

## توانایی‌های متفاوت زبان‌آموزان در یک کلاس: مشکلات و راهبردها

فاطمه عسگری\*

استادیار گروه زبان و ادبیات ایتالیایی دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی  
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۸/۰۳/۲۱، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۶/۱۴، تاریخ چاپ: دی ۱۳۹۸)

### چکیده

یکی از چالش‌های کلاس‌های زبان تفاوت توانایی‌های زبانی و مهارت‌های ذهنی و فردی و همچنین انگیزه‌های زبان‌آموزان است. این مسئله دیربازی است که باعث ایجاد ناهم‌انگهی در سطح یادگیری افراد شده است. محققین زیادی به بررسی این موضوع مهم پرداخته‌اند و از طریق فرضیه‌های گاردنر مبنی بر هوشمندی‌های چندگانه راه‌حل‌هایی عملی ارائه داده‌اند. در این مطالعه، چنین شرایطی در یک کلاس آموزش زبان ایتالیایی سال اول و دوم مقطع کارشناسی، لحاظ شده است. چند راه‌حل پیشنهاد شده است جهت بهتر ساختن سطح کلاس از طریق بررسی توانایی‌های فردی زبان‌آموزان. در نتیجه از راهبرد ترتیب دادن نوع مناسبی از تکلیف کلاسی به عنوان یک داده ورودی و حربه‌ای استفاده می‌شود که هم بتواند همگان را به یک اندازه راغب به شرکت در فعالیت‌های کلاسی کند و هم به عنوان یک داده خروجی، مدرس را در کنترل و بررسی وضعیت پیشرفت زبان‌آموزان یاری رساند.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان، توانایی‌های متفاوت، هوشمندی‌های چندگانه، تکلیف کلاسی، برگه خودآزمایی، نقش مدرس.

\* E-mail: [fateasgari@ut.ac.ir](mailto:fateasgari@ut.ac.ir)

۱- مقدمه

مدرسان زبان‌های خارجی به‌خوبی می‌دانند که توانایی فراگیران زبان در یک‌کلاس درسی در زمینه مهارت‌های چندگانه زبان، هوش‌های چندگانه و ابتکار در درک و یادگیری قوانین دستوری، تولید خلاق و پروراندن اندیشه و جمله‌سازی در زبان خارجی و همچنین به‌لحاظ متغیرهای شخصیتی و رفتاری و برخی متغیرهای دیگر، نمودهای بسیار متفاوتی دارند، زیرا که یک‌کلاس درسی، از افراد متفاوت تشکیل شده است که در آن افراد- که در این پژوهش، گروهی از دانشجویان زبان ایتالیایی مقطع کارشناسی‌اند که به‌شکل نظامی پویا، همگی در رابطه با زبان مورد آموزش، هر یک به‌نوعی به‌اتخاذ سیاست‌های گوناگون یادگیری می‌پردازند. بدیهی است که تفاوت‌های موجود در توانایی‌های زبانی فراگیران می‌بایست به‌عنوان یک داده قابل استناد مورد بررسی و بازبینی قرار گیرند تا هدف اصلی که همان اتخاذ راهبرد و روش منطقی آموزشی است، مقدور گردد. مد نظر همان راهبردی است که تفاوت‌های یادگیری در افراد را مورد ارزشیابی قرار دهد و با تکیه بر این جمله کیرکگارد (۲۰۰۰) «آنچه که دیده می‌شود بستگی به آن دارد که چگونه به آن نگاه می‌شود»، بتوان از مسئله عدم یکسانی توانایی یادگیری زبان‌آموزها در یک کلاس سرچشمه راهبردهای جدید و یک‌سرمایه بالقوه ساخت و نه یک مانع. در این مقاله سعی بر آن شده است که حتی‌الامکان به‌بررسی ارزش برخی ویژگی‌های یک‌مدرس خوب در این راستا مانند توانایی تفکر انتقادی، منعطف بودن، قابلیت ترکیب اندیشه‌ها، تولید راه‌حل‌های جدید و مفید و تولید ایده‌های بدیع در رابطه به‌مسئله تکلیف کلاسی، دقت در تحول مهارت گفتاری فراگیران و عرضه تکالیف گفتاری و شنیداری به‌شکل ماهرانه و غیره پرداخته شود و راهکارهایی ارائه شود.

پیش از هر نکته و گفتاری، می‌باید به‌مسئله امروزی به‌عنوان «کلاسی با توانایی‌های متفاوت» که در میان پژوهشگران ایتالیایی امروزه با نام اختصاری CAD (Classe ad Abilità Differenziata) شهره‌است، اشاره‌ای داشته باشیم. عبارت Class with different abilities خود گویای تمام مسئله است و در بطن نام خود هم سوال و هم پاسخ را در بر دارد. این پدیده امروزه، به‌غیر از موسسات خصوصی زبان که برای ارائه مدارک زبان در سطح بین‌المللی، پیش از هر چیزی، با تعیین سطح اولیه حداقل، ابتدا به‌ساکن، زبان‌آموزان را برحسب سطح توانایی‌های پنج‌گانه زبان از هم مجزا می‌کنند، در تمام رشته‌های زبان که در دانشگاه‌های داخل کشور تدریس می‌شوند و به‌ویژه در سطح سال‌های آغازین تحصیلات دانشجویان زبان ایتالیایی در مقطع کارشناسی به‌وفور یافت می‌شود.

در زمینه توانایی‌های متفاوت در یک کلاس درسی زبان، تاریخ گواه است که پژوهشگران بسیار پیشتر به این موضوع پرداخته‌اند. شاید اولین بار در سال ۱۹۳۴ بود که ویگوتسکی<sup>۱</sup> مسئله «ناحیه رشد تقریبی»<sup>۲</sup> را عنوان کرد و در باره آن به نظریه‌پردازی پرداخت. در نظر این پژوهشگر روس، منطقه یا ناحیه رشد تقریبی اشاره به فاصله موجودی دارد که میان سطح یادگیری زبان‌آموز که تحت تاثیر روشی است که وی بالفطره در روبرویی با فرایند طبیعی «حل مسئله» (problem solving) یا «پاسخ یابی به سوالات» اتخاذ می‌کند و از طرفی دیگر، سطح یادگیری بالقوه وی که در رابطه مستقیم است با توانایی بالقوه او در مواجهه با problem solving. این سطح یادگیری توسط مدرس و ضمن همکاری و هم‌کنشی میان زبان‌آموز با سایر هم کلاسی‌ها به تولید راهبردی یادگیری نزدیک می‌شود. یادگیری زبان خارجی، با عنایت به نگره این پژوهشگر روس، به لطف روابط میان فردی که به طور طبیعی در یک کلاس درس ایجاد می‌شوند، میسر خواهد بود و هم‌چنین در رابطه مستقیم با عواملی زیستی است، چون همیاری و دلسوزی از سوی مدرس و tutoring scaffolding و راهنمایی و تصحیح خطاها که البته همگی از وظایف اولیه مدرس زبان به حساب می‌آیند. هم کلاسی‌ها نیز قطعاً با توجه به چارچوب آموزشی برنامه کلاس که توسط مدرس مدیریت می‌شود، از طریق ایجاد و اجرای فعالیت‌های کلاسی چون ایفای نقش یا Role play و فعالیت‌های گفتاری و شنیداری که در قالب گروه‌های دو یا چند نفری صورت می‌گیرند در ارائه این «همیاری» در یادگیری بی‌تاثیر نیستند. با توجه به خصیصه ذاتی یگانه و تکرار ناشدنی هر فرد، پرواضح است که کلاس درس نمی‌تواند، تنها «منطقه رشد تقریبی» در یادگیری زبان خارجی باشد؛ بلکه به‌عنوان یک بستر متنوع (چه مکانی و چه ذهنی) در نظر گرفته می‌شود که در آن توانایی‌های گوناگونی در رابطه با زبان خارجی مد نظر رشد داده می‌شوند، بدان معنا که هر زبان‌آموزی در یک یا چند مهارت خاصی به رشد تقریبی می‌رسد و نه در تمام مهارت‌ها و نه در حد اعلاء. آنچه که به هر حال همواره متغیر است همان سطح تفاوت در توانایی‌های متعدد زبان‌آموزان در یک کلاس واحد است. مسئله ای که اینجا مطرح می‌شود این است که چگونه می‌توان در یک بستر متنوع و متفاوت از لحاظ فردیت‌ها یادگیری زبان را آسان‌تر نمود؟ و سپس از خود باید پرسید که آیا روش تدریس (traditional method) که همچنان بر سامانه انباشتی و یک‌طرفه اطلاعات و

1- Vygotskij

2- Zona di Sviluppo Proximale. Proximal development zone.

محتویات دستور زبان قوام دارد، در چنین کلاس درسی که مبتنی بر تفاوت توانایی‌هاست کارآمد خواهد بود؟ در این خصوص مینللو<sup>۱</sup> اعتقاد دارد که ارائه یکسویه مطالب درسی به‌زبان آموز اصولاً برپایه سه‌فرضیه قرار گرفته است: « ۱. زبان‌آموز فردی است کاملاً خنثی از نقطه‌نظر درسی و طبق استعاره "طرف توخالی" که می‌توان در آن دانش جدید را وارد نموده و انباشت. ۲. که از قبل ارتباطی عالی و کارساز میان مدرس و زبان‌آموز وجود دارد. این نکته معمولاً وقتی قابل مشاهده است که آموزش‌دهنده، به‌خوبی بر علم مدنظر تسلط دارد و نکات درسی را با عبارات و کلمات واضح و به‌روشی جذاب و با جدیت لازم ارائه می‌دهد. همچنین از طرز بیان مناسب در ارائه مطالب بهره‌جسته و مسائل و نکات موجود در موضوع تدریس را با ارائه مثال‌های گویا و منطقی مطرح می‌سازد. بدین سان زبان‌آموز را در درک مسئله و پاسخ‌یابی یاری می‌رساند. فرض بر این است که از طرفی دیگر هم دانشجو دقت لازم را در دریافت نکات درسی مبذول داشته و به‌طور منظم به‌حل تمرین پرداخته و از مطالعه غافل نمی‌ماند. ۳. که هر فردی به‌شکل خودکار قادر باشد به‌ایجاد یک‌دانش پیچیده از طریق انباشتن مستمر دانش‌های جزئی و مقطعی که به‌شکل مستقل از یکدیگر و اکتسابی در زمان‌های متفاوت حاصل شده‌اند» (مینللو، ۲۰۰۶، ۱۵۸).

اگر چنین سامانه آموزشی انباشتی مبتنی بر «طرف توخالی» به‌هر حال دارای این امتیاز است که می‌تواند اطلاعات و داده‌های آموزشی زیادی را به‌تعداد زیادی از افراد در زمانی محدود و به‌شکل یکسان ارائه دهد، لازم است که یک سری شرایط اولیه و اساسی برای ایجاد چنین روش آموزشی از قبل مهیا باشد: منظور آن است که دانشجوی زبان‌آموز در رابطه با نکته آموزشی از روز قبل اطلاعات محدودی داشته باشد و همچنین بطور طبیعی دارای توانایی دریافت و ساخت و پرداخت اطلاعات جدید باشد. و نیز لازم است که فراگیر زبان و مدرس از ساختارهای ذهنی و فرهنگی یکسانی برخوردار باشند؛ به‌این شکل که همگی اطلاعات و نکات آموزشی ارائه شده از طرف استاد، بطور کامل از طرف زبان‌آموز قابل درک و واکاوی باشند. البته می‌دانیم که طبق نظریه کومینس<sup>۲</sup> در سال ۱۹۸۹ مبنی بر «کوه یخی»<sup>۳</sup> هر زبان‌آموزی دارای توانایی‌های گفتاری، شنیداری و بصری و بیانی و همچنین دارای قدرت شخصی

1- Minello

2- Cummins

3- Iceberg

برقراری ارتباط با هم‌نوعان خویش است که حاصل تجربه زندگی شخصی اوست. به عبارتی دیگر هر زبان‌آموزی، داده‌های دریافتی را درون ذهن خویش به‌روشی کاملاً شخصی انباشته و بایگانی و جاسازی می‌کند و سپس آن‌ها را در ساختاری درونی و ذهنی فراهم سازی می‌کند - که این همان بخشی از کوه یخی است که در فعر آب‌ها قرار داشته و قابل رویت نیست - که چه بسا، شباهتی به ساختار ذهنی مدرس ندارد. به هر حال در نظر کراشن<sup>۱</sup> «در واقعیت کلاس زبان دوم، به هر حال با تفاوت‌های فردی موجود در میان زبان‌آموزان، امکان ارائه یک‌دادهٔ مطلق و همگون و قابل درک و مفید را برای همگان میسر نمی‌سازد» (کراشن، ۱۹۸۳). مدرسی که از روش تدریس یکسویه و انباشتی استفاده، به‌ناچار گاهی با مسئله آسان‌سازی بیش از حد مطالب درسی بعضاً پیچیده، روبرو می‌شود. همچنین این ریسک وجود دارد که وی سطح کلاس را جهت همسانی و همگونی سطح همگان، پایین نگاه دارد و یا اینکه سطح حداقل یادگیری مطالب را به‌ناچار کمی بالاتر بیاورد. در این مقاله سعی بر آن است که برای دوری جستن از این مشکل، به دنبال راه حلی باشیم که البته از روش انباشتی و یکسویه ارائه مطالب درسی چندان فاصله نگیرد، اما از طرفی هم فقط متکی بر آن روش نباشد.

#### پژوهش حاضر:

راه حل پیشنهادی، با توجه به تجربه تدریس زبان، راهبردی از نوع اجتماعی، با رویکرد هم‌کنشی به آموزش زبان در کلاسی با توانایی‌های متفاوت است. در راهبرد اجتماعی آموزش زبان بطور خلاصه:

۱. روش آموزشی به سمت ساخت و تولید شناخت‌ها و توانایی‌ها قدم برمی‌دارد و نه به سمت دریافت غیرعاملانه و انباشتی اطلاعات دستوری زبان مورد تدریس.
۲. در این روش آموزشی، نقطه ثقل تأمل بر روی گروهی از دانشجویان کلاس است که به‌نوبه خویش به‌مثابه منبع آموزشی و یادگیری در نظر گرفته می‌شوند. این گروه از زبان‌آموزان پویا، از طریق روش‌های تدریسی با رویکرد تولید محتوا (گفتاری و مکالمه)، حل مسئله (problem solving)، فعالیت‌های کلاسی متنوع و با پیشنهاد‌های همکاری در امور آموزشی کلاس و همچنین با کنترل و بررسی پاسخ‌های داده شده توسط سایر هم کلاسی‌ها، باعث ایجاد انگیزه بیشتر و مشارکت در تمام فعالیت‌های کلاسی در بین کل دانشجویان می‌شوند.

1- Krashen

بنابراین طی این تحقیق و بررسی، به‌چگونگی و ابعاد مختلف راهبرد آموزشی مشارکت‌جویانه به‌عنوان یک‌روش تدریس در کلاسی با سطح و نوع توانایی‌های زبانی متفاوت پرداخته می‌شود.

پیش‌فرض اولیه در این راهبرد آموزشی، همانا گسترش هم‌زمان توانایی‌های زبانی، ارتباطی، اجتماعی، ذهنی و انگیزشی، هیجانی و عاطفی، فرهنگی و بینا‌فرهنگی است که البته نیاز به منطقی دارد که طی آن انسان را در کلیت وجودی‌اش به‌مثابه منبعی ارزشمند در برنامه‌ریزی سرفصل آموزشی در نظر دارد، چرا که او را مجموعه‌ای می‌داند از توانایی‌های ذهنی و هیجانی و ارتباطی و در رابطه مستقیم با سایر انسان‌هایی که همه آن‌ها نیز از این توانایی‌های ذاتی برخوردارند. چنین نگرشی به‌ابعاد متفاوت وجود انسان قبل از هرچیزی البته بر قوام مطالعات چندین ساله مغز و اعصاب (neuroscienza) استوار بوده است که پژوهشگری چون مارکو متزاردی<sup>۱</sup> بازخوانی جدیدی بر آن داشته است و با کلید مدرنی آن را تعبیر کرده است. بد نیست برخی جنبه‌های مهم و اساسی مربوط به مطالعات فعالیت‌ها و توانایی‌های مغز انسان بپردازیم.

## ۲- پیشینه مسئله

### ۲-۱- تفاوت در توانایی‌های ذهنی در یادگیری زبان

اولین مسئله در زمینه توانایی‌های ذهنی به‌جنبه‌های عاطفی و هیجانی آن مربوط می‌شود و نقش بسیار مهمی که این دو جنبه در ثبت خاطرات ایفا می‌کنند و سپس تاثیری که بعد عاطفی بر کیفیت یادگیری با عنوان ضبط (imprinting) و ماندگاری مطالب به‌ذهن سپرده شده دارد. فابرو<sup>۲</sup> در تحقیق خویش بیان می‌کند که «ساختارهای هیجانی و عاطفی سامانه عصبی پستانداران به‌شکلی قوی در فرایند ثبت خاطرات در ذهن درگیرند» و اینکه «شرایطی که سامانه عاطفی را، چه به‌شکل مثبت و چه به‌شکل منفی، تحت تاثیر قرار می‌دهند» در قیاس با شرایط هیجانی خنثی برای فرد مفیدترند، تا اینکه او بتواند «از آنچه که بالقوه خطرناک و خطر‌ساز است دوری جوید و آنچه را که خوشایند اوست تکرار کند» (فابرو، ۱۹۹۶: ۱۰۱). همچنین فابرو یادآور می‌شود که «تحقیقات انجام شده توسط مک اوین<sup>۳</sup> و

1- Marco Mezzardi

2- Fabbro

3- Mc Ewen

سایپولسکی<sup>۱</sup> مشخص نمودند که شرایط استرس، طی گذشت زمان باعث تخریب و آسیب دیدن عمل یکی از چهار لوب اصلی مغز که در پردازش هیجانات دخالت دارد و معروف به لوب گیجگاهی (temporal lobe) شده که در نتیجه منجر به تضعیف توانایی ثبت اطلاعات در حافظه کوتاه مدت و معنایی می‌شود» (فابرو، ۱۹۹۶: ۱۱۰). بنابراین پروضح است چگونه عوامل هیجانی و عاطفی بتوانند فرایند یادگیری و بخاطر سپردن نکات یادگرفته شده در حافظه را تحت تاثیر قرار دهند و چگونه بتوانند فرایند یادگیری و بخاطر سپردن نکات درسی را سهل و آسان و یا کند و سخت کنند. می‌دانیم که در شرایط هیجانی منفی (مانند ترس، اضطراب و استرس زیاد) یک سازوکار شیمیایی در بدن ایجاد می‌شود که مانع از ترشح هورمون عصبی نورآدرلین (یک انتقال‌دهنده پیام عصبی که حفظ کردن مطالب را ممکن می‌سازد) شده و بنابراین مانع از به‌کار افتادن فعالیت‌های لوب قدامی یا اصطلاحاً لوب پیشانی (frontal lobe) برای راه‌اندازی پروسه حفظ کردن و به‌خاطر سپردن مطالب می‌شود؛ به عبارتی دیگر و با تکیه بر نگره کاردونا<sup>۲</sup> «وقتی استرس از نوع مثبت نیست، احساس اضطراب ایجاد می‌شود و در این زمان غدد فوق کلیوی (adrenal glands) هورمونی به نام استروئید تولید می‌کنند که همان هورمون استرس نامیده می‌شود که بدن را در حالت آماده‌باش برای مقابله با شرایط سختی و دشواری آماده می‌سازد. در شرایط استرس با مدت زمان منطقی (به‌عنوان مثال یک امتحان برای بررسی توانایی زبانی دانشجو و یا امتحانات رایج ترمیک و یا آزمون دستور زبان و یا امتحان نگارش و املا) تولید هورمون استرس به‌میزان زیادی در خون افزایش می‌یابد که البته هیپوکامپ (Hippocampus) - قسمتی از دستگاه کناره‌ای از سامانه لیمبیک مغز و مرکز یادگیری - با تولید هورمونی دیگر سعی در کنترل میزان هورمون استرس در خون دارد و بدین سان استرس بطور عمومی تحت کنترل قرار می‌گیرد. اما اگر شرایط استرس، بنا به دلایلی، کنترل نشود و همچنان ادامه یابد، هیپوکامپ دیگر قادر به کنترل میزان ترشح هورمون استرس در خون نخواهد بود و در نتیجه مغز انسان در انجام وظایف عادی، مانند تنظیم حافظه طولانی مدت<sup>۳</sup> دچار اختلال خواهد شد و بدین‌سان یادآوری اطلاعات به‌حافظه سپرده شده با مشکل مواجه خواهد شد و حافظه آشکار و خودآگاه (explicit memory) آنطور که از آن توقع می‌رود، کار نخواهد کرد» (کاردونا، ۲۰۰۱، ۳۹-۴۰). در شرایط یادگیری مثبت که دانشجو دچار استرس

1- Sapolsky

2- Cardona

3- Long-term memory

بیش از حد نیست، باتکالیف و آزمون‌هایی روبرو می‌شود که به مقدار کمی از سطح توانایی‌های زبانی او بالاتر است و همچنین او از یک محیط آموزشی آرام و مملو از اعتماد، به توانایی‌های وی بهره‌مند است و توانایی‌های فعلی وی مورد تشویق مدرس قرار گرفته و از کمک و همفکری همکلاسی‌ها و استاد بهره می‌برد. در زمینه استرس یادگیری مهار شده و تورل<sup>۱</sup> اینگونه می‌گوید: «در چنین شرایطی، از لحاظ بیولوژیکی ماده‌ای به نام سروتونین (serotonin) یا همان هیدروکسی تریپتامین از سلول‌های انتروکرومافین دستگاه گوارش ترشح می‌شود که به واقع نوعی انتقال دهنده عصبی از نوع مونوآمین اسید بیوژنیک است، و بی‌درنگ، پس از یک تلاش مثبت و به دور از استرس، در یادآوری مطالب به ذهن سپرده، خیلی سریع وارد عمل شده و حس خوب حاصل از موفقیت در به یاد آوردن مطلب را ایجاد می‌کند؛ احساس اطمینانی که از این وضعیت ساطع می‌شود، نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند؛ نه تنها در ایجاد اعتماد به نفس در زبان‌آموز، بلکه باعث ایجاد تلاش بیشتر در فرایند یادگیری و به حافظه سپردن مطالب می‌شود» (وتورل، ۲۰۰۶: ۱۰۹). بنابراین بجاست که به ابعاد احساسی-هیجانی فرایند یادگیری زبان در یک کلاس درسی و رابطه آن با توانایی‌های ذهنی و ارتباطی اهمیت بیشتری داد، چرا که چنین عاملی در ساختار اجتماعی فرایند یادگیری هم‌کنشی - که بیشتر به آن اشاره شد - نقش مهمی ایفا می‌کند.

## ۲-۲- رفتار هم‌کنشی زبان‌آموزان

از نقطه نظر صرفاً ذهنی، زبان‌آموز مد نظر این تحقیق، به درجات و به‌مرور، ساختار شناختی خود را از زبان مقصد می‌سازد و آنچه را که در گستره زبانی از قبل می‌شناسد و می‌داند را به روشی کاملاً شخصی در فرایند یادگیری نظم بخشیده و سازمان‌دهی می‌کند. بطور کلی در کلاس‌های درسی ساختار اجتماعی یادگیری هم‌کنشی که در برخی زبان‌آموزان به خوبی قابل مشاهده است، به ابعاد درون‌فردی و برون‌فردی - یا همان میان فردی - آموزش و یادگیری زبان ارزش بیشتری می‌بخشد، چرا که با توجه به بررسی انجام شده بر روی زبان‌آموزان فعال در کلاس:

۱. تا آنجایی که به بعد بین فردی مربوط می‌شود (هم‌کنشی بین دانشجو و سایر زبان‌آموزان) فرد زبان‌آموز در حین دریافت اطلاعات و داده‌های جدید، با دوباره سازی و

1- Vettorel



نظم‌بخشی به برخی داده‌های جدید، در حقیقت به مجموعه دانش تجربی و شناختی خود نظم می‌بخشد و سپس روی توانایی وی در به‌حافظه سپردن اطلاعات جدید تاثیر می‌گذارد. بدین سان خود فرد زبان‌آموز در ساخت مجموعه دانش اکتسابی خویش در مقوله زبان خارجی، نقش فعالی ایفا می‌کند. «روشی که با آن شناخت زبانی خویش را خلق می‌کنیم در ارتباط است با آنچه که از قبل می‌شناسیم و آن نیز به‌نوبه خود با نوع تجربیات زندگی ما و همچنین با روش اتخاذی ما در نظم‌دهی و سازماندهی تجربیاتمان در ساختار ذهنی ما در ارتباط است. هرکدام از ما قوانین و الگوهای ذهنی خود را ایجاد می‌کنیم و برای معنی بخشیدن به تجربیاتمان از آن‌ها استفاده می‌کنیم. یادگیری زبان دوم و یا کلاً زبان خارجی، چیزی نیست به‌جز یک فرایند فردی ساماندهی الگوهای زبانی ذهنی ما برای بهره‌بری از تجربیات جدید در زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و رفتاری» (چلنتین، ۲۰۰۲: ۸۴). پس بنا بر استدلال چلنتین<sup>۱</sup> یادگیری زبان یک نوع فعالیت هم‌کنشی است.

۲. و تا به‌آنجا که به‌بعد درون‌فردی یادگیری زبان مربوط می‌شود، مکالمه و تولید گفتاری به‌زبان خارجی و امکان استفاده از آن در محیط آموزشی و سهیم شدن علائق و هیجانات زبان‌آموزی فرد با سایر زبان‌آموزان هم‌کلاسی برای یادگیری بهتر اساسی و مهم‌اند؛ چرا که به‌فرد اجازه می‌دهند؛ خیلی از معانی و محتویات دستور زبان را بهتر حل و بررسی کرده و ضمن سازماندهی فعالانه آن اطلاعات، با سایر زبان‌آموزان روابطی برقرار سازد که در صورت مثبت بودن باعث افزایش مشارکت ذهنی و هیجانی فرد در کل سامانه کلاس زبان می‌گردد. «فراگیری زبان خارجی و در کل عمل یادگیری - به‌غیر از انتخاب برخی افراد در خودخوانی و نتایج مثبت آن - یک عمل کاملاً اجتماعی بوده و بر پایه مشارکت بنا شده است؛ زبان‌آموز از طریق مکالمه و تولید گفتار و هم‌کنشی جویی در مکالمات و گوش‌دادن‌ها به‌شناخت‌های جدید دست پیدا کرده و موفق به‌برقراری ارتباط با دیگری از طریق همکاری و مشارکت در انجام تکالیف ارائه شده در کلاس درس می‌شود. بدیهی است که تکالیف مدنظر به‌نوبه خود درخور حال و مناسب توانایی‌های زبانی او بوده و می‌باید باعث تشویق و تحریک تلاش بیشتری از جانب وی شود. از یک طرف اگر ساختگرایی یادگیری زبان به‌طور اخص به‌وجه اجتماعی یادگیری اشاره دارد، از طرفی دیگر الگوهای زبانی ساختگرا برای فرد، برای نیازهای او، برای روش تفکر وی در برقراری ارتباط با دیگران و برای راهبردی‌های هوشمندانه وی و

1- Celentin

همچنین برای هویت‌های وجودی چندگانه او و برای ماهیت فرهنگی وی ارزش اساسی و زیادی قائل‌اند» (ڈلچي، ۲۰۰۶: ۶۲).

### ۲-۳- هر زبان‌آموز فردی یگانه است

پس از ذکر دو نکته بالا، به مسئله حافظه و اهمیت آن در یادگیری برمی‌گردیم: برای تسهیل به‌حافظه سپردن مطالب، مهم است که زبان‌آموزان در یک کلاس با توانایی‌های متنوع برای چندمین بار، روی همان تکالیف درسی ارائه شده بازگردند، ولی در هر بار بازگشت، ایجاد اندکی تغییر از جانب مدرس در ماهیت تکلیف درخواستی باعث بیشتر شدن فعالیت‌های ذهنی دانشجو می‌شود که در مواردی متمایز مانند تجزیه و واکاوی یک‌متن و یا تلخیص آن، از توانایی‌های متفاوتی بهره‌جوید. با توجه به ماهیت هم‌کنشی یادگیری، مدرس می‌تواند از زبان‌آموز بخواهد که یک قانون دستوری را برای زبان‌آموز دیگر توضیح دهد. بدیهی است که هدف مدرس نخست بازگشت بر روی یک نکته درسی است که پیشتر ارائه شده و دوم، با ایجاد هم‌کنشی میان زبان‌آموزان، قصد کم کردن سطح استرس را در ایشان دارد. بدین‌سان، با تحریک در نقاط بیشتری از مغز زبان‌آموز، با خلق یک‌کار فعال‌تر و کمتر خسته‌کننده، به مشارکت بیشتری در کلاس دست می‌یابد. همچنین «به‌لطف جدید و بدیع بودن تکالیف ارائه شده و تنوع آن‌ها در میان زبان‌آموزان» (شومن، ۱۹۹۷) می‌توان شرایط بهتری برای ماندگاری اطلاعات ورودی در حافظه درازمدت دانشجو ایجاد کرد.

نتیجه مطالعات گینس بر روی مسئله به‌حافظه سپردن داده‌های درسی؛ اشاره دارند به نقش فعال و مهم زبان‌آموز در برانگیختگی حواس چندگانه برای حفظ‌کردن مطالب به‌روشی ماندگارتر و موثرتر: اکوال و شیکر<sup>۱</sup> بر این باورند که «افراد، ده درصد آنچه را که می‌خوانند به‌یاد می‌آورند، بیست درصد آنچه را که می‌شنود، سی درصد آنچه را که می‌بینند و پنجاه درصد آنچه را که می‌شنوند و هم‌زمان می‌بینند و هفتاد درصد آنچه را که می‌گویند و نود درصد آنچه را که می‌گویند و هم‌زمان انجام می‌دهند» (گینس، ۲۰۰۲: ۲۴). بنابراین مدرس زبان می‌بایست به‌ابعاد درون و برون فردی فراگیر زبان توجه داشته باشد، ضمن اینکه در مسیر آشنایی زبان‌آموزان با موضوعات درسی، سوالاتی را مطرح می‌سازد که ایشان را در پاسخ‌دهی؛ تشویق به‌استفاده بهتر از حواس چندگانه می‌کند. برای مثال جهت *problem solving* مشارکت

1- Ekwall and Shaker

همگان را می‌طلبد و با ایجاد محیطی غنی و متنوع از نقطه نظر ارتباط کلامی میان دانشجویان از تکالیف فردی ایشان غافل نمی‌ماند. در این باب وتورل (۲۰۰۶) اینگونه می‌نویسد: «طبق یک‌رویکرد آموزشی ساختگرایانه<sup>۱</sup> هم‌کنشی محیط آموزش زبان - همان کلاس درس - دارای ویژگی مهمی چون تقسیم اصولی‌اند که بر پایه یادگیری فعالانه و سازنده استوارند. در عین تبادل همکاری و همچنین در یک بستر زبانی خلاق که گفت و گو میان دانشجویان را ترویج می‌کند، ایجاد شناخت از زبان مقصد از طریق هم‌کنشی میان زبان‌آموزان و همچنین ویژگی‌های فردی هر کدام از ایشان صورت می‌پذیرد. {...} افزون بر این، زبان‌آموزان افرادیند که هر کدام شناخت و تجربه‌های متفاوت خویش را از زندگی دارند و به‌روشی کاملاً شخصی و متفاوت از هم با زبان مقصد ارتباط برقرار می‌کنند. به‌همین دلیل، یادگیری زبان در ارتباط تنگاتنگ با مطالب درسی ارائه شده و همچنین با شخصیت افراد است. هر زبان‌آموز فردی یگانه است که از داده‌های آموزشی یکسان برای همه نکات خاص و به‌روشی شخصی می‌آموزد که شاید لزوماً شباهتی عینی به آنچه که دیگری آموخته است، نداشته باشد» (وتورل، ۲۰۰۶: ۹۳). پس با توجه به‌اشارات این پژوهشگر در یک کلاس درسی که زبان‌آموزان از توانایی‌های یادگیری متفاوتی بهره‌مندند، مطالب آموخته شده در ایشان می‌تواند از فردی به‌فردی دیگر متفاوت باشد.

### ۳- بحث و بررسی

بر همگان پرواضح است که یادگیری یک‌زبان خارجی در سنین پس از دوران بلوغ و در بزرگسالی به‌طور عمومی وارد چارچوبی عمومی از توسعه و رشد توانایی‌های شخصی می‌شود که عمیقاً از فردی به‌فرد دیگر متفاوت است. عوامل روانشناختی و فاکتورهای روان-فیزیکی (psycomotor) و عصبی-زیانسناسی، وارد فرایند ذاتی و طبیعی یادگیری شده و همکاری مؤثر وجوه ذهنی و جسمی را می‌طلبد. بنابراین، مدرس زبان خارجی می‌باید به‌نکات در ذیل آمده توجه لازم را مبذول دارد:

۱. نقش مهم و مرکزی انگیزه و نیازهای زبان‌آموز در برقراری ارتباط از راه زبان مقصد و همچنین نیازهای عاطفی وی.
۲. تجربه‌های شخصی زندگی زبان‌آموز که فرایند یادگیری وی را مورد تأثیر قرار می‌دهند.
۳. روش‌های مغز از لحاظ زیست‌شناسی در یادگیری زبان جدید،

۴. تاثیر استرس منفی (ترس از اشتباه، حفظ شأن در برابر سایر هم کلاسی‌ها، وحشت از شکست و غیره) بر فرایند یادگیری زبان خارجی،

۵. ویژگی‌های شخصیتی و فردی دانشجو که به‌نوبه خود باعث ایجاد تفاوت در یادگیری از فردی به‌فرد دیگر می‌شود و در یک کلاس درسی باعث ایجاد تفاوت در توانایی‌های موجود و دریافتی می‌شود.

در این پژوهش، به‌بحث و بررسی و مطالعه ویژگی‌های فردی زبان‌آموزان به‌عنوان عاملی که باعث ایجاد تفاوت‌های مهمی در سطح توانایی‌های زبان‌آموزان در یک کلاس می‌شود پرداخته می‌شود.

کااون در سال ۲۰۰۸ در مطالعه‌ای دقیق به‌تأثیر عوامل فردی بر کیفیت و کمیت یادگیری زبان خارجی پرداخت و آنچه که نتیجه آن پژوهش بود، همان لزوم دقت بیشتر مدرس به‌تفاوت‌های موجود میان زبان‌آموزان بود. این تفاوت‌ها، نه تنها مربوط به‌عواملی درونی چون استعداد و انگیزه فرد از یادگیری زبان می‌شوند، بلکه راهبرد و روش‌های آموزشی را نیز مدنظر دارند. عوامل فردی مورد نظر کااون عبارتند از: شخصیت زبان‌آموزان، انواع متفاوت هوش‌های چندگانه انگیزه و دلیل مطالعه و یادگیری زبان خارجی، روش‌های ذهنی متفاوت در یادگیری و استعداد. البته مؤلفه «روش‌های ذهنی متفاوت» در این مقال مورد بررسی قرار نخواهد گرفت، چرا که بحث گسترده و پیچیده‌ای است که از حوصله این فرصت کوتاه خارج است و هدف از این پژوهش‌ها؛ بررسی راهکاری است که با آن مدرس بتواند به‌روشی منسجم و منظم بر روی توانایی‌های متفاوت زبان‌آموزان کار کند.

### ۳-۱- شخصیت زبان آموز

پژوهشگران، زبان‌آموزان را به‌دو گروه کلی درونگرا و برونگرا دسته‌بندی می‌کنند. برخی از آنان به‌استقلال زبانی تمایل دارند و برخی دیگر به‌وابستگی زبانی؛ برخی تمایل به‌انزوا و تنهایی دارند و برخی دیگر بیشتر علاقه‌مند به‌برقراری روابط اجتماعی‌اند. برخی اهل تأمل، تفکر و اختیار سکوتند و برخی اهل کنش سریع و شرکت در هم‌کنشی‌های زبانی با دیگران بدون هیچ مکث و سکونی‌اند. این دسته ویژگی‌های شخصیتی را می‌توان در زمره عوامل عمومی تقریباً ثابت در نظر گرفت که رویکرد به‌انتخاب نوع تکالیف درسی در کلاس و شیوه ارائه و سپس بررسی آن‌ها را توسط مدرس تحت تأثیر قرار می‌دهند. عوامل نامبرده همچنین

باعث می‌شوند که مدرس برحسب نوع رابطه زبانی که میان او و زبان‌آموز و یا میان زبان‌آموز و دیگر همکلاسی‌ها ایجاد می‌شود، برخی روش‌های آموزش را ارجح بداند. با این همه، آنچه که از لحاظ فن آموزش زبان درخور توجه شایان است، همان عامل دوگانه درونگرایی/برونگرایی است که از ویژگی‌های شخصیتی هر فرد است. طیف مطالعات وسیع انجام شده در این گستره، پژوهشگران را متفق‌القول بر این باور آورده است که یادگیری بالقوه زبان خارجی ارتباط تنگاتنگی با عامل شخصیتی برونگرایی دارد. بالبونی (۲۰۰۶) به‌عنوان مثال بر این باور است که «افراد دارای شخصیت برونگرا از امتیاز بیشتری در رویکرد روابط اجتماعی در مسئله یادگیری زبان برخوردارند. این افراد همچنین در حل و فصل موانع مربوط به تولید گفتاری و در کارهای گروهی که نیاز به استفاده مؤثر از توانایی گفتاری دارد، موفقند». در حالی که در آن دسته از فعالیت‌های آموزشی زبان که نیازمند تفکر و تعمق بیشتری بوده و قدرت تجزیه و واکاوی در آن‌ها مهم است (مانند یادگیری برخی قوانین پیچیده دستور زبان، صرف افعال بی‌قاعده و غیره) در قیاس با زبان‌آموزان درونگرا از امتیاز کمتری برخوردارند. حال آنکه «افراد با شخصیتی درونگرا در تمام فعالیت‌های کلاسی که لازمه آن‌ها مشارکت فعال در گروه‌های دو یا چند نفری است، دچار مشکل بیشتری می‌شوند» (بالبونی، ۲۰۰۶: ۵۱). البته تا به امروزه پژوهش‌های انجام شده در سطح جهانی در باره حقیقت این امر، مدرک کافی ارائه نداده‌اند و شاید بتوان آن را به‌عنوان یک پیش‌فرضیه فقط در نگرش آغازین به‌فوائد درونگرا و یا برونگرا بودن در گستره یادگیری زبان خارجی در نظر گرفت: «به‌واقع هنوز رابطه میان برخی ویژگی‌های خاص شخصیتی زبان‌آموز و موفقیت یا عدم موفقیت او در یادگیری زبان خارجی ثابت نشده است» (کیلا، ۲۰۰۰: ۱۳۵).

### ۳-۲- هوش‌های چندگانه

هدف اصلی تحقیقات انجام شده در سی سال اخیر روی مسئله هوش این بود که چنین تغییری را به‌عنوان یک مسئله یگانه و یک‌جانبه در نظر نگیریم؛ بلکه به‌عنوان تغییری چندوجهی، انواع هوشمندی و نقش آن‌ها را در یادگیری زبان بررسی کنیم. بر پژوهشگران این زمینه به‌خوبی هویدا است که از گاردنر<sup>۱</sup> (۱۹۸۳) تا اشتنبرگ<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) و تا اسپیر اسورلینگ<sup>۳</sup> و

1- Gardner

2- Stenberg

3- Spear Swerling

اشتنبیرگ (۱۹۹۶) اهم اولین تحقیقات علمی مهم در این زمینه مسئله «هوشمندی چندگانه» را عاملی مهم در امر یادگیری زبان خواند. در میان انگاره‌های پیشنهادی، جامعه پژوهشگران فرضیه «هوشمندی چندگانه» (گاردنر ۱۹۸۳ و سپس ۱۹۹۳) را در مجامع مطالعات آموزش زبان مورد بررسی قرار داد و باعث شد که تحولات زیادی در این مسیر روی دهد.<sup>۱</sup> طبق فرضیه گاردنر؛ انسان دارای نه گونه هوشمندی است: هرگونه از هوشمندی‌های انسان را می‌باید به‌عنوان «یک قدرت زیست‌شناختی و زیست‌محیطی انسان به‌دلیل نژاد انسانی‌اش در نظر گرفت. در هر فردی چنین قدرتی می‌تواند به‌دنبال تجربیات شخصی وی در زندگی، فرهنگ و انگیزه‌های او از اقدام به‌انجام عملی به‌رشد بیشتر و یا کمتری برسد» (گاردنر، ۱۹۹۹: ۸۲). انواع هوشمندی عبارت است از: هوش زبانی، هوش منطقی و محاسباتی، هوش موسیقی، هوش فضایی و مکانی، هوش تصویری (یا تصویری-بدنی)، هوش میان‌فردی، هوش درون‌فردی، هوش طبیعت‌گرا و هوش وجودی و فلسفی. البته می‌باید خاطر نشان شد که نام‌بردن از انواع هوش به‌شکل مجزا، خود در ریشه عملی خطاست، چرا که در زندگی روزمره، همگی کردارهای آدمی ناشی از هم‌کنشی خودکار و هماهنگی بالفطره و ذاتی میان هر کدام از این گونه‌های هوشمندی است و چنین هم‌کنشی نامحسوس از عهده حل مسائل و مشکلات کوچک و بزرگ روزانه برمی‌آید، پس قوه‌های نام‌برده بناچار در ارتباط تنگاتنگی باهمند. توره سان در باب القای انگاره گاردنر بر موضوع آموزش و یادگیری، اینگونه عنوان می‌کند که «سامانه آموزشی مدرن امروزی سعی بر تقویت قدرت منطقی استدلال و زبان را با هم دارد» (توره سان، ۲۰۰۶: ۶۸)، و در ادامه اذعان می‌دارد که «کلاً مطالب درسی و حتی آن قبیل از دروسی که در گستره آموزش زبان و یا منطق و ریاضیات نیستند، همگی نیازمند به‌توانایی تفکر و بیان خویشتن از راه واژگانند»، از سوی دیگر «برخی دیگر از فعالیت‌های ذهنی وجود دارند که با کمک آن‌ها دنیای پیرامون خود را شناخته و به‌کسب تجربه در زندگی می‌پردازیم» (همان). پس بدینسان در گستره یادگیری زبان شاید، به‌غیر از گونه‌های هوشمندی، به‌عوامل دیگر اهمیت چندانی داده نشود و شایسته است که در این باب سایر هوش‌های چندگانه و تأثیر و قدرت آن‌ها بر فراگیری زبان بررسی واکاوی شوند. به‌عنوان مثال؛ هوشمندی تصویری چه تأثیری بر یادگیری زبان خارجی دارد؟ بنابراین، آنچه که مدنظر ما در این بخش از پژوهش است، همان شناخت و بررسی و واکاوی توانایی‌های فردی و یگانه هر زبان‌آموز در یک

۱- اشاره‌ای داریم به‌مطالعات مشهور در رابطه با فرضیه هوش چندگانه گاردنر:

Armstrong 2000, 2003; Kornhaber, Fierros, Veenema 2004; Torresan 2006, 2008.

کلاس درسی واحد و در نتیجه اینکه بدانیم مدرس چگونه می‌بایست تکالیف کلاسی را فراهم سازد، تا با عنایت به تنوع هوشمندی‌های چندگانه به شکل متفاوت در زبان‌آموزان، از نتیجه بهتری در آموزش زبان بهره‌مند شود؟ به عبارتی دیگر آیا می‌توان:

۱. یک سری الگوهای آموزشی خاص را در نظر گرفت که در ساختار آن‌ها به تنوع شکل ذهنی زبان‌آموزان توجه بایسته شود؟

۲. یک برنامه متنوع و کامل از فعالیت‌های کلاسی ایجاد کرد که نه تنها اجازه دهد، همگی زبان‌آموزان یک کلاس مورد بررسی و مطالعه قرار گرفته و نقاط قوت ایشان در انجام تکالیف مشخص شود، بلکه گونه‌های هوشمندی‌های چندگانه فراگیران را توانمندی دهد، تا نقطه ضعف هریک از آنان، در زمینه یادگیری، به‌مرور کم‌رنگ تر شود؟

البته طبیعتاً و احتمالاً امکان بررسی هرگونه از هوشمندی‌های همه زبان‌آموزان یک کلاس مقدور نخواهد بود، اما با توجه به پژوهش‌های پیشین توره سان (۲۰۰۶) و هال هلی (۲۰۰۴) شاید بتوان به‌اختصار جدول راهبردی‌های آموزشی زیر را برای غنی‌سازی پویای آموزش‌های آموزشی که به‌نوبه خود از نگره هوشمندی چندگانه‌ای برگرفته شده‌اند، بررسی شود. فعالیت‌های مدنظر در جدول زیر در یک کلاس ۲۸ نفره مربوط به دانشجویان رشته زبان ایتالیایی در سال دوم مقطع کارشناسی انجام و مورد بررسی قرار گرفتند و نتایج به‌شرح زیر ارائه می‌شد: لازم به توضیح است که تیم مدرسان از دونفر تشکیل شده است که هرکدام به‌بررسی نتیجه آزمون نوع خاصی از هوشمندی‌ها پرداخته‌اند:

فعالیت کلاسی در نظر گرفته شده و نتیجه بررسی‌ها	نوع هوشمندی و مدرس مسئول بررسی
فعالیت‌های کلاسی مانند: Role play, Total Physical Response, Story Telling. تکالیفی که زبان‌آموز را از لحاظ فیزیکی دعوت به مشارکت در انجام تمرین کند. این تمرین‌ها امکان هرگونه تغییر در متن‌های انتخابی را به‌زبان آموز می‌دهند و در دروسی مانند گفت و شنود، فضای شادی خلق می‌کنند و زبان‌آموزان با این روش با قوانین پایه دستوری بهتر آشنا می‌شوند. از ۲۸ نفر زبان آموز، ۱۹ نفر در این برنامه‌ها شرکت کردند و از میان شرکت‌کنندگان ۱۳ نفر علاقه بیشتری به‌مطالب مورد بحث نشان دادند.	هوش تصویری (تصویری-بدنی) مدرس اول

<p>فعالیت کلاسی در نظر گرفته شده و نتیجه بررسی‌ها</p>	<p>نوع هوشمندی و مدرس مسئول بررسی</p>
<p>فعالیت‌های کلاسی که تشکیل گروه‌های دو یا چند نفره را می‌طلبند، مانند دعوت از زبان‌آموز به یادآوری برخی قوانین دستوری ساده برای سایر هم کلاسی‌ها؛ مکالمه به زبان مقصد بر سر یک‌میز و تولید عبارات ساده و ابتدایی؛ ترغیب زبان‌آموزان در بیان درخواستی یا سوال و پاسخی در میان اعضای گروه، توفان مغزی (Brain storming)، مکالمه و برقراری ارتباط کلامی از راه جمله‌سازی شفاهی، تولید گفتاری و شنیداری. از ۲۸ نفر زبان آموز، ۱۶ نفر در این برنامه کلاسی شرکت داشتند و از میان ایشان ۱۲ نفر مشتمل بر شش گروه دو نفری فعالیت خوبی داشتند.</p>	<p>هوش میان فردی مدرس اول</p>
<p>توصیف اینکه چگونه یک زبان‌آموز علاقه دارد وقت آزاد خود را بگذراند، نگارش خاطرات روزمره شخصی، مطالعه مستقل نکات درسی ارائه شده و فعالیت‌هایی از این قبیل. همگی زبان‌آموزان در این نوع برنامه کلاسی شرکت کردند و از میان یادداشت‌ها و تکالیف مکتوب (۲۸ کار ارائه شده) تعداد نوزده کار از کیفیت خوبی برخوردار بود. بقیه کارهای ارائه شده دارای اشکالات نگارشی بسیار زیادی بودند.</p>	<p>هوش درون فردی مدرس اول</p>
<p>جابجایی واژگان و ارکان جمله و تغییر ترتیب صرف و نحوی آنها، تجزیه و بررسی نظم و قواعد اجزا جمله از لحاظ دستور زبان و همچنین ریخت‌شناسی و املاي واژگان، برخی بازی‌های دستوری و فعالیت‌های مربوط به شمارش اعداد و ارقام به زبان خارجی مانند سامانه اعشاری چون یکم، دهم و صدم. انجام چهار عمل اصلی ضرب و جمع و تقسیم و منها به زبان مقصد. محاسباتی مانند رده‌بندی مقادیر ریاضی. تمرین‌های مولتی مدیال متمرکز بر روی هندسه به زبان ساده، تفکر و تأمل بر روی ارتباط‌های منطقی میان ارقام و محاسبات ساده ریاضی به زبان خارجی. از میان زبان‌آموزان تنها شش نفر علاقه به انجام اینگونه تمرینات مربوط به ریاضی نشان دادند و بقیه گروه در تمرین‌های املاي واژه‌ها علاقه بیشتری نشان دادند.</p>	<p>هوش منطقی و محاسباتی مدرس دوم</p>



فعالیت کلاسی در نظر گرفته شده و نتیجه بررسی‌ها	نوع هوشمندی و مدرس مسئول بررسی
<p>نگارش متون ساده به‌همراه آوا و موسیقی، نگارش متون چندخطی مانند پیام‌های بازرگانی و عبارات تبلیغاتی برای یک برنامه تصویری دارای موسیقی متن (تشویق خلاقیت هنری زبان آموز)، ساختن ترانه ای ساده و نگارش متون شعری جهت به‌حافظه سپردن واژگان و یا نکات دستوری مانند صرف با قاعده یا بی‌قاعده افعال، انتخاب اشعار و متون موزون و آهنگین که قابلیت دکلمه را داشته باشند، استفاده ابزاری از موسیقی برای به‌خاطر سپردن بیت اشعار. و همچنین ترغیب و تشویق زبان‌آموز به‌گوش سپردن با دقت به‌صداشناسی و فونتیک و تلفظ کلمات جهت تشخیص بهتر ویژگی‌های تلفظی و شنیداری برخی کلمات و حروف چه به‌تنهایی و چه در حالت ادغام با حروف دیگر. از ۲۸ نفر زبان آموز، ۲۵ نفر مشارکت فعال داشتند و در بخش صداشناسی و اصول فونتیک ۸ نفر و در بخش به‌خاطر سپردن جمله‌ها و برخی اشعار ساده و آهنگین ۱۲ نفر از توانایی خوبی برخوردار بودند.</p>	<p>هوش موسیقی مدرس دوم</p>
<p>توصیف تغییراتی که در طی جابجایی مکان زندگی فرد روی می‌هد، توصیف محل زندگی و دنیای پیرامون، تولید گفتاری در خصوص مثلاً یک گیاه سمی و یا یک حیوان درنده خو، ترغیب زبان‌آموز به‌صحبت در خصوص شناخت‌هایی که به‌طور طبیعی در ذات انسان قرار دارند مانند شناخت او از رنگ‌ها و طعم‌ها و مزه‌ها و بوها و یا شناخت او از حس خطر و یا توصیف حس لامسه در لمس کردن یک پارچه پشمی و غیره، تولید گفتاری در باب اینکه مثلاً چگونه می‌توان موجودات در حال انقراض را نجات داد. از ۲۸ دانشجو، ۱۸ نفر فعالانه شرکت کردند و از میان آنها ۷ نفر از دامنه لغات خوب و متنوع برخوردار بودند و تکالیف ارائه شده در کلاس دارای کیفیت خوبی بودند.</p>	<p>هوش طبیعت‌گرا مدرس دوم</p>

فعالیت کلاسی در نظر گرفته شده و نتیجه بررسی‌ها	نوع هوشمندی و مدرس مسئول بررسی
<p>بحث و تعریف داستان یا همان Story telling، تلخیص متون ساده و تعریف مجدد آنها به هم‌کلاسی‌ها، چت‌های on line، فعالیت‌های مبنی بر نگارش در محیط‌هایی مانند word و یا بطور کلی در محیط‌های office، بازی با واژگان و جدول لغات. همه زبان‌آموزان در این نوع برنامه‌های کلاسی با علاقه شرکت کردند و از میان ۲۸ نفر شرکت‌کننده در طی سه جلسه دوساعته ۲۳ نفر از علاقه و توانایی خوبی در این مورد برخوردار بودند. ۵ نفر دیگر بیشتر در یافتن واژگان و همچنین در نگارش دچار مشکل بودند.</p>	<p>هوش زبانی و زبان‌شناختی مدرس اول</p>
<p>استفاده از نمودارهای مختلف، نقشه‌های ذهنی و برنامه‌های گرافیکی. ارائه پاسخ به‌سوالاتی از طریق طراحی پاسخ مدنظر، برنامه‌های تصویری و ویدیویی، ارائه پروژه‌های کلاسی از نوع چند رسانه‌ای. دانشجویان به ارائه برنامه‌های گرافیکی هیچ علاقه‌ای نشان ندادند. در طی سیزده جلسه دوساعته پروژه‌های کلاسی خود را که در گروه‌های دونفره آماده کرده بودند ارائه دادند. از میان ۱۳ کار دونفره، ۱۱ کار کلاسی ارائه شده از کیفیت نسبی خوبی برخوردار بودند.</p>	<p>هوش فضایی- مکانی مدرس دوم</p>
<p>دعوت از زبان‌آموزان در تولید شفاهی یا کتبی آنچه که در باره مسائلی مانند معنی زندگی، خوشبختی، هستی و یا نیستی می‌اندیشند. همگان در این برنامه کلاسی شرکت کردند و از میان ۲۸ نفر تعداد ۱۶ نفر توانستند افکار خود را درباره موارد بالا به‌زبان مقصد بیان سازند.</p>	<p>هوش وجودی- فلسفی مدرس دوم</p>

### ۳-۳- عامل انگیزه در یادگیری زبان

در تاریخ مطالعات آموزش زبان خارجی، عامل انگیزه به‌وفور مورد بررسی پژوهشگرین قرار گرفته است (تیتونه<sup>۱</sup>، ۱۹۷۶، ۱۹۸۳، ۱۹۹۳؛ فِردی<sup>۲</sup>، ۱۹۸۷، ۱۹۹۴؛ بالونی، ۱۹۹۴، ۲۰۰۲،

1- Titone

2- Freddi

۲۰۱۳؛ کاردونا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱، ۲۰۰۸؛ کآن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶، ۲۰۱۱، ۲۰۱۷؛ در نظر تیتونه انگیزه به‌عنوان عاملی دینامیک-ژنتیکی در مسئله یادگیری زبان خارجی و یا زبان دوم از اهمیت زیادی برخوردار است. بطور کلی انگیزه را می‌توان «به‌عنوان یک گروه‌بندی جامع که در آن فرایندهای بی‌شمار و پدیده‌های متفاوتی جای گرفته‌اند» در نظر گرفت (راینبرگ، ۱۹۹۷: ۱۳). «مانو پولو (۲۰۰۴) اظهار می‌کند که مفهوم انگیزه پیچیده است و مفهوم پردازی آن کاری دشوار است {...}، مانو پولو دو علت برای تأیید دشواری مفهوم پردازی انگیزه می‌آورد: نخست اینکه، انگیزه؛ تعاریف زیادی دارد و دوم اینکه تعداد نظریه‌های متعددی در باره انگیزه وجود دارد که هر یک از آن‌ها، به‌چشم‌اندازهای مختلف روانشناسی در زمینه رفتار بشر مربوط می‌شوند» (نعمتی، ترقی گشتی، ۱۳۹۷: ۲۷۲). «انگیزش، بخش ضروری برای تبحر در زبان خارجی است. مفهوم انگیزش مفهومی پیچیده و دارای ابعاد مختلف است. انگیزش، فرایندی است که به‌وسیله آن فعالیت‌های هدف-محور نیرو و جهت گرفته و نگهداری می‌شوند (شانک، پینتریچ و میکس ۲۰۰۸). اغلب آنقدر اهمیت دارد که از آن مثابه پیش بین موفقیت یاد می‌شود (بریدسل ۲۰۱۳). شدت انگیزش بسته به‌اندیشه افراد، باورها و هیجانات دارای دامنه وسیع دگرگونی‌هاست (شانک و اوشر، ۲۰۱۲)» (همان: ۲۷۸). پژوهشگران (ریان و دسی ۲۰۰۰ و پینتریچ و شانک ۱۹۹۶)<sup>۲</sup> به دو نوع انگیزش درونی<sup>۳</sup> و بیرونی<sup>۴</sup> اشاره دارند. این دو نوع انگیزه گاه در تقابل با یکدیگرند و گاهی در تکامل یکدیگر. گاهی هدف از مطالعه زبان خارجی کسب پیشرفت علمی و حرفه‌ای است (انگیزش ابزاری<sup>۵</sup>) و گاهی هدف خود را عضوی از جامعه زبان مقصد دانستن است و نیازمند به‌انگیزه قوی‌تر و از نوع درونی (انگیزش هدفی<sup>۶</sup>) و درون‌شخصی است (دبنی<sup>۷</sup>، موا<sup>۸</sup> ۲۰۰۰) و (نعمتی، ترقی گشتی، ۱۳۹۷: ۲۷۴). در معنی دادن به‌انگیزش درونی و بیرونی نقش زبان‌آموز و مدرس زبان به‌خوبی هویدا است. در کلاس درسی مورد کندوکاو ما، با توجه به تفاوت‌های شخصیتی افراد زبان آموز، طبیعتاً زبان‌آموزی با انگیزش

1- Cardona

2- Ryan-Deci, Pintrich-Schunk

3- Intrinsic motivation

4- Extrinsic motivation

5- Instrumental motivation

6- Integrative motivation

7- De Beni

8- Moè

درونی و خودجوش در رابطه با زبان مقصد به شکل ذاتی احساس کنجکاوی می‌کند، حال آنکه هم‌کلاسی او با انگیزشی بیرونی خودخوان و خودجوش نبوده، بلکه در رابطه مستقیم با انگیزه ایی که از بیرون دریافت می‌کند و همچنین با دریافت تشویق و ترغیب از طرف مدرس رابطه شخصی خود را با زبان مقصد شکل می‌بخشد. انگیزه بیرونی دانشجو بدین سان از عوامل بیرونی آبخور گرفته است و در کلاس درسی توجه و تشویق مدرس در رابطه با تلاش زبان‌آموز آن را تقویت می‌کند، اما کاردونا اعتقاد دارد که گاهی «رابطه وابستگی قوی بین زبان‌آموز و مدرس که به نیاز او به تشویق توجه دارد باعث می‌شود که زبان‌آموز به ترغیب از طرف وی به عنوان انرژی بخش به انگیزه وی وابسته شود و این امر هرچقدر هم که در ابتدا مفید به نظر آید و نتایج آموزشی خوبی ایجاد کند، در طولانی مدت مانع از گسترش توانایی لازم در راهبردهای ذهنی و فراشناختی و خلاقیت مانع محور و محصول‌مدار زبان‌آموز که راهبردی مهمی است در پیشرفت یادگیری، می‌شود. در کلاس درسی که مدرس متوجه نیاز زبان‌آموز به ترغیب است، گاهی فراموش می‌شود که - طبق نظریه دسی و ریان ۱۹۸۵- نیاز انسان به خودمختاری ذاتی است و نمی‌توان خودآغازگری و خودتنظیم‌گری را در او به عنوان یک نیروی ذاتی نادید گرفت. بنابراین وابستگی عاطفی و هیجانی زبان‌آموز به عامل ترغیب از طرف مدرس در یک کلاس درسی باعث می‌شود که از توسعه قدرت خودتنظیمی و خودآگاهی در رابطه با میزان پیشرفت خویش در زبان، بازماند چرا که در مقایسه با زبان‌آموز دیگری که دارای انگیزه درونی قوی است و خود را در رابطه با یادگیری تنظیمی کند، این زبان‌آموز نیازمند به تشویق مدرس دچار ضعف عملی می‌گردد. البته از طرفی دیگر بر طبق مطالعات عمیقی که در مورد رابطه بین انگیزه بیرونی و انتخاب راهبردهای یادگیری در خود زبان‌آموز انجام شده است (ضیاحسینی و صالحی ۱۳۸۶ و فاطمی جهرمی ۱۳۸۵) انگیزه بیرونی رابطه معناداری با انتخاب راهبردهای یادگیری ندارد، در حالیکه انگیزه درونی در این راستا در ظاهر نقش مهم‌تری ایفا می‌کند. در کلاس زبان با انتخاب مطالب درسی مناسب با نیازهای متعدد دانشجویان سعی ما بر این بود که بیشتر انگیزه درونی در آنان تقویت شود.

### ۳-۴- میزان لذت‌بردن از یادگیری و احساس نیاز به آن

کااون (۲۰۰۸) در زمینه انگیزش درونی به نکته جالبی اشاره دارد که همان «لذت یادگیری زبان» است. واژه "لذت" تنها به یک حس و یک هیجان دلخواه و پسندیده مربوط نمی‌شود، بلکه بیشتر به معنای "رضایت خاطر" در برابر یک نیاز ذاتی به شناخت و یادگرفتن و کسب

تجربیات جدید و شرکت‌جستن در کاری نو است. زبان‌آموز دارای انگیزه درونی از اینکه خود و محدودیت‌های خویش را به‌چالش می‌کشد، لذت می‌برد. حال در کلاس ۲۸ نفره مد نظر ما، با توانایی‌های متفاوت افراد و قطعاً با انگیزه‌های متفاوت می‌توان نتیجه‌گرفت تمام شرکت‌کننده‌های کلاس به یک اندازه از کاری که انجام می‌دهند، لذت نخواهند برد. در اینجا شاید بهتر باشد در معرفی بهتر عامل "رضایت خاطر" و "احساس لذت" در فرایند زبان‌آموزی به مطالعات شومن<sup>۱</sup> در اثری ارزنده با عنوان *The Neurobiology of Affect in language learning* (۱۹۹۷) هم اشاره ای شود. این اثر علی‌رغم اینکه قدیمی به حساب می‌آید، اما امروزه در زمینه نقش احساس رضایت از یادگیری زبان خارجی همچنان به عنوان یک منبع مطالعات مورد استفاده قرار می‌گیرد. به نظر شومن، فرایندهای ذهنی از جمله یادگیری بدون فعال شدن فرایندهای هیجانی و عاطفی فردی مقدور نخواهند بود، چرا که از نقطه نظر نورویبولوژیکی؛ هیجان‌ات خوشایند، نقش مهمی در راه‌اندازی پروسه‌های ذهنی مستمر و ماندگاری دارد که یادگیری به شکل عمومی و یادگیری زبان خارجی را به شکل اخص ممکن می‌سازند. شومن با ارائه الگوی "ارزیابی محرک" (*Stimulus apparisal*) اذعان می‌دارد که مغز انسان در درک پیام‌های ورودی (*input*) به شکل خودکار به بررسی و ارزیابی آن پیام بر مبنای فرایند انتخاب پیام و ثبت آن در حافظه به شکل محرک می‌پردازد. عواملی که - به نظر شومن - این پروسه ذهنی، ارزیابی پیام دریافتی و ثبت آن را مقدور می‌سازند عبارتند از:

۱. بدیع و جدید بودن داده‌های ورودی: با نگاهی به روش‌های سنتی تدریس زبان درمی‌یابیم که بیشتر از الگوی ارائه یک‌سویه و یک‌جانبه قواعد دستوری استفاده می‌شود و خیلی زود می‌توان به محدودیت‌ها و نقطه ضعف این روش تدریس پی برد، چرا که هیچ گونه نوآوری در شیوه تدریس سنتی دیده نمی‌شود و لذا محرک لازم در پیام دریافتی توسط زبان‌آموز احساس نمی‌شود. «شیوه اجرای کلاس و برنامه‌ریزی درسی روزانه و هفتگی، روش مدرس در راهنمایی کلاس در زمینه درک مطلب و پرسش و پاسخ و در مواجهه با صرف و نحو زبان مقصد و تکرار همان تمرین‌های همیشگی احساس لذت و شادی را از کلاس گرفته و باعث خستگی و کسالت در زبان‌آموزان می‌شود» (بالبونی، ۲۰۰۶: ۵۹). بنابراین، تلاش بر این بود که هر هفته نوع تکالیف مربوط به هر درسی تغییر کرده و تا حدی از جدید بردن و تکراری نبودن بهره برده باشند.

۲. جذاب بودن داده‌های ورودی یا همان پیام دریافتی: استفاده از برخی نمودارهای ممکن با توجه به موضوع درسی و یا تصاویر گرافیکی جذاب در دروس ارائه شده، استفاده از منابع درسی و متونی که از چاپ مناسب و متنوع برخوردارند را نمی‌توان در میان جنبه‌های فرعی آموزش زبان - حداقل در سطوح اولیه و پایه - در نظر گرفت. جنبه گرافیکی و چاپی جذاب، به‌نوبه خود با ابعاد عاطفی و هیجانی زبان‌آموز در ارتباط است و او را راغب به مطالعه بیشتر می‌کند. به‌همین دلیل، سعی شد از کتب و منابع و حتی از مجلات منتشر شده در ایتالیا که البته منافاتی از لحاظ فرهنگی با فرهنگ زبان‌آموز نداشته باشد، استفاده شود.

۳. کاربرد و فایده عملی پیام دریافتی (need significance): همانطور که اشاره شد، طبق نظر شومن در امر یادگیری به‌طور کل و در یادگیری زبان خارجی یا زبان دوم به‌طور خاص عامل انگیزه از انجام آن کار نقش مهمی ایفا می‌کند. البته تمیز و شناخت انگیزه در مراحل اولیه یادگیری چندان آسان نیست، بویژه در میان زبان‌آموزان کلاس که از ویژگی‌های فردی و شخصیتی متفاوتی برخوردارند و احتیاجات و نیازهای فردی هرکدام از افراد خیلی زود قابل تشخیص نخواهد بود. در کلاس ۲۸ نفره ما در رشته زبان ایتالیایی، زبان‌آموز شاید در ابتدا قادر به تشخیص میزان اهمیت و فوریت اجرایی یک تکلیف کلاسی در قیاس با تکلیف دیگر نباشد (شاید فرد فوریت انجام تکلیفی جهت آماده شدن برای امتحان روز بعد را احساس کند اما متوجه برخی نیازهای دیگر مانند به‌عنوان مثال نیاز به رسیدن به سطح خودتنظیمی و احساس نیاز به پیشرفت و کسب توانایی لازم جهت رسیدن به سطح خودبسنده‌گی در زبان خارجی نباشد). بالبونی با معرفی محدودیت‌های بالقوه انگیزه در رابطه با احساس نیاز و احتیاج به یادگیری می‌گوید: «لازم است که قبل از هر چیزی احتیاج به یادگیری احساس و درک شود و این حس نیاز تا زمانی که دانشجو متوجه شود که نیازهای زبانی خویش را مرتفع ساخته است، چونان نیرویی که به‌جلو می‌راند تأثیر خواهد داشت». (بالبونی، ۲۰۰۴: ۵۸). مسئله‌ای که در اینجا مطرح می‌شود این است که در کلاس مد نظر ما اغلب اوقات احساس نیاز به یادگیری از طرف زبان‌آموز متفاوت با آنی است که در نظر مدرس نیازهای آموزشی زبان‌آموز است و شاید به‌این دلیل در طی مدت زمان آموزش یک زبان خارجی شاهد افت و کاهش انگیزه یادگیری از طرف زبان‌آموزیم. متوجه شدیم که این کاهش انگیزه، بخصوص در عبور از آموختن قواعد پایه و اولیه دستور زبان و اخذ حداقل مهارت‌های زبانی تا به‌دستیابی به مهارت‌های پیشرفته‌گفتاری و شنیداری روی می‌دهد، چرا که این بخش پیشرفته یادگیری زبان شاید بیشتر از هر قسمت دیگری از فرایند آموختن نیاز به انگیزه قوی داشته باشد. در یک بررسی کلی انجام شده در میان

دانشجویان سال دوم مقطع کارشناسی رشته زبان ایتالیایی این مسئله بیشتر در دانشجویانی دیده می‌شود که قصد ادامه تحصیل در کشور زبان مقصد را دارند.

۴. قابلیت اجرایی پیام‌های دریافتی (input): برنامه درسی یا همان پیام‌های ورودی در نظر بالبونی می‌بایست دارای حداقل استاندارد باشند: «یک تکلیف کلاسی کاربردی که قابلیت اجرایی زیادی دارد، اکثر اوقات به‌عنوان یک عامل انگیزه بخش تلقی می‌گردد، در حالیکه تکلیف و یا داده ورودی که پیچیده و سخت است یا ایجاد حس شکست و یا ناتوانی در زبان‌آموز باعث فاصله گرفتن او از زبان می‌شود» (بالبونی، ۲۰۰۶: ۵۴). شاید به‌همین دلیل، دانشجویان ما علاقه خاصی به‌استفاده از گرافیک و بیان محاسبات ریاضی هندسه به‌زبان اصلی نشان ندادند! در عبارات بالبونی، پیش فرض ویگوتسکی مبنی بر اینکه تکلیف درسی نمی‌باید نه زیاد ساده و نه زیاد پیچیده و سخت باشد، به‌خوبی هویداست. بنابراین همواره سعی کردیم از ارائه تکالیف زیاد سخت دوری کنیم تا انگیزه و حس لذت از یادگیری در دانشجویان سرکوب نشود.

۵. اطمینان روانشناختی-اجتماعی تکلیف درسی: این ویژگی خاص داده‌های ورودی در یک کلاس که در آن افراد با توانایی‌های متفاوت مشغول به یادگیری زبان هستند، اشاره به‌یک موضوع کلیدی در رابطه با کیفیت و کمیت تمرین‌ها دارد. ایجاد تقریبی حس توانا بودن در به‌انجام رساندن تمرین‌ها یا همان اطمینان زبان‌آموز به‌اینکه دارای توانایی‌های لازم جهت برنامه ریزی و انجام کارهای لازم برای نیل به‌اهداف آموزشی است، در کوتاه مدت و در درازمدت به‌او این اطمینان روانشناختی را می‌دهد که از عهده انجام کار محول شده برخوردار آمد. در کلاس مدنظر ما متوجه شدیم که یک چنین اطمینانی از طریق تجربیات موفق آمیز و شکست‌های احتمالی کسب می‌گردد و مدرس قادر خواهد بود که رسیدن به‌چنین اطمینانی را در افراد زبان‌آموز بررسی کرده و هرکجا لازم باشد فرد را در رسیدن به‌آن یاری رساند. همچنین معلوم شد که چنانچه که زبان‌آموز به‌علت کمبود اعتماد به‌نفس و عدم اطمینان به‌توانایی‌های کسب شده در طی فرایند یادگیری، نتواند از عهده انجام تکالیف نوشتاری، گفتاری، شنیداری و درک مطلب برآید، مدرس می‌تواند با صبر و شکیبایی او را همراهی کند و دیدیم که خود زبان‌آموز، یکی از سه رفتار زیر را انتخاب می‌کند:

- در مواجهه با اولین مانع از تلاش دست بکشد.
- از مواجهه با مانع پرهیز کند.
- در مواجهه با مانع مقاومت کرده و سعی در حل و فصل کردن آن نماید.

اکثریت زبان‌آموزان مدنظر ما از روش دوم بهره می‌برند و سعی می‌کنند به‌هرشکلی در تولید شفاهی و کتبی از مواجهه با مانع دوری کنند و این به‌ویژه در میان هفتاد درصد از کل افراد شرکت‌کننده در کلاس دیده شد و بیشتر در عدم استفاده از افعال بی‌قاعده و همچنین عدم استفاده از افعالی که به‌ناگزیر به‌حرف اضافه نیاز دارند، دیده شد. به‌همین دلیل در کلاس مدنظر ما که متشکل از زبان‌آموزان دارای توانایی‌های متفاوت است، مدرس با بررسی نیازها و علاقه‌مندی‌های افراد و ایجاد تغییر لازم در تکالیف درسی و داده‌های ورودی، زبان‌آموزان را در جهت توسعه و افزایش استعدادهای فردی و توانایی‌های بالقوه و همچنین اکتسابی یاری می‌رساند. پرواضح است انگیزه درونی دانشجو هرچه قوی‌تر باشد این مسیر هموارتر خواهد بود. متوجه شدیم که تعداد کمی از دانشجویان از انگیزه درونی بسیار قوی‌ای برخوردار بودند (۷ نفر از ۲۸ نفر).

#### ۴- استعداد

برای واژه استعداد اسکهان<sup>۱</sup> از «یک توانایی فردی خاص در یادگیری زبان خارجی که لزوماً در ارتباط با توانایی فردی در یادگیری سایر علوم و فنون نیست و فزونتر هم نوعی توانایی ماندگار و کاملاً درونی و ذاتی و متمایز از توانایی‌های اکتسابی است» صحبت می‌کند (اسکهان، ۱۹۹۴: ۲۶-۲۵). این پژوهشگر (۱۹۸۶ و ۱۹۸۹) با استناد به‌مطالعات انجام شده توسط ولز<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) در باب یادگیری زبان مادری در کودکان و همچنین در خصوص فرآیند یادگیری زبان خارجی در افراد بالغ، اعتقاد دارد که زبان آموزی هم به‌عوامل ذاتی و طبیعی و هم به‌عوامل آموزشی وابسته است. همچنین محیط خانوادگی و تماس طبیعی با زبان مادری، کودک را در سال‌های پیش از دبستان دارای توانایی لازم جهت برقراری ارتباط با دیگران می‌کند. طبق نظر اسکهان «استعداد زبان آموزی از چند استعداد مجزا تشکیل شده است: توانایی تجزیه و واکاوی زبانی، قدرت به‌حافظه سپردن مطالب، توانایی تشخیص و تمیز دادن میان اصوات و شناخت واژگان» (اسکهان، ۱۹۹۴: ۲۶-۲۳). چنین عوامل تشکیل دهنده استعداد با سه مرحله پردازش زبانی در ارتباط هستند: توانایی تولید اصوات و تلفظ واژگان در رابطه با پیام‌های دریافتی است؛ توانایی تجزیه و واکاوی زبانی در رابطه با پردازش ذهنی زبانی است؛

1- Skehan

2- Wells



قدرت حافظه با توانایی بازخوانی اطلاعات زبانی و پیام‌های دریافتی در ارتباط است. اسکهان برای پرهیز از اشتباهات تعبیری در معنی «استعداد» از عبارت «جهت‌گیری به‌سمت زبان خارجی» استفاده می‌کند و با توجه به توصیفات وی، در کلاس مدنظر سه‌گروه از زبان‌آموزان را که دارای استعداد بیشتری در یادگیری زبان خارجی‌اند به‌این شکل دسته‌بندی کردیم:

۱. گروه اول زبان‌آموزان بیشتر به‌سمت ابعاد ساختاری و شکلی زبان خارجی جهت‌گیری کرده و قدرت بیشتری در رعایت ساختار دستوری و همچنین آوایی کلمات و عبارات دارند و خیلی زود به سطح بسندگی دست می‌یابند، ضمن آنکه قادرند این سطح را همواره در تحول و پیشرفت نگاه دارند. این گروه متمایل به‌سوی متغیر صحت گفتارند (orientation to accuracy) و در میان زبان‌آموزان مدنظر ما، هشتاد درصد به‌نوع استعداد گرایش دارند.

۲. گروه دوم بیشتر دارای قدرت بیان جملات به‌روشی طبیعی و با سرعتی بالا و روان است و تقریباً شبیه به‌افرادی که آن زبان مقصد را به‌عنوان زبان مادری به‌کار می‌برند، به‌تولید گفتاری می‌پردازد. البته این گروه از زبان‌آموزان گاه دقت کمتری به‌درست‌بودن دستورزبانی و ساختاری جملاتی که بیان می‌کنند مبذول می‌دارند. این گروه متمایل به‌سمت متغیر روانی گفتارند (orientation to fluency) و از میان ۲۸ زبان‌آموز، متوجه شدیم که چهارنفر به‌این نوع توانایی گرایش دارند.

۳. گروه سوم دارای توانایی بهتری در به‌خاطر سپردن و حفظ کردن کلمات و واژگان دارند و از دایره لغت بیشتری بهره‌مندند و بنابراین، در بیان خویش و عقاید و افکار خود به‌زبان خارجی جملاتی تولید می‌کنند که از لحاظ لغوی غنی ترند. این گروه نیز در ظاهر، متمایل به‌متغیر شیوایی و روانی گفتارند. در میان دانشجویان مدنظر، ما هفت نفر دارای استعداد برتری در به‌حافظه سپردن واژه‌ها بودند.

برطبق مطالعات ماریانی<sup>۱</sup> و پوتزو<sup>۲</sup> این سه نوع استعداد در یادگیری زبان به‌شکل یکسان و یک اندازه در همه زبان‌آموزان ظاهر نمی‌شوند، بنابراین ترجیح می‌دهیم از استعدادهایی صحبت کنیم که «هرفردی در سطحی متفاوت با دیگری از آنها بهره برده است» (ماریانی و پوتزو، ۲۰۰۲: ۴). این درجات و انواع متفاوت استعداد تنها در میان یک زبان‌آموز و زبان‌آموز دیگر وجود ندارند (مثلاً مشخص شد که در یک کلاس مدنظر دانشجویی صداها را به‌درستی و

1- Mariani

2- Pozzo

به‌سهولت تشخیص داده و تولید می‌کند و دانشجویی دیگر در همان کلاس توانایی بیشتر یا کمتری در تجزیه و واکاوی پیام‌های دریافتی دارد و یا دانشجویی دیگر از هوش شنیداری قوی‌تری برخوردار است و در نتیجه استعداد بهتری در به‌حافظه سپردن نکات شنیداری دارد و غیره)، بلکه می‌توانند در یک‌زبان‌آموز واحد هم وجود داشته باشند. در واقع، به‌نظر پژوهشگران، «نمی‌توان گفت که فردی بطور عمومی در یادگیری زبان خارجی موفق است، بلکه بهتر آن است که بگوییم در برخی قسمت‌هایی از یادگیری زبان دارای نقطه قوت و در برخی دیگر دارای نقطه ضعف است» (همان). بنابراین شاید در گستره انتخابات عملی مدرس زبان، در یک کلاس با زبان‌آموزان متفاوت، استفاده از متغیر "هوش‌های چندگانه" (multiple intelligences) راه حل مناسبی باشد، بدین‌شکل که مدرس می‌تواند یک سری از فعالیت‌های کلاسی را برای جهت بخشی و توسعه یک توانایی خاص در زبان‌آموزان متفاوت در نظر داشته باشد: به‌عنوان مثال برای همان دسته از دانشجویان به‌همراه مدرس دیگر برآن شدیم که برنامه‌های خاصی انتخاب کنیم مثلاً آن دسته از تمریناتی که تقویت سریع خوانی و روان خوانی از روی متن را به‌دنبال دارند، و یا آن دسته از تمریناتی که دقت در نگارش صحیح عبارات را از طریق شنیداری مد نظر دارند و یا همچنین آن دسته از تمریناتی که منجر به تقویت قدرت واکاوی و بررسی اطلاعات ورودی می‌شوند (scanning).

#### ۴-۱- استعدادهای متفاوت، کار گروهی تنظیم شده

بالبونی (۲۰۰۷) در تفسیر استعداد متفاوت زبان‌آموزی در میان افراد، با این پیش فرض که استعداد ماحصل و نتیجه واکنش میان یک سری از فاکتورهای عصبی-ذهنی (هوشمندی‌های چندگانه، روش‌های فردی یادگیری، ویژگی‌های شخصیتی) و اجتماعی-فرهنگی است (الگوهای آموزشی و روابط بین فردی) که فرایند یادگیری زبانی غیر از زبان مادری را از نقطه نظر عصبی-بیولوژیکی و با ایجاد سیناپس‌های جدید میسر می‌سازند، از "برگه خودآزمایی" به‌عنوان راهکاری مفید در کلاس‌های زبان نام می‌برد. در کلاس مدنظر از طریق این برگه، زبان‌آموز با نظارت مدرس، بر ویژگی‌ها و نقاط ضعف خویش واقف می‌شود و برای جهت‌بخشی به‌استعداد خویش از یک سری تمرینات فزادنی بهره می‌گیرد. پس با استناد به‌فرضیه‌های البونی تفاوت‌های موجود در یک‌کلاس زبان بعد از مسائلی چون محیط خانوادگی و اجتماعی، از همین راهبردی‌های فزادنی افراد نشأت می‌گیرد (کااون، ۲۰۰۸). در یک کلاس زبان ویژگی‌های فردی و مشخصه‌های فرهنگی افراد، نه تنها فرایند یادگیری را

تحت تأثیر قرار می‌دهد بلکه رابطه میان فرد با سایر زبان‌آموزان هم‌کلاسی و با مدرس نیز بر کیفیت یادگیری تأثیرگذار است. ماریانی (۲۰۰۳) در این خصوص می‌نویسد: «در یک کلاس که دارای ابعاد اجتماعی و فرهنگی مشروط خویش است، ویژگی‌های فرهنگی افراد در تفاهم و یا در تضاد با یکدیگر خواهند بود، حال آنکه همه این افراد در قالب یک کارکلاسی خواسته شده مشترک برای همه و به‌شکل یک طرفه (آموزش سنتی) ناچار به‌ورود به‌هم‌کنشی (interaction) در کار گروهی می‌شوند با تمام آنچه که انجام کار تیمی می‌طلبد. پس زمانی که از تفاوت‌های فردی در کلاس مدنظر صحبت می‌کنیم باید در نظر داشت که افرادی که به‌کار گروهی می‌پردازند در حقیقت وارد مقوله روابط بین فردی و اجتماعی می‌شوند که در آن یا تضاد و تقابل نظر پیش می‌آید و یا هم‌کنشی و اشتراک انگاره‌های مفید در جهت انجام تکلیف یکسان و مشترک محوله. همچنین گروه‌هایی که برای انجام تکالیف در نظر گرفته می‌شوند را معمولاً بطور تصادفی تشکیل می‌دهیم و افراد به‌شکل اتفاقی در این گروه‌ها جای می‌گیرند. حال مسئله این است که طبق نظر پژوهشگرانی چون تلیاتی<sup>۱</sup>، رکتا<sup>۲</sup> و توفانی<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) در چنین شرایطی مدرس نمی‌تواند از کیفیت آموزش برای همگان اطمینان مطلق حاصل کند چرا که علیرغم اینکه در این گروه‌ها، زبان‌آموزان تقریباً در یک رابطه بین فردی عادلانه و مساوی (از لحاظ جایگاه اجتماعی و فرهنگی) قرار دارند، اما با توجه به‌نقاط قوت و ضعف موجود از لحاظ هوش‌های های چندگانه در هرکدام از اعضای تشکیل دهنده یک گروه، لزوماً مشارکت اعضای گروه در به‌انجام رساندن تکلیف محوله کارساز خواهد بود و نه مداخله توانایی‌های هرکدام از ایشان چرا که مدرس امکان این را نداشته است که تکلیفی طرح کند که در خور تمام توانایی‌های متفاوت افراد یک گروه باشد. اما چنانچه «انتخاب و شکل بخشی به‌گروه‌های کاری در کلاس درس اتفاقی نباشد و اعضای هرگروهی با توجه به‌دقت از سمت مدرس در خصوص رفتارها و ویژگی‌های شخصیتی هریک از افراد انتخاب شده باشند، پاسخ‌های حل تمرین بدین سان داده‌های خروجی (output) مستندتر و موثرترینند برای ارزیابی کیفیت آموزش. جنوزه<sup>۴</sup> از این امر با عنوان "ارائه هوشمندانه تکالیف به‌گروه‌های مشخص" نام می‌برد. (جنوزه و کانتزرا، ۱۹۹۸: ۳۴۵). پس نکته مهم از یک طرف ایجاد رابطه بین فردی

1- Togliatti

2- Rocchetta

3- Tofani

4- Genovese

موثر میان مدرس و زبان‌آموز و از طرف دیگر کمک به شکل دهی به گروه‌های منسجم میان زبان‌آموزان است که اعضای آنها دارای نقاط اشتراک اجتماعی-روانشناختی تقریباً مساعدی باشند به شکلی که حل یک‌تمرین واحد از طریق یک گروه همه آن‌ها را بطور یکسان به چالش بکشد. به عبارتی دیگر مقصود ایجاد کلاسی است که در آن: «گروه‌های کار کلاسی متشکل از افرادیند که دارای هدفی مشترک بوده و بودن در کنار هم در آن گروه را می‌پسندند» (تلیاتی، رکتا و توفانی، ۱۹۹۰: ۵۰). بدین سان در یک کلاس متشکل بیست و هشت دانشجو، مدرس می‌تواند چهارگروه کاری تشکیل دهد که افراد با هم‌کنشی با یکدیگر به انجام تکالیف محول شده بپردازند و کیفیت پاسخ‌های ارائه شده از طرف هرگروه مورد بررسی مدرس قرار گیرد تا میزان موفقیت کاری گروه‌ها و در نهایت کلاس مورد سنجش قرار گیرد (کااون و اسپالیویرو، ۲۰۱۵). همچنین میزان موفقیت کار گروهی بستگی به این دارد که «مدرس چقدر اجازه دهد تا فرد به‌حضور خود در کلاس و در گروه معنی بخشد» (نوواک، ۱۹۹۸: ۲۰). در این راستا مدرس خوب می‌بایست:

- دارای قدرت رهبری کلاس بوده و احساس تعلق به کلاس و وحدت و احترام و هم‌کنشی را میان افراد تقویت می‌کند.
- از رفتارهایی چون امر و نهی، تحقیر و کنترل مستقیم دوری جسته و رفتاری "دانشجومدار" در کلاس اتخاذ می‌کند که شامل تحسین افراد موفق و پذیرفتن نظرات همگی و بازکردن مسائل درسی و مشارکت همگان در حل و فصل آنها است. به نظر آنجل<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) مهم است که مدرس سوالاتی را مطرح سازد که همه زبان‌آموزان را در یافتن پاسخ ترغیب کند.
- احترام به زبان آموز را مدنظر دارد. سال‌ها پیش هاوولی<sup>۲</sup> در اثر ارزنده ای (۱۹۷۶) خاطرنشان شد که رابطه تنگاتنگ مثبتی وجود دارد میان احترامی که مدرس برای نظرات زبان‌آموزان قائل است و علاقه و توجه ایشان به نظرات هم‌کلاسی‌ها.
- گفتگوی آزاد را مدنظر دارد (free discussion): می<sup>۳</sup> و المن سنایدر<sup>۴</sup> (۱۹۷۵) کلاس زبان را عموماً به دو نوع "باز" و "بسته" برحسب رفتار مدرس تقسیم بندی می‌کنند.

1- Angell

2- Hawley

3- May

4- Allman-Snyder

مدرس می‌تواند صادرکننده مطلق قوانین در کلاس باشد و مشارکت فعال زبان‌آموزان را محدود کند و یا اینکه ایشان را، برحسب نوع استعدادی که بیشتر در هر کدام از آن‌ها دیده می‌شود، به هم‌کنشی با هم و در کلاس ترغیب کرده و در از بین بردن شرایط جوی مملو از اختلاف سلیقه یاری رساند. خیلی پیشتر از پژوهشگران امروزی، دیلون<sup>۱</sup> و گروت<sup>۲</sup> (۱۹۷۶) نشان دادند چطور فقدان شرکت فعال و مناسب در کارهای کلاسی و در روابط بین فردی ارتباط مستقیمی با حس عدم کفایت و انزواجویی زبان‌آموزان داشته باشد.

- بر مشارکت همگان تأکید دارد: یادگیری هم‌کنشی یکی از ویژگی‌های برتر فعالیت در گروه کار کلاسی است، چرا که مسئولیت فردی - و رای استعداد فردی - و پذیرفتن تعلق به گروه و به کلاس از لحاظ روانی و عاطفی و ذهنی میزان توجه و دقت در کلاس را افزایش می‌دهد. ارزش هر فرد و هر گروه متشکل از افراد در طی فعالیت‌های مشارکتی بهتر مشخص می‌شود و رابطه‌ای بر پایه اعتماد و اطمینان به اعضای هم‌گروهی اجازه این را می‌دهد که اعضاء از عهده تکالیف سخت و پیچیده نیز برآیند.

#### ۵- راهبردهای اداره کلاسی با توانایی‌های متفاوت

آنان که به تدریس زبان‌های خارجی می‌پردازند به‌خوبی از تکثر و تنوع توانایی‌های زبانی دانشجویان به‌خصوص در دوره تحصیلات تکمیلی و یا در سال آخر مقطع کارشناسی مطلع‌اند. به‌عنوان مثال زبان‌آموزی در خواندن و نوشتن موفق است و دیگری در مکالمه و صحبت کردن؛ یکی در تلخیص متون، گزارش نویسی و نگارش و دیگری در ترجمه متون منظوم و منثور. پیشتر به‌تأثیر نکاتی چون شخصیت درونگرا و هوشمندی‌های درون‌فردی و بین‌فردی در ایجاد تنوع در کلاس زبان اشاره شد. در چگونگی اداره کلاسی که در آن افراد از توانایی‌های متفاوتی بهره‌مندند کااون (۲۰۱۵) سه‌راه حل پیشنهاد می‌دهد:

1- Dillon

2- Grout

### ۱-۵- مجزا سازی تکالیف

برای مجزاسازی تکالیف، طبق نظریه گاردنر روش‌های متعددی وجود دارد از جمله بهره‌بری از هوش‌های چندگانه که طی آن به‌زبان‌آموزان تکالیف متفاوتی داده می‌شود تا بتوانند بر حسب توانایی خود در انجام تمرینات کلاسی مشارکت داشته باشند و نیز بدانند در چه مقوله‌ای از زبان دچار مشکل بیشتریند.

### ۲-۵- درجه‌بندی سطح تکالیف

"برگه‌های خودآزمایی" دارای سوالات درجه بندی شده‌اند که از سطحی بسیار آسان تا سطحی پیچیده و سخت دسته بندی شده‌اند. بدین سان هر زبان‌آموزی با پاسخ دادن به سوالات خاصی به سطح زبانی خود و احیاناً پیشرفت حاصله پی خواهد برد. تکالیف درجه بندی شده در قالب برگه‌های خودآزمایی در حقیقت به‌زبان‌آموز امکان خودآزمویی خویش را می‌دهد و همچنین مدرس با بررسی نتایج برگه‌های خودآزمایی بر نقاط ضعف و قدرت زبان‌آموزان در رابطه با سوالات مطرح شده (دستور زبان، درک مطلب، لغت، توانایی شنیداری) اشراف می‌یابد. پینمان<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) دو نوع داده (input) برای مدرس مد نظر دارد: داده‌ای برای درک مطلب و داده‌ای جهت تولید شفاهی و کتبی. طبیعی است که داده‌های گروه اول می‌توانند از پیچیدگی و سختی بیشتری در قیاس با داده‌های گروه دوم برخوردار باشند چرا که در نوع اول هدف محک زدن حداکثر و حداقل قدرت درک مطلب از جانب زبان‌آموز است و داده مربوطه می‌تواند حاوی برخی عبارات و واژگانی باشد که زبان‌آموز آشنایی قبلی با آنها نداشته باشد. «همچنین عوامل متعددی این امکان را فراهم می‌سازند که میزان پیچیدگی یک تکلیف کلاسی را مشخص کند. بررسی دقیق رابطه میان input و پاسخ‌های فراگیران output نشانگر میزان توانایی‌ها و قدرت تولید جملات و قدرت بیان در هر زبان آموزی است» (کونان، ۲۰۰۲: ۱۸۲-۱۸۱). در ادامه، با در نظر گرفتن مباحث کونان<sup>۲</sup> و در رابطه با نوع تکلیف برای دانشجویان کلاس مدنظر جدولی در رابطه با تنظیم درجه بندی سطح تکالیف آماده کردیم بنا به‌سطوح متفاوت دانشجویان در دو سطح کلی قرار دادیم:

1- Pienemann

2- Coonan

تکالیف دارای سطح پیچیده	تکالیف دارای سطح آسان
عبارات به‌زمان گذشته ساده و استمراری	عبارات به‌زمان حال ساده اخباری
متن طولانی	متن کوتاه
موضوع غیرخانوادگی	موضوع خانوادگی
موضوع پیچیده	موضوع ساده
متن با ساختار دستوری پیچیده	متن با ساختار دستوری ساده
استفاده از مترادف کلمات در یک متن و عدم تکرار کلمات	تکرار عینی برخی واژگان در یک متن
به‌کار بردن واژگانی که کمتر استفاده می‌شوند	به‌کار بردن واژگانی که زیاد استفاده می‌شوند
زمان کم جهت پاسخگویی به‌سوالات	زمان کافی جهت پاسخگویی به‌سوالات
متن موضوعی، ابراز رأی و نظر، توضیح در مورد چیزی یا اتفاقی	متن توصیفی، روایی و داستانی
امتحانی که از چندین بخش متفاوت تشکیل شده است	امتحانی که فقط دارای یک بخش است
داده‌هایی جهت تست کردن واریانس صحت گفتار	داده‌هایی جهت تست کردن واریانس شیوایی روان
متن دارای موضوعات و اتفاقات و شخصیت‌های متعدد	متن دارای اتفاقات و موضوعات و شخصیت‌های کم
متن دارای اطلاعات پنهان و غیرواضح	متن حاوی اطلاعات واضح و روشن

بیشتر زبان‌آموزان از تکالیف سطح اول استقبال کردند و از عهده‌انجام آن‌ها به‌خوبی برآمدند. تعداد بسیار کمی به‌انجام تکالیف سطح دوم علاقه نشان دادند.

### ۳-۵- سوالات با پاسخ تشریحی و با پاسخ تستی (task based approach)

سوالات با امکان پاسخ دهی تشریحی و تستی به‌زبان‌آموزان دارای توانایی‌های متفاوت در یک کلاس این امکان را می‌دهد که در حد توان خویش از عهده‌پاسخدهی به‌سوال برآیند. در تمرینات زبان ایتالیایی، یک نمونه از تکلیفی با پاسخ چندگزینه‌ای که زبان‌آموز را مجاب به‌تفکر می‌کند، اصطلاحاً "به‌دنبال‌غریبه" نام دارد که ایده‌کأُن (۲۰۱۵) می‌باشد و ما در

کلاس نیمسال اول از سال دوم تحصیلی آن را برای دانشجویان به‌شکل زیر ارائه کردیم: زبان‌آموز می‌بایست در میان چند واژه ارائه شده آن لغتی را که به‌هردلیلی ربطی با سایر واژگان ندارد حذف می‌کرد، به‌عنوان مثال:

در میان لغات ایتالیایی *blù, arancione, verde, azzurro, rosso* (به ترتیب در انگلیسی: *blue, orange, green, sky blue, red*)؛ با اندکی دقت اولین واژه ایی که حذف شد کلمه *arancione* بود چرا که برخلاف سایر کلمات، فقط نام یک رنگ نیست، بلکه نام میوه پرتقال نیز هست. در مرحله دوم همین تست، واژه‌ای که حذف شد *rosso* (رنگ قرمز) است چرا که رنگی است با تن گرم، بر خلاف سایر رنگ‌های نامبرده شده و مابقی رنگ‌ها از نوع سردند (البته در این مرحله دانشجویان به‌زمان بیشتری جهت اینگونه استدلال نیاز داشتند). در مرحله سوم در میان واژگان باقی مانده، زبان‌آموز با کمی دقت واژه *azzurro* را حذف کرد چرا که در میان کلمات باقی مانده تنها واژه ای است که با حرف صدادار آغاز می‌شود. و یا یک نمونه دیگر از سوالات تستی که مربوط به‌گرامر ایتالیایی است و زبان‌آموز در هر سطح توانایی که باشد می‌بایست از عهده آن برآید به‌این شکل است که در مجموعه ایی از حروف تعریف مانند: *il, lo, gli, la, ma, l'* از زبان‌آموزان خواسته شد اولین گزینه را که با دیگران در تناسب نیست حذف کنند: در ابتدا *ma* را حذف کردند چرا که بر خلاف سایر کلمات که حرف تعریف جهت معرفی جنس و تعداد اسم هستند، *ma* یک کلمه وصل از نوع تضادی (*but* در انگلیسی یا *mais* در فرانسوی) است و بنابراین، از لحاظ دستور زبان هیچ ربطی به‌سایر واژگان معرفی شده ندارد. در سطح دوم همین تمرین زبان‌آموزان حرف تعریف *gli* را حذف کردند چرا که در قیاس با بقیه کلمات فقط این حرف تعریف از نوع جمع است. در مرحله بعدی از همین تست زبان‌آموزانی که دارای دقت بیشتری بودند، از میان کلمات باقی مانده *l'* را حذف کردند چرا که تنها حرف تعریفی است که در این مجموعه دارای آپوستروف می‌باشد. بدین سان در پایان تست مدرس با بررسی سطح پاسخ زبان‌آموزان از طریق این برگه‌های خودآزمایی در مدت زمان مشخصی، متوجه میزان سطح آگاهی هر زبان‌آموز می‌شود. حال اگر در سطحی پیشرفته تر همین تست به‌شکل شفاهی برگزار گردد، ضمن اینکه هر زبان‌آموزی در مورد علت انتخاب واژه ای که باید حذف می‌شد توضیحی به‌زبان ایتالیایی ارائه می‌داد، مدرس می‌توانست قدرت و توانایی وی را از لحاظ تولید گفتاری و استدلال به‌زبان خارجی بسنجد.



## ۶- نتیجه گیری

همانطور که دیده شد (راهبرد مبنی بر حل تمرین) *task based approach* می‌تواند به‌عنوان یک روش اجرایی برای مشخص کردن سطح توانایی‌های زبانی و فرازبانی زبان‌آموزان متفاوت در یک کلاس به‌کار گرفته شود. قطعاً در نظر گرفتن ویژگی‌های شخصیتی هر دانشجویی، اولین انگیزشی است که می‌باید به‌عنوان یک واریانس یا متغیر در نظر گرفت چرا که زبان‌آموزان بنابر ویژگی‌های شخصیتی و فردی و انواع خلاقیت‌های ذهنی ممکن روش‌های شخصی متفاوتی در حل مسئله اتخاذ می‌کنند. برخی فراگیران از دوره سکوت بیشتری در قیاس با سایر همکلاسی‌ها استفاده می‌کنند و در عین اینکه ممکن است انزوای طلب به‌نظر آیند چه بسا در یادگیری و پردازش ماندگار ساختارهای پیچیده دستور زبان موفق‌تر باشند. برخی دیگر با شخصیتی برون‌گرا و هم‌کنشی‌جو علاقه بیشتری به‌سمت تولید گفتاری و روانی و سرعت مکالمه دارند و البته اشتباهات صرف و نحوی زیادی هم خواهند داشت. در نهایت می‌توان اذعان داشت که نیاز به یادگیری مشارکتی و امری هم‌کنشی‌جویانه ( *cooperative learning*) از طرف دانشجو هست و همکاری دوجانبه مدرس و زبان‌آموز هم یادگیری موثرتری را رقم می‌زند و هم به مدرس در اتخاذ روش تدریس درخور نیاز فراگیران متفاوت در یک کلاس کمک می‌کند. اداره نمودن کلاسی که در آن زبان‌آموزان از سطح و توانایی‌های زبانی و ذهنی و فردی متفاوتی برخوردارند کار چندان سهل و ساده‌ای نیست و چه بسا وقت گیر و سخت به‌نظر آید. طی آنچه که در این بررسی‌ها و به‌اذعان پژوهشگران دیده شد و در چنین شرایط آموزشی پیچیده، راهبردهای زیر پیشنهاد می‌شوند:

- از روش‌های تدریسی مبنی بر رویکرد مشارکت‌جویانه و اجتماعی استفاده شود، البته بدون غافل شدن از لحظاتی که به‌هرحال آموزش یک‌جانبه مفاهیم درسی اجتناب‌ناپذیر است.
- تشکیل گروه‌های کلاسی که اعضای آن‌ها از توانایی‌های متفاوتی برخوردارند.
- استفاده از تست‌های سطح‌سنجی و برگه‌های خودآزمایی درجه بندی شده.
- بررسی نتایج برگه‌های خودآزمایی با اتخاذ نگاهی چندجانبه از طرف مدرس، به‌پاسخ‌های ارائه شده که داده‌های دریافتی معتبریند.

روش‌های پیشنهادی و تمرینات انجام شده در کلاس "دانشجومحور" اند و در گستره دستور زبان در سطوح اولیه روش آموزش مناسبی به‌نظر آمدند. برخلاف روش‌های سنتی، قابلیت‌ها و توانایی‌های خلق ارتباط بین فردی از طریق زبان جدید را تقویت کرده و به‌نوبه

خود باعث رشد و توسعه سایر توانمندی‌های زبانی دانشجویان می‌شوند. شکل خاصی که در مرحله حل تمرین‌ها در کلاس درس با آن برخورد کردیم، همان ترغیب دانشجویان به استدلال پویاتر برای یافتن پاسخ صحیح بود که چنین ویژگی فردی را باید از راه فعالیت‌های گروهی تقویت کرد.

#### ۷- منابع

- ضیا حسینی، سید محمد؛ صالحی، محمد؛ (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین انگیزه و راهبردهای یادگیری زبان، پژوهش زبان خارجی، (۴۱): ۸۵-۱۰۷.
- فاطمی جهرمی، سید ابولقاسم؛ (۱۳۸۵). ترغیب و ایجاد انگیزه در یادگیری زبان خارجی، پژوهشنامه علوم انسانی، (۵۱): ۲۳۶-۲۲۲.
- نعمتی، مجید؛ ترقی گشتی، محسن (۱۳۹۷). رابطه بین خلاقیت، انگیزه و صحت و شیوایی گفتار برای فراگیران زبان خارجی، پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی، ۸ (۱): ۲۹۹-۲۷۱.
- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Caon, F. (2006). *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET.
- Caon, F., Spalviero, C. (2015). *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Torino: Loescher-Bonacci.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET
- Celentin, P. (2007). *Comunicare e far comunicare in internet*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C.M., (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.
- Coppola, D. (2000). *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*. Pisa: ETS.
- Cummins, J. (1989). *Empowering Minority Students*. California: Sacramento.

- De Beni, R., Moè A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Dolci R. (2006). *La partecipazione nella classe di lingua*. Perugia: Guerra.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences in the 21st Century*. New York, Basic Books.
- Genovese, L., Kanizsa, S. (1998). *Manuale di gestione della classe*. Milano: Francoangeli.
- Hawley, W.D. (1976). *The Implicit Civic Curriculum: Teacher Behavior and Political Learning*. Durham (NC): Center for policy analysis Duke University.
- Krashen, S.D. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Mariani, L., Pozzo, G. (2002). *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Minello, R. (2006). "Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2", in Caon, F. (2006). *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- Novak, J. (1998). *Learning, Creating and Using knowledge: Concept map as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah (NJ): Erlbaum. Traduzione italiana: 2001, *L'apprendimento significativo*, Trento: Erickson.
- Schumann, J. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in Second-language Learning*. New York: Routledge.
- Togliatti, M.M., Rocchetta Tofani L. (1990). *Il gruppo classe*. Roma: La Nuova Italia.
- Torresan, P. (2006). *Le intelligenze multiple applicate alla CAD*, in Caon, F., *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- Torresan, P. (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: EMI.
- Vettorel, P. (2006). "Uno, nessuno, centomila: Come riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe", in Caon, F., *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- Vygotskij, L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Traduzione italiana. Firenze: Giunti-Barbera.

*Archive of SID*