

معرفی چارچوب ارزیابی «کِم»

منیره شهباز*

۱- پژوهشگر بنیاد سعدی، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۸/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۱۵)

چکیده

دستور زبان اساس تمامی زبان‌های بشری را تشکیل می‌دهد و معمولاً از زبان‌آموزان انتظار می‌رود در دستور زبان به سطح قابل‌قبولی برسند. در قدیمی‌ترین روش‌های تدریس شناخته‌شده تاریخ آموزش زبان نیز، تدریس دستور اصلی‌ترین جزء آموزش است. حتی رویکرد ارتباطی که پذیرفته‌شده‌ترین رویکرد آموزش زبان است، دستور را نادیده نگرفته است. البته، نباید فراموش کرد که در دوره‌های کوتاه، دستور بی‌اهمیت تلقی و به کنار گذاشته شد، اما دیری نپایید که پژوهشگران و نویسندگان پی بردند بدون آموزش دستور، زبان‌آموزی به کیفیت مطلوبی نمی‌رسد و بنابراین، به دستور رجوع کردند. این‌ها همگی هم اهمیت دستور را نشان می‌دهد و هم این که تسلط بر دستور زبان می‌تواند زبان‌آموز را به خوبی در درک و تولید زبان یاری کند. این پژوهش قصد داشته است بر اساس کک و کیم (۲۰۱۴) چارچوبی برای ارزیابی کتاب‌های دستور، که نام آن را «کِم» گذاشته‌اند، تهیه و معرفی نماید. این چارچوب ۲۸ شاخص طیفی را شامل می‌شود و متشکل از دو بخش اصلی توضیحات و فعالیت‌هاست. هدف این پژوهش معرفی چارچوبی برای ارزیابی کتاب‌های آموزش دستور فارسی است.

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

۱. مقدمه

حدود چهل سال پیش، رویکرد آموزش ارتباطی زبان^۱ با همت گروهی از زبان‌شناسان کاربردی پا به عرصه یاددهی و یادگیری زبان گذاشت. تمرکز و دغدغه پایه‌گذاران این رویکرد که بیشتر طرفدار نظریه توانش ارتباطی^۲ هایمز^۳ بودند تا نظریه دستور همگانی^۴ چامسکی^۵، این بود که چگونه مهارت‌های گفتاری زبان‌آموزان را تقویت کنند. آنها دریافتند که تکالیف ارتباطی، در تقویت توانش دستوری، درست به اندازه تکالیف متمرکز بر دستور، مؤثر هستند؛ ضمن اینکه این تکالیف، در تقویت مهارت‌های ارتباطی، از تکالیف متمرکز بر دستور مؤثرتر هم هستند. آنها می‌خواستند کاری کنند که زبان‌آموزان نه تنها زبان را بدانند، بلکه از آن استفاده کنند، چون به آنان ثابت شده بود که تنها از راه شرح و توصیف قواعد دستوری نمی‌توان انتظار داشت که زبان‌آموزان به مرحله تولید زبانی برسند. امروزه، آنچه در تألیف یک درس‌نامه باید رعایت کنیم، این است که هم زبان‌آموز را با شکل ظاهری و صوری ساختارهای دستوری، معنی و کاربرد آنها مجهز کنیم و هم با گنجاندن تکالیف ارتباطی، باعث شویم او زبان را به شکلی فعال و خلاق به کار بگیرد تا از این طریق، آن قواعد را به اصطلاح ملکه ذهن خود کند (Larsen-Freeman, 2003). این پژوهش می‌کوشد بر پایه مطالب ارائه‌شده در کک^۶ و کیم^۷ (2014) چارچوبی تدوین و استخراج نماید که از این پس، به اختصار و برای سهولت ارجاع، آن را

-
1. communicative language Teaching (CLT)
 2. communicative competence
 3. Hymes
 4. universal grammar (UG)
 5. Chomsky
 6. Keck
 7. Kim

«چارچوب کیم» می‌نامیم. دلیل انتخاب کک و کیم (2014) این بوده است که هم به صورت ساختارهای دستوری و هم به معنی و کاربرد آنها توجه داشته‌اند. این الگو حتی به جزئیاتی چون ملاحظات واژواجی^۱ مانند واکرفتگی واج در محیط بی‌واک نیز اهمیت داده است.

نقش دستور در یاددهی و یادگیری زبان را به‌سختی می‌توان انکار نمود. روش تدریس دستور ترجمه^۲ که بعدها در قالب برنامه‌درسی ساختاری ظهور و بروز کرد، سال‌های متمادی مورد استفاده قرار می‌گرفت. تحول در حوزه آموزش دستور از آنجا آغاز شد که افراد سعی می‌کردند زبان را با هدف به‌کارگیری آن یاد بگیرند، نه فقط با هدف دانستن آن. در این بخش، قصد داریم ابتدا تعاریف مختلفی را که از واژه دستور ارائه شده است، مرور کنیم. سپس، مهم‌ترین موضع‌هایی را که تاکنون در مقابل آموزش دستور گرفته شده است، از نظر می‌گذرانیم.

۱-۱. تعاریف و دسته‌بندی‌های مختلف دستور

واژه دستور در شاخه‌های مختلف علم زبان به روش‌های مختلف تعریف شده است. در فرهنگ آموزش زبان و روش‌های زبان‌شناسی کاربردی لانگمن^۳ (2010)، در تعریف دستور آمده است (Richards & Schmidt, 2010: 251-252):

توصیفی از ساختار یک زبان و نحوه قرارگیری واحدهای زبان‌شناختی آن زبان، مانند واژه‌ها و گروه‌ها در کنار هم جهت تولید جمله. این توصیف

-
1. morphophonological
 2. grammar-translation
 3. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics

معمولاً معانی و واژه‌هایی را نیز که این جمله‌ها در نظام زبان دارند، در نظر می‌گیرد، اما ممکن است توصیف آواهای زبان را شامل شود یا نشود (Richards & Schmidt, 2010: 251-252).

تعریف واژه دستور به همین جا ختم نمی‌شود، زیرا این واژه دست کم در نظر پژوهشگران، مبهم‌تر یا پیچیده‌تر از آن چیزی است که در ابتدا تصور می‌شود. پژوهشگران مختلف، از به‌کاربردن این واژه، منظوره‌های متفاوتی داشته‌اند:

۱. نظامی ذهنی و درونی که اقوال بدیع را تولید و تفسیر می‌کند (دستور ذهنی^۱)؛
۲. مجموعه‌ای از بایدها و نبایدها در خصوص صورتهای زبانی و کاربرد آنها برای زبانی خاص (دستور تجویزی^۲)؛
۳. توصیفی از رفتار زبانی کاربران بسنده^۳ زبان (دستور توصیفی^۴)؛
۴. نقطه تمرکز نظریه زبانی فرضی (دستور زبان‌شناختی^۵)؛
۵. اثری که ساختارهای عمده زبان را مورد بررسی قرار می‌دهد (دستور مرجع^۶)؛
۶. مجموعه‌ای از ساختارها و قواعدی که برای مقاصد آموزشی و ارزیابی گردآوری شده‌اند (دستور آموزشی^۷)؛

-
1. mental grammar
 2. prescriptive grammar
 3. proficient
 4. descriptive grammar
 5. linguistic grammar
 6. reference grammar
 7. pedagogical grammar

۷. مجموعه‌ای از ساختارها و قواعدی که برای مقاصد آموزشی و ارزیابی و جهت استفاده آموزگاران گردآوری شده‌اند (دستور آموزگار^۱). این دستور گونه‌ی جامع‌تر و مفصل‌تری از دستور آموزشی است (Larsen-Freeman, 2009: 518).

نگاهی به این تعاریف نشان می‌دهد چرا واژه دستور تا این اندازه با ابهام همراه است. فهرست بالای دستورهای صریح، غیرصریح، دستورهای همگانی و زبان‌ویژه، دستورهایی که تعیین می‌کنند زبان چگونه باید استفاده شود، دستورهایی که نشان می‌دهند زبان در عمل چگونه استفاده می‌شود و نیز دستورهای دیگر را در بر می‌گیرد. ابهام موجود در واژه دستور زمانی بیشتر خود را نشان می‌دهد که بدانیم هر کدام از این هفت تعریف، خود چند وجه دارد، مثلاً دستور ذهنی ممکن است هم بر دستور زبان آموز و هم بر دستور گویشوران بسنده زبان دلالت کند. دستورهای توصیفی نیز ممکن است صورت یا ساختار زبان (دستور صورت‌گرا^۲) را نقطه آغاز بررسی خود قرار دهد یا برعکس، زبان را ابزار همه‌گیر برقراری ارتباط در نظر بگیرد و در صدد بر آید که توضیح دهد چرا در بافتی خاص و برای رساندن و فهماندن منظوری خاص، یک صورت زبانی بر صورت زبانی دیگر ارجحیت دارد (دستور نقش‌گرا^۳). مثال پایانی هم این که دستورهای زبان‌شناختی خود واحدهای نظری جداگانه‌ای اختیار می‌کنند: ساختارها (زبان‌شناسی ساختاری^۴)، قواعد (دستور سنتی^۵)، اصول و پارامترها^۶ (زبان‌شناسی

-
1. teacher's grammar
 2. formal grammar
 3. functional grammar
 4. structural linguistics
 5. traditional grammar
 6. principles and parameters

زایشی^۱، محدودیت‌ها^۲ (دستور واژی‌نقشی^۳، نظریهٔ بهینگی^۴، دستور ساخت‌گروهی هسته‌بنیان^۵)، متون (زبان‌شناسی نظام‌مند نقش‌گرا^۶)، ساخت‌ها (زبان‌شناسی شناختی^۷، دستور ساختی^۸)، ترتیب‌های الگومند^۹ (زبان‌شناسی رایانه‌ای^{۱۰}، دستور الگو^{۱۱}) و مانند آن (Larsen-Freeman, 2009: 518-519).

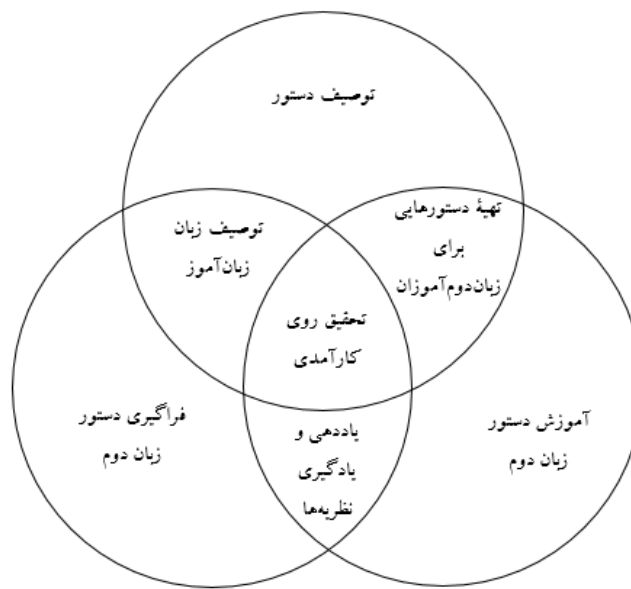
از میان فهرست بالا مورد ششم، یعنی دستور آموزشی را به دلیل ارتباط بیشتر با موضوع بحث، بیشتر تبیین می‌کنیم: دستور آموزشی، که می‌توان گفت دستوری است که برای یادگیرندگان زبان خارجی گردآوری می‌شود، خود برگرفته از دو حوزهٔ نظری جدا، اما مربوط با یکدیگر است. نخست این که انگاره‌هایی توصیفی از دستور وجود دارند که می‌توان آنها را به دستورهای آموزشی مرجع و مواد آموزشی ملحق و به گونه‌ای تدوین کرد که توصیفات مذکور در آنها برای زبان‌آموز قابل‌فهم شود. دوم این که نظریه‌هایی دربارهٔ فراگیری زبان دوم وجود دارند که پایه و اساس روش‌های مورد استفاده در کلاس را تشکیل می‌دهند (Byram, 2000:459). از میان دو حوزهٔ نظری‌ای که دستور آموزشی را تشکیل می‌دهند، یعنی توصیف و روش‌ها، این حوزهٔ روش‌هاست که کانون

-
1. generative linguistics
 2. constraints
 3. lexical functional grammar
 4. optimality theory
 5. head-driven phrase structure grammar
 6. systemic functional linguistics
 7. cognitive linguistics
 8. construction grammar
 9. patterned sequences
 10. corpus linguistics
 11. pattern grammar

اصلی توجه بوده است و در دوره‌های مختلف تاریخ آموزش زبان مکرراً یک موضوع بحث‌انگیز بوده است.

دیرون^۱ (1990: 1) دستور آموزشی را اصطلاحی پوششی برای هر توصیف یا تجویز زبان‌آموزمدار یا معلم‌مدار از ساخت‌های قاعده‌دار زبان با هدف ارتقا و جهت‌دهی فرایندهای یادگیری در امر فراگیری آن زبان می‌داند (به نقل از Wang, 2003: 64). اورتگا^۲ (2003 به نقل از Keck & Kim, 2014: 1-2) دستور آموزشی را مرکب از سه حوزه زبان‌شناسی کاربردی می‌داند: توصیف زبان‌شناختی، فراگیری زبان دوم و آموزش زبان دوم. وانگ^۳ (2003) سه حوزه مهم دستور آموزشی از منظر آموزگاران زبان را بیان می‌کند: توصیف زبان‌شناختی، آموزش دستور و دستور زبان آموز. همانطور که می‌بینیم سه حوزه نخست و سه حوزه دوم هم‌پوشی قابل توجهی دارند. با توجه به آنچه در اورتگا (2003) و وانگ (2003) دیدیم، می‌توانیم چارچوب زیر را برای دستور آموزشی ارائه دهیم (Keck & Kim, 2014: 3):

1. Dirven
2. Ortega
3. wang



شکل (۱): چارچوبی برای پژوهش‌های دستور آموزشی

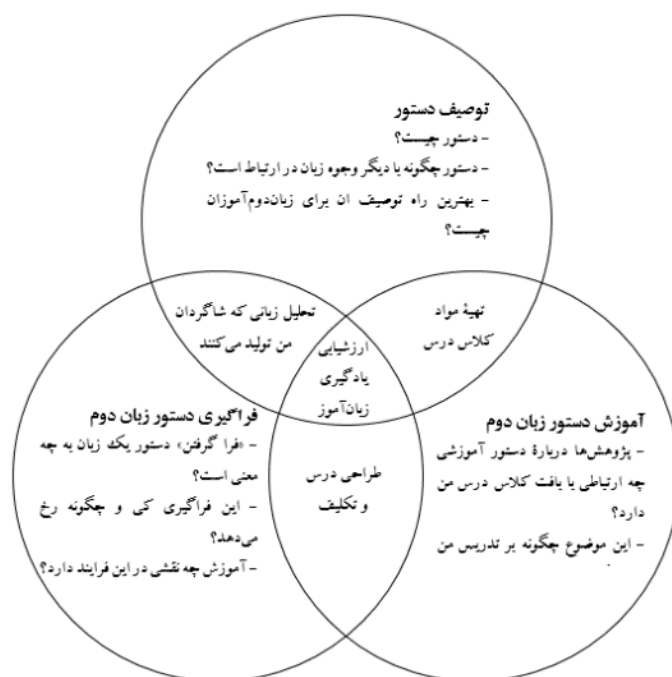
حال، بر اساس شکل ۱ و با اندکی تغییر در آن، می‌توانیم ببینیم این سه حوزه چگونه اجزای دستور آموزشی را تشکیل می‌دهند (Keck & Kim, 2014: 3):

با توجه به شکل ۲، خلاصه‌ترین تعریفی که می‌توانیم از دستور آموزشی به دست دهیم، این است که این دستور خود متشکل از سه حوزه اصلی است: توصیف دستور، فراگیری دستور زبان دوم و آموزش دستور زبان دوم.

همان‌طور که می‌بینیم، معنی واژه دستور از نگاه لارسن فریمن^۱، وسیع‌تر از آن است که به راحتی به وصف بیاید. بعضی از دستورها نگاه جزئی به زبان دارند و بعضی دیگر نگاه کلی. بعضی نگاه سنتی به زبان دارند و بعضی دیگر نگاه جدید و به‌روز.

1. Larsen-Freeman

دستور آموزشی نیز، به‌عنوان یکی از دستوره‌های مطرح در مبحث آموزش زبان، خود متشکل از چند حوزه درهم‌تنیده است و مؤلفه‌هایی چون تحلیل تولیدات زبانی زبان‌آموزان، ارزیابی میزان پیشرفت و یادگیری آنها، تهیه مواد مورد استفاده در کلاس درس و طراحی درس‌ها و تکلیف‌ها، در آن نقش‌های اصلی را ایفا می‌کنند.



شکل (۲): چارچوبی برای آموزش دستور زبان دوم

۲-۱. جایگاه دستور در رویکردهای گوناگون تاریخ آموزش زبان

جایگاه دستور در برنامه‌های درسی و در نتیجه، در کلاس درس آموزش زبان همیشه مورد بحث بوده است. این امر زمانی اهمیت خود را نشان می‌دهد که بدانیم نتیجه یاددهی لزوماً یادگیری نیست و زبان‌آموزان ممکن است قاعده‌ای را تنها درک کنند (Gerngross et al, 2007). در این بخش، قصد داریم با مرور رویکردهای اصلی مطرح شده در حوزه آموزش زبان در قالب شش پیشنهاد (Lightbown & Spada, 2006)، جایگاهی را که دستور در هر یک از آنها دارد، مشخص کنیم. لایت‌باون^۱ و اسپادا^۲ (2006: 137) این شش پیشنهاد را این گونه نام‌گذاری کرده‌اند:

۱. از همان ابتدا آن را بیاموز^۳: شامل قدیمی‌ترین روش‌های آموزش زبان می‌شود و با وجود فراگیر شدن آموزش زبان ارتباطی، هنوز مورد استفاده قرار می‌گیرد. روش دستور ترجمه و شنیداری-گفتاری^۴ در قالب این پیشنهاد جای می‌گیرند و هر دو تأکید بی‌اندازه‌ای بر روی دستور و صحت دستوری دارند و آن را محور و مبنای آموزش قرار می‌دهند تا جایی که حتی اجازه وقوع خطای دستوری از سوی زبان‌آموز را نمی‌دهند. این دو روش، محدودیت‌های جدی دارند. زبان‌آموزانی که به این دو روش آموزش می‌بینند، غالباً در انتقال پیام و منظور خود به طور مؤثر، ناتوان و ناموفق هستند. همچنین رویکردهایی که عمدتاً یا انحصاراً ساختار مبنای هستند، نمی‌توانند تضمین کنند که زبان‌آموزان را به سطوح بالای دقت برسانند (Lightbown & Spada, 2006).

-
1. Lightbown
 2. Spada
 3. Get it right from the beginning
 4. audiolingual

۲. فقط گوش کن ... و بخوان! بر این فرضیه استوار است که فراگیری زبان وقتی محقق می‌شود که زبان‌آموزان، از طریق شنیدن و خواندن، در معرض درونداد قابل‌فهم قرار بگیرند (Lightbown & Spada, 2006: 143). از دیدگاه این پیشنهاد، زبان‌دوم‌آموزان نه تنها مجبور نیستند زبان را با هدف یادگیری آن تمرین کنند، بلکه حتی مجبور نیستند صحبت کنند و فقط کافی است زبان مقصد را بشنوند و بفهمند (Lightbown & Spada, 2006). یکی از مشهورترین گونه‌های پیشنهاد «فقط گوش کن ... و بخوان»، رویکرد پاسخ فیزیکی کامل^۱ (Asher, 1972) است. در این گونه، واژه‌ها و ساختارهایی که زبان‌آموزان با آن مواجه می‌شوند، سطح‌بندی شده و سامان یافته هستند و این دقیقاً همان چیزی است که کرشن^۲ (1982) در فرضیه درونداد قابل‌فهم^۴ رد کرده است. او معتقد است به سطح‌بندی ساختاری احتیاجی نیست، هرچند معلم باید گفتار خود را به گونه‌ای دستکاری کند که از قابل‌فهم‌بودن آن برای زبان‌آموز مطمئن گردد (Krashen: 1982). آشر^۵ و کرشن در خصوص دستور یک جهت‌گیری دارند و آن را به یک اندازه بااهمیت می‌دانند، اما تفاوت آن دو در این است که یکی سطح‌بندی دستور را لازم و دیگری غیرضروری می‌داند. هرچند واضح است که میزان اهمیتی که پیشنهاد «از همان ابتدا آن را بیاموز» برای دستور قائل است، پیشنهاد «فقط گوش کن ... و بخوان» قائل نیست.

-
1. Just listen ... and read
 2. total physical response (TPR)
 3. Krashen
 4. comprehensible input
 5. Asher

۳. بیا حرف بزنیم^۱: مدافعان این پیشنهاد بر اهمیت دسترسی زبان آموزان به درونداد قابل فهم و امکان تعامل و مکالمه آنها با معلم و دیگر زبان آموزان تأکید می کنند. استدلال آنها این است که وقتی به زبان آموزان فرصت داده می شود در تعامل شرکت نمایند، ناگزیر از تبادل معنا، یعنی ابراز و توضیح منظور، فکر و عقیده خود خواهند بود، آن هم به شکلی که در نهایت به درک متقابل برسند (Lightbown & Spada, 2006: 150). پس در این پیشنهاد، هدف اصلی انتقال معناست و دستور به همراه واژه در خدمت انتقال معنا قرار می گیرد.

۴. یک تیر و دو نشان^۲: از این روش با عنوان آموزش محتوامحور^۳ نیز یاد می شود. زبان آموزان همچنان که مطلب اصلی را مطالعه می کنند، زبان دوم یا خارجی را نیز فرا می گیرند. به بیان دیگر، محتوای مورد مطالعه را به زبانی غیر از زبان اول خود یاد می گیرند و یادگیری آن محتوا و زبان در آن واحد روی می دهد. آموزش محتوامحور نقاط قوت فراوانی دارد. پژوهش ها نشان می دهد که دست کم درباره زبان آموزان بزرگسال، آموزش زمانی بیشترین بازده را دارد که درس ها بر اساس ساختارهای دستوری مورد تدریس طراحی شده باشند (Lightbown & Spada, 2006). پس در این پیشنهاد نیز می توان اهمیت دستور را به شکلی دیگر مشاهده کرد.

۵. آنچه یاددانی است، یاد بده^۴: اساس این پیشنهاد تجربیاتی است که نشان می دهد بعضی نکات را با موفقیت می توان تدریس کرد، در حالی که نکاتی هم هستند که حتی صرف زمان زیاد برای تدریس آنها نیز بیهوده به نظر می رسد. پژوهشگرانی که پیرو این دیدگاه هستند، همچنین معتقدند جوهی از زبان وجود

-
1. Let's talk
 2. Two for one
 3. content-based instruction
 4. Teach what is teachable

دارد که متعلق به هیچ سطحی نیست و در هر سطحی می‌توان آنها را آموزش داد. در واقع، یادگیری این وجوه بیشتر تحت تأثیر عوامل روانی و شخصیتی زبان‌آموزان نظیر استعداد، انگیزه، نیاز، علاقه، پیشینه فرهنگی و مانند اینهاست (Lightbown & Spada, 2006). پس، در خصوص جایگاه دستور در این پیشنهاد باید گفت که نکات دستوری نیز مانند هر نکته زبانی دیگری، غالباً در صورتی آموخته می‌شوند که سطح‌بندی شده باشند و هر نکته‌ای در جای خود و متناسب با سطح زبانی زبان‌آموز آموزش داده شود، مگر اینکه عوامل روانی و شخصیتی وارد صحنه شوند و در این فرایند، تغییراتی مثبت یا منفی ایجاد کنند.

۱. آن را در پایان بیاموز: طرفداران این پیشنهاد نقش مهمی برای آموزش متمرکز بر صورت قائل هستند، اما این طور فرض نمی‌کنند که همه چیز باید تدریس شود. آنها نیز مانند مدافعان پیشنهادهای «بیا حرف بزنیم»، «یک تیر و دو نشان» و «فقط گوش کن ... و بخوان»، به این نتیجه رسیده‌اند که در صورتی که زبان‌آموزان به اندازه کافی در معرض زبان قرار بگیرند و انگیزه یادگیری نیز داشته‌باشند، بسیاری از اجزای زبان را، از تلفظ گرفته تا واژه و دستور، [خودبه‌خود] یاد می‌گیرند. طرفداران پیشنهاد مورد بحث با مدافعان پیشنهاد «آنچه یاددانی است، یاد بده»، از این جهت که اگر آمادگی زبان‌آموز در نظر گرفته نشود، بعضی از نکات زبانی را نمی‌توان تدریس کرد، هم‌عقیده‌اند. هرچند پیشنهاد مورد بحث از این نظر که تأکید می‌کند بعضی از وجوه زبان باید تدریس شوند و ممکن است لازم باشد کاملاً صریح هم تدریس شوند، با پیشنهاد «آنچه یاددانی است یاد بده» تفاوت دارد.

اگرچه در پیشنهاد نخست، دستور مورد توجه فراوان و پایه و اساس آموزش است، اما در پیشنهاد دوم از اهمیت دستور به عنوان مبنای آموزش کاسته می‌شود، تا آنجا که گاهی اعتقاد بر این است که حتی نیازی به سطح‌بندی دستور هم نیست و دسترسی به درونداد قابل فهم تنها چیزی است که اهمیت دارد. در پیشنهاد سوم و چهارم، هدف اصلی انتقال و تبادل معناست و دستور نیز در خدمت این هدف است و حول محور آن می‌گردد. در پیشنهاد پنجم، بر سطح‌بندی دستور به طور ویژه تأکید می‌شود و اعتقاد بر این است که در غیر این صورت، آموزش تقریباً بی‌فایده خواهد بود، ضمن اینکه عوامل روان‌شناختی نیز بر روند زبان‌آموزی تأثیر می‌گذارند. در نهایت، مشاهده می‌کنیم که پیشنهاد ششم تقریباً هیچ کدام از پیشنهادها را رد نمی‌کند و در واقع، حاصل جمع همه آنهاست. این پیشنهادها نه ارزش و اعتبار تمرکزکردن بر معنا را زیر سؤال می‌برد و نه با تمرکزکردن بر صورت به مخالفت بر می‌خیزد، ضمن اینکه اولی، یعنی تمرکز بر معنا، را در درجه اول اهمیت قرار می‌دهد. با مقایسه نام‌های پیشنهادها در نخست و ششم، یعنی «از همان ابتدا آن را بیاموز» و «آن را در پایان بیاموز»، در می‌یابیم که در واقع، این جایگاه دستور بوده است که در فاصله زمانی میان این دو پیشنهاد جابجا شده است و منظور از «آن» همانا دستور است که در پیشنهاد اول در آغاز چرخه تدریس و در پیشنهاد ششم در پایان آن قرار گرفته است.

۲. پیشینه پژوهش

مواد آموزشی را می‌توان از چندین جنبه ارزیابی کرد: اندازه، گرافیک، جنس کاغذ، قیمت، میزان توجه به جنسیت و حتی میزان توجه به مسائل زیست‌محیطی. هر کدام از این جنبه‌ها بر اساس مقصود ارزیاب از ارزیابی می‌توانند مهم باشد

(Littlejohn, 2011). منظور از ارزیابی درس‌نامه‌ها در این پژوهش، ارزیابی آنها به عنوان ابزار آموزشی است، یعنی ابزاری که کمک‌کار یاددهی و یادگیری زبان خارجی است. پس تمرکز ارزیابی بر بعد زبان‌شناختی و روش‌شناختی^۱ محتوای درس‌نامه است. برای ارزیابی از این منظر، تا به حال چند چارچوب ارزیابی ارائه شده است که در بخش مبانی نظری، مهم‌ترین این چارچوب‌ها را معرفی می‌کنیم، اما در این بخش به ارائه برخی ارزیابی‌های انجام‌گرفته می‌پردازیم.

اسدی (۱۳۸۷) فعالیت‌های خواندن در چند مجموعه آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان را از چهار منظر بررسی می‌کند: جایگاه فعالیت نسبت به متن (پیش، حین و پس)، تعامل آن با مهارت‌های چهارگانه، نوع پردازش (بالا به پایین، پایین به بالا و تعاملی) و شکل فعالیت (جای خالی، چهارگزینه‌ای، درست‌نادرست، بحث آزاد، ایفای نقش و مانند اینها). او این بررسی به شیوه محاسبه فراوانی انجام می‌دهد.

صحرايي و شهباز (۱۳۹۱) چند مجموعه آموزشی زبان فارسی را بر مبنای انگاره اندرسون^۲ (1994، 1999) مورد ارزیابی قرار می‌دهند. این انگاره از شش اصل فعال‌سازی دانش پیشین، گسترش گنجینه واژه‌ها، آموزش درک‌مطلب، افزایش سرعت خواندن، تأیید راهبردها و ارزیابی پیشرفت تشکیل شده است و فنونی را برای اجرای هر اصل ارائه می‌دهد. فهرست شاخص‌های این پژوهش به صورت عنوان است نه پرسش یا جمله ساده. نحوه پاسخ‌دهی به آن هم محاسبه فراوانی است.

داوری اردکانی و آقابراهیمی (۱۳۹۱) پس از معرفی انواع متعددی از گفتمان‌نماهای انسجام‌آفرین دستوری و واژگانی، و بدون داشتن چارچوبی که به صورت بازینه در آمده باشد، فراوانی این گفتمان‌نماها را در متون چند کتاب

1. methodological
2. Anderson

آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان به دست آورده‌اند و این متون را از این منظر با متون غیرآموزشی مقایسه کرده‌اند.

میردهقان و همکاران (۱۳۹۲) چگونگی آموزش فرهنگ را در مجموعه «زبان فارسی» از منظر نشانه‌شناسی فرهنگی و بر مبنای مکتب تارتو - مسکو^۱ ارزیابی می‌کنند. آنها نحوه‌ی بازنمایی رمزگان‌های پوشاک، خوراک، مکان و جنسیت را در ارتباط با «خود» و «دیگری» فرهنگی بررسی می‌کنند و نحوه‌ی ارزیابی آنها کیفی است.

باقری (۱۳۹۳) چارچوبی را برای گزینش^۲ و سطح‌بندی^۳ نکته‌های دستوری زبان فارسی در سه سطح پایه، میانی و پیشرفته معرفی می‌کند. در بخش نخست این پژوهش نکته‌های دستوری ضروری برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به شیوه‌ی کتابخانه‌ای استخراج شده است. سپس، در بخش دوم نتایج این دسته‌بندی در اختیار ۶۶ مدرس و ۹۲ زبان‌آموز قرار گرفته و سطح‌بندی نهایی از سطوح مورد توافق دو گروه حاصل آمده است (به نقل از کیاشمشکی، ۱۳۹۵: ۱۷).

رضایی و کوراوند (۱۳۹۳) به ارزیابی دستور آموزشی دوره‌ی مقدماتی چهار کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند. آنها بر مبنای اصول رویکرد ارتباطی و نیز دستور آموزشی چندشرما^۴ (2002) یک بازبینی بیست‌سؤالی تهیه و از این طریق، نقاط قوت و ضعف و نیز راهکارهای به‌کاررفته را در این کتاب‌ها برای بهبود دستور آموزشی با در نظر گرفتن رویکرد ارتباطی معرفی کرده‌اند.

حاجی‌سیدرضایی (۱۳۹۳) میزان انعکاس دستور آموزشی در برخی از منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را بررسی کرده است. او ابتدا با توجه به

-
1. Tartu-Moscow School
 2. selection
 3. grading
 4. Chandsherma

سطح‌بندی مورد تأیید شورای اروپایی، برخی منابع انگلیسی را از حیث رابطه مفاهیم^۱، نقش‌ها^۲ و صورت‌های دستوری^۳ متناسب با آنها در هر سطح تحلیل و سپس، میزان آموزش این سه عنصر در منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی-زبانان را ارزیابی کرده است. او نتیجه می‌گیرد که دستور آموزشی، که در آن هر کارکرد با صورت دستوری متناسب با آن آموزش داده می‌شود، در منابع آموزش زبان فارسی انعکاس ضعیفی دارد.

امیرزاده (۱۳۹۳) مجموعه کتاب‌های آموزش دستور زبان فارسی به غیرفارسی-زبانان مرکز بین‌المللی زبان فارسی دهخدا را به‌عنوان جدیدترین کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در چارچوب نظریه نقش‌گرای هلیدی^۴ بررسی کرده و به این نتیجه رسیده که این کتاب دارای کاستی‌ها و نقص‌هایی است و با این که تلاش زیادی در انتخاب تمرین‌های مفید و بجا شده است، ولی مطالب به روش کاملاً سنتی ارائه شده است.

رشیدی و اله‌یار (۱۳۹۴) محتوا و بویژه تکالیف موجود در مجموعه «فارسی بیاموزیم» را بر اساس چارچوب سه‌مرحله‌ای لیتلجان^۵ (۲۰۱۱) ارزیابی کرده‌اند. آنها به پیروی از چارچوب لیتلجان، پژوهش خود را در سه مرحله انجام داده‌اند: یافته‌های مرحله اول را به شکل کیفی، یافته‌های مرحله دوم را به شکل کمی و یافته‌های مرحله سوم را بر اساس یافته‌های دو مرحله قبل ارائه کرده‌اند.

-
1. notions
 2. functions
 3. grammatical forms
 4. Halliday Functional Theory
 5. Littlejohn

صحرائی (۱۳۹۴) با بیان پیشینه پژوهش‌های دستوری، ضمن معرفی هفت ویژگی دستور آموزشی، یعنی تأکید بر انطباق صورت، معنا و کاربرد، پیکره-بنیادبودن، تسهیل کردن سازماندهی فرایند گزینش و چینش محتوا، ایجادکردن شرایط مطلوب برای به‌کاربردن زبان، توجه به قابلیت یادگیری و پردازشی، تأکید بر ضرورت ارائه بازخورد و توجه همزمان به آموزش ضمنی و آموزش صریح دستور، طرحی را برای آموزش دستور زبان فارسی معرفی کرده و در پایان نتیجه گرفته که بهترین مبنای آموزش و تدوین منابع آموزشی رویکرد تکلیف‌محور است.

بحرالعلوم طباطبائی (۱۳۹۴) سه مقولهٔ زمان^۱، نمود^۲ و وجه^۳ را در دو مجموعهٔ آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بررسی می‌کند. زمان حال بیشترین بسامد رخداد زمان را در هر دو مجموعه دارد و بازنمایی نمود نشان می‌دهد که نمود ناقص بالاترین بسامد رخداد را در هر دو مجموعه نشان می‌دهد. همچنین مشخص شد در بخش نظام وجه فعل فارسی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی، وجه اخباری بالاترین بسامد رخداد در بین سه وجه مورد بررسی را دارا است. بدین ترتیب، تعیین توانش^۴ فارسی‌آموزان بر اساس محتوای کتاب‌های آموزش زبان فارسی در موضوع رساله مناسب است (به نقل از کیاشمشکی، ۱۳۹۵: ۱۷).

کیاشمشکی (۱۳۹۵) پس از بیان اهمیت دستور و سیر تحول دیدگاه‌ها دربارهٔ آن، به بررسی رویکردها و فنون آموزش دستور در سه مجموعهٔ «فارسی بیاموزیم»، «آموزش فارسی به فارسی» و «زبان فارسی» می‌پردازد. او دو فهرست واری برای رویکردها و فنون آموزش دستور تهیه کرده و با محاسبات آماری چنین نتیجه‌گیری کرده است که

-
1. tense
 2. aspect
 3. mood
 4. proficiency

دو مجموعه نخست رویکرد مشخصی در آموزش دستور ندارند و بین رویکرد و فنون دستور ناهماهنگی وجود دارد. در مجموعه «زبان فارسی» همسویی بین رویکردها و فنون وجود دارد، هرچند رویکرد این مجموعه به آموزش دستور قدیمی است.

دبیرمقدم و همکاران (۱۳۹۶) پس از بررسی پیشینه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و نیز پیشینه تألیف کتاب‌های درسی آموزش زبان فارسی، تعداد ۲۹۶ جلد کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را معرفی و با بررسی صوری و ساختاری این کتاب‌ها، آنها را از چندین منظر، مانند مقدمه (چند کتاب مقدمه ندارند و چند کتاب دارند و زبان مقدمه‌ها چیست)، راهنمای معلم، تمرین، طول دوره تدریس، نوع کتاب (آموزشی، کمک‌آموزشی و آموزشی و کمک‌آموزشی)، تصاویر، ابزار آموزشی مکمل، روش ارائه تلفظ، به دسته‌های مختلف تقسیم می‌کنند.

هادی‌زاده (۱۳۹۶) پس از بررسی مناقشه‌های متعدد پیرامون آموزش دستور زبان دوم و سیر تطور دیدگاه‌ها و رویکردهای مختلف نسبت به آن، با معرفی رویکرد دستور آموزشی پیشنهادی کاربردی در آموزش دستور زبان دوم مطرح می‌کند و با تهیه یک بازبینه مبتنی بر اصول دستور آموزشی به نقد و بررسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از سال ۱۳۳۴ تا ۱۳۹۶ می‌پردازد و حاصل این بررسی را در قالب دسته‌بندی‌های توصیفی و آماری عرضه می‌کند.

۳. مبانی نظری

در این بخش، ابتدا سه نمونه از چارچوب ارزیابی جامع منابع درسی را معرفی می‌کنیم و سپس به ارائه و نیز شرح و بسط ابعاد و جزئیات «چارچوب کِم» که مبنای نظری پژوهش حاضر است، می‌پردازیم.

۳-۱. چارچوب کانینگزورس^۱ (۱۹۹۵)

در چارچوب کانینگزورس (1995)، شاخص‌ها به ۸ دسته کلی تقسیم می‌شوند: (۱) اهداف و رویکردها، (۲) طراحی و سازمان، (۳) محتوای زبانی، (۴) مهارت‌ها، (۵) موضوع، (۶) روش‌شناسی، (۷) کتاب معلم و (۸) ملاحظات عملی. ابتدا در زیر هر دسته بین ۴ تا ۷ شاخص مطرح می‌شود. کانینگزورس سپس هر کدام از این هشت دسته را به طور جداگانه تفصیل می‌کند و در هر دسته به تنهایی چند بازبینی ارائه می‌دهد، مثلاً در دسته مهارت‌ها برای هر کدام از مهارت‌های چهارگانه یا در دسته محتوای زبانی برای دستور، واژه، واج، گفتمان و مانند اینها بازبینی مخصوصی ارائه می‌دهد. بنابراین، او در مجموع ۳۰ مؤلفه تعیین و برای هر کدام یک بازبینی به دست می‌دهد. چارچوب کانینگزورس بسیار جامع است به طوری که از بسته دوره^۲ صحبت می‌کند؛ یعنی از سطح بدیهیاتی همچون کتاب زبان‌آموز، کتاب کار و کتاب معلم فراتر می‌رود و بسته را شامل آزمون‌ها، مواد خوانداری و شنیداری الحاقی، ویدئوها و مانند اینها می‌داند. او همچنین بیان می‌دارد که پیش از ارزیابی منابع درسی باید بر بافت آموزشی‌ای که قرار است منابع در آن مورد استفاده قرار گیرند، احاطه داشت. سپس، برای شناختن همه‌جانبه بافت آموزشی چارچوبی دیگر عرضه می‌کند. شاخص‌های این چارچوب در چهار دسته کلی اهداف بلندمدت و اهداف عینی، شرایط یاددهی/یادگیری، زبان‌آموزان و معلمان جای می‌گیرند (Cunningsworth, 1995).

1. Cunningsworth
2. course package

۲-۳. چارچوب لیتلجان (۲۰۱۱)

لیتلجان (2011) با اقتباس از چارچوب‌های ریچاردز^۱ و راجرز^۲ (2001) و برین^۳ و کندلین^۴ (1987) چارچوبی جامع‌تر از این دو ارائه می‌دهد. او ابتدا و در گام اول، شاخص‌های خود را که به صورت عنوان هستند، به دو دسته کلی نشر^۵ و طراحی^۶ تقسیم می‌کند. او دسته نخست را با جنبه‌های ملموس و فیزیکی مواد آموزشی (مثلاً این که کاغذی هستند یا الکترونیکی، پاسخ تمرین‌ها فقط در اختیار معلم است یا در اختیار معلم و زبان‌آموز و مانند آن) مرتبط می‌داند و دسته دوم را با تفکر زیربنایی درباره آنها (مثلاً اهداف تألیف، طریقه انتخاب و درجه‌بندی عناصر زبانی، نوع فعالیت‌ها و مانند آن)، اما او معتقد است که ارزیابی مواد آموزشی دارای سطوح متفاوتی است و هر چه این سطوح عمیق‌تر می‌شوند، قضاوت‌ها پیچیده‌تر، انتزاعی‌تر، استنباطی‌تر و حتی شخصی‌تر می‌شوند. پس در گام دوم، سه سطح عمده برای ارزیابی ارائه می‌کند: توصیف عینی^۷ (در تناظر با آنچه وجود دارد)، تحلیل ذهنی^۸ (در تناظر با آنچه از استفاده‌کنندگان انتظار می‌رود) و استنباط ذهنی (در تناظر با آنچه برداشت می‌شود). لیتلجان آنگاه برای هر کدام از این سه سطح شاخص‌های به دست می‌دهد. تمامی این شاخص‌ها کیفی و بر اساس برداشت ارزیاب‌اند.

-
1. Richards
 2. Rodgers
 3. Breen
 4. Candlin
 5. publication
 6. design
 7. objective description
 8. subjective analysis

۳-۳. چارچوب دمیر^۱ و ارتاش^۲ (2014)

دمیر و ارتاش (2014) با بررسی بیش از ۳۰ چارچوب ارزیابی مواد آموزشی و بهره‌برداری نهایی از ۲۳ عدد از آنها، یک بازبینی التقاطی ارائه می‌دهند. بازبینی آنها شامل ۶۰ شاخص است که تماماً به صورت پرسش‌های بله/خیر هستند و در چهار دسته کلی موضوع و محتوا، مهارت‌ها و زیرمهارت‌ها، صفحه‌بندی، صفحه‌آرایی و ملاحظات عملی قرار گرفته‌اند.

۳-۴. چارچوب کیم

پایه و اساس این پژوهش «چارچوب کیم» است. کک و کیم (2014)، دو شاخه مهم ارزیابی مواد آموزشی دستور را مورد توجه قرار می‌دهند: یکی توضیحات و دیگری فعالیت‌ها. معمول است که در هر درس‌نامه‌ای، نویسنده بخشی از هر درس را به ارائه توضیحات درباره قواعد دستوری اختصاص می‌دهد و در بخش دیگر درس، فعالیت‌هایی جهت تمرین و تثبیت آن قواعد می‌گنجانند. در ادامه، به توضیح و تبیین هر یک از این دو شاخه می‌پردازیم.

۳-۴-۱. شاخه توضیحات

کک و کیم در شاخه توضیحات، بر پایه چارچوبی که لارسن‌فریمن از دستور آموزشی ارائه داده‌است، عمل می‌کنند. چارچوب لارسن‌فریمن از سه بعد تشکیل شده‌است: صورت^۳، معنی و کاربرد.

1. Demir
2. Ertas
3. form

او صورت زبان را متشکل از واج‌شناسی، نویسه‌شناسی^۱ (نمادهای نوشتاری)، نشانه‌شناسی^۲، صرف و نحو می‌داند. معنی یا معنی‌شناسی به معنی الحاق شده به صورتی خاص یا وقتی که آن صورت به تنهایی ظاهر می‌شود، اشاره دارد، مانند تعریف واژه‌ای یا تعریف مفهوم «زمان گذشته» که مرتبط با آوای /d/ و /t/ در ستاک گذشته افعال است. کاربرد یا کاربردشناسی نیز به مقصود نویسنده یا گوینده در یک بافت ارتباطی خاص اشاره می‌کند (Larsen-Freeman, 2003: 34-35 به نقل از Keck & Kim, 2014: 37).

به اعتقاد لارسن فریمن (2003)، آموزش دستور زبان دوم باید اطلاعات مربوط به هر سه این ابعاد را تأمین کند. در این چارچوب، عنصر نهفته‌ای هم وجود دارد که لارسن فریمن (2003) آن را «دستور دلخواه^۳» می‌نامد. او معتقد است که توصیف خوب از دستور باید حتماً توضیح بدهد چرا وقتی چند صورت دارای یک معنی واحد وجود دارند، یک صورت خاص بر صورتی دیگر ترجیح داده می‌شود (Kim, 2014: 36-37). بدین ترتیب، زبان‌آموزان نیاز دارند با امکانات زبان‌شناختی در دسترس در هر بافت ارتباطی آشنا شوند. بنابراین، دستور آموزشی نه تنها باید مجموعه‌ای از قوانین باشد، بلکه باید حاوی دلایل یا توضیحاتی درباره‌ی چرایی انتخاب خرده‌دستوری^۴ خاص توسط گویندگان و نویسندگان نیز باشد (Celce-Murcia &

1. graphology
2. semiology
3. grammar of choice

۴. زین پس، برای اشاره به هر عنصر دستوری، صورت دستوری، ساختار دستوری، واحد دستوری و مانند آن، از این واژه استفاده خواهد شد مگر اینکه اصطلاح‌های مذکور برای رساندن منظوره‌ای متفاوت به کار روند که در این صورت، دقیقاً ترجمه خواهند شد.

Keck & Larsen-Freeman, 2003: 49؛ Larsen-Freeman, 1999 به نقل از Keck & Kim, 2014: 38).

در اکثر مواد آموزشی دستور زبان دوم، هدف اساسی توضیح چگونگی عملکرد دستور آن زبان است. منابع موجود آموزش دستور از نظر شفافیت، جامعیت و دقت به شدت با هم تفاوت دارند. بنابراین، نخستین گام مهم در ارزیابی منابع آموزش دستور، بررسی کیفیت توضیحات ارائه شده در آن منابع است. میزان تمرکز کتاب بر صورت دستوری باید مناسب باشد، یعنی در اکثر موارد لازم نیست تمامی کاربردها و موارد استفاده آن صورت را یکجا به زبان آموز ارائه داد. علاوه بر این، ارزیابی خوب باید تشخیص دهد آیا در منبع مورد نظر، اطلاعات مکفی درباره اینکه صورت‌های دستوری چگونه در گفتمان استفاده می‌شوند، وجود دارد یا خیر. بسیاری از کتاب‌ها در بخش توضیحات، مثال‌هایی در سطح جمله ارائه می‌کنند و در تمرین‌ها از گفتمان استفاده می‌کنند (Keck & Kim, 2014). به اعتقاد سلسه‌مورسیا^۱ (2001)، توضیحات دستوری، بدون توجه به گفتمان، نخواهد توانست در خصوص معنی و کاربرد صورت‌های دستوری اطلاعات کافی در اختیار زبان‌آموزان قرار دهد (به نقل از Keck & Kim, 2014). این نوع برداشت از دستور به‌عنوان یک عنصر بافت‌وابسته^۲ مورد تأیید زبان‌شناسان پیکره‌ای نیز هست. آنها اعتقاد دارند اطلاعات دربارهٔ بسامد کاربرد صورت دستوری در سیاق‌های^۳ مختلف نیز باید در منابع دستوری گنجانده شود. مک‌کارتی^۴ (2008: 56) میان

-
1. Celce-Murcia
 2. context-dependent
 3. registers
 4. McCarthy

درس‌نامه‌های پیکره‌مبنا^۱ و درس‌نامه‌های پیکره‌آگاه^۲ تمایز قائل می‌شود. از نگاه او، رویکرد پیکره‌مبنا کاملاً به اطلاعات پیکره‌ای وفادار است و از پیکره به‌عنوان اساسی برای تصمیم‌گیری دربارهٔ اینکه چه صورت‌ها، معنی‌ها و کاربردهای دستوری‌ای در درس‌نامه بگنجانند، استفاده می‌کند. در این رویکرد، به صورت‌های پربسامدتر به همراه باهم‌آیی‌ها^۳ و عبارت‌بندی‌هایشان^۴ بیشتر توجه می‌شود تا به صورت‌های نادر و حتی مثال‌ها نیز از پیکره انتخاب می‌شوند. این در حالی است که رویکرد پیکره‌آگاه به طور هدف‌مند از پیکره استفاده می‌کند، یعنی اساس بهره‌گیری خود از پیکره را بر نیازها و خواسته‌های زبان‌آموزان و نیز هر آنچه که در روند یاددهی مثبت و تأثیرگذار است، قرار می‌دهد. بنابراین، این رویکرد به گونه‌ای از پیکره استفاده می‌کند که در نهایت، اهداف خود را تأمین کند (McCarthy, 2008). البته، شایان ذکر است که در مورد میزان استفادهٔ درس‌نامه‌ها می‌توان قائل به وجود یک پیوستار بود که رویکرد پیکره‌مبنا در یک طرف و رویکرد پیکره‌آگاه در طرف دیگر آن پیوستار قرار دارد، یعنی در این میان، درس‌نامه‌هایی هم هستند که نسبت به استفاده از پیکره رویکرد متعادل‌تری اتخاذ می‌کنند.

۳-۴-۲. شاخهٔ فعالیت‌ها

کک و کیم در شاخهٔ فعالیت‌ها نیز، تابع جهت‌گیری لارسن فریمن‌اند. اگر بتوانیم نام «کتاب درسی» یا «درس‌نامه» را بر کتابی بگذاریم، فارغ از اینکه آن، کتاب دستور است یا خیر، این بدان معنی است که در هر درس آن، تمرین‌ها و

-
1. corpus-based
 2. corpus-informed
 3. collocations
 4. phraseologies

فعالیت‌هایی به منظور تثبیت و تعمیق یادگیری توضیحاتی که در خصوص موضوع آن درس ارائه شده است، دیده‌ایم. این فعالیت‌ها می‌تواند تشخیصی و ابتدایی باشد (مانند پرکردنی، تشخیص خطا و جز اینها) و یا مستلزم تولید زبانی باشد (مانند نقش‌گزاری^۱، مقاله‌نویسی و غیره). لارسن فریمن (2003) معتقد است این دست فعالیت‌ها، بیش از هر چیز، باید معنی‌دار، گیرا و حساب‌شده باشد (به نقل از Kim & Keck, 2014: 78). علاوه بر این، در طراحی فعالیت‌ها ضروری است نیازها و علائق زبان‌آموزان نیز در نظر گرفته شود تا میزان علاقه و توجه آنها به انجام فعالیت‌ها بیشتر شود. همچنین، میزان ارتباط و مناسبت فعالیت‌ها با زندگی زبان‌آموزان تعیین‌کننده است. ضمناً همان‌طور که در شاخه^۲ توضیحات ذکرش رفت، وجود تمرکز بر وجوه خاصی از خرده‌دستور موردآموزش مهم است، یعنی میزان تمرکز بر یک خرده‌دستور نه باید آن قدر کامل و همه‌جانبه باشد که عدم توانایی زبان‌آموز در یادگیری آن اثر روانی نامطلوبی بر او بگذارد و نه آن قدر اندک که قدرت تطبیق و مقایسه را از او بگیرد یا برای او بسیار ساده باشد. همچنین، باید دقت کرد فعالیت‌ها تا چه اندازه در تعمیق درک زبان‌آموزان از اینکه خرده‌دستورها در ترکیب با دیگر واژه‌های محتوایی^۲ (باهم‌آیی و عبارت‌بندی) چگونه استفاده می‌شوند یا اینکه چگونه در سیاق‌های مختلف تغییر می‌کنند، موفق هستند (Kim & Keck, 2014: 83). اگر کتابی در بخش توضیحات خود، بر این وجه از کاربرد دستور نپرداخته باشد، احتمال دارد در بخش فعالیت‌ها نیز به این امر توجه نکرده باشد.

1. role play
2. content words

۴. هدف پژوهش

آموزش زبان و بالخص دستور، به مواد آموزشی نیاز دارد. با وجود تنوعی که در دهه های اخیر، در مواد آموزشی حوزه آموزش زبان حاصل شده است، می توان گفت که کتاب هنوز هم مهم ترین (یا دست کم یکی از مهم ترین) مواد آموزشی است. کتاب های درسی معمولاً حاصل آخرین رویکردها و نظریه های پذیرفته شده هستند. در بعضی موارد نیز با وجود این که ممکن است یک رویکرد آخرین رویکرد مورد قبول نباشد، اما نویسندگان برای برطرف کردن نیازهایی خاص یا در پاسخ به شرایطی خاص، کتابی را بر پایه رویکردی نه چندان نو می نگارند، اما در زمینه آموزش زبان فارسی، شاهد هستیم که درس نامه ها اغلب یا رویکرد و روش مشخصی ندارند یا رویکردهایی قدیمی را اتخاذ کرده و استفاده کنندگان از رویکردهای قدیمی دلیل خود از این کار را عنوان نکرده اند. کتاب ها و مجموعه های مختص آموزش دستور نیز از این امر مستثنی نیستند؛ یعنی به رویکرد مشخص یا ثابتی پایبند نیستند و اگر بر اساس چارچوب ارزیابی مورد تجدید نظر قرار بگیرند، ممکن است جایگزین های مناسب تر و به روزتری پیدا کنند. با توجه به آنچه گفته شد، این پژوهش در نظر دارد چارچوبی جامع برای ارزیابی و در نتیجه بازنویسی کتاب های موجود در زمینه آموزش دستور زبان فارسی ارائه کند تا بتوان از این طریق به بهبود روزافزون محتوای این کتاب ها امیدوار بود.

۵. روش پژوهش

این پژوهش به صورت کتابخانه ای و به روش توصیفی انجام گرفته است. بر اساس این پژوهش و با در نظر گرفتن نظرات کک و کیم (2014) در مورد

ملاحظات‌هایی که باید در قسمت توضیحات و نیز قسمت فعالیت‌های یک کتاب درسی آموزش دستور در نظر گرفت، چارچوب ارزیابی زیر (جدول ۱) را معرفی می‌کنیم. این چارچوب بر اساس مطالب ارائه‌شده در کک و کیم (۲۰۱۴) و توسط نگارنده این پژوهش تهیه و گردآوری شده و دارای ۲۸ شاخص طیفی است، یعنی پاسخی که در خصوص کتاب مورد ارزیابی به هر یک از آنها داده خواهد شد، یکی از ۵ پاسخ «اصلاً»، «تا حدی»، «نسبتاً»، «خیلی» و «کاملاً» یا واژه‌هایی هم‌معنی با این واژه‌ها خواهد بود.

جدول (۱): چارچوب ارزیابی کیم

۱. تمرکز توضیحات کتاب بر خرده‌دستورها تا چه حد متعادل (نه خیلی زیاد و نه خیلی کم) است؟	توضیحات	
۲. توضیحات کتاب، در خصوص صورت، تا چه حد به الگوهای واج‌شناختی/ آواشناختی توجه کرده است؟		
۳. توضیحات کتاب، در خصوص صورت، تا چه حد به ملاحظات صرفی توجه کرده است؟		
۴. توضیحات کتاب، در خصوص صورت، تا چه حد به ملاحظات نحوی توجه کرده است؟		
۵. توضیحات کتاب تا چه حد به معنی دستوری خرده‌دستورها توجه کرده است؟		صورت
۶. توضیحات کتاب تا چه حد درباره‌ی باهم‌آیی‌ها و عبارت‌بندی‌ها اطلاعات داده است؟		معنی
۷. توضیحات کتاب، در خصوص کاربرد، تا چه حد به کارکردهای مختلفی که یک خرده‌دستور در آنها استفاده می‌شود، توجه کرده است؟		کاربرد
۸. توضیحات کتاب تا چه حد به میزان رسمی بودن کاربرد خرده‌دستورها توجه کرده است؟		
۹. توضیحات کتاب تا چه حد به تغییر لحن گفتمان در صورت استفاده کردن یا نکردن از یک خرده‌دستور توجه کرده است؟		
۱۰. توضیحات کتاب تا چه حد درباره‌ی سیاق‌های مختلف اطلاعات داده است؟		
۱۱. چه مقدار از مثال‌های کتاب در سطح گروه ارائه شده‌اند؟		مثال
۱۲. چه مقدار از مثال‌های کتاب در سطح جمله ارائه شده‌اند؟		
۱۳. چه مقدار از مثال‌های کتاب در سطح گفتمان ارائه شده‌اند؟		
۱۴. مثال‌های کتاب تا چه حد اصیل هستند؟		پیکره
۱۵. کتاب در انتخاب خرده‌دستورها تا چه حد بر اساس یک پیکره عمل کرده است؟		
۱۶. توضیحات کتاب تا چه حد بر همان چیزی که قصد انتقالش به زبان‌آموز را دارد، تمرکز کرده است؟		

ادامه جدول (۱) -

فونولوژی	صورت	۱۷. تمرکز فعالیت‌های کتاب بر خرده‌دستورها تا چه حد متعادل (نه خیلی زیاد و نه خیلی کم) است؟
		۱۸. فعالیت‌های کتاب، در خصوص صورت، تا چه حد الگوهای واج‌شناختی / آواشناختی را تثبیت می‌کند؟
		۱۹. فعالیت‌های کتاب، در خصوص صورت، تا چه حد ملاحظات صرفی را تثبیت می‌کند؟
		۲۰. فعالیت‌های کتاب، در خصوص صورت، تا چه حد ملاحظات نحوی را تثبیت می‌کند؟
	معنی	۲۱. فعالیت‌های کتاب تا چه حد به زبان‌آموز فرصت می‌دهد بین صورت و معنا ارتباط برقرار کند؟
		۲۲. فعالیت‌های کتاب تا چه حد به زبان‌آموز فرصت درک معنی دستوری را می‌دهد؟
		۲۳. فعالیت‌های کتاب تا چه حد دربارهٔ باهم‌آیی‌ها و عبارت‌بندی‌ها اطلاعات داده‌است؟
	کاربرد	۲۴. فعالیت‌های کتاب تا چه حد به زبان‌آموز فرصت تولید زبانی و استفاده از خرده‌دستورها را می‌دهد؟
		۲۵. فعالیت‌های کتاب تا چه حد زبان‌آموز را وادار می‌کند که از بین چند امکان دستوری، دست به انتخاب مناسب‌ترین آنها بزند؟
		۲۶. فعالیت‌های کتاب تا چه حد بر گفتمان اصیل تمرکز دارند؟
۲۷. فعالیت‌های کتاب تا چه حد به زبان‌آموز امکان می‌دهند خرده‌دستورها را در ترکیب با باهم‌آیی‌ها و عبارت‌بندی‌های پرسامدشان به کار ببرند؟		
۲۸. فعالیت‌های کتاب تا چه حد به زبان‌آموز امکان می‌دهند خرده‌دستورها را در سیاق‌های مختلف به کار ببرند؟		

همان‌طور که در بخش مبانی نظری اشاره شد، توضیحات و فعالیت‌ها دو شاخه اصلی و مهم هر کتاب درسی هستند. به همین ترتیب، چارچوب کیم نیز از همین دسته‌بندی استفاده کرده‌است، یعنی ۱۶ شاخص را به شاخه توضیحات و ۱۲ شاخص را به شاخه فعالیت‌ها اختصاص داده است. از طرف دیگر، این چارچوب در هر یک از دو شاخه ذکرشده، برای سه بعد صورت، معنی و کاربرد نیز به طور جداگانه شاخص ارائه داده است. نگارنده در شاخه توضیحات علاوه بر سه بعد مذکور، طبق آنچه در کک و کیم (2014) آمده، دو مؤلفه دیگر را نیز قرار داده است: مثال‌ها و (میزان بهره‌مندی از) پیکره. در واقع این دو اگرچه بعدها بی‌دستور زبان نیستند، اما بعدها بی‌دستور هستند و به این دلیل در این چارچوب گنجانده شدند. در اهمیت مثال باید گفت قرارگرفتن زبان‌آموز در معرض مثال‌هایی در سطح گروه، جمله و گفتمان هر کدام به اندازه‌ای در فرایند یادگیری تأثیرگذار است. همچنین، این مثال‌ها وقتی بیشترین تأثیر را خواهند گذاشت که اصیل باشند. منظور از مثال اصیل مثالی است که توسط گوینده یا نویسنده واقعی و برای مخاطب واقعی تولید شده‌باشد (Morrow, 1977). به نقل از (Gilmore, 2007: 98). همچنین، زبان‌آموزان فارغ از این که در معرض چه مقدار یا چه محدوده‌ای از زبان قرار می‌گیرند، تا زمانی که نظام کاملی از زبان دوم در ذهن خود نساخته‌اند، مجهز به نظامی زبانی به نام زبان میانی (Selinker, 1972) هستند که شناختن آن برای تهیه برنامه‌های درسی (از جمله برنامه درسی مختص دستور) بر نویسندگان کتاب‌های درسی لازم و ضروری است. راه شناختن این زبان، تهیه و بررسی علمی پیکره‌ای از تولیدات زبانی زبان‌آموزان است. چنین بررسی‌ای به نویسندگان کتاب‌های درسی نشان می‌دهد در انتخاب و چینش زبان چگونه عمل کنند. علاوه بر اینها، در شاخه توضیحات، دو شاخص و در شاخه

فعالیت‌ها، یک شاخص وجود دارد که در دسته‌بندی ریزتری جای نگرفت. همان‌طور که پیش از این اشاره شد، نگارنده بر این مجموعه شاخص‌ها نام «چارچوب کیم» را نهاد.

۶. نتیجه‌گیری

زمانی که طرفداران نظریه توانش ارتباطی در پی پاسخ به این پرسش بودند که چگونه می‌توان مهارت‌های گفتاری را در زبان‌آموزان تقویت کرد، در تحقیقات خود متوجه شدند که تکالیف ارتباطی در بهبود توانش دستوری به اندازه تکالیف متمرکز بر دستور و در بهبود مهارت برقراری ارتباط بیشتر از تکالیف متمرکز بر دستور نقش دارند. هدف آنها این بود که زبان‌آموزان را در دانستن زبان یاری کنند نه در دانستن درباره زبان. این تفکر امروز تفکر رایج در آموزش زبان است و بر این اساس است که توفیق در انجام تکالیف ارتباطی به معنای یادگیری زبان است؛ خواه این توفیق نتیجه یادگیری باشد خواه مسبب آن. این رویکرد نسبت به آموزش زبان منجر به شکل‌گیری ایده دستور آموزشی شد؛ دستوری که در آن ساختارها و قواعد زبان با مقاصد آموزشی گردآوری می‌شوند. این ایده از آن جا نشأت گرفت که محققان عرصه آموزش زبان نتوانسته بودند دستور را کنار بگذارند و صرفاً با تکیه بر آموزش مؤلفه‌های دیگر، بهترین راه را برای آموزش زبان بیابند. توضیح آن که در طول تاریخ آموزش زبان، دستور در ابتدا سال‌ها به شدت مورد توجه بود، اما این توجه رو به کاهش گذاشت و در دوره‌های آن قدر از نقطه تمرکز آموزش فاصله گرفت که حتی نیازی به سطح‌بندی آن نیز احساس نمی‌شد و تبادل معنا مرکز ثقل آموزش قرار گرفت، اما دستور کم‌کم مجدداً راه خود را به جریان آموزش زبان باز کرد. این بار در قالب دستور آموزشی ظهور یافت و نه در

محوریت تدریس، بلکه در پایان چرخه تدریس جای گرفت. باری، یکی از اقدامات نظام‌مندی که می‌توان برای اطلاع از جایگاه دستور در مؤسسه‌های زبان و به طور کلی، در دوره‌های آموزش زبان انجام داد، ارزیابی کتاب‌های مورد استفاده در این مؤسسه‌ها در تدریس دستور است. با توجه به این که کتاب‌ها و مجموعه‌هایی برای آموزش دستور زبان فارسی نگاشته شده است، چنین اقدامی می‌تواند به دست‌اندرکاران آموزش زبان فارسی کمک کند تا بر اساس نتیجه ارزیابی، دست به انتخاب بهترین کتاب‌های دستور بزنند و یا کتاب‌هایی را تألیف کنند. در این مقاله، ابتدا سه چارچوب ارزیابی که البته مختص دستور نبودند، معرفی شدند و سپس بر پایه مطالب کک و کیم (2014)، یک چارچوب ارزیابی محقق‌ساخته ارائه شد و نگارنده نام آن را بر اساس نام نویسندگان این مطالب «چارچوب کیم» گذاشت. این چارچوب حاوی ۲۸ شاخص است. همه این شاخص‌ها طیفی هستند، یعنی در این چارچوب، ارزیابی تماماً بر اساس نظر شخص ارزیاب است. این چارچوب شامل دو شاخه اصلی توضیحات و فعالیت‌هاست و شاخص‌ها در هر دو شاخه در سه بعد صورت، معنی و کاربرد جای گرفته‌اند. علاوه بر اینها، در شاخه توضیحات، دو مؤلفه مثال و میزان بهره‌مندی از پیکره هم اضافه شد. امید است که با بهره‌مندی از این چارچوب، منابع هر چه مفیدتری برای آموزش دستور زبان فارسی تألیف یا بازتألیف شوند.

منابع

اسدی، ماندانا. (۱۳۸۷). *ارزیابی فعالیت‌های خواندن در کتب آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

- امیرزاده، ناهید. (۱۳۹۳). *بررسی کتاب‌های دستور زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مرکز بین‌المللی زبان فارسی دهخدا در چارچوب نظریه نقش‌گرایی هلیدی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان فارسی. تهران: دانشگاه پیام نور.
- باقری، فرشته. (۱۳۹۳). *طراحی (گزینش و سطح‌بندی) محتوای دستوری چارچوب مرجع برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سطوح پایه، میانی و پیشرفته*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- حاجی‌سیدرضایی، اکرم. (۱۳۹۳). *دستور آموزشی زبان فارسی؛ ویژه فارسی‌آموزان خارجی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- داوری اردکانی، نگار و هاجر اقا‌براهیمی. (۱۳۹۱). «ارزیابی اصالت متون سه کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از دیدگاه انسجام». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. ۱: ۱۵۱-۱۶۸.
- دبیرمقدم، محمد؛ قره‌گزی، مه‌ری و مهرداد اصغرپور ماسوله. (۱۳۹۶). *کتاب‌شناسی توصیفی آرفا (آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان)*. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- رشیدی، ناصر و فرزانه اله‌یار. (۱۳۹۴). «توصیف و تحلیل مجموعه فارسی بیاموزیم بر اساس الگوی لیتلجان (۲۰۱۱)». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. ۹: ۱۰۳-۱۳۶.
- رضایی، والی و آمنه کوراوند. (۱۳۹۳). «ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. ۸: ۱۱۸-۱۴۱.
- صحرايي، رضامراد. (۱۳۹۴). «جایگاه دستور در نظریه‌ها و برنامه‌های زبان‌دوم‌آموزی؛ در جستجوی طرحی برای آموزش دستور زبان فارسی». *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۱۱/۳۵: ۱-۲۳.
- صحرايي، رضامراد و منیره شهباز. (۱۳۹۱). «تحلیل محتوایی منابع آموزشی زبان فارسی بر پایه انگاره نیل اندرسون». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. ۲: ۱-۳۰.

میردهقان، مهین‌ناز؛ سجودی، فرزانه و حمید آقایی. (۱۳۹۲). «تحلیل مجموعه کتاب‌های زبان فارسی از منظر نشانه‌شناسی فرهنگی». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. ۳: ۳۷-۶۸.

هادی‌زاده، محمدجواد (۱۳۹۶). *ارزیابی محتوای دستور در منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آزفا) بر پایه رویکرد دستور آموزشی*. رساله دکتری رشته زبان و ادبیات فارسی. مشهد: دانشگاه فردوسی.

Asher, J. (1972). "Children's first language as a model for second language learning". *Modern Language Journal*. 56/3: 133-39.

Byram, M. (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Taylor & Francis Routledge.

Celce-Murcia, M. (2001). "An Overview of Language Teaching Methods and Approaches". In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, and M. A. Snow. *Teaching English Language as a second or Foreign Language*. 4th ed. U. S.: Heinle.

Celce-Murcia, M. and D. Larsen-Freeman. (1999). *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*. 2nd ed. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Macmillan Education.

Demir, Y and A. Ertas. (2014). "A Suggested Eclectic Checklist for ELT Coursebook evaluation". *The Reading Matrix*. 14/ 2: 243-252.

Gerngross, G., Puchta, H. and S. Thornbury. (2006). *Teaching Grammar Creatively*. Helbling Languages.

Gilmore, A. (2007). "Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning". *Language Teaching*. 40: 97-118. doi: 10.1017/S0261444807004144

Keck, C. and Y. Kim. (2014). *Pedagogical Grammar*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: University of Southern California.

Larsen-Freeman, D. (2009). "Teaching & Testing Grammar". In M. H. Long and C. J. Doughty (eds.). *The Handbook of Language Teaching*. Singapore: Wiley-Blackwell. 543-559.

Lightbown, P. M. and N. Spada, (2006). *How Languages Are Learned*. Shanghai: Oxford University Press.

- Littlejohn, A. (2011). "The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan horse". In B. Tomlinson (ed.). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: University Press. 179-211.
- McCarthy, M. (2008). "Accessing and interpreting corpus information in the teacher education context". *Language Teaching*. 41: 563-574.
- Richards, J. C. and R. Schmidt, (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10: 209-231. doi:10.1515/iral.1972.10.1-4.209
- Wang, W. (2003). "How is pedagogical grammar defined in current TESOL training practice?". *ESL Canada Journal*. 21: 64-78.