

تحلیل کتاب «دوره‌ی عمومی زبان فارسی» سطح مقدماتی بر مبنای پیوستار برنامه‌ی درسی

مهین‌ناز میردهقان^۱

فرشته باقری^۲

سمیرا ساعدی^۳

چکیده

پژوهش حاضر به ارزیابی کتاب «دوره‌ی عمومی زبان فارسی» سطح مقدماتی به عنوان یکی از جدیدترین کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، از منظر پیوستار الگوهای برنامه‌ی درسی می‌پردازد. هدف از این پژوهش کشف نقاط ضعف و قوت این کتاب در چگونگی استفاده از الگوهای رایج برنامه‌ی درسی و میزان استفاده از هر یک از آنها می‌باشد. بدین منظور پس از تعریف برنامه‌ی درسی و ارائه‌ی انواع آن و در نهایت پیوستار الگوی برنامه-درسی پیشنهادی کراهنکه (۱۹۸۷)، به تحلیل داده‌های به دست آمده از این کتاب می‌پردازیم. داده‌ها در جدول‌های طراحی شده بر مبنای مشخصه‌های انواع برنامه‌های درسی قرار گرفتند و بر اساس نوع برنامه‌ی درسی استفاده شده برای تدوین آنها، طبقه‌بندی شدند. در پایان با در نظر گرفتن مشخصه‌های برنامه‌های درسی موجود در کتاب مذکور و مقایسه‌ی آن با الگوی کراهنکه، مشخص گردید که پیوستار برنامه‌ی درسی کتاب «دوره‌ی عمومی زبان فارسی» منطبق بر پیوستار کراهنکه است. به بیان دیگر، در کتاب مورد پژوهش، هم بر صورت‌های زبانی مشتمل بر مؤلفه‌های ساختاری، واجی و واژگانی و هم بر معنای زبانی تاکید شده است و استفاده از تمامی الگوهای برنامه‌ی درسی به میزانی نسبتاً یکسان در درس‌ها قابل مشاهده می‌باشد.

کلید واژه‌ها: پیوستار برنامه‌ی درسی، برنامه‌ی درسی، آموزش زبان فارسی، صورت، معنی

۱. مقدمه

تهیه و تدوین کتاب‌های مختلف آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، بر مبنای اصول و نظریه‌های آموزشی منظم، مسئله‌ای مهم در تدوین کتاب‌هایی از این دست بوده است. اکثر کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی-زبانان، از مبنای برنامه‌ی درسی، اصول نظری و عملی مشخصی پیروی نکرده‌اند. در حالی که دستیابی به تحلیلی جامع از کتاب‌های موجود بر مبنای نیازسنجی برای کشف نیازها و نقاط ضعف و قوت آنها از جمله نکاتی است که باید در طراحی و تدوین کتاب‌های آموزشی مدنظر قرار گرفته شود تا بتوان به وضعیتی مطلوب در این زمینه دست یافت. زمان بررسی برنامه‌ی درسی در یک کتاب آموزشی زبان، معمولاً به جای صحبت درباره‌ی یک نوع برنامه‌ی درسی، مسئله‌ی پیوستار برنامه‌ی درسی به ذهن می‌رسد. این بدان معناست که عموماً نمی‌توان میان انواع مختلف برنامه‌ی درسی، خط مشخصی ترسیم نمود. پژوهش حاضر نیز با هدف کشف ساختار پیوستار برنامه‌ی

^۱ دانشیار و مدیر گروه زبان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، M_Mirdehghan@sbu.ac.ir

^۲ کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه شهید بهشتی، Fe_bagheri@yahoo.com

^۳ کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه شهید بهشتی، samirasaedi@rocketmail.com

درسی^۱ کتاب «دوره‌ی عمومی زبان فارسی»، به تحلیل داده‌های کتاب و انعکاس نقاط ضعف و قوت برنامه‌ی درسی این کتاب می‌پردازد تا مبنایی را برای مطالعات وسیع‌تر و تحلیل دقیق‌تر در خصوص طراحی و تدوین کتاب‌های آتی در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان بر مبنای الگوهای برنامه‌ی درسی فراهم آورد. دلیل اصلی انتخاب این کتاب، انتشار و آموزش آن در یکی از مراکز آموزشی زبان است که در امر آموزش زبان خارجی خصوصاً آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان از سال ۱۳۸۷، از سهم بسزایی برخوردار است.

۲. پیشینه و مبنای نظری پژوهش

۱.۲. برنامه‌ی درسی

برنامه‌ی درسی نظریه‌ای درباره ماهیت زبان و یادگیری است و از آن‌جهت که در هر برنامه‌ی درسی اهداف مشخص می‌گردد، برای معلم و یادگیرنده به عنوان یک راهنما عمل می‌کند.

بر اساس اینکه تاکید برنامه‌ی درسی بر صورت زبانی است و یا بر معنا، دو دیدگاه کلی و رایج در این زمینه وجود دارد: دیدگاه تحلیلی^۲ و دیدگاه ترکیبی^۳. ویلکینز^۴ (۱۹۷۶) برای نخستین بار به این دو دیدگاه در طراحی برنامه‌ی درسی اشاره کرد. از نظر وی تمرکز برنامه‌های درسی ترکیبی بر صورت‌های زبانی چون دستور، ساختار، واژگان، باهم‌آیی، نقش زبانی و غیره می‌باشد. برنامه‌ی آموزش ترکیبی زبان نوعی از آموزش است که در آن بخش‌های مختلف زبان به صورت جداگانه و مرحله به مرحله آموزش داده می‌شود، بنابراین در فراگیری زبان، فرآیند انباشت تدریجی بخش‌های آن تا زمانی است که ساختار کلی زبان به دست آید. از سوی دیگر برنامه‌های درسی تحلیلی در پی شکست و ناکارآمدی دیدگاه‌های ترکیبی در افزایش مهارت‌های ارتباطی زبان به وجود آمدند. در مدل تحلیلی، زبان‌آموز با زبان به صورت یک پدیده برخورد می‌کند و دیدگاه کلی‌نگر و فرآیند، کل به جزء است. رویکردهای تحلیلی بر اساس اهداف زبان‌آموزان از یادگیری زبان و نوع عملکرد زبانی لازم به منظور دستیابی به آن اهداف سازمان‌دهی شده‌اند. برنامه‌های درسی شامل نکاتی درباره‌ی روش تدریس و همچنین مدت زمان لازم برای آموزش است. در واقع برنامه‌ی درسی چارچوبی است برای فعالیت‌های کلاسی و ابزاری است که امر یادگیری را تسهیل می‌نماید (ویدوسون^۵، ۱۹۸۴: ۱۵۵).

کراهنکه^۶ (۱۹۸۷) جایگاه برنامه‌ی درسی در آموزش زبان را متفاوت از برنامه‌ریزی روش‌شناسی می‌داند. به نظر وی، برنامه‌ی درسی عینی‌تر و خاص‌تر از برنامه‌ریزی است و هر برنامه‌ریزی ممکن است شامل چند برنامه‌ی درسی باشد. الگوهای مطرح شده توسط وی عبارتند از: ساختاری، مفهومی-نقشی، موقعیتی، مهارت-محور، تکلیف-محور و محتوا-محور. تمرکز برنامه‌ی درسی بر چیزی است که عملاً در کلاس درس و بعد از اجرا و در جریان به کار بستن برنامه آموزشی اتفاق می‌افتد و به موارد محدودتری چون انتخاب و سطح بندی محتوا توجه می‌کند (نونان^۷، ۱۹۹۳: ۲۲۰). وایت^۸ (۱۹۹۸) مهم‌ترین شاخصه‌های برنامه‌های درسی تحلیلی را چنین بر می‌شمارد:

۱- فرآیند محور است، ۲- محتوا به معنی استفاده از موضوعی است که برای زبان‌آموز معنادار باشد، ۳- میان زبان‌آموز و معلم تعامل دوطرفه است، ۴- ارزیابی بر اساس معیار خود زبان‌آموز از موقعیت انجام می‌گیرد. نونان (۲۰۰۴) به

^۱ Continuum of Syllabi

^۲ analytic

^۳ synthetic

^۴ Wilkins

^۵ Widdowson

^۶ Krahnke

^۷ Nunan

^۸ White

تحلیل کتاب «دوره‌ی عمومی زبان فارسی» سطح مقدماتی بر مبنای پیوستار برنامه‌ی درسی / ۶۴۵

مقایسه‌ی رویکردهای تحلیلی و ترکیبی در روش تدریس می‌پردازد. وی رویکرد تحلیلی را در طرح درس مهم‌تر می‌داند، زیرا به اعتقاد وی در این رویکردها اجزای کلی زبان به زبان‌آموز ارائه می‌شود و زبان‌آموز باید آن‌ها را تجزیه و تحلیل کند تا به اجزای تشکیل‌دهنده‌اش دست یابد.

۲.۲. انواع برنامه‌ی درسی

وایت (۱۹۸۸) برنامه‌های درسی را به دو نوع A و B تقسیم کرده است. بر اساس این تقسیم‌بندی تمرکز برنامه‌های نوع A بر محتوایی است که باید تدریس شود: زبان دوم. در این نوع برنامه‌ی درسی، زبان از پیش انتخاب و آماده شده است و به عناصر کوچک تقسیم می‌شود. اهداف یادگیری نیز در این برنامه‌ی درسی از پیش تعیین می‌شود. در واقع، در برنامه نوع A تصمیم‌گیرنده معلم زبان است. از سوی دیگر، تاکید برنامه‌های نوع B بر چگونگی و روند یادگیری زبان است. بدین معنا که زبان مورد نظر و اهداف برنامه‌ی درسی از پیش تعیین نشده است و اهداف یادگیری پس از بحث میان معلم و زبان‌آموز و در روند آموزش مشخص می‌شود. از دیدگاه نونان (۱۹۹۳: ۱۲)، برنامه‌های درسی بر اساس اینکه تمرکزشان بر محصول یادگیری است و یا فرآیند یادگیری، به دو نوع محصول-محور و فرآیند-محور تقسیم می‌شوند. تاکید برنامه‌های محصول-محور که به عنوان ترکیبی نیز شناخته می‌شوند، بر اطلاعات و مهارت‌هایی است که در نتیجه آموزش باید کسب شوند. درحالی‌که برنامه‌های درسی فرآیند-محور که از دیدگاه تحلیلی پیروی می‌کنند، بر مهارت‌های ارتباطی، فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری متمرکز می‌باشند.

۳.۲. شیوه‌های طراحی برنامه‌ی درسی

پیش از طراحی و تدوین محتوای برنامه‌ی درسی زبان و گنجانیدن عناصر و اجزای زبانی، باید شکل و قالب متناسب با محتوا را تعیین نمود. به بیان دیگر اشکال گوناگون برنامه‌ی درسی متناسب با نوع خاصی از محتوا می‌باشند. سه دیدگاه کلی و مهم در زمینه‌ی طراحی برنامه‌ی درسی وجود دارد:

اولین روند مکتب لانکستر^۱ نام دارد و از سوی برین و کاندلین^۲ (۱۹۸۰) معرفی شده است. این مکتب فکری با نظریه‌ی برنامه‌ی درسی ثابت، از پیش طراحی‌شده و ترتیب داده‌شده که بر مدرسان و فراگیران تحمیل می‌شود، مخالف است. طرفداران مکتب لانکستر اعتقاد دارند که برنامه‌ی درسی بایستی باز و قابل مذاکره باشد. مکتب دوم، مکتب لندن^۳ است که از سوی ویدوسون (۱۹۸۴) معرفی شده است. بر اساس نظر این مکتب فکری، مکتب لانکستر مکتبی افراطی و غیرواقعی است. آن‌ها رویکردی جایگزین را معرفی می‌کنند که اعتقاد دارند واقع-گرایانه‌تر از مکتب لانکستر است (استرن، ۱۹۸۴). ویدوسون (۱۹۸۴) اعتقاد دارد که وجود برنامه‌ی درسی به دلیل مقرون به صرفه‌بودنش، ضروری است و طرفدار ایده‌ی آزادی معلم است. فینوکیورو و برومفیت^۴ (۱۹۸۳) معتقدند که یک برنامه‌ی درسی باید بر اساس مفاهیم مربوط به زبان، یادگیری زبان و کاربرد زبان طراحی و تنظیم شود. صورت‌بندی یالدن^۵ (۱۹۸۷) یا مکتب تورنتو سومین مکتب در طراحی برنامه‌ی درسی است. یالدن^۶ (۱۹۸۷) نیز به مشارکت و سهم یادگیرنده در تهیه برنامه‌ی درسی اشاره می‌کند ولی مشغله‌ی ذهنی او نقش یادگیرنده نیست. از

¹ Lancaster School

² Breen & Candlin

³ London school

⁴ Finocchiaro & Brumfit

⁵ Yalden formulation

⁶ Yalden

نظر وی، برنامه‌ی درسی بیابیه‌ی معلم درباره‌ی اهداف و محتواست. مهم‌ترین مسئله برای وی تدوین برنامه‌ی درسی است که هم دارای تئوری دقیق و بی‌عیب و نقصی باشد و هم از لحاظ عملی کارا و مفید باشد.

دوبین و اولشتین^۱ (۱۹۹۷: ۵۱)، پنج شکل از برنامه‌ی درسی را پیشنهاد داده‌اند:

۱- شکل خطی: این شکل از برنامه‌ی درسی برای محتوای مجزا و گسسته به ویژه آموزش نکات دستوری مناسب می‌باشد. در شکل خطی موارد توالی و درجه‌بندی مواد دستوری از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. در واقع در قدم اول باید توالی مواد درسی مشخص شود و پس از آن درجه‌بندی آنها مدنظر قرار خواهد گرفت.

۲- شکل پیمانه‌ای: شکل پیمانه‌ای که به شکل بخش بخش نیز موسوم است، مناسب محتوای موقعیتی و موضوعی می‌باشد، زیرا شکل پیمانه‌ای متشکل از بخش‌های جداگانه می‌باشد و به راحتی قابل انطباق با برنامه‌ی درسی مفهومی-نقشی و موقعیتی است.

۳- شکل چرخه‌ای یا دورانی: این شکل برنامه‌ی درسی مدرس و زبان‌آموزان را قادر می‌سازد که موضوعی خاص را بیش از یک بار و هر بار از جوانب گوناگون بررسی کنند که مناسب سطوح پیچیده و پیشرفته زبان‌آموزی است.

۴- شکل ماتریسی یا شبکه‌ای: این شکل برنامه‌ی درسی، امکان انتخاب و گزینش موضوعات را از میان جدول محتوا و به صورت تصادفی امکان پذیر می‌سازد. از میان الگوهای برنامه‌ی درسی، برنامه‌ی درسی موقعیتی قابلیت انطباق با شکل ماتریسی را دارد.

۵- شکل داستانی یا روایتی: به صورت داستان یا روایت است و می‌تواند در ترکیب با دیگر اشکال برنامه‌ی درسی به کار رود. برنامه‌ی درسی محتوا-محور قابل انطباق با این شکل از برنامه‌ی درسی است.

۴.۲. اجزای برنامه‌ی درسی

برنامه‌ی درسی متشکل از اجزا و عناصر گوناگونی است که در ترکیب باهم یک برنامه‌ی درسی را ایجاد می‌کنند. در واقع تفاوت میان برنامه‌های درسی گوناگون ناشی از اولییتی است که برای هر یک از جنبه‌ها می‌شوند. ون‌ایک^۲ (۱۹۷۵) اجزای یک برنامه‌ی درسی را شامل هشت مورد زیر می‌داند:

۱- موقعیت‌ها و موضوعاتی که در یک زبان خارجی مورد استفاده قرار خواهد گرفت.

۲- فعالیت‌های زبانی که زبان‌آموز با آنها درگیر خواهد شد.

۳- نقش‌های زبانی که زبان‌آموز باید آنها را انجام دهد.

۴- هر چیزی که زبان‌آموز در ارتباط با هر موضوع قادر به انجام آن خواهد بود.

۵- مفاهیم و معانی خاصی (موضوع-وابسته) که زبان‌آموز با آن درگیر خواهد بود.

۶- مفاهیم و معانی کلی که زبان‌آموز با آنها درگیر خواهد بود.

۷- اشکال و صورت‌های زبانی که زبان‌آموز قادر به استفاده از آنها خواهد بود.

۸- آن میزان از مهارت که زبان‌آموز قادر به نمایش خواهد بود (نونان، ۱۹۹۸).

۵.۲. الگوهای برنامه‌ی درسی

الگوهای متفاوتی برای برنامه‌ی درسی پیشنهاد شده است. این الگوها دارای ویژگی‌های خاصی بوده و تاکید هر یک بر جنبه‌ای از زبان بیش از جنبه‌های دیگر است. انتخاب هر کدام از این الگوها برای تهیه و تدوین برنامه‌ی درسی

¹ Dubin, & Olshtain

² Van Ek

تابع عواملی چون نیازسنجی از پیش صورت گرفته، آگاهی از نیازهای زبان‌آموزان، آگاهی از بهترین شیوه‌ی یادگیری و عواملی از این دست می‌باشد. در عمل، بسیاری از برنامه‌های تدوین شده تلفیقی از دو یا سه نوع از الگوهای برنامه‌ی درسی هستند و ویژگی‌های متفاوتی را از هر الگو وام گرفته‌اند. اطلاع از انواع الگوهای برنامه‌ی درسی و مشخصه‌های آنها نقشی مهم در تبیین نقاط ضعف و قوت کتاب‌های موجود و ایجاد دیدگاه‌ها و برنامه‌هایی برای تدوین کتاب‌های جدید ایفا می‌کند. به همین منظور در این بخش به بررسی ویژگی‌های مثبت و منفی هر یک از این الگوها بر اساس پیوستار برنامه‌ی درسی کراهنکه (۱۹۸۷) پرداخته می‌شود. این پیوستار شامل شش برنامه‌ی درسی است.

۱. برنامه‌ی درسی ساختاری

برنامه‌ی دستوری یا ساختاری به دلیل ساده بودنش رایج‌ترین الگوی برنامه‌ی درسی است. محتوای این برنامه‌ی درسی شامل اشکال و ساختارهای زبانی مانند اسامی، افعال، عبارات، ضمائر، حروف اضافه، مفرد، جمع، زمان حال ساده و همچنین ساختارهای واجی می‌باشد (کراهنکه، ۱۹۸۷: ۱۵). این نوع برنامه‌ی درسی دارای پیشینه‌ی طولانی است و بخش عمده‌ای از آموزش زبان بر اساس اصول برنامه‌ی درسی ساختاری مدون شده است. کراهنکه (۱۹۸۷: ۱۶)، مشخصه‌ی اساسی برنامه‌ی درسی ساختاری را ترکیبی بودن آن می‌داند. در برنامه‌های درسی ترکیبی پیش از هر چیزی باید به تحلیل محتوای زبان بپردازیم. در تحلیل محتوا، مواردی مانند بسامد و فراوانی واژگان، تحلیل دستوری و تحلیل گفتمان در نظر گرفته می‌شود و طراح برنامه‌ی درسی پس از بررسی و تحلیل این موارد جداگانه، از آنها در طراحی محتوای برنامه‌ی درسی دستوری استفاده می‌کند.

از ویژگی‌های مثبت این برنامه‌ی درسی می‌توان به این نکته اشاره کرد که برنامه‌ی درسی ساختاری از لحاظ فرهنگی خنثی است و فاقد نکات فرهنگی می‌باشد. در نتیجه، این برنامه‌ی درسی مناسب محیط‌های آموزشی است که خواهان آموزش زبان فارغ از ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی همراه آن است (کراهنکه، ۱۹۸۷: ۲۲). از ویژگی‌های منفی برنامه‌ی درسی ساختاری می‌توان گفت که زبان‌آموزان تصور می‌کنند در حال یادگیری زبان هستند، اما در حقیقت آنها واقعیت‌ها و اطلاعاتی را درباره‌ی زبان یاد می‌گیرند و نه خود زبان را. از سوی دیگر این برنامه‌ی درسی به لحاظ توالی و درجه‌بندی محتوا نیز دارای مشکل است. در واقع محتوای از پیش طراحی شده‌ی برنامه‌ی ساختاری مانع تولید ساختارهای جدید تدریس نشده از سوی زبان‌آموزان می‌شود (کراهنکه، ۱۹۸۷: ۲۵-۲۶).

۲. برنامه‌ی درسی مفهومی - نقشی

برنامه‌ی درسی مفهومی - نقشی ابتدا بر کاربرد زبان و سپس بر صورت زبانی مرتبط با آن کاربرد تمرکز دارد. منظور از کاربرد زبان، دو مقوله‌ی مفاهیم و نقش‌های زبانی است. مفاهیم، موارد معنایی مانند زمان، کمیت، مدت، مکان، فراوانی، استمرار و غیره و نقش، کاربرد و هدف ارتباطی زبان می‌باشد. مواردی مانند سلام و احوالپرسی کردن، درخواست کردن، پرسیدن آدرس، معذرت خواهی و غیره (کراهنکه، ۱۹۸۷: ۳۱).

کراهنکه عمده‌ترین ویژگی مثبت برنامه‌ی درسی مفهومی - نقشی را وجود اطلاعاتی درباره‌ی کاربرد زبان در این برنامه‌ی درسی می‌داند. در واقع اگر زبان‌آموز محتوای یک برنامه‌ی مفهومی - نقشی خوب تدوین شده را فرا بگیرد، قادر خواهد بود در تعاملات روزمره و واقعی با مهارت عمل کند. زبان برای چنین زبان‌آموزی به مثابه‌ی سیستمی ارتباطی است و نه نظامی دربردارنده‌ی عناصر و قواعد دستوری و ساختاری (کراهنکه، ۱۹۸۷: ۳۶). اکثر نقش‌های زبانی در برنامه‌ی مفهومی - نقشی به صورت پاره‌گفتار است و در گفتمان‌های کوتاه ارائه می‌گردد. گفتمان‌های بلندتر

و طولانی تر اغلب هنگام طراحی محتوای درسی نادیده گرفته شده و در نتیجه زبان آموز قادر به استفاده از آن نقش - ها در گفتمان بلندتر و هر چند مرتبط نمی باشد (کراهنکه، ۱۹۸۷: ۳۷).

۳. برنامه‌ی درسی موقعیتی

برنامه‌ی درسی موقعیتی دارای تاریخچه‌ای طولانی در آموزش زبان است. تاکید برنامه‌ی درسی موقعیتی بر انواع نیازهای موقعیتی موجود در زبان است. در این برنامه‌ی درسی لیستی از موقعیت‌های گوناگون مانند رفتن به دندان پزشکی، پرسیدن آدرس، خرید کتاب، مهمانی و غیره تهیه می شود. در واقع، موقعیت‌ها منعکس کننده‌ی زبان و رفتار روزمره‌ی مورد استفاده در خارج از کلاس درس می باشند. محتوای موقعیتی بیشتر به عنوان ضمیمه‌ای که تمرکزش بر صورت و ساختار است استفاده می شود و در واقع به ندرت کل محتوای دوره آموزشی بر اساس اصول برنامه‌ی درسی موقعیتی تدوین و طراحی می شود (کراهنکه، ۱۹۸۷: ۴۷). مسئله‌ای که باعث بروز انتقاداتی بر این برنامه‌ی درسی شد، اعتبار محتوای برنامه‌ی درسی موقعیتی است. بسیاری از الگوهای زبانی که سخنگویان بومی زبان در موقعیت‌های گوناگون به کار می برند، هنوز ناشناخته اند و در نتیجه انتخاب بسیاری از این الگوها برمبنای شم زبانی است. اتکا بر شم زبانی هنگام تهیه و تدوین محتوا، معمولاً منجر به تصنعی بودن و نادرستی و عدم دقت می گردد (کراهنکه، ۱۹۸۷: ۴۶).

۴. برنامه‌ی درسی مهارت - محور

برنامه‌ی درسی مهارت - محور یکی از الگوهای برنامه‌ی درسی است که نسبت به دیگر انواع کمتر شناخته شده است. در این برنامه‌ی درسی، منظور از مهارت شیوه‌ی خاصی از به کارگیری زبان است که با وجودی که توانایی - های ساختاری و نقشی در آن با هم ترکیب می شود اما مستقل از موقعیت‌های خاص و مشخص است. هدف اصلی برنامه‌ی درسی مهارت - محور، جمع کردن توانش‌های زبان شناختی به منظور دست یافتن به گونه‌ی عام رفتار زبانی است. مهم ترین ویژگی مثبت این برنامه‌ی درسی، ارتباط برنامه و دوره آموزشی با اهداف زبان آموز است. محتوای مهارت - محور زمانی بسیار مفید است که زبان آموز نیازمند یادگیری گونه‌ی خاصی از کاربرد زبانی باشد (کراهنکه، ۱۹۸۷: ۵۳). بنابراین دو عامل کارایی و ارتباط آموزش و تعلیم با اهداف زبان آموز نقاط قوت اساسی برنامه‌ی درسی مهارت - محور می باشد.

۵. برنامه‌ی درسی محتوا - محور

برنامه‌ی درسی محتوا - محور نوع دیگری از برنامه‌ی درسی با رویکرد تحلیلی است. محتوای برنامه‌ی درسی محتوا - محور در ارتباط با موضوعی خاص مانند مطالعات اجتماعی، جغرافیا، پزشکی، مهندسی و غیره می باشد. طرفداران این برنامه‌ی درسی معتقدند که با انتخاب موضوعی خاص، برنامه‌ی درسی از منظر پیوستگی برخوردار می شود که در صورت نبود این محتوای خاص، برنامه‌های درسی تحلیلی تنها مجموعه‌ای تصادفی از تکالیف خواهند بود (نونان، ۱۹۹۳: ۴۹). ریچارد و راجرز^۱ (۲۰۰۱) معتقد است که زبان دوم زمانی به بهترین وجه یاد گرفته می شود که اطلاعات ارائه شده، جالب و مفید باشد و به یک هدف مطلوب منتهی گردد. ویژگی‌های مثبت برنامه‌ی درسی محتوا - محور بدین شرح است:

الف - تناسب میان نیاز زبان آموز و محتوای آموزشی

¹ Richards & Rogers

ب- ایجاد و افزایش انگیزه در زبان‌آموز

ج- تسهیل در امر یادگیری با استفاده از زبان و نه از طریق زبان

یکی از نقاط ضعف آموزش محتوا- محور، فسیل‌شدگی نابهنگام و اتکا بیش از حد بر راهبردهای ارتباطی جبرانی از سوی زبان‌آموز است. هرچند با بازخورد مناسب و به موقع از سوی مدرس، می‌توان بر این مشکل غلبه کرد. از سوی دیگر، به دلیل تحلیلی بودن برنامه‌ی درسی محتوا- محور، آموزش آن برای سطوح مبتدی زبان‌آموزی ممکن نیست (کراهنکه، ۱۹۸۷: ۷۰).

۶- برنامه‌ی درسی تکلیف- محور

برنامه‌ی درسی تکلیف- محور به رویکردی بر مبنای استفاده از تکلیف به عنوان واحد اساسی طراحی و تدوین در آموزش زبان اشاره دارد (ریچارد و راجرز، ۲۰۰۱: ۳۲۵). در معنای عام، تکلیف فعالیتی است که برای انجام به زبان-آموزان داده می‌شود و هدف از آن پیشبرد فرایند یادگیری زبان است. در مفهومی خاص‌تر، تعاریف گوناگونی از تکلیف ارائه شده است. پرابهو^۱ (۱۹۸۷) تکلیف را نوعی فرایند شناختی می‌داند: تکلیف فعالیتی است که از یادگیرندگان می‌خواهد از طریق نوعی فرایند تفکر به نتیجه‌ای برسند و به مدرس این امکان را می‌دهد که آن فرایند را نظارت و تنظیم کند. برنامه‌ی درسی تکلیف- محور شامل یک رشته تکلیف است که از نظر ذهنی چالش برانگیزند و زبان‌آموزان آن‌ها را به زبان هدف انجام می‌دهند و بدین وسیله به جای صورت روی معنا تمرکز کنند. درستی انتخاب تکلیف به عنوان سنگ بنای این برنامه‌ی درسی از منظر دلایل گوناگون مورد تاکید قرار گرفته است. اما در این میان مهم‌ترین دلایل، دلایل آموزشی و روان‌شناسی زبان است (نونان، ۱۹۸۸).

ریچاردز و راجرز (۲۰۰۱)، اصول اساسی برنامه‌ی درسی تکلیف- محور را که به تکلیف به عنوان واحد اساسی برنامه‌ریزی و تدریس در آموزش زبان نگاه می‌کند، شامل موارد زیر می‌داند:

- تاکید در برنامه‌ی درسی تکلیف- محور بر روی فرایند یادگیری است و نه فرآورده یادگیری.
- عناصر اساسی برنامه‌ی تکلیف- محور، فعالیت‌ها و تکالیف هدفمندی هستند که بر ارتباط و انتقال معنا تاکید دارند.

- زبان‌آموز در تعامل ارتباطی و هدفمند و حین شرکت در فعالیت‌ها و تکالیف است که زبان را می‌آموزد.
- فعالیت‌ها و تکالیف برنامه‌ی درسی تکلیف مدار بر حسب معیار آسانی و دشواری منظم شده‌اند.
- دشواری یک تکلیف به عواملی از قبیل تجربه قبلی زبان‌آموز، زبان مورد نیاز برای انجام تکلیف و میزان پشتیبانی در دسترس بستگی دارد.

ویژگی مثبت این برنامه استفاده از تکالیفی است که مستلزم تجربه‌ی پیشین زبان‌آموز است و در نتیجه سبک‌های ارتباطی متعدد را ترغیب و تشویق می‌کند (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱). انتقادهای وارد شده به برنامه‌ی درسی تکلیف- محور بیشتر مربوط به نحوه‌ی اجرای آن است تا محتوای آن. از این میان می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- ۱- آموزش تکلیف- محور نیازمند مدرسانی خلاق و مبتکر است.
 - ۲- آموزش تکلیف- محور نیازمند منابع گسترده‌ای است.
 - ۳- آموزش تکلیف- محور آموزشی معلم محور نیست و نیازمند مشارکت زبان‌آموزان است (کراهنکه، ۱۹۸۷: ۶۲).
- پیوستار الگوی برنامه‌ی درسی ارائه شده توسط کراهنکه (۱۹۸۷) به صورت زیر است:

¹ Prabhu

شکل (۱). پیوستار برنامه‌ی درسی (بر اساس الگوی کراهنکه، ۱۹۸۷)

۳. روش‌شناسی پژوهش

پیکره‌ی مورد بررسی این پژوهش، کتاب «دوره عمومی زبان فارسی»، سطح مقدماتی تالیف مهدی ضرغامیان است. این کتاب توسط نشر کانون زبان ایران در سال ۱۳۸۹ تدوین شده است و شامل یک کتاب زبان‌آموز و یک کتاب کار همراه با یک CD صوتی است.

کتاب زبان‌آموز شامل ۱۸ درس در ۱۵۴ صفحه است. در این کتاب از رویکرد شناختی استفاده شده است و بازنمود آن در تمرین‌ها و فعالیت‌ها قابل مشاهده است. روش آموزش ارتباطی است و هر درس سعی در آموزش گونه‌ای از ارتباطات روزمره و مورد نیاز زبان‌آموز برای ایجاد ارتباط با فارسی‌زبانان دارد. هر درس با یک گفتگو آغاز می‌شود. گفتگو در متن درس نیامده است و زبان‌آموزان باید به آن گوش بدهند. بعد از آن فعالیت‌هایی بر اساس متن گفتگوی کتاب قرار گرفته است. در تمرین‌ها از تصاویر زیادی استفاده شده است. در بعضی از تمرین‌ها مکالمه‌هایی با جاهای خالی قرار گرفته است. در بخش واژه آموزشی، واژه‌ها با توجه به شکل و تصویر و گاهی درون جمله آموزش داده شده‌اند. در بخش دستورزبان، هیچ قاعده‌ای به طور مستقیم آموزش داده نشده و تنها به ذکر مثال اکتفا شده است.

بخشی تحت عنوان گوش کنید در هر درس قرار گرفته است. در این بخش جمله‌هایی به صورت نوشتاری در کتاب موجود است که از زبان‌آموزان خواسته می‌شود صورت گفتاری آنها را بشنوند. در قسمت فعالیت هم باید به تلفظ‌ها گوش بدهند و کلمه‌ی مورد نظر را علامت بزنند. با توجه به اینکه فارسی، زبانی دارای ویژگی دوزبانگونه است، این شیوه‌ی آموزش مناسب به نظر می‌رسد؛ به این ترتیب که صورت گفتاری فارسی نوشته نمی‌شود و زبان‌آموزان تنها آن را می‌شنوند و به مرور زمان به تفاوت فارسی گفتاری و نوشتاری عادت می‌کنند. بخشی دیگری در هر درس تحت عنوان بنویسید قرار دارد. گاهی تصاویری داده شده و از زبان‌آموزان خواسته شده تا اطلاعاتی را بنویسند و گاهی جملات و عبارات را تکمیل کنند. در بخش بخوانید هم متنی قرار گرفته و متناسب با آن سوالاتی مطرح شده است. بخش آخر هر درس فرهنگ و تمدن نام دارد. در این بخش تلاش شده تا با توجه به محتوای درس، فرهنگ ایرانی به زبان‌آموزان معرفی شود. معرفی غذاها، واحد پول، روزهای هفته، آداب صرف غذا، مهمان نوازی، عیادت از بیمار، معرفی تهران، معرفی دانشگاه‌ها و... موضوعاتی هستند که در قسمت فرهنگ و تمدن به وسیله‌ی جمله‌هایی کوتاه و ساده و با استفاده از تصاویر مناسب مطرح شده است. برای این بخش فعالیت خاصی در نظر گرفته نشده است و به صورت یک متن خواندنی ارائه شده است. در بخش بخوانید، معمولاً متنی در ارتباط با موضوع درس آورده شده است و بعد از آن پرسش‌هایی برای درک مطلب در نظر گرفته شده است. همانطور که توضیح داده شد، در این کتاب به هر چهار مهارت زبانی به طور یکسان و موازی توجه شده است و استفاده از تمرین‌های هر بخش به تقویت این مهارت‌ها کمک می‌کند. در این کتاب برای ارائه‌ی دروس از اشکال مختلف برنامه‌ی درسی استفاده شده است. برای مثال از شکل پیمان‌های درهنگام ارائه‌ی گفتگوها و از شکل روایتی در بخش فرهنگ و تمدن و بخوانید استفاده شده است.

۱.۳. تحلیل داده‌ها

داده‌های پژوهش، متون، گفتگوها، نکات دستوری و تمرین‌های موجود در این کتاب است. به منظور تحلیل داده‌های پژوهش و مشخص نمودن پیوستار برنامه‌ی درسی استفاده شده در کتاب فوق، ابتدا بر اساس پیوستار برنامه‌ی درسی کراهنکه (۱۹۸۷) جدول‌هایی طراحی شده‌اند. هر چند پیوستار پیشنهادی وی مشتمل بر شش برنامه‌ی درسی است، اما با توجه به این‌که کاربرد برنامه‌ی درسی محتوا- محور برای آموزش زبان با اهداف ویژه است، این برنامه‌ی درسی در تحلیل کتاب حاضر مورد بررسی قرار نگرفته است. هر یک از این جدول‌ها در بردارنده‌ی مشخصه‌های اصلی برنامه‌ی درسی ساختاری، مفهومی- نقشی، مهارت- محور و تکلیف- محور هستند. سپس داده‌های پژوهش، در این جدول‌ها طبقه‌بندی شده و در نهایت مورد شمارش قرار گرفتند. در ادامه جدول‌های برنامه‌ی درسی، نمودار و نتایج آن آمده است.

جدول (۱). برنامه‌ی درسی ساختاری

برنامه درسی	مشخصه سبکی	زیر مقوله	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	مجموع		
ساختاری	دستور	زمان				•			•	•					•	•	•	•			•	۸	
		وجه							•														۱
		فعل	•	•	•							•	•										۵
		صفت				•				•													۳
		قید										•		•									۲
		اسم						•	•	•													۳
		حرف ربط																		•	•		۲
		حرف اضافه					•	•															۲
		ضمیر	•							•													۲
	واژه‌ها	در بافت	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	۱۸
		بافت زدوده	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•					۱۲
		تصویری	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	۱۸
		عینی	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	۱۸
		انتزاعی	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	۱۸

همان‌طور که در جدول فوق دیده می‌شود، در همه‌ی دروس این کتاب از برنامه‌ی ساختاری استفاده شده است. در بخش دستوری به مقوله‌ی وجه کمتر از دیگر مقولات پرداخته شده است. بیشترین توجه به زمان و پس از آن به

فعل شده است. سایر مقولات دستوری تقریباً به یک نسبت در تمام دروس پراکنده شده‌اند. در بخش واژگانی، همه‌ی دروس دارای واژه‌های عینی و انتزاعی هستند، که واژه‌های انتزاعی بیشتر مربوط به بخش فرهنگ و تمدن و خواندن می‌باشند. به غیر از چند درس، در سایر دروس واژه‌های بافت‌زده دیده می‌شود.

جدول (۲). برنامه‌ی درسی مفهومی - نقشی

برنامه درسی	مشخصه سبکی	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	مجموع	
مفهومی - نقشی	مفاهیم زبانی (رنگ، اندازه،...)			•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	۱۸
	نقش‌های زبانی (درخ و است، توافق، تعارف...)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	۱۸

در جدول فوق می‌بینیم که در تمام دروس، از برنامه‌ی مفهومی - نقشی به میزان تقریباً یکسان استفاده شده است. به غیر از دو درس اول که به دلیل تمرکز بر نقش‌های زبانی مانند معرفی خود و دیگران، سلام و احوال‌پرسی، خداحافظی تاکید خاصی بر مفاهیمی مانند رنگ، اندازه و غیره نداشته است. اما در مجموع می‌توان گفت دروس کتاب حاضر بر مبنای کارکردها یا نقش‌های زبانی طبقه‌بندی شده‌اند.

جدول (۳). برنامه‌ی درسی موقعیتی

برنامه درسی	مشخصه سبکی	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	مجموع	
موقعیتی	موقعیت‌های زبانی (گفتگو های مختصر و طولانی، بافت موقعیتی عینی و یا تخیلی)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	۱۸

همان‌طور که مشاهده می‌شود، میزان پراکندگی برنامه‌ی موقعیتی در تمام دروس تقریباً یکسان است. در گفتگوها با استفاده از برنامه‌ی موقعیتی به معرفی موقعیت‌های مورد نیاز زبان‌آموز در جامعه پرداخته شده است. این دسته از موقعیت‌ها عینی هستند و شامل موقعیت‌هایی مانند سفارش غذا در رستوران، خرید کردن، مهمانی دادن، آدرس

تحلیل کتاب «دوره‌ی عمومی زبان فارسی» سطح مقدماتی بر مبنای پیوستار برنامه‌ی درسی / ۶۵۳

پرسیدن، پذیرش در هتل و امثال این‌ها می‌باشد. در بخش فعالیت‌ها، زبان آموز به ایفای نقش در موقعیت‌های بیان شده در گفتگو می‌پردازد.

جدول (۴). برنامه‌ی درسی تکلیف- محور

برنامه درسی	مشخصه سبکی	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	مجموع	
تکلیف مدار	انواع تکالیف	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	۱۸

از برنامه‌ی درسی تکلیف محور نیز در تمام دروس و در فعالیت‌های هر بخش استفاده شده است. انواع تکالیف ارائه شده در این کتاب عبارتند از: پر کردن جاهای خالی، تکرار صورت گفتاری، نوشتن گفتگو، باز نویسی جملات با کلمات جدید، وصل کردن واژه‌های مناسب به تصاویر، تکمیل پرسش‌نامه، مشخص نمودن غلط‌ها، پاسخ دادن به پرسش‌ها و

جدول (۵). برنامه‌ی درسی مهارت- محور

برنامه درسی	مشخصه سبکی	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	مجموع		
مهارت- محور	شنیداری	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	۱۸	
	خوانداری	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	۱۸
	نوشتاری	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	۱۸
	گفتاری	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	۱۸
	فرهنگی	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	۱۸

با توجه به جدول فوق در این کتاب و در کلیه‌ی دروس به آموزش هر چهار مهارت به صورت هماهنگ پرداخته شده است. مهارت شنیداری در دو بخش گفتگوها و بخش گوش کنید ارائه می‌شود که البته در این بخش مهارت گفتاری نیز در قالب نقش‌گزار می‌شود. مهارت خوانداری در بخش بخوانید و در قالب متون خواندنی تقویت می‌شود. برای تقویت مهارت نوشتاری نیز بخش بنویسید طراحی شده است. به منظور تقویت مهارت فرهنگی به عنوان مهارت پنجم این کتاب در بخش فرهنگ و تمدن و در بعضی از دروس در بخش بخوانید به آموزش فرهنگ پرداخته شده است و سعی نموده با ارائه‌ی نکات فرهنگی زبان فارسی در قالب متون خواندنی، زبان آموزان را با فرهنگ ایرانی اسلامی آشنا سازد.

همان‌طور که در جداول فوق دیده می‌شود، در سراسر کتاب از برنامه‌های مختلف به صورت یکنواخت استفاده شده است. هم از برنامه‌های ساختاری با توجه به صورت و هم از برنامه‌های تکلیف- محور با تاکید بر معنا، که نشان دهنده این موضوع است که کتاب از پیوستار کراهنکه پیروی می‌کند. پیوستار الگوی برنامه‌ی درسی حاصل از تحلیل کتاب «دوره‌ی عمومی زبان فارسی» به ترتیب زیر است:

تکلیف- محور مهارت- محور موقعیتی مفهومی نقشی دستوری

شکل (۲). پیوستار برنامه‌ی درسی کتاب « دوره‌ی عمومی زبان فارسی»

۴. نتیجه‌گیری

بررسی مؤلفه‌های برنامه‌های درسی مختلف در کتاب « دوره عمومی فارسی » نشان می‌دهد که در این کتاب، از تمامی الگوهای برنامه‌ی درسی تقریباً به یک نحو استفاده شده است و در واقع شاهد الگوی غالبی در این کتاب نمی‌باشیم. به بیان دیگر، کتاب مذکور منطبق بر پیوستار الگوی برنامه‌درسی پیشنهادی کراهنکه (۱۹۸۷)، می‌باشد. با این تفاوت که برنامه‌ی درسی محتوا - محور که خاص آموزش زبان با اهداف ویژه است در پژوهش حاضر نادیده گرفته شده است و نتیجه بررسی در قالب پیوستاری مشتمل بر برنامه‌های درسی ساختاری، مفهومی نقشی، موقعیتی، مهارت- محور و تکلیف- محور ارائه شده است. استفاده از همه‌ی الگوهای درسی با پراکندگی یکنواخت در تمام دروس، از نقاط قوت این کتاب به شمار می‌رود که کمتر در دیگر کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان دیده می‌شود.

فهرست منابع

- Breen, M. P. & C. Candlin (1980). *The essentials of communicative curriculum in language teaching*, Applied Linguistics.
- Dubin, F. & E. Olshtain (1997). *Course design: Developing programs and Materials for language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Finocchiaro. M & CH. Brumfit (1983). *The Functional- Notional Approach*, New York: OxfordUniversity Press.
- Krahnke, Karl. (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs.
- Nunan, D (1993). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D (1988). *Syllabus design*, Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N. S (1987). *Second Language Pedagogy*, Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J, & T. Rodgers (2001). *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A (1975). *The Threshold Level in a European unit / Credit system for modern Language teaching by Adults*, Systems Development in Adult Language Learning, Strasburg: council of Europe.
- White, R (1988). *Curriculum: Design management, innovation*, Oxford: Blackwell.
- Widdowson, H. G (1984). *Reading and communication*, In J. C. Alderson& S.urquhart (Eds). *Reading in a Foreign Language*, Essex:Longman.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Yalden. J (1987). *Principles of course Design for language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.