

مطالعه موردی شیوه‌های تدریس نگارش در مرکز آموزش زبان و معارف

اسلامی جامعه المصطفی (ص) العالمیه*

علی فاطمی منش^۱

مدرس مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی جامعه المصطفی (ص) العالمیه، قم، ایران

چکیده

آموزش «نوشتن» از جمله مهارت‌های مهمی است که می‌توان از آن به عنوان اولین تلاش‌های انسان برای آموزش «زبان» نام برد. مهارت «نوشتن»، در بین مهارت‌های زبانی، یکی از دغدغه‌های جدی در امر آموزش بوده و نیازمند توجه به نیازهای مخاطبان در طول تحصیل و بایسته‌های نوشتن است. یکی از مراکز مهم آموزش زبان فارسی، جامعه المصطفی (ص) العالمیه است که زبان‌آموزان غیر ایرانی برای کسب معارف اسلامی وارد مرکز می‌شوند و پس از گذراندن زبان فارسی در رشته‌های تخصصی مشغول به تحصیل می‌شوند. از آنجا که بیشتر زبان‌آموزان، در زمان حضور در جامعه المصطفی فرایند آموزشی را باید به زبان فارسی ادامه دهند، نگارنده در این تحقیق در نظر دارد با مطالعه موردی شیوه‌های تدریس نگارش در مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی، نقاط قوت و ضعف شیوه آموزشی نگارش را در آن مرکز بررسی کند. برای این منظور ۳۰ کلاس آموزش نگارش به غیرفارسی‌زبانان به صورت حضوری و از طریق مصاحبه با اساتید بررسی گردید. شیوه تحلیل کلاس‌ها بر اساس رویکرد کانینگورث (۱۹۹۵) است که رویکردی توصیفی بوده و تلاش می‌کند با طرح چند سؤال و پاسخ به آن، جایگاه و روش یک کتاب را از نظر آموزشی مشخص نماید. پس از بررسی داده‌ها با نرم‌افزار spss نتایج تحلیل نشان داد که استادان عموماً به شیوه سنتی و محصور محور در کلاس نگارش تدریس می‌کنند، به نیازهای زبان‌آموزان توجه جدی نمی‌شود و محتوایی به صورت مکتوب یا استادساخته در کلاس عرضه نمی‌شود. تأکید استادان زبان، بیشتر تصحیح نوشتار و نه آموزش نوشتار است؛ به همین دلیل دستور و دانش زبانی در اولویت آموزش قرار دارد.

واژه‌های کلیدی: مهارت نوشتن، مطالعه موردی، روش آموزش، رویکرد کانینگورث، مرکز آموزش زبان فارسی مدرسه المهدی (عج).

* تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۸/۰۸ | تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۰۱

¹ Email: fatemi2435@yahoo.com



A Case Study of Writing Teaching Methods in the Language and Islamic Education Center of Al-Mustafa University *

Ali Fatemi Manesh ¹

Lecturer at the Language and Islamic Education Center of Al-Mustafa (PBUH) Al-Alamiya University, Qom, Iran

Abstract

Teaching "writing" is one of the important skills that can be called as the first human efforts to teach "language". The skill of "writing", among the language skills, is one of the serious concerns in education and requires attention to the needs of the audience during education and writing requirements. One of the important Persian language teaching centers is Al-Mustafa Al-Alamiya University, where non-Iranian language learners enter the center to acquire Islamic knowledge and after passing the Persian language, they study in specialized fields. Since most of the language learners have to continue the educational process in Persian while attending Al-Mustafa University, in this research, the researcher aims to discern the strengths and weaknesses of the writing teaching method through a case study of writing teaching methods in the Islamic Language and Education Center. To this end, 30 writing classes for non-Persian speakers were examined in person and through interviews with professors. The method of analyzing the classes is based on Cunningsworth's (1995) approach, which is a descriptive approach and attempts to determine the status and method of a book from an educational perspective by posing several questions and answering them. After analyzing the data by means of SPSS software, the results showed that the teachers generally teach in a traditional and product-oriented way in the writing class, the needs of the language learners are not seriously taken into account, and no written or teacher-made content is presented in the class. The emphasis of language teachers is mostly on correcting writing and not teaching writing. Due to this reason, grammar and language knowledge are the priority of education.

Keywords: writing skill, case study, teaching method, Cunningsworth's approach, Persian language teaching center of Al-Mahdi School.

* Received: 2022/10/30 | Accepted: 2022/11/30

¹ Email: fatemi2435@yahoo.com

۱. مقدمه

نوشتن در ساده‌ترین تعریف خود به معنی بهره‌گیری از تعداد محدودی نشانه‌نویشتاری اعم از حروف، فاصله و علائم سجاوندی است که افکار و عقاید نویسنده را به صورتی که قابل خواندن باشد انتقال می‌دهد. این مهارت را می‌توان از جهات مختلف مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. نوشتن از یک سو فرایندی است کاملاً فیزیکی که چگونگی نگارش این علائم را بر روی کاغذ یا صفحه‌نمایشگر رایانه بررسی می‌کند و از طرف دیگر فرایندی است ذهنی که چگونگی ارائه ایده‌های نویسنده و اثرگذاری آن بر خواننده را بیان می‌نماید. علاوه بر این، فرایند نوشتن را می‌توان از جهتی صرفاً به صورت مهارتی محصول محور در نظر گرفت که هدف از آموزش آن تنها رسیدن به یک متن نوشتاری قابل قبول و بدون غلط است و از جهتی دیگر آن را مهارتی فرایند محور دید که برای رسیدن به یک محصول مناسب تمام روال نوشتن مانند: ایده‌پردازی، پاراگراف‌بندی، شاکله‌بندی و ویرایش را به عنوان مهارت‌هایی مجزا به زبان آموز انتقال می‌دهد.

با وجود اینکه در سده اخیر آموزش زبان دوم با آموزش مهارت گفت و شنود مترادف بود، ظهور نیازهای نوین در جوامع، مؤسسات زبانی را مجاب کرده تا به سایر مهارت‌های زبانی نیز توجه داشته باشند. گسترش فضاهای علمی و مراودات میان دانشمندان حوزه‌های مختلف علمی تحول‌شگرفی را در حوزه آموزش زبان به وجود آورده است. همین امر باعث شده برخی دوره‌های آموزش نوشتن در زبان دوم را با جدیت بیشتری دنبال نمایند و تولیدات متعددی با هدف آموزش نوشتن وارد بازار نشر و تدوین متون درسی شود. گذشته از این، گسترش صنعت چاپ در چند دهه اخیر باعث شده تا کتاب‌های آموزش زبان متعددی برای آموزش زبان وارد بازار شوند.

با توجه به اهمیت و جایگاه جامعه المصطفی^(ص) العالمیه در عرصه بین‌الملل نیاز است که دست‌اندرکاران برنامه آموزشی در خصوص اتخاذ روش‌های صحیح آموزش نوشتن پیشقدم شوند و زبان‌آموزان در سطوح مختلف باید از مهارت‌های نوشتن به خوبی بهره‌مند شوند و بتوانند به عنوان مبلغ دینی از این مهارت به خوبی استفاده نمایند. تلاش مضاعف برای

بهبود روش‌های تدریس باعث خواهد شد که زبان‌آموزان در مدت کوتاه بتوانند آنچه در آینده در کشور مقصد به آن نیاز دارند، به خوبی بیاموزند.

مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی المهدی (عج) وابسته به جامعه المصطفی (ص) العالمیه در یک دوره ۷ تا ۸ ماه، در کنار مهارت‌های دیگر زبانی، واحدهایی را به عنوان درس نگارش به زبان‌آموزان ارائه می‌کند و زبان‌آموزان در پایان دوره نیز یک تحقیق کلاسی را به عنوان محصول نهایی نگارش می‌نویسند.

یکی از دغدغه‌های مرکز، آن است که در انتهای دوره به دلیل یکسان نبودن شیوه‌های آموزشی و سطح‌بندی نشدن مسائل مربوط به مهارت نوشتن و نداشتن طرح و فرایند مشخص برای انجام تکلیف، برخی از زبان‌آموزان دچار مشکلاتی در نوشتن می‌شوند و طبعاً در سطوح بالاتر نیز در نگاشتن تحقیق کلاسی و پایان‌نامه با مشکلات بسیاری مواجه خواهند شد.

۱-۱. سؤال‌های تحقیق

اساتید آموزش زبان تا چه اندازه با رویکردهای نوین آموزشی و روش فرایندی تکلیف محور آشنا هستند؟ اساتید چگونه راهبردهای یادگیری نوشتن را به زبان‌آموزان آموزش می‌دهند؟ چگونه می‌توان از فرایند تکلیف محور در کتاب‌های آموزش نوشتن بهره برد؟

۱-۲. فرضیه‌های تحقیق

به نظر می‌رسد اساتید کمتر از روش‌های نوین استفاده می‌کنند و آموزش راهبردهای یادگیری در مهارت‌های زبانی به ویژه نوشتن مورد غفلت واقع شده است. مطالعه روش‌های نوین در نگارش در کنار تجربیات اساتید، این امکان را به نویسندگان می‌دهد تا طرح نهایی را به صورت آزمایشی در تدوین متون به کار گیرد.

۲. چارچوب نظری

توجه به نقش نوشتن در یادگیری و تفکر، ریشه در آثار منتشر شده دهه ۱۹۷۰ دارد که منجر به توسعه رویکردی به نام نوشتن برای یادگیری (WTL) در تعلیم و تربیت شده است. رویکرد نوشتن برای یادگیری بر این اندیشه استوار است که فهم و تفکر یادگیرنده از طریق

فرایند نوشتن وضوح می‌یابد و رشد می‌کند. نوشتن زبان و کلمات را به سطح هوشیاری می‌آورد و آن‌ها را موضوع تفکر می‌کند و با خلق بازنمایی ماندگارتر معنا در مقایسه با تعامل گفتاری، سطح بالاتری از ساخت دانش و یادگیری عمیق و یکپارچه ایجاد می‌کند. نگارش متن، ادراکات شخصی را به شکل نمادین آشکار می‌سازد و آن‌ها را برای بازاندیشی و تکامل، قابل دسترس می‌کند.

اغلب فراگیران زبان فارسی به عنوان زبان دوم که در مراکز آموزشی درس می‌خوانند، از مهارت‌های نوشتاری برخوردار هستند. با این حال، اهداف آنها برای نوشتن، معمولاً آن چیزی نیست که در جوامع آموزشی مورد توجه است. اینکه زبان‌آموز بتواند یک خلاصه یا تحلیل را به زبان مادری خود بنویسد، الزاماً به این معنا نیست که خواهد توانست همین کار را به زبان دوم نیز انجام دهد (Kotz, Gruden & Zeml, 1993:30). در نتیجه، هرگونه آموزش صحیح باید تأثیر تجربه‌های گوناگون آموزشی، اجتماعی و فرهنگی را که زبان‌آموزان، در زبان مادری خود کسب کرده‌اند، در نظر بگیرد. آموزش مهارت نوشتاری و شیوه تدریس آن، در دهه هفتاد میلادی به عنوان یک رشته علمی شناخته شد (Rhymes, 1993). پیش از این زمان، نگارش به ندرت، موضوعی شمرده می‌شد که بتوان آن را به خاطر خود آن تدریس کرد و در کلاس زبان دوم، از آن بیشتر برای دیکته یا به عنوان راهی برای تشریح تسلط بر ساختارهای آموخته شده در کلاس استفاده می‌شد. کامینگ و ریاضی (۲۰۰۰) و گریب (۲۰۰۱) معتقدند علی‌رغم علاقه فراوان به نگارش و تحقیقات مختلف روی الگوهای نوشتاری دیگران، هنوز الگوهای اندکی برای نقش آموزش نگارش به زبان دوم طراحی شده است. این امر تا اندازه‌ای به ماهیت چندگانه نوشتار بازمی‌گردد. در واقع اصطلاح «نوشتار»، هم به یک «عمل» و هم به «نتیجه» آن عمل اشاره دارد. این موضوع دو دیدگاه را درباره یادگیری نگارش پدید می‌آورد: یادگیری فرایند (Process) نگارش و یادگیری شکل و ساختار محصول (Product) این فرایند.

۲-۱. پژوهش‌های مبتنی بر متن

در پژوهش‌های مبتنی بر متن، گسترش مهارت نوشتن به زبان دوم بنا بر ویژگی‌های متنی که زبان‌آموزان تولید کرده‌اند، از جمله ویژگی‌های زبانی، دستوری و ادبی، مورد دقت

قرار می‌گیرد. بنابراین گرایش، برای کسب توانایی نوشتن به زبان فارسی به شیوه‌های قابل قبول، فارسی‌آموزان باید با رسم‌الخط، ساخت واژه (صرف)، واژگان، نحو، کلام (گفتمان) و قواعد اسلوب‌های بلاغی زبان فارسی آشنا باشند.

۲-۲. پژوهش‌های متمرکز بر فرایند

تحقیقات مبتنی بر فرایند، بر راهبردهایی تأکید دارد که در یادگیری نوشتن به زبان دوم موفقیت‌آمیز است. در این دیدگاه، یادگیری مهارت نوشتن، به معنای فراگیری راهبردهای کلان، مانند برنامه‌ریزی، پیشنویس کردن و غلط‌گیری و نیز فراگیری راهبردهای خرد مانند توجه همزمان به محتوا و صورت و جستجوی واژه‌ها و نحو است. اما نوشتار یک هدف و بعد اجتماعی نیز دارد که می‌تواند دیدگاه‌های دیگری را پدید آورد که بر سیاق و مخاطبان آن تأکید دارد (Fairclough, 2001). همه این موارد باعث ایجاد گرایش‌های گوناگون در آموزش مهارت نوشتن می‌شود. این گرایش‌ها، بر جنبه‌های گوناگون توانایی‌های نوشتن و اهمیت یادگیری و آموزش به شیوه‌های مختلف تأکید دارند (Cumming & Hyland, 2002).

۲-۳. نوشتن به زبان دوم یا خارجی

بیشتر تحقیقات انجام گرفته درباره نگارش زبان دوم، وابستگی بسیاری به تحقیقات زبان اول داشته است. نگارش، همراه با تدریس آن در موقعیت‌های زبان اول و دوم، اکنون موضوع بسیاری از پژوهش‌ها و دیگر تلاش‌های آموزشی است. مقالات مرتبط با ابعاد مختلف نگارش را می‌توان در اغلب شماره‌های نشریه‌های زبانشناسی کاربردی و آموزشی یافت و شماری از نشریات به این موضوع اختصاص دارند.

سیلوا (۱۹۹۳) معتقد است اگرچه نگارش زبان دوم، از لحاظ راهبردی، بلاغی و زبانشناختی، از بسیاری جهات با نگارش زبان اول متفاوت است؛ اما الگوهای زبان اول، تأثیر چشمگیری بر آموزش نگارش زبان دوم و تدوین نظریه‌ای درباره آن داشته‌اند. وی در تحقیق بر روی اینکه چگونه نویسندگان به زبان دوم، کار خود را اصلاح می‌کنند، دریافت که فراگیران، کار اصلاح را به صورت سطحی انجام می‌دهند. آنها کمتر متن نوشته شده خود را

بازخوانی و اصلاح می‌کنند و اگر هم این کار را بکنند، توجهشان اساساً بر تصحیح دستوری متمرکز است.

از سوی دیگر، توانایی نگارش به زبان اول، ممکن است به زبان دوم نیز منتقل گردد. در نتیجه، زبان‌آموزانی که نویسندگان ماهری در زبان مادری خود هستند و سطح قابل قبولی از مهارت نگارش زبان دوم را پشت سر گذاشته‌اند، می‌توانند آن مهارت‌ها را به طور صحیح به زبان دوم منتقل کنند.

مسأله مهم در به‌کارگیری نظریه‌های زبان اول در الگوهای آموزش زبان دوم، این است که نگارش زبان دوم در بردارنده فعالیت‌های شناختی پر زحمت مربوط به تولید متون معنادار به زبان دوم است. در نتیجه، زبان‌آموزان زبان دوم، به طور کلی خواهان مشارکت و راهنمایی بیشتر از سوی مدرس، به‌ویژه در مرحله اصلاح هستند. از این رو برای ارائه آموزش مؤثر، باید آموزگاران که نگارش زبان دوم را آموزش می‌دهند، عوامل اجتماعی و شناختی در فرایند یادگیری زبان دوم و خطاهای نگارشی را درک کنند؛ زیرا این عوامل تأثیر چشمگیری بر پیشرفت در نگارش به زبان دوم دارد.

شماری از تحقیقات اخیر، از این امر حکایت دارد که فرآیندهای نگارش به زبان دوم، از جهات گوناگونی با فرآیندهای نگارش به زبان اول متفاوت است. سیلوا (۱۹۹۳) به ارزیابی ۷۲ تحقیق در زمینه مقایسه نگارش زبان اول و دوم پرداخت و تفاوت‌های برجسته‌ای را در این باره و درباره فرآیندهای نگارش (و زیرمجموعه‌های آن: برنامه‌ریزی، رونویسی و بازبینی) و نیز ویژگی‌های متون نوشتاری (روانی، دقت، کیفیت، ساختار و به عبارتی ساختارهای گفتمانی، نحوی - واژگانی و معنایی - واژگانی) بین این دو زبان یافت.

همچنین ادعا شده است که مهارت نسبی نویسنده در زبان هدف، می‌تواند بر میزان تفاوت میان نگارش زبان اول و دوم او تأثیرگذار باشد. این تفاوت‌ها می‌تواند به سبب تفاوت در اطلاعات نویسنده درباره گونه‌های سبکی و انتظارات اجتماعی فرهنگی در زبان دوم و نیز میزان تجارب نویسنده در زبان اول و تفاوت آن تجربیات با معنای سواد (نوشتاری) در

فرهنگ زبان دوم باشد. این تفاوت‌ها در میان نویسندگانی که به زبان اول یا زبان دوم خود می‌نویسند، به روشنی وجود دارد (Cumming, 1989; Bradway & Harling, 1995).

۲-۴. رویکردهای مختلف در نوشتن

رویکرد فرایندمحور، با ظهور روانشناسی شناختی در دهه ۶۰ و گسترش شناخت‌گرایی در دهه ۷۰ رفته‌رفته رو به افول نهاد و مهارت نوشتن نه به عنوان مهارتی محصول محور، بلکه به عنوان مهارتی فرایندی و شناختی مورد توجه قرار گرفت. اساس کار در این رویکرد بر حل مسأله است. به همین دلیل، برای آموزش با این رویکرد ابتدا مشکل تعریف شده، سپس تحلیل می‌شود، زبان‌آموزان نظرات مختلف را ابراز می‌کنند و نهایتاً راه حلی برای رفع مشکل از برآیند نظرات بیان شده مطرح می‌شود؛ لذا برای رسیدن به یک محصول مناسب تمام روال نوشتن مانند ایده‌پردازی، پاراگراف‌بندی، شاکله‌بندی و ویرایش را به عنوان مهارت‌هایی مجزا به زبان‌آموز انتقال می‌دهد. مراحل تکلیف حل مسأله شامل آماده‌سازی و مرحله مقدماتی، تکلیف و مرحله گزارش، مرحله نوشتن: ۱. تهیه پیش‌نویس، مرحله نوشتن ۲. تکمیل پیش‌نویس و ارائه یک متن کامل، تمرکز بر صورت و شروع با یک متن است.

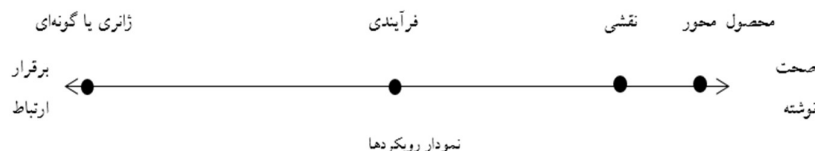
رویکرد دیگری که در این حوزه به آن اشاره می‌شود، رویکرد نقشی است. مبنای رویکرد نقشی دیدگاهی است که معتقد است هر ساخت زبانی یک نقش خاص ارتباطی مشخص را در خود دارد، پس زبان‌آموزان می‌توانند ساخت نقش‌هایی را بیاموزند که بیشتر به آنها نیاز دارند. معلم‌هایی که رویکرد نقشی را مبنای تدریس خود قرار می‌دهند، ابتدا متن را به اجزای کوچکتر تقسیم کرده و ساختارهای به کار رفته در آن را تحلیل می‌کنند. در ضمن این کار توجه دارند که برای هر بخش از چه ساخت‌هایی بیشتر استفاده شده است؛ البته بزرگترین نقص این رویکرد کم‌توجهی آن به معنای کلی متن و هدف آن از نوشتن است. همچنین به خاطر کم‌توجهی به معنی و داشتن نگاهی نقشی ممکن است خروجی کار زبان‌آموز نوشته‌ای کاملاً از هم گسیخته باشد.

در سال‌های اخیر، با گسترش مراودات علمی میان دانشگاه‌ها و متخصصان در قالب

مقالات علمی، نیازهای جدیدی برای زبان‌آموزان به وجود آمده که نهایتاً به ظهور دیدگاه‌های جدید آموزشی انجامیده است. از جمله این دیدگاه‌ها می‌توان به «نظام‌بندی اجتماعی» اشاره کرد که در آن به رابطه بین ساخت‌های نوشتاری و طبقه‌ها و گروه‌های خاص اجتماعی پرداخته می‌شود. نظام‌بندی اجتماعی برای زبان‌آموزان دو وظیفه اصلی را متصور می‌شود: اول، تولید متنی قابل قبول برای جامعه زبانی مقصد و دوم، تولید متنی قابل قبول برای جامعه علمی مقصد. دلیل تأکیدهای هایلند (۲۰۰۳) و هارمر (۲۰۰۴) بر اهمیت توجه به بافت در آموزش نوشتن درست برگرفته از همین رویکرد نسبتاً جدید در آموزش نوشتن است. علاوه بر این، بروز رویکردهای گونه‌ای یا ژانری و همچنین رویکرد WAC (نوشتن براساس طرح درس) در دهه اخیر را می‌توان محصول همین دیدگاه دانست.

بر اساس رویکرد مبتنی بر ژانر، نویسندگان متن خود را با استفاده از ساختارهای یک گونه نوشتاری می‌نویسند و با سازماندهی روابط میان عناصر متن، عناصر دانش در ذهن آنها نیز مرتبط می‌شود (Newell, 1994:4). ژانر نوعی از متن است؛ مانند متن توصیفی، تفسیری، استدلالی، مقایسه‌ای / تقابلی، نوشتار شخصی و... و هر ژانر هدفی دارد که از طریق برقراری ارتباطی خاص بین عناصر گفتمان به آن دست می‌یابد (Paltridge, 1995: 5). در رویکرد ژانر محور، ژانرها اهدافی را دنبال می‌کنند؛ در نوشتار روایی، هدف ثبت عواطف و افکار و در نوشتار توصیفی، هدف مستندسازی رویدادها و در نوشتار استدلالی، هدف متقاعدسازی است.

به طور کلی و از برآیند رویکردهای ارائه شده می‌توان به ۴ رویکرد اصلی در حوزه نوشتن دست یافت که قابلیت قرار گرفتن در یک محور نموداری را دارند. این رویکردها در نمودار ذیل با توجه به ارزش‌دهی به دو ویژگی «برقراری ارتباط» و «صحت نوشته» مشخص شده‌اند. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود در یک سوی نمودار توجه اصلی بر برقراری ارتباط است و در طرف دیگر، توجه به صحت دستوری در انشای نهایی است. به همین ترتیب شیوه محصول محور بیشترین تمرکز بر دستور و به ترتیب شیوه‌های نقشی، فرآیندی و ژانری با توجه بیشتر بر عامل برقراری ارتباط در نمودار قابل رؤیت هستند.



۳. پیشینه تحقیق

در زمینه مطالعه موردی شیوه‌های تدریس یا کتب آموزش زبان در مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی تحقیقاتی نگاشته شده است. اما هر کدام از آنها از زاویه خاصی به این موضوع نگریسته‌اند. رقیه حبیبی (۱۳۹۳) در مقاله «بررسی چگونگی تدوین متون آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با تأکید بر رویکرد تکلیف‌محور»، با معرفی رویکرد تکلیف‌محور که رویکردی از روش‌های ارتباطی و فصل مشترک بین اهداف آموزش و فعالیت‌های واقعی است، سعی در ارائه قالب و الگویی برای مباحث تئوری مطرح شده در خصوص تدوین محتوای آموزش زبان فارسی داشته است و در این زمینه به معرفی رویکرد تکلیف‌محور، ویژگی‌ها، اصول اساسی و انواع مختلفی از تکالیف نیز پرداخته شده است. در همین راستا، جلد دوم و سوم از مجموعه هفت جلدی از کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی‌جامعه المصطفی^(ص) العالمیه از منظر چگونگی استفاده از اصول و مبانی تکلیف‌محور مورد بررسی قرار گرفته است.

رضامراد صحرائی (۱۳۹۲) در مقاله «بررسی و تحلیل الگوی آموزش زبان فارسی «المهدی» برپایه اصول و رویکردهای آموزش زبان دوم/خارجی»، دو هدف برای پژوهش حاضر تعیین نموده است: مطالعه فرایند آموزش زبان فارسی در مدرسه المهدی و مطالعه رویکرد و شیوه‌های آموزش زبان فارسی در مدرسه المهدی. در این تحقیق نگارنده در حوزه آموزش زبان دوم/خارجی، جهت تهیه برنامه درسی آموزشی، شش الگوی برنامه درسی معرفی کرده و فنون و رویه‌های آموزشی مرکز المهدی را با توجه به این الگوها بررسی و تحلیل نموده است. در این تحقیق همه روش‌های شناخته شده آموزش زبان دوم/خارجی و اصول و فنون هر یک از آنها بحث شده است. نگارنده پس از طرح مسأله رابطه بین نظریه زبانی، نظریه یادگیری،

برنامه درسی و روش تدریس آموزش زبان دوم/خارجی، همه برنامه درسی و ویژگی‌های آنها را به طور مفصل بحث نموده است. در فصل تجزیه و تحلیل، با استفاده از آمار استنباطی و استفاده از نرم‌افزار SPSS19 به توصیف و تحلیل مشاهدات کلاسی و برنامه درسی مدرسه المهدی پرداخته است. در نهایت نیز، ویژگی‌ها، نقاط قوت، نقاط ضعف و راهکارهای پیشنهادی برای ارتقاء الگوی آموزشی المهدی ارائه نموده که بر اساس اصول و فنون روش‌شناختی آموزش زبان دوم/خارجی و برنامه‌های درسی انجام پذیرفته است.

منیژه گله‌داری (۱۳۸۲) در مقاله «آموزش نوشتن» ابتدا به تعریف نوشتن و انواع آن پرداخته و در ادامه راه‌هایی جهت انگیزه‌سازی زبان‌آموزان برای نوشتن پیشنهاد داده است. تصحیح اشتباهات، انواع تمرین‌های نوشتاری و نکاتی درباره کلاس‌داری از دیگر مباحث نویسنده است.

علی فاطمی‌منش و محمد سعیدنیا (۱۳۹۷) در کتاب «نوشتن ۱، ۲ و ۳»، سی درس به شیوه تکلیف‌محور تهیه کرده‌اند که بخش‌های مهم آن عبارتند از: بخش واژگان، متن‌های خواندن، تکلیف‌های مناسب جهت نوشتن، آموزش صریح دستور زبان، کارگاه آموزش نوشتن، بیان الگوی انشا و در بخش آخر به موضوع انشا و فرم‌های کاربردی پرداخته‌اند.

نفیسه رئیسی و محسن محمدی فشارکی (۱۳۹۴) در مقاله «توصیف و نقد دستوری مجموعه کتابهای آموزش فارسی به فارسی جامعه المصطفی (ص) العالمیه»، کتاب‌های آموزشی این مرکز را که در آن زمان مجموعه‌ای هشت جلدی بوده، نقد کرده‌اند. هدف این مقاله توصیف و نقد دستوری این مجموعه آموزشی است. در این تحقیق پس از معرفی جامعه المصطفی (ص) العالمیه، به اهمیت و شیوه‌های دستورآموزی به غیر فارسی‌زبانان می‌پردازند و در کنار معرفی مباحث دستوری لازم برای فارسی‌آموزان، کتاب‌های هشت جلدی آموزش فارسی به فارسی را از لحاظ دستوری توصیف می‌کنند. سپس مشکلات دستوری این کتاب‌ها را در ده بخش جداگانه با ارائه نمونه بررسی می‌نمایند. مقاله با ارائه راهکارهایی برای بهبود مباحث دستوری این مجموعه آموزشی و نیز سایر کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، پایان می‌یابد.

شهره السادات سجادی کوچصفهانی (۱۳۹۲) در پژوهش میدانی و مقایسه‌ای خود با عنوان: «ارزشیابی برنامه درسی مراکز آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان»، (۱۳۹۲)، به ارزشیابی توصیفی - مقایسه‌ای دو مرکز آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان «دهخدا» و «المهدی» پرداخته است. در مجموع ۱۲ زبان آموز و ۱۱ معلم در این پژوهش شرکت داشته‌اند. از این تعداد، ۹۱ زبان آموز از مؤسسه دهخدا و ۲۱ زبان آموز از مدرسه المهدی قم، به پرسشنامه پاسخ داده‌اند. تعداد معلمان مؤسسه دهخدا ۲۲ نفر و تعداد معلمان مدرسه المهدی قم نیز ۲۱ نفر بوده است. آزمودنی‌های پژوهش حاضر شامل فارسی‌آموزانی از چین، ایتالیا، آلمان، پاکستان، آذربایجان، هند، ترکیه و... هستند. میانگین سن این گروه ۱۲ سال است. توصیف داده‌ها و نتایج پرسشنامه‌ها، نشان داده است که به طور کلی زبان‌آموزان مراکز دهخدا و المهدی از برنامه درسی خود راضی هستند. در این پژوهش، توجه به نیازهای ارتباطی، توجه به نیازهای عاطفی زبان‌آموزان، و توجه به نیازهای حال و آینده زبان‌آموزان از جمله مواردی بوده که به صورت ویژه به آن توجه شده است. اگرچه زبان‌آموزان المهدی بر این باورند که به نیازهای عاطفی آنان توجه می‌گردد، اما اکثر آنان معتقد بودند که به نیازهای ارتباطی آنان توجه نشده است. بیش از نیمی از آنها نیز معتقدند نیازهای حال و آینده آنان در این مرکز آموزشی برطرف می‌گردد. در مؤسسه دهخدا زبان‌آموزان معتقدند به نیازهای ارتباطی آنان و نیازهای حال و آینده‌شان توجه می‌گردد، با این حال نیمی از آنان معتقدند نیازهای عاطفی آنان در این مؤسسه نادیده گرفته می‌شود.

علی آجورلو (۱۳۸۹) در مقاله «بررسی مواد آموزشی مورد استفاده در تدریس زبان فارسی مقدماتی در میان زبان‌آموزان مدرسه المهدی (عج) قم»، مواد آموزشی در بخش مواد چاپی شامل کتاب درسی و کتاب کار و در بخش مواد غیرچاپی شامل رسانه انسانی (استاد)، جامعه، مواد دیداری (فیلم)، مواد شنیداری (کاست و سی‌دی‌های صوتی)، مواد رایانه‌ای (نرم‌افزارهای چندرسانه‌ای) به کار گرفته شده در آموزش زبان فارسی مقدماتی مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفته است. جامعه آماری پژوهش متشکل از ۶۷ نفر زبان آموز و ۸ نفر از اساتید است که به علت محدودیت، نمونه و جامعه آماری آن یکسان در نظر گرفته شده

است. برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نظر به منظور تحقق اهداف پژوهش از پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده گردیده است. این پرسش‌نامه با بهره‌گیری از مطالعات مربوط به ارزیابی مواد آموزشی و آموزش زبان فارسی تهیه و تدوین شده است که شامل بخش‌های مختلف از قبیل کتاب درسی متشکل از تلفظ، دستور، واژه و متن، مهارت‌های زبانی، تصاویر، خصوصیات عمومی و فیزیکی، نحوه ارائه محتوا و بخش کتاب کار، استاد، جامعه، مواد دیداری، شنیداری و رایانه‌ای بوده است. بر اساس نتایج به دست آمده رابطه معناداری بین مواد آموزشی چاپی و غیر چاپی با یادگیری زبان فارسی مقدماتی دیده نمی‌شود. این مسأله گویای نامناسب بودن تهیه و تدوین مواد آموزشی در مدرسه مذکور است.

۴. روش تحقیق

با توجه به موضوع، منابع، پیشینه تحقیق و هم‌چنین ماهیت، روش این پژوهش کتابخانه‌ای و ابزار مصاحبه و پرسشنامه و روش بررسی آن به صورت تحلیلی-توصیفی است. نگارنده در این مقاله، بر روی شیوه‌های تدریس اساتید نگارش در مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی جامعه المصطفی (ص) العالمیه تحقیق میدانی انجام داده و نظرات آنها را برای طرح فرایندمحور آماده کرده است؛ برای این منظور چند گام برداشته شده است؛ گام اول: مطالعه اجمالی بر روی تحقیقاتی که در داخل و خارج از کشور به ویژه در زبان فارسی و انگلیسی انجام شده است. گام دوم: به دست آوردن نتایج تحقیقات و مقالات و جمع‌بندی آنها. گام سوم: تهیه پرسشنامه در نگارش «رویکرد کایننگورث» (۱۹۹۵) و گام چهارم: مشاهدات عینی بر روی روش‌های اساتید در کلاس‌ها و بررسی متدهای آموزشی آنها. برای مشاهده رویه‌ها و فنون آموزشی درس نگارش در مدرسه المهدی قم، ابتدا همه برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس زبان دوم/خارجی در درس نگارش با روش کایننگورث بررسی و تحلیل گردید. برای این منظور تعدادی از کلاس‌ها به صورت رندومی که درس نگارش تدریس می‌کردند، بررسی شد. گفتنی است که این بخش به دو صورت مشاهده عینی و مصاحبه با استادان زبان بررسی شده است. بدین منظور نگارنده تحقیق ابتدا کلاس‌ها را مشاهده نمود و فرم صرفاً بر اساس حضور در کلاس کامل نمود؛ و حالت دیگر بعد از کلاس از ۳۰ نفر از استادان

زبان همان موارد سؤال شد و با توجه به جواب اساتید کامل گردید. سؤالات پرسشنامه سه گزینه‌ای بله/کم/خیر است که البته سؤال اول و دوم به دلیل یکسان بودن روش و متد و قابل گزینه بودن آن به صورت نمودار آورده نشد. در این پرسشنامه برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار آماری SPSS استفاده گردید. چنانچه این عدد بالاتر از ۷۰ درصد باشد، نشان دهنده آن است که استادان آموزش زبان فارسی فاکتورهای لازم در فرایند نوشتن را رعایت نموده‌اند. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل تعداد ۳۰ نفر از استادان آموزش زبان فارسی مدرسه المهدی (عج) است که به طور معمول ۱۵ نفر آنها از استادان همکار هستند که روزی ۴ ساعت تدریس دارند و بقیه استادان حق التدریس هستند که به طور میانگین روزی ۲ ساعت تدریس دارند. در این مرکز استادان مرد مشغول به تدریس هستند و همه به تمام پرسشنامه جواب دادند. همچنین از نظر سنوات تدریس نیز باید اشاره کرد که در این پرسشنامه تعداد ۱۲ نفر بالای ۱۵ سال سابقه، ۸ نفر بالای ۱۰ سال سابقه، ۶ نفر بالای ۵ سال سابقه و ۴ نفر کمتر از ۵ سال سابقه بودند. زمان برگزاری کلاس‌های این مرکز نیز در بازه زمانی ۸ تا ۱۲ ظهر است.

در پژوهش حاضر با توجه به نکات فوق از رویکرد کاینگورث (۱۹۹۵) استفاده شده است. شیوه تحلیل این رویکرد توصیفی بوده و تلاش می‌کند با طرح چند سؤال توصیفی و پاسخ به آن جایگاه یک کتاب از نظر آموزشی را مشخص نماید:

- مواد درسی با چه رویکردی ارائه شده است؟ (محصول محور/فرایندی/ژانری/فرایندی ژانری)
- روش استاد، معمولاً نوشتن کنترل شده (تکالیف آمادگی برای نوشتن)، نوشتن راهنمایی شده، نیمه آزاد با نوشتن آزاد است.
- آیا سیر پیشرفت و تنوع تکالیف به طور مناسبی صورت گرفته است؟ (بله/خیر/کم)
- آیا توجه به سادگی موضوعات در روند آموزش می‌شود؟ (بله/خیر/کم)
- آیا به تواتر و نیاز زبان آموزان در روند آموزش می‌شود؟ (بله/خیر/کم)
- آیا مجموعه‌ای از انواع گونه‌های نوشتن در اثر آموزش داده می‌شود؟ (بله/توصیفی/استدلالی/مقایسه‌ای/خیر/کم)

- آیا در سطح پیشرفته، تمرکزی و تأکیدی بر سبک‌های مختلف نوشتاری (رسمی/محاوَره‌ای، ادبی و...) براساس نوع متن می‌شود؟ (بله/خیر/کم)
- آیا پاراگراف‌بندی به خوبی آموزش داده می‌شود؟ (بله/خیر/کم)
- آیا توجهی به حیطه‌های زبانی خاص نوشتن مانند: علایم سجاوندی، املا، طرح‌بندی متن و...؟ (بله/خیر/کم)
- آیا به صحت زبانی متن انشای زبان آموز توجه می‌شود؟ (بله/خیر/کم)
- آیا زبان‌آموزان به ویرایش و بازبینی متن انشایشان تشویق می‌شوند؟ (بله/خیر/کم)
- آیا خواندن به عنوان بخشی از فعالیت‌های یادگیری نوشتن محسوب می‌شود؟ (بله/خیر/کم)

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس رویکرد کانینگورث

| ردیف | سوال اول | سوال دوم | سوال سوم | سوال چهارم | سوال پنجم | سوال ششم | سوال هفتم | سوال هشتم | سوال نهم | سوال دهم | سوال یازدهم | سوال نوزدهم |
|------|------------|--------------|----------|------------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|-------------|-------------|
| ۱ | موصول محور | راهتمایی شده | کمی | بله | کمی | خیر | بله | کمی | بله | بله | بله | بله |
| ۲ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | خیر | بله | خیر | بله | خیر | بله | بله | بله | بله |
| ۳ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | بله | کمی | بله | بله | بله | بله | بله |
| ۴ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | کمی | کمی | کمی | کمی | کمی | کمی | کمی | کمی | کمی |
| ۵ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | خیر | کمی | کمی | بله | بله | بله | بله |
| ۶ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | خیر | کمی | کمی | بله | بله | بله | بله |
| ۷ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | کمی | کمی | خیر | کمی | بله | بله | بله |
| ۸ | موصول محور | راهتمایی شده | کمی | بله | بله | خیر | بله | بله | بله | بله | بله | خیر |
| ۹ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | خیر | بله | کمی | کمی | بله | بله | بله |
| ۱۰ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | خیر | کمی | خیر | کمی | بله | بله | بله |
| ۱۱ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | کمی | کمی | خیر | کمی | بله | بله | بله |
| ۱۲ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | خیر | کمی | کمی | بله | بله | بله | بله |
| ۱۳ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | خیر | کمی | کمی | بله | بله | بله | بله |
| ۱۴ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | خیر | کمی | کمی | بله | بله | بله | بله |
| ۱۵ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | خیر | بله | خیر | بله | بله | خیر | خیر |
| ۱۶ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | خیر | کمی | کمی | خیر | کمی | بله | بله |
| ۱۷ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | کمی | خیر | کمی | کمی | بله | بله | کمی | بله |
| ۱۸ | موصول محور | راهتمایی شده | کمی | بله | خیر | خیر | کمی | خیر | کمی | بله | بله | کمی |
| ۱۹ | موصول محور | راهتمایی شده | کمی | بله | خیر | خیر | کمی | خیر | بله | بله | بله | بله |
| ۲۰ | موصول محور | راهتمایی شده | کمی | بله | خیر | خیر | خیر | خیر | کمی | بله | خیر | کمی |
| ۲۱ | موصول محور | راهتمایی شده | کمی | کمی | بله | کمی | خیر | کمی | خیر | بله | کمی | بله |
| ۲۲ | موصول محور | راهتمایی شده | کمی | بله | بله | خیر | بله | کمی | بله | بله | بله | کمی |
| ۲۳ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | بله | خیر | خیر | بله | بله | کمی | بله |
| ۲۴ | موصول محور | راهتمایی شده | خیر | بله | خیر | خیر | خیر | خیر | بله | بله | خیر | خیر |
| ۲۵ | موصول محور | راهتمایی شده | کمی | کمی | بله | خیر | کمی | کمی | بله | بله | بله | بله |
| ۲۶ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | خیر | کمی | کمی | بله | بله | بله | بله |
| ۲۷ | موصول محور | راهتمایی شده | خیر | بله | کمی | خیر | بله | خیر | خیر | بله | بله | خیر |
| ۲۸ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | خیر | کمی | بله | خیر | بله | بله | بله |
| ۲۹ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | بله | خیر | کمی | خیر | بله | بله | بله |
| ۳۰ | موصول محور | راهتمایی شده | بله | بله | بله | بله | کمی | خیر | بله | بله | بله | بله |

سؤال ۱: مواد درسی با چه رویکردی ارائه شده است؟ (محصول محور/فرایندی / ژانری / فرایندی ژانری)

همان‌طور که در پرسش‌نامه معلوم گردید، تمامی استادان درس نگارش بر اساس آیین‌نامه آموزشی موظف به اجرای یک شیوه در درس نگارش شدند و همه به سؤال جواب «محصول محور» را انتخاب کردند. گفتنی است در این رویکرد هدف نهایی از آموزش نگارش، پرورش زبان‌آموزانی است که بتوانند محصول متنی را بدون هیچ غلط دستوری و یا حداقل با کمترین درصد خطا تولید کنند. در این رویکرد، نوشتن به عنوان مهارتی برای سنجش توانایی‌های عمومی زبان‌آموز استفاده می‌شود و تولید یک انشای بدون غلط نشان از تسلط دستوری و واژگانی زبان‌آموز است.

سؤال ۲: روش استاد، معمولاً نوشتن کنترل شده (تکالیف آمادگی برای نوشتن)، نوشتن راهنمایی شده، نیمه آزاد با نوشتن آزاد است؟

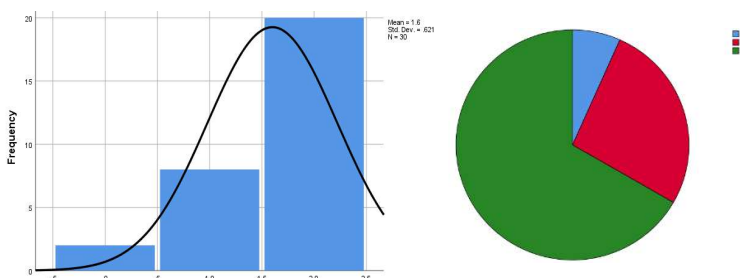
معمولاً استادان درس نگارش به این سؤال هم جواب یکسانی دادند. آنها از نوشتن راهنمایی شده در کلاس خود استفاده می‌کنند؛ البته برخی از استادان زبان در سطح پیشرفته از نوشتن آزاد و نیمه آزاد هم استفاده می‌نمودند؛ اما همه در نهایت از زبان‌آموزان می‌خواستند تا محصول متنی را بدون غلط تولید کنند.

سؤال ۳: آیا سیر پیشرفت و تنوع تکالیف به طور مناسبی صورت گرفته است؟

همان‌طور که در نمودار ۱ ملاحظه می‌شود، حدود ۶۷ درصد جواب مثبت به این سؤال داده‌اند و این نشان از آن دارد که فعالیتی که استاد در شروع کلاس نگارش به عنوان راهنمایی آنها انجام می‌دهد در پیشرفت زبان‌آموزان مؤثر است. البته ۲۶ درصد نیز بیان کرده‌اند که سیر پیشرفت و تنوع تکالیف به طور مناسب صورت نگرفته است و بیش از ۶ درصد نیز این پیشرفت را منتفی دانسته‌اند. به نظر می‌رسد این آمار تا حدی قابل قبول است؛ اما در حد مطلوب نیست.

نمودار ۱: سیر پیشرفت و تنوع تکالیف

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | خیر | 2 | 6.7 | 6.7 |
| | کمی | 8 | 26.7 | 33.3 |
| | بله | 20 | 66.7 | 100.0 |
| | Total | 30 | 100.0 | 100.0 |

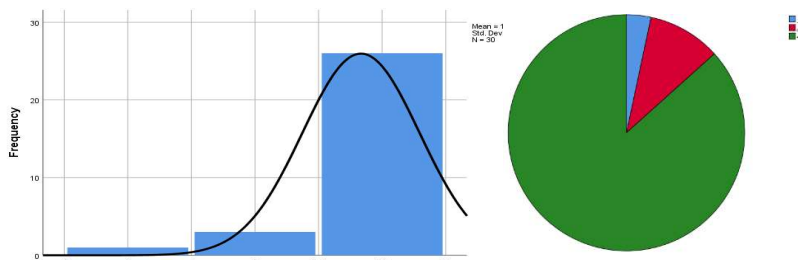


سؤال ۴: آیا توجه به سادگی موضوعات در روند آموزش می شود؟

همانطور که در نمودار ۲ ملاحظه می شود، بیش از ۸۶ درصد جواب مثبت به این سؤال داده اند و این نشان از آن دارد که بیشتر استادان زبان توجه به آموزش بر اساس سطح یادگیری زبان آموزان دارند و در کلاس موضوعاتی را انتخاب می کنند که متناسب با توانایی آنها باشد. در همین نمودار بیش از ۱۳ درصد از استادان زبان در انتخاب موضوع به این مهم توجه نداشته اند. به نظر می رسد استادان زبان در انتخاب موضوع هم سطح زبان به خوبی عمل کرده اند.

نمودار ۲: سادگی موضوعات

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | خیر | 1 | 3.3 | 3.3 |
| | کمی | 3 | 10.0 | 13.3 |
| | بله | 26 | 86.7 | 100.0 |
| | Total | 30 | 100.0 | 100.0 |

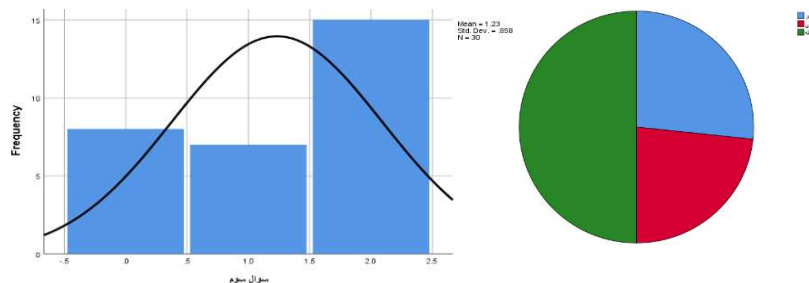


سؤال ۵: آیا به تواتر و نیاز زبان آموزان در روند آموزش می شود؟

همانطور که در نمودار ۳ ملاحظه می شود، ۵۰ درصد جواب «بله»، ۲۳ درصد جواب «کم» و «۲۶» درصد جواب خیر به این سؤال داده اند و این نشان از آن دارد که فقط نیمی از استادان زبان به تواتر و نیاز زبان آموزان در نگارش توجه داشته اند و بقیه استادان یا به تواتر فقط و یا به نیاز کمتر توجه داشته اند. به نظر می رسد در این مرکز توجه قابل توجهی به نیاز و تواتر نشده که لازم است در برنامه ریزی آموزشی این مهم به استادان زبان گوشزد شود.

نمودار ۳: تواتر و نیاز زبان آموزان

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | خیر | 8 | 26.7 | 26.7 |
| | کمی | 7 | 23.3 | 50.0 |
| | بله | 15 | 50.0 | 100.0 |
| Total | 30 | 100.0 | 100.0 | |



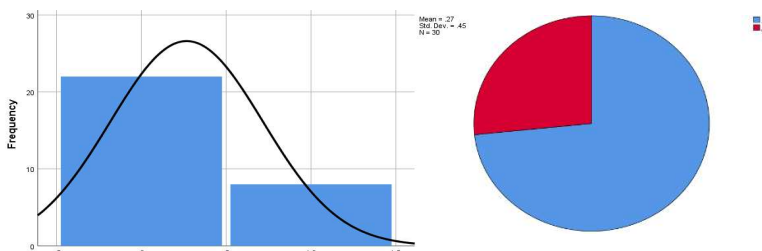
سؤال ۶: آیا مجموعه ای از انواع گونه های نوشتن در اثر آموزش داده می شود؟

همانطور که در نمودار ۴ ملاحظه می شود، فقط ۲۶ درصد استادها جواب «کم» به این

سؤال داده‌اند و بقیه بیش از ۷۰ درصد جواب «خیر» داده‌اند و هیچ استادی جواب «بله» به این سؤال نداده است. آنجا در مشاهده کلاس‌ها نگارنده ارزیابی نمود این است که از بین گونه‌های نوشتاری تنها گونه «توصیفی» تأکید می‌شود؛ اما در همین گونه توصیفی تنها برخی از استادان زبان روش توصیفی را به خوبی بیان و اجرا می‌کنند. به نظر می‌رسد این جواب، عدم توجه به نیازهای زبان‌آموزان به گونه‌های نوشتن است که مسئولین ذی‌ربط در خصوص نیاز مخاطب در سطوح مختلف باید این گونه ژانرها را در درس نگارش تصویب و اجرا نمایند.

نمودار ۴: استفاده از انواع گونه‌های نوشتار

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | خیر | 22 | 73.3 | 73.3 |
| | کم | 8 | 26.7 | 100.0 |
| Total | 30 | 100.0 | 100.0 | |

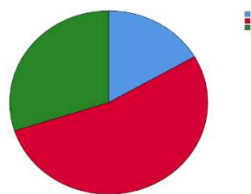
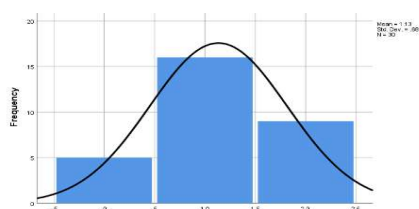


سؤال ۷: آیا در سطح پیشرفته، تمرکزی و تأکیدی بر سبک‌های مختلف نوشتاری (رسمی/محاوَره‌ای، ادبی و...) براساس نوع متن می‌شود؟

همانطور که در نمودار ۵ ملاحظه می‌شود، ۳۰ درصد استادان جواب «بله» و حدود ۵۳ درصد «کم» و ۱۶ درصد نیز جواب «خیر» به این سؤال داده‌اند و این نشان از آن دارد که به سبک‌های نوشتاری توجه کمتری می‌شود. آنچه در مشاهده عینی در کلاس‌ها معلوم گردید آن است که استادان زبان فقط در ارزیابی محصول متنی به زبان‌آموزان تذکر می‌دهند که به صورت رسمی بنویسد؛ اما هیچ‌گونه آموزشی برای این موضوع در کلاس رؤیت نشد.

نمودار ۵: تأکید بر سبک‌های نوشتاری

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | خیر | 5 | 16.7 | 16.7 |
| | کمی | 16 | 53.3 | 70.0 |
| | بله | 9 | 30.0 | 100.0 |
| | Total | 30 | 100.0 | 100.0 |

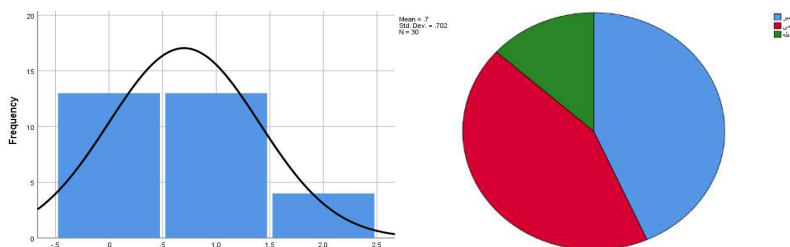


سؤال ۸: آیا پاراگراف‌بندی به خوبی آموزش داده می‌شود؟

همانطور که در نمودار ۶ ملاحظه می‌شود، حدود ۱۳ درصد جواب «بله» و حدود ۴۳ درصد «کم» و ۴۳ درصد نیز جواب «خیر» به این سؤال داده‌اند و این نشان از آن دارد که اراده‌جندی برای آموزش ساختار نوشتن در این مرکز وجود ندارد و تنها عده کمی به این موضوع مهم پرداخته‌اند. آنچا در کلاس نگارش مشاهده شد، حکایت از آن دارد که استادان زبان که به بحث بند (پاراگراف) پرداخته‌اند به صورت سنتی این موضوع را بیان می‌کنند و فقط یک متن را به سه بخش تقسیم نموده‌اند و از زبان آموزان خواسته می‌شود که این سه بخش (مقدمه و متن و نتیجه) را رعایت کنند؛ اما کمتر به فرایند نوشتن؛ جمله موضوع، جمله‌های پشتیبان و یا نکته پایانی توجه می‌شود.

نمودار ۶: آموزش پاراگراف‌بندی

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | خیر | 13 | 43.3 | 43.3 |
| | کمی | 13 | 43.3 | 86.7 |
| | بله | 4 | 13.3 | 100.0 |
| | Total | 30 | 100.0 | 100.0 |

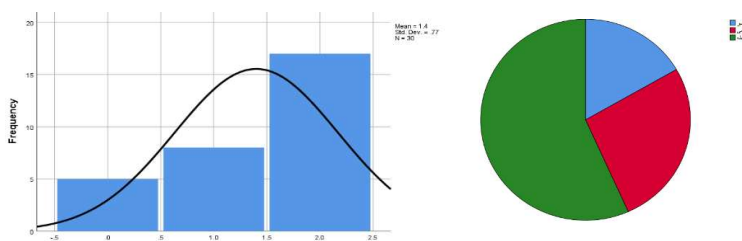


سؤال ۹: آیا توجهی به حیطه‌های زبانی خاص نوشتن مانند: علایم سجاوندی، املا، طرح بندی متن و... می‌شود؟

همانطور که در نمودار ۷ ملاحظه می‌شود، بیش از ۵۶ درصد جواب «بله» و ۲۶ درصد «کم» و ۱۶ درصد نیز جواب «خیر» به این سؤال داده‌اند و این نشان از آن دارد که استادان آموزش زبان در مهارت نوشتن توجه نسبتاً خوبی نسبت به علایم نگارشی دارند. نکته حائز اهمیت آن است که استادان کمتر به آموزش علایم در شروع کلاس می‌پردازند و تنها در بخش ارزیابی نوشته زبان آموز تذکرات لازم را می‌دهند. به نوعی می‌توان اینگونه بیان کرد که در بافت متن این نکات آموزش داده می‌شود و به طور مستقل در فرایند نوشتن آموزشی نمی‌دهند.

نمودار ۷: توجه به حیطه‌های زبانی خاص

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | خیر | 5 | 16.7 | 16.7 |
| | کم | 8 | 26.7 | 43.3 |
| | بله | 17 | 56.7 | 100.0 |
| Total | 30 | 100.0 | 100.0 | |



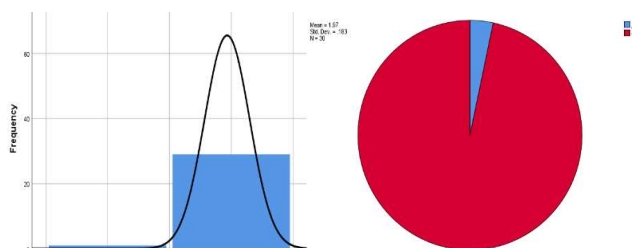
سؤال ۱۰: آیا به صحت زبانی متن انشای زبان آموز توجه می‌شود؟

در نمودار ۸، بیش از ۹۶ درصد جواب «بله» و ۳ درصد جواب «کم» به این سؤال

داده‌لند و این نشان از آن دارد که همه استادان زبان به صحت زبانی متن انشا دارند و همان‌طور که ملاحظه می‌شود با توجه به رویکرد سنتی و دستور ترجمه که در این مرکز مشهود است، استادان زبان نسبت به تصحیح و ارزیابی نوشته توجه خاصی دارند.

نمودار ۸: صحت زبانی متن انشای زبان آموزان

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | کمی | 1 | 3.3 | 3.3 |
| | بله | 29 | 96.7 | 100.0 |
| Total | 30 | 100.0 | 100.0 | |

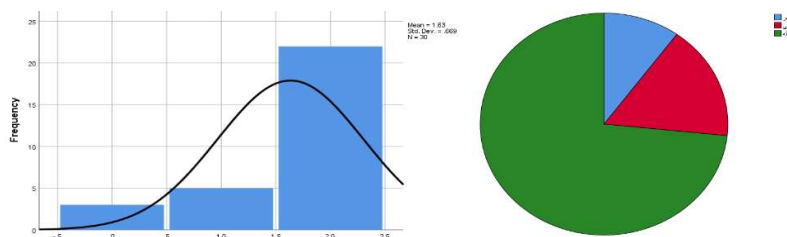


سؤال ۱۱: آیا زبان آموزان به ویرایش و بازبینی متن انشایشان تشویق می‌شوند؟

همان‌طور که در نمودار ۹ ملاحظه می‌شود، بیش از ۷۳ درصد جواب «بله» و ۱۶ درصد «کم» و ۱۰ درصد نیز جواب «خیر» به این سؤال داده‌اند و درصد بالا در این سؤال به این معنا است که زبان آموزان بعد از ارزیابی نوشته، با تشویق استاد مجدداً به نوشته خود رجوع می‌کنند تا در نوشته و محصول متنی بعدی کمترین خطا را داشته باشند؛ البته بیشتر استادان زبان ارزیابی مجدد از زبان آموزان درباره پیشرفت زبان آموزان انجام نمی‌دهند که برخی علت آن را فرصت کم در کلاس نگارش است.

نمودار ۹: ویرایش و بازبینی متن

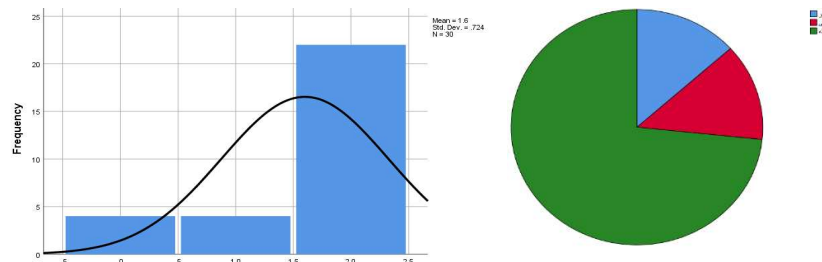
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | خیر | 3 | 10.0 | 10.0 |
| | کمی | 5 | 16.7 | 26.7 |
| | بله | 22 | 73.3 | 100.0 |
| Total | 30 | 100.0 | 100.0 | |



سؤال ۱۲: آیا خواندن به عنوان بخشی از فعالیت‌های یادگیری نوشتن محسوب می‌شود؟
 همانطور که در نمودار ۱۰ ملاحظه می‌شود، بیش از ۷۳ درصد جواب «بله» و ۱۳ درصد «کم» و ۱۳ درصد نیز جواب «خیر» به این سؤال داده‌اند. نمودار حکایت از آن دارد که دغدغه‌ی استادان، تشویق زبان‌آموزان به مطالعه و خواندن قبل از نوشتن است؛ البته برخی از استادان، زبان‌آموزان را به مطالعه همان کتاب درسی خود تشویق می‌کنند؛ عقیده‌ی استادانی که این روش را اتخاذ کرده‌اند، این است که درس انشا باید تقویت متن خواندن باشد. البته برخی از استادان، زبان‌آموزان را تشویق به خواندن متن غیر درسی می‌کنند و برخی از استادان نیز در سطوح بالاتر زبانی، زبان‌آموزان را تشویق به خواندن آزاد با استفاده از منابع موجود در کتابخانه می‌کنند.

نمودار ۱۰: خواندن بخشی از فعالیت یادگیری نوشتن

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | خیر | 4 | 13.3 | 13.3 |
| | کم | 4 | 13.3 | 26.7 |
| | بله | 22 | 73.3 | 100.0 |
| Total | 30 | 100.0 | 100.0 | |



نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر تلاش شد تا روش آموزشی استادان زبان فارسی مدرسه المهدی (عج) با استفاده از رویکرد کانینگورث (۱۹۹۵) مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد. هدف از انجام این پژوهش مطالعه موردی روش تدریس نوشتن و بیان نکات مثبت و منفی موجود در شیوه آموزشی آن مرکز است. پس از مطالعه روش‌ها با رویکرد کانینگورث دریافتیم که رویکرد همه استادان زبان، «محصول محور» است در این رویکرد هدف نهایی از آموزش نگارش، پرورش زبان‌آموزانی است که بتوانند محصول متنی را بدون هیچ غلط دستوری و یا حداقل با کمترین درصد خطا تولید کنند. زبان‌آموزان از قبل برای نوشتن آماده نمی‌شوند و صرفاً با توجه به اطلاعات کلاس خواندن انشا می‌نویسند. مواد درسی در کلاس‌های آموزشی کنترل شده و راهنمایی شده ارائه شده است؛ البته برخی از استادان زبان به موضوع اکتفا کرده‌اند و نسبت به محتوا و مواد آموزشی فعالیتی را در کلاس انجام نمی‌دهند. پیشرفت تمرین‌ها از سیر صعودی مناسبی برخوردار نیست و در کلاس‌ها استاد به سلیقه و تجربه خود اکتفا می‌کنند. فرایند مشخصی از جهت آموزشی در کلاس مشاهده نمی‌شود و زبان‌آموزان بعد از نگارش همزمان در جریان یادگیری قرار می‌گیرند. استاد برنامه‌ای برای آموزش مهارت نگاشتن در دست ندارد و صرفاً براساس ارزیابی نوشته نکان زبانی را بیان می‌کند. پاراگراف بندی آن‌طور که باید در این شیوه آموزشی تمرین نشده و در کلاس فقط به تقسیم متن به سه بخش اکتفا شده است و چگونگی نوشتن هر یک از بخش‌های بند توضیح داده نشده است. تأکید مناسبی بر گونه‌های نوشتاری صورت نگرفته و در بیشتر کلاس‌ها فقط گونه توصیفی آموزش داده شده است و استادان زبان به گونه‌های دیگر نپرداخته‌اند. همه استادان زبان خود را موظف دانسته‌اند تا نسبت به صحت نوشته زبان‌آموز توجه ویژه‌ای داشته باشند. دستور، خط قرمز کلاس نوشتن است و همه زبان‌آموزان باید درست بنویسند. لذا خطای دستوری چه در خواندن و چه در نوشتن صریح بازخورد استاد را به همراه دارد. زمان مجزایی برای تشویق زبان‌آموز به بازبینی نوشته خود در نظر گرفته نشده است. وقت استاد در کلاس نگارش محدود است و با توجه به حضور ملیت‌های مختلف در یک کلاس امکان بررسی و ارزیابی

نوشته زبان آموز فراهم نیست و تنها تعدادی از آنها در یک جلسه موفق می‌شوند انشای خود را ارائه بدهند. به خواندن به عنوان بخشی از فعالیت نوشتن تا حدی توجه شده است که کافی نیست. نسبت به حیطه‌های زبانی خاص مثل املا توجه مناسبی شده است اما به صورت رسمی تنها برخی از استادان زبان، علائم سجاوندی را آموزش می‌دهند. به نیاز زبان‌آموزان و کاربردی بودن نوشته‌ها توجهی نمی‌شود و به نوشته زبان‌آموزان به نوشتن کاربردی نگاهی نمی‌شود. به همین جهت آنچه زبان‌آموز در این کلاس‌ها یاد می‌گیرد، قواعد زبانی و نه نیاز واقعی آنها است. نکته دیگر اینکه در امر ارزیابی که بسیار اهمیت دارد، رویه و ملاک خاصی در ارزیابی نوشته‌ها مشاهده نشد و استادان با سنجشی که خود در نظر داشتند، نوشته‌ها را بررسی می‌کردند که این ناهم‌خوانی، در کلاس‌های متعدد مشکلاتی را برای زبان‌آموزان ایجاد می‌نمود.

در آخر سخن، برخی از راهکارها جهت جبران ضعف در مهارت «نوشتن» بیان می‌گردد. این راهکارها عبارتند از: در نظر گرفتن اهداف و سیاست‌های جامعه المصطفی^(ص) و برنامه‌ریزی جهت تحقق آنها، تدوین برنامه جامع آموزشی برای مهارت «نوشتن» متناظر به رویکردهای جدید آموزش «نوشتن»، توجه جدی به نیاز زبان‌آموزان در بحث نوشتن در سطوح مختلف تحصیلی، بازخورد دقیق از محصولات تولیدی نگارش زبان‌آموزان، دسته‌بندی نقاط قوت و ضعف نوشتار آنها و دادن راهکار جهت برطرف کردن نقاط ضعف، تألیف کتاب‌های آموزشی جهت مهارت‌افزایی متناسب با نیاز مخاطبان در سطوح مختلف، آموزش استادان زبان فارسی از طریق برگزاری کارگاه‌های مهارت‌افزایی و استفاده از تجارب مراکز دیگر در بحث نوشتن و هم‌افزایی علمی.

تعارض منافع: طبق گفته نویسنده، پژوهش حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع است.

منابع و مأخذ

- آجورلو، علی. (۱۳۸۹). بررسی مواد آموزشی مورد استفاده در تدریس زبان فارسی مقدماتی در میان زبان‌آموزان مدرسه المهدی (عج). قم: دانشگاه پیام نور قم.
- ابراهیمیان، سیده زهرا. (۱۳۹۳). تحلیل روش آموزش زبان فارسی در جامعه المصطفی (ص) العالمیه بر اساس نظریه‌های یادگیری. قم: انتشارات المصطفی.
- بازرگان، سیمین. (۱۳۸۴). مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی چند بعدی ماتریس زندگی. تهران: مدرسه.
- حبیبی، رقیه. (۱۳۸۴). بررسی چگونگی تدوین متون آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با تأکید بر رویکرد تکلیف‌محور. قم: بهار.
- حبیبی، رقیه. (۱۳۸۹). فرایند آموزش زبان فارسی و عوامل دخیل در آن. گلبانگ آشنایی، مجموعه مقالات هفتمین مجمع بین‌المللی استادان زبان و ادبیات فارسی. به کوشش عباسعلی وفایی. تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- رئیس، نفیسه و محمدی فشارکی، محسن. (۱۳۹۴). «توصیف و نقد دستوری مجموعه کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی‌آموزان جامعه المصطفی (ص) العالمیه». مجله فنون ادبی. سال ۷. شماره ۲. صص: ۷۱-۸۶.
- صحرايي، رضا مراد. (۱۳۸۱). «آموزش زبان فارسی به خارجیان در مدرسه المهدی قم؛ یک الگوی بومی و کارآمد». نشریه پژوهش در نظام های آموزشی. سال ۹. شماره ۲۹. صص: ۱۴۲-۱۰۷.
- ضیاء حسینی، محمد. (۱۳۸۵). روش تدریس زبان خارجی / دوم. چاپ اول. تهران: رهنما.
- عالی، آمنه؛ سیف، علی‌اکبر؛ کدیور، پروین و دلاور، علی. (۱۳۹۵). «تأثیر آموزش مبتنی بر رویکرد نوشتن برای یادگیری (WTL) در ارتقاء سطح یادگیری و تفکر دانشجویان». مجله روان‌شناسی تربیتی. سال ۱۰. شماره ۳۴. صص: ۲۱-۱.
- عباسی، زهرا. (۱۳۹۵). «آموزش مهارت نوشتن به فراگیران زبان فارسی، به عنوان زبان دوم، از نگاه نظری». مجله مطالعات آموزش زبان فارسی. سال دوم. شماره دوم. صص: ۶۷-۴۱.
- قره‌گزی، مه‌ری و اصغرپور ماسوله، مهرداد. (۱۳۹۲). کتابشناسی توصیفی آزفا، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. چاپ اول، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

- کولیوندی، احمد و مصطفی پور جیرنده، اشکان. (۱۳۹۵). «واکاوی و نقد محتوای سطح پایه آموزش نوشتن در دانشگاه مجازی المصطفی با رویکرد کانینگورث». تهران: نخستین همایش ملی واکاوی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان.
- گله‌داری، منیژه. (۱۳۹۵). «آموزش مهارت نوشتاری». مجله نامه پارسی. سال هشتم. شماره سوم. صص: ۳۳-۴۵.
- اندرسون، مارتی و لارسن فریمن، دایان. (۱۳۸۴). اصول و فنون آموزش زبان. ترجمه منصور فهیم و مستانه حقانی. چاپ پنجم. تهران: رهنما.
- نصیری، علی‌اکبر. (۱۳۷۳). وضعیت تدریس انشای فارسی در پایه پنجم ابتدایی مدارس تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. به راهنمایی عبدالرضا گودرزی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- Newell, G. E. (1994). The effects of written between-draft responses on students' writing and reasoning about literature. *Written Communication*, 11, 3111-347.
- Paltridge, B. (1995). Working with genre: A pragmatic perspective. *Journal of Pragmatics*, 24, 393-406.
- Cumming, A. (2013). "Multiple dimensions of academic language and literacy development". *Language Learning*. 63 (1). Pp. 130-152.