



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د ۱۰، ش ۵ (پیاپی ۵۳)، آذر و دی ۱۳۹۸، صص ۱۰۱-۱۲۷

## نگاهی نو به آموزش دستور زبان: معرفی آموزش «فکربردی»

رضا پیش‌قدم<sup>۱\*</sup>؛ شیما ابراهیمی<sup>۲</sup>

۱. دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۲. دکتری زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

پذیرش: ۹۷/۹/۲۶

دریافت: ۹۷/۸/۱۶

### چکیده

آموزش دستور یکی از فرایندهای مهم آموزش زبان است که با فراز و نشیب‌های بسیاری روبه‌رو بوده است. در روش‌های سنتی تأکید را روی به‌خاطر سپاری قواعد دستوری می‌گذارند؛ اما رویکردهای نوین آموزشی به ارتقای توانایی ارتباطی از طریق دستور نیز توجه می‌کنند. پژوهش حاضر می‌کوشد پس از بررسی سیر تاریخی آموزش دستور، رویکردهای نوین آموزشی بر اساس حس و تفکر را پیشنهاد دهد. نگارندگان بر اساس سطوح تفکر بالا و پایین و درگیری حواس زیاد (حواس افزوده) و حواس کم (حواس کاسته)، چهار آموزش «نظری»، «کاربردی»، «فکرورزی» و «فکربردی» را معرفی کرده و بدین نتیجه دست یافته‌اند که آموختن قواعد دستوری به تنهایی کافی نیست؛ بلکه مدرس باید تلاش کند آموزش دستور را به‌گونه‌ای انجام دهد که قواعد دستوری در حافظه بلندمدت زبان‌آموز ثبت شود. بنابراین، دستور را می‌توان به شیوه فکربردی انجام داد و انواع تفکرهای انتقادی، خلاقانه و آینده‌نگر او را نیز پرورش داد. در این روش، با افزایش قدرت تفکر و درگیری حواس بیشتر، میزان توجه زبان‌آموز بیشتر می‌شود و خلاقیت و توانش ارتباطی او نیز افزایش می‌یابد و این امر میزان یادگیری نکات دستوری را افزایش می‌دهد. در این راستا، استفاده از تمرین‌های دستوری تکلیف‌محور و تمرین‌هایی که به تفکرهای انتقادی و خلاقانه می‌انجامد، مؤثر به‌نظر می‌رسد و مدرس می‌تواند از طریق آن‌ها دستور را به‌شکل کاربردی و فکربردی آموزش دهد.

واژه‌های کلیدی: دستور، تفکر، حواس، آموزش فکربردی.

## ۱. مقدمه

دستور زبان همواره یکی از بحث‌برانگیزترین موضوعات در آموزش زبان است و بر چگونگی تدریس آن اتفاق نظر وجود ندارد. تعدادی از رویکردهای آموزشی نقش مهمی برای صورت زبانی قائل بوده‌اند و آموزش زبان را برابر با آموزش دستور می‌دانند (Nassaji & Fotos, 2011) و در برهه‌ای از زبان اهمیت دستور زیر سؤال می‌رود و بر معنای زبانی بیشتر از صورت آن تأکید می‌شود (Pawlak, 2006). امروزه نیز رویکرد منطقی‌تری نسبت به آموزش دستور اتخاذ شده و اعتقاد بر این است که یادگیری دستور برای به‌کار بردن جملات صحیح زبانی لازم است و باید به ساخت و معنای زبانی به صورت هم‌زمان در آموزش زبان توجه شود. به‌طور کلی می‌توان گفت آموزش و فراگرفتن دستور می‌تواند کمک زیادی به میزان توجه و دقت زبان‌آموز کند و فراگیری نظام نحوی را تسهیل سازد و از این طریق برای آموزش مفید باشد (Ellis, 2005).

بر اساس اولویت‌دهی به دستور در آموزش، شیوه‌های تدریس متنوعی نیز برای آن در نظر گرفته شده است. رویکردهای سنتی مانند روش دستور - ترجمه<sup>۱</sup>، دستور را محتوای اصلی آموزش به‌شمار می‌آورند و تدریس خود را به صورت استنتاجی<sup>۲</sup> انجام می‌دهند. رویکردهایی مانند شنیداری - گفتاری<sup>۳</sup>، روش استقرایی<sup>۴</sup> را برای آن پیشنهاد می‌دهند و معتقدند افزون بر ساخت، ارتباطات شفاهی نیز مهم است. رویکرد معنایی نیز نقش و تبادل معنا را مهم می‌داند و در شکل افراطی آن مانند رویکرد طبیعی<sup>۵</sup>، دستور کامل کنار نهاده می‌شود. با عنوان شدن رویکردهای ارتباطی<sup>۶</sup> نقش زبان برای برقراری ارتباط پررنگ و دستور نیز در نیل به این هدف به‌کار برده می‌شود (Richards & Rodgers, 2014).

پس از مدتی با عنوان شدن رویکردهای نوین آموزشی مانند رویکرد شناختی<sup>۷</sup>، نقش حواس و تفکر در یادگیری اهمیت پیدا می‌کند و پیروان این رویکرد معتقدند ساختار زبان می‌تواند ساختار فکر را منعکس کند (Lakoff & Johnson, 1980). در چنین رویکردهایی، زبان‌آموز می‌تواند با استفاده از حواس، مباحث انتزاعی را برای خود عینی سازد و از قدرت تفکر مانند تفکر انتقادی<sup>۸</sup> و تفکر آینده‌نگر<sup>۹</sup> و تفکر خلاقانه<sup>۱۰</sup> نیز برای یادگیری بهره‌برد. بنابراین، دستور فقط مجموعه‌ای از قواعد به‌یادسپردنی نیست؛ بلکه ابزاری برای تفکر بیشتر به‌شمار می‌رود. استفاده از حواس و تفکر می‌تواند قاعده زبانی را برای زبان‌آموز ملموس‌تر و به فهم

بیشتر آن کمک کند. زبان‌آموز می‌تواند دستور زبان را به شیوه کاربردی بیاموزد و در فراگیری آن دست به خلاقیت و تفکر نیز بزند.

با توجه به اهمیت حواس و تفکر در آموزش، هدف از پژوهش حاضر پاسخ به این پرسش است که بر مبنای سطوح حواس و تفکر، چه شیوه‌هایی می‌توان برای آموزش دستور زبان در نظر گرفت؛ زیرا اعتقاد بر این است که برای آموزش کارآمدتر، دستور باید به شیوه‌ای پویا تدریس شود و قدرت تفکر زبان‌آموز را ارتقا دهد. بدین منظور، نگارندگان به ارائه دسته‌بندی جدیدی از آموزش دستور زبان پرداخته و افزون بر آموزش‌های «نظری»<sup>۱۱</sup>، «کاربردی»<sup>۱۲</sup> و «فکرورزی»<sup>۱۳</sup> با تلفیق دو واژه «فکرافزا» و «کاربرد»، «آموزش فکربردی»<sup>۱۴</sup> را پیشنهاد داده‌اند. این آموزش به زبان‌آموز یاد می‌دهد افزون بر در نظر گرفتن کاربرد، چگونه انتقادی، خلاقانه و یا آینده‌نگرانه به موضوع بنگرد. بر این اساس، فرض بر این است که آموزش دستور می‌تواند به شیوه نظری و از صورت آغازشده، با معنا و به صورت کاربردی ادامه یابد و درنهایت، برای تثبیت‌سازی مطالب دستوری از ذهن، به گونه‌ای تدریس شود که زبان‌آموزان را به فکر وادارد. بنابراین، به نظر می‌رسد از میان شیوه‌های آموزشی مطرح‌شده، آموزش فکربردی نسبت به سایر روش‌ها دارای مزیت بهتری برای تدریس دستور زبان باشد.

## ۲. پیشینه تاریخی آموزش دستور زبان

آموزش دستور نقش مهمی در تدریس زبان دارد و بدون به‌کارگیری صحیح ساختارهای دستوری، استفاده از زبان بسیار محدود خواهد شد. چنانچه نساجی و فوتوس<sup>۱۵</sup> (2011) معتقدند که زبان بدون دستور وجود نخواهد داشت. بنابراین، طی سال‌های متمادی آموزش‌های سنتی، تمرکز روی ساختار و میزان درستی جمله به لحاظ دستوری بود و یادگیری یک زبان به معنای یادگیری دستور آن محسوب می‌شد. در این روش‌ها دستور زبان به‌عنوان مجموعه‌ای از قوانین در نظر گرفته می‌شد و دانستن زبان معادل با دانستن ساختارهای دستوری بود. یکی از این روش‌ها که طی دهه ۱۸۴۰ تا دهه ۱۹۴۰ روش حاکم بر آموزش زبان خارجی در اروپا بود (Richards & Rodgers, 2014)، روش دستور - ترجمه نامیده می‌شود. در این روش صحت و درستی زبانی مورد تأکید است و مدرس قواعد دستوری را به صورت صریح<sup>۱۶</sup> و قیاسی (استنتاجی) تدریس می‌کند (Keck & Kim, 2014). بدین معنا که ابتدا،

قواعد دستوری ارائه و مطالعه می‌شود و سپس این قواعد دستوری از طریق تمرینات ترجمه‌ای و دستورمحور تمرین می‌شود (کل به جز) (Richards & Rodgers, 2014).

به دلیل تمرکز بیش از حد بر ساخت‌های دستوری و عدم توجه به ساخت‌های ارتباطی و گفتاری زبان مقصد، رویکرد دستور ترجمه در اواسط و اواخر قرن نوزدهم نقد شد و در واکنش به آن روش تدریس شنیداری - گفتاری که رویکردی شفاهی - محور است، از سوی فرایز<sup>۱۷</sup> (1945) مطرح شد. وی دستور زبان را نقطه شروع محسوب می‌کند و معتقد است ساخت زبان، با الگوهای جمله‌ای پایه و دستوری شناخته می‌شود؛ اما باید به گفتار و تمرینات شفاهی نیز توجه کرد. در این روش، مهارت‌های گفتاری بیشتر مدنظر قرار گرفته می‌شود و تمرین‌های گفتاری بیشتر از توضیحات دستوری مهم است. بنابراین، قواعد تا زمانی که زبان‌آموزان الگویی را در بافت‌های گوناگون به صورت کاربردی انجام ندهند، توضیح داده نمی‌شود. از این رو، رویکرد اتخاذشده به تدریس دستور زبان از نوع استقرایی (جز به کل) است (Richards & Rodgers, 2014). بنابراین، توضیح صریحی از قواعد دستوری ارائه نمی‌شود و زبان‌آموزان بر اساس مثال‌هایی که به آن‌ها داده می‌شود قواعد را کشف می‌کنند (Ur, 2011). از آنجا که این روش بر پایه تکرار و تقلید الگوهای دستوری رفتارگرایی<sup>۱۸</sup> بود، در اواخر دهه ۱۹۵۰ و اوایل دهه ۱۹۶۰، چامسکی<sup>۱۹</sup> به نقد آن پرداخت. وی معتقد است رفتار زبانی چیزی فراتر از تقلید صرف است و الگوهای دستوری و جملات را نمی‌توان از طریق تکرار و تقلید یاد داد؛ بلکه جملات از توانش زبانی زبان‌آموز زایانده می‌شوند (Richards & Rodgers, 2014) و امری ذاتی و جهانی هستند که نیاز به یادگیری و آموزش صریح ندارند. وی این دستور را دستور جهانی<sup>۲۰</sup> می‌نامد که کودکان از بدو تولد به آن مجهز هستند و ساختار زبان مادری خود را بدون هیچ آموزشی فرا می‌گیرند. از این منظر، فراگیری زبان روشی است که در آن مردم از فرایندهای تفکر یا شناخت خود استفاده می‌کنند تا قوانین زبانی را که در حال فراگیری آن هستند دریابند (Larsen-Freeman, 2011). بنابراین، در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ با تغییر عمده الگوی آموزش زبان، رویکردهای طبیعی و ارتباطی جایگزین رویکردهای قیاسی و استقرایی شدند و تمرکز از روی فعالیت‌های دستورمحور به سمت فعالیت‌های طبیعی و ارتباطی گذاشته شد.

در اوایل دهه ۱۹۸۰، کراشن<sup>۲۱</sup> (1982) با مطرح کردن رویکرد طبیعی، به مخالفت با تدریس

دستور صریح پرداخت و معتقد است، یادگیری آگاهانه قواعد دستوری و تمرکز بر آن، مانع از ارتباط روان و فراگیری طبیعی می‌شود و باید کنار گذاشته شود. از نظر وی، کلاس ایده‌آل محیطی است که فرصت گفتار سلیس و طبیعی را فراهم آورد و آموزش صریح دستور کاری عبث و بیهوده است. پس از مدتی در واکنش به رویکرد طبیعی، اشمیت<sup>۲۲</sup> (1990) کنار گذاشتن دستور را افراطی دانست و عنوان کرد دقت آگاهانه و توجه، شرط لازم برای فراگیری زبان است. بنابراین، توجه به صورت‌های زبانی و آموزش دستور نقش مهمی در توجه ورزی و دقت دارد (Nassaji & Fotos, 2004) و از الزامات یادگیری محسوب می‌شود. در این نوع آموزش تأکید بر تدریس ساختار زبان «فرعی» و برقراری ارتباط در کلاس موضوع «اصلی» است؛ یعنی اگر هدف از آموزش، دستیابی به سطوح بالای دقت در گفتار باشد، بدون توجه به مفاهیم دستوری این دقت و توجه آگاهانه کسب نمی‌شود (ibid, 2004).

یکی دیگر از مکاتب فکری که تأثیر زیادی در تدریس ساختار زبان داشته است، زبان‌شناسی نقش‌گراست<sup>۲۳</sup>. بر اساس آن، نقش بر ساخت صوری زبان تفوق دارد و زبان در حد «گفتمان» در سطح جامعه بررسی می‌شود. بنابراین، زبان یادگیری ساختارها نیست و ابتدا، معنا و نقش است که اهمیت دارد و بعد از آن شکل و صورت است که اهمیت می‌یابد. هالیدی<sup>۲۴</sup> (1975) با معرفی رویکرد نقش‌گرایانه خود، بیان می‌کند، همین که بیانات معنا دار تولید می‌شوند، زبان تولید شده است و بررسی (زبان) می‌تواند قبل از تکامل واژگان و ساختارها برای ظهور کلام آغاز شود (به نقل از پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۲). شالوده‌ زبان‌شناسی نقش‌گرا بر این نکته استوار است که زبان به‌مثابه ابزار اجتماعی است که برای انتقال معنا و برقراری ارتباط افراد جامعه به‌کار می‌رود و به دنبال این امر است که پدیده‌های جهان خارج چگونه به صورت ساخت‌های زبانی عینیت می‌یابند (فضائلی و ابراهیمی، ۱۳۹۳). گونه افراطی نقش‌گرایی را دستور پیدایشی<sup>۲۵</sup> می‌نامند که از نظریه پردازان مهم آن می‌توان به هوپر<sup>۲۶</sup> و تامسون<sup>۲۷</sup> اشاره کرد. در این دستور تصور بر این است که نظام دستوری با هویت مستقل وجود ندارد و تنها ارتباط است که مهم است. بنابراین، پس از نقش‌گرایی، رویکرد ارتباطی مطرح می‌شود که در این رویکرد اعتقاد بر آن است که نظام صوری و دستوری زبان در فرایند برقراری ارتباط یاد گرفته می‌شود (Ricagrds, 2001) و نیازی به آموزش صریح و رسمی دستوری وجود ندارد؛ بلکه خلق موقعیت‌های طبیعی ارتباط به یادگیری مطالب آموزشی کمک خواهد کرد و دستور

جزئی از توانش ارتباطی محسوب می‌شود.

در پایان، لازم است به تأثیر زبان‌شناسی شناختی<sup>۲۸</sup> در آموزش ساختار زبان اشاره کرد. این مکتب فکری به بررسی رابطه میان زبان انسان، ذهن و تجارب اجتماعی و فیزیکی او می‌پردازد و از این منظر، زبان ویژگی‌های ذهن انسان را منعکس می‌کند (Croft, 2001). در این مکتب، ساختار زبان به‌عنوان نمودی از نظام مفهومی کلی<sup>۲۹</sup> مطالعه می‌شود، Geeraerts, (1996). بر این اساس، زبان جزئی از شناخت انسان است که بر پایه تجربیات و درک او از محیط پیرامون، شکل می‌گیرد. لیکاف<sup>۳۰</sup> (1980) و لنگاکر<sup>۳۱</sup> (1987) دو تن از سردمداران این مکتب هستند که معتقدند علاوه بر زبان، فکر و اندیشه نیز دارای نظام و ساختار است و ساختار زبان می‌تواند ساختار فکر را نیز منعکس کند. لنگاکر (1987) در دستور شناختی<sup>۳۲</sup> خود، الگوهای زبان را بر اساس کارکرد مطالعه کرده و معتقد است ساختار دستوری زبان را نمی‌توان بدون ملاحظات معنایی درک کرد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود در این نگاه، زبان به صورت حسی و فیزیکی شکل می‌گیرد و کم‌کم به‌شکل استعاری<sup>۳۳</sup> بسط می‌یابد؛ یعنی مفاهیم انتزاعی در قالب مفاهیم ملموس‌تر ادراک می‌شوند و برای توصیف بهتر آن‌ها می‌توان از حواس مدد جست (Lakoff & Johnson, 1980). به عبارت دیگر، انسان از طریق حواس پنج‌گانه و توانمندی‌های ذاتی خود جهان اطراف را می‌شناسد و دانش پیش‌نمونه‌ای و طرح‌واره‌ای او شکل می‌گیرد. در واقع، معنی در رویکرد شناختی مفهومی است که در اثر کاربرد یک صورت زبانی تجربه عینی و یا حسی یک موقعیت در ذهن شکل می‌گیرد و این تجسم در ساخت‌های زبانی منعکس می‌شود. از این رو، در ادامه، با توجه به پیرنگ شدن نقش حواس و تفکر در آموزش این دوره، به معرفی رویکردهای آموزش مبتنی بر حواس و تفکر پرداخته می‌شود.

### ۳. آموزش از منظر حواس و تفکر

با مطرح شدن رویکرد شناختی مشاهده شد که حواس نقش مهمی در آموزش و ادراک زبانی ایفا می‌کنند. حواس می‌تواند برای ادراک پدیده‌های انتزاعی و ملموس شدن آن به مدرس کمک زیادی کند. وی می‌تواند از طریق انواع محرک‌های پنج‌گانه، حواس فراگیران را تحریک کند. بدین ترتیب، آنان قادر خواهند بود مشتاقانه وارد تعامل شوند و آنچه می‌آموزند، برای مدت زمان طولانی‌تری در ذهنشان باقی بماند (Baines, 2008). بنابراین، در این قسمت لازم است تا ابتدا،

به آموزش‌های مبتنی بر حس و تفکر اشاره شود.

یکی از روش‌های آموزشی که نقش حواس را در یادگیری بررسی می‌کند، آموزش چندحسی<sup>۳۴</sup> است که از سوی مونتسوری<sup>۳۵</sup> (2004) مطرح شده است. وی معتقد است که در روش‌های آموزشی، تربیت حواس اهمیت زیادی دارد و محرک‌های حسی چندگانه این قابلیت را دارند که می‌توانند حواس مختلف را در روند یادگیری درگیر کنند (Baines, 2008). بر این اساس، زبان‌آموز می‌تواند از ترکیب حواس استفاده و در تجارب یادگیری بیش از یک حس را درگیر کند. در این روش، هرچه تعداد حس‌های درگیر در فرایند آموزش بیشتر باشد، یادگیری بهتر اتفاق می‌افتد. گرچه در این روش، لزومی به استفاده از تمامی حواس نیست؛ اما به‌کارگیری همه آن‌ها، نتیجه بهتری در بر خواهد داشت.

در همین راستا، الگویی به‌نام «هیجامد»<sup>۳۶</sup> از سوی پیش‌قدم (2015) معرفی شده است و دربردارنده هیجان‌اتی است که در نتیجه استفاده از حواس گوناگون به‌وجود می‌آیند. این الگو شش طیف را برای سطوح هیجامد در نظر می‌گیرد. در صورتی که زبان‌آموز موضوعی را هرگز نشنیده باشد، نسبت به آن موضوع فاقد هرگونه حس عاطفی بوده و در نتیجه هیجامد موضوع مورد نظر برای وی در سطح تهی<sup>۳۷</sup> است. هنگامی که موضوع مورد نظر را برای نخستین‌بار می‌شنود، درجه هیجامد آن واژه از سطح تهی به سطح شنیداری<sup>۳۸</sup> می‌رسد و چنانچه تصاویر مرتبط با آن را ببیند و یا لمس کند، هیجامد آن از سطح شنیداری، به‌ترتیب به سطوح دیداری<sup>۳۹</sup> و لمسی - حرکتی<sup>۴۰</sup> صعود می‌کند. چنانچه تجربیات او از آن موضوع در مراحل بعدی افزایش پیدا کند، به‌تبع افزایش بسامد تجربه، هیجامد درونی<sup>۴۱</sup> از آن واژه ایجاد می‌شود و زبان‌آموز می‌تواند با انجام پژوهش و تفحص، به هیجامد جامع<sup>۴۲</sup> از آن موضوع دست یابد. در این مرحله، درک دقیقی از موضوع مورد نظر شکل خواهد گرفت که به یادگیری عمیقی منجر خواهد شد. بنابراین، هرچه مفهومی حواس بیشتری را در فرد به‌صورت سلسله مراتبی درگیر کند، به تولید هیجان بیشتری در وی منجر می‌شود و یادگیری آن راحت‌تر خواهد بود.

نظریه شناخت بدن‌مند<sup>۴۳</sup> یکی دیگر از روش‌های آموزشی است که به بررسی ماهیت رابطه میان ساختار مفهومی<sup>۴۴</sup> با تجربه حسی جهان خارج می‌پردازد. ادعای الگوی آموزشی شناخت بدن‌مند این است که فرایندهای شناختی فرد به تجاربی که از داشتن یک بدن با ظرفیت‌های

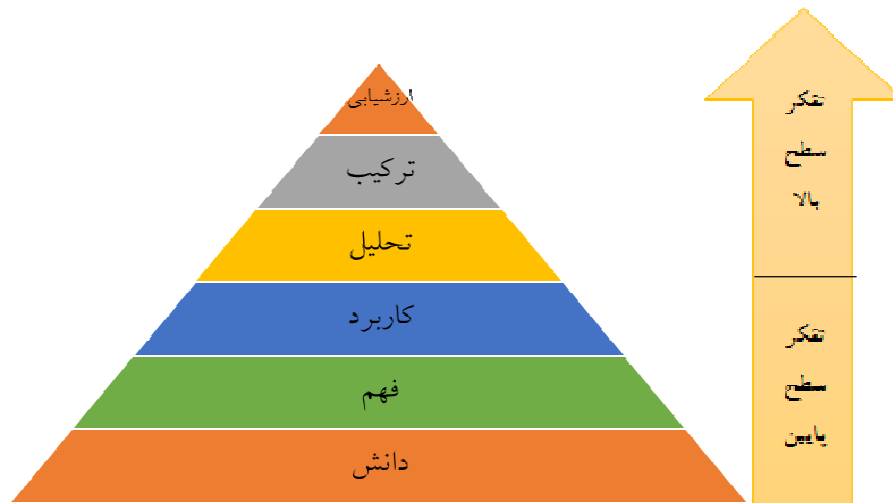
حسی حرکتی ویژه او حاصل می‌شود، بستگی دارد و شناخت وی از پیرامون از طریق بدن صورت می‌گیرد. بدین صورت، بدن نه تنها به‌عنوان یک پنجره عمل می‌کند؛ بلکه بر نحوه شناخت فرد نیز تأثیرگذار است (Varela, & Rosch, 1993). از نظریه شناخت بدن‌مند این‌گونه استنباط می‌شود، در صورتی که افراد فرایند یادگیری را همراه با تجربه هیجانات طی کرده باشند، زمانی که بخواهند مطالب یاد گرفته‌شده را به خاطر بیاورند، باز تجربه هیجانی سبب می‌شود مطالب را سریع‌تر و بهتر به خاطر بیاورند.

روش‌های آموزشی فوق به مدرسان این نکته مهم را خاطر نشان می‌سازد که نقش حواس در یادگیری افراد بسیار مهم است و باید در امر تدریس مدنظر قرار گیرد. در این صورت، شاهد یادگیری کارآمد خواهیم بود. در ادامه، با توجه به اهمیت نقش تفکر در آموزش، به معرفی رویکردهای آموزشی درباره تفکر نیز پرداخته می‌شود:

بلوم<sup>۶۵</sup> (1956) با توجه به نقش تفکر در آموزش، یادگیری را به سطوح مختلفی تقسیم می‌کند و معتقد است، مدرسان باید آموزش خود را بر اساس این سطوح با اهداف آموزشی و سطح انتظار خود از زبان‌آموزان منطبق سازند. نخستین سطح یادگیری، مبتنی بر دانش<sup>۶۶</sup> و به‌خاطر سپاری موارد کسب‌شده در کلاس درس است. در این سطح یادگیرنده فقط مطالب تدریس‌شده را حفظ می‌کند و یادگیری به صورت طوطی‌وار<sup>۶۷</sup> اتفاق می‌افتد. درک مطلب و فهم<sup>۶۸</sup>، سطح دوم یادگیری را شامل می‌شود که زبان‌آموز به‌طور عمیق‌تر در مورد مطالب فکر و آن‌ها را درک می‌کند. یادگیری به‌شیوه کاربردی<sup>۶۹</sup>، سومین سطح از سطوح یادگیری است که زبان‌آموز در این مرحله از سطح ابتدایی آموختن بالاتر می‌رود و قادر است آنچه را آموخته به صورت کاربردی نیز پیاده کند. بنابراین، آموزش در این مرحله از سطح نظری وارد سطح کاربردی و عملی خواهد شد. در سطح چهارم، پنجم و ششم یادگیری، زبان‌آموز برای روشن شدن دلایل به تحلیل مسائل، نقد و ترکیب<sup>۷۰</sup> آن‌ها در ذهن و در نهایت، ارزشیابی<sup>۷۱</sup> می‌پردازد. در سطح ترکیب، زبان‌آموز آموخته‌های جدید خود را با آموخته‌های پیشین پیوند می‌زند و در سطح ارزشیابی، می‌تواند درباره مسائل تدریس‌شده قضاوت کند و برای آن‌ها دلیل بیاورد. به اعتقاد بلوم سه سطح ابتدایی (دانش، فهم و کاربرد) مربوط به تفکر سطح پایین هستند که در آن فقط محفوظات رخ می‌دهد و در سه مرحله نهایی (تحلیل، ترکیب و ارزشیابی) تفکر سطح بالا نظیر تفکر انتقادی اتفاق می‌افتد. گفتنی است، اندرسون و کراتول<sup>۷۲</sup> (2001) این مدل شناختی را



به صورت به‌خاطر سپاری<sup>۵۲</sup>، ادراک و فهم<sup>۵۳</sup>، به‌کارگیری<sup>۵۴</sup>، تحلیل، ارزیابی و ابداع و آفرینش<sup>۵۶</sup> بازبینی کرده‌اند.



شکل ۱: طبقه‌بندی شناختی بلوم از دانش (۱۹۵۶)

Figure 1. Bloom's Taxonomy of Knowledge

از دیگر رویکردهای شناختی که نقش مهمی برای تفکر در آموزش قائل است، رویکرد تفکر انتقادی است. دیویی<sup>۵۷</sup> (۱۹۹۳) تفکر انتقادی را توجه فرد به موضوعی خاص و تحلیل دقیق آن می‌داند. در واقع، منظور از آن، هنر اندیشیدن درباره تفکر و نحوه بیان کردن آن است. بنابراین، توجه به تفکر انتقادی در امر آموزش به پرورش خلاقیت زبان‌آموز منجر خواهد شد. فریره<sup>۵۸</sup> (۱۹۷۲) از جمله صاحب‌نظرانی است که تفکر انتقادی را هدف آموزش معرفی می‌کند. از نظر او آموزش فرایندی سیاسی است که باید از طریق آن آگاهی و تفکر افراد را در مسائل سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بالا برد. در این صورت آموزش صرفاً انباشت اطلاعات در ذهن زبان‌آموز نیست؛ بلکه هدف اصلی آموزش، پرورش تفکر انتقادی است و دانش‌آموزان باید بتوانند آزادانه فکر کنند و نسبت به هر چیزی که در محیط اجتماعی و فرهنگی خود می‌بینند،

نظر دهند یا آن را انتقاد کنند.

#### ۴. ارائه دسته‌بندی جدید انواع آموزش بر اساس سطح تفکر و حواس

بر اساس میزان تفکر و حواس درگیرشده زبان‌آموز در فرایند یادگیری، می‌توان چهار نوع آموزش را مطرح کرد که در جدول شماره ۱ به صورت خلاصه ذکر شده‌اند.

جدول ۱: دسته‌بندی جدید انواع آموزش بر اساس سطح تفکر و حواس

Table 1: A New Categorization for Education Based on Thinking and Sense

	حواس افزوده	حواس کاسته
تفکر سطح بالا	آموزش فکری	آموزش فکروری
تفکر سطح پایین	آموزش کاربردی	آموزش نظری

«آموزش نظری» همان آموزش سنتی است که در آن حواس کمتری دخیل بوده و مبتنی بر استفاده از حواس شنیداری و دیداری در آموزش است. مدرس می‌تواند با استفاده از ابزارهای صوتی و تصویری محتوا را آموزش دهد. از آنجا که، تنها دو حس شنیداری و دیداری دخیل هستند و به سایر حواس توجهی نمی‌شود، این نوع آموزش را می‌توان «حواس کاسته» در نظر گرفت. پیش‌قدم (2018)، آموزش حواس کاسته را آموزشی می‌داند که قابلیت استفاده از تمام حواس چندگانه را در محیط کلاس ندارد و در آن به جز حواس اندکی مانند حواس شنیداری و دیداری به سایر حواس توجهی نمی‌شود. از سوی دیگر، الگوی تدریسی که در این شیوه مشاهده می‌شود تکرار، تمرین و تولید است و به معنا و کاربرد توجه چندانی نمی‌شود. بنابراین، یادگیری به صورت تقلیدی و طوطی‌وار است. یادگیری طوطی‌وار، از جمله الگوهای مکتب رفتارگرایی است که فراگیرندگان بدون درک و فهم کامل، مطالب را حفظ می‌کنند (Brown, 2006). بنابراین، با توجه به اینکه درک و فهم کامل در آن اتفاق نمی‌افتد، شاهد سطوح پایین تفکر هستیم. برای مثال، برای تدریس انشا، مدرس جملاتی را به شیوه شنیداری (صوت مدرس) و دیداری (استفاده از فلش‌کارت و غیره) به زبان‌آموزان آموزش می‌دهد و از

آنان می‌خواهد تا این جملات را حفظ کنند. آنان با تقلید و تکرار جملات مدرس، نگارش انشا را می‌آموزند و فرایند یادگیری، محصول‌محور<sup>۱۱</sup> است. آموزش‌های محصول‌محور، عمده تمرکز خود را روی میزان دقت و درستی نوشته به لحاظ رعایت اصول دستوری و تلفظ می‌گذارند و تنها فرم و ساختار در آن‌ها است (Pincas, 1982). از سوی دیگر، ملاک‌های سنجش زبان‌آموزان در این روش، نگاهی ارزیابانه است و میزان یادگیری تنها با نمره‌دهی سنجیده می‌شود (طالبی و همکاران، ۱۳۹۷).

هنگامی که یادگیرندگان حواس بیشتری را در آموزش به‌کار می‌گیرند، میزان یادگیری آنان ارتقا می‌یابد (Isen & Shmidt, 2007). بنابراین، در آموزش می‌توان افزون بر حواس شنیداری و دیداری، از سایر حواس نیز بهره گرفت. «آموزش کاربردی» نوع دیگری از آموزش است که با درگیری حواس بیشتر، به کاربرد و بحث‌های عملی در کلاس اشاره دارد و آن را می‌توان «حواس افزوده»<sup>۱۲</sup> در نظر گرفت. منظور از آموزش حواس افزوده، به‌کارگیری حواس بیشتر در امر آموزش است که به یادگیری کارآمدتر منجر خواهد شد (Pishghadam, 2018). در آموزش کاربردی، مراد از واژه کاربردی، تدریس به صورت کارورزی، کارآموزی و کاردستی است و به مهارت‌افزایی در زبان‌آموز منجر خواهد شد. در این شرایط با خلق موقعیت‌های طبیعی یادگیری به‌واسطه ایفای نقش، یادگیری در کلاس درس آسان‌تر خواهد شد و با تلفیق حواس متعدد در تدریس میزان یادگیری و مهارت کاربردی زبان‌آموزان بالاتر خواهد رفت. این شیوه مطابق با نظریه آموزش دیویی (1963) است که بیان می‌کند زبان‌آموزان به‌منظور درک عمیق باید مطالب را به صورت ابزاری و کاربردی انجام دهند تا میزان یادگیری آنان افزایش یابد. وی معتقد است که روش آموزش باید عملی باشد تا یادگیری را تعمیق بخشد. برای نمونه، در آموزش حجم‌های هندسی، بهتر است به جای آموزش نظری مطالب، در طبیعت به‌دنبال حجم‌های هندسی گشت و آنان را به صورت عملی آموزش داد. گفتنی است، از آنجا که در این روش بیشتر کاربرد مهم است، همچنان شاهد سطوح پایینی از تفکر هستیم.

«آموزش فکروورزی» جایگاه ویژه‌ای برای افزایش انواع تفکرات نظیر تفکرات خلاقانه، انتقادی و آینده‌نگر قائل است. در این نوع آموزش، حواس زیادی درگیر نیست. بنابراین، از نوع «حواس کاسته» است؛ اما از آنجا که اهمیت زیادی برای تفکر قائل است، شاهد سطوح بالای تفکر هستیم. مدرس در این نوع آموزش، سعی می‌کند قدرت تفکر زبان‌آموز را افزایش دهد و از

زوایای گوناگون به خردورزی بپردازد. گفتنی است، تجربه و تفکر لزوماً همزمان نمی‌شوند و نیازی نیست زبان‌آموز چیزی را در کلاس تجربه کند؛ بلکه برای مثال وی یاد می‌گیرد چگونه فردی را قانع کند. بنابراین، آرایش فکری و واژگانی اهمیت می‌یابند و درحقیقت، زبان‌آموز می‌آموزد چگونه با اندیشیدن چیزی را به‌کار ببرد. برای نمونه، برای نگارش انشا، مدرس ابتدا به زبان‌آموز یاد می‌دهد هنگامی که می‌خواهد انشایی بنویسد، چگونه بنویسد و از چه عباراتی برای قانع کردن و یا منصرف کردن افراد استفاده کند. به عبارت دیگر، مدرس در این روش به زبان‌آموز نحوه اندیشیدن و فکر کردن را آموزش می‌دهد. در این میان مدرس مانند واسطه‌ای است که زبان‌آموزان را به تفکر وادار می‌دارد و از طریق ارتباط برقرار کردن میان محتوا و تفکر، آموزش را خلاقانه‌تر می‌سازد. بدین ترتیب زبان‌آموزان نقش فعالانه‌تری خواهند داشت و بحث‌های کلاسی نیز شکل خواهد گرفت که کلاس را از حالت مدرس‌محور صبرف خارج می‌سازد. این نوع آموزش را می‌توان در زمره آموزش‌های فرایندمحور<sup>۱۲</sup> نیز در نظر گرفت؛ زیرا تمرکز خود را روی ذهن زبان‌آموز و بررسی معنایی جملات تولیدشده از سوی آنان به-عنوان یک فرایند می‌گذارد (Hedge, 1994).

یکی دیگر از شیوه‌های آموزش، «آموزش فکربردی» است که از ترکیب دو واژه «فکرافزا» و «کاربرد» ایجاد شده است. این شیوه آموزش نخستین‌بار از سوی پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۳۹۷) مطرح شد و آموزش را صرفاً مجموعه‌ای از قواعد حفظ کردنی نمی‌داند؛ بلکه کاربرد به همراه تفکر دارای اهمیت بسیاری است؛ زیرا چنانچه مدرس زبان‌آموزان را به تفکر وادار کند و آنان این تفکر را به سطح کاربرد نیز بیاورند، سبب تولید و خلق ایده می‌شود و میزان یادگیری ارتقا خواهد یافت. تمرین‌ها و فعالیت‌های کلاسی به صورت کاربرد به زبان‌آموزان فرصت خواهد داد بین صورت، معنا و کاربرد ارتباط معنادار فکورانه برقرار کند و فرصت تولید جملات خلاقانه نیز به آنان داده می‌شود. در این صورت، در حین به‌کارگیری و کاربرد، تفکر زبان‌آموز نیز درگیر می‌شود و تجربه و تفکر با یکدیگر هم‌زمان می‌شوند. از این رو، از جنس حواس افزوده است و سطوح بالای یادگیری را درگیر می‌کند. در آموزش فکورورزی، مدرس مستقیم به زبان‌آموز می‌آموزد که چگونه فکر کند تا بتواند کاری را انجام دهد؛ اما در آموزش فکربردی، ابتدا زبان‌آموز کاری را انجام می‌دهد و به‌شکل عملی به فکر وادار شده می‌شود. برای نمونه، زبان‌آموز در مورد موضوع بیکاری که ممکن است مشکل روز جامعه باشد انشایی می‌نویسد و

مدرس با پرسش‌های مرتبط او را به فکر وادار می‌کند که دلایل بیکاری در جامعه چیست. آیا در همهٔ جوامع به یک اندازه بیکاری وجود دارد. بیکاری با چه عواملی در ارتباط است و غیره. مدرس با اخذ این شیوهٔ تدریس، زبان‌آموزان را از مرحلهٔ یادگیری طوطی‌وار و به یادسپاری مطلق، به مرحلهٔ تفکر سوق می‌دهد و هنر اندیشیدن را نیز در آنان تقویت خواهد کرد. این شیوه به «تدریس سیاسی»<sup>۶۳</sup> فریره (1972, 1998) نیز نزدیک می‌شود.

### ۵. آموزش دستور بر اساس سطوح حواس و تفکر

اکنون پس از ملموس شدن روش‌های آموزشی مبتنی بر حواس و تفکر، با ارائهٔ مثال به بررسی کارآیی این روش‌ها در تدریس دستور پرداخته می‌شود. پیش از ذکر مثال لازم است به این نکتهٔ مهم توجه شود که در پژوهش حاضر آموزش نظری مانند آموزش دستور به شیوهٔ سنتی و استنتاجی است و تدریس دستور به صورت کل به جز صورت می‌گیرد. آموزش کاربردی مانند آموزش دستور به شیوهٔ استقرایی است. آموزش فکورری را می‌توان معادل با رویکرد نقش‌گرایی و شناختی دانست و آموزش فکوربردی رویکرد آموزشی جدید به دستور زبان است که در این پژوهش معرفی شده است

جدول ۲: آموزش دستور بر اساس سطوح تفکر و حواس

Table 2: Grammar Teaching Based on Thinking and Sense Level

	حواس افزوده	حواس کاسته
تفکر سطح بالا	آموزش فکوربردی	آموزش نقش‌گرایی و شناختی
تفکر سطح پایین	آموزش استقرایی	آموزش استنتاجی

در آموزش نظری دستور، ابتدا قاعدهٔ دستوری از سوی مدرس توضیح داده می‌شود. پس از آن نمونه‌ها و الگوهای دستوری در جملات متعدد ارائه می‌شوند (کل به جز) و از زبان‌آموزان انتظار می‌رود این قواعد دستوری را به خاطر بسپارند و بتوانند با قواعد

مطرح شده، جملات مشابه دستوری تولید کنند. مدرس می‌تواند برای تبیین بیشتر قواعد دستوری، از فلش‌کارت و سایر ابزارهای تصویری نیز بهره گیرد. الگوی تدریسی که در این شیوه مشاهده می‌شود، الگوی تدریس تکرار، تمرین و تولید است. روشن است که در این شیوه یادگیری، تنها الگوهای دستوری و تولید جملات دستورمند مدنظر است و حفظ دستور و قاعده در آن اهمیت دارد. برای نمونه، برای آموزش زمان فعل گذشته، ابتدا مدرس ساخت دستوری زمان گذشته و انواع آن را توضیح می‌دهد. پس از آن برای تبیین تفاوت این دو ساخت می‌تواند از لوح فشرده صوتی استفاده کند که در آن تعدادی ساخت‌های زمانی گذشته به کار رفته است (حس شنیداری). پس از ارائه توضیحات به صورت شنیداری، می‌توان از فلش‌کارت‌هایی استفاده کرد که تعدادی جملات با زمان دستوری گذشته به کار رفته‌اند (حس دیداری). در ادامه، از زبان‌آموزان خواسته می‌شود جملات دستوری مشابهی با زمان گذشته بسازند و بدین ترتیب الگوی آموزش داده‌شده به صورت قیاسی تکرار و تمرین می‌شود. در این آموزش تفکر زبان‌آموز نقشی در یادگیری ندارد و هدف از آموزش صرفاً به خاطر سپاری الگوی دستوری است (حواس کاسته و تفکر سطح پایین). آموزش سایر قواعد دستوری مانند معلوم و مجهول، ضمائر، مبتدا سازی و غیره نیز می‌تواند با ذکر الگوی دستوری و پس از آن ارائه مثال به صورت شنیداری و دیداری صورت گیرد (شیوه متداول آموزش دستور).

دستور زبان فارسی را می‌توان افزون بر تدریس به شیوه نظری، به صورت عملی نیز تدریس کرد. آموزش کاربردی، شیوه‌ای عملی است که با درگیری حواس بیشتر به واسطه کاربرد، همانند روش استقرایی، به صورت جز به کل صورت می‌گیرد. بنابراین، از نوع حواس افزوده است؛ یعنی ابتدا مدرس می‌تواند برای تدریس دستور مثال‌های دستوری را به صورت کاربردی و با درگیری حواس به صورت شنیداری، دیداری یا لمسی - حرکتی تدریس کند و در پایان، قاعده دستوری را توضیح دهد. برای مثال، برای تدریس زمان‌های گذشته می‌توان انواع زمان‌های گذشته را روی ماکت نوشت و از چند زبان‌آموز درخواست کرد که نقش آن زمان‌ها را ایفا کنند. بدین منظور که هر یک از آنان نقش هر یک از زمان‌های گذشته را بازی کند و جملات مربوط به آن را بخواند. در خلال نقش، مدرس به توضیح زمان دستوری و ویژگی‌های این زمان‌ها می‌پردازد و هر یک از زمان‌های گذشته با یکدیگر مقایسه می‌شوند. بدین ترتیب، زبان‌آموزان با کمک ابزار و با درگیری حواس شنیداری، دیداری و لمسی قواعد

دستوری را بهتر در حافظه خود نهادینه می‌کنند. برای تدریس ضماین به این شیوه نیز می‌توان از زبان‌آموزان خواست همدیگر را با به‌کار بردن ضماین در جملات خطاب کنند و کاربرد هر یک از ضماین و تفاوت آن‌ها در جملات توضیح داده می‌شود. در این رویکرد آموزشی می‌توان فرصت برقراری ارتباط و گفت‌وگو را با ایفای نقش و ارائه مثال‌های زیاد در کلاس فراهم آورد و با توجه به ارتباط زبان‌آموزان به توضیح ساخت‌های دستوری پرداخت. بنابراین، آموزش دستور می‌تواند در خلال کاربرد و ارتباط توضیح داده شود. گفتنی است از آنجا که نقش زیادی برای تفکر قائل نیستیم و ملاک برای مدرس کاربرد قواعد دستوری است، سطح تفکر در این روش، در سطح پایین قرار دارد.

در آموزش دستور به‌شیوه فکورزی، باید به‌گونه‌ای عمل کرد که در حین آموزش نکات دستوری، قدرت تفکر زبان‌آموز نیز به‌کار گرفته شود. بنابراین، ابتدا مدرس می‌تواند آموزش خود را به صورت شنیداری و دیداری آغاز کند و پس از آن از زبان‌آموزان درخواست کند در مورد نقش‌ها و کارکردهای جملات تدریس‌شده و قواعد دستوری تفکر کنند. زبان‌آموزان در این مرحله می‌توانند به اظهارنظر در مورد کاربرد و نقش ساخت تدریس‌شده بپردازند. در این روش افزون بر آموزش دستور، مهارت تفکر، مهارت شفاهی و گفت‌وگوی صحیح زبان‌آموزان نیز مدنظر قرار خواهد گرفت. بنابراین، با ارتباط میان دستور و تفکر، توانایی زبان‌آموزان برای کاربرد دستور برای رسیدن به قدرت تفکر و اهداف ارتباطی نیز ارتقا خواهد یافت و آنان صرفاً قواعد دستوری کلیشه‌ای را حفظ نخواهند کرد. در این میان مدرس مانند واسطه‌ای است که آنان را به تفکر و از طریق ارتباط برقرار کردن میان دستور و تفکر، آموزش دستور را خلاقانه‌تر می‌سازد. برای نمونه، برای آموزش ضماین به شیوه فکورزی، ابتدا مدرس انواع ضماین فارسی را با مثال و به صورت شنیداری توضیح می‌دهد. پس از آن می‌تواند متنی را برای زبان‌آموزان بخواند و از آنان درخواست کند ضماین را در این متن مشخص کنند. در ادامه، وی درباره کارکردهای دو ضماین «تو» و «شما» به صورت مؤدبانه و غیررسمی توضیح می‌دهد و از آنان می‌خواهد کارکرد ضماین دوم شخص را با زبان دیگری مانند انگلیسی مقایسه کنند و به این پرسش پاسخ دهند که چه شباهت و تفاوت‌هایی میان این دو زبان وجود دارد. بدین ترتیب، زبان‌آموزان نقش فعالانه‌تری نسبت به شیوه نظری خواهند داشت و بحث‌های کلاسی نیز شکل خواهد گرفت که کلاس را از حالت مدرس‌محور صرف خارج می‌سازد و سطح

بالایی از تفکر را می‌توان در این شیوه تدریس در نظر گرفت. گفتنی است، در این مرحله زبان‌آموزان فقط در مورد چرایی الگوی دستوری تفکر می‌کنند و سطح زیادی از حواس درگیر نیست (حواس کاسته).

در آموزش فکری، افزون بر کاربرد و استفاده از قواعد دستوری، می‌توان انواع تفکرات را نیز در زبان‌آموزان افزایش داد. بنابراین، هم‌زمان با کاربرد، تفکر نیز مدنظر قرار می‌گیرد و مراد از این آموزش، کاربردی است که به تفکر بینجامد. برای نمونه، برای تدریس زمان گذشته به شیوه فکری، ابتدا جملات دستوری گذشته و انواع آن به صورت کاربردی و با استفاده از ابزار گوناگون که حواس زبان‌آموزان را نیز درگیر کند (حواس افزوده) به آنان تدریس می‌شود. سپس مدرس از آن‌ها می‌خواهد اهداف زندگی خود را در چند سال آینده توضیح دهند. پس از آن، افعال به‌کار رفته در جملات زبان‌آموزان بررسی می‌شود و از آن‌ها خواسته می‌شود بسامد افعال گذشته خود را مشخص کنند. در پایان، مدرس زبان‌آموزان را به این فکر وادار می‌دارد که چرا تعداد زمان‌های گذشته در زبان فارسی نسبت به زمان آینده بیشتر است و آیا این موضوع ارتباط با آینده‌نگری ایرانیان دارد یا خیر. بدین ترتیب آنان به فکر فرو می‌روند و قواعد دستوری را همراه با تفکر در بافت واقعی زندگی تجربه می‌کنند. مبتدا سازی را نیز می‌توان به شیوه فکری تدریس کرد. پس از ذکر دو جمله «من غذا را خوردم» و «غذا را خوردم»، می‌توان زبان‌آموزان را به این فکر واداشت که چرا فاعل اول شخص در زبان فارسی قابل حذف است، در صورتی که در زبان انگلیسی این‌گونه نیست. آیا این موضوع نشان دهنده این است که جامعه ایران به «من» اهمیت نمی‌دهد و می‌تواند به راحتی آن را حذف کند. بنابراین، آیا جامعه ایران جامعه‌ای جمع‌گراست. برای تدریس ضمائر نیز می‌توان این پرسش را مطرح کرد که آیا استفاده از ضمائر دوم شخص «تو» و «شما» نشان دهنده دموکراسی در ایران است؟ در تمامی مثال‌های مطرح‌شده مدرس سعی می‌کنند از طریق مثال‌های کاربردی و مرتبط با زندگی روزمره زبان‌آموزان قدرت تفکر آنان را نیز افزایش دهد.

## ۵. نتیجه

با بررسی رویکردهای گوناگون نسبت به دستور، به‌طور خلاصه آن‌ها را می‌توان در سه گروه طبقه‌بندی کرد: الف: رویکردهایی که آموزش زبان را برابر با آموزش دستور می‌دانند و تنها به



فرم و ساختار توجه دارند و معنا را کنار می‌گذارند (رویکردهای صورت‌گرا). ب: رویکردهایی که تنها به معنا توجه دارند و بررسی ساخت‌های زبانی را مهم نمی‌دانند (رویکردهای طبیعی و نقش‌گرا). ج: رویکردهایی که صورت و معنا دارای نقشی یکسان است و هیچ یک نسبت به دیگری برتری ندارد (رویکردهای شناختی). بر اساس میزان سطوح تفکر و حواس و در پاسخ به پرسش پژوهش، چهار رویکرد آموزشی نظری، کاربردی، فکوروری و فکوربردی، مطرح شده است که آنان را می‌توان در راستای رویکردهای مطرح‌شده پیشین در نظر گرفت. بر این اساس، آموزش دستور نظری در راستای رویکردهای قیاسی و صورت‌گرا که تنها فرم و ساختار را مهم می‌دانند، قرار می‌گیرد. در رویکرد کاربردی آموزش دستور را به شیوه کاربردی انجام می‌دهند و از دل مثال به ساختار دست می‌یابند، بنابراین، به شیوه دستور استقرایی نزدیک هستند. از آنجا که آموزش فکوروری تفکر فرد را در سطح چرایی درگیر می‌کند، می‌تواند در راستای رویکردهای نقش‌گرایی و شناختی قرار گیرد که افزون بر ساختار، به معنا و پردازش‌های ذهنی نیز توجه دارند. در پژوهش حاضر، رویکرد آموزشی جدیدی به نام آموزش فکوربردی نیز معرفی شده است که معتقد است در آموزش نکات دستوری، باید به‌طور هم‌زمان به کاربرد و تفکر توجه داشت. به عبارت دیگر، نکات دستوری باید به صورت کاربردی و به‌گونه‌ای تدریس شود که انواع تفکر خلاقانه، انتقادی و آینده‌نگر را در زبان‌آموزان فعال کرده و آنان را به فکر وادارد.

در فرایند تدریس، «حواس» بخشی از فرایند ادراک است که بر دقت، توجه و انگیزه فرد تأثیر بسزایی دارد. بنابراین، باید در تدریس به حواس زبان‌آموز نیز توجه کرد و آموزش دستور از این امر مستثنی نیست. بدین‌معنا که با توجه زبان‌آموز به محتوای دستور، اطلاعات از حافظه حسی به حافظه کاری<sup>۱۴</sup> انتقال می‌یابد و پس از آن با تکرار و مرور ذهنی، اطلاعات دستوری به حافظه بلندمدت انتقال می‌یابد و فرایند یادگیری مطالب صورت می‌پذیرد. همسو با پژوهش بینز (2008)، استفاده از حواس مختلف در یادگیری سبب می‌شود دانش‌آموزان آنچه را می‌آموزند، برای مدت زمان طولانی‌تری در ذهن خود نگه دارند؛ زیرا هرچه تعداد حواس درگیر بیشتر باشد، یادگیری با عمق و موفقیت بیشتری همراه خواهد بود (Montessseroi, 2004).

چنانچه سطوح آموزش معرفی‌شده را بر مبنای سطح حواس بسنجیم، در آموزش نظری

همان‌گونه که اشاره شد، حواس کمی از زبان‌آموز حین تدریس درگیر می‌شود (حواس کاسته). با توجه به تأکید بر حس شنیداری در این نوع آموزش، هیجان کمی در زبان‌آموزان تولید می‌شود و کلاس دارای جذابیت چندانی نخواهد بود؛ زیرا در توضیح قواعد دستوری، تنها محور کلاس، «مدرس» است و زبان‌آموزان نقش منفعلی دارند و تنها وظیفه‌ای که بر عهده دارند، حفظ کردن قواعد دستوری است. روشن است که در چنین شرایطی مطالب به صورت موقت و در حافظه کاری آنان ثبت خواهد شد و پس از مدتی نیز به فراموشی سپرده می‌شود؛ زیرا مطالب با سطح پایینی از تفکر زبان‌آموزان همراه است. اسکهان<sup>۶۰</sup> (1998) معتقد است، از آنجا که در حافظه کاری پردازش هم‌زمان محتوا و معنای ساختارهای زبانی دشوار است، تنها به محتوا توجه می‌شود و معنای ساختارهای دستوری نادیده انگاشته می‌شود. بنابراین، مدرسان در تدریس دستور باید از روش تدریسی استفاده کنند که هم‌زمان با تحریک حواس بیشتر، میزان دقت و توجه زبان‌آموز را افزایش دهد و به فرایند پردازش اطلاعات در ذهن کمک کنند. با تحریک حواس بیشتر در تدریس می‌توان هیجان بیشتری در زبان‌آموزان تولید کرد و از آنجا که ارتباط مستقیمی میان درجه هیجانی مطالب و زبان‌آموزی وجود دارد (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۲)، هرچه محتوای دستوری دارای درجه بالاتری از حس هیجانی برای فرد باشد، یادگیری آن راحت‌تر خواهد بود.

آموزش کاربردی با درگیری حواس بیشتر (حواس افزوده) به شیوه کاربردی به هیجان و حواس زبان‌آموزان در یادگیری توجه می‌کند و زبان‌آموزان افزون بر آموزش نظری، به صورت کاربردی مطالب دستوری را در ذهن نهادینه می‌کنند. یادگیری دستور به واسطه ایفای نقش، کاردستی و غیره به تثبیت مطالب در ذهن کمک زیادی خواهد کرد و این امر در راستای پژوهش کوه (2005) و رید<sup>۶۱</sup> (1978) است که معتقدند فعالیت‌های گروهی بر یادگیری مطالب تأثیر بسزایی دارد و از این طریق زبان‌آموزان بهتر مطالب را به خاطر می‌آورند. درواقع، انگیزشی که از کار گروهی دریافت می‌کنند، به آن‌ها در یادگیری و فهم مطالب جدید دستوری کمک می‌کند؛ اما در این روش فقط به کاربرد قواعد دستوری با ذکر مثال‌های فراوان اکتفا می‌شود و نقش چندانی برای تفکر زبان‌آموزان قائل نیست (تفکر سطح پایین). بنابراین، این کلاس‌ها تنها سبب مهارت افزایی می‌شوند.

یادگیری تفکر، یکی از اهداف آموزش‌های رسمی است (Bernard, 2008) که در

آموزش‌های سنتی به آن توجهی نمی‌شود. در آموزش فکروریزی، تفکر زبان‌آموزان نیز مدنظر قرار می‌گیرد. این شیوه از تدریس مانند تدریس انتقادی فریره است که مدرس می‌تواند از راه پرسش، ارزشیابی و معنا دادن به نکات دستوری، به بررسی سطح و فرایند تفکر زبان‌آموزان بپردازد. بنابراین، تفکر در این شیوه برای معنادار کردن مفاهیم دستوری به‌کار می‌رود و شاهد افزایش تفکرهای انتقادی، آینده‌نگر و خلاق در زبان‌آموزان هستیم. روشن است چنانچه مدرس در دستور قدرت تفکر انتقادی و سایر تفکرات زبان‌آموز را برانگیزاند، می‌توانیم شاهد پیشرفت در یادگیری نکات دستوری باشیم. توانایی تفکر تنها از طریق ارائه الگوهای دستوری محض اتفاق نمی‌افتد؛ بلکه این امر از طریق آموزش مهارت‌ها و روش‌های تدریس مناسب و بررسی نقادانه مطالب امکان‌پذیر است (Myers & Dyer, 2006).

از آنجا که مهارت افزایی و خلق و تولید ایده هر دو در فرایند یادگیری نقش بسزایی دارند، آموزش فکربردی مناسب‌ترین شیوه تدریس دستور محسوب می‌شود؛ زیرا در عین کاربرد، به تفکر نیز می‌انجامد و ویژگی‌های آموزش کاربردی و فکروریزی را به صورت تلفیقی در بر دارد (حواس‌افزوده و تفکر سطح بالا). بنابراین، مدرسان باید زبان‌آموزان را در موقعیت‌های مختلف قرار دهند و آنان را به تلاش و دارند و موقعیت آموزشی را به گونه‌ای فراهم کنند که زبان‌آموزان خود را در فعالیت‌های آموزشی و یادگیری سهیم و دخیل بدانند (Quinn, 2000). این آموزش در راستای پژوهش برونر<sup>۷۷</sup> (1984) است که بیان می‌کند فراگیر را نباید در برابر دانسته‌ها قرار داد (آموزش سنتی)؛ بلکه وی را باید با مسئله و موقعیت روبه‌رو کرد تا خود به کشف روابط میان امور و جست‌وجو برای کسب اطلاعات اقدام کند (فکروریزی) و برنامه آموزشی باید طوری طراحی شود که زبان‌آموز را به فعالیت و تفکر وادارد و سبب ایجاد نگرش و انگیزه مثبت در وی شود (فکربردی). بنابراین، لازم است مدرسان تدریس خود را از تأکید صرف بر قواعد دستوری و به‌یاد سپاری آنان تغییر دهند و زبان‌آموزان نیز به‌جای اینکه صرفاً به کسب و حفظ اطلاعات بپردازند لازم است مهارت خویش را در تفکر افزایش دهند و آن‌ها را به‌کار ببندند. در چنین شرایطی آموزش دستور به‌شیوه کاربردی و ارتباطی صورت خواهد گرفت و میزان یادگیری زبان‌آموزان نیز بیشتر می‌شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به تأثیر استفاده از آموزش فکربردی در تدریس مهارت‌های زبانی نیز پرداخته شود. افزون بر این، آموزش فکربردی می‌تواند در تألیف کتاب‌های درسی و محتوای آموزشی نیز مدنظر قرار گیرد.

۶. پی‌نوشت‌ها

1. grammar-translation method
2. deductive
3. audio-lingual
4. inductive
5. natural approach
6. communicative approach
7. cognitive approach
8. critical thinking
9. futures thinking
10. creative thinking
11. theoretical teaching
12. practical teaching
13. thinking skills teaching
14. applective teaching
15. Nassaji & Fotos
16. explicit
17. Fries
18. behaviorism
19. Chamsky
20. universal grammar (UG)
21. Krahen
22. Schmidt
23. functional linguistics
24. Halliday
25. emergent grammar
26. Hopper
27. Thompson
28. cognitive linguistics
29. general conceptual organization
30. Lakoff
31. Langacker
32. cognitive grammar
33. metaphoric extension
34. multisensory education
35. Montessori
36. emotioncy
37. null-emotioncy
38. auditory emotioncy
39. visual emotioncy
40. kinesthetic emotioncy

41. inner emotioncy
42. arch emotioncy
43. embodied cognition
44. conceptual structure
45. Bloom
46. knowledge
47. roat learning
48. comprehension
49. application
50. synthesis
51. evaluation
52. Anderson & Krathwohl
53. remembering
54. understanding
55. applying
56. creating
57. Dewey
58. Freire
59. thin-slice sensory
60. product-based
61. thick-slice sensory
62. process-based
63. political pedagogy
64. working memory
65. Skehan
66. Reid
67. Bruner

## ۷. منابع

- پیش‌قدم، رضا و شیما ابراهیمی (۱۳۹۷). «نسبیت حسی و تأثیر آن بر مهارت نوشتاری زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان». *جستارهای زبانی*. د ۹، ش ۳، صص ۲۱۳ - ۲۴۰.
- پیش‌قدم، رضا و همکاران (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول: از پیدایش تا تکوین*. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- دیویی، جان (۱۹۳۸). *تجربه و آموزش و پرورش*. ترجمه سیداکبر میر حسینی (۱۳۶۹). تهران: کتاب.
- طالبی، زهرا و همکاران (۱۳۹۷). «بررسی مقایسه‌ای تأثیر روش‌های تدریس مبتنی بر

- رویکرد نتیجه‌گرا، فرایندگرا و فن بیان در مهارت نگارشی فراگیران زبان انگلیسی سطح متوسط». *جستارهای زبانی*. د ۹. ش ۳. صص ۱۵۹ - ۱۷۸.
- فضائی، سیده مریم و شیما ابراهیمی (۱۳۹۳). «تحلیل سبک‌شناسی داستان هفت‌خوان رستم *شاهنامه* در چارچوب دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی». *مطالعه زبان و گویش‌های غرب ایران*. ش ۴. صص ۱۱۹ - ۱۴۲.

### References

- Akhundzadeh, K.; H. Ahmadi Tehran; Sh. Salehi & Z. Abedini, (2011), "Critical thinking in nursing in Iran". *Journal of Medical Education*. 11(3). Pp: 210-221. [In Persian].
- Baines, L. (2008). *A teachers' guide to learning multisensory improving literacy by engaging the senses*. Virginia USA: Association for supervision and curriculum development (ASCD).
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. David McKay, New York.
- Brown, D. (2006). *Principles of Language Learning and Teaching*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Bruner J. S. & J.J. Goodnow, (1984), *A Study of Thinking*. New York: John Wiley & Sons.
- Croft, W. (2001). *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education* (A. A. Hoseini, Trans.). Tehran, Iran: Ketab Press. [In Persian].
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Ellis, R. (2005). *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.

- Fazaeli, M., & Ebrahimi, Sh. (2014). "Stylistic analysis of Haftkhan Rostam using Halliday's systemic functional framework". *Journal of Western Iranian Languages and Dialects*. 4. Pp: 119-142. [In Persian].
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*, tr. Myra Bergman Ramos, Harmondsworth: Penguin Books.
- Geeraerts, D. (1996). *Cognitive Linguistics: In handbook of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Exploration in the Development of language*. London: Edward Arnold.
- Hedge, T. (1994). "Second language pedagogy: writing". *Encyclopedia of Applied Linguistics*, Pergamon/Elsevier Science. Pp. 3774-3778.
- Isen, A. M. & E. Shmidt, (2007), "Positive affect facilitates incidental learning and divided attention while not impairing performance on a focal task. *Paper presented at the Emotions Pre-Conference at the Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology*, Memphis, TN.
- Keck, C. & Y. Kim, (2014). *Pedagogical Grammar*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second-language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lakoff, G. & M. Johnson (1980). *Metaphors We live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford University Press.
- Maleki, H. (2003). *Curriculum Design: A Practical Guide*. Tehran, Iran: Madrese Press. [In Persian].
- Montessoroi, M. (2004). *The Montessori Method: The Origin of an Educational innovation: Including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's the Montessori method*. United States of America: Rowman & Littlefield

Publishers.

- Nassaji, H. & S. Fotos ,(2004), “Current developments in research on the teaching of grammar”. *Annual review of Applied Linguistics*. 24.Pp: 126-145.
- ----- (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- Pawlak, M. (2006). *The Place of Form-Focused Instruction in the Foreign Language Classroom*. Poznan: Adam Mickiewicz University Press.
- Pincas, A. (1982). *Teaching English writing*. London: Macmillian.
- Pishghadam, R. (2015). Emotioncy in language education: From exvovement to involvement. *Paper presented at the 2nd conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies*. Iran, Mashhad.
- Pishghadam, R. (2018). An introduction to thin-slice sensory education: Less is more. *International Academic Conference on Economics, Business and Social Sciences*, European Institute for Research and Development.
- -----.; M. Tabatabaeyan & S. Navari, (2013), *A Critical and Practical Analysis of First Language Acquisition Theories: The Origin and Development*. Mashhad, Iran: Ferdowsi University of Mashhad Press. [In Persian].
- Quinn, F. (2000) *The Principles and Practice of Nurse Education*. London: Chapman and Hall Co.
- Reid, J. M. (1987). “The learning style preferences of ESL students”. *TESOL Quarterly*. 21 (1). Pp:87-110.
- Richards, J. C. & Th. S. Rodgers, (2014), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ----- (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Safavi, K. (2011). *From Linguistics to Literature*. Tehran, Iran: Sureh Mehr. [In Persian].
- Schmidt, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied linguistics*. 11 (2). Pp. 129-158.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Talebi, Z.; N. Asadi & H. Davatgari, (2018), "Compressive analysis of teaching methods effect based on result-based, process-based and genre-based approaches of writing skill amongst intermediate English learners". *Language Related Research*. 9(3). Pp. 159-178. [In Persian].
- Ur, P. (2011). "Grammar Teaching: Research, Theory, and Practice". In E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York and Abingdon: Routledge. Pp:507-522.
- Vahdat, R.; A. Zeinali & Z. Ahmadi, (2012), "Relationship between critical thinking dispositions and academic achievement in Urmia secondary school students". *Journal of Urmia Nursing and Midwifery*. 10(1). Pp. 97-104. [In Persian].
- Varela, F.; E. Thompson & E. Rosch, (1993), *The Embodied Mind*. Massachusetts Institute of Technology.

## Teaching Grammar Revisited: An Introduction to Applicative Teaching

Reza Pishghadam<sup>1\*</sup>, Shima Ebrahimi<sup>2</sup>

1. Professor of English Language Education and Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad.
2. Assistant Professor of Persian Language Teaching, Ferdowsi University of Mashhad.

Received: 07/11/2018

Accepted: 17/12/2018

Among the most controversial issues in language teaching is teaching grammar. Some educational approaches pay significant attention to linguistic forms and believe that language teaching is equal to teaching grammar (Nassaji & Fotos, 2011). Nowadays, a more rational approach is taken regarding teaching grammar. Learning grammar is argued to be necessary for uttering correct sentences and paying simultaneous attention to form and function is a must in language teaching. Robins (as cited in Safavi, 2011, p.25) is of the view that "language should be considered as a system with mutually-related dependent factors. These factors are either lexical, syntactical, or morphological." Therefore, syntax can be considered as the organizing element for these factors. Based on prioritizing syntax in language teaching, various methods have been taken into consideration, among which traditional ones, such as Grammar-Translation Method (GTM), put a great emphasis on teaching grammar deductively. On the other hand, methods, such as Audiolingualism, suggest inductive teaching because they believe verbal communication is as essential as grammatical forms. Meaning-based approaches pay attention to meaning, and in their extreme extensions, such as natural approach, grammar is completely put aside. Communicative approaches, as the name suggests, highlight the communicative aspects of language, and grammar, along with other components of language, is utilized to improve communicative competence.

By introducing the cognitive approach, whose idea revolves around the fact that the structure of language reflects our thoughts, the role of senses and cognition in teaching linguistic components, including grammar, became important. By means of such approaches, learners can objectify abstract concepts through their senses and use critical thinking, futures thinking, and creative thinking to learn the language more thoroughly. Here, grammar is not merely a set of memorized rules, but it is a tool by which learners can think better. The present study, therefore, intends to introduce an educational approach that include various levels of senses, because we are of the view that grammar should be thought more dynamically to improve the learners' reflection. This, we believe, can be achieved by a new categorization based

\* Corresponding author: E-mail: pishghadam@um.ac.ir

on thick-slice and thin-slice sensory teaching, which is beyond theoretical teaching, and includes practical teaching and thinking skills teaching. The presented approach, applicative teaching, whose name is a mixture of application and reflection, teaches students how to think critically, creatively, and futuristically. Based on this approach, grammar teaching starts with theoretical, form-based aspects and moves to practical, function-based aspects, and tries to fixate the rules by making students think about what has been taught. Results show that by involving senses and cognition, learners' awareness, creativity, and communicative competence are improved, which can consequently help them learn the grammatical rules better. In this vein, teachers can employ those tasks that boost students' creative thinking and critical thinking to teach grammar applicatively.

**Keywords:** Grammar teaching; Cognition; Senses; Applicative teaching