

ارزیابی کتاب مینا (۱) بر اساس تلفیقی از انگاره مک‌دانو و کانینگزورث *

میثم حنیفی^۱

گروه زبان و ادبیات فارسی، دپارتمان زبان، دانشگاه بین‌المللی اهل بیت (ع)، تهران، ایران

زینب منتظری راد^۲

گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبانهای خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

مسلم نادعلی زاده^۳

گروه زبان و ادبیات فارسی، دپارتمان زبان، دانشگاه بین‌المللی اهل بیت (ع)، تهران، ایران

چکیده

کتاب‌های آموزشی از مهم‌ترین بخش‌های هر مجموعه آموزش زبان به‌شمار می‌روند. با توجه به نقش کلیدی کتاب در پیشرفت زبان‌آموزان، کیفیت و محتوای آن بسیار اهمیت دارد؛ بنابراین مدرس زبان باید ویژگی‌های هر کتاب آموزشی را بررسی کند و با توجه به نیازهای دوره و زبان‌آموزان خود، مناسب‌ترین کتاب را برگزیند. بررسی و نقد کتاب‌های آموزشی یک زیرشاخه مغفول از زبان‌شناسی کاربردی قلمداد می‌شود. هدف آن بررسی کتاب‌های درسی به‌عنوان تولیدات آموزشی - فرهنگی است که معانی مهمی را از راه محتوا و صورت‌بندی خود انتقال می‌دهند. بررسی‌های میان‌رشته‌ای و چندگانه می‌توانند نشان دهند که چگونه مطالب متنی و تصویری و یا صوتی در کتاب‌های درسی، افراد، مکان‌ها و زبان‌ها و فرهنگ رایج نمایش می‌گذارند؛ همچنین می‌توانند درک فراگیران و دیدگاه آنها رایج موارد یادشده شکل دهند. مجموعه کتاب‌های مینا - تألیف‌شده در بنیاد سعدی برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان - از جمله کتاب‌های آموزش زبان فارسی هستند که در مراکز گوناگون به کار می‌روند. این پژوهش که با روش توصیفی - تحلیلی و رویکرد انتقادی صورت گرفته بر آن است تا ویراست اول از کتاب نخست این مجموعه را بررسی کند تا با دریافت ویژگی‌ها و نقاط قوت و ضعف آن، نخست‌به مؤلفان در فرایند چاپ ویراست‌های جدید کمک کند و مطالبی را که از نظر دورمانده روشن سازد، سپس مدرسان زبان فارسی را در گزینش محتوای مناسب زبان‌آموزان یاری رساند. مؤلفان بالقوه کتاب‌های آموزشی نیز می‌توانند با بهره‌گیری از این دست پژوهش‌ها، اقدام به تألیف کتاب‌هایی پیراسته از اشکال کنند. نتیجه این پژوهش نشان می‌دهد که در کنار فواید کتاب مینا (۱) اشکالاتی در آن مشهود است که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از: اشکالات آموزشی فراوان در بخش دستور زبان و کشف قاعده‌های دستوری، اشکالات متعدد نگارشی و ویرایشی که در کتاب آموزش زبان اهمیت دوچندان دارد، الگوهای نادرست در تمرین‌های کتاب و مغایرت‌های فرهنگی کتاب با فرهنگ ایرانی و اسلامی.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان فارسی، زبان فارسی، فرهنگ، مجموعه مینا، نقد کتاب‌های آموزشی.

* تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۵ | تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۰۱

¹ Email: hanifi@abu.ac.ir

² Email: ze.montazar@gmail.com

³ Email: moslemnadali@gmail.com

Evaluation of Mina 1 based on a compilation of McDonough model and Cunningsworth*

Meysam Hanifi¹

Department of Language, Persian Language and Literature Department, Ahlul Bayt International University, Tehran, Iran

Zainab Montazari Rad²

Department of Linguistics, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran

Moslem Nad Ali zade³

Department of Persian Language and Literature, Department of Language, Ahlul Bayt International University, Tehran, Iran

Abstract

Textbooks are one of the most important components of any language learning course. Considering their key role in the development of language learners, their content and quality are also very important. Therefore, the language teacher should check the features of each textbook and choose the required content according to the needs of the course and language learners. Reviewing and criticizing coursebooks is considered a neglected sub-branch of applied linguistics, which aims to review textbooks as cultural-educational products that convey important meanings through their content and form. Interdisciplinary and multidisciplinary investigations can show how textual and visual or audio materials in textbooks represent people, places, languages, and culture, and can also shape learners' understanding and perspective on the above. Mina's book collection is one of the Persian language teaching books that are used in various centers. In this research, we intend to critically examine the first edition of the first book of the series, in order to understand its characteristics and its strengths and weaknesses, first of all, to help the authors in the process of editing and revising new editions and to clarify the contents that are left out. We also intend to help Persian language teachers in choosing the appropriate content for language learners. The potential authors of educational books can also take advantage of this kind of research to write useful books.

Keywords: critical analysis, language education, culture, Persian language, Mina book series.

* Received: 06 August 2025 | Accepted: 23 September 2025

¹ Email: hanifi@abu.ac.ir

² Email: ze.montazar@gmail.com

³ Email: moslemnadali@gmail.com

مقدمه

زبان را با ابزارهای مختلفی می‌توان آموخت. بسیاری از این شیوه‌ها و ابزار سنتی همچون ترجمه متون همواره مورد توجه گروهی از آموزندگان و مدرسان بوده، و البته در شرایطی مؤثر هستند. شیوه‌های روزآمد همانند آموزش به کمک موسیقی، فیلم و آموزش‌های برخط و حتی انتخاب یک شخص همراه در آموزش زبان نیز می‌توانند زبان‌آموز را در رسیدن به اهداف خود یاری کنند، اما کتاب‌های آموزشی و درسی ابزاری هستند که از دیرباز در حوزه آموزش زبان، جزء جدانشدنی و ضروری آموزش به شمار آمده‌اند. اگرچه ممکن است در نگاه اول امروزه کتاب‌های آموزشی جذابیت سایر روش‌های جدید آموزش را نداشته باشند، اما نقش آنها در یادگیری انکارناپذیر است. کتاب‌ها را در تمامی حوزه‌های آموزش و از جمله آموزش زبان می‌توان موتور پیشران آموزش به شمار آورد.

به نظر رزمجو (۲۰۱۲) از میان چهار عامل مهم در محیط آموزشی؛ مدرسان، یادگیرندگان، کتاب‌های آموزشی و بافت، کتاب‌های درسی نقش اصلی را در آموزش زبان خارجی دارند. کتاب‌های آموزشی و درسی، ابزاری هستند که همواره در حوزه آموزش زبان از ضروریات آموزش قلمداد شده‌اند. به بیان پرابهو^۱ (۱۹۸۷) کتاب‌های درسی مواد کاملاً مشخص و از پیش ساخته‌ای هستند که مقدار مشخصی از یکدستی و هم‌نوایی را در آنچه در کلاس‌های مختلف برای معلمان و زبان‌آموزان مختلف اتفاق می‌افتد، فراهم می‌کنند. شلدون^۲ (۱۹۸۸) کتاب‌های آموزشی را «قلب نمایان هر برنامه آموزش زبان» می‌داند. هدف کتاب‌های آموزشی زبان فراهم آوردن دانشی از مهارت‌های زبانی برای زبان‌آموزان می‌باشد که از جمله آنها توانایی سخن گفتن با مردم سایر کشورهاست (Bojanic & Topalov, 2016).

مدرسان در کلاس درس، بیشتر وقت خود را صرف کاربرد کتاب‌های درسی می‌کنند؛ بنابراین انتخاب کتاب درسی مناسب اهمیت ویژه‌ای برای آنها دارد (Miekley 2005) و همواره نیاز به طراحی و تولید کتاب‌های آموزشی استاندارد و مناسب در حوزه آموزش زبان همیشه و

1. Prabhu
2. Sheldon

به‌ویژه در دوره کنونی احساس شده است (McGrath 2002). چارلز و پکوراری^۱ (۲۰۱۶) معتقدند: «کتاب‌های درسی یک رکن کلیدی در عملکرد مدرسان و تجربه کلاسی زبان‌آموزان است». به گفته نونان^۲ (۲۰۰۳) کتاب‌های درسی بسته‌های از پیش آماده شده‌اند که به‌عنوان پایه اولیه برای دوره آموزش زبان از سوی زبان‌آموزان و مدرسان استفاده می‌شوند.

در همین راستا، نقد و بررسی کتاب‌های آموزشی همواره می‌تواند در نخستین گام به مؤلفان در زمینه اصلاح و تجدیدنظر در محتوای مواد آموزشی در ویراست‌های بعدی کتاب کمک کند؛ همچنین راهنمایی‌های ارزشمندی پیش روی مؤلفان بالقوه در تألیف کتاب‌هایی پیراسته از اشکالات سایر کتب قرار می‌دهد و ذهن آنها را نسبت به مقوله تدوین کتاب‌های آموزشی روشن‌تر می‌سازد. این بررسی‌ها، افزون بر اینکه میزان کاربردی بودن و کارایی کتاب‌های آموزشی را مشخص می‌نماید به مدرسان نیز کمک می‌کند تا با توجه به نیازهای زبان‌آموزان و براساس معیارهای ارزیابی کتاب‌های آموزشی، ارزیابی بیرونی، درونی، کلی و تخصصی را مد نظر داشته، و کتاب آموزشی مناسب را برای تدریس در یک کلاس مشخص انتخاب کنند. شناخت و بررسی نقاط ضعف و قوت کتاب با هدف استفاده حداکثری از نقاط قوت و تقویت نقاط ضعف با بهره‌گیری از محتوای دیگر یا جایگزینی آن نیز می‌تواند از اهداف ارزیابی کتاب‌های آموزشی باشد؛ از این رو کتاب مینا (۱) به‌عنوان یکی از جدیدترین و پرکاربردترین کتاب‌ها در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با همین اهداف مورد واکاوی این پژوهش قرار گرفت تا بررسی شود براساس شاخصه‌های کاربردی مطرح‌شده در دو انگاره مک‌دانو و کانینگورث، نتیجه کارکرد مؤلفان چه میزان مطلوب بوده است. با رجوع به این ارزیابی آنان می‌توانند اشکالات ساختاری کتاب را برطرف کرده، و مدرسان نیز با توجه به نیاز زبان‌آموزان و مؤلفه‌های ساختاری کتاب، اقدام به انتخاب آن به‌عنوان منبع آموزشی می‌کنند. البته نویسندگان و طراحان کتاب درسی نیز می‌توانند با توجه به نکات مطرح‌شده در

1. Charles & Pecorari

2. Nunan

این پژوهش از آغاز نکات کلیدی تألیف را مدنظر قرارداد و محصولاتی کم‌اشکال‌تر تألیف کنند.

۲. پیشینه پژوهش

بررسی و ارزشیابی مجموعه‌های آموزشی، امری رایج و کاربردی به شمار می‌رود. در زبان انگلیسی مجموعه گسترده‌ای از این پژوهش‌ها براساس چارچوب‌های مختلف وجود دارد. در زبان فارسی نیز بررسی‌هایی اغلب بر روی کتاب‌های درسی مدارس انجام گرفته است. آنچه در این پژوهش در بخش پیشین بررسی خواهد شد منحصراً محدود به پژوهش‌هایی می‌باشد که بر روی کتاب‌ها و مجموعه‌های آموزش زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان صورت پذیرفته است.

رضایی و کوراوند (۱۳۹۳) به ارزیابی دستور آموزشی دوره مقدماتی در چهار کتاب در زمینه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان براساس رویکرد ارتباطی و به‌ویژه چارچوب دستور آموزشی چندشرما (۲۰۰۲) می‌پردازند. در این ارزیابی، بازینه (=چک‌لیست)‌های فراوانی درباره ارزیابی محتوای آموزشی بررسی شده و درنهایت با توجه به شاخص‌های ارزیابی محتوایی، زبانی، روش‌شناختی و ساختاری دستور آموزشی و ملاک‌های رویکرد ارتباطی، بازینه‌ای تلفیقی با بیست پرسش تهیه شده است؛ پس از ارزیابی چند نقطه قوت و ضعف کتاب‌ها بیان شده و در پایان با توجه به نتایج این بررسی، راهکارهایی برای رفع نارسایی‌های کتاب‌های یادشده در زمینه دستور آموزشی ارائه شده است.

رشیدی و راغ‌نژاد (۱۳۹۴) به بررسی مجموعه «دروس پایه» و «پایتخت ایران» تألیف احمد صفار مقدم براساس چارچوب طبقه‌بندی بلوم پرداخته‌اند. نتایج پژوهش آنها نشان می‌دهد مهارت‌های شناختی سطح پایین‌تر طبقه‌بندی بلوم در هر دو کتاب یادشده بیش از مهارت‌های شناختی سطح بالاتر به کار گرفته شده‌اند.

رئسی مبارکه (۱۳۹۹) محتوای دستوری مجموعه «آموزش نوین زبان فارسی» را مبنای پژوهش خود قرارداد است. وی هیچ چارچوب ارزشیابی خاص را برای این ارزیابی به کار نبرده و صرفاً براساس ویژگی‌های دستور آموزشی بررسی خود را به انجام رسانده است. وی

تنها به نارسایی‌های دستوری مجموعه پرداخته و آن را نیازمند ویرایش‌های اساسی دانسته است.

طالبی و صحرایی (۱۳۹۶) در پژوهشی، نخست رویکرد مفهومی — نقشی و مهم‌ترین نقش‌ها و مفاهیم زبانی در چارچوب این رویکرد معرفی کرده؛ سپس میزان بازنمایی این مفاهیم و نقش‌ها در دو مجموعه فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۱) و زبان فارسی (صفارمقدم، ۱۳۸۶) بررسی کرده‌اند. این بررسی در قالب یک فهرست واریسی محقق ساخته انجام شده است. نتیجه کلی پژوهش نشان می‌دهد که بازنمایی نقش‌ها و مفاهیم زبانی در مجموعه فارسی بیاموزیم بهتر از مجموعه زبان فارسی است، تنوع و پراکندگی مفاهیم و نقش‌های زبانی در هر دو مجموعه ما را به ضرورت برنامه‌ریزی هدفمند برای آموزش زبان فارسی برپایه مفاهیم و نقش‌های زبانی رهنمون می‌شود.

کیاشمشکی و صحرایی (۱۳۹۷) در پژوهشی به ارزیابی کتاب مقدماتی فارسی شیرین است، نوشته شعبانی جدیدی و بروکشا بر پایه شاخص‌های ارزیابی کتاب درسی مناسب کاینگزورث است. به جز شاخص‌های تخصصی که به یک مهارت تعلق دارند، شاخص منابع کمک آموزشی خواندن، روش‌های یادگیری/آموزش، مهارت‌های مطالعه، کتاب راهنمای معلم و مواد آموزشی فارسی برای اهداف ویژه در این پژوهش ارزیابی شده است. بررسی این شاخص‌ها نشان داد مجموعه آموزشی فارسی شیرین با وجود آنکه بسیار در پی رعایت اصول جدید آموزش زبان است، اما به دلایلی از جمله نداشتن تنوع تکلیف‌های ارتباطی، نبود توجه کافی به مهارت شنیدن و نوشتن، صحافی چپ به راست کتاب، فایل صوتی مصنوعی که اطلاعات پس‌زمینه را ندارد و...، با یک مجموعه آموزشی استاندارد فاصله بسیاری دارد.

خوئینی و همکاران (۱۳۹۹) با روش اسنادی — انتقادی و براساس مجموعه‌ای از شاخص‌ها و معیارهای ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی به نقد و بررسی ویراست دوم از جلد نخست مجموعه فارسی بیاموزیم پرداخته‌اند. آنها هیچ چارچوب مشخص و واحدی را برای بررسی خود انتخاب نکرده و فقط به صورت گزینشی مجموعه‌ای از معیارها را مدنظر قرار داده‌اند. با توجه به پنج محور نقد ساختاری، محتوایی، زبانی، روشی و فرهنگی-اجتماعی

از مزایای کتاب فارسی بیاموزیم به شیوه کلی آموزش الفبا، ارائه تمرین‌های ابداعی، انتخاب عنوان‌های کاربردی و طرح موضوع‌های مفید در محتوای درس‌ها اشاره کرده و از معایب آن، نداشتن انسجام ساختاری کتاب در ترتیب آموزش حروف و مطالب دستوری و فقدان فهرست منابع و نقص فهرست مطالب را نام برده‌اند.

وکیلی‌فرد و همکاران (۱۴۰۰) به بررسی موردی کتاب مینا با هدف ارزیابی منابع آموزش زبان فارسی برای دانشجویان غیرایرانی پرداخته‌اند. پژوهشگران فهرست بازبینی (چک‌لیست) مایکلی را مبنای ارزیابی خود قرار داده‌اند و با بررسی‌های ایشان تنها شاخص چهارم این فهرست یعنی «بافت» در مورد کتاب مینا در وضعیت مطلوبی قرار دارد و نه شاخص دیگر در وضع مطلوب نیستند.

صحرائی و حامدی (۱۴۰۱) به بررسی عناصر بصری مجموعه مینا براساس چارچوب مدل کرس و ون‌لیون (۲۰۰۶) پرداخته‌اند؛ وضعیت، میزان اهمیت، تفسیر و تناسب تصاویر با اهداف آموزشی زبان فارسی در این پژوهش مد نظر قرار گرفته است. آنها نتیجه گرفته‌اند که با توجه به این آمار، تصاویر این مجموعه کتاب عملکرد مناسبی مرتبط با اهداف آموزشی کتاب دارند؛ درحالی‌که ولی‌پور و ولی‌پور (۱۳۹۹) در مقاله‌ای به بررسی کارآمدی تصویرسازی در تحقق اهداف آموزشی در کتاب‌های آرفا بررسی موردی: مینا (۱) و ویراست دوم فارسی بیاموزیم (۱) پرداخته و در مقایسه، بسامد اشکالات کاربردی تصاویر را در کتاب فارسی بیاموزیم کمتر از مینا دانسته‌اند.

زارع خورمزی (۱۴۰۱) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود (تحت مشاوره رضامراد صحرائی، مؤلف کتاب مینا)، مجموعه چهار جلدی مینا را براساس معیارهای کانینگورث بررسی کرده و نتیجه این ارزیابی نشان می‌دهد که تقریباً تمامی شاخص‌ها در این مجموعه بازنمایی شده‌اند؛ گرچه میزان به‌کارگیری آنها با توجه به رویکرد و هدفی که کتاب برای آن طراحی شده متفاوت است. شاخص‌های گفتمان، گونه‌های زبانی، ارزش‌های اجتماعی و فرهنگ، نیازهای یادگیرنده و اصول و رویکرد بالاترین میزان بازنمایی و شاخص‌های آواشناسی و آموزش تلفظ، نقش زبان‌آموز و شاخص‌های سبک و تناسب کمترین بازنمایی

را داشته‌اند. وی این کتاب را برای کسانی که براساس رویکرد ارتباطی قصد انتخاب کتابی برای یادگیری و آموزش زبان فارسی دارند و یادگیری هر چهار مهارت برایشان مهم است، انتخاب مناسبی می‌داند.

۳. چارچوب نظری و روش

چنان‌که تاملینسون^۱ (۲۰۱۲) و موکوندان و آهور^۲ (۲۰۱۰) اشاره کرده‌اند هیچ کتاب یا مجموعه آموزشی کامل نیست و همچنین در زمینه ارزیابی کتاب و مواد آموزشی نیز یک مجموعه معیارهای سنجش و ارزیابی واحد وجود ندارد که تمام پژوهشگران در مورد کاربرد آن اتفاق نظر داشته باشند. بر این اساس پژوهشگران ناگزیرند بنابر اهداف، نیازها و شرایط خود به گزینش موارد ارزیابی بپردازند؛ بدین ترتیب پژوهشگران در این بررسی با در نظر گرفتن چندین انگاره و معیارهای بررسی کتاب‌های آموزشی انگاره مک‌دانو و فهرست بازیینه‌های کانینگورث را همزمان برای بررسی کتاب مینا به کار گرفتند.

مک‌دانو^۳ و همکاران (۲۰۰۳)، انگاره‌ای را پیشنهاد می‌دهند که مطابق آن در ارزیابی کتاب‌های درسی، نخست باید یک ارزیابی بیرونی از سوی مدرس یا پژوهشگر صورت گیرد تا به یک دیدگاه کلی درباره مبانی ساختاری مورد بحث دست یابیم و سپس می‌توان به ارزیابی درونی کتاب پرداخت تا میزان تطابق ادعای نویسندگان کتاب در مورد آن با محتوای داخل کتاب، همچنین میزان سازگاری و همراستایی آن با اهداف برنامه آموزشی بررسی شود. بر مبنای این انگاره کتاب در دو سطح ارزیابی می‌شود؛ یکی ارزیابی بیرونی که نمای کلی کتاب را از بیرون و خارج نشان می‌دهد و شامل مواردی چون طرح جلد، مقدمه و فهرست مطالب است و پس از آن یک ارزیابی دقیق‌تر و مشروح صورت می‌گیرد.

کانینگورث^۴ (۱۹۹۵) نیز با ارائه فهرستی از بازیینه‌ها در اجزای کتاب درسی درباره وجود و عدم وجود بعضی مؤلفه‌ها در آنها، میزان و نوع ارائه آنها در کتاب درسی به ارزیابی

1. Tomlinson

2. Mukundan & Ahour

3. McDonough

4. Cunningsworth

کتاب‌ها می‌پردازد و در مواردی با ارائه نمونه‌های واقعی از کتاب‌های آموزش زبان موجود عملکرد واقعی معیارهای خود را در عمل به نمایش می‌گذارد. وی در آغاز یک فهرست فشرده و کلی برای ارزیابی اجمالی کتاب‌ها ارائه می‌کند و سپس در بخش‌های مجزا فهرست‌هایی تفصیلی برای ارزیابی دقیق‌تر موارد مطرح‌شده در فهرست کلی در اختیار خوانندگان قرار می‌دهد. فهرست وی هم در گزینش کتاب مناسب برای گروه زبان‌آموزان با توجه به ویژگی‌های آنها کاربرد دارد و هم برای ارزیابی کیفیت کتاب‌های آموزشی. در این پژوهش که براساس روش توصیفی-تحلیلی و با رویکرد انتقادی صورت گرفته، تلاش بر آن بوده است که با بهره‌گیری از دو انگاره اخیر به نقد و ارزیابی ویراست اول از کتاب نخست مجموعه مینا پرداخته شود تا دریابیم بر مبنای این سنجه‌ها کتاب یادشده چه میزان در تطابق با معیارها موفق بوده، و چه کاستی‌هایی دارد.

۴. ساختار مجموعه آموزشی مینا

مجموعه مینا، یکی از اولین مجموعه‌های آموزشی بنیاد سعدی است. نخستین کتاب از مجموعه مینا شامل هشت درس است که هر درس در ده صفحه ارائه شده است. چهار قسمت اصلی که در هر درس تکرار می‌شوند؛ کارکرد، واژه، دستور و خواندن هستند و آخرین صفحه با عنوان همه‌چیز باهم فعالیت‌های بازی و سرگرمی و به بیان مؤلفان فعالیت‌های خلاّقانه با هدف مرور است. چنان‌که در مقدمه کتاب آمده، بخش کارکرد حاوی یک مکالمه کاربردی، یک تمرین درک مطلب، جدول الگو و تمرین گفتگو برای یادگیری روش‌های مختلف استفاده از زبان فارسی برای یک منظور و هدف خاص است. در بخش واژه، آموزش واژگان به صورت تصویری و تمرین‌هایی برای یادگیری بهتر آنها صورت می‌گیرد. در قسمت دستور، فارسی‌آموز پس از دیدن نمونه‌هایی از نکته دستوری مورد تدریس، جدول‌ها و تمرین‌هایی را مشاهده می‌کند که با مطالعه و انجام آنها می‌تواند به کشف یک نکته یا قاعده دستوری دست یابد. بخش خواندن شامل یک یا دو متن برای تقویت مهارت خواندن و سپس تمرین‌هایی برای درک مطلب است. در این پژوهش ویراست اول کتاب مینا (۱) نقد و بررسی می‌شود.

۵. بحث

۱-۵. ارزیابی بیرونی کتاب

آنچه که غالباً با نام مجموعه آموزشی نامیده می‌شود، معمولاً شامل اجزای مختلف با محوریت کتاب درسی است که سایر اجزا، مکمل کتاب هستند. اصلی‌ترین اجزا یک مجموعه آموزش زبان از نگاه کانینگزورث (۱۹۹۵: ۲۵) دست‌کم شامل کتاب زبان آموز و کتاب معلم می‌شود. گرچه بیشترین تماس زبان آموز با کتاب دانش آموز است و از آن رو کتاب درسی اصلی‌ترین نقش را در مجموعه آموزشی برعهده دارد، اما کتاب معلم نیز از آن جهت که اطلاعات مفصل‌موردنیاز مدرس را برای بهره‌گیری بهینه از کتاب درسی فراهم می‌کند دارای جایگاه ویژه‌ای می‌باشد. متأسفانه مجموعه آموزشی مینا فاقد کتاب معلم است و از این دید خلاء وجود کتاب راهنمای معلم، به‌ویژه برای مدرسان کم‌تجربه بسیار پررنگ است و تنها در بخشی در آغاز کتاب با عنوان سخنی با معلمان به توضیح مختصر درباره ساختار دروس و انواع تمرین‌های مورد استفاده در کتاب پرداخته و چیزی از نحوه تدریس محتوای کتاب و حتی توضیحی درباره مدت‌زمان موردنیاز برای تدریس در آن مشاهده نمی‌شود.

کتاب کار یا فعالیت نیز عموماً در مجموعه‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شود تا امکان تمرین بیشتر را برای موارد جدید تدریس‌شده در کلاس فراهم سازد. اهمیت وجود کتاب کار آن را به یک بخش انکارناپذیر مجموعه‌های آموزشی بدل کرده، اما کتاب مینا از این جهت نیز به علت نداشتن کتاب کار با کاستی‌هایی روبه‌روست.

مهم‌ترین موضوع در ارزیابی بیرونی یک کتاب، بررسی ساختار آن با توجه به توضیحاتی است که مؤلفان درباره آن روی جلد کتاب یا در بخش مقدمه و فهرست مطالب ارائه کرده‌اند. در این بخش‌ها باید قسمت‌های مختلف مجموعه، اهداف مؤلفان و انتظارات آنها از زبان‌آموزان به‌روشنی شرح داده شود. بخش فهرست معمولاً به‌عنوان پلی بین ادعاهای مؤلفان در بخش بیرونی و آن چیزی است که در عمل در محتوای کتاب یافت می‌شود (مک‌دانو و همکاران، ۲۰۰۳: ۵۴).

در توضیحات پشت جلد کتاب مینا (۱) در بخش مقدمه و سخنی با معلمان، شرحی از اهداف آموزشی و ارتباطی کتاب و انتظارات از زبان‌آموزان دیده نمی‌شود. آنچه به‌روشنی در مقدمه کتاب مینا درباره هدف تولید مجموعه آمده است، پاسخ به نیاز وجود کتاب‌های آموزشی با رویکرد ارتباطی آموزش زبان است که حقیقتاً در حوزه آموزش زبان فارسی بسیار مورد نیازند و در حال حاضر بسیار محدود و کم تعداد هستند.

یکی از مهم‌ترین موارد مغفول‌مانده در کتاب مینا که در بررسی بیرونی کتاب به‌سرعت به چشم می‌آید، بیان نشدن طول دوره آموزش کتاب است. در اغلب کتاب‌های آموزش زبان ارتباطی، مدت‌زمان لازم برای تدریس کتاب چندین بار از پشت جلد تا مقدمه آمده است؛ اینکه کتاب برای چند ساعت آموزش در نظر گرفته شده و هر درس کتاب برای چند جلسه آموزشی و چه مدت آموزش طراحی شده است، جزء مهم‌ترین و اساسی‌ترین موضوعات در برنامه‌ریزی برای تدریس یک کتاب یا مجموعه آموزشی هستند که براساس آنها طول مدت یک دوره آموزشی، تعداد جلسات و بودجه‌بندی هر جلسه آموزش تعیین می‌شود. در کنار مدت‌زمان آموزش، بخش مهم دیگری نیز وجود دارد که همواره برای زبان‌آموزان مورد اهمیت است. اینکه زبان‌آموز بداند با آموزش این کتاب به کجا می‌رسد و نقشه راه برای آموزش کتاب کدام است. در کتاب مینا در این مورد فقط در بخش سخنی با فارسی‌آموزان به‌صورت کلی بیان شده است: «شما به کمک این کتاب می‌توانید توانایی تان را در خواندن، شنیدن، نوشتن و صحبت کردن به زبان فارسی بهتر کنید»؛ یعنی مشخص نیست زبان‌آموز از کجا شروع می‌کند و به کجا می‌رسد تا در پایان کتاب با خودارزیابی بتواند تشخیص دهد که آیا به اهداف مورد انتظار دست یافته یا خیر و همچنین باید در نظر داشت که دانش‌زبانی زبان‌آموز مقدماتی بسیار محدود است و طبعاً بدون یاری مترجم حتی نخواهد توانست این بخش را بخواند و چنان‌که اشاره خواهد شد، مواردی در کتاب وجود دارد که سطح یادشده روی جلد مطابق با محتوا نیست.

۲-۵. بررسی بخش پیوست‌های کتاب

پیوست کتاب شامل یک پاسخنامه برای تمرین‌ها، فهرست واژگان و فهرست افعال ساده و

مرکب می‌شود. پاسخنامه در صورتی که کتاب به صورت خودخوان استفاده شود می‌تواند برای زبان‌آموز مفید باشد. وجود فهرست الفبایی واژگان کتاب می‌تواند یک ویژگی برجسته و کارآمد برای کتاب آموزشی باشد. مک‌دانو و همکاران (۲۰۰۳: ۵۷) این بخش را، به‌ویژه هرگاه زبان‌آموز تکالیف زیادی را به صورت فردی و خارج از کلاس انجام می‌دهد، مفید می‌دانند. کتاب مینا یک فهرست واژگان دوزبانه با عنوان واژه‌نامه دارد، اما فهرست موجود اشکالات فراوانی دارد: نخست آنکه در مواردی مشاهده می‌شود معادل انگلیسی با معنای واژه فارسی متفاوت است، برای مثال معادل واژه «آمدن»، *come over* معنا شده است یا معادل *sun* برای واژه «آفتاب» اختصاص داده شده که معنای متفاوتی دارد؛ دوم در مواردی مشاهده می‌شود که معنای موجود در فهرست متفاوت از معنای به کار رفته در متن کتاب است. نمونه آن در مورد واژه خارجی می‌توان دید که معادل آن *external* درج شده، در حالی که در کتاب برابر واژه *foreigner* آمده است؛ سوم مواردی هم هستند که باید معانی فراوان به کار رفته در متن به آنها اشاره می‌شد، در حالی که تنها به ذکر یک معنا بسنده شده است؛ از جمله آنها می‌توان به «بفرمایید» اشاره کرد که *here you are* معادل‌سازی شده و البته معانی دیگر آن در کتاب موجود است، یا واژه خواننده که در دو معنای *reader* و *singer* است و تنها به معادل دوم اشاره شده است؛ چهارم استفاده از معادل‌های دور از معنای اصلی، برای نمونه *duster* برای دستمال که معنای دور و غریب است یا ترجمه واژه دوستانه به *informal* که به معنای غیررسمی است. معادل *empire* برای حکومت که بسیار نادقیق است و معادل *pairs* برای دونفره و عدم کاربرد *life* در معنای زندگی و موارد فراوان دیگر. همچنین در این فهرست واژه‌هایی وجود دارد که در متن دروس کتاب مشاهده نمی‌شوند؛ از جمله زیرپایی و ستور. اشکالات تاییبی نیز در فهرست مشاهده می‌شود، مانند *imprative* برای معادل امری به جای *imperative*.

مشکل دیگر فهرست یادشده این است که فاقد آوانگاری واژه‌ها برای راهنمایی تلفظ است؛ از آنجا که امروزه به راحتی می‌توان در عرض چند ثانیه معادل فارسی واژه‌ها را در

اینترنت یافت، وجود راهنمای تلفظ می‌توانست این بخش کتاب را برای زبان‌آموزان کاربردی سازد؛ از این‌رو فهرست یادشده مورد اعتماد و کاربردی نیست.

بخش پیوست مربوط به افعال ساده بسیار کوتاه است و حتی افعال پربسامدی چون خوردن و خوابیدن در مثال‌های مربوط به افعال ساده مشاهده نمی‌شود و بعضی افعال کم‌بسامد مانند زدن و شمردن در آن موجود است؛ از این جهت فهرست بالا نیز کاربردی برای زبان‌آموز ندارد. در پیوست افعال مرکب، افعال سبک «کردن» و «شدن» که فهرست بلندی از افعال مرکب را به خود اختصاص می‌دهند، از نظر دور مانده‌اند و تنها به چند فعل که صورت بسیط آنها نیز کاربرد دارد، توجه شده است.

این موضوعات موجب شده پیوست‌های کتاب که می‌توانستند یک بخش کاربردی و بسیار مفید برای زبان‌آموزان باشند، اهمیت خود را از دست بدهند و این مطلب بارها از سوی زبان‌آموزان مورد شکایت و ابراز تأسف بوده است.

۳-۵. فهرست کتاب

فهرست کتاب را می‌توان پلی برای ارزیابی آن در سطوح بیرونی و درونی دانست (مک‌دانو و همکاران، ۲۰۰۳) و معمولاً اطلاعات مفیدی در مورد سازمان‌دهی کتاب، واژگان مورد آموزش، مهارت‌های آموزش داده‌شده، محتوای دیجیتال تعاملی همراه با کتاب و مانند آن در اختیار قرار می‌دهد و حتی در بعضی مجموعه‌ها مدت‌زمان موردنیاز برای تدریس هر بخش نیز آمده است. در فهرست کتاب مینا همانند بسیاری از کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی برای هر درس مواردی که در چهار بخش اصلی کارکرد، حوزه واژگانی، دستور و خواندن آموخته می‌شوند، ذکر شده و از این جهت فهرست توانسته است بیشتر اطلاعات موردنیاز را در اختیار زبان‌آموز و مدرس قرار دهد و نقشه کلی کتاب را در دو صفحه پیش‌روی زبان‌آموزان و مدرسان قرار دهد. اگرچه در آن از عبارت‌هایی استفاده شده است که درک آن برای زبان‌آموزان این سطح دشوار می‌باشد، همانند: پرسیدن و گفتن کیستی افراد یا پرسیدن و گفتن چیستی اشیاء.

۴-۵. فایل‌های شنیداری

فایل‌های شنیداری یک بخش ویژه همراه کتاب آموزشی هستند که بخش شنیداری و تلفظ زبان در کتاب را کامل می‌کنند. به نظر کانینگزورث (۱۹۹۵) وجود پرسش‌های پیش از شنیدن که زبان‌آموزان را با موضوع فایل شنیداری آشنا کند یا سؤالاتی که زبان‌آموزان در شنیدن فایل به دنبال پاسخ آن باشند، این فعالیت را هدفمند می‌سازد و امکان پیش‌بینی و حدس زدن را برای زبان‌آموز فراهم می‌کند. بخش شنیدن آغاز هر درس که به صورت یک مکالمه است، از این الگو در اغلب موارد پیروی می‌کند. توجه به کیفیت فایل‌های ضبط‌شده نیز در ارزیابی کتاب‌های آموزشی از معیارهایی است که کانینگزورث به آن توجه کرده است. کیفیت ضبط صدا برای کتاب‌های درسی باید بسیار بالا باشد. با بررسی فایل‌های شنیداری کتاب مینا به مواردی از بی‌دقتی در کیفیت و محتوای صوت‌ها خواهیم رسید.

برای نمونه صفحه ۲۲: در ابتدای صوت شماره ۲۳ که مربوط به تمرین شماره ۵ صفحه ۲۲ است، چندین ثانیه صدای آه و ناله یک خانم تدوین شده است؛ درحالی که تصویر و نوع زمین خوردن متناسب با این صوت نیست و تجربه مدرسان نشان می‌دهد این صدای طولانی به دلیل تناسب نداشتن تصویر و موقعیت به هیچ وجه قابل پخش در کلاس نیست.

همچنین کتاب فاقد متن نوشتاری تمرین‌های شنیدن موجود در متن درس‌هاست. عدم رعایت سرعت گفتار مناسب برای سطح مقدماتی و تطابق نداشتن سطح زبانی فایل صوتی با سطح توانش زبان‌آموزان از اشکالات دیگر فایل‌های شنیداری است. یکی از برجسته‌ترین نمونه این موارد را می‌توان در فایل‌های مربوط به درس هفتم و کارکرد آدرس‌دهی مشاهده کرد. کاربرد بسیار زیاد افعال التزامی (درحالی که در این درس فعل امر معرفی و تدریس می‌شود)، به علت مشابهت ساختار دستوری موجب سردرگمی و ایجاد سؤالات فراوان برای زبان‌آموزان می‌شود. همچنین استفاده از گویندگانی که در تلفظ بعضی حروف فارسی مشکلاتی دارند، سبب اختلال در درک زبان‌آموزان می‌شود که باید مورد توجه قرار گیرد.

۵-۵. خطاهای نگارشی و ویرایشی

با وجود تلاش‌هایی که مؤلفان و نویسندگان همواره به کار می‌گیرند تا متن

کتاب‌هایشان پیراسته از این گونه خطاها باشد، در اغلب کتاب‌ها مواردی از این نوع خطاها به چشم می‌خورد، ولی وجود خطاهای نگارشی و ویرایشی در کتاب‌های آموزشی مختص آموزش زبان قابل چشم‌پوشی و توجیه نیست؛ در زیر به نمونه‌هایی از این دست خطاها اشاره می‌شود.

۵-۱. کاربرد نامنظم و گاه نادرست تشدید و حرکت‌گذاری در واژگان

برای نمونه در صفحه ۱ کتاب، نه بار واژه معلّم بدون تشدید و به صورت «مُعَلّم» آمده و یک بار با تشدید روی عین به صورت «مُعَلّم»! تشدید در جایگاه نامناسب قرار داده شده است. حال آنکه در صفحات ۱۳ و ۱۴، این واژه پنج بار به صورت مشدّد آمده است (معلم).

واژه «ملّیت» دو تشدید دارد و معلوم نیست چرا در سراسر کتاب، این واژه گاهی بدون تشدید و گاهی فقط با یک تشدید و به دو صورت «ملّیت» و «ملّیت» نگاشته شده است. عجیب‌تر اینکه گاهی در یک صفحه، سه صورت متفاوت از این کلمه دیده می‌شود؛ مانند صفحه ۲. اگر قرار است تشدید از واژه‌ها حذف شود به صورت یکدست هیچ تشدیدی نباید در واژه‌ها درج شود، ولی اگر قرار است تشدیدها بر روی حروف مشدّد گذاشته شود، نمی‌توان در این باره گزینشی عمل کرد. باید مشخص شود که بر چه اساسی تشدید واژه «اطلاعات» در کتاب، همواره حذف و تشدید واژه‌هایی مانند «معرفی»، «مشخص» و «مرتب» نوشته می‌شود (البته در مواردی مانند صفحه ۶۰ در جایگاه نامناسب به صورت «مُشخص»؛ همچنین واژه‌های «دوم» و «سوم» مشدّد نیستند و معلوم نیست چرا در صفحه ۴۰ و بعضی صفحات دیگر (۷۶، ۷۷ و...)، این واژه‌ها به صورت «دُوم» و «سُوم» نوشته شده‌اند و همزمان «اول» بدون تشدید است! تلفظ دیگری از این واژه در صفحه ۷۶ به صورت «دُوم» آمده که در زبان معیار موجود نیست.

در صفحه ۱ واژه‌های نلسون (۵ بار) و ریکاردو (۳ بار)، گاه به صورت «نلسون» (۲ بار) و «ریکاردو» (۱ بار) آمده‌اند که این دو گونه نوشتار در یک صفحه موجب سردرگمی فارسی‌آموزان می‌شود؛ همانند چنین نشانه‌گذاری را در واژه «موز» در صفحه ۵۶ مشاهده

می‌کنیم که یک‌بار بدون ضمه و بار دیگر با ضمه آمده و برخلاف روش کتاب در همین صفحه در مورد واژه «روشن» می‌باشد که هر دو بار بدون ضمه نوشته شده است.

اعراب‌گذاری در بعضی واژه‌ها ضرورتی ندارد؛ برای مثال واژه «نماد» سه تلفظی است و ضرورتی ندارد که آن را به صورت «نماد» (ص ۱۰) بنویسیم یا واژه «متشگرم»، حرف «تا» در اصل مفتوح است و می‌تواند در گفتار مکسور تلفظ شود و در کتاب فقط به صورت مکسور نوشته شده است (ص ۱۲).

در صفحه ۴۱ شرح تمرین ۳، حرکت‌گذاری واژه گفتگو به این صورت است: «گفتگو» که آشکارا نادرست است.

در صفحه ۱۱۳ واژه «می‌زنند» در صرف فعل به صورت «می‌زنند» نوشته شده است که یک فتحه اضافه دارد.

۵-۲. عدم رعایت یکدستی در نمایش واژه‌های کوتاه

در مقدمه کتاب درباره نمایش حرکات کوتاه آمده است: «واژه‌های کوتاه جز در موارد ضروری نمایش داده نشده‌اند».

متأسفانه این اسلوب در کتاب رعایت نشده است؛ برای نمونه در صفحه پایانی درس آخر (ص ۸۰) ضمیر «من» حرکت‌گذاری شده است؛ همچنین در این صفحه واژه‌هایی مانند «که، از، برای، مسواک، ظهر، وقت و ...» حرکت‌گذاری شده‌اند که حرکت‌گذاری آنها در صفحه پایانی کتاب هیچ ضرورتی ندارد، به‌ویژه اینکه زبان‌آموز این کلمات را در صفحات پیشین بدون حرکت‌گذاری دیده و شناخته است.

همچنین در مواردی حرکت‌گذاری به اشتباه صورت گرفته است؛ مثلاً «که» افزون بر «های غیر ملفوظ» که علامت کسره می‌باشد با کسره علامت‌گذاری شده است: «که» (این کلمه با این حرکت‌گذاری در معنای کوچک‌تر است نه حرف ربط).

از سوی دیگر در بیشتر مواردی که درج نشدن حرکت کوتاه در خواندن و فهم متن برای زبان‌آموز سطح مقدماتی ایجاد اشکال می‌کند، حرکت‌گذاری رها شده است؛ برای

نمونه در درس سوم (ص ۲۷) در جمله «باشگاه او کنار رستوران دانشگاه است»، نبود حرکت کسره در پایان واژه «رستوران» ایجاد اشکال می‌کند. بنابراین با وجود آنکه مؤلفان درصدد بوده‌اند به حرکت‌گذاری با توجه به اصول مطرح‌شده خود و به شکل منظم بپردازند، این امر در کتاب محقق نشده است.

۶-۵. بخش دستور زبان

هر دوره آموزشی (به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم) باید به آموزش دستور زبان بپردازد، زیرا این بخش از زبان است که به زبان‌آموزان امکان کنار هم قرار دادن واحدهای زبان به شکل درست و تولید زبان و کاربرد آن در عمل را می‌دهد. در این بخش نکته اصلی که مطرح می‌شود آن است که کدام موارد دستوری در کتاب معرفی شده‌اند و چقدر با نیازهای زبان‌آموزان منطبق هستند.

بنابر فهرست کتاب نیمه ابتدائی کتاب، یعنی چهار درس اول به معرفی فعل بودن اختصاص یافته، فعل داشتن در زمان حال در درس پنجم آمده و در دروس هفتم و هشتم به ترتیب فعل امر و سپس حال اخباری معرفی شده‌اند. با توجه به اختصاص نیمه از کتاب به فعل بودن، فشردگی مطالب در دو درس آخر نتیجه‌ای دور از ذهن نیست. این امر سبب شده تا زبان‌آموزان فرصت کافی برای آموزش و تثبیت فعل امر یا حال را نداشته باشند.

مطلب دیگر که مؤلفان باید آن را روشن سازند، علت استفاده از عبارت «حال استمراری» برای زمان حال اخباری است که سبب چالش برای زبان‌آموزان و مدرسان است؛ همچنین با توجه به انگاره‌های جدید آموزش دستور، منطق آموزش فعل امر پیش از زمان حال که نیاز روزمره زبان‌آموزان است به‌روشنی باید تبیین شود.

نکته قابل توجه دیگر این است که اگرچه براساس بیان نویسندگان در چهار درس اول فعل بودن موردتوجه آموزش دستور بوده است؛ درواقع در بخش خواندن درس دوم بدون محدودیت افعال گوناگون از دوست داشتن، خسته کردن، شدید شدن، پختن، گردگیری کردن، اتو کردن و جارو کشیدن و به خرید رفتن معرفی شده‌اند، حال آنکه هم از نظر واژه این افعال جدید هستند و هم از نظر دستور آموخته شده. متن درس‌های سوم و چهارم از نظر

رعایت این موارد در مقایسه با درس دوم جایگاه بهتری دارد. در متن خواندن درس ششم وجود افعال تبدیل شده است؛ نام گذاشتند، ساخته شد و به (جایی) می‌رسد، با توجه به سطح زبانی زبان‌آموزان توجیهی ندارد.

از مواردی که کانینگزورث در فهرست بازینه‌های مربوط به دستور مورد توجه قرار می‌دهد، اینکه آیا اطلاعات پیش‌زمینه‌ای مناسب برای معرفی آن به زبان‌آموز ارائه شده است یا خیر؟ در درس هفتم بدون هیچ نوع آموزش پیش‌زمینه‌ای در مورد نظام افعال فارسی و هیچ گونه توضیحی درباره وجود افعال ساده و مرکب در فارسی و بدون معرفی مستقیم هیچ فعلی غیر از «بودن» به آموزش فعل امر پرداخته، و جالب‌تر آنکه نخستین نمونه معرفی فعل امر مرکب در کتاب با فعل «دست زدن» در معنای تشویق کردن است.

نکته عجیب‌تر آنکه در نسخه پیشین کتاب به این ضرورت توجه شده و ساختمان فعل پیش از پرداختن به فعل امر معرفی شده بود؛ اشکالی که متوجه آن است، اینکه معرفی فعل پیشنهادی در این سطح و انتخاب نمونه‌های نامناسب یا شامل استثناء همچون «نگه‌داشتن»، «دور انداختن» و «برانداختن» بود. توصیه می‌شود در ویراست بعدی معرفی ساختمان فعل در زبان فارسی پیش از معرفی فعل امر صورت پذیرد.

یک مورد دیگر در فهرست بالا بررسی این مطلب است که وقتی یک صورت دستوری بیش از یک کاربرد دارد، آیا کاربردهای مختلف آن در کتاب معرفی شده‌اند یا خیر (برای نمونه فعل حال اخباری که می‌تواند برای بیان فعل در زمان حال و آینده یا تکرار و عادت به کار رود) که پاسخ در مورد کتاب مورد بررسی خیر است.

ناهماهنگی دستوری را در مکالمه صفحه ۷۴ می‌توان ملاحظه کرد که ذیل کارکردهای مربوط به فعل حال اخباری مکالمه‌ای قرار گرفته که افعال آن به ترتیب چنین است: «بفرماید»، «می‌خواستم»، «است»، «می‌تونم وقت بدهم»، «نداری» و «دیرم شد». بدون توضیح روشن است که هدف نویسندگان محترم جهت تثبیت و به کارگیری فعل حال اخباری محقق نشده است. از اشکال دستوری جدی دیگر در کتاب به بخش مربوط به بیان تفاوت «است» و «هست» در کتاب برمی‌گردد؛ جدا از آنکه بیان این مفهوم نسبتاً انتزاعی در درس سوم کتاب مقدماتی

مناسب نیست، نحوه ارائه مطلب نشانگر آن است که نویسندگان محترم به‌درستی نتوانسته‌اند این موضوع چالش‌برانگیز را تبیین کنند و در بخش کشف قاعده مربوطه کاربرد «است» را محدود به بیان جای اشیاء کرده‌اند. در نتیجه با گنجاندن این مطلب در این بخش به سردرگمی زبان‌آموزان دامن زده‌اند؛ همچنین کاربرد «هست» را بیان وجود اشیاء در یک مکان دانسته‌اند، حال آنکه در حالت عادی بیان وجود اشیاء در یک مکان با استفاده از «است» امکان‌پذیر می‌باشد و برای بیان تأکید بر «وجود» در مقابل «عدم» از «هست» استفاده می‌کنیم. ناقص بودن توضیحات دستوری از دیگر مواردی است که می‌توان به آن پرداخت (اختلاف بین توضیحات دستوری درس با متن گفتگوی درس).

صفحه ۳: در فعل «بودن» (مفرد)، تنها شکل نوشتاری در نظر گرفته شده و در جدول شکل کوتاه در سوم شخص مفرد خط تیره قرار گرفته است؛ درحالی‌که در گفتگوی آغاز درس شکل محاوره‌ای در نظر بوده و صورت کوتاه شده سوم شخص مفرد به‌صورت «ه» آمده است: «اسم تو چیه؟ ... اون نلسونه».

(آنچه در مقدمه ادعا شده آموزش دستور به‌صورت استنباطی و غیرمستقیم است؛ نتیجه‌ای که از گفتگوی آغاز درس گرفته می‌شود با آنچه در بخش دستور آمده، متفاوت است و ایجاد سردرگمی می‌کند).

ویلیامز^۱ (۱۹۸۳) معتقد است برای آموزش واحدهای ساختاری (دستوری) باید از فنون مختلف در کتاب بهره گرفت، ولی در کتاب مینا از الگوی ثابتی که پیش‌تر به آن اشاره شد برای آموزش دستور استفاده شده است.

۷-۵. بخش کشف قاعده

در کتاب، جابه‌جا بخشی با عنوان کشف قاعده قرار دارد که هدف از وجود آن استنتاج زبان‌آموز برای کشف قاعده دستوری حاصل از آموزش غیرمستقیم است. جدا از اختلاف نظر در مورد آنکه چقدر در سطح مقدماتی این شیوه کاربردی و مفید است، چند نکته در این بخش قابل توجه است؛ اولاً زبان بیان قاعده استنتاجی در اغلب موارد پیچیده و بالاتر از سطح

1. Williams

زبان آموز برای درک و بیان است. از نظر ماهوی با توجه به سطح دانش زبانی فارسی آموزان در این سطح و پیچیدگی توضیحات این بخش، کارکرد آموزشی و استنتاجی موردنظر مؤلفان حاصل نمی‌شود و این بخش نیز به موارد موجب سردرگمی زبان آموز افزوده می‌شود و دوم آنکه در بسیاری از موارد این قاعده‌ها دارای اشکالات بوده و نادرست هستند. چند مورد از آنها در زیر بررسی می‌شوند:

در صفحه ۲ دو مطلب در مورد ساختن ملّیت در زبان فارسی بیان شده است:

برای بیان ملّیت از ----- + ی استفاده می‌کنیم.

ساختن بعضی ملّیت‌ها کمی تفاوت دارد، مانند: روس و...».

درحالی که مثال «روس» برای ملّیت مردم روسیه ناقض ادعای یادشده می‌باشد و بدون هیچ توضیحی در مورد این استثناء آمده است؛ یعنی تمایزی در کتاب بین موارد باقاعده و بی‌قاعده قائل نشده و ملّیت روس را که کلاً از موارد استثناء است، تنها اندکی متفاوت معرفی کرده است، بدون بیان توضیح و توجیه آن.

در صفحه ۲۶ دو جمله در مورد جمع فارسی آمده است:

«علامت جمع -ها در گفتار به ----- تبدیل می‌شود.

علامت جمع در فارسی ----- و -ان است. نشانه ----- برای همه و نشانه -ان برای جانداران استفاده می‌شود».

اولاً درست آن بود که جمله دوم در مکان جمله اول قرار گیرد و علامت‌های جمع فارسی معرفی شوند و سپس تفاوت در تلفظ گفتاری -ها بیان شود و ثانیاً قاعده یادشده کامل نیست و استثنائات زیادی دارد که هیچ اشاره‌ای به آن نشده است؛ برای مثال در واژه‌هایی که به مصوت‌های «ا، و، کسره» ختم می‌شوند، علامت جمع «ها» در گفتار تغییر نمی‌کند، مانند: صداها، نیروها و ستاره‌ها.

سوم آنکه در این مطلب هیچ اشاره‌ای به موارد کاربرد نشانه «ان» نشده و به شکل یک قاعده کلی و بدون استثناء در مورد تمام اسامی جاندار به زبان آموز ارائه شده است.

اشکالات بخش کشف قاعده در مورد «هست» و «است» پیش‌تر اشاره شد و از بیان مجدد آن اجتناب می‌شود.

صفحه ۳۳: «در ترکیب (اسم + صفت) وقتی آخر یکی از صداهای J، ā و e باشد، از ة یا ی استفاده می‌کنیم».

چهار اشکال در این کشف قاعده به چشم می‌خورد:

(۱) تنها مثالی که برای کشف قاعده آمده، خانه بزرگ و خانه کوچک است. کشف قاعده

باید پس از مثال‌های فراوان دربردارنده حالات مختلف و مقایسه آنها اتفاق بیفتد.

(۲) در کنار مصوت‌های یادشده، مصوت u نیز باید در بندی دیگر بیاید، مثال ذکر شده

در همین صفحه «موی بلند» است.

(۳) واژه‌های مختوم به مصوت بلند i در کشف قاعده بالا مسکوت مانده‌اند، در این

صفحه دو مثال «اسباب‌بازی فکری» و «جامدادی گران» وجود دارد که مشمول قاعده

ذکر نمی‌شوند و توضیحی برای آن ارائه نشده است.

(۴) کلی‌گویی و جدا نکردن مواردی که باید از ة استفاده کرد از مواردی که باید از ی

استفاده کرد، از اشکالات مهم این کشف قاعده است.

نکته قابل توجه دیگر در این موضوع آنکه در خود کتاب در موارد زیادی به جای ة از

ه استفاده شده است و این دوگانگی سردرگمی زبان‌آموز را به همراه دارد؛ در اینجا به چند

نمونه بسنده می‌شود: واژه به جای واژه (ص ۱۵)، درباره به جای درباره (ص ۱۸)، حروف اضافه

مکان به جای حروف اضافه مکان (ص ۲۵)، بچه کوچک به جای بچه کوچک (ص ۴۳) و

هفته بعد به جای هفته بعد (ص ۷۴). مخصوصاً به کار رفتن ترکیب اخیر در کنار ترکیب «یک

هفته بعد» در این صفحه (البته به همین شکل درست است) بسیار گمراه‌کننده است.

صفحه ۴۳: قاعده «برای صرف فعل، از قاعده دار + شناسه استفاده می‌کنیم».

جای خالی با «داشتن» پر می‌شود، اما این قاعده ناقص است و تنها در مورد فعل مضارع

درست می‌باشد. برای صرف این فعل از قاعده داشت + شناسه نیز استفاده می‌شود.

در صفحه ۶۳ دو قاعده در مورد فعل امر آمده است که هر دو قاعده اشکالاتی دارند:

قاعدهٔ اول: «برای ساختن صورت امر از فعل نشانهٔ امر «بِ» پیش از ریشهٔ حال می‌آید».

زبان‌آموز تا این بخش از کتاب هنوز با ریشهٔ حال یا ساختمان فعل آشنا نشده است. گذشته از این مطلب، قاعدهٔ بالا که در مورد بسیاری از افعال درست است در مورد بسیاری از افعال صادق نیست. در صفحهٔ آموزش این قاعده در تمرین شمارهٔ ۳، تعداد هشت فعل امر به کار رفته که فقط سه فعل از این قاعده پیروی می‌کنند و پنج فعل بدون «بِ» ساخته شده‌اند: استراحت کن، برگرد، بیدار شو، بردار و رزرو کن.

قاعدهٔ دوم: «اگر اولین واکه پس از نشانهٔ امر «بِ» واکهٔ ... باشد، نشانهٔ امر به «بُ» تبدیل می‌شود» (جای خالی با توجه به مثال بالای کشف قاعده که فعل «برو» است و پاسخنامه — البته با اشتباه در درج شماره صفحهٔ ۶۲ به جای ۶۳ — با واکهٔ — پر می‌شود).

این قاعده نیز درست نیست و «بِ» در بسیاری از افعالی که نخستین حرف ریشهٔ حال آنها واکهٔ — دارد به «بُ» تبدیل نمی‌شود، مانند: بگستر، بگذر، بزد، برُبا و

۸-۵. بخش واژه

گزینش واژه‌های مورد کاربرد در یک کتاب یا واژه‌هایی که آموزش داده می‌شوند، موضوعی چالش‌برانگیز برای نویسندگان کتاب‌های آموزشی است؛ اگرچه معیارهایی همچون بسامد کاربرد واژه در گفتار، کاربردی و مفید بودن یا پیچیدگی ساختار واژه را برای گزینش واژه‌ها می‌توان موردتوجه قرارداد، ولی اینها به تنهایی کافی نیستند. بنابر ارزیابی کانینگزورث در هر سطح آموزشی مشتمل بر ۱۲۰ تا ۱۴۰ ساعت آموزشی باید دست‌کم هزار واژهٔ جدید آموخته شوند. در صورتی که مجموعه آموزشی شامل کتاب کار نیز باشد می‌توان تعدادی از واژه‌های جدید را در آن نیز تدریس کرد.

در آموزش واژه‌های جدید باید روابط منطقی و معنای بین واژگان، ارتباط آنها با کارکرد موقعیتی خاص مورد آموزش، باهم‌آیی‌ها، روابط بین صورت‌ها و ساختارها موردتوجه قرار گیرند.

در ارزیابی بخش واژه کتاب براساس معیارهای کانینگزورث باید گفت با توجه به آنکه بنابر فهرست واژگان کتاب در کل حدود هشتصد واژه آموخته می‌شود؛ هرچند این میزان از

معیار گفته شده کمتر است، ولی می‌توان آن را قابل قبول دانست. در گزینش واژه‌ها کارکرد موقعیتی تعیین‌کننده حوزه واژگانی بوده است، اما تمایزی میان واژگان فعال و غیرفعال در نظر گرفته نشده و به روابط معنایی، صوری و ساختاری میان واژه‌ها پرداخته نشده است.

ازجمله اشکالاتی که ذیل این بخش می‌توان به آنها اشاره کرد، موارد زیر هستند:

- استفاده نابجا از واژه‌های مشترک در مقوله‌های دستوری متفاوت که موجب اختلال در یادگیری نکات دستوری می‌شود:

صفحه ۲۴: در درس مربوط به آموزش ضمیرهای اشاره «این» و «آن» چنین جمله‌ای آمده است: «پس این لیوان من کو؟»

روشن است که واژه «این» در این جمله نقش ضمیر اشاره ندارد؛ بنابراین تمایز بین نقش تأکیدی و اشاری در این سطح برای زبان‌آموز ممکن نخواهد بود و تنها موجب سردرگمی ایشان می‌شود.

- آموزش ناقص واژه‌ها:

صفحه ۴۶: عبارت «ما است» در این صفحه به دو صورت کامل و مخفف «ماست» (با حذف یک الف) آمده است، بدون اینکه توضیحی در مورد این فرایند مخفف‌سازی داده شود؛ همچنین «آنهاست» تنها به صورت مخفف آمده است.

- استفاده از واژه‌هایی که توضیح آنها دشوار است و ایجاد ابهام می‌کند:

صفحه ۳۱: واژه «سبزه» به عنوان صفتی برای رنگ پوست به کار رفته است. گذشته از اینکه توضیح این واژه و تفاوت آن با رنگ سبز در این سطح دشوار است. این واژه در کنار واژه «قهوه‌ای» همراه با فعل می‌باشد و در درس ششم در گفتگوی مربوط به کارکرد خرید «صورتیه» و «آبیه» در کنار «ه» تشخیص آمده و کاملاً گمراه‌کننده است (تشابه در ساختار کلمه: رنگ + ه).

- بی‌دقتی در جملات متن درس:

صفحه ۴۲: «زهرا و مهدی پدربزرگ و مادر بزرگم هستند».

گذشته از اینکه در این جمله، احترام پدر بزرگ و مادر بزرگ بدان گونه که لازم است رعایت نشده، ترتیب کلمات نیز نادرست است. به اصطلاح ادبی لفّ و نشر مشوّش دارد که برای زبان آموز ایجاد اشکال می کند (احترام آمیز: نام پدر بزرگ من مهدی است). - استفاده از نام ها و اشخاص خارجی (و اروپایی) برای آموزش برنامه روزانه و هفتگی: صفحه ۶۷: «استفان ۲۵ ساله است. او معلول است و روی ویلچر می نشیند...». «رابرت دانش آموز است. او صبح ها همیشه دیر از خواب بیدار می شود و به سرویس مدرسه نمی رسد...».

در آموزش برنامه روزانه استفاده از نام های خارجی (که احتمالاً تحت تأثیر ترجمه متن از کتاب های آموزش زبان است)، توجیهی ندارد. در این بخش بهتر است به جای دانشمندی با آرای خاص مانند استفان هاو کینگ، مشاهیر علمی کشورمان معرفی کردند تا فارسی آموزان با آنها آشنا شوند و شخصیت های برجسته علمی ما را بهتر بشناسند.

۹-۵. بخش خواندن

وجود بخش خواندن در کتاب های آموزشی براساس نظر کانینگزورث می تواند با اهداف گوناگون صورت گیرد؛ از جمله بهبود مهارت و راهبردهای خواندن، ارائه مطلب جدید دستوری یا چرخه تکرار آن، گسترش واژگان، ارائه نمونه نوشتار، ارائه مطالب خواندنی و جذاب و فعالیت گفتاری موقعیتی؛ همچنین در متن خواندن زبان آموزان با فشار کمتری نسبت به موقعیت های گفتاری و شنیداری می توانند کاربرد زبان را بیاموزند.

درباره متون مورد استفاده در کتاب مینا می توان به موارد زیر اشاره کرد:

متنی که به عنوان تمرین خواندن در درس یک در نظر گرفته شده، از نظر حجم و محتوا منطبق با داده های زبانی دریافتی از سوی زبان آموز است. متن خواندن درس دوم از نظر حجم، محتوا، واژه ها و دستور زبان با اختلاف فاصله زیادی با سطح زبانی زبان آموز در ابتدای سطح مقدماتی دارد. متون دروس سوم، چهارم و پنجم به نسبت مطابقت زبانی در سطح را رعایت کرده، و حجم مناسبی دارند. متن خواندن درس ششم احتمالاً به علت ترجمه بودن بخش بزرگ آن بدون ویرایش با توجه به سطح زبان آموز، به ویژه اشکالاتی در کاربرد افعال

مجهول نقلی و مانند آن دارد. متن درس هفتم بی‌ارتباط به موضوع و موقعیت درس و مربوط به کارهای روزانه بوده که می‌توانست در درس ۸ گنجانده شود. متن درس ۸ که درباره زندگی مرغ مینا است؛ اگرچه مرتبط با اسم کتاب است، ولی از نظر ساختارهای دستوری و تعداد کلمات جدید مناسب زبان آموزان نیست. در همین متن یک اشکال دستوری بزرگ مشاهده می‌شود. زبان آموز سطح مقدماتی آموخته که کاربرد عدد در فارسی همراه با اسم مفرد است، اما در متن درس به عبارت «هر دو والدین» برمی‌خورد که باید به والد تغییر یابد؛ همچنین پیش‌تر آموخته که اسم جمع فارسی با -ها و -ان ساخته می‌شود، اما اینجا کلمه والدین را می‌بیند.

در صفحه ۳۹، بخش ۳ متنی با عنوان «چگونه چشم تمیز و سالم داشته باشیم؟» به چشم می‌خورد که اساساً می‌توانست در کتاب مینا (۲) در بخش تمرینات فعل التزامی در درس ۵ از آن استفاده کرد. نباید فراموش کرد که در صفحه ۳۹، درس ۴ زبان آموز صرفاً در کتاب فعل بودن را فراگرفته است. سطح واژه‌ها و دستور این متن خواندن هیچ تطابقی با سطح زبان آموز و کتاب ندارد.

نمونه دیگر چنین متنی را می‌توان در صفحه ۴۹ بخش دوم دید. متنی با عنوان «چند ایدهٔ خلاقانه» که برای تمرین ضمائر ملکی و ضمائر فاعلی آورده شده است و بی‌توجه به آموخته‌های زبان آموز آمیخته با افعال امر و التزامی می‌باشد و از مجموعهٔ کلمات و افعال به‌کاررفته در آن زبان آموز کمتر از ده کلمه را می‌آموزد و عملاً هیچ نوع درک معنایی بدون ترجمه برای او میسر نیست.

۵-۱۰. ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی

کانینگزورث با عنوان یادشده، معیارهایی را مطرح می‌کند که به نظر می‌رسد در بیشتر موارد از سوی نویسندگان نادیده انگاشته شده‌اند. از نظر وی، افزون بر بافت فیزیکی آموزش، روابط، رفتار و عملکرد شخصیت‌های حاضر در کتاب باید برای زبان آموز تعبیر مناسب داشته باشند؛ به گونه‌ای که بتوانند زبان آموخته‌شده را با فرهنگ و ارزش‌های جامعه هدف مطابقت دهند.

یاسمی و آقاگل زاده (۱۳۹۵) با بررسی مجموعه امریکن انگلیش فایل^۱ نتیجه گرفته‌اند که کتاب یادشده مملو از عوامل گفتمانی، مؤلفه‌های اجتماعی و شناختی از جمله نظام‌های ارزشی اجتماعی و فرهنگی است؛ همچنین نویسندگان، گفتمان این کتاب را طوری طراحی کرده‌اند که اهداف و ایدئولوژی موردنظر آنان همچون عرضه دانش اجتماعی فرهنگی جوامع غربی مانند سبک پوشش، تغذیه و مراودات اجتماعی، معرفی شخصیت‌های معروف و اماکن توریستی و نیز نگرش نژادپرستانه را دربرمی‌گیرد. پورحسن مقدم (۲۰۱۵) در پژوهش خود به بررسی دو مجموعه آموزش زبان انگلیسی تاج استون و کانکت براساس چارچوب فرکلاف پرداخته و این دو مجموعه را مبتنی بر رویکرد نئولبرالیسم ارزیابی کرده است. به نظر می‌رسد موضوعی که کانینگزورث آن را برنامه نهان^۲ می‌نامد، از دید نویسندگان کتاب دور مانده است. هیچ متن آموزشی نمی‌تواند بی‌اثر باشد، زیرا باید هر برنامه آموزشی بازنمون یک نظم اجتماعی و بیانگر یک نظام ارزشی به‌صورت آشکار یا ضمنی باشد (کانینگزورث، ۱۹۹۵: ۹۰).

همچنین بازنمایی نشدن شخصیت‌های کتاب در یک نظام اجتماعی همچون گروه همکاران یا دوستان، خانواده و همکلاسی‌ها و تنها به‌صورت شخصیت‌هایی که در یک مکالمه ظاهر و سپس ناپدید می‌شوند، امکان فراهم شدن بافت معنادار زبانی را از زبان‌آموزان می‌گیرد. فهرست کانینگزورث در این بخش شامل سؤالات زیر است:

- آیا بافت اجتماعی و فرهنگی کتاب برای زبان‌آموزان قابل فهم است؟
- آیا زبان‌آموزان می‌توانند روابط، رفتار و اهداف شخصیت‌های کتاب را تفسیر کنند؟
- آیا به نقش زنان و مردان در کتاب به یک میزان پرداخته شده است؟
- چه خصوصیات ظاهری و شخصیتی به زنان اختصاص یافته است؟
- زنان در چه جایگاه‌های شغلی و اجتماعی نشان داده شده‌اند؟
- در مورد زندگی درونی شخصیت‌های کتاب چه می‌آموزیم؟
- آیا شخصیت‌های کتاب در شبکه‌ای از روابط اجتماعی در تعامل‌اند؟
- آیا روابط اجتماعی به شکل واقعی و درست نمایش داده شده‌اند؟

در پاسخ به پرسش‌های بالا، متأسفانه چون شخصیت‌های کتاب (همان‌گونه که کانینگزورث بیان داشته) از نوع ظاهرشونده و ناپدید شونده‌اند، یعنی به یک‌باره در متن گفتگو یا تمرین هستند و سپس نیستند، بسیاری از این سؤالات بی‌پاسخ می‌ماند ولی در این باره می‌توان به چند مورد اشاره کرد:

– عدم تطابق با فرهنگ غالب ایرانی در کاربرد زبان:

صفحه ۴: در گفتگوی یک دختر و یک پسر دانشجو از ضمائر مفرد استفاده شده است: «سلام. صبح به خیر. حالت چگونه؟ – سلام. ممنون. تو خوبی؟»

ناگفته پیداست که براساس اصول فرهنگی جامعه ما به‌ویژه در محیط‌های رسمی، استفاده از ضمیر مفرد در چنین جایگاهی درست نیست و چنانچه زبان‌آموز از چنین ضمایی در ارتباط با جنس مخالف استفاده کند، شاید در موقعیت‌های مختلف ناآگاهانه با چالش‌هایی روبه‌رو شود.

نمونه دیگر عدم تطابق فرهنگی را می‌توان در بخش مربوط به کارهای روزانه مشاهده کرد؛ در این بخش در متن تک‌گویی آغاز درس و در تمرینات شنیداری هیچ‌کدام از شخصیت‌ها اشاره‌ای به نمازخواندن نمی‌کنند و حال آنکه این فرهنگ غالب جامعه است. – عدم اشاره به آیین‌های مذهبی یا ملی:

از آنجاکه آموزش موارد فرهنگی در بیشتر موارد به‌صورت ضمنی صورت می‌پذیرد، نمونه‌های دیگر این بخش در بحث مربوط به تصاویر کتاب بیان می‌شوند.

۵-۱۱. تصاویر کتاب

اگرچه در فهرست کانینگزورث بخشی به ارزیابی تصاویر کتاب اختصاص داده نشده، اما موارد زیر در مورد تصاویر کتاب مهم و قابل‌بیان هستند.

مایکلی (۲۰۰۵)، ارزیابی تصویر جلد کتاب آموزشی را در فهرست خود ذیل موارد بررسی جذابیت و ساختار بصری قرار می‌دهد. ویلیامز (۱۹۸۳) نیز تصاویر متناسب را از اصول طراحی کتاب‌های آموزشی می‌داند. تصویر جلد کتاب مینا (۱) فاقد هرگونه نشانه فرهنگی ایرانی یا اسلامی است و حتی تناسبی با نام کتاب ندارد. بارها در کلاس‌های فارسی

زبان آموزان در همان آغاز می‌خواهند بدانند چرا نام کتاب مینا است، زیرا هیچ نشانه‌ای برای دریافت معنای برای آنها وجود ندارد؛ همچنین از نظر جذابیت نیز با توجه به تکراری بودن و پیش‌پاافتاده بودن عناصر جذابیت بصری هم ندارد.

- تصاویر مبهم در تمرین‌های تشخیصی

صفحه ۵: در تصویر شماره ۳ از تمرین شماره ۱، دو مرد در حال دست دادن با یکدیگر دیده می‌شوند. کلمه‌ای که مطابق نظر مؤلفان باید برای این تمرین انتخاب شود «سلام» است؛ درحالی که سه گزینه دیگر عبارت‌اند از: صبح به خیر، شب به خیر و خداحافظ. طبیعی است که هر سه گزینه یادشده مخصوصاً واژه «خداحافظ» هم می‌تواند به‌عنوان پاسخ برای این تصویر انتخاب شود.

- تصاویر مغایر با فرهنگ اسلامی و ایرانی

اگر قرار است در کتاب، زبان آموزان با فرهنگ و آداب ایرانی آشنا شوند، آوردن تصاویری که مغایر با واقعیت‌های جامعه ایران است توجیهی ندارد؛ برای مثال:

صفحه ۵: تصویر زن در کوچه بدون حجاب.

صفحه ۱۵: تصویر معلم کراواتی و پلیس با لباس فرم پلیس انگلیس.

صفحه ۱۷: تصویر راننده‌های تاکسی با کراوات و کلاه که در ایران متداول نیست.

صفحه ۴۴: تصویر نگهبان ساختمان با لباس فرم و کلاه که متداول نیست.

صفحه ۴۹: تصویر مادر بزرگ بدون حجاب.

- تصویر نادرست

صفحه ۲۳: برای تصویر دو تلفن از ضمیر اشاره این به‌جای اینها استفاده شده است.

- عدم وجود تصاویر معرف نمادهای ملی و فرهنگی

۵-۱۲. عدم یکدستی در ارائه الگوها و الگوهای نادرست

- ناهماهنگی در الگوهای ارائه‌شده

در صفحه ۳ کتاب برای بیان ملّیت یک الگو ارائه شده است که در نمونه‌های آن یکدستی مشاهده نمی‌شود. در نخستین جمله روس و آلمانی و در جمله دوم و سوم روس و برزیلی برای نمونه آورده شده‌اند.

صفحه ۳:

من روس / آلمانی هستم. تو روس / برزیلی هستی. او روس / برزیلی است.

- الگوی نادرست در تمرین جایگزینی

صفحه ۶: در تمرین شماره ۳ از زبان آموز خواسته شده است که مانند نمونه برای تصویرها جمله بسازد؛ در نمونه آمده است:

کره‌ای: او کره‌ای است. ایرانی: او ایرانی نیست.

در تمرین‌ها برخلاف نمونه از اسم خاص به جای ضمیر «او» استفاده شده است: لوکا، بلال و شکفته (می‌توان تصور کرد که «او» یک اسم خاص کره‌ای باشد که در این صورت هم به دلیل اشتراک با ضمیر فارسی موجب سردرگمی زبان آموز می‌شود و انتخاب آن نامناسب است).

- الگوی نادرست

صفحه ۱۱: «در بعضی موارد "ان" به "اون" و "ام" به "اوم" تبدیل نمی‌شود، مانند: اسم کشورها: آلمان به آلمون [با خط قرمز روی آلمون]، اسم شهرها: گرگان به گرگون [با خط قرمز روی گرگون].»

چنین ادعایی نمی‌تواند قاعده باشد، زیرا مثال‌های نقض کننده این مطلب در شهرها فراوان است، مانند: تهران، کرمون، شمرون، همدون، اصفهون و... درباره نام کشورها نیز مثال نقض وجود دارد: ایرون، پاکستون و تاجیکستون و... در لهجه گفتاری مردم تهران و... (ضمناً اشتباهات تایپی و ویراستاری در این بخش هم مانند بسیاری از صفحات کتاب دیده می‌شود: «اون» به جای «ون» و «اوم» به جای «وم» تایپ شده است. ویرگول پس از نمی‌شود هم باید به نقطه تبدیل شود).

- الگوی نادرست

صفحات ۳۱ و ۳۲: در بخش الگوی صفحه ۳۱ در پاسخ به سؤال «چه شکلیه؟» آمده است: «سفیده».

در صفحه ۳۲ در پاسخ به پرسش «مورگان فریمن چه شکلیه؟» آمده است: «مورگان فریمن پیره».

روشن است که هرچند صفات «سفید» و «پیر» برای توصیف افراد به کار می‌روند، اما مربوط به شکل آنها نیستند.

۱۳-۵. تمرین‌های کتاب

تمرین‌ها برای تثبیت موارد آموخته‌شده و ارائه مثال‌های بافتارمند اهمیت دارند؛ زیرا به زبان‌آموزان کمک می‌کنند که دریابند زبان در بافت چگونه عمل می‌کند (کانینگورث، ۱۹۹۵). معمولاً برای زبان‌آموزان صرف مشاهده مطالب جدید در یک مرحله کافی نیست و به‌ویژه درباره واژه‌های جدید و دستور زبان، نه تنها نیاز است که زبان‌آموزان در بافت با آنان روبه‌رو شوند و با مشارکتی فعال آنها را بیاموزند، بلکه برای تثبیت در حافظه درازمدت باید در چرخه‌ای که دست‌کم شامل سه، چهار یا دفعات بیشتر است (همان: ۲۸) تکرار شوند. با معرفی تدریجی و چرخه‌ای موارد آموزشی، زبان‌آموزان با کاربرد، بافت و معانی مختلف آنها در عمل آشنا می‌شوند؛ هرچند چرخه‌های تکرار نیز باید نظام‌مند و دارای راهبرد مشخص باشند، نه آنکه به صورت اتفاقی تکرار شوند. بدین منظور چند نمونه از اشکالات ساختاری وارد به تمرین‌ها در زیر آمده است:

در صفحه ۱۸، شماره ۳ چنین پرسشی مطرح شده است: «آیا کسی را می‌شناسید که روی دریا و در کشتی کار کند؟ درباره این کار از او پرسید و یک متن با سی واژه درباره او بنویسید»؛ با توجه به خاص بودن کار بر روی دریا، احتمال اینکه پاسخ زبان‌آموز منفی باشد بسیار زیاد است و در این صورت چنین تمرینی به ایجاد متن نمی‌انجامد. با تغییر کشتی به «وسیله نقلیه» اشکال یادشده تا حد زیادی برطرف می‌شود: «آیا کسی را می‌شناسید که با یک وسیله نقلیه کار کند؟».

صفحه ۶۱، شماره ۲: در این تمرین از زبان آموز خواسته شده واژه‌های «روبروی، کنار، بعد از، قبل از و چهارراه را با توجه به نقشه در جای خالی قرار دهد. مشکل این تمرین آن است که مشخص نکرده که فرد ناظر در کجای نقشه قرار دارد. واژه‌های «بعد از و قبل از» که در مقایسه با چهارراه در نظر گرفته می‌شوند، کاملاً نسبی هستند و با توجه به جایگاه فرد ناظر تعیین می‌شوند. اگر به‌طور طبیعی با پیش فرض اینکه از پایین به نقشه نگاه می‌کنیم به حل تمرین پردازیم، ایستگاه مترو پیش از چهارراه خواهد بود و کتاب‌فروشی پس از آن، اما ظاهراً طراح سؤال بدون مشخص کردن ناظر، نگاهی متفاوت داشته است، چون با شکفتی در قسمت پنجم تمرین، شاهد این گفتگو هستیم:

– ببخشید خانم ایستگاه مترو کجاست؟

– مستقیم برید پایین، بعد از چهارراه، دست چپ.

در صفحه ۶۳، بخش ۳، شماره ۲ در تمرین‌های فعل امر می‌بینیم:

سَعِد! نُمرَةُ امتحانَتِ خِیلی کَم شُدِه است (قول بده/قول بدهید) بیشترِ دَرسِ بِخوانی.

فعل اول گذشته نقلی و فعل امر قول دادن در اینجا علامتی برای استفاده از فعل التزامی است که با توجه به مشابهت ساختاری با فعل امر زبان آموزان در همین ابتدای راه دچار مشکل می‌نماید، زیرا وجود شناسه را در انتهای فعلی می‌بینند که به آن «ب» اضافه شده است.

وجود دو فعل «برداشتن» و «برگشتن» در شماره ۳ و ۵ نیز، با توجه به آنکه هنوز استثنای مربوط به آنها آموزش داده نشده است، مورد انتظار نیست.

بخش ۴ این صفحه که در این ویراست اضافه شده است، خارج از سطح زبانی مقدماتی برای شرح مفاهیم خستگی از کار زیاد، نداشتن برنامه برای آینده، تهیه کردن جدول از برنامه‌ها و علامت زدن کارهای مهم، بیان مشکلات جسمانی همچون گلودرد داشتن است و عملاً در این سطح بدون استفاده و غیر کاربردی است؛ اگرچه قرار گرفتن آن در سطح میانی بسیار مفید و کاربردی خواهد بود.

در صفحه ۷۹، بخش ۲ در یک جدول، کارهای هفتگی یک شخص درج شده است. در این جدول سه کار (بیدار شدن، حضور در دانشگاه / اداره و خوابیدن) آمده است. گذشته

از اینکه کارهای درج شده در جدول می توانست بسیار متنوع باشد، تمرین مربوط به جدول که جمله سازی با قیدهای تکرار است، با توجه به ساعت های درج شده و کارها ناکارآمد است؛ زیرا با این جدول فقط می توان قید «معمولاً» را تمرین کرد.

همچنین در برنامه روز پنجشنبه، ساعت بیدار شدن از خواب ساعت ۹ درج شده است و ساعت حضور در دانشگاه یک ساعت پیش از بیدار شدن، یعنی ساعت ۸! بخش کلید تمرین ها (ص ۸۱-۹۰) ناقص و پراشتباه است؛ برای نمونه: در پاسخنامه درس ۴ و پاسخ تمرین ۳، صفحه ۳۶، قسمت ۲ در اشاره به نزدیک آمده است: «آن زن ها پیر هستند».

۶. نتیجه گیری

چنان که بیان شد، نقش کتاب های آموزشی در تسهیل فرایند آموزش و یادگیری زبان نقشی برجسته و انکارناپذیر است؛ بر این اساس نقش نویسندگان کتاب های آموزشی را نمی توان در این چرخه نادیده انگاشت. آنها نیز همانند مدرسان و زبان آموزان در فرآیند آموزش شرکت دارند؛ اگرچه با فاصله. آنچه در این پژوهش به آنها می پردازد تنها نمونه هایی است برای توجه بیشتر نویسندگان این کتاب و کتاب های دیگر. بی تردید هر محقق با دید انتقادی می تواند مطالب فراوانی از این دست و یا مطالبی استخراج کند که پژوهشگران دیگر به آن نپرداخته اند؛ همان گونه که پیش از این تأکید شد، هدف از این بررسی اطلاق برچسب «مناسب» یا «نامناسب» یا انکار تلاش مؤلفان محترم نبوده است. البته شکی نیست تدوین کتاب های آموزشی مسیر پریچ وخم و سختی دارد، ولی آنچه نباید از نظر دور داشت آن است که نویسندگان باید با توجه به بازخوردها و نقدهای موجود به چابکی آمادگی تصحیح خطاها و تعدیل موارد چالشی را داشته باشند و فارغ از هر گونه تعصب نسبت به کار خود درصدد بهبود و بهینه سازی آن برآیند تا آنچه بدون تردید هدف اصلی آنهاست، یعنی بهره مندی مناسب از کتاب، برای هر دو گروه زبان آموز و مدرس اتفاق بیفتد. با گسترش تدوین کتاب های آموزشی، اگر این امر تحقق نیابد، مدرسان برای تسهیل فرایند آموزش و دریافت نتیجه بهتر از آموزش خود ناگزیر خواهند بود در جستجوی منابع آموزشی دیگر باشند که انطباق بیشتری با نیازهای زبان آموزان داشته باشند، یا آنها را در فرایند آموزش بیشتر یاری کنند. نتیجه این پژوهش نشان می دهد که در کنار فواید کتاب مینا (۱)

اشکالاتی در آن مشهود است که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از: اشکالات آموزشی فراوان در بخش دستور زبان و کشف قاعده‌های دستوری، اشکالات متعدد نگارشی و ویرایشی که در کتاب آموزش زبان اهمیت دوچندان دارد، الگوهای نادرست در تمرین‌های کتاب و مغایرت‌های فرهنگی کتاب با فرهنگ ایرانی و اسلامی.

منابع

- تقوی، محمد و محمدجواد هادی زاده. (۱۳۹۳). «آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان بر پایه رویکرد داستان گویی با تکیه بر داستان های مثنوی». پژوهش های زبان شناختی در زبان های خارجی. دوره چهارم. شماره ۲، پاییز و زمستان. صص: ۳۱۷-۳۴۰.
- خویینی، عصمت؛ پارسانسب، محمد و ناصر کرمانی. (۱۳۹۹). «نقد مجموعه فارسی پیاموزیم». پژوهش نامه انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی. سال بیستم. شماره ۴ (پیاپی ۸۰). صص: ۱۵۱-۱۷۴.
- رئیسی مبارکه، نفیسه. (۱۳۹۹). «ارزیابی محتوای دستوری مجموعه کتاب های آموزش نوین زبان فارسی». زبان پژوهی. دوره دوازدهم، شماره ۳۷. صص: ۳۹-۶۸.
- رشیدی، ناصر و محسن راغ نژاد. (۱۳۹۳). «ارزیابی محتوایی کتاب های زبان فارسی (درس های پایه و پایتخت ایران) در چارچوب طبقه بندی تجدیدنظر شده بلوم». علم زبان. سال دوم. شماره ۳. صص: ۸۳-۱۰۵.
- رضایی، والی و آمنه کوراوند. (۱۳۹۳). «ارزیابی دستور آموزشی در کتاب های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان». پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان. دوره سوم. شماره ۳. صص: ۱۱۷-۱۴۱.
- زارع خورمیزی، ساناز. (۱۴۰۱). تحلیل و ارزیابی مجموعه کتاب های آموزش زبان فارسی «مینا» بر مبنای شاخص ها و معیارهای کانینگزورث. پایان نامه کارشناسی ارشد.
- طالبی، مروارید و رضامراد صحرایی. (۱۳۹۶). «بازنمایی نقش ها و مفاهیم زبان در دو مجموعه آموزشی فارسی پیاموزیم و زبان فارسی». جستارهای زبانی. دوره هشتم. شماره ۱. صص: ۱۲۷-۱۵۳.
- کیاشمشکی، لیلا و رضامراد صحرایی. (۱۳۹۷). «ارزیابی مجموعه آموزشی فارسی شیرین است بر مبنای مجموعه شاخص های کانینگزورث». زبان پژوهی. سال دهم. شماره ۲۷. صص: ۱۴۷-۱۶۹.
- صحرایی، رضامراد و مینا حامدی. (۱۴۰۱). «ارزیابی عناصر بصری مجموعه کتاب های آموزش زبان فارسی مینا در چارچوب مدل کرس و ونلیوون». فناوری های آموزشی در یادگیری. سال پنجم. شماره ۱۶. صص: ۱۲۳-۱۴۹. doi: 10.22054/jti.2023.69998.1354.
- صحرایی، رضامراد؛ غریبی، افسانه؛ ملکی، داود؛ صادقی، سمانه؛ شهباز، منیره و مریم سلطانی. (۱۳۹۸). مینا (۸). تهران: بنیاد سعدی، انتشارات بین المللی آرفا.

- وکیلی فرد، امیررضا؛ جنتی‌راد، فاطمه؛ رضایی محلاتی، رؤیا و محمدباقر میرزایی حصاریان. (۱۴۰۰). «ارزیابی منابع آموزشی زبان فارسی برای دانشجویان غیر ایرانی: واکاوی درسنامه مینا». پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی. دوره ۲۵. شماره ۴۸. صص: ۱-۲۵.
- ولی‌پور، رؤیا و مونا ولی‌پور. (۱۳۹۹). «بررسی کارآمدی تصویرسازی در تحقق اهداف آموزشی در کتاب‌های آذفا؛ بررسی موردی: مینا (۱) و ویراست دوم فارسی بیاموزیم (۱)». پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. دوره نهم. شماره ۱ (پیاپی ۱۹). صص: ۱۰۷-۱۲۸.
- یاسمی، کلثوم و فردوس آفاگلزاده. (۱۳۹۵). «تحلیل گفتمان انتقادی کتاب امریکن انگلیش فایل با استفاده از مدل وندایک». مطالعات، فرهنگ - ارتباطات. سال هفدهم. شماره ۳۴. صص: ۲۰۵-۱۸۴.
- Bojanic, B. B. & Topalov, J. P. (2016). *Textbook in the EFL Classroom: Defining Assessing and Analyzing. Collection of the Faculty of Philosophy XLVI*.
- Charles, M. & Pecorari, D. (2016). *Introducing English for academic purposes*. Routledge.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- McDonough, J. & Ch. Shaw (2003). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*, 3rd ed., United Kingdom: Blackwell Publishing.
- McGrath I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Miekley, J. (2005). ESL textbook evaluation checklist. *The Reading Matrix*, 5 (2). Retrieved from http://www.readingmatrix.com/archives/archives_vol5_no2.html.
- Mukundan, J. and T. Ahour (2010): A review of textbook evaluation checklists across four decades. In B. Tomlinson and H. Masuhara (eds) *Research for Materials Development in Language Learning – Evidence for Best Practice*. London: Continuum International Publishing Group, 336-52
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill/Contemporary.
- Pourhassan Moghaddam, M. (2015). A Critical Analysis of International ELT Textbooks Based on CDA Methodology. *Journal of Novel Applied Science*, 4 (9): 1019-1024.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press (pp. 94-95).
- Razmjoo, S. A. (2012). Developing a textbook evaluation scheme for the expanding circle, *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 2(1): 121-136.
- Richards, J. C. (2001). The role of textbooks in a language program. Retrieved from <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>

- Sahrai, Rezamorad, Afsana Gharibi, Davood Maleki, Samaneh Sadeghi, Monireh Shahbaz and Maryam Soltani (2018), *Mina (1)*. Tehran: Saadi Foundation, Azfa International Publications.
- Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and material. *ELT Journal*, 42 (4), pp. 237-246.
- Taqavi, M. & Hadizadeh, M.J. (2013). Teaching Persian to non-Persian speakers based on storytelling approach According to Masnavi stories. *Linguistic researches in foreign languages*, 4(2) 317-330
- Tomlinson, B. (2003). Materials evaluation. In B. Tomlinson (ed) *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum, 15–36.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2) 1–37
- Vakilifard, A. et al. (2021). Persian Language Material Evaluation for Non-Iranian Students: An Analysis of the Persian Textbook “Mina”. *University Textbooks Research and Writing*, 25(48) 1-25
- Weninger, C. & Kiss, T. (2015). Analyzing culture in foreign/second language textbooks: Methodological and conceptual issues. In X. L. Curdt-Christiansen & C.
- Weninger, C. (2018). Textbook analysis. In Chapelle, C.A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal1489
- Williams, D. (1983). Developing criteria for textbooks evaluation. *ELT Journal*, 37(3) 251-255.
- Yasami, K & Aghagolzadeh, F. (2015). Critical discourse analysis of the book "American English File" using the Van Dyke model, *Culture-Communication Studies*, 17(34) 205-184.