

## نیازها و افق‌ها

### در توسعه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

ابوالقاسم غیانی زارچ<sup>۱</sup>  
فاطمه جعفری<sup>۲</sup>

#### چکیده

از نظر رویکرد ارتباطی، یادگیری زبان دوم به معنی توسعه توانش ارتباطی در بافت‌های واقعی زبان مقصد است. تدریس عناصر صرفی و نحوی زبان به تنهایی تأمین‌کننده نیازهای زبان‌آموزان نیست، بلکه باید آنچه را کاربران زبان واقعاً در حوزه توانش‌های «دستور زبان»، «گفتمان»، «جامعه» و «راهکاری»، با زبان انجام می‌دهند، درک کنند، فرابگیرند و تعامل کنند. رسیدن به چنین توسعه زبانی، نیازمند چندین زیرساخت پایه است. هدف این مقاله برشمردن این زیرساخت‌های پایه در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و بیان ارتباطشان با یکدیگر از نظر رویکرد ارتباطی است. زیرساخت‌هایی که در این مقاله به آنها پرداخته می‌شود، عبارتند از: تعریف اهداف آموزشی، تهیه بیکره‌های زبانشناسی، شناخت و تحلیل خطاهای زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان، تهیه منابع آموزشی و کمک آموزشی مخصوص زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ارتقای روش‌های تدریس و ارزشیابی‌های استاندارد. نتیجه این که برای توسعه پایدار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان باید این زیرساخت‌ها تهیه و محصولات هر زیرساخت در دیگر بخش‌ها به صورت یکپارچه و منسجم استفاده بشود.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، زیرساخت‌های آموزش زبان دوم، رویکرد ارتباطی، توانش ارتباطی.

۱. استادیار دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) (نویسنده مسئول). Ghiasizarch@gmail.com

۲. مربی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره). F.Jafari.TFFL@gmail.com

■ تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۹/۱۸

■ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۲/۲۴

## مقدمه و بیان مساله

پیشینه آموزش زبان فارسی به دلیل گستره روابط سیاسی و اقتصادی ایران به زمان‌های دور بازمی‌گردد. آخوندی آغاز این پیشینه را در سال ۱۷۱۶ با آمدن پنج فرستاده از سوی تزار روس به اصفهان که برای یادگیری زبان فارسی به ایران سفر کرده بودند، در نظر می‌گیرد. (آخوندی، ۱۳۹۱: ۷). از چگونگی آموزش زبان در آن زمان‌ها، شیوه تدریس، منابع و نوع ارزشیابی زبان اطلاع دقیقی در دست نیست، اما پژوهش‌های حاضر اطلاعات آماری نسبتاً خوبی را در مورد مراکز آموزش زبان فارسی در جهان و منابع آموزشی تدوین شده در این حیطه در اختیار ما قرار می‌دهد. (آخوندی، همان، ذوالفقاری، ۱۳۸۳، قره‌گری، ۱۳۹۲) ولی در مورد روش‌های تدریس و ارزشیابی آنها، اطلاعات چندانی در دست نیست. مراکز آموزشی داخل و خارج از کشور و چه بسا مراکز تجاری و اقتصادی مختلف در سراسر دنیا براساس نیازهای خود، زبان فارسی را آموزش می‌دهند. اما پرسش این است که این آموزش‌ها تا چه اندازه استاندارد بوده و تا چه حد توانسته‌اند با برنامه‌ریزی‌های استاندارد آموزشی نیازهای واقعی زبان آموزان را پاسخ دهند؟

در یک برنامه‌ریزی استاندارد آموزشی در آموزش زبان دوم، گام نخست تعیین اهداف یادگیری و سپس تعیین مسیر و حرکت در جهت تحقق آن برنامه با استفاده از ابزار تعیین شده است. اهداف یادگیری رفتارهایی را تعریف می‌کند که از زبان آموزان انتظار می‌رود. در واقع، اهداف از پیش تعیین شده، مهارت‌ها، نگرش‌ها، تکنیک یا رفتارهایی را که زبان آموزان باید در پایان یک دوره یادگیری یا برنامه درسی توسعه داده باشند، تعریف می‌کنند. این اهداف در پی تعریف مهارت‌هایی هستند که زبان آموزان قادر به انجام آن خواهند بود و نه فقط دانشی که آنها در پایان دوره خواهند دانست. (لوسیه<sup>۱</sup>، ۱۳۸۹). به عبارت دیگر اهمیت توجه متمرکز بر زبان آموز و بر محور توسعه مهارت‌های وی در بافت‌های اجتماعی - زبانی متنوع، یادگیری واقعی یک زبان را شکل می‌دهد. در یک برنامه‌ریزی آموزشی، در هر سطحی، تعریفی از اهداف زیر وجود دارد:

۱. اهداف کلی: توسعه مهارت برقراری ارتباط؛

۲. اهداف عمومی: توسعه مهارت‌های زبانشناختی؛

۳. اهداف پایانی: هدایت زبان آموزان به سمت استفاده از مهارت‌های زبانی. (همان : ۵۶).

اهمیت تمایز این اهداف، ارزشیابی یادگیری را مشخص می‌کند. هرچند تمامی این اهداف همسو هستند، اما آنچه که در این تحقیق مورد توجه قرار دارد، تحقق اهداف پایانی است که بروندهای یک مجموعه و یک برنامه آموزشی را ارزشیابی نموده و هویت کلی آن را می‌نمایاند. به ثمر رسیدن این اهداف در شرایطی میسر است که هر یک از ابزارها مرحله به مرحله فراهم گردد تا در نهایت نتیجه‌ای مطلوب حاصل شود.

در زمینه آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم، سالهای زیادی است که موسسه‌ها، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش زبان فارسی داخل و خارج کشور براساس نیازهای خود برای تدریس هر چه بهتر این زبان، برنامه‌های آموزشی و منابع آموزشی و کمک آموزشی تهیه و تدوین نموده و در این راه بسیار کوشیده‌اند. اما معمولاً نتیجه بروندهای این آموزشها متفاوت بوده و ماحصل آموزش آنها، تربیت زبان آموزانی است که در زمان فارغ التحصیلی، از نظر سطح زبانی تفاوت‌هایی دارند و چه بسا قادر به برقراری ارتباط در محیط‌های واقعی زبان نیستند.

یادگیری زبان دوم را می‌توان به عنوان یک رویداد گسترده و پیچیده در نظر گرفت که به متغیرهای بسیاری وابسته است. این متغیرها فقط فقط محدود به این سوال نیست که چه کسی مسئولیت آموزش زبان را برعهده دارد یا زبان آموزان از چه ملیتی هستند یا چند سال دارند بلکه در امر آموزش زبان، موارد حیاتی وجود دارد که موفقیت آموزش را تحت تاثیر قرار می‌دهند.

مجموعه این سوالات در آموزش زبان دوم به صورت پرسش‌های «چه کسی؟»، «چه؟»، «چگونه؟»، «چه هنگام؟»، «کجا؟ و چرا؟» متبلور می‌شوند. اچ. داگلاس بروان<sup>۲</sup> در اصول یادگیری و آموزش زبان این سوالات را با پرسش‌های دقیق‌تری مطرح می‌کند.

**چه کسی:** کار یادگیری [و] آموزش به عهده کیست؟ الف. یادگیرندگان چه افرادی هستند؟ اهل کجا هستند؟ چه میزان تحصیلات دارند؟ ب. زبان مادری معلم چیست؟ میزان تجربه و مهارت تدریس او چگونه است؟ میزان معلومات و فرهنگ معلم نسبت به زبان دوم چقدر است؟

**چه؟:** در رابطه با مطلب درسی مطرح می‌شود. مطلبی که یادگیرنده به دنبال یادگیری آن و معلم در پی یاد دادن آن است، چیست؟ چگونه ممکن است که هم زبان اول و هم زبان دوم را به طور

مناسب تعریف [کرد]؟

**چگونه؟**: امر یادگیری چگونه انجام می‌گیرد؟ چه مراحل شناختی را در زبان دوم به کار می‌برد؟ از چه مواضع و شیوه‌هایی استفاده می‌کند؟

**چه هنگام؟**: چه هنگام امر یادگیری زبان دوم انجام می‌شود؟ مدت زمانی که می‌بایست صرف عمل یادگیری زبان شود، چه مقدار است؟

**کجا؟**: آیا زبان‌آموزان می‌بایست زبان دوم را همراه با فرهنگ زبانی در محیط ویژه زبان دوم یعنی در موقعیت و محیط زبان دوم فراگیرند؟ یا می‌توانند این زبان را به صورت شنیداری و یا گفتاری تنها در محیط ساختگی مانند کلاس‌های مدرن زبان [...] یاد بگیرند؟

**چرا؟**: چرا زبان‌آموزان اقدام به یادگیری زبان دوم می‌کنند؟ اهدافشان چیست؟ آیا انگیزه آنان به‌دست آوردن شغل خوب و مناسب است؟ آیا انگیزه آنان فرستادن درخواستی به خارج از کشور است؟ و یا مایل هستند تا شناخت بهتر و نزدیک‌تری با فرهنگ و مردم زبان دیگری پیدا کنند؟ (براون، ۱۳۸۱: ۳).

رویکرد آموزش ارتباطی زبان برخاسته از رویکرد شناختی است و نگاه آن به فرآیند یادگیری است. از نظر رویکرد ارتباطی در یادگیری زبان دوم، رشته‌های گوناگونی مانند زبان‌شناسی، روان‌شناسی زبان و جامعه‌شناسی زبان اصول و پایه‌های اصلی و ضروری را تشکیل می‌دهند که در پی ایجاد نظام منسجمی هستند تا به یک یادگیری موثر منتهی شود. (لوسیه، ۱۳۸۹: ۵۱). قبل از هر چیز، زبان به عنوان ابزاری برای برقراری ارتباط و تبادل رفتارهای قابل مشاهده بین مخاطبان مختلف تلقی می‌شود. (هایمز<sup>۲</sup>، ۱۹۷۲، به نقل از لوسیه، ۱۳۸۹). بنابراین، زبان وسیله‌ای برای برقراری ارتباط است که امکان انتقال عقاید را فراهم می‌سازد و به ما کمک می‌کند تا در مقابل دیگران واکنش نشان دهیم.

آموزش زبان ارتباطی به عنوان یک رویکرد قابل درک است و نه به عنوان یک روش<sup>۴</sup>. (براون، ۱۳۸۱: ۲۷۸). بنابراین درباره ماهیت زبان، یادگیری و آموزش آن دارای دیدگاه و اصول خاصی

است. تعدادی از این اصول عبارتند از:

۱. زبان‌آموزان زبان را از طریق به‌کاربردن آن برای برقراری ارتباط یاد می‌گیرند؛

۲. ارتباط معنادار و موفق باید هدف فعالیت‌های کلاس درس باشد؛
۳. سلاست زبانی بُعد مهم در برقراری ارتباط است؛
۴. ایجاد ارتباط مستلزم تلفیق و ادغام مهارت‌های مختلف زبانی است؛
۵. یادگیری همانا فرآیند تولید خلاق است و آزمایش و خطا را در خود دارد. (ریچاردز، ۲۴۷: ۱۳۸۴).

طبق این دیدگاه، در یادگیری زبان دوم، استفاده از الگوهای صرفی و نحوی به تنهایی برای برقراری ارتباط کافی نیستند، بلکه هدف، توسعه توانش کلی‌تر و پیچیده‌تر، یعنی توانش ارتباطی است. دست یافتن به چنین توانشی، نیازمند فراهم شدن مجموعه بزرگی از زیرساخت‌های بنیادینی است که با ایجاد زمینه‌های علمی و هدفمند و تعامل با یکدیگر، امکانات رسیدن به این توانش را فراهم نماید.

این مقاله ابتدا قصد دارد به طور اجمال به تعریف زیرساخت‌های بنیادین و لازم برای آموزش زبان فارسی بپردازد، سپس ارتباط بین این مولفه‌ها و نتیجه آن را در آموزش زبان فارسی ارائه نماید. اساسی‌ترین زیرساخت‌هایی که بر پایه آنها می‌توان شالوده اصلی آموزش زبان فارسی را بنیان نهاد، عبارتند از تعریف اهداف آموزشی، تهیه پیکره زبانشناسی، شناخت و تحلیل خطاهای زبان آموزان، تهیه منابع آموزشی همسو با اهداف آموزشی، تهیه منابع کمک آموزشی و بویژه فرهنگ لغت مخصوص زبان فارسی به عنوان زبان دوم، بازبینی روش‌های تدریس، تربیت مدرسان کارآمد و بازآموزی مدرسان زبان فارسی و در نهایت ارزشیابی. شناخت این زیرساخت‌ها در برنامه‌ریزی آموزشی مهم و راهبردی است. نتیجه ارتباط و تعامل این مولفه‌ها برونادهایی است که در چارچوب‌هایی استاندارد، قابلیت برقراری ارتباط با جامعه زبانی مقصد را خواهند داشت. در این مقاله به دلیل ارائه چشم اندازهای کلی از زیرساخت‌های بنیادین مورد نیاز آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم، هر یک از این زیرساخت‌ها به طور کلی و اجمالی مورد بررسی قرار گرفته تا شمای کلی نیازهای آموزش زبان فارسی ارائه شوند. بررسی هر یک از مقوله‌های یاد شده، به تحقیق‌های بسیار گسترده‌ای نیاز دارد.

### تهیه پیکره زبانشناسی

در دانش زبان، پیکره مجموعه‌ای از متون نوشتاری یا گفتاری آوانویسی شده است که می‌توان آن را به عنوان مبنایی برای تحلیل و توصیف زبانی به کار برد. پیشینه تهیه پیکره زبانشناسی به قرن ششم میلادی برمی‌گردد. از آن پس پیکره‌هایی در زبانشناسی شکل گرفت که تعدادی از آنها عبارتند از:

- ۱- پیکره‌ها و داده‌های فرهنگ نگاری که مهم‌ترین آنها برای زبان انگلیسی به وسیله جانسون در قرن هجده، مورای در قرن نوزده و میریام وبستر در قرن بیستم فراهم شده است.
- ۲- پیکره‌های گویشی که اغلب در اواخر قرن نوزده و نیمه اول قرن بیستم فراهم آمده است.
- ۳- پیکره‌ها و مطالب دستوری که مربوط به قرن بیستم می‌شد. (کندی<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸، در عاصی، ۱۳۸۵).

اما در اوایل دهه ۱۹۹۰، زبانشناسی پیکره‌ای به عنوان شاخه‌ای مشخص از زبان‌شناسی مانند زبان‌شناسی اجتماعی، زبان‌شناسی روانشناختی و زبان‌شناسی متنی که در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ شکل گرفتند، شناخته شده است. لیچ، ویژگی‌های مهم این رشته را چنین برمی‌شمارد:

- ۱- تمرکز بر کنش زبانی و نه توانش زبانی؛
- ۲- تمرکز بر توصیف زبانی و نه بر همگانی‌های زبان؛
- ۳- تمرکز بر الگوهای کمی زبانی همانند الگوهای کیفی آن؛
- ۴- تمرکز بر دیدگاه‌های تجربی (و نه عقلانی) در بررسی‌های علمی زبان. (لیچ<sup>۶</sup>، ۱۹۹۲، در عاصی، ۱۳۸۵).

تکیه بر داده‌های واقعی زبان از دستاوردهای مطالعه پیکره است. بیش از سی پیکره با موضوع‌های گوناگون در زبان فارسی تهیه شده‌اند. ویژگی اغلب این پیکره‌ها جمع‌آوری داده‌ها و مشخص کردن آماری تعداد بسامد واژگان است. کلمات پرسامد و کم‌بسامد می‌توانند شاخص ارزشمندی برای پی بردن به مولفه‌های فرهنگی یک جامعه زبانی باشند. به عبارتی، دریافت ملموس معنای کلمه، منوط به میزان آگاهی فرد از خاستگاه فرهنگی همان کلمه است. (جعفری، ۱۳۹۰: ۱۲۳۱). روبرت گالیسون در این باره می‌گوید: «کلمات جایگاه‌های مناسبی برای استقرار

مفاهیم فرهنگی هستند». ( گالیسون، ۱۹۸۳: ۵۷). به عبارت دیگر، از دیدگاه گالیسون، کلمات فرهنگی، وجودی مستقل ندارند، بلکه مفاهیم فرهنگی از ورای آن کلمات منتقل می‌شود.

در بین پیکره های زبان فارسی، پیکره زبانی بیجن خان از نظر ویژگی های صرفی نیز برجسب گذاری شده است. (بیجن خان، محسنی، ۱۳۹۱). این برجسب گذاری ویژگی عمده این پیکره است که داده های آن، ساخت ها، ترکیبات و واژه های زبانی و از ورای آنها، شاخص های فرهنگی و اجتماعی کلمات را در بافت فارسی متداول امروز مشخص می کند. شناسایی کلمات پریسامد با مشخصات زبانی و فرهنگی شان می تواند به موارد زیر به طور قابل توجهی کمک کند:

۱. عناصر زبانی در جایگاه های اصلی و با توجه به ارزش های اصلی شان تدریس شوند؛

۲. در تهیه و تدوین مواد درسی، در هر سطح، از کلمات و اصطلاحات خاص آن سطح استفاده شود؛

۳. در آزمون های تعیین سطح، سطح زبان آموزان مشخص شده و در سطح بندی های مناسب دسته بندی شوند.

بنابراین تهیه پیکره ای که بتواند هم مشخصات فرهنگی و هم مشخصات صرفی یک زبان را مشخص کند اهمیت چشمگیری دارد. در آموزش زبان به عنوان زبان دوم، برای تهیه منابع آموزشی، نه تنها به پیکره نوشتاری، بلکه به پیکره شفاهی نیز نیاز داریم. تفاوت گفتار و نوشتار و تفاوت ساخت های زبان فارسی در این دو گونه زبانی، در آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم از اهمیت بیشتری برخوردار می شود. (صفر مقدم، ۱۳۹۱: ۵۶). با تهیه پیکره های شفاهی و نوشتاری با تعریف برجسب های صرفی شان، اولین گام جهت تهیه منابع آموزشی و کمک آموزشی برداشته می شود.

### لزوم بررسی خطاهای زبانی

تهیه پیکره زبانشناسی یکی از شروط لازم برای تهیه و تدوین منابع آموزشی و کمک آموزشی است، اما به تنهایی کافی نیست و نیازمند شناخت، تجزیه و تحلیل خطای زبان آموزان است. بروز «خطا» در فرایند یادگیری زبان های خارجی پدیده ای عادی و قابل پیش بینی است. هر زبان آموز در حین آموزش زبان دوم، گاه در نتیجه تداخل زبان مادری، یا به دلیل بی اطلاعی از برخی قواعد و یا بر اثر گرتبرداری از زبان بیگانه دیگر، خطاهایی را بی آنکه خود متوجه باشد، به صورت نظام مند

تکرار می‌کند. (کمالی، ۱۳۹۳). خطاها از سه نظر اهمیت دارند: اولین اهمیت آنها برای معلم است. اگر معلم تجزیه و تحلیل نظام‌مندی از خطاها انجام دهد، متوجه خواهد شد که زبان آموز تا چه حدی به هدف آموزش نزدیک شده و در نتیجه تا چه حد دیگری باید یاد بگیرد. دومین اهمیت خطاها این است که آنها برای محققان شواهدی فراهم می‌آورند که زبان چگونه یاد گرفته می‌شود و زبان آموز کدام استراتژی‌ها یا روش‌ها را در کشف زبان به کار می‌بندد. سومین اهمیت خطاها، اجتناب ناپذیر بودن آنها از سوی زبان آموز است؛ چراکه خطا بخشی از یادگیری محسوب می‌شود. این، روشی برای زبان آموز است که فرضیه‌های خود را درباره ماهیت زبانی که یاد می‌گیرد مورد آزمون قرار دهد. (کورد، ۱۳۸۱).

براساس اطلاعات حاصله از تحلیل خطاها، معلم روش‌ها و مطالب تدریس، مقدار پیشرفت و میزان تمریناتی را که در هر لحظه برنامه ریزی می‌کند، تغییر می‌دهد. به همین دلیل مهم است که معلم بتواند نه تنها خطاهایی را که از لحاظ زبان‌شناختی تشخیص داده، توصیف نماید، بلکه دلایل روان‌شناختی وقوع خطاها را نیز بداند. تشخیص و نحوه برخورد با خطاها یکی از مهارت‌های اصلی معلمان است. (همان). همچنین با نتایج حاصل از تحلیل خطاهاست که مشخص می‌شود آیا معلم در روش تدریس راه درستی را انتخاب کرده یا نه؟ آیا منابع مشکلی داشته‌اند و یا عمده مشکلات زبان آموزان، به واسطه تقلید از زبان مادریشان پیش آمده است؟

در آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم نیز، شناخت خطاها به عنوان یکی از زیرساخت‌های اساسی آموزش بسیار قابل توجه است. تحقیق‌هایی در زمینه تحلیل خطا در آموزش زبان فارسی انجام شده است. غیائی و جعفری (۱۳۹۳) در تحقیقی که بر تحلیل خطای ۱۲۰۰ زبان آموز در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، انجام داده‌اند، به این نتیجه رسیده‌اند که بیشترین خطای زبان آموزان در زمینه املا و واژه است. همچنین گله‌داری (۱۳۸۷) در تحقیقی با جامعه آماری ۳۰۰ دانشجوی می‌گوید بیشترین خطاهای زبان آموزان در زمینه واژه است و اینچنین نتیجه‌گیری می‌کند: در خطاهای واژگی کاربردی، زبان‌آموز معنی واژه موجود در زبان هدف را می‌داند ولی به دلیل ناآگاهی از حوزه کاربردی و محدودیتهای آن، واژه را در جایگاهی نامناسب به کار می‌برد. بیشترین مشکل زبان‌آموزان در به کارگیری فعل‌های مرکب، استفاده از همکرد فعلی نادرست است. بررسی نمونه‌ها



در تحقیق وی نشان می‌دهد که فعل «کردن» بیشترین بسامد را دارد. از نظر گله داری، تسلط بر مهارت نوشتاری تنها با آگاهی از ساختارهای دستوری و نحوی امکان‌پذیر نیست و واژگان نیز نقش مهمی در این میان ایفا می‌کنند.

از این رو، تهیه پیکره با داشتن واژگان پربسامد و برجسب‌های صرفی‌شان به همراه تحلیل خطاهای زبان آموزان، این امکان را فراهم می‌کند که مولفین کتابها، در انتخاب و گزینش واژگان و عناصر زبانی، تجربی و سلیقه‌ای عمل نکرده و طبق روشهای علمی، نخستین پایه‌ها را برای تهیه منابع آموزشی و کمک آموزشی بنیان نهند.

### تهیه منابع آموزشی همسو با اهداف آموزشی

#### الف. منابع آموزشی

تهیه منابع آموزشی علاوه بر ابزارهای زبانی که شامل عناصر واژی، صرفی و نحوی می‌شود به راهبرد، شیوه و سبک آموزشی نیز نیازمند است. فکری (۱۳۹۲) در تعریفی که از راهبرد، شیوه و سبک آموزشی ارائه می‌دهد، به اهمیت همسویی و سازگاری این سه مؤلفه و کتابهای آموزشی اشاره کرده و بیان می‌کند این پیوستگی باید در بخشهای مختلف منابع آموزشی نمایان باشد. راهبرد، مجموعه‌ای از اقدامات و ابزارهایی است که آموزش دهنده به کار می‌گیرد تا توانایی‌های برنامه آموزشی در مورد آموزش گیرنده تحقق یابد. طبق این تعریف، شیوه و سبک، تطبیق و پیاده سازی، همان راهبرد آموزشی در برنامه آموزشی است. (عطیه، ۲۰۰۶ در فکری، ۱۳۹۲) بنابراین منابع آموزشی، بخشی از ابزار مهم برنامه درسی در تحقق راهبردهای آموزشی هستند. این منابع باید ویژگی‌هایی داشته باشند تا به راحتی بتوانند اهداف یاد شده را در مسیر درست هدایت نمایند. منابع آموزشی باید بتوانند، توانایی‌های عمومی زبان آموزان را که متکی بر دانش<sup>۷</sup>، دانش عملی<sup>۸</sup>، زبان زیستی<sup>۹</sup> و توانایی یادگیری<sup>۱۰</sup> آنهاست، ایجاد و تقویت نمایند. هریک از این موارد در تعاریفی کوتاه به این ترتیب ارائه می‌شوند:

۱. «دانش یعنی فراگیری انواع شناخت، به نحوی که فرد بتواند آنها را کاملاً به خاطر بسپارد و قادر باشد آنها را دوباره به یاد آورد.» (پورن و گالیسون<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۹: ۹، در بهرام بیگی، ۱۳۹۲).

۲. «دانش عملی، توانایی استفاده از زبان مقصد با گفتمانی مناسب است.» (کوک<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۳

:۲۱۹).

۳. «زبان آموز از نظر زبان‌شناسی و فرهنگی به برقراری ارتباط با دیگران دعوت و ترغیب شود [تا] فرهنگهای دیگر را با آغوش باز بپذیرد و زبان‌آموزی حساس در ارتباط با ارزشها و رفتارهای فرهنگی باشد.» (همان).

۴. توانایی یادگیری عبارت است از قابلیت مشاهده تجربیات جدید زبانی، شرکت در آنها و تطبیق با این شناخت جدید، یعنی زبان‌آموز از این شناخت بهترین استفاده را ببرد و آنچه را قبلاً فراگرفته است تغییر ندهد.

بنابراین منابعی به عنوان مناسب‌ترین منابع آموزشی شناخته می‌شوند که دارای این ویژگی‌ها باشند. (بهرام بیگی، ۱۳۹۲). دستیابی به مهارت‌های اجتماعی زبان و کاربرد آنها، عملاً هدف مطلوب از آموزش زبان دوم را که برقراری ارتباط است، محقق می‌کند. به نظر ژرمن<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۳: ۳۰ در بهرام بیگی، ۱۳۹۲) شناخت یک زبان، تنها فهمیدن آن، صحبت کردن به آن زبان، خواندن و نوشتن جملات نیست، بلکه کسب این دانش است که جملات با هدف برقراری ارتباط استفاده شوند.

کمبرود و محدودیت منابع آموزشی در زمینه آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم، از جمله موارد قابل تامل در این زمینه است. زمانی که صحبت از انتخاب منابع برای تدریس می‌شود، معمولاً چالشی غیرقابل اجتناب در این زمینه پیش می‌آید که کدام منابع آموزشی در این زمینه دارای ویژگی‌های یاد شده است؟

آخوندی که در پایان نامه‌اش به چاپ و نشر تعداد ۱۳۷ عنوان کتاب اشاره می‌کند، می‌نویسد، اولین کتابی که در زمینه آموزش زبان فارسی نوشته شده، توسط «سلیم نیساری» در سال ۱۳۳۴ است. با توجه به تحقیق وی می‌توان ویژگی‌های این کتابها را به طور خلاصه چنین بیان کرد:

۱. کارهای انجام شده به شکل جزیره‌ای است، یعنی هر مرکز آموزش زبان برای خودش کتابهایی را تالیف کرده است.

۲. در تدوین کتابهای آموزش زبان، روش و هدف مشخص و مشترکی دنبال نمی‌شود.

۳. کتاب‌های نگاشته شده در سطح بندی ضعف دارند؛ به طوری که در بیش از نیمی از آنها سطح مشخص نشده و در برخی از کتاب‌هایی هم که نوشته شده مبنای علمی ندارند.
۴. کتاب‌هایی برای ارزشیابی آموخته‌ها از طریق آزمون‌های علمی وجود ندارد.
۵. بسیاری از کتاب‌ها امکاناتی مانند کتاب راهنمای تدریس، مطالب مکمل، تصاویر مناسب، تمرین‌های دوره‌ای و کتاب‌های کار در منزل ندارند.
۶. برخی کتاب‌ها ظاهر مناسبی ندارند و در اندازه، وزن، صفحه بندی، جذابیت، دوام و نوع کاغذ و ... مشکل دارند.

۷. تعدادی از کتاب‌ها متناسب با فرهنگ ایرانی اسلامی نیستند.

همانطور که مشاهده می‌شود، براساس آنچه که آخوندی در کار کتابشناسی خود نتیجه‌گیری کرده است، ضعف‌هایی در تهیه و تدوین منابع آموزشی زبان فارسی به عنوان زبان دوم به چشم می‌خورد. این ضعف به تنهایی بیانگر ضعف کتابهای آموزشی نیست. منابع آموزشی بخشی از برنامه‌های کلان آموزشی هستند؛ بنابراین ناکارآمد بودن ابزار آموزشی، نمایانگر ضعف مجموعه است.

#### ب. منابع کمک آموزشی و تهیه فرهنگ لغت مخصوص زبان آموزان غیرفارسی‌زبان

منابع آموزشی در کلاس درس زبان، به تنهایی شامل کتابهای درسی نمی‌شود، بلکه شامل موارد زیادی مانند منابع کمک درسی، فرهنگ‌های لغت، فرهنگ‌های تصویری، کامپیوتر، فیلم، فایل‌های صوتی، پوسرها، بروشورها و حتی خود زبان آموزان می‌گردد. (نیکولیچ<sup>۱۴</sup>، ۱۳۸۸: ۱۰۸). به نظر کاوکی<sup>۱۵</sup> (۲۰۰۴، صص ۳۲-۳۱) بهترین منابع برای آموزش زبان دوم متون واقعی هستند. به دلیل این که علاوه بر استفاده از منابعی که گویشوران زبان اصلی از آنها استفاده می‌کنند، این متون به ما امکان می‌دهند به علایق و زندگی روزمره زبان‌آموز نزدیک‌تر شویم. منابع کمک آموزشی براساس امکانات کلاس درس و مجموعه آموزشی، متفاوت هستند. اما رایج‌ترین و قدیمی‌ترین منبع کمک آموزشی که از دیرباز تاکنون در یادگیری زبان دوم موثر بوده است فرهنگ‌های لغت هستند. فرهنگ‌های لغت در بردارنده نخستین معنی‌های کلمات و گاه معنی کلمات در جمله هستند. اما همانطور که اشاره شد، در بررسی نتایج دو تحقیق تحلیل درباره خطاهای زبانی زبان آموزان غیرفارسی

زبان، در مرکز زبان دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) خطای دیکته و خطای واژه، اعم از استفاده نادرست از واژه و عدم شناخت معنی دقیق آن، به عنوان بیشترین خطاهای شناخته شده زبان آموزان غیرفارسی زبان معرفی شده‌اند. (غیاثی و جعفری، ۱۳۹۳، گله داری، ۱۳۸۷).

در ریشه‌یابی این خطاها می‌توان به سطح بروز خطا و دلایل آن اشاره نمود. بروز خطاهای واژگانی معمولاً در دوران نوپایی زبانی<sup>۱۶</sup> فراگیر به وجود می‌آیند. او در این مرحله به نظام زبانی توجه می‌کند و قواعدی را هر چند نادرست از زبان هدف درونه می‌سازد، اما قادر به اصلاح خطاهای خود نیست. (براون، ۲۰۰۰: ۲۲۸). وی در این سطح، با داشتن اندوخته زبانی ای غنی‌تر، با عبارتهای تازه‌ای در زبان دوم روبرو می‌شود (گالیسون<sup>۱۷</sup> به نقل از هومو، در لطافتی و جعفری، ۱۳۸۶: ۱۵۰)؛ عبارتهایی مانند درجه بندی‌ها (سرد، خنک، یخ) و دوگانه‌ها (گرم و خنک). علاوه بر این، آنها با مفاهیم واقعی و مجازی کلمات آشنا می‌شوند. در این مرحله زبان آموز با مشکل عمده کلاس درس، یعنی درک «نقش» و «کاربرد» کلمات و اصطلاحات زبان دوم مواجه می‌شود. این سطح، طبق تعریف شورای اروپا، سطح دو یعنی سطح پیگیر یا پیش متوسطه است. در شورای اروپا، توصیف سطوح مشترک مرجع، به شش بخش زیر تقسیم شده اند<sup>۱۸</sup>: (شورای اروپا، ۲۰۰۹: ۲۴).

۱. سطح پایه<sup>۱۹</sup> یا اکتشافی؛

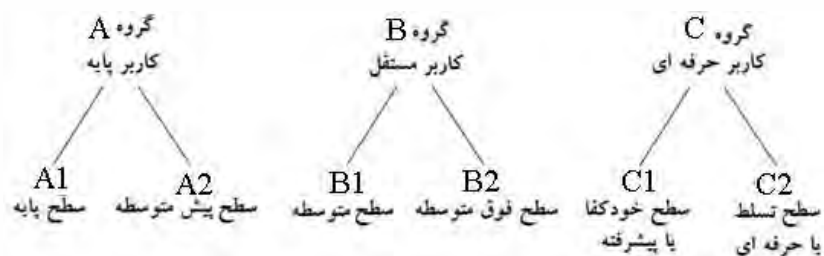
۲. سطح پیگیر<sup>۲۰</sup> یا پیش متوسطه؛

۳. سطح آستانه<sup>۲۱</sup> یا متوسطه؛

۴. سطح فوق متوسطه<sup>۲۲</sup> یا کاربر مستقل؛

۵. سطح خودکفا یا پیشرفته یا مهارت کاربردی واقعی<sup>۲۳</sup>؛

۶. تسلط یا حرفه‌ای<sup>۲۴</sup>.



زبان آموز به جز سطح یک که به دلیل عدم شناخت کافی از زبان و ناتوانی در برقراری ارتباط، فقط از اندوخته‌های زبانی ساده خود استفاده می‌کند، در سطوح دو و سه، به نوعی با مشکل استفاده و یا عدم استفاده مناسب از واژه روبه‌رو می‌شود. این مشکل در دو زمینه شناخت دقیق واژه و کاربرد صحیح آن در بافت نمایان می‌شود. بیشترین مشکلات بینا فرهنگی آنها، مراجعه به زبان مادری و استفاده از الگوهای زبان اول در به کارگیری زبان دوم و همچنین عدم اطلاع آنها از نقش و کاربرد کلمات و اصطلاحات، ناشی می‌شود. مشکل دیگری که گالیسون (۱۹۸۳: ۷۵) در «کلمات برای ارتباط»<sup>۲۵</sup> به آن اشاره می‌کند، مسئله کنش‌های متقابل اجتماعی است که خارجی‌ها در کاربرد کلمات عامیانه و خودمانی و الگوهای رسمی به کار می‌برند. وی برای همه کلمات یک مرجع درونی و یک مرجع بیرونی تعریف می‌کند. مرجع درونی همان معنای تحت الفظی یا ظاهری است که در فرهنگ لغت ارائه می‌شود و مرجع بیرونی، بافت یا ساختار فرهنگی خاصی است که خاستگاه کلمات همان زبان است. وی معتقد است مرجع درونی کلمات، الزاماً به یک مرجع بیرونی - که آن را دانش جهانی، فرهنگ و تمامی مفاهیمی را که می‌توان از ورای کلمه منتقل کرد - باز می‌گردد. معمولاً اولین مرجعی که زبان آموزان برای فهمیدن و پیدا کردن معنی لغات به آن مراجعه می‌کنند، فرهنگ‌های لغت هستند. اما در حقیقت این مرجع تا چه اندازه قادر به رفع نیازهای زبان آموزان هستند؟ روبرت گالیسون (۱۹۸۴: ۵۸) برای نزدیک کردن فرهنگ لغت با فرهنگ بومی و مردمی، تهیه فرهنگ لغتی با «بارمشترک فرهنگی»<sup>۲۶</sup> را پیشنهاد می‌دهد که پاسخگوی دو نیاز است: از سویی موجب ایجاد زمینه‌هایی برای آشنایی مخاطبان نسبت به فرهنگ جامعه بیگانه می‌شود و به تبع آن امکان تسریع در فراگیری زبان را در آن جامعه فراهم می‌کند و از سوی دیگر، به دلیل پرکردن خلأهایی که فرهنگ‌های لغت در اطلاع رسانی مستقیم فرهنگی برای معلم و در عین حال زبان آموز دارند، بسیار الزامی می‌نماید. تهیه فرهنگ‌های لغت مصور و واقعی برای تبیین نقش بار فرهنگی کلمات در زبان دوم نیز، امری بسیار ضروری است؛ چرا که عدم آگاهی زبان آموزان از جایگاه‌های فرهنگی کلمات، آنها را در کاربرد کلمات دچار مشکل و عدم احساس راحتی در زبان دوم می‌کند.

در آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم نیز، لزوم تهیه فرهنگ‌های تصویری و فرهنگی بسیار

اهمیت دارد. اصطلاحات زبان فارسی و گاه کلماتی که واقعا جز با تصویر قابل فهم نیستند، نیازمند تهیه فرهنگ های لغت با ویژگی های یاد شده بالا هستند.

آنچه تاکنون درباره تهیه پیکره، تحلیل خطای زبان آموزان و تهیه منابع آموزشی و کمک آموزشی، بویژه فرهنگ های لغت گفته شد، ابزار آموزشی بودند که یک برنامه آموزشی برای شروع آموزش خود به آنها نیاز دارد. اکنون این ابزار یاد شده توسط معلمانی کارآموده، با تعیین روش های صحیح تدریس باید استفاده شود تا به امر آموزش کمک کند.

### تربیت مدرسان کارآمد و بازآموزی آنها

#### الف: نقش معلم

در بیشتر فرهنگ ها معلمان از جایگاه قدرتمند و خاصی برخوردار هستند. عملکرد درست و حرفه ای و تاثیرگذاری آنان در اذهان عمومی در درازمدت باعث به وجود آمدن چنین دیدگاهی شده است. در کلاس درس زبان فارسی به عنوان زبان دوم گاه معلم کلاس شاهد تفاوت های اساسی در رفتار و یادگیری زبان آموزان با توجه به فرهنگ و پیش زمینه آنان از معلم و محیط آموزشی است. اما زبان آموزان و معلم با هر فرهنگ و پیش زمینه ای در کلاس حضور داشته باشند، باید در روند آموزش زبان دوم قادر باشند، فارغ از هر نوع مسئله ای رسالت خود را به انجام برسانند. در این مبحث این رسالت، متوجه معلم بوده و به عملکرد و وظایف وی می پردازد. شهبازی (۱۳۸۷: ۲۳۳) آموزش صحیح و کامل را دارای چهار بخش اساسی می داند:

۱. گزینش محتوای آموزش؛
۲. درجه بندی مواد آموزشی؛
۳. آموزش؛
۴. ارزشیابی.

مؤلفه سوم، یعنی آموزش مربوط به نقش شخصی و جایگاه اصلی معلم است. بررسی این نقش با دو عامل اساسی ارتباط دارد: ۱. روش آموزشی مجموعه آموزشی ۲. برآورده کردن انتظارات کلاس و زبان آموز.

در بررسی جزئی تر، نقش معلم در روش های آموزشی با موارد زیر ارتباط دارد: الف. نوع

کارکردهایی که از معلم انتظار می‌رود تا انجام دهد. برای مثال، آیا معلم باید جهت دهنده تمرین، مشاور یا الگو باشد؛ ب) میزان کنترل و نظارت معلم بر روی این که یادگیری چگونه حادث می‌شود؛ ج) میزانی که معلم مسئول تعیین محتوای تدریسی است؛ د) الگوهای تعاملی که بین زبان آموزان و معلمین ایجاد می‌شود. عموماً روش‌ها در تحقق خود به شدت وابسته به نقش معلم هستند. به عنوان مثال در روش شنیداری- گفتاری، معلم به عنوان منبع اصلی زبان و یادگیری زبان محسوب می‌شود و در روشی دیگر مانند روش خاموش، معلم باید کاملاً آموزش دیده و آگاه به عملکرد خود در کلاس باشد. (ریچاردز<sup>۲۷</sup>، ۱۳۸۴: ۳۹).

همچنین نقش معلم بستگی به نگرش وی درباره آموزش دارد. بین نگرش و انگیزه معلم در امر آموزش، ارتباط مستقیمی وجود دارد. نگرش عبارت است از دیدگاه شخص نسبت به خود، عمل تدریس و کسانی که درگیر تعلیم و تعلم هستند. نگرش، دربرگیرنده اثر متقابل ادراکات، عملکرد و رفتار خارجی از یک سو و پویایی درونی بین فردی، احساسات و روابط از سوی دیگر است. در واقع نگرش پلی است که عملکرد معلم را در برنامه‌های آموزش تحت تاثیر قرار می‌دهد. از این رو نگرش عامل موثری در موفقیت و نقاط ضعف و قوت معلم است (دونالد فریمن<sup>۲۸</sup>، ۱۹۸۹، در نیکولیچ، ۱۳۸۸).

نگرش معلم به زبان آموزان و کلاس تاثیر زیادی در عملکرد وی و بالابردن سطح آموزش دارد. با فرض اینکه تمام معلمان که وارد حیطه آموزش می‌شوند، با علاقه و انگیزه بوده و نگرشی مثبت به آموزش دارند، به این نکته می‌پردازیم که مجموعه‌ها و مراکز آموزش در حفظ و تقویت این انگیزه و علاقه سهیم بوده و چقدر قادر به تقویت آن هستند. متأسفانه در بیشتر موارد، مدرسان در فضاهایی پرتنش با عدم امنیت شغلی و فکری به امر تدریس مشغول هستند. این موضوع آثار جبران ناپذیر فرسایشی و تخریبی درازمدتی را بر روند عملکرد و بازدهی مدرسان خواهد گذاشت. حمایت و تربیت مدرسان کارآمد با توجه به اهمیت و نقششان در به ثمر رساندن اهداف آموزشی مراکز آموزش زبان و جلب رضایت مخاطبین آموزشی و در نتیجه بهره‌وری آموزشی با بهترین برون‌دادها، رسالت مهم و شاخص مراکز آموزشی است.

### ب: بازآموزی و تربیت معلم

تحصیلات و تسلط معلم بر مواد درسی که تدریس می‌کند، در مرحله نخست برای شروع به کار یک معلم شرط لازم است. اما به طور حتم شرط کافی نمی‌تواند باشد. معلم باید به‌طور تجربی با فنون حرفه خود نیز آشنا شود. کارآموزی حین تحصیل و بازآموزی حین تدریس، از الزامات کسب تجربه و به روز شدن معلم است. موضوع «تربیت معلم» در آموزش زبان دوم، از موارد بسیار تامل برانگیز این حوزه است. در کلاس زبان دوم، یک معلم علاوه بر مطالب آموزشی که خود قبلاً آنها را آموخته و برای تدریستان در کلاس حضور دارد، نیازمند شناخت سایر عوامل فرهنگی، جامعه شناختی و روانشناسی است. بیشتر مصادیق این موارد مطالبی نیستند که در کلاس‌های درس آکادمیک آموزش داده بشوند، بلکه معلمان تازه کار باید در سایه کارآموزی به‌طور واقعی و هدفمند برای کلاس درس آماده شوند. آموزش‌های ضمن خدمت و بازآموزی معلمان و مدرسان علاوه بر تقویت توانمندی‌های آنها، باعث ایجاد و بالاتر رفتن انگیزه‌های لازم برای ادامه کار و شکوفایی اندیشه و نظرات جدیدی در ادامه کار می‌شود. هر چند ملاک‌های زیادی برای ارزشیابی معلم در کلاس وجود دارد، اما در اینجا به‌طور خلاصه فقط به ارتباط معلم و زبان آموز می‌پردازیم.

تدریس فعالیتی دوجانبه بین زبان آموز و معلم است. انتخاب روش تدریس درست و ایجاد انگیزه برای زبان آموزان بازدهی و نتیجه کار را در حد مطلوب بالا خواهد برد. در این فعالیت دو جانبه، زبان آموز به عنوان مخاطب، می‌تواند داور<sup>۲۹</sup> کلاس نیز باشد. لوک پرودرومو (۱۹۹۱)، در نیکولیچ، (۱۳۸۸: ۲۵۰)، در فهرستی ویژگی‌های یک معلم زبان را که توسط زبان آموزان مشخص شده‌اند، چنین ارائه می‌کند:

۱. او به من اعتماد دارد و باعث می‌شود من به خودم اعتماد داشته باشم.
۲. او همیشه مطمئن می‌شود همه دانش آموزان درس را فهمیده‌اند.
۳. ما درس‌ها را با هم انجام می‌دهیم.
۴. او به دانش آموزان اجازه می‌دهد خودشان فعالیت‌های درسی را انجام بدهند.
۵. او برای تفهیم معانی از حرکات بدنی استفاده می‌کند.
۶. او در مورد درس با ما صحبت می‌کند.



۷. او درس را با لحنی قرائت می کند که معنای آن واضح باشد.

۸. او در کلاس در ارتباط با موضوعات دیگر نیز صحبت می کند.

۹. ما در کلاس بازی می کنیم<sup>۳۰</sup>.

معلمان با ویژگی های یاد شده و با استفاده از ابزار آموزشی منابع درسی و کمک درسی، باید قادر باشند در جهت اهداف از پیش تعیین شده، با استفاده از روش های تدریس مناسب کار آموزش زبان دوم را پیش ببرند. در ادامه به اهمیت و انتخاب روش تدریس می پردازیم.

### اهمیت روش تدریس

چیستی و چرایی آموزش مهمترین سوالی است که معلم در مرحله نخست رویارویی با آموزش باید به آنها پاسخ دهد (نیکولیچ، ۱۳۸۸). انتخاب «چیستی» آموزش و درک «چرایی» آن، روش و رویکرد معلم را در آموزش مشخص می کند. هرچند معلم باید براساس برنامه هدفمند مجموعه آموزشی که در آن مشغول به کار است، پیش برود، اما روش تدریس وی شامل موارد بسیاری است که از قبل از ورود به کلاس، تا بعد از ترک کلاس را شامل می شود. تهیه طرح درس، طراحی برنامه آموزش، چیدمان کلاس، منابع و در نهایت ارزشیابی مواردی هستند که در مجموع، نظام روش تدریس را شکل می دهند (همان). «چیستی» آموزش، دربرگیرنده محتوا و مواد آموزشی است که معلم باید بر آنها تسلط داشته باشد.

روش تدریس از محدوده علوم «روش شناختی» است که بیشتر جنبه کاربردی دارد و براساس خلاقیت و نوآوری فرادهنده شکل می گیرد. از جمله موارد مهم در امر تدریس «تحلیل آموزش» است. به این معنا که معلم پیش از آغاز آموزش در سه نکته مهم و اساسی زیر متمرکز شده و مطابق آنها برنامه ریزی کند:

الف) تحلیل محتوای متن آموزش و تنظیم و دسته بندی مطالب براساس محتوا و زمان.

ب) تحلیل ابزار کمک آموزشی با توجه به امکانات موجود و محتوای مورد نظر.

ج) تحلیل روش تدریس با توجه به شناخت سطح مخاطب، زمان تعیین شده و محتوای آموزش.

از مجموعه این عملیات ها در روانشناسی تربیتی و فنون تدریس، با عنوان «مهارت های پیش از

تدریس» یاد می‌شود. معلم با بررسی محتوا و ابزار کمک آموزشی موجود و متناسب با محتوا و انتخاب روش تدریس متناسب با محتوا و ابزار موجود می‌تواند کارش را با اعتماد و اطمینان کامل آغاز کرده و از ابتدای دوره آموزش به رفع نواقص آن بپردازد.

بنابراین قبل از شروع دوره‌های آموزشی و در ارتباط با طرح کلی آموزش و منابع معرفی شده توسط مراکز آموزش، معلم کلاس باید روش آموزشی خود را انتخاب نماید. از بین روش‌های متعدد آموزش زبان، دستور ترجمه، تدریس مستقیم، شنیداری- گفتاری، ارتباطی، تدریس صامت، تلقین زدایی، یادگیری جمعی زبان، پاسخ فیزیکی کامل و ... کدام روش بهترین و کامل‌ترین روش است؟

روش‌های نامبرده شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارند. طرفداران موضع نسبی‌گرایی<sup>۳۱</sup> اظهار می‌دارند که یک روش مناسب برای همه وجود ندارد؛ بعضی روش‌ها برای جوان‌ها مناسب است و بعضی برای مسن‌ها، بعضی از روش‌ها برای دوره‌های ابتدایی و بعضی برای سطوح متوسط یا پیشرفته. آنها معتقدند که بعضی از روش‌ها، سطحی از توانایی زبانی را می‌طلبند که همه معلمان زبان از آن بهره‌مند نیستند. به نظر آنها نباید روش‌ها را از موقعیتی به موقعیت دیگر صادر کرد. هر روش نقاط ضعف و قوتی دارد، بنابراین شرایط یکسان مناسب تمامی شرایط نیست. روش‌های مختلف برای معلمان و یادگیرنده‌های متفاوت در محیط‌های متفاوت مناسبند. (لارسن - فریمن<sup>۳۲</sup>، ۲۰۱۲: ۱۷۸). براین اساس، یادگیری فرایندی است که ارتباطی مستقیم با فراگیرنده و سایر عوامل مانند عوامل محیطی، پیشینه و توانمندی‌های شخصی افراد دارد. معلم کلاس، به عنوان مدیر کلاس، باید قابلیت درک و تحلیل نیازهای کلاس را داشته باشد تا بتواند به بهترین شکل، روش مناسب مخاطبین خود را بیابد.

### ارزشیابی

اصطلاح ارزشیابی<sup>۳۳</sup> (ارزیابی)، به‌طور ساده به تعیین ارزش برای هر چیزی یا داوری ارزشی کردن گفته می‌شود. یا به‌عبارت کلی، ارزشیابی به یک فرایند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود به این منظور که تعیین شود آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی. (گی<sup>۳۴</sup> ۱۹۹۱: ۶، در سیف، ۱۳۸۹: ۳۴). یکی از ویژگی‌های

مهم ارزشیابی تعیین کیفیت<sup>۳۵</sup> است. نیتکو<sup>۳۶</sup> (۲۰۰۱، در سیف، ۱۳۸۹: ۳۵) کیفیت را در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به عنوان دانش، مهارت‌ها و توانایی‌هایی که از دانش آموزان پس از آموزش انتظار می‌رود، تعریف کرده است. رایج‌ترین ابزار برای تعیین این کیفیت استفاده از آزمون‌ها است.

آزمون‌ها به‌طور کلی دو دسته هستند: آزمون‌های توانایی که شامل دو بخش هوش و پیشرفت هستند و آزمون‌های شخصیت که به انواع علاقه، منش، سازگاری، مزاج و نگرش تقسیم بندی می‌شوند (سیف، ۱۳۷۵: ۱۸). در اینجا و در بحث آموزش زبان، در درجه اول، هدف، آزمون‌های توانایی و به خصوص آزمون پیشرفت است. در طراحی و تنظیم آزمون‌های پیشرفت، آموخته‌های قبلی زبان آموز، براساس آنچه آموخته است، مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این بررسی، اولین گام برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی، تعیین هدف است. زیرا با تعیین هدف می‌توان سطح توقع هر درس را سنجید. (اکبری، ۱۳۸۷: ۲۷). در نتیجه با توجه به محتوا و هدف، آزمون‌های پیشرفت را باید طراحی کرد. به عبارت دیگر، این آزمون‌ها محلی هستند و کاربردی موقعیتی دارند. در مراکز آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم نیز، زبان آموزان براساس هدف آموزشی و آنچه در کتاب‌های خود آموخته‌اند، با آزمون پیشرفت سنجیده می‌شوند. بنابراین بروندهای هر یک از مراکز، متناسب با منابع آموزشی و برنامه‌های آموزشی با دیگری متفاوت است. اما در سطح گسترده‌تر، ارزشیابی زبان فارسی به عنوان زبان دوم، به چه صورت است؟ زمانی که بخواهیم به طور کلی دانش زبانی کسی را فارغ از اینکه کجا و چگونه این زبان را یاد گرفته بسنجیم، چه مولفه‌هایی را باید در نظر بگیریم؟ استرن<sup>۳۷</sup> (۱۹۸۴، در قنسولی ۱۳۸۹: ۱۱۷) چهار ویژگی برای «دانستن» یک زبان مطرح می‌کند:

۱. چیرگی بر صورت‌های زبان؛
۲. چیرگی بر معانی شناختی، عاطفی، فرهنگی - اجتماعی؛
۳. ظرفیت لازم در به کارگیری حد اکثری از زبان برای ایجاد ارتباط؛
۴. خلاقیت در استفاده از زبان.

به عبارت دیگر، وی علاوه بر توجه به چارچوب محتوایی زبان، به نقش رفتاری زبان نیز بها داده و توانش زبانی را در چارچوب سنجش مهارت‌های خواندن، نوشتن، گفتن و شنیدن تعریف می‌کند.

در بحث آموزش زبان فارسی که امروزه مورد توجه بسیاری از دانشگاه‌های خارج و همینطور داخل قرار گرفته است، نداشتن آزمون بسندگی که مهارت‌های عمومی زبان‌آموزان را در «چارچوبی استاندارد» بسنجد، تامل برانگیز است. لزوم داشتن آزمون بسندگی با در نظر گرفتن توانش‌های زبانی و چیرگی زبان‌آموزان بر ظرفیت به کارگیری زبان، بسیار ضروری است.

### نتیجه‌گیری

برای رسیدن به توانش ارتباطی، زبان‌آموزان باید به مهارت‌های لازم زبانی و ارتباطی مسلط و قادر به استفاده از زبان به شکل حقیقی باشند. تهیه پیکره زبانشناسی، شناخت و تحلیل خطاهای زبان‌آموزان، بازبینی روش‌های تدریس، بازآموزی مدرسان زبان فارسی و تربیت مدرسان کارآمد، تهیه فرهنگ لغت زبان فارسی ویژه زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان، تهیه منابع آموزشی همسو با اهداف آموزشی و در نهایت ارزشیابی، هر یک از پیش‌زمینه‌ها، ملزوم و مکمل دیگری است تا در نهایت یادگیری درست بر اساس استفاده درست از مهارت‌های زبانی شکل بگیرد. نمودار زیر، ارتباط این اجزا را نشان می‌دهد.



نمودار تعامل بین زیرساخت‌های آموزش زبان فارسی

در برنامه ریزی آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم، آنچه که تاکنون شاهد آن بوده‌ایم، به نظر نمی‌رسد در موارد یاد شده تحقیقات و عملکردی بنیادین صورت گرفته باشد و اگر صورت گرفته، براساس رویکردهای مقطعی - داخلی انجام پذیرفته و نتایج آن در دسترس عموم قرار داده نشده

است. جای برنامه‌ای جامع که دربرگیرنده تمامی جوانب آموزشی استاندارد باشد، در حیطه آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم که به نظر می‌رسد، حتی دوران نوپایی خود را پشت سر گذاشته است، بسیار خالی بوده و توجه به آن الزامی است. نمودار زیر به طور کلی، تعامل بین زیرساخت‌های آموزش زبان فارسی را نشان می‌دهد. تمامی زیر ساخت‌های یاد شده در چارچوب اهداف آموزشی باید قادر باشند، نیازهای ارتباطی زبان آموزان را که همان خروجی و یا بروندهای برنامه آموزشی هستند برآورده نمایند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## پی نوشت

1. Lussier
2. Brown.
3. Hymes

۴. رویکرد یا نگرش (Approach) با روش (Method) طبق تعریفی که بروان در کتاب اصول یادگیری و آموزش زبان ارائه می‌کند، متفاوت است. از نظر او، «دیدگاه و عقاید نظری درباره ماهیت زبان، مهارت یادگیری زبان و قابلیت اجرای هر دوی این موارد در موقعیت های آموزشی» است و روش «یک سری دستورالعمل های عمومی و معین برای رسیدن به اهداف زبانی. روشها در درجه اول به نقش های معلم و زبان آموز و رفتارها می پردازد و پس از آن مسائلی نظیر اهداف زبانی و اهداف یادگیرنده ها و مواد درسی را مدنظر دارد.» (براون، ۱۳۸۱: ۱۷۸).

5. Kennedy
6. Leech
7. Knowledge
8. Know- how
9. Self- awareness
10. Ability to learn
11. Galisson & Puren, 1999
12. Cuq, 2003: 219
13. Germain
14. Nikolic
15. Kawecki
16. Emergent / Backsliding
17. Galisson

۱۸. این تقسیم بندی بر اساس مدلی است که در سال ۲۰۰۱، انتشارات کمبریج در کتاب طرح مشترک اروپایی بر اساس چارچوب سیاسی و آموزشی آن، ارائه نموده است. در پژوهش حاضر از آخرین ویرایش (۲۰۰۹) این کتاب که توسط شورای اروپا به روز شده است، استفاده شده است.

19. Breakthrough
20. Waystage
21. Threshold
22. Vantage
23. Effective Operational Proficiency
24. Mastery
25. Des mots pour communiquer.
26. Charge culturelle partagée
27. Richards
28. Freeman

۲۹. یادآوری می شود که این داوری یا همان ارزشیابی معلم توسط زبان آموزان، نسبی بوده و ملاک ارزشیابی صددرصد معلم نمی تواند باشد.

۳۰. این ویژگی ها از فهرستی در مورد ویژگی های یک معلم زبان توسط لوک پرودرمو اتخاذ شد که در آوریل سال ۱۹۹۱ در سمینار آموزش زبان (English Teaching Forum) ارائه شد.

31. Relativism
32. Larsen-Freeman
33. Evaluation
34. Gay
35. Quality
36. Nitko
37. Stern

## منابع

۱. اکبری، فاطمه، (۱۳۸۷)، «معرفی روش‌های ارزشیابی در آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان»، مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیر زبانان، تهران.
۲. آخوندی، علی، (۱۳۹۱)، «کتابشناسی توصیفی کتابهای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، جامعه المصطفی‌العالمیه، قم.
۳. بروان، اچ. داگلاس، (۱۳۸۱)، اصول یادگیری و آموزش زبان، مترجم: منصور فهیم، چاپ چهارم، تهران: رهنما.
۴. بهرام‌یگی، مهری، (۱۳۹۲)، «نیازسنجی منابع درسی دانشگاهی رشته زبان فرانسه در مقطع کارشناسی و ارزیابی محتوایی کتابهای گروه فرانسه»، فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، پاییز، دوره ۱۷، شماره ۲۹، صص. ۹۹-۱۱۱.
۵. بیجن‌خان، محمود، محسنی، مهدی، (۱۳۹۱)، فرهنگ بسامدی بر اساس پیکره متنی زبان فارسی امروز، تهران: دانشگاه تهران.
۶. جعفری، فاطمه، (۱۳۹۰)، «اهمیت نحوه آموزش واژگان به عنوان عناصر قوی فرهنگی در انتقال معنا در آموزش زبان فارسی»، مجموعه مقالات ششمین همایش بین‌المللی انجمن ترویج زبان و ادبیات فارسی، بابل‌سر، دانشگاه مازندران: ۱۲۳۵-۱۲۳۱.
۷. ذوالفقاری، حسن، (۱۳۸۳)، «کتابشناسی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان»، مجله سخن عشق، شماره ۲۳، پاییز، تهران، صص ۴۰-۵۷.
۸. ریچاردز، جک سی، تودوراس. راجرز، (۱۳۸۴)، رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان، ترجمه علی بهرامی، تهران: رهنما.
۹. سیف، علی‌اکبر، (۱۳۸۹)، اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، تهران: انتشارات دوران.
۱۰. -----، (۱۳۷۵)، اندازه‌گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، چاپ یازدهم، تهران: انتشارات آگاه.

۱۱. شهبازی، ایرج، (۱۳۸۷)، «گزینش و آموزش واژگان(همراه نقدی مختصر بر واژگان آزفا)»، مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، تهران، صص ۲۶۸-۲۳۳.
۱۲. صفار مقدم، احمد، (۱۳۹۱)، «گونه‌های گفتاری و نوشتاری در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان»، زبان‌شناخت، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال سوم، شماره دوم پاییز و زمستان، صص ۶۷-۴۵.
۱۳. عاصی، مصطفی، (۱۳۸۵)، «از پیکره زبانی تا زبان شناسی پیکره‌ای»، مجموعه مقالات پنجمین کنفرانس زبان‌شناسی، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۴. غیائی، ابوالقاسم، جعفری، فاطمه، (۱۳۹۳)، «تحلیل خطاهای نوشتاری زبان آموزان مرکز زبان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره)»، طرح پژوهشی به شماره ۱/۹۶۹۲۳/د، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره)، چاپ نشده.
۱۵. فکری، مسعود، (۱۳۹۲)، «آسیب‌شناسی کتابهای دانشگاهی در زمینه آموزش مهارت‌های زبان عربی»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۲۸، بهار، صص ۳۵-۱۶.
۱۶. قره‌گزی، مهری، اصغری‌پور ماسوله، مهرداد، (۱۳۹۲)، کتابشناسی توصیفی آزفا، تهران: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۷. قنسولی، بهزاد، (۱۳۸۹)، «طراحی و روایی سنجی آزمون بسندگی زبان فارسی»، پژوهش زبان‌های خارجی، شماره ۵۷، بهار، صص ۱۲۹-۱۱۵.
۱۸. کورد، اس. پیت، (۱۳۸۱)، تجزیه و تحلیل خطا و زبان بینابین، مترجم علی بهرامی، تهران، رهنما.
۱۹. کمالی، محمد جواد، (۱۳۹۴)، «تحلیل خطاهای زبان‌آموزان ایرانی در استفاده از حروف اضافه فرانسسه»، جستارهای زبانی، د ۶، ش ۴، (پیاپی ۲۵)، مهر و آبان، صص ۲۴۹-۲۲۹.
۲۰. گله‌داری، منیژه، (۱۳۸۷)، «تحلیل خطاهای نوشتاری زبان آموزان غیر ایرانی»، مجموعه مقالات اولین همایش آموزش زبان فارسی، تهران: کانون زبان ایران، صص ۳۵۶-۳۴۳.
۲۱. لارسن-فریمن دایان، (۱۳۸۴)، اصول و فنون آموزش زبان، ترجمه منصور فهیم و مستانه



حقانی، تهران، رهنما.

۲۲. لطافتی، جعفری، (۱۳۸۶)، «جایگاه فرهنگی کلمه در آموزش زبان»، پژوهشنامه علوم

انسانی، شماره ۵۶ (ویژه نامه زبان شناسی): ۷۱-۸۲.

۲۳. لوسیه، دنیز، (۱۳۸۹)، ارزشیابی دانش و مهارت‌های ارتباطی زبانی، ترجمه روح اله رحمتیان،

تهران: سمت.

۲۴. نیکولیچ، ریستانویچ، (۱۳۸۸)، معلم حرفه‌ای، راهکارهای عملی، ترجمه حسن سلیمانی،

تهران: رهنما.

25. Brown, H. Douglas, (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*, University of Michigan: Longman.
26. Cuq, Jean-Pierre, (2003), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris: Clé international.
27. Council of Europe, (2009), *The Common European Framework in its political and educational context*, Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
28. Galisson, Robert, (1992), "Pour un dictionnaire des mots de la culture populaire", *Le Français dans le Monde*, n°188, octobre, pp. 57-63, Paris: Hachette/Larousse.
29. -----, (1983), *Des mots pour communiquer*, Paris: CLE International.
30. Kawecky, Régis (2004). "De l'utilité des documents authentiques", *Le français dans le monde*, n° 331, pp. 31-32.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی