

عناصرشناختی و فراشناختی در فرآیند یادگیری مکالمه زبان عربی با تکیه بر روش تلقین زدایی

عدنان طهماسبی

دانشیار دانشگاه تهران

سعدالله همایونی*

استادیار دانشگاه تهران

(۱۵۹-۱۷۸)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۷/۱۷، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۰۹/۲۵

چکیده

آموزش زبان عربی در ایران همواره با تکیه بر عناصر شناختی و روش دستور- ترجمه صورت می‌پذیرد، از این رو هیچگاه عناصری از قبیل: واکنش‌های ذهن مدرس و زبان آموز به هنگام آموزش زبان عربی، عناصر فراشناختی، ویژگی‌های طرفین، سخن و موقعیت گفتگو، روند پردازش داده‌ها و اطلاعات توسط زبان آموز و ... مورد توجه صاحب نظران این حوزه قرار نگرفته است. در این مقاله، نویسندگان در صددند با تحلیل زیر و بم‌های فرآیند یادگیری زبان عربی با تکیه بر روش تلقین زدایی و عناصر فراشناختی از قبیل هوش هیجانی، اصولی بنیادین را برای تدریس / یادگیری زبان عربی بدست دهند، بطوریکه با استفاده از راهکارهای پیشنهادی، زبان آموز بصورت کارآمد دانش زبانی را کسب کرده و با ایجاد انگیزه، خلاقیت، اعتماد به نفس و در نهایت با برون داد مداوم و عملی زبان در فضایی هیجانی-شناختی، توانش و کنش ارتباطی وی به بهترین سطح ممکن برسد.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان عربی، عناصر فراشناختی، تلقین زدایی، هوش هیجانی، بافت یادگیری.

۱. مقدمه

در فرآیند آموزش معنادار زبان خارجی، علاوه بر عناصر درون زبانی، عناصر برون زبانی و موقعیتی نیز از نقش تعیین کننده‌ای برخوردارند. این عوامل می‌تواند به درون دادِ موفق زبان خارجی و نیز برون دادِ طبیعی آن، کمک شایانی کند. با نگاهی به متدهای آموزش زبان، از قبیل روش شنیداری- گفتاری، روش مستقیم، روش دستور ترجمه و ... در می‌یابیم که طراحان این متدها اغلب از عناصر فراشناختی و عاطفی در فرآیند آموزش زبان غافل مانده‌اند؛ حال آنکه علاوه بر رشد شناختی، تقویت رشد عاطفی و اجتماعی زبان آموزان، کلید ایجاد انگیزش برای رشد همه جانبه آنان خواهد بود. در این راستا در مقاله حاضر نیز بررسی عوامل روان شناسی و فراشناختی نهفته در محیط و فرآیند آموزش زبان عربی، برای بهبود روند آموزش / یادگیری در دستور کار قرار گرفته است. بنابراین نویسندگان در صددند تا با روش توصیفی- تحلیلی، عناصر شناختی و فراشناختی را مانند هوش هیجانی در فرآیند یادگیری مکالمه زبان عربی، مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند و از این رهگذر، نقش عنصری از قبیل فرآیند و بافت یادگیری، فضای روانی کلاس درس، و عناصر فراشناختی را به مذاقه بگذارند.

سوال های پژوهش

۱. مزایای آموزش و یادگیری معنادار زبان عربی کدام است؟ چگونه می‌توان عناصر فراشناختی و عاطفی را جهت بهبود آموزش زبان عربی بکار گرفت؟
۳. راههای درک هوشمندانه و کاربرد طبیعی زبان عربی کدام است؟

فرضیه های پژوهش

۱- یکی از مزایای مهم مرتبط ساختن هدف(معنا / تجربه) از سوی زبان آموزان با موضوعات درسی، ایجاد انگیزش، خلاقیت، انرژی و رفع خستگی است.
۲- عناصر شناختی و عاطفی در هم تنیده‌اند؛ مدرسان می‌توانند با کسب مهارت‌های لازم، زبان آموزان را در جهت پرداختن به عواطف خود یاری دهند. ۳- ارتباط گروهی

در بافت موقعیتی و جو مناسب روانی، نقش بسزایی در فعال سازی انگیزه و خلاقیت و درک هوشمندانه (*Intellectual understanding*) موضوعات مورد بحث در کلاس درس دارد.

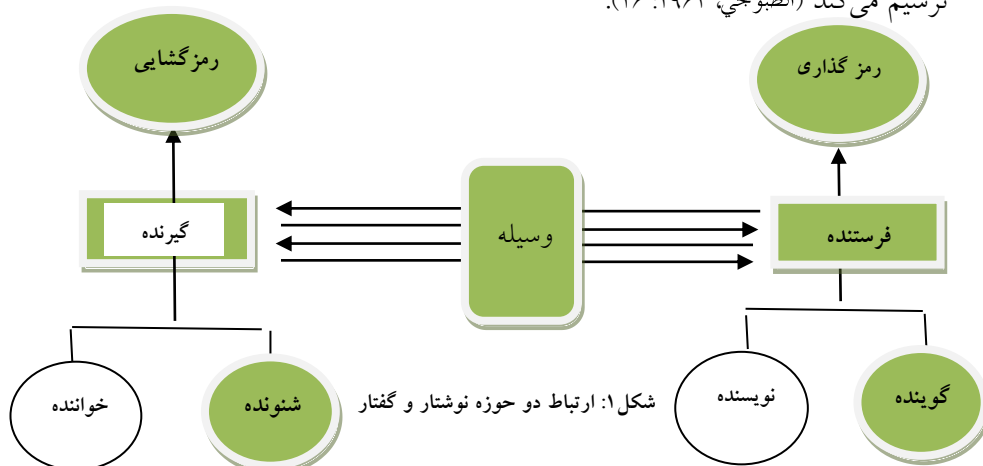
۲. پیشینه پژوهش

در زمینه آموزش زبان عربی، پژوهش‌های زیر انجام شده است از جمله: ۱. مقاله «روش‌های آموزش زبان و تبیین جایگاه مهارت‌های چهارگانه» نوشته زهرا افضلی (۱۳۸۶) ۲. مقاله «آسیب شناسی درس مکالمه دانشجویان زبان و ادبیات عربی در ایران» نوشته حسن مجیدی (۱۳۹۰) که هر یک به بحث در خصوص متدهای سنتی آموزش زبان پرداخته و به برخی از متدهای جدید به صورتی کوتاه، اشاره داشته‌اند. ۳- پایان‌نامه «دراسة المدخل التواصلي في تدريس الأدب العربي المعاصر للطلاب العربية لإیرانین» نوشته مریم جلائی که در آن، تاثیر تدریس ادبیات معاصر عربی در توانش ارتباطی دانشجویان ایرانی از دو بعد نظری و میدانی، مورد بررسی قرار گرفته است. بنابراین می‌توان گفت تا به حال هیچ کدام از پژوهش‌های مذکور، عناصر شناختی و فراشناختی و همچنین متد تلقین زدایی را برای آموزش زبان عربی مورد بررسی قرار نداده‌اند.

۳. فرآیند و بافت یادگیری

فرآیند ارتباط و کشف معنا از جمله مباحثی است که دیدگاه‌های متفاوتی درباره آن مطرح شده است. حسین الطبوجی، فرآیند ارتباط را در دو حوزه نوشتار و گفتار چنین

ترسیم می‌کند (الطبوجي، ۱۹۶۲: ۱۶):



بنابراین فرآیند ارتباط میان انسانها، چندین مرحله را شامل می‌شود که برخی از آنها ذهنی و برخی دیگر عضلانی است. ارائه افکار ذهنی نیازمند دستیابی به جمله‌ها و ترکیب‌هایی است که بتوانند محتوای سخن را به بهترین نحو در خود جای دهند. از این رو، فرد با استفاده از دانش زبانی خود، مجموعه‌ای از واژگان را متناسب با محتوای سخن بر می‌گزیند، سپس در نظام آوایی زبان در صدد گزینش آواها و فرم‌هایی آوایی از قبیل لحن، آهنگ و ... بر می‌آید. همه این موارد چه از نظر مضمون (افکار) و چه از نظر ساختار (روش کارکرد زبان) در چارچوب ساختار رمزهای زبان قرار می‌گیرد و این همان مرحله‌ای است که رمزگذاری (*encoding*) نامیده می‌شود.

اما در سوی دیگر سخن (گیرنده) فرآیند ارتباط، خود دارای مراحل چند است که با رمزهایی شروع می‌شود و توسط فرستنده (شفاهی یا کتبی) از طریق وسایل ارتباطی یا شبکه‌ای از شبکه‌ها *channel* ارسال می‌گردد. چنانکه می‌دانیم فرایند ارتباط شفاهی، یک فرآیند دو سویه است که در آن فرستنده و گیرنده با هم به تبادل اطلاعات می‌پردازند. از این رو گاهی فرستنده به هنگام گفتگو به گیرنده تبدیل می‌شود و برعکس. گیرنده، در سایه نظام متعارف زبان، بافت سخن و شناخت و تجربه پیشین زبانش، پیام را به صورت مجموعه‌ای از آواها که آنها را به صورت واحدهای معنادار زبانی پیوند می‌دهد، دریافت می‌کند. در واقع این مرحله، رمزگشایی (*decoding*) نامیده می‌شود (طهماسبی و همکاران، ۱۳۸۹: ۴۷). گیرنده در حقیقت معنا را می‌سازد نه اینکه معنا به او منتقل شود. وی معنای واژگان را با توجه به بافت موقعیتی فرآیند ارتباط تعیین می‌کند. از این رو گفتن این مطلب که به کار بردن یک زبان، چیزی فراتر از دانستن دستور و قواعد آن زبان است، نسبتاً ساده است. اما شناسایی و تحلیل انواع دیگر دانش که در کاربرد زبان دخالت دارند، امری پیچیده محسوب می‌شود. به هر حال برای فراگیری و کاربرد مناسب یک زبان خارجی، ناگزیر دو مرحله وجود دارد که لازم است با فراهم کردن شرایط مناسب، زبان آموز این دو را به بهترین نحو پشت سر بگذارد. الف. مرحله توانش زبان (*competence*) ب: مرحله کنش زبانی (*performance*). توانش زبانی در واقع توسط

چامسکی مطرح شد، وی بر این باور است که کودک انسان که زبان محیط خود را می‌آموزد، تنها انباشته‌ای از گفته‌های پراکنده را یاد نمی‌گیرد، بلکه مجموعه‌ای از قاعده‌ها و اصول زیرین را برای تولید ساختهای گوناگون گفتار، کسب می‌کند. او این نظام ذهنی قاعده‌ها را «توانش دستوری» می‌نامد (مشکوة الدینی، ۱۳۷۹: ۱۰۷). وی معتقد است توانایی زبانی بشر، زاده هوش کلی انسانها و یا استعداد یادگیری افراد نیست، بلکه ویژگی فطری (*Innate*) و وراثتی است که مختص به گونه انسان است. ما با دانش از پیش طراحی شده (*pre-programmed knowledge*) کافی درباره نحوه کاربرد زبان، پا به عرصه وجود می‌گذاریم و تنها نیاز به کمترین مقدار تماس جهت فعال ساختن ارتباط با زبان‌های گوناگون اطراف داریم؛ تقریباً شبیه به پرنده‌ای که پرواز را یاد می‌گیرد و با محیط بیرون از لانه، سازگاری پیدا می‌کند (کوک، ۲۰۱۱: ۴۷). دل هایمز در اواخر دهه ۱۹۶۰ اصطلاح توانش ارتباطی را در تقابل تعمدی در برابر توانش زبانی چامسکی مطرح کرد. به گفته هایمز، اشخاصی که تنها دارای توانش زبانیند، قادر به برقراری ارتباط نیستند. به پیشنهاد وی چهار نوع دانش برای برقراری ارتباط موفق ضروری است: احتمال داشتن، (*possibility*) امکان‌پذیری (*feasibility*)، تناسب (*Appropriateness*) و تصدیق‌پذیری (*Attestedness*) (همان: ۴۸-۵۰). لازم به ذکر است که تمام اجزای کلام از جمله تعابیر غیر کلامی زبان، فهم منظور کلام و تفکیک انواع مختلف متن، بخشی از توانش ارتباطی هر شخص محسوب می‌شود. از این رو اموری از قبیل لحن، صدا و حالت چهره، نوع روابط بین سخنگویان زبان، سن، جنسیت و موقعیت اجتماعی آنان؛ زمان و مکان و سرانجام میراث پیش زمینه فرهنگی سخنگویان زبان در تعبیر یک تعامل واقعی لحاظ می‌گردد؛ مجموعه این عوامل را بافت (*context*) می‌نامند (کوک، ۲۰۰۱: ۵۶-۵۷). در حقیقت بافت و موقعیت سخن و عناصر غیر کلامی، نقش تعیین کننده‌ای در معنا و مقصود گوینده و به عبارتی ژرف ساخت سخن ایفا می‌کند. فرث معتقد است که «معنا جز از طریق بافت زبانی یا بکار بردن آن در بافت‌های مختلف، روشن نمی‌شود» (عمر، ۱۴۰۲ق: ۶۸). صاحبان نظریه بافت، آن را به چهار نوع: متنی، موقعیتی، فرهنگی و

عاطفی تقسیم می‌کند که در ادامه در راستای مقاله تنها دو بافت موقعیتی و عاطفی را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

۱. بافت موقعیتی

مقصود از بافت موقعیتی، همان عناصر غیر زبانی است که در فرآیند درک معنای سخن، تأثیر بسزایی دارد. عناصر غیر زبانی، شامل شخصیت گوینده و مخاطب و رابطه این دو و نیز شرایط مربوط به محاوره و لحظه تکلم و یا به اصطلاح «موقعیت کلامی» است (ر.ک: السعران، بی‌تا: ۲۶۳). برای نمونه تصور کنید که مادر مریم در حال شستن لباس است که ناگهان یکی در می‌زند و مادر خطاب به مریم می‌گوید: «یا مریم أنا أغسلُ الأطباق» چنانچه مریم معنای جمله را بدون توجه به بافت موقعیتی در نظر بگیرد، برداشتی خبری و مخالف با مقصود مادرش از آن برداشت خواهد کرد؛ حال بدیهی است مقصود مادر وی معنایی امری از قبیل: «إفتحي الباب یا مریم»، یا «انظري من يطرق الباب» است.

۲. بافت عاطفی

با نگاهی به کلاس‌های آموزش اقتدار گرایانه مکالمه زبان عربی (استاد- دانشجو) در می‌یابیم که گفتمان کلاسی دارای چند ویژگی بارز است، یکی اینکه زبان کلاس بافت زدوده است، حال آنکه با نگاهی به اجتماع‌های واقعی و طبیعی گفتمان می‌بینیم که در بیشتر موقعیت‌های ارتباطی بیرون، ارتباط نزدیکی بین گفته‌های شرکت کنندگان گفتگو و متن بلافصل وجود دارد، این پدیده به زبان بافتی شده موسوم است (ر.ک دلیو کرول، ۱۹۵۰: ۴۶۶). بنابراین در روش‌های آموزش زبان عربی از قبیل روش مستقیم، روش دستور ترجمه و حتی روش ارتباطی- به علت عدم آشنایی مدرسان با قواعد فراشناختی تدریس- که امروز در دانشگاه‌های کشور رایجند، تعجبی ندارد که از زبان آموز سؤالاتی پرسیده شود که ارتباطی با محیط بلافصل کلاس ندارد. از این رو از یک دانشجو پرسیده می‌شود: «کیف جئت إلى المدرسة؟» یا «کیف یمکن أن نحفظ علي البيئة؟» و به زبان آموز دیگر گفته می‌شود: «تحدث عن الربيع العربي؟» در حالیکه چنانچه دیالوگ در بافتی منظم، معنادار و تجربه محور طراحی شده باشد، علاوه بر

برانگیختن هوش عاطفی زبان آموز، درک وی از مطالب بهتر خواهد بود، برای نمونه در بافت گفتگوی شخصی بین دو دوست، احتمالات زیادی برای طراحی دیالوگها وجود دارد؛ از این رو مدرس با تکیه بر کاربردی بودن، معناداری، انگیزتگی و ... به طراحی دیالوگ‌هایی متناسب با موقعیت‌های واقعی زبان مقصد می‌پردازد.

مریم: نعم، مرتبتي في اختبار القبول لا بأس بها، ولكن مؤهلاتي لا يُثنى عليها.	احمد: يا مریم سمعت أنك الأخرى التي نجحت في الامتحان. أليس كذلك؟
رضا: تمازحيني، الساعة العاشرة والنصف	بسمة: أمسكُ على الخشبة استيقظت مبكراً
سعید: الي من هو أشوق	احمد: مشتاقٌ لزيارتك
احمد: طبعاً، الزحام يهدر معظم وقتنا	خديجة: والزحام تزيد طينتنا بلة

چنانچه دیالوگ‌های فوق به شیوه‌ای معنادار، کاربردی و در بافتی مناسب، به زبان آموز عرضه شوند، از نظر عاطفی و روانی تاثیر بسزایی در دقت و پیگیری سایر مباحث کلاس درس خواهد داشت، و درک وی از اصطلاحات و برون داد آنها به صورت قابل ملاحظه‌ای افزایش خواهد یافت (ر.ک: دیالوگ ۱ و ۲). اینک به منولوگ زیر که به صورت منطقی طراحی شده است و می‌تواند بخشی از یک دیالوگ باشد، توجه نمایید:

۱- أنا أستيقظ في الصباح الباكر حوالي الساعة السادسة والرابع . أنا أمضُ من سريري بسرعة وأوقظ جميع أسرتي سوى أختي الصغيرة التي تنام الى وقت متأخرٍ من النهار. وأصبح والديّ وإخوتي وأحضر الفطور بسرعة ثم تتناول الفطور عادة مع البعض.
 ۲. أستعدّ نفسي للذهاب الى الكلية، أغسل وجهي، وأدبني ورفقتي وساعديّ و قديميّ. أنشفتها بالمنشفة وأسرح شعري بالمشط (أمشط شعري) وأرتبته، أنظف أسناني بالفرشاة، أكوّي ملابسي و ألبسها... خلاصة أعنتني بهندامي و مظهري الخارجی
 عندما أخرج من البيت لزيارة الأصدقاء ۳. الساعة السادسة والنصف أوصل بنفسي إلى حافلة الجامعة أو أحيانا أركب سيارة الأجرة عندما يُدهمني الوقت. لأنني لا أريد أيّ

تأخیر للحضور في الصف. وان كنت في بعض الأحيان أقع في فخ الزحام. ۴. أدخل في الصف عادة حوالي الساعة الثامنة، أسلم على أصدقائي، وأجلس على مقعدى حتى يأتي الأستاذ ويلقي محاضرتة. أنا أناقش الأستاذ عادة، لكن دون أن أقطع كلامه. و استفيد من هذه الصفوف كثيراً. أنا أعلق أيضاً على ما يفضّل به الأستاذ وأصدقائي الآخرون في محاضراتهم. ۵. تنتهي الحصة الأولى على تمام الساعة التاسعة والنصف وتبدأ الحصة الثانية على رأس الساعة العاشرة. ثم أذهب الى مطعم الجامعة عندما أحجز الطعام ولكن عندما لا يعجني وجبة طعام الجامعة اشترى طعاماً مُعداً من البوقية، بعد ذلك أذهب الى المسجد. أتوضأ ثم أصلي صلاة الجماعة. بعد ذلك عندي فراغ حتى الساعة الثالثة بعد الظهر، ثم لى محاضرة أخرى مع أستاذ حول درس وهكذا ينتهي يومي الدراسي.

با نگاهی به اعمال روزانه فوق که برای هر فردی می تواند اتفاق بیفتد، در می یابیم که زبان آموز، بند بند دیالوگ فوق را می تواند به راحتی در ذهن خود تجسم کند و حتی نیازمند هیچگونه تصویر و یا فیلمی در این باره نباشد، زیرا نظم منطقی، و معنا محوری دیالوگ فوق، به خوبی دانش زبانی و فرا زبانی وی را در زبان مادری و سپس در زبان دوم فعال ساخته و سبب می شود به راحتی معنای مقصود را درک نماید و اعتماد به نفس لازم را برای بکارگیری اصطلاحات مذکور، کسب کند.

۵. هوش شناختی و هوش هیجانی (emotional intelligence)

از نظر بسیاری از فلاسفه و دیدگاه های سنتی، «هوش» و «هیجانی» دو مفهوم بی ربط بوده و حتی در مقابل یکدیگر قرار می گیرند. بطوریکه هوش، عمدتاً به معنای توانایی تفکر انتزاعی و تواناییهای شناختی است و هیجانها نیز یک سری پاسخ های سازمان نیافته و آشفته، نسبت به محرکها انگاشته می شوند. با این حال، ارسطو در اخلاقیات نیکوماخین می گوید: لازم است هوش و عقلانیت، مهار زندگی هیجانی ما را به دست بگیرد. احساسات ما زمانی که به خوبی به کار گرفته شوند با خرد و منطق همراهند؛ و به تفکر ما، ارزش های ما و بقای ما جهت می دهند، اما به آسانی می توانند به خطا بروند و بیشتر مواقع نیز چنین می شود (گلمن، ۱۳۹۱: ۲۱). از دیدگاه ارسطو، مشکل انسان این

نیست که از هیجان برخوردار است، بلکه آنچه اهمیت دارد، مناسب بودن هیجان و نحوه ابراز آن است. در حوزه هوش شناختی گیلفورد (*Guilford*) از نخستین کسانی بود که با نظریه الگوی ساختار هوشی خود، دو مفهوم تفکر همگرا و واگرا را به عنوان دو وجه عمده تفکر انسان، مطرح کرد. در تفکر همگرا، نتیجه تفکر از قبل معلوم است؛ یعنی همواره یک پاسخ درست وجود دارد، اما نتیجه تفکر واگرا تعداد زیادی از پاسخ‌هاست که هر کدام از نظر منطقی، درست به نظر می‌رسد. خلاقیت از دیدگاه گیلفورد، با استفاده از تفکر واگرا تعریف می‌شود (سیف، ۱۳۸۳: ۶۵). ادوارد دو بونو (*Edward de Bono*) نیز با مطرح کردن تفکر جانبی، گامی مهم در این زمینه برداشت. بنا بر دیدگاه وی «این تفکر نوعی روش برخورد با اطلاعات است که به نتایج خلاقانه‌ای منجر می‌شود. تفکر جانبی در مقابل تفکر عمودی مطرح شده است. سیستم آموزشی، عمدتاً ما را به استفاده از منطق و طی کردن گام به گام برای رسیدن به راه حل درست، هدایت می‌کند. این نوع تفکر، تفکر عمودی است و در بیشتر مواقع مناسب است. اما گاهی ما با یک موقعیت ویژه مواجه می‌شویم که روش ذکر شده، جهش لازم به سمت چیزی را که به آن احتیاج داریم، برایمان فراهم نمی‌کند و نیاز به تفکر جانبی خواهیم داشت (شریفی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۸). در واقع می‌توان تفکر جانبی را همان تفکر خلاق دانست که فرد، با استعداد و خلاقیتی که دارد، در درون خود به تحلیل درست موقعیت پرداخته و بهترین عکس العمل را با توجه به شرایط مختلف انجام می‌دهد. البته پویایی تفکر و استفاده بهینه از آن، خود دارای عوامل زیستی، درونی، شناختی، و علل بیرونی و فراشناختی ویژه‌ای است.

از نظر تاریخی، نقطه ضعف مهم دیدگاه‌های شناخت گرا و اجتماعی - شناختی یادگیری همواره نادیده گرفتن جنبه‌های عاطفی فرآیندهای ذهنی بوده است، اما تحولات گسترده‌ای که در حوزه هوش هیجانی رخ داد، دیدگاه‌های سنتی را زیر سوال برد و بر ارتباط نزدیک و در هم تنیده هوش و هیجان تاکید نمود. یکی از مهمترین عناصر فراشناختی که در امر یادگیری از تاثیر شگفت انگیزی برخوردار است، هوش هیجانی است. پیشینه هوش هیجانی را می‌توان در ایده‌های وکسلر به هنگام تبیین جنبه‌های

غیر شناختی هوش عمومی جست و جو کرد. از دیدگاه وی، هوش مجموعه یا کل قابلیت فرد برای فعالیت هدفمند، تفکر منطقی و برخورد کارآمد با محیط است (اتکینسون، ۱۹۸۵: ۲۳).

اوج این تحولات به مطرح شدن «هوش هیجانی» توسط سالووی و ماير در سال ۱۹۹۰ برمیگردد. سالووی این اصطلاح را برای بیان کیفیت و درک احساسات افراد، همدردی با احساسات دیگران و توانایی اداره مطلوب خلق و خو بکار برد. از نظر آنها، هوش هیجانی عمدتاً به عنوان توانایی فرد در بازنگری احساسات و هیجانات خود و دیگران، تمییز قائل شدن میان هیجانها و استفاده از اطلاعات هیجانی در حل مسأله و نظم بخشی رفتار، تعریف می شود (خانزاده و همکاران، ۱۳۸۶: ۲۲). عده‌ای از قبیل گلمن (۱۹۹۵)، تاثیر هوش هیجانی در موفقیت افراد را بسیار بیشتر از هوش بهر تخمین زدند؛ وی معتقد است هوش بهر (*EQ*) در بهترین حالت خود تنها عامل ۲۰ درصد از موفقیت‌های زندگی است. ۸۰ درصد موفقیت‌ها به عوامل دیگری وابسته است و سرنوشت افراد در بسیاری از موارد در گرو مهارتهایی است که هوش هیجانی را تشکیل می‌دهند (گلمن، ۱۳۹۱ش: ۶۲ و ۶۳). به نظر گلمن، هوش هیجانی هم شامل عناصر درونی است و هم عناصر بیرونی. عناصر درونی شامل خودآگاهی، خود انگاره، احساس استقلال و ظرفیت خود شکوفایی و قاطعیت است. همچنین هوش هیجانی شامل ظرفیت فرد برای قبول واقعیات، انعطاف پذیری، توانایی حل مشکلات هیجانی، توانایی حل و مقابله با استرس و تکانه‌ها است (همان: ۴۱۰ - ۴۰۷). به نظر بار - آن نیز هوش هیجانی عبارت است از: «شناخت فرد از خویشتن، دیگران و ارتباط بین آنها، سازگاری و انطباق با محیط برای موفقیت بیشتر و برآوردن انتظارات اجتماعی»، او برای اولین بار اصطلاح هوش بهر هیجانی *EQ* را به کار برد (Stase. & Brown, 2004.54-58). بنابراین می‌توان گفت شناخت و هیجان در مغز دو روی یک سکه‌اند و بیشتر فرایندهای فکری که مریبان به آن‌ها اهمیت می‌دهند از جمله حافظه، یادگیری، خلاقیت میان دیگران، به شدت دارای هر دو جنبه‌های شناختی و هیجانیند.

با نگاهی به مطالب مطرح شده در می‌یابیم که فرآیند آموزش زبان عربی نیز - همانند

فراگیری هر چیزی دیگر و بلکه بیشتر - نیازمند توجه به هر دو جنبه شناختی و فرا شناختی است. چامسکی می گوید: «اگر چه زبان یکی از راههای ایجاد ارتباط ما با دیگران است، ولی نه تنها بیانگر اندیشه، بلکه حاکی از عاطفه و احساس نیز هست؛ به گونه‌ای که تحلیل صرفاً عقلانی زبان چیزی از توضیح شیمیایی گل سرخ برای توصیف این گل به دست نخواهد داد (چامسکی، ۱۳۹۱ ش: ۱).

۶. تلقین - تلقین زدایی (*Desuggestopedia*) در یادگیری زبان عربی

با نگاهی به کلاس‌های آموزش زبان عربی (مکالمه) و روش‌های مورد استفاده (روش دستور - ترجمه و روش مستقیم) در دانشگاه‌های ایران، می‌توان گفت تمرکز آموزش مکالمه زبان عربی بر توانش زبانی و درون داد مداوم ساختارهای دستوری زبان عربی و به تبع آن، بسط مهارت‌های تفکر همگراست که عمدتاً آزمون‌های هوش شناختی آن را اندازه می‌گیرند و به تفکر انتقادی، بحث و گفتگو درباره مباحث ارائه شده، کار - محوری، و ایجاد هیجان و انگیزه از طریق فراهم نمودن جوی کنش محور، طبیعی و بدور از استرس، بهایی داده نمی‌شود. در این راستا نگارندگان برآنند تا با ارائه متد تلقین - تلقین زدایی، راهکارهای استفاده از این روش را تبیین نموده و به شیوه‌ای تطبیقی دیالوگ‌هایی متناسب با عناصر شناختی و فراشناختی مطرح شده در مقاله حاضر ارائه گردد.

تلقین زدایی، روشی است که توسط یک روان پزشک - معلم بلغاری به نام گئورکی لازانف مطرح شد؛ این روش، مجموعه خاصی از توصیه‌های یادگیری است که لازانف آن را چنین تعریف می‌کند «علمی ... که مربوط به مطالعه نظام‌مند تأثیرات غیر عقلایی و / ناخودآگاه است» که انسان همواره با آن مواجه است (Stevick, 1980:74). روش تلقین زدایی، سعی دارد این تأثیرات را مهار کند و آنها را چنان تغییر جهت دهد تا یادگیری بهینه و مطلوب صورت بگیرد. لازم به ذکر است لازانف دیدگاه عده ای را که فکر می‌کردند وی با بکارگیری اصطلاح (*suggestopedia-suggestology*) در صدد است تا بسان روانشناسان، روان پزشکان، و هیپنوتیزورها از رویکردی اقتدار گرایانه در امر آموزش بهره برد، بطور کامل رد می‌کند (Lozanov, 2005:8). این روش

در واقع برای نشان دادن اهمیت زدودن تفکری است که به محدودیت در یادگیری اعتقاد دارد (لارسن، و دیگران، ۲۰۱۲: ۹۳). لازانف می‌گوید: «در صددم تا از طریق روش تلقین زدایی به راهکارهایی دست یابیم که با آزادسازی غیر تحمیل شده و خود جوش به آن ظرفیتهای پنهان مغز/ ذهن انسان، دست یابیم که با هنجارهای تلقین اجتماعی سرکوب شده‌اند؛ بنابراین روش تلقین زدایی علم، آزادسازی خود جوش و بدور از هر گونه اقتدار گرایی محدود کننده است (Lozanov, 2005: 9).

در این روش تمام تلاش مدرس بر این است که در جوی کاملاً راحت، این حس را در دانشجو به وجود بیاورد که وی نیز می‌تواند با اطمینان به زبان عربی صحبت کند. مدرس قبل از هر چیز باید بداند که دانشجویان در کلاس مکالمه، موانع روانی خاصی را با خود به محیط یادگیری می‌آورند. از این رو تلاش کند که این موانع را از ذهن آنها بزدايد و با ایجاد انگیزه این حس را به دانشجو منتقل کند که فراگیری زبان مقصد، آسان و لذت بخش است. این انگیزه در تلاش شخصی زبان آموز و در مشارکت شناختی، هیجانی و رفتاری در فعالیتهای خاص انعکاس می‌یابد.

لازم به ذکر است گرچه ممکن است زبان آموزان، انگیزه‌های خاصی را با خودشان به کلاس درس بیاورند، اما انگیزش تا اندازه‌ای حاصل محیط یادگیری است - پدیده‌ای که به انگیزش موقعیتی (*Situated motivation*) معروف است (الیس اورمراد، ۲۰۱۲: ۵۱۹). در کلاس درس، عوامل متعددی بر انگیزش زبان آموز تاثیر می‌گذارند - ماهیت مطالب ارائه شده (اینکه آیا کاربردی، جذاب، و مرتبط با دغدغه‌های زبان آموز هستند یا نه)، میزانی را که لازم است زبان آموزان با هم به گفتگو بنشینند، شیوه‌ای که ارزیابی می‌شوند، محیط یادگیری زبان، و سایر عناصر دیگر از قبیل توانایی مدرس و مدیریت وی، امکانات آموزشی، استفاده از موسیقی (بویژه باروک که مورد تاکید لازانف است) و ... در این راستا لازانف بر انسانی سازی آموزش و روابط دوستانه در داخل گروه تاکید می‌کند تا حدی که به یک فرهنگ اجتماعی جدید منجر

شود، وی معتقد است بدون این روابط در هم تنیده اجتماعی و انسان گرایانه، نتایج خارق العاده‌ای وجود نخواهد داشت. وی این روابط را «تله» مثبت طبیعت می‌خواند (Lozanov, 2005:9)؛ بدین معنا چنانچه بخواهیم به نتایج شگفت‌انگیزی در فراگیری زبان دست یابیم، پیش از هر چیز باید به یک روابط انسان مدار و جمعی - بدور از انزواطلبی و تک روی‌های غیر اجتماعی - روی بیاوریم.

۸. کلاس درس بر اساس روش تلقین - تلقین زدایی

کلاس درس در این شیوه با متدهای معمول آموزش زبان خارجی بسیار متفاوت است. برای نمونه معلم از زبان آموزان می‌خواهد برای هویت جدیدشان بیوگرافی خیالی خلق کنند، اما ابتدا باید حرفه‌ای را که با سلیقه آنها هماهنگی دارد، انتخاب کنند و مشاغل متنوعی از قبیل خلبان، خواننده، نجار و نقاش را نقش آفرینی کنند. معلم، طرح کلی دیالوگ را بخشی به زبان عربی و بخشی به زبان فارسی از طریق پانتومیم ارائه می‌دهد، سپس به زبان فارسی توضیح می‌دهد که قصد دارد دیالوگ را به زبان عربی برای آنها بخواند و از آنها می‌خواهد که خواندن را دنبال کنند، او به زبان آموزان زمان کافی برای نگاه کردن به هر دو متن می‌دهد. سپس موزیکی را پخش می‌کند و با صدایی آرام - با رعایت کامل زیر و بم صدا، وقف و ... - شروع به خواندن دیالوگ می‌کند، بطوریکه گویی خواندندش با موزیک شکل گرفته است، آنها با علامت گذاری نکات مهم و یادداشت برداری در طی جلسه ترغیب می‌شوند. معلم به زبان آموزان فرصت می‌دهد که به موزیک گوش فرا دهند، سپس معلم تکرار می‌کند و ... در ادامه دیالوگ‌هایی را به زبان آموزان ارائه می‌دهد و از آنها می‌خواهد که به صدای استاد یا نوار توجه کنند و بر اساس متن، با همدیگر به نقش بازی پردازند. لازانف می‌گوید «آنچه در روش تلقین زدایی، «تکنیک» نامیده می‌شود از قبیل هنر کلاسیک، زیبایی شناسی، ترانه‌ها، خنده، بازیها و بازیها در بازیها، تنها زمانی مثمر ثمر خواهد بود که فرآیند ارتباط در

سایه عشق، احترام متقابل، استفاده از تلقین‌های ارتباطی، تصحیح اشتباهات بصورت غیر مستقیم، ایجاد فضایی تحریک کننده و انتقال آرام و آزادانه مطالب آموزشی است (Lozanov, 2005:8). در این کلاس، زبان آموزان دور هم می‌نشینند، ابتدا دیالوگ عربی - با توجه به تدریس آن روز - از طریق فیلم و تصویر به آنها ارائه می‌شود. ممکن است که فیلم از سوی مدرس با بیانی دیگر تا حدودی بازگو شود.

در فرآیند مکالمه، هر فرد صحبت کننده نوبت صحبت بخود می‌گیرد و مکالمات بر مبنای تغییر نوبت‌ها سازمان داده می‌شود. گافمن این سازمان را مسیر مکالمه (*moves*) می‌نامند که شامل گستره کامل مکالمه و اجزای آن است که دارای موضوعی مشخص در زمینه و بافتی است که شرکت کنندگان در آن قرار دارند. مهم این است که در این فرآیند، گوینده و شنونده با هم همکاری دارند و با هم به موافقت ضمنی درباره موضوع مکالمه می‌رسند. از این رو مکالمه، یک عمل هدایت شده است و مسیرهای مکالمه در تبادلات لفظی سازمان می‌یابند؛ بنابراین واحدهای کلام بشرح زیر خواهد بود:

مکالمه

↑

تبادل

↑

نوبت

↑

مکالمه

↑

نوبت

هر مسیر مکالمه دارای دو نوبت است که به نام زوج‌های هم جوار شناخته شده است و هر یک از این زوج‌ها، دارای رابطه انتقالی به دیگری است که مربوط به مهارت شرکت کننده‌ها است که بخش اول را تشخیص و با دادن جواب، مکالمه را ادامه دهند. زوج‌های همجوار متداول عبارتند از: سوال+ جواب و بیان مسأله+ موافقت و غیر

(جیمز، ۱۳۷۹: ۲۱۸). لازم به ذکر است اگر قرار باشد ارتباط بین زبان آموزان مؤثر باشد، مدرس بایستی به گونه‌ای مؤثر به سخنان آنان گوش فرا دهد. همه زبان آموزان نیازمند آنند که سخنان خود را به گوش دیگران برسانند و از این امر، لذت ببرند و احساس مفید بودن و ارزشمندی نمایند. اما متأسفانه در کلاس‌های آموزش زبان عربی، اغلب، مدرس بصورت اقتدار گرایانه موضوعات را به آنها دیکته می‌کند. بطوریکه آموزش با تمرکز بر روی معلم صورت می‌گیرد و به طور معناداری فرصت‌هایی برای یادگیری از همسالان از طریق بحث کردن با آنها کاهش می‌یابد. کلاس‌هایی که به این روش سازماندهی می‌شوند، تمایل دارند که راهبردهای تدریس از نوع نوشتن روی تخته و حرف زدن (Chalk&Talk) را تشویق کرده و مشارکت فعال در یادگیری را تضعیف کنند (لورمن و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۸۹).

مقابله شخصیه



در ادامه، زبان آموزان به صورت دو نفری یا بیشتر نقش‌های مختلفی را بازی می‌کنند، و همسو با الفاظ، اصطلاحات، موسیقی و دیالوگ‌ها (از قبیل، پذیرش دعوت یا رد کردن آن، عذر خواهی، تعارف و...) حالت‌های مختلف چهره و اعضای بدن آنها متناسب با این نقش‌ها تغییر می‌کند.

زینة: كيف حالک يا احمد.
زینة: كيف أنت و الاطروحة.
زینة: أنت طالب ذكي، سينتهي بخير إن شاء الله.

أحمد: الحمد لله بخير، تمشي الامور.
أحمد: مشغول والله، تأخذ معظم وقتي.
أحمد: شكراً، هذا من حسن رأيك بالنسبة اليّ.

أحمد: اوه صدفة جميلة، تعالي للجامعة؟
أحمد: تعودنا بهذا التأخير.
أحمد: طبعاً، الزحام يهذّر معظم وقتنا.
أحمد: تصلح الامور إن شاء الله

خديجة: بالتاكيد، لكن تأخرت الحافلة.
خديجه: والزحام تزيد طينتنا بلّة.
خديجة: نعم، مع الاسف
خديجة: أمل.



A: ابدني الحديث

B: دردش

C: جاملي شخصاً:

D: اعرض شيئاً:

E: أشكر شخصاً:

F: إعتذر:

G: تقبل العذر:

H: ادعي احداً:

I: اقبلي الدعوة:

J: ارفض الدعوة:

الملاحظة: يغير الطلاب المصطلحات الدارجة للاغراض المذكورة ليناسب مواطن الكلام، وكذلك يراعي الحالات التعبيرية كالبسمة، والتعجب، والضحكة ... و يذكرّ المدرس بالمصطلحات الجديدة بصورة غير مباشرة كالتالي:
كيف صحتك/ تشرفنا/ مشتاق لزيارتك/ نمسك علي الحشبة استيقظت مبكراً /
رافقتك السلامة/ تصحيك السلامة بخير علي ما يرام/ الشرف لنا/ الي من هو اشوق/
تمازجيني الساعة العاشرة و النصف / في امان الله/ الله معك

مریم: أنت الطالبة الجديدة إن كنت صادقة.
مریم: أنا اسمي مریم، يسعدني أن أساعدك.
مریم: لا تجاملني، غرفتي ٢١

نرجس: نعم صدقت يا سيدي.
نرجس: أنا نرجس، هذا للطف منك.
نرجس: شكراً، سأزعجك.

علي: تفضل القلم علي: أرجوك، لا تستوي شعرك.
علي: نعم، عندي أسود ايضاً.
علي: ولكن لا احتاج اليها الآن.

جاسم: شكراً، ساعطيك علي الفور.
جاسم: مشكور، القلم ازرق طبعاً؟
جاسم: لا، افضل الازرق تفضل خذها.
جاسم: مشكور أخي الكريم، تفضل خذها.



سوزان: رجاء تعالي الي حفلة زوجي الطلاية.
سوزان: كل شيء موجود في رسالة الدعوة.
سوزان: ستتعرف علي العريس و اهله هناك.
سوزان: فانا بانتظارك.
سوزان: فاستودعك بالله

سعيد: أبارك جداً، و لكن المعذرة، عندي امتحان المؤهلات.
سعيد: معذرة يا سيدتي، عندي شغل كثير، الف مبروك.

امين: اوه المعذرة.
امين: نعم سعيدي، المعذرة.

داوود: العفو، لا بأس.
داود: لا حاجة للاعتذار، لكن استميحك عذراً، ارفع كل هذه الاشياء قابلة للكسر.

مريم: مبروك، بتأكيد، أين و متى؟
مريم: نعم، شكراً، سأحضر إن شاء الله.
مريم: من هذا السعيد، هل أعرفه؟
مريم: طيب على عيني.
مريم: بتأكيد، إني على السموعد
مريم: مع السلامة

الملاحظة: هذه الحوارات تجري بين الطلاب في جو ملؤها الحيوية وياشرف ويندخل المدرس بين حين وآخر، لتقييم الأخطاء المحتملة من قبل الطلاب. ثم يشاهد الطلاب فلم قصير في مجال المحاورات السابقة حيث يسجل كل منها ملاحظات أثناء الاستماع ثم يناقشون في مجال المحاور الرئيسية للفلم، ثم يساعد المدرس، الطلاب في تمهيد الطريق للبدأ بالحوار وللملمتها.

در این شیوه آموزشی، زبان آموز با فرض کردن خود در موقعیت‌هایی که مشابه با محیط واقعی زبان برای وی فراهم شده است، در واقع توانایی برقراری ارتباط به شیوه‌ای غیر مستقیم به وی تلقین می‌شود؛ از این رو خارج از کلاس در محیط‌های واقعی گفتگو با کاربران زبان خارجی، به شیوه‌ای مقتدرانه و با اعتماد به نفس و انگیزه فراوان ظاهر می‌شود.

۹. نتیجه

بنا بر آنچه در اثنای مقاله گذشت، می‌توان نتیجه گرفت که برای ایجاد توانش و کنش ارتباطی به زبان عربی، عناصر و رویکردهای شناختی و متدهای برگرفته از آنها نمی‌تواند به تنهایی راه حلی مناسب به شمار آید، بلکه عناصر شناختی الزاماً در کنار سایر عناصر فرا شناختی در بافت یادگیری

از قبیل هوش هیجانی، تلقین زدایی و ... به شکلی پویا و تعاملی، بر یکدیگر اثر می‌گذارند؛ بطوریکه با تکیه بر این عناصر فراشناختی در فضای یادگیری است که زبان آموزان - در سطوح مختلف - از طریق فرایند تعامل، گفتگو و انتقال معنا در موقعیت‌هایی هدفمند زبان را فرا می‌گیرند و در واقع توانایی کنشی و نظام زبانی ایشان در سایه این عناصر و از طریق ارتباط معنادار زبانی شکوفا می‌شود. از این رو پردازش اجتماعی در مغز به شدت به پردازش هیجانی مربوط است. رفتار افراد توسط عوامل فرهنگی و بافت اجتماعی سازمان می‌یابد و تحت تاثیر قرار می‌گیرد که به نوبه خود از تجربه و یادگیری ناشی می‌شود.

در این راستا نگارندگان به منظور تبیین هر چه بهتر تاثیر عناصر فرا شناختی در یادگیری زبان عربی، مفاهیمی بنیادین از قبیل هوش هیجانی، تلقین زدایی و سایر عوامل فرا زبانی را مورد بررسی قرار دادند نتیجه حاصل بیانگر آن است که حالت‌های هیجانی زبان آموزان (مانند تحت استرس در مقابل آرام، افسرده در مقابل با شوق و شور و ... عوامل بسیار مهمی هستند که بر فرآیند یادگیری تاثیر گذارند. به علاوه، هیجان، نقش اساسی را نه تنها در فرایندهای پس زمینه مانند انگیزه یادگیری بر عهده دارد، بلکه در حل مسئله و تصمیم‌گیری لحظه به لحظه نیز موثر است. یعنی هیجان سکان و فرمان، نحوه فکر کردن افراد برای یادگیری را تشکیل می‌دهد و در حقیقت به آن‌ها کمک می‌کند که اطلاعات و محتوای حافظه‌ای را که مرتبط با موضوع یا مسأله در دست بررسی است، فراخوانی کنند.

در پایان همسو با رویکرد کلی مقاله حاضر، روش تلقین - تلقین زدایی و اصول آموزشی آن مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. در این روش تکیه اصلی مبدع آن (لازانف) بر عناصری است از قبیل رفع موانع روانی و عاطفی، مشارکت شناختی، هیجانی و رفتاری زبان آموزان در موقعیت‌های مختلف، فعال سازی ظرفیت‌های پنهان مغز از طریق ایجاد فضایی آرام و تعاملی با

کمک موسیقی، انسانی سازی آموزش و رابط دستانه در داخل گروه که وی آن را تله مثبت طبیعت می خواند.

منابع

- افضلی، زهرا، «روش های آموزش زبان و تبیین جایگاه مهارت های چهارگانه»، مجموعه مقالات سومین همایش مدیران گروه های عربی کشور، ۱۹ - ۲۰ تیرماه ۱۳۸۶، (ص ۹-۲۲) همدان، دانشگاه بوعلی سینا.
- الیس اورماد، جین، **یادگیری انسان (نظریه و کاربرد)**، مترجم: یحیی سید محمدی، تهران، نشر ارسباران، چاپ ششم، ۲۰۱۲م.
- جیمز، کارل، **تجزیه و تحلیل تقابلی**، مترجم: حمید سرهنگیان، تبریز، نشر آئین، ۱۳۸۰ش.
- چامسکی، نوام، **زبان و اندیشه**، مترجم: کورش صفوی، تهران، نشر هرمس، ۱۳۹۱ش.
- حسینی، محمد ضیاء، **روش تدریس زبان خارجی / دوم**، تهران، راهنما، ۲۰۰۶م.
- خانزاده، علی و همکاران، «رابطه هوش هیجانی و جرأت ورزی با مشارکت کلامی فراگیران انگلیسی»، پژوهش زبانهای خارجی، شماره ۳۸، از ص ۱۹ تا ۴۱، ۱۳۸۶ش.
- دبلیو کرول، **دیویدروانشناسی زبان**، مترجم: حشمت الله صباغی، تهران، رشد، ۱۳۹۱ش.
- السعران، محمود، **علم اللغة**، بیروت، دارالنهضة العربية، (بی تا).
- سیف، علی اکبر، **روان شناسی پرورشی**، تهران، نشر آگاه، ۱۳۸۳ش.
- شریفی، نسترن و همکاران، «مقایسه سهم هوش شناختی، خلاقیت و هوش هیجانی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان در سطوح مختلف تحصیلی»، فصلنامه تازه های روانشناسی صنعتی / سازمانی، سال دوم، شماره ششم، صص ۲۶-۲۹، ۱۳۹۰ش.
- الطبوجي، حسين حمدي، **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، الكويت، دار القلم، ۱۹۸۲ش.
- طهماسبی، عدنان و همکاران، «آموزش اهداف عمومی و عمومی دانشگاهی با تیکه بر سیلابس مفهومی کاربردی و روش کار محور»، مجله جستارهای زبان، دانشگاه تربیت مدرس، شماره ۵ (۲۱)، ۱۳۹۱ش.
- کوک، گای، **زبان شناسی کاربردی**، مترجم: علی روحانی و محمد رضا مرادیان، تهران، راهنما، (۱۳۸۹) (نشر اثر به زبان اصلی ۲۰۱۱).

گلمن، دانیل، هوش هیجانی (نسرین پارسا، مترجم). تهران، رشد، (۱۳۹۱ش) (نشر اثر اصلی ۱۹۹۵م).

لورمن، تیم و همکاران، آموزش فراگیر، مترجم: عباسعلی حسین خانزاده، تهران، نشر دانشگاه تهران، ۱۳۹۱ش.

مجیدی حسن، مریم، توکلی ثانی، «آسیب شناسی درس مکالمه دانشجویان زبان و ادبیات عربی در ایران»، مجموعه مقالات، یزد، دانشگاه یزد، ۱۶-۱۷ شهریور ماه ۱۳۹۰ش.

مشکوة الدینی، مهدی، توصیف و آموزش زبان فارسی، مشهد، انتشارات دانشگاه فردوسی، ۱۳۷۹ش.

Lozanov,Georgi. (2005). Suggestopedia - desuggestive teaching communicative method. International center for Desuggestology. vienna, Austria.

Stase, A. & Brown, j.(2004) Life satisfacation. The state for government. The jornal of psychology. WWW. Prequest. Com.

Stevick, E. W. 1980. Teaching languages; A Way and Ways. Rowley, Mass; newbury house.