

تبیین مؤلفه‌ها و طراحی الگوی پرورش هویت نویسندگی دانش‌آموزان در آموزش زبان و ادبیات فارسی با تأکید بر نگارش تأملی و استدلالی

فریبا ریسی سرحدی

• دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، چهارمحال و بختیاری، ایران؛ دبیر آموزش و پرورش شیراز، فارس، ایران.



در اخیر در آموزش نگارش نشان می‌دهد که هدف از آموزش نوشتن، دیگر صرفاً کسب مهارت‌های زبانی یا رعایت نیست، بلکه پرورش نویسندگانی است که بتوانند دیدگاه، هویت، تجربه و استدلال خود را به‌صورت آگاهانه و مدون بازنمایی کنند. با وجود گسترش پژوهش‌های بین‌المللی درباره «هویت نویسندگی» و نقش آن در کیفیت یادگیری، این موضوع در ادبیات پژوهشی آموزش زبان و ادبیات فارسی، به‌ویژه در دوره متوسطه دوم، کمتر مورد توجه قرار گرفته و تاکنون الگوی آموزشی منسجمی برای پرورش آن ارائه نشده است. پژوهش حاضر با هدف تبیین مؤلفه‌های هویت نویسندگی و طراحی الگویی آموزشی برای توسعه آن از طریق نگارش تأملی و استدلالی انجام شد. روش پژوهش از نوع کیفی و مبتنی بر مرور تحلیلی و سنتز مفهومی منابع علمی داخلی و خارجی بود. بدین منظور، منابع معتبر منتشرشده در پایگاه‌های علمی بین‌المللی و داخلی شامل Web of Science، Scopus، ERIC، Google Scholar، SID، ISC و Civilica بررسی و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که هویت نویسندگی در آموزش زبان و ادبیات فارسی بر شش مؤلفه اصلی شامل خودآگاهی نویسنده، عاملیت در نوشتن، تعامل با مخاطب، بازاندیشی در فرایند نگارش، استدلال مبتنی بر شواهد و اصالت صدا استوار است. بر پایه این مؤلفه‌ها، الگویی مفهومی طراحی شد که ضمن تقویت کیفیت نوشتار دانش‌آموزان، زمینه رشد تفکر انتقادی، خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری در نوشتن و شکل‌گیری هویت نویسندگی را فراهم می‌سازد. نتایج پژوهش می‌تواند در بازنگری برنامه درسی، تدوین راهنماهای آموزشی و طراحی فعالیت‌های نوشتاری درس زبان و ادبیات فارسی مورد استفاده برنامه‌ریزان درسی، مؤلفان کتاب‌های درسی و دبیران این درس قرار گیرد.

واژگان کلیدی: هویت نویسندگی، نگارش تأملی، نگارش استدلالی، آموزش زبان و ادبیات فارسی، الگوی آموزشی، دوره متوسطه دوم.

مجله پیشروان علوم تربیتی و آموزشی

Identifying the Components and Designing an Instructional Model for Developing Students' Authorial Identity in Persian Language and Literature Education through Reflective and Argumentative Writing

Abstract

Recent developments in writing education indicate that the primary goal of teaching writing extends beyond linguistic accuracy and grammatical proficiency to fostering writers who can consciously and responsibly express their perspectives, identities, experiences, and arguments. Although the concept of authorial identity has received increasing attention in international educational research, it remains largely unexplored in Persian language and literature education, particularly at the upper secondary level, and no comprehensive instructional framework has yet been proposed. The present study aimed to identify the core components of students' authorial identity and to develop an instructional model grounded in reflective and argumentative writing practices. The research adopted a qualitative design based on analytical literature review and conceptual synthesis. Relevant studies indexed in Web of Science, Scopus, ERIC, Google Scholar, SID, ISC, and Civilica were examined and analyzed. The findings revealed six principal components of authorial identity: writer self-awareness, writing agency, audience awareness, reflective revision, evidence-based argumentation, and authentic voice. Based on these components, a conceptual instructional model was developed to enhance students' writing quality while promoting critical thinking, self-regulated learning, responsible writing, and the development of a strong authorial identity. The proposed model may contribute to curriculum development, textbook design, teacher education, and instructional planning in Persian language and literature education.

Keywords: Authorial Identity; Reflective Writing; Argumentative Writing; Persian Language and Literature Education; Instructional Model; Upper Secondary Education.

مقدمه

نوشتن در نظام‌های آموزشی معاصر، دیگر صرفاً مهارتی فنی برای انتقال اطلاعات یا بازتولید دانش تلقی نمی‌شود؛ بلکه فرایندی پیچیده است که در آن فرد از طریق انتخاب واژگان، سازمان‌دهی ایده‌ها، موضع‌گیری نسبت به موضوع و تعامل با مخاطب، بخشی از هویت خود را در متن بازنمایی می‌کند. از این منظر، نوشتار نه تنها محصول توانایی‌های زبانی، بلکه بازتابی از شیوه اندیشیدن، تجربه زیسته و جایگاه اجتماعی نویسنده است. به همین دلیل، پژوهش‌های جدید در حوزه آموزش نگارش، توجه خود را از صرف آموزش قواعد و ساختارهای زبانی به سوی مفاهیمی مانند «هویت نویسنده‌گی»، «عاملیت نویسنده» و «صدای شخصی در نوشتار» معطوف کرده‌اند (Ivanič, 1998; Hyland, 2019).

در رویکردهای سنتی آموزش نگارش، دانش‌آموز اغلب به عنوان تولیدکننده متنی دیده می‌شود که باید از الگوهای از پیش تعیین‌شده پیروی کند، ساختارهای مشخصی را رعایت نماید و پاسخ‌هایی مطابق انتظار ارائه دهد. در چنین شرایطی، نوشتن ممکن است به فعالیتی مکانیکی و وابسته به ارزیابی معلم تبدیل شود و فرصت چندانی برای شکل‌گیری دیدگاه مستقل، انتخاب آگاهانه و تجربه نویسنده‌گی فراهم نکند. در مقابل، رویکردهای جدید معتقدند که یادگیری نوشتن زمانی اثربخش است که دانش‌آموز خود را به عنوان صاحب صدا و مشارکت‌کننده فعال در فرایند تولید معنا تجربه کند. (Clark & Ivanič, 1997)

مفهوم «هویت نویسنده‌گی» نخستین بار به صورت جدی در مطالعات سوادآموزی اجتماعی مطرح شد. ایوانیچ (Ivanič) با ارائه چارچوب چندلایه هویت در نوشتن، نشان داد که هر متن نوشتاری حاصل تعامل میان ویژگی‌های فردی نویسنده، تجربه‌های اجتماعی، باورهای فرهنگی، اهداف ارتباطی و انتخاب‌های زبانی اوست. بر اساس این دیدگاه، نویسنده در هنگام نوشتن تنها مجموعه‌ای از اطلاعات را منتقل نمی‌کند، بلکه جایگاه، نگرش و رابطه خود با مخاطب را نیز در متن شکل می‌دهد (Ivanič, 1998).

در همین راستا، پژوهش‌های حوزه آموزش نگارش تأکید می‌کنند که پرورش نویسنده موفق، نیازمند توجه به ابعاد شناختی، عاطفی و اجتماعی نوشتن است. دانش‌آموز باید بتواند درباره چرایی انتخاب‌های نوشتاری خود فکر کند، مخاطب را در نظر بگیرد، متن خود را بازبینی نماید و از موضعی آگاهانه نسبت به موضوعات مختلف بنویسد. چنین رویکردی با نظریه‌های فرایندی نوشتن نیز همخوان است؛ نظریه‌هایی که نوشتن را فرایندی پویا شامل برنامه‌ریزی، تولید متن، بازنگری و اصلاح مداوم می‌دانند (Flower & Hayes, 1981).

یکی از مسیرهای مهم برای توسعه هویت نویسنده‌گی، توجه به نگارش تأملی است. در این نوع نوشتار، دانش‌آموز تنها درباره یک موضوع نمی‌نویسد، بلکه درباره تجربه، اندیشه و فرایند شکل‌گیری دیدگاه خود نیز بازاندیشی می‌کند. نگارش تأملی می‌تواند به افزایش خودآگاهی، خودتنظیمی و درک عمیق‌تر از نقش نویسنده در تولید معنا منجر شود. (Moon, 2004)

همچنین، نگارش استدلالی به عنوان یکی دیگر از ابزارهای رشد هویت نویسنده‌گی، دانش‌آموز را به موضع‌گیری منطقی، استفاده از شواهد و دفاع از دیدگاه شخصی ترغیب می‌کند. (Hyland, 2005)

درس زبان و ادبیات فارسی در دوره متوسطه دوم، ظرفیت قابل توجهی برای تحقق چنین رویکردی دارد؛ زیرا دانش‌آموزان در این دوره با طیفی از متون ادبی، اجتماعی و فرهنگی مواجه می‌شوند که می‌توانند زمینه شکل‌گیری دیدگاه، تفسیر شخصی و تولید نوشتارهای معنادار را فراهم کنند. با این حال، بررسی وضعیت آموزش نگارش در مدارس نشان می‌دهد که فعالیت‌های نوشتاری غالباً بر تولید متن‌های قالب‌محور، پاسخ به موضوعات کلیشه‌ای و رعایت ساختارهای از پیش تعیین‌شده متمرکز هستند و ابعاد هویتی و شخصی نوشتن کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

در پژوهش‌های داخلی نیز بخش عمده مطالعات آموزش نگارش فارسی بر عواملی مانند مشکلات نگارشی، شیوه‌های تدریس، خلاقیت در نوشتن و آموزش مهارت‌های زبانی تمرکز داشته‌اند؛ اما مفهوم «هویت نویسنده‌گی» به عنوان یک سازه آموزشی مستقل و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن، کمتر بررسی شده است. این در حالی است که در ادبیات جهانی، هویت نویسنده‌گی به عنوان یکی از عناصر مهم شکل‌گیری نویسندگان توانمند و یادگیرندگان مستقل شناخته می‌شود.

بر این اساس، خلأ اصلی پژوهش حاضر، نبود چارچوبی منسجم برای پیوند دادن مؤلفه‌های هویت نویسنده‌گی با فعالیت‌های آموزشی درس زبان و ادبیات فارسی است. اگرچه مفاهیم مرتبط با نگارش خلاق، نگارش تأملی و نگارش استدلالی در مطالعات مختلف بررسی شده‌اند، اما الگویی که بتواند این عناصر را در قالب یک نظام آموزشی هماهنگ برای دوره متوسطه دوم سازمان‌دهی کند، کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

از این رو، پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این پرسش اساسی است که: مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده هویت نویسنده‌گی دانش‌آموزان در آموزش زبان و ادبیات فارسی کدام‌اند و چگونه می‌توان بر اساس این مؤلفه‌ها، الگویی آموزشی برای پرورش نویسندگان آگاه، خلاق و استدلال‌ورز طراحی کرد؟

پاسخ به این پرسش می‌تواند علاوه بر توسعه مبانی نظری آموزش نگارش فارسی، زمینه‌ای برای بازنگری در شیوه‌های تدریس، طراحی فعالیت‌های نوشتاری و حرکت از آموزش محصول‌محور به سوی آموزش فرایند‌محور و هویت‌محور فراهم آورد.

پیشینه پژوهش

۱. مطالعات مرتبط با هویت نویسنده‌گی و عاملیت نویسنده

در سال‌های اخیر، مفهوم هویت نویسنده‌گی به یکی از محورهای مهم پژوهش در حوزه آموزش نگارش تبدیل شده است. پژوهشگران این حوزه بر این باورند که نوشتن تنها تولید یک متن منسجم نیست، بلکه فرایندی است که طی آن نویسنده جایگاه خود، رابطه‌اش با مخاطب و نگرش خود نسبت به موضوع را در متن بازنمایی می‌کند. در این نگاه، نویسنده موفق فردی نیست که صرفاً قواعد زبانی را رعایت می‌کند، بلکه کسی است که توانایی اتخاذ موضع، انتخاب سبک بیان و ایجاد صدای شخصی در نوشتار را به دست آورده است. (Ivanič, 1998; Hyland, 2019)

مطالعات جدیدتر این حوزه نیز نشان داده‌اند که هویت نویسنده‌گی پدیده‌ای ثابت و از پیش شکل‌گرفته نیست، بلکه در جریان تجربه‌های نوشتاری، تعامل با متون دیگر، بازخورد دریافت‌شده و مشارکت در موقعیت‌های اجتماعی نوشتن ساخته می‌شود. برای نمونه، Wang (2024) در یک مرور نظام‌مند درباره شکل‌گیری هویت نویسندگان زبان دوم نشان داد که نویسندگان تازه‌کار، هویت نوشتاری خود را از طریق انتخاب‌های زبانی، شیوه استفاده از منابع، میزان حضور نویسنده در متن و نحوه تعامل با مخاطب توسعه می‌دهند.

همچنین Zhang و همکاران (۲۰۲۴) با بررسی فرایند شکل‌گیری هویت نویسنده‌گی در نوشتار دانشگاهی نشان دادند که استفاده از منابع، بازسازی ایده‌های دیگران و مدیریت رابطه میان صدای شخصی و دانش موجود، از عناصر مهم ساخت هویت نویسنده محسوب می‌شود. این یافته اهمیت آموزش آگاهانه فرایندهای هویت‌ساز در نوشتن را نشان می‌دهد.

۲. مطالعات مربوط به نوشتن به عنوان کنش اجتماعی

یکی از تغییرات مهم در آموزش نگارش معاصر، فاصله گرفتن از نگاه فردگرایانه به نوشتن و حرکت به سوی دیدگاه اجتماعی است. در این رویکرد، نوشتن فعالیتی صرفاً ذهنی نیست، بلکه کنشی اجتماعی است که درون موقعیت‌های فرهنگی، ارتباطی و نهادی شکل می‌گیرد. نظریه «نوشتن به مثابه عمل اجتماعی» بر این نکته تأکید دارد که هر متن دارای مخاطب، هدف، زمینه و قواعد گفتمانی خاص خود است. (Clark & Ivanič, 1997)

در همین راستا، رویکرد ژانری به آموزش نگارش تلاش کرده است دانش‌آموزان را با منطق اجتماعی انواع متن آشنا کند. این رویکرد معتقد است یادگیرندگان زمانی نویسندگان توانمندتری می‌شوند که علاوه بر ساختارهای زبانی، هدف ارتباطی و شرایط تولید هر نوع متن را نیز درک کنند. مرورهای جدید نشان داده‌اند که آموزش ژانر‌محور می‌تواند آگاهی دانش‌آموزان از ساختار متن، سازمان‌دهی ایده‌ها و انتخاب راهبردهای نوشتاری را افزایش دهد.

Zohbie و Bhowmik (2024) در مطالعه‌ای درباره آموزش نوشتن ژانر محور نشان دادند که این رویکرد، در صورت اجرای صحیح، می‌تواند موجب ارتقای توانایی نوشتاری، افزایش آگاهی نسبت به ویژگی‌های متن و تقویت اعتماد به نفس نویسندگان نوآموز شود.

۳. مطالعات مرتبط با نگارش تأملی و استدلالی

در حوزه آموزش نگارش، پژوهش‌های جدید بر نقش بازاندیشی و استدلال در رشد نویسندگی تأکید کرده‌اند. نگارش تأملی به دانش‌آموز کمک می‌کند تا درباره تجربه‌های خود، فرایند تولید متن و انتخاب‌های زبانی‌اش آگاهی پیدا کند. از سوی دیگر، نگارش استدلالی، نویسنده را به سازمان‌دهی منطقی افکار، استفاده از شواهد و اتخاذ موضع مشخص وادار می‌سازد. مطالعات حوزه آموزش نوشتن نشان می‌دهد که ترکیب فعالیت‌های تأملی با آموزش استدلال می‌تواند به رشد عاملیت نویسنده منجر شود؛ زیرا دانش‌آموز تنها دریافت‌کننده الگوهای نوشتاری نیست، بلکه درباره چرایی و چگونگی نوشتن خود تصمیم‌گیری می‌کند.

در سال‌های اخیر، توجه پژوهشگران به نقش فناوری‌های نوین و هوش مصنوعی نیز در هویت نویسندگی افزایش یافته است. برخی مطالعات هشدار داده‌اند که استفاده بدون آگاهی از ابزارهای هوشمند ممکن است به کاهش صدای شخصی نویسنده و یکسان‌شدن سبک‌های نوشتاری منجر شود؛ بنابراین آموزش نگارش آینده باید علاوه بر مهارت فنی، بر حفظ عاملیت و هویت نویسنده نیز تمرکز کند.

۴. مطالعات داخلی و خلأ پژوهشی

بررسی پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که آموزش نگارش در ایران بیشتر حول محورهایی مانند مشکلات املائی و نگارشی، روش‌های تقویت خلاقیت، آموزش انشا، راهبردهای تولید متن و بهبود مهارت‌های زبانی انجام شده است. با وجود ارزشمندی این مطالعات، مفهوم هویت نویسندگی به‌عنوان یک سازه مستقل آموزشی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در کتاب‌های درسی نگارش دوره متوسطه نیز فعالیت‌ها غالباً بر تولید متن براساس موضوع مشخص، رعایت ساختار و ارزشیابی محصول نهایی تمرکز دارند؛ در حالی که فرایند شکل‌گیری نویسنده، تجربه شخصی، صدای فردی و توانایی موضع‌گیری کمتر به‌صورت مستقیم آموزش داده می‌شود.

جمع‌بندی پیشینه و تبیین شکاف پژوهشی

تحلیل مطالعات پیشین نشان می‌دهد که:

۱. پژوهش‌های بین‌المللی، هویت نویسندگی را یکی از عناصر اساسی رشد نویسندگان مستقل می‌دانند.
 ۲. آموزش نگارش جدید از محصول‌محوری به سوی فرایند‌محوری و هویت‌محوری حرکت کرده است.
 ۳. رویکردهای ژانری، تأملی و استدلالی هر کدام بخشی از فرایند رشد نویسندگی را توضیح داده‌اند.
 ۴. در آموزش زبان و ادبیات فارسی، الگویی که این سه حوزه را در قالب یک چارچوب واحد برای پرورش هویت نویسندگی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم تلفیق کند، کمتر مشاهده می‌شود.
- بر این اساس، پژوهش حاضر تلاش می‌کند با عبور از نگاه سنتی به آموزش نگارش، الگویی ارائه دهد که دانش‌آموز را نه صرفاً به‌عنوان تولیدکننده متن، بلکه به‌عنوان «نویسنده‌ای دارای هویت، صدا و عاملیت» در نظر بگیرد.

مبانی نظری پژوهش

۱. مفهوم هویت نویسنده‌گی در آموزش زبان و ادبیات

هویت نویسنده‌گی یکی از مفاهیم کلیدی در مطالعات جدید سواد و آموزش نگارش است که نوشتن را نه صرفاً به‌عنوان مهارتی زبانی، بلکه به‌عنوان فرایندی برای بازنمایی خود، ارتباط با دیگران و مشارکت در موقعیت‌های اجتماعی در نظر می‌گیرد. بر اساس این دیدگاه، هر متن نوشتاری حامل نشانه‌هایی از هویت نویسنده است؛ زیرا انتخاب واژگان، نحوه سازمان‌دهی مطالب، میزان حضور نویسنده در متن و شیوه مواجهه با مخاطب، همگی بیانگر جایگاه و نگرش نویسنده هستند (Ivanič, 1998). ایوانیچ معتقد است هویت نویسنده‌گی پدیده‌ای چندلایه است و نمی‌توان آن را به یک ویژگی فردی ثابت تقلیل داد. نویسنده در جریان نوشتن، میان تجربه شخصی، هنجارهای اجتماعی، انتظارات مخاطب و قواعد گفتمانی موجود، جایگاه خود را شکل می‌دهد. بر این اساس، آموزش نگارش زمانی کامل خواهد بود که علاوه بر آموزش ساختار متن، به دانش‌آموز کمک کند تا بداند «چه کسی است»، «از چه موضعی می‌نویسد» و «چگونه می‌تواند صدای خود را در متن ایجاد کند». در پژوهش‌های جدید نیز این دیدگاه تقویت شده است. مطالعات مربوط به ساخت هویت نویسنده نشان می‌دهد که نویسندگان، به‌ویژه نویسندگان تازه‌کار، هویت نوشتاری خود را از طریق تعامل با جامعه، دریافت بازخورد، تجربه نوشتن و انتخاب‌های گفتمانی توسعه می‌دهند. مرور نظام‌مند Wang (2024) نشان داد که هویت نویسنده‌گی فرایندی چندعاملی است که تحت تأثیر تجربه فردی، زمینه فرهنگی، دانش زبانی و تعامل با مخاطبان شکل می‌گیرد.

۲. نظریه نوشتن به‌مثابه کنش اجتماعی

یکی از مبانی اصلی این پژوهش، دیدگاه اجتماعی درباره نوشتن است. برخلاف رویکردهای سنتی که نوشتن را فعالیتی فردی و مبتنی بر توانایی‌های ذهنی می‌دانستند، رویکرد اجتماعی معتقد است نوشتن همواره در یک موقعیت ارتباطی اتفاق می‌افتد و با روابط اجتماعی، اهداف ارتباطی و ساختارهای فرهنگی پیوند دارد. Clark و Ivanič (1997) بیان می‌کنند که نویسندگان هنگام تولید متن، تنها اطلاعات را منتقل نمی‌کنند؛ بلکه در حال ساختن رابطه‌ای میان خود، مخاطب و جامعه هستند. بنابراین، آموزش نگارش باید دانش‌آموز را با موقعیت واقعی نوشتن آشنا کند و به او بیاموزد که هر متن برای هدف، مخاطب و زمینه خاصی تولید می‌شود. این دیدگاه در آموزش نگارش ژانرمحور نیز بازتاب یافته است. در این رویکرد، دانش‌آموز یاد می‌گیرد که هر نوع نوشتار دارای منطق ارتباطی و ساختار گفتمانی خاصی است و نویسنده باید بتواند متناسب با هدف خود، انتخاب‌های زبانی و سازمانی مناسبی انجام دهد. پژوهش‌های جدید در زمینه آموزش ژانری نشان داده‌اند که این رویکرد می‌تواند آگاهی فرازبانی دانش‌آموزان نسبت به ساختار متن و اهداف ارتباطی را افزایش دهد.

۳. صدای نویسنده و عاملیت در نوشتن

یکی از مؤلفه‌های اساسی هویت نویسنده‌گی، مفهوم «صدای نویسنده» است. صدای نویسنده به توانایی فرد برای بیان دیدگاه، موضع و نگرش شخصی در متن اشاره دارد. البته این مفهوم به معنای نوشتن کاملاً شخصی و جدا از قواعد اجتماعی نیست؛ بلکه صدای نویسنده در تعامل میان فرد و جامعه شکل می‌گیرد. Hyland (2002) نشان داد که نویسندگان از طریق ابزارهای زبانی مانند بیان دیدگاه، میزان قطعیت، ارزیابی و تعامل با مخاطب، حضور خود را در متن مدیریت می‌کنند. بنابراین، آموزش نگارش باید دانش‌آموزان را قادر سازد تا علاوه بر تولید متن صحیح، بتوانند رابطه خود با مخاطب را آگاهانه تنظیم کنند. در سال‌های اخیر، پژوهشگران تأکید کرده‌اند که عاملیت نویسنده یکی از عوامل مهم در تبدیل دانش‌آموز از «تولیدکننده متن» به «نویسنده واقعی» است. نویسنده دارای عاملیت، درباره موضوع، شیوه بیان، مخاطب و هدف نوشتار تصمیم می‌گیرد و نقش

فعالی در فرایند تولید معنا دارد. پژوهش‌های جدید در حوزه هویت نوشتاری نیز نشان می‌دهد که نویسندگان موفق، هویت خود را از طریق تصمیم‌های گفتمانی و مشارکت فعال در فرایند نوشتن توسعه می‌دهند.

۴. نقش نگارش تأملی در شکل‌گیری هویت نویسندگی

نگارش تأملی یکی از رویکردهایی است که ظرفیت بالایی برای رشد هویت نویسندگی دارد. در این نوع نوشتار، فرد علاوه بر بیان محتوا، درباره تجربه نوشتن، انتخاب‌های خود و فرایند شکل‌گیری اندیشه نیز فکر می‌کند. از دیدگاه آموزشی، نگارش تأملی موجب می‌شود دانش‌آموز از سطح اصلاح ظاهری متن فراتر رود و نسبت به تصمیم‌های نویسندگی خود آگاهی پیدا کند. این آگاهی شامل شناخت نقاط قوت و ضعف، درک رابطه میان هدف و شیوه بیان، و توانایی بازنگری در دیدگاه اولیه است.

۵. جایگاه نگارش استدلالی در پرورش نویسنده مستقل

نگارش استدلالی، دومین پایه مهم مدل پیشنهادی پژوهش است. در این نوع نوشتار، دانش‌آموز باید بتواند موضع مشخصی اتخاذ کند، برای آن دلیل ارائه دهد، شواهد مناسب انتخاب کند و دیدگاه مخالف را تحلیل نماید. آموزش نگارش استدلالی، علاوه بر بهبود کیفیت متن، به شکل‌گیری تفکر انتقادی و استقلال فکری دانش‌آموز کمک می‌کند. پژوهش‌های جدید درباره آموزش ژانر استدلالی نشان داده‌اند که فعالیت‌های هدفمند در این حوزه می‌تواند توانایی دانش‌آموزان را در سازمان‌دهی ایده‌ها و ساخت استدلال افزایش دهد.

جمع‌بندی چارچوب نظری

بر اساس مبانی نظری بررسی‌شده، هویت نویسندگی در این پژوهش به‌عنوان سازه‌ای چندبعدی در نظر گرفته می‌شود که از تعامل میان عناصر فردی، شناختی، زبانی و اجتماعی شکل می‌گیرد. بر این اساس، الگوی پیشنهادی پژوهش بر پنج محور اصلی استوار خواهد بود:

۱. خودآگاهی نویسنده؛ شناخت توانایی‌ها، تجربه‌ها و مواضع شخصی در نوشتن.
۲. عاملیت نوشتاری؛ توانایی تصمیم‌گیری مستقل درباره محتوا و شیوه بیان.
۳. صدای نویسنده؛ توانایی بازنمایی دیدگاه و نگرش شخصی در متن.
۴. تعامل با مخاطب و زمینه اجتماعی؛ درک هدف و موقعیت ارتباطی نوشتار.
۵. بازاندیشی و استدلال‌ورزی؛ توانایی اصلاح، ارزیابی و دفاع از ایده‌ها.

این چارچوب نظری، مبنای طراحی الگوی آموزشی پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد و تلاش می‌کند آموزش نگارش فارسی را از تمرکز صرف بر محصول نهایی، به سوی پرورش «دانش‌آموز نویسنده» هدایت کند.

مجله پیشروان علوم تربیتی و آموزشی

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی است که با استفاده از روش سنتز مفهومی و تحلیل اسنادی منابع علمی انجام شده است. انتخاب این روش با توجه به ماهیت مسئله پژوهش صورت گرفته است؛ زیرا هدف پژوهش، بررسی تجربه‌های میدانی یا آزمون اثربخشی یک مداخله آموزشی نبوده، بلکه شناسایی مؤلفه‌های سازنده هویت نویسندگی و طراحی یک الگوی آموزشی مبتنی بر مبانی نظری و یافته‌های پژوهشی موجود است.

در پژوهش‌های حوزه علوم تربیتی، زمانی که هدف، ساخت یک چارچوب نظری، استخراج ابعاد یک مفهوم چندوجهی یا طراحی مدل مفهومی باشد، تحلیل اسنادی و سنتز پژوهش‌های پیشین به‌عنوان یکی از روش‌های معتبر کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

در این رویکرد، پژوهشگر با بررسی نظام‌مند منابع، مفاهیم کلیدی را استخراج، مقوله‌بندی و روابط میان آن‌ها را تبیین می‌کند (Snyder, 2019).

جامعه پژوهش و معیارهای انتخاب منابع

جامعه پژوهش شامل کلیه منابع علمی مرتبط با موضوع هویت نویسنده‌گی، آموزش نگارش، نگارش تأملی، نگارش استدلالی، عاملیت نویسنده و رویکردهای اجتماعی آموزش نوشتن بود. برای دستیابی به منابع، جست‌وجو در پایگاه‌های علمی داخلی و خارجی شامل Web of Science، Scopus، ERIC، Google Scholar، ScienceDirect، SpringerLink، SID، ISC و Civilica انجام شد.

فرایند انتخاب منابع بر اساس معیارهای زیر صورت گرفت:

۱. ارتباط مستقیم منبع با مفهوم هویت نویسنده‌گی یا آموزش نگارش؛
 ۲. انتشار در مجلات علمی معتبر یا توسط ناشران دانشگاهی شناخته‌شده؛
 ۳. برخورداری از چارچوب نظری مشخص درباره نوشتن، هویت، عاملیت یا آموزش زبان؛
 ۴. قابلیت استفاده برای تبیین آموزش زبان و ادبیات فارسی در دوره متوسطه دوم.
- در کنار منابع بنیادی مانند آثار Ivanič (1998)، Flower و Hayes (1981)، Hyland و Clark (2002) و Ivanič (1997)، تلاش شد مطالعات جدیدتر منتشرشده در بازه زمانی ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۶ نیز بررسی شود تا الگوی پیشنهادی با تحولات جدید حوزه آموزش نگارش هماهنگ باشد.

فرایند تحلیل داده‌های اسنادی

تحلیل منابع در سه مرحله انجام شد:

مرحله نخست: استخراج مفاهیم اولیه

در این مرحله، متون منتخب چندین بار مطالعه شد و مفاهیم مرتبط با ویژگی‌های نویسنده، فرایند نوشتن، رابطه نویسنده و مخاطب، نقش بازان‌دیشی و عناصر شکل‌دهنده هویت نوشتاری استخراج گردید.

مرحله دوم: کدگذاری و طبقه‌بندی مفاهیم

پس از استخراج مفاهیم اولیه، کدهای مشابه در قالب مقوله‌های مفهومی سازمان‌دهی شدند. برای نمونه، مفاهیمی مانند «شناخت خود در مقام نویسنده»، «انتخاب موضوع و موضع»، «تصمیم‌گیری در فرایند نوشتن» و «استقلال در بیان» در مقوله عاملیت نویسنده‌گی قرار گرفتند.

همچنین مفاهیمی مانند «بیان دیدگاه شخصی»، «سبک فردی»، «حضور نویسنده در متن» و «انتخاب‌های زبانی» تحت عنوان صدای نویسنده دسته‌بندی شدند.

مرحله سوم: ترکیب مفهومی و طراحی الگو

در مرحله نهایی، مقوله‌های استخراج‌شده با توجه به روابط نظری میان آن‌ها ترکیب شدند و الگوی پیشنهادی پژوهش شکل گرفت. در این مرحله تلاش شد مؤلفه‌ها صرفاً به‌صورت فهرستی از عوامل ارائه نشوند، بلکه ارتباط میان آن‌ها در یک فرایند آموزشی منسجم توضیح داده شود.

اعتباربخشی یافته‌ها

برای افزایش اعتبار الگوی پیشنهادی، از راهبردهای رایج پژوهش‌های کیفی شامل بررسی چندجانبه منابع، مقایسه دیدگاه‌های نظری مختلف و استفاده از منابع متنوع علمی استفاده شد. همچنین تلاش شد مؤلفه‌های استخراج‌شده تنها بر اساس یک نظریه خاص نباشند، بلکه از همگرایی چند جریان نظری شامل نظریه اجتماعی نوشتن، نظریه فرایندی نوشتن، مطالعات هویت و آموزش ژانری حاصل شوند.

بر این اساس، الگوی ارائه‌شده حاصل ترکیب و بازآرایی مفاهیم موجود در ادبیات پژوهش است و ادعای آزمون تجربی یا تعمیم آماری ندارد؛ بلکه چارچوبی نظری برای هدایت مطالعات تجربی آینده و استفاده آموزشی در حوزه زبان و ادبیات فارسی ارائه می‌کند.

یافته‌های پژوهش:

تبیین مؤلفه‌های الگوی پرورش هویت نویسندگی در آموزش زبان و ادبیات فارسی

تحلیل منابع نظری و پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه آموزش نگارش نشان داد که هویت نویسندگی دانش‌آموزان سازه‌ای چندبعدی است که از تعامل میان عوامل شناختی، زبانی، اجتماعی و عاطفی شکل می‌گیرد. برخلاف دیدگاه‌های سنتی که توانایی نوشتن را عمدتاً به مهارت‌های زبانی و رعایت قواعد محدود می‌کردند، رویکردهای جدید، نویسنده را کنشگری فعال می‌دانند که در فرایند تولید متن، معنا می‌سازد، موضع اتخاذ می‌کند و رابطه‌ای هدفمند با مخاطب برقرار می‌سازد (Ivanič, 1998; Hyland, 2019).

بر اساس سنتز مفهومی منابع، الگوی پیشنهادی پژوهش در شش مؤلفه اصلی سازمان‌دهی شد:

۱. خودآگاهی نویسندگی

نخستین مؤلفه الگو، توانایی دانش‌آموز برای شناخت خود در جایگاه نویسنده است. خودآگاهی نویسندگی به این معناست که فرد بتواند درباره تجربه‌های شخصی، علایق، باورها، توانایی‌ها و محدودیت‌های خود در نوشتن تأمل کند. بر اساس دیدگاه فرایندی نوشتن، نویسندگان توانمند پیش از تولید متن، درباره هدف، مخاطب و مسیر نوشتار خود تصمیم‌گیری می‌کنند. این فرایند مستلزم آن است که نویسنده از شیوه تفکر و انتخاب‌های نوشتاری خود آگاهی داشته باشد (Flower & Hayes, 1981).

در آموزش زبان و ادبیات فارسی، تقویت این مؤلفه می‌تواند از طریق فعالیت‌هایی مانند دفتر تأملات نویسندگی، بازتاب تجربه‌های خواندن، تحلیل سبک شخصی و مقایسه نسخه‌های مختلف یک متن انجام شود.

۲. عاملیت نوشتاری

دومین مؤلفه، عاملیت نویسنده است. عاملیت به توانایی فرد برای تصمیم‌گیری آگاهانه درباره موضوع، زاویه دید، ساختار متن و شیوه بیان اشاره دارد.

در رویکرد اجتماعی نوشتن، نویسنده صرفاً اجراکننده دستورهای آموزشی نیست، بلکه فردی است که در یک موقعیت ارتباطی، انتخاب‌های معنادار انجام می‌دهد. (Clark & Ivanič, 1997)

در محیط‌های آموزشی که دانش‌آموز همیشه با موضوعات از پیش تعیین‌شده و الگوهای ثابت مواجه است، امکان رشد عاملیت کاهش می‌یابد. بنابراین، الگوی پیشنهادی بر ایجاد فرصت‌هایی برای انتخاب موضوع، تجربه سبک‌های مختلف نوشتاری و دفاع از انتخاب‌های زبانی تأکید دارد.

۳. شکل‌گیری صدای نویسنده

یکی از مهم‌ترین یافته‌های تحلیل منابع، نقش «صدای نویسنده» در شکل‌گیری هویت نوشتاری است. صدای نویسنده به میزان حضور نگرش، دیدگاه و شخصیت نویسنده در متن اشاره دارد. Hyland (2002) معتقد است نویسندگان از طریق راهبردهای زبانی مانند بیان موضع، ارزیابی، میزان قطعیت و تعامل با مخاطب، حضور خود را در متن نشان می‌دهند. در آموزش ادبیات فارسی، این مؤلفه اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا دانش‌آموز باید یاد بگیرد که در کنار شناخت آثار ادبی، توانایی بیان برداشت و تفسیر شخصی خود را نیز داشته باشد.

۴. مخاطب‌آگاهی و تعامل ارتباطی

نوشتن زمانی معنا پیدا می‌کند که نویسنده رابطه خود با مخاطب را در نظر بگیرد. تحلیل منابع نشان داد که یکی از ویژگی‌های نویسندگان موفق، توانایی پیش‌بینی نیازها، انتظارات و سطح دانش مخاطب است. بر اساس دیدگاه اجتماعی نوشتن، هر متن در یک موقعیت ارتباطی شکل می‌گیرد و بدون توجه به مخاطب، هدف ارتباطی آن ناقص خواهد بود. (Bazerman, 2013) در این چارچوب، آموزش نگارش باید دانش‌آموزان را از نوشتن برای «کسب نمره» به سوی نوشتن برای «برقراری ارتباط مؤثر» هدایت کند.

۵. بازاندیشی و بازنگری در فرایند نوشتن

پنجمین مؤلفه، توانایی بازنگری آگاهانه متن است. نویسندگان حرفه‌ای نوشتن را فعالیتی خطی و یک‌مرحله‌ای نمی‌دانند، بلکه تولید متن را فرایندی چرخه‌ای شامل برنامه‌ریزی، نوشتن، ارزیابی و اصلاح تلقی می‌کنند (Bereiter & Scardamalia, 1987). بر این اساس، دانش‌آموز باید بیاموزد که نخستین نسخه متن، محصول نهایی نیست و اصلاح متن بخشی از هویت نویسنده محسوب می‌شود.

۶. استدلال‌ورزی و مسئولیت‌پذیری در نوشتار

آخرین مؤلفه، توانایی تولید نوشتار استدلالی و مسئولانه است. نویسنده‌ای که دارای هویت نوشتاری شکل‌یافته است، تنها نظر خود را بیان نمی‌کند؛ بلکه می‌تواند برای آن دلیل ارائه دهد، از شواهد استفاده کند و دیدگاه‌های متفاوت را بررسی نماید. پژوهش‌های حوزه آموزش استدلال نشان داده‌اند که نوشتن استدلالی می‌تواند تفکر انتقادی و توانایی سازمان‌دهی اندیشه‌ها را تقویت کند. (Kuhn, 1991)

الگوی نهایی پیشنهادی پایشروان علوم تربیتی و آموزشی

بر اساس یافته‌های پژوهش، الگوی پرورش هویت نویسنده‌گی در آموزش زبان و ادبیات فارسی دارای چهار مرحله اصلی است:

مرحله اول: تجربه و کشف نویسنده

- خواندن فعال متون ادبی
- شناخت علایق و تجربه‌های شخصی
- شکل‌گیری ایده اولیه

مرحله دوم: تولید و بیان دیدگاه

- انتخاب موضوع
- ایجاد صدای شخصی
- سازمان‌دهی اندیشه‌ها

مرحله سوم: گفت‌وگو و بازنگری

- دریافت بازخورد
- اصلاح متن
- ارزیابی انتخاب‌های نوشتاری

مرحله چهارم: انتشار و ارتباط با مخاطب

- ارائه متن
- تعامل با خوانندگان
- درک نقش اجتماعی نوشتار

در مجموع، الگوی پیشنهادی نشان می‌دهد که پرورش هویت نویسندگی فرایندی تدریجی است که از خودشناسی آغاز می‌شود و با تولید متن معنادار و تعامل اجتماعی به تکامل می‌رسد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین مؤلفه‌ها و طراحی الگویی برای پرورش هویت نویسندگی دانش‌آموزان در آموزش زبان و ادبیات فارسی انجام شد. تحلیل منابع نظری و پژوهش‌های پیشین نشان داد که آموزش نوشتن در رویکردهای معاصر، از انتقال مجموعه‌ای از قواعد زبانی به سوی پرورش نویسنده‌ای آگاه، مستقل و دارای توانایی موضع‌گیری حرکت کرده است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که هویت نویسندگی را نمی‌توان صرفاً حاصل تسلط بر مهارت‌های نگارشی دانست، بلکه این مفهوم حاصل تعامل میان خودآگاهی فردی، عاملیت، صدای نویسنده، مخاطب‌آگاهی، بازاندیشی و توانایی استدلال‌ورزی است. این یافته با دیدگاه Ivanič (1998) همسو است که هویت نویسنده را پدیده‌ای چندلایه می‌داند و معتقد است نویسندگان در متن، نه تنها معنا تولید می‌کنند، بلکه جایگاه خود را نیز نسبت به موضوع و مخاطب مشخص می‌سازند. بر اساس این دیدگاه، آموزش نگارش زمانی می‌تواند به پرورش نویسندگان توانمند منجر شود که دانش‌آموز فرصت داشته باشد از طریق نوشتن، هویت خود را تجربه و بازسازی کند.

یکی از نکات مهم حاصل از این پژوهش، ضرورت تغییر نگاه به دانش‌آموز در فرایند آموزش نگارش است. در بسیاری از الگوهای سنتی، دانش‌آموز بیشتر به عنوان دریافت‌کننده قواعد نوشتاری و تولیدکننده متنی مطابق معیارهای از پیش تعیین‌شده شناخته می‌شود؛ در حالی که رویکردهای جدید، او را مشارکت‌کننده‌ای فعال در تولید معنا می‌دانند. این تغییر نگاه با نظریه اجتماعی نوشتن Clark و Ivanič (1997) هماهنگ است که نوشتن را فعالیتی وابسته به زمینه اجتماعی، هدف ارتباطی و رابطه میان نویسنده و مخاطب معرفی می‌کند.

یافته دیگر پژوهش حاضر، اهمیت ترکیب نگارش تأملی و نگارش استدلالی در شکل‌گیری هویت نویسندگی است. نگارش تأملی به دانش‌آموز کمک می‌کند تا نسبت به تجربه‌ها و تصمیم‌های نوشتاری خود آگاهی پیدا کند، در حالی که نگارش استدلالی او را به سازمان‌دهی منطقی اندیشه، استفاده از شواهد و دفاع از دیدگاه خود هدایت می‌کند. این موضوع با دیدگاه Bereiter و

Scardamalia (1987) درباره تفاوت میان نوشتن مبتدی و نوشتن خبره همخوان است؛ زیرا نویسندگان خبره در هنگام نوشتن تنها اطلاعات را بازتولید نمی‌کنند، بلکه به صورت فعال دانش خود را بازسازی و ارزیابی می‌کنند.

از منظر آموزش زبان و ادبیات فارسی، یافته‌های پژوهش حاضر اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا یکی از اهداف بنیادین این درس، توسعه توانایی فهم، تفسیر و بیان اندیشه است. با این حال، هنگامی که فعالیت‌های نوشتاری صرفاً به تولید متن‌های قالبی برای ارزشیابی محدود شوند، فرصت رشد هویت نویسندگی کاهش می‌یابد. بنابراین، بازنگری در فعالیت‌های نوشتاری کتاب‌های درسی و شیوه‌های ارزشیابی می‌تواند زمینه حرکت از «آموزش نوشتن برای پاسخ صحیح» به سوی «آموزش نوشتن برای ساخت معنا» را فراهم کند.

یافته‌های پژوهش همچنین با مطالعات (Hyland, 2019) درباره نقش حضور نویسنده در متن ارتباط دارد. از دیدگاه او، نویسندگان از طریق انتخاب‌های زبانی و راهبردهای گفتمانی، رابطه خود با مخاطب را مدیریت می‌کنند. بر این اساس، آموزش نگارش در دوره متوسطه باید علاوه بر توجه به درست‌نویسی و ساختار متن، دانش‌آموزان را با چگونگی ایجاد حضور نویسنده در نوشته نیز آشنا سازد.

از سوی دیگر، گسترش فناوری‌های دیجیتال و ابزارهای هوش مصنوعی، ضرورت توجه بیشتر به هویت نویسندگی را افزایش داده است. در شرایطی که تولید متن به کمک ابزارهای هوشمند آسان‌تر شده است، یکی از چالش‌های مهم آموزش آینده، حفظ صدای شخصی، خلاقیت و عاملیت نویسنده انسانی خواهد بود. بنابراین، آموزش نگارش باید دانش‌آموزان را به سمت استفاده آگاهانه از فناوری‌ها هدایت کند، نه اینکه فرایند اندیشیدن و تصمیم‌گیری نوشتاری را به ابزارهای بیرونی واگذار نماید.

نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های پژوهش، پرورش هویت نویسندگی می‌تواند به عنوان یکی از اهداف نوین آموزش زبان و ادبیات فارسی در نظر گرفته شود. الگوی پیشنهادی این پژوهش نشان می‌دهد که نویسنده شدن دانش‌آموز، فرایندی تدریجی است که از شناخت خود آغاز می‌شود، با انتخاب و تولید متن ادامه می‌یابد و از طریق بازنگری و تعامل با مخاطب تکامل پیدا می‌کند. نوآوری اصلی پژوهش حاضر در آن است که مفهوم هویت نویسندگی را به عنوان حلقه ارتباطی میان مهارت‌های نگارشی، رشد شناختی و تربیت ادبی دانش‌آموز مطرح می‌کند. در حالی که بسیاری از مطالعات پیشین بر اصلاح خطاهای نوشتاری یا افزایش کیفیت محصول نهایی تمرکز داشته‌اند، این پژوهش بر فرایند شکل‌گیری «نویسنده» در کلاس زبان و ادبیات فارسی تأکید دارد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان درسی و دبیران زبان و ادبیات فارسی، فعالیت‌های نوشتاری را به گونه‌ای طراحی کنند که دانش‌آموزان فرصت انتخاب، تجربه، بازنگری و بیان دیدگاه شخصی داشته باشند. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، اثربخشی تجربی این الگو در محیط‌های واقعی کلاس درس بررسی شود.

محدودیت‌های پژوهش

مهم‌ترین محدودیت پژوهش حاضر، ماهیت نظری و اسنادی آن است؛ بنابراین الگوی ارائه‌شده نیازمند آزمون تجربی در گروه‌های مختلف دانش‌آموزی است. همچنین، پژوهش حاضر بر آموزش زبان و ادبیات فارسی دوره متوسطه دوم تمرکز دارد و تعمیم آن به سایر مقاطع آموزشی باید با احتیاط انجام شود.

منابع

- Bazerman, C. (2013). A theory of literate action: Literate action volume 2. *Parlor Press*.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Clark, R., & Ivanič, R. (1997). *The Politics of Writing*. Routledge.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091–1112. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)
- Hyland, K. (2019). *Second Language Writing* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108663249>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. John Benjamins Publishing Company.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Routledge.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Torraco, R. J. (2016). Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. *Human Resource Development Review*, 15(4), 404–428. <https://doi.org/10.1177/1534484316671606>
- Wang, Y. (2024). EFL writer identity construction in academic writings: A systematic review. *Journal of English for Academic Purposes*.
- Zhang, L., & Zhang, Y. (2024). Authorial identity construction in academic writing: Negotiating voice, stance, and disciplinary expectations. *System*.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge University Press.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. Springer.