



A comparative study of communicative and audio-lingual approaches in the development of listening skill of non-Persian speakers based on the concept of complexity

Morteza Ebrahimi ^۱

Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Leila Golpour ^۲

Department of Linguistics and Teaching Persian Language, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Ali Malmir ^۳

Department of English Language Teaching, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Abstract

Listening skill is one of the most important skills in the Persian language. Therefore, the purpose of this research is to benefit from the comparison of the indicators of communicative and, audio-lingual approaches with each other, and it focuses on what methods each approach has in preparing the listening skill lesson plan and strengthening it. The theoretical framework of this research was based on the concept of complexity. To compare these two approaches, two lesson plans made by the researcher, according to the indicators of communication and, audio-lingual approach, based on the principles of content preparation and editing, its design and validity were examined by experts in the field of teaching Persian to non-Persian speakers. Then, a questionnaire inspired by the concept of evaluation of educational materials by McDonough, Shaw, and Michael, which was the tool of the present research, was designed and localized as much as possible. The statistical sample of this research was ۳۱ specialists in teaching Persian to non-Persian speakers who completed the questionnaire and collected the research data. Based on the analyzed data, it was concluded that there is no significant difference between the communicative approach and the audio-lingual approach, and along with the progress of the language ability of Persian students, to strengthen listening skills, the communicative approach will be more prominent, and the audio-lingual approach will be less prominent. Thus, the necessity and importance of both educational approaches in teaching listening skills were proved in this research. It was also found that the listening activity based on the concept of complexity is the primary indicator in the communication approach; that is, the value of communication is higher than grammatical lexical processes and parts of speech. In the end, by comparing these two educational approaches, it was found that although in some cases, the audio-lingual approach has a significant effect on the listening skill, other indicators make the communication approach important.

Keywords: listening skill, audio-lingual approach, communication approach, the concept of complexity

1. Email: morzza83@gmail.com

2. Email: golpour@hum.ikiu.ac.ir (Corresponding Author)

3. Email: malmir@hum.ikiu.ac.ir

بررسی مقایسه‌ای رویکردهای ارتباطی و شنیداری-زبانی در پیشرفت مهارت شنیداری

غیرفارسی‌زبانان براساس انگاره پیچیدگی

مرتضی ابراهیمی^۱

دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).

لیلا گلیور^۲

گروه زبان شناسی و آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).

علی مالمیر^۳

گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).

چکیده

مهارت شنیداری از بنیادی‌ترین مهارت‌های زبانی در فرایند یادگیری زبان فارسی به‌شمار می‌رود و نقش مؤثری در ارتقای سایر مهارت‌های زبانی دارد. هدف پژوهش حاضر، مقایسه شاخص‌های دو رویکرد ارتباطی و شنیداری-زبانی در آموزش مهارت شنیداری بر پایه انگاره پیچیدگی است؛ بدین‌منظور دو طرح‌درس محقق‌ساخته برای سطح پایه براساس شاخص‌های دو رویکرد یادشده طراحی و اعتبار آنها از سوی متخصصان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بررسی شد. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ای برگرفته از الگوی ارزیابی مواد آموزشی «مک‌دائف و شاو» و «مایکلی» بود که به‌صورت بومی‌سازی شده به کار رفت. جامعه آماری شامل ۳۱ نفر از متخصصان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بود. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که در رویکرد ارتباطی، شاخص‌های «عدم وجود جهت‌گیری‌های متعصبانه یا نژادپرستانه»، «تأثیر فعالیت‌های شنیداری مبتنی بر انگاره پیچیدگی در تسلط یادگیری» و «تناسب و جامعیت محتوایی اثر با رویکرد مورد نظر» از بالاترین اهمیت برخوردار بودند؛ در مقابل، در رویکرد شنیداری-زبانی، شاخص‌های «تأثیر فعالیت‌های شنیداری مبتنی بر انگاره پیچیدگی»، «عدم وجود رویکردهای متعصبانه» و «انسجام منطقی طرح درس» در رتبه‌های نخست اهمیت قرار گرفتند. این پژوهش از نوع توصیفی-مقایسه‌ای و کاربردی بوده و با هدف بررسی و مقایسه اثربخشی دو رویکرد آموزشی ارتباطی و شنیداری-زبانی در تقویت مهارت شنیداری غیرفارسی‌زبانان انجام شده است. نتایج آزمون تی زوجی نشان داد تفاوت معناداری میان دو رویکرد وجود ندارد؛ با این‌حال، با افزایش توانش زبانی فارسی‌آموزان، رویکرد ارتباطی نقش پررنگ‌تری می‌یابد. بر این اساس هر دو رویکرد در آموزش مهارت شنیداری ضروری‌اند، اما رویکرد ارتباطی به‌ویژه در سطوح بالاتر، کارآمدی بیشتری نشان می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: مهارت شنیداری، رویکرد ارتباطی، رویکرد شنیداری-زبانی، انگاره پیچیدگی، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

1. Email: morzza83@gmail.com

2. Email: golpour@hum.ikiu.ac.ir (نویسنده مسئول)

3. Email: malmir@hum.ikiu.ac.ir

۱. مقدمه

یادگیری زبان دوم یا زبان خارجی، فرایندی چندبُعدی و پیچیده است که تحت تأثیر عوامل گوناگونی همچون ویژگی‌های فردی زبان‌آموز، نقش و عملکرد معلم و روش‌های آموزشی قرار دارد. در میان این عوامل، شیوه آموزش جایگاهی محوری دارد؛ زیرا به‌طور مستقیم بر کیفیت یاددهی و یادگیری اثر می‌گذارد و حتی سایر عوامل را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این‌رو انتخاب و به‌کارگیری یک روش آموزشی کارآمد و اثربخش در آموزش زبان اهمیتی ویژه دارد. چنانچه آموزش زبان با روشی نامناسب صورت گیرد، نه تنها موجب کندی فرایند یادگیری می‌شود، بلکه با ایجاد نگرش منفی و کاهش انگیزه زبان‌آموزان، می‌تواند به فرایند یادگیری آسیب‌های جدی وارد کند. از این‌رو بررسی، آزمون و مقایسه روش‌های مختلف آموزشی برای دستیابی به راهبردی کارآمدتر در آموزش زبان امری ضروری است.

در میان مهارت‌های چهارگانه زبان (شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن)، مهارت شنیداری از بنیادی‌ترین مهارت‌ها در یادگیری زبان دوم یا خارجی به‌شمار می‌رود؛ باین‌حال، این مهارت معمولاً از دیگر مهارت‌ها دشوارتر است. یکی از دلایل این دشواری، عامل سن زبان‌آموزان است؛ زیرا پس از پایان دوره رشد طبیعی زبان در کودکی، مغز انسان در دوران نوجوانی و بزرگسالی نسبت به محرک‌های کلامی جدید حساسیت و انعطاف‌پذیری کمتری نشان می‌دهد.

از دیگر دلایل دشواری مهارت شنیداری، برداشت نادرست زبان‌آموزان درباره ماهیت آن است. بسیاری از زبان‌آموزان بر این باورند که با مطالعه متون نوشتاری می‌توانند مهارت شنیداری خود را تقویت کنند؛ درحالی‌که در اغلب زبان‌ها (ازجمله فارسی) انطباق چندان میان صورت نوشتاری و تلفظ واژگان وجود ندارد. در مهارت‌های گفتاری، نوشتاری و خوانداری، زبان‌آموز بر محتوای زبانی خود کنترل دارد، اما در مهارت شنیداری با پیام‌هایی روبه‌رو است که در تولید آنها نقشی ندارد و باید آنها را تنها از راه درک شنیداری دریافت و تفسیر کند.

افزون بر این، تنوع لهجه‌ها و گویش‌های فارسی ازجمله اصفهانی، یزدی، شیرازی، بلوچی، خراسانی، مازندرانی، لری، کردی و آذری، چالشی جدی برای زبان‌آموزان غیربومی به‌شمار می‌رود؛ همچنین یکنواختی در رویکرد آموزشی از دیگر عواملی است که می‌تواند روند یادگیری مهارت شنیداری را دشوار کند. در واقع بهره‌گیری از رویکردهای متنوع و تلفیقی در آموزش این مهارت می‌تواند موجب بهبود چشمگیر درک شنیداری زبان‌آموزان شود (ریچاردز، ۲۰۱۴).

با توجه به اهمیت موضوع، پژوهش حاضر می‌کوشد با مقایسه دو رویکرد آموزشی، یعنی رویکرد ارتباطی و رویکرد شنیداری-زبانی، میزان اثربخشی هر یک را در آموزش مهارت شنیداری بررسی و تحلیل کند. به‌ویژه این پرسش مطرح است که رویکرد ارتباطی در آموزش مهارت شنیداری چه مزیت‌هایی نسبت به رویکرد شنیداری-زبانی دارد و چه نوع فعالیت‌ها یا تکالیفی می‌توانند در بهبود این مهارت مؤثرتر باشند؛ در این راستا عواملی مانند نقش معلم، تأثیر

زبان مادری، اهداف ویژه زبانی، و نوع تعاملات گفتگویی (مانند تبادل نظر، مکالمات روزمره و گفتگوهای تلفنی) از اهمیت بالایی برخوردارند. بر این اساس پرسش‌های پژوهش به شرح زیر است:

۱. در رویکرد ارتباطی، چه شاخص‌هایی در تقویت مهارت شنیداری نقش مؤثری دارند؟
۲. در رویکرد شنیداری - زبانی، چه شاخص‌هایی در تقویت مهارت شنیداری مؤثرند؟
۳. برای تقویت مهارت شنیداری زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان، کدام‌یک از دو رویکرد ارتباطی یا شنیداری - زبانی اثربخش‌تر است؟

۲. پیشینه پژوهش

وکیلی‌فرد (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «مطالعه و شناسایی روش‌ها و رویکردها با هدف تدوین علمی منابع عمومی آموزش زبان فارسی برای فارسی‌آموزان دانشگاه‌های خارج از کشور» به بررسی کارآمدترین رویکردهای آموزشی در آموزش زبان فارسی پرداخت. وی با استفاده از پرسشنامه‌ای بیست سؤالی شامل دیدگاه‌های ساخت‌گرا، کارکردگرا، بیناکنش‌گرا، اختصاصی و سایر رویکردها، داده‌های ۴۳ مدرس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را گردآوری کرد. یافته‌ها با بهره‌گیری از آزمون تی تک‌نمونه‌ای و آزمون فریدمن تحلیل شد. نتایج نشان داد از میان بیست روش بررسی شده، شانزده روش از کارایی مطلوبی در تدوین منابع آموزش زبان فارسی برخوردار بودند؛ همچنین روش مدرس محور متناسب با شرایط کلاس، رویکرد ارتباطی و رویکرد شنیداری - زبانی به ترتیب بیشترین اثربخشی را در طراحی درسنامه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان داشتند.

تاج‌الدین و عشقوی (۱۳۹۲) با هدف رسیدگی به یکی از مشکلات فارسی‌آموزان خارجی در یادگیری زبان در مقاله‌ای با عنوان «آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مقایسه روش‌های تدریس ساختاری و ارتباطی» به مقایسه تأثیر دو روش ساختاری و ارتباطی برای آموزش زبان پرداختند. در این پژوهش، نمونه آماری دو گروه ۴۰ نفره از فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح دوم میانی در مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دانشگاه تهران (مؤسسه دهخدا) بودند که هر دو گروه در پیش‌آزمون زمان شرکت کردند تا از جهت توانش استفاده از زمان همگن شوند. سپس در گروه ساختاری، زمان‌ها براساس روش ساختاری و درگروه ارتباطی با توجه به طرح درس‌های ارتباطی تدوین شده، زمان‌ها آموزش داده شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان دادند گروه ارتباطی در درک و کاربرد زمان نسبت به گروه ساختاری عملکرد بهتری دارند، اما تفاوت معناداری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه ساختاری ملاحظه نشد.

فرجی مرزنگو (۱۳۷۹) در پایان‌نامه خود با عنوان «آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌آموزان با روش ارتباطی» با هدف ارزیابی تأثیر آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌آموزان با روش ارتباطی به

پژوهشی اقدام کرد. جهت نیل به این هدف به مقایسه دو روش آموزش زبان ارتباطی و غیرارتباطی پرداخت. تجزیه و تحلیل آماری حاکی از نبود اختلاف معنادار بین نمرات حاصل از آموزش زبان به شیوه ارتباطی و غیرارتباطی بود؛ یعنی این اختلاف چندان چشمگیر نبوده است که بتوان فرضیه صفر را رد کرد و بر تأثیر یک روش خاص آموزشی بر پیشرفت قابل ملاحظه دانشجویان صحنه گذاشت.

ریچاردز و راجرز (۲۰۰۶) در معرفی رویکرد شنیداری-زبانی، گزینه‌هایی را برای جداسازی این رویکرد از دیگر رویکردها بیان می‌کند:

۱. یادگیری زبان گفتاری با تهیه مواد آموزشی گفتاری پیش از نوشتن؛
۲. زبان مقصد، زبان کلاسی است؛
۳. نکات جدید زبانی در یک موقعیت معرفی و تمرین می‌شوند؛
۴. خواندن و نوشتن در زمانی انجام می‌شود که مبانی دستوری و واژگان کافی معرفی شده‌اند.

۳. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی - مقایسه‌ای و کاربردی بوده و با هدف بررسی و مقایسه اثربخشی دو رویکرد آموزشی ارتباطی و شنیداری - زبانی در تقویت مهارت شنیداری غیرفارسی‌زبانان انجام شده است. چارچوب نظری مطالعه براساس انگاره پیچیدگی تدوین شده است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. نمونه‌گیری از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده صورت گرفت؛ به گونه‌ای که پرسشنامه‌ها به صورت تصادفی میان مدرسان توزیع شد. درنهایت، ۳۱ پرسشنامه کامل و قابل تحلیل جمع‌آوری گردید. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه محقق‌ساخته بود که با الهام از مدل‌های ارزیابی مواد آموزشی مک‌داناف و شاو (۲۰۰۳) و مایکلی (۲۰۰۵) طراحی و بومی‌سازی شد. پرسشنامه شامل دو بخش اصلی بود:

۱. پرسشنامه ارزیابی رویکرد ارتباطی: نوزده گویه برای ارزیابی بیرونی و چهار گویه برای ارزیابی کلی.
۲. پرسشنامه ارزیابی رویکرد شنیداری-زبانی: نوزده گویه برای ارزیابی بیرونی و چهار گویه برای ارزیابی کلی.

اعتبار محتوا و ساختار پرسشنامه‌ها با توجه به نظر متخصصان حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تأیید شد؛ همچنین برای اطمینان از پایایی ابزار، تحلیل‌های ضریب پایایی (آلفای کرونباخ) انجام شد که نشان‌دهنده اعتبار و ثبات مناسب پرسشنامه‌ها بود. دو طرح درس محقق‌ساخته برای سطح پایه براساس شاخص‌های دو رویکرد و اصول علمی تدوین و اعتبار آنها از سوی متخصصان تأیید شد. سپس پرسشنامه‌ها پس از توزیع تصادفی میان مدرسان، تکمیل و

جمع‌آوری شد. داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند. برای بررسی و مقایسه اثربخشی دو رویکرد از روش‌های تحلیل توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آزمون‌های مقایسه‌ای مانند t مستقل یا آزمون فریدمن در صورت لزوم بهره گرفته شد.

۴. چارچوب نظری

مهارت شنیداری از مهارت‌های اساسی در یادگیری زبان دوم/خارجی به شمار می‌رود و به عنوان ابزار اولیه و بنیادی فراگیری زبان شناخته می‌شود (راست، ۲۰۰۵). بسیاری از مطالعات نشان می‌دهند گوش دادن مؤثر، پایه‌ای برای یادگیری سایر مهارت‌های زبانی همچون گفتاری، خواندن و نوشتن است (مک‌دانوف و شاو، ۲۰۱۳)؛ با این حال، بسیاری از زبان‌آموزان فرصت تعامل مستقیم با سخنگویان بومی یا سفر به کشورهای زبان هدف را ندارند و باید از منابع جایگزین برای تقویت مهارت شنیداری استفاده کنند. نبود دسترسی به این فرصت‌ها نباید مانع توجه به مهارت شنیداری به عنوان منبع اصلی یادگیری زبان شود.

یادگیرندگان زبان دوم از نظر ویژگی‌های فردی، سبک‌های یادگیری، توانایی‌ها، انگیزه و دانش پیشین تفاوت‌های گسترده‌ای دارند؛ به همین دلیل نمی‌توان انتظار داشت همه زبان‌آموزان مهارت شنیداری کامل به زبان مقصد را کسب کنند، تنها برخی از آنها ممکن است در سطح تقریبی به این مهارت دست یابند (راست، ۲۰۱۳). این تفاوت‌ها سبب می‌شود که زبان‌آموزان اغلب بر ویژگی‌های صداها، پیشوندها و پسوندها تمرکز کنند و درک نادرست از برخی عناصر شنیداری به برداشت اشتباه از متن بینجامد؛ برای مثال شنیدن عدد «نه» به جای «دو» می‌تواند فهم کل متن را تحت تأثیر قرار دهد. سوء تفاهم‌های اولیه نیز ممکن است انگیزه و تمایل زبان‌آموز به ادامه گوش دادن را کاهش دهد و تا رفع این سوء تفاهم، یادگیری مهارت شنیداری دچار اختلال شود.

روش‌های سنتی آموزش مهارت شنیداری معمولاً شامل خواندن متن کتبی توسط معلم با تکرار و وضوح زیاد و پرسش از زبان‌آموزان درباره محتواست. در این روش مهارت شنیداری به‌طور مستقل مورد توجه قرار نمی‌گیرد و ویژگی‌های زبان گفتار طبیعی که شامل سرعت، لحن و لهجه است در آموزش لحاظ نمی‌شود (مک‌دانوف، ۲۰۱۳).

۴-۱. انواع روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان

روش‌ها و رویکردهای فراوانی در آموزش زبان دوم یا زبان خارجی وجود دارد و پژوهش‌های مختلف تلاش کرده‌اند آنها را طبقه‌بندی کنند؛ با این حال، از آنجا که در این پژوهش دو رویکرد شنیداری-زبانی و ارتباطی بررسی و مقایسه می‌شوند، در ادامه تنها در مورد این دو رویکرد توضیح داده می‌شود:

۴-۱-۱. رویکرد آموزش زبان شنیداری-زبانی

رویکرد شنیداری-زبانی ریشه در توجه فزاینده به آموزش زبان خارجی در اواخر دهه ۱۹۵۰ در ایالات متحده دارد. ورود ایالات متحده به جنگ جهانی دوم تأثیر چشمگیری بر آموزش

زبان در این کشور گذاشت. در آن دوران، نیاز به کارکنان مسلط به زبان‌های مختلف، مترجمان و متخصصان دیگر برای ایجاد برنامه‌های آموزشی ویژه جهت تجهیز دولت آمریکا احساس شد؛ در نتیجه برنامه آموزشی تخصصی ارتشی در سال ۱۹۴۲ ایجاد شد. در جریان جنگ جهانی دوم برای یادگیری زبان از رویکرد شنیداری-زبانی استفاده شد، زیرا هدف اصلی، یادگیری موقعیت‌های پیش‌بینی شده بود و مهارت گفتاری برای سربازان اهمیت بیشتری داشت. این روش در آغاز با نام «شیوه ارتش» شناخته می‌شد، سپس به «شیوه شفاهی» و بعدها به «رویکرد شنیداری-زبانی» تغییر نام یافت. نظریه زبانی این روش مبتنی بر زبان‌شناسی ساخت‌گرا و نظریه یادگیری آن برگرفته از رفتارگرایی است (ریچاردز و راجرز، ۲۰۱۲: ۶۴).

۴-۱-۲. رویکرد آموزش زبان ارتباطی

رویکرد ارتباطی در آموزش زبان، شیوه‌ای برای نشان دادن تغییرات و رفتارهای مربوط به دیدگاه‌های زبانی و یادگیری زبان به همراه آن چیزی است که می‌تواند روند کلاس را پشتیبانی کند. در این رویکرد، تأکید اصلی بر درک و بیان شفاهی زبان‌آموز است و موارد دستوری و ساختاری در اولویت قرار نمی‌گیرند. زبان‌آموز زبان را فرا می‌گیرد، اما به صورت کاملاً آگاهانه نیست. مدرس با به کارگیری فعالیت‌ها و تکالیف حل مسئله که موجب مشارکت و تعامل متقابل زبان‌آموزان می‌شود، فرایند یادگیری را تسهیل می‌کند. هدف از تعامل زبان‌آموزان، توسعه خودکار و طبیعی زبان در فرد است؛ در این راستا، همه مهارت‌های چهارگانه زبان شامل شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن به‌طور متوازن مورد توجه قرار می‌گیرند (براون و لی، ۲۰۱۵). در این رویکرد، یادگیری محدود به محتوای کتاب درسی نیست و منابعی مانند روزنامه‌ها، مجلات، تصاویر، فیلم‌ها و نقشه‌های دیواری نیز به کار می‌روند. فعالیت‌های متنوعی همچون کار گروهی یا دونفره، بازی‌های زبانی، اجرای نمایش، ایجاد انگیزه و پرسش و پاسخ از تجربیات شخصی زبان‌آموزان نمونه‌هایی از این روش هستند (لارسن و فریمن، ۲۰۰۰).

در رویکرد ارتباطی، آموزش نکات دستوری به‌طور مستقیم انجام نمی‌شود و فعالیت‌ها بر مبنای بحث آزاد در کلاس سازماندهی می‌شوند. هدف نهایی این رویکرد، توانایی زبان‌آموز در برقراری ارتباط مؤثر و واقعی است؛ به گونه‌ای که بتواند زبان را در موقعیت‌های واقعی زندگی روزمره به کار گیرد (هارمر، ۲۰۱۵).

سرانجام سخن، رویکرد ارتباطی بر تعامل واقعی و کاربرد زبان در موقعیت‌های واقعی تمرکز دارد و مهارت شنیداری را در بافت ارتباط واقعی تقویت می‌کند. در این رویکرد، زبان‌آموز علاوه بر گوش دادن باید به پیام معنایی و عملکردی توجه کنند و از راه تعامل با دیگران، زبان را در زمینه‌های واقعی و عملی تجربه کنند (Richards, ۲۰۱۴)؛ درحالی که در رویکرد شنیداری-زبانی بر تکرار و تمرین ساختارهای زبانی و واژگان از راه شنیدن تمرکز دارد. در این رویکرد،

مهارت شنیداری به عنوان وسیله‌ای برای تقویت درک ساختار زبان و تلفظ واژگان در نظر گرفته می‌شود، اما ممکن است از بعد کاربردی و ارتباطی زبان فاصله داشته باشد.

۴-۲. انگاره پیچیدگی

انگاره پیچیدگی رویکردی است که به بررسی سیستم‌ها و پدیده‌های پیچیده می‌پردازد. این نظریه بر این اساس شکل گرفته است که سیستم‌های پیچیده مانند مغز انسان یا جوامع اجتماعی از تعاملات میان اجزا و محیط اطراف خود پدید می‌آیند. این تعاملات به ظهور رفتارها و ویژگی‌هایی می‌انجامند که نمی‌توان آنها را صرفاً از بررسی اجزای سیستم پیش‌بینی کرد؛ در واقع سیستم به‌طور کلی مجموعه‌ای از تعاملات و ویژگی‌هایی دارد که از جمع اجزا ناشی می‌شود و به همین دلیل به عنوان یک مجموعه پیچیده و سازمان‌یافته شناخته می‌شود.

در این نظریه مفاهیمی همچون پویایی، پیچیدگی، غیرخطی بودن، آشفتگی، خودسازماندهی، حساسیت به بازخورد، کل‌نگری، نوپیدی، تکامل همزمان و سازگاری به عنوان ویژگی‌های مشترک سیستم‌های پیچیده مطرح می‌شوند و از آنها برای تحلیل و مقایسه روش‌های آموزش زبان به کار می‌رود (کومای، ۲۰۱۸).

یادگیری یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت می‌باشد و در سال‌های اخیر مورد توجه نظریه‌پردازان تربیتی قرار گرفته است؛ به گونه‌ای که نظریه‌های مختلفی درباره آن ارائه شده‌اند (کدیور، ۲۰۱۴). نظریه‌هایی مانند رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، سازنده‌گرایی و ارتباط‌گرایی اهمیت موضوع یادگیری را شکل می‌دهند و هر یک براساس مفروضه‌های پارادایمی متفاوتی شکل گرفته‌اند. پژوهش‌های فراوان تحولات نظریه‌پردازی تربیتی را بررسی کرده‌اند. بر این اساس، پژوهش حاضر قصد دارد با استفاده از انگاره پیچیدگی به تبیین ماهیت، قلمرو و فرایند یادگیری و نقش رویکردهای آموزش زبان (ارتباطی و شنیداری - زبانی) بپردازد.

۴-۲-۱. قلمرو یادگیری در پارادایم پیچیدگی

نظریه‌پردازان پیچیدگی اصطلاحات نوینی را در ارتباط با یادگیری مطرح کرده‌اند؛ برای مثال آنها یادگیری را فرایندی نوپیدی می‌دانند که شامل تکامل همزمان افراد، گروه‌های اجتماعی و کل جامعه است. در این فرایند، تأکید بر روابط میان عناصر به جای خود عناصر است؛ این دیدگاه برخلاف نظریه یادگیری «ظرف خالی» است و معرفت و ذهن را به‌عنوان مفهومی نوپیدی و در حال رشد می‌پندارد.

در انگاره پیچیدگی، یادگیری فراگیران در یک کلاس درس مانند یک سیستم و فراسیستم یادگیرنده است و تنها بر یادگیری انفرادی تأکید نمی‌شود. براساس چنین نگرش سیستمی، کلاس درس یک سیستم پیچیده است که تعامل اجزا و عناصر آن - مانند تعامل یادگیرندگان با یکدیگر و با معلم - یادگیری را نوپیدی می‌کند. این یادگیری نوپدید براساس نظریه ارتباط‌گرایی،

نتیجه تعاملات عناصر است و در سطح اجزا و بخش‌ها ظاهر نمی‌شود، بلکه در کل کلاس نمود می‌یابد؛ بر این اساس می‌توان کلاس درس را به‌عنوان یک واحد یادگیرنده و یادگیری در سطح کلاس و به‌عنوان یادگیری مشترک در نظر گرفت که در سطح فردی یا زیرواحد‌های کلاس به‌صورت مستقل رخ نمی‌دهد.

در برنامه درسی سنتی، عمدتاً تلاش بر پرهیز از خطا یا کاهش آن متمرکز است، اما برنامه درسی مبتنی بر انگاره پیچیدگی معتقد است که یادگیری زمانی رخ می‌دهد که یادگیرندگان با خطا روبه‌رو شوند و آن را تجربه کنند. در محیط‌های بسته و محدود، نوپدیدی و خودسازماندهی امکان‌ظهور ندارند و خلاقیت و نوآوری نیز شکل نمی‌گیرد.

انگاره پیچیدگی محدود کردن آموزش به کلاس درس را نوعی محدودیت می‌داند و نیز تعیین محدوده‌های زمانی مشخص برای آموزش و تخصیص یادگیری به سنین خاص، پیچیدگی یادگیری انسان را کاهش می‌دهد. اقداماتی مانند کنار هم قرار دادن دانش‌آموزان با سن، توانایی یا موفقیت مشابه و استفاده از برنامه‌های درسی مرحله‌ای، یادگیری را محدود می‌کنند و پیچیدگی آن را کاهش می‌دهند (بیستا و ابرسگ، ۲۰۰۷).

همچنین دانش‌آموزان و معلمان با سرعت و نظم یکسان یاد نمی‌گیرند. این شیوه‌های سنتی توزیع دانش می‌توانند انگیزه یادگیری را کاهش دهند و مانع شکل‌گیری رفتارهای یادگیری مستمر شوند؛ از این‌رو انگاره پیچیدگی از یادگیری مداوم و در طول زندگی حمایت می‌کند و برنامه‌های درسی را برای یادگیری در همه سنین مهم می‌داند (نجاریان، ۲۰۱۵).

۴-۲-۴. ارتباط انگاره پیچیدگی با رویکرد شنیداری-زبانی

رویکرد شنیداری-زبانی بر یادگیری مهارت‌های گفتاری و شنیداری در موقعیت‌های از پیش تعیین‌شده تمرکز دارد و براساس زبان‌شناسی ساخت‌گرا و نظریه یادگیری رفتارگرایانه شکل گرفته است. در این رویکرد یادگیری زبان معمولاً قابل پیش‌بینی، منظم و خطی است؛ یعنی تمرین‌ها و الگوها به صورت مرحله‌ای و نظام‌مند ارائه شده، و موفقیت زبان‌آموزان براساس تقلید و تکرار سنجیده می‌شود. از دیدگاه انگاره پیچیدگی، این رویکرد دارای محدودیت است؛ زیرا سیستم یادگیری زبان در کلاس درس یک سیستم پیچیده است و نمی‌توان رفتار کل سیستم (کلاس و تعاملات بین زبان‌آموزان) را صرفاً از تمرینات فردی پیش‌بینی کرد. تعاملات غیرخطی میان زبان‌آموزان، بازخوردهای معلم و محیط کلاس موجب نوپدیدی و خودسازماندهی یادگیری می‌شود؛ درحالی‌که رویکرد شنیداری-زبانی تمرکز بیشتری بر یادگیری خطی و فردی دارد. با این حال انگاره پیچیدگی می‌تواند به بازطراحی فعالیت‌های شنیداری-زبانی کمک کند تا فضای کلاس انعطاف‌پذیرتر و پویا شود؛ برای نمونه:

- اضافه کردن تمرین‌های گروهی یا تعاملات چندجانبه به جای تمرین‌های صرفاً فردی؛
- فراهم کردن موقعیت‌هایی که زبان‌آموزان مجبور شوند با خطاها و موقعیت‌های پیش‌بینی نشده روبه‌رو شوند؛

• ایجاد فرصت برای نوپدیدی مهارت‌ها در موقعیت‌های واقعی و کاربردی. این تغییرات سبب می‌شود یادگیری در قالب سیستم پیچیده کلاس، خودسازماندهی و نوپدیدی بیشتری داشته باشد، نه صرفاً تقلید و تکرار الگوهای آماده.

۴-۲-۳. ارتباط انگاره پیچیدگی با رویکرد آموزش ارتباطی

رویکرد ارتباطی بر تعامل، بیان واقعی و کاربرد زبان در موقعیت‌های زندگی واقعی تأکید دارد و آموزش به جای تمرکز بر دستور زبان و ساختار بر ارتباط مؤثر و فعالیت‌های مشارکتی متمرکز است. این رویکرد از دیدگاه انگاره پیچیدگی بسیار سازگار است؛ زیرا:

۱. سیستم کلاس را به‌عنوان یک کل پیچیده می‌بیند: تعاملات میان زبان‌آموزان، بازخوردهای متقابل و فعالیت‌های گروهی موجب یادگیری نوپدیدی می‌شوند.
۲. نوپدیدی و خودسازماندهی در این رویکرد دیده می‌شود: زبان‌آموزان در فرایند تعامل، ساختارهای زبانی و مهارت‌ها را به صورت خودکار و طبیعی ایجاد می‌کنند، بدون آنکه معلم همه جزئیات را از پیش تعیین کند.

۳. یادگیری غیرخطی و پویا است: نتیجه یادگیری هر زبان‌آموز به تعاملات و موقعیت‌های کلاس وابسته است و نمی‌توان آن را خطی یا پیش‌بینی شده دانست.

۴. یادگیری مداوم و چندسطحی: همه مهارت‌ها (شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن) به طور همزمان توسعه می‌یابند و یادگیری محدود به زمان یا سن خاصی نیست. بنابراین انگاره پیچیدگی با رویکرد ارتباطی همخوانی دارد و می‌تواند به توسعه روش‌ها و فعالیت‌های نوآورانه در کلاس‌های ارتباطی کمک کند؛ برای نمونه:

- طراحی پروژه‌های گروهی یا فعالیت‌های حل مسئله که نیازمند همکاری و بازخورد متقابل هستند؛
- استفاده از موقعیت‌های واقعی و چندمنظوره برای تقویت زبان در سطح سیستم کلاس؛
- تشویق زبان‌آموزان به تجربه خطا و یادگیری از آن به جای محدود کردن فعالیت‌ها به دستور زبان و تمرین‌های آماده.

۵. داده‌ها

برای بررسی و پاسخ به سؤال اول پژوهش با عنوان: «در رویکرد ارتباطی چه شاخص‌هایی در تقویت مهارت شنیداری وجود دارند؟»، از آزمون فریدمن در دو حالت ارزیابی بیرونی و ارزیابی کلی استفاده شد. نتایج آزمون‌ها به شرح زیر ارائه می‌شود:

جدول ۵-۱، خلاصه نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی شاخص‌های رویکرد ارتباطی در

ارزیابی بیرونی را نشان می‌دهد. چنان‌که ملاحظه می‌شود، آزمون معنادار است ($\text{Sig} > 0.05$): به این معنا که بین رتبه‌بندی و اهمیت شاخص‌های پرسشنامه رویکرد ارتباطی در تقویت مهارت شنیداری غیر فارسی‌زبانان، تفاوت معناداری وجود دارد.

این یافته نشان می‌دهد هر یک از شاخص‌های مورد بررسی در تقویت مهارت شنیداری از نظر کارشناسان و ارزیابی بیرونی، تأثیر متفاوت و قابل توجهی دارند و رتبه‌بندی آنها می‌تواند به طراحی فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزشی مؤثرتر کمک کند؛ به‌ویژه زمانی که این شاخص‌ها در چارچوب انگاره پیچیدگی تحلیل می‌شوند، زیرا تعاملات میان شاخص‌ها و تأثیر آنها بر یادگیری شنیداری به‌صورت نظام‌مند و غیرخطی ظهور می‌یابد.

جدول ۵-۱: رتبه‌بندی شاخص‌های رویکرد ارتباطی (ارزیابی بیرونی)

رتبه	میانگین رتبه	شاخص‌ها
۱	۱۲/۲۶	رویکردهای متعصبانه، جانبدارانه، یا نژادپرستانه در اثر وجود دارد؟
۲	۱۲/۱۳	فعالیت‌های شنیداری بر پایه انگاره پیچیدگی تا چه میزان موجب تسلط در یادگیری می‌شود؟
۳	۱۱/۲۷	تناسب و جامعیت موضوعی و محتوایی اثر با رویکرد مورد نظر براساس انگاره پیچیدگی چگونه است؟
۴	۱۱/۰۶	همخوانی طرح درس از نظر فرهنگی در ارائه فرهنگ ایران خوب است؟
۵	۱۰/۸۲	انطباق مطالب و تمرین‌ها با انگاره پیچیدگی در یادگیری زبان فارسی تا چه حد است؟
۶	۱۰/۵۶	درجه‌بندی مطالب زبانی براساس ملاک‌های رویکرد شنیداری - زبانی مناسب است؟
۷	۱۰/۵۲	الزامات آموزشی برای رفع نیازهای معلم در تدریس (مهارت، توانایی، نظریه‌ها و باورهای معلم) با توجه به انگاره پیچیدگی اثر دارد؟
۸	۱۰/۳۷	نوآوری در تمرین‌ها و فعالیت‌ها تا چه میزان بوده است؟
۹	۱۰/۰۶	توجه به آموزش مهارت شنیداری براساس نظریه پیچیدگی در متون و تمرین‌های طرح درس مفید بوده است؟
۱۰	۹/۸۷	رعایت قواعد عمومی نگارش و جمله‌سازی طرح درس برای مقطع سنی بزرگسالان مناسب است؟
۱۱	۹/۷۹	نظم منطقی و انسجام مطالب در طرح درس ارائه‌شده، توانسته قابل اتکا باشد؟

۱۲	۹/۶۵	توجه به توانمندسازی زبان‌آموزان برای ادامه یادگیری به صورت خودخوان (تکنیک‌ها و راهبردهای یادگیری) صورت گرفته است؟
۱۳	۹/۶۳	کیفیت انتخاب، درجه‌بندی و ارائه مطالب درسی، گویای پیچیدگی روابط انسانی بوده است؟
۱۴	۹/۱۱	میزان مناسب بودن طرح برای مقطع سنی بزرگسالان کافی است؟
۱۵	۸/۹۸	شرایط انطباق مطالب و تمرین‌ها با سطح کلاس (مباحث مربوط به انگیزه زبان‌آموزان و شخصی‌سازی بیشتر) کیفیت لازم را دارد؟
۱۶	۸/۹۴	جامع بودن شکلی طرح درس چگونه است؟
۱۷	۸/۵۳	طراحی تکلیف‌ها و فعالیت‌ها برای هدف تقویت مهارت شنیداری، نه صرفاً یک تمرین مناسب است؟
۱۸	۸/۴۴	میزان کارکرد مؤثر در فرایند یادگیری تصویر، جدول، نمودار و... چه میزان است؟
۱۹	۸/۰۰	میزان مطابقت سطح محتوای آموزشی ارائه‌شده با سطح آموزشی یادگیرندگان خوب است؟
Sig=۰/۰۲۱ X ² =۳۲/۲۵۰		نتیجه آزمون فریدمن

با توجه به میانگین رتبه‌ها، سه شاخص زیر از نظر میزان اهمیت در تقویت مهارت شنیداری در رویکرد ارتباطی، در رتبه‌های اول تا سوم قرار دارند:

۱. عدم وجود رویکردهای متعصبانه، جانبدارانه یا نژادپرستانه در اثر؛
 ۲. تأثیر فعالیت‌های شنیداری مبتنی بر انگاره پیچیدگی در تسلط زبان آموز بر مهارت شنیداری؛
 ۳. تناسب و جامعیت موضوعی و محتوایی اثر با رویکرد مورد نظر براساس انگاره پیچیدگی.
- این نتایج نشان می‌دهد کیفیت محتوای آموزشی، عدالت فرهنگی و توجه به اصول انگاره پیچیدگی در طراحی فعالیت‌های شنیداری، نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای مهارت شنیداری زبان‌آموزان دارد و می‌تواند مسیر یادگیری را نظام‌مند، پویا و نوپدید سازد.

جدول ۵-۲، خلاصه نتایج آزمون فریدمن را برای رتبه‌بندی شاخص‌های رویکرد ارتباطی (ارزیابی کلی) نشان می‌دهد. نتایج بیانگر آن است که آزمون از نظر آماری معنادار نیست (Sig < ۰/۰۵). این امر بدین معناست که میان رتبه و میزان اهمیت شاخص‌های پرسشنامه مربوط به رویکرد ارتباطی (ارزیابی کلی) در تقویت مهارت شنیداری غیرفارسی‌زبانان براساس انگاره پیچیدگی، تفاوت معناداری وجود ندارد؛ به بیان دیگر تمامی شاخص‌ها از نظر میزان اهمیت در یک سطح قرار دارند.

جدول ۵-۴: رتبه‌بندی شاخص‌های رویکرد ارتباطی (ارزیابی کلی)

شاخص	عالی	بسیار خوب	خوب	مناسب	بررسی لازم
کاربردی بودن: درسنامه حاضر تا چه میزان با سرفصل‌های درسی و نظام آموزشی فعلی همپوشانی دارد؟	۰۰/۰%	۲۵/۸%	۴۵/۲%	۱۶/۱%	۱۲/۹%
تعمیم‌پذیری: تا چه اندازه عناصر محوری و اساسی این درسنامه برای یاددهی تکالیف دیگر و مخاطبانی دیگر قابل استفاده است؟	۶/۵%	۳۲/۳%	۳۲/۳%	۱۲/۹%	۱۶/۱%
سازگاری (انطباق): تا چه میزان معلم می‌تواند بخشی از متن را اضافه / استخراج / استفاده در متن دیگر / برای شرایط زبان‌آموزان اصلاح کند؟	۳/۲%	۳۲/۳%	۳۵/۵%	۱۹/۴%	۹/۷%
انعطاف‌پذیری: محتوای متون تا چه میزان انعطاف‌پذیر است؟ آیا مواد آموزشی به گونه‌ای است که بتوان مواد آموزشی را ادغام یا جایگزین کرد؟	۳/۲%	۳۵/۵%	۳۵/۵%	۱۹/۴%	۶/۵%

بنابراین در ارتباط با سؤال نخست پژوهش مبنی بر اینکه «در رویکرد ارتباطی، چه راه‌های مؤثری در تقویت مهارت شنیداری وجود دارد؟»، نتایج مربوط به ارزیابی بیرونی نشان می‌دهد که با توجه به معنادار بودن آزمون فریدمن (جدول ۴-۱)، شاخص‌های زیر به ترتیب در رتبه‌های اول تا سوم از نظر میزان اهمیت قرار دارند و بیشترین تأثیر را در تقویت مهارت شنیداری دارند:

۱. عدم وجود رویکردهای متعصبانه، جانبدارانه یا نژادپرستانه در اثر؛

۲. میزان تأثیر فعالیت‌های شنیداری مبتنی بر انگاره پیچیدگی بر تسلط در یادگیری؛

۳. تناسب و جامعیت موضوعی و محتوایی اثر با رویکرد مورد نظر براساس انگاره پیچیدگی.

اما در مورد ارزیابی کلی رویکرد ارتباطی، نتایج آزمون فریدمن (جدول ۵-۲) بیانگر آن است که آزمون از نظر آماری معنادار نیست ($Sig > 0.05$)؛ بدین ترتیب چهار شاخص «کاربردی بودن»، «تعمیم‌پذیری»، «سازگاری» (انطباق) و «انعطاف‌پذیری» در یک سطح از اهمیت قرار دارند و همگی به میزان یکسانی در تقویت مهارت شنیداری نقش دارند.

برای بررسی و پاسخ به سؤال دوم پژوهش، مبنی بر اینکه «در رویکرد شنیداری - زبانی، چه راه‌های مؤثری در تقویت مهارت شنیداری وجود دارد؟»، از آزمون فریدمن در دو حالت ارزیابی بیرونی و ارزیابی کلی استفاده شده است. نتایج این آزمون‌ها به شرح زیر است:

جدول ۵-۳، خلاصه نتایج آزمون فریدمن را برای رتبه‌بندی شاخص‌های رویکرد شنیداری - زبانی (ارزیابی بیرونی) نشان می‌دهد. نتایج گویای آن است که آزمون از نظر آماری معنادار است ($Sig > 0.05$)؛ این نتیجه بدین معناست که بین رتبه و میزان اهمیت شاخص‌های پرسشنامه

مربوط به رویکرد شنیداری - زبانی (ارزیابی بیرونی) در تقویت مهارت شنیداری غیرفارسی‌زبانان براساس انگاره پیچیدگی، تفاوت معناداری وجود دارد.

با توجه به میانگین رتبه‌ها، سه شاخص زیر به ترتیب در رتبه‌های اول تا سوم از نظر میزان اهمیت قرار گرفته‌اند و بیشترین نقش را در تقویت مهارت شنیداری داشته‌اند:

۱. فعالیت‌های شنیداری مبتنی بر انگاره پیچیدگی و میزان تأثیر آنها بر تسلط در یادگیری؛
۲. عدم وجود رویکردهای متعصبانه، جانبدارانه یا نژادپرستانه در اثر؛
۳. نظم منطقی و انسجام مطالب در طرح درس ارائه‌شده و میزان اتکاپذیری آن.

جدول ۳-۵: رتبه‌بندی شاخص‌های رویکرد شنیداری - زبانی (ارزیابی بیرونی)

شاخص‌ها
فعالیت‌های شنیداری بر پایه انگاره پیچیدگی تا چه میزان موجب تسلط در یادگیری می‌شود؟
رویکردهای متعصبانه، جانبدارانه، یا نژاد پرستانه در اثر وجود دارد؟
نظم منطقی و انسجام مطالب در طرح درس ارائه‌شده، توانسته قابل اتکا باشد؟
طراحی تکلیف‌ها و فعالیت‌ها برای هدف تقویت مهارت شنیداری، نه صرفاً یک تمرین مناسب است؟
میزان مناسب بودن طرح برای مقطع سنی بزرگسالان کافی است؟
توجه به آموزش مهارت شنیداری براساس نظریه پیچیدگی در متون و تمرین‌های طرح درس مفید بوده است؟
همخوانی طرح درس از نظر فرهنگی در ارائه فرهنگ ایران خوب است؟
شرایط انطباق مطالب و تمرین‌ها با سطح کلاس (مباحث مربوط به انگیزه زبان‌آموزان و شخصی‌سازی بیشتر) کیفیت لازم را دارد؟
انطباق مطالب و تمرین‌ها با انگاره پیچیدگی در یادگیری زبان فارسی تا چه حد است؟
درجه‌بندی مطالب زبانی براساس ملاک‌های رویکرد شنیداری - زبانی مناسب است؟
کیفیت انتخاب، درجه‌بندی و ارائه مطالب درسی، گویای پیچیدگی روابط انسانی بوده است؟
جامع بودن شکلی طرح درس چگونه است؟
رعایت قواعد عمومی نگارش و جمله‌سازی طرح درس برای مقطع سنی بزرگسالان مناسب است؟
نوآوری در تمرین‌ها و فعالیت‌ها تا چه میزان بوده است؟
الزامات آموزشی برای رفع نیازهای معلم در تدریس (مهارت، توانایی، نظریه‌ها و باورهای معلم) با توجه به انگاره پیچیدگی اثر دارد؟

توجه به توانمندسازی زبان‌آموزان برای ادامه یادگیری به صورت خودخوان (تکنیک‌ها و راهبردهای یادگیری) صورت گرفته است؟
تناسب و جامعیت موضوعی و محتوایی اثر با رویکرد مورد نظر براساس انگاره پیچیدگی چگونه است؟
میزان مطابقت سطح محتوای آموزشی ارائه‌شده با سطح آموزشی یادگیرندگان خوب است؟
میزان کارکرد مؤثر در فرایند یادگیری تصویر، جدول، نمودار و... چه میزان است؟
نتیجه آزمون فریدمن

جدول ۴-۵، خلاصه نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی شاخص‌های رویکرد شنیداری - زبانی (ارزیابی کلی) را نشان می‌دهد. نتایج بیانگر آن است که آزمون از نظر آماری معنادار نیست ($Sig > 0.05$)؛ این امر بدین معناست که بین رتبه و میزان اهمیت شاخص‌های پرسشنامه مربوط به رویکرد شنیداری - زبانی (ارزیابی کلی) در تقویت مهارت شنیداری غیرفارسی‌زبانان براساس انگاره پیچیدگی، تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت تمامی شاخص‌ها از نظر میزان اهمیت در یک سطح قرار دارند و نقش مشابهی در تقویت مهارت شنیداری ایفا می‌کنند.

جدول ۴-۵: رتبه‌بندی شاخص‌های رویکرد شنیداری - زبانی (ارزیابی کلی)

میانگین رتبه	شاخص‌ها
۲/۳۲	کاربردی بودن: درسنامه حاضر تا چه میزان با سرفصل‌های درسی و نظام آموزشی فعلی همپوشانی دارد؟
۲/۵۸	تعمیم‌پذیری: تا چه اندازه عناصر محوری و اساسی این درسنامه برای یاددهی تکالیف دیگر و مخاطبانی دیگر قابل استفاده است؟
۲/۷۶	سازگاری (انطباق): تا چه میزان معلم می‌تواند بخشی از متن را اضافه / استخراج / استفاده در متن دیگر / برای شرایط زبان‌آموزان اصلاح کند؟
۲/۳۴	انعطاف‌پذیری: محتوای متون تا چه میزان انعطاف‌پذیر است؟ آیا مواد آموزشی به گونه‌ای است که بتوان مواد آموزشی را ادغام یا جایگزین کرد؟
$X^2=4/160$ $Sig=0/245$	نتیجه آزمون فریدمن

بنابراین در ارتباط با سؤال دوم پژوهش مبنی بر اینکه «در رویکرد شنیداری - زبانی، چه راه‌های مؤثری در تقویت مهارت شنیداری وجود دارد؟»، نتایج آزمون فریدمن نشان می‌دهد که در بخش ارزیابی بیرونی (جدول ۴-۵)، آزمون از نظر آماری معنادار است ($Sig > 0.05$)؛ بر این

اساس سه شاخص زیر به ترتیب در رتبه‌های اول تا سوم از نظر میزان اهمیت قرار گرفته‌اند و بیشترین تأثیر را در تقویت مهارت شنیداری داشته‌اند:

۱. فعالیت‌های شنیداری مبتنی بر انگاره پیچیدگی و میزان تأثیر آن‌ها بر تسلط در یادگیری؛

۲. وجود رویکردهای متعصبانه، جانبدارانه یا نژادپرستانه در اثر؛

۳. نظم منطقی و انسجام مطالب در طرح درس ارائه‌شده و میزان اتکاپذیری آن.

اما در بخش ارزیابی کلی رویکرد شنیداری - زبانی (جدول ۵-۴)، نتایج آزمون فریدمن نشان می‌دهد که آزمون از نظر آماری معنادار نیست ($0.05 < \text{Sig}$)؛ این موضوع بیانگر آن است که بین رتبه و میزان اهمیت شاخص‌های پرسشنامه تفاوت معناداری وجود ندارد. در نتیجه چهار شاخص «کاربردی بودن»، «تعمیم‌پذیری»، «سازگاری» (انطباق) و «انعطاف‌پذیری» از نظر میزان اهمیت در تقویت مهارت شنیداری در یک سطح قرار دارند و تأثیر مشابهی ایفا می‌کنند.

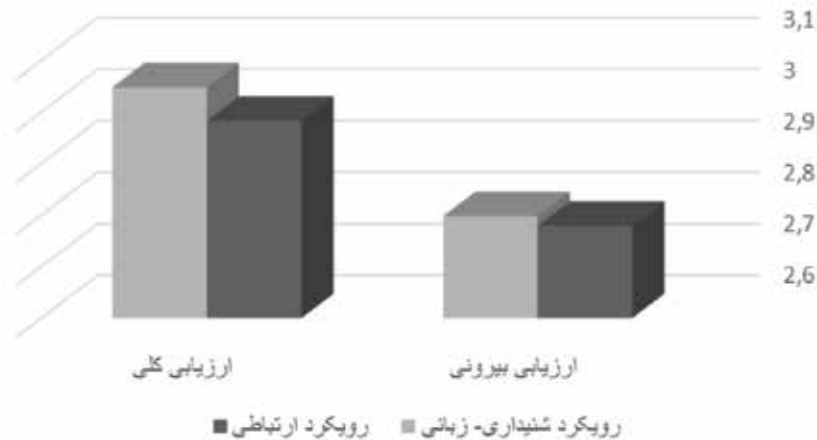
برای بررسی و پاسخ به سؤال سوم پژوهش، مبنی بر اینکه «به منظور تقویت مهارت شنیداری غیرفارسی‌زبانان، رویکرد ارتباطی مؤثرتر است یا رویکرد شنیداری - زبانی؟»، از آزمون تی زوجی استفاده شده است.

به‌منظور مقایسه دو رویکرد ارتباطی و شنیداری - زبانی در دو حالت ارزیابی بیرونی و ارزیابی کلی، آزمون‌های تی زوجی اجرا شد. چنان‌که در جدول ۵-۱ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون‌های تی زوجی در هر دو حالت ارزیابی بیرونی و ارزیابی کلی از نظر آماری معنادار نیستند ($0.05 < \text{Sig}$).

این یافته بدین معناست که تفاوت معناداری میان دو رویکرد ارتباطی و شنیداری - زبانی در هر دو نوع ارزیابی وجود ندارد. در نتیجه هیچ‌یک از این دو رویکرد نسبت به دیگری برتری آماری مشخصی در تقویت مهارت شنیداری غیرفارسی‌زبانان نشان نمی‌دهد و هر دو در یک سطح از اهمیت قرار دارند.

جدول ۵-۵: نتیجه آزمون‌های تی زوجی برای مقایسه دو رویکرد در دو حالت ارزیابی بیرونی و کلی

نوع اختلاف	اختلاف بین دو روش			متغیر
	سطح معناداری	آماره آزمون	میانگین اختلاف	
برتری رویکرد ارتباطی نسبت به شنیداری - زبانی	۰/۸۶۹	۰/۱۶۷	۰/۰۱۸	ارزیابی بیرونی
برتری رویکرد ارتباطی نسبت به شنیداری - زبانی	۰/۷۰۷	۰/۳۸۰	۰/۰۶۴	ارزیابی کلی



نتیجه به‌دست‌آمده از آزمون تی زوجی نشان می‌دهد که میان دو رویکرد ارتباطی و شنیداری - زبانی از نظر تأثیر بر تقویت مهارت شنیداری غیرفارسی‌زبانان، تفاوت معناداری وجود ندارد؛ این امر را می‌توان براساس انگاره پیچیدگی چنین تفسیر کرد که فرایند یادگیری زبان، پدیده‌ای چندوجهی و پویاست و هیچ رویکردی به‌تنهایی نمی‌تواند تمامی ابعاد مهارت شنیداری را به‌طور کامل پوشش دهد. در واقع هر دو رویکرد با وجود تفاوت در شیوه‌های آموزشی از منطق مشترکی در فعال‌سازی تعاملات زبانی و تمرکز بر درک شنیداری پیروی می‌کنند؛ به همین دلیل در بافت آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، تأثیر هر دو رویکرد در یک سطح از اهمیت قرار گرفته است. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که ترکیب اصول هر دو رویکرد، به‌ویژه در قالب فعالیت‌های شنیداری مبتنی بر تعامل و درک معنایی می‌تواند در چارچوب انگاره پیچیدگی به نتایج آموزشی مؤثرتری بینجامد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، واکاوی انگاره پیچیدگی در مقایسه دو رویکرد ارتباطی و شنیداری - زبانی با هدف بررسی تأثیر آنها بر تقویت مهارت شنیداری غیرفارسی‌زبانان انجام گرفت. براساس مبانی نظری انگاره پیچیدگی انتظار می‌رفت که به دلیل تأکید این انگاره بر پویایی نظام زبانی، تعامل میان عناصر زبانی و نقش ارتباط انسانی در یادگیری، رویکرد ارتباطی تأثیرگذارتر از رویکرد شنیداری - زبانی باشد؛ با این حال تحلیل داده‌ها براساس طرح‌درس‌های تدوین‌شده، نتایج متفاوتی را نشان داد.

در ارزیابی بیرونی رویکرد ارتباطی، نتایج آزمون فریدمن بیانگر آن بود که سه شاخص زیر بیشترین اهمیت را در تقویت مهارت شنیداری دارند:

۱. عدم وجود رویکردهای متعصبانه، جانبدارانه یا نژادپرستانه در اثر؛
 ۲. میزان تأثیر فعالیت‌های شنیداری مبتنی بر انگاره پیچیدگی بر تسلط در یادگیری؛
 ۳. تناسب و جامعیت موضوعی و محتوایی اثر با رویکرد مورد نظر براساس انگاره پیچیدگی.
 در رویکرد شنیداری - زبانی نیز با توجه به میانگین رتبه‌ها، سه شاخص زیر در رتبه‌های نخست از نظر میزان اهمیت قرار گرفتند:

۱. فعالیت‌های شنیداری مبتنی بر انگاره پیچیدگی و میزان تأثیر آن بر تسلط در یادگیری؛
 ۲. عدم وجود رویکردهای متعصبانه، جانبدارانه یا نژادپرستانه در اثر؛
 ۳. نظم منطقی و انسجام مطالب در طرح درس ارائه‌شده و میزان اتکاپذیری آن.
 در مقابل، نتایج مربوط به ارزیابی کلی هر دو رویکرد نشان داد که آزمون فریدمن در هیچ‌یک از دو مورد از نظر آماری معنادار نیست ($Sig < 0.05$)؛ بدین ترتیب چهار شاخص «کاربردی بودن»، «تعمیم‌پذیری»، «سازگاری» (انطباق) و «انعطاف‌پذیری» در هر دو رویکرد از نظر اهمیت در تقویت مهارت شنیداری در سطحی یکسان قرار دارند.

افزون بر این، نتایج آزمون‌های تی زوجی نشان داد که میان دو رویکرد ارتباطی و شنیداری - زبانی در هر دو حالت ارزیابی بیرونی و کلی، تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته گویای آن است که هیچ‌یک از دو رویکرد برتری آماری مشخصی نسبت به دیگری ندارد؛ با این حال تحلیل کیفی داده‌ها نشان می‌دهد که با پیشرفت توانش زبانی فارسی‌آموزان، رویکرد ارتباطی به تدریج برجسته‌تر و رویکرد شنیداری - زبانی کم‌رنگ‌تر می‌شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت هر دو رویکرد در آموزش مهارت شنیداری ضروری‌اند، اما نقش آنها در مراحل مختلف یادگیری زبان متفاوت است.

از سوی دیگر مشخص شد شاخص «فعالیت شنیداری مبتنی بر انگاره پیچیدگی» مهم‌ترین عامل در رویکرد ارتباطی است. این یافته نشان می‌دهد که در چارچوب انگاره پیچیدگی، ارزش ارتباط و تعامل معنایی فراتر از تمرکز صرف بر واحدهای واژگانی یا دستوری است.

بررسی تطبیقی دو رویکرد نیز بیانگر آن است که هرچند در برخی شاخص‌ها، رویکرد شنیداری - زبانی عملکرد قوی‌تری دارد، اما در شاخص‌هایی دیگر، رویکرد ارتباطی از اهمیت بیشتری برخوردار است؛ برای نمونه شاخص «تناسب و جامعیت موضوعی و محتوایی اثر با رویکرد مورد نظر براساس انگاره پیچیدگی» در رویکرد ارتباطی در رتبه سوم و در رویکرد شنیداری - زبانی در رتبه هفدهم قرار دارد؛ در مقابل شاخص «طراحی تکلیف‌ها و فعالیت‌ها برای هدف تقویت مهارت شنیداری، نه صرفاً به‌عنوان تمرین» در رویکرد ارتباطی رتبه هفدهم و در رویکرد شنیداری - زبانی رتبه چهارم را کسب کرده است.

در مجموع نزدیکی نتایج دو رویکرد نشان می‌دهد که هر دو در تقویت مهارت شنیداری مؤثرند؛ با این تفاوت که در مراحل آغازین یادگیری، رویکرد شنیداری - زبانی نقش پررنگ‌تری

دارد، اما با ارتقای سطح زبانی فارسی‌آموزان رویکرد ارتباطی اهمیت بیشتری می‌یابد. به‌طور کلی می‌توان گفت محتوای درسی تدوین‌شده براساس دو رویکرد یادشده، برای سطح عمومی و مقدماتی طراحی شده است؛ از این رو اختلاف چشمگیری میان آنها مشاهده نمی‌شود. با این حال نتایج پژوهش نشان می‌دهد که ترکیب اصول هر دو رویکرد در قالب فعالیت‌های شنیداری تعاملی و معنادار، می‌تواند در چارچوب انگاره پیچیدگی به بهبود پایدارتر و عمیق‌تر مهارت شنیداری غیرفارسی‌زبانان بینجامد.

در پایان لازم می‌دانم به‌رسم ادب از تمام استادان آموزش زبان فارسی، فارسی‌آموزان و دوستان زبان فارسی تشکر و قدردانی کنم.

منابع

- شاهولی، کامران. (۱۳۹۵). یادگیری بر مبنای نظریه پیچیدگی، یادگیری مداوم است. مجموعه مقالات همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. اهواز. دانشگاه شهید چمران.
- فرجی مرزنگو، سلیمان. (۱۳۷۹). آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با روش ارتباطی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). شیراز: دانشگاه شیراز.
- تاج‌الدین، ضیاء‌الدین؛ عشقوی، ملیحه. (۱۳۹۲). «آموزش زمان‌های فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مقایسه روش‌های تدریس ساختاری و ارتباطی». دوفصلنامه علم زبان ۱. شماره ۱. صص: ۱۰۸-۸۳.
- کدیور، پروین. (۱۳۹۲). روان‌شناسی تربیتی. تهران: سمت.
- محمدی چابکی، رضا؛ بازقندی، پروین؛ ضرغامی همراه، سعید. (۱۳۹۶). «یادگیری در پارادایم پیچیدگی: ماهیت، قلمرو و فرایند». پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت. دوره هفتم. شماره ۱. صص: ۶۵-۴۷.
- وکیلی‌فرد، امیررضا. (۱۳۹۹). «بررسی و شناسایی روش‌ها و رویکردهای کارآمد آموزش زبان فارسی برای اهداف عمومی زبان‌آموزان غیرایرانی». پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. سال دهم. شماره دوم (پیاپی ۲۲). صص: ۵۲-۲۱.

- Biesta, G. & Osberg, D. (2007). Beyond re/presentation: A case for updating the epistemology of schooling. *Interchange*. 29–15 ,(1)38.
- Brown, H. D. & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, fourth edition. White Plains, NY: Pearson Education, Inc.
- Nanzan Junior College Bulletin , Final Issue, 147-131, March 2018.
- Eskandari, H., Fardanesh, H. & Sadeghzadeh, A. (2014). Contemporary Scientific Paradigms and Learning Theories. *Journal of Studies on Educational Psychology* .,(20)11 32-1. (In Persian)
- Faraji Marzango, S. (2000). *Teaching Persian language to non-Persian speakers based on communication method* (Unpublished master's thesis). Shiraz :Shiraz University. [In Persian].
- Jeremy Harmer (2015). *The Practice of English Teaching*. Pearson, 5th edition: Pearson Longman.
- Kadivar, P. (2014). *Educational Psychology*. Tehran: Samt. (In Persian)
- Kumai, W. N. (2018). *Audiolingual Method vs. Communicative Language Teaching from the Perspective of Complexity Theory*. *Journal of Nanzan Junior College*,147-131.
- Larsen-freeman, D. (2000). *techniques and principles of language teaching*, 2nd ed. Oxford, UK: oxford university press.
- McDonough, J. & C. Shaw (2003). *Materials and Methods in ELT*, Oxford: Blackwell.
- Micheal Rost (2013). *Teaching and Rrsearching Listening*, 2end edition, Longman, United Kingdom, London.
- Miekley, J. (2005). "ESL Textbook Evaluation Checklist", *The Reading Matrix*, vol. 5, no. 2.
- Najarian, P. (2015). *The Explanation of Philosophical Foundations of Complexity Theory and itsImplications in Curriculum*. PhD Thesis, Kharazmi University, Tehran. (In Persian)
- Richards, J. C. & Rodgers, T. (2003). *Approaches and methods in Language teaching*. NY: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. (2006). *Approaches and methods in Language teaching*. NY: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (4). , "Creativity in Language Teaching", *Iranian Journal of Language Teaching Research*, vol. , no. .
- Tajeddin, Z. & Eshghavi, M. (2013). *Teaching Persian Tenses to the Speakers of Other Languages:Impact of Structural and Communicative Tasks*, *Language science*, 108-83 ,(1)1. [In Persian]