

مراحل «اصل بصری» و تاثیر آن در آموزش زبان

دکتر رقیه ابراهیمی شهرآباد*

طاهره صادقی**

مریم جعفرزاده***

چکیده

همواره در آموزش زبان دوم اصول و ضوابطی دیده می‌شود که به کارگیری و یا عدم پایبندی به آن می‌تواند باعث موفقیت یا عدم موفقیت افراد شود. یکی از مسایل مهمی که می‌تواند ضمانت‌بخش بحث آموزش زبان باشد و فرد را در این راستا پشتیبانی و حمایت نماید، در نظر گرفتن «اصل بصری» است. منظور از اصل بصری، توجه به نمایش عینی و تصویری موقعیت‌های مختلفی است که در فرایند آموزش به کار می‌آیند. آنچه افراد آن را از طریق چشم می‌بینند، برقراری ارتباط با آن راحت تر و هضم آن سریع تر است. در بحث آموزش زبان نیز اگر معلم به‌عنوان آموزنده، سعی نماید موقعیتی ایجاد نماید که زبان‌آموزان از این حس خود بهره بیشتری برند، راحت تر می‌تواند آموزه‌های خود را به آن‌ها منتقل کرده و ماندگاری آن را ثابت بخشد. اصل بصری طی چهار مرحله اعمال می‌شود. بدین صورت که معلم ابتدا از طریق «حرکت» مطالب را به صورت عینی برای زبان‌آموز به نمایش بگذارد، در مرحله بعد زبان‌آموز بتواند با آن مطالب ارتباط برقرار کند؛ ارتباطی که منجر به «تحریک احساسات» او شود و در نهایت آموزه‌ها را در ذهن او «مجسم» نماید. بعد از تجسم آموزه‌ها در ذهن، او به «کشف معانی» نهفته در آموزه‌ها می‌پردازد. در این مقاله مراحل «اصل بصری» در آموزش زبان دوم با توجه به موارد مذکور مورد بررسی قرار می‌گیرد.

واژه‌های کلیدی

آموزش زبان، اصل بصری، حرکت، تجسم، احساس، تداعی معانی.

مقدمه

یکی از اصول بنیادین آموزش زبان «اصل بصری» است. بر اساس این اصل با نمایش اشیاء و تصاویری که بتواند گویای موقعیتی باشد، آموزه‌ها به زبان‌آموز آموخته می‌شود. این روش در مراحل اولیه آموزش زبان دوم اهمیت ویژه‌ای دارد. اصل بصری دایره شمول گسترده‌ای دارد و می‌تواند شامل تصاویر، اشیاء، حرکات، تحریک احساسات، تجسم عینی شی و حتی نمودار و صوت و خط باشد.

«بسیاری از نظریه پردازان آموزشی معتقدند برای فهماندن معنی کلمات خارجی جدید بدون استفاده از ترجمه و تحکیم جذب واژگان، باید تصاویر یکایک اشیاء را به زبان‌آموزان نشان داد، زیرا هرگاه تصاویر بصری با ادراک سمعی کلمات خارجی هم‌زمان شوند در تحکیم یادسپاری این کلمات کمک می‌کنند.» (بلیایف، ۱۳۶۸: ص ۸۴)

بنابر اصول روانشناسی حافظه، مطالبی در حافظه افراد استوارتر می‌ماند که از سه راه بصری، سمعی و حرکتی پدید آید. در این میان طریق بصری، اثر بیشتر و پایدارتری در یادگیری دارد.

بر اساس مطالعات «سپینکتون» آموزش زبان دوم در کودکی ابتدا کند صورت می‌گیرد و پیشرفت کودک در آموختن زبان دوم با آهنگ ملایمی پیش می‌رود و او به تدریج به سطوح بالاتری از مهارت‌های زبانی دست می‌یابد، اما بزرگسالان ابتدا به سرعت پیشرفت می‌کنند، ولی این روند با گذشت زمان کاهش می‌یابد. زیرا بزرگسالان در برابر تغییرات محیطی مقاومت نشان

* دانشجوی دوره دکتری زبان و ادبیات فارسی، گروه زبان و ادبیات فارسی، شهرکرد، ایران. (نویسنده مسؤول).

** مدرس موسسه آموزش عالی بنت الهدی.

*** مدرس موسسه آموزش عالی بنت الهدی.

می‌دهند. به علاوه تغییرات سیستم عصبی نیز ممکن است توانایی بزرگسالان را در آموختن زبان دوم کاهش دهد. فرد بزرگسالی که مدت‌هاست به زبان مادری‌اش صحبت کرده و به کمک آن اندیشیده و نیز احساسات و عواطف خود را بیان کرده است، اندام‌های عصبی گفتاری - شنیداری او به تولید و درک آواهای زبان مادری‌اش عادت کرده است. پس تمامی این عوامل روند زبان‌آموزی را در بزرگسالان دچار اختلال و نهایتاً کند می‌کند. فرد بالغ غالباً فرم ظاهری گفتار را فراموش می‌کند و آن را کنار می‌گذارد و در عوض به محتوای گفتار زیاد توجه می‌کند.» (کریستال، ۱۹۸۹: ص ۳۷۲) اما تجربه ثابت کرده است هرگاه آموزش زبان برای بزرگسالان از طریق تجسم بصری صورت گیرد، قدرت یادگیری آن‌ها افزایش می‌یابد، زیرا دقت دیداری در بزرگسالی بیشتر است و آنچه بزرگسالان از این راه بیاموزند در خاطرشان پایدارتر خواهد بود.

زبان‌شناسان معتقدند به طور کلی مهارت‌های زبانی به دو طبقه تقسیم می‌شود:

الف) زبان گفتاری رسا که شامل کلماتی است که کودکان با آن‌ها سخن می‌گویند و در حالی که آنان به بنا کردن تفکر در قالب کلمات، جملات و پاراگراف‌ها اقدام می‌کنند، دیگران سخنشان را می‌شنوند.

ب) زبان دریافتی که درک و فهم کودکان از سخنان دیگران، یعنی شنیده‌های آنان را نشان می‌دهد. شایان ذکر است که ممکن است کودکانی که در زبان و گفتار دچار اختلالاتی هستند در زبان شنیداری و درک و فهم دچار مشکل نباشند و بالعکس ممکن است کودکانی که در بیان جملات و زبان گفتاری اشکالی ندارند، در شنیدن و درک و فهم از جهت زمانی دچار اشکالاتی باشند. (کرتی، ۱۳۷۳: ص ۱۵۸)

هر دو مهارت زبانی، هنگامی که از طریق دیدار در صدد تثبیت داده‌ها برآیند می‌توانند روند یادگیری را سرعت بخشند. این مهم نه تنها در دوران کودکی و برای آموزش زبان مادری است بلکه در دوران بزرگسالی و جهت یادگیری زبان دوم نیز کاربرد دارد.

یادگیری بر اساس اصل بصری، در الگوهای متفاوتی ارایه می‌شود که طی آن زبان‌آموز می‌تواند با طی کردن مراحل بر زبان مسلط گردد.

مراحل الگوی یادگیری بر اساس اصل بصری را می‌توان این گونه بیان نمود:

در گام اول، توصیف شرایط موجود: در این گام آموزشیار از فراگیران می‌خواهد که به توصیف و تشریح شرایط موجود بپردازند؛ به عبارت دیگر، فراگیران آنچه از شرایط می‌فهمند، توصیف می‌کنند و توصیف آن‌ها بر اساس مطالبی است که می‌بینند و از طریق چشم با آن ارتباط برقرار می‌نمایند.

گام دوم، قیاس مستقیم: یعنی مقایسه دو یا چند چیز و تعیین تفاوت‌ها و تشابهات آنان با یکدیگر. در این گام، از فراگیران خواسته می‌شود، مفهوم مورد نظر را با چیزهای گوناگون مقایسه کنند و به تفسیر کوتاه آن بپردازند. جهت بیان این مقایسه نیز آنچه را که می‌بینند بیان می‌نمایند.

گام سوم، قیاس شخصی: فراگیران باید بین خود و مفهوم مورد نظر هم‌سویی و همدلی ایجاد کنند و احساسات و انگیزه‌های خود را بیان نمایند. احساس نزدیکی و یکی شدن مفهوم، در قالب قیاس شخصی ارزشمند و در خلاقیت شخصی مؤثر است.

گام چهارم؛ تعارض فشرده و توصیف، مفهوم در دو کلمه ضد و نقیض: در این گام فراگیران مفهوم مورد نظر را با استفاده از کلمات ضد و نقیض توصیف می‌کنند. مثلاً حیات‌بخش و نابودگر / دوست و دشمن.

گام پنجم؛ قیاس مستقیم و شخصی مجدد: در این گام آموزشیار از فراگیران می‌خواهد با استفاده از قیاس مستقیم و تعارض

فشرده، احساسات و تمایلات خود را توصیف کنند. در تمام پنج مرحله زبان‌آموز با تکیه بر اصل بصری پاسخگوی خواسته‌های آموزشیار خواهد بود. (نقیه، ۱۳۸۴، ص ۷۲۶-۷۲۵)

به‌کارگیری اصل بصری و توجه به آن فواید و آثار زیادی در دوران زبان‌آموزی دارد و بر کارایی آن می‌افزاید هم‌چنین باعث مستدام شدن آموخته‌ها می‌گردد.

«هنر نشان دادن صورت‌های مشخص زبانی به وسیله نشان‌های بصری معین موجب می‌شود که بر میزان کارایی زبان به طرز چشم‌گیر افزوده شود. سخن هر گوینده‌ای را می‌توان تنها از فاصله‌های نزدیک، آن هم در ظرف یکی دو لحظه، به گوش شنید و حال آن که هر سند مکتوبی را می‌توان به هر جایی برد و برای هر مدتی از زمان نگاه داشت. تعداد چیزهایی که ما در یک زمان می‌توانیم ببینیم بسیار بیشتر از تعداد چیزهایی است که در یک زمان می‌توانیم بشنویم، گذشته از آنکه ما با چیزهای دیدنی بهتر می‌توانیم کار کنیم.» (بلومفید، ۱۳۷۹، ص ۴۶)

«اصل بصری» در آموزش و یادگیری زبان دوم تأثیر بسیار چشم‌گیری دارد و زبان‌آموز از طریق برقراری ارتباط چشمی با آموزه‌ها و آنچه در صدد یادگیری آن است می‌تواند موفق‌تر عمل نماید. عوامل مهمی می‌توانند در پیدایش و تقویت این اصل دخیل باشند. مثلاً گاهی «حرکت» در طول فرآیند تدریس می‌تواند با تحریک اصل بصری یادگیری را تحت تأثیر قرار دهد. هم‌چنین «احساس» و تحریک آن نیز از طریق دیداری می‌تواند تأثیرگذار باشد. زبان‌شناسان معتقدند، حرکات از هرمنبعی که صادر شود می‌تواند از طریق چشم به طرف مقابل منتقل شود و احساس او را تحریک نماید. بعد از تحریک احساسات طرف مقابل، صحنه‌ها و آموزه‌های مختلف را در ذهن خویش تجسم می‌کند و بعد از آن می‌تواند در مرحله بعدی به «کشف معانی» دست یابد. در تمامی این چهار مرحله یعنی حرکت، احساس، تجسم و کشف معانی، قوه دیداری دخیل است و او با دیدن صحنه‌ها مطالب را در ذهن خویش تثبیت می‌نماید. حال اگر بتوان از این چهار اصل با تکیه بر اصل بصری به آموزش زبان دوم پرداخت، هم سرعت یادگیری افزایش می‌یابد و هم قوام و پایداری آموزه‌ها در ذهن بیشتر می‌شود. هم‌چنین حجم مطالبی که قرار است زبان‌آموز آن را بیاموزد افزایش می‌یابد.

در این مقاله برآنیم تا تأثیر «اصل بصری» را در یادگیری و آموزش زبان دوم در چهار مرحله زیر به ترتیب اعمال، مورد بررسی قرار دهیم: الف) حرکت، ب) احساس، ج) تجسم، د) کشف معانی.

الف) حرکت:

یکی از عوامل مهمی که در اصل «بصری» و آموزش می‌تواند دخیل باشد، بحث «حرکت» و نوع آن است. با توجه به آن که حرکت از جانب آموزنده باشد یا آموزش بیننده، تأثیر آن فرق می‌کند. در این قسمت هدف ما حرکتی است که از سوی آموزنده به عنوان کسی که زبانی را آموزش می‌دهد، صورت می‌گیرد. این اصل به عنوان اولین مرحله در برقراری ارتباط از طریق «اصل بصری» در نظر گرفته می‌شود. بدین معنا که از طریق حرکتی که به طرق مختلف از طرف آموزشیار صورت می‌گیرد، زبان‌آموز آن را می‌بیند و در مراحل بعد در سایه آن به یادگیری زبان می‌پردازد. (البته شاید این مراحل به صورت ناخودآگاه صورت گیرد.)

در امر آموزش زبان حرکت‌های مختلفی چون حرکت بصری، سمعی، زبانی، شیبی و... می‌تواند تأثیرگذار باشد. این حرکات ابتدا از سوی آموزشیار به‌عنوان سرمنشأ اصلی صادر می‌شود و کم‌کم به زبان‌آموز منتقل می‌گردد و زبان‌آموز در هنگام برقراری ارتباط می‌تواند آن حرکت‌ها را به‌کار گیرد. منظور از حرکت، جابه‌جایی یک شی یا چیز به معنی اخص آن نیست، استفاده از

وسایل کمک آموزشی می‌تواند به‌عنوان یک حرکت در نظر گرفته شود.

زبان‌شناسان معتقدند حرکات در آموزش، شامل مسایلی چون حرکت فیزیکی بدن، ایما و اشاره، استفاده از نشانه‌ها، رسانه‌ها و وسایل مختلف کمک آموزشی است.

«انسان جهت برقراری ارتباط، ناگزیر از ارسال و دریافت پیام است. در این جریان، از کلمات، اعداد، تصاویر، اشیا و رفتار و حرکاتی که برای طرف مقابل دارای مفهوم‌اند و یا در تفهیم ارتباط کلامی ممکن می‌نمایند، استفاده می‌کند. ایما، اشاره، حرکات و رفتاری را که دارای معنی‌اند، اما به حالت کلامی و گفتاری رایج نمی‌شوند، ارتباط غیر کلامی نامیده می‌شوند. این ارتباط در درک احساس و انگیزه درونی فرستنده یا دریافت‌کننده پیام‌ها، نقش عمده‌ای را ایفا می‌کند. درست است که انسان در موارد زیادی، احساسات خود را توسط گفتن نشان می‌دهد اما در بسیاری از موارد از خود خویشتنداری نشان داده و حتی در کتمان احساس درونی‌اش نیز به خود فشار وارد می‌کند. در چنین شرایطی است که از حرکات و اشاره‌ها تغییر تُن صدا و شدت گفتار تماس چشمی و امثال آن می‌توان کم و کیف پیام‌های ارسال شده را درک نمود.» (فتحی آذر، ۱۳۸۲: ص ۱۱۵)

در مواقعی که فرد برای بیان اهداف خویش از ارتباطات غیر کلامی استفاده می‌کند، در واقع باز هم نوعی ارتباط دو جانبه برقرار ساخته است. اگر چه گاهی نیز می‌تواند این ارتباط یک‌طرفه باشد اما در امر آموزش زبان این ارتباط معمولاً دو جانبه است. در یک سوی آن آموزش‌یاب قرار می‌گیرد و در سوی دیگر زبان‌آموز. «معلم به‌عنوان قطب اصلی آموزش، باید اعمال و حرکات گوناگون را در امر آموزش خود به‌کار گیرد و از این راه به تقویت حافظه و تخیل زبان‌آموزان کمک نماید. در این راستا حتی اگر معلم قبل از معرفی اصطلاح تازه‌ای از زبان‌آموزان بخواهد مورد استعمال آن اصطلاح را آشکارا در ذهن خود مجسم نمایند اصل حرکت را به‌کار برده است.» (بلیایف، ۱۳۶۸: ص ۸۸)

پس حرکت فقط منحصر به جابه‌جایی فیزیکی نیست و حتی می‌تواند در ذهن نیز انجام گیرد. مثلاً زبان‌آموز هنگام یادگیری واژه‌های مربوط به یک خرید، واژه‌های بازار، فروشنده، اجناس و... را ابتدا در ذهن خویش مجسم نماید و صحنه‌ای را تصور کند که گروهی در حال رفت و آمد و خرید هستند.

برخی معتقدند در مقوله حرکت، «اشاره» با «حرکات بدن» تفاوت دارد؛ زیرا اشاره در اصل خود نوعی صحبت کردن است اما حرکات بدن در حین صحبت کردن و همراه با آن صورت می‌گیرد. بیان تفاوت این دو مقوله چندان ربطی به بحث حرکت در اصل بصری ندارد، زیرا چه متکلم صحبت نماید و چه هنگام صحبت با اعضای بدن خود حرکتی را نشان دهد، در هر دو صورت زبان‌آموز سعی می‌کند ارتباط خود را با آموزش‌یاب برقرار سازد و داده‌ها را از او دریافت نموده و به ذهن منتقل نماید.

«گرچه هم اشاره و هم حرکات بدن شامل کاربرد اعضای بدن می‌شود ولی باز هم قدری با هم متفاوت هستند. اشاره، شبیه گفتار است و به جای صحبت کردن به کار می‌رود در حالی که حرکات بدن بیشتر در هنگام صحبت کردن به کار می‌رود. (یول، ۱۳۹۱: ص ۲۶۲)

هم نشانه‌های اشاره‌ای و هم حرکات نوعی از حرکت هستند، با این تفاوت که نشانه‌های اشاره‌ای منجر به گفتار می‌شود و نشانه‌های حرکتی بدن منجر به عکس‌العمل. گاهی نیز این دو جای خود را عوض می‌نمایند و یا همراه با یک دیگر می‌توانند بیابند. آنچه مهم است این است که نشانه‌های اشاره‌ای می‌توانند در برگیرنده معانی متنوع‌تر و بیشتری باشند. هم‌چنین تأثیر آن معانی شاید به مراتب بیشتر از حرکات بدنی باشد.

نشانه‌های اشاره‌ای در مواقعی آن‌چنان پیچیده‌اند که می‌توانند مفاهیم متنوع و متفاوتی داشته باشند. گاهی بیان‌گر شادی‌اند

و گاهی غم. گاهی حالت تأیید و اثبات دارند و گاهی نفی و تکذیب. گاهی نیز حالت توهین به خود می‌گیرند و باعث تحریک طرف مقابل می‌شوند. زبان‌شناسان معتقدند سیگنال‌های اشاره بسته به دانش اجتماعی افراد و با توجه به نوع فرهنگ و جامعه آن‌ها متغیر و متنوع است.

«سیگنال‌هایی مانند انگشتان شست به طرف بالا (به این معنی است که چیزی روبه‌راه است) یا نشانه «هیس» (به معنی ساکت باشید، است) که مانند عبارات‌های ثابت است و به گفتار متکی نیست، نشانه‌های اشاره‌ای متداول هستند و به دانش اجتماعی بستگی دارند.» (یول، ۱۳۹۱: ص ۲۶۲)

حال اگر زبان‌آموزی که در صدد یادگیری زبان دوم است با برخی از این سیگنال‌ها آشنا نباشد، ممکن است در طول فرایند یادگیری زبان دچار مشکل شود. زبان‌شناسان معتقدند، ابتدا فرد باید با این سیگنال‌ها آشنا شود تا آموزش‌یار بتواند از طریق به‌کارگیری آن‌ها با او ارتباط برقرار نماید. به جز اشاره و حرکات اعضای بدن، عوامل دیگری نیز می‌تواند در بحث «حرکت» نمود پیدا نماید. عواملی که با نوعی حرکت همراه است و از طریق اصل بصری باعث آموزش آموزه‌ها می‌شود.

یکی دیگر از این عوامل حرکتی که به‌عنوان اصلی بصری در آموزش زبان کاربرد دارد، «نمایش خلاق» است. منظور از نمایش خلاق حرکاتی موزون و برنامه‌ریزی شده است که از سوی آموزش‌یار صورت می‌گیرد تا توجه زبان‌آموز را در راستای آموختن آموزه‌ها، جلب نماید. در این راستا آموزش‌یار سعی می‌کند، در طول دوره تدریس قوه تفکر و تعقل زبان‌آموز را بیشتر تحریک نماید تا آموخته‌ها در ذهن او تثبیت شود. زبان‌آموز در معرض مستقیم آموزش قرار می‌گیرد و سعی می‌نماید همراه با نمایش هرچا که لازم است تصمیم بگیرد، نظر دهد، راه حل به‌کار برد و از این طریق آموزه‌ها را در ذهن پایدار نماید. اگر چه این عامل نیز به نوعی با حرکات بدن و ایما و اشاره همراه است اما از آن جهت که به طور برنامه‌ریزی شده و دقیق پیش می‌رود به عنوان عاملی جداگانه در بحث حرکت بررسی می‌شود.

«نمایش خلاق ترکیبی از تئاتر و تعلیم و تربیت است و توانایی‌های بالقوه انسان را به فعل درمی‌آورد و تفکر در آن هم شهودی و هم منطقی است. در آزمایشگاه نمایش خلاق، آدم‌ها، بحران‌ها را می‌آزمایند. نگرش‌ها و توانایی‌های خود را محک می‌زنند. زندگی را در محیطی امن تمرین می‌کنند و به طور بالبداهه به آن عکس‌العمل نشان می‌دهند. از آن جا که در این نوع نمایش فشار اجرا در کار نیست، زبان‌آموزان در مراحل رشد از آن تجربه می‌آموزند و برای مشکلات خود راه حل پیدا می‌کنند.» (آقاعباسی، ۱۳۸۴: ص ۲۸)

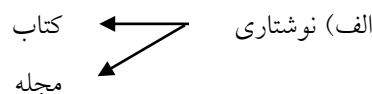
هنگام استفاده از این روش هم‌زمان و هم‌سو با آموزش‌یار، زبان‌آموز نیز باید وارد عمل شود. بدین صورت که آموزش‌یار او را با موقعیت‌های مختلف روبه‌رو می‌سازد و او باید هنگام رویارویی با آن موقعیت‌ها عکس‌العمل‌های لازم را نشان می‌دهد. در ابتدای امر، ضمن درک موقعیت پیش آمده با صحنه ارتباط برقرار نماید یا نظر خویش را بیان کند، تجربه‌های هم‌سان و هم‌سوی خود را با آن موقعیت به خاطر آورد، در آخر مسأله را حل نماید و البته بهره‌گیری از اصل همکاری در آن، اصلی مهم و کارساز خواهد بود.

«نمایش خلاق ابزاری است که همکاری می‌طلبد: افراد را وامی‌دارد که تجربه‌های خود را در یادگیری نوین به کارگیرند و در آن واحد در دو دنیا زندگی کنند بدون این که آن‌ها را به هم بیامیزند و نیز آن‌ها را به درک مشترک می‌رساند و باعث دقت در ارتباط می‌شود.» (همان: ص ۳۱)

در ایجاد صحنه نمایش خلاق می‌توان از وسایل و ابزار مختلفی بهره برد. در این راستا انواع رسانه‌های آموزشی می‌تواند

نقش‌های مختلف و متنوعی را بازی نمایند. رسانه‌های آموزشی می‌تواند از تخته سیاه که بسیار ابتدایی است، شروع شود تا سایت و... را نیز در برگیرد.

انواع رسانه‌های آموزشی شامل موارد زیر می‌شود:



ب) نمایشی: تخته‌سیاه، وایت‌برد، تابلو و... .

ج) دیداری ترسیمی: طرح خطی، چارت، نقشه و کره، کارتون و...

غیر ترسیمی: تصویر، اسلاید، فیلم استریپ و... .

د) شنیداری: نوار صوتی، صدای معلم و...

ه) سه بعدی: اشیای حقیقی، ماکت و...

ز) چند رسانه‌ای. (عزیزی کشکویی، ۱۳۸۴: ص ۳۹۱)

یکی از رسانه‌های آموزشی، استفاده از «وب» و سایت در آموزش بصری است. در مراکز علمی استفاده از این موقعیت را با نام‌های مختلف چون فناوری، اینترنت، سایت و... می‌شناسند. استفاده از فناوری فواید بسیار زیادی می‌تواند داشته باشد. «ارایه ایده‌ها، فعالیت‌ها و فرایندهایی که بدون فناوری زمان‌بر، دشوار یا غیر ممکن هستند، به وسیله فناوری امکان‌پذیر می‌شود. فراگیران در چنین فضایی می‌توانند آنچه را دانشمندان و متخصصان انجام می‌دهند از جمله جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل داده‌ها، آزمودن فرضیه‌ها، طراحی آزمایش‌ها و نتیجه‌گیری را انجام دهند. با استفاده از فناوری اینترنت، فراگیران می‌توانند به اطلاعاتی دسترسی پیدا کنند که قبلاً دسترسی به آن‌ها در کلاس امکان نداشت. در نتیجه مطالعه و بررسی مطالب و چیزهایی که مورد علاقه و برانگیزنده دانش‌آموزان است، ممکن می‌شود و وابستگی به کتاب از بین می‌رود و دسترسی پیوسته به کتابخانه مجازی، جستجوی هوشمندانه، انعطاف‌پذیری در دسترس بودن و سهولت دسترسی به منابع نامحدود آموزشی و افزایش حق انتخاب دانشجو در تعیین دوره‌های آموزشی امکان‌پذیر می‌شود.» (نجفی پاژکی، ۱۳۹۱: ص ۶۳۶۷)

در استفاده از اینترنت و فناوری سه اصل بصری، سمعی و عملی وارد عمل می‌شوند و دست آخر منجر به تثبیت آموزه می‌گردند. «از دیدگاه روان‌شناسان، آموزش هنگامی بهتر در حافظه تثبیت می‌شود که از سه راه بنیادی - بصری، سمعی و عملی پدید آمده باشد.» (بلیایف، ۱۳۶۸: ص ۸۹) از این رو استفاده از این نوع آموزش بسیار کارساز خواهد بود، زیرا زبان‌آموز استقلال دارد و نیازهای او در حال یادگیری کنترل می‌شود و خودش مسؤول پیشرفتش است.

هم‌چنین در این نوع آموزش، محیط باید بر اساس فردی که در حال یادگیری است تعیین شود و به او اجازه داده شود تا به آموزش جهت بخشد، لذا تعامل در سطح بالا (مانند بحث و بازخورد) موجب پیشرفت در یادگیری زبان‌آموز می‌شود.

ب) احساس:

در مرحله دوم زبان‌آموز بعد از آنکه از طریق اصل بصری و در خلال حرکات با برخی از آموزه‌ها آشنا شد و با آن ارتباط برقرار نمود به طور ناخودآگاه آن ارتباط باعث تحریک بخشی از احساسات او می‌شود. البته منظور ما از احساس معنی کلی کلمه است نه فقط احساس غم و اندوه و...، زیرا زبان‌شناسان معتقدند هر نوع یادگیری در نتیجه تحریک بخشی از احساسات فرد است. اگر احساس فرد تحریک و وارد عمل نشود، او هیچ‌گاه نمی‌تواند مطلبی را به خاطر بسپارد. در نتیجه بعد از آنکه

زبان‌آموز از طریق هر نوع حرکتی و دیدن صحنه‌های مختلف با موقعیت‌های جدید روبه‌رو شد، آن موقعیت‌ها بخشی از احساسات او را تحریک می‌نماید و این تحریک احساس می‌تواند باعث ایجاد زمینه‌های یادگیری در ذهن شود.

زبان‌آموز زبان دوم، دارای فکر انضمامی‌تر است. یعنی فکر او هنگام روبه‌رو شدن با زبان دومی که درصدد یادگیری آن است حسی‌تر و عملی‌تر است. از این جهت احساس او نیز هنگام یادگیری این زبان تأثیر بیشتری از یادگیری زبان مادری‌اش دارد. به عبارت دیگر با روبه‌رو شدن با تصاویر اشیا گوناگونی که آن‌ها را می‌آموزد و از طریق حواس خود، بهتر می‌تواند لغات جدید را در ذهن خویش نگاه دارد. همچنین با توجه به این اصل روان‌شناسی که همیشه احساسات بر افکار پیشی می‌گیرند و یا حداقل هم‌زمان با آن به واکنش درمی‌آیند، هنگام یادگیری نیز آنچه از طریق احساس در ذهن تثبیت می‌شود، ماندگارتر است.

«در زنجیره واکنش سریع، احساسات بر افکار پیشی می‌جویند یا هم‌زمان با آن پدید می‌آیند. در موقعیت‌های ضروری برای حفظ بقا، این واکنش هیجانی ابتکار عمل را سریع در دست می‌گیرد. نیروی این تصمیم‌گیری سریع به حدی است که در عرض یک لحظه، ما را برای مقابله با یک وضعیت اضطراری آماده و برپا می‌سازد. شدیدترین احساسات ما واکنش‌هایی غیر ارادی‌اند و نمی‌توانیم زمان فوران آن‌ها را تعیین کنیم. واقعیت این است که ما نمی‌توانیم هیجان‌های خود را انتخاب کنیم و همین امر به افراد اجازه می‌دهد اعمال خود را با گفتن اینکه دستخوش احساسات شدید شده بودند توجیه نمایند.» (گل‌من، ۱۳۸۶: ص ۳۹۴)

هنگام مواجهه با موقعیتی جدید احساسات سریعاً مداخله نموده و موقعیت را در ذهن تثبیت می‌نماید. بعد از آن که موقعیتی جدید از طریق حس در ذهن تثبیت شد، در مرحله بعد ادراک وارد عمل می‌شود تا آن را درک کرده و به حافظه بلندمدت بسپارد.

«فرق ادراک و احساس در این است که احساس بازتاب محرک‌های مجزای معینی (بازتاب صفات مجزای محرک‌ها) در ذهن است که با شی واقعی رابطه ندارند. ما نور یا رنگ را احساس می‌کنیم اما در زندگی واقعی همواره نور یا رنگ چیزی است و احساس تنها گامی کوچک در راستای عینی کامل‌تر و دقیق‌تر واقعیت است. فرق ادراک یا اندیشه در این است که در فرایندهای فکری به اتکای نشانه‌های اشیا و پدیده‌هایی که ادراک کرده‌ایم، به اصطلاح از واقعیت ادراک عقب‌نشینی می‌کنیم، تا این نشانه‌ها را ترکیب و تحلیل کنیم و به حکمی برسیم که به طور مستقیم توانایی رسیدن به آن را نداریم. هنگامی که ابرهای توفان‌زای رو به تراکم را می‌بینیم، در نتیجه ساده‌ترین اندیشه و یا کنش می‌توانیم نتیجه بگیریم که نزدیک است باران بیاید ولی فقط ابرهای واقعی را می‌توانیم ادراک کنیم.» (لئوتیف، ۱۳۷۴: ص ۳۷)

یکی از مواردی که می‌تواند حس را در جهت یادگیری آموزه‌ای تحریک نماید «صدای خوب» است. اگر زبان‌آموز هنگام مواجهه با موقعیت جدید یادگیری از طریق حس شنوایی و با شنیدن صدایی خوب و دل‌نشین با آمیزه‌ای روبه‌رو شود آن را بهتر می‌تواند در ذهن خویش نگاه دارد. به عبارتی در این مرحله حس شنیدن به کمک حس دیدن می‌آید تا آن را تثبیت نماید. باز هم اصل بصری است که نقش‌آفرینی می‌کند زیرا فرد از آن جهت آن صحنه را به خاطر می‌آورد که توأم با صدای خوشی بوده است.

«بدیهی است صدای جالب و مناسب با موضوع درس، صدای صمیمی دلچسب و دوستانه در مقایسه با صدای خشن، تند، گوش‌خراش، نامفهوم و غیره در امر یادگیری و جلب توجه دانش‌آموزان نتیجه یکسان نخواهد داشت. ممکن است دو نفر یک

موضوع را با دو صدای مختلف ارایه کنند، اما اثر آن‌ها در یادگیری متفاوت باشد. بنابراین صدا نقش مؤثری در ایجاد ارتباط بین آموزشیار و زبان‌آموز دارد که توجه به آن، میزان بهره‌گیری از فرایند آموزشی را افزایش می‌دهد.» (صفوی، ۱۳۸۱: ص ۱۶۱)

در باره اینکه معیار و مبنای زبان‌شناسان در تشخیص صدای خوب چه می‌باشد، نظرات مختلفی وجود دارد. برخی از این نظرات بر اصول روان‌شناسی استوار است و برخی بر اصول فیزیولوژی، اما آنچه را در کل می‌توان به عنوان شرایط صدای خوب (که بتواند حس زبان‌آموز را هنگام دیدن یک آموزه تحریک نموده و آموخته‌های او را تثبیت نماید) برشمرد، بدین شرح است:

- در خور فهم، رسا و دلنشین باشد.
- آهنگ (تن) صدا متغیر بوده و یکنواخت و کسل‌کننده نباشد.
- حالت‌های عاطفی صدا رعایت شود.
- هر جمله به اقتضای معنا و ساخت دستوری آن بیان شود، یعنی جمله‌های سؤالی خبری، منفی، تأکیدی و غیره هر کدام به صورت خاص خود بیان شود.
- صدا با موقعیت مکانی شنوندگان مطابقت داشته باشد، به طوری که همه صدای آموزشیار را بشنوند و بتوانند با آنچه می‌بینند تطبیق دهند. (صفوی، ۱۳۸۱: ص ۱۶۱)
- کیفیت صداها قابل بررسی است. بدین صورت که هم می‌توان آن را با بازخورد میزان یادگیری در شرایط کاملاً مشابه که فقط تن صدا در آن متغیر است، مورد بررسی و سنجش قرار داد و هم از نظر فیزیکی که در انتها بتوان اثر آن را بر حس بررسی کرد.

«صوت‌های زبان، مانند صداها موجود در طبیعت، خاصیت‌های فیزیکی اکوسیستمی مخصوص به خود دارند؛ یعنی صوت‌های زبان، ذره‌های خود را به حرکت در می‌آورند؛ این حرکت، لرزش ایجاد می‌کند؛ این لرزش، از شدت بسامد و دیگر خاصیت‌های فیزیکی ویژه‌ای برخوردار هستند که آن‌ها را با دستگاه‌های دقیق می‌توان محاسبه کرد و کیفیت صداها را از نظر فیزیکی مورد بررسی قرار داد.» (حق‌شناس، ۱۳۸۷: ص ۳۱)

یکی دیگر از محرک‌های حسی هنگام یادگیری زبان دوم، «حرکات صورت» کسی است که به عنوان آموزشیار یا استاد درصدد آموزش زبان دوم برمی‌آید. حرکات صورت از آن جهت دارای اهمیت است که می‌تواند منجر به تولید صدا یا همراه با آن شود. زبان‌شناسان معتقدند هنگام آموزش یک زبان فقط گفتار وارد عمل نمی‌شود بلکه به موازات آن اعمال نیز دخالت دارد. «افراد برای بیان منظور خویش تنها پاره‌گفت‌هایی حاوی کلمات و ساختارهای دستوری تولید نمی‌کنند، بلکه از رهگذر آن پاره‌گفت‌ها اعمالی را نیز انجام می‌دهند.» (یول، ۱۳۸۵: ص ۶۶)

هنگام سنجش میزان یادگیری افراد، روان‌شناسان بالینی سعی می‌کنند تا آن‌ها را در موقعیت‌های مختلفی قرار دهند که صداها و مختلفی (که ویژگی‌های متفاوت از نظر میزان تحریک حواس دارند) وجود دارد و این صداها با توجه به اعمال و رفتارهای گوناگون و متنوعی تولید می‌شود. در مرحله بعد از افراد می‌خواهند تا دریافت‌های حسی خود را هنگام تولید هجاهای مختلفی که از او می‌خواهند، توصیف کند. این امر باعث می‌شود جنبه حسی تلفظ او نیز تحریک شود. در زبان‌آموزی این موضوع می‌تواند بر طرز تلفظ صحیح و لهجه زبان‌آموز نیز تأثیرگذار باشد. روان‌شناسان از این سنجه با عنوان «روی آورد حسی - حرکتی» یاد می‌کنند که در طی آن این فرایند دنبال می‌شود:

- ۱- افزایش حساسیت زبان آموز نسبت به دریافت‌های لمسی و پیرامونی توأم با حرکات دهان، زبان و چانه هنگام تلفظ.
- ۲- افزایش توانایی دریافت شنیداری (آشنا کردن گوش با تمایزهای ظریف).
- ۳- افزایش گستره حافظه شنیداری.
- ۴- سازماندهی محرک‌های دربرگیرنده طیف حرکت‌های ساده تا حرکت‌های پیچیده.
- ۵- تداوم استفاده از صوت‌هایی که مراجع می‌تواند تلفظ کند به منظور ایجاد تمایز یافتگی بیشتر در دریافت شنیداری و به کار بستن مجموعه حرکت‌های پیچیده‌تر.
- ۶- ایجاد واکنش در مراجع نسبت به انواع الگوهای حسی - حرکتی بر اساس جابجا کردن نظام‌دار جایگاه صوت در کلمه.
- ۷- تقویت الگوهای حسی - حرکتی صحیح بر اساس ارایه مجموعه‌هایی که در آن‌ها (صوت نادرست) به گونه‌ای درست ادا می‌شود.
- ۸- تکرار صوت‌ها در جمله‌های کوتاه توسط مراجع و توصیف دائم حرکت‌ها و دریافت‌های حسی توسط وی. (دادستان، ۱۳۸۷: ص ۵۳-۵۴)

حالت بیان رخساری نیز می‌تواند بر حس افراد در تحریک قدرت یادگیری آنان مؤثر باشد. در این حالت که ارتباط کاملاً غیرکلامی است، احساسات فرد فقط از طریق حالت دیداری رخسار طرف مقابل تحریک شده و آموزه‌های او تثبیت می‌گردد. پژوهشگران معتقدند حدود ۷٪ از پیام فرد در برخورد با مسایل احساسی‌اش توسط نوشتن و ۳۸٪ آن در شکل گفتاری و حدود ۵۵٪ میان احساس به حالت بیان رخساری و یا نوعی ارتباط غیر کلامی پدیدار می‌شود. (فتیحی آذر، ۱۳۸۲: ص ۱۱۵)

آموزه‌هایی که طی برقراری ارتباط از طریق بیان گفتاری حاصل می‌شود، ماندگاری و تثبیت بیشتری نیز دارد. زیرا توأم شدن احساس و یادگیری علاوه بر آنکه در ذهن فرد باعث ادراک می‌شود، در حواس او نیز اثر می‌گذارد و به‌طور غیرمستقیم بازهم در درک او تأثیر دارد.

ج) تجسم:

در مرحله «تجسم» از طریق آموزش‌دهنده موقعیتی ایجاد می‌شود که زبان‌آموز با بهره‌گیری از اصل بصری به تجسم موقعیت‌های گوناگون می‌پردازد و با قرار دادن خود در آن موقعیت به راحتی می‌تواند واژه‌ها و عبارات مورد نیاز را که از قبل آموخته است در ذهن تداعی نماید.

«در کاربرد الگوی ارایه اطلاعات، آموزشیار مطالب درسی را به عده زیادی از زبان‌آموزان در کلاس درس یا سالن سخنرانی از طریق توضیح، نمایش و شرح و تفسیر ارایه می‌دهد. در این روش، آموزشیار در مقابل گروه زبان‌آموزان می‌ایستد و به سخنرانی و توضیح مطالب درسی می‌پردازد. در عین حال ممکن است به منظور تحصیل تدریس و یادگیری و تفهیم بهتر مطالب از وسایل سمعی، بصری نیز استفاده کند. به علاوه او می‌تواند با بهره‌گیری از رسانه‌های آموزشی و بدون حضور فیزیکی، فعالیت تدریس و یادگیری را از طریق نمایش فیلم، نوار ویدئو و تلویزیون آموزشی برنامه‌ریزی کند.» (یغما، ۱۳۹۰: ص ۶۰) و در ضمن آن باعث تجسم موقعیت‌ها و آموزه‌ها در ذهن مخاطبان گردد.

مهم آن است که در طول این فرآیند، موقعیت‌هایی ایجاد شود که زبان‌آموز بتواند زمینه‌های یادگیری را تجسم نماید. مثلاً خود را به جای کسی قرار دهد که اکنون در آن موقعیت دارد او را آموزش می‌دهد.

هنگام تجسم بازهم «تماس چشمی» است که می‌تواند آن را تداوم و تکامل بخشد و تثبیت و کارساز نماید. بدین صورت

که زبان‌آموز از طریق تماس چشمی سعی می‌کند با دیدن موقعیت‌های آموزشی خود را در آن موقعیت حس کرده و «آموزه‌ها» را به خاطر بسپارد.

«بلافاصله معتقد است که وقتی شنوندگان تماس چشمی کمتری داشته باشند، در این صورت مواد آموزشی ارایه شده از سلاست کمتری برخوردار می‌شود و مؤثر بودن آن‌ها با اختلالاتی مواجه می‌شود. برعکس اگر تماس چشمی آن‌ها بیشتر باشد مواد ارایه شده مؤثر می‌شود و سلاست بیشتری را داراست.» (فتیحی آذر، ۱۳۸۲: ص ۱۱۵) همین سلاست است که منجر به تجسم و درک مطلب می‌شود.

بهترین و کارسازترین روشی که در این مرحله می‌توان پیشنهاد کرد، روش آموزش ارتباطی است؛ زیرا در این روش ضمن آنکه زبان‌آموز دریافت‌های اجتماعی خاص قرار می‌گیرد و به نوعی تجسم موقعیت اجتماعی می‌رسد، زبان را به عنوان وسیله‌ای برای ایجاد ارتباط به کار می‌برد حتی اگر ساختارهای دستوری آن را به درستی نداند.

در روش آموزش ارتباطی در راستای تجسم مواد آموزشی هم‌زمان با تدریس، اصولی در نظر گرفته می‌شود. زبان‌شناسان معتقدند این اصول را به این صورت می‌توان بیان نمود:

زبان‌آموز علاقمند است که زبان را به عنوان وسیله برای ایجاد ارتباط به کار گیرد نه اینکه ساختارهای دستوری آن را بداند. زبان‌آموز می‌خواهد بداند که برای انجام امور اجتماعی چه واژگان و ساختاری و برای چه منظوری مناسب است؟ لذا در موقعیتی که قرار گرفته است سعی می‌کند ارتباطی را تجسم نماید که خود بازیگر اول آن است. فعالیت آموزشی باید هدف داشته باشد و نیاز زبان‌آموز را برای ایجاد ارتباط در جامعه زبانی واقعی رفع کند، زیرا او واقعیات را بهتر تجسم می‌نماید.

زبان‌آموز باید رابطه میان صورت زبان و کاربرد آن را یاد بگیرد. برای نمونه ساختار امری صرفاً برای دستور دادن به کار نمی‌رود، بلکه برای کسب اطلاعات ارایه راهنمایی و نصیحت و ابراز پیشنهاد نیز کاربرد دارد.

زبان‌آموز باید برای کسب مهارت گفت‌وگو به منظور به کارگیری آن در امور گوناگون اجتماعی تربیت شود. از این رو همه تمرین‌های زبانی در بافت‌های واقعی اجتماعی و در حد ارتباط با تجربه‌های زندگی زبان‌آموز صورت می‌پذیرد. (حسینی، ۱۳۸۵: ص ۳۶)

در این فرایند در واقع گویی زبان‌آموز را در موقعیت‌هایی قرار می‌دهیم که مجبور است ارتباط برقرار سازد و به هر نحوی که می‌تواند زبان را به کار گیرد، حتی اگر در دستور یا صرف و نحو آن به خطا رود.

«تجسم» در اصل بصری باید با تولید آوا و صدا همراه باشد. به عبارت دیگر ابتدا زبان‌آموز آوا و صدایی را می‌شنود، بعد خود را در موقعیتی جدید تجسم می‌کند و بعد پاسخ می‌دهد. تجسم نه تنها در صحنه کلاس و هنگام تدریس معلم به کار می‌آید، بلکه در کتاب‌های درسی زبان‌آموز نیز نقش‌آفرین است و دارای چهار کارکرد بنیادی است. «لئونتیف» در بیان این چهار کارکرد چنین می‌گوید:

کارکرد آموزنده آن در زمینه مطالعات منطقه‌ای سراسری از نظر کمی چشمگیر است. کمک وسیله‌های بصری نمونه‌های بارزی از مردم، شهرها و آثار تاریخی؛ کار، فرهنگ توده و مناظر شهری را نشان می‌دهند.

کارکرد دوم معنی‌رسانی بصری و معرفی آموزه‌ها. برای نمونه: این پدر (تصویر) است؛ این صندلی راحتی (تصویر) است. کارکرد دیگر، ترسیم اوضاع عینی است که پنج شکل دارد:

الف) شالوده برای شرح تصویر: چه درسی خواهند داشت؟

ب) تفسیر بصری درباره متنی که توضیح می‌دهد چه کسی با چه کسی و در چه وضعی دارد سخن می‌گوید: آیا او در خانه است؟ - نه، در پارک است.

پ) انگیزش بصری برای ارتباط: نامه کجاست؟ آنجاست.

ت) تصویر مستقیم وضعی که در زیرنویس تصویر توصیف شده است: مادرم دارد مجله می‌خواند.

ث) «انگیزش» بصری برای بیان‌های گفتاری: خدا دارد به چه کسی کمک می‌کند؟ - همراه با سه عکس کوچک.

۴ - چهارمین کارکرد، انگیزش بصری برای بیان‌هاست که توسط به ساخت یا کلمه لازم را تأمین می‌کند. این کار ممکن است به سه شکل جداگانه صورت گیرد:

الف) انگیزه برای بیان کامل: ساعت چند است؟

ب) معادل بصری معنای خاص: شاگردان به طرف... می‌آیند - و تصویر خانم معلم.

پ) «کلید» بصری برای فهم روابط فضایی که در میان آمده است: تصویر روی دیوار است؛ پدر در صندلی راحتی خود نشسته است. (لئونتیف، ۱۳۷۴: ص ۱۰۳)

تجسم ممکن است مهم‌ترین موضوع در روش شناسی‌های نوین آموزش زبان خارجی نباشد، اما متداول‌ترین موضوع است. کتاب‌های درسی تقریباً به ضرورت از نقاشی و تصویر انباشته‌اند. دوره‌های درسی سنجیده باید سمعی و بصری باشد اما این علاقه مفرط به کمک‌های بصری همواره با مفهومی به نسبت مبهم از نقش کمک‌های بصری در فرآیند آموزش و با مفهومی به همان اندازه آشفته در فراگیری زبان خارجی، در هم آمیخته است.

برخی معتقدند در مرحله تجسم، باید موقعیت‌های قبلی و آشنای افراد را از بین برد و او را در موقعیت جدید قرار داد تا منجر به یادگیری بهتر شود و از آن با عنوان الگوی «بدیعه‌پردازی» یاد می‌کنند.

«الگوی بدیعه‌پردازی (برای تجسم عینی در روش بصری می‌تواند کارساز واقع شود. این الگو زمانی که راه حل‌های قبلی برای انجام فعالیتی مناسب نباشد، مطرح می‌گردد یعنی باید به افراد فرصت ابتکار راه‌های جدید برای اشیاء و ابزار را داد. «گوردن» آن را آشنایی‌زدایی می‌نامد یعنی فرد تلاش می‌نماید با دید تازه‌ای به چیزهای آشنا بنگرد.» (حسینی، ۱۳۸۰: ص ۱۰۰)

این الگو هنگام اجرا با موانع و مشکلاتی برخورد می‌کند که گاهی می‌تواند حتی امر یادگیری را مختل سازد. مشکل این روش آن است که آموزشیار باید موقعیت‌های جالبی را خلق کند تا زبان‌آموزان به طور طبیعی در معرض زبان قرار گیرند. به علت این مشکل و نیز وابسته بودن روش طبیعی به گفتار فی‌البداهه، استفاده از آن حتی برای بهترین آموزشیاران بسیار دشوار است. علاوه بر ابتکار فراوان، آموزشیاران باید به زبان مقصد تسلط کامل داشته باشند. این شرایط به سختی فراهم می‌شود به ویژه اگر آموزش به صورت عمومی باشد.» (استاینبرگ، ۱۳۹۱: ص ۲۵۳) اما الگوی بدیعه‌پردازی اگر با موازین صحیح به کار گرفته شود در تجسم آموزه‌ها بسیار کارساز است و می‌تواند نتیجه یادگیری زبان‌آموز را تداوم بخشد.

در آخرین مرحله از «اصل بصری» زبان‌آموز بعد از طی کردن سه مرحله نخست یعنی حرکت، احساس و تجسم به کشف معانی دست می‌یابد. بدین صورت که او ابتدا حرکات صادره از سوی آموزشیار را می‌بیند و با آن ارتباط برقرار می‌نماید. در نتیجه این ارتباط احساس او تحریک می‌شود و می‌تواند موقعیت‌های مختلف را در ذهن خویش تجسم نماید و بعد از آن معانی نهفته در آموزه را درک کند. در تمام این چهار مرحله اصل بصری به پشتیبانی آموزه‌ها می‌پردازد. جهت کشف معانی، زبان‌آموز

باید ابتدا واژه‌ها را در قسمتی از ذهن و حافظه خود ذخیره نماید تا با تجزیه و تحلیل آن‌ها بتواند معانی آن‌ها را درک نماید. هر یک از سه مرحله قبل به نوعی می‌توانند در این ذخیره‌سازی و به خاطر سپردن دخیل باشند و نقش آفرینی نمایند. مثلاً حرکت از آن جهت که برای زبان‌آموز جدید و جذاب است بخشی از واژه‌ها را در ذهن او جای می‌دهد و اگر آموزه‌ها به گونه‌ای ارایه شود که احساس او را نیز دخیل کرده باشد، پایداری آن‌ها بیشتر خواهد بود و بعد از تجسم آن در ذهن خویش گویی به تکرار و تمرین ناخودآگاه آموزه‌ها پرداخته تا در مرحله بعد بتواند آن را درک نماید. زبان‌شناسان معتقدند کودکان به عنوان گروه بزرگ زبان‌آموزان نیز این مراحل را پشت سر می‌گذارند. و هر چه حافظه آنها قوی‌تر باشد میزان یادگیری سریع‌تر است.

د) کشف معانی:

کودک در خلال آموختن تشخیص واژه‌ها، ابداع قاعده برای کاربرد آن‌ها و مرتبط ساختن گفتار به محیط و ذهن، ظرفیت فوق‌العاده حافظه را به کار می‌گیرد. او باید تعداد بسیاری واژه‌های مخصوص با عبارات و جملات را همراه با بافتی که در آن اتفاق می‌افتد (بافت فیزیکی و بافت ذهنی) به خاطر بسپارد. چنین داده‌هایی مبنای تحلیل‌های ساختاری قرار می‌گیرند. اگر کودکان واژه‌ها، عبارات و جملاتی را که قبلاً شنیده‌اند به یاد نیاورند، بنیان محکمی برای کشف معانی و قواعد انتزاعی نخواهند داشت.» (همان: ص ۲۶)

در کشف معانی ابتدا باید زبان‌آموز به مهارت کافی در آموزش دست‌یافته باشد. مثلاً ابتدا واژگان و جمله‌ها را در طی مراحل قبلی به خوبی آموخته باشد. این امر هنگام آموزش کودکان دو زبانه مشهود است.

«کارشناسان زبان‌آموزی معتقدند تا زمانی که کودک در زبان آموزشی مهارت کافی پیدا ننماید، تعلیم و تربیت در او مؤثر نخواهد افتاد. این مسأله هنگامی شکل حادثری به خود می‌گیرد که زبان تکلم کودک یا زبان مادری او با زبان آموزشی او تفاوت داشته باشد. زیرا کودک دو زبانه در بدو ورود به دوره آموزشی دبستان، به دلیل تفاوت زبان آموزشی با زبان مادری با مشکلاتی دست به گریبان می‌شود و معلمان نیز در آموزش خواندن و نوشتن، تفهیم مطالب و حل و فصل مسایل مربوط به یادگیری مفاهیم با مشکلات عدیده‌ای از جمله تأخیر در زمان آموزش، سرخوردگی، عاطفی و احساس خجالت در کودکان و حتی مقاومت آنان در برابر یادگیری و... مواجه می‌شوند.» (ستایش، ۱۳۸۴: ص ۱۶۵)

گاهی برخی از عوامل می‌تواند «کشف معانی» را دچار آسیب سازد. مثلاً ماهیت متغیر یادگیری توسط فرد می‌تواند او را در دست‌یابی به کشف معانی سست نماید.

«زبان‌شناسان معتقدند یادگیری الفبای انگلیسی برای زبان‌آموزان اسپانیایی یا آلمانی زبان که از الفبای مشابه الفبای انگلیسی استفاده می‌کنند، بسیار مشکل‌سازتر از یادگیری الفبا برای زبان‌آموزان ژاپنی یا عرب است. آن‌ها علت نتیجه حاصله را تفاوت میان دو نظام ندانسته بلکه ماهیت یادگیری توسط انسان را در به دست آمدن چنین نتیجه‌ای مؤثر دانسته‌اند.» (براون، ۱۹۸۷: ص ۳۰۲)

جهت حل چنین مشکلاتی می‌توان راه‌های مختلفی را به کار گرفت. مثلاً می‌توان ارتباط در امر فرآیند تدریس را قوی‌تر نمود. بدین صورت که در پی برقراری ارتباط قوی، عوامل ایجادکننده آن را تقویت نمود تا فرد بهتر بتواند به کشف معانی دست یابد.

«ارتباط در امر تدریس فرآیندی است که بین پیام‌دهنده (آموزشیار) و پیام‌گیرنده (زبان‌آموز) به منظور ارسال و دریافت

پیام برقرار می‌شود. بنابراین در جریان برقراری ارتباط چند عامل وجود دارد: پیام‌دهنده، پیام‌گیرنده، وسیله. پیام، شرایط و خود پیام. برای تجسم و توجیه فرآیند برقراری ارتباط، فرض می‌کنیم که دو نفر از طریق تلفن با یک دیگر گفتگو می‌کنند، در این مکالمه تلفنی دو حالت کلی ممکن است وجود داشته باشد، یعنی اینکه این ارتباط بدون هیچ اشکال و ابهامی برقرار گردد و دیگر اینکه برقراری ارتباط بین آن‌ها با اشکال روبه‌رو شود و عوامل منحل و سربار مانع از ارتباط صحیح بین آنان گردد.» (صفوی، ۱۳۸۱: ص ۱۵۸)

هر چه ارتباط بی‌ابهام‌تر باشد، کشف معانی توسط مخاطب آسان‌تر است و او راحت‌تر می‌تواند اغراض متکلم را دریابد. در کل می‌توان چنین گفت؛ در بهره‌گیری از «اصل بصری» در فرآیند تدریس زبان، با طی کردن مرحله حرکت، می‌توان با زبان‌آموز ارتباط دیداری برقرار نمود و با تحریک احساسات او در این ارتباط داده‌ها را برای او مجسم نمود. تجسمی که در پی آن زبان‌آموز بتواند معانی را کشف کرده و زبان را به خوبی بیاموزد و با آن بتواند با اصل زبان ارتباط برقرار سازد.

نتیجه

- ۱ - «اصل بصری» در مراحل اولیه. آموزش زبان اهمیت ویژه‌ای دارد و می‌تواند باعث تثبیت داده‌ها گردد.
- ۲ - هرگاه تصاویر بصری با ادراک سمعی کلمات خارجی هم‌زمان شود، در تحکیم به خاطر سپردن کلمات مؤثرتر خواهد بود.
- ۳ - زبان‌شناسان معتقدند، تعداد چیزهایی که زبان‌آموز در یک زبان می‌تواند ببیند بسیار بیشتر است از تعداد چیزهایی که می‌تواند بشنود و هنگام آموزش زبان او از طریق چشم بهتر و بیشتر می‌تواند واژه‌ها را در ذهن خویش تثبیت نماید و آن را به‌کار گیرد.
- ۴ - در اولین مرحله از «اصل بصری» با حرکتی که در برابر زبان‌آموز و به عنوان اولین مرحله از مراحل آموزش بصری صورت می‌گیرد، زبان‌آموز شروع به درک و یادگیری آموزه‌ها می‌نماید. در این مرحله منظور از حرکت، جابجایی یک شی نیست بلکه هر نوع استفاده از وسایل کمک آموزشی، حرکات فیزیکی، بدنی، ایما، اشاره و... به عنوان یک حرکت در نظر گرفته می‌شود که زبان‌آموز آن را با چشم می‌بیند و درک می‌کند.
- ۵ - گاهی حرکت در ذهن انجام می‌گیرد. در این صورت زبان‌آموز حتی ممکن است به تابلویی ساکن نگاه کند اما در خلال تصاویر حرکتی نهفته است که او در ذهن خود آن حرکت را تجسم می‌نماید تا بتواند با آن تصاویر ارتباط برقرار نماید.
- ۶ - در بحث حرکاتی که منجر به یادگیری می‌شوند، می‌توان به «نمایش خلاق» اشاره نمود و منظور از آن حرکاتی موزون و برنامه‌ریزی شده از سوی آموزشیار است که می‌تواند زمینه‌های فراگیری آموزه‌ای را برای زبان‌آموز هموار نماید.
- ۷ - استفاده از اینترنت و رسانه‌های تصویری نیز می‌تواند منجر به ایجاد حرکت در زمینه‌های یادگیری شود.
- ۸ - بعد از آنکه زبان‌آموز از طریق اصل بصری و در خلال حرکات با آموزه‌ها آشنا شد، به طور ناخودآگاه با آن ارتباط برقرار می‌نماید و احساسات او تحریک می‌شود. همین برقراری ارتباط در خلال احساس باعث تثبیت آموخته‌ها می‌شود.
- ۹ - زبان‌شناسان معتقدند زبان‌آموز زبان دوم، دارای فکر انضمامی‌تر است زیرا فکر او هنگام رویارویی با زبان دومی که در صدد یادگیری آن است حسی‌تر و عملی‌تر است. در نتیجه احساس او قوی‌تر خواهد بود.
- ۱۰ - هنگام مواجهه با موقعیت‌های جدید در زبان‌آموزی احساسات مداخله نموده و باعث تثبیت آموزه در ذهن می‌شود. بعد از آن مرحله ادراک وارد عمل می‌شود تا آموزه در ذهن پایدار بماند.
- ۱۱ - موارد متنوعی می‌توانند باعث تحریک حس در جهت یادگیری آموزه‌ها باشند، مواردی چون صدای خوب، صحنه‌های دلنشین، مطالب قابل فهم و تجسم و...
۱۲ - در مرحله تجسم از طریق آموزشیار موقعیتی ایجاد می‌شود که زبان‌آموز با بهره‌گیری از اصل بصری به تجسم و تداعی آموزه‌ها می‌پردازد و با قرار دادن خود در آن موقعیت‌ها واژه‌ها، کلمه‌ها و جملات را در ذهن تثبیت می‌کند.
- ۱۳ - در مرحله تجسم، هرگاه زبان‌آموزان تماس چشمی کمتری داشته باشند، مواد آموزشی ارائه‌شده از سلاست کمتری برخوردار می‌شود و تأثیر آن‌ها کم‌کم مختل می‌گردد.
- ۱۴ - تجسم نه تنها در صحنه حضوری و در کلاس درس به کار می‌آید، بلکه حتی در کتاب‌ها و از طریق آموزش از راه دور نیز بسیار مؤثر است.

۱۵ - ممکن است تجسم مهم‌ترین موضوع در روش‌شناسی نوین آموزش زبان نباشد، اما متداول‌ترین و کاراترین موضوع است.

زبان‌آموز بعد از طی سه مرحله حرکت، احساس و تجسم به «کشف معانی» دست می‌یابد؛ یعنی ابتدا حرکات را می‌بیند و با آن ارتباط برقرار می‌کند، در نتیجه آن احساس او تحریک می‌شود و به تجسم موقعیت‌های مختلف می‌پردازد و در انتها با به خاطر سپاری آن‌ها در حافظه به کشف معانی دست می‌یابد.

منابع و مآخذ

- ۱ - آقاعباسی، یدا. نمایش خلاق. تهران: نشر قطره، چاپ اول، ۱۳۸۴.
- ۲ - استاینبرگ، دنی. درآمدی بر روان‌شناسی زبان. ارسلان گلفام، تهران: سمت، چاپ هشتم، ۱۳۹.
- ۳ - بلیایف، بوریس و اسیلویچ. روان‌شناسی آموزش زبان خارجی. ترجمه امیر فرهمندپور، تهران: نشر دانشگاهی، چاپ اول، ۱۳۶۸.
- ۴ - بلومفید، لیونارد. زبان. ترجمه علی محمد حق‌شناس. تهران: مرکز نشر دانشگاهی، چاپ اول، ۱۳۷۹.
- ۵ - حسینی، افضل‌السادات. «مجموعه مقالات پنجمین مجمع علمی آموزش زبان و ادب فارسی کشور». مشهد: ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن، آستان قدس رضوی، ۱۳۸۰.
- ۶ - حسینی، محمدضیا. اصول و نظریه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. تهران: سخن، چاپ اول، ۱۳۸۵.
- ۷ - حق‌شناس، علی محمد. مبانی زبان‌شناسی. شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی، تهران: چاپ اول، ۱۳۸۷.
- ۸ - دادستان، پری‌رخ. اختلال‌های زبان. روش‌های تشخیص و بازپروری، تهران: سمت، چاپ چهارم، ۱۳۸۷.
- ۹ - ستایش، حسن. «مجموعه مقالات پنجمین مجمع علمی آموزش زبان و ادب فارسی کشور»، روش‌های آموزش زبان به دانش‌آموزان دو زبانه، اراک: انتشارات مهر کتیبه، چاپ اول، ۱۳۸۴.
- ۱۰ - صفوی، کورش. آشنایی با معناشناسی. تهران: نشر پژواک کیوان، چاپ اول، ۱۳۸۶.
- ۱۱ - عزیزی کشکویی، مجید. «مجموعه مقالات برگزیده همایش تبیین جایگاه فعالیت‌های مکمل و فوق‌برنامه در آموزش و پرورش دوره عمومی». تهران: انتشارات رسانه تخصصی، ۱۳۸۴.
- ۱۲ - فتحی آذر، اسکندر. روش‌ها و فنون تدریس. تبریز: دانشگاه تبریز، چاپ اول، ۱۳۸۲.
- ۱۳ - کرتی، بریان. یادگیری فعال. مترجم فروغ تن‌ساز، تهران: انتشارات مدرسه، چاپ اول، ۱۳۷۳.
- ۱۴ - گلمن، دانیل. هوش هیجانی. نسرين پارسا، تهران: انتشارات رشد، چاپ اول، ۱۳۸۶.
- ۱۵ - لئونتیف، آکسی آکسیویچ. روان‌شناسی و یادگیری زبان. ترجمه امیر فرهمندپور، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، چاپ اول، ۱۳۷۴.
- ۱۶ - نجفی پاکزی، معصومه. تقویت مهارت درک متن. مقالات برگزیده، تهران: چاپ اول، ۱۳۹۱.
- ۱۷ - یغما، عادل. طراحی آموزشی. تهران: انتشارات مدرسه، نهم، ۱۳۹۰.
- ۱۸ - یول، جورج. کاربردشناسی زبان. مترجم محمد عموزاده مهدی رجی. منوچهر توانگر، تهران: انتشارات سمت، چاپ دوم، ۱۳۸۵.
- ۱۹ - کریستال، دیوید. فرهنگ توصیفی آواشناسی. محمد فائض و خلیل میرزایی، تهران: انتشارات نگاه، چاپ اول، ۱۳۸۱.