

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی- پژوهشی)

سال هفتم، شماره‌ی دوم (پیاپی ۱۶)، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

## ارزیابی محتوای دستور در منابع آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان بر پایه‌ی رویکرد دستور آموزشی

محمدجواد هادی‌زاده

دانش‌آموخته‌ی مقطع دکتری زبان و ادبیات فارسی - دانشگاه فردوسی مشهد

محمدجواد مهدوی

استادیار زبان و ادبیات فارسی - دانشگاه فردوسی مشهد

رضامراد صحرايي

دانشیار زبان‌شناسی - دانشگاه علامه طباطبائی تهران

علی‌علیزاده

دانشیار زبان‌شناسی - دانشگاه فردوسی مشهد

### چکیده

این مقاله می‌کوشد با معرفی اصول دستور آموزشی که رویکردی نوین در آموزش دستور به زبان‌دوم‌آموزان به‌شمار می‌رود، به ارزیابی محتوای دستور در متن‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بپردازد. برای دستیابی به این هدف نخست اصول دستور آموزشی معرفی شده‌اند. این اصول مبانی نظری پژوهش حاضر به‌شمار می‌روند. در ادامه بازبینی‌ای بر پایه‌ی توجه به شکل اجرایی همین اصول طراحی شده است و پس از تأیید روایی محتوایی آن، دویست و شش عنوان از متن‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (۱۳۳۴-۱۳۹۶) که در کتاب‌شناسی‌های معتبر معرفی شده‌اند و آموزش دستور بخشی از محتوای این آثار بوده است، براساس بازبینی ارزیابی شده‌اند. براساس یافته‌های این پژوهش و مطابق بررسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بیش از شصت درصد آثار منتشر شده در این زمینه یا به آموزش دستور توجه نداشته‌اند یا بر پایه‌ی سلیقه و تجربه‌ی مؤلف به موضوع دستور پرداخته‌اند. همچنین در میان حدود یازده درصد از آثار نسبتاً مطلوب، هیچ کتابی به سطح میانی یا پیشرفته اختصاص ندارد، از همین رو پژوهش و تدوین کتاب‌های کاربردی مبتنی بر دستور آموزشی در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان بیش از پیش ضرورت دارد.

**کلیدواژه‌ها:** دستور آموزشی، منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دستور، ارزیابی محتوایی

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۰۱

mahdavy@um.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۱/۲۲

رئیس‌انسانی نویسنده مسئول (محمدجواد مهدوی):

\* این مقاله برگرفته از رساله دکتری آقای محمدجواد هادی‌زاده می‌باشد.

## ۱. مقدمه

دستور زبان و جایگاه و اهمیت آن مناقشه‌برانگیزترین موضوع در آموزش زبان دوم بوده و هست. (Hinkel & Fotos, 2002, p. 2; Ellis, 1997, p. 39; Widodo, 2006, p. 123; Larsen-Freeman, 2009, p. 512). آموزش دستور در دوره‌ای طولانی یک نقش مرکزی در کلاس آموزش زبان دوم ایفا می‌کرده است. در دورانی دو هزار ساله یادگیری یک زبان به معنای یادگیری واژگان و دستور آن زبان بود (Ur, 2011; keck, 2014; Nassaji & Fotos, 2004). اما با پیشرفت دانش زبان‌شناسی و روان‌شناسی دستاوردهای این دو دانش در زمینه‌ی آموزش زبان دوم به‌کار بسته شد و نظریه‌ها و رویکردهای نوینی در آموزش زبان دوم شکل گرفت (Ellis, 1997). بر اثر این پژوهش‌ها دستور جایگاه مرکزی خود را در آموزش زبان دوم از دست داد (Celce-Murcia, 1991) و حتی گاه تدریس آن غیرضروری و مضر ارزیابی شد (Krashen, 1981; Krashen & Trell, 1983).

در زبان فارسی براساس تجربه‌ی بسیاری از آموزگاران، بخش قابل توجهی از فارسی‌آموزان حتی در سطوح میانی و پیشرفته، نمی‌توانند ساختارهای دستوری را به شکل صحیح و در جای مناسب خود به‌کار ببرند و از همین‌رو ضرورت دارد، پژوهش‌های نظری و کاربردی در زمینه‌ی آموزش دستور صورت گیرد و نقاط ضعف و کاستی‌های متن‌های آموزشی مشخص شود.

این مقاله از یک بخش پایه‌ای نظری و یک بخش کاربردی تشکیل شده است. در بخش نظری این مقاله با معرفی رویکردی خاص به آموزش دستور و بیان اصول این رویکرد -که دستور آموزشی<sup>۱</sup> نام دارد- کوشش می‌شود تا یکی از بهترین و مؤثرترین روش‌ها در آموزش دستور در زبان دوم معرفی شود. آن‌گاه در بخش اصلی مقاله که جنبه‌ی کاربردی دارد پاسخ این پرسش بررسی می‌شود که در متون موجود آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان کدام رویکرد آموزشی به دستور برتری دارد؟ به بیان دیگر در متن‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تا چه اندازه به آموزش اصولی دستور براساس رویکردهای علمی زبان‌شناسی کاربردی توجه شده است. فرضیه‌ی اصلی این پژوهش آن است که در متن‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان رویکرد تجویزی و دستور ترجمه، یا رویکردهای مبتنی بر سلیقه و تجربه، بدون توجه به اصول زبان‌شناسی کاربردی برتری دارد. در جهت پاسخ به این پرسش، این مقاله نخست، مبانی نظری دستور آموزشی و ضرورت‌های آن را بر اساس منابع زبان‌شناسی کاربردی معرفی می‌کند و سپس تمام متن‌های آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (تألیف شده از ۱۳۳۴ تا ۱۳۹۶) را که انتظار می‌رفته دارای محتوای دستوری باشند،

۱. pedagogical grammar

از نظر محتوای درسی مرتبط با دستور آموزشی و بر اساس بازبینی‌های که برپایه‌ی اصول دستور آموزشی تهیه شده بود، ارزیابی می‌نماید.<sup>۱</sup>

## ۲. چارچوب نظری (اصول دستور آموزشی)

دستور آموزشی و ویژگی‌های آن در منابع مختلفی به صورت جداگانه معرفی شده‌اند، اما اگر فشرده‌ی تمام دیدگاه‌های ارائه شده پیرامون دستور آموزشی را یک‌جا جمع کنیم، نه اصل و ویژگی برای دستور آموزشی قابل تدوین است. هرچند این اصول به صورت جامع در یک منبع نیامده‌اند؛ هر یک از آن‌ها در جای خود اهمیت فراوان دارند و پژوهش‌ها و بررسی‌های پیرامونی گوناگونی درباره‌ی تک‌تک این اصول می‌توان انجام داد. پیش از ارائه‌ی این ویژگی‌ها لازم است یادآوری شود که تعریف دستور آموزشی عبارت است از چارچوبی از آموزش دستور زبان برای زبان‌آموزان خارجی که در روش، محتوا و مخاطب با دیگر دستورها متفاوت است. ویژگی‌های اصلی دستور آموزشی بر اساس مطالعه‌ی منابع معتبر عبارتند از: ۱) همراهی تدریس واژگان و دستور ۲) پیکره بنیاد بودن ۳) ضرورت ارائه‌ی بازخورد ۴) توأمان بودن آموزش صریح و ضمنی ۵) توجه به ملاحظات پردازشی و قابلیت یادگیری ۶) انطباق صورت، معنا و کاربرد ۷) آموزش دستور بر پایه‌ی تکلیف‌ها و تمرین‌های ارتباطی ۸) ترکیب روش گسترده و فشرده در آموزش دستور ۹) پر کردن شکاف توجه و از بین بردن خلأ بین دانش خبری و کاربردی.

### ۲.۱. همراهی تدریس واژگان و دستور

نظریه‌های آموزش زبان دوم سال‌ها دستور و واژه را مقوله‌هایی جدا از هم می‌پنداشتند و کمتر بر همراهی و ارتباط این دو ساحت تأکید داشتند. امروزه زبان‌شناسان بر این باورند که دستور و واژه جدانشدنی هستند؛ به این معنی که معنا در درون یک واژه به تنهایی نیست. بلکه معنا در ترکیب واژه‌ها است. نخستین کسی که این نوع بررسی‌ها را در دستور بنیان نهاد، جان سینکلر بود. او در سال ۱۹۶۰ مطالعاتی را پایه گذاشت که عبارت‌شناسی نامیده شدند و هدف آن نشان‌دادن معنای دستوری ترکیب‌های واژگانی بود. طبق تحقیقات وی این الگوها فقط به صورت قراردادی با هم نمی‌آمدند و از سوی دیگر چنین هم نبود که سخنور زبان به صورت از پیش‌اندیشیده تصمیم بگیرد ابتدا صفت و سپس فعلی را به دنبال آن به کار ببرد؛ بلکه ساختارهای دستوری به خصوص اغلب در قالب طبقه‌های واژگانی محدود شده به کار می‌روند، زیرا هم ساختارها و هم طبقه‌های واژگانی در خدمت فعالیت‌ها و نقش‌های یکسان زبانی هستند.

<sup>۱</sup> این کتاب‌ها مشتمل بر ۲۰۶ عنوان هستند که به دلیل محدودیت حجم مقاله از بیان نام و مشخصات نشر تک‌تک آن‌ها صرف نظر گردید. اطلاعات مختصر مرتبط با هر کتاب در بخش جدول‌های تحلیلی مبتنی بر خوشه‌بندی قابل رؤیت است.

اگر بپذیریم که انتقال معنا و پیام از طریق واژه به تنهایی ممکن نیست و مجموعه‌ای از واژه‌ها در بافت مطابق الگوهای مشخص انتقال معنا را بر عهده دارند، پس معنای کاربرد درست دستور زبان، در نظر گرفتن این بایستگی‌های الگویی در نحو و شکل کنار هم قرار گرفتن واژه‌هاست؛ چیزی که می‌توان آن را ذیل عناوینی مانند باهم‌آیی و توالی‌های قالبی (کلیشه‌ای) طبقه‌بندی کرد. این باهم‌آیی‌ها و توالی‌های قالبی، خزانه‌ی گسترده‌ای را در ذهن زبان‌آموزان تشکیل می‌دهند و به هنگام نیاز بدون کمترین تأمل از ذهن فراخوانده می‌شوند؛ در حقیقت پیشنهاد این گروه از پژوهشگران آن است که به‌جای آموزش سنتی قواعد و ساختارهای دستوری، بر همین توالی‌های قالبی و باهم‌آیی‌ها تمرکز شود و آموزش دستور زبان دوم به این سمت هدایت گردد.

در زبان انگلیسی پژوهش‌های گسترده‌ای، درباره‌ی این توالی‌ها و انواع آن همچون جفت‌های واژگانی، اصطلاحات، فعل‌های چندکلمه‌ای و عبارت‌های چندواژه‌ای صورت گرفته است؛ اما در زبان فارسی پژوهش‌های اندکی در این زمینه انجام شده است. عبارت‌های فعلی (دست از سر کسی برداشتن)، جمله‌های بی‌فعل چندجزئی (توقف ممنوع)، فعل‌های لازم یک‌شخصه (خوشت می‌آید) و افعال مرکب صورت‌های مختلف این توالی‌ها هستند که باید به‌ویژه در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بررسی و مورد توجه قرار گیرند.

## ۲.۲. پیکره بنیاد بودن دستور آموزشی

درباره‌ی این اصل باید توجه داشت که صحبت درباره‌ی اهمیت پیکره فقط بحث بسامد و تعداد استفاده از یک واژه در موقعیت و درون‌داد مشخص نیست؛ بلکه سخن از انتخاب خاصی است که گوینده یا نویسنده برای دست‌یافتن به یک هدف ارتباطی مشخص و آفریدن معنایی به‌خصوص، انجام داده است. توجه به پیکره و استخراج صورت‌های پر بسامد از دل آن برای شناسایی ساختارهای دستوری اولویت‌دار، با روش‌های مختلفی انجام می‌شود. براساس این اصل باید آن ساختارهایی را از پیکره استخراج کرد که برای زبان‌آموزان مفید و در اولویت و منطبق با نیازهای ارتباطی باشد. معلم یا نویسنده‌ی محتوا لزوماً باید اطلاعات پیکره را برای مقاصد آموزشی پیش‌کند و نقش میانجی پیکره و نیاز زبان‌آموز را داشته باشد. این پایش ممکن است براساس معیارهای مختلفی باشد، مثلاً آن‌چه ما درباره‌ی فرایند یادگیری می‌دانیم، این که محدودیت‌های برنامه‌ی درسی چه هستند، چه موقعیت‌های آموزشی بومی، فرهنگ و سنت‌هایی وجود دارند و ... (McCarthy, 2008, p. 556).

## ۳.۲. ضرورت ارائه‌ی بازخورد

وقوع خطا در امر زبان‌آموزی اجتناب‌ناپذیر است و این نکته در بسیاری منابع مورد تأکید قرار گرفته است (Nassaji, & Fotos, 2011, p. 39). در زمینه‌ی تحلیل خطا و ضرورت ارائه‌ی بازخورد برای تصحیح آن

رویکردهای مختلفی پیشنهاد شده است. یکی از نخستین نظریه‌هایی که در دهه‌ی ۱۹۵۰ برای تحلیل خطا پیشنهاد شد، فرضیه‌ی تحلیل مقابله‌ای بود که بر طبق آن عناصر زبانی‌ای که به زبان مادری فراگیر شبیه باشند، آسانند و عناصر زبانی متمایز با زبان مادری، دشوار (Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 53). از نگاه دستور آموزشی در مجموع ارائه‌ی بازخورد مثبت و مؤثر است، به‌عنوان نمونه الیس بیان می‌دارد که یک توافق کلی وجود دارد که در فعالیتهای دستوری تصحیح خطا باید فوراً صورت گیرد (Ellis, 2009, p. 11). بسیاری از مطالعات بازخورد اصلاحی پی برده‌اند که این بازخورد می‌تواند به یادگیری پسین صورت‌های دستوری هدف منجر شود (Nassaji & Fotos, 2012; Mackey, 2012; Russell & Spada, 2006). پژوهش‌های اخیر پیشنهاد می‌دهند که آموزگاران از مجموعه‌ای از بازخوردها استفاده کنند، بازخوردهایی که می‌توانند مکمل یکدیگر بوده و آموزش دستور زبان دوم و سطح توجه به آن را ارتقا بدهند.

#### ۴.۲. توأمان بودن آموزش صریح و ضمنی

در فرایند آموزش زبان همواره این بحث وجود داشته است که از میان آموزش ضمنی و صریح کدام یک برتری دارند؟ پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که هر دو روش توان ارتقای آموزش زبان دوم را دارند (Nassaji & Fotos, 2011; Norris & Ortega, 2000). به‌نظر می‌رسد که به‌جای تأکید بر آموزش صریح یا ضمنی، باید این دو رویکرد را زنجیره‌ای از توالی و همراهی دانست. در یک سوی این زنجیره (روش‌های آموزش زبان ضمنی) تمرکز بر معنا اولویت دارد، یا اشکالی از آموزش زبان ارتباطی و تعاملات معنامحور که هیچ تلاشی برای انتقال توجه زبان‌آموزان به صورت در آن دیده نمی‌شود. در سوی دیگر زنجیره، رویکردی است که لانگ آن را تمرکز افراطی بر صورت می‌نامید و شامل یک طرح درس ساختاری، درس‌های صریح دستوری و تمرین‌های عادت و تکرار بود و هیچ فرصتی برای تعامل معنامند فراهم نمی‌کرد (Long, 1991).

به هر حال اگر بخواهیم اصل توأمان بودن آموزش صریح و ضمنی را رعایت کنیم، باید هم تمرین‌های ارتباطی معنامحور و هم شیوه‌های صریح را به‌کار بگیریم. در یک کلاس پویا در طول دوره‌ی آموزش ممکن است میزان صریح یا ضمنی بودن آموزش از یک ساخت دستوری به ساخت دیگر تغییر کند و این به توانایی و هنر معلم از درک نیازهای زبان‌آموزان و کاستی‌هایی که با آن مواجهند، بستگی دارد. در نهایت می‌توان این‌طور خلاصه کرد که آموزش صریح یا ضمنی انتخاب بین یکی از این دو رویکرد نیست؛ بلکه پیشنهاد ترکیب این دو رویکرد است.

## ۲.۵. 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 انتظار داشت که هر میزان از درونداد که ذهن با آن مواجه می‌شود در آن ثبت شده، با تمام جزئیات به خاطر سپرده شده یا فراگرفته شود. (Pienemann, (Ed. (2005)) اعتقاد دارد فشارها و موانع پردازش زبان‌آموزی جهانی هستند و مانند کودکی که زبان اول فرا می‌گیرد، این موانع و فشارها در آموزش زبان دوم نیز به یک شکل بروز پیدا می‌کنند.

فرضیه‌ی تدریس‌پذیری پینمان دیدگاهی است که راه را برای آموزش دستور در کلاس درس هموار می‌کند. بر اساس این فرضیه، زبان‌آموزان سیری از مرحله‌ها را هنگام فراگیری ساخت‌های دستوری پشت سر می‌گذارند و هریک از این مراحل که از بخش یک آغاز می‌شود، پیش‌نیاز مرحله‌ی بعدی است. پینمان باور دارد که زبان‌آموز نمی‌تواند از مرحله‌ای بگذرد پیش از آن‌که مرحله‌ی قبلی را سپری کرده باشد، حتی زمانی که به زبان‌آموز آموزش دهیم که این کار را انجام دهد.

بسیاری از تحقیقات تا امروز نشان داده است که زبان‌آموزان مراحل هم‌راستا را مطابق پیش‌بینی‌های پینمان طی می‌کنند (Adams, 1999; Mckey & Phillip, 1998; Mckey, 2007; Loen & Nabi, 2007). این مطالعات همچنین پی برده‌اند که زبان‌آموزان هنگام شرکت در فعالیت‌هایی که سؤال مورد نظر، یک سطح بالاتر از توانایی فعلی آنان است، می‌توانند در تمرین بعدی به سطح بالاتر پیشرفت دست پیدا کنند (Mckey, 1999; Kim, 2012).

## ۲.۶. انطباق صورت، معنا و کاربرد

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های دستور آموزشی انطباق صورت، معنا و کاربرد است. این اصل از سوی پژوهشگرانی مانند لارسن فریمن پیشنهاد شده و برپایه‌ی دیدگاه‌های پژوهشگرانی همچون هالیدی و نظریه‌ی دستور نظام‌مند نقش‌گرا شکل گرفته است. دستور نظام‌مند نقش‌گرای هلیدی از دل مطالعات اجتماعی و مردم‌شناختی سربرآورده و هدف اصلی زبان را انتقال معنی می‌داند. به عبارت دیگر، در کنش زبانی اصوات، واج‌ها، واژه‌ها و جمله‌ها مورد نظر نیستند، بلکه رد و بدل کردن معناست که اهمیت دارد. دستور زبان در این نگاه منبعی برای خلق معناست و واحد اصلی معنا، متن به‌شمار می‌رود. در سطح متن، نظام متشکل از واژگان و دستور به‌صورت سه لایه‌ی معنایی یا فرانش بازنمایانده می‌شوند که عبارتند از: فرانش تجربی، فرانش بینافردی و فرانش متنی. فرانش تجربی بازتاب ادراک ما از واقعیت است؛ فرانش بینافردی به حفظ، تنظیم و تثبیت روابط اجتماعی برمی‌گردد و فرانش متنی به عوامل متنی‌ای اشاره می‌کند که زنجیره‌ی انتقال معنا را مرتبط نگاه می‌دارند. بنابراین دستور زبان باید به همه‌ی این موارد بپردازد و از همه مهم‌تر، انتقال درست معنا را هدف‌گذاری نماید. اگر هدف آموزش زبان دوم کمک به توسعه‌ی توانش ارتباطی (انتقال معنا) باشد،

آن‌گاه آموزش دستور باید با آموزش کاربردشناسی یکی شود، به طوری که زبان‌آموزان نه تنها چگونگی تشکیل جمله‌های صحیح دستوری، بلکه نحوه‌ی استفاده‌ی مؤثر از آن‌ها را در بافت‌های خاص، درک کنند.

## ۲.۷. آموزش دستور بر پایه‌ی تکلیف‌ها و تمرین‌های ارتباطی

یکی از مناسب‌ترین روش‌های تدریس منطبق با اصول دستور آموزشی، طرح درس تکلیف‌محور است. پرسش مهم این است که تمرین‌ها و تکالیف در دستور آموزشی باید چه ویژگی‌هایی داشته باشند؟ در این تمرین‌ها، تعامل چگونه می‌تواند درونداد را قابل فهم کند، یا چگونه بازخوردهای تصحیحی در پاسخ به خطاهای زبان‌آموز، توجه به صورت‌های زبانی خاص را تسهیل می‌کند؟ زبان‌آموزان چگونه همان هنگام که درباره‌ی زبان صحبت می‌کنند، از یکدیگر یاد می‌گیرند؟ تلاش برای پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها منجر به پیدایش زمینه‌ای پژوهشی با عنوان آموزش زبان تکلیف‌محور شد (Robinson, 2011; Nunan, 2004; Ellis, 2003; 2011). هدف اصلی آموزش زبان تکلیف‌محور آن است که کاربرد تکلیف و تمرین را در کلاس بررسی کند و بر اهمیت آنچه زبان‌آموزان می‌توانند با زبان انجام دهند تأکید نماید (Norris, 2009).

## ۲.۸. ترکیب روش گسترده و فشرده در آموزش دستور

آموزش فشرده‌ی دستور به آموزش در طول مدت زمانی مشخص اشاره دارد؛ مثلاً یک درس یا یک سلسله درس‌ها که در طول روزها یا هفته‌های مشخصی صورت می‌گیرد و بر یک ساختار دستوری واحد یا جفتی از ساختارهای متقابل متمرکز است؛ مانند آموزش گذشته‌ی استمراری در مقابل گذشته‌ی بعید. از سوی دیگر، آموزش گسترده‌ی دستور به آموزش متمرکز محدودی وسیعی از ساختارهای دستوری در یک بازه‌ی زمانی گفته می‌شود. بدین شکل در یک درس، ساختار دستوری کمترین توجه را به خود جلب خواهد کرد. آموزش فشرده یا گسترده‌ی دستور به معنای متراکم بودن یا پراکندگی اطلاعات دستوری در طول درس نیست، بلکه فشرده یا گسترده بودن به این معناست که در هر درس یک ویژگی دستوری آموزش داده می‌شود یا چند ویژگی با هم مطرح می‌شوند؟

آموزش فشرده یا گسترده‌ی دستور به تنهایی مزایا و معایب مشخصی دارند. در روش فشرده ممکن است بعضی ساختارها بدون فرصت‌هایی برای تمرین مکرر خوب یادگرفته نشوند و دقت دستوری در روش گسترده در همه‌ی موارد به دست نیاید. به هر روی، آموزش فشرده زمان‌بر است و بنابراین زمان، ساختارهایی را که می‌توانند پوشش داده شوند محدود می‌کند. از سوی دیگر، آموزش گسترده‌ی دستور فرصت‌هایی برای در تماس بودن با تعداد زیادی از ساختارهای دستوری به وجود می‌آورد. همچنین، بسیاری از ساختارها در طول یک برنامه‌ی درسی به صورت مکرر پوشش داده می‌شوند. افزون بر این، چون این نوع آموزش شامل پاسخی

به خطاهای هر زبان‌آموز می‌شود، برای معلم توانمند فرصتی ایجاد می‌کند که تحلیل بافتی مورد نظر سلس مورسیا (۲۰۰۲) را به عنوان اساسی برای آموزش دستور به تحقق برساند.

## ۲.۹. پر کردن شکاف توجه و از بین بردن 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 گردد، زنجیره‌ی تدریس توأمان دستور به روش گسترده و فشرده تکمیل شده، شکاف توجه (Ellis, 1998; 2006) از بین می‌رود. به دیگر سخن، در صورتی که این مؤلفه‌های دستور آموزشی اجرا شوند، زبان‌آموز می‌تواند آن‌چه را آموخته در ارتباط به کار ببرد. یکی از قوی‌ترین انگیزه‌های کاربرد صورت‌های دستوری خاص در تولیدات گفتاری، نه در دسترس بودن آن‌ها در درون‌داد؛ بلکه توجه و دقت خاص زبان‌آموز در به کار بردن 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، تکلیف‌های جذاب و سرگرم کننده، استفاده از حروف بزرگتر و رنگی همه مواردی هستند که در جلب توجه زبان‌آموزان تأثیر دارند، اما برجسته‌تر از همه‌ی این موارد امکان انجام دادن کار با زبان است. به عبارت دیگر، اگر زبان‌آموزان بتوانند براساس آموزشی که دیده‌اند، از زبان استفاده کنند و پیام‌های منتقل شده از زبان مقصد را دریابند، به‌طور طبیعی توجه آن‌ها به گفتگوها و متون زبان مقصد جلب خواهد شد و این نشان از توفیق دستور آموزشی دارد.

## ۳. پیشینه‌ی پژوهش

هر چند در بسیاری از منابع، مقاله‌ی (Allen, J.P.B. 1974) به عنوان نخستین متنی که به دستور آموزشی به‌صورت مستقل می‌پردازد، معرفی شده است. (Rezei & Odlin, 1994; Newby, 2015) (Haj Seyed Rezaee, Akram Beygom, 2014; Kuravand, 2015) تا آن‌جا که مشخص است، نخستین بار به‌طور مستقل توسط (Noblitt, 1972) به کار رفته و عنوان پژوهشی از وی به همین موضوع اختصاص دارد. نابلت در مقاله‌ی خود، دستور آموزشی را انعکاسی از نظریه‌های دستوری گوناگون مانند دستور توصیفی و دستور ساختارگرا می‌داند. هر چند دیدگاه این پژوهش درباره‌ی دستور آموزشی تغییر فراوان کرده است، اما توجه مؤلف به نقش تکلیف و تحلیل نتایج آن در پیشرفت آموزشی زبان‌آموزان قابل توجه است.

مقاله‌ی (Allen, 1974) از دیگر پژوهش‌های با اهمیت و قابل ذکر است. در این پژوهش تعریف دقیقی از دستور آموزشی ارائه نمی‌شود، اما دستور آموزشی به‌عنوان ترکیبی از نظریه و کاربرد عملی آن معرفی



می‌گردد و بخش قابل‌توجهی از مقاله‌ای به اثبات این نکته اختصاص می‌یابد که مدل دستوری چامسکی (گشتاری- ساختاری) الگوی مناسبی برای تدوین دستور آموزشی است. پژوهش‌های دیگری که در دفاع از آموزش دستور طرح شدند، مطالعات تحلیل خطا بودند. رابطه‌ی این پژوهش‌ها و دستور آموزشی را می‌توان چنین عنوان کرد که هرچند وقوع خطا امری طبیعی و جزئی از فرایند آموزش زبان دوم است، اگر این خطاها تصحیح نشوند، زبان‌آموزان آن نوع کاربرد را طبیعی دانسته و به اصطلاح خطا در ذهن آنان فسیل خواهد شد. تکرار این خطاها به ویژه در محیط‌های دانشگاهی و علمی برای زبان‌آموزان نتایج بسیار ناامیدکننده‌ای به دنبال خواهد داشت (Dually & Bart, 1974; Valdman, 1975; Corder, 1971; 1973).

با وجود پژوهش‌های زیادی که در زبان انگلیسی درباره‌ی دستور آموزشی انجام شده، در زمینه‌ی معرفی دستور آموزشی و مبانی نظری آن پژوهش‌چندانی در زبان فارسی صورت نگرفته است. مقاله‌ی (Sahraei, 2015) از معدود پژوهش‌های انجام شده در زبان فارسی در این زمینه است که به صورت بنیادی و نظری این رویکرد را در زبان فارسی معرفی کرده و مبنایی برای پژوهش‌های آتی به‌شمار می‌رود. پژوهش دیگر، مقاله‌ی (Rezei & Kuravand, 2015) است که فقط به بررسی کتاب‌های آزفا (نمره، ۱۳۷۲)، درس فارسی برای فارسی‌آموزان غیرایرانی زبان (Purnamdarian, 2001) و درآمدی بر دستور زبان فارسی (تکستن، ۱۳۵۷) می‌پردازد، بنابراین تصویر و توصیف کاملی از وضعیت موجود در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان ارائه نمی‌دهد. ضمن آن‌که بازبینی‌ای که در این مقاله مورد استفاده قرار گرفته است فقط شامل بیست گویه است و براساس منابع مندرج در مقاله به پژوهش‌های مبنایی و تأثیرگذار در زمینه‌ی دستور آموزشی توجه نداشته است. همچنین روایی محتوایی بازبینی سنجیده نشده است و نمی‌توان درباره‌ی میزان روایی محتوایی و نسبت روایی آن اطمینان خاطر داشت. گفتنی است مطالعه‌های موردی فراوانی در زمینه‌ی مقوله‌های دستوری مختلف و آموزش آن به فارسی‌زبانان انجام شده است، اما از آن جهت که این پژوهش‌ها موردی بوده و نماینده‌ی یک رویکرد و روش سازمان‌دهی شده به‌شمار نمی‌روند، به‌عنوان پیشینه‌ی این پژوهش به آن‌ها اشاره نشده است.

#### ۴. روش پژوهش

برای تجزیه و تحلیل کتاب‌ها، بازبینی‌ای<sup>۱</sup> مشتمل بر ۴۹ گویه طراحی گردید که انطباق و عدم انطباق منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با اصول دستور آموزشی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. بازبینی استفاده شده در این پژوهش یک بازبینی محقق‌ساخته است، از همین‌رو ضروری است که توضیحاتی درباره‌ی آن ارائه شود. این بازبینی براساس مطالعه‌ی بیش از ۴۰ بازبینی مختلف و الگوهای متنوع ارزیابی و بررسی منابع

1. checklist

درسی شکل گرفته است (Demir & Ertas, 2014; Garinger, 2002; Litz, 2005; Byrd, 2001; Razmjoo, 2010; Cunningsworth, 1995; Williams, 1983, Mukundan, 2011; Cheng, 2011; Tok, 2010; Abdelwahab, 2013). پس از تدوین گویه‌ها در گام نخست، برای تعیین روایی بازمینه، از ۲۰ نفر از متخصصان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در این رشته نظرخواهی گردید تا نمره‌ی خود را به هر گویه از منظر مرتبط بودن<sup>۱</sup>، ضرورت<sup>۲</sup>، سادگی<sup>۳</sup> و واضح بودن<sup>۴</sup> اعلام نمایند. پس از جمع‌آوری ارزیابی متخصصین به‌منظور اطمینان از این که کامل‌ترین و صحیح‌ترین محتوا برای هر گویه انتخاب شده است از نسبت روایی محتوا<sup>۵</sup> و برای اطمینان از این که گویه‌های بازمینه به بهترین نحو جهت اندازه‌گیری محتوا طراحی شده از شاخص روایی محتوا<sup>۶</sup> استفاده شود.

در تعیین نسبت روایی محتوا اگر امتیاز به‌دست آمده از عدد جدول لاوشه از (۰،۶۲)، بزرگتر باشد، حاکی از آن است که گویه‌های ارائه شده از سطح معناداری قابل قبولی برخوردارند و برای بازمینه ضروری به‌شمار می‌روند. عدد به دست آمده برای بازمینه‌ی مورد استفاده در این پژوهش برابر با (۷۴،۰) است، بنابراین گویه‌های این بازمینه ضروری است.

پس از تعیین نسبت روایی محتوایی، شاخص روایی محتوا محاسبه شد. براساس معیارهای مطرح در این شاخص، گویه‌هایی که نمره‌ی بالاتر از (۸۰،۰) داشته باشند، مناسب تشخیص داده می‌شوند. گویه‌های مورد استفاده در بازمینه‌ی پژوهش حاضر، در مجموع نمره‌ی (۸۳،۰) به‌دست آورد، لذا مناسب تشخیص داده شد. پیش از بیان یافته‌های پژوهش لازم است تا توضیحاتی درباره‌ی محتوای گویه‌های مورد استفاده در این بازمینه ارائه گردد. گویه‌های این بازمینه به دو دسته تقسیم می‌شوند. دسته‌ی نخست گویه‌های ایجابی که همان شکل اجرایی اصول دستور آموزشی هستند. به بیان بهتر اگر بنا باشد اصول نه‌گانه‌ی کلی‌ای را که در بخش مبانی نظری همین مقاله به‌عنوان اصول دستور آموزشی عنوان گردید، در تدوین منابع آموزشی به‌کار برده شوند، باید از این شکل اجرایی درباره‌ی آن استفاده کرد. این بخش از بازمینه شامل گویه‌های هشتم تا چهل و نهم است. دسته‌ی دوم گویه‌ها-که شامل گویه‌های اول تا هفتم است- گویه‌های سلبی هستند. این گویه‌ها نه برای بیان وضعیت ایده‌آل؛ بلکه برای بیان وضعیت موجود در بازمینه قرار داده شده‌اند، زیرا از آنجا که براساس فرضیه‌ی مقاله‌ی حاضر، بسیاری از کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، تناسبی با اصول دستور آموزشی ندارند، به‌طور طبیعی از بخش ایجابی بازمینه یعنی انطباق با اصول دستور آموزشی هیچ

1. relevance

2. necessity

3. simplicity

4. Clarity

5. content validity ratio

6. content validity index

امتیازی کسب نمی‌کردند، اما کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به هر روی در بردارنده‌ی بخش دستوری هستند و این بخش می‌باید توصیف شده، ویژگی‌های آن مورد ارزیابی قرار گیرد، بنابراین گویه‌های اول تا هفتم بازبینه به منظور انعکاس وضعیت کتاب‌های موجود در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان طراحی شدند<sup>۱</sup>. لازم به توضیح است که در هنگام بررسی کمی آثار براساس بازبینه، به دلیل این‌که این گویه‌ها نسبت معکوس با گویه‌های ایجابی داشتند (یعنی از منظر اصول دستور آموزشی نداشتن این موارد مطلوب بود نه داشتن آن‌ها) برای این گویه‌ها نمره‌ی منفی در نظر گرفته شد.

پس از انتخاب و دسته‌بندی کتاب‌ها، تمامی منابع مشخص شده که شامل «دویست و شش» عنوان کتاب بود، با استفاده از بازبینه مورد ارزیابی قرار گرفت. لازم به توضیح است که گویه‌های یک تا هفت دارای امتیاز «صفر» تا «منفی چهار» و گویه‌های هشت تا چهل و نه دارای امتیاز «صفر» تا «چهار» بوده‌اند. یعنی اگر کتابی در مورد گویه‌ای با قید «اصلاً» توصیف شود «صفر» و اگر با قید «خیلی زیاد» توصیف شود در بررسی کمی «چهار» امتیاز کسب می‌کند. بر این اساس، حداکثر امتیاز منفی قابل دریافت برای یک کتاب «منفی بیست و هشت» و حداکثر امتیاز مثبت قابل دریافت «صد و شصت و هشت» می‌باشد.

منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مورد استفاده در این پژوهش، شامل کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان منتشر شده از سال ۱۳۳۴ ه. تا سال ۱۳۹۶ ه. ش است. برای تهیه‌ی فهرست قابل اعتمادی از این کتاب‌ها از ویراست دوم کتاب‌شناسی توصیفی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان (دبیرمقدم، قره‌گزی، اصغرپور، ۱۳۹۶) استفاده شده است. البته چند عنوان کتاب در مطالعات میدانی این پژوهش یافت شد که در کتاب‌شناسی اخیر از آن‌ها یاد نشده بود. این منابع نویافته عبارتند از القواعد و النصوص الفارسیه (صیاد، ۱۹۸۶) اللغة الفارسیه و قواعدها (التونجی، ۱۹۶۷) الفارسیه المبسطه للعرب (هادی، ۲۰۰۹) و آموزش زبان فارسی (خدانمائی، ۲۰۰۳ آ و ۲۰۰۳ ب). متن کامل این منابع نیز در کتاب آثار مستخرج از فهرست کتاب‌شناسی مورد ارزیابی قرار گرفتند. پیش از آغاز بررسی کتاب‌ها براساس بازبینه کتاب‌هایی که در آن‌ها هیچ‌گونه اشاره‌ای به دستور نشده بود از فرایند بررسی حذف شدند؛ مانند کتاب‌هایی که تنها به مهارت خواندن و مکالمه، متن‌های ادبی یا فارسی با اهداف ویژه اختصاص داشتند<sup>۲</sup>.

<sup>۱</sup>. به‌عنوان نمونه گویه‌ی اول به این نکته اشاره دارد که هرچند تعداد قابل توجهی از کتاب‌ها، به طور کلی عنوان آموزش زبان فارسی را بر پیشانی خود دارند، اما در عمل محتوای این آثار فقط به آموزش دستور اختصاص دارد، گویی آموزش زبان فارسی را با شناسایی دستور زبان فارسی یکسان انگاشته است. گویه‌ی دوم بازبینه نیز متوجه کتاب‌هایی است که همچنان اصرار دارند از روش دستور ترجمه در آموزش زبان فارسی استفاده کنند و با ارائه‌ی تمرین‌های متعدد ساختارهای دستوری را در ذهن زبان‌آموزان تثبیت کنند.  
<sup>۲</sup>. به‌عنوان نمونه می‌توان از خودآموز مکالمات فارسی (صالح، ۱۳۷۲)، مکالمات روزمره‌ی فارسی- ترکی آذری (مسلمی، ۱۳۷۵)، عمو نوروز (ضرغامیان، ۱۳۸۴) و فارسی ویژه‌ی علوم پزشکی برای دانشجویان غیرایرانی (وکیلی‌فرد و گله‌داری، ۱۳۸۱) نام برد.

## ۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

با بررسی متن و تمرین‌های کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، براساس بازبینی طراحی شده کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به پنج دسته‌ی اصلی تقسیم بندی می‌شوند:

(۱) گروه نخست؛ کتاب‌های به‌نسبت مطلوب که به اصول دستور آموزشی توجه داشته‌اند (این گروه از منظر کمی امتیازی بالاتر از ۸۰ کسب کرده‌اند).

(۲) گروه دوم؛ کتاب‌های متوسط (این کتاب‌ها از منظر کمی امتیاز بین ۴۰ تا ۷۹ دریافت کرده‌اند).

(۳) گروه سوم؛ کتاب‌های مبتنی بر تجربه و سلیقه‌ی مؤلف (این کتاب‌ها امتیازی بین ۱۰ تا ۳۹ دریافت کرده‌اند).

(۴) گروه چهارم؛ کتاب‌های فاقد توجه به دستور (این کتاب‌ها با امتیاز ۰ تا ۹ شناخته می‌شوند).

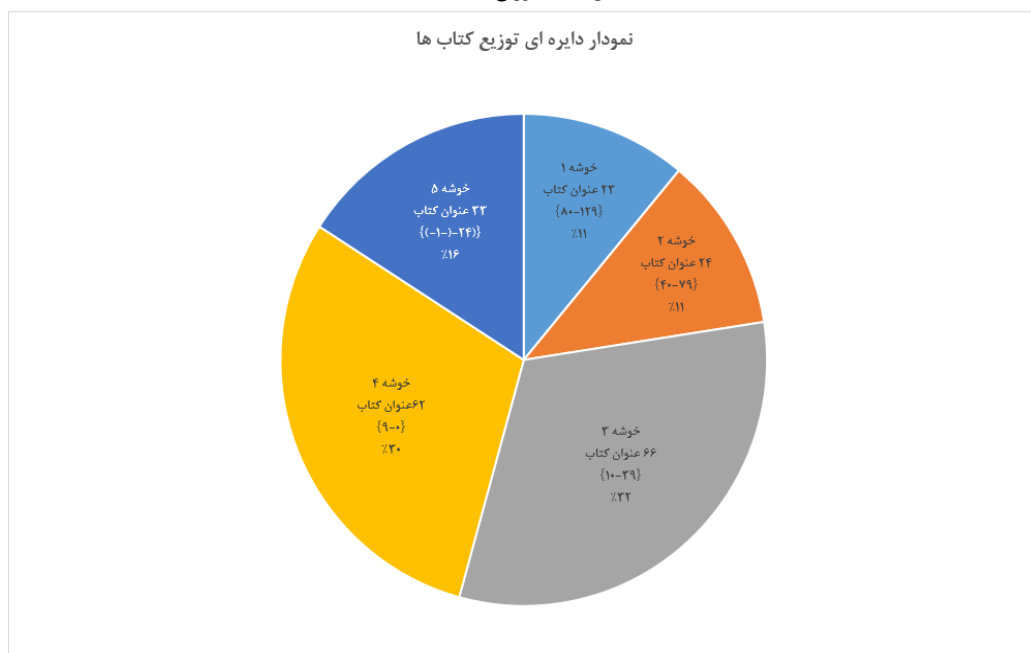
(۵) گروه پنجم؛ کتاب‌هایی که با رویکرد سنتی و دستور ترجمه به آموزش دستور پرداخته‌اند (این گروه با امتیاز ۱- تا ۲۴- شناخته می‌شوند).

انجام این خوشه‌بندی بر این اساس صورت گرفته است که چون حداکثر امتیاز ممکن از بازبینی حدود ۱۶۰ بود کتاب‌هایی که حدود نیمی از این عدد مفروض را کسب کرده بودند (هشتاد) در گروه اول قرار گرفتند. گروه دوم که حداقل چهل امتیاز از بازبینی دریافت کرده بودند (یک چهارم امتیاز ممکن) در گروه قابل قبول جای گرفتند. کتاب‌هایی که حداقل ده امتیاز از مجموع بازبینی دریافت کرده بودند نیز در گروه تجربی- سلیقه‌ای قرار گرفتند و کتاب‌های کمتر از ده امتیاز تا شروع امتیازات منفی نیز به‌عنوان آثار فاقد توجه به دستور دسته‌بندی شدند. کتاب‌هایی که از بازبینی امتیاز منفی دریافت کرده بودند نیز در گروه دستور سنتی طبقه‌بندی شدند. لازم به توضیح است که کتاب‌هایی که در گروه فاقد توجه به دستور امتیاز صفر دریافت کرده‌اند دو دسته‌اند: کتاب‌هایی که انتظار می‌رفته دارای نکات دستوری باشند، اما به دستور در این کتاب‌ها توجه نشده است و کتاب‌هایی که براین امتیاز مثبت و منفی آن‌ها عدد صفر بوده است.

در خوشه‌ی اول کتاب‌های به‌نسبت مطلوب که امتیاز آن‌ها بین ۸۰ تا ۱۳۰ است. در این خوشه کتاب مینا (صحرايي، ۱۳۹۶) با به‌دست‌آوردن ۱۳۰ امتیاز از مجموع ۱۶۸ امتیاز ممکن رتبه‌ی نخست بررسی را به‌دست آورد. کتاب‌های فارسی‌گفتاری (صفا مقدم، ۱۳۹۴) و سلام فارسی (صفری، ۱۳۹۵) نیز با کسب ۱۲۱ امتیاز در رتبه‌ی دوم قرار گرفتند. کتاب‌هایی مانند فارسی بیاموزیم و زبان فارسی جلد دوم و سوم نیز از دیگر کتاب‌های به‌نسبت مطلوب در گروه اول به‌شمار می‌روند. از مجموع «دویست و شش» عنوان کتاب بررسی شده، «بیست و سه» عنوان معادل ۱،۱۱ درصد منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در این گروه قرار می‌گیرد. «بیست و چهار» عنوان کتاب معادل ۶،۱۱ درصد در خوشه‌ی دو قرار می‌گیرند که تا حدی به اصول دستور آموزشی توجه داشته‌اند و آموزش دستور در آن‌ها کمابیش به‌صورت هدفمند دنبال می‌شده است. بازه‌ی امتیازی این گروه از کتاب‌ها «چهل» تا «هفتاد و نه» امتیاز است. خوشه‌ی سوم کتاب‌های آموزش زبان فارسی به

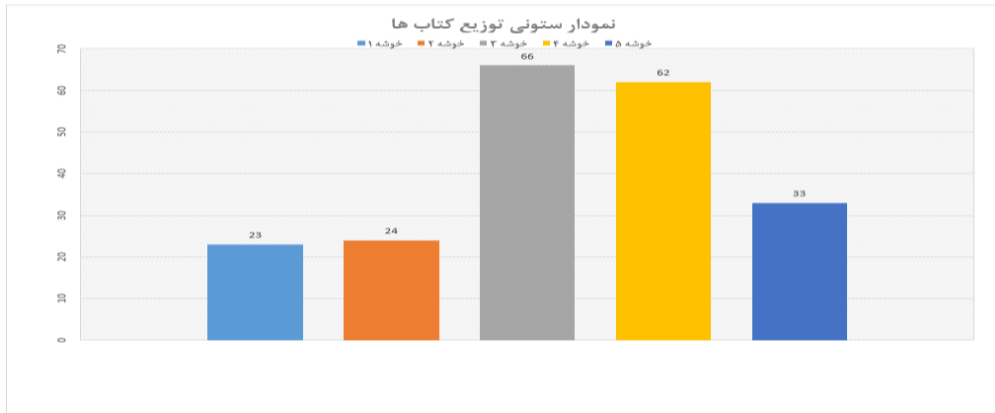
غیرفارسی‌زبانان بازه‌ی امتیازی «ده» تا «سی و نه» را دربرمی‌گیرد و شامل شصت و شش کتاب است. کتاب‌های این خوشه به صورت سلیقه‌ای و براساس تجربه‌ی مؤلف و بدون توجه به رویکردها یا اصول آموزش دستور، به بیان نکته‌های دستوری پرداخته‌اند. کتاب‌های این خوشه ۳۲ درصد کل کتاب‌ها را دربرمی‌گیرند. هرچند این دسته از کتاب‌ها از نظر امتیاز و رتبه‌دهی در موقعیتی بهتر از کتاب‌های خوشه‌ی پنجم قرار دارند، اما از منظر کیفی حتی از کتاب‌های خوشه‌ی پنجم ضعیف‌تر هستند؛ زیرا کتاب‌های خوشه‌ی پنجم عمدتاً مبتنی بر یک سنت آموزشی دیرپا و روش‌هایی مانند دستور ترجمه هستند - و از همین رو از قسمت نخست امتیازهای منفی فراوان گرفته‌اند- اما دست‌کم از روش و الگویی مشخص در آموزش زبان دوم پیروی می‌کنند که هرچند با اصول کنونی آموزش زبان و دستور آموزشی هماهنگ نیست؛ اما به صورت محدود سودمندی‌های آزموده شده‌ای دارد. خوشه‌ی چهارم بین امتیاز «صفر» تا «نه» قرار دارد که نمایانگر کتاب‌هایی است که به آموزش دستور بی‌توجه هستند. کتاب‌های این خوشه شامل شصت و دو عنوان است و «سی درصد» کتاب‌ها را در برمی‌گیرد. خوشه‌ی پنجم که بازه‌ی «منفی یک» تا «منفی بیست و چهار» را در بر می‌گیرد به کتاب‌هایی اختصاص دارد که آموزش دستور در آن‌ها براساس الگوهای سنتی دنبال می‌شود و بدون توجه به نیاز فارسی‌آموزان و شکل کاربردی و واقعی زبان فارسی نکته‌های دستوری از ابتدا تا انتها آموزش داده می‌شوند. این خوشه شامل «سی و یک» عنوان کتاب است و مجموعاً ۱۶ درصد کتاب‌ها را در بر می‌گیرد. در شکل ۱، ۱. تقسیم‌بندی و توزیع کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان براساس اصول دستور آموزشی آمده است.

شکل ۱. ۱. توزیع کتاب‌ها



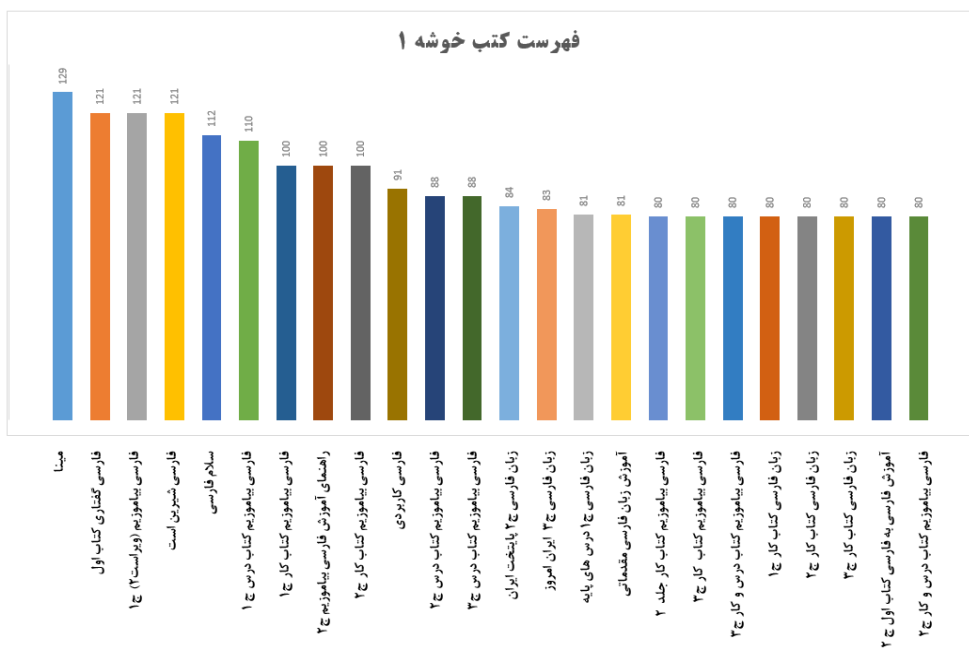
در شکل ۲،۱. توزیع کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان براساس خوشه بندی چهارگانه مشاهده می‌شود.

شکل ۲،۱. توزیع کتاب‌ها



در شکل ۳،۱. عنوان کتاب‌هایی که در خوشه‌ی یک قرار می‌گیرند به همراه امتیازشان به صورت فهرست‌وار آمده است.

شکل ۳،۱. فهرست کتاب‌ها در خوشه یک



در شکل ۴،۱. نیز فهرست کتاب‌هایی که در خوشه‌ی ۲ قرار می‌گیرد درج شده است.







## ۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

این مقاله می‌کوشد تا با معرفی رویکرد دستور آموزشی پاسخی برای یکی از مهم‌ترین مناقشه‌ها در زمینه‌ی آموزش زبان دوم فراهم کند و براساس اصول مطرح شده در این رویکرد با نقد روش‌مند موضوع آموزش دستور در منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، توصیفی روشن از وضع موجود به دست دهد و کاستی‌های منابع موجود آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را به نمایش بگذارد تا از این رهگذر راه برای تألیف منابع مؤثرتر و کاربردی‌تر در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان فراهم شود. همان‌گونه که در بخش یافته‌های پژوهش عنوان گردید، از میان دویست و شش عنوان کتاب بررسی شده، فقط بیست و سه عنوان؛ یعنی معادل یازده درصد کتاب‌های بررسی شده در گروه به‌نسبت مطلوب جای می‌گرفتند و حدود صد و سی عنوان از منابع بررسی‌شده؛ یعنی بیش از شصت درصد آن در خوشه‌های سوم و چهارم قرار داشتند که کتاب‌های مبتنی بر تجربه و سلیقه‌ی مؤلف و یا کتاب‌های فاقد توجه به اصول دستور آموزشی هستند، بر همین اساس می‌توان عنوان کرد که فرضیه‌ی مقاله، یعنی نداشتن رویکرد علمی در زمینه‌ی آموزش دستور و توجه به سلیقه و تجربه در تدوین منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تأیید می‌شود.

قابل توجه است که در میان همین منابعی که در خوشه‌ی کتاب‌های به‌نسبت مطلوب قرار می‌گیرند، هیچ کتابی متعلق به سطح متوسط یا پیشرفته نیست و تمام این کتاب‌ها متعلق به سطح مقدماتی هستند. گویا پس از سطح مقدماتی، فارسی‌آموزان نیازی به آموزش دستور ندارند و در سطوح میانی و پیشرفته دستور زبان جای خود را به آموزش ادبیات و مواردی از این قبیل می‌دهد. حال آن‌که مطابق اصول دستور آموزشی، تدریس دستور برای سطوح میانی و پیشرفته از ضرورت بیشتری برخوردار است و تدریس صریح مؤلفه‌ها و قواعد دستوری در سطوح میانی و پیشرفته اتفاق می‌افتد.

براساس ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان فارسی و مجموع یافته‌های به‌دست آمده در این مقاله، می‌توان چنین جمع‌بندی کرد که هرچند در تألیف منابع پایه در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان کوشش‌های فراوانی صورت گرفته و آثار متعددی منتشر شده است؛ کتاب‌های نسبتاً مطلوب اندکی به چشم می‌خورد، و تا دستیابی به منابع کاربردی و ایده‌آل در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان -به‌ویژه آموزش دستور- مسیری طولانی باقی است. برای دستیابی به این هدف باید نخست فهرستی سطح‌بندی شده از ساختارهای پرکاربرد و مورد نیاز دستوری را تدوین کرد که تحقق این مهم خود مستلزم برخورداری از پیکره‌ای غنی و موثق از زبان فارسی گفتاری و نوشتاری امروز است. در کنار این فهرست باید معنا و کاربرد این ساختارهای دستوری هدف نیز تدوین شده و مثال‌ها و تمرین‌های متنوع، متناسب با هر سطح طراحی شود. همچنین راهنماهای عملی و پیشنهادهایی برای کاربردی‌تر کردن آموزش در کنار متن‌های اصلی برای آموزگاران فراهم شود تا بتوانند با استفاده از این راهنماها تدریس موفق‌تری را تجربه کنند. حرکت در مسیر

دستیابی به متن‌هایی که صورت، معنا و کاربرد ساخت‌های دستوری را به‌صورت توأمان آموزش دهند، براساس گام‌های پیشنهاد شده در سطور بالا، یکی از مهم‌ترین ضرورت‌های پیش‌رو در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است.

### فهرست منابع:

- پورنامداریان، تقی. (۱۳۷۳). *درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- تکستن، ویلر. (۱۳۵۷). *درآمدی بر دستور زبان فارسی*. تهران: سروش.
- توکلی، حسین. (۱۳۷۸). *می‌خوام فارسی یاد بگیرم*. تهران: نشر ترمه.
- التونجی، محمد. (۱۹۶۷). *اللغه الفارسیه و قواعدها*. دمشق: دار الطباعة الكبرى.
- ثمره، یدالله. (۱۳۶۷). *آموزش زبان فارسی. دوره‌ی مقدماتی (کتاب اول)*. تهران: اداره‌ی کل روابط و همکاری‌های بین‌الملل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- ثمره، یدالله. (۱۳۶۷). *آموزش زبان فارسی. دوره‌ی مقدماتی (کتاب دوم)*. تهران: اداره‌ی کل روابط و همکاری‌های بین‌الملل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- ثمره، یدالله. (۱۳۶۷). *آموزش زبان فارسی. دوره‌ی مقدماتی (کتاب سوم)*. تهران: اداره‌ی کل روابط و همکاری‌های بین‌الملل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- حاج‌سیدرضایی، اکرم بیگم. (۱۳۹۳). دستور آموزشی زبان فارسی؛ ویژه‌ی فارسی‌آموزان خارجی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- خدانمائی، محمد تنویرالدین سیف (آ). (۲۰۰۳). *آموزش زبان فارسی جلد اول*. حیدرآباد: انتشارات دانشگاه عثمانیه.
- خدانمائی، محمد تنویرالدین سیف (ب). (۲۰۰۳). *آموزش زبان فارسی جلد دوم*. حیدرآباد: انتشارات دانشگاه عثمانیه.
- دبیرمقدم، محمد، قره‌گزی، مه‌ری و اصغرپورماسوله، مهرداد. (۱۳۹۶). *کتاب‌شناسی توصیفی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- رضایی، والی و کوراوند، آمنه. (۱۳۹۳). ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. *پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۳ (۸)، صص: ۱۱۷-۱۴۱.
- صحرائی، رضامراد (۱۳۹۴). «جایگاه دستور در نظریه‌ها و برنامه‌های زبان دوم آموزی: در جستجوی طرحی برای آموزش دستور زبان فارسی». *فصلنامه‌ی روان‌شناسی تربیتی* ۳۵ (۱۱)، صص: ۱-۲۳.
- صیاد، فؤاد عبدالمعطی. (۱۹۸۶). *القواعد و النصوص الفارسیه، بی تا، بی جا*.
- هادی‌سورمقی، روح‌الله. (۱۳۸۲). *فارسی آسان برای عرب‌زبانان (الفارسیه المبسطه للعرب)*. تهران: الهدی.

Abdelwahab, M. M. (2013). Developing an English Language Textbook Evaluative Checklist. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 1(3), 55-70.

Altunji, Mohammad. (1967). *Persian language and it's structures*, Damascus: Dar Atebaah Alkkobra.

Adams, R. (2007). Do second language learners benefit from interacting with each other? In A. Mackey (Ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition* (pp. 29-51). Oxford: Oxford University Press.

- Allen, J.P.B.** (1974). Pedagogic Grammar in Allen, J. P., & Corder, P. S. (Eds.). *The Edinburgh course in applied linguistics* (Vol. 35). Oxford University Press, 59-92.
- Bitchener, J., & Ferris, D. R.** (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Byrd, P.** (2001). Textbooks: Evaluation and selection and analysis for implementation. In M. Celce-Murcia (2nd Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 432-453). Boston: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M.** (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459-480.
- Celce-Murcia, M.** (2002). Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 119-133). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corder, S. P.** (1971). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 4, 161-170.
- Corder, S. P.** (1973). The elicitation of interlanguage. *Errata: Papers in error analysis*, 36-48.
- Cunningsworth, A.** (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. London: Heinemann, Educational Books.
- Cunningsworth, A.** (1995). *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Dabir Moghadam, Mohammad et. al.** (2015). *Descriptive Bibliography of Teaching Persian to Non Persian Speaker's Books*, Tehran: Allameh Tabataba'i University.
- Demir, Y., & Ertas, A.** (2014). A suggested eclectic checklist for ELT coursebook evaluation. *Reading*, 14(2).
- Dulay, H. C., & Burt, M. K.** (1974). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8, 129-136.
- Ellis, R.** (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Ellis, R.** (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32, 39-60.
- Ellis, R.** (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, N. C.** (2006a). The dynamics of second language emergence: Cycles of language use, language change, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 92, 232-249.
- Ellis, R.** (2006b). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *Tesol Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Ellis, R.** (2009). Explicit form-focused instruction and second language acquisition. In B. Spolsky & F. M. Hult, *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden MA: Blackwell.
- Ellis, R.** (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. John Wiley & Sons.
- Garinger, D.** (2002). Textbook selection for the ESL classroom. *Center for Applied Linguistics Digest*. Retrieved from.
- Hadi Sourmaghi, Rohollah.** (2001). *Easy Persian for Arabic Speakers*, Tehran: Alhoda.
- Haj Seyed Rezaee, Akram Beygom.** (2014). Pedagogical grammar of Persian language for non Persian students, MA Thesis, Allamah Tabatabaee university.
- Hinkel, E., & Fotos, S.** (Eds.). (2001). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Routledge.

- Keck, C., & Kim, Y.** (2014). *Pedagogical grammar*. John Benjamins Publishing Company.
- Kim, Y.** (2012). Task complexity, learning opportunities and Korean EFL learners' question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 627–658.
- Krashen, S. D.** (1981). *Second-language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. & TERRELL, T.** (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Khodanamaee, Mohammad, TanvirAldin Sief A** (2003). *Teaching Persian Language*. HeydarAbad: Osmanid University.
- Khodanamaee, Mohammad, TanvirAldin Sief B** (2003). *Teaching Persian Language*. HeydarAbad: Osmanid University.
- 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*, 27, 590–619.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M.** (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Litz, D. R. A.** (2005). Textbook evaluation and ELT management: a South Korean case study. *Asian EFL Journal*.
- Loewen, S., & Nabei, T.** (2007). Measuring the effects of oral corrective feedback on L2 knowledge. In A. Mackey (Ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (pp. 361–377). 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*, 2, 39–52
- Mackey, A., & Philp, J.** (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82, 338–356.
- Mackey, A.** (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557–587.
- Mackey, A.** (2006). Feedback, noticing and second language development: An empirical study of L2 classroom interaction. *Applied Linguistics*, 27, 405–430.
- Mackey, A.** (2012). *Input, interaction and corrective feedback in L2 classrooms*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M.** (2008). Accessing and interpreting corpus information in the teacher education context. *Language Teaching*, 41, 563–574.
- Mukundan, J. & Ahour, T.** (2010). A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970-2008). In Tomlinson, B., Masuhara, H. (Eds.). *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice* (pp. 336–352). London: Continuum.
- Nassaji, H., & Fotos, S.** (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form- Focused Instruction in Communicative Context*. London: Routledge.
- Noblitt, J. S.** (1972). Pedagogical grammar: Towards a theory of foreign language materials preparation. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 313-332.
- Norris, J. M., & Ortega, L.** (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta -analysis. *Language learning*, 50(3), 417-528.
- Norris, J. M.** (2009). Task-based teaching and testing. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *Handbook of Language Teaching* (pp. 578–594). Malden, MA: Blackwell.

- Newby, D.** (2015). The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive+ Communicative approach. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 13-34.
- Nunan, D.** (2006). *Task-based language teaching*. Ernst Klett Sprachen.
- Odlin, T.** (Ed.). (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pienemann, M.** (Ed.). (2005). *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M.** (2013). Processability theory and teachability. In C. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Purnamdarian, Taqi.** (2001) *Persian for Foreigners (An Elementary Course)*: Institute for Humanities and Cultural Studies. Tehran
- Razmjoo, S. A., & Raissi, R.** (2010). Evaluation of SAMT ESP textbooks for the students of medical sciences. *Asian ESP Journal*, 6 (2), 108-150.
- Robinson, P.** (2011a). Task -based language learning: A review of issues. *Language Learning*, 61, 1–36.
- Russell, J., & Spada, N.** (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research. In J. Norris, & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 133–164). Amsterdam: John Benjamins.
- Sahraei, Reza morad.** (2015). Grammar Position in Second Language Learning Theories and Plans: Searching a Plan for Farsi Grammar Teaching, *Educational Psychology*: 1-23.
- Samareh, Yadollah.** (2010). *Persian Language Teaching*, Tehran: Alhoda.
- Sayyad, Fuad Abd al-Muti.** (1986). *Persian Structures and Texts*.
- Thackston, Wheeler.** (1975). *An introduction to Persian*, Tehran: Soursh.
- Tavakoli, Hossein.** (1978). *I want to learn Persian*, Tehran: Termeh.
- Tok, H.** (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Review*, 5(9), 508-517.
- Ur, P.** (2011). Grammar teaching. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2.
- Valdman, A.** (1975). Error analysis and pedagogical ordering. The determination of pedagogically motivated sequences. In S. P. Corder & E. Roulet (eds.), 105-26.
- Vali Rezei; Kuravand Amene.** (2015). Evaluating the Pedagogical Grammar in Teaching Persian Language Coursebooks. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*: 117-141.
- Cheng, W., Chien-Hung, L., & Chung-Chieh, L.** (2011). Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom. *English Language Teaching*, 4(2), 91-96.
- Widodo, H.** (2006). Approaches and procedures for teaching grammar. *English teaching*, 5 (1), 121.
- Williams, D.** (1983). Developing criteria for textbook evaluation. *ELT Journal*, 37(3), 251-255.

### پیوست ۱

بازبینی منابع آرفا براساس انطباق یا عدم انطباق با اصول دستور آموزشی

ردیف	مشخصه‌ها و اصول	اصلا	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۱	هدف اصلی متن آموزشی آن است که دستور آموزش داده شود. فارسی‌آموزی دستورشناسی					
۲	آموزش دستور به صورت صریح و قیاسی است.					
۳	به آموزش دستور، بیش از واژگان تأکید می‌شود.					
۴	آموزش دستور مبتنی بر زبان ادبی است. (نه زبان نوشتاری یا گفتاری معیار)					
۵	به آموزش دستور، بیش از واژگان تأکید می‌شود.					
۶	. تمرین اصلی کتاب ترجمه است و زبان‌آموزان باید متن‌های مختلف را ترجمه کنند					
۷	تمرین‌های پر کردن جای خالی با مؤلفه‌های دستوری مانند صورت‌های مختلف فعل یا حروف اضافه انجام می‌شود.					
۸	آموزش دستور مورد تأکید است؛ هر چند ممکن است دستور هرگز به‌طور 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.					
۱۱	توجه به آموزش شفاهی است مانند یادگیری زبان مادری.					
۱۲	بر نقش‌های زبانی که یادگیری زبان با آن‌ها ضروری است تأکید می‌شود.					
۱۳	آموزش دستور زبان برای ایجاد ارتباط و انجام کار است.					
۱۴	بر آموزش واژگان و دستور تأکید می‌شود، اما واژگان نسبت 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	محدوده‌ی زبانی و قاعده‌ی دستوری مورد تأکید را محتوا و متن درس تعیین می‌کند.					
۱۸	آموزش دستور به شیوه‌ی ضمنی و استقرایی است (زبان‌آموز قاعده‌ی دستوری را از مثال‌های تدریس شده فرا می‌گیرد).					
۱۹	دستور در پیوند با صورت و کاربرد آموزش داده می‌شود.					
۲۰	مطالب دستوری براساس نیاز زبان‌آموزان طراحی شده است (مقوله‌ای که مورد نیازتر است، مورد تأکید بیشتر قرار می‌گیرد نه مقوله‌ی دشوارتر).					

ردیف	مشخصه‌ها و اصول	اصلا	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۲۱	گونه‌ی نوشتاری معیار برای ارائه‌ی توضیحات و متون کتاب انتخاب شده است.					
۲۲	آموزش نکته‌های دستوری چرخه‌ای است (مرور و تکرار درس‌های پیشین براساس برنامه‌ای مدوّن).					
۲۳	کتاب فهرستی از قواعد دستوری مورد نیاز را در اختیار زبان‌آموز و معلم قرار می‌دهد.					
۲۴	برای آموزش مؤثرتر قواعد دستوری از مواد کمک آموزشی مانند عکس و فیلم و ... استفاده می‌شود.					
۲۵	کتاب جنبه‌ی خودآموز دارد و دست کم برخی مقوله‌های دستوری را بدون کمک معلم می‌توان فرا گرفت.					
۲۶	. دستوری که آموزش داده می‌شود برای شکل کاربردی و واقعی زبان فارسی مناسب است.					
۲۷	مقوله‌های دستوری جدید در پیوند با موارد قبل آموزش داده می‌شوند و از الگویی مشخص و منطقی پیروی می‌کنند.					
۲۸	تأکید منطقی بر ساختار در آموزش دستور در نظر گرفته شده است.					
۲۹	اگر صورت‌های دستوری بیش از یک معنا و کاربرد داشته باشند، این معانی و کاربردها در بافت مناسب آموزش داده می‌شوند.					
۳۰	نکته‌های دستوری به شکل ضمنی در طول کتاب مرور می‌شوند.					
۳۱	مثال‌های فراوانی در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌گیرد تا بتواند دانش دستوری خود را با آن بسنجد.					
۳۲	در آموزش دستور از زبان واسط استفاده شده است.					
۳۳	آموزش نکته‌های دستوری صرف (ساخت‌واژه) و نحو (ساخت جمله) را در بر می‌گیرد.					
۳۴	تمرین‌های گشتاری مثل تغییر جمله به مجهول یا به صورت منفی و پرسشی انجام می‌شود.					
۳۵	مقوله‌های دستوری با مثال‌های ساده و کوتاه آموزش داده می‌شوند.					
۳۶	زبان در سطح فراجمله‌ای و در سطح کلامی (با تکیه بر متن) تمرین می‌شود.					
۳۷	تکلیف‌ها و تمرین‌های داخل و خارج از کلاس بر پایه‌ی مهارت‌های ارتباطی تنظیم شده‌اند.					
۳۸	تمرین مرتب کردن جمله‌های به هم ریخته برای درک انسجام و پیوستگی جمله انجام می‌شود.					

ردیف	مشخصه‌ها و اصول	اصلا	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۳۹	بین میزان تمرین‌ها و سطح دشواری و تازگی هر مقوله‌ی دستوری تناسب وجود دارد.					
۴۰	تمرین‌ها فرصت کافی برای انجام فعالیت‌های گروهی و انفرادی در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهند (در متن کتاب به این نکته اشاره شده است).					
۴۱	برخی مقوله‌های دستوری در هنگام انجام تمرین معرفی و آموخته می‌شوند					
۴۲	تمرین‌های از نظر سطح دشواری درجه‌بندی شده‌اند و همه در یک سطح نیستند.					
۴۳	موضوع تمرین‌ها برای زبان‌آموزان جذاب و انگیزه بخش است (گردشگری، هنر، ورزش، اقتصاد).					
۴۴	تمرین‌های نوشتاری در خدمت ارتقای توانش دستوری است.					
۴۵	هر تمرین به سنجش یک قاعده‌ی دستوری می‌پردازد نه چند قاعده.					
۴۶	پس از آموزش هر قاعده‌ی دستوری فرصتی برای تولید جمله‌های نو (خلاق) در نظر گرفته شده است.					
۴۷	برنامه‌ای برای ارائه‌ی بازخورد در متن آموزشی یا متون کار و راهنمای معلم ارائه شده است.					
۴۸	کتاب در برابر خطاهای احتمالی زبان‌آموزان، نکته‌هایی را در نظر گرفته و پیشنهادهایی برای معلم دارد.					
۴۹	پیکره تعیین می‌کند که چه ساختارهایی از اولویت آموزشی برخوردارند.					