

بررسی کتاب «صدی الحیاه» براساس هفت اصل آموزش زبان ارتباطی

سید ضیاءالدین تاج‌الدین*

دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی - تهران

چکیده

ارزشیابی کتاب های درسی یکی از مراحل سه گانه ی تدوین برنامه ی آموزشی است: برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی (نونان، ۱۹۸۸؛ استرن، ۱۹۸۴؛ الن، ۱۹۸۴). یکی از اهداف مرحله ی سوم، ارزشیابی بسته ی آموزشی و مطالب درسی است. مک دونا و شا (۲۰۰۳) ارزشیابی را به دو دسته، ارزشیابی بیرونی (مراجعه به جلد و صفحات اولیه ی کتاب درسی مانند مقدمه ی نویسنده و فهرست مطالب برای دستیابی به اهداف نویسنده در خصوص کاربران مورد نظر کتاب، سطح زبانی آنان، آموزش یا کمک - آموزشی بودن کتاب، وجود کتاب معلّم و نقش آن، ارائه ی فهرست واژگان در کتاب، ویژگی فرهنگی مطالب و نحوه ی ارائه ی مطالب زبانی) و ارزشیابی درونی (بررسی مضمون کتاب با توجه به مواردی مانند نحوه ی ارائه ی مهارت های زبانی و طبقه بندی و مرتب سازی مطالب و فعالیت ها) تقسیم می کنند. هدف این تحقیق ارزشیابی درونی کتاب «صدی الحیاه» (مرحله ی متوسطه) بر اساس میزان همخوانی فعالیت های ۱۲ گانه ی کتاب با ۷ اصل بنیادین آموزش زبان ارتباطی است: ۱- اصل انتقال اطلاعات ۲- اصل خلأ اطلاعات ۳- اصل وابستگی فعالیت ها ۴- اصل آموزش کارکردهای زبان ۵- اصل استفاده از زبان در سطح گفتمان ۶- اصل فعالیت های معطوف به آموزش راهبردهای یادگیری ۷- اصل تعامل بین زبان آموزان برای انجام دادن فعالیت ها.

*. E-mail: Zia_tajeddin@yahoo.com

نتایج ارزشیابی پیکره‌ای عینی فعالیت‌ها به روشنی نشان دهنده‌ی آن است که فعالیت‌های کتاب عمدتاً "با این اصول اساسی سازگاری ندارد و طرح درس‌ها و سازماندهی فعالیت‌ها در چارچوب آموزش زبان ارتباطی به مثابه‌ی رویکرد جهانشمول در آموزش زبان در دو دهه‌ی اخیر نمی‌گنجد. لذا فعالیت‌های کتاب مستلزم بازنگری همه‌جانبه برای ایجاد محیط آموزش زبان ارتباطی و دستیابی به هدف غایی یعنی ایجاد توانش زبانی ارتباطی در بین زبان‌آموزان عربی است. مع‌هذا این به معنای کاستی اساسی این مجموعه فقط از منظر اصول آموزش زبان ارتباطی است. لذا چنانچه در تألیف این کتاب اصول اساسی سایر روش‌ها و پارادایم‌های آموزش زبان مد نظر بوده است، عدم تطابق فعالیت‌های کتاب با این اصول هفت‌گانه کاستی محسوب نمی‌شود و فقط نشانه‌ی آن است که این اصول سنگ بنای تألیف مجموعه‌ی «صدی الحیاه» نبوده است.

واژگان کلیدی: برنامه‌ریزی، اجرا، ارزشیابی، ارزشیابی درونی، ارزشیابی بیرونی، آموزش زبان ارتباطی.

مقدمه

- ارزشیابی کتاب‌های آموزش زبان

ارزشیابی کتاب‌های درسی یکی از مراحل سه‌گانه تدوین برنامه آموزشی است: برنامه‌ریزی، اجرا، ارزشیابی (نونان، ۱۹۸۸؛ استرن، ۱۹۹۲). مرحله‌ی برنامه‌ریزی به تعیین نیازها و اهداف زبان‌آموزان، انتخاب، و طبقه‌بندی مضمون برنامه‌ی درسی می‌پردازد. مرحله‌ی اجرا، بنابر نظر نونان (۱۹۸۸)، مرحله‌ی تدوین برنامه‌ی آموزشی «در عمل» است. این مرحله چشم‌اندازی از آنچه در کلاس درس می‌گذرد، ارائه می‌کند و لذا مبتنی بر مشاهده‌ی فرآیند و فعالیت‌های آموزش و یادگیری با توجه به اهدافی است که در مرحله‌ی برنامه‌ریزی مشخص شده است. مرحله‌ی سوم، ارزشیابی، دارای وجه خاص و وجه عام است که در ذیل بدان پرداخته می‌شود.

وجه خاص ارزشیابی، سنجش دانش و توانایی زبان‌آموزان و میزان موفقیت آنان در یادگیری بر اساس اهداف برنامه آموزشی است. این مفهوم خاص از ارزشیابی عمدتاً مفهومی اساسی است که زبان‌آموزان و معلمان زبان در ذهن دارند. مع‌هذا، ارزشیابی دارای اهداف کلی و وجه عام نیز هست که نه فقط ارزشیابی پیشرفت زبان‌آموزان بلکه موارد ذیل را شامل می‌شود:

۱- ارزشیابی کارآیی و موفقیت معلمان در اجرای برنامه درسی ۲- ارزشیابی بسته آموزشی و مطالب درسی.

هدف این مقاله، مورد دوم ارزشیابی یعنی ارزشیابی بسته‌ی آموزشی و مطالب درسی در خصوص کتاب آموزش زبان عربی «صدی الحیاه» (فکری، ۱۳۸۴/۲۰۰۵ ه.ش.) است. محققان آموزش زبان (مانند نونان، ۱۹۸۸؛ تاملینسون، ۲۰۰۳؛ مک‌دوننا و شاو، ۲۰۰۳) اهداف و چارچوب‌هایی را برای ارزشیابی مطالب درسی ارائه کرده‌اند. مک‌دوننا و شاو (۲۰۰۳) ارزشیابی را به دو دسته ارزشیابی بیرونی (کلان) و ارزشیابی درونی (خرد) تقسیم می‌کنند. هدف از ارزشیابی بیرونی (کلان) مراجعه به جلد و صفحات اولیه کتاب درسی مانند مقدمه‌ی نویسنده و فهرست مطالب برای دستیابی به اهداف نویسنده در خصوص کاربران مورد نظر کتاب، سطح زبانی آنان، آموزش یا کمک

آموزشی بودن کتاب، وجود کتاب معلّم و نقش آن، ارائه فهرست واژگان در کتاب، ویژگی فرهنگی مطالب و نحوه‌ی ارائه‌ی مطالب زبانی، وجود مطالب سمعی-بصری، و نیز آزمون مناسب برای کتاب است. در مرحله دوم، ارزشیابی درونی (خرد)، بررسی مسائل ذیل مطرح است:

- ۱- نحوه‌ی ارائه‌ی مهارت‌های زبانی (جدا یا به هم پیوسته)
 - ۲- طبقه بندی و مرتب سازی مطالب (طبقه بندی معین بر اساس معیارهای مشخص یا عدم طبقه بندی)
 - ۳- ارائه‌ی مطالب زبانی در سطح فراتر از جمله و به عبارتی در سطح کلام
 - ۴- تصنعی یا اصیل بودن مطالب شنیداری و گفتاری
 - ۵- مناسب بودن مطالب برای زبان آموزانی که شیوه‌های یادگیری متفاوتی دارند. دسته بندی دیگری از ارزشیابی مطالب درسی را تاملینسون (۲۰۰۳) ارائه کرده است. طبق نظر وی، ارزشیابی در سه مرحله: قبل از استفاده، حین استفاده و پس از استفاده از کتاب درسی صورت می‌گیرد. ارزشیابی قبل از استفاده در بردارنده پیش‌بینی‌هایی در مورد ارزش بالقوه مطالب کتاب برای کاربران است و ممکن است بافت آزاد و بدون توجه به زبان آموزان معین و یا بافت وابسته و مبتنی بر ارزش کتاب برای زبان آموزان معین باشد. هدف از ارزشیابی حین استفاده عبارت است از تعیین وضوح دستورالعمل‌ها، وضوح صفحه بندی مطالب، ادراک پذیری متون، اعتبار فعالیت‌ها، امکان پذیری انجام فعالیت‌ها، دستیابی به اهداف آموزشی درس‌ها، تدریس پذیری مطالب درسی، جذابیت مطالب و مانند اینها. و سرانجام این که ارزشیابی پس از استفاده نتایج عملی استفاده از مطالب درسی را ارائه می‌کند.
- یکی از اهداف این بررسی به کارگیری دسته بندی اول، یعنی دسته بندی مک دونا و شاو (۲۰۰۳)، در خصوص ارزشیابی درونی کتاب آموزش زبان عربی «صدی الحیاه» است.

- اصول چندگانه‌ی آموزش زبان ارتباطی

افزون بر به کارگیری دسته بندی مورد نظر برای ارزشیابی کتاب «صدی الحیاه» که به ارزشیابی کلی کتاب می‌پردازد، فعالیت‌های کتاب «صدی الحیاه» را به طور خاص

می‌توان بر اساس مبانی چند گانه ی طرح درس ارتباطی ارزشیابی کرد. طرح درس ارتباطی که در مقایسه با سایر طرح درس‌ها پدیده‌ای متأخرتر است و با نضج آموزش زبان ارتباطی شکل گرفت و بسط یافت، در طراحی فعالیت‌های آموزش زبان به اصول معین توجه دارد (جانسون، ۱۹۸۲؛ نونان، ۱۹۸۸؛ یلدن، ۱۹۸۷؛ مک‌دونا و شاو، ۲۰۰۳؛ وایت، ۱۹۸۸؛ مانبی، ۱۹۷۸).

اهم این اصول عبارتند از:

۱- **اصل انتقال اطلاعات:** یکی از اصول برجسته ی آموزش زبان ارتباطی، طبق نظر جانسون (۱۹۸۲)، عبارت است از توجه به توانایی زبان-آموز برای درک مضمون و انتقال آن. مثلاً متن ذیل را در مورد زندگی (الف) بخوانید و برگه ی درخواست شغلی ایشان را که حاوی عناوینی مانند نام، سن، تحصیلات است، پر کنید.

۲- **اصل خلأ اطلاعاتی:** این اصل مبتنی بر انتقال اطلاعات براساس ارتباط شنیداری-گفتاری یا خوانداری-شنیداری بین دو فرد است. در نمونه ارائه شده در بخش (۱) در فوق می‌توان فعالیت را به گونه ای تغییر داد که با این اصل مطابقت داشته باشد. مثلاً: (الف) به زندگینامه فرد دسترسی دارد و (ب) با پرسیدن پرسش‌هایی از (الف) در مورد سن، تحصیلات و غیره برگه درخواست شغلی فرد را پر می‌کند.

۳- **اصل وابستگی فعالیت‌ها:** بر اساس این اصل، ترتیبی فراهم می‌آید که انجام فعالیت اول زمینه ای برای فعالیت های بعدی باشد. مثلاً: از زبان آموزان خواسته می‌شود تا به مصاحبه ای در مورد علل موفقیت و عدم موفقیت تحصیلی گوش کنند و در اثنای گوش کردن، این علل را در دو ستون دلایل موفقیت و عدم موفقیت یادداشت کند (فعالیت اول). سپس انشایی را در این مورد بنویسد (فعالیت دوم).

۴- **اصل کاربرد زبان در سطح کلام (فراتر از جمله):** طبق این اصل، ارتباط در سطحی فراتر از جمله صورت می‌گیرد و فعالیت ارتباطی مناسب به توانایی زبان آموزان در به کار گیری زبان در سطح کلام یاری می‌رساند.

۵- **اصل آموزش کارکردهای زبان:** آموزش زبان ارتباطی با کارکردهای زبان (مانند دعوت کردن، پیشنهاد کردن، عذرخواهی کردن) گره خورده است و در برخی از گونه

های طرح درس ارتباطی، کارکردهای زبان اساس سازماندهی درس هاست. بر اساس این اصل، زبان در خدمت انتقال کارکردهای زبان است و لذا آموزش رابطه پیچیده بین ساختار و کارکرد، برای برقراری ارتباط مؤثر ضرورت دارد.

۶- اصل حرکت به سوی یادگیری مستقل: در فرآیند یادگیری زبان، باید به زبان آموزان مهارت درک و تولید مستقل زبان آموخته شود تا آنان به یادگیرنده مستقل تبدیل شوند. عمدتاً ابزار یادگیری مستقل استفاده از راهبردهای یادگیری زبان است که عمده ترین آنها راهبردهای شناختی و فراشناختی برای یادگیری زبان به طور عام، و راهبردهای خاص هر مهارت زبانی (مانند حدس واژه های جدید بر اساس متن در زمان خواندن) است.

۷- اصل تعامل: استفاده ارتباطی و هدفمند از زبان مستلزم ارتباط با طرفین گفتگو و تعامل است. زبان آموزان از طریق فعالیت های تعاملی هدفمند خصوصاً فعالیت هایی که نمود فعالیت های واقعی در زندگی روزمره است (مانند معرفی کردن، پرسیدن نشانی) می توانند استفاده مناسب و خلاق از زبان را بر اساس رسمی یا غیر رسمی بودن موقعیت، نوع ارتباط میان طرفین گفتگو، و هدف ارتباط فرا بگیرند. تعامل امکان یادگیری زبان را از سه طریق فراهم می آورد: ۱- دریافت داده های زبانی فهم پذیر (کرشن ۱۹۸۵) ۲- تولید زبانی (سوئین، ۱۹۸۵؛ ۱۹۹۵؛ سوئین و لپکین، ۱۹۹۵، ۱۹۹۸) ۳- تعامل برای افزایش فرصت های یادگیری و انتقال معنا (لانگ، ۱۹۸۱).

هدف تحقیق -

با توجه به مبانی ارزشیابی کتاب های درسی آموزش زبان و اصول چندگانه ی آموزش زبان ارتباطی که در بالا تشریح شد، هدف اصلی این تحقیق بررسی کتاب «صدی الحیاه» است که در سال ۱۳۸۴ با سرپرستی آقای دکتر محمود فکری توسط کانون زبان ایران منتشر شد و بر اساس مطالب مندرج در رسانه ها خصوصاً روزنامه ها مورد استقبال داخلی و خارجی (بین المللی) قرار گرفته است. از آنجا که این مجموعه شامل مجلدات مختلف از سطوح مبتدی تا پیشرفته برای زبان آموز و تمرین است، به منظور بررسی عمیق آن جلد ۴مرحله ی متوسطه این کتاب برای زبان آموز با عنوان «کتاب

الطالب: المرحله المتوسطه» انتخاب شده است. بدین منظور سؤال‌های تحقیق ذیل طراحی شده است:

- ۱- نوع و میزان فعالیت‌های مبتنی بر اصل انتقال اطلاعات چیست؟
- ۲- از چه نوع فعالیت‌های مبتنی بر اصل خلأ اطلاعاتی استفاده شده است؟ میزان این فعالیت‌ها چیست؟
- ۳- وابستگی فعالیت‌ها در کدام یک از فعالیت‌های کتاب مشاهده می‌شود؟
- ۴- نوع و میزان فعالیت‌هایی که مستلزم استفاده زبان آموز از زبان در سطح کلام است، چیست؟
- ۵- چه نوع از فعالیت‌های کتاب و به چه میزان به آموزش صریح کارکردهای زبان اختصاص دارد؟
- ۶- کدام یک از راهبردهای یادگیری زبان در فعالیت‌های کتاب گنجانده شده است؟
- ۷- نوع و میزان فعالیت‌هایی که مستلزم تعامل بین زبان آموزان است، چیست؟

روش تحقیق

هدف این تحقیق ارزشیابی درونی کتاب «صدی الحیاه» (جلد ۴ مرحله متوسطه) بر اساس هفت اصل آموزش زبان ارتباطی است. این تحقیق از نوع تحقیق توصیفی است و مشخصات آن بر اساس پیکره تحقیق، ابزار تحقیق، فرآیند جمع‌آوری اطلاعات، و فرآیند تحلیل داده‌ها به شرح ذیل است:

- پیکره ی زبانی

پیکره ی زبانی این بررسی، جلد ۴ مرحله ی متوسطه کتاب «صدی الحیاه» است که تحت نظارت دکتر مسعود فکری در کانون زبان ایران به چاپ رسیده است. مجموعه ی «صدی الحیاه» مجموعه ای شامل کتاب زبان آموز، کتاب تمرین برای کلیه ی سطوح، و کتاب راهنمای معلّم است.

جلد ۴ مرحله ی متوسطه نخست در سال ۱۳۸۴ و چاپ دوم آن در سال ۱۳۸۷ منتشر شد و مبنای این تحقیق قرار گرفت. کتاب زبان آموز این جلد شامل ۷ درس

است. بخش‌های هر درس و نیز قالب تمرین‌های هر درس ثابت است. ساختار تفصیلی هر درس به شرح ذیل است:

جدول (۱): بخش‌های مجموعه صدی الحیاه و هدف هر بخش

هدف	بخش
<p>۱- واژه‌های جدید همراه با معنا و مثال</p> <p>۲- مکالمه (فعالیت)</p> <p>۳- درک مطلب شنیداری، شامل:</p> <ul style="list-style-type: none"> • مرتب کردن عبارات بر حسب ترتیب آنها در گفتگو (فعالیت) • پاسخ دادن به سؤال‌ها (فعالیت) • بسط پرسش و پاسخ (فعالیت) • نوشتن خلاصه‌ی گفتگو (فعالیت) • تعابیر جدید • شنیدن و پاسخ دادن (فعالیت) 	<p>نسمع و نتحدث</p> <p>۱- المفردات</p> <p>۲- محادثه تمهیدیه</p> <p>۳- الاستیعاب و الفهم</p>
<p>۱- درک مطلب خوانداری، شامل:</p> <ul style="list-style-type: none"> • درک مطلب به شکل پرسش (فعالیت) • استفاده از ترکیب در جمله (فعالیت) • تجزیه و تحلیل عبارات برای فهم آنها (فعالیت) • پرسش‌هایی فراتر از مضمون متن (فعالیت) <p>۲- خواندن بیشتر برای اطلاعات عمومی</p>	<p>نقرأ و نفهم</p> <p>۱- الاستیعاب و الفهم</p> <p>۲- افاده المعلوماتیه</p>
<p>۱- خواندن چند جمله مربوط به نکته‌ی دستوری</p> <p>۲- توضیح نکته‌ی دستوری</p> <p>۳- توضیح قاعده</p> <p>۴- بهترین نکته‌ی دستوری (فعالیت)</p> <p>۵- تطبیق تصاویر و کلمات مربوط به آنها (فعالیت)</p>	<p>نتعلم و نمارس</p> <p>۱- نقرأ معاً</p> <p>۲- الملاحظه و الاستقراء</p> <p>۳- القاعده</p> <p>۴- نطبق</p> <p>۵- اضف الي معلوماتك</p>

همان گونه که جدول نشان می دهد، ساختار کلی هر درس عبارت است از:

۱. «نسمع و نتحدّث»

۲. «نقرأ و نفهم»

۳. «نتعلّم و نمارس»

- نحوه‌ی تحلیل داده‌ها

تحلیل داده ها با توجه به پرسش های تحقیق صورت گرفت. بر این اساس، اصول هفت گانه ی آموزش زبان ارتباطی مبنا قرار گرفت تا هریک از فعالیت ها با توجه به موارد فوق بررسی شود و سپس بسامد این گونه فعالیت ها در کل کتاب به دست آید:

۱- انتقال اطلاعات

۲- خلأ اطلاعات

۳- وابستگی فعالیت ها

۴- کاربردهای زبان

۵- استفاده از زبان در سطح مقال

۶- فعالیت های معطوف به آموزش راهبردهای یادگیری

۷- تعامل بین زبان آموزان برای انجام دادن فعالیت ها

نتایج تحقیق

هدف این تحقیق بررسی و ارزشیابی درونی جلد ۴ مرحله ی متوسطه کتاب «صدی الحیاه» براساس ۷ اصل آموزش زبان ارتباطی بود. نتایج بررسی این کتاب بر اساس این اصول در ذیل می آید:

- انتقال اطلاعات

بررسی فعالیت های کتاب نشان می دهد که فقط یک فعالیت (نوشتن خلاصه‌ی گفتگو در بخش الاستیعاب و الفهم) از ۱۲ فعالیت هر درس یعنی حدود ۸,۵ درصد به انتقال اطلاعات متن اختصاص دارد. انتقال اطلاعات بر حسب تغییر به شکل

دیگر زبانی (مانند گفتاری به نوشتاری)، تغییر زبانی به شکل غیر زبانی یا برعکس (مثلاً تبدیل اطلاعات متن به صورت نقشه)، و یا تغییر شکل درونی (مانند تبدیل اطلاعات فهرست وار به پاراگراف) صورت می‌گیرد. در مورد فعالیت «نوشتن خلاصه‌ی گفتگو»، این تغییر از نوع اول و به عبارتی تبدیل به شکل دیگر زبانی است. از آنجا که این فعالیت مستلزم درک مطلب شنیداری و نوشتن خلاصه‌ی آن است، از حیث انتقال اطلاعات و هدف درس دارای چهار کاستی اساسی است: ۱- انتقال اطلاعات مربوط به گفتگوی روزمره به متن نوشتاری انشایی در کارکردهای زبان در شرایط واقعی چندان کاربرد ندارد ۲- از آنجا که مهارت شنیدن خصوصاً مکالمه‌های روزمره با مهارت صحبت کردن پیوند تنگاتنگ دارد، بیان گفتاری مضمون گفتگو دارای کاربرد آموزشی بیشتر است ۳- از آنجا که این انتقال مستلزم مهارت‌های نوشتن از جمله سازماندهی نوشتار، استفاده از عوامل انسجام بخش، و سایر عوامل مربوط به گونه‌ی نوشتاری است، چالش‌های زبانی زیادی ایجاد می‌کند ۴- تبدیل گونه‌ی گفتاری روزمره غیر رسمی به گونه‌ی نسبتاً رسمی نوشتاری علاوه بر دشواری تبدیل گونه‌ی هدف بخش «بشنویم و گفتگو کنیم» که معطوف به درک مطلب شنیداری و گفتگو در خصوص مضمون آن است مطابقت ندارد و محمل مناسبی برای سنجش لایه‌های مختلف درک شنیداری نیست.

به طور خلاصه، با توجه به کاستی‌های فوق، پیشنهاد می‌شود این فعالیت به صورت بیان گفتاری خلاصه‌ی آن از گفتگو ارائه شود. بدیهی است که این امر مستلزم آموزش یادداشت برداری از نکات مهم گفتگو است تا زبان آموزان بتوانند با یاری گرفتن از مفاهیم اصلی گفتگو که در یادداشت آمده است، گفتار خود را برای ارائه‌ی خلاصه سازماندهی کنند.

- خلاصه‌ی اطلاعاتی

اساس این اصل در فعالیت‌های زبانی، انتقال اطلاعات بین دو نفر به سبب نیاز فرد (الف) به اطلاعاتی است که فرد (ب) در اختیار دارد. بنابراین، به مثابه یکی از مهم‌ترین انواع فعالیت در آموزش زبان ارتباطی، این فعالیت دربردارنده‌ی دو نکته است:

۱- فعالیت تعاملی بین زبان آموزان

۲- وجود خلأ اطلاعاتی و انتقال اطلاعات برای رفع آن

بررسی فعالیت های دوازده گانه ی کتاب «صدی الحیاه» (جلد ۴ مرحله ی متوسطه) مبین دو کاستی اساسی در عدم مطابقت فعالیت های کتاب با این اصل از آموزش زبان ارتباطی است. نخست این که در هیچ یک از فعالیت های دوازده گانه ی کتاب، انجام دادن فعالیت ها مستلزم تعامل دو نفره یا چند نفره زبان آموزان برای پرکردن خلأ اطلاعاتی نیست و این نوع تعامل در دستورالعمل انجام دادن فعالیت ها در کتاب زبان آموز گنجانده نشده است. بدین ترتیب در فعالیت ها به یکی از اصول مسلّم آموزش زبان در دوره جدید که در انواع طرح درس مانند طرح درس ارتباطی و فعالیت مدار بر آن تأکید شده است، توجهی صورت نگرفته است. این چشم پوشی از فعالیت تعاملی نه فقط با یادگیری زبان مؤثر که مستلزم تعامل برای دریافت و تولید داده هاست، مغایرت دارد، بلکه افزون بر این با کاربرد واقعی زبان در زندگی که در بردارنده ی تعامل زبانی است و فقط یک سویه نیست، ناسازگار است. در دهه اخیر نه فقط بر کسب داده های قابل فهم (کرشن، ۱۹۸۵)، بلکه بر تولید زبانی برای برقراری ارتباط (سوئین و لپکین، ۱۹۹۵، ۱۹۹۸)، و تعامل برای دریافت و تولید زبان (لانگ، ۱۹۸۱، ۱۹۸۳) برای کسب توانایی زبانی ارتباطی تأکید شده است. لذا پیشنهاد می شود فعالیت هایی مانند «مرتب کردن عبارات بر حسب ترتیب آنها در گفتگو»، «تمرین نکات دستوری» و «تطبیق تصاویر و کلمات مربوط به آنها» به صورت دو یا چند نفره انجام شود تا زبان آموزان در اثنای انجام دادن فعالیت از زبان عربی برای ارتباط بهره گیرند.

دوم این که هیچ یک از فعالیت ها در درس ها در بر دارنده ی خلأ اطلاعاتی برای تعامل نیست. خلأ اطلاعاتی امکان تبادل اطلاعات و نظرات را بین زبان آموزان فراهم می آورد و به آنان امکان می دهد تا به جای ساختار زبان به معنا توجه کنند. لذا پیشنهاد می شود فعالیت های مبتنی بر خلأ اطلاعاتی در درس ها گنجانده شود. به عنوان مثال در فعالیت «تطبیق تصاویر و کلمات مربوط به آنها» می توان از یکی از زبان آموزان خواست که تصویری را توصیف کند و زبان آموز دیگر با فهم توصیف، کلمه مورد نظر را در زیر تصویر مناسب بنویسد.

- وابستگی فعالیت‌ها

ارزشیابی فعالیت‌ها نشان می‌دهد که در هیچ یک از فعالیت‌ها از این اصل بهره‌گیری نشده است. عدم به کارگیری اصل وابستگی فعالیت‌ها از سویی مانع حرکت از فعالیتی به فعالیت دیگر و امکان تلفیق مهارت‌ها می‌شود و از سوی دیگر با کاربرد واقعی زبان که در برخی موارد مبتنی بر انجام دادن فعالیت‌های وابسته مانند یادداشت برداری از یک سخنرانی و سپس نوشتن انشایی در مورد آن است، همخوانی ندارد. افزون بر این، از آنجایی که یکی از معضلات فعالیت‌های کلاسی ایجاد زمینه و انگیزه برای حرکت از فعالیتی به فعالیت دیگر و توجیه پیوستگی فعالیت‌های زبانی است، عدم کاربرد اصل وابستگی در کتاب امکان بهره‌گیری از حرکت هدفمند از فعالیتی به فعالیت دیگر را از زبان آموزان سلب می‌کند.

لذا پیشنهاد می‌شود که از این اصل در بازنگری فعالیت‌های درس‌ها بهره گرفته شود، مثلاً بعد از فعالیت «مرتب کردن عبارات بر حسب ترتیب آنها در گفتگو» می‌توان فعالیت دیگری را طراحی کرد و از زبان آموزان خواست تا با استفاده از عبارات مرتب شده، خلاصه‌ای از گفتگو را بیان کنند. بدین ترتیب نه فقط بین فعالیت‌ها پیوستگی ایجاد می‌شود، بلکه فعالیت اول برای مرتب کردن عبارات به فعالیتی هدفمند تبدیل می‌شود و زبان آموزان با استفاده از این عبارات مرتب شده برای بیان خلاصه‌ای از گفتگو در فعالیت دوم، هدفمند بودن و معنا دار بودن فعالیت اول را در می‌یابند. نمونه‌ی دیگر، فعالیت «استفاده از ترکیب در جمله» است. می‌توان بعد از آنکه زبان آموزان در فعالیت اول از ترکیبات در ساختن جمله استفاده کرده‌اند، از آنان خواست با مرتب کردن این جملات و افزودن عوامل انسجام بخش، آنها را در فعالیت دوم به متن تبدیل کنند.

- استفاده از زبان در سطح کلام

با توجه به اهمیت یافتن آموزش زبان ارتباطی از دهه‌ی ۱۹۸۰ و تأکید فزاینده بر استفاده از زبان در سطح کلام به منظور بسط توانش گفتمانی، فعالیت‌های مبتنی بر تولید زبان در سطح کلام (سطح فراتر از جمله) بسیار ضروری می‌نماید. این

فعالیت فقط با ارائه ی زبان در سطح متن و گفتگوی طولانی محقق نمی شود، چرا که گنجانیدن گفتگو و متن در دوره های پیش از دوره ی آموزش زبان ارتباطی نیز متداول بود. تأکید بر ارائه ی زبان در سطح کلام در آموزش زبان ارتباطی به دو روش عمده صورت می گیرد: ۱- فراهم آمدن شرایطی که زبان آموزان بتوانند زبان را در سطح کلام گفتاری و نوشتاری تولید کنند ۲- انجام دادن فعالیت هایی که از طریق آن زبان آموزان از ساختار متن، عوامل انسجام بخش، و ساز و کار کلام در سطح فراتر از جمله آگاه شوند. مع- هذا بررسی فعالیت های دوازده گانه کتاب نشان می دهد که تقریباً کلیه ی فعالیت ها مستلزم تولید زبان فقط در سطح جمله است (مانند «استفاده از ترکیب در جمله»، «تجزیه و تحلیل عبارات» و «تمرین نکات دستوری»). در مواردی مانند «نوشتن خلاصه ی گفتگو» نیز ساز و کار کلام آموزش داده نشده است و فعالیت منسجم، پیوسته و هدفمند برای بسط توانش گفتمانی صورت نمی گیرد.

با توجه به موارد فوق پیشنهاد می شود فعالیت های مبتنی بر اصل استفاده از زبان در سطح کلام در درس ها گنجانده شود. مثلاً به منظور کمک به زبان آموزان برای تولید زبان گفتاری در سطح کلام می توان از آنان خواست تا در فعالیت «تطبیق تصاویر و کلمات مربوط به آنها» بعد از تبادل اطلاعات با سایر زبان آموزان و جمع آوری اطلاعات لازم به توصیف تصویر بپردازند. یا این که مشخصات یکی از تصاویر از حیث تاریخی، جغرافیایی و معماری ارائه شود و از زبان آموزان خواسته شود با استفاده از این مشخصات، تصویر مورد نظر را توصیف کنند. نمونه ی دیگر، گنجانیدن فعالیت هایی است که به شناخت زبان آموزان از ساختار و نوع متن کمک می کند. می توان متنی را در باره موضوع اصلی درس ارائه کرد که فاقد عناصر انسجام بخش است و از زبان آموزان خواست با افزودن این عناصر در متن انسجام ایجاد کنند.

- کارکردهای زبان

از زمانی که توانش ارتباطی مطرح شد (هایمز، ۱۹۷۲) و الگوهای آن بسط و گسترش یافت (کنیل و سوئینه ۱۹۸۰؛ کنیل، ۱۹۸۳؛ بکمن، ۱۹۹۰)، بر توانش منظور شناختی

و کارکردهای زبان یا کنش‌های کلامی به مثابه‌ی اجزاء آن تأکید شده است. بر این اساس، طرح درس کارکردی-مفهومی که هدف اصلی آن آموزش کارکردهای زبان است، در دوران اولیه شکل‌گیری رویکرد آموزش زبان ارتباطی با آن همسنگ تلقی می‌شد. به دلیل اهمیت آموزش و یادگیری کارکردهای زبان در همه انواع طرح درس که در چارچوب آموزش زبان ارتباطی جای دارند، بسته‌های آموزش زبان در دو دهه‌ی اخیر آموزش نظام‌مند کارکردهای زبان را در درس‌ها گنجانده‌اند.

مع‌هذا، نکته‌ی حائز اهمیت آن است که توجه به کارکردهای زبان فقط با ارائه گفتگوهایی که در بردارنده استفاده طرفین گفتگو از کارکردهای زبان (مانند دعوت، عذر خواهی، ترغیب، ردّ پیشنهاد) نیست، چرا که در دوره‌ی پیش از آموزش زبان ارتباطی نیز گفتگو عاری از این کارکردهای زبان نبود. نکته‌ی مهم در دوره‌ی آموزش زبان ارتباطی، آموزش پیوسته و نظام‌مند این کارکردها و در نظر گرفتن فعالیت‌های ادراکی و تولیدی است که مستلزم استفاده زبان آموزان از این کارکردها است و آگاهی از ساختارهای دستوری و واژگانی برای بیان کارکرد خاص در موقعیت‌های رسمی و غیر رسمی و آشنا و غیر آشنا است. مثلاً:

- خیابان انقلاب از کدام طرفه؟

- ممکن است بفرمایید خیابان انقلاب از کدام طرف است؟

- خیابان انقلاب کدام وریه؟

- پوزش می‌خواهم، جناب عالی اطلاع دارین خیابان انقلاب از کدام طرف

است؟

با توجه به اهمیت چشمگیر کارکردهای زبان و طرح فعالیت‌های لازم برای آموزش آنها، فعالیت‌های دوازده گانه کتاب «صدی الحیاه» بررسی شد. نتیجه‌ی بررسی نشان می‌دهد که هیچ‌یک از این فعالیت‌ها خصوصاً فعالیت‌های پساشنیداری در بخش «نسمع و نتحدث» که بهترین زمینه برای آموزش تولید و ادراک کارکردهای زبان است، به این نکته نمی‌پردازد. در نتیجه، زبان آموزان عربی به رغم بسط توانش دستوری قادر نخواهند بود همزمان دانش منظور شناختی را بسط دهند و بتوانند از دانش دستوری برای ادراک و تولید مؤثر کارکردهای زبان بهره‌گیرند. اهمیت آموزش کارکردهای زبان

به گونه ای است که پژوهش های پیشین در زبان های مختلف نشان می دهد آموزش ضمنی کارکردهای زبان به صورت قرار دادن زبان آموزان در معرض این کارکردها از طریق گفتگو و مانند آنها چندان مؤثر نیست، بلکه یادگیری این کارکردها مستلزم آموزش صریح و آگاهی بخشی است.

لذا پیشنهاد می شود با توجه به کارکردهای زبانی به کار رفته در بخش شنیداری درس های مختلف (مانند حدث التباس، عسرونیه) یکی از کارکردها انتخاب و فعالیت مناسب طرح شود. مثلاً می توان از زبان آموزان عربی خواست تا یک بار دیگر به مکالمه گوش کنند تا ببینند از چه عبارتی برای پرسش در مورد ساعت حرکت هواپیما یا نشانی سفارت و یا دعوت کردن استفاده شده است. سپس از آنها خواسته شود عبارت هایی را که برای دعوت کردن رسمی و غیر رسمی در موقعیت های مختلف به کار می برند بنویسند یا بگویند.

- آموزش راهبردهای یادگیری

آموزش راهبردهای یادگیری به طور عام و راهبردهای مربوط به هر یک از مهارت‌های چهارگانه زبانی به طور خاص از دو منظر دارای اهمیت بسیار در آموزش زبان ارتباطی است. نخست اینکه به کارگیری این راهبردها که جزء لاینفک توانش راهبردی هستند، به یادگیری زبان و ادراک داده های زبانی و تولید آنها کمک می کند. دوم اینکه نظر به زبان آموز مدار بودن آموزش زبان ارتباطی و اهمیت تبدیل زبان آموز به یادگیرنده مستقل، به این هدف عالی تحقق می بخشد. به همین دلیل است که آموزش راهبردهای یادگیری یکی از بخش های مسلم کتاب‌های آموزش زبان عمومی و نیز کتاب های مربوط به هر یک از مهارت های زبانی است.

مع هذا بررسی فعالیت های دوازده گانه در کلیه ی درس ها نشانه عدم برنامه ریزی برای آموزش راهبردهاست و هیچ یک از این راهبردهای مهم (مانند چگونگی حدس معنای کلمات جدید و فهم هدف اصلی متن در مهارت خواندن، و یا درک منظور گوینده، نوع ارتباط بین افراد گفتگو در مهارت شنیدن) در هیچ یک از فعالیت های

پیش و پس از شنیدن و خواندن منظور نشده است و بدین ترتیب تقویت راهبردها و توانش راهبردی دارای جایگاهی در کتاب نیست.

لذا پیشنهاد می‌شود فعالیت‌های مربوط به آموزش به کارگیری راهبردهای یادگیری به جزئی لاینفک از فعالیت‌های خواندن و شنیدن تبدیل شود. مثلاً در مورد متن «هیکل» در درس پنجم می‌توان در مورد حدس زدن معنای کلمات جدید و متن «التلفیون و الصحه» در درس ششم در مورد مضمون اصلی پاراگراف اول یا دوم، فعالیت‌هایی را گنجاند. مثلاً قبل از خواندن متن درس ششم می‌توان از زبان آموزان خواست تا متن را به سرعت بخوانند تا دریابند که کدام پاراگراف در باره‌ی موضوع مورد نظر است. یا پس از خواندن متن درس پنجم می‌توان حدس معنای واژه‌های جدید مانند «قصرت» و «صمت» بر اساس بافت کلام را آموزش داد.

- تعامل بین زبان آموزان

تعامل بین زبان آموزان از رهگذر کار دو نفره و گروهی برای انجام دادن فعالیت‌ها و نیز گفتگوهای دو یا چند نفره، یکی از اساسی‌ترین اصول آموزش زبان ارتباطی برای ایجاد و تقویت توانش ارتباطی است. تعامل یکی از جنبه‌های کاربرد زبان است و توانایی برای تعامل از طریق استفاده از زبان به هدف دوگانه بسط توانش ارتباطی و نیز به کارگیری زبان در فرآیند یادگیری زبان یاری می‌رساند.

آن چنان که بررسی نوع فعالیت‌ها و دستورالعمل فعالیت‌ها نشان می‌دهد، هیچ‌یک از فعالیت‌های کتاب جنبه‌ی تعاملی ندارد. افزون بر این، نوع فعالیت‌ها نیز مستلزم گفتگوی بین زبان آموزان به صورت ایفای نقش یا تبادل اطلاعات براساس خلأ اطلاعاتی نیست. در خصوص نوع فعالیت، برخی از فعالیت‌ها را می‌توان با مشارکت دو یا چند نفر از زبان آموزان انجام داد (مانند مرتب کردن عبارت‌ها برحسب ترتیب آنها در گفتگو)، اما دستورالعمل مربوط به این فعالیت و سایر فعالیت‌ها دال بر تعاملی بودن این فعالیت‌ها در کتاب «صدی الحیاه» نیست. بدین ترتیب، فعالیت‌های کتاب نه فقط در بردارنده تعامل بین زبان آموزان برای انجام دادن خود فعالیت نیست، بلکه هیچ‌یک از فعالیت‌ها مکالمه و تعامل بین زبان آموزان نیز را مبنا قرار نداده است.

لذا برای برقراری ارتباط بین زبان آموزان برای کسب توانش ارتباطی در زبان عربی از طریق استفاده از این زبان پیشنهاد می‌شود دو نوع تغییر در کتاب صورت گیرد. نخست، روش و دستورالعمل برخی فعالیت‌های موجود در کتاب تعدیل شود تا انجام دادن فعالیت مستلزم کار دو یا چند نفره باشد. مثلاً در فعالیت بعد از شنیدن «مرتب کردن عبارات بر حسب ترتیب آنها در گفتگو» می‌توان دستورالعمل را به این صورت تغییر داد: «در گروه‌های دو یا چند نفره تصمیم بگیرید که ترتیب این عبارات در گفتگو چگونه است؛ سپس ترتیب خود را با ترتیب سایر گروه‌ها مقایسه کنید.» بدین ترتیب نه فقط در درون هر گروه بلکه بین گروه‌های کلاس تعامل به زبان عربی ایجاد می‌شود. دوم، می‌توان فعالیت‌هایی را به درس‌ها افزود که اساساً خود فعالیت جنبه تعاملی داشته باشد. مثلاً پس از متن شنیداری «مدینه الارجوان» در درس هفتم می‌توان مضمونی مشابه را ایجاد کرد و با ارائه‌ی مشخصات یکی از بناهای تاریخی به یکی از زبان‌آموزان و نکته‌های مورد نظر برای پرسش در مورد بنا، امکان تعامل بین دو زبان‌آموز را برقرار کرد.

نتیجه

آموزش زبان ارتباطی در دو دهه‌ی اخیر به پارادایم غالب در آموزش زبان تبدیل شده است. اصول آموزش زبان ارتباطی که ۷ اصل آن در این مقاله مد نظر قرار گرفت، نه فقط به دقت توانش زبانی بلکه به سلاست زبانی و کسب توانایی ارتباطی زبان‌آموزان منجر می‌شود. لذا انطباق کتاب‌های آموزش زبان از جمله آموزش زبان عربی با این اصول از اهمیتی بسزا برخوردار است. بررسی عینی و توصیفی پیکره‌ی زبانی کتاب‌های مرحله‌ی متوسطه «صدی الحیاه» که هر فصل آن شامل ۱۲ فعالیت اصلی است، نشان می‌دهد که به جز اصل انتقال اطلاعات، سایر اصول آموزش زبان ارتباطی در تدوین فعالیت‌های درسی مدنظر قرار نگرفته است. این بدان معناست که در صورت هدف قرار دادن آموزش زبان ارتباطی و اصل توانایی زبان ارتباطی که امروزه به اصلی موضوعه در تدوین کتاب‌های آموزش زبان بدل شده است، فعالیت‌های کتاب‌های مرحله متوسطه «صدی الحیاه» به تحقق این هدف نمی‌انجامد. مع‌هذا این به معنای کاستی اساسی این مجموعه فقط از منظر اصول

آموزش زبان ارتباطی است. لذا چنانچه مؤلف کتاب اصول سایر روشها و پارادایم‌های آموزش زبان را مد نظر داشته است، عدم تطابق فعالیت‌های کتاب با این اصول هفت گانه کاستی محسوب نمی‌شود و فقط نشانه‌ی آن است که این اصول سنگ بنای تألیف مجموعه‌ی «صدی الحیاه» نبوده است. در صورت پذیرش این اصول پیشنهاد‌های ارائه شده در این مقاله و مبنا قرار دادن آموزش زبان ارتباطی می‌تواند به ارتقای مجموعه‌ی بسیار ارزشمند «صدی الحیاه» و انطباق بیشتر آن با طرح درس ارتباطی یاری رساند.

کتابنامه

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. (1983). From *communicative competence to communicative language proficiency*. *Foreign Language Annals* 16, 349-357.
- Canale, M., and Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Fekri, M. (1384/2005). *Sadyolhayat*. Tehran: Iran Language Institute.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Johnson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Long, M. H. (1981). *Input, Interaction and Second Language Acquisition*. In H. Winitz (ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition*. New York: Annals of the New York Academy of Sciences.
- Long, M. H. (1983). *Native speaker/non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible input*. *Applied Linguistics* 4, 126-141.
- McDonough, J., and Shaw, C. (2003). *Materials and Methods in ELT (2nd Ed.)*. Oxford: Blackwell.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S. M. Gass and C. G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1995). *Three functions of output in second language learning*. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

Swain, M., and Lapkin, S. (1995). *Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning*. *Applied Linguistics* 16, 371-391.

Swain, M., and Lapkin, S. (1998). *Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together*. *Modern Language Journal* 82, 320-337.

Tomlinson, B. (ed.) (2003). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, R.V. (1988). *The ELT Curriculum*. Oxford: Basil Blackwell.

Yalden, J. (1987). *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International.