



University of Tehran press

## Investigating English Textbooks in Iran’s Schools in Terms of Inclusion of the Elements of Spoken Grammar of English (SGE)



Alireza Rasti\* ✉ 0000-0002-2094-9550

Department of Teaching English as a Foreign Language Salman Farsi University of Kazerun, Iran  
Email: a.rasti@kazerunsfu.ac.ir



Nasimeh Nouhi\*\* 0000-0001-8389-0253

Department of Teaching English as a Foreign Language Salman Farsi University of Kazerun, Iran  
Email: dr.nouhi@kazerunsfu.ac.ir

### ABSTRACT

The new findings of corpus linguistics clearly attest to the uniqueness of some elements of the spoken grammar of English and their distinction from those of the written variety. Mixing the two or adopting a hegemonic perspective to the written variety in language education, especially in the field of materials development, is likely to yield an imbalanced or even distorted view of the entirety of the language being learned so that it could color the subsequent teaching and assessment. With this in mind, this investigation has adopted a content analytic procedure and applied the models proposed by Cullen and Kuo’s (2007) to the dialogs and Timmis’s (2005) to the tasks of the English school textbooks in Iran, namely the Prospect and Vision series to reveal to what extent, if any, the series have availed themselves of the properties of the spoken grammar in their student books, workbooks and teacher guides. The findings revealed that the majority of the characteristics of the spoken grammar, as used in the textbooks, belong to the fixed lexicogrammatical elements of Category II of Cullen and Kuo’s framework, and that the instances of Category I, that is, those forms which undergo change as a function of the context in which they occur, are relatively uncommon. Additionally, the realizations of Category III, that is, those structures which are deemed ungrammatical via adoption of a prescriptive outlook but are still commonly found in the spoken English, were non-existent in the series. The analysis of the tasks based on Timmis’ (2005) also revealed that only some “global understanding” and very few instances of “language discussion task” were present and focused on in the materials investigated, leaving the two other principles unattended. Suggestions are ultimately made as to how to redress the imbalance found

### ARTICLE INFO

Article history:

Received: 10 February 2024

Received in revised form 21 May 2024

Accepted: 23 May 2024

Available online: Spring 2024

### Keywords:

*Spoken Grammar of English (SGE); textbook analysis; content analysis; Cullen and Kuo; Timmis; secondary education; Iran.*

Rasti, A., & Nouhi Jadesi, N. (2024). An Investigation into English School Textbooks in Iran in Terms of Inclusion of the Elements of Spoken Grammar of English (SGE). *Journal of Foreign Language Research*, 14 (1), 33-48. <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.370312.1087>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.370312.1087>.

\* Associate professor in Applied Linguistics and TESOL, Department of English Language Teaching, Faculty of Humanities, Salman Farsi University of Kazerun, Kazerun, Iran

\*\* Assistant professor in Applied Linguistics and TESOL, Department of English Language Teaching, Faculty of Humanities, Salman Farsi University of Kazerun, Kazerun, Iran



انتشارات دانشگاه تهران

## پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸ شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸  
https://jflr.ut.ac.ir Email: jflr@ut.ac.ir

### پژوهشی پیرامون کتب درسی زبان انگلیسی مدارس ایران از حیث شمول مؤلفه‌های دستور گفتاری زبان انگلیسی

علیرضا راستی\*

0000-0002-2094-9550

گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه سلمان فارسی کازرون، ایران..

Email: A.rasti@kazerunsfu.ac.ir



نسیمه نوحی\*\*

0000-0001-8389-0253

گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه سلمان فارسی کازرون، ایران..

Email: Dr.noohi@kazerunsfu.ac.ir



#### چکیده

نویافته‌های حوزه زبان‌شناسی رایانشی حکایت از منحصربه‌فرد بودن بعضی از عناصر دستور گفتاری زبان انگلیسی و تمایز آن از مقوله‌های گونه نوشتاری آن دارد. پژوهش فعلی کوشیده تا با اتخاذ روش تحلیل محتوا و کاربست چهارچوب تحلیلی **کالن و کوو (۲۰۰۷)** و **تیمیس (۲۰۰۵)**، به کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران، نشان دهد که مجموعه‌های فوق تا چه حد از موارد دستور گفتاری زبان انگلیسی استفاده نموده و به چه میزان در فرآیند تدریس به آن‌ها پرداخته شده است. نتایج پژوهش نشان داد که عمده عناصر دستور گفتاری مورد استفاده در کتاب‌ها متعلق به طبقه دوم چهارچوب **کالن و کوو**، یعنی عناصر واژگانی-دستوری ثابت و غیرمولد، می‌باشد و نمود عناصر طبقه اول، یعنی عناصر مولدی که شکل آن‌ها متناسب با بافت جمله تغییر می‌کند، در آن‌ها اندک است. از بعد پرداخت به تدریس این مصادیق، تحلیل فعالیت‌های کتب درسی بر اساس چهارچوب **تیمیس (۲۰۰۵)** نیز حاکی از آن بود که از چهار نوع فعالیت جهت تدریس و پرداختن به دستور گفتاری زبان انگلیسی تنها به اصل «درک کلی» در فعالیت‌ها پرداخته شده و به اصل «بحث زبانی» تنها یک مورد فعالیت در کتاب راهنمای معلم **Vision 1** اشاره گردیده و به دواصل دیگر توجهی نشده است. در پایان، پیشنهادهایی به منظور تعدیل این عدم توازن ارائه شده است.

#### اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۲/۱۱/۲۱  
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۳/۰۱  
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۰۳  
تاریخ انتشار: بهار ۱۴۰۳  
نوع مقاله: علمی پژوهشی

#### کلید واژگان:

دستور گفتاری زبان انگلیسی؛  
تحلیل کتب درسی؛ تحلیل  
محتوا؛ کالن و کوو؛ تیمیس؛  
مقطع متوسطه؛ ایران.

راستی، علیرضا، و نوحی جدسی، نسیمه. (۱۴۰۳). پژوهشی پیرامون کتب درسی زبان انگلیسی مدارس ایران از حیث شمول مؤلفه‌های دستور گفتاری زبان انگلیسی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۴ (۱)، ۳۳-۴۸.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.370312.1087>.



The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.370312.1087>.

\*علیرضا راستی دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه سلمان فارسی کازرون، ایران.

\*\*نسیمه نوحی جدسی استادیار رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه سلمان فارسی کازرون.

## ۱. مقدمه

زیرشاخهٔ زبان‌شناسی کاربردی موسوم به تهیه و تدوین منابع آموزشی، و به‌ویژه حوزهٔ ارزیابی منابع آن، از حدود چهار دهه پیش تاکنون به مرحله‌ای از رشد و بالندگی رسیده که بررسی و تحلیل منابع مختلف، به‌ویژه کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی، در آن از منظر ابعاد مختلف صوری و محتوایی صورت پذیرفته است، و اکنون مدرسان زبان قادرند با بهره‌گیری از نو یافته‌های آن درک بهتری از سازوکار عملکردی چنین منابعی در فرایند یاددهی-یادگیری محیط آموزشی خود داشته باشند. کتب درسی، که به تعبیر اشلدان (۱۹۸۸) «قلب مرئی هر برنامهٔ درسی آموزش زبان انگلیسی» (۲۳۷) به‌شمار می‌رود، نه‌تنها از منظر محتوا در قالب مسائلی همچون بازتاب گروه‌های در حاشیه ماندهٔ اجتماع نظیر زنان (آریانتو<sup>۲</sup> ۲۰۱۸؛ دهمرده<sup>۳</sup> و محمدی، ۲۰۲۳؛ سیلوی<sup>۴</sup> و کاکمن، ۲۰۲۱)، سالمندان (آلتر<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰؛ رجبی، آقائی، و دانیالی<sup>۶</sup>، در حال انتشار)، و معلولان (گولیا و فیهرواری<sup>۷</sup>، ۲۰۲۳؛ هادکینسون<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲؛ چنگ و بیگی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱)، بلکه از حیث شمول یا عدم شمول (شبه)مهارت‌های زبان و شیوهٔ عرضهٔ آن‌ها بر مخاطب (بیگلریگی قاجاره<sup>۱۰</sup>، سلامی، و محمدی، ۲۰۲۳) نیز توسط پژوهشگران به گونه‌ای علمی و نظام‌مند مورد واکاوی قرار گرفته است.

از آنجاکه کتاب‌های درسی، به‌عنوان نمود بارز منابع آموزشی در مدارس و مؤسسات مختلف، عاری از نقصان نیستند، بایسته است از جنبه‌های گوناگون مورد ارزیابی دقیق واقع شوند تا به مدد نتایج چنین ارزیابی‌هایی، بتوان در حیطهٔ تدریس در قالب اصول و سازوکارهای مشخصی همچون افزودن، حذف، اصلاح، ساده‌سازی، و یا بازچینش (مک‌دانه، شاو، و ماسوهارا<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۳) به رفع آن‌ها پرداخت (راستی<sup>۱۲</sup> ۱۴۰۰؛ عبدالهی گیلانی<sup>۱۳</sup> ۱۴۰۱). این مهم، یعنی «توانایی ارزیابی کارآمد منابع آموزشی» از دید نویسندگان مزبور «یک

فعالیت حرفه‌ای مهم برای تمام معلمان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی» (۵۰) به حساب می‌آید. امروزه، مبحث ارزیابی منابع آموزشی، و به‌طور ویژه آموزش زبان انگلیسی، چه در سطح ملی و چه در عرصهٔ بین‌المللی همچنان به‌عنوان رشته‌ای پویا و کارآمد نگریسته می‌شود که با توجه به حجم بی‌سابقهٔ منابع متعدد آموزشی و آهنگ بیش از پیش شتابان تولید آن نیازمند بررسی‌های بیشتر و متنوع‌تر است. با این حال، به نظر می‌رسد موضوع تحلیل کتب در بعضی از پژوهش‌ها از انگاره‌های غیردقیق نیز چندان بی‌بهره نبوده است. برای مثال، تا مدت‌ها پژوهشگران با این انگاره به بررسی و تحلیل آموزش دستور زبان انگلیسی در منابع پرداخته‌اند که اساساً دستور گفتاری و نوشتاری منفک و متمایز از یکدیگر نیست (رولمان<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۶).

یافته‌های اخیر زبان‌شناسی، و به‌ویژه گونهٔ زبان-شناسی رایانشی آن، تقریباً از دو دههٔ منتهی به سدهٔ بیست و یکم (لیچ<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۰) تدریجاً پرده از این حقیقت برداشته است که تفاوت‌های متعددی میان دستور زبان محاوره‌ای و نوع نوشتاری آن وجود دارد (کاولا<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۵) - تفاوت‌هایی که ریشه در ماهیت زبان گفتار و ویژگی‌هایی نظیر تکرار فراوان، انعطاف نحوی بالا، آغازهای اشتباه و راهبردهای متنوع حفظ مجال سخن گفتن توسط گوینده دارد. بررسی چنین مختصات ذاتی دستور زبان گفتاری انگلیسی در کتاب‌ها و سایر منابع آموزشی زبان به‌تدریج مورد اقبال نسبی پژوهشگران حوزهٔ تحلیل کتب قرار گرفته است (اوکیف، مک‌کارتی، و کارتر<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۷؛ تورس-مارتینز<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۴؛ مک‌کارتی و کارتر، ۱۹۹۵). با این حال، به نظر می‌رسد این عرصه با توجه به گستردگی آن هنوز در ابتدای راه خود، و به‌ویژه در حوزهٔ کاربردهای یافته‌های آن مسیر نسبتاً طولانی برای گنجاندن بیشتر آن‌ها در رویکرد آموزشی مدرسان در پیش داشته باشد. در این راستا، پژوهش کنونی کوشیده تا با بررسی مجموعه‌های آموزش زبان انگلیسی

<sup>۱</sup> Biglar-Beigi Ghajarieh, Salami, &

Mohammadi

<sup>۱۱</sup> McDonough & Masuhara

<sup>۱۲</sup> Rasti

<sup>۱۳</sup> Abdollahi-Guilani

<sup>۱۴</sup> Rühlemann

<sup>۱۵</sup> Leech

<sup>۱۶</sup> Gavela

<sup>۱۷</sup> Okeeffe, McCarthy & Carter

<sup>۱۸</sup> Torres-Martínez

<sup>۱</sup> Sheldon

<sup>۲</sup> Ariyanto

<sup>۳</sup> Dahmardeh, & Muhammadi

<sup>۴</sup> Selvi & Kocaman

<sup>۵</sup> Alter

<sup>۶</sup> Rajabi, Aghaei, & Danyali

<sup>۷</sup> Gulya & Fehérvári

<sup>۸</sup> Hodkinson

<sup>۹</sup> Cheng & Beigi

دستور گفتاری زبان انگلیسی، یا اس جی ای، در این جستار پژوهشی همچون سایر منابع مشابه (نظیر کالن و کوو، ۲۰۰۷) با اصطلاح *دستور محاوره‌ای*، که غیررسمی است، هم-ارز پنداشته و از این حیث با سایر مصادیق گفتار رسمی مانند سخنرانی و مناظره متفاوت در نظر گرفته می‌شود. این سیاق زبانی واجد ویژگی‌هایی نظیر ساخت و پیشبرد تدریجی اطلاعات، پرهیز از پیچیدگی نحوی، انعطاف بیشتر در جایگاه سازه‌های زبانی، و مبهم‌گویی (کالن و کوو، ۲۰۰۷) می‌باشد.

**مامفورد<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۹)** سه رویکرد در رابطه با دستور گفتاری متصور شده است. رویکرد اول، بر این اساس است که با توجه به وجود انواع مختلف گونه‌های زبان انگلیسی در جهان، نیازی به اهمیت دادن به هنجارهای گویشوران بومی زبان و در نتیجه توجه به آموزش و پرداختن به دستور گفتاری وجود ندارد. بر این اساس، صرف درک کلی از زبان انگلیسی کفایت کرده و نیازی به الگوبرداری از نحوه گفتار گویشور بومی در آموزش زبان انگلیسی وجود ندارد. رویکرد دوم، از سوی دیگر، معتقد است صرف درک کلی از زبان کافی نبوده و زبان‌آموزان نیازمندند آشنایی نسبی و منفعلانه از دستور گفتاری زبان داشته باشند ولی تأکیدی بر توانمند ساختن زبان‌آموزان در تولید گفتاری با به‌کارگیری دستور گفتاری زبان انگلیسی ندارد. هم‌راستا با این دیدگاه، **تیمیس (۲۰۰۵)** چهارچوبی برای تدریس دستور گفتاری ارائه داد که بیشتر به جنبه افزایش آگاهی و آشنایی با دستور گفتاری و نه لزوماً بازتولید موارد دستور گفتاری توسط زبان‌آموزان بینجامد.

در تقابل با دو رویکرد پیشین، رویکرد سوم اصرار دارد که زبان‌آموزان باید فراتر از آشنایی با موارد دستور گفتاری رفته و به آنان در به‌کارگیری این موارد در گفتارشان کمک نمود. توجیه این رویکرد این است که در صورت عدم یاری زبان‌آموزان در پرورش دستور گفتاری آنها در مواجهه با گویشوران بومی و درک گویش آنها ناتوان خواهند بود.

یکی از مهم‌ترین تلاش‌ها در زمینه انسجام‌بخشی به یافته‌های بعضاً پراکنده مربوط به مؤلفه‌های دستور زبان گفتاری صورت گرفته و پاسخ به چالش تعیین مؤلفه‌ها، چهارچوب **کالن و کوو (۲۰۰۷)** است که برای مقاصد تحلیلی طراحی شده و به زبان قابل فهم کوشیده تا چنین ویژگی‌هایی را در سه طبقه به شرح زیر بگنجانند:

در بافت آموزش رسمی ایران، میزان توجه مؤلفان و تولیدکنندگان آثار را به مقوله مذکور و نیز الگوهای احتمالی شمول یا حذف آن آشکار سازد. به‌طور دقیق‌تر، پژوهش حاضر دستور گفتاری زبان انگلیسی را از دو جنبه متفاوت بررسی می‌کند: جنبه نخست، بر بررسی و مقایسه میزان مصادیق مؤلفه-های دستور زبان گفتاری انگلیسی در مکالمه‌های کتب فوق و جنبه دوم بر این مهم متمرکز است که به چه میزان به تدریس این مؤلفه‌ها در قالب فعالیت‌های درسی هدفمند، که نیازمند معرفی، تکرار، تمرین و یا توضیح موارد دستور گفتاری باشد، توجه شده است. از این رو، دو سؤال زیر درباره دستور زبان گفتاری زبان انگلیسی در کتب زبان انگلیسی مدارس ایران به کمک چهارچوب‌های موجود راهنمای پژوهش حاضر بوده است:

۱. فراوانی مؤلفه‌های دستور گفتاری در متن مکالمه‌های کتاب‌های درسی زبان انگلیسی مدارس ایران به چه میزان است؟
۲. آموزش دستور گفتاری در فرآیند تدریس زبان انگلیسی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی مدارس ایران به چه میزان مورد توجه قرار گرفته است؟

## ۲. پیشینه پژوهش

### ۱،۲. چهارچوب نظری

در سالیان اخیر و به تبع پیدایی و رشد خیره‌کننده دانش فناوریانه و کاربرد بیش از پیش آن در عرصه مطالعات زبان-شناسی (کاربردی)، به‌ویژه شاخه زبان‌شناسی رایانشی، نکات بسیار مهمی در رابطه با سازوکار عملکرد زبان‌های مختلف از جمله انگلیسی به دست آمده که دید متخصصان آموزش را نسبت به آموزش اشکال و ساخت‌های زبانی، دستخوش دیگرگونی عمده‌ای نموده است. همان‌طور که در بخش مقدمه به آن اشاره شد، بخشی از این نکات، و به لطف مقایسه ساخت-های مشابه در گونه گفتاری و نوشتاری زبان (انگلیسی)، مربوط به تفاوت ساخت‌های دستوری مورد استفاده کاربران زبانی در گفتار و نوشتار می‌باشد. چنین نویافته‌هایی حتی منجر به انتشار کتاب‌های دستور در زمینه گونه گفتاری زبان انگلیسی (بایبر<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۰؛ کارتر و مک‌کارتی<sup>۲۰</sup>، ۲۰۰۶) شده است.

۲،۲ دستور زبان گفتاری زبان انگلیسی

<sup>۱۱</sup> Mumford

<sup>۱۹</sup> Biber

<sup>۲۰</sup> Carter & McCarthy

طبقه اول. «ساخت‌های دستوری مولد هستند، یعنی آن دسته از ساخت‌هایی که در [حین] تولید تا حدودی مستلزم رمزگذاری دستوری و در تفسیر مستلزم رمزبایی می‌باشند». در این زمینه، و برای نمونه، می‌توان به سؤال‌های ضمیمه پایانی و میانی اشاره کرد که متناسب با فاعل و فعل جمله تغییر می‌کنند.

طبقه دوم. «واحدهای واژگانی-دستوری ثابتی هستند که دستخوش تغییرات ساخت‌واژی نمی‌شوند و ... عموماً برای تعدیل یک سازه گفتاری به کار می‌روند» (۳۶۵). به عنوان نمونه، می‌توان از عبارات احتیاط‌آمیزی همچون sort

of/kind of نام برد که غالباً در گفتار می‌آیند و کاربرد کاهش قطعیت یک گزاره را ایفا می‌کنند.

طبقه سوم. «مشمول بر دسته کوچکی از ویژگی‌های دستوری است که مربوط به دیدگاه‌های تجویزی و محدودکننده به [مقوله] مقبولیت دستوری می‌باشند از این جهت که به نظر می‌رسد یک قاعده دستوری را در سطح جمله نقض می‌کنند. برای نمونه می‌توان به کاربرد was در جملات شرطی نوع دوم بعد از فاعل‌های اول/سوم شخص مفرد اشاره نمود. مثال‌های انگلیسی بیشتر این طبقه و سایر طبقات در جدول ۱ به تفکیک هر زیرطبقه در زیر ارائه شده است:

جدول ۱. عناصر دستور گفتاری زبان انگلیسی (برگرفته از کالن و کوو، ۲۰۰۷)

طبقه	زیرمقوله	مثال
طبقه اول	۱. آغاز گزاره‌ها ۲. پایان گزاره‌ها ۳. افعال ناقل گذشته استمراری ۴. حذف الف. حذف آغازین ب. حذف بندی ج. حذف غیربندی	- <b><i>This little shop-it's lovely..I</i></b> - <b><i>He's a real problem is Jeff..II</i></b> - <b><i>and this man was telling me I had to quit my job..III</i></b> <b>.IV</b> - <b><i>Got a minute?.V</i></b> - <b><i>Because I didn't work hard..VI</i></b> - <b><i>How about that?.VII</i></b> - <b><i>If you could talk to her..VIII</i></b> <b>.IX</b>
طبقه دوم	۱. قیدها و عبارات ربطی و نگرش‌نما ۲. منادها ۳. تخفیفات فعلی ۴. احتیاط‌نماها ۵. ادب‌نماهای معمول ۶. پاسخگرها ۷. احوال‌پرسی‌ها ۸. ابهام‌نماها ۹. عبارات تعدیل‌کننده ۱۰. گفتمان‌نماها ۱۱. هیجان‌نماها ۱۲. عبارات شبه‌جمله‌ای ۱۳. اصوات ۱۴. پرکننده‌های غیرواژگانی	- well/ anyway/ really - Mom! - aren't - sort of/ kind of - please - Yes. - Hi. - and stuff like that - a little bit of - you know/ I mean - Gosh! - What a nice girl. - oh/ wow - Mmm ...
طبقه سوم	۱. عبارت اسمی جمع + there's ۲. عبارت اسمی جمع + less ۳. (در جملات شرطی گونه دوم) if + was	- There's few customers left. - I'm dealing with less people in that job. - If I was rich, I could get that brand-new car.

درک کلی از متن خوانده شده به دست آورد. لذا، چنین فعالیت‌هایی زمینه درک و توجه زبان آموز به نوع دستور به کاررفته - گفتاری یا نوشتاری - را ایجاد می‌نماید.

۳. فعالیت‌هایی با هدف آگاه‌سازی و ایجاد توجه به دستور گفتاری زبان: هدف این دسته از فعالیت‌ها، جلب توجه زبان آموز به موارد دستور گفتاری زبان انگلیسی می‌باشد. به‌طور دقیق‌تر، در این دسته از فعالیت‌ها از زبان آموز خواسته می‌شود که ساختار گفتاری را که در موقعیت مشابه در زبان مادری خود استفاده می‌کند با ساختاری که گویشور بومی در واقع به کار برده است مقایسه و بدین روش توجه زبان آموز را به نوع دستور مورد استفاده جلب نماید.

۴. فعالیت‌های با هدف بحث زبانی: در این دسته از فعالیت‌ها، زبان آموزان به بحث و گفتگو دربارهٔ مصادیق دستور گفتاری که متوجه آن‌ها گردیده‌اند می‌پردازند؛ سؤالاتی از جمله: این عبارت چه مقدار رسمی یا غیررسمی بود؟ حالت رسمی آن چگونه است؟ رابطه و میزان صمیمیت افراد گویندهٔ متن مکالمه چه میزان است؟ و، آیا دوست دارید از ساختارهای گفتاری زبان انگلیسی استفاده کنید؟ در این زمینه مطرح است.

## ۲.۲. پژوهش‌های صورت‌گرفته پیرامون دستور گفتاری انگلیسی

چنانچه پیش‌تر اشاره شد، مطالعات عمدتاً جسته و گریخته‌ای در حوزهٔ مطالعات مربوط به دستور زبان گفتاری انگلیسی صورت گرفته است - حجمی که در قیاس با یافته‌های دستور نوشتاری اندک می‌نماید. از طرف دیگر، به نظر می‌رسد این نویافته‌ها هنوز جای خود را در مباحث آموزشی باز ننموده‌اند و نیاز است میزان شمول احتمالی آن‌ها در تدریس معلم و منابع مورد استفادهٔ وی در بافت آموزشی که مشغول به کار است مورد بررسی قرار گیرد.

در یکی از نخستین مطالعات عمدهٔ صورت‌گرفته در عرصهٔ عناصر دستور گفتاری، **کارتز و مک‌کارتی (۱۹۹۵)** به بررسی بسامد چهار مؤلفهٔ دستوری در یک پیکرهٔ خرد زبانی پرداختند و متوجه شدند که بعضی عناصر مذکور به حد کافی در داده‌ها لحاظ، اما برخی دیگر یا به‌صورت پراکنده یا تقریباً در حد صفر گنجانده شده‌اند.

مامفورد (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای از ضرورت تدریس مؤلفه‌های دستور گفتاری انگلیسی در مبحث مکالمه جانبداری و دفاع نمود، هر چند به باور وی چنین آموزشی که به پیروی

همان‌گونه که از بررسی جدول ۱ برمی‌آید، دسته‌بندی فوق کمک می‌کند بتوان نمودهای هر یک از طبقه‌ها را متناسب با نقش آن و تعریفی که در اینجا ارائه شده در محاوره‌ها شناسایی و آن را ثبت و ضبط کرد. در اینجا و در پیوند با چهارچوب فوق، ذکر نکته‌ای بایسته به نظر می‌رسد. از آنجاکه **کالن و کوو (۲۰۰۷)**، به باور پژوهشگران فعلی، در پاره‌ای موارد نگاهی محدودداند به مقولات دستور گفتاری انگلیسی ارائه داده‌اند، در اقتباس مدل آن‌ها تغییراتی جزئی با اتخاذ نوعی نگاه توسعه‌ی صورت گرفت. برای مثال، درحالی‌که نویسندگان مزبور تنها سؤال‌های ضمیمهٔ میان‌گزاره را نمودی از عناصر طبقهٔ اول می‌دانند، در پژوهش حاضر تصمیم گرفته شد تمام مصادیق سؤال‌های ضمیمه، قطع نظر از جایگاه رخداد آن‌ها در جمله، در زمرهٔ ساخت‌های این طبقه قرار گیرند چون اساساً این ساخت در گفتار کاربرد بسیار زیادی دارد.

پیش از **کالن و کوو (۲۰۰۷)**، **تیمیس (۲۰۰۵)** در پاسخ به چالش چگونگی تدریس مؤلفه‌های دستور گفتاری در مواد آموزشی زبان چهارچوبی متشکل از چهار گونه فعالیت آموزشی جهت تدریس عناصر دستور گفتاری ارائه نمود تا بتوان به‌صورت کاربردی و نظام‌مند به آموزش آن پرداخت. وی معتقد است که آموزش دستور گفتاری نه‌تنها از لحاظ آموزشی سودمند بوده، بلکه نمایانگر دغدغه‌های جامعه‌شناسی زبان در کاربرد گونه‌های زبانی گویشور بومی زبان نیز خواهد بود. این چهار نوع فعالیت ذکرشده در این چهارچوب به‌طور خلاصه در زیر آورده شده است (**تیمیس، ۲۰۰۵**):

۱. فعالیت‌های فرهنگ‌محور: این فعالیت‌ها به ایجاد ارتباط بین موارد فرهنگ انگلیسی ذکرشده در متن کتاب با موارد مشابه در فرهنگ زبان آموز تأکید دارند. از آنجایی که دستور گفتاری زبان بیش از گونهٔ نوشتاری آن منعکس‌کنندهٔ کاربرد عملی زبان توسط گویشوران بومی بوده، برای درک آن آگاهی نسبی از فرهنگ زبان مقصد ضروری می‌باشد. در عین حال، جلب توجه زبان‌آموزان به وجوه اشتراکی فرهنگ زبان مادری ایشان و زبان مقصد می‌تواند درک عمیق‌تری از کارکرد دستور گفتاری در زبان‌آموزان ایجاد کند.

۲. فعالیت‌های مبتنی بر درک کلی: این باور وجود دارد که برای توجه بهتر به ساختار متون، نیاز است که زبان‌آموز ابتدا

بیشتر از مدل زبانی گویشوران بومی زبان می‌انجامد مخالفان خود را نیز، به‌ویژه از میان افرادی که به رویکرد انگلیسی‌های جهانی قائلند، دارد. **کالن و کوو (۲۰۰۷)** در پژوهشی که بر روی ۲۴ کتاب درسی انگلیسی منتشر شده در خلال سال‌های ۲۰۰۶-۲۰۰۰ در انگلستان انجام دادند، دریافتند که عناصر دستور گفتاری انگلیسی تنها به‌صورت نسبتاً محدود و بسته و گریخته در کتاب‌ها گنجانده شده بودند.

**تیمیس (۲۰۰۵)** چهار اصل برای گزینش و طراحی فعالیت‌هایی با هدف تمرکز بر دستور گفتاری زبان انگلیسی ارائه داد. وی همچنین بازخورد گروهی از زبان‌آموزان و معلمان را که در فرایند یادگیری-یاددهی با چنین متونی سروکار داشتند بررسی نمود و به این نتیجه رسید که تدریس دستور گفتاری زبان انگلیسی به زبان‌آموزان هم امکان‌پذیر و هم برای ایجاد آگاهی از زبان واقعی مورد استفاده توسط گویشوران زبان مفید خواهد بود و هیچ خطری برای کلیت فرهنگی فرد غیرگویشور زبان نخواهد داشت. یک پژوهش دیگر درباره نحوه تدریس موارد دستور زبان گفتاری در بدنه آموزش زبان انگلیسی، پژوهش **هیلیارد<sup>۲۲</sup> (۲۰۱۴)** می‌باشد که فعالیت‌هایی با محوریت دستور گفتاری زبان را ارائه داده است؛ از جمله، چندین بازی و فعالیت جهت تدریس و تمرین «حذف»، تمرین‌هایی جهت تقویت درک «جملات آغازین و پایانی» و همچنین فعالیت‌هایی با هدف به‌کارگیری صحیح «پرکننده‌های غیرواژگانی».

در پژوهشی مشابه با تحقیق حاضر، **کارتا و سوروج<sup>۲۳</sup> (۲۰۱۲)** به بررسی موارد و مصادیق دستور گفتاری زبان انگلیسی در ۱۸ کتاب درسی زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ترکیه نمودند. نویسندگان دریافتند که موارد دستور گفتاری زبان انگلیسی عمدتاً در این کتب نمودی نداشته و تنها دو مورد «حذف» و «عبارات لغوی-دستوری» در کتب وجود داشتند. نویسندگان معتقدند که به دلیل حضور کم‌تعداد موارد و مصادیق دستور گفتاری زبان انگلیسی در کتب درسی، زبان-آموزان در برقراری ارتباط واقعی با گویشوران بومی (از جمله اساتید خود) ناتوان بوده و گونه‌های دستوری به‌کاررفته در کتب خود که عمدتاً از نوع دستور کتبی و استاندارد انگلیسی بوده را بدین منظور ناکافی می‌دانند.

در پژوهشی دیگر **الوسابی<sup>۲۴</sup> (۲۰۱۴)** به‌منظور تأکید در به-کارگیری دستور گفتاری زبان انگلیسی در کتب آموزشی، به مقایسه دو کتاب مرجع یکی با رویکرد توصیفی به دستور زبان و دیگری با رویکرد تجویزی از لحاظ پرداخت به دستور نقل قول در دستور زبان انگلیسی پرداخت. نتیجه تحقیق حاکی از این بود که عناصر دستور گفتاری زبان انگلیسی در پرداختن به دستور زبان «نقل قول» در کتاب مرجع با رویکرد تجویزی بسیار اندک است. نویسندگان با تکیه به این دریافت، بر این باورند که جهت تقویت توانایی به‌کارگیری هرچه بیشتر دستور گفتاری در آموزش دستور زبان باید دانش‌آموزان را به استفاده فعالانه از زبان ترغیب و ترس از اشتباه در هنگام استفاده از زبان انگلیسی را در آن‌ها کم‌رنگ نمود.

در پژوهش اخیر خود، **جی (۲۰۲۲)<sup>۲۵</sup>** سه راه کاربردی را جهت آموزش دستور گفتاری زبان انگلیسی به زبان‌آموزان در سه سطح مبتدی، متوسط، و پیشرفته ارائه داد. به‌منظور تقویت کاربرد دستور گفتاری زبان‌آموزان سطح مبتدی، او روش «پر کردن و از انتها به ابتدا خواندن متن» را پیشنهاد داد. همچنین برای زبان‌آموزان سطح متوسط، فعالیت‌های «ابتدا و انتهای متن» و برای زبان‌آموزان سطح پیشرفته «فعالیت‌های شفاهی مبتنی بر گرامر» را پیشنهاد نمود.

#### پژوهش‌های انجام شده در ایران

**بالتی زاده و گردانی<sup>۲۶</sup> (۲۰۱۲)** به‌کارگیری طبقه‌بندی **مکارتی و کارتر (۲۰۰۲)** مصادیق دستور گفتاری زبان انگلیسی به‌کاررفته در چهار کتاب مطرح آموزش زبان انگلیسی (Interchange 3, American Headway 2, Top Notch) (2A, American English File 2) را استخراج و فراوانی هر نوع را در مورد هر چهار کتاب بررسی نمودند. نویسندگان سه دسته‌بندی کلمه، عبارت، و جمله‌واره را مبنای استخراج مصادیق دستور گفتاری زبان انگلیسی در متن مکالمه و متون فایل‌های صوتی قرار دادند. نتایج به‌دست‌آمده حاکی از این بود که موارد دستور گفتاری زبان انگلیسی به‌صورت نامتوازن در این کتب توزیع شده‌اند. به‌علاوه کتب مورد بررسی موارد متفاوتی از دستور گفتاری را در خود گنجانده بودند. همچنین، ۴۰ درصد مصادیق دستور گفتاری در سطح کلمه، ۳۵ درصد در سطح عبارت و ۲۴ درصد در سطح جمله‌واره وجود داشته‌اند.

<sup>۲۵</sup> Ji

<sup>۲۶</sup> Baleghezadeh & Godrani

<sup>۲۲</sup> Hilliard

<sup>۲۳</sup> Karaata & Soruch

<sup>۲۴</sup> Al-wossabi

### ۳. روش تحقیق

داده‌های پژوهش کنونی بر تحلیل کتاب‌های Prospect و Vision استوار است. مجموعه نخست، که در مقطع آموزش متوسطه اول و برای سن‌های ۱۶-۱۳ آموزش داده می‌شود، شامل سه سطح و متشکل از کتاب دانش آموز و کتاب کار می‌باشد. مجموعه Vision نیز، که در مدارس متوسطه دوم (سن‌های ۱۹-۱۶) آموزش داده می‌شود، در سه سطح و شامل کتاب دانش آموز و کتاب کار می‌باشد. رویکرد حاکم بر تدریس هر دو مجموعه، آن چنان که در مقدمه آن با ارجاع به سند برنامه درسی مدارس ایران ذکر شده، رویکرد موسوم به رویکرد ارتباطی می‌باشد که بر تلفیق همه مهارت‌ها تأکید دارد. در هر درس دو مکالمه آمده است: یکی تحت عنوان conversation در ابتدا و یکی هم در ذیل قسمت listening and speaking. تنها در درس سه کتاب دانش آموز Vision 1، در این بخش به جای محاوره متنی روایی آمده است.

از جمله معدود پژوهش‌های انجام شده در زمینه آموزش دستور گفتاری زبان انگلیسی در ایران، می‌توان به پژوهش انجام شده توسط زارعی و رهگذر<sup>۳۷</sup> (۲۰۱۹) اشاره نمود. نویسندگان در پژوهش خود به بررسی تأثیر روش تدریس رقابتی و مشارکتی در آموزش چند نمونه از موارد دستور گفتاری زبان انگلیسی شامل آغازگزاره‌ها، پایان گزاره‌ها و حذف آغارین به زبان آموزان ایرانی نمودند. نتایج به دست آمده نشانگر این بود که هر دو روش تدریس جهت آگاه‌سازی از موارد و کاربردهای دستور گفتاری زبان انگلیسی مؤثر بودند.

تا آنجا که به تدریس منابع آموزش زبان انگلیسی و به ویژه کتب آموزشی در بافت آموزش انگلیسی به عنوان زبان خارجی در ایران مربوط می‌شود، پژوهشگران فعلی موفق نشدند نمونه‌ای از ماهیت و نوع کاربرد عناصر مختص دستور گفتاری انگلیسی بیابند. چنین مشاهده‌ای می‌تواند اهمیت این موضوع مهم را در بافت آموزش زبان در ایران مضاعف کند و راه را برای مطالعات بیشتر هموار سازد.

جدول ۲. نمای کلی از ویژگی‌های مجموعه Prospect و Vision

تعداد مکالمه	تعداد درس	تعداد صفحات	سال انتشار و نوبت چاپ	مقطع	نام کتاب
۱۶	۸	۸۸	چاپ یازدهم ۱۴۰۲	متوسطه اول	Prospect 1 Student Book
-۰-	۸	۷۲	چاپ یازدهم ۱۴۰۲	متوسطه اول	Prospect 1 Workbook
۱۴	۷	۹۶	چاپ یازدهم ۱۴۰۲	متوسطه اول	Prospect 2 Student Book
-۰-	۷	۵۶	چاپ یازدهم ۱۴۰۲	متوسطه اول	Prospect 2 Workbook
۱۳	۶	۱۳۶	چاپ یازدهم ۱۴۰۲	متوسطه اول	Prospect 3 Student Book
۲	۶	۹۶	چاپ یازدهم ۱۴۰۲	متوسطه اول	Prospect 3 Workbook
۷	۴	۱۲۸	چاپ یازدهم ۱۴۰۲	متوسطه دوم	Vision 1 Student Book
-۰-	۴	۸۰	چاپ یازدهم ۱۴۰۲	متوسطه دوم	Vision 1 Workbook
۶	۳	۱۱۲	چاپ یازدهم ۱۴۰۲	متوسطه دوم	Vision 2 Student Book
-۰-	۳	۶۴	چاپ یازدهم ۱۴۰۲	متوسطه دوم	Vision 2 Workbook
۶	۳	۱۰۴	چاپ یازدهم ۱۴۰۲	متوسطه دوم	Vision 3 Student Book
-۰-	۳	۶۴	چاپ یازدهم ۱۴۰۲	متوسطه دوم	Vision 3 Workbook

### جمع‌آوری داده‌ها

(۲۰۰۷) به منظور شناسایی، ضبط، و شمارش بسامد مصادیق دستور زبان گفتاری در مکالمه‌های دو مجموعه فوق مورد استفاده قرار گرفت. چک لیست دوم به منظور بررسی میزان توجه به تدریس این مؤلفه‌ها در مواد آموزشی زبان انگلیسی مدارس ایران به کار برده شد که همه فعالیت‌های کتب ذکر

به منظور جمع‌آوری داده‌های مرتبط با مصادیق دستور زبان گفتاری و همچنین فعالیت‌های اختصاص داده به آموزش آن‌ها در کتب فوق‌الذکر، دو چک‌لیست طراحی و استفاده گردید. چک لیست اول مبتنی بر چهارچوب تحلیلی کالن و کوو



جدول ۲. مشخصات ابزارهای استفاده شده جهت جمع-آوری داده‌ها

شده به همراه کلیه توضیحات کتب راهنمای تدریس مکمل کتاب توسط محققان طبق چک‌لیست طراحی شده از چهارچوب نظری ارائه شده توسط تیمیس (۲۰۰۵) مورد بررسی قرار گرفتند. جدول ۲ نمای شماتیکی از ابزارهای جمع‌آوری داده برای پژوهش حاضر را نشان می‌دهد:

چهارچوب نظری مورد استفاده	هدف	مواد آموزشی مورد بررسی
چهارچوب کالن و کوو (۲۰۰۷)	بررسی مصادیق مؤلفه‌های دستور گفتاری زبان انگلیسی	متون مکالمه‌های سری کتاب‌های Prospect و Vision
چهارچوب تیمیس (۲۰۰۵)	بررسی توجه به تدریس مؤلفه‌های دستور گفتاری زبان انگلیسی	۱. کلیه فعالیت‌های سری کتاب‌های Prospect و Vision ۲. راهنمای معلم کتب فوق

### تجزیه و تحلیل داده‌ها

به‌منظور دستیابی به پاسخ دو سؤال پژوهش، دو دسته از محتوای کتب درسی زبان انگلیسی دوره اول و دوم متوسطه مورد تحلیل قرار گرفتند. جهت آگاهی از فراوانی موارد دستور زبان گفتاری (سؤال تحقیق اول) مکالمه‌های این دو مجموعه کتاب مورد شمارش و بررسی قرار گرفتند. به‌منظور مشخص کردن میزان توجه به تدریس این گونه دستور زبان، فعالیت‌های ذکر شده در کتاب به همراه توضیحات کتب راهنمای معلم یک‌به‌یک مورد بررسی قرار گرفتند. دو محقق به‌صورت مستقل به تحلیل و کدگذاری مصادیق دستور زبان گفتاری و همچنین تعداد فعالیت‌های مرتبط با دستور گفتاری زبان اقدام نموده، نتایج را جهت حصول اطمینان از این که نمونه‌ای از قلم نیفتاده باشد بررسی و با هم مقایسه کردند. از معدود موارد ابهام‌برانگیز نظیر Right و Interesting در ابتدای جملاتی نظیر آنچه در زیر آمده است نیز ابهام‌زدایی شد.

**Maryam:** I know. I heard around 70 of them are alive. Yes?

**Mr. Razavi:** Right, but the number will increase. (Vision 1 Student Book, p. 19)

### ۴. نتایج و بحث

۴،۱ میزان مصادیق دستور گفتاری زبان انگلیسی در متن مکالمه دروس کتب زبان انگلیسی مدارس ایران به‌عنوان پاسخ به سؤال اول، یافته‌های حاصل از بررسی مکالمه‌های کتب زبان انگلیسی مدارس به‌وضوح دلالت بر حضور پررنگ و شمول نسبی، به‌ترتیب، مقوله‌های طبقه‌های دوم و اول چهارچوب کالن و کوو (۲۰۰۷)، و نیز تقریباً عدم شمول مصادیق دسته آخر آن دارد. نتایج مشابهی در پژوهش کالن و کوو (۲۰۰۷) یافت شد. جدول ۳ اطلاعات بیشتری در این زمینه به دست می‌دهد:

جدول ۳. بسامد زیرمقوله‌های سه طبقه دستور گفتاری انگلیسی در کتاب‌های Prospect

طبقه	زیرمقوله	تعداد	درصد
طبقه اول	۱. آغازگزارها	۰۰	
	۲. پایان‌گزارها	۰۰	
	۳. افعال ناقل گذشته استمراری	۰۰	
	۴. حذف	۴۷	
	الف. حذف آغازین	۲	
	ب. حذف بندی	۹	
	ج. حذف غیربندی	۰۰	
	۵. سؤال‌های ضمیمه	۰۰	
	۶. سایر موارد (شامل سایر حذف‌های به قرینه، جملات شرطی ناتمام، و ...)	۱۷	

مجموع/درصد کل:	۲۲ / ۷۵ درصد		
طبقهٔ دوم	۳۱ ۳۳ ۸۸ -۰- ۴۸ ۴۲ ۸ -۰- -۰- ۱ -۰- -۰- ۱۳ ۲	۱. قیدها و عبارات ربطی و نگرش‌نما ۲. مناداها ۳. تخفیفات فعلی ۴. احتیاط‌نماها ۵. ادب‌نماهای معمول ۶. پاسخگرها ۷. احوال‌پرسی‌ها ۸. ابهام‌نماها ۹. عبارات تعدیل‌کننده ۱۰. گفتمان‌نماها ۱۱. هیجان‌نماها ۱۲. عبارات شبه‌جمله‌ای ۱۳. اصوات ۱۴. پرکننده‌های غیرواژگانی	مجموع/درصد کل: ۷۷/۵ / ۲۶۶ درصد
طبقهٔ سوم	-۰- -۰- -۰- ۲	۱. عبارت اسمی جمع + there's ۲. عبارت اسمی جمع + less ۳. (در جملات شرطی گونهٔ دوم) if + was ۴. (در جایگاه فاعلی) عبارت اسمی + me	مجموع/درصد کل: ۰/۵ / ۲ درصد

**Reza:** *Sure!* (پاسخگر) (Prospect 3, Student Book, p. 96)

همچنین، درحالی‌که مقوله‌های طبقهٔ اول حدود یک چهارم بقیه را به‌ویژه در مواردی نظیر حذف (آغازین) شامل می‌شود، تقریباً نشانی از نمودهای زبانی طبقهٔ سوم (به استثنای ساخت مشابهی از مقولهٔ ۴ آن یعنی کاربرد me) در داده‌های مربوط به ۳ کتاب دانش‌آموز و ۳ کتاب کار مجموعهٔ Prospect، که در مدارس متوسطهٔ اول (سن‌های ۱۶-۱۳) تدریس می‌شود، یافت نمی‌شود:

(Hotel) **Receptionist:** Thank you. This is your key. It's room 213. *Hope* (حذف آغازین) you enjoy your stay in Tehran. (Prospect 3, Student Book, P. 30)

**Student 1:** Look, it's enough. I'm hungry. *How about you* (حذف غیر بندگی)?

**Student 2:** Me, too. Let's have some cake and milk. (Prospect 1, Student Book, p. 42)

همان‌گونه که از جدول ۳ پیداست، مصادیق طبقهٔ دوم دسته‌بندی **کالن و کوو (۲۰۰۷)** بیش از سه چهارم کل کاربرد مؤلفه‌های دستور گفتاری انگلیسی را در بر می‌گیرد. چنین کاربردی بیشتر مربوط به مقولاتی نظیر تخفیفات فعلی، ادب‌نماها، مناداها، پاسخگرها، عبارات و قیدهای ربط و نگرش-نما می‌باشد. در زیر، نمونه‌هایی از کاربرد چنین مؤلفه‌هایی در داده‌های مزبور آمده است:

**Phanindra:** *Morteza*, (منادا) tell me about Isfahan. Where is it?

**Morteza:** *Well*, (قید نگرش‌نما) *Isfahan's* (تخفیف) an old city in the center of Iran. (Prospect 2, Student Book, p. 42)

**Ali:** *Welcome to our school*. (ادب‌نما)

**Erfan:** *Thank you*. (ادب‌نما) (Prospect 1, Student Book, p. 10)

**Ehsan:** I like that. Can you give me some advice?

**Elham:** I just love New Year holidays!  
**Nasrin:** Oh, yes, *me too*. It's really great.  
 (Prospect 3, Student Book, p. 50)

طبقه دوم در داده‌های مستخرج از مجموعه کتاب‌ها، عدم شمول مواردی همچون ابهام‌نماها، احتیاط‌نماهایی نظیر kind of، و تعدیلگرها که در دستور گفتاری نمود محسوسی دارد، تا اندازه‌ای عجیب می‌نماید.

الگوهای شمول/حذف مصادیق سه طبقه مورد اشاره در رابطه با دستور گفتاری در کتاب‌های متوسطه دوم یعنی مجموعه Vision، همان‌طور که از جدول ۴ پیداست، کمابیش مشابه یافته‌های مربوط به کتاب‌های Prospect است:

نکته قابل تأمل دیگر در بررسی یافته‌های مربوط به کتاب‌های زبان انگلیسی مقطع متوسطه اول مدارس ایران، عدم شمول مصادیق مربوط به دو مقوله اول طبقه دوم، یعنی آغازگزارها و پایان‌گزارها(ی زائد)، که افرادی نظیر لیچ (۲۰۰۰) و کارتر و مک‌کارتی (۱۹۹۵) تأکید بسیاری بر آن گذاشته و کاربرد آن را به تفصیل تشریح نموده‌اند، می‌باشد. از طرف دیگر، به رغم حضور پررنگ و نسبتاً متنوع مقوله‌های

جدول ۴. بسامد زیرمقوله‌های سه طبقه دستور گفتاری انگلیسی در کتاب‌های Vision

طبقه	زیرمقوله	تعداد	درصد
طبقه اول	۱. آغازگزارها	۰۰	
	۲. پایان‌گزارها	۰۰	
	۳. افعال ناقل گذشته استمراری	۰۰	
	۴. حذف		
	الف. حذف آغازین	۱۸	
	ب. حذف بندی	۵	
	ج. حذف غیربندی	۵	
	۵. سؤال‌های ضمیمه	۳	
	۶. سایر موارد (شامل سایر حذف‌های به قرینه، جملات شرطی ناتمام، و ...)	۸	
	مجموع/درصد کل:	۳۹ / ۱۹ درصد	
طبقه دوم	۱. قیدها و عبارات ربطی و نگرش‌نما	۳۸	
	۲. مناداها	۸	
	۳. تخفیفات فعلی	۴۳	
	۴. احتیاط‌نماها	۰۰	
	۵. ادب‌نماهای معمول	۱۳	
	۶. پاسخگرها	۳۳	
	۷. احوال‌پرسی‌ها	۳	
	۸. ابهام‌نماها	۰۰	
	۹. عبارات تعدیل‌کننده	۰۰	
	۱۰. گفتمان‌نماها	۱	
	۱۱. هیجان‌نماها	۰۰	
	۱۲. عبارات شبه‌جمله‌ای	۴	
	۱۳. اصوات	۱۴	
	۱۴. پرکننده‌های غیرواژگانی	۶	
	مجموع/درصد کل:	۱۶۳ / ۸۱ درصد	

	--	۱. عبارت اسمی جمع + there's	طبقه
	--	۲. عبارت اسمی جمع + less	سوم
	--	۳. (در جملات شرطی گونه دوم) if + was	
	--	۴. (در جایگاه فاعلی) عبارت اسمی + me	
	--/۰ درصد	مجموع/درصد کل:	

**Emad:** I know electricity can be produced from water and sunlight. How might it be generated from wind?

**Father:** Well, a wind turbine works the opposite of a fan. Instead of using electricity to make wind, a turbine uses wind to make electricity. It is a type of clean energy.

**Emad:** These wind turbines remind me of what I read about using wind power in Yazd's buildings. (Vision 3 Student Book, p. 75)

**Nurse:** Dr. Gharib was a famous physician.

**Sara:** Oh, ... can you tell me a little about his life?

**Nurse:** Dr. Gharib was born in Tehran in 1288. After receiving his diploma, he went abroad to study medicine. In 1316 he became a physician and then came back to his homeland. In 1347 this center was founded by Dr. Gharib and one of his close friends. (Vision 2 Student Book, p. 19)

نکته دیگری که در بررسی جدول ۴ مشخص است، بسامد بسیار اندک سؤال‌های ضمیمه پایانی، که یکی از ویژگی‌های دستور گفتاری زبان انگلیسی است، در مکالمه‌های مجموعه Vision (با تنها سه مورد رخداد آن هم در کتاب Vision 3) در مقایسه با سایر مختصات گونه گفتاری می‌باشد:

- It isn't something serious, *is it*?

- I hope not. (Vision 3 Student Book, p. 32)

نکته پایانی حائز اهمیت در پیوند با عدم شمول تقریبی نموده‌های طبقه سوم چهارچوب تحلیلی در دو مجموعه فوق این است که احتمال دارد نویسندگان آگاهانه، برای اجتناب از این که زبان آموزان مدارس در معرض ساخت‌های از نظر دستور زبان نوشتاری معیوب قرار نگیرند و احیاناً چنین خطاها و نارسایی‌هایی در ذهنشان به تعبیری فسیل نشود، از کاربرد

چنانچه اشاره شد، کتاب‌های Vision در قیاس با مجموعه Prospect همان تنوع و شمول را نشان می‌دهد، با این تفاوت که کاهش محسوسی در بسامد برخی مقولات از جمله منادها، تخفیفات فعلی، ادب‌نماها، و حذف آغازین در آن‌ها مشاهده می‌شود. احتمالاً این امر را تا حدی بتوان به این واقعیت نسبت داد که به نظر می‌رسد در مکالمه‌های این مجموعه بار اصطلاحاً مبادله‌ای زبان (یعنی انتقال اطلاعات) بر بار تعاملی آن (یعنی عناصری که برای شکستن یخ روابط و ایجاد پیوند بیشتر میان طرف‌ها در گفتار به کار می‌رود) برتری پیدا می‌کند. از این رو، بیشتر مکالماتی که از دستور گفتاری زبان انگلیسی بهره برده‌اند عمدتاً برای کارکردهای ابتدایی زبان مانند احوال-پرسی، معرفی خود و ... هستند که در آن‌ها بیشتر از عبارات کلیشه‌ای استفاده می‌شود. نکته قابل توجه این است که در بررسی کتب و مواد آموزشی ذکر شده، مشاهده می‌گردد که هر کجا که نویسندگان از ساختارهای موجود در گفتار گویشور بومی فاصله گرفته و خود اقدام به ساخت عبارات و جملات نموده‌اند، به ساختار نوشتاری زبان انگلیسی نزدیک شده‌اند. چنین متونی که از بطن نمونه‌های مکالمات واقعی گویشوران اقتباس نشده‌اند، عمدتاً به دور از پیچیدگی بوده، کاملاً منطبق با دستور نوشتاری زبان انگلیسی و یا شبیه به ساختارهای زبان فارسی بوده‌اند. لذا، استفاده زیاد از چنین عباراتی و وارد نکردن مصادیق دستور گفتاری زبان انگلیسی در متون کتب درسی - چنانچه پیش‌تر ذکر شد- به ایجاد متون کتابی و شسته‌رفته‌ای مبدل خواهد شد که شباهت کمی با نوع دستور به‌کاررفته توسط گویشور بومی زبان در مکالمات واقعی و روزمره آن‌ها خواهد داشت.

در زیر، بخش‌هایی از مکالمه عمدتاً حاوی نقش مبادله‌ای زبان از مجموع کتاب‌های متوسطه دوم آمده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، گوینده سعی در انتقال دانش و اطلاعات به مخاطب خود در مکالمه دارد و خبری از عناصر تعاملی نیست - موضوعی که باعث می‌شود بسامد مصادیق دستور گفتار هم در کلیت محاوره‌ها کاهش یابد.

مصادیق آن در محاوره‌های دو مجموعه مزبور سر باز زده باشند. آنچه مسلم است این است که به رغم تلاش ستودنی گروه تألیف مجموعه‌ها در رفع خلأها، همچنان عناصر مهم و پربسامدی در دستور گفتاری انگلیسی وجود دارد که در مجموعه‌ها یا لحاظ نشده‌اند و یا بسامد کم آن‌ها محل تأمل است - نقصانی که در بخش پایانی جستار حاضر در قالب پیشنهادهایی می‌تواند توسط به‌ویژه مدرسان و معلمان برطرف شود.

عدم توزیع یکنواخت مؤلفه‌های دستور گفتاری انگلیسی در بررسی مجموعه‌های Prospect و Vision در مطالعات مرتبط دیگر نظیر **کارتی و مک‌کارتی (۱۹۹۵)** و **کالن و کوو (۲۰۰۷)** نیز گزارش شده است. این نتایج با یافته‌های پژوهش بالغی زاده و گردانی همسو بوده و حاکی از این است که مصادیق دستور گفتاری بسیار معدود و دستچین شده انتخاب و در کتب بازتاب داده شده‌اند. به‌علاوه، یافته‌ها با پژوهش انجام شده توسط **کاتارا و سورج (۲۰۱۲)** که به مقایسه موارد دستور گفتاری در کتب زبان انگلیسی بریتانیا و ترکیه پرداخته بودند نیز نقاط مشترکی دارد از این جهت که هر دو پژوهش به قلت تعداد مصادیق دستور گفتاری در کتب بررسی شده اذعان داشته‌اند. اظهار می‌دارند که یافته‌های پژوهش‌های پیکره-محور مرتبط با دستور گفتاری زبان انگلیسی می‌تواند به مؤلفان و مدرسان زبان انگلیسی بهره برساند. عدم توجه به استفاده از دستور گفتاری زبان انگلیسی در محتوا و تدریس می‌تواند ناشی از نوعی ناآگاهی نیروی انسانی دخیل در سیاستگذاری یا آموزش باشد که باید در نظام آموزش زبان انگلیسی کشورمان، به‌ویژه بخش دولتی، به آن پرداخت و انرژی خود را صرف آن نمود.

#### ۴,۲ میزان توجه به تدریس مؤلفه‌های دستور گفتاری

##### زبان انگلیسی در کتب زبان انگلیسی مدارس ایران

بررسی فعالیت‌های مجموعه کتب Prospect و Vision به همراه راهنمای تدریس آن بر اساس چهارچوب نظری **تیمیس (۲۰۰۵)**، حاکی از آن بود که از بین چهار دسته‌بندی فعالیت‌های قابل انجام برای تدریس دستور گفتاری زبان انگلیسی، فقط به دو دسته از این فعالیت‌ها آن‌هم به صورت محدود پرداخته شده است که در زیر بدان اشاره می‌گردد.

الف) درک کلی: در همه کتب بررسی شده، توجه به درک کلی از متن خوانده‌شده یا صوت شنیده شده - اغلب در قالب فعالیت‌های پس از درک مطلب و درک شنیداری - وجود دارد. با این وجود، مسأله قابل توجه این است که این توجه و کنترل درک کلی با هدف معرفی، تأکید یا تمرکز بر دستور گفتاری

زبان انگلیسی صورت نگرفته، بلکه بیشتر با هدف درک دانش - آموزان از عبارات و جملات از لحاظ لغوی و دستوری انجام شده است.

ب) دسترسی فرهنگی: به این مورد در هیچ‌جای کتب فوق توجه نشده است.

ج) ایجاد توجه: به این مورد در هیچ‌جای کتب ذکر شده توجه نشده است..

د) بحث و گفتگو در مورد زبان: تنها موردی که در زمینه تفاوت زبانی از جنبه دستور گفتاری و با تکیه بر عناصر مؤثر بر کارکرد جامعه‌شناسی زبان مورد توجه قرار گرفته است در کتاب راهنمای تدریس Prospect 1 بوده که در قسمت آغازین و پیش از شروع مکالمه، به زبان فارسی از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که به ارتباط افراد حاضر در مکالمه توجه کرده، همچنین این نکته که آن‌ها خود چگونه در زبان مادری به بیان همین مورد (مثلاً معرفی خود یا سلام و احوال‌پرسی) می‌پردازند اشاره شده است. دلیل این که تنها در آموزش کتاب Prospect 1 که پایین‌ترین سطح کتب زبان انگلیسی مدارس ایران است به این مورد اشاره شده می‌تواند - چنانچه پیش‌تر اشاره شد - پررنگ بودن نقش کارکرد تبادل اطلاعات نسبت به کارکرد تعاملی در شمول و به‌کارگیری دستور گفتاری زبان در سطوح بالاتر باشد.

این نتایج حاکی از آن است که نه تنها در متن مکالمه‌های مصادیق معدودی از تعداد مشخصی (و نه همه) موارد دستور گفتاری زبان انگلیسی استفاده شده، بلکه به‌ندرت فعالیت‌هایی مرتبط با آموزش، آگاه‌سازی، مرور و یا تمرین این موارد دیده می‌شود. به بیان دیگر، این دو مجموعه کتاب‌های درسی هیچ‌گونه ضرورتی در توجه به این گونه دستوری ندیده، تنها به گونه معیار دستور زبان اعتنا داشته‌اند.

#### ۵. نتیجه‌گیری

پژوهش فعلی کوشید تا به کمک روش تحلیل محتوا به ارزیابی نمود دستور گفتاری زبان انگلیسی در کتب درسی آموزش زبان انگلیسی مدارس ایران بپردازد. این مهم از دو جنبه میزان حضور مؤلفه‌های دستور زبان گفتاری و همچنین میزان توجه به تدریس آن‌ها در کتب فوق‌الذکر با کاربردی دو چهارچوب تحلیلی دستور گفتاری - **کالن و کوو (۲۰۰۷)** و **تیمیس (۲۰۰۵)** صورت پذیرفت. یافته‌های پژوهش در مورد میزان نمود مؤلفه‌ها آشکارا حکایت از توزیع نامتوازن مصادیق سه طبقه کلی مدل فوق داشت به گونه‌ای که کاربرد برخی نمودهای طبقه دوم در محاوره‌های موجود در دو مجموعه

فوق‌الذکر محسوس بود اما دو دسته دیگر یعنی طبقه اول و سوم، به ترتیب یا بسامد نسبتاً کمی داشتند و یا پوشش تقریباً صفر مقولات خود را تجربه می‌کردند.

نتایج بررسی میزان توجه به تدریس این مؤلفه‌ها نیز بیانگر این است که به‌طور کلی، توجه اندکی از سوی برنامه‌ریزان درسی و مؤلفان کتاب در توجه و تدریس این گونه ساختار دستوری دارد چنان‌که تنها یک مورد از ۴ نوع فعالیت پیشنهاد شده توسط تیمیس (۲۰۰۵) به‌طور منظم در کتب وجود داشته و از انواع دیگر تنها به یک نمونه در راهنمای تدریس یکی از این کتب اشاره شده است. چنین موضوعی به‌وضوح دلالت بر نوعی نقصان در آموزش کتب دارد که باید با لحاظ کردن طیفی متنوع از ویژگی‌های دستور گفتاری زبان انگلیسی در آن‌ها برطرف شود. شاید بتوان چنین اظهار داشت که گنجاندن (بیشتر) مصادیق دستور زبان گفتاری انگلیسی در برنامه درسی مدارس توسط معلمان و نیز ایجاد نوعی حساسیت مثبت در آن‌ها نسبت به این موضوع مهم می‌تواند کمک کند از رشد یک‌سویه و نامتوازن زبان‌آموزانی که به‌ویژه در سطوح بالای بسندگی از به‌اصطلاح انگلیسی کتابی در صحبت‌های خود استفاده می‌نمایند (گاه، ۲۰۰۹)<sup>۲۸</sup>، جلوگیری شود.

به نظر می‌رسد علاوه بر نقصان بازتاب کافی دستور گفتاری زبان انگلیسی در کتب تدریس شده در مدارس ایران، معلمان نیز اغلب آگاهی کافی نسبت به تفاوت دستور گفتاری از نوشتاری نداشته باشند. این امر خود منجر به این می‌شود که حتی در صورت گنجاندن موارد بیشتر دستور گفتاری زبان انگلیسی در مواد آموزشی، همچنان مدرسان این کتب این تفاوت را نادیده گرفته، همچنان تمرکزشان بر دستور نوشتاری زبان انگلیسی می‌باشد. دلیل عمده این موضوع می‌تواند این امر باشد که آموزش دستور نوشتاری زبان انگلیسی در مقایسه با دستور گفتاری دارای ثبات بیشتر بوده و محتوا و مثال‌ها جهت تدریس در کتب آموزش دستور زبان انگلیسی قابل-دسترس‌تر هستند که تدریس دستور نوشتاری را نسبت به تدریس دستور گفتاری با چالش کمتری روبه‌رو می‌کند. به‌علاوه، ممکن است مدرسان دستور نوشتاری را بر دستور گفتاری ارجح دانسته، علی‌رغم وجود کافی مؤلفه‌های دستور گفتاری زبان انگلیسی، چندان به تدریس آن نپردازند.

در این زمینه، بایسته است با برگزاری دوره‌های ضمن خدمت، توجه معلمان را به وجود تفاوت ماهوی میان دستور

گفتاری و نوشتاری انگلیسی و نمودهای متعدد آن جلب کرد. در گام نخست احتمالاً بتوان از یافته‌های پژوهش‌هایی نظیر جستار کنونی به‌عنوان بخشی از محتوای عرضه شده در چنین دوره‌های رشد حرفه‌ای معلمان استفاده نمود. در گام بعد می‌توان به مهارت حرفه‌ای اقتباس منابع آموزش زبان انگلیسی (مک‌دانه، شاو، و ماسوهارا، ۲۰۱۳) و اصول و رویه‌های معمول در آن پرداخت که در آن معلمان، برای نمونه، یاد می‌گیرند در مواجهه با نقصان‌های احتمالی محتوایی کتاب‌ها (مثلاً عدم پوشش مصادیق دستور گفتارگونه زبان) به چه شکل عمل نمایند.

سیاستگذاران و تصمیم‌گیران کلان عرصه آموزش زبان-های خارجی و مؤلفان کتاب‌های درسی که در ارتباط با آن‌ها هستند، دسته بعدی مخاطبان پژوهش‌هایی از این دست که صورت پذیرفته یا در آینده صورت خواهد پذیرفت، هستند. اینان باید خود نوعی واکاوی در مفروضات آموزشی‌شان داشته باشند تا چنانچه انگاره‌ای با یافته‌های پژوهشی حوزه تهیه و تدوین منابع آموزشی مغایرت داشته باشد در آن بازنگری انجام دهند.

پژوهش‌های آتی با انجام روش‌هایی نظیر مشاهده و یا نظارت بر تدریس معلمان و انجام مصاحبه می‌توانند به درک عمیق‌تری از رویکرد معلمان نسبت به مقوله مهم مختصات زبان گفتار دست یابند. همچنین، با توجه به استقبال بالای دانش‌آموزان مدارس ایران از نظام آموزش زبان مؤسسات و منابع مورد استفاده آن، می‌توان به‌طور تطبیقی به بررسی و تحلیل وجوه افتراق و همانندی میان منابع آموزشی دو بخش دولتی (مدارس) و خصوصی (مؤسسات) آموزش زبان انگلیسی پرداخت.

#### فهرست منابع

- Abdollahi-Guilani, M. (2022). Readability index and reading complexity in high school EFL textbooks. *Foreign Language Research Journal*, 12(2), 37-59.
- Alter, G. (2020). A sociological perspective on diversity in ELT coursebooks. In C. Lutge, C. Lutge, & M. Faltermeier (Eds.), *The praxis of diversity* (137-

- written English grammar and usage. Ernst Klett Sprachen.
- Cheng, K. K. Y., & Beigi, A. B. (2011). Addressing students with disabilities in school textbooks. *Disability & Society*, 26(2), 239-242. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.544063>.
- Cullen, R. & Kuo, I.V. (2007). Spoken grammar and ELT course materials: A missing link? *TESOL Quarterly*, (41)2, 361-386. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00063.x>.
- Dahmardeh, M., & Mohammadi, P. (2023). Analysis of intercultural competence and gender representation in Iranian EFL coursebooks. *Journal of Foreign Language Research*, 13(2), 193-214. doi. 10.22059/jflr.2022.352261.1000.
- Gavela, M. D. F. (2015). *The grammar and lexis of conversational informal English in advanced textbooks*. Newcastle upon Tyne: Cambridge scholars publishing.
- Goh, C. (2009). Perspectives on spoken grammar. *ELT journal* 63(4), 303-312.
- Gulya, N., & Fehérvári, A. (2023). Addressing disability representation in EFL textbooks used in Hungarian public education. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100226. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100226>.
- Hilliard, A. (2014). Spoken grammar and its role in the English language classroom. *English Teaching Forum*, 4, 2-13.
- 174). Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007.978-3-030-26078-1>.
- Al-wossabi, A. (2014). Spoken grammar: An urgent necessity in the EFL context. *English Language Teaching*, 7(6), 19-25.
- Ariyanto, S. (2018). A portrait of gender bias in the prescribed Indonesian ELT textbook for junior high school students. *Sexuality & culture*, 22(4), 1054-1076. <https://doi.org/10.1007/s12119-018-9512-8>.
- Baleghezadeh, S., & Godrani, Y. (2012). Core units of spoken grammar in global ELT textbooks. *Issues in Language Teaching (ILT)*, 1(1), 33-58.
- Biber, D. (2010). *Longman student grammar of spoken and written English*. Pearson Education India.
- Biglar-Beigi Ghajarieh, A., Salami, A., & Samira, S. (2023). A comparative evaluation of activity types in locally developed Iranian EAP textbooks versus international counterparts: Communication in cocus. *Journal of Foreign Language Research*, 13(1), 129-144. doi. 10.22059/jflr.2022.345191.962.
- Carter, R., & McCarthy, M. (1995). Grammar and the spoken language. *Applied Linguistics*, 16(2), 141-158. <https://doi.org/10.1093/applin/16.2.14>.
- Carter, R., & McCarthy, M. (2006). *Cambridge grammar of English: A comprehensive guide; spoken and*

- Rajabi, M., Aghaei, K., & Danyali, A. (in press). A critical discourse analysis of Prospect and Vision series English language textbooks as framed in Foucauldian reading on ageism. *Language Related Research*.
- Rasti, Alireza (2020). An Investigation into the type and amount of representation of intended values of Iran's national curriculum document in Vision series. *Foreign Language Research Journal*, 1(4), 713-727.
- Rühlemann, C. (2006). Coming to terms with conversational grammar: 'Dislocation' and 'dysfluency'. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11(4), 385-409.  
<https://doi.org/10.1075/ijcl.11.4.03ruh>.
- Selvi, A. F., & Kocaman, C. (2021). (Mis-/Under-) Representations of gender and sexuality in locally-produced ELT materials. *Journal of Language, Identity & Education*, 20(2), 118-133.  
<https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1726757>.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT journal*, 42(4), 237-246.  
<https://doi.org/10.1093/elt/42.4.237>.
- Timmis, I. (2005). Towards a framework for teaching spoken grammar. *ELT journal*, 59(2), 117-125.  
<https://doi.org/10.1093/eltj/cci025>.
- Torres-Martínez, S. (2014). Introducing conversational grammar in EFL: A case for hedging strings. *English Today*, 30(02), 24-32.  
<https://doi.org/10.1017/S0266078414000091>.
- Hodkinson, A. (2012). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people within the English education system: The influence of electronic media in the primary school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(4), 252-262. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01208.x>.
- Ji, X. (2022). Teaching spoken grammar at beginner, intermediate, advanced level in ELF classes. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 637, 596-603.
- Karaata, C., & Soruch, A. (2012). The missing gap between spoken grammar and English textbooks in Turkey. *DPUJSS*, 32(2), 9-18.
- Leech, G. (2000). Grammars of spoken English: New outcomes of corpus-oriented research. *Language learning*, 50(4), 675-724.
- McCarthy, M., & Carter, R. (1995). Spoken grammar: What is it and how can we teach it?. *ELT journal*, 49(3), 207-218.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide (3<sup>rd</sup> Ed.)*. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, Inc.
- Mumford, S. (2009). An analysis of spoken grammar: The case for production. *ELT journal*, 63(2), 137-144.  
<https://doi.org/10.1093/elt/ccn020>.
- Okeeffe, A., McCarthy, M., & Carter, R. (2007). *From corpus to classroom: Language use and language teaching*. Cambridge University Press.



Zarei, A., A., & Rahgozar, M. (2019).  
Spoken grammar features: Does the  
way of teaching make a difference?  
*Journal of Modern Research in English  
Language Studies*, 6(4), 83-106.