

## مهارت‌های شنیداری فارسی‌آموزان غیر ایرانی: مقایسه‌ی کلاس‌های مجازی و حضوری

احمد صفارمقدم

استاد زبان‌شناسی همگانی- پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

شهره مختاری

پژوهشگر و مدرس مدعو آموزش زبان فارسی- دانشگاه مجازی جامعه‌المصطفی<sup>(ص)</sup>

محمد سعیدنیا

پژوهشگر و مربی زبان و ادبیات فارسی- دانشگاه مجازی جامعه‌المصطفی<sup>(ص)</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر به مقایسه‌ی میزان فراگیری مهارت شنیداری دانشجویان مجازی و حضوری در دانشگاه مجازی المصطفی<sup>(ص)</sup> و مدرسه المهدی<sup>(عج)</sup> که هر دو وابسته به جامعه‌المصطفی<sup>(ص)</sup> العالمیه هستند می‌پردازد. این پژوهش از نوع توصیفی- تحلیلی است و هدف از آن، اعتبارسنجی آموزش مجازی در این دانشگاه بین‌المللی می‌باشد. به این منظور، با توجه به یکسان بودن محتوای آموزش مجازی در دانشگاه مجازی المصطفی<sup>(ص)</sup> و آموزش حضوری در مدرسه المهدی<sup>(عج)</sup>، ابتدا پیش‌آزمونی با شرکت ده نفر از دانشجویان برگزار گردید. سپس، براساس تجربه‌ی حاصله، ۴۲ نفر از دانشجویان عرب‌زبان ترم سوم در دو مرکز یادشده، به‌طور تصادفی انتخاب شدند و مهارت‌های شنیداری کلی آنان مطابق اصول براون (۲۰۰۴) در آزمونی مورد بررسی و سنجش قرار گرفت. شایان ذکر است که آزمون‌ورانی که شرایط نامتعارف و ناهمگن داشتند، از آزمون حذف شدند. در این آزمون، میانگین نمرات زبان‌آموزان شیوه‌ی مجازی ۱۲،۹۶ و میانگین نمرات زبان‌آموزان حضوری ۱۳،۸۶ شد. با توجه به این امر، نمرات دانشجویان حضوری به‌طور متوسط ۰،۹۰ بیشتر از دانشجویان مجازی بود؛ اما آزمون تی مستقل نشان داد که این تفاوت معنادار نیست. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مجازی می‌تواند به جایگاه بالاتری در سیاست‌های آموزشی جامعه‌المصطفی<sup>(ص)</sup> العالمیه ارتقا یابد و در شرایطی که امکان حضور متقاضیان در ایران فراهم نباشد، جایگزین مناسبی برای آموزش حضوری خواهد بود.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان، آموزش مجازی، آموزش حضوری، توانش شنیداری، جامعه‌المصطفی<sup>(ص)</sup> العالمیه

## ۱. مقدمه

گوش دادن، نخستین و اساسی‌ترین مهارت زبانی است. روان‌شناسان یادگیری طبق پژوهش‌های انجام‌شده دریافت‌ه‌اند که یادگیری از دوران جنینی با گوش دادن به صداها و بیرون ماندن صدای اطرافیان، شروع می‌شود. ادوارد ساپیر معتقد است که زبان مجموعه‌ای از نشانه‌های شنیداری است و صحبت کردن نسبت به شنیدن اهمیت کمتری دارد، زیرا اگر فردی قادر به شنیدن نباشد، نمی‌تواند با دیگران ارتباط برقرار کند. وقتی یک نفر حرف می‌زند همه‌ی ما می‌شنویم ولی به‌ندرت به او گوش می‌دهیم. گوش دادن یعنی به‌صورت فعال، به دنبال درک معنی و مفهوم مخاطب باشیم درحالی‌که شنیدن یک اقدام غیرفعال است و به صورت غیر ارادی انجام می‌شود. هنگامی که شخص به کسی گوش می‌دهد، هم او و هم مخاطب در حال فکر کردن هستند. آن جنبه‌ی گوش دادن که در تعامل میان فردی مورد نظر ما می‌باشد، فرایند درک معنای گفتار دیگران در ذهن ما است. به بیانی دقیق‌تر، گوش دادن عبارت است از فرایند آموخته‌شده و پیچیده‌ی حس کردن، تفسیر، ارزیابی، ذخیره‌سازی و پاسخ‌دهی به پیام‌های شفاهی. بررسی‌ها نشان می‌دهد افرادی که بر مهارت‌های زبانی از جمله گوش دادن صحیح، مسلط‌تر باشند از قدرت تفکر و پیشرفت بیشتری در جنبه‌های فردی و اجتماعی برخوردارند.

در میان مهارت‌های چهارگانه‌ی آموزش زبان، مهارت شنیدن از اهمیت ویژه‌ای در یادگیری برخوردار است. کودکان مدت‌ها فقط گوش می‌کنند و بخش اصلی دانش زبانی آن‌ها صرفاً از طریق شنیدن کسب می‌شود. زبان‌آموزان بیش از پنجاه درصد از زمان یادگیری زبان را به مهارت گوش دادن اختصاص می‌دهند (نونان، ۱۹۹۸). شاید به همین سبب باید آموزش زبان دوم یا خارجی را با مهارت شنیدن آغاز کرد. تا چندی پیش، گوش دادن در یادگیری زبان، نقشی کم‌رنگ داشت؛ اما هنگامی که تمایل به فراگیری ارتباط کلامی به زبان هدف افزایش یافت، رفته‌رفته توجه به گوش دادن به‌عنوان مهارتی جدایی‌ناپذیر از گفتار، جایگاه راستین خود را در طول دوره‌ی آموزش زبان به دست آورد. از این‌رو، زبان برای ارتباط چهره‌به‌چهره آموزش داده شد و گوش دادن از جنبه‌های مهم ارتباطات بین‌زبانی در فراگیری زبان به‌شمار آمد (سوپن، ۱۹۸۵).

نقش شنیدن در آموزش مجازی به‌دلیل ماهیت این نوع آموزش و حضور نداشتن فراگیر در محیط هدف بیشتر رخ می‌نماید. بیتز (۲۰۰۱) مهم‌ترین ویژگی‌های آموزش مجازی را تکیه بر تولید و پردازش اطلاعات و در دسترس بودن آن برای افراد در کوتاه‌ترین زمان ممکن، با صرف حداقل هزینه در هر زمان و مکان تشریح می‌کند.

یکی از مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در کشور که با هدف گسترش علوم و معارف اسلامی به شیوه‌ی مجازی، علاوه بر شیوه‌ی حضوری، فعالیت دارد جامعه‌المصطفی<sup>(ص)</sup> العالمیه است. این

نهاد بین‌المللی که میراث‌دار قرن‌ها تلاش مجتهدان علوم اسلامی است، در داخل ایران و بیش از ۶۰ کشور شعبه‌های آموزشی، تربیتی و پژوهشی دارد. مدرسه‌ی المهدی<sup>(ع)</sup> و دانشگاه مجازی المصطفی<sup>(ص)</sup> از معتبرترین مراکز وابسته به جامعه‌المصطفی<sup>(ص)</sup> العالمیه هستند.

آموزش در مدرسه‌ی المهدی<sup>(ع)</sup> به صورت حضوری و شبانه‌روزی در دوره‌های شش‌ماهه انجام می‌گیرد. هر دوره در سه ترم دوماهه برگزار می‌شود و در طی این مدت، زبان‌آموزان پنج روز در هفته، هر روز پنج ساعت به کسب مهارت‌های زبانی می‌پردازند. برنامه‌ی آموزشی مدرسه‌ی المهدی<sup>(ع)</sup> بر یادگیری مهارت‌های شنیدن، گفتن، نوشتن، خواندن و درک مطلب، بدون استفاده از زبان واسطه تأکید دارد و به این منظور، مجموعه‌ی آموزشی زبان فارسی که شامل هفت جلد است توسط استادان همین مرکز تألیف و تدریس می‌شود.

دانشگاه مجازی المصطفی<sup>(ص)</sup> از سال ۱۳۸۷ برای آموزش مجازی زبان فارسی و رشته‌های گوناگون فرهنگ اسلامی در سطح جهانی شروع به کار نمود. در این دانشگاه نیز مجموعه‌ی هفت‌جلدی مدرسه‌ی المهدی<sup>(ع)</sup> در سه ترم دوماهه تدریس می‌شود با این تفاوت که به‌خاطر صرفه‌جویی در وقت و هزینه، برنامه‌ی آموزشی آنان به ده ساعت در هفته کاهش یافته است. در عوض، آموزش به صورت شبانه‌روزی انجام می‌شود و زبان‌آموزان می‌توانند هر لحظه با دانشگاه ارتباط برقرار نمایند. ناگفته نماند که استادان رشته‌ی آموزش زبان فارسی دانشگاه اخیراً به تألیف کتاب‌هایی متناسب با ویژگی‌های آموزش از راه دور پرداخته‌اند. شیوه‌ی آموزش مجازی با تدریس حضوری از نظر فرایند یادگیری، زمان و مکان آموزش تفاوت‌هایی دارد (تاج‌الدین و همکاران، ۱۳۹۱). در دانشگاه مجازی المصطفی<sup>(ص)</sup>، با استفاده از نرم‌افزار ادوب کانکت<sup>۱</sup>، آموزش زبان فارسی در کلاس‌های پنج تا پانزده نفره انجام می‌شود. در این محیط، فراگیر می‌تواند استاد را ببیند، صدای او را بشنود و در اتاق گفتگو<sup>۲</sup> با استاد و دانشجویان دیگر ارتباط گفتاری و نوشتاری برقرار کند. همچنین می‌تواند صفحه‌ی کتابی را که تدریس می‌شود ببیند، نکات لازم را در حاشیه‌ی کتاب یادداشت نماید، و از فایل‌های صوتی و تصویری بهره‌گیری کند. استاد نیز می‌تواند تصویر دانشجویان را ببیند، صدایشان را بشنود، از آن‌ها نظرسنجی کند و امتحان را برگزار کند. به‌طور کلی، در آموزش مجازی، فراگیران قدرت انتخاب بیشتری دارند و به‌دلیل خاصیت برخط بودن آن، همیشه می‌توانند گروه‌هایی برای بحث و تبادل نظر، رفع اشکال، تمرین و گفتگو در اختیار داشته باشند.

1. adobe connect  
2. chat room

## ۲. پیشینه‌ی تحقیق

نقش شنیدن در فراگیری و ارتباطات زبانی سالیان متمادی نادیده گرفته شده و تقویت مهارت شنیداری در زبان دوم و زبان‌های خارجی اغلب به صورت تصادفی و غیرمستقیم در تمرین‌های زبانی شفاهی صورت می‌گرفت. به‌رحال، این مهارت جایگاه خود را در رویکرد آموزش زبان ارتباطی (آزا)<sup>۱</sup> پیدا کرده و از آن پس تحقیقات مختلفی درمورد مهارت شنیدن و آزمون آن به‌عمل آمده است.

مک‌دوناف (۱۹۷۶) پژوهشی درمورد تأثیر تمرینات درک مطلب شنیدن بر افزایش مهارت زبان‌آموزان در درک پیام متن و فهم واژه‌ها و اصطلاحات جدید انجام داده است. وی این پژوهش را با شرکت هفده زبان‌آموز در دو گروه آزمایش و گواه اجرا نمود و به بررسی مزایا و محدودیت‌های حاصل از این تمرینات پرداخت. بررسی‌های انجام‌شده نشان داد که تمرینات درک مطلب شنیدن، راه مناسبی برای آشنا نمودن فراگیران با اصطلاحات جدید نیست.

امری (۱۹۸۰) با هدف سنجش مهارت شنیداری فراگیران زبان انگلیسی، پژوهشی میدانی انجام داد که در آن، توانش شنیداری ۱۶۸ نفر از کارمندان عرب‌زبانی که به فراگیری زبان انگلیسی پرداخته بودند، مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که نمرات این افراد بین ۵،۵ تا ۲۷،۳۰ متغیر بوده و مهارت شنیداری آن‌ها به میزان زیادی با هم تفاوت دارد.

بوئل (۱۹۸۴) تحقیقی با عنوان «عوامل تأثیرگذار بر درک مطلب شنیدن» انجام داد که هدف از انجام آن، بررسی تأثیر عوامل و مهارت‌های زبانی در ارتقای درک مطلب شنیداری بود. نتایج تحقیق گویای آن است که دانش‌آموزانی که به جنبه‌های گوناگون زبانی توجه می‌کنند نمره‌ی بیشتری کسب می‌نمایند.

سالی (۱۹۸۵) توانش شنیداری دانشجویان دوره‌ی کارشناسی در دانشگاه سربلانکا را نسبت به گذشته بررسی نمود. شرکت‌کنندگان این تحقیق بیست نفر از دانشجویان مهندسی و پزشکی این دانشگاه بودند و نتایج پژوهش نشان داد که مهارت شنیداری زبان انگلیسی فراگیران در مقایسه با مهارت آنان در سال‌های قبل بهبود چشم‌گیری یافته بود.

اومالی، چاموت و کوپر (۱۹۸۹) تحقیقی درباره‌ی فرایندهای ذهنی به‌کارگرفته‌شده توسط شنوندگان زبان دوم برای درک پیام‌های کلامی انجام دادند. آنان در تحقیق خود از فرایند بلنداندیشی<sup>۲</sup> استفاده کردند به این صورت که زبان‌آموزان را در هنگام شنیدن متوقف ساخته و از آن‌ها می‌خواستند تا آنچه را که در ذهنشان می‌گذرد، بیان نمایند. این محققان دریافتند که شنوندگان می‌توانند هنگامی که احساس می‌کنند تمرکزشان را از دست داده‌اند، مسیر توجه خود را تغییر داده و به لحن کلام و توقف‌ها دقت نمایند. علاوه بر

۱. Communicative Language Teaching (CLT)

۲. think-aloud

این، آن‌ها قادرند به بخش‌های بزرگ‌تر زبانی، مانند عبارات و جمله‌ها گوش کنند و تنها زمانی که ارتباط مختل شد، بر لغات متمرکز شوند.

از پژوهش‌های صورت‌گرفته در زبان فارسی می‌توان به پژوهش قنسولی (۱۳۸۹) اشاره کرد. قنسولی با استفاده از مدل چندبعدی، یک آزمون زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان طراحی نمود و روایی و پایایی آن را مورد بررسی قرار داد. این آزمون که به سنجش مهارت‌های خواندن و شنیدن می‌پرداخت تا حدود زیادی به آزمون‌های تافل<sup>۱</sup> و آیلتس<sup>۲</sup> شباهت داشت و شامل سی پرسش چهارگزینه‌ای نوشتاری بود. پژوهش قنسولی در مقاله‌ی «طراحی و روایی‌سنجی آزمون بسندگی زبان فارسی» به چاپ رسیده است.

جلیلی (۱۳۹۰) براساس چهار مهارت اصلی زبانی، یک آزمون مهارتی فارسی به نام «آمفا» طراحی نمود. این آزمون که براساس آیلتس طراحی شده، چهار مهارت اصلی زبان را شامل می‌شود و مدت زمان آن چهار دقیقه است. درک شنیداری این آزمون چهار پرسش دارد.

شقایق و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی به بررسی آزمون استاندارد کانون زبان پرداخته‌اند. این آزمون هشتادسؤالی، بخش‌های مختلفی همچون شنیدن، دستور، واژگان و خواندن دارد اما مهارت گفتاری را مورد توجه قرار نمی‌دهد. سؤال‌های بخش شنیدن آزمون به شکل چهارگزینه‌ای بوده و به‌صورت کتبی برگزار می‌شود.

صحرايي و جلیلی (۱۳۹۱) به تحقیق درباره‌ی چگونگی تهیه و تدوین آزمون مهارتی برای زبان فارسی پرداخته و ضمن بیان اهمیت طراحی این آزمون، قالبی کلی برای سنجش و ارزیابی مهارت زبان‌آموزان خارجی ارائه داده‌اند. حاصل تحقیقات آنان در مقاله‌ی «مبانی تهیه و تدوین آزمون مهارتی فارسی (آمفا)» منتشر شده است.

زندى و همکاران (۱۳۹۳) با هدف مقایسه‌ی آزمون کتبی و شفاهی برای سنجش بهتر مهارت شنیدن، آزمونی طراحی نموده‌اند. در این تحقیق میدانی، برای ۳۶ زبان‌آموز مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه امام خمینی<sup>(۵)</sup> در رده‌ی سنی ۱۸ تا ۲۵ سال امتحانی شامل دو بخش نوشتاری و گفتاری برگزار کردند. نتایج حاصل از این تحقیق گویای این است که آزمونوران قالب نوشتاری را ترجیح می‌دهند اما در آزمون گفتاری عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند.

تفاوت پژوهش حاضر با پژوهش‌های پیشین در این است که به مقایسه‌ی مهارت شنیداری فارسی‌آموزان در دو شیوه‌ی آموزش مجازی و حضوری پرداخته و نقش این متغیر در ارتقای آموزش مجازی

1. Test of English as a Foreign Language (TOEFL)

2. International English Language Testing System (IELTS)

جامعه‌المصطفی<sup>(ص)</sup> العالمیه مورد بررسی قرار داده است.

### ۳. مبانی نظری

شنیدن و گوش کردن به دو مفهوم جداگانه اشاره دارند؛ شنیدن ناخودآگاه صورت می‌گیرد، اما گوش کردن آگاهانه و ارادی انجام می‌شود. بیشتر افراد، یک‌چهارم آنچه را که در طول روز می‌شنوند، درک نمی‌کنند (نورالاسلام، ۲۰۱۲). اغلب پژوهش‌های صورت‌گرفته میان این دو مفهوم، تمایزی قایل نشده‌اند و هر دو برای اشاره به یک مهارت زبانی به کار گرفته شده‌اند (همچون دونکل، ۱۹۹۱، هنینگ، ۱۹۹۱). در زبان فارسی نیز اصطلاح شنیدن به هر دو مفهوم رایج شده و در پژوهش حاضر، شنیدن به هر دو مفهوم اشاره دارد.

شنیدن به معنی توجه دقیق به گفتگوهای افراد به‌منظور برقراری ارتباط هدفمند از طریق رفتار کلامی است (گود، ۱۹۷۷). به‌ندرت ممکن است توانش شنیداری بدون درنظر گرفتن دیگر مهارت‌های زبانی پیشرفت کند و معمولاً در کنار دیگر مهارت‌ها می‌توان بهبود مهارت شنیدن را انتظار داشت. از سوی دیگر، شنیدن یک منبع غنی برای تحکیم مهارت‌های زبانی کسب‌شده و دستیابی به مهارت‌های زبانی کسب‌نشده به‌شمار می‌رود. این مسئله درمورد مهارت‌های شنیداری کودکان نیز صدق کرده و تنها به فراگیری زبان خارجی مربوط نمی‌شود.

هامر (۲۰۰۷) مطالبی را که در کلاس‌های شنیدن یا خارج از آن‌ها شنیده می‌شود، به دو مجموعه‌ی کلی تقسیم می‌کند و آن‌ها را مجموعه‌ی فشرده<sup>۱</sup> و گسترده<sup>۲</sup> می‌نامد. آنچه که در کلاس درس و با نظارت استاد شنیده می‌شود، به مجموعه‌ی اول (فشرده) مربوط می‌شود و مطالب شنیداری خارج از چهارچوب کلاس و فضای غیرآموزشی - که معمولاً شامل مطالب اینترنتی، سی‌دی، فیلم، کارتون، برنامه‌های تلویزیونی و رادیویی و حتی قطعاتی از آواز است - به مجموعه‌ی دوم (گسترده) تعلق دارد. مجموعه‌ی گسترده با هدف غیرآموزشی و بدون دخالت و یا یاری رساندن استاد شنیده می‌شود و گاه در امر یادگیری بسیار مؤثر است. امتیاز شنیدن متمرکز آن است که زبان‌آموزان در کلاس به مطالب خاصی که معلم تعیین می‌کند، گوش می‌دهند تا مهارت شنیداری آن‌ها تقویت شود. آنان زبان را به روشی می‌آموزند که متناسب با متن درسی انتخاب شده است. افزون بر این، استاد در کلاس حضور دارد و می‌تواند آن‌ها را راهنمایی کند و اشکالاتشان را برطرف سازد.

شنوندگان با دانش پایه‌ی خود از نظام زبانی که از آن به دانش پیشین<sup>۳</sup> تعبیر می‌شود، متن را درک می‌کنند و افزون بر این، گوش دادن به مکالمه و درک مطلب، نتیجه‌ی فعالیتی مشترک است که در آن

1. intensive

2. extensive

3. prior knowledge

شنونده و گوینده ارتباط فردی را به شیوه‌ای هماهنگ بروز می‌دهند (کلارک ۱۹۹۶). درک محتوای گفتار، تنها بخشی از چیزی است که شنونده باید بتواند از عهده‌ی آن برآید. به محض شنیدن کلام، شنوندگان لازم است مهارت‌های گوناگونی را به کار گیرند (اندرسون و لینچ ۱۹۸؛ لینچ، ۱۹۹۸). آن‌ها باید به سه حوزه‌ی دانشی مختلف (موضوع کلی، بافتی و زبانی) رجوع کنند تا بتوانند پیام را درک نمایند. در مورد دانش زبانی باید شنوندگان صداها را دریافت و آن‌ها را در حافظه‌ی خود ذخیره کرده و پردازش کلام ذخیره‌شده را با تقسیم کردن آن به بخش‌های قابل بررسی آغاز نمایند. همچنین، آن‌ها پیام دریافتی را بررسی می‌کنند تا بخش‌های زبانی را که برای درک معنای پیام، کلیدی است، دریافت کنند. شنوندگان، کلمات و عبارات را تجزیه می‌کنند و با نمونه‌هایی که پیشتر در حافظه‌ی طولانی مدت آنان ذخیره شده تطبیق می‌دهند.

شنوندگان، به‌طور هم‌زمان، با مراجعه به اطلاعات بافتی، فرضیه‌هایی درباره‌ی معنای آنچه به‌صورت نمونه در ذهن ذخیره کرده‌اند و آنچه ممکن است در ادامه‌ی متن بیاید، شکل می‌دهند (ماکارو، ۲۰۰۱) این اطلاعات بافتی عبارتند از موقعیتی که پیام در آن دریافت می‌شود (مانند کلاس، فروشگاه و مکان‌های دیگر؛ گونه‌ی کلامی شنیده شده و نوع صحبت‌ها و نیز دانش واقعی از موضوع و مبحثی که در مورد آن صحبت می‌شود. از این شرح مختصر مشخص می‌شود که دانش نظام زبانی (شناخت آواها، تکیه، زیر و بمی صدا، واژگان، نحو) به‌تنهایی برای شنیدن و درک معنای پیام گفتاری کفایت نمی‌کند. شنیدن شامل ترکیب پردازش پایین به بالای<sup>۱</sup> متن (درک مفهوم متن با شنیدن تک تک صداها و ترکیب آن‌ها با یکدیگر تا رسیدن به بخش‌های معنادار زبانی یا به‌عبارتی، رسیدن از جزء به کل) با پیش‌بینی‌های بالا به پایین<sup>۲</sup> (درک مفهوم کلی و پی بردن به جزئیات متن با نگاه کلی) از سوی شنونده درباره‌ی پیام‌ها است که بیشتر بر پایه‌ی موضوع کلی متن و اطلاعاتی که از بافت و فضای زبانی صحبت‌های مطرح شده به‌دست می‌آید (وایت، ۲۰۰۶).

شنیدن یکی از مهارت‌های پیچیده‌ی زبانی است که عوامل گوناگونی در بهبود آن دخیل هستند. روست (۲۰۰۲) در پژوهش‌های خود دریافته است که در طول گوش دادن، شنوندگان باید از نیت گوینده آگاه شوند و آن را پیش‌بینی نمایند. تحقیقات وی در زمینه‌ی راهبردهای شنیدن<sup>۳</sup>، به مجموعه‌ای از راهبردهای قابل آموزش برای شنیدن موفق اشاره دارد. براین‌اساس، روست بر این عقیده است که موفقیت در شنیدن به پنج راهبرد زیر بستگی دارد:

۱. پیش‌بینی اطلاعات و ایده‌هایی که شنیده می‌شود؛

1. bottom-up

2. top-down

3. listening strategies

۲. استنتاج از اطلاعات ناقصی که دریافت می‌شود؛
  ۳. تلاش برای ادراک بیشتر مطالب شنیده‌شده؛
  ۴. درخواست برای بیان روشن‌تر مطالب مبهم؛
  ۵. ارائه‌ی پاسخ شخصی به مطالبی که شنیده می‌شوند.
- پچلر و روداندو (۲۰۰۷) شنیدن را فرایندی ساده نمی‌دانند و معتقدند که شنونده باید برای شنیدن موفق، دانش و توانایی‌های گوناگونی داشته باشد از جمله اینکه:
۱. عنوان متن شنیداری را بداند؛
  ۲. با زبان آشنایی داشته باشد؛
  ۳. توانایی درک و ایجاد تمایز میان اصوات را داشته باشد؛
  ۴. توانایی درک نکات اصلی متن شنیداری را داشته باشد و در نهایت؛
  ۵. قادر باشد خلأهای کلامی گوینده را پر کند.
- باک (۲۰۰۱) مطالعات زیادی در مهارت شنیدن انجام داده و برای آزمون شنیدن فواید مختلفی قائل است که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان افزایش بهره‌گیری از زبان محاوره‌ی واقعی به‌صورت خودکار و در زمان مناسب، درک بهتر اطلاعات زبانی که در متن موجود است و تقویت استنباط زبان‌آموز از موضوع و محتوای متن اشاره کرد.
- براون (۲۰۰۴) کنش‌های شنیداری را به چهار نوع زیر تقسیم می‌کند و معتقد است که هر نوع را می‌توان به‌عنوان مبنایی برای آزمون شنیداری زبان به‌کار گرفت:
۱. فشرده<sup>۱</sup>: شنیدن برای درک اجزای کلام (واج‌ها، کلمات، آهنگ صدا، و ...)
  ۲. واکنشی<sup>۲</sup>: شنیدن یک مطلب کوتاه (احوال‌پرسی، سوال، دستور، و ...) به‌منظور ارائه‌ی پاسخ کوتاه به آن؛
  ۳. گزینشی<sup>۳</sup>: پردازش متن‌های گفتاری همچون یک تک‌گویی کوتاه چنددقیقه‌ای، به‌منظور درک اطلاعات خاص.
- هدف از انجام چنین کاری لزوماً درک مفهوم کلی نیست، بلکه توانایی تشخیص اطلاعات گنجانده شده در یک بافت گفتاری طولانی‌تر (همچون راهنمایی‌های یک معلم در کلاس، اخبار تلویزیونی یا رادیویی، یا داستان‌ها) است. در امتحاناتی به این روش، می‌توان از فراگیران خواست که متنی را بشنوند تا نام‌ها، اعداد، جهت‌ها (در یک نقشه)، واقعیت‌ها و یا رخداد‌های خاصی را درک نمایند؛

---

1. intensive  
2. responsive  
3. selective



۴. گسترده<sup>۱</sup>: شنیدن به‌منظور درک کلی زبان گفتاری. دامنه‌ی شنیدار گسترده بین شنیدن سخنرانی‌های طولانی تا یک مکالمه و درک یک پیام یا مفهوم خاص متغیر است. همچنین، براون (۲۰۰۴)، باتوجه به مهارت‌های خرد و کلان شنیداری، هفده هدف را برای سنجش مهارت شنیداری معرفی نموده است. در این میان، مهارت‌های خرد به درک مسائل زبانی از جمله آواها، لغات، روابط درون‌زبانی، و مهارت‌های کلان، به مفاهیمی همچون کارکردهای ارتباطی، نتیجه‌گیری مناسب، و اتخاذ راهبردهای شنیداری مانند حدس زدن معنای واژه‌ها و عبارات جدید مربوط می‌شود.

#### ۴. روش پژوهش

با توجه به اهمیت بررسی اثربخشی آموزش مجازی در کسب مهارت شنیداری زبان‌آموزانی که در خارج از محیط زبانی اقدام به فراگیری زبان فارسی می‌کنند، پژوهشی میدانی برای مقایسه‌ی دو گروه از زبان‌آموزان که یکی به شیوه‌ی مجازی و دیگری به‌صورت حضوری در جامعه‌المصطفی<sup>(ص)</sup> العالمیه آموزش دیده بودند طراحی گردید. در این راستا، ابتدا پیش‌آزمونی با شرکت ده‌نفر از دانشجویان دانشگاه مجازی المصطفی<sup>(ص)</sup> برگزار شد تا براساس نتایج آن، برنامه‌ی آزمون اصلی از نظر تعداد آزمونوران، مدت‌زمان آزمون، تناسب و جذابیت پرسش‌ها و پاسخ‌ها، نحوه‌ی اجرا و غیره نهایی گردد. با توجه به اینکه فراگیران عرب‌زبان بیشترین تعداد دانشجویان جامعه‌المصطفی<sup>(ص)</sup> را تشکیل می‌دهند، در پژوهش حاضر این دانشجویان به‌عنوان جامعه‌ی هدف در نظر گرفته شدند.

در مرحله‌ی بعد، با توجه به تعداد نود نفری دانشجویان عرب‌زبان در ترم سوم دانشگاه مجازی المصطفی<sup>(ص)</sup>، ۲۱ نفر از آنان از سن بیست تا چهل سال برای شرکت در آزمون، به‌طور تصادفی انتخاب شدند. از آنجایی‌که محتوای آموزشی مدرسه‌ی المهدی و دانشگاه مجازی المصطفی<sup>(ص)</sup> با یکدیگر مطابقت دارد، ۲۱ نفر از فراگیران عرب‌زبان در ترم سوم مدرسه‌ی المهدی با سن بیست تا چهل سال نیز به‌صورت تصادفی برای مقایسه برگزیده شدند. در انتخاب آزمونوران، مشخصات فردی آنان از جمله مدت‌آشنایی با زبان فارسی و فارسی‌زبان بودن والدین زبان‌آموزان مورد توجه قرار گرفت تا چنانچه عوامل غیرآموزشی در یادگیری آن‌ها مؤثر بوده بررسی گردد و نمونه‌های ناهمگن از آزمون حذف شوند. افراد انتخاب شده برای آزمون می‌توانستند زبان گفتاری را در حد رضایت‌بخشی درک کنند، قادر به تولید جملات ساده و مرکب بودند، اشتباهات دستوری و تلفظی در گفتار آن‌ها مشاهده می‌شد، از فهم اغلب لطیفه‌های زبانی ناتوان بودند و به‌طور کلی، در سطح متوسط قرار داشتند.

برای آزمون سنجش شنیداری یا آزمون اصلی دو داستان و سه گفتگوی سطح‌بندی‌شده متناسب با

1. extensive

برنامه‌ی درسی و دانش زبانی فراگیران انتخاب گردید و سپس، با توجه به استانداردهای طراحی سؤالات چهارگزینه‌ای (فرهادی، جعفرپور، بیرجندی؛ ۱۳۸۹) و اصول براون (۲۰۰۴)، سی سؤال چهارگزینه‌ای براساس داستان‌ها و گفتگوها طراحی شد. این سؤالات بر روند داستان، مفاهیم کلی، پیش‌بینی نتیجه‌ی داستان و تشخیص واژه‌های کلیدی تأکید داشت.

در جلسه‌ی آزمون، پنج متن برگزیده که در استودیوی مخصوصی با کیفیت مناسب ضبط شده بود در اختیار آزمونوران قرار گرفت. دانشجویان دانشگاه مجازی المصطفی<sup>(ص)</sup> در محیط مجازی، فایل‌های ورد<sup>۱</sup> سؤالات را دریافت نمودند و از آن‌ها خواسته شد که در مدت چهل دقیقه به سؤالات پاسخ دهند. قبل از پخش هر متن، زمانی برای پیش‌خوانی سؤالات متن بعد در نظر گرفته شد. از آنجا که ممکن بود به علت قطع اینترنت، دانشجویها از کلاس خارج شوند یا صدا قطع و وصل شود، هر فایل صوتی دوبار پخش شد. پس از خواندن هر متن، زمان تعیین‌شده برای پاسخ‌گویی به سؤالات اعلام می‌شد و همین روند تا پایان آزمون ادامه یافت. در پایان مدت چهل دقیقه، از فراگیران خواسته شد تا قبل از ترک کلاس، پاسخ‌ها را به آزمونگر ارسال کنند. در آزمون حضوری نیز همین روند اجرا شد، با این تفاوت که سؤال‌ها به‌صورت چاپی در اختیار فراگیران قرار داده شد.

درمورد خروج فراگیران از جلسه توضیح این نکته ضروری است که در برگزاری کلاس‌های مجازی همه‌ی فراگیران در یک زمان مشخص به آدرس کلاس مراجعه می‌کنند و درصورت قطع اینترنت، ارتباط آن‌ها هم قطع می‌شود و به‌طور ناخواسته اصطلاحاً از کلاس خارج می‌شوند. در این حالت، فراگیران امکان بهره‌گیری از آموزش‌ها را نخواهند داشت مگر اینکه استاد جلسه‌ی کلاس را ضبط نموده و در اختیار آنان قرار دهد. از سوی دیگر، هنگامی که فایل‌هایی با حجم زیاد در کلاس بارگذاری می‌شوند، امکان خروج ناخواسته‌ی دانشجویان از کلاس بیشتر می‌شود و در این صورت نیز آن‌ها نخواهند توانست از آموزش‌های کلاسی استفاده نمایند. در هنگام برگزاری آزمون شنیداری، به دلایل نامبرده، تعدادی از دانشجویان از کلاس خارج شدند و همین امر موجب شد که نتوانند به سؤال‌های برخی از فایل‌ها پاسخ دهند. از این‌رو، نمره‌ی آزمون این افراد تا حد زیادی کاهش یافت. استاد نیز به دلیل حفظ پایایی آزمون، از ضبط کلاس خودداری نموده تا دانشجویان نتوانند فایل را بیش از دفعات مدیریت شده بشنوند.

## ۵. تحلیل نتایج آزمون

پس از تکمیل مراحل برگزاری آزمون، نمرات به تفکیک بررسی شد و مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. نتایج بررسی و تحلیل به شرح زیر است:

<sup>۱</sup>. Microsoft Office Word

جدول ۱. تحلیل نتایج به‌دست آمده از آزمون سنجش شنیداری

بیشترین بسامد (مد)	دامنه متغیر	میانه	میانگین	پایین‌ترین نمره	بالاترین نمره	
۱۴-۱۵	۱۴,۵	۱۴,۵	۱۲,۹۷	۴	۱۸,۵	آزمون مجازی
۱۱-۱۲ ۱۶-۱۷	۷,۵	۱۳,۵	۱۳,۹۰	۱۰,۵	۱۸	آزمون حضوری

در جدول ۱، بالاترین و پایین‌ترین نمره، میانگین نمرات (فرمول ۱)، میانه، دامنه متغیر و بیشترین بسامد نمرات برای آزمون مجازی و حضوری به تفکیک ذکر شده است که در ادامه، روش محاسبه آن‌ها مورد بحث قرار خواهد گرفت.

جدول ۲، بسامد هریک از نمرات و بیشترین بسامد نمرات برای هر یک از آزمون‌های مجازی و حضوری را نشان می‌دهد.

جدول ۲. بسامد نمرات به‌دست‌آمده در آزمون مجازی و آزمون حضوری

نمرات	آزمون مجازی	آزمون حضوری
۱۹-۲۰	۰	۰
۱۸-۱۹	۲	۱
۱۷-۱۸	۱	۱
۱۶-۱۷	۳	۴
۱۵-۱۶	۱	۳
۱۴-۱۵	۵	۱
۱۳-۱۴	۱	۲
۱۲-۱۳	۱	۳
۱۱-۱۲	۱	۴
۱۰-۱۱	۱	۲
۹-۱۰	۱	۰
۸-۹	۰	۰
۷-۸	۱	۰
۶-۷	۲	۰
۵-۶	۰	۰
۴-۵	۱	۰
۳-۴	۰	۰
۲-۳	۰	۰

نمره‌هایی که بیشترین بسامد را دارند در جدول ۲ دیده می‌شوند. آزمون حضوری دارای دو مد<sup>۱</sup> با بسامد چهار است که عبارتند از ۱۱-۱۲ و ۱۶-۱۷ اما آزمون مجازی تنها مد ۱۴-۱۵ را دارد که بسامد آن پنج

<sup>۱</sup>. mode

می‌باشد. میانه‌ی<sup>۱</sup> آزمون حضوری ۱۳,۵ و میانه‌ی آزمون مجازی ۱۴,۵ است که در جدول (۲) ملاحظه می‌شود.

میانگین<sup>۲</sup> نمرات با فرمول زیر تعیین شده که در آن، میانگین، مجموع نمرات به‌دست‌آمده از آزمون، و تعداد آزمونوران است:

فرمول (۱)	???
آزمون مجازی	۲۷۲۲۱=۹۶۶۱۲
آزمون حضوری	???

در صورتی که منحنی نمرات نرمال باشد، میانه، مد و میانگین با یکدیگر برابر می‌شوند. در آزمون حضوری، سه مقیاس مقادیر مختلفی را نشان می‌دهند اما در آزمون مجازی، دو مقیاس میانه و مد با یکدیگر برابرند و میانگین، یک نمره کمتر است. بنابراین، منحنی تقریباً به‌شکل زنگوله‌ای نرمال است و نشان می‌دهد که پراکندگی نمرات در آزمون مجازی یکنواخت‌تر از آزمون حضوری است.

دامنه<sup>۳</sup> که ساده‌ترین روش محاسبه‌ی افتراق<sup>۴</sup> است میزان یکدستی نمرات کلاس را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، نمرات آزمون حضوری بین ۱۸-۱۰,۵ و آزمون مجازی بین ۱۸,۵-۴ متغیر است. دامنه‌ی تغییرات نمرات در آزمون مجازی ۱۴,۵ است که نشان می‌دهد سطح نمرات افراد تا حد زیادی با یکدیگر تفاوت دارد. اما دامنه‌ی تغییرات در آزمون حضوری ۷,۵ است که نشان‌دهنده‌ی نزدیک‌تر بودن سطح توانش شنیداری آن‌ها می‌باشد.

واریانس<sup>۵</sup> که همچنین برای ارزیابی میزان افتراق از مرکز نمرات به‌کار می‌رود نسبت به دامنه از دقت بیشتری برخوردار است و با فرمول (۲) محاسبه می‌شود. در جدول‌های (۳) و (۴)، مقادیر (????)۲

و آزمون مجازی و حضوری که برای محاسبه‌ی واریانس لازم‌اند آورده شده است. در این فرمول، واریانس، نمره، میانگین، و تعداد آزمون دهندگان است:

1. median  
2. mean  
3. range  
4. variability  
5. variance

مهارت‌های شنیداری فارسی آموزان غیر ایرانی: مقایسه‌ی کلاس‌های مجازی و حضوری/۱۳۱

فرمول (۲)	$(???)^{???$
آزمون مجازی	$۲۴۸۲۰ = ۱۷,۴$
آزمون حضوری	$۱۱۵,۲۲۰ = ۷۶/۵$ $(???)^{???$

انحراف معیار<sup>۱</sup> نیز برای محاسبه‌ی میزان افتراق کاربرد دارد و از پایایی خوبی برخوردار است. برای محاسبه‌ی آن از واریانس جذر می‌گیریم. در این فرمول انحراف معیار و واریانس است:

فرمول (۳)	?
آزمون مجازی	$۱۷,۴ = \sqrt{۴,۱۷۲}^۲$
آزمون حضوری	$۷۶/۵ = \sqrt{۲,۴۰۲}^۲$ ?

جدول‌های ۳ و ۴ به ترتیب، روش محاسبه‌ی واریانس نمرات آزمون مجازی و آزمون حضوری را نشان می‌دهند. برای به دست آوردن واریانس، ابتدا هر نمره را از میانگین کم می‌کنیم، سپس این مقدار را به توان ۲ می‌رسانیم. این فرایند را می‌توان برای هر نمره در جدول‌های بالا مشاهده نمود. در این جدول‌ها، نشانه‌ی نمره و میانگین است.

جدول ۳. رتبه و مقادیر در آزمون مجازی

رتبه	نمره	رتبه	نمره	رتبه	نمره	رتبه	نمره	رتبه	نمره	رتبه	نمره
۱	۱۸.۵	۱۹	۲۳.۵	۱۳	۱۳	۹	۳	۷	۳۰.۲۵	۱۸.۵	۵.۵
۲	۱۸	۲۰	۱	۱۴	۱۴	۵.۶	۲۳	۸	۲۵	۱۸	۵
۳	۱۷.۵	۲۱	۰.۲۵	۱۵	۱۵	۲.۹۲	۱۷	۹	۲۰.۲۵	۱۷.۵	۴.۵
۴	۱۶.۶۶		۲.۶۵	۱۶	۱۶	۲.۸۹	۱۷	۱۰	۱۳.۶۹	۱۶.۶۶	۳.۷
۵	۱۶.۵		۹	۱۷	۱۷	۲.۸۹	۱۷	۱۱	۱۲.۲۵	۱۶.۵	۳.۵
۶	۱۶.۵		۱۰.۸۹	۱۸	۱۸	۲.۳۵	۱۵	۱۲	۱۲.۳۵	۱۶.۵	۳.۵

????

<sup>1</sup>. standard deviation



نمودارهای ۱ و ۲ به ترتیب، نشان‌دهنده‌ی بسامد نمرات آزمون مجازی و آزمون حضوری هستند. برای به دست آوردن بسامد نمرات، تعداد افرادی که هر نمره را کسب کرده‌اند با یکدیگر جمع می‌شود. این نمودارها نشان می‌دهند که در آزمون مجازی، نمره‌ی ۱۴ و در آزمون حضوری، نمرات ۱۱ و ۱۶ بیشترین بسامد را دارند.

برای مقایسه‌ی میانگین نمره‌ی آزمون شنیداری در دو گروه مجازی و حضوری از آزمون تی مستقل استفاده شده است. استفاده از آزمون تی مستقل مستلزم بررسی نرمال بودن توزیع نمرات آزمون در دو گروه می‌باشد. با توجه به آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مشخص شد که نمره‌ی آزمون شنیداری در گروه مجازی در سطح خطای ۰,۰۵ (sig=۰/۵۷۹) و نمره‌ی آزمون شنیداری در گروه حضوری نیز در سطح خطای ۰,۰۵ (sig=۰/۶۷۱) بوده است. بنابراین استفاده از آزمون تی مستقل مجاز است.

جدول ۵ خلاصه‌ی نتیجه‌ی آزمون تی مستقل برای مقایسه‌ی میانگین نمره‌ی آزمون شنیداری در دو گروه مجازی و حضوری را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که آزمون معنی‌دار نمی‌باشد و به عبارتی، نوع آموزش (مجازی یا حضوری) تأثیری بر میانگین نمره‌ی آزمون شنیداری نداشته است.

جدول ۵. خلاصه‌ی نتیجه‌ی آزمون تی مستقل

گروه	میانگین	انحراف معیار
مجازی	۱۲,۹۶۶	۴,۱۷۲
حضوری	۱۳,۸۶۱	۲,۴۰۳
نتیجه‌ی آزمون تی مستقل	t=۰,۸۵۱	sig=۰,۴۰۱

## ۶. یافته‌های پژوهش و نتیجه‌گیری

به دلیل افزایش تعداد متقاضیان آموزش زبان فارسی و معارف اسلامی از اکثر کشورهای جهان در جامعه‌المصطفی<sup>(ص)</sup> العالمیه و عدم امکان پذیرش آنان به صورت حضوری در ایران، در برنامه‌ریزی کلان این نهاد، شیوه‌ی آموزش مجازی به عنوان جایگزین آموزش حضوری در خارج از کشور اهمیت روزافزونی یافته است. پژوهش حاضر برای مقایسه‌ی توانش شنیداری دانشجویان حضوری و مجازی و در واقع، برای اعتبارسنجی آموزش مجازی در دانشگاه مجازی المصطفی<sup>(ص)</sup> نسبت به آموزش حضوری در مدرسه‌ی المهدی<sup>(عج)</sup> که هردو وابسته به جامعه‌المصطفی<sup>(ص)</sup> العالمیه می‌باشند، صورت گرفت و پس از برگزاری آزمون واحد از فراگیران عرب‌زبان در ترم سوم زبان فارسی آن دو مرکز که برنامه‌ی مشابهی را آموزش می‌دهند، نتایج زیر به دست آمد:

در جدول (۱)، میانگین کل نمرات در آزمون‌ها مشاهده می‌شود که برای زبان‌آموزان حضوری ۱۳,۸۶ و برای فراگیران مجازی ۱۲,۹۶ است. این برتری نمرات آزمون حضوری نسبت به نمرات آزمون مجازی به دلیل

ویژگی‌های آموزش حضوری در مدرسه‌ی المهدی<sup>(عج)</sup> به شرح زیر، طبیعی و موجه به نظر می‌رسد:

۱. دریافت درون‌داد زبانی بیشتر به واسطه‌ی حضور در محیط زبان هدف؛
  ۲. ساعت‌های آموزشی بیشتر؛
  ۳. تعامل حضوری در کلاس؛
  ۴. الزام و نیاز به فراگیری به منظور تعامل در محیط زبانی.
- مقایسه‌ی میانگین نمرات دو آزمون نشان می‌دهد که دانشجویان مجازی نمراتی با اختلاف نزدیک به یک نمره نسبت به دانشجویان حضوری کسب کرده‌اند. این تفاوت عمدتاً از ساعات آموزشی کمتر در دانشگاه مجازی نسبت به کلاس‌های مدرسه‌ی المهدی، عدم حضور در محیط فارسی‌زبان و تا حدودی، خروج فراگیران از جلسه‌ی آزمون در هنگام قطع اینترنت ناشی می‌شود. از سوی دیگر، تفاوت میانگین نمرات آزمون مجازی با آزمون حضوری تنها به میزان ۰٫۹ دور از انتظار نویسندگان بود و به همین دلیل، زمان زیادی صرف بازنگری مکرر روند برگزاری آزمون‌ها، نمره‌دهی، آمارگیری و محاسبات گردید و در نهایت، نتایج به دست آمده مورد تأیید قرار گرفت. ارتقای سطح آموزش مجازی در دانشگاه مجازی المصطفی<sup>(ص)</sup> می‌تواند حاصل ویژگی‌های این شیوه به شرح زیر باشد:
۱. افزایش تمرکز شنیداری در زمان آموزش که استفاده از گوشی برای بهبود کیفیت صدا و تسهیل شنیدن و نیز بهره‌گیری از میکروفن به تقویت آن کمک می‌کند؛
  ۲. امکان ارتباط گفتاری و نوشتاری به صورت لحظه‌به‌لحظه در کلاس با استاد و دانشجویان دیگر؛
  ۳. امکان ارتباط صوتی و تصویری برخط در طول ساعات شبانه روز با استاد و رفع اشکال؛
  ۴. صرفه‌جویی در وقت و هزینه‌ی استاد و دانشجو به دلیل عدم نیاز به حضور فیزیکی در کلاس یا مسافرت به خارج از کشور و همچنین؛
  ۵. نداشتن مشکلات ناشی از دوری از خانواده و محل زندگی.
- نکته‌ی بعدی که در جدول (۱) ملاحظه می‌شود، بالاترین و پایین‌ترین نمرات در آزمون مهارت شنیداری است؛ به این ترتیب که نمرات دانشجویان مجازی از ۱۸٫۵ تا ۴ و نمرات دانشجویان حضوری بین ۱۸ تا ۱۰٫۵ نوسان دارد و در نتیجه، بالاترین و پایین‌ترین نمره در کل آزمون به دانشجویان مجازی تعلق گرفته است اما در آموزش حضوری یکدستی بیشتری از نظر رشد یادگیری دیده می‌شود.
- معیار دیگری که در جدول (۱) تحت عنوان میانه آمده است تمایل نمرات به مرکز را نشان می‌دهد. میانه‌ی نمرات آزمون مجازی ۱۴٫۵ و میانه‌ی نمرات آزمون حضوری ۱۳٫۵ است و این تفاوت بر افزایش یک‌نمره‌ای دانشجویان مجازی نسبت به دانشجویان حضوری از نظر تمایل نمرات به مرکز دلالت دارد.
- دامنه‌ی متغیر آزمون در جدول (۱) برای فراگیران مجازی ۱۴٫۵ و برای فراگیران حضوری ۷٫۵ درج



گردیده است. این اختلاف نشان می‌دهد که هرچند بالاترین نمره در آزمون حضوری به اندازه‌ی نیم نمره از بالاترین نمره‌ی آزمون مجازی کمتر است، نمرات دانشجویان حضوری در پیوستار حداکثر تا حداقل به هم نزدیک‌تر بوده و نسبت به نمرات فراگیران مجازی اختلاف کمتری با هم داشته‌اند. این امر، همان‌گونه که در بحث بالاترین و پایین‌ترین نمره نیز مطرح گردید، نشان‌دهنده‌ی ارتقای یک‌دست‌تر مهارت شنیداری فراگیران حضوری است.

بیشترین بسامد (مد) نمرات آزمون مجازی ۱۴-۱۵ است اما در آزمون حضوری، دو نمره با بسامد یکسان به‌عنوان مد انتخاب شدند که عبارتند از ۱۱-۱۲ و ۱۶-۱۷ (جدول ۱). این بسامدها در جدول (۲) به تفکیک نمرات و تعداد هریک ذکر شده و بیشترین بسامدها مشخص شده‌اند. نمودارهای (۱) و (۲) نیز این بسامدها را به‌صورت تصویری نشان داده‌اند تا متقارن بودن یا نبودن بسامد نمرات مشخص شود.

نتایج به‌دست‌آمده از ارزیابی آماری میزان افتراق از مرکز، واریانس آزمون مجازی را ۱۷,۴ و آزمون حضوری را ۵,۷۶ نشان می‌دهد. این معیار هم‌گویای آن است که مهارت شنیداری فراگیران حضوری نسبت به مجازی به شکل یکپارچه‌تری رشد کرده است و هم‌اینکه نمرات آزمون حضوری به هم نزدیک‌ترند. برای محاسبه‌ی میزان افتراق، فرمول انحراف معیار استاندارد نیز به‌کار گرفته شد که انحراف از مرکز آزمون مجازی را ۴ و آزمون حضوری را ۲,۵ نشان داد و این امر مقادیر واریانس و پراکندگی کمتر نمرات آزمون حضوری را تأیید نمود.

نتیجه‌ی آزمون تی مستقل برای مقایسه‌ی میانگین نمره‌ی آزمون شنیداری در دو گروه مجازی و حضوری تفاوت معنی‌داری را نشان نمی‌دهد؛ به‌عبارت دیگر، نوع دوره (مجازی یا حضوری) تأثیر چندانی بر میانگین نمره‌ی آزمون شنیداری نداشته‌است.

بررسی بالا نشان می‌دهد که مهارت شنیداری دانشجویان دانشگاه مجازی المصطفی<sup>(ص)</sup> نزدیک به مهارت دانشجویان مدرسه‌ی المهدی<sup>(عج)</sup> ارتقا یافته اما از نظر پراکندگی، نمرات دانشجویان مدرسه‌ی المهدی<sup>(عج)</sup> به یکدیگر نزدیک‌تر است. حاصل کلی پژوهش دلالت بر این دارد که آموزش‌های مجازی در جامعه‌المصطفی<sup>(ص)</sup> العالمیه توانسته است تا حدود زیادی خلاء ناشی از حضور نداشتن علاقه‌مندان در محیط زبانی را پر کند و از عهده‌ی آموزش زبان فارسی به آن‌ها در دورترین نقاط جهان برآید. از این‌رو، می‌توان چنین نتیجه گرفت که با صرف هزینه‌ی به‌مراتب کمتر و برون‌دادی نزدیک به آموزش حضوری، می‌توان به تعلیم و توسعه‌ی بیش از پیش زبان فارسی در خارج از کشور کمک کرد. آموزش مجازی در مواردی که به دلایلی امکان شرکت فراگیران در کلاس‌های حضوری داخل کشور فراهم نباشد، جایگزین مناسب و مؤثری برای آموزش حضوری خواهد بود.

## ۷. راهکارها و طرح‌های پیشنهادی

نویسندگان برای بهبود شیوه‌ی آموزش مجازی در دانشگاه مجازی المصطفی<sup>(ص)</sup> راهکارهای زیر را پیشنهاد می‌کنند:

۱. تدوین کتاب‌هایی منطبق با رویکردهای نوین آموزش زبان در فضای مجازی؛
۲. بهره‌گیری از فایل‌های صوتی بیشتر برای تمرین و تکرار در خارج از فضای کلاس؛
۳. سنجش دقیق‌تر آموخته‌های زبان‌آموزان در سطوح مختلف و تکرار هر سطح آموزشی برای فراگیران ضعیف‌تر؛
۴. آموزش فنون ارتقای مهارت شنیدن به دانشجویان؛
۵. اجرای تحقیقات میدانی مشابه تحقیق حاضر در مورد هر یک از مهارت‌های زبانی خوانداری، نوشتاری و گفتاری که هم‌اکنون در جامعه‌المصطفی<sup>(ص)</sup> العالمیه به دو شیوه‌ی حضوری و غیرحضوری آموخته می‌شود و در نهایت؛
۶. با توجه به حرکت دانشگاه مجازی به سمت تدوین کتاب‌های ویژه برای آموزش مجازی، اجرای تحقیقات میدانی با شرکت دو گروهی که از کتاب‌های مدرسه‌ی المهدی و کتاب‌های دانشگاه مجازی استفاده می‌کنند برای ارزیابی تأثیر به‌کارگیری آن کتاب‌ها در ارتقای سطح زبانی فراگیران.

## منابع:

- جعفرپور، ع. (۱۳۷۵). مقدمه‌ای بر آزمون‌شناسی زبان. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
- جلیلی، س. ا. (۱۳۹۰). مبانی تهیه و تدوین آزمون مهارتی فارسی (آمفا). پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- دانای طوسی، م. و بازاریار، م. (۱۳۹۱). شاخص‌های آموزش گوش دادن در دوره‌ی ابتدایی: شواهدی از برنامه‌ی درسی زبان ملی چند کشور پیشرو در زبان‌آموزی و ایران. فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی. دوره ۱۱، شماره‌ی ۴۱، صص: ۸۹-۱۱۲.
- زند، ب. روشن، ب. و کیلی‌فرد، ا. و گلپور، ل. (۱۳۹۳). آزمون چندگزینه‌ای شنیدن: مقایسه‌ی تأثیر ارائه‌ی گزینه‌ها در دو قالب نوشتاری و گفتاری. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، سال سوم، شماره-۱، دوم، تابستان ۱۳۹۳، صص: ۴۷-۶۸.
- شقاقی، و. و همکاران. (۱۳۹۰). هنجاریابی آزمون بین‌المللی زبان فارسی. فصلنامه‌ی پازند، شماره‌ی ۹۱، صص: ۸۷-۹۹.
- صحرايي، ع. و جليلی، ا. (۱۳۹۱). مبانی تهیه و تدوین آزمون مهارتی فارسی (آمفا). پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان

فارسی به غیر فارسی‌زبانان، سال اول، شماره‌ی اول، پاییز ۱۳۹۱، صص: ۱۲۳-۱۵۰.  
قنسولی، ب. (۱۳۸۹). طراحی و روایی‌سنجی آزمون بسندگی زبان فارسی. *مجله‌ی پژوهش زبان‌های خارجی*، شماره‌ی ۵۷، صص: ۱۲۹-۱۱۵.

- Anderson, A. & Lynch, T.** (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Bates, T.** (2001). *The Continuing Evolution of ICT Capacity: The Implications for Education*. Vancouver: The Commonwealth of Learning.
- Boyle, J. P.** (1984). Factors affecting listening comprehension. *ELT Journal*, Vol. 38/1
- Brown, H. Douglas.** (2004). *Language assessment - principles and classroom practice*. New York: Pearson/Longman.
- Buck, G.** (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. H.** (1886). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunkel, P.** (1991). Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly*, 25, 431-457.
- Emanuel, R, et al.** (2008) How college students spend their time communicating. *International Journal of Listening*, vol. 22, pp. 13-28.
- Emery, P. G.** (1980). Evaluation Spoken English: A New Approach to the Testing of Listening. *ELT Journal*, Vol. XXXIV, No. 2. January, pp. 96-99.
- Field, J.** (2005). Intelligibility and the listener: The role of lexical stress. *TESOL Quarterly* 38, 3, 388-423.
- Good, T.** (1977). *Teaching manual: Missouri Mathematics Effectiveness Project* (Tech. Rep. 132). Columbia: University of Missouri, Center for Research.
- Harmer, J.** (2007). *How to teach English*. Essex: Pearson Longman.
- Henning, G.** (1991). *A study of the effects of variation of short-term memory load, reading response length, and processing hierarchy on TOEFL listening comprehension item performance* (TOEFL Research Report No. 33). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Lynch, T.** (1993). "Theoretical perspectives on listening" in W. Grabe (ed.), *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 13. Cambridge: Cambridge University Press, 8-19.
- Macaro, E.** (2111). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*, London and New York: Continuum.
- McDonough, S. H.** (1976). Listening Comprehension: The Effect of Test Question on Delayed Recognition of Content and Expression. *Audio-Visual Language Journal*, Vol. XIV, 3, pp 147-151.
- Nunan, D.** (1998). "Approaches to teaching listening in the language classroom" in proceedings of the 4779 Korea TESOL Conference. Taejon, Korea: KOTESOL.
- Nurul Islam, M.** (2012). An Analysis on How to Improve Tertiary EFL Students' Listening Skill of English. *Journal of Studies in Education*. ISSN 2162-6952. 2012, Vol. 2, No. 2.
- O'Malley, J. M.** Chamot, A.U. & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 29, 331-341.
- Pachler, N. & Redondo, A.** (2007). *Teaching foreign languages in the secondary school – a practical guide*. Second edition. London: Routledge.

- Rost, M.** (2002). *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.
- Sally, Ovaiza.** (1985). Listening Comprehension- A Lecture-Based Approach. *ELT Journal*, Vol. 39/3. 187-192.
- Sapir, Edward.** (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*: New York: Harcourt, Brace and Company (284)
- Swain, M.** (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, In S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–53), Rowley, MA: Newbury House.
- Takeuchi, T. & Kozuka, Y.** (2010). Center Shiken Eigo listening niokeru TOEIC tokuten nikansuru chosa kenkyu [An analysis of TOEIC scores before and the introduction of listening test of the National Center for University Entrance Examinations.] *Bulletin of Aichi Kyoiku University Practical General Center*, 13, 127-131.
- White, G.** (2006). Teaching listening: Time for a change in methodology. In E. Usó-Juan & A. Martínez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 111–135). Berlin: Mouton de Gruyter.