

اثر بخشی الگوی ATN-D بر فرآیند یادگیری مکالمه زبان عربی

عدنان طهماسبی^۱، سعدالله همایونی^{۲*}، شهریار نیازی^۳، مهدی مقدسی نیا^۴

۱. دانشیار زبان و ادبیات عربی دانشگاه تهران، تهران، ایران

۲. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عربی دانشگاه تهران، تهران، ایران

۳. استادیار زبان و ادبیات عربی دانشگاه تهران، تهران، ایران

۴. استادیار زبان و ادبیات عربی دانشگاه قم، قم، ایران

پذیرش: ۹۲/۱۱/۲۱

دریافت: ۹۲/۶/۲

چکیده

از زمان ظهور جنبش اصلاحی یا انقلاب در روش دستور- ترجمه در اواخر قرن نوزدهم، فرآیندهای تسلط بر زبان دوم تغییرات زیادی را در غرب پشت سر گذاشته است؛ اما در حوزه آموزش زبان عربی برای فارسی‌زبانان، بیشتر بر همان روش دستور- ترجمه، به بُعد خواندن و درک متن و توانش زبانی دانشجویان توجه می‌شود.

در پژوهش حاضر، با روش توصیفی- تحلیلی می‌کوشیم با توجه به چالش‌ها و نیازهای زبان‌آموزان، در راستای ایجاد توانش ارتباطی، یک الگوی مناسب با نام اختصاری ATN-D ارائه کنیم که به ترتیب متشکل از چهار روش Audio Lingual Method (روش شنیداری- گفتاری)، Task based Approach (روش کارمحور)، Notional Functional Syllabus (روش مفهومی- کاربردی) و Desuggestopedia (روش تلقین‌زدایی) است. در روش نخست موضوع تکرار- جهت تثبیت ساختارهای زبانی و واژگان، در روش دوم ایجاد یک محیط محاوره‌ای طبیعی، در روش سوم بُعد ارتباطی و کنشی زبان و در روش جانبی چهارم بحث تلقین- تلقین‌زدایی را مورد بررسی و تحلیل قرار می‌دهیم.

مهم‌ترین نتیجه پژوهش حاضر این است که برای تقویت و تثبیت توانش ارتباطی، دیالوگ‌محوری مناسب، استفاده درست از ساختارهای دستوری، تقویت و تلقین توانایی به‌کارگیری عبارت‌های

Email: homayooni84@yahoo.com

* نویسنده مسئول مقاله:



مناسب در موقعیت‌های اجتماعی خاص، توانایی در شروع، ورود، مشارکت و خاتمه مکالمه، توانایی در ایجاد ارتباط با تصحیح فرآیند گفت‌وگو و ... از نقش بسزایی در فراگیری دو مهارت شفاهی (شنیدن و صحبت کردن) زبان عربی برخوردار هستند.

واژگان کلیدی: راهبردهای آموزش، الگوی آموزش زبان دوم، یادگیری زبان دوم، توانش ارتباطی، زبان عربی.

۱. مقدمه

آگاهی بر طبیعت، ویژگی‌ها، مهارت‌ها و نظام زبانی، علاوه بر کسب دانش زبانی برای فرد، در حوزه درک ادبیات و گسترش دانش تأثیر بسزایی دارد. تسلط بر همه جنبه‌های طبیعی، کاربردی و ساختی یک زبان و فراگیری بهتر مهارت‌های زبانی سبب می‌شود که توانایی فرد برای درک و شناخت ادب، فرهنگ و دانش استوارتر شود.

با توجه به بررسی نظرات و دیدگاه‌های مختلف درباره آموزش زبان، درمی‌یابیم که مهارت‌های چهارگانه زبانی و نحوه انتقال آن‌ها به زبان‌آموز، بحث اصلی و فصل مشترک تمامی نظریات و شیوه‌هایی است که تاکنون در حوزه آموزش زبان دوم مطرح شده است. این مهارت‌ها با وجود گذر زمان و پیشرفت‌های صورت‌گرفته در علوم مرتبط با آموزش زبان، جایگاه و اهمیت خود را همچنان حفظ کرده‌اند.

هنگامی که از مهارت‌های زبانی با عناوین مختلف، از جمله مهارت‌های اصلی، کلاسیک، پایه و چهارگانه سخن می‌رود، ترتیب و توالی آن‌ها بیشتر به صورت شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن است. این ترتیب‌بندی براساس طبیعت یادگیری زبان صورت گرفته است؛ از این رو، کودک در حدود سن چهار و نیم سالگی واژگان محدود محیط خود و ساخت‌های اصلی زبان را فرامی‌گیرد و آن‌ها را به طور عادی و ناخودآگاه در «تولید» و «شنیدن و درک» گفتار به کار می‌برد. تولید گفتار و شنیدن و درک آن، دو نمود طبیعی و آشکار زبان هستند و پدیده آشکار و مستمر «گوش دادن» و «گفتن» به شکل ساده و عادی آن، بازتاب طبیعی فراگیری زبان است.

با توجه به مشکلات زبان‌آموزان فارسی در حوزه فراگیری مکالمه زبان عربی، تصمیم گرفتیم چهار شیوه را از بین شیوه‌های مختلف آموزش زبان انتخاب کنیم و در راستای تسلط

بر دو مهارت شفاهی زبان به کار گیریم. در نهایت، با ارائه یک الگوی کامل متشکل از چهار متد که در برخی از موارد هم پوشانی دارند و گاهی نیز به صورت برجسته نقاط ضعف یکدیگر را برطرف می کنند، الگویی جدید را برای آموزش دو مهارت شنیدن و صحبت کردن (زبان آموزان بیشترین مشکلات را در این زمینه ها دارند) در زبان عربی ارائه دادیم.

به این دلیل که زبان آموزان ایرانی یادگیری مکالمه زبان عربی را غیرممکن می دانند، تصمیم گرفتیم که از روش جانبی Desuggestopedia (تلقین زدایی) در روش ترکیبی ATN-D بهره ببریم. در موارد دیگر نیز روش های مذکور را بنابر ضرورت، دقت و انسجام برگزیدیم. در ادامه، با روش تحلیلی- توصیفی هریک از آن ها را بررسی خواهیم کرد.

برای رسیدن به اهداف پژوهش سه سؤال اصلی زیر مطرح است:

۱. تأثیر الگوی ترکیبی ATN-D بر فرآیند یادگیری مکالمه زبان عربی چگونه است؟
۲. چه مشکلات و چالش های اساسی در اسلوب آموزشی زبان عربی در ایران وجود دارد؟

۳. چگونه می توانیم با ارائه الگویی مناسب و مفید، دانشجویان این رشته را برای آموزش دو مهارت شفاهی در زبان عربی آماده کنیم؟

فرضیات مطرح شده برای این سؤالات عبارت اند از:

۱. آموزش مکالمه براساس الگوی ATN-D، نقش بسزایی در فرآیند یادگیری مکالمه زبان عربی دانشجویان دارد.
۲. مهم ترین مشکل در آموزش مکالمه زبان عربی، نبودن یک الگوی آموزشی مناسب و متن محوری کتاب های نگاشته شده در این حوزه است.
۳. ممکن است الگوی مبتنی بر روش ترکیبی ATN-D برای یادگیری دو مهارت شفاهی (شنیدن و صحبت کردن) مفید و مناسب باشد.

۲. پیشینه پژوهش

در زمینه آموزش زبان عربی، پژوهش های مختلفی انجام شده است. حجت رسولی (۱۳۸۴) در مقاله «ریشه یابی مشکلات آموزش زبان عربی در دانشگاه های ایران»، به عوامل اجتماعی مؤثر در رغبت نداشتن دانشجویان به پیشرفت در رشته زبان عربی می پردازد. به باور وی،



دلیل این بی‌میلی آشنا نبودن مدرسان با شیوه‌های تدریس است و در مقاله خود از متدهای آموزش زبان سخن نمی‌گوید.

محمود شکیب الأنصاری (۱۳۸۹)، در مقاله «نقد و بررسی آموزش مکالمه عربی در دانشگاه‌ها»، به بحث و کنکاش درمورد کتاب *المدخل إلى تعلم المکالمه العربیه* می‌پردازد. او از این کتاب انتقاداتی می‌کند و راه‌حلهایی را نیز ارائه می‌دهد؛ اما از متدهای آموزش صحبتی به میان نمی‌آورد.

زهرافضلی (۱۳۸۶) در مقاله «روش‌های آموزش زبان و تبیین جایگاه مهارت‌های چهارگانه» و حسن مجیدی (۱۳۹۰) در مقاله «آسیب‌شناسی درس مکالمه دانشجویان زبان و ادبیات عربی در ایران»، متدهای سنتی آموزش زبان را مورد بحث و بررسی قرار داده‌اند و به برخی از متدهای جدید به صورت کوتاه اشاره کرده‌اند؛ اما هیچ‌یک متد جدیدی ارائه نداده‌اند.

متقی‌زاده و همکاران (۱۳۹۱) نیز در مقاله «بررسی و نقد میزان اجرای راهبردهای تدریس متون شعری در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی»، به بررسی راهبردهای تدریس متون شعری در دانشگاه‌های کشور پرداخته‌اند و نتیجه گرفته‌اند که روش سنتی بیشتر از روش‌های جدید تدریس استفاده می‌شود. متقی‌زاده (۱۳۹۲) در مقاله دیگری با عنوان «میزان اجرایی روش‌ها و فنون تدریس قواعد در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی از نظر دانشجویان و استادان»، روش‌های تدریس و میزان اجرایی فنون مناسب تدریس قواعد زبان عربی در دانشگاه‌ها را مورد بررسی و تحلیل قرار داده است.

مریم جلائی در پایان‌نامه «دراسة المدخل التواصلي فی تدریس الادب العربی المعاصر للطلاب العربیة لإیرانیین»^۱، تأثیر تدریس ادبیات معاصر عربی را در توانش ارتباطی دانشجویان ایرانی از دو بعد نظری و میدانی بررسی کرده و نتیجه گرفته است که هرچند تدریس ادبیات معاصر با رویکرد ارتباطی مفید است، در مهارت شنیدن (در آموزش مهارت‌های چهارگانه) نتایج چندان مثبتی به دست نیامده است.

دانش محمدی در پایان‌نامه *طراحی الگوی برنامه درسی برای آموزش مهارت‌های زبانی در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عرب براساس مبانی نوین آموزش زبان خارجی*، درصدد است که یک الگوی درسی در حوزه‌های مختلف ارائه دهد؛ اما در حوزه آموزش

زبان هیچ روش و الگویی ارائه نمی‌دهد.

نویسندگان هیچ‌یک از این پژوهش‌ها به صورت مستقیم به بررسی فرآیند یادگیری مکالمه زبان عربی در رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌ها نپرداخته‌اند. در مقاله حاضر، کوشیده‌ایم با تکیه بر یک ادبیات نظری مبتنی بر نظریات متخصصان آموزش زبان و با روش توصیفی-تحلیلی، به بررسی فرآیند یادگیری مکالمه زبان عربی دانشگاه‌های ایران بپردازیم و پژوهش جدیدی ارائه کنیم.

۳. مهارت‌های زبانی

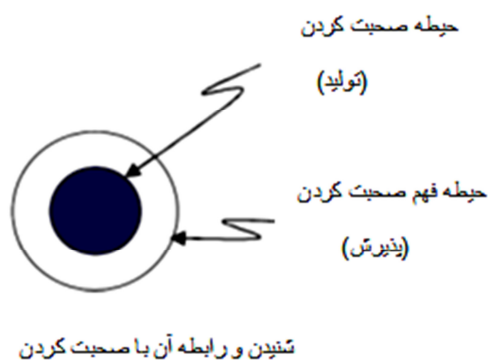
مهارت‌های چهارگانه زبانی شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن را می‌توانیم از زوایای مختلف دسته‌بندی کنیم. این مهارت‌ها از دیدگاه نحوه برقراری ارتباط به دو «مهارت کتبی» خواندن و نوشتن و «مهارت شفاهی» شنیدن و صحبت کردن و از دید کنش دانشجو به دو «مهارت فعال یا تولیدی» صحبت کردن و نوشتن و «مهارت انفعالی یا درکی» شنیدن و خواندن تقسیم می‌شوند. از دیدگاه تحلیل داده‌های زبانی، این دسته‌بندی به دو «مهارت پردازشی» شنیدن و خواندن و «مهارت افزایشی» صحبت کردن و نوشتن و از زاویه مسیر حرکت داده‌ها و نحوه دریافت و ارسال پیام به دو «مهارت ورودی» شنیدن و خواندن و «مهارت خروجی» صحبت کردن و نوشتن قابل تقسیم است. جابه‌جایی در توزیع هریک از تک‌مهارت‌ها و دسته‌بندی دیگرگونه آن‌ها، تغییرات اسمی در عناوین آن‌ها را به دنبال خواهد داشت. یکی از راه‌های بررسی شیوه‌های آموزش زبان، تحقیق در زاویه دید شیوه‌ها و پژوهش در میزان تأکید آن‌ها بر تک‌تک مهارت‌های اصلی است. استخراج ارزیابی و ارزشیابی نگرش و توانمندی شیوه‌های آموزش زبان در ایجاد، گسترش و تعمیم هریک از مهارت‌های چهارگانه، بیانگر خاستگاه نظری و پایگاه عملی و کارایی آن شیوه است (حقانی، ۱۳۷۸: ۲).

دل‌هایم یکی از جامعه‌شناسان زبان است که اصطلاحی به نام «توانش ارتباطی» را در برابر «توانش زبانی» مطرح کرد (نونان، ۱۳۸۳: ۲۲۶). از دیدگاه وی، توانش ارتباطی بسیار فراتر از دانش دستور زبان و واژه یا توانش زبانی است. توانش ارتباطی دربرگیرنده توانایی گفتن عبارت مناسب در موقعیت اجتماعی خاص، توانایی در ایجاد ارتباط مؤثر و ترمیم



مسائل ناشی از نقص ارتباط است.

برخی از پژوهشگران حوزه زبان ازجمله فاکس^۲ بر این باورند که زمانی که فرد به واسطه زبان افکار، دیدگاه و احساسات خود را بیان می‌کند، می‌تواند واژگانی را که می‌شناسد، به کار گیرد و بر تعداد آن‌ها و ساخت جمله حاصل از آن‌ها تسلط یابد؛ اما زمانی که به یک سخن گوش فرامی‌دهد نمی‌تواند در گزینش واژگانی که می‌شنود دخالت کند (Fox, 1983: 91). نورد^۳ می‌گوید که برای اینکه شنونده یک سخن ساده را درک کند، به‌ناچار باید توانایی وی در فهم شنیدن بیش از توانایی او در صحبت کردن باشد (Nord, 1981: 69). وی در شکل زیر با دو دایره متحدالمرکز این مفهوم را توضیح می‌دهد. دایره خارجی بیانگر مهارت فهم شنیدن و دایره داخلی بیانگر مهارت صحبت کردن است.



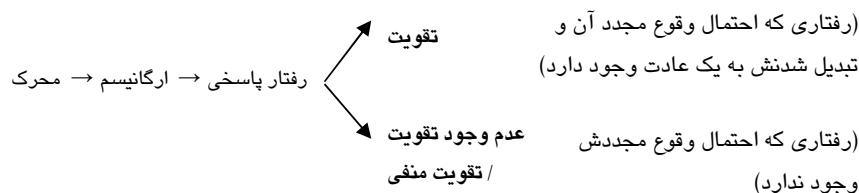
بر این اساس، هر قدر که زبان آموزنده بهبود یابد، حوزه (شنیدن و صحبت کردن) نیز بزرگ‌تر می‌شود؛ به‌طوری که دایره خارجی متعلق به حوزه شنیدن همواره شکل بزرگ‌تری از دایره داخلی متعلق به حوزه صحبت کردن را فرامی‌گیرد. متمرکز شدن بر دایره داخلی (صحبت کردن) ممکن است به غفلت از گسترش دایره خارجی (فهم صحبت کردن) منجر شود؛ یعنی تلاش برای صحبت کردن قبل از شنیدن به مشکلاتی در حوزه صحبت کردن منجر می‌شود؛ همان‌طور که صحبت کردن زودهنگام به فهم شنیدن و خود صحبت کردن ضرر می‌رساند.

۴. الگوی آموزشی از نظریه تا تطبیق

۴-۱. روش شنیداری- گفتاری^۴

این روش آموزش عمیقاً در نظریه‌های روان‌شناسی و زبان‌شناسی ریشه دارد. در دهه‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰، مکتب «ساختارگرایی» یا زبان‌شناسی «توصیفی» مدافعانی همچون اسکینر، لئوناردو بلومفیلد، چارلز هاکت، چارلز فریز و دیگران داشته است. این افراد خود را ملزم به استفاده از قوانین علمی زبان‌های بشری می‌دانستند که «قابل مشاهده» بودند (برون، ۱۳۹۱: ۱۵). از بین این افراد، چارلز فرایز، به‌عنوان مبدع این روش، اصول زبان‌شناسی ساخت‌گرا را برای آن پیشنهاد کرد (Fries, 1954: 129). وی در تکمیل این متد، اصول به‌کاررفته در روان‌شناسی رفتارگرا^۵ توسط بی.اف. اسکینر^۶ را به‌خدمت گرفت که براساس آن، ویژگی‌ها و خصلت‌های مشخص، به‌ویژه در حوزه رفتاری، می‌تواند از طریق تقویت مبتنی بر تکرار، انتقال داده شود (Ibid: 117).

انسان از نظر رفتارگرایان، ارگانیسمی است که گنجینه بزرگی از رفتارها را دارد. وقوع این رفتارها به عوامل مهمی در یادگیری بستگی دارد؛ یک محرک (برای استخراج رفتار به‌کار می‌رود)، یک پاسخ (به‌وسیله محرک تحریک می‌شود) و تقویت (برای نشان دادن اینکه آن پاسخ مطلوب و یا نامطلوب است به‌کار می‌رود) که تکرار پاسخ در آینده آن را ترغیب یا سرکوب می‌کند (Skinner, 1967: 78).



تقویت عامل حیاتی در فرآیند یادگیری است؛ زیرا باعث افزایش احتمال تکرار مجدد رفتار می‌شود که درنهایت به یک عادت تبدیل می‌گردد. اعمال کردن این نظریه به یادگیری زبان به این معنی است که ارگانیسم را یادگیرنده زبان خارجی، رفتار را رفتار کلامی، محرک را آنچه



به زبان آموز خارجی آموخته یا اراده می‌شود، پاسخ را عکس‌العمل زبان آموز به این محرک و تقویت را تأیید و تشویق بیرونی ارائه شده توسط معلم یا هم‌کلاسی‌های زبان آموز یا خودرضامندی درونی به واسطه کاربرد زبان خارجی بدانیم. تسلط بر زبان به منزله یادگیری یک مجموعه از رشته‌های محرک- پاسخ زبانی مناسب، تحریک می‌شود.

در این روش، همه جنبه‌های زبان و الگوهای نحوی آموزش داده می‌شوند؛ همان‌طور که همه مجموعه واژگان را می‌آموزیم. این موارد در پنج مرحله آموزش صورت می‌گیرند که عبارت‌اند از:

الف. شناخت^۷

مقصود از شناخت، توانایی تشخیص تلفظ دو واژه متفاوت است و درک این موضوع که یک واژه یا عبارت تکرار واژه یا عبارت پیشین است یا یک واژه و منطوق جدید به‌شمار می‌رود؛ برای نمونه، آموزنده می‌تواند بفهمد که «تأجیل» و «تعجیل» دو واژه متفاوت هستند. تمرینات شناسایی و تشخیص ویژه‌ای به دانشجویان ارائه می‌شود تا این تفاوت‌ها و تقابل‌ها را به‌خوبی درک کنند. از ساده‌ترین این تمرینات، تمرین واژگان مشابه و واژگان متفاوت است که از طریق آن دانشجو به‌خوبی تفاوت موجود بین دو جمله را درک می‌کند؛ برای نمونه، در زبان عربی صفاتی مانند «عجوز/قدیم»، «طویل/عال» و ... وجود دارد که می‌گوییم «جاء رجل عجوز»، «هذا بيت قديم»، «هذا ولد طويل» و «هذا بيت عال»؛ اما در زبان عربی فصیح نمی‌گوییم «جاء رجل قديم»، «هذا بيت عجوز»، «هذا ولد عال» و «هذا بيت طويل». بدون در نظر گرفتن این موضوع، شناخت واژگان زبان بسیار ناقص خواهد بود و بدون شک به اشتباهات حتمی در مراحل بعد، به‌ویژه در مرحله انتخاب، منجر خواهد شد. به نمونه پیشرفته‌ای از این‌گونه تمرینات توجه کنید. اگر بخواهیم جمله «مریم در لباس پیرزنی ظاهر شد» را به زبان عربی برگردان کنیم، از کدام یک از کاربردهای زیر می‌توانیم استفاده کنیم؟

الف. أختفت مریم فی ثوب عجوز

ب. ظهرت مریم فی ثوب عجوز

ج. تنكرت مریم فی ثوب عجوز

پوشیده نیست که با وجود صحیح بودن هر سه جمله، تنها گزینه سوم معنای مورد نظر را

به‌خوبی منتقل می‌کند.

در برخی موارد، ممکن است اشتباهات فاحشی به‌دلیل عدم توجه به این ظرایف زبانی صورت گیرد؛ برای نمونه، اگر عبارت «او در بیمارستان بستری است» را به‌صورت «هو ینام فی المستشفی» برگردان کنیم، دچار اشتباه شده‌ایم؛ زیرا واژه «ینام» برای نگهبان، کارمند و ... بیمارستان نیز به‌کار می‌رود. با به‌کار بردن عبارت «هو یرقد فی المستشفی»، از این اشتباه جلوگیری می‌کنیم. تفاوت دو واژه «ینام» و «یرقد» در عبارت بالا، به‌خوبی اهمیت این موضوع را بیان می‌کند.

چنین تمریناتی دانشجو را آماده می‌کند تا جمله شفاهی را حتی در حالتی که تنها یکی از جملات به وی ارائه شده است، به‌خوبی بشناسد.

ب. تقلید^۸

یکی از نقش‌های اصلی معلم زبان، ارائه دادن نمونه درستی از زبان مقصد است. در این مرحله، دانش‌آموز جملات و واژگانی را بر زبان جاری می‌کند که شنیده است؛ هرچند ترجیح می‌دهیم که این واژه در سیاق یک جمله ساده، مانند «هذا کتاب» به وی ارائه شود. این شیوه به دلایل زیر بر ارائه یک واژه به‌تنهایی برتری دارد:

۱. دانشجو یک واژه را در سیاقی معمول بسیار آسان‌تر از یک واژه تنها فرامی‌گیرد؛

۲. ادای واژه در جمله آسان‌تر است؛

۳. دانشجو هم‌زمان اطلاعات اساسی نحوی را نیز فرامی‌گیرد.

ازجمله تمریناتی که در این مرحله از اهمیت شایانی برخوردار است، تمرین تکرار از انتهای جمله (گسترش) است. این تمرین هنگامی مورد استفاده قرار می‌گیرد که جمله‌ای طولانی از گفت‌وگو (دیالوگ) زبان‌آموزان را دچار زحمت می‌کند و زبان‌آموزان قسمتی از جمله را تکرار می‌کنند که معمولاً آخرین عبارت از آن جمله است؛ برای نمونه، زمانی‌که زبان‌آموزان به جمله «کنتُ أفضی وقتاً طویلاً أمام شاشة التلفاز» می‌رسند، دچار مشکل و اختلالات زبانی می‌شوند و تپق می‌زنند. در این هنگام، معلم تکرار را متوقف و از تمرین تکرار جمله از انتها به ابتدا^۹ استفاده می‌کند؛ ازاین‌رو با کلمات انتهای جمله آغاز می‌کند و زبان‌آموز را به تکرار دو کلمه آخر جمله وادار می‌کند.

المعلم: یکرّر بصوتٍ جهوری: شاشة التلفاز الصف: شاشة التلفاز



المعلم: امام شاشة التلفاز
 الصف: امام شاشة التلفاز
 المعلم: وقتاً طويلاً امام شاشة التلفاز
 الصف: وقتاً طويلاً امام شاشة التلفاز
 المعلم: كنتُ أقضى وقتاً طويلاً امام شاشة التلفاز
 الصف: كنتُ أقضى وقتاً طويلاً امام شاشة التلفاز

ج. تکرار^{۱۰}

واقعیت این است که دو مرحله تقلید و تکرار رابطه‌ای ناگسستنی با هم دارند و به موازات هم پیش می‌روند.

در این مرحله، باید ذهن دانشجو را از سنگینی همه تفصیل مربوط به فرآیند تلفظ و صحبت کردن رهایی بخشیم؛ زیرا برای نمونه، اگر دانشجو برای گفتن واژه «صدم» نیازمند اندیشیدن به این موضوع باشد که باید زبانش را در کجا قرار دهد و یا برای یادآوری اینکه «ابیض» جمع واژه «بیض» است، نه واژه «بیض» نیازمند فکر کردن باشد، به فصاحت دست نخواهد یافت و آمادگی انتقال به مرحله بعد را نخواهد داشت. بیشتر جنبه تکرار دیالوگ مورد توجه است تا زبان آموز به صورت خودکار و فارغ از همه مسائل صرفی و نحوی به صحبت کردن بپردازد.

سعید: الو، سلام علیکم، کیف الحال؟
 علی: الحمد لله من حضرتک؟
 سعید: کیف لم تعرفنی.
 علی: آه، نعم، اعذرني، كيف الأهل و الأصدقاء.
 سعید: الحمد لله إنهم بخير، انا في بيروت أريد أن ازورك.
 علی: الأولى بي أن ازورك أولاً.
 سعید: لا عليك، العنوان رجاء.
 علی: شارع الحمراء بعد مفترق الطرق ساحة
 النجمة، قرب فندق شهرزاد، عمارة حاج مصطفى، الطابق الاول.
 سعید: هل تعيد العنوان؟
 علی: شارع الحمراء
 سعید: شارع الحمراء
 علی: بعد مفترق الطرق
 سعید: بعد مفترق الطرق
 علی: ساحة النجمة
 سعید: ساحة النجمة
 علی: قرب فندق شهرزاد
 سعید: قرب فندق شهرزاد

علی: لکن متی تزورنی؟ سعید: سَأُزورک علی العشاء.
 علی: علی العشاء، أُنَا بانتظارک سعید: شکراً
 علی: عفواً
 د. تنوع^{۱۱}

چنانچه دانشجو بخواهد هنگام آموزش از توانایی طوطی فراتر برود (توانایی که به تقلید آنچه شنیده است محدود می‌شود)، باید نمونه‌هایی را که فرامی‌گیرد تنوع بخشد؛ برای نمونه، دانشجو ممکن است جمله‌ای را که باید برای خریدن یک جفت کفش بیان کند به یاد بیاورد؛ اما اگر بخواهد یک کلاه به جای کفش بخرد، وضعیت چگونه خواهد بود؟ وی باید گفت‌وگو را مناسب با موقعیت جدید تغییر دهد.

با اینکه ترجیح می‌دهیم این تغییرات را به‌طور کلی به خود دانشجو واگذار کنیم، آموزگار بدین منظور سه نمونه تمرینات متنوع به وی ارائه می‌دهد که عبارت‌اند از: تمرینات جایگزین، تمرینات گشتاری و تمرینات ربطی.

تمرینات جایگزین: با به‌کارگیری تمرینات جایگزین، برای دانشجو زمینه یادگیری عناصر اساسی و ثابت در ساختار جمله را فراهم می‌کنیم و این فرصت را به او می‌دهیم که واژگانی جدید را جایگزین یک واژه کند. فرض کنید دانشجو جمله «انا اذهب الی الحديقة» را فرامی‌گیرد. مدرس باید واژه «المکتبة» یا «المحکمة» را به زبان‌آموز گوشزد کند. در این صورت، دانشجو با جمله «انا اذهب الی المکتبة» و «انا اذهب الی المحکمة» جواب خواهد داد.

بسیار احتمال دارد که زبان‌آموز این جملات را قبلاً نشنیده باشد. توجه داشته باشید که نقش مدرس در تمرینات جایگزینی منحصر به توزیع نقش‌ها به‌منظور انجام فرآیند جایگزینی است؛ زیرا اگر وی جمله پیشین را بر زبان جاری کند، خود عمل جایگزینی را انجام داده است. درپایان، معلم تمرینات پیشرفته‌تری در این باره ارائه می‌دهد و از دانشجو می‌خواهد که تغییراتی را در مکان دیگری از جمله ایجاد کند؛ به‌طوری که ساختار جمله از نظر دستوری با تغییر حاصل مطابقت کند.

مدرس با هدایت زبان‌آموزان در انجام تمرینات جایگزینی چند جاخالی^{۱۲}، پیچیدگی این تمرینات را افزایش می‌دهد. این تمرینات اساساً همان نوع تک جاخالی^{۱۳} هستند که معلم قبلاً مورد استفاده قرار داد؛ اما در این تمرینات زبان‌آموز باید دریابد که آن کلمه چه نقش



دستوری دارد و در کجای جمله قرار می‌گیرد. زبان‌آموز تنها یک کلمه راهنما از معلم می‌شنود، سپس باید درباره مکان آن کلمه راهنما در جمله‌ای که معلم ارائه داده است، تصمیم بگیرد. برای نمونه، مدرس از دانشجوی خود می‌خواهد که واژه «الطلاب» را در جمله «کان زید يحمل حقیته فی الجامعة» جایگزین واژه «زید» کند.

پاسخ درست جمله «کان الطلاب يحملون حقائبهم فی الجامعة» است.

از آنچه گذشت، درمی‌یابیم که دانشجو در فرآیند جایگزینی مذکور، باید تغییرات زیر را ایجاد کند:

يحمل يحملون

حقیقة حقائب

ضمير «ه» ضمير «هم»

تمرینات گشتاری: تمرینات گشتاری برخلاف تمرینات جایگزینی هستند. درحالی که در جملات جایگزینی، جمله نمونه ثابت می‌ماند و آنچه اتفاق می‌افتد تنها به جایگزینی یک واژه جدید محدود می‌شود، تمرین گشتاری بر تثبیت مضمون اساسی واژگان مبتنی است و اجازه می‌دهد جمله به ساختاری جدید مبدل شود که با شکل نخست آن پیوند دارد. گاهی جمله مثبت به منفی و یا جمله معلوم به مجهول تبدیل می‌شود؛ برای نمونه، از دانشجو خواسته می‌شود که جمله «محمد يشرب الشاي كل يوم» را به یک جمله سؤالی (هل يشرب محمد الشاي؟) یا منفی (لا (ما) يشرب محمد الشاي) تبدیل کند.

معلم پس از اینکه زبان‌آموزان نمونه‌های متعددی از این الگوها را با موفقیت تغییر دادند، نتیجه می‌گیرد که آن‌ها آمادگی انجام تمرین سؤال و جواب را دارند.

تمرینات ربطی: در تمرین ربطی، معلم به دانش‌آموز دو جمله ساده می‌دهد و از وی می‌خواهد که در یک جمله مرکب آن‌ها را به هم ربط دهد. ازجمله آسان‌ترین جملات این نوع جمله‌ای است که حاوی یک ربط ساده باشد؛ برای نمونه، معلم به دانش‌آموز دو جمله «نحن جلسنا تحت الشجرة» و «نحن تغدینا معاً» را می‌دهد و از او می‌خواهد برای ربط بین این دو جمله از «واو» استفاده کند: نحن جلسنا تحت الشجرة و تغدینا معاً.

به دو جمله زیر دقت کنید:

الف. زینب ستغادر الغرفة.

ب. حسان سیتکلم فی السیاسة.

با نگاهی به این دو جمله درمی‌یابیم که هیچ عامل ربط‌دهنده‌ای بین جمله «الف» و «ب» وجود ندارد و در نتیجه، هیچ رابطه معنایی و دلالتی دیده نمی‌شود که آن‌ها را جمع و به جمله واحدی تبدیل کند که از ساختار دلالتی واحدی برخوردار باشند. با استفاده از ادوات ربط از دو جهت صورت و دلالت بین دو جمله موجود وحدت برقرار می‌شود. همین ادوات ربط باعث می‌شوند احساس کنیم درمقابل یک جمله با ساختار و دلالت واحد قرار گرفته‌ایم.

نتیجه می‌گیریم که رابطه دلالتی میان جمله‌های «الف» و «ب» ممکن است متعدد و متنوع باشد. حتی افراد مختلف می‌توانند روابط دلالتی بسیاری را میان آن‌ها تصور کنند؛ برای مثال می‌توانیم رابطه سببیت بین آن‌ها برقرار کنیم و از ادوات ربط سببی مانند «لأن» یا «بسبب أن» بهره ببریم:

ستغادر زینب الغرفة لأن (بسبب أن) حساناً سیتکلم فی السیاسة.

می‌توانیم رابطه میان این دو جمله را زمانی فرض کنیم. در این هنگام، باید از ادوات «قبل أن» و «بعد أن» برای ایجاد ارتباط میان آن‌ها بهره ببریم:

ستغادر زینب الغرفة قبل أن (بعد أن) یتکلم حسان فی السیاسة.

همچنین، می‌توانیم رابطه‌ای مبتنی بر «تضاد» را برای این دو جمله در نظر بگیریم و از ادواتی چون «رغم أن» و «مع أن» استفاده کنیم:

ستغادر زینب الغرفة رغم أن (مع أن) حساناً یتکلم فی السیاسة.

رغم أن حساناً یتکلم فی السیاسة ستغادر زینب الغرفة.

ه. انتخاب:^{۱۴}

پس از اینکه دانش‌آموز مرحله شناخت و تقلید تراکیب زبانی را فراگرفت و به تمرین و تکرار آن‌ها پرداخت و توانست بدون لکنت زبان آن‌ها را ادا کند و پس از آنکه متنوع کردن ترکیب‌ها را به‌منظور ساختن جملات جدید آموخت، باید بداند که در چه زمانی آن جملات را به‌کار بگیرد. این مرحله مستلزم فهم معنا، آگاهی از کاربردهای اجتماعی آن جملات، تشخیص جمله مناسب بین دوستان نزدیک و در یک طبقه اجتماعی مساوی- مانند «اهل»،



سلام عرب‌ها - و شکل و ساختار مناسب حالت رسمی روابط بین افراد است. تمرینات مرحله انتخاب ترکیب‌هایی را در سیاق‌هایی متقابل و بامعنا قرار می‌دهد؛ ازجمله اینکه معلم از دانشجویان خود چند سؤال بپرسد که جواب‌های آن‌ها مبتنی بر چیزی باشد که معلم هنگام تکلم انجام می‌دهد:

- هل انا ادرس اللغة العربية؟ نعم انت تدرس اللغة العربية.

- هل سعيد يشرب الشاي في الصف؟ لا هو لا يشرب الشاي في الصف.

با استفاده از چنین تمریناتی، دانش‌آموز می‌تواند جواب‌هایی نظیر «نعم، هو يعمل في» و «لا، هو لا يعمل في» و ... را برای نمونه‌ای از قبیل «هل سعيد يعمل في شركة النفط الوطنية» ذکر کند.

معلم با دادن واژه «كرة القدم» از وی می‌خواهد که به سؤال زیر جواب دهد:

- هل انتم تلعبون كرة الريش في ايام العطلة؟

- لا، نحن نلعب كرة القدم في ايام العطلة.

این روش معلم‌محور است. معلم الگوی زبان مقصد است، جهت و سرعت یادگیری را تعیین می‌کند، بر عملکرد زبان‌آموزان نظارت دارد و پاسخ‌های نادرست آنان را تصحیح می‌کند. معلم باید از طریق تمرینات و تکالیف شفاهی گوناگون و انتخاب موقعیت‌های مناسب در تمرین ساخت‌ها، زبان‌آموزان را همواره متوجه نگه دارد. یادگیری زبان نتیجه تعامل فعال کلامی بین مدرس و زبان‌آموز است. عدم موفقیت در یادگیری فقط از به‌کارگیری نامناسب این روش (معلم تمرین کافی برای زبان‌آموز ارائه نکرده است یا زبان‌آموزان الگوها و ساخت‌های اصلی را حفظ نکرده‌اند) ناشی می‌شود و ایرادی بر خود روش وارد نمی‌شود.

۲-۴. روش زبان کارمحور^{۱۵}

این روش که باعنوان «فعالیت‌محور» شناخته می‌شود، مبتنی بر استفاده از تکالیف به‌عنوان واحد اساسی برنامه‌ریزی و تدریس در آموزش زبان است. برخی از هواداران آن (Willis, 1996) این رویکرد را به‌منزله رشد منطقی «آموزش ارتباطی زبان» مطرح می‌کنند؛ زیرا از اصول متعددی استفاده می‌کند که بخشی از نهضت آموزش ارتباطی زبان را از دهه ۱۹۸۰ تشکیل می‌دهد. این اصول عبارت‌اند از:

- فعالیت‌های حاوی ارتباط واقعی برای یادگیری زبان ضروری هستند.

- فعالیت‌هایی که در آن‌ها زبان برای انجام تکالیف معنادار به‌کار می‌رود، یادگیری را افزایش می‌دهند.

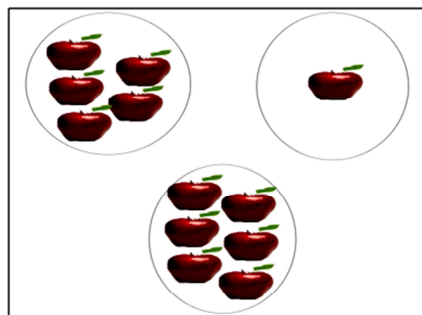
- زبانی که برای زبان‌آموز معنادار باشد، فرآیند یادگیری را تقویت می‌کند (ریچاردز و راجرز، ۱۳۹۱: ۳۲۵).

در این روش، مانند روش پیشین، تمرکز بر استفاده از زبان مقصد است و از دانشجویان خواسته می‌شود با استفاده از زبان مقصد، کارهای مشخصی را انجام دهند؛ برای نمونه، با ارائه تصاویر، اعداد مختلف را با هم جمع، تفریق، تقسیم یا ضرب کنند.

مقبولیت روش بالا به این دلیل است که ازسویی باعث افزایش تسلط زبان‌آموز بر زبان مقصد می‌شود و ازسوی دیگر اعتماد زبان‌آموز را برای ارتباط با طرف مقابل افزایش می‌دهد. گفتنی است که این روش به‌نوعی با دو روش تلقین‌زدایی و شنیداری گفتاری هم‌پوشی ویژه‌ای دارد. به‌گفته ویلیس، این روش دو مرحله اصلی «پیش از انجام فعالیت» و «انجام فعالیت» دارد (Willis, 1996: 135-136). در ادامه، این دو مرحله را شرح می‌دهیم:

۱-۲-۴. مرحله پیش از انجام فعالیت^{۱۶}

هسته اصلی روش یادشده بر کار و فعالیت استوار است. از آنجا که تمامی بخش‌های یک زبان، از واژه‌ها گرفته تا گرامر، در روش قبلی (شنیداری-گفتاری) آموزش داده می‌شود تا زبان‌آموز بتواند فعالیت مورد انتظار را به‌طور مناسب انجام دهد، در این مرحله آموزگار به زبان‌آموزان می‌گوید که از آن‌ها انجام چه کاری را انتظار دارد. البته آموزگاری که براساس این رویکرد تدریس می‌کند، واژگان و گرامرها را پیشنهاد می‌کند و در عین حال، زبان‌آموزان را ترغیب می‌کند که از هر ساختار گرامری و هر واژه‌ای که آن را برای انجام فعالیت مناسب می‌بینند، استفاده کنند. آموزگار می‌تواند یک مدل از فعالیتی را که انتظار اجرای آن را از زبان‌آموز دارد، به اشکال مختلف انجام دهد. می‌تواند خود عین آن کار را انجام دهد یا با نمایش تصاویر و پخش صدا، آن را به زبان‌آموز بفهماند. برای نمونه، آموزگار ضمن نمایش تصویر زیر، از زبان‌آموزان می‌خواهد که به سؤالات پاسخ گویند:



۱. کم تفاحه فی المجموعه الاولى؟
۲. کم تفاحه فی المجموعه الثانيه؟
۳. ال ۶ تفاحات، کم تفاحه تَزِيدُ ال ۵ تفاحات؟
۴. مِمَّ تتألف ال ۶ تفاحات؟
۵. ال ۶ تفاحات کم تساوی إذا؟ و

ارشادات تربیة: الهدف من هذا الدرس لفت انتباه المتعلم الى ان عدد اشیاء المجموعه المقلبة یزید عدد اشیاء المجموعه الاولى، أو یقل أو یساوی، و مقارنة بین المجموعتين.

۲-۲-۴. مرحله انجام فعالیت^{۱۷}

در مرحله انجام فعالیت، زبان آموزان فعالیت را که آموزگار از آنها خواسته است به صورت گروهی انجام می دهند؛ البته تعداد افراد شرکت کننده در انجام فعالیت، به نوع فعالیت بستگی دارد. در این مرحله، نقش آموزگار محدود می شود یا فقط نقش یک تماشاچی یا مشاور را دارد. در این مرحله، نقش اصلی را خود زبان آموز ایفا می کند. به طور کلی، در مرحله انجام فعالیت، آموزگار فعالیت را بیان می کند که انجامش را از زبان آموزان انتظار دارد. سپس نوبت به یکی از زبان آموزان می رسد که خواسته آموزگار را به زبان مقصد بیان کند و هم کلاسی های دیگر نیز برنامه را به مرحله اجرا می رسانند. چنانکه گفتیم، هرچند آموزگار در مرحله پیش از انجام فعالیت، واژگان و نکات گرامری را بیان می کند، این فرصت به زبان آموز داده می شود که در انجام فعالیت مورد انتظار، از هر نوع واژه و گرامری که می خواهد، استفاده کند؛ این کار به آنها اجازه به کارگیری و تمرین نکات گرامری و واژگان مختلف در زبان مقصد را می دهد (Harmer, 2011: 86). همچنین، فعالیت ها می توانند به گونه ای طراحی شوند که فرم های خاصی را در زبان مقصد مورد نظر قرار دهند؛ یعنی فرم های ضروری را در محور توجه بنهند تا به نیازهای ضروری در ارتباط میان افراد پاسخ گویند و زبان آموز از این طریق نیازهای خویش را برطرف کند (Loschky &

(Bley-Vroman, 1993: 53).

برای نمونه، معلم برنامه امتحانی را به کمک زبان آموزان به صورت زیر ارائه می دهد و ضمن نوشتن برنامه امتحانی، آن ها را ترغیب می کند که در تکمیل آن به او کمک کنند. این کار از طریق ارتباط افراد کلاس با یکدیگر، به صورت پرسش معلم و پاسخ زبان آموزان انجام می شود.

– المعلم: من يكتب لنا ايام الاسبوع بالعربية؟

چند زبان آموز دستانشان را بالا می برند و معلم یک نفر را صدا می زند و می گوید: «تعال». زبان آموز داوطلب به جلوی کلاس می آید، مژیک را برمی دارد و کنار هر ردیف اسامی روزهای هفته را می نویسد. دانشجویان در هجی کردن کلمات او را یاری می کنند. سپس معلم می پرسد: «هل كتب زميكم ايام الاسبوع بصورة صحيحة؟». زبان آموزان دسته جمعی پاسخ می دهند: «نعم».

اليوم	التوقيت	المواد	الاستاذ	المكان
الاثنين ۲۰۱۲/۱۲/۳۱	۸:۳۰-۱۰:۳۰ ۱-۲:۳۰	الصرف و النحو الحوار باللغة العربية	غلام عباس رضایی عدنان طهماسبی	صالة تركاشوند معمل اللغة
الثلاثاء ۲۰۱۳/۱/۱	عطلة	–		–
الأربعاء ۲۰۱۳/۱/۲	۸:۳۰-۱۲ ۸:۳۰-۱۰:۳۰	الرياضة علم اللغة	جواد اکبری شهریار نیازي	Studio1 القاعة الدراسية ۳۰۲
السبت ۲۰۱۳/۱/۵	۱۱:۳۰-۱ ۱۱:۳۰-۳	[مهارات التفكير و التعلم] [النصوص الادبية]	عبدالحسين فقهی ابوالحسن امين مقدسى	القاعة الدراسية ۳۰۱ مكتبة اللغة العربية

سپس معلم از زبان آموز دیگری می خواهد که اسامی ماه ها و معادل آن ها را روی تخته بنویسد. همانند مورد قبل، زبان آموزان دیگر وی را در نوشتن این اسامی و معادل هایش همراهی می کنند.



- المعلم: اكتب لنا اسماء الشهور الميلادية و ما يعادلها باللغة الفارسية.
 زبان آموز شروع به نوشتن می کند:

۱. كانون الثاني	ژانویه
۲. شباط	فوریه
۳. آذار، مارث، مارس	مارس
۴. نيسان	آوریل
۵. آيار، أيار، مايس	مه
۶. حزيران-حزيران- حزيران	ژوئن
۷. تموز	ژوئیه
۸. آب	اوت
۹. أيلول	سپتامبر
۱۰. تشرين الاول	اکتبر
۱۱. تشرين الثاني	نوامبر
۱۲. كانون الاول	دسامبر

- در ادامه، معلم با توجه به اطلاعات بالا، سؤالاتی را از زبان آموزان می پرسد و آن ها نیز بر همین اساس به وی پاسخ می دهند.
- المعلم: متى تبدأ الامتحانات؟
 - الطالب: تبدأ الامتحانات فى الاثنين أى فى يوم الواحد و الثلاثين من شهر كانون الاول عام الفين و اثنى عشر.
 - المعلم: متى موعد امتحان القواعد؟
 - الطالب: موعد الامتحان يوم الاثنين فى الواحد و ثلاثين من شهر كانون الاول.
 - المعلم: أين يقام امتحان المحادثة؟
 - الطالب: يقام امتحان المحادثة فى معمل اللغة.
 - المعلم: فى اى ساعة يكون امتحان القواعد؟
 - الطالب: امتحان القواعد فى الساعة الثامنة و النصف فى يوم الاثنين صباحاً.

- المعلم: كم يستغرق امتحان الدكتور رضایی؟
 - الطالب: يستغرق ساعتين تقريباً. أى من الساعة الثامنة و النصف الى الساعة العاشرة و النصف.

سودمندی این روش به این دلیل است که بیشتر زبان‌آموز محور است و به زبان‌آموز اجازه می‌دهد یک ارتباط واقعی را تجربه کند و درکنار مهارت‌های زبانی، مهارت‌های عملی و فرازبانی را نیز بیاموزد. این روش به دلیل تعامل میان افراد، انجام فعالیت فرآیند یادگیری زبان را نیز تقویت می‌کند.

زبان‌آموزان با این کار مقدماتی، فعالیتی مشابه آنچه بعدها به صورت انفرادی انجام خواهند داد، تجربه می‌کنند و از منطق تکلیفی که از آن‌ها خواسته شده، آگاه می‌شوند. همچنین، این کار این امکان را فراهم می‌آورد که زبان مورد نیاز برای انجام این کار، به کار گرفته شود.

«آموزش زبان کارمحور» بیشتر با نظریه یادگیری مشخص می‌شود تا نظریه زبانی؛ با این حال، فرض‌های متعددی درباره ماهیت زبان در شالوده رویکردهای جاری «آموزش زبان تکلیف‌محور» وجود دارد که به طور خلاصه عبارت‌اند از:

۱. زبان اساساً وسیله‌ای برای رساندن معنا است.
۲. آموزش کارمحور از الگوهای چندگانه زبان بهره می‌جوید.
۳. واحدهای واژگانی در کاربرد زبان و یادگیری زبان نقش اساسی دارند.
۴. «مکالمه» کانون مرکزی زبان و اساس فراگیری آن است (ریچاردز و راجرز، ۱۳۹۱: ۳۳۱-۳۳۲).

۳-۴. روش آموزش مفهومی- کاربردی^{۱۸}

مدل بالا جزئی از رویکرد ارتباط‌گرایی نیز محسوب می‌شود. نقطه مشترک بین همه گونه‌های «آموزش ارتباطی زبان» نظریه مربوط به تدریس زبان است که از یک الگوی ارتباطی زبان و کاربرد زبان شروع می‌شود و می‌کوشد این الگوی ارتباطی را به یک طرح برای نظام آموزشی، مطالب درسی، نقش و رفتار معلم و زبان‌آموز و عالیت‌ها و تکنیک‌های کلاس درس تبدیل کند؛ از این رو، مدل بالا بیش از آنکه یک روش یا رویکرد در آموزش زبان باشد، یک

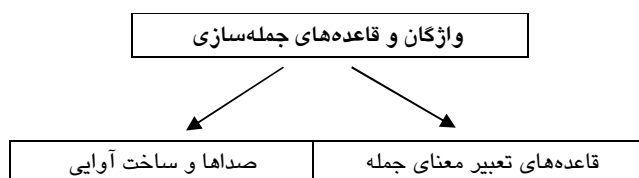


مکانیزم برای تنظیم آموزش زبان است. در این روش، به موضوع گرامر توجه فراوانی نمی‌شود و تمام توجه فرد و آموزگار به مفاهیم و کنش‌ها است. در این مدل، منظور از «مفهوم»^{۱۹} بافت خاص و مشخصی است که فرد در قالب آن با افراد دیگر ارتباط برقرار می‌کند و منظور از «کنش»^{۲۰} همان هدفی است که گوینده در یک بافت مشخص دنبال می‌کند.

فینوکیارو و برومفیت^{۲۱} (1983) برخی از ویژگی‌های روش بالا را چنین بیان می‌کنند:

۱. معنا در اولویت قرار دارد؛ ۲. اگر از دیالوگ استفاده شود، دیالوگ‌ها به نقش‌های ارتباطی می‌پردازند و معمولاً حفظ نمی‌شوند؛ ۳. بافت‌مندی^{۲۲} یک اصل اساسی است؛ ۴. یادگیری زبان همان یادگیری برقرار کردن ارتباط است؛ ۵. تمرین می‌تواند وجود داشته باشد؛ ولی اصل نیست؛ ۶. کاربرد سنجیده و عاقلانه از زبان مادری زبان‌آموز در جایی که لازم است، اشکال ندارد و ۷. از زبان‌آموز انتظار می‌رود که با بقیه مردم، به صورت رودررو یا تمرین دونفره و گروهی و یا حتی نوشتار ارتباط برقرار کنند (Richards & Rodgers: 2010: 223).

هر زبان سه نظام ویژه «صداها و ساخت آوایی»، «واژگان و قاعده ساخت جملات» و «قاعده‌های تعبیر معنای جمله‌ها» را دربر می‌گیرد. ذهن همه سخنگویان زبان به نظام‌های سه‌گانه یادشده مجهز است؛ بنابراین، آنان می‌توانند همانند یکدیگر بیندیشند و با یکدیگر ارتباط زبانی برقرار کنند.

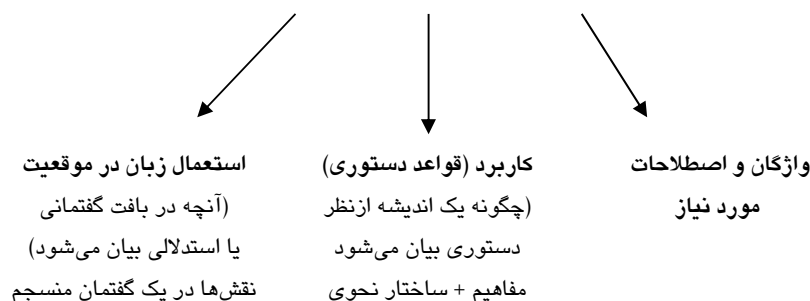


سه نظام یادشده در ساخت زبان به‌طور یکپارچه به یکدیگر مربوط هستند و همواره با هم کار می‌کنند (مشکوة‌الدینی، ۱۳۷۹: ۲۵).

بنابر روش بالا، باید مفهوم‌ها و عبارت‌های کاربردی هر سیلابسی که برای آموزش طراحی می‌شود، مشخص شود و سپس، نکات گرامری و واژگان لازم طراحی شوند. از آنجا

که زبان‌آموز فراگیری بسیاری از این نکات گرامری و واژگان را به سبب هم‌پوشی روش مذکور با روش‌های پیشین دیگر فراگرفته است، در این مرحله نیازی به تکرار مجدد آن‌ها نیست؛ اما از آنجا که در این روش اصل بر کنش‌های فرد و اعطای توانایی‌های لازم در برقراری ارتباط با زبان دوم است، زبان‌آموز باید بتواند به صورت کاملاً طبیعی از توانش زبانی خود بهره‌مند شود. در ارائه یک دیالوگ برای خریدن ساعت، سیلابس طراحی شده باید مراحل زیر را در خود جای دهد:

برنامه درسی شیوه مفهومی - کاربردی



عند الساعاتی

صباح الخير. أريد شراء ساعة جيدة بسعر معتدل

بكل سرور. هل رأيت التشكيلة فى الواجهة؟

ما هذه؟ هذه ساعة صغيرة (هذه ساعة كبيرة).

هل تستطيع رؤية تلك الساعة؟ هل هي مكفولة؟

نعم، إننى أكفلها لمدة سنتين..... سأشتريها بهذه الشروط، كم ثمنها؟

ما أغلاها! أليست باهظة؟ لا أريد شيئاً غالياً طيب هذه أغلى من ذلك.

كم ثمنها؟ ثلاثة جنيهات.

حسناً سأشتريها طيب، تفضل هذه ايصالك



اشکرک و أسعدتَ صباحاً شکرأ، مع السلامة.

در گفت‌وگوی بالا، زبان‌آموز درکنار آموختن شیوه‌های طرح خواسته، ابراز رضایت یا عدم رضایت از سبایز یا قیمت یک کالا و ... را می‌آموزد. نکات گرامری که در این درس می‌آموزد، مربوط به استفاده از فعل مضارع متکلم وحده، اسماء اشاره‌ای که می‌تواند با نوع ساعت تغییر کند، صفت مشبیه و صفت‌های تفضیلی است. فراموش نکنید که در این روش نیز آموزش گرامر زبان بر استفاده از روش Inductive یا همان استنباطی استوار است؛ یعنی زبان‌آموز با استفاده از مدل‌های موجود، تشخیص می‌دهد که مثلاً در حین استفاده از فلان ساختار گرامری، باید به چه شکلی عمل کند.

واژگانی که زبان‌آموز در این مکالمه می‌تواند فراگیرد، به حوزه خریدن ساعت، اندازه‌ها و اعداد مربوط است؛ البته آموزگار نباید به واژگان موجود در خود دیالوگ بسنده کند و باید موارد مشابه را نیز آموزش دهد.

۴-۴. تلقین‌زدایی^{۲۳}

روش تلقین‌زدایی توسط یک روان‌پزشک - معلم بلغاری به نام گئورکی لازانف مطرح شد. این روش مجموعه خاصی از توصیه‌های یادگیری است که از «تلقین‌شناسی» در روان‌پزشکی برگرفته شده است. لازانف تلقین‌شناسی را چنین تعریف می‌کند: «علمی [...] که مربوط به مطالعه نظام‌مند تأثیرات غیرعقلایی / ناخودآگاه است» و انسان همواره با آن مواجه است (Stevick, 1980: 74). در روش تلقین‌زدایی، تلاش می‌شود این تأثیرات مهار شوند و جهت آنان چنان تغییر یابد که یادگیری بهینه و مطلوب صورت بگیرد.

این روش برای نشان دادن اهمیت زدودن تفکری است که به محدودیت در یادگیری اعتقاد دارد (Larsen & Anderson, 2011: 93). در این روش، همه تلاش مدرس برای این است که در یک جو کاملاً راحت، این حس را در دانشجو به وجود بیاورد که وی نیز می‌تواند با اطمینان، به زبان عربی صحبت کند. مدرس قبل از هر چیز باید بداند که دانشجویان در کلاس مکالمه، موانع روانی خاصی را با خود به محیط یادگیری می‌آورند؛ بنابراین، باید تلاش کند که این موانع را از ذهن آن‌ها بزدايد و این حس را به دانشجو منتقل کند که فراگیری زبان مقصد آسان و لذت‌بخش است.

گفتنی است که زبان ارتباط بسیار پیچیده‌ای با تمامی جنبه‌های رفتاری انسان دارد. به‌گفته کنت پایک^{۲۴}، زبان رفتار است؛ به این مفهوم که یک جنبه از فعالیت انسان است که نباید ماهیت آن را از نظر ساختاری از ساختار فعالیت غیرکلامی انسان جدا دانست (Brown, 2012: 232). عوامل مختلف عاطفی، از جمله خودباوری، اشتیاق در ایجاد ارتباط کلامی، درک متقابل، انگیزه و ...، در فراگیری زبان دوم نقش بسزایی ایفا می‌کنند؛ برای نمونه، انگیزه یک متغیر عاطفی و پرکاربردترین واژه برای تشریح دلایل موفقیت یا شکست تقریباً هر کار پیچیده‌ای است و به همین دلیل، در سناریوهای یادگیری زبان دوم در دنیا نقش اصلی را دارد. سه دیدگاه «رفتارگرایی»، «شناختی» و «ساخت‌گرایی» درباره انگیزه وجود دارد که هریک از منظری خاص به این متغیر عاطفی توجه کرده‌اند.

از دیدگاه «رفتارگرایی»، انگیزه به‌صورت اصطلاحی بسیار بدیهی دیده می‌شود؛ به سخن ساده‌تر، انگیزه انتظار پاداش داشتن است. با تمایل به کسب تقویت مثبت و تحت تأثیر تجربیات قبلی مربوط به پاداش برای یک رفتار، ما به همان محمل دست می‌زنیم تا تقویت بیشتر به‌دست بیاوریم.

در تعبیر «شناختی»، انگیزه بیشتر بر تصمیمات افراد تأکید دارد. برخی از روان‌شناسان شناختی نیازها و تمایلات بنیادی را یک نیروی محرک در ورای تصمیمات ما به‌شمار می‌آورند.

دیدگاه «ساخت‌گرایی» درباره انگیزه تأکید بیشتری بر زمینه‌های اجتماعی و انتخاب‌های شخصی افراد دارد. در زیر، به‌طور کوتاه دیدگاه‌های مربوط به انگیزه را بیان می‌کنیم (Ibid: 259).

رفتارگرایی	شناختی	ساخت‌گرایی
- انتظار پاداش - تمایل به دریافت تقویت مثبت - نیروهای فردی بیرونی تحت کنترل	- تحت تأثیر نیازهای اولیه انسان (کاوش، به‌کارگیری و ...). - میزان تلاش عمل‌آمده - نیروهای فردی درونی تحت کنترل	- زمینه اجتماعی - جامعه گروهی - موقعیت اجتماعی - نیروهای درونی تعاملی تحت کنترل



انگیزه می‌تواند همه‌جانبه، موقعیتی یا ناشی از وضعیت کاری باشد. یادگیری یک زبان خارجی نیازمند مقداری از هر سه حالت انگیزه است.

در این شیوه، کلاس درس بسیار متفاوت با کلاس‌های درس در روش‌هایی است که پیش از این توضیح دادیم. برای نمونه، معلم از زبان‌آموزان می‌خواهد برای هویت جدیدشان بیوگرافی خیالی خلق کنند؛ اما ابتدا باید حرفه‌ای را انتخاب کنند که با سلیقه آن‌ها هماهنگی دارد و مشاغل متنوعی از قبیل خلبان، خواننده، نجار و نقاش را نقش‌آفرینی کنند.

معلم طرح کلی دیالوگ را بخشی به زبان عربی و بخشی به زبان فارسی از طریق پانتومیم ارائه می‌دهد، سپس به زبان فارسی توضیح می‌دهد که قصد دارد دیالوگ را به زبان عربی برای آن‌ها بخواند و از آن‌ها می‌خواهد که خواندن را دنبال کنند. او به زبان‌آموزان زمان کافی برای نگاه کردن به هر دو متن را می‌دهد، سپس موزیکی را پخش می‌کند و با صدایی آرام شروع به خواندن دیالوگ می‌کند؛ به‌طوری که گویی خواندنش با موزیک شکل گرفته است. آن‌ها با علامت‌گذاری نکات مهم و یادداشت‌برداری در طی جلسه ترغیب می‌شوند. معلم به زبان‌آموزان فرصت می‌دهد که به موزیک گوش فرادهند، سپس تکرار می‌کند و ... در ادامه، معلم دیالوگ‌هایی را به زبان‌آموزان ارائه می‌دهد و از آن‌ها می‌خواهد که با حالت عصبانیت، غمگین، شاد و ... نقش‌های دیالوگ را بازی کنند.

المحادثة بشأن الامتحانات الجامعية

مریم: الو سلام عليك يا سعيدة!

سعيدة: و عليك السلام، مرحبا يا مریم.

مریم: هل درست شيئاً بشأن امتحان القواعد؟

سعيدة: نعم، درست شيئاً بسيطاً من الفصل الاول فقط.

مریم: أتصور، ما سمعت شيئاً حول تعجيل موعد الامتحانات في هذا الفصل الدراسي.

سعيدة: تعجيل موعد الامتحانات! لماذا؟ دون شك تمازحيني؟

مریم: لا والله يا سعيدة، يجب ان نقدم الامتحانات في اليوم الخامس من شهر خرداد، لأنّ

الجامعة تغلق قبل الانتخابات الرئاسية.

سعيدة: لسوء حظنا ...

مریم: (و هی تضحک) لاتعتنن بعدُ بهندامک کثیراً فی کلّ الصبح.

سعیده: نعم ...، هل فاطمة عندک؟

مریم: نعم، و لكن ידיهما مبلّلة، هی مشغولة، تغسل الاطباق.

سعیده: بلّغیها سلامی! و قولى لها فلتتصل بى.

مریم: طیب، على عینی.

سعیده: شکراً، تصبحین على خیر.

مریم: فی امان الله.

۴-۴-۱. رویکرد نظریه زبانی و نظریه یادگیری

در این روش، تأکید بر حفظ کردن زوج کلمات واژگانی، یعنی یک کلمه به زبان مقصد و معادل ترجمه‌ای آن به زبان مادری، نمایانگر دیدگاه زبانی است که در آن واژه نقش محوری دارد و تلفظ واژگانی مورد تأکید قرار می‌گیرد، نه بافت‌سازی. با این حال، لازانف گاهی به اهمیت تجربه کردن مطالب زبانی در «متن‌های معنادار در کل» اشاره می‌کند (Lozanov, 1978: 268) که دوره‌های درسی «روش تلقینی» باعث می‌شود که زبان‌آموز به حفظ واژگان و کسب عادت‌های کلامی توجه نکند و به کنش‌های ارتباطی بپردازد.

تلقین در مرکزیت این نظریه یادگیری قرار می‌گیرد و شالوده آن را تشکیل می‌دهد. به‌واسطه برخی از مؤلفه‌های نظری اصلی، تلقین‌زدایی و تلقین عمل می‌کنند و دسترسی سازمانی به ذخایر [ذهنی] حاصل می‌شود. درآدامه، به‌طور خلاصه به توضیح هریک از این مؤلفه‌ها می‌پردازیم.

اقتدار: مردم زمانی به بهترین شکل چیزی را به‌خاطر می‌سپارند و زمانی به بهترین صورت تحت تأثیر قرار می‌گیرند که اطلاعات ازسوی یک منبع مقتدر و معتبر باشد؛ بنابراین، پابندی به این روش، اعتمادبه‌نفس، فاصله شخصی، توانایی بالفعل و نگرش بسیار مثبت، به معلم اقتدار و اعتبار می‌بخشند.

دوسطی بودن: زبان‌آموز نه‌تنها از اثرات مستقیم آموزش، بلکه از محیطی که در آن تدریس می‌شود، زبان را می‌آموزد. دکوراسیون روشن کلاس درس، با صدای موسیقی در



پس زمینه، شکل نشستن زبان آموزان و شخصیت معلم، همگی به اندازه مطالب آموزشی، مهم هستند.

آهنگ گفتار، ریتم و هماهنگی شبه انفعالی: تغییر دادن لحن و ریتم مطالب ارائه شده باعث می شود که از خستگی ناشی از یکنواختی و تکرار جلوگیری شود. این کار باعث نمایشی کردن، عاطفی کردن و معنا بخشیدن به مطالب زبانی نیز می شود (Richards & Rajers, 2010: 142-144).

نقش اصلی معلم ایجاد موقعیت هایی است که در آن، زبان آموز بیشترین حالت تلقین پذیری را داشته باشد و سپس مطالب زبانی را به نحوی تدریس کند که باعث افزایش درک و یادسپاری مثبت در زبان آموز شوند.

۵. نتیجه گیری

یکی از علل اصلی ناکارآمدی و رغبت نداشتن دانشجویان به فراگیری مکالمه زبان عربی، نبود یک الگوی مناسب آموزشی است که به همه جنبه های فراگیری این حوزه مهم و اساسی توجه داشته باشد؛ بنابراین، با ارائه الگوی ترکیبی، درصدد رفع این مشکل برآمدیم. ایجاد و تعمیق دو مهارت شفاهی (شنیدن و صحبت کردن)، نقشی بسزا در ترغیب زبان آموزان به فراگیری زبان دوم دارد و این کار همواره در بستری فرهنگی و طبیعی انجام می شود. عدم توجه ناخواسته به بعد فرهنگی آموزش زبان در هر دو بافت زبان مادری و بیگانه، عدم تسلط و اشراف بر نحوه استفاده از زبان را، حتی در قالب ابزاری آن، به دنبال دارد. در این راستا، دیالوگ محوری، انجام تمرینات متنوع ربطی، گشتاری، تنوع و انتخاب، خلق موقعیت های متنوع و جدید به صورت طبیعی، ترغیب زبان آموزان از طریق ارائه تمرینات معنادار و تقویت اساس و پایه کنش های فردی و اعطای توانایی به زبان آموز برای ابراز این کنش، از جمله مواردی هستند که الگوی ترکیبی ATN-D نسبت به زمینه سازی و آمادگی زبان آموزان برای فراگیری دو مهارت شنیدن و صحبت کردن دنبال می کند. همچنین، روش جانبی «تلقین زدایی» همگام با سه روش نخست، زمینه را برای ترغیب زبان آموزان به فراگیری بهتر مکالمه زبان عربی فراهم می کند.

گفتنی است که چهار روش مذکور را به گونه ای گزینش کرده ایم که ضمن هم پوشی و

هماهنگی در بسیاری از جنبه‌ها، گاه از نقطه‌نظرهای اساسی و برجسته‌ای با یکدیگر تفاوت دارند و گاه مکمل یکدیگرند. در الگوی مذکور، به‌خوبی روش‌های مورد نظر را از دو جنبه نظری و تطبیقی بررسی و تحلیل کردیم.

۶. پی‌نوشت‌ها

۱. به‌نظر نگارندگان، عنوان ایراد دارد و بهتر است که گفته شود: «دراسة المدخل التواصلى فى تدريس الادب المعاصر للطلاب الايرانيين».

2. Fox, G

3. Nord, James R.

4. audio-lingual method

5. behavioral psychology

۶. بی.اف اسکینر، روان‌شناس معاصر آمریکایی، فرضیه خود را درباره زبان‌آموزی از راه شرطی‌شدگی رفتار زبانی، در سال ۱۹۵۷ و در کتاب رفتار زبانی ارائه کرد. نظرات او در دهه‌های بعد، بر بررسی زبان کودک و آموزش و یادگیری زبان دوم تأثیر زیادی گذاشت. اسکینر براساس مهم‌ترین اصل روش‌شناسی خود، مبنی بر اینکه آنچه برپایه رفتار توضیح داده می‌شود باید قابل مشاهده باشد، معتقد بود که در بررسی و کاربرد زبان، فرض هرگونه ساخت و ویژگی ذهنی به‌عنوان یک واقعیت مؤثر در فرآیند یادگیری زبان بی‌پایه است (اچسون، ۱۳۷۲: ۶۸).

7. recognition

8. imitation

9. backward build-up

10. repletion

11. variation

12. multiple-slot

13. single-slot

14. selection

15. task- based approach

16. pre-task

17. task

18. notional – functional syllabus

19. notion

20. function

21. finocchiario and brumfit

22. contextualization



23. desuggestopedia

24. kenneth Pike

۷. منابع

- افضل‌ی، زهرا (۱۳۸۷). «روش‌های آموزش زبان و تبیین جایگاه مهارت‌های چهارگانه». *مجموعه مقالات سومین همایش مدیران گروه‌های عربی کشور*. همدان: دانشگاه بوعلی سینا. صص ۹-۲۲.
- اچسون، جین (۱۳۷۲). *زبان و ذهن: روان - زبان‌شناسی*. ترجمه محمد فائض. تهران: نگاه.
- برون، اچ. داگلاس (۱۳۹۱). *اصول یادگیری و آموزش زبان*. ترجمه منصور فهیم. تهران: راهنما.
- ----- (۱۳۹۱). *ارزشیابی زبان اصول و عملکردهای زبان*. ترجمه علیرضا فرح‌بخش. تهران: راهنما.
- حقانی، نادر (۱۳۸۴). «مهارت پنجم». *پژوهش ادبیات معاصر جهان*. ش ۲۵. صص ۱۰۷-۱۱۸.
- حیدری، محمد و علی حیدری (۱۳۷۷). *المدخل إلى تعلم المکالمه العربیه*. قم: مرکز انتشارات نشر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.
- ریچاردز، جک. سسی و تئودوراس راجرز (۱۳۹۱). *رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان*. ترجمه علی بهرامی. تهران: راهنما.
- رسولی، حجت (۱۳۸۴). «ریشه‌یابی مشکلات آموزش زبان عربی در دانشگاه‌های ایران». *پژوهش‌نامه علوم انسانی*. ش ۴۷-۴۸ (ویژه‌نامه زبان و ادبیات عرب). صص ۴۳-۵۸.
- شکیب‌الانصاری، محمود (۱۳۷۹). «نقد و بررسی آموزش مکالمه عربی در دانشگاه‌ها». *نامه علوم انسانی*. ش ۲. صص ۱۷۳-۱۸۸.
- متقی‌زاده، عیسی؛ اسماعیلی، سجاد و دانش محمدی رکعتی (۱۳۹۱). «بررسی و نقد میزان اجرای راهبردهای تدریس متون شعری در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی». *پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی (جستارهای*

زبانی). صص ۱۳۷-۱۹۳.

- متقی‌زاده، عیسی؛ پروین، نورالدین؛ محمدی رکعتی، دانش و سجاد اسماعیلی (۱۳۹۲). «میزان اجرایی روش‌ها و فنون تدریس قواعد در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی از نظر استادان و دانشجویان». *جستارهای زبانی*. صص ۱۵۹-۱۷۸.
- مجیدی حسن و مریم توکلی ثانی (۱۳۹۰). «آسیب‌شناسی درس مکالمه دانشجویان زبان و ادبیات عربی در ایران». *مجموعه مقالات پنجمین هم‌اندیشی مدیران گروه‌های زبان و ادبیات عربی*. یزد: دانشگاه یزد.
- مشکوة‌الدینی، مهدی (۱۳۷۹). *توصیف و آموزش زبان فارسی*. مشهد: دانشگاه فردوسی.

References:

- Acheson, J. (1993). *Language and the Mind: Mental-Linguistics*. Translated by: M. Fayez. Tehran: Negah [In Persian].
- Afzali, Z. (2008). "The methods of teaching language and explanation of four skills places". In M.G. Haemi, & N.Gharehkhani (Eds). *The Collection of Articles for the Third Congress of Department Heads of Iran Universities in Arabic Language*. 10-11 July 2007. pp. 9-2. Hamedan: Bu Ali University [In Persian].
- Alheydari, M. & A. Alheydariali (1998). *An Introduction to Arabic Conversation*. Qom: Publication center of Qom Howzeh Elmyyeh Press [In Arabic].
- Brown, H.D. (2012). *Principles of Language Learning and Teaching*. (M. Fahim, Translator), Tehran: Rahnama (Original Publication 2011) [In Persian].
- Fox, G. (1983). *Teaching Listening*. TESL.
- Fries, C.C. (1954). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann



Arbor: University of Michigan Press.

- Haghani, N. (2005). "The fifth skill". *Journal of World Contemporary Literature Research*. No. 25. pp. 107-118 [In Persian].
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. 3rd Edition. Essex: Pearson Education Ltd.
- Jacksi, R. & T. Rogers (2012). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Translator: A. Bahrami. Tehran: Rahnama Press [In Persian].
- ----- (2012). *Evaluation of Language and Language Functions*. Translated by: A.R. Farahbakhsh. Tehran: Rahnama [In Persian].
- Larsen-Freeman, D. & M. Anderson (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. 3rd ed., New York: Oxford University Press.
- Loschky, L. & R. Bley-Vroman (1993). *Grammar and Task-Based Methodology*. In Graham. Crookes & Susan. Gass (Eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York. Gordon and Breach.
- Majidi, H. & M. Tavakoli Sani (2011). "Pathology of the course of arabic conversation in Iran". In Ghaemi, M. & M. Gharekhani (Eds). *The Collection of Atricles for the Fifth Brainstorming of Arabic Literature and Language Department Heads of Iran Universities*. The Congress on Development of Inter-Principles in Arabic Literature and Language and the Fifth Brainstorming of Arabic Literature and Language Department Heads of Iran Universities. 16-17 Sep 2011. Yazd: Yazd University [In Persian].
- Meshkatodini, M. (2000). *Describing and Teaching of Persian Language*. Mashhad: Ferdowsi University Press [In Persian].
- Mottaghizadeh, E.; N. Parvin; D. Rokati & S. Esmaeili (2013). "The level of performing methods and techniques of teaching Arabic grammar

- to B.A students of Arabic language and literature from the point of view of teachers and students”. *Journal of Lingual Research*. Summer 2013. pp. 159-178 [In Persian].
- Mottaghizadeh, E.; S. Esamaeili & M. Danesh (2012). “The criticism and study of level of performing in teaching strategies for poetic texts to B.A. students of Arabic language and literature”. *Journal of Language Studies and Comparative Literature*. Spring 2012. Pp. 37-193 [In Persian].
 - Nord, J.R. (1981). *Three steps Leading to Listening Fluency: A beginning*. pp 69- 100 in Harris winitz. (Ed.), *the comprehension approach to foreign language Instruction*. Rowley, M.A.: Newbury house,
 - Nunan, D. (2004). *Second Language Teaching and Learning*. Tehran; Marefat-o-Zabab, Amuz.
 - Rasouli, H. (2005). “Finding Arabic language problems in Iran universities”. *Humanity Sciences Journal* (Specific to Arabic Literature and Language). No. 47-48. pp. 43-58 [In Persian].
 - Shakibolansari, M. (2000). “The criticism and study of Arabic conversation teaching in universities”. *Humanity Sciences Journal*. No. 2. pp. 173-188 [In Persian].
 - Skinner, B.F. (1967). *Verbal Behavior*. NewYork: Appleton-century-Crofts.
 - Stevick, E.W. (1980). *Teaching Languages; A Way and Ways*. Rowley, Mass: Newbury House.
 - Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Boston: Addison Wesley Publishing Company.