

سی سال آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا خارجی: بازتاب اندیشه شخصی (بخش سوم)



۵. چگونه می توانیم مهارت های زبانی چهار گانه را آموزش دهیم؟ ● آموزش مهارت شنیداری

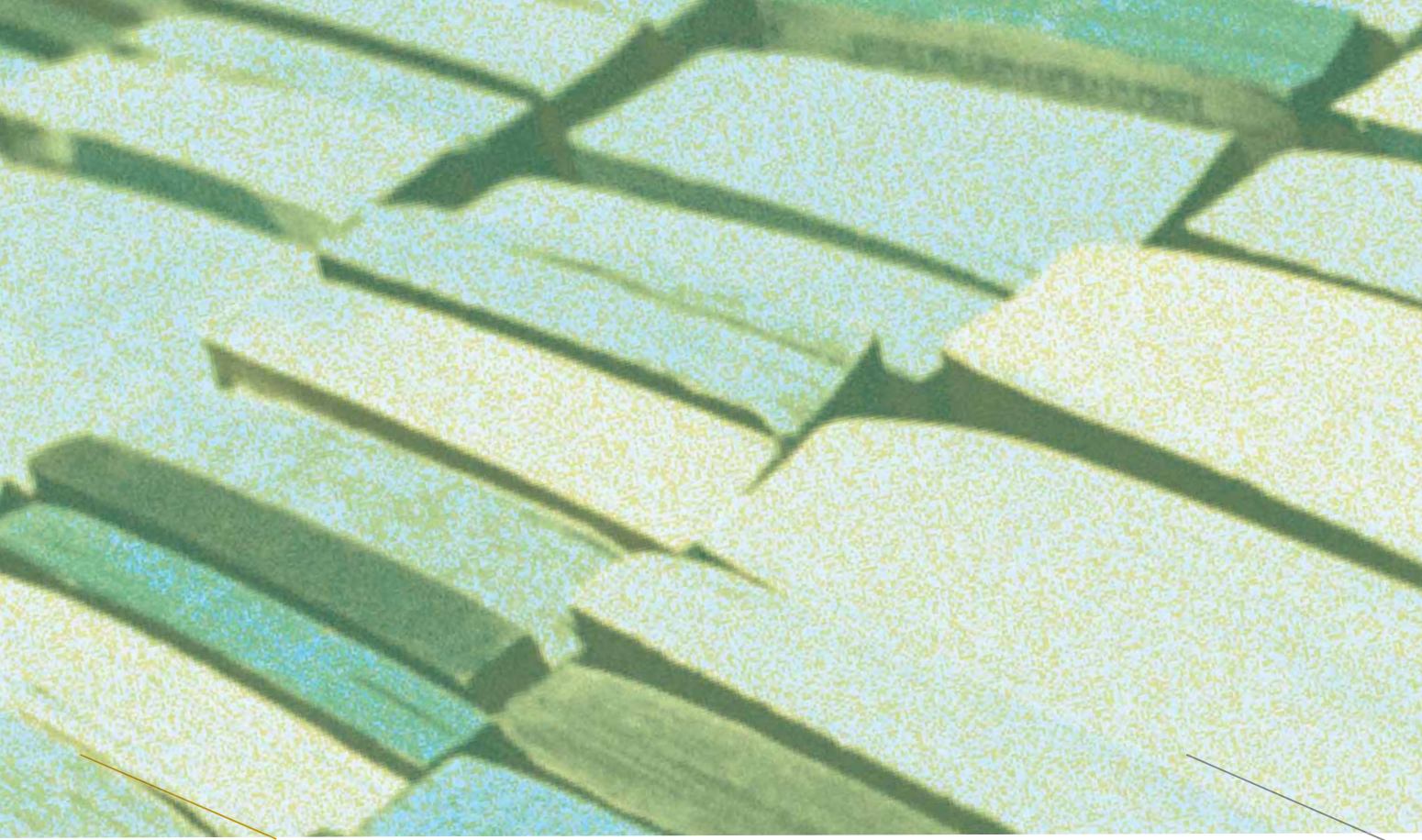
مهارت شنیداری که در مجله های علمی دهه هفتاد نامی از آن به چشم نمی خورد، در دوره کنونی به عنوان مهارتی مستقل پذیرفته شده است و اگر چه در نظریه فراگیری زبان دوم و پژوهش همچنان نادیده گرفته می شود، حداقل در آموزش نقش مهم تری ایفا می کند. امروزه، بخش شنیداری به آزمون های ورودی دانشگاه، آزمون های پیشرفت تحصیلی و سایر آزمون ها اضافه شده است. این موضوع، بیانگر پذیرش توانش در مهارت شنیداری به عنوان بخشی مهم از توانش زبان دوم است و اگر این مهارت در آزمونی سنجیده نشود، معلمان توجهی به آن آزمون نمی کنند. دیدگاهی ابتدایی و قدیمی درباره مهارت شنیداری آن را تسلط بر مهارت های مجزا یا همان **مهارت های خرد**^۱ (ریچاردز، ۱۹۸۳) و تمرکز بر مهارت های خرد می داند. رویکرد مهارت محور بر مواردی همچون موارد زیر متمرکز است (زُست، ۱۹۹۰):

- متمایز کردن آواها در واژه ها، به ویژه مقایسه واجی
 - حدس زدن معنای واژه های نا آشنا
 - پیش بینی محتوا
 - توجه به تناقض ها، ابهام ها و اطلاعات ناکافی
 - تمایز قائل شدن بین حقایق و نظرات شخصی.
- جایگاه از دست رفته مهارت شنیداری با تأکید کراشن^۲ بر

جک. سی. ریچاردز
«سازمان وزرای آموزش و پرورش جنوب شرقی آسیا (سیامیو)
مرکز منطقه ای زبان (ارای.ال.سی)، سنگاپور»
مترجم: محمدرسول سپاهی، دانشجوی کارشناس
ارشد مترجمی انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی - واحد خوراسگان
اصفهان

اشاره

مقاله حاضر بخش سوم از مجموعه نظرات و تجربیات ارائه شده توسط پروفیسور جک سی ریچاردز است. در دو شماره پیشین، نویسنده مقاله به تحولات آموزش زبان طی سی سال گذشته پرداخته و به مقوله هایی چون هدف های آموزش زبان انگلیسی، روش تدریس، نقش دستور در آموزش زبان، فرایندهای یادگیری زبان خارجی / دوم و نقش زبان آموز در آموزش زبان پرداخته است.
حال در ادامه مبحث به نکاتی در مورد مهارت های چهار گانه آموزش زبان و تغییرات و نقطه نظرات متفاوتی که طی سی سال گذشته مطرح شده، می پردازد.



- مطالب شنیداری باید دربرگیرنده گونه‌های متفاوتی از متن‌های اصیل - اعم از تک گویی و همگویی - باشد.
- فعالیت‌های ایجاد طرحواره باید بر گوش دادن مقدم باشند.
- راهکارهای گوش دادن کارآمد باید در فعالیت‌های درک شنیداری گنجانده شوند.
- باید به زبان‌آموزان این فرصت داده شود تا با چندین بار گوش دادن به یک متن و کار کردن مستمر بر روی تکلیف‌های شنیداری چالش‌برانگیز، گام‌به‌گام این مهارت را افزایش دهند.
- زبان‌آموزان باید بدانند که برای چه و چرا گوش می‌دهند.
- تکلیف‌ها باید فرصت‌هایی برای زبان‌آموزان فراهم آورد تا نقشی فعال در یادگیری ایفا کنند.

در گذشته:

- هدف، به یاد داشتن اطلاعات متن
- درک مطلب مترادف با رمزگشایی بود.
- زبان‌آموز، شرکت‌کننده منفعل درک شنیداری محسوب می‌شد.
- درک مطلب، نشانه یادگیری بود.
- استفاده از سخنگوی بومی در تهیه نوارهای درک شنیداری و تأکید بر لهجه‌های معیار و معتبر
- مطالب درک شنیداری عمدتاً برای هدفی ویژه تهیه می‌شدند.
- تمایز اندکی بین آموزش و آزمون درک شنیداری برقرار می‌شد.

نقش درک مطلب و درون داد قابل درک^۵ در فراگیری، یعنی همان فرضیه درون‌داد^۶ تا اندازه‌ای بهبود یافت. فرضیه درون داد، بخش اصلی رویکرد طبیعی^۷ است. همچنین در دهه هشتاد و نود، کاربردشناسان زبان الگوهای نظری و جدید درک مطلب را از رشته روان‌شناسی شناختی وام گرفتند. به این ترتیب، پردازش جز به کل^۸ و کل به جز^۹ متمایز شدند. این مسئله، موجب آگاهی از اهمیت دانش پیشین و طرحواره در درک مطلب شد. الگوی شنیداری جزء به کل^{۱۰} معتقد است که گوش دادن، فرایندی خطی و برگرفته از داده‌هاست؛ درک مطلب تا جایی پیش می‌رود که زبان‌آموز در رمزگشایی سخن موفق باشد. در مقام مقایسه، الگوی شنیداری کل به جزء^{۱۱} از طریق پردازش دقیق درون داد بر اساس انتظارات، استنباط‌ها، هدف‌ها، دانش طرحواره‌ای و دیگر دانش‌های پیشین^{۱۲} زبان‌آموز را درگیر ساخت معنی می‌کند. گوش دادن فرایندی تحلیلی محسوب می‌شود و حوزه‌های تجزیه و تحلیل گفت‌وگو^{۱۳} و تجزیه و تحلیل گفتمان^{۱۴} بر دانش ما از ساختار گفتمان افزوده‌اند. از مسائل مطرح شده برداشت می‌شود که بلندخوانی نمی‌تواند اساس مناسبی را برای افزایش توانایی مورد نیاز برای گفت‌وگوی واقعی فراهم آورد. اصیل و واقعی بودن مطلب و لهجه بخش مهمی از آموزش مهارت شنیداری را تشکیل می‌دهند و امروزه این امر در آموزش زبان انگلیسی به سخنگویان سایر زبان‌ها^{۱۵} نهادینه شده است. مندلسون^{۱۶} (۱۹۹۴) اصول زیربنایی روش مورد بحث را به شکل زیر خلاصه می‌کند:

در حال حاضر:

- درک مطلب، ترکیبی از فرایندهای پایین به بالا و بالا به پایین فرض می‌شود.
- زبان آموز، شرکت‌کننده فعال گوش فرادهی
- درک مطلب، اساس زبان آموزی است.
- آموزش راهکارهای گوش فرادهی مورد تأکید قرار می‌گیرد.
- نقش فعالیت‌های پیش از گوش دادن برجسته شده است.
- گونه‌های متفاوت لهجه، اعم از بومی، غیربومی و همچنین منطقهای در تهیه نوارها و سی‌دی‌های درک شنیداری مورد استفاده قرار می‌گیرد.
- مطالب درک شنیداری اغلب مبتنی بر گفتار اصیل و واقعی و در پی گنجانیدن جنبه‌های گفتار اصیل و واقعی در متون شنیداری هستند.

کلیدواژه‌ها

متن‌های اصیل و واقعی، پردازش جز به کل، درون داد قابل درک، تجزیه و تحلیل مکالمه، پیکره زبانی، تجزیه و تحلیل گفتمان، فرضیه درون داد، مهارت‌های خرد، رویکرد طبیعی، دانش پیشین، پردازش کل به جز، طرحواره

آموزش مهارت سخن گفتن

مهارت سخن گفتن همیشه در زبان آموزی مورد توجه ویژه بوده است. با این وجود، هم ماهیت مهارت سخن گفتن و هم نوع نگاه به رویکردهای آموزش آن‌ها در طی سی سال گذشته دستخوش تغییرهای بسیاری بوده است. مهارت سخن گفتن در اوایل دهه هفتاد، این‌گونه تعریف می‌شد: «تکرار پس از معلم، از بازگویی مکالمه‌ای که حفظ شده است و یا پاسخ دادن به تمرینی مکانیکی» (شرام و گلیسان^{۱۷}، ۲۰۰۰، ۲۶). این موضوع، بیانگر دیدگاه جمله محور به توانش بود که در روش‌های

شنیداری گفتاری^{۱۸} و آموزش زبان در موقعیت^{۱۹} رایج بود. پیدایش مفاهیم توانش ارتباطی و توانش زبانی در دهه هشتاد، منتج به تغییرهای اساسی در درک مفاهیم برنامه‌های درسی و روش‌ها شد که تأثیر آن امروزه نیز مشاهده می‌شود. در دهه هشتاد، نظریه توانش ارتباطی به گسترش برنامه‌های درسی ارتباطی^{۲۰} انجامید. این موضوع، در ابتدا منجر به مطرح شدن برنامه‌های درسی معنی محور^{۲۱}، کنشی^{۲۲}، سطح آستانه^{۲۳} و اخیراً رویکردهای فعالیت محور^{۲۴} و متن محور^{۲۵} شد. روانی کلام، هدف کلاس‌های آموزش مهارت سخن گفتن شد و افزایش روانی کلام ممکن فرض می‌شد، اما چگونه؟ با استفاده از فاصله اطلاعاتی^{۲۶} و سایر فعالیت‌هایی که زبان آموز را علی‌رغم توانش محدود به تلاش برای برقراری ارتباط اصیل و واقعی می‌کرد. برای انجام این امر، راهکارهای برقراری ارتباط^{۲۷} و چانه‌زنی^{۲۸} توصیه می‌شد؛ هر دو مورد، برای بهبود مهارت‌های گفتاری ضروری محسوب می‌شدند. فعالیت‌های وام گرفته شده از مجموعه فنون مرتبط با یادگیری مشارکتی^{۲۹} منبع مناسبی برای آموزش این ایده‌ها به حساب می‌آمد.

در آموزش زبان خارجی گرایش مشابهی در دهه نود منجر به نهضت توانش زبانی^{۳۰} شد. این نهضت تلاش می‌کرد تا تعاریف سطوح توانشی را در مهارت‌های چهارگانه رشد تولید کند و این سطوح را به‌عنوان خط مشی برنامه‌ریزی زبانی به کار گیرد. این نهضت بر این باور است که مفهوم توانش زبانی «اصلی شکل‌دهنده است که می‌تواند به معلمان کمک کند تا هدف‌های درس و محتوای درس را سازماندهی و مشخص کنند. بر این اساس مشخص می‌شود زبان آموزان بعد از اتمام درس یا برنامه آموزشی باید توانایی انجام چه کاری را داشته باشند» (براگر^{۳۱}، ۱۹۸۵، ۴۳).

هادلی^{۳۲} پنج اصل را برای آموزش توانش زبانی محور مطرح می‌کند:



- باید فرصتهایی برای زبان آموزان ایجاد شود تا بتوانند کاربرد زبانی مورد نظر را در متنهایی که احتمالاً در فرهنگ مقصد با آن مواجه می‌شوند، تمرین کنند.
- باید فرصتهایی برای زبان آموزان ایجاد شود تا بتوانند نقش‌های (اعمال) متفاوت و لازم برای تعامل در فرهنگ مقصد را ایفا کنند.
- در آموزش توانش زبانی محور صحت دستوری کلام باید افزایش یابد. همان‌طور که زبان آموزان سخن می‌گویند، انواع متفاوت آموزش و بازخورد تصحیحی می‌تواند به تسهیل پیشرفت مهارت‌هایشان به سمت کاربرد زبانی درست‌تر و روان‌تر کمک کنند.
- آموزش باید هم پاسخگوی نیازهای عاطفی و هم شناختی زبان‌آموزان باشد و در این راستا ویژگی‌های شخصیتی متفاوت زبان‌آموزان؛ همچنین، سبک‌های یادگیری آن‌ها را مورد توجه قرار دهد.
- باید درک فرهنگی به روش‌های مختلف ایجاد شود تا زبان‌آموزانی که به فرهنگ‌های دیگر حساس هستند، برای زندگی بهتر در جامعهٔ زبان مقصد آماده شوند. (هادلی، ۱۹۹۳، ۷۷)
- مفهوم انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی^{۳۲} تغییر مفهوم توانش ارتباطی به توانش میان فرهنگی^{۳۴} را موجب شده است. دستیابی به توانش میان فرهنگی مبدل به هدفی برای سخن‌گویان بومی و زبان‌آموزان شده و این نوع توانش بر چگونگی برقراری ارتباط با روش‌های مناسب در محیط‌های چندفرهنگی متمرکز شده است. به هر حال، امروزه الگوهای تعامل گفتاری دیگر نمی‌توانند تنها مبتنی بر ششم زبانی زبان‌شناسان و نویسندگان کتاب‌های درسی باشند بلکه باید یافته‌های تجزیه و تحلیل مکالمه و تجزیه و تحلیل پیکرهٔ زبانی^{۳۵} در مورد گفتار اصیل و واقعی در آن‌ها لحاظ شده باشد. این نکات به مطرح شدن موارد زیر منجر شده است:
- ماهیت عبارتی بخش عمده‌ای از زبان گفتار و نقش برش‌های

- زبانی^{۳۶} (معنا یا گروه‌های نواختی همچون: «روز دیگر/ واقعاً غافلگیر شدم/ وقتی یکی از دوستان قدیمی دوران مدرسه/ با من تماس گرفت^{۳۷}»)
- تکرار پاره گفتارهای ثابت یا بخش‌های تکراری مکالمه^{۳۸} در زبان گفتار (برای مثال: صحیح است، می‌دانی منظورم چیست^{۳۹})
 - ماهیت اشتراکی تعامل گفتاری که مشتمل بر فرایندهایی همچون نوبت‌گیری^{۴۰}، بازخورد^{۴۱}، و مدیریت موضوع مکالمه^{۴۲} است.
 - تفاوت‌های بین گفت‌وگوی تعاملی^{۴۳} و گفت‌وگوی مبادله‌ای^{۴۴}

در گذشته:

- سخن گفتن و تعامل گفتاری، روش‌های ایجاد تسلط بر الگوها و ساختارها دستوری محسوب می‌شدند.
- سخنگوی بومی به‌عنوان الگو استفاده می‌شد.
- الگوها مبتنی بر ششم زبانی نویسنده بود.
- برنامه‌های درسی دستوری و موقعیتی بودند.
- تمرین‌های الگویی، تمرین‌های جایگزینی و مکالمه‌ها فعالیت‌های اصلی کلاس درس بودند.
- صحت دستوری هدف اصلی بود و خطاهای زبانی به سختی تحمل می‌شد.
- توانش گفتاری وابستهٔ به تسلط بر ساختارهای دستوری تصور می‌شد.
- آموزش معلم محور غالب بود.

در حال حاضر:

- سخن گفتن و تعامل گفتاری، پایه و اساس یادگیری است.
- از سخنگوی بومی و غیربومی به‌عنوان الگو استفاده می‌شود.
- هدف، یادگیری زبان انگلیسی برای برقراری ارتباط میان فرهنگی است.

Speaking Skill

● درک ترتیب

● توجه به جزئیات ویژه

● استنباط

● مقایسه

● پیش‌بینی

این مهارت‌ها اغلب مجزا آموزش داده می‌شدند. همانند مهارت گوش دادن، دیدگاه‌های پایین به بالای خواندن نظریه و آموزش را تحت‌الشعاع قرار داده بود و گرایش به آموزش زبان از طریق متن غالب بود. زبان‌آموزان معمولاً متن‌های حاوی فهرست واژگان را می‌خواندند و سپس به پرسش‌های درک مطلب پاسخ می‌دادند. در بسیاری از کلاس‌ها، تفاوت اندکی بین رویکردهای آموزش و آزمون مهارت خواندن به چشم می‌خورد. خواندن پیشرفته بیشتر نوعی توانمندسازی فرهنگی بود تا خواندن برای هدف‌های دنیای واقعی.

طی سی سال گذشته، رشته‌های روان‌شناسی زبان، علوم شناختی، کلام، تجزیه و تحلیل متن و پژوهش پیرامون خواندن زبان دوم به‌طور قابل ملاحظه‌ای بر درک ما از فرایندهای خواندن زبان دوم افزوده‌اند. پژوهش، موضوع‌هایی همچون موارد زیر را در بر گرفته است: نقش طر حواره موقعیتی^{۴۵} و طر حواره محتوایی^{۴۶} در درک زبان دوم، ماهیت پیوستگی^{۴۷} و انسجام^{۴۸}، تأثیر تفاوت میان فرهنگی بر دانش طر حواره‌ای، نقش دانش پیشین و چگونگی تأثیر آگاهی از ساختار متن^{۴۹} و ساختار متن بر درک مطلب^{۵۰}. پژوهش‌ها بیانگر این نکته است که خوانندگان زبان دوم می‌توانند از درک ساختارهای متنی بهره ببرند و از راهکارهای طراحی متن با تأکید بر ساختار و کاربردهایشان استفاده کنند.

نقش واژگان در خواندن نیز به‌طور مفصل مورد پژوهش قرار گرفته است. موضوع‌های مورد بررسی، مشتمل بر موارد زیر است:

● در الگوها تجزیه و تحلیل پیکره زبانی لحاظ شده است.

● برنامه‌های درسی کاربردی هستند یا از نوع دیگری از برنامه درسی ارتباطی استفاده می‌شود.

● هم صحت دستوری و هم روانی کلام هدف اصلی هستند.

● خطاهای زبانی بیشتر تحمل می‌شوند.

● توانش گفتاری وابسته به تسلط بر عبارت‌های واژگانی و رسوم مکالمه است.

● به آگاهی فرهنگی توجه می‌شود.

● فعالیت‌های دوفره و گروهی غالب‌اند.

کلیدواژه‌ها

برش‌های زبانی، توانش ارتباطی، برنامه درسی ارتباطی، تجزیه و تحلیل مکالمه، رسوم مکالمه، یادگیری مشارکتی، راهکارهای برقراری ارتباط، تجزیه و تحلیل پیکره زبانی، بازخورد، فصاحت، برنامه درسی کاربردی، فاصله اطلاعاتی، گفت‌وگوی تعاملی، توانش میان فرهنگی، گفت‌وگو برای حصول معنا، برنامه‌های درسی ادراکی، فعالیت، برنامه‌های درسی فعالیت‌محور، برنامه‌های درسی متن محور، برنامه درسی آستانه‌ای، مدیریت موضوع گفت‌وگو، گفت‌وگوی مبادله‌ای، نوبت‌گیری

● آموزش مهارت خواندن

در دهه هفتاد، توانایی خواندن زبان دوم تسلط بر خرد مهارت‌های ویژه خواندن یا همان مهارت‌های خرد محسوب می‌شد؛ دیدگاهی که امروزه نیز تاحدودی هنوز هم در رویکردهای آموزش مهارت خواندن لحاظ می‌شود. مهارت‌ها اساس آموزش مهارت خواندن به زبان دوم را تشکیل داده و مشتمل بر موارد زیر است:

● تشخیص و فهم ایده‌های اصلی

Teaching Reading Skill



- تعداد واژگان مورد نیاز برای خواندن متن‌های زبان دوم
 - نقش بافت در درک واژگان جدید متن‌ها
 - رابطه بین توانش زبانی و توانایی خواندن
 - راهکارهای به‌خاطر سپردن واژگان
 - به‌کارگیری مؤثر واژه‌نامه
 - یادگیری اتفاقی واژگان از طریق خواندن
- درباره موضوع آخر، هو و نیشن^{۵۱} (۱۹۹۲) دریافتند که ۵۰۰۰ واژه برای لذت بردن از خواندن رمان‌های کوتاه و ساده نشده لازم است، در حالی که هازنبرگ و هالستیجن^{۵۲} (۱۹۹۶) به این نتیجه رسیدند که دو برابر این تعداد برای خواندن مطالب سال اول دانشگاه لازم است. هر دو پژوهش بر ضرورت افزایش واژگان به‌عنوان بخشی از آموزش مهارت خواندن تأکید می‌کنند؛ زیرا فراگیرندگان زبان دوم معمولاً آمادگی لازم را برای خواندن متن‌های ساده نشده ندارند.
- تفاوت بین روان‌خوانان و دشوارخوانان نیز در پژوهش‌ها مورد توجه واقع شد و گرایش به آموزش راهکار را شکل داد. در آموزش مهارت خواندن، آموزش راهکارهای خواندن، به‌ویژه در مورد دشوارخوانان قابل حصول محسوب می‌شود. به‌نظر می‌رسد روان‌خوانان فعالانه در خواندن شرکت می‌کنند و استفاده از راهکارهای یادگیری خود را کنترل می‌کنند. تفکر حاکم در آموزش راهکارهای خواندن به زبان دوم موارد زیر را توصیه می‌کند (جانزن^{۵۳}، ۲۰۰۰):
- آموزش راهکارهای زیر همراه با متن.
 - الگوسازی صریح و مستقیم راهکارها و آموزش نحوه بازخورددهی
 - تغییر راهکارها و به‌کارگیری مجدد و مداوم آن‌ها برای متن‌ها و تکلیف‌های بعدی

- آموزش راهکارها طی مدت زمانی طولانی.
 - گریب^{۵۴} توصیه می‌کند که یافته‌های پژوهشی زیر در رویکردهای خواندن زبان دوم لحاظ شوند:
 - اهمیت ساختار گفتمان و تصاویر گرافیکی
 - اهمیت واژگان در زبان‌آموزی
 - ضرورت آگاهی زبانی و توجه کردن به زبان و ساختار نوع متن
 - وجود آستانه توانشی زبان دوم در خواندن
 - اهمیت آگاهی فراشناختی^{۵۵} و راهکارآموزی
 - ضرورت گسترده خوانی
 - مزیت‌های تلفیق خواندن و نگارش
 - اهمیت آموزش محتوامحور^{۵۶} (گریب، ۲۰۰۲: ۲۷۷)
- اگرچه برنامه‌های خواندن زبان دوم اغلب جهت برآورده‌سازی نیازهای زبان‌آموزان برای هدف‌های دانشگاهی طراحی شده‌اند، نقشی که زبان انگلیسی به‌عنوان زبان عصر اطلاعات و ارتباطات^{۵۷} ایفا می‌کند، موجب بازاندیشی در مورد رویکردهای آموزش مهارت خواندن در بسیاری از نقاط جهان شده است. امروزه زبان‌آموزان باید به‌کارگیری آموخته‌ها و دانش برای حل مشکلات را بیاموزند و بتوانند یادگیری را به موقعیت‌های جدید منتقل کنند. متخصصان آموزش و پرورش استدلال می‌کنند که زبان‌آموزان باید مهارت‌های پردازش^{۵۸} تحلیلی و مؤثر را از طریق مهارت خواندن، مهارت حل مسئله و تفکر انتقادی^{۵۹} بهبود بخشیده و به‌جای مهارت‌های مورد استفاده در خواندن متن‌های ادبی مهارت‌های تخصصی خواندن^{۶۰} را بیاموزند. این امر باید مبتنی بر استفاده از متن‌های اصیل و واقعی باشد. به‌علاوه، مهارت‌های دانش اطلاعاتی مورد نیازند. به‌عبارت دیگر، این مهارت‌ها برای دسترسی، تجزیه و تحلیل، عملیاتی کردن و به‌کارگیری اطلاعات برگرفته از منبع‌های متفاوت و تبدیل آن‌ها به دانش شخصی و مفید ضرورت دارند (جوکز و مک‌کین^{۶۱}، ۲۰۰۱).

در گذشته:

- خواندن، مهارت‌افزایی بود.
- محدودیت زبانی (دانش واژگانی و دستوری) مانع اصلی توانایی خواندن محسوب می‌شد.
- یادگیری متن محور بود.
- درک مطلب، فرایند رمزگشایی متن‌ها بود.
- مهارت‌های خواندن از طریق متن‌های طبقه‌بندی شده و ویژه افزایش می‌یافت.
- مهارت‌های خواندن متن‌های ادبی و خواندن شعر، نمایشنامه و ادبیات در سطوح بالاتر مورد توجه بود.
- درک مطلب مؤثر منبع رشد مهارت‌های پایه محسوب می‌شد.
- خواندن مبتنی بر متون چاپی بوده و هدف اولیه خواندن به‌دست آوردن اطلاعات بود.

کلیدواژه‌ها

متن‌های اصیل و واقعی، پیوستگی، انسجام، تفکر انتقادی، آستانه توانش زبانی، مهارت‌های خرد، آگاهی فراشناختی، دانش پیشین، مهارت‌های پردازش، واحدهای معنایی، طرحواره، آموزش راهکارها، مهارت‌های تخصصی خواندن، ساختار متن

• آموزش مهارت نگارش

طی سی سال اخیر، موقعیت مهارت نگارش در آموزش زبان و زبان‌شناسی کاربردی به‌طور قابل ملاحظه‌ای بهبود یافته است. دیدگاهی پیچیده‌تر درباره ماهیت مهارت نگارش با توجه به گسترش پژوهش‌های نگارش^۲ و رشته نگارش به زبان دوم، جایگزین این ایده شده که مهارت نگارش تنها «گفتار نوشته شده» است و بنابراین، شایسته توجه جدی نیست. در دهه هفتاد، یادگیری مهارت نگارش به زبان دوم عمدتاً مشتمل بر افزایش دانش واژگانی و زبانی بود. همچنین، آشنایی با الگوهای نحوی و ابزارهای انسجام متن که ساختار متن را تشکیل می‌دهند، ضروری محسوب می‌شد (هاپلند^۳، در رسانه‌ها). یادگیری مهارت نگارش به زبان دوم پیروی الگوهای معلم و به‌کارگیری آن‌ها بود و رابطه تنگاتنگی با یادگیری دستور داشت. ترتیب فعالیت‌های آموزش مهارت نگارش معمولاً این‌گونه بود:

در حال حاضر:

- مهارت خواندن ترکیبی از پردازش‌های جزء به کل و کل به جزء محسوب می‌شود.
- خواندن موفق به استفاده از راهکارهای خواندن متن بستگی دارد.
- یادگیری، زبان‌آموز محور است.
- مهارت‌های خواندن از طریق به‌کارگیری متن‌های اصیل و واقعی افزایش می‌یابد.
- درک مطلب فرایندی خلاق و تعاملی است.
- مهارت‌های تخصصی خواندن و مهارت‌های پردازش اطلاعات

writing skill

- **آشناسازی**^{۶۴}: زبان‌آموزان معمولاً دستور زبان و واژگان را از طریق متن فرا می‌گیرند.
 - **نگارش کنترل شده**^{۶۵}: زبان‌آموزان به بررسی الگوهای معینی می‌پردازند که اغلب از جدول‌های جایگزینی انتخاب شده‌اند.
 - **نگارش هدایت شده**^{۶۶}: زبان‌آموزان از متن‌های الگو تقلید می‌کنند.
 - **نگارش آزاد**^{۶۷}: زبان‌آموزان الگوهای فراگرفته شده را برای نگارش یک نامه، یک بند و غیره به کار می‌برند.
- طی این دوره، فعالیت‌های مبتنی بر نگارش کنترل شده غالب بود و معلمان در پی پیشگیری از خطا و شکل‌گیری عادت‌های صحیح نگارشی بودند. یکی از اولین تلاش‌های نگارنده در عرصه تألیف کتاب‌های درسی کتابی بود با عنوان نگارش هدایت شده از طریق تصاویر^{۶۸} که از این روش نشئت می‌گرفت.
- بعدها آموزش مهارت نگارش بر رویکرد بندالگویی متمرکز شد. این رویکرد بر استفاده از جمله اصلی^{۶۹}، جمله‌های فرعی^{۷۰} و واژگان پیوند دهنده^{۷۱} و تمرین الگوهای کاربردی متفاوتی همچون روایتگری، توصیف، مقایسه و مقابله و توضیح متمرکز بود. مشخص شد که نگارش خوب نیازمند چیزی فراتر از توانایی نگارش جمله‌های صحیح دستوری است. جمله‌ها باید پیوسته^{۷۲} و کل متن باید منسجم^{۷۳} باشد. رشته بلاغت مقابله‌ای^{۷۴} برداشت‌های متفاوت از انسجام را در میان فرهنگ‌ها بررسی کرد. مطالعه متن‌های الگو در رویکرد بندالگویی نقشی اساسی داشت. زبان‌آموزان ویژگی‌هایی از متن الگو را بررسی می‌کنند و سپس بر طبق الگو، بندهای خودشان را می‌نویسند.

در دهه نود، نگارش فرایندی^{۷۵} بُعد جدیدی را در آموزش مهارت نگارش مطرح کرد. این رویکرد، بر نویسندگی و راهکارهای به کار گرفته شده برای نگارش یک قطعه تأکید دارد. نگارش فرایندی «پیچیده»، تکرار شونده و خلاق محسوب می‌شود که در آن رؤس مطالب کلی برای نویسندگان زبان اول و دوم بسیار مشابه است: یادگیری مهارت نگارش مستلزم پرداختن به فرایند نگارش کارآمد و مؤثر است (سیلوا و ماتسودا^{۷۶}، ۲۰۰۲، ۲۶۱). فرایندهای نگارشی^{۷۷} استفاده شده توسط نویسندگان و همچنین راهکارهای متفاوت به کار گرفته شده توسط نویسندگان متبحر و کم‌تجربه‌تر بررسی شد. در نتیجه استفاده از نظریه و کاربرد نگارش به زبان اول، به زودی فرایندهایی همچون برنامه‌ریزی^{۷۸}، نگارش اولیه^{۷۹}، بازبینی^{۸۰}، ویراستاری^{۸۱} و بازخورد همسانان^{۸۲} به فراگیرندگان زبان دوم آموزش داده شد.

اخیراً آموزش مهارت نگارش به زبان دوم در بعضی از نقاط جهان تحت تأثیر رویکرد ژانر محور^{۸۳} قرار گرفته است. توجه این رویکرد به روش‌های کاربرد زبان برای هدف‌های ویژه در متن‌های ویژه است؛ به عبارت دیگر، استفاده از سبک‌های متفاوت^{۸۴} نگارش. در این رویکرد نگارش فرایندی است که مستلزم مجموعه روابط پیچیده بین نویسندگی، خواننده و متن است. از آثار هالییدی^{۸۵}، مارتین^{۸۶}، سوالز^{۸۷} و دیگران این گونه برداشت می‌شود که رویکرد سبک محور نه تنها در پی رفع نیازهای نویسندگان به زبان دوم است، بلکه چگونگی اثربخشی متن‌ها را بررسی می‌کند. جوامع کلامی^{۸۸} مثلاً تجار، کاربردشناسان زبان، مهندسان و نویسندگان آگهی‌های تبلیغاتی درک مشترکی از متن‌های مورد استفاده و



- یادگیری از طریق تقلید و تمرین الگو
- تفاوت اندک آموزش مهارت نگارش و آموزش دستور
- تلاش برای اجتناب از خطا از طریق نگارش کنترل شده و هدایت شده
- معلم، ارائه‌دهنده بازخورد
- تسلط بر الگوهای کاربردی مورد نظر در سطوح بالاتر (روایتگری، توضیح و توصیف)
- رویکرد نتیجه محور
- تأکید بر نگارش شخصی

در حال حاضر:

- تمرکز بر فرایندهای نگارش
- تمرکز بر انواع ادبی
- تمرکز بر انواع متن و سازماندهی متن‌ها
- استفاده از بازخورد همسانان
- تمرکز بر راهکارهای نگارش کارآمد.

کلیدواژه‌ها

فرایندهای نگارش، پژوهش‌های نگارش، بلاغت مقابله‌ای، انسجام، به‌هم پیوستگی، جوامع کلامی، طرح‌ریزی، ویراستاری، توضیحات، سبک، رویکرد سبک‌محور، رویکرد بندالگویی، بازخورد همسانان، برنامه‌ریزی، نگارش فرایندی، جمله فرعی، انواع متن، جمله اصلی، واژگان پیوند دهنده.

پی‌نوشت‌ها

1. microskills
2. Richards
3. Rost
4. Krashen
5. comprehensible input
6. input hypothesis
7. Natural Approach

خلق شده دارند و انتظاراتشان از ویژگی‌های رسمی و کاربردی چنین متن‌هایی یکسان است. نظریه نوع متن (ژانر) پژوهش‌های بسیاری را درباره انواع نگارش موجب شده است، چه انواع کلی نگارش (برای مثال: روایتگری، توصیفی و استدلالی) و چه انواع متن^{۸۹} (برای مثال: گزارش کار، نامه تجاری، آزمون مقاله‌نویسی و گزارش فنی). به عقیده هایلند^{۹۰}، دیدگاه‌های معاصر نگارش به زبان دوم نگارش را یادگیری مهارت‌های نگارشی و دانش افزایی درباره متن، بافت و خوانندگان می‌دانند. از این دیدگاه نه تنها نویسندگان نیازمند راهکارهای عملی برای طرح‌ریزی و بازبینی هستند بلکه به درکی روشن از ژانر نیاز دارند تا بتوانند براساس بایدها و محدودیت‌های متن‌های ویژه بنویسند و تجربه بیندوزند. بنابراین، امروزه حوزه نگارش به زبان دوم حوزه‌ای پویاست و پژوهش‌های بسیاری را موجب می‌شود. هایلند (در رسانه‌ها) گرایش‌های پژوهشی کنونی در نگارش به زبان دوم را بر طبق سه مقوله نویسندگان، متن‌ها و خوانندگان طبقه‌بندی کرده و موارد زیر را در فهرست موضوع‌های پژوهشی نگارش به زبان دوم آورده است:

- راهکارهای بازبینی که نویسندگان به کار می‌گیرند.
- انتقال راهکارهای نگارش از زبان اول
- اولویت‌های زبان آموزان در مورد بازخورد
- منبع‌های بازخورد مورد استفاده زبان آموزان
- ویژگی‌های واژگانی، نحوی و یا کلامی سبک ویژه
- کارآمدی راهکارهای آموزشی برای سبک‌های متفاوت
- دیدگاه‌های خوانندگان در مورد کارآمدی متن‌ها
- راهکارهایی که به زبان آموزان کمک می‌کند تا خوانندگان را در نگارش مورد خطاب قرار دهند.

در گذشته:

- تمرکز بر دستور و ساختار جمله

8. bottom-up processing
9. top-down processing
10. bottom-up model of listening
11. top-bottom model of listening
12. prior knowledge
13. conversation analysis
14. discourse analysis
15. Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL)
16. Mendelsohn
17. Shrum and Glisan
18. Audiolingualism
19. Situational Language Teaching
20. communicative syllabuses
21. notional syllabuses
22. functional syllabuses
23. threshold level
24. task-based
25. text-based
26. information-gap
27. communication strategies
28. negotiation of meaning
29. Cooperative learning
30. proficiency movement
31. Bragger
32. Hadley
33. English as an International Language
34. intercultural competence
35. corpus analysis
36. chunks
37. "the other day/ I got a real surprise/ when I got a call/ from an old school friend"
38. conversational routines
39. (e.g. is that right, you know what I mean)
40. turn taking
41. feedback
42. topic management
43. interactional talk
44. transactional talk
45. scripts
46. schema
47. coherence
48. cohesin
49. text structure
50. discourse cues
51. Hu and Nation
52. Hazenberg and Hulstijn
53. Janzen
54. Grabe
55. metacognitive awareness
56. Content-Based Instruction
57. Information and Communication Age
58. processing skills
59. critical thinking
60. technical reading skills
61. Jukes and McCain
62. composition studied
63. Hyland
64. familiarization
65. controlled writing
66. guided writing
67. free writing
68. Guided Writing Through Pictures
69. topic sentence
70. supporting sentences
71. transitions
72. cohesive
73. coherent
74. contransitive rhetoric
75. process writing
76. Silva and Matsuda
77. composing processes
78. planning
79. drafting
80. revising
81. editing
82. peer feedback
83. genre approach
84. genres
85. Halliday
86. Martin
87. Swales
88. discourse communities
89. text types



Success