



تاریخ دریافت: ۹۲/۹/۱۲

تاریخ پذیرش: ۹۳/۱۰/۲۵

آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان در مدرسه المهدی قم؛ یک الگوی بومی و کارآمد

رضامراد صحرائی *

چکیده

ابداع روش‌های سهل و سریع فارسی‌آموزی یکی از راهبردهای مورد تأکید نقشه جامع علمی کشور برای گسترش زبان فارسی در جهان است. دستیابی به این مهم، مستلزم مستندسازی وضع موجود و کشف نقاط قوت و ضعف برنامه‌های آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان است. مقاله حاضر، در همین راستا، به مطالعه برنامه درسی و روش تدریس مدرسه المهدی قم، که با سابقه‌ترین موسسه آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان است، پرداخته است. برای این منظور، یک پرسشنامه محقق‌ساخته مشتمل بر ۱۳۷ گویه/سؤال طراحی گردید. این سؤالات، بر اساس مجموعه فنون آموزشی شناخته شده در روش‌های متداول آموزش زبان دوم/خارجی (لارسن فریمن و ... ۲۰۱۱) طراحی گردیده‌اند و شاخص‌هایی مثل نقش زبان آموز، نقش معلم، فرآیندهای آموزشی، جایگاه فرهنگ، نوع بازخورد و نحوه ارزشیابی را نشان می‌دهند. پس از مشاهده ۶۰ کلاس آموزشی و ارزیابی هر یک از ۱۳۷ فن مندرج در پرسشنامه در این کلاس‌ها، میزان کاربرد هر یک از این فنون در قالب نسخه ۱۹ برنامه SPSS محاسبه گردید. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که برنامه درسی و روش تدریس مدرسه المهدی قم، با سیر تکوینی برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس همسو است. حذف نسبی دستور در دوره آموزش عمومی این موسسه، و بازگشت آگاهانه به آموزش دستور در دوره تمهیدیه، دقیقاً همسو با سیر تکوینی برنامه‌های درسی است. علاوه، آموزش محتوا به زبان فارسی در دوره تمهیدیه و بهره‌گیری از محتوا برای تقویت توانش زبان فارسی دقیقاً همسو با شیوه‌هایی مثل غرقه‌سازی (در رویکرد محتوامحور) و آموزش تکلیف‌محور است. تنوع فنون آموزشی در مدرسه المهدی قم حاکی از این نکته مهم است که در این مدرسه هم دیدگاه‌های سنتی، مثل روش دستور-ترجمه، رایج هستند و هم دیدگاه‌های نوین. این تنوع می‌تواند یک نقطه قوت منحصر بفرد باشد زیرا فارسی‌آموزان را متناسب با نوع نظام آموزشی حوزه‌های علمیه تربیت می‌کند.

واژگان کلیدی: مدرسه المهدی، فارسی‌آموزان خارجی، برنامه درسی، روش تدریس، مشاهده کلاسی، فنون آموزشی

مقدمه

در حال حاضر، مراکز متعددی به آموزش زبان فارسی به خارجیان اشتغال دارند اما مهمترین آنها سه مرکز زیر هستند که جدول (۱) اطلاعات لازم را دربارهٔ سال تأسیس، تعداد فارسی‌آموزان و برنامه درسی آنها ارائه می‌نماید:

۱. مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین المللی امام خمینی ره- قزوین
۲. مرکز بین المللی آموزش زبان فارسی دهخدا- تهران
۳. مدرسه المهدی قم

▼ جدول (۱) مهمترین مراکز آموزش زبان فارسی به خارجیان

نام مرکز آموزشی	سال تأسیس	تعداد تقریبی فراگیران تا ۱۳۹۱	سطوح آموزشی	ساعت در هفته	هفته در کل دوره	ساعت در کل دوره
دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره)	۱۳۷۱	۴۱۰۰	سه سطح (مقدماتی، پیشرفته و پیش‌دانشگاهی)	۲۰-۲۵	۲۶	۵۲۰-۶۵۰
مرکز آموزش زبان فارسی (قم) المهدی	۱۳۶۱	۱۲۵۰۰	یک دورهٔ عمومی (شامل سه سطح مقدماتی، میانی، پیشرفته) و یک دورهٔ تمهیدیه	۳۶	۲۴ + ۲۴	۸۴۶ + ۸۴۶
موسسه بین المللی دهخدا (تهران)	۱۳۶۸	۹۰۰۰	سه سطح (مقدماتی، پیشرفته و پیشرفته)	۶-۱۵	۵-۱۵	۳۰-۲۲۵

همانگونه که جدول فوق نشان می‌دهد، مرکز آموزش زبان فارسی مدرسه المهدی قم (وابسته به دانشگاه بین‌المللی المصطفی‌ص)، با بیش از ۳۰ سال سابقه، بیشترین تعداد فارسی‌آموز خارجی را داشته و دارای برنامه‌ی درسی خاص خود است. این موسسه تا کنون از ۱۲۸ ملیت فارسی‌آموز داشته و از این حیث نمونه‌ی کم‌نظیری برای مشاهده‌ی کلاسی است. بر همین اساس و با توجه به نوع برنامه‌ی درسی و طول مدت دوره‌های آموزشی و امکان دسترسی بهتر، در این پژوهش تلاش شد تا رویه‌ها و دستورالعمل‌های آموزشی این موسسه آموزشی بر پایه‌ی اصول و فنون آموزش زبان دوم/خارجی مطالعه گردد. بهره‌گیری از طلاب به عنوان مدرسان آموزش زبان فارسی و تولید محتوای بومی از یک سو، و موفقیت قابل توجه این موسسه در آماده‌سازی خارجی‌ان برای تحصیل در حوزه‌های علمیه و زندگی در ایران (مشخصاً شهر قم) از سوی دیگر، انگیزه‌ی ما را برای تمرکز بر شیوه‌های تدریس در این موسسه دوچندان کرد.

برنامه‌ی آموزشی این موسسه، در قالب دو دوره‌ی عمومی و تمهیدیه طراحی گردیده است. هر کدام از این دو دوره در قالب ۲۸ هفته و در هر هفته ۳۶ ساعت آموزش طراحی گردیده است. جدول کلی برنامه‌ی درسی این مدرسه در جدول (۲) ارائه گردیده است:

▼ جدول (۲) برنامه‌ی درسی دوره‌ی آموزش عمومی مدرسه‌ی المهدی قم

سرفصل	کتاب اول	کتاب دوم	کتاب سوم	کتاب چهارم	کتاب پنجم	کتاب ششم	کتاب هفتم	مجموع
فارسی	۴۲	۳۰	۳۱	۳۱	۳۱	۳۱	۳۱	۲۲۷
تمرین	۲۷	۲۳	۲۲	۲۱	۲۱	۲۱	۲۱	۱۵۶
آزمایشگاه	۷	۱۶	۱۴	۱۵	۲۲	۱۸	۲۲	۱۱۴
گفتگو	۲۱	۱۷	۱۱	۱۴	۵	۵	۱۰	۸۳
سخنرانی	۱۴	۱۰	۱۴	۱۰	۱۱	۱۲	۱۱	۸۲
روخوانی	۵	۱۳	۱۸	۱۰	۱۴	۱۰	۹	۷۹
املاء	۱۳	۱۳	۹	۱۰	۸	۷	۷	۶۷

مجموع	کتاب هفتم	کتاب ششم	کتاب پنجم	کتاب چهارم	کتاب سوم	کتاب دوم	کتاب اول	سرفصل
۶۵	۷	۱۰	۱۲	۱۲	۱۳	۱۱	۰	انشاء
۳۲	۶	۱۰	۸	۸	۰	۰	۰	برداشت
۱۶	۸	۸	۰	۰	۰	۰	۰	دستور زبان
۹۰۸	۱۱۹	۱۳۲	۱۳۲	۱۳۱	۱۳۲	۱۳۳	۱۲۹	مجموع

همانگونه که جدول فوق نشان می‌دهد، در دوره عمومی موسسه مورد بحث، ۷ کتاب درسی در ۹۰۸ ساعت آموزش کلاسی به فارسی آموز خارجی ارائه می‌گردد. نکته جالب توجه این است که جز در کتاب‌های ششم و هفتم و آن هم در حد ۱۶ ساعت، آموزش مستقیم دستور در برنامه درسی این موسسه وجود ندارد. نکته قابل توجه این است که مدرسه المهدی در مسیر تجربی خود به این نتیجه رسیده است که در دوره عمومی آموزش دستور را به حداقل ممکن تقلیل دهد. در حقیقت، تجربه آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان در این موسسه، نتیجه‌ای مشابه آنچه در آموزش سایر زبان‌ها، به ویژه آموزش زبان‌های انگلیسی و آلمانی و فرانسوی، دیده شده، در پی داشته است. باید دید آیا همسو با این جهت‌گیری اصولی و برآمده از تجربه، رویه‌ها و فنون تدریس در این موسسه نیز متحول شده است یا خیر.

در دوره تمهیدیه، هدف اصلی تثبیت آموخته‌هایی است که زبان آموز در دوره فارسی عمومی کسب کرده است. هدف دوم این دوره آموزش دروس ابتدایی و آشنایی زبان آموزان با محیط حوزه‌های علمی است. این دوره شش ماهه مجموعاً از ۳۵ واحد درسی تشکیل شده است که شامل سرفصل‌های زیر می‌شود:

احکام، عقاید، صرف و نحو زبان عربی، تجوید قرآن کریم، حفظ قرآن کریم، مفاهیم قرآن کریم، تاریخ اسلام، اخلاق اسلامی، قصه‌های قرآنی، آشنایی با مبانی رایانه، تربیت بدنی و زبان خارجی.

نکته جالب توجه در این دوره این است که تمامی کلاس‌ها، حتی کلاس صرف و نحو زبان عربی به زبان فارسی برگزار می‌شود. در این دوره، کلاس زبان عربی با شیوه دستور - ترجمه

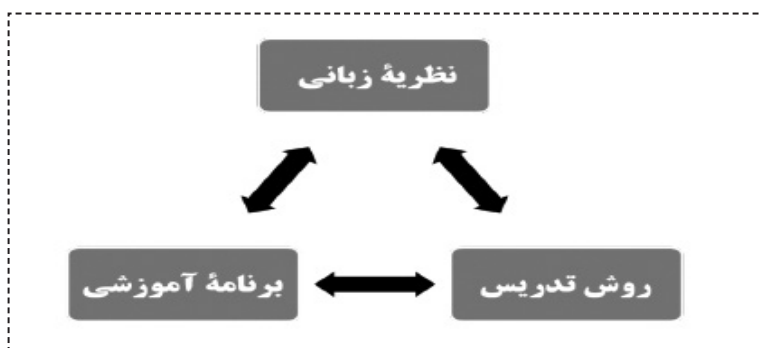
به زبان فارسی آموزش داده می‌شود و در کنار آموزش صرف و نحو عربی رسالت تثبیت زبان فارسی را نیز به انجام می‌رساند. آزمون‌ها در این موسسه به دو شیوه کتبی و شفاهی است و مبنای ارزشیابی میزان موفقیت فارسی‌آموز در انتقال پیام/معنا و ایجاد ارتباط است. فارسی‌آموزانی که این دو دوره را با موفقیت بگذرانند، می‌توانند برای تحصیل در علوم حوزوی وارد حوزه‌های علمیه شوند.

مطالعه شیوه آموزش و رویه‌های تدریس در این مدرسه از دو جهت حائز اهمیت است. نخست آنکه، فعالیت‌های آموزشی این مرکز، از تهیه و تدوین محتوای آموزشی تا شیوه‌های تدریس و سنجش یادگیری، حاصل تجربه و ابداعات بومی است، لذا مطالعه و تحلیل آن بر پایه اصول و رویکردهای آموزش زبان دوم/خارجی می‌تواند ما را به دستیابی به یک الگوی بومی فارسی‌آموزی برای خارجی‌ان رهنمون شود. دوم اینکه، در نقشه جامع علمی کشور، ۱۳ راهبرد کلان برای توسعه علم و فناوری در کشور طراحی شده و برای تحقق هر راهبرد کلان نیز راهبردها و اقدامات ملی لازم تعیین گردیده است (سند نقشه جامع علمی کشور، صص ۱۷-۳۶). یکی از این راهبردهای کلان، تعامل فعال و اثرگذار در حوزه علم و فناوری با کشورهای دیگر به ویژه کشورهای منطقه و جهان اسلام (راهبرد کلان شماره ۹، صص ۳۰-۳۱) است. از جمله اقداماتی که برای دستیابی به این راهبرد کلان، در نقشه جامع علمی کشور پیش‌بینی گردیده می‌توان به افزایش پذیرش دانشجویان خارجی و توسعه و ابداع روش‌های سهل و سریع فارسی‌آموزی اشاره کرد.

بی‌تردید، مقدمه اساسی تحقق راهبردهای فوق، اجرای برنامه‌ریزی زبانی ۱ برای گسترش زبان فارسی و توسعه ظرفیت‌های درونی و بیرونی آن است. یکی از ابعاد این برنامه‌ریزی، شناسایی و ابداع روش‌ها و فنون آموزش زبان فارسی با خارجی‌ان است که مقدمه بنیادی گسترش زبان فارسی در سایر کشورها به‌شمار می‌رود. برای دستیابی به این مهم، یک راهکار ساده، مستندسازی وضع موجود و کشف نقاط قوت و ضعف برنامه‌های فارسی‌آموزی موجود است. پژوهش حاضر تلاشی در همین راستا است.

پیشینه تحقیق و مبانی نظری

تحقیقات گسترده حوزه زبان‌شناسی کاربردی به طور عام و آموزش زبان دوم/خارجی به طور خاص، حاکی از این است که آموزش موفق زبان خارجی برآیند تعامل سه زمینه علمی نظریه زبانی، برنامه درسی/آموزشی و روش آموزش زبان است که در این بخش، سیمای کلی دانش در هر یک از این سه زمینه را توصیف می‌نماییم. رابطه بین این سه رابطه‌ای چرخه‌ای و چندسویه است؛ یعنی هر یک از این زمینه‌ها دو به دو با همدیگر مرتبط هستند. شکل زیر این رابطه را طریق ملموس‌تری به تصویر کشیده است:

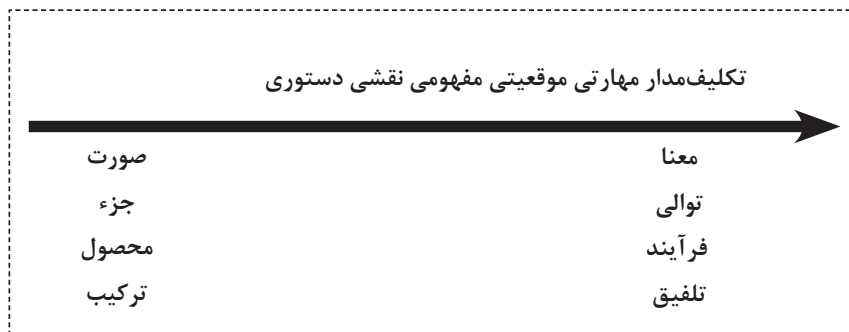


▲ نمودار ۱. رابطه بین نظریه زبانی، برنامه آموزشی و روش تدریس

بر اساس نمودار فوق، می‌توان چنین جمع‌بندی کرد که نظریه زبانی معلم زبان یا مولف کتاب درسی زبان آموزی نقش تعیین‌کننده‌ای در نحوه تدریس/تألیف او دارد. به همان مقیاس، نظریه زبانی، بر نحوه تنظیم محتوای درسی و ارزشیابی نیز تأثیر جدی دارد. از سوی دیگر، انتخاب هر یک از روش‌های تدریس نیز متأثر از دیدگاه زبانی معلم و نوع برنامه آموزشی مورد نظر او است.

عامل اصلی تمایز دهنده برنامه‌های درسی، میزان تأکید هر یک از آن‌ها بر صورت (دستور) یا معنا (ارتباط)، جزء یا توالی و فرآیند یا محصول است. بر این اساس، سیر تکوین برنامه‌های

درسی را می‌توان روی پیوستاری به شکل زیر قرار داد که از صورت/ جزء/ محصول و ترکیب ۱ به نقش/ معنا، توالی/ فرآیند و تلفیق ۲ کشیده شده است:



▲ نمودار ۲. پیوستار برنامه‌های درسی و روند تکوین آنها

نمونه‌ی اعلای برنامه‌های درسی صورت‌گرا، برنامه‌ی درسی دستوری است. هر چه از محوریت صورت کاسته و بر نقش و معنا تأکید شود، برنامه‌ی درسی نقش‌گرا تر، متوالی‌تر، فرآیندی‌تر و تلفیقی‌تر می‌شود و بالعکس. نمونه‌ی اعلای برنامه‌های درسی معنا/ نقش‌گرا برنامه‌ی درسی تکلیف‌مدار است.

سیر تکوین برنامه‌های درسی در هفتاد سال گذشته به گونه‌ای بوده است که به تدریج نقش معنا برجسته‌تر و جایگاه دستور منطقی‌تر شده است. این به معنای فرآیندی شدن برنامه‌های درسی و اهمیت یافتن برنامه‌های تحلیلی نسبت به برنامه‌های ترکیبی است. محققان مختلف، از جمله لانگ (۲۰۰۰؛ ۲۰۰۷)؛ لانگ و کروکس (۱۹۹۳)؛ لانگ و رابینسون (۱۹۹۸)؛ اسکپین (۱۹۹۶؛ ۱۹۹۸)؛ اسکپین و فاستر (۲۰۰۱)، به استناد پژوهش‌ها و یافته‌های مربوط به فراگیری زبان دوم، برنامه‌های درسی تحلیلی، به طور عام، و برنامه‌ی درسی تکلیف‌مدار، به طور خاص، را گزینه‌ی مطلوب در میان سایر برنامه‌های درسی دانسته‌اند. مطابق یافته‌های این محققان، شباهت اندکی بین توالی فراگیری و توالی آموزشی صورت-محور

1. combination
2. integration

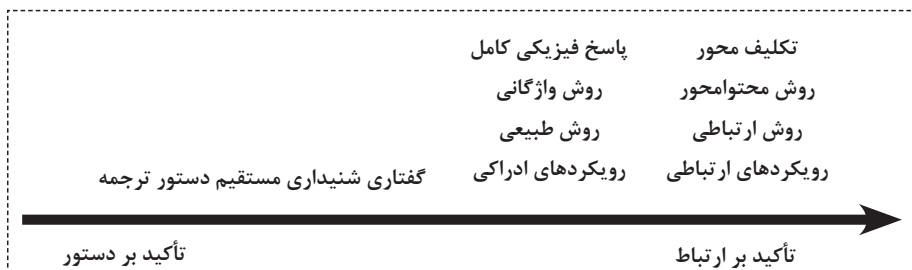
(مثل الیس، ۱۹۸۹ و لایت باون، ۱۹۸۳) وجود دارد. به علاوه، شواهد مختلف نشان می‌دهد که یادگیری زبان دوم غیرخطی و انباشتی است نه خطی و افزایشی. این یافته‌ها، همچنین نشان داده‌اند که بین قابلیت یادگیری ۱ و توالی آموزش می‌توان رابطه‌ای اثربخش ایجاد کرد. به همین دلیل، تغییر رویکرد از برنامه‌های ترکیبی به برنامه‌های تحلیلی که مهم‌ترین تجلی آن در نحوه درجه‌بندی و چینش بخش‌های مختلف برنامه آموزش زبان است، همچنان ادامه دارد و روز به روز رد پای رویکردهای جدیدی مثل نظریه پردازش اطلاعات و فرضیه پردازش شناختی (اسپادا و لایت باون، ۲۰۱۳؛ رابینسون و گیلبرت، ۲۰۰۷) در آن پررنگ‌تر می‌شود. تمایل کلی حرکت از برنامه‌های دستوری به برنامه‌های معنایی / ارتباطی، و مشخصاً به برنامه درسی تکلیف‌مدار چند جهت‌گیری مهم و بنیادی را به دنبال داشته است که عبارتند از (کرنکه، ۱۹۸۷؛ نونان، ۱۹۹۹؛ ریچاردز، ۲۰۰۴؛ اسپادا و لایت باون، ۲۰۰۶؛ لانگ، ۲۰۰۹):

- ۱) محوریت یافتن معنا و منطقی‌تر شدن جایگاه دستور.
- ۲) تحلیلی و ارتباطی‌تر شدن محتوای برنامه‌های درسی.
- ۳) تمرکز بیشتر بر فرآیند انجام تکالیف به جای محصول و نتیجه آن‌ها.
- ۴) حرکت از محوریت جزءهای زبانی به توالی‌های زبانی، یعنی تلفیق و درهم‌تنیدگی محتوا به جای ترکیب و جزء جزء بودن آن.

بی تردید، سیر تکوین روش‌های تدریس متأثر از روند تکوین برنامه‌های درسی و نظریه‌های زبانی است که در ادامه به بررسی آن می‌پردازیم. در سیر تکوین روش‌های تدریس ما شاهد سه دوره هستیم. دوره اول مربوط به عصر ترجمه و آموزش کلاسیک زبان دوم/خارجی است. در این دوره، محور زبان‌آموزی، یادگیری دستور زبان مقصد بوده و ارتباط، نقش و اهمیت چندانی نداشته است. به بیان دیگر، در این دوره، زبان‌آموزان به جای یادگیری زبان و نحوه استفاده از آن برای برقراری ارتباط، اطلاعات نسبتاً متنوعی درباره زبان و دستور آن دریافت می‌کردند. روش‌های دستور-ترجمه و مستقیم، نمونه‌های اصیل آموزش زبان دوم/خارجی با هدف یادگیری دستور هستند.

دوره دوم، دوره نسبتاً طولانی روش شنیداری- گفتاری است. این روش بر پایه نظریه یادگیری رفتارگرا، که محور اصلی آن زنجیره تکرار-تمرین/تقلید-عادت بود، و نظریه زبانی ساخت‌گرا بنا نهاده شد و تا مدت‌ها یکی از روش‌های موفق زبان‌آموزی به شمار می‌رفت. اگرچه در این روش، بر تمرین‌های گفتاری و شنیداری تأکید می‌شد، اما محور انتخاب و چینش محتوای آموزشی کماکان دستور بود. چینش خطی مطالب بر پایه دستور با آنچه زبان‌آموز برای ارتباط واقعی نیاز دارد، یکسان نیست و همین باعث عدم انتقال آموخته‌های کلاسی به ارتباط‌های روزمره و واقعی می‌گردید. همین استدلال و یافته‌هایی همچون ترتیب طبیعی فراگیری/یادگیری محتوای دستور زبان و انطباق‌ناپذیری آن با آموزش باعث طرح رویکردهای ادراکی گردید. این رویکردها به همراه رویکردهای انسان‌گرایانه (یعنی روش‌های صامت، تلقین‌زدایی و زبان‌آموزی جمعی) همگی بر حذف دستور از برنامه رسمی آموزش زبان دوم/خارجی تأکید می‌نمودند.

دوره سوم مربوط به رویکردهای ارتباطی است. با توجه به نقش سازمان‌دهنده دستور و اهمیت آن برای برقراری ارتباط درست و کارآمد، رویکردهای ارتباطی بر بازگشت دستور به محتوای آموزشی تأکید نمودند. اما این بار محتوای دستوری، نه به صورت از پیش تعیین شده، بلکه همسو با محتوای معنایی و برای تقویت ارتباط و روانی کلام انتخاب و مرتبه‌بندی می‌گردید. به بیان دیگر، در رویکردهای ارتباطی، محور آموزش معنا و ارتباط است و دستور نیز در خدمت این هدف است. پر واضح است، که در سیر تکوین روش‌های تدریس می‌توان شاهد همان تمایلات کلی بود که در سیر تکوین برنامه‌های درسی بحث آن رفت؛ یعنی معنا و ارتباط موفق هدف نهایی برنامه زبان‌آموزی است و جایگاه دستور برای حصول به این هدف نیز جایگاهی منطقی و متناسب است. همین ویژگی باعث تحلیلی و ارتباطی‌تر شدن محتوای برنامه‌های درسی و در نتیجه تمرکز بیشتر بر فرآیند انجام تکالیف به جای محصول و نتیجه آن‌ها می‌گردد. در نگاهی کلی، می‌توان برای نمایش روند تکوین روش‌های آموزش زبان دوم/خارجی نیز نمودار زیر را ترسیم نمود:



▲ نمودار ۳. سیر تکوین روشهای آموزش زبان دوم/خارجی

در بخش بعد تلاش می‌کنیم با مشاهده کلاس‌های آموزشی مدرسه المهدی قم، رویه‌ها و فنون عملکردی این موسسه آموزشی را بررسی و میزان همگرایی آنها با هر یک از روش‌های تدریس را معین نماییم.

بحث

با توجه به اینکه مبانی بنیادی هر یک از نظریه‌های زبانی و برنامه‌های درسی در روش‌ها/ طرح‌های تدریس بازنمایی می‌شود، لذا برای مطالعه نظام آموزشی حاکم بر مدرسه المهدی چاره‌ای جز روش‌شناسی آموزشی و مشاهده کلاس‌های این موسسه وجود ندارد. برای این منظور، ابتدا فنون هر یک از روش‌های آموزشی و طرح‌های کلاسی را بر اساس موضع آنها نسبت به ۱۰ سؤال کلیدی زیر ترکیب نمودیم و برای هر یک از سؤالات حداقل ۱۰ فن آموزشی را شناسایی نمودیم:

- ۱) اهداف مدرسانی که از این روش استفاده می‌کنند، چیست؟
- ۲) نقش معلم چیست؟ نقش زبان‌آموز چیست؟
- ۳) بعضی از مشخصه‌های فرآیند آموزش و یادگیری چیست؟
- ۴) ماهیت ارتباط معلم-زبان‌آموز و ارتباط زبان‌آموز-زبان‌آموز چیست؟
- ۵) چگونه به احساسات زبان‌آموز توجه شود؟
- ۶) نگرش نسبت به زبان و نگرش نسبت به فرهنگ چگونه است؟
- ۷) چه محدوده‌ای از زبان و چه مهارت‌های زبانی مورد تأکید قرار گرفته‌اند؟

۸) نقش زبان بومی زبان‌آموزان چیست؟

۹) چگونه ارزیابی صورت می‌گیرد؟

۱۰) واکنش معلم در برابر خطاهای زبان‌آموزان چگونه است؟

برآیند این شیوهٔ ابتکاری تهیهٔ یک پرسشنامه با ۱۳۷ گویه/سؤال بود که در ۱۰ بخش (متناسب به ۱۰ سؤال محوری فوق) تنظیم گردید. جدول زیر نحوهٔ چینش سؤالات پرسشنامه را نشان می‌دهد:

▼ جدول ۳. پرسش‌ها و تعداد فئونی که در کلاس مشاهده می‌شود.

فنون	پرسش‌ها
از ۱ تا ۱۰	۱. اهداف معلمان در این سیستم آموزشی چیست؟ (تأکید اصلی معلم در کلاس چیست؟)
از ۱۱ تا ۲۰	۲. نقش معلم چیست؟ نقش زبان‌آموز چیست؟
از ۲۱ تا ۵۸	۳. مشخصه‌های فرآیند آموزش و یادگیری چیست؟ (فعالیت‌های کلاسی)
از ۵۹ تا ۶۸	۴. ماهیت ارتباط زبان‌آموز-معلم چیست؟ ماهیت ارتباط زبان‌آموز-زبان‌آموز چیست؟
از ۶۹ تا ۷۹	۵. چگونه به احساسات زبان‌آموزان توجه می‌شود؟
از ۸۰ تا ۹۴	۶. الف) نگرش نسبت به زبان چگونه است؟ ب) نگرش نسبت به فرهنگ چگونه است؟
از ۹۵ تا ۱۱۱	۷. الف) چه محدوده‌ای از زبان مورد تأکید قرار گرفته است؟ ب) چه مهارت‌های زبانی مورد تأکید قرار گرفته است؟
از ۱۱۲ تا ۱۱۶	۸. نقش زبان مادری زبان‌آموزان چیست؟
از ۱۱۷ تا ۱۲۸	۹. ارزیابی چگونه صورت می‌گیرد؟
از ۱۲۹ تا ۱۳۷	۱۰. واکنش معلم نسبت به خطاهای زبان‌آموزان چگونه است؟

پاسخ‌های این پرسشنامه بر روی مقیاس پنج درجه‌ای در طیف لیکرت تنظیم گردید که در جدول (۴) تفسیر هر درجه از این مقیاس ارائه شده است. لازم به ذکر است که در مشاهدهٔ کلاسی، به مواردی که اصلاً مشاهده نشد نیز رتبه ۱ را دادیم و مطابق جدول زیر رتبه ۱ تا

۱,۴ را جزء فنونی قرار دادیم که یا هرگز اجرا نشدند یا به ندرت در کلاس اجرا گردیدند:

▼ جدول ۴. تعریف هریک از رتبه‌های مقیاس پنج درجه‌ای در طیف لیکرت

میانگین رتبه ۱ تا ۱,۴	(هرگز یا خیلی کم) فنون مورد نظر هرگز یا به ندرت در کلاس اجرا می‌شوند.
میانگین رتبه ۱,۵ تا ۲,۴	(کم) فنون مورد نظر به طور معمول در کلاس اجرا نمی‌شوند.
میانگین رتبه ۲,۵ تا ۳,۴	(متوسط) فنون مورد نظر گاهی در کلاس اجرا می‌شوند.
میانگین رتبه ۳,۵ تا ۴,۴	(زیاد) فنون مورد نظر معمولاً در کلاس اجرا می‌شوند.
میانگین رتبه ۴,۵ تا ۵	(خیلی زیاد) فنون مورد نظر همیشه یا تقریباً همیشه در کلاس اجرا می‌شوند.

پس از مشاهده ۶۰ کلاس آموزشی و ارزیابی هر یک از ۱۳۷ فن مندرج در پرسشنامه در تمام این کلاس‌ها، میزان کاربرد هر یک از این فنون را در قالب نسخه ۱۹ برنامه SPSS محاسبه نمودیم تا میزان کاربرد هر فن معین گردد. در جدول (۵) میانگین رتبه‌ای که هر یک از فنون در ۶۰ کلاس مورد مشاهده کسب کرده، آمده است. در این جدول اعداد ۱ تا ۱۰ به صورت زیر تفسیر می‌شوند:

۱= روش تدریس دستور- ترجمه؛ ۲= روش تدریس مستقیم؛ ۳= روش تدریس شنیداری- گفتاری؛ ۴= روش صامت؛ ۵= روش تلقین زدایی؛ ۶= روش زبان‌آموزی جمعی؛ ۷= پاسخ فیزیکی کامل؛ ۸= روش تدریس ارتباطی؛ ۹= روش محتوا محور؛ ۱۰= روش تکلیف محور

▼ جدول ۵. میانگین مشاهده هر یک از فنون اجرا شده در ۶۰ کلاس

۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	میانگین رتبه‌های مشاهده شده	اهداف معلمان در این سیستم آموزشی چیست؟ (تأکید اصلی معلم در کلاس چیست؟)	۱
									*	۲,۴	هدف معلم آن است که متون خواندن ادبی، واژه‌ها و دستور در زبان مقصد آموزش داده شود.	۱

			*	*						۳	معلم خواستار آن است که کاربرد زبان برای برقراری ارتباط باشد.	۲	
								*		۱،۸	معلم معتقد است زبان آموز زبان مقصد را بدون تفکر و به طور خودکار استفاده کند.	۳	
							*			۲،۳	معلم خواستار آن است که زبان آموز به طور مستقل و بدون وابستگی به معلم احساسات و افکار خود را بیان کند.	۴	
						*				۱،۵	هدف معلم زدودن موانع فکری و روانی خارج از کلاس است تا سرعت کاربرد زبان مقصد برای ارتباط روزمره افزایش یابد. (با برگزاری کلاس در فضایی روشن و رنگهای شاد و پوستر آموزشی)	۵	
			*	*						۱،۹	تلاش معلم بر آن است که زبان آموز مسئولیت یادگیری خود را به عهده بگیرد.	۶	
				*						۱،۶	تلاش معلم بر آن است که زبان آموزان از یکدیگر بیاموزند.	۷	
				*						۱،۸	هدف معلم در کلاس درس یادگیری زبان مقصد مانند زبان مادری است (شروع آموزش با افعال امری و با مهارت شنیدن، یادگیری همراه با لذت و کاهش اضطراب)	۸	
			*							۱،۵	هدف معلم آموزش محتوا و زبان به طور همزمان است.	۹	
			*							۱	هدف معلم تسهیل یادگیری زبان آموزان از طریق اشتغال آنها به تکالیف هدفمند است.	۱۰	
		۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	نقش معلم چیست؟ نقش زبان آموز چیست؟	۲
									*	۲،۲	معلم قدرت مطلق کلاس و نقش زبان آموز فقط پیروی از راهنمایی معلم است.	۱۱	

					*				۲,۷	معلم قدرت مطلق کلاس است اما زبان آموز به معلم اعتماد دارد و راحت احساس خود را می‌گویند.	۱۲
			*			*	*		۱,۴	معلم هدایتگر عملکرد زبان آموز است.	۱۳
							*		۱,۸	نقش زبان آموز تا حدودی پررنگ است.	۱۴
						*			۴	معلم الگوی گفتاری را به زبان آموز ارائه می‌دهد و زبان آموزان مقلد الگوهای ارائه شده هستند.	۱۵
			*						۱	معلم به طور غیر کلامی هدایتگر است، زبان آموز مقلد الگوهای غیر کلامی معلم است و در مراحل بعدی خود نقش هدایتگر دارد. (مثلا اعمالی را انجام می‌دهد بعد زبان آموز جمله می‌سازد)	۱۶
			*			*			۴,۶	معلم نقش تسهیل گر و مشاور را دارد و فقط نکات ضروری را ارائه می‌دهد، همچنین موقعیت‌های ارتباطی و شرایطی فراهم می‌کند تا زبان آموزان را به چالش بکشد. مسئولیت یادگیری به عهده خود زبان آموز است.	۱۷
					*				۳,۲	معلم نقش حمایتگر دارد که بر امنیت، تمرکز و دقت زبان آموزان تأکید دارد؛ زبان آموزان در ابتدا وابسته به معلم هستند، اما با روش‌هایی مانند فرصت دادن برای تفکر، رفته رفته مستقل می‌شوند.	۱۸
			*						۴,۳	نقش معلم طرح‌ریزی فعالیت‌هایی است که زبان مورد نیاز برای درک محتوای درسی (مثل دروس مرتبط با دروس دانشگاهی) را استحکام بخشد. نقش زبان آموزان کاربرد محتوا و زبان است تا یکی را برای دیگری استفاده کنند.	۱۹

						*			۳,۲	انتقال معنای واژه با استفاده از وسایل کمک‌آموزشی، تصاویر و پانتومیم مستقیماً صورت می‌گیرد.	۲۸
				*				*	۳,۶	تمرین جمله‌سازی با واژه‌های جدید انجام می‌شود.	۲۹
		*	*	*				*	۳,۱	واژه‌ها و الگوهای جدید از طریق متن و یا در مکالمه معرفی می‌شوند (نه جداگانه).	۳۰
								*	۳,۵	در کلاس به زبان مقصد تکلم می‌شود، برنامه درسی مبتنی بر موقعیت‌های واقعی است (در بانک)	۳۱
								*	۱	مکالمه با تقلید الگوی ارائه شده و تکرار آن و با تمرین زنجیره‌ای (تکه تکه به بخشهای جمله اضافه می‌شود) حفظ می‌شود.	۳۲
					*	*			۴,۷	شروع درس با مکالمه است.	۳۳
								*	۳,۸	شروع درس با متن خواندن است.	۳۴
					*				۳,۸	شروع درس با شنیدن است. (چند بار با آرامش به مکالمه یا متن گوش می‌کنند)	۳۵
						*			۴	شروع کلاس با آموزش اصوات است (با استفاده از وسایل کمک‌آموزشی)	۳۶
				*					۱	شروع زبان‌آموزی با فرامینی با ساختار امری است.	۳۷
					*	*			۳,۱	تمرین شفاهی پرسش و پاسخ بسیار انجام می‌شود.	۳۸
		*	*	*	*				۳	مکالمه توسط زبان‌آموزان تکرار و حفظ می‌شود؛ تمرین ایفای نقش بسیار انجام می‌شود.	۳۹

										۱	زبان‌آموزان به کمک هم یک مکالمه را می‌سازند و ضبط می‌کنند و تمرین‌های متنوع بعدی را روی آن انجام می‌دهند. (مثلاً آن را می‌شنوند و می‌نویسند.)	۴۰
									*	۱	تمرین خلاصه نویسی از متن ارائه شده انجام می‌شود.	۴۱
									*	۴,۴	تمرین انشانویسی انجام می‌شود.	۴۲
										۱	تکالیف نوشتن مبتنی بر کار شفاهی است (مثل دیکتوگلاس: متن را دو بار گوش می‌کنند و یادداشت برداری می‌کنند بعد در گروه‌های کوچک آن را بازسازی می‌کنند.)	۴۳
										۱	تکالیف نوشتن از طریق نگارش فرآیندی است: زبان‌آموز پس از طوفان فکری بی‌وقفه شروع به نوشتن می‌کند، پس از آن به کمک دیگران و معلم متن را کامل می‌کند.	۴۴
									*	۱,۵	در کلاس دیکته گفته می‌شود.	۴۵
									*	۱	برای فراگیری حاشیه‌ای در کلاس از پوسته‌های آموزش زبان استفاده شده است.	۴۶
									*	۱	برای زبان‌آموز نام و هویتی ساختگی داده می‌شود تا در آخر یک زندگی‌نامه ساختگی بنویسد.	۴۷
									*	۱,۲۵	درک مطلب با پرسش‌هایی از متن سنجیده می‌شود.	۴۸
									*	۱,۴	از متن‌های اصیل و طبیعی استفاده می‌شود. (مثل مقاله‌های روزنامه، پیش‌بینی آب و هوا و ...)	۴۹
									*	۱	انجام تمرین مرتب کردن جمله‌های به هم ریخته برای درک انسجام و پیوستگی جمله.	۵۰

										۱	انجام تمرین‌های خلاء اطلاعاتی (زبان آموزان تبادل اطلاعاتی می‌کنند و یکدیگر را کامل می‌کنند) تمرین انتخاب (زبان آموز آزاد است جمله‌های متنوعی انتخاب کند و بگوید) برقراری ارتباطها هدفمند است و زبان آموزان بازتاب اطلاعاتی را که به هم می‌دهند می‌بینند.	۵۱
			*							۲	انجام بازی‌های زبانی متنوع مانند داستان مصور، حل مشکل، ایفای نقش و...	۵۲
			*							۱،۷	تمرین‌های ارائه شده در کلاس هم زبان و هم محتوای دروس را مد نظر دارند. محتوای درس مرتبط با موضوعاتی مثل درس دانشگاهی است تا زبان آموز را در مفاهیم و نوشتن مقاله کمک کند.	۵۳
			*	*	*					۱،۲	نگرش یادگیری مدل بالا به پایین است. (ابتدا مفهوم کلی درک می‌شود بعد به جزئیات می‌پردازند)	۵۴
				*	*	*	*	*	*	۱،۲	نگرش یادگیری مدل پایین به بالا است. (ابتدا جزئیات آموزش داده می‌شود بعد درک مفهوم)	۵۵
			*							۱	تکالیفی به زبان آموزان ارائه می‌شود که قبل و بعد از انجام تکالیف، فعالیت‌هایی با عنوان پیش تکلیف و پس تکلیف انجام می‌دهند.	۵۶
			*							۱	انجام فعالیت‌های ارائه‌مطلب دریافتی: (گوش کن و انجام بده)	۵۷
			*							۱	انجام فعالیت‌های انگیزش مطلب تولیدی (زبان آموزان را به گفتگو و نوشتن معنا دار ترغیب می‌کند. مثل: تکمیل اطلاعات یکدیگر و نوشتن و کامل کردن مطلب به صورت گروهی)	۵۸

۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	ماهیت ارتباط زبان آموز-معلم چیست؟ ماهیت ارتباط زبان آموز-زبان آموز چیست؟	۴
							*		*	۳,۲	۵۹
					*		*		*	۲,۱	۶۰
								*		۱,۲	۶۱
						*				۱,۱	۶۲
	*	*		*						۱,۳	۶۳
*										۱,۷	۶۴
*	*	*		*		*				۱,۲	۶۵
			*		*					۱	۶۶
				*						۱	۶۷
*	*	*								۱,۲	۶۸
۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	چگونه به احساسات زبان آموزان توجه می‌شود؟	۵
							*	*	*	۳	۶۹

				*	*	*	*				۱,۷	در کلاس توجه به احساسات زبان‌آموزان مشاهده می‌شود.	۷۰
				*	*	*					۱,۳	معلم همواره زبان‌آموزان را زیر نظر دارد تا محیط آموزشی راحت و مطمئن ایجاد کند.	۷۱
			*				*				۱	در جلسات نظرخواهی معلم از زبان‌آموز می‌خواهد که به بیان احساسات خود بپردازد.	۷۲
				*	*						۱,۳	معلم برای افزایش اعتماد به نفس زبان‌آموز نکات مثبتی را تلقین می‌کند.	۷۳
				*							۱	از زبان مادری برای اطلاع‌رسانی دقیق در بعضی موارد (مثل گفتن برنامه جلسه آینده) برای افزایش احساس امنیت استفاده می‌شود.	۷۴
				*							۱	زبان‌آموزان هرگاه احساس آمادگی کنند به زبان مقصد صحبت می‌کنند و برای صحبت کردن زود هنگام تحت فشار قرار نمی‌گیرند.	۷۵
				*							۱,۴	در کلاس فعالیت‌های خنده‌آور و لذت بخش انجام می‌شود.	۷۶
		*	*	*							۱,۵	زبان‌آموزان با انجام فعالیت‌ها به صورت گروهی احساس امنیت می‌کنند.	۷۷
		*	*								۳,۲	ارتباط و یادگیری در محیط واقعی در زبان‌آموزان ایجاد انگیزه و علاقه می‌کند.	۷۸
		*									۱	زبان‌آموزان احساسات خود را می‌نویسند و معلم بدون اصلاح اشتباهاتشان به آنها پاسخ می‌دهد.	۷۹
											۱	الف) نگرش نسبت به زبان چگونه است؟	۸۰
									*		۳,۲	زبان ادبی بر زبان گفتاری ارجحیت دارد.	۸۰
				*					*		۱,۷	توجه به مهارت گفتاری است نه مهارت نوشتاری.	۸۱
				*				*	*		۱,۶	تأکید بر آموزش زبان روزمره و متداول است.	۸۲

				*	*	*	*							۱,۷	تأکید بر توانش ارتباطی است. (برقراری ارتباط بیشتر)	۸۳
							*							۱,۲	توجه به آموزش شفاهی است مانند یادگیری زبان مادری.	۸۴
				*										۱	بر نقش‌هایی که زبان برای ارائه آنها مورد نیاز است تأکید می‌شود.	۸۵
				*										۱	بر موقعیت‌های اجتماعی تأکید می‌شود.	۸۶
				*										۲	زبان معنادار است و به عنوان وسیله‌ای برای انتقال مفهوم محتوا بکار می‌رود.	۸۷
				*										۱,۲	زبان برای ایجاد ارتباط و انجام کار است.	۸۸
															(ب) نگرش نسبت به فرهنگ چگونه است؟	۶
														۱,۱	توجه به ادبیات و هنرهای زیبا است.	۸۹
														۱,۱	توجه به آموزش پیشینه مردم زبان مقصد، جغرافیای آن منطقه و ... است.	۹۰
														۲,۱	توجه به رفتار روزمره و سبک زندگی متکلمان زبان مقصد است.	۹۱
														۱,۶	فرهنگ حتی در رفتارهای غیر کلامی نیز مورد توجه است.	۹۲
														۲,۵	به فرهنگ تا حدی که در متون آمده است پرداخته می‌شود.	۹۳
														۲,۷	به طور مشخص به فرهنگ پرداخته نمی‌شود.	۹۴
															الف) چه محدوده‌ای از زبان مورد تأکید قرار گرفته است؟	۷
														۲,۶	به هر دو محدوده واژگانی و دستوری به یک میزان تأکید می‌شود.	۹۵

						*	*		۲,۵	به هردو محدوده واژگانی و زبانی تأکید می‌شود اما واژگان نسبت به دستور زبان ارجحیت دارند.	۹۶	
							*		۱	آموزش دستور مورد تأکید است هرچند که ممکن است دستور هرگز به طور صریح ارائه نشود.	۹۷	
							*	*	*	۲,۱	آموزش تلفظ از همان شروع مورد توجه قرار می‌گیرد.	۹۸
								*	۱	تأکید بر محدوده‌های زبانی به صورت موضوعی است (مثلاً هنگام ارائه الگوی دستوری مقدار واژه جدید در حداقل سطح نگه داشته می‌شود).	۹۹	
							*		۱	آغاز درس جدید با تکیه بر دانسته‌های زبان‌آموزان است و برنامه درسی بر اساس نیازها طرح‌ریزی می‌شود.	۱۰۰	
						*			۱,۲	به کاربرد زبان تأکید زیادی دارد.	۱۰۱	
						*			۱,۲	در مرحله اول متن زبانی را زبان‌آموزان تعیین می‌کنند در مراحل بعدی معلم تعیین می‌کند.	۱۰۲	
			*						۱,۱	بر نقش زبان بیش از صورت زبان تأکید می‌شود و برنامه درسی نقش‌گرا کاربرد زیادی دارد.	۱۰۳	
			*						۱,۵	زبان در سطح فراموله‌ای و در سطح کلامی تمرین می‌شود. (فراتر از صورت و معنا است)	۱۰۴	
			*						۱,۶	محدوده زبانی مورد تأکید را محتوا و متن درس تعیین می‌کند.	۱۰۵	
									۱,۲	تأکید معنا بر صورت ارجحیت دارد.	۱۰۶	
۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	(ب) چه مهارت‌های زبانی مورد تأکید قرار گرفته است؟	۷	
*	*	*		*				*	۱,۹	بنا بر موقعیت از ابتدا بر هر چهار مهارت خواندن، نوشتن، شنیداری و گفتاری تأکید دارد.	۱۰۷	

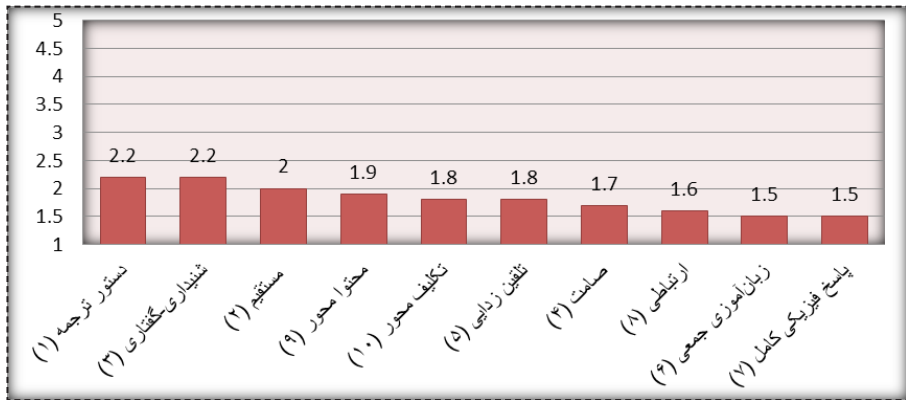
										*	۲,۶	مهارت‌های خواندن و نوشتن مهارت‌های اصلی تلقی می‌شوند.	۱۰۸
			*	*	*		*	*			۲,۲	مهارت‌های گفتاری و شنیداری (ارتباط شفاهی) مهارت‌های اصلی تلقی می‌شوند.	۱۰۹
							*	*			۱	ترتیب طبیعی ارائه مهارت‌ها از شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن پیروی می‌کند.	۱۱۰
			*								۱,۴	درک قبل از تولید مورد تأکید است.	۱۱۱
۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱			نقش زبان مادری زبان‌آموزان چیست؟	۸
								*			۱	از زبان مادری بسیار استفاده می‌شود (مثلاً متن خواندن به زبان مادری ترجمه می‌شود و زبان مورد استفاده در کلاس زبان مادری است.)	۱۱۲
							*	*			۴,۷	زبان مادری هرگز استفاده نمی‌شود. گفتگوی کلاسی به زبان مقصد است.	۱۱۳
							*	*			۱	برای تفهیم معنا از زبان مادری و ترجمه استفاده نمی‌شود. فقط در مواقع ضروری مثل جلسات نظرخواهی از زبان مادری استفاده می‌شود.	۱۱۴
			*	*	*						۱	در آغاز آموزش برای انتقال معنا و مفهوم از ترجمه استفاده می‌شود و رفته‌رفته کاهش می‌یابد و بر حسب ضرورت از زبان مادری زبان‌آموز استفاده می‌شود.	۱۱۵
	*	*									۱,۲	نقش روشنی برای استفاده از زبان مادری زبان‌آموزان مشاهده نمی‌شود.	۱۱۶
۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱			ارزیابی چگونه صورت می‌گیرد؟	۹
	*	*							*		۳,۷	اغلب آزمون‌های مکتوب و رسمی برگزار می‌شود.	۱۱۷
									*		۱	نوع آزمون‌ها ترجمه به زبان مادری است.	۱۱۸
									*		۱,۶	پرسش از کاربرد قواعد دستوری در آزمون‌ها رایج است.	۱۱۹

										۱,۲	آزمون بر مبنای دانش زبان آموزان از محتوای درس و توانایی زبانی است.	۱۲۰
										۳,۴	معلم به صورت مستمر زبان آموزان را ارزیابی می‌کند.	۱۲۱
			*	*	*	*	*	*	*	۱	ارزیابی رسمی و کتبی مشاهده نمی‌شود.	۱۲۲
				*	*	*	*	*	*	۱	به‌کارگیری زبان در تمام مدت زمان کلاس ارزیابی می‌شود نه دانش زبانی. (ارزیابی بنا بر عملکرد کلاسی صورت می‌گیرد.)	۱۲۳
									*	۲,۳	ارزیابی به صورت مصاحبه شفاهی یا پاراگراف نویسی صورت می‌گیرد.	۱۲۴
									*	۱	در صورت برگزاری آزمون رسمی هر سوال امتحانی بر روی یکی از نکات زبانی تمرکز خواهد داشت.	۱۲۵
									*	۱	معلم زبان آموزان را تحسین و یا از آنها انتقاد نمی‌کند.	۱۲۶
			*							۱,۱	دقت و فصاحت گفتار زبان آموز سنجیده می‌شود نه تسلط بر دانش زبانی.	۱۲۷
			*							۱	در صورت برگزاری آزمون رسمی تر احتمالاً از آزمون‌های چند منظوره که دارای نقش واقعی ارتباط است استفاده می‌شود. (مثلاً برای سنجش مهارت نوشتن از زبان آموزان خواسته می‌شود که به دوستی نامه بنویسند.)	۱۲۸
۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱		واکنش معلم نسبت به خطاهای زبان آموزان چگونه است؟	۱۰
								*	*	۳	دریافت پاسخ صحیح از زبان آموزان بسیار مهم است.	۱۲۹
		*	*					*	*	۳,۲	خطاها مستقیماً توسط معلم اصلاح می‌شوند.	۱۳۰
				*	*					۱,۵	معلم خطاها را با صدای آرام و غیر تدافعی اصلاح می‌کند.	۱۳۱

									۱,۵	معلم زبان آموز را وادار به خود اصلاحی می‌کند. (مثلاً جمله اشتباه را تکرار می‌کند و صورت درست آن را نیز می‌گوید و از زبان آموز می‌خواهد که جمله درست را مشخص کند).	۱۳۲
									۱,۶	تصحیح خطا ابتدا به صورت خود اصلاحی بعد از طریق هم‌کلاسی و در گام آخر توسط معلم صورت می‌گیرد.	۱۳۳
									۱,۸	از اصلاح خطای زبان آموز تا حد امکان پرهیز می‌شود.	۱۳۴
									۱,۱	اصلاح خطا در اوایل آموزش غیر ملموس و کلی است اما در سطح بالاتر دقیقتر و جزئی‌تر است.	۱۳۵
									۱	در فعالیت‌هایی که هدف ایجاد فصاحت در گفتار است از خطاها چشم‌پوشی می‌شود (برای ایجاد ارتباط موفق).	۱۳۶
									۱	فعالیت‌ها و تکالیف بر اساس خطاها و بر حسب نیاز زبان‌آموزان طراحی می‌شوند.	۱۳۷

در جدول فوق، میانگین کاربرد هر یک از ۱۳۷ فن در ۶۰ کلاس مورد مشاهده معلوم گردیده است. بعلاوه، علامت (*) نشان می‌دهد که فن اصالتاً مربوط به کدامیک از روش‌های تدریس است. در جدول شماره (۶)، میانگین کاربرد فنون هر یک از روش‌های تدریس ارائه شده است. مطابق این جدول، می‌توان چنین ادعا کرد که در مدرسه المهدی قم از همه فنون تدریس، تقریباً به یک میزان، در آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان استفاده می‌شود. مقایسه تعداد فن بکارگرفته شده از هر یک از روش‌های تدریس نشان می‌دهد که فنون روش‌های دستور-ترجمه و گفتاری-شنیداری با میانگین (۲/۲) بیشترین بسامد را در کلاس‌های آموزشی مدرسه المهدی دارد. روش مستقیم با میانگین (۲) جایگاه دوم را دارد. پس از آن به ترتیب، فنون مربوط به روش‌های محتوامحور (با میانگین ۱/۹)، تکلیف‌محور و تلقین‌زدایی (با میانگین ۱/۸)، صامت (با میانگین ۱/۷) و روش ارتباطی (با میانگین ۱/۶) در

مرتب‌های بعدی قرار دارند. روش‌های زبان‌آموزی جمعی و پاسخ فیزیکی کامل (با میانگین ۱/۵) کمترین کاربرد را داشته‌است. نمودار زیر میانگین کاربرد فنون هر یک از روش‌های تدریس را نمایش داده است:



▲ نمودار ۳. کاربرد فنون هر روش تدریس در کلاس به ترتیب از پرکاربردترین به کم‌کاربردترین

▼ جدول (۶) میانگین مشاهده فنون کلاسی هر یک از روش تدریس

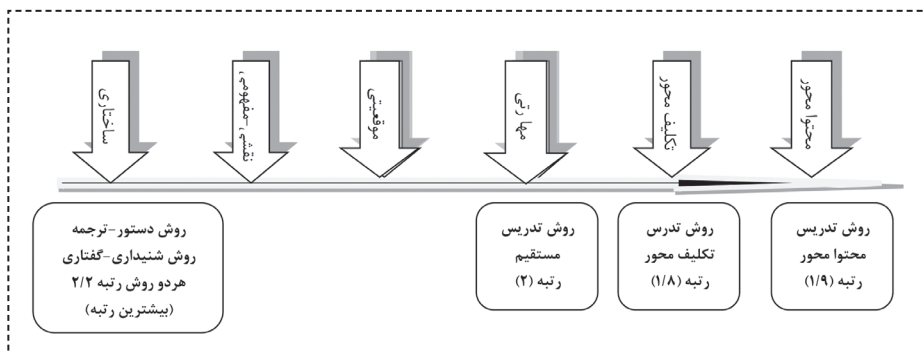
روش‌های تدریس	دستور ترجمه (۱)	مستقیم (۲)	شنیداری-گفتاری (۳)	صامت (۴)	تلقین زدایی (۵)	زبان‌آموزی جمعی (۶)	پاسخ فیزیکی کامل (۷)	ارتباطی (۸)	محتوا محور (۹)	تکلیف محور (۱۰)
تعداد فنون در هر روش	۲۶	۲۴	۲۹	۲۰	۲۵	۲۴	۲۲	۲۷	۲۶	۲۳
رتبه‌های هر یک از فنون مربوطه	۲,۴	۳	۳	۲,۳	۱,۵	۳	۱,۸	۳	۱,۵	۱
	۲,۲	۱,۴	۱,۸	۴,۶	۲,۷	۱,۹	۱,۴	۱,۹	۴,۳	۳
	۱	۱,۸	۱,۴	۳,۲	۱	۱,۶	۱	۴,۶	۲,۳	۳,۱
	۲,۸	۲,۳	۴	۴	۴,۷	۳,۲	۱	۳,۱	۳,۲	۱
	۲,۳	۲,۳	۲,۳	۱,۲	۳,۸	۱	۳	۳	۳,۱	۱,۲
۱	۳,۲	۲,۳	۱,۱	۳,۱	۱	۱,۲	۱,۴	۱	۱	

تکلیف محور (۱۰)	محتوا محور (۹)	ارتباطی (۸)	پاسخ فیزیکی کامل (۷)	زبان‌آموزی جمعی (۶)	تلقین زدایی (۵)	صامت (۴)	شنیداری-گفتاری (۳)	مستقیم (۲)	دستور ترجمه (۱)	روش‌های تدریس
۱	۱	۱	۱	۳,۶	۳	۱,۲	۳,۲	۳,۶	۱	رتبه‌های هر یک از فنون مربوطه
۱	۱	۱	۱,۷	۱	۱	۱,۷	۳,۱	۳,۵	۳,۶	
۱,۷	۱,۷	۲	۱	۱,۲	۱	۱,۳	۱	۱,۵	۳,۸	
۱,۲	۱,۲	۱,۲	۱,۴	۱,۳	۱,۲	۱	۴,۷	۱,۲	۱	رتبه‌های هر یک از فنون مربوطه میانگین
۱,۲	۱,۳	۱,۳	۱,۷	۱,۲	۲,۱	۲,۱	۳,۱	۱,۲	۴,۴	
۱,۷	۱,۲	۱,۲	۱,۶	۱	۱	۱	۳	۳	۱,۲۵	
۱,۵	۱,۲	۱,۲	۱,۷	۱,۷	۱,۷	۲,۱	۱	۱,۷	۱,۲	
۳,۲	۱,۷	۱,۷	۱,۲	۱,۳	۱,۳	۱	۱,۲	۱,۶	۳,۲	
۱,۲	۱,۵	۱	۲,۱	۱,۳	۱,۳	۱	۳,۲	۱,۱	۱,۲	
۲,۷	۳,۲	۱,۵	۲,۲	۱	۱,۷	۱	۲,۱	۲,۱	۳	
۱,۲	۱	۱,۷	۱,۴	۱,۷	۱,۱	۱	۳	۱,۹	۳,۲	
۱,۹	۲	۱	۱	۱,۶	۲,۵	۱	۱,۶	۲,۲	۱,۱	
۱,۲	۲,۵	۱	۱	۱,۲	۱,۲	۱,۵	۲,۱	۴,۷	۲,۶	
۳,۷	۱,۶	۱,۶	۱	۲,۲	۱,۹	۱,۶	۲,۵	۱	۲,۶	
۳,۴	۱,۹	۱,۱	۳,۲	۱	۲,۲		۲,۱	۱	۱	
۳,۲	۱,۲	۱,۵	۱,۱	۱	۱		۱	۱	۳,۷	
۱	۳,۷	۱,۹		۱	۱		۲,۲	۲,۳	۱	
	۱,۲	۱		۱,۵	۱		۱	۱,۵	۱,۶	
	۳,۲	۱,۱			۱,۵		۴,۷		۳	
	۱,۵	۱					۱		۳,۲	

تکلیف محور (۱۰)	محتوا محور (۹)	ارتباطی (۸)	پاسخ فیزیکی کامل (۷)	زبان‌آموزی جمعی (۶)	تلقین زدایی (۵)	صامت (۴)	شنیداری- گفتاری (۳)	مستقیم (۲)	دستور ترجمه (۱)	روش‌های تدریس
		۱					۱			رتبه‌های هر یک از فنون مربوطه میانگین
							۱			
							۱,۸			
۱,۸	۱,۹	۱,۶	۱,۵	۱,۵	۱,۸	۱,۷	۲,۲	۲	۲,۲	

نتیجه‌گیری

مشاهده فرآیندها، فنون و رویه‌های آموزشی در مدرسه المهدی قم شواهد قابل اعتنایی از همسویی برنامه درسی و روش تدریس این مرکز آموزشی با سیر تکوینی برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس ارائه می‌کند. حذف نسبی دستور در دوره آموزش عمومی این مرکز، به گونه‌ای که فقط در دو کتاب پایانی و به میزان اندکی به آموزش دستور و صورت‌های دستوری پرداخته می‌شود، و بازگشت آگاهانه به آموزش دستور در دوره تمهیدیه، دقیقاً همسو با سیر تکوینی برنامه‌های درسی است. بعلاوه، آموزش محتوا به زبان فارسی در دوره تمهیدیه و بهره‌گیری از محتوا برای تقویت توانش زبان فارسی دقیقاً همسو با شیوه‌هایی مثل غرقه‌سازی (در رویکرد محتوامحور) و آموزش تکلیف‌محور است. نمودار زیر نشان می‌دهد که در مدرسه المهدی قم، هم دیدگاه‌های سنتی رایج هستند و هم دیدگاه‌های نوین. پر واضح است که این ضعف نیست بلکه می‌تواند یک نقطه قوت باشد. از آن جهت این ویژگی می‌تواند یک نقطه قوت باشد که فارسی‌آموزان را متناسب با نوع نظام آموزشی حوزه‌های علمیه تربیت می‌کند.



▲ نمودار ۴. نمای کلی برنامه درسی و روش تدریس زبان فارسی در مدرسه المهدی قم

مطابق نمودار فوق، بیشترین فنون بکار رفته در کلاس‌های آموزشی موسسه المهدی مربوط به دو روش دستور-ترجمه و گفتاری شنیداری است. اگرچه این دو روش هر دو سنتی هستند، اما آنچه بهره‌گیری از فنون آنها قابل توجه می‌نماید، دو نکته زیر است: نخست آنکه، از این فنون عمدتاً در دوره تمهیدیه استفاده می‌شود که مقدمه ورود به حوزه‌های علمیه است. شیوه سنتی آموزش در حوزه‌های علمیه و بهره‌گیری از معلمانی که خود در همان چارچوب آموزش دیده‌اند، بروز این ویژگی در مدرسه المهدی را برای ما تبیین می‌سازد. آنچه این ویژگی را به یک نقطه قوت، و نه نقطه ضعف، تبدیل می‌کند، آشنا شدن فارسی‌آموز خارجی با نظام آموزشی‌ای است که پس از دوره تمهیدیه قرار است در قالب آن تحصیل کند. پر واضح است که این یک انتخاب موقعیتی و اقتضایی است و ممکن است برای افرادی که با انگیزه دیگری، غیر از تحصیل در حوزه‌های علمیه، فارسی می‌آموزند قابل تعمیم نباشد.

دوم اینکه، در دوره عمومی، فارسی‌آموز به اندازه کافی با فارسی گفتاری آشنا شده و دوره تمهیدیه زمان مناسبی برای خواندن متون فارسی است. بهره‌گیری از فنون دستور-ترجمه صرفاً در همین راستا قابل توجه است.

در مدرسه المهدی، پس از فنون مرتبط با روش تدریس دستور-ترجمه و شنیداری-گفتاری، عمدتاً از فنون مرتبط با روش تدریس مستقیم استفاده شده است. در نگاه اول،

چنین می‌نماید که روش مستقیم روشی سنتی و کنارنهاده شده است و ممکن است همسویی با فنون مرتبط با این روش نوعی عقب‌ماندگی تلقی شود. اما باید توجه داشت که بهترین فن مرتبط با این روش که در مدرسه المهدی پربسامد است، ممنوعیت استفاده از زبان مادری و تأکید بر گفتگو و زبان گفتاری است. این دو ویژگی در محیط زبان دوم (یعنی زمانی که زبان فارسی در ایران آموزش داده شود) هم لازم و هم اجتناب‌ناپذیر است. لذا بهره‌گیری از فنون روش مستقیم نیز در چارچوب موقعیت آموزشی فارسی‌آموزان کاملاً منطقی و معقول است. آنچه، مشاهده کلاس‌های مدرسه المهدی را جالب توجه‌تر و قابل تأمل‌تر می‌کند، بهره‌گیری وسیع از فنونی است که عمدتاً در چارچوب رویکردهای نوین آموزش زبان دوم/خارجی، مثل دیدگاه محتوامحور و تکلیف‌محور، ارائه گردیده‌اند. نکته جالب توجه این است که از فنون تکلیف‌محور عمدتاً در دوره عمومی و از فنون محتوامحور نیز در دوره تمهیدیه استفاده شده است. دوره تمهیدیه نمونه روشنی از آموزش زبان فارسی با اهداف ویژه است. بهره‌گیری از روش‌ها و رویه‌های محتوامحور نیز در همین چارچوب قابل توجیه است زیرا همانگونه که قبلاً نیز تصریح گردید، دوره تمهیدیه مقدمه ورود به حوزه‌های علمیه است. محتوای آموزشی این دوره نیز به خوبی گواه این مطلب است که اگر قرار باشد در این دوره از رویکرد مناسب و همسو با تحولات بنیادی حوزه زبان دوم‌آموزی استفاده شود، آن رویکرد چیزی جز محتوامحور نمی‌تواند باشد. نکته جالب توجه این است که همسویی روشی و آموزشی مشاهده شده کاملاً بومی و تجربی است. تا جایی که نگارنده این پژوهش مطلع گردید، هیچ یک از مدرسان و متولیان مدرسه المهدی تحصیلات تخصصی در رشته آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان، یا رشته‌های مرتبطی که متضمن آشنایی با اصول و فنون تدریس زبان دوم/خارجی و برنامه‌های درسی باشد، نداشته‌اند و لذا می‌توان ادعا کرد که همه ویژگی‌ها و فنون بکار رفته در این مدرسه حاصل تجربه مدرسان این مدرسه و برنامه‌ریزی متولیان آن است. به عنوان حسن ختام این پژوهش، ذکر این نکته را لازم می‌دانیم که روش آموزش زبان فارسی در مدرسه المهدی روشی سهل و زودبازده است. بر اساس مشاهدات این نگارنده، فارسی‌آموزان خارجی این موسسه پس از شش ماه قابلیت‌های ارتباطی لازم برای زندگی در ایران را یافته و ضمن تعامل موفق با ایرانیان، آماده تحصیل در دوره تمهیدیه می‌شوند. در

دوره تمهیدیه نیز اکثر فارسی‌آموزان در مدتی معادل ۶ ماه (۲۴ هفته)، به گونه‌ای آموزش داده می‌شوند که می‌توانند به راحتی وارد حوزه‌های علمیه شوند. مستندسازی دقیق و روشمند رویه‌های آموزشی این موسسه و یکسان‌سازی نسبی شیوه‌ها و فنون تدریس در این موسسه ما را به این نتیجه رساند که روش‌های سنتی لزوماً نامطلوب نیستند. آنچه مهم است نحوه ترکیب فنون سنتی و نوین و برهم‌کنش مثبت مدرس و زبان‌آموزان است که به خوبی در مدرسه المهدی رخ داده است. با توجه به موفقیت قابل قبول شیوه آموزش زبان فارسی در این موسسه، به ویژه در دوره عمومی، پیشنهاد می‌شود متولیان آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان، رویکرد آموزشی مدرسه المهدی در دوره عمومی^۱ را در سایر موسسات آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان نیز اجرا کنند تا از این طریق هم تعمیم‌پذیری آن محک زده شود و هم مقدمات ثبت آن به عنوان یک روش کاملاً بومی فراهم آید.

۱. دلیل تأکید بر دوره عمومی این است که شیوه آموزشی این موسسه در دوره تمهیدیه کاملاً اقتضایی و متناسب با شیوه آموزش در حوزه‌های علمیه است. شاید اگر حوزه علمیه به روشی غیر از روش فعلی عمل می‌کرد، لازم بود روش تدریس دوره تمهیدیه نیز متناسب با آن طراحی گردد.

منابع

دبیرمقدم، محمد مه‌ری قره‌گزی و مه‌رداد اصغرپور. (۱۳۸۹). بررسی صوری و ساختاری کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. طرح پژوهشی درون دانشگاهی، دانشگاه علامه طباطبائی.

سید ضیاء الدین، تاج الدین و زهرا عباسی. ۱۳۸۸. مجموعه مقالات اولین سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، کانون زبان ایران

سیف، علی اکبر (مترجم). ۱۳۸۸. مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری (ویراست هشتم). نشر دوران ضیاء حسینی، سید محمد. ۱۳۸۵. اصول و نظریه‌های آموزش زبان به غیر فارسی‌زبانان، انتشارات سخن

قره‌گزی، مه‌ری و مه‌رداد اصغرپور ماسوله. ۱۳۹۱. سطح‌بندی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، مجموعه مقالات نخستین کنفرانس بین‌المللی گسترش زبان فارسی: چشم‌انداز، موانع و راهکارها، به کوشش عباسعلی وفاپی و رضامراد صحراپی، انتشارات شورای گسترش زبان و ادب فارسی.

همایون، همادخت. (۱۳۷۹). واژه‌نامه‌ی زبان‌شناسی و علوم وابسته (با تجدید نظر و اضافات). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Brockett, C. (2000). A Communicative framework for introductory Japanese language curricula. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Brumfit, C.J. & Johnson, K. (1979). (eds.). The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Bygate, M. (2001). Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing. London: Longman.

Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of implicit and explicit knowledge. Studies in Second Language Acquisition 27, 305-352.

- Ellis, R. (1989). Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 305-328.
- (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Finocciaro, M. , & Brumfit, C. (1983). *The Functional-notional Approach: from Theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, J.R. (1957). *Papers in linguistics, 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Garcia-Mayo, M. P. (ed.) (2007). *Investigating Tasks in Formal Language Teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Griffiths, C. (ed.) (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explanations in the Function of Language*. London: Arnold.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*. Harmonsworth, Middlesex, England: Pinguin Books
- Johnson, K. (1996). *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell.
- Krahnke, Karl (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Prentice Hall Regents: Englewood Cliffs.
- Lightbown, P. (1983). Exploring relation between developmental and instructional sequences. In H. G. Seliger & M. H. Long (eds.), *Classroom*

- Oriented Research in Second Language Acquisition pp. 217-43. Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. H. (2000). Focus on form in task-based language teaching. In R. Lambert & E Shohamy (eds.), *Language Policy and Pedagogy: Essays in honor of Ronald Walton*, pp. 181-96. Amsterdam: John Benjamins.
- (2005). (ed.) *Second Language Need Analysis*. New York: Cambridge University Press.
- (2007) *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (2009). *Language teaching*. In Long, M.H. and C.J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, pp.3-5. Wiley- Blackwell Publishing.
- Long, M. H. & Crookes, G. (1993). Units of analysis in syllabus design: The case of task. In G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks in a Pedagogic Context*, pp. 9-64. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Long, M.H. and C.J. Doughty (eds.) (2009). *The Handbook of Language Teaching*. Wiley- Blackwell Publishing.
- Long, M.H. and Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C.J. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in Classroom SLA*, pp. 15-41. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). *Atlas*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- (1999). *Syllabus Design*. Oxford University Press.
- (ed.) (2003). *Practical English Language Teaching*. Mc Graw Hill.
- (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, H. (1922). *The Scientific Study and Teaching of Language*. London: Harrap.

- Pienamann, M, (1989). Is language teachable?. *Applied Linguistics* 10, 52-79.
- Robinson, P. (1995). Task complexity and second language narrative discourse. *Learning* 45, 99-140.
- (1996a). *Consciousness, Rules and Instructed Second Language Acquisition*. New York: Peter Lang.
- (2001). Task complexity, task difficulty and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied linguistics* 22, 27-58.
- (2003a). attention and memory during SLA. In C.J. Doughty and M.H. Long (eds.) , *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing.
- (2003b). The cognition hypothesis of adult, task-based language learning. *Second Language Studies* 21, 45-107.
- (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 46-73.
- (2007). Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks. In Garcia-Mayo, M. P. (ed.), *Investigating Tasks in Formal Language Teaching*, pp.7-27. Clevedon: Multilingual Matters.
- (2009). Syllabus Design. In Long, M.H. and C.J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, pp. 294-311. Wiley- Blackwell Publishing.
- Skehan, P. (1996). A framework for task-based approaches to instruction. *Applied Linguistics* 17, 34-59.
- (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. and Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In Robinson, P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, pp. 183-205. Cambridge:

Cambridge University Press.

Spada, N. and P. Lightbown (2013) How Languages are learned. Oxford University Press.

Van den Branden, K.(ed) 2006. Task-based Language Education; From Theory to Practice Cambridge. Cambridge University Press.

Wilkins, D. (1976). Notional syllabuses. Oxford: Oxford University Press.

Willis, d. (1990). The Lexical Hypothesis: A New Approach to Language Teaching. London: Collins.

Willis, d. & J. Willis (2007) Doing Task-based Teaching. Oxford University Press.

Yalden, J. (1983). The Communicative Syllabus: Evolution, Design, and Implementation. Oxford: Pergamon.