

## **The Analysis and Evaluation of Grammar Content in two AZFA Coursebooks of “*Amoozesh-e novin-e Zaban-e Farsi*” and “*Amoozesh-e Farsi be Farsi*” based on Pedagogical Grammar Approach**

**Mohammad Javad Hadizadeh\***

### **Abstract**

The need for effective and practical instruction of grammar is accepted based on new second language teaching theories and approaches. The present study tries to answer the question that to what extent the coursebooks used in Persian language training centers are in line with the scientific achievements of teaching grammar, and in this regard, it evaluates the content of grammar in two AZFA coursebooks of “*Amoozesh-e novin-e Zaban-e Farsi*” and “*Amoozesh-e Farsi be Farsi*”. The theoretical framework of the current study is the pedagogical grammar approach, in which a forty-nine reviews checklist was designed according to the principles of it. After verifying the content validity of the mentioned checklist, analyzing and evaluating the grammatical content of the two coursebooks was carried out. Examining the grammar content of these books revealed that in *Amoozesh-e novin-e Zaban-e Farsi* the chain of grammatical contents is not clear and emphasizes the syntactic role of words instead of their use, and the sentences and structures taught do not reflect the real and practical form of the Persian language. In *Amoozesh-e Farsi be Farsi*, although the move from simple to difficult in teaching grammar is observed, implicit teaching is considered along with explicit teaching, but the situations and functions taught are not practical and communicative tasks are less considered.

**Keywords:** Persian Language Grammar, Evaluating the Content, Pedagogical Grammar

---

\* PhD in Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Iran,  
mohammad.j.hadizadeh@gmail.com

Date received: 2020-11-30, Date of acceptance: 2021-03-06

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.



پروپوزیشن گاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## تحلیل و ارزیابی محتوای دستور در دو مجموعه آموزش نوین زبان فارسی و آموزش فارسی به فارسی براساس رویکرد دستور آموزشی

محمدجواد هادی‌زاده\*

### چکیده

ضرورت آموزش موثر و کاربردی دستور، براساس نظریه‌ها و رویکردهای نوین آموزش زبان دوم امری پذیرفته شده است. پژوهش حاضر می‌کوشد به این پرسش پاسخ دهد که متون به کارگرفته شده در مراکز آموزش زبان فارسی تا چه اندازه با دستاوردهای علمی آموزش دستور همگام هستند و در همین راستا به ارزیابی محتوای دستور در دو مجموعه آموزش نوین زبان فارسی و آموزش فارسی به فارسی می‌پردازد. چارچوب نظری این پژوهش رویکرد دستور آموزشی است. با بررسی بخش دستور این کتاب‌ها مشخص شد که آموزش نوین فارسی با همه کوششی که برای به‌روز بودن ارائه می‌دهد، اما سیر مطالب دستوری در آن مشخص نیست، بر نقش نحوی کلمه‌ها به جای کاربرد آن‌ها تاکید شده است و جمله‌ها و ساختارهای آموزش داده شده، شکل واقعی و کاربردی زبان فارسی را منعکس نمی‌کنند. در مجموعه آموزش فارسی به فارسی نیز هر چند الگوی ساده به دشوار برای آموزش دستور انتخاب شده، آموزش ضمنی در کنار آموزش صریح مورد توجه قرار گرفته، اما موقعیت‌ها و کارکردهای آموزش داده شده کاربردی نیستند و تمرین‌ها و تکلیف‌های ارتباطی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. در پایان مقاله، پیشنهادهایی برای تدوین متون آموزشی کاربردی‌تر به‌ویژه در زمینه آموزش دستور ارائه خواهد شد.

**کلیدواژه‌ها:** دستور زبان فارسی، ارزیابی محتوا، دستور آموزشی.

\* دکترای زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، mohammad.j.hadizadeh@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۰، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۱۶

## ۱. مقدمه

دستور زبان و جایگاه و اهمیت آن مناقشه برانگیزترین موضوع در آموزش زبان دوم بوده و هست (هینکل و فوتوس، ۲۰۰۲: ۲؛ الیس ۱۹۹۶: ۳۹؛ ویدودو، ۲۰۰۶: ۱۲۳؛ لارسن فریمن، ۲۰۰۹: ۵۱۹). آموزش دستور پیوسته نقش مرکزی در کلاس آموزش زبان دوم ایفا می‌کرده است. در یک دوران حدوداً دو هزار ساله، یادگیری یک زبان به معنای یادگیری واژگان و دستور آن زبان بود (نساجی و فوتوس، ۲۰۰۴؛ کک و کیم، ۲۰۱۴؛ ار، ۲۰۱۱).

در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان بنا به تجربه میدانی بسیاری از مدرسان و نتایج پژوهش‌های اندکی که در زمینه آموزش دستور انجام شده‌اند که در بخش پیشینه پژوهش همین مقاله به آن‌ها اشاره خواهد شد، رویکرد سلیقه‌ای و تجربی در آموزش دستور حاکم است و کاستی‌های فراوانی در منابع آزا نسبت به موضوع آموزش دستور به چشم می‌خورد.

پرسش اصلی این تحقیق آن است که در دو مجموعه آموزش نوین زبان فارسی و آموزش فارسی به فارسی در بیان محتوای دستوری تا چه حد به اصول دستوری آموزشی (Pedagogical grammar) توجه شده است. دلیل انتخاب این دو مجموعه برای مقایسه با یکدیگر تناسب‌های مختلفی بود که این دو مجموعه با هم دارند: تعداد جلد‌های هر دو مجموعه شبیه به هم است و از این قرینه تقریباً می‌توان دریافت که مؤلفان هر دو مجموعه به سطح‌بندی مشابهی در آموزش زبان فارسی باور دارند، هر دو مجموعه در مراکز آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان تدریس می‌شوند (دانشگاه فردوسی مشهد و جامعه المصطفی‌العالمیه)، تاریخ تألیف هر دو مجموعه جدید و تقریباً نزدیک به هم است و هر دو مجموعه در مقدمه و اهداف خود عنوان داشته‌اند که آموزش علمی و مطابق با دستاوردهای نوین زبان‌شناسی کاربردی را مد نظر دارند.

## ۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های زیادی در زبان انگلیسی درباره دستور آموزشی انجام شده، اما در زمینه معرفی دستور آموزشی و جنبه‌های نظری آن در زبان فارسی تحقیق‌چندانی صورت نگرفته است. رضایی و کوراوند (۱۳۹۳) در پژوهشی به ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آزا (شماره، ۱۳۷۲)، درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی زبان (پورنامداریان، ۱۳۷۶)،

درآمدی بر دستور زبان فارسی (تکستن، ۱۹۸۳) می‌پردازد. نتایج این پژوهش نشان داد که " آموزش همزمان گونه‌های نوشتاری و گفتاری در دوره‌های مقدماتی"، " استفاده نکردن از راهبردهای ارتباطی"، " تکلیف‌محور نبودن آموزش دستور"، " واقعی و معنادار نبودن تمرین‌ها"، " مکانیکی و غیرقابل انعطاف بودن ارائه دستور" و "عدم تناسب منطقی بین حجم اطلاعات اصلی و جانبی با در نظر گرفتن ماهیت گزینشی دستور آموزشی"، از نقاط ضعف این کتاب‌ها محسوب می‌شود. حاجی سید رضایی (۱۳۹۳) نیز در پایان نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان «دستور آموزشی زبان فارسی؛ ویژه فارسی آموزان خارجی زبان» پس از طرح تعریف دستور و بیان رویکردهای مختلف آموزش زبان دوم، به ذکر تعریف کلی دستور آموزشی پرداخته است. نویسنده برای معرفی الگویی از دستور آموزشی بر پایه منابع انگلیسی عمل کرده است، یعنی فهرست نقش‌ها و کارکردهای زبانی تدریس شده در چند کتاب معیار آموزش زبان انگلیسی را به همراه جدول سطح بندی آموزش زبان دوم مورد تایید شورای اروپایی، ملاکی برای نقد منابع فارسی قرار داده است. صحرایی (۱۳۹۴) از معدود پژوهش‌های انجام شده در زبان فارسی در این زمینه است که به صورت نظری و کلیدی این مفهوم را در زبان فارسی واکاوی کرده است. کیشمشکی (۱۳۹۵) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان «تحلیلی بر رویکردها و تکنیک‌های (فنون) آموزش دستور و بازنمایی آن‌ها در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان» نیز دیگر پژوهشی است که به روش تدریس دستور در کتاب‌ها می‌پردازد، نه محتوای دستوری آن به‌طور خاص و در بررسی منابع آزا نیز در مجموع چهار عنوان کتاب را بررسی کرده است.

در زمینه مطالعه موردی مجموعه‌های نقد شده در این مقاله، محمدی و محمدی و فشارکی (۱۳۹۴) در مقاله‌ای پس از معرفی مباحث دستوری لازم برای فارسی‌آموزان از دید خودشان (بدون ذکر دیدگاه یا رویکردی مشخص) کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی جامعه المصطفی را از نظر دستوری توصیف و نقد کرده و راهکارهایی برای بهبود مباحث این مجموعه ارائه داده‌اند. همچنین مهرآوران و ناطق (۱۳۹۴) به بررسی و نقد جلد یکم مجموعه آموزش نوین زبان فارسی پرداخته‌اند، اما پژوهشی که ابتدا به تبیین اصول دستور آموزشی و پس از آن نقد و بررسی دو مجموعه به نسبت پرکاربرد در مراکز آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان باشد تا کنون انجام نگرفته است.

### ۳. مبانی نظری (اصول دستور آموزشی)

مبانی، ویژگی‌های نه‌گانه دستور آموزشی (هادی‌زاده، ۱۳۹۶: ۷۵) است که هر یک از این ویژگی‌ها در جای خود اهمیت فراوان دارند و پژوهش‌ها و بررسی‌های فراوانی پیرامون آن‌ها می‌توان به عمل آورد. لازم به یادآوری است که تعریف دستور آموزشی عبارت است از چارچوبی از آموزش دستور زبان برای زبان‌آموزان خارجی که در روش، محتوا و مخاطب با دیگر دستورها متفاوت است و ویژگی‌های آن از این قرارند: ۱- همراهی تدریس واژگان و دستور ۲- پیکره بنیاد بودن ۳- تأکید بر ضرورت ارائه‌ی بازخورد ۴- توأمان بودن آموزش صریح و ضمنی ۵- توجه به ملاحظات پردازشی و قابلیت یادگیری ۶- انطباق صورت، معنا و کاربرد ۷- آموزش دستور بر پایه‌ی تکلیف‌ها و تمرین‌های ارتباطی ۸- ترکیب روش گسترده و فشرده در آموزش دستور ۹- پر کردن شکاف توجه و از بین بردن خلأ بین دانش خبری و کاربردی (همان: ۱۰۹).

#### ۱.۳ همراهی تدریس واژگان و دستور

هر چند در نگاه سنتی زمینه‌های مرتبط با واژگان و دستور به صورت مجزا مطرح می‌شدند، ولی امروزه زبان‌شناسان بر این باورند که دستور و واژه جدانشدنی هستند؛ به این معنی که معنا در درون یک واژه به تنهایی نیست. اگر این فرض را بپذیریم که معنی در یک واژه به تنهایی بازنمایانده نمی‌شود، بلکه مجموعه‌ای از واژگان در بافتی مشخص انتقال معنی را بر عهده دارند، پس معنای کاربرد درست دستور زبان، در نظر گرفتن این بایستگی‌های الگویی در نحو و شکل کنار هم قرارگرفتن واژه‌هاست؛ چیزی که می‌توان آن را ذیل عناوینی مانند باهم‌آیی و توالی‌های قالبی (کلیشه‌ای) طبقه‌بندی کرد. این باهم‌آیی‌ها و توالی‌های قالبی، خزانه گسترده‌ای را در ذهن زبان‌آموزان تشکیل می‌دهند و به هنگام نیاز بدون کمترین تأمل از ذهن فراخوانده می‌شوند و بنا بر پیشنهاد این گروه از پژوهشگران آموزش زبان دوم باید به این سمت هدایت گردد (کک و کیم، ۲۰۱۴: ۵۱).

#### ۲.۳ پیکره بنیاد بودن دستور آموزشی

توجه به پیکره و استخراج صورت‌های پر بسامد از دل آن برای شناسایی ساختارهای دستوری اولویت‌دار، با روش‌های مختلفی انجام می‌شود. براساس این اصل باید چیزی را از

پیکره گرفت که برای زبان آموزان مفید و در اولویت و منطبق با نیازهای ارتباطی باشد. معلم یا نویسنده محتوا لزوماً باید اطلاعات پیکره را برای مقاصد آموزشی پایش کند و نقش میانجی پیکره و نیاز زبان آموز را داشته باشد. این پایش ممکن است براساس معیارهای مختلفی باشد، مثلاً آنچه ما درباره فرایند یادگیری می دانیم، اینکه محدودیت های برنامه‌ی درسی چه هستند، چه موقعیت های آموزشی بومی، فرهنگ و سنت ها وجود دارند و ... (مک کارتی، ۲۰۰۸: ۵۵۶).

### ۳.۳ تأکید بر ضرورت ارائه بازخورد

از نگاه دستور آموزشی در مجموع ارائه بازخورد، مؤثر است، به عنوان نمونه: الیس بیان می دارد که یک توافق کلی وجود دارد که در فعالیتهای دستوری تصحیح خطا باید فوراً صورت گیرد (الیس، ۲۰۰۹: ۱۱). بسیاری از مطالعات بازخورد اصلاحی پی برده اند که این بازخورد می تواند به یادگیری پسین (Acquisition Subsequent) صورت های دستوری هدف منجر شود (ن. ک. بیچنر و فریس، ۲۰۱۲؛ مک کی، ۲۰۱۲؛ نساچی و فوتوس، ۲۰۱۱؛ راسل و اسپادا، ۲۰۰۶). اگرچه اختلاف نظرهایی در خصوص تاثیر متفاوت راهبردهای بازخوردی از یکدیگر همچنان وجود دارد، اما بعضی از دانشمندان معتقد که معلمان، تنها از یک نوع بازخورد تصحیحی (تصحیح مستقیم) استفاده می کنند. هرچند پیشنهاد می شود که از مجموعه ای از راهبردهای بازخوردی استفاده کنند، بازخوردهایی که می توانند مکمل یکدیگر بوده و آموزش دستور زبان دوم و سطح توجه به آن را ارتقا بدهند.

### ۴.۳ توأمان بودن آموزش صریح و ضمنی

پژوهش های اخیر نشان داده اند که هر روش آموزش صریح و آموزش ضمنی، توان ارتقای آموزش زبان دوم را دارند (نساچی و فوتوس، ۲۰۱۱؛ نوریس و اورتگا، ۲۰۰۰). در رویکرد تمرکز منطقی بر صورت، معلم، از پیش تعیین نمی کند که بر چه صورت دستوری تمرکز شود، بلکه فرصت برقراری ارتباط و گفتگو را در کلاس فراهم می کند و هنگامی که در فرایند ارتباط زبان آموزان، گسست و خللی پیش می آید، دخالت می کند و نکته مورد نیاز را -چه واژگانی باشد و چه صورت دستوری- به زبان آموزان انتقال می دهد (لانگ، ۱۹۸۵: ۸۹). از آن روی که معلمان تمایل دارند تا حدودی بر روی صورت های دستوری مشخصی

تمرکز داشته باشند، و همچنین تکلیف‌های ارتباطی را بر درس‌های دستوری معلم محور ترجیح می‌دهند، تمرکز ضمنی برنامه‌ریزی شده بر صورت دستوری، انتخابی عملی و موفق است. در این حالت معلم تا حدودی پیشاپیش تصمیم می‌گیرد که چه صورت‌های دستوری را هدف قرار دهد و در ادامه، تکلیف‌های ارتباطی را طراحی می‌کند که متضمن تمرین و کاربرد آن صورت‌های از پیش انتخاب شده باشد (به عنوان نمونه برای تمرین افعال زمان گذشته پیشنهاد تکلیف خاطره‌نویسی می‌دهد) بدون آنکه به صراحت به آن صورت‌های زبانی اشاره کند. در هنگام انجام تکلیف نیز از بازخوردهای تصحیحی برای جلب توجه و دقت بیشتر به صورت دستوری استفاده می‌کند.

### ۵.۳ تنظیم محتوای دستور آموزشی براساس ملاحظات پردازشی و قابلیت یادگیری

یکی از ویژگی‌های مهم دستور آموزشی توجه آن به ملاحظات پردازشی و قابلیت یادگیری است. ذهن انسان قابلیت پردازش و یادگیری مشخصی دارد و نمی‌توان هر میزان از درونداد را وارد آن کرد و انتظار داشت که با تمام جزئیات در ذهن ثبت شده و فراگرفته شود. پینمان (۱۹۸۴) اعتقاد دارد فشارها و موانع پردازش زبان‌آموزی، جهانی هستند و مانند کودکی که زبان اول فرا می‌گیرد، این موانع و فشارها در آموزش زبان دوم نیز به یک شکل بروز پیدا می‌کنند.

فرضیه تدریس‌پذیری (Teachability) پینمان دیدگاهی است که راه را برای آموزش دستور در کلاس درس هموار می‌کند. براساس این فرضیه، زبان‌آموزان مسیری چندمرحله‌ای و زنجیروار را هنگام فراگیری ساخت‌های دستوری پشت سر می‌گذارند و هر یک از این مراحل که از بخش یک آغاز می‌شود، پیش نیاز مرحله بعدی است.

### ۶.۳ انطباق صورت، معنا و کاربرد

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های دستور آموزشی انطباق صورت، معنا و کاربرد است. این انطباق از سوی پژوهشگرانی مانند لارسن فریمن مطرح شده و هم‌سو با دیدگاه‌هایی مثل دستور نظام‌مند نقش‌گرای (Systemic Functional Grammar) هلیدی است. هلیدی بنیانگذار روشی از تحلیل دستوری است که دستور نظام‌مند نقش‌گرا نامیده می‌شود. این نظریه که



خود متأثر از سنت نقش‌گرایی اروپایی و زبان‌شناسان مکتب لندن به ویژه جی. آر فرث است، نظام صوری زبان را -به عبارت ساده‌تر همان ساخت‌های دستوری- را توأم با نظام معنایی -آنچه می‌خواهیم به مخاطب بفهمانیم- و نظام نقشی -کاری که می‌خواهیم با زبان انجام دهیم- در بافت در نظر می‌گیرد. در دستور نظام‌مند نقش‌گرایی هلیدی دستور زبان منبعی برای خلق معناست و واحد اصلی معنا، متن به شمار می‌رود. در سطح متن، نظام متشکل از واژگان و دستور به صورت سه لایه معنایی یا فرانش یا فرانش بازنمایانده می‌شوند که عبارتند از: فرانش تجربی (Experiential) (Metafunction)، فرانش بین‌فردی (Interpersonal Metafunction) و فرانش متنی (Textual Metafunction). فرانش تجربی بازتاب ادراک ما از واقعیت است؛ فرانش بین‌فردی به حفظ، تنظیم و تثبیت روابط اجتماعی برمی‌گردد و فرانش متنی به عوامل متنی‌ای اشاره می‌کند که زنجیره انتقال معنا را مرتبط نگاه می‌دارند. بنابراین دستور زبان باید به همه این موارد بپردازد و از همه مهم‌تر، انتقال درست معنا را هدف‌گذاری نماید. اگر هدف آموزش زبان دوم کمک به توسعه توانش ارتباطی (انتقال معنا) باشد، آن‌گاه آموزش دستور باید با آموزش کاربردشناسی یکی شود، به‌طوری که زبان‌آموزان نه تنها چگونگی تشکیل جمله‌های صحیح دستوری، بلکه نحوه استفاده مؤثر از آنها در بافت‌های خاص را درک کنند (کیم و کیم، ۲۰۱۴: ۳۸).

### ۷.۳ آموزش دستور بر پایه تکلیف‌ها و تمرین‌های ارتباطی

چنانکه پیش از این اشاره کردیم، مناسب‌ترین روش تدریس مطابق با اصول دستور آموزشی، طرح درس تکلیف‌محور (Task-Based) است؛ اما تمرین‌ها و تکالیف در دستور آموزشی باید چه ویژگی‌هایی داشته باشند؟ در طول دهه‌های گذشته، تمرین‌های ارتباطی بخش مهم پژوهش‌های آموزش زبان دوم بوده‌اند. پرسش مهم اینجاست که در این تمرین‌ها، تعامل چگونه می‌تواند درونداد را قابل فهم کند، یا چگونه بازخوردهای تصحیحی در پاسخ به خطاهای زبان‌آموز، توجه به صورت‌های زبانی خاص را تسهیل می‌کند؟ زبان‌آموزان چگونه همان هنگام که درباره زبان صحبت می‌کنند، از یکدیگر یاد می‌گیرند؟ تلاش برای پاسخگویی به این پرسش‌ها منجر به پیدایش زمینه‌ای پژوهشی با عنوان آموزش زبان تکلیف‌محور شد (الیس، ۲۰۰۳؛ ۲۰۱۲؛ نونان، ۲۰۰۴؛ رابینسون، ۲۰۱۲). هدف اصلی آموزش زبان تکلیف‌محور آن است که کاربرد تکلیف و تمرین را در کلاس بررسی کند و بر اهمیت آنچه زبان‌آموزان می‌توانند با زبان انجام دهند تأکید نماید (نوریس، ۲۰۰۹).

### ۸.۳ ترکیب روش گسترده (Extensive) و فشرده (Intensive) در آموزش دستور

آموزش فشرده دستور به آموزش در طول مدت زمانی مشخص اشاره دارد؛ مثلاً یک درس یا یک سلسله درس‌ها که در طول روزها یا هفته‌های مشخصی صورت می‌گیرد و بر یک ساختار دستوری واحد یا جفتی از ساختارهای متقابل متمرکز است؛ مانند آموزش گذشته استمراری در مقابل گذشته بعید. از سوی دیگر، آموزش گسترده دستور به آموزش متمرکز محدود و وسیعی از ساختارهای دستوری در یک بازه‌ی زمانی گفته می‌شود. بدین شکل در یک درس، ساختار دستوری کمترین توجه را به خود جلب خواهد کرد. آموزش فشرده یا گسترده دستور به معنای متراکم بودن یا پراکندگی اطلاعات دستوری در طول درس نیست، بلکه فشرده یا گسترده بودن به این معناست که در هر درس یک ویژگی دستوری آموزش داده می‌شود یا چند ویژگی با هم مطرح می‌شوند؟

آموزش فشرده یا گسترده دستور به تنهایی مزایا و معایب مشخصی دارند. در روش فشرده، ممکن است بعضی ساختارها بدون فرصت‌هایی برای تمرین مکرر خوب یادگرفته نشوند، و دقت دستوری در روش گسترده در همه موارد به دست نیاید. به هر روی، آموزش فشرده زمان‌بر است و بنابراین زمان، ساختارهایی را که می‌توانند پوشش داده شوند محدود می‌کند.

### ۹.۳ پر کردن شکاف توجه و از بین بردن خلأ بین دانش خبری و کاربردی

اگر صورت، معنا و کاربرد در کنار هم آموزش داده شوند، فرصت‌هایی برای تمرین صورت‌های مقصد در بافت‌های ارتباطی فراهم شود و بازخورد تصحیحی مناسب در هنگام اجرای تمرین به زبان‌آموزان ارائه گردد، زنجیره تدریس توأمان دستور به روش گسترده و فشرده تکمیل شده، شکاف توجه (Noticing gap) (الیس، ۱۹۹۸؛ ۲۰۰۶) از بین می‌رود. به دیگر سخن، در صورتی که این مؤلفه‌های دستور آموزشی اجرا شوند، زبان‌آموز می‌تواند آنچه را آموخته در ارتباط به کار ببرد. همچنان که پیش از این اشاره شد، یکی از قوی‌ترین انگیزه‌های کاربرد صورت‌های دستوری خاص در تولیدات گفتاری، نه در دسترس بودن آن‌ها در درونداد، بلکه توجه و دقت خاص زبان‌آموز در به کار بردن آن صورت زبانی خاص بود. بنابراین وجود توجه از مهم‌ترین عواملی است که فرایند آموزش زبان دوم را بهبود می‌بخشد. در دستور آموزشی باید از تمام راه‌های ممکن برای جلب

توجه زبان آموزان به صورت‌های دستوری مقصد استفاده کرد. تصاویر، نمایش فیلم، استفاده از حروف بزرگتر و رنگی همه در جلب توجه زبان آموزان تأثیر دارند، اما برجسته‌تر از این موارد، امکان انجام دادن کار با زبان است. به عبارت دیگر، اگر زبان آموزان بتوانند براساس آموزشی که دیده‌اند، از زبان استفاده کنند و پیام‌های منتقل شده از زبان مقصد را دریابند، به‌طور طبیعی توجه آن‌ها به گفتگوها و متون زبان مقصد جلب خواهد شد و این غایت مورد انتظار رویکرد دستور آموزشی است.

#### ۴. روش پژوهش

برای تجزیه و تحلیل این دو مجموعه، بازبینی‌ای (Checklist) مشتمل بر ۴۹ گویه طراحی گردید که انطباق و عدم انطباق منابع آزا با اصول دستور آموزشی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. هفت گویه نخست برای نشان دادن عدم انطباق احتمالی با اصول دستور آموزشی در منابع آزا تدوین گردید و چون این گویه‌ها از نظر محتوا نسبت معکوس با گویه‌های اصلی داشتند (یعنی از منظر اصول دستور آموزشی، نداشتن این موارد مطلوب بود، نه داشتن آن‌ها) برای این گویه‌ها در مرحله کمی، نمره منفی در نظر گرفته شد؛ از گویه هشتم، گزاره‌های مثبت یعنی منطبق با اصول دستور آموزشی آغاز می‌شود که در هنگام بررسی کمی مجموعه‌ها از امتیاز مثبت برخوردار بودند. گویه‌های این بازبینی در مجموع به چهار مقوله اصلی آموزش، تمرین، خطا و بازخورد و پیکره بنیاد بودن توجه دارد. بازبینی استفاده شده در این پژوهش یک بازبینی محقق ساخته است، از همین رو ضروری به‌شمار می‌آید که توضیحاتی درباره آن ارائه شود. در انتهای بخش بعد بازبینی عیناً ارائه شده است. این بازبینی براساس مطالعه بیش از ۴۰ بازبینی مختلف و الگوهای متنوع ارزیابی و بررسی منابع درسی شکل گرفته است (ن.ک. یالچین، ۲۰۱۴؛ گارینگر، ۲۰۰۲؛ لیتز، ۲۰۰۵؛ بیرد، ۲۰۰۱؛ دمیر و ارتاش، ۲۰۱۴؛ رزمجو، ۲۰۱۰؛ لاورنس، ۲۰۱۱؛ کانینگ‌ورث، ۱۹۹۵؛ ویلیامز، ۱۹۸۳؛ ماکندان، ۲۰۱۱؛ چنگ، ۲۰۱۱؛ توک، ۲۰۱۰؛ عبدالوهاب، ۲۰۱۳؛ دیکنسون، ۲۰۱۰). پس از تدوین گویه‌ها در گام نخست، برای تعیین روایی بازبینی، از ۲۰ نفر از استادان متخصص در این رشته نظرخواهی گردید تا نمره خود را به هر گویه از منظر مرتبط بودن، ضرورت، سادگی و واضح بودن اعلام نمایند.

جهت تعیین روایی بازبینی پژوهش از دو روش کیفی و کمی روایی محتوا استفاده شد. بیست نفر از متخصصان مرتبط با این زمینه (رشته‌های آموزش زبان، زبان و ادبیات فارسی

و زبان‌شناسی) بازبینه را دریافت نمودند و از آنان درخواست شد، پس از مطالعه دقیق بازبینه، دیدگاه‌های اصلاحی خود را به صورت گسترده و مکتوب ارائه کنند. پس از جمع‌آوری ارزیابی متخصصین به منظور اطمینان از اینکه مهم‌ترین و صحیح‌ترین محتوا برای هر گویه انتخاب شده است از نسبت روائی محتوا (Content Validity Ratio) و برای اطمینان از اینکه گویه‌های بازبینه به بهترین نحو جهت اندازه‌گیری محتوا طراحی شده از شاخص روائی محتوا (Content Validity Index) استفاده شود.

برای تعیین شاخص نسبت روائی محتوا (CVR) از همان گروه متخصصان فوق‌الذکر درخواست شد که در خصوص هر یک از پرسش‌های بازبینه به سه طیف؛ گویه ضروری است، مفید اما ضروری نیست و ضرورتی ندارد، پاسخ دهند. پاسخ‌ها بر اساس فرمول CVR محاسبه شد. اگر امتیاز به دست آمده از عدد جدول لاوشه (C. H. LAWSHE) (۰/۶۲) بزرگتر باشد، حاکی از آن است که وجود گویه‌های مربوط با سطح معناداری آماری قابل قبول در این بازبینه ضروری و مهم است. در مطالعه‌ی حاضر عدد به دست آمده برابر بود با (۰/۷۴)، بنابراین گویه‌های این بازبینه ضروری است.

پس از تعیین و محاسبه (CVR)، جهت محاسبه (CVI) از متخصصان خواسته شد که در مورد هر یک از گویه‌ها، سه معیار زیر را بر اساس طیف لیکرتی ۴ قسمتی اظهار نظر کنند: مربوط یا اختصاصی بودن، سادگی و روان بودن، و وضوح یا شفاف بودن. سپس با استفاده از فرمول (CVI) شاخص روائی محتوا محاسبه شد. گویه‌هایی که نمره (CVI) بالاتر از ۰/۸۰ داشته باشند، مناسب تشخیص داده می‌شوند، گویه‌هایی که نمره (CVI) بین ۰/۷۹ تا ۰/۷۰ داشته باشند نیاز به اصلاح و بازنگری دارند و گویه‌هایی که نمره (CVI) کمتر از ۰/۷۰ داشتند غیر قابل قبول هستند. بازبینه پژوهش حاضر، در مجموع نمره (CVI) ۰/۸۳ به دست آورد، لذا مناسب تشخیص داده شد.

## ۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

### ۱.۵ تحلیل و ارزیابی محتوای دستور در مجموعه آموزش نوین زبان فارسی (دوره ۵ جلدی)، (قبول، ۱۳۸۸-۱۳۹۴)

جلد اول این مجموعه که بار نخست در سال به ۱۳۸۸ چاپ رسیده است، ۱۰ درس دارد که درس پنجم و دهم آن به مرور آموخته‌های پیشین اختصاص یافته است. این مجموعه از

نظر ظاهری می‌کوشد تا مانند کتاب‌های شناخته شده آموزش زبان انگلیسی باشد. پشت هر جلد اهداف آموزشی آن جلد مشخص شده است و سطح بندی کتاب نیز به این صورت است: جلد نخست به دوره آغازین، جلد دوم و سوم به دوره میانی و جلد چهارم و پنجم به دوره پیشرفته اختصاص دارد. در جلد نخست بنا به گفته مؤلف، هدف تبیین مبانی نظری دستور زبان به یاری مثال‌هاست. اما در همین قسمت پرسش‌هایی پیش می‌آید از جمله اینکه آیا این کتاب برای مخاطبانی با زبان مادری مشخص نوشته شده یا عمومیت دارد و معیار انتخاب‌های این جلد چه بوده است. مثلاً با کدام شاخص یا معیار علمی آموزش زمان فعل‌های گذشته آن هم گذشته ساده و استمراری در این کتاب در اولویت قرار گرفته است حال آن‌که مطابق پژوهش‌ها پر کاربردترین گونه فعل در زبان فارسی معیار، گونه حال اخباری است (وکیلی فرد، کولی‌وندی و فاطمی منش، ۱۳۹۲). متن جلد نخست با جمله ساده آغاز می‌شود. درس دوم به جمله خبری و پرسشی می‌پردازد و درس سوم به زمان گذشته و شناسه فعل. کتاب از نظر دربرداشتن تصاویر و رنگی بودن و داشتن لوح صوتی وضعیت مناسبی دارد، اما محتوای دستوری آن اشکالات عمده دارد. سیر مطالب دستوری مشخص نیست، نه الگوی آسان به دشوار انتخاب شده است و نه الگوی کاربردی و مبتنی بر نیاز. بر نقش نحوی کلمه‌ها در جمله تأکید بسیاری شده است و زبان‌آموز در همان جلد آغازین با اصطلاحاتی مانند «فاعل» و «مفعول» روبرو می‌شود. تمرین‌های کتاب نیز هر چند در ظاهر متنوع هستند اما فاقد جنبه کاربردی بوده و مهارت‌های گروهی زبان‌آموزان را تقویت نمی‌کنند. متن‌های کتاب نیز از نظر دستوری شکل واقعی و کاربردی زبان فارسی را منعکس نمی‌کنند. «شش ماه قبل آقا و خانم موسوی در فصل بهار به کشور ایران مسافرت کردند. ابتدا آن‌ها با هواپیما به شهر تهران رفتند. آن‌ها چهار روز در پارک‌های تهران گردش کردند. آن‌ها با اتوبوس از مشهد به شمال ایران رفتند. آقا و خانم موسوی در شمال ایران به ساحل دریا رفتند» (قبول، ۱۳۸۸: ۱۲۰). کافی است در متن بالا به کاربرد حرف اضافه «در» دقت شود تا میزان غیر واقعی و غیر کاربردی بودن متون آموزشی کتاب مشخص گردد. مهرآوران و ناطق در مقاله خود این نکته را با تفصیل بیشتر شرح داده و موارد متعددی از آن را یادآور شده‌اند (۱۳۹۴: ۱۵۱-۱۵۲). مؤلف خود در مقدمه درباره بخش دستوری کتاب یادآور شده است:

مباحث دستور زبان به صورت نظری در این بخش ارائه شده و فارسی‌آموزان می‌توانند با یاری شمّ زبانی‌ای که در قسمت کلمه‌های جدید به دست آورده‌اند، قواعد درس را در

انواع جمله‌ها و ترکیب‌ها به کار ببرند، همچنین بعضی مباحث دستور زبان به صورت غیر مستقیم آموزش داده شده است (قبول، ۱۳۸۸: ۵).

این جمله خود مبهم است و جای سؤال وجود دارد که زبان‌آموزانی که تازه در کتاب سطح نخست و جلد اول با زبانی خارجی آشنا شده‌اند، از چه شم زبانی‌ای برخوردار هستند و از سوی دیگر آیا آموزش خارج از بافت کلمه‌های جدید می‌تواند قواعد دستوری را با خود در پی داشته باشد. این ابهام‌ها و موارد بسیاری از این دست در این مجموعه بی پاسخ باقی مانده‌اند.

در جلد دوم کتاب، هدف دستوری متن آموزش قواعد کاربردی و اساسی دستور زبان فارسی مشخص شده است. در این جلد نیز تأکید بر نقش‌های دستوری مانند مسند و مسند الیه وجود دارد که به هیچ روی با اصول آموزش زبان منطبق نیست، مباحث دستوری با نیاز زبان‌آموزان هماهنگی ندارد و نکاتی مانند اسم جمع در این جلد آمده است (ص ۹۸) و البته مانند جلد نخست از مجموع هر ده درس، دو درس به مرور آموخته‌های پیشین اختصاص دارد که از نکات مثبت کتاب است. کاستی دیگر کتاب عدم توجه به کارکردها و نقش زبانی در موقعیت‌های روزمره است. هر چند در بخش‌هایی از کتاب به فارسی گفتاری توجه شده است، اما از آموزش زبان نقشی - مفهومی در این مجموعه استفاده نشده است. پشت جلد سوم کتاب درباره اهداف دستوری آن آمده است: آموزش قواعد کاربردی و اساسی دستور زبان فارسی و روش‌های واژه‌سازی. یکی از کاستی‌های عمومی کتاب‌های آموزش زبان فارسی عدم توجه به نکات صرفی است که در جلد سوم از مجموعه آموزش نوین فارسی، مؤلف کوشیده است تا این کاستی را بر طرف نماید اما در مقام عمل این توجه باعث شده تا حجم آموزش صریح دستوری در این جلد زیاد شود و کتاب را به آثاری شبیه کند که مهم‌ترین مهارت زبان‌آموزی را آموزش دستور می‌دانند. در این جلد آموزش دستور کاملاً صریح و قیاسی است و توجه به نیاز و نقش‌های زبانی و آموزش دستور برای ایجاد ارتباط و انجام کار به چشم نمی‌خورد. در این جلد عملاً تکیه کتاب بر تشخیص نقش دستوری کلمات در جمله است و دستور زبان متن از سطح جمله فراتر نمی‌رود. تمرین‌های دستوری کتاب نیز عمدتاً جمله‌سازی و جای خالی است. تقسیم‌بندی‌های دستوری موجود در کتاب، گاه مطابق با دیدگاه‌های رایج در زمینه‌ی دستور زبان فارسی نیست، مانند تقسیم‌بندی فعل مرکب به جدایی‌پذیر و جدایی‌ناپذیر. در این جلد نیز همچنان، کاستی کتاب بی‌توجهی به نیاز زبان‌آموزان و طرح مباحث کاملاً نظری و

غیر کاربردی درباره دستور زبان فارسی است. جلد پنجم کتاب، مانند دیگر کتاب‌های آموزش دستور سطح پیشرفته به فارسی آموز ادبی تبدیل شده است، نشانه‌ای از فارسی گفتاری در آن نیست و پیوند صورت و معنا و کاربرد در آن به چشم نمی‌خورد. در این جلد متن‌ها از شاعران و نویسندگان کلاسیک و معاصر مانند سعدی و دکتر زرین‌کوب انتخاب شده‌اند و برخی از آن‌ها حتی برای مخاطبان فارسی‌زبان دشوار به نظر می‌رسند. در صورتی که بپذیریم این متن‌ها برای مخاطب فارسی‌زبان دشوار نیستند، باز هم با نیاز فارسی‌آموزان تناسبی ندارند و از همین رو نمی‌توان آن‌ها را قابل قبول دانست. تمرکز محتوای دستوری این جلد بر آموزش ساخت مجهول است و حتی تمرین داستان نوشتن از طریق تصویر با انواع مختلف فعل مجهول به زبان‌آموزان داده شده است که دشوار به نظر می‌رسد. توضیحات دستوری در این جلد بسیار زیاد و حتی خسته‌کننده به نظر می‌رسد و از این منظر جلد چهارم مجموعه از وضعیت بهتری برخوردار است. توجه به پیکره و متن‌های متناسب با نیاز زبان‌آموزان نیز در این جلد کمتر شده است. در نگاه کلی مجموعه آموزش نوین زبان فارسی در جلد اول و دوم که به آموزش ضمنی ساختارهای پایه توجه دارد، کم و بیش قابل قبول‌تر است، اما جلدهای سوم تا پنجم بیشتر به آموزش صریح نکات دستوری غیرکاربردی نظر دارد و از همین رو نمی‌توان آن را متنی مؤثر برای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان قلمداد کرد، هر چند داشتن تصاویر رنگی و لوح صوتی و حجم مناسب، توجه مخاطب را در نگاه نخستین جلب می‌کند. جلد نخست این مجموعه از بازبینی امتیاز «هفده»، جلد دوم امتیاز «نوزده»، جلد سوم امتیاز «بیست و دو»، جلد چهارم امتیاز «دوازده» و جلد پنجم امتیاز «یازده» دریافت کرده است.

جدول ۱. بازبینی بررسی منابع آزا براساس انطباق یا عدم انطباق با اصول دستور آموزشی (آموزش نوین فارسی ج ۲)

The checklist for Evaluating the AZFA Sources Based on its compliance or Noncompliance with Pedagogical Grammar (Amoozesh-e Novin-e Farsi second Volume)

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	اصلا	مشخصه‌ها و اصول	
		✓			هدف اصلی متن آموزشی آن است که دستور آموزش داده شود. فارسی‌آموزی = دستورشناسی	۱
				✓	تمرین اصلی کتاب ترجمه است و زبان‌آموزان	۲

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	اصلا	مشخصه‌ها و اصول	
					باید متن‌های مختلف را ترجمه کنند.	
	✓				آموزش دستور به صورت صریح و قیاسی است.	۳
	✓				تمرین‌های پر کردن جای خالی با مؤلفه‌های دستوری مانند صورت‌های مختلف فعل یا حروف اضافه انجام می‌شود.	۴
	✓				تمرین جمله‌سازی با واژه‌های جدید انجام می‌شود.	۵
		✓			به آموزش دستور، بیش از واژگان تأکید می‌شود.	۶
				✓	آموزش دستور مبتنی بر زبان ادبی است. (نه زبان نوشتاری یا گفتاری معیار)	۷
✓					آموزش دستور مورد تأکید است؛ هر چند ممکن است دستور هرگز به‌طور صریح ارائه نشود.	۸
		✓			معنا نسبت به صورت دستوری ارجحیت دارد.	۹
				✓	مباحث دستوری کتاب صرفاً به صورت گام به گام و از ساده به مشکل تنظیم شده است.	۱۰
		✓			توجه به آموزش شفاهی است مانند یادگیری زبان مادری.	۱۱
				✓	بر نقش‌های زبانی که یادگیری زبان با آن‌ها ضروری است تأکید می‌شود.	۱۲
				✓	آموزش دستور زبان برای ایجاد ارتباط و انجام کار است.	۱۳
				✓	تمرین‌های گشتاری مثل تغییر جمله به مجهول یا به صورت منفی و پرسشی انجام می‌شود.	۱۴
				✓	بر آموزش واژگان و دستور تأکید می‌شود، اما واژگان نسبت به دستور زبان ارجحیت دارد.	۱۵
				✓	آموزش دستور براساس ملاحظات پردازشی صورت می‌گیرد.	۱۶
				✓	بر کارکردهای زبانی (کاربرد دستور) بیش از صورت زبان (قواعد دستور) تأکید می‌شود.	۱۷
				✓	زبان در سطح فراجمله‌ای و در سطح کلامی (با تکیه بر متن) تمرین می‌شود.	۱۸
			✓		محدوده‌ی زبانی و قاعده‌ی دستوری مورد تأکید را محتوا و متن درس تعیین می‌کند.	۱۹
			✓		آموزش دستور به شیوه‌ی ضمنی و استقرایی است	۲۰



خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	اصلا	مشخصه‌ها و اصول	
					(زبان‌آموز قاعده‌ی دستوری را از مثال‌های تدریس شده فرا می‌گیرد).	
			✓		دستور در پیوند با صورت و کاربرد آموزش داده می‌شود.	۲۱
				✓	مطالب دستوری براساس نیاز زبان‌آموزان طراحی شده است (مقوله‌ای که مورد نیازتر است، مورد تأکید بیشتر قرار می‌گیرد نه مقوله‌ی دشوارتر).	۲۲
				✓	برنامه‌ای برای ارائه‌ی بازخورد در متن آموزشی یا متون کار و راهنمای معلم ارائه شده است.	۲۳
				✓	پیکره تعیین می‌کند که چه ساختارهایی از اولویت آموزشی برخوردارند.	۲۴
			✓		تکلیف‌ها و تمرین‌های داخل و خارج از کلاس بر پایه‌ی مهارت‌های ارتباطی تنظیم شده‌اند.	۲۵
✓					گونه‌ی نوشتاری معیار برای ارائه‌ی توضیحات و متون کتاب انتخاب شده است.	۲۶
			✓		تمرین مرتب کردن جمله‌های به هم ریخته برای درک انسجام و پیوستگی جمله انجام می‌شود.	۲۷
	✓				آموزش نکته‌های دستوری چرخه‌ای است (مرور و تکرار درس‌های پیشین براساس برنامه‌ای مدوّن).	۲۸
				✓	کتاب فهرستی از قواعد دستوری مورد نیاز را در اختیار زبان‌آموز و معلم قرار می‌دهد.	۲۹
	✓				برای آموزش مؤثرتر قواعد دستوری از مواد کمک آموزشی مانند عکس و فیلم و ... استفاده می‌شود.	۳۰
				✓	کتاب در برابر خطاهای احتمالی زبان‌آموزان، نکته‌هایی را در نظر گرفته و پیشنهادهایی برای معلم دارد.	۳۱
			✓		پس از آموزش هر قاعده‌ی دستوری فرصتی برای تولید جمله‌های نو (خلاق) در نظر گرفته شده است.	۳۲
			✓		کتاب جنبه‌ی خودآموز دارد و دست‌کم برخی مقوله‌های دستوری را بدون کمک معلم می‌توان فرا گرفت.	۳۳
				✓	بین میزان تمرین‌ها و سطح دشواری و تازگی هر مقوله‌ی دستوری تناسب وجود دارد.	۳۴

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	اصلا	مشخصه‌ها و اصول	
			✓		تمرین‌ها فرصت کافی برای انجام فعالیت‌های گروهی و انفرادی در اختیار زبان آموزان قرار می‌دهند (در متن کتاب به این نکته اشاره شده است).	۳۵
			✓		برخی مقوله‌های دستوری در هنگام انجام تمرین معرفی و آموخته می‌شوند	۳۶
			✓		تمرین‌های از نظر سطح دشواری درجه‌بندی شده‌اند و همه در یک سطح نیستند.	۳۷
			✓		مقوله‌های دستوری با مثال‌های ساده و کوتاه آموزش داده می‌شوند.	۳۸
			✓		موضوع تمرین‌ها برای زبان‌آموزان جذاب و انگیزه بخش است (گردشگری، هنر، ورزش، اقتصاد).	۳۹
			✓		تمرین‌های نوشتاری در خدمت ارتقای توانش دستوری است.	۴۰
			✓		دستوری که آموزش داده می‌شود برای شکل کاربردی و واقعی زبان فارسی مناسب است.	۴۱
			✓		مقوله‌های دستوری جدید در پیوند با موارد قبل آموزش داده می‌شوند و از الگویی مشخص و منطقی پیروی می‌کنند.	۴۲
				✓	تأکید منطقی بر ساختار در آموزش دستور در نظر گرفته شده است.	۴۳
				✓	اگر صورت‌های دستوری بیش از یک معنا و کاربرد داشته باشند، این معانی و کاربردها در بافت مناسب آموزش داده می‌شوند.	۴۴
				✓	نکته‌های دستوری به شکل ضمنی در طول کتاب مرور می‌شوند.	۴۵
				✓	هر تمرین به سنجش یک قاعده‌ی دستوری می‌پردازد نه چند قاعده.	۴۶
				✓	مثال‌های فراوانی در اختیار زبان آموزان قرار می‌گیرد تا بتواند دانش دستوری خود را با آن بسنجد.	۴۷
				✓	در آموزش دستور از زبان واسط استفاده شده است.	۴۸
				✓	آموزش نکته‌های دستوری صرف (ساخت‌واژه) و نحو (ساخت جمله) را در بر می‌گیرد.	۴۹

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	اصلا	مشخصه‌ها و اصول
	۱۹		۳۲	-۱۳	امتیاز نهایی

## ۲.۵ تحلیل و ارزیابی محتوای دستور در آموزش فارسی به فارسی (۴ جلد به همراه یک جلد کتاب مقدمه)، (فردی، زهرایی و ناطق، ۱۳۸۹-۱۳۹۱)

این مجموعه در حقیقت شکل بازبینی شده و تغییر یافته یا به بیان دیگر ویراست جدید آموزش فارسی به فارسی مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی است که از گروه مؤلفان آن مجموعه سه نفر به نگارش این ویراست جدید اقدام کرده‌اند. کتاب مقدمه این مجموعه مشتمل بر آموزش صداها و الفبا است و جلد نخست این مجموعه هم مبتنی بر واژه‌های ساده و جمله‌ی پرسشی با بله، خیر و مانند آن است. بنابراین، جلد اول و دوم مجموعه فاقد نکات و توضیحات دستوری است. کتاب دوم، اولین بخشی است که آموزش دستور دارد. نکته‌های دستوری در قالب‌های مختلف در این جلد عرضه شده است، برخی توضیحات صریح در پاورقی و به عنوان نکته افزوده داده شده است. بخشی با عنوان «بگوییم، نگوئیم» در کتاب وجود دارد که از معدود جلوه‌های توجه به خطا و ارائه بازخورد در کتاب‌های آموزش زبان فارسی است. در این بخش که بنا به تصریح مؤلفان پس از تدریس کتاب در دوره‌های مختلف به آن اضافه شده است، براساس مطالعه‌ای آماری در خطاهای پر کاربرد زبان‌آموزان، راهنمایی‌هایی درباره چگونگی اصلاح این خطاها به ایشان داده شده است. توجه به آموزش فارسی گفتاری در کنار فارسی نوشتاری معیار از دیگر ویژگی‌های مثبت این مجموعه است و تنوع مثال‌ها و تمرین‌های متنوع و استفاده از صدا و تصویر به عنوان ابزار کمک آموزشی همه به کمک این مجموعه آمده است تا نسبت به کتاب‌های موجود در زمینه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان با اثر قابل قبولی روبرو باشیم. آگاهی و دقت مؤلفان نسبت به بایستگی‌های کتاب آموزش زبان فارسی در مقدمه جلد دوم نیز مشهود است: «در این قسمت حدود شصت نکته زبانی در قالب "لطفاً توجه کنید" مطرح شده که از آن جمله می‌توان به «نشانه‌های جمع»، «واژه‌های پرسشی»، «قیده‌های زمان گذشته و آینده»، «فعل‌ها و حروف اضافه»، «هم‌کرده‌های خوردن و زدن» و نیز بخش کاربردی و با اهمیت خطاهای زبانی در قالب «بگوییم، نگوئیم» (زهرایی، فردی و ناطق، ۱۳۸۹: ۱۱). همه این موارد به شکل کاربردی و با توجه به اصل پیشرفت تدریجی در قالب

الگوهای آموزشی آمده که در ذیل آن جمله‌هایی با عنوان لطفاً بخوانید جهت سرعت بخشیدن بر فهم دقیق و تثبیت الگوی مورد نظر به همراه تمرین آورده شده است. ترتیب نکته‌ها ضرورتاً از ساده به دشوار مرتب گردیده و همچنین سعی شده نکته‌های مربوط به هم به شکل پلکانی آورده شود» (همان). در جلد سوم نیز همین مسیر ادامه پیدا می‌کند و آموزش صریح به صورت حداقلی و فشرده دنبال می‌شود و آموزش‌های موجود در متن بیشتر مثال‌محور است. از جهت دستوری متن‌ها سیر تکاملی داشته و در آن علاوه بر جمله‌های ساده، جمله‌های مرکب نیز دیده می‌شود، اما از نظر نامگذاری اصطلاحات دستوری در کتاب آشفتگی‌هایی دیده می‌شود که می‌باید در ویراست‌های بعدی مرتفع گردد، به عنوان نمونه در جلد سوم در مبحث آموزش گذشته ساده، روش ساخت این فعل بدین صورت آمده است: بن ماضی + شناسه ماضی = گذشته ساده (زهرایی، فردی و ناطق، ۱۳۹۱: ۱۸). این نکته با مثال‌های متعدد از سوی پژوهشگران دیگر نیز در انتقاد به بخش دستوری این کتاب مطرح شده است (رئسی، فشارکی، ۱۳۹۴: ۸۱). موضوعاتی مانند «زمان افعال» و «ضمیر»، «انواع اسم»، «انواع جمله»، «پیشوندها»، «پسوندها» نیز در متن به صورت ضمنی و غیر مستقیم مورد توجه قرار گرفته است. در جلد چهارم نکته‌های دستوری از منطقی و الگوی مشخصی پیروی نمی‌کنند و مواردی مانند مترادف و متضاد زیر مجموعه بخش دستور در هر درس قرار گرفته است. مؤلفان به گفته خود در پی آن هستند که با پرهیز از آموزش مستقیم و پیشاپیش ساختارهای گوناگون، با تکیه بر تمرین و ممارست زبان‌آموزان را مکلف به فراگرفتن این نکات نمایند. کاستی مهم این مجموعه در جلد دوم تا چهارم موضوع‌های آن است که هر چند کم و بیش کاربردی هستند اما تنوع و جذابیت چندانی ندارند و تا حدود زیادی برای کسانی مناسب هستند که در محیط‌های دینی به آموزش می‌پردازند، البته آموزش‌های دستوری صریح مطرح شده در جلد چهارم نیز چندان کاربردی نیست و نیاز به بازنگری دارد، اما در مجموع، این دوره نسبت به آموزش نوین زبان فارسی از سازماندهی قابل قبول‌تری در بهره‌گیری از اصول زبان‌آموزی برخوردار است و در جلدهای دوم و سوم کمابیش به آموزش دستور توجه کرده است، اما اصول دستور آموزشی به صورت آشکار و مؤثر در آن به کار نرفته است کتاب مقدمه این دوره از بازبینه امتیاز «صفر»، جلد اول امتیاز «چهل و نه» و جلد دوم امتیاز «شصت و سه»، سوم امتیاز «هفتاد و دو» و چهارم امتیاز «شصت» دریافت کرده است.

جدول ۲. بازبینی بررسی منابع آزا براساس انطباق یا عدم انطباق با اصول دستور آموزشی (آموزش فارسی به فارسی ج ۲)

The checklist for Evaluating the AZFA Sources Based on its compliance or Noncompliance with Pedagogical Grammar (Amoozesh-e Farsi be Farsi second Volume)

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	اصلا	مشخصه‌ها و اصول	
				✓	هدف اصلی متن آموزشی آن است که دستور آموزش داده شود. فارسی آموزی = دستورشناسی	۱
				✓	تمرین اصلی کتاب ترجمه است و زبان‌آموزان باید متن‌های مختلف را ترجمه کنند.	۲
				✓	آموزش دستور به صورت صریح و قیاسی است.	۳
			✓		تمرین‌های پر کردن جای خالی با مؤلفه‌های دستوری مانند صورت‌های مختلف فعل یا حروف اضافه انجام می‌شود.	۴
			✓		تمرین جمله‌سازی با واژه‌های جدید انجام می‌شود.	۵
				✓	به آموزش دستور، بیش از واژگان تأکید می‌شود.	۶
				✓	آموزش دستور مبتنی بر زبان ادبی است. (نه زبان نوشتاری یا گفتاری معیار)	۷
	✓				آموزش دستور مورد تأکید است؛ هر چند ممکن است دستور هرگز به‌طور صریح ارائه نشود.	۸
		✓			معنا نسبت به صورت دستوری ارجحیت دارد.	۹
	✓				مباحث دستوری کتاب صرفاً به صورت گام به گام و از ساده به مشکل تنظیم شده است.	۱۰
			✓		توجه به آموزش شفاهی است مانند یادگیری زبان مادری.	۱۱
			✓		بر نقش‌های زبانی که یادگیری زبان با آن‌ها ضروری است تأکید می‌شود.	۱۲
			✓		آموزش دستور زبان برای ایجاد ارتباط و انجام کار است.	۱۳
		✓			تمرین‌های گشتاری مثل تغییر جمله به مجهول یا به صورت منفی و پرسشی انجام می‌شود.	۱۴
	✓				بر آموزش واژگان و دستور تأکید می‌شود، اما واژگان نسبت به دستور زبان ارجحیت دارد.	۱۵

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	اصلا	مشخصه‌ها و اصول	
				✓	آموزش دستور براساس ملاحظات پردازشی صورت می‌گیرد.	۱۶
		✓			بر کارکردهای زبانی (کاربرد دستور) بیش از صورت زبان (قواعد دستور) تأکید می‌شود.	۱۷
			✓		زبان در سطح فراجمله‌ای و در سطح کلامی (با تکیه بر متن) تمرین می‌شود.	۱۸
					محدوده‌ی زبانی و قاعده‌ی دستوری مورد تأکید را محتوا و متن درس تعیین می‌کند.	۱۹
	✓				آموزش دستور به شیوه‌ی ضمنی و استقرایی است (زبان‌آموز قاعده‌ی دستوری را از مثال‌های تدریس شده فرا می‌گیرد).	۲۰
	✓				دستور در پیوند با صورت و کاربرد آموزش داده می‌شود.	۲۱
	✓				مطالب دستوری براساس نیاز زبان‌آموزان طراحی شده است (مقوله‌ای که مورد نیازتر است، مورد تأکید بیشتر قرار می‌گیرد نه مقوله‌ی دشوارتر).	۲۲
				✓	برنامه‌ای برای ارائه‌ی بازخورد در متن آموزشی یا متون کار و راهنمای معلم ارائه شده است.	۲۳
				✓	پیکره تعیین می‌کند که چه ساختارهایی از اولویت آموزشی برخوردارند.	۲۴
				✓	تکلیف‌ها و تمرین‌های داخل و خارج از کلاس بر پایه‌ی مهارت‌های ارتباطی تنظیم شده‌اند.	۲۵
	✓				گونه‌ی نوشتاری معیار برای ارائه‌ی توضیحات و متون کتاب انتخاب شده است.	۲۶
	✓				تمرین مرتب کردن جمله‌های به هم ریخته برای درک انسجام و پیوستگی جمله انجام می‌شود.	۲۷
		✓			آموزش نکته‌های دستوری چرخه‌ای است (هرور و تکرار درس‌های پیشین براساس برنامه‌ای مدون).	۲۸
				✓	کتاب فهرستی از قواعد دستوری مورد نیاز را در اختیار زبان‌آموز و معلم قرار می‌دهد.	۲۹
		✓			برای آموزش مؤثرتر قواعد دستوری از مواد کمک آموزشی مانند عکس و فیلم و ... استفاده می‌شود.	۳۰
				✓	کتاب در برابر خطاهای احتمالی زبان‌آموزان، نکته‌هایی را در نظر گرفته و پیشنهادهایی برای معلم دارد.	۳۱

تحلیل و ارزیابی محتوای دستور در دو مجموعه آموزش نوین ... (محمدجواد هادی زاده) ۳۹۵

خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	اصلا	مشخصه‌ها و اصول	
		✓			پس از آموزش هر قاعده‌ی دستوری فرصتی برای تولید جمله‌های نو (خلاق) در نظر گرفته شده است.	۳۲
		✓			کتاب جنبه‌ی خودآموز دارد و دست‌کم برخی مقوله‌های دستوری را بدون کمک معلم می‌توان فرا گرفت.	۳۳
		✓			بین میزان تمرین‌ها و سطح دشواری و تازگی هر مقوله‌ی دستوری تناسب وجود دارد.	۳۴
			✓		تمرین‌ها فرصت کافی برای انجام فعالیت‌های گروهی و انفرادی در اختیار زبان آموزان قرار می‌دهند (در متن کتاب به این نکته اشاره شده است).	۳۵
			✓		برخی مقوله‌های دستوری در هنگام انجام تمرین معرفی و آموخته می‌شوند	۳۶
	✓				تمرین‌های از نظر سطح دشواری درجه‌بندی شده‌اند و همه در یک سطح نیستند.	۳۷
	✓				مقوله‌های دستوری با مثال‌های ساده و کوتاه آموزش داده می‌شوند.	۳۸
		✓			موضوع تمرین‌ها برای زبان‌آموزان جذاب و انگیزه بخش است (گردشگری، هنر، ورزش، اقتصاد).	۳۹
		✓			تمرین‌های نوشتاری در خدمت ارتقای توانش دستوری است.	۴۰
		✓			دستوری که آموزش داده می‌شود برای شکل کاربردی و واقعی زبان فارسی مناسب است.	۴۱
			✓		مقوله‌های دستوری جدید در پیوند با موارد قبل آموزش داده می‌شوند و از الگویی مشخص و منطقی پیروی می‌کنند.	۴۲
				✓	تأکید منطقی بر ساختار در آموزش دستور در نظر گرفته شده است.	۴۳
			✓		اگر صورت‌های دستوری بیش از یک معنا و کاربرد داشته باشند، این معانی و کاربردها در بافت مناسب آموزش داده می‌شوند.	۴۴
		✓			نکته‌های دستوری به شکل ضمنی در طول کتاب مرور می‌شوند.	۴۵
		✓			هر تمرین به سنجش یک قاعده‌ی دستوری می‌پردازد نه چند قاعده.	۴۶
		✓			مثال‌های فراوانی در اختیار زبان آموزان قرار می‌گیرد	۴۷

مشخصه‌ها و اصول	اصلا	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
تا بتواند دانش دستوری خود را با آن بسنجد.					
در آموزش دستور از زبان واسط استفاده شده است.	✓				۴۸
آموزش نکته‌های دستوری صرف (ساخت واژه) و نحو (ساخت جمله) را در بر می‌گیرد.			✓		۴۹
مجموع نهایی	-۲	۶۵		۶۳	

## ۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادها

با توجه به بازبینی و بررسی کمی و کیفی انجام شده در تحلیل و ارزیابی محتوای دستوری در دو مجموعه آموزش نوین زبان فارسی و آموزش فارسی به فارسی مشخص می‌شود که در کل هر دو مجموعه با جایگاه مطلوب در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان براساس اصول دستور آموزشی فاصله بسیار دارند، زیرا امتیاز مجموعه آموزش نوین زبان فارسی از صد و شصت و هشت نمره بازبینی به طور میانگین حدود بیست و یک و امتیاز و مجموعه آموزش فارسی به فارسی به طور میانگین حدود شصت است. البته از همین نکته مشخص می‌گردد که کتاب‌های جامعه المصطفی از کیفیت نسبتاً بالاتری در آموزش مباحث دستوری برخوردارند و این می‌تواند مبتنی بر چند دلیل مختلف از جمله ارتباط با زبان‌آموزانی از کشورهای مختلف نه فقط دانشجویان عرب‌زبان، توجه بیشتر به آموزش ضمنی به جای آموزش صریح و وجود متن‌های واقعی‌تر و شبیه‌تر به پیکره‌های کاربردی زبان فارسی باشد. مجموعه آموزش نوین زبان فارسی در بخش دستور با اشکالات جدی روبروست و این بخش بنا به دلایل و نواقص متعددی که در بخش ارائه و واکاوی داده‌ها در همین مقاله به‌طور مفصل مورد ارزیابی و تحلیل قرار گرفت باید از نو بازنویسی شود و مخاطب آن دانشجویان عرب‌زبان باشند؛ زیرا این مجموعه برای کسانی که پیشینه آشنایی با خط و حروف و اصطلاحات دستوری زبان فارسی را ندارد، مناسب نیست. برای اصلاح بخش دستوری این دو مجموعه پیشنهاد می‌گردد:

- انتخاب نکته‌های دستوری و متن‌های مرتبط با آن براساس پیکره صورت گیرد.
- در گام نخست و سطوح ابتدایی گونه گفتاری معیار آموزش داده شود.
- بر آموزش کارکردهای زبانی بیش از صورت زبان (قواعد دستور) تأکید شود.



تحلیل و ارزیابی محتوای دستور در دو مجموعه آموزش نوین ... (محمدجواد هادی‌زاده) ۳۹۷

- دستوری آموزش داده شود که انعکاس دهنده شکل واقعی و کاربردی زبان فارسی باشد.
  - ماهیت ارائه نکته‌های دستوری به صورت چرخه‌ای باشد. (نکته‌های دستوری آموزش داده شده در برنامه‌ای مدون مرور شوند).
  - کتاب پیشنهادها و راهنمایی‌هایی در زمینه خطاهای احتمالی زبان‌آموزان داشته باشد.
  - برای هر نکته دستوری مثال‌های فراوانی در اختیار زبان‌آموزان قرار گیرد، تا بتوانند دانش دستوری خود را با آن بسنجند.
- همچنین ضروری است از انتخاب و تدوین متن‌های آموزشی براساس نگاه شمی و تجربه شخصی مؤلفان تا حد امکان پرهیز و به نیازها واقعی زبان‌آموزان برای برقراری ارتباط با زبان فارسی و نه حفظ کردن اصطلاحات دستوری توجه شود.

### کتاب‌نامه

- پورنامداریان، تقی (۱۳۷۳). درس فارسی برای فارسی آموزان خارجی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ثمره، یدالله (۱۳۶۷). آموزش زبان فارسی. دوره مقدماتی (کتاب اول). تهران: اداره کل روابط و همکاری‌های بین‌الملل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- \_\_\_\_\_ آموزش زبان فارسی. دوره مقدماتی (کتاب دوم). تهران: اداره کل روابط و همکاری‌های بین‌الملل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- \_\_\_\_\_ آموزش زبان فارسی. دوره مقدماتی (کتاب سوم). تهران: اداره کل روابط و همکاری‌های بین‌الملل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- \_\_\_\_\_ آموزش زبان فارسی. دوره مقدماتی (کتاب چهارم). تهران: اداره کل روابط و همکاری‌های بین‌الملل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- \_\_\_\_\_ آموزش زبان فارسی. دوره مقدماتی (کتاب پنجم). تهران: اداره کل روابط و همکاری‌های بین‌الملل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- حاج سیدرضایی، اکرم بیگم (۱۳۹۳). «دستور آموزشی زبان فارسی؛ ویژه‌ی فارسی‌آموزان خارجی»، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- رئیس، نفیسه، محمدی فشارکی، محسن (۱۳۹۴). «توصیف و نقد دستوری مجموعه کتاب‌های فارسی جامعه المصطفی العالمیه». فنون ادبی، ۲(۱۳): ۷۱-۸۶.

- رضایی، والی و کوراوند، آمنه (۱۳۹۳). «ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان». پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، ۳ (۸): ۱۱۷-۱۴۱.
- زهرایی، احمد و فردی، اصغر و ناطق، محمد و حسینی، سیدمحمود (۱۳۸۹). آموزش فارسی به فارسی ۱. (ویراست جدید). قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص).
- زهرایی، احمد و فردی، اصغر و ناطق، محمد (۱۳۹۱). آموزش فارسی به فارسی (کتاب مقدمه). (ویراست جدید). قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص).
- زهرایی، احمد و فردی، اصغر و کاویانی، سیدمحمود (۱۳۹۱). آموزش فارسی به فارسی ۲. (ویراست جدید). قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص).
- زهرایی، احمد و فردی، اصغر و کاویانی، سیدمحمود (۱۳۹۲). آموزش فارسی به فارسی ۴. (ویراست جدید). قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص).
- زهرایی، احمد و فردی، اصغر و کاویانی، سیدمحمود و مومنی، جعفر و شمس‌ناتری، محمدصادق و موحدی، حسین (۱۳۹۰). آموزش فارسی به فارسی ۳. (ویراست جدید). قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص).
- کیاشمشکی، لیلا (۱۳۹۵). «تحلیلی بر رویکردها و تکنیک‌های آموزش دستور و بازنمایی آنها در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان» (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد)، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- صحرايي، رضامراد (۱۳۹۴). «جایگاه دستور در نظریه‌ها و برنامه‌های زبان دوم آموزی: در جستجوی طرحی برای آموزش دستور زبان فارسی». فصلنامه‌ی روان‌شناسی تربیتی ۳۵ (۱۱): ۱-۲۳. قبول، احسان (۱۳۸۸). آموزش نوین زبان فارسی. جلد ۱ (دوره‌ی آغازین). مشهد: مؤلف.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۹). آموزش نوین زبان فارسی. جلد ۲ (دوره‌ی آغازین). مشهد: مؤلف.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۰). آموزش نوین زبان فارسی. جلد ۳ (دوره‌ی میانی). مشهد: مؤلف.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۱). آموزش نوین زبان فارسی. جلد ۴ (دوره‌ی میانی). مشهد: مؤلف.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۴). آموزش نوین زبان فارسی. جلد ۵ (دوره‌ی پیشرفته). مشهد: مؤلف.
- مهرآوران، محمود، ناطق، محمد (۱۳۹۴). «نقد کتاب آموزش نوین زبان فارسی». دو فصلنامه تخصصی مطالعات آموزش زبان فارسی، ۱ (۱): ۱۴۱-۱۶۰.
- هادی‌زاده، محمدجواد (۱۳۹۶) ارزیابی محتوای دستور در منابع آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان (آزفا) بر پایه رویکرد دستور آموزشی (رساله دکتری). استادان راهنما محمدجواد مهدوی و رضامراد صحرايي. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد

- Byrd, P. (2001). Textbooks: Evaluation and selection and analysis for implementation. In M. Celce-Murcia (2nd Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 432-453). Boston: Heinle & Heinle
- Celce-Murcia, M. (2002). Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 119-133). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. London: Heinemann, Educational Books.
- Ellis, N. C. (2006). The dynamics of second language emergence: Cycles of language use, language change, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 92, 232-249.
- Ellis, R. (2008). Explicit form-focused instruction and second language acquisition. In B. Spolsky & F. M. Hult, *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden MA: Blackwell.
- Fotos, S. (1993). Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14, 385-407.
- Fotos, S. & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25(4), 605-628.
- Keck, C. & Kim, Y. (2014). *Pedagogical Grammar*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company.
- Kim, Y. (2012). Task complexity, learning opportunities and Korean EFL learners' question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 627-658.
- KRASHEN, S. D. & TERRELL, T. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (2009). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27, 590-619.
- Litz, D. R. A. (2005). Textbook evaluation and ELT management: a South Korean case study. *Asian EFL Journal*.
- Loewen, S., & Nabei, T. (2007). Measuring the effects of oral corrective feedback on L2 knowledge. In A. Mackey (Ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (pp. 361-377). Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, 2, 39-52
- Mackey, A. (2012). *Input, interaction and corrective feedback in L2 classrooms*. Oxford: Oxford University Press.
- Nassaji, H. (2009). The effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language Learning*, 59, 411-452.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. London: Routledge.

- Noblitt, J. S. (1972). Pedagogical grammar: Towards a theory of foreign language materials preparation. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 313-332.
- Newby, D. (2015). The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive+ Communicative approach. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 13-34.
- Odlin, T. (Ed.). (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (Ed.). (1994). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge University Press.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M. (Ed.). (2005). *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M. (2013). Processability theory and teachability. In C. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research. In J. Norris, & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 133-164). Amsterdam: John Benjamins.
- Rutherford, W. (1980). Aspects of pedagogical grammar. *Applied Linguistics*, 1, 60.
- Spada, N. (1997). Second language classroom research: Some answers.... more questions. *TESL Ontario Newsletter*, Fall, 1997.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, 42, 181-207.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1989). Canadian immersion and adult second language teaching: What's the connection? *The Modern Language Journal*, 73, 150-159.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 320-337.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow, UK: Longman.
- Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Review*, 5(9), 508-517.
- Valdman, A. (1975). Error analysis and pedagogical ordering. The determination of pedagogically motivated sequences. In S. P. Corder & E. Roulet (eds.), 105-26.

تحلیل و ارزیابی محتوای دستور در دو مجموعه آموزش نوین ... (محمدجواد هادی زاده) ۴۰۱

Widodo, H. (2006). Approaches and procedures for teaching grammar. *English teaching*, 5 (1), 121.

