

انگیزه و نقش آن در رفع یا کاهش خطاهای زبان آموزان

سوگل صمیمی^۱
دکتر سید سعید فیروزآبادی^۲

چکیده

تأثیر مثبت انگیزه بر روند یادگیری فرد تحت آموزش بر هیچ کس پوشیده نیست. انگیزه‌ی فرد یا از درون او نشأت می‌گیرد یا متأثر از محیط پیرامون او است. اگرچه انگیزه‌ی درونی نسبت به انگیزه‌ی بیرونی از ثبات بیشتری برخوردار است، تأثیر عوامل محیطی بر افزایش و یا کاهش آن دور از انتظار نیست. مقاله‌ی حاضر با بررسی میزان انگیزه در میان دانشجویان رشته‌ی مترجمی و ادبیات آلمانی دانشکده‌ی زبانهای خارجی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران (مرکزی)، بر آن است تا به صورت مستند دامنه‌ی تأثیرگذاری عوامل محیطی بر انگیزه‌ی درونی را نشان دهد و راهکارهایی را جهت بهبود عوامل محیطی مؤثر بر انگیزه‌ی زبان آموزان برای فراگیری مطالب درسی ارائه دهد.

کلیدواژه‌ها: ماهیت انگیزه، انگیزه‌ی درونی، انگیزه‌ی بیرونی.

دوره دوم، شماره ۴، بهار و تابستان ۱۳۸۹

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان آلمانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی
sami_sogl@yahoo.com

^۲ عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی
firuzabadi@wort.ir

مقدمه

عوامل متفاوتی در شکل‌گیری خطاهای فرد (تحت آموزش) به هنگام پاسخگویی به مطالب درسی مؤثر هستند. در این رابطه می‌توان از عوامل فردی چون خستگی، عدم تمرکز کافی، اضطراب و عدم تسلط کافی بر آموخته‌ها و از عوامل محیطی چون جو حاکم بر کلاس درس (یا بر امتحان)، رفتار معلم و یا سایر هم‌شاگردی‌ها و همچنین نوع پرسش مطرح شده یاد کرد. عدم انگیزه‌ی کافی در یادگیری مطالب درسی از مواردی است که هم عوامل فردی و هم عوامل محیطی را در خود جای می‌دهد. انگیزه نقش بسزایی در یادگیری موفق مطالب درسی ایفا می‌کند که از نشانه‌های آن کاهش و در بهترین حالت، رفع خطاهای درسی فرد (تحت آموزش) است. خطاکردن جزء لاینفک روند آموزش و یادگیری است. برای مثال جانسون خطاهای فرد زبان‌آموز را مثبت ارزیابی می‌کند و معتقد است "خطاها می‌توانند اطلاعاتی اساسی در مورد روند فراگیری زبان خارجی در اختیار [ما] قرار دهند" (جانسون، ۲۰۰۱، ۵۹ به نقل از گرینگ، ۲۰۰۶، ۷۶).

عوامل گوناگونی در خصوص انگیزه‌ی فرد برای فراگیری مطالب آموزشی مطرح می‌شوند؛ که از مهمترین آنها علاقه، جدیت و هدف فردی است. آپل توئر می‌گوید: "انگیزه ساختاری است که بر اساس آن می‌توان علایق فرد به یک یا چند موضوع یا عملکرد [خاص] را توضیح داد [...]". (آپل توئر، ۱۹۹۷، ۱۱۱). متأسفانه گاهی فقدان علاقه و توجه در امر یادگیری مطالب درسی در بین دانشجویان رشته‌ی مترجمی و ادبیات آلمانی دانشکده‌ی زبان‌های خارجی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی دیده می‌شود. از این‌رو در این مقاله نخست به تعریف ماهیت انگیزه و برشمردن مؤلفه‌های آن و سپس به بررسی دلایل فقدان انگیزه‌ی دانشجویان مذکور در فراگیری مطالب درسی که بر پایه‌ی نتایج حاصل از نظرسنجی‌های انجام گرفته به دست آمده است، می‌پردازیم و راهکارهایی را برای ارتقاء انگیزه در میان دانشجویان ارائه خواهیم داد.

انگیزه و یادگیری موفق

در خصوص انگیزه و نقش آن بر فراگیری زبان خارجی مقاله‌های جامع بسیاری نوشته شده است. موضوع مورد بحث این مقاله‌ها تأثیر مثبت انگیزه بر یادگیری زبان خارجی است. براونان انگیزه به عنوان "کلید موفقیت در یادگیری" یاد می‌کند (براون، ۱۹۸۰، ۱۱۲ به نقل از

آپل توئر، ۱۹۹۷، ۱۱۱). در این راستا نیز می توان به دورنی^۱ اشاره کرد که انگیزه را به عنوان "عاملی مهم در یاد گیری" می داند (دورنی، ۱۹۹۸ به نقل از براون، ۲۰۰۲، ۱۶۷). همچنین برخی از دانشمندان بر این عقیده اند که "انگیزه ی فرد زبان آموز در آغاز یادگیری یک زبان خارجی بسیار سرنوشت ساز است" (نینرو دیگران، ۲۰۰۹، ۱۲۱). در اینجا این سؤال مطرح است که آیا انگیزه موفقیت در یادگیری را دنبال دارد و یا آنکه موفقیت در یادگیری سبب ایجاد انگیزه می شود. بر طبق نظریه ی علی^۲ انگیزه ی فرد به هنگام فراگیری زبان خارجی سبب موفقیت او می شود، اما نظریه ی حصولی^۳ موفقیت و پیشرفت در یادگیری را سرآغاز ایجاد انگیزه در فرد می داند (هرمن، ۱۹۷۸، ۱۹۸۰ به نقل از کیرشنر، ۲۰۰۴، ۳; آپل توئر، ۱۹۹۷، ۱۱۱). اما آنچه می توان با یقین از آن یاد کرد رابطه ی دوسویه میان انگیزه و موفقیت فرد در یادگیری است.

انگیزه و ماهیت آن

در بررسی ماهیت انگیزه نظریه های متفاوتی مطرح است که در این بخش به اهم آن ها خواهیم پرداخت.

بر مبنای نظریه ی رفتاری^۴ (یا همان نظریه ی تقلیل کشش درونی^۵) انگیزه همان دریافت پاداش استو یادگیری صرفاً در قبال دریافت پاداش میسر می شود. اما پیروان مکتب شناختی^۶ معتقدند تصمیماتی که ما برای نیل به اهداف خود اتخاذ می کنیم، در شکل گیری انگیزه از اهمیت بسیاری برخوردار هستند. آزوبل با این نظر مخالف است. او بر این عقیده است که نیازهای بنیادین انسان مانند نیاز به دانش، تحقیق، پویایی، مهارت، محرکه و ترسیم من وجودی نقش مهم تری را نسبت به تصمیمات ما در ایجاد انگیزه ایفا می کنند (آزوبل، ۱۹۶۸، ۳۶ و صفحات بعد از آن به نقل از براون، ۲۰۰۲، ۱۶۷). ساختارگراها^۷ در شکل گیری انگیزه هم فرد را مؤثر می دانند و هم جامعه را. آنها معتقدند اگر چه راه های ایجاد انگیزه به تعداد شخصیت های افراد است، اما نمی توان فرد و جامعه را جدا از هم بررسی کرد، زیرا شخصیت هر فرد در درون جامعه شکل می گیرد. مازلو (۱۹۷۰) که از طرفداران مکتب

¹ Dornyei

² die Kausalhypothese

³ die Resultativhypothese

⁴ die behavioristische Theorie

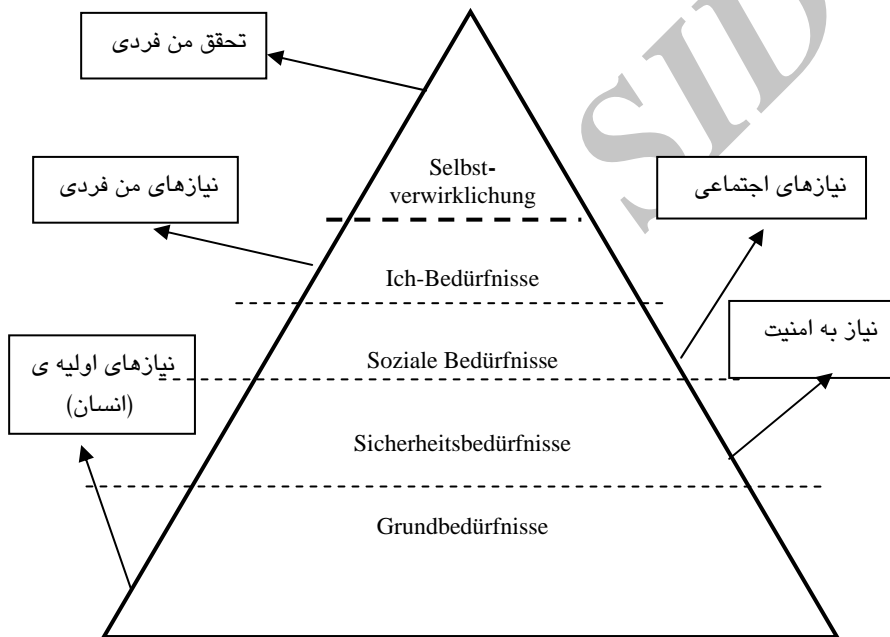
⁵ Triebreduktionstheorie

⁶ Kognitivtheorie

⁷ der Strukturalist

اومانيسم^۸ است انگيزه را همانند ساختاری می‌داند که براساس نیازهای انسان طبقه‌بندی می‌شود. او معتقد است که پایین‌ترین سطح انگیزه با تأمین نیازهای اولیه‌ی انسان مانند نیاز به هوا، آب و غذا برآورده می‌شود اما رسیدن به سطوح بالاتر انگیزه در درون جامعه امکان پذیر است (رک هرم نیازهای انسان از مازلو (شکل ۱)):

شکل ۱: هرم نیازهای انسانی از مازلو



منبع: رمبرگ، ۲۰۰۶، ۱۳ به نقل از مایرهورفر، ۱۹۹۶، ۲۳۳

در طرح اجتماعی - روانشناختی‌گاردنر انگیزه از جنبه‌ای دیگر مد نظر قرار می‌گیرد. او انگیزه‌ی یادگیری هر زبان خارجی را سازگاری^۹ و یا ابزاری^{۱۰} می‌داند. مبنای انگیزه‌ی سازگاری علاقه‌ی فرد برای آشنایی با افراد جدید و فرهنگ آنها است؛ اما انگیزه‌ی ابزاری در رابطه با استفاده‌ی کاربردی یادگیری زبان خارجی برای نیل به هدفی مشخص همچون موفقیت شغلی

^۸ der Humanismus

^۹ die integrative Motivation

^{۱۰} die instrumentelle Motivation

مطرح می شود (کیرشنر، ۲۰۰۴، ۲؛ بران، ۲۰۰۲، ۱۷۱-۱۶۹). نظریه‌ی دیگری که انگیزه را مورد توجه قرار می‌دهد نظریه‌ی استقلال فردی^{۱۱} است که نسبت به نظریه‌های فوق تعریف جامع‌تری را از انگیزه ارائه می‌دهد و مؤلفه‌های انگیزه بر مبنای آن مطرح می‌شوند. موضوع مورد بحث در این نظریه تفاوت میان انگیزه‌ی درونی^{۱۲} و انگیزه‌ی بیرونی^{۱۳} است. انگیزه‌ی درونی همان علایق خودجوش درونی نسبت به هر مطلب و هر موضوعی است و انتظار پاداش در قبال هر فعالیتی در آن مطرح نیست اما انگیزه‌ی بیرونی پاداش و محرکه‌ی خارجی را می‌طلبد. بر مبنای نظریه‌ی استقلال فردی انگیزه‌ی درونی نافذتر و تأثیرگذارتر از انگیزه‌ی بیرونی است. اما این را نمی‌توان از نظر دور داشت که انگیزه‌ی خارجی قوی می‌تواند انگیزه‌ی درونی را تحت‌الشعاع قرار دهد (دورنی، ۱۹۹۸، ۱۲۱؛ دسی و ریان، ۱۹۸۵، ۶۳ به نقل از کیرشنر، ۲۰۰۴، ۲). اما چنانچه فرد از اراده‌ای قوی برخوردار باشد، این مسئله به تحقق نخواهد پیوست.

چگونه انگیزه شکل می‌گیرد؟

پیش از بحث در مورد عوامل مؤثر بر انگیزه باید خاطر نشان سازیم که در بررسی مفهوم انگیزه فرد و مقطع زمانی در محوریت مطالعات قرار دارند. این به آن معنی است که هم عوامل ایجاد انگیزه و هم عوامل تخریب کننده‌ی انگیزه از یک مقطع زمانی تا مقطع زمانی دیگر و از فردی به فرد دیگر متفاوت است (کلپین، ۲۰۰۴، ۴).

عوامل مؤثر بر شکل‌گیری انگیزه‌ی درونی

انگیزه‌ها جزو اولین مؤلفه‌های انگیزه‌ی درونی دانسته می‌شوند که کوتاه مدت یا بلند مدت هستند و از درون فرد و یا دنیای پیرامون او نشات می‌گیرند. یعنی می‌توان آنها را هم در زمره‌ی مؤلفه‌های درونی و هم در زمره‌ی مؤلفه‌های بیرونی انگیزه جای داد. اما آنها را اغلب با عنوان عوامل درونی ارزیابی می‌کنند. در حقیقت انگیزه‌ها دلایل اولیه‌ی یادگیری هستند. اگر فرد تحت آموزش در خود هیچ‌گونه موتیفی را برای یادگیری نیابد و یا محیط را برای تحقق انگیزه‌های خود مساعد نبیند، - چنانکه کلپین نیز نقش محیط را در تحقق انگیزه‌ها غیر قابل انکار می‌داند (کلپین، ۲۰۰۴، ۵) -، نمی‌تواند در یادگیری موفق باشد.

¹¹ die Selbstbestimmungstheorie (engl. selfdetermination theory)

¹² interinsiche Motivation

¹³ extrinsiche Motivation

هدف و انتظاراتی که فرد در یادگیری زبان خارجی دارد، در دسته‌ی دوم از مؤلفه‌های انگیزه‌ی درونی قرار می‌گیرند. این عوامل همچون انگیزتارها از فردی به فرد دیگر و از گروهی به گروهی دیگر متفاوت و متغیر هستند. انگیزتارها نقطه‌ی آغازین، و اهداف نقطه‌ی پایانی هر عملکرد را تعیین می‌کنند. گفته می‌شود که اهداف کوتاه‌مدت در شکل‌گیری یادگیری موفق نقش مهمی را ایفا می‌کنند، چرا که رسیدن به هدف (کوتاه‌مدت) رضایت فرد را در پی دارد و او را به استمرار در یادگیری ترغیب می‌کند.

عامل دیگر انگیزه‌ی درونی در ارتباط با چهارچوب شخصیتی هر فرد تعریف می‌شود. چهارچوب شخصیتی نامطلوب تخریب انگیزه را به دنبال دارد. کارایی هر فرد^{۱۴} نقش مهمی در شکل‌گیری چهارچوب شخصیتی او ایفا می‌کند. منظور از چهارچوب شخصیتی "ارزیابی‌ای است که هر فرد از توانایی‌ها، خلاقیت‌ها و تلاش‌های خود در رسیدن به یک هدف مشخص دارد و این ارزیابی از دنیای محیط پیرامون فرد تأثیر نمی‌پذیرد" (کلپین، ۲۰۰۴، ۶). در این زمینه ویژگی‌هایی چون حس مسئولیت‌پذیری فردی و اطمینان به نظارت کیفی عملکردها که مستقلاً خود شخص می‌تواند انجام دهد، تأثیرگذار هستند. این به آن معنی است که فرد در حال آموزش باید به آن سمت سوق داده شود که در قبال تلاش‌های خود احساس مسئولیت کند. این فرآیند در انجام تکالیف درسی فرد در حال آموزش کاملاً مشهود است. او باید فرا گیرد در برابر خطاهایی که در حین یادگیری مطالب درسی از او سر می‌زند، شکیبا و در یادگیری اهل خطر کردن باشد. زبان‌آموز باید خود را دانش‌آموزی خوب و یا حداقل دانش‌آموزی که می‌تواند خوب باشد، ارزیابی کند. بنابراین می‌آموزد که خطاهایش "فرصت او برای یادگیری بیشتر هستند" (کلپین، ۱۹۹۵، ۲۶ به نقل از داویلیر و لوی هیلریش، ۲۰۰۴، ۳۱).

چهارمین عامل مؤثر بر انگیزه‌ی درونی چگونگی شرح رویدادها و یافتن علت‌هاست^{۱۵}. این مؤلفه نشانگر آن است که "افراد واقعیت امور را چگونه توضیح می‌دهند" (کلپین، ۲۰۰۴، ۷) و با چهارچوب شخصیتی آنها، انتظارات و احساساتشان رابطه‌ای تنگاتنگ دارد. هنگامی که فرد در حال آموزش، خود را در فرآیند یادگیری ناتوان می‌بیند، احساس یأس می‌کند و رفته رفته علاقه‌ی خود به یادگیری را از دست می‌دهد. این احساس ناتوانی ممکن است هم از رفتار نامناسب معلم و هم از چهارچوب شخصیتی فرد و عدم اعتماد به

¹⁴ die Selbstwirksamkeit

¹⁵ Attribution

نفس او ناشی شود. طبق پژوهش‌های انجام گرفته انگیزه و اعتماد به نفس کاملاً به یکدیگر وابسته هستند. بنابراین عدم علاقه‌ی فرد به فراگیری مطالب آموزشی عدم موفقیت او در این امر را به دنبال خواهد داشت. از نشانه‌های عدم موفقیت می‌توان به خطاهایی اشاره کرد که تصحیح نشده باقی می‌مانند و نمی‌توانند به عنوان فرصتی برای ادامه‌ی یادگیری مطالب آموزشی به حساب آیند

از مؤلفه‌های مهم انگیزه‌ی درونی احساسات است که نقش آنها در فرآیند یادگیری مثبت یا منفی است. در این رابطه می‌توان از ترس و استرس به عنوان احساسات منفی و از علاقه و کنجکاوی به عنوان احساسات مثبت یاد کرد. ترس و استرس به عنوان دو عامل از مهم‌ترین عوامل احساسی انگیزه مطرح هستند و تأثیرات مثبت و منفی بسیاری دارند. کریستینی^{۱۶} می‌گوید: "آن [ترس] ویژگی دوگانه دارد." اگر بخواهیم ترس را از جانب مثبت بودن آن ارزیابی کنیم باید از ترس متوسط^{۱۷} نام ببریم که برای غلبه بر عدم علاقه به یادگیری مفید است. این نوع ترس می‌تواند انرژی مضاعفی را در فرد ایجاد کند و هوشیاری بالا و افزایش تمرکز را به دنبال خواهد داشت. اما " ترس [منفی]^{۱۸}، انسان را نادان و غیرخلاق می‌کند و مانع از تفکر و احساسات [فردی] می‌شود" (ویل هلمر، ۲۰۰۶، ۷۷). این نوع ترس اغلب از عدم اعتماد به نفس فردی ناشی می‌شود؛ اما رفتار دوستانه‌ی معلم و ایجاد محیطی مطلوب در کلاس درس که افراد در آن احساس خوبی داشته باشند و بتوانند اعتماد به نفس خود را تقویت کنند، از عواملی هستند که می‌توانند ترس مخرب را تا حد زیادی کاهش دهند. (دفی، ۱۹۹۴، ۹۰ - ۸۹ به نقل از بران، ۲۰۰۲، ۱۵۵).

عامل مهم دیگری که در ارتباط با انگیزه‌ی درونی مطرح می‌شود، فاکتور نگرش فردی است. دیدگاه فرد تحت آموزش در خصوص یادگیری زبان خارجی به طور کلی و یا نگرش او در خصوص یک زبان خاص، افرادی که به آن زبان سخن می‌گویند، فرهنگ آنها، معلمی که آن زبان را تدریس می‌کند و کلاس درس او همگی می‌توانند تأثیرات درخور توجهی بر موفقیت تحصیلی فرد یاد شده بگذارند. در بحث انگیزه دیدگاه فرد نسبت به معلم و کلاس درس از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. هنگامی که فرد زبان آموز رفتار معلم را مثبت و محتوای کلاس درس را مفید ارزیابی کند، با علاقه‌ی وافر در کلاس درس حاضر می‌شود و با دقت قابل توجهی مطالب درسی را دنبال می‌کند که این خود می‌تواند سبب موفقیت او در

¹⁶ http://www.christiani.de/pdf/۸۲۸۷۶_probe.pdf.htm

¹⁷ facilitating anxiety

¹⁸ debilitating anxiety

امر یادگیری مطالب تدریس شده شود. اما کلپین در خصوص نگرش فردی عقیده‌ی دیگری دارد. او می‌گوید: " نگرش مثبت فرد همواره نباید در رفتارهای عینی او مانند شرکت منظم در کلاس‌های درس زبان خارجی و یا مسئولیت‌پذیری او درقبال یادگیری مطالب درسی قابل مشاهده باشد" (کلپین، ۲۰۰۴، ۸).

تلاش، پشتکار و توجه در امر یادگیری عواملی از انگیزه‌ی درونی هستند که کاملاً با ویژگی‌های فردی در ارتباط هستند و بیشتر تحت عنوان مؤلفه‌های رفتاری انگیزه مورد بررسی قرار می‌گیرند. دانشمندان زبان‌شناسی نیز بر این عقیده‌اند که توجه فرد به هنگام فراگیری مطالب درسی " نشانه‌ای مهم برای وجود انگیزه است" (کروکز و اشمیت، ۱۹۹۱؛ اکرسو ریمر، ۲۰۰۰ به نقل از کلپین، ۲۰۰۴، ۸). اما پشتکار فردی و حفظ آن بی تردید به سودمند بودن محتوای کلاس درس و صلاحیت معلم نیز بستگی دارد.

عوامل مؤثر بر شکل‌گیری انگیزه‌ی بیرونی

عوامل مؤثر خارج از کلاس درس

خانواده به خصوص پدر و مادر، دوستان و جامعه در زمره‌ی فاکتورهای مهم انگیزه‌ی خارج از کلاس درس جای می‌گیرند. اندیشه‌ی کسب وجهی اجتماعی^{۱۹} یا آنچه‌ان که آپلت می‌گوید: "موتیف کسب اعتبار اجتماعی"^{۲۰} (آپلت، ۱۹۸۱، ۹۲ به نقل از کیرشنر، ۲۰۰۴، ۸) عامل دیگری است که در انگیزه‌ی فرد برای فراگیری (مطالب آموزشی) نقش مهمی را ایفا می‌کند. نظام آموزشی حاکم بر جامعه فاکتور مهم دیگری است که عمدتاً روند آموزش در کلاس‌های درس تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد؛ و این شیوه‌های آموزشی به کار گرفته شده در کلاس‌های درس در قالب فاکتورهای مؤثر داخل کلاس درس تأثیراتی مثبت یا منفی بر انگیزه‌ی شاگردان برای یادگیری مطالب درسی خواهد گذاشت.

عوامل مؤثر داخل کلاس درس

معلم، محیط آموزشی و گروه افراد تحت آموزش از عوامل مهمی هستند که در شکل‌گیری و یا تخریب انگیزه‌ی شاگردان نقش بسزایی را ایفا می‌کنند. شکل‌گیری فضای آموزشی مطلوب می‌تواند بالاترین میزان آمادگی برای فراگیری را در فرد ایجاد کند (سلمک، ۱۹۸۳، ۱۷ به نقل از کلپین، ۲۰۰۴، ۱۰). برای ایجاد فضای آموزشی مطلوب بایستی بیش از هر چیز دو عامل مد

¹⁹ Prestigedenken

²⁰ das Geltungsmotiv

نظر قرار گیرند: معلمکه نیروی انگیزه ساز مؤثر است (رایزنر، ۱۹۸۹، ۱۰ و صفحات بعد به نقل از کلیپن، ۲۰۰۴، ۱۱) و وسایل آموزشی. معلم با تجربه‌ای که در قبال شاگردانش رفتاری دوستانه دارد و شیوه‌ی آموزشی او از کیفیت بالایی برخوردار است، می‌تواند علاقه، کنجکاوی و توجه را در شاگردانش ایجاد کند که این امر سبب پیشرفت تحصیلی آن‌ها خواهد شد. اما رفتار نامناسب معلم به خدشه‌دار شدن رابطه‌ی او با شاگردانش منجر می‌شود. علاوه بر آن اینگونه رفتار افت تحصیلی، ترس، انزوای درونی شاگردان را در پی خواهد داشت و حس انتقام‌گیری آن‌ها را برمی‌انگیزاند (اشمیتس و دیگران، ۲۰۰۶، ۱۱۴ و صفحات بعد). همچنین معلم باید در انتخاب وسایل آموزشی برای مثال در انتخاب متون درسی، جدید و به روز بودن، مهیج بودن، تنوع موضوعی، انطباق آنها با واقعیت امور و همچنین کاربردی بودن موضوعات آنها را مد نظر قرار دهد. با این روش او می‌تواند آمادگی شاگردان را برای فراگیری مطالب آموزشی افزایش دهد. کارهای گروهی آموزشی از جمله مواردی است که معلم باید آن را در برنامه‌ی آموزشی خود بگنجانند؛ زیرا شاگردان در قالب کارهای مشارکتی می‌توانند بر ویژگی‌های شخصیتی منفی خود غلبه و همکاری با یکدیگر را تجربه کنند. علاوه بر آن تبادل اطلاعاتی که میان اعضای گروه شکل می‌گیرد، سبب یادگیری هرچه بیشتر مطالب درسی می‌شود.

بررسی میزان انگیزه در میان دانشجویان رشته‌ی مترجمی و ادبیات آلمانی دانشکده‌ی زبان‌های خارجی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران (مرکزی)

به طور معمول هنگامی که فرد تصمیم می‌گیرد تا در رشته‌ای خاص به صورت آکادمیک به تحصیل بپردازد، بدون شک برای او پیشرفت تحصیلی و افزایش معلومات در آن رشته از اهمیت بسیاری برخوردار است. در حقیقت او رشته‌ی تحصیلی خود را بر اساس موتیو ویا موتیوهای خاصی برگزیده است و هدف یا اهداف معینی را نیز در انتخاب خود دنبال می‌کند و جهت‌دهی تلاش‌هایش در رسیدن به این اهداف است. در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که چرا در بین دانشجویانی که در دانشکده‌ی زبان‌های خارجی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران (مرکزی) به تحصیل در رشته‌های مترجمی و ادبیات آلمانی مشغول هستند با دانشجویانی مواجه هستیم که در آنها فقدان تلاش در امر تحصیل و فراگیری مؤثر مطالب آموزشی به چشم می‌خورد. پاسخ‌های متفاوتی برای این پرسش در دست است. اما یکی از جامع‌ترین این پاسخ‌ها فقدان انگیزه در بین دانشجویان مذکور است. بنابراین در راستای

بررسی علل فقدان انگیزه در بین این دسته از دانشجویان برآن شدید تا تعدادی از آن‌ها را به صورت تصادفی برگزینیم و عوامل فقدان انگیزه را در آن‌ها جویا شویم. در بررسی‌های اولیه‌ی خود متوجه شدیم که ۸۱/۴۳٪ دانشجویان مورد سؤال رشته‌ی تحصیلی خود را با علاقه انتخاب نموده‌اند و ۷۵/۷۱٪ آن‌ها در سایه‌ی این انتخاب رسیدن به هدف یا اهداف خاصی را برای خود ترسیم نموده‌اند (رک نمودار شماره‌ی ۳). بنابراین پرسش مهم این است، چرا باید اکنون در میان دانشجویانی که رشته‌ی تحصیلی خود را با هدف و علاقه برگزیده‌اند، عدم علاقه، توجه و تلاش برای فراگیری مطالب درسی مشاهده شود؟ مشکل اصلی در کجاست و چگونه می‌توان به رفع آن اقدام نمود؟

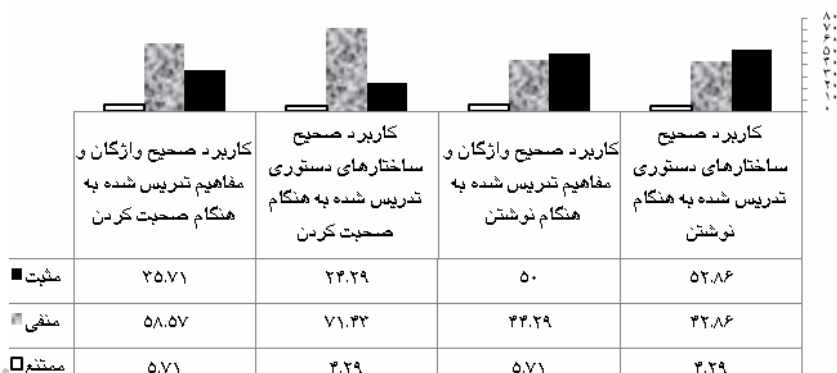
برای این پرسش پاسخ بسیار ساده‌ای وجود دارد. این دانشجویان اهداف اولیه یا همان موتیوها را داشته‌اند و اهداف پایانی در راستای تحصیل در این دو رشته را نیز برای خود ترسیم نموده‌اند، اما در امر آموزش فقدان مسیری که بتواند موتیوهای آن‌ها را به اهدافشان پیوند دهد، مشاهده می‌شود. هنگامی که دستیابی به اهداف در ابهام قرار گیرد، تلاش معنای خود را از دست می‌دهد. در حقیقت انگیزه‌ی درونی آن‌ها در سایه‌ی عوامل محیطی قرار گرفته است.

این دانشجویان با قبول شدن در کنکور مجاز به تحصیل در این دو رشته در مقطع کارشناسی شده‌اند، اما طبق بررسی‌های انجام گرفته انتظارات اولیه‌ی بیش از نیمی از آن‌ها از این دو رشته با شرکت در کلاس‌های درس برآورده نشده است (رک نمودار شماره‌ی ۳). اکثر این دانشجویان هیچ آشنایی با زبان آلمانی نداشته‌اند؛ در حقیقت آن‌ها در زبان آلمانی کاملاً مبتدی بوده‌اند، زیرا در امتحان کنکور دانش زبانی انگلیسی آن‌ها مورد ارزیابی قرار گرفته است. بنابراین آن‌ها با انتخاب دو رشته‌ی مذکور انتظار داشته‌اند تا زبان آلمانی را بیاموزند. اما این در حالی است که این انتظار آن‌ها در کلاس‌های درس برآورده نمی‌شود. در حقیقت مشکل اساسی از آنجا نشأت می‌گیرد که دانشجویانی باید مجاز به تحصیل در این دو رشته شوند، که به زبان آلمانی مسلط باشند. این به آن معنی است که دانش زبانی آلمانی باید به عنوان یکی از شروط لازم برای تحصیل در این دو رشته مدنظر قرار گیرد، که البته تا به این زمان به تحقق نپیوسته است. از این‌رو باید برای این دسته از دانشجویان زبان آلمانی از پایه تدریس شود؛ در غیر این صورت این دانشجویان از عهده‌ی ترجمه‌ی متون آلمانی و یا فراگیری ادبیات آلمانی برنخواهند آمد. بنابراین برای مثال از ۱۳۹ واحد درسی رشته‌ی مترجمی زبان آلمانی ۴۶ واحد به آموزش زبان آلمانی و ۵۵ واحد به دروس تخصصی این رشته اختصاص یافته است. بدین‌سان دانشجویان یادشده که فاقد دانش زبانی آلمانی هستند و انتظار آن‌ها نیز

در آغاز تحصیل در این دو رشته یادگیری زبان آلمانی بوده است، فراگیری دانش زبانی را مهتر از آشنایی با ادبیات آلمانی و فراگیری اصول مترجمی می‌دانند. اما انتظار آن‌ها تنها به یادگیری زبان آلمانی محدود نمی‌شود؛ بلکه انتظار اصلی آن‌ها تسلط بیشتر به توانایی زبانی نسبت به دانش زبانی است که چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد. از این رو ۵۲/۸۶٪ دانشجویان مورد سؤال از روش‌های آموزشی به‌کار گرفته شده در کلاس‌های درس رضایت کافی ندارند (رک نمودار شماره ۳). طبق نظرسنجی‌های انجام گرفته بیش از نیمی از این دانشجویان (۵۲/۸۶٪) می‌توانند ساختارهای دستوری آموزش داده شده و نیمی از آن‌ها (۵۰٪) مفاهیم و واژگان تدریس شده را به درستی به هنگام نوشتن متون به زبان آلمانی بکار بندند؛ اما توانایی آن‌ها در بکارگیری موارد یاد شده به هنگام صحبت کردن کمتر است (رک نمودار شماره ۱)

نمودار شماری ۱: بکارگیری عنصرهای زبانی در نوشتن و صحبت کردن

تعداد دانشجویان: ۷۰



اگر به درصدهای نمودار شماری ۱ دقیق بنگریم، متوجه می‌شویم که دانشجویان یاد شده در مهارت نوشتن نسبت به مهارت صحبت کردن قوی‌تر هستند؛ زیرا هنوز به طور عمده در کلاس‌های درس این دو رشته روش آموزشی دستور-ترجمه^{۲۱} بکار گرفته می‌شود و در این روش مهارت نوشتن در مرکزیت قرار دارد. البته شایان ذکر است

²¹ Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)

روش آموزشی که در کلاس‌های درس برای ارتقاء مهارت نوشتن دانشجویان بکار می‌رود با روش دستور- ترجمه تفاوت داشته و تا حدود زیادی مشابه روش ارتباطی^{۲۲} است. با کمک این روش دانشجویان می‌آموزند چگونه نامه و یا انشاء با موضوع‌های روز بنویسند. اما دلیل ضعف آن‌ها در مهارت صحبت کردن به نقص‌های سیستم آموزشی حاکم بازمی‌گردد. عدم بکارگیری لوح‌های فشرده و فیلم‌های آموزشی در کلاس‌های آلمانی این دانشکده تأثیرات مخربی در روند شکل‌گیری و ارتقاء مهارت صحبت کردن دانشجویان می‌گذارد (رک نمودار شماره‌ی ۳). حس شنوایی اولین و مهمترین کانال برای آشنایی با یک زبان خارجی است. برای آنکه زبان آموز در چنین شرایطی یادگیری موفقی را داشته باشد، باید محیطی مشابه محیط زبان مقصد را تجربه کند که تحقق این شرایط تا حد زیادی با کمک فیلم‌ها و لوح‌های فشرده‌ی آموزشی میسر می‌شود. در غیر این صورت نه تنها زبان‌آموزان از لحاظ مهارت صحبت کردن با ضعف‌هایی روبرو می‌شوند، بلکه در مهارت نوشتن نیز با مشکلاتی مواجه می‌شوند. به عنوان مثال آن‌ها به هنگام نوشتن همچنان به زبان مادری می‌اندیشند و ساختارهای زبان مادری را عیناً به زبان مقصد منتقل می‌کنند؛ که این امر می‌تواند به شکل-گیری خطاهای حاصل از تداخل زبانی یا انتقال منفی بین دو زبانی^{۲۳} بینجامد.

از دیگر معایب برنامه‌ی آموزشی حاکم بر کلاس‌های درس آلمانی می‌توان به فقدان بکارگیری روش‌ها و وسایل آموزشی جالب و به‌روز اشاره کرد. اما خوشبختانه استادانی هستند که سعی می‌کنند تا از روش‌های آموزشی مدرن البته تا حدی که برنامه‌ی آموزشی تدوین شده به آن‌ها اجازه می‌دهد، بهره‌جویند. برای مثال آن‌ها برای تدریس از کتاب‌های جدید آموزشی استفاده می‌کنند و یا سعی می‌کنند تا حد امکان از اداره‌ی کلاس به صورت سنتی و صرفاً معلم‌محور فاصله بگیرند. برای مثال طبق اظهارنظر ۵۰٪ از دانشجویان مورد سؤال، آن‌ها به‌هنگام تدریس استاد نقشی فعال دارند (رک نمودار شماره‌ی ۳). این به آن معنی است که استادان دانشجویان را همانند لوحی سفید که باید با مطالب آموزشی پر شود، نمی‌بینند، بلکه فعالیت شاگردان در نظر آن‌ها از اهمیت بسزایی برخوردار است.

²² Die kommunikative Didaktik (KD)

²³ Interferenzfehler

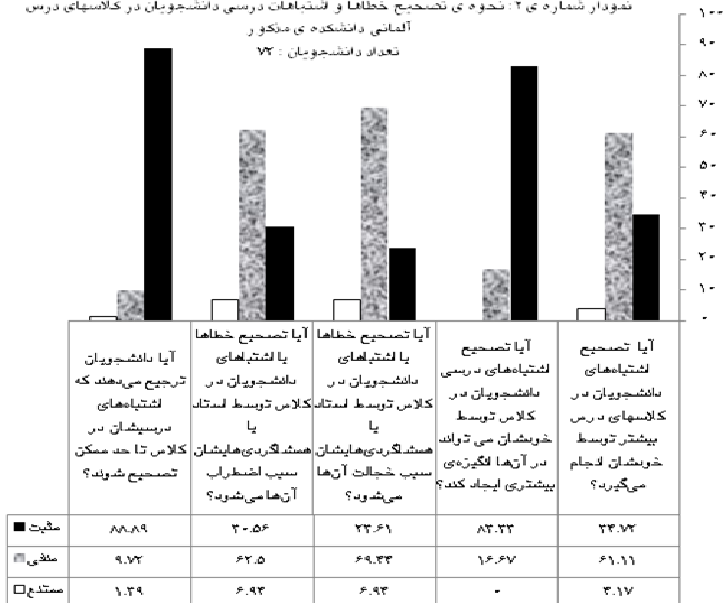
طبق بررسی‌های انجام گرفته استادان چندان از بازی‌های کمک آموزشی و کارهای گروهی در کلاس‌های درس خود استفاده نمی‌کنند (رک نمودار شماره‌ی ۳). بیشتر آن‌ها بر این عقیده‌اند که اینگونه وسایل کمک آموزشی متناسب با کلاس‌های آموزش زبان در خارج از دانشگاه است. اما اینگونه وسایل می‌توانند در حد اعتدال و به‌خصوص در ترم‌های ابتدایی دانشگاه بکار گرفته شوند؛ زیرا بازی‌های کمک آموزشی و کارهای گروهی سبب می‌شوند که زبان‌آموزان مطالب آموزشی را بهتر به خاطر بسپارند. در ترم‌های بالاتر می‌توان دانشجویان را در قالب کارهای گروهی موظف به انجام تحقیقات علمی نمود؛ که البته این روش در کلاس‌های آلمانی این دانشکده مشاهده می‌شود. در روش‌های جدید آموزشی، هنگامی که افراد تحت آموزش سعی در تصحیح خطاهای کنشی^{۲۴} خود کنند، سهم مثبتی در فرآیند آموزش و یادگیری داشته‌اند. بنابراین باید در کلاس‌های درس به آن‌ها این امکان داده شود تا به تصحیح این‌دسته از خطاهای خود بپردازند. نظرسنجی از دانشجویان مربوطه نشان می‌دهد که به آن‌ها به ندرت در کلاس‌های درس این امکان داده می‌شود تا شخصاً خطاهای خود را تصحیح کنند؛ این در حالی است که ۸۳/۳۳٪ آن‌ها عقیده دارند که تصحیح خطاها توسط خودشان می‌تواند در آن‌ها انگیزه (برای یادگیری بیشتر) ایجاد کند. نکته جالب توجه در مورد این‌دسته از دانشجویان آن است که نه‌تنها به هنگام تصحیح خطاهایشان توسط استاد و یا دیگر همشاگردی‌ها دچار اضطراب و خجالت نمی‌شوند، بلکه راغب هستند که خطاهایشان تا حد امکان تصحیح شوند (رک نمودار شماره‌ی ۲). عکس‌العمل افراد تحت آموزش در قبال معقولی تصحیح خطاها می‌تواند از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت باشد. برای مثال ممکن است افراد در فرهنگی دیگر راغب به تصحیح خطاهایشان در محیط کلاس و نزد همشاگردی‌های خود نباشند. البته علاوه بر نقش فرهنگ چگونگی رفتار استاد (و به صورت عام معلم) نیز برعکس‌العمل افراد در برابر تصحیح خطاهایشان مؤثر است. هنگامی که معلم خطاهای شاگردان را امری بدیهی در روند یادگیری مطالب درسی بداند و به دور از تعصب و غرض‌ورزی به تصحیح خطاهای آن‌ها بپردازد، آن‌گاه شاگردان نیز به تصحیح خطاهایشان علاقه نشان می‌دهند. در واقع نقش روش‌نگرایانه‌ی معلم^{۲۵} به هنگام تصحیح خطاهای شاگردان در کلاس درس (و نه در امتحان) از نقش نظارتی^{۲۶} او مؤثرتر است.

²⁴ Performanzfehler

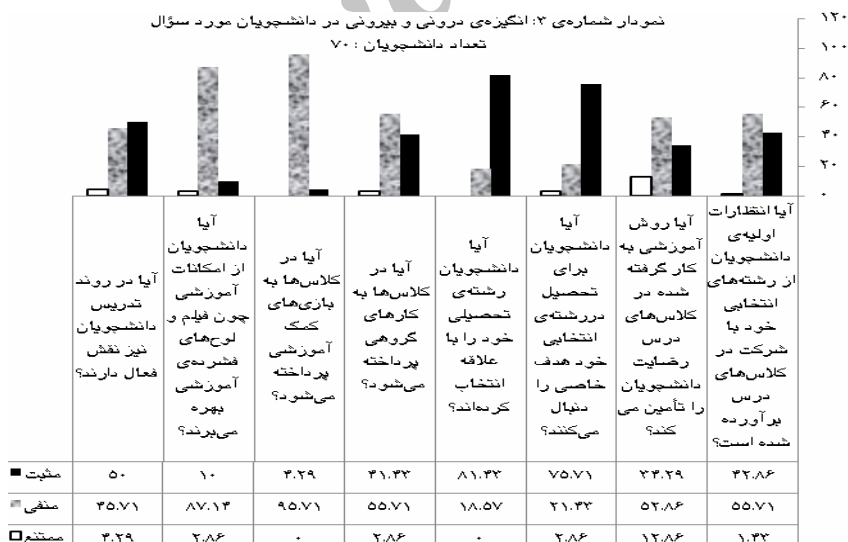
²⁵ das informative Feedback

²⁶ das kontrollierende Feedback

نمودار شماره ۲: نحوه ی تصحیح خطاها و اشتباهات درسی دانشجویان در کلاسهای درس آلمانی دانشکده ی مذکور و تعداد دانشجویان : ۷۳



نمودار شماره ۳: انگیزه‌ی درسی و بیرونی در دانشجویان مورد سؤال تعداد دانشجویان : ۷۰



نتیجه‌گیری

اگرچه افراد در ایران زبان آلمانی را زبانی برای برقراری ارتباط در جوامع بین-المللی^{۲۷} نمیدانند و این زبان در مدارس در قالب دروس اختیاری به شاگردان تدریس می‌شود، اما بسیاری از جوانان ایرانی که علاقه‌مند به فراگیری زبان‌های خارجی هستند، دو رشته‌ی ادبیات آلمانی و مترجمی زبان آلمانی را برای ادامه‌ی تحصیل خود در مقاطع دانشگاهی برمی‌گزینند. چنین جوانان علاقه‌مند زمانی می‌توانند در دو رشته‌ی مذکور پیشرفت کنند و به افرادی خیره تبدیل شوند که به درستی آموزش ببینند. این به آن معنی است که برنامه‌های آموزشی وضع شده در ارتباط با این دو رشته با انتظارات و توانایی‌های آن‌ها سازگار باشد. از این‌رو برای بهبود شرایط آموزشی در این دو رشته می‌توان پیشنهادهاتی به شرح ذیل ارائه داد:

۱. آشنایی به زبان آلمانی باید به عنوان یکی از شرایط اصلی برای پذیرفته شدن در دو رشته‌ی یاد شده قرار گیرد و رشته‌ی دیگری تحت عنوان زبان آلمانی تأسیس شود تا دانشجویان در این رشته، زبان آلمانی را به صورت آکادمیک فرا گیرند.

۲. همچنان که در بین اساتید خبره‌ی این دو رشته در دانشکده‌ی مذکور بحث است، دانشجویانی که در کنکور برای تحصیل در این دو رشته پذیرفته می‌شوند اما هیچ‌گونه آشنایی با زبان آلمانی ندارند، باید نخست به مدت دو سال زبان آلمانی را فرا گیرند و سپس با قبول شدن در امتحانی که در آن دانش زبانی ارزیابی می‌شود مجاز به انتخاب یکی از دو رشته‌ی یاد شده شوند.

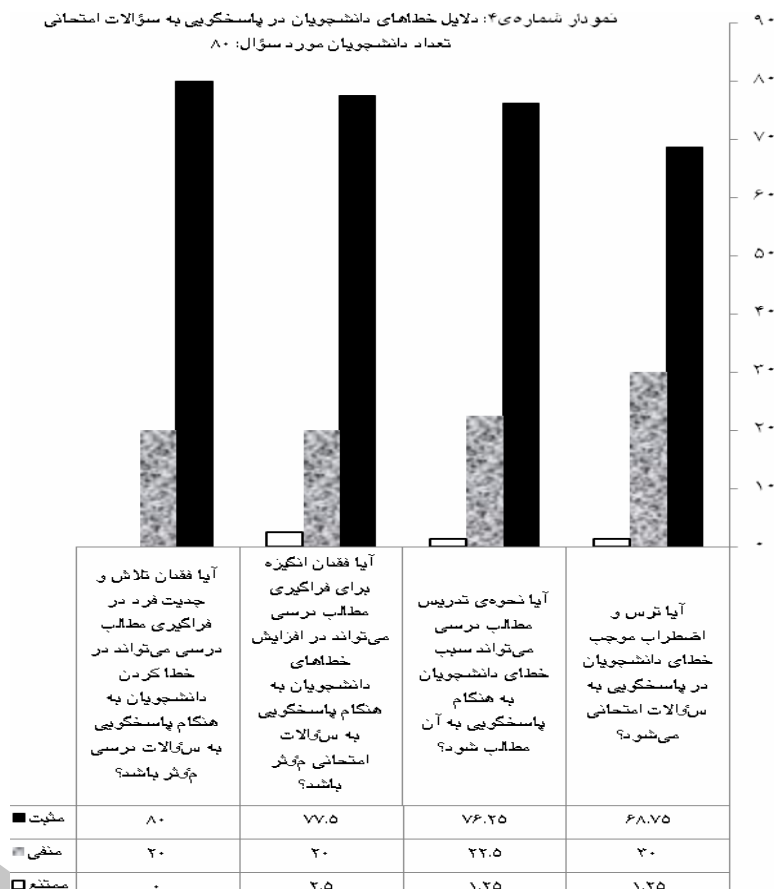
چنانچه این پیشنهادات عملی شوند، انتظار می‌رود که انتظارات دانشجویان تا حد زیادی به تحقق بپیوندد. البته نباید از نظر دور داشت که وسایل آموزشی متناسب با رشته‌ی تحصیلی دانشجویان کمک بسیاری به برآورده شدن انتظارات آنها خواهد کرد.

در پایان باید خاطرنشان سازیم که فرد تحت آموزش نقش اصلی را در موفقیت تحصیلی خود ایفا می‌کند، زیرا در میان دانشجویان این دو رشته با دانشجویانی مواجه می‌شویم که علیرغم تمام کاستی‌هایی که در ارائه امکانات آموزشی وجود دارد، مصمم و با جدیت فراوان به فراگیری مطالب درسی می‌پردازند. نکته‌ی جالب توجه این است که دانشجویان مورد سؤال نیز علت خطاهای خود در امتحان را نخست ناشی از عدم تلاش و

²⁷ Lingua franca

جدیت فردی در امر یادگیری و سپس ناشی از عدم انگیزه برای یادگیری مطالب درسی می-
دانند (رک نمودار شماره ی ۴).

نمودار شماره ی ۴: دلایل خطاهای دانشجویان در پاسخگویی به سؤالات امتحانی
تعداد دانشجویان مورد سؤال: ۸۰



آنچنان که پیش از این نیز بیان شد، تلاش و جدیت از ویژگی های شخصیتی هر فرد است. اما افراد از نظر ویژگی های شخصیتی یکسان نیستند، بنابراین نمی توان انتظار داشت که در دو ویژگی یادشده یکسان باشند. از این رو چنانچه برای افراد تحت آموزش موقعیت های مناسبی برای یادگیری هرچه بهتر فراهم شود، همهی افراد می توانند در رشته ی تحصیلی خود پیشرفت کنند. اما افراد پرتلاش با استفاده ی بهتر از این امکانات می توانند سریع تر به هدفی که برای خود ترسیم کرده اند دست یابند.

منابع

- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Fernstudieneinheit 15*. Berlin/München: Langenscheidt
- Brown, D.H (1381): *Principles of Language Learning and Teaching*. Fahim, Mansoor. Teheran: Rahnama
- Dauvillier, Christa/ Lévy-Hillerich, Dorothea (2004): *Spiele im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 28*. Berlin/München: Langenscheidt
- Gehring, Wolfgang (2006): *Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik. Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg: BIS-Verlag
- Kirchner, Katharina (2004): *Motivation beim Fremdspracherwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9(2), 32 pp. Erhältlich unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kirchner2.htm>
- Kleppin, Karin (2004): *Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9(2), 16 pp. Erhältlich unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm>
- Neuner, Gerhard u.a. (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26*. Berlin/München: Langenscheidt
- Remberg, Julia (2006): *Variable Entlohnung oder hohe Entlohnung? Eine Analyse motivationaler Wirkungen*. o.O: Grin Verlag
- Schmitz, Edgar u.a. (2006): *Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht. Berichte aus dem Lehrstuhl für Psychologie der TU München*. München: Lehrstuhl für Psychologie
- Wilhelmer, Hermann (2006): *"Fetisch Note. Wie unser Notensystem Leistung und Entwicklung SchülerInnen und LehrerInnen systematisch behindert und (zer)stört – eine Streitschrift". Ide*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 4. : S.74-78

Internet

- *Auf Prüfungsangst ist immer Verlass*: URL: http://www.christiani.de/pdf/82876_probe.pdf.htm (Stand 27/10/2010; 11:20)