

The Correlation between Auditory perception and Syntactic Awareness in Undergraduate Learners of Arabic at the University of Kashan*

Azar Ghazavi

M.A. in Arabic Language and Literature, University of Kashan- Iran

Maryam Jalaei

Assistant Professor of Arabic Language and Literature, University of Kashan- Iran

Abbas Zare-ee Tajareh

Professor Associate of TEFL, University of Kashan- Iran

Abstract

This study was conducted to better understand the extent of the relationship between auditory comprehension and second language syntactic ability. To operationalize the variables under study, a researcher-made grammaticality judgment test (focusing on definite/indefinite articles) was used to measure syntactic knowledge and a speech-to-text researcher-made conversion task to assess auditory comprehension. The sample, selected through purposeful sampling, consisted of 36 fourth-year students studying Arabic at the University of Kashan in 2018. To much the purposes of the research, a descriptive quantitative design was selected. Descriptive and inferential statistics were used to analyze the data. The findings revealed that there was that there was a weak positive association between the main variable (syntactic awareness) and the outcome (auditory perception) The weak correlation observed between the two variables suggests that auditory perception may be predictable by all the competencies in the communicative model. As second language listening is also influenced by factors such as lexical knowledge, familiarity with content, individual factors, attention, auditory memory, temporal and spatial limitations.

Keywords: Arabic language teaching, Linguistic ability, Syntactic Competence, Listening comprehension, Hearing, Memory.

* -Received on: 25/11/2019

Accepted on: 27/04/2020

-Email: maryamjalaei@gmail.com

-DOI: 10.30479/lm.2020.12062.2922

-© Imam Khomeini International University. All rights reserved.

بررسی همبستگی درک شنیداری با دانش نحوی در دانشجویان کارشناسی زبان و ادبیات عربی

دانشگاه کاشان*

آذر قضاوی، کارشناس ارشد زبان و ادبیات عربی، دانشگاه کاشان

مریم جلائی، استادیار زبان و ادبیات عربی، دانشگاه کاشان

عباس زارعی تجره، دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه کاشان

چکیده

این پژوهش به منظور درک میزان ارتباط درک شنیداری در زبان دوم و توانش نحوی انجام شد. با توجه به ضرورت کمیت‌بخشی متغیرهای مورد پژوهش، از آزمون محقق‌ساخته «قضاوت نحوی» (با تکیه بر درک معرفه و نکره در درون متن) به منظور سنجش دانش نحوی؛ و از آزمون محقق‌ساخته «تبدیل متن به نوشتار» برای سنجش مهارت شنیداری استفاده شد. نمونه آماری این پژوهش، ۳۶ دانشجوی رشته زبان عربی نیمسال هفتم دانشگاه کاشان، در دو سال تحصیلی متوالی ۱۳۹۶ و ۱۳۹۷ بود که از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. با توجه به ماهیت مسأله پژوهشی مورد مطالعه، روش تحقیق کمی توصیفی-تحلیلی انتخاب شد. داده‌های گردآوری شده با روش‌های آماری توصیفی و استنباطی تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که همبستگی مثبت و ضعیفی بین دو متغیر دانش نحوی از یک سو و توانش شنیداری از سوی دیگر وجود دارد. از آنجا که این دو متغیر از درجه همبستگی بسیار ضعیفی برخوردار بودند، می‌توان گفت که متغیرهای پیش‌بینی‌کننده مهارت شنیداری، تمام توانش‌های ذکر شده در مدل ارتباطی را شامل می‌شوند و مهارت شنیدن در زبان خارجی متأثر از عوامل بسیاری؛ مانند دانش لغوی، آشنایی و دانش محتوایی، عوامل فردی، میزان توجه، حافظه شنیداری و وضعیت زمانی و مکانی حاکم بر فعالیت شنیداری است.

کلمات کلیدی: آموزش زبان عربی، توانش زبانی، دانش نحوی، درک شنیداری، حافظه شنیداری.

* تاریخ پذیرش نهایی ۱۳۹۹/۰۲/۰۸

* تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۹/۰۴

- نشانی پست الکترونیکی (نویسنده مسئول): maryamjalaei@gmail.com

- شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/lm.2020.12062.2922

در همه مهارت‌های زبان، از جمله مهارت شنیداری، دانش نحوی در کنار دانش واژگانی خمیرمایه خلق معنا را تشکیل می‌دهد. آموزش زبان با مهارت شنیدن شروع می‌شود و کانال شنیداری زبان‌آموز، یکی از مهم‌ترین کانال‌های ورود داده‌های زبانی به ذهن و آغاز فرایند زبان‌آموزی است. این مهارت را دیوید نونان (Nunan) (۱۹۹۹) مهارت «سیندرلا» نامیده است؛ چرا که به اعتقاد وی این مهارت در فرایند آموزش زبان، معمولاً به سبب خواهر بزرگتر خود؛ یعنی «مهارت گفتگو» مغفول مانده و نادیده انگاشته می‌شود؛ به عبارت دیگر، مهارت «سخن‌گفتن» و نیز «نوشتن»، معیار دانش زبانی و گوش دادن و خواندن، مهارت‌های ثانویه به شمار می‌آیند. حتی برخی از مربیان بر این باورند که زبان‌آموز، شنیدن را به صورت خودکار فرامی‌گیرد. بویژه در دوره‌های گذشته، مهارت شنیداری یک مهارت منفعل و غیر پویا به شمار می‌رفت و در برنامه‌های درسی توجه زیادی به این مهارت نمی‌شد؛ زیرا قابل مشاهده نبود؛ اما در انگاره‌های اخیر، این مهارت یک فرایند فعال و پویا به شمار می‌رود که می‌تواند تأثیر بسزایی در یادگیری زبان داشته باشد. (نونان، ۱۹۹۹: ۲۰۵)

در مدل ارتباطی توانش زبانی که هایمز (Hymes) در سال ۱۹۷۰ ارائه کرد، موفقیت در ارتباطات کلامی در زبان به طور عام و مهارت شنیداری در زبان دوم به طور خاص به توسعهٔ چهار مهارت اساسی؛ شامل توانش‌های زبانی، منظورشناختی یا عملگرا، فرهنگی و راهبردی بستگی دارد. بر این اساس اگر زبان‌آموز فقط به دانش زبانی مجهز گردد و توانش‌های منظورشناختی، فرهنگی و راهبردی مربوط به مهارت شنیدار نادیده گرفته شوند، پیشرفت قابل توجهی در این مهارت روی نخواهد داد. با این فرض، تحقیقاتی که ارتباط قوی و پیش‌بینی‌کننده را بین دانش زبانی (نحوی، لغوی، معنایی، آوایی و...) از یکسو و توانایی شنیداری زبان دوم از سوی دیگر مطرح می‌کنند، و نیز مدرسانی که صرفاً بر آموزش مهارت‌های زبانی در این مهارت تکیه می‌کنند، بخش‌های مهمی از توانش شنیداری را نادیده می‌گیرند. از طرفی، مهارت استفاده از محتوای صوتی آنالین و آفلاین عربی؛ مثل اخبار، فیلم‌ها، لوح‌های فشرده، محتوای آموزشی و غیره به دلیل گسترش آن لازم است؛ اما متأسفانه دانشجویان در این زمینه‌ها نمی‌توانند بهره کافی ببرند؛ چرا که در مهارت شنیداری ضعیفند. از سوی دیگر، باور کلی مدرسان زبان عربی بر آن است که آموزش دستور زبان عربی به یادگیری مهارت‌های این زبان می‌انجامد یا حداقل نقشی اساسی در آن دارد. بنابراین، با توجه به باور معمول در خصوص اهمیت این مهارت در آموزش زبان، پژوهش پیش‌رو برآن است تا همبستگی میان درک شنیداری و توانش نحوی دانشجویان زبان و ادبیات عربی دورهٔ کارشناسی دانشگاه کاشان را ارزیابی کند تا ارتباط احتمالی این دو متغیر سنجیده شود. با توجه به گستردگی و تنوع مسائل نحوی، برای نمونه بر مسألهٔ معرفه و نکره تمرکز شد؛ چرا که در مباحث نحوی

عربی بسیار حائز اهمیت و کاربرد نادرست آن از خطاهای زبانی پربسامد دانشجویان است. (ن.ک. جلابی، ۱۳۸۷) این تحقیق به منظور پاسخگویی به سؤالات زیر انجام شده است:

- مهارت شنیداری دانشجویان کارشناسی زبان و ادبیات عربی در خصوص معرفه و نکره در چه سطحی است؟

- توانش نحوی دانشجویان کارشناسی زبان و ادبیات عربی در خصوص معرفه و نکره در چه سطحی است؟

- چه ارتباط و همبستگی معناداری بین توانش نحوی در خصوص معرفه و نکره و درک شنیداری دانشجویان کارشناسی زبان و ادبیات عربی وجود دارد؟

۱-۱. پیشینه پژوهش

زارعی (۱۳۸۹) «نقش حافظه کوتاه مدت شنیداری در پرورش توانش نحوی و دستورزبان زبان آموزان ایرانی» را بررسی کرده است. تحلیل داده‌های وی نشان داد که ضریب همبستگی میان حافظه کوتاه مدت شنیداری و دقت استفاده از واج‌های مستقل و وابسته از نظر آماری در هر دو سطح توانش زبانی، معنادار است. زینلی (۱۳۹۱) به «بررسی ارتباط میان شیوه شناختی وابسته / غیر وابسته به محیط و توانش زبانی و مهارت درک مطلب شنیداری در آزمون IELTS پرداخته است. بر اساس نتایج، رابطه معناداری میان شیوه شناختی افراد و مهارت آنها در آزمون شنیداری IELTS و انواع مختلف سؤالات این آزمون وجود داشت. کمری (۱۳۹۲) نیز در پژوهش خود، «بررسی همبستگی آگاهی نحوی واژگانی با درک خواندن در کودکان آسیب دیده شنوایی» دریافت که بین مهارت پردازش واژگانی آزمودنی‌های ناشنوا و درک خواندن آنها همبستگی آماری معناداری وجود ندارد؛ اما بین آگاهی نحوی و درک خواندن جملات موصولی فاعلی غیر محتمل معنایی در آزمودنی‌های ناشنوا همبستگی معناداری وجود دارد و توانایی درک خواندن آنها از طریق میزان آگاهی نحوی آنها قابل پیش‌بینی است. غفاری (۱۳۹۳) در مطالعه خود تحت عنوان «رابطه بین هوش فرهنگی (فراشناخت، شناخت، انگیزشی و رفتاری) و مهارت شنیداری در بین دانش‌آموزان ایرانی»، ۴۷۸ دانش‌آموز دوره متوسطه در شهرستان ارومیه را مورد سنجش قرار داد. نتایج نشان داد که مؤلفه‌های هوش فرهنگی، رابطه مثبت و معناداری با مهارت شنیداری دارند. فرجی آستانه (۱۳۹۳) در پژوهش خود، «تأثیر برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی بر تقویت توانش گفتمانی زبان آموزان دوره‌های ضمن خدمت نظامیان» دریافت که برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی تأثیر بسزایی در تقویت توانش گفتمانی زبان آموزان دارد. راستجو حرفه (۱۳۹۳) به بررسی «ارتباط بین آگاهی فراشناختی و درک شنیداری زبان آموزان» پرداخته است. ۱۰۴ زبان‌آموز همگن در سطح متوسط به عنوان شرکت‌کنندگان در این تحقیق انتخاب شدند. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین آگاهی فراشناختی زبان آموزان و درک

شنیداری رابطه معناداری وجود ندارد. رفیعی (۱۳۹۴) در پژوهش خود به منظور «بررسی رابطه بین هوش فرهنگی و عملکرد زبان‌آموزان در مهارت شنیداری آزمون آیلتس»، ۶۰ دانشجوی مترجمی زبان انگلیسی در دانشگاه زنجان با سطح زبانی پیشرفته را مطالعه کرد و نتایج نشان داد که میان هوش فرهنگی و عملکرد زبان‌آموزان در آزمون شنیداری آیلتس رابطه معناداری وجود دارد.

۲. ادبیات نظری پژوهش

۱-۲. دانش نحوی (Syntactic Competence)

دانش نحوی عبارت است از اصول و قاعده‌های دستوری موجود در ذهن که فرد به کمک آنها قادر به درک و تولید ساختارهای نحوی خواهد بود. (گمبرت، ۱۹۹۲: ۳۹ به نقل از نبی‌فر، ۱۳۹۳: ۸۷) در آنچه در پی خواهد آمد درمی‌یابیم که منظور از دانش نحوی بخشی از توانش زبانی مربوط به گرامر زبان است که چامسکی از آن یاد می‌کند. برای داشتن آگاهی نحوی لازم است فرد از دانش نحوی مورد نیاز برخوردار باشد و این آگاهی درونی‌سازی شده باشد تا با استفاده از این اطلاعات و پردازش صحیح آنها به قضاوت در خصوص ساخت‌های نحوی زبان خود پردازد و منظور از «آگاهی نحوی» به تعبیر چامسکی انعکاس دانش نحوی او در «کنش زبانی» است.

آگاهی نحوی نیز یکی از انواع آگاهی‌های فرازبانی (Metalinguistic) محسوب می‌گردد. توانایی فرازبانی؛ عبارت است از توانایی تفکر در خصوص درک، تولید و تحلیل صورت‌های زبانی. (Stoke, ۲۰۰۱: ۷۰۴) آگاهی فرازبانی؛ شامل آگاهی واج‌شناختی، آگاهی نحوی، آگاهی ساخت‌واژی و کاربردشناختی است. (کارانت، ۲۰۰۳: ۹۲) آگاهی نحوی عبارت است از: جنبه‌های نحوی زبان و اعمال کنترل ارادی بر به کارگیری قاعده‌های دستوری. بنابراین، آگاهی نحوی فراتر از دانش نحوی قرار می‌گیرد.

۲-۲. درک شنیداری (Listening comprehension)

ادراک، فرایند پیچیده آگاهی‌یافتن از اطلاعات حسی و فهم آنهاست. همچنین افراد به وسیله آن، پنداشت‌ها و برداشت‌های خود را از محیط، تنظیم و تفسیر می‌کنند و به آنها معنی می‌دهند. (لرنر، ۱۳۸۴: ۴۰۶) ادراک، ابعاد گوناگونی دارد؛ نظیر ادراک شنیداری، دیداری، لامسه و حرکتی.

شنیدن، فرایندی انسانی است از رهگذر توجه دقیق به گفتگوهای افراد به منظور برقراری ارتباط هدفمند از طریق رفتار کلامی که هدف آن به دست آوردن و رسیدن به شناخت است. (طعیمه و مناع، ۲۰۰۱: ۸۰) مفهوم شنیدن را می‌توان این چنین خلاصه کرد: «یک فرایند عقلی ایجابی و پیچیده است از آنچه که یک فرد می‌گوید، و آن دریافت هر گونه صدا با قصد فهم، تحلیل و توانایی نقد و اظهارنظر در

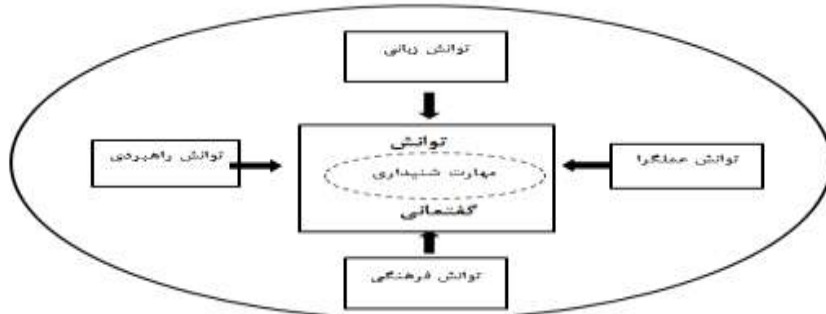
آن است در صورتی که شنونده طالب آن باشد.» در یادگیری زبان، گوش دادن اولین مهارت زبانی است که آموخته می‌شود. ما ابتدا گوش دادن را می‌آموزیم سپس صحبت کردن، خواندن و نوشتن را. گوش دادن، خود یک مهارت کاملاً آداری است که طی یک فرایند کسب می‌شود. (زند، ۱۳۸۱: ۳۷-۳۶).

ادراک شنیداری عبارت است از توانایی دریافت و درک آنچه که در محیط شنیده می‌شود. این ادراک چیزی بیش از حس شنیدن است. در واقع، درک اطلاعات شنیداری مستلزم پردازش عمیق‌تر است. (جنکیسون و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از یارمحمدیان، ۱۳۸۹)

۳-۲. آموزش مهارت شنیدن در چارچوب توانش ارتباطی

در سال ۱۹۷۰ به دنبال معرفی مفهوم توانش ارتباطی در زبان توسط هایمز، تغییرات مهمی در آموزش زبان خارجی اتفاق افتاد. نظر هایمز تکمله‌ای بر دیدگاه چامسکی است؛ چامسکی توانش زبان را صرفاً یک نظام صوری مبتنی بر قواعد نحوی می‌داند در صورتی که مفهوم توانش ارتباطی بسیار گسترده‌تر است. هایمز به ملزوماتی که در حین استفاده از زبان در فعالیت‌های اجتماعی مورد نیاز است توجه کرده؛ بنابراین، او اصطلاح توانش ارتباطی را مطرح می‌کند، نه توانش زبانی را. این توانش گسترده نه تنها جنبه‌های درونی زبان مانند نحو را شامل می‌گردد. بلکه قواعد زبان در محیط‌های اجتماعی؛ مانند معیارهای جامعه‌شناختی مناسب را نیز شامل می‌شود. بنابراین در مقایسه با توانش زبانی چامسکی که دربرگیرنده دانش لغوی، نحوی، معنایی و آوایی است؛ توانش ارتباطی بسیار گسترده‌تر است؛ چون راهکارهای ارتباطی و اجتماعی و مسائل گفتمانی را نیز در برمی‌گیرد. با در نظر گرفتن این معیارها در توانش ارتباطی در دو دهه گذشته، تحولات قابل توجهی را در فرایند آموزش زبان‌های خارجی شاهد بوده‌ایم و مفهوم مهارت‌های زبانی؛ از جمله مهارت شنیدار در چارچوب این نظریه جدید بازتعریف شده است.

در چارچوب نظریه توانش ارتباطی، باتوجه به اولویت مهارت شنیداری در یادگیری زبان، می‌توان گفت که تمرکز بر روی این مهارت، در پیشرفت توانش ارتباطی زبان، هدف به طور خاص مؤثر خواهد بود. بنابراین، هدف این بحث تعیین جایگاه مهارت شنیداری در چارچوب توانش ارتباطی هایمز می‌باشد. نحوه ارتباط اجزای مختلف مهارت شنیداری به منظور افزایش توانش ارتباطی در زبان، در نمودار زیر توسط اوسو جووان و مارتینز فلور (Martinez-flor & Uso-Juan) (۲۰۰۶) نشان داده شده است.



نمودار جایگاه مهارت شنیداری در توانش ارتباطی بر اساس نظر هایمز (36: Juan & Flor, 2006)

چنانکه در نمودار جایگاه مهارت شنیداری مشاهده می‌شود، بر اساس رویکرد ارتباطی، توانش گفتگمانی با محوریت مهارت شنیداری با توسعهٔ چهار توانش زبانی، منظورشناختی یا عملگرا، فرهنگی و راهبردی شکل می‌گیرد. بنابراین، در بررسی و آسیب‌شناسی این مهارت، بایسته است که تأثیر این چهار توانش بررسی شود. در ادامه به اختصار به هریک از این توانش‌ها پرداخته می‌شود.

۲-۳-۱. توانش گفتگمانی (Discourse Competence)

توانش گفتگمانی به معنای آگاهی شنوندهٔ پیام زبانی از چگونگی شروع و پایان بحث در موقعیت‌های مختلف اجتماعی است. علاوه بر این، با توجه به تعریف براون و گونوز (۱۹۹۴) (Gonoz & Brown) توانش گفتگمانی به شخص امکان می‌دهد تا بفهمد که جملات و گفته‌ها چگونه و بر اساس چه نظمی در کنار هم قرار می‌گیرند و متن را به وجود می‌آورند. می‌توان گفت که توانش گفتگمانی، توانایی استفاده از متن‌های روشن و منسجم در قالب شفاهی و یا کتبی است. (فرجی آستانه، ۱۳۹۳: ۷-۶) توانش گفتگمانی، توانایی مرتبط ساختن پاره‌گفتارها و جمله‌ها و دانش چگونگی آغازکردن و پایان‌دادن به گفتگوهاست. این توانش به تفسیر عناصر مجزای پیام از لحاظ وابستگی آنها و اینکه چگونه معنا در ارتباط با کل کلام یا متن نمود می‌یابد، می‌پردازد. (محمودزاده، ۱۳۹۴: ۳۸)

نمودار جایگاه مهارت شنیداری نشان می‌دهد که مهارت شنیداری در هستهٔ اصلی چارچوب توانش ارتباطی است؛ چرا که موفقیت در این مهارت زبانی، مستلزم بهره‌گیری هم‌زمان از مابقی مؤلفه‌ها است. توانش گفتگمانی، مرهون درک چگونگی به‌کارگیری زبان در سطوح بالاتر از جمله است و شامل دانش مربوط به ویژگی‌های کلان کلام؛ مانند نشانگرهای انسجام و همبستگی نیز می‌شود. توانش گفتگمانی، الگوهای زبانی مرتبط با اهداف خاص در موقعیت‌های مختلف را مشخص می‌کند. بنابراین، اگر شنونده مجبور به تشخیص و تفسیر هر آنچه که در گفتار محاوره‌ای یا طولانی شنیده است، باشد، در ابتدا نیاز به درک ویژگی‌های گفتار مورد استفاده دارد و سپس باید آنها را به هدف ارتباطی و معیارهای خاص مرتبط سازد. بنابراین، به منظور موفقیت در مهارت شنیدن، لازم است که شخص توانش گفتگمانی داشته

باشد. توانش گفتمانی نقش فعال‌تری را در مقایسه با مؤلفه‌های دیگر (توانش زبان‌شناختی، توانش منظورشناختی، توانش فرهنگی و توانش راهبردی) بازی می‌کند. به عبارت دیگر؛ وجود هم‌زمان تمام این مؤلفه‌ها و تأثیر مستقیم آنها بر مهارت شنیداری بر این دلالت دارد که شنونده با وجود همه آنها قادر خواهد بود تا بخش‌های مختلف کلام را تشخیص بدهد و معنی آن را کاملاً بفهمد و به آسانی و به روشی معنی‌دار ارتباط برقرار کند. (رجوع شود به: Juan & Flor، ۲۰۰۶: ۳۷).

۲-۳-۲. توانش زبانی (Linguistics Competence)

یکی از زیر مقوله‌های توانش ارتباطی، توانش زبانی است که شامل دانش نحوی، دانش معنایی، دانش لغوی، دانش قواعد واژه‌شناسی و دانش آواشناسی است. تمام اینها مربوط به جنبه زبانی زبان کلام هستند. (براون، ۱۳۹۲: ۳۳۳) توانش دستوری مشتمل بر کاربرد صحیح واژه‌ها و ساخت‌هاست. با وجود این، تأکید صرف بر توانش دستوری، باعث نمی‌شود که زبان‌آموز توانایی تفسیر یا تولید عبارات در زبان مقصد را به میزان مناسب به دست آورد. (یول، ۱۳۸۵: ۲۳۴) به عبارت دیگر توانش زبانی به تنهایی برای تسلط در مهارت شنیداری کافی نیست.

توانش زبانی؛ شامل تمام عناصر سیستم زبان؛ یعنی واژگان، نحو، معنا و آوا می‌باشد. دانش مربوط به همه این جنبه‌های زبانی در سطوح مقدماتی فرایند شنیدار و برای درک ابتدایی کلام مورد نیاز است. توانش زبانی شنونده؛ شامل دانش نحوی است که وی را قادر می‌سازد تا با آگاهی از قواعد واژه‌شناسی و نحوی، انسجام و پیوستگی پیام را در کلام تشخیص دهد. از سوی دیگر، توانش زبانی؛ شامل دانش آوا-شناسی است که به شنونده القا می‌کند که کلمات به صداها مختلف تقسیم شده‌اند و باید وزن، تأکید، نحوه تلفظ، و ویژگی‌هایی آوایی آنها را نیز برای درک بهتر کلام بشناسد. در واقع یکی از ویژگی‌های منحصر به فرد پیام شنیداری، که آن را از پیام نوشتاری متمایز می‌کند، آن است که پیام شنیداری حاوی ویژگی‌های آوایی مربوط به شیوه تلفظ و بیان است که نقش بسزایی در خلق پیام دارند و شنونده آنها را در درک کلام در اختیار دارد. (Mendelsohn & Tony، ۲۰۰۲: ۱۹۴) توانش زبانی علاوه بر دانش نحوی و آوایی؛ شامل اطلاعات واژه‌شناسی یا دانش واژگان نیز می‌باشد که خود بخشی ضروری از توانش شنیداری است. این دانش به تشخیص معنی لغات شنیده شده در گفتمان کمک می‌کند؛ هرچند به تنهایی نخواهد توانست به درک عمیق کلام کمک کند.

بر اساس تعریف و ارتباط مؤلفه‌های مهارت شنیداری، می‌توان گفت که تسلط بر سیستم واژگانی زبان (واج‌شناختی) که در حیطه توانش زبانی است؛ برای ارتقای توانش‌های دیگر از جمله توانش گفتمانی، لازم است؛ زیرا ضعف شنوندگان در هر یک از ابعاد مرتبط با توانش زبانی؛ مانند دستور زبان،

واج‌شناسی، معنا یا واژگان، می‌تواند در هنگام تلاش برای درک معنای کلام، در سطح گفتمان مشکل آفرینی کند. (ن. ک. Juan & Flor، ۲۰۰۶: ۳۷)

۲-۳-۳. توانش منظورشناختی یا عملگرا (Pragmatic competence)

توانش منظورشناختی؛ یعنی درک معنی اصلی و نهایی بیان یا کلام گوینده در موقعیت زبانی ایجاد شده. (هایمز، ۲۰۰۷) درک پیام، فقط منوط به تشخیص عبارت‌ها، واژه‌ها، درک صدا و معنای آنها نیست؛ شخص ممکن است علی‌رغم تشخیص واژه‌ها و درک آواها، معنای مورد نظر گوینده را درک نکند. شنونده باید به هر آنچه که معنی توسط آن ایجاد می‌شود، تسلط داشته باشد و آگاهی منظورشناختی، بخشی از همین توانش مورد نیاز در شنیدار است. برای تفسیر معنای مورد نظر گوینده و درک منظور اصلی او از زبان مورد استفاده، شنونده باید از موقعیت کلام و متغیرهای دخیل در آن؛ مانند میزان رعایت ادب و نزاکت بین افراد گفتگو کننده، آگاهی داشته باشد. برای مثال: اگر شنونده تشخیص دهد که کلام از نظر روابط بین گوینده و مخاطب در چه سطحی است؛ مانند سخنرانی رسمی، معرفی افراد غریبه، صحبت‌های دوستانه و غیر رسمی، آمادگی شنیدن محتوای مربوط به این موقعیت‌ها را دارد و این در درک شنیداری پیام به او کمک می‌کند. به عبارتی؛ عوامل دخیل در مهارت شنیداری؛ مثل متغیرهای مربوط به افراد حاضر در گفتگو و میزان رعایت ادب در کلام و نوع رابطه بین مخاطبان، تأثیر قابل-ملاحظه‌ای در درک شنونده از مطلب دارد و بخش مهمی از توانش گفتمانی در مهارت شنیداری است. (همان: ۳۸)

۲-۳-۴. توانش بین فرهنگی (Intercultural competence)

توانش بین فرهنگی که بخش دیگری از مهارت شنیداری در چارچوب نظریه توانش ارتباطی است، بر دانش زبان‌آموز از فرهنگ زبان مادری و زبان دوم و آگاهی وی از متغیرهای ارتباط غیر کلامی در هر دو فرهنگ اطلاق می‌شود و نقش مهمی در تفسیر درست کلام دارد. فرهنگ، بخش مهمی از گفتمان است و دانش پس‌زمینه‌ای شنوندگان از جنبه‌های فرهنگی کلام در درک معنا به آنها کمک خواهد کرد. علاوه بر این، توانش بین فرهنگی از ایجاد سوءتفاهم ناشی از تفاوت‌های فرهنگی در گفتمان زبان مادری و زبان دوم جلوگیری می‌کند. لینچ / Lynch (۲۰۰۷) با اشاره به موارد متعددی از کاربرد زبان انگلیسی برای اهداف آکادمیک (مانند چاپ مقالات انگلیسی) نشان داده است که تفاوت‌های بین فرهنگی به آسانی می‌تواند ارتباطات زبانی را محدود یا به طور کامل مسدود کند. راست / Rost و وایت / White (۲۰۰۷) هر دو بر اهمیت توجه به مسائل فرهنگی در فعالیت‌های شنیداری تأکید کرده‌اند؛ چون به اعتقاد آنان، تفسیر صحیح شنونده از آنچه که شنیده تا حد زیادی تحت تأثیر مسائل فرهنگی گفتمان است. وایت حتی معتقد است که چون زبان‌آموز نیازمند توانش فرهنگی است، جنبه‌های متفاوت فرهنگی دخیل در کلام باید به

وی آموزش داده شود تا در مهارت شنیداری پیشرفت کند. علاوه بر دانش فرهنگی، آگاهی از ابزارهای غیر کلامی در ارتباطات زبانی؛ مانند زبان بدن، حالات چهره و انواع ارتباطات و حالات چشمی، نقش مهمی در تفسیر درست کلام ایفا می‌کند. آگاهی شنونده از این عناصر، سرخ‌های مهمی برای درک پیام به هنگام گوش دادن به شنونده می‌دهد. مثل دو مؤلفه توضیح داده شده در بندهای قبل؛ یعنی توانش زبانی و توانش منظورشناختی و توانش بین فرهنگی، بخش جدایی‌ناپذیری از هسته اصلی؛ یعنی توانش گفتمانی است. (همان: ۳۹)

۲-۳-۵. توانش راهبردی (Strategic Competence)

بر اساس توضیحاتی که تاکنون از مدل نظری ارائه شده است، موفقیت زبان‌آموز در مهارت شنیداری و توسعه توانش گفتمانی وی به چهار عامل مهم بستگی دارد: زبان‌آموز باید لغات، تلفظ‌ها، معانی، نحو و دیگر جنبه‌های زبانی را بداند (توانش زبانی)؛ باید بتواند تشخیص دهد که با توجه به موقعیت و بافت کلام، منظور اصلی نویسنده از زبانی که به کار می‌گیرد چیست (توانش منظورشناختی)؛ باید نقش جنبه‌های فرهنگی کلام را در ایجاد معنا در نظر بگیرد (توانش فرهنگی)؛ و چهارمین مؤلفه این مدل، توانش راهبردی است که به استفاده صحیح از راهبردهای یادگیری و راهبردهای ارتباطی مربوط است. در واقع توانش راهبردی، توانایی پیروز شدن در مشکلاتی است که به صورت بالقوه ممکن است در ارتباط کلامی ایجاد شود. (یول، ۱۳۸۵: ۲۳۴) توانش راهبردی به شخص امکان می‌دهد تا علی‌رغم نقصان موجود در توانش زبانی، به برقراری ارتباط ادامه دهد. این توانش، تسلط بر راهکارهای مختلف شناختی، فراشناختی، و اجتماعی را شامل می‌شود که تشریح آنها خارج از حوصله این بحث است. برای مثال، شنونده باید بتواند معنی واژه‌ای را که تا به حال نشنیده است، حدس بزند (راهکارشناختی) یا گوینده را به تکرار یا ساده کردن پیام وادار کند (راهکار اجتماعی). استفاده از این نوع راهکارها از چنان اهمیتی در مهارت شنیداری برخوردار است که محققان معتقدند باید آنها را در کلاس‌های گفت و شنود آموزش داد. (راست، ۲۰۰۷؛ مندلسن، ۲۰۰۷؛ لینچ، ۲۰۰۷ و وایت، ۲۰۰۷) مندلسن (۲۰۰۷) جزئیات نحوه آموزش این راهکارها را توضیح داده است و لینچ (۲۰۰۷) نشان داده است که در یک نوع خاص از فعالیت شنیداری (گوش دادن به سخنرانی‌های علمی)، رویکرد مبتنی بر آموزش راهکارهای شنیداری بسیار راهگشاست. بنابراین آنچه گذشت، می‌توان دریافت که چگونه مهارت شنیداری که اغلب به عنوان یک مهارت نادیده گرفته شده، موقعیت‌های مهمی را در ارتباط ایجاد می‌کند و اهمیت خاص آن را در یادگیری زبان و آموزش در چند دهه گذشته نشان می‌دهد. در حقیقت، امروزه یک وسیله ابتدایی برای یادگیری زبان، شنیدار است؛ به شرط آن که شامل یک فرایند تعاملی از ایجاد معنا باشد. در چنین فرایندی حضور فعال شنونده، تأثیر عوامل زبان‌شناسی، فرهنگی و فیزیولوژیکی را نشان می‌دهد. مسأله این است که این

عوامل، چگونه بر درک مطلب شنیداری تأثیر می‌گذارد که باعث آموزش این مهارت ویژه می‌گردد و به صورت یک کار دشوار نمایان می‌شود.

پیشرفت‌هایی که در رویکردهای ارتباطی نسبت به یادگیری زبان خارجی افتاده، از دهه ۸۰ راهکارهای جدیدی را برای غلبه بر این مسائل ارائه کرده است. با توجه به این نکات، آموزش شنیداری می‌تواند به عنوان بخشی از ساختار ارتباطی کلی انجام پذیرد. با در نظر گرفتن این دیدگاه، توانش ارتباطی یادگیرنده می‌تواند از طریق مهارت شنیداری توسعه یابد. (رجوع شود به Juan & Flor، ۲۰۰۶: ۳۹-۴۰)

۳. روش تحقیق

این پژوهش، کمی و مبتنی بر بررسی همبستگی بین متغیرهاست. به منظور توصیف پراکندگی و میانگین نمرات آزمودنی‌ها در دو متغیر «توانش نحوی» و متغیر «مهارت شنیدن» و برای پاسخگویی به سؤال اصلی پژوهش درخصوص رابطهٔ بین آنها از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی (مدل رگرسیون تک متغیری) با کمک نرم‌افزار SPSS استفاده شد. پس از ارائهٔ داده‌ها به صورت آماری، میزان رابطه میان مهارت شنیداری و توانش نحوی تجزیه و تحلیل شده است.

نمونه‌گیری برای برآورد حجم نمونه مورد تحقیق به صورت هدفمند انجام گرفت. جامعهٔ آماری مجموع ۸۳ دانشجوی مشغول به تحصیل دورهٔ کارشناسی زبان و ادبیات عربی دانشگاه کاشان در سال‌های تحصیلی ۱۳۹۵ - ۱۳۹۶ و ۱۳۹۶ - ۱۳۹۷ بود. ۳۶ دانشجوی نیمسال هفتم در درس آزمایشگاه ۳ از دو ورودی متوالی (۹۳ و ۹۴) به عنوان نمونه حضور یافتند. آزمودنی‌ها آخرین درس آزمایشگاه را سپری کرده و نیز ۱۲ واحد نحو از مجموع ۱۴ واحد مربوط در دوره کارشناسی را گذرانده بودند.

به منظور استخراج و گردآوری داده‌ها از دو آزمون محقق‌ساخته استفاده شد؛ در آزمون اول بخشی از پویانمایی عربی «الفرس العجیب» از مجموعه «حکایات عالمی» به مدت ۳ دقیقه و ۳ ثانیه در آزمایشگاه زبان پخش گردید و از دانشجویان خواسته شد تا متن فیلم را به نوشتار تبدیل کنند. هدف از این آزمون، بررسی و ارزیابی مهارت شنیداری دانشجویان با تأکید بر تشخیص اسماء معرفه و نکره بود.

پس از طی دو هفته، در آزمون دوم، متن همان قسمت از پویانمایی با تعبیه ۳۸ خطا درخصوص انواع معرفه و نکره، در سه مقوله (اضافه کردن ال یا حذف آن ۲۳ خطا، اضافه کردن ال به کلمهٔ مضاف به معرفه ۶ خطا، عدم مطابقت موصوف و صفت در تعریف و تنکیر ۹ خطا) در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت تا در مدت ۱۰ دقیقه، خطاها را شناسایی و تصحیح نمایند. به عبارتی، شیوهٔ اندازه‌گیری دانش نحوی، استفاده از یک آزمون قضاوت نحوی بود که تأکید آن بر قضاوت روی کاربرد معرفه و نکره در درون متن به مثابه یک مهارت اساسی و یک مشکل نحوی برای زبان‌آموزان بود. هدف از اجرای این آزمون، سنجش توانش نحوی، نمونهٔ مورد مطالعه در خصوص معرفه و نکره بود. در واقع این آزمون به

منظور برانگیختن و سنجش توانش نحوی دانشجویان از طریق آزمون قضاوت نحوی بود. برانگیختن آگاهی یک تلاش آگاهانه برای معطوف کردن توجه فراگیران به یک مشخصه خاص دستور زبان است که در تقویت توانش فراگیران نقش دارد. (فرجی آستانه، ۱۳۹۳)

به منظور تعیین روایی آزمون‌های مورد استفاده در پژوهش، از روش اعتبار صوری (Face Validity) که یکی از انواع اعتبار محتوایی (Content Validity) است، استفاده شد. این نوع از اعتبار که اعتبار از نظر کارشناسان نیز نامیده می‌شود (حبیب‌پور و صفری، ۱۳۹۱: ۳۰۰)، بر مبنای تجربه و نظر افراد متخصص در موضوع پژوهش تعیین می‌شود؛ بدین معنا که اگر این افراد در خصوص مناسب بودن ابزار پژوهش توافق داشته باشند، ابزار مورد استفاده از اعتبار صوری برخوردار است. قبل از شروع پژوهش، آزمون‌ها به دو نفر از اساتید متخصص در زمینه آموزش زبان عربی داده شد تا دیدگاه‌های تخصصی خود را در مورد آن بیان کنند و تغییرات لازم اعمال شد. پس از گردآوری داده‌ها، از شیوه‌های آماری برای تحلیل و نتیجه‌گیری استفاده شد.

۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور توصیف نتایج حاصل از داده‌ها از روش‌های آماری توصیفی؛ همچون جداول توزیع فراوانی، نمودارها و شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار و آزمون‌های آماری استنباطی استفاده شد. از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات آزمون دانش نحوی و نمرات آزمون درک شنیداری و از روش رگرسیون دو متغیره (Simple Linear Regression) برای بررسی رابطه متغیر دانش نحوی دانشجویان و متغیر درک شنیداری آنها استفاده شد. با علم به این که نتایج به دست آمده از روش‌های صرفاً توصیفی، قابل تعمیم به جامعه نیستند، پژوهشگران پس از خلاصه‌سازی داده‌های هر دو متغیر، به منظور تعمیم نتایج حاصل از نمونه به جامعه و پاسخ به سؤال پژوهش، از روش‌های آماری استنباطی استفاده کردند.

الف) تجزیه و تحلیل نمرات دانش نحوی دانشجویان درباره معرفه و نکره

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی مربوط به تعداد خطای تشخیص داده نشده توسط دانشجویان تحت-مطالعه در آزمون دانش نحوی به تفکیک سه نوع خطای لحاظ شده در آن ارائه شده است. همان‌طور که از جدول مشخص است، میانگین تعداد خطای تشخیص داده نشده نوع اول (اضافه کردن ال یا حذف آن) برابر با ۱۴٫۹۴ بوده است؛ بدین معنا که از ۲۳ خطای نوع اول لحاظ شده در این آزمون، هر دانشجویی تحت مطالعه به طور متوسط حدود ۱۵ خطا را تشخیص نداده است. میانگین تعداد خطای تشخیص داده نشده نوع دوم (اضافه کردن ال به کلمه مضاف به معرفه) برابر با ۴٫۴۷ بوده است؛ بدین معنا که از ۶ خطای نوع دوم لحاظ شده در این آزمون هر دانشجویی تحت مطالعه به طور متوسط حدود ۴ خطا را تشخیص

نداده است. میانگین تعداد خطای تشخیص داده نشدهٔ نوع سوم (عدم مطابقت موصوف و صفت در تعریف و تنکیر) برابر با ۸,۰۸ بوده است؛ بدین معنا که از ۹ خطای نوع سوم لحاظ شده در این آزمون، هر دانشجوی تحت مطالعه به طور متوسط حدود ۸ خطا را تشخیص نداده است. میانگین تعداد خطای تشخیص داده نشده (مجموع سه نوع خطا) برابر با ۲۷,۵۰ بوده است؛ بدین معنا که از ۳۸ خطای لحاظ شده در این آزمون، هر دانشجوی تحت مطالعه به طور متوسط حدود ۲۷,۵۰ خطا را تشخیص نداده است. مقدار منفی چولگی در توزیع نمرات این آزمون نشان می‌دهد که تعداد خطاهای تشخیص داده نشده توسط دانشجویان نمونه بالاتر از میانگین است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی تعداد خطای تشخیص داده نشده در آزمون دانش نحوی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
اضافه کردن ال یا حذف آن	۱۴,۹۴	۳,۰۲	-۰,۱۲۸	-۰,۲۸۴
اضافه کردن ال به کلمه مضاف به معرفه	۴,۴۷	۱,۷۸	-۱,۳۱۸	۰,۸۱۹
عدم مطابقت موصوف و صفت در تعریف و تنکیر	۸,۰۸	۱,۱۶	-۱,۱۱۱	۰,۲۲۲
جمع	۲۷,۵۰	۴,۱۶	-۰,۴۷۶	۰,۳۸۸

شاخص‌های توصیفی مربوط به نمرات کل آزمون دانش نحوی در استفادهٔ صحیح از معرفه و نکره نشان داد که میانگین نمرات این آزمون برابر با ۶,۱۵ و انحراف معیار آن ۲,۲ است و با توجه به مقدار مثبت چولگی در پراکندگی نمرات، می‌توان گفت که نمرات دانش نحوی دانشجویان مورد مطالعه پایین‌تر از میانگین است. بر اساس داده‌های حاصل از آزمون کلموگروف-اسمیرنف تک نمونه‌ای برای بررسی توزیع متغیر نمرات آزمون دانش نحوی، این توزیع در جامعهٔ تحقیق نرمال است. بر اساس جدول ۲، مقدار P برای متغیر مورد نظر، بیش‌تر از ۰,۰۵ است، بنابراین در سطح معناداری ۵ درصد نمی‌توان فرض غیر نرمال بودن توزیع نمرات توانش نحوی را رد کرد که در نتیجهٔ آن توزیع این متغیر در جامعه نرمال است.

جدول ۲: آزمون کلموگروف-اسمیرنف تک نمونه‌ای برای آزمون نرمال بودن متغیر نمرات آزمون دانش نحوی

متغیر	فراوانی	Z کلموگروف-اسمیرنف	P
نمرات آزمون توانش نحوی	۳۶	۰,۴۶۵	۰,۹۸۲

ب) تجزیه و تحلیل نمرات درک شنیداری

در جدول ۳ شاخص‌های توصیفی مربوط به تعداد خطای انجام شده توسط دانشجویان تحت مطالعه به تفکیک سه نوع آن در آزمون درک شنیداری ارائه شده است. همان‌طور که از جدول مشخص است، میانگین تعداد خطای نوع اول انجام شده (اضافه کردن ال یا حذف آن) برابر با ۷,۲۲ بوده است؛ بدین معنا که در این آزمون هر دانشجوی تحت مطالعه به طور متوسط حدود ۷ خطای نوع اول داشته است. میانگین

تعداد خطای نوع دوم انجام شده (اضافه کردن ال به کلمه مضاف به معرفه) برابر با ۲,۳۹ بوده است؛ بدین معنا که هر دانشجویی تحت مطالعه به طور متوسط حدود ۲ خطای نوع دوم داشته است. میانگین تعداد خطای نوع سوم انجام شده (عدم مطابقت موصوف و صفت در تعریف و تنکیر) برابر با ۴,۳۹ بوده است؛ بدین معنا که هر دانشجویی تحت مطالعه به طور متوسط، حدود ۴ خطای نوع سوم داشته است. میانگین تعداد خطای انجام شده (مجموع سه نوع) برابر با ۱۴ بوده است؛ بدین معنا که در این آزمون هر دانشجویی تحت مطالعه به طور متوسط حدود ۱۴ خطا داشته است. مقدار مثبت چولگی برای این آزمون نشان می دهد که تعداد خطای انجام شده دانشجویان نمونه تحت مطالعه، بیشتر پیرامون مقادیر پایین این متغیر متمرکز شده اند. (یعنی پایین تر از میانگین ۱۴ هستند)

جدول ۳: شاخص های توصیفی تعداد خطای انجام شده در آزمون درک شنیداری

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی
اضافه کردن ال یا حذف آن	۷,۲۲	۴,۶۳	۰,۶۶۴	-۰,۱۱۳
اضافه کردن ال به کلمه مضاف به معرفه	۲,۳۹	۱,۵۹	۰,۴۴۰	-۰,۱۹۳
عدم مطابقت موصوف و صفت در تعریف و تنکیر	۴,۳۹	۱,۷۶	۰,۶۶۰	۰,۳۱۱
جمع	۱۴	۶,۹۸	۰,۶۵۶	۰,۱۳۰

میانگین نمرات آزمون درک شنیداری برابر با ۱۳,۰۴ و انحراف معیار نمرات ۳,۴۷ و چولگی توزیع آنها منفی بود و این بدان معنی است که نمرات دانشجویان نمونه مورد مطالعه بیشتر در محدوده مقادیر بالای این متغیر و بالاتر از میانگین ۱۳,۰۴ متمرکز بودند.

با توجه به کمی بودن مقیاس سنجش متغیر نمرات آزمون درک شنیداری و نیز نرمال بودن توزیع آن بر اساس آزمون مربوط، از آزمون استنباطی t تک نمونه ای برای پاسخگویی به سؤال دوم پژوهش در خصوص توزیع نمرات درک شنیداری جامعه فراگیران استفاده شد. (جدول ۴) از آنجا که مقدار P از ۰,۰۵ کم تر است، می توان گفت که نتایج حاصل از نمرات آزمون درک شنیداری مربوط به نمونه دانشجویان تحت مطالعه (میانگین نمرات آزمون) قابلیت تعمیم به جامعه آماری پژوهش را نیز دارد.

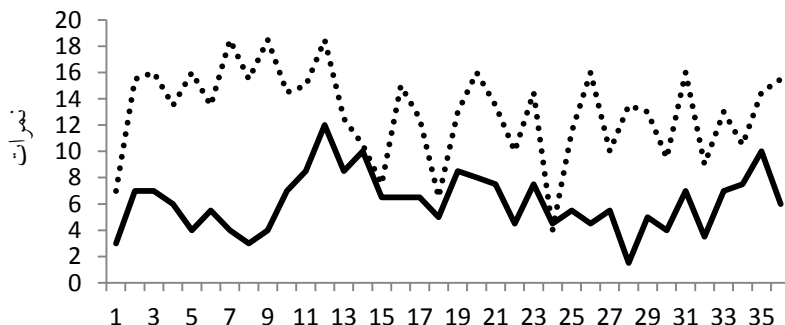
جدول ۴: آزمون t تک نمونه ای برای نمرات آزمون درک شنیداری

متغیر	درجه آزادی	T	P
نمرات آزمون درک شنیداری	۳۵	۲,۵۷۸	۰,۰۱۴

ج) تجزیه و تحلیل ارتباط نمرات درک شنیداری و دانش نحوی

در شکل ۱ نمودار خطی دو بعدی (D line Chart) مربوط به نمرات دو آزمون دانش نحوی و درک شنیداری دانشجویان نمونه مورد مطالعه، نمایش داده شده است. مطابق با این نمودار، به نظر می رسد که

بین نمرات این دو آزمون، همبستگی قابل توجهی نباشد؛ بدین معنا که نمی توان گفت ارتباطی مستقیم (خطی) بین نمرات دو آزمون وجود دارد.



شماره دانشجویان
 نمرات آزمون درک شنیداری نمرات آزمون تصحیح خطا —

شکل ۱: نمودار خطی دو بعدی مربوط به نمرات دو آزمون دانش نحوی و درک شنیداری

برای بررسی دقیق تر پاسخ سؤال سوم پژوهش، از مدل رگرسیون خطی تک متغیره استفاده شد. در مدل مورد استفاده، متغیر مستقل «دانش نحوی» و متغیر وابسته «مهارت شنیداری» در نظر گرفته شد. جدول ۵ نتایج مربوط به معناداری، میزان تأثیر متغیر مستقل بر متغیر وابسته پژوهش و نیز معنادار بودن کلی رگرسیون تخمین زده شده را نشان می دهد.

جدول ۵: معناداری و میزان تأثیر متغیر مستقل بر متغیر وابسته در مدل رگرسیونی پژوهش

متغیر	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	T	P	R ² تعدیل شده	F	P
عرض از مبدأ	۱۰.۷۲۱	-	۶.۳۱۱	۰.۰۰۰	۰.۰۳۱	۲.۱۰۲	۰.۱۵۶
دانش نحوی	۰.۳۷۷	۰.۲۴۱	۱.۴۵۰	۰.۱۵۶			

مطابق با جدول ۵ مقدار P مربوط به معناداری تأثیر متغیر مستقل دانش نحوی بر متغیر وابسته درک شنیداری، بزرگ تر از ۰.۰۵ است که دلالت بر عدم تأثیرگذاری معنادار متغیر مستقل (دانش نحوی) بر متغیر وابسته پژوهش (درک شنیداری) دارد. همچنین مطابق با جدول، مقدار آماری ضریب تعیین (R²) تعدیل شده پایین و برابر با ۳.۱ درصد و بیانگر آن است که متغیر مستقل دانش نحوی از قدرت تبیین و پیش بینی بسیار پایینی در خصوص واریانس و تغییرات متغیر وابسته برخوردار است. در واقع، دانش نحوی مربوط به کاربرد معرفه و نکره در این تحقیق توانسته است تنها ۳.۱ درصد از تغییرات مشاهده شده در نمرات درک شنیداری را تبیین کند. به عبارت دقیق تر می توان گفت که این دو متغیر از درجه همبستگی بسیار ضعیفی برخوردار هستند.

نتیجه‌گیری

چنانکه گفته شد؛ از نظر چامسکی رابطه بین توانش و کنش، رابطه جزء به کل است که در آن توانش بخشی از کنش به عنوان کل محسوب می‌شود. توانش، دانشی است که افراد از دستورزبان‌شناسان در ذهن دارند، در حالی که کنش، دانش استفاده از توانش است به گونه‌ای که فرایندهای تولید و درک جمله را بتوان متجلی ساخت. بنابراین، نتایج به دست آمده از این پژوهش که توانش دستوری آزمودنی‌ها را ضعیف و کنش شنیداری آنان را متوسط ارزیابی نموده است؛ همسو با نمودار ۱ حاکی از آن است که عوامل دیگری علاوه بر توانش زبانی (نحو) بر کنش شنیداری زبان‌آموزان دخالت دارد. نمودار خطی دو بعدی مربوط به روابط نمرات دو آزمون دانش نحوی و درک شنیداری دانشجویان (نمونه مورد مطالعه در این پژوهش) نشان داد که بین نمرات این دو آزمون، همبستگی ضعیفی وجود دارد و موفقیت در یکی نمی‌تواند موفقیت در دیگری را با درصد بالایی پیش‌بینی کند (۳,۱ درصد) و نمی‌توان گفت که ارتباط مستقیم و خطی بین نمرات دو آزمون وجود دارد. به عبارتی، سطح مهارت شنیداری زبان‌آموزان بالاتر از سطح دانش دستوری آنان بود که علت آن را می‌توان به عوامل دخیل دیگر (توانش منظورشناختی، توانش فرهنگی و توانش راهبردی) نسبت داد. به نظر می‌رسد که برخی مدرسان زبان عربی با این عوامل آشنایی ندارند و طبیعتاً در تدریس هم عنایتی به آن ندارند و آنچه برایشان حائز اهمیت است، صرفاً تقویت توانش زبانی زبان‌آموزان است که در کنش شنیداری دانشجویان مورد مطالعه تا حدودی مؤثر بوده و تأثیر ضعیفی بر سطح شنیداری آنان داشته است.

نتایج این تحقیق با نتایج مطالعه کمری (۱۳۹۲) و راستجو حرفه (۱۳۹۳) مبنی بر فقدان رابطه معنادار میان مهارت شنیداری و متغیرهای مورد بررسی، همسو است؛ اما با نتایج مطالعه زینلی (۱۳۹۱)، غفاری (۱۳۹۳)، رفیعی (۱۳۹۴) که به مطالعه همبستگی مهارت شنیداری با شیوه شناختی وابسته / غیروابسته به محیط و توانش زبانی، هوش فرهنگی و اجزای آن (فراشناخت، شناخت، انگیزشی و رفتاری) و راهکار فراشناختی شنیداری، سبک‌های یادگیری و خودکفایی پرداختند و به رابطه معنادار بین این متغیرها دست یافتند، همسو نیست.

راهکارها و پیشنهادها

بر اساس مدل ارتباطی مهارت شنیداری، توانش منظورشناختی، توانش فرهنگی و توانش راهبردی نیز علاوه بر توانش نحوی در موفقیت مهارت شنیداری دخیل هستند؛ بنابراین، لازم است مدرسان این مهارت، از روش‌های راهبردمحور بر اساس رویکرد ارتباطی در سه مرحله: پیش شنیداری، درک مطلب برای دریافت پیام و پس شنیداری بهره‌گیرند. در مرحله پیش‌شنیداری لازم است مدرسان اهمیت مهارت شنیدن در ایجاد ارتباط را تبیین نمایند و موضوع متن شنیداری را به وضوح برای زبان‌آموز مشخص کنند.

در مرحلهٔ درک مطلب برای معنی پیام، توصیه می‌شود در مهارت شنیداری به جای پرداختن بیش از حد به جنبه‌های صوری زبان، بر دریافت معنا تأکید نمایند و از زبان‌آموز انتظار فهمیدن تمام چیزی را که می‌شنود، نداشته باشند و راهکار حدس زدن و پیش‌بینی بقیه پیام را آموزش دهند. همچنین در این مرحله لازم است توجه زبان‌آموز را به جنبه‌های فرازبانی و غیر زبانی؛ نظیر بافت کلام و تصاویر و حالات گوینده جلب کنند و دانش قبلی زبان‌آموز در خصوص فعالیت جاری را فعال و بر فعالیت‌های استنباطی تأکید نمایند. (لینچ، ۲۰۰۴)

در مرحلهٔ پس‌شنیداری، راهکارهایی از جمله یادآوری نکات کلیدی در متن شنیداری توسط زبان‌آموز، استنتاج هدف یا اهداف متن شنیداری، درک و یادآوری مفهوم واژه‌های داخل متن، حدس زدن معنی کلمات و عبارات ناآشنا از خلال بافت کلامی، بحث پیرامون محتوای متن برای پاسخ‌گویی به سؤالات مدرس به منظور تفهیم اهداف متن، خلاصه‌سازی افکار متن شنیداری به صورت شفاهی یا کتبی (ن.ک. طعیمه، ۱۹۸۶؛ کرامر، ۱۹۶۳؛ ریچارد، ۱۹۸۳) می‌توانند از جمله فعالیت‌های توصیه شده در آموزش مهارت شنیدن باشند.

در پایان، پیشنهاد می‌شود، پژوهش‌های مشابهی در خصوص سایر مهارت‌های زبانی (خواندن، مکالمه و نوشتن) با در نظر گرفتن هم‌زمان چند متغیر پیشگویی کنندهٔ مهارت شنیداری انجام شود تا مکمل این پژوهش باشند. همچنین پیشنهاد می‌شود تا همبستگی سه توانش منظورشناختی، راهبردی و فرهنگی با مهارت شنیداری نیز بررسی گردد. تکرار این تحقیق با نمونه‌های وسیع‌تر در دیگر دانشگاه‌های کشور نیز می‌تواند راهگشا باشد.

منابع

منابع فارسی و عربی

- براون، اچ. داگلاس. (۱۳۹۲) اصول یادگیری و آموزش زبان؛ ترجمهٔ منصور فهیم، تهران: انتشارات رهنما.
- جلانی، مریم. (۱۳۸۷). دراسة الأخطاء التعبيرية التحريرية عند طلاب العربية من الناطقين بالفارسية، رسالة ماجستير، جامعة أصفهان.
- حبیب‌پور، کرم و رضا صفری شالی. (۱۳۹۱). راهنمای جامع کاربرد spss در تحقیقات پیمایشی؛ چاپ پنجم، تهران: متفکران.
- دوستی‌زاده، محمدرضا و فاطمه ارزجانی. (۱۳۹۳). اهمیت و ضرورت پردازش توانش ارتباط بین‌فرهنگی در کتاب‌های درسی آموزش زبان آلمانی وزارت آموزش و پرورش؛ پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی، دوره ۴، ش ۲، صص ۱۸۹-۱۶۷.

- زارعی، شیوا سادات. (۱۳۸۹). نقش حافظه کوتاه مدت شنیداری در پرورش توانش نحوی و دستورزبانی زبان آموزان ایرانی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیخ بهایی.
- زندی، بهمن. (۱۳۸۱). زبان آموزی؛ تهران: انتشارات سمت.
- طعیمة، رشدي أحمد. (۱۹۸۶). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ الجزء الثاني. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- طعیمة، رشدي أحمد و محمد السيد مناع. (۲۰۰۱). تدريس العربية في التعليم العام، نظريات و تجارب؛ ط ۲، القاهرة: دارالفكر العربي.
- العيسوي، جمال مصطفى و آخرون (۲۰۰۵). طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق؛ العين: دارالكتاب الجامعي.
- فرجی آستانه، پیمان. (۱۳۹۳). « تأثیر برانگیختن آگاهی نحوی و معنایی بر تقویت توانش گفتمانی زبان آموزان دوره های ضمن خدمت نظامیان »؛ فصلنامه ی مدیریت نظامی، ش ۵۶، صص ۲۲-۱.
- کمري، الهه. (۱۳۹۲). بررسی همبستگی آگاهی نحوی واژگانی با درک خواندن در کودکان آسیب دیده شنوایی؛ پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- لرنر، ژانت. (۱۳۸۴). ناتوانایی های یادگیری؛ ترجمه عصمت دانش، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- محمودزاده، کامبیز. (۱۳۹۴). فرهنگ زبان شناسی کاربردی؛ تهران: نشر علمی.
- نبی فر، شیما. (۱۳۹۳). بررسی و مقایسه آگاهی نحوی در کودکان فارسی زبان طبیعی و خوانش پریش؛ مجله تازه های علوم شناختی، ش ۲، صص ۳۶-۲۴.
- یول، جورج. (۱۳۸۵). بررسی زبان، مبحثی در زبان شناسی همگانی؛ ترجمه اسماعیل جاویدان و حسین وثوقی، تهران: مرکز ترجمه و نشر کتاب علوم انسانی.
- یارمحمدیان، احمد. (۱۳۸۹). اختلالات روانی و حرکتی؛ اصفهان: انتشارات دانشگاه.

منابع انگلیسی

- Ghaffari, Bahareh. (2015). **The Relationship between Cultural Intelligence and Listening Proficiency among Iranian EFL**; M.A Thesis. Shahid Rajaei Teacher Training University
- Juan, Esther Uso and Flor, Alicia Martinez. (2006). **Approaches to Language Learning and Teaching: Towards acquiring Communicative Competence through the four skills**. In *Studies on language Acquisition 29*; Editor peter Jordan's, New York.
- Krammer. S. N. (1969). **The Sumerian-their history and cultures**; Chicago. The University of Chicago.
- Lynch, T. (2004). **Study listening**; (2nd Edition) Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1999). **Second Language Teaching and Learning**; Manufactured in Canada.
- Tony, Lynch & David Mendelsohn. (2002) **Listening. In Introduction to applied Linguistics**; Norbert Schmitt (ed.) 193-210. London: Arnold.
- Tsang, K., and S. F. Stoke. (2001). **Syntactic awareness of Cantonese-speaking children. Journal of Child Language**; 28, 703- 739.
- Rafie, Seyedeh Arezoo. (2016). **An Investigation of the Relationship between Iranian EFL Learners' Cultural Intelligence (CQ) and Their Performance on IELTS Listening Modules**; M.A Thesis. University of Zanjan.
- RastjouHerfe, Nadia. (2014). **The Relationship between EFL Learners' Metacognitive Awareness and their Listening Comprehension**; M.A Thesis. University OF Guilan.
- Richard. Jack. (1983).**methodologies in language teaching.an anthology of current practice**; New work .Cambridge university press.
- Zeynali, Shiva. (2011). **Field-Dependence/Independence Cognitive Style and Performance on the IELTS Listening Comprehension**; M.A Thesis. Ferdowsi University of Mashhad.

دراسة العلاقة الترابطية بين الكفاءة النحوية وفهم المسموع

لدى طلاب اللغة العربية وآدابها الدارسين في مرحلة البكالوريوس بجامعة كاشان*

آذر قضاوي، ماجستير في قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة كاشان
 مريم جلاني، أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة كاشان
 عباس زارعي تجره، أستاذ مشارك في قسم اللغة الإنجليزية وآدابها، جامعة كاشان

الملخص

تأتي هذه الدراسة للكشف عن مدى العلاقة الترابطية بين فهم المسموع في اللغة الأجنبية من جهة والكفاءة النحوية من جهة أخرى. ونظراً لضرورة تحديد كميّ لمتغيرات الدراسة، أُستخدم اختبار للحكم النحويّ قام بتصميمه الباحثون (معمداً على فهم التعريف والتنكير داخل النص) لقياس المعرفة النحوية، واختبار لتحويل النص إلى المكتوب لقياس مهارة الاستماع، حيث تكوّنت عينة الدراسة من ٣٦ طالباً من الدارسين في الفصل السابع من جامعة كاشان تم اختيارهم هادفاً. ونظراً لماهية موضوع الدراسة التي هي دراسة كمية وصفية - تحليلية استناداً إلى التحليل الترابطي وبغية جمع بيانات البحث تم استخدام اختبارين قام بتصميمها الباحثون أنفسهم وهما متعلقان بكل من متغيرات البحث بصلاحيّة وثبات مقبولة. إذ تم تحليل البيانات المجموعة بالطرق الإحصائية الوصفية والاستنتاجية؛ وتوصل البحث إلى أنه هناك علاقة ترابطية إيجابية ضعيفة بين متغيري المقدرة النحوية من التعريف والتنكير من جهة ومتغير فهم المسموع من جهة أخرى؛ فيمكننا القول إن المتغيرات التنبؤية لمهارة الاستماع تشمل جميع الكفاءات المذكورة في نموذج التواصل. كما تتأثر مهارة الاستماع في اللغة المستهدفة بعدة عوامل؛ مثل المقدرة اللغوية ومعرفة المحتوى والعوامل الفردية ومدى الاهتمام والذاكرة السمعية والظروف الزمكانية التي تحكم النشاط السمعيّ، بناءً على نموذج مهارات التواصل السمعيّ، حيث يمكننا القول إن الكفاءة النحوية هي مجرد جزء صغير من المهارات اللازمة للاستماع.

كلمات مفتاحية: تعليم اللغة العربية، المقدرة اللغوية، الكفاءة النحوية، فهم المسموع، الذاكرة السمعية.