

The Analysis and Evaluation of Grammar Content in two AZFA Coursebooks of *Amoozesh-e novin-e Zaban-e Farsi* and *Amoozesh-e Farsi be Farsi* based on Pedagogical Grammar Approach

Mohammad Javad Hadizadeh*

Abstract

The need for effective and practical instruction of grammar is accepted based on new second language teaching theories and approaches. The present study tries to answer the question that to what extent the coursebooks used in Persian language training centers are in line with the scientific achievements of teaching grammar, and in this regard, it evaluates the content of grammar in two AZFA coursebooks of “*Amoozesh-e novin-e Zaban-e Farsi*” and “*Amoozesh-e Farsi be Farsi*”. The theoretical framework of the current study is the pedagogical grammar approach, in which a forty-nine reviews checklist was designed according to the principles of it. After verifying the content validity of the mentioned checklist, analyzing and evaluating the grammatical content of the two coursebooks was carried out. Examining the grammar content of these books revealed that in *Amoozesh-e novin-e Zaban-e Farsi* the chain of grammatical contents is not clear and emphasizes the syntactic role of words instead of their use, and the sentences and structures taught do not reflect the real and practical form of the Persian language. In *Amoozesh-e Farsi be Farsi*, although the move from simple to difficult in teaching grammar is observed, implicit teaching is considered along with explicit teaching, but the situations and functions taught are not practical and communicative tasks are less considered.

Keywords: Persian Language Grammar, Evaluating the Content, Pedagogical Grammar.

* PhD in Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Iran,
mohammad.j.hadizadeh@gmail.com

Date received: 2020-11-30, Date of acceptance: 2021-03-06



Copyright © 2018, This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

تحلیل و ارزیابی محتوای دستور در دو مجموعه آموزش نوین زبان فارسی و آموزش فارسی به فارسی براساس رویکرد دستور آموزشی

محمدجواد هادی‌زاده*

چکیده

ضرورت آموزش مؤثر و کاربردی دستور براساس نظریه‌ها و رویکردهای نوین آموزش زبان دوم امری پذیرفته شده است. پژوهش حاضر می‌کوشد تا به این پرسش پاسخ دهد که متون به‌کار گرفته‌شده در مراکز آموزش زبان فارسی تا چه اندازه با دستاوردهای علمی آموزش دستور هم‌گام‌اند و در همین جهت به ارزیابی محتوای دستور در دو مجموعه آموزش نوین زبان فارسی و آموزش فارسی به فارسی می‌پردازد. چهارچوب نظری این پژوهش رویکرد دستور آموزشی است. با بررسی بخش دستور این کتاب‌ها مشخص شد که آموزش نوین فارسی با همه کوششی که برای به‌روزرودن ارائه می‌دهد، سیر مطالب دستوری در آن مشخص نیست، بر نقش نحوی کلمه‌ها به‌جای کاربرد آن‌ها تأکید شده است و جمله‌ها و ساختارهای آموزش داده‌شده شکل واقعی و کاربردی زبان فارسی را منعکس نمی‌کنند. در مجموعه آموزش فارسی به فارسی نیز هرچند الگوی ساده به دشوار برای آموزش دستور انتخاب شده، آموزش ضمنی درکنار آموزش صریح موردتوجه قرار گرفته، اما موقعیت‌ها و کارکردهای آموزش داده‌شده کاربردی نیستند و تمرین‌ها و تکلیف‌های ارتباطی کم‌تر موردتوجه قرار گرفته‌اند. در پایان مقاله، پیش‌نهادهایی برای تدوین متون آموزشی کاربردی‌تر به‌ویژه در زمینه آموزش دستور ارائه خواهد شد.

کلیدواژه‌ها: دستور زبان فارسی، ارزیابی محتوا، دستور آموزشی.

* دکترای زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، mohammad.j.hadizadeh@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۰، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۱۶



۱. مقدمه

دستور زبان و جایگاه و اهمیت آن مناقشه برانگیزترین موضوع در آموزش زبان دوم بوده است (Ellis 1996: 39; Widodo 2006: 123; Larsen-Freeman 2009: 519). آموزش دستور پیوسته نقشی مرکزی در کلاس آموزش زبان دوم ایفا می‌کرده است. در دورانی حدوداً دو هزار ساله، یادگیری زبان به معنای یادگیری واژگان و دستور آن زبان بود (Nassaji and Fotos 2004; Keck and Kim 2014).

در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بنابه تجربه میدانی بسیاری از مدرسان و نتایج پژوهش‌های اندکی که در زمینه آموزش دستور انجام شده‌اند که در بخش پیشینه پژوهش همین مقاله به آن‌ها اشاره خواهد شد، رویکرد سلیقه‌ای و تجربی در آموزش دستور حاکم است و کاستی‌های فراوانی در منابع آزفا درباره موضوع آموزش دستور به چشم می‌خورد.

پرسش اصلی این تحقیق آن است که در دو مجموعه آموزش نوین زبان فارسی و آموزش فارسی به فارسی در بیان محتوای دستوری تا چه حد به اصول دستوری آموزشی (pedagogical grammar) توجه شده است. دلیل انتخاب این دو مجموعه برای مقایسه با یکدیگر تناسب‌های مختلفی بود که این دو مجموعه با هم دارند: تعداد جلد‌های هر دو مجموعه شبیه به هم است و از این قرینه تقریباً می‌توان دریافت که مؤلفان هر دو مجموعه به سطح‌بندی مشابهی در آموزش زبان فارسی باور دارند، هر دو مجموعه در مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تدریس می‌شوند (دانشگاه فردوسی مشهد و جامعه المصطفی العالمیه)، تاریخ تألیف هر دو مجموعه جدید و تقریباً نزدیک به هم است و هر دو مجموعه در مقدمه و اهداف خود نوشته‌اند که آموزش علمی و مطابق با دستاوردهای نوین زبان‌شناسی کاربردی را مدنظر دارند.

۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های زیادی در زبان انگلیسی درباره دستور آموزشی انجام شده، اما در زمینه معرفی دستور آموزشی و جنبه‌های نظری آن در زبان فارسی تحقیق چندانی صورت نگرفته است. رضایی و کوراوند (۱۳۹۳) در پژوهشی به ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آزفا (شماره ۱۳۶۷)، درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی زبان (پورنامداریان ۱۳۷۶)، درآمدی بر دستور زبان فارسی (تکستن ۱۹۸۳) می‌پردازد. نتایج این پژوهش نشان داد که

«آموزش هم‌زمان گونه‌های نوشتاری و گفتاری در دوره‌های مقدماتی»، «استفاده نکردن از راه‌بردهای ارتباطی»، «تکلیف‌محور نبودن آموزش دستور»، «واقعی و معنادار نبودن تمرین‌ها»، «مکانیکی و انعطاف‌ناپذیر بودن ارائه دستور»، و «عدم تناسب منطقی بین حجم اطلاعات اصلی و جانبی با در نظر گرفتن ماهیت گزینشی دستور آموزشی» از نقاط ضعف این کتاب‌ها محسوب می‌شود. حاجی سیدرضایی (۱۳۹۳) نیز در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان دستور آموزشی زبان فارسی؛ ویژه فارسی آموزان خارجی زبان پس از طرح تعریف دستور و بیان رویکردهای مختلف آموزش زبان دوم، به ذکر تعریف کلی دستور آموزشی پرداخته است. نویسنده برای معرفی الگویی از دستور آموزشی برپایه منابع انگلیسی عمل کرده است؛ یعنی فهرست نقش‌ها و کارکردهای زبانی تدریس شده در چند کتاب معیار آموزش زبان انگلیسی را به هم‌راه جدول سطح‌بندی آموزش زبان دوم مورد تأیید شورای اروپایی ملاکی برای نقد منابع فارسی قرار داده است. پژوهش صحرایی (۱۳۹۴) از محدود پژوهش‌های انجام‌شده در زبان فارسی در این زمینه است که به صورت نظری و کلیدی این مفهوم را در زبان فارسی واکاوی کرده است. کیاشمشکی (۱۳۹۵) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان «تحلیلی بر رویکردها و تکنیک‌های (فنون) آموزش دستور و بازنمایی آن‌ها در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان» به روش تدریس دستور در کتاب‌ها می‌پردازد، نه محتوای دستوری آن به‌طور خاص و در بررسی منابع آرفا نیز در مجموع ۴۴ عنوان کتاب را بررسی کرده است.

در زمینه مطالعه موردی مجموعه‌های نقدشده در این مقاله، محمدی و محمدی فشارکی (۱۳۹۴) در مقاله‌ای پس از معرفی مباحث دستوری لازم برای فارسی‌آموزان از دید خودشان (بدون ذکر دیدگاه یا رویکردی مشخص) کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی جامعه المصطفی را از نظر دستوری توصیف و نقد کرده و راه‌کارهایی برای بهبود مباحث این مجموعه ارائه داده‌اند. هم‌چنین مهرآوران و ناطق (۱۳۹۴) به بررسی و نقد جلد یکم مجموعه آموزش نوین زبان فارسی پرداخته‌اند، اما پژوهشی که ابتدا به تبیین اصول دستور آموزشی و پس از آن نقد و بررسی دو مجموعه به‌نسبت پرکاربرد در مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان باشد، تاکنون انجام نگرفته است.

۳. مبانی نظری (اصول دستور آموزشی)

مبانی و ویژگی‌های نه‌گانه دستور آموزشی (هادی‌زاده ۱۳۹۶: ۷۵) است که هر یک از این ویژگی‌ها در جای خود اهمیت فراوان دارند و پژوهش‌ها و بررسی‌های فراوانی درباره آن‌ها

می‌توان به عمل آورد. لازم به یادآوری است که تعریف دستور آموزشی عبارت است از چهارچوبی از آموزش دستور زبان برای زبان‌آموزان خارجی که در روش، محتوا، و مخاطب با دیگر دستورها متفاوت است و ویژگی‌های آن از این قرارند: ۱. هم‌راهی تدریس واژگان و دستور؛ ۲. پیکره‌بنیادبودن؛ ۳. تأکید بر ضرورت ارائه بازخورد؛ ۴. توأمان‌بودن آموزش صریح و ضمنی؛ ۵. توجه به ملاحظات پردازشی و قابلیت یادگیری؛ ۶. انطباق صورت، معنا، و کاربرد؛ ۷. آموزش دستور برپایه تکلیف‌ها و تمرین‌های ارتباطی؛ ۸. ترکیب روش گسترده و فشرده در آموزش دستور؛ ۹. پرکردن شکاف توجه و ازبین‌بردن خلأ بین دانش خبری و کاربردی (همان: ۱۰۹).

۱.۳ هم‌راهی تدریس واژگان و دستور

هرچند در نگاه سنتی زمینه‌های مرتبط با واژگان و دستور به صورت مجزا مطرح می‌شدند، ولی امروزه زبان‌شناسان بر این باورند که دستور و واژه جدانشدنی‌اند؛ به این معنی که معنا در درون واژه به‌تنهایی نیست. اگر این فرض را بپذیریم که معنی در یک واژه به‌تنهایی بازنمایانده نمی‌شود، بلکه مجموعه‌ای از واژگان در بافتی مشخص انتقال معنی را برعهده دارند، پس معنای کاربرد درست دستور زبان در نظر گرفتن این بایستگی‌های الگویی در نحو و شکل کنارهم قرار گرفتن واژه‌هاست؛ چیزی که می‌توان آن را ذیل عناوینی مانند باهم‌آیی و توالی‌های قالبی (کلیشه‌ای) طبقه‌بندی کرد. این باهم‌آیی‌ها و توالی‌های قالبی خزانه گسترده‌ای را در ذهن زبان‌آموزان تشکیل می‌دهند و به‌هنگام نیاز بدون کم‌ترین تأمل از ذهن فراخوانده می‌شوند و بنابر پیش‌نهاد این گروه از پژوهش‌گران آموزش زبان دوم باید به این سمت هدایت شود (Keck and kim 2014: 51).

۲.۳ پیکره‌بنیادبودن دستور آموزشی

توجه به پیکره و استخراج صورت‌های پربسامد از دل آن برای شناسایی ساختارهای دستوری اولویت‌دار با روش‌های مختلفی انجام می‌شود. براساس این اصل باید چیزی را از پیکره گرفت که برای زبان‌آموزان مفید و در اولویت و منطبق با نیازهای ارتباطی باشد. معلم یا نویسنده محتوا لزوماً باید اطلاعات پیکره را برای مقاصد آموزشی پایش کند و نقش میانجی پیکره و نیاز زبان‌آموز را داشته باشد. این پایش ممکن است براساس معیارهای مختلفی باشد، مثلاً آنچه ما درباره فرایند یادگیری می‌دانیم، این‌که محدودیت‌های برنامه

درسی چه هستند، چه موقعیت‌های آموزشی بومی، فرهنگ، و سنت‌ها وجود دارند، و... (مک‌کارتی ۲۰۰۸: ۵۵۶).

۳.۳ تأکید بر ضرورت ارائه بازخورد

از نگاه دستور آموزشی در مجموع ارائه بازخورد مؤثر است، برای نمونه الیس بیان می‌کند که یک توافق کلی وجود دارد که در فعالیتهای دستوری تصحیح خطا باید فوراً صورت گیرد (Ellis 2009: 11). بسیاری از مطالعات بازخورد اصلاحی پی برده‌اند که این بازخورد می‌تواند به یادگیری پسین (acquisition subsequent) صورت‌های دستوری هدف منجر شود (Mackey 2012; Nassaji and Fotos 2011; Russell and Spada 2006). اگرچه اختلاف‌نظرهایی درباره تأثیر متفاوت راهبردهای بازخوردی در یک‌دیگر هم‌چنان وجود دارد، اما بعضی از دانشمندان معتقدند که معلمان تنها از یک نوع بازخورد تصحیحی (تصحیح مستقیم) استفاده می‌کنند. هرچند پیش‌نهاد می‌شود که از مجموعه‌ای از راهبردهای بازخوردی استفاده کنند؛ بازخوردهایی که می‌توانند مکمل یک‌دیگر باشند و آموزش دستور زبان دوم و سطح توجه به آن را ارتقا بدهند.

۴.۳ توأمان بودن آموزش صریح و ضمنی

پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که هر روش آموزش صریح و آموزش ضمنی توان ارتقای آموزش زبان دوم را دارند (Nassaji and Fotos 2011). در رویکرد تمرکز منطقی بر صورت، معلم از پیش تعیین نمی‌کند که بر چه صورت دستوری تمرکز شود، بلکه فرصت برقراری ارتباط و گفت‌وگو را در کلاس فراهم می‌کند و هنگامی که در فرایند ارتباط زبان‌آموزان گسست و خللی پیش می‌آید، دخالت می‌کند و نکته موردنیاز را، چه واژگانی باشد و چه صورت دستوری، به زبان‌آموزان انتقال می‌دهد (Long 1985: 89). از آن‌رو که معلمان تمایل دارند تاحدودی بر صورت‌های دستوری مشخصی تمرکز داشته باشند و هم‌چنین تکلیف‌های ارتباطی را بر درس‌های دستوری معلم‌محور ترجیح می‌دهند، تمرکز ضمنی برنامه‌ریزی شده بر صورت دستوری انتخابی عملی و موفق است. در این حالت معلم تاحدودی پیشاپیش تصمیم می‌گیرد که چه صورت‌های دستوری را هدف قرار دهد و در ادامه، تکلیف‌های ارتباطی را طراحی می‌کند که متضمن تمرین و کاربرد آن صورت‌های ازپیش انتخاب‌شده باشد (برای نمونه، برای تمرین افعال زمان گذشته پیش‌نهاد تکلیف

خاطره‌نویسی می‌دهد) بدون آن‌که به‌صراحت به آن صورت‌های زبانی اشاره کند. در هنگام انجام تکلیف نیز از بازخوردهای تصحیحی برای جلب توجه و دقت بیشتر به‌صورت دستوری استفاده می‌کند.

۵.۳ تنظیم محتوای دستور آموزشی براساس ملاحظات پردازشی و قابلیت یادگیری

یکی از ویژگی‌های مهم دستور آموزشی توجه آن به ملاحظات پردازشی و قابلیت یادگیری است. ذهن انسان قابلیت پردازش و یادگیری مشخصی دارد و نمی‌توان هر میزان از درون‌داد را وارد آن کرد و انتظار داشت که با تمام جزئیات در ذهن ثبت شود و فراگرفته شود. پینمان (Pienemann 1984) اعتقاد دارد فشارها و موانع پردازش زبان‌آموزی جهانی هستند و مانند کودکی که زبان اول را فرا می‌گیرد، این موانع و فشارها در آموزش زبان دوم نیز به یک شکل بروز پیدا می‌کنند.

فرضیه تدریس‌پذیری (teachability) پینمان دیدگاهی است که راه را برای آموزش دستور در کلاس درس هموار می‌کند. براساس این فرضیه، زبان‌آموزان مسیری چند مرحله‌ای و زنجیروار را هنگام فراگیری ساخت‌های دستوری پشت‌سر می‌گذارند و هریک از این مراحل که از بخش یک آغاز می‌شود، پیش‌نیاز مرحله بعدی است.

۶.۳ انطباق صورت، معنا، و کاربرد

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های دستور آموزشی انطباق صورت، معنا، و کاربرد است. پژوهش‌گرانی مانند لارسن فریمن این انطباق را مطرح کرده‌اند که هم‌سو با دیدگاه‌هایی مثل دستور نظام‌مند نقش‌گرای (systemic functional grammar) هلیدی است. هلیدی بنیان‌گذار روشی از تحلیل دستوری است که دستور نظام‌مند نقش‌گرا نامیده می‌شود. این نظریه که خود تحت تأثیر سنت نقش‌گرایی اروپایی و زبان‌شناسان مکتب لندن، به‌ویژه جی. آر. فرث، است، نظام صوری زبان را به‌عبارت ساده‌تر همان ساخت‌های دستوری، را توأم با نظام معنایی، آن‌چه می‌خواهیم به مخاطب بفهمانیم، و نظام نقشی، کاری که می‌خواهیم با زبان انجام دهیم، در بافت در نظر می‌گیرد. در دستور نظام‌مند نقش‌گرای هلیدی دستور زبان منبعی برای خلق معناست و واحد اصلی معنا متن به‌شمار می‌رود. در سطح متن، نظام متشکل از واژگان و دستور به‌صورت سه لایه معنایی یا فرانش سطح‌بازنمایانده می‌شوند که عبارت‌اند از فرانش تجربی (experiential metafunction)،

فرانقش بینافردي (interpersonal metafunction)، و فرانقش متنی (textual metafunction). فرانقش تجربی بازتاب ادراک ما از واقعیت است. فرانقش بینافردي به حفظ، تنظیم، و تثبیت روابط اجتماعی برمی گردد. فرانقش متنی به عوامل متنی ای اشاره می کند که زنجیره انتقال معنا را مرتبط نگاه می دارند. بنابراین، دستور زبان باید به همه این موارد پردازد و از همه مهم تر، انتقال درست معنا را هدف گذاری کند. اگر هدف آموزش زبان دوم کمک به توسعه توانش ارتباطی (انتقال معنا) باشد، آن گاه آموزش دستور باید با آموزش کاربردشناسی یکی شود، به طوری که زبان آموزان نه تنها چگونگی تشکیل جمله های صحیح دستوری، بلکه نحوه استفاده مؤثر از آن ها در بافت های خاص را درک کنند (Keck and Kim 2014: 38).

۷.۳ آموزش دستور بر پایه تکلیف ها و تمرین های ارتباطی

چنان که پیش از این اشاره کردیم، مناسب ترین روش تدریس مطابق با اصول دستور آموزشی، طرح درس تکلیف محور (task-based) است، اما تمرین ها و تکالیف در دستور آموزشی باید چه ویژگی هایی داشته باشند؟ در طول دهه های گذشته، تمرین های ارتباطی بخش مهم پژوهش های آموزش زبان دوم بوده اند. پرسش مهم این جاست که در این تمرین ها، تعامل چگونه می تواند درون داد را قابل فهم کند یا چگونه بازخوردهای تصحیحی در پاسخ به خطاهای زبان آموز توجه به صورت های زبانی خاص را تسهیل می کند؟ زبان آموزان چگونه همان هنگام که درباره زبان صحبت می کنند، از یکدیگر یاد می گیرند؟ تلاش برای پاسخ گویی به این پرسش ها به پیدایش زمینه ای پژوهشی با عنوان آموزش زبان تکلیف محور منجر شد (Ellis 2003; 2012). هدف اصلی آموزش زبان تکلیف محور آن است که کاربرد تکلیف و تمرین را در کلاس بررسی کند و بر اهمیت آنچه زبان آموزان می توانند با زبان انجام دهند تأکید کنند (نوریس ۲۰۰۹).

۸.۳ ترکیب روش گسترده (extensive) و فشرده (intensive) در آموزش دستور

آموزش فشرده دستور به آموزش طی زمانی مشخص اشاره دارد؛ مثلاً یک درس یا سلسله درس هایی که در طول روزها یا هفته های مشخصی آموزش داده می شود و بر یک ساختار دستوری واحد یا جفتی از ساختارهای متقابل متمرکز است؛ مانند آموزش گذشته استمراری در مقابل گذشته بعید. از سوی دیگر، آموزش گسترده دستور به آموزش متمرکز

محدوده وسیعی از ساختارهای دستوری در یک بازه زمانی گفته می‌شود. بدین ترتیب، در یک درس ساختار دستوری کم‌ترین توجه را به خود جلب خواهد کرد. آموزش فشرده یا گسترده دستور به معنای متراکم‌بودن یا پراکندگی اطلاعات دستوری در طول درس نیست، بلکه فشرده یا گسترده‌بودن به این معناست که در هر درس یک ویژگی دستوری آموزش داده می‌شود یا چند ویژگی با هم مطرح می‌شوند؟

آموزش فشرده یا گسترده دستور به تنهایی مزایا و معایب مشخصی دارند. در روش فشرده، ممکن است بعضی ساختارها بدون فرصت‌هایی برای تمرین مکرر خوب یاد گرفته نشوند و دقت دستوری در روش گسترده در همه موارد به دست نیاید. به‌هرروی، آموزش فشرده زمان‌بر است. بنابراین زمان ساختارهایی را که می‌توانند پوشش داده شوند محدود می‌کند.

۹.۳ پرکردن شکاف توجه و ازبین‌بردن خلأ بین دانش خبری و کاربردی

اگر صورت، معنا، و کاربرد در کنار هم آموزش داده شوند، فرصت‌هایی برای تمرین صورت‌های مقصد در بافت‌های ارتباطی فراهم شود و بازخورد تصحیحی مناسب در هنگام اجرای تمرین به زبان‌آموزان ارائه شود، زنجیره تدریس توأمان دستور به‌روش گسترده و فشرده تکمیل می‌شود، شکاف توجه (noticing gap) (Ellis 1998; Ellis 2006) از بین می‌رود. به‌دیگرسخن، در صورتی که این مؤلفه‌های دستور آموزشی اجرا شوند، زبان‌آموز می‌تواند آنچه را آموخته است در ارتباط به‌کار ببرد. هم‌چنان‌که پیش‌ازاین نیز اشاره شد، یکی از قوی‌ترین انگیزه‌های کاربرد صورت‌های دستوری خاص در تولیدات گفتاری، نه در دسترس‌بودن آن‌ها در درون‌داد، بلکه توجه و دقت خاص زبان‌آموز در به‌کاربردن آن صورت زبانی خاص بود. بنابراین، وجود توجه از مهم‌ترین عواملی است که فرایند آموزش زبان دوم را بهبود می‌بخشد. در دستور آموزشی باید از تمام راه‌های ممکن برای جلب توجه زبان‌آموزان به صورت‌های دستوری مقصد استفاده کرد. تصاویر، نمایش فیلم، و استفاده از حروف بزرگ‌تر و رنگی همه در جلب توجه زبان‌آموزان تأثیر دارند، اما برجسته‌تر از این موارد امکان انجام دادن کار با زبان است. به‌عبارت‌دیگر، اگر زبان‌آموزان بتوانند براساس آموزشی که دیده‌اند، از زبان استفاده کنند و پیام‌های منتقل‌شده از زبان مقصد را دریابند، به‌طور طبیعی توجه آن‌ها به گفت‌وگوها و متون زبان مقصد جلب خواهد شد و این غایت موردانتظار رویکرد دستور آموزشی است.

۴. روش پژوهش

برای تجزیه و تحلیل این دو مجموعه، بازبینه‌ای (checklist) مشتمل بر ۴۹ گویه طراحی شد که انطباق و عدم انطباق منابع آزا با اصول دستور آموزشی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. هفت گویه نخست برای نشان دادن عدم انطباق احتمالی با اصول دستور آموزشی در منابع آزا تدوین شد و چون این گویه‌ها از نظر محتوا نسبت معکوس با گویه‌های اصلی داشتند (یعنی از منظر اصول دستور آموزشی، نداشتن این موارد مطلوب بود، نه داشتن آن‌ها) برای این گویه‌ها در مرحله کمی نمره منفی در نظر گرفته شد؛ از گویه هشتم، گزاره‌های مثبت یعنی منطبق با اصول دستور آموزشی آغاز می‌شود که در هنگام بررسی کمی مجموعه‌ها از امتیاز مثبت برخوردار بودند. گویه‌های این بازبینه در مجموع به چهار مقوله اصلی آموزش، تمرین، خطا و بازخورد، و پیکره‌بنیاد بودن توجه دارد. بازبینه استفاده شده در این پژوهش بازبینه‌ای محقق ساخته است. از همین رو ضروری به شمار می‌آید که توضیحاتی درباره آن ارائه شود. در انتهای بخش بعد بازبینه عیناً ارائه شده است. این بازبینه براساس مطالعه بیش از چهل بازبینه مختلف و الگوهای متنوع ارزیابی و بررسی منابع درسی شکل گرفته است (بنگرید به یالچین ۲۰۱۴؛ گارینگر ۲۰۰۲؛ Litz 2005; Byrd 2001; Cunningsworth 1995; Tok 2011; Abdelwahab 2013; دیمیر و ارتاش ۲۰۱۴؛ رزمجو ۲۰۱۰؛ لاورنس ۲۰۱۱؛ ویلیامز ۱۹۸۳؛ ماکندان ۲۰۱۱؛ چنگ ۲۰۱۱؛ دیکسون ۲۰۱۰). پس از تدوین گویه‌ها در گام نخست، برای تعیین روایی بازبینه، از بیست نفر از استادان متخصص در این رشته نظرخواهی شد تا نمره خود را به هر گویه از منظر مرتبط بودن، ضرورت، سادگی، و واضح بودن اعلام کنند.

برای تعیین روایی بازبینه پژوهش از دو روش کیفی و کمی روایی محتوا استفاده شد. بیست نفر از متخصصان مرتبط با این زمینه (رشته‌های آموزش زبان، زبان و ادبیات فارسی، و زبان‌شناسی) بازبینه را دریافت کردند و از آنان درخواست شد که پس از مطالعه دقیق بازبینه، دیدگاه‌های اصلاحی خود را به صورت گسترده و مکتوب ارائه کنند. پس از جمع‌آوری ارزیابی متخصصان به منظور اطمینان از این که مهم‌ترین و صحیح‌ترین محتوا برای هر گویه انتخاب شده است از نسبت روایی محتوا (content validity ratio) و برای اطمینان از این که گویه‌های بازبینه به بهترین نحو جهت اندازه‌گیری محتوا طراحی شده است از شاخص روایی محتوا (content validity index) استفاده شده است.

برای تعیین شاخص نسبت روایی محتوا (CVR) از همان گروه متخصصان فوق‌الذکر درخواست شد که در مورد هریک از پرسش‌های بازبینه به سه طیف «گویه ضروری است»،

«مفید اما ضروری نیست»، و «ضرورتی ندارد»، پاسخ دهند. پاسخ‌ها براساس فرمول CVR محاسبه شد. اگر امتیاز به‌دست‌آمده از عدد جدول لاوشه (C. H. LAWSHE) (۰/۶۲) بزرگ‌تر باشد، حاکی از آن است که وجود گویه‌های مربوط با سطح معناداری آماری قابل قبول در این بازبینه ضروری و مهم است. در مطالعه حاضر عدد به‌دست‌آمده برابر با ۰/۷۴ بود، بنابراین گویه‌های این بازبینه ضروری است.

پس از تعیین و محاسبه CVR، برای محاسبه CVI از متخصصان خواسته شد که در مورد هر یک از گویه‌ها سه معیار زیر را براساس طیف لیکرتی چهارقسمتی اظهار نظر کنند: مربوط یا اختصاصی بودن، سادگی و روان بودن، و وضوح یا شفاف بودن. سپس با استفاده از فرمول CVI شاخص روایی محتوا محاسبه شد. گویه‌هایی که نمره CVI بالاتر از ۰/۸۰ داشته باشند، مناسب تشخیص داده می‌شوند، گویه‌هایی که نمره CVI بین ۰/۷۹ تا ۰/۷۰ داشته باشند نیاز به اصلاح و بازنگری دارند و گویه‌هایی که نمره CVI کم‌تر از ۰/۷۰ داشته باشند، پذیرفتنی نیستند. بازبینه پژوهش حاضر، در مجموع نمره CVI ۰/۸۳ به‌دست آورد، لذا مناسب تشخیص داده شد.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

۱.۵ تحلیل و ارزیابی محتوای دستور در مجموعه آموزش نوین زبان فارسی (دوره ۵ جلدی)، (قبول ۱۳۸۸-۱۳۹۴)

جلد اول این مجموعه که بار نخست در سال ۱۳۸۸ به‌چاپ رسیده است، ده درس دارد که درس پنجم و دهم آن به مرور آموخته‌های پیشین اختصاص یافته است. این مجموعه از نظر ظاهری می‌کوشد تا مانند کتاب‌های شناخته‌شده آموزش زبان انگلیسی باشد. پشت هر جلد اهداف آموزشی آن جلد مشخص شده است و سطح‌بندی کتاب نیز به این صورت است: جلد نخست به دوره آغازین، جلد دوم و سوم به دوره میانی، و جلد چهارم و پنجم به دوره پیشرفته اختصاص دارد. در جلد نخست بنابه گفته مؤلف، هدف تبیین مبانی نظری دستور زبان به‌یاری مثال‌هاست؛ اما در همین قسمت پرسش‌هایی پیش می‌آید، از جمله این‌که آیا این کتاب برای مخاطبانی با زبان مادری مشخص نوشته شده یا عمومیت دارد و معیار انتخاب‌های این جلد چه بوده است. مثلاً با کدام شاخص یا معیار علمی آموزش زمان فعل‌های گذشته آن هم گذشته ساده و استمراری در این کتاب در اولویت قرار گرفته است. حال آن‌که مطابق پژوهش‌ها پرکاربردترین گونه فعل در زبان فارسی معیار گونه حال اخباری

است (وکیلی فرد و دیگران ۱۳۹۲). متن جلد نخست با جمله ساده آغاز می‌شود. درس دوم به جمله خبری و پرسشی می‌پردازد و درس سوم به زمان گذشته و شناسه فعل. کتاب از نظر دربرداشتن تصاویر و رنگی‌بودن و داشتن لوح صوتی وضعیت مناسبی دارد، اما محتوای دستوری آن اشکالات عمده دارد. سیر مطالب دستوری مشخص نیست، نه الگوی آسان به دشوار انتخاب شده است و نه الگوی کاربردی و مبتنی‌بر نیاز. بر نقش نحوی کلمه‌ها در جمله تأکید بسیاری شده است و زبان‌آموز در همان جلد آغازین با اصطلاحاتی مانند «فاعل» و «مفعول» روبه‌رو می‌شود. تمرین‌های کتاب نیز هرچند درظاهر متنوع‌اند، جنبه کاربردی ندارند و مهارت‌های گروهی زبان‌آموزان را تقویت نمی‌کنند. متن‌های کتاب نیز از نظر دستوری شکل واقعی و کاربردی زبان فارسی را منعکس نمی‌کنند. «شش ماه قبل آقا و خانم موسوی در فصل بهار به کشور ایران مسافرت کردند. ابتدا آن‌ها با هواپیما به شهر تهران رفتند. آن‌ها چهار روز در پارک‌های تهران گردش کردند. آن‌ها با اتوبوس از مشهد به شمال ایران رفتند. آقا و خانم موسوی در شمال ایران به ساحل دریا رفتند» (قبول ۱۳۸۸: ۱۲۰). کافی است در متن بالا به کاربرد حرف اضافه «در» دقت شود تا میزان غیرواقعی و غیرکاربردی بودن متون آموزشی کتاب مشخص شود. مهرآوران و ناطق در مقاله خود این نکته را با تفصیل بیش‌تر شرح داده و موارد متعددی از آن را یادآور شده‌اند (مهرآوران و ناطق ۱۳۹۴: ۱۵۱-۱۵۲). مؤلف خود در مقدمه درباره بخش دستوری کتاب یادآور شده است:

مباحث دستور زبان به‌صورت نظری در این بخش ارائه شده و فارسی‌آموزان می‌توانند با یاری شمّ زبانی‌ای که در قسمت کلمه‌های جدید به‌دست آورده‌اند، قواعد درس را در انواع جمله‌ها و ترکیب‌ها به‌کار ببرند، هم‌چنین بعضی مباحث دستور زبان به‌صورت غیرمستقیم آموزش داده شده است (قبول ۱۳۸۸: ۵).

این جمله خود مبهم است و جای سؤال دارد که زبان‌آموزانی که تازه در کتاب سطح نخست و جلد اول با زبانی خارجی آشنا شده‌اند، از چه شمّ زبانی‌ای برخوردارند و ازسوی دیگر، آیا آموزش خارج از بافت کلمه‌های جدید می‌تواند قواعد دستوری را با خود در پی داشته باشد. این ابهام‌ها و موارد بسیاری از این دست در این مجموعه بی‌پاسخ باقی مانده‌اند.

در جلد دوم کتاب، هدف دستوری متن آموزش قواعد کاربردی و اساسی دستور زبان فارسی مشخص شده است. در این جلد نیز تأکید بر نقش‌های دستوری مانند مسند و

مسندالیه وجود دارد که به‌هیچ‌روی با اصول آموزش زبان منطبق نیست، مباحث دستوری با نیاز زبان‌آموزان هماهنگی ندارد، و نکاتی مانند اسم جمع در این جلد آمده است (بنگرید به قبول ۱۳۸۸: ۹۸) و البته مانند جلد نخست از مجموع هر ده درس دو درس به مرور آموخته‌های پیشین اختصاص دارد که از نکات مثبت کتاب است. کاستی دیگر کتاب بی‌توجهی به کارکردها و نقش‌زبانی در موقعیت‌های روزمره است. در بخش‌هایی از کتاب به فارسی گفتاری توجه شده است، اما از آموزش زبان نقشی - مفهومی در این مجموعه استفاده نشده است. پشت جلد سوم کتاب درباره اهداف دستوری آن آمده است: «آموزش قواعد کاربردی و اساسی دستور زبان فارسی و روش‌های واژه‌سازی». یکی از کاستی‌های عمومی کتاب‌های آموزش زبان فارسی بی‌توجهی به نکات صرفی است که در جلد سوم از مجموعه آموزش نوین فارسی مؤلف کوشیده است تا این کاستی را برطرف کند، اما در مقام عمل این توجه باعث شده است تا حجم آموزش صریح دستوری در این جلد زیاد شود و کتاب را به آثاری شبیه کند که مهم‌ترین مهارت زبان‌آموزی را آموزش دستوری می‌دانند. در این جلد آموزش دستور کاملاً صریح و قیاسی است و توجه به نیاز و نقش‌های زبانی و آموزش دستور برای ایجاد ارتباط و انجام کار به‌چشم نمی‌خورد. در این جلد عملاً تکیه کتاب بر تشخیص نقش دستوری کلمات در جمله است و دستور زبان متن از سطح جمله فراتر نمی‌رود. تمرین‌های دستوری کتاب نیز عمدتاً جمله‌سازی و جای خالی است. تقسیم‌بندی‌های دستوری موجود در کتاب گاه مطابق با دیدگاه‌های رایج در زمینه دستور زبان فارسی نیست، مانند تقسیم‌بندی فعل مرکب به جدایی‌پذیر و جدایی‌ناپذیر. در این جلد نیز هم‌چنان کاستی کتاب بی‌توجهی به نیاز زبان‌آموزان و طرح مباحث کاملاً نظری و غیرکاربردی درباره دستور زبان فارسی است. جلد پنجم کتاب مانند دیگر کتاب‌های آموزش دستور سطح پیشرفته به فارسی‌آموز ادبی تبدیل شده است، نشانه‌ای از فارسی گفتاری در آن نیست، و پیوند صورت، معنا، و کاربرد در آن به‌چشم نمی‌خورد. در این جلد متن‌ها از شاعران و نویسندگان کلاسیک و معاصر مانند سعدی و زرین‌کوب انتخاب شده‌اند و برخی از آن‌ها حتی برای مخاطبان فارسی‌زبان دشوار به‌نظر می‌رسند. در صورتی‌که بپذیریم این متن‌ها برای مخاطب فارسی‌زبان دشوار نیستند، باز هم با نیاز فارسی‌آموزان تناسبی ندارند و از همین رو نمی‌توان آن‌ها را قابل قبول دانست. تمرکز محتوای دستوری این جلد بر آموزش ساخت مجهول است و حتی تمرین داستان‌نویسی از طریق تصویر با انواع مختلف فعل مجهول به زبان‌آموزان داده شده است که دشوار به‌نظر می‌رسد.

توضیحات دستوری در این جلد بسیار زیاد و حتی خسته‌کننده به نظر می‌رسد و از این منظر جلد چهارم مجموعه از وضعیت بهتری برخوردار است. توجه به پیکره و متن‌های متناسب با نیاز زبان‌آموزان نیز در این جلد کم‌تر شده است. در نگاه کلی، مجموعه آموزش نوین زبان فارسی در جلد اول و دوم که به آموزش ضمنی ساختارهای پایه توجه دارد، کم‌وبیش قابل قبول‌تر است، اما جلد‌های سوم تا پنجم بیش‌تر به آموزش صریح نکات دستوری غیرکاربردی نظر دارد و از همین رو نمی‌توان آن را متنی مؤثر برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان قلمداد کرد، هرچند داشتن تصاویر رنگی، لوح صوتی، و حجم مناسب توجه مخاطب را در نگاه نخستین جلب می‌کند. جلد نخست این مجموعه از بازبینه امتیاز «هفده»، جلد دوم امتیاز «نوزده»، جلد سوم امتیاز «بیست و دو»، جلد چهارم امتیاز «دوازده»، و جلد پنجم امتیاز «یازده» دریافت کرده است.

جدول ۱. بازبینه بررسی منابع آرفا براساس انطباق یا عدم انطباق با اصول دستور آموزشی (آموزش نوین فارسی، ج ۲)

	مشخصه‌ها و اصول	اصلاً	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱	هدف اصلی متن آموزشی آن است که دستور آموزش داده شود. فارسی آموزی - دستورشناسی			✓		
۲	تمرین اصلی کتاب ترجمه است و زبان‌آموزان باید متن‌های مختلف را ترجمه کنند.	✓				
۳	آموزش دستور به صورت صریح و قیاسی است.				✓	
۴	تمرین‌های پرکردن جای خالی با مؤلفه‌های دستوری مانند صورت‌های مختلف فعل یا حروف اضافه انجام می‌شود.				✓	
۵	تمرین جمله‌سازی با واژه‌های جدید انجام می‌شود.				✓	
۶	به آموزش دستور بیش از واژگان تأکید می‌شود.			✓		
۷	آموزش دستور مبتنی بر زبان ادبی است (نه زبان نوشتاری یا گفتاری معیار).	✓				
۸	آموزش دستور مورد تأکید است، هرچند ممکن است دستور هرگز به طور صریح ارائه نشود.					✓
۹	معنا نسبت به صورت دستوری ارجحیت دارد.			✓		
۱۰	مباحث دستوری کتاب صرفاً به صورت گام‌به‌گام و از ساده به مشکل تنظیم شده است.	✓				

				اصلاً	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	مشخصه‌ها و اصول	
						✓			توجه به آموزش شفاهی است، مانند یادگیری زبان مادری.	۱۱
				✓					بر نقش‌های زبانی که یادگیری زبان با آن‌ها ضروری است تأکید می‌شود.	۱۲
				✓					آموزش دستور زبان برای ایجاد ارتباط و انجام کار است.	۱۳
				✓					تمرین‌های گشتاری مثل تغییر جمله به مجهول یا به صورت منفی و پرسشی انجام می‌شود.	۱۴
				✓					بر آموزش واژگان و دستور تأکید می‌شود، اما واژگان به دستور زبان ارجحیت دارد.	۱۵
				✓					آموزش دستور براساس ملاحظات پردازشی صورت می‌گیرد.	۱۶
				✓					بر کارکردهای زبانی (کاربرد دستور) بیش از صورت زبان (قواعد دستور) تأکید می‌شود.	۱۷
				✓					زبان در سطح فرایم‌های و در سطح کلامی (با تکیه بر متن) تمرین می‌شود.	۱۸
				✓					محدوده زبانی و قاعده دستوری مورد تأکید را محتوا و متن درس تعیین می‌کند.	۱۹
				✓					آموزش دستور به شیوه ضمنی و استقرایی است (زبان آموز قاعده دستوری را از مثال‌های تدریس شده فرامی‌گیرد).	۲۰
				✓					دستور در پیوند با صورت و کاربرد آموزش داده می‌شود.	۲۱
				✓					مطالب دستوری براساس نیاز زبان‌آموزان طراحی شده است (مقوله‌ای که مورد نیازتر است، مورد تأکید بیش‌تر قرار می‌گیرد، نه مقوله دشوارتر).	۲۲
				✓					برنامه‌ای برای ارائه بازخورد در متن آموزشی یا متون کار و راهنمای معلم ارائه شده است.	۲۳
				✓					پیکره تعیین می‌کند که چه ساختارهایی از اولویت آموزشی برخوردارند.	۲۴
				✓					تکلیف‌ها و تمرین‌های داخل و خارج از کلاس برپایه مهارت‌های ارتباطی تنظیم شده‌اند.	۲۵
✓									گونه نوشتاری معیار برای ارائه توضیحات و متون کتاب انتخاب شده است.	۲۶

	مشخصه‌ها و اصول	اصلاً	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۲۷	تمرین مرتب‌کردن جمله‌های به‌هم‌ریخته برای درک انسجام و پیوستگی جمله انجام می‌شود.		✓			
۲۸	آموزش نکته‌های دستوری چرخه‌ای است (مرور و تکرار درس‌های پیشین براساس برنامه‌ای مُدون).				✓	
۲۹	کتاب فهرستی از قواعد دستوری موردنیاز را در اختیار زبان‌آموز و معلم قرار می‌دهد.	✓				
۳۰	برای آموزش مؤثرتر قواعد دستوری از مواد کمک‌آموزشی مانند عکس، فیلم، و... استفاده می‌شود.				✓	
۳۱	کتاب دربرابر خطاهای احتمالی زبان‌آموزان نکته‌هایی را در نظر می‌گیرد و پیش‌نهادهایی برای معلم دارد.	✓				
۳۲	پس از آموزش هر قاعده دستوری فرصتی برای تولید جمله‌های نو (خلاق) در نظر گرفته شده است.		✓			
۳۳	کتاب جنبه خودآموز دارد و دست‌کم برخی مقوله‌های دستوری را بدون کمک معلم می‌توان فراگرفت.		✓			
۳۴	بین میزان تمرین‌ها و سطح دشواری و تازگی هر مقوله دستوری تناسب وجود دارد.	✓				
۳۵	تمرین‌ها فرصت کافی برای انجام فعالیت‌های گروهی و انفرادی در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهند (در متن کتاب به این نکته اشاره شده است).		✓			
۳۶	برخی مقوله‌های دستوری در هنگام انجام تمرین معرفی و آموخته می‌شوند.		✓			
۳۷	تمرین‌های از نظر سطح دشواری درجه‌بندی شده‌اند و همه در یک سطح نیستند.		✓			
۳۸	مقوله‌های دستوری با مثال‌های ساده و کوتاه آموزش داده می‌شوند.		✓			
۳۹	موضوع تمرین‌ها برای زبان‌آموزان جذاب و انگیزه‌بخش است (گردش‌گری، هنر، ورزش، و اقتصاد).		✓			
۴۰	تمرین‌های نوشتاری در خدمت ارتقای توانش دستوری است.		✓			

	مشخصه‌ها و اصول	اصلاً	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۴۱	دستوری که آموزش داده می‌شود، برای شکل کاربردی و واقعی زبان فارسی مناسب است.		✓			
۴۲	مقوله‌های دستوری جدید در پیوند با موارد قبل آموزش داده می‌شوند و از الگویی مشخص و منطقی پیروی می‌کنند.		✓			
۴۳	تأکید منطقی بر ساختار در آموزش دستور در نظر گرفته شده است.		✓			
۴۴	اگر صورت‌های دستوری بیش از یک معنا و کاربرد داشته باشند، این معانی و کاربردها در بافت مناسب آموزش داده می‌شوند.		✓			
۴۵	نکته‌های دستوری به شکل ضمنی در طول کتاب مرور می‌شوند.		✓			
۴۶	هر تمرین به سنجش یک قاعده دستوری می‌پردازد، نه چند قاعده.		✓			
۴۷	مثال‌های فراوانی در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌گیرد تا بتواند دانش دستوری خود را با آن بسنجد.		✓			
۴۸	در آموزش دستور از زبان واسط استفاده شده است.		✓			
۴۹	آموزش نکته‌های دستوری صرف (ساخت‌واژه) و نحو (ساخت جمله) را در بر می‌گیرد.		✓			
	امتیاز نهایی	۱۳-	۳۲		۱۹	

۲.۵ تحلیل و ارزیابی محتوای دستور در آموزش فارسی به فارسی (چهار جلد به‌همراه یک جلد کتاب مقدمه)، (فردی، زهرایی، و ناطق ۱۳۸۹-۱۳۹۱)

این مجموعه درحقیقت شکل بازبینی شده و تغییر یافته یا به بیان دیگر ویراست جدید آموزش فارسی به فارسی مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی است که از گروه مؤلفان آن مجموعه سه نفر به نگرش این ویراست جدید اقدام کرده‌اند. کتاب مقدمه این مجموعه مشتمل بر آموزش صداهای فارسی و الفباست و جلد نخست این مجموعه هم مبتنی بر واژه‌های ساده و جمله پرسشی با بله، خیر، و مانند آن است. بنابراین، جلد اول و دوم مجموعه فاقد نکات و توضیحات دستوری است. کتاب دوم اولین بخشی است که آموزش دستور دارد. نکته‌های دستوری در قالب‌های مختلف در این جلد عرضه شده است، برخی توضیحات

صریح در پاورقی و به منزله نکته افزوده داده شده است. بخشی با عنوان «بگوییم، نگوییم» در کتاب وجود دارد که از معدود جلوه‌های توجه به خطا و ارائه بازخورد در کتاب‌های آموزش زبان فارسی است. در این بخش که بنابه تصریح مؤلفان پس از تدریس کتاب در دوره‌های مختلف به آن اضافه شده است، براساس مطالعه‌ای آماری در خطاهای پرکاربرد زبان‌آموزان راه‌نمایی‌هایی درباره چگونگی اصلاح این خطاها به ایشان داده شده است. توجه به آموزش فارسی گفتاری در کنار فارسی نوشتاری معیار از دیگر ویژگی‌های مثبت این مجموعه است و تنوع مثال‌ها و تمرین‌های متنوع و استفاده از صدا و تصویر به‌منزله ابزار کمک‌آموزشی همه به کمک این مجموعه آمده است تا نسبت به کتاب‌های موجود در زمینه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با اثر قابل‌قبولی روبه‌رو باشیم. آگاهی و دقت مؤلفان در قبال بایستگی‌های کتاب آموزش زبان فارسی در مقدمه جلد دوم نیز مشهود است:

در این قسمت حدود شصت نکته زبانی در قالب 'لطفاً توجه کنید' مطرح شده که از آن جمله می‌توان به 'نشانه‌های جمع'، 'واژه‌های پرسشی'، 'قیدهای زمان گذشته و آینده'، 'فعل‌ها و حروف اضافه'، 'هم‌کردهای خوردن و زدن' و نیز بخش کاربردی و با اهمیت خطاهای زبانی در قالب 'بگوییم، نگوییم' (زهرایی و دیگران ۱۳۸۹: ۱۱).

همه این موارد به‌شکل کاربردی و با توجه به اصل پیشرفت تدریجی در قالب الگوهای آموزشی آمده که در ذیل آن جمله‌هایی با عنوان لطفاً بخوانید جهت سرعت‌بخشیدن بر فهم دقیق و تثبیت الگوی موردنظر به‌هم‌راه تمرین آورده شده است. ترتیب نکته‌ها ضرورتاً از ساده به دشوار مرتب شده و هم‌چنین سعی شده تا نکته‌های مربوط به هم به‌شکل پلکانی آورده شود (همان).

در جلد سوم نیز همین مسیر ادامه پیدا می‌کند و آموزش صریح به‌صورت حداقلی و فشرده دنبال می‌شود و آموزش‌های موجود در متن بیش‌تر مثال‌محور است. از جهت دستوری متن‌ها سیر تکاملی دارند و در آن علاوه بر جمله‌های ساده جمله‌های مرکب نیز دیده می‌شود، اما از نظر نام‌گذاری اصطلاحات دستوری در کتاب آشفته‌گی‌هایی دیده می‌شود که می‌باید در ویراست‌های بعدی مرتفع شود؛ برای نمونه در جلد سوم در مبحث آموزش گذشته ساده روش ساخت این فعل بدین صورت آمده است: بن ماضی + شناسه ماضی = گذشته ساده (زهرایی و دیگران ۱۳۹۱: ۱۸). پژوهش‌گران دیگر نیز این نکته با مثال‌های متعدد را در انتقاد به بخش دستوری این کتاب مطرح کرده‌اند (رئیزی و فشارکی ۱۳۹۴: ۸۱). موضوعاتی مانند «زمان افعال»، «ضمیر»، «انواع اسم»، «انواع جمله»، «پیش‌وندها»، و «پس‌وندها» نیز در متن به‌صورت ضمنی و غیرمستقیم موردتوجه قرار گرفته است. در جلد

چهارم نکته‌های دستوری از منطق و الگوی مشخصی پیروی نمی‌کنند و مواردی مانند مترادف و متضاد زیرمجموعه بخش دستور در هر درس قرار گرفته است. مؤلفان به‌گفته خود در پی آن‌اند که با پرهیز از آموزش مستقیم و پیشاپیش ساختارهای گوناگون، با تکیه بر تمرین و ممارست، زبان‌آموزان را مکلف به فراگرفتن این نکات کنند. کاستی مهم این مجموعه در جلد دوم تا چهارم موضوع‌های آن است که هرچند کم‌وبیش کاربردی‌اند، تنوع و جذابیت چندانی ندارند و تا حدود زیادی برای کسانی مناسب‌اند که در محیط‌های دینی به آموزش می‌پردازند، البته آموزش‌های دستوری صریح مطرح‌شده در جلد چهارم نیز چندان کاربردی نیست و به بازنگری نیاز دارد؛ اما در مجموع، این دوره در مقایسه با آموزش نوین زبان فارسی از سازمان‌دهی مقبول‌تری در بهره‌گیری از اصول زبان‌آموزی برخوردار است و در جلدهای دوم و سوم کم‌وبیش به آموزش دستور توجه کرده است، اما اصول دستور آموزشی به‌صورت آشکار و مؤثر در آن به‌کار نرفته است، کتاب مقدمه این دوره از بازبینی امتیاز «صفر»، جلد اول امتیاز «چهل و نه»، جلد دوم امتیاز «شصت و سه»، جلد سوم امتیاز «هفتاد و دو»، و جلد چهارم امتیاز «شصت» دریافت کرده است.

جدول ۲. بازبینی بررسی منابع آزا براساس انطباق یا عدم انطباق با اصول دستور آموزشی (آموزش فارسی به فارسی، ج ۲)

مشخصه‌ها و اصول	اصلاً	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
هدف اصلی متن آموزشی آن است که دستور آموزش داده شود. فارسی‌آموزی - دستورشناسی	✓				
تمرین اصلی کتاب ترجمه است و زبان‌آموزان باید متن‌های مختلف را ترجمه کنند.	✓				
آموزش دستور به‌صورت صریح و قیاسی است.	✓				
تمرین‌های پرکردن جای خالی با مؤلفه‌های دستوری مانند صورت‌های مختلف فعل یا حروف اضافه انجام می‌شود.		✓			
تمرین جمله‌سازی با واژه‌های جدید انجام می‌شود.		✓			
به آموزش دستور بیش از واژگان تأکید می‌شود.	✓				
آموزش دستور مبتنی بر زبان ادبی است (نه زبان نوشتاری یا گفتاری معیار).	✓				
آموزش دستور مورد تأکید است، هرچند ممکن است دستور هرگز به‌طور صریح ارائه نشود.				✓	
معنا به صورت دستوری ارجحیت دارد.			✓		

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	اصلاً	مشخصه‌ها و اصول	
	✓				مباحث دستوری کتاب صرفاً به صورت گام‌به‌گام و از ساده به مشکل تنظیم شده است.	۱۰
			✓		توجه به آموزش شفاهی است، مانند یادگیری زبان مادری.	۱۱
			✓		بر نقش‌های زبانی که یادگیری زبان با آن‌ها ضروری است تأکید می‌شود.	۱۲
			✓		آموزش دستور زبان برای ایجاد ارتباط و انجام کار است.	۱۳
		✓			تمرین‌های گشتاری مثل تغییر جمله به مجهول یا به صورت منفی و پرسشی انجام می‌شود.	۱۴
	✓				بر آموزش واژگان و دستور تأکید می‌شود، اما واژگان به دستور زبان ارجحیت دارد.	۱۵
				✓	آموزش دستور براساس ملاحظات پردازشی صورت می‌گیرد.	۱۶
		✓			بر کارکردهای زبانی (کاربرد دستور) بیش از صورت زبان (قواعد دستور) تأکید می‌شود.	۱۷
			✓		زبان در سطح فراجمله‌ای و در سطح کلامی (با تکیه بر متن) تمرین می‌شود.	۱۸
					محدوده زبانی و قاعده دستوری مورد تأکید را محتوا و متن درس تعیین می‌کند.	۱۹
	✓				آموزش دستور به شیوه ضمنی و استقرایی است (زبان آموز قاعده دستوری را از مثال‌های تدریس شده فرا می‌گیرد).	۲۰
	✓				دستور در پیوند با صورت و کاربرد آموزش داده می‌شود.	۲۱
	✓				مطالب دستوری براساس نیاز زبان‌آموزان طراحی شده است (مقوله‌ای که مورد نیازتر است، مورد تأکید بیش‌تر قرار می‌گیرد، نه مقوله دشوارتر).	۲۲
				✓	برنامه‌ای برای ارائه بازخورد در متن آموزشی یا متون کار و راهنمای معلم ارائه شده است.	۲۳
				✓	پیکره تعیین می‌کند که چه ساختارهایی از اولویت آموزشی برخوردارند.	۲۴
			✓		تکلیف‌ها و تمرین‌های داخل و خارج از کلاس برپایه مهارت‌های ارتباطی تنظیم شده‌اند.	۲۵
	✓				گونه نوشتاری معیار برای ارائه توضیحات و متون کتاب انتخاب شده است.	۲۶
	✓				تمرین مرتب‌کردن جمله‌های بهم‌ریخته برای درک انسجام و پیوستگی جمله انجام می‌شود.	۲۷

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	اصلاً	مشخصه‌ها و اصول	
		✓			آموزش نکته‌های دستوری چرخه‌ای است (مرور و تکرار درس‌های پیشین براساس برنامه‌ای مَدون).	۲۸
				✓	کتاب فهرستی از قواعد دستوری موردنیاز را در اختیار زبان‌آموز و معلم قرار می‌دهد.	۲۹
		✓			برای آموزش مؤثرتر قواعد دستوری از مواد کمک‌آموزشی مانند عکس، فیلم، و... استفاده می‌شود.	۳۰
				✓	کتاب در برابر خطاهای احتمالی زبان‌آموزان نکته‌هایی را در نظر گرفته است و پیش‌نهادهایی برای معلم دارد.	۳۱
		✓			پس از آموزش هر قاعده دستوری فرصتی برای تولید جمله‌های نو (خلاق) در نظر گرفته شده است.	۳۲
		✓			کتاب جنبه خودآموز دارد و دست‌کم برخی مقوله‌های دستوری را بدون کمک معلم می‌توان فراگرفت.	۳۳
		✓			بین میزان تمرین‌ها و سطح دشواری و تازگی هر مقوله دستوری تناسب وجود دارد.	۳۴
			✓		تمرین‌ها فرصت کافی برای انجام فعالیت‌های گروهی و انفرادی در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهند (در متن کتاب به این نکته اشاره شده است).	۳۵
			✓		برخی مقوله‌های دستوری در هنگام انجام تمرین معرفی و آموخته می‌شوند.	۳۶
	✓				تمرین‌های از نظر سطح دشواری درجه‌بندی شده‌اند و همه در یک سطح نیستند.	۳۷
	✓				مقوله‌های دستوری با مثال‌های ساده و کوتاه آموزش داده می‌شوند.	۳۸
		✓			موضوع تمرین‌ها برای زبان‌آموزان جذاب و انگیزه‌بخش است (گردش‌گری، هنر، ورزش، و اقتصاد).	۳۹
		✓			تمرین‌های نوشتاری در خدمت ارتقای توانش دستوری است.	۴۰
		✓			دستوری که آموزش داده می‌شود، برای شکل کاربردی و واقعی زبان فارسی مناسب است.	۴۱
			✓		مقوله‌های دستوری جدید در پیوند با موارد قبل آموزش داده می‌شوند و از الگویی مشخص و منطقی پیروی می‌کنند.	۴۲
				✓	تأکید منطقی بر ساختار در آموزش دستور در نظر گرفته شده است.	۴۳

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	اصلاً	مشخصه‌ها و اصول	
			✓		اگر صورت‌های دستوری بیش از یک معنا و کاربرد داشته باشند، این معانی و کاربردها در بافت مناسب آموزش داده می‌شوند.	۴۴
		✓			نکته‌های دستوری به شکل ضمنی در طول کتاب مرور می‌شوند.	۴۵
		✓			هر تمرین به سنجش یک قاعده دستوری می‌پردازد، نه چند قاعده.	۴۶
		✓			مثال‌های فراوانی در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌گیرد تا بتواند دانش دستوری خود را با آن بسنجد.	۴۷
				✓	در آموزش دستور از زبان واسط استفاده شده است.	۴۸
		✓			آموزش نکته‌های دستوری صرف (ساخت‌واژه) و نحو (ساخت جمله) را در بر می‌گیرد.	۴۹
	۶۳		۶۵	-۲	مجموع نهایی	

۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادها

باتوجه به بازبینه و بررسی کمی و کیفی انجام‌شده در تحلیل و ارزیابی محتوای دستوری در دو مجموعه آموزش نوین زبان فارسی و آموزش فارسی به فارسی مشخص می‌شود که در کل هر دو مجموعه با جایگاه مطلوب در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان براساس اصول دستور آموزشی فاصله بسیار دارند، زیرا امتیاز مجموعه آموزش نوین زبان فارسی از ۱۶۸ نمره بازبینه به‌طور میانگین حدود ۲۱ و امتیاز و مجموعه آموزش فارسی به فارسی به‌طور میانگین حدود شصت است. البته از همین نکته مشخص می‌شود که کتاب‌های جامعه‌المصطفی از کیفیت بالاتری در آموزش مباحث دستوری برخوردارند و این می‌تواند مبتنی بر چند دلیل مختلف از جمله ارتباط با زبان‌آموزانی از کشورهای مختلف نه فقط دانشجویان عرب‌زبان، توجه بیشتر به آموزش ضمنی به‌جای آموزش صریح، و وجود متن‌های واقعی‌تر و شبیه‌تر به پیکره‌های کاربردی زبان فارسی باشد. مجموعه آموزش نوین زبان فارسی در بخش دستور با اشکالات جدی روبه‌رو است و این بخش بنابه دلایل و نواقص متعددی که در بخش ارائه و واکاوی داده‌ها در همین مقاله به‌طور مفصل مورد ارزیابی و تحلیل قرار گرفت باید از نو بازنویسی شود و مخاطب آن دانشجویان عرب‌زبان باشند، زیرا این مجموعه برای کسانی که پیشینه آشنایی با خط، حروف، و

اصطلاحات دستوری زبان فارسی را ندارد، مناسب نیست. برای اصلاح بخش دستوری این دو مجموعه پیش‌نهاد می‌شود:

- انتخاب نکته‌های دستوری و متن‌های مرتبط با آن براساس پیکره صورت گیرد؛
- در گام نخست و سطوح ابتدایی گونه گفتاری معیار آموزش داده شود؛
- بر آموزش کارکردهای زبانی بیش از صورت زبان (قواعد دستور) تأکید شود؛
- دستوری آموزش داده شود که انعکاس‌دهنده شکل واقعی و کاربردی زبان فارسی باشد؛
- ماهیت ارائه نکته‌های دستوری به صورت چرخه‌ای باشد (نکته‌های دستوری آموزش داده‌شده در برنامه‌ای مدون مرور شوند)؛
- کتاب پیش‌نهادهای راه‌نمایی‌هایی را در زمینه خطاهای احتمالی زبان‌آموزان ارائه دهد؛
- برای هر نکته دستوری مثال‌های فراوانی در اختیار زبان‌آموزان قرار گیرد تا بتوانند دانش دستوری خود را با آن بسنجند.

هم‌چنین ضروری است که از انتخاب و تدوین متن‌های آموزشی براساس نگاه شمی و تجربه شخصی مؤلفان تا حد امکان پرهیز شود و به نیازهای واقعی زبان‌آموزان برای برقراری ارتباط با زبان فارسی و نه حفظ کردن اصطلاحات دستوری توجه شود.

کتاب‌نامه

- پورنامداریان، تقی (۱۳۷۳)، *درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ثمره، یدالله (۱۳۶۷)، *آموزش زبان فارسی؛ دوره مقدماتی (کتاب اول)*، تهران: اداره کل روابط و همکاری‌های بین‌الملل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- ثمره، یدالله (۱۳۶۷)، *آموزش زبان فارسی؛ دوره مقدماتی (کتاب پنجم)*، تهران: اداره کل روابط و همکاری‌های بین‌الملل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- ثمره، یدالله (۱۳۶۷)، *آموزش زبان فارسی؛ دوره مقدماتی (کتاب چهارم)*، تهران: اداره کل روابط و همکاری‌های بین‌الملل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- ثمره، یدالله (۱۳۶۷)، *آموزش زبان فارسی؛ دوره مقدماتی (کتاب دوم)*، تهران: اداره کل روابط و همکاری‌های بین‌الملل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

تحلیل و ارزیابی محتوای دستور در دو مجموعه آموزش نوین ... (محمدجواد هادی زاده) ۳۸۳

ثمره، یدالله (۱۳۶۷)، آموزش زبان فارسی؛ دوره مقدماتی (کتاب سوم)، تهران: اداره کل روابط و همکاری‌های بین‌الملل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

حاج سیدرضایی، اکرم‌بیگم (۱۳۹۳)، دستور آموزشی زبان فارسی؛ ویژه فارسی آموزان خارجی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

رضایی، والی و آمنه کوراوند (۱۳۹۳)، «ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان»، پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ش ۳.

رئیس، نفیسه و محسن محمدی فشارکی (۱۳۹۴)، «توصیف و نقد دستوری مجموعه کتاب‌های فارسی جامعه المصطفی العالمیه»، فنون ادبی، ش ۲.

زهرایی، احمد، اصغر فردی، سید محمود کاویانی، جعفر مؤمنی، محمدصادق شمس‌ناتری، و حسین موحدی (۱۳۹۰)، آموزش فارسی به فارسی ۳، قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص).

زهرایی، احمد، اصغر فردی، محمد ناطق، و سید محمود حسینی (۱۳۸۹)، آموزش فارسی به فارسی ۱، قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص).

زهرایی، احمد، اصغر فردی، و سید محمود کاویانی (۱۳۹۱)، آموزش فارسی به فارسی ۲، قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص).

زهرایی، احمد، اصغر فردی، و سید محمود کاویانی (۱۳۹۲)، آموزش فارسی به فارسی ۴، قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص).

زهرایی، احمد، اصغر فردی، و محمد ناطق (۱۳۹۱)، آموزش فارسی به فارسی (کتاب مقدمه)، قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص).

صحرايي، رضامراد (۱۳۹۴)، «جایگاه دستور در نظریه‌ها و برنامه‌های زبان دوم آموزی: در جست‌وجوی طرحی برای آموزش دستور زبان فارسی»، فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی، ش ۳۵.

قبول، احسان (۱۳۸۹)، آموزش نوین زبان فارسی؛ جلد ۲ (دوره آغازین)، مشهد: مؤلف.

قبول، احسان (۱۳۹۰)، آموزش نوین زبان فارسی؛ جلد ۳ (دوره میانی)، مشهد: مؤلف.

قبول، احسان (۱۳۹۱)، آموزش نوین زبان فارسی؛ جلد ۴ (دوره میانی)، مشهد: مؤلف.

قبول، احسان (۱۳۹۴)، آموزش نوین زبان فارسی؛ جلد ۵ (دوره پیشرفته)، مشهد: مؤلف.

قبول، احسان (۱۳۸۸)، آموزش نوین زبان فارسی؛ جلد ۱ (دوره آغازین)، مشهد: مؤلف.

کیاشمشکی، لیلیا (۱۳۹۵)، تحلیلی بر رویکردها و تکنیک‌های آموزش دستور و بازنمایی آن‌ها در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

مهرآوران، محمود و محمد ناطق (۱۳۹۴)، «نقد کتاب آموزش نوین زبان فارسی»، دوفصل‌نامه تخصصی مطالعات آموزش زبان فارسی، ش ۱.

هادی زاده، محمدجواد (۱۳۹۶)، ارزیابی محتوای دستور در منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آزفا) برپایه رویکرد دستور آموزشی، رساله دکتری، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

- Abdelwahab, M. M. (2013), Developing an English Language Textbook Evaluative Checklist, *IOSR Journal of Research & Method in Education*, vol. 1, no. 3.
- Byrd, P. (2001), "Textbooks: Evaluation and Selection and Analysis Forimplementation", M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M. (2002), "Why it Makes Sense to Teach grammar in Context and through Discourse, E. Hinkel and S. Fotos (eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second LanguageClassrooms*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cunningsworth, A. (1984), *Evaluating and Selecting EFL Teachingmaterials*, London: Heinemann, Educational Books.
- Ellis, N. C. (2006), "The Dynamics of Second Language Emergence: Cycles of Language Use, Language Change, and Language Acquisition", *The Modern Language Journal*, no. 92.
- Ellis, R. (2008), "Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition", B. Spolsky and F. M. Hult (eds.), *The Handbook of Educational Linguistics*, Malden MA: Blackwell.
- Fotos, S. (1993), "Consciousness Raising and Noticing through Focus on form: Grammar Task Performance Versus Formal Instruction", *Applied Linguistics*, no. 14.
- Fotos, S. and R. Ellis (1991), Communicating about Grammar: A Task-Based Approach, *TESOL Quarterly*, vol. 25, no. 4
- Keck, C. and Y. Kim (2014), *Pedagogical Grammar*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kim, Y. (2012), "Task Complexity, Learning Opportunities and Korean EFL Learners' Question Development", *Studies in Second Language Acquisition*, no.34.
- Krashen, S. D. and T. Terrell (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (2009), "The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English", *Applied Linguistics*, no. 27.
- Litz, D. R. A. (2005), "Textbook Evaluation and ELT Management: A South Korean Case Study", *Asian EFL Journal*.
- Loewen, S. and T. Nabei (2007), Measuring the Effects of Oral Corrective Feedback on L2 Knowledge, A. Mackey (ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies*, Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1991), "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology", *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, no. 2.
- Mackey, A. (2012), *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Classrooms*, Oxford: Oxford University Press.
- Nassaji, H. (2009), "The Effects of Recasts and Elicitations in Dyadic Interaction and the Role of Feedback Explicitness", *Language Learning*, no. 59.
- Nassaji, H. and S. Fotos (2004), "Current Developments in Research on the Teaching of Grammar", *Annual Review of Applied Linguistics*, no. 24.

- Nassaji, H. and S. Fotos (2011), *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form- Focused Instruction in Communicative Context*, London: Routledge.
- Newby, D. (2015), "The Role of Theory in Pedagogical Grammar: A Cognitive+ Communicative Approach", *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, vol. 1, no. 2.
- Noblitt, J. S. (1972), "Pedagogical Grammar: Towards a Theory of Foreign Language Materials Preparation", *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 10, no. 1-4.
- Odlin, T. (ed.) (1994), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (ed.) (1994), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pienemann, M. (1984), "Psychological Constraints on the Teachability of Languages", *Studies in Second Language Acquisition*, no. 6.
- Pienemann, M. (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M. (2013), Processability Theory and Teachability, C. Chapelle (ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics*, Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Pienemann, M. (ed.) (2005), *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*, Amsterdam: John Benjamins.
- Russell, J. and N. Spada (2006), "The Effectiveness of Corrective Feedback for the Acquisition of L2 Grammar: A Meta-Analysis of the Research", J. Norris and L. Ortega (eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, Amsterdam: John Benjamins.
- Rutherford, W. (1980), "Aspects of Pedagogical Grammar", *Applied Linguistics*, no.1.
- Spada, N. (1997), "Second Language Classroom Research: Some Answers.... more Questions", *TESL Ontario Newsletter*.
- Spada, N. and P. M. Lightbown (2008), "Form Focused Instruction: Isolated or Integrated?", *TESOL Quarterly*, no. 42.
- Swain, M. (1985), "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible input and Comprehensible output in its Development", *Input in Second Language Acquisition*, no. 15.
- Swain, M. (2000), "The output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue", J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. and S. Lapkin (1989), "Canadian Immersion and Adult Second Language Teaching: What's the Connection?", *The Modern Language Journal*, no. 73.
- Swain, M. and S. Lapkin (1998), "Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working together", *The Modern Language Journal*, no. 82.
- Swain, M. and S. Lapkin (2001), Focus on Form through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects, M. Bygate, P. Skehan, and M. Swain (eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, Harlow: Longman.
- Tok, H. (2010), "TEFL Textbook Evaluation: From Teachers' Perspectives", *Educational Research and Review*, vol. 5, no. 9.

۳۸۶ پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، سال بیست‌ویکم، شماره اول، فروردین ۱۴۰۰

Valdman, A. (1975), "Error Analysis and Pedagogical Ordering", *The Determination of Pedagogically Motivated Sequences*, S. P. Corder and E. Roulet (eds.).

Widodo, H. (2006), "Approaches and Procedures for Teaching Grammar", *English Teaching*, vol. 5, no. 1.