

بررسی روش تدریس مدرسان کلاس‌های چهارمهارتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد

زهرا معراجی^۱

دانش‌آموخته کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

عطیه کامیابی گل^۲

استادیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی، دانشگاه فردوسی

مشهد، مشهد، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۲/۲۶ | تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۶/۲۲

چکیده

شناخت و آگاهی مدرسان از نظریه‌های یادگیری و روش‌های تدریس اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا مدرس افزون‌بر آگاهی‌های لازم در زمینه ماده درسی باید درباره تکنیک‌های آموزشی و ارزش‌یابی روال اجرای برنامه و نیز پیشرفت دانش‌آموزان از مهارت کافی برخوردار باشد. همچنین یکی از مسائل حائز اهمیت نیز در حوزه آموزش و در حیطه روش تدریس این است که مدرس متناسب با موقعیت و شرایط کلاس و هم‌چنین عوامل دیگری مانند سن، اهداف آموزشی، واحد درسی، فرهنگ، و شناسایی سبک یادگیری زبان‌آموزان، روش تدریس مناسب را انتخاب و در کلاس از آن استفاده نماید. از این‌رو این امر می‌تواند در ارتقای سطح کیفیت یادگیری زبان‌آموزان تأثیر به‌سزایی داشته باشد. هدف از پژوهش حاضر، بررسی میزان آگاهی و شناخت مدرسان کلاس‌های چهارمهارتی مرکز آفزای دانشگاه فردوسی مشهد از انواع روش‌های نوین تدریس و تکنیک‌های مربوط به آن‌هاست.

1. E-mail: merajizahra5@gmail.com

2. E-mail: kamyabigol@um.ac.ir

برای نیل به این هدف، ۲۲ کلاس مرکز مشاهده شد و با ۲۷ نفر مدرس مصاحبه به عمل آمد. نتایج حاصل از تحلیل و بررسی داده‌های مشاهدات کلاسی نشانگر آن است که پرکاربردترین روش‌های تدریس به کاررفته در کلاس‌ها به ترتیب نزولی عبارتند از: ارتباطی، شنیداری-گفتاری، مستقیم، فیزیکی تام، تلقین زدایی، و دستور-ترجمه. هم‌چنین نتایج حاصل از سؤالات پژوهش حاضر به وسیله روش همبستگی پیرسون نشان داد که بین روش تدریس انتخابی و میزان تحصیلات مدرس رابطه معنادار از نوع مثبت، و بین روش تدریس انتخابی و میزان تجربه مدرس رابطه معنادار از نوع منفی وجود دارد؛ علاوه بر آن، بین روش تدریس انتخابی و رشته تحصیلی مدرس، و نیز بین روش تدریس انتخابی و سن مدرس رابطه معناداری مشاهده نمی‌شود.

واژگان کلیدی

آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، روش تدریس، تکنیک تدریس، کلاس چهارم‌هارتی، مدرس آرفا.



مقدمه

شیوه‌های متنوعی در تدریس وجود دارد که هر کدام برای شرایط و مهارت خاصی مناسب‌تر است؛ از این رو مدرس باید با توجه به اهداف آموزشی، موضوع درس، ویژگی‌های زبان آموزان، امکانات موجود، جو حاکم بر کلاس، تعداد فراگیران، مدت زمان کلاس، و غیره، مناسب‌ترین شیوه تدریس را انتخاب کند. روش‌های مختلف تدریس، استفاده از انواع مختلف فعالیت‌های کلاسی (تکنیک) را سبب می‌شود (Richards & Schmidt, 2002: 29-30). از تکنیک‌های نوین تدریس زبان می‌توان به تکنیک دانستن، خواستن و یاد گرفتن (Rohmawati, 2013: 2)، فعالیت‌های کلاسی، سخنرانی، نمایش، مباحثه (Hackathorn et. Al., 2010: 43-44) و بازی کاتب و دونده (British Council, 2004) اشاره کرد.

بررسی درباره کیفیت تدریس در حیطه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز حائز اهمیت است، زیرا نتایج آن از یک سو اطلاعات مناسبی را برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی‌های راهبردی در اختیار مسئولان و دست‌اندرکاران مراکز آموزش زبان فارسی قرار می‌دهد و از سوی دیگر، مدرسان با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس، قادر خواهند بود روش‌های آموزشی خود را اصلاح کنند و در نتیجه، کیفیت تدریس خود را ارتقا دهند (شعبانی ورکی و حسینقلی‌زاده، ۱۳۸۵: ۱).

مدرس با روش تدریسی که برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مورد استفاده قرار می‌دهد، می‌تواند فرصت‌هایی را برای فارسی‌آموزان فراهم سازد تا مهارت‌های ارتباطی خویش را ارتقا بخشند. در این میان، نقش مراکز آموزش زبان فارسی در رساندن فارسی‌آموزان به اهداف و رفع نیازهای زبانی آن‌ها از اهمیت بالایی برخوردار است. بدیهی است که نقطه قدرت هر مرکز آموزش زبان فارسی،



روش‌ها و شیوه‌های نوین تدریس مدرسان و مشاهده ارتقای سطح کیفیت فرآیند یادگیری فارسی آموزان آن مرکز است.

با توجه به گوناگونی روش‌های نوین تدریس که در ادامه به آن‌ها پرداخته خواهد شد، پژوهش حاضر به این امر می‌پردازد که مدرسان کلاس‌های چهارمهارتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد تا چه میزان نسبت به روش‌های نوین تدریس در زبان فارسی آگاهی و شناخت دارند و از آن‌ها برای ارتقای سطح کیفیت یادگیری فارسی آموزان خود استفاده می‌کنند. به طور دقیق‌تر این پژوهش می‌کوشد تا به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

۱. مدرسان کلاس‌های چهارمهارتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد تا چه میزان با روش‌های مختلف تدریس آشنایی دارند؟

۲. مدرسان کلاس‌های چهارمهارتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد بیش‌تر از چه روش‌های تدریسی استفاده می‌کنند؟

۳. آیا رابطه‌ای بین روش تدریس انتخابی و میزان تحصیلات مدرس وجود دارد؟

۴. آیا رابطه‌ای بین روش تدریس انتخابی و میزان تجربه (سابقه تدریس) مدرس وجود دارد؟

۵. آیا رابطه‌ای بین روش تدریس انتخابی و رشته تحصیلی مدرس وجود دارد؟

۶. آیا رابطه‌ای بین روش تدریس انتخابی و سن مدرس وجود دارد؟

برای اجرای این پژوهش، نگارندگان به مطالعه منابع و تحقیقاتی درباره روش‌های گوناگون آموزش زبان فارسی پرداخته و به‌طور مشخص، هدف از این پژوهش را بررسی میزان آشنایی مدرسان کلاس‌های چهارمهارتی مرکز آموزش

زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد با انواع روش‌های تدریس زبان فارسی و تناسب انتخاب روش تدریس با نیازهای آموزشی فارسی‌آموزان تعریف کرده و در پی روش‌ها و تکنیک‌های به‌روزی که مدرسان این مرکز به کار می‌بندند می‌باشد، تا در نهایت گامی سودمند در جهت ارتقای سطح کیفیت یادگیری فارسی‌آموزان برداشته شود. پژوهش به‌صورت میدانی انجام شده و طرح آن کیفی و از نوع تحلیلی است.

چارچوب نظری

۱. روش‌های تدریس

به‌طور کلی روش‌های تدریس براساس نظریه‌های روان‌شناسی یادگیری به دو گروه روش‌های سنتی و روش‌های نوین تقسیم می‌شوند (سیف، ۱۳۸۷). مدرس نقش مهمی را در تدریس و پردازش یادگیری ایفا می‌کند، به این دلیل که او برنامه درسی خود را بر اساس نیازهای زبان‌آموزها تنظیم می‌کند. هدف اصلی تدریس در هر سطحی حاصل یک تغییر مهم در یادگیری زبان‌آموز است (Tebabal & Kahssay, 2011). اغلب روش‌های سنتی، مدرس-محور هستند بدون آن که زبان‌آموزان فعالیتی داشته باشند و باعث می‌شود که آن‌ها منفعل بوده و در نتیجه دانش و مفاهیم را تنها از مدرس کسب کنند، این روش با حداقل رویکرد فعالیت و عمل‌گرایی همراه بوده و بیشتر با رویکرد تئوری-نظری و حفظیات در ارتباط است (Tebabal & Kahssay, 2011). رویکردهای زبان‌آموز-محور مؤثرتر هستند به این دلیل که این رویکردها مفهوم یادگیری اکتشافی را در بر می‌گیرند (Brindley, 2015). امروزه اغلب مدرسان طالب رویکرد زبان‌آموز-محور هستند تا علاقه، تحقیق تحلیلی، تفکر انتقادی و لذت یادگیری را در بین زبان‌آموزان ارتقا دهند (Hesson & shad, 2007).

در روش‌های نوین «برای سازمان‌دادن محیط‌های آموزشی که دانش‌آموزان را به حل مسئله و دستیابی به درک و فهم خود حمایت کنند، توصیه‌هایی به‌دست

می‌دهند» که به این دسته یا الگوی آموزشی، یادگیرنده‌محور می‌گویند. بودو معتقد است در رویکرد یادگیرنده‌محور، دانش‌آموز برای پذیرفته‌شدن در امتحان کار نمی‌کند، بلکه برای ارضای نیازی عمیق می‌کوشد و درحقیقت برای نفس آموختن می‌آموزد. بدین طریق که خلاق‌ترین دانش‌آموزان توانایی‌های خاص خودشان را اجرا و تمرین می‌کنند و شاگردانی که از خلاقیت کمتری برخوردارند، راه‌های جدیدی برای یادگیری کشف خواهند کرد. دوبونو (Edward de Bono) در کتاب خلاقیت کارآمد، یکی از روش‌های تدریس یادگیرنده‌محور را روش تدریس همیاری، از خانواده الگوهای اجتماعی تدریس، معرفی می‌کند. الگوهای اجتماعی به روابط بین فرد و جامعه تأکید دارند. آن‌ها عقاید مربوط به یادگیری و جامعه را با یکدیگر ترکیب می‌کنند. تمرکز این الگوها بر بهبود توانایی دانش‌آموزان برای برقراری ارتباط با دیگران، درگیرشدن در فعالیت‌های آزاد و کارکردن در جامعه به‌طور کارآمد است. مشارکت و همیاری کلید اصلی الگوهای اجتماعی است و ارائه مطالب درسی، عمیقاً در درون تعامل اجتماعی مشارکت‌کنندگان پنهان است. در این الگوها تشکیل انجمن‌های یادگیری توصیه می‌شود. مدیریت کلاس در جهت رشد مشارکت و همکاری بین دانش‌آموزان است و یادگیری تنها از طریق همیاری، تعامل، و مشارکت در فعالیت‌های گروهی انجام‌پذیر است (حسینی و جهان‌دیده، ۱۳۹۴: ۱۴۱).

۲. روش‌های مختلف تدریس (سنتی و نوین)

در این بخش روش‌های مختلف تدریس (چه سنتی و چه نوین) معرفی می‌شوند و ویژگی‌های بارز هر روش مورد بررسی قرار می‌گیرند.

۲.۱. روش دستور-ترجمه

در روش دستور-ترجمه (grammar-translation) تمرکز اصلی بر یادگیری قواعد دستوری، حفظ واژگان، صرف فعل، ترجمه متن، و انجام تمرین‌های نوشتاری

است. ویژگی‌های بارز این روش عبارتند از (Richards & Rodgers, 2001: 6):

۱. این روش پایه و اساس علمی ندارد.
۲. تدریس به زبان مادری انجام می‌شود.
۳. واژگان، بیش‌تر به شکل خارج از بافت، تدریس و ارائه می‌گردد.
۴. ساختارهای دستوری همراه با توضیحات طولانی ارائه می‌گردد.
۵. در این روش، کلاس بیش‌تر مدرس محور است.
۶. دستور و واژگان به صورت کل به جزء یا قیاسی (deductive) ارائه می‌شود (ابتدا به قواعد دستوری اشاره، سپس به نمونه و مثال پرداخته می‌شود).

۲.۲. روش مستقیم

روش مستقیم (direct method) اساساً بر این نظریه استوار است که یادگیری زبان دوم باید شبیه یادگیری زبان اول از طریق استفاده مداوم از زبان، پرهیز از به-کارگیری ترجمه بین زبان اول و دوم، و توجه اندک یا عدم توجه به قواعد دستوری باشد. ویژگی‌های بارز این روش عبارتند از (Richards & Rodgers, 2001: 11):

۱. هدف اصلی ارتباط به کمک زبان مقصد است.
۲. دستور به صورت جزء به کل یا استقرایی (inductive) ارائه می‌شود.
۳. در این روش مدرس به جای ترجمه و توضیح واژگان، آن‌ها را به صورت عملی نشان می‌دهد.
۴. در این روش مقوله‌های مورد نظر برای تدریس، براساس موقعیت و موضوع انتخاب می‌شوند.
۵. در این روش ارتباط دوطرفه است (مدرس-زبان آموز) (زبان آموز-مدرس).

۲.۳. روش شنیداری-گفتاری

روش شنیداری-گفتاری (audio-lingual) براساس اصول زبان‌شناسی و روان‌شناختی بنا نهاده شده است (شرطی‌سازی و شکل‌گیری عادت (habit formation and conditioning)). ویژگی‌های بارز این روش عبارتند از

(Richards & Rodgers, 2001: 58):

۱. در این روش تکرار و تقلید، حفظ کردن عبارات و جواب دادن سریع، و پرآموزی (overlearning) مهم است.
 ۲. در این روش الگوهای دستوری با استفاده از تمرین های تکراری (drill) ارائه می گردد.
 ۳. دستور به صورت جزء به کل ارائه می شود.
 ۴. پاسخ های صحیح زبان آموزان سریعاً به صورت مثبت تقویت (reinforce) می شوند.
 ۵. در این روش از جایگزینی استفاده می شود.
 ۶. در این روش ارتباط سه طرفه است (مدرس-زبان آموز) (زبان آموز-مدرس) (زبان آموز-زبان آموز).
- ۲.۴. روش تلقین زدایی**
- در روش تلقین زدایی (desuggestopedia) از تمام توانایی های زبان آموزان باید استفاده شود و این امر از طریق زدودن احساسات منفی از سر راه زبان آموزان امکان پذیر است. ویژگی های بارز این روش عبارتند از (Richards & Rodgers, 2001: 317):
۱. در این روش برای زبان آموزان شخصیتی مستقل در زبان دوم ایجاد می شود.
 ۲. زبان آموزان به مدرس اعتماد لازم را دارند.
 ۳. مدرس بلافاصله به اشتباهات زبان آموزان اشاره نمی کند.
 ۴. در این روش به زبان آموزان تکلیف برای خانه داده نمی شود.
 ۵. دستور به صورت جزء به کل ارائه می شود.
 ۶. در این روش مراحل مهارت خواندن دو مرحله دارد: مرحله دریافت، و مرحله فعال سازی.

روش فیزیکی تام (total physical response) در زبان آموزی به‌ویژه آموزش زبان دوم به کودکان استفاده می‌شود و بر جنبه درک زبان تمرکز دارد. یادگیری زبان ابتدا با درک زبان آغاز می‌شود و کم‌کم به تولید می‌رسد. بعد از این که کودکان به درک کلی از اصول زبان رسیدند، به‌صورت خودبه‌خود شروع به صحبت می‌کنند؛ مانند فراگیری زبان اول که در آن، کودک ماه‌ها قبل از این که حرف‌زدن را آغاز کند، به صحبت اطرافیان خود گوش می‌دهد و از دروندادهای زبانی از محیط، به استخراج معنا می‌پردازد. در این روش افعال کنشی عمده‌ترین نقش را دارند (مانند بیا، برو، و غیره). ویژگی‌های بارز این روش عبارتند از (Richards & Rodgers, 2001: 277):

۱. یادگیری زبان به‌صورت عملی (حرکتی) است.
۲. در این روش هدف اصلی، تولید شفاهی است.
۳. در این روش از بافت معنادار و ارائه قواعد دستور و ساخت جمله استفاده می‌شود.
۴. در این روش ابتدا باید زبان‌آموزان از نظر شنیداری تقویت شوند و سپس گفتار.
۵. در این روش، ارتباط سه‌طرفه است اما ترتیب آن‌ها در اولویت قرار دارد (مدرس-زبان‌آموز) (زبان‌آموز-زبان‌آموز) (زبان‌آموز-مدرس).
۶. در این روش دستور به‌صورت جزء به کل ارائه می‌شود.

۲.۶. روش ارتباطی

در روش ارتباطی (communicative) هدف، تمرکز بر توانایی برقراری ارتباط است و هم‌چنین این روش به توانش دستوری (grammatical competence) نیز اشاره دارد؛ به این معنا که بتوان براساس آن، جملات را در یک زبان تولید نمود (به عبارت دیگر جملات چگونه ساخته می‌شوند). ویژگی‌های این روش عبارتند از

(Richards & Rodgers, 2001: 303):

۱. استفاده از زبان به صورت ارتباطی است (پرسش و پاسخ درک شود).
۲. در این روش عقل و احساسات (whole person) فرد در نظر گرفته می شود.
۳. نقش مدرس به عنوان مشاور است.
۴. در این روش از معادل سازی به زبان اول برای رساندن مفهوم استفاده می شود.
۵. در این روش از همکاری به جای رقابت استفاده می شود.
۶. در این روش زبان آموزان مستقل می شوند.
۷. در این روش مدرس به اشکالات هریک از زبان آموزان به صورت کامل می پردازد.
۸. در این روش زبان آموزان می توانند هر متنی را خلاصه کنند.

پیشینه پژوهش

تاکنون تحقیقات بسیاری به صورت میدانی در زمینه روش های تدریس انجام شده است که از میان آن ها می توان به موارد زیر اشاره کرد.

جانسون و جانسون (Johnson & Johnson, 2002) براساس پژوهش های خود، به پیامدهای مثبت آموزش مشارکتی این چنین اشاره می کنند که در این نوع آموزش هم آموزان برای موفقیت، با تلاش بیش تر و جدی تری فعالیت می کنند، پیشرفت بیش تر دارند، آموخته ها را مدت بیش تر به یاد می سپارند، کارکردهای شناختی بالا مانند استدلال را بیش تر به کار می برند، و نه تنها انگیزه بیرونی بلکه انگیزه درونی بیش تر نیز دارند.

اسلام و مارز (Islam & Mares, 2003) و سیف (۱۳۸۷) در اشاره به نتایج پژوهش های مربوط به آموزش مستقیم اظهار می دارند که روش های آموزش مستقیم، وابسته به روان شناسی رفتاری هستند و عموماً در پیشرفت تحصیلی

دانش آموزان در مهارت‌های خواندن موفقیت آمیز بوده اند. هم‌چنین آن دسته از روش‌های آموزش مستقیم که بر راهبردهای شناختی تأکید دارند، در بهبود خواندن و درک و فهم دانش آموزان با ناتوانایی‌های یادگیری، مفید هستند. به‌طور کلی آموزش و روش تدریس مستقیم می‌تواند برای تدریس اطلاعات و مهارت‌های اساسی دقیقاً تعریف شده، به‌ویژه به دانش آموزانی که اطلاعات زمینه‌ای محدود دارند، اثربخش باشد. در دفاع از این روش تدریس گفته می‌شود که پژوهش‌های کلاسی و آزمایشگاهی از جهات مختلف آموزش مستقیم را تأیید کرده اند، به‌خصوص اگر مدرسان نسبت به نیازهای دانش آموزان احساس اثربخشی داشته باشند و آموزش خود را با توجه به ویژگی‌های آن‌ها انعطاف بخشند، موفقیت دانش آموزان قطعی است (سیف، ۱۳۸۷).

انتقال دانش نیازمند مدرسانی است که از آموزش و روش تدریس مناسب استفاده کرده و به بهترین نحو بتوانند بین اهداف بالادستی (فراسیستی) و اهداف کلاسی (درون سیستمی)، ارتباط برقرار کنند. عملکرد ضعیف زبان آموزان اغلب به دلیل به کارگیری روش‌های تدریس بی‌تأثیری است که در فراگیری دانش زبان آموزان اثرگذار نخواهد بود (Adunola, 2011).

تدریس می‌تواند به عنوان یک پردازش نظام‌مند از انتقال دانش، دیدگاه‌ها (نگرش‌ها) و مهارت‌ها مطابق با اصول و قواعد حرفه‌ای تعریف شود (Ayeni, 2011). در عصر (دوره) سنتی، بسیاری از مدرسان روش تدریس مدرس-محور را در مقایسه با روش تدریس زبان آموز-محور انتخاب می‌کردند؛ اما امروزه سؤال‌هایی در مورد تأثیر روش‌های تدریس بر روی یادگیری درازمدت زبان آموزان مطرح می‌شود (Hightower et al., 2011).

ادگک (Adgoke as cited in Ogide, 2017) اذعان می‌دارد که در مؤسسات سوم ما، مدرسان غالباً از روش سخنرانی که نوعی از روش تدریس مدرس-محور است استفاده می‌کنند بدین معنا که زبان آموزان غیر فعال هستند و



یادگیری به صورت سطحی انجام می‌گیرد.

آسیکیا (Asikhia, 2010) دریافت که صلاحیت های مدرسان و عوامل محیطی زبان آموزان بر روی عملکرد ضعیف زبان آموزان تاثیرگذار نخواهد بود اما روش های تدریس مدرسان بر روی عملکرد ضعیف زبان آموان اثرگذار خواهد بود.

روش‌شناسی پژوهش

۱. شرکت کنندگان پژوهش

شرکت کنندگان پژوهش حاضر، مدرسانی بودند که تا این هنگام سابقه تدریس در کلاس های چهارمهارتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد را داشته اند. در بین کل مدرسانی که در مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد مشغول به تدریس هستند، تعداد ۲۸ مدرس، تاکنون کلاس های چهارمهارتی را تدریس کرده اند. یک نفر از این مدرسان در زمان انجام پژوهش در مرکز فعالیت نداشت، بنابراین تعداد کل شرکت کنندگان پژوهش را ۲۷ نفر (۴ نفر مرد و ۲۳ نفر زن) تشکیل داده اند. از این تعداد شرکت کننده، از ۲۲ نفر هم مشاهده کلاسی و هم مصاحبه، و از ۵ نفر دیگر فقط مصاحبه صورت گرفته است، چراکه این ۵ مدرس سابقه تدریس کلاس های چهارمهارتی را داشتند، ولی هنگام انجام پژوهش مشغول به تدریس کلاس های دیگری به جز کلاس های چهارمهارتی (مانند گفتگو، نگارش، و غیره) بودند.

با توجه به اطلاعات جمعیت‌شناختی، مدرسان ۲۴ تا ۲۶ ساله ۴٪، ۲۷ تا ۲۹ ساله ۱۳٪، ۳۰ تا ۳۲ ساله ۳۱٪، ۳۳ تا ۳۵ ساله ۲۷٪، ۳۶ تا ۳۸ ساله ۱۳٪، و ۳۹ تا ۴۱ ساله ۱۲٪ از جمعیت مدرسان کلاس های چهارمهارتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد را به خود اختصاص داده اند. هم‌چنین ۳۱٪ از آنان سابقه تدریس یک تا سه ساله، ۳۱٪ سابقه تدریس چهار تا شش ساله، ۴٪

سابقه تدریس هفت تا نه ساله، ۲۲٪ سابقه تدریس ده تا دوازده ساله، و ۱۲٪ سابقه تدریس سیزده تا پانزده ساله دارند. ۵۰٪ از این مدرسان، فارغ التحصیل مقطع کارشناسی ارشد، ۴۰٪ فارغ التحصیل مقطع دکترا، و ۱۰٪ دانشجوی مقطع دکترا می باشند. ۵۰٪ آنان در رشته تحصیلی ادبیات فارسی، ۳۶٪ در رشته آرفا، و ۱۴٪ در رشته زبان شناسی همگانی تحصیل کرده اند یا مشغول به تحصیل هستند.

از تعداد ۲۲ مدرس (در بخش مشاهده کلاسی) حداقل و حداکثر سن آنها به ترتیب ۲۶ و ۳۹، میانگین به دست آمده ۳۳ و انحراف از معیار ۳/۶ می باشد.

۱.۱. ابزارها و روش اجرا

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارتند از: چک لیستی از ویژگی های بارز انواع روش های تدریس که تهیه و تدوین آن به ترتیب از مدل های سنتی تا به روز صورت گرفته است، مشاهده کلاسی که به منظور بررسی روش های تدریس مدرسان کلاس های چهارمهارتی انجام شده، و در نهایت مصاحبه با مدرسان کلاس های چهارمهارتی به منظور آگاهی از میزان آشنایی آنها با انواع روش ها و تکنیک های جدید تدریس.

اجرای پژوهش به صورت میدانی با مشاهده تصادفی تمام کلاس هایی که چهار مهارت شنیدار، گفتار، خواندن، و نوشتار در آن تدریس می شد (تدریس ۲۲ مدرس) آغاز گشت. سپس بین روش های تدریسی که در کلاس توسط مدرسان کلاس های چهارمهارتی اجرا می شد و چک لیست تهیه شده از ویژگی های بارز انواع روش های تدریس مقایسه ای صورت می گرفت. از آن جایی که برخی ویژگی ها بین چند نوع روش تدریس مشترک هستند، پژوهش گر در حین تدریس مدرس با مشاهده یک ویژگی، آن را در تمامی انواع روش های تدریس موجود در چک لیست نشان دار می کرد. در پایان مشاهده کلاسی نشان های هر روش تدریس شمرده می شد و براساس مجموع تعداد نشان هایی که هر روش کسب کرده بود، روش های تدریس به کار گرفته شده در کلاس اولویت بندی می شدند. هم چنین پس



از اتمام مشاهده کلاسی هر کلاس چهارمهرتی، از مدرس آن کلاس سؤالات مصاحبه درباره انواع روش‌ها و تکنیک‌های نوین تدریس به‌طور شفاهی پرسیده می‌شد و مدرسان پاسخ‌های خود را به‌صورت کتبی می‌نوشتند. با ۵ مدرس دیگر نیز پس از پایان کلاس مورد تدریس‌شان طی مدت‌زمان ده دقیقه و به‌تنهایی مصاحبه انجام گرفت. تمامی پرسش‌ها پیش از برگزاری مصاحبه، با دو نفر متخصص آموزش زبان بررسی و تغییرات لازم نیز در آن‌ها اعمال شد.

ارائه و واکاوی داده‌ها

تحلیل مشاهده کلاسی در این پژوهش به این صورت انجام شد که از روش‌های تدریس اجراشده در کلاس، با چک‌لیست تهیه‌شده از ویژگی‌های بارز انواع روش‌های تدریس (به‌ترتیب از مدل‌های سنتی تا به‌روز) مقایسه‌ای صورت گرفته است. روش‌های تدریس موجود در چک‌لیست مذکور، به‌ترتیب از مدل‌های سنتی تا مدل‌های به‌روز، عبارتند از روش‌های دستور-ترجمه، مستقیم، شنیداری-گفتاری، تلقین‌زدایی، ارتباطی، و فیزیکی تام که بر مبنای تحقیقات و مطالعات ریچاردز و راجرز (Richards & Rodgers, 2001)، لارسن فریمن (Larsen, 2000) و ریچاردز و ریناندا (Richards & Renandya, 2002) تهیه و تدوین شده است. هم‌چنین روش‌ها و یا تکنیک‌های جدیدی که ممکن بود در چک‌لیست قرار نداشته باشند نیز یادداشت شدند. سؤالاتی که در مصاحبه، از مدرسان کلاس‌های چهارمهرتی پرسیده شد، بیش‌تر درباره میزان آگاهی آن‌ها از انواع روش‌ها و تکنیک‌های نوین، میزان توجه آن‌ها به نیاز درسی فارسی‌آموزان، میزان توجه آن‌ها به مشارکت فارسی‌آموزان در فرآیند تدریس، چگونگی تأثیر استفاده از وسایل کمک‌آموزشی در فرآیند تدریس، و غیره بود.



۱. تحلیل داده‌های مشاهدات کلاسی روش تدریس مدرسان کلاس‌های چهارمهراتی در تمامی سطوح

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل و بررسی داده‌های مشاهدات کلاسی می‌توان اذعان کرد که پرکاربردترین روش‌های تدریس به کاررفته در کلاس‌های چهارمهراتی به ترتیب نزولی عبارتند از: (۱) ارتباطی، (۲) شنیداری-گفتاری، (۳) مستقیم، (۴) فیزیکی تام، (۵) تلقین زدایی، و (۶) دستور-ترجمه.

هم‌چنین متناسب با هریک از سطوح کلاسی می‌توان نتیجه گرفت پرکاربردترین روش‌های تدریسی که اولویت تدریس مدرسان کلاس‌های چهارمهراتی قرار گرفته، به ترتیب عبارتند از: (۱) ۷۲٪ ارتباطی، (۲) ۱۸٪ شنیداری-گفتاری، و (۳) ۱۰٪ مستقیم.

در بین سه سطح مقدماتی، میانه و پیشرفته، ۴۵٪ مشاهدات کلاسی مربوط به کلاس‌های سطح مقدماتی و ۵۵٪ باقی‌مانده مربوط به کلاس‌های هر دو سطح میانه و پیشرفته است. در سطح مقدماتی بیش‌ترین روش تدریسی که مورد استفاده قرار گرفته است، روش تدریس ارتباطی بوده و ۵۰٪ از ۷۲٪ روش تدریس ارتباطی، مربوط به این سطح می‌باشد.

تفسیر داده‌ها

۱. تحلیل نتایج آماری روش همبستگی پیرسون

به منظور بررسی نتایج خروجی آماری همبستگی بین روش تدریس انتخابی با هریک از متغیرهای میزان تحصیلات، میزان تجربه، رشته تحصیلی، و سن مدرسان، داده‌های به دست آمده وارد نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۳) شده و نتایج حاصل از وجود رابطه و یا عدم وجود رابطه بین روش تدریس غالب (انتخابی) با هریک از متغیرهای مذکور، از طریق کدگذاری در این نرم‌افزار، محاسبه شده است. برای پی‌بردن به وجود یا عدم وجود رابطه بین روش تدریس و هریک از متغیرهای مذکور از روش همبستگی پیرسون بهره گرفتیم که نتایج آن به ترتیب در جداول ۱ تا ۵ قابل مشاهده‌اند.



جدول ۱. نتیجه همبستگی پیرسون بین روش تدریس و میزان تحصیلات مدرس

		Teaching Method	Educational Background
Teaching Method	Pearson Correlation	1	.422*
	Sig. (2-tailed)		.40
	N	22	22
Educational Background	Pearson Correlation	.422*	1
	Sig. (2-tailed)	.40	
	N	22	22

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

با توجه به عدد به دست آمده ۰/۴۴۲ از جدول ۱، می توان گفت که رابطه معناداری بین روش تدریس انتخابی و میزان تحصیلات مدرس وجود دارد و این رابطه از نوع مثبت است.

جدول ۲. نتیجه همبستگی پیرسون بین روش تدریس و میزان تجربه مدرس

		Experience in years	Teaching Method
Experience in years	Pearson Correlation	1	-.450*
	Sig. (2-tailed)		.035
	N	22	22
Teaching Method	Pearson Correlation	-.450*	1
	Sig. (2-tailed)	.035	
	N	22	22

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

با توجه به عدد به دست آمده ۰/۴۵۰- از جدول ۲ می توان گفت که رابطه معناداری بین روش تدریس انتخابی و میزان تجربه مدرس وجود دارد و این رابطه از نوع منفی است که رابطه معکوس متغیرها را با هم نشان می دهد.

جدول ۳. نتیجه همبستگی پیرسون بین روش تدریس و رشته تحصیلی مدرس

		Teaching Method	Field of Study
Teaching Method	Pearson Correlation	1	-.090
	Sig. (2-tailed)		.689
	N	22	22
Field of Study	Pearson Correlation	-.090	1
	Sig. (2-tailed)	.689	
	N	22	22

با توجه به عدد به دست آمده ۰/۰۹۰- از جدول ۳ می توان گفت که رابطه معناداری بین روش تدریس انتخابی و رشته تحصیلی مدرس وجود ندارد.

جدول ۴. نتیجه همبستگی پیرسون بین روش تدریس و سن مدرس

		Age	Teaching Method
Age	Pearson Correlation	1	.301
	Sig. (2-tailed)		.174
	N	22	22
Teaching Method	Pearson Correlation	.301	1
	Sig. (2-tailed)	.174	
	N	22	22

با توجه به عدد به دست آمده ۰/۳۰۱ از جدول ۴ می توان گفت که رابطه معناداری بین روش تدریس انتخابی و سن مدرس وجود ندارد.

نتیجه گیری

در راستای پاسخ به سؤال های پژوهش، نتایج کلی پژوهش پیرامون بررسی روش تدریس مدرسان کلاس های چهارمهارتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد، به شرح زیر است:

۱. بین روش تدریس انتخابی با میزان تحصیلات مدرسان کلاس های چهارمهارتی رابطه معنادار مثبت متوسطی حاصل شده است؛ بدین معنا که با افزایش میزان تحصیلات مدرسان، تمایل آن ها به انتخاب روش تدریس با رویکرد ارتباطی- تعاملی بیش تر بوده است. به معنای جامع تر هر چه قدر میزان تحصیلات مدرسان افزایش یابد به مهارت لازم و کافی و همه جانبه رسیده اند و با آگاهی کامل و هوشمندانه روش تدریس با رویکرد ارتباطی- تعاملی را بر می گزینند.

۲. بین روش تدریس انتخابی با سابقه تدریس مدرسان کلاس های چهارمهارتی رابطه معنادار منفی متوسطی حاصل شده است؛ بدین معنا که با افزایش سابقه تدریس مدرسان، تمایل آن ها به انتخاب روش های تدریس سنتی بیش تر بود. به معنای جامع تر و کامل تر، هر چه قدر سابقه تدریس مدرسان بیشتر می شود، تمایل



آن‌ها برای گزینش و به کارگیری روش مدرس-محور نیز افزایش می‌یابد و مدرس پایه و اساس و نقش اصلی را در کلاس ایفا می‌کند.

۳. بین روش تدریس انتخابی با رشته تحصیلی مدرسان کلاس‌های چهارم‌هارتی هیچ رابطه معناداری حاصل نشد. به نظر می‌رسد عدم وجود رابطه بین روش تدریس انتخابی با رشته تحصیلی مدرسان، به این دلیل باشد که رشته تحصیلی ۵۰٪ مدرسان این مرکز، ادبیات فارسی است و رشته‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و زبان‌شناسی همگانی، درصدهای پایین‌تری را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین می‌توان اذعان نمود که چون رشته تحصیلی اغلب مدرسان ادبیات فارسی بوده است و واحدهای آموزش زبان جایگاهی در این رشته ندارند، در نتیجه به دلیل عدم دانش، مهارت و تبحر لازم و کافی در انتخاب روش تدریس متناسب با رشته تحصیلی آن‌ها رابطه معناداری حاصل نشد.

۴. بین روش تدریس انتخابی با سن مدرسان کلاس‌های چهارم‌هارتی هیچ رابطه معناداری حاصل نشد. از آنجایی که این مدرسان در بازه سنی ۲۴ تا ۴۱ سال هستند و مدرسان ۳۰ تا ۳۵ ساله، ۵۸٪ از کل جمعیت مدرسان کلاس‌های چهارم‌هارتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد را به خود اختصاص داده‌اند، به نظر می‌رسد عدم وجود رابطه بین روش تدریس انتخابی با سن مدرسان، به این دلیل باشد که بیش‌تر افراد جمعیت را مدرسان هم‌سن تشکیل می‌دهند.

۵. تمامی مدرسان کلاس‌های چهارم‌هارتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد با انواع روش‌های نوین تدریس و تکنیک‌های آن آشنایی داشتند، به این صورت که ۴۰٪ از آنان از طریق شرکت در کارگاه‌های روش تدریس مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد و دوره دانش‌افزایی در دانشگاه شهید بهشتی با این روش‌ها آشنا

هستند، ۲۱٪ از مدرسان کلاس‌های چهارمهارتی از آن جایی که رشته تحصیلی آن‌ها آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است، با انواع روش‌های تدریس آشنا بوده، ۱۱٪ از مدرسان کلاس‌های چهارمهارتی خود با مطالعه و تحقیق درباره بازی‌ها و تکنیک‌های جدید تدریس، با این بازی‌ها و تکنیک‌ها آشنا هستند و هم‌چنین ۱۴٪ از مدرسان کلاس‌های چهارمهارتی با شرکت در دوره‌های بین‌المللی آموزش روش تدریس و استفاده از تجارب سایر مدرسان، با روش‌های تدریس جدید آشنایی لازم را پیدا کرده بودند. تنها ۱۱٪ از مدرسان کلاس‌های چهارمهارتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد خود با تحقیق و مطالعه درباره روش‌ها و تکنیک‌های نوین تدریس، با این روش‌ها و تکنیک‌ها آشنایی پیدا کرده بودند. به‌همین دلیل در روش تدریس مدرسان کلاس‌های چهارمهارتی این مرکز چندان نوآوری و ابتکاری مشاهده نشد. چراکه اکثر این مدرسان با شرکت در کارگاه‌های آموزش روش تدریس که توسط همین مرکز برگزار می‌شود با انواع روش‌های تدریس آشنایی پیدا کرده بودند و به‌نظر می‌رسد تنها دستورالعمل‌های این کارگاه‌ها را در تدریس خود به کار می‌گرفتند.

۶. پرکاربردترین روش تدریس مورد استفاده مدرسان کلاس‌های چهارمهارتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد، روش و رویکرد ارتباطی-تعاملی بوده است. بدین معنا که کلاس بیشتر جنبه فارسی‌آموز-محور بوده و فارسی‌آموزان نقش اصلی و به‌سزایی را در کلاس ایفا می‌کردند و تمام فعالیت‌های کلاسی بر مبنای نظرات و اهداف فارسی‌آموزان تنظیم می‌شد.

با توجه به مباحث مطرح‌شده فوق، می‌توان نتیجه گرفت که برای ایجاد یادگیری عمیق فارسی‌آموزان افزون‌بر به کارگیری روش تدریس ارتباطی که اغلب مدرسان کلاس‌های چهارمهارتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه فردوسی مشهد به کار می‌برند، مدرسان می‌توانند با ایجاد شرایط و موقعیت‌های کاربردی و مختلفی که در زندگی روزمره و طبیعی فارسی‌آموزان



وجود دارد، در یادگیری عمیق فارسی آموزان نقش به‌سزایی ایفا کنند. مدرسان می‌توانند با جستجو درباره بازی‌ها و فنون جدید و متنوع و به‌کارگیری آن‌ها، به یادگیری فارسی آموزان عمق ببخشند و میزان تأثیر به‌کارگیری این بازی‌ها و فنون را در کلاس خود مشاهده نمایند. در نهایت با توجه به انتخاب روش تدریس مدرس با چهار متغیر سن، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی، و میزان تجربه، و داشتن رابطه معنادار بین هر یک از این متغیرها می‌توان به‌طور کلی نتیجه گرفت مدرس می‌تواند بهترین روش تدریس را متناسب با موقعیت و شرایط کلاس و همچنین عوامل دیگری مانند اهداف آموزشی، علایق، فرهنگ و شناسایی سبک یادگیری فارسی آموزان، امکانات موجود در نظام آموزشی، انتخاب و در کلاس از آن استفاده نماید. از این رو این امر می‌تواند در ارتقای سطح کیفیت یادگیری فارسی آموزان تأثیر به‌سزایی داشته باشد.



فهرست منابع

۱. حسنی، حسین و جهان‌دیده، جواد. بررسی تأثیر روش همیاری بر خلاقیت دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی در درس علوم تجربی. نشریه علمی پژوهش‌های آموزش و یادگیری، سال دوم، شماره ۶، ۱۳۹۴، ۱۳۹-۱۵۰.
۲. سیف، علی‌اکبر. ۱۳۸۷. روان‌شناسی پرورشی نوین، تهران: نشر دوران.
۳. شعبانی‌ورکی، بختیار و حسین‌قلی‌زاده، رضوان. بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه. فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال دوازدهم، شماره ۱، بهار ۱۳۸۵، ۲۱-۱.
4. Adunola, O. 2011. "The Impact of Teachers' Teaching Methods on the Academic Performance of Primary School Pupils in Ijebu-Ode Local cut Area of Ogun State," Ego Booster Books, Ogun State, Nigeria.
5. Asikhia, O.A 2010. Students and teachers' perception of the causes of poor academic performance in Ogun state secondary schools. *European journal of science* 13, 229-242.
6. Ayeni, A.J. 2011. "Teachers professional development and quality assurance in Nigerian Secondary Schools," *World Journal of Education*, 12:143-149.
7. Brindley, S. 2015. Teacher perspectives on integrating ICT into Kenyan system of education." A paper presented in the 1st Regional Conference on e-Learning. Increased access to education, diversity in applications and management.
8. British Council. (2004). 'Running dictation'. Available as a word document, Retrieved from <http://www.britishcouncil.org/flasonline-lessons-all-ages-running-dictation.doc>
9. Hackathorn, J., Solomon, E. D., Blankmeyer, K. L., Tennial, R. E., & Garczynski, A. M. (2010). Learning by doing: An empirical study of active teaching techniques. *The Journal of Effective Teaching*, 11(2): 40-54.
10. Hesson, K. & Shad, S. 2005. Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution and change. *Journal of Curriculum Studies*, 372, 155-192.
11. Hightower, A.M. 2011. "Improving student learning by supporting quality teaching: Key issues, effective strategies," Editorial Projects in Education.
12. Islam, C., & Mares, C. (2003). Adapting Classroom Materials. In B. Tomlinson (Ed), *Developing Materials for Language Teaching*, 25, 86-103.
13. Johnson, R. T., & Johnson, D. W. 2002. *Research works, cooperative learning*. University of Minnesota. Retrieved from <http://education. Umn. Edu/University of Minnesota>



14. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press.
15. Ogide, C.J. 2017. *Effect of computer simulation instruction on the academic achievement of students in basic technology class in Onelga Rivers State*. Unpublished Dissertation submitted to Rivers State University, Port Harcourt.
16. Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, (3rd Ed.). Edinburgh: Pearson Education.
19. Rohmawati, I., & Kusumarasdyati, D. (2013). Using “KWHHL Chart” (Know-Want-Head Words-Hearts Words-Learnt) to teach reading of descriptive text. *E-journal Unesa*. 1(3). Retrieved from <http://jurnalmahasiswa.unesa.ac.id/index.php/retain/article/view/3473/5768>
20. Tebabal, J., & Kahssay, E. 2011. The role of teacher’s initiation in online pedagogy” *Education Training* Vol. 54 No. 6, 2012 pp. 456-471.

