



An Introduction to the Academic Writing Education Analysis Review according to the Task-Based Method in Persian language Teaching Sources (Case Study: The Fifth Volume of Modern Persian Language Teaching)

Arezu Aminkhandaghi

Ph.D of Language and Persian Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
arezu.aminkhandaghi@gmail.com

Ehsan Ghabool*

Corresponding Author, Associate Professor, Faculty of Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
ghabool@um.ac.ir

Edmond Herzig

Professor of Iranian studies, Oxford University, Oxford, England.
edmund.herzig@orinst.ox.ac.uk

Mohammad Taghavi

Associate Professor, Faculty of Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
taghavi@um.ac.ir

Abstract:

Academic writing is a basic skill for non-Persian speaker students, and the task-based method is one of the up-to-date and efficient methods in language teaching. Therefore, in order to improve this skill, it is necessary to examine its teaching status. An important measure for the critical survey of teaching academic skills is to examine source books. Despite its importance, no independent review has been devoted to study and critically analyze the academic writing teaching sources, so far; Therefore, the purpose of this research is to develop a review to evaluate these sources for which the fifth volume of Modern Persian Language Teaching book series was selected. After explaining academic writing and the principles of the task-based method, a multi-index review was designed; Then, all types of tasks in the above said book were analyzed into three categories: direct writing tasks, indirect writing tasks, and non-related writing tasks. Its direct and indirect writing tasks were analyzed using the innovative review indexes. The result of this research is a review, designed and invented to analyze academic writing education according to the task-based method based on the main and up-to-date sources of the field of language teaching knowledge, as well as criticism and evaluation of one of the common books in teaching Persian. We can generalize the intended review and the mentioned course criticism method to other language teaching books. The findings of this research show that the studied source is at an average level in terms of compliance with the task-based method.

***Cite this article:** Aminkhandaghi, Arezu. Ghabool, Ehsan. Herzig, Edmond. Taghavi, Mohammad. An Introduction to the Academic Writing Education Analysis Review according to the Task-Based Method in Persian language Teaching Sources (Case Study: The Fifth Volume of Modern Persian Language Teaching). Vol. 12, No. 1 (Tome 25), April 2023,167-198.

DOI: 10.30479/JTPSOL.2024.19266.1643

Received on: 29/08/2023

Accepted on: 11/09/2023



© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University

Introduction

The acquisition of academic writing skills is crucial for Persian university students, particularly for non-Persian speaking individuals and the task-based method is one of the efficient methods in language teaching. Consequently, due to the necessity and importance of academic writing it becomes imperative to analyze and investigate educational resources catering to this essential skill as a key aspect of the educational process. This study undertakes an in-depth examination and critical survey of the current teaching practices of Persian academic writing to non-Persian speakers, with a specific focus on evaluating the available educational resources. Drawing upon the effectiveness and efficiency of the task-based method in language teaching, a dual approach is recommended. First, the pedagogical principles and strategies of the task-based method should be integrated into educational resources. Second, educational content producers and instructors should apply appropriate methods derived from task-based method to enhance the quality of language education. Continuous evaluation and review of educational resources and teaching methods, utilizing reviews derived from efficiency methods like task-based method, are essential for identifying and rectifying potential deficiencies.

Academic writing is one of the seven elements of academic literacy (reading, writing, listening, speaking, critical thinking, use of technology and habits of mind) that fosters academic success, primarily due to its emphasis on accuracy and impartiality, setting it apart from general writing. task-based method, supported by Prabhu, emerges as an efficient approach for teaching academic writing, relying on four fundamental language assumptions: (1) language as a medium for conveying meaning, (2) utilization of multiple language patterns (structural, role-based, and interactive) in task-based teaching, (3) vocabulary's fundamental role in language use and acquisition, and (4) conversation as the central focus and basis for language learning. Within this language teaching approach, language learning is primarily facilitated through communicative and meaningful tasks, prioritizing the accurate and fluent use of language rather than solely focusing on grammatical correctness. Central to this approach is the fundamental premise that language acquisition is enhanced when learners engage with real-life contexts, as opposed to adhering solely to the principles of formal grammar rules within the classroom. The task-based method, at the core of this approach, places emphasis on the subject matter of the task itself. A task is defined as a structured plan wherein learners practically engage with language to achieve measurable outcomes that assess the conveyance of accurate and appropriate content. Furthermore, these tasks aim to elicit language usage resembling that of real-world situations, encompassing diverse standards, frameworks, and language varieties.

Despite the significance and necessity of compiling reviews based on up-to-date and reliable sources of task-based teaching which has the capacity to criticize and assess, no comprehensive review has been conducted regarding the teaching of Persian academic writing to non-Persian speakers. This article fills this research gap by presenting a review of language teaching books focusing on academic writing skills, employing the principles and techniques of task-based method. The evaluation and criticism specifically target the fifth volume of Modern Persian Language Teaching book series. The research questions guiding this study encompass: (1) the characteristics of academic writing skill review in language teaching texts according to the task-based approach, and (2) the extent to which the selected educational resource aligns with the principles and techniques of TBA applying the aforementioned review.

Methodology

To address the first question, a questionnaire encompassing six indicators is developed based on available sources and various expert perspectives on task-based method. The indicators and characteristics are then validated through a questionnaire administered to 20 (more than two years) experienced Persian language teaching lecturers from Ferdowsi University of Mashhad's Persian language teaching center for non-Persian speakers. The final stage involves seeking approval from seven experts.

To address the second question, the book's tasks are categorized into three types: direct writing tasks, directly related to writing skills (summary, essay and story writing), indirect tasks, indirectly related to writing skills (reading a text and answering questions or reading a text and writing answers to its grammar exercises), and tasks unrelated to writing skills (pronunciation exercises et.). After excluding tasks from the third category, the direct and indirect writing tasks from the fifth book are individually collected and analyzed based on the review's criteria and data. The data related to direct and indirect writing tasks are subsequently compared using a chi-square test.

Discussion

In this research study, a novel approach was taken to assess the effectiveness of Persian language teaching textbooks in academic writing using the task-based approach. Specifically, the fifth book of Modern Persian Language Learning was chosen as the subject of analysis and review. To address the first research question, an innovative comprehensive review, developed by the researchers, drew upon theoretical sources and expert opinions was designed in six key areas: general

principles of task-based method, task cycle, focus on grammar, task dimensions and characteristics, task types, and utilization of written tasks. This reviewer then evaluated and analyzed the book's direct and indirect writing tasks based on this research design.

For the second research question, the fifth book was examined in detail. Initially, all the components within each of the six indices were recorded for frequency analysis. Averaging these frequencies yielded the percentage representation of each index within the total number of direct and indirect writing tasks. An aggregated number was then calculated by summing up the averages for each indicator within the direct tasks, as well as for the indirect tasks. Subsequently, the frequency percentage of these indicators was determined by considering the proportion of direct or indirect tasks in relation to the entire book. This analysis resulted in the overall frequency of these indicators within both categories of tasks across the entire book.

Conclusion

The findings reveal that the fifth volume of Modern Persian Language Learning book series demonstrates a 47.68% conformity with task-based method (direct tasks: 23.20%, indirect tasks: 45.27%). Overall, the book performs at an average level in terms of quality, considering its alignment with task-based method 's components and principles for teaching academic writing. However, deficiencies are observed, particularly in direct writing tasks, which are crucial for enhancing writing skills. It is important to note that the fifth book serves as a general Persian learning resource, encompassing various aspects beyond solely writing instruction. Therefore, the observed level of conformity in the writing section with task-based method can be reasonably justified and appropriate.

Conflict of Interest

No conflicts of interest are disclosed by the authors.

Acknowledgment

We would like to express our gratitude to Imam Khomeini International University for providing financial support for this study.

Keywords: review, evaluation, academic writing, modern Persian language learning, task-based method.



معرفی بازبینی ابداعی تحلیل آموزش نگارش دانشگاهی بر بنیاد روش تکلیف‌محور (مطالعه موردی: جلد پنجم آموزش نوین زبان فارسی) (پژوهشی)

آرزو امین‌خندقی

دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

arezu.aminkhandaghi@gmail.com

احسان قبول*

نویسنده مسئول، استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

ghabool@um.ac.ir

ادموند هرزیگ

استاد ایران‌شناسی، دانشگاه آکسفورد، آکسفورد، انگلستان.

edmund.herzig@orinst.ox.ac.uk

محمد تقوی

دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

taghavi@um.ac.ir

چکیده

نگارش دانشگاهی برای دانشجویان غیرفارسی‌زبان، مهارتی مهم است و روش تکلیف‌محور، یکی از روش‌های کارآمد در آموزش زبان به‌شمار می‌آید. از این‌رو، بررسی وضعیت آموزش آن در منابع آموزشی ضروری است. یکی از اقدامات مهم برای آسیب‌شناسی آموزش مهارت نگارش دانشگاهی، بررسی منابع آموزشی بر اساس روش‌های کارآمد و با استفاده از بازبینی‌های برگرفته از این روش‌ها است. با وجود این اهمیت، تاکنون بازبینی‌های مستقل برای بررسی و تحلیل نقادانه منابع آموزش نگارش دانشگاهی تدوین و طراحی نشده است؛ بنابراین هدف این پژوهش، طراحی بازبینی‌ای برای ارزیابی مهارت نگارش دانشگاهی در کتاب‌های آموزش زبان است که در این راستا، جلد پنجم مجموعه آموزش نوین زبان فارسی، برای ارزیابی بر پایه این بازبینی برگزیده شده است. برای دستیابی به این هدف، پس از تبیین نگارش دانشگاهی و اصول روش تکلیف‌محور، برای نخستین‌بار بازبینی‌های شش‌شاخصی؛ شامل اصول کلی روش تکلیف‌محور، چرخه تکلیف، تمرکز بر دستور، ابعاد و ویژگی‌های مختلف تکلیف، انواع تکالیف و استفاده از تکالیف نوشتاری طراحی شد؛ سپس انواع تکالیف جلد پنجم کتاب آموزش نوین زبان فارسی، به سه دسته تکالیف مستقیم نگارشی، غیرمستقیم نگارشی و بی‌ارتباط به نگارش تقسیم‌بندی شد و تکالیف مستقیم و غیرمستقیم نگارشی، استفاده از شاخص‌های بازبینی ابداعی تحلیل شد. دستاورد این پژوهش، طراحی و ابداع بازبینی تحلیل آموزش نگارش دانشگاهی، بر بنیاد روش تکلیف‌محور بر اساس منابع اصلی و به‌روز این حوزه از دانش آموزش زبان و نیز نقد و ارزیابی یکی از کتاب‌های رایج آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در داخل و خارج از کشور است. بازبینی موردنظر و روش نقد منبع یاد شده را می‌توانیم در ارزیابی دیگر کتاب‌های آموزش زبان به‌کار بندیم. یافته‌های این جستار نشان می‌دهد؛ منبع مورد مطالعه، از نظر مطابقت با روش تکلیف‌محور، در سطح متوسط قرار دارد.

کلیدواژه‌ها: بازبینی، ارزیابی، نگارش دانشگاهی، آموزش نوین زبان فارسی، روش تکلیف‌محور.

* **استناد:** امین‌خندقی، آرزو. قبول، احسان. هرزیگ، ادموند. تقوی، محمد. معرفی بازبینی ابداعی تحلیل آموزش نگارش دانشگاهی بر بنیاد روش تکلیف‌محور (مطالعه موردی: جلد پنجم آموزش نوین زبان فارسی). سال دوازدهم، شماره اول (پیاپی ۲۵)، بهار و تابستان ۱۴۰۲، ۱۶۶-۱۴۷.

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/JTPSOL.2024.19266.1643

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۲/۰۶/۲۰

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۶/۰۷

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

۱. مقدمه

در بررسی و آسیب‌شناسی وضعیت موجود آموزش نگارش دانشگاهی فارسی به غیرفارسی‌زبانان، بررسی منابع آموزشی، یکی از مهم‌ترین گام‌ها است؛ زیرا منابع آموزشی می‌تواند موجب رشد یا ضعف این مهارت شود. با در نظر گرفتن این اصل که روش تکلیف‌محور می‌تواند در آموزش زبان مؤثر و کارآمد باشد، لازم است از یک‌سوی اصول و راهبردهای این روش در منابع آموزشی به کار بسته شود و از سوی دیگر، تولیدکنندگان محتوای آموزشی و مدرسان، با کاربست صحیح روش‌های آموزشی برگرفته از روش تکلیف‌محور، سطح کیفی آموزش زبان را ارتقا بخشند. البته ضروری است، منابع آموزشی و روش تدریس مدرسان، پیوسته بر اساس بازیینه‌های^۱ برگرفته از روش‌های کارآمدی؛ مانند روش تکلیف‌محور، نقد و ارزیابی شود تا با شناسایی و برطرف کردن آسیب‌های احتمالی، زمینه بهبود شرایط موجود فراهم شود.

با وجود اهمیت و ضرورت تدوین بازیینه‌ای که بر اساس منابع به‌روز و معتبر آموزش تکلیف‌محور باشد و ظرفیت نقد و ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را داشته باشد، تاکنون بازیینه‌ای در این خصوص تدوین نشده است و در این مقاله برای نخستین بار، با بهره‌گیری از اصول و فنون روش تکلیف‌محور و ارجاع به متخصص، بازیینه ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان بر بنیان روش تکلیف‌محور، برای مهارت نگارش دانشگاهی، تدوین و بر اساس آن، جلد پنجم مجموعه آموزش نوین زبان فارسی، ارزیابی و نقد شده است. به این ترتیب می‌توانیم تا حدودی دآوری کنیم که آیا این منبع آموزشی را می‌توان کتابی هم‌سو با مؤلفه‌های روش تکلیف‌محور در بخش نگارش دانشگاهی قلمداد کرد یا خیر. در راستای این هدف، پرسش‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

- بازیینه ارزیابی مهارت نگارش دانشگاهی در متون آموزش زبان و بر بنیاد روش تکلیف‌محور دارای چه ویژگی‌هایی است؟

- طبق بازیینه یاد شده، منبع آموزشی منتخب، تا چه حد با اصول و فنون روش تکلیف‌محور مطابقت دارد؟
فرضیه‌های متناظر با پرسش‌های پژوهش عبارتند از:

- بازیینه ارزیابی مهارت نگارش دانشگاهی بر بنیاد روش تکلیف‌محور، برای متون آموزشی بر پایه شش شاخص قابلیت طراحی دارد.

- کتاب سطح پیشرفته آموزش نوین زبان فارسی، با اصول و فنون روش تکلیف‌محور مطابقت کمی دارد.

۲. چهارچوب نظری

در این بخش، ابتدا نگارش دانشگاهی و سپس روش تکلیف‌محور و اصول آن را به اختصار تبیین و در گام بعدی، بازیینه ارزیابی منابع آموزشی نگارش دانشگاهی را معرفی می‌کنیم.

^۱ review

۱.۲. نگارش دانشگاهی

نگارش دانشگاهی، یکی از عناصر هفت‌گانه (خوانش، نگارش، شنیدن، گفتن، تفکر انتقادی، استفاده از فناوری و عادات ذهن) سواد دانشگاهی است و مجموع این هفت عنصر باعث موفقیت دانشگاهی می‌شوند (ICAS, 2002). از نظر هایلند^۱ (2016)، نگارش دانشگاهی، اصطلاح گسترده‌ای است که تمام حوزه‌های ارتباطات دانشگاهی (عملکرد آموزشی مقطع کارشناسی، تحصیلات تکمیلی، تعامل کلاسی و همچنین توصیف انواع پژوهش‌ها و نوشته‌های دانشجویی و قابل‌انتشار) را در بر می‌گیرد.

بیلی^۲ (2015) تمایز مهم نگارش دانشگاهی از نگارش معمولی را تلاش برای دقیق و بی‌طرفانه بودن بیان می‌کند و چهار ویژگی اصلی برای نوشتار دانشگاهی برمی‌شمارد: واژگان رسمی، مستند بودن، سبک غیرشخصی، طولانی‌بودن و پیچیدگی ساختار جملات. نوآوری در نگارش علمی (Bereiter, C. & M. Scardamalia, 1987) یا تولید و تبدیل دانش دانشگاهی (Geisler, 1994)، وضوح در نوشتن (Hinds, 1987)، در ذهن داشتن مخاطبان در حین نوشتن (Grabe & Kaplan, 1996)، روشن و ساده‌نویسی (Hasrati, 2005)، مستند بودن، نسبیت و رعایت احتیاط در بیان ادعاها (Ibid; Fulweiler, 2002) نیز برخی دیگر از ویژگی‌های متون نگارش دانشگاهی است که متخصصان این حوزه به آن‌ها اشاره داشته‌اند.

۲.۲. روش تکلیف‌محور

در آموزش زبان تکلیف‌محور که یکی از روش‌های موفق در آموزش زبان دوم است (Branden, 2016; Long, 2004; Skehan, 2018; Ellis, 2003; Skehan, 2003; Littlewood, 2004) تکالیف ارتباطی و معنادار، نقش اصلی را در یادگیری زبان ایفا می‌کنند و فرآیند کاربست صحیح و سلیس زبان، اهمیت بیشتری نسبت به صرف تولید ساخت‌های زبانی صحیح دستوری دارد. فرض اساسی آموزش و یادگیری زبان در این روش، این است که زبان در مقایسه با حفظ اصول قواعد محض دستوری در کلاس درس، در زمینه‌های واقعی زندگی، بهتر فراگرفته می‌شود (Ellis, 2003, 2009)؛ البته تمرکز بر معنا و اولویت دادن به آن، به مفهوم نادیده گرفتن دستور و مباحث نحوی - ساخت‌واژی نیست؛ بلکه دستور دارای اهمیت بنیادین در روش آموزشی تکلیف‌محور است و فقط برای یادگیری کاربردی آن، روش‌های آموزشی ضمنی و غیرمستقیم نسبت به روش‌های مستقیم برتری دارد.

¹ Hyland

² Baily

از نظر نونان^۱ (2004)، الیس (2003) و لانگ و کروکس^۲ (1992)، روش تکلیف‌محور از منظر نظریه‌های یادگیری مبتنی بر نظریه ساخت‌گرایانه و نظریه اجتماعی - فرهنگی^۳ ویگوتسکی^۴ (1978) است و این روش، از فرضیه درون‌داد^۵ کراشن و ترل^۶ (1983) و فرضیه برون‌داد قابل‌فهم^۷ سوین (۱۹۸۵؛ Swain & Lapkin, 1995) نیز در جایگاه بنیادی نظری استفاده می‌کند (Ellis, 2003; Nunan, 2004). روش تکلیف‌محور، بر پایه چهار فرض اساسی درباره زبان استوار است: ۱- زبان، ابزار انتقال معنا است. ۲- آموزش تکلیف‌محور، از الگوهای چندگانه زبانی (ساختاری، نقشی و تعاملی) بهره می‌گیرد. ۳- واژگان، نقش اساسی در کاربرد و یادگیری زبان دارد. ۴- گفتگو، کانون مرکزی زبان و اساس فراگیری آن است (Richards & Rodgers, 2014).
ون دن برندن، بایگیت و نوریس^۸ (2009)، اصول و فنون روش تکلیف‌محور را در سه بُعد جمع‌بندی کرده‌اند: کل‌نگری^۹ در مقابل یادگیری گسسته زبان، آموزش فراگیرمحور در مقابل آموزش مدرس‌محور و آموزش ارتباط‌محور در مقابل آموزش صورت‌محور^{۱۰}. گفتنی است که روش تکلیف‌محور، در بسیاری از اصول، پیرو رویکرد ارتباطی است.

دیدگاه‌های مختلفی به روش تکلیف‌محور وجود دارد. بر اساس طبقه‌بندی قبلی، نسخه‌های قوی/ضعیف برنامه‌های درسی تکلیف‌محور (Howatt, 1984; White, 1988; Skehan, 1996)، الیس (۲۰۰۳) دو نسخه از برنامه درسی تکلیف‌محور را تشریح کرد: برنامه درسی نسخه قوی؛ یعنی روش تکلیف‌محور و نسخه ضعیف که او از آن با عنوان برنامه درسی تکلیفی^{۱۱} یاد می‌کند. الیس (۲۰۰۳) توضیح داد که در برنامه درسی تکلیفی، محتوای آموزشی، شامل تکالیفی است که دستور را نادیده می‌گیرد؛ در حالی که برنامه درسی تکلیف‌محور، مبتنی بر برنامه درسی زبانی است که در آن تکالیف به‌عنوان وسیله‌ای برای تمرین صورت‌های زبانی از پیش تعریف شده عمل می‌کنند. از نظر محققان، برنامه درسی تکلیفی، با برنامه‌های درسی سنتی آموزش زبان هم‌سو است و بنابراین این نوع برنامه درسی نباید جزو نوآوری برنامه درسی زبان دوم در نظر گرفته شود (Carles, 2004, 2009; Widdowson, 2003).

علاوه بر نسخه‌های قوی و ضعیف، الیس (۲۰۱۴) چهار دیدگاه مختلف نسبت به روش تکلیف‌محور را تبیین کرده است (جدول ۱). وجه اشتراک اصلی این چهار دیدگاه، مفهوم زبان به‌عنوان وسیله‌ای برای تسهیل ارتباطات

¹ Nunan

² Crookes

³ sociocultural theory (SCT)

⁴ Vygotsky

⁵ Input hypothesis

⁶ Krashen and Terrell

⁷ Comprehensible output hypothesis

⁸ Van den Branden, Bygate & Norris

⁹ Holistic view

¹⁰ Form focused

¹¹ Task syllabus

طبیعی است (Ellis, 2014). این دیدگاه‌ها، از نظر چند ویژگی اصلی متفاوت است: فراهم کردن فرصت‌هایی برای استفاده طبیعی از زبان که ویدوسون (۲۰۰۳) از آن به‌عنوان اصالت^۱ یاد می‌کند. فراگیرمحوری، تمرکز بر فرم، نوع یا انواع تکالیف (متمرکز در برابر غیرمتمرکز) و ردّ رویکردهای سنتی در آموزش زبان.

جدول ۱. دیدگاه‌های مختلف به روش تکلیف‌محور (Ellis, 2014)

| رویکردهای مختلف به روش تکلیف‌محور | | | | |
|---|---------------------------|------------------------------|---|--------------------------|
| الیس (۲۰۰۳) | اسکهان (۱۹۹۸) | لانگ (۱۹۸۵)، (۲۰۱۴، ۱۹۹۱) | ویلیس (۱۹۹۶) | ویژگی‌ها |
| بله | بله | بله | بله | استفاده طبیعی از زبان |
| تکالیف آموزشی و تکالیف مبتنی بر درونداد و دنیای واقعی | تکالیف آموزشی | تکالیف دنیای واقعی | تکالیف دنیای واقعی | انواع تکالیف |
| تکالیف متمرکز و غیرمتمرکز | فقط تکالیف غیرمتمرکز | تکالیف غیرمتمرکز و متمرکز | در درجه اول تکالیف غیرمتمرکز | تمرکز زبانی |
| احتمالاً | نه | نه | بله | حمایت زبانی ^۲ |
| در تمام مراحل درس | عمدتاً در مرحله پیش تکلیف | در مرحله انجام تکلیف | در مرحله پیش تکلیف و پساتکلیف و نه در مرحله انجام تکلیف | تمرکز بر فرم |
| نه الزاماً | بله | بله | بله | فراگیرمحوری |
| نه | بله | بله | بله | ردّ رویکردهای سنتی |

از نظر انواع تکالیف نیز، ویلیس (۱۹۹۶) و لانگ (۱۹۸۵، ۱۹۹۱، ۲۰۱۴) طرفدار تمرکز گسترده بر تکالیف دنیای واقعی، به جای تکالیف آموزشی هستند. به عبارت دیگر، تکالیف دنیای واقعی، اغلب آن‌هایی هستند که شباهت زیادی به ارتباطات تعاملی زندگی روزمره دارند. از سوی دیگر، اسکهان (۱۹۹۸) تأکید بیشتری بر تکالیف آموزشی دارد؛ تکالیفی که در عین حال که ماهیت تعاملی دارند، تکالیفی را که در دنیای واقعی خارج از فضای یادگیری اتفاق می‌افتند، انعکاس نمی‌دهند؛ مانند تکالیف پیدا کردن تفاوت‌ها^۳ و دیکته‌های متقابل^۴.

طبق جدول (۱)، موضوعات تمرکز زبانی و حمایت زبانی که برای کمک به تکمیل تکالیف به زبان‌آموزان ارائه می‌شود، دارای درجات مختلفی از تأکید در میان چهار دیدگاه است. ویلیس (۱۹۹۶) و اسکهان (۱۹۹۸) به‌طور گسترده از تکالیف غیرمتمرکز حمایت می‌کنند؛ در حالی که الیس (۲۰۰۳) و لانگ (۱۹۸۵، ۱۹۹۱، ۲۰۱۴) از هر دو نوع تکلیف حمایت می‌کنند. تکالیف غیرمتمرکز عموماً با تمرکز ساختاری، واژگانی یا واج‌شناختی خاصی طرّاحی نمی‌شوند؛ در حالی که یک تکلیف متمرکز، به کاربرد یا تمرین ویژگی‌های زبانی خاص کمک می‌کند؛

^۱ originality

^۲ Linguistic support

^۳ spot-the-difference activities

^۴ mutual dictations

هرچند فراگیران، احتمالاً قبل از انجام آن تکلیف، از این جنبه بی‌اطلاع می‌مانند. لانگ (۱۹۸۵، ۲۰۰۰، ۲۰۱۴) و اسکهان (۱۹۹۸) معتقدند که هیچ شکلی از آموزش زبانی در مرحله پیش تکلیف به‌طور کلی نباید ارائه شود. از سوی دیگر، ویلیس از حمایت زبانی طرفداری می‌کند و الیس (۲۰۰۳) آن را به‌عنوان یک گزینه قابل توجیه می‌بیند.

در خصوص تمرکز بر فرم، می‌توان مشاهده کرد که بین چهار دیدگاه در مورد مراحل تکلیف که در طی آن توجه فراگیران باید به‌جای معنا به سمت فرم معطوف شود، اختلاف زیادی وجود دارد. از نظر فراگیرمحوری نیز موضع بنیادی ویلیس (۱۹۹۶)، لانگ (۱۹۸۵، ۱۹۹۱، ۲۰۱۴) و اسکهان (۱۹۹۸) این است که روش تکلیف‌محور در درجه اول باید بر تکالیف تعاملی بین گروه‌های کوچک فراگیران تمرکز کند. از سوی دیگر، الیس (۲۰۰۳) تکالیفی را که مدرس رهبری می‌کند؛ به‌ویژه زمانی که تکلیف به‌طور گسترده بر اساس درون‌داد است، امکان‌پذیر و قابل قبول می‌داند. علاوه بر این، تفاوت‌هایی در مورد ویژگی‌ها از دیدگاه این نویسندگان وجود دارد. این چهار دیدگاه نشان می‌دهد که روش تکلیف‌محور، روشی یکپارچه نیست.

در خصوص برنامه درسی، الیس (۲۰۰۳)، نونان (۲۰۰۴) و ویلیس و ویلیس (۲۰۰۷) ویژگی‌های زیر را به‌عنوان نوآوری برنامه درسی تکلیف‌محور تعیین کردند؛ نخست، محتوای برنامه درسی؛ شامل موضوعات مختلف زبانی است که می‌تواند طیف وسیعی از علایق و ترجیحات زبان‌آموزان را دربرگیرد. دوم؛ برنامه درسی طیفی از تکالیف را ارائه می‌دهد که در یک توالی مؤثر برای آموزش سازمان‌دهی می‌شوند. سوم؛ ارزشیابی یادگیرنده بر مبنای تکالیف، به‌عنوان هدف و ابزاری مهم برای ارزیابی است.

در روش تکلیف‌محور به‌عنوان رویکردی فراگیرمحور، مدرس و فراگیر نقش‌های مختلفی دارند. مدرس می‌تواند ناظر، مشاور زبانی، رهبر (Willis, 1996)، تسهیل‌گر، شریک تعاملی، سازمان‌دهنده بحث، طراح، تهیه و انتخاب‌کننده تکالیف، انگیزه‌بخش (Van den Branden, 2016)، ارزشیاب، ارائه‌دهنده بازخورد (Long, 2009; Norris, 2015) و افزایش‌دهنده آگاهی (Richards & Rodgers, 2014) و فراگیر می‌تواند نویسنده، دبیر، گزارشگر، مشاور، رهبر، سخنگو (Willis & Willis, 2007)، شرکت‌کننده در گروه، خطرپذیر و نوآور و ناظر (Richards & Rodgers, 2014) باشد. لازم است که میان متن آموزشی و نقش‌های مدرس و زبان‌آموز در تکالیف، از یک سو تناسب وجود داشته باشد و از سوی دیگر، از نظر کمی میان نقش‌های یاد شده، نوعی از توازن در تکالیف به‌کار رود.

نقطه کانونی روش تکلیف‌محور، مبحث تکلیف است. الیس (۲۰۰۳) تعریف نسبتاً جامعی از آن ارائه می‌دهد: «تکلیف یک برنامه کاری است که طی آن، زبان‌آموزان زبان را به‌طور عملی پردازش می‌کنند تا به نتیجه‌ای دست‌یابند که می‌تواند از منظر انتقال محتوای صحیح یا مناسب ارزیابی شود؛ تکلیف باید به کاربرد زبان (مشابه زبان مورد استفاده در دنیای واقعی) منتهی شود»؛ همچنین وی شش ویژگی اساسی را برای تکالیف ذکر کرده است؛ تکلیف:

الف) «یک برنامه کاری است،

ب) مستلزم تمرکز اولیه بر معنا است،

ج) شامل استفاده از زبان برای فرآیندها و مسائل دنیای واقعی است،

د) می‌تواند شامل هریک از چهار مهارت زبانی باشد،

ه) فرد را درگیر فرآیندهای شناختی می‌کند،

و) هدف ارتباطی مشخصی دارد» (Ibid)

همچنین درباره انواع تکالیف الیس (2003) رویکردهای اصلی طبقه‌بندی تکالیف در روش تکلیف‌محور را ذیل عناوین آموزشی^۱، بلاغی^۲، شناختی^۳ و روان‌زبانی^۴ دسته‌بندی می‌کند؛ و ویلیس و ویلیس (2007) نیز تکالیف نگارشی را به تکالیف مبتنی بر بحث و گفتگو^۵، تکالیف پیش‌بینی^۶، زنجیره‌های تکالیف جورچین^۷، تکالیف فراگیر ساخته^۸، تکالیف دانش عمومی^۹، تکالیف متن مخدوش^{۱۰} و تکالیف شخصی‌سازی^{۱۱} تقسیم می‌کنند. برای آموزش تکلیف‌محور، چهارچوب‌های متفاوتی توسط محققان پیشنهاد شده است (Ellis, 2003; Lee, 1996; Willis, 1996; Prabhu, 1987; Sekhan, 1996; Willis, 2000). ویلیس و ویلیس (2007) سه مرحله پیاده‌سازی یک برنامه تکلیف‌محور را به این صورت آورده‌اند: پیش‌تکلیف^{۱۲}، چرخه تکلیف^{۱۳} و پساتکلیف^{۱۴}.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

مبانی روش تکلیف‌محور را می‌توان در رویکرد ارتباطی مشاهده کرد که ریشه در مفاهیم اجتماعی - زبانی دهه ۱۹۷۰ دارد (Savignon, 1991) و پرابهو (۱۹۸۷) یکی از اولین حامیان این روش محسوب می‌شود؛ زیرا او روش تدریس تکلیف‌محور را برای اولین بار در طرح بنگلور/مدرس^{۱۵} در دهه ۱۹۷۰ اجرایی کرد (Ellis, 2003; Long)

¹ Pedagogical

² Rhetorical

³ Cognitive

⁴ Psycholinguistic

⁵ discussion tasks

⁶ prediction tasks

⁷ jigsaw

⁸ student as question master

⁹ general knowledge tasks

¹⁰ corrupted text tasks

¹¹ personalizing tasks

¹² Pre_task

¹³ task cycle

¹⁴ post_task

¹⁵ Bangalore/Madras Project

(Crooks, 1992 &). از نظر کوک^۱ (۲۰۰۱) این برنامه در واکنش به شیوه سنتی آموزش زبان انگلیسی در هند و همچنین ناراضیاتی از روش ساختاری - شفاهی - موقعیتی^۲ که به‌طور گسترده‌ای در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ در هند رواج داشت، شکل گرفت.

با وجود اهمیت و کارکردی که نگارش دانشگاهی برای دانشجویان دارد، در زمینه نگارش دانشگاهی، مسائل، اهمیت و جایگاه آن، کم و کاستی «آزار دهنده‌ای» مشاهده می‌شود (Fazeli, 2018). این مشکل مختص ایران و زبان فارسی نیست؛ بلکه در دیگر جوامع و زبان‌ها نیز هست (Golden Biddle & Locke, 2007). همچنین تاکنون الگوی مشخصی برای ارزیابی یک منبع آموزشی بر اساس روش تکلیف‌محور که در سطح وسیع استفاده و تأیید شده باشد، ارائه نشده است. معدود پژوهش‌هایی در ایران مانند حسینی (2012) به تحلیل و ارزیابی کتاب‌های مشخصی از دسته کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته و بر اساس اصول روش تکلیف‌محور و دسته‌بندی ویلیس و ویلیس (2007) از انواع تکالیف، الگویی دومرحله‌ای برای ارزیابی کتاب‌های نامبرده ارائه کرده است. او در مرحله اول، منبع آموزشی مورد بررسی خود را بر اساس اصول تمرکز بر معنا، واقعی بودن، جذابیت موضوع، ارتباطی بودن و زبان آموز در مقام کاربر زبان، توجه به زمان انجام تکلیف و هدف مشخص را تحلیل و در صورت تأیید عوامل یاد شده، کتاب را وارد مرحله دوم ارزیابی نموده که شامل انواع تکالیف وصل کردن، فهرست کردن، دسته‌بندی، مقایسه، حل مسئله، تبادل تجربه شخصی، پروژه و تکالیف خلاقانه است. در هر دوی این مراحل نیز ویژگی گروهی بودن را لحاظ کرده است؛ اما در این پژوهش، ارائه الگویی جامع و مانع که هم منطبق با اصول روش تکلیف‌محور و هم متناسب با منابع آموزشی باشد، مشاهده نمی‌شود.

رشیدی و اله‌یار (2014) نیز مجموعه «فارسی بیاموزیم» را بر اساس الگوی لیتل جان^۴ بررسی کردند و با تحلیل محتوا و تکالیف آن، ساختار کتاب را تحلیل کردند. خاکی صحنه و مختاری (2016) با استفاده از اصول الگوی تکلیف‌پردازی الیس (2003) پنج درس کتاب خوانا ۱ را تحلیل و بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد؛ کتاب موردنظر در بخش‌هایی همسو با مدل الیس بوده و در قسمت‌هایی مانند سیر دشواری تکالیف دچار اشکال است و نیاز به بازبینی دارد. سلیمی و زندمقدم (2018) در مقاله «نقد و بررسی کتاب آموزش کاربردی واژه (جلدهای ۱ و ۲) از دیدگاه طرح درس تکلیف‌محور و بازیینه رابدی^۵» با استفاده از بازیینه رابدی (2003) و دیدگاه‌های مدرسان و زبان‌آموزان، این کتاب را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که کتاب آموزش کاربردی واژه در یادگیری مشارکتی، ارائه تکالیف واقعی و طبقه‌بندی مطالب موفق بوده است؛ اما در تقویت

¹ Cook

² Presentation practice production (PPP)

³ Structural-oral-situational method

⁴ Little John

⁵ Rubdy

خلاقیت زبان‌آموزان و افزایش قدرت نوآوری مدرسان نیاز به بازبینی دارد. وکیلی‌فرد و حبیبی (2018) نیز در پژوهش خود با عنوان «واکاوی و ارزیابی برنامه درسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر پایه رویکرد تکلیف‌محور»، ضمن تبیین روش تکلیف‌محور، جلد دوم و سوم مجموعه آموزش فارسی به فارسی (Zahrai & Fardi, 2011) را از نظر نحوه استفاده از روش تکلیف‌محور بررسی کردند. طی نظرسنجی از ۴۰ مدرس زبان فارسی و ۴۰ فارسی‌آموز دو موسسه آموزش عالی، مشخص شد که این دو کتاب از نظر رعایت اصول روش تکلیف‌محور، از بُعد کمی و کیفی در سطح متوسطی قرار دارند و تا حد مطلوب فاصله دارند. همچنین برخی محققان از منظرهای مختلف مجموعه آموزش نوین زبان فارسی یا جلدهایی از آن را تحلیل کرده‌اند که می‌توان به محمدنژاد و الهیان (2017)، رضویان و الهی‌پناه (2020) و نجاتیان و همکاران (2021) اشاره کرد. مطالعات یاد شده، هریک بخش یا بخش‌هایی از مسأله اصلی این پژوهش را کاویده‌اند؛ اما در هیچ‌یک از مطالعات پیشین، ارائه بازبینه و نقد کتابی در حوزه آموزش زبان فارسی بر بنیان روش تکلیف‌محور مشاهده نشد. به نظر می‌رسد؛ این پژوهش، اولین پژوهش مستقلی است که با تکیه بر یک روش آموزشی کارآمد و با استفاده از بازبینه‌ای نوین به نقد و ارزیابی یکی از کتاب‌های پرکاربرد آموزش زبان فارسی می‌پردازد.

۴. روش شناسی پژوهش

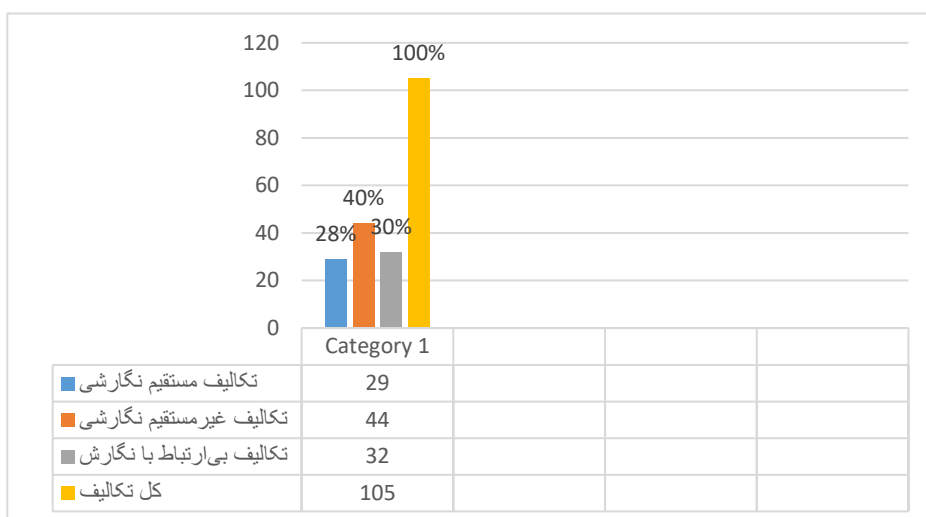
برای پاسخ به سؤال اول، بر پایه منابع موجود، بازبینه‌ای محقق ساخته در شش شاخص استخراج و تنظیم شد؛ برای طراحی و تدوین بازبینه، در گام اول ویژگی‌های اصلی روش تکلیف‌محور بر پایه منابع اصلی و رویکردهای مختلف متخصصان، به این روش (جدول ۱) استخراج شد. همچنین این شاخص‌ها و ویژگی‌ها، از پرسش‌نامه‌ای (Aminkhandaghi, 2022:92-96) که روایی و پایایی آن توسط ۲۰ مدرس با تجربه بیش از ۲ سال تدریس در مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد تأیید شده، احصا شده است. گفتنی است؛ برخی شاخص‌ها و ویژگی‌ها، با تفاوت‌هایی جزئی از پرسش‌نامه ارائه شده است. در گام نهایی، این بازبینه به ۷ متخصص ارجاع داده و مورد تأیید واقع شد.

برای پاسخ به سؤال دوم؛ ابتدا تکالیف کتاب به سه دسته تفکیک شد: ۱. تکالیف مستقیم نگارشی که مستقیم با مهارت نگارش مرتبط بودند (خلاصه‌نویسی، انشا و داستان‌نویسی)، ۲. تکالیف غیرمستقیم که به‌طور غیرمستقیم با مهارت نگارش در ارتباط بودند (خواندن یک متن و پاسخ به سؤالات یا خواندن یک متن و نوشتن پاسخ تمرین‌های دستوری آن)؛ ۳. تکالیف بی‌ارتباط به مهارت نگارش (تمرین‌های تلفظ و...). ابتدا تکالیف دسته سوم حذف شدند؛ سپس یکایک تکالیف مستقیم نگارشی دروس کتاب پنجم، طبق بازبینه بررسی و داده‌های آن جمع‌آوری، تحلیل و در گام بعدی، این کار برای تکالیف غیرمستقیم نگارشی کتاب انجام شد. در مرحله نهایی، داده‌های مربوط به تکالیف مستقیم و غیرمستقیم نگارشی، با آزمون کای‌دو مقایسه شد. گفتنی است؛ ملاک انتخاب منبع آموزشی، از مجموعه آموزش نوین زبان فارسی این است که این منبع، شامل کلیه سطوح زبان‌آموزی

است و در مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد و برخی مراکز مهم داخل و خارج کشور تدریس می‌شود. همچنین درباره سازگاری روش تکلیف‌محور با منبع آموزشی این پژوهش، گفتنی است که یک منبع آموزشی را می‌توان بر اساس رویکردها و روش‌های متنوع، تولید محتوا و نقد و ارزیابی کرد که در این پژوهش، ما روش تکلیف‌محور را برگزیده‌ایم و انتظار این است که این منبع آموزشی با روش تکلیف‌محور در حوزه نگارش، سازگاری قابل قبولی داشته باشد.

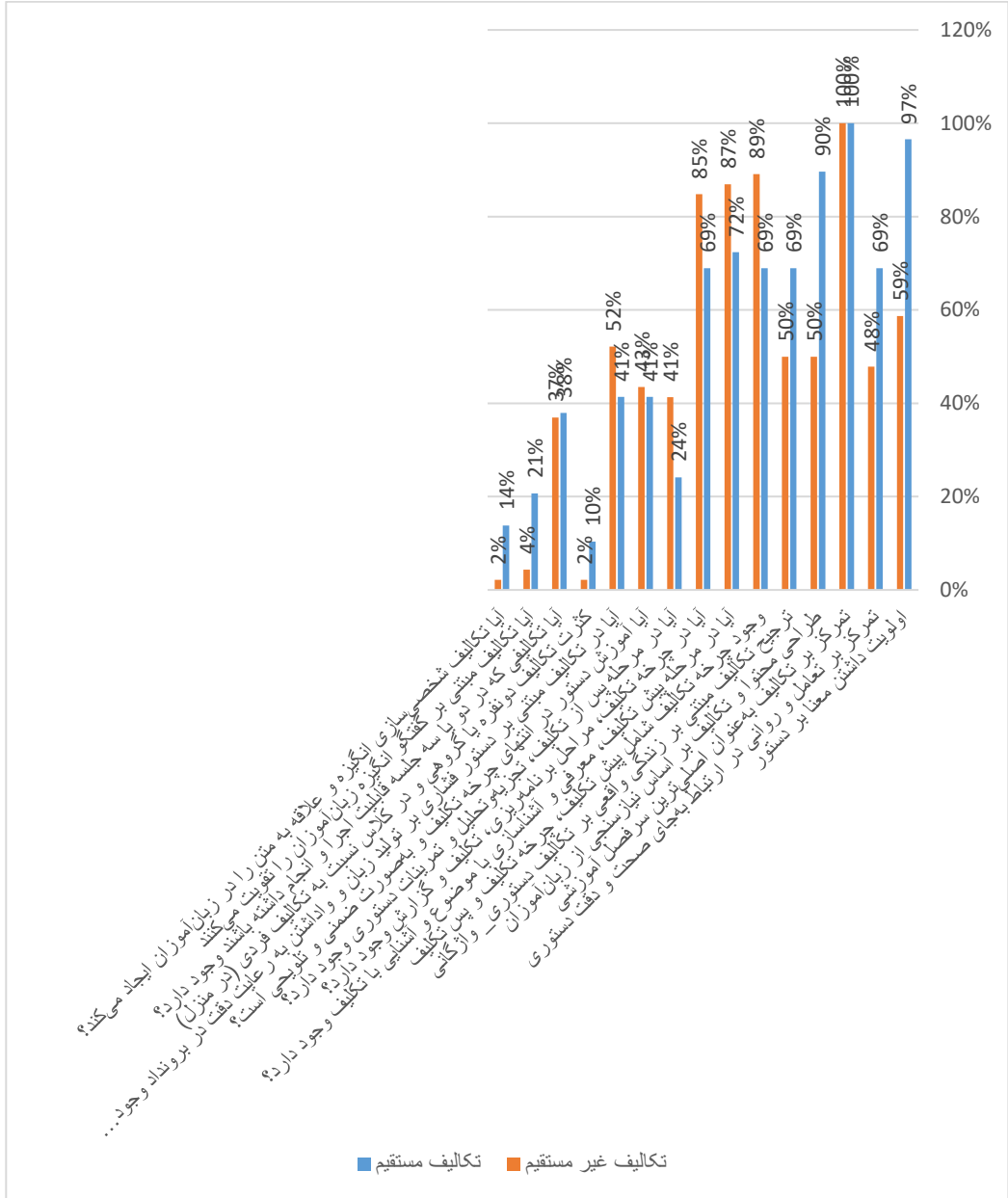
۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

بسامد انواع تکالیف جلد پنجم آموزش نوین زبان فارسی در نمودار زیر قابل مشاهده است:

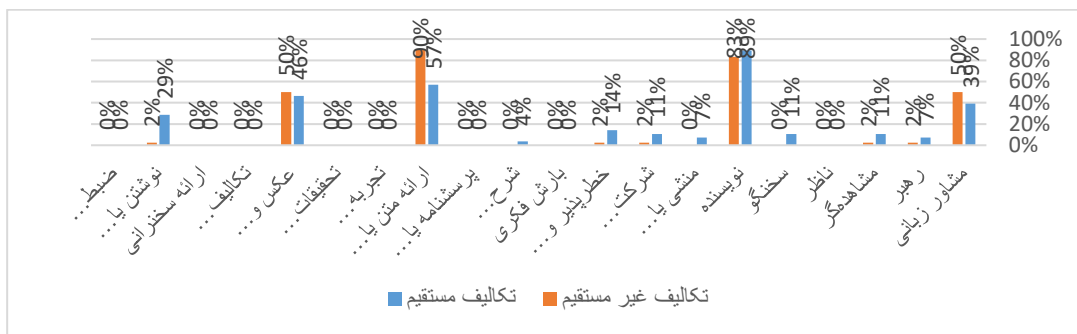


شکل ۱. درصد فراوانی انواع تکالیف در کتاب پنجم آموزش نوین زبان فارسی

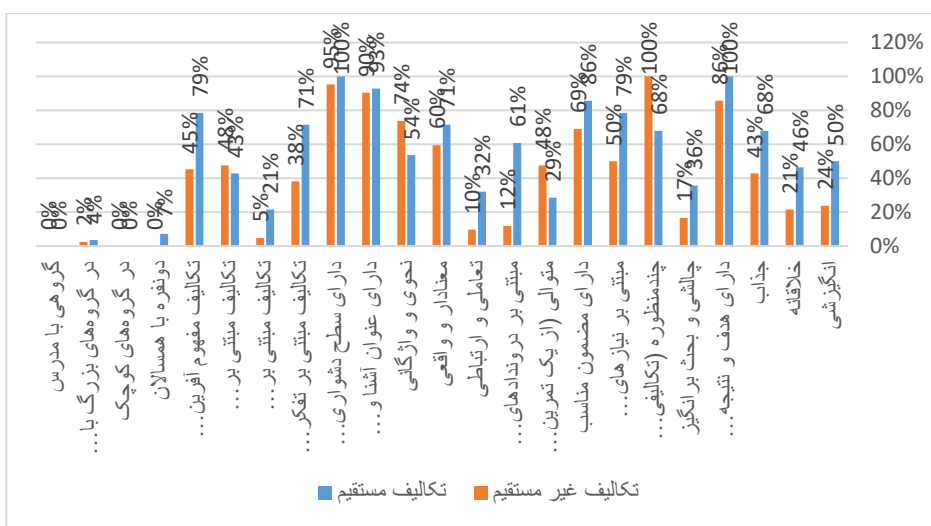
در تحلیل تکالیف مستقیم نگارشی کتاب پنجم، طبق داده‌های آماری می‌توان به برخی نتایج دست یافت. گفتنی است برای بررسی داده‌ها هر شاخص را به صورت مجزا تحلیل می‌کنیم.



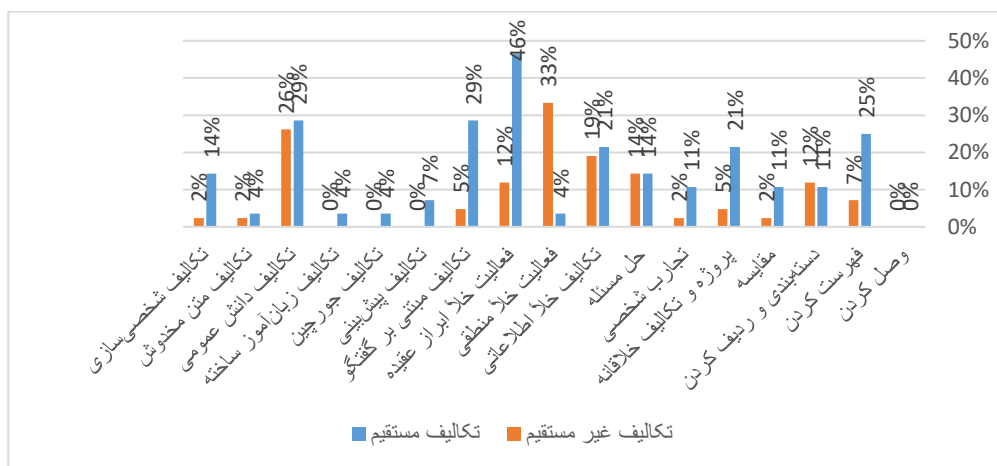
شکل ۲. مقایسه درصد نوع اول (دوقطبی) تکالیف مستقیم و غیرمستقیم نگارشی کتاب پنجم



شکل ۳: مقایسه درصد نوع دوم (طیفی) تکالیف مستقیم و غیرمستقیم نگارشی در کتاب پنجم



ادامه شکل ۳: مقایسه درصد نوع دوم (طیفی) تکالیف مستقیم و غیرمستقیم نگارشی در کتاب پنجم



ادامه شکل ۳: مقایسه درصد نوع دوم (طیفی) تکالیف مستقیم و غیرمستقیم نگارشی در کتاب پنجم

۵. ۱. تکالیف مستقیم

۵. ۱. ۱. اصول کلی روش تکلیف‌محور

در رابطه با شاخص اول بازبینه که مربوط به اصول کلی روش تکلیف‌محور است، بسامد ۹۷ درصدی اولویت معنا بر دستور را شاهدیم و در لایه‌های درونی‌تر آن‌ها، مهارت‌های دستوری و واژگانی نیز قابل برداشت است. همچنین تکالیف، از محوری‌ترین سرفصل‌های آموزش هر درس هستند و در کتاب تلاش شده که سرفصل‌های آموزشی محتوایی، دستوری و واژگانی در قالب تکالیف گنجانده و با استفاده از انواع تکالیف پی‌گرفته شوند.

طراحی محتوا و تکالیف بر اساس نیاز زبان‌آموزان، به‌عنوان یکی از مسائل مهم در روش آموزشی تکلیف‌محور در تکالیف مستقیم نگارشی استفاده شده و عموم تکالیف و دروس کتاب پنجم، مبتنی بر محتواهایی هستند که زبان‌آموزان در جهان واقعی با آن سر و کار دارند؛ مانند تکمیل فرم بانک یا خرید سیم‌کارت ...

در تکالیف مستقیم نگارشی کتاب پنجم، زبان‌آموزان به‌عنوان یکی از ارکان مهم فرایند یادگیری، به ترتیب اولویت دارای نقش نویسنده و پس از آن با حدود ۵۰ درصد اختلاف، دارای نقش مشاور زبانی هستند. نقش‌های دیگر (ناظر، سخنگو، رهبر و ...) که عموماً در تکالیف تعاملی معنا می‌یابند، بسامد بسیار پایینی دارند؛ یعنی در تکالیف مستقیم نگارشی، تکالیف تعاملی و متعاقباً نقش‌هایی که زبان‌آموزان در این تکالیف می‌توانند داشته باشند، اندک است. به نظر می‌رسد که بین بسامد تکالیف تعاملی و نقش‌های مختلف زبان‌آموزان رابطه مستقیمی وجود دارد؛ یعنی هرچه تکالیف تعاملی و مشارکتی بیشتر باشند، زبان‌آموزان نیز دارای نقش‌های بیشتری خواهند بود و بالعکس. البته این مؤلفه‌ها می‌تواند با توجه به شرایط و ویژگی‌های تدریس و زبان‌آموزان بسامد متفاوتی داشته باشد.

۵. ۱. ۲. چرخه تکلیف

شاخص بعدی، چرخه تکلیف است. در تکالیف مستقیم نگارشی کتاب پنجم، چرخه تکلیف وجود دارد. این چرخه در مرحله پیش‌تکلیف و تکلیف، با بسامد بالا وجود دارند و در مرحله پیش‌تکلیف که جنبه مقدماتی و آشنایی با موضوع دارد، بسامد ۷۲ درصدی دارد. از میان گویه‌های متعددی که به‌عنوان روش و ابزار آشنایی‌سازی تلقی شده‌اند، به ترتیب اولویت می‌توان ابزارهای ارائه متن یا شنیدن صوت و سپس عکس و تصویر را نام برد. سایر ابزارها و روش‌ها (پرسش‌نامه، تجربه، تحقیقات و تکالیف گذشته زبان‌آموزان و ... بسامدی ندارند. یکی از علل پایین یا صفر بودن بسامد این گویه‌ها را شاید بتوان در ماهیت شفاهی برخی از آن‌ها یافت؛ مثلاً شرح داستان یا تجربه شخصی توسط مدرس یا زبان‌آموز و ... بیشتر به‌صورت شفاهی شکل می‌گیرد و ارائه می‌شود.

۵. ۱. ۳. تمرکز بر دستور

در مرحلهٔ پساتکلیف، تکالیف مستقیم کتاب پنجم، به تمرکز بر دستور توجه کافی نشده است و چرخهٔ تکالیف در موارد متعددی فاقد این مرحله است؛ البته در تکالیفی که متمرکز بر دستور هستند، بر تولید زبان و رعایت دقت دستوری تمرکز شده و اصلی که در روش تکلیف‌محور نیز مورد توجه است.

۵. ۱. ۴. ابعاد و ویژگی‌های تکلیف

ابعاد و ویژگی‌های تکالیف مستقیم نگارشی در کتاب پنجم، بین ۵۰ تا ۱۰۰ درصد به ترتیب فراوانی عبارتند از: هدفمند و دارای سطح دشواری منطقی و معقول، دارای عنوان قابل فهم و آشنا، دارای عنوان مناسب، مبتنی بر نیازهای زبان‌آموزان، معنادار و واقعی، چندمنظوره و جذاب، مبتنی بر درون‌دادهای شخصی زبان‌آموزان، نحوی، واژگانی و انگیزشی بودن. مؤلفه‌های دارای فراوانی پایین‌تر از ۵۰ درصد نیز به ترتیب فراوانی عبارتند از: خلاقانه، چالشی و بحث‌برانگیز بودن، تعاملی و ارتباطی و متوالی.

در رابطه با ابعاد و ویژگی‌های مختلف تکلیف، تکالیف مستقیم نگارشی به غیر از ۴ مؤلفه از مجموع ۱۵ مؤلفه، فراوانی بالای ۵۰ درصد را دارند. این بدان معناست که این تکالیف در ۷۳ درصد از این مؤلفه‌ها، هم‌خوانی بیش از ۵۰ درصد با روش تکلیف‌محور دارد و این نکتهٔ مثبتی در تکالیف مستقیم نگارشی است؛ زیرا در مبحث نگارش و تکالیفی که مستقیم به مهارت نگارش اختصاص دارند، لازم است هدف‌مندی، مطابقت با نیازهای زبان‌آموزان، معنایی و محتوایی بودن، تلفیقی، جذاب و مبتنی بر درون‌دادهای و نظرات شخصی زبان‌آموزان و انگیزشی بودن به‌عنوان مؤلفه‌های اثرگذار در نظر گرفته شوند.

۵. ۱. ۵. انواع تکالیف

دربارهٔ انواع تکالیف که در دسته‌بندی‌های مختلف در بازیینه ارائه شده است، تکالیف مفهوم‌آفرین (به‌جای تکالیف بازتولیدی، بازنویسی و ...)، مبتنی بر تفکر انتقادی و خلأ ابراز عقیده به ترتیب اولویت و فراوانی بین ۴۶ تا ۷۹ درصد هستند. این‌که سه نوع از تکالیفی که مرتبط با قوای شناختی زبان‌آموزان است، در رأس فراوانی نسبت به سایر انواع تکالیف قرار دارند، از دو منظر قابل بررسی است؛ از یک‌سو نشان‌گر کاربرد و ارتقای تفکر انتقادی در تکالیف مستقیم نگارشی کتاب و از سوی دیگر، نشان‌گر این است که سایر انواع تکالیف با وجود تنوع، پراکندگی دارند.

هرچند تنوع تکالیف باعث دور شدن فضای کلاس از یکنواختی و افزایش انگیزه و یادگیری زبان‌آموزان می‌شود؛ اما صرف تنوع انواع تکالیف هم دلیلی بر موفقیت یادگیری و یاددهی نخواهد بود. بهتر است، تنوع تکالیف را در کل تکالیف کتاب (تکالیف مستقیم، غیرمستقیم و بی‌ارتباط به نگارش) بررسی کرد تا بتوان آن را به‌عنوان یک

مؤلفه در ارزیابی کتاب مورد بررسی قرار داد؛ چرا که ممکن است تکلیفی در تکالیف مستقیم، بسامد پایینی داشته باشد؛ اما در مجموع تکالیف کتاب، جایگاه قابل قبولی داشته باشد. در مجموع، آن چه که در کتاب پنجم به وضوح مشاهده می‌شود، تکالیف مبتنی بر تفکر انتقادی و آفرینش است که در روش تکلیف‌محور اهمیت به‌سزایی دارد.

۵.۱.۶. استفاده از تکالیف نوشتاری

در تکالیف مستقیم نگارشی کتاب پنجم، تکالیف دانش عمومی و تکالیف مبتنی بر گفتگو، به‌طور همسان و پس از آن‌ها، تکالیف شخصی‌سازی، بالاترین کاربرد را داشته‌اند؛ اما بسامد آنان به نسبت کل تکالیف نگارشی، به ترتیب ۲۹ و ۱۴ درصد و اندک بوده است و استفاده از سایر تکالیف نگارشی نیز بسامد بسیار کمی داشته است. بنابراین، در تکالیف مستقیم نگارشی این کتاب، انواع تکالیف نوشتاری تنوع و بسامد کافی ندارند.

۵.۲. تکالیف غیرمستقیم

۵.۲.۱. اصول کلی روش تکلیف‌محور

در تکالیف غیرمستقیم نگارشی کتاب پنجم، تکالیف به‌عنوان اصلی‌ترین سرفصل آموزشی در نظر گرفته شده‌اند و بیشتر مباحث دستوری، واژگانی و محتوایی، در قالب تکالیف تحلیل و بررسی شدند. در این تکالیف، با این که هدف و خروجی مدّ نظر، بیشتر صورت‌های زبانی و واژگانی است، توجه به معنا و محتوا، تمرکز بر تعامل و روانی زبان، به‌جای صحّت و دقت دستوری، طراحی تکالیف بر اساس نیازسنجی از زبان‌آموزان و نیز طراحی تکالیف مبتنی بر زندگی واقعی به‌جای تکالیف واژگانی و دستوری، تقریباً در سطح متوسط قرار دارند. این مسئله شاید به ماهیت تکالیف هدف‌برمی‌گردد که بیشتر به‌دنبال اهداف آموزشی هستند؛ تا اهداف ارتباطی. در خصوص نقش‌هایی هم که در تکالیف غیرمستقیم برای زبان‌آموزان در نظر گرفته شده است، بالاترین بسامد به ترتیب مربوط به نقش نویسندگی و مشاور زبانی است و سایر نقش‌های مرتبط به تکالیف تعاملی و مشارکتی بسامد بسیار کمی دارد.

۵.۲.۲. چرخه تکلیف

در تکالیف غیرمستقیم نگارشی، چرخه تکالیف، با بسامد ۸۷ درصد قابل شمارش است. در این نوع تکالیف، ابتدا با استفاده از متن، صدا و عکس یا تصویر و بعضاً تکالیف گذشته‌زبان‌آموزان، مرحله آشنایی با تکلیف صورت می‌گیرد و سپس زبان‌آموزان وارد مرحله چرخه تکلیف می‌شوند؛ اما بسامد مرحله آخر که تمرکز بر دستور است، پایین‌تر از حدّ متوسط است.

^۱ Target tasks

۵.۲.۳. تمرکز بر دستور

در کتاب پنجم، از تکالیف به عنوان یکی از مهم ترین ابزارهای پیشبرد اهداف آموزشی و از موضوعات و تکالیف محتوای محور و کاربرد متناسب با زندگی فردی و اجتماعی زبان آموزان استفاده و چرخه تکلیف در تکالیف رعایت شده است؛ اما در چرخه تکالیف غیرمستقیم، به تمرکز بر دستور معمولاً توجه نشده و یا شاهد آن هستیم که مبحث دستوری، پیش از تکالیف، به صورت صریح آموزش داده می شود؛ البته در تکالیف غیرمستقیم نگارشی، در قسمت هایی که تمرکز بر آموزش یا استنتاج قاعده ای دستوری است، بر تولید زبان و رعایت صحت و دقت دستوری توجه لازم شده است.

۵.۲.۴. ابعاد و ویژگی های تکالیف

ابعاد و ویژگی های تکالیف غیرمستقیم نگارشی کتاب پنجم، به ترتیب اولویت در مؤلفه های چندمنظوره، دارای سطح دشواری منطقی، دارای عنوان آشنا، هدف مندی، نحوی - واژگانی، دارای مضمون مناسب، معنادار، واقعی و مبتنی بر نیازهای زبان آموزان دارای بسامد بین ۵۰ تا ۱۰۰ درصد هستند؛ یعنی این تکالیف تقریباً در پنجاه درصد مؤلفه های مربوط به ویژگی های تکالیف، نمره قابل قبول و در برخی مؤلفه ها نمره بسیار خوبی می گیرند.

۵.۲.۵. انواع تکالیف

در شاخص دسته بندی انواع تکالیف، به ترتیب فراوانی تکالیف مبتنی بر تجزیه و تحلیل، مفهوم آفرین و مبتنی بر تفکر انتقادی، بالاترین فراوانی را در بین سایر انواع تکالیف دارند؛ البته این فراوانی زیر پنجاه درصد و پایین تر از حد متوسط است. نکته قابل توجه این است که در این نوع تکالیف نیز مؤلف، توجه زیادی به رشد تفکر انتقادی در جایگاه هدف آموزش داشته است.

۵.۲.۶. تکالیف نوشتاری

در تکالیف غیرمستقیم، طیف اندکی از انواع تکالیف نوشتاری وجود دارد و بیشترین بسامد به تکالیف دانش عمومی و پس از آن به تکالیف زبان آموز ساخته اختصاص دارد که باز هم با توجه تکالیف متعدد و مختلفی که در کتاب پنجم وجود دارد، کافی به نظر نمی رسد.

۵.۳. مقایسه تکالیف مستقیم و غیرمستقیم کتاب پنجم

در این بخش با استفاده از موان کای دو دوطرفه، تکالیف مستقیم و غیرمستقیم کتاب پنجم مقایسه شده اند تا معلوم شود، آیا بین فراوانی تکالیف مستقیم و غیرمستقیم تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر. در مورد آزمون کای دو باید دو نکته را مد نظر داشت: ۱. اگر داده ای در یکی از طرفین مقایسه صفر باشد، امکان آزمون نیز

منتفی می‌شود، ۲. اگر عدد به‌دست‌آمده از $0/05$ کوچک‌تر باشد، نشان‌گر تفاوت معنادار است که در جدول ۳ به‌صورت پررنگ مشخص شده است.

جدول ۴: مقایسه فراوانی شاخص‌های روش تکلیف‌محور در تکالیف مستقیم و غیرمستقیم نگارشی کتاب پنجم با استفاده از آزمون کای‌دو

| شاخص | گویه | فراوانی تکالیف مستقیم | فراوانی تکالیف غیرمستقیم | نتیجه آزمون کای‌دو |
|-------------------------------|---|-----------------------|--------------------------|-----------------------------|
| اصول کلی روش تکلیف‌محور | آیا معنا بر دستور اولویت دارد؟ | ۲۸ | ۲۷ | $\chi^2=0/018$ sig=0/893 |
| | آیا تمرکز بر تعامل و روانی در ارتباط به‌جای صحت و دقت دستوری هست؟ | ۲۰ | ۲۲ | $\chi^2=0/095$ sig=0/758 |
| | آیا تمرکز بر تکالیف به‌عنوان اصلی‌ترین سرفصل آموزشی هست؟ | ۲۹ | ۴۶ | $\chi^2=3/853$ sig=0/049 |
| | آیا طراحی محتوا و تکالیف بر اساس نیازسنجی از زبان‌آموزان است؟ | ۲۶ | ۲۳ | $\chi^2=0/184$ sig=0/668 |
| چرخه تکلیف | آیا تکالیف مبتنی بر زندگی واقعی بر تکالیف دستوری_واژگانی ترجیح دارد؟ | ۲۰ | ۲۳ | $\chi^2=0/209$ sig=0/647 |
| | آیا چرخه تکالیف (پیش‌تکلیف، انجام تکلیف و پساتکلیف) هست؟ | ۲۰ | ۴۱ | $\chi^2=7/230$ sig=0/007 |
| | آیا در مرحله پیش‌تکلیف، آشناسازی با موضوع و تکلیف هست؟ | ۲۱ | ۴۰ | $\chi^2=5/918$ sig=0/015 |
| | آیا در چرخه تکلیف، مراحل برنامه‌ریزی، تکلیف و گزارش مشاهده می‌شود؟ | ۲۰ | ۳۹ | $\chi^2=6/119$ sig=0/013 |
| تمرکز بر دستور | آیا در مرحله پساتکلیف، تجزیه و تحلیل و تمرینات دستوری وجود دارد؟ | ۷ | ۱۹ | $\chi^2=5/538$ sig=0/019 |
| | آیا آموزش دستور در انتهای چرخه تکلیف و به‌صورت ضمنی و تلویحی است؟ | ۱۲ | ۲۰ | $\chi^2=2/000$ sig=0/157 |
| ابعاد و ویژگی‌های مختلف تکلیف | آیا در تکالیف مبتنی بر دستور، تأکید بر تولید زبان و واداشتن به رعایت دقت در برون‌داد وجود دارد؟ | ۱۲ | ۲۴ | $\chi^2=4/000$ sig=0/046 |
| | فراوانی تکالیف دوفره یا گروهی و در کلاس نسبت به تکالیف فردی (در منزل) | ۳ | ۱ | $\chi^2=1/000$ sig=0/317 |
| استفاده از تکالیف نوشتاری | آیا تکالیفی که در دو یا سه جلسه، قابلیت اجرا و انجام داشته باشند هست؟ | ۱۱ | ۱۷ | $\chi^2=1/286$ sig=0/257 |
| | آیا تکالیف مبتنی بر گفتگو قابلیت تقویت انگیزه زبان‌آموزان را دارد؟ | ۶ | ۲ | $\chi^2=2/000$ sig=0/157 |
| | آیا تکالیف شخصی‌سازی قابلیت ایجاد انگیزه و علاقه در زبان‌آموزان را دارد؟ | ۴ | ۱ | $\chi^2=1/800$ sig=0/180 |

ادامه جدول ۴: مقایسه فراوانی شاخص‌های روش تکلیف‌محور در تکالیف مستقیم و غیرمستقیم نگارشی کتاب پنجم با استفاده از آزمون کای‌دو

| شاخص | گویه | مؤلفه | تکالیف مستقیم | تکالیف غیرمستقیم | نتیجه آزمون کای‌دو |
|------|--|-------------|---------------|------------------|-----------------------------|
| | برای زبان‌آموزان کدام‌یک از این نقش‌ها در نظر گرفته شده است؟ | مشاور زبانی | ۱۱ | ۲۱ | $\chi^2=3/125$ sig=0/077 |

| | | | | | |
|----------------------------|----|----|---|---|-------------------------------|
| $X^2=0/323$ $sig=0/564$ | ۱ | ۲ | رهبر | | اصول کلی روش تکلیف محور |
| $X^2=1/000$ $sig=0/317$ | ۱ | ۳ | مشاهده گر | | |
| $X^2=1/667$ $sig=0/197$ | ۳۵ | ۲۵ | نویسنده | | |
| $X^2=1/000$ $sig=0/317$ | ۱ | ۳ | شرکت کننده در گروه | | |
| $X^2=1/800$ $sig=0/180$ | ۱ | ۴ | خطرپذیر و نوآور | | |
| $X^2=8/963$ $sig=0/003$ | ۳۸ | ۱۶ | ارائه متن یا شنیدن صوت یا نوار | | |
| $X^2=1/882$ $sig=0/170$ | ۲۱ | ۱۳ | عکس و تصویر | | |
| $X^2=5/444$ $sig=0/020$ | ۱ | ۸ | نوشتن یا ضبط چیزی برای عرضه در جمع | در تکالیف مبتنی بر تأکید بر تولید زبان و رعایت دقت دستوری از کدام یک استفاده شده است؟ | تمرکز بر دستور |
| $X^2=0/667$ $sig=0/414$ | ۱۰ | ۱۴ | انگیزشی | | ابعاد و ویژگی های مختلف تکلیف |
| $X^2=0/727$ $sig=0/394$ | ۹ | ۱۳ | خلاقانه | | |
| $X^2=0/027$ $sig=0/869$ | ۱۸ | ۱۹ | جذاب | | |
| $X^2=1/000$ $sig=0/317$ | ۳۶ | ۲۸ | دارای هدف و نتیجه مشخص | | |
| $X^2=0/529$ $sig=0/467$ | ۷ | ۱۰ | چالشی و بحث برانگیز | | |
| $X^2=8/672$ $sig=0/003$ | ۴۲ | ۱۹ | چند منظوره (تکالیفی که تلفیقی از مهارت ها هستند) | | |
| $X^2=0/023$ $sig=0/879$ | ۲۱ | ۲۲ | مبتنی بر نیازهای زبان آموزان | | |
| $X^2=0/472$ $sig=0/492$ | ۲۹ | ۲۴ | دارای مضمون مناسب | | |
| $X^2=5/143$ $sig=0/023$ | ۲۰ | ۸ | متوالی (از یک تمرین چند بار با اهداف مختلف استفاده شود) | | |
| $X^2=6/545$ $sig=0/011$ | ۵ | ۱۷ | مبتنی بر درون دادهای شخصی زبان آموزان | | |
| $X^2=1/923$ $sig=0/166$ | ۴ | ۹ | تعاملی و ارتباطی | | |
| $X^2=0/556$ $sig=0/456$ | ۲۵ | ۲۰ | معنادار و واقعی | | |
| $X^2=5/565$ $sig=0/018$ | ۳۱ | ۱۵ | نحوی و واژگانی | | |
| $X^2=2/250$ $sig=0/134$ | ۳۸ | ۲۶ | دارای عنوان آشنا و قابل فهم | | |
| $X^2=2/118$ $sig=0/146$ | ۴۰ | ۲۸ | دارای سطح دشواری منطقی و معقول (از آسان به سخت) | | |

ادامه جدول ۴: مقایسه فراوانی شاخص‌های روش تکلیف‌محور در تکالیف مستقیم و غیرمستقیم نگارشی کتاب پنجم با استفاده از آزمون کای‌دو

| نتیجه آزمون کای‌دو | تکالیف غیرمستقیم | تکالیف مستقیم | مؤلفه | گویه | شاخص |
|-----------------------------|------------------|---------------|--|--|-------------------------------|
| $X^2=0/444$ $sig=0/505$ | ۱۶ | ۲۰ | تکالیف مبتنی بر تفکر انتقادی | کدام‌یک از تکالیفی که در تقویت قوای شناختی زبان‌آموزان مؤثرند استفاده شده است؟ | |
| $X^2=2/000$ $sig=0/157$ | ۲ | ۶ | تکالیف مبتنی بر تصمیم‌گیری | | |
| $X^2=2/000$ $sig=0/157$ | ۲۰ | ۱۲ | تکالیف مبتنی بر تجزیه و تحلیل | | |
| $X^2=0/320$ $sig=0/639$ | ۱۹ | ۲۲ | تکالیف مفهوم آفرین (با هدف تولید دانش) | | |
| $X^2=0/001$ $sig=0/999$ | ۱ | ۱ | در گروه‌های بزرگ با هم‌کلاسی‌ها | تکالیف تعاملی بیشتر از کدام نوع هستند؟ | ابعاد و ویژگی‌های مختلف تکلیف |
| $X^2=1/600$ $sig=0/206$ | ۳ | ۷ | فهرست کردن | | |
| $X^2=0/500$ $sig=0/480$ | ۵ | ۳ | دسته‌بندی و ردیف کردن | | |
| $X^2=1/000$ $sig=0/317$ | ۱ | ۳ | مقایسه | | |
| $X^2=2/000$ $sig=0/157$ | ۲ | ۶ | پروژه و تکالیف خلاقانه | | |
| $X^2=1/000$ $sig=0/317$ | ۱ | ۳ | تجارب شخصی | | |
| $X^2=0/400$ $sig=0/527$ | ۶ | ۴ | حل مسئله | | |
| $X^2=0/286$ $sig=0/593$ | ۸ | ۶ | تکالیف خلأ اطلاعاتی | کدام‌یک از تکالیف شناختی استفاده شده است؟ | |
| $X^2=11/267$ $sig=0/001$ | ۱۴ | ۱ | فعالیت خلأ منطقی | | |
| $X^2=3/556$ $sig=0/059$ | ۵ | ۱۳ | فعالیت خلأ ابراز عقیده | | |
| $X^2=3/600$ $sig=0/058$ | ۲ | ۸ | تکالیف مبتنی بر گفتگو | کدام‌یک از تکالیف نوشتاری استفاده شده است؟ | استفاده از تکالیف نوشتاری |
| $X^2=0/474$ $sig=0/491$ | ۱۱ | ۸ | تکالیف دانش عمومی | | |
| $X^2=0/001$ $sig=0/999$ | ۱ | ۱ | تکالیف متن مخدوش | | |
| $X^2=1/800$ $sig=0/180$ | ۱ | ۴ | تکالیف شخصی‌سازی | | |

مقایسه تکالیف مستقیم و غیرمستقیم و نتایج آزمون کای‌دو نشان می‌دهد که نقش و جایگاه تکالیف در کتاب پنجم، حائز اهمیت بوده و توجه شایانی به تکالیف شده است. شاخص بعدی، وجود چرخه تکلیف است که تفاوت معناداری بین تکالیف مستقیم و غیرمستقیم مشاهده می‌شود. نتایج آزمون چنان که در جدول ۴ آمد، نشان‌گر

فراوانی داده‌های تکالیف غیرمستقیم است. این فراوانی و این نتیجه بیشتر به علت فراوانی تکالیف غیرمستقیم نسبت به تکالیف مستقیم نبوده است؛ زیرا همچنان که در نکات مقدماتی و در بخش آزمون کای‌دو ذکر شد - نسبت تفاوت تعداد تکالیف مستقیم و غیرمستقیم، از پیش لحاظ شده است. به طور خلاصه، فراوانی تکالیف غیرمستقیم نسبت به تکالیف مستقیم (در مؤلفه‌های دارای تفاوت معنادار) اغلب بیشتر بوده است و در تعداد معدودی از مؤلفه‌ها در تکالیف مستقیم، فراوانی بیشتری وجود داشته است.

طبق آنچه داده‌ها نشان می‌دهد، در تکالیف غیرمستقیم نگارشی، چرخه کامل‌تری از تکالیف وجود دارد؛ ولی در تکالیفی که به‌طور مستقیم به نگارش پرداخته شده است، مرحله آخر چرخه تکلیف گاهی ناتمام مانده است؛ بدین معنا که در این تکالیف، ابتدا زمینه‌آشنایی با موضوع، عموماً با خواندن یک متن یا شنیدن یک صوت ایجاد شده است و پس از آن زبان‌آموزان باید به انجام تکلیف بپردازند؛ اما مرحله آخر چرخه تکلیف؛ یعنی تمرکز بر صورت‌های زبانی مشاهده نمی‌شود و طبق یافته‌ها فقط در انتها یا در ضمن ۲۴ درصد تکالیف مستقیم، مرحله تمرکز بر صورت‌های زبانی وجود دارد. همچنین مرحله تمرکز بر دستور در تکالیف غیرمستقیم ۴۱ درصد است؛ البته هم در تکالیف مستقیم و هم در تکالیف غیرمستقیم، در مجموعه تکالیفی که تمرکز بر صورت‌های زبانی داشته‌اند، هم‌زمان تمرکز بر تولید زبان و رعایت دقت در برون‌داد مشاهده می‌شود؛ با ذکر این نکته که در این مؤلفه هم تکالیف غیرمستقیم بر تکالیف مستقیم سبقت گرفته‌اند.

از دیگر مؤلفه‌ها، شیوه‌آشنایی با موضوع و تکلیف در مرحله پیش‌تکلیف است. آشنایی با تکلیف به‌وسیله خواندن متن یا شنیدن صوت انجام می‌پذیرد و بسامد این مؤلفه، در تکالیف غیرمستقیم بیشتر است. در این میان، در مولفه تولید زبانی و رعایت دقت دستوری، بیشتر از روش نوشتن برای عرضه در جمع استفاده شده و تفاوت معناداری بین داده‌های تکالیف مستقیم و غیرمستقیم هست و البته فراوانی این داده‌ها در تکالیف مستقیم بیشتر است.

در شاخص ابعاد و ویژگی‌های مختلف تکالیف، مؤلفه‌های چندمنظوره، متوالی و نحوی و واژگانی در تکالیف غیرمستقیم تفاوت معناداری نسبت به تکالیف مستقیم دارند. با این توضیح که در تکالیف غیرمستقیم نگارشی، بسامد تکالیفی که تلفیقی از انواع مهارت‌های زبانی هستند (مثلاً تلفیقی از خواندن و نوشتن یا گفتن و نوشتن ...) و همچنین تکالیف متوالی (تکلیفی که دو یا چند بار با اهداف مختلف مورد بررسی قرار می‌گیرد) و همچنین تکالیف مبتنی بر نحو و واژگان، بسامد بالاتری نسبت به تکالیف مستقیم دارند.

در خصوص بسامد تکالیف نحوی و واژگانی، باید به تفاوت معنادار بین تکالیف غیرمستقیم با تکالیف مستقیم اشاره کرد. در تکالیف غیرمستقیم نگارشی - که شامل تکالیف مرتبط با دستور و واژگان بود - جنبه معنایی و محتوایی کم‌رنگ‌تر بوده و نحو و واژگان در اولویت‌اند. این مسئله قاعدتاً در تکالیف مستقیم نگارشی کمتر بوده است؛ زیرا در این نوع تکالیف، بیشتر تمرکز مؤلف بر محتوا و معنا بوده است و این مسئله، مبنایی منطقی دارد؛ زیرا نگارش مهارتی است که معنا و محتوا در آن در صدر اهمیت قرار دارد و واژگان و دستور در رده‌های بعدی

اهمیت قرار می‌گیرند. همچنین باید به تفاوت معنادار بین تکالیف مستقیم و غیرمستقیم در داده‌های مربوط به تکالیف مبتنی بر درون‌داده‌های شخصی زبان‌آموزان اشاره کرد. بسامد این مؤلفه، در تکالیف مستقیم، بیشتر از تکالیف غیرمستقیم است؛ بدین معنا که در تکالیف مستقیم نگارشی، تکیه بیشتری بر درون‌داده‌های شخصی زبان‌آموزان وجود دارد.

آخرین تفاوت معناداری که در مقایسه بین داده‌های تکالیف مستقیم نگارشی و تکالیف غیرمستقیم مهم است، تفاوت در تکالیف خلأ منطقی است؛ با این تفاوت که اختلاف زیادی در تکالیف غیرمستقیم مشاهده می‌شود. این تفاوت شاید به این دلیل باشد که در تکالیف غیرمستقیم کتاب پنجم، طیف وسیع‌تری از تکالیفی داریم که باید تجزیه و تحلیل شوند. به‌عنوان مثال؛ تکالیفی که نیاز است زبان‌آموز علت مسئله‌ای را توضیح یا مقایسه‌ای را انجام دهد.

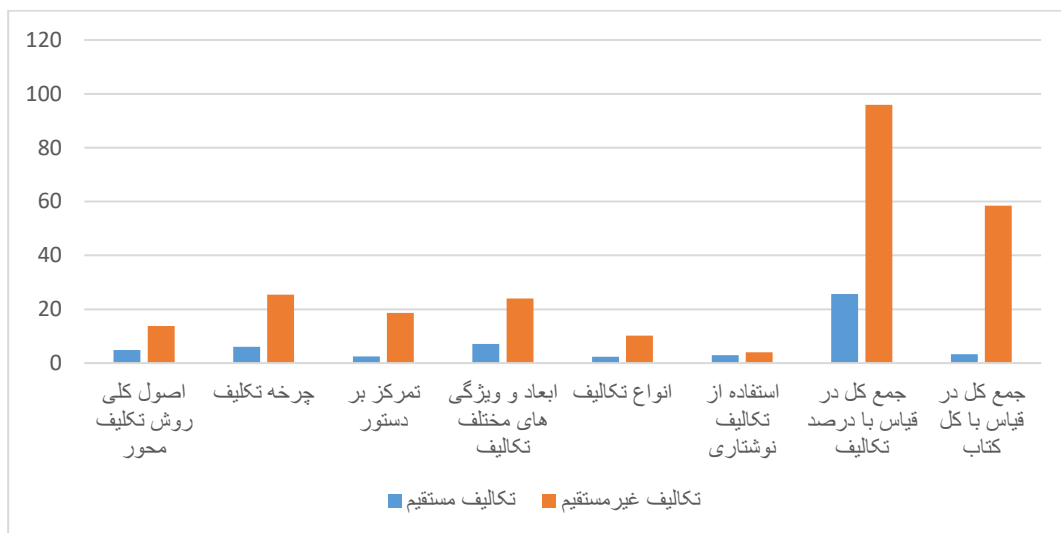
ذکر دو نکته نیز ضروری است: نخست این‌که بازبینی‌ای که در این پژوهش طراحی کردیم، آزمونی چندقسمتی است که در هر بخش به بررسی بعدی از تکالیف پرداخته است. طبیعی است که تکالیف در هر بخش، نمره‌ای مجزا و حتی متفاوت به‌دست بیاورند؛ بنابراین ما تمامی نمرات این چند بخش را جمع کردیم تا نمره نهایی را که تکالیف از این آزمون می‌گیرند، به‌دست بیاوریم.

نکته دوم این‌که کتاب پنجم، ۱۰۵ تکلیف دارد. ۲۸ درصد آن تکالیف مستقیم نگارشی و ۴۲ درصد آن تکالیف غیرمستقیم نگارشی و ۳۰ درصد آن تکالیف بی‌ارتباط به نگارش و محذوف هستند. طبق جدول ۵، تکالیف مستقیم در جمع کل شاخص‌ها ۲۶.۷۲ درصد و تکالیف غیرمستقیم نگارشی کتاب پنجم، ۳۸.۶۵ درصد سنخیت با روش تکلیف‌محور دارند؛ اما چون ۳۰ درصد کتاب را تکالیف بی‌ارتباط با نگارش تشکیل داده است و در بررسی و تحلیل کتاب‌ها، این قسمت‌ها را لحاظ نکرده‌ایم، در واقع نتایج و میزان سنخیت تکالیف کتاب با روش تکلیف‌محور تنها مربوط به هفتاد درصد تکالیف کتاب است. پس با در نظر گرفتن این نسبت، میزان سنخیت تکالیف مستقیم و غیرمستقیم کتاب پنجم در قیاس با کل کتاب به ترتیب ۲۳.۲۰ و ۴۵.۲۷ و جمعاً ۶۸.۴۷ درصد خواهد بود؛ یعنی در ۷۰ درصد کتاب که مورد بررسی قرار گرفته ۶۸.۴۷ درصد سنخیت وجود دارد. همچنین از نظر سنخیت با روش تکلیف‌محور، تکالیف غیرمستقیم بر تکالیف مستقیم پیشی گرفته‌اند؛ البته تکالیف مستقیم به‌تنهایی در قیاس با تکالیف غیرمستقیم سنخیت بیشتری با روش تکلیف‌محور دارند؛ اما با در نظر گرفتن نسبت حجم این تکالیف نسبت به کل کتاب، عدد به‌دست‌آمده طبیعتاً کمتر از تکالیف غیرمستقیم است؛ چون تکالیف غیرمستقیم حجم بیشتری از کتاب را در برمی‌گیرند.

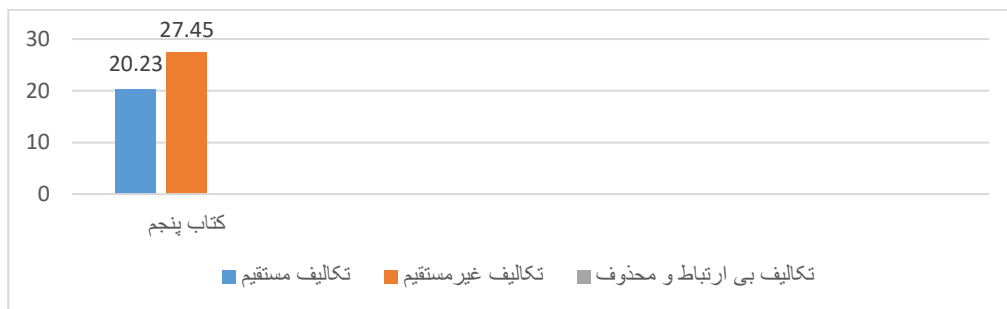
جدول ۵: میانگین فراوانی شاخص‌ها در تکالیف مستقیم و غیرمستقیم نگارشی در کتاب پنجم

| شاخص | میانگین فراوانی در تکالیف مستقیم | میانگین فراوانی در تکالیف غیرمستقیم |
|--|----------------------------------|-------------------------------------|
| اصول کلی روش تکلیف محور | ۴۳,۸۵ ۱۲,۲۷۸ | ۳۲ ۱۳.۴۴ |
| چرخه تکلیف | ۳۰,۸۳ ۸,۶۰۳۴ | ۳۷ ۱۵.۵۴ |
| تمرکز بر دستور | ۸۷,۸۰ ۲۴,۵۸۴ | ۱۹,۴۰ ۸.۱۴ |
| ابعاد و ویژگی‌های مختلف تکالیف | ۶۰,۰۵ ۱۶,۸۱۴ | ۴۹,۲۹ ۲۰.۷۰ |
| انواع تکالیف | ۲۱,۶۱ ۶,۰۵۰۸ | ۱۳,۵۰ ۵.۶۷ |
| استفاده از تکالیف نوشتاری | ۱۴ ۳,۹۲ | ۴,۵۰ ۱.۸۹ |
| جمع کل میانگین‌ها در قیاس با درصد تکالیف ← | ۷۲.۲۶ (درصد از ۲۸ درصد کتاب) | ۶۵.۳۸ (درصد از ۴۲ درصد کتاب) |
| جمع کل میانگین‌ها در قیاس با کل کتاب ← | ۲۰,۲۳ (درصد از ۱۰۰ درصد کتاب) | ۲۷.۴۵ (درصد از ۱۰۰ درصد کتاب) |

*عدد رنگی شده درصد بسامد داده‌ها نسبت به کل کتاب است.



شکل ۴: نمودار مقایسه‌ای میانگین فراوانی مؤلفه‌های شاخص‌های تکالیف مستقیم و غیرمستقیم نگارشی کتاب پنجم



شکل ۵: نمودار مقایسه‌ای جمع فراوانی کل شاخص‌ها در تکالیف مستقیم و غیرمستقیم نگارشی در کتاب پنجم



شکل ۶: بسامد سنخیت تکالیف مستقیم و غیرمستقیم نگارشی کتاب پنجم با روش تکلیف‌محور

۶. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، برای نخستین بار بازبینه‌ای برای ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان فارسی از منظر نگارش دانشگاهی بر بنیاد روش تکلیف‌محور، طراحی شد و در این راستا، کتاب پنجم آموزش نوین زبان فارسی تحلیل و بررسی گردید. در این خصوص، درباره پرسش اول، پژوهش بازبینه‌ای ابداعی و محقق ساخته بر اساس منابع نظری و ارجاع به متخصصان در شش شاخص اصول کلی روش تکلیف‌محور، چرخه تکلیف، تمرکز بر دستور، ابعاد و ویژگی‌های مختلف تکلیف، انواع تکالیف و استفاده از تکالیف نوشتاری طراحی و تکالیف مستقیم و غیرمستقیم نگارشی کتاب، با این بازبینه ارزیابی و تحلیل شد.

درباره پرسش دوم پژوهش نیز در کتاب پنجم، ابتدا فراوانی تمامی مؤلفه‌های هر شاخص، از شاخص‌های شش‌گانه بازبینه را جمع کردیم و میانگین آن را به دست آوردیم تا معلوم شود، هر شاخص در مجموع تکالیف مستقیم یا غیرمستقیم نگارشی چند درصد بسامد دارد؛ سپس مجموع میانگین‌های تمامی شاخص‌ها را در تکالیف مستقیم، جمع و به صورت یک عدد ارائه کردیم؛ این اقدام را برای تکالیف غیرمستقیم نیز به طور مجزا انجام دادیم. پس از آن، درصد بسامد این شاخص‌ها را بر اساس نسبت حجمی که تکالیف مستقیم یا غیرمستقیم در کل کتاب دارند، محاسبه و مجموع بسامد این شاخص‌ها را در کل دو دسته تکالیف ارائه کردیم.

در کتاب پنجم آموزش نوین زبان فارسی، ۴۷،۶۸ درصد سنخیت با روش تکلیف‌محور مشاهده می‌شود (تکالیف مستقیم ۲۳،۲۰ درصد و تکالیف غیرمستقیم ۴۵،۲۷) و در مجموع می‌توان گفت؛ این کتاب از نظر سنخیت، با مؤلفه‌ها و اصول روش تکلیف‌محور در آموزش نگارش دانشگاهی، عملکردی در سطح متوسط دارد؛ با تأکید بر این نکته که این سنخیت در تکالیف غیرمستقیم بسیار بیشتر است و همچنین در تکالیف مستقیم نگارشی که اهمیت بیشتری در آموزش و ارتقای مهارت نوشتن، نسبت به تکالیف غیرمستقیم دارند، کمبودهایی مشاهده می‌شود. ذکر این نکته نیز ضروری است که کتاب پنجم آموزش نوین زبان فارسی، یک کتاب عمومی فارسی‌آموزی است و فقط مختص آموزش نگارش نیست. بنابراین، از این منظر شاید میزان سنخیتی که این کتاب در بخش نگارش با روش تکلیف‌محور دارد، قابل توجیه و حتی مناسب به نظر برسد.

در مجموع به نظر می‌رسد؛ لازم است کتاب‌هایی با هدف ویژه نگارش آموزش دانشگاهی بر بنیان روش تکلیف‌محور تهیه شود؛ تا ضعف مفرط فارسی‌آموختگان مراکز مختلف دانشگاهی در بخش نگارش دانشگاهی کاسته و از میان برود.

فهرست منابع:

- امین خندقی، آرزو. (۱۴۰۱). «آسیب‌شناسی آموزش نگارش دانشگاهی به غیرفارسی‌زبانان بر بنیاد روش تکلیف‌محور (مورد مطالعه: مرکز آرفای دانشگاه فردوسی مشهد و منابع آموزشی آن)». رساله دکتری. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه فردوسی مشهد.
- حسرتی، مصطفی. (۱۳۸۴). نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه گمشده آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ۱۱ (۱): ۱۳۸-۱۰۳.
- حسینی، سیده صبا. (۱۳۹۱). «تحلیل محتوایی برخی از منابع آموزش زبان فارسی بر پایه رویکرد تکلیف‌مدار». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- خاکی صحنه، فاطمه؛ مختاری، شهره. (۱۳۹۵). نقد و بررسی کتاب خوانا ۱. بر اساس رویکرد تکلیف‌محور. نخستین همایش ملی واکاوی منابع آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. بنیاد سعدی. دانشگاه شهید بهشتی. تهران.
- رشیدی، ناصر؛ اله‌بار، فرزانه. (۱۳۹۴). توصیف و تحلیل مجموعه «فارسی بیاموزیم» بر اساس الگوی لیتل جان (۲۰۱۱). پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. ۹، ۱۰۳-۱۳۶.
- رضویان، حسین؛ الهی پناه، تمنا. (۱۳۹۹). تحلیل کاربرد شناختی کتاب آموزش نوین زبان فارسی بر اساس اصول گرایس. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان. ۹ (پیاپی ۱۹)، ۴۷-۷۰.
- زهرایی، احمد و فردی، اصغر. (۱۳۹۰). آموزش فارسی به فارسی کتاب دوم، قم: مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی.
- زهرایی، احمد و فردی، اصغر. (۱۳۹۰). آموزش فارسی به فارسی کتاب سوم، قم: مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی.

- سلیمی، هدی؛ زندمقدم، امیر. (۱۳۹۸). نقد و بررسی کتاب آموزش کاربردی واژه (جلدهای ۱ و ۲) از دیدگاه طرح درس تکلیف‌محور و بازبینی رابدی. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۹ (۶)، ۱۸۵-۲۰۷.
- فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۷). صورت‌بندی مسئله سواد دانشگاهی در ایران، نظریه‌ای نو در زمینه نوشتار و نشر دانشگاهی در ایران. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۲ (۴۲)، ۳۷-۱.
- قبول، احسان. (۱۳۹۴). آموزش نوین زبان فارسی. ج ۵، چاپ اول، انتشارات قبول.
- محمدنژاد عالی زمینی، یوسف و الهیان، لیلا. (۱۳۹۶). تحلیل فرایندهای کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مطالعه موردی رویکرد نقش‌گرای نظام مند. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۶ (۲)، ۳۸-۱۷.
- نجاتیان بستانی، حسین؛ پهلوان نژاد، محمدرضا؛ قنسولی، بهزاد و علیزاده، علی. (۱۴۰۱). تحلیل مقابله‌ای محتوای دو مجموعه‌ی آموزشی آرفا بر پایه‌ی طبقه‌بندی اصلاح‌شده‌ی بلوم در حیطه‌ی شناختی (مقاله علمی-پژوهشی). پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۱۰ (۲)، ۲۸۵-۳۰۴.
- وکیلی‌فرد، امیررضا؛ حبیبی، رقیه. (۱۳۹۸). واکاوی و ارزیابی برنامه‌ی درسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر پایه‌ی رویکرد تکلیف‌محور، پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۹ (۷۵)، ۳۵۷-۳۸۲.

References:

- Aminkhandaghi, A.** (۲۰۲۲). "A critical survey of teaching academic writing to non-Persian speakers based on task-based method (case study: AZFA center of Ferdowsi University of Mashhad and its educational resources)." Ph.D. Thesis. Faculty of Literature and Humanities Ferdowsi University. Mashhad. [in Persian]
- Bailey, S.** (۲۰۱۵). *Academic writing for international students of business*. Routledge.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia** (۱۹۸۷); *The Psychology of Written Composition*; Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carless, D. R.** (2009). Revisiting the TBLT versus PPP debate: Voices from Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*.
- Carless, D. R.** (2004). Issues in teachers' reinterpretation of a task-based innovation in primary schools. *Tesol quarterly*, 38(4), 639-662.
- Cook, V.** (۲۰۰۱). *Second language learning and language teaching* (۳rd ed). London, UK: Arnold.
- Ellis, R.** (2014). Taking the critics to task: The case for task-based teaching. In *Proceedings of the Sixth CLS International Conference CLaSiC 2014*, pp. 103-117. Singapore: National University of Singapore.
- Ellis, R.** (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1).
- Ellis, R.** (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fazeli, N.** (2018). Formulation of the problem of academic literacy in Iran, a new theory in the field of academic writing and prose in Iran. *Research and writing academic books*, 22 (42), 1-37. [in Persian]
- Fulwiler, T.** (۲۰۰۲). *College writing: A personal approach to academic writing*. Heinemann, ۸۸ Post Road West, PO Box ۵۰۰۷, Westport, CT ۰۶۸۸۱.

- Geisler, C.** (۱۹۹۴); *Academic Literacy and the Nature of Expertise*; Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ghabool, E.** (2014). *New teaching of Persian language*. Volume 5, 1st edition, Ghabool Publications. [in Persian]
- Golden-Biddle, Karen, and K. Locke.** (2007) *Composing qualitative research*. USA: SAGE Publications. ۲nd ed.
- Grabe, W. & R. Kaplan.** (۱۹۹۶); *Theory and Practice of Writing*; London: Longman.
- Hamp-Lyons, L. & Kroll, B.** (1997). *TOEFL 2000: Writing: Composition, Community, and Assessment*. Educational Testing Service.
- Hasrati, M.** (2005). *Academic writing in Iranian universities: the missing link of higher education*. *Research and Planning Quarterly in Higher Education*. 11 (1): 103-138. [in Persian]
- Hinds, J.** (1987). *Reader versus writer responsibility: A new typology*. In U. Connor, & R. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 texts* (pp. 141-152). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hosseini, S.** (2012). "Content analysis of Persian coursebooks based on task-based syllabus". Master's thesis. Faculty of Literature and Humanities. Allameh Tabatabaei University. [in Persian]
- Howatt, A.** (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: OUP.
- Hyland, K.** (۲۰۱۶). *Teaching and Researching Writing* (۳rd ed). London: Routledge.
- Intersegmental Committee of the Academic Senates. (2002). *A statement of competencies of students entering California's public colleges and universities*.
- Khaki Sahne, F; Mokhtari, S.** (2016). *Criticism of reading books 1*. Based on the task-based approach. The first national conference on the analysis of Persian language educational resources for non-Persian speakers. Saadi Foundation Shahid Beheshti University. Tehran. [in Persian]
- Krashen, S. D., & Terrell, T.** (1983). *Natural approach* (pp. 20-20). New York: Pergamon.
- Littlewood, W.** (2004). *The task-based approach: some questions and suggestions*. *ELT Journal* Vol 58-4. Oxford University Press.
- Lee, J.** (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- Long, M.** (2016). *In Defense of Tasks and TBLT: Nonissues and Real Issues*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 5-33.
- Long, M.** (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.
- Long, M.** (2014). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. John Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Long, M.** (2000). *Focus on form in task-based language teaching*. *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton*, 179-192.
- Long, M.** (1991). *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*. In *Foreign language research in cross-cultural perspective* (p. 39). John Benjamins.
- Long, M.** (1985). *A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching*. *Modelling and assessing second language acquisition*, 18 (1), 77-99.

- Long, M & Crookes, G.** (۱۹۹۳). Units of analysis in syllabus design: The case for task. In G. Crookes & S. M. Gass (Eds.), *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice* (pp. ۹-۵۴). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Long, M & Crookes, G.** (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL quarterly*, 26(1), 27-56.
- Mohammadnezhad Alizamini, Y., & Elahian, L.** (2017). Exploring the representation of processes in Persian language learning textbooks: A case study based on systemic functional linguistics. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 6(TOME 14), 17-38. [in Persian]
- Nejatian Bostani, H., Pahlavannezhad, M. R., Ghonsooly, B., & Alizadeh, A.** (2021). The Contrastive Content Analysis of Two Teaching Series. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 10(2), 285-304. [in Persian]
- Nunan, D.** (۲۰۰۴). Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prabhu, N.** (۱۹۸۷). Second language pedagogy. Oxford: Oxford University Press.
- Rashidi, N; Allahyar, F.** (2014). Description and analysis of "Learn Farsi" group based on Little John's model (2011). Research paper on teaching Persian language to non-Persian speakers. 9, 103-136. [in Persian]
- Razavian, H., & Elahi Panah, T.** (2020). Pragmatic Analysis of "Modern Persian Language Training Textbook" Based on Grice Principles (aka "Amoozesh e Novin e Zaban e Farsi Textbook"). *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 9(19), 47-70. [in Persian]
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S.** (2014). Approaches and methods in language teaching. Cambridge university press.
- Salimi, H; Zandmoghaddam, A.** (2018). Criticism and review of the book of practical vocabulary training (Volumes 1 and 2) from the perspective of task-based lesson plan and Rabidi's review. *Critical Research Journal of Humanities Texts and Programs*. 19 (6), 185-207. [in Persian]
- Savignon, S. J.** (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL quarterly*, 25(2), 261-278.
- Swain, M., & Lapkin, S.** (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied linguistics*, 16(3), 371-391.
- Swain, M., & Lapkin, S.** (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA.: Newbury House.
- Skehan, P.** (2018). Second language task-based performance: Theory, research, assessment. Routledge.
- Skehan, P.** (۲۰۰۳). Task-based instruction. *Language teaching*, ۳۶(۱), ۱-14.
- Skehan, P.** (1998). A cognitive approach to language learning. Oxford University Press.
- Skehan, P.** (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics*, 17(1), 38-62.
- Vakilifird, A; Habibi, R.** (2018). Analyzing and evaluating the curriculum of Persian language teaching books to non-Persian speakers based on the task-based approach,

- Critical Research Journal of Humanities Texts and Programs*, 19 (75), 357-382. [in Persian]
- Van den Branden, K.** (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164-181.
- Van den Branden, K, M. Bygate, and J. Norris.** (۲۰۰۹). Task-based language teaching: issues, research and practice. Amsterdam: Benjamins.
- Vygotsky, L. S.** (1987). The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology (Vol. 3). Springer Science & Business Media.
- White, R. V.** (1988). The ELT curriculum: Design, innovation and management. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- **Widdowson, H. G.** (2003). Expert beyond experience: Notes on the appropriate use of theory in practice. *Mediating between theory and practice in the context of different learning cultures and languages*, 1-6.
- Willis, J.** (1996). A Framework for Task-based Learning. Longman Addison- Wesley.
- Willis, J. & Willis, D.** (2013). Doing task-based teaching-Oxford handbooks for language teachers. Oxford University Press.
- Zahrai, A& Fardi, A.** (2011). Teaching Persian to Persian. 2nd book, Qom: Islamic Language and Education Center. [in Persian]
- Zahrai, A& Fardi, A.** (2011). Teaching Persian to Persian. 3rd book, Qom: Islamic Language and Education Center. [in Persian]
- Republic of Iran: Madreseh.