

بررسی روش تدریس مدرسان کلاس های چهارمهارتی مرکز آموزش زبان فارسی به

غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد

زهرا معراجی^۱، عطیه کامیابی گل^{۲*}، محمود الیاسی^۳

۱- گروه زبان شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۲- استادیار گروه زبان شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۳- استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران

* نویسنده مسئول: kamyabigol@um.ac.ir

خلاصه

شناخت و آگاهی مدرسان از نظریه های یادگیری و روش های تدریس اهمیت ویژه ای دارد، زیرا مدرس افزون بر آگاهی های لازم در زمینه ماده درسی باید درباره تکنیک های آموزشی و ارزشیابی روال اجرای برنامه و نیز پیشرفت دانش آموزان از مهارت کافی برخوردار باشد. اگر مدرس زبان از انواع روش های نوین تدریس و تکنیک های آن ها آگاهی لازم را داشته باشد و متناسب با ویژگی های زبان آموزان و اهداف آموزشی آنان از آن ها بهره گیرد، می تواند به افزایش انگیزه زبان آموزان، ایجاد یادگیری عمیق، و رشد خلاقیت آنان کمک کند. هدف از پژوهش حاضر، بررسی میزان آگاهی و شناخت مدرسان کلاس های چهارمهارتی مرکز آرفای دانشگاه فردوسی مشهد از انواع روش های نوین تدریس و تکنیک های مربوط به آن هاست. برای نیل به این هدف، ۲۲ کلاس مرکز مشاهده شد و با ۲۷ نفر مدرس مصاحبه به عمل آمد. نتایج حاصل از تحلیل و بررسی داده های مشاهدات کلاسی نشانگر آن است که پرکاربردترین روش های تدریس به کاررفته در کلاس ها به ترتیب نزولی عبارتند از: ارتباطی، شنیداری-گفتاری، مستقیم، فیزیکی تام، تلقین زدایی، و دستور-ترجمه. همچنین نتایج حاصل از سؤالات پژوهش حاضر به وسیله روش همبستگی پیرسون نشان داد که بین روش تدریس انتخابی و میزان تحصیلات مدرس رابطه معنادار از نوع مثبت، و بین روش تدریس انتخابی و میزان تجربه مدرس رابطه معنادار از نوع منفی وجود دارد؛ علاوه بر آن، بین روش تدریس انتخابی و رشته تحصیلی مدرس، و نیز بین روش تدریس انتخابی و سن مدرس رابطه معناداری مشاهده نمی شود.

کلمات کلیدی: آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، روش تدریس، تکنیک تدریس، کلاس چهارمهارتی.

۱. مقدمه

شیوه های متنوعی در تدریس وجود دارد که هر کدام برای شرایط و مهارت خاصی مناسب تر است؛ از این رو مدرس باید با توجه به اهداف آموزشی، موضوع درس، ویژگی های زبان آموزان، امکانات موجود، جو حاکم بر کلاس، تعداد فراگیران، مدت زمان کلاس، و غیره، مناسب ترین شیوه تدریس را انتخاب کند.

بررسی درباره کیفیت تدریس در حیطه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان نیز حائز اهمیت است، زیرا نتایج آن از یک سو اطلاعات مناسبی را برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم گیری های اساسی و برنامه ریزی های راهبردی در اختیار مسئولان و دست اندکاران مراکز آموزش زبان فارسی قرار می دهد و از سوی دیگر، مدرسان با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس، قادر خواهند بود روش های آموزشی خود را اصلاح کنند و در نتیجه، کیفیت تدریس خود را ارتقا دهند [۱]. تدریس موفق، متأثر از سه متغیر اساسی شامل زمینه، فرآیند، و محصول است. تدریس مؤثر به معنای آن است که چگونه بهترین و مناسب ترین تغییرات و نتایج یادگیری به شیوه مناسب در زبان آموزان ایجاد شود. این سه متغیر اساسی تدریس [۲] عبارتند از:

(۱) متغیرهای زمینه ای^۱: این متغیرها به ویژگی هایی که در آن زمینه فعالیت های یادگیری و کارهای تدریس به وجود می آیند مرتبط است و شامل مواردی نظیر شخصیت مدرس، ویژگی ها و ماهیت زبان آموز می شود.
(۲) متغیرهای فرآیندی^۲: این دسته از متغیرها به ویژگی هایی مرتبط است که در آن سخنرانی (تدریس)، رفتار یادگیرنده و تکالیف یاددهی-یادگیری اتفاق می افتد و باید به نتایج مطلوب یادگیری منجر شود.
(۳) متغیرهای نتیجه ای^۳: این متغیرها نیز به نتایج یادگیری به دست آمده از تدریس معطوف است.
مدرس با روش تدریسی که برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان مورد استفاده قرار می دهد، می تواند فرصت هایی را برای فارسی آموزان فراهم سازد تا مهارت های ارتباطی خویش را ارتقا بخشند. در این میان، نقش مراکز آموزش زبان فارسی در رساندن فارسی آموزان به اهداف و رفع نیازهای زبانی آنها از اهمیت بالایی برخوردار است. بدیهی است که نقطه قدرت هر مرکز آموزش زبان فارسی، روش ها و شیوه های نوین تدریس مدرسان و مشاهده ارتقای سطح کیفیت فرآیند یادگیری فارسی آموزان آن مرکز است.

با توجه به گوناگونی روش های نوین تدریس که در ادامه به آنها پرداخته خواهد شد، پژوهش حاضر به این امر می پردازد که مدرسان کلاس های چهارمهارتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد تا چه میزان نسبت به روش های نوین تدریس در زبان فارسی آگاهی و شناخت دارند و از آنها برای ارتقای سطح کیفیت یادگیری فارسی آموزان خود استفاده می کنند. به طور دقیق تر این پژوهش می کوشد تا به پرسش های زیر پاسخ دهد:

(۱) مدرسان کلاس های چهارمهارتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد تا چه میزان با روش های مختلف تدریس آشنایی دارند؟
(۲) مدرسان کلاس های چهارمهارتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد بیش تر از چه روش های تدریسی استفاده می کنند؟

(۳) آیا رابطه ای بین روش تدریس انتخابی و میزان تحصیلات مدرس وجود دارد؟

(۴) آیا رابطه ای بین روش تدریس انتخابی و میزان تجربه (سابقه تدریس) مدرس وجود دارد؟

(۵) آیا رابطه ای بین روش تدریس انتخابی و رشته تحصیلی مدرس وجود دارد؟

(۶) آیا رابطه ای بین روش تدریس انتخابی و سن مدرس وجود دارد؟

برای اجرای این پژوهش، نگارنده به مطالعه منابع و تحقیقاتی درباره روش های گوناگون آموزش زبان فارسی پرداخته و به طور مشخص، هدف از این پژوهش را بررسی میزان آشنایی مدرسان کلاس های چهارمهارتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد با انواع روش های تدریس زبان فارسی و تناسب انتخاب روش تدریس با نیازهای آموزشی فارسی آموزان تعریف کرده و در پی روش ها و تکنیک های به روزی که مدرسان این مرکز به کار می بندند می باشد، تا

¹ Context variables

² Process variables

³ Product variables

در نهایت گامی سودمند در جهت ارتقای سطح کیفیت یادگیری فارسی آموزان برداشته شود. پژوهش به صورت میدانی انجام شده و طرح آن کیفی و از نوع تحلیلی است.

۲. روش های تدریس

به طور کلی روش های تدریس براساس نظریه های روان شناسی یادگیری به دو گروه روش های سنتی و روش های نوین تقسیم می شوند [۳]. روش های سنتی بر این فرض استوارند که «رفتارها، دانش ها، و باورهای مشخصی وجود دارند که باید آموخته شوند و راهبردها یا شرایط آموزشی متفاوتی موجودند که هریک بر بخش هایی از اهداف، دانش ها، و باورها مناسب ترند». به این دسته یا الگوی آموزشی، مدرس محور^۴ نیز می گویند [۴]. در رویکرد مدرس محور، مدرس دانش را به دانش آموزان منتقل می کند و دانش آموز با پس دادن آن مورد ارزشیابی قرار می گیرد. روان شناسی، چنین دانش آموزانی را به قوطی سیاه کوچکی که دارای روزه ای برای ورود و روزه ای برای خروج است تشبیه می کند. مدرس موادی را از روزه ورودی داخل می کند و هم او را واری می کند که آیا آن چه در روزه ورودی داده شده، از روزه دیگر خارج می شود یا نه. در هیچ موردی مدرس انتظار ندارد از آن چه به روزه ورودی داده است، در روزه خروجی به دست آورد. به اعتقاد بودو در این روش دانش آموز کسی است که باید به هر جهت علم را بیاموزد، کسی که باید برحسب معیارهایی که از قبل روی شن زار مدرسه ترسیم شده است، او را وادار به پیشرفت نمود [۴].

در روش های نوین «برای سازمان دادن محیط های آموزشی که دانش آموزان را به حل مسئله و دستیابی به درک و فهم خود حمایت کنند، توصیه هایی به دست می دهند» که به این دسته یا الگوی آموزشی، یادگیرنده محور می گویند. بودو معتقد است در رویکرد یادگیرنده محور، دانش آموز برای پذیرفته شدن در امتحان کار نمی کند، بلکه برای ارضای نیازی عمیق می کوشد و درحقیقت برای نفس آموختن می آموزد. بدین طریق که خلاق ترین دانش آموزان توانایی های خاص خودشان را اجرا و تمرین می کنند و شاگردانی که از خلاقیت کمتری برخوردارند، راه های جدیدی برای یادگیری کشف خواهند کرد. دوبونو^۵ در کتاب خلاقیت کارآمد، یکی از روش های تدریس یادگیرنده محور را روش تدریس همیاری، از خانواده الگوهای اجتماعی تدریس، معرفی می کند. الگوهای اجتماعی به روابط بین فرد و جامعه تأکید دارند. آن ها عقاید مربوط به یادگیری و جامعه را با یکدیگر ترکیب می کنند. تمرکز این الگوها بر بهبود توانایی دانش آموزان برای برقراری ارتباط با دیگران، درگیر شدن در فعالیت های آزاد و کارکردن در جامعه به طور کارآمد است. مشارکت و همیاری کلید اصلی الگوهای اجتماعی است و ارائه مطالب درسی، عمیقاً در درون تعامل اجتماعی مشارکت کنندگان پنهان است. در این الگوها تشکیل انجمن های یادگیری توصیه می شود. مدیریت کلاس در جهت رشد مشارکت و همکاری بین دانش آموزان است و یادگیری تنها از طریق همیاری، تعامل، و مشارکت در فعالیت های گروهی انجام پذیر است [۴].

در ادامه روش های مختلف تدریس (چه سنتی و چه نوین) معرفی می شوند و ویژگی های بارز هر روش مورد بررسی قرار می گیرند.

۳. روش دستور-ترجمه

^۴ Teacher-centered

^۵ Edward De Bono

در روش دستور-ترجمه^۶ تمرکز اصلی بر یادگیری قواعد دستوری، حفظ واژگان، صرف فعل، ترجمه متن، و انجام تمرین های نوشتاری است. ویژگی های بارز این روش عبارتند از [۵]:

- (۱) این روش پایه و اساس علمی ندارد.
- (۲) تدریس به زبان مادری انجام می شود.
- (۳) واژگان، بیش تر به شکل خارج از بافت، تدریس و ارائه می گردد.
- (۴) ساختارهای دستوری همراه با توضیحات طولانی ارائه می گردد.
- (۵) در این روش، کلاس بیش تر مدرس محور است، تصمیم نهایی و اداره کلاس تنها به عهده مدرس است و تنها مدرس متن درسی را انتخاب می کند و آن را در کلاس ارائه می دهد.
- (۶) دستور و واژگان به صورت کل به جزء یا قیاسی^۷ ارائه می شود (ابتدا به قواعد دستوری اشاره، سپس به نمونه و مثال پرداخته می شود).

۴. روش مستقیم

روش مستقیم^۸ اساساً بر این نظریه استوار است که یادگیری زبان دوم باید شبیه یادگیری زبان اول از طریق استفاده مداوم از زبان، پرهیز از به کارگیری ترجمه بین زبان اول و دوم، و توجه اندک یا عدم توجه به قواعد دستوری باشد. ویژگی های بارز این روش عبارتند از [۵]:

- (۱) هدف اصلی ارتباط به کمک زبان مقصد است.
- (۲) دستور به صورت جزء به کل یا استقرایی^۹ ارائه می شود (ابتدا مدرس به نمونه و مثال هایی اشاره می کند، سپس زبان آموزان قواعد دستوری را از درون مثال ها پیدا می کنند).
- (۳) در این روش مدرس به جای ترجمه و توضیح واژگان، آن ها را به صورت عملی نشان می دهد و واژگان انتزاعی را نیز از طریق ایجاد ارتباط بین مفاهیم ارائه می کند.
- (۴) در این روش مقوله های مورد نظر برای تدریس، براساس موقعیت و موضوع انتخاب می شوند. مثلاً ممکن است برحسب نیاز زبان آموزان، در یک بخش به طور کامل به موضوع خرید کردن و در بخش بعدی به موضوع حمل و نقل در شهر نیز پرداخته شود.
- (۵) در این روش ارتباط دوطرفه است (مدرس-زبان آموز) (زبان آموز-مدرس).

۵. روش شنیداری-گفتاری

روش شنیداری-گفتاری^{۱۰} براساس اصول زبان شناسی و روان شناختی بنا نهاده شده است (شرطی سازی و شکل گیری عادت^{۱۱}). ویژگی های بارز این روش عبارتند از [۵]:

⁶ Grammar-translation

⁷ Deductive

⁸ Direct method

⁹ Inductive

¹⁰ Audio-lingual

¹¹ Habit formation and conditioning

- (۱) در این روش تکرار و تقلید، حفظ کردن عبارات و جواب دادن سریع، و پرآموزی^{۱۲} از اهمیت بسیاری برخوردار است.
- (۲) در این روش الگوهای دستوری با استفاده از تمرین های مداوم و تکراری^{۱۳} ارائه می گردد.
- (۳) دستور به صورت جزء به کل ارائه می شود.
- (۴) پاسخ های صحیح زبان آموزان سریعاً به صورت مثبت تقویت^{۱۴} می شوند (شرطی شدگی و شکل گیری عادت).
- (۵) در این روش از جایگزینی استفاده می شود.
- (۶) در این روش ارتباط سه طرفه است (مدرس-زبان آموز) (زبان آموز-مدرس) (زبان آموز-زبان آموز).

۶. روش تلقین زدایی

- در روش تلقین زدایی^{۱۵} از تمام توانایی های زبان آموزان باید استفاده شود و این امر از طریق زدودن احساسات منفی از سر راه زبان آموزان امکان پذیر است. ویژگی های بارز این روش عبارتند از [۵]:
- (۱) در این روش برای زبان آموزان شخصیتی مستقل در زبان دوم ایجاد می شود.
 - (۲) زبان آموزان به مدرس خود اعتماد لازم را دارند.
 - (۳) مدرس بلافاصله به اشتباهات زبان آموزان اشاره نمی کند، بلکه به فاصله زمانی کوتاهی به تصحیح اشتباهات زبان آموزان می پردازد.
 - (۴) در این روش به زبان آموزان تکلیف برای خانه داده نمی شود، بلکه به جای آن به زبان آموزان گفته می شود که متن خواندن درس بعد را بخوانند و به آن مسلط شوند.
 - (۵) دستور به صورت جزء به کل ارائه می شود.
 - (۶) در این روش دو مرحله وجود دارد: مرحله دریافت، و مرحله فعال. در مرحله دریافت، مدرس همراه با پخش موسیقی آرام شروع به خواندن داستان می کند و زبان آموزان فقط به مدرس گوش می دهند. در مرحله فعال، بعد از این که مدرس داستان را برای زبان آموزان خواند، زبان آموزان همراه با پخش موسیقی تند، داستان را می خوانند و به نکات دستوری آن توجه می کنند.

۷. روش فیزیکی تام

- روش فیزیکی تام^{۱۶} در زبان آموزی به ویژه آموزش زبان دوم به کودکان استفاده می شود و بر جنبه درک زبان تمرکز دارد. یادگیری زبان ابتدا با درک زبان آغاز می شود و کم کم به تولید می رسد. بعد از این که کودکان به درک کلی از اصول زبان رسیدند، به صورت خود به خود شروع به صحبت می کنند؛ مانند فراگیری زبان اول که در آن، کودک ماه ها قبل از این که حرف زدن را آغاز کند، به صحبت اطرافیان خود گوش می دهد و از دروندادهای زبانی از محیط، به استخراج معنا می پردازد. در این روش افعال کنشی عمده ترین نقش را دارند (مانند بیا، برو، و غیره). ویژگی های بارز این روش عبارتند از [۵]:
- (۱) یادگیری زبان به صورت عملی (حرکتی) است.

¹² Overlearning

¹³ Drill

¹⁴ Reinforce

¹⁵ Desuggestopedia

¹⁶ Total physical response

- (۲) در این روش هدف اصلی، تولید شفاهی است.
- (۳) در این روش از بافت معنادار و ارائه قواعد دستور و ساخت جمله استفاده می شود.
- (۴) در این روش ابتدا باید زبان آموزان از نظر شنیداری تقویت شوند و سپس زمانی که از نظر مهارت گفتاری به توانایی بالایی رسیدند، می توانند به اختیار خود شروع به صحبت کنند.
- (۵) در این روش، ارتباط سه طرفه است اما ترتیب آن ها در اولویت قرار دارد (مدرس-زبان آموز) (زبان آموز-زبان آموز) (زبان آموز-مدرس).
- (۶) در این روش دستور به صورت جزء به کل ارائه می شود.
- (۷) در این روش مدرس در نقش ناظر قرار دارد و برای زبان آموزان فرصتی را فراهم می کند تا بتوانند صحبت کنند.

۸. روش ارتباطی

- در روش ارتباطی^{۱۷} هدف، تمرکز بر توانایی برقراری ارتباط است و هم چنین این روش به توانش دستوری^{۱۸} نیز اشاره دارد؛ به این معنا که بتوان براساس آن، جملات را در یک زبان تولید نمود (به عبارت دیگر جملات چگونه ساخته می شوند). ویژگی های این روش عبارتند از [۵]:
- (۱) استفاده از زبان به صورت ارتباطی است (پرسش و پاسخ درک شود).
- (۲) در این روش عقل و احساسات^{۱۹} فرد در نظر گرفته می شود.
- (۳) نقش مدرس به عنوان مشاور است.
- (۴) در این روش از معادل سازی به زبان اول برای رساندن مفهوم استفاده می شود.
- (۵) در این روش از همکاری به جای رقابت استفاده می شود.
- (۶) در این روش زبان آموزان مستقل می شوند.
- (۷) در این روش مدرس به اشکالات هریک از زبان آموزان به صورت کامل می پردازد (تمایز مثبت^{۲۰}).
- (۸) در این روش زبان آموزان می توانند هر متن و یا داستانی را که در کلاس می خوانند، با درک و برداشت خود آن را خلاصه کنند و با اطلاعات شخصی خود، آن را درونی سازند^{۲۱}.
- (۹) زمانی که زبان آموز به اشکال درسی برخورد می کند، متوجه خواهد شد که مسئله مورد نظر، تنها اشکال او نبوده است، بلکه سایر زبان آموزان هم مانند او این اشکال را دارند (احساس امنیت^{۲۲}).

۹. پیشینه تحقیقات میدانی انجام شده

تاکنون تحقیقات بسیاری به صورت میدانی در زمینه روش های تدریس انجام شده است که از میان آن ها می توان به موارد زیر اشاره کرد.

¹⁷ Communicative

¹⁸ Grammatical competence

¹⁹ Whole person

²⁰ Positive discrimination

²¹ Internalizing

²² Security

جانسون و جانسون [۶] براساس پژوهش های خود، به پیامدهای مثبت آموزش مشارکتی، این چنین اشاره می کنند که در این نوع آموزش هم آموزان برای موفقیت، با تلاش بیش تر و جدی تری فعالیت می کنند، پیشرفت بیش تر دارند، آموخته ها را مدت بیش تری به یاد می سپارند، کارکردهای شناختی بالا مانند استدلال را بیش تر به کار می برند، و نه تنها انگیزه بیرونی بلکه انگیزه درونی بیش تری نیز دارند.

کیامنش و میکائیلی [۷] در ارزش یابی مرحله سوم طرح آموزش همه جانبه و مشارکتی، به این نتیجه دست یافته اند که میانگین عملکرد آموزندگانی که در طرح شرکت داشتند، در بعضی از درس ها بیش تر از میانگین عملکرد آموزندگان در روش های سنتی بوده است.

اسلام و مارز [۸] و سیف [۳] در اشاره به نتایج پژوهش های مربوط به آموزش مستقیم اظهار می دارند که روش های آموزش مستقیم، وابسته به روان شناسی رفتاری هستند و عموماً در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در مهارت های خواندن موفقیت آمیز بوده اند. هم چنین آن دسته از روش های آموزش مستقیم که بر راهبردهای شناختی تأکید دارند، در بهبود خواندن و درک و فهم دانش آموزان با ناتوانی های یادگیری، مفید هستند. به طور کلی آموزش و روش تدریس مستقیم می تواند برای تدریس اطلاعات و مهارت های اساسی دقیقاً تعریف شده، به ویژه به دانش آموزانی که اطلاعات زمینه ای محدود دارند، اثربخش باشد. در دفاع از این روش تدریس گفته می شود که پژوهش های کلاسی و آزمایشگاهی از جهات مختلف آموزش مستقیم را تأیید کرده اند، به خصوص اگر مدرسان نسبت به نیازهای دانش آموزان احساس اثربخشی داشته باشند و آموزش خود را با توجه به ویژگی های آن ها انعطاف بخشند، موفقیت دانش آموزان قطعی است [۳].

کمبل و استنلی^{۲۳} در پژوهشی با هفتصد و هفتاد دانش آموز و به کارگیری روش مشارکتی این چنین نتیجه گرفتند که روش تدریس مشارکتی در کارکردهای پایین شناختی مانند دانش و درک، نسبت به روش سنتی برتری ندارد، اما در رسیدن به کارکردهای بالای این حیطه، سودمندتر از روش سنتی است [۹].

نتیجه حاصل از مقایسه تحلیل داده های گروه ساختاری با گروه ارتباطی در پژوهش عشقوی [۱۰]، متفاوت بودن عملکرد هریک از گروه ها در پاسخ به پس آزمون زمان است. گروه ارتباطی به پرسش های آزمون زمان به طور معناداری بهتر از گروه ساختاری پاسخ دادند. در واقع می توان گفت که آموزش زمان فارسی با توجه به رویکرد ارتباطی آموزش زمان، تأثیر مثبتی داشته است و موجب درک و کاربرد درست زمان های فارسی توسط فارسی آموزان خارجی شده است، ولی آموزش به روش ساختاری تأثیر چندانی در پیشرفت آزمودنی های گروه ساختاری نداشته است. عملکرد گروه ساختاری در پیش آزمون و پس آزمون نشان می دهد که گروه ساختاری در پیش آزمون و پس آزمون عملکرد تقریباً یکسانی داشته است، به این معنی که پاسخ آزمودنی ها در پیش آزمون، نشان دهنده عدم درک و کاربرد درست زمان های فارسی توسط آزمودنی ها است. آزمودنی های گروه ساختاری پس از آموزش زمان ها نیز پیشرفتی در درک و کاربرد درست و به جای فارسی نسبت به پیش آزمون نداشتند. به عبارتی آزمودنی های گروه ساختاری، چه در پیش آزمون و چه در پس آزمون، شبیه به گویشور بومی زبان عمل نکردند؛ بنابراین روش ساختاری آموزش زمان فقط زبان آموزان را با زمان های فارسی آشنا می کند، اما تأثیر چندانی در ارتقای توانش ارتباطی آن ها هنگام کاربرد زمان های فارسی ندارد. آزمودنی های گروه ارتباطی عملکرد مناسبی در پیش آزمون زمان نداشتند و در پاسخ گویی به پرسش های آزمون، همانند گروه ساختاری عمل کردند، ولی پس از آموزش زمان فارسی براساس طرح درس ارتباطی، در پاسخ گویی به پس آزمون زمان، موفقیتی معنادار در درک و کاربردهای زمان های فارسی به دست آورده اند. بنابراین می توان گفت که آموزش زمان فارسی براساس طرح درس ارتباطی، موفق تر از روش ساختاری بوده است.

نتایج تحقیق برای [۱۱] در بررسی پیشرفت دانش آموزان در یادگیری زبان انگلیسی در دو روش طبیعی و روش شنیداری-گفتاری نشان داد که انگیزه یادگیری زبان انگلیسی در دانش آموزان یکسان بوده است اما در روش طبیعی

²³ Campbell & Stanley

پیشرفت بیش تری در یادگیری واژگان انگلیسی و مهارت ارتباطی داشته اند. مدرسان روش طبیعی را بر روش شنیداری- گفتاری برای تدریس به دانش آموزان ترجیح می دادند درحالی که والدین روش شنیداری-گفتاری را برتر می دانستند. نتایج پژوهش های حاصل از روش تدریس تلقین زدایی بیانگر آن است که حالت های هیجانی زبان آموزان (فشار روانی، شوروشوق، و غیره) عوامل بسیار مهمی هستند که بر فرآیند یادگیری تأثیرگذارند. به علاوه هیجان، نقش اساسی را نه تنها در فرآیندهای پس زمینه مانند انگیزه یادگیری برعهده دارد، بلکه در حل مسئله و تصمیم گیری لحظه به لحظه نیز مؤثر است. یعنی هیجان، در حکم سکانی است که تعیین کننده نحوه فکرکردن افراد برای یادگیری است و درحقیقت به آن ها کمک می کند که اطلاعات و محتوای حافظه ای را که مرتبط با موضوع یا مسئله در دست بررسی است، فراخوانی کنند. هم چنین در این روش، تکیه اصلی بر عناصری از قبیل رفع موانع روانی و عاطفی، مشارکت شناختی، هیجانی و رفتاری زبان آموزان در موقعیت های مختلف، فعال سازی ظرفیت های پنهان مغز از طریق ایجاد فضایی آرام و تعاملی با کمک موسیقی، انسانی سازی آموزش و رابطه دوستانه در داخل گروه است [۱۲].

۱۰. شرکت کنندگان پژوهش

شرکت کنندگان پژوهش حاضر، مدرسانی بودند که تا این هنگام سابقه تدریس در کلاس های چهارمهرتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد را داشته اند. در بین کل مدرسانی که در مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد مشغول به تدریس هستند، تعداد ۲۸ مدرس، تاکنون کلاس های چهارمهرتی را تدریس کرده اند. یک نفر از این مدرسان در زمان انجام پژوهش در مرکز فعالیت نداشت، بنابراین تعداد کل شرکت کنندگان پژوهش را ۲۷ نفر (چهار نفر مرد و بیست و سه نفر زن) تشکیل داده اند. از این تعداد شرکت کننده، از ۲۲ نفر هم مشاهده کلاسی و هم مصاحبه، و از ۵ نفر دیگر فقط مصاحبه صورت گرفته است، چراکه این ۵ مدرس سابقه تدریس کلاس های چهارمهرتی را داشتند، ولی هنگام انجام پژوهش مشغول به تدریس کلاس های دیگری به جز کلاس های چهارمهرتی (مانند گفتگو، نگارش، و غیره) بودند.

جدول ۱- داده های جمعیت شناختی مدرسان کلاس های چهارمهرتی (بخش مشاهده کلاسی) مرکز آموزش

زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد

شماره مدرس	سن مدرس	رشته تحصیلی	مقطع تحصیلی	سابقه تدریس (سال)
۱	۲۹	آزفا ^{۲۴}	کارشناسی ارشد	۱۰
۲	۳۲	ادبیات فارسی	دکتر	۶
۳	۳۲	زبان شناسی همگانی	دکتر	۱۱
۴	۳۸	ادبیات فارسی	دکتر	۱۴
۵	۳۰	ادبیات فارسی	کارشناسی ارشد	۲
۶	۳۳	ادبیات فارسی	دکتر	۳
۷	۳۱	آزفا	کارشناسی ارشد	۵
۸	۲۸	ادبیات فارسی	کارشناسی ارشد	۲

^{۲۴} آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان

۱۰	دانشجوی دکترا	ادبیات فارسی	۳۵	۹
۵	دانشجوی دکترا	زبان شناسی همگانی	۳۵	۱۰
۸	دکترا	ادبیات فارسی	۳۳	۱۱
۵	کارشناسی ارشد	آزفا	۳۹	۱۲
۳	کارشناسی ارشد	آزفا	۲۹	۱۳
۶	دکترا	زبان شناسی همگانی	۳۸	۱۴
۴	کارشناسی ارشد	آزفا	۳۰	۱۵
۵	دکترا	ادبیات فارسی	۳۹	۱۶
۱۳	کارشناسی ارشد	آزفا	۳۴	۱۷
۱۲	کارشناسی ارشد	آزفا	۳۲	۱۸
۱	کارشناسی ارشد	آزفا	۲۶	۱۹
۲	کارشناسی ارشد	ادبیات فارسی	۳۱	۲۰
۲	دکترا	ادبیات فارسی	۳۵	۲۱
۱۰	دکترا	ادبیات فارسی	۳۷	۲۲

با توجه به اطلاعات جدول ۱، مدرسان ۲۴ تا ۲۶ ساله ۴٪، ۲۷ تا ۲۹ ساله ۱۳٪، ۳۰ تا ۳۲ ساله ۳۱٪، ۳۳ تا ۳۵ ساله ۲۷٪، ۳۶ تا ۳۸ ساله ۱۳٪، و ۳۹ تا ۴۱ ساله ۱۲٪ از جمعیت مدرسان کلاس های چهارمهراتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد را به خود اختصاص داده اند. همچنین ۳۱٪ از آنان سابقه تدریس یک تا سه ساله، ۳۱٪ سابقه تدریس چهار تا شش ساله، ۴٪ سابقه تدریس هفت تا نه ساله، ۲۲٪ سابقه تدریس ده تا دوازده ساله، و ۱۲٪ سابقه تدریس سیزده تا پانزده ساله دارند. ۵۰٪ از این مدرسان، فارغ التحصیل مقطع کارشناسی ارشد، ۴۰٪ فارغ التحصیل مقطع دکترا، و ۱۰٪ دانشجوی مقطع دکترا می باشند. ۵۰٪ آنان در رشته تحصیلی ادبیات فارسی، ۳۶٪ در رشته آزفا، و ۱۴٪ در رشته زبان شناسی همگانی تحصیل کرده اند یا مشغول به تحصیل هستند.

از تعداد بیست و دو مدرس (در بخش مشاهده کلاسی) حداقل و حداکثر سن آنها به ترتیب ۲۶ و ۳۹، و میانگین به دست آمده ۳۳ و انحراف از معیار ۳/۶ می باشد. این نتایج با به کارگیری نرم افزار اسپس اس ۲۵ (نسخه ۲۳) درباره اطلاعات جدول ۱ به دست آمده است.

جدول ۲- آمارهای توصیفی سن مدرسان کلاس های چهارمهراتی (بخش مشاهده کلاسی)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Age	22	26	39	33.00	3.690
Valid N (listwise)	22				

۱۱. ابزارها و روش اجرا

ابزارهایی که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته اند، عبارتند از: چکلیستی از ویژگی های بارز انواع روش های تدریس که تهیه و تدوین آن به ترتیب از مدل های سنتی تا به روز صورت گرفته است، مشاهده کلاسی که به منظور بررسی روش های تدریس مدرسان کلاس های چهارم هارتی انجام شده، و در نهایت مصاحبه با مدرسان کلاس های چهارم هارتی به منظور آگاهی از میزان آشنایی آن ها با انواع روش ها و تکنیک های جدید تدریس.

اجرای پژوهش به صورت میدانی با مشاهده تصادفی تمام کلاس هایی که چهار مهارت شنیدار، گفتار، خواندن، و نوشتار در آن تدریس می شد (تدریس بیست و دو مدرس) آغاز گشت. سپس بین روش های تدریسی که در کلاس توسط مدرسان کلاس های چهارم هارتی اجرا می شد و چکلیست تهیه شده از ویژگی های بارز انواع روش های تدریس مقایسه ای صورت می گرفت. از آن جایی که برخی ویژگی ها بین چند نوع روش تدریس مشترک هستند، پژوهش گر در حین تدریس مدرس با مشاهده یک ویژگی، آن را در تمامی انواع روش های تدریس موجود در چکلیست نشان دار می کرد. در پایان مشاهده کلاسی نشان های هر روش تدریس شمرده می شد و براساس مجموع تعداد نشان هایی که هر روش کسب کرده بود، روش های تدریس به کار گرفته شده در کلاس اولویت بندی می شدند. هم چنین پس از اتمام مشاهده کلاسی هر کلاس چهارم هارتی، از مدرس آن کلاس سؤالات مصاحبه درباره انواع روش ها و تکنیک های نوین تدریس پرسیده می شد. مصاحبه ها به صورت نیمه متمرکز برگزار شدند. سؤالات مصاحبه به طور شفاهی از مدرسان کلاس های چهارم هارتی پرسیده می شد و آنان پاسخ های خود را به صورت کتبی می نوشتند. با پنج مدرس دیگر نیز پس از پایان کلاس مورد تدریس شان طی مدت زمان ده دقیقه و به تنهایی مصاحبه انجام گرفت. تمامی پرسش ها پیش از برگزاری مصاحبه، با دو نفر متخصص آموزش زبان بررسی و تغییرات لازم نیز در آن ها اعمال شد.

۱۲. روش تحلیل داده ها

تحلیل مشاهده کلاسی در این پژوهش به این صورت انجام شده که از روش های تدریس اجرا شده در کلاس، با چکلیست تهیه شده از ویژگی های بارز انواع روش های تدریس (به ترتیب از مدل های سنتی تا به روز) مقایسه ای صورت گرفته است. روش های تدریس موجود در چکلیست مذکور، به ترتیب از مدل های سنتی تا مدل های به روز، عبارتند از روش های دستور-ترجمه، مستقیم، شنیداری-گفتاری، تلقین زدایی، ارتباطی، و فیزیکی تام که بر مبنای تحقیقات و مطالعات ریچاردز و راجرز [۱۳]، لارسن فریمن [۱۴] و ریچاردز و ریناندیا [۵] تهیه و تدوین شده است. هم چنین روش ها و یا تکنیک های جدیدی که ممکن بود در چکلیست قرار نداشته باشند نیز یادداشت شدند. سؤالاتی که در مصاحبه، از مدرسان کلاس های چهارم هارتی پرسیده شد، بیش تر درباره میزان آگاهی آن ها از انواع روش ها و تکنیک های نوین، میزان توجه آن ها به نیاز درسی فارسی آموزان، میزان توجه آن ها به مشارکت فارسی آموزان در فرآیند تدریس، چگونگی تأثیر استفاده از وسایل کمک آموزشی در فرآیند تدریس، و غیره بود.

۱۳. تحلیل داده های مشاهدات کلاسی روش تدریس مدرسان کلاس های چهارم هارتی در تمامی سطوح

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل و بررسی داده های مشاهدات کلاسی می توان اذعان کرد که پرکاربردترین روش های تدریس به کار رفته در کلاس های چهارم هارتی به ترتیب نزولی عبارتند از:

(۱) ارتباطی

(۲) شنیداری-گفتاری

(۳) مستقیم

(۴) فیزیکی تام

(۵) تلقین زدایی

(۶) دستور-ترجمه

همچنین متناسب با هریک از سطوح کلاسی می توان نتیجه گرفت پرکاربردترین روش های تدریسی که اولویت تدریس مدرسان کلاس های چهارمهارتی قرار گرفته، به ترتیب عبارتند از:

(۱) ۷۲٪ ارتباطی

(۲) ۱۸٪ شنیداری-گفتاری

(۳) ۱۰٪ مستقیم

در بین سه سطح مقدماتی، میانه و پیشرفته، ۴۵٪ مشاهدات کلاسی مربوط به کلاس های سطح مقدماتی و ۵۵٪ باقی مانده مربوط به کلاس های هر دو سطح میانه و پیشرفته است. در سطح مقدماتی بیشترین روش تدریسی که مورد استفاده قرار گرفته است، روش تدریس ارتباطی بوده و ۵۰٪ از ۷۲٪ روش تدریس ارتباطی، مربوط به این سطح می باشد.

۱۴. تحلیل نتایج آماری روش همبستگی پیرسون

این قسمت به نتایج خروجی آماری همبستگی بین روش تدریس انتخابی با هریک از متغیرهای سن، میزان تجربه، رشته تحصیلی، و میزان تحصیلات مدرسان می پردازد. داده های به دست آمده، وارد نرم افزار اسپس اس (نسخه ۲۳) شده و نتایج حاصل از وجود رابطه و یا عدم وجود رابطه بین روش تدریس غالب (انتخابی) با هریک از متغیرهای مذکور، از طریق کدگذاری در این نرم افزار مورد محاسبه قرار گرفته اند. آنچه در صورت وجود رابطه حائز اهمیت است، مثبت و یا منفی بودن رابطه بین روش تدریس انتخابی با هریک از این متغیرها می باشد که در ذیل سؤالات پژوهش به جداول مربوط به نتایج خروجی آماری همبستگی ها اشاره می گردد.

(۱) آیا رابطه ای بین روش تدریس انتخابی و میزان تحصیلات مدرس وجود دارد؟

برای پی بردن به وجود یا عدم وجود رابطه بین روش تدریس و میزان تحصیلات مدرس، از روش همبستگی پیرسون بهره گرفتیم. نتیجه به دست آمده در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳- نتیجه همبستگی پیرسون بین روش تدریس و میزان تحصیلات مدرس

		Teaching Method	Educational Background
Teaching Method	Pearson Correlation	1	.422*
	Sig. (2-tailed)		.40
	N	22	22
Educational Background	Pearson Correlation	.422*	1
	Sig. (2-tailed)	.40	
	N	22	22

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

با توجه به عدد به دست آمده ۰/۴۴۲ از جدول ۳، نتیجه خروجی آماری همبستگی پیرسون بین روش تدریس انتخابی و میزان تحصیلات مدرس، می توان گفت که رابطه معناداری بین روش تدریس انتخابی و میزان تحصیلات مدرس وجود دارد و این رابطه از نوع مثبت است.

(۲) آیا رابطه ای بین روش تدریس انتخابی و میزان تجربه (سابقه تدریس) مدرس وجود دارد؟

برای پی بردن به وجود یا عدم وجود رابطه بین روش تدریس و میزان تجربه مدرس، از روش همبستگی پیرسون بهره گرفتیم. نتیجه به دست آمده در جدول ۴ قابل مشاهده است.

جدول ۴- نتیجه همبستگی پیرسون بین روش تدریس و میزان تجربه مدرس

		Experience in years	Teaching Method
Experience in years	Pearson Correlation	1	-.450*
	Sig. (2-tailed)		.035
	N	22	22
Teaching Method	Pearson Correlation	-.450*	1
	Sig. (2-tailed)	.035	
	N	22	22

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

با توجه به عدد به دست آمده ۰/۴۵۰- از جدول ۴ می توان گفت که رابطه معناداری بین روش تدریس انتخابی و میزان تجربه مدرس وجود دارد و این رابطه از نوع منفی است که رابطه معکوس متغیرها را با هم نشان می دهد.

(۳) آیا رابطه ای بین روش تدریس انتخابی و رشته تحصیلی مدرس وجود دارد؟

برای پی بردن به وجود یا عدم وجود رابطه بین روش تدریس و رشته تحصیلی مدرس، از روش همبستگی پیرسون بهره گرفتیم. نتیجه به دست آمده در جدول ۵ مشاهده می شود.

جدول ۵- نتیجه همبستگی پیرسون بین روش تدریس و رشته تحصیلی مدرس

		Teaching Method	Field of Study
Teaching Method	Pearson Correlation	1	-.090
	Sig. (2-tailed)		.689
	N	22	22
Field of Study	Pearson Correlation	-.090	1
	Sig. (2-tailed)	.689	
	N	22	22

با توجه به عدد به دست آمده ۰/۰۹۰- از جدول ۵ می توان گفت که رابطه معناداری بین روش تدریس انتخابی و رشته تحصیلی مدرس وجود ندارد.

(۴) آیا رابطه ای بین روش تدریس انتخابی و سن مدرس وجود دارد؟

برای پی بردن به وجود یا عدم وجود رابطه بین روش تدریس و سن مدرس، از روش همبستگی پیرسون بهره گرفتیم. نتیجه به دست آمده در جدول ۶ قابل مشاهده است.

جدول ۶- نتیجه همبستگی پیرسون بین روش تدریس و سن مدرس

		Age	Teaching Method
Age	Pearson Correlation	1	.301
	Sig. (2-tailed)		.174
	N	22	22
Teaching Method	Pearson Correlation	.301	1
	Sig. (2-tailed)	.174	
	N	22	22

با توجه به عدد به دست آمده ۰/۳۰۱ از جدول ۶ می توان گفت که رابطه معناداری بین روش تدریس انتخابی و سن مدرس وجود ندارد.

۱۵. نتیجه گیری

در راستای پاسخ به شش سؤال پژوهش، نتایج کلی پژوهش پیرامون بررسی روش تدریس مدرسان کلاس های چهارمهرتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد، یعنی رابطه روش تدریس انتخابی با هریک از متغیرهای میزان تحصیلات، سابقه تدریس، رشته تحصیلی، و سن، میزان آشنایی مدرسان کلاس های چهارمهرتی این مرکز با انواع روش های تدریس و تکنیک های نوین آن، و نیز بیشترین روش تدریسی که این مدرسان به کار می گیرند به شرح زیر است:

(۱) بین روش تدریس انتخابی با میزان تحصیلات مدرسان کلاس های چهارمهرتی رابطه معنادار مثبت متوسطی حاصل شده است؛ بدین معنا که با افزایش میزان تحصیلات مدرسان، تمایل آن ها به انتخاب روش تدریس با رویکرد ارتباطی-تعاملی بیش تر بوده است.

(۲) بین روش تدریس انتخابی با سابقه تدریس مدرسان کلاس های چهارمهرتی رابطه معنادار منفی متوسطی حاصل شده است؛ بدین معنا که با افزایش سابقه تدریس مدرسان، تمایل آن ها به انتخاب روش تدریس با رویکرد ارتباطی-تعاملی کم تر بوده است.

(۳) بین روش تدریس انتخابی با رشته تحصیلی مدرسان کلاس های چهارمهرتی هیچ رابطه معناداری حاصل نشد. به نظر می رسد عدم وجود رابطه بین روش تدریس انتخابی با رشته تحصیلی مدرسان، به این دلیل باشد که رشته تحصیلی ۵۰٪ مدرسان این مرکز، ادبیات فارسی است و رشته های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان و زبان شناسی همگانی، درصدهای پایین تری را به خود اختصاص داده اند.

(۴) بین روش تدریس انتخابی با سن مدرسان کلاس های چهارمهرتی هیچ رابطه معناداری حاصل نشد. از آنجایی که این مدرسان در بازه سنی ۲۴ تا ۴۱ سال هستند و مدرسان ۳۰ تا ۳۵ ساله، ۵۸٪ از کل جمعیت مدرسان کلاس های چهارمهرتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد را به خود اختصاص داده اند، به نظر می رسد عدم وجود رابطه بین روش تدریس انتخابی با سن مدرسان، به این دلیل باشد که بیش تر افراد جمعیت را مدرسان هم سن تشکیل می دهند.

(۵) تمامی مدرسان کلاس های چهارمهرتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد با انواع روش های نوین تدریس و تکنیک های آن آشنایی دارند، به این صورت که ۴۰٪ از آنان از طریق شرکت در کارگاه های روش تدریس مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد و دوره دانش افزایی در دانشگاه شهید بهشتی تهران با این روش ها آشنا هستند، ۲۱٪ از مدرسان کلاس های چهارمهرتی از آن جایی که رشته تحصیلی آن ها آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان است، با انواع روش های تدریس آشنا بوده، ۱۱٪ از مدرسان کلاس های چهارمهرتی خود با مطالعه و تحقیق درباره بازی ها و تکنیک های جدید تدریس، با این بازی ها و تکنیک ها آشنا هستند و هم چنین ۱۴٪ از مدرسان کلاس های چهارمهرتی با شرکت در دوره های بین المللی آموزش روش تدریس و استفاده از تجارب سایر مدرسان، با روش های تدریس جدید آشنایی لازم را پیدا کرده بودند. ۱۴٪ از مدرسان کلاس های چهارمهرتی با مطالعاتی که درباره روش های نوین تدریس داشتند، با در نظر گرفتن مدل های یادگیری فارسی آموزان، روش تدریس مناسب در کلاس را انتخاب و استفاده می کردند. این مدرسان هم چنین استفاده از سایت های اینترنتی کاربردی، نوشتن انشا، کاربردی بودن زبان مانند پیدا کردن واژگان و دستور زبان در متن و رویکرد ارتباطی-تعاملی را نیز به فارسی آموزان توصیه می کردند. تنها ۱۱٪ از مدرسان کلاس های چهارمهرتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد خود با تحقیق و مطالعه درباره روش ها و تکنیک های نوین تدریس، با این روش ها و تکنیک ها آشنایی پیدا کرده بودند. به همین دلیل در روش تدریس مدرسان کلاس های چهارمهرتی این مرکز چندان نوآوری و ابتکاری مشاهده نشد. چراکه اکثر این مدرسان با شرکت در کارگاه های آموزش روش تدریس که توسط همین مرکز برگزار می شود با انواع روش های تدریس آشنایی پیدا کرده بودند و به نظر می رسد تنها دستورالعمل های این کارگاه ها را در تدریس خود به کار می گرفتند.

(۶) پرکاربردترین روش تدریس مورد استفاده مدرسان کلاس های چهارمهرتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد، روش و رویکرد ارتباطی-تعاملی بوده است. با توجه به مباحث مطرح شده فوق، می توان نتیجه گرفت که برای ایجاد یادگیری عمیق فارسی آموزان افزون بر به کارگیری روش تدریس ارتباطی که اغلب مدرسان کلاس های چهارمهرتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد به کار می برند، مدرسان می توانند با ایجاد شرایط و موقعیت های کاربردی و مختلفی که در زندگی روزمره و طبیعی فارسی آموزان وجود دارد، در یادگیری عمیق فارسی آموزان نقش به سزایی ایفا کنند. علاوه بر مباحث کاربردی مطرح شده، شایسته است که به کتاب اصلی مورد تدریس مدرسان کلاس های چهارمهرتی مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد، راهنمای مدرس^{۲۶} نیز اضافه شود، زیرا این امر به انسجام و داشتن طرح درس مناسب، به مدرس کمک به سزایی خواهد کرد. و نیز آن چه که به عنوان مبحث کاربردی دیگری قابل ذکر می باشد، این است که در مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه فردوسی مشهد کارگاه هایی که به منظور آموزش و آشنایی مدرسان کلاس های چهارمهرتی با روش های تدریس نوین تشکیل می شود، علاوه بر مباحثی که مدرسان در زمینه آموزش روش های تدریس نوین در این کارگاه ها مطرح و ارائه می کنند، می توان از مدرسان کلاس های چهارمهرتی که جهت آشنایی با انواع روش های تدریس در این کارگاه ها شرکت می کنند، درخواست کرد و به آن ها پیشنهاد نمود که در جستجوی انواع روش های نوین تدریس و انواع بازی ها و تکنیک های به روز باشند و آن ها را در کارگاه ها برای سایر مدرسان مطرح و ارائه نمایند؛ زیرا این امر انگیزه، علاقه مندی، خلاقیت، پیشرفت، و اعتماد به نفس را برای مدرسان کلاس های چهارمهرتی در امر تدریس

به دنبال خواهد داشت و در نتیجه مدرسان کلاس های چهارمهارتی، در یادگیری عمیق فارسی آموزان نقش مؤثری ایفا خواهند کرد.

۱۶. مراجع

۱. شعبانی ورکی، ب. و حسین قلی زاده، ر. (۱۳۸۵)، "بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه"، فصل نامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، (۱)، ۱۲، ۱.
2. Nicholls, G. (2002). "Developing teaching and learning in higher education", USA and Canada: RoutledgeFalmer.
۳. سیف، ع. (۱۳۸۷)، "روان شناسی پرورشی نوین"، نشر دوران، تهران.
۴. حسینی، ح. و جهان دیده، ج. (۱۳۹۴)، "بررسی تأثیر روش همیاری بر خلاقیت دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی در درس علوم تجربی"، دوفصل نامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد، (۶)، ۲۲، ۱۴۱-۱۴۰.
5. Richards, J. C. and Renandya, W. A. (2002), "Methodology in language teaching: An anthology of current practice", Cambridge University Press, Cambridge.
6. Johnson, R. T. and Johnson, D. W. (2002), "Research works, cooperative learning", University of Minnesota, http://education.umn.edu/University_of_Minnesota
۷. کیامنش، ع. و میکائیلی، ف. (۱۳۸۳)، "ارزش یابی طرح آزمایشی آموزش همه جانبه و مشارکتی فاز ۲"، فصل نامه تعلیم و تربیت، ۹۷.
8. Islam, C. and Mares, C. (2003), "Adapting Classroom Materials (in Ed. B. Tomlinson)", Developing Materials for Language Teaching, 25, 86-103.
۹. جعفری کوخالو، ر. و علی حمیدی، م. (۱۳۸۸)، "مقایسه سودمندی روش های آموزشی نوین (هم آموزی) و سنتی (سخنرانی) از نظر دستاوردهای شناختی، عاطفی، و رفتاری دانش آموزان دبیرستانی"، فصل نامه تعلیم و تربیت، ۹۷، ۹۱-۷۱.
۱۰. عشقوی، م. (۱۳۸۸)، "مقایسه روش های تدریس ساختاری و ارتباطی"، اولین همایش ملی آموزش زبان فارسی و زبان شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد.
۱۱. براتی، ح. (۱۳۹۰)، "آموزش زبان انگلیسی به کودکان فارسی زبان: مقایسه ای بین روش طبیعی و روش گفتار-شنیداری"، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان، اصفهان.
۱۲. طهماسبی، ع. و همایونی، س. (۱۳۹۴)، "عناصر شناختی و فراشناختی در فرآیند یادگیری مکالمه زبان عربی با تکیه بر روش تلقین زدایی"، مجله ادب عربی، دانشگاه تهران، ۲، ۱۷۸-۱۵۹.
13. Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001), "Approaches and methods in language teaching: A description and analysis", Cambridge University Press, Cambridge.
14. Larsen-Freeman, D. (2000), "Techniques and Principles in Language Teaching (2nd Ed.)", Oxford University Press, Oxford.