

پدیدارشناسی دیدگاه دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه با هوش‌های چندگانه، نسبت به زبان انگلیسی و یادگیری آن

مقدمه: هدف پژوهش حاضر، بررسی دیدگاه دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه‌ی با هوش‌های چندگانه از زبان انگلیسی و یادگیری آن است. روش: برای درک دیدگاه دانش‌آموزان از روش پدیدارشناسی تفسیری، رویکردهای پژوهش کیفی به کار رفت. برای مصاحبه، نمونه‌ها به صورت هدف‌مند، پس از بررسی هوش‌های چندگانه با کمک پرسش‌نامه‌ی آرمسترانگ و پرسش‌نامه‌ی تنظیم‌شده‌ی مک کلان و کنتی، از میان ۳۳ دانش‌آموز سال سوم دوره‌ی دوم متوسطه و از هر نوع هوش دو نفر انتخاب شدند. داده‌ها به وسیله‌ی مصاحبه‌ی ژرف نیمه‌ساختار یافته و مشاهده‌ی هدف‌مند جمع‌آوری، نوشته و با روش پدیدارشناسی و من‌تحلیل شد. یافته‌ها: بر پایه‌ی یافته‌های پژوهش می‌توان دیدگاه این دانش‌آموزان را در پنج بخش دسته‌بندی و توصیف کرد که شامل نوع انگیزه‌ی یادگیری زبان، جایگاه اجتماعی زبان انگلیسی، محتوای کتاب، روش ارزشیابی و روش تدریس است. نتیجه‌گیری: نتایج نشان‌دهنده‌ی وجود برخی عقاید نادرست در بین دانش‌آموزان است که باید اصلاح شود؛ باورهایی مانند دستور زبان‌گرایی، تصور سخت بودن یادگیری زبان، نوع نگاه به سطح اجتماعی زبان انگلیسی و نوع نگاه به فرهنگ و زبان بومی. از یافته‌های این پژوهش می‌توان برای شناخت بهتر دانش‌آموزان و در نتیجه به کارگیری روش‌های مؤثرتر تدریس، یادگیری و ارزشیابی استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: هوش‌های چندگانه، زبان انگلیسی، پدیدارشناسی

سما نه شفیع‌ی*
دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهید بهشتی
روح اله مظفری پور
دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، تهران
موسی نوشی
استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران

*نشانی تماس: دانشگاه شهید بهشتی

رایانامه: Shafeies@yahoo.com

A Phenomenological Study of Narratives of High-School Students with Different MIs about English Language and Learning

Introduction: This study examines the views of high-school students with different Multiple Intelligence about the English language and its learning. **Method:** To explore students' views, interpretive phenomenology and qualitative research approach was used. Participants were purposefully selected from 33 third grade students of a high school. After obtaining their MIs profile through Armstrong's questionnaire and McClellan and Conti's (2008) Questionnaire, two students for each Intelligence type were selected. Data were collected using semi-structured interviews and observations and then were analyzed using the Van-Manen method. **Results:** The students' narratives were classified and described into five sections: the kind of motivation for learning English, the views on the social status of the English language, the views on English textbook contents and on the method of assessment and teaching. **Conclusion:** The results showed that there were some false conceptions among students that should change, some of which include: having grammar interest as the main parameter to learn a language, considering learning a language as a difficult action, having an unfair view about the social level of the English language and that of their own first language and culture. The findings of this study can be used for a better understanding of students and using more effective methods of teaching, learning and assessment.

Keywords: MIs, English Language, phenomenology

Samaneh Shafeie*

MA student in TEFL, Shahid Beheshti University, Tehran

Roohollah Mozaffaripour

PhD in Philosophy of education, Kharazmi University, Tehran

Musa Nushi

Assistant professor in TEFL, Shahid Beheshti University, Tehran

*Corresponding Author:

Email: Shafeies@yahoo.com

مقدمه

یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، یک ضرورت محسوب می‌شود. آموزش این زبان در ایران، از اولین سال دوره‌ی اول متوسطه آغاز می‌شود. با وجود اینکه دانش‌آموزان ایرانی طی شش سال متوالی به یادگیری زبان انگلیسی می‌پردازند، تعداد کمی از آنها موفق می‌شوند در تکلم این زبان مهارت نسبی کسب کنند (۱). عوامل متعددی مثل روش تدریس معلمان، محتوای کتاب، ساعات کم آموزش در برنامه‌ی هفتگی، سن شروع یادگیری زبان و بی‌توجهی به نگرش و علائق دانش‌آموزان و عدم تطبیق محتوا با دیدگاه دانش‌آموزان (عامل مهمی که کمتر به آن پرداخته شده)، که رپورز (۲) نیز به آن اشاره کرده، در بروز این مشکل نقش دارند.

خوشبختانه، در برنامه‌ی درس ملی و چشم‌انداز ۲۰ ساله، به برنامه‌ی درس زبان بیشتر توجه شده و ساعات تدریس آن افزایش یافته و برای کاهش سن شروع یادگیری زبان برنامه‌ریزی شده است. رویکرد این برنامه به آموزش زبان خارجی، علاوه بر اینکه دارای نقاط قوتی از جمله حرکت به سمت تمرکززدایی و افزایش ساعات تدریس آموزش زبان انگلیسی است، نقاط ضعفی همچون ناهماهنگی و عدم ارتباط اهداف و عدم شفافیت برخی مطالب ارائه شده نیز دارد (۳).

یکی از ضعف‌های این برنامه بی‌توجهی به دانش‌آموزان و تفاوت‌های فردی آنهاست. برای موفقیت یک برنامه می‌توان به آن برنامه از منظر دانش‌آموز نگریست. عقاید یادگیرنده در مورد یادگیری زبان همچون سایر تفاوت‌های فردی بسیار مهم است (۴، ۵). ارزیابی سیستماتیک دیدگاه‌های دانش‌آموزان می‌تواند یادگیری و رضایت آنها را از روش‌های زبان خارجی افزایش دهد (۶). برای دستیابی به این امر توجه و بررسی دیدگاه‌های دانش‌آموزان می‌تواند مفید باشد. به نظر ون‌من (۷)، جدایی ما از بسیاری از متغیرهای موجود در دنیای دانش‌آموز سبب می‌شود که فعالیت‌های ما در حوزه‌های تحقیق و تدریس به اقداماتی تصنعی، ساختگی و فریبنده بدل شود. برای دست یافتن به تدریسی

مؤثر و یک برنامه‌ی آموزشی کارآمد باید دیدگاه‌های دانش‌آموزان را کاملاً شناخت تا بتوان به مسیر درست آموزش و یادگیری وارد شد. مسیر نادرست موجب اتلاف وقت و عدم دستیابی به اهداف تعیین شده‌ی تعلیم و تربیت می‌شود.

برای آگاهی از دیدگاه‌های دانش‌آموزان می‌توان از پدیدارشناسی استفاده کرد؛ یعنی دستیابی به دیدگاه افراد درباره‌ی امور و اشیا که این امر مستلزم گذر از تجارب روزمره و علمی به ریشه‌ی آنهاست. در واقع در پدیدارشناسی ما تلاش می‌کنیم معنای تجارب خود را، که به صورت عینی در اشیا و امور وجود ندارند و به نحوه‌ی به مواجهه یا نگرش ما بستگی دارد، دریابیم (۸). ادموند هوسرل، فیلسوف آلمانی و مبدع روش پدیدارشناسی، نقطه‌ی شروع دانش را تجربه‌ی درونی فرد از پدیده‌ها می‌داند که شامل احساسات، ادراک و تصاویری است که به هنگام تمرکز بر شیء در آگاهی آشکار می‌شود (۹). معلمان از دید پدیدارشناختی می‌توانند در نقش معلم به وجوه چالش‌زای تعلیم و تربیت پاسخ دهند تا دانش‌آموزان در فضای مطلوب مدرسه، به تجارب مثبت دست یابند و احساس امنیت و سلامت کنند و در فعالیت‌های یادگیری موفق شده و از زندگی خود لذت ببرند (۱۰).

در اینجا امر مهم ابتدا شناسایی دیدگاه‌ها و خواسته‌های دانش‌آموزان و سپس ارزیابی آنها از نظر درستی یا نادرستی است؛ زیرا ممکن است دانش‌آموزان در این زمینه دیدگاه‌های نادرستی در ذهن خود پرورده باشند که باید به آن توجه کرد و تغییرشان داد. روشن است که باید به تفاوت‌های فردی افراد، دیدگاه‌های آنها نیز با توجه به امور مختلف متفاوت باشد.

گاردنر، روان‌شناس آمریکایی، در سال ۱۹۸۳ نظریه‌ی هوش‌های چندگانه را مطرح کرد. به نظر او، هوش به عنوان «یک واحد» معنا ندارد و هوش انسان متشکل از هشت نوع هوش مجزاست. به اعتقاد گاردنر، «بسیار مهم است که ما هوش‌های مختلف انسان‌ها را بشناسیم و بی‌پروانیم. همه‌ی ما بسیار متفاوت عمل می‌کنیم،

نتایج این پژوهش نشان داد که نگاه یادگیرندگان زبان فرانسه به یادگیری زبان مثبت‌تر و انگیزه‌ی آنها بیشتر است. اختلاف سه‌گروه یادگیرندگان زبان‌های انگلیسی، آلمانی و فرانسوی در بعضی موارد کمتر و در برخی بیشتر بود. با این حال، پژوهش‌گران دریافتند که عقاید نادرست هر سه‌گروه در مورد یادگیری زبان می‌تواند اثر سوئی بر یادگیری آنها داشته باشد. در الویت بودن یادگیری دستور زبان، لغت و ترجمه عقاید نادرست دانشجویان در نظر گرفته شده است.

دیاب (۱۷) دیدگاه ۲۸۴ دانشجوی رشته‌ی زبان انگلیسی (به عنوان زبان خارجه) را در مورد یادگیری زبان انگلیسی و فرانسوی در سه دانشگاه لبنان مطالعه کرد و به این نتیجه رسید که به نظر دانشجویان، به طور کلی، یادگیری زبان دشوار و یادگیری زبان انگلیسی راحت‌تر از یادگیری زبان فرانسوی است. این پژوهش نشان می‌دهد که انگیزه‌ی دانشجویان لبنانی برای یادگیری زبان انگلیسی بیشتر است. ضمناً اشاره شده که دیدگاه‌های دانشجویان متأثر از عواملی همچون مسائل سیاسی و اجتماعی - فرهنگی کشور لبنان و نیز جنسیت و سابقه‌ی آموزشی دانشجویان است.

فیوجی وارا (۱۸) در یک دوره‌ی ۱۱ هفته‌ای، چگونگی تغییر دیدگاه دانشجویان دانشگاه تایلند نسبت به یادگیری زبان را، پس از یادگیری زبان ژاپنی، بررسی کرد و اظهار داشت که دیدگاه یادگیرندگان به زبان بسیار مهم تلقی می‌شود، اما به ماهیت در حال تغییر آن توجه نمی‌شود. او به این نتیجه رسید که یادگیری زبان ژاپنی دیدگاه‌های دانشجویان را بسیار تغییر داده است. وارا در سال ۲۰۱۱ نیز دیدگاه دانشجویان همان دانشگاه و تأثیرات فرهنگی آن را بررسی کرد. مقاله‌ی او نشان می‌دهد که دیدگاه‌های یادگیرندگان زبان نسبت به یادگیری زبان اشتراکات فراوانی دارد. او می‌گوید که تفاوت‌های فرهنگی، دیدگاه‌های متفاوتی بین یادگیرندگان به وجود می‌آورد (۱۹).

ساکوئی و گائیس (۲۰) دیدگاه‌های یک‌هزار و ۳۰۰ دانشجوی ژاپنی را بررسی کردند. با این حال هدف

زیرا ترکیب متفاوتی از هوش‌ها را داریم که اگر آنها را بشناسیم، فکر می‌کنم حداقل برای برخورد درست با بسیاری از مشکلاتمان در این دنیا، شانس بیشتری خواهیم داشت» (۱۱).

چندین هوش وجود دارد که باعث می‌شود درک و شناخت ما از دنیا و یادگیری آن به اشکال مختلف صورت گیرد. گاردنر ابتدا هفت هوش زبانی کلامی، منطقی ریاضی، دیداری-فضایی، حرکتی-بدنی، موسیقایی، میان‌فردی و درون‌فردی را معرفی و در سال ۱۹۹۷ هشتمین هوش را با عنوان هوش طبیعت‌گرایی و دو سال بعد هوش وجودی را مطرح کرد (۱۲).

نظریه‌ی هوش‌های چندگانه بیان می‌کند که در جامعه از همه‌ی هوش‌ها باید به طور مولد استفاده کرد (۱۳). با این حال آرمسترانگ (۱۱) می‌گوید اگرچه درست است که همه‌ی کودکان هر هشت نوع هوش را دارند و می‌توانند تا حد معقولی آنها را ارتقا دهند، اما از بدو تولد به هوش‌های خاصی به گفته‌ی گاردنر «منعطف» می‌شوند. با شناخت هوش‌های خاص هر فرد می‌توان ویژگی‌ها و دیدگاه‌های او را بهتر شناخت.

حال می‌توان پرسید که آیا افراد دارای هوش‌های چندگانه‌ی متفاوت با توانایی‌های متفاوت، دیدگاه یکسانی به زبان دارند؟ و اصولاً دیدگاه دانش‌آموزان با توجه به نوع خاص و برتر هوش چندگانه نسبت به یادگیری زبان انگلیسی چیست؟ با این توضیحات در این پژوهش ابتدا هوش‌های چندگانه و هوش‌های برتر دانش‌آموز مشخص و سپس دیدگاه هر دانش‌آموز دارای هوش چندگانه‌ی خاص درباره‌ی یادگیری بررسی شد.

پیشینه‌ی پژوهش

مطالعه‌ی دیدگاه‌ها در مورد یادگیری زبان با تحقیق روی تفاوت‌های فردی یادگیرندگان موفق و ناموفق زبان شروع شد (۱۴، ۱۵). آریوگلا و همکاران (۱۶) در پژوهش خود دیدگاه دانشجویان زبان‌های انگلیسی، آلمانی و فرانسوی را در مورد یادگیری زبان مطالعه کردند. آنها در پژوهش خود با استفاده از توزیع پرسش‌نامه بین ۳۴۳ شرکت‌کننده، اطلاعات خود را جمع‌آوری کردند.

ساله در پاسخ به این سؤال که سه منفعت اصلی یادگیری زبان چیست؟ از نظر میزان اهمیت سه گزینه به ترتیب فرصت شغلی بهتر در خارج، صحبت با سایر مردم جهان و یادگیری فرهنگ‌های دیگر بوده است. در این پژوهش در پاسخ به سؤال سه دلیل اصلی سختی یادگیری زبان چیست؟ یانگ این سه دلیل را به این ترتیب به دست آورد: مشکل بودن یادگیری دستور زبان، مشکل بودن یادگیری لغت و عدم امکان صحبت کردن به زبان مورد آموزش در جامعه.

در مورد ویژگی‌های افراد دارای هوش‌های برتر مختلف، مطالعات فراوانی شده است (۱۱-۱۳). با این حال، تاکنون دیدگاه افراد دارای هوش‌های برتر متفاوت نسبت به زبان و یادگیری آن بررسی نشده است. در پژوهش حاضر دیدگاه‌های دانش‌آموزان بررسی و در آن هوش‌های چندگانه‌ی دانش‌آموزان مورد توجه و مطالعه قرار گرفته است. انتظار می‌رود با توجه به ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان دارای هوش‌های برتر متفاوت، گروه‌های مختلف هوش‌های چندگانه دیدگاهی متفاوت به زبان و یادگیری آن داشته باشند.

روش

در این مقاله برای دست یافتن به دیدگاه دانش‌آموزان نسبت به روش پدیدارشناسی تفسیری، از رویکردهای پژوهش کیفی استفاده شد. هدف این علم، شناخت مسایل انسان و جهان از دریچه‌ی چشم و ذهن انسان بوده و بر این باور است که دانش مطمئن از راه تجربه‌ی ذهن، فکر و احساس به دست می‌آید (۱۰). هدف اساسی پدیدارشناسی، تقلیل تجارب فردی به پدیده‌ای است که توصیف ماهوی آن به لحاظ جهانی و عمومی ممکن باشد. در این راستا، هدف عبارت است از دستیابی به ماهیت واقعی امور تحت بررسی. در واقع در روش پدیدارشناسی، محقق به دنبال جمع‌آوری اطلاعات از اشخاصی است که پدیده‌ای را تجربه کرده‌اند تا بتواند بر اساس آن اطلاعات به توصیف مرکبی از ماهیت آن تجربه از نظر آن افراد برسد. در این توصیف، شیوه‌ی

اصلی آنها از این بررسی، اعتباربخشی به پرسش‌نامه‌ی طراحی شده برای بررسی دیدگاه دانشجویان ژاپنی به یادگیری زبان انگلیسی در بافت اجتماعی ژاپن بود. آنها در پرسش‌نامه‌ی خود دیدگاه دانشجویان را در چهار بند کلی دسته‌بندی کردند که شامل دیدگاه آنها نسبت به اهمیت یادگیری زبان در حوزه‌ی ارتباطات، رویکرد سنتی به یادگیری زبان، کیفیت و کمیت آموزش کلاسی و ارتباط استعداد و سختی یادگیری زبان بود. ضریب تأثیرات محاسبه‌شده نشان می‌دهد که یادگیری زبان اهمیت زیادی برای دانشجویان ژاپنی دارد. بیشتر آنها رویکرد سنتی به یادگیری را ترجیح داده و آموزش کلاسی را برای یادگیری کافی می‌دانند. به نظر بیشتر آنها یادگیری زبان استعداد خاصی می‌طلبد و عملکرد دختران در این حوزه بهتر از پسران است.

تحقیقات انجام شده در ایران در این زمینه بسیار محدود است. به عنوان مثال، آقا احمدی و مبشرنیا (۲۱) نگرش دانشجویان دانشگاه آزاد را به زبان انگلیسی بررسی کرده و به این نتیجه رسیدند که متغیرهای زمینه‌ای، خانوادگی، اجتماعی، شناختی و عاطفی در ایجاد، گسترش و تقویت نگرش مثبت و قوی به زبان انگلیسی تأثیر بسیار دارد. در یک مطالعه‌ی دیگر داخل کشور، بهروزی و همکاران (۲۲) با هدف آسیب‌شناسی برنامه‌ی درسی آموزشی زبان انگلیسی، با استفاده از پرسش‌نامه، دیدگاه‌های معلمان و دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه را مطالعه کردند. آنها عوامل آموزشی و درسی را از مهم‌ترین آسیب‌های برنامه‌ی درسی برشمردند، اما در مورد دیدگاه دانش‌آموزان به خود زبان انگلیسی و یادگیری آن مطالعه‌ای نکردند.

در بیشتر مطالعات مربوط به دیدگاه‌ها به زبان انگلیسی و یادگیری آن، دیدگاه دانشجویان بررسی شده و به نظر دانش‌آموزان جز در یک مورد پرداخته نشده است. این مورد نیز یک بررسی کلی بین افراد ۱۴ تا ۲۴ ساله بوده و مختص دانش‌آموزان نبوده است. این مقاله در وب‌سایت گاردین منتشر شده است که در آن، یانگ (۲۳) پس از نظرخواهی از طریق مصاحبه با هزار و یک فرد ۱۴ تا ۲۴

و ممکن است حتی بر فکر و دیدگاه او تأثیر بگذارد. برای پدیدارشناسی درست دیدگاه‌های یادگیرنده، نباید فقط به پرسش‌نامه اکتفا کرد. به همین دلیل در پژوهش حاضر برای دستیابی درست‌تر به دیدگاه دانش‌آموزان، از مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته و عمیق استفاده شد. در طول فرآیند این نوع مصاحبه، محقق با مصاحبه‌شونده بحث و گفت‌وگو می‌کند و به او فرصت می‌دهد تا عمیقاً به تجارب خود بیندیشد (۳۰).

در پژوهش حاضر، ابتدا ۳۳ نفر از دانش‌آموزان سال سوم دوره‌ی دوم متوسطه، که تسلطشان بر زبان انگلیسی در حد متوسط بود، از نظر هوش هشت‌گانه بررسی شدند. برای پی بردن به نوع هوش برتر آنها از دو پرسش‌نامه استفاده شد تا نتایج قابل اطمینانی به دست آید. پرسش‌نامه‌ی اول از کتاب «هوش‌های چندگانه در کلاس درس» اثر آرمسترانگ (۱۱) گرفته شد. در این کتاب آرمسترانگ دو پرسش‌نامه طراحی کرده است؛ یکی برای تعیین هوش بزرگ‌سالان و دیگری برای دانش‌آموزان. در این مقاله از پرسش‌نامه‌ی دانش‌آموزان که ۸۰ سؤال دارد، استفاده شد. گاردنر در مقدمه‌ای که برای کتاب «هوش‌های چندگانه در کلاس درس» نوشته، دیدگاه‌های آرمسترانگ را در مورد هوش‌های چندگانه تأیید کرده است (۱۱).

برای اعتباربخشی به سنجش نوع هوش دانش‌آموزان از پرسش‌نامه‌ی مک کلان و کنتی (۳۱) استفاده شد. مک کلان و کنتی پرسش‌نامه‌ی خود را از نظر اعتبار محتوایی و ساختاری بررسی و تأیید کردند. در این پرسش‌نامه دانش‌آموز باید سه بخش‌نه قسمتی را با توجه به الویت‌های خود رتبه‌بندی کند. استفاده از هر دو پرسش‌نامه، نتایج مشترکی به شرح نمودار زیر به دست داد.

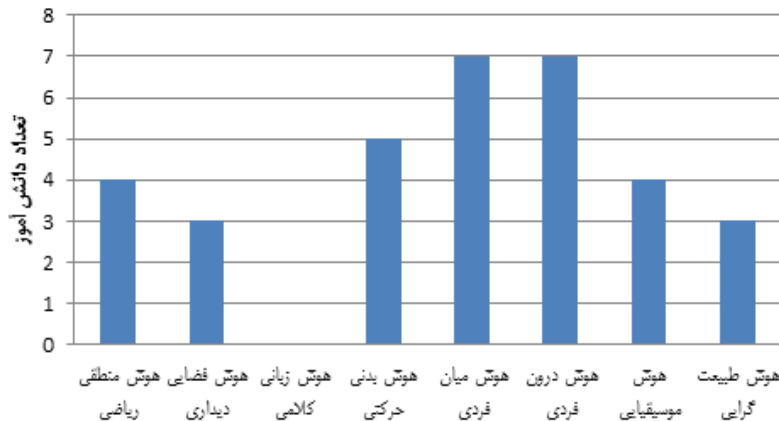
تجربه و آنچه این افراد تجربه می‌کنند، ارائه می‌شود (۲۴). در آموزش زبان خارجی، وقتی صحبت از روش‌های نوین، دانش‌آموزمحوری و تفاوت‌های فردی می‌شود، توجه به دیدگاه دانش‌آموز و نگاه به جهان و مسائل از منظر او ضروری است، زیرا در این صورت می‌توان برنامه‌ی درسی مناسب هر رشته ارائه کرد. نگاه از منظر دانش‌آموز یعنی در نظر گرفتن تمامی عواطف، نگرش‌ها و خواست‌های او. در این راستا مطالعات پدیدارشناسی نیز عموماً با ادراک، مفاهیم نگرش و عقاید، احساسات و عواطف افراد سروکار دارند. در این رویکرد با استفاده از مصاحبه یا محصولات فرهنگی و یا آنچه نویسنده طراحی می‌کند، می‌توان تجارب افراد از پدیده‌های ویژه را استخراج کرد (۱۰).

الیری (۲۵) می‌گوید در پدیدارشناسی این افراد هستند که در کانون توجه قرار دارند. توجه و اهمیتی که در روش پدیدارشناسی برای دانش‌آموز و عواطف و دیدگاه‌های او قائل می‌شود، مسیر رسیدن به بهترین برنامه‌ی درسی و پی بردن به چالش‌ها و مشکلات و شکاف‌های موجود را آسان می‌سازد. به خصوص در آموزش زبان خارجی که با فرهنگ و هویت دانش‌آموز سروکار دارد، کانون توجه باید دانش‌آموز و دیدگاه او باشد.

نظرسنجی دیدگاه‌ها در مورد یادگیری زبان^۱، بالی (BALLI) را در سال ۱۹۸۳ هورویتز (۶) طراحی کرد تا به این وسیله عقاید دانش‌آموزان را در مورد مسایل مربوط به یادگیری زبان بررسی کند. هورویتز برای دریافت دیدگاه‌های دانش‌آموزان در مورد یادگیری و تدریس زبان دو روش ارائه می‌دهد: نظرسنجی زبان خارجی^۲ (FLAS) و پرسش‌نامه‌ی دیدگاه‌ها در مورد یادگیری زبان انگلیسی (BALLI). بسیاری از مقالاتی که در زمینه‌ی بررسی دیدگاه یادگیرندگان زبان (۱۷-۱۹، ۲۷) نوشته شده‌اند، از پرسش‌نامه‌ی هورویتز (۲۸) استفاده کرده‌اند. با این حال، در اعتبار پرسش‌نامه‌ی او تردید وجود دارد (۲۹). به نظر می‌رسد با مصاحبه‌ی عمیق بهتر از پرسش‌نامه‌ی کنتی بتوان به دیدگاه اصلی یادگیرنده پی برد. پرسش‌نامه مسیری را برای فرد تعیین می‌کند

1- Beliefs About Language Learning Inventory
2- Foreign Language Survey

نمودار ۱- آمار هوش برتر دانش آموزان



آمیخته و متن حاصل با رویکرد کل نگر و گزینشی، تحلیل موضوعی شد. معنای بنیادی متن هر مصاحبه، در یک یا چند پاراگراف توصیف و سپس دیدگاه‌های دانش آموزان در پنج بخش دسته‌بندی شد که شامل نوع انگیزه‌ی یادگیری زبان انگلیسی، جایگاه اجتماعی زبان انگلیسی، محتوای کتاب زبان انگلیسی در مدرسه، روش ارزشیابی و روش تدریس بود.

برای سنجش اعتبار، یافته‌های پژوهش در اختیار دانش آموزان قرار داده شد و آنها پس از توضیح مختصری که از دسته‌بندی‌های برایشان ارائه شد، هماهنگی یافته‌ها را با دیدگاه‌های خود نسبت به زبان انگلیسی و یادگیری تأیید کردند.

یافته‌ها

الف) نوع انگیزه‌ی یادگیری زبان انگلیسی با هوش‌های

چندگانه‌ی مختلف

اساس تقسیم‌بندی این قسمت، تقسیم‌بندی داگلاس براون (۳۳) است. وی دو نوع انگیزه‌ی درونی^۱ و بیرونی^۲ را مطرح و سپس برای هر کدام دو گرایش ابزاری^۳ و یک پارچه‌گی^۴ را تعریف می‌کند. در گرایش یک پارچه‌گی، تمایل به یادگیری یک زبان، از گرایش مثبت فرد به جامعه‌ی آن زبان نشأت می‌گیرد. در گرایش ابزاری،

محدودیت پیش آمده در این مرحله، فقدان هوش زبانی - کلامی برتر بین دانش آموزان مورد بررسی بود و به همین دلیل نیز با این گروه مصاحبه‌ای نشد.

پس از تعیین هوش برتر دانش آموزان، از هر هفت نوع هوش دو نفر به طور تصادفی برای مصاحبه انتخاب شدند. مصاحبه‌ها به صورت عمیق و نیمه‌ساختار یافته بود. در مصاحبه‌ی نیمه‌ساختار یافته پرسش اصلی مشخص است و در طول مصاحبه با توجه به روند مصاحبه می‌تواند پرسش‌های جدید مطرح شود. در این نوع مصاحبه فقط خطوط اصلی گفت‌وگو برای محقق مشخص است، ولی بسته به روند طبیعی مصاحبه می‌تواند پرسش‌های تازه‌ای مطرح شود. در این نوع مصاحبه، مصاحبه‌گر می‌بایست تعدادی از عناوین از پیش انتخاب شده در ذهن پاسخ‌گو را بکاود، ولی به طرح پرسش‌های خاص از پیش تعیین شده توجه نکند (۳۲).

مدت زمان مصاحبه به طور متوسط ۳۰ دقیقه با هر دانش آموز بود. در حین مصاحبه، مصاحبه‌گر مشاهدات رفتاری و حرکتی و بیانی دانش آموزان را به طور نامحسوس یادداشت می‌کرد. مصاحبه‌ها با اطلاع مصاحبه‌شوندگان و اطمینان دادن به آنها از محرمانه بودن ضبط و پس از اتمام آن کلمه به کلمه روی کاغذ پیاده شد. سپس با سایر یادداشت‌های به دست آمده از رفتارهای غیرگفتاری مشارکت‌کنندگان از جمله حالات چهره، حرکات دست، اشاره‌های دیداری و مانند آنها

1- Intrinsic motivation
2- Extrinsic motivation
3- Instrumental orientation
4- Integrative orientation

اهداف یادگیری یک زبان شغلی، آموزشی یا مالی است. در اینجا ابتدا گفته‌های براون به شکل جدول ذیل نمایش داده شده و چهار نوع ترکیب انگیزه و گرایش تعیین می‌شود.

انگیزه‌ی دانش‌آموز یکی از حالت‌های «الف»، «ب»، «ج» یا «د» خواهد بود. بر اساس این تعاریف، انگیزه‌های دانش‌آموزان به شرح ذیل از مصاحبه‌ها استخراج شد. دانش‌آموزی که هوش برتر او، بدنی حرکتی تشخیص داده شد می‌گوید: «... دوست دارم به کشورهای خارجی بروم و برای اینکه بتوانم با آنها ارتباط برقرار کنم و بفهمم که چه می‌گویند، باید زبان آنها را یاد بگیرم...» او می‌گوید: «...از کودکی به زبان علاقه داشتم و الان

جدول ۱- دسته‌بندی انواع انگیزه‌ها و گرایش‌ها

انگیزه‌ی درونی	گرایش ابزاری	گرایش یک‌پارچگی
آ	ب	ب
ج	د	د

جدول ۲- نوع انگیزه و گرایش دانش‌آموزان دارای هوش‌های برتر متفاوت

نوع انگیزه و گرایش	دانش‌آموز ۱	منطقی ریاضی	فضایی دیداری	بدنی حرکتی	میان فردی	درون فردی	موسیقیایی	طبیعت گرای
دانش‌آموز ۱	ج	آ	ب	د	ج	د	د	ب
دانش‌آموز ۲	ج	ج	ب	ب	آ	آ	آ	د

هم دوست دارم خیلی روان و کامل صحبت کنم...». از اظهارات این دانش‌آموز درمی‌یابیم که او گرایش یک‌پارچگی دارد و دوست دارد با فرهنگ و زبان انگلیسی آمیخته شود و علاقه‌اش به یادگیری زبان نشان از انگیزه‌ی درونی دارد، لذا از نظر انگیزه در گروه "ب" قرار می‌گیرد.

دانش‌آموز دوم نیز به علاقه‌ی خود و یادگیری برای رفتن به کشورهای خارجی اشاره کرد. او با هوش درون فردی بیان می‌کند: «... خوب الان کنکور برای من مهم‌ترین مسئله است و برای همین می‌خواهم زبانم بهتر و بهتر بشود تا بتوانم درصد بالایی بزنم، چون شنیده‌ام بیشتر دانش‌آموزان درس زبان را کم می‌زنند و اگر من بتوانم در این درس نمره‌ی خوب بیاورم، در نتیجه‌ی کنکور تأثیر دارد...» با توجه به گفته‌های این دانش‌آموز، او در گروه "ج" قرار می‌گیرد؛ یعنی داشتن انگیزه‌ی بیرونی و ابزاری جهت دست‌یابی به موفقیت در آزمون. با این حال دانش‌آموز دیگر با هوش برتر درون فردی می‌گوید: «... خیلی دوست دارم بتوانم به زبان انگلیسی صحبت کنم و با یک انگلیسی‌زبان راحت حرف بزنم و من و من نکنم. معدل هم برایم خیلی مهم است چون در کنکور

تأثیر دارد. باید معدل کتبی‌ام خوب بشود...» همان‌طور که ملاحظه می‌شود، بین هوش برتر و نوع انگیزش دانش‌آموز برای یادگیری رابطه‌ی معناداری وجود ندارد و این مقوله در هر دانش‌آموز متفاوت و گستردگی آن زیاد است، زیرا انگیزش ذاتاً وابسته به عوامل متعددی چون نیازها، اهداف، خواسته‌ها، علایق و عواطف و متأثر از آنهاست (۳۴). هر یک از این موارد می‌تواند در شخص گرایش و انگیزه‌ی خاصی ایجاد کند. مسأله‌ی دیگر موقتی بودن عامل انگیزه است که می‌تواند متأثر از محیط و جامعه تغییر کند.

هم دوست دارم خیلی روان و کامل صحبت کنم...». از اظهارات این دانش‌آموز درمی‌یابیم که او گرایش یک‌پارچگی دارد و دوست دارد با فرهنگ و زبان انگلیسی آمیخته شود و علاقه‌اش به یادگیری زبان نشان از انگیزه‌ی درونی دارد، لذا از نظر انگیزه در گروه "ب" قرار می‌گیرد.

دانش‌آموز دوم نیز به علاقه‌ی خود و یادگیری برای رفتن به کشورهای خارجی اشاره کرد. او با هوش درون فردی بیان می‌کند: «... خوب الان کنکور برای من مهم‌ترین مسئله است و برای همین می‌خواهم زبانم بهتر و بهتر بشود تا بتوانم درصد بالایی بزنم، چون شنیده‌ام بیشتر دانش‌آموزان درس زبان را کم می‌زنند و اگر من بتوانم در این درس نمره‌ی خوب بیاورم، در نتیجه‌ی کنکور تأثیر دارد...» با توجه به گفته‌های این دانش‌آموز، او در گروه "ج" قرار می‌گیرد؛ یعنی داشتن انگیزه‌ی بیرونی و ابزاری جهت دست‌یابی به موفقیت در آزمون. با این حال دانش‌آموز دیگر با هوش برتر درون فردی می‌گوید: «... خیلی دوست دارم بتوانم به زبان انگلیسی صحبت کنم و با یک انگلیسی‌زبان راحت حرف بزنم و من و من نکنم. معدل هم برایم خیلی مهم است چون در کنکور

تأثیر دارد. باید معدل کتبی‌ام خوب بشود...» همان‌طور که ملاحظه می‌شود، بین هوش برتر و نوع انگیزش دانش‌آموز برای یادگیری رابطه‌ی معناداری وجود ندارد و این مقوله در هر دانش‌آموز متفاوت و گستردگی آن زیاد است، زیرا انگیزش ذاتاً وابسته به عوامل متعددی چون نیازها، اهداف، خواسته‌ها، علایق و عواطف و متأثر از آنهاست (۳۴). هر یک از این موارد می‌تواند در شخص گرایش و انگیزه‌ی خاصی ایجاد کند. مسأله‌ی دیگر موقتی بودن عامل انگیزه است که می‌تواند متأثر از محیط و جامعه تغییر کند.

تأثیر دارد. باید معدل کتبی‌ام خوب بشود...» همان‌طور که ملاحظه می‌شود، بین هوش برتر و نوع انگیزش دانش‌آموز برای یادگیری رابطه‌ی معناداری وجود ندارد و این مقوله در هر دانش‌آموز متفاوت و گستردگی آن زیاد است، زیرا انگیزش ذاتاً وابسته به عوامل متعددی چون نیازها، اهداف، خواسته‌ها، علایق و عواطف و متأثر از آنهاست (۳۴). هر یک از این موارد می‌تواند در شخص گرایش و انگیزه‌ی خاصی ایجاد کند. مسأله‌ی دیگر موقتی بودن عامل انگیزه است که می‌تواند متأثر از محیط و جامعه تغییر کند.

من هم بتوانم مثل آنها حرف بزنم ...»

– «... این روزها خانواده‌های باکلاس بچه‌های خود را به کلاس زبان می‌فرستند تا بتوانند جلوی فامیل به آنها افتخار کنند.»

همان‌طور که مشاهده می‌شود، این دانش‌آموزان برای صحبت کردن به زبان انگلیسی نوعی شأن اجتماعی قائل‌اند و توانایی صحبت کردن به این زبان را نشانه‌ی سطح فرهنگی و خانوادگی بالا می‌دانند. به نظر می‌رسد برای این دانش‌آموزان جا افتاده که اصولاً افراد طبقات اجتماعی بالا می‌توانند انگلیسی صحبت کنند. علاوه بر این، باید در نظر داشت که بر اساس نظریه‌ی شومان (۳۳)، فرهنگ خود را پایین‌تر از فرهنگ زبان هدف دانستن در

یادگیری زبان تأثیر نامطلوبی خواهد گذاشت. (ج) دیدگاه دانش‌آموزان با هوش‌های چندگانه‌ی مختلف نسبت به محتوای کتاب درسی زبان انگلیسی بررسی آرای دانش‌آموزان نشان می‌دهد که بر خلاف انتظار پژوهش‌گران، در این قسمت همه‌ی دانش‌آموزان، حتی دانش‌آموزان با هوش‌های مختلف، نظرات مشابهی دارند. با این حال شاید بتوان بین هوش جنبشی-بدنی و احساس نیاز به تمرین و فعالیت درسی بیشتر و نیز بین هوش درون‌فردی و نیاز به محتوای بیشتر ارتباط برقرار کرد که این می‌تواند به دلیل ویژگی‌های برجسته، نیازها و علائق این افراد باشد که آرمسترانگ (۱۱) آن را در جدول ۳ خلاصه کرده است.

جدول ۳- مؤلفه‌های اصلی هوش‌های هشت‌گانه

نوع هوش کودک	این گونه فکر می‌کنند	اینها را دوست دارند	به اینها نیاز دارند
زبانی کلامی	با کلمات	خواندن، نوشتن، داستان‌گویی، بازی با کلمات	کتاب، نوار، ابزارهای نوشتن، کاغذ، خاطرات روزانه، گفت و گو، مباحثه، مذاکره، داستان
منطقی ریاضی	با استدلال	سؤالات آزمایشی، پرسیدن، حل معماهای منطقی، حساب کردن	موادی برای آزمایش، مواد علوم، کاردستی، رفتن به موزه‌ها و ستاره‌شناسی
فضایی-دیداری	به شکل تصویری و تمثیلی	طراحی، کشیدن، تصور کردن، خط خطی کردن	هنر، خانه‌سازی، فیلم، ویدئو، اسلاید، بازی‌های تخیلی، ماز، پازل، کتاب‌های مصور، بازدید از موزه‌های هنری
بدنی-حرکتی	از طریق حواس فیزیکی بدنی	ورزش، دویدن، پریدن، ساختن، لمس کردن، اشاره کردن	نقش بازی کردن، نمایش اجرا کردن، حرکت، ساختن وسیله، ورزش‌ها و بازی‌های فیزیکی، آزمایش‌های حسی، یادگیری از طریق کار با ابزار
موسیقایی	با ریتم و ملودی	آواز خواندن، سوت زدن، زمزمه کردن آهنگ، ضرب گرفتن با دست‌ها و پاها به صورت ریتمیک، گوش دادن	آواز خواندن، رفتن به کنسرت، نواختن موسیقی در خانه و مدرسه با ادوات موسیقی
میان‌فردی	با درک عقاید دیگران	رهبری، سازمان‌دهی، ارتباط دادن، اداره کردن، میانجی‌گری، مهمانی رفتن	دوستان، بازی‌های گروهی، نشست‌های اجتماعی، کارهای مشارکتی، کلوپ‌ها، مربی/کارآموزی
درون‌فردی	در ارتباط با نیازها، احساسات و اهدافشان	هدف‌گذاری، میانجی‌گری، رویاپردازی، برنامه‌ریزی، تأمل کردن	مکان‌های مخفی، زمانی برای تنهایی، پروژه‌های انفرادی، انتخاب‌ها
طبیعت‌گرایی	از طریق طبیعت و اشکال طبیعی	بازی با حیوانات خانگی، باغبانی، تحقیق در مورد طبیعت، نگهداری از حیوانات، توجه به زمین و احساس مسئولیت در قبال آن	بودن در طبیعت، فرصت‌هایی برای ارتباط با حیوانات، ابزارهایی مثل ذره‌بین، عدسی و دوربین دوچشمی برای بررسی طبیعت

هدف اصلی آن توجه به ایجاد و تقویت مهارت ارتباطی و منظور از «محتوای نوشتارگرایی - خواندن گرایی» محتوایی است که رویکرد آن توجه و برنامه‌ریزی برای دستیابی دانش‌آموز به مهارت نوشتن و خواندن متون انگلیسی است. دسته‌ی سوم هم اهداف هر دو گروه را دارد. دانش‌آموزان مورد مطالعه در این پژوهش از طرفداران گروه نوشتار گرایی - خواندن گرایی بودند که این می‌تواند به محیط و نوع آموزش آنها نسبت داده شود.

د) دیدگاه دانش‌آموزان دارای هوش‌های چندگانه‌ی

مختلف به روش ارزشیابی درس زبان انگلیسی برای بررسی دیدگاه دانش‌آموزان درباره‌ی ارزشیابی درس زبان انگلیسی، از تقسیم‌بندی فرهنگی و دیگران (۳۵) استفاده شد. آنها سه نوع ارزشیابی را مطرح می‌کنند: ارزشیابی با رویکرد تک‌نکته‌ای^۱، ارزشیابی با رویکرد یک‌پارچگی^۲، ارزشیابی با رویکرد عملکردی^۳. رویکرد تک‌نکته‌ای که برگرفته از زبان‌شناسی ساختاری و روان‌شناسی رفتاری است، متمایل به ارزیابی یک نکته در هر تست است. رویکرد یک‌پارچگی می‌کوشد تا فعالیت‌هایی را که در استفاده از زبان به کار می‌رود، ارزیابی کند. در این رویکرد، چندین ریزمهارت^۴ باید هم‌زمان ارزیابی شود. در رویکرد عملکردی تمرکز بر ارزیابی زبان به عنوان ابزار ارتباطی است (۳۵). روش مورد استفاده در دبیرستان مورد پژوهش و بسیاری از دبیرستان‌های ایران، روش ارزشیابی با رویکرد تک‌نکته‌ای است.

بررسی اظهارات دانش‌آموزان نشان می‌دهد که در این مورد هم دانش‌آموزان با هوش‌های کاملاً متفاوت نظرات کاملاً مشابهی دارند: «از امتحانش زیاد نمی‌ترسم، چون سؤال‌ها از کتاب است. من می‌خواهم ۲۰ بگیرم. کافی است کتاب را کامل حفظ کنم و دستور زبان را با دقت بخوانم... من تمرین‌هایی را که از خودم باید بنویسم

دانش‌آموز با هوش برتر بدنی - جنبشی: «به نظرم حجم کتاب‌های ما خیلی کم است. تمرین‌های گرامری هم کم است... اگر من مؤلف بودم مکالمه را تقویت و تمرین‌های تکراری را حذف می‌کردم... این تمرین‌ها حوصله‌ام را سر می‌برند.»

دانش‌آموز با هوش برتر درون‌فردی: «حجم کتاب خیلی کم است، به نظرم باید بیشتر بشود تا لغت‌های بیشتری یاد بگیریم. لغت‌ها را هم بیشتر کنند. ظاهر کتاب به نظرم خوب و مناسب سن ماست.»

دانش‌آموز با هوش برتر طبیعت‌گرایی: «باید درباره‌ی قواعد کتاب بیشتر توضیح بدهند و واضح‌تر بگویند. قواعد کتاب‌ها خیلی کم و گیج‌کننده است، درحالی که اگر قواعد زیاد باشد، یعنی نکته به نکته گفته شود، شاید یادگیری راحت‌تر شود.»

از گفته‌های دانش‌آموزان این گونه برداشت می‌شود که در بین دانش‌آموزان نوعی دستور زبان‌گرایی رواج دارد و آنها از هدف اصلی یادگیری زبان که توانایی ارتباط برقرار کردن با دیگران به آن زبان است دور افتاده‌اند. دانش‌آموز با هوش برتر فضایی می‌گوید: «فکر می‌کنم سطح محتوای کتاب خوب است، قواعدش یک مقدار برایم سخت است، زیاد متوجه نمی‌شوم و زود فراموش می‌کنم، چون خیلی کلی گفته شده و توضیحی که معلم به ما می‌دهد خیلی کم است... لغت‌های کتاب هم خوب است... اگر من مؤلف کتاب بودم [مکتب و تأمل] روخوانی (reading) را زیاد می‌کردم. ظاهر کتاب خوب است. من قسمت مکالمات را دوست دارم.» سایر دانش‌آموزان نیز نظرات مشابهی داشتند و این حاکی از آن است که چقدر دیدگاه دانش‌آموزان می‌تواند متأثر از محیط آنها باشد؛ در حالی که انتظار می‌رفت با توجه به وضعیت فعلی کتاب‌ها، نظرات دانش‌آموزان با هوش‌های مختلف متفاوت باشد.

با توجه به هدف کتاب درسی، سه نوع محتوا را در آن می‌توان مشخص و به شرح زیر تقسیم کرد: ارتباط‌گرایی، نوشتار گرایی - خواندن گرایی و یک دسته مختلط. منظور از «محتوای ارتباط‌گرایی» محتوایی است که

- 1- Discrete point Approach
- 2- Integrative Approach
- 3- Functional Approach
- 4- Subskills

سر کلاس بیشتر تمرین حل کنیم؛ یعنی زیاد مثال حل کنیم تا در ذهن مان بماند.»
این تشابه نظرات و عدم درخواست روش های نوین می تواند به دلیل عدم تجربه ی سایر روش ها باشد.

نتیجه گیری

برای تدریس و برنامه ریزی درسی بهتر، شناخت افکار و دیدگاه های دانش آموزان در مورد آنچه خواهان و یا ملزم به یادگیری آن هستند ضروری است. تحقیق در زمینه ی عقاید یادگیری زبان نشان داده که برخی از این عقاید تأثیرات مخربی بر یادگیری زبان دارند (۲۶). اما از آنجا که دیدگاه های دانش آموزان همواره مخرب نیست، شناخت آنها در تدوین یک برنامه ی درسی مناسب و بی نقص و تدریس خوب کمک بسیار بزرگی است به مؤلفان، مربیان و معلمان، زیرا برنامه ی درسی به جای انتقال معانی از جهان پیرامون به ذهن فراگیرنده، بر بازتاب تجارب او متمرکز و مبتنی می شود بر تجارب شخصی وی از جهان و به فراگیرنده این فرصت را می دهد تا در مورد اندیشه هایش تأمل و یا آنها را منعکس کند. دانش نسبت به خود مهم ترین نوع دانش است و تجربه ی روزمره و درونی مبنای انتخاب برنامه ی درسی است (۱۰).

پژوهش حاضر با روش پدیدارشناسی به بررسی دیدگاه دانش آموزان دوره ی دوم متوسطه با هوش های چندگانه ی مختلف از زبان انگلیسی و یادگیری آن می پردازد. دلیل انتخاب دانش آموزان بر اساس هوش های چندگانه و تقسیم بندی دیدگاه های آنها بر این پایه، توجه هر چه دقیق تر به تفاوت های فردی دانش آموزان و انتخاب بهترین نمونه بود تا یافته های پژوهش معتبرتر باشد.

بر پایه ی یافته های پژوهش می توان دیدگاه این دانش آموزان را در پنج بخش دسته بندی و توصیف کرد که شامل نوع انگیزه ی یادگیری زبان، جایگاه اجتماعی زبان انگلیسی، محتوای کتاب، روش ارزشیابی و روش

بلد نیستیم، ولی خیالم راحت است که در امتحان همه ی سؤالات از کتاب است. باید کتاب را خوب بخوانیم. اگر من معلم بودم، همه ی سؤالات را چهار گزینه ای می دادم.» سایر مصاحبه شونده گان نیز نظرات مشابهی داشتند که به دلیل تکراری بودن از بیان آنها صرف نظر شد. همه ی این دانش آموزان متمایل به روش ارزشیابی با رویکرد تک نکته ای بودند که شاید دلیل آن عدم تجربه ی روش دیگری باشد.

ه) دیدگاه دانش آموزان با هوش های چندگانه ی مختلف نسبت به روش تدریس زبان انگلیسی

از اوایل قرن بیستم تاکنون، روش های تدریس مختلفی با رویکردهای مختلف به صورت رسمی ابداع شده است. این مسیر با روش ترجمه ای - دستور زبان، روشی که هدف نهایی آن کسب توانایی خواندن و ترجمه است و در آن حفظ مطالب و زبان نوشتاری در الویت است (۳۶)، آغاز شد و پس از آن روش های نوین بسیاری مطرح شدند که یکی از دلایل آن، وجود مشکل در روش های قبلی بوده است که در روش جدیدتر سعی شده این مشکلات رفع شود. گاهی نیز تمرکز زیاد بر مشکل قبلی، خلاءهایی ایجاد کرده است. به همین دلیل و برای آزاد شدن از بند محدودیت ها، روش های «دوره ی پساامداد» به وجود آمد. آنچه در این مقاله اهمیت دارد، نظر دانش آموزان است که همه ی آنها به روش ابتدایی تدریس زبان یعنی ترجمه ای - دستوری معطوف شده است.

«... اگر معلم بشوم به بچه ها می گویم تک تک از روی درس بخوانند، تمرین ها را حل کنند، سخت گیری می کنم تا بهتر یاد بگیرند... سخت گیری می کنم یعنی اینکه تکلیف خانه زیاد می دهم، امتحان زیاد می گیرم، اجازه نمی دهم بچه ها در کلاس شلوغ کنند و نظم کلاس را بر هم بزنند...»

«... خوب است. من این روش فعلی را دوست دارم. آخر یاد می گیرم و همیشه نمراتم در درس زبان خوب است...»

«... دوست دارم خیلی لغت در کلاس استفاده بشود.

که توانایی ارتباط برقرار کردن با دیگران به آن زبان است دور شوند. دانش‌آموزان در مصاحبه‌ها بیان کردند که همیشه در کلاس درس وقت اضافه دارند، اما اگر همین مقدار محتوای کتاب درسی زبان انگلیسی، که دانش‌آموزان خواستار افزایش حجم آن هستند، با هدف برقراری ارتباط خواننده و یاد گرفته شود با کمبود وقت مواجه می‌شوند. اما چون آنها با روش‌های غیرارتباطی همچون ترجمه‌ای-گرامری آموزش می‌بینند، محتوا و معناها را به سرعت حفظ می‌کنند و لذا وقت اضافی می‌آورند.

در رابطه با دیدگاه دانش‌آموزان نسبت به روش‌های تدریس باید گفت که آنها هیچ درکی از روش‌های نوین تدریس نداشتند و طرفدار روش ترجمه‌ای-گرامری بودند؛ روشی که حدود یک‌صد سال پیش به دنبال اشکالات وارد بر آن در بسیاری از کشورها از بسیاری از سطوح یادگیری کنار گذاشته شد. در مورد روش تدریس و ارزشیابی، اهمیت زیاد معلم بیشتر و بیشتر آشکار می‌شود. وقتی دانش‌آموز همیشه مورد ارزشیابی به روش تک‌نکته‌ای قرار گرفته، نمی‌تواند در مورد روش‌های ارزشیابی عملکردی و یک‌پارچگی، که روش‌های جدیدتری هستند، صاحب نظر باشد. لذا شناخت عقاید و دیدگاه‌های معلمان نیز در این زمینه مهم است؛ زیرا عقاید و دیدگاه‌های آنها یکی از عواملی است که بر دیدگاه‌های دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد (۲۷).

از محدودیت‌های این پژوهش باید به دو عامل مهم اشاره کرد: اول اینکه هیچ کدام از دانش‌آموزان بررسی شده، هوش برترشان زبانی-کلامی نبود. این محدودیت ما را متوجه مشکل دیگری در کلاس‌های درس می‌کند و آن اینکه اگرچه در کلاس مورد بررسی، هیچ دانش‌آموزی هوش برتر زبانی-کلامی نداشت، اما بیشترین و به احتمال زیاد تنها روش تدریس مورد استفاده در کلاس زبان، بر اساس گفته‌های دانش‌آموزان، روش‌هایی است که نیازمند هوش زبانی-کلامی است. محدودیت دیگر

تدریس است. بررسی این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با هوش‌های برتر مختلف، فقط در نوع انگیزه‌ی یادگیری تفاوت دارند، ولی در سایر موارد تقریباً نظراتشان مشابه است که این حاکی از اهمیت و تأثیر زیاد محیط و معلم بر دیدگاه‌های آنهاست.

بررسی دیدگاه دانش‌آموزان نشان می‌دهد که همه‌ی آنها زبان انگلیسی و جامعه و فرهنگ آن را بالاتر از زبان، جامعه و فرهنگ خود می‌دانند. بر اساس «مدل آموزش فرهنگ شومان»^۱ این حالت یکی از حالت‌های بد یادگیری زبان است (۳۷)، زیرا در چنین حالتی دانش‌آموزان اعتماد به نفس خود را از دست می‌دهند و از یادگیری زبان می‌ترسند. در مصاحبه‌ها نیز بیشتر دانش‌آموزان یادگیری زبان را سخت می‌دانستند. در حالی که دانش‌آموز باید به ارزش‌های خود و جامعه و زبانش واقف باشد تا با حس آرامش و اطمینان خاطر به یادگیری یک زبان دیگر بپردازد و در برابر آن احساس حقارت نکند. البته حفظ تعادل در این امر الزامی است، زیرا کم‌اهمیت تلقی کردن زبان هدف نیز موجب به وجود آمدن شرایط بد یادگیری خواهد شد و دانش‌آموز انگیزه‌ی یادگیری نخواهد داشت.

از محتوای کتاب درسی زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه ایرادهای بسیاری گرفته شده است (۳۸-۴۰) به عنوان مثال، پایین بودن سطح توجه به مهارت‌های زبانی، عدم توجه به نقش و میزان حضور جنسیتی، وجود مشکلات محتوایی، عدم توجه به هوش‌های چندگانه در محتوا و تمرین‌های کتاب و با این حال تنها ایرادی که دانش‌آموزان با هوش‌های مختلف از محتوای کتاب گرفتند، کمبود توضیحات در قسمت دستور زبان و کم بودن محتوا و لغات کتاب بود که شاید بتوان آن را به عدم تربیت شخصیت نقادانه‌ی آنها ربط داد؛ دانش‌آموزانی که زود به محیط عادت می‌کنند و هر آنچه را برایشان تجویز می‌شود، می‌پذیرند (۴۱).

از گفته‌های دانش‌آموزان این گونه برداشت می‌شود که در بین دانش‌آموزان، نوعی دستور زبان‌گرایی رواج دارد که باعث شده آنها از هدف اصلی یادگیری زبان

1- Schumann's acculturation model

و پيش داوری‌هایی که مانع یادگیری زبان می‌شود، رها سازند (۲۶) برای مثال، باید به دستور زبان‌گرایی، تصور سخت بودن زبان، نوع دیدگاه دانش‌آموزان به زبان هدف و مبدأ توجه شود.

سپاسگزاری:

با سپاس از سرکار خانم یوزباشی مدیریت محترم دبیرستان عفت که کمال همکاری را در جریان طرح داشتند.

دریافت مقاله: ۹۵/۴/۲۱؛ پذیرش مقاله: ۹۵/۱۰/۱۳

1- Deconditioning

میزان تعمیم‌دهی است که می‌توان بر اساس این مقاله انجام داد؛ چرا که گزارش‌های دانش‌آموزان از زیست جهان خود بسیار متغیر و خلاصه‌تر از آن است که الگویی کلی و روشن از آن بیرون آید (۴۲). تأثیر محیط و معلم نیز اثبات شده است و این امر باعث می‌شود مطالعه و تصمیم‌گیری در این زمینه همیشه مطالعه‌ای موردی باشد.

با بررسی عقاید دانش‌آموزان متوجه وجود برخی عقاید نادرست آنها می‌شویم. به نظر آلتان (۲۶)، توجه معلمان زبان خارجه به این تصورات نادرست باید بسیار جدی باشد. یادگیرندگان هم باید با دست‌یابی به آمادگی روان‌شناختی یا ناشرطی‌سازی، خود را از تصورات

منابع

- Jamali paghaleh M. Students and their inability to speak English. *Language teaching journal* 2008;(4):4-7. [Persian]
- Abbasi M, Ahmadi G, Lotfi A. The problems of teaching and learning English at Esfahan high schools from the perspective of teachers. *Knowledge and Research in Education* 2009;(22):156-141. [Persian]
- Kiani Gh, Navidinia H, Momenian M. Reviewing the national curriculum approach to learning foreign languages. *Journal of Comparative Literature* 2011;2(2):185-209. [Persian]
- Dornyei Z. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New York & London: Rutledge; 2010.
- Horwitz EK. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System* 1999;27(4):557-576.
- Horwitz EK. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals* 1985;18(4):333-340.
- Van Manen M. *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Suny Press; 1991.
- Bagheri KH. *Research approaches and methods in philosophy of education*. Tehran: Institute of Social and Cultural Studies; 2011. [Persian]
- Gall MD, Borg WR, Gall JP. *Educational research: An introduction*. Longman Publishing; 1996.
- Barghi I. Application of Van Maanen's phenomenology viewpoint in curriculum development studies. *Iranian Quarterly of Education Strategies* 2011;3(4):137-141. [Persian]
- Armstrong T. *Multiple intelligences in the classroom*. USA: Ascd; 2009.
- Gardner H. Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In: Kane J, editor. *Education, information and transformation*. NJ: Prentice Hall; 1999b:111-131.
- Brualdi AC. Multiple Intelligences: Gardner's Theory. *ERIC Digest*; 1996. Available from: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED410226>
- Rubin J. What the good language learner can teach us. *TESOL quarterly* 1987;9:41-51.
- Nation R, McLaughlin B. Novices and experts: An information processing approach to the "good language learner" problem. *Applied Psycholinguistics* 1986;7(1):41-55.
- Ariogul S, Unal DC, Onursal I. Foreign language learners' beliefs about language learning: A study on Turkish university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 2009;1(1):1500-6.
- Diab RL. University students' beliefs about

- learning English and French in Lebanon. *System* 2006;34(1):80-96.
18. Fujiwara T. Development of Thai University Students' Beliefs about Language Learning: A Longitudinal Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 2015;171: 1081-1087.
19. Fujiwara T. Language learning beliefs of Thai EFL university students: Dimensional structure and cultural variations. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 2011;8(1):87-107.
20. Sakui K, Gaies SJ. Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System* 1999;27(4):473-492.
21. AqaAhmadi G, Mobashernia R. Assess students' attitudes toward English language (Case Study of Islamic Azad University West Mazandaran). *Social Science Journal* 2007;1(4):27-49. [Persian]
22. Behroozi M, Amozehar A, Alipour Y. Pathology of English language curriculum from the perspective of teachers and secondary school students. *New Approaches in Educational Administration* 2014;5(2):125-142. [Persian]
23. Young H. Do young people care about learning foreign language? A survey Sponsored by: British Academy. *Guardian*; 2014. Available from <http://www.theguardian.com/education/2014/nov/07/-sp-do-young-people-care-about-learning-foreign-languages-data>
24. Iman MT. *The paradigm principles of qualitative and quantitative research methods in the humanities*. Qom: Hozeh va Daneshgah Pub; 2009. [Persian]
25. O'leary Z. *The essential guide to doing research*. London: Sage; 2004.
26. Altan MX. Beliefs about language learning of foreign language-major university students. *Australian Journal of Teacher Education* 2006;31(2):5.
27. Kern RG. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals* 1995;28(1):71-92.
28. Horwitz EK. Surveying learner beliefs about language learning. In: Rubin J, Wenden A, editors. *Learner Strategies in Language Learning*. Macmillan College; 1987:119-129.
29. Nikitina L, Furuoka F. Re-examining Horwitz's beliefs about language learning inventory (BALLI) in the Malaysian Context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 2006;3(2):209-219.
30. Beukes CJ. *A critical-hermeneutical inquiry of schools as learning organizations* (Doctoral dissertation, Stellenbosch: University of Stellenbosch); 2014.
31. McClellan JA, Conti GJ. Identifying the multiple intelligences of your students. *Journal of Adult Education* 2008;37(1):13.
32. Mozaffaripour R. *Studying internet as educational technology in relation to educating authenticity to students with a focus on existentialism* (Doctoral dissertation, Iran: Kharazmi University); 2014.
33. Brown DH. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. USA: Pearson Longman; 2007.
34. Lazowski RA, Hulleman CS. Motivation Interventions in Education A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research* 2016;1;86(2):602-40.
35. Farhady H, Ja'farpur A, Birjandi P. *Testing language skills: from theory to practice*. Tehran: SAMT Press; 2013.
36. Larsen-Freeman D, Anderson M. *Techniques and Principles in Language Teaching* 3rd edition. Oxford university press; 2011.
37. Schumann JH. Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development* 1986;7(5):379-392.
38. Shirvani K. Comparative evaluation of school textbooks with free secondary English schools from teachers' point of view. *Educational research and learning* 2013;20(3):243-256. [Persian]
39. Fatemi A, Heydariyan Z. The study of gender in high school and college English textbooks, vocabulary analysis and criteria-based learning environment. *Journal of Language and Translation* 2010;42(2):77-91. [Persian]
40. Rezvani R, Amiri T. A content analysis of textbooks of academic English language in terms of attention to multiple intelligences. *New approach in educational management* 2013;4(4):200-189. [Persian]
41. Duron R, Limbach B, Waugh W. Critical thinking framework for any discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 2006;17(2):160-166.
42. C-Short E. *Methodology in curriculum studies*. Translated by Mahmoud Mehrmohammadi. Tehran: SAMT; 2013. [Persian]