

تحلیل محتوای دستوری کتاب‌های درسی زبان انگلیسی متوسطه اول (پراسپکت)
بر اساس رویکرد دستورآموزشی
محمدحسین خانی^۱، نگار داوری اردکانی^۲، فاطمه بهرامی^۳

چکیده

مسئله آموزش دستور از مسائل مهم در حوزه آموزش زبان است. بعد از فراز و نشیب‌هایی که آموزش دستور پشت سر گذاشته است، رویکرد خاصی شکل گرفته که به دستورآموزشی موسوم شده است. هدف پژوهش حاضر ارزیابی و تحلیل محتوای دستوری کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه اول در چارچوب اصول دستورآموزشی کک و کیم (۲۰۱۴) است. پس از استخراج و معرفی اصول دستورآموزشی، فهرست بازبینی‌ای مبتنی بر اصول مزبور طراحی شد که میزان انطباق محتوای دستوری کتاب‌ها با رویکرد دستورآموزشی را می‌سنجد. امتیازی که این مجموعه از مجموع ۲۱۰ امتیاز کسب کرده است ۱۳۵ است که حدوداً ۶۴٪ از امتیاز کل است؛ بنابراین، میزان انطباق کتاب‌ها با اصول دستورآموزشی بالاتر از حد متوسط است. با بررسی و تحلیل کیفی مجموعه نیز مشخص شد که در تدوین کتاب‌ها، رعایت اصول توأم بودن آموزش ضمنی و صریح دستور، همراهی آموزش دستور و واژه، آموزش فشرده و گسترده ساخت‌های دستوری، پیوند صورت، معنا و کاربرد، توجه به قابلیت یادگیری و توانایی‌های پردازشی زبان‌آموزان، استفاده از ابزارهای مختلف برای جلب توجه زبان‌آموزان به ساخت‌های دستوری، نقاط قوت آن هستند و توجه ناکافی به اصول ارتباطی زبان، کم و نامناسب بودن درونداها، غیرواقعی بودن درونداها و عدم توجه به پیکره، عدم توجه به ارائه بازخورد تصحیحی، توجه ناکافی به نقش و اهمیت زبان‌آموزان در یادگیری نکات دستوری همکلاسی‌هایشان و توجه ناکافی به ساخت‌واژه، نقاط ضعف این مجموعه‌اند.

واژگان کلیدی: دستور زبان انگلیسی، کتاب درسی، زبان‌آموزان ایرانی، متوسطه اول، دستورآموزشی، تحلیل محتوا، فهرست بازبینی.

دوره نوزدهم شماره ۲۹، پاییز و زمستان ۱۴۰۱

۱. دانشجوی دکتری، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.

ایران mo_khani@sbu.ac.ir

۲. دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (نویسنده

مسئول) n_davari@sbu.ac.ir

۳. استادیار زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

f_bahrami@sbu.ac.ir

مقدمه

برای بسیاری از دانش‌آموزان ایرانی، کتاب درسی منبع اصلی تماس با زبان انگلیسی است. شلدون^۱ (۱۹۸۸)، هاچینسون و تورس^۲ (۱۹۹۴)، گریوز^۳ (۲۰۰۰) و هادار^۴ (۲۰۱۷) بر نقش تعیین‌کننده کتاب درسی در امر آموزش و یادگیری تأکید کرده‌اند.

اگرچه کتاب‌های درسی در کانون توجه محافل آموزش قرار دارند (ریچاردز، ۲۰۰۱) و منابعی قابل اتکا برای زبان‌آموزان و معلمان فراهم می‌کنند، اما بسیاری از محققان (شلدون، ۱۹۸۸؛ هاچینسون و تورس، ۱۹۹۴؛ مک‌دانا و شاو، ۲۰۰۳؛ لیتز، ۲۰۰۵؛ تاملینسون، ۲۰۱۰) تأکید می‌کنند که کتاب‌های درسی نارسایی‌های متعددی دارند؛ بنابراین، ارزیابی کتاب‌های درسی فرآیندی است که نه تنها به ارتقاء کیفیت کتاب‌های درسی کمک شایانی می‌کند، بلکه در درازمدت می‌تواند به اصلاح فرآیند یاددهی-یادگیری نیز بینجامد. ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان فعالیتی در چارچوب زبان‌شناسی کاربردی است که معلمان، ناظران و تولیدکنندگان مواد آموزشی به کمک آن می‌توانند درباره تأثیر منابع آموزشی بر زبان‌آموزان قضاوت نمایند (تاملینسون، دات، ماسوهارا و رابدی، ۲۰۰۱).

هدف پژوهش حاضر ارزیابی و تحلیل محتوای دستوری کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه اول (پراسپکت) براساس رویکرد دستورآموزشی است. دستورآموزشی در موجزترین تعریف آن، دستوری است که برای آموزش زبان دوم یا زبان خارجی انتخاب می‌شود و مورد استفاده قرار می‌گیرد (آدلین، ۱۹۹۴).

پژوهش حاضر بر آن است تا به سؤالات زیر پاسخ دهد:

کتاب‌های زبان انگلیسی مقطع متوسطه اول تا چه حدی با اصول دستورآموزشی منطبق هستند؟

با توجه به اصول دستورآموزشی، نقاط قوت و ضعف کتاب‌های زبان انگلیسی مقطع متوسطه اول چیست؟

1. Sheldon

2. Hutchinson & Torres

3. Graves

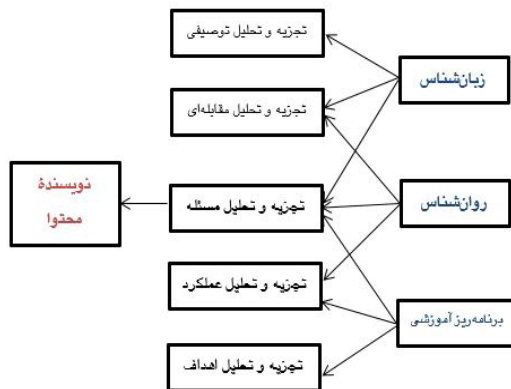
4. Hadar

۲. چارچوب نظری و پیشینه پژوهش

۱.۲. چارچوب نظری (دستورآموزشی)

در مسیرِ تطورِ رویکردها و روش‌های آموزشِ زبان‌های دوم/خارجی، سه دیدگاه متفاوت به آموزش دستور وجود داشته است. در دیدگاه اول که روش معروف دستور-ترجمه نماینده آن است دستور را محور آموزش زبان تلقی می‌کردند؛ زبان‌شناسی زایشی و روان‌شناسی شناختی نیز بر دستورزبان تأکید ویژه‌ای قائلند. اما در دیدگاه دوم، که بر طبیعی بودن فرآیند یادگیری/فراگیری زبان تأکید می‌شود، عملاً دستور را از چرخه آموزش خارج کردند؛ روش‌های طبیعی و پاسخ فیزیکی کامل از همین دیدگاه نشأت گرفته‌اند. بعد از تقریباً یک دهه کنار نهادن دستور از چرخه آموزش زبان‌های دوم/خارجی، آشکار شد که آموزش زبان بدون دستور موفقیتی در پی نداشته است. همه رویکردهای ارتباطی از قبیل رویکرد محتوامحور و تکلیف‌محور، که پیرو دیدگاه سوم هستند ضروری بودن آموزش محتواهای ویژه دستوری در آموزش زبان را مورد توجه قرار داده‌اند (لانگ، ۲۰۰۹).

همراه با تحولات فوق و بر اساس رویکردهای نوین زبان‌شناختی، نوع خاصی از دستور تکوین یافته است که به دستورآموزشی موسوم شده است. نابلت (۱۹۷۲) اولین مقاله را درباره دستورآموزشی نوشته است. او دستورآموزشی را متشکل از ۵ مؤلفه زیر می‌داند.



تصویر ۱. مؤلفه‌های دستورآموزشی نابلت (۱۹۷۲)

تجزیه و تحلیل توصیفی، توصیف ویژگی‌های زبان مقصد است؛ هدف از انجام چنین تحلیلی دستیابی به محتوای زبان‌شناختی مورد نیاز است. در تجزیه و تحلیل توصیفی، طبقه‌بندی درست واحدهای دستوری در درک و انسجام مواد آموزشی تأثیر بسزایی دارد. تجزیه و تحلیل مقابله‌ای وجوه اشتراک و افتراق دو زبان را مشخص می‌نماید و از این رهگذر در پی تبیین دشواری‌های محتمل در مسیر زبان‌آموزی و ارائه راهکارهایی در جهت فائق آمدن بر دشواری‌های مزبور در فرآیند آموزش است. تجزیه و تحلیل مسئله تلاش می‌کند تا مشکلاتی که زبان‌آموزان در روند یادگیری زبان با آن مواجه می‌شوند، شناسایی کند. تحلیل هدف مؤلفه‌ای است که مشخص می‌کند کدام عناصر زبان به‌عنوان هدف آموزشی انتخاب شوند و چگونه می‌توان به بهترین شکل ممکن این عناصر را آموزش داد. همچنین، سه گروه از متخصصان باید مؤلفه‌های مذکور را مورد بررسی قرار دهند. این سه گروه عبارتند از زبان‌شناسان، روان‌شناسان و برنامه‌ریزان آموزشی. از برونداد و نتایج فرآیندهای مورد بحث، افراد و سازمان‌هایی که وظیفه تهیه مواد آموزشی را دارند می‌توانند بهره‌مند شوند.

فینک^۱ (۱۹۷۷)، دیرون^۲ (۱۹۸۵؛ ۱۹۹۰)، آدلین (۱۹۹۴)، چاندشرما^۳ (۲۰۰۲)، پنینگتون^۴ (۲۰۰۲)، ونگ^۵ (۲۰۰۳)، نیوبای^۶ (۲۰۱۵) و سالی^۷ (۲۰۲۰) از جمله پژوهشگرانی هستند که بر اهمیت دستورآموزشی در زبان‌آموزی تأکید کرده‌اند.

بنابر پژوهش لارسن‌فریمن (۲۰۰۹) دستورزبان در معانی متفاوت زیر به کار رفته است:

۱. دستور ذهنی^۸
۲. دستورزبان تجویزی^۹
۳. دستور توصیفی^{۱۰}

1. Fink
2. Dirven
3. Chand Sharma
4. Penington
5. Wang
6. Newby
7. Saliés
8. mental grammar
9. prescriptive grammar
10. descriptive grammar

۴. دستور زبان شناختی^۱

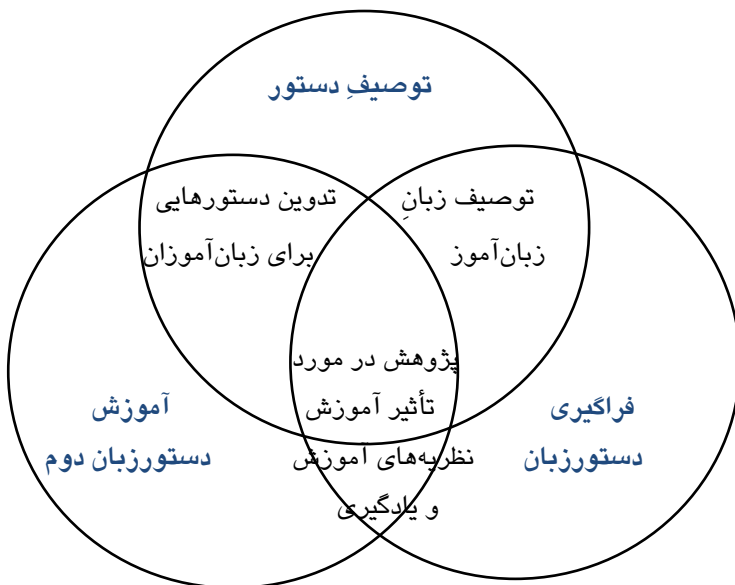
۵. دستور مرجع^۲

۶. دستور معلم^۳

۷. دستور آموزشی

او دستور آموزشی را ضوابطی می‌داند که برای نیل به اهداف آموزشی و ارزیابی عملکرد زبان‌آموزان به کار می‌رود.

کک و کیم (۲۰۱۴) جامع‌ترین پژوهش را درباره مبانی نظری و اصول ناظر بر دستور آموزشی به عمل آورده‌اند. آن‌ها معتقدند که آموزش دستور نه تنها باید شامل توصیف نظام دستوری باشد، بلکه باید، شامل یادگیری آن (فرآیندهای شناختی) و کاربرد آن در زندگی روزمره (رویکرد ارتباطی) نیز باشد.



تصویر ۲. چارچوب دستور آموزشی کک و کیم (۲۰۱۴)

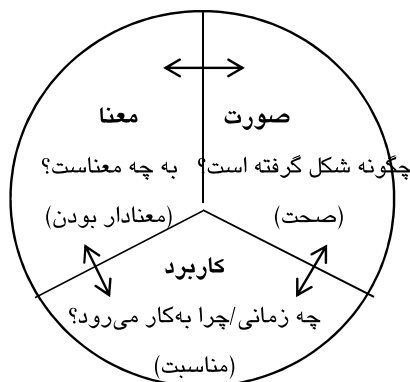
بنابر نظر کک و کیم (۲۰۱۴)، مهم‌ترین اصول دستور آموزشی عبارتند از:

۱. برانگیختن توجه زبان‌آموزان به ساخت‌های دستوری به صورت حداکثری: میزان

1. linguistic grammar
2. reference grammar
3. teacher's grammar

توجه زبان آموزان به عناصر زبانی، تحت تأثیر عوامل متعددی محدود می‌شود. یادگیری مطلوب زمانی اتفاق می‌افتد که توجه زبان آموزان به ساخت‌های مورد نظر به نحو مناسبی جلب شده باشد (کک و کیم، ۲۰۱۴، ص. ۲۷). در رویکرد دستورآموزشی باید از روش‌های ضمنی و صریح، فشرده و گسترده برای آموزش دستور استفاده کرد. در صورت لزوم به ارائه بازخورد تصحیحی پرداخت. از تکالیف ارتباطی در زبان‌آموزی استفاده کرد و از انواع ابزارهای آموزشی مانند فیلم، فلش‌کارت، عکس‌های جذاب و حروف بزرگ و رنگی و . کمک گرفت.

۲. توجه به پیوند میان صورت، معنا و کاربرد: لارسن فریمن (۲۰۰۳) چارچوبی را برای دستورآموزشی پیشنهاد کرده است که می‌تواند از طرف معلمان زبان برای آموزش و ارتقاء مهارت‌های دستوری زبان آموزان مورد استفاده قرار بگیرد. بنابر استدلال لارسن فریمن، ساخت‌های دستوری نه تنها دارای صورت واژی-نحوی هستند، بلکه از آن‌ها برای بیان معنا (معناشناسی) و کاربرد مناسب در بافت (کاربردشناسی) نیز استفاده می‌شود (کک و کیم، ۲۰۱۴، ص. ۳۷). آموزش دستور به زبان آموزان باید شامل اطلاعاتی در مورد هر سه بُعد مذکور باشد.



تصویر ۳: ابعاد سه‌گانه دستور لارسن فریمن (۲۰۱۴، ص. ۲۵۹ به نقل از کک و کیم، ۲۰۱۴)

۳. آماده‌سازی محتوای دستورآموزشی مبتنی بر پیکره زبانی زبان هدف (کک و کیم، ۲۰۱۴، ص. ۵۰): مؤلفان و تدوین‌کنندگان کتاب‌های درسی و مواد آموزشی باید

ساخت‌های زبانی‌ای را از پیکره‌های واقعی زبان هدف استخراج نمایند که در برطرف کردن نیازهای ارتباطی زبان‌آموزان در اولویت قرار دارند.

۴. مدنظر قرار دادن آموزش توأمان دستور و واژه در تدوین محتوای آموزشی (کک و کیم، ۲۰۱۴، ص. ۵۱): در دهه‌های گذشته نظریه‌های مختلف زبانی، دستور و واژه را دو حوزه مجزا تلقی می‌کردند. اما امروزه پژوهش‌های زبان‌شناختی نشان داده‌اند که واژه و دستور جدایی‌ناپذیرند؛ به عبارت دیگر، معنا درون یک واژه به تنهایی وجود ندارد و در بسیاری از موارد در سطح عبارت، جمله یا بند بیان می‌شود. اهمیت توجه به همراهی دستور و واژه‌های زبان از طریق پژوهش‌های عبارت‌شناختی و باهم‌آیی نیز مورد تأیید قرار گرفته است (سینکلر^۱، ۱۹۹۱).

۵. در نظر گرفتن قابلیت یادگیری و توانایی‌های پردازشی ذهن زبان‌آموزان در آموزش دستور: پینمان^۲ (۱۹۸۴؛ ۱۹۹۸) در فرضیه آموزش‌پذیری^۳ خود، معتقد است که زبان‌آموزان هنگام یادگیری ساختارهای دستوری، مجموعه‌ای از مراحل را طی می‌کنند و هر مرحله پیش‌نیاز مرحله بعدی است. او همچنین، استدلال کرده است که امکان ندارد زبان‌آموزان بدون طی نمودن این مراحل، ساخت‌های مورد نظر را یاد بگیرند. پینمان (۱۹۹۸؛ ۲۰۰۵) معتقد است که توانایی‌های پردازشی زبان‌آموزان محدودیت‌هایی را بر پیشرفت آن‌ها از مرحله‌ای به مرحله دیگر اعمال می‌کنند. مراحل اولیه شامل پردازش در سطح کلمات منفرد و مراحل بعدی شامل پردازش در سطح عبارت و جمله است (کک و کیم، ۲۰۱۴، ص. ۱۳۲).

۶. آموزش دستور به هر دو صورت صریح و ضمنی: آموزش ضمنی و صریح را نباید دو قطب مخالف هم تلقی نمود، بلکه آن‌ها را باید به صورت پیوستاری در نظر گرفت که در یک سر آن تمرکز بر معنا یا نسخه‌هایی از آموزش ارتباطی زبان قرار دارد که متضمن تعامل کاملاً متمرکز بر معناست و در سر دیگر پیوستار، آنچه از طرف لانگ (۱۹۹۶) تمرکز بر صورت‌ها نام گرفته است و در آن، درس‌های دستوری به‌طور صریح ارائه می‌شوند (کک و کیم، ۲۰۱۴، ص. ۱۴۶).

۷. استفاده از انواع بازخوردِ تصحیحی در آموزش دستور (کک و کیم، ۲۰۱۴، ص. ۱۵۲).

1. Sinclair
2. Pienemann
3. Teachability Hypothesis

بازخوردهای تصحیحی متعدد از قبیل درخواست توضیح^۱، تکرار^۲، تصحیح غیرمستقیم^۳، فراخوانی^۴، بازخورد فرانبانی^۵ و تصحیح مستقیم در فرآیند انجام تکلیف‌های ارتباطی منجر به افزایش سطح یادگیری در زبان‌آموزان می‌شود.

۸. آموزش فشرده و گسترده ساخت‌های دستوری: آموزش فشرده دستور به آموزش یک ساخت دستوری واحد یا حداکثر یک جفت ساخت متقابل در مدت زمان طولانی اشاره دارد. از طرف دیگر، آموزش گسترده دستور به آموزش مجموعه‌ای از ساخت‌های دستوری در مدت زمان معینی اشاره دارد (لوون^۶، ۲۰۰۵ به نقل از کک و کیم، ۲۰۱۴، ص. ۱۵۵).

۹. توجه به نقش و اهمیت زبان‌آموزان در یادگیری نکات دستوری توسط زبان‌آموزان دیگر: نه تنها معلمان، بلکه زبان‌آموزان نیز نقش مهمی در یادگیری دستور زبان توسط همکلاسی‌های خود ایفا می‌کنند. تجزیه و تحلیل تعامل بین زبان‌آموزان نشان می‌دهد زمانی که زبان‌آموزان برای انجام تکلیفی با یکدیگر همکاری می‌کنند، نه تنها بر معنا بلکه بر صورت نیز تمرکز می‌کنند، نسبت به عملکرد یکدیگر بازخورد مناسب ارائه می‌دهند و به اهدافی در یادگیری زبان هدف نائل می‌شوند که به‌تنهایی قادر به دست یافتن به آن‌ها نیستند (کک و کیم، ۲۰۱۴، ص. ۱۶۹).

۱۰. طراحی محتوای دستور بر اساس تمرین‌ها و تکلیف‌های ارتباطی^۷ معنادار: در دهه‌های اخیر برنامه‌دستی تکلیف‌محور در آموزش ارتباطی زبان نقشی مهم و اساسی داشته است. پژوهشگران از این تکالیف برای بررسی این‌که چگونه تعامل می‌تواند درون‌داد را قابل‌فهم کند، چگونه بازخورد تصحیحی شفاهی در پاسخ به خطاهای زبان‌آموزان می‌تواند توجه به صورت‌های زبانی خاص را تسهیل کند و چگونه زبان‌آموزان هنگام صحبت در مورد زبان از همدیگر می‌آموزند، استفاده کرده‌اند. پژوهش‌های بسیاری، پژوهشگران را به سمت استفاده از روش‌های مبتنی بر برنامه‌دستی تکلیف‌محور سوق

1. clarification request
2. repetition
3. recast
4. elicitation
5. metalinguistic
6. Loewen
7. communication tasks

داده است (سامودا و بایگیت^۱، ۲۰۰۸؛ الیس، ۲۰۱۲؛ شهاده و کومبه^۲، ۲۰۱۲ به نقل از کک وکیم، ۲۰۱۴، ص. ۱۷)

۲.۲. پژوهش‌های صورت گرفته در مورد ارزیابی محتوای دستوری کتاب‌های

آموزش زبان

کانینگزورس^۳ (۱۹۹۵) در پژوهش خود اصول ارزیابی محتوای دستوری کتاب‌های زبان انگلیسی را تبیین کرده است. او معتقد است که محتوای دستوری کتاب‌های آموزش زبان باید تأمین‌کننده نیازهای زبان‌آموزان باشد، میزان تمرکز بر صورت^۴ و تمرکز بر معنادر محتوای کتاب متناسب باشد، نکات دستوری جدید، برای تسهیل یادگیری به واحدهای کوچکتری تقسیم شوند و با موارد قبلاً آموخته شده، مقایسه شوند و به تمامی معانی ساخت‌های دستوری‌ای که بیش از یک معنی دارند اشاره شود.

بالغی‌زاده و گردانی (۲۰۱۲)، آذرنوش و گنجی (۲۰۱۴)، سبزعلی‌پور و کوشا (۲۰۱۴) و بالغی‌زاده و آقازاده (۲۰۲۰) محتوای چندین کتاب آموزش زبان انگلیسی را ارزیابی کرده‌اند. یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که نکات دستوری کتاب‌ها از ساده به پیچیده ارائه شده‌اند و تمرین‌های دستوری مطلوبی نیز مطرح شده‌اند. همچنین، ارائه نکات دستوری به صورت واضح و قابل فهم بوده است. با این حال، مشکلاتی هم مربوط به ارائه چرخه‌ای نکات و موارد دستوری جدید، شناسایی شده‌اند.^۵

۳. روش پژوهش

در پژوهش حاضر برای پاسخ به پرسش‌ها، از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شده است.

1. Samuda & Bygate
2. Shehadeh & Coombe
3. Cunningsworth
4. focus on form

۵. بالغی‌زاده و گردانی (۲۰۱۲) کتاب‌های Interchange 3, American Headway 2, Top Notch 2A, American English File 2 را بر اساس طبقه‌بندی مکارتی و کارتر (۲۰۰۲) بررسی کرده‌اند. آذرنوش و گنجی (۲۰۱۴) کتاب English for Management Students را با استفاده از فهرست بازبینی میکی (۲۰۰۵) مورد ارزیابی قرار داده‌اند. سبزعلی‌پور و کوشا (۲۰۱۴) نیز کتاب سابق آموزش زبان انگلیسی در پایه اول دبیرستان در ایران را با استفاده از پرسشنامه بررسی کرده‌اند و بالغی‌زاده و آقازاده (۲۰۲۰) کتاب Communicate What You Mean: A Concise Advanced Grammar را بر اساس مدل یوان (۲۰۱۱) تحلیل کرده‌اند.

نوع پژوهش نیز تحلیل محتوای کمی و کیفی است. ابتدا مبانی نظری دستورآموزشی و نحوه به‌کارگیری آن در آموزش زبان، با توجه به منابع معتبر زبان‌شناسی مرور و تحلیل شده است و سپس همه متون کتاب‌های درسی جدیدالتألیف زبان انگلیسی مقطع متوسطه اول، که پیکره تحقیق را تشکیل می‌دهند، از لحاظ محتوای درسی مرتبط با دستورآموزشی و با استفاده از فهرست بازبینی‌ای که براساس اصول دستورآموزشی طراحی شده، ارزیابی شده است و میزان انطباق کتاب‌های مذکور و نقاط قوت و کاستی‌های آن‌ها، روشن گردیده است.

کتاب‌های درسی زبان انگلیسی که در پژوهش حاضر واکاوی شده‌اند عبارتند از:

۱. کتاب دانش‌آموز انگلیسی پایه هفتم دوره اول متوسطه (۲۰۲۱).
۲. کتاب کار انگلیسی پایه هفتم دوره اول متوسطه (۲۰۲۱).
۳. کتاب معلم (راهنمای تدریس) انگلیسی پایه هفتم دوره اول متوسطه (۲۰۱۵).
۴. کتاب دانش‌آموز انگلیسی پایه هشتم دوره اول متوسطه (۲۰۲۱).
۵. کتاب کار انگلیسی پایه هشتم دوره اول متوسطه (۲۰۲۱).
۶. کتاب معلم (راهنمای تدریس) انگلیسی پایه هشتم دوره اول متوسطه (۲۰۱۵).
۷. کتاب دانش‌آموز انگلیسی پایه نهم دوره اول متوسطه (۲۰۲۱).
۸. کتاب کار انگلیسی پایه نهم دوره اول متوسطه (۲۰۲۱).
۹. کتاب معلم (راهنمای تدریس) انگلیسی پایه نهم دوره اول متوسطه (۲۰۱۵).

فهرست بازبینی‌ای که برای تجزیه و تحلیل کتاب‌های فوق، طراحی شده است، فهرستی محقق ساخته است. این فهرست با مطالعه و بررسی فهرست‌های بازبینی متنوع و الگوهای متفاوت ارزیابی و تحلیل متون درسی طراحی شده است. بسیاری از پژوهشگران عرصه ارزیابی کتاب‌های درسی مانند کانیگزورس (۱۹۹۵)، شلدون (۱۹۸۸)، هارمر^۱ (۲۰۰۱)، بایرد^۲ (۲۰۰۱)، مک‌دانا و شاو (۲۰۰۳)، گارینگر^۳ (۲۰۰۲)، لیتز (۲۰۰۵)، تاملینسون (۲۰۰۳)، توک (۲۰۱۰)، موکوندان^۴ (۲۰۱۰) و دمیر و ارتاش^۵ (۲۰۱۴) بر استفاده از فهرست

1. Harmer
2. Byrde
3. Garinger
4. Mukundan
5. Demir & Ertaş

بازبینی در ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان تأکید کرده‌اند و مزایای آن را برشمرده‌اند. از مزایای عمده استفاده از فهرست بازبینی در ارزیابی کتاب می‌توان به اقتصادی، نظام‌مندی و روشمند بودن آن اشاره نمود (کانینگزورس، ۱۹۹۵؛ مک‌گراس، ۲۰۰۲).

بعد از تدوین گویه‌های فهرست بازبینی، برای تعیین روایی گویه‌ها، از ۱۵ نفر از صاحب‌نظران آموزش زبان و زبان‌شناسی نظرخواهی شد تا نظراتشان را درباره فهرست بازبینی و گویه‌های آن به‌طور مبسوط ابراز کنند؛ برای گزینش صاحب‌نظران مذکور از روش چندمرحله‌ای^۲ که تلفیقی از روش‌های نمونه‌گیری متوالی^۳ و هدفمند^۴ است، استفاده شد. معیار انتخاب افراد فوق، دارا بودن حداقل مدرک کارشناسی ارشد در رشته‌های زبان‌شناسی و آموزش زبان، تدریس در مقطع متوسطه در ۶ سال گذشته و گذراندن دوره‌های ضمن خدمت روش تدریس کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه بوده است. جهت حصول اطمینان از این‌که برای هر کدام از گویه‌ها صحیح‌ترین و کامل‌ترین محتوا برگزیده شده است، از نسبت روایی محتوا^۵ و برای حصول اطمینان از این‌که گویه‌ها به بهترین صورت برای سنجش و ارزیابی محتوا طراحی شده‌اند، از شاخص روایی محتوا^۶ استفاده شد. در فرآیند محاسبه نسبت روایی از متخصصان خواسته شد تا هر یک از گویه‌های فهرست بازبینی را بر پایه طیف سه‌بخشی لیکرت^۷ یعنی "گویه ضروری است، گویه مفید است، اما ضروری نیست و گویه ضروری نیست" طبقه‌بندی نمایند. پاسخ‌های متخصصان براساس فرمول محاسبه نسبت روایی محتوا محاسبه شد. اگر عدد به دست آمده در جدول لاوشه^۸ با توجه به تعداد خبرگان (۱۵ نفر) از عدد ۰.۴۹ بیشتر باشد، نشان‌دهنده آن است که گویه‌های طراحی شده دارای سطح معناداری قابل قبولی هستند و ضرورت دارد که در فهرست بازبینی ارائه شوند (لاوشه، ۱۹۷۵). عددی که در مجموع برای نسبت روایی گویه‌های فهرست بازبینی پژوهش حاضر به دست آمد ۰.۵۶ بود؛ لذا ضرورت گویه‌های فهرست بازبینی تأیید گردید. بعد از محاسبه نسبت روایی محتوای گویه‌ها، شاخص روایی نیز تعیین شد. برای محاسبه شاخص روایی

1. McGrath
2. multi-stage sampling
3. consecutive sampling
4. purposive sampling
5. content validity ratio
6. content validity index
7. Likert
8. Lawshe

فهرست بازبینی از متخصصان خواسته شد که با توجه به طیف چهار قسمتی "گویه غیرمرتبط است، گویه نیاز به بازنگری اساسی دارد، گویه مرتبط است ولی به بازنگری نیاز دارد و گویه کاملاً مرتبط است" میزان مرتبط بودن هر یک از گویه‌های فهرست بازبینی را تعیین کنند. اگر پس از تقسیم تعداد متخصصانی که گزینه سوم و چهارم را برگزیده‌اند بر تعداد کل متخصصان، عدد به دست آمده از ۰.۷ کمتر باشد گویه رد می‌شود، اگر بین ۰.۷ و ۰.۷۹ باشد باید مورد بازنگری قرار گیرد و در صورتی که از ۰.۷۹ بیشتر باشد قابل قبول خواهد بود (والترز و باسل، ۱۹۸۱). امتیاز فهرست بازبینی مورد استفاده در این پژوهش در محاسبه شاخص روایی محتوای گویه‌ها مجموعاً ۰.۸۷ است، بنابراین قابل قبول است. ذکر این نکته نیز لازم است که در مجموع از بین ۵۰ گویه طراحی شده اولیه، ضرورت و مرتبط بودن ۴۲ گویه تأیید شد.

۴. یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا به تحلیل کیفی و تبیین نقاط قوت و ضعف کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه اول در به‌کارگیری اصول دستورآموزشی می‌پردازیم، سپس با استفاده از فهرست بازبینی میزان انعکاس آن اصول را در کتاب‌های درسی مذکور به صورت کمی ارزیابی می‌کنیم.

۱.۴. بررسی محتوای دستوری کتاب‌های زبان انگلیسی دوره اول متوسطه بر اساس رویکرد دستورآموزشی

کتاب‌های زبان انگلیسی پایه متوسطه اول با رویکرد تولید بسته آموزشی تدوین شده است و شامل کتاب دانش آموز، کتاب کار، لوح فشرده، کتاب معلم و فلش کارت معلم است. کتاب دانش آموز پایه هفتم شامل یک بخش خوشامد، هشت درس اصلی و چهار درس مروری است. در این کتاب به‌طور صریح به آموزش ساخت‌های دستوری پرداخته نشده است. هر کدام از درس‌های نیز به سه قسمت اصلی تقسیم شده‌اند:

- بخش اول مربوط به مهارت‌های شفاهی (گفتاری و شنیداری) است.
- بخش بعدی شامل مهارت‌های نوشتاری (نوشتن و خواندن) است.
- بخش سوم نیز بخش ایفای نقش^۲ است.

1. Waltz & Bausell
2. role play

کتاب زبان انگلیسی پایه هشتم دارای هفت درس اصلی و سه درس مروری است. بخش‌بندی این کتاب نیز مثل کتاب پایه هفتم است. همچنین، در این کتاب هم از آموزش صریح ساخت‌های دستوری احتراز شده است و حتی از معلمان اکیداً خواسته شده است که از توضیح در مورد نکات دستوری بپرهیزند (نک. کتاب معلم (راهنمای تدریس) انگلیسی پایه هشتم، ۲۰۱۵).

کتاب آموزش زبان انگلیسی پایه نهم دارای شش درس اصلی و سه درس مروری است. در کتاب نهم، علاوه بر بخش‌های سه‌گانه مذکور، بخش مستقلی هم برای آموزش دستور در نظر گرفته شده است که در هر درس به آموزش یک نکته دستوری اصلی و یک نکته دستوری جنبی تحت عنوان See also پرداخته شده است.

کتاب زبان انگلیسی پایه نهم نیز همانند دو کتاب پیشین دارای فرهنگ تصویری در انتهای کتاب است. علاوه بر این، فهرستی از فعل‌های بی‌قاعده نیز در صفحات پایانی کتاب ارائه شده است. در جدول ۱، فهرست ساخت‌های دستوری که به‌صورت صریح در کتاب پایه نهم ارائه شده‌اند، آورده شده است.

جدول ۱: ساخت‌های دستوری‌ای که به‌طور صریح در کتاب دانش‌آموز انگلیسی پایه نهم (۲۰۲۱) ارائه شده‌اند

درس ۱	ساخت حال ساده (فعل be) به‌صورت خبری، پرسشی و منفی و دارای پوچ‌واژه There، شکل مخفف صورت‌های زمان حال فعل be
درس ۲	ساخت حال استمراری به‌صورت جمله خبری، پرسشی دارای جواب بله/نه و کلمات پرسشی -Wh، ساخت ملکی با 's و of
درس ۳	ساخت حال ساده (do/does) به‌صورت خبری، منفی و پرسشی، ساخت فعل دارای s سوم شخص، صفات ملکی،
درس ۴	ساخت پرسشی با کلمات پرسشی -Wh، قیدهای تکرار،
درس ۵	ساخت گذشته ساده (افعال باقاعده) به‌صورت خبری، پرسشی دارای جواب بله/نه و کلمات پرسشی -Wh، گذشته فعل be
درس ۶	ساخت گذشته ساده (افعال بی‌قاعده) به‌صورت خبری، پرسشی دارای جواب بله/نه و کلمات پرسشی -Wh، ضمیرهای مفعولی،

بررسی محتوای کتاب‌ها و جدول ۱ نشان می‌دهد که در دو پایه هفتم و هشتم نکات

دستوری صرفاً به صورت ضمنی آموزش داده می‌شوند و تنها در پایه نهم است که ساخت‌های دستوری به صورت صریح هم آموزش داده می‌شوند. بنابراین، دو اصل توأم بودن آموزش واژه و دستور و توأم بودن آموزش ضمنی و صریح دستور در تألیف کتاب‌ها مورد توجه قرار گرفته‌اند. همچنین، جدول ۱ نشان می‌دهد در کتاب نهم، شروع آموزش صریح ساخت‌های دستوری از حال ساده دارای فعل *be* است و در درس‌های بعدی نیز به ترتیب ساخت حال استمراری، حال ساده دارای *do/does* ساخت پرسشی دارای کلمات پرسشی *Wh-* گذشته ساده (افعال باقاعده) و گذشته ساده (افعال بی‌قاعده) آموزش داده شده‌اند؛ بنابراین، در تدوین محتوای دستوری مجموعه پرکاربردترین ساخت‌های دستوری زبان انگلیسی مدنظر قرار گرفته‌اند. بررسی محتوای کتاب هشتم نشان می‌دهد که در تدوین آن‌ها به ساخت‌واژه هم توجه شده است؛ مثلاً در درس ۴ به ساخت واژه‌هایی که در ترکیب آن‌ها از تکواژ *-ache* استفاده شده است، اشاره شده است (کتاب دانش آموز انگلیسی پایه هشتم، ۲۰۲۱، ص. ۳۶). اما انتظار می‌رود در تدوین محتوای دستوری براساس دستورآموزشی، گسترده‌تر از موارد ذکر شده به ساخت‌واژه توجه شود. علاوه بر این، از نقاط قوت مجموعه، وجود درس‌های مروری در هر کدام از کتاب‌هاست. با توجه به این‌که، در دو کتاب پایه هفتم و هشتم ساخت‌های دستوری به صورت ضمنی آموزش داده شده‌اند و در کتاب پایه نهم هم، علاوه بر تداوم آموزش ضمنی، در هر کدام از درس‌های کتاب به آموزش یک یا دو نکته دستوری به صورت صریح نیز پرداخته شده است، می‌توان نتیجه گرفت که اصل آموزش فشرده و گسترده ساخت‌های دستوری نیز مورد توجه مؤلفان کتاب قرار گرفته است. ارتباط بین نکات دستوری یک درس با درس‌های قبل و بعد هم از موارد مهم دیگری است که در این مجموعه لحاظ شده است. تدوین‌کنندگان مجموعه ابتدا به آموزش ساخت‌های پایه و رایج دستوری مبادرت کرده‌اند و درعین حال تلاش کرده‌اند زمینه آموزش ساخت‌های دستوری مرتبط و نسبتاً دشوارتر را در درس‌های دیگر نیز فراهم آورند.

۲.۴. بررسی روش‌شناختی و شیوه ارائه مطالب در کتاب‌های زبان انگلیسی دوره اول متوسطه بر اساس اصول رویکرد دستورآموزشی

نویسندگان در مقدمه کتاب معلم هفتم توضیح داده‌اند که این مجموعه براساس اصول رویکرد ارتباطی (به‌کارگیری روش ارتباطی یکی از اصول دستورآموزشی است) و با

لحاظ نمودن نقش فعال زبان‌آموزان در فرآیند یادگیری و تأکید بر تقویت خودباوری و روحیه حل مسئله تدوین شده است (کتاب معلم انگلیسی پایه هفتم، ۲۰۱۵، ص. ۸). از آنجا که اصول آموزش تکلیف‌محور برگرفته از روش آموزش ارتباطی است، پژوهشگران آن را به منزله "مرحله تکامل یافته و توسعه‌پیدا کرده آموزش ارتباطی زبان" قلمداد نموده‌اند (ریچاردز و اشمیت، ۲۰۰۲؛ نونان، ۲۰۰۴؛ الیس، ۲۰۰۳). با تطبیق تمرین‌ها و تکالیف مجموعه با اصول آموزش تکلیف‌محور، تنها انطباق نسبی محتوای کتاب‌ها آشکار می‌شود. به‌عنوان مثال، با این‌که همه بخش‌های کتاب کمابیش دارای دروندا هستند، ولی با این حال، درونداها، بسیار مختصر هستند و به همین دلیل دانش‌آموزان حجم مناسبی از دروندا را که متناسب با کاربرد زبان در دنیای واقعی است، دریافت نمی‌کنند.

مسئله مهم دیگر، غیرواقعی بودن درونداهای کتاب‌هاست. با بررسی متنهای مجموعه متوجه می‌شویم که درونداها از منابع واقعی زبان انگلیسی اخذ نشده‌اند. تیلور^۲ (۱۹۹۴) و نونان (۱۹۹۹) استدلال کرده‌اند که دروندا واقعی دروندادی است که از مآخذ واقعی زبان مقصد گرفته شده باشند. بنابر این، اصل پیکره‌بنیاد بودن نیز در تألیف این مجموعه رعایت نشده است. نمونه زیر که برای آموزش زمان حال استمراری در صفحه ۳۷ کتاب دانش‌آموز انگلیسی نهم ارائه شده است، میزان غیرواقعی بودن درونداهای کتاب‌ها را نشان می‌دهد.

Find it

Find and underline "present continuous tense" in the passage below.

This is Paul. He is a tourist from Germany. He's going into a gift shop with his wife. They are opening the door of the shop. Now, they're talking to the shopkeeper to find suitable gifts for their daughters. Paul's daughters are living in Spain now.



تصویر ۴: آموزش زمان حال استمراری کتاب دانش‌آموز انگلیسی نهم (۲۰۲۱، ص. ۳۷)

1. Richards & Schmidt
2. Nunan
3. Taylor

اشاره مؤلفان به لزوم ارائه بازخورد تصحیحی مناسب به خطاهای زبان‌آموزان (کتاب معلم انگلیسی پایه هفتم، ۲۰۱۵، ص. ۸) حاکی از آگاهی آنان نسبت به اهمیت بازخورد در آموزش زبان است؛ ولی در هیچ یک از سه کتاب مجموعه توضیحی درباره نحوه ارائه بازخورد تصحیحی در قبالی خطاهای دستوری ارائه نشده است. تنها مواردی که به ارائه بازخورد تصحیحی توجه شده است مربوط به خطاهای تلفظی است (کتاب دانش‌آموز انگلیسی پایه هفتم، ۲۰۲۱، ص. ۳۴؛ کتاب معلم انگلیسی پایه هشتم، ۲۰۱۵، ص. ۶۰ و ص. ۱۰۵).

از اصول مغفول در مجموعه، توجه به نقش و اهمیت زبان‌آموزان در یادگیری نکات دستوری توسط زبان‌آموزان دیگر است. کک و کیم (۲۰۱۴، ص. ۱۶۹) استدلال کرده‌اند که زبان‌آموزان نیز نقش مهمی در یادگیری دستور زبان توسط همکلاسی‌های خود دارند. بررسی کتاب‌های مجموعه نشان می‌دهد که مؤلفان توجهی به این اصل ننموده‌اند و راه‌کاری در مورد برانگیختن توجه زبان‌آموزان و ارائه بازخورد تصحیحی توسط زبان‌آموزان دیگر، نسبت به عملکرد همدیگر در یادگیری ساخت‌های دستوری در نظر نگرفته‌اند.

از نقاط قوت کتاب‌ها توجه مؤلفان، به اهمیت اصل انطباق صورت، معنا و کاربرد است؛ مثلاً، در توضیحات مربوط به نحوه تدریس ساخت زمان حال افعال *to be* در درس اول کتاب نهم، اشاره شده است که در هنگام آموزش مکالمه اول درس باید در کنار جلب توجه دانش‌آموزان به صورت ساخت فعل *be* در جمله، هم‌زمان باید معنای آن که توصیف افراد، اشیا، مکان‌ها و... است و کاربرد آن در زمان و مکان مناسب نیز به بهترین شکل ممکن به زبان‌آموزان آموزش داده شود (کتاب معلم انگلیسی پایه نهم، ۲۰۱۵، ص. ۵۸).

برنامه آموزشی کتاب آموزش زبان انگلیسی پایه هفتم نهایتاً منتهی به سطح خواندن و نوشتن واژه می‌شود و در کتاب پایه هشتم بعد از آشنایی بیشتر زبان‌آموزان با زنجیره‌های تلفیقی انگلیسی، سطح گروه به‌عنوان هدف آموزشی در نظر گرفته شده است. در کتاب پایه نهم این گستره به سطح جمله افزایش می‌یابد و از زبان‌آموزان انتظار می‌رود بتواند جمله‌های پایه انگلیسی را با لحن صحیح ادا کرده و بنویسد (کتاب دانش‌آموز انگلیسی پایه نهم، ۲۰۲۱، ص. ۶)؛ این اظهارات مؤلفان، همسو با مراحل فراگیری/یادگیری زبان هستند که از طرف پژوهشگرانی مانند پینمان (۱۹۹۸؛ ۲۰۰۵)

معرفی شده‌اند. بررسی کتاب‌ها نیز نشان می‌دهد، اصل دیگری که در تدوین مجموعه مدنظر مؤلفان قرار گرفته است، اصل توجه به قابلیت یادگیری و توانایی‌های پردازشی ذهن زبان‌آموزان است.

از دیگر ویژگی‌های قابل توجه کتاب‌ها، استفاده از ابزارهای متعدد برای توجه زبان‌آموزان به ساخت‌های زبانی است؛ به‌ویژه این‌که، در هر کدام از درس‌های کتاب نهم در بخشی تحت عنوان Find It از زبان‌آموزان خواسته می‌شود که با استفاده از مازیک یا مداد رنگی دور یا زیر ساخت‌های دستوری مورد نظر، خط بکشند (کتاب معلم انگلیسی پایه نهم، ۲۰۱۵، ص. ۳۱).

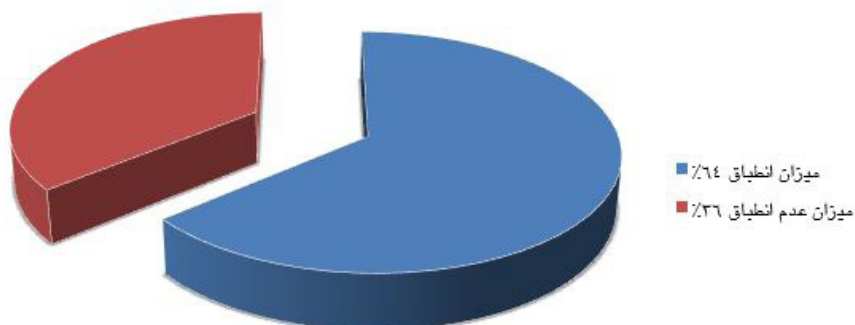
۳.۴. ارزیابی کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه اول با استفاده از فهرست

بازبینی مبتنی بر رویکرد دستورآموزشی

در این بخش با استفاده از فهرست بازبینی‌ای که بر اساس اصول دستورآموزشی طراحی شده است و در بخش روش پژوهش به‌طور مفصل توضیح داده شد، به ارزیابی کتاب‌ها پرداخته‌ایم. در این فهرست برای هر کدام از گویه‌ها امتیازی بین ۰ تا ۵ در نظر گرفته شده است. با توجه به میزان مطابقت با اصول دستورآموزشی و دارا بودن مشخصه‌های لازم، امتیاز مذکور به صورت "اصلاً=۰"، "خیلی کم=۱"، "کم=۲"، "متوسط=۳"، "زیاد=۴" و "خیلی زیاد=۵" محاسبه گردیده است. اشاره به این نکته ضروری است که مجموعه کتاب‌های زبان انگلیسی مقطع متوسطه اول مجموعه‌ای به‌هم‌پیوسته است و قضاوت، تحلیل و ارزیابی نهایی آن باید به صورت مجموعی و کل‌نگرانه باشد (کتاب دانش‌آموز انگلیسی پایه هفتم، ۲۰۲۱، مقدمه)؛ لذا از یک فهرست بازبینی برای ارزیابی کتاب‌های هر سه پایه استفاده شد^۱.

۱. فهرست بازبینی مذکور در بخش پیوست مقاله آورده شده است.

انطباق محتوای کتاب‌های انگلیسی متوسطه اول با اصول دستورآموزشی



تصویر ۵: نمودار ارزیابی کمی انطباق کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه اول با اصول دستورآموزشی

امتیازی که کتاب‌ها از مجموع ۲۱۰ امتیاز کل فهرست بازبینی کسب کرده‌اند ۱۳۵ است که تقریباً ۶۴٪ از امتیاز کل است. امتیاز کسب شده نشان می‌دهد که میزان انطباق محتوای مجموعه با اصول دستورآموزشی کمی بالاتر از حد متوسط است و در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد. اما، مناسب است که تدوین‌کنندگان کتاب با اعمال اصلاحات ضروری در محتوای مجموعه، نسبت به ارتقاء سطح و بهبود کیفیت محتوای دستوری مجموعه مبادرت نمایند.

۵. نتیجه‌گیری

کسب امتیاز ۱۳۵ از ۲۱۰ که حدوداً ۶۴٪ از امتیاز کل فهرست بازبینی را شامل می‌شود، نشان دهنده سطح نسبتاً مطلوب مجموعه کتاب‌هاست. با این حال، مؤلفان می‌توانند با اعمال بازنگری در محتوای مجموعه، کیفیت محتوای آن را ارتقا دهند. تحلیل کیفی مجموعه نیز نشان می‌دهد که در تألیف کتاب‌ها، موارد زیر مورد توجه قرار گرفته‌اند:

- توأم بودن آموزش دستور و واژه
- آموزش فشرده و گسترده ساخت‌های دستوری
- توأم بودن آموزش ضمنی و صریح دستور زبان
- انطباق صورت، معنا و کاربرد
- وجود درس‌های مروری در هر کدام از کتاب‌ها
- ارتباط میان نکات دستوری یک درس با درس‌های قبلی و بعدی
- توجه به قابلیت یادگیری و توانایی‌های پردازشی ذهن زبان‌آموزان
- مدنظر قرار گرفتن رایج‌ترین ساخت‌های دستوری زبان در آموزش صریح دستور
- استفاده از ابزارهای مختلف برای جلب توجه زبان‌آموزان به ساخت‌های دستوری

از طرف دیگر، نقاط ضعف مجموعه نیز موارد زیر هستند:

- نامناسب و کم بودن درونداهای مورد نیاز
 - انطباق نسبی محتوای کتاب‌ها با اصول رویکرد ارتباطی
 - توجه ناکافی به اصل پیکره‌بنیاد بودن و به تبع آن غیرواقعی بودن درونداهای ارائه شده در کتاب‌ها
 - توجه ناکافی به نقش و اهمیت زبان‌آموزان در یادگیری نکات دستوری توسط همکلاسی‌های دیگرشان
 - عدم توجه به ارائه بازخورد تصحیحی مناسب به خطاهای دستوری
- مؤلفان مجموعه می‌توانند با برطرف نمودن نقاط ضعف فوق و منطبق نمودن محتوای کتاب‌ها با اصول دستورآموزشی، گام مؤثری در بهبود سطح آموزش زبان در دوره اول متوسطه بردارند.

A Content Analysis of the Grammar of Iranian Junior High School ELT Textbooks (Prospect) Based on a Pedagogical Grammar Approach

Mohammadhossein Khani ¹, Negar Davari Ardekani², Fatemeh Bahrami³
Abstract

Introduction: Textbooks are the basis of school education and the main source of information for teachers and students. Many researchers emphasize the fact that textbooks have a lot of problems and shortcomings in terms of social, cultural, educational, and linguistic aspects. Grammar teaching is one of the most important issues in language instruction. Thus the purpose of this research is to evaluate and analyze the grammatical content of Iranian junior high school English textbooks in the framework of Keck and Kim's (2014) Pedagogical Grammar.

Study Questions:

1. To what extent do these textbooks comply with the principles of pedagogical grammar?
2. According to the principles of pedagogical grammar, what are the strengths and weaknesses of the textbooks?

Literature Review: Theoretical framework of this research is Keck and Kim's (2014) Pedagogical Grammar. According to them the most important principles of pedagogical grammar are as follows:

1. Learners' attentional resources are limited, thus stimulating their attention to the maximum, leads to better learning of language and consequently grammar.
2. Paying attention to the relation between form, meaning, and use is a

1. PhD Candidate in Linguistics. Shahid Beheshti University. Tehran-Iran.

2. Associate Professor of Linguistics. Shahid Beheshti University. Tehran-Iran. (corresponding author.)

3. Assistant Professor of Linguistics. Shahid Beheshti University. Tehran-Iran.

necessity of pedagogical grammar.

3. The preparation of the content of pedagogical grammar should be based on the linguistic corpora of the target language.
4. In compiling the content of pedagogical grammar, the instruction of both grammar and lexical items must be considered.
5. Considering the processing and learning abilities of the learners is important.
6. Grammar instruction must be done both explicitly and implicitly.
7. The use of different types of corrective feedback is very effective in grammar teaching.
8. Intensive and extensive instruction of grammatical structures is helpful in language learning.
9. The role and importance of language learners in learning grammar from other language learners are significant.
10. The content of pedagogical grammar should be designed based on meaningful communication exercises and tasks.

Methodology. After extracting and introducing the principles of pedagogical grammar, a checklist based on them were designed which measures the compliance of the grammatical content of the books with the mentioned approach. After the checklist items were developed, 15 experts in the field of English language teaching and linguistics were asked to express their views on the checklist and its items in detail and determine the content validity ratio and content validity index of the items, based on the Likert scale. In total, the necessity and relevance of 42 out of 50 initially designed items were confirmed.

Results: The score that these books have obtained out of 210 total scores is 135, which is approximately 64% of the total score. Therefore, the compliance of the books with the principles of pedagogical grammar is above average. Qualitative analysis also revealed that in compiling the books,

observing the principles of

- implicit and explicit grammar teaching,
- attention to the lexis-grammar interface,
- intensive and extensive instruction of grammatical structures,
- form, meaning, and use relation,
- attention to the learning and processing abilities of learners,
- the use of various tools to draw the learner's attention to grammatical structures,

are its strengths and

- non-compliance with the communicative language teaching principles,
- scanty and inappropriate input,
- lack of attention to the linguistic corpora of the target language and unrealistic input,
- inattention to the importance of corrective feedback,
- insufficient attention to the significance of learners in learning the grammatical points from their classmates and
- insufficient attention to the importance of morphology

are the weaknesses of these books.

Keywords: English grammar, textbook, Iranian learners, junior high school, pedagogical grammar, content analysis, checklist,

پیوست ۱

فهرست بازیابی ارزیابی کتاب‌های زبان انگلیسی متوسطه اول بر اساس رویکرد دستورآموزشی

ردیف	گویه‌ها	معیارهای ارزیابی				
		معیار ۱	معیار ۲	معیار ۳	معیار ۴	معیار ۵
۱	جهت تدریس بهتر و تأثیرگذارتر نکات دستوری از ابزارهای آموزشی متنوع مثل فایل‌های صوتی، فیلم، فلش‌کارت و عکس بهره گرفته شده است.				✓	
۲	موضوعات در نظر گرفته شده در انجام تمرین‌ها جالب و تلاش‌برانگیز هستند؛ مانند ورزش، مسافرت، آثار تاریخی و هنری			✓		
۳	آموزش دستور بر اساس ارتباط بین صورت، معنا و کاربرد تحقق یافته است.				✓	
۴	نوع دستوری که به زبان‌آموزان ارائه شده است، مناسب کاربرد واقعی زبان در موقعیت‌های ارتباطی است.				✓	
۵	در اولویت بودن آموزش ساخت‌های زبانی با در نظر گرفتن پیکره زبانی تعیین شده است.			✓		
۶	هم به آموزش نکات دستوری و هم واژه توجه شده است، اما بر آموزش واژه نسبت به آموزش دستور تأکید بیشتری به عمل آمده است.				✓	

۷	در مقایسه با صورت‌های دستوری، معنا از الویت بیشتری برخوردار است.						✓
۸	آموزش ساخت‌های دستوری هم شامل آموزش ساخت‌هازه است و هم ساخت جمله.	✓					
۹	در آموزش مقولات و نکات دستوری، توانایی‌های پردازشی مدنظر قرار گرفته‌اند.			✓			
۱۰	بر آموزش نکات دستوری تأکید شده است؛ گرچه ممکن است نکات مزبور صراحتاً ارائه نشده باشند.			✓			
۱۱	نکات دستوری به‌طور ضمنی آموزش داده شده‌اند و زبان‌آموزان از نمونه‌های ارائه شده در داخل متن قواعد دستوری مورد نظر را یاد می‌گیرند.			✓			
۱۲	در متن کتاب دانش‌آموز، کتاب کار و همچنین راهنمای معلم، راه‌کارهایی برای ارائه بازخورد در نظر گرفته شده است.	✓					
۱۳	در مقابل خطاهای دستوری محتمل، مؤلفان کتاب نکاتی را مطرح کرده‌اند و پیشنهادهایی برای مدرسان ارائه کرده‌اند.	✓					
۱۴	از هر یک از تمرین‌ها، صرفاً برای سنجیدن توانایی زبان‌آموزان در یک ساخت دستوری استفاده شده است.						✓
۱۵	از تمرین‌های نوشتاری جهت تقویت توانش دستوری زبان‌آموزان استفاده شده است.			✓			
۱۶	همه تمرین‌ها در یک سطح نیستند و از لحاظ سطح پیچیدگی درجه‌بندی شده‌اند.			✓			
۱۷	بعضی از نکات دستوری در حین انجام تمرین‌ها معرفی و آموزش داده شده‌اند.	✓					
۱۸	میزان تأکید بر انواع تمرین‌ها، متناسب با سطح پیچیدگی و جدید بودن ساخت‌های دستوری است.				✓		
۱۹	به‌منظور درک پیوستگی و انسجام جمله‌ها، از تمرین‌های مرتب نمودن جمله‌های بهم‌ریخته استفاده شده است.					✓	

۲۰	ساخت‌های دستوری یا ارائه نمونه‌هایی کوتاه و ساده آموخته می‌شوند.					✓	
۲۱	تبدیل جمله‌های خبری به پرسشی و یا منفی کردن آن‌ها و یا تبدیل جمله معلوم به مجهول به‌عنوان تمرین در نظر گرفته شده‌اند.	✓					
۲۲	زبان‌آموزان نمونه‌های زیادی را در کتاب در اختیار دارند، تا با استفاده از آن‌ها بتوانند دانش دستوری خودشان را محک بزنند.	✓					
۲۳	بر آموزش ساختارهای دستوری به‌طور منطقی تأکید شده است.	✓					
۲۴	نکات دستوری نو در ارتباط با مقولات ارائه شده پیشین آموزش داده شده‌اند و از الگویی نظام‌مند و معین تبعیت شده است.	✓					
۲۵	کتاب درسی دارای ماهیتی خودآموز است و زبان‌آموزان می‌توانند حداقل بعضی از نکات دستوری را بدون مدرس یاد بگیرند.	✓					
۲۶	نکات و مقولات دستوری مرحله به مرحله و از ساده به دشوار ارائه شده‌اند.	✓					
۲۷	با توجه به اهمیت نقش‌های زبانی در یادگیری زبان، تأکید ویژه‌ای بر این نقش‌ها قائل شده است.	✓					
۲۸	هدف از آموزش دستور برقراری ارتباط و انجام امور روزانه است.	✓					
۲۹	بر کاربرد دستور در محیط‌های ارتباطی بیشتر از خود نکات دستوری تأکید شده است.	✓					
۳۰	تدوین و ارائه نکات دستوری برپایه نیازهای زبان‌آموزان صورت گرفته است.	✓					
۳۱	در مواردی که صورت‌های دستوری ارائه شده دارای بیش از یک معنا و کاربرد هستند، آموزش معانی مزبور و کاربردهای آن‌ها در بافت ارتباطی و زبانی مناسبی صورت گرفته است.	✓					
۳۲	تمرین زبان در سطحی فراتر از جمله و در بافت گفتگمانی انجام می‌شود.	✓					

۳۳	تمرین‌ها و تکلیف‌های در نظر گرفته شده، براساس مهارت‌های ارتباطی و جهت تقویت آن‌ها تدوین شده‌اند.				✓		
۳۴	بعد از تدریس هر ساختار دستوری، جهت تولید جمله‌های جدید و خلاقانه فرصت‌هایی در اختیار زبان‌آموزان قرار گرفته است.				✓		
۳۵	در فرآیند انجام تمرین‌ها، جهت انجام فعالیت‌های فردی و گروهی فرصت کافی در نظر گرفته شده است.				✓		
۳۶	در کتاب درسی فهرستی از نکات و مقولات دستوری‌ای که زبان‌آموزان و مدرسان به آن‌ها نیاز دارند، آورده شده است.			✓			
۳۷	مثل فراگیری زبان اول بر آموزش گفتاری و شفاهی توجه شده است.				✓		
۳۸	متن و محتوای هر درس تعیین‌کننده حوزه زبانی و نکات و مقولات دستوری مورد نظر است.				✓		
۳۹	متن موجود در کتاب درسی و توضیحات ارائه شده در آن با استفاده از گونه معیار زبان نوشته شده‌اند.			✓			
۴۰	ارائه نکات دستوری به شکل چرخهای و بر مبنای برنامه‌ای معین انجام گرفته است.				✓		
۴۱	از زبان میانجی در تدریس نکات دستوری استفاده شده است.				✓		
۴۲	نکات دستوری در متن درس‌های بعدی کتاب به‌طور ضمنی تکرار و مرور شده‌اند.				✓		
مجموع امتیازات: ۱۳۰							

References:

- Azarnoosh, M., & Ganji, M. (2014). ESP book evaluation: The case of management course book. *International Journal of Secondary Education*, 2(4), 61-65.
- Baleghizadeh, S., & Aghazadeh, S. (2020). Content analysis of an English language teaching grammar textbook from a cultural perspective and status of English as an international language. *Critical Language and Literary Studies*, 17(24), 121-144.
- Baleghizadeh, S., & Gordani, Y. (2012). Core units of spoken grammar in global ELT textbooks. *Issues in Language Teaching*, 1(1), 33-58.
- Byrd, P. (2001). Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation. In Celce-Murcia, M. (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed., pp.415-427). US: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25, 459-480.
- Chand Sharma, T. (2002). *Modern methods of language teaching*. New Delhi: Sarup & Sons.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heineman.
- Demir, Y., & Ertaş, A. (2014). A suggested eclectic checklist for ELT course book evaluation. *The Reading Matrix Journal*, 14(2), 243-252.
- Dirven, R. (1985). Definition of a pedagogical grammar (seen from a linguist's point of view). *ITL Review of Applied Linguistics*, 67(1), 43-67.
- Dirven, R. (1990). Pedagogical grammar. *Language teaching*, 23(1), 1-18.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Explicit form-focused instruction and second language acquisition. In Spolsky, B., & Hult, F. M. *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden MA: Blackwell.

- Fink, S. R. (1977). *Aspects of a pedagogical grammar: based on case grammar and valence theory*. Tübingen: Niemeyer.
- Garinger, D. (2002). *Textbook selection for the ESL classroom*. *Eric Digest*, Retrieved from http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0210garinger.pdf
- Graves, K. (2000). *Designing Language Course: A Guide for Teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Hadar, L. L. (2017). Opportunities to learn: Mathematics textbooks and students' achievements. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 153–166. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.10.002>
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). New York: Longman Publishing.
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.
- Keck, C. & Kim, Y. (2014). *Pedagogical grammar*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Larsen-Freeman, D. (2009) *Teaching and testing grammar*. In Long, M. H., & Doughty, C. J. (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp.518-542). Wiley- Blackwell Publishing Ltd.
- Larsen-Freeman, D. (2014). *Teaching grammar*. In Celce-Murcia, M., Briton, D. M., & Snow, M. A. (eds.). *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed) (pp. 256-270). US: Heinle Cengage Learning.
- Lawshe, C. H. (1975) *A quantitative approach to content validity*. *Personnel Psychology*, 28, 563-575
- Litz, D. (2005). *Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study*. *Asian EFL Journal*, 48, 1-53.
- Long, M. H. (2009). *Methodological principles for language teaching*. In Long, M. H., & Doughty, C. J. (Eds.), *Handbook of language teaching* (pp.

- 373-94). Oxford: Blackwell.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557-587. doi: 10.1017/S0272263199004027
 - McDonough, J., and Shaw, C. (2003) *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
 - McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
 - Mukundan, J., & Ahour, T. (2010). A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970-2008). In Tomlinson, B., & Masuhara, H. (Eds.). *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice* (pp. 336-352). London: Continuum.
 - Newby, D. (2015). The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive+ Communicative approach. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 13-34.
 - Noblitt, J. S. (1972). Pedagogical grammar: Towards a theory of foreign language materials preparation. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 10 (4), 313-331.
 - Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Newbury House Publication.
 - Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching: A comprehensively revised edition of designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Odlin, T. (1994). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Pennington, M.C. (2002). Grammar and communication: New directions in theory and practice. In Hinkel, E. & Fotos, S. (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (92-3). Mahwah, New

Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Richards, J. C. (2001). Curriculum development in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. (3rd ed.). Edinburgh: Longman Publication.
- Sabzalipour, B., & Koosha, M. (2014). The evaluation of Iranian high school English textbook from the prospective of Teachers. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(3), 215-228.
- Saliés, T. M. G. (2020). Ped Grammar in The Teaching and Learning of FLs. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro State University.
- Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246.
- Sinclair, J. M. (1991). Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, D. (1994). Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity?, *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 1, 1-10.
- Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Review*, 5 (9), 508-517.
- Tomlinson, B., Dat, B., Masuhara, H., & Rubdy, R. (2001). ELT courses for adults. *ELT Journal*, 55(1), 80-101.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum.
- Tomlinson, B. (2008). *English language learning materials: A Critical review*. London: Continuum.
- Tomlinson, B. (2010). Principles of effective materials development. In Harwood, N. (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waltz, C. F., & Bausell B. R. (1981). *Nursing research: Design statistics and computer analysis*. Philadelphia, PA, USA: Davis FA.

- Wang, W. (2003). How is pedagogical grammar defined in current TESOL training practice? TESL Canada Journal, 21, 64-78.