

نقش رویکرد شناختی در کاربرد زبان نزد دانشجویان مبتدی مقطع کارشناسی

زبان فرانسه

(مطالعه موردی: دانشگاه حکیم سبزواری)

مقاله پژوهشی

هاله چراغی (نویسنده مسئول)^۱

استادیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران

زهره مدرسی‌پور

دانشجوی کارشناسی ارشد زبان فرانسه، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران

چکیده

برای تقویت توانش‌های زبانی جهت بهبود کاربرد زبان لازم است که فرایند آموزش/یادگیری زبان خارجی - در این پژوهش زبان فرانسه - بر پایه مؤلفه‌های شناختی و تأثیر آن‌ها بر یادگیری زبان باشد. مسئله اصلی مقاله حاضر، میزان محقق ساختن «کاربرد زبان» نزد دانشجویان مبتدی برای بیان شفاهی و نوشتاری در سطح A1 با هدف بررسی مجموعه قواعد زبانی کلی استفاده شده توسط آنان است. با تکیه بر نظریه «مغز متفکر» کنت چایستن، ضمن مطالعه کاربرد زبان بر مبنای رویکرد شناختی، به بررسی تأثیر آن‌ها در بهبود کیفیت امرآموزش/یادگیری زبان فرانسه نزد این دانشجویان می‌پردازیم. روش تحقیق گردآوری داده‌ها به روش توصیفی - طولی و ابزار آن مشاهده و ضبط کلاس‌ها بود. بررسی اعضای جامعه آماری، ۴۳ نفر از دانشجویان بیست تا سی ساله نیمسال اول کارشناسی فرانسه، در طی آموزش مجازی دوران پاندمی، نشان داد که در طول سه ماه، با روان‌شناختی صحیح از وضعیت دانشجویان طی تمرینات زبانی توسعه‌یافته، ۸۵ درصد از دانشجویان به کاربرد متوسط و ۱۵ درصد به کاربرد بسیار خوب از زبان نائل آمدند.

کلیدواژه‌ها: رویکرد شناختی، کاربرد زبان، زبان فرانسه، دانشجویان مبتدی کارشناسی، آموزش/یادگیری.

^۱ E-mail: h.cheraghi@hsu.ac.ir
<http://orcid.org/0000-0002-0743-1730>

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.74978.1036>

۱. مقدمه

بشر از دیرباز در جست‌وجوی درک فرایندهای ذهنی در استدلال و تصمیم‌گیری در یادگیری بوده است. امروزه یادگیری زبان خارجی همانند آنچه در روش‌های قدیمی رایج بود تنها به یادگیری ساختارهای زبانی محدود نمی‌شود، بلکه بیشتر، مسئله کاربرد زبان توسط زبان‌آموز را در یک موقعیت حقیقی و واقعی مدنظر قرار می‌دهد. دویویی سون معتقد است که زبان درواقع نوعی توانایی است که به انسان‌ها اجازه می‌دهد تا به طریقی خاص با یکدیگر ارتباط داشته باشند و این هدفی است که در زبان‌های مختلف تحقق می‌یابد. باید گفت که زبان‌آموزان همواره در مواجهه با زبان خارجی سعی بر آن دارند که در هنگام یادگیری زبان جدید، آن را با ساختارهای ذهنی ازپیش آماده‌شده‌ای که مربوط به زبان مادری هستند، تطابق دهند. بنابراین توسل به زبان فارسی، به‌ویژه در آغاز یادگیری زبان فرانسه در ترم‌های ابتدایی، به احتمال زیاد بیشترین کاربرد را نزد زبان‌آموزان دارد که به‌دلیل ایجاد احساس آرامش نزد آن‌ها در موارد متعدد، در یک رویکرد تعاملی باعث تقویت زبانی و در نتیجه یادگیری موفق می‌شود (چراغی، ۱۳۹۸، ص. ۶).

در مواجهه با این پدیده، به‌منظور توسعه راهکارهایی برای تعیین مکان، مقایسه، تفسیر و توسعه فرضیه‌های معنی‌ساز در یک زمینه خاص و نیز برای ترکیب، منظم کردن، تجزیه و تحلیل آن‌ها نزد زبان‌آموز، مدرسان همواره بایستی به دنبال اجرای فعالیت‌هایی فکری باشند که بتوانند به انتقال مهارت‌های ارتباطی از یک زبان به زبانی دیگر هم‌زمان با کاهش تداخل‌های زبانی کمک کنند. ازسوی دیگر، این فرایند به زبان‌آموز نیز کمک می‌کند تا به‌تدریج بازنمایی‌های جدیدی را از زبان خارجی و عادات و رویه‌های شناختی تازه ایجاد کند. بنابراین، رویکرد شناختی افق ویژه‌ای برای کسب مهارت‌های زبانی و ارتباطی متنوع ایجاد می‌کند؛ افق‌هایی که به‌نوبه خود پدیدآورنده راهکارهایی تعاملی هستند که فرد را به‌تدریج از یک زبان‌آموز مبتدی به زبان‌آموزی مستقل، فعال و خودمختار تبدیل می‌کند.

در ایران و دانشگاه‌های آن مسئله آموزش یادگیری سریع زبان فرانسه در مقطع کارشناسی، از دیرباز دغدغه و مسئله اصلی بسیاری از تحقیق‌های صورت‌گرفته در حوزه آموزش زبان بوده است. ازاین‌رو، مسئله اصلی مقاله حاضر نیز، آموزش مؤثر و نسبتاً سریع دانشجویان در ترم یک با آموزش مجازی (و مشکلات خاص خودش) به‌منظور نائل شدن به سطح A1 و گذر از آن به سطح A2 است. از سال‌های قبل آموزش زبان فرانسه در مقطع کارشناسی، به دانشجویانی که غالباً بی‌هیچ پیش‌زمینه و شناختی وارد این رشته می‌شوند، وجود داشته است، همواره مسئله یاددهی/یادگیری این زبان و موفقیت زبان‌آموزان در نائل شدن به کاربرد درست زبان مطرح بوده است. به موازات این مسئله، از مدت‌ها قبل تاکنون بحث و مجادله درباره بهترین روش آموزش زبان نیز مطرح بوده است. باید گفت که بهبود آموزش/یادگیری زبان فرانسه در دانشگاه‌ها برای رساندن زبان‌آموزان به سطحی کامل و برتر از کاربرد زبان، به‌منظور اشتغال یا ادامه تحصیل، با توسل به روش‌های سنتی (گرامر - ترجمه) و سپس نوین

(ارتباطی و تعاملی) همراه بوده است. از این رو، هر مدرس - پژوهشگر طی دوران تدریس - تحقیق خود همواره با مشکلات متعددی در زمینه آموزش زبان به زبان آموزان روبه روست.

رویکرد شناختی نسبت به دستور زبان، سطوح بازنمایی زبان را مستقل از معنا نمی داند، بلکه معتقد است که همه ساختارهای دستوری ذاتاً مفهومی هستند و کارکرد آن‌ها در ساختار بندی محتوای مفهومی جمله‌ها دخالت دارند. در این رویکرد، هیچ مقوله دستوری مستقل از شناخت و معنا وجود ندارد و مقوله‌های واژگانی همچون اسم، صفت و قید تنها موارد دستوری نیستند، بلکه ابزارهایی مفهومی به شمار می آیند (لانگاکر، ۱۹۸۷، ص. ۱۰۹۶) واقعیت امر این است که هر چند استفاده از رویکرد شناختی برای دانشجویان تمامی رشته‌ها ضروری است، اما چنان که باید به آن پرداخته نمی شود.

رویکرد شناختی اهمیت کمتری نسبت به رویکرد ارتباطی یا تعاملی نداشته و حتی در یادگیری زبان‌های خارجی و رشته‌های مرتبط با آن، اهمیت بسزایی دارد. از این نظر، رویکرد شناختی را می توان به عنوان یکی از نوآوری‌ها در روش‌های آموزش به کارگیری زبان در دانشگاه‌ها در نظر گرفت. علاوه بر این، یکی از معیارهای ارزیابی چهار مهارت ارتباطی آزمون‌های DELF / DALF و CECRL تسلط بر زبان و دامنه لغات و دستور زبان فرانسه است. با تکیه بر آنچه گفته شد نگارندگان بر آن شدند تا رویکرد شناختی را برای کسب مهارت‌های زبانی و کاربرد صحیح زبان که همیشه در خدمت مهارت‌های ارتباطی است، در غالب این مقاله ارائه دهند.

الف) یادگیری زمانی مؤثرتر است که فرد انگیزه بالایی برای آموختن داشته باشد (حیدری، ۱۳۹۲، ص. ۵). آنچه اهمیت دارد این است که فرد از آنچه از او انتظار می رود و آنچه باید انجام دهد آگاه باشد. در روند یادگیری، انگیزه مؤلفه بسیار مهمی است که عملکردهای فرد و روابط او را با محیط دربر می گیرد. باریوت و کاماتاری (۱۹۹۹، ص. ۶۶) تأکید می کنند که: «انگیزه به نگرش نسبت به یادگیری و همچنان به توانایی یادگیری مستقل اشاره دارد». از منظر روان شناختی، انگیزه عبارت است از آنچه سوژه را برای تأمین نیازها، خواسته‌ها، علایق خود به فعالیت سوق می دهد (هافل و وویس، ۱۹۹۶، ص. ۲۰). واضح است که یادگیری ادراکی آسان تر است. بنابراین باید به توسعه آزمون‌ها و امتحانات، توصیه‌های دقیق ارائه شده، نماها و نمودارهایی که با نشانه‌های معنایی دقیق معرفی شده است، توجه کرد. تقویت یا اطلاع از میزان بازخورد، یادگیری را بهبود می بخشد. هنگامی که زبان آموز پاسخ یا رفتار مطلوبی از خود نشان داد، تشویق می تواند او را قادر سازد تا یک نیاز اساسی (یادگیری) یا ثانویه (رضایت خاطر) را برآورده کند و این نشان می دهد که در مسیر درست قرار دارد (چراغی و یزدانی، ۱۳۹۸، ص. ۵). البته اصل تأثیر بیشتر یادگیری فعال از یادگیری منفعل بدیهی به نظر می رسد (لطافتی و زرینی، ۱۳۹۲، ص. ۸). در عین حال، اگر اهمیت کار زبان آموز فعال تشخیص داده نشود، این اصل محقق نخواهد شد. مشارکت فعال همراه با خلاقیت و استقلال دو مفهوم تفکیک ناپذیر برای مسیر کسب دانش زبانی است.

ب) یادگیری در بازه زمانی گسترده (در طول چند نیمسال) مؤثرتر از دوره‌های فشرده و متمرکز (یک یا دو نیمسال) است. تمرکز در دوره آموزشی نباید خیلی سبک یا بسیار فشرده باشد، زیرا که لازم است تا چنین امری با دشواری‌های مسئله، سطح و انتظارات زبان‌آموزان سازگار باشد. برای نمونه، مدرس نمی‌تواند در ترم نخست یادگیری و ورود دانشجویان به دانشگاه، فشار و تمرکز مضاعف داشته باشد و در نیمسال‌های بعد، فشار و تمرکز سبک‌تر یا بالعکس.

ج) ایجاد یک برنامه آموزشی نه تنها باید بر اهداف همگانی متمرکز باشد، بلکه ضروری است تا تعهدات حرفه‌ای یا دانشگاهی زبان‌آموزان، به‌ویژه در دانشگاه‌هایی که یادگیری زبان فرانسه در آن‌ها به صورت آکادمیک و سیستمی صورت می‌پذیرد، نیز به شکلی انعطاف‌پذیر و سازنده باشد. این برنامه، با توجه به مشاوره‌های آموزشی و اداری با تیم استادان و به اشتراک گذاشتن تجربه همکاران با یکدیگر و در نظر گرفتن نظرات زبان‌آموزان نیز بهبود می‌یابد.

د) یادگیری کلی یک مبحث نسبت به یادگیری متوالی بخش‌های تشکیل‌دهنده آن، مؤثرتر و کارآمدتر است، زیرا باعث می‌شود تا زبان‌آموز موقعیت دقیق خود را در چارچوبی خاص از دانش زبانی متوجه شود.

ه) تمرین برای بیشتر فرایندهای یادگیری زبان دوم اساسی و مهم است. همچنین لازم است بین انواع تمرین‌های شفاهی یا نوشتاری، درک مطلب و بیان شفاهی و نوشتاری، در کنار رشد حداکثری تخیل زبان‌آموزان در موقعیت‌های مختلف، از آن‌ها درخواست کرد تا پاسخ‌های بیشتری در مقابل سؤال یا یک وضعیت واحد بدهند. نتیجه آن که تلاش می‌شود تا آنان در کم‌ترین زمان ممکن، بیشترین میزان دانش و مهارت را کسب کنند.

و) شفاف‌سازی و استفاده از تکنیک‌های عمومی کار فکری (جمع‌بندی متن، تنظیم جدول محتوا، تهیه طرح کلی کلامی یا نمودار یک محتوای معین) نیز در یادگیری تأثیر مثبتی دارد.

با توجه به آنچه مطرح شد، مسئله اصلی این تحقیق در زمینه آموزش زبان فرانسه و در دانشگاه‌های ایران در سطح مبتدی - کارشناسی، به‌ویژه از طریق آموزش مجازی طی دو سال دوران شیوع پاندمی کووید-۱۹ نمود پیدا می‌کند، این که چگونه غیر از رویکرد گرامر - ترجمه (سنتی) و ارتباطی، به رویکردهای مکمل دیگری نیز برای بهبود کیفیت آموزش/یادگیری زبان فرانسه در مقطع کارشناسی دانشگاه‌ها، با تکیه بر آموزش مجازی، به خصوص برای آن دسته از زبان‌آموزانی که شناخت قبلی چندانی از این زبان ندارند، متوسل شویم؟

در اولویت قراردادن رویکرد و راهکارهای شناختی با جنبه‌های مبتکرانه در آموزش زبان فرانسه در کلاس‌های دانشگاه، مخصوصاً در ترم نخست از اهداف مهم این تحقیق است. از همین روی سه سؤال مطرح می‌شود:

- رویکرد شناختی برای آموزش/یادگیری زبان فرانسه از چه مؤلفه‌هایی تشکیل شده است؟ پ

- آیا رویکرد شناختی می‌تواند یکی از عوامل ایجاد لذت و منبع تقویت انگیزه برای دانشجویان کارشناسی

این رشته باشد؟

- راهکارهای شناختی موجود برای کمک به دانشجویان در دستیابی به توانش‌های زبانی لازم برای کاربرد صحیح زبان در سطح شفاهی و نوشتاری چه هستند؟
برای سؤالات فوق سه فرضیه متصور است:

- گرچه پیوند مستقیم میان رویکرد شناختی و آموزش زبان اندکی مشکل به نظر می‌رسد، این امر جنبه‌هایی مانند افزایش فعالیت‌های فکری و گروهی میان زبان‌آموزان، کاهش استرس آن‌ها در زمان تصحیح اشتباهاتشان و تقویت انگیزه و تشویق به هنگام یادگیری و تولید صحیح آن را ممکن می‌سازد.
- از طریق کاهش استرس و کاهش اضطراب منفی ارزیابی شدن در میان جمع، می‌توان انگیزه و حس خوب دانشجویان را برای یادگیری تقویت کرد.

- غنای واژگانی و تقویت ساختارهای زبانی با حفظ استقلال زبان‌آموزان در تولیدات زبانی، تصحیح‌های جمعی تکالیف نوشتاری و تولیدات شفاهی (بدون ذکر نام افراد و اعمال فشار، از جمله راهکارهای شناختی برای رسیدن به کاربرد صحیح زبان نزد زبان‌آموزان مبتدی است.

هدف از انجام این تحقیق نائل شدن یا امتحان کردن به امکان نائل شدن به آموزش/یادگیری موفق با آموزش مجازی در سیستم دانشگاهی با توجه و با کاربرد مؤلفه‌های مربوط به رویکرد شناختی است.
ضرورت انجام این تحقیق آنجا نمود پیدا می‌کند که دانشجویان، به‌ویژه در ابتدای ورود به دانشگاه، در موارد کلی مربوط به یادگیری کلی زبان اعم از: به‌خاطر سپردن، تولید شفاهی و نوشتاری، درک شفاهی و نوشتاری، آواشناسی، دیکته و بسیاری موارد دیگر مشکل دارند. در این میان، مشکلات مدرسان زبان فرانسه بیشتر بر تولید درک شفاهی، دستور زبان، جمله‌بندی، تولید متن و غیره متمرکز است. در چنین شرایطی، هدف مدرس بر این استوار است تا این مباحث مهم را به شیوه‌ای علمی بررسی و رفع کند. البته از آنجا که آموزش زبان از یافته‌های علوم توصیفی استفاده می‌کند و مفاهیم، نظریه‌ها و روش‌هایی را شکل می‌دهد، باید به این موضوع توجه کنیم که علوم کاربردی بخشی از دانش‌های پایه، همچون روان‌شناسی، زبان‌شناسی و علوم اعصاب، نیستند و نباید آن‌ها را را نظریه فرعی رشته‌های پایه به‌شمار آوریم (مهر محمدی و همکاران، ۱۳۸۳).

۲. پیشینه پژوهش

تا به امروز کم‌وبیش پژوهش‌های گوناگون و متفاوتی بر روی یادگیری زبان دوم با رویکرد شناختی صورت گرفته، اما تا به حال به پژوهشی که در آن به بررسی تأثیر و به‌کارگیری رویکرد شناختی با آموزش مجازی در دوران پاندمی کووید ۱۹ پرداخته باشد، برنخورده‌ایم. ریچاردس^۱ و همکاران (2020) در مقاله «آموزش علمی و انتقادی تفکر:

¹. Richards

از منظر رویکرد شناختی در کاربرد عملی آن» به مطالعه و بررسی کاربرد عملی و واقعی رویکرد شناختی در تفکر و طرح فرضیه‌های آموزشی و علمی پرداخته‌اند.

رابنستن^۱ و همکاران (2018) در مقاله‌ای با عنوان «چگونه یک معلم می‌تواند فاکتورهای خلاقیت را نزد یادگیرندگان بالا ببرد: مطالعه منظر جامعه‌شناسی رویکرد شناختی» به مطالعه نقش مدرس در بازتاب و استفاده از جنبه جامعه‌شناسی رویکرد شناختی پرداخته‌اند.

هونگ^۲ (2010) در مقاله «رویکرد شناختی در آموزش زبان‌های خارجی و تأثیر آن بر فراگیری توانش‌های زبانی» به بررسی کلی رویکرد شناختی در روند آموزش و یادگیری زبانهای خارجی پرداخته است.

محمودرضا گشمردی (۱۳۹۵) در مقاله «آموزش زبان با رویکرد شناختی: اهمیت علوم اعصاب شناختی در آموزش زبان خارجی» به طرح و بررسی مبانی نظری آموزش زبان با رویکرد شناختی و با استفاده از علوم اعصاب شناختی به منظور ارائه مبانی انجام تحقیقات میدانی در این زمینه پرداخته است. همچنین سید کمال خرازی (۱۳۹۳) در مقاله «یادگیری در رویکرد شناختی»، علوم شناختی و تأثیرات آن بر یادگیری را مورد مطالعه قرار داده است.

علی فیاضی و همکاران (۱۳۹۳) نیز در مقاله «مقایسه دانش زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوزبانه استان خورستان و دانش‌آموزان یک‌زبانه استان فارس در مقطع چهارم متوسطه: رویکرد شناختی» به ارائه شرح مختصری از پدیده دوزبانگی و رابطه آن با رشد شناختی و یادگیری زبان سوم، با روشی مقایسه‌ای پرداخته‌اند.

از دیگر مقالاتی که به این موضوع اشاره داشته‌اند می‌توان به «بررسی رابطه معنادار میان علوم زبان و آموزش زبان‌ها (مطالعه موردی: آموزش زبان فرانسه)» نوشته هاله چراغی و سعید یزدانی (۱۳۹۸) اشاره کرد که محور بحث آن عبور از مسائل زبان‌شناسی کاربردی علوم شناختی در آموزش است.

همچنین مقاله «طراحی الگوی توسعه رویکرد شناختی در آموزش ابتدایی» نوشته مسن‌آبادی و همکاران (۱۴۰۰) به این نتیجه اشاره دارد که براساس پژوهش‌های گوناگون عوامل متعدد و فراوانی در توسعه رویکرد شناختی نقش دارد که با شناسایی این عوامل می‌توان زمینه توسعه رویکرد شناختی را در آموزش ابتدایی فراهم آورد. مسن‌آبادی و همکاران (۱۳۹۸) در کتاب رویکرد شناختی و یادگیری دانش‌آموزان براساس گزارش علمی از دانشگاه کمبریج در مدارس ابتدایی سال ۲۰۱۵ به این موضوع پرداخته‌اند.

بنابراین، پژوهش حاضر با هدف مطالعه اثربخشی کاربرد زبان در سطح شفاهی و نوشتاری مبتنی بر رویکرد شناختی به همراه قوانین یادگیری، سبک‌های شناختی و همچنین جنبه‌های خاصی از فرایند آموزش/یادگیری که به بررسی تأثیر این عوامل در بهبود کیفیت آموزش/یادگیری زبان فرانسه به‌عنوان زبان خارجی از طریق آموزش مجازی در دانشگاه و در دوران شیوع پاندمی کووید-۱۹ می‌پردازد، در نوع خود به‌عنوان تحلیلی تازه شناخته می‌شود.

۳. روش و ابزار تحقیق

درک قوانین مربوط به آموزش/ یادگیری زبان به توسعه و پیشرفت رفتار و فعالیت‌های کلاسی که با خط سیر فرایندهای ذهنی زبان‌آموزان مطابقت بهتری داشته باشد، کمک می‌کند (لطفی و زرینی، ۱۳۹۲، ص. ۲). از این رو، نگارندگان این پژوهش با تأکید بر دیدگاه نظری مبنی بر این که همیشه بین یادگیرنده (مرکز توجه هر حرکت آموزشی)، معلمان (راهنمای همراه و غیره)، دانش و برقراری ارتباط زبانی روابط نزدیکی وجود دارد، در صدد تجزیه و تحلیل رویکردهای شناختی در فرایند آموزش/ یادگیری زبان فرانسه در کلاس‌های دانشگاه برآمده‌اند، چراکه معتقدند رویکرد شناختی برای هردو مبحث آموزش و یادگیری ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین امید است تا نتایج حاصل از استفاده از این رویکرد و راهکارهای آن در کلاس‌های آموزش مجازی زبان فرانسه در مقطع نیمسال اول کارشناسی دانشگاه‌ها مورد استفاده سایر مدرسان و پژوهشگران نیز قرار گیرند.

ابزار این تحقیق و گردآوری داده‌ها بر مبنای مشاهده و ضبط کلاس‌ها و نت برداری از تولیدات شفاهی و نوشتاری زبان‌آموزان و نیز اصلاحات انجام شده توسط مدرس صورت گرفته است.

روش تحقیق توصیفی - طولی (در طول ترم یک کارشناسی) و اعضای جامعه آماری این مقاله شامل ۴۳ نفر از دانشجویان دختر و پسر نیمسال اول کارشناسی زبان فرانسه، غالباً بین ۲۰ تا ۳۰ ساله، در دوران پاندمی کووید-۱۹ و از طریق آموزش مجازی است. این پژوهش از نظر دسته‌بندی تحقیقات برحسب نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی و از نوع طولی، و نیز براساس دسته‌بندی برحسب هدف، پژوهشی کاربردی محسوب می‌شود.

۴. چارچوب نظری

۴-۱. تعریف نظریه «مغز متفکر»

در ابتدا باید به ارائه تعریفی از نظریه «مغز متفکر» که توسط کنت چستن^۱ مطرح شده است، بپردازیم. چستن در کتاب خود با نام گسترش مهارت‌های آموزش زبان دوم (تئوری و عملی) که در ۱۹۹۸ آن را منتشر کرد، به شرح شیوه‌های تئوری و عملی فرایند مختلف یادگیری زبان دوم می‌پردازد. مباحث ابتدایی کتاب درباره یادگیری زبان، ماهیت و روش‌های سنتی آموزش آن است. در پی آن، مباحث اساسی کتاب در قالب فرایندهای گوش دادن، خواندن، نوشتن، صحبت کردن، تدریس فرهنگ، برنامه‌ریزی درسی، فعالیت‌های کلاسی و ارزشیابی به‌طور مفصل تشریح می‌شود. از نظر چستن، مهم‌ترین ویژگی‌های سبک ارتباطی در قالب شرکت دانش‌آموزان در ارتباطات کلاسی و خارج از کلاس، تبادل اطلاعات به صورت ارتباطات گفتاری و شنیداری، تأکید ویژه بر

1. Rubenstein

2. Huong

3. Kenneth Chastain.

مهارت‌های گفتاری و شنیداری، آزادی در بیان گفته‌ها و ارتباطات کلاسی، عدم اعمال فشار و استرس از سوی مدرس بر زبان‌آموز در هنگام بروز خطا، تشکیل گروه‌های کلاسی، تمرین مهارت شنیداری و گفتاری به صورت ارتباطی، ارتباط معلم با دانش‌آموزان و ترغیب آن‌ها به شرکت در ارتباط کلاسی و رسیدن به اهداف درسی از طریق گفتار و ارتباط در کلاس و در محیط واقعی توصیف می‌شود (ساعد موجشی و کرمی، ۱۳۹۶، ص. ۱۸).

۲-۴. تعریف «رویکرد شناختی»

زبان‌شناسی شناختی در دهه ۱۹۷۰ میلادی پا گرفت. این رویکرد در تلاش بود تا ناکارآمدی رویکردهای ساختگرا که معنا را در بررسی‌های علمی زبان‌شناسی نادیده می‌گرفتند، جبران کند و به این منظور چند تن از محققان زبان‌شناسی همچون: جورج لیکاف^۱، لئونارد تالمی^۲ و رونالد لانگاکر^۳، پایه‌های ابتدایی آن را بنیاد نهادند. زبان‌شناسی شناختی به بررسی دستگاه‌های مفهومی شناخت، ساخت معنا و تبیین ساختارهای مفهومی و فرایندهای ذهنی مرتبط با دانش زبانی می‌پردازد. علاوه بر آن، زبان‌شناسی شناختی بسیار تحت تأثیر نظریه‌ها و یافته‌های به دست آمده از دیگر حوزه‌های شناختی خصوصاً روان‌شناسی شناختی و روان‌شناسی گشتالتی بوده است. (پورمحمد و عباسی، ۱۳۹۵، ص. ۱۰۹۵).

۳-۴. رویکرد شناختی در یادگیری زبان دوم

برای توضیح و تبیین این رویکرد باید به قوانین یادگیری، سبک‌های شناختی، موقعیت‌های یادگیری زبان خارجی و بُعد عاطفی یادگیری زبان خارجی پرداخت.

۴-۴. ویژگی‌های شناختی شرایط یادگیری زبان خارجی

جنبه‌های خاص شناختی شرایط یادگیری زبان خارجی، همواره توجه بسیاری از طراحان روش‌های تدریس، متخصصان آموزش، استادان و معلمان را به خود جلب کرده است، زیرا با شروع تئوری شناختی یادگیری، الگوی یادگیری ابعاد جدیدی می‌پذیرد و نقش زبان‌آموزان و مدرسان نیز تغییر می‌یابد.

زمانی که صحبت از مؤلفه‌های عاطفی مغز و تأثیر عواطف بر یادگیری می‌شود، مغز نه تنها افکار را پردازش می‌کند، بلکه احساسات مربوط به آن اطلاعات را نیز در خود جای می‌دهد. مغز قسمت‌های خاصی دارد که به نظر می‌رسد بیشتر به احساسات اختصاص دارد: نگرش‌ها و احساسات بر کیفیت اطلاعات آموخته شده و نحوه تفسیر اطلاعات تأثیر می‌گذارند. به طور واضح، شناخت و یادگیری تحت تأثیر این دو عامل هستند. گفتنی است که

^۱. George Lakoff

^۲. Leonard Talmy

^۳. Ronald W. Langacker

محبت و احترامی که استاد باید به دانشجویان خود نشان دهد، باعث ایجاد نگرش مثبت و انگیزه بالا نسبت به یادگیری در آن‌ها می‌شود. از آنجایی که دانشجویان در دانشگاه از نظر روان‌شناسی، شناختی، قومی و تربیتی متفاوت و متعلق به بافت‌های مختلف هستند، روش‌های یادگیری و عکس‌العمل‌های آن‌ها نیز متفاوت است. بنابراین به نظر می‌رسد یک رویکرد فردی برای دستیابی به بهترین نتیجه ضروری است. اگر درگیری شناختی زبان‌آموزان افزایش یابد، آن‌ها نسبت به هم‌کلاسی‌های خود بهتر عمل می‌کنند، چراکه این رویکرد شناختی برای یادگیری آن‌ها مناسب‌تر به نظر می‌رسد.

نظریه شناخت به‌طور طبیعی بر ویژگی‌های مدل‌های یادگیری تأثیر می‌گذارد. مغز به‌عنوان یک واحد پردازش اطلاعات و یادگیری همچون فرایند ذهنی فعالی تصور می‌شود که در آن، زبان‌آموزان اطلاعات جدیدی را به‌دست می‌آورند و آن‌ها را برای استفاده‌های بعدی ذخیره می‌کنند که در نهایت به مفاهیم دیگری مربوط به فرایند کلی آموزش/یادگیری (به‌طور کلی) و یادگیری انواع زبان‌ها (به‌طور خاص) منجر می‌شود. مفهوم اثربخشی فعالیت‌های کلاسی نیز توسط نظریه‌های شناختی اصلاح می‌شوند. برای این که زبان‌آموزان بتوانند اطلاعات جدیدی را برای ذخیره‌سازی در حافظه طولانی مدت پردازش کنند باید آن را درک کنند. بنابراین همه یادگیری‌ها باید معنادار و سودمند باشند.

ازجمله نظریه‌های شناختی یادگیری، نظریه یادگیری معنی‌دار دیوید آزوبل است. این نظریه مانند نظریه گشتالت^۱ به فرایندهای شناختی و ذهنی و تأثیر تجربه بر این فرایندها بیش از یادگیری‌های ناشی از شرطی شدن اهمیت می‌دهد. در نظریه یادگیری معنادار، یادگیری عبارت است از: «ایجاد ارتباط بین مطالب جدید و

^۱. Gestalt

ساخت‌شناختی یادگیرنده و ساخت‌شناختی در زمان یادگیری، همچنین مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر یادگیری و یادداری مطالب جدید نیز است» (راستگو و احمدی، ۱۳۹۲، ص. ۳).

در کلاس‌های مبتدی زبان فرانسه در دانشگاه در مقطع کارشناسی، آموزش‌ها و نوع واکنش‌های زبان‌آموزان از هفته‌های اول تا هفته سوم و چهارم به بعد، به‌طور کاملاً محسوسی متفاوت است. برای تبیین بهتر این مطلب باید از مثال مشارکت فعال دانشجویان به‌صورت صوتی یا تصویری در پایان یک ماه اول نیمسال نسبت به جلسات اول نام ببریم. بسیاری از دانشجویان به مجرد احساس راحتی و امنیت در کلاس (حتی فضای مجازی) و عدم ترس از تولید خطا، به تدریج شروع به مشارکت فعال و روشن کردن میکروفون‌ها و دوربین‌های خود می‌کنند و حتی در این امر از یکدیگر پیشی می‌گیرند. البته با توجه به ویژگی‌های روان‌شناختی و قومی و تربیتی دانشجویان، میزان این مشارکت، انگیزه و راحتی در کلاس متغیر است.

یادگیری عبارت است از کنشِ برساختن موضوعی که به‌وسیله آن زبان‌آموز واقعیت را در دو سطح به خود اختصاص می‌دهد: در سطح فردی برای تلفیق داده‌های شناختی و عاطفی و در سطح اجتماعی برای درک چگونگی ادغام فرهنگ‌های ارائه‌شده توسط موضوع و هدف از نظر اجتماعی، تاریخی، فرهنگی. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که چنانچه زبان‌آموز بتواند دانش زبانی اکتسابی را به درستی دریابد، می‌تواند از آن در موقعیت‌های مختلف استفاده کند. این دانش زبانی حاصل دو بُعد شناختی و عاطفی از یک سو و بُعد اجتماعی از سوی دیگر است (چراغی و یزدانی، ۱۳۹۸، ص. ۴).

درحقیقت برای معنا بخشیدن به یادگیری زبان‌های خارجی، مؤلفان کتاب‌های درسی و مدرسان ترجیح می‌دهند نه فقط تمرینات ساختاری در زمینه‌های گوناگون، بلکه مضامین تمدن و فرهنگ امروزی و حتی حقایق اجتماعی با ماهیت جهانی مانند ایمیل، تلفن‌های همراه، وبلاگ‌ها و غیره، اسناد معتبری را که از کتابخانه‌های رسانه یا اینترنت گرفته شده است در نظر گیرند. چراکه این شرایط به زبان‌آموزان، به‌ویژه مبتدی‌ها، اجازه می‌دهد تا در موقعیت‌های واقعی، متنوع و در نتیجه انگیزشی قرار بگیرند. در این شرایط زبان‌آموزان این فرصت را خواهند داشت تا دانش دریافتی پردازش شده، ذخیره شده و به‌خاطر سپرده شده را به مرحله عمل درآورند و تأیید کنند.

۵. بحث و بررسی

۵-۱. ویژگی‌های شناختی یادگیری زبان فرانسه به‌عنوان زبان دوم در دانشگاه

زمانی که مدرس تلاش می‌کند تا به زبان‌آموزان خود در یادگیری و استفاده از زبان کمک کند، باید از وجود سبک‌های مختلف شناختی در یادگیری زبان خارجی نیز آگاه باشد: «منظور از سبک شناختی، یک روش مشخص برای عملکرد است که افراد آن را در فعالیت‌های فکری و ادراکی خود آشکار می‌کنند» (Castellotti & De Carlos, 1995, p.49).

۵-۱-۱. وابستگی و استقلال

استفاده از زبان مادری در هفته‌ها و جلسات اولیه آموزش هم به دشواری‌های زبانی بستگی دارد، هم به شرایطی که در آن استفاده می‌شود. توسل به زبان مادری و پرسش و پاسخ از ساختار زبان، نزد بیشتر زبان‌آموزان مبتدی به عنوان استراتژی تعاملی کاربرد دارد. این درحالی است که نزد زبان‌آموزان سطح پیشرفته، به دلیل اندوخته زبانی کافی، استراتژی‌های تعاملی مورد استفاده اساساً پرسش و پاسخ درباره معنی، تمایل به بحث‌های آزاد و فعالیت‌های فرازبانی است (چراغی و یزدانی، ۱۳۹۸، ص. ۱۱).

همچنین باتوجه به این اصل کلی که معلم می‌تواند براساس آنچه زبان‌آموز قبلاً آموخته است و آنچه از قبل درمورد زبان می‌داند، فراتر برود و آن را با شرایط جدید یادگیری تطبیق دهد، باید اقرار کرد که این مسئله در ایران و در کلاس‌های کارشناسی، آن هم در ترم نخست، آن چنان کاربرد ندارد، چراکه اکثر دانشجویان مبتدی «محض» هستند. اما مشاهده می‌شود که این امر درمورد یادگیری ادراکی، که در عین حال از همان ابتدا اجرایی است، با تلاش برای تدوین راهکارهای تعیین موقعیت، مقایسه، تفسیر، ساختن فرضیه‌های معنادار در یک زمینه (برای نمونه آموزش حروف تعریف یا جمله‌سازی) قابل تشخیص است.

درواقع تفاوت‌های زبانی، عادات ارتباطی و فرهنگی یک فارسی‌زبان (و به تازگی در بعضی موارد افغان‌زبان)، تداخل‌های زبانی بسیار ایجاد می‌کند که آگاهی مدرس از این موضوع ضروری است. تجربه نشان داده است که برای دانشجویان زبان فرانسه مبتدی ایرانی نباید آن چنان، و به طرز افراطی، به ترجمه یا حتی استفاده از فرازبان متوسل شد. زبان‌آموز تنها زمانی می‌تواند از دانش زبان مادری یا فرانسه بهره‌مند شود که به مهارت‌های زبانی و ارتباطی آن به درستی و با یک روش نظام‌مند آموزشی تسلط یابد. این روش می‌تواند بازنمایی آن‌ها از زبان مادری و طرز تفکر به سبک فارسی را تغییر دهد تا بتوانند به تدریج بازنمایی‌های جدیدی از زبان فرانسه و عادات و همچنین رویه‌های شناختی جدید ایجاد کنند. مثال بارز و تجربه عینی در این زمینه به قرار زیر است:

چنانچه فرض شود که در هفته چهارم آموزش زبان فرانسه به دانشجویان مبتدی هستیم، از آنجایی که ۹۸ درصد دانشجویان مبتدی محض هستند، به طور معمول تا حدی از زبان مادری برای آموزش زبان استفاده شده است. بعد از آموزش چند قانون دستوری (مانند صرف افعال دسته اول و دوم یا حروف تعریف و ضمائر ملکی و غیره)، به جای درخواست تولید جمله توسط خود زبان‌آموزان، به آن‌ها جملات فارسی داده و از آن‌ها خواسته می‌شود تا با توجه به قوانین آموزش داده شده جملات را به فرانسه برگردانند.

جمله ارائه شده توسط استاد:

- من زبان فرانسه را دوست دارم.

جملات زبان‌آموزان:

- J'aime la France.
- Je aime la France.
- J'aime la langue français.
- J'aime français, etc.

همان‌طور که مشاهده می‌شود در این تولیدات زبانی و موارد مشابه، شاید کم‌تر جمله صحیحی تولید یا نوشته شود. با این حال دو مسئله در اینجا رعایت شده است که اهمیت دارند:

۱. احترام به استقلال زبان‌آموزان در تولید جملات و آرامشی که بعد از بروز اشتباه ممکن است داشته باشند؛

۲. تصحیح تک‌تک جملات به زبان فرانسه توسط مدرس با توضیح قوانین مرتبط (در این مرحله ترکیبی از زبان مادری و فرانسه)، به دور از برجسته کردن اشتباه و افراد.

۱-۵. آگاهی از پدیده‌های زبانی و اجرای آن‌ها در موقعیت‌های مختلف ارتباطی

اکنون می‌توان مهارت «چگونگی یادگیری زبان خارجی» و «برای چه کاری» را توسعه داد. ایجاد آگاهی در زبان‌آموز از پدیده‌های زبانی، با تهیه ابزارهای یادگیری به‌جای مجموع دانش زبانی که استفاده مجدد از آن در خارج از کلاس دشوار است، به زبان‌آموز نگرش «یادگیری برای یادگیری» می‌دهد (Ménard, 2021, p.1). هدف اولیه مدرس در کلاس‌های مبتدی باید این باشد که زبان‌آموز به‌نحوی آموزش ببیند تا به کاربر زبانی شایسته‌ای تبدیل شود که می‌داند چگونه بدون استرس و با تسلط و دانشی که تاکنون به‌دست آورده است، اطلاعات زبانی را پردازش کند. به همین منظور، برای نظم بخشیدن به دنیای او لازم است تا تکنیک‌های — روندهای — خاصی با هدف درک عملکرد زبان‌ها مانند: مشاهده، تجزیه و تحلیل، تلفیق، تعمیم، تنظیم، کاربرد، مقایسه‌ها و غیره در او ایجاد شود. این عملیات ذهنی برای موفقیت زبان‌آموزان در کلاس‌های مبتدی در سطح دانشگاهی به‌منظور موفقیت علمی بیشتر، ضروری است. گفتنی است که استفاده از «روند»، یعنی استفاده از فرمول‌های آماده آموخته‌شده که به‌عنوان واحد تولید می‌شود (Gaonac'h, 1991, p.150).

۲-۵. برخی از دستاوردهای رویکرد شناختی در تولید صحیح شفاهی و نوشتاری

رویکرد ارتباطی شناختی، مفاهیم جدیدی را در آموزش/یادگیری زبان‌های خارجی به ارمغان می‌آورد که امیدوارکننده به‌نظر می‌رسند. اما این مفاهیم در چه غالبی قرار می‌گیرند؟ در چه روش‌هایی به‌کار گرفته می‌شوند؟ چگونه این مفاهیم می‌توانند به اشتغال زبان‌آموزان کمک کنند؟ به اعتقاد بوره (1999) در اینجا راهکارهای شناختی، تکنیک‌هایی است که فرد برای ایجاد شرایط مطلوب برای اجرای فرایندهای یادگیری و در نتیجه اطمینان از فراگیری دانش استفاده می‌کند.

در زبان فرانسه در رشته‌ای که باید تدریس شود دو نوع دانش نیز وجود دارد:

- دانش بیانی که «دانش از چه چیزی» است: حقایق، مفاهیم، قواعد و قوانینی که واژگان، مفاهیم زبان، قواعد نحوی و همچنین مفاهیم فرهنگی - اجتماعی از جمله قواعد استفاده از یک زبان را گرد هم آورده‌اند؛
- برعکس دانش رویه‌ای، «دانش چگونگی» است: این دانش روندی است که برای دانش بیانی - منظور تبدیل آن‌ها به فعالیت - استفاده می‌شود.

۳-۵. یادگیری واژگان

راهکارهای شناختی به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا واژگان مرتبط با موضوع یک متن، مجموعه‌ای از متن‌ها با اهداف مختلف مانند: توصیفی، آموزنده، استدلالی را به‌خاطر بسپارند. اولین راهکارهایی که در شبکه معنائشناختی نهفته است به نگرانی سازماندهی - فرایند ذهنی نظم‌بخشیدن به دانش جدید - پاسخ می‌دهد. این فرایند ساخت معنا از یک سیستم کلمات است که می‌تواند به هر حوزه لغوی از هر متنی تعلق داشته باشد.

ساخت معنای کلمات با توسل به زبان مادری محقق نمی‌شود مگر چند کلمه انتزاعی که توضیح آن بسیار دشوار است مانند «واژگان هنر آشپزی فرانسه» که در واقعیت فارسی زبانی معادل ارجاع زیادی ندارد.

عادت به تعریف کلمات از طریق زبان مادری فرایندی پرخطر است. دلیل این امر آن است که دال تشکیل شده توسط کلمات و ساختارها ضعیف بیان خواهد شد، علاوه‌براین، مرجع نیز به‌دلیل معرفی زبان مادری نزد دانشجویان تغییر شکل می‌یابد.

برای جلوگیری از تداخل زبان فارسی در ساخت معنی کلمات و ایجاد عادت تفکر به زبان خارجی، باید به دانشجویان آموزش داده شود که مفروضات را براساس پیشوندها، پسوندها، مترادف‌ها و موارد دیگر به‌ویژه در بافت موقعیتی متن یعنی جایی که این کلمات وجود دارد، در نظر گیرند. علاوه‌براین مدرس باید به دانشجویان توصیه کند تا با به‌کارگیری قوی حافظه و تجربه خود، هر آنچه را از فراگیری دانش جدید آموخته‌اند در حمایت از دانش قدیمی خود استفاده کنند. زبان‌آموز باید از این واقعیت آگاه باشد که ترجمه به فارسی تنها زمانی سودمند خواهد بود که به وی اجازه دهد فاصله‌های مفهومی و معنایی را پیدا کرده و همیشه سعی کند تا از خطرات تداخل و سردرگمی‌های مضر جلوگیری کند.

دومین راهکار شناختی، «زنجیره روایت» است که کلمات جدید را در زمینه معناداری قرار می‌دهد تا به‌راحتی به‌خاطر سپرده شوند. کاربرد این راهکار، نوشتن متن شخصی با موضوع مرتبط با سطح است. این فعالیت همان مراحل خاص را برای یک آموزش شناختی طولانی دنبال می‌کند: ابتدا مدرس باید اهداف و مزایای این راهکار را توضیح دهد. سپس یک نمونه را معرفی کند و در نهایت زبان‌آموزان آن را روی کاغذ توصیف می‌کنند. از آن‌جا که رابطه بین زبان‌آموز و دانش، رابطه‌ای احساسی است، لازم است با استفاده از متون روایی، واژگان درک، حساس،

احساسات، عواطف، ویژگی‌ها/نقص‌ها، هنجارها، ارزش، هم‌زمان با واژگان مربوطه بررسی شود. در نتیجه زبان‌آموز به این واژگان نه به صورت فهرست بلکه با یک زمینه روایی نزدیک می‌شود. بنابراین مطلوب است که آموزش شخصیت زبان‌آموزان از طریق توسعه ابزارهای شناختی انجام شود و کسب مهارت‌های زبانی آن‌ها از طریق شیوه‌های زبان شفاهی و نوشتاری در موقعیت‌های متنوع صورت پذیرد.

چون واژگان هرگز به صورت جداگانه آموخته نمی‌شوند آن‌ها را در تداوم خطی افقی در الگوهای عملی که اسامی و افعال با یکدیگر ارتباط نزدیک دارند، قرار می‌دهند (Vigner, 2001, p.57). این الگوهای کنشی و افعال، عناصر سازنده عبارت‌ها در متن و گفتار هستند. در نتیجه، این مشاهدات، مخاطب را به داشتن ایده‌های مکمل خاصی درباره رویکرد شناختی واژگان در زبان سوق می‌دهد:

- توسل به زنجیره روایت کافی نیست، لازم است که برای دسترسی به انواع دیگر متون مانند: توضیحی، آموزنده، توصیفی دستورالعمل‌هایی فراهم شود؛
- اشاره به نوع‌شناسی متون می‌تواند بسیار ارزشمند باشد تا آن‌جا که ساختار یک متن می‌تواند با اشکال خاصی از کاهش واژگان مطابقت داشته باشد؛
- در عین حال مدرس باید به زبان‌آموزان نشان دهد که هرگز یک مترادف مطلق وجود ندارد و توجه آن‌ها را به این نکته جلب کند که معنی یک اصطلاح هم به بافت و موقعیت متن و هم به قصد ارتباطی نویسنده بستگی دارد. از طریق قرار گرفتن زبان‌آموزان در متن‌ها و بافت‌های مختلف است که آن‌ها می‌توانند معنی لغات و معادل واژگانی روزآمد آن‌ها را استنباط کنند. آن‌ها باید آموزش ببینند تا با ساختن مفروضات معنایی و با تکیه بر جنبه انتزاعی، دلالت‌ها و شکل‌های بلاغی آن‌ها، معنی کلمات را بسازند. باین حال قرارگرفتن تصادفی در معرض مواد مختلف زبان نمی‌تواند به زبان‌آموزان اجازه دهد تا با توجه به ویژگی‌های فردی خاص خود، ذخیره‌سازی کلمات مفید را در حافظه طولانی مدت سازماندهی کنند. مدرس باید به آن‌ها بیاموزد که واژگان را با روشی منطقی، منسجم، منظم و دسته‌بندی‌شده به راحتی به خاطر بسپارند. اینجاست که رویکرد شناختی وارد عمل می‌شود؛
- زبان‌آموزان نه تنها باید متنی بنویسند، بلکه باید آن را نیز به صورت شفاهی نیز سامان دهند. به عبارت دیگر، براساس یک سند واحد می‌توان چندین توانایی در بیان یا فهم کتبی یا شفاهی به دست آورد. البته باید این نکته را به خاطر داشت که صرفه‌جویی در وقت برای زبان‌آموز و به‌ویژه برای مدرس ضروری است، چون او نمی‌تواند ساعت‌ها به دنبال انبوهی از مطالب، برای آموزش تنها یک مهارت باشد. برای یک مدرس ضروری است که بداند چگونه مهارت یادگیری را با حداکثر استفاده از یک سند آموزش دهد، زیرا بین مهارت‌های زبانی و مهارت‌های ارتباطی و گفتاری، تعاملات رفت‌و برگشتی وجود دارد. فراگیری واژگان، از طریق آموزش مهارت‌های نوشتاری یا شفاهی صورت

می‌گیرد و مهارت‌های ارتباطی و گفتاری با غنی‌سازی واژگان و با توجه به کاربرد یک واژه در یک زمینه مشخص تقویت می‌شوند. این روش در حال حاضر با اجرای آموزش فشرده به زبان فرانسه برای دانشجویان مبتدی توجیه می‌شود؛

- کار فردی خوب است، اما کار جمعی در اولویت قرار دارد، چراکه موجب صرفه‌جویی چشمگیری در وقت زبان‌آموز و مدرس می‌شود. این واقعیت که همه قادر به اصلاح یکدیگر هستند و به‌طور فعال و پویا در تصحیح مشارکت می‌کنند معمولاً به ایجاد جوی مناسب در گروه، رشد فضای همکاری و کمک متقابل منجر می‌شود؛

- برای پیشرفت ابزارهای شناختی زبان‌آموزان، آن‌ها باید مجهز به یک واژه‌نامه ذهنی نسبتاً کافی و غنی و روش‌های دسترسی کاملاً ایمن باشند تا بتوانند در مناسب‌ترین لحظه، از واژگان مناسب استفاده کنند (Vigner, 2001, p.56). واژه‌نامه ذهنی فهرست کلمات با یک معنی نیست، بلکه کلماتی است که اطلاعات زیادی از جمله اطلاعات: واجی، هجی، نحوی و معنایی با آن‌ها در ارتباط است. به بیان دیگر، این تمام چیزی است که کمک می‌کند تا آن واژه را از طریق تمام کانال‌های دسترسی شناخت و همه چیزی است که اجازه می‌دهد مشخصات آن را در یک عبارت و در یک متن موردشناسایی قرار داد؛

- رشد واژگان ارتباط مستقیمی با دانش عمومی دارد. زبان‌ها فرم و ساختارهای بدون ماده نیستند. آن‌ها در مورد جهان صحبت و آن را منعکس می‌کنند و سازمان می‌دهند، حتی اگر از طریق رد شدن متغیر براساس فرهنگ باشد. دامنه لغات همیشه با قابلیت دستوری مرتبط است. یک دامنه لغات گسترده مبنایی تعیین‌کننده در کنار دانش خوب دستور زبان و قوانین چیدمان کلمات است که به گوینده امکان می‌دهد تا عبارات خوبی را ایجاد کند و این ایده که: «بستر طبیعی جملات، متون و گفت‌وگوها هستند» (Hagege, 1996, p.69)، مربوط به این واقعیت است که خود جملات مانند کلمات جدا نیستند. آن‌ها چارچوب خود را دارند و در واحدهای بالاتر، کلمات را طبق قوانین ادغام می‌کنند، اما به نوبه خود در توالی خودبه‌خودی ارتباطات، متون شفاهی و گفت‌وگوها جای می‌گیرند. ایده دیگری که باید اضافه شود این است که این جملات نه تنها در بیان شفاهی بلکه در تولید نوشتار، که اهمیت آن کم‌تر از سطح شفاهی نیست، نیز بیان می‌شوند. این برداشت از تمرینات مطالب گفته‌شده ناشی می‌شود.

۴-۵. یادگیری مفاهیم و قواعد دستور زبان

راهکارهای شناختی ابزارهای مؤثری برای مطالعه قواعد دستوری نیز هستند. بوره (1999, p.29) معتقد است که راهکارهای تعمیم و تبعیض بدون شک برای یادگیری مفاهیم و قوانین مفیدترین راهکارها هستند. برای طراحی

این راهکارها اولین کار تشکیل روند است: یعنی سلسله شرایط و کنش‌هایی که قاعده یا مفهوم را تشکیل می‌دهند. این ارائه می‌تواند قیاسی یا استقرایی و به عبارت دیگر صریح یا ضمنی باشد و این به سطح زبان‌آموزان، هدف تبیین‌شده از جانب مدرس، گرایش و درجه سختی نوع تمرین بستگی دارد.

پندانکس^۱ (1998, pp.127-170) در زمینه سازماندهی فعالیت‌های یادگیری، برخی از ایده‌ها را با هدف جالب ساختن یادگیری گرامر از طریق فعالیت‌های تمرین زبان و در رابطه با رویکرد شناختی به مفاهیم و قواعد دستور زبان پیشنهاد کرده است. علاوه بر این، به کارگیری رویکرد شناختی در آموزش زبان فرانسه به عنوان یک زبان خارجی در دانشگاه به خوبی نمایانگر تأثیر این رویکرد به دستور زبان است.

- در ابتدای به کارگیری این رویکرد در جهت آموزش قواعد دستوری زبان، لازم است با تحریک یادگیری از طریق فعالیت‌های مناسب و با در نظر گرفتن معانی و ارزش‌های ابزارهای این رویکرد، کاربردهای زبان و اشکال صرفی و نحوی را شناسایی کرد. این دلیل از یک سو سبب استفاده از همه مواردی می‌شود که می‌توانند روی دستور زبان و زبان معنا کار کنند و از سوی دیگر نیز امکان شناسایی ویژگی‌های شناختی انواع مختلف تمرین‌ها را میسر می‌سازد؛

- در کلاس‌های ابتدایی ترم یک کارشناسی — در سطح انتخاب توصیف‌های دستوری — بیشتر چیزهایی که به معنی ارجاع می‌دهند، قابل استفاده هستند. ارائه توضیحات مفید برای زبان‌آموزان ضروری است تا به آن‌ها کمک کند که کارکرد متنی هر مفهوم گرامری را به صورت جدول‌های ارائه منظم واقعیت‌های دستوری همراه با مثال‌های عینی، نمودارها یا تصاویر مختلف نشان دهند. علاوه بر این باید تأکید کرد که یک شکل کلامی واحد می‌تواند با چندین ارزش مطابقت داشته باشد. این نکته برای زبان‌آموزان ایرانی خالی از لطف و فایده نیست، چراکه صرف افعال در زبان مادری آن‌ها نیز وجود دارد؛

- در سطوح و جلسات بعدی، و به تدریج، ترکیب‌ها به گونه‌ای تنظیم می‌شوند که بر روابط بین اشکال مختلف و مقادیر مربوط به آن‌ها متمرکز شده باشند، زیرا یک ساختار فقط از طریق تغییر روش تدریجی یادگیری به دست می‌آید و لازم است که به صورت چرخشی به آن برگشت. علاوه بر این، بیشتر اشکال دستوری دارای ارزش‌ها و کاربردهای مختلفی در گفتار هستند. بنابراین مدرس چندین جلسه را به این موارد اختصاص می‌دهد و اینجاست که توجه به کاربردهای دستوری معطوف به معنا می‌شود؛

- در سطح ارتباط با رویکرد عملی، معنی دادن به ساختارها مستلزم غنی‌سازی فرایندهای کار است. البته باید توجه داشته که در اینجا از معنا (موقعیت‌های ارتباطی، متون و اسناد...) برای رسیدن به ساختار استفاده نمی‌شود (به‌ویژه در ابتدای کار)، بلکه آن‌ها در تمرینات مناسب تکرار خواهند شد. در واقع

^۱. Pندانx

ساختارها در متن جایگزین می‌شوند و باید این نکته را در نظر داشت که این یادگیری در خدمت ارتباط یا سطح شفاهی است. بنابراین همواره این پرسش مطرح است که در ارتباط و سطح شفاهی، از طریق کدام روش باید به زبان‌آموزان کمک کرد و این که مفهوم یا نیتی که در خدمت آن است نیز چگونه بیان می‌شود؟ حتی تکرار جملات ساده شامل شکل یادگیری تمرین تلفظ در تولید زبان در این مرحله مؤثر است. درواقع دستیابی به «بازتاب عملکردی»، یعنی به‌دست‌آوردن بازتاب عملکردی مفید برای یادگیری، یعنی چیزی که این درک را به دانشجو می‌دهد که باید برای تسلط بر زبان تلاش کند تا اشکال رایج و ویژگی‌های زبان‌ها را درک کند، زیرا فرم‌ها و ارتباطات تنها در وضعیت مکاتبات محسوس نیستند. این قسمت به گفته‌های رسمی متفاوت برای همان عمل گفتاری نیز ارجاع داده می‌شود؛

- در سطح تمرینات دستوری (شکل و پردازش شناختی) مانند فعالیت‌ها، تمرین‌های گرامری نیز می‌توانند چندین عملکرد (آگاهی، سیستم‌سازی، تلفیق بازنمایی‌های جدید و ارزیابی) داشته باشند. شکل تمرینات متنوع است، اما می‌توان گفت که برای اکثر آن‌ها، این شکل، چیزی به عملی بودن نمی‌افزاید و این بدان معنی است که یک شکل از تمرین می‌تواند چندین عملکرد را انجام دهد و یک عملکرد را می‌توان با بیش از یک شکل تمرین تفسیر کرد. این تمرینات به‌صورت چندین پایه شفاهی، نوشتاری، دیداری و شنیداری ارائه می‌شوند. با این حال می‌توان رابطه بین هدف تمرین (شکل‌های پردازش‌شده، محتوای کارشده، و هدف یادگیری) و پردازش زبان‌شناختی‌ای را که نمایان می‌کند، مشاهده کرد. همین رابطه است که سهم تمرین را در یادگیری با دقت مشخص می‌کند. این چشم‌انداز مستلزم آن است که دانشجو تحت فعالیتی واضح ببیند که شکل و نحوه اجرای تمرین چیست. برای این کار در صورت موفقیت در فعالیت، غالباً در پایان این پرسش به ذهن متبادر می‌شود که دانشجویان چه چیزی را به‌دست آورده‌اند؛

- درمورد رویکرد شناختی به تمرینات، وینر^۱ (1990, p.145) نکات عمده‌ای را یادآوری می‌کند، این که تمرینات می‌توانند با داشتن راحت‌ترین روش برای خودکارسازی برخی از اقدامات در سطح مبتدی، سهم مهمی در یادگیری موفق داشته باشند. از آن‌جا که شکل تمرینات به محدودیت‌های «ژانر»

¹. Wiener

تعلق دارد و فعالیت فرد یادگیرنده را در انجام وظیفه در نظر نمی‌گیرد، مدرس باید بداند چه زمانی بسته به بار شناختی مؤثر، این تمرین می‌تواند سرعت انجام موارد را افزایش یا کاهش دهد.

۶. نتیجه‌گیری

نظر به این‌که توانایی کاربرد زبان نزد دانشجویان کارشناسی زبان فرانسه در دانشگاه‌ها به لحاظ موفقیت تحصیلی و یا آینده شغلی آن‌ها حائز اهمیت ویژه است، در این مقاله بر آن شدیم تا امکان سهولت و افزایش کاربرد زبان فرانسه را نزد دانشجویان ترم یک کارشناسی با تکیه بر روش‌های شناختی ارزیابی کنیم. یادگیری واژگان یا دستور زبان فرایندی است حاصل تعامل بین زبان آموز، مدرس و زبان. در پاسخ به پرسش‌های این مقاله، احترام به استقلال زبان آموز و افزایش آن به منظور تسهیل یادگیری زبان آموزان با در نظر گرفتن مؤلفه‌های عاطفی مانند کاهش ترس از تذکر در جمع و استرس، از طریق روش‌های شناختی در طول سه ماه اول یادگیری زبان فرانسه نزد دانشجویان ترم اول کارشناسی صورت گرفت. با در نظر رفتن روان‌شناسی صحیح از وضعیت و روحیات دانشجویان و با توجه به امکانات فضای مجازی، در طول یک ترم تمرینات زبانی به تدریج توسعه یافتند و نتیجه آن‌که ۸۵ درصد دانشجویان به کاربرد متوسط و ۱۵ درصد به کاربرد بسیار خوب از زبان نائل آمدند (این ۱۵ درصد حدود پنج تا هشت نفر از دانشجویان یک کلاس ۴۳ نفره را تشکیل می‌دهند). در نهایت به عنوان دستاورد پژوهش نقش استاد به عنوان عامل و اجراکننده برجسته روش‌های شناختی در آموزش زبان، با ارائه نوع مناسب تمرینات مطابق با بافت محیطی، فرهنگی و تربیتی دانشجویان، نمود پیدا می‌کند. استاد به عنوان صفحه‌گردان روند آموزش/یادگیری با توسل به نوع خاصی از تمرین‌ها که هم‌زمان با محتوا و شکل سروکار دارد و نیز رفع اشکالات به صورت دسته‌جمعی، ضمن توجه به علایق و روحیات دانشجویان توانست عامل اجرایی بسیار مهمی در موفقیت روند آموزش/یادگیری و کاربرد زبان نزد آن‌ها و در نتیجه، عامل بالا بردن انگیزه دانشجویان و تقریباً به حداقل رساندن انصراف‌های تحصیلی در ترم نخست باشد.

منابع

پورمحمد، م.، و عباسی، ز. (۱۳۹۵). کاربرد رویکردهای روان‌شناسی شناختی در آموزش زبان دوم با محوریت آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان. نخستین همایش ملی واکاوی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، صص ۱۰۹۴-۱۱۰۰.

چراغی، ه. و یزدانی، س. (۱۳۹۸). استراتژی‌های تعاملی یادگیری زبان‌های خارجی نزد بزرگسالان در محیط دانشگاهی مطالعه موردی: دانشگاه‌های ایران-زبان انگلیسی و فرانسه. هفتمین کنگره ملی پژوهش‌های کاربردی در مطالعات زبان، تهران، صص ۱-۱۳.

چراغی، ه. (۱۳۹۸). توسل به زبان فارسی به عنوان راهبرد غالب در یادگیری زبان فرانسه مقطع کارشناسی (مطالعه موردی: دانشگاه حکیم سبزواری). پنجمین همایش ملی زبان، ادبیات و گفت‌وگو، قزوین.

چراغی، ه.، و یزدانی، س. (۱۳۹۸). بررسی رابطه معنادار میان علوم زبان و آموزش زبان‌ها (مطالعه موردی: آموزش زبان فرانسه. هفتمین کنگره ملی پژوهش‌های کاربردی در مطالعات زبان، صص ۱-۹).

چستین، ک. (۱۳۷۸). گسترش مهارت‌های آموزش زبان دوم (تئوری و عملی). ترجمه م. نورمحمدی. تهران: رهنما.

حیدری، م. (۱۳۹۲). آموزش زبان فرانسه به کودکان ایرانی با رویکرد ارتباطی. مطالعات نقد ادبی، ۱، ۳۲-۳۶.

راستگو جهرمی، ش.، و احمدی، م. (۱۳۹۲). آزمایشگاه مجازی ابزاری در خدمت یادگیری معنادار (نظریه آزوئل). کنفرانس آموزش شیمی ایران، ۸، ۱-۱۱.

ساعد موچشی، ل.، و کرمی، ع. (۱۳۹۶). مقایسه تأثیر روش‌های ارتباطی و سنتی آموزش زبان بر کیفیت زبان‌آموزی دانش‌آموزان پایه اول متوسطه. پویش در علوم تربیتی و مشاوره، ۶، ۱۶-۳۵.

عیلانی، ر. (۱۳۸۰). تأثیر تداخل زبان مادری در آموزش زبان دوم. مجله رشد آموزش زبان، ۶۰، ۳-۷.

کارگران بجستانی، ن.، عرفانیان قونسولی، ل.، و محرابی، ا. (۱۳۹۷). زبان‌شناسی شناختی و آموزش زبان. پنجمین همایش متن‌پژوهی ادبی نگاهی تازه به سبک‌شناسی، بلاغت، نقد ادبی. تهران.

گشمردی، م. ر. (۱۳۹۵). آموزش زبان با رویکرد شناختی: اهمیت علوم اعصاب‌شناختی در آموزش زبان خارجی. جستارهای زبانی، ۴، ۴۷-۷۰.

لانگاکر، ر. (۱۳۹۷). مبانی دستور شناختی. ترجمه جهان‌شاه میرزاییگی. تهران: آگاه.

لطافتی، ر.، و زرینی، ع. (۱۳۹۲). نقشه ذهنی: روشی خلاق در یاددهی - یادگیری زبان فرانسه. نقد ادبیات و زبان خارجی، ۲، ۱-۲۱.

- Barbot, M.-J., & Camatarri G. (1999). *Autonomie et apprentissage. Innovation dans la formation*. Paris: PUF.
- Bourret, P. (1999). Pour un enseignement stratégique. *LE FDM*, N°307. Paris: Hachette-Edicef, pp.27-30.
- Castellotti, V., & De Carlos, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris: CLE International.
- Chastain, P.-K. (1990). La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes. *ELA*, N° 77. Paris: Didier-Erudition, pp. 21-28.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
- Huong, D. (2010). L'approche cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères , sa conception et ses rapports dans l'acquisition des compétences linguistique. *Synergies*, 2, 127-139
- Gaonac'h, D. (1991). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier-Didier, Paris, p.239.
- Haefele, H., & Marlise, W. (2001). *L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère*. Paris: Canopé - CRDP de Strasbourg.

- Hageg, C., (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Gaonac'h, D. (1990). Le Français Dans Le Monde-Recherches Et Applications. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère L'approche cognitive*. Paris : Hachette.
- Ménard, L. (2021). Apprendre à apprendre stratégies d'apprentissage efficaces et compétences d'autorégulation. *Pédagogie collégiale*, 3, 4-10.
- Moore, D. (1993). Entre langues étrangères et langue d'origine : transformer la diversité en atout d'apprentissage. *ELA*, N° 89, Paris: Didier-Erudition, pp. 97-106.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette FLE.
- Richards, M.D., [Jeremy, B.](#), [Margaret, M.](#), [Hayes, M.D.](#), [Richard, M.](#), & [Schwartzstein, M.D.](#) (2020). Teaching clinical reasoning and critical thinking: from cognitive theory to practical application. *m Chest* 158, 4, 1617-1628.
- [Rubenstein, Lisa DaVia](#), [Ridgley, Lisa M.](#), [Callan, Gregory L.](#), [Karami, Sareh](#), [Ehlinger, John](#) (2018). How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective. *Teaching and Teacher Education* ,70, 366-374.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE international.