

## نقد و بررسی کتاب آموزش کاربردی واژه (جلدهای ۱ و ۲) از دیدگاه طرح درس تکلیف‌محور و بازبینی رابدی

هدی سلیمی\*

امیر زندمقدم\*\*

### چکیده

آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از جمله حوزه‌های نوپایی است که به پژوهش و بررسی از ابعاد گوناگون به‌خصوص مواد آموزشی نیاز دارد. پژوهش حاضر به بررسی جلد اول و دوم کتاب آموزش کاربردی واژه و تکالیف ذکر شده آن می‌پردازد. بدین منظور، از بازبینی رابدی (Rubdy 2003) به‌منزله مدل تحلیلی استفاده شد. هم‌چنین، دیدگاه‌های مدرسان و زبان‌آموزان در قبال کتاب یاد شده با در نظر گرفتن رویکرد تکلیف‌محور بررسی شد. تحلیل نظرهای مدرسان کتاب نشان داد که این اثر در ایجاد یادگیری مشارکتی، ارائه تکالیف واقعی، و طبقه‌بندی مطالب موفق بوده است. هم‌چنین، مشخص شد که این کتاب در انگیزش خلاقیت در یادگیری زبان‌آموزان و افزایش قدرت نوآوری در تدریس مدرسان موفق نبوده است. بنابر نظر زبان‌آموزان، کتاب آموزش کاربردی واژه در فراهم کردن فضای مناسب برای یادگیری مشارکتی، ارائه محتوای واقعی، و معرفی فرهنگ ایرانی موفق عمل کرده است، اگرچه در تقویت قدرت خلاقیت در یادگیری زبان، برآورده کردن نیازهای زبان‌آموزان، و ارائه تعداد فعالیت‌های لازم به بازنگری نیاز دارد. می‌توان گفت که هر دو جلد این کتاب نیاز به گنجاندن تکالیف‌هایی دارند که با هدف برقراری ارتباط طراحی شده باشند و بتوانند یادگیرنده را به هدف ترسیم‌شده نزدیک کنند.

**کلیدواژه‌ها:** بازبینی رابدی، تکلیف، کتاب آموزش کاربردی واژه، یادگیری تکلیف‌محور.

\* کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی، hodisali@mail.com

\*\* استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول)، zandmoghadam@atu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۰۷، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۰۱

## ۱. مقدمه

امروزه، رویکرد تکلیف‌محور آموزش زبان (Task - Based language teaching) در سراسر جهان برای تهیه و تولید کتب آموزشی گوناگونی به کار گرفته می‌شود. علت اصلی استفاده از این رویکرد نیاز روزافزون علاقه‌مندان به برقراری ارتباط در زبان مقصد و نحوه تعامل در موقعیت‌های واقعی است. در نتیجه استفاده از این رویکرد زمینه برای استفاده از زبان در دنیای بیرون و محیط واقعی و همچنین برقراری ارتباط با افرادی که به زبان هدف سخن می‌گویند فراهم می‌شود.

هم‌اکنون، عده بسیاری از علاقه‌مندان در سراسر جهان به تحصیل در رشته‌های دانشگاهی مرتبط با ایران، فرهنگ ایرانی و زبان فارسی هم‌چون ایران‌شناسی، زبان و ادبیات فارسی، شرق‌شناسی، مشغول‌اند و بدیهی است که آنان یادگیری زبان فارسی را، چه در کشور خود و چه در جمهوری اسلامی ایران، خواستارند (Hourcade 1987). بدین منظور، بسیاری از مراکز آموزش زبان فارسی در داخل و نیز خارج از ایران تأسیس شده‌اند و تقریباً اکثر این مراکز به تهیه و تدوین منابع و کتب مختلف جهت آموزش زبان فارسی پرداخته‌اند؛ مانند کتاب *آموزش کاربردی واژه ۱ و ۲* (صحرائی و همکاران ۱۳۹۶) تولید انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی، *آموزش فارسی به فارسی ۱* (فردی و همکاران ۱۳۹۱)، تولید مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.

در حال حاضر، کشور ایران در حال توسعه و گسترش منابع آموزشی و پژوهشی در این حوزه آموزشی، تحصیلی، و حرفه‌ای است. واضح است که آموزش زبان‌های مختلف در جهان مراحل گوناگونی را از تفکر، نقد، بررسی، و مطالعه علمی هرچه بیش‌تر پشت سر گذاشته تا به جایگاه کنونی دست پیدا کرده است. آموزش زبان فارسی نیز از این قاعده مستثنا نیست. اولین کتاب در حوزه زبان فارسی به سال ۱۳۱۶ بازمی‌گردد؛ کتاب *زبان فارسی*، نوشته حسین کسمایی، در سال ۱۳۱۶ در نشر سیروسی در تهران به چاپ رسید، اما تألیف کتب آموزشی در این حوزه در سال ۱۳۳۴ با انتشار کتاب *فارسی یاد بگیرید*، نوشته سلیم نیساری، آغاز شد که این فرایند هم‌چنان ادامه دارد. این کتاب‌ها کاملاً جنبه آموزشی دارند و در حوزه‌های دستور، مکالمه، واژه، و ... به زبان‌آموزان کمک می‌کنند (دبیرمقدم و دیگران ۱۳۹۶).

یکی از کتاب‌هایی که در حوزه آموزش زبان فارسی به صورت عام و آموزش واژه به صورت خاص به چاپ رسیده است کتاب *آموزش کاربردی واژه* است. این کتاب، که با

مشارکت بنیاد سعدی توسط انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی در سال ۱۳۹۶ به چاپ رسیده است، با الهام از کتاب آموزش کاربردی واژه‌های زبان انگلیسی (*English Vocabulary in Use*) آن تدوین شده است. هدف از تألیف این کتاب ارائه رویکرد تکلیف‌محور در آموزش واژه است تا زبان‌آموزان در محیط‌های واقعی و اصیل قرار گیرند و هرچه بیشتر با هم مشارکت داشته باشند و در نتیجه، با همکاری، خلاقیت، و نوآوری هرچه بیشتر به یادگیری واژه‌های زبان فارسی بپردازند. رویکرد تکلیف‌محور رویکردی است که در مقابله با رویکرد سنتی تدریس - تمرین - تولید (*Presentation - Practice - Production*) شکل گرفت (Careless 2009). در واقع، این رویکرد با هدف افزایش ارتباطات و تعاملات اجتماعی در زبان‌آموزان و در دهه هشتاد شکل گرفت و در دهه نود به اوج خود رسید. تمرکز اصلی آن بر زبان‌آموزان است و به زبان به صورت یک ابزار ارتباطی نگاه می‌کند (Hismanoglu and Hismanoglu 2011).

## ۲. هدف و پرسش‌های پژوهش

هدف از این پژوهش تحلیل محتوای آموزش کاربردی واژه (جلدهای ۱ و ۲)، تألیف صحرائی و همکاران (۱۳۹۶) و تکالیف طرح‌شده آن، بررسی نظر مدرسان و زبان‌آموزان درباره کتاب، و بررسی نحوه کاربرد طرح درس و روش تکلیف‌محور توسط مؤلفان در کتاب است. بدین منظور، سؤالات زیر مطرح شد:

۱. محتوا و تکالیف آن در کتاب آموزش کاربردی واژه (جلدهای ۱ و ۲) تا چه اندازه مطابق با رویکرد تکلیف‌محور انتخاب و طراحی شده‌اند؟
۲. نظر مدرسان زبان فارسی درباره تکلیف‌محور بودن کتاب آموزش کاربردی واژه (جلدهای ۱ و ۲) چیست؟
۳. نظر فارسی‌آموزان درباره تکلیف‌محور بودن کتاب آموزش کاربردی واژه (جلدهای ۱ و ۲) چیست؟

## ۳. روش پژوهش

### ۱.۳ شرکت‌کنندگان در پژوهش

دو گروه از افراد در این پژوهش شرکت داشتند. گروه اول هشت نفر از مدرسان زبان فارسی بودند که در مرکز زبان فارسی دانشگاه علامه طباطبائی مشغول به تدریس بودند و

دست‌کم سه سال، تجربه تدریس زبان فارسی را داشتند. این افراد با در نظر گرفتن در دسترس بودن و نیز تجربه تدریس کتاب واژه انتخاب شدند و از هر دو جنس آقا و خانم بودند. گروه دوم تعداد ده فارسی‌آموز سطح پیش‌میان از کشورهای روسیه و کره جنوبی بودند که برای آموختن زبان فارسی در ایران به سر می‌بردند. این زبان‌آموزان از میان افرادی انتخاب شدند که یا در حال خواندن این دو کتاب بودند یا در ترم‌های گذشته کتاب واژه را خوانده بودند. این گروه از دو جنس آقا و خانم و بین ۱۸ تا ۳۹ سال انتخاب شدند.

### ۲.۳ ابزار پژوهش: مصاحبه نیمه‌ساختارمند

از مدرسان و زبان‌آموزان در این پژوهش مصاحبه‌ای نیمه‌ساختارمند انجام گرفت (پنج سؤال از مدرسان و شش سؤال از زبان‌آموزان). این سؤالات بر طبق مدل رابدی (Rubdy 2003) و پس از بررسی دو نفر متخصص، روش تحقیق در آموزش زبان نهایی و اجرا شد. مصاحبه‌ها به زبان فارسی بود، اما در برخی موارد که زبان‌آموزان به توضیحات بیش‌تری نیاز داشتند و در صورتی که آن‌ها به زبان انگلیسی نظرهایشان را راحت‌تر بیان می‌کردند، از زبان انگلیسی هم استفاده شد. تمامی مصاحبه‌ها ضبط و سپس نوشته شد.

### ۳.۳ روش گردآوری داده‌ها

مراحل جمع‌آوری داده‌های پژوهش حاضر شامل مصاحبه با مدرسان، مصاحبه با زبان‌آموزان، مطالعه کتاب‌خانه‌ای، و بررسی تکالیف کتاب بود. پژوهش‌گران در ابتدا با زبان‌آموزانی که در سنین مختلف و از ملیت‌های گوناگون، از جمله روسی و کره‌ای و با حداقل مدرک کارشناسی، بودند، به صورت تک‌نفره مصاحبه‌ای نیمه‌ساختارمند به زبان‌های فارسی یا انگلیسی انجام دادند و شش پرسش طراحی شده را مطرح کردند. این مصاحبه‌ها به صورت صوتی ضبط و سپس نوشته و تحلیل شد. در مرحله بعد، پنج پرسش دیگر که بر اساس همان بازبینی طراحی و روایی‌سازی شده بود، از مدرسان کلاس‌هایی که کتب مورد مطالعه در آن‌جا استفاده می‌شد، پرسیده شد. در نهایت، پژوهش‌گران حاضر با مطالعه آثار مطرح در حوزه رویکرد تکلیف‌محور آموزش زبان به مقایسه تکالیف این کتاب با تکالیف استاندارد (Ellis 2003) یک کتاب تکلیف‌محور پرداختند و نکات ضعف و قوت آن را مشخص کردند.

## ۴.۳ معرفی کتاب و ساختار آن

### ۱.۴.۳ ویژگی‌های صوری اثر

هر دو کتاب آموزش کاربردی واژه ۱ و ۲ در قطع رحلی (۲۸×۲۱) منتشر شده است. جلد اول ۲۰۷ صفحه و سی درس با یک بخش مرور کلی، و جلد دوم ۲۰۲ صفحه و سی درس و هم‌چنین یک بخش مرور کلی دارد. رنگ زمینه جلد کتاب اول روشن است و با نمادی از بازی جورچین حروف الفبا طراحی شده است. در زیر عکس روی جلد، عنوان انگلیسی کتاب (*Persian Vocabulary in Use*) نوشته شده است؛ در قسمت بالای جلد هم عنوان فارسی کتاب آموزش کاربردی واژه و هم‌چنین دوره‌های آموزشی مقدماتی و پیش‌میانی نوشته شده است.

طرح روی جلد کتاب دوم هم مانند کتاب اول است، اما با دو تفاوت؛ نام یک نویسنده دیگر هم به آن اضافه شده و عدد ۲ نیز جای‌گزین ۱ شده است.

### ۲.۴.۳ محتوای کتاب

در ابتدای هر دو کتاب، یک اثر کشف‌شده در جیرفت متعلق به هزاره سوم پیش از میلاد و هم‌چنین یک بیت از حافظ شیرازی، شاعر نام‌دار ایرانی، نوشته شده است. سپس، دو بخش با عناوین «گفتار ناشر» و «مقدمه» قرار داده شده است. در مقدمه کتاب، مطالبی از قبیل اهمیت مؤلفه واژه و هم‌چنین اهمیت تدریس آن به فارسی‌آموزان، سپس هدف از تولید مجموعه کتاب‌های آموزشی واژه، و هم‌چنین معرفی همکاران فعال در تهیه و تدوین کتاب بیان شده است. در هر دو جلد، پس از بخش مقدمه، بخش «درباره کتاب» که نکاتی درباره ساختار کتاب و ساختار هر درس را بیان می‌کند، «راهنمای مدرسان»، «راهنمای فارسی‌آموز» که شامل اطلاعاتی درباره روش خواندن درس‌ها و هم‌چنین فنون مؤثر در یادگیری واژه است، «راهنمای پاسخ‌گویی به تمرین‌ها و بعضی عبارات کاربردی در کلاس»، «راهنمای تلفظ و حروف صداها» و هم‌چنین «فهرست» قرار دارد. در انتهای هر دو کتاب نیز فهرست ترجمه واژه‌ها و هم‌چنین کتاب‌نامه قرار داده شده است.

در بخش فهرست، درس‌های یک تا سی به ترتیب دشواری قرار گرفته‌اند. هر پنج درس تحت عنوان یک حوزه طبقه‌بندی شده‌اند. حوزه اول در جلد اول کتاب آموزش کاربردی واژه «اطلاعات مقدماتی» است که با درس «سلام و احوال‌پرسی» شروع و با درس «پُرکردن فرم و اطلاعات شخصی» خاتمه می‌یابد. آخرین حوزه معرفی‌شده در کتاب نیز حوزه

طبیعت است که با درس «پدیده‌های طبیعی» شروع و با درس «پرندگان، حشرات، و حیوانات» تمام می‌شود. در انتهای هر درس، یک بخش با عنوان تمرین آمده است. این بخش پنج تمرین از مباحث ارائه‌شده دارد و در انتهای حوزه نیز یک بخش مرور آورده شده است که هشت تمرین جامع از مطالب گفته‌شده در حوزه واژگانی دارد. هدف از این بخش تثبیت مطالب آموزش داده‌شده در ذهن زبان‌آموز است. در ابتدای هر حوزه، باتوجه به موضوع واژه‌های ارائه‌شده، یک تصویر قرار دارد که بخش آغازین حوزه را تشکیل می‌دهد. در نهایت، در انتهای کتاب بخشی با عنوان «نمایه‌ها» قرار داده شده است که شامل مطالبی با عنوان «پاسخ تمرین‌ها»، «ریشه‌های افعال»، «دقت کنید»، «متن نوشتاری تمرین‌های گوش کنید تمام دروس»، «فهرست واژه‌ها»، و «هم‌چنین منابع» است.

### ۳.۴.۳ ترتیب قرار گرفتن دروس و فعالیت‌ها

هریک از درس‌های هر دو جلد آموزش کاربردی واژه به صورت متغیر شامل دو تا هفت بخش، به‌انضمام تمرین‌هایی، است که باتوجه به تعداد واژه‌ها و سطح موردنظر در تدریس مکالمه ارائه می‌شوند. عناوین مطرح‌شده در دروس کتاب یک‌سان نیستند و باتوجه به حوزه واژگانی موردنظر نوشته شده‌اند. در هر درس، تصاویر مرتبط با واژه‌ها و هم‌چنین کادرهای واژه‌ها قرار دارد. این کادرها واژه‌های موردنظر را به‌طور خلاصه در یک فهرست قرار داده‌اند. از طرف دیگر، در صورتی که درسی دارای نکات خاص و ویژه باشد، بخشی با عنوان «دقت کنید» در آن قرار داده شده است که این نکات را به‌طور مختصر توضیح می‌دهد. در صفحه پایانی هر حوزه، کادری با عنوان «خودتان را ارزیابی کنید» آمده است که موضوع‌های واژگانی مطرح‌شده در آن حوزه را به‌صورت گزینه‌ای مطرح کرده است. در این قسمت، زبان‌آموزان عملکرد خویش را بر مبنای نمره یک تا پنج ارزیابی می‌کنند.

## ۴. چهارچوب نظری

### ۱.۴ اهمیت واژه در آموزش زبان

واژه مؤلفه‌ای مهم و پایه در فراگیری/ یادگیری مهارت‌های زبانی است. کاربران زبان می‌توانند با استفاده از واژه‌ها با یکدیگر ارتباط برقرار کنند. در گذشته، واژه در آموزش زبان نقشی کم‌رنگ‌تر داشت؛ چراکه مدرسان زبان توجه خود را بر آموزش دستور و قواعد دستوری می‌گذاشتند (Richards and Rodgers 2001)، اما طی زمان نیازهای

اجتماعی و فرهنگی جوامع گوناگون آموزش واژه را در عرصه آموزش زبان پررنگ‌تر کرده است. به نظر اشمیت (Schmitt 2000)، ارتباطات اجتماعی معنادار در زبان خارجی تکیه بسیاری بر واژه‌ها دارد. امروزه، محبوبیت یادگیری واژه نیز در بین زبان‌آموزان افزایش پیدا کرده است. هم‌چنین، فراگیری، تثبیت، و آموزش واژه نیز رواج بیش‌تری پیدا کرده است (امیریوسفی ۲۰۱۵). واژه آن چیزی است که ما در ارتباطات مؤثر اجتماعی به آن نیاز داریم. نیشن (Nation 2013) بر آن است که واژه به‌خودی‌خود مهم نیست، بلکه دانش واژگانی بالا موجب تسهیل سایر مهارت‌های زبانی می‌شود.

آموزش واژه بخشی ضروری از یادگیری زبان خارجی است؛ چراکه زبان‌آموزان نیاز دارند تا معانی واژه‌های جدید را، چه در کتاب‌ها و چه در کلاس‌های آموزشی، بدانند. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که آموزش واژه حوزه‌ای چالش‌برانگیز است و پژوهش‌گران هنوز موفق نشده‌اند تا بهترین روش را در آموزش این مؤلفه زبانی بیابند (Alqahtani 2015). از طرف دیگر، یادگیری واژه‌های زبان هدف در کمک به زبان‌آموزان در انجام دادن مکالمه‌های گفتاری و ارائه متون نوشتاری گوناگون اهمیت دارند تا بدین وسیله مهارت برقراری ارتباط با دیگران را به‌دست آورند (Alqahtani 2015).

## ۲.۴ رویکرد تکلیف‌محور

پرابو (Prabhu 1987) اولین افرادی است که رویکرد تکلیف‌محور را در یک چهارچوب ارتباطی در پروژه‌ای به‌نام بانگلور به‌کار برد. در این رویکرد، زبان‌آموز برای یادگیری زبان باید تکلیفی را انجام دهد یا مسئله‌ای را حل کند. این تکلیف، همه، بر فهم معنی زبان متمرکزند و نتیجه غیرزبانی دارند (Prabhu 1987). به‌نظر نونان (Nunan 2004)، «تکلیف» از مهم‌ترین بخش‌هایی است که در طراحی برنامه درسی، تدریس این برنامه، و سپس ارزیابی زبان‌آموز سهم مهمی دارد. الیس (Ellis 2003) بر آن است که تکلیف نقشی اساسی در پژوهش‌های مرتبط با فراگیری زبان دوم و هم‌چنین آموزش آن دارد. هم‌چنین، به‌نظر ویلیس (Willis 1996)، تکلیف عبارت از فعالیتی است که زبان‌آموز در آن برای دست‌یافتن به اهداف ارتباطی از زبان هدف استفاده می‌کند. از طرف دیگر، ریچاردز و راجرز (Richards and Rodgers 2001) بر آن‌اند که اولین و مهم‌ترین کاربرد زبان تولید معناست. آن‌ها بر این باورند که تکالیف هم محتوا و هم نتیجه حاصل از یادگیری محتوا را در اختیار زبان‌آموز می‌گذارند. تکالیف و فعالیت‌های

مرتبط با آن‌ها در زبان‌آموزان ایجاد انگیزه می‌کنند و انگیزه برای یادگیری زبان نیاز است (سارانی و صاحبی ۲۰۱۲).

یکی از نکات مهم در تدریس مؤلفه واژه فعالیت کلاسی است. مدرسان باید بتوانند آموزش را در بافت و محیط واقعی انجام دهند. به این صورت، معنای واژه در محیط واقعی به زبان‌آموزان آموزش داده می‌شود. لذا، استراتژی‌های به‌کارگرفته‌شده در تدریس واژه نیز از اهمیت بالایی برخوردار است (Tikiz 2008).

در تدریس تکلیف‌محور زبان، تکلیف سه بخش دارد؛ پیش‌تکلیف (Pre - Task)، حین‌تکلیف (While - Task)، و پس‌تکلیف (Post - Task). هنگامی که تمرکز بر آموزش تکلیف‌محور واژه است، در بخش پیش‌تکلیف زبان‌آموزان حدس می‌زنند که چه واژه‌هایی متناسب با موضوع درس آموزش داده می‌شوند. سپس، در بخش حین‌تکلیف، مباحثه و گفت‌وگو می‌کنند و از تکالیفی که انجام می‌دهند گزارش تهیه می‌کنند و در واقع، ارتباطات دنیای واقعی تمرین می‌شود. بخش پس‌تکلیف هم شامل محتوای آموزشی اصیل و واقعی است و با استفاده از گزارش تهیه‌شده در مرحله قبل، بر خود واژه‌ها، الگوهای دستوری، واژگانی، و واجی تمرکز می‌کند (Jurčenko 2015). الیس (Ellis 2003) بر این نظر است که طرح درس مبتنی بر رویکرد تکلیف‌محور بر معنا تمرکز دارد؛ زبان را در دنیای واقعی بررسی می‌کند و با در نظر گرفتن فرایندهای شناختی یک برون‌داد ارتباطی کاملاً مشخص هم دارد. هم‌چنین، نونان (Nunan 2004) بر آن است که یک طرح درس تکلیف‌محور فقط بر موارد زبان‌شناختی تمرکز نمی‌کند و تکالیف گوناگونی را در بر دارد که هم شامل تکالیف مبتنی بر رویدادهای واقعی و هم تکالیف آموزشی است که در نهایت، از زبان‌آموزان انتظار دارد که به اهداف ارتباطی برسند.

ویلیس و ویلیس (Willis and Willis 2007) در توصیف آموزش مبتنی بر تکلیف بر این نظرند که فعالیت‌هایی که در کلاس در قالب تکلیف در اختیار زبان‌آموز گذاشته می‌شود علاقه‌یادگیرنده را به زبان‌آموزی و تعامل او با هم‌کلاسی‌هایش ارتقا می‌دهد. به این صورت، زبان‌آموزان خودشان درمی‌یابند که چگونه می‌توانند به درستی از زبان استفاده کنند. رویکرد تکلیف‌محور آموزش زبان فعالیت‌های دوفره زبان‌آموزان، ایفای نقش، شبیه‌سازی، فعالیت‌های گروهی، و سایر فعالیت‌ها را در بر دارد که موجب پیش‌رفت آموزش ارتباطی زبان می‌شوند و در نهایت، زبان‌آموزان متوجه می‌شوند که چگونه می‌توانند از زبان در دنیای واقعی استفاده کنند (Hui-ling 2014).

تاکنون تعاریف گوناگونی از تکلیف ارائه شده که برخی از آن‌ها در ذیل آمده است:

۱. به نظر کروکز (Crookes 1986) تکلیف یک فعالیت است. این فعالیت از زبان‌آموزان می‌خواهد تا با استفاده از اطلاعاتی که دارند فکر کنند و با کمک گرفتن از مدرس یا هم‌کلاسی‌های خود به نتیجه‌ای که در تکلیف خواسته شده است برسند؛

۲. ایلس (Ellis 2003) در بیان تفاوت‌های تعاریف تکلیف و تمرین بیان می‌کند که تکلیف بر یادگیری معنای زبانی تمرکز دارد، اما تمرین بر یادگیری فرم و قاعده متمرکز است. او معتقد است که تکلیف باید در اولین قدم به معنا توجه کند؛ یعنی زبان‌آموزان باید ابعاد معنایی و اجتماعی واژه را بیاموزند. سپس، باید فرصتی برای زبان‌آموز فراهم شود تا بازخوردی بدهد که نشانه فهمیدن معنای واژه باشد. برای رسیدن به این اطلاعات، باید منابع اطلاعاتی و واژگانی در اختیار زبان‌آموز قرار گیرد و پس از آن، باید به نتیجه‌ای که در تکلیف از آن‌ها خواسته شده برسند (Ellis 2009)؛

۳. بایگیت، اسکهان، و سوین (Bygate et al. 2001) بر آن‌اند که تکلیف فعالیتی است که از زبان‌آموزان می‌خواهد تا زبان را به کار ببرند و بر معنا تمرکز کنند تا در نتیجه به هدف خواسته شده برسند؛

۴. نونان (Nunan 2004) بر این نظر است که تکلیف بخشی از کار کلاسی است که به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا معنا را بفهمند، آن را دست‌کاری کنند و با استفاده از زبان هدف با اطرافیان خود ارتباط برقرار کنند. تمرکز تکلیف بیش‌تر از قاعده بر معناست و باید طوری طراحی شود که زبان‌آموزان بتوانند به درستی آن را انجام دهند؛

۵. ویلیام و بردن (William and Burden 1997) بر این نظرند که تکلیف فعالیتی است که زبان‌آموزان در آن درگیر می‌شوند تا هرچه بهتر زبان هدف را بیاموزند (Littlewood 2004).

### ۳.۴ بازبینی‌های ارزیابی کتاب

پژوهش‌گران متعددی در نقد کتب آموزشی زبان انگلیسی بازبینی‌های موردنظر خود را ارائه داده‌اند که در ذیل به تعدادی از آن‌ها اشاره خواهد شد و همچنین بازبینی رابدی (Rubdy 2003)، که در این پژوهش استفاده شده است، توضیح داده خواهد شد.

طراحی بازبینی‌های ارزیابی کتاب از دهه ۱۹۷۰ شروع شد و تاکنون ادامه دارد. دانشمندان بسیاری در این عرصه به پژوهش و تحقیق پرداخته‌اند؛ مک‌گرث (McGrath 2002) در بازبینی خود پنج نکته مهم در ارزیابی کتاب را مطرح کرد. به نظر او،

محتوای کتاب، راه‌نمای انجام‌دادن فعالیت‌های کتاب، زبان‌آموزانی که مخاطب کتاب‌اند (سطح و ویژگی‌های آن‌ها) و بافتی که در کتاب برای آموزش زبان ارائه می‌شود، از جمله نکات مهم برای ارزیابی کتاب به‌شمار می‌روند. هم‌چنین، بر آن است که ظاهر کتاب باید به‌اندازه کافی جذاب باشد تا زبان‌آموز با اشتیاق در یادگیری زبان از آن استفاده کند.

رابدی (Rubdy) در سال ۲۰۰۳ بازبینی‌ای برای ارزیابی اعتبار محتوای کتاب ارائه می‌دهد که سه طبقه‌بندی مهم دارد. او ابعاد روان‌شناختی، آموزشی، و محتوایی کتاب را موردنظر قرار می‌دهد و برای هر یک نیز معیارهایی مشخص می‌کند. او در بخش روان‌شناختی پنج عامل مهم را مطرح می‌کند: نیازهای زبان‌آموز، استقلال او در یادگیری، تلاش زبان‌آموز برای گسترش توانایی‌های خود، افزایش خلاقیت او، و فراهم‌آوردن محیط مناسب برای مشارکت زبان‌آموزان. به عقیده رابدی، کتاب موفق آموزشی کتابی است که این پنج عامل را با توجه به ابعاد روان‌شناختی در عرصه آموزش رعایت کند. به نظر او، کتاب مورد مطالعه باید نیازهای زبان‌آموزان را به‌دقت در نظر گیرد و راه‌نمای کاملی برای مدرس باشد که بتواند خلاقیت و انعطاف هرچه بیشتر زبان‌آموزان را در فرایند یادگیری زبان برانگیزد. هم‌چنین، کتاب باید انعطاف لازم را برای استفاده مدرس داشته باشد و مدرس بتواند به راحتی از آن استفاده کند. اما، در بخش آموزشی نیز رابدی سه عامل مهم را مشخص می‌کند؛ توانایی هدایت مدرس، ایجاد توانایی انتخاب از بین محتوای در دست برای مدرس، و هم‌چنین فرصت نوآوری و تفکر در فرایند آموزش برای مدرس که به نوعی در آموزش و طرح درس تکلیف‌محور نیز مورد تأکید است. در بخش محتوای کتاب، چهارده عامل ساختاری را بیان می‌کند؛ روش تدریس، انتخاب محتوا، درستی محتوا، اصالت و واقعی بودن محتوا، حساسیت فرهنگی در محتوای کتاب، گرافیک و صفحه‌آرایی کتاب، در دست‌رس بودن مطالب، ارتباط مطالب، نحوه طبقه‌بندی و دسته‌بندی محتوا، کافی بودن مطالب، یک‌پارچگی و توازن محتوا، ارائه تکلیف و انگیزه برای تشویق هرچه بیشتر زبان‌آموز، انعطاف در تدریس، و هم‌چنین علمی بودن محتوای تهیه‌شده (Tomlinson and Masuhara 2010).

از دیگر دانشمندان فعال در این زمینه کانینگزورث (Cunningsworth 1995) است که در بازبینی خود ۴۵ پرسش را در ارتباط با هدف کتاب، طراحی، محتوای زبانی، مهارت‌ها، روش‌شناسی و در دست‌رس بودن کتاب مطرح می‌کند. این بازبینی به جنبه‌های کلی‌تری از کتاب و فعالیت‌های آن می‌پردازد و به دلیل طولانی بودن سؤالات و نیز به‌روز نبودن کم‌تر استفاده می‌شوند.

برطبق نظر تاملینسون و ماسوهارا (Tomlinson and Masuhara 2010)، بیشترین مواردی که در اکثر بازیینه‌های ارزیابی کتاب به کار گرفته شده از این قرارند: واضح بودن مطالب، معرفی فرهنگ، تعداد فعالیت‌ها و تکالیف، ارائه تمرین‌های کافی در پایان درس، جذابیت‌های ظاهری کتاب مانند گرافیک و صفحه‌آرایی، دقت در انتخاب و سازمان‌دهی مطالب، اصالت داشتن و واقعی بودن محتوای کتاب، بازی‌های ارتباطی، و ارائه بافت واقعی در کتاب (Tomlinson and Masuhara 2010).  
در پژوهش حاضر، با در نظر گرفتن بازیینه‌های در دست و نیز اهداف پژوهش، بازیینه رابدی (Rubdy 2003) به کار گرفته شد.

#### ۴.۴ پژوهش‌های انجام شده در زمینه نقد کتب آموزش زبان فارسی

از آنجاکه حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان حوزه‌ای نوپاست و سال‌های زیادی از آموزش آن در دانشگاه‌ها نمی‌گذرد، هنوز فعالان این حوزه به‌طور گسترده و قابل توجه وارد عرصه نقد کتب آموزشی زبان فارسی نشده‌اند. واردنشدن پژوهش‌گران به این حوزه می‌تواند دلایل متعددی داشته باشد. با وجود این، در ذیل به تعداد محدودی از این پژوهش‌ها اشاره خواهد شد.

رئیزی و محمدی فشارکی (۱۳۹۴) مجموعه کتاب‌های آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان جامعه المصطفی العالمیه را نقد کرده‌اند. آن دو به توصیف محتوای این مجموعه کتاب پرداختند، اهمیت و شیوه‌های دستورآموزی به غیرفارسی‌زبانان را بیان کردند. سپس، مشکلات این کتاب‌ها را در ده بخش گوناگون با ارائه نمونه مطرح کردند. در نهایت، راه‌کارهایی مطرح کردند که مباحث دستوری این کتب آموزشی اصلاح شود و بهبود یابد.

رشیدی و اله‌یار (۱۳۹۴) محتوای آموزشی فارسی بیاموزیم را به‌مثابه امری ضروری براساس الگوی لیتل جان (Little John) بررسی کردند. این پژوهش‌گران با تحلیل محتوا و تکالیف آن کتاب توصیفی تحلیلی از زیرساخت کتاب ارائه کردند.

رضایی و کوراوند (۱۳۹۳) نحوه ارائه دستور زبان فارسی را در چند کتاب آموزشی زبان فارسی بررسی کردند. این پژوهش در چهارچوب رویکرد ارتباطی انجام شد و برای انجام گرفتن این کار از بازیینه‌های گوناگونی استفاده شد. در نهایت، به این نتیجه رسیدند که نکاتی از قبیل استفاده نکردن از راه‌بردهای ارتباطی، تکلیف محور نبودن آموزش دستور، واقعی و معنادار نبودن تمرین‌ها، و عوامل بسیار دیگری از مشکلات این کتب آموزشی‌اند.

## ۵. نتایج

در این قسمت، نخست مصاحبه‌هایی که با زبان‌آموزان و مدرسان انجام گرفت و داده‌های به‌دست‌آمده از آن‌ها و سپس تحلیل تکالیف کتاب ارائه می‌شود. برای تحلیل این داده‌ها از روش تحلیل مفهومی استفاده شد. ریاضی (۲۰۱۶) بر آن است که روش تحلیل مفهومی برای تحلیل مفاهیم دیداری، نوشتاری، و گفتاری به‌دست‌آمده استفاده می‌شود. یکی از مهم‌ترین کاربردهای روش تحلیل مفهومی تحلیل گفته‌های افراد مصاحبه‌شونده است که اعتقادات آن‌ها را درباره یک موضوع خاص بررسی می‌کند. بنابراین، پژوهش‌گران در ابتدا مصاحبه‌ها را ضبط کردند و آن را نوشتند. سپس، داده‌های به‌دست‌آمده را طبقه‌بندی کردند و نظرهای زبان‌آموزان را درباره کتاب شرح دادند و آن را تحلیل کردند.

### ۱.۵ تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه با زبان‌آموزان

در مصاحبه با زبان‌آموزان، شش پرسش اصلی مطرح شده است که در ذیل یک‌به‌یک به‌هم‌راه پاسخ‌ها و یافته‌هایشان ارائه می‌شوند.

در پاسخ به سؤال اول مصاحبه (چه قدر کتاب آموزش کاربردپذیری و اثره باعث ایجاد مشارکت میان زبان‌آموزان می‌شود؟) ۹۱ درصد از زبان‌آموزان بر این نظر بودند که این کتاب به مشارکت میان هم‌کلاسی‌ها در کلاس زبان فارسی کمک می‌کند، مانند مواردی که در ادامه آورده می‌شود:

- زبان‌آموز ۱: کتاب به این صورت مشارکت برقرار می‌کند که استاد به ما تکلیف در خانه می‌دهد و ما از این طریق می‌توانیم با هم مشارکت کنیم؛

- زبان‌آموز ۲: هنگام تدریس کتاب، بعضی از نکات را متوجه نمی‌شویم، با پرسیدن از استاد درباره این نکات بحث می‌کنیم و در نتیجه، مشارکت برقرار می‌شود.

براساس نظرهای ارائه‌شده زبان‌آموزان، مفهوم مشارکت به معنای پرسیدن مشکلات یادگیری از مدرس و تکالیفی است که او برای انجام دادن در خانه می‌دهد، درحالی‌که این تعاریف به عنصر مهم و ابتدایی یادگیری مشارکتی با عنوان «یادگیری در گروه‌ها با همکاری و مشارکت هم‌کلاسی‌ها» اشاره نمی‌کند. برطبق تعریف یادگیری مشارکتی، زبان‌آموزان باید در گروه‌ها و به کمک هم‌کلاسی‌هایشان یک تکلیف را انجام دهند، به پرسشی پاسخ دهند، یا تولید زبانی داشته باشند (Laal and Laal 2012).

در پاسخ به سؤال دوم (این کتاب تا چه اندازه قدرت خلاقیت زبان‌آموزان را بالا می‌برد؟)، ۵۹ درصد از زبان‌آموزان بر این نظر بودند که این کتاب قدرت خلاقیت آن‌ها را افزایش نمی‌دهد و معلم با استفاده از روش‌های تدریس خودش خلاقیت را در آن‌ها برمی‌انگیزد و کتاب نقشی در انگیزش آن ندارد. از طرف دیگر، ۴۱ درصد از زبان‌آموزان بر آن بودند که این کتاب در قدرت خلاقیت آن‌ها تأثیر دارد. نظر یکی از این افراد به شرح زیر است:

- زبان‌آموز ۳: پرسش‌هایی که در کتاب آمده است، خلاقیت زبان‌آموزان را بالا می‌برد و برای من جالب است؛

بر اساس داده‌های به دست آمده در خصوص سؤال سوم (این کتاب تا چه اندازه نیازهای زبانی زبان‌آموزان را برآورده می‌کند؟)، ۶۷ درصد از زبان‌آموزان بر این نظر بودند که کتاب آموزش کاربردی واژه همه نیازهای زبانی آنان را برآورده نمی‌کند، مانند مواردی که در ادامه آورده می‌شود:

- زبان‌آموز ۵: این کتاب خیلی ساده است و بهتر است کمی سخت‌تر باشد؛  
- زبان‌آموز ۸: کتاب واژه فقط به آموزش واژگان می‌پردازد و نوآوری‌ای ندارد، مدرس با روش تدریس خودش موجب برانگیختن خلاقیت در کلاس می‌شود؛  
- زبان‌آموز ۱۰: محتوای کتاب اکثراً تکراری است.  
۳۳ درصد هم بر این نظر بودند که نیازهای زبانی آنان برآورده می‌شود که نمونه‌هایی در ذیل آورده می‌شود:

- زبان‌آموز ۲: این کتاب به ما کمک می‌کند تا واژه‌های موردنیاز را یاد بگیریم؛  
- زبان‌آموز ۳: این کتاب هشتاد درصد از نیازهای واژگانی را برآورده می‌کند، ولی کمکی به دیگر مهارت‌ها نمی‌کند.

در پاسخ به سؤال چهارم (محتوای کتاب واژه تا چه اندازه اصیل و واقعی است؟)، ۵۲ درصد از زبان‌آموزان اشاره کردند که محتوای این کتاب اصیل و واقعی نیست، یا تاحدی واقعی است. بعضی از نظرهای آن‌ها به شرح زیر است:

- زبان‌آموز ۵: من کتابم را دوست ندارم؛

- زبان‌آموز ۷: تقریباً واقعی است، نمی‌دانم.

از طرفی دیگر، ۴۸ درصد بر آن بودند که محتوای کتاب اصیل و واقعی است و می‌توانند از آن در مکالمه‌های خود در دنیای واقعی استفاده کنند.

براساس یافته‌های به‌دست‌آمده از پاسخ به سؤال پنجم (تعداد تمرین‌ها در کتاب واژه کافی و به‌اندازه است؟)، پنجاه درصد از زبان‌آموزان بر این نظر بودند که تعداد تمرین‌های کتاب کافی است و پنجاه درصد دیگر بر آن بودند که یادگیری واژه نیاز به تمرین‌های بیشتری دارند. تعداد زیادی از این افراد تأکید داشتند که کتاب بسیار ساده است و آن‌ها ترجیح می‌دهند واژه‌هایی در سطوح بالاتر را بیاموزند.

در پاسخ به سؤال ششم (این کتاب تا چه اندازه فرهنگ ایرانی را به‌نمایش می‌گذارد؟)، ۵۸ درصد از زبان‌آموزان اعلام کردند که فرهنگ ایرانی در این کتاب ارائه می‌شود. به‌گفته یکی از زبان‌آموزان: «فصل‌های کتاب آمیخته با فرهنگ و تاریخ ایران است». ۴۲ درصد هم بر این نظر بودند که این کتاب فرهنگ ایرانی را معرفی نمی‌کند و به‌گفته یکی از زبان‌آموزان: «این کتاب تاریخ ایران را معرفی نمی‌کند، تاریخ اسلامی را معرفی می‌کند».

با نگاهی به نظر زبان‌آموزان درباره هر دو جلد کتاب متوجه می‌شویم که کتاب واژه در فراهم‌آوردن شرایط مناسب برای یادگیری مشارکتی زبان فارسی موفق بوده است. البته، تعاریف زبان‌آموزان از یادگیری مشارکتی مطابق با تعریف علمی این عبارت نیست. به‌گفته فیش‌بک (Fishback 2012)، مؤلفه‌های یادگیری مشارکتی عبارت‌اند از تکلیف مشترک برای همه زبان‌آموزان یا گروه‌های آن‌ها در کلاس، یادگیری زبان در گروه‌های کوچک، و برقراری ارتباط متقابل در فرایند یادگیری، هم‌چنین انجام‌دادن تکالیف به‌صورت مستقل و درمیان‌گذاشتن این تکالیف با هم‌کلاسی‌ها. تعاریف برخی از زبان‌آموزان از یادگیری مشارکتی پرسیدن سؤال‌ها و ابهامات زبانی از مدرس بود. البته این نکته در تعریف علمی یادگیری مشارکتی وجود ندارد و هم‌چنین انجام‌دادن تکالیف در خانه در تعریف یادگیری مشارکتی نمی‌گنجد. از طرف دیگر، کتاب موفق تکلیف‌محور میزان خلاقیت زبان‌آموزان را در فرایند یادگیری زبان بالا می‌برد. گفتنی است که شصت درصد از زبان‌آموزان بر آن بودند که چنین اتفاقی هنگام یادگیری واژه با استفاده از کتاب آموزش کاربردی واژه نمی‌افتد.

هم‌چنین، نیازهای زبانی زبان‌آموزان باید در روش تکلیف‌محور به‌منزله یکی از مهم‌ترین نکات آموزشی مدنظر قرار داده شود و به‌گفته زبان‌آموزان این کتاب منبع بسیار خوبی برای واژه‌های زبان فارسی است، اگرچه این کتاب تنها به معرفی واژه‌ها می‌پردازد و مهارت زبان‌آموزان در استفاده از آن‌ها را تقویت نمی‌کند. بیش از شصت درصد از زبان‌آموزان بر

این نظر بودند که این کتاب واژه‌های ساده‌ای را در اختیار آن‌ها می‌گذارد، ولی مهارت‌های استفاده از واژه‌ها را در آن‌ها افزایش نمی‌دهد. اصالت‌داشتن و واقعی‌بودن (authenticity) محتوای کتاب نیز از دیگر عوامل مهم در یادگیری واژه است که این کتاب تا حد ممکن آن را فراهم کرده است.

نکته بسیار مهم دیگری که در بازبینی رابدی (Rubdy 2003) و هم‌چنین در اصول روش تکلیف‌محور وجود دارد، میزان تمرین‌ها و تکالیف گوناگون در مراحل قبل از آموزش، حین آموزش، و پس از اجرای فرایند آموزش است. یکی از نواقص این کتاب، نداشتن تکلیف و تمرین طی درس و هم‌چنین تعداد کم تمرین‌ها پس از آموزش است. پنجاه درصد از فارسی‌آموزان بر این نظر بودند که تعداد تمرین‌های کتاب کافی نیست. علاوه‌براین، ارائه فرهنگ زبان مقصد نیز یکی دیگر از ابعاد موردبررسی در بخش محتوای بازبینی رابدی (Rubdy 2003) است که در این کتاب تا حد ممکن موردتوجه قرار گرفته است. نزدیک به شصت درصد از زبان‌آموزان بر این نظر بودند که این کتاب فرهنگ ایرانی را معرفی می‌کند. البته، تفاوت‌های فرهنگ ایرانی - اسلامی نیز نکته‌ای بود که موجب ابهام در ذهن آن‌ها شده بود که می‌توان درباره آن سخن راند و تفاوت‌ها را تحلیل و بررسی کرد.

## ۲.۵ تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه با مدرسان کتاب

در مصاحبه با مدرسان، پنج پرسش اصلی مطرح شد که در ذیل به آن‌ها اشاره می‌شود. در بررسی پاسخ مدرسان این کتاب به سؤال اول (آیا این کتاب به زبان‌آموزان امکان می‌دهد که یادگیری مشارکتی داشته باشند؟)، مشخص شد که این کتاب منبع غنی و مفیدی از واژه است، اما راه‌کار یا فعالیتی را برای ارائه یادگیری مشارکتی در کلاس در اختیار مدرس قرار نمی‌دهد و مدرس، با استفاده از روش تدریس و خلاقیت خود، به ارائه فرایند یادگیری مشارکتی در کلاس می‌پردازد. تعدادی از نظرهای مدرسان در ادامه ارائه می‌شود:

- مدرس ۲: می‌توان کتاب واژه را به هر صورتی تدریس کرد که مشارکتی باشد. من، خودم، هم روش‌های معلم‌محور و هم روش‌های زبان‌آموز‌محور را در کلاس‌هایم استفاده می‌کنم. خودم یک حوزه واژگانی از کتاب را انتخاب می‌کنم و به زبان‌آموزان فعالیت می‌دهم. کتاب من را در این زمینه هدایت نمی‌کند؛
- مدرس ۱: فعالیت خاصی برای یادگیری مشارکتی در کتاب نیامده است، مکالمه‌های موجود در کتاب مسیر یادگیری مشارکتی را به مدرس نشان می‌دهند؛

- مدرس ۴: این کتاب بیش‌تر حاوی واژگان پُربسامد است و تمرین‌های مشارکتی در آن بسیار کم است؛
  - مدرس ۱: کتاب در ارائه یادگیری مشارکتی کمکی نمی‌کند و من، خودم، این کار را انجام می‌دهم؛
  - مدرس ۳: بسیاری از تمرین‌های کتاب می‌توانند به‌صورت انفرادی انجام شوند و نیازی به مشارکت ندارند، اما با خلاقیت معلم می‌توان همین تمرین‌ها را هم مشارکتی کرد.
- در پاسخ به پرسش دوم (آیا این کتاب به زبان‌آموزان کمک می‌کند که در فرایند یادگیری از خلاقیت خود استفاده کنند؟) هشتاد درصد از مدرسان بر این نظر بودند که این کتاب در افزایش میزان خلاقیت زبان‌آموزان در یادگیری واژه به آن‌ها کمکی نمی‌کند و خودشان برای این کار برنامه‌ریزی می‌کنند:
- مدرس ۲: کتاب خیلی غنی‌ای است و منبع بسیار خوبی برای واژه است، اما من، خودم، تلاش می‌کردم تا با استفاده از روش‌های گوناگون خلاقیت زبان‌آموزان در یادگیری واژه را بالا ببرم. کتاب روشی در این زمینه ارائه نمی‌دهد؛
  - مدرس ۱: من، خودم، زبان‌آموزان را کمک می‌کنم که خلاقیت بیش‌تری داشته باشند. دوست داشتم انواع و اقسام جدوالی را در کتاب ببینم که تمرین‌ها و بازی‌های متنوعی را ارائه می‌دهند. ما اکثراً باید خودمان این فعالیت‌ها را در برنامه درسیمان بگنجانیم؛
  - مدرس ۶: تمرین‌های باز و تولیدی کتاب بسیار کم‌اند.
- بیست درصد از مدرسان نیز بر آن بودند که کتاب میزان خلاقیت زبان‌آموزان را در یادگیری زبان افزایش می‌دهد؛ مثلاً مدرس ۴ اعلام کرد: «تساویر موجود در کتاب و تمرین‌های درباره شما، میزان خلاقیت زبان‌آموزان در یادگیری واژه را بالا می‌برد».
- در پاسخ به سؤال سوم (این کتاب تا چه اندازه به شما قدرت نوآوری در تدریس می‌دهد؟)، چهل درصد از مدرسان بر این نظر بودند که این کتاب در تدریس واژه به آن‌ها قدرت نوآوری می‌دهد و شصت درصد دیگر نیز بر این نظر بودند که کتاب در قدرت نوآوری آن‌ها در تدریس تأثیر زیادی ندارد. تعدادی از نظرهای آن‌ها در ادامه آورده شده است:

- مدرس ۲: من، خودم، براساس حوزه‌های واژگانی بازی و ایده و هم‌چنین متن برای تدریس واژگان می‌سازم؛

- مدرس ۱: این کتاب بیش‌تر زمینه را فراهم می‌کند، محتوا می‌دهد، ولی به من نمی‌گوید که چگونه این مطالب را ارائه دهم. البته، در کتاب‌های واژه دیگری که برای آموزش واژه‌های زبان فارسی تألیف شده‌اند، خیلی دست من را باز گذاشته است؛ برای مثال، تصاویری در حوزه‌های واژگانی گوناگون می‌دهد که خیلی در آموزش واژه کمک‌کننده‌اند.

در پاسخ به سؤال چهارم (محتوای کتاب به چه میزان واقعی و اصیل است و از نمونه‌های زبان در محیط واقعی استفاده شده است؟)، شصت درصد از مدرسان بر آن بودند که محتوای کتاب به دنیای واقعی شباهت بسیاری دارد:

- مدرس ۶: محتوای کتاب خیلی شبیه دنیای واقعی است و این بستر را فراهم می‌کند که زبان‌آموزان زبان را در محیط واقعی یاد بگیرند؛

چهل درصد دیگر نیز بر آن بودند که کتاب محتوای اصیل و واقعی ارائه نمی‌دهد:

- مدرس ۱: کتاب فارسی گفتاری را کم ارائه می‌دهد. نکته‌های کوچکی را درباره فارسی گفته است، واژه‌سازی در کتاب نیست، به زبان‌آموزان تکنیک یاد نمی‌دهد تا واژه‌های کتاب را در محیط واقعی یاد بگیرند. من، خودم، برای زبان‌آموزان فعالیت می‌دهم تا خودشان را در محیط واقعی تصور کنند. البته، تمرین‌هایی در کتاب آمده است که زبان‌آموزان را کمک می‌کند تا آن‌چه را یاد گرفته‌اند، شخصی‌سازی کنند و آن‌ها را در موقعیت قرار می‌دهد، مکالمه‌هایی هم در کتاب است که زبان‌آموزان باید آن‌ها را کامل کنند؛

- مدرس ۴: گفت‌وگوهای کتاب کوتاه‌اند و به‌همین دلیل از حالت اصیل درآمده‌اند، اما موقعیتی که ارائه داده‌اند، خوب و براساس دنیای واقعی است.

در پاسخ به سؤال پنجم (نظر شما درباره انتخاب و طبقه‌بندی مطالب در این کتاب چیست؟)، صد درصد مدرسانی که با آن‌ها مصاحبه شد، بر آن بودند که مطالب کتاب به‌خوبی و به‌صورت علمی طبقه‌بندی و ترتیب‌بندی شده است. این که محتوای کتاب برای زبان‌آموزان ساده است نکته موردنظر بسیاری از مدرسان بود. به همین علت، آن‌ها متناسب با سطح و سلیقه زبان‌آموزان به تدریس حوزه‌های واژگانی می‌پردازند و درواقع، براساس طبقه‌بندی انجام‌شده در کتاب تدریس نمی‌کنند.

نتایج کلی نشان داد که، از نظر مدرسان، کتاب واژه کمک بسیاری به یادگیری مشارکتی در کلاس می‌کند، منابع کتاب تاحدودی به زبان مورداستفاده در دنیای واقعی شباهت دارند و طبقه‌بندی مطالب کتاب نیز مطلوب و مناسب است. از طرف دیگر، نکاتی در کتاب است که باید اصلاح شود. باتوجه‌به بازبینی رابدی (Rubdy 2003)، مطالب کتاب باید طوری تدوین شود که به زبان‌آموزان در فرایند یادگیری زبان فارسی خلاقیت بیش‌تری دهد، به آن‌ها کمک کند که نوآوری بیش‌تری داشته باشند. هم‌چنین، اصیل و واقعی باشد. علاوه‌براین، تعداد تمرین‌های کتاب هم باید بیش‌تر شود. از طرف دیگر، براساس رویکرد تکلیف‌محور، تعداد فعالیت‌هایی که برای آموزش و ارزیابی یادگیری زبان‌آموزان طراحی می‌شوند، باید افزایش یابد تا اطمینان بیش‌تری از یادگیری زبان‌آموزان کسب شود.

### ۳.۵ تحلیل تکالیف کتاب

برای بررسی تکالیف آورده‌شده در دو جلد کتاب آموزش کاربردی واژه، از میان تعاریف ارائه‌شده برای مفهوم تکلیف (Willis and Willis 2001)، تعریف و مدل الیس (Ellis 2003) مدنظر قرار گرفت. الیس (Ellis 2003) بر این نظر است که تکلیف برنامه‌ای کاری است که زبان‌آموزان، باتوجه‌به جامعه و استفاده اجتماعی از زبان، از آن استفاده می‌کنند تا به نتیجه‌ای که می‌خواهند برسند. در انتهای تکلیف، زبان‌آموزان این توانایی را کسب می‌کنند که در دنیای واقعی به‌درستی از زبان هدف استفاده کنند.

در بررسی انجام‌شده برطبق مدل الیس (Ellis 2003) مشخص شد که در اکثر دروس جلدهای ۱ و ۲ کتاب آموزش کاربردی واژه محتوای زبانی موردنیاز به‌صورت کامل فراهم شده است، اما تکلیف و فعالیتی که باید با استفاده از این محتوا انجام گیرد، ارائه نشده است. در روش آموزش تکلیف‌محور بسیار مهم است که تکالیف با هدفی که برای انجام آن‌ها طراحی شده‌اند ارائه شوند. براساس تعاریفی که قبلاً به آن‌ها اشاره شد، تکلیف باید فراتر از زبان و تولید زبانی باشد و باید اهداف ارتباطی را دنبال کند. درواقع، در تکلیف باید مشخص شود که زبان‌آموز باید چه کاری را در کلاس انجام دهد. شیوه ارائه مطالب کتاب آموزش واژه به این صورت است که چند مکالمه با استفاده از واژه‌های جدید درس ارائه می‌شود و این واژه‌ها درنهایت در قالب فهرستی ارائه می‌شوند. نمونه‌هایی از تکلیف در سه

درس از جلد ۱/ آموزش کاربردی واژه، دو تکلیف در درس دوم، یکی پیدا کردن نام پایتخت کشورها در اطلس جغرافیایی و یکی تمرین گفتن نام زبان مادری، آمده است. در درس دوم و دهم هم یک یا دو تکلیف دیگر ارائه شده است، اما در ۲۷ درس دیگر نمونه‌ای از تکلیف در دروس آموزشی دیده نمی‌شود.

جلد دوم کتاب آموزش کاربردی واژه نیز به همین صورت است، با این تفاوت که از درس ۲۱ به بعد به واژه‌های پُرکاربرد در دستور زبان فارسی مانند اسم، فعل، ضمیر، صفت، قید، حروف اضافه، حروف ربط، و فارسی نوشتاری و گفتاری می‌پردازد. در ارائه این دروس فقط محتوا ارائه شده است و هیچ‌گونه تکلیف آموزشی مبنی بر این که فعالیت خاص و روش مورد نظری برای یادگیری خلاقانه این واژه‌ها ارائه دهد، به چشم نمی‌خورد.

نکات مثبتی هم در ارائه مطالب آموزشی این کتاب دیده می‌شود. در تألیف این کتاب سعی شده است که از محتوای واقعی و اصیل مطابق با دنیای واقعی استفاده شود. مکالمه‌هایی که با استفاده از این واژه‌ها طراحی شده‌اند نیز با این هدف نوشته شده‌اند که زبان‌آموزان را با محتوای زبانی در دنیای واقعی آشنا کنند. هم‌چنین، عکس‌هایی که برای تدریس واژه‌ها استفاده شده‌اند، در تدریس زبان توسط مدرس و یادگیری آن توسط زبان‌آموز نقش عمده‌ای ایفا می‌کنند. براساس بازبینی رابدی (Rubdy 2003)، کتاب موفق در ارائه روش تکلیف‌محور باید زبان‌آموزان را در یادگیری مشارکتی کمک کند و مشارکت هرچه بیش‌تری را در فرایند یادگیری فراهم کند. براساس یافته‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها، میزان رضایت زبان‌آموزان از مشارکت موجود در تدریس کتاب واژه بالا بود، اگرچه تعریف مشارکت از منظر زبان‌آموزان با تعریف علمی این واژه تفاوت داشت، رویکرد عمومی و کلی آن‌ها در این ارتباط مثبت بود. هم‌چنین، نکته مثبت دیگری که در تألیف این کتاب دیده می‌شود، فراهم کردن فضایی منعطف برای مدرسان زبان فارسی است که می‌توانند با استفاده از منبع غنی واژگانی از هر روشی که مورد علاقه‌شان است استفاده کنند.

## ۶. نتیجه‌گیری

از مهم‌ترین اهداف بررسی محتوای آموزشی نقد تألیف‌های آموزشی و غنی‌شدن محتوای ارائه‌شده به زبان‌آموزان است. حوزه آموزش زبان فارسی در جهان به داشتن چنین رویکردی برای رونق گرفتن و اغنای مطالب نیاز دارد تا بتواند هرچه بیش‌تر مشتاقان

یادگیری زبان فارسی را به سمت وسوی مطلوب برساند و دیگر مخاطبان این زبان در سراسر جهان را نیز به این حوزه آموزشی علاقه‌مند کند. این پژوهش با هدف توصیف رویکردهای مدرسان کتاب آموزش کاربردی واژه و هم‌چنین زبان‌آموزان این کتاب و از طرف دیگر ارائه توصیفی از تکالیف آن براساس بازبینی رابدی (Rubdy 2003) انجام گرفت و به پرسش‌های زیر پاسخ داد:

۱. محتوا و تکالیف کتاب آموزش کاربردی واژه تا چه اندازه مطابق با رویکرد تکلیف‌محور انتخاب و طراحی شده‌اند؟

۲. نظر مدرسان زبان فارسی درباره کتاب آموزش کاربردی واژه چیست؟

۳. نظر فارسی‌آموزان درباره کتاب آموزش کاربردی واژه چیست؟

در پاسخ به پرسش اول، تکالیف دو جلد اول کتاب آموزش کاربردی واژه به دقت بررسی و توصیف شدند. سپس، تعاریف دانشمندان سرشناس در حوزه آموزش تکلیف‌محور زبان بررسی شدند و به صورت جامع گردآوری شدند. در این بررسی، ویژگی‌های تکالیف کتاب، با توجه به تعاریف این افراد از تکلیف و هم‌چنین بازبینی ارزیابی رابدی (Rubdy 2003)، ویژگی‌های مثبت و منفی کتاب مشخص شد که در ادامه به صورت جزئی توضیح داده خواهد شد.

این کتاب منبعی غنی برای واژگان زبان فارسی است و از چینش و طبقه‌بندی درست و علمی برخوردار است و سعی دارد تا با ارائه مکالمه‌هایی نزدیک به مکالمه‌های کاربردی در دنیای واقعی، محتوای اصیل و واقعی را در اختیار زبان‌آموز قرار دهد و عبارات مورد نیاز در مکالمه را به او معرفی کند. هم‌چنین، عکس‌ها و تصاویر، در کنار واژگان، مسئولیت مدرس را آسان‌تر کرده است. این کتاب هم‌چنین بستر را برای فراهم کردن یادگیری مشارکتی در کلاس آسان می‌کند. همان‌طور که در نظرهای مدرسان و زبان‌آموزان اشاره شد، این کتاب آن‌ها را تشویق به ارائه یادگیری مشارکتی در آموزش واژگان زبان فارسی می‌کند. هر دو جلد کتاب یاد شده دست مدرس را برای به کار بردن روش تدریس مورد نظر خود باز گذاشته است.

کتاب آموزش کاربردی واژه تکلیف و فعالیت مطابق با تعاریف علمی تکلیف را جز معدود مواردی فراهم نمی‌کند. از مهم‌ترین نکته‌های ارائه شده در تعریف تکالیف رسیدن به هدفی زبانی یا غیرزبانی در انتهای تکلیف است. این کتاب هیچ‌یک از مراحل ارائه شده الیس (Ellis 2003) در خصوص ارائه تکلیف از جمله پیش‌تکلیف، حین تکلیف، و پس تکلیف را به کار نبرده است. تکلیف باید مشخص کند که زبان‌آموز چه کاری را انجام دهد و به چه

نتیجه‌ای برسد، اما چنین نکاتی در این کتاب دیده نمی‌شود. براساس نتایج بررسی‌های انجام‌شده، فهرست واژگان، تصاویر آن‌ها، و در بعضی از دروس مکالمه‌هایی برای نشان‌دادن موقعیت استفاده از واژه‌ها نوشته شده است که در تعریف تکلیف نمی‌گنجد. محتوای ارائه‌شده در کتاب در افزایش میزان خلاقیت زبان‌آموزان نقشی ندارد و هم‌چنین راهی برای ارائه نوآوری بیش‌تر به مدرسان معرفی نمی‌کند. از طرف دیگر، از مصاحبه با زبان‌آموزان می‌توان نتیجه گرفت که آن‌ها فقط واژه‌ها را فرا می‌گیرند و به دیگر نیازهای زبانی آن‌ها که به تقویت واژه‌های آموزش داده‌شده در ذهن آن‌ها نیز منجر می‌شوند نمی‌پردازد. در حالی که کتاب طراحی شده براساس رویکرد تکلیف‌محور باید برای زبان‌آموزان نتایج و اهداف زبانی و غیرزبانی داشته باشد که در برنامه‌ریزی آموزشی کتاب آموزش کاربردی واژه قرار داده نشده است. نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش می‌تواند به کمک مؤلفان و ناشران این کتب بیاید تا بتوانند ویرایش جدید و اصلاح‌شده‌ای از این آثار را تولید کنند. این نتایج هم‌چنین می‌تواند مدرسان این کتب را در رسیدن به اهداف موردنظر یاری رساند.

## کتاب‌نامه

- پیش‌قدم، فیروزیان اصفهانی، و طباطبایی فارانی (۱۳۹۳)، «آینده‌پژوهی رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در پرتو الگوی تحلیل لایه‌ای علت‌ها»، *دوفصل‌نامه علمی - پژوهشی پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، س ۱۸، ش ۳۴.
- دبیرمقدم، قره‌گری و پورماسوله (۱۳۹۶)، *کتاب‌شناسی توصیفی آزفا*، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- رئیس، نفیسه و محسن محمدی فشارکی (۱۳۹۴)، «توصیف و نقد دستوری مجموعه کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان جامعه المصطفی العالمیه»، *مجله فنونی ادبی*، س ۲، ش ۷.
- رشیدی، ناصر و فرزانه اله‌یار (۱۳۹۴)، «توصیف و تحلیل مجموعه فارسی بیاموزیم براساس الگوی لیتل جان (۲۰۱۱)»، *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، س ۱، ش ۹.
- رضایی، والی و آمنه کوراوند (۱۳۹۳)، «ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان»، *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، س ۳، ش ۸.
- صحرائی، رضامراد و دیگران (۱۳۹۶)، *آموزش کاربردی واژه*، ج ۱، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- صحرائی، رضامراد و دیگران (۱۳۹۶)، *آموزش کاربردی واژه*، ج ۲، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- فردی، اصغر، احمد زهرایی، و محمد ناطق (۱۳۹۱)، *آموزش فارسی به فارسی ۱*، قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.
- کسمایی، حسین (۱۳۱۶)، *زبان فارسی*، تهران: سیروسی.

- Alqahtani, M. (2015), "The Importance of Vocabulary in Language Learning and How to Be Taught", *International Journal of Teaching and Education*, vol. 3, no. 3.
- Amiryousefi, A. (2015), *Iranian EFL Learners' and Teachers' Beliefs about the Usefulness of Vocabulary Learning Strategies*, vol. 2, no. 5.
- Baralt, M. and J. M. Gomez (2017), "Task-Based Language Teaching Online: A Guide for Teachers", *Language Teaching Technology Forum*, vol. 21, no. 3.
- Bygate, M., Skehan, P., and M. Swain (2001), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, Introduction. In M. Bygate, P. Skehan and M. Swain (eds.), New York: Pearson Education Limited.
- Careless, D. (2009), "Revisiting the TBLT Versus p-p-p Debate: Voices from Hong Kong", *Asian Journal of English Language Teaching*, no. 19.
- Crookes, G. (1986), *Task Classification: A Cross - Disciplinary Review ;Technical report No. 4*, Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Social Science Research Institute, Center for Second Language Classroom Research.
- Cunningsworth, A. (1995), *Choosing Your Coursebook*, Oxford: Heineman.
- Ellis, R. (2003), *Task - Based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009), "Task - Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings", *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 19, no. 3.
- Fishback, S. (2012), *Communicative Language Teaching: The Cornerstone of Second Language Acquisition*, Unpublished Master's Thesis, Utah State University.
- Hismanoglu, M. and S. Hismanoglu (2011), "Task - Based Language Teaching: What Every EFL Teacher Should do", *Social and Behavioral Sciences*, no. 15.
- Hourcade, B. (1987), "Iranian Studies in France", *Iranian Studies*, vol. 20, no. 2/4.
- Hui-Ling, T. (2014), "The Effectiveness of Task - Based Teaching: Instruction Using the Popular Survival Game Activity", *International Journal of Humanities and Social Science*, vol. 4, no. 12.
- Jurčenko, A. (2015), "Applying Task - Based Language Learning Method for Teaching Vocabulary", *Rural Environment, Educational, Personality*, no. 15.
- Laal, M. and M. Laal (2012), "Collaborative Learning: What is it?", *Procedia - Social Science and Behavioral Sciences*, no. 31.
- Littlewood, W. (2004), "The Task - Based Approach: Some Questions and Suggestions", *ELT Journal*, vol. 54, no. 4.
- McGrath, I. (2002), *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nation, P. (2013), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004), *Task - Based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Prabhu, N. S. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford: Oxford University Press.
- Riazi, M. (2016), "Innovative Mixed - Methods Research: Moving Beyond Design Technicalities to Epistemological and Methodological Realizations", *Applied Linguistics*, vol. 37, no. 1.

- Richards, J. C. and T. S. Rodgers (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubdy, R. (2003), "Selection of Materials", in: *Developing Materials for Language Teaching*, B. Tomlinson (ed.), London: Continuum.
- Sarani, A. and L. F. Sahebi (2012), "The Impact of Task - Based Approach on Vocabulary Learning in ESP Courses", *English Language Teaching*, vol. 5, no. 40.
- Schmitt, N. (2000), *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Tikiz, G. (2008), *The Effects of Using Task - Based Language Teaching Activities on Students' Attitudes and Vocabulary Learning Through the Use of Poetry in the Classroom*, Unpublished Master's thesis, Dokuz Eylül University, Institution of Educational Sciences.
- Tomlinson, B. and H. Masuhara (ed.) (2010), *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice*, London: Bloomsburry Publishing.
- William, M. and R. Burden (1997), "Motivation in Language Learning: A Social Constructive Perspective", *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 16, no. 3.
- Willis, D. and J. Willis (2001), "Task - Based Language Learning", R. Carter and D. Nunan (eds.), in: *The Cambridge to Teaching to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis D. and J. Willis. (2007), *Doing Task - Based Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996), *A Framework for Task - Based Learning*, London: Longman.