

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال چهارم، شماره‌ی اول (پیاپی ۹)، بهار و تابستان ۱۳۹۴

توصیف و تحلیل مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» بر اساس الگوی لیتل‌جان (۲۰۱۱)

ناصر رشیدی

استاد آموزش زبان انگلیسی - دانشگاه شیراز

فرزانه اله‌یار

دانش‌آموخته‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان - دانشگاه شیراز

چکیده

مواد درسی به تسهیل فرایند یادگیری کمک می‌کنند و ارزیابی آن‌ها با هدف انتخاب منبع آموزشی یا اتخاذ راهکارهای انطباق‌پذیری صورت می‌گیرد. در این پژوهش «تحلیل ماده‌ی درسی» به عنوان فرایندی ضروری، و نه کافی، در ارزیابی مورد توجه قرار گرفته، و مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» بر اساس الگوی سه مرحله‌ای لیتل‌جان (۲۰۱۱) تحلیل شده است. هدف اصلی این پژوهش ارائه‌ی توصیفی تحلیلی از اصول زیربنایی مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» با استفاده از تحلیل محتوا و به ویژه تحلیل تکالیف موجود بوده است. یافته‌ها نشان داد که این مجموعه علاوه بر الزام زبان‌آموزان به تولید برونداد (در قالب پاره‌گفتار)، به نقش‌آفرینی مستقل و محدود آن‌ها در این فرایند توجه داشته است. این ویژگی و توجه به معنا، ارائه‌ی متون اصیل، مرور بروندهای قبل، تأکید بر تعامل، توجه به فعالیت‌های ذهنی متنوع، سهولت در دسترسی به واژه‌ها و انعطاف‌پذیری در دستیابی به مسیر آموزشی و مشارکت کلاسی از نقاط قوت این مجموعه به شمار می‌رود. در عین حال این مجموعه به بروندهای فراجمله و مهارت شنیداری کم توجه بوده و فاقد انسجام موضوعی است. علاوه بر این، ناکافی بودن فهرست مطالب این مجموعه، مطالعه‌ی شخصی را دشوار می‌کند. سایر ویژگی‌های این مجموعه که ارزش آن‌ها در بافت‌های آموزشی مختلف متفاوت است، عبارتند از: «تأمین درون‌داد، الزام زبان‌آموز به ابراز عقاید و اطلاعات شخصی، استفاده از زبان انگلیسی به عنوان زبان واسط در واژه‌نامه‌ها و در آموزش نشانه‌ها، توجه به موضوعات فرهنگی تاریخی و ادبی ایران در کنار نیازهای ارتباطی روزمره و کم‌توجهی به مهارت نوشتاری».

کلیدواژه‌ها: ارزیابی کتاب درسی، الگوی لیتل‌جان، فارسی بیاموزیم.

۱. مقدمه

اولین کتاب آموزش فارسی به عنوان زبان خارجی، ۳۵ سال قبل از برگزاری اولین دوره‌ی آموزش این زبان منتشر شده است (تاج‌الدین، ۱۳۸۹ و صحرایی، ۱۳۹۱)^۱. علاوه بر آن تاکنون بیش از ۲۰۰ کتاب آموزشی به طبع رسیده (قره‌گزی و اصغرپور، ۱۳۹۲) در حالی که آموزش فارسی در تمام این مدت از دستاوردهای به‌روز علم آموزش زبان عقب‌تر بوده است (تاج‌الدین، ۱۳۸۹). به گفته‌ی تاج‌الدین (۱۳۸۹) این عقب ماندن در سه سطح روش، برنامه‌ی درسی^۲ و فنون و فعالیت‌ها نمود پیدا کرده‌است و به‌ویژه در کتاب‌های درسی و دیدگاه‌هایی که نسبت به زبان‌آموز وجود دارد، دیده می‌شود.

تحلیل و شناخت جنبه‌های مختلف مواد آموزش زبان علاوه بر اینکه درهنگام انتخاب ماده‌ی درسی اهمیت می‌یابد، به مدرسانی که در حال استفاده از مجموعه‌ای خاص هستند کمک می‌کند تا با توجه به کاستی‌های آن مجموعه در آن بافت به‌خصوص، تصمیمات بهتری در زمینه‌ی استفاده از ماده‌ی درسی و کاربرد شیوه‌های انطباق‌پذیری^۳ اتخاذ کنند. در همین راستا این پژوهش باهدف ارائه‌ی توصیفی تحلیلی از اصول زیربنایی مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» با استفاده از الگوی لیتل‌جان صورت گرفته و به دنبال پاسخ پرسش‌های زیر بود:

۱. مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» دارای چه ویژگی‌های آموزشی است؟

۲. این مجموعه چه نقاط ضعف و قوتی دارد؟

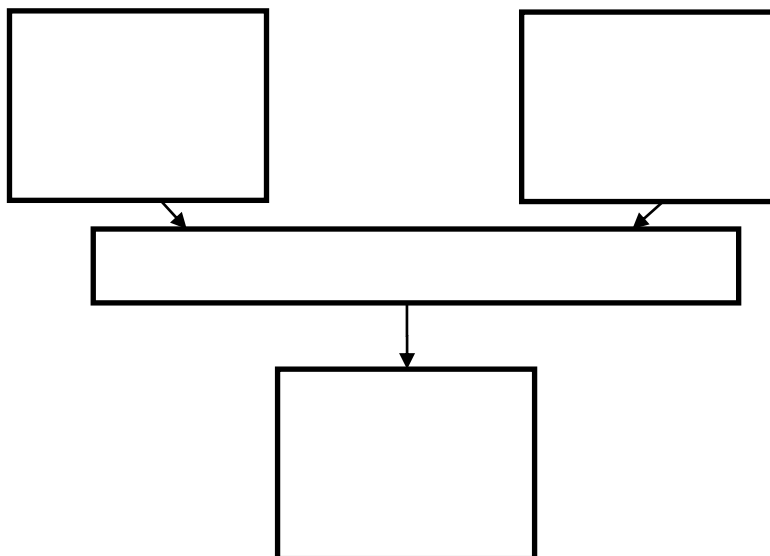
در تکمیل پرسش دوم، و با توجه به شکل ۱، باید گفت که این پژوهش در پی آن نبوده که ارزش مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» را تعیین کند و آن را «مناسب» یا «نامناسب» تشخیص دهد؛ چرا که بر اساس الگوی لیتل‌جان، «تحلیل ماده‌ی درسی» فقط بخشی از فرایند «ارزیابی» است نه همه‌ی آن. همچنین، نتایج حاصل از تحلیل ماده تنها در کنار نتایج حاصل از تحلیل بافت می‌تواند به ارزیابی منجر شود. درعین حال در ادامه خواهیم دید که برخی ویژگی‌های مربوط به مواد درسی صرف‌نظر از بافت آموزشی اهمیت دارند؛ این ویژگی‌ها وابسته به بافت نیستند و در بافت‌های آموزشی مختلف تأثیر مثبتی بر یادگیری می‌گذارند. بر همین اساس، پرسش دوم این پژوهش ناظر بر این مسئله است که می‌توان بدون ارزش‌گذاری بر کل یک مجموعه، ارزش برخی ویژگی‌های آن را تعیین کرد.

^۱. اولین کتاب آموزش فارسی در سال ۱۳۳۴ منتشر (صحرایی، ۱۳۹۱)، و اولین دوره‌ی آموزشی در دهه ۷۰ش. برگزار شده‌است (تاج‌الدین، ۱۳۸۹)

^۲. که تاج‌الدین (۱۳۸۹) با عنوان «طرح درس» به آن اشاره می‌کند

^۳. adaptation

شکل ۱. چارچوب تحلیل، ارزیابی و عملیاتی کردن مواد درسی (لیتل جان، ۲۰۱۱؛ ۲۰۲)



۱.۱. مواد درسی و کتاب‌های درسی

مواد درسی که «ترکیبی از متن و تکالیف مربوط به آن» (میشان، ۲۰۰۵: xiii) هستند، نقش مهمی در موفقیت یا شکست یادگیری زبان دارند (موکاندن و دیگران، ۲۰۱۱: الف)، و «تصور کلاس درس بدون آن‌ها دشوار است». (نونان، ۱۹۹۹: ۹۸) تاملینسون (۲۰۱۲: ۱۴۳) در تعریفی گسترده‌تر مواد درسی را شامل هر چیزی می‌داند که «بتواند برای تسهیل یادگیری یک زبان مورد استفاده قرار گیرد»؛ براساس این تعریف، انواع مختلفی از رسانه‌های دیداری و شنیداری، فیلم‌ها، کتاب‌ها، تابلوهای تبلیغاتی، نرم‌افزارهای وب‌گاه‌ها جزء مواد درسی به شمار می‌روند؛ درعین حال کتاب‌ها، در مقایسه با سایر مواد درسی، شناخته‌شده‌تر هستند (همان). کتاب‌های درسی چارچوبی معین برای تدریس فراهم می‌کنند، محتوای برنامه‌ی آموزشی را مشخص می‌کنند، از نظر اقتصادی و زمانی به صرفه هستند و به افزایش استقلال زبان‌آموز کمک می‌کنند (ار، ۱۹۹۶). از طرف دیگر این کتاب‌ها ممکن است نیازهای همه‌ی زبان‌آموزان را مرتفع نکنند، حاوی موضوعات غیرضروری یا خسته‌کننده باشند، به سبک‌ها، رویکردها و سطوح مختلف یادگیری توجه نکنند، موجب کاهش خلاقیت و انگیزه‌ی مدرسان و زبان‌آموزان شوند یا بیش از حد ساده باشند (همان). در مجموع «هیچ کتاب یا مجموعه‌ی آموزشی کامل نیست» (مکدانف و دیگران، ۲۰۱۳: ۵۲)؛ به‌ویژه به این دلیل که نیازها، اهداف و پیش‌زمینه‌ها در بافت‌های مختلف متفاوت هستند (تاملینسون، ۲۰۰۳ و ۲۰۱۳: ب)؛ به بیان ساده‌تر نمی‌توان انتظار داشت که یک ماده‌ی آموزشی برای تمام بافت‌ها مناسب باشد. از این رو چگونه استفاده کردن از یک ماده همان‌قدر مهم است که انتخاب کردن آن. راهکارهای استفاده از یک ماده‌ی

درسی^۱ نیازمند شناخت آن ماده است و این شناخت از طریق تحلیل صورت می‌گیرد. به همین دلیل می‌توان گفت که تحلیل مواد درسی نه فقط از جهت انتخاب منبع آموزشی بلکه از جهت اتخاذ راهکارهای انطباق‌پذیری اهمیت دارد (مکدائف و همکاران، ۲۰۱۳؛ بیرد و اسکومان، ۲۰۱۳ و تاملینسون، ۲۰۱۳، ب). لیتل‌جان (۲۰۱۱) معتقد است که بیشتر تحلیل‌های صورت‌گرفته بر مواد درسی، مبتنی بر قضاوت‌های کلی هستند و بر پایه‌ی بررسی‌های عمیق نبوده‌اند. او ادعا می‌کند که در الگوی پیشنهادی‌اش، مواد درسی به روش علمی و مبتنی بر داده‌های عینی تحلیل می‌شوند. در ادامه به تفاوت میان تحلیل و ارزیابی در دیدگاه لیتل‌جان اشاره خواهیم کرد.

۲.۱. ارزیابی

به اعتقاد الیس (۱۹۹۸ و ۲۰۱۱) ارزیابی برنامه‌ی آموزشی برای تعیین میزان دستیابی به اهداف یادگیری ضروری است. او ارزیابی را در دو سطح کلان و خرد در نظر می‌گیرد. سطح کلان به بررسی کل برنامه آموزشی، شامل مسائل اجرایی (زمان‌بندی و غیره) و مسائل آموزشی (مواد درسی، مدرس، زبان‌آموزان)، می‌پردازد؛ در حالی که در سطح خرد فقط یکی از اجزای ارزیابی کلان بررسی می‌شود؛ و هدف اصلی آن تعیین نقش مواد آموزشی، مدرس یا زبان‌آموزان در دستیابی به اهداف یادگیری است.

به گفته مکدائف و دیگران (۲۰۱۳) ارزیابی حقیقی مواد درسی تنها بعد از استفاده در کلاس امکان‌پذیر است؛ اما انتخاب ماده‌ی درسی یا اتخاذ راهکارهای انطباق‌پذیری نیز نیازمند نوعی ارزیابی می‌باشد. تاملینسون (۲۰۰۳ و ۲۰۱۳، ب) ارزیابی را فرایند ارزش‌گذاری ماده‌ی درسی می‌داند و معتقد است که این فرایند به اندازه‌گیری همه یا بعضی از موارد زیر می‌پردازد:

«جذابیت و اعتبار مواد درسی برای زبان‌آموزان، مدرسان و مدیران آموزشی

روایی و پایایی مواد

قابلیت ایجاد علاقه و انگیزه در مدرسان و زبان‌آموزان

یادگیری کوتاه مدت (عملکرد زبان‌آموز در امتحانات) و بلندمدت (مهارت‌های زبانی و ارتباطی)

برداشت مدرسان و زبان‌آموزان از ارزش مواد

کمک به مدرس در زمینه آمادگی، ارائه و ارزیابی

انعطاف‌پذیری مواد درسی (قابلیت انطباق‌پذیری با بافت موردنظر)

نقش مواد درسی در پیشرفت مدرس

و تطابق با نیازهای مدیران آموزشی» (۲۰۱۳، ب: ۲۱ و ۲۲)

^۱. راهکارهای انطباق‌پذیری: شامل تغییر در ترتیب‌بندی محتوا، مشارکت کلاسی و دستورالعمل‌ها، حذف، اضافه، اصلاح، بازنویسی و ساده‌سازی می‌باشد (هارمر، ۲۰۰۱، مکدائف و دیگران، ۲۰۱۳ و بیرد و اسکومان ۲۰۱۳)

بیرد (۲۰۰۱ و ۲۰۱۳) میان ارزیابی و تحلیل تمایز قایل شده است. از نظر او «ارزیابی» حاوی «قضایات‌های ارزشی» است و با هدف انتخاب و به‌کارگیری^۱ مواد درسی انجام می‌شود. اما «تحلیل» با هدف شناختِ ماده‌ی انتخاب‌شده و افزایش تأثیرگذاری آن صورت می‌گیرد. لیتل جان (۲۰۱۱) نیز تحلیل را بخشی از فرایند ارزیابی ماده‌ی آموزشی می‌داند. در الگوی او تحلیل مواد درسی به همراه تحلیل بافت آموزشی منجر به ارزیابی می‌شود و این ارزیابی‌ها بر تصمیمات بعدی تأثیر خواهند گذاشت.

۳.۱. ویژگی‌های مواد درسی مطلوب

گفتمیم که «تحلیل ماده» به بررسیِ ماده‌ی درسی، «همان‌گونه که هست» (لیتل جان، ۲۰۱۱، ۱۸۱)، اشاره دارد؛ درحالی‌که «ارزیابی» از در کنار هم قراردادنِ نتایج حاصل از تحلیل ماده و تحلیل بافت^۲ صورت می‌گیرد و به تطبیقِ ویژگی‌های ماده با بافت موردنظر می‌پردازد. براین اساس، بافت آموزشی تعیین می‌کند که کدام‌یک از ویژگی‌های ماده‌ی درسی مطلوب و کدام‌یک نامطلوب هستند؛ ضمن اینکه اشاره کردیم که هیچ مجموعه‌ی آموزشی کامل نیست و راهکارهای انطباق‌پذیری براساس تطابق ماده با بافت مورد نظر اتخاذ می‌شود. باوجود این، یافته‌های محققان نشان می‌دهد که برخی ویژگی‌ها صرف نظر از بافت، دارای ارزش آموزشی هستند؛ از جمله: «توجه به معنا، ارائه‌ی زبان در بافت^۳، تعامل کلاسی (تاملینسون، ۲۰۱۳ الف؛ ایس، ۲۰۰۵ و ۲۰۱۳)، ارائه‌ی مهارت‌های یک‌پارچه و ترکیبی (بل و گاور، ۲۰۱۱)، ارائه‌ی درونداد اصیل (کرفورد، ۲۰۰۲؛ بل و گاور، ۲۰۱۱؛ تاملینسون، ۲۰۱۱)، تسهیل یادگیری شخصی (کرفورد، ۲۰۰۲؛ تاملینسون، ۲۰۱۱)، توجه به مهارت‌های انفعالی (تاملینسون، ۲۰۱۱)، الزام به تولید برونداد به‌ویژه به شکل مستقل (الیس، ۲۰۰۵ و ۲۰۱۳)، مرور بروندادها (بل و گاور، ۲۰۱۱؛ تاملینسون، ۲۰۱۱) و انعطاف‌پذیری (تاملینسون، ۲۰۱۳ ب؛ مکدانف و دیگران، ۲۰۱۳). تاملینسون (۲۰۱۳ الف) با بررسی پیشینه‌ی بحث و معیارهای ارائه شده در این زمینه، ویژگی‌های مطلوبی را که محققان از کتاب‌های درسی انتظار دارند برشمرده است: «قرارگرفتن در معرض زبان غنی و معنادار، مشارکت شناختی و تأثیرگذار، استفاده از آن دسته منابع ذهنی که در ارتباطات زبان اول به کار می‌رود، آگاهی درباره‌ی چگونگی استفاده از زبان دوم، دراختیارداشتن فرصت‌هایی برای برقراری ارتباط هدفمند و بافتی‌شده در زبان دوم، تشویق به تعامل، تمرکز بر معنا» (۲۰۱۳، الف: ۱۴-۱۲)

1. adoption

۲. مقصود بافت آموزشی است که شامل مدرس، زبان‌آموزان، برنامه‌ی آموزشی و اهداف یادگیری می‌باشد (لیتل جان، ۲۰۱۱)

۳. مقصود بافت زبانی و گفتمانی می‌باشد.

۴.۱. الگوی لیتل‌جان (۲۰۱۱)

به گفته‌ی لیتل‌جان (۲۰۱۱) ارزیابی به معنای تطبیق ارزش آموزشی ماده‌ی درسی با بافت موردنظر است؛ و دربرگیرنده‌ی تحلیل بافت (بافت آموزشی) در کنار تحلیل محتوا می‌باشد. در این الگو ماده‌ی درسی صرفاً به عنوان ابزار آموزشی در نظر گرفته می‌شود و بررسی‌ها به جنبه‌های زبان‌شناختی و روش‌شناختی محدود می‌شوند. به اعتقاد لیتل‌جان ضعف سایر الگوهای ارزیابی به خاطر وجود معیارهای انتزاعی و ذهنی و قضاوت‌های کلی بدون بررسی‌های عمیق است؛ این الگوها فاقد روش مشخصی هستند که بر مبنای آن بتوان «وجود یا نبود ویژگی‌های معین را [در یک ماده‌ی درسی] اثبات کرد» (۲۰۱۱، ۱۸۲). در الگوی لیتل‌جان مواد درسی بدون توجه به بافت آموزشی بررسی می‌شوند و از طریق تقسیم به اجزای تشکیل‌دهنده، یعنی تکالیف، به شکل عینی توصیف می‌شوند. لیتل‌جان (۲۰۱۱) معیارهای زیر را که برگرفته از الگوهای برین و کندلین (۱۹۸۷) و ریچارد و راجرز (۲۰۰۱) است ارائه می‌دهد و معتقد است که این معیارها بر هر مجموعه‌ای از مواد درسی، قابل‌اعمال است.

در این الگو سه مرحله/سطح تحلیل در نظر گرفته شده که از بررسی عینی شروع می‌شود و به تدریج به جنبه‌های پیچیده‌تر و نتیجه‌گیری‌های ذهنی می‌رسد؛ نتیجه‌گیری در هر مرحله مبتنی بر نتایج مراحل قبل است.

جدول ۱. جنبه‌های تحلیل مواد آموزش زبان (لیتل‌جان، ۲۰۱۱: ۱۸۳)

<p>۱. انتشار</p> <p>۱. جایگاه مطالب آموزشی زبان آموز در مجموعه‌ای گسترده‌تر از مواد درسی</p> <p>۲. شکل انتشار مطالب آموزشی زبان آموز</p> <p>۳. تقسیم‌بندی به بخش‌های مختلف</p> <p>۴. تقسیمات هربخش</p> <p>۵. پیوستگی</p> <p>۶. راهنمایی/دستورالعمل</p> <p>۷. دسترسی به داده‌ها</p> <p>۲. طراحی درس</p> <p>۱. اهداف</p> <p>۲. اصول انتخاب</p> <p>۳. اصول ترتیب‌بندی (توالی)</p> <p>۴. موضوع اصلی و مرکز توجه آن</p> <p>۵. نوع فعالیت‌های یادگیری و تدریس</p> <p>فعالیت‌های خواسته‌شده از زبان آموز</p> <p>چگونگی دستیابی زبان آموز به توانش پردازشی (تأکید بیشتر بر کدام‌یک از انواع دانش‌ها، توانایی‌ها و مهارت‌ها)</p> <p>۶. مشارکت کلاسی</p> <p>۷. نقش زبان آموز</p> <p>۸. نقش مدرس</p> <p>۹. نقش کلی ماده‌ی آموزشی</p>

۱.۴.۱. مرحله‌ی اول: «توصیف عینی»^۱

این مرحله شامل بررسی ویژگی‌های ارائه‌شده توسط مؤلف، و ارائه‌ی توصیفی کلی از بخش‌های مختلفِ ماده‌ی آموزشی و به‌ویژه ویژگی‌های فیزیکی و ظاهری آن می‌باشد. ویژگی‌های مربوط به «نوع ماده (اصلی یا تکمیلی، کلی یا دارای هدف خاص)، زمان مورد نیاز، نحوه‌ی استفاده (مطالعه شخصی، تدریس کلاسی، ...)، مخاطبین، شکل انتشار (الکترونیکی، چاپی، ...)، تعداد صفحات، محتویات مجموعه (کتاب کار، راهنمای مدرس، نوارهای ویدئویی و شنیداری...) چگونگی تقسیم به بخش‌های مختلف، دسترسی به اطلاعات و نحوه‌ی توزیع محتواها بین مدرس و زبان‌آموز» در این مرحله بررسی می‌شوند (لیتل جان، ۲۰۱۱: ۱۸۶).

جدول ۲. ویژگی‌های ظاهری قابل‌بررسی در مرحله‌ی اول (لیتل جان، ۲۰۱۱: ۱۸۷)

عنوان ناشر	نویسنده سال
<i>الف</i> . بسته‌ی آموزشی	
۱. نوع	
۲. مخاطبین	
گروه سنی	مکان
۳. محتوای بسته آموزشی و زمان مورد نیاز	
۴. طراحی و طرح‌بندی	
۵. توزیع محتوا:	معلم
	زبان‌آموز
<i>الف</i> . مواد	
شنیداری	[]
متن مکتوب تکالیف شنیداری	[]
کلید سئوالات	[]
راهنمای استفاده	[]
راهنمای روش شناختی	[]
تمرین‌های اضافی	[]
آزمون	[]
ب. دسترسی به	
رئوس مطالب	[]
فهرست واژگان	[]
۶. مسیر دستیابی به اهداف آموزشی	
مشخص شده	[]
تعیین توسط زبان‌آموز	[]
۷. بخش‌بندی	
ب. نمای کلی چکیده‌ای کتاب زبان‌آموز	
۱. نمونه‌های بررسی شده	
۲. توالی فعالیت‌ها	

1. objective description

۲.۴.۱. مرحله‌ی دوم: «تحلیل»^۱

در این مرحله «تکالیف»، به عنوان «پیشنهادات عملی موجود در مواد درسی که منجر به یادگیری زبان خارجی شوند»^۲ (لیتل‌جان، ۲۰۱۱: ۱۸۸)، به شکل عینی مورد بررسی قرار می‌گیرند. اهداف هر تکلیف ممکن است متنوع یا مبهم باشد (لیتل‌جان، ۲۰۱۱؛ الیس، ۱۹۹۸)؛ به همین دلیل در «ارزیابی‌های سطح خرد» (الیس، ۱۹۹۸ و ۲۰۱۱) تنها بررسی آن دسته از «رفتارهای زبانی که منجر به فراگیری زبان می‌شود» (الیس، ۲۰۱۱: ۲۹۹) اهمیت می‌یابد. این مرحله از الگوی لیتل‌جان، بدون توجه به اهداف تکالیف، به بررسی «چگونگی» (فرایند)، «نحوه‌ی تعامل یا مشارکت در کلاس»، و «محتوا»ی تکالیف می‌پردازد.

«نقش زبان‌آموز در پیشبرد تکلیف» اشاره دارد به الزام یا عدم الزام زبان‌آموز به تولید «برونداد»^۳ و چگونگی این تولید. هنگام انجام دادن تکلیف، زبان‌آموز ممکن است به شکل مستقل یا محدود از زبان استفاده کند؛ در نقش‌آفرینی مستقل، بدون ارائه‌ی هرگونه دستورالعمل که استفاده از زبان را محدود کند، از زبان‌آموز انتظار می‌رود افکار خود را بیان کند (مانند گفتگوی آزاد). در نقش‌آفرینی محدود زبان‌آموز در محدوده‌ی زبانی که تعریف شده افکار خود را بیان می‌کند (مانند نگارش هدایت‌شده). و گاه ممکن است نقشی برای او در نظر گرفته نشده باشد و زبان‌آموز ملزم به تولید برونداد نباشد (مانند گوش دادن به دستورالعمل). هر تکلیف نیازمند توجه به قواعد و الگوهای زبان، معنا، یا ارتباط بین قواعد و معناها می‌باشد. همچنین نوع فعالیت ذهنی مورد نیاز برای انجام تکلیف شامل قیاس، استقراء، تکرار، فرضیه‌سازی، بازیابی اطلاعات یا هرگونه فعالیت ذهنی دیگر است. «مشارکت کلاسی» اشاره دارد به انجام تکلیف به صورت فردی، دونفره، گروهی یا کلاسی. «محتوا» نیز از طریق بررسی صورت (گفتاری، نوشتاری، کلمات و جملات منفرد، گفتمان و ...)، منبع (مدرس، زبان‌آموز، کتاب، ...) و نوع (دستورالعمل قواعد، اطلاعات شخصی، اطلاعات عمومی، داستان و ...) درونداد و برونداد مشخص می‌شود.

^۱. analysis

^۲ این تعریف ارائه‌شده از «تکلیف»، با تعاریف الگوهای تکلیف-محور تفاوت دارد.

^۳ عمل تولید زبان (سوین، ۲۰۰۷)

ویژگی	تعریف
۱. فعالیت خواسته‌شده از زبان آموز	
الف. نوبت‌گیری	نقش زبان آموز در گفتمان و کنترل آن
۱. مستقل:	از زبان آموز انتظار می‌رود آنچه را که مدنظر دارد بدون دراختیار داشتن هرگونه دستورالعمل بیان کند
۲. محدود:	از زبان آموز انتظار می‌رود افکارش را به وسیله‌ی زبانی که کاملاً تعریف شده بیان کند
۳. خواسته‌نشده:	از زبان آموز انتظار نمی‌رود که نقشی ایفا کند
ب. کانون توجه	
۴. نظام زبان:	تمرکز بر قواعد یا الگوها
۵. معنا:	تمرکز بر پیام زبان
۶. ارتباط بین معنا/نظام/ساختارها:	تمرکز بر ارتباط بین صورت و معنا
ب. فعالیت ذهنی	
۷. تکرار عینی:	زبان آموز باید آنچه را که ارائه شده دقیقاً بازتولید کند
۷. تکرار گزینشی:	زبان آموز باید قبل از تکرار زبان ارائه‌شده، انتخاب کند
۹. تکرار همراه با جانشینی:	زبان آموز باید الگوی پایه‌ی زبان ارائه‌شده را تکرار کند اما آیتم‌های خاصی را با آیتم‌های داده‌شده جایگزین کند
۱۰. تکرار همراه با گشتار:	زبان آموز باید قاعده‌ی زبان ارائه‌شده را (به شکل خودآگاه یا ناخودآگاه) به کار ببرد و آن را {مطابق با آنچه خواسته‌شده} گشتار کند
۱۱. تکرار همراه با بسط:	زبان آموز باید از طرح داده‌شده به عنوان چارچوبی برای تولید زبان استفاده کند
۱۲. بازیابی از حافظه کوتاه مدت:	زبان آموز باید آیتم‌های زبانی را از حافظه فعال/کوتاه مدت ظرف چند ثانیه بازیابی کند
۱۳. بازیابی از ماده‌ی آموزشی:	زبان آموز باید آیتم‌های مربوط به گذشته را بازیابی کند
۱۴. ترکیب واحدهای زبانی و ایجاد واحدی بزرگتر:	زبان آموز باید آیتم‌های یادآوری شده را در قالب جملات کامل یا... ترکیب کند؛ با الزام کاربرد خودآگاه یا ناخودآگاه قواعد زبانی
۱۵. استنباط معنای زبانی/گزاره‌ای:	زبان آموز باید معنای روساختی زبان ارائه‌شده را رمزگشایی کند
۱۶. انتخاب اطلاعات:	زبان آموز باید اطلاعات را از متن داده‌شده استخراج کند
۱۷. محاسبه:	باید پردازشهای ریاضی انجام دهد
۱۸. طبقه‌بندی اطلاعات انتخابی:	باید اطلاعات را تحلیل و طبقه‌بندی کند
۱۹. فرضیه‌سازی:	باید توضیح، توصیف، راه‌حل یا معنای چیزی را فرضیه‌سازی کند
۲۰. مقایسه نمونه‌های زبانی:	باید دو مجموعه یا بیشتر از داده‌های زبانی را برپایه‌ی معنا یا صورت مقایسه کند
۲۱. تحلیل صورت زبان:	باید اجزای یک قطعه‌ی زبانی را بررسی کند
۲۲. تدوین قاعده زبانی:	مانند مورد ۲۰؛ با این تفاوت که باید قاعده‌ی زبانی را فرضیه سازی کند
۲۳. به‌کار بستن قاعده‌ی بیان شده:	باید از قاعده‌ی زبانی داده‌شده برای گشتار یا تولید زبان استفاده کند
۲۴. استفاده از دانش عمومی	
۲۵. تعامل:	باید با دیگران بحث و تبادل نظر کند؛ برای به انجام رساندن فعالیت
۲۶. مرور برون‌داد خود:	باید صورت یا معنای برون‌داد تولیدی خود را بررسی کند
۲۷. توجه به مثال یا توضیح:	باید به نکته‌ای توجه کند
۲۸. جستجو:	باید به‌شخصه اطلاعات مرتبط را، از منابعی که در کلاس فراهم نیست، پیدا کند
۲۹. بیان عقاید/اطلاعات خود:	باید نظرات، دانش و سایر عقاید خود را با استفاده از زبان مقصد بیان کند

۲. مشارکت

۳۰. مدرس و زبان‌آموز(ان)، در برابر کل کلاس: مدرس و زبان‌آموزان منتخب تعامل کنند
۳۱. زبان‌آموزان در برابر کل کلاس: زبان‌آموزان منتخب با کل کلاس؛ از جمله با مدرس تعامل کنند
۳۲. زبان‌آموزان، همراه با کل کلاس، همزمان: زبان‌آموزان فعالیتی هماهنگ با کل کلاس انجام دهند
۳۳. زبان‌آموزان، شخصا، همزمان: زبان‌آموزان فعالیتی را در اشتراک با دیگران اما بدون توجه به شیوه/سرعت آن‌ها انجام دهند
۳۴. زبان‌آموزان، گروهی، در برابر کلاس: زبان‌آموزان در گروه‌های کوچک تعامل کنند؛ درحالی‌که بقیه کلاس مشاهده می‌کنند
۳۵. زبان‌آموزان، گروهی، همزمان: زبان‌آموزان به صورت دونفره یا گروهی به همراه سایر گروه‌ها تعامل کنند
۳۶. زبان‌آموزان، فردی، بیرون از کلاس: زبان‌آموز باید به‌تنهایی کار کند و از محتوایی استفاده کند که توسط ماده‌ی درسی تأمین نشده‌است

۳. محتوا

- الف. درون‌داد
۱. صورت
۳۷. دیداری: تصویر، عکس، نمودار،...
۳۸. کلمه/جمله/عبارت نوشتاری: کلمه/عبارت/جمله‌ی منفرد نوشتاری
۳۹. کلمه/جمله/عبارت شفاهی: کلمه/عبارت/جمله‌ی منفرد شفاهی
۴۰. گفتمان گسترده‌ی نوشتاری: متون حاوی بیش از ۵۰ کلمه‌ی نوشتاری که منسجم و دارای ویژگی‌های فراجمله‌ای هستند
۴۱. گفتمان گسترده‌ی شفاهی: متون حاوی بیش از ۵۰ کلمه‌ی شفاهی که منسجم و دارای ویژگی‌های فراجمله‌ای هستند

۲. منبع

۴۲. مواد درسی: محتوا (یا عنوان بخصوص) توسط مواد درسی تأمین شده است
۴۳. مدرس: محتوا (یا عنوان بخصوص) توسط مدرس تأمین شده است
۴۴. زبان‌آموز: محتوا (یا عنوان بخصوص) توسط زبان‌آموز تأمین شده است
۴۵. خارج از کلاس/درس: محتوا در کلاس یا توسط مواد تدمین نشده است

۳. نوع

۴۶. توضیح فرازبانی: توضیحاتی درباره‌ی معنا، فرم، ساختار یا استفاده از زبان
۴۷. واحد زبان‌شناختی: کلمه/عبارت/جمله بدون اینکه حامل پیام خاصی باشد
۴۸. واقعی: اطلاعات/متون واقعی
۴۹. غیرواقعی: متون غیرواقعی
۵۰. اطلاعات/عقاید شخصی: اطلاعات یا عقاید شخصی زبان‌آموز
۵۱. ترانه: کلمه/جمله هماهنگ با موسیقی

ب. برون‌داد (صورت، منبع، نوع مانند درون‌داد)

چند نکته درباره‌ی مرحله‌ی دوم:

۱. پس از اتمام مرحله‌ی اول این پژوهش، مشخص شد که متون ادبی بخش قابل توجهی از کتاب چهارم و پنجم مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» را تشکیل داده‌اند؛ اما این متون در الگوی لیتل‌جان به همراه سایر

متون غیرواقعی در یک دسته‌بندی قرار می‌گیرند و تمایزی بین آن‌ها، به عنوان متون اصیل^۱، و سایر متون غیرواقعی، که باهدف آموزش زبان تدوین نشده‌اند، دیده نمی‌شود. به همین دلیل در دسته‌بندی نوع محتوای متون این پژوهش، اصطلاح کلی «ادبیات» جایگزین «ترانه» شد تا انواع ادبی را دربرگیرد و از این طریق میزان توجه به اصالت متن^۲، بهتر سنجیده شود.

۲. طول گفتمان‌های نوشتاری در کتاب‌های مختلف مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» متفاوت است؛ درحالی‌که گفتمان‌های کمتر از ۵۰ کلمه در دسته‌بندی لیتل‌جان جایی ندارد و تمایزی بین گفتمان‌های گسترده‌ی ۵۰ کلمه‌ای و گفتمان‌های گسترده‌تر ۱۰۰ کلمه‌ای یا بیشتر نیز دیده نمی‌شود؛ به همین دلیل، و به منظور ایجاد امکان مقایسه‌ی بهتر بین کتاب‌های مختلف مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم»، گفتمان‌های این مجموعه در دسته‌های زیر طبقه‌بندی شدند: «بسیار کوتاه» (۲۵ کلمه یا کمتر)، «کوتاه» (۲۵-۵۵ کلمه)، «گسترده‌ی ۱» (۵۵-۱۰۰ کلمه)، «گسترده‌ی ۲» (۱۰۰-۲۵۰ کلمه)، «گسترده‌ی ۳» (بیشتر از ۲۵۰ کلمه).

۳.۴.۱. مرحله‌ی سوم: استنباط^۳

دراین مرحله موارد مطرح شده زیر عنوان «انتشار» و «طراحی درس» درجدول شماره‌ی ۴ بررسی می‌شوند. به این معنی که با توجه به یافته‌های مراحل قبل نتایجی در زمینه اصول و کلیات ماده‌ی مورد نظر گرفته می‌شود و اهداف کلی ماده‌ی درسی، اصول انتخاب و توالی تکالیف، نقش در نظر گرفته شده برای مدرس و زبان‌آموز و نیز نقش کلی ماده‌ی آموزشی در تسهیل فرایند یادگیری توصیف می‌شود.

جدول ۴. خلاصه‌ای از چگونگی فراهم شدن اطلاعات برای توصیف تحلیلی مواد درسی (لیتل‌جان، ۲۰۱۱؛ ۱۹۸)

سطح استنتاج و «منبع استخراج شواهد»
انتشار جایگاه مطالب آموزشی زبان‌آموز در مجموعه‌ای گسترده‌تر از مواد درسی «و.ظ./ الف. ۳: محتوا، الف. ۵: توزیع» شکل انتشار مطالب آموزشی زبان‌آموز «و.ظ./ الف. ۳: محتوا، الف. ۴: طراحی» تقسیم‌بندی به بخش‌های مختلف «و.ظ./ الف. ۷: بخش‌بندی، ب. ۲: توالی فعالیت‌ها» تقسیمات هریخش «و.ظ./ الف. ۷: بخش‌بندی، ب. ۲: توالی فعالیت‌ها»

^۱ متونی که توسط نویسندگان/گوینده‌ی واقعی برای مخاطب واقعی تولید شده و حامل یک پیام واقعی است. (گیلمور، ۲۰۰۷: ۳)

^۲ authenticity of the text

^۳ inference

پیوستگی «و.ظ./الف.۷: بخش‌بندی، ب.۲: توالی فعالیتها» مسیر «و.ظ./الف.۶: مسیر» دستیابی «و.ظ./الف.۵: ب.»	
طراحی درس	
«ت.ت.*/۳: محتوا» «ت.ت./۱: فعالیت خواسته‌شده از زبان‌آموز» «ت.ت./۲: مشارکت»	موضوع اصلی و مرکز توجه نوع فعالیت یادگیری و تدریس مشارکت
«طرح درس، توالی فعالیت‌ها(و.ظ./ب:۲)» «نوع تکالیف(ت.ت./۳تا۱)» «توالی تکالیف» «توزیع(و.ظ./الف.۵)، منبع(ت.ت./۳)» «منبع(ت.ت./۳)، نوبت‌گیری(ت.ت./۱)» «توانش‌پردازی(ت.ت./۱۰تا۳)» «نتیجه‌گیری از مرحله‌ی اول تاسوم»	اهداف اصول انتخاب اصول توالی نقش مدرس نقش زبان‌آموز در کلاس نقش زبان‌آموز در یادگیری نقش کلی ماده‌ی آموزشی * «و.ظ.»: ویژگی‌های ظاهری قابل بررسی در مرحله‌ی اول (جدول ۲). * «ت.ت.»: الگوی تحلیل تکالیف (جدول ۳). اعداد و سایر حروف ابجد اشاره دارند به آیتم‌های جدول ۲ و ۳

۲. پیشینه‌ی تحقیق

چارچوب‌های بسیاری برای ارزیابی مواد درسی ارائه شده (تاکر، ۱۹۷۵؛ داود و سلسه‌مورسیا، ۱۹۷۹؛ ویلیامز، ۱۹۸۳؛ شلدون، ۱۹۸۸؛ اسکیرسو، ۱۹۹۱؛ کانینگزورث، ۱۹۹۵؛ ار، ۱۹۹۶؛ بیرد، ۲۰۰۱ و ۲۰۱۳؛ انصاری و بابایی، ۲۰۰۲؛ مک گرث، ۲۰۰۲؛ رابدی، ۲۰۰۳؛ والاس، ۲۰۰۲؛ قربانی، ۲۰۱۱؛ موکاندن و دیگران، ۲۰۱۱، الف و ب، ۲۰۱۲؛ مکدائف و دیگران، ۲۰۱۳) و پژوهش‌هایی به ویژه در زمینه آموزشی انگلیسی براساس آن‌ها صورت گرفته است. صرف‌نظر از پژوهش‌های انگلیسی‌زبان که در بعضی از آن‌ها از الگوی لیتل‌جان استفاده شده است (رشیدی و زارع‌اصل، ۲۰۱۱؛ صحراگرد و دیگران، ۲۰۰۹؛ رشیدی و بهرامی، ۲۰۱۲؛ اکبری و شریف‌زاده، ۲۰۱۳؛ حق‌وردی و قاسمی، ۲۰۱۲)، دسته‌ای از پژوهش‌های مربوط به آموزش فارسی به ارزیابی کل یک ماده‌ی درسی توجه داشته‌اند؛ مانند طبیب‌زاده (۱۳۷۱) که کتاب آموزش زبان فارسی (آزفا) را ارزیابی کرده است، و خیبری (۱۳۷۸) و شاهدی (۱۳۸۰) که با استفاده از الگوی تاکر (۱۹۷۵) و معیارهایی مربوط به مهارت‌های چهارگانه و نقش ارتباطی زبان به بررسی مواد آموزش فارسی پرداخته‌اند. درعین حال برخی پژوهش‌ها فقط ابعاد خاصی از مواد درسی را مورد توجه قرار داده‌اند (داوری اردکانی و آقابراهیمی (۱۳۹۱)، رضایی و کورانوند (۱۳۹۳)) و پژوهش‌هایی که به بررسی مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم پرداخته‌اند: رضایی و علی‌پور (۱۳۹۱) با استفاده از چارچوب هلیدی نقش‌های هفتگانه‌ی زبان را در

مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم بررسی کرده‌اند؛ یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که این مجموعه به نقش تعاملی، اطلاع‌رسانی و اکتشافی زبان توجه ویژه‌ای داشته‌است و از این نظر مطابق با اصول رویکرد ارتباطی می‌باشد. صحرایی و شهباز (۱۳۹۱) نیز سه کتاب نخست این مجموعه را براساس انگاره‌ی اندرسن ارزیابی کرده‌اند؛ به گفته‌ی آن‌ها از میان شش مؤلفه‌ی مطرح‌شده در این انگاره، شامل «فعال‌سازی دانش پیشین، گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها، آموزش درک، افزایش سرعت خواندن، تأیید راهبردها و ارزیابی پیشرفت»، متون خوانداری این سه کتاب از مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم تنها با مؤلفه‌ی «گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها» هم‌راستا بوده و به سایر مؤلفه‌های این انگاره بی‌توجه بوده‌است.

در مجموع می‌توان گفت که بیشتر پژوهش‌های صورت‌گرفته در زمینه ارزیابی مواد آموزش فارسی، به‌ویژه پژوهش‌های مؤخر، به بررسی جنبه‌هایی خاص از مواد درسی اکتفا کرده و مجموعه‌های آموزشی را به شکل کلی بررسی نکرده‌اند؛ درحالی‌که در الگوی لیتل‌جان مجموعه‌ی آموزشی به عنوان یک کل واحد در نظر گرفته می‌شود، در ابتدا بدون توجه به بافت مورد بررسی قرار می‌گیرد، و در نهایت براساس یافته‌های عینی توصیف می‌شود.

۳. روش پژوهش

این پژوهش براساس الگوی لیتل‌جان، در سه مرحله و به روش تحلیل محتوا انجام شده‌است. یافته‌های مرحله‌ی اول به شکل کیفی، مرحله‌ی دوم به شکل کمی و مرحله‌ی سوم براساس یافته‌های مراحل قبل ارائه شده‌اند. در مرحله‌ی اول، کتاب‌های درسی مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» به وسیله‌ی راهنمای مدرس سه کتاب نخست و به صورت سطحی توصیف شده‌است. در مرحله‌ی دوم با استفاده از نمونه‌گیری «تصادفی و هدفمند» ۱۰ درصد از دروس کل مجموعه انتخاب، و تکالیف آن‌ها استخراج شده‌اند؛ مجموعاً ۱۵ درس، سه درس از هر کتاب، انتخاب شده و در مجموع ۲۳۲ تکلیف براساس الگوی تحلیل تکالیف بررسی شده است. در مرحله‌ی سوم به کمک یافته‌های مراحل قبل اصول زیربنایی این مجموعه ارائه شده، و ویژگی‌های مربوط به انتشار و طراحی دروس، براساس جدول ۱، بیان شده است. سپس براساس پیشینه‌ی نظری، و بدون ارزش‌گذاری بر این مجموعه، ویژگی‌های این مجموعه در سه دسته‌ی نقاط قوت، نقاط ضعف و ویژگی‌های وابسته به بافت ارائه شده‌اند.

۴. یافته‌های پژوهش

نتایج حاصل از سه مرحله بررسی مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» به شرح زیر است:

۱.۴. مرحله‌ی اول: «توصیف عینی»

مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» (۱۳۸۱ و ۱۳۸۲) دوره‌ی عمومی آموزش زبان فارسی است که شامل پنج کتاب درس، سه کتاب کار، سه کتاب راهنمای مدرس و لوح فشرده‌ی صوتی می‌باشد. این مجموعه به سفارش «شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی آمریکای شمالی» و به‌منظور آموزش به غیرفارسی‌زبانان مسلط به انگلیسی تهیه شده‌است. کتاب‌های درسی این مجموعه برای تدریس درسه دوره‌ی مقدماتی (کتاب اول)، میانه (کتاب دوم و سوم) و پیشرفته (کتاب چهارم و پنجم) تدوین شده، و راهنمای مدرس و کتاب کار این مجموعه تنها به دوره‌ی مقدماتی و میانه اختصاص یافته است. تدریس هر کتاب نیازمند ۶۰ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای است که مدت زمان آن، با توجه به عادی یا فشرده بودن دوره‌ی آموزشی، از یک ماه و نیم تا یک سال تحصیلی متغیر است. هر کتاب شامل ۳۰ درس و هر درس حاوی ۱۰ تا ۲۰ تمرین می‌باشد^۱ که دو جلسه (۳ ساعت) برای تدریس آن‌ها در نظر گرفته شده‌است. همچنین در پایان هر ۹ درس از هر کتاب، یک درس به مرور مطالب قبل اختصاص یافته که می‌تواند به عنوان ارزش‌یابی استفاده شود.

کتاب‌های راهنمای مدرس این مجموعه حاوی راهنمای روش شناختی، مطالب شنیداری و متن مکتوب آن‌ها، کلید سئوالات، فهرست واژگان و راهنمای آموزشی می‌باشند؛ درعین حال، به اعتقاد مؤلفان، چگونگی انجام دادن تکالیف یا تقدم و تأخر آن‌ها می‌تواند باتوجه به نیازها، توانایی‌ها و علائق زبان‌آموزان و سایر شرایط یادگیری متغیر باشد.

از نظر توالی فعالیت‌ها، الگویی نسبتاً یکسان در سه کتاب نخست و الگوهای جداگانه، و مشابه، در دو کتاب آخر دیده می‌شود. علاوه بر این، می‌توان کتاب دوم را حد واسطی بین کتاب اول و سوم دانست. هر درس دوره‌ی مقدماتی و میانه با مکالمه‌ای شفاهی و نوشتاری، از نوع غیرواقعی، آغاز شده است که تکالیف مربوط به خود را به همراه دارند. به دنبال این مکالمه، یک یا دو مکالمه‌ی دیگر از همان نوع و با نکات دستوری یا معنایی مشابه ارائه شده است که زبان‌آموزان باتوجه به نوار صوتی موظف به تکمیل قسمت‌های حذف‌شده‌ی آن هستند. همچنین هر درس حاوی حداقل یک مکالمه‌ی گروهی یا کلاسی، واقعی یا غیرواقعی، می‌باشد که سطح آن به تناسب سطح دروس افزایش می‌یابد. همه‌ی دروس کتاب نخست حاوی تکلیفی مربوط به آموزش نشانه‌ها، به‌طور معمول ۴ نشانه، می‌باشند؛ این نوع از تکلیف در کتاب دوم و سوم جای خود را به متن گسترده‌ی نوشتاری داده، که به منظور تقویت مهارت خوانداری گنجانده شده است. تکالیف مربوط به متن نوشتاری کتاب دوم، در حد درک مطلب و پاسخ به سئوالات مربوط به متن می‌باشند؛ در حالی که این تکالیف در کتاب سوم به حوزه‌ی دستور زبان نیز وارد شده و به ارائه‌ی مستقیم نکات دستوری پرداخته‌اند.

^۱ بررسی‌های دقیق‌تر مرحله‌ی دوم نشان داد که هر یک از دروس این مجموعه حاوی ۸-۲۶ تکلیف می‌باشد.

از نظر توجه به ادبیات، کتاب اول فاقد هرگونه اثر ادبی است. درحالی‌که نیمی از دروس کتاب دوم و همه‌ی دروس کتاب سوم حاوی حداقل یک شعر مکتوب می‌باشند و کتاب چهارم و پنجم نیز حاوی درونداها و برونداهایی ادبی هستند.

هریک از دروس کتاب چهارم و پنجم با متن گسترده‌ی نوشتاری آغاز شده است. این متن در کتاب چهارم عموماً در حوزه‌ی نثر محققانه قرار می‌گیرد و تنها بخش کوچکی از آن مربوط به ادبیات داستانی است؛ درحالی‌که تمام متون کتاب پنجم در حوزه ادبیات داستانی یا شعر قرار دارند. به دنبال متن نوشتاری که تکالیف مربوط به خوانش و درک را به همراه دارد، سایر تکالیف دستوری و معنایی مربوط به متن و یا تکالیفی که به شکل کلی به مرور دروس و کتب قبلی توجه دارند، ارائه شده است. این تکالیف در کتاب چهارم در چهار بخش «واژه‌آموزی، درک مطلب، گفتگو، و نگارش» ارائه شده و در کتاب پنجم در دو بخش «خودآزمایی و تمرین» گنجانده شده است. از آنجا که دوره‌ی پیشرفته فاقد کتاب کار جداگانه می‌باشد، به نظر می‌رسد بتوان بعضی از تکالیف این کتاب‌ها را به عنوان تکلیف خارج از کلاس در نظر گرفت و وقت کلاس را به تدریس متن نوشتاری یا مرور تکالیف انجام‌شده اختصاص داد.

جدول ۵. یافته‌های مرحله‌ی اول

عنوان: «فارسی بیاموزیم» آموزش زبان فارسی		
نویسندگان: ذوالفقاری، حسن، غفاری، مهبد. محمودی بختیاری، بهروز.		
ناشر: مدرسه		
سال: ۱۳۸۲، ۱۳۸۱		
محتوا:		
الف. بسته آموزشی		
۱. نوع: عمومی		
۲. مخاطبین: غیرفارسی‌زبانان مسلط به زبان انگلیسی به‌ویژه ایرانیان مقیم خارج		
گروه سنی: - مکان: آمریکای شمالی		
۳. محتوای بسته آموزشی: کتاب درسی، کتاب کار، راهنمای مدرس، نوار یا لوح فشرده صوتی		
زمان مورد نیاز: هر کتاب درسی ۳۰ هفته (هر هفته ۲ جلسه، هر جلسه ۹۰ دقیقه)		
۴. طراحی و طرح‌بندی:		
پنج کتاب درسی (دوره مقدماتی یک مجلد، دوره میانه دو مجلد، دوره پیشرفته دو مجلد)، سه کتاب کار (دوره مقدماتی یک مجلد، دوره میانه دو مجلد)، سه کتاب راهنمای مدرس		
۵. توزیع محتوا:	معلم	زبان آموز
الف. مواد		
شنیداری	[*]	[*]
متن مکتوب تکالیف شنیداری	[*]	[]

کلید سؤالات	[*]	[]
راهنمای استفاده	[*]	[]
راهنمای روش‌شناختی	[*]	[]
تمرین‌های اضافی	[]	[*]
آزمون	[]	[]
ب. دسترسی به		
رئوس مطالب	[]	[]
فهرست واژگان	[*]	[*]

۶. مسیر دستیابی به اهداف آموزشی

مشخص شده [*]

تعیین توسط معلم و زبان‌آموز [*]

۷. بخش‌بندی

هر کتاب ۳۰ درس و هر درس حاوی ۱۰-۲۰ تمرین. درس ۱۰ و ۲۰ و ۳۰ مرور. کتاب پنجم حاوی ۸ فصل (هر فصل حاوی ۲ تا ۶ درس) به همراه توضیحات مربوط به هریک از انواع ادبی در آغاز هر فصل.

- کتاب اول: مکالمه، پرکردن جاهای خالی، مرور برون‌داد تمرین قبل به وسیله گوش دادن به مطالب شنیداری، گفتگوی کلاسی یا گروهی، آموزش نشانه‌ها و سایر تکالیف مربوط به دستور یا معنا.
- کتاب دوم: مکالمه، گفتگوی کلاسی و یا تمرین مکالمه به شکل گروهی، یافتن معنای کلمات از واژه نامه و رمزگشایی متن نوشتاری، پاسخ به پرسش‌های مربوط به متن، تدوین قاعده زبانی، شعر در پایان بعضی دروس، و تکالیف دیگر که فاقد نظم خاصی می‌باشند.
- کتاب سوم: مکالمه، پرکردن جاهای خالی، مرور برون‌داد تمرین قبل به وسیله گوش دادن به مطالب شنیداری، تمرین گروهی مکالمه قبل، گفتگوی کلاسی یا گروهی، یافتن معنا از واژه نامه و رمزگشایی متن نوشتاری، توجه به نکات متن، انتخاب صحیح یا غلط بودن جملات، پاسخ به پرسش‌های مربوط به متن، تدوین قاعده زبانی، تعداد معدودی تکلیف دیگر مربوط به دستور یا معنا، و شعر در پایان همه‌ی دروس.
- کتاب چهارم: متن نوشتاری گسترده (عموما درحوزه سفرنامه، نثر محققانه یا ادبیات داستانی). نکته‌ها: تکالیف مربوط به: «واژه آموزی»، «درک مطلب»، «گفتگو»، «نگارش». شعر مرتبط با متن در پایان همه‌ی دروس.
- کتاب پنجم: هشت فصل؛ هر فصل حاوی متن نوشتاری (عموما درحوزه ادبیات داستانی یا شعر) به همراه توضیحات و نکته‌ها، «خودآزمایی» (تکالیف مربوط به درک مطلب) و «تمرین» (تکالیف مربوط به دستور زبان یا نگارش).

ب. نمای کلی چکیده‌ای از کتاب درسی

۱. نمونه‌های بررسی شده (در این مرحله)

درس ۱۹ از کتاب دوم

درس ۱۱ از کتاب چهارم

درس ۲۱ از کتاب پنجم

۲. فعالیت‌ها و توالی آن‌ها:

کتاب دوم (به عنوان حد واسط کتاب اول و سوم):

۱. گوش کن و بخوان. ۲. گفتگو را کامل کن. ۳. گوش کن و پاسخ هایت را درست کن. ۴. گفتگو را بادوستت تمرین کن. ۵. با دوستانت صحبت کن. ۶. به تصاویر نگاه کن و جمله‌ها را {طبق الگو} کامل کن. ۷. برای هر تصویر یک جمله بنویس. فکر کن و بگو. ۸. جمله‌ها را مانند نمونه تغییر بده. ۹. معنی واژه‌ها را از واژه نامه پیدا کن و سپس متن را بخوان. ۱۰. به پرسش‌ها (مربوط

به متن { پاسخ بده. ۱۱. یک کارت تبریک تهیه کن و برای دوستت یک جمله {مانند نمونه} بنویس. ۱۲. بگو چه روزهای دیگری می توان کارت تبریک فرستاد؟ در آن‌ها چه می نویسیم؟ ۱۳. به جمله توجه کن. حالا تو بگو {مانند نمونه} ۱۴. شعر را باهم بخوانیم
کتاب چهارم:

- متن گسترده نوشتاری (جزیره بی آفتاب، محمدجعفر یاحقی) و نکته‌ها.
- واژه آموزشی: ۱. کدام گزینه جای خالی را بهتر پر می‌کند؟ ۲. معادل واژه‌های زیر را از متن پیدا کن. ۳. هر کلمه را به مخالف خود وصل کن. ۴. معنای اصطلاحات زیر را بنویس. ۵. چند صفت ساده، مشتق و مرکب از درس پیدا کن و بنویس.
- درک مطلب: ۱. کدام جمله درست و کدام نادرست است؟ ۲. به پرسش‌های زیر {مربوط به متن} پاسخ بده ۳. به نظر تو منظور سعدی از جمله «تا تریاق از عراق آورند مارگزیده مرده باشد» چیست؟ او به طور غیرمستقیم ما را به چه چیزی توصیه می‌کند؟
- گفتگو: ۱. جملاتی را در متن پیدا کن که کلمه «شور» در آن‌ها به کار رفته باشد. سپس برای دوستانت بگو که هر کدام از این جمله‌ها به چه معنا هستند و کلمه «شور» در معنای آن‌ها چه نقشی دارد. ۲. در مورد بیت‌های زیر {از سعدی} با دوستانت گفتگو کن. ۳. در مورد جمله زیر {از متن} با دوستانت گفتگو کن و بگو که تا چه حد با نویسنده موافقی؟
- نگارش: ۱. جمله‌های زیر را بازنویسی کن. ۲. خاطرات بیان شده توسط نویسنده را بازنویسی کن. ۳. منظور نویسنده از «ساختمان‌های نجیب...» چیست؟ ۴. توصیفی از آخرین کتابی که خوانده‌ای بنویس. ۵. از این جمله سعدی چه می فهمی؟ ۶. خاطره‌ی یکی از سفرهای خود را بنویس.

• شعر { سعدی }

کتاب پنجم:

- متن گسترده نوشتاری (مشروطه خالی، دهخدا)

• خودآزمایی:

۱۰. سؤال درک مطلب مربوط به متن؛ مانند:

علت اصرار نویسنده بر عدم تعیین نماینده برای مجلس بود؟
منظور نویسنده از «مشروطه خالی» چیست؟

و ...

• تمرین:

۱. کنایه‌های زیر به چه معنا هستند

۲. اصطلاحات را معنی کنید.

۳. کلمه «گردن» در هر یک از این عبارات کنایه از چیست

۴. صورت امروزی واژه‌های زیر را بنویسید.

۵. خلاصه درس را در پنج سطر بنویسید.

۶. نمونه‌هایی از حذف را در درس پیدا کنید.

۷. نقل قول‌های مستقیم درس را به صورت نقل قول غیرمستقیم بنویسید.

۸. یکی دیگر از طنزهای دهخدا را در کلاس بخوانید

۲.۴. مرحله‌ی دوم: «تحلیل»

پس از توصیف ویژگی‌های ظاهری مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم»، تکالیف این مجموعه براساس الگوی تحلیل تکالیف لیتل جان در سه بخش زیر بررسی شد:

۱.۲.۴. فعالیت خواسته‌شده از زبان آموز؛ نوبت گیری، کانون توجه، فعالیت ذهنی

جدول ۶ نشان می‌دهد که درصد نوبت‌گیری‌های مستقل در مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم با افزایش سطح مطالب درسی افزایش می‌یابد، و مجموع نوبت‌گیری‌های محدود و خواسته نشده با افزایش سطح مطالب کاهش پیدا می‌کند؛ در نتیجه می‌توان گفت که با افزایش سطح دروس، زبان‌آموزان از استقلال بیشتری در تولید واحدهای زبانی بهره‌مند می‌شوند.

جدول ۶. نوبت‌گیری

نوبت گیری	کتاب اول	کتاب دوم	کتاب سوم	کتاب چهارم	کتاب پنجم	کل مجموعه
	درصد	درصد	درصد	درصد	درصد	درصد
مستقل	۱۲/۵	۳۶/۹	۳۸/۲	۶۰/۳۷	۷۷/۷	۴۸/۷
محدود	۷۸/۱	۵۴/۳	۶۱/۷	۳۳/۹	۱۴/۸	۴۵/۲
خواسته نشده	۹/۳	۸/۶۹	۰	۵/۶۶	۷/۴	۶/۰۳

از نظر کانون توجه، «ارتباط بین نظام زبان، معنا و صورت‌ها» بیشترین درصد را در تمام کتاب‌های این مجموعه به خود اختصاص داده‌است (۵۷،۳٪). همچنین مقایسه‌ی تعداد تکالیفی که به طور جداگانه به «معنا» یا «نظام زبان» توجه داشته‌اند، نشان می‌دهد که در تمام کتاب‌های این مجموعه، درصد معناهایی که به تنهایی ارائه شده بیشتر از درصد تکالیف مربوط به «نظام زبان» بوده‌است؛ به استثنای کتاب نخست که این نسبت در آن برابر است.

جدول ۷. کانون توجه زبان‌آموزان هنگام انجام دادن تکالیف

کانون توجه	کتاب اول	کتاب دوم	کتاب سوم	کتاب چهارم	کتاب پنجم	کل مجموعه
	درصد	درصد	درصد	درصد	درصد	درصد
نظام زبان	۱۵/۶۲	۱۰/۸۶	۸/۵۱	-	۳/۷	۶/۸۹
معنا	۱۵/۶۲	۳۲/۶	۴۰/۴۲	۵۴/۷۱	۲۷/۷	۳۵/۷
ارتباط بین نظام، معنا و صورت‌های زبان	۶۸/۷	۵۶/۵	۵۱/۰۶	۴۵/۲	۶۸/۵	۵۷/۳

بررسی فعالیت‌های ذهنی نشان می‌دهد که این مجموعه ضمن توجه به فعالیت‌های متنوع، بیشترین تأکید را بر «استنباط معنای زبانی یا گزاره‌ای» و «مرور بروندهای قبلی» داشته‌است؛ و پس از آن‌ها «تعامل»، «انتخاب اطلاعات»، «بیان عقاید/اطلاعات شخصی»، «تحلیل صورت زبان» و «بازیابی از ماده‌ی آموزشی». بیشتر از سایر فعالیت‌های ذهنی مورد توجه بوده‌اند. همچنین «تکرار همراه با جانشینی»، «کاربرد

قاعده بیان شده»، «تدوین قاعده زبانی»، «تکرار همراه با بسط»، «ترکیب واحدهای زبانی» و «استفاده از دانش عمومی» کمترین درصد از کل مجموعه را به خود اختصاص داده‌اند.^۱

جدول ۸. نوع فعالیت‌های ذهنی موردنیاز برای انجام دادن تکلیف

نوع فعالیت ذهنی	کتاب اول	کتاب دوم	کتاب سوم	کتاب چهارم	کتاب پنجم	کل مجموعه
تکرار (عیناً)	۴۳/۷	۸/۶۹	۸/۵	۱۳/۲	۱۲/۹	۱۵/۵
تکرار همراه با جانشینی	۶/۲۵	۲/۱۷	۰	۰	۰	۱/۲۹
تکرار گزینشی	۹/۳۷	۱۰/۸	۶/۳۸	۵/۶	۳/۷	۶/۸۹
تکرار همراه با گشتار	۶/۲۵	۴/۳۴	۰	۵/۶	۱۲/۹	۶/۰۳
تکرار همراه با بسط	۹/۳۷	۴/۳۴	۴/۲۵	۰	۳/۷	۳/۸۷
بازیابی از حافظه کوتاه مدت	۳/۱	۲۳/۹	۳۱/۹	۱۱/۳	۱۱/۱	۱۶/۸
بازیابی از ماده‌ی آموزشی	۲۸/۱	۱۵/۲	۲۹/۷	۲۴/۵	۳۵/۱	۲۶/۷
ترکیب واحدهای زبانی و ایجاد واحدی بزرگتر	۶/۲۵	۸/۶۹	۴/۲۵	۱/۸۸	۰	۳/۸۷
استنباط معنای زبانی/گزاره‌ای	۴۰/۶	۳۶/۹	۵۱/۰۶	۷۱/۰۶	۶۸/۵	۵۵/۶
انتخاب اطلاعات	۱۲/۵	۲۱/۷	۲۱/۲	۴۱/۵	۴۲/۵	۲۹/۷
محاسبه	۰	۰	۰	۰	۰	۰
طبقه بندی اطلاعات انتخابی	۰	۲/۱۷	۸/۵	۱۶/۹	۱۴/۸	۹/۴۸
فرضیه سازی	۶/۲۵	۱۷/۳	۱۲/۷	۳/۷۷	۱۲/۹	۱۰/۷
مقایسه نمونه‌های زبان	۶/۲۵	۱۳/۰۴	۱۲/۷۶	۷/۵	۱۴/۸	۱۱/۳
تحلیل صورت زبان	۳۴/۳	۳۲/۶	۳۶/۱	۱۶/۹	۲۷/۷	۲۸/۸
تدوین قاعده زبانی	۰	۶/۵۲	۴/۲۵	۰	۳/۷	۳/۰۱
به کار بستن قاعده بیان شده	۶/۲۵	۲/۱۷	۴/۲۵	۰	۱/۸۵	۲/۵۸
استفاده از دانش عمومی	۰	۸/۶۹	۶/۳۸	۱/۸۸	۱/۸۵	۳/۸۷
تعامل	۴۰/۶	۴۵/۶	۵۵/۳	۱۵/۰۹	۱۲/۹	۳۲/۳
مرور پرونداد خود	۳۷/۵	۱۷/۳۹	۳۸/۲۹	۵۰/۹	۶۲/۹	۴۲/۶
توجه به مثال یا توضیح	۱۵/۶	۱۳/۰۴	۲۵/۵	۱۶/۹	۲۲/۲	۱۸/۹
جستجو	۳/۱	۶/۵	۱۰/۶	۱۶/۹	۲۷/۷	۱۴/۲
بیان عقاید/اطلاعات خود	۱۲/۵	۳۴/۷	۳۴/۰۴	۲۶/۴	۳۳/۳	۲۹/۳

۲.۲.۴. نحوه‌ی مشارکت کلاسی

از نظر مشارکت کلاسی تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین سه کتاب نخست (دوره‌ی مقدماتی و میانه) و کتاب چهارم و پنجم (دوره‌ی پیشرفته) دیده می‌شود. بیشترین میزان مشارکت در سه کتاب نخست مربوط به «فعالیت گروهی و همزمان زبان‌آموزان» و سپس «فعالیت همزمان کل کلاس» می‌باشد؛ در حالی که در کتاب

^۱ فعالیت ذهنی «محاسبه» نیز در هیچیک از تکالیف این مجموعه دیده نشد.

چهارم و پنجم «فعالیت زبان‌آموز(ان) در برابر کل کلاس» و «فعالیت فردی زبان‌آموزان بیرون از کلاس» بیشترین درصد را به خود اختصاص داده، و «فعالیت گروهی و همزمان زبان‌آموزان» کمترین درصد را شامل می‌شود.

جدول ۹. نحوه‌ی مشارکت کلاسی

مشارکت کلاسی	کتاب اول	کتاب دوم	کتاب سوم	کتاب چهارم	کتاب پنجم	کل مجموعه
	درصد	درصد	درصد	درصد	درصد	درصد
مدرس و زبان‌آموز(ان)، در برابر کل کلاس	۲۵	۳۰/۴	۳۴/۰۴	۲۰/۷	۱۸/۵	۲۵/۴۳
زبان‌آموز(ان)، در برابر کل کلاس	۲۵	۵۰	۴۸/۹	۵۸/۴	۶۴/۸	۵۱/۷
زبان‌آموزان، همراه با کل کلاس، همزمان	۴۳/۷	۳۶/۹	۴۲/۵	۳۵/۸	۲۷/۷	۳۶/۶
زبان‌آموزان، به تنهایی، همزمان	۲۱/۸	۳۴/۷	۱۲/۷	۰	۰	۱۲/۵
زبان‌آموزان، گروهی، در برابر کلاس	۹/۳۷	۶/۵	۱۰/۶	۷/۵	۵/۵	۷/۷
زبان‌آموزان، گروهی، همزمان	۳۷/۵	۴۵/۶	۵۵/۳	۵/۶	۵/۵	۲۸/۰۱
زبان‌آموزان، فردی، بیرون از کلاس	۳/۱	۲/۱۷	۴/۲۵	۵۸/۴	۶۶/۶	۳۰/۶

در این بخش یافته‌های مربوط به صورت، منبع و نوع درونداد و برون‌داد ارائه شده‌است:

۱.۳، ۲.۴. درونداد

۵۳،۴٪ از دروندادهای این مجموعه در قالب «کلمات، عبارات و جملات نوشتاری»، و ۳۲،۷٪ در قالب «گفتمان‌های گسترده نوشتاری» ارائه شده‌اند. همچنین از نظر پراکندگی، بیش از نیمی از «گفتمان‌های گسترده نوشتاری» در دو کتاب آخر قرار دارند؛ در حالی که «کلمات، عبارات و جملات نوشتاری» در تمام کتاب‌های این مجموعه، به استثنای کتاب نخست، بیشترین درصد دروندادها را به خود اختصاص داده‌اند. طول گفتمان‌ها با افزایش سطح دروس افزایش یافته (جدول ۱۱ و ۱۲)، و تعداد کمی از دروندادها در قالب «گفتمان کوتاه شفاهی» و «درونداد دیداری» ارائه شده‌اند.

حجم بالایی از دروندادها توسط کتاب درسی تأمین شده است (۹۳،۵٪) و مدرس و زبان‌آموزان نقش کمتری در تأمین آن دارند؛ در عین حال، با افزایش سطح دروس، نقش مدرس و زبان‌آموزان در تأمین درونداد به تدریج پررنگ‌تر می‌شود (جدول ۱۰).

بیشتر دروندادهای این مجموعه از نوع «واحد زبان‌شناختی» و «واقعی» و «غیرواقعی»، می‌باشند.

دروندهای «غیرواقعی» ۷۱,۸٪ از کتاب اول را تشکیل می‌دهند، و در کتاب دوم و سوم نیز، بعد از «واحد زبان‌شناختی»، بیشترین درصد را به خود اختصاص داده‌اند؛ اما این نوع از دروندا در کتاب چهارم، که بیشتر متون آن در حوزه نثر محققانه است، فقط در ۵,۶٪ از موارد دیده می‌شود. بیشتر دروندهای کتاب چهارم از نوع «واقعی» و بیشتر دروندهای کتاب پنجم از نوع «ادبیات» هستند؛ همچنین «اطلاعات و عقاید شخصی» و «توضیح فرازبانی» کمترین درصد از دروندهای کل این مجموعه را تشکیل داده‌اند. (جدول ۱۰)

جدول ۱۰. دروندا

کتاب اول	کتاب دوم	کتاب سوم	کتاب چهارم	کتاب پنجم	کل مجموعه	دروندا
درصد	درصد	درصد	درصد	درصد	درصد	
۱. صورت:						
۲۵	۶/۵	۰	۰	۰	۴/۷	تصویر
۳۱/۲۵	۴۵/۶	۵۱/۰۶	۶۹/۸	۵۹/۲	۵۳/۴	کلمه/عبارت/جمله نوشتاری
۱۵/۶	۸/۶۹	۱۰/۶	۲۸/۳	۲۷/۷	۱۸/۹	کلمه/عبارت/جمله شفاهی
۳۷/۵	۸/۶۹	۰	۰	۰	۶/۸	گفتمان بسیار کوتاه نوشتاری
۳۴/۳	۶/۵۲	۰	۰	۰	۶/۰۳	گفتمان بسیار کوتاه شفاهی
۳/۱۲	۸/۶۹	۱۹/۱	۰	۰	۶/۰۳	گفتمان کوتاه نوشتاری
۳/۱۲	۴/۳۴	۱۷/۰۲	۰	۰	۴/۷	گفتمان کوتاه شفاهی
۰	۸/۶	۱۲/۷	۰	۹/۲۵	۶/۴	گفتمان گسترده نوشتاری ۱
۰	۱۰/۸	۱۰/۶	۵/۶۶	۷/۴	۷/۳	گفتمان گسترده شفاهی ۱
۰	۴/۳۴	۱۹/۱	۵/۶۶	۲۰/۳	۱۰/۷	گفتمان گسترده نوشتاری ۲
۰	۸/۶۹	۱۴/۸	۵/۶۶	۳/۷	۶/۸	گفتمان گسترده شفاهی ۲
۰	۰	۰	۱۸/۸	۱۱/۱	۶/۸	گفتمان گسترده نوشتاری ۳
۰	۰	۰	۱۶/۹	۱۱/۱	۶/۴	گفتمان گسترده شفاهی ۳
۲. منبع:						
۹۶/۸	۹۷/۸	۱۰۰	۴۷	۸۸/۸	۹۳/۹	مواد
۲۱/۸	۸/۶۹	۱۹/۱	۲۸/۳	۲۵/۹	۲۱/۱	مدرس
۹/۳۷	۴/۳	۱۰/۶	۱۳/۲	۱۴/۸	۱۰/۷	زبان آموز
۰	۲/۱۷	۰	۰	۰	۰/۴۳	بیرون
۳. نوع:						
۹/۳۷	۸/۶۹	۱۲/۷	۳/۷۷	۹/۲۵	۸/۶۲	توضیح فرازبانی
۲۱/۸	۳۶/۹	۳۴/۰۴	۳۷/۷	۳۵/۱	۳۴/۰۵	واحد زبان‌شناختی
۱۲/۵	۲۸/۲	۲۳/۴	۴۹/۰۵	۵/۵	۲۴/۵	واقعی
۷۱/۸	۳۴/۷	۳۱/۹	۵/۶	۰	۲۴/۵	غیرواقعی
۰	۰	۰	۵/۶۶	۳/۷	۱/۲	اطلاعات/عقاید شخصی
۰	۲/۱۷	۶/۳۸	۷/۵	۶۱	۱۷/۶	ادبیات

جدول ۱۱. مقایسه گفتمان‌های کوتاه و گسترده (درونداد)

کل مجموعه	دو کتاب آخر	سه کتاب اول	صورت درونداد
درصد به نسبت کل دروندادها	درصد	درصد	
۱۸/۸	۰	۱۰۰	گفتمان کوتاه و بسیار کوتاه نوشتاری
۱۵/۷	۰	۱۰۰	گفتمان کوتاه و بسیار کوتاه شفاهی
۳۵/۲	۶۲/۵	۳۷/۵	گفتمان گسترده نوشتاری
۳۰/۱	۵۶/۲	۴۳/۷	گفتمان گسترده شفاهی

جدول ۱۲. مقایسه گفتمان‌های «کمتر از ۱۰۰ کلمه» و «بیشتر از ۱۰۰ کلمه» (درونداد)

کل مجموعه	دو کتاب آخر	سه کتاب اول	صورت درونداد
درصد به نسبت کل دروندادها	درصد	درصد	
۲۸/۳	۱۱/۱	۸۸/۸	گفتمان‌های نوشتاری ۱۰۰ کلمه یا کمتر
۲۶/۴	۱۶/۶	۸۳/۳	گفتمان‌های شفاهی ۱۰۰ کلمه یا کمتر
۲۵/۷	۷۳/۱	۲۶/۸	گفتمان‌های نوشتاری بیشتر از ۱۰۰ کلمه
۱۹/۴	۶۴/۵	۳۵/۴	گفتمان‌های شفاهی بیشتر از ۱۰۰ کلمه

۲.۳.۲.۴. برونداد

بروندادهای این مجموعه بیشتر در قالب «کلمه/عبارت/جمله‌ی نوشتاری» و «شفاهی» و «گفتمان‌های شفاهی کمتر از ۱۰۰ کلمه» ارائه شده‌اند. گفتمان‌های «گسترده» و «کوتاه» نوشتاری نیز کمترین درصد از کل مجموعه را تشکیل داده‌اند. بیشتر بروندادها از نوع «واحد زبان‌شناختی» و «اطلاعات و عقاید شخصی»، و درصد کمی از آن‌ها از نوع «توضیح فرازبانی» و «ادبیات» می‌باشند. همچنین ۹۴٫۳٪ از بروندادها توسط زبان‌آموزان تولید می‌شوند، و ۶٫۳٪ از تکالیف این مجموعه فاقد برونداد هستند؛ به این معنی که زبان‌آموزان را ملزم به تولید زبان مقصد نمی‌کنند.

طول بروندادها با افزایش سطح دروس افزایش می‌یابد. همچنین بیشتر بروندادهای بالاتر از سطح جمله شفاهی هستند و درصد کمی از آن‌ها، حتی در دوره پیشرفته، حاوی بیش از ۱۰۰ کلمه می‌باشند (جدول ۱۴ و ۱۵).

جدول ۱۳. برون‌داد

کل مجموعه	کتاب پنجم	کتاب چهارم	کتاب سوم	کتاب دوم	کتاب اول	برون‌داد
درصد	درصد	درصد	درصد	درصد	درصد	
۱. صورت:						
۰	۰	۰	۰	۰	۰	تصویر
۴۹/۵	۵۷/۴	۴۷/۱	۵۱/۰۶	۵۶/۵	۲۸/۱	کلمه/عبارت/جمله نوشتاری
۴۲/۶	۵۱/۸	۳۵/۸	۴۶/۸	۳۶/۹	۴۰/۶	کلمه/عبارت/جمله شفاهی
۰/۴۳	۰	۰	۰	۰	۳/۱	گفتمان بسیار کوتاه نوشتاری
۶/۰۳	۰	۰	۲/۱۲	۴/۳۴	۳۴/۳	گفتمان بسیار کوتاه شفاهی
۳/۰۱	۱۱/۱	۱/۸۸	۰	۰	۰	گفتمان کوتاه نوشتاری
۹/۹	۱۴/۸	۷/۵	۱۹/۱	۲/۱۷	۳/۱	گفتمان کوتاه شفاهی
۲/۵	۳/۷	۵/۶۶	۰	۲/۱۷	۰	گفتمان گسترده نوشتاری ۱
۱۲/۰۶	۱۴/۸	۲۴/۵	۶/۳۸	۸/۶	۰	گفتمان گسترده شفاهی ۱
۰/۴۳	۱/۸۵	۰	۰	۰	۰	گفتمان گسترده نوشتاری ۲
۶/۴	۷/۴	۵/۶	۱۲/۷	۴/۳۴	۰	گفتمان گسترده شفاهی ۲
۱/۷	۱/۸۵	۵/۶	۰	۰	۰	گفتمان گسترده نوشتاری ۳
۱/۷	۱/۸۵	۵/۶	۰	۰	۰	گفتمان گسترده شفاهی ۳
۲. منبع:						
۲۱/۹	۲۷/۷	۳۳/۹	۱۲/۷	۱۰/۸۶	۲۱/۸	مواد
۱۳/۳	۱۲/۹	۱۱/۳	۲۵/۵	۸/۶	۶/۲۵	مدرس
۹۴/۳	۹۴/۴	۹۴/۳	۱۰۰	۹۱/۳	۹۰/۶	زبان آموز
۳/۴	۳/۷	۰	۶/۳۸	۶/۵۲	۰	بیرون
۳. نوع:						
۱۱/۲	۲۹/۶	۱۳/۲	۲۱/۲	۱۷/۳۹	۰	توضیح فرازبانی
۳۳/۱	۲۵/۹	۲۴/۵	۲۷/۶	۴۳/۴	۵۳/۱۲	واحد زبان شناختی
۲۲/۴	۳/۷	۴۵/۲	۲۵/۵	۲۳/۹	۹/۳۷	واقعی
۱۵/۰۸	۰	۳/۷۷	۲۵/۵	۱۷/۳۹	۴۰/۶	غیرواقعی
۲۹/۳	۳۳/۳	۲۶/۴	۳۴/۰۴	۳۴/۷	۱۲/۵	اطلاعات/عقاید شخصی
۱۳/۷	۳۸/۸	۹/۴۲	۶/۳۸	۶/۵۲	۰	ادبیات
بدون برون‌داد						
۶/۰۳	۷/۴	۵/۶	۰	۸/۶۹	۹/۳۷	

جدول ۱۴. مقایسه‌ی گفتمان‌های کوتاه و گسترده (برونداد)

سه کتاب نخست	دو کتاب آخر	کل مجموعه	
درصد	درصد	درصد به نسبت کل پرونده‌ها	
۱۲/۵	۸۷/۵	۳/۴	گفتمان کوتاه و بسیار کوتاه نوشتاری
۶۷/۵	۳۲/۴	۱۵/۹	گفتمان کوتاه و بسیار کوتاه شفاهی
۹/۰۹	۹۰/۹	۴/۷	گفتمان گسترده نوشتاری
۳۱/۹	۶۸/۰۸	۲۰/۲	گفتمان گسترده شفاهی

جدول ۱۵. مقایسه‌ی گفتمان‌های «کمتر از ۱۰۰ کلمه» و «بیشتر از ۱۰۰ کلمه» (برونداد)

سه کتاب نخست	دو کتاب آخر	کل مجموعه	
درصد	درصد	درصد به نسبت کل پرونده‌ها	
۱۴/۲	۸۵/۷	۶/۰۳	گفتمان‌های نوشتاری ۱۰۰ کلمه یا کمتر
۴۹/۲	۵۰/۷	۲۸/۰۱	گفتمان‌های شفاهی ۱۰۰ کلمه یا کمتر
۰	۱۰۰	۲/۱	گفتمان‌های نوشتاری بیشتر از ۱۰۰ کلمه
۴۲/۱	۵۷/۸	۸/۱	گفتمان‌های شفاهی بیشتر از ۱۰۰ کلمه

جدول‌های ۱۶ و ۱۷ نشان‌دهنده‌ی توجه نسبی به مهارت‌های چهارگانه و پراکندگی متعادل این مهارت‌ها در دروس مختلف می‌باشند. حدود یک‌سوم از کل تکالیف این مجموعه به مهارت خوانداری توجه دارد؛ درحالی‌که مهارت شنیداری و نوشتاری در مقایسه با گفتاری و خوانداری کمتر مورد توجه قرار گرفته است. از نظر توجه به سطح فراجمله نیز مهارت خوانداری، گفتاری، و به ویژه نوشتاری در این مجموعه بیشتر در قالب سطوح پایین‌تر از جمله ارائه شده‌اند. علاوه بر این بخش قابل توجهی از دروندادها در قالب مهارت‌های ترکیبی ارائه شده، درحالی‌که بیشتر پرونده‌ها تنها شفاهی یا نوشتاری بوده‌اند. بیش از نیمی از دروندادهایی که در قالب گفتمان ارائه شده‌اند، دارای اصالت زبان می‌باشند (جدول ۱۹). همچنین نسبت متون اصیل به سایر متون با افزایش سطح دروس افزایش می‌یابد؛ به نحوی که تمام متون ارائه‌شده در دو کتاب آخر دارای اصالت زبانی می‌باشند.

جدول ۱۶. مهارت‌های چهارگانه و سطح فراجمله

بروندادهای شفاهی (مهارت شنیداری)		بروندادهای نوشتاری (مهارت خوانداری)		بروندادهای شفاهی (مهارت گفتاری)		بروندادهای نوشتاری (مهارت نوشتاری)		درصد
۱۸/۱		۳۲/۶		۲۸/۴		۲۰/۸		
کلمه، عبارت، جمله	فراجمله	کلمه، عبارت، جمله	فراجمله	کلمه، عبارت، جمله	فراجمله	کلمه، عبارت، جمله	فراجمله	
۳۷/۶	۶۲/۳	۵۹/۰۴	۴۰/۹	۵۴/۰۹	۴۵/۹	۸۵/۸	۱۴/۱	درصد

جدول ۱۷. پراکندگی مهارت‌ها در سه کتاب نخست و دو کتاب آخر

مقدمانی و میانه	پیشرفته	
درصد	درصد	
۵۱/۲	۴۸/۷	شنیداری
۵۰/۴	۴۹/۵	خوانداری
۵۰/۲	۴۹/۷	گفتاری
۴۵/۵	۵۴/۴	نوشتاری

جدول ۱۸. تعداد درونداها و برونداها و فراجمله و پایین تر از سطح جمله

درونداهای پایین تر از سطح جمله	درونداهای فراجمله‌ای	برونداهای پایین تر از سطح جمله	برونداهای فراجمله‌ای	
درصد	درصد	درصد	درصد	درصد
۵۱/۳	۴۸/۶	۶۷/۵	۳۲/۴	
۴۱/۰۷	۶۱	۵۱/۹	۴۰/۷	مقدمانی و میانه
۵۸/۹	۳۸/۹	۴۸/۱	۵۹/۲	پیشرفته

جدول ۱۹. اصالت زبانی

اصالت زبانی	کتاب اول	کتاب دوم	کتاب سوم	کتاب چهارم	کتاب پنجم	کل مجموعه
	درصد	درصد	درصد	درصد	درصد	درصد
واقعی و ادبیات	۱۱/۵	۳۴/۴	۳۲/۵	۱۰۰	۱۰۰	۵۶/۴
غیرواقعی و سایر	۸۸/۴	۶۵/۵	۶۷/۴	۰	۰	۴۳/۵

۴.۲.۴. مقایسه‌ی یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش‌های مرتبط

همانطور که در پیشینه اشاره شد، دو مورد از پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه‌ی ارزیابی مواد آموزش زبان مرتبط با پژوهش حاضر می‌باشند: به گفته‌ی رضایی و علی‌پور (۱۳۹۱) در مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم به نقش تعاملی، اطلاع‌رسانی و اکتشافی زبان توجه بسیاری شده است. پژوهش صحرائی و شهباز (۱۳۹۱) نیز نشان می‌دهد که از میان شش مؤلفه‌ی انگاره‌ی اندرسون، مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم فقط به «گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها» توجه داشته است. در تأیید یافته‌های رضایی و علی‌پور (۱۳۹۱)، جدول ۸، نشان می‌دهد که ۳۳٪ از فعالیت‌های این مجموعه به «تعامل» توجه دارند؛ که بعد از «استنباط معنا» و «مرور برونداد» (به ترتیب ۵۵٫۶٪ و ۴۲٫۶٪) بیشترین فعالیت ذهنی خواسته شده در تکالیف این مجموعه را به خود اختصاص داده است. براساس جدول ۹، بیشترین مشارکت کلاسی در سه کتاب نخست مربوط به «فعالیت گروهی و همزمان زبان‌آموزان» و سپس «فعالیت همزمان کل کلاس» و در دو کتاب آخر مربوط به «فعالیت زبان‌آموزان در برابر کل کلاس» می‌باشد. جدول ۱۳، نیز نشان می‌دهد که «اطلاعات و عقاید شخصی» بعد از

«واحد زبان‌شناختی» بیشترین نوع برونادهای این مجموعه را تشکیل می‌دهند (به ترتیب ۲۹,۳٪ و ۳۲,۱٪). ۶۷,۵٪ از برونادهای این مجموعه در سطوح پایین‌تر از جمله تولید می‌شوند و فقط ۳۲,۴٪ از آن‌ها فراجمله هستند. بی‌توجهی به سطح فراجمله (جدول ۱۸) و توجه به برونادهایی از نوع «واحد زبان‌شناختی» (جدول ۱۳) به یافته‌های صحرایی و شهباز (۱۳۹۱) نزدیک است؛ درعین حال در پژوهش صحرایی و شهباز صرفاً به متون خواننداری سه کتاب نخست توجه شده و سایر تکالیف این مجموعه بررسی نشده‌اند.

۴,۳. مرحله‌ی سوم: «استنباط»

در این مرحله، یافته‌های حاصل از مراحل قبل در کنار هم قرار گرفتند و تلاش شد اصول زیربنایی مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» درک و ارائه شود:

۴,۳,۱. جایگاه مطالب آموزشی، شکل انتشار و چگونگی بخش بندی

مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» شامل ۵ کتاب درس، ۳ کتاب کار، ۳ کتاب راهنمای مدرس و مواد شنیداری می‌باشد. تمام کتاب‌های این مجموعه به صورت چاپی، و مطالب شنیداری آن در قالب لوح‌های فشرده منتشر شده‌اند؛ کتاب‌های درسی و مطالب شنیداری این مجموعه محوریت تدریس را بر عهده دارند و بیشترین زمان تدریس را، در مقایسه با کتاب کار، به خود اختصاص می‌دهند؛ این مواد آموزشی در مقایسه با مدرس و زبان‌آموزان بیشترین درونداد را تأمین می‌کنند، و به ویژه در دوره‌ی پیشرفته، کتاب چهارم و پنجم، می‌توانند مستقل از راهنمای مدرس به‌کاربرده شوند.

هر درس حاوی ۸ تا ۲۶ تکلیف و هر کتاب درسی شامل ۳۰ درس است که ۳ درس از آن‌ها، به عنوان مرور، در پایان هر یک‌سوم از کتاب گنجانده شده است. سه کتاب نخست عمده‌تاً شامل مکالمه، پرکردن جاهای خالی و گفتگوی کلاسی، و دو کتاب آخر حاوی نثرهای محققانه، متون ادبی و تکالیف مربوط به آن‌ها می‌باشند. بخش‌بندی کتاب‌های سوم، چهارم و پنجم از نظم آشکارتری برخوردار است و نوع و توالی تمرین‌ها در همه‌ی دروس این سه کتاب تقریباً یکسان می‌باشد.

در واژه‌نامه‌های کتب درسی این مجموعه، به استثنای کتاب پنجم، از کلمات انگلیسی در کنار فارسی استفاده شده‌است؛ این مسئله و استفاده از الفبای لاتین و تلفظ انگلیسی در آموزش نشانه‌های نوشتاری کتاب اول نشان می‌دهد که این مجموعه با هدف آموزش به انگلیسی‌زبانان تدوین شده‌است.

۴.۳.۲. مسیر آموزشی، انسجام و دسترسی به داده‌ها

دوره‌ی پیشرفته‌ی این مجموعه فاقد راهنمای مدرس است و سه کتاب راهنمای این مجموعه به ارائه‌ی روش تدریس دوره‌ی مقدماتی و میانه اختصاص یافته‌اند. راهنماهای کتاب دوم و سوم تنها شامل روش تدریس می‌باشند؛ درحالی‌که در راهنمای کتاب اول توضیحات جامعی درباره‌ی زبان فارسی، آموزش زبان، روش‌های تدریس، و اهداف این مجموعه نیز دیده می‌شود. علاوه بر این باوجود اینکه فرایند انجام هر یک از تکالیف در راهنماها ذکر شده‌است، به گفته مؤلفان، می‌توان مسیر آموزشی یا محتوایی را بر مبنای نیازها و توانایی‌های زبان‌آموزان تغییر داد.

از نظر دسترسی به اطلاعات، سرفصل‌های بخش اول راهنمای کتاب اول در فهرست مطالب گنجانده شده و دسترسی به آن‌ها آسان است؛ اما فهرست مطالب بخش دوم این راهنما و دو راهنمای دیگر فقط شامل عنوان دروس می‌باشد و ترتیب ارائه‌ی نکات آموزشی را در بر نمی‌گیرد.

این مجموعه فاقد سیر داستانی است. همچنین بین نوع (موضوع) تکالیف و عنوان هر درس در دوره‌ی مقدماتی و میانه ارتباط خاصی دیده نمی‌شود. اما نوع فعالیت ذهنی مورد نیاز برای انجام تکالیف، نشان‌دهنده‌ی پیوستگی آموزشی و زبان‌شناختی بین تکالیف این مجموعه می‌باشد؛ حدود نیمی از تکالیف به مرور بروندهای قبلی اختصاص یافته و ۲۶،۷٪ نیازمند بازیابی اطلاعات از دروس قبلی هستند؛ به همین دلیل می‌توان گفت که این مجموعه از نظر موضوعی فاقد پیوستگی، اما از نظر آموزشی و زبان‌شناختی منسجم است.

۴.۳.۳. اهداف، اصول انتخاب و اصول توالی

«توجه به مهارت‌های چهارگانه، رویکرد شناختی، یادگیری فعال، روش ارتباطی، کاربرد روش کلی در آموزش خواندن و روش تحلیلی در آموزش نوشتن» (ذوالفقاری و دیگران، ۱۳۸۲: مقدمه) به عنوان اهداف آموزشی این مجموعه در مقدمه‌ی آن ذکر شده‌است؛ یافته‌های مرحله‌ی دوم پژوهش حاضر نشان می‌دهد که این مجموعه به مهارت خوانداری توجه بیشتری داشته و به مهارت شنیداری و نوشتاری، در مقایسه با خوانداری و گفتاری، توجه کمتری داشته‌است. همچنین تأکید بر بحث و گفتگو، استنباط معنا و مرور برونداد، توجه به رویکرد زبان‌آموز-محور در فعالیت‌های کلاسی و ارائه‌ی متون اصیل از ویژگی‌های این مجموعه می‌باشد (جدول‌های شماره‌ی ۶، ۸ و ۹) که یادآور رویکرد ارتباطی به آموزش زبان است؛ درعین حال بی‌توجهی به بروندهای سطح فراجمله (جدول ۱۸) در تناقض با رویکرد ارتباطی به نظر می‌رسد. می‌توان گفت که هدف اصلی مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» آموزش مهارت‌های چهارگانه‌ی زبان فارسی با تأکید بر مهارت خوانداری از طریق ارائه‌ی واحدهای زبانی و متون اصیل می‌باشد که در کنار آن به فعالیت‌های جمعی و نقش فعال زبان‌آموزان در کلاس توجه شده است.

تکالیف این مجموعه به گونه‌ای انتخاب شده‌اند که زبان‌آموزان را ملزم به تولید برونداد کنند. این تکالیف توجه زبان‌آموزان را به معنای واحدهای موردنظر جلب، و آن‌ها را به فعالیت‌های گروهی و کلاسی، بیان عقاید و اطلاعات و مرور بروندادهای قبل ترغیب می‌کند. توجه به واحدهای زبانی مجزا، اهمیت دادن به نقش کتاب در تأمین درونداد، ارائه‌ی همزمان نظام‌ها، معناها و صورت‌های زبانی، توجه به دروندادهای نوشتاری و بی‌توجهی به سطح فراجمله در تولید برونداد از ویژگی‌های زبان‌شناختی این مجموعه محسوب می‌شود. علاوه براین، نیازهای ارتباطی زندگی روزمره و تاریخ و فرهنگ ایران نیز محتوای موضوعی این مجموعه را تشکیل می‌دهد.

ترتیب ارائه‌ی تکالیف نشان‌دهنده‌ی افزایش تدریجی فعالیت‌هایی است که نیازمند جستجو، انتخاب اطلاعات، بیان عقاید، مقایسه‌ی نمونه‌های زبانی و استنباط معنا می‌باشند. با افزایش سطح دروس نقش مدرس و زبان‌آموزان در تأمین درونداد و نقش مستقل زبان‌آموز در تولید برونداد بیشتر می‌شود، معنا در مقایسه با نظام زبان اهمیت بیشتری می‌یابد، فعالیت‌های گروهی و کلاسی جای خود را به فعالیت‌های مستقل و خارج از کلاس می‌دهد و نقش زبان‌آموز در برابر کل کلاس افزایش می‌یابد.

توالی صورت دروندادها و بروندادها در پنج کتاب مختلف نشان می‌دهد که مهارت‌های چهارگانه در دروس مختلف این مجموعه به شکل متعادلی پراکنده شده‌اند (جدول ۱۷). همچنین الگوی خاصی که نشان‌دهنده‌ی تفاوت در توالی ارائه‌ی سطح فراجمله باشد دیده نمی‌شود. (جدول ۱۸).

در مجموع با توجه به توالی نوع دروندادها و بروندادها در کنار صورت آن‌ها (جدول‌های ۱۳، ۱۰ و ۱۹) می‌توان گفت که حرکت از مکالمه‌های غیرواقعی به سمت متون واقعی و سپس ادبی، و حرکت از مکالمه‌ها و متون کوتاه به سمت متون گسترده در این مجموعه مشهود است. همچنین می‌توان حرکت از مسائل زندگی روزمره، به همراه زبان غیررسمی، به سمت متون تحقیقی، زبان رسمی، و سپس ادبیات، و زبان ادبی، را در کتاب‌های درسی این مجموعه مشاهده کرد.

۴.۳.۴. نوع فعالیت‌های یادگیری و تدریس

توجه به نقش مستقل و محدود زبان‌آموزان در تولید برونداد، تأکید بر معنا، اجتناب از ارائه‌ی صورت‌ها و دستور زبان به تنهایی، توجه به مرور بروندادهای قبل، تأکید بر فعالیت‌های همزمان گروهی و کلاسی و توجه تدریجی به فعالیت‌های فردی زبان‌آموز در برابر کل کلاس یا خارج از کلاس، استفاده از زبان واسط انگلیسی در آموزش نشانه‌ها و در واژه‌نامه‌های کتاب‌های اول تا چهارم، تأکید بر مهارت خوانداری و واحدهای زبانی مجزا و کم‌توجهی به مهارت شنیداری و بروندادهای فراجمله از ویژگی‌های تکالیف این مجموعه محسوب می‌شود.

۴،۳،۵. نقش مدرس و زبان‌آموز و نقش کلی ماده‌ی درسی

از میان نقش‌های مختلفی که می‌توان برای مدرس در نظر گرفت (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱ و ۲۰۱۴؛ هارمر، ۲۰۰۱؛ لیتل وود، ۱۹۸۱ و برین و کندلین، ۱۹۸۰) «ناظر برونداد»، «شرکت‌کننده» و «مشاهده‌گر» درباره‌ی مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» مناسب به نظر می‌رسد. از آنجا که محتوای آموزشی این مجموعه توسط کتاب درسی تأمین می‌شود، مدرس «واسطه» ای است که درونداد را برای زبان‌آموزان قابل فهم، و روند تولید برونداد را آسان می‌کند. بیشترین مشارکت کلاسی در سه کتاب نخست مربوط به «فعالیت گروهی و همزمان زبان‌آموزان» و «فعالیت همزمان کل کلاس» می‌باشد؛ به همین دلیل «نظارت» بر تولید برونداد، به عنوان نقش مدرس، در این سه کتاب مشهودتر است؛ از طرف دیگر بیشترین مشارکت کلاسی در دو کتاب آخر مربوط به «فعالیت زبان‌آموزان» در برابر کل کلاس» و «فعالیت گروهی و همزمان زبان‌آموزان» می‌باشد که نقش مدرس را به «شرکت‌کننده» و «مشاهده‌گر» نزدیک می‌کند.

نقش زبان‌آموزان در برنامه‌ریزی و تأمین دروندادهای این مجموعه ناچیز است؛ اما براساس نوع فعالیت‌های ذهنی و نحوه‌ی مشارکت کلاسی (جدول ۸ و ۹) می‌توان گفت که «جستجو، پردازش معنا، شرکت در گروه و مذاکره» به عنوان نقش زبان‌آموز در فعالیت‌های این مجموعه در نظر گرفته شده است.

در مجموع می‌توان گفت که عمده‌ترین نقش مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» در برنامه‌ی آموزش زبان، تأمین درونداد و تعیین مسیر آموزشی^۱ در عین انعطاف‌پذیری است.

۵. نتیجه‌گیری

انتخاب منبع درسی و اتخاذ راهکارهای انطباق‌پذیری مهم‌ترین هدف تحلیل و ارزیابی مواد آموزش زبان به‌شمار می‌رود. تحلیل مواد درسی منجر به استفاده‌ی بهتر از این مواد می‌شود، و درکنار یافته‌های حاصل از تحلیل بافت آموزشی، بخشی از فرایند ارزیابی و انتخاب را تشکیل می‌دهد. این پژوهش با هدف ارائه‌ی توصیفی تحلیلی از مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم»، در سه مرحله و براساس الگوی لیتل‌جان (۲۰۱۱) صورت گرفت؛ و پرسش‌هایی که در پی پاسخ‌دادن به آن‌ها بود، عبارت بودند از:

۱. مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» دارای چه ویژگی‌های آموزشی است؟

۲. این مجموعه چه نقاط ضعف و قوتی دارد؟

در پاسخ به پرسش اول، مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» براساس سه مرحله‌ی الگوی لیتل‌جان بررسی شد. در مرحله‌ی اول ویژگی‌های کلی این مجموعه به‌طور سطحی توصیف شد که یافته‌های آن در جدول ۵. ارائه شده است. در مرحله‌ی دوم ۱۰٪ از تکالیف این مجموعه از نظر «فعالیت خواسته‌شده از زبان‌آموز»، «نحوه‌ی

^۱ «مسیر آموزشی» اشاره دارد به زمان‌بندی و نحوه‌ی مشارکت کلاسی.

مشارکت کلاسی» و «محتوا» مورد بررسی قرار گرفت؛ که یافته‌های آن در جداول ۱۹-۶ دیده می‌شود و نتایج پژوهش‌های پیشینه را تایید می‌کند. در مرحله‌ی سوم نیز ویژگی‌ها و اصول زیربنایی این مجموعه، بر اساس یافته‌های مراحل قبل، مشخص شد. سپس در پاسخ به پرسش دوم و براساس پیشینه‌ی نظری بحث، ویژگی‌های مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» در سه دسته‌ی «نقاط قوت»، «نقاط ضعف» و «سایر ویژگی‌های وابسته به بافت» ارائه شدند:

«نقاط قوت»: ۱. انعطاف پذیری در تعیین مسیر آموزشی، زمان‌بندی و نحوه‌ی مشارکت کلاسی، ۲. الزام زبان‌آموزان به تولید برونداد، ۳. توجه متعادل به نقش آفرینی مستقل و محدود در تولید برونداد و تأکید تدریجی بر نقش مستقل زبان‌آموزان، ۴. توجه به مرور بروندهای قبل، ۵. ارائه‌ی متون اصیل، ۶. تأکید بر معنا و اجتناب از ارائه‌ی ساختارهای زبان به تنهایی، ۷. توجه به فعالیت‌های ذهنی متنوع، ۸. تأکید بر تعامل، ۹. پراکندگی متعادل مهارت‌های چهارگانه در دروس مختلف، ۱۰. سهولت در دسترسی به واژه‌ها از طریق ارائه‌ی واژه‌نامه‌ی الفبایی.

«نقاط ضعف»: ۱. فقدان انسجام موضوعی، ۲. فهرست ناکافی مطالب؛ که مطالعه‌ی شخصی را با مشکل مواجه می‌کند، ۳. کم‌توجهی به سطح فراجمله به ویژه در زمینه‌ی برونداد، ۴. کم‌توجهی به مهارت شنیداری.

«سایر ویژگی‌ها»: که باتوجه به علائق، توانایی‌ها، نیازها و ویژگی‌های فرهنگی و شخصیتی زبان‌آموزان ممکن است مناسب یا نامناسب باشند: ۱. تأمین درونداد، ۲. الزام زبان‌آموز به ابراز عقاید و اطلاعات شخصی، ۳. استفاده از انگلیسی به عنوان زبان واسط در واژه‌نامه‌ها و در آموزش نشانه‌ها، ۴. توجه به موضوعات فرهنگی تاریخی و ادبی ایران در کنار نیازهای ارتباطی روزمره، ۵. کم‌توجهی به مهارت نوشتاری.

منابع:

- تاج‌الدین، ض. (۱۳۸۹). تحلیل تاریخی و روش‌شناختی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبان‌ها. *فصلنامه زبان و ادب پارسی*، ۴۵، ۸۵-۶۵.
- خیبری، س. (۱۳۷۸). *مطالعه و تحلیل متنی و بررسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی (آزفا)*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- ذوالفقاری، ح. غفاری، م. و محمودی بختیاری، ب. (۱۳۸۲). فارسی بیاموزیم؛ آموزش زبان فارسی دوره‌ی مقدماتی (جلد اول)، میانه (جلد دوم و سوم) و پیشرفته (جلد چهارم و پنجم). تهران: مدرسه.
- ذوالفقاری، ح. غفاری، م. و محمودی بختیاری، ب. (۱۳۸۲). راهنمای آموزش فارسی بیاموزیم (جلد اول، دوم و سوم). تهران: مدرسه.

- رضاخانی، ف. (۱۳۸۹). بررسی مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم (آموزش زبان فارسی) از منظر فرانقش بینافردی براساس چارچوب نظری دستور نقشگرای نظام‌مند هالیدی. هفتمین مجمع بین‌المللی استادان زبان و ادبیات فارسی. شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- رضایی، ح. و علی‌پور، م. (۱۳۹۱). بررسی متون خوانداری مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم براساس نقش‌های هفت‌گانه زبان از دیدگاه هلیدی. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، (۲)، ۱۷۹-۱۶۳.
- شاهدی، ش. (۱۳۸۰). بررسی و تعبیه ساز و کار تحلیل متن برای متن‌های زبان فارسی بریا خارجیان با عنایت ویژه به چارچوب‌ها و متن‌های مهم موجود. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- صحرائی، ر. م. (۱۳۹۱). چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان از منظر برنامه‌ریزی درسی. پژوهش‌های زبان‌شناسی، (۱)۴، ۹۷-۱۱۳.
- صحرائی، ر. م. و شهباز، م. (۱۳۹۱). تحلیل محتوایی منابع آموزش زبان فارسی بر پایه‌ی انگاره‌ی نیل اندرسون. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، (۲)، ۳۰-۱.
- طیب‌زاده، ر. (۱۳۷۱). آرفا؛ تحولی در آموزش زبان فارسی. نشر دانش، ۵۱، ۷۱-۴۶.
- قره‌گزی، م. و اصغرپور ماسوله، م. (۱۳۸۹). بررسی صوری و ساختاری کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. طرح پژوهشی درون‌دانشگاهی، دانشگاه علامه طباطبایی.

- Akbari Kelishadi, A. & Sharifzadeh, A.** (2013). An evaluation of Top Notch series. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 4(4), 60-73.
- Ansary, H., & Babaii, E.** (2002). Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: A step towards systematic textbook evaluation. *The Internet TESL Journal*, 8(2), 1-8.
sited at: [http://itesl.org/Articles/Ansary-Textbooks\(January2015\)](http://itesl.org/Articles/Ansary-Textbooks(January2015))
- Bell, J. & Gower, R.** (2011). Writing course materials for the world: a great compromise, In B. Tomlinson (ed.), *Materials Development in Language Teaching* (2nd edn.). Cambridge: Cambridge University Press, 135-150.
- Breen, M.P., & Candlin, C.** (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.
- Breen, M. & C. Candlin.** (1987). Which materials? A consumer's and designer's guide, In L. E. Sheldon (ed.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development*. ELT documents 126. London: Modern English Publications and the British Council.
- Byrd, P.** (2001). Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation, In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd edn). Boston, M.A.: Heinle and Heinle, 415-427.
- Byrd, P. & Schuemann, C.** (2013). English as a second/foreign language textbooks: How to choose them-how to use them, In M. Celce-Murcia & D.M. Brinton & M. Ann snow (eds), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th edn). Boston, M.A.: National Geographic Learning, 380-393.
- Crawford, J.** (2002). *The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance*, In J.C. Richards & W.C. Renandya (eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University

Press, 80-91

- Cunningsworth, A.** (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Daud, A. & Celce-Murcia, M.** (1979). Selecting and evaluating textbooks, In M. Celce-Murcia & L. McIntosh (eds.), *Teaching English as a second or foreign language*. New York, NY: Newbury House, 302-307.
- Ellis, R.** (1998). The evaluation of communicative tasks, In B. Tomlinson (ed.), *materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 217-238.
- Ellis, R.** (2005). Principles of instructed language learning. *Asian EFL Journal*, 7 (3), 1-16.
- Ellis, R.** (2013). Principles of instructed second language learning, In Celce-Murcia, M. & Brinton, D. & Ann Snow, M. (eds). *Teaching English as a second or foreign language (4th edn.)*. Boston, M.A.: National Geographic Learning, 31-45.
- Gilmour, A.** (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118.
- Ghorbani, M.R.** (2011). Quantification and Graphic Representation of EFL Textbook Evaluation Results. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(5), 511-520.
- Haghverdi, H.R. & Ghasemi, B.** (2012). An Evaluation of American English File Series. *Iranian Journal of Research in English Language Teaching*, 1(2), 83-97.
- Harmer, J.** (2001). *The practice of English language teaching (3rd edn.)*. Harlow: Pearson Education.
- Jolly, D. & Bolitho, R.** (2011). A framework for materials development, In B. Tomlinson (ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 107-134.
- Littlejohn, A.** (2011). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse, In B. Tomlinson (ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 179-211.
- Littlewood, W.** (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Masuhara, H.** (2011). What do teachers really want from coursebooks? In B. Tomlinson (ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 236-66.
- McDonough, J. & Shaw, C. & Masuhara, H.** (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide (3rd edn.)*. London: Blackwell.
- McGrath, I.** (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mishan, F.** (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect Books.
- Mukundan, J. & Hajimohammadi, R. & Nimehchisalem, V.** (2011a). Developing an English language textbook evaluation checklist. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(6), 21-27.
- Mukundan, J. & Nimehchisalem, V. & Hajimohammadi, R.** (2011b). Developing an English language textbook evaluation checklist: A focus group study. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(12), 100-105.
- Mukundan, J. & Nimehchisalem, V.** (2012). Evaluative Criteria of an English Language Textbook Evaluation Checklist. *Journal of Language Teaching and*

- Research*, 3(6), 1128-1134.
- Mukundan, J. & Ahour, T.** (2010). A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970–2008), in B. Tomlinson & H. Masuhara (eds), *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice*. London: Continuum, 336–52.
- Nunan, D.** (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rashidi, N. & Zare Asl, H. R.** (2011). A Comparative In-Depth Evaluation of Two Pre-University English Textbooks. *The Iranian EFL Journal*, 7(1), 18-33.
- Rashidi, N. & Bahrami, B.** (2012). An In-depth Evaluation of Intermediate TopNotch. *Journal of studies in Learning and Teaching English*, 1(2), 137-166.
- Riazi, A.** (2002). What do textbook evaluation schemes tell us? A study of textbook evaluation schemes of three decades. In W. Renandya (Ed.), *Methodology and materials design in Language teaching*. Singapore: SEMEO, 52-68.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S.** (2001, 2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubdy, R.** (2003). Selection of materials, In B. Tomlinson, *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 37-57.
- Sahragard, R. & Rahimi, A. & Zare-Moayed, I.** (2009). An In-depth Evaluation of interchange series (3rd edn.). *Porta Linguarum*, 12, 37-54. Retrieved from http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero12/3%20R%20Sahragard.pdf
- Saraseni, C.** (2013). Adapting Courses: A Personal View. In B. Tomlinson (ed), *Developing Materials for Language Teaching* (2nd edn.). Chennai, India: Bloomsbury, 49-62.
- Sheldon, L.** (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246.
- Skierso, A.** (1991). Textbook selection and evaluation. In M. Celce-Murcia. *teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle Publishers, 432–453.
- Swain, M.** (2007). The Output Hypothesis: Its History and its Future [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://www.celea.org.cn/2007/keynote/ppt/merrill%20swain.pdf>
- Tomlinson, B. (ed.)**. (2003). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum.
- Tomlinson, B. (ed.)**. (2011). *Materials development in language teaching* (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B.** (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179.
- Tomlinson, B.** (ed.) (2013a). *Applied Linguistics and Materials Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (ed.)**. (2013b). *Developing Materials for Language Teaching* (2nd edn). Chennai, India: Bloomsbury.
- Tomlinson, B. & Masuhara, H. (eds)**. (2010). *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice*. London: Continuum.
- Tucker, C.** (1975). Evaluating beginning textbooks. *English Teaching Forum*, 13, 335-361.
- Ur, P.** (1996). *A course in Language teaching: Practice and theory*. Cambridge:

Cambridge University Press.

Wallace, M.J. (2002). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, D. (1983). Developing criteria for textbook evaluation. *ELT Journal*, 37(3), 251-5.