

# طراحی سطح‌بندی آموزشی و محتوایی برای آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان

رضامراد صحرائی\*

## چکیده

در پیشینه آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان شاهد این هستیم که دستور دارای بیشترین اهمیت بوده و بر خلاف سیر تکوین برنامه‌های درسی، همچنان نیز دارای بیشترین اهمیت است. مادامی‌که دستور محور آموزش زبان فارسی باشد، بحث سطح‌بندی آموزش زبان پیچیدگی خاصی ایجاد نمی‌کند؛ زیرا سطح‌بندی محتوای دستوری تابع نیازهای صوری و غیر ارتباطی است و اساساً در سطح‌بندی آموزش زبان توجه چندانی به نیازهای ارتباطی زبان آموز نمی‌شود، اما اگر بخواهیم زبان فارسی را به عنوان یک رسانه ارتباطی کارآمد و متناسب با نیاز فارسی‌آموزان خارجی آموزش دهیم، چاره‌ای نداریم جز اینکه به سطح‌بندی محتوای آموزشی بپردازیم. بررسی بیش از ۲۰۰ عنوان کتاب آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان نشان می‌دهد که مؤلفان این کتاب‌ها معیار روشنی برای سطح‌بندی محتوای آموزشی نداشته‌اند. به بیان دیگر، در حال حاضر، هیچ معیاری برای تعریف سطوح آموزش زبان فارسی وجود ندارد و همین باعث شده تا هر مؤلفی بر مبنای تجربه و تعریف شخصی خود به سطح‌بندی محتوای آموزش زبان فارسی بپردازد. پژوهش حاضر تلاشی است برای تعریف علمی سطوح آموزش زبان فارسی در هر چهار مهارت ارتباطی گوش‌دادن، گفت‌وگو، خواندن و نوشتن. در این پژوهش، پس از معرفی سطوح استاندارد آموزش زبان دوم/خارجی، تلاش می‌شود این سطوح متناسب با محتوای زبان فارسی بازتعریف شود؛ به گونه‌ای که عناصر دستوری، نقشی، معنایی و مهارت‌های مورد تدریس در یک از سطوح مبتدی، میانی و پیشرفته زبان فارسی معین شود.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، سطح‌بندی، دستور، معنا، روش تدریس، مهارت

---

\* عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

تاریخ دریافت: ۹۰/۳/۳ تاریخ پذیرش: ۹۱/۶/۲۰

## مقدمه

در نقشه جامع علمی کشور، آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان به عنوان یکی از راهبردهای تعامل فعال و اثرگذار در حوزه علم و فناوری با کشورهای دیگر به ویژه کشورهای منطقه و جهان اسلام (راهبرد کلان شماره ۹، ص: ۳۰-۳۱) معرفی شده است. این راهبرد حکایت از اهمیت بنیادی آموزش علمی زبان فارسی دارد. بی تردید، دستیابی به این هدف بدون توجه به ملاحظات نظری و روش شناختی حوزه مطالعاتی آموزش زبان دوم/ خارجی امکان پذیر نخواهد بود. یکی از اهداف پژوهش حاضر این است که ملاحظات و مبانی نظری مذکور را شناسایی کرده و گامی موثر در مسیر علمی شدن فرایند آموزش و گسترش زبان فارسی بردارد. متأسفانه باید اذعان کرد که در حال حاضر، تشتت و پراکندگی مشهودی در این فرایند وجود دارد و این به یک چالش جدی در برنامه‌های آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان تبدیل شده است.

پیش از طراحی هر دوره آموزشی، لازم است موضع مجریان آن نسبت به سه نکته اساسی زیر تعیین شود:

رویکرد<sup>۱</sup>: که خود قابل تقسیم به نظریه زبانی و نظریه یادگیری است. این نکته تا جایی اهمیت دارد که اگر کتاب یا منبع آموزشی بدون توجه به این عامل طراحی شود، شکست آن از پیش قابل پیش‌بینی است.

طراحی<sup>۲</sup>: که شامل طراحی برنامه درسی، محتوا، نقش معلم و دانش آموز و مواد آموزشی است. این نکته به خصوص در مورد دوره‌های زبان آموزی از اهمیت جدی‌تری برخوردار است. اینکه ما از زبان آموز چه انتظاری داریم و او نیز از دوره آموزشی چه انتظاری دارد، همگی در طراحی برنامه درسی باید مورد توجه قرار گیرد. رویه و فرایند اجرا<sup>۳</sup>: که فعالیت‌های قابل اجرا در هر جلسه کلاس درس را نشان می‌دهد.

هر یک از نکات فوق در جای خود دارای اهمیت اساسی هستند و همه شیوه‌های

---

1. approach  
2. design  
3. procedure

تدریس، از روش تدریس دستور - ترجمه گرفته تا رویکرد آموزش ارتباطی، سطوح فوق را دارا هستند، اگرچه ممکن است هر یک از این سطوح به تناسب نوع روش تدریس آشکارتر یا پنهان‌تر از مابقی باشد. اما در این بین، طراحی دوره آموزشی دارای اهمیت ویژه است و از نظر محققان آموزش زبان خارجی/دوم، مهم‌ترین تفاوت روش‌های تدریس مربوط به محتوای آموزش یعنی طراحی برنامه درسی است. به طور کلی هر برنامه آموزشی زبان دارای دو بُعد است:

الف) بُعد زبانی<sup>۱</sup>: که بر تدریس صورت‌های دستوری و واژگانی تأکید دارد. این بُعد برنامه زبان آموزش ناظر بر اهمیت ساختار زبان از نظر طراحان دوره آموزشی است.

ب) بُعد موضوعی<sup>۲</sup>: که مهارت و طراحی معنایی را مورد توجه قرار می‌دهد؛ یعنی در حقیقت، بر اهمیت نقش ارتباطی زبان به عنوان هدف اصلی زبان آموزی تأکید می‌ورزد.

در طراحی برنامه آموزشی نیز، مهم‌ترین مسائل عبارت‌اند از:

گزینش محتوا<sup>۳</sup>،

درجه بندی آن<sup>۴</sup>.

پژوهش حاضر با هدف تمرکز بر همین دو مسئله و پاسخ به پرسش‌های زیر به اجرا در آمده است:

مراحل طراحی یک برنامه درسی موفق کدام‌اند؟

اصول حاکم بر گزینش و سطح بندی محتوای آموزش زبان دوم/خارجی کدام‌اند؟

سطح‌بندی مناسب آموزش زبان فارسی دارای چه ویژگی‌هایی است؟

آیا محتوا و سطح بندی منابع موجود آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان مطابق

الگوها و معیارهای پذیرفته شده است؟

## روش

تا تا جایی که نگارنده این سطور مطلع است، طراحی دوره آموزشی زبان فارسی به غیرایرانیان، به طور عام و طراحی سطح‌بندی محتوایی و آموزشی به طور خاص، در

1. How to talk
2. What to talk
3. content selection
4. content gradation

قالب رهیافت‌های طراحی برنامه‌دستی سابقه قبلی ندارد. البته برنامه‌ریزی آموزشی و طراحی برنامه‌دستی زبان‌آموزی دارای سابقه طولانی، به ویژه در انگلیسی است. در ادامه، ابتدا به ارائه مبانی نظری و مرور انواع برنامه‌های دستی و تمایز آنها با همدیگر، خواهیم پرداخت. سپس مراحل تدوین یک برنامه‌دستی، عوامل مهم در گزینش و درجه بندی محتوا و اصول طراحی مواد دستی را بحث خواهیم کرد. در نهایت، انواع سطح بندی برنامه‌دستی آموزش زبان دوم/ خارجی را معرفی کنیم تا از این طریق ضمن انعکاس وضع موجود، مقدمات علمی طراحی محتوای آموزشی دوره‌های استاندارد فارسی‌آموزی را ارائه نمائیم.

مثلاً آموزش زبان خارجی متشکل از سه ضلع طرح درس/برنامه‌دستی<sup>۱</sup>، روش تدریس و ارزشیابی است. ترسیم این مثلث از ضلع طرح درس آغاز می‌شود و این بدان معناست که روش تدریس و ارزشیابی متأثر از جهت‌گیری‌های طرح درس هستند و کیفیت و روال‌های آنها همسو با محتوای برنامه‌دستی است.

هر طرح درس/برنامه‌دستی دارای یک نظریه زبانی است. علاوه بر نظریه زبانی، حداقل دو عامل دیگر در تعیین نوع طرح درس ایفای نقش می‌کنند که عبارت‌اند از: نظریه یادگیری و نوع یادگیرنده. در اغلب موارد بین نظریه زبانی و نظریه یادگیری نوعی همبستگی وجود دارد. مثل نظریه زبانی ساخت‌گرا و نظریه یادگیری رفتارگرا، اما همیشه چنین نیست. هوش، انگیزه، نگرش، شخصیت، عقاید فردی، سن، شغل و جز اینها نیز به عنوان ویژگی‌های خاص یادگیرنده در تعیین نوع طرح درس آموزش زبان تأثیر می‌گذارند.

بر اساس سه معیار نظریه زبانی، نظریه یادگیری و نوع یادگیرنده و بر مبنای میزان تأکید هر یک از برنامه‌های دستی بر صورت یا معنا، کرنکه (۱۹۸۷: ۹-۱۴) ۶ نوع طرح درس برنامه‌دستی را به شرح زیر از هم باز شناخته است:

۱. برنامه‌دستی ساختاری (=دستوری)

۱. با توجه به تعاریف متفاوت محققان از مفهوم Syllabus، در این فصل تمایز بین طرح درس و برنامه‌دستی نادیده گرفته شده است مگر در مواردی که تفکیک آگاهانه‌ای از سوی محقق مورد بحث صورت گرفته باشد که در این گونه موارد، تصریح لازم صورت گرفته است.

۲. برنامه‌درسی نقشی / مفهومی

۳. برنامه‌درسی موقعیتی

۴. برنامه‌درسی مهارتی

۵. برنامه‌درسی تکلیف مدار

۶. برنامه‌درسی محتوایی

در تقسیم‌بندی فوق، برنامه‌درسی ساخت‌گرا نمونه‌اعلای تمرکز بر صورت (=دستور) و برنامه‌درسی محتوایی نیز نمونه‌اعلای تمرکز بر معنا است. یلدن (۱۹۸۳) نیز بر حسب تأکید طرح‌درس‌ها بر صورت یا معنا، آنها را به چهار دسته‌دوتایی زیر تقسیم کرده است:

طرح درس‌ها/ برنامه‌های ترکیبی - تحلیلی<sup>۱</sup>

طرح درس‌ها/ برنامه‌های صوری - نقشی<sup>۲</sup>

طرح درس‌ها/ برنامه‌های ساختاری - بافت‌گرا<sup>۳</sup>

طرح درس‌ها/ برنامه‌های دستوری - ارتباطی<sup>۴</sup>

در تقسیم‌بندی یلدن، طرح درس‌های ترکیبی، صوری، ساختاری و دستوری بر اهمیت آموزش دستور تأکید دارند؛ در حالی که طرح‌های تحلیلی، نقشی، بافت‌گرا و ارتباطی بر محوریت معنا و اهمیت نقش نسبت به دستور تمرکز کرده‌اند.

برای تفکیک برنامه‌های درسی، رابینسون (۲۰۰۹) دو تمایز کلی مطرح کرده است. تمایز اول مربوط به محتوای برنامه‌درسی است و بین دو مفهوم جزء<sup>۵</sup> و توالی<sup>۶</sup> مطرح شده است. مفهوم جزء ناظر به محوریت ساخت‌های دستوری است و مفهوم توالی نیز مبین اهمیت معنا است. این تمایز به حدی در طراحی برنامه‌درسی مهم است که رابینسون (همان: ۲۹۴) طراحی برنامه‌درسی را اساساً به معنای تصمیم‌گیری درباره‌ اجزاء فعالیت کلاسی و توالی اجرای آنها می‌داند. بر این اساس، برنامه‌های درسی در

---

1. synthetic- analytic  
2. formal-functional  
3. structural-contextual  
4. grammatical-communicative  
5. unit  
6. sequence

نگاهی کلان یا دستور - محور هستند یا معنا - محور. در تمایز دوم، که مربوط به نقش زبان‌آموز در طراحی برنامه‌دستی است، برنامه‌های درسی به دو گروه برنامه‌های ترکیبی<sup>۱</sup> و برنامه‌های تحلیلی<sup>۲</sup> تقسیم می‌شوند. در این تمایز نیز، ترکیبی عمدتاً به معنای دستوری و تحلیلی به مفهوم معنایی است. این تمایز را نخستین بار ویلکینز (۱۹۷۶) مطرح کرد. برنامه‌دستی ترکیبی بر برخی از عناصر خاص نظام زبانی مثل ساخت‌های دستوری و نقش‌های زبانی تأکید دارد که به صورت پشت سر هم در یک توالی خطی قرار می‌گیرند (رابینسون ۲۰۰۹: ۲۹۵) و زبان‌آموز در کاربرد واقعی باید این عناصر (= اجزاء) را با هم ترکیب کند (همان: ۲۹۶). این ساخت‌ها از ساده و پربسامد به مشکل و کم بسامد دسته‌بندی می‌شوند. در مقابل، برنامه‌دستی تحلیلی، بر کاربرد همه جانبه زبان در فعالیت‌های ارتباطی تأکید و زبان را به اجزاء کوچک‌تر تقسیم نمی‌کند. این برنامه‌دستی به روند تکوین نظام‌های بین‌زبانی<sup>۳</sup> توجه و ویژگی‌های زبان‌آموزان، از جمله سبک‌های یادگیری و استعداد و انگیزه آنان را در طراحی محتوای برنامه‌دستی مورد توجه قرار می‌دهد.

نونان (۱۹۹۹: ۱۲) نیز برنامه‌های درسی را به دو گروه محصول‌گرا<sup>۴</sup> و فرایندگرا<sup>۵</sup> تقسیم کرده است. وی برنامه‌های دستوری و مفهومی - نقشی را که بر نتیجه و خروجی نهایی آموزش تأکید دارند، محصول‌گرا (همان منبع: ۲۸-۳۵) دانسته و برنامه‌های تکلیف - محور و محتوایی را نیز ذیل برنامه‌های فرایندگرا قرار داده است. وی همزمان به تمایز ترکیبی/تحلیلی اشاره داشته و به طور کلی برنامه‌های محصول‌گرا را ترکیبی و برنامه‌های فرایندگرا را تحلیلی به شمار آورده است.

رابینسون (۲۰۰۹) نیز بر پایه تمایز ترکیبی/تحلیلی، برنامه‌های درسی را به دو گروه برنامه‌های سنتی و برنامه‌های نوین تقسیم کرده است. وی برنامه‌دستی دستوری<sup>۶</sup> و

- 
1. synthetic
  2. analytic
  3. interlanguage systems
  4. product-oriented
  5. process-oriented.
  6. grammatical

برنامه درسی مفهومی - نقشی را جزو برنامه‌های سنتی و برنامه‌های واژگانی<sup>۱</sup>، مهارتی و تکلیفی (= تکلیف‌مدار) را از برنامه‌های نوین به حساب می‌آورد.

از نکات فوق به وضوح می‌توان دریافت که مهم‌ترین عامل متمایز کننده همه برنامه‌های درسی میزان تأکید هر یک از آنها بر دستور یا معنا، جزء<sup>۲</sup> یا توالی<sup>۳</sup> و فرایند<sup>۴</sup> یا محصول<sup>۵</sup> است. بر این اساس، برنامه‌های درسی را می‌توان روی پیوستاری به شکل زیر نمایش داد که از صورت/جزء/محصول و ترکیب<sup>۶</sup> به نقش/معنا، توالی/فرایند و تلفیق<sup>۷</sup> کشیده شده است.

نمونه‌ی اعلامی طرح درس‌های صورت‌گرا، برنامه‌ی درسی ساختاری (=دستوری) است. هر چه از محوریت دستور کاسته و بر نقش و معنا تأکید شود، برنامه‌های درسی نقش‌گراتر، متوالی‌تر، فرایندی‌تر و تلفیقی‌تر می‌شود و بالعکس. نمونه‌ی اعلامی برنامه‌های معنا/نقش‌گرا طرح درس محتوایی و طرح درس تکلیف‌محور است. سیر تکوین برنامه‌های درسی در هفتاد سال گذشته به گونه‌ای بوده که به تدریج نقش معنا برجسته‌تر و جایگاه دستور منطقی‌تر شده است.

ذکر این نکته ضروری است که معمولاً دوره‌های آموزشی به طور مطلق بر مبنای یک برنامه‌ی درسی واحد طراحی نمی‌شوند. به بیان دیگر، برنامه‌های درسی غالباً بر پایه‌ی ترکیبی از دو یا چند برنامه طراحی می‌شوند. در این حالت، معمولاً یک برنامه غالب و سایر برنامه‌ها تابع آن هستند. مبنای انتخاب برنامه‌ی درسی غالب و برنامه‌های تابع آن، نیازکاوای است که یکی از مراحل اصلی فرایند تدوین محتوا و سرفصل دوره‌ی آموزشی است. در بخش بعد، با این فرایند آشنا می‌شویم.

۴. فرایند تدوین محتوا و طراحی سرفصل دوره‌ی آموزشی: نیازسنجی یا واکاوی نیاز، گام آغازین و مقدمه‌ی اصلی و بنیادی طراحی محتوا است. در گذشته بیشتر برنامه‌ریزان

- 
1. lexical
  2. unit
  3. sequence
  4. product
  5. process
  6. combination
  7. integration

درسی این گام پایه و ضروری را کنار می‌گذاشتند و بدون واکاوی نیازهای زبان آموزان، محتوای دوره آموزشی و برنامه درسی را طراحی می‌کردند. این در حالی است که پیش از تعیین محتوای آموزشی هر برنامه زبان‌آموزی باید نیازها و اهداف ذی‌نفعان آن برنامه بررسی و تحلیل شود و بر مبنای نتایج این تحلیل نسبت به تعیین محتوا اقدام شود.

برای تعیین محتوای یا برنامه درسی، باید فرایند زیر را طی کرد:

**گام اول:** محدودسازی<sup>۱</sup>: بدین معنا که برنامه باید فقط شامل آندسته از مهارت‌ها (مثل خواندن، نوشتن، سخن گفتن و درک گفتار) شود که تحقق اهداف یادگیرنده مستلزم آنهاست.

**گام دوم:** گزینش<sup>۲</sup>: پس از محدود کردن محتوای درس به مهارت/مهارت‌های مورد نیاز، گام دوم گزینش اجزای زبانی، مثل واژه، الگوهای دستوری و نقش‌های زبان است. این گزینش نیز تابع اهداف زبان‌آموزان است.

**گام سوم:** موضوعات و عناوین<sup>۳</sup>: در این گام، موضوعات، عناوین، مطالب، موقعیت‌ها و مفاهیم و نقش‌های زبانی متناسب با مهارت/مهارت‌های گزینش شده تعیین می‌گردد.

**گام چهارم:** نیازهای ارتباطی<sup>۴</sup>: پس از محدود کردن زبان به مهارت‌های مورد نیاز و گزینش محتوا و موضوعات و عناوین، در این مرحله، محتوای دروس بر پایه نوع نیاز ارتباطی زبان آموز تدوین می‌شود.

پیش از طراحی محتوای آموزشی باید به پرسش‌های زیر پاسخ دهیم:  
نیازهای زبان‌آموزان (=مخاطبین) چیست؟

چه عوامل و شرایط خاصی را باید در طراحی این برنامه درسی و محتوای آموزشی لحاظ کرد؟

چه ملاحظات و عوامل غیرزبانی، مثل هنجارهای فرهنگی و اهداف مجریان، در

- 
1. restriction
  2. selection
  3. themes and topics
  4. communicative needs



سطح بندی و برنامه‌ریزی محتوایی دخیل‌اند؟

شیوه آموزش (روش تدریس) به چه صورتی خواهد بود؟

چه مسائلی در انتخاب، همساز کردن و طراحی مواد آموزشی دخالت دارند؟

شیوه ارزشیابی چگونه خواهد بود؟

پس از پاسخ‌گویی به سؤالات فوق، مرحله‌گزینش و درجه‌بندی محتوا است. برنامه‌ریز درسی با توجه به پاسخ سؤالات فوق باید تعیین کند که چه محتوایی، با چه توالی و چینشی، در برنامه درسی گنجانده شود. مسئله‌گزینش و درجه‌بندی محتوا در همه طرح‌ها و برنامه‌های درسی حائز اهمیت ویژه است. در بخش بعد، در این باره بیشتر بحث خواهیم کرد.

گزینش و درجه‌بندی: معیار گزینش محتوا نیاز زبان‌آموزان و معیار درجه‌بندی آن نیز میزان توانایی و سطح انتظار برنامه‌ریزان از آنها است. بحث گزینش و درجه‌بندی در دو سطح محتوا و تکالیف و هر کدام از این دو در سطح واژگان و دستور مطرح است. گزینش و درجه‌بندی محتوا: طرح درس‌های مختلف، معیارهای متفاوتی برای گزینش و دسته‌بندی و چینش محتوا ارائه کرده‌اند. برنامه‌های ترکیبی، دستور را محور گزینش و درجه‌بندی محتوا قرار می‌دهند. طرح درس دستوری و طرح درس مفهومی نقشی هر کدام از زاویه‌ای بر همین محور محتوای برنامه درسی را تعیین می‌کنند. این در حالی است که برنامه‌های تحلیلی مثل، طرح درس محتوایی و مهارتی، نیاز ارتباطی را مبنای گزینش و درجه‌بندی محتوا قرار می‌دهند.

در طرح درس مفهومی - نقشی معیار گزینش و درجه‌بندی مفاهیم و نقش‌های زبانی مستلزم بررسی نوع گفتمان مورد نیاز زبان‌آموز، سپس شناسایی مفاهیم، نقش‌ها و صورت‌های زبانی مورد کاربرد در آن گفتمان و نهایتاً ترکیب کردن آن مفاهیم و نقش‌ها با صورت‌های زبانی مورد نیاز در برنامه درسی است. در اینجا نیز، بحث نیاز زبان‌آموز نقش اول را بازی می‌کند.

معیار نیاز زبان‌آموز، در انتخاب موقعیت‌ها و پس از آن گزینش صورت‌های زبانی مورد نیاز برای به کارگیری در آن موقعیت‌ها نقش اصلی را بر عهده دارد. بنابراین، در طرح درس موقعیتی نیز، نیاز زبان‌آموز محور تعیین محتوا (در این طرح درس، تعیین

موقعیت‌ها) و صورت‌بندی آن در قالب دروس آموزشی است. طرح درس مهارتی، با اتخاذ رویکرد تقلیل‌گرا، گام اصلی را در گزینش محتوا برداشته است. در این طرح درس، یکی از مهارت‌های زبانی محور آموزش می‌شود و محتوا بر پایه همان مهارت گزینش و درجه‌بندی می‌شود. بی‌تردید، گزینش مهارت پایه در این طرح درس مبتنی بر اهداف دوره آموزشی و نیازهای زبان‌آموزان است. درجه‌بندی محتوای مهارت گزینش شده و صورت‌بندی آن در قالب‌های مختلف زبانی نیز از همین معیار تبعیت می‌کند.

در طرح درس تکلیف‌محور، محتوای آموزشی بر مبنای الف آمادگی زبانی و شناختی زبان‌آموزان، ب نیاز آنها به گونه تعاملی یا گفتمانی خاص و پ در دسترس بودن منابع لازم برای انجام تکلیف تعیین می‌شود. درجه‌بندی تکالیف نیز از تکالیف ساده و کوتاه به تکالیف پیچیده و بلند و بر پایه تقدّم اطلاعات کهنه بر اطلاعات نو صورت می‌گیرد. در طرح درس محتوایی نیز، محتوا تابع هدف زبان آموز و نیازهای ارتباطی وی است.

به اعتقاد نگارنده این سطور، سادگی، بسامد (= عمومیت و زیایی) و نیاز زبان‌آموزان سه معیار اصلی برای تعیین و درجه‌بندی محتوا هستند. به رغم تنوع و تعدد اصطلاحات متداول در حوزه مطالعاتی آموزش زبان خارجی، می‌توان این سه معیار را برای گزینش و درجه‌بندی تکالیف نیز پیشنهاد کرد.

گزینش و درجه‌بندی تکالیف: برای گزینش و درجه‌بندی تکالیف نیز معیارهای متعددی ارائه شده است. تعدد این معیارهای بیشتر به نوع محتوا بر می‌گردد. به عنوان مثال، معیارهای گزینش و درجه‌بندی تکالیف دستوری با معیارهای گزینش و درجه‌بندی تکالیف معنایی، مهارتی و محتوایی متفاوت است.

نونان (۱۹۹۹: ۵۹) انواع تکالیف را، بر اساس سطح سادگی و دشواری عملکردی و شناختی به سه دسته تکالیف پردازشی<sup>۱</sup>، تکالیف تولیدی<sup>۲</sup> و تکالیف تعاملی<sup>۳</sup> تقسیم

- 
1. processing
  2. productive
  3. interactive

کرده است. در این دسته‌بندی، تکالیف پردازشی از همه ساده‌تر و تکالیف تعاملی از همه دشوارتر هستند. هر یک از این تکالیف، بر پایه همین معیار سادگی / دشواری به انواعی تقسیم می‌شوند که آنها نیز خود دارای درجه‌بندی از ساده به دشوار هستند.

تکالیف پردازشی شامل دو نوع بدون پاسخ (ساده) و دارای پاسخ (دشوار) تقسیم می‌شوند. تکالیف دارای پاسخ، خود شامل دو نوع تکالیف مستلزم پاسخ غیرفیزیکی (ساده) و پاسخ فیزیکی (دشوار) هستند. پاسخ تکالیف فیزیکی نیز خود می‌تواند زبانی (=کلامی) یا غیرزبانی (=غیرکلامی) باشد.

تکالیف تولیدی نیز ممکن است از نوع تکرار (ساده) یا پاسخ (دشوار) باشند. تکالیف تولیدی مستلزم پاسخ خود ممکن است تمرین تقلیدی (ساده) یا تمرین معنادار باشند.

تکالیف تعاملی نیز شامل دو نوع شبیه‌سازی (ساده) و واقعی (دشوار) هستند. تکالیف شبیه‌سازی خود به دو نوع تمرینی (ساده) و ایفای نقش (دشوار) تقسیم می‌شوند. تکالیف واقعی نیز شامل دو نوع مباحثه‌ای (ساده) و حل مسئله (دشوار) هستند.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، طبقه‌بندی فوق، بر پایه تمایز سنتی درک و تولید طراحی شده است، بدین معنا که هر چه تکلیفی تولیدی‌تر باشد، دشوارتر است و برعکس. تکالیف سطح پایه عموماً ساده و مستلزم درک یا حداکثر تکرار هستند، اما تکالیف سطوح میانی و پیشرفته تولیدی و استنباطی هستند.

یکی از مسائل مهم در تکالیف و درجه‌بندی آنها، سطح دشواری است. کندلین (۱۹۸۷) عوامل مهم تعیین سطح دشواری را به صورت زیر بر شمرده است:

۱. بار شناختی<sup>۱</sup>
۲. فشار ارتباطی<sup>۲</sup>
۳. ویژه بودن و تعمیم‌پذیری<sup>۳</sup>

---

1. cognitive load  
2. communicative press  
3. particularity and generality

۴. پیچیدگی رمزگانی و تراکم تفسیری<sup>۱</sup>

۵. پیوستگی محتوا<sup>۲</sup>

۶. پیوستگی فرایند<sup>۳</sup>

تکالیف سطوح مقدماتی دارای بار شناختی کم، از لحاظ ارتباطی ساده، دارای تعمیم بالا، رمزگان و تفسیر آسان، محتوای پیوسته و منسجم و فرایندی هستند و بالعکس؛ یعنی بار شناختی، فشار ارتباطی، رمزگان و تفسیر تکالیف در سطوح بالاتر پیچیده‌تر و دشوارتر می‌شود و عمومیت‌پذیری آنها نیز کمتر می‌شود.

در ادامه به شرح معیارهای گزینش و درجه بندی واژگان و پس از آن دستور می‌پردازیم.

گزینش و درجه بندی واژگان: پاسخ به این پرسش که در یک دوره آموزش زبان، یا حتی در دروس مختلف یک دوره آموزشی، چه واژه‌هایی باید آموزش داده شوند، بستگی به اهداف آن دوره و طول مدت زمان آن دارد. گفته می‌شود سخنوران بومی تحصیل کرده حدود ۱۷۰۰۰ واژه زبان خود را می‌دانند اما این بسیار فراتر از آن تعداد واژه‌ای است که می‌توان در یک دوره آموزشی ۲-۳ ساله آموزش داد. از طرفی، لزومی هم ندارد که زبان‌آموزان در یک دوره آموزشی تمامی کلماتی که گویشور بومی می‌داند، را یاد بگیرد. در حقیقت، هدف از انتخاب واژگان بازداشتن زبان‌آموزان از یادگیری واژه‌هایی است که اهمیت چندانی ندارند.

نکته مسلم این است که رویکرد انتخاب تصادفی، بی فایده است و تنها نظام جامعی از واژه‌ها که ظرفیت افزایش و گسترش مداوم را داشته باشد، می‌تواند موجب رضایت زبان‌آموز از نحوه دریافت زبان شود. روش‌های اولیه انتخاب واژگان، بر اساس این ایده که واژه‌های پر بسامد می‌بایست اول آموزش داده شوند، رویکرد بسامدشماری را مبنای انتخاب واژگان کردند. در این رویکرد، شمارش واژه‌های متن‌های متعدد برای به دست آوردن میزان بسامد وقوع واژه‌ها ملاک عمل بود.

1. code complexity and interperative density

2. content continuity

3. process continuity

علاوه بر بسامد وقوع، معیارهای دیگری نیز برای گزینش و درجه‌بندی واژگان مطرح است. ریچاردز (۲۰۰۱) این معیارهای را به صورت زیر برشمرده است:

۱. آموزش‌پذیری<sup>۱</sup>: مطابق این معیار، واژه‌های عینی و ملموس در ابتدا آموزش داده می‌شوند چون می‌توان آنها را از طریق عکس یا با آوردن نمونه تدریس کرد.

۲. همانندی<sup>۲</sup>: واژه‌های متجانس (= هم ریشه) زبان اول و زبان دوم باید در مراحل اولیه آموزش داده شوند.

۳. در دسترس بودن<sup>۳</sup>: بعضی واژه‌ها ممکن است پربسامد نباشند اما مرتبط با موضوع و به اصطلاح “در دسترس” باشند. این واژه‌ها را باید زودتر از بقیه آموزش داد.

۴. دامنه شمول<sup>۴</sup>: بعضی واژه‌ها معنای چند واژه دیگر را نیز پوشش می‌دهند یا شامل می‌شوند. مثلاً نشریه شامل یا پوشش دهنده روزنامه، مجله و هفته‌نامه است. در آغاز آموزش باید این واژه‌ها را نیز در نظر داشت.

۵. توان تعریف<sup>۵</sup>: برخی واژه‌ها برای تعریف واژه‌های دیگر به کار می‌آیند: شیشه، سطل و کارتن همگی نوعی ظرف هستند.

گزینش و درجه‌بندی واژگان بر اساس معیارهای فوق، به معنای هدفمندی و جهت‌گیری عالمانه و عامدانه محتوای دروس است. گردآوری واژگان پایه‌ای آن چه امروز به برنامه درسی واژگانی شناخته می‌شود) حاصل همین بحث گزینش و درجه‌بندی واژگان است.

گزینش و درجه‌بندی دستور: در آموزش دستور، گزینش و درجه‌بندی ارتباط تنگاتنگی با هم دارند. درجه‌بندی یعنی دسته‌بندی و چینش اقلام مورد آموزش در یک طرح/ برنامه درسی. سه اصل سودمندی، اهمیت و ضرورت باید در درجه‌بندی دستور لحاظ شود. در گزینش محتوای دستوری یک برنامه درسی، معیارهای شهودی مثل سادگی

---

1. teachability  
2. similarity  
3. accessibility  
4. coverage  
5. power of definition  
6. core lexicon

و قابلیت یادگیری مهم هستند نه بسامد. مهم‌ترین معیارهای گزینش و درجه بندی دستور عبارت‌اند از:

۱. **سادگی و مرکزیت/اهمیت**<sup>۱</sup>: یعنی عناصر ساده و مرکزی/اصلی (مانند آرایش واژه در درون جمله) بر اقلام پیچیده و فرعی مقدم باشند.
۲. **بسامد**<sup>۲</sup>: ساخت‌های دستوری پایه و پربسامد پیش از ساخت‌های دستوری پیچیده و کم بسامد آموزش داده شوند.

۳. **قابلیت یادگیری**<sup>۳</sup>: ترتیب فراگیری موضوعاتی است که باید در طراحی برنامه‌های درسی دستوری در نظر گرفته شوند. بهترین راهکار در این خصوص پیروی از فرضیه ترتیب طبیعی (کرشن ۱۹۸۲، ۱۹۸۵) است. مطابق این فرضیه، در آموزش دستور باید از ترتیب طبیعی فراگیری آنها تبعیت کرد؛ یعنی، باید ابتدا عناصری را آموزش داد که نقش تعیین‌کننده و بنیادی در ایجاد ارتباط دارند. به عنوان مثال، آموزش آرایش واژگانی پایه در زبان فارسی باید در صدر محتوای دستوری باشد. علاوه بر موارد فوق، معیارهای دیگری نیز برای درجه بندی دستور پیشنهاد شده است. ریچاردز (۲۰۰۱) موارد زیر را پیشنهاد داده است:

۱. **فاصلهٔ زبانی**<sup>۴</sup>: لادو (۱۹۵۷) عقیده دارد که ساخت‌هایی که به ساخت‌های موجود در زبان اول زبان‌آموز شباهت دارد، باید پیش از همه تدریس شوند. این همان فرضی است که شالودهٔ رویکرد مقایسهٔ زبانی موسوم به تحلیل مقابله‌ای<sup>۵</sup> را تشکیل می‌دهد.
۲. **دشواری ذاتی**: یعنی ساخت‌های ساده پیش از ساخت‌های پیچیده آموزش داده شوند. این اصل رایج‌ترین معیار توجیه نحوهٔ چینش اقلام دستوری در برنامهٔ درسی است.
۳. **نیاز ارتباطی**: گاهی یک ساخت با وجود دشوار بودن باید در همان ابتدا آموخته شود چون بسیار مورد نیاز است مثل زمان گذشته در زبان فارسی.
۴. **بسامد**: بسامد وقوع ساخت‌ها و اقلام دستوری نیز ممکن است در درجه بندی

---

1. simplicity and centrality  
 2. frequency  
 3. learnability  
 4. language distance  
 5. contrastive analysis

تعیین‌کننده باشد و می‌تواند با دیگر معیارها رقابت کند. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود طراحی محتوای آموزشی یک فرایند حساب شده و دقیق است. واژگان و دستور واحدهای اصلی و پایه‌ای زبان هستند که در طراحی محتوای آموزشی از اهمیت ویژه برخوردارند. در ادامه به معرفی چارچوب مفهومی هر یک از سطوح آموزش زبان، به تفکیک مهارت‌ها، خواهیم پرداخت.

#### ۵. سطح بندی آموزشی در حوزه ۴ مهارت زبانی

ریچاردز (۲۰۰۱) سطوح بسندگی در حوزه ۴ مهارت زبانی بر اساس دستورالعمل بسندگی ACTFL (مجمع امریکایی آموزش زبان‌های خارجی) ارائه کرده است. این دستورالعمل به توصیف سطوح بسندگی مبتدی، متوسط، پیشرفته و برتر در حوزه‌های شنیدن، گفت‌وگو، خواندن و نوشتن پرداخته است. ویر (۱۹۹۰) نیز یک سطح‌بندی ارائه کرده که در برخی منابع آموزشی یا آزمون‌های تعیین سطح و بسندگی مورد توجه قرار گرفته است. در سطح بندی ویر، محتوا بر اساس پنج شاخص: دقت<sup>۱</sup>، تناسب<sup>۲</sup>، دامنه<sup>۳</sup>، انعطاف‌پذیری<sup>۴</sup> و اندازه<sup>۵</sup> و هر کدام در چهار سطح یا مرحله تکوینی ارائه شده است.

محققان مختلف تلاش کرده‌اند، قابلیت‌های توصیف شده برای هر سطح آموزشی را در قالب‌های عینی و عملیاتی، به صورت کتاب یا دوره‌های آموزشی مجازی پیاده سازی کنند. چارچوب ارائه شده از سوی اتحادیه اروپا از عملیاتی‌ترین شاخص‌های سطح بندی آموزش زبان دوم/خارجی به شما می‌رود. این طرح که به چارچوب مشترک اروپایی (CEF) معروف است، دارای شش سطح زبانی A1: سطح مبتدی، A2: سطح پیش - میانی، B1: سطح میانی، B2: سطح فوق میانی، C1: سطح پیشرفته، C2: سطح بسندگی<sup>۶</sup> است (شورای اروپا، ۲۰۰۱: ۲۱-۲۵).

همه منابع فوق، تلاش کرده‌اند قابلیت‌های زبان‌آموز در هر یک از سطوح فوق را به

- 
1. accuracy
  2. appropriacy
  3. range
  4. flexibility
  5. size
  6. proficiency level

گونه‌ای روشن و قابل پیاده‌سازی در منابع آموزشی ارائه کنند. ویژگی‌ها و قابلیت‌های زبان‌آموزان در هر یک از سطوح ششگانه فوق به طرز خلاصه در جداول (۱) تا (۶)، ارائه شده است:

جدول (۱) قابلیت‌های زبان آموز در سطح مبتدی

سطح مبتدی	
فهم شنیداری	زبان‌آموز می‌تواند کلمات ساده و اصطلاحات روزمره را که در مورد خود، خانواده و محیط عینی اطرافش باشند بفهمد، به شرطی که فرد به آرامی و شمرده حرف بزند.
فهم از طریق خواندن متن	زبان‌آموز می‌تواند کلمات و اسامی ساده و عادی و هم چنین جملات بسیار ساده، مثلاً در اطلاعیه‌ها (تبلیغات) و کاتالوگ‌ها را بفهمد.
توان تولید گفتاری (شرکت جستن در یک مکالمه)	زبان‌آموز می‌تواند خیلی ساده وارد ارتباط (تولید) شود، به شرطی که مخاطب وی حاضر باشد جملاتش را آرام ادا کند و حتی آنها را به ترکیبی دیگر تکرار کند و به زبان‌آموز در ساختن جملات کمک کند. زبان‌آموز، همچنین، می‌تواند در مورد مسائل ساده سؤال کند. مثلاً در مورد چیزی که بلافاصله به آن احتیاج دارد و قادر است به سؤالات پرسیده شده در این زمینه، پاسخ دهد.
بیان شفاهی پیوسته/غیر منقطع	زبان‌آموز، در این سطح، می‌تواند جملات و اصطلاحات ساده را برای توصیف محل زندگی و افراد پیرامونش بکار ببرد.
تولید نوشتاری	زبان‌آموز، می‌تواند کوتاه و ساده کارت پستالی بنویسد که مثلاً در مورد تعطیلات باشد. همچنین، می‌تواند پرسشنامه‌ای را که سؤالاتی ساده از جمله نام، ملیت و آدرس مطرح کرده، پر کند. مثل پرسشنامه هتل.



جدول (۲) قابلیت‌های زبان آموز در سطح پیش‌میان

سطح پیش‌میان	
فهم شنیداری	زبان آموز، در این سطح، می‌تواند اصطلاحات و واژگان پرکاربرد را بفهمد (مثلاً: در مورد خودش، خانواده‌اش، خرید کردن، کار و محیط اطراف). وی می‌تواند به موضوع اصلی اطلاعیه‌ها و پیغام‌های ساده و روشن پی ببرد.
فهم از طریق خواندن متن	زبان آموز، در این سطح، می‌تواند متون کوتاه و خیلی ساده را بخواند. همچنین، می‌تواند از لابه‌لای پوستره‌های تبلیغاتی، منوی رستوران و زمان‌بندی (حرکت قطار، ساعت کلاس...) به اطلاعات مشخص و ویژه دست پیدا کند. می‌توان نامه‌های کوتاه شخصی را نیز بفهمد.
توان تولید گفتاری (شرکت جستن در یک مکالمه)	در این سطح، زبان آموز می‌تواند در بحثی مثلاً در مورد کارهای ساده روزمره وارد شود که شامل تبادل یک سری اطلاعات ساده باشد. وی می‌تواند وارد تبادل گفتاری خیلی کوتاه شود، حتی اگر به علت نفهمیدن قسمتی از مکالمه نتواند به آن ادامه دهد.
بیان شفاهی پیوسته/غیرمنقطع	زبان آموز، در این سطح، می‌تواند تعدادی جمله و اصطلاحات ساده را برای توصیف خانواده، دیگران، شرایط زندگی، تحصیلات و فعالیت حرفه‌اش به کار بگیرد.
تولید نوشتاری	در این سطح، زبان آموز می‌تواند یادداشت‌ها و پیغام‌های ساده و کوتاهی بنویسد. وی می‌تواند یک نامه شخصی ساده، مثلاً برای تشکر کردن از کسی، بنویسد.

جدول (۳) قابلیت‌های زبان آموز در سطح میانی

سطح میانی	
فهم شنیداری	در این سطح، زبان آموز می‌تواند نکات مهم را هنگامی که به زبانی واضح و استاندارد و در موضوعاتی که به آن آشنایی دارد، مثلاً کار، مدرسه، تفریحات و ... گفته می‌شود درک کند. وی می‌تواند اطلاعات مهم خبری رادیو و تلویزیون را که در مورد موضوعات روز است و چه از نظر شخصی و یا کاری مورد علاقه وی است بفهمد، به شرطی که خیلی ساده و واضح بیان شود.
فهم از طریق خواندن متن	زبان آموز، در این سطح، می‌تواند متونی را که اساساً به زبانی ساده و مرتبط با کار او باشد بفهمد. همچنین می‌تواند توصیف اتفاقات، بیان احساسات و خواسته‌های مطرح شده در یک نامه شخصی را درک کند.
توان تولید گفتاری (شرکت جستن در یک مکالمه)	زبان آموز، در این سطح، می‌تواند از عهده مواجهه با اکثر موقعیت‌هایی که در سفر به ناحیه‌ای که این زبان را صحبت می‌کنند برآید و می‌تواند بدون آمادگی قبلی وارد یک مکالمه ساده در موارد روزمره یا مکالمه‌ای در مورد علایق شخصی، زندگی خانواده، سرگرمی، کار، سفر و اخبار شود.
بیان شفاهی پیوسته/غیرمتقطع	در این سطح، زبان آموز می‌تواند اصطلاحاتی بسیار ساده را جهت بیان تجارب، اتفاقات، اهداف و آرزوهایش به کار گیرد. وی می‌تواند به شکلی خلاصه وار دلایل و توضیحاتی را در مورد نظرها و پروژه‌هایش ارائه دهد. همچنین، می‌تواند بخش‌های یک کتاب یا یک فیلم را بیان و نظر خودش را در مورد آن‌ها اضافه کند.
تولید نوشتاری	زبان آموز، در این سطح، می‌تواند برای یک موضوع/ سوژه ساده روزمره یا سوژه‌ای که مورد علاقه خود وی باشد، متنی ساده و منسجم بنویسد. وی می‌تواند در نامه‌ای شخصی از تجارب و دیدگاه‌هایش درباره موضوعات خاص بنویسد.

جدول (۴) قابلیت‌های زبان آموز در سطح فوق‌میان

سطح فوق میانی	
فهم شنیداری	در این سطح، زبان‌آموز می‌تواند کنفرانس‌ها و سخنرانی‌های بلند را فهمیده و حتی به شرط آشنا بودن نسبی به موضوع بحث، استدلال‌های پیچیده را دنبال کند. وی می‌تواند اخبار و اطلاعات برنامه‌های تلویزیون را درک کند و فیلم‌هایی که در آنها به زبان استاندارد حرف می‌زنند را بفهمد.
فهم از طریق خواندن متن	زبان‌آموز، در این سطح، می‌تواند مقالات و گزارشاتی را که شامل مسائل معاصر باشد، و در آن نویسنده با روشی خاص و یا از دیدگاهی ویژه به مسئله پرداخته را مطالعه کند. همچنین، می‌تواند یک نثر ادبی معاصر را بفهمد.
توان تولید گفتاری (شرکت جستن در یک مکالمه)	زبان‌آموز، در این سطح، می‌تواند به طور نسبی به راحتی و بدون فکر کردن، به زبان مادری مخاطب با او مکالمه‌ای عادی و روان را پی‌گیرد. وی می‌تواند در مکالمات روزمره و ساده وارد شده، نظر بدهد و از نظرات خود نیز دفاع کند.
بیان شفاهی پیوسته/غیرمنقطع	در این سطح، زبان‌آموز می‌تواند در مورد تعداد زیادی از موضوعات مورد علاقه‌اش به وضوح و دقت نظر بدهد. وی می‌تواند یک موضوع خبری را بسط بدهد و از جهات مختلف مزایا و مشکلات ممکن را توضیح دهد.
تولید نوشتاری	زبان‌آموز، در این سطح، می‌تواند در مورد تعداد زیادی از موضوعات مورد علاقه مقالاتی به وضوح و دقت، بنویسد. همچنین، می‌تواند جهت ارائه یک سری اطلاعات، مقاله یا گزارشی بنویسد یا در مقابل نظری ارائه شده، دیدگاه موافق یا مخالف خود را بیان کند. وی می‌تواند در نامه‌هایی که می‌نویسد نظر شخصی‌اش را نسبت به اتفاقات و تجربیات بیان کند.

جدول (۵) قابلیت‌های زبان آموز در سطح پیشرفته

سطح پیشرفته	
فهم شنیداری	زبان‌آموز، در این سطح، می‌تواند گفتارهای بلند را بفهمد، حتی اگر ساختارها و بیان آنها، واضح و مؤکد نباشد. همچنین می‌تواند سریال‌ها و فیلم‌های تلویزیونی را به آسانی بفهمد.
فهم از طریق خواندن متن	در این سطح، زبان‌آموز می‌تواند متون مربوط به یک واقعه و یا متون ادبی بلند و پیچیده را بفهمد و تفاوت سبک را در آنها تمیز دهد. همچنین می‌تواند مقالات تخصصی را که نظام گسترده و فنی دارند، حتی اگر در زمینه مطالعات

وی نباشد، بفهمد.	
زبان آموز، در این سطح، می‌تواند بیانی روان، بدون نیاز به فکر کردن و جست‌وجوی کلمات داشته باشد. همچنین می‌تواند در روابط اجتماعی و حرفه‌ای بیانی درخور و روان داشته باشد. می‌تواند نظرات و عقاید خود را به دقت توضیح داده و به گفتار خود متناسب با گفتار مخاطبینش انسجام بدهد.	توان تولید گفتاری (شرکت جستن در یک مکالمه)
زبان آموز، در این سطح، می‌تواند موضوعات پیچیده را به دقت و به وضوح شرح دهد و مواردی را که به این موضوعات مربوط است در آن بگنجاند و سخن خود را با بسط برخی نکات خاص پایان دهد.	بیان شفاهی پیوسته/غیرمنقطع
در این سطح، زبان آموز می‌تواند بیانی خوش ساختار و واضح ارائه دهد و نظر شخصی‌اش را بسط دهد. در موارد پیچیده می‌تواند نامه، مقاله یا گزارشی را تهیه کرده و نکته‌هایی که به نظرش مهم می‌رسند را مشخص کند و با توجه به مخاطبان متفاوت می‌تواند سبک‌های نگارشی مختلفی اتخاذ کند.	تولید نوشتاری

### جدول (۶) قابلیت‌های زبان آموز در سطح بسندگی

	سطح بسندگی
زبان آموز این سطح، در فهم زبان گفتاری هیچ مشکلی ندارد. چه در گفتار مستقیم یا در رسانه‌ها و چه در مکالمه‌ای تند و سریع، ولی همه اینها به شرطی است که فرصت آشنا شدن با لهجه مخاطب را داشته باشد.	فهم شنیداری
زبان آموز، در این سطح، می‌تواند بدون مشکل هرگونه متنی را بخواند. حتی اگر از لحاظ صورت (=دستور) و محتوی پیچیده و انتزاعی باشند؛ مثلاً جزوه یا مقاله‌ای تخصصی یا اثری ادبی.	فهم از طریق خواندن متن
زبان آموز، در این سطح، به راحتی می‌تواند در هر مکالمه یا مباحثه‌ای شرکت کند و با اصطلاحات زبانی و ساختارهای مصطلح مشکلی ندارد. با بیانی روان به توضیح تفاوت‌های ظریف معنایی می‌پردازد. اگر مشکلی پیش آید، می‌تواند با مهارت به ابتدای رشته کلام برگردد و بدون آنکه مخاطبان متوجه شوند، مشکل را برطرف کند.	توان تولید گفتاری (شرکت جستن در یک مکالمه)
زبان آموز، در این سطح، می‌تواند با اتخاذ سبکی متناسب با فحوای کلام مطلبی را توصیف یا استدلالی را روشن و روان بیان کند. وی همچنین می‌تواند تعریفی منطقی ارائه و شنونده را تا دریافت نکات اساسی و مهم راهنما کند.	بیان شفاهی پیوسته/غیرمنقطع
در این سطح، زبان آموز می‌تواند متنی روشن و روان بنویسد که سبکی متناسب با موقعیت داشته باشد. می‌تواند نامه، گزارش یا مقاله‌ای پیچیده بنویسد که در آن، ساخت واضح متن خواننده را در درک و به خاطر سپاری نکات پراهمیت یاری می‌کند. همچنین می‌تواند متنی حرفه‌ای یا ادبی را خلاصه یا نقد نوشتاری کند.	تولید نوشتاری

### نتیجه‌گیری

تاکنون بیش از ۲۲۰ عنوان کتاب برای آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان به رشته‌ تحریر درآمده است (دبیرمقدم و همکاران ۱۳۸۹)، اما دقت در محتوای آنها نشان می‌دهد که رویکردهای طراحی برنامه‌درسی در اکثر آنها نادیده گرفته شده و حتی به جرئت می‌توان ادعا کرد که غالب آنها بدون توجه به ملاحظات طراحی برنامه‌درسی تدوین شده‌اند. این نکته به ویژه در مورد آثار قبل از دهه هفتاد مشهودتر است. قره‌گزی و اصغرپور<sup>۱</sup> (۱۳۹۰) بر مبنای چارچوب شش سطحی شورای اروپا، که در بخش پیش معرفی شد، به بررسی سطح بندی منابع آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان پرداخته‌اند. آنان پس از بررسی مقوله سطح بندی ۱۴۶ کتاب آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان، با اتکاء به آمار قابل اعتناء و در قالب جداول و نمودارهای روشن نشان داده‌اند که از میان این کتاب‌ها، سطح ۸۰ کتاب (۵۵ درصد)، ذکر نگردیده و در ۴۵ درصد دیگر عناوین متشتت و بعضاً متناقضی ذکر شده که فاقد مبانی علمی و نظری است.

قره‌گزی و اصغرپور (۱۳۹۰) معتقدند از مهم‌ترین دلایل این نابسامانی آن است که آزمون استاندارد تعیین سطح برای فارسی‌آموزان وجود ندارد تا بر اساس آن هم فارسی‌آموزان در سطح و کلاس مناسب خود قرار گیرند و هم مؤلفان، کتاب‌هایی با سطوح استاندارد تالیف کنند. طبیعی است که نابسامانی در سطح‌بندی، مشکلات زیادی برای آموزش زبان فارسی به وجود آورده باشد. از مهم‌ترین این مشکلات برای مدرسان فارسی آن است که باید زمان بسیار صرف کنند تا از میان کتاب‌هایی که یا در آنها سطح مشخص نشده یا سطح مشخص شده آنها به دلیل استاندارد نبودن قابل اعتماد نیست، کتاب مناسب را انتخاب کنند. لازم به ذکر است که این نکته علاوه بر زمان بسیار، مستلزم تحصیلات و تجربه در این زمینه نیز است، در غیر این صورت ممکن است با انتخاب نامناسب فرایند آموزش به بیراهه کشیده شود.

به اعتقاد نگارنده این سطور، مشکل فوق را نمی‌توان صرفاً به آزمون تعیین سطح نسبت داد؛ زیرا بحث ارزیابی و ارزشیابی یکی از اجزاء طراحی برنامه‌درسی است.

۱. از نویسندگان به خاطر اجازه استفاده از این مقاله، پیش از چاپ آن، تشکر می‌کنم.

اصل مشکل از آنجا ناشی می‌شود که کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان خارج از چرخه علمی طراحی برنامه درسی تولید می‌شوند. بی تردید این نقصان، باعث تشتت در محتوای کتاب‌های آموزشی و نابسامانی در الگوها و قالب‌های ارائه مطالب خواهد شد. بررسی محتوای این منابع نشان می‌دهد که در بسیاری از آنها نمی‌توان مسیر برنامه‌ریزی شده‌ای را کشف کرد.

به عنوان حسن ختام این پژوهش، باید بر این نکته تأکید کنیم که آنچه در خصوص آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان مهم است پیاده‌سازی سطح‌بندی استاندارد و طراحی مفهومی محتوای آموزشی زبان فارسی در قالب این سطح‌بندی است. به عبارت ساده‌تر، متناسب با هر سطح و هر مهارت، باید محتوا شناسایی و به تکلیف آموزشی تبدیل شود. پر واضح است که شناسایی نیاز فارسی‌آموز و خواسته‌ها و انتظارات او مقدمه هر اقدامی در این راستا است.

## منابع

- تاج‌الدین، سید ضیاء‌الدین. (۱۳۸۲). *خواندن*. کانون زبان ایران
- زندى، بهمن. (۱۳۸۵). *روش تدریس زبان فارسی*. انتشارات دانشگاه پیام نور
- ذوالفقاری و همکاران. (۱۳۸۷). *فارسی پیام‌زیم (۴ جلد)*. انتشارات مدرسه
- سید ضیاء‌الدین، تاج‌الدین و زهرا عباسی. (۱۳۸۸). *مجموعه مقالات اولین سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، کانون زبان ایران
- سیف، علی‌اکبر (مترجم). (۱۳۸۸). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری (ویراست هشتم)*. نشر دوران
- صفارمقدم، احمد. (۱۳۸۵). *مجموعه زبان فارسی (۴ جلد)*. شورای گسترش زبان و ادب فارسی
- ضرغامیان، مهدی. (۱۳۷۷). *دوره آموزش زبان فارسی (۴ جلد)*. کانون زبان ایران
- ضیاء حسینی، محمد. (۱۳۷۳). *درآمدی بر زبان‌شناسی مقابله‌ای*. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.
- ضیاء حسینی، سید محمد. (۱۳۸۵). *اصول و نظریه‌های آموزش زبان به غیر فارسی‌زبانان*، انتشارات سخن
- قره‌گزی، مهری و مهرداد اصغرپور ماسوله. (۱۳۹۱). *سطح کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*، مجموعه مقالات نخستین کنفرانس بین‌المللی گسترش زبان فارسی: چشم‌انداز، موانع و راهکارها، به کوشش دکتر عباسعلی وفایی و دکتر رضامراد صحرایی، انتشارات شورای گسترش زبان و ادب فارسی.
- غلامعلی زاده، خسرو. (۱۳۷۶). *ساخت زبان فارسی*. تهران، احیاء کتاب
- مشکوه‌الدینی، مهدی. (۱۳۸۸). *دستور زبان فارسی*. انتشارات سمت
- مجموعه مقالات کنفرانس‌های اول تا هفتم اساتید آموزش زبان و ادبیات فارسی. شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی
- Anderson, N. J. (2008). *Active Skills for Reading*. 2nd ed. Heinle ELT: Thomson Heinl.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, B. and C. Elder 2004. *Hand book of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing.
- Doughty, C.J. and M.H. Long (eds.). (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing Ltd.

- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning & Teaching*. Oxford University Press.
- Fallahi, M. (1991). *Contrastive Linguistics and Analysis of Errors*. Tehran. Iran University Press.
- Krahnke, Karl. (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs.
- Lightbown, P.M. and N. Spada (3<sup>rd</sup> ed). (2006). *How Languages are learned*. Oxford University Press.
- Long, M.H. and C.J. Doughty (eds.) (2009). *The Handbook of Language Teaching*. Wiley- Blackwell Publishing Ltd.
- Nation, I.S.P. and John Macalister. (2010). *Language Curriculum Design*. Poutledge.
- Richards, J. C. (2001) *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2002). *New Interchange*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. et. al (2009) *Connect*. Cambridge University Press.
- Saslow, J. et al. (2006). *Top Notch: English for Today's World*. New York: Pearson Education.
- Skehan, P. (1996). A framework for task-based approaches to instruction. *Applied Linguistics* 17, 34-59.
- Skehan, P. and Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In Robinson, P. (ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 183-205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K.(ed) (2006). *Task-based Language Education; From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Weir, C. (1994). *Understanding and developeing language tests*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall Macmillan.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, d. (1990). *The lexical hypothesis: A new approach to language teaching*. London: Collins.
- Willis, D. and J.Willis. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford University press.
- Yalden J. (1987). *Principles of Course Design for language Teaching*. Cambridge: University Press.