

جایگاه "رویکرد ارتباطی" در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان (بررسی دیدگاه استادان باسابقه)

نسرین آقایی^۱ / افسانه مظفری^۲

تاریخ پذیرش نهایی: آبان ۹۹

تاریخ دریافت مقاله: آبان ۹۹

چکیده

تحقیق حاضر با هدف بهره‌گیری از تجارب و دانش استادانی که در سال‌های اخیر در داخل و خارج از ایران وظیفه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان را بر عهده داشته‌اند، به شناخت چگونگی نگرش آنان نسبت به رویکردهای مختلف آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان می‌پردازد. اهمیت این تحقیق، ناشی از لزوم بهبود روش‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان و در نتیجه، گسترش حوزه نفوذ فرهنگی ایران در خارج از مرزهای کشور است. جامعه آماری این پژوهش را استادانی تشکیل دادند که سال‌ها آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان را در خارج از کشور به عهده داشتند. این تحقیق به روش "کیو" انجام گرفت؛ بدین ترتیب که در بخش ادبیات تحقیق بعد از بررسی رویکردهای مختلف آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، پرسش‌نامه‌ای با ۵۰ گویه تهیه و به صورت کل شمار در اختیار کلیه استادان جامعه آماری گذاشته شد. داده‌ها به وسیله برنامه رایانه‌ای "کوانل" تجزیه و تحلیل شد و این نتیجه حاصل شد که استادان، در خصوص شیوه تدریس، به "رویکرد ارتباطی" باور دارند. بر اساس این رویکرد، حضور استاد در کلاس به عنوان یک عضو فعال و همسطح با زبان‌آموزان، ارتقای انگیزه آنان و استفاده از وسایل کمک آموزشی، جزء "بایدهای" آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان محسوب می‌شود. در آموزش به شیوه ارتباطی، تمرکز بر توانایی برقراری ارتباط است و این توانایی یعنی زبان آموز بتواند از زبان برای برقراری ارتباط موفق و مؤثر استفاده کند. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که از دیدگاه استادان با تجربه، آغاز زبان‌آموزی با مهارت خواندن و نوشتن، تکیه بر آموزش قواعد دستور زبان و تکیه بر یادگیری واژگان به طور مطلق، در زمره "نبایدهای" آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان است.

واژگان کلیدی: رویکرد ارتباطی، آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، استادان با سابقه.

۱- کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران، (نویسنده مسئول)، پست الکترونیک: nasrinaghaei1367@gmail.com

۲- دانشیار، گروه علوم ارتباطات و دانش‌شناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

مقدمه

قابل ذکر آن هستند. پژوهشی در سال ۱۳۹۳ توسط طالبی و صحرائی صورت گرفته که در آن به رویکرد مفهومی-نقشی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان پرداخته شده است. (منصور فهیم، ۱۳۷۶)، محقق دیگری است که ضمن آنکه به تحولات علمی یادگیری و آموزش زبان دوم پرداخته، عوامل اصلی مؤثر در یادگیری زبان دوم یعنی یادگیرنده (زبان آموز)، یاد دهنده (مدرس)، مطالب آموزشی (کتاب‌ها و جزوه‌ها) و شیوه تدریس را مورد بررسی قرار داده است.

در مجموع، بررسی‌های محقق در یافتن تحقیقی که "رویکردهای مختلف آموزش زبان" از نظر استادان با تجربه و کارکشته مورد سنجش قرار گرفته شده باشد، به جایی نرسید. امید است نتایج پژوهش حاضر که از نظر روش (کیو) و از نظر جامعه آماری (استادانی با سابقه و مبرز تدریس زبان فارسی به غیر فارسی زبانان) تا به حال انجام نشده، بتواند مرزهای دانش آموزش زبان را گسترش دهد.

مبانی نظری تحقیق (ادبیات تحقیق)

به طور کلی، برای آموزش زبان دوم، مدرسان از شیوه‌ها و رویکردهای مختلف استفاده می‌کنند. اهم این رویکردها عبارتند از: **روش دستور- ترجمه**: سابقه استفاده از رویکرد دستور- ترجمه به تدریس زبان‌های انگلیسی و فرانسه در مراکز آموزش عالی قرن ۱۹ اروپا برمی‌گردد. شیوه دستور- ترجمه تا اواخر قرن ۱۹ تنها شیوه آموزش زبان به شمار می‌رفت.

مرحله اول از تدریس زبان به شیوه دستور- ترجمه، با آموزش قواعد دستور آغاز می‌شود. در این مرحله معلم قواعد دستوری زبان خارجی را برای زبان‌آموزان به زبان مادری توضیح می‌دهد. مرحله دوم آموزش زبان به شیوه دستور- ترجمه، به تمرین قواعد دستوری و واژگان اختصاص دارد. در این مرحله زبان‌آموزان با استفاده از قواعد دستوری و همچنین مجموعه واژگانی که در هر جلسه یاد گرفته‌اند، جملات ساده‌ای را به زبان خارجی تولید می‌کنند و یا اینکه مجموعه‌ای از جملات ساده را، که معمولاً دارای ارتباط موضوعی با یکدیگر نیستند از زبان مادری به زبان خارجی و بالعکس ترجمه می‌کنند. آخرین مرحله از آموزش زبان به شیوه دستور- ترجمه، تقویت مهارت‌های خواندن، نوشتن و ترجمه است. برای تقویت مهارت خواندن، معمولاً از متون ادبی استفاده می‌شود. انتخاب این متون باید به گونه‌ای باشد که علاوه بر انطباق با هدف درس، یعنی آموزش دستور، از نظر زبانی نیز با دانش زبانی زبان‌آموز انطباق داشته باشد، به همین جهت در برخی از موارد، متون انتخاب شده با نظر معلم ساده‌تر می‌شود (حقانی، ۱۳۸۳: ۱۰۶-۱۰۷).

در سال‌های اخیر، بر مبنای اسناد بالادستی و سیاست‌های علمی کشور، دیپلماسی علم و فناوری یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار در توسعه علمی محسوب می‌شود و کشور ما باید بتواند با جذب دانشجوی خارجی و گسترش زبان فارسی، به یکی از مهم‌ترین اهداف سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ که همانا مرجعیت علمی ایران در منطقه و جهان است، دست یابد. از طرفی، با عنایت به تأکید سازمان علمی، فرهنگی و آموزشی ملل متحد (یونسکو) مبنی بر حفظ و اشاعه تنوع فرهنگی و زبانی و نقش فناوری‌های نوین ارتباطی در تحقق این امر و انتقال میراث تمدنی از طریق آشنا کردن سایر ملل با زبان و فرهنگ کهن فارسی، سزاوار است که آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان به یکی از مهمترین اولویت‌های پژوهشی و راهبردی و نیز حوزه سیاست‌گذاری کشور تبدیل شود.

لازمه رسیدن به این منظر متعالی، توجه جدی و همه جانبه به گسترش زبان فارسی است؛ زبانی که نحوه آموزش آن، پیچیدگی‌ها و مشکلات خاص خود را دارد و مهارت‌های ویژه‌ای را طلب می‌کند. پژوهش کاربردی حاضر، درصدد است با سنجش دیدگاه‌ها و نظرات استادانی که سال‌ها تجربه آموزش به غیر فارسی زبانان را داشته‌اند، بتواند رویکرد مناسب آموزش فارسی به غیر فارسی زبانان را در میان رویکردهای متفاوت آموزشی، پیدا کرده و گامی اثرگذار در فرآیند افزایش اثربخشی و کارایی امر آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان بردارد. این تحقیق اهداف زیر را دنبال می‌کند:

۱- شناخت رویکرد مناسب و مطلوب آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان از دیدگاه استادان زبان فارسی اعزام شده به خارج از کشور
۲- شناخت نکات مورد توافق و مورد اختلاف دیدگاه‌های استادان زبان فارسی اعزام شده به خارج از کشور در خصوص نحوه آموزش این زبان به غیر فارسی زبانان.

پژوهش حاضر در پی پاسخ به سؤال‌های زیر است:

۱- از دیدگاه استادان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان اعزامی به خارج از کشور، کدامیک از رویکردهای آموزش زبان به غیر فارسی زبانان، مناسب و مطلوب است؟
۲- نکات مورد توافق و مورد اختلاف استادان زبان و ادبیات فارسی اعزامی به خارج از کشور در خصوص نحوه تدریس زبان فارسی به غیر فارسی زبانان کدام است؟

پیشینه

در زمینه شیوه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، مطالعاتی در قالب رساله‌های کارشناسی‌ارشد و دکترا صورت گرفته که (اریسی، ۱۳۷۷)، (ملکوتی، ۱۳۸۹) و (برزو، ۱۳۸۵) از نمونه‌های

نوشتاری برای خواندن و نوشتن معتقدند و این تأخیر زمانی را در هر حال رعایت می‌کنند. روند تدریس مهارت‌ها در شیوه شنیداری-گفتاری معمولاً مکانیسم تقلید و حفظ کردن و همچنین شکل تمرین الگو را به خود می‌گیرد که طی آن، زبان‌آموز ساختار زبان خارجی را به طور خود به خودی، تقلیدی و مکانیکی فرامی‌گیرد تا رفته رفته به ساخت‌های آن آگاهی حضوری پیدا کند. اما در آغاز کار نباید او را به تمرکز یافتن بر قالب‌ها و فرمول‌های کاربردی واداشت، چون این کار مانع پیشرفت او در مکالمه می‌شود. معلمان روش شنیداری-گفتاری در تدریس زبان خارجی، قسمت اعظم وقت کلاس را به انجام دادن تمرین‌های شفاهی با حضور فعالانه زبان‌آموزان اختصاص می‌دهند. هدف عمده در روش شنیداری-گفتاری این است که زبان‌آموز، زبان را در حین کاربرد آن و در اثنای برقراری ارتباط کلامی فرابگیرد، نه از طریق گوش دادن به توضیحات طولانی معلم که درباره قواعد کاربردی؛ به نحوی که زبان‌آموز بتواند در نهایت زبان خارجی را به همان صورتی که مردم اهل آن به کار می‌برند مورد استفاده عملی قرار دهد. معلمان روش شنیداری-گفتاری، کاربرد زبان مادری را در کلاس ممنوع می‌کنند (وثوقی، ۱۳۷۶: ۱۱۸-۱۱۹).

در کتاب‌های درسی روش شنیداری-گفتاری هر درس سه بخش مجزا دارد که عبارتند از: گفتگو، تمرین الگو و شمار معدودی تمرین‌های شفاهی و کتبی. تقریباً همه تمرین‌ها به طور شفاهی در کلاس اجرا می‌شود و زبان‌آموزان باید یک بار دیگر آن‌ها را در منزل نیز به طور کتبی انجام دهند تا آنچه در کلاس یاد گرفته‌اند در ذهنشان تقویت شود (وثوقی، ۱۳۷۶: ۱۲۳).

رویکرد ارتباطی: شیوه یادگیری تدریس زبان به روش ارتباطی در دهه ۱۹۷۰ در دنیا مطرح شد. امروزه در بسیاری از مؤسسات و دانشگاه‌های جهان مورد تأکید است. این روش تلاشی است برای فراهم آوردن محیط واقعی آموزش زبان در کشورهایی که آن زبان با عنوان زبان خارجی تدریس می‌شود (محسنی، ۱۳۸۹: ۴).

همان‌طور که گفته شد؛ شیوه یادگیری زبان از طریق دستور ترجمه، سالیان متمادی در نقاط گوناگون دنیا توجه بیشتری به خواندن و نوشتن داشته است. پس از جنگ جهانی دوم باعث تحولات زیادی در سراسر جهان شد به ویژه در قلمرو آموزش و یادگیری زبان خارجی تحولات چشمگیری رخ داد و روش‌های آموزش زبان مانند روش مستقیم به شنیداری-گفتاری تبدیل شد و در بسیاری از مؤسسات و دانشکده‌های زبان مورد بهره‌برداری قرار گرفت. در دهه ۱۹۷۰ متخصصان آموزش زبان با این مشکل روبه‌رو شدند که زبان‌آموزان به هنگام یادگیری و آموزش، فقط در کلاس درس، می‌توانند جملات صحیحی را به زبان مقصد بیان کنند؛ ولی زمانی

روش مستقیم: در اواخر قرن نوزدهم، فرانسوا گوان، دانشمند فرانسوی، مطالبی درباره روش مستقیم عرضه کرد. در این روش که ابتدا در فرانسه و آلمان رایج شد، آموزش زبان تابع سه اصل است: **الف:** آموزش زبان بیگانه یا زبان دوم بدون دخالت زبان مادری شاگردان انجام شود؛ بدین معنی که توضیح جمله‌های زبان و رسیدن به معنی آن‌ها همه از طریق زبان بیگانه صورت گیرد و معلم تا می‌تواند از ترجمه کردن به زبان مادری شاگردان اجتناب ورزد.

ب: یادگیری بر اساس فعالیت و تقلید شاگردان از معلم و بر پایه تکرار استوار است و این‌گونه تلاش‌ها اندک اندک شاگردان را از مرحله فهمیدن لفظ‌های خارجی به مرحله تولید درست جمله‌ها و صحبت کردن می‌کشاند.

ج: شاگردان فقط از راه شِمّ زبانی (دانش مکتسبه زبان خارجی) پیشرفت می‌کنند. بدین معنی که از طریق مشاهده اشیای قابل حمل و تصویر، معنی کلمه‌ها و اصطلاحات زبان خارجی را درک می‌کنند و آن‌ها را به طور دقیق می‌فهمند. البته تکیه بر یادگیری واژگان، اساس تدریس زبان در این روش است.

شیوه تدریس با روش مستقیم بدین‌گونه است که معلم با اشیای گوناگون قابل حمل به کلاس وارد می‌شود. اگر شیء مورد نیاز در دسترس نباشد، تصویر بزرگ یا لوحه‌ای را به دیوار نصب می‌کند و جمله‌ها یا متن زبان خارجی را از روی تصویرها و یا با توجه به اشیای حاضر در کلاس برای شاگردان بازگو می‌کند و متن هر درس را با صدای بلند و رسا برای شاگردان می‌خواند و معنی کلمه‌های جدید را هم اگر تجسم‌پذیر نباشد با حرکات یا با چند جمله ساده‌تر به همان زبان خارجی تشریح می‌کند. اگر بعضی از شاگردان موضوع و مفهوم جمله‌های درس را نفهمند معلم آن‌قدر جمله‌ها را تک تک توضیح می‌دهد تا بالاخره مطلب دستگیرش شود. (گروه زبان‌شناسی کارسته و آموزش زبان‌های خارجی، [بی تا]: ۱۹۳-۱۹۸).

روش مستقیم هنوز نیز مانند روش دستور-ترجمه، طرفداران بسیاری در میان معلمان زبان دارد.

روش شنیداری-گفتاری: پیروان این روش با توجه به یادگیری زبان مادری، پیش از رفتن به دبستان، عقیده دارند که «سخن» گونه اصلی هر زبان طبیعی است که ابتدا یاد گرفته می‌شود و در یادگیری آن، خواندن و نوشتن و آموزش معلم دخالتی ندارد، بنابراین طرفداران روش شنیداری گفتاری معتقد شدند که شنیدن و صحبت کردن به هر زبان خارجی را باید پیش از خواندن و نوشتن آن زبان، یاد گرفت و بر تلفظ صحیح اصوات، تکیه واژگان و آهنگ جمله‌های آن تأکید می‌ورزند. آن‌ها همواره به یک تأخیر زمانی بین معرفی مواد زبانی به طور شفاهی و نمود آن به شکل

مختلف تفکر است، نه شمارش تعداد افرادی که تفکرهای مختلفی دارند، این ویژگی روش کیو را به روش‌های کمی نزدیک می‌کند، زیرا از روش‌های آماری مانند تحلیل عاملی و تحلیل مؤلفه‌های اصلی برای دسته‌بندی افراد کمک می‌گیرد و تفاوت اصلی آن با دیگر روش‌های تحقیق این است که به جای متغیرها، افراد را تحلیل می‌کند، بنابراین به وسیله این روش به نوعی سنخ‌شناسی دست می‌یابیم. فارغ از انواع دسته‌بندی‌های اجرای روش کیو، این روش به طور کلی شامل چند مرحله است: تعیین موضوع تحقیق، مرور ادبیات موضوع، ارزیابی و جمع‌بندی فضای گفتمان، انتخاب مشارکت‌کنندگان، تحلیل عاملی (خوشگویان فرد، ۱۳۸۶، ۲۶).

در پژوهش حاضر، بعد از بررسی ادبیات موضوع (فضای گفتمانی)، تعداد ۵۰ گویه بر مبنای رویکردهای مختلف آموزش زبان دوم ساخته شد و به شکل پرسش‌نامه و با استفاده از مقیاس لیکرت به استادانی که سال‌ها تجربه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را دارند، از طریق ایمیل ارسال شد و پاسخ‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش حاضر را ۱۹ نفر از استادانی تشکیل می‌دهند که از طرف وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به منظور تدریس زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان به خارج از کشور اعزام شده‌اند. نام و آدرس ایمیل آن‌ها به منظور انجام این پژوهش، از طرف وزارت علوم به محقق داده شد. علاوه بر استادان اعزامی به خارج از کشور، تعداد شش تن از استادان مؤسسه دهخدا نیز که کار آموزش زبان فارسی را در داخل کشور به غیر فارسی‌زبانان به عهده دارند، در این تحقیق شرکت کرده و به سوالات پاسخ دادند. بنابراین، در این تحقیق نمونه‌گیری صورت نگرفته و تمامی استادانی که لیست آن‌ها در وزارت علوم و مؤسسه دهخدا در زمان انجام پژوهش موجود بوده، در تحقیق مشارکت داشته‌اند.

یافته‌ها

همان‌طور که گفته شد، برای دستیابی به رویکرد مناسب و مطلوب و الگوی کارآمد برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از دیدگاه استادان، با توجه به ادبیات موضوع، ۵۰ گویه برای تحقیق ساخته شد. مفاهیم مطرح شده در این گویه‌ها، متغیرهای مستقل و میزان مخالفت و یا موافقت پاسخ‌گویان با محتوای هر گویه، متغیرهای وابسته این تحقیق هستند. در زیر هر گویه یک مقیاس لیکرت ۷ قسمتی از "بسیار مخالف" تا "بسیار موافق" قرار داده و از آن‌ها خواسته شد که میزان موافقت یا مخالفت خود را با محتوای هر گویه روی مقیاس مشخص کنند. سپس، گویه‌ها در اختیار جامعه آماری گذاشته و پاسخ‌ها وارد نرم‌افزار کوانل شد. این نرم‌افزار ابتدا نمره استاندارد (Z) هر گویه را محاسبه می‌کند و سپس براساس نمره

که در شرایط یا محیط واقعی قرار می‌گیرند، قادر به ادای جمله و ایجاد ارتباط با دیگران نیستند. به تدریج مشخص شد زبان‌آموزان در برقراری ارتباط به عملکردهایی مانند قول دادن، پیش‌بینی کردن، دعوت کردن و یا رد دعوت در محدوده یک گستره یا بافت اجتماعی نیاز دارند. حاصل اینکه، قابلیت «ارتباطی» فراتر از قابلیت «زبانی» است. در قابلیت ارتباطی زبان‌آموز باید بداند که چه موقع، کجا، با چه کسی و چگونه ارتباط برقرار کند. در رویکرد ارتباطی آموزش زبان، هدف آموزش را توان و قابلیت برقراری ارتباطی دانند و وابستگی بین زبان و ارتباط را مورد تأکید قرار می‌دهند. رویکرد ارتباطی، بسیاری از نظریه‌های دیگر آموزش زبان را که تا آن زمان معمول بود، تحت‌الشعاع خود قرار داد، یکی از شیوه‌هایی که این روش به آن تکیه می‌کند این است که زبان‌آموزان یا باید به طور مستقیم در محیط حقیقی قرار بگیرند و یا تلاش شود تا محیط واقعی زبان مورد آموزش به طور غیر مستقیم برای آنان فراهم آید. مطالب درسی که در کلاس مورد استفاده قرار می‌گیرند همه باید مطالب واقعی و برگرفته از وسایل ارتباط جمعی و به روز باشند (محسنی، ۱۳۸۹، ۵).

در کلاس‌هایی که به روش «دستور-ترجمه» اداره می‌شوند، معلم به صورت یکطرفه عمل می‌کند و زبان‌آموزان غیرفعال خواهند بود. در کلاس‌هایی که از روش «گفتاری-شنیداری» بهره‌مند هستند، معلم به مدل‌سازی عناصر زبانی می‌پردازد و زبان‌آموزان طوطی‌وار مطالب او را تکرار می‌کنند. در واقع، رویکرد ارتباطی در واکنش به مشکلات و کاستی‌های روش‌های پیشین و با الهام از رویکردهای نظری حوزه‌های مختلف روان‌شناسی، قوم‌نگاری ارتباط، جامعه‌شناسی زبان، توسعه یافت. در روش «ارتباطی» آموزش از طریق شبیه‌سازی موقعیت‌های اجتماعی در کلاس صورت می‌گیرد. این شبیه‌سازی در قالب فعالیت‌های مختلف مثل ایفای نقش، بازی، بحث و گفتگو شکل می‌گیرد و مخاطبان برای مکالمه‌های واقعی در جامعه آماده می‌شوند.

در رویکرد ارتباطی، نکات دستوری آموزش داده نمی‌شود و بنیان فعالیت‌ها بر بحث آزاد در کلاس گذاشته می‌شود. در آموزش به شیوه ارتباطی، هدف، تمرکز بر توانایی برقراری ارتباط است. این توانایی یعنی زبان‌آموز بتواند از زبان برای برقراری ارتباط موفق و مؤثر استفاده کند.

محقق برای دستیابی به نقاط افتراق و اشتراک دیدگاه‌ها، نظرات و عقاید استادانی که آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را بر عهده دارند، از روش تحقیق کیو (Q) استفاده کرد. روش کیو، فنی است که پژوهشگر را قادر می‌سازد تا ادراکات و عقاید فردی را شناسایی و طبقه‌بندی کند و همچنین به دسته‌بندی گروه‌های افراد بر اساس ادراکاتشان بپردازد. هدف این فن آشکار ساختن الگوی

درسی کاسته خواهد شد. براساس این دیدگاه، استاد نیز عضوی از کلاس بوده و با برقراری ارتباط افقی و نه عمودی فضای کلاس را برای زبان آموزان لذت بخش کرده و یادگیری را تسهیل می کند.

دومین گویه مورد توافق، گویه شماره ۳۷ است:

«تنوع محتوای آموزشی (روزنامه خواندن، قصه گفتن، ایفای نقش های نمایشی) در ارتقای کیفیت آموزش نقش مهمی دارد» این گویه نیز با میانگین نمره استاندارد ۱,۴۲، در زمره ویژگی های روش تدریس "ارتباطی" قرار می گیرد و حاکی از آن است که استادان درباره محتوای این گویه دارای اشتراک نظر هستند و نیز مؤید این مطلب است که تنوع بخشیدن به روش تدریس شامل روش های مختلف نوشتاری، شنیداری و گفتاری، و فراهم آوردن فضایی شبیه به محیط های طبیعی ارتباطی، به بهبود سرعت یادگیری منجر می شود. به این ترتیب می توان قضاوت کرد که استادان زبان فارسی متفوق القولند که روش های قدیمی تدریس که استاد فقط به کتاب بسنده می کرد و از هیچ منبع دیگری کمک نمی گرفت، روشی غیر قابل قبول است.

سومین گویه مورد توافق، گویه شماره ۳۸ و به شرح زیر است:

«ایجاد انگیزه در زبان آموزان در ارتقای کیفیت یادگیری بسیار مهم است» (گویه شماره ۳۸).

محتوای این گویه نیز که در ذیل ویژگی های رویکرد "ارتباطی" قرار می گیرد، با میانگین نمره استاندارد ۱,۳۲، نشان دهنده توافق بالای استادان بر سر نقش "انگیزه" در بالا بردن کیفیت یادگیری است. فراهم آوردن فضایی انگیزاننده در کلاس، هنری است که در توان مدرسان مسلط و با تجربه است. برای مثال اینکه زبان آموز باور کند که غلط حرف زدن، امری بدیهی است و همه ما با زبان مادری نیز ممکن است غلط حرف بزنیم و یا فضا به قدری تعاملی و ارتباطی باشد که زبان آموز حس کند در شرایط محیطی طبیعی قرار دارد و ناخودآگاه شروع به حرف زدن بکند. بهترین انگیزه برای یادگیری، پاداشی است که از حس موفقیت در برقراری ارتباط به دست می آید.

چهارمین گویه مورد توافق، گویه شماره ۴۹ است:

«وارد کردن زبان آموزان به گفتگوی دو نفره یا سه نفره برای یادگیری بهتر، مؤثر است» (گویه شماره ۴۹).

این گویه نیز که در مجموعه "رویکرد ارتباطی" جای گرفته، با میانگین نمره استاندارد ۱,۲۵ توافق بالای استادان را در تأثیر مثبت ایجاد گفتگوی متقابل و تعامل میان زبان آموزان نشان می دهد. با توجه به این مطلب، وارد کردن افراد در مکالمه های دو نفره و سه نفره، به زبان آموزان کمک می کند که از مشکلات خود در مکالمه آگاه شده و با راهنمایی های استادان، در رفع این مشکلات در

استاندارد، تحلیل عاملی انجام می دهد. تحلیل عاملی روشی است که می توان از طریق آن، افراد، گویه ها و به طور کلی متغیرهایی را که با یکدیگر مشابهت دارند، در گروه یا گروه های متفاوت قرار داد. در ادامه، گویه هایی که اختلاف نمره استاندارد دو گروه در مورد آن از +۱ بیشتر و از -۱ کمتر باشد، گویه های مورد اختلاف و گویه هایی که نمره اختلاف استاندارد آن ها در فاصله +۱ تا -۱ قرار گرفته اند، گویه مورد توافق هستند (بر اساس منحنی نرمال).

نتیجه آنکه پس از طی شدن فرآیند مذکور، استادانی که پرسش نامه تحقیق را پر کرده بودند، براساس نمره استاندارد و بار عاملی به "دو گروه" تقسیم شدند، به این ترتیب که ۱۰ نفر در یک گروه و ۱۵ نفر در گروه دیگر قرار گرفتند؛ این بدان معنی است که استادان با تجربه در زمینه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان از نظر محتوای گویه های تحقیق، در دو گروه متفاوت جای می گیرند و دارای دیدگاه های کاملاً مشترک نیستند. جدول شماره یک گویه های مورد توافق استادان را به ترتیب بالاترین نمره استاندارد نشان می دهد. این جدول نشان می دهد که استادان در مورد محتوای ۳۶ گویه اشتراک نظر و در مورد محتوای ۱۴ گویه اختلاف نظر داشته اند؛ به عبارت دیگر، تفاوت میانگین نمرات استاندارد ۳۶ گویه تحقیق، در فاصله +۱ تا -۱ نمره استاندارد قرار دارد. این جدول گویه های مورد توافق استادان را با توجه به نمرات استاندارد از مقادیر مثبت (موافق) تا مقادیر منفی (مخالف) نشان می دهد. در این جدول، گویه هایی که دارای علامت منفی هستند، گویه هایی هستند که پاسخ گویان بر سر مخالفت با محتوای آن، با هم توافق داشته اند. (جدول ۱)

تحلیل گویه های مورد توافق

همان طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می شود بیشترین میزان توافق استادان بر موافقت با گویه شماره ۱ است. گروه استادان مورد سنجش در این حوزه، به اتفاق بر این باورند که:

«در آموزش زبان معلم باید عضوی از اعضای کلاس باشد و زبان آموزان را به فعالیت و گفتگو و ایجاد ارتباط تشویق کند». این گویه که از ویژگی های روش تدریس "ارتباطی" است، و با میانگین نمره استاندارد ۱,۵۶ به نقش مهم مشارکت استاد در فعالیت های کلاسی، ایجاد انگیزه در زبان آموزان و ایجاد تعامل مثبت میان شاگردان اشاره می کند، اعلام می کند که هر دو گروه استادان بر سر محتوای این گویه دارای اشتراک نظر بسیار بالا هستند. از دیدگاه ارتباطی ایجاد فضای سنگین از طریق حاکمیت مدرس بر کلاس، باعث کاهش انگیزه یادگیری در زبان آموزان شده و با ایجاد فاصله میان مدرس و زبان آموز از سرعت یادگیری و درک مطالب

«مرحله اول از تدریس زبان با آموزش قواعد دستور آغاز می‌شود» (گویه شماره ۱۰).

این گویه با میانگین نمره استاندارد ۱,۸۱- گویه‌ای است که استادان بر سر مخالفت با آن بیشترین توافق را داشته‌اند. این بدان معناست که استادان به اتفاق معتقدند که آموزش قواعد دستور زبان در ابتدای آموزش کمک چندانی برای یادگیری زبان دوم نخواهد بود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که استادان معتقدند قواعد زبان باید در ضمن تقویت مهارت‌های ارتباطی، به زبان‌آموزان آموخته شود.

دومین گویه‌ای که استادان بر سر مخالفت با آن توافق داشته‌اند، گویه شماره ۵۰ به شرح زیر است:

«آموزش ارزش‌ها و آموزه‌های اسلام به طور "غیرمستقیم" به زبان‌آموزان ضرورت دارد» (گویه شماره ۵۰).

این گویه یادآور می‌شود که استادان پاسخ‌گو معتقدند نقش استاد زبان فارسی، نقش ایدئولوژیک نیست. به زعم آن‌ها یادگیری زبان امری منتزع از آموزش ارزش‌ها و آموزه‌های اسلام است و اگر قرار است که دانشجویان در معرض مباحث ایدئولوژیک قرار بگیرند، بهتر است این امر به طور غیر مستقیم اتفاق بیفتد

گویه شماره ۷ با میانگین نمره استاندارد ۱,۱۵- به شرح ذیل سومین گویه‌ای است که استادان بر سر مخالفت با آن هم نظر هستند:

«تکیه بر یادگیری واژگان اساس تدریس زبان است» (گویه شماره ۷).

این گویه که استادان بر سر مخالفت با آن هم نظر هستند، در ارتباط با زیر گروه نحوه تدریس و براساس روش تدریس مستقیم طراحی شده است. استادان بر این باورند که تأکید بر یادگیری لغات، شرط لازم برای یادگیری زبان دوم نیست و آموزش لغات مختلف می‌تواند در قالب صحبت کردن به زبان مورد نظر، استفاده از فیلم‌ها، ابزارهای کمک آموزشی و نیز انجام مکالمات دو نفره و سه نفره در کلاس، در بستری طبیعی از ارتباطات و در لابه لای متون درسی آموخته شوند.

گویه شماره ۱۵ با میانگین نمره استاندارد ۱,۰۷-، نیز براساس زیر گروه نحوه تدریس طراحی شده است و شرح آن در ذیل آورده شده است:

«آموزش زبان را باید با مهارت خواندن و نوشتن آغاز کرد».

مخالفت استادان با این گویه نشان می‌دهد که آغاز آموزش نباید با آموزش مهارت خواندن و نوشتن باشد و در ابتدای آموزش، استادان باید روش دیگری را دنبال کنند و این مهارت باید در مراحل بعد قرار گیرد. شاید چون مهارت خواندن و نوشتن در یادگیری زبان کاربرد کمتری دارد و این به این معنی است که مهارت نوشتن، نمی‌تواند از ارکان اصلی یادگیری مکالمات روزمره و سخن گفتن به زبان دوم محسوب شود.

گویه شماره ۴۳ با میانگین نمره استاندارد ۰,۹۷- آخرین گویه مورد بررسی است که استادان در مخالفت با آن هم نظر بوده‌اند.

جمله‌سازی و استفاده از واژگان جدید بکوشند. همچنین با این روش، فارسی‌آموزان ترغیب می‌شوند تا بعد از تماشای فیلم‌های آموزشی و کمک آموزشی، از مطالب موجود در این فیلم‌ها در مکالمه‌های دو نفره و سه نفره در کلاس استفاده کنند.

پنجمین گویه مورد توافق، گویه شماره ۹ است: «فیلم‌های آموزشی و غیرآموزشی کمک بزرگی به آموزش زبان فارسی می‌کند» (گویه شماره ۹).

محتوای این گویه، که با میانگین نمره استاندارد ۱,۰۲، مورد توافق استادان واقع شده، مشخص می‌کند که استفاده از وسایل کمک آموزشی به ویژه استفاده از فیلم‌های آموزشی و غیرآموزشی با رویکرد افزایش جنبه‌های تفریحی می‌تواند علاوه بر ایجاد فضای شاد در محیط کلاس از نظر شنیداری نیز کمک شایانی برای زبان‌آموزان باشد و باعث تقویت مهارت شنیداری و درک مطلب آن‌ها شود.

نکته جالب توجه آن است که هر سه گویه شماره ۳۷، ۴۹ و ۹ بر تنوع محتوای آموزشی تأکید دارند.

گویه شماره ۲۹، ۳ و ۴۷ نیز در زیر، گویه‌های مورد توافق است: «استفاده از تصویر به فهم بهتر زبان (لغات) کمک می‌کند» (گویه شماره ۲۹).

«در تدریس زبان باید قسمت اعظم وقت کلاس را به انجام دادن تمرین‌های شفاهی با حضور فعالانه زبان‌آموزان اختصاص داد» (گویه شماره ۳).

«برای آموزش دستور زبان فارسی بهتر است قواعد دستور زبان در سایر قالب‌ها و به طور طبیعی آموزش داده شود» (گویه شماره ۴۷).

محتوای این سه گویه نیز در راستای گویه‌های مورد توافق قبلی است و بر شیوه‌های "ارتباطی" تأکید دارد.

گویه مورد توافق بعدی همچنان شیوه تدریس را مد نظر قرار می‌دهد. محتوای گویه ۱۷ چنین است:

«برای آموزش دستور زبان فارسی بهتر است قواعد دستور زبان در قالب متن درسی به همراه دیگر اجزای آن آموزش داده شود» (گویه شماره ۱۷).

بر این اساس می‌توان در مورد نتیجه جالب توجه این تحقیق قضاوت کرد که استادان برسر محتوای ۹ گویه‌ای که بازتابنده ویژگی‌های رویکرد یادگیری "ارتباطی" هستند، کاملاً اشتراک نظر دارند و به نوعی، متفق‌القول هستند که هدف از آموزش زبان، توان برقراری ارتباط است و رویکرد ارتباطی، بهترین شیوه آموزش زبان دوم است. گویه‌های زیر که در قسمت انتهایی جدول گویه‌های مورد توافق قرار می‌گیرند، گویه‌هایی هستند که پاسخ‌گویان در "مخالفت" با محتوای آن، با هم موافق بوده‌اند.

نبود علامت‌های صدادار، مشکل زبان فارسی هست؛ مشکلی که قطعاً قابل کتمان و انکار هم نیست، ولی نمی‌توان از این مشکل به عنوان «مهم‌ترین» مشکل تدریس زبان فارسی نام برد.

چهارمین گویه مورد اختلاف هم دقیقاً در خصوص مشکلات خط فارسی است، گویه شماره ۳۰ می‌گوید:

«در زبان فارسی وجود یک صدا برای چند حرف آموزش را دچار مشکل می‌کند» (گویه شماره ۳۰).

براساس داده‌های تحقیق، درست مثل گویه فوق، بر سر مشکلات خط فارسی هم میان استادان اختلاف نظر وجود دارد. به این معنی که یک گروه با محتوای این گویه موافق و عده‌ای دیگر مخالف هستند.

پنجمین گویه مورد اختلاف، گویه شماره چهار است که در مورد تفاوت یادگیری زبان اول و دوم است:

«زبان آموز زبان دوم را همان‌طور یاد می‌گیرد که زبان اول را (نحوه یادگیری زبان اول و دوم با هم تفاوت ندارد و یکی است)» (گویه شماره ۴).

همان‌طور که علامت‌های منفی نمرات استاندارد دو گروه نشان می‌دهد، هر دو گروه با محتوای این گویه مخالف هستند؛ ولی اختلاف میزان مخالفت آن‌ها به حدی است که این گویه را در زمره گویه‌های مورد اختلاف آورده است. تحقیقات پیشین هم نشان داده است که آموزش زبان دوم باید با آموزش زبان اول متفاوت باشد و این بیشتر به خاطر بستر و فضای ذهنی شکل‌گیری زبان مادری است که در یادگیری زبان دوم وجود ندارد.

گویه مورد اختلاف بعدی، گویه شماره ۲۱ است که می‌گوید: «بین آموزش زبان و آموزش ادبیات فارسی برای زبان‌آموزان باید تفاوت قائل شد» (گویه شماره ۲۱).

بر خلاف اختلاف نظر میان استادان؛ علی‌رغم این که هر دو گروه موافق هستند که باید میان زبان فارسی و ادبیات فارسی تمایز قائل شد ولی شدت موافقت آن‌ها به حدی است که این گویه را در زمره گویه‌های مورد اختلاف قرار داده است به این معنی که به زعم گروه اول این تمایز کاملاً جدی و قابل توجه است ولی گروه دوم به اندازه گروه اول به این تمایز باور ندارند و بر سر شدت دیدگاه با هم اختلاف نظر دارند.

گویه مورد اختلاف بعدی، به نقش استاد در فرآیند آموزش اشاره دارد: «تسلط استاد به زبان دوم مهمتر از شیوه تدریس اوست» (گویه شماره ۵).

هر دو گروه بر این باورند که شیوه تدریس مهم‌تر از تسلط استاد به زبان دوم است ولی عده‌ای خیلی زیاد مخالف و عده‌ای هم با شدت کمتری مخالف و شاید حتی بی‌نظر بوده‌اند. ولی در هر حال بر سر محتوای این گویه میان پاسخ‌گویان اختلاف نظر وجود دارد.

«آموزش زبان باید شامل ارکان مهم زبان مانند دستور و ریشه‌شناسی واژگان هم باشد»

این گویه در زیر گروه شیوه تدریس جای می‌گیرد. مخالفت استادان با این گویه نشانگر عدم لزوم شناساندن ارکان دشوار زبان مانند ریشه‌شناسی واژگان است. این مخالفت نشان می‌دهد که زبان‌آموز تنها باید به یادگیری مواردی بپردازد که جهت مکالمه و برقراری ارتباطات روزمره به آن نیاز دارد و پرداختن به چنین ارکانی از دستور زبان فارسی نه تنها کمکی به زبان‌آموز نخواهد کرد؛ بلکه باعث کاهش جذابیت‌های یادگیری این زبان در بین زبان‌آموزان خواهد شد. (جدول ۲)

گویه‌هایی که اختلاف نمره استاندارد آن‌ها از ۱- کمتر و از ۱+ بیشتر باشد، گویه‌های مورد اختلاف هستند. قابل ذکر است که گویه‌ها به ترتیب بیشترین میزان اختلاف دیدگاه بین دو گروه ردیف شده‌اند به این معنی که گویه‌ای که بیشترین اختلاف بین گروه ۱ و ۲ در آن مشهود است گویه شماره ۱۴ است.

«آموزش زبان بیگانه باید بدون دخالت زبان مادری زبان‌آموزان انجام می‌شود» (گویه شماره ۱۴).

طبق نتایج به دست آمده از نرم‌افزار کوانل، عده‌ای از استادان با محتوای این گویه موافق و عده‌ای دیگر مخالف بوده‌اند؛ عده‌ای بر این باورند که به هیچ‌وجه نباید در تدریس از زبان مادری استفاده کرد، ولی عده‌ای دیگر به این شدت به مسئله نگاه نمی‌کنند و معتقدند که در صورت رسیدن به بن‌بست می‌توان با استفاده از زبان مادری، زبان‌آموزان را از بن‌بست خارج کرد.

گویه بعدی که استادان بر سر آن اختلاف نظر داشته‌اند، گویه شماره ۱۹ است:

«استاد زبان و ادبیات فارسی باید در آموزش زبان دوم متخصص باشد» (گویه شماره ۱۹).

براساس این گویه دو گروه استادان در خصوص تخصص استاد در آموزش زبان دوم نتوانسته‌اند با هم به توافق برسند. این گویه که با گویه شماره ۲۰ همخوانی دارد، بر این باور است که تخصص در آموزش زبان دوم نمی‌تواند یک الزام باشد ولی همان‌طور که در گویه‌های مورد توافق آمد، استادان معتقدند که گذراندن دوره‌ای قبل از اعزام پسندیده است ولی این مسئله را نباید به اجبار و الزام تعبیر کرد.

سومین گویه مورد اختلاف گویه شماره ۱۸ با مضمون زیر است: «مهم‌ترین مشکل تدریس زبان فارسی نبود علامت‌های صدادار است» (گویه شماره ۱۸).

داده‌های به دست آمده از استادان نشان می‌دهد که عده‌ای از آن‌ها نبود علامت‌های صدادار در زبان فارسی را به عنوان مهم‌ترین مشکل تدریس قلمداد نمی‌کنند ولی عده‌ای دیگر آن را مهم می‌دانند و بر سر این موضوع اختلاف نظر دارند. البته باید بر روی واژه «مهم‌ترین» هم تأمل کرد چون عده‌ای از استادان معتقدند که این مسئله یعنی

نتیجه‌گیری

تمرین‌های مختلف متناسب با نیاز و علاقه و معلومات زبان‌آموز، فراگیری زبان را مفرح و لذت بخش کند.

۹- انواع مکالمه، اجرای نمایش و تمرین‌های مختلف خواندن و نوشتن که متناسب با نیاز و علاقه و معلومات زبان‌آموز باشد، می‌تواند فراگیری زبان را سودمند و معنی‌دار کند.

۱۰- مطالب درسی که در کلاس مورد استفاده قرار می‌گیرند همه باید مطالب واقعی و برگرفته از وسایل ارتباط جمعی و به روز باشد.

تحقیق حاضر، هدف خود را شناخت چالش‌ها و آسیب‌های موجود آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و بهبود روش‌های آموزش این زبان و در نتیجه، گسترش حوزه نفوذ فرهنگی ایران در خارج از مرزهای کشور و کمک به گسترش مرزهای فرهنگی تعریف کرده بود. برای رسیدن به این هدف، با استفاده از روش تحقیق "کیو" از استادان مبرزی که از طرف وزارت علوم به خارج اعزام شده بودند و استنادانی که در مؤسسه دهخدا به کار تدریس زبان فارسی به خارجی‌ان مقیم ایران اشتغال داشتند، خواسته شد که در این تحقیق مشارکت داشته باشند. روند کار بدین صورت بود که از طریق بررسی ادبیات موضوع و منابع این نتیجه به دست آمد که متداول‌ترین رویکردها یا شیوه‌های تدریس زبان دوم شامل شیوه دستور ترجمه، مستقیم، شنیداری-دیداری و ارتباطی است. در ادامه، ویژگی‌های هر یک از این رویکردهایی به شکل گویه استخراج شد و با استفاده از مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای در قالب پرسش‌نامه‌ای حاوی ۵۰ گویه آماده و به آدرس ایمیل جامعه آماری ارسال شد. داده‌ها به وسیله نرم‌افزار کوانل تحلیل شد و دیدگاه‌های مشترک و مورد اختلاف استادان به دست آمد.

استادان مبرز و باسابقه در امر آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان که جامعه آماری پژوهش را تشکیل می‌دادند، از میان رویکردهای تدریس، به طور خاص به روش "ارتباطی" توجه نشان داده‌اند. روشی که شامل ویژگی‌های زیر است:

۱- معلم باید عضوی از اعضای کلاس، مشاور و مدیر باشد و زبان‌آموزان با او وارد مشورت و مذاکره شوند و فعالانه به گفت‌وگو و ایجاد ارتباط بپردازند.

۲- یادگیری زبان خارجی باید در ضمن فعالیت‌های اکتشافی و تجربی صورت گیرد.

۳- فعالیت زبان‌آموزان باید به مثابه فعالیت‌ها در جامعه باشد؛ بنابراین کلاس باید به مثابه یک جامعه کوچک شبیه‌سازی شود.

۴- مدرس باید از انواع استراتژی‌های ارتباطی آگاه بوده و از آن‌ها کمک بگیرد.

۵- افزایش قابلیت‌های ارتباطی، هدف آموزش زبان دوم باشد.

۶- تنوع محتوای آموزشی، به عنوان یک اصل خدشه‌ناپذیر مد نظر مدرس قرار گیرد.

۷- تلاش مدرس، فراهم آوردن محیطی واقعی باشد که در آن زبان‌آموزان به ایجاد ارتباط با یکدیگر در قالب تیم‌های دو یا سه نفره تشویق شوند.

۸- مدرس باید با تشویق به انواع مکالمه، اجرای نمایش و

جدول ۱ - گویه های مورد توافق

شماره گویه	شرح گویه ها	گروه ۱	گروه ۲	میانگین نمرات استاندارد
1	در آموزش زبان، معلم باید عضوی از اعضای کلاس باشد و زبان آموزان را به فعالیت و گفتمان و ایجاد ارتباط تشویق کند.	1.484	1.645	1.56
37	تنوع محتوای آموزشی (مکالمه، روزنامه خواندن، قصه گفتن) در ارتقای کیفیت آموزش نقش مهمی دارد.	1.614	1.222	1.42
38	ارتقای انگیزه زبان آموزان در کیفیت یادگیری بسیار مهم است.	1.098	1.533	1.32
49	وارد کردن زبان آموزان به گفتگوی دو نفره یا سه نفره برای یادگیری بهتر، مؤثر است.	1.32	1.186	1.25
9	فیلم های آموزشی و غیر آموزشی کمک بزرگی به آموزش زبان فارسی می کند	0.542	1.494	1.02
29	استفاده از تصویر به فهم بهتر زبان (لغات) کمک می کند.	0.925	1.071	1
3	در تدریس زبان باید قسمت اعظم وقت کلاس را به انجام دادن تمرین های شفاهی با حضور فعالانه زبان آموزان اختصاص داد.	0.953	0.946	0.95
17	باید "قابلیت ارتباطی" را هدف آموزش زبان بدانیم و وابستگی بین زبان و ارتباط را مورد تأکید قرار دهیم.	1.034	0.844	0.94
47	برای آموزش دستور زبان فارسی بهتر است قواعد دستور زبان در قالب متن درسی به همراه دیگر اجزای آن آموزش داده شود.	0.768	1.043	0.91
8	کتاب درسی در ارتقای کیفیت تدریس نقش بسیار مهمی دارد.	0.556	1.223	0.89
48	معلم می تواند معنی واژه ها را به کمک تصویر و حرکات دست و صورت، به کمک واژه های مترادف و متضاد برای زبان آموزان قابل فهم کند.	0.82	0.78	0.8
40	آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان فنی است که باید آن را آموخت.	1.17	0.43	0.8
6	تدریس زبان باید همراه با تلاشی باشد برای فراهم آوردن محیط واقعی آموزش زبان در کشورهایی که آن زبان به عنوان زبان دوم مطرح است.	0.424	1.085	0.75
36	همه انگ نبودن سطح زبان آموزان در کلاس از لحاظ آموزشی معلم را در امر تدریس دچار مشکل می کند.	0.924	0.583	0.75
32	چارچوب محتوای آموزشی باید انعطاف پذیر باشد.	0.7	0.718	0.71
22	برنامه ریزی برای تدریس زبان دوم باید با وضعیت فرهنگی و اجتماعی زبان آموز متناسب باشد.	0.808	0.465	0.64
33	باید برای گذر از یک سطح آموزشی به مرحله بعد، از آزمون استفاده شود.	0.115	0.669	0.39

0.34	0.48	0.198	عدم تناسب محتوای آموزشی با نیازها و هدف‌های زبان‌آموزان یکی از مشکلات است.	34
0.27	0.48	0.068	در امر آموزش زبان فارسی داشتن اطلاعات نسبت به فرهنگ و زبان کشور میزبان نقش مهمی در موفقیت تدریس دارد.	45
-0.07	-0.333	0.188	در امر آموزش زبان فارسی داشتن اطلاعات نسبت به فرهنگ و زبان کشور میزبان نقش مهمی در موفقیت تدریس دارد.	2
-0.08	-0.08	-0.072	از میان چهار عامل اصلی در یادگیری زبان دوم (زبان آموز، مدرس، مطالب آموزشی، شیوه تدریس) نقش مدرس از بقیه عوامل پررنگ‌تر است.	24
-0.13	-0.274	0.016	از میان چهار عامل اصلی در یادگیری زبان دوم (زبان آموز، مدرس، مطالب آموزشی، شیوه تدریس) نقش مدرس از بقیه عوامل پررنگ‌تر است.	26
-0.14	-0.309	0.039	آموزش زبان را باید در مرحله اول با مهارت "شنیدن" آغاز کرد؛ زیرا زبان نوشتاری سد راه آموزش می‌شود.	13
-0.26	-0.093	-0.43	مرحله دوم آموزش زبان به تمرین قواعد دستوری و واژگان اختصاص دارد.	11
-0.26	-0.084	-0.443	بهتر است تصحیح دیکته توسط خود زبان‌آموز صورت گیرد به جهت این‌که تأثیر مضاعف در امر یادگیری و افزایش دقت دارد.	44
-0.39	-0.152	-0.632	آخرین مرحله از آموزش زبان، تقویت مهارت‌های "خواندن، نوشتن و ترجمه" است.	12
-0.54	-0.069	-1.01	استاد زبان و ادبیات فارسی که به زبان انگلیسی هم تسلط داشته باشد، می‌تواند به تدریس زبان فارسی به خارجی‌ان اقدام کند	39
-0.55	-0.542	-0.565	استفاده از زبان واسطه (زبان انگلیسی) در آموزش زبان دوم، امری ضروری است.	31
-0.65	-1.116	-0.193	وجود فاصله میان زبان نوشتار و گفتار (مانند کلمه خواهر) آموزش زبان فارسی را دچار مشکل می‌کند.	23
-0.77	-0.619	-0.918	تفاوت فرهنگی میان اهل زبان اول و دوم، تدریس آموزش زبان را مشکل می‌کند.	35
-0.84	-1.115	-0.569	"سخن گفتن" محور اصلی هر زبان است که ابتدا یاد گرفته می‌شود و در یادگیری آن، خواندن و نوشتن دخالتی ندارد.	16
-0.97	-1.148	-0.798	آموزش زبان باید شامل ارکان مهم زبان مانند دستور و ریشه‌شناسی واژگان هم باشد.	43
-1.07	-1.119	-1.016	آموزش زبان را باید با مهارت "خواندن و نوشتن" آغاز کرد	15
-1.015	-0.94	-1.362	تکیه بر یادگیری واژگان، اساس تدریس زبان است	7
-1.33	-0.838	-1.819	آموزش ارزش‌ها و آموزه‌های اسلام به طریق غیرمستقیم به زبان‌آموزان ضرورت دارد.	50
-1.81	-2.023	-1.593	مرحله اول از تدریس زبان باید با آموزش قواعد دستور آغاز شود.	10

جدول ۲ - گویه‌های مورد اختلاف استادان

تفاوت گروه های ۱ و ۲	گروه ۲	گروه ۱	گویه‌های مورد اختلاف	شماره گویه	زیر گروه
2.447	-1.642	0.805	آموزش زبان بیگانه یا زبان دوم بدون دخالت زبان مادری شاگردان انجام می‌شود.	14	نحوه تدریس
1.968	-0.478	1.49	استاد زبان فارسی به غیرفارسی زبانان باید در آموزش زبان دوم متخصص باشد.	19	استاد
1.399	-1.677	-0.278	مهم‌ترین مشکل تدریس زبان فارسی نبود علامت‌های صدادر است.	18	سایر
1.222	-0.664	0.558	در زبان فارسی برای یک صدا چند حرف مختلف داریم مانند حرف‌های (س، ص، ث) که هر سه در فارسی یکسان خوانده می‌شوند و همچنین (ذ، ز، ض، ظ) و نیز (ت، ط)، که آموزش را دچار مشکل می‌کند.	30	سایر
1.222	-2.258	-1.036	زبان آموز زبان دوم را همان‌طور یاد می‌گیرد که زبان اول را (نحوه یادگیری زبان اول و دوم با هم تفاوت ندارد و یکی است)	4	زبان آموز
1.061	0.419	1.48	بین آموزش زبان و آموزش ادبیات فارسی برای زبان‌آموزان باید تفاوت قائل شد.	21	نحوه تدریس
1.066	-2.252	-1.186	تسلط استاد به زبان دوم مهم‌تر از شیوه تدریس اوست	5	استاد
1.048	-0.208	0.84	صندلی‌های کلاس بهتر است دایره‌ای چیده شود تا پشت سر هم	42	نحوه تدریس
-1.013	0.586	-0.427	آموزش فرهنگ و تمدن ایران، باید جزو لاینفک آموزش زبان فارسی باشد	46	نحوه تدریس
-1.06	1.104	0.044	استفاده از آزمایشگاه زبان فارسی نقش مهمی در کیفیت آموزش دارد.	27	مطالب درسی
-1.1	-0.396	-1.496	انگیزه مشتاقان یادگیری زبان فارسی، دسترسی به گنجینه زبان و ادب فارسی است.	25	زبان آموز
-1.11	0.196	-0.914	شرایط محیطی یادگیری زبان دوم باید مانند شرایط محیطی فراگیری زبان مادری باشد.	28	سایر
-2.216	-0.347	-2.563	استاد زبان فارسی به غیرفارسی زبانان باید متخصص زبان و ادبیات فارسی باشد، تخصص در آموزش زبان دوم، اهمیت چندانی ندارد.	20	استاد
-3.238	0.582	-2.656	استاد زبان فارسی باید زبان‌آموزان را به اهمیت این زبان و جایگاه آن به عنوان زبان دوم جهان اسلام آشنا کند.	41	استاد

فهرست منابع

- دارابی، سیامک و همکاران. (۱۳۸۳). "آموزش زبان فارسی برای خارجیان با روش نوین"، تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی، نشر نیک نگار.
- دباغی مرند، رضا. (۱۳۸۰). "روش‌های آموزش زبان به خارجیان"، تهران: دبیرخانه شورایگسترش زبان و ادبیات فارسی.
- زندى، بهمن. (۱۳۷۹). "روش‌های تدریس زبان فارسی (دوره دبستان)"، تهران: انتشارات سمت.
- ستوده، منوچهر. (۱۳۴۴). "فارسی برای انگلیسی‌زبانان، تهران: مرکز تاریخ و فرهنگ ایران و خاورمیانه"، دانشکده ادبیات دانشگاه تهران.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۵). "روانشناسی پژوهشی (روانشناسی یادگیری و آموزش)"، تهران: انتشارات آگاه.
- شهیدی، شکوفه. (۱۳۸۴). "فارسی به فارسی (زبان فارسی برای دوره مقدماتی)"، تهران: مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دانشگاه تهران.
- فهیم منصور. (۱۳۷۶). "روش آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان غیر ایرانی"، ره‌آورد، تهران: شورای گسترش زبان فارسی. قلمرو زبان فارسی و آموزش زبان‌های بیگانه، (گروه زبان‌شناسی کارسته و آموزش زبان‌ها وابسته به بنیاد پژوهش‌های اسلامی، ناشر: معاونت فرهنگ آستان قدس رضوی، چاپ دانشگاه مشهد (۱۳۶۴).
- گله‌داری، منیژه. (۱۳۸۱). "آموزش واژگان"، نامه پارسی، شماره ۴، دوره ۶
- مشکوه الدینی، مهدی. (۱۳۸۰). "رشد زبان و فرضیه‌های آن"، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، دوره ۴۶-۴۷، شماره ۱۵۹-۱۵۸، صص ۲۶۳-۲۸۶.
- مشکوه الدینی، مهدی. (۱۳۶۴). "ساخت آوایی زبان"، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.
- موسوی، سیدمرتضی. (۱۳۸۱). "موقعیت آموزش و ترویج زبان فارسی در پاکستان"، سومین ره‌آورد، تهران: انتشارات دبیرخانه شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- میلانیان، هرمز. (۱۳۵۱). "گسترش و تقویت فرهنگی زبان فارسی"، تهران.
- ناتل خانلری پرویز. (۱۳۴۸). "تاریخ زبان فارسی"، چاپ نخست، تهران: انتشارات بنیاد فرهنگ ایران.
- نجفی، ابوالحسن. (۱۳۸۲). "مبانی زبان‌شناسی و کاربرد آن در زبان فارسی"، تهران: نیلوفر.
- نوروزی، داریوش، آقازاده، احمد. و عزت‌خواه، کریم. (۱۳۷۴). "روش‌ها و فنون تدریس"، تهران: انتشارات پیام‌نور.
- یغما، عادل. (۱۳۷۸). "کاربرد روش‌ها و الگوهای تدریس"، تهران، مدرسه.
- احدیان، محمد. و آقازاده، محرم. (۱۳۸۰). "راهنمای روش‌های نوین تدریس برای آموزش و کارآموزی"، تهران: انتشارات آبیژن.
- استانبرگ، دنی. (۱۳۸۷). "درآمدی بر روانشناسی زبان"، ترجمه ارسلان گلفام، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- اشعری، محمد. (۱۳۷۳). "آموزش زبان فارسی به فارسی"، تهران: منیر.
- آسالان، عقیل. (۱۳۸۱). "هره‌گیری از روش‌های پرورش شنوایی و گفتار برای آموزش زبان فارسی"، سومین ره‌آورد، تهران: انتشارات دبیرخانه شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- آذری نجف آبادی، الله‌وردی. (۱۳۶۶). "روش‌های سمعی و بصری و یادگیری زبان‌ها"، تهران: بنیاد پژوهش‌های اسلامی.
- باطنی، محمدرضا. (۱۳۸۷). "پیشنهادهایی درباره تقویت و گسترش زبان فارسی"، ۱۴ خرداد ۱۳۸۷، مشاهده در سایت Persian language.ir
- بانان صادقیان، جلیل. (۱۳۷۷). "آموزش زبان فارسی برای غیر فارسی‌زبانان"، تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- بدیعی، نعیم. (۱۳۷۲). "تمایز معنایی و روش Q"، جزوه آموزشی، انتشارات دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- براون، داگلاس اچ. (۱۳۸۵). "اصول یادگیری و آموزش زبان"، ترجمه منصور فهیم، تهران، رهنما.
- بلیاف، بوریسو اسیلوویچ. (۱۳۶۸). "روانشناسی آموزش زبان خارجی"، تهران: مرکز نشر دانشگاهی و بنیاد انقلاب فرهنگی.
- پارسا، محمد. (۱۳۷۴). "روانشناسی یادگیری بر بنیاد نظریه"، تهران: انتشارات علمی.
- پورنامداریان، تقی. (۱۳۷۶). "درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی (دوره مقدماتی)"، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- پورنامداریان، تقی. (۱۳۶۵). "زبان‌شناسی کاربردی و علم آموزش زبان"، ترجمه گیتی دیهیم، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- ثمره، یداله. (۱۳۷۲). "آزفا / آموزش زبان فارسی"، چاپ سوم، تهران: انتشارات بین‌المللی هدی.
- حقانی، نادر. (۱۳۸۵). "رسانه‌های نوین آموزشی در فرآیند یاددهی و یادگیری زبان"، مجله علمی-ترویجی رشد آموزش زبان، تهران: وزارت آموزش و پرورش، دوره ۲۰، شماره ۳، صص ۴-۱۱.
- خوشگویان فرد، علیرضا. (۱۳۸۶). "روش‌شناسی کیو"، تهران، مرکز تحقیقات صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران.

مقاله و پایان نامه‌ها

- اریسی، مدی. (۱۳۷۷). "بررسی وضعیت آموزش زبان فارسی به خارجیان در ایران"، پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، دانشگاه علامه طباطبایی.
- امانی ملکوتی، فاطمه. (۱۳۸۹). "بررسی تحلیلی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به عنوان زبان خارجی"، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه پیام‌نور.
- پناه پور، یکتا. (۱۳۸۶). "سن مناسب برای یادگیری زبان خارجی"، آموزش زبان و ادبیات، شماره ۲۲، صص. ۱۵-۳.
- حقانی، نادر. (۱۳۸۳). "روش دستور-ترجمه در بستر آموزش الکترونیکی"، فصلنامه پژوهش زبان‌های خارجی، شماره ۲۲، صص. ۱۱۸-۱۰۳.
- حقانی، نادر. (۱۳۸۳). "قابلیت‌های بستر الکترونیکی در آموزش زبان"، فصل نامه پژوهش زبان‌های خارجی، شماره ۱۸، صص. ۵۰-۳۹.
- ذوالفقاری، حسن. (۱۳۸۷). "کتاب شناسی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان"، سخن عشق.
- محسنی، احمد. و ریسی، ندا (۱۳۸۹). "ارتباط بین توانایی زبانی زبان آموزان زبان انگلیسی و کاربرد استراتژی آن در مهارت شنیداری زبان"، دانشگاه آزاد اسلامی - واحد تهران شمال. نشریه: «تدریس زبان انگلیسی به عنوان زبان و ادبیات خارجی»، شماره ۹.
- محمدخانی، امیر. (۱۳۷۷). "بررسی نقش آموزش زبان فارسی در تبیین فرهنگ ایران اسلامی"، رشد آموزش زبان و ادب فارسی، شماره ۴۷، صص. ۴۶-۴۲.
- نوروزی خیابانی، مهدی. (۱۳۷۸). "جایگاه دستور زبان در فراگیری زبان دوم"، رشد آموزش زبان، شماره ۵۵، صص. ۲۵-۲۰.
- وثوقی، حسین. (۱۳۷۶). "شکلات آموزش زبان فارسی به خارجیان"، نشریه ادبیات و زبان‌ها، نامه پارسی، شماره ۶.

The status of communication approach for educating Persian language to non-Persian language students

Nasrin Aghaei, Afsaneh Mozaffari

Abstract

The aim of this study is to use the knowledge of professors who in recent years have been tasked with teaching Persian to non-Persian students to recognize their attitudes towards different approaches to teaching Persian to non-Persian students. The importance of this research stems from the need to improve Persian language teaching methods and, as a result, to expand Iran's cultural sphere of influence outside the country. The statistical population are professors who have been teaching Persian language abroad for many years. This research was conducted using the “Q” methodology, thus, after examining the different approaches to educate Persian language to non-Persian students, a questionnaire with 50 items was prepared and given to all professors in the statistical population in total. The data was analyzed by a computer program and it was concluded that teachers believe in a “communication approach” to teach foreign language. According to this approach, the presence of the teacher in the class as an active member, promotes their motivation and using teaching aids, is a must for educating non-Persian language. In communication approach, focus is on the ability to communicate, and this ability means that the learner can use language to communicate successfully and effectively. The results also showed that from the point of view of experienced teachers, starting language with reading and writing skills, relying on teaching grammar rules and relying on learning Vocabulary is absolutely, forbidden in teaching Persian to non-Persian speakers.

Keywords: Communication Approach, Teaching Persian language to Non-Persian Students, Professors.