

## واکاوی و ارزیابی برنامه درسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برپایه رویکرد تکلیف‌محور

امیررضا و کیلی فرد\*

رقیه حبیبی\*\*

### چکیده

به دلیل نقش مهم محتوای آموزشی در امر آموزش زبان، این پژوهش می‌کوشد ضمن معرفی رویکرد تکلیف‌محور، از میان کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، جلد دوم و سوم از مجموعه هفت‌جلدی کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی (زهرایی و فردی ۱۳۹۰) چاپ جامعه المصطفی العالمیه (ص) را از منظر چگونگی استفاده از اصول و مبانی تکلیف‌محور بررسی کند. ابزار پژوهش پرسش‌نامه زیشنو (۲۰۱۱) با خرده‌مقیاس‌های تعاریف تکلیف، اجزای تکلیف، چهارچوب تکلیف، دشواری تکلیف، مبانی تجربی برای آموزش زبان مبتنی بر تکلیف، و تمرکز بر صورت در آموزش زبان مبتنی بر تکلیف است که به ارزش‌یابی آن دو کتاب می‌پردازد. نتایج نظرسنجی از ۴۰ مدرس ایرانی و ۴۰ فارسی‌آموز غیرایرانی دو مؤسسه آموزش عالی درباره این دو کتاب نشان می‌دهد که اصول طراحی درسی بر مبنای رویکرد تکلیف‌محور در این کتاب‌ها از نظر کمی و کیفی در حد متوسطی است و تا حد مطلوب فاصله دارد. نتایج این پژوهش به برنامه‌ریزان آموزشی کمک می‌کند تا درس‌های کارآمدتری برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان طراحی و تولید کنند و به مدرسان نیز برای آموزش توانش ارتباطی در کلاس‌های درس یاری می‌رساند.

\* دانشیار گروه آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) (نویسنده مسئول)  
vakilifard@plc.ikiu.ac.ir

\*\* دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه ارومیه، roghayeh.habibi@yahoo.com  
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۱۹، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۱۶

**کلیدواژه‌ها:** آموزش زبان فارسی، رویکرد تکلیف‌محور، طراحی برنامه درسی، ارزش‌یابی کتاب درسی.

## ۱. مقدمه

آموزش زبان دوم و خارجی فرایندی بسیار پیچیده است و در اجرای آن عوامل فراوانی از جمله مسائل زبانی، جامعه‌شناختی، و روان‌شناختی یادگیری درگیرند. در این میان، کتاب‌های آموزشی نیز از اصلی‌ترین مؤلفه‌های آموزش زبان‌اند. محتوای کتاب‌ها براساس اهداف خاص آموزشی مؤسسه‌ها یا مراکز آموزش زبان و باتوجه‌به نیازهای زبان‌آموزان طراحی می‌شود. در تدوین متون آموزش زبان یکی از نکات مهمی که باید مدنظر قرار گیرد، روش کلی آموزش زبان مبتنی بر نظریه‌های زبانی و نظریه‌های یادگیری شناخته شده است. انتخاب هر روش آموزش زبان شیوه‌ها و روندهای آموزش خاص خود را خواهد داشت که تأثیر فراوانی در سرعت، ترتیب، سطح، و نوع ارائه محتوا می‌گذارد. امروزه در تهیه و تدوین شیوه‌های جدیدی براساس یافته‌های علمی مطرح شده که بازدهی بیش‌تری در آموزش زبان به دنبال داشته است. یکی از رویکردهای مطرح در آموزش زبان دوم یا خارجی رویکرد تکلیف‌محور (Task-Based approach) است که باتوجه‌به روش ارتباطی طراحی شده است.

کتاب‌های درسی از ابزارهای بسیار مهم در امر آموزش زبان و متون آموزشی، منبع رجوع زبان‌آموزان برای یادگیری، و رساندن زبان‌آموزان به تسلط در تمام مهارت‌های زبانی به‌شمار می‌روند. اما فراگیران پس از شرکت در کلاس‌ها گاهی نمی‌توانند جملات دل‌خواه را در گفتار و نوشتار به کار برند و با اعتمادبه‌نفس و به‌طور کارآمدی ارتباط در زبان مدنظر را برقرار کنند (Sawir 2005: 567; Jamshidnegad 2001: 3). بسیاری از زبان‌آموزان در دوره‌های مبتنی بر نحو سنتی از نظر ساختاری توان‌مندی‌هایی کسب می‌کنند، اما از نظر ارتباطی توانایی لازم را به‌دست نمی‌آورند. برخی از زبان‌آموزان در موقعیت‌های ارتباطی واقعی به تولید ساختاری متناسب با موقعیت قادر نیستند. این بدان معناست که برنامه‌های اجراشده در کلاس‌ها یا محتوای تدوین‌شده برای آموزش زبان ممکن است در راه رسیدن به اهداف یادگیری و اهداف رفتاری ناموفق باشند. محتوای کتاب‌های درسی باید در قالبی عرضه شود که برنامه درسی و روش‌های تدریس آن براساس آخرین یافته‌های دانش آموزش‌کاوی زبان باشد.

بر همین اساس، این پرسش کلی مطرح می‌شود که آیا کتاب‌های تألیف‌شده برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در انتخاب نوع برنامه‌دستی از رویکرد علمی مشخصی پیروی می‌کنند و تا چه میزان با اصول و مبانی نظری رویکردهای نوین طراحی برنامه‌دستی انطباق دارند. در این پژوهش، از میان کتاب‌های آموزش زبان فارسی، مجموعه کتاب‌های *جامعة المصطفی العالمیة (ص)* برای نمونه انتخاب شدند. پس از مطرح کردن اصول و مبانی رویکرد آموزش زبان تکلیف‌محور، که به‌روزترین آن‌هاست، جلد دوم و سوم آن مجموعه براساس این رویکرد از منظر نحوه انتخاب محتوا، کیفیت تکلیف‌ها (tasks) و فعالیت‌ها، و چگونگی سازمان‌دهی آن برای یاددهی زبان فارسی بررسی شد. به عبارت دیگر، به پرسش‌های اصلی پژوهش پاسخ می‌دهد که عبارت‌اند از تا چه میزان تکلیف‌های به‌کاررفته در کتاب‌های *آموزش فارسی به فارسی (زهرایی و فردی ۱۳۹۰)* ارتباطی‌اند و تا چه میزان این تکلیف‌ها در یادگیری زبان فارسی برای یادگیرندگان غیرایرانی مؤثرند؟ با شناسایی توان‌مندی‌ها و کاستی‌های احتمالی، یافته‌های پژوهش می‌توانند برای پیش‌نهاد تغییرات در برنامه‌ها و محتوای آموزشی به‌منظور افزایش کارایی کتاب‌های دستی به‌کار بسته شوند.

## ۲. چهارچوب نظری پژوهش

برنامه‌دستی آموزشی درکل از برنامه‌دستی و روش تدریس متمایز می‌شود. برنامه‌دستی دربرگیرنده برنامه‌دستی، روش تدریس، و ارزش‌یابی برون‌داد یادگیری است. برای نمونه، از نظر نونان (5: 2004)، برنامه‌دستی بیش‌تر با برنامه‌ریزی، اجرا، ارزش‌یابی، و مدیریت دوره‌دستی در ارتباط است و برنامه‌دستی، به‌صورت محدودتر، بر انتخاب و درجه‌بندی محتوا تمرکز دارد. درکنار این دیدگاه، برخی دیگر از پژوهش‌گران آگاهانه تمایزی میان برنامه‌دستی و برنامه‌دستی قائل نیستند و برنامه‌دستی را نمود عینی و عملی همان برنامه‌دستی می‌دانند.

رویکردها و روش‌های مختلفی برای طراحی و تدوین متون آموزش زبان وجود دارد. چگونگی ساختارها و محتوای متون و مواد به‌کاررفته در این محتوا براساس نقش زبان‌آموز و چگونگی از آن‌خودسازی محتوای ارائه‌شده برای یک دوره‌دستی گروهی یا برای آموزش انفرادی آن در دنیای واقعی به دو دسته تقسیم می‌شود: برنامه‌دستی محصول‌گرا و فرایندگرا. برنامه‌دستی محصول‌گرا بر آنچه باید در دوره‌دستی آموخته شود، مانند

فهرستی از مؤلفه‌های دستوری یا کارکردها، تمرکز دارد. برنامه‌های دستوری از این دسته برنامه‌هایند. برنامه درسی فرایندگرا بر روش و چگونگی یادگیری محتوا و مهارت‌های لازم برای اهداف ارتباطی تأکید دارد. چنین برنامه‌ای ممکن است درباره انواع مختلف تکلیف طراحی شود که هدف آن گسترش برخی از فرایندهای یادگیری و آماده‌کردن زبان‌آموزان برای دنیای واقعی است (Nunan 1988: 40).

در دسته‌بندی دیگر، آن‌جا که در تدوین کتاب‌های آموزشی به نقش زبان‌آموز ارزش می‌دهند، برنامه درسی را می‌توان به برنامه‌های درسی تحلیلی (analytic syllabus) و برنامه‌های درسی ترکیبی (synthetic syllabus) گروه‌بندی کرد. برنامه‌های درسی ترکیبی بر عناصر ویژه‌ای از نظام زبانی (مانند ساخت‌های دستوری یا کارکردهای زبانی) تمرکز دارد و در برنامه درسی خطی از ساده و کم‌بسامد به مشکل و پربسامد به صورت متوالی ارائه می‌شود و زبان‌آموز باید این عناصر را در دنیای واقعی با یکدیگر ترکیب کند. گرچه اصطلاح برنامه‌های درسی ترکیبی اغلب به برنامه‌های درسی دستوری نیز اطلاق می‌شود، اما می‌توان آن را برای توصیف هر برنامه محصول‌گرا به کار برد که فعالیت‌های کلاس درس را برپایه فهرست‌هایی از مؤلفه‌های جداگانه و گسسته و نیز محتوا استوار می‌کند (Nunan 1988: 28). در برابر آن، برنامه‌های درسی تحلیلی وجود دارد که بر پرهیز از ارائه زبان به صورت اجزای خردتر در کلاس و بر به‌کارگیری زبان به صورت کلی و همه‌جانبه در انجام فعالیت‌های ارتباطی تأکید دارد. برنامه درسی تحلیلی به روند و فرایند یادگیری و یادگیرنده توجه دارد و به همین دلیل در تدوین منابع درسی زبان دوم و زبان خارجی مناسب‌تر از برنامه درسی ترکیبی است (Robinson 2009: 296).

در کل، برنامه‌های درسی برپایه تکیه بر صورت یا معنا و نیز براساس تمایز میان ترکیبی و تحلیلی به دو گروه برنامه‌های سنتی (برنامه درسی دستورمحور و برنامه درسی مفهوم‌محور و کارکردمحور) و برنامه‌های نوین (ساختارمحور، واژگان‌محور، مهارت‌محور، و تکلیف‌محور) طبقه‌بندی می‌شوند. براساس سیر تکاملی برنامه‌های درسی به تدریج از تمرکز بر صورت کاسته شده و بر محوریت بر معنا، تحلیلی شدن محتوای درسی، و تکیه بر فرایند انجام تکالیف افزوده شده است. همان‌طور که اشاره شد، آموزش‌کاوان امروزه بر این اعتقادند که برنامه‌های درسی تحلیلی به‌طور کلی و برنامه درسی تکلیف‌محور به‌طور خاص کارآمدتر از سایر برنامه‌ها برای آموزش زبان دوم است (ibid.).

## ۱.۲ برنامه‌دستی تکلیف‌مدار

شیوه‌تهیه و تدوین مطالب آموزشی و استفاده از روش‌های مناسب تدریس در کیفیت و کمیت یادگیری زبان‌آموزان بسیار تأثیرگذار است. در حال حاضر، تدریس زبان دوم با استفاده از رویکرد آموزش تکلیف‌محور روشی مؤثر در ارتقای دانش‌های زبانی و درک مطلب زبان‌آموزان شناخته شده است (Long 2009; Willis and Willis 2007). مبنای آموزش زبان تکلیف‌محور استفاده از تکالیف به‌منزله واحد اساسی برنامه‌ریزی و تدریس در آموزش زبان است. برخی از هواداران آن این رویکرد را رشد منطقی آموزش ارتباطی زبان مطرح می‌کنند (Richards and Rodgers 2003: 327).

در این جا، به‌صورت دقیق‌تر به مباحث نظری چون تعاریف تکلیف، عناصر تکلیف، چهارچوب، دشواری تکلیف، اساس تجربی برای آموزش زبان مبتنی بر تکلیف، و تمرکز بر صورت در آموزش زبان مبتنی بر تکلیف می‌پردازیم، که ابزار پژوهش این تحقیق براساس آن‌ها استوار شده است.

**تعاریف تکلیف:** اگرچه تعاریف مربوط به تکلیف در برنامه‌دستی تکلیف‌محور متنوع است، اما درک متعارفی وجود دارد مبنی بر این که تکلیف فعالیتی است که برای انجام آن باید زبان دوم یا خارجی را به‌کار برد، مانند نشانی دادن یا نشانی گرفتن، تماس تلفنی برقرار کردن، نامه‌نوشتن، پوزش‌طلبیدن، اتاقی را در هتل رزرو کردن، و پرکردن فرم‌ها با استفاده از دستورالعمل‌ها. تکالیف‌ها مربوط به تمام فعالیت‌هایی‌اند که شخص در کارهای روزانه، تحصیل، تفریح و سرگرمی، و... انجام می‌دهد و انجام گرفتن آن، در عمل، نتیجه واقعی پردازش یا درک زبان است (ibid.).

این تعاریف نشان می‌دهد که تکالیف دقیقاً به استفاده از زبان ارتباطی و برای رسیدن به اهداف ارتباطی در یادگیری زبان مربوط می‌شود و تمرکز یادگیرنده بیش‌تر بر معناست تا ساختارهای دستوری و واژگانی زبان. از نظر نونان (2004: 69)، تکالیف کلاس به دو دسته تقسیم می‌شود: تکالیف در دنیای واقعی و تکالیف آموزشی. تکالیف دنیای واقعی به زبان‌آموزان معرفی می‌شود و به آن‌ها اجازه شرکت در فعالیت‌های ضروری در خارج از کلاس درس را می‌دهد و آن‌ها را قادر می‌سازد تا با شرایط آن سوی مرزهای کلاس درس آشنا شوند. در برابر آن، تکالیف آموزشی شبیه فعالیت‌های جهان خارج نیستند و به فضای کلاس‌های درس محدود می‌شوند. از همین رو، تکالیف آموزشی در جهان بیرونی کارآمد نیستند.

**عناصر تکلیف:** رویکرد تکلیف‌محور تکلیف را مرکز اصلی و محوری برای تبادل معنا، مکالمه، و برقراری ارتباط می‌داند و تکلیف را فرایندهای تبادل، تعدیل، و بازگویی زبانی می‌داند که می‌خواهند آموزش دهند. شاولسون و استرن (1980: 478) پیش‌نهاد می‌کنند که طرح تکلیف باید در عناصر ذیل در نظر گرفته شود.

اهداف معلم برای تکلیف: اهداف آموزشی را در سه سطح می‌توان تعریف کرد؛ اهداف کلی، اهداف مرحله‌ای، و اهداف دقیق آموزشی. اهداف کلی هدف‌هایی‌اند که به‌صورتی کلی و مبهم بیان می‌شوند و کوشش فراوانی برای رسیدن به آن‌ها لازم است. اهداف مرحله‌ای آموزشی از هدف‌های کلی سرچشمه می‌گیرند، اما در مقایسه با آن‌ها محدودتر و مشخص‌ترند و جنبه‌های علمی بیش‌تری دارند. اهداف دقیق آموزشی مبین تغییرات در عملکرد یادگیرندگان است که پس از یک دوره یا واحد آموزشی از آنان انتظار می‌رود. هدف‌های آموزشی بیاناتی‌اند درباره‌ی نوع عملکردی که از فراگیران پس از یادگیری یک درس، یک واحد یادگیری، یا یک دوره‌ی یادگیری انتظار می‌رود (سیف ۱۳۸۴: ۱۶۴).

محتوا و مواد درسی: تکلیف ابزاری برای ارائه‌ی نمونه‌های مناسب زبان مقصد به زبان‌آموزان ایجاد می‌کنند. یعنی درون‌دادی که آنان ناگزیر به شکل دادن مجدد از طریق اعمال توانایی‌های پردازش شناختی عام‌اند و نیز ابزاری برای انتقال درک و تولید در موقعیت‌هایی‌اند که برقراری ارتباط در آن‌ها مشکل است (Long and Crookes 1991: 43). از دیدگاه نونان (2004: 47)، «درون‌داد به داده‌ی گفتاری، نوشتاری، و بصری اشاره دارد و یادگیرندگان در این دوره از آن‌ها برای انجام تکلیف استفاده می‌کنند». بعضی از نمونه‌های درون‌داد، نامه‌ها، رسیده‌ها، و یادداشت به یک دوست و بسیاری نمونه‌های دیگرند که می‌تواند از سوی مدرسان، کتاب درسی، منابع دیگر یا به‌هنگام تولید از سوی فراگیران فراهم شود.

فعالیت‌ها: فعالیت‌ها زبان‌آموزان را وادار می‌کنند که با برخی از فرایندهای تفکر از اطلاعات داده‌شده به یک برون‌داد دست یابند. مدرسان می‌توانند این فرایند را، که به‌منزله «تکلیف» در نظر گرفته شده است، کنترل و تنظیم کنند. تکلیف بر استفاده از زبان تمرکز دارد و زبان‌آموزان را تشویق به انجام‌دادن فعالیت‌های معنادار زبان هدف می‌کند. تکالیف ابعاد روشن و مشخصی دارند و از لحاظ صورت و نحوه‌ی انجام‌دادن گوناگون‌اند؛ یعنی همگی به‌طور معمول حاوی فعالیت‌های فکری و جسمی‌اند و به همکاری و کار مشترک زبان‌آموزان و مدرسان درحین انجام‌دادن درس نیاز دارند. هم‌چنین ممکن است مستلزم تجربه‌ی پیشین زبان‌آموزان باشند و کاربرد سبک‌های ارتباطی متعددی را ترغیب و تشویق

می‌کنند. مدیریت کلاس درس را مشخص می‌کند که آیا زبان‌آموزان در حال انجام دادن کار فردی یا گروهی‌اند یا خیر؟

**زبان‌آموزان:** توانایی، نیازها، و علایق زبان‌آموزان باید در فعالیت‌ها و تکالیف مدنظر قرار گرفته شود. تکالیف داده‌شده به زبان‌آموزان باید فرصت کافی برای آن‌ها فراهم کند تا با یک‌دیگر و نیز با معلم تعامل داشته باشند. وجود تکالیفی با رویکرد مکالمه‌ای یکی دیگر از ویژگی‌های رویکرد تکلیف‌محور به‌شمار می‌آید. صحبت کردن و سعی در برقراری ارتباط زبانی تولید و درک زبان را دقیق‌تر می‌کند، زیرا فراگیران در معرض شنیده‌شدن قرار می‌گیرند و تلاش می‌کنند تا به‌درستی و با دقت صحبت کنند، به‌طوری‌که گفتارشان از سوی دیگران درک شود.

**ارتباط اجتماعی:** تکالیف داده‌شده به یادگیرندگان باید فرصت کافی برای تعامل با یک‌دیگر و با معلم را فراهم کنند. در کل کلاس یک کل و مفهوم «گروهی» آن در نظر گرفته می‌شود. تکالیف برای رسیدن به نتیجه به ایجاد انگیزه در یادگیرندگان و مشارکت آن‌ها نیاز دارند. یک راه برای افزایش انگیزه این‌که از یادگیرندگان بخواهند تا موضوعاتشان را در کلاس پیش‌نهاد کنند و آن‌ها بهترین‌ها را از فهرست موضوعاتی انتخاب کنند که دوست دارند و از طریق زبان‌آموزان قبلی اثبات شده‌اند. با این ترفند، یادگیرندگان بیش‌تر در معرض تعامل قرار می‌گیرند که بعدها ممکن است تعهدات خود را در کلاس درس افزایش دهند. بسیاری از تکالیف به‌صورت دوتایی یا گروه‌های کوچک انجام می‌شود. برای زبان‌آموزانی که عادت بیش‌تری بر کار انفرادی یا کل کلاس درس داشته باشند، این موضوع مستلزم سازگاری بیش‌تر است. تکالیف گروهی انگیزه زبان‌آموز را بیش‌تر می‌کند و در نتیجه یادگیری را افزایش می‌دهد.

**چهارچوب تکلیف:** انجام هر تکلیف در رویکرد تکلیف‌محور و کتاب‌هایی که بر مبنای آن به‌نگارش درآمده‌اند، به سه بخش اساسی تقسیم می‌شود: الف) پیش از تکلیف، ب) حین تکلیف، پ) پس از تکلیف.

مرحله پیش از تکلیف: در این مرحله تمرکز فعالیت‌ها و اندیشه‌ها پیش از آغاز درس بر موضوع است. موضوع معرفی می‌شود و زبان‌آموزان تکلیف مشابه آن را انجام می‌دهند و بایدها و نیازهای اجرای تکلیف برای زبان‌آموزان مشخص می‌شود. با توجه به تأثیر مرحله پیش از تکلیف در کارآمدی یادگیری، باید مرحله‌ای مهم در نظر گرفته شود تا یادگیری عمیق‌تر باشد. در این مرحله مدرس به‌همراه زبان‌آموزان باید به تبادل نظر درباره موضوع

تکلیف و بررسی مفاهیم اساسی پردازد. مدرس زبان به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا نحوه و زمان انجام‌دادن تکالیف را دریابند.

مرحلهٔ حین تکلیف: تمرکز روش ارتباطی تکلیف محور بر آن است که چگونه تکلیف در کتاب درسی ارائه شود. اگر تکلیفی بدون برنامه و طرح دقیق مطرح شود، ممکن است زبان‌آموزان در استفاده از صورت‌های زبانی موفقیت مطلوبی به‌دست نیاورند (Foster 1996: 135). مرحلهٔ حین تکلیف خود شامل چند بخش است: ۱. فرایند انجام‌دادن تکلیف: زبان‌آموزان در گروه‌های کوچک یا دونفره به انجام‌دادن تکلیف می‌پردازند؛ ۲. آماده‌سازی گزارش: زبان‌آموزان خود را برای گزارش کتبی یا شفاهی دربارهٔ چگونگی انجام تکلیف آماده می‌کنند، تکالیفی چون تصمیماتی که گرفته‌اند و مسائلی که کشف یا درست کرده‌اند. گزارش ممکن است در کلاس و در حضور زبان‌آموزان دیگر ارائه شود؛ ۳. ارائه گزارش نهایی: برخی از گروه‌ها یا همهٔ آن‌ها گزارش خود را به کلاس ارائه می‌دهند یا گزارش‌های مکتوب خود را با گروه‌های دیگر عوض می‌کنند و نتایج را با یکدیگر مقایسه می‌کنند. مدرس در انتها مسائل مطرح‌شده در گزارش‌ها را جمع‌بندی می‌کند؛ ۴. تمرکز بر عناصر زبانی: دانش‌آموزان به بررسی و تبادل نظر دربارهٔ نکات مهم زبانی می‌پردازند. معلم این نکات را به‌هم‌راه زبان‌آموزان مرور می‌کند و توجه آنان را به لغات، عبارات، و الگوهای دستوری مفید جلب می‌کند، پس مدرس فعالیت‌های کلاسی مختلف برای این نکات را مطرح می‌کند تا تسلط دانش‌آموزان را افزایش دهد (رحیمی و آژغ ۱۳۸۹: ۱۳۷).

مرحلهٔ پس از تکلیف: این مرحله می‌تواند برای گسترش اهداف آموزشی و پرورشی استفاده شود. زبان‌آموزان درگیر تکلیف مشابهی می‌شوند که به‌صورت عمومی انجام می‌شود. زبان‌آموزان انگیزه خواهند داشت تا با توجه بیشتری به زبان خود تمرکز کنند. از نظر اسکپین (1996: 27)، این فعالیت کمک می‌کند تا زبان‌آموزان توجه خود را متناوب و مکرر بر درستی (accuracy) و روانی (fluency) زبان معطوف کنند. این مرحله می‌تواند باعث توازن در اهداف مطلوب آموزشی شود. این مرحله به‌طور جدی تأثیر فراوانی در ایجاد تغییر در کنش زبان‌آموز خواهد داشت و می‌تواند در رشد کلی زبان وی مؤثر باشد. به‌نظر ایس (2003: 260)، مرحلهٔ پس از تکلیف برای حصول سه هدف آموزشی انجام می‌شود:

- فرصت برای تکرار و اجرای تکلیف: گاهی لازم می‌شود کل تکلیف را دوباره تکرار کرد. مطالعات فراوانی نشان داده است که با تکرار تکلیف تولید زبانی زبان‌آموزان از



چند بعد بهبود می‌یابد. مثلاً زبان‌آموزان قادرند ساختارهای پیچیده‌ای تولید کنند، بیان واضح‌تری داشته باشند، و مطالب خود را روان‌تر ارائه کنند؛

- تشویق زبان‌آموزان به تفکر و بررسی: در این مرحله زبان‌آموزان گزارشی مبنی بر چگونگی انجام تکلیف می‌نویسند، هم‌چنین درباره‌ی چگونگی تصمیم‌گیری و آنچه در طول انجام تکلیف فهمیده یا حس کرده‌اند. این گزارش‌ها می‌تواند کتبی یا شفاهی باشد و حاوی ارائه‌ی خلاصه‌ای از نتیجه‌ی تکلیف باشد. برای مثال، زبان‌آموزان ذکر می‌کنند که کدام جنبه از استفاده‌ی زبانی (روانی، پیچیدگی، یا درستی) برایشان اولویت داشت، با مشکلات ارتباطی چگونه مقابله کردند، درحین انجام‌دادن تکلیف چه لغات یا ساختاری را یاد گرفتند.

- توجه به صورت‌های زبانی: تشویق زبان‌آموزان به توجه به صورت‌های زبانی به‌ویژه صورت‌هایی که درحین انجام تکلیف برای آن‌ها مشکل بوده است.

**دشواری تکلیف:** دشواری تکلیف اهمیت اساسی دارد. به‌نظر می‌رسد هیچ روشی برای تعیین دشواری و پیچیدگی تکلیف نیست. عوامل درگیر در ساخت یک تکلیف دشوار، عوامل یادگیرنده، عوامل تکلیف، متن، یا عوامل درون‌دادند. تکالیف ایستا مانند توصیفی از یک نمودار، ساده‌تر از تکالیف انتزاعی است، مثل ابراز عقیده که باید از عناصر انتزاعی استفاده شود (Nunan 2004: 85).

**اساس تجربی برای آموزش زبان مبتنی بر تکلیف:** فرضیه‌هایی از جمله فرضیه‌ی درون‌داد و فرضیه‌ی برون‌داد در حوزه آموزش کاوی زبان‌ها وجود دارد که در آموزش تکلیف‌محور تأثیر گذاشته است. فرضیه‌ی درون‌داد، که کراشن (۱۹۸۵) آن را مطرح کرد، به درون‌دادهایی اهمیت می‌دهد که هنگامی که زبان‌آموزان در معرض آن‌اند، برای آنان فهم‌پذیر باشد. فهم درون‌داد زبان گفتاری و نوشتاری یگانه سازوکاری است که به افزایش توانش زبانی منتهی می‌شود. در سال ۱۹۸۵، پژوهش‌گری کانادایی به‌نام مریل سواین (به‌نقل از Nunan 2004: 80) به زیرسؤال‌بردن فرضیه‌ی درون‌داد مبادرت کرد و فرضیه‌ی برون‌داد را پیش‌نهاد کرد. او در پیش‌نهاد خود استدلال کرد که درون‌داد برای رسیدن به کسب زبان دوم کافی نیست و یادگیرندگان به تعداد بیشتری از فرصت‌ها برای استفاده از زبان نیاز دارند. سوای این ادعا می‌کند که در روند دستیابی به برون‌داد قابل‌فهم تولید زبان خارجی دقیق‌تر می‌شود؛ زیرا یادگیرندگان تلاش می‌کنند تا به‌درستی و بادقت صحبت کنند، به‌طوری‌که گفتارشان از سوی شنونده درک شود.

**تمرکز بر صورت در آموزش زبان تکلیف‌محور:** این‌که آیا آموزش زبان تکلیف‌محور باید بر صورت تمرکز کند یا نه برای سالیان بسیاری بحث‌برانگیز بوده است. طبق نظر برخی آموزش‌کاوان زبان، تعامل ارتباطی در زبان هدف صوری و کافی برای اکتساب زبان است و تمرکز بر صورت غیرضروری است. به‌علاوه، آن‌ها معتقدند رویکردی که الزامات زبانی را اعمال نفوذ می‌کند، نمی‌تواند تکلیف‌محور نامیده شود (Nunan 2004: 93). از نظر اسکپهن (۱۹۹۸)، تکالیف فعالیت‌هایی‌اند که بیش از همه بر معنا و انتقال آن تأکید می‌کنند نه بر دخل و تصرف در صورت‌های زبانی. تکلیف باید ماهیت تکاملی داشته باشد و همانند عملی ارتباطی به‌خودی‌خود و به‌تنهایی بتوان بدان اتکا کرد (Nunan 1989: 4).

بعدها، برخی به این نتیجه رسیدند که زبان در خلأ گسترش نمی‌یابد و تأکید بر صورت را نیز هم‌چون یک فعالیت تکمیلی بر چرخه تکلیف اضافه کردند (Robinson 2009: 297). صورت‌های دستوری خاص را نمی‌توان فقط از طریق قرارگرفتن در معرض زبان به‌دست آورد، پس آموزش نقش حیاتی ایفا می‌کند، حتی اگر دستور زبان به‌طور طبیعی کسب شود. آموزش دستور می‌تواند به سرعت‌بخشیدن در روند آموزش کمک کند. نظر نونان (2004: 28) در کلاس درس زبان این است که زبان‌آموزان در مراحل اولیه آموزش خود می‌توانند از تمرکز بر صورت بهره‌مند شوند. به‌طور کلی دو نوع مهارت زبانی وجود دارد: ۱. تمرین زبان و فعالیت‌های ارتباطی، ۲. تمرین‌های زبان در صورت‌هایی مانند واژه و دستور زبان. مهم است که محتوا و نوع تکالیف از هر دو نوع مهارت بهره‌مند باشد. موضوع مهم دیگر انتخاب موضوع مناسب برای تکلیف زبان‌آموزان است. به همین دلیل، در محیط کلاس درس فهرست‌هایی از کلمات و الگوهای ساده تدریس می‌شود. مواد و محتوای درسی باید به فراگیران این امکان را بدهد که در ابتدا بر معنا تمرکز و سپس به پیکره‌بندی زبانی توجه کنند. در این بخش، درباره مبانی نظری مرتبط با ارزش‌یابی تکلیف‌ها در منابع درسی بحث شد. در بخش بعدی، به پیشینه پژوهش پرداخته می‌شود.

### ۳. پیشینه پژوهش

در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، پژوهش‌های کم‌تری به بررسی و ارزش‌یابی منابع آموزشی فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند. یکی از این پژوهش‌ها مقاله وکیلی‌فرد و همکاران (۱۳۹۸) است که به ارزش‌یابی کتاب درسی در حوزه علوم اجتماعی می‌پردازد که به آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برای اهداف دانشگاهی اختصاص

دارد. پژوهش‌گران در این پژوهش کتاب فارسی ویژه علوم/اجتماعی برای دانشجویان غیرایرانی رشته‌های علوم اجتماعی دانشگاه‌ها را با انگاره ارزیابی مک‌دانف و شاو (۲۰۰۳) ارزیابی کرده‌اند. پس از گردآوری داده‌ها در این پژوهش با استفاده از پرسش‌نامه مستقیم و مصاحبه، نتایج نشان می‌دهد که کتاب دانشگاهی موردبررسی از نظر محتوای تخصصی و راهبردهای آموزشی با درصد درخور توجهی مطابق با استانداردهای آموزشی و تدوین مواد آموزشی حوزه موردنظر است. نتیجه بررسی‌های آماری نشان می‌دهد که کتاب مذکور به‌طور معناداری با نیازهای آموزشی دانشجویان هم‌خوانی دارد. از مهم‌ترین نقاط قوت آن آموزش یک‌پارچه مهارت‌های یادگیری زبان برای سطح پیش‌رفته است و از نقاط ضعف آن عدم تدوین سطوح پایه و میانی برای فارسی‌آموزانی است که می‌خواهند فارسی را از همان روزهای آغازین برای هدف‌های دانشگاهی بیاموزند.

در کنار این پژوهش، پژوهش‌های دیگری برای ارزیابی کتاب‌ها در ایران انجام شده که خارج از حوزه آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان بوده است. آذرنوش و گنجی (۲۰۱۴) در مقاله‌ای با عنوان «ارزیابی کتاب انگلیسی با اهداف ویژه: موضوع دوره درسی مدیریت» با به‌کارگیری فهرست بازبینی میکلی به ارزیابی کیفی کتاب درسی ویژه دانشجویان مدیریت پرداخته‌اند و دریایان به این نتیجه رسیدند که کتاب موردنظر برای این دانشجویان می‌تواند مناسب باشد، به‌طوری‌که این دانشجویان، علاوه بر گسترش دانش خود، کارکردهای این دانش را هم در موقعیت‌های گوناگون می‌آموزند. از کاستی‌های این کتاب درسی می‌توان به بی‌توجهی به تفاوت‌های شخصی و گونه‌های یادگیری اشاره کرد و براساس نتایج این پژوهش، نظر به این‌که کتاب کمبودهایی در زمینه ابزارهای تصویری دارد، اصلاح بخش‌هایی از آن مفید خواهد بود.

هدف این پژوهش، که به واکاوی و ارزیابی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌پردازد، بررسی تأثیر رویکرد تکلیف‌محور در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان نیست. اما از میان محدود پژوهش‌هایی که به کارایی آن در کلاس‌های درسی پرداخته است، به پژوهش دبیرمقدم و صدیقی‌فر در سال ۱۳۹۱ می‌پردازیم که تلاش کردند تا دو روش تدریس ساختاری و تکلیف‌محور در آموزش این نوع جمله‌های شرطی به غیرفارسی‌زبانان را بررسی کنند. در این پژوهش، ۳۰ نفر عرب‌زبان از دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. گروه آزمایش تحت آموزش جمله‌های شرطی به روش تکلیف‌محور و گروه کنترل تحت آموزش به روش ساختاری قرار گرفتند. در پایان، از هریک از این گروه‌ها

آزمونی گرفته شد. نتایج داده‌های حاصل از آزمون و تجزیه و تحلیل آن‌ها مشخص می‌کند که در تدریس جمله‌های شرطی روش تکلیف‌محور در مقایسه با روش ساختاری مزیت بیشتری دارد و می‌تواند به‌منزله روش تدریس برتر مدنظر قرار گیرد. این پژوهش‌گران معتقدند که بیش‌تر زبان‌آموزان بزرگسال هنگامی زبان دوم را کسب می‌کنند که بیش‌تر به برقراری ارتباط در زبان هدف پردازند. بیش‌تر زبان‌آموزان هنگامی به بهترین نحو با زبان آشنا می‌شوند که زبان مطالعه مستقیم نشده باشد، بلکه از آن هم‌چون وسیله‌ای برای برقراری ارتباط استفاده شود. هنگامی که فراگیران زبان به‌صورت مستقیم درگیر انجام‌دادن فعالیت زبانی شوند، به آن زبان علاقه‌مند می‌شوند و در نتیجه در زبان‌آموزی پیش‌رفت فراوانی می‌کنند.

#### ۴. روش پژوهش

برای اجرای این پژوهش از جلد دوم و سوم مجموعه فارسی به فارسی استفاده شد تا از نظر استفاده از مبانی رویکرد آموزش زبان تکلیف‌محور این کتب بررسی و تحلیل شود. این مجموعه در هفت جلد و با استفاده از روش آموزش زبان به شیوه مستقیم برای آموزش زبان طلاب علوم دینی غیرایرانی جامعه المصطفی (ص) چاپ شده است. بررسی جلد‌های چهارم تا هفتم نیز هدف این پژوهش نبوده است و جلد اول این مجموعه به‌دلیل داشتن ساخت‌های بسیار ساده و آموزش صرف واژگان تحلیل نشد.

#### ۱.۴ شرکت‌کنندگان در پژوهش

۴۰ مدرس و ۴۰ زبان‌آموز از مؤسسه آموزش عالی المهدی (ویژه آقایان) و مؤسسه آموزش عالی بنت‌الهدی (ویژه خانم‌ها) داوطلبانه در این پژوهش شرکت کردند. مدرسان زبان فارسی با ملیت ایرانی در گروه سنی ۲۸ تا ۴۰ سال و زبان‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش از ملیت‌های آذربایجان، چین، عراق، پاکستان، تانزانیا، الجزایر، آلبانی، کنگو، ایتالیا، و تایلند و بازه سنی ۱۸ تا ۲۵ سال بودند.

#### ۲.۴ ابزارهای پژوهش

برای اجرای این پژوهش از پرسش‌نامه زیشنو (۲۰۱۱) استفاده شده است. نسخه فارسی پرسش‌نامه برای جمع‌آوری داده‌ها به فارسی‌آموزان غیرایرانی و به مدرسان زبان فارسی

ارائه شد. مقیاس درجه‌بندی پرسش‌نامه‌ها «مقیاس لیکرت» است که شرکت‌کنندگان در این تحقیق از میان گزینه‌های «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «مطمئن نیستم»، و «مخالقم» و در نهایت «کاملاً مخالفم» می‌توانند برای پاسخ به گویه‌ها درباره نحوه کیفیت و کمیت محتوا و تکالیف در کتاب دوم و سوم آموزش زبان فارسی به فارسی دست به‌گزینش بزنند. در پرسش‌نامه‌ها زبان‌آموزان و مدرسان شرکت‌کننده گزینه مطلوب از میان پنج گزینه را مشخص می‌کنند. به‌منظور تجزیه و تحلیل، پاسخ‌ها باید به ارقام ریاضی به شرح زیر تبدیل شود: از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵.

روایی پرسش‌نامه با اعمال نظریات مدرسان آموزش زبان فارسی و قضاوت صاحب‌نظران با روایی محتوایی تأیید شد. به‌منظور تعیین پایایی نسخه فارسی پرسش‌نامه مذکور به صورت تصادفی در اختیار ۲۰ نفر از زبان‌آموزان قرار داده شد و سپس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ میزان پایایی کل پرسش‌نامه (۰/۷۱) در سطح مناسب پایایی تأیید شد.

پرسش‌نامه از ۲۱ گویه تشکیل شده است و شامل خرده‌مقیاس‌هایی چون تعاریف تکلیف، اجزای تکلیف، چهارچوب، دشواری تکلیف، اساس تجربی برای آموزش زبان مبتنی بر تکلیف، و تمرکز بر روی صورت در آموزش زبان مبتنی بر تکلیف است.

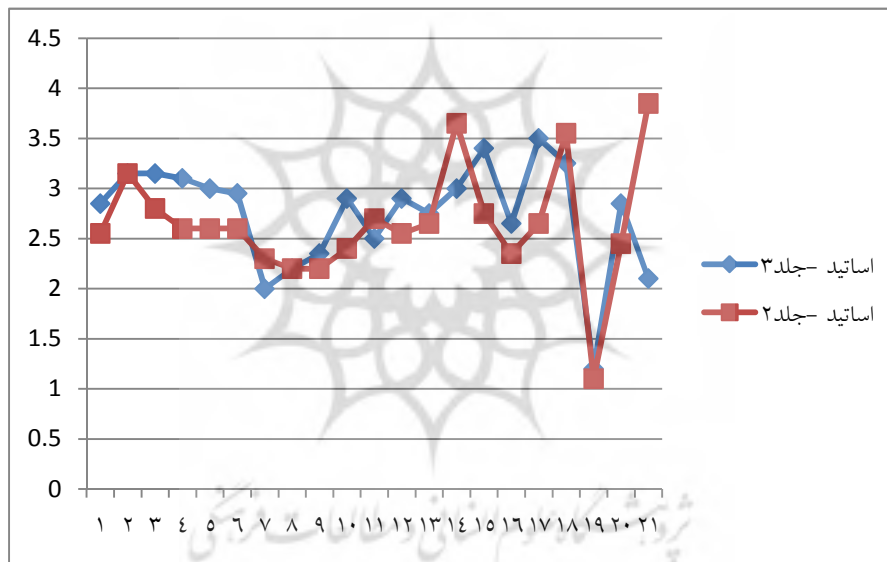
«تعاریف تکلیف» شامل چهار مقوله برای بررسی است که چه نوع تکالیفی در کتاب جلد دوم و سوم ارائه شده است. همچنین، سعی شده است سطوح تکالیف در شیوه‌ای منظم از ساده به دشوار مرتب شود. «اجزای تکلیف» در پرسش‌نامه شامل ۵ مورد است تا بدانیم که تکالیف برای یادگیرندگان مؤثرند و در یادگیرندگان ایجاد انگیزه می‌کنند یا نه. همچنین، تلاش شده تا دریابیم یادگیرنده چه نوع تکالیفی را انجام می‌دهد. «چهارچوب» متشکل از سه گویه است که به دنبال کشف این است که به یادگیرندگان اجازه دهد تا زبان معتبر را تمرین و مهارت‌های گوناگون مانند نظم و فهرست کردن را اجرا کنند. «دشواری تکلیف» دو گویه را در پرسش‌نامه شامل می‌شود. هدف از این گویه‌ها این است که آیا دشواری تکالیف توالی به تدریج افزایش می‌یابد و چه نوع تکالیف و فعالیت‌هایی پیچیده‌تر از بقیه‌اند؟ بخش «اساس تجربی برای آموزش زبان مبتنی بر تکلیف» شامل سه گویه است و تلاش می‌کند دریابد آیا مطالب داده‌شده برای یادگیرندگان مناسب است. در نهایت «تمرکز بر صورت در آموزش زبان مبتنی بر تکلیف» چهار گویه دارد که سعی می‌کند دریابد آیا تمرکز بر صورت غیرمستقیم است یا نه و این که چگونه به تکمیل تکلیف کمک می‌کند؟

## ۵. ارائه داده‌ها

در بخش زیر خلاصه و نتیجه‌گیری براساس یافته‌ها و مطالعات پژوهش‌گران نشان داده می‌شود.

### ۱.۵ نتایج پرسش‌نامه‌های مدرسان ایرانی

هدف از این مطالعه ارزیابی محتوا و تکالیف در جلد دوم و سوم کتاب آموزش فارسی به فارسی (زهرا یی و فردی ۱۳۹۰) چاپ جامعه المصطفی العالمية (ص) بود. یافته‌های عمده این واکاوی به‌طور خلاصه در نمودار ۱ آمده است.



نمودار ۱. نتایج پرسش‌نامه‌های مدرسان از جلد دوم و سوم

داده‌های به‌دست‌آمده از هریک از خرده‌مقایس‌ها را با توجه به نمودار ۱ به شرح زیر می‌توان توضیح داد:

**تعاریف تکلیف:** با توجه به نظرسنجی‌ها و داده‌های به‌دست‌آمده در بخش «تعریف تکالیف»، میزان رضایت‌مندی در سطح متوسطی قرار دارد. نظر کلی مدرسان در سطح متوسطی از رضایت‌بخشی است. به نظر می‌رسد که تکالیف در کتاب درسی به حداقل یک یا چند تعریف مندرج در پرسش‌نامه محدود می‌شود. در گزینه ۲ (تکالیف‌ها از

فارسی‌آموزان می‌خواهد که از اطلاعات داده‌شده به نتیجه‌ای دست یابند) بیش‌ترین رضایت‌بخشی در هر دو جلد و در گزینه ۴ (کتاب درسی هر دو تکالیف دنیای واقعی در فعالیت‌هایی شما را درگیر می‌کند که برای خارج از کلاس درس لازم‌اند) است و تکالیف آموزشی (به کلاس درس محدود است و مشابه با دنیای خارج نیست) از جلد دوم کم‌ترین رضایت‌بخشی دیده می‌شود.

**اجزای تکلیف:** در این بخش، رضایت‌بخشی فارسی‌آموزان غیرایرانی از گزینه‌ها در هر دو جلد دوم و سوم در حد متوسط است. گزینه ۶ از جلد سوم بیش‌ترین و گزینه ۷ یعنی گویه «درون‌داد و اطلاعات فراهم‌شده برای شما کارآمد هستند» از جلد سوم کم‌ترین میزان رضایت‌بخشی را دارد. از نظر مدرسان نیز، کارآمدی تکالیف و فعالیت‌ها در جلد سوم بسیار رضایت‌بخش است؛ اما راحت‌بودن انجام تکالیف هم در جلد دوم و هم در جلد سوم کم‌ترین درصد رضایت‌بخشی را به خود اختصاص داده است.

**چهارچوب:** در این بخش نیز بررسی نمودار نشان‌دهنده نارضایتی فارسی‌آموزان غیرایرانی از گزینه‌های این بخش در جلد دوم و سوم است. گزینه ۱۰ از جلد سوم کم‌ترین میزان رضایت‌بخشی را دارد؛ اما گزینه ۱۰ از جلد دوم بیش‌ترین رضایت‌بخشی را دارد. به‌نظر می‌رسد، مدرسان ایرانی ارتباط تکالیف و فعالیت‌های کلاس را با ارتباط و فعالیت‌های واقعی زبانی در جلد دوم بیش‌تر از جلد سوم رضایت‌بخش دانسته‌اند.

**دشواری تکلیف:** نگرش به سطح دشواری در انجام تکالیف بسیار رضایت‌بخش است. گزینه ۱۴ از جلد دوم رضایت‌بخشی زیادی دارد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که دشواری تکالیف به تدریج افزایش می‌یابد و تکالیف توصیفی درباره امور عینی ساده‌تر از تکالیف توصیفی درباره امور ذهنی باشد.

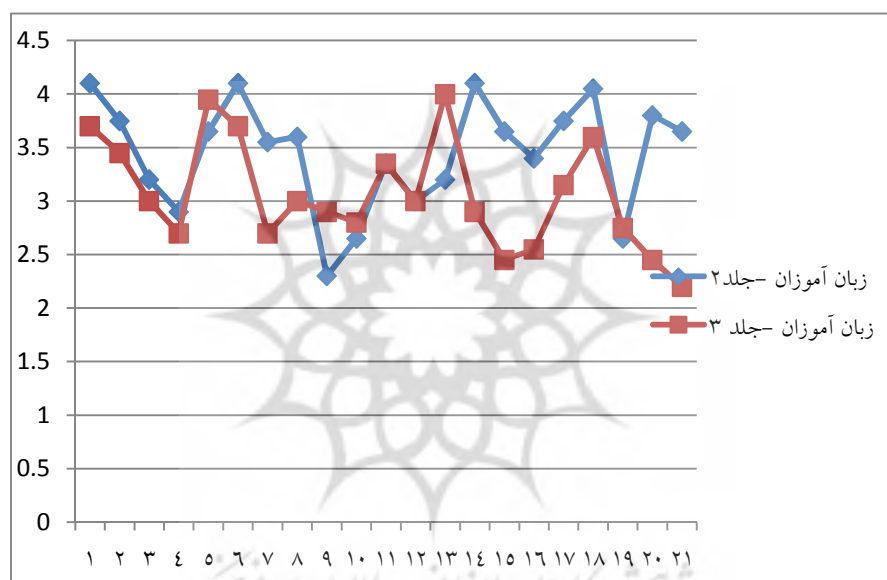
**اساس تجربی برای آموزش زبان مبتنی بر تکلیف:** در این قسمت از نمودار گزینه ۱۶ از جلد دوم با فاصله بسیار کمی از جلد سوم کم‌ترین میزان رضایت‌بخشی را دارد. به‌نظر می‌رسد استادان تعامل بین خود و زبان‌آموزان را در طراحی فعالیت‌های کلاسی این دو جلد در حد پایین می‌دانند. مدرسان در گزینه ۱۷ تکالیف و فعالیت‌ها را برای مبادله اطلاعات و ارتباط زبانی مناسب می‌دانند.

**تمرکز بر صورت در آموزش زبان مبتنی بر تکلیف:** نگرش مدرسان در گزینه‌های این بخش بیش‌ترین و کم‌ترین امتیاز نمودار را به خود اختصاص داده است. گزینه‌های ۲۱ و ۱۸ به ترتیب در جلد دوم بیش‌ترین رضایت‌بخشی را نشان می‌دهند. به‌نظر می‌رسد که

تمرکز بر صورت‌ها در فعالیت‌ها و تکالیف از نظر مدرسان غیرمستقیم است، اما گزینه ۱۸ از جلد دوم کم‌ترین رضایت‌بخشی را دارد. به نظر می‌رسد که صورت‌های زبانی مشخصی در انجام دادن فعالیت و تکالیف وجود ندارد.

## ۲.۵ نتایج پرسش‌نامه‌های زبان‌آموزان غیرایرانی

داده‌های به دست آمده از مجموع ۴۰ پرسش‌نامه زبان‌آموزان غیرایرانی به طور خلاصه در نمودار ۲ آمده است.



نمودار ۲. نتایج پرسش‌نامه‌های زبان‌آموزان غیرایرانی از جلد دوم و سوم

داده‌های به دست آمده از هریک از خرده‌مقایس‌ها را با توجه به نمودار ۲ به شرح زیر می‌توان توضیح داد:

**تعاریف تکلیف:** با توجه به نظرسنجی‌ها از دیدگاه زبان‌آموزان این بخش «تعریف تکالیف» در حد رضایت‌بخشی است. گزینه ۱ بیش‌ترین رضایت‌بخشی را به خود اختصاص داده است؛ پس سازمان‌دهی فعالیت‌ها و محتوای آن‌ها از ساده به پیچیده و از کوتاه به طولانی است. گزینه ۴ از جلد سوم رضایت‌بخشی متوسطی دارد و میانگین داده‌های جلد دوم و سوم بسیار به هم نزدیک است.



**اجزای تکلیف:** نظرسنجی فارسی‌آموزان نشان می‌دهد که تکالیف و فعالیت‌های کتاب درسی تمام اجزا را به‌اندازه کافی پوشش می‌دهد و نگرش آن‌ها «رضایت‌بخش» است. با این حال، گزینه ۵ بیش‌ترین رضایت‌بخشی را دارد، یعنی انگیزه فراگیری زبان در فارسی‌آموزان در این دو جلد بسیار رضایت‌بخش است.

**چهارچوب:** باز هم با توجه به این بررسی پاسخ مربوط به «چهارچوب» رضایت‌بخش است، به طوری که گزینه ۱۱ از جلد سوم حتی بیش‌ترین رضایت‌بخشی را در کل نمودار دارد که نشان‌دهنده رضایت فارسی‌آموزان از موضوعات مطرح‌شده در فعالیت‌ها و تکالیف است.

**دشواری تکلیف:** نگرش به سطح دشواری در انجام دادن تکالیف در کتاب دوم و سوم تفاوت فراوانی را نشان می‌دهد که این گزینه‌ها در کتاب سوم بسیار رضایت‌بخش است و در جلد دوم رضایت‌بخشی متوسطی دارد. به‌طور کلی، دشواری تکالیف به تدریج افزایش می‌یابد و تکالیف توصیفی درباره امور عینی ساده‌تر از تکالیفی است که شامل توصیف امور ذهنی باشند.

**اساس تجربی برای آموزش زبان مبتنی بر تکلیف:** در این بخش نیز نظرسنجی زبان‌آموزان از جلد دوم و سوم تفاوت فراوانی دارد و گزینه‌های این بخش در جلد دوم بسیار رضایت‌بخش است، اما در جلد سوم رضایت‌بخشی متوسطی دارد.

**تمرکز بر صورت در آموزش زبان مبتنی بر تکلیف:** نگرش زبان‌آموزان در این بخش برای جلد دوم بسیار رضایت‌بخش است و برای جلد سوم در حد متوسطی از رضایت‌بخشی قرار دارد. بیش‌ترین رضایت‌بخشی در این قسمت به گزینه ۱۸ اختصاص دارد. به‌طور کلی، درباره تحلیل این داده‌ها مسئله‌ای که بیش‌تر بدان توجه می‌شود، نبود اختلاف نظر درباره فعالیت‌ها و محتوای آن‌ها در جلد دوم و سوم است. با توجه به این که کتاب‌های جلد دوم و سوم از یک شیوه تدوین محتوا بهره جسته‌اند و تفاوت آشکاری در ارائه مطالب آن‌ها نیست، پس این نمودارها نیز نشان‌دهنده تفکر واقعی هر دو گروه زبان‌آموزان و مدرسان درباره گزینه‌های این پرسش‌نامه است. در مقایسه پرسش‌نامه مدرسان و زبان‌آموزان نیز گفتنی است که میزان رضایت‌بخشی مدرسان در کل بیش‌تر از میزان رضایت‌بخشی زبان‌آموزان است.

## ۶. جمع‌بندی و پیشنهادهای آموزشی

در این پژوهش سعی شد که بعد از معرفی مبانی و قالب‌های کلی تهیه و تدوین متون آموزش زبان فارسی با استفاده از چهارچوب‌ها و قواعد رویکرد تکلیف‌محور فضایی جدید

برای ارائه محتوا معرفی شود. در این رویکرد فرصت تجزیه و تحلیل، مکاشفه، حل معما، ابداع، و تفکر خلاقانه و نقادانه برای زبان‌آموزان فراهم می‌شود و نتیجه آن توجه به فرایند یادگیری و برقراری ارتباط صحیح در موقعیت‌های مختلف است؛ زیرا در رویکرد تکلیف‌محور تمام فعالیت‌های زبانی، که به درک و تولید گفتار منجر می‌شود، جزو تکلیف به‌شمار می‌آید و تأکید این رویکرد تمرکز بر معناست. تکالیف و فعالیت‌های زبانی، که همان محتوای آموزش ما را می‌سازد، باید امکان ایجاد توانایی ارتباط واقعی در تمام بافت‌های ارتباطی را داشته باشد. تکالیف و فعالیت‌هایی همانند فهرست کردن، منظم کردن، برقراری ارتباط بین عبارات، مقایسه کردن تصاویر، حل مسئله، برجسته‌سازی، و خلاصه‌نویسی را می‌توان از انواع تکالیف در این رویکرد معرفی کرد.

مبانی و اصول رویکرد آموزش تکلیف‌محور در قالب‌های کلی ریخته شده است و محتوای آموزشی ما را شکل خواهند داد. بعد از پرداختن به قالب‌های کلی محتوا، سازمان‌دهی محتوا نیز بسیار مهم و ضروری است؛ زیرا اگر تمام این اطلاعات و فعالیت‌ها غیراصولی سازمان‌دهی شوند، جز ابهام برای زبان‌آموزان چیز دیگری به‌ارمغان نمی‌آورند. سازمان‌دهی محتوا مجموعه تلاش‌هایی است که برای رسیدن به چینه منطقی محتوا انجام می‌شود و تک‌تک عناصر و قواعد زبانی رابطه‌هایی خاص دارند که باید به‌صورت منسجم، هدف‌دار، و منطقی در کنار هم چیده و سازمان‌دهی شوند تا ما از محتوای آموزشی مناسب علمی بهره‌مند شویم. توالی، استمرار، وسعت، وحدت، و تعادل از اصول مهم سازمان‌دهی محتواست که هرکدام از این عناوین به یکی از ویژگی‌های خاص سازمان‌دهی اشاره می‌کند. سازمان‌دهی در دو بعد افقی و عمودی نیز از مسائل مهم در این زمینه است که هرکدام از این عناوین نیز برای خود ویژگی‌هایی خاص دارد. برای مثال، سازمان‌دهی در بعد افقی محتوا می‌تواند به‌صورت سازمان‌دهی موضوعات مجزا یا سازمان‌دهی تلفیقی مطرح شود و سازمان‌دهی در بعد عمودی می‌تواند براساس سازمان‌دهی از جزء به کل، از کل به جزء، از ساده به دشوار، و از عینی به ذهنی براساس ترتیب زمانی یا براساس افق‌های وسعت‌یابنده طراحی شود. ارتباط آواها و کلمات باهم و ارتباط کلمه‌ها و جمله‌ها باهم باید مدنظر باشد تا زنجیره کلام ایجادشده بار آموزشی و ارتباط زبانی صحیح و منطقی‌ای در بافت‌های مختلف داشته باشد.

با بررسی و تحلیل دو جلد از کتاب‌های آموزش زبان فارسی به فارسی از مجموعه کتاب‌های جامعه المصطفی العالمية (ص) و با توجه به نمودارها و نتایج به‌دست‌آمده از مدرسان و زبان‌آموزان درباره کاربرد اصول و مبانی رویکرد تکلیف‌محور در دو جلد از

کتاب‌های تحلیل‌شده، که در حد متوسطی از رضایت قرار دارند، پیش‌نهادهایی چند به‌منظور بهبود محتوا و برنامه‌های درسی در این حوزه ارائه می‌شود. به‌نظر می‌رسد به تکالیف و فعالیت‌های مربوط به دنیای واقعی در کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی (زهرایی و فردی ۱۳۹۰) کم‌تر پرداخته شده و بیش‌تر به تکالیف، فعالیت، و محتوای مربوط به حیطه آموزشی توجه شده است. شایسته است توازنی میان این دو نوع تکالیف در تدوین و طراحی متون برقرار شود.

در پایان هر واحد درسی، پرسش‌ها، پاسخ‌ها، و فعالیت‌ها در مورد متن خوان‌داری و محتوای خوانده‌شده آمده است. به یکی از مهارت‌های کلیدی بسیار مهم یعنی مهارت گفتاری پرداخته نشده است و حتی آموزش یا انتظارات هدف‌داری برای نگارش صحیح زبان فارسی و مهارت نوشتاری وجود ندارد. بنابراین، پیش‌نهاد می‌شود در طراحی و تدوین محتوا، فعالیت‌ها، و تکالیف ظرفیتی قوی برای هر چهار مهارت اصلی زبان و مهارت‌های فرعی در نظر گرفته شود.

به‌نظر می‌رسد برنامه خاصی برای انجام کارهای گروهی و جمعی در این کتاب‌ها وجود ندارد. ارتباط کلامی و زبانی در انجام فعالیت‌های گروهی باعث فعال‌سازی دانش پیشین و استفاده از دایره واژگانی از پیش کسب‌شده می‌شود. فعالیت‌های آموزشی میان فارسی‌آموزان در گروه‌های دوفره، چندنفره، جمعی، و نیز میان آنان با مدرس زبان دربرگیرنده مزیت‌هایی است که کارهای انفرادی از آن‌ها بی‌بهره‌اند.

دستور زیرمهارتی بیش نیست. به‌نظر می‌رسد، به دستور زبان در این دو کتاب بسیار توجه شده است و نقش بسیار پررنگی را ایفا می‌کند، به‌طوری‌که بیش‌تر فعالیت‌ها و تکالیف را تحت سیطره و پوشش خود قرار می‌دهد. بایسته است در پرداختن به آموزش دستور از راه‌کارها و شیوه‌های گوناگونی سود جست‌ه شود و در درون بافت و هم‌راه با سایر مهارت‌ها آموزش داده شود.

در پایان، بهتر است به‌جای تمرکز بر نتیجه و حاصل یاددهی و یادگیری بر فرایند آن‌ها تأکید شود. استفاده از تکالیف‌های هدف‌مند و معنادار در جهت برقراری ارتباط زبانی، تشویق زبان‌آموزان به یادگیری زبان از طریق تعامل و ارتباط هدف‌مند، شرکت فعالانه در انجام دادن تکالیف، انتخاب تکالیف واقعی و معنادار با در نظر گرفتن تجربه قبلی و علایق فارسی‌آموزان و توانایی آنان در انجام تکالیف، دادن نقش محوری به آنان، استفاده از زبان اصیل و رایج بین گویشوران فارسی‌زبان در کتاب، و تدریس دستور به‌منزله یک زیرمهارت همگی برای آن هدف آرمانی است که فارسی‌آموزان غیرایرانی با به‌کارگیری معنادار و

طبیعی زبان فارسی به‌صورتی روان و سلیس به برقراری ارتباطات نوشتاری و گفتاری با فارسی‌زبانان نائل شوند.

## ۷. پیوست‌ها

### ۱.۷ پیوست ۱

#### پرسش‌نامه فارسی‌آموزان

ردیف	گویه‌ها	کاملاً مخالفم	مخالفم	مطمئن نیستم	موافقم	کاملاً موافقم	میانگین نمره
							الف) تعاریف تکلیف
۱	تکلیف‌ها در کتاب درسی از فعالیت‌های ساده و نوع کوتاه به پیچیده و طولانی مانند حل و تصمیم‌گیری گروهی مرتب شده‌اند.						
۲	تکلیف‌ها از فارسی‌آموزان می‌خواهد که از اطلاعات داده‌شده به نتیجه‌ای دست یابند.						
۳	تکلیف در کتاب با استفاده از زبان برای ارتباط پیوند دارند.						
۴	کتاب درسی هر دو تکلیف دنیای واقعی (در فعالیت‌هایی شما را درگیر می‌کند که برای خارج از کلاس درس لازم‌اند) و تکلیف آموزشی (به کلاس درس محدود بوده و مشابه با دنیای خارج نیست) را پوشش می‌دهد.						
							ب) اجزای تکلیف
۵	تکلیف در کتاب درسی برای مشارکت فارسی‌آموزان انگیزه‌بخش‌اند.						
۶	درون‌داد و اطلاعات فراهم‌شده برای شما کارآمدند.						
۷	می‌توانید تکلیف را به‌راحتی انجام دهید.						
۸	تکلیف به مدرسان اجازه می‌دهد که در						

ردیف	گویه‌ها	کاملاً مخالفم	مخالتم	مطمئن نیستم	موافقم	کاملاً موافقم	میانگین نمره
	انجام گرفتن آن‌ها بدون پاسخ دادن مستقیم کمک کنند.						
۹	لازم است شما به صورت انفرادی، دوفقری، و گروهی فعالیت‌ها را انجام دهید.						
پ) چهارچوب							
۱۰	تکالیف بر صورت تمرکز دارند که به شما اجازه ارتباط اصیل را می‌دهند (فعالیت‌هایی که در کلاس درس مشابه با ارتباط واقعی خارج از کلاس انجام می‌دهید).						
۱۱	موضوعات تکلیف مناسب و خوشایند شماست.						
۱۲	تکالیف شما را به تمرین مهارت‌های گوناگون مانند فهرست کردن و نظم دادن وامی دارد.						
ت) دشواری تکلیف							
۱۳	دشواری سطح تکلیف‌ها به تدریج افزایش می‌یابد.						
۱۴	تکلیفی که باید چیزی را توصیف کنید، آسان‌تر از تکلیف بیان یک دیدگاه است، برای مثال: گفتن یک داستان یا توصیف یک تصادف در جاده آسان‌تر از بیان چگونگی احساس یک نفر درباره یک فیلم یا حزب سیاسی است.						
ج) مبانی تجربی برای آموزش زبان تکلیف محور							
۱۵	دورن‌داد و سطح مطالب داده شده به شما پیش‌رفته‌تر از سطح رایج است. برای حرکت از یک مرحله به مرحله دیگر، شما نیاز دارید ساختارهایی را ورای						

رتبه	گویه‌ها	کاملاً مخالفم	مخالفم	مطمئن نیستم	موافقم	کاملاً موافقم	میانگین نمره
	دانسته‌های فعلی تان بدانید.						
۱۶	تکالیف به روشی طراحی شده‌اند که تعامل بین شما و مدرستان را ترغیب کنند.						
۱۷	تکالیف شما را وای دارند یا تشویق می‌کنند که اطلاعات را مبادله کنید.						
ح) تمرکز بر صورت در آموزش زبان تکلیف‌محور							
۱۸	برخی تکالیف‌ها به یادگیرنده کمک می‌کند تا تکالیف را کامل کند.						
۱۹	شما آزادی از زبان هرطور که می‌خواهید استفاده کنید تا برون‌داد داشته باشید.						
۲۰	درابتدا، به مقدار کافی در معرض درون‌داد قرار می‌گیرید و سپس ساختارها به شما تدریس می‌شود.						
۲۱	ساختارهای زبانی مستقیم از طریق تکالیف تدریس نمی‌شوند.						

## ۲.۷ پیوست ۲

پژوهشگاه پژوهش‌نامه‌ی مدرسان

رتبه	گویه‌ها	کاملاً مخالفم	مخالفم	مطمئن نیستم	موافقم	کاملاً موافقم	میانگین نمره
الف) تعاریف تکلیف							
۱	تکالیف‌ها در کتاب درسی از فعالیت‌های ساده و کوتاه به پیچیده و طولانی مانند حل و تصمیم‌گیری گروهی مرتب شده‌اند.						
۲	تکالیف فرایند کنترل‌شده از طریق مدرسان است که لازم است شما به نتیجه‌ای از اطلاعات داده‌شده دست یابید.						

ردیف	گویه‌ها	کلاس مخالفم	مخالفم	مطمئن نیستم	موافقم	کاملاً موافقم	میانگین نمره
۳	تکالیف بر فعالیت‌هایی تمرکز می‌کند که ارتباط زبانی را افزایش می‌دهد.						
۴	کتاب درسی هر دو تکالیف دنیای واقعی (در فعالیت‌هایی فارسی‌آموزان را درگیر می‌کند که برای خارج از کلاس درس لازم‌اند) و تکالیف آموزشی (به کلاس درس محدود است و مشابه با دنیای خارج نیست) را پوشش می‌دهد.						
ب) اجزای تکلیف							
۵	تکالیف کتاب درسی برای مشارکت فارسی‌آموزان انگیزه‌بخش است.						
۶	درون‌داد و اطلاعات فراهم‌شده برای زبان‌آموزان کارآمد است.						
۷	زبان‌آموزان می‌توانند تکالیف را به راحتی انجام دهند.						
۸	تکالیف به مدرسان اجازه می‌دهند که فقط تسهیل‌کننده باشند.						
۹	میان نحوه اجرای فعالیت‌ها (انفرادی، دونفری، و گروهی) توازن برقرار است.						
پ) چهارچوب							
۱۰	تکالیف بر صورت تمرکز دارند که به فارسی‌آموزان اجازه ارتباط اصیل را می‌دهند (فعالیت‌هایی که در کلاس درس مشابه با ارتباط واقعی خارج از کلاس انجام می‌دهند).						
۱۱	موضوعات تکلیف برای فارسی‌آموزان مناسب و خوش آیند است.						
۱۲	تکالیف فارسی‌آموزان را به تمرین مهارت‌های فرعی گوناگون مانند فهرست کردن و نظم‌دادن وامی دارد.						
ت) دشواری تکلیف							
۱۳	دشواری سطح تکلیف‌ها به تدریج افزایش می‌یابد.						
۱۴	تکلیفی که باید چیزی را توصیف کنند، آسان‌تر از تکلیف بیان یک دیدگاه است، برای مثال: گفتن یک داستان یا توصیف یک تصادف در جاده آسان‌تر از بیان چگونگی احساس یک نفر درباره یک فیلم یا یک حزب سیاسی است.						

ردیف	گویه‌ها	کتاب‌های مخالف	مخالفان	مطابق نیستیم	موافقم	کاملاً موافقم	میانگین نمره
ث) مبانی تجربی برای آموزش زبان تکلیف‌محور							
۱۵	درون‌داد و سطح مطالب داده‌شده به فارسی‌آموزان پیش‌رفته‌تر از سطح رایج است. برای حرکت از یک مرحله به مرحله دیگر آن‌ها نیاز دارند ساختارهایی را ورای دانسته‌های فعلی‌شان بدانند.						
۱۶	تکلیف‌ها به روشی طراحی می‌شوند که تعامل بین فارسی‌آموزان و مدرسان را ترغیب کنند.						
۱۷	تکالیف فارسی‌آموزان را وامی‌دارند یا تشویق می‌کنند که اطلاعات را مبادله کنند.						
ج) تمرکز بر صورت در آموزش زبان تکلیف‌محور							
۱۸	برخی تکلیف‌ها به یادگیرنده کمک می‌کنند تا تکالیف را کامل کنند.						
۱۹	فارسی‌آموزان آزادند از زبان هرطور که می‌خواهند استفاده کنند تا برون‌داد داشته باشند.						
۲۰	درابتدا، به مقدار کافی در معرض درون‌داد ارتباطی قرار می‌گیرند و سپس صورت‌های زبانی به ایشان تدریس می‌شود.						
۲۱	صورت‌های زبانی غیرمستقیم در تکلیف‌ها آمده است.						

## کتاب‌نامه

- دبیرمقدم، م. و ز. صدیقی فر (۱۳۹۱)، «آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مقایسه دو روش تدریس ساختاری و تکلیف‌محور»، پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، س ۱، ش ۱.
- رحیمی، م. و ح. آرزغ (۱۳۸۹)، «تأثیر آموزش تکلیف‌محور بر مهارت خواندن و پیش‌رفت تحصیلی دانشجویان مهندسی در درس زبان تخصصی»، نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، س ۵، ش ۲.
- زهرایی، ا. و ا. فردی (۱۳۹۰)، آموزش فارسی به فارسی، ج ۲، قم: جامعه المصطفی العالمیه (ص).
- زهرایی، ا. و ا. فردی (۱۳۹۰)، آموزش فارسی به فارسی، ج ۳، قم: جامعه المصطفی العالمیه (ص).
- سیف، ع. ا. (۱۳۸۹)، روان‌شناسی پرورشی، تهران: آگاه.
- میردهقان، م. و ا. جورقانی (۱۳۹۱)، «تهیه مطالب آموزشی برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر مبنای رویکرد تلفیقی رایانه - مینا و کلاس - مینا در آموزش هم‌زمان مهارت‌های زبان»، پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ش ۱.



واکوی و ارزیابی برنامه‌های درسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی ... ۳۸۱

وکیلی‌فرد، ا.، م. ب. میرزایی حصاریان، و ن. احمدی خلخالی (۱۳۹۸)، «آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برای اهداف دانشگاهی: ارزیابی کتاب درسی در حوزه علوم اجتماعی»، (پذیرش برای چاپ)، نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی.

- Azarnoosh, M. and M. Ganjy (2014), "ESP Book Evaluation: The Case of Management Course Book", *International Journal of Secondary Education*, vol. 2, no. 4.
- Ellis, R. (2003), "*Task Based Language Learning and Teaching*", Oxford: University Press.
- Foster P. (1996), "Doing the Task Better: How Planning Time Influences Students", in: *Challenge and Change in Language Teaching*, J. Willis and D. Willis (eds.), Australia: Macmillan Education.
- Jamshidnegad, A. (2011), "An innovative Approach to Understanding Oral Problems in Foreign Language Learning and Communication", *Journal of Academic and Applied Studies*, vol. 1, no. 1.
- Krashen, S. D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
- Long, M. H. (2009), "Language Teaching", in: *The Handbook of Language Teaching*, M. H. Long, and C. J. Doughty (eds.), United Kingdom: Wiley-Blackwell Publishing.
- Long, M. and G. Crookes (1991), "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design", *ESL Quarterly*, vol. 10, no. 1.
- McDonough, J. and Ch. Shaw (2003), *Materials and Methods in ELT: a Teacher's Guide*, United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Nunan, D. (1988), *Syllabus Design*, Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989), *Designing tasks for the Communicative Classroom*, New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004), *Task-Based Language Teaching: A Comprehensively Revised Edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and T. Rodgers (2003), "*Approaches and Methods in Language Teaching*", Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and W. A. Renandaya (2002), "*Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*", New York: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2009), "Syllabus Design", in: *The Handbook of Language Teaching*, M. H. Long, and C.J. Doughty (eds.), United Kingdom: Wiley-Blackwell Publishing.
- Shavelson, R. J. and P. Stern (1981), "Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior", *Review of Educational Research*, vol. 51, no. 4.
- Skehan, P. (1996), "A Framework for Task-Based Approaches to instruction", *Applied Linguistics*, no. 17.
- Skehan, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.

- Swain, M. (1985), "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development", in: *Input in Second Language Acquisition*, S. M. Gass and C. G. Madden (eds.), Rowley, MA: Newbury House.
- Sawir, S. (2005), "Language Difficulties of international Students in Australia: The Effects of Prior Learning Experience", *Internatioan Educational Journal*, vol. 6, no. 5.
- Willis, J. R. and D. Willis (2007), *Doing Task-Based Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Zishnu, Z. A. (2011), *An Evaluation of the Tasks of IX-X Textbook "English for Today": An Empirical Study*, Unpublished thesis, Bangladesh: Brac University.

