



بررسی مقایسه‌ای دو کتاب مینا (۳) و پرفا (۲) براساس چک لیست کانینگزورث

عاطفه ابراهیمی ✉

دانشجوی کارشناسی ارشد، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

نویسنده مسئول: atefeebrahimi1998@ut.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ‌ها: دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۱۴ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۶ واژگان کلیدی: آموزش فارسی ارزیابی کتاب درسی تحلیل محتوا	هدف پژوهش حاضر، ارزیابی و مقایسه‌ی دو کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، یعنی مینا (۳) و پرفا (۲)، است. در شرایطی که کیفیت منابع آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای در یادگیری زبان دوم دارد، بررسی نظام‌مند کتاب‌های درسی می‌تواند به بهبود فرایند آموزش کمک کند. این پژوهش می‌کوشد، روشن کند که دو کتاب یادشده تا چه اندازه با معیارهای یک کتاب آموزشی مناسب، بر پایه‌ی چک‌لیست کانینگزورث (۱۹۹۵)، همخوانی دارند. برای پاسخ به این پرسش‌ها، از روش توصیفی - تحلیلی و با رویکرد تحلیل محتوای کیفی استفاده شده‌است. کتاب‌ها بر اساس مؤلفه‌هایی مانند اهداف آموزشی، طراحی، محتوای زبانی، مهارت‌ها، روش‌شناسی و ملاحظات عملی بررسی شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که هر دو کتاب در بهره‌گیری از رویکردهای ارتباطی و مهارت‌محور موفق بوده‌اند و از نظر تنوع فعالیت‌ها، تمرین‌ها و توجه به مهارت‌های چهارگانه، نقاط قوت قابل توجهی دارند. اما در زمینه‌هایی مانند توجه صریح به نیازهای زبان‌آموزان، استفاده از مواد شنیداری اصیل و ارائه راهبردهای یادگیری و مطالعه، هر دو کتاب با کاستی‌هایی روبه‌رو هستند. بر اساس نتایج، می‌توان گفت هر یک از این دو کتاب در برخی جنبه‌ها برتری‌هایی دارند، اما برای ارتقای کیفیت آموزشی، نیازمند بازنگری و تکمیل در برخی مؤلفه‌ها هستند.

استناد: ابراهیمی، عاطفه (۱۴۰۴). بررسی مقایسه‌ای دو کتاب مینا (۳) و پرفا (۲) براساس چک لیست کانینگزورث. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۹ (۵۷)، ۱۷۲-۱۲۷.

<https://doi.org/10.30487/rwab.2026.2090586.1688>

© ۱۴۰۴ (۲۰۲۶) نویسندگان مقاله، نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ناشر: سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم انسانی (سمت).



University Textbooks, Research & Writing

Vol. 29, Issue 57
Autumn & Winter 2026
Print ISSN: 2676-7503
Online ISSN: 2676-7511



A Comparative Analysis of Mina (3) and Parfa (2) Textbooks Based on Cunningsworth's Checklist

Atefeh Ebrahimi ✉

M.A. Student, Teaching Persian to Non-Persian Speakers, University of Tehran, Tehran, Iran
Corresponding author: atefeebrahimi1998@ut.ac.ir

Article Info

History

Received: Nov. 05, 2025

Accepted: Feb. 05, 2026

Keywords

Content Analysis
Persian language
teaching
Textbook
Evaluation

Abstract

The present study aimed to evaluate and compare two Persian language textbooks for non-Persian speakers, namely *Mina (3)* and *Parfa (2)*. Given the crucial role of instructional materials in second and foreign language learning, a systematic examination of textbooks can contribute to improving the teaching process. This study sought to determine the extent to which these two books correspond to the criteria of a suitable textbook based on Cunningsworth's (1995) checklist. To answer these questions, a descriptive-analytical approach and qualitative content analysis were employed. The textbooks were examined in terms of educational objectives, design, language content, skills, methodology, and practical considerations. The findings indicate that both books were successful in using communicative and skill-based approaches and showed notable strengths in the variety of activities and exercises as well as in addressing the four language skills. However, both books had weaknesses in explicit attention to learners' needs, the use of authentic listening materials, and the presentation of learning and study strategies. Based on the results, it can be concluded that each textbook has its own strengths in certain areas, but both require revision and further development in some instructional components in order to enhance their educational effectiveness.

Citation: Ebrahimi, A. (2026). A Comparative Analysis of Mina (3) and Parfa (2) Textbooks Based on Cunningsworth's Checklist. *University Textbooks Research and Writing*, 29(57), 127-172.
<https://doi.org/10.30487/rwab.2026.2090586.1688>

© 2026 Authors, University Textbooks Research and Writing.

Publisher: Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT).

مقدمه

کتاب‌های درسی، در حوزه‌ی آموزش زبان دوم و زبان خارجی، از مهم‌ترین و اثرگذارترین عناصر فرایند یاددهی و یادگیری به شمار می‌آیند. این منابع نه تنها ورودی زبانی و محتوای آموزشی را سازمان‌دهی می‌کنند، بلکه در تعیین توالی مطالب، انتخاب فعالیت‌ها و هدایت فرایند آموزش نیز نقش اساسی دارند. از این‌رو، کیفیت کتاب‌های آموزشی می‌تواند تا حد زیادی بر میزان موفقیت زبان‌آموزان و اثربخشی تدریس تأثیر بگذارد. در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز انتخاب و ارزیابی کتاب‌های درسی مناسب، به‌ویژه در سطوح مختلف، اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا این کتاب‌ها باید هم‌زمان پاسخ‌گوی نیازهای ارتباطی، زبانی و فرهنگی زبان‌آموزان باشند.

ارزیابی کتاب‌های درسی، از منظر نظری، بر پایه‌ی معیارهایی مانند اهداف آموزشی، طراحی، محتوای زبانی، مهارت‌ها، روش‌شناسی و ملاحظات عملی، امکان بررسی علمی و نظام‌مند کیفیت منابع آموزشی را فراهم می‌کند. در این میان، چک‌لیست کانینگزورث (۱۹۹۵) یکی از الگوهای معتبر در ارزیابی کتاب‌های زبان به شمار می‌رود که می‌تواند مبنایی مناسب برای تحلیل نقاط قوت و ضعف منابع آموزشی باشد. این پژوهش نیز با تکیه بر همین مبنای، دو کتاب مینا (۳) و پرفا (۲) را به صورت تطبیقی بررسی می‌کند.

ضرورت انجام این پژوهش از آن‌جا ناشی می‌شود که با گسترش آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، نیاز به منابع آموزشی استاندارد و متناسب با نیاز یادگیرندگان بیش از پیش احساس می‌شود. بررسی علمی این کتاب‌ها می‌تواند به بهبود کیفیت تألیف و بازنگری منابع آموزشی همچنین به انتخاب آگاهانه‌تر آن‌ها توسط مدرسان و برنامه‌ریزان درسی کمک کند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر ارزیابی و مقایسه‌ی دو کتاب مینا (۳) و پرفا (۲) بر پایه‌ی چک‌لیست کانینگزورث (۱۹۹۵) است. پرسش اصلی پژوهش این است که این دو کتاب تا چه اندازه با معیارهای یک کتاب آموزشی مناسب همخوانی دارند؟ در کدام مؤلفه‌ها نقاط قوت و ضعف بیشتری مشاهده می‌شود؟ همچنین فرض پژوهش بر این است که هر دو کتاب از برخی جنبه‌ها واجد ویژگی‌های مطلوب آموزشی هستند، اما در برخی مؤلفه‌ها، به‌ویژه توجه به نیازهای زبان‌آموزان و استفاده از منابع شنیداری اصیل، نیاز به اصلاحاتی دارند.

ارزیابی کتاب آموزش زبان مؤثر بر طرح پرسش‌های مناسب و تفسیر پاسخ‌های آن‌ها متکی است (کانینگزورث، ۱۹۹۵). ایجاد چک‌لیست‌های جامع ارزیابی توسط

صاحب نظران برجسته، معیارهایی را برای تحلیل دقیق کتاب‌های درسی فراهم می‌کند. در این مطالعه، دو کتاب مینا (۳) و پر فا (۲) براساس چک لیست کانینگزورث با یکدیگر مقایسه می‌شوند. چک لیست کانینگزورث برای ارزیابی و انتخاب شامل چهار و پنج سؤال است که معیارهایی همچون «اهداف»، «طراحی»، «محتوای زبانی»، «مهارت‌ها» و «روش‌شناسی» را در بر می‌گیرد همچنین «ملاحظات عملی مانند هزینه و در دسترس بودن» را نیز شامل می‌شود.

پیشینه‌ی پژوهش

کتاب‌های درسی یکی از تأثیرگذارترین مؤلفه‌ها در فرآیند یاددهی و یادگیری باقی مانده‌اند. این کتاب‌ها نه تنها به عنوان منابعی برای ورودی‌های زبانی عمل می‌کنند، بلکه راهنمایی برای شیوه‌های آموزشی، توالی محتوا و فعالیت‌های کلاسی محسوب می‌شوند. به گفته‌ی ریچاردز^۱ (۲۰۱۵)، کتاب‌های درسی با طراحی مناسب می‌توانند با سازماندهی نظام‌مند ورودی‌های زبانی، ایجاد فرصت‌هایی برای تقویت مهارت‌ها و همسوسازی آموزش کلاسی با اهداف ارتباطی، پشتیبانِ مدرسان و یادگیرندگان باشند. برای بسیاری از معلمان، به‌ویژه در محیط‌های آموزش زبان خارجی، کتاب‌های درسی به عنوان چارچوب اصلی برای برنامه‌ریزی درسی و پیاده‌سازی در کلاس عمل می‌کنند.

ارزیابی نظام‌مند کتاب‌های درسی، توجه به نقش محوری کتاب‌های آموزش زبان، به حوزه‌ای مهم در زبان‌شناسی کاربردی تبدیل شده‌است. تاملینسون^۲ (۲۰۱۸) استدلال می‌کند که ارزیابی مواد آموزشی به تعیین این نکته کمک می‌کند که آیا این منابع نیازهای زبان‌آموزان را برآورده می‌کنند، از صلاحیت ارتباطی آنان پشتیبانی می‌کنند و مواجهه‌ی معناداری با کاربرد زبان فراهم می‌آورند یا خیر. ارزیابی کتاب‌های درسی همچنین به پژوهشگران و مدرسان این امکان را می‌دهد که نقاط قوت و ضعف را در حوزه‌هایی مانند یکپارچگی مهارت‌ها، اصالت ورودی‌های زبانی، بازنمایی فرهنگی و جهت‌گیری‌های روش‌شناختی شناسایی کنند. از طریق چنین ارزیابی‌هایی، مربیان می‌توانند تصمیمات آگاهانه‌ای در خصوص انتخاب، تطبیق یا تکمیل منابع آموزشی اتخاذ نمایند.

1. Richards

2. Tomlinson

رویکردهای جدید آموزش زبان، نیز توجه به ارتباط محوری و تکلیف محوری از مهم‌ترین معیارهای ارزیابی کتاب‌های درسی به شمار می‌رود. الیس^۱ (۲۰۰۳) و نونان^۲ (۲۰۰۴) بر این نکته تأکید می‌کنند که مواد آموزشی مؤثر باید فراتر از ارائه صرف ساختارهای زبانی بروند و با طراحی تکالیف هدفمند، زبان‌آموز را به استفاده واقعی از زبان در بافت‌های معنادار سوق دهند. رویکردهای نوین در آموزش زبان بر تلفیق مهارت‌های زبانی و استفاده از تکالیف اصیل (تکالیفی که مانند فعالیت‌های واقعی روزمره هستند و زبان‌آموز با استفاده از زبان مقصد آن‌ها انجام می‌دهد) و معنادار برای ترویج تعامل و کاربرد واقعی زبان تأکید دارند (Littlewood, 2014). بر این اساس، کتاب‌های درسی اغلب بر اساس میزان ارائه فعالیت‌های ارتباطی، فرصت‌هایی برای تعامل زبان‌آموزان و تکالیفی که هم سلیس بودگی^۳ و هم دقت^۴ را تشویق می‌کنند، ارزیابی می‌شوند.

علاوه بر این، در پژوهش‌های بین‌المللی بر زبان‌آموز محور بودن مواد آموزشی نیز تأکید فراوان شده‌است. مک‌دانا^۵ و همکاران (۲۰۱۳) معتقدند کتاب درسی اثربخش باید با سطح زبانی، نیازهای ارتباطی، علایق و بافت فرهنگی مخاطب تناسب داشته باشد. هاروود^۶ (۲۰۱۰) نیز نشان می‌دهد که کیفیت کتاب‌های درسی را نمی‌توان فقط بر اساس پوشش دستوری یا واژگانی سنجید، بلکه نحوه بازنمایی فرهنگ، نوع تمرین‌ها، فرصت‌های مشارکت فعال و امکان انطباق‌پذیری برای معلم نیز از عوامل مهم در ارزیابی‌اند.

پژوهشگران در سال‌های اخیر، بر اهمیت مواد آموزشی «زبان‌آموز-محور» تأکید کرده‌اند؛ موادی که به نیازها، علایق و زمینه‌های یادگیری زبان‌آموزان پاسخ می‌دهند. مک‌گراث^۷ (۲۰۱۶) اشاره می‌کند که منابع آموزشی اثربخش نه تنها باید ساختارهای زبانی را ارائه دهند، بلکه باید فرصت‌هایی را برای زبان‌آموزان فراهم کنند تا از طریق تکالیف معنادار و فعالیت‌های حل مسئله‌ای، به‌طور فعال با زبان درگیر شوند. علاوه بر این، طراحی بصری، سازماندهی درس‌ها و وضوح دستورالعمل‌ها می‌تواند به‌طور قابل توجهی بر انگیزه زبان‌آموز و کارایی کتاب در محیط کلاس مؤثر باشد. چارچوب‌های ارزیابی نظام‌مند

1. Ellis

2. Nunan

3. fluency

4. Accuracy

5. McDonough

6. Harwood

7. McGrath

کتاب‌های درسی مانند چک‌لیست پیشنهادی کانینگزورث (۱۹۹۵) همچنان به عنوان ابزارهای پرکاربرد برای تحلیل منابع آموزش زبان باقی مانده‌اند. این چارچوب‌ها به پژوهشگران اجازه می‌دهند تا کتاب‌های درسی را از منظر طراحی، پیش‌فرض‌های روش‌شناختی، پوشش مهارت‌ها، محتوای زبانی و تناسب با نیازهای زبان‌آموزان بررسی کنند. با به کارگیری چنین معیارهایی، می‌توان مقایسه‌ای عینی‌تر از کتاب‌های درسی ارائه داد و تعیین کرد که این منابع تا چه حد به طور مؤثر از اهداف یادگیری زبان پشتیبانی می‌کنند.

آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، در چند دهه‌ی گذشته از یک فعالیت پراکنده و مبتنی بر تجربه‌ی فردی به مجموعه‌ای از فعالیت‌های نظام‌مند آموزشی و پژوهشی تبدیل شده‌است. نیاز به استانداردسازی مواد و محتوای آموزشی و نیز تطبیق آن با نیازها و ویژگی‌های مخاطبان (سن، هدف یادگیری، زمینه‌ی فرهنگی و غیره) یکی از انگیزه‌های اصلی پژوهش در این حوزه بوده‌است (صحرائی و مرصوص، ۱۳۹۵). بررسی معیارها و استانداردها نشان می‌دهد که طراحان مواد آموزشی باید همبستگی میان سطح‌بندی، محتوای فرهنگی و مهارت‌محوری را برقرار کنند تا کتاب‌ها برای مخاطبان بین‌المللی کارا باشند.

یکی از پرسش‌های بنیادین در ادبیات آموزش فارسی این است که «کدام فارسی باید آموزش داده شود؟» فارسی معیار، گویش‌های منطقه‌ای، یا نوعی فارسی قابل فهم بین‌المللی. وکیلی‌فرد (۱۳۷۸) در این حوزه بر اهمیت تصمیم‌گیری آگاهانه در انتخاب گونه‌ی زبانی تأکید کرده‌است. پیش از تعیین اهداف یادگیری و گزینش محتوای زبانی در آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان، لازم است میان «واقعیت زبان» و «راهنمای آموزشی» تمایز روش‌مند برقرار شود؛ زیرا آنچه مدرس فارسی به عنوان زبان خارجی/دوم آموزش می‌دهد، همان چیزی نیست که در توصیف زبان‌شناختی فارسی، موضوع مطالعه قرار می‌گیرد. در این چارچوبکیلی‌فرد تصریح می‌کند که زبان فارسی «واقعیتی یکنواخت و همسان» نیست، بلکه پدیده‌ای پیچیده‌است که بسته به گویشوران و اهداف آنان، موقعیت اجتماعی-فرهنگی و شغلیابستگی جغرافیایی و نیز موقعیت گفتار، می‌تواند تفاوت‌هایی داشته باشد؛ از این رو، بحث از «گونه‌ها»، «سطوح زبانی»، «سیاق» و «سبک» برای تصمیم‌گیری درباره محتوای آموزش و جهت‌دهی به انتخاب‌های آموزشی ضروری است. هم‌چنین مطالعات مدرن‌تر بر لزوم ادغام رویکردهای تکلیف‌محور و رویکردهای مبتنی بر

نیاز در طراحی برنامه‌های درسی تأکید می‌کنند تا مواد آموزشی، قابلیت انتقال مهارت‌های کاربردی را داشته باشند (وکیلی فرد و حبیبی، ۱۳۹۸).

یافته‌های باقری نجف‌آباد و رحیمیان (۱۳۹۷) نشان می‌دهد که تناسب متن‌های آموزشی با سن و علاقه‌مندی‌های زبان‌آموزان در یادگیری واژگان نقش مهمی دارد. به نظر آنان، هرچه محتوای آموزشی با گرایش‌ها و نیازهای سنی زبان‌آموزان هماهنگ‌تر باشد، یادگیری واژگان و درک مطالب نیز مؤثرتر خواهد بود. همچنین، نتایج این پژوهش حاکی از آن است که محتوای برخی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در جلب مشارکت فعال زبان‌آموزان، ایجاد مسئولیت‌پذیری و نیز ارائه‌ی متنوع مطالب، مثال‌ها و تصاویر، کاستی‌هایی دارد. از این رو، نویسندگان بر ضرورت طراحی محتوایی متناسب‌تر، جذاب‌تر و متنوع‌تر تأکید می‌کنند؛ محتوایی که بتواند مهارت‌هایی مانند پاسخ‌گویی به تمرین‌ها، خلاصه‌نویسی نگارش صحیح را نیز تقویت کند.

نویدی و همکاران (۱۴۰۰) در حیطه‌ی واژگان پایه و انتخاب واژگان آموزشی، میزان همخوانی واژگان منتخب در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان با واژگان پایه و پر کاربرد زبان فارسی سنجیده‌اند. برای این منظور واژگان آموزشی چهار کتاب در سطح مقدماتی شامل گام اول، مینا، آموزش کاربردی واژه و آموزش فارسی با فهرست‌های واژگان پر کاربرد استخراج شده از پیکره‌های زبان فارسی مقایسه شدند. نتایج نشان داد که تطابق واژگان این کتاب‌ها با واژگان رایج زبان فارسی تنها بین ۵ تا ۲۶ درصد است که این میزان بسیار کم، ارزیابی شده و ضرورت اصلاح رویکرد آموزش واژگان در این منابع و بازنگری در انتخاب واژگان پایه زبان فارسی را مطرح می‌کند. این یافته‌ها گویای نیاز به بهبود محتوا و ارتقای انطباق کتاب‌های آموزش زبان فارسی با نیازهای واقعی زبان‌آموزان است.

محمدنژاد و الهیان (۱۳۹۶)، در بخش ساختارهای دستوری، سه کتاب «فارسی بیاموزیم»، «آموزش نوین زبان فارسی» و «زبان فارسی» در سطح میانی را از نظر نوع و بسامد فرایندهای زبانی بررسی کردند. نتایج نشان داد که در هر سه کتاب، فرایندهای رابطه‌ای بیشترین فراوانی را دارند. این فرایندها که معمولاً با افعالی مانند «بودن»، «داشتن» و «شدن» همراه‌اند، به دلیل نقش مهم‌شان در توصیف، شناسایی و بیان روابط، سهم عمده‌ای از محتوای متون را تشکیل داده‌اند. همچنین در کتاب «فارسی بیاموزیم» فرایندهای رفتاری و مادی نیز بسامد نسبتاً بالایی دارند، در حالی که در دو کتاب دیگر این فرایندها کمتر به

کار رفته‌اند. پژوهش همچنین نشان داد که کتاب «فارسی بیاموزیم» در مقایسه با دو کتاب دیگر، از شگردهای آموزشی متنوع‌تری برای تثبیت و آموزش فرایندها بهره برده‌است. استفاده منظم از تکرار، هم‌معنایی، تضاد و واژه‌های هم‌آیند در بیشتر درس‌های این کتاب، به زبان‌آموز کمک می‌کند تا معانی و کاربردهای فرایندهای مختلف را بهتر درک و در حافظه تثبیت کند. در دو کتاب «آموزش نوین زبان فارسی» و «زبان فارسی» این شگردها به صورت محدودتر و کمتر نظام‌مند به کار رفته‌اند؛ به ویژه در کتاب «زبان فارسی» که برخی از این ظرفیت‌های آموزشی بسیار کم‌رنگ هستند. بر این اساس، پژوهشگران نتیجه گرفتند که «فارسی بیاموزیم» به دلیل تنوع بیشتر فرایندها، توزیع متعادل‌تر آن‌ها و استفاده مستمر از راهبردهای آموزشی، در آموزش این بخش از زبان موفق‌تر عمل کرده‌است. این یافته‌ها تأیید می‌کنند که اگرچه معرفی ساختارهای دستوری در چارچوبی منظم صورت گرفته، اما جهت‌دهی آموزشی به گونه‌ای است که مهارت‌های تولیدی زبان‌آموزان به طور مطلوب پرورش نیافته و نیاز به بازنگری در طراحی محتوای آموزشی و تمرین‌ها وجود دارد.

این پژوهش‌ها نشان می‌دهد اگرچه تولید منابع آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان افزایش یافته و برخی مجموعه‌ها پیشرفت‌های ساختاری داشته‌اند، اما کمبودهایی در تطبیق متن‌ها با گروه‌های سنی، آموزش واژگان و دستور و انتخاب گونه‌ی مناسب فارسی وجود دارد. این یافته‌ها ضرورت بررسی دقیق‌تر کتاب‌های جدیدی مانند مینا (۳) و پرفا (۲) را آشکار می‌کند تا مشخص شود تا چه حد توانسته‌اند این کاستی‌ها را جبران کنند.

معرفی کتاب مینا و پرفا

کتاب مینا (۳) از انتشارات بین‌المللی آرفا در سال ۱۳۹۹ به چاپ رسید. رضا مراد صحرایی، افسانه غربی، منیره شهباز، مریم سلطانی و مروارید طالبی مولفان این کتاب هستند. کتاب مدعی است که تلاش دارد تا بر خلاف برنامه‌ی ساختگرا و دستوری از طریق برنامه‌های تکلیف محور و ارتباطی زبان فارسی را به غیرفارسی‌زبانان آموزش دهد. مفاهیم کتاب از منابع آموزشی موجود برای تدریس زبان‌های انگلیسی، آلمانی، فرانسوی، ترکی، روسی و عربی بهره گرفته است و تلاش دارد تا سه حوزه کارکرد، دستور و واژگان را باهم تلفیق کند و هر شامل چهار مهارت است. تکالیف آن، انجام دادن یک کار در بافت واقعی زندگی است. کتاب هر دو گونه‌ی نوشتاری و گفتاری را تدریس می‌کند. آموزش

دستور بیشتر استنباطی و غیرمستقیم است و کارکردهای زبانی و دستور زبان در بافت تدریس شده‌اند. بیش تر واژه‌های کوتاه نمایش داده نشده‌اند. برای اهداف ارتباطی کتاب از تصویرسازی و عکس استفاده شده‌است. تمرین‌های کتاب شناختی و ارتباطی هستند و تلاش شده تا تنوع در آن‌ها رعایت شود. تمرین‌ها از ساده (تشخیصی) به دشوار (تولیدی) حرکت می‌کنند. تمرین‌ها و تکالیف مستلزم همکاری گروهی زبان آموزان است.

کتاب پرفا (۲) به معنی "پرواز فارسی" از انتشارات نگارستان اندیشه در سال ۱۳۹۸ به چاپ رسید. مهین‌ناز میردهقان، مهنوش ملائیان، حمید آقایی، طاهره عبداللهی پارسا و فرشته باقری، مؤلفان پرفا (۲) هستند. کتاب، شامل چهار مهارت خواندن (در درس چهارم هر بخش)، نوشتن (در درس دوم و چهارم هر بخش)، شنیدار (در درس دوم و چهارم) و گفتار (در همه درسهای بخش) است و بر روی استفاده‌ی کاربردی زبان فارسی روزمره و مهارت‌های ارتباطی متمرکز است. محتوای کتاب شامل دستورواژگان و کارکرد است. مواد آموزشی آن براساس مواد آموزشی موجود در مجموعه‌های آموزش زبان مانند اینترچینج، تاپ‌ناچ، امریکن انگلیش فایل، فورکورنرز، فیس تو فیس و... تالیف شده‌است. دوازده بخش دارد و هر بخش شامل چهار درس است. هر بخش کتاب با آمادگی ذهنی شروع می‌شود که شامل معرفی کلی مباحث بخش و ایجاد علاقه در زبان آموزان، است. کتاب با تمرین مروری سریع بر نکات درس و ایجاد ارتباط میان زبان و جهان واقع، پایان می‌یابد. برای ایجاد ارتباط و گفتگو، کتاب فعالیت‌های دو نفره و گروهی دارد. در قسمت واژه‌نما هر واژه با آوانگاری و معادل انگلیسی آمده‌است. واژه‌های هر بخش با تصاویر جذاب و کاربرد در بافت همراه با نکات دستوری ذکر شده‌است. دستور غیرمستقیم و بدون ذکر قاعده تدریس می‌شود.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت، توصیفی - تحلیلی است. روش پژوهش تحلیل محتوای کیفی است. هدف اصلی پژوهش، بررسی و مقایسه دو کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، یعنی مینا (۳) و پرفا (۲)، بر اساس چک‌لیست ارزیابی کتاب‌های آموزشی کانینگزورث است. انتخاب چک‌لیست کانینگزورث (۱۹۹۵) در این پژوهش مبتنی بر سه دلیل راهبردی است: نخست، این چارچوب به دلیل «جامعیت مؤلفه‌ها»، ابعاد متنوعی از کتاب درسی (از اهداف و طراحی تا روش‌شناسی و ملاحظات عملی) را به صورت یکپارچه پوشش می‌دهد که برای یک مطالعه مقایسه‌ای میان دو کتاب

با ساختارهای متفاوت، بسیار کارآمد است. دوم، ماهیت «انعطاف پذیر» این چک لیست به پژوهشگر اجازه می دهد تا فراتر از توصیف صرف، به تحلیل انتقادی و کیفی محتوا بپردازد.

محدودیت های نظری این است که چک لیست کانینگزورث، عمدتاً بر «ویژگی های درونی و ساختاری» کتاب متمرکز است و نمی تواند به تنهایی اثربخشی واقعی کتاب در محیط کلاس یا تعاملات زنده معلم و شاگرد را بسنجد. در فرایند تحلیل، ابتدا هر یک از دو کتاب به طور کامل مطالعه و ویژگی های مربوط به هر یک از مقوله های یادشده از متن و محتوای آن استخراج گردید. سپس داده های به دست آمده بر اساس مقوله های کلان چک لیست دسته بندی شدند. در مرحله بعد، هر کتاب به صورت جداگانه از منظر این معیارها توصیف و تحلیل شد و در نهایت، مقایسه یافته های دو کتاب در هر مقوله با یکدیگر انجام گردید. بدین ترتیب، تحلیل از سطح مشاهده و ثبت ویژگی ها فراتر رفت و امکان بررسی نقاط قوت و ضعف هر کتاب در نسبت با معیارهای علمی ارزیابی کتاب های آموزشی فراهم شد.

کدگذاری داده ها به روش قیاسی انجام شد؛ بدین معنا که مقوله ها و ملاک های تحلیل از پیش و بر اساس چک لیست کانینگزورث تعیین شده بودند. بر این اساس، هر بخش از محتوای دو کتاب در نسبت با یکی از مقوله های اصلی قرار گرفت و تحلیل شد. برای مثال، آن دسته از داده ها که به نحوه تنظیم درس ها، ترتیب ارائه مطالب و انسجام بخش های آموزشی مربوط بودند، در مقوله «طراحی و سازمان دهی کتاب» قرار گرفتند؛ داده های مربوط به نوع ارائه واژگان و دستور زبان در مقوله «محتوای زبانی» بررسی شدند؛ و فعالیت های مرتبط با خواندن، نوشتن، گفتار و شنیدن در مقوله «مهارت های زبانی» تحلیل شدند. این شیوه کدگذاری، امکان مقایسه ای منظم و هم سطح میان دو کتاب را فراهم کرد. به منظور افزایش اعتبار تحلیل، محتوای هر دو کتاب در چند نوبت مطالعه و بازبینی شد و کدگذاری ها با رجوع مکرر به متن کتاب ها انجام گرفت. همچنین، برای بررسی هر دو کتاب، در سراسر فرایند تحلیل، از ملاک های ثابت و یکسان استفاده شد تا مقایسه بر پایه چارچوبی واحد صورت گیرد. برای کاهش تفسیرهای ذهنی نیز یافته ها تا حد امکان با استناد به شواهد عینی موجود در متن درس ها، تمرین ها، فعالیت ها و ساختار آموزشی کتاب ها ارائه گردید. بنابراین، اعتبار تحلیل حاضر بر بازخوانی مکرر داده ها، ثبات در به کارگیری معیارهای تحلیل و اتکا به مصادیق واقعی موجود در دو کتاب استوار است. این

روش به پژوهشگر امکان داد تا دو کتاب را نه فقط از حیث توصیف ویژگی‌های ظاهری، بلکه از منظر کیفیت آموزشی، نحوه پوشش مهارت‌ها، سازمان‌دهی محتوا و میزان انطباق با معیارهای ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان بررسی و مقایسه کند.

بومی‌سازی این پژوهش برای زبان فارسی، به جای تغییر در گویه‌های استاندارد کانینگزورث، شاخص‌های آن با نگاه به ویژگی‌های خاص آموزش زبان فارسی مانند اهمیت تمایز گونه گفتاری و نوشتاری و بافت فرهنگی ایران، تفسیر و تحلیل شده‌اند. بنابراین، این ابزار در این مطالعه، یک فرمول صلب نیست، بلکه یک نقشه راه برای تحلیل محتوا در بافت آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان به کار گرفته شده است.

جامعه آماری پژوهش

جامعه پژوهش شامل دو کتاب «مینا (۳)» و «پرفا (۲)» است که به عنوان دو منبع آموزشی نسبتاً پرکاربرد در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سطح میانی/فوق میانی انتخاب شدند. انتخاب این دو کتاب بود، زیرا هر دو در سطح میانی/فوق میانی آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان قرار دارند و در متن پژوهش به عنوان منابع آموزشی نسبتاً پرکاربرد معرفی شده‌اند. دلیل انتخاب این سطح آن است که کتاب‌های میانی و فوق میانی، به سبب تنوع بیشتر در متون، فعالیت‌ها، واژگان، دستور زبان و مهارت‌های زبانی، بستر مناسب‌تری برای ارزیابی و مقایسه فراهم می‌کنند. همچنین، با توجه به طرح ضرورت بررسی کتاب‌های جدیدی مانند مینا (۳) و پرفا (۲) در پیشینه پژوهش، این دو منبع برای تحلیل مقایسه‌ای انتخاب شدند.

واحد تحلیل در این پژوهش، اجزای آموزشی موجود در هر کتاب است؛ یعنی متن درس‌ها، تمرین‌ها، فعالیت‌ها، تصاویر، بخش‌های واژگان، دستور زبان و دیگر عناصر مرتبط با فرایند آموزش. این اجزا بر حسب تناسبشان با معیارهای چک‌لیست کانینگزورث بررسی شدند تا مشخص شود هر کتاب در هر یک از مؤلفه‌های مورد نظر چه وضعیتی دارد.

ملاک تحلیل در این پژوهش، چک‌لیست کانینگزورث است که برای ارزیابی کتاب‌های آموزشی زبان طراحی شده و در این مطالعه به عنوان چارچوب اصلی تحلیل به کار گرفته شد. بر این اساس، داده‌ها در قالب مقوله‌های کلان برگرفته از این چک‌لیست، شامل هدف آموزشی اصلی، نوع رویکرد آموزشی، مخاطب هدف، طراحی بصری، ساختار درس‌ها، طول درس‌ها، پشتیبانی آموزشی، مهارت‌های چهارگانه، دقت و سلیس

بودن، تلفظ، دستور واژگان و چرخش و بازآموزی، بررسی شدند. در این مرحله، معیارهای اصلی چک‌لیست بدون گسترش دادن آن‌ها به زیرشاخص‌های متعدد و مستقل، مبنای دسته‌بندی داده‌ها قرار گرفتند تا فرایند تحلیل در چارچوب اصلی پژوهش باقی بماند و از پراکندگی مفهومی جلوگیری شود.

یافته‌های پژوهش

یافته بر اساس چک‌لیست کانینگزورث، در شش بخش تنظیم شدند و هر بخش معیارهایی دارد که در ادامه آورده می‌شود.

۱. بخش اول: چک‌لیست کانینگزورث در رابطه با برداشت کلی از کتاب است که در آن باید مشخص شود که معیار مطرح شده در کتاب بد، خوب یا راضی‌کننده است. اولین معیار این بخش جذابیت کلی کتاب و دلپذیری آن برای زبان‌آموزان است. در کتاب مینا (۳) فضای سفید کافی در صفحات کتاب دیده می‌شود و صفحات با متون بیش از اندازه پر نشده‌اند. از رنگ آبی و نارنجی روشن استفاده شده‌است و صفحات، تصاویر و نقاشی‌های زیادی دارند که مخاطب را به خود جذب می‌کند. بنابراین عملکرد کتاب مینا (۳) بر اساس این معیار خوب است. در کتاب پرفا (۲) فضا سفید است اما نسبت به کتاب مینا (۲)، مقدار آن کم‌تر می‌باشد و صفحات متون بیشتری را در خود جای داده‌اند. بیشتر از رنگ‌های قرمز، کرم و بنفش استفاده شده‌است و صفحات دارای تصاویر و نقاشی‌های فراوانی هستند که به جذابیت کتاب می‌افزاید. در نتیجه، کتاب پرفا (۲) طبق معیار جذابیت، راضی‌کننده است.

معیار دوم در برداشت کلی شامل مطابقت توصیف کتاب از خود با محتوای کتاب است. در کتاب مینا (۳) مؤلف مدعی است که کتاب هر دو گونه‌ی نوشتاری و گفتاری را تدریس می‌کند که درست است؛ گونه‌ی گفتاری فارسی در گفتگوهای بخش کارکرد و گونه‌ی نوشتاری در متون خواندن، دروس دیده می‌شود. کتاب مدعی است که آموزش دستور را بیشتر به صورت استنباطی انجام می‌دهد که درست است؛ در بخش دستور دروس صراحتاً به نکات دستوری، اشاره نشده‌است. کتاب اشاره می‌کند که کارکردهای زبانی و دستور زبان، در بافت تدریس شده‌اند که صحیح است؛ کارکردها در گفتگوها و دستور در جملات و گفتگوها به صورت ضمنی گنجانده شده‌اند. کتاب ادعا می‌کند که برای اهداف ارتباطی، از تصویرسازی و عکس استفاده شده‌است که صحیح است. کتاب اشاره می‌کند که

تمرین‌ها از ساده (تشخیصی) به دشوار (تولیدی) حرکت می‌کنند؛ اما این مسئله در کتاب رعایت نشده است. به طور مثال، در صفحه (۸۳)، تمرین نوشتن جمله قبل از تمرین پرکردن جای خالی دیده می‌شود. در نتیجه، عملکرد کتاب مینا (۳) در این معیار خوب است.

کتاب پرفا (۲) براساس سخن مؤلفان، هر بخش آن با آمادگی ذهنی که شامل معرفی کلی مباحث بخش و ایجاد علاقه در زبان‌آموزان است شروع شده با مرور و تمرین که شامل مروری سریع بر نکات درس و ایجاد ارتباط میان زبان و جهان واقعی ست پایان می‌یابد که صحیح است. کتاب مدعی است برای ایجاد ارتباط و گفتگو، آخر کتاب دارای قسمت پرفانماست که فعالیت‌های دو نفره و گروهی دارد که صحیح است. در قسمت واژه‌نما هر واژه با آوانگاری و معادل انگلیسی ارائه می‌شود که صحیح است. کتاب اشاره می‌کند واژه‌های هر بخش با تصاویر جذاب و کاربرد در بافت، دیده می‌شوند؛ این مسئله تا حدودی صحیح است زیرا واژه‌ها با تصاویر آمده‌اند اما همه‌ی آن‌ها در گفتگوی کاربردی در بافت دیده نمی‌شوند. کتاب مدعی است دستور غیرمستقیم و بدون ذکر قاعده تدریس می‌شود که کاملاً درست است. در نتیجه، عملکرد کتاب پرفا (۲) در این معیار خوب است.

۲. بخش دوم: چک‌لیست مربوط به تناسب است.

معیار سوم این است که چه کسانی و در چه موقعیتی از این کتاب درسی استفاده خواهند کرد. کتاب مینا (۳) برای غیرفارسی‌زبانان بزرگسال، در سطح میانی و فوق میانی طراحی شده است. این کتاب در دوره‌های رسمی آموزش زبان فارسی استفاده شده است. کتاب برای کلاس‌های حضوری با مدرس در دوره‌های ترمی یا فشرده‌ی آموزش زبان فارسی طراحی شده است. زبان‌آموزان پس از گذراندن سطوح ۱ و ۲، در این سطح (مینا ۳) به مهارت ارتباطی پیشرفته‌تر و درک مطالب دانشگاهی می‌رسند. سطح مینا (۳) مخصوص افرادی است که می‌خواهند در موقعیت‌های دانشگاهی یا نیمه‌حرفه‌ای به فارسی ارتباط برقرار کنند.

کتاب پرفا (۲) برای بزرگسالان غیرفارسی‌زبان، در سطح میانی طراحی شده است. از این کتاب در مراکز آموزش زبان فارسی استفاده می‌شود و برای کلاس‌های رسمی یا آنلاین طراحی شده است و در دوره‌های ترمی یا فشرده تدریس می‌شود. کتاب دارای کتاب معلم، کتاب کار و فایل صوتی است و برای آموزش ترکیبی (حضوری و مجازی) مناسب است.

معیار چهارم این است که مواد آموزشی، تمرکز زبانی و فعالیت‌های کتاب با سبک‌های مختلف یادگیری و تدریس سازگارند یا به طور کلی برای زبان‌آموزان

مناسب‌اند. در هر دو کتاب هنگام شنیدن متن، صورت متن هم وجود دارد که به سبک یادگیری دیداری کمک می‌کند. در هر دو کتاب محتوای شنیداری آمده‌است که در سبک شنیداری موثر است. هر دو کتاب تمرین‌های دستوری (نحو و صرف) را آورده‌اند که این کار در سبک تحلیلی و تحصیلی تاثیرگذار است. در هر دو کتاب تکالیف ارتباطی وجود دارد که به سبک تجربی کمک می‌کند. کتاب‌ها به سبک فیزیکی، جهانی و مستقل توجه چندانی ندارند. به طور دقیق‌تر، معیار چهارم شامل موارد زیر است:

الف) مواد به کاررفته در کتاب، اصیل^۱ و تا حد قابل قبولی به روز هستند. کتاب مینا (۳)، تنها بعضی از متن‌های گفتگوها، متن‌های خواندن و تکالیف اصیل (بر اساس پیکره‌ی واقعی زبان) را آورده‌است، اما همگی به روز هستند. به طور مثال، صفحه‌ی (۷۲) دارای متونی از کتاب «شازده حمام» از محمدحسین پاپلی یزدی و کتاب «شما که غریبه نیستید» از هوشنگ مرادی کرمانی است که اصیل است. از مسائل واقعی روزمره مانند تهیه‌ی بلیت هواپیما، رزرو هتل، تعارف، فضای مجازی، افتتاح حساب بانکی و غیره استفاده شده است. در کتاب پرفا (۲) نیز هیچ یک از متن گفتگوها و متن‌های خواندن، اصیل نیستند، اما تکالیف اصیلی (بر اساس فعالیت‌های واقعی در زندگی روزمره) مانند نوشتن نامه (صفحه‌ی ۵) و خاطرات (صفحه‌ی ۲۵) وجود دارد. از موضوعاتی مانند سفر، تحصیلات، حوادث و ویژگی‌های افراد و غیره استفاده شده که مسائل واقعی روزمره و به روز هستند.

ب) در کتاب برای هر چهار مهارت (شنیداری، گفتاری، خواندن، نوشتن) تمرین وجود دارد و تعادل میان آن‌ها برقرار است.

هر دو کتاب، تمرین‌هایی را برای هر چهار مهارت آورده‌اند. در کتاب مینا (۳)، هر درس با کارکرد آغاز می‌شود که شامل شنیدار و گفتار (میان همکلاسی) است و شنیدار و گفتار در هر درس چند بار در تکالیف تکرار می‌شوند. هر درس شامل خواندن و نوشتن نیز می‌باشد. به طور کلی فعالیت‌های شنیداری و گفتاری بیشتر از خواندن و نوشتن در درس‌ها آمده‌است. در کتاب پرفا (۲) نیز هر بخش دارای فعالیت‌های شنیداری و گفتاری متعدد است در حالیکه تنها یک فعالیت خواندن و نوشتن وجود دارد.

1. authentic

پ) کتاب از متون خواندنی اصیل و در سطح مناسب استفاده کرده‌است. متون هر دو کتاب در سطح میانی طراحی شده‌اند. کتاب مینا (۳) تنها دارای سه متن اصیل (از پیکره‌ی واقعی زبان) خوانداری از کتاب «شازده حمام» از محمدحسین پاپلی یزدی و کتاب «شما که غریبه نیستید» از هوشنگ مرادی کرمانی و شعر «روباہ و زاغ» است و بقیه‌ی متون غیراصیل و کنترل‌شده‌اند. کتاب پرفا (۲) هیچ متن اصیلی ندارد.

ت) کتاب چه نوع پرسش‌های درک مطلبی مطرح می‌کند؟ کتاب مینا (۳)، پرسش‌های درک مطلب در تکالیف خواندن زیادی آورده‌است و بیش‌تر مفهومی هستند. به طور مثال، در صفحه‌ی (۵۳)، تکلیفی مطرح شده که در آن باید براساس متن با موضوع «تعداد فرزند»، برای موافقت و مخالفت با تک‌فرزندی دلیل بیاورند. پرسش‌های درک مطلب در تکالیف شنیداری مفهومی است، به طور مثال، در صفحه‌ی (۵۹)، به پیام یک شخص مضطرب به مشاورش و پاسخ مشاور گوش می‌دهند و باید بگویند که او چه اضطرابی دارد.

تعداد پرسش‌های درک مطلب در کتاب پرفا (۲) کم و بیشتر فعالیت‌ها نمایشی است. به طور مثال، از زبان آموز خواسته می‌شود تا جواب درست را براساس متن علامت بزند (صفحه‌ی ۲۸). پرسش‌های درک مطلب در تکالیف شنیداری مفهومی است، به طور مثال، در صفحه ۵۲، به گردش سه دانشجو گوش می‌دهند و بعد از آن باید تشخیص بدهند که کدام یک از آنها به رستوران رفته‌است و آن رستوران در کجاست.

ث) کتاب درسی از مواد شنیداری اصیل و در سطح مناسب استفاده کرده‌است. هیچ یک از مواد شنیداری مینا (۳) و پرفا (۲) اصیل (از پیکره‌ی واقعی زبان) نیستند.

ج) دقت^۱ و سلیس بودگی در متن تعادل دارند. هر دو کتاب، تکالیف شنیداری و گفتاری زیادی برای ارتباط واقعی، دارند که متن را سلیس و روان می‌کند. تکالیف مربوط به دستور و مهارت نوشتن و خواندن به دقت اهمیت بیشتری می‌دهند که میزان آنها نسبتاً کم است. به طور کلی، در هر دو کتاب،

1. accuracy

تمرکز بر دقت بیش تر از سلیس بودن است. البته، پرفا (۲) کتاب کار دارد که با دقت بر روی نکات مختلف تمرکز می کند و باعث بالا رفتن دقت زبان آموز در فارسی می شود. بنابراین، در زمینه ی دقت، پرفا (۲) از مینا (۳) بهتر عمل کرده است.

چ) طول هر درس چقدر است؟

در کتاب مینا (۳)، هر درس تقریباً چهارده صفحه دارد. در کتاب پرفا (۲)، هر درس تقریباً ده صفحه است. در زمینه ی طول درس، پرفا (۲) بهتر عمل کرده است؛ زیرا درس های کوتاه تر انگیزه ی بیشتری ایجاد می کنند و به زبان آموز حس پیشرفت می دهند. البته، باید ذکر شود که صفحات پرفا (۲) شلوغ تر و با متون بیشتری است.

ح) در مواد آموزشی به شناسایی و بحث درباره ی نیازهای زبان آموزان پرداخته شده است.

در کتاب های مینا (۳) و پرفا (۲)، مواد آموزشی به شناسایی و بحث درباره ی نیازهای زبان آموزان نمی پردازد.

خ) کتاب نسبت به آنچه زبان آموزان برای یادگیری مؤثر نیاز دارند حساس است.

کتاب های مینا (۳) و پرفا (۲) از موضوعات غیرمعمول استفاده نمی کنند اما متون و تکالیفشان تنوع زیادی دارد. هر دو از رنگ های جذاب، فضای سفید کافی و تصاویر استفاده کرده اند. از موضوعات جهانی (مانند خراب شدن وسیله ها) و محلی (مانند تعارف کردن) بهره گرفته اند.

د) کتاب رویکرد قیاسی^۱ یا استقرایی^۲ را در یادگیری تشویق می کند یا تعادلی از هر دو را ارائه می دهد.

در هر دو کتاب دستور (نحو و صرف) زبان به صورت استقرایی آموزش داده می شود. هر دو کتاب با مطرح کردن مثال زبان آموز را به سوی کشف قاعده سوق می دهند.

1. deductive
2. inductive

ذ) مواد آموزشی برای استفاده در حالت خودآموزی مناسب‌اند و کتاب پاسخ تمرین‌ها را ارائه می‌کند.

پاسخ تمرین‌ها در پایان کتاب مینا (۳)، آمده‌است. اما در کتاب درس پرفا (۲) و کتاب کارش، پاسخ تمرین‌ها مشاهده نشد (احتمالاً پاسخ تمرین‌ها در کتاب معلم وجود دارد). بنابراین، کتاب مینا (۳) برای خودآموزی مناسب‌تر است.

۳. بخش سوم: چک لیست شامل انگیزه و یادگیرنده است.

معیار پنجم این است که در مواد آموزشی از تنوع و سرعت مناسب استفاده شده و درگیری شخصی زبان‌آموزان تشویق می‌شود. در کتاب مینا (۳) و پرفا (۲)، متون و تکالیف متنوع و دارای موضوعات مختلف هستند. چون در هر دو کتاب از تکالیف متعدد و متنوع استفاده شده، زبان‌آموز با زبان درگیر می‌شود و فعالیت زبانی دارد. حتی تمرین‌های دستور (صرف و نحو) به گونه‌ی ضمنی طراحی شده‌اند تا زبان‌آموز خود نکات دستوری را کشف کند که باعث درگیری زبان‌آموز با زبان می‌گردد. به نظر می‌رسد که هر دو کتاب با سرعت مناسبی پیش می‌روند.

معیار ششم شامل این است که مواد برای سبک‌های مختلف یادگیری مناسب‌اند و به اندازه‌ی کافی «شفافیت» دارند تا هم زبان‌آموزان و هم آموزگاران را ترغیب کنند. همان‌طور که اشاره شد، در هر دو کتاب، هنگام شنیدن متن، صورت متن هم آمده‌است که به سبک یادگیری دیداری کمک می‌کند. در هر دو کتاب آوردن محتوای شنیداری، به سبک شنیداری کمک می‌کند و تمرین‌های دستوری (صرف و نحو)، در سبک تحلیلی و تحصیلی موثر است. در هر دو کتاب، آوردن تکالیف ارتباطی، به سبک تجربی کمک می‌کند. کتاب‌ها به سبک فیزیکی، جهانی و مستقل توجه چندانی ندارند. مطالب شفاف‌اند و ساده‌سازی شده‌اند. به طور دقیق‌تر، معیار ششم شامل موارد زیر است:

الف) زبان‌آموزان تشویق می‌شوند تا به صورت خلاقانه از زبان استفاده کنند. در هر دو کتاب تکالیف زیادی وجود دارد که باعث ارتباط شفاهی زبان‌آموزان با یکدیگر و استفاده‌ی آنها از زبان می‌شود. تکالیف غیرمتمرکز (عدم تمرکز بر ساختار دستوری خاص) زیادی در کتاب‌ها دیده می‌شود که به زبان‌آموز اجازه می‌دهد تا به صورت خلاقانه ارتباط برقرار کند. به طور مثال، صفحه‌ی (۷۷) کتاب مینا (۳)، از

زبان‌آموزان خواسته شده تا در مورد خراب شدن یک وسیله‌ی برقی بحث کنند. صفحه‌ی (۳۹) کتاب پرفا (۲)، از زبان‌آموز خواسته شده تا در مورد خوبی و بدی روش‌های مختلف یادگیری صحبت کنند.

ب) کتاب چه نگرشی نسبت به خطاهای زبان‌آموزان دارد؟

هر دو کتاب بر اساس رویکردی نوین ارتباطی و مهارت‌محور نوشته شده‌اند؛ بنابراین، خطاهای زبان‌آموزان بخشی طبیعی از فرآیند ارتباط و یادگیری محسوب می‌شود. کتاب‌ها شامل بخش جداگانه و دقیقی درباره‌ی «اصلاح خطا» نیستند، بلکه تمرکز آن‌ها بر معنا، فعالیت‌ها و تمرین‌های چهار مهارتی است و روش اصلاح خطا (از نظر میزان و نوع) بر عهده‌ی مدرس گذاشته شده‌است.

پ) کتاب چه نگرشی نسبت به استفاده از زبان مادری زبان‌آموزان دارد؟

کتاب مینا (۳) به صراحت، بر استفاده از زبان فارسی از همان آغاز تأکید دارد و به عنوان دوره‌ای ارتباطی و چندمهارتی معرفی شده‌است که برای به کارگیری زبان فارسی در موقعیت‌های واقعی طراحی شده‌است. در انتهای کتاب معادل واژه‌ها به انگلیسی مشخص شده که می‌تواند نشانگر این باشد که کتاب با ترجمه و استفاده از زبان اول کاملاً مخالف نیست.

کتاب پرفا (۲) به صورت ارتباطی و تکلیف‌محور طراحی شده‌است. با توجه به رویکرد ارتباطی و تکلیف‌محور این کتاب، می‌توان گفت که استفاده از زبان مادری، انتخابی و با هدایت معلم انجام می‌شود (ابزار پشتیبان در مواقع لازم)، اما در انتهای کتاب معادل واژه‌ها به انگلیسی مشخص شده که می‌تواند نشانگر این باشد که کتاب با ترجمه و استفاده از زبان اول کاملاً مخالف نیست.

۴. بخش چهارم: چک‌لیست به موضوع تفاوت‌های فرهنگی مربوط است.

در این بخش، معیار هفتم این است که هرگونه سوگیری فرهنگی در کتاب در حدی محدود شده‌است که برای زبان‌آموزان قابل پذیرش باشد، به این معنا که لحن و محتوای فرهنگی کلی کتاب برای زبان‌آموزان مناسب است. هر دو کتاب بیش‌تر حول فرهنگ ایرانی نوشته شده‌اند و تنها اشاره‌هایی به فرهنگ‌های دیگر دارند.

کتاب مینا (۳)، به فرهنگ ایرانی اشاره کرده است در آن اسامی ایرانی مانند «الناز»، «بهروز»؛ تصویری از اماکن باستانی و مهم ایرانی (تخت جمشید، ارگ کریم خان، مسگری و بازارهای سنتی، مجموعه وکیل شیراز، قالی‌های دست‌بافت، باغ ارم، کاخ سعد آباد، برج میلاد و...)؛ ضرب‌المثل‌ها (قسم و دم خروس) فرهنگ روزمره (تصاویری از ویلای شمال)؛ آداب و رسوم (تعارف، سفر به کویر، خانه تکانی در عید نوروز) اشاره شده است. صفحه‌ی (۸۲)، یک متن در مورد کلاهبرداری در ایران ارائه شده است که بعد منفی‌ای از فرهنگ ایران را نشان می‌دهد. این کتاب به فرهنگ‌های غیرایرانی نیز اشاره می‌کند از جمله: آوردن اسامی‌ای از دیگر فرهنگ‌ها («ریکاردو» و «نلسون») در صفحه‌ی (۳۲)؛ سخن گفتن از «یوگا»ی هندی در صفحه‌ی (۵۲)؛ سیاست تک فرزندی چین صفحه‌ی (۶۱)؛ تبلیغ سفر به آفریقا در صفحه‌ی (۶۲)؛ آداب غذا خوردن در تایلند، شیلی، ایتالیا، آلمان، ژاپن، چین، کره و ایران اشاره شده است.

کتاب پرفا (۲) نیز، به فرهنگ ایرانی اشاره دارد از جمله: آوردن اسامی ایرانی مانند «مارال» و «رعنا» در صفحه‌ی (۳)؛ اشاره به پیست اسکی توچال در صفحه‌ی (۶)؛ آوردن تصاویری از تخت جمشید، لباس‌های محلی ایرانی و جشن‌های ایرانی؛ اشاره به فرهنگ روزمره در صفحه‌ی (۹ و ۱۴) و همچنین به این مسئله فرهنگی که والدین ایرانی از فرزند خود می‌خواهند تا در رشته‌ی پزشکی تحصیل کند. این کتاب به فرهنگ‌های غیرایرانی نیز اشاره می‌کند: آوردن اسامی دیگر فرهنگ‌ها مانند «الکس» و «اشمیت» صفحه‌ی (۳)؛ اشاره به سواحل مالدیو و جنگل‌های آمازون صفحه‌ی (۸) و متنی خوانداری، در مورد هتل‌هایی در کشورهای سوئد، کانادا، هلند و جزایر فیجی.

۵. بخش پنجم: شامل تحلیل آموزشی و محتوای زبانی می‌باشد.

معیار هشتم این است که چه تکنیک‌هایی برای بازآموزی^۱ و تقویت یادگیری^۲ به کار رفته‌اند. در کتاب مینا (۳)، بعد از هر گفتگو و کارکرد، یک فعالیت تولیدی با استفاده از الگوهای شبیه به مطالب گفتگو آمده است. این گفتگوها مبتنی بر الگوهای پیشنهادی است که باعث تقویت یادگیری مطالب درون گفتگوها می‌شود. بعد از آن، یک

1. recycling
2. reinforcement

قسمت «کشف قاعده» آمده که نکته‌ی دستوری صریحی را نشان می‌دهد که باعث تقویت دستور می‌شود. در هر درس چهار گفتگو آمده که موجب تقویت مهارت شنیداری می‌گردد. در این کتاب، دستور به صورت خطی آموزش داده شده است چرخش و بازآموزی در آموزش دستور یا واژگان رخ نداده است.

کتاب پرفا (۲)، ابتدا واژه‌ها را به صورت تکی و با استفاده از تصاویر و صوت (شنیداری) آموزش می‌دهد سپس در متن و بافت مرتبط تکرار می‌شوند این امر باعث تقویت یادگیری می‌گردد. بعد از هر قسمت آموزش دستور، با یک فعالیت، دستور را تقویت می‌کند. بعد از متن گفتگو و متن خوانداری، فعالیت‌هایی آمده که به مطالب درون متون گفتگوها و متون خوانداری می‌پردازد و باعث تقویت یادگیری می‌شود. در پایان هر بخش، قسمت «مرور و تمرین» به تکرار نکات درس می‌پردازد. مانند کتاب مینا (۳)، در کتاب پرفا (۲) نیز، دستور به صورت خطی است چرخشی در آموزش دستور یا واژگان وجود ندارد. در هر دو کتاب مؤلفه‌های زبانی در فعالیت‌ها و تکالیف مختلف در یک درس تکرار می‌شوند.

معیار نهم درباره‌ی چگونگی ارائه تنظیم زبان در قالب درس‌ها یا واحدهای قابل آموزش است. در کتاب مینا (۳)، هر درس بر یک موضوع اصلی مرتبط با زندگی روزمره (مانند خرید، آموزش، یا سفر) تمرکز دارد. هر درس به بخش‌های شنیداری، گفتاری، خواندن، نوشتن، دستور زبان و واژگان تقسیم می‌شود که تقریباً در همه‌ی درس‌ها به همان ترتیب تکرار می‌شوند. درس‌ها با گفتگو و تصاویری در بافت موقعیتی آغاز می‌شوند سپس فعالیت گفتاری مرتبط به گفتگوی قبلی ارائه می‌شود. در ادامه‌ها در بافت تکالیف ارائه می‌شوند. سپس، دستور ابتدا به صورت ضمنی و بعد به صورت صریح مطرح می‌شود و تکلیفی برای آن ارائه می‌شود. همین روند یکبار دیگر در درس تکرار می‌شود. سپس، متن خواندن به همراه فعالیت‌های مرتبط ارائه می‌گردد. در ادامه، چند تکلیف نوشتاری و بعد از آن واژه‌سازی مانند بخش دستور، ارائه می‌شود.

هر درس، در کتاب پرفا (۲) بر یک موضوع ارتباطی واقعی (معرفی خود، صحبت درباره‌ی عادات روزانه یا توصیف افراد) تمرکز دارد. کتاب شامل دوازده بخش و هر بخش، چهار درس است. ابتدای هر بخش یک فعالیت آمادگی ذهنی آمده که زبان آموز را با تصاویر و مطرح کردن سوال، برای درس آماده می‌کند. در درس اول واژه‌ها ابتدا با تصویر و متن شنیداری معرفی می‌شوند سپس در بافت ارائه می‌شوند. سپس، دستور به

صورت ضمنی و به همراه تمرین آمده‌است. در پایان درس اول هر بخش، یک فعالیت صحبت کردن، مطرح شده‌است. در درس دوم، یک گفتگو به همراه تعدادی فعالیت شنیداری، نوشتاری و گفتاری مطرح می‌شود. در درس سوم، مجدداً به واژه، گفتگو، دستور زبان فعالیت گفتاری پرداخته می‌شود. درس چهارم شامل متن خوانداری و فعالیت‌های مرتبط به آن، شنیدار، نوشتار و گفتار است. پرفا (۲) در مقایسه با مینا (۳)، درس‌های کوتاه‌تری دارد که برای یادگیری بهتر است. ساختار این کتاب نسبت به مینا (۳) نظام‌مند و معلم‌محور است، در حالی که مینا (۳) رویکردی ارتباطی دارد.

معیار دهم، روش شناختی کتاب بر اساس رویکرد آموزش زبان است که میزان هماهنگی آن بر اساس قواعد مؤسسه زبان بررسی می‌شود. از نظر روش شناختی، مینا (۳) با مؤسساتی هماهنگ است که بر یادگیری ارتباطی، فعالیت‌محور و طبیعی زبان تأکید دارند؛ در حالی که، پرفا (۲) با مؤسساتی سازگار است که رویکردی دستورمحور و ساختاری، همراه با کنترل بیش‌تر از سوی معلم دارند.

معیار یازدهم این است که در کتاب فعالیت‌هایی برای تعامل ارتباطی و تقویت راهبردهای ارتباطی وجود داشته باشد. مینا (۳) بر پایه‌ی رویکرد ارتباطی و تکلیف‌محور طراحی شده‌است، بنابراین اکثر فعالیت‌ها جنبه‌ی تعامل واقعی دارند. پس از هر گفتگو یا متن شنیداری، زبان‌آموزان به فعالیت‌های گفتاری می‌پردازند. تکالیف متعددی در هر درس از زبان‌آموز می‌خواهد تا در مورد موضوعات مطرح شده صحبت کنند. به طور مثال، در تکلیفی در صفحه‌ی (۶۸)، زبان‌آموزان باید در مورد سرگرمی‌ها و عادات دوران کودکی خود با همکلاسی‌هایشان صحبت کنند. پرفا (۲) فعالیت‌های ارتباطی دارد، اما در مقایسه با مینا (۳) جنبه تعاملی آن کمتر و بیش‌تر ساختاری است.

معیار دوازدهم شامل سازوکارهایی (مانند فعالیت‌های مرور و بازبینی) برای ارائه‌ی بازخورد منظم به زبان‌آموزان است. کتاب مینا (۳) دارای فعالیت‌های گفتاری و ارتباطی زیادی است که موجب می‌شود تا معلم بتواند در طول تکلیف به زبان‌آموز بازخورد بدهد. کتاب پرفا (۲) تمرین‌های کنترل‌شده (مانند جای خالی) دارد که موجب می‌شود، معلم بازخورد سریع به زبان‌آموز بدهد.

معیار سیزدهم این است که آیا تصاویر موجود در کتاب، با آموزش یکپارچه‌اند یا صرفاً جنبه‌ی تزئینی دارند آیا این تصاویر جذابند یا خیر. در کتاب مینا (۳)، تصاویر در کنار گفتگوها؛ در قسمت واژگان و دستور آمده‌اند این تصاویر نقاشی و عکس‌های واقعی

مربوط به اقلام واژگانی و مفاهیم دستوری هستند که متناسب به مفاهیم آمده است. تصاویر در کتاب پرفا (۲)، در ابتدای هر بخش برای ایجاد آمادگی ذهنی؛ برای آموزش واژگان؛ در قسمت گفتگو و در بخش تمرین ها آمده اند. تصاویر، نقاشی و عکس واقعی هستند که بر جذابیت متن افزوده است.

معیار چهاردهم این است که آیا کتاب بازتابی در مورد روش های مطالعه یا توصیه ای برای توسعه مهارت های مطالعه ارائه کرده است یا خیر. در هر دو کتاب، به راهبردهای مطالعه و توسعه مهارت های مطالعه، اشاره ای نشده است.

معیار پانزدهم این است که آیا کتاب زبان آموزان را تشویق می کند تا مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند یا خیر. مینا (۳) دستور را به صورت ضمنی آموزش می دهد (مانند صفحه ی ۴۱) که به جملات موصولی می پردازد و از زبان آموز می خواهد تا قاعده ی مدنظر را پیدا کند. کتاب تکلیف محور است که باعث فعالیت زبان آموز و استقلال او در یادگیری می شود. البته کتاب تکالیف متمرکز نیز دارد مانند صفحه ی (۵۰) تمرین پر کردن جای خالی. پرفا (۲) تکالیف غیر متمرکز مختلف (مانند صفحه ی (۱۲) که از زبان آموز خواسته تا بگوید بیشتر شبیه پدر است یا مادرش) دارد و ساختار محور است همچنین تکالیف متمرکز زیادی دارد. به طور مثال، در صفحه ی (۱۲)، از زبان آموز خواسته شده تا جاهای خالی را با پاسخ مناسب پر کند. بنابراین، پرفا (۲) کم تر از مینا (۳) موجب استقلال زبان آموز می شود.

معیار شانزدهم این است که چه مباحث دستوری ای در کتاب گنجانده شده اند و آیا این مباحث با نیازهای زبانی زبان آموزان هم خوانی دارند یا خیر. مینا (۳) شامل مباحث نشانه ی مفعول، اسم جنس، متمم و حرف اضافه ی فعل، پرسش واژه، تا/ که + التزامی، «که» موصولی توصیفی، موصولی بند فاعلی و مفعولی، حروف ربط، نقش نماهای علت و معلول، «چه» تعجبی، جملات شرطی با «اگر»، گذشته ی استمراری، ساخت «هم ... هم»، گذشته ی ناتمام، گذشته ی دور، مجهول و مجهول مرکب است. این نکات دستوری در هر درس در قالبی کاربردی و در بافت های ارتباطی آموزش داده می شوند. از نظر نیازهای زبانی، این مباحث تناسب نسبتاً خوبی با سطح و نیاز زبان آموزان در مرحله ی متوسط دارد، زیرا برای تعامل روزمره، نوشتن متن های ساده و درک متون عمومی ضروری هستند.

پرفا (۲) شامل حال التزامی، حرف اضافه ی شباهت، قید مقدار، «مگر» و «دیگر»، گذشته ی استمراری، اجبار در گذشته، گذشته ی نقلی، قیدهای گذشته ی نقلی، گذشته ی

ناتمام، ضمیر مشترک «خود»، فعل لازم و متعدی، حرف نشانه «را»، گذشته‌ی دور، ترتیب زمانی، مجهول حال اخباری و حال التزامی، آینده، «هنوز»، فعل‌های یک شخصه، فعل‌های غیر شخصی، صفت مبهم، ضمیرهای مبهم، گذشته التزامی و مجهول گذشته‌ی ساده است. دستور زبان در این کتاب، به صورت جدا از بافت و بیشتر از دید آموزشی سنتی ارائه می‌شود. معمولاً، ابتدا قاعده توضیح داده می‌شود، سپس تمرین‌هایی با پاسخ‌های مشخص دنبال می‌شوند. این روش اگرچه برای یادگیری قواعد مفید است، اما ارتباط مستقیمی با نیازهای واقعی زبان‌آموز (در گفت‌وگو، درک مطلب یا نوشتن) ندارد. به طور دقیق‌تر، معیار شانزدهم شامل موارد زیر است:

الف) آیا دستور در واحدهایی کوچک و قابل یادگیری ارائه شده است؟

مباحث دستوری در کتاب مینا (۳)، اغلب در ارتباط با موضوع درس معرفی می‌شوند و به صورت تدریجی پیش می‌روند اما در برخی درس‌ها حجم قواعد یا پیچیدگی ساخت‌ها (مثل جمله‌های موصولی) زیاد است و ممکن است برای زبان‌آموزان سطح متوسط سنگین به نظر برسد.

پرفا (۲) از نظر ساختار آموزشی، بسیار منظم و مرحله‌به‌مرحله طراحی شده است. در هر درس تنها یک یا دو قاعده‌ی دستوری جدید معرفی می‌شود و پس از آن تمرین‌های ساده برای تثبیت یادگیری می‌آید. این رویکرد باعث می‌شود یادگیرندگان به تدریج و بدون فشار زیاد پیش بروند.

ب) تعادل میان آموزش صورت^۱ و کاربرد^۲ تا چه حد رعایت شده است؟

مینا (۳) تلاش می‌کند، تعادلی میان آموزش ساختار و کاربرد برقرار کند. ابتدا قواعد از طریق نمونه‌های واقعی در متن‌ها و گفت‌وگوها معرفی می‌شوند، سپس توضیح داده می‌شوند و در نهایت، زبان‌آموز آن‌ها را در فعالیت‌های گفتاری و نوشتاری به کار می‌برد. در صفحه‌ی (۳۹)، گفتگو دارای جمله‌ی «میزان پولی که می‌خواین بردارید رو بنویسید» است؛ و در صفحه‌ی (۴۱)، در قسمت دستور، جملات با «که» موصولی دیده می‌شوند و بعد از آن، کشف قاعده این نکته‌ی دستوری آورده شده است. بعد از آن،

1. form

2. use

تکالیف متمرکز بر دستوری ارائه شده که بر دستور در بافت معنایی مناسب تمرکز می‌کنند.

تمرکز اصلی در پرفا (۲)، بر آموزش صورت و قاعده‌ی دستوری است. ابتدا، قواعد در جملات به صورت ضمنی ارائه می‌شوند و تمرین‌ها اغلب از نوع پرکردن جاهای خالی یا انتخاب پاسخ درست هستند، که زبان‌آموز را بیشتر درگیر صورت می‌کند تا کاربرد. معیار هفدهم این است که آیا کتاب برای انتخاب واژگان، مبنای مشخص و اصولی‌ای دارد و بین واژگان فعال و غیرفعال یا واژگان مورد استفاده در کلاس، تمایزی قائل شده است یا خیر. واژگان در مینا (۳) و پرفا (۲)، به صورت موضوع‌محور^۱ انتخاب شده‌اند؛ یعنی در هر درس واژه‌هایی معرفی می‌شوند که مستقیماً به محتوای گفت‌وگو یا متن آن درس مربوط‌اند. در درس سوم مینا (۳)، برای کارکرد «اجاره کردن خانه» از واژه‌های مربوط به انواع ساختمان و امکانات خانه استفاده شده است. در بخش پنجم همان درس، مواد آموزشی در مورد حوادث اورژانسی و درمان است. این انتخاب اصولی و هدفمند است، زیرا واژگان با بافت ارتباطی درس هم‌خوانی دارند و زبان‌آموز می‌تواند آن‌ها را در موقعیت واقعی به کار ببرد. با این حال، هیچ توضیح صریحی در مقدمه‌ی کتاب یا در طراحی دروس درباره‌ی مبنای علمی انتخاب واژگان (مثلاً بر اساس بسامد) ارائه نشده است. مینا (۳) و پرفا (۲) تمایز روشنی میان واژگان فعال و غیرفعال قائل نمی‌شوند؛ همه‌ی واژه‌ها در فهرست واژگان یکسان معرفی می‌شوند و در گفتگوها و متون خواننداری دیده می‌شوند. به طور دقیق‌تر، معیار هفدهم شامل موارد زیر است:

الف) آیا زبان‌آموزان از طریق تمرین‌های واژگانی مبتنی بر روابط معنایی، شکلی یا هم‌آیی‌ها^۲، با ساختار واژگان زبان آشنا می‌شوند؟

در مینا (۲) واژگان مربوط به یک حوزه‌ی معنایی ارائه می‌شوند، اما مترادف و متضاد در تمرین‌ها دیده نشد. در پرفا (۲) نیز واژگان مربوط به یک حوزه‌ی معنایی آمده، اما مترادف و متضاد در تمرین‌ها دیده نشد. با این حال، گاهی در واژگان هم‌آیی دیده می‌شود. به طور مثال، در صفحه‌ی (۹۲)، با هم‌آیی «سر قرار رقتن» دیده می‌شود.

1. topic-based
2. collocations

ب) آیا فهرستی از واژگان جدید یا نمایه^۱ در کتاب وجود دارد؟
در انتهای هر دو کتاب فهرستی از واژگان به همراه معادل انگیزی آنها آمده‌است. معیار هجدهم شامل این است که تا چه اندازه و به چه صورت، هر یک از جنبه‌های آوایی زبان، از جمله صداها، منفرد، تکیه‌ی واژه، تکیه‌ی جمله و آهنگ، آموزش داده شده‌اند. چون هر دو کتاب در سطح میانی هستند، بر روی تلفظ توجه ویژه‌ای ندارند و به طور صریح، هیچ اشاره‌ای به این موارد نشده‌است. اما هر دو کتاب مطالب شنیداری دارند که در آنها، تلفظ کلمات و صداها آمده‌است. در انتهای کتاب پرفا (۲) صورت تلفظی IPA واژگان ارائه شده‌است. به طور دقیق‌تر، معیار هجدهم شامل موارد زیر است:

الف) آیا آموزش تلفظ بر اساس سایر فعالیت‌ها مانند شنیداری و گفت‌وگو بنا شده یا به صورت جداگانه ارائه شده‌است؟
همان‌طور که اشاره شد هیچ یک از دو کتاب به صورت جداگانه به تلفظ نپرداخته‌اند. اما هر دو کتاب دارای مطالب شنیداری و گفتگوهای هستند که در آنها تلفظ کلمات وجود دارد.

ب) آیا برای تمرین تلفظ، فایل صوتی در نظر گرفته شده‌است؟
در هر دو کتاب، گفتگوها به صورت صوتی ارائه شده‌اند.

پ) آیا در کتاب تلاشی برای تطبیق سبک زبانی با موقعیت‌های اجتماعی مختلف انجام شده‌است؟

یکی از نقاط قوت در کتاب مینا (۳)، توجه به بافت اجتماعی گفتار است. در گفت‌وگوها، زبان رسمی و غیررسمی بسته به موقعیت (رادیو، سفر و شبیه به این‌ها) تغییر می‌کند. در پرفا (۲)، سبک گفتار در بیشتر گفت‌وگوها تقریباً رسمی یا نیمه‌رسمی است، حتی در موقعیت‌هایی که انتظار می‌رود گفتار طبیعی‌تری ارائه شود. تفاوت سبک گفتار (رسمی/غیررسمی، مودبانه/دوستانه) به صورت نظام‌مند آموزش داده نمی‌شود. بنابراین، کتاب پرفا (۲) از نظر تطبیق سبک با موقعیت اجتماعی ضعیف‌تر از کتاب مینا (۳) است.

ت) کدام گونه‌ی جغرافیایی از زبان آموزش داده می‌شود؟
هر دو کتاب گونه‌ی فارسی معیار (تهرانی) را آموزش می‌دهند.

۶. بخش ششم: چک‌لیست شامل مواد آموزشی کمکی است. در این بخش، معیار نوزدهم بررسی می‌کند که موارد زیر در دسترس هستند یا خیر:
۱. کتاب دانش آموز و کتاب معلم: مینا (۳) کتاب زبان آموز دارد اما کتاب معلم ندارد. پرفا (۲) هر دو کتاب را دارد.
 ۲. کتاب تمرین یا کتاب فعالیت: مینا (۳) کتاب تمرین ندارد، اما پرفا (۲) کتاب تمرین دارد.
 ۳. نوار کاست، آزمون‌ها و ویدئو: مینا (۳) و پرفا (۲) دارای فایل‌های صوتی هستند.
 ۴. مواد آموزشی CALL (یادگیری زبان با کمک کامپیوتر) و پشتیبانی اینترنتی: هر دو کتاب در اینترنت یافت می‌شوند و نسخه‌ی الکترونیکی آن‌ها موجود است.
- معیار بیستم شامل این است که آیا راهنمایی کافی برای رفع نیازهای معلمان با تجربه و بدون تجربه ارائه شده است یا خیر. چون مینا (۳) کتاب معلم ندارد، بنابراین راهنمایی برای معلمان باتجربه و بی‌تجربه ندارد. کتاب معلم پرفا (۲) شامل توضیحاتی برای فعالیت‌ها، اهداف درس و نمونه آزمون‌هاست. معلمان بی‌تجربه می‌توانند از آن برای هدایت کلاس استفاده کنند و معلمان با تجربه نیز امکان استفاده از پیشنهادها را دارند. بنابراین، پرفا (۲) راهنمایی نسبتاً کافی و کاربردی ارائه می‌دهد و از مینا (۳) بهتر عمل کرده است.
- معیار بیست و یکم شامل این است که چه مواد یا فعالیت‌هایی در کتاب وجود ندارند که باید اضافه می‌شدند. در مینا (۳)، کتاب معلم وجود ندارد، بنابراین معلمان تازه کار و حتی با تجربه به راهنمایی رسمی و نظام‌مند دسترسی ندارند. تمرین‌های تلفظ در دل فعالیت‌های شنیداری و گفتاری وجود دارد، اما تمرین هدفمند برای واج‌ها، تکیه واژه، تکیه جمله و آهنگ گفتار ارائه نشده است. فهرست واژگان موجود است، اما نمایه‌ی کامل، طبقه‌بندی موضوعی و اطلاعات دستوری و تلفظ ندارند. ویدئو یا فعالیت بصری برای تقویت مهارت‌ها وجود ندارد. در کتاب پرفا (۲)، تمرین‌های مستقل برای تلفظ وجود ندارد. گفتار بیش‌تر رسمی یا نیمه‌رسمی است، فعالیت‌های تطبیق با موقعیت اجتماعی وجود ندارد. فهرست واژگان ارائه شده است، اما نمایه‌ی کامل و اطلاعات دستوری ندارد. ویدئو یا فعالیت بصری برای تقویت مهارت‌ها وجود ندارد.

معیار بیست و دوم شامل این است که چه روش‌های مفید یادگیری در کتاب وجود ندارند که باید اضافه می‌شدند. در کتاب مینا (۳)، فعالیت‌های کتاب زبان‌آموز را تشویق به برنامه‌ریزی شخصی و یادگیری مستقل نمی‌کنند. تمرین‌ها و فعالیت‌ها مکرر نیستند و بازخورد خودکار یا واضحی برای زبان‌آموز ارائه نمی‌کنند. فعالیت‌های مشارکتی و بازی گونه محدود است و تمرکز بیشتر بر خواندن، نوشتن و شنیدار معیار است. استفاده از ویدئو، تصاویر پویا، یا فعالیت‌های چندحسی برای تقویت حافظه و یادگیری کاربردی ارائه نشده‌است. تمرین‌های واژگان و دستور بیشتر تقویتی و تمرینی هستند و روش‌های شناختی، مقایسه‌ای یا مبتنی بر تحلیل معنا و ساختار ارائه نشده‌اند.

کتاب پرفا (۲) تمرکز بیش‌تری بر کلاس و فعالیت‌های هدایت‌شده دارد و روش‌های خودآموز در سطح کتاب ارائه نشده‌است. تمرین‌ها تکرار محدود دارند و بازخورد ساختاریافته و خودکار برای زبان‌آموز ارائه نمی‌شود. فعالیت‌های بازی گونه و تعاملی بسیار کم است. ویدئو یا فعالیت بصری و چندحسی وجود ندارد. تمرین‌ها عمدتاً تمرینی و حفظی هستند و راهبردهای شناختی یا تحلیلی ارائه نمی‌شود.

بحث و تحلیل

دو کتاب مینا (۳) و پرفا (۲) بر اساس بیست و دو معیار پیشنهادی کانینگزورث (۱۹۹۵) ارزیابی و مقایسه شدند. اگرچه این شیوه امکان بررسی دقیق هر یک از معیارها را فراهم می‌کرد، اما تعدد شاخص‌ها باعث می‌شد تصویری یکپارچه از ویژگی‌های آموزشی دو کتاب به دست نیاید. از این رو، در بخش حاضر، یافته‌های حاصل از این بیست و دو معیار بر اساس اشتراک مفهومی و ارتباط محتوایی آن‌ها در قالب شش محور اصلی بازسازمان‌دهی و تحلیل شده‌اند تا امکان تفسیر جامع‌تر یافته‌ها فراهم شود.

در این طبقه‌بندی، معیارهای مربوط به برداشت کلی از کتاب، سازمان‌دهی و توالی محتوا، تصاویر و مرور مطالب در محور «طراحی آموزشی و سازمان‌دهی محتوا» قرار گرفته‌اند. معیارهای مرتبط با روش تدریس، نوع فعالیت‌های آموزشی، نقش معلم و زبان‌آموز و شیوه ارائه مطالب نیز در محور «رویکرد آموزشی و روش‌شناسی تدریس» بررسی شده‌اند. همچنین، معیارهای مربوط به آموزش مهارت‌های زبانی، دستور واژگان و تلفظ در محور «پوشش مهارت‌ها و محتوای زبانی» جای گرفته‌اند. معیارهای مرتبط با انگیزش، تفاوت‌های فردی، استقلال زبان‌آموز، شیوه‌های یادگیری و پاسخگویی به

نیازهای زبان‌آموزان در محور «یادگیرنده محوری و فرایند یادگیری» تحلیل شده‌اند. معیارهای مربوط به اصالت متون، بازنمایی فرهنگ و ارتباط محتوا با موقعیت‌های واقعی ارتباطی نیز در محور «اصالت، فرهنگ و ارتباط با دنیای واقعی» گردآوری شده‌اند. در نهایت، معیارهای مربوط به کتاب معلم، کتاب کار، فایل‌های صوتی، منابع تکمیلی و سایر امکانات آموزشی در محور «پشتیبانی آموزشی و امکانات جانبی» مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

تحلیل طراحی آموزشی و سازمان‌دهی محتوا

کتاب مینا (۳)، محتوای هر درس را بر پایه‌ی یک موضوع یا موقعیت ارتباطی سازمان‌دهی کرده و بخش‌های مختلف کتاب، از جمله گفت‌وگوها، گواژگان، دستور، خواندن و نوشتن، در امتداد همان موضوع گسترش یافته‌اند. این ویژگی موجب ایجاد پیوند معنایی میان اجزای درس و افزایش انسجام درونی آن شده‌است. در مقابل، پر فا (۲) از ساختاری نسبتاً خطی و مرحله‌به‌مرحله پیروی می‌کند؛ به گونه‌ای که ترتیب ثابتی برای ارائه‌ی بخش‌های مختلف، از جمله آمادگی‌ها، گواژگان، دستور، مهارت‌ها و مرور، در تمامی درس‌ها مشاهده می‌شود.

این تفاوت را می‌توان از منظر اصول طراحی برنامه‌ی درسی در آموزش زبان تفسیر کرد. به اعتقاد نونان (۲۰۰۴) سازمان‌دهی محتوا، زمانی اثربخش است که عناصر زبانی در قالب تکالیف و موقعیت‌های معنادار ارائه شوند و میان اجزای مختلف هر درس انسجام موضوعی برقرار باشد. از این منظر، ساختار موضوع‌محور مینا (۳) رویکردهای ارتباطی و تکلیف‌محور همخوانی بیشتری دارد؛ زیرا زبان را در قالب بافت‌های واقعی و هدفمند ارائه می‌کند و امکان استفاده‌ی هم‌زمان از مهارت‌های مختلف را فراهم می‌سازد. در مقابل، سازمان‌دهی مرحله‌ای پر فا (۲) اگرچه موجب نظم و پیش‌بینی‌پذیری بیشتر در فرایند آموزش می‌شود، اما ممکن است ارتباط طبیعی میان اجزای مختلف درس را تا حدودی کاهش دهد و یادگیری را به مجموعه‌ای از بخش‌های مجزا تبدیل کند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که هر دو کتاب در زمینه‌ی بازآموزی نظام‌مند مطالب و بازگشت برنامه‌ریزی‌شده به ساخت‌های زبانی و واژگان پیشین با محدودیت‌هایی روبه‌رو هستند. این موضوع با دیدگاه برونر^۱ (۱۹۶۰) درباره‌ی برنامه‌ی درسی مارپیچ همخوان نیست.

1. Bruner

برونر معتقد است که مفاهیم و ساخت‌های آموزشی باید در فواصل زمانی مختلف و در بافت‌های تازه دوباره ارائه شوند تا یادگیری عمیق‌تر و پایدارتر شکل گیرد. بنابراین، هر چند هر دو کتاب از نظر ترتیب ارائه‌ی محتوا عملکرد مناسبی دارند، اما فقدان چرخه‌های منظم بازآموزی می‌تواند بر تثبیت بلندمدت دانش زبانی زبان‌آموزان تأثیر منفی بگذارد.

نکته‌ی قابل توجه دیگر، استفاده‌ی آموزشی از تصاویر در هر دو کتاب است. یافته‌ها نشان داد که تصاویر غالباً در خدمت معرفی واژگان، ایجاد موقعیت‌های ارتباطی و تسهیل درک متن قرار گرفته‌اند و صرفاً نقش تزئینی ندارند. این ویژگی با دیدگاه تاملینسون (۲۰۱۱) درباره‌ی طراحی مواد آموزشی همخوان است؛ زیرا وی معتقد است مواد آموزشی زمانی اثربخش خواهند بود که عناصر دیداری نیز در خدمت پردازش معنا و تسهیل یادگیری قرار گیرند، نه آنکه تنها نقش زیبایی‌شناختی داشته باشند.

جدول ۱. مقایسه‌ی طراحی آموزشی و سازمان‌دهی محتوا در کتاب‌های مینا (۳) و پرفا (۲)

مؤلفه	مینا (۳)	پرفا (۲)	تحلیل
سازمان‌دهی درس‌ها	موضوع محور و ارتباطی	مرحله‌ای و ساختارمند	هر دو منسجم‌اند، اما فلسفه طراحی متفاوت است.
توالی فعالیت‌ها	گاهی از ساده به دشوار رعایت نشده	توالی منظم‌تر	پرفا از نظر ترتیب فعالیت‌ها عملکرد بهتری دارد.
بازآموزی و مرور	درون هر درس	درون هر بخش	هیچ‌یک بازآموزی مناسبی ندارند.
تصاویر	در خدمت آموزش	در خدمت آموزش	تصاویر در هر دو کتاب آموزشی‌اند، نه تزئینی.
حجم درس‌ها	طولانی‌تر	کوتاه‌تر	درس‌های کوتاه‌تر پرفا از نظر مدیریت یادگیری مناسب‌ترند.

تحلیل رویکرد آموزشی و روش‌شناسی تدریس

بررسی یافته‌های پژوهش در محور «رویکرد آموزشی و روش‌شناسی تدریس» نشان می‌دهد که تفاوت اصلی دو کتاب مینا (۳) و پرفا (۲) نه در محتوای آموزشی، بلکه در فلسفه‌ی آموزش زبان و شیوه‌ی هدایت فرایند یادگیری است. همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، هر دو کتاب تلاش کرده‌اند از رویکردهای نوین آموزش زبان بهره بگیرند، اما میزان تحقق این رویکردها در آن‌ها یکسان نیست. یافته‌ها نشان داد که مینا (۳) با تأکید بر فعالیت‌های ارتباطی،

تعامل میان زبان آموزان، آموزش زبان در بافت و استفاده از تکالیف معنادار، به رویکرد ارتباطی نزدیک تر است. در مقابل، پر فا (۲) اگرچه از فعالیت های تعاملی نیز استفاده کرده است، اما سازمان دهی آموزش در آن همچنان تا حد زیادی بر ارائه ی کنترل شده ی ساخت های زبانی، هدایت مستقیم معلم و تمرین های نسبتاً ساختارمحور استوار است.

این تفاوت را می توان در چارچوب رویکرد آموزش ارتباطی زبان تبیین کرد. بر اساس دیدگاه برومفیت^۱ (۱۹۸۴)، هدف آموزش زبان انتقال دانش دستوری نیست، بلکه ایجاد توانایی استفاده ی معنادار از زبان در موقعیت های واقعی ارتباطی است. از این منظر، فعالیت هایی که زبان آموز را وادار به مذاکره ی معنا، تبادل اطلاعات و حل مسئله می کنند، نقش مؤثرتری در رشد توانش ارتباطی دارند. یافته های این پژوهش نشان می دهد که مینا (۳) با بهره گیری بیشتر از گفت وگوهای موقعیت محور، فعالیت های گروهی و تکالیف مبتنی بر تعامل، بیش از پر فا (۲) با اصول این رویکرد همخوانی دارد. در مقابل، در پر فا (۲) بخش قابل توجهی از فعالیت ها همچنان بر تمرین ساخت های زبانی و کنترل دقت زبانی متمرکز است؛ رویکردی که اگرچه در تثبیت قواعد سودمند است، اما ممکن است فرصت کمتری برای استفاده ی طبیعی از زبان فراهم کند.

یافته های پژوهش همچنین نشان می دهد که مینا (۳) در طراحی فعالیت ها، نقش فعال تری برای زبان آموز در نظر گرفته است و معلم بیشتر نقش هدایت کننده و تسهیل گر فرایند یادگیری را بر عهده دارد. این ویژگی با اصول آموزش تکلیف محور همخوان است. به اعتقاد الیس (۲۰۰۳) یادگیری زبان زمانی اثربخش تر خواهد بود که زبان آموز برای انجام یک هدف ارتباطی واقعی از زبان استفاده کند، نه اینکه صرفاً ساخت های دستوری را تمرین نماید. در آموزش تکلیف محور، تکلیف ابزار یادگیری است، نه صرفاً وسیله ای برای ارزیابی آموخته ها. در مینا (۳) بخش قابل توجهی از فعالیت ها با این منطق طراحی شده اند، در حالی که در پر فا (۲) بسیاری از تمرین ها در قالب فعالیت های کنترل شده و مبتنی بر بازتولید ساخت های زبانی ارائه شده اند.

از سوی دیگر، تفاوت دو کتاب را می توان با نظریه ی پردازش درون داد ون پتن^۲ (۱۹۹۶) نیز تحلیل کرد. بر اساس این نظریه، زبان آموزان در آغاز فرایند یادگیری، بیش از آنکه به صورت های زبانی توجه کنند، معنا را پردازش می کنند؛ بنابراین، آموزش زمانی

1. Brumfit

2. VanPatten

مؤثرتر است که ساخت‌های دستوری در قالب ورودی‌های معنادار و موقعیت‌های ارتباطی ارائه شوند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مینا (۳) در بسیاری از موارد، دستور زبان را در دل گفت‌وگوها و متون آموزشی معرفی می‌کند و سپس فرصت استفاده از آن را در فعالیت‌های ارتباطی فراهم می‌سازد؛ در حالی که پرفا (۲) ابتدا ساخت دستوری را معرفی کرده و سپس تمرین‌هایی برای تثبیت آن ارائه می‌دهد. اگرچه هر دو شیوه می‌توانند به یادگیری کمک کنند، اما رویکرد دوم بیشتر بر صورت و رویکرد نخست بر معنا تأکید دارد. نتایج این محور، در مجموع نشان می‌دهد که تفاوت بنیادین دو کتاب در نوع نگاه آن‌ها به فرایند آموزش زبان است. مینا (۳) از بعد رویکردی نزدیک‌تر به آموزش ارتباطی، یادگیری مبتنی بر تعامل و آموزش تکلیف‌محور دارد و تلاش می‌کند زبان را در بافت‌های واقعی و معنادار آموزش دهد. در مقابل، پرفا (۲) اگرچه از بسیاری از اصول آموزش نوین بهره گرفته است، اما همچنان گرایش بیشتری به آموزش ساختارمحور و هدایت مستقیم معلم دارد. از این رو، پیشنهاد می‌شود در بازنگری‌های آینده، میزان فعالیت‌های مبتنی بر حل مسئله، تعامل گروهی، شکاف اطلاعاتی، ایفای نقش و تولید آزاد زبان افزایش یابد تا زبان‌آموزان فرصت بیشتری برای به کارگیری زبان در موقعیت‌های واقعی ارتباطی پیدا کنند و فرایند یادگیری از تمرین ساخت‌ها به سوی توسعه‌ی توانش ارتباطی سوق داده شود.

جدول ۲ مقایسه‌ی رویکرد آموزشی و روش‌شناسی تدریس در کتاب‌های مینا (۳) و پرفا (۲)

مؤلفه	مینا (۳)	پرفا (۲)	تحلیل مقایسه‌ای
رویکرد غالب	ارتباطی	ساختارمحور	دو کتاب از دو فلسفه آموزشی متفاوت پیروی می‌کنند.
محور آموزش	معنا	صورت	مینا کاربردمحورتر و پرفا قاعده‌محورتر است.
نقش معلم	تسهیل‌گر	هدایت‌کننده	نقش معلم در مینا کمتر و در پرفا پررنگ‌تر است.
نقش زبان‌آموز	فعال	نسبتاً وابسته	مینا مشارکت فعال‌تری برای زبان‌آموز ایجاد می‌کند.
نوع فعالیت‌ها	تعاملی	کنترل‌شده	فعالیت‌های مینا ارتباطی‌تر و فعالیت‌های پرفا هدایت‌شده‌تر هستند.
میزان تعامل	زیاد	متوسط	فرصت تعامل در مینا بیشتر از پرفاست.
استقلال یادگیرنده	زیاد	کمتر	مینا استقلال بیشتری برای زبان‌آموز فراهم می‌کند.

تحلیل پوشش مهارت‌ها و محتوای زبانی

بررسی یافته‌های پژوهش در محور «پوشش مهارت‌ها و محتوای زبانی» نشان می‌دهد که هر دو کتاب مینا (۳) و پرفا (۲) تلاش کرده‌اند مؤلفه‌های اصلی آموزش زبان، شامل چهار مهارت زبانی، دستوراژگان و تلفظ را در برنامه آموزشی خود بگنجانند؛ با این حال، میان دو کتاب از نظر نحوه‌ی ارائه این مؤلفه‌ها، میزان یکپارچگی آن‌ها و توجه به کاربرد واقعی زبان تفاوت‌هایی مشاهده می‌شود. همان‌گونه که در جدول ۳ نشان داده شد، هر دو کتاب چهار مهارت اصلی را پوشش می‌دهند و میان فعالیت‌های دریافتی و تولیدی تا حدودی تعادل برقرار کرده‌اند، اما مینا (۳) در بسیاری از موارد مهارت‌ها را در قالب فعالیت‌های ارتباطی و موضوع‌محور به یکدیگر پیوند می‌دهد، در حالی که پرفا (۲) آن‌ها را بیشتر در قالب بخش‌های مستقل و نسبتاً مجزا آموزش می‌دهد.

این یافته با مفهوم توانش ارتباطی که توسط کنالی^۱ و سوین^۲ (۱۹۸۰) مطرح شده‌است، قابل تبیین است. بر اساس این دیدگاه، هدف آموزش زبان تنها کسب دانش دستوری نیست، بلکه رشد هم‌زمان توانش دستوری، جامعه‌شناختی، گفتمانی و راهبردی است. تحقق این هدف مستلزم آن است که مهارت‌های زبانی به‌صورت یکپارچه و در موقعیت‌های واقعی ارتباطی آموزش داده شوند. از این منظر، سازمان‌دهی فعالیت‌های مینا (۳) که در آن خواندن، گفت‌وگو و واژگان و دستور غالباً در خدمت یک موقعیت ارتباطی مشترک قرار می‌گیرند، بیش از پرفا (۲) با مفهوم توانش ارتباطی همخوانی دارد. در مقابل، آموزش نسبتاً تفکیک‌شده‌ی مهارت‌ها در پرفا (۲) اگرچه موجب نظم بیشتر در فرایند آموزش می‌شود، اما ممکن است انتقال آموخته‌ها به موقعیت‌های واقعی ارتباطی را دشوارتر کند.

یافته‌های پژوهش، در زمینه‌ی آموزش دستور زبان، تفاوت محسوسی میان دو کتاب نشان می‌دهد. در مینا (۳)، ساخت‌های دستوری غالباً از دل گفت‌وگوها و متون استخراج شده و سپس در فعالیت‌های ارتباطی به کار گرفته می‌شوند، در حالی که در پرفا (۲) معرفی قواعد دستوری صریح‌تر بوده و تمرین‌ها بیشتر بر تثبیت ساخت‌های هدف تمرکز دارند. این تفاوت با دیدگاه الیس (۲۰۰۶) درباره‌ی آموزش دستور زبان همخوان است. وی معتقد است آموزش دستور زمانی اثربخش‌تر خواهد بود که توجه به

1. Canale

2. Swain

صورت‌های زبانی در خلال فعالیت‌های معنادار و ارتباطی صورت گیرد، نه آنکه قواعد به صورت جدا از بافت آموزش داده شوند. بنابراین، هرچند هر دو کتاب به آموزش دستور توجه کرده‌اند، مینا (۳) در پیوند دادن دستور با کاربرد ارتباطی موفق‌تر عمل کرده‌است.

هر دو کتاب، در حوزه‌ی آموزش واژگان نیز، از واژگان موضوع‌محور و پرکاربرد استفاده کرده‌اند، اما یافته‌های پژوهش نشان داد که در هیچ‌یک از دو کتاب، برنامه‌ای نظام‌مند برای تکرار، بازیافت و گسترش واژگان در درس‌های بعدی وجود ندارد. این موضوع با دیدگاه نیشن^۱ (۲۰۰۱) درباره‌ی آموزش واژگان مغایرت دارد. به اعتقاد نیشن، یادگیری پایدار واژگان مستلزم مواجهه‌ی مکرر زبان‌آموز با واژه‌ها در بافت‌های گوناگون و فرصت‌های متنوع برای درک، تولید و بازیابی آن‌هاست. محدود شدن تمرین واژگان به همان درس، اگرچه در یادگیری اولیه مؤثر است، اما احتمال فراموشی واژه‌ها را در بلندمدت افزایش می‌دهد و فرصت انتقال آن‌ها به واژگان فعال زبان‌آموز را کاهش می‌دهد.

یافته‌های این پژوهش همچنین نشان داد که آموزش تلفظ در هر دو کتاب نسبت به سایر مؤلفه‌های زبانی جایگاه محدودتری دارد. اگرچه در پرفا (۲) در برخی بخش‌ها از نمادهای آوانگاری و تمرین‌های تلفظ استفاده شده و مینا (۳) نیز آموزش تلفظ را به صورت ضمنی در فایل‌های صوتی و گفت‌وگوها دنبال کرده‌است، اما هیچ‌یک از دو کتاب برنامه‌ای منسجم برای آموزش نظام‌مند ویژگی‌های آوایی، تکیه، آهنگ و ریتم گفتار فارسی ارائه نمی‌کنند. این یافته با دیدگاه سلس-مورشیان^۲ و همکاران (۲۰۱۰) همخوان است که معتقدند آموزش تلفظ باید بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش مهارت گفتاری باشد و علاوه بر تولید واج‌های زبرنجیری مانند تکیه، آهنگ و الگوهای گفتاری را نیز در برگیرد. از این رو، می‌توان گفت که آموزش تلفظ در هر دو کتاب هنوز به سطحی نرسیده است که بتواند رشد کامل توانش گفتاری زبان‌آموزان را تضمین کند.

در مجموع، یافته‌های این محور نشان می‌دهد که هر دو کتاب در پوشش اجزای اصلی محتوای زبانی عملکرد قابل قبولی دارند و تلاش کرده‌اند میان آموزش مهارت‌ها، دستور واژگان و تلفظ تعادل نسبی برقرار کنند. با این حال، مینا (۳) به دلیل پیوند بیشتر میان مهارت‌ها و آموزش زبان در بافت‌های ارتباطی، در تحقق اهداف آموزش ارتباطی موفق‌تر به نظر می‌رسد. در مقابل، پرفا (۲) با وجود برخورداری از

1. Nation

2. Celce-Murcia

ساختاری منظم، هنوز تا حدی از الگوی آموزش مجزای مؤلفه‌های زبانی پیروی می‌کند. همچنین، ضعف مشترک هر دو کتاب در بازآموزی واژگان، آموزش نظام‌مند تلفظ و یکپارچه‌سازی کامل مهارت‌ها نشان می‌دهد که در بازنگری‌های آینده لازم است فعالیت‌هایی طراحی شوند که زبان‌آموزان را به استفاده‌ی هم‌زمان از مهارت‌های مختلف، بازیافت مستمر واژگان و تمرین هدفمند ویژگی‌های آوایی زبان فارسی در موقعیت‌های ارتباطی واقعی ترغیب کنند.

جدول ۳ مقایسه‌ی پوشش مهارت‌های زبانی و مؤلفه‌های زبانی در کتاب‌های مینا (۳) و پرفا (۲)

مؤلفه	مینا (۳)	پرفا (۲)	تحلیل
چهار مهارت	✓	✓	هر دو پوشش مناسبی دارند.
دستور	در بافت	نسبتاً مستقل	مینا کاربردمحورتر است.
واژگان	موضوع محور	موضوع محور	هر دو فاقد مبنای علمی انتخاب واژگان‌اند.
تلفظ	ضمنی	ضمنی + IPA	آموزش تلفظ در هر دو محدود است.
تبادل صورت و معنا	نسبتاً متعادل	بیشتر صورت محور	تفاوت اصلی دو کتاب در همین بخش است.

تحلیل یادگیرنده‌محوری و فرایند یادگیری

بررسی یافته‌های پژوهش در محور «یادگیرنده‌محوری و فرایند یادگیری» نشان می‌دهد که هر دو کتاب مینا (۳) و پرفا (۲) در طراحی فعالیت‌های آموزشی، به انتقال دانش زبانی اکتفا نکرده‌اند، بلکه تا حدی به ویژگی‌های یادگیرنده، انگیزش، مشارکت در کلاس و تفاوت‌های فردی نیز توجه داشته‌اند. اما شدت و کیفیت این توجه در دو کتاب یکسان نیست. همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، مینا (۳) با استفاده از فعالیت‌های مشارکتی، بحث‌های گروهی، تکالیف تعاملی و موقعیت‌های ارتباطی متنوع، نقش فعال‌تری برای زبان‌آموز در فرایند یادگیری در نظر گرفته‌است. در مقابل، پرفا (۲) نیز از فعالیت‌های متنوع بهره می‌برد، اما بخش قابل توجهی از آن‌ها همچنان با هدایت مستقیم معلم و در قالب تمرین‌های کنترل‌شده انجام می‌شوند؛ از این رو، میزان استقلال عمل زبان‌آموز در این کتاب کمتر از مینا (۳) است.

این تفاوت را می‌توان در پرتو رویکرد یادگیرنده‌محور تبیین کرد. بر اساس دیدگاه نونان (۱۹۸۸)، در آموزش زبان، زبان‌آموز نباید دریافت‌کننده‌ی دانش باشد، بلکه باید در تصمیم‌گیری، انجام فعالیت‌ها، ارزیابی عملکرد و ساختن دانش زبانی خود، نقش فعالی ایفا کند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مینا (۳) در مقایسه با پرفا (۲) فرصت‌های بیشتری برای مشارکت فعال، تعامل و استفاده‌ی هدفمند از زبان فراهم می‌کند و از این جهت با اصول آموزش یادگیرنده‌محور همخوانی بیشتری دارد. با این حال، در هیچ‌یک از دو کتاب، زبان‌آموز در تعیین اهداف یادگیری، انتخاب فعالیت‌ها یا ارزیابی پیشرفت خود نقش پررنگی ندارد؛ موضوعی که یکی از مؤلفه‌های اساسی یادگیرنده‌محوری به شمار می‌رود.

یافته‌ها نشان داد که هر دو کتاب تلاش کرده‌اند از فعالیت‌های متنوع برای پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان استفاده کنند، اما این تنوع بیشتر در سطح شکل فعالیت‌ها باقی مانده و کمتر به تفاوت در راهبردهای یادگیری، سبک‌های شناختی یا نیازهای فردی فراگیران پرداخته شده است. این موضوع با نظریه‌ی هوش‌های چندگانه گاردنر^۱ (۱۹۸۳) قابل بررسی است. گاردنر معتقد است که یادگیرندگان از توانایی‌ها و شیوه‌های یادگیری متفاوتی برخوردارند و مواد آموزشی باید فرصت بهره‌گیری از انواع مختلف هوش‌ها، مانند هوش زبانی، بین‌فردی، دیداری-فضایی و حرکتی را فراهم کنند. اگرچه در هر دو کتاب نمونه‌هایی از فعالیت‌های متنوع دیده می‌شود، اما دامنه‌ی این تنوع به اندازه‌ای نیست که بتواند پاسخ‌گوی طیف گسترده‌ای از تفاوت‌های فردی باشد.

یکی دیگر از یافته‌های مهم این پژوهش، توجه محدود هر دو کتاب به راهبردهای یادگیری و استقلال زبان‌آموز است. اگرچه در مینا (۳) (نسبت به پرفا (۲)) فرصت‌های بیشتری برای تعامل و مشارکت فراهم شده است، اما در هیچ‌یک از دو کتاب آموزش مستقیمی درباره‌ی شیوه‌های یادگیری، برنامه‌ریزی برای مطالعه، خودارزیابی یا استفاده از راهبردهای مؤثر یادگیری مشاهده نمی‌شود. این یافته با دیدگاه هولک^۲ (۱۹۸۱) درباره‌ی خودمختاری زبان‌آموز همخوان نیست. به اعتقاد وی،

1. Gardner

2. Holec

هدف آموزش زبان تنها انتقال دانش زبانی نیست، بلکه باید زبان آموز را برای مدیریت فرایند یادگیری خود، تصمیم گیری مستقل و ارزیابی پیشرفت شخصی نیز توانمند سازد. نبود فعالیت های خودارزیابی، دفترچه های یادگیری، پروژه های مستقل یا راهنمای استفاده از راهبردهای یادگیری در هر دو کتاب، نشان می دهد که این بعد از آموزش زبان کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

همچنین، یافته های پژوهش نشان داد که هر دو کتاب تا حد زیادی بر ایجاد انگیزه از طریق انتخاب موضوعات روزمره، موقعیت های واقعی و فعالیت های تعاملی تکیه دارند. این ویژگی با دیدگاه دورنی^۱ (۲۰۰۱) درباره ی انگیزش در یادگیری زبان همخوان است. به باور وی، انگیزش زمانی تقویت می شود که زبان آموز فعالیت ها را معنادار، مرتبط با نیازهای واقعی خود و همراه با احساس موفقیت تجربه کند. موضوعات کاربردی، گفت و گوهای روزمره و فعالیت های ارتباطی موجود در هر دو کتاب، به ویژه در مینا (۳)، می توانند در افزایش علاقه و مشارکت زبان آموزان نقش مؤثری داشته باشند. اما فقدان فعالیت های پروژه محور، بازتاب فردی و تکالیف بلندمدت موجب می شود که انگیزش زبان آموز بیشتر به فضای کلاس محدود بماند و کمتر به یادگیری مستقل خارج از کلاس گسترش یابد.

در مجموع، نتایج این محور نشان می دهد که هر دو کتاب نسبت به بسیاری از منابع سنتی آموزش زبان، گام های مهمی در جهت افزایش مشارکت زبان آموز و تنوع فعالیت های آموزشی برداشته اند؛ با این حال، مینا (۳) در فراهم کردن فرصت برای تعامل، مشارکت فعال و یادگیری مبتنی بر ارتباط، به اصول یادگیرنده محوری نزدیک تر است. در مقابل، پرفا (۲) همچنان نقش پررنگ تری برای معلم در هدایت فعالیت های آموزشی قائل است. علاوه بر این، ضعف مشترک هر دو کتاب در آموزش راهبردهای یادگیری، تقویت خودمختاری زبان آموز و توجه نظام مند به تفاوت های فردی نشان می دهد که در بازنگری های آینده، لازم است فعالیت هایی مانند خودارزیابی، تعیین هدف، پروژه های مستقل، آموزش راهبردهای یادگیری و تکالیف تأملی به ساختار کتاب ها افزوده شود تا زبان آموزان علاوه بر یادگیری زبان، توانایی مدیریت فرایند یادگیری خود را نیز به دست آورند.

1. Dörnyei

جدول ۴ مقایسه‌ی مؤلفه‌های یادگیرنده‌محوری در کتاب‌های مینا (۳) و پرفا (۲)

مؤلفه	مینا (۳)	پرفا (۲)	تحلیل مقایسه‌ای
انگیزش	زیاد	زیاد	هر دو کتاب به تقویت انگیزش زبان‌آموز توجه کرده‌اند.
خلاقیت	زیاد	متوسط	مینا فرصت بیشتری برای بروز خلاقیت فراهم می‌کند.
سبک‌های یادگیری	نسبتاً متنوع	نسبتاً متنوع	هر دو کتاب تا حدی به تفاوت‌های یادگیری توجه دارند.
خودآموزی	بهتر	ضعیف‌تر	مینا حمایت بیشتری از یادگیری مستقل ارائه می‌دهد.
مسئولیت‌پذیری	بیشتر	کمتر	مینا نقش فعال‌تری برای زبان‌آموز در نظر گرفته است.
راهبردهای یادگیری	کم	کم	آموزش راهبردهای یادگیری در هر دو کتاب محدود است.

تحلیل اصالت، فرهنگ و ارتباط با دنیای واقعی

یافته‌های پژوهش در محور «اصالت، فرهنگ و ارتباط با دنیای واقعی» نشان می‌دهد که هر دو کتاب مینا (۳) و پرفا (۲) تلاش کرده‌اند آموزش زبان فارسی را از سطح آموزش صرف ساخت‌های زبانی فراتر برده و آن را با جنبه‌های فرهنگی و کاربردهای واقعی زبان پیوند دهند. همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، هر دو کتاب از متون، گفت‌وگوها و موقعیت‌هایی استفاده کرده‌اند که تا حد زیادی بازتاب‌دهنده‌ی زندگی روزمره، تعاملات اجتماعی و فرهنگ ایرانی هستند. با این حال، در میزان اصالت مواد آموزشی، تنوع موقعیت‌های ارتباطی و نحوه‌ی بازنمایی فرهنگ، تفاوت‌هایی میان دو کتاب مشاهده می‌شود. یافته‌ها نشان داد که مینا (۳) از موقعیت‌های ارتباطی متنوع‌تر، گفت‌وگوهای طبیعی‌تر و فعالیت‌هایی مبتنی بر تعامل واقعی بهره می‌گیرد، در حالی که پرفا (۲) اگرچه به معرفی فرهنگ ایرانی توجه دارد، اما بخشی از متون و فعالیت‌های آن ماهیتی آموزشی و از پیش طراحی شده دارند و کمتر بازتاب‌دهنده‌ی تعاملات طبیعی زبان هستند.

این یافته را می‌توان در پرتو نظریه‌ی مواد آموزشی اصیل تبیین کرد. تاملینسون (۲۰۱۱) معتقد است که مواد آموزشی زمانی اثربخش خواهند بود که زبان‌آموز را با نمونه‌هایی از زبان واقعی و موقعیت‌های طبیعی ارتباطی مواجه کنند؛ زیرا چنین موادی علاوه بر آموزش ساخت‌های زبانی، توانایی استفاده از زبان در بافت‌های واقعی را نیز

تقویت می کنند. از این منظر، بهره گیری بیشتر مینا (۳) از مواد آموزشی اصیل استفاده می کند. در مقابل، پر فا (۲) از هیچ متن اصیلی استفاده نکرده است.

یافته های پژوهش همچنین نشان داد که هر دو کتاب توجه ویژه ای به معرفی فرهنگ ایرانی، آداب و رسوم، مناسبت های اجتماعی و هنجارهای فرهنگی دارند. این ویژگی با دیدگاه بایرام^۱ (۱۹۷۷) درباره ی آموزش بین فرهنگی همخوان است. بایرام (۱۹۷۷) تأکید می کند که هدف آموزش زبان تنها انتقال نظام زبانی نیست، بلکه باید توانایی درک و تعامل با فرهنگ جامعه ی هدف نیز در زبان آموزان پرورش یابد. از این منظر، پرداختن به موضوعاتی مانند آیین ها، سبک زندگی، روابط اجتماعی و رفتارهای فرهنگی در هر دو کتاب، نقطه ی قوت آن ها محسوب می شود و می تواند زبان آموزان را برای تعامل مؤثرتر با جامعه ی فارسی زبان آماده سازد.

با وجود این، یافته ها نشان می دهد که در هر دو کتاب، فرهنگ بیشتر به صورت اطلاع رسانی ارائه شده است تا تحلیل و مقایسه ی بین فرهنگی. به عبارت دیگر، زبان آموز عمدتاً با ویژگی های فرهنگ ایرانی آشنا می شود، اما فرصت چندانی برای مقایسه ی آن با فرهنگ خود، تحلیل تفاوت های فرهنگی یا تأمل درباره ی سوء برداشت های بین فرهنگی در اختیار ندارد. این موضوع با دیدگاه کرامش^۲ (۱۹۹۳) فاصله دارد. به اعتقاد کرامش، آموزش فرهنگ در کلاس زبان باید فراتر از انتقال اطلاعات فرهنگی باشد و زمینه ای برای شکل گیری آگاهی بین فرهنگی، مقایسه ی نظام های ارزشی و توسعه ی توانایی تفسیر و میانجی گری فرهنگی فراهم کند. بنابراین، هرچند هر دو کتاب در معرفی فرهنگ موفق عمل کرده اند، اما ظرفیت آن ها برای پرورش شایستگی بین فرهنگی به طور کامل محقق نشده است.

بررسی یافته ها نشان داد که هر دو کتاب تا حدی از موقعیت های واقعی ارتباطی، مانند خرید، سفر، دانشگاه، خانواده و تعاملات روزمره استفاده کرده اند؛ اما دامنه ی این موقعیت ها محدود است و کمتر به موقعیت های اجتماعی و حرفه ای متنوع یا تعاملات پیچیده تر میان فارسی زبانان پرداخته شده است. این موضوع با دیدگاه گیل مور^۳ (۲۰۰۷) نیز قابل تحلیل است. وی معتقد است که استفاده از مواد آموزشی اصیل و متنوع، نه تنها

1. Byram
2. Kramsch
3. Gilmore

انگیزش زبان آموز را افزایش می‌دهد، بلکه موجب رشد هم‌زمان توانش زبانی، گفت‌وگویی و فرهنگی می‌شود. در نتیجه، گسترش دامنه‌ی موقعیت‌های ارتباطی و استفاده از متون و رسانه‌های واقعی، مانند اخبار، شبکه‌های اجتماعی، پیام‌های روزمره و گفت‌وگوهای طبیعی، می‌تواند کارآمدی هر دو کتاب را افزایش دهد.

در مجموع، نتایج این محور نشان می‌دهد که هر دو کتاب در مقایسه با بسیاری از منابع سنتی آموزش زبان فارسی، توجه بیشتری به پیوند میان زبان و فرهنگ داشته‌اند و تلاش کرده‌اند زبان را در بستر موقعیت‌های واقعی آموزش دهند. با این حال، مینا (۳) به دلیل بهره‌گیری بیشتر از موقعیت‌های ارتباطی طبیعی و فعالیت‌های تعاملی، در تحقق اصل اصالت مواد آموزشی موفق‌تر به نظر می‌رسد. در مقابل، پرفا (۲) با وجود برخورداری از محتوای فرهنگی ارزشمند، همچنان در برخی بخش‌ها از الگوهای آموزشی کنترل‌شده‌تر پیروی می‌کند. همچنین، ضعف مشترک هر دو کتاب در توسعه‌ی شایستگی بین فرهنگی، استفاده‌ی محدود از مواد کاملاً اصیل و فراهم نکردن فرصت کافی برای مقایسه و تحلیل فرهنگ‌ها، نشان می‌دهد که در بازنگری‌های آینده، لازم است فعالیت‌های بین فرهنگی، متون اصیل‌تر، رسانه‌های روزآمد و تکالیفی مبتنی بر تعامل واقعی با جامعه‌ی فارسی‌زبان، بیشتر در طراحی کتاب‌ها مورد توجه قرار گیرند.

جدول ۵ مقایسه‌ی اصالت محتوا، ابعاد فرهنگی و ارتباط با دنیای واقعی در کتاب‌های مینا (۳) و پرفا (۲)

مؤلفه	مینا (۳)	پرفا (۲)	تحلیل مقایسه‌ای
اصالت متون	محدود	بسیار محدود	هر دو کتاب به استفاده از متون اصیل نیاز بیشتری دارند.
موضوعات واقعی	✓	✓	هر دو کتاب از موضوعات مرتبط با زندگی روزمره بهره گرفته‌اند.
فرهنگ ایرانی	بسیار پررنگ	پررنگ	فرهنگ ایرانی در هر دو کتاب جایگاه برجسته‌ای دارد.
فرهنگ‌های دیگر	وجود دارد	وجود دارد	هر دو کتاب به تنوع فرهنگی توجه نسبی نشان داده‌اند.
تنوع سبک گفتار	بیشتر	کمتر	مینا تنوع بیشتری در بازنمایی زبان گفتاری ارائه می‌دهد.

تحلیل پشتیبانی آموزشی و امکانات جانبی

بررسی یافته‌های پژوهش در محور «پشتیبانی آموزشی و امکانات جانبی» نشان می‌دهد که هر دو کتاب مینا (۳) و پرفا (۲) علاوه بر کتاب اصلی، تلاش کرده‌اند با بهره‌گیری از برخی منابع مکمل، فرایند آموزش زبان فارسی را تسهیل کنند؛ با این حال، میزان بهره‌گیری از این امکانات و میزان حمایت آن‌ها از معلم و زبان‌آموز یکسان نیست. همان‌گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، هر دو کتاب از فایل‌های صوتی و برخی منابع دیجیتال بهره می‌برند، اما پرفا (۲) با ارائه‌ی کتاب کار و کتاب راهنمای معلم، نظام پشتیبانی آموزشی کامل‌تری را در اختیار کاربران قرار می‌دهد. در مقابل، مینا (۳) اگرچه از نظر محتوای آموزشی و فعالیت‌های ارتباطی غنی‌تر است، اما نبود کتاب معلم و کتاب کار، بخشی از ظرفیت آموزشی آن را، به‌ویژه در کلاس‌هایی با معلمان کم‌تجربه یا در موقعیت‌های خودآموز، محدود می‌کند. این یافته با دیدگاه کانینگزورث (۱۹۹۵) درباره‌ی ارزیابی کتاب‌های درسی همخوانی دارد. وی تأکید می‌کند که کیفیت یک کتاب آموزشی تنها به محتوای آن وابسته نیست، بلکه وجود منابع تکمیلی، مانند کتاب معلم، کتاب کار، فایل‌های شنیداری و سایر مواد آموزشی نیز در اثربخشی آن نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. بنابراین، یکی از نقاط قوت پرفا (۲) داشتن این منابع است.

یافته‌های پژوهش نشان داد که هر دو کتاب از فایل‌های صوتی برای تقویت مهارت شنیداری و ارائه‌ی الگوهای تلفظ استفاده کرده‌اند، اما بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی، مانند ویدئوهای آموزشی، فعالیت‌های تعاملی برخط، نرم‌افزارهای همراه یا سامانه‌های یادگیری الکترونیکی، در هر دو مجموعه محدود است. این موضوع با دیدگاه تاملینسون (۲۰۱۱) درباره‌ی طراحی مواد آموزشی فاصله دارد. وی معتقد است که مواد آموزشی باید از طیف متنوعی از رسانه‌ها و منابع استفاده کنند تا بتوانند نیازهای متفاوت زبان‌آموزان را پاسخ دهند و فرصت‌های یادگیری را به محیط کلاس محدود نکنند.

همچنین، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که امکانات جانبی موجود در هر دو مجموعه بیشتر در خدمت پشتیبانی از فرایند تدریس قرار دارند تا ایجاد یک نظام کامل یادگیری. در سال‌های اخیر، توسعه‌ی منابع دیجیتال‌های آموزشی، بانک‌های تمرین برخط، آزمون‌های الکترونیکی و محتوای چندرسانه‌ای، به بخشی جدایی‌ناپذیر از طراحی مجموعه‌های آموزش

زبان تبدیل شده است (مک‌دانا^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). نیز بر این باورند که ارزیابی مواد آموزشی باید فراتر از کتاب چاپی باشد و میزان هماهنگی آن با منابع مکمل، فناوری‌های آموزشی و نیازهای متنوع یادگیرندگان را نیز در بر گیرد. از این منظر، هر دو کتاب هنوز ظرفیت قابل توجهی برای توسعه منابع پشتیبان و به‌روزرسانی امکانات آموزشی خود دارند.

نتایج این محور نشان می‌دهد که هر دو کتاب حداقل امکانات لازم برای پشتیبانی از آموزش زبان فارسی را دارند اما از نظر جامعیت منابع مکمل تفاوت‌هایی دارند. پرفا (۲) با بهره‌گیری از کتاب معلم و کتاب کار، حمایت آموزشی کامل‌تری از معلم و زبان‌آموز ارائه می‌دهد، در حالی که مینا (۳) با وجود، محتوای آموزشی قوی، در زمینه منابع جانبی، کامل است. علاوه بر این، ضعف مشترک هر دو مجموعه در استفاده محدود از فناوری‌های آموزشی، ابزارهای خودارزیابی و امکانات یادگیری مستقل است که در بازنگری‌های آینده، توسعه منابع چندرسانه‌ای، فعالیت‌های برخط، سامانه‌های تمرینی دیجیتال، راهنماهای خودآموز و ابزارهای بازخورد مستمر می‌تواند اثربخشی این کتاب‌ها را در محیط‌های آموزشی حضوری، ترکیبی و مجازی به میزان قابل توجهی افزایش دهد.

جدول ۶ مقایسه منابع و امکانات پشتیبانی آموزشی در کتاب‌های مینا (۳) و پرفا (۲)

مؤلفه	مینا (۳)	پرفا (۲)	تحلیل مقایسه‌ای
کتاب معلم	×	✓	پرفا پشتیبانی آموزشی کامل‌تری برای معلمان فراهم می‌کند.
کتاب کار	×	✓	وجود کتاب کار، فرصت تمرین بیشتر را فراهم می‌کند.
فایل صوتی	✓	✓	هر دو کتاب از آموزش شنیداری پشتیبانی می‌کنند.
نسخه الکترونیکی	✓	✓	هر دو مجموعه امکان دسترسی دیجیتال را فراهم کرده‌اند.
ویدئو	×	×	نبود محتوای ویدئویی، ضعف مشترک هر دو کتاب است.
تمرین تلفظ	محدود	محدود	آموزش تلفظ در هر دو کتاب نیازمند تقویت است.
پشتیبانی از خودآموزی	متوسط	ضعیف	مینا تا حدی از یادگیری مستقل حمایت می‌کند.

محدودیت‌های پژوهش

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه است. نخست، بررسی به دو کتاب مینا (۳) و پرفا (۲) محدود شد؛ از این رو، یافته‌ها را نمی‌توان بدون احتیاط به همه کتاب‌های آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان تعمیم داد. دوم، داده‌ها بر اساس تحلیل محتوای کیفی و معیارهای چک‌لیست کانینگزورث گردآوری و تفسیر شد و در آن از تحلیل آماری گسترده یا ارزیابی پایایی میان چند ارزیاب استفاده نشد. سوم، این مطالعه از داده‌های میدانی مدرسان و زبان‌آموزان، مانند مصاحبه، پرسش‌نامه، مشاهده کلاس یا سنجش عملکرد، بهره نگرفت؛ بنابراین، نتایج بیشتر بازتاب‌دهنده ویژگی‌های محتوایی و طراحی کتاب‌هاست تا تجربه واقعی کاربران یا میزان اثربخشی آن‌ها در محیط آموزشی. پژوهش‌های آینده می‌توانند با بررسی کتاب‌های بیشتر، استفاده از روش‌های ترکیبی کمی و کیفی گردآوری داده از معلمان و زبان‌آموزان، تصویر جامع‌تری از کارآمدی این منابع ارائه کنند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی و مقایسه دو کتاب مینا (۳) و پرفا (۲) اساس چک‌لیست کانینگزورث (۱۹۹۵) انجام شد تا میزان انطباق این دو کتاب با اصول شناخته‌شده طراحی مواد آموزشی در آموزش زبان دوم مشخص شود. یافته‌ها نشان داد که هر دو کتاب بر مبنای رویکرد ارتباطی و مهارت‌محور طراحی شده‌اند و در بسیاری از شاخص‌ها عملکرد مطلوبی دارند، اما در اهداف آموزشی، سازمان‌دهی محتوا و میزان توجه به برخی مؤلفه‌های زبان‌آموزمحور تفاوت‌های معناداری میان آن‌ها مشاهده می‌شود.

مینا (۳) در ایجاد فرصت برای تعامل، استفاده از زبان در موقعیت‌های واقعی، آموزش دستور در بافت، توجه به تفاوت میان سبک‌های گفتار رسمی و غیررسمی، استقلال زبان‌آموز و پیوند میان مهارت‌های زبانی عملکرد بهتری دارد. فعالیت‌های گفتاری متعدد، تکالیف باز و مسئله‌محور و استفاده از موقعیت‌های واقعی زندگی موجب شده است که این کتاب بیشتر بر توسعه توانش ارتباطی زبان‌آموزان تمرکز داشته باشد. یکی از مهم‌ترین کاستی‌های آن، نبود بازآموزی نظام‌مند مؤلفه‌های زبانی در درس‌های بعدی، استفاده محدود از متون اصیل، بی‌توجهی به راهبردهای یادگیری و مطالعه و نیز نبود آموزش صریح تلفظ است.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که هیچ‌یک از دو کتاب را نمی‌توان به عنوان کتابی کاملاً برتر معرفی کرد؛ بلکه هر یک در پاسخ‌گویی به نیازهای آموزشی متفاوت، نقاط قوت خاص خود را دارند. اگر هدف اصلی، پرورش توانش ارتباطی و استفاده از زبان در موقعیت‌های واقعی باشد، مینا (۳) انتخاب مناسب‌تری است؛ اما اگر سازمان‌دهی مرحله‌ای محتوا، تثبیت قواعد و هدایت بیشتر فرایند یادگیری مدنظر باشد، پرفا (۲) عملکرد مطلوب‌تری دارد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود مؤلفان کتاب‌های آموزش زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان در چاپ‌های آینده، با تلفیق نقاط قوت هر دو کتاب، به استفاده بیشتر از متون اصیل، بازآموزی منظم مؤلفه‌های زبانی، آموزش هدفمند تلفظ، توسعه راهبردهای یادگیری، افزایش استقلال زبان‌آموز و ایجاد تعادل بیشتر میان دقت و روانی توجه کنند تا کتاب‌هایی متناسب‌تر با نیازهای واقعی زبان‌آموزان طراحی شود. پرفا، مراحل منظم و مرحله‌بندی‌شده‌ای دارد و در ارائه تدریجی دستور زبان، کوتاه بودن درس‌ها، وجود کتاب کار، مرور منظم مطالب و فراهم کردن فرصت برای تثبیت یادگیری عملکرد مطلوب‌تری نشان می‌دهد. این ویژگی‌ها سبب شده‌است که کتاب برای کلاس‌هایی که نیازمند هدایت بیشتر معلم و تمرکز بر دقت زبانی هستند مناسب‌تر باشد. با این حال، یافته‌ها نشان داد که این کتاب در مقایسه با مینا (۳) تعامل ارتباطی کمتری ایجاد می‌کند، از متون اصیل بهره نمی‌گیرد، تنوع سبک‌های گفتاری در آن محدودتر است و تمرکز بیشتری بر فعالیت‌های کنترل‌شده و ساختارمحور دارد؛ در نتیجه فرصت کمتری برای تولید خلاقانه زبان فراهم می‌آورد.

از منظر فرهنگی، هر دو کتاب توانسته‌اند فرهنگ ایرانی را به شکلی گسترده معرفی کنند و در کنار آن نمونه‌هایی از فرهنگ‌های دیگر نیز ارائه دهند؛ بنابراین، هر دو در ایجاد آشنایی زبان‌آموز با جنبه‌های فرهنگی زبان فارسی موفق بوده‌اند. همچنین هر دو کتاب هر چهار مهارت زبانی را پوشش می‌دهند، اما توزیع فعالیت‌ها به سود مهارت‌های گفتاری و شنیداری است و به ویژه در پرفا (۲)، فعالیت‌های خواندن و نوشتن سهم کمتری دارند. نتایج نشان داد که هر دو کتاب در برخی مؤلفه‌های مهم طراحی مواد آموزشی، ضعف مشترک دارند؛ از جمله استفاده محدود از متون و مواد اصیل، فقدان برنامه‌ای برای بازآموزی تدریجی واژگان و دستور در درس‌های بعدی، نبود آموزش مستقل تلفظ، بی‌توجهی به راهبردهای یادگیری و مطالعه و نیز فقدان فعالیت‌هایی که نیازهای فردی زبان‌آموزان را شناسایی و بر اساس آن آموزش را

شخصی سازی کنند. این کاستی ها نشان می دهد که اگرچه هر دو کتاب با رویکردهای نوین آموزش زبان همسو هستند، اما هنوز تا دستیابی به ویژگی های یک کتاب درسی ایده آل فاصله دارند.

جدول زیر جمع بندی مهم ترین نقاط قوت و ضعف دو کتاب را نشان می دهد.

جدول ۷ نقاط ضعف و قوت دو کتاب

محور	مینا (۳)	پر فا (۲)
رویکرد آموزشی	قوت: ارتباطی، تکلیف محور، یادگیرنده محور	قوت: ساختارمند، مرحله ای، معلم محور
تعامل و ارتباط	قوت: فعالیت های ارتباطی فراوان و تعامل واقعی	ضعف: تعامل کمتر و فعالیت های کنترل شده بیشتر
آموزش دستور	قوت: آموزش در بافت و عمدتاً استقرایی	قوت: سازمان دهی منظم و تثبیت بهتر قواعد
سازمان دهی محتوا	ضعف: طولانی بودن درس ها و نبود بازآموزی بین درس ها	قوت: درس های کوتاه، مرور و تمرین منظم
مهارت های زبانی	قوت: پیوند مناسب چهار مهارت	ضعف: سهم کمتر خواندن و نوشتن
استقلال زبان آموز	قوت: تکالیف باز و اکتشافی بیشتر	ضعف: وابستگی بیشتر به هدایت معلم
اصالت مواد	ضعف: متون اصیل محدود	ضعف: تقریباً فاقد متون اصیل
فرهنگ	قوت: معرفی گسترده فرهنگ ایرانی همراه با اشاره به فرهنگ های دیگر	قوت: معرفی فرهنگ ایرانی و نمونه هایی از فرهنگ های دیگر
واژگان و دستور	ضعف مشترک: نبود بازآموزی نظام مند و انتخاب مبتنی بر بسامد	ضعف مشترک: نبود بازآموزی نظام مند و انتخاب مبتنی بر بسامد
تلفظ و راهبردهای یادگیری	ضعف: آموزش صریح تلفظ و راهبردهای مطالعه وجود ندارد	ضعف: آموزش صریح تلفظ و راهبردهای مطالعه وجود ندارد

فهرست منابع

میردهقان فراشاه، مهین ناز، ملانیان، مهرنوش، آقایی، حمید، و عبداللهی پارسا، طاهره. (۱۳۹۸). مجموعه ی آموزشی زبان فارسی پر فا (۲) سطح میانی؛ کتاب درس. انتشارات نگارستان اندیشه.

باقری نجف آباد، زینب، رحیمیان، جلال. (۱۳۹۷). تحلیل محتوای متون درسی زبان فارسی (آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان) از نظر تناسب آنها با سن زبان آموزان. فصلنامه فناوری آموزش، ۱۳(۱)، ۱۳۵-۱۴۴.

محمدنژاد عالی‌زمینی، یوسف. الهیان، لیلا. (۱۳۹۶). تحلیل فرایندهای کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مطالعه‌ی موردی رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۶ (۲)، ۱۷-۳۸.

مرادصحرانی، رضا، غریبی، افسانه، شهیاز، منیره، سلطانی، مریم، طالبی، مروارید. (۱۳۹۹). مینا (۳) برای فارسی‌آموزان سطح میانی و سطح فوق میانی (چاپ ۲). تهران: بنیاد سعدی.

مرادصحرایی، رضا. مرصوص، فائزه. (۱۳۹۵). استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی. تهران: بنیاد سعدی. نویدی، امین، عامری، حیات. و ابوالحسنی، زهرا. (۱۴۰۰). مقایسه‌ی واژه‌های آموزشی کتاب‌های آموزش زبان فارسی با واژه‌های پرسامد. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۱۰ (۲)، ۲۱۳-۲۳۵.

وکیلی‌فرد، امیررضا. (۱۳۷۸). کدام زبان فارسی را به غیر فارسی‌زبانان آموزش دهیم؟ نامه پارسی، ۴ (۱۴). وکیلی‌فرد، امیررضا. حبیبی، رقیه. (۱۳۹۸). واکاوی و ارزیابی برنامه‌ی درسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برپایه‌ی رویکرد تکلیف‌محور. پژوهش‌نامه‌ی انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۹ (۱۱)، ۳۵۷-۳۸۲.

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

Brumfit, C. J. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., & Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Macmillan Heinemann.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>

Harwood, N. (Ed.). (2010). *English language teaching materials: Theory and practice*. Cambridge University Press.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? *Language Teaching*, 47(3), 349-362. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000134>

McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.

- McGrath, I. (2016). *Materials evaluation and design for language teaching* (2nd ed.). Edinburgh University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2018). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. Wiley-Blackwell.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Ablex Publishing.