

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی- پژوهشی)

سال دوم، شماره‌ی نخست، بهار ۱۳۹۲

بازنمایی اصول انگاره‌ی نیشن و مک‌آلیستر

در برنامه‌های درسی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

رضامراد صحرايي

استاديار زبان‌شناسي - دانشگاه علامه طباطبائي

اميررضا وکيلي فرد

استاديار آموزش‌کاو زبان فارسي - دانشگاه بين‌المللي امام خميني (ره)

مريم سلطاني

کارشناس ارشد آموزش زبان فارسي به غيرفارسي‌زبانان

چکیده

برنامه‌ی آموزشی، به مسائل مرتبط با یادگیری زبان، تجربه و هدف یادگیری، ارزش‌یابی و اهمیت روابط معلم و زبان‌آموز می‌پردازد. داشتن برنامه‌ی آموزشی علمی، می‌تواند ضامن موفقیت هر دوره‌ی آموزش زبان باشد. هدف پژوهش حاضر، معرفی انگاره‌ای سازمان‌یافته (نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰)، برای طراحی برنامه‌ی آموزشی زبانی است. در این پژوهش، ابتدا مراحل طراحی برنامه‌ی آموزشی بر پایه‌ی این انگاره معرفی شده و سپس، میزان به‌کارگیری اصول آن انگاره در برنامه‌ی درسی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، به عنوان نمونه‌ای از مراکز آموزش زبان فارسی، مورد تحلیل قرار گرفته است. برای این منظور، ۲۰ اصل موجود در این انگاره، با در نظر گرفتن دانش مورد نیاز برای پاسخ‌گویی، در قالب سه پرسش‌نامه (معلم، زبان‌آموز، و پژوهشگر) پیاده شد. زبان‌آموزان و معلمان، با توجه به تجربه‌ی خود در کلاس‌های زبان فارسی مرکز آموزش زبان فارسی به پرسش‌ها پاسخ دادند و پژوهشگر، پرسش‌نامه‌ی خود را بر اساس تحلیل محتوای آموزشی سطح پیشرفته تکمیل کرد. آزمودنی‌های پژوهش، ۱۵ مدرّس آموزش زبان فارسی و ۶۴ زبان‌آموز سطح پیش‌دانشگاهی همان مرکز بودند. تحلیل پاسخ‌ها نشان داد که برنامه‌ی درسی این مرکز، در سطح پیشرفته، به‌جز سه اصل بسامد، ادامه‌ی پیشرفت، و آموزش‌پذیری، از دیگر اصول این انگاره پیروی می‌نماید.

کلیدواژه‌ها: برنامه‌ی آموزشی، برنامه‌ی درسی، نیازکاو، انگاره‌ی نیشن و مک‌آلیستر

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۲/۰۱/۲۰

rezasahraee@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۹/۲۱

رایانشانی نویسنده:

۱- مقدمه

زبان فارسی، مهم‌ترین نماد فرهنگ و تمدن ما و همچنین، رسانه‌ی انتقال این فرهنگ و تمدن در گستره‌ی جهانی است. به همین دلیل، یکی از اقدامات ملی ذکر شده در نقشه‌ی جامع ملی کشور، توسعه و ابداع روش‌های آسان و سریع فارسی‌آموزی است. نهادهای متفاوتی در امر آموزش زبان فارسی فعالیت می‌کنند که از آن جمله‌اند: مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دهخدا، کانون زبان ایران و جامعه‌المصطفای قم. این‌ها ضرورت طراحی یک برنامه‌ی آموزشی^۲ هدفمند و یکپارچه را نشان می‌دهد، ولی متأسفانه طراحی برنامه‌های آموزشی زبان فارسی بر اساس منابع نظری معتبر، صورت نگرفته است و شاید یکی از دلایلی که ما از یک برنامه‌ی آموزشی مبتنی بر اصول علمی برنامه‌ریزی آموزشی بی‌بهره‌ایم، همین باشد. در اهمیت این پژوهش همین بس که در ایران، پژوهشی در مورد برنامه‌ی آموزشی برای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان انجام نشده است. البته پژوهش‌هایی در مورد انواع برنامه‌ی درسی^۳ صورت گرفته است که با موضوع پژوهش حاضر، ارتباطی ندارد و به همین دلیل، مقاله‌ی حاضر پس از بیان این مقدمه‌ی کوتاه، به تبیین مسئله‌ی حاضر خواهد پرداخت. پس از تبیین مسئله، مبانی نظری مرتبط با موضوع، با محوریت انگاره‌ی نیشن و مک‌آلیستر (۲۰۱۰) ارائه خواهد شد. در ادامه، محتوای برخی از کتاب‌ها آموزش زبان فارسی، بر پایه‌ی اصول انگاره‌ی مذکور تجزیه و تحلیل می‌شود تا معلوم گردد این کتاب‌ها به چه میزان از این اصول پیروی می‌کنند.

۲- بیان مسئله

آموزش زبان دوم/خارجی، یکی از بزرگ‌ترین فعالیت‌های آموزشی در سراسر دنیا است و کودکان و بزرگسالان بسیاری وقت زیادی را صرف یادگیری زبان دوم/خارجی می‌کنند. از طرفی، معلمان نیز زمان زیادی را صرف طراحی دوره‌های آموزشی و تهیه‌ی مواد آموزشی مناسب می‌کنند، اما عامل مهمی که می‌تواند ضامن موفقیت معلمان در تدریس، و زبان‌آموزان در یادگیری بهتر باشد، چیست؟ موضوع مورد بحث در پژوهش حاضر این است که زبان فارسی با چه محتوایی، طی چه فرایندی، با چه اصولی، به چه کسانی، در چه زمانی و چگونه آموزش داده شود؟ برای پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها باید فرایند طراحی برنامه‌ی آموزشی فارسی بازنگری شود. از این رو، در این پژوهش به توصیف انگاره‌ی نیشن و مک‌آلیستر (۲۰۱۰) پرداخته می‌شود و بر اساس آن سعی می‌شود که راهکار لازم برای طراحی علمی و برنامه‌ریزی اصولی جهت آموزش زبان

2. curriculum

3. syllabus

فارسی به غیر فارسی‌زبانان ارائه شود. پس از معرفی این انگاره، پژوهش حاضر بر اصول^۴ انگاره، تمرکز خواهد کرد. در این راستا، میزان کاربرد اصول معرفی‌شده در این انگاره، در طراحی برنامه‌ی درسی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) بررسی می‌گردد.

مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، دوره‌های متعدد فارسی را متناسب با نیاز افراد مختلف، برگزار می‌کند. دوره‌های آموزشی مرکز شامل دوره‌ی فارسی پایه، پیشرفته و پیش‌دانشگاهی می‌شوند. دوره‌های فارسی پایه و پیشرفته، با هدف تقویت مهارت‌های چهارگانه‌ی زبان فارسی (شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری) برگزار می‌شوند. کلاس‌های این دوره‌ها به صورت هفته‌ای ۲۰ ساعت و در مدت ۱۴ هفته، که یک هفته برای برگزاری آزمون پایان دوره می‌باشد، برگزار می‌گردند. دوره‌ی پیش‌دانشگاهی، در چهار گروه علوم انسانی (۱ و ۲)، فنی-مهندسی و پزشکی، برای زبان‌آموزانی برگزار می‌شود که تصمیم دارند در یکی از دانشگاه‌های ایران مشغول به تحصیل شوند. این دوره نیز سه ماهه است و برنامه‌ی هفتگی هر گروه به صورتی است که زبان‌آموزان متناسب با رشته‌ی تحصیلی آینده‌ی خود، دروس تخصصی را به زبان فارسی می‌گذرانند.

۳- مبانی نظری

۳-۱- برنامه‌ی آموزشی و برنامه‌ی درسی

تاریخ تدوین برنامه‌ی آموزشی در آموزش زبان، با مفهوم طراحی برنامه‌ی درسی آغاز می‌شود. طراحی برنامه‌ی درسی، یکی از جنبه‌های تدوین برنامه‌ی آموزشی است، اما کاملاً شبیه آن نیست. در حقیقت، برنامه‌ی درسی، تعیین محتوای یک دوره‌ی آموزشی و فهرستی از چیزهایی است که باید طی این دوره آموزش داده شده و آموخته شوند، اما تدوین برنامه‌ی آموزشی که از دهه‌ی هفتم قرن بیستم در آموزش زبان آغاز شد، امری بسیار گسترده‌تر از طراحی برنامه‌ی درسی، و شامل فرایندهایی است که برای شناسایی نیازهای زبان‌آموزان، هدف‌گذاری برای برنامه‌ی زبانی به منظور رفع آن نیازها، تعیین برنامه‌ی درسی، خط مشی، روش‌ها و مواد آموزشی مناسب و ارزش‌یابی برنامه‌ی زبانی‌ای که در نتیجه‌ی این فرایندها به دست می‌آید، مورد استفاده قرار می‌گیرد (ریچاردز، ۲۰۰۱: ۲).

طبق نظر کرنکه، فرض معمول این است که برنامه‌ی آموزشی، برنامه‌ی درسی را در برمی‌گیرد و برنامه‌ی درسی بسیار محدودتر و ملموس‌تر از برنامه‌ی آموزشی است، حتی برنامه‌ی آموزشی ممکن است چند برنامه‌ی درسی را شامل شود. به طور نمونه، برنامه‌ی آموزشی ممکن است برنامه‌ی یک سال تحصیلی را پوشش دهد، در حالی که یک برنامه‌ی درسی آموزش زبان ممکن است فقط یک بخش از یک برنامه‌ی

4. principles

آموزشی باشد. برنامه‌ی آموزشی، اهداف (آنچه زبان‌آموزان باید در پایان دوره‌ی آموزشی قادر به انجام آن باشند) را مشخص می‌کند، در صورتی که برنامه‌ی درسی، محتوای درس‌های مورد استفاده برای رسیدن به هدف را مشخص می‌کند (کرنکه، ۱۹۸۷: ۲).

۳-۲- انگاره‌ی نیشن و مک‌آلیستر

در فرایند طراحی برنامه‌ی آموزشی، عوامل متعددی تأثیرگذارند که می‌توان آن‌ها را به طور کلی به دو دسته‌ی عوامل کلان^۵ (تحلیل محیط^۶، تحلیل نیاز/نیازکاوی^۷ و ارزش‌یابی^۸) و عوامل خرد^۹ (زبان‌آموز، محتوا، بازخورد^{۱۰}/آزمون) تقسیم‌بندی کرد. عوامل کلان در کنترل عوامل غیراجرایی از جمله پژوهشگران نیستند، لذا نمی‌توانیم بر روند اجرای آن‌ها نظارت داشته باشیم یا نحوه‌ی اجرا را تعیین کنیم. مطابق شکل (۱)، دایره‌ی درونی (که نشان‌دهنده‌ی برنامه‌ی درسی است) و دایره‌ی اصول (که در بالای آن قرار گرفته و معرف اصول حاکم بر طراحی برنامه‌ی درسی است)، همه از عوامل خرد طراحی برنامه‌ی آموزشی هستند و قابل سنجش توسط یک نیروی غیراجرایی. بنابراین، در پژوهش حاضر، بر اصول حاکم بر دایره‌ی درونی این انگاره تمرکز می‌شود. این اصول، شامل ۲۰ اصل می‌شوند که در سه گروه اصول مربوط به طراحی محتوا و چینش^{۱۱}، قالب و نحوه‌ی ارائه^{۱۲}، و نظارت و سنجش^{۱۳} طبقه‌بندی می‌شوند. برای جلوگیری از تکرار، این اصول به همراه تعریف و بررسی میزان کاربرد هر یک، در بخش تحلیل داده‌ها به تفصیل شرح داده می‌شود. در نهایت، طبق انگاره‌ی پیشنهادی نیشن و مک‌آلیستر (۲۰۱۰)، مراحل طراحی برنامه‌ی آموزشی عبارتند از: ۱. تحلیل محیط، ۲. نیازکاوی، ۳. اصول، ۴. اهداف، محتوا و چینش، ۵. قالب و نحوه‌ی ارائه، ۶. نظارت و سنجش و ۷. ارزش‌یابی. در این انگاره، دایره‌های بیرونی و درونی به همراه یکدیگر، بیانگر برنامه‌ی آموزشی (کل انگاره)، و دایره‌ی درونی به تنهایی، نشانگر برنامه‌ی درسی است.

5. macrofactors

6. environment analysis

7. need analysis

8. evaluation

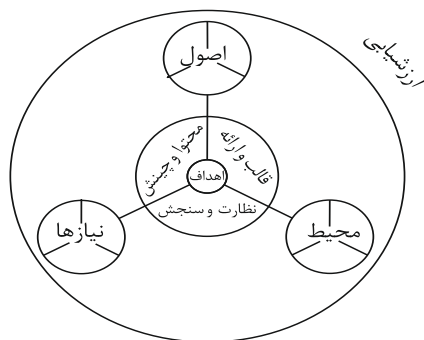
9. microfactors

10. feedback

11. content & sequencing

12. format & presentation

13. monitoring & assessment



شکل ۱. الگویی از بخش‌های فرایند طراحی برنامه‌ی آموزشی

۴- روش پژوهش

در این پژوهش میدانی، ابتدا مراحل طراحی برنامه‌ی آموزشی معرفی شده‌اند. سپس نگارندگان، اصول آن را به صورت پرسش‌نامه درآورده و با توجه به دانش مورد نیاز برای پاسخ‌گویی، آن‌ها را به صورت سه پرسش‌نامه (زبان‌آموز، مدرّس و پژوهش‌گر) تفکیک کرده‌اند. پرسش‌نامه‌ی پژوهش‌گر با بررسی محتوای آموزشی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) توسط نگارندگان کامل شده است. در این پژوهش، محتوای آموزشی سطح پیشرفته (که شامل یک کتاب خواندن، یک کتاب نگارش و دستور، و یک کتاب شنیدن به همراه لوح فشرده می‌باشد) بررسی می‌شود. کتاب خواندن مشتمل بر ۳۰ درس با ساختار یکسان است. کتاب نگارش و دستور، به دو بخش تقسیم می‌شود که در بخش اول به آموزش نگارش پرداخته شده و بخش دوم، مروری است بر دستور زبان فارسی. کتاب شنیدن نیز شامل ۴۹ درس است که ۲۰ درس ابتدایی آن اغلب شامل گفتگو است و برای سطح پایه طراحی شده و از درس ۲۱، تمرین‌ها دارای تنوع بیشتری بوده و هر درس حاوی درک مطلب نیز هست. این ۲۱ درس، برای زبان‌آموزان سطح پیشرفته طراحی شده‌اند، به همین دلیل، تنها به تحلیل بخش دوم این کتاب پرداخته می‌شود. در این پژوهش، ۱۵ مدرّس آموزش زبان فارسی و ۶۴ زبان‌آموز سطح پیش‌دانشگاهی شرکت داشته‌اند. پاسخ پرسش‌ها به صورت طیفی از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» تنظیم شده است. برای بررسی میزان بازنمایی هر اصل، ابتدا محتوای آموزشی (در صورت نیاز) مورد بررسی قرار گرفته و سپس به بررسی پرسش‌نامه‌ها پرداخته شد. در بررسی پرسش‌نامه‌ها، برای هر پرسش، تعداد پاسخ‌ها به هر گزینه، مورد شمارش قرار گرفت که مقادیر به‌دست‌آمده به درصد تبدیل شده و نتایج آن روی نمودار نشان داده شده است. در پایان، با در نظر گرفتن نمودار پرسش‌نامه‌ها و بررسی محتوای آموزشی، اجرای هر اصل در برنامه‌ی درسی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) مورد تحلیل واقع شده است.

۵- تحلیل داده‌ها

در این بخش، ضمن معرفی اصول حاکم بر طراحی برنامه‌ی درسی، میزان به‌کارگیری هر یک از این اصول در برنامه‌ی درسی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) بررسی می‌شود.

۵-۱- اصول مربوط به محتوا و چینش

۵-۱-۱- بسامد^{۱۴}

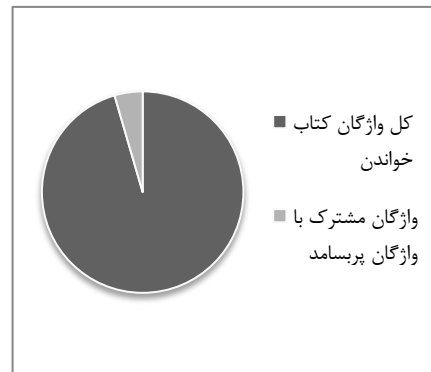
دوره‌ی درسی باید اقلام زبانی پربسامد (واژه، صورت فعلی و ...) را پوشش دهد تا به واسطه‌ی آن، تلاش زبان‌آموزان نتیجه‌ی بهتری در پی داشته باشد. تحقیقات چند ساله درباره‌ی بسامد واژگان، ساختارهای دستوری و نیازکاو‌ی دوره‌های آموزش زبان برای اهداف ویژه، منجر به ایجاد اطلاعات و متون بسیاری در مورد بسامد رخداد اقلام زبانی متفاوت شده است که البته اغلب آن‌ها در زمینه‌ی بسامد واژه هستند (نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۴۰ و ۴۱).

از آن‌جا که این اصل، بر آموزش واژه‌های پربسامد در دوره‌های زبان‌آموزی تأکید دارد، برای اندازه‌گیری میزان بازنمایی این اصل، به تحلیل کتاب‌های خواندن و شنیدن سطح پیشرفته که آموزش واژه جزو اهداف آن‌هاست، می‌پردازیم. مقایسه‌ی واژگان این دو کتاب با واژگان پایه‌ی نعمت‌زاده^{۱۵} (۱۳۷۹) نشان می‌دهد که تنها ۵٪ از واژه‌های کتاب خواندن (طبق نمودار ۱) و همین‌طور ۲٫۲٪ از واژگان کتاب شنیدن (طبق نمودار ۲) منطبق بر واژگان پایه و پربسامد هستند، که نشان می‌دهد به اصل بسامد در برنامه‌ی درسی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) توجه چندانی نگردیده است.



نمودار ۲.

مقایسه‌ی واژگان کتاب شنیدن با واژگان پایه



نمودار ۱.

مقایسه‌ی واژگان کتاب خواندن با واژگان پایه

¹⁴. frequency

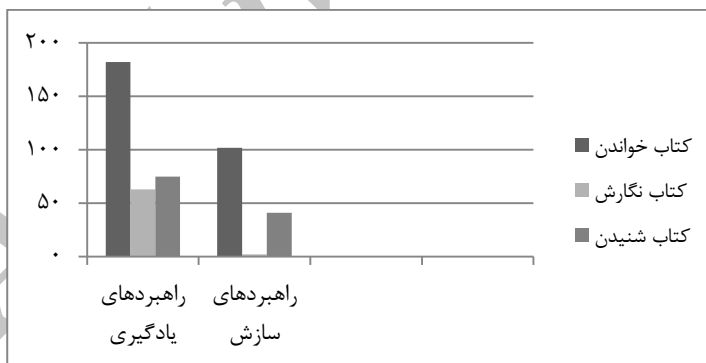
¹⁵. البته لازم به ذکر است که شاید این طرح، مناسب‌ترین مورد برای مقایسه با واژگان آموزشی سطح پیشرفته نباشد، اما پژوهشگران، متأسفانه، ملاک دیگری برای مقایسه نداشته و ناگزیر از مقایسه‌ی واژگان آموزشی با طرح واژگان پایه‌ی نعمت‌زاده بوده‌اند.

۵-۱-۲- راهبردها و استقلال^{۱۶}

دوره‌ی درسی باید به زبان‌آموزان بیاموزد که چطور زبان را بیاموزند تا زبان‌آموزانی مستقل و کارآمد باشند. تحقیقاتی در مورد ویژگی‌های زبان‌آموزان موفق (وانگ فیلمور، ۱۹۸۳؛ نایمن و همکاران، ۱۹۹۶) و راهبردهای رسیدن به زبان‌آموزی مؤثر صورت گرفته که در جدول (۱) ارائه می‌شود (نقل از نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۴۲). پژوهشگران راهبردهای هر سه کتاب را شناسایی کرده و نتیجه‌ی شمارش آن‌ها را در جدول راهبردها آورده‌اند. لازم به ذکر است که در تخصیص راهبردها به تمرین‌ها، هنگام تحلیل کتاب‌های آموزشی، تنها راهبردی مورد شمارش قرار گرفته که نتیجه‌ی آن، رسیدن به پاسخ تمرین بوده است.

جدول ۱. تعداد راهبردهای یادگیری در کتاب‌های سطح پیشرفته

راهبردها			خواندن	نگارش	شنیدن
راهبردهای یادگیری	پردازش کامل زبان و محتوا	کارت‌های واژه‌آموزی	-	-	-
		اجزای واژه	۱۶۰	۱۱	۲۴
		تقویت حافظه/کلیدواژه	۱۷	۲۳	۱۸
		پیش‌بینی	۵۰	۸	۱۹
	درک درونداد	یادداشت‌برداری	۳۳	۲۰	۱۶
		تعامل با فرد هم‌تراز/هم‌کلاسی	۲۲	۱	-
		کنترل معلم	-	-	-
راهبردهای سازش	استنباط واژه از بافت ^{۱۸}	۷۳	۲	۴۰	
	درک جملات پیچیده	۲۹	-	۱	



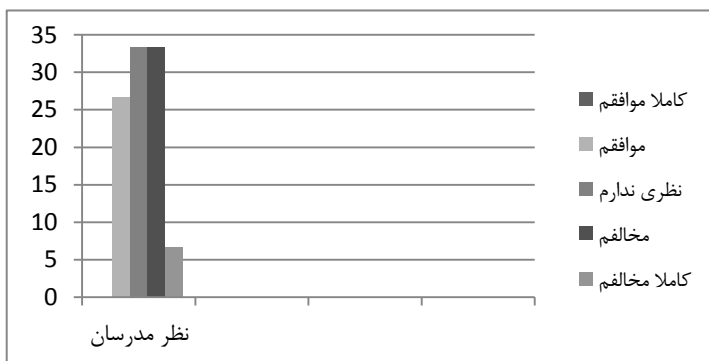
نمودار ۳.

مقایسه‌ی کاربرد راهبردهای یادگیری و سازش

^{۱۶}. strategies & autonomy

^{۱۷}. اعداد موجود در جدول، نشان‌دهنده‌ی تعداد تمرین‌هایی است که راهبرد مورد نظر در آن‌ها مشاهده شده است.

^{۱۸}. لازم به ذکر است که یکی از تمرین‌های کتاب نگارش (انتخاب جمله‌ی موضوعی مناسب از میان چند جمله‌ی موضوعی)، با اندکی اغماض، به عنوان زیرمجموعه‌ی استنباط واژه از بافت در نظر گرفته شده است.



نمودار ۴.
بازنمایی اصل راهبردها و استقلال

نمودار (۳)، میزان به‌کارگیری راهبردها را در سه کتاب خواندن، نگارش و شنیدن، و نمودار (۴)، نظر مدرّسان را درباره‌ی اجرای اصل راهبردها و استقلال، در برنامه‌ی درسی‌شان نشان می‌دهد. مطابق نمودار (۴)، حدود ۴۰٪ از مدرّسان معتقدند که راهبردها در برنامه‌ی درسی مرکز به‌کار گرفته نشده‌اند، اما بررسی تمرین‌ها (طبق جدول) نشان می‌دهد که اصل راهبردها و استقلال، در برنامه‌ی درسی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره) اجرا شده است.

۵-۱-۳- فرصت بازیابی مکرر^{۱۹}

بایسته است فرصت‌های مکرری برای جلب توجه زبان‌آموزان به اقلام مورد نیاز (آموزش داده شده) در بافت‌های متفاوت وجود داشته باشد. تحقیقات مختلف، از جمله تحقیق (کاپرو، ۱۹۶۲؛ ساراگی و همکاران، ۱۹۷۸) در مورد تأثیرات تکرار بر یادگیری، شاهی بر این اصل است. ساده‌ترین و مفیدترین روش کنترل آن نیز، برگزاری آزمون‌های پی‌درپی برای فهم این مسئله است که آیا اقلام مورد نیاز، آموخته شده‌اند یا نه (نقل از نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۴۳).

دریافتن چگونگی اجرای این اصل، مستلزم واکاوی ساختار کتاب‌های آموزشی است. کتاب خواندن سطح پیشرفته مشتمل بر ۳۰ درس است که همه‌ی آن‌ها از نظر ساختار، یکسان هستند (جدول ۲) و تنها در بعضی موارد تفاوت‌هایی در تعدادی از تمرین‌های فرعی دیده می‌شود.

¹⁹. spaced retrieval

جدول ۲. ساختار درسی کتاب خواندن سطح پیشرفته

مراحل خواندن	فعالیت‌ها
پیش از خواندن	پرسش‌هایی در رابطه با موضوع متن
	حدس زدن معنی واژه‌ها جدا از متن
هنگام خواندن	درک پیکره‌بندی متن
	درک روابط منطقی و ارجاعات متنی
پس از خواندن	درک مطالب متن
	حدس زدن هم‌معنی واژه‌ها
	بحث گروهی
	درک ساختار
	نگارش
	تکلیف

نگاهی به ساختار این کتاب نشان می‌دهد که قبل از خواندن متن، پرسش‌هایی هم‌سو با موضوع متن پرسیده می‌شود. پس از آن، زبان‌آموزان با جدولی از واژه‌ها روبرو می‌شوند که باید معنی واژه‌های جدید آن را حدس بزنند. در ادامه، متن را می‌خوانند و عبارتهایی را که از آن جدا شده، در جای خود قرار می‌دهند تا متن کامل شود. تمرین بعدی، درک مطلب است که خود، مروری بر متن دارد. در تمرین‌های پس از خواندن، زبان‌آموزان، دوباره با مرور متن در ذهن خود، جاهای خالی جمله‌هایی از متن را پر می‌کنند و سپس پاسخ خود را با متن مقایسه می‌کنند. در ادامه، زبان‌آموزان به بحث درباره‌ی موضوع درس می‌پردازند. روند تکرار در تکلیف منزل زبان‌آموز هم ادامه دارد. در این تکلیف، زبان‌آموز باید متنی هر چند کوتاه درباره‌ی موضوع متن بنویسد که این کار منجر به تکرار آموخته‌ها و کاربرد آن‌ها می‌شود.

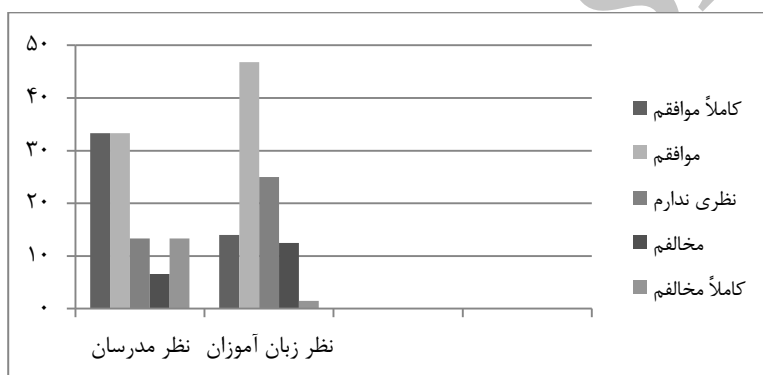
در خصوص کتاب نگارش، بخش اول کتاب، مورد تحلیل واقع شد و بخش دوم به دلیل مروری بودن و نداشتن آموزش جدید، تحلیل نشد. بخش اول کتاب، مشتمل بر ۱۷ درس است و بررسی پژوهشگران حاکی از آن است که درس‌های ۱ تا ۷، و ۱۲ حاوی تمرین‌های متفاوتی برای تکرار و تمرین موضوع درس است. در درس‌های ۱۴، ۱۵ و ۱۷ هیچ‌گونه تمرینی یافت نشد و تنها چند نمونه برای یادگیری ارائه شده است. در درس‌های ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳ و ۱۶، تمرین‌هایی جهت تکرار وجود دارد، اما تعداد تمرین‌ها در مقایسه با درس‌های دیگر کم است.

کتاب شنیدن نیز مشتمل بر ۴۹ درس است که ۲۰ درس ابتدایی آن در سطح پایه و ۲۹ درس بعدی آن (از درس ۲۱ تا پایان)، در سطح پیشرفته تدریس می‌شود. ساختار بخش دوم درس‌های این کتاب، تقریباً یکسان (جدول ۳) است. تمام تمرین‌های پس از شنیدن، مستلزم گوش دادن دوباره‌ی متن است و این، همان تکرار مکرر است که باید در طول آموزش وجود داشته باشد.

جدول ۳. ساختار بخش سطح پیشرفته‌ی کتاب شنیدن

پیش‌شنیداری	پاسخ به چند پرسش در مورد موضوع درس
شنیدن	گوش دادن به متن شنیداری
تمرین	جدول نوشتن عبارت‌هایی متشکل از اسم + اسم، اسم + صفت و ... پس از شنیدن
	پرکردنی پر کردن جاهای خالی پس از شنیدن متن
	هم‌معنی انتخاب هم‌معنی کلمات مشخص شده از متن شنیداری
	نکته‌ها حاوی نکاتی درباره‌ی عبارت‌ها و واژه‌های جدید

اما این توضیحات برای تایید اجرای اصل فرصت‌بازیابی مکرر کافی نیست. مطابق نمودار (۵)، حدود ۷۰٪ از مدرّسان و ۶۰٪ از زبان‌آموزان نیز معتقدند که اصل فرصت‌بازیابی مکرر در برنامه‌ی درسی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) به کار گرفته می‌شود.



نمودار ۵.

بازنمایی اصل فرصت‌بازیابی مکرر در پرسش‌نامه‌ها

۵-۱-۴- نظام زبانی^{۲۰}

دوره‌ی زبانی باید بر ویژگی‌های تعمیم‌پذیر نظام زبان تمرکز داشته باشد. این اصل حاکی از آن نیست که تمام توجه مدرّس و زبان‌آموز، معطوف به ویژگی‌های صوری زبان شود، بلکه مرکز توجه باید عمدتاً بر ویژگی‌های زبانی باقاعده باشد؛ زیرا با تسلط بر این ویژگی‌ها، زبان‌آموزان قادر خواهند بود، زبان را به طور خلاق به کار گیرند (نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۴۳). این اصل را می‌توان در همه‌ی سطوح زبان به کار گرفت. فهرست زیر، نشان‌دهنده‌ی حوزه‌های قانونی^{۲۱} کاربرد آن است.

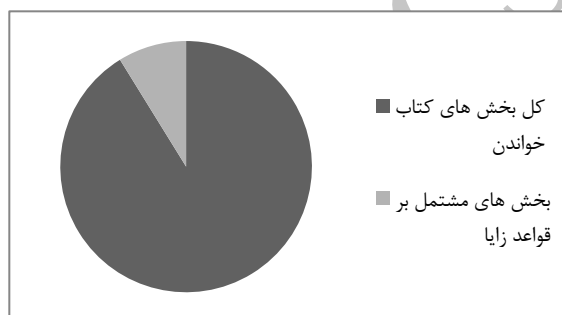
²⁰. language system

²¹. areas of focus

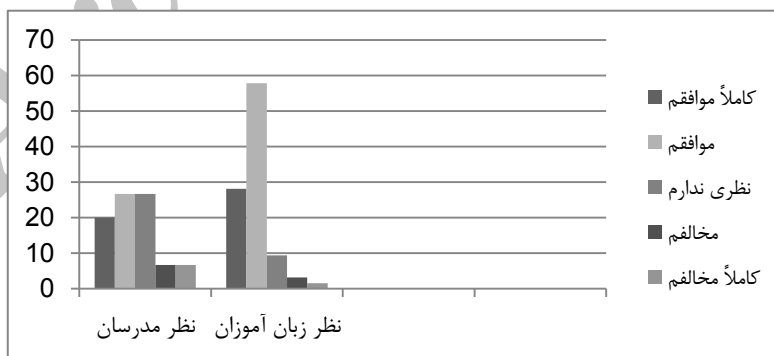
جدول ۴. حوزه‌های کانونی

واژگان پرسامد	واژگان
معنای اصلی	
اجزای واژه	
ساختارهای متداول	ساختار
نوع موضوع	گفتمان
ساختار فصاحت ^{۲۲}	
فنون منسجم ^{۲۳}	

با بررسی ساختار کتاب خواندن، درمی‌یابیم که این اصل در بخش ساختار واژه به‌کار گرفته می‌شود. در این بخش، قواعد کلی واژه‌سازی از قبیل تبدیل اسم به صفت آموزش داده می‌شود. نمودار (۶)، درصد تمرین‌های کتاب خواندن را که به آموزش قواعد زایا می‌پردازند، در مقایسه با کل تمرین‌ها، و نمودار (۷)، نتایج پرسش‌نامه‌ی مدرس و زبان‌آموز را نشان می‌دهد.



نمودار ۶. نسبت تمرین‌های قواعد زایا به کل تمرین‌ها



نمودار ۷. بازنمایی اصل نظام زبانی در پرسش‌نامه‌ها

²². rhetorical structure

²³. cohesive devices

مطابق نمودار (۷)، حدود ۴۵٪ از معلمان و ۸۵٪ از زبان‌آموزان، اجرای این اصل را در برنامه‌ی درسی این مرکز تأیید می‌کنند. البته نمودار (۶) هم مبین این امر است.

۵-۱-۵- ادامه‌ی پیشرفت^{۲۴}

دوره‌ی درسی باید به نحو فزاینده‌ای/به تدریج، اقلام زبانی مفید، مهارت‌ها و راهبردها را پوشش دهد. به عبارت ساده‌تر، می‌بایست اهداف آموزش زبان در دوره، روشن و واضح بوده و نیز روش‌هایی جهت ضمانت رسیدن به این اهداف وجود داشته باشد. مؤثرترین روش برای کسب اطمینان از به‌کار بسته‌شدن اصل ادامه‌ی پیشرفت، این است که اطمینان حاصل کنیم هر تکلیف آموزشی، هدفی متناسب با برنامه‌ی دوره دارد (نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۴۵).

از نشانه‌های هدفمند بودن یک دوره، تکرار یا افزایش معنادار استفاده از راهبردهای یادگیری است. از این‌رو، به منظور بررسی به‌کارگیری این راهبردها، تعداد آن‌ها در تمرین‌های هر درس، مورد شمارش قرار گرفته و در جدول پیوست ارائه می‌شود که مطابق آن، در کتاب خواندن، به جز راهبرد تقویت حافظه مانند کلیدواژه، بقیه‌ی راهبردها تقریباً در درس‌های متفاوت تکرار می‌شوند. تکرار، خود نوعی تقویت برای راهبردها محسوب می‌شود؛ البته مشروط به آن‌که هدفمند باشد، اما این امر در کتاب خواندن، هدفمند به نظر نمی‌رسد؛ زیرا روند به‌کارگیری آن‌ها از ساده به مشکل نیست. به عنوان نمونه، در استفاده از راهبرد اجزای واژه، «ی»، پسوند اسم‌ساز ساده است، در حالی که در روند آموزش، بعد از یک فرایند پیچیده‌تر مانند «یت» اسم‌ساز قرار گرفته است. به عبارت دیگر، اصل ادامه‌ی پیشرفت در کتاب خواندن اجرا نشده است.

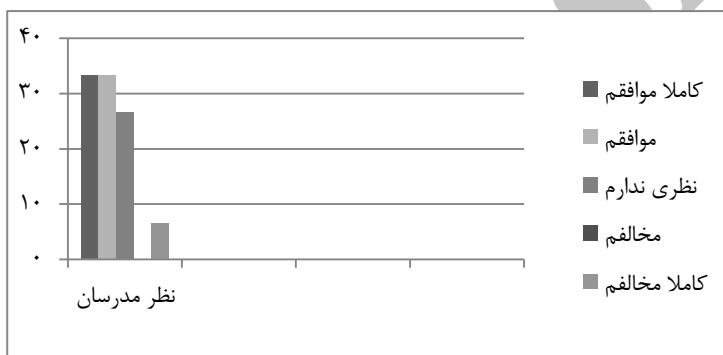
اگرچه در کتاب نگارش، راهبردهای اجزای واژه، تقویت حافظه، پیش‌بینی و یادداشت‌برداری در چند درس تکرار شده است، رابطه‌ی معناداری بین تعداد راهبردها در درس‌های متفاوت وجود ندارد. راهبرد تعامل، تنها در یک درس و راهبرد استنباط از بافت نیز تنها در دو درس مشاهده می‌شود. از آن‌جا که رابطه‌ی معناداری بین افزایش و کاهش استفاده از راهبردها وجود ندارد و در تکرارشان نیز روند یکسانی دیده نمی‌شود، می‌توان به این نتیجه رسید که اصل ادامه‌ی پیشرفت، در کتاب نگارش نیز اجرا نشده است.

در کتاب شنیدن، راهبرد درک جملات پیچیده، تنها در یک درس دیده می‌شود. از طرفی فقط راهبرد استنباط واژه از بافت در تمام درس‌ها به‌کار گرفته شده است، اما راهبردهای کارت‌های واژه‌آموزی، تعامل با فرد هم‌تراز و کنترل معلم در هیچ‌یک از درس‌ها کاربرد نداشته‌اند. راهبردهای اجزای واژه، تقویت حافظه مانند کلید واژه، پیش‌بینی و یادداشت‌برداری نیز در چند درس کاربرد داشته‌اند. بنابراین، می‌توان دریافت

²⁴. keep moving forward

که اصل ادامه‌ی پیشرفت، در کتاب شنیدن نیز اجرا نشده است. البته قابل ذکر است که تعدادی از تمرین‌های هر سه کتاب، در قالب هیچ‌یک از راهبردها نبوده و این امر، خود مبین هدفمند نبودن استفاده از راهبردها است.

در خصوص نتیجه‌ی پرسش‌نامه‌ی مدرّس (نمودار ۸)، باید اذعان نمود که این پرسش‌نامه، نتیجه‌ای متفاوت با نتایج بررسی محتوای آموزشی را نشان می‌دهد. حدود ۶۵٪ از مدرّسان، معتقدند که این اصل در برنامه‌ی درسی‌شان اجرا می‌شود و تنها حدود ۶٪ از آن‌ها نظری مخالف دارند. در صورتی که مطابق نمودار (۴)، مدرّسان معتقد بودند که راهبردها در برنامه‌ی درسی مرکز چندان به‌کار نرفته‌اند. نگارندگان، این اختلاف نظر را درک نکرده و نتیجه گرفتند که این اصل نیز مطابق اطلاعات جدول (۵)، در برنامه‌ی درسی مرکز اجرا نمی‌شود.



نمودار ۸.

بازنمایی اصل ادامه‌ی پیشرفت در پرسش‌نامه‌ی مدرّس

۵-۱-۶- آموزش‌پذیری^{۲۵}

آموزش اقلام زبانی باید با در نظر گرفتن چینش مناسب آن‌ها باشد؛ بدین ترتیب که هر عنصر، زمانی آموزش داده شود که زبان‌آموز از آمادگی بیشتری برای یادگیری آن برخوردار است. پینمن و جانستون (۱۹۸۷) بر اساس شواهد و تحلیل‌های تحقیقات در زمینه‌ی فراگیری زبان دوم، فهرست چینش‌شده‌ای از ساختارهای زبانی تهیه کرده‌اند. ترتیب اقلام در این فهرست، شبیه ترتیبی است که به آموزندگان زبان دوم، طبق آن ترتیب آموزش داده می‌شود (نقل از نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۴۵). فرضیه‌ی آموزش‌پذیری^{۲۶} مشخص می‌کند که عوامل خارجی مؤثر بر زبان‌آموز، تغییری در پیشرفت در دوره‌ی یادگیری زبان دوم ایجاد نمی‌کنند (پینمن و جانستون، ۱۹۸۷؛ نقل از نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۴۶).

²⁵. teachability

²⁶. teachability hypothesis

در این قسمت، بخش دوم کتاب نگارش و دستور زبان فارسی با عنوان «مروری بر دستور زبان فارسی» که به آموزش دستور پرداخته، بررسی می‌شود. برای این منظور، ترتیب آموزش دستور در این بخش از کتاب، با ترتیب فراگیری زبان فارسی (صحرائی، ۱۳۹۱)^{۲۷} مقایسه می‌شود. مطابق جدول (۵)، تنها موارد مشترک میان آن‌ها ساخت مجهول و سببی است و بین موارد دیگر، مطابقت/اشتراکی وجود ندارد. بنابراین، می‌توان به این نتیجه رسید که آموزش دستور، در برنامه‌ی درسی، با ترتیب فراگیری کودک مطابقت ندارد. از این‌رو، اصل آموزش‌پذیری نیز در برنامه‌ی درسی آن مرکز اجرا نمی‌شود.

جدول ۵. مقایسه‌ی ترتیب فراگیری کودک و ترتیب آموزش دستور در کتاب نگارش و دستور سطح پیشرفته

ترتیب آموزش کتاب نگارش و دستور	ترتیب فراگیری کودک
۱. گذشته‌ی ساده	۱. وجه امری
۲. گذشته‌ی استمراری	۲. نفی
۳. حال ساده	۳. وجه اخباری
۴. حال التزامی	۴. نمود کامل
۵. گذشته‌ی نقلی	۵. سؤالی نفی و اثباتی
۶. گذشته‌ی دور	۶. نمود ناقص
۷. گذشته‌ی التزامی	۷. گروه کانونی
۸. گذشته‌ی ناتمام	۸. سببی ریشه‌ای
۹. حال ناتمام	۹. سؤالی استفهامی
۱۰. آینده	۱۰. وجه التزامی
۱۱. کلمات ربط	۱۱. مرکب همپایه
۱۲. مجهول	۱۲. نظام وجهیت
۱۳. شرطی	۱۳. مرکب ناهمپایه
۱۴. نقل قول	۱۴. ساخت مجهول
۱۵. سببی تکواژی	۱۵. سببی تکواژی

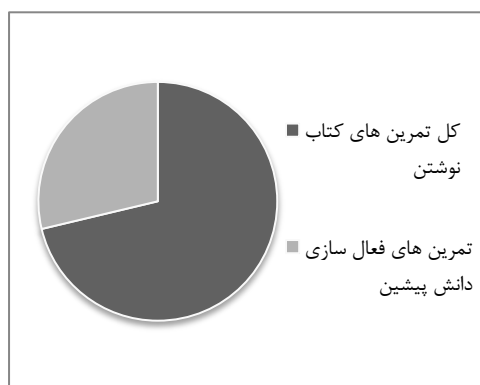
۵-۱-۷- بار یادگیری^{۲۸}

دوره‌ی درسی باید به زبان‌آموزان کمک کند که بیشترین استفاده را از دانش پیشین‌شان (که مربوط به زبان اول‌شان است) ببرند. تأثیر این دانش بر یادگیری زبان دوم حاکی از آن است که زبان اول تأثیر اساسی بر یادگیری زبان دوم دارد (نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۴۷). البته لادو (۱۹۵۷) و رینگبوم (۱۹۸۷) معتقدند، یادگیری زبان دوم مانند یادگیری زبان اول بدون تأثیر هیچ زبان دیگری رخ می‌دهد (نقل از نیشن و

^{۲۷} در مورد زبان فارسی، ترتیب فراگیری برای زبان‌آموزان وجود ندارد و پژوهشگر به‌ناچار به ترتیب فراگیری نحوی صحرائی (۱۳۹۱) در مورد فراگیری زبان فارسی، البته به عنوان زبان اول، رجوع کرده است.

مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۴۷). ممکن است یکی از دلایل این اختلاف نظر آن باشد که یادگیری زبان دوم تحت شرایط متفاوتی انجام می‌شود؛ زمانی که زبانی به‌عنوان زبان خارجی با شانس کمی برای تماس با گویشور یا کاربرد زبان خارج از کلاس درس، آموخته می‌شود، تأثیر زبان اول چشمگیر خواهد بود (نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۴۸).

برای بررسی میزان به‌کارگیری این اصل در محتوای آموزشی، ابتدا تمرین‌هایی که دانش پیشین زبان‌آموز را فعال می‌کنند، مورد شناسایی و شمارش قرار گرفت و سپس با کل تمرین‌ها مقایسه شد.



نمودار ۱۰.

تمرین‌های فعال‌سازی دانش پیشین کتاب نگارش



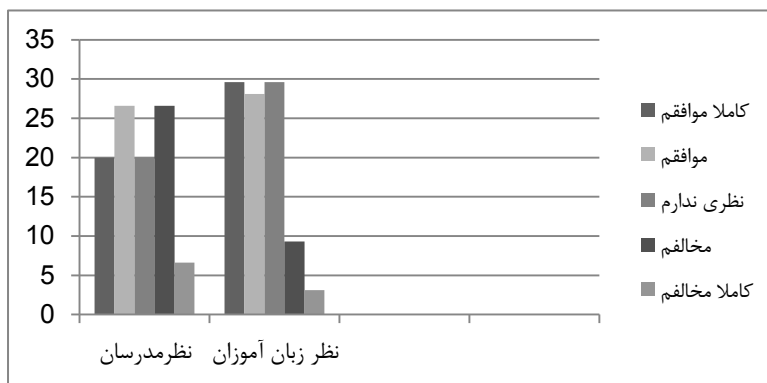
نمودار ۹.

تمرین‌های فعال‌سازی دانش پیشین کتاب خواندن



نمودار ۱۱.

تمرین‌های فعال‌سازی دانش پیشین کتاب شنیدن



نمودار ۱۲.

بازنمایی اصل بار یادگیری در پرسش‌نامه‌ها

نمودارهای (۹)، (۱۰) و (۱۱)، میزان به‌کارگیری این اصل را در محتوای آموزشی نشان می‌دهند. در مجموع، حدوداً ۱۰٪ از تمرین‌های کتاب خواندن، ۳۰٪ از تمرین‌های کتاب نگارش و ۱۷٪ از تمرین‌های کتاب شنیدن (به‌طور میانگین، حدود ۲۰٪ از کل تمرین‌ها در مجموع سه کتاب)، دانش پیشین زبان‌آموز را فعال می‌کنند. البته انتظار می‌رود که حداقل ۵۰٪ از تمرین‌ها دانش پیشین زبان‌آموزان را فعال کند. برای کسب اطمینان از اجرای اصل بار یادگیری، پرسش‌نامه‌ی معلمان و زبان‌آموزان نیز در نمودار (۱۲) بررسی می‌شود و مطابق آن، حدود ۴۵٪ از معلمان و ۶۰٪ از زبان‌آموزان معتقدند که اصل بار یادگیری در برنامه‌ی درسی مرکز آموزش زبان فارسی اجرا می‌شود.

۵-۱-۸- تداخل^{۲۹}

چینش مواد آموزشی هر دوره باید به گونه‌ای باشد که مواردی که با هم یاد داده می‌شوند، تأثیر بیشتری روی هم داشته باشند و نیز از اثرات تداخل اجتناب شود. تحقیقات افرادی مانند جرج (۱۹۶۲)، هیگا (۱۹۶۳) و نیشن (۲۰۰۰) نشان می‌دهد اقلامی که دارای ارتباط‌های غیرمستقیم و اتفاقی هستند، اگر هم‌زمان آموزش داده شوند، به‌طور مؤثرتری آموخته می‌شوند و برعکس، اقلامی که ارتباط معنایی شدید (متضاد^{۳۰}، مترادف نزدیک^{۳۱} و وابسته‌ی آزاد^{۳۲}) دارند، با هم تداخل ایجاد می‌کنند و یادگیری را مشکل‌تر می‌سازند.

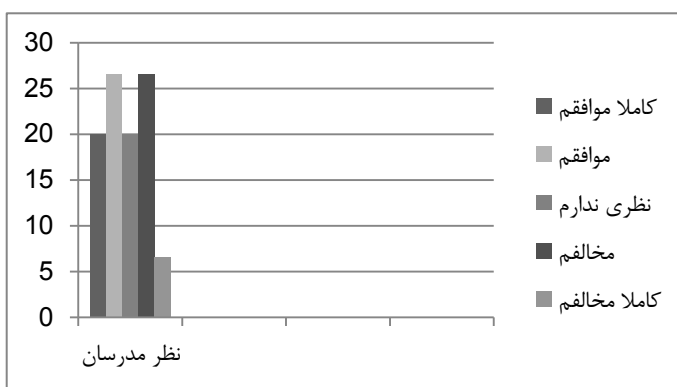
²⁹. interference

³⁰. opposite

³¹. near synonym

³². free associate

از آن‌جا که آموزش واژگان فقط در کتاب خواندن و به مقدار اندکی هم در کتاب شنیدن صورت گرفته، به بررسی آن دو اکتفا می‌شود. اغلب متون کتاب خواندن از روزنامه‌ها، مجلات و سایت‌ها انتخاب شده و در صورت نیاز، ساده شده‌اند. بنابراین، می‌توان گفت این متون برای تدریس نوشته نشده‌اند و واژگان آن‌ها با ترتیبی خاص و طبق روابط معنایی دسته‌بندی نشده است. به عبارت دیگر، چینش واژگان موجود در متون خواندن، طبیعی است. البته در خلال بررسی متون خواندن توسط پژوهشگران نیز تدریس هم‌زمان واژه‌هایی با ارتباط معنایی نزدیک در متون خواندن مشاهده نشد.



نمودار ۱۳.

بازنمایی اصل تداخل در پرسش‌نامه‌ی معلم

البته در مورد کتاب شنیدن این موضوع تا حدی متفاوت است. متون شنیداری در کتاب شنیدن، اصیل^{۳۳} نیستند؛ یعنی متن‌های این کتاب، برای آموزش طراحی شده‌اند. همین باعث شده تا احتمال استفاده از واژه‌های دارای ارتباط معنایی نزدیک، بیشتر گردد. به طور نمونه، فعل‌های مرکب "زدن" مانند داد زدن، زنگ زدن، مخ زدن و باد زدن، با هم تدریس شده‌اند، اما به طور کلی، نظر مدرّسان در نمودار (۱۳)، حاکی از آن است که حدود ۳۵٪ مدرّسان معتقدند، اقلام زبانی با روابط معنایی نزدیک به طور هم‌زمان تدریس می‌شوند^{۳۴} و حدود ۴۵٪ از آن‌ها نظری مخالف دارند. در نتیجه، می‌توان گفت که چینش مواد در برنامه‌ی درسی این مرکز به گونه‌ای بوده است که مواد آموزشی، تداخلی در آموزش یکدیگر ایجاد نکنند.

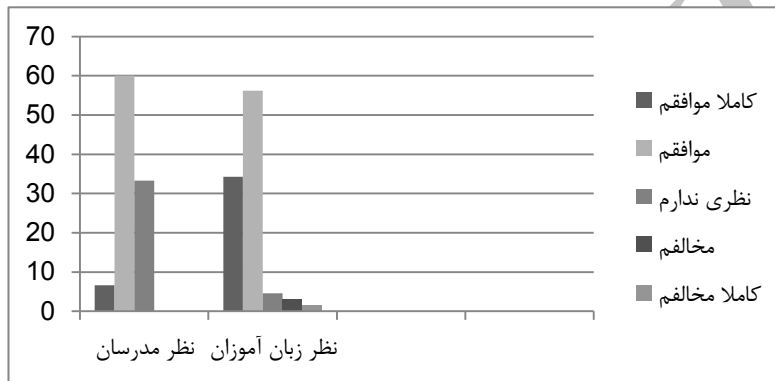
^{۳۳} متن شنیداری اصیل (authentic) از فیلم‌ها، مجموعه‌های تلویزیونی یا مصاحبه‌ی گویشوران زبان مورد نظر انتخاب می‌شود.

^{۳۴} البته پژوهشگران حاضر در مصاحبه‌ی شفاهی با برخی معلمان دریافتند که به نظر آن‌ها این تدریس هم‌زمان نه تنها مشکل‌ساز نیست، بلکه تأثیر بسزایی در آموزش دارد.

۲-۵- اصول مربوط به قالب و نحوه‌ی ارائه

۱-۲-۵- انگیزه^{۳۵}

زبان‌آموزان باید تا آن‌جا که ممکن است به یادگیری زبان، علاقه‌مند و نیز برای آن ارزش قائل باشند. انگیزه یکی از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده است که موجب مشارکت بیشتر زبان‌آموزان در یادگیری زبان خارجی می‌شود. بهترین انگیزه، انگیزه‌ی درونی^{۳۶} است که از درون خود زبان‌آموز ناشی می‌شود. در مقابل، می‌توان از انگیزه‌ی بیرونی^{۳۷} نام برد که نتیجه‌ی پاداشی بیرونی است. البته گاهی انگیزه‌ی درونی نیز در نتیجه‌ی انگیزه‌ای بیرونی ایجاد می‌شود (نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۵۰).



نمودار ۱۴.
بازنمایی اصل انگیزه در پرسش‌نامه‌ها

تشخیص میزان به‌کارگیری اصل انگیزه در برنامه‌ی درسی این مرکز، نیازمند نظرسنجی از زبان‌آموزان و مدرّسان است که نتایج آن در نمودار (۱۴) نشان می‌دهد حدود ۶۵٪ از مدرّسان و حدود ۹۰٪ از زبان‌آموزان معتقدند که این اصل، در برنامه‌ی درسی این مرکز اجرا می‌شود.

۲-۲-۵- رویکرد تلفیقی^{۳۸}

در هر دوره باید میان فعالیت‌های درونداد معنامحور، یادگیری زبان‌محور، برونداد معنامحور و رشد روانی کلام، تعادل تقریبی برقرار باشد. مطابق این اصل، باید در طول دوره، زمان نسبتاً برابری برای هر یک از آن

³⁵ . motivation

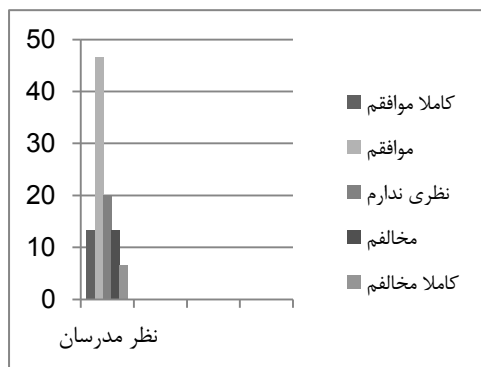
³⁶ . intrinsic

³⁷ . extrinsic

³⁸ . four strands

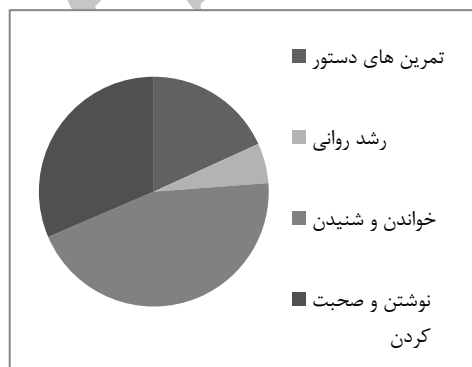
مسیرهای چهارگانه^{۳۹} در نظر گرفته شود (نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۵۱). در این بخش، تعداد تمرین‌ها (در هر سه کتاب) با توجه به هدف آن‌ها مورد شمارش قرار گرفته و تعداد کل تمرین‌های مربوط به چهار مسیر یادگیری مذکور، محاسبه شده است. مطابق نمودار (۱۵)، نسبت تمرین‌های درون‌داد معنامحور (شنیدن و خواندن) با تمرین‌های بیرون‌داد معنامحور (صحبت کردن و نوشتن) تقریباً برابر است و نسبت تمرین‌های یادگیری زبان‌محور (دستور) نیز فقط تفاوت اندکی با آن‌ها دارد، اما تفاوت میان نسبت این تمرین‌ها و تمرین‌های رشد روانی، مشهود است. البته نتایج پرسش‌نامه‌ی مدرّسان نیز در نمودار (۱۶) مشاهده می‌شود.

با توجه به نتایج نمودار (۱۵)، مبنی بر وجود تعادل تقریبی میان تمرین‌های چهار مسیر یادگیری موردنظر و نیز نتایج نمودار (۱۶)، مبنی بر اعتقاد ۶۰٪ از مدرّسان به اجرای این اصل، می‌توان نتیجه گرفت که اصل رویکرد تلفیقی در برنامه‌ی درسی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره) اجرا می‌شود.



نمودار ۱۶.

بازنمایی اصل رویکرد تلفیقی در پرسش‌نامه‌ی مدرّس



نمودار ۱۵.

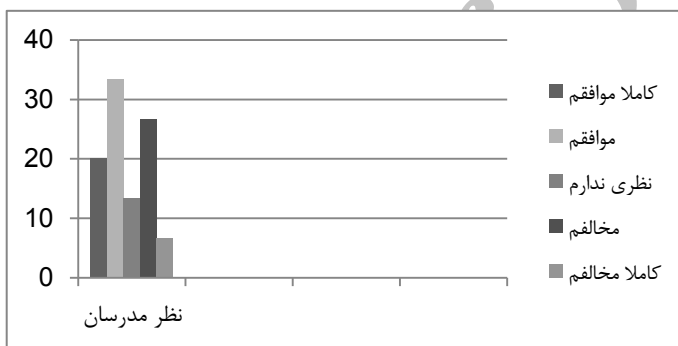
نسبت تمرین‌های درون‌داد، بیرون‌داد و...

^{۳۹} نیشن (۲۰۰۳: ۱۳۳) چهار مسیر برای آموزش واژگان معرفی کرده که عبارتند از: ۱. روش یادگیری به کمک درون‌داد معنامحور که در آن، یادگیری واژه از طریق خواندن متون ساده‌ای صورت می‌گیرد که اغلب واژه‌های آن برای زبان‌آموز آشناست و معنی واژه‌های ناآشنا با توجه به بافت درک می‌شود. ۲. روش یادگیری زبان‌محور که مستلزم توجه آگاهانه به مشخصه‌های زبان مثل صداها، املاء، واژگان، دستور و بافت گفتمانی است که واژه در آن ارائه می‌گردد. ۳. روش یادگیری به کمک بیرون‌داد معنامحور که از طریق صحبت کردن و نوشتن حاصل می‌گردد. در این روش، مهارت‌های تولیدی (صحبت کردن و نوشتن)، منبع واژه‌آموزی هستند؛ زیرا کاربرد تولیدی واژگان، باعث تقویت یادگیری واژگان می‌شود. ۴. رشد روانی کلام در مورد یادگیری واژگان؛ یعنی نه تنها واژه را باید آموخت بلکه باید آن را به کار برد. این رشد روانی کلام، با هر چهار مهارت شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن مرتبط است، اگرچه باید صرفاً شامل عناصر زبانی آموخته شده باشد.

در مورد انتخاب معادل رویکرد تلفیقی، لازم به ذکر است از آن‌جا که مهم‌ترین اصل مورد توجه در قالب و ارائه، ایجاد هماهنگی میان فرصت‌های یادگیری از طریق چهار مسیر ذکر شده است، معادل رویکرد تلفیقی که مبتنی بر استفاده‌ی برابر از چهار روش است، در نظر گرفته شد.

۵-۲-۳- درونداد قابل فهم^{۴۰}

دوره‌ی درسی باید حجم مناسبی از فعالیت‌های دریافتی جالب و قابل فهم (در شنیدن و خواندن) داشته باشد. الی و منگوبهای (۱۹۸۱) در تحقیقی برای زبان‌آموزان فیجی، درس‌های انگلیسی‌تمرین‌محور^{۴۱} را با خواندن خودهدایت‌گر^{۴۲} کتاب‌های کودک جایگزین کردند. پس از هشت ماه (چهار جلسه کلاس در هفته) مشخص شد که زبان‌آموزان گروه آزمون، رشد پانزده ماهه‌ای در میزان مهارت‌های گوناگون داشته‌اند (نقل از نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۵۲). توجیه نظری این رویکرد به یادگیری زبان، متکی بر عقیده‌ی نورد (۱۹۸۰) مبنی بر این نکته است که: «زبان‌آموزان باید پیش از تولید زبان، درک زبانی خود را افزایش دهند» (نقل از نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۵۲)، اما از آن‌جا که معیار و ملاکی برای حجم مناسب این فعالیت‌ها در منبع نظری پژوهش حاضر معرفی نشده بود، پژوهشگران، تنها به بررسی نظر مدرّسان در مورد اجرای این اصل در برنامه‌ی درسی پرداخته‌اند.



نمودار ۱۷.

بازنمایی اصل درونداد قابل فهم در پرسش‌نامه‌ی مدرّس

مطابق نمودار (۱۷)، حدود ۵۵٪ از مدرّسان، اعتقاد به اجرا شدن اصل درونداد قابل فهم در مرکز دارند و حدود ۳۰٪ از آن‌ها در این خصوص، نظر مخالف دارند؛ بدین معنی که این اصل نیز در برنامه‌ی درسی مرکز اجرا می‌شود.

۵-۲-۴- روانی^{۴۳}

هر دوره‌ی درسی، باید حاوی فعالیت‌هایی با هدف رشد روانی کلام باشد تا زبان‌آموز آموخته‌های خود را به صورت دریافتی و تولیدی به کار گیرد (نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۵۴). یکی از تمرین‌های رشد روانی،

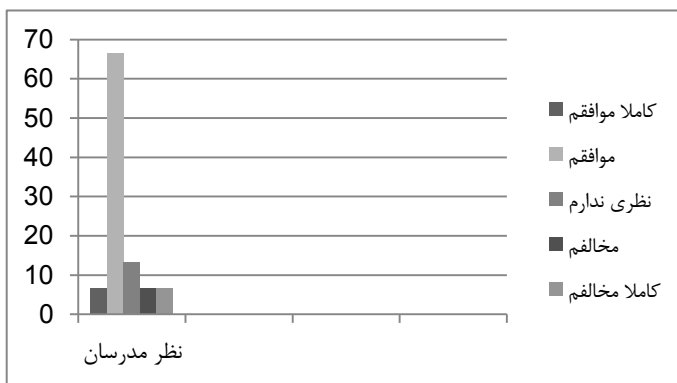
^{۴۰}. comprehensible input

^{۴۱}. drill-based

^{۴۲}. self-directed reading

^{۴۳}. fluency

تکنیک ۴۲/۳/۴ است که در برنامه‌ی درسی مرکز مشاهده نشد. دیگر تکلیف رشد روانی کلام، درک اطلاعات خاص هنگام شنیدن است که نسبت میان تمرین‌های مربوط به آن و تمرین‌های دیگر روش‌ها، در نمودار (۱۵) ملاحظه می‌شود.



نمودار ۱۸.

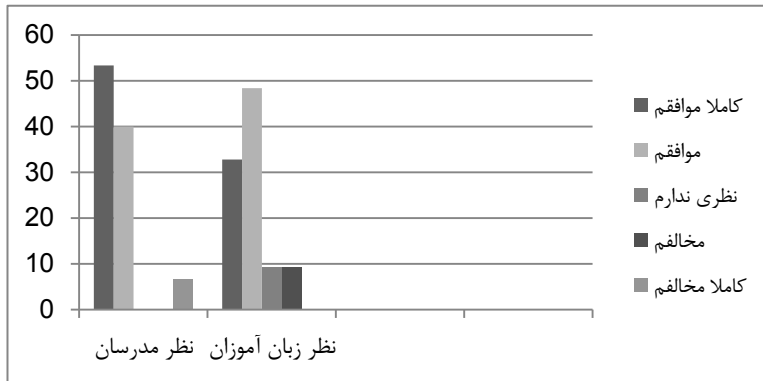
بازنمایی اصل رشد روانی کلام در پرسش‌نامه‌ی مدرس

از آن‌جا که معیاری برای حد کیفیت تمرین‌های رشد روانی، در منبع نظری حاضر معرفی نشده بود، پرسش‌نامه‌ی مدرس را ملاک بررسی اجرای این اصل قرار می‌دهیم. مطابق نمودار (۱۸)، حدود ۷۰٪ از معلمان، اجرای این اصل را تایید و تنها حدود ۱۰٪ از آن‌ها، اجرا شدن آن را رد می‌کنند.

۵-۲-۵- انگیزه برونداد^{۴۵}

زبان‌آموزان باید به تولید زبان، هم نوشتن و هم صحبت کردن، در طیف وسیعی از انواع کلام تشویق شوند. در حالی که اهمیتِ دروندادِ قابل‌فهم، بر همه‌ی محققان یادگیری زبان روشن است، بعضی معتقدند که دروندادِ قابل‌فهم، به تنهایی برای یادگیری زبان کافی نیست و زبان‌آموزان باید از فرصت کافی برای تولید زبان برخوردار باشند (نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۵۷). بررسی محتوای آموزشی این مرکز، بازگوی این امر نیست. بنابراین، تنها چاره، بررسی پرسش‌نامه‌ی مدرس است. مطابق نمودار (۱۹)، حدود ۹۵٪ از مدرسین و ۸۰٪ از زبان‌آموزان معتقدند که اصل برونداد، در برنامه‌ی درسی این مرکز اجرا می‌شود.

^{۴۴} در این تکنیک یک شنونده و یک گوینده، گروه‌های دونفره را تشکیل می‌دهند. در آغاز گوینده‌ی گروه اول، ۴ دقیقه درباره‌ی موضوعی صحبت می‌کند و شنونده گوش می‌دهد، سپس گوینده‌ی گروه بعد، همان موضوع را در ۳ دقیقه بیان می‌کند و به همین ترتیب، گروه سوم برای بیان همان مطلب، ۲ دقیقه زمان دارد.

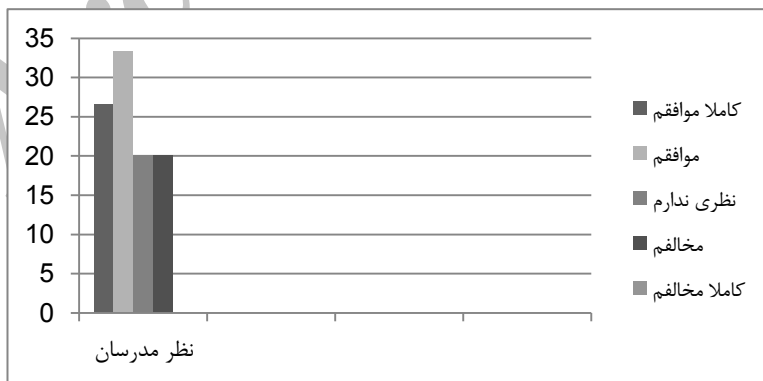


نمودار ۱۹.

بازتابی اصل پرونده در پرسش‌نامه‌ها

۵-۲-۶- یادگیری آگاهانه^{۴۶}

دوره‌ی درسی باید شامل یادگیری زبان‌محور در حوزه‌ی نظام صوتی، املا، واژگان، دستور و کلام باشد. یادگیری از طریق این مسیر، زمانی رخ می‌دهد که توجه زبان‌آموز به اقلام زبانی جلب شده باشد. البته دلیلش این نیست که زبان‌آموز در این هنگام در پی درک پیام یا برقراری ارتباط به روشی عادی است، بلکه به این دلیل است که مایل به یادگیری بخش‌هایی از نظام زبانی است. (نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۵۷). مطابق این اصل باید توجه زبان‌آموز به اقلام زبانی (دستور) جلب شود. این مسئله در اصل رویکرد تلفیقی مورد بررسی قرار گرفت و دریافتیم که تمرین‌های بخش دستور حدود ۱۸٪ از تمرین‌ها را به خود اختصاص می‌دهد. البته به دلیل انسجام و درهم‌تنیدگی مهارت‌ها در تمرین‌ها، این میزان تقریبی است. پس برای کسب اطمینان بیشتر به بررسی پرسش‌نامه‌ی مدرّسان می‌پردازیم.



نمودار ۲۰.

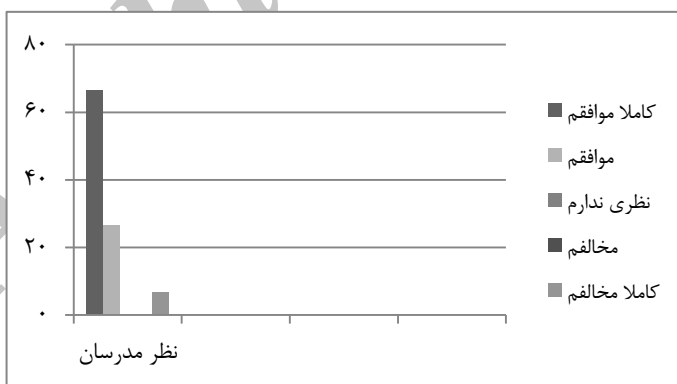
میزان بازتابی اصل یادگیری آگاهانه در پرسش‌نامه‌ی مدرّس

مطابق نمودار (۲۰)، حدود ۲۰٪ مدرّسان معتقدند که اصل مورد نظر در برنامه‌ی درسی‌شان اجرا نمی‌شود و در مقابل، حدود ۶۰٪ از آن‌ها اجرا شدن این اصل را تایید می‌کنند.

۵-۲-۷- زمان اختصاص یافته به تکلیف^{۴۷}

بیشترین زمان ممکن، باید صرف استفاده از زبان دوم و تمرکز بر آن شود. این اصل، بر اساس یافته‌های تحقیقات، حاکی از آن است که یکی از نشانه‌های میزان یادگیری، مدت زمان صرف شده برای فعالیت‌های یادگیری مناسب است. هر چه زبان‌آموزان، زمان بیشتری صرف یادگیری زبان کنند، یادگیری بیشتر می‌شود (نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۵۸). دیویس و پیرس (۲۰۰۰) معتقدند این اصل در همه‌ی سطوح، حائز اهمیت است؛ حتی برای زبان‌آموزان مبتدی نیز می‌توان زبان هدف را زبان اصلی کلاس، محدود به هنگام سلام و احوال‌پرسی، دستورات و دیگر تعاملات تکرار شونده در کلاس، در نظر گرفت. این کار به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا زبان هدف را وسیله‌ی برقراری ارتباط بدانند، نه موضوع آموزش (نقل از نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۶۰).

پژوهشگران هنگام حضور در چند کلاس جهت پر کردن پرسش‌نامه‌ها دریافتند که مدرّسان در کلاس به زبان فارسی صحبت می‌کنند و زبان‌آموزان را نیز تشویق به این کار می‌کنند. مطابق نمودار (۲۱)، نیز درمی‌یابیم که حدود ۹۵٪ از مدرّسان معتقدند که اصل زمان اختصاص یافته به تکلیف، در برنامه‌ی درسی این مرکز اجرا می‌شود و تنها حدود ۵٪ از آن‌ها نظری مخالف دارند.



نمودار ۲۱.

بازنمایی اصل زمان اختصاص یافته به تکلیف در پرسش‌نامه‌ی مدرّس

۵-۲-۸- عمق پردازش^{۴۸}

زبان‌آموزان باید مواد آموزش داده شده را در حد امکان، عمیق و کامل پردازش کنند. کریک و لاکهارت (۱۹۷۲)، در فرضیه‌ی «سطوح پردازش»^{۴۹} اظهار می‌کنند که تنها عامل بسیار مهم در یادگیری، کیفیت فعالیت ذهنی زبان‌آموزان در لحظه‌ی یادگیری است. اقلامی که بدون توجه کامل تکرار شوند، به سرعت اقلامی که با تجربیات قبلی زبان‌آموز در ارتباط هستند، آموخته نمی‌شوند. برای اجرای این اصل، کافیس‌ت معلم روند عادی تدریس را کمی تغییر دهد. مثلاً به جای ترجمه‌ی واژه‌ای ناآشنا، معنای آن را به زبان دوم توضیح دهد (نقل از نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۶۰ و ۶۱). جدول زیر، مقیاسی برای عمق پردازش به عنوان نقطه‌ی آغاز معرفی می‌کند. سطح مهارت زبان‌آموزان و وابستگی به دانش زبان اول، تأثیر شدیدی بر موقعیت اقلام در جدول می‌گذارد. از آن‌جا که استفاده از بعضی تکنیک‌ها در سطوح ابتدایی میسر نیست، زبان‌آموزان سطوح بالاتر با استفاده از تکنیک‌های بیشتر به سطح پردازش مطلوب‌تری دست می‌یابند. به طور نمونه، تکنیک تحلیل استقرایی یا پیش‌بینی برای زبان‌آموز مبتدی قابل استفاده نیست، در صورتی که این تکنیک‌ها باعث پردازش عمیق‌تر می‌شوند.

جدول ۶. پیوستار پردازش عمیق با تکنیک‌های مربوط به آن (اقتباس از نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۶۱)

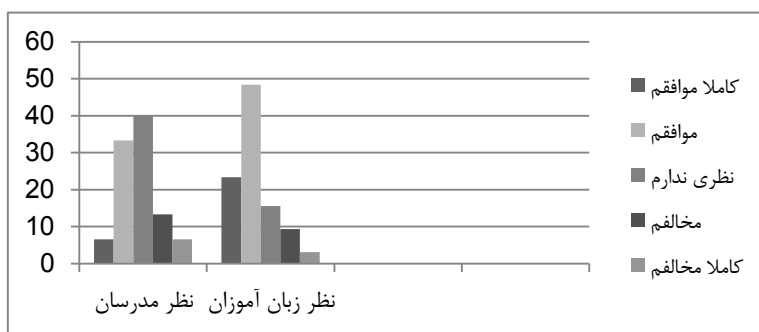
تکنیک‌ها	نوع پردازش	پردازش سطحی ↓ پردازش عمیق
تمرین تکرار خواندن متون درجه‌بندی‌شده مرتبط با تجربه دیکته‌املا ^{۵۰} این چیست؟ رده‌بندی خودآزمون کلیدواژه	تکرار صوری پردازش عادی زبان ۱+۱ استنتاج از نمونه‌ها بازتولید از طریق حافظه‌ی بلندمدت تحلیل استقرایی پیش‌بینی استفاده از فنون تقویت حافظه	

از آن‌جا که از بررسی محتوای آموزشی نمی‌توان به اجرا یا عدم اجرای این اصل پی برد، به بررسی پرسش‌نامه‌ی زبان‌آموز و مدرس می‌پردازیم.

⁴⁸. depth of processing

⁴⁹. levels of processing

⁵⁰. dicto-comp



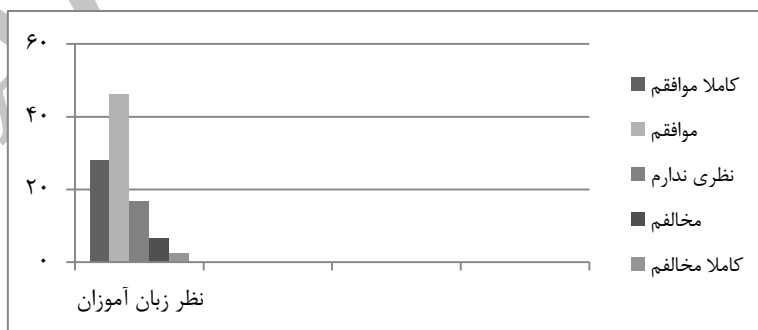
نمودار ۲۲.
بازنمایی اصل پردازش کامل در پرسش‌نامه‌ها

مطابق نمودار (۲۲)، حدود ۴۰٪ از مدرّسان و ۷۰٪ از زبان‌آموزان معتقدند که زبان‌آموزان، مطالب تدریس‌شده را به طور کامل درک و پردازش می‌کنند؛ به عبارتی دیگر، این اصل نیز در برنامه‌ی درسی مرکز اجرا می‌شود.

۵-۲-۹- انگیزه‌ی یکپارچه^{۵۱}

دوره باید نگرش مثبتی در مورد زبان و کاربرد آن، گویشوران آن، مهارت معلم در تدریس و شانس موفقیت در یادگیری زبان، در زبان‌آموزان ایجاد کند. اگر زبان‌آموز نسبت به زبان دوم و کاربران آن نگرش منفی داشته باشد یا نسبت به کاربرد زبان احساس خطر کند، پیشرفت وی در یادگیری زبان با مشکل روبرو می‌شود (نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۶۲).

از آن‌جا که تعداد مؤلفه‌های مورد بررسی زیاد بود، پژوهشگر این اصل را در قالب ۴ پرسش در پرسش‌نامه‌ی زبان‌آموز قرار داد و میانگین پاسخ آن‌ها به ۴ پرسش را محاسبه نمود و بر حسب آن، نمودار (۲۳) را تنظیم کرد.



نمودار ۲۳.
بازنمایی اصل انگیزه‌ی یکپارچه در پرسش‌نامه‌ی زبان‌آموز

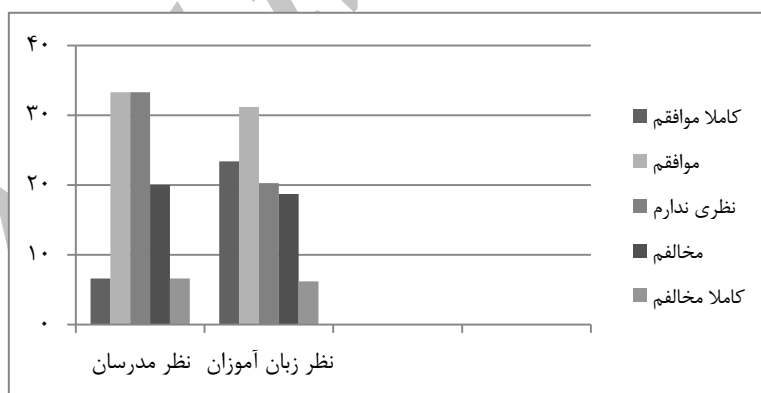
⁵¹. integrative motivation

مطابق نمودار (۲۳)، حدود ۷۵٪ از زبان‌آموزان معتقدند که برنامه‌ی درسی مرکز، موجب ایجاد انگیزه در آنان، نگرش مثبت نسبت به زبان فارسی و گویشوران آن، مهارت معلم و شانس موفقیت آن‌ها می‌شود؛ بدین معنی که این اصل در برنامه‌ی درسی مرکز اجرا می‌شود.

۵-۲-۱۰- سبک یادگیری^{۵۲}

باید به زبان‌آموزان فرصتی داده شود که روی مواد آموزشی به روش‌هایی که متناسب با سبک یادگیری خودشان است، کار کنند. زبان‌آموزان به روشی متناسب با شخصیت خود، تجربه‌ی یادگیری پیشین، انتظارشان از آزمون و دیدگاه آن‌ها نسبت به ماهیت تکلیف، با فعالیت‌ها روبرو می‌شوند. همه‌ی زبان‌آموزان با یک روش یادگیری مشابه، احساس راحتی نمی‌کنند و در صورتی که زبان‌آموزان امکان انتخاب سبک یادگیری مناسب خود را داشته باشند، ممکن است یادگیری مؤثرتر باشد. طراحی کارآمد، تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان را در نظر می‌گیرد و به گونه‌ای تکالیف انعطاف‌پذیر و دارای حق انتخاب را فراهم می‌آورد که هر زبان‌آموز با توجه به ویژگی‌های فردی خود قادر به انجام آن‌ها باشد (نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۶۴).

مطابق نمودار (۲۴)، حدود ۲۵٪ از مدرّسان و ۲۰٪ از زبان‌آموزان معتقدند که برنامه‌ی درسی مرکز، اجازه‌ی انتخاب سبک را به زبان‌آموز نمی‌دهد و در مقابل، ۴۰٪ از زبان‌آموزان و ۵۰٪ از مدرّسان، اجرا شدن این اصل را در برنامه‌ی درسی مرکز تایید می‌کنند.



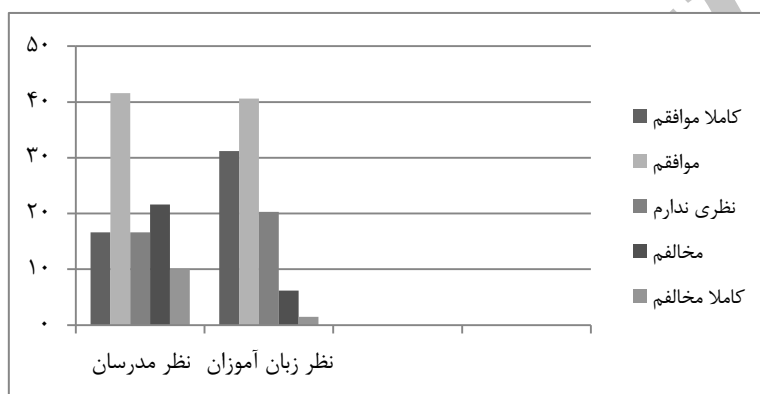
نمودار ۲۴.

بازنمایی اصل سبک یادگیری در پرسش‌نامه‌ها

۳-۵- اصول مربوط به نظارت و سنجش

۳-۵-۱- تحلیل محیط و نیازهای فعلی^{۵۳}

انتخاب، ترتیب، ارائه و سنجش مواد درسی در برنامه‌ی زبانی باید بر پایه‌ی توجه دقیق و مداوم به زبان‌آموزان و نیازهای آنان، شرایط تدریس، زمان و منابع موجود باشد (نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۶۵). مطابق نمودار (۲۵)، حدود ۵۰٪ از مدرّسان و ۷۰٪ از زبان‌آموزان معتقدند که اصل تحلیل محیط و نیازهای فعلی در برنامه‌ی درسی مرکز اجرا می‌شود.



نمودار ۲۵.

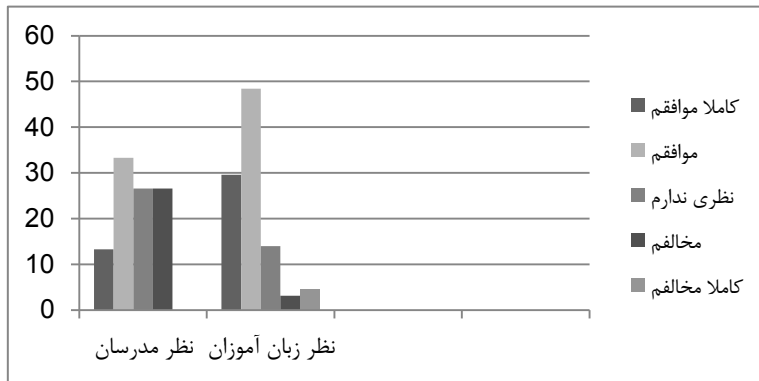
بازنمایی اصل تحلیل محیط و نیازهای فعلی در پرسش‌نامه‌ها

۳-۵-۲- بازخورد

باید با ارائه‌ی بازخورد مناسب، باعث پیشرفت کیفیت کاربرد زبان توسط زبان‌آموز شد. بازخورد، اصطلاحی است که از نظریه‌ی ارتباط^{۵۴} گرفته شده است. پس از فرستادن هر پیام، ممکن است فرستنده، اطلاعاتی در مورد ابعاد متفاوت پیام دریافت کند. آیا پیام توانسته آن‌چه را که مقرر بوده، بیان کند؟ آیا پیام، اقدام یا پاسخ لازم را در گیرنده‌ی پیام موجب می‌شود؟ بازگشت تمام این اطلاعات به فرستنده را بازخورد می‌گویند (نیشن و مک‌آلیستر، ۲۰۱۰: ۶۵). از آن‌جا که عملکرد زبان‌آموز و مدرّس در کلاس، نشان‌دهنده‌ی به‌کارگیری اصل بازخورد است، بررسی پرسش‌نامه‌ها، اجرا شدن اصل بازخورد را در برنامه‌ی درسی مرکز روشن می‌سازد.

⁵³. ongoing needs & environment analysis

⁵⁴. communication theory



نمودار ۲۶.

بازنمایی اصل بازخورد مناسب در پرسش‌نامه‌ها

نمودار (۲۶) نشان می‌دهد که حدود ۴۵٪ از مدرّسان و ۸۰٪ از زبان‌آموزان معتقدند که زبان‌آموزان در کلاس‌های این مرکز، بازخورد مناسب دریافت می‌کنند.

۶- نتیجه‌گیری

در آموزش زبان و طراحی برنامه‌ی آموزشی، عوامل تأثیرگذار متعددی وجود دارد. از این میان، برخی عوامل قابل کنترل بوده و کنترل برخی دیگر، از عهده‌ی افراد فاقد قدرت اجرایی خارج است. عواملی از قبیل زبان اول، سن، جنس، نوع شخصیت، اهداف زبان‌آموز، تا عوامل کلان‌تری چون محیط آموزشی، زمان، منابع و هر آن‌چه که با این عوامل در ارتباط هستند، از آن جمله می‌باشند، اما آن‌چه در این امر از اهمیت خاصی برخوردار است، در نظر گرفتن مراحل برای طراحی برنامه‌ی آموزشی می‌باشد. در این پژوهش، مراحل طراحی برنامه‌ی آموزشی بر پایه‌ی انگاره‌ی نیشن و مک‌الیستر (۲۰۱۰) معرفی شد و سپس میزان به‌کارگیری اصول آن در برنامه‌ی درسی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) مورد تحلیل قرار گرفت.

اصول انگاره‌ی معرفی شده، مشتمل بر ۲۰ اصل بود که در قالب ۳ گروه اصول حاکم بر محتوا و چینش، اصول مربوط به قالب و نحوه‌ی ارائه و اصول ناظر بر نظارت و سنجش قرار می‌گیرند. نحوه‌ی اجرای این اصول در برنامه‌ی درسی این مرکز در جدول‌های (۷)، (۸) و (۹) دیده می‌شود.

جدول ۷. نحوه‌ی اجرای اصول محتوا و چینش

اصول	به‌کارگیری در برنامه‌ی درسی
۱. بسامد	عدم تایید
۲. راهبردها و استقلال	تایید
۳. فرصت بازیابی	تایید
۴. نظام زبانی	تایید
۵. ادامه‌ی پیشرفت	عدم تایید
۶. آموزش‌پذیری	عدم تایید
۷. بار یادگیری	تایید
۸. تداخل	تایید

اصول مربوط به محتوا و چینش

مطابق جدول (۷)، از میان اصول حاکم بر محتوا و چینش، به جز سه اصل بسامد، ادامه‌ی پیشرفت و آموزش‌پذیری، دیگر اصول در برنامه‌ی درسی این مرکز اجرا می‌شوند. تمام اصول مربوط به قالب و نحوه‌ی ارائه، مطابق جدول (۸)، در برنامه‌ی درسی مرکز اجرا می‌شوند.

جدول ۸. نحوه‌ی اجرای اصول قالب و نحوه‌ی ارائه

اصول	به‌کارگیری در برنامه‌ی درسی
۱. انگیزه	تایید
۲. رویکرد تلفیقی	تایید
۳. درونداد قابل فهم	تایید
۴. روانی کلام	تایید
۵. برونداد	تایید
۶. یادگیری آگاهانه	تایید
۷. زمان اختصاص یافته به تکلیف	تایید
۸. پردازش کامل	تایید
۹. انگیزه‌ی یکپارچه	تایید
۱۰. سبک یادگیری	تایید

اصول مربوط به قالب و نحوه‌ی ارائه

و در نهایت، با دقت در جدول (۹) درمی‌یابیم که اصول حاکم بر نظارت و سنجش نیز در برنامه‌ی درسی این مرکز اجرا می‌شوند.

جدول ۹. نحوه‌ی اجرای اصول نظارت و سنجش

اصول	به‌کارگیری در برنامه‌ی درسی
۱. تحلیل محیط و نیازهای فعلی	تایید
۲. بازخورد	تایید

اصول مربوط به نظارت و سنجش

در نتیجه، می‌توان گفت به جز سه اصل بسامد، ادامه‌ی پیشرفت و آموزش‌پذیری، بقیه‌ی اصول کم و بیش در برنامه‌ی درسی مورد نظر اجرا می‌شوند. علی‌رغم این‌که ما برنامه‌ی آموزشی ملی برای آموزش زبان فارسی نداریم، مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) با تجربه‌ی متناوب و اصلاح مداوم محتوای آموزشی و برخورداری از مدرسان تحصیل‌کرده در رشته‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، هم‌زمان با کار آموزشی، تغییراتی در برنامه‌ی درسی خود اعمال کرده است. به عبارت دیگر، مؤلفین این مرکز بر اساس نیاز زبان‌آموزان به بازنگری و اصلاح محتوای آموزشی پرداخته‌اند و این امر باعث شده که بیشتر اصول حاکم بر طراحی برنامه‌ی درسی، در برنامه‌ی درسی این مرکز به کار گرفته شود.

منابع:

- صحرايي، ر. (۱۳۹۱). انگاره‌ی زایشی فراگیری زبان (تأملی در ماهیت دستور کانونی و روند بازنمایی آن در زبان کودک). فصلنامه‌ی زبان‌پژوهی دانشگاه الزهراء. سال چهارم، شماره‌ی ۷، صص: ۱۴۵-۱۷۶.
- گلهداری، م. (۱۳۸۷). درک مطلب شنیداری (ویژه‌ی زبان‌آموزان غیرایرانی) سطح مبتدی تا پیشرفته. تهران: انتشارات مهرآفرین.
- گلهداری، م. (۱۳۸۸). نگارش و دستور زبان فارسی (ویژه‌ی زبان‌آموزان غیرایرانی) سطح پیشرفته. قزوین: انتشارات دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).
- میرزایی حصاربان، م. (۱۳۹۰). خواندن و درک مطلب متون فارسی برای فارسی‌آموزان (سطح پیشرفته). قزوین: انتشارات دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).
- نعمت‌زاده، ش. (۱۳۷۹). شناسایی واژگان پایه‌ی دانش‌آموزان ایرانی در دوره‌ی پیش دبستانی و ابتدایی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.

- Krahnke, K.** (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents
- Nation, I. S. P.** (2003). Vocabulary. In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Nation, I. S. P. & Macalister, J.** (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
- Richards, J. C.** (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

منابعی برای مطالعه‌ی بیشتر:

- Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S.** (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11: 671- 684.

- Davis, P. & Pearse, E.** (2000). *Success in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Elley, W. & Mangubhai, F.** (1981). *The Impact of a Book Flood in Fiji Primary Schools*. Wellington: NZCER.
- George, H. V.** (1962). On Teaching and "Unteaching.". *ELT Journal*, 17(1): 16-20.
- Higa, M.** (1963). Interference Effects of Intralist Word Relationships in Verbal Learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2: 170-175
- Kachroo, J. N.** (1962). Report on an Investigation into the Teaching of Vocabulary in the First Year of English. *Bulletin of the Central Institute of English*, 2: 67-72.
- Lado, R.** (1957). *Linguistic across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Naiman, N. et al.** (1996). *The Good Language Learner*. Montreal: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nation, I. S. P.** (2000). Learning Vocabulary in Lexical Sets: Dangers and Guidelines. *TESOL Journal*, 9(2): 6- 10.
- Nord, J.** (1980). Developing Listening Fluency before Speaking: An Alternative Paradigm. *System*, 8(1):1-22.
- Pienemann, M. & Johnston, M.** (1987). Factors Affecting the Development of Language Proficiency. In D. Nunan (Ed.), *Applying Second Language Acquisition Research*. AMEP, Sydney: National Curriculum Resource Centre.
- Ringbom, H.** (1987). *The Role of the First Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saragi, T., Nation, I. S. P. & Meister, G.F.** (1978). Vocabulary Learning and Reading. *System*, 6(2): 72-78.
- Wong Fillmore, L.** (1982). Instructional Language as Linguistic Input: Second Language Learning in Classrooms. In L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the Classroom: Language, Thought and Culture. (Advances in the Study of Cognition Series)*. New York: Academic Press.

پیوست: راهبردهای یادگیری کتاب‌های خواندن، نگارش و شنیدن

راهبردها									
راهبردهای سازش		راهبردهای یادگیری							
درک جملات پیچیده	استنباط واژه از بافت	درک درون‌داد		پردازش کامل زبان و محتوا					
		کنترل معلم	تعامل	یادداشت‌برداری	پیش‌بینی	تقویت حافظه	اجزاء واژه	کارت‌های واژه آموزشی	
۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۱	۱ ۴ ۲	۱ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰ ^{۵۵}	۱ درس
۰ ۰ ۱	۱ ۱ ۲	۰ ۰ ۰	۰ ۱ ۱	۰ ۰ ۱	۰ ۰ ۲	۱ ۱ ۱	۱ ۳ ۲	۰ ۰ ۰	۲
۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۱	۰ ۰ ۱	۱ ۱ ۲	۰ ۶ ۱	۱ ۷ ۲	۰ ۰ ۰	۳
۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۱	۱ ۴ ۱	۰ ۰ ۲	۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۴
۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۱ ۰ ۲	۰ ۱ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۵
۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۰	۰ ۳ ۲	۰ ۱ ۱	۰ ۱ ۱	۳ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۶
۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۱	۰ ۵ ۰	۱ ۱ ۲	۳ ۰ ۰	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۷
۱ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۱	۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۱ ۴ ۰	۲ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۸
۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۱	۰ ۲ ۰	۰ ۰ ۱	۱ ۲ ۱	۱ ۱ ۳	۰ ۰ ۰	۹
۰ ۰ ۱	۱ ۱ ۲	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۱	۱ ۲ ۰	۰ ۰ ۲	۱ ۱ ۱	۰ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۱۰
۰ ۰ ۱	۲ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۱	۱ ۱ ۲	۰ ۰ ۱	۰ ۰ ۰	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۱۱
۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۲	۰ ۱ ۱	۱ ۵ ۰	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۱۲
۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۱ ۲ ۲	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۱۳
۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۱	۳ ۰ ۱	۰ ۰ ۲	۱ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۱۴
۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۱	۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۱	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۱۵
۰ ۰ ۰	۱ ۰ ۲	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۱	۰ ۰ ۲	۰ ۰ ۲	۱ ۰ ۱	۱ ۰ ۱	۰ ۰ ۰	۱۶
۰ - ۱	۱ - ۳	۰ - ۰	۰ - ۱	۱ - ۱	۱ - ۲	۱ - ۰	۰ - ۲	۰ ۰ ۰ ^{۵۶}	۱۷
۰ - ۱	۲ - ۲	۰ - ۰	۰ - ۲	۱ - ۰	۰ - ۱	۰ - ۰	۱ - ۲	۰ - ۰	۱۸
۰ - ۱	۳ - ۳	۰ - ۰	۰ - ۱	۰ - ۱	۰ - ۲	۱ - ۲	۰ - ۲	۰ - ۰	۱۹
۰ - ۱	۱ - ۳	۰ - ۰	۰ - ۱	۰ - ۱	۲ - ۲	۰ - ۱	۰ - ۲	۰ - ۰	۲۰
۰ - ۱	۲ - ۲	۰ - ۰	۰ - ۱	۱ - ۲	۱ - ۲	۰ - ۰	۰ - ۲	۰ - ۰	۲۱
۰ - ۱	۱ - ۲	۰ - ۰	۰ - ۱	۱ - ۱	۱ - ۱	۰ - ۰	۱ - ۲	۰ - ۰	۲۲
۰ - ۱	۲ - ۵	۰ - ۰	۰ - ۰	۱ - ۱	۱ - ۲	۰ - ۰	۱ - ۲	۰ - ۰	۲۳
۰ - ۱	۱ - ۳	۰ - ۰	۰ - ۰	۱ - ۱	۱ - ۲	۱ - ۰	۱ - ۲	۰ - ۰	۲۴
۰ - ۱	۲ - ۳	۰ - ۰	۰ - ۰	۱ - ۱	۱ - ۱	۱ - ۰	۱ - ۲	۰ - ۰	۲۵
۰ - ۱	۲ - ۳	۰ - ۰	۰ - ۱	۱ - ۲	۱ - ۱	۱ - ۱	۰ - ۲	۰ - ۰	۲۶
۰ - ۱	۲ - ۳	۰ - ۰	۰ - ۰	۰ - ۱	۱ - ۲	۰ - ۰	۱ - ۲	۰ - ۰	۲۷
۰ - ۱	۲ - ۳	۰ - ۰	۰ - ۱	۱ - ۱	۱ - ۱	۰ - ۰	۱ - ۲	۰ - ۰	۲۸
۰ - ۱	۲ - ۳	۰ - ۰	۰ - ۱	۰ - ۱	۱ - ۱	۱ - ۰	۱ - ۲	۰ - ۰	۲۹
- - ۱	- - ۳	- - ۰	- - ۰	- - ۱	- - ۲	- - ۰	- - ۲	۰ - ۰	۳۰
۱ / ۰ / ۲۹	۴۰ / ۲ / ۷۳	۰ ۰ ۰	۰ / ۱ / ۲۲	۱۶ / ۲۰ / ۳۳	۱۹ / ۱۸ / ۵۰	۱۸ / ۲۳ / ۱۷	۲۴ / ۱۱ / ۶۰	۰ ۰ ۰	جمع

^{۵۵} شماره‌ها به ترتیب، مربوط به تعداد راهبردها در کتاب خواندن، نگارش و شنیدن است. به عنوان نمونه، در قسمت مربوط به راهبرد اجزای واژه، در درس ۱، سه عدد (۲ ۰ ۱) دیده می‌شود که به این ترتیب، خوانده (تفسیر) می‌شود: تعداد تمرین‌هایی که از راهبرد اجزای واژه استفاده کرده‌اند، عبارتند از: کتاب خواندن: ۲ تمرین، کتاب نگارش: ۰، و کتاب شنیدن: ۱ تمرین.

^{۵۶} این علامت حاکی از آن است که درس‌های کتاب نگارش یا درس‌های حاوی تمرین آن کتاب، در این جا تمام شده است.