

توسل به زبان فارسی به عنوان راهبرد غالب در یادگیری زبان فرانسه مقطع کارشناسی (مطالعه موردی: دانشگاه حکیم سبزواری)

هاله چراغی

استادیار گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه حکیم سبزواری
h.cheraghi@hsu.ac.ir

چکیده

مطالعه تاثیر زبان فارسی در هنگام یادگیری زبانهای خارجی امکان بررسی اثرات مهم و قابل ملاحظه ای را از تاثیر زبان فارسی (مادری) به عنوان یک نوع راهبرد مهم در یادگیری زبان های خارجی فراهم کرده است. در مقاله حاضر به بررسی میزان تداخل زبان فارسی و کاربرد آن توسط زبان آموزان و نیز تاثیر آن بر فرایند یادگیری زبان فرانسه پرداخته شده است. این مطالعه موارد ذیل را مورد هدف قرار می دهد:

- 1- آگاهی از این راهبرد هم برای دانشجویان و هم برای استادان
 - 2- نگاهی متفاوت بر تاثیر زبان فارسی در یادگیری زبان دوم به منظور برآوردن بهتر نیازهای آموزشی زبان آموزان
- به عنوان فرضیه، از نظر ما توسل به زبان فارسی و بویژه در ابتدای یادگیری زبان فرانسه در ترم های ابتدایی به احتمال زیاد بیشترین کاربرد را نزد زبان آموزان دارد و به دلیل ایجاد احساس آرامش نزد آنها در موارد متعدد در یک رویکرد تعاملی باعث تقویت زبانی و در نتیجه یادگیری موفق می شود. در این تحقیق، استفاده از راهبردهای یادگیری و تعاملی علاوه بر کاربرد زبان مادری (فارسی) بر فعالیت های فرازبانی و شرکت در بحث های آزاد، پرسش و پاسخ ساختاری زبان، پرسش و پاسخ معنایی زبان در رویکرد تعاملی نیز تاکید شده است و در نهایت به منظور کشف میزان اثربخشی زبان فارسی، میزان کاربرد این راهبردها را با یکدیگر مورد مقایسه قرار دادیم.
- تحلیل داده ها میزان توسل به زبان مادری در یادگیری زبان های خارجی را بویژه در سطوح مبتدی و متوسط روشن می سازد. نتایج این تحلیل یافته های ما را در خصوص اهمیت و تاثیر توسل به زبان مادری در بافت یادگیری تعاملی زبان آموزان بزرگسال و در ایجاد ارتباط بهتر آنها با استاد تایید می کند.

کلید واژه: زبان فارسی، زبان فرانسه، یادگیری، راهبرد، زبان آموز.

چهارمین همایش ملی آموزش زبان فارسی - ۱۳۹۹

www.anjomanfarsi.ir

۱. مقدمه

۱-۱ پیشینه تحقیق

تا چندی پیش، بسیاری از نظریه پردازان و مدرسان یادگیری را کیفیتی می دانستند که در ذهن مدرس انباشته و برای انتشار آماده است. بر این اساس، چنانچه فراگیری برای زبان آموز محقق نمی شد، وی مقصر بود و این تقصیر در نتیجه کم هوشی خود او و یا کم کاری او و مدرس بود (امامی پور و همکاران، ۱۳۸۶). امروزه اما، بر اثر تلاش ها و پژوهش های بسیار در قلمرو راهبردهای یادگیری، این بازخورد تغییر فراوان یافته است. راهبردها مجموعه ای از فعالیت های هدفمند در فرایند حل مساله زبانی می باشند (شعبانی، ۱۳۹۰).

تا به امروز تحقیقات و مطالعات متعدد در زمینه راهبردهای مختلف یادگیری محقق شده اند. در تمامی این تحقیقات راهبرد به عنوان عنصر مهم و جدایی ناپذیر از آموزش و یادگیری در نظر گرفته شده است. صالحی و عنایتی به بررسی هنجار استراتژی های مطالعه و یادگیری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرداختند (صالحی و همکار، ۱۳۸۸). رحمتیان و زهره وندی در سال ۱۳۹۰ به بررسی میزان استفاده از استراتژی های شناختی و ارتباط آن با استقلال دانشجویان در یادگیری زبان پرداختند (رحمتیان و همکار، ۱۳۹۰). لوسک در سال ۲۰۱۵ کشف و بررسی استراتژی های یادگیری زبان آموزان را به عنوان راهنما برای موفقیت تحصیلی آنان برشمرد. باریو در مقالات متعدد که در فاصله سالهای ۲۰۱۵-۲۰۱۶ به چاپ رساند، مطالعه

راهبردهای فراشناختی، اصول تدریس موثر با بکارگیری استراتژی های مطمئن، پشتیبانی دانشجویان بوسیله استاد با استفاده از روش های خاص و گسترش یادگیری زبان آموز بوسیله استراتژی های یادگیری از زمینه های تحقیقاتی وی در این زمینه است. جنبه نوآوری این مقاله بیشتر از آنروست که در این تحقیق ما بیشتر بر تاثیر زبان مادری (فارسی) به عنوان عامل مهم در آموزش زبان فرانسه به عنوان زبان دوم می پردازیم.

۱-۲ تعاریف و مفاهیم کلی

این مقاله با هدف بررسی راهبردهای یادگیری اتخاذ شده توسط زبان آموزان بزرگسال در دانشگاههای ایران و به منظور ارتقاء آگاهی از این راهبردها هم برای استادان و هم برای دانشجویان انجام شده است. ما معتقدیم یک مدیریت عالی توسط مدرس زبان در مواجهه با موانع زبانی کلاس درس باعث بهبود یادگیری زبان توسط زبان آموزان می گردد. در نتیجه این یادگیری به جای بررسی و تمرکز صرف ابزار آموزشی، تبدیل به یک فرصت یادگیری و آموزشی می شود. ایجاد اصلاحات، روزرسانی و تمرکز و توجه بر یادگیری صحیح و عمیق در محیط دانشگاهی یک اصل و التزام است (Roegiers et al, 2012). تا پیش از گسترش مواضع موافق با یادگیری یک زبان بوسیله تعامل، چندین روش آموزشی - یادگیری به وجود آمده بودند. از شناخته شده ترین آنها روش گرامر - ترجمه، روش مستقیم، روش شنیداری - گفتاری و روش یکپارچه (در روش سمعی بصری) است. دو الگوی آموزشی بحث زبانشناسی فراگیری و آموزش زبانها را تکمیل کرده اند: یکی روش تطبیقی و دیگری رویکرد ارتباطی.

۱-۲-۱ روش تطبیقی

روش تطبیقی که توسط مونیخ نمنی در اوایل دهه هفتاد ایجاد شد گسترش و تمرکز بر چهار مهارت زبان را در نظر داشت: تولید شفاهی، نوشتن، خواندن و گوش دادن. او بیشتر بر اهمیت توانش های ارتباطی و دانش فرا زبانی تاکید می کند. کامبرازین به وضوح عمل فرا زبانی را با تکیه بر نظریه های واسور و آردیتی توضیح می دهد (Ardity & Vasseur, 1999). از دیدگاه او عمل فرا زبانی، که بصورت شفاهی انجام می شود، نه فقط توسط پیچیدگی های دستوری، نظم دهی و ساختار قوانین در جنبه های شکلی زبان بلکه بیشتر با تولیدات زبانی متعددی که در کلاسها و در پویایی گفتمان و فعالیت تفکر فی البداهه در طی مبادلات زبانی صورت می گیرد قابل بررسی است.

مبادلات زبانی نظیر اطلاعیه ها، مکث ها، وقفه های زبانی، تردید در تولید زبانی، تولیدات نامفهوم، تکرار و تغییر شکل ها در مسیر انتخابهای زبانی، اظهار نظر های صریح، تعاریف شخصی، بافت زدایی و بافت سازی و به عبارت دیگر هر آنچه از طریق تغییر دیدگاه اتفاق می افتد و آنچه به صورت تعاملی در جریان است. دستور زبان نیز به روش صریح از آستانه زبان دوم و اول و با توجه به نیاز زبان آموزانی که عدم تجانس گروهی آنها در کلاسهای زبان به وضوح دیده می شود، آموزش داده می شود.

۱-۲-۲ رویکرد ارتباطی

رویکرد ارتباطی بیشتر گسرنش توانش های ارتباطی زبان آموز را با توجه بر علائق و نیازهای زبانی وی در نظر دارد. منابع واقعی و کاربردی سازی فعالیت بیان شفاهی از ویژگی های اساسی این رویکرد می باشند. این رویکرد تا حد امکان پرورش زبان آموزان با توانش ارتباطی واقعی اهتمام می ورزد (Cuq, 2003).

دستور زبان (قوانین صرفی و نحوی) و کاربرد آنها در نوشتار و همچنین واژگان انتخابی بدون در نظر گرفتن جایگاه آنها در بیان شفاهی، یکی از شرایط و ویژگی های رویکرد ارتباطی است (رحمتیان، ۱۳۸۸). به همین دلیل است که تحقیقات انجام شده در رویکرد تعاملی جایگاه مهمی در تهیه محتوای کلاس های درسی بطور متداول دارد (به عنوان مثال چهار چوب مشارکت تعامل گران و سازماندهی اشکال شفاهی زبان آموزان که تبادلات تعاملی را شکل می دهند).

۱-۲-۳ چشم انداز تعاملی

یادگیری زبان در صورتی که با تعامل صورت گیرد نسبتاً پایدار خواهد بود. به این صورت یادگیری در یک محیط تعاملی زمان نسبتاً مداومی ماندنی خواهد بود (زارع، ۱۳۸۶). چشم انداز تعاملی فراگیری زبان، ریشه های خود را در جامعه شناسی ارتباطی زبان و نیز در روانشناسی اجتماعی پیدا کرده است. رویکرد جامعه شناختی تاکید اولیه خود را بر تجربه اجتماعی و تعاملی قرار می دهد و بدین سان گاهی نیز بر مباحث فرهنگی تاکید می ورزد (مهر محمدی، ۱۳۹۳). به نظر می رسد این چشم انداز بیشتر نظریه های بعضی از نظریه پردازان همچون ویگوتسکی را مد نظر قرار داده است. زیرا بر دیدگاه درونی سازی زبان همزمان با در نظر گرفتن پیوند محکم مفاهیم یادگیری متمرکز است.

بانژ در سال ۱۹۹۶، ابتدا این فرضیه را مطرح کرد که یادگیری زبان قبل از فراگیری آن صورت می گیرد؛ اما کمی بعد آنرا بخشی از آن دانست. او این اظهار را مبتنی بر کارهای ویگوتسکی در زمینه دیدگاه اجتماعی فرهنگی درونی سازی زبان که بر مبنای آنها تعامل، نقش های ارتباطی زبان آموز را تضمین می کند قرار داد.

دانیل ورونیک در سال ۱۹۹۲ نیز مفهوم اجتماعی شناختی پردازش داده زبانی را مورد بررسی قرار داد. او یادآور می شود ویگوتسکی توسعه شناختی را مانند یک فرآیند اجتماعی و ارتباطی در نظر می گیرد. کارهایی که با الهام از ویگوتسکی صورت گرفته است همگی بر اهمیت ادای دسته جمعی و تعامل در فراگیری زبان دوم از نقطه نظر دیدگاه تعاملی تاکید می ورزند. در واقع از طریق تعامل شرایط فراگیری یادگیرنده محقق می شود (Veronique, 1992).

آردیتی و وسور با طرح مفهوم تعامل در قلب علوم زبان بر اهمیت توجه به عوامل فاکتورهای بیرونی تولیدات زبانی به عنوان بخشی از مطالعه تا عمل تاکید می کنند. زین پس تعامل های داخل کلاس دیگر نمی تواند به عنوان انتقال ساده محتوا یک پیام و همچنین به عنوان یک مبادله معنی در نظر گرفته شود. چرا که مبادله معنی از تفسیر پویا موقعیت ها و تبادل مواضع اجتماعی جدایی ناپذیر است (Ardity & Vasseur, 1999).

مفهوم تعامل بیشتر توسط متی در سال ۱۹۹۶ معرفی شد. وی خاطر نشان می کند که همه تعامل گرایان در خصوص موثر بودن فاکتورهای شناختی، جامعه روان شناختی و اجتماعی در فراگیری یک زبان اتفاق نظر دارند. این نمای کلی دیدگاه تعامل گرایانه در خصوص یادگیری و درونی سازی زبان دوم عناصر خاصی را که به نظر بخش های تشکیل دهنده تعامل هستند (نوع تعامل، مکالمات آموزشی و بخش های بالقوه فراگیری) برجسته می کند (Mattey, 1996).

۱-۳ توسل به زبان مادری به عنوان راهبرد رایج در یادگیری
از زمانیکه سلینگر در سال ۱۹۷۲ اصطلاح راهبرد یادگیری را در مقاله ای با موضوع زبان بینابین (زبان واسطه تلفیقی بین زبان اول و دوم) بکار برد، تعاریف متعددی برای این مفهوم بوجود آمده است. ریچ تریچ در سال ۱۹۹۷ چندین منبع شناخته شده در این زمینه نقل می کند: از آن جمله میتوان فارچ و کسپو (۱۹۸۳)، تارون (۱۹۷۶)، بانژ (۱۹۹۲) را نام برد.

تعریف هایی که این محققان پیشنهاد کرده اند، پیچیدگی مطالعه بر انواع راهبرد های یادگیری را نشان می دهد. در میان این اصطلاحات و تعریف ها، بر این موارد تاکید بیشتری شده است:

"مجموعه ای از اقدامات انتخابی و داوطلبانه؛ اقدامات - ابزارها؛ هماهنگی گروهی؛ تکنیک ها؛ عملیات آگاهانه؛ روش های حل مسأله؛ توانش های پایه؛ توانش های تفکری و استدلالی" (Richterich, 1997). مور بر کاربرد استراتژیک منابع ذخیره زبانی توسط چند زبانه ها به عنوان دانش پایه در کشف حقایق زبان می پردازد (Moore, 2006).

از آنجایی که مفهوم راهبردهای یادگیری، وسیع و گسترده است ما در این تحقیق به راهبردهای یادگیری از منظر رویکرد تعاملی می پردازیم. ورونیک خاطر نشان کرد که در تحقیق مربوط به فراگیری زبان، کاربرد واژه راهبرد مبین حرکت های دسته جمعی، تبادل و آسان سازی است که بخشی از این مفاهیم را در ارتباط با مفهوم "ارائه" در تولید و برون داد در نظر می گیرد (Veronique, 1992).

رویکرد ارتباطی مطالعه و تاکید بر درونی سازی و تکمیل دانش زبانی صرف به تنهایی کافی نیست و آنچه در آموزش زبان بسیار حائز اهمیت است، بررسی دانش عملی زبان آموزان و تقویت و پایدار کردن آن با استفاده از راهبردهای قوی آزموده شده است (Scallon, 2007). راهبرد در شرایط تعاملی، بخش های خاصی از کار تبادل ابزارهای زبانی ظاهراً مناسب را در نظر دارد (فراگیری بدون در نظر گرفتن فراگیری موثر و کامل).

بانژ بخش های مبادلات تعاملی را که با تمرکز بر شکل و محتوا مشخص می شوند، " دو کانون " می نامد. طبق تحقیقاتی که در زمینه فراگیری زبان صورت گرفته است، این توالی های تبادل گفتمانی و فعالیت فرازبانی (فراپند شناختی مربوط به استفاده از زبان به منظور یادگیری) به دلیل نشان دادن لحظات بالقوه یادگیری مورد توجه محققان است (Bange, 1992).

تحقیقات سال ۱۹۸۹ پیتز، متی و پی، در مفهوم راهبرد درون توالی ها در این زمینه پیشگام بوده است. بخش های از این پژوهش، سهم مهمی در درونی سازی زبان دوم دارد. آنچه در اینجا حائز اهمیت است، عناصریست که باعث می شوند شرکت کنندگان کلاس زبان راهبردهایی را در قالب تعامل بکار گیرند. این عناصر، مطابق با فرضیه ما، منجر به یادگیری می شوند. این محققان از "طرحواره عمل" کالمیر و شوتز (۱۹۷۶) الهام گرفته اند. سه مرحله این طرحواره عبارتند از:

۱- ادای جمله که معمولاً شروع مبادله را نشان می دهد و با یک عبارت خود آگاه مشخص می شود

۲- تصویب این گفته

۳- سرانجام یادگرفتن آن

این طرحواره برای حل مانعی که زبان آموز با آن مواجه می شود، بکار می رود (فقدان دانش واژه کافی و یا ارتباطی). بنابر این مخاطبان این طرحواره به آن به عنوان یک هدف فراگیری نگاه می کنند. محققان بر این باورند که این لحظات آثار قابل توجهی از فراگیری اولیه را نشان می دهند. آنچه که اکنون حائز اهمیت می باشد این است که عملکرد راهبردهای یادگیری زبان آموزان، تحقق یک هدف ارتباطی در نظر گرفته شده توسط مدرس و نیز یادگیری حقایق زبانی را میسر می کنند (Moore, 2006). چرا که یادگیرندگان را به این سمت سوق می دهند که در هنگام بروز مانع بیشتر بر زبان متمرکز شوند تا مانع. در عین حال که مانع را برای خود زیر سوال ببرند و برای حل آن یک عملیات فرازبانی انجام دهند.

تمایز بین راهبردهای یادگیری و ارتباطی یادآور مفهوم "دو کانون" بانژ برای تبیین تمرکز چند برابر در لحظه تعامل در کلاس درس است که مطابق با آن تمرکز نه تنها بر شکل (زبان به عنوان یک ابزار ارتباطی) که همزمان بر محتوا (معنی) نیز است. تحلیل لحظات تعامل که در آن دو کانونی بر یک عنصر زبانی صورت می گیرد، مبین روش پشتیبانی معلم از زبان آموز است که این نقش را با حل مانع زبانی زبان آموز انجام می دهد. به عنوان مثال در زمینه گفتگو در کلاس زبان، پشتیبانی توسط مدرس نوعی ابزار است که بر طبق نیازها و توانش های زبان آموز ارائه می شود و به وی امکان تحقق هدف ارتباطی و در غالب مواقع، درونی کردن عناصر جدید زبانی را می دهد (Bange, 1992).

معلم مسئولیت آنچه زبان آموز نمی تواند انجام دهد را به عهده می گیرد و به تدریج که زبان آموز پیشرفت می کند، نقش معلم کمتر می شود. در نهایت، استدلال در تولید شفاهی و توانش های فعال زبان آموز افزایش می یابد. از جمله راهبردهای مهم می توان به پرسش و پاسخ در کلاس (طرح سوالات کوتاهی که مستلزم پاسخ هستند) ساخت مجدد فرمول های زبانی (توسط زبان آموز و با کمک مدرس) و نیز توسل های متعدد به زبان اول اشاره کرد. مبادرت به این روش ها و بویژه مورد زبان اول، از دیر باز به نوعی "فضا" بین دو زبان (و یا بیشتر) منجر شده است که زبان آموز این فضا را در زبان دوم ایجاد می کند. در این شرایط، گویی زبان آموز نوع منبع ذخیره اطلاعات زبانی ارزشمند دارد.

۲. روش تحقیق

۲-۱ جامعه آماری

مطالعه توسل به زبان فارسی به عنوان یکی از راهبردهای مهم در یادگیری زبان و مدیریت صحیح آن ارتباط مستقیم با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد (صالحی و همکار، ۱۳۸۸). برای این تحقیق سه کلاس زبان فرانسه در مقطع دانشگاه و در سطح مبتدی، متوسط و پیشرفته انتخاب کرده ایم. کلاسها در هر سه سطح با نوسان اندک، بطور متوسط ۴۰ نفر جمعیت دارند. در هر کلاس وقتی زبان آموزان در قالب گروههای کوچک تقسیم می شوند، حدود ۱۰ گروه حاصل می شود. شایان ذکر است که بسته به روابطی که دانشجویان با یکدیگر دارند؛ بعضی از گروهها شش نفر و بعضی دیگر تنها متشکل از دو نفر هستند. از آنجا که در این تحقیق بر تعامل تاکید داریم، لذا دانشجویان را در انتخاب هم گروهی و تعداد افراد داخل گروه مجاز و راحت گذاشته ایم. جنسیت دانشجویان دختر و پسر (۷۰٪ دختران) و رده سنی آنها بین ۱۸ تا ۲۵ سال می باشد. مطالعه میدانی مربوط به زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی در دانشگاه حکیم سبزواری در رشته زبان و ادبیات فرانسه است. دانشجویان مبتدی ترم یک، متوسط ترم چهار و پیشرفته ترم هشت می باشند.

۲-۲ ابزار تحقیق و جمع آوری داده ها

ضبط صدا و نسخه برداری از این صداها، ابزارهای اصلی این تحلیل را تشکیل می دهند. دو فعالیت اصلی که طی آن ضبط هایمان را انجام داده ایم، اول از همه ایفای نقش در یک رستوران و سپس فعالیت‌های مربوط به یادگیری آدرس است که مطابق با آن زبان آموزان برای جابجا شدن از مکانی به مکان دیگر از روی نقشه شهر آدرس می دهند. تعامل های بین مدرس و گروه کلاس بطور کامل ضبط نشده اند زیرا این تعامل ها فقط شامل یک مقدمه و تکرار زیاد واژگان به منظور آماده سازی زبان آموزان برای فعالیت است. در مورد کلاسهای انتخاب شده برای این مطالعه، شرکت کنندگان دانشجوی زبان فرانسه هستند که زبان دوم را به عنوان هدف و برنامه تحصیلی خود انتخاب کرده اند.

۲-۳ روش تحلیل

آنچه محقق ساخته ایم، یک تحلیل دقیق از پویایی گفتمان تعاملی راهبردهای یادگیری است. برای تهیه ضبط صداها، دستگاههای ضبط صدا را طوری که مانع کار آنها نشود، در هر گروه از دانشجویان قرار دادیم. از دانشجویان خواسته شد توجهی به دستگاه ضبط صدا و حضور محقق نکنند. در کل به نظر می رسید دانشجویان احساس راحتی می کنند و توجهی به حالت ضبط صدا نداشتند. چرا که با استاد خود احساس راحتی می کردند و به وی اعتماد داشتند. اطلاعات ضبط شده برای هر دوره در طی دو جلسه ۹۰ دقیقه ای جمع آوری شد و در نتیجه محقق سه ساعت در هر کلاس و در کل شش ساعت مشاهده داشت. رونوشت ها شامل دو نوع تعامل است: یکی بخشی که دانشجویان در قالب گروههای کوچک فعالیت می کنند و دیگری بخشی که استاد با کل کلاس تعامل زبانی دارد. طبق نتیجه تحقیقات، مدرس کلاس زبان در حل موانع زبانی زبان آموزان و همچنین تنظیم موقعیت های تعاملی بین زبان آموزان نقش کلیدی و بسیار مهم دارد. هدفمان بیشتر مشاهده میزان توسل به زبان مادری به عنوان راهبرد تعاملی اعمال شده توسط خود زبان آموزان از یک سو و توسط مدرس در تعامل با زبان آموزان از سوی دیگر است.

۲-۴ تجزیه و تحلیل داده ها

به منظور تحلیل داده ها و نیز برای یافتن راهبردهای غالب مورد استفاده توسط اکثر زبان آموزان بزرگسال بوسیله نرم افزار اکسل مبادرت به یک روش تحلیلی آماری و نیز توصیفی کرده ایم. برای این مهم، نمونه هایی را ارائه داده ایم که اثر قابل توجهی از این راهبردها را نشان می دهند. از آن جمله عبارتند از: توسل به زبان فارسی، دو کانونی، پشتیبانی توسط مدرس و نقش های تغییر یافته توسط زبان آموزان و مدرسان در ارتباطات متقابل. از جمله نمونه های استراتژی های اصلی جامعه آماری ما، استفاده از زبان فارسی، پرسش و پاسخ و اصلاح مجدد فرمول های زبانی است.

هنگامی که زبان آموز فاقد وسایل ارتباطی دیگر باشد، با هدف محق ساختن اصل ارتباط، مبادرت به کاربرد زبان فارسی می کند. در چنین مواردی، درخواست کمک تحت عنوان سوالات در کلاس یا بین زبان آموزان و یا بین زبان آموزان و مدرس متداول است. سرانجام اصلاح مجدد مشتمل بر اصلاح کلمه، نحو و یا تلفظ به منظور کمک به زبان آموزان ارائه می شود. هدفمان برجسته کردن هر دو نوع تعامل در کلاس زبان خارجی است. در هر دو حالت یک قابلیت مهم وجود دارد که جدا کردن استراتژی های مدرس از استراتژی های اتخاذ شده توسط زبان آموزان را دشوار می سازد.

نوع نگاهی که در کلاس زبان به مفهوم ارتباط داریم، فرصت های بسیاری در مورد یادگیری و درونی سازی زبان توسط دانشجویان یک زبان خارجی به ما می دهد. در واقع برای لودی (۱۹۸۷) " از طریق برقراری ارتباط است که فرد یاد می گیرد ارتباط برقرار کند " تعامل در کلاس زبان بین زبان آموزان و استادان مستلزم ارتباط است (Ludi, 1987). و البته با این حال مدیریت مکالمات داخل کلاس زبان به عهده مدرس است. وظیفه او تنظیم قالب هایی است که تعامل را موفقیت آمیز و استفاده از راهبردهای منتج به فراگیری را آسان می کنند (Pekarek, 1999). ابتدا این مورد را مشاهده کردیم که چگونه برنامه آموزشی اتخاذ شده توسط معلم و روند او در هدایت تعامل کلاسی بر شکل تعامل ها تاثیر می گذارد. به عنوان مثال، مبادرت بالای زبان آموزان به یک شیوه در سه کلاس مشاهده شد. از طرف دیگر تعامل بین زبان آموزانی که در قالب گروه های کوچک کار می

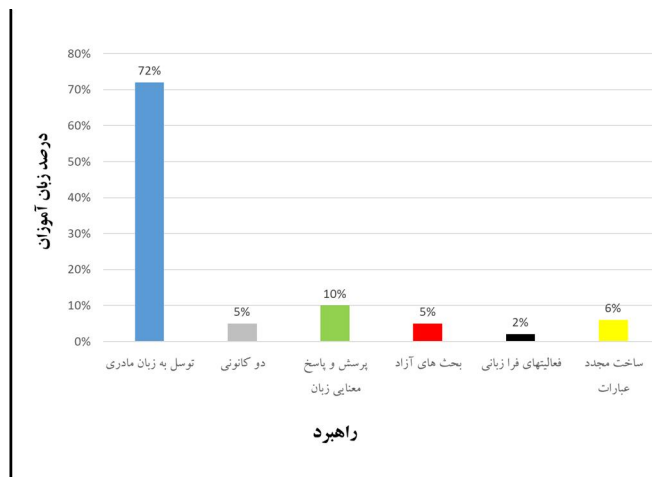
کنند آنها را مجبور می کند تا از لحاظ زبانی و راهبردی خود را مجهز کنند تا بتوانند وظیفه ای را که به آنها محول شده انجام دهند. دُزانشون - گئی و کراف می گویند "یادگیری تحلیل یک گفته، یادگیری فردی آن چیزی است که در ابتدا آنرا توسط تعامل یاد گرفته ایم" (دُزانشون - گئی و کراف- نقل شده توسط وِسور) (Vasseur, 1993).

در آنها زبان آموزان به راهبرد های مختلف متوسل می شود، برای غلبه بر مشکلات زبانی و ارتباطی شناسایی کرد. در حقیقت تعامل باعث می شود که زبان آموزان در یادگیری خود فعال و مسئول باشند. با تمرکز بر مطالعات مختلف قالب هایی را توصیف کردیم که در این قالب ها اولویت بیشتر بر توالی های جانبی است که بوسیله طرحواره های عملی و بویژه ساختارهای سه گانه مشخص می شوند. فهمیدیم که شرکت کنندگان گروه های کوچکتر فرصت بیشتری برای مشارکت داشتند. این فرصت بیشتر در هنگام فعالیت کل کلاس و زمانی که مدرس با زبان آموزان وارد تعامل می شود، رخ می دهد. در مقابل این امکان نیز وجود دارد که در یک شرایط نسبتاً رسمی امکان مشارکت های فردی زبان آموزان کاهش یابد و جای آنرا مشارکتهای کلی و دسته جمعی بگیرد. این مورد بیشتر در خصوص کلاسهای مبتدی صدق می کند. بدین ترتیب اینطور تشخیص داده می شود که سطوح توانش های شرکت کنندگان سه گروه (مبتدی، متوسط و پیشرفته) نوع مشارکتهای برجسته را تحت تاثیر قرار داده است. رونوشت های ما از این کلاس ها امکان بررسی این اصل را می دهد که نزد سطح مبتدی بیشتر شاهد تمایل به توسل به زبان مادری با این وجود، باید در نظر داشت که تبادل های تعاملی در شکل کلاسیک خود برای سطح مبتدی، مبنایی را نشان می دهد که بر طبق آن زبان آموز می تواند نه تنها توانش زبانی و ارتباطی خود بلکه اعتمادش به یادگیری زبان خارجی را شکل دهد(این اعتماد اغلب در مورد زبان آموزان بزرگسال نادیده گرفته می شود). (نمودار ۱)



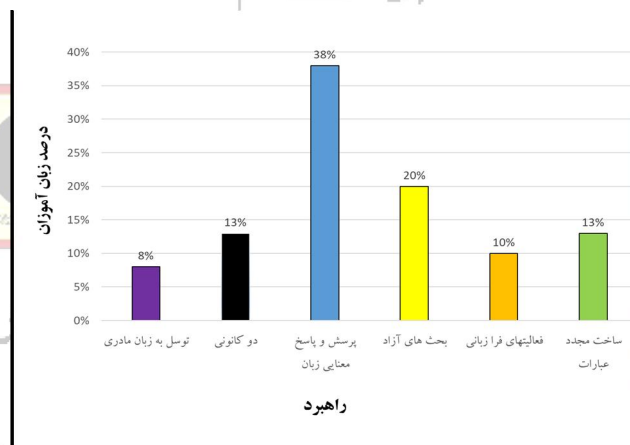
نمودار ۱: مقایسه میزان استفاده از راهبردهای مختلف در کلاس سطح مبتدی زبان فرانسه (ترم ۲)

رونوشت های کلاس سطح متوسط نشان می دهد که در خصوص توسل به زبان مادری، تمایل زبان آموزان در این سطح کمتر از زبان آموزان مبتدی است؛ اما همچنان راهبرد قالب است. در درجه دوم نزد این سطح، شاهد تمایل بیشتر به پرسش و پاسخ های معنایی زبان هستیم(نمودار ۲).



نمودار ۲: مقایسه میزان استفاده از راهبردهای مختلف در کلاس سطح متوسط زبان فرانسه (ترم ۴)

رونوشت های کلاس های پیشرفته نشان می دهند که قالب هایی که زبان آموزان این سطح ترجیح می دهند بیشتر مربوط به تبادل های کلامی باز، تبادل عقاید، بحث های آزاد و پرسش و پاسخ های عمیق تر است که در نتیجه یک فعالیت فرا زبانی منسجم را منجر می شوند (نمودار ۳).



نمودار ۳: مقایسه میزان استفاده از راهبردهای مختلف در کلاس سطح پیشرفته زبان فرانسه (ترم ۸)

روله سال ۱۹۹۹ اهمیت انتخاب ماده آموزشی توسط معلم را مطرح می کند. ماده ای که نه تنها باید واقعی و معتبر باشد بلکه بایستی بیشترین علاقه و در نتیجه تعهد یادگیری را در زبان آموزان ایجاد کند (Roulet, 1999). این قالب تعاملی ظریف که اغلب در گذشته بعنوان نوعی متوقف کردن تکلیف تلقی می شد اکنون باعث ایجاد مباحث دقیق از لحظات ارتباط می شود (Moore & Simon, 2002). در اینجا ساختار سه گانه ای که توسط کامبرازین در سال ۲۰۰۳ مطرح شد را یادآوری می کنیم. این راهبردها شامل کاربرد متعدد زبان مادری، پرسش و پاسخ، اصلاح مجدد، فرایند دو کانونی و حمایت از جانب مدرس، جلسات اصلاح و رفع اشکال و غیره... می باشد. اجرای یک راهبرد ناشی از وجود یک مانع زبانی بوجود آمده، اعم از لغوی، نحوی، معنایی یا آوایی است. از شناسایی مانع، تغییر تمرکز صورت می گیرد. از این تغییر، تمرکز تعاملات در یک فرایند حرکت از معنا به شکل قرار می گیرند.

نمونه ای که برای کلاسهای پیشرفته بکار بردیم، گواه این پدیده است. آنچه توجه را جلب می کند روشی است که زبان آموزان برای رفع یک مانع بدون دخالت معلم به آن مبادرت می ورزند. وقتی که توجه آنها به جنبه صوری زبان معطوف شود، زبان آموزان نقش هایی مانند کارشناس و یا یک مدیر مسئول تکلیف را به خوبی ایفاء می کنند. این نقش ها شکل های پشتیبانی به منظور حل سوال در داخل گروه را تضمین می کنند.

به طور کلی انعطاف پذیری که زبان آموزان در کلاس ها و در عمل از خود نشان داده اند قابل توجه است. این فرایندها که بارها در مطالعه میدانی ما به آن اشاره کرده ایم در عین حال پیچیدگی کار دسته جمعی و نیز توانش های دستوری، شفاهی و

ارتباطی زبان آموزان را نشان می دهند. برای این منظور نزد زبان آموزان سطح پیشرفته نسبت به مبتدی ها ظرفیت بالاتری از دو کانونی یکسان مشاهده شده است. زیرا نزد زبان آموزان سطح مبتدی تمایل به تمرکز بر یک جنبه بیشتر است. به علاوه تعداد بیشتری پرسش و پاسخ در خصوص تلفظ و کمبود واژگان نزد مبتدی ها قابل مشاهده است. اینطور به نظر می رسد که مبتدی ها اگرچه توسط زبان فارسی، اما بر خلاف زبان آموزان سطح پیشرفته که به لیست زبانی گسترده تری دسترسی دارند، تمایل بیشتری و سریعتری به از بین بردن موانع زبانی نشان می دهند.

برای این منظور مدرس کلاس مبتدی بخش زیادی از وقت خود را از گروهی به گروه دیگر گذاشته تا از درک درست واژگان و تکلیف توسط گروهها مطمئن شود. از طرف دیگر زبان آموزان سطح پیشرفته که در قالب فعالیتی بازتر کار می کنند، توانش گفتاری خود را فاصله گرفتن از هدف فعالیت و در عین حال وقف زمان مناسب برای حل مشکلات زبانی توسعه می دهند. با مثالهای ارائه شده، در واقع تشخیص قرارداد تعاملی بین مدرس و زبان آموزان در هنگام فعالیت گروهی آنها کار دشواری نیست. در چنین شرایطی میتوان آثار و نتایج قابل توجهی از تعامل در بکارگیری زبان اول در یادگیری زبان را مشاهده نمود. از سوی دیگر کار بر روی زبان بصورت بخش های جانبی به زبان آموزان امکان تمرکز بر توانش فرازبانی و تقویت و گسترش آن را می دهد. هنگامی که زبان آموزان به حال خودشان گذاشته می شوند، اقدامات لازم برای انجام تکالیف خود را انجام می دهند. آنها برای غلبه بر موانع زبانی از فهرست زبانی خود که از قبل وجود دارد استفاده می کنند. پرسش و پاسخ در ارتباط با محتوای یک تکلیف زبانی (جنبه زبانشناختی) نوعی استراتژی مورد علاقه زبان آموزان سطح پیشرفته می باشد.

به نظر می رسد سطح دشواری ماده و موضوع آموزشی، زبان آموزان را به سمت تفکر عمیق تر سوق می دهد، بدین معنی که سطح واژگان در ابزار آموزشی تضمین شده تر است و شامل کاربردهای تصویری و همچنین منابع فرهنگی بود. زبان آموزان سطح مبتدی بیشتر توسل به زبان مادری و پرسش و پاسخ مربوط به معنا را ترجیح می دهند که احتمالاً بخاطر ذخیره واژگانی محدود آنها است. توسل به زبان مادری و نیز پرسش و پاسخ های معنایی زبان بیشتر نزد سطح مبتدی مشاهده می شود. ساخت مجدد عبارات، یعنی به عبارتی تأثیرات معلم در یادگیری زبان آموز که در آن مدرس خطاهای زبانی را اصلاح می کند بیشتر مورد نظر گروه زبان آموزان سطح پیشرفته بود. به عبارت دیگر، مدرس بسیار فعال و پویا نمی تواند از اصلاح دانشجویان که همچنان با انگیزه مشغول فعالیت یادگیری هستند خودداری کند. مدرس کلاس سطح پیشرفته اکثراً ساخت مجدد را در قالب نسبتاً سنتی آن محقق می سازد؛ به این معنی که مدرس فعالیت و نوبت گفتار در کلاس را مدیریت می کند. با این حال بایستی تأکید کرد که این مدرس نیز در این زمینه امکان بحث آزاد را فراهم کرده است. در چنین شرایطی توالی های یک سویه مختلفی که در آنها راهبردهای مختلفی نظیر استفاده از زبان فارسی و اشکال مختلف پرسش و پاسخ مشاهده می شود، وجود دارند (جدول ۱).

چهارمین همایش ملی آموزش زبان فارسی - ۱۳۹۹

راهبردهای یادگیری						
ساخت مجدد عبارات	فعالتهای فرا زبانی	بحث های آزاد	پرسش و پاسخ معنایی زبان	دو کانونی	توسل به زبان فارسی	سطح زبان
ضعیف - توانش پایین زبانی	خیلی ضعیف - مسئله سطح زبانی	خیلی ضعیف - مسئله سطح زبانی	ضعیف - توانش پایین زبانی	خیلی ضعیف - محدودیت اطلاعات زبانی	قوی - کمک از زبان مادری	مبتدی
ضعیف - توانش زبانی اندک	خیلی ضعیف - مسئله محدودیت زبانی	ضعیف - مسئله محدودیت زبانی	متوسط - توانش نسبی زبانی	ضعیف - محدودیت اطلاعات زبانی	نسبتاً قوی - توسل نسبی به زبان مادری	متوسط

متوسط - توانش مناسب زبانی	متوسط - توانش مناسب زبانی با توجه به سطح	قوی - توانش مناسب زبانی با توجه به سطح	قوی - تسلط بر شکل و حل مشکل معنی	قوی - وسعت زبانی اطلاعات	ضعیف - گنجینه زبانی دوم کافی	پیشرفته
---------------------------------	---	---	---	--------------------------------	------------------------------------	---------

جدول ۱: ارزیابی کلی راهبردهای یادگیری توسط دانشجویان

نتیجه گیری

مطالعه میزان توسل به زبان مادری سه کلاس در سه سطح مبتدی، متوسط و پیشرفته زبان و ادبیات فرانسه با هدف اثبات و مستند کردن استفاده بیشتر از زبان فارسی در بعضی سطوح توسط زبان آموزان بزرگسال زبان فرانسه به عنوان زبان دوم و نیز به منظور کمک به تغییر نحوه تفکر زبان آموزان در هنگام فراگیری زبان انجام شد. عواملی که در این تحقیق به آنها توجه کردیم شامل انگیزه زبان آموزان برای استفاده از زبان مادری برای یادگیری، توانایی های فردی آنها، ارتباطشان با مدرس و عاداتهای مکالمه ای آنها (بعضی از آنها برای مکالمه و گفتگو بطور کلی مناسب تر هستند) است. مطالعه تعامل های زبانی کلاس منجر به ارزیابی صحیح و دقیق از میزان دانش و مهارت های زبانی زبان آموزان شده و ما را در برنامه ریزی منسجم تر آموزشی یاری می کند. طی این مطالعه، اثرات قابل توجهی از قابلیت فراگیری در شرایط مختلف تعاملی مشاهده کردیم، چه در مورد زبان آموزانی که در یک گروه محدود و کوچک کار می کردند و چه در چهار چوب طرح مباحث آزاد که مربوط به مدرس است. با انجام این تحقیق متوجه شدیم که توسل به زبان مادری به عنوان یکی از راهبردهای اصلی یادگیری علاوه بر اینکه موجب تقویت تعامل زبان آموزان و در نتیجه یادگیری موفق می گردد؛ باعث تمرکز زبان آموز و معلم بر موانع زبانی به هنگام تولید شفاهی زبان می شوند. از میان راهبردهای موجود تمرکز اصلی ما بیشتر بر فعالیت های فرازبانی، تمایل به شرکت در بحث های آزاد، پرسش و پاسخ ساختاری زبان، پرسش و پاسخ معنایی زبان، دوکانونی و بیشتر توسل به زبان مادری بود. نتایج مشاهدات و تحلیل آماری نشان می دهد توسل به زبان مادری و پرسش و پاسخ در خصوص ساختار زبان بیشتر نزد زبان آموزان مبتدی و متوسط کاربرد دارد. این در حالیست که نزد زبان آموزان سطح پیشرفته به دلیل اندوخته زبانی کافی بیشتر پرسش و پاسخ در خصوص معنی، دو محوری، تمایل به بحث های آزاد و فعالیتهای فرازبانی مورد استفاده می باشد. علاوه بر این امیدوار هستیم به عنوان یک مدرس زبان با بررسی پدیده های مرتبط با کلاس زبان توانسته باشیم بخشی از یک برنامه آموزشی در موقعیت بالقوه یادگیری را توضیح داده باشیم. در این راستا مفاهیم مربوط به مدیریت سوال های مطرح شده در کلاس و فرایند پاسخ و پشتیبانی از جانب مدرس بایستی به عنوان منبعی مهم در تربیت معلمان و برای ایشان بکار رود. این تحقیق همچنین به ما امکان ملاحظه این اصل را داد که زبان آموزان بزرگسال در دانشگاه بطور داوطلبانه از دستورالعمل های ضمنی کلاس پیروی می کنند.

www.anjomanfarsi.ir

منابع

- امامی پور، سوزان و شمس اسفند آباد، حسن، *سبکهای یادگیری و شناختی*؛ سازمان مطالعه و تدوین علوم انسانی دانشگاهها (سمت) تهران، ۱۳۸۶
- رحمتیان، روح الله، *رویکرد ارتباطی در آموزش زبان*؛ سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، تهران، ۱۳۸۸.
- رحمتیان، روح الله و زهره وندی، مرضیه، *بررسی میزان استفاده از استراتژی های شناختی و ارتباط آن با استقلال دانشجویان زبان*؛ فصلنامه پژوهش های زبان و ادبیات تطبیقی، ۲۵، ش ۳، (پیاپی ۷)، پاییز ۱۳۹۰، صص ۱۷۳-۱۹۰
- زارع، حسین، *روان شناسی یادگیری*؛ تهران، دانشگاه پیام نور، ۱۳۸۶
- شعبانی، حسن، *روش تدریس پیشرفته*؛ سازمان مطالعه و تدوین علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، تهران، ۱۳۹۰
- صالحی، محمد و عنایتی، ترانه، *مقایسه هنجارهای استراتژی های مطالعه و یادگیری (LASSI) و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی دانشجویان*؛ مجله نوآوری های مدیریت آموزش، ۱۳۸۸، ۴۵، ش ۳ (مسلسل ۱۵)، صص ۶۳-۸۱
- مهر محمدی، محمود، *نظریه های برنامه درسی*؛ سازمان مطالعه و تدوین علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، تهران، ۱۳۹۳
- Arditty, J. & Vasseur, M.-Th. (1999) « Interaction et langue étrangère présentation ». *Langages*, 134, 3-19.
- Bange, P. (1992a) *Analyse interactionnelle et théorie de l'action*. Collection LAL, Credif-Hatier, Paris.

- Cuq, J.-P. (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde. ASDIFLE, CLE International, Paris.
- Ludi, G. (1987) « Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme » dans G. Ludi, Ed. Devenir bilingue : parler bilingue. Tubingen, Niemeyer, 1-21.
- Matthey, M. (1996) Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Peter Lang, Berne.
- Moore, D. (2006) Plurilinguismes et école. Langues et apprentissage des langues. Didier, Paris.
- Pekarek, S. (1999) Legons de conversation. Dynamique de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde. Editions Universitaires, Fribourg.
- Moore, D. & Simon, D.-L. (2002) « Déréalisation et identité d'apprenants ». Aile, 16, Paris-Encrages, 121-144
- Pekarek, S. (1999) « Stratégies de communication bilingues en classe de L2 Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs ». Aile, 8, 127-141.
- Roegiers, Xavier avec la collaboration de Miled, Mohamed et ratziu, Loan et Letor, Caroline et Etienne, Richardt et Hubert, Gaelle et Dali, Mohamed (2012) «Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? », Bruxelles : de boeck.
- Roulet, E. (1999) «La place de l'analyse dans l'organisation du discours dans les didactiques des langues et des littératures maternelles et secondes (Chapitre1)» dans Roulet, E. La Description de l'organisation du discours, Collection LAL, Didier, Paris, 9-25.
- Scallon, Gérard (2007) « L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences» Canada : de boeck.
- Vasseur, M.-T. (1993) « Gestion de Interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère ». Aile, 2, 25-59.
- Veronique, D. (1992) « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives ». Aile, 1,5-36.



پایگاه استنادی علوم جهان اسلام



IRAN KHOMEINI
INTERNATIONAL UNIVERSITY



انجمن علمی زبان ادبی فارسی

چهارمین همایش ملی آموزش زبان فارسی - ۱۳۹۹

www.anjomanfarsi.ir