

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال سوم، شماره‌ی سوم (پیاپی ۸)، پاییز و زمستان ۱۳۹۳

ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

والی رضایی

دانشیار گروه زبان‌شناسی - دانشگاه اصفهان

آمنه کوراوند

کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

چکیده

تحقیق حاضر به ارزیابی دستور آموزشی دوره‌ی مقدماتی در چهار کتاب در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان می‌پردازد. این بررسی براساس رویکرد ارتباطی و به‌ویژه چارچوب دستور آموزشی چندشما (۲۰۰۲) انجام شده است. در این ارزیابی، بازبینی (=چک‌لیست)‌های متعددی در مورد ارزیابی محتوای آموزشی بررسی شد و در نهایت، با توجه به شاخص‌های ارزیابی محتوایی، زبانی، روش‌شناختی و ساختاری دستور آموزشی و ملاک‌های رویکرد ارتباطی، بازبینی‌ای تلفیقی با ۲۰ پرسش تهیه گردید. با بررسی بخش دستور آموزشی کتاب‌های مزبور دریافته‌ام که استفاده از رویکردهای صورت‌گرا و سادگی ساختاری، که هر دو از ویژگی‌های دستور آموزشی هستند، از نقاط قوت این کتاب‌ها محسوب می‌شود. همچنین، نتایج پژوهش حاضر 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 غیرقابل انعطاف بودن ارائه‌ی 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. در پایان، با توجه به نتایج این بررسی، راهکارهایی برای رفع نارسایی‌های کتاب‌های مذکور در زمینه‌ی دستور آموزشی ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: دستور آموزشی، شاخص‌های ارزیابی، رویکرد ارتباطی

۱. مقدمه

کتاب درسی، به‌ویژه در حوزه‌ی آموزش زبان دوم/خارجی، دارای ویژگی‌ها و جنبه‌های گوناگونی است که داوری درباره‌ی کیفیت این کتاب‌ها مستلزم ارزیابی همه‌جانبه و نقد و بررسی آنها از جنبه‌های مختلف است. به منظور افزایش اثربخشی و کارایی در امر آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان لازم است در زمینه‌ی شناسایی نقاط قوت و ضعف کتاب‌های مزبور و برطرف کردن نقاط ضعف آنها تلاش‌های مؤثری صورت گیرد.

از شاخص‌های ارزیابی کتاب‌های درسی می‌توان به شاخص‌های ارزیابی «محتوایی»، «زبانی»، «روش‌شناختی»، «ساختاری» و حتی «شکل ظاهری» اشاره کرد. بدیهی است که داوری درباره‌ی یک کتاب براساس همه‌ی شاخص‌ها صورت می‌گیرد و میزان امتیاز هر یک از شاخص‌ها، با توجه به تغییراتی که در روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان رخ داده است، می‌تواند در ارزیابی محتوایی کتاب‌های آموزشی مؤثر باشد.

در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز توفیق نسبی یک کتاب، حاصل کسب امتیازهایی است که در زمینه‌های مختلف به دست می‌آورد. یکی از جنبه‌های آموزش زبان، آموزش دستور زبان است که بی‌تردید نقش مهمی در این زمینه دارد. دستور زبانی که برای آموزش زبان دوم یا خارجی برمی‌گزینند، «دستور آموزشی» نامیده می‌شود. در این پژوهش، دستور آموزشی چهار کتاب با عنوان‌های دوره‌ی مقدماتی آموزش زبان فارسی معروف به «آزفا» (جلدهای اول و دوم) از ثمره (۱۳۷۲)، «درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی» از پورنامداریان (۱۳۷۶) و «درآمدی بر دستور زبان فارسی»^۱ از تکستن (۱۹۸۳)، با در نظر گرفتن رویکرد ارتباطی^۲ و در چارچوب نظری چندشما (۲۰۰۲) که اصلی‌ترین ویژگی‌ها و اهداف دستور آموزشی را معرفی می‌کند، با استفاده از یک بازبینی (=چک‌لیست) تلفیقی ارزیابی می‌شود. بنابراین، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر است:

- ۱) مهم‌ترین نقاط قوت و ضعف دستور آموزشی با در نظر گرفتن رویکرد ارتباطی در کتاب‌های «آزفا» «درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی» و «درآمدی بر دستور زبان فارسی» چیست؟
- ۲) چه راهکارهایی برای بهبود دستور آموزشی با در نظر گرفتن رویکرد ارتباطی در این کتاب‌ها وجود دارد؟

1. An Introduction to Persian

2. communicative approach

۲. پیشینه‌ی پژوهش

تاکنون نقدها و ارزیابی‌هایی درباره‌ی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، از جنبه‌های مختلفی مانند تحلیل متن و سازوکارهای آن انجام گرفته است. بیشترین ارزیابی‌ها به صورت رساله‌های کارشناسی ارشد در رشته‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان صورت گرفته که به‌عنوان نمونه می‌توان به این موارد اشاره کرد: خبیری (۱۳۷۸)، استاذزاده (۱۳۷۸)، شاهدی (۱۳۸۰)، جعفرزاده (۱۳۸۱) و غفاری‌مهر (۱۳۸۳). از پژوهش‌های جدیدتر نیز می‌توان به پژوهش صحرای و شهباز (۱۳۹۱) اشاره کرد که به تحلیل محتوایی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر پایه‌ی انگاره‌ی اندرسون پرداخته‌اند. در زمینه‌ی «دستور زبان» و آموزش آن نیز پژوهش‌هایی صورت پذیرفته است که در ادامه به معرفی برخی از آنها می‌پردازیم.

صابری‌مجد (۱۳۷۷) ضمن آن که به آموزش استقرایی و قیاسی دستور پرداخته و به تعریف دستور و تاریخچه‌ی آن اشاره کرده است، به این پرسش نیز پرداخته است که «آیا در کلاس‌های زبان خارجی/دوم، آموزش دستور ضرورتی دارد یا خیر؟». خروشی (۱۳۷۹) نیز به بررسی ویژگی‌های فعل در زبان فارسی پرداخته و چگونگی آموزش آن را به فارسی‌آموزان انگلیسی‌زبان نشان داده است. فاضل (۱۳۸۳) به بررسی فعل مجهول در زبان فارسی و در متون ویژه‌ی غیرفارسی‌زبانان پرداخته است. فرقانی‌فرد (۱۳۸۴) بررسی ساختار فعل مرکب در فارسی گفتاری معیار را با هدف آموزشی انجام داده و برای آموزش فعل مرکب نیز راهکارهایی ارائه داده است. همچنین، دبیرمقدم و صدیقی‌فر (۱۳۹۱) پژوهشی در زمینه‌ی آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با مقایسه‌ی دو روش تدریس تکلیف‌محور و ساختاری انجام داده و راهکارهایی آموزشی را در این خصوص ارائه کرده‌اند. علوی‌مقدم (۱۳۹۱) نیز (البته در حوزه‌ی زبان اول) پژوهشی درباره‌ی کتاب‌های زبان فارسی مقطع دبیرستان انجام داده و برخی از نارسایی‌های دستوری این کتاب‌ها را مطرح نموده است.

۳. دستور آموزشی^۱

آلن (۱۹۷۴) نخستین بار اصطلاح «دستور آموزشی» را به کار برده است. با این حال، وی تعریف دستور آموزشی را دشوار و تا اندازه‌ای مبهم می‌داند، اما بر این باور است که این دستور در برآورده ساختن نیازهای دستوری آموزش زبان دوم/خارجی مفید است. دایرون (۱۹۹۰) «دستور آموزشی» را پوششی برای احیای دستور زبان و کمک به نیازهای دستوری زبان‌آموز و راهکاری در دست معلم زبان تعریف می‌کند.

^۱. pedagogical grammar

چندشما (۲۰۰۲) بیشترین ویژگی‌ها و اهداف اصلی دستور آموزشی را به تفصیل بیان می‌دارد. وی اهداف اصلی دستور آموزشی را فراهم کردن یک چارچوب نسبتاً غیررسمی ارتباطی از تعاریف و تمرین‌ها ذکر می‌کند. از آن‌جا که هدف از این پژوهش، شناسایی و معرفی ویژگی‌ها و اهداف اصلی دستور آموزشی در متون آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، بر مبنای چارچوب نظری چندشما (۲۰۰۲) و با در نظر گرفتن رویکردهای ارتباطی است، به توضیح درباره‌ی ویژگی‌های دستور آموزشی در این چارچوب نظری می‌پردازیم.

بر مبنای چارچوب نظری چندشما (۲۰۰۲)، پایه‌ی دستور آموزشی بر «دستور توصیفی»^۱ استوار است. در دستور آموزشی به جای تعریف معمول مقوله‌ها از طریق ذکر ویژگی آن مقوله، با استفاده از شیوه‌های مناسب، کاربرد عملی آن مقوله را نشان می‌دهند. دستور زبان‌های زبان‌شناختی، کاملاً توصیفی هستند، در حالی که دستور در آموزش زبان خارجی/دوم نیازمند اظهاراتی تجویزگونه است و توصیه‌هایی را برای کاربرد صورت‌های زبانی بیان می‌نماید. دستور آموزشی با استفاده از ساختارهای مشابه و موازی و صورت‌های برجسته و نشاندار به آموزش دستور می‌پردازد و آموزش بر پایه‌ی فراوانی (=سامد)، کاربرد، و سادگی ساختاری، از دیگر ملاک‌های این دستور است. یکی از مهمترین ویژگی‌های دستور آموزشی این است که مقولات پربسامد از نظر وقوع و تعداد موضوع و با قابلیت یادگیری و سادگی بیشتر، در دوره‌ی مقدماتی ارائه می‌شود. از دیگر ویژگی‌های دستور آموزشی، داشتن چارچوب نظری و استفاده از نظریات علمی زبان‌شناسی نوین مانند ساختگرایی، دستور گشتاری (=زایشی)^۲، زبان‌شناسی نقش‌گرا و روش‌های ارتباطی مانند آموزش محتوامحور^۳ و تکلیف‌محور^۴ است. سادگی و اختصار و استفاده از کمترین مفاهیم و ابزارهای نظری و خودداری از تعاریف طولانی و پیچیده و نیز پرهیز از آوردن نمودارهای پیچیده و دشوار از مهمترین ویژگی‌های دستور آموزشی می‌باشند (چندشما، ۲۰۰۲: ۹۲).

چندشما دستور آموزشی را فرایندی می‌داند که جریان آموزش و یادگیری در آن رخ می‌دهد و از این‌رو، آن را غیرخطی یعنی «معلم-زبان‌آموز-مطالب آموزشی محور» قلمداد کرده و علاوه بر این که آن را جزئی از دستورهای علمی و توصیفی (شبه دستورهای موجود) می‌داند، آن را توضیحی^۵ (شبه دستورهای سنتی و در عین حال متفاوت از آنها) نیز برمی‌شمرد.

او همچنین، دستور آموزشی را فرایندی می‌داند که طی آن، زبان‌آموز خود از طریق مطالب آموزشی و با توجه به تعاریف و تمرین‌ها به کشف قواعد و الگوها می‌پردازد. تمرین یکی از راه‌هایی است که می‌توان

1. descriptive grammar

2. transformational grammar

3. content-based

4. task-based

5. explaining grammar

مطالب دستوری را از متن‌ها و موقعیت‌های طبیعی با ارتباط و کاربرد واقعی آن از طریق انجام تکلیف و خودآزمایی آموزش داد. در دستور آموزشی، تمرین نقش بسزایی دارد و اگر به درستی و هدف‌مند تهیه شود، بیشترین تأثیر را در یادگیری به جا خواهد گذاشت. بنا بر ویژگی‌های دستور آموزشی، تمرین باید براساس آخرین یافته‌های آموزشی و در متن‌ها و موقعیت‌های طبیعی نوشتاری و گفتاری و به زبان/اصیل^۱ تهیه شود. در عین حال، زبان‌آموزان ارتباط میان صورت، معنا و کاربرد را از طریق تمرین دریافته و خود به کشف قواعد و الگوها می‌پردازند. تمرین آزاد نیز از جمله تمرین‌هایی است که در دستور آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد.

۴. روش پژوهش

در ارزیابی دستور آموزشی، نیازمند چارچوبی جامع بودیم که بتوانیم از طریق آن تمام مؤلفه‌ها و عناصر موجود در ارزیابی محتوایی کتاب‌های آموزش زبان فارسی را اعمال کنیم. برای تحقق بخشیدن به این چارچوب جامع ابتدا باید بازبینی متناسب با ارزیابی محتوایی تهیه شده و در آن، شاخص‌های ارزیابی محتوایی، زبانی، روش‌شناختی و ساختاری به همراه ملاک‌های رویکرد ارتباطی و ویژگی‌ها و اهداف اصلی دستور آموزشی در نظر گرفته می‌شد. فهرست واری‌ها یا بازبینی، به فهرست اقدامات و فعالیت‌هایی گفته می‌شود که مشاهده‌کننده، در طول مشاهده ثبت می‌کند و تنها حضور یا عدم حضور یک ویژگی را در یک موقعیت خاص نشان می‌دهد و در این میان، مقیاس‌هایی جهت درجه‌بندی نیز وجود دارند که علاوه بر نشان دادن حضور یا عدم حضور یک ویژگی خاص، میزان و سطح آن را نیز تعیین می‌کنند.

برای انجام این پژوهش، هر دو جنبه‌ی فوق مورد نیاز بود؛ مهمترین بازبینی‌ها و مقیاس‌های درجه‌بندی‌ای که در این جا استفاده شده‌اند عبارتند از بازبینی‌های ریورز (۱۹۸۱)، اسکرسو (۱۹۹۱)، لیزار (۱۹۹۳)، ری‌دیکنز (۱۹۹۴) و بازبینی‌های تاملینسون (۱۹۹۸). در این بازبینی‌های تلفیقی سعی شد که پرسش‌ها با یکدیگر از نظر تکرار مضمون، هم‌پوشانی نداشته باشند و پرسش‌های بااهمیت‌تر و متداول‌تر در زمینه‌ی ارزیابی دستور آموزشی، در ابتدای بازبینی و پرسش‌های کم‌اهمیت‌تر در زمینه‌ی ارزیابی کتاب درسی و آموزشی در انتهای این بازبینی تلفیقی قرار داده شوند. همچنین، کوشش شد که از بیشترین شاخص‌های ارزیابی کتاب و مهمترین ویژگی‌ها و اهداف اصلی دستور آموزشی در تهیه‌ی بازبینی‌های مزبور استفاده شود. در ادامه، در مورد هر کدام از پرسش‌های بازبینی، امتیازی از ۰ تا ۵ به هر کتاب داده شد. این امتیاز براساس میزان برخورداری از یک ویژگی به صورت «اصلاً»، «خیلی کم»، «کم»، «متوسط»، «زیاد» و

1. authentic language

«خیلی زیاد» محاسبه می‌شود. چنانچه کتابی اصلاً از یک ویژگی برخوردار نبوده باشد امتیاز صفر، و اگر خیلی زیاد از یک ویژگی برخوردار بوده باشد، امتیاز ۵ به آن تعلق گرفته است.

۵. یافته‌های پژوهش

در این پژوهش پس از بررسی و معرفی اجمالی کتاب‌های مورد پژوهش، به بررسی برخی نکات دستوری موجود در آنها و پس از آن، به کمک بازبینی تلفیقی محقق‌ساخته، به ارزیابی دستور آموزشی در این کتاب‌ها (از نظر روش‌شناسی، شیوه‌ی ارائه‌ی مطالب دستوری، آموزش گونه‌های گفتاری و نوشتاری، و تمرین‌ها) پرداخته‌ایم که در ادامه، معرفی هر کتاب و یافته‌های پژوهش در مورد آن ارائه شده است.

۱.۵. کتاب آزفا (جلد اول)

کتاب‌های آموزش زبان فارسی تألیف ثمره همگی معروف به «آزفا» هستند. این کتاب‌ها در چهار جلد نوشته شده و دو جلد اول آنها به دوره‌ی مقدماتی اختصاص دارد. جلد اول از این مجموعه کتاب‌ها، شامل هشت درس و ۷۶ تمرین است و در آن، موضوعاتی دستوری چون جمله‌ی ساده، جایگاه فعل در جمله، مقوله‌ی اسم، صفت، مفرد و جمع، معرفه و نکره، مفعول مستقیم و غیرمستقیم و... معرفی شده است. با نگاهی به مباحث دستوری کتاب می‌توان چنین برداشت کرد که مؤلف از ابتدا، ملاک سادگی ساختاری را برای دستور زبان آموزشی کتاب در نظر گرفته است. تمام مباحث دستوری به صورت فرمول و مستقیم و در خلال عبارت‌ها مطرح شده است تا زبان‌آموزان، به محض دیدن مثال‌ها نکته‌ی دستوری را دریابند. مهمترین نکته‌ای که در کتاب‌های مقدماتی آزفا قابل توجه است این است که مؤلف از همان ابتدا و پس از آموزش حروف، به آموزش دستور زبان دو گونه‌ی نوشتاری و گفتاری به صورت هم‌زمان اقدام کرده و گونه‌ی گفتاری را برای آن که از گونه‌ی نوشتاری باز شناخته شود، درون قلاب [] قرار داده است.

الف) روش‌شناسی

در مقدمه‌ی این کتاب، مواردی در نظر گرفته شده که نویسنده براساس آنها به تهیه‌ی دستور آموزشی برای فارسی‌آموزان غیرایرانی پرداخته و سعی کرده مباحث دستوری کتاب را منطبق بر اصول و نظریات علمی زبان‌شناسی نوین پیش ببرد، اما در واقع، تنها توانسته مقولات دستوری زبان فارسی را بر پایه‌ی نظریات زبان‌شناسی صورتگرا ارائه کند. اگرچه آموزش مسائل دستوری براساس این رویکرد دستوری در تحلیل و توصیف برخی از موضوعات موفق‌تر از سایر توصیف‌ها است، نقائص و ضعف‌های این نظریات در توصیف برخی دیگر از مقولات و قواعد دستور زبان فارسی را نمی‌توان نادیده انگاشت. همچنین، بنا بر ماهیت

گزینشی دستور آموزشی و اصل برقراری ارتباط که هدف غایی در آموزش زبان خارجی محسوب می‌شود، نادیده گرفتن سایر نظریه‌ها در آموزش زبان (مانند زبان‌شناسی نقش‌گرا و رویکرد ارتباطی) از نقاط ضعف آن به شمار می‌رود.

روش آموزش زبان در نظر گرفته شده، بیشتر به صورت استنتاجی است و در جای جای کتاب از زبان‌آموزان خواسته می‌شود هنگامی که قاعده‌ای را درک کردند، آن را در مثال‌های گوناگون به کار ببرند و در جمله‌ها از کلمات مناسب استفاده کنند. ترجمه کردن که از ابتدای کتاب به صورت تکلیف دائمی به زبان‌آموزان داده می‌شود، از جمله مواردی است که در روش دستور-ترجمه مبنا قرار می‌گیرد. روش دیگری که در نکات و مباحث دستوری توسط مؤلف انتخاب شده، روش شنیداری-گفتاری است که در برآوردن ویژگی‌های زبان‌شناسی ساخت‌گرا بیشترین بازدهی را دارا است و مؤلف نیز با تأکید بر این روش در مقدمه‌ی کتاب، اساس کار زبان‌آموزی را شنیدن و تکرار می‌داند.

ب) شیوه‌ی ارائه مطالب

مؤلف بنا بر ادعای خود، دستور زبان را به صورت غیرمستقیم و ارائه‌ی فرمول در خلال عبارت‌ها گنجانده است تا زبان‌آموزان به محض دیدن مثال‌ها، نکته‌ی دستوری مورد نظر را دریابند. توضیح دستوری مختصری نیز به زبان انگلیسی به صورت پانویس داده شده، اما این توضیح ملاک مؤلف برای دریافتن نکات دستوری نبوده به همین دلیل این توضیح با فونتی ریزتر از سایر کلمات نوشته شده و در پایین صفحه قرار گرفته است. پرسشی که در این جا ممکن است مطرح شود این است که داشتن توضیح برای مقولات و معرفی قواعد دستوری چه ایرادی دارد؟ در دستور آموزشی، به توصیف، توضیح و شناساندن مقوله با ارائه‌ی مثال‌های کافی و مناسب همگی در کنار هم نیاز است و توضیحات دستوری در بعضی از مقولات با توجه به ماهیت یک مقوله‌ی خاص از ویژگی‌های بارز دستور آموزشی است. همچنین، مؤلف برای شناساندن و توصیف قواعد دستوری به فرمول‌نویسی اقدام کرده که چنانچه با توجه به ویژگی‌های دستور آموزشی چارچوب مورد نظر، به قواعد دستوری مطرح شده در کتاب بنگریم، نیازی به فرمول‌نویسی دیده نمی‌شود. در این جا به نمونه‌هایی از این راهکار اشاره می‌شود.

(۱) حرف اضافه + اسم / ضمیر

از علی، با حسن، ... هوشنگ، ... مدرسه، ... کتاب، ... او

(۲) کلمات (نیم، نصف، قبلاً، بعداً، چند، چند تا، چقدر و...)

۱. پرتقال

۲. ساعت

۳. [یه ساعت]

ستاک‌گذشته	ستاک‌حال	مصدر (۳)
آورد	آور- آرا	آوردن
شست	شوی- شور	شستن

(صفحات ۱۱۸، ۱۲۰، ۱۲۳، ۱۲۸)

پ) آموزش دو گونه‌ی نوشتاری و گفتاری

در بخش‌های دستوری کتاب اول آرفا، زبان نوشتاری و گفتاری خلط شده است و آموزش هم‌زمان این دو گونه با هم در یادگیری اختلال ایجاد می‌کند. همان‌گونه که کالن و کائو (۲۰۰۸: ۲۶۰) اشاره نموده‌اند، در ابتدای آموزش دستور، بهتر است فقط از گونه‌ی زبانی نوشتاری استفاده شود و گونه‌ی گفتاری آن در دوره‌ی پیشرفته آموزش داده شود تا باعث سردرگمی زبان‌آموزان نشود و در نتیجه، آموزش را لذت‌بخش و نشاط‌آور کند؛ در حالی که مؤلف این کتاب از همان ابتدا و از اولین درس دستوری کتاب (ص: ۳۰)، این نکات را به این شیوه مطرح کرده است:

(۴) آن [اون]؛ او [اون]؛ آنجا [اونجا]؛ یک [یه]؛ هفت [هف]؛ دکان [دکون]؛ ریال [زار]

(۵) چیست (چی است) [چیہ]

(۶) آن خانه [اون خونه]

(۷) ساعت هفت است [هفته]

(۸) این است [اینه]

(۹) آنها فردا ساعت هشت صبح به مشهد می‌آیند. [اونا فردا ساعت هشت صب میان مشهد]

(۱۰) ماست ترش مال دوست ماست. [ماست ترش مال دوست ماس]. (ص: ۳۸)

(۱۱) یک [یه] سگ همیشه اونجاست. [اونجاس]

(۱۲) مغازه‌ی رضا نزدیکترین مغازه به کوچه‌ی ماست [س]. (ص: ۴۹)

(۱۳) رنگ پوست برادر من سیاهست [هه]. (ص: ۷۳)

(۱۴) امروز صبح کمی پنیر از لبنیاتی نزدیک خانه‌مان خریدیم. [امروز صب یه کمی پنیر از لبنیاتی

نزدیک خونمون خریدیم]

(۱۵) هیچ [هیچ‌چی] پول دارید؟ نخیر، هیچ پول نداریم. (ص: ۱۰۵)

(۱۶) من پول دارم، چقدر می‌خواهین (می‌خایین)، اول بگو چی می‌خوای (می‌خای)؟

(۱۷) اکبر هجده تومان بیشتر از ناهید دارد. [اکبر هیژده تومن زیادت‌تر از ناهید داره] (ص: ۱۱۲)

(۱۹) [اون پنجره بازه؟ یه جای دیگه وازه] دقیقه [دقیقه]؛ بیست [بیس]؛ هشت [هش]؛ چشم [چشم]،
[وای نسا، وای نس] (ص: ۱۳۵)

این شیوه‌ی آموزش یعنی ارائه‌ی زبان گفتار و نوشتار در کنار هم به‌ویژه در سطح مقدماتی شیوه‌ی مناسبی نیست؛ زیرا باعث سردرگمی فراگیران می‌شود. هر زبانی دارای گونه‌هایی است که به لحاظ شاخص‌های جغرافیایی و اجتماعی تعیین می‌شوند و برای تحقق مقصد مربوط به آموزش زبان‌های خارجی باید از میان آنها دست به انتخاب زد (الس و همکاران، ۱۳۷۲: ۳۷۷). اصولاً برای آموزش زبان‌های خارجی از گونه‌ی معیار، که پرکاربردتر است و در بیشتر رسانه‌ها (کتاب‌ها، روزنامه‌ها، رادیو و تلویزیون) و در مدارس، گونه‌ی زبانی غالب است، استفاده می‌گردد (الس و همکاران، ۱۳۷۲؛ بل، ۱۹۷۶: ۱۵۳). بارزترین نمود زبان معیار همان زبان معیار نوشتاری است (رضایی، ۱۳۸۳). چنان که صفارمقدم (۱۳۹۲) اظهار نموده است، آموزش زبان گفتار مستلزم شناخت و اشراف به تفاوت‌های گونه‌ی نوشتاری و گفتاری است. بنابراین، از آن‌جا که فراگیران در سطح مقدماتی هنوز به تفاوت‌های این دو گونه آشنا نیستند، نباید به صورت هم‌زمان در معرض هر دو گونه قرار گیرند.

ت) خودآزمایی و تمرین

بیش از نیمی از تمرینات کتاب مورد بحث، به صورت «بشنوید و تکرار کنید» در این کتاب مطرح شده که قصد نویسندگان از شیوه‌ی طرح آنها، آموزش نکات دستوری است. در کتاب مزبور، تنها به تمرین‌هایی از نوع «شنیدن و تکرار کردن»، «پر کردن جاهای خالی (یک کلمه)»، «تمرین صرف^۱: افعال گذشته‌ی زیر را به صورت حال صرف کرده و بنویسید»، و «تمرین ترجمه: به فارسی بنویسید، به انگلیسی ترجمه کنید» اکتفا شده است. تمرین‌های «بشنوید و تکرار کنید» تحت تأثیر روش شنیداری-گفتاری است که امروزه از روش‌های منسوخ شده تلقی می‌شود؛ زیرا زیربنای نظری آن یعنی روان‌شناسی رفتارگرا مردود دانسته می‌شود. با این حال، تمرین‌های صرفی و ترجمه‌ای هر چند براساس روش دستور ترجمه هستند، از این نظر که تولیدی‌اند، از نقاط قوت کتاب محسوب می‌گردند.

ث) بازبینی ارزیابی کتاب آرفا (جلد اول)

در جدول (۱) بازبینی ارزیابی این کتاب براساس معیارهای بیست‌گانه ارزیابی می‌شود. شایان ذکر است که ارزش‌گذاری معیارهای بیست‌گانه براساس مشاهده‌ی متن کتاب‌های مورد مطالعه و مقایسه‌ی آنها با این معیارها صورت پذیرفته است.

^۱. conjugation

جدول ۱. بازبینی‌ی ارزیابی کتاب آزفا (جلد اول) براساس معیارهای بیست‌گانه

ردیف	پرسش‌ها	معیار				
		اصلاً	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد
		۰	۱	۲	۳	۴
۱	آیا مباحث دستوری کتاب، با توجه به اهداف و ویژگی‌های دستور آموزشی، به صورت طرح‌مندی تدوین شده است؟		√			
۲	اهداف دستوری کتاب، منطبق بر نیازهای فراگیران است؟			√		
۳	آیا مباحث دستوری کتاب براساس موازین زبان‌شناسی نوین، استوار است؟			√		
۴	آیا در مباحث دستوری کتاب، هر ساختار بیانگر بیش از یک معنی است؟		√			
۵	آیا گونه‌ی زبانی مناسبی (فارسی معیار) برای توضیحات دستوری و مباحث دستور زبان در کتاب انتخاب شده است؟	√				
۶	آیا استفاده از زبان واسطه‌ی به‌کار رفته (انگلیسی) در مباحث دستوری کتاب، ساده و قابل‌فهم است؟					√
۷	به چه میزان مباحث دستوری، با ترتیب مناسب، گام‌به‌گام و از ساده به مشکل، ارائه شده است؟					√
۸	به چه میزان نکات دستور آموزشی کتاب، منطبق بر سطح زبانی فراگیران است؟		√			
۹	مطالب دستوری کتاب به چه میزان فراگیرندگان را در عمل در استفاده از آنچه یاد گرفته‌اند، تشویق می‌کند و انگیزه می‌دهد؟			√		
۱۰	آیا ماهیت دستوری کتاب، غیرخطی، غیرمکانیکی و انعطاف‌پذیر است؟				√	
۱۱	آیا بین حجم اطلاعات اصلی و حجم اطلاعات جنبی با توجه به اهداف دستوری کتاب، تناسب منطقی وجود دارد؟				√	
۱۲	آموزش‌های راهبردی در مباحث دستوری کتاب جایگاهی دارد؟					√
۱۳	آیا متون حاوی نکات دستوری، براساس موقعیت‌های طبیعی تهیه شده‌اند؟		√			
۱۴	آیا مباحث دستوری کتاب براساس رویکرد ارتباطی تدوین شده است؟					√
۱۵	آیا مطالب دستوری کتاب با توجه به اهداف و سرفصل‌های درس، جامعیت دستوری و روزآمدی مطالب را دارا است؟				√	
۱۶	آیا در کتاب، تمرین و پرسش دستوری وجود دارد؟					√
۱۷	زبان استفاده شده در تمرین‌های دستوری کتاب به چه میزان، واقعی، مناسب و معنی‌دار است؟				√	
۱۸	آیا تمرینات دستوری کتاب، باعث طرح پرسش‌های جدید و کشف افق‌های تازه فراروی زبان‌آموزان می‌شود؟				√	
۱۹	آیا کتاب در واژه‌گزینی و معادل‌یابی برای اصطلاحات تخصصی دستور، موفق عمل کرده است؟				√	
۲۰	آیا در کتاب، از به‌کارگیری ساخت‌های نحوی و دستوری فارسی کهن، اجتناب شده است؟				√	
مجموع امتیازات:		۴۸				

۲.۵. کتاب آرفا (جلد دوم)

این کتاب هفت فصل دارد و در هر فصل سه درس گنجانده شده است. در آغاز هر فصل، واژگان به همراه معادل انگلیسی آنها آورده شده که یادآور روش دستور-ترجمه است. پس از واژگان، مطالب دستور زبان و تمرین‌های مربوط به آن دیده می‌شود که در آنها مباحث و مقولاتی دستوری همچون زمان افعال، حروف اضافه، فعل مجهول، جملات شرطی، نقل قول و... مطرح شده است. تمرین‌های «بشنوید و تکرار کنید» و توضیحات دستوری نیز مانند کتاب پیشین، به صورت فرمول به زبان فارسی و به صورت پانویس به زبان انگلیسی عنوان شده است. این کتاب نیز هر دو گونه‌ی نوشتاری و گفتاری را به صورت هم‌زمان آموزش می‌دهد. در این کتاب مباحث دستوری با پیچیدگی بیشتری مطرح می‌شود و مؤلف بیشتر به مباحث فعل و وابسته‌های آن پرداخته است.

الف) روش‌شناسی

در مقدمه‌ی جلد دوم، نویسنده هدف این کتاب را برقراری ارتباط در نظر گرفته و دستور در آن به صورت فرمول ارائه می‌شود. از آن‌جا که جلد دوم ادامه‌ی مباحث دستوری جلد اول می‌باشد، به همان شکل کتاب قبل، در این کتاب نیز از رویکرد صورت‌گرا برای تحلیل و توصیف مسائل دستوری استفاده شده است. تقریباً تمام مقولات دستور زبان سنتی در این کتاب نیز مطرح می‌شود. مقولاتی نظیر مصدر، اسم فاعل، اسم مفعول، مفعول مستقیم و مفعول غیرمستقیم، فعل امر و نهی و... در نهایت باید گفت که جلد دوم آرفا براساس روش‌های دستور-ترجمه و شنیداری-گفتاری ارائه شده است.

ب) شیوه‌ی ارائه‌ی مطالب

در بررسی کتاب مزبور، به مواردی برمی‌خوریم که توضیح و مثال کافی و مناسب برای آنها ارائه نشده است. این مسأله می‌تواند یادگیری زبان‌آموزان در مقوله‌ی مورد نظر تحت‌الشعاع قرار دهد. به‌عنوان نمونه، در صفحات ۵۰، ۷۶، ۱۸۲ و مانند آن، برای آموزش مقوله‌ی حروف اضافه و کلماتی نظیر «هم، یا، نه، چه»، یا کلماتی همچون «بالا، پایین، روبروی، پشت‌سر، چه چیزی، چشه، چته» و مانند اینها، تنها به چند تمرین و تکرار بسنده شده است و هیچ توضیح یا شکلی برای آموزش حروف در نظر گرفته نشده و صرفاً تمرین پر کردن جای خالی، تنها رویه و تکنیکی است که مؤلف، در بخش یادگیری کلماتی نظیر (هم، یا، نه، چه و...) تعیین کرده است؛ مثال:

دیروز من او هیچ کدام اینجا نبودیم. (هم، یا، نه، چه و ...)

او دیروز بود و پدرت دیشب بود؟ (چش، چشه، چته، چتونه)

همچنین بدون هیچ توضیح یا توصیفی از مصدر و ستاک افعال مورد نظر، تنها به ذکر این مقولات پرداخته شده و به چند تمرین بشنوید و تکرار کنید، اکتفا می‌شود؛ مثال:

مصدر	ستاک گذشته	ستاک حال
توانستن	توانست [تونست]	توان [تون]
پختن	پخت	پز

(۲۱) شما نمی‌توانید این کار را بکنین.

(۲۲) تو مجبور نبودی آن [اون] کار را [کارو] بکنی. (ص: ۷۰)

در نوشتار زبان فارسی تنها تفاوت صوری گذشته‌ی نقلی و گذشته‌ی ساده در شناسه‌ی گذشته‌ی نقلی است که در گونه‌ی گفتاری (غیر از سوم شخص که در ماضی نقلی به صورت صفت مفعولی و در گذشته‌ی ساده به صورت ستاک گذشته است) این تفاوت صوری از میان برداشته می‌شود ولی زبان‌آموزان مبتدی از آنجا که هنوز با نظام زیرزنجیری فارسی آشنایی ندارند، نمی‌توانند تفاوت ایجاد شده را به راحتی دریابند؛ بنابراین، در این مبحث دستوری دچار مشکل خواهند شد و گذشته‌ی ساده را با گونه‌ی گفتاری گذشته‌ی نقلی اشتباه خواهند گرفت؛ مثال:

(۲۳) گفته‌ایم [گفتیم]؛ گفته‌اند [گفتن]؛ گفته است [گفته] (ص: ۱۴۲)

در نمونه‌ی بالا صورت درون قلاب، کاربرد گفتاری ماضی نقلی است، اما ممکن است زبان‌آموزان آنها را با صورت گذشته‌ی ساده یکی بپندارند.

پ) آموزش دو گونه‌ی گفتاری و نوشتاری

ناهماهنگی در مطرح کردن هم‌زمان گونه‌های مزبور برای آموزش و یادگیری نیز آشفتگی و سردرگمی یاددهنده و یادگیرنده را در پی خواهد داشت. در این جا به نمونه‌هایی اشاره می‌شود:

(۲۴) هر جا می‌رفت برادرزاده‌اش را [برادرزادش رو] با خود [با خودش] می‌برد.

(۲۵) آنها [اونها] صدای مرا [من رو] نمی‌شنیدند [نمی‌شنیدن]. (ص: ۴)

(۲۶) یک [یه] چیزی برایت [برات] می‌خرند [می‌خرن]. (ص: ۹)

(۲۷) شما نمی‌توانید این کار را بکنید [شما نمی‌تونین این کارو بکنین]. (ص: ۱۴)

(۲۸) [تو چته، چرا چیزی نمی‌خوری؟]؛ [مهم نیست، بعداً می‌خورم].

(۲۹) [کتاب شما پهلوی منه] [کتاب شما پیش من نیست].

(۳۰) ببین این آقا [چه می‌خواهد] [چی می‌خواد].

(۳۱) [آزشون بپرس چی می‌خوان] [آزشان بپرسید چه می‌خواهند]

(۳۲) هر بار که او را می‌دیدم، چیزی از من می‌خواست. [هر دفعه که او را می‌دیدم یه چیزی ازم می‌خواست] (ص: ۵۰)

(۳۳) همسرتان چطور زنی است؟ و [همسایه‌ها تون چه جور آدم‌هایی هستن؟]. در این مثال، به واقعیات فرهنگی و آداب و رسوم ایرانی نیز توجه نشده است.

(۳۴) ب + رو + مَ ___ بروم [برم]؟ (ص: ۶۹)

(۳۵) بیاید [بیاد]؛ نیاید [نیاد]؛ اگر بروم [نرم]؛ نیاورید [نیارید، نیارین]

(۳۶) درس داشتن و بودن؛ داشتن [داشته باش] و بودن [باش] (ص: ۷۳)

(۳۷) [ممکنه هیچ چی جز نون و یه خورده پنیر نداشته باشه]

(۳۸) من دارم می‌روم [می‌رم] و او دارد [داره] می‌رود [می‌ره]. شما دارید [دارین] می‌روید [می‌رین]. (ص: ۸۲)

(۳۹) حال التزامی؛ گذشته‌ی دور؛ امر و منفی کردن افعال: من می‌ایستم [وای میسم]؛ منفی: من نمی‌ایستم [وای نمی‌سم]؛ ایستاده بودم [وای ساده بودم]؛ منفی: نایستاده بودم [وای نسته بودم]؛ بایست [وایسا]؛ منفی: نایست [وای نسا / وای نس] (صص: ۱۵۱-۱۴۸)

ت) خودآزمایی و تمرین

بیشتر تمرین‌های دستوری با عنوان «بشنوید و تکرار کنید» ارائه شده است. سایر تمرین‌ها نیز به صورت جایگزینی و با زبانی تکراری و غیرواقعی در کتاب مطرح شده است. در این جا به چند نمونه از تمرین‌ها اشاره می‌شود:

الف) اسم مفعول مصدرهای زیر را بنویسید. رفتن، گذشتن، بردن

ب) فعل‌های معلوم زیر را مجهول کنید. آورد، شنید، گرفت

ج) فعل‌های مجهول زیر را معلوم کنید. خورده شد، آورده شد، خورده شد

چنانکه از نمونه‌های فوق پیدا است، اساس تمرین‌ها در این کتاب بر روش دستور-ترجمه استوار است. در این روش، زبان‌آموز اطلاعات زیادی را درباره‌ی زبان کسب می‌کند، اما «توانش ارتباطی»^۱ وی رشد چندانی نمی‌کند.

ث) بازبینی ارزیابی کتاب آرفا (جلد دوم)

در جدول (۲) ارزیابی کلی مطالب دستوری این کتاب با توجه به ۲۰ معیار آمده است.

^۱. communicative competence

جدول ۲. بازبینی‌های ارزیابی کتاب آزفا (جلد دوم) براساس معیارهای بیست‌گانه

ردیف	پرسش‌ها	مقیاس				
		اصلاً	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد
		۰	۱	۲	۳	۴
۱	آیا مباحث دستوری کتاب، با توجه به اهداف و ویژگی‌های دستور آموزشی، به صورت طرح‌مندی تدوین شده است؟		√			
۲	اهداف دستوری کتاب، منطبق بر نیازهای فراگیران است؟				√	
۳	آیا مباحث دستوری کتاب براساس موازین زبان‌شناسی نوین، استوار است؟				√	
۴	آیا در مباحث دستوری کتاب، هر ساختار بیانگر بیش از یک معنی است؟		√			
۵	آیا گونه‌ی زبانی مناسبی (فارسی معیار) برای توضیحات دستوری و مباحث دستور زبان در کتاب انتخاب شده است؟	√				
۶	آیا استفاده از زبان واسطه‌ی به‌کار رفته (انگلیسی) در مباحث دستوری کتاب، ساده و قابل‌فهم است؟					√
۷	به چه میزان مباحث دستوری، با ترتیب مناسب، گام‌به‌گام و از ساده به مشکل، ارائه شده است؟					√
۸	به چه میزان نکات دستور آموزشی کتاب، منطبق بر سطح زبانی فراگیران است؟		√			
۹	مطالب دستوری کتاب به چه میزان فراگیرندگان را در عمل در استفاده از آنچه یاد گرفته‌اند، تشویق می‌کند و انگیزه می‌دهد؟				√	
۱۰	آیا ماهیت دستوری کتاب، غیرخطی، غیرمکانیکی و انعطاف‌پذیر است؟				√	
۱۱	آیا بین حجم اطلاعات اصلی و حجم اطلاعات جنبی با توجه به اهداف دستوری کتاب، تناسب منطقی وجود دارد؟				√	
۱۲	آموزش‌های راهبردی در مباحث دستوری کتاب جایگاهی دارد؟	√				
۱۳	آیا متون حاوی نکات دستوری، براساس موقعیت‌های طبیعی تهیه شده‌اند؟		√			
۱۴	آیا مباحث دستوری کتاب براساس رویکرد ارتباطی تدوین شده است؟	√				
۱۵	آیا مطالب دستوری کتاب با توجه به اهداف و سرفصل‌های درس، جامعیت دستوری و روزآمدی مطالب را دارا است؟				√	
۱۶	آیا در کتاب، تمرین و پرسش دستوری وجود دارد؟					√
۱۷	زبان استفاده شده در تمرین‌های دستوری کتاب به چه میزان، واقعی، مناسب و معنی‌دار است؟				√	
۱۸	آیا تمرینات دستوری کتاب، باعث طرح پرسش‌های جدید و کشف افق‌های تازه فراوی زبان‌آموزان می‌شود؟				√	
۱۹	آیا کتاب در واژه‌گزینی و معادل‌یابی برای اصطلاحات تخصصی دستور، موفق عمل کرده است؟				√	
۲۰	آیا در کتاب، از به‌کارگیری ساختارهای نحوی و دستوری فارسی کهن، اجتناب شده است؟				√	
مجموع امتیازات:		۵۳				

۳.۵. کتاب «درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی»

کتاب «درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی»، تألیف پورنامداریان، توسط مرکز تحقیقات و مطالعات علوم انسانی منتشر شده است. کتاب شامل چهار بخش است. مباحث دستوری در بخش اول بسیار ساده است و در بخش دوم درس‌های دستور زبان، با استفاده از نمودار معرفی می‌شود. در بخش سوم مسائل جزئی‌تری مانند جملات شرطی، انواع وندها (پیشوندها و پسوندها)، مطرح شده است. در بخش چهارم نیز متونی آورده شده که فقط برای ترجمه در نظر گرفته شده است.

این کتاب مخصوص دوره‌ی مقدماتی است و دروس ساده و کم‌حجم آن به لحاظ محتوایی توجیه‌کننده به نظر می‌رسند، اما با این حجم اطلاعات اصلی دستوری نمی‌توان انتظار برقراری ارتباط به زبان فارسی را از فارسی‌آموزان به صورت طبیعی داشت؛ متون حاوی نکات دستوری که مؤلف در کتاب گنجانده نیز این ادعا را ثابت می‌کند که از طریق متونی که از کتاب‌ها و داستان‌ها و تمثیل‌های متون قدیمی (روبه و خروس، سگ طمع‌کار و...)، برقراری ارتباط چندان امکان‌پذیر نیست. در ادامه‌ی این نوشتار برخی از نکات دستوری کتاب درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی را معرفی کنیم.

الف) روش‌شناسی

سادگی ساختاری در قسمت‌های دستور زبان این کتاب رعایت شده، اما یکی از نکات قابل ملاحظه، روش آموزش زبان مطرح شده در این کتاب است که از خصوصیات کتاب به لحاظ ترجمه‌کردن، صرف افعال، کشیدن نمودار و پرداختن به واژگان و اصطلاحات دستوری و سپس آوردن جمله‌های کوتاهی که حاوی نکات دستوری باشند، همگی یادآور روش دستور-ترجمه است. نکته‌ی قابل ملاحظه‌ی دیگری که به‌طور صریح می‌توان با نگاهی بر دستور زبان کتاب مزبور دریافت، پرداختن به صورت‌گرایی و تأکید بر ساخت‌ها و صورت‌های زبانی بدون توجه چندان به معنی‌دار بودن آن است. نویسنده از رویکرد صورت‌گرایی بهره گرفته و با این که در مقدمه‌ی کتاب هدف از آموزش زبان را برقراری ارتباط به زبان فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی ابراز داشته، از رویکردهای ارتباطی و یا نظریات علمی همسو مانند زبان‌شناسی نقش‌گرا در این کتاب استفاده نشده است.

ب) شیوه‌ی ارائه‌ی مطالب

نویسنده نکات دستوری را بیشتر به صورت فرمول و نمودار بیان کرده و با این که توضیحی مختصر نیز به زبان انگلیسی برای قواعد ارائه کرده، در تمام بخش‌های دستوری، مقوله‌ی مورد نظر را به صورت کشیدن

نمودار توصیف کرده است. بنابراین، اتخاذ یک روش تکراری برای تمام قواعد دستوری کتاب معقول و مناسب به نظر نمی‌رسد.

(۴۰) درس هفتم:

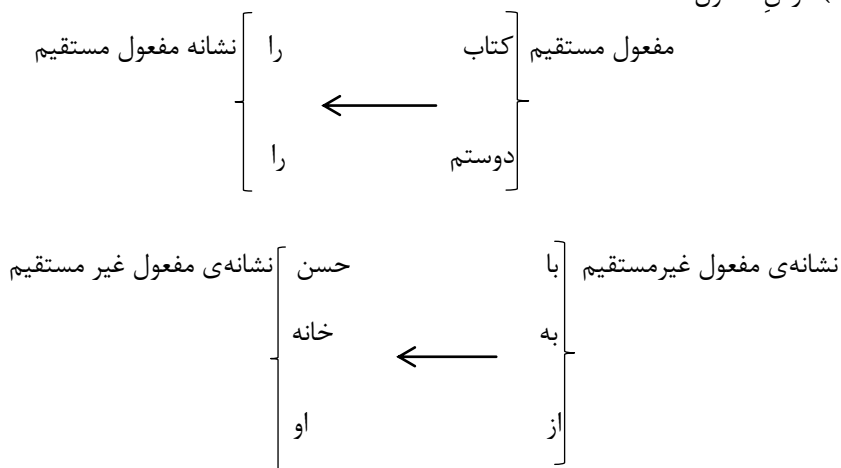
۱. نکره = معرفه + ی: کتابی

۲. نکره = یک + معرفه: یک کتاب

۳. نکره = یک + معرفه + ای: یک کتابی

مثال: صندلی، صندلی، یک صندلی، یک صندلی (ص: ۱۱۷)

(۴۱) درس مفعول:



آن کتاب را خریدم؛ او با اتوبوس به این جا آمد. (صص: ۳۰۰-۲۹۱)

یکی از ضعف‌های مهم کتاب این است که مؤلف برداشت‌های نادرستی از برخی ساخت‌های دستوری را بیان نموده است. چنان که از نمودار دوم پیدا است نویسنده گروه‌های حرف اضافه‌ای مانند (به خانه) و (با اتوبوس) را مفعول غیرمستقیم نامیده، در صورتی که درست است که در جمله‌ای مانند (من کتاب را به علی دادم)، گروه حرف اضافه‌ای (به علی) مفعول غیرمستقیم است، اما هر گروه حرف اضافه‌ای را نمی‌توان مفعول غیرمستقیم دانست.

بخش سوم کتاب به متونی اختصاص دارد که همگی حاوی نکات دستوری هستند. طرح، تدریس و توصیف مقولات دستوری در این بخش از کتاب، به صورتی کاملاً یکسان و با شیوه‌ای تکراری با متن‌هایی قدیمی و برگرفته از داستان‌ها و تمثیل‌های گوناگون ادبی انتخاب شده‌اند.

با نگاهی به مباحث دستوری بخش دوم متوجه خواهیم شد متن‌هایی که در این بخش آمده همگی تکراری و با زبانی غیرواقعی نوشته شده و متون نوشتاری آن که حاوی نکات دستوری است، با این که

درباره‌ی داستان زندگی یک دانشجوی تهرانی است، در حد چند جمله‌ی کوتاه و تکراری و بدون در نظر گرفتن معنا تنظیم شده است. مثال:

(۴۲) در ایران اولین روز هفته شنبه است. آخرین روز هفته جمعه است. روز جمعه تعطیل است. (ص: ۹۵)

(۴۳) خانه‌ی ما قدیمی و کهنه است. خانه‌ی ما به دانشگاه نزدیک است. خانه‌ی دوستم به دانشگاه نزدیک نیست. خانه‌ی آنها خیلی کوچک بود. (ص: ۱۵۴)

(۴۴) خانه‌ی ما به دانشگاه نزدیک است. من هر روز پیاده به دانشگاه می‌روم. (ص: ۱۹۴)

(۴۵) امروز روز جمعه است. در ایران جمعه روز تعطیل است. (ص: ۲۰۹)

(۴۶) پرویز: امروز نهار چی داریم؟

مادر: چلومرغ.

مریم: مادر من چلوکباب دوست دارم. فردا چلوکباب درست کن!

پرویز: احمدا! تو هم کمک کن سفره را بکشیم. برو قدری آب بیاور. (ص: ۲۳۵)

پ) خودآزمایی و تمرین

نویسنده به دنبال هر درس، تمرین‌هایی را آورده که تمرین‌های دستوری کتاب مزبور، با توجه به حجم کم اطلاعات و دروس دستوری، گاهی به بیش از ۳۰ سؤال در یک تمرین می‌رسد. به‌طور مثال در بخش سوم کتاب این تمرین آمده است: در جمله‌های زیر «فاعل، مفعول مستقیم، مفعول غیرمستقیم، قید، صفت، فعل، حرف اضافه، حرف ربط، علامت نکره، ضمیر شخصی، ضمیر ملکی و حالت اضافه» را پیدا کنید. چنین تمرین‌هایی برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و حتی فارسی‌زبانان نمی‌تواند مناسب باشد. این تمرین‌های دشوار باعث دلزدگی فراگیر می‌شود. چنانکه ریچاردز و راجرز (۱۳۸۴: ۴۲) نیز به این مشکل اشاره نموده‌اند. چنین تمرین‌هایی صرفاً به‌عنوان به‌خاطر سپاری انبوهی از محفوظات تلقی شده و در کاربرد عملی زبان کمک چندانی به زبان‌آموز نمی‌کند.

ت) بازبینی ارزیابی کتاب «درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی»

در جدول (۳) ارزیابی کلی کتاب «درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی» را ملاحظه می‌نمایید.

جدول ۳. بازبینی ارزیابی کتاب «درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی» براساس معیارهای بیست‌گانه

ردیف	پرسش‌ها	اصلاً				
		خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۰		۱	۲	۳	۴	۵
۱	آیا مباحث دستوری کتاب، با توجه به اهداف و ویژگی‌های دستور آموزشی، به صورت طرح‌مندی تدوین شده است؟			√		
۲	اهداف دستوری کتاب، منطبق بر نیازهای فراگیران است؟	√				
۳	آیا مباحث دستوری کتاب براساس موازین زبان‌شناسی نوین، استوار است؟			√		
۴	آیا در مباحث دستوری کتاب، هر ساختار بیانگر پیش از یک معنی است؟		√			
۵	آیا گونه‌ی زبانی مناسبی (فارسی معیار) برای توضیحات دستوری و مباحث دستور زبان در کتاب انتخاب شده است؟	√				
۶	آیا استفاده از زبان واسطه‌ی به‌کار رفته (انگلیسی) در مباحث دستوری کتاب، ساده و قابل‌فهم است؟	√				
۷	به چه میزان مباحث دستوری، با ترتیب مناسب، گام‌به‌گام و از ساده به مشکل، ارائه شده است؟	√				
۸	به چه میزان نکات دستور آموزشی کتاب، منطبق بر سطح زبانی فراگیران است؟	√				
۹	مطالب دستوری کتاب به چه میزان فراگیرندگان را در عمل در استفاده از آنچه یاد گرفته‌اند، تشویق می‌کند و انگیزه می‌دهد؟			√		
۱۰	آیا ماهیت دستوری کتاب، غیرخطی، غیرمکانیکی و انعطاف‌پذیر است؟		√			
۱۱	آیا بین حجم اطلاعات اصلی و حجم اطلاعات جنبی با توجه به اهداف دستوری کتاب، تناسب منطقی وجود دارد؟		√			
۱۲	آموزش‌های راهبردی در مباحث دستوری کتاب جایگاهی دارد؟				√	
۱۳	آیا متون حاوی نکات دستوری، براساس موقعیت‌های طبیعی تهیه شده‌اند؟		√			
۱۴	آیا مباحث دستوری کتاب براساس رویکرد ارتباطی تدوین شده است؟				√	
۱۵	آیا مطالب دستوری کتاب با توجه به اهداف و سرفصل‌های درس، جامعیت دستوری و روزآمدی مطالب را دارا است؟			√		
۱۶	آیا در کتاب، تمرین و پرسش دستوری وجود دارد؟	√				
۱۷	زبان استفاده شده در تمرین‌های دستوری کتاب به چه میزان، واقعی، مناسب و معنی‌دار است؟		√			
۱۸	آیا تمرینات دستوری کتاب، باعث طرح پرسش‌های جدید و کشف افق‌های تازه فراروی زبان‌آموزان می‌شود؟			√		
۱۹	آیا کتاب در واژه‌گزینی و معادل‌یابی برای اصطلاحات تخصصی دستور، موفق عمل کرده است؟	√				
۲۰	آیا در کتاب، از به‌کارگیری ساخت‌های نحوی و دستوری فارسی کهن، اجتناب شده است؟			√		
مجموع امتیازات:		۶۰				

۴.۵. کتاب «درآمدی بر دستور زبان فارسی»

این کتاب، نوشته‌ی تکستن، مؤلفی انگلیسی‌زبان است. کتاب چند بخش دارد و همه‌ی بخش‌ها به دستور زبان و آموزش آن می‌پردازد. بخش اول شامل ۲۰ درس است که دستور زبان فارسی معاصر را معرفی می‌کند. بخش دوم دستور زبان متون قدیمی، و بخش سوم نیز دستور زبان عامیانه را به زبان‌آموزان ارائه می‌کند.

توضیحات دستوری در کتاب به زبان انگلیسی است و مهمترین نکته درباره‌ی این کتاب مشکل زبانی آن است که در بعضی از دروس، جز چند واژه از زبان فارسی یا نکته‌ی دستوری‌ای که قرار است آموزش داده و معرفی شود، اثری از زبان هدف به چشم نمی‌خورد. تعداد واژه‌های فارسی در درس اول تا چهارم کتاب، انگشت‌شمار است، حال آن که این دروس به مقوله‌های دستوری‌ای چون مفرد، جمع، معرفه و نکره، جملات ساده‌ی فارسی، فاعل، مفعول و فعل پرداخته است. زبان واسطه‌ی انگلیسی نیز ساده نیست و برای فارسی‌آموزانی که بخواهند از زبان انگلیسی برای آموختن زبان فارسی استفاده کنند، ایجاد دشواری در فهم و گرفتن مطلب می‌کند. در بیشتر درس‌های کتاب مطالب دستوری به صورت پراکنده بیان شده است. مؤلف سعی کرده است، هر آنچه را که از زبان فارسی آموخته در قالب دستور زبان کتاب مزبور بگنجانند و با این کار آشفتگی زیادی را در کتاب پدید آورده است. تحقیق حاضر در ارزیابی دستور آموزشی کتاب مورد نظر نکاتی را در نظر گرفته است و براساس شواهد دستوری مطرح شده در کتاب مزبور، به تعدادی از آنها اشاره خواهد شد.

الف) روش‌شناسی

مؤلف به آموزش انواع مباحث دستوری در کنار هم و بدون توجه به دوری یا نزدیکی مطالب دستوری، شباهت یا تفاوت مقولات، و آوردن ساخت‌های موازی و نشاندار و معمول و ساخت‌های غیرمعمول‌تر در کنار هم، آموزش دستور را ادامه می‌دهد. طریقی که برای دستور زبان انتخاب شده و شیوه‌ی توضیحی ارائه شده در رابطه با مقولات دستوری، یادآور روشی تجویزگرایانه است و در تمام دروس دستوری به همین شیوه‌ی توضیحی، مباحث دستوری را معرفی می‌کنند. از نظریات نوین زبان‌شناسی نظیر ساخت‌گرایی و یا نقش‌گرایی اثری به چشم نمی‌خورد. در مجموع، روش آموزش دستور زبان در این کتاب تلفیقی از دستور زبان سنتی و روش دستور-ترجمه است.

ب) شیوه‌ی ارائه‌ی مطالب

درس‌های ۵، ۶، ۷، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۱۷، و ۲۰ موارد متفاوت و مختلفی از مقولات دستوری را دربردارد که آموزش آنها در کنار هم سردرگمی زبان‌آموزان را در پی خواهد داشت. به ویژه این که این مباحث بدون

وجود متن یا متونی که حاوی نکات دستوری باشد، به صورت بی‌وقفه و پی در پی به زبان‌آموزان تجویز یا امر و نهی شده است.

حفظ و به‌خاطر سپاری و یادگیری شمار زیادی از مقولات دستوری که نویسنده بدون توجه به سودمند بودن و یا نبودن آنها را در کنار هم مطرح کرده، کار دشواری است. به‌عنوان مثال، در درس پنجم (ص: ۸۹)، فعل مرکب را فقط به دو بخش کلامی و غیرکلامی تقسیم کرده و در نهایت به چند مثال محدود مانند انجام دادن و دوست داشتن بسنده کرده است. پس از آن به گذشته‌ی استمراری در یک بند کوتاه، و به ترتیب به گذشته‌ی نقلی، ترکیبات چه، کدام، افعال داشتن و بودن، این، آن، این‌جا، آن‌جا، چه چیزی، چه کسی، چه کسانی، کی (چه وقت و چه کسی)، کدام، منفی کردن، سؤال‌ی کردن، مرکب کردن افعال، گذشته‌ی استمراری و نقلی و حال اخباری پرداخته شده است. درس ششم، به صفات برتر، برترین، جمع فارسی و عربی، مالکیت، ضمائر انعکاسی، ضمائر شخصی، ستاک حال، و مثال‌هایی پراکنده از فعل مرکب، می‌پردازد که در حقیقت، به لحاظ موضوعی ارتباطی با هم ندارند و ترتیب ارائه‌ی نامناسبی نیز در آنها دیده می‌شود. ستاک حال پس از گذشته‌ی استمراری و حال کامل و اخباری مطرح شده و ضمائر شخصی که ساختار ساده‌تری دارند، پس از ضمائر انعکاسی آمده که از جمله مقولات دشوار برای یادگیری است. نشانه‌های جمع فارسی و عربی به صورت نامنظم و در خلال یکدیگر معرفی شده‌اند. در طرح تمام این مقولات نیز توضیحی مختصر به همراه چند مثال کوتاه مبحث دستوری را به پایان می‌رساند.

تکرار مضامین دستوری نیز در بعضی از دروس وجود دارد که این گونه به نظر می‌رسد، نویسنده در حین آموزش یک مقوله‌ی دستوری، نکته‌ای خاص از مقوله‌ی دیگری را به خاطر آورده و به جای این که در قسمت خود آن را معرفی کند، در راستای درس دیگری آن نکته را ذکر کرده است. به‌عنوان نمونه، در درس هفتم (ص: ۹۹)، دوباره به معرفی فعل مرکب پرداخته، ولی این بار تنها به ذکر مثال‌هایی از فعل مرکب اکتفا کرده و چند مثال از فعل مرکب فارسی مانند دستور دادن، سفارش دادن، کتک زدن و... نوشته و مبحث دستوری دیگری را دنبال می‌کند. نویسنده در تکرار این مقولات گاهی نیز به خطا رفته است که این نشان از ساخت‌مند نبودن دستور زبان فارسی در ذهن وی است که شاید بدین دلیل باشد که نویسنده‌ی کتاب مزبور گویشور بومی زبان فارسی نیست و خود در یک مقطع زمانی اقدام به آموختن زبان فارسی نموده است؛ مثال:

(۴۷) آن جا چها دیدید؟ (ص: ۸۹)

(۴۸) قبل از آن شاهزادگان دور از پایتخت زندگی می‌کرده بوده‌اند.

(۴۹) روزنامه‌های اصفهان خوبست ولی آنها‌ی تهران بهتر. (ص: ۱۱۴)

(۵۰) نمی‌توان باور کرد که علی آقا که پسر یک دوست خوب من است، این طور حرف زده باشد. (ص: ۲۰۶)

نویسنده بسیاری از جملات فارسی استفاده شده در کتاب را از منابع مختلف گرفته و این جمله‌ها نیز برای زبان‌آموزان دوره‌های مقدماتی سخت، طولانی و نامناسب به نظر می‌رسند (به طور مثال، صفحات ۱۸۳ تا ۱۸۶ در این کتاب این گونه نوشته شده است):

(۵۱) یک وقت بود که من خود را میان این خرابه‌ها، کوه‌ها و بیابان‌ها گمشده گمان می‌کردم.

(۵۲) کف اتاق با گلیم‌های پاخورده و زیلوهای نخ‌نما فرش شده بود.

(۵۳) جوان در حالی که یک دستش را به دیوار تکیه داده و پای چپش را که ضرب دیده بود از زمین بالا نگه داشته بود نگاهش را بدرقه‌ی اتوبوس کرد.

نویسنده در برخی از دروس در استفاده از زبان واسطه راه افراط را در پیش گرفته به صورتی که در آنها، به جز تعداد انگشت‌شماری مثال، واژه و نمونه کلمات، نشانی از زبان فارسی نیست. در مبحث معرفه و نکره، جمع، جایگاه فعل در جمله‌ی فارسی و نظایر این، تعداد واژگان فارسی انگشت‌شمار هستند.

بخش دوم کتاب در زمینه‌ی آموزش دستور زبان محاوره‌ای است و نویسنده به صورت انتخابی به برخی تغییرات و دگرگونی‌هایی پرداخته است که در گونه‌ی گفتاری رخ می‌دهد (مانند تبدیل تهران به تهرون؛ دیگر به دیگه؛ صرف افعال به صورت عامیانه: خوبم، خوبی، خوبه، خوبیم، خوبین).

پ) خودآزمایی و تمرین

در این کتاب تمرین‌ها در بخش آخر گنجانده شده است که جای مناسبی به نظر نمی‌رسد. مناسب است هر تمرین پس از درس مرتبط بیاید تا باعث هماهنگی بین یادگیری و آموزش شود و این روند را تسهیل کند. تمرینات این کتاب غالباً ترجمه‌محور و یا به صورت تمرینات پر کردن جای خالی هستند. در این جا به چند نمونه اشاره می‌شود.

(۵۴) او من یک کلمه حرف نزد.

(۵۵) نمی‌توانید آدم را این آسانی گول بزنید.

(۵۶) جوان نگاهش بدرقه‌ی اتوبوس کرد.

ت) بازبینی ارزیابی کتاب «درآمدی بر دستور زبان فارسی»

در جدول (۴) ارزیابی کلی این کتاب براساس معیارهای بیست‌گانه ارائه می‌گردد.

جدول ۴. بازبینی ارزیابی کتاب «درآمدی بر دستور زبان فارسی» براساس معیارهای بیست‌گانه

ردیف	پرسش‌ها	اصلاً				
		خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
۰		۱	۲	۳	۴	۵
۱	آیا مباحث دستوری کتاب، با توجه به اهداف و ویژگی‌های دستور آموزشی، به صورت طرح‌مندی تدوین شده است؟		√			
۲	اهداف دستوری کتاب، منطبق بر نیازهای فراگیران است؟		√			
۳	آیا مباحث دستوری کتاب براساس موازین زبان‌شناسی نوین، استوار است؟			√		
۴	آیا در مباحث دستوری کتاب، هر ساختار بیانگر بیش از یک معنی است؟				√	
۵	آیا گونه‌ی زبانی مناسبی (فارسی معیار) برای توضیحات دستوری و مباحث دستور زبان در کتاب انتخاب شده است؟			√		
۶	آیا استفاده از زبان واسطه‌ی به‌کار رفته (انگلیسی) در مباحث دستوری کتاب، ساده و قابل‌فهم است؟	√				
۷	به چه میزان مباحث دستوری، با ترتیب مناسب، گام‌به‌گام و از ساده به مشکل، ارائه شده است؟		√			
۸	به چه میزان نکات دستور آموزشی کتاب، منطبق بر سطح زبانی فراگیران است؟		√			
۹	مطالب دستوری کتاب به چه میزان فراگیرندگان را در عمل در استفاده از آنچه یاد گرفته‌اند، تشویق می‌کند و انگیزه می‌دهد؟			√		
۱۰	آیا ماهیت دستوری کتاب، غیرخطی، غیرمکانیکی و انعطاف‌پذیر است؟			√		
۱۱	آیا بین حجم اطلاعات اصلی و حجم اطلاعات جنبی با توجه به اهداف دستوری کتاب، تناسب منطقی وجود دارد؟	√				
۱۲	آموزش‌های راهبردی در مباحث دستوری کتاب جایگاهی دارد؟					√
۱۳	آیا متون حاوی نکات دستوری، براساس موقعیت‌های طبیعی تهیه شده‌اند؟		√			
۱۴	آیا مباحث دستوری کتاب براساس رویکرد ارتباطی تدوین شده است؟	√				
۱۵	آیا مطالب دستوری کتاب با توجه به اهداف و سرفصل‌های درس، جامعیت دستوری و روزآمدی مطالب را دارا است؟		√			
۱۶	آیا در کتاب، تمرین و پرسش دستوری وجود دارد؟			√		
۱۷	زبان استفاده شده در تمرین‌های دستوری کتاب به چه میزان، واقعی، مناسب و معنی‌دار است؟		√			
۱۸	آیا تمرینات دستوری کتاب، باعث طرح پرسش‌های جدید و کشف افق‌های تازه فراروی زبان‌آموزان می‌شود؟			√		
۱۹	آیا کتاب در واژه‌گزینی و معادل‌یابی برای اصطلاحات تخصصی دستور، موفق عمل کرده است؟			√		
۲۰	آیا در کتاب، از به‌کارگیری ساخت‌های نحوی و دستوری فارسی کهن، اجتناب شده است؟			√		
مجموع امتیازات:		۳۹				

۶. نتیجه‌گیری

این پژوهش به ارزیابی دستور آموزشی چهار کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان اختصاص داشت و هدف آن پاسخ به دو پرسش زیر بوده است:

- ۱) مهمترین نقاط قوت و ضعف دستور آموزشی با در نظر گرفتن رویکرد ارتباطی در کتاب‌های «آزفا» «درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی» و «درآمدی بر دستور زبان فارسی» چیست؟
- ۲) چه راهکارهایی برای بهبود دستور آموزشی با در نظر گرفتن رویکرد ارتباطی در این کتاب‌ها وجود دارد؟

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که سادگی ساختاری و ارائه‌ی گام‌به‌گام و تدریجی بسیاری از مقولات دستوری در کتاب‌های مزبور به همراه استفاده از رویکردهای صورت‌گرا که در تحلیل بسیاری از مسائل دستوری موفق عمل کرده‌اند، از نقاط قوت کتاب‌ها بوده است. با این حال، کتاب‌های آموزشی مورد بررسی فاقد بسیاری از ویژگی‌های دستور آموزشی بوده و از نظر ارتباطی موفق عمل نکرده‌اند. استفاده نکردن از رویکرد ارتباطی، واقعی نبودن تمرین‌ها و عدم استفاده از متون طبیعی، آموزش هم‌زمان گونه‌های گفتاری و نوشتاری، بیان مفاهیم دستوری به صورت انتزاعی، استفاده از روش‌های قدیمی آموزش زبان همچون روش دستور-ترجمه و روش شنیداری-گفتاری، از نقاط ضعف این کتاب‌ها هستند.

با توجه به اهمیت دستور در آموزش زبان فارسی به نظر می‌رسد راهکارهای زیر برای تدوین متون آموزش دستور زبان به غیرفارسی‌زبانان و رفع نارسایی‌های موجود مناسب باشد. از آن‌جا که در این پژوهش کتاب‌های آموزش زبان فارسی در چهار محور روش‌شناسی، آموزش زبان گفتار و نوشتار، شیوه‌ی ارائه مطالب و تمرین و خودآزمایی مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند، راهکارهای ارائه شده نیز متناظر با این چهار محور هستند:

- الف) بهره‌گیری از روش‌های جدید و مبتنی بر رویکرد ارتباطی در تدوین دستور آموزشی
- ب) استفاده از روش استقرایی و بهره گرفتن از متون واقعی زبان جهت معرفی نکات دستوری
- ج) تفکیک آموزش گونه‌ی گفتاری و نوشتاری به ویژه در دوره‌های مقدماتی
- د) تدوین تمرینات تولیدی و متناسب با استفاده از متون واقعی زبان فارسی مانند داستان‌های کودکان در مجموع، این پژوهش‌هایی نظیر این که به بررسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌پردازند، بیانگر این نکته هستند که مؤلفینی که اقدام به نوشتن طرح درس یا کتابی برای آموزش زبان می‌کنند، باید در انتخاب روش و روش‌های آموزشی کتاب دقت بیشتری کنند و با توجه به تغییرات روزافزون در روش‌های آموزش زبان و نیازهای فراگیران، بهتر است از روش‌ها و رویکردهای

ارتباطی و همچنین روش‌هایی که شالوده‌ی ارتباطی را درون خود دارند (نظیر آموزش تکلیف‌محور و آموزش محتوا محور)، استفاده نمایند.

منابع:

- استادزاده، ز. (۱۳۷۸). *ارزیابی کتب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. رساله‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- پورنامداریان، ت. (۱۳۷۶). *درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- الس و همکاران. (۱۳۷۲). *زبان‌شناسی کاربردی، یادگیری و آموزش زبان‌های خارجی*. ترجمه‌ی محمود الیاسی. آستان قدس
- ثمره، ی. (۱۳۷۲). *آموزش زبان فارسی (آزفا) (جلد ۴)*. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.
- جعفرزاده، ز. (۱۳۸۱). *راهکارهایی مشخص در تهیه‌ی مواد درسی مقدماتی و متوسطه در آموزش زبان فارسی به دیگر زبانان با تحلیل و تدوین متن نمونه*. رساله‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- خبیری، س. (۱۳۷۸). *مطالعه و تحلیل متنی و بررسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. رساله‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- خروشی، ا. (۱۳۷۹). *مطالعه و تحلیل متنی و بررسی ویژگی‌های فعل در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. رساله‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- دبیرمقدم، م. و صدیقی‌فر، ز. (۱۳۹۱). *آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با مقایسه‌ی دو روش تدریس ساختاری و تکلیف‌محور*. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دوره ۱، شماره ۲، زمستان ۱۳۹۱، صص: ۵۹-۳۱.
- رضایی، و. (۱۳۸۳). *زبان معیار چیست و چه ویژگی‌هایی دارد؟ نامه فرهنگستان*، شماره ۲۳، صص: ۳۵-۲۰.
- ریچاردز، ج. س. و راجرز، م. (۱۳۸۴). *رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان*. ترجمه‌ی علی بهرامی. تهران: توس.
- شاهدی، ش. (۱۳۸۰). *بررسی و تعبیر سازوکارهای تحلیل متن برای غیرفارسی‌زبانان با عنایت ویژه به چارچوب‌ها و متن‌های مهم موجود*. رساله‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- صابری‌مجد، س. (۱۳۷۷). *آموزش قیاسی و استقرایی دستور*. رساله‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- صحرائی، ر. و شهباز، م. (۱۳۹۱). *تحلیل محتوایی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر پایه‌ی انگاره‌ی نیل اندرسون*. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دوره‌ی ۱، شماره ۲، صص: ۳۰-۱.
- صفارمقدم، ا. (۱۳۹۲). *تفاوت‌های گفتار و نوشتار در آموزش مهارت گفتاری زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. *زبان‌شناخت*، سال ۴، شماره ۲، صص: ۱۴۰-۱۱۵.
- غفاری‌مهر، م. (۱۳۸۳). *بررسی دو مجموعه‌ی آموزشی آزفا و فارسی بیاموزیم از دیدگاه نقش‌گرایی*. رساله‌ی کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

علوی‌مقدم، ب. (۱۳۹۱). پژوهشی در کتاب‌های زبان فارسی مقطع دبیرستان با تأکید بر نکات دستوری. *مجله‌ی دستور*، شماره ۳، صص: ۱۶۸-۱۷۲.

فاضل، م. (۱۳۸۳). بررسی فعل مجهول در متون ویژه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. رساله‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.

فرقانی‌فرد، م. (۱۳۸۴). بررسی ساختار فعل مرکب در فارسی گفتار. رساله‌ی کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

Allen, J. P. B. (1974). Pedagogical grammar. In J. P. B. Allen & S. P. Corder (Eds.), *The Edinburg Course in Applied Linguistics* (Vol. 3. pp. 59-92). Oxford UK: Oxford University Press.

Bell, R. (1976). *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Batsford.

Chand Sherma, T. (2002). *Modern Methods of Language Teaching*. New Delhi.

Cullen, R. & Kuo, I. (2008). Spoken Grammar and ELT Coursebook Materials: A Missing Link? *TESOL Quarterly* 41(2): 361-368.

Dirven, R. (1990). Pedagogical Grammar. *Language Teaching*, 23: 1-18

Lasar, G. (1993). *Literatur and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rea-Dickins, P. (1994). Evaluation and English Language Teaching. *Language Teaching*, 27(2): 71-79.

Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.

Skierso, A. (1991). *Textbook selection and evaluation*. In M. Celce-Mursia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 432-453). Boston: Heinle Publisher.

Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thackston, W. M. (1983). *An Introduction to Persian* (2nd edition). Department of Near Eastern Language and Civilization, Harvard University.