلم، دوست و دوستانه هم خانواده‌اند و تداعی آنها با هم موجب یادآوری سریع‌تر می‌شود، پس بهتر است با هم دسته بندی شوند.

اسناد: واژه‌هایی مثل پرنده و پرواز کردن، سگ و پارس کردن، پلیس و دستگیرکردن و دزد و سرقت کردن با هم رابطه اسنادی دارند؛ بدیهی است دسته بندی آنها با هم موجب تسهیل یادگیری می‌شود.

همبافتی: برخی واژه‌ها درون یک بافت موقعیتی، با هم به کار برده می‌شوند و به همین دلیل کاربرد یکی باعث تداعی بقیه می‌شود. مثلاً در بافت مسافرت واژه‌های بلیت، پول، کیف، چمدان، قطار، هواپیما، ماشین و ... با هم تداعی می‌شوند.

تضمن: یک واژه، نوعی از دیگری باشد مانند: ورزش و فوتبال.

۲. باهم‌آیی: در هر زبانی از جمله فارسی واژه‌های مشخصی وجود دارند که همراه کلمه‌های دیگر کاربرد دارند. این واژه‌ها آن قدر به واژه‌های دیگر وابسته‌اند که امکان ندارد بدون آنها در جمله‌ای به کار برده شوند؛ مثلاً بیشتر صفت‌ها مانند موی بلند و یا کوتاه یا خط بلند و کوتاه، پس باید واژه‌های هم کاربرد را با هم دسته بندی کرد (زند، ۱۳۹۱: ۱۲۴).

استفاده از واژه‌ها همراه مصدرهای مخصوص و حروف اضافه را می‌توان از این نوع قاعده دانست.

دسته بندی معنایی

برخی از واژه‌ها معانی فراوانی دارند و می‌توان هر کدام از این معانی را با کلمه دیگر دسته بندی کرد؛ مثلاً یکی از معانی کلمه (در) برابر با (طی) است، مانند: در بعدازظهر = طی بعدازظهر و ... بنابراین واژه (در) را باید با معانی مختلف آن در نظر گرفت و هر بار آن را با همان معنای خاص دسته بندی و ارائه کرد (همان، ۱۲۴).

دسته بندی عناصر در ارتباط با هم (دسته بندی ساختاری)

زبان یک نظام است و عناصر آن در یک شبکه با هم ارتباط منسجم و مستحکمی دارند. بدیهی است در سازماندهی محتوا و هنگام دسته بندی عناصر باید به نظام مند بودن زبان در زمینه‌های زیر توجه کرد:

ارتباط آواها و کلمات

در سازماندهی محتوای برنامه زبان آموزی باید توجه کرد که آواها، الگوها و آهنگ منتخب برای هر واحد یادگیری با واژه‌های منتخب سازگاری و ارتباط دارند یا خیر.

ارتباط کلمه‌ها و جمله‌ها

بدیهی است قواعد زبان فارسی طبق قاعده محدودیت گزینشی، همنشینی عناصر زبانی را در ساخت جمله دچار محدودیت می‌کنند. برخی گروه‌های نحوی کلمه‌های زیادی را در خود می‌پذیرند و برخی از آنها منحصر به کلمه‌های محدودی هستند. در هر برنامه زبان آموزی و آموزش زبان و ادبیات فارسی باید به قواعد همنشینی کلمات در ساخت جمله توجه کافی مبذول داشت. بدیهی است دسته بندی کلمه‌ها با ملاک‌هایی غیرعلمی مثلاً حروف اول الفبا (آب، آتش، آرد، آزادی) به هیچ وجه نمی‌توان ارتباط صحیح آنها با جمله‌ها را تأمین کند

ارتباط جمله‌ها با متن مکالمه‌ای

در مرحله سازماندهی محتوا چه رویکرد (موقعیت بنیاد) و چه رویکرد (ارتباطی) را که انتخاب می‌کنیم باید از کلمه و جمله در ساخت مکالمه‌ها استفاده کنیم؛ بنابراین باید ترتیبی فراهم کرد که جمله‌ها با هم یک بافت زبانی موقعیت بنیاد مثلاً موقعیت خرید از فروشگاه یا یک بافت ارتباطی مثلاً عذرخواهی را تشکیل دهند. در واقع برنامه‌های زبان آموزی که تنها حاوی جمله‌های بی‌ربطی هستند و چند جمله را زیر هم قرار می‌دهند و نامش را درس می‌گذارند، از هیچ کدام از رویکردهای موقعیت بنیاد یا ارتباطی پیروی نکرده، به اصول علمی زبان شناسی تربیتی توجه ندارند (همان، ۱۲۷).

نتیجه‌گیری

از آنجایی که تهیه محتوای کتب درسی از اهمیت بالایی برخوردار هستند ضروری است متولیان آموزشی موارد زیر را در تدوین و تهیه محتوای کتب مد نظر قرار دهند:

- ۱- نخستین گام برای تحقق اهداف آموزشی، انتخاب محتوای مناسب و مطلوب است. بنابراین در انتخاب محتوای مناسب با دوره تحصیلی فراگیران باید دقت و عنایت بیشتری لحاظ گردد.
- ۲- رعایت اصول سازماندهی محتوا، در سطر به سطر محتوای کتب درسی ضروری است.

منابع

۱. آقازاده، احمد. (۱۳۸۹)، آموزش و پرورش تطبیقی. چاپ دهم. تهران: سمت.
 ۲. ابراهیمی، حمید. (بی تا). نگارش پیشرفته؛ ویژه زبان آموزان غیر ایرانی. چاپ اول. قم: نهضت.
 ۳. احمدی، پروین. (۱۳۸۲)، چالشها و دشواریهای طراحی برنامه درسی تلفیقی. تهران: انجمن اولیا و مربیان.
 ۴. الوندی، حسین. (۱۳۸۶) برنامه ریزی درسی و فرایند تهیه و تولید کتاب درسی؛ محتوای برنامه و سازمان دهی آن. «مجله رشد آموزشی راهنمایی تحصیلی. دوره، ۱۳ شماره، ۶ اسفند.
 ۵. تایلر رالف، ونیفرد. (۱۳۷۶)، اصول اساسی برنامه ریزی درسی و آموزشی، علی تقی پور ظهیری چاپ دوم، تهران، آگاه.
 ۶. تقی پور ظهیری، علی. (۱۳۸۵)، مقدمه‌ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی. چاپ بیست و سوم. تهران: آگاه.
 ۷. زندی، بهمن. (۱۳۹۱)، زبان آموزی. چاپ دوازدهم. تهران: سمت.
 ۸. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۴)، روانشناسی پرورشی. چاپ سیزدهم. تهران: آگاه.
 ۹. شعبانی، حسن. (۱۳۸۹)، روشها و فنون تدریس. تهران: سمت.
 ۱۰. -----، (۱۳۸۶) مهارتهای آموزشی و پرورشی. چاپ بیست و یکم. تهران: سمت.
 ۱۱. فتحی واجارگاهی، کورش. (۱۳۸۸)، اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی. چاپ اول. تهران: بال.
 ۱۲. قاسم پور مقدم، حسین (۱۳۹۶)، روانشناسی زبان، چاپ اول، تهران، انتشارات دل نگار.
 ۱۳. لوی، اریه. (۱۳۸۸)، مبانی برنامه ریزی آموزشی / برنامه درسی مدارس. ترجمه فریده مشایخ. چاپ بیست و هفتم. تهران: مدرسه.
 ۱۴. ملکی، حسن (۱۳۹۰)، برنامه درسی راهنمای عمل. چاپ هفدهم. مشهد: پیام اندیشه.
 ۱۵. (۱۳۸۸)، مقدمات برنامه ریزی درسی. چاپ اول. تهران: سمت.
 ۱۶. میرزاییگی، علی. (۱۳۸۴)، برنامه ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیرویی انسانی. چاپ دوم. تهران: یسپرون.
 ۱۷. یغما، عادل. (۱۳۷۳)، طراحی آموزشی. چاپ دوم. تهران: مدرسه.
۱۸. S kehan, P. ۱۹۹۸. A Cogitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press.
۱۹. Nunan, D. (۲۰۰۴). Task-based language teacing : Acomprhensively revised edition of Designing tasks for the Communicativeclassroom. Cambridge:cambridge Universitypress.