

## تأثیر شیوه های یاددهی-یادگیری واژگان بر پایه ی دو نظریه ی هوشهای چند گانه و آموزش چند حسی در ماندگارسازی کارآمدتر آنها<sup>۱</sup>

حسن سلمانی کردآبادی<sup>۱</sup>، منصوره جعفری<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان؛ آ. وپ. اصفهان، ن ۴، ایران

<sup>۲</sup> کارشناسی مشاوره، دانشگاه فرهنگیان اصفهان؛ آ. وپ. اصفهان، ن ۴ اصفهان، ایران

### چکیده

مساله ی مورد نظر، انگیزه کم و کم توانی دانش آموزان از خانواده های کم در آمد در یادگیری واژگان و درک مفاهیم زبان انگلیسی و هدف از انجام آن، افزایش انگیزه ی دانش آموزان برای واژه آموزی، بهره گیری بهینه از سبکهای یادگیری کارآمد در فراگیری و ماندگار سازی عناصر واژگانی و نیز درک مفاهیم آن بوده است. بر این اساس، پژوهشگر بانظر خواهی ازمدیر، همکاران گروه آموزش زبان و پرسشنامه ی دبیران و دانش آموزان به تجزیه و تحلیل آنها جهت شناسایی عوامل موثر در ایجاد مساله پرداخت. از میان راه حل های پیشنهادی سازگارترین، و بهره ورانه ترین آنها یعنی: یاری جستن از آموزه نمای واژگانی و ارزشیابی مستمر آن، بهره گیری از شگردهای نوین آموزه نما-محورمانند دیوار واژگانی، نقشه معنایی و فرهنگ واژگان دست ساز دانش آموزی برگزیده و به یاری کمیته پژوهش، روایی بخشی گردید. پس از اجرا، پژوهشگر توانست فراوانی دانش آموزان علاقه مند به واژه آموزی ژرف اندیشانه و خواندن و درک مفاهیم زبان انگلیسی را از ۳۱ درصد به ۸۵ درصد برساند. در پایان این نتیجه به دست آمد که توجه بیشتر به تفاوت های فردی و نیازها و علایق گوناگون فراگیران، بهره وری بهینه تراز سبکهای مختلف آنها در یادگیری، بهره جستن از شیوه ی آموزش چند حسی و سرانجام، آموزش شگردهای ماندگار سازی واژه ها در ذهن مانند کمک گرفتن از آموزه نمای واژگانی، دیوار واژگانی، نقشه معنایی و فرهنگ واژگان شخصی، در بالا بردن میزان علاقه به یادگیری واژگان، مانایی بخشی آنها در ذهن فراگیران، درک بهتر مفاهیم انگلیسی و افزایش خودجوشی و خودباوری در زبان آموزان کارآیی چشمگیری داشته است.

**واژه های کلیدی:** آموزه نما، دیوار واژگانی، سبکهای یادگیری، هوشهای چندگانه، آموزش چندحسی.

<sup>۱</sup> داوری و گزینش توسط کنگره بین المللی زبان و ادبیات مشهد

## ۱- مقدمه و بیان مسأله

در نظام آموزشی کنونی کشور ما ایستگاه پایانی آموزش زبان، درک مطلب است و از برای درک متون هر زبانی شرط اساسی، درک معنای انبوهی از واژگان، یادسپاری صحیح، ماندگارسازی و توانایی به کارگیری آن هاست. بی بهره بودن از دانش گسترده واژگان و راهبرد های کار آمد برای یادگیری عناصر واژگانی جدید در هر درس زبان، احساس ناامیدی و از دست دادن اعتماد به نفس در زبان آموزان راسبب می گردد. بنابراین لازم است زبان آموزان با شماری از راهبرد های مفید برای یادگیری واژگان آشنا شوند تا گنجیه واژگانی خود را گسترش

دهند و راهبردهای مختلف یادسپاری و ماندگارسازی عناصر این گنجینه را به منظور کسب مهارتهای چهارگانه زبانی (شنیدار، گفتار، خوانش و نگارش) در خودنهادینه سازند. از طرف دیگر، در حالیکه تأکید کارشناسان امر زبان آموزی بر اینکه برقراری ارتباط با بهره گیری از توانش زبانی، نیازمند داشتن توانایی در هر چهار مهارت زبانی می باشد، تأکید سیاست زبانی در آموزش و پرورش ما (در سطح کلان و بالادستی) و برنامه ریزی و تدوین کتب درسی زبان انگلیسی (در پایین دست) بیشتر بر تسلط نسبی بر دستور زبان و درک مطلب است؛ به گونه ای که، دانش آموزان بتوانند از پس سؤالات آزمونهای پایانی یک سال تحصیلی یا نهایتاً سؤالات چهار گزینه ای آزمونهای ورودی دانشگاهها، آزمونهای جایابی استخدامی و... آیند. از این رو گفتار و نگارش و در کل، نقش تعاملی در کاربرد زبان، به بوته فراموشی سپرده می شود.

از آنجا که برای درک متون هر زبانی، فراگیر، ناگزیر از درک معنای انبوهی از واژگان و توانایی به کارگیری آن هاست و این امر خود نیازمند تمرین و برخورد فراوان با واژگان یعنی پرتو دهی واژگانی یا همان *exposure to vocabulary items* از طریق مهارت های چهارگانه می باشد، روبرو شدن دانش آموزان با حجم زیادی از واژه های جدید در متون زبان سوم دبیرستان مشکلات زیادی را برای آن ها ایجاد می کند؛ به ویژه اینکه دوره راهنمایی (در نظام ۵-۳-۴) به دلیل تدوین نا مناسب کتب، برای فراگیران، گنجینه واژگانی کوچک و ناکارآمدی که تناسب زیادی هم با آموزش موضوع-محور ندارد، به ارمغان می آورد. به عبارت دیگر، دانش آموزان دبیرستانی با مسأله جدی درک واژگان مواجه اند و درک آن ها از متون خواندنی تحت تأثیر منفی این مسأله می باشد. یکی دیگر از دلایل ضعف دانش آموزان در درس زبان انگلیسی و به ویژه خوانش، این است که متأسفانه در سال سوم دبیرستان، فقط دوساعت در هفته به آموزش زبان انگلیسی اختصاص داده شده است که برای فرآیند یاددهی-یادگیری به صورت تعاملی-ارتباطی ناکافی است. علت دیگر، شیوه های تدریس معلم-محور در سالهای پیش بود که گذر از آن، و روی آوردن به آن دسته از فعالیتهای کلاسی که بیشتر یادگیرنده-محور یا، یادگیری-محور باشند امری گریزناپذیر می نمود، که به دنبال آن پویایی، خودجوشی، خود مختاری و خود باوری در فراگیران به میزان چشمگیری افزایش می یابد. به این ترتیب و با توجه به حجم انبوه مطالب و به ویژه واژگان، دبیران زبان انگلیسی (به دلیل اجباری که در پیروی از برنامه ی درسی زبان خارجی دارند) آزادی لازم و وقت کافی برای تکرار و تمرین واژگان را ندارند؛ در نتیجه، یادگیری واژگان اندک اندک به مشکلی عمومی برای همه دانش آموزان و دبیران تبدیل و سبب درمانگی و ناامیدی آنان می شود.

در ابتدای سال تحصیلی ۹۵-۹۴، در دبیرستان علمزاده در ناحیه ۴ اصفهان، در یکماه اول و پس از آزمون آغازین، اجرای نخستین طرح درس مربوط به بخش *Reading* درس اول، انجام بعضی از تمرینات گفتاری و نوشتاری درس اول توسط دانش آموزان و همفکری با همکاران زبان در همان دبیرستان و سرانجام بهره گیری از نظریات و تجربیات همکاران گرامی در گروه زبان انگلیسی و سرگروه محترم زبان متوسطه ی دوم پی بردم که اصلی ترین مشکل دانش آموزان در درس زبان و عامل اصلی کم توانی آنها در درک متون، دانش ضعیف آن ها در زمینه واژگان است. در همان آزمون آغازین کمتر دانش آموزی بخش

کلمات به هم ریخته را به طور صحیح پاسخ داده بود فقط ۳۱ درصد بخش « واژگان زیر را در جاهای خالی مناسب قرار دهید » را کامل و صحیح پاسخ داده بودند؛ از این گذشته، بیشتر دانش آموزان در ساختن یک جمله ساده که فقط از یک نهاد و یک گزاره ۴ واژه ای ساده تشکیل می شود، دچار تردید، اضطراب و سردرگمی می شدند؛ چه در پاسخ به پرسشهای گفتاری و چه در پاسخ به تمرینها و پرسشهای نوشتاری. حتی در آزمون آغازین و در بخش «واژگان به هم ریخته ی زیر را مرتب کنید.» که آسانترین بخش برای جمله سازی بود نیز حدود ۶۰٪ پاسخ نادرست یا نیمه-درست، نوشته بودند و در باز نگری این گونه سوالات در کلاس، متوجه شدم که مشکل اساسی آنها در جمله سازی و نا آشنایی یا کم آشنایی با اجزای جمله، نقش واژگان در جمله واز همه مهمتر، چگونگی همنشینی واژگان در جمله بود؛ به علاوه، اگر واژه ای را که در سالهای پیش خوانده بودند می پرسیدم، شمار زیادی از آنها در یاد یاری معنا، مترادف، متضاد و حتی املا ی آن دچار مشکل می شدند. سطح تحصیلی و دانش زبانی خانواده های این دانش آموزان غالباً متوسط پایین، اما سطح در آمد بیشتر آنها بسیار پایین و بقیه متوسط؛ با این وجود، ۶۵٪ خانواده ها از اهمیت بالای درس زبان انگلیسی در آینده ی فرزند خود نسبتاً آگاه بودند، ولی از علل ناکار آمدی و ضعف آنها در بخش واژگان آگاهی نداشتند.

با شناسایی عوامل موثر در ایجاد مساله یعنی: آموزش معلم-محور و نمره-محور، همسو نبودن سبکهای یادهی با سبکهای یادگیری، نداشتن اعتماد به نفس و انگیزه ی کافی برای یادسپاری و یادگیری واژگان پرسامد، ضعف در املا و تلفظ صحیح واژگان پیش-آموخته، نا آگاهی از چگونگی همنشینی واژگان در جمله، ساعات کم درس زبان و حجم بالای واژگان، و تصاویر مبهم مربوط به آنها، یادهی-یادگیری واژگان به دغدغه ذهنی این پژوهشگر تبدیل شد و بر آن شدم تا به شیوه ای انگیزش بخش، رستم وار، پای در هفت خوان نهاده واژدهای خیالی را که دانش آموزان از یادگیری واژگان در ذهن خود ساخته بودند، با همیاری خود آنها در هم شکنیم.

### ۱-۱-اهداف پژوهش

زبان انگلیسی از زبان های زنده و بین المللی دنیاست که پر طرفدارترین زبان مکالمه ای دنیاست. و آنچه که این زبان را از زبان های دیگر جهان متمایز می کند، یادگیری و کاربرد آسان و روان آن در گفت و شنود و نگارش و در کل، ارتباط است. آموختن آن برای دانش آموزان از اجزای جدایی ناپذیر پیشرفت تحصیلی می باشد. بر این اساس، هدف کلی از پرداختن به این پژوهش، علاقه مندسازی دانش آموزان به یادگیری واژه ها و در نتیجه خواندن و درک مفاهیم زبان انگلیسی بوده همچنین آموزش شیوه های ماندگارسازی عناصر واژگانی است. به بیان روشن تر، هدف این پژوهش این بود که پس از اجرای طرح، میزان انگیزه ی دانش آموزان به واژه آموزی خواندن و به دنبال آن درک مفاهیم درس زبان انگلیسی از ۳۱ درصد به بیشینه ای آرمانی تر افزایش یابد.

### ۲-جمع آوری داده ها(شواهد ۱)

به منظور یافتن موانع درک مطلب وواژه آموزی دانش آموزان، با تهیه ی پرسش نامه و بررسی پاسخ ها، مصاحبه با خود دانش آموزان، بررسی آثار عملکردی آنها مانند تکالیف نوشتاری در دفترچه ها ویا پاسخهای شفاهی آنها به سوالات و تهیه ی نمودارمیانگین ارزش شیبایی دانش آموزان در رابطه با بخش دانش واژگانی آن ها در آزمون آغازین، و نیز آزمون های کلاسی مستمر در نوبت اول و پیش از اجرای پژوهش و تهیه ی منابع علمی، به بررسی وضعیت موجود در این کلاس پرداختم(جدول

ونمودار مربوط به این داده ها در بخش پیوست ها آمده است). نتایج به دست آمده مرا در شناسایی عوامل موثر در ایجاد مساله یاری نمود که می توان به شرح زیر خلاصه کرد :

۱. عدم تسلط کافی بر راهکارها و سبکهای یادگیری کار آموذو زایا برای واژه آموزشی پایا تر، و ژرف آموزشی واژگان ۲. ناتوانی در بهره گیری از واژه های پیش آموخته در مهارت های خوانش و گفت ۳. نداشتن انگیزه ی لازم برای گستراندن و ماندگار سازی واژگان در گنجینه واژگانی خود، از آغاز زبان ۴. بهره نگرستن از شیوه ی دانش آموز - محور به جای روش سنتی معلم - محور ۵. نداشتن اعتماد به نفس کافی برای یاد سپاری و یاد یاری واژگان پرسامد در متون خواندنی هر درس ۶. ناتوانی در مرتب کردن کلمات به هم ریخته ای که تنها نهاد و گزاره ای ساده دارند ۷. ضعف فراوان در تلفظ واژگان پیش آموخته و ترس از خواندن متون جدید در برابر بقیه فراگیران ۸. شک و تردید در کاربرد صحیح واژگان هم آوا مانند: *to, too, two, where, were* ۹. به دلیل ندیدن آموزش کافی در بهره گیری از سبکهای یادگیری متفاوت، در نظر نگرفتن تفاوت های فردی و بکار بردن سبک تدریس یکسان برای همه در سالهای پیش از دبیرستان و از همه مهمتر بهره نگرستن از طرح درس از طرف برخی همکاران، بیشتر دانش - آموزان از مهارت خوانش، نگارش و گفتار بسیارضعیفی برخوردار بودند؛ از این رو، یک نیمسال طول کشید تا آنها با گذشت زمان با این موارد آشنا و در فعالیتهای نوپدید، درگیر شوند. جهت آسان سازی یادگیری واژگان برای دانش آموزان، دست به مطالعه، و گردآوری اطلاعات از منابع گوناگون زدم :

۱. دادن پرسش نامه ای به دانش آموزان، و جویا شدن علل ضعف آن ها در یادگیری و یاد سپاری واژگان. ۲. با طرح سؤالاتی در کلاس، از دانش آموزان خواستم نظر خود را در مورد علل ضعف خود در درس زبان انگلیسی، از جمله نا آگاهی از سبکهای گوناگون واژه آموزشی، آزادانه بیان کنند. ۳. طی تماس هایی که به شکل رایان نامه ای و پیامک با همکاران خود در گروه آموزش زبان انگلیسی ناحیه ۴ داشتم و نیز نظرخواهی حضوری از دو تن از اساتید محترم دانشگاه فرهنگیان که در عین حال همکار ناحیه ای بنده نیز بودند، عقاید آن ها را در زمینه علل ضعف کلی و به ویژه واژه آموزشی فراگیران دبیرستانی جویا شدم. ۴. با توجه به فعالیت در جلسات گروه آموزشی ناحیه، از نظرات همکاران بهره ی بیشینه ای جستجو کردم. ۵. در جریان کار، هر از گاهی با روش های مختلف، از دانش آموزان می خواستم نظرات خویش را آزادانه و بی نام روی برگه هایی بنویسند و به من تحویل دهند تا روند کار را ارزیابی و مطالعه کنم. ۶. همچنین با ارزیابی نتایج آزمونهای مستمر که هفته به هفته باشیوه ی عملکرد - محور در دقایق پایانی هر کلاس و بر اساس طرح درس روزانه و هفتگی به عمل می آمد پیشرفت کار را زیر نظر داشتم .

### ۳- واکاوی داده ها

شواهد تشخیصی با روش های بالا، برای گردآوری اطلاعات بکار گرفته شد و نتایج زیر به دست آمد :

۱. برنامه ی کنونی زبان آموزی، عادات یادگیری نمره - محور را در کلان، و در فراگیران بصورت خرد، نهادینه ساخته است که انگیزه لازم برای سازندگی، زبانی، یادگیری پویا و بر هم کنش - محور را کاهش داده است. ۲. ساعات اختصاص داده شده به درس زبان، به نسبت تعداد صفحاتی از کتاب که باید به شکل کار آمد و ارتباطی پوشش داده شود، کم است. ۳. اهداف پایانی به گونه ایست که دانش آموزان را کتاب - محور، جزوه - محور، جویای نکات دستوری، ترجمه - مدارو خودباخته بار می آورد. ۴. روش های یاددهی بیشتر همکاران، سنتی، قدیمی و بیشتر بر مبنای (Grammar Translation Method) یعنی دستور - ترجمه یا GTM است که اساس آن حفظ واژگان در خارج از بافت جمله و تاکید بر نکات دستوری و نیز ترجمه جمله به جمله ی متون انگلیسی به زبان مادری است. و این خود ریشه در ناکافی بودن بودجه اختصاص یافته به امر

زبان آموزی، نبود امکانات کافی وعدم استقبال برخی مدیران چه در سطح آموزشگاه وچه در سطوح بالاتر از شیوه های دارای فعالیتهای بر هم کنشی در محیط کلاس، دارد. آنها بر این باورند که سکوت در کلاس نشانگر مدیریت عالی دبیر در آن کلاس است. ۵. بیشتر تصاویر کتاب، مبهم، سوهان روح ودر بعضی موارد غیر سازنده است که سبب دلزدگی فراگیری شود. ۶. در هر درس مطالب زیادی از دستور زبان و ساختارها ی دارای تمرینات فراوان آمده که باعث شده زبان انگلیسی سوم دبیرستان با ۶ درس، سنگین و مشکل بنظر برسد و انگیزه ژرف آموزی را ازدانش آموزان بگیرد. ۷. حجم بالای واژگان موجود در کتب درسی، اجازه بررسی و ارزشیابی همه آن ها را نمی دهد. -- حفظ کردن، به یادسپاری و کاربرد تمام واژگان برای دانش آموزان (بین ۴۰ تا ۶۰ واژه جدید در هر درس)، طاقت فرساست. ۸. اگر هدف از تدریس واژگان آن است که بتوانیم آنها را بکار بگیریم پس چرا دبیران زبان در دوره متوسطه ی دوم به زبان انگلیسی صحبت نکنند؟ (خود اینجانب در آغاز همین سال در یکی از دبیرستانهای نسبتاً موفق، حتی برای جملات بسیار ساده و قابل فهم، ابتدا مورد انتقاد دانش آموزان و سپس مدیر آموزشگاه قرار گرفتم که البته بدلیل نا آشنایی آنها با سبکها و فنون کار آمد زبان آموزی بود). ۹. برخی تصورشان بر این است که نداشتن ابزارهای الکترونیک در منزل یا کلاسهای سالهای پیشین سبب کم توانی ها یا ناتوانی هایشان بوده؛ بنابراین، باید به هنگام دادن تکالیف تمرینی یا پژوهشی، توان اقتصادی خانواده ها و امکانات موجود در منازل و محیط آموزشی را نیز در نظر گرفت .

#### ۴- پیشینه ی پژوهش

کاربرد آموزه نما و دیوار واژگانی در آموزش زبان، پیشینه ای طولانی دارد؛ به طوری که از حدود نیم قرن پیش، صاحب نظران امر آموزش، معلمان را به استفاده آموزه نما و دیوار واژگانی در آموزش زبان تشویق کرده اند. نکته مهم دیگر این است که استفاده از آموزه نماها و دیوارهای واژگانی برای آموزش یا ارزشیابی واژگان حکم استفاده بهینه از وقت کلاس را دارد چرا که در کلاس، سازندگی ایجاد می شود که از این طریق منجر به گسترده تر شدن دایره واژگانی زبان آموزان خواهد شد. یکی از این صاحب نظران، نیشن (نیشن، ۲۰۰۰) است که از روش آموزش متداول واژگان در مدارس انتقاد می کند و می گوید: به نظر می رسد روش «نگاه کن و به خاطر بسپار» در آموزش وا زبان انگلیسی روش مؤثری نیست. به علاوه، بسیاری از دانش آموزان، ممکن است برای معنی و نوع کلمه باز هم به معلم نیاز داشته باشند». "اگر ساختارهای زبانی استخوان بندی زبان را تشکیل دهند، آنگاه این واژگان است که اندامهای حیاتی و گوشت آن رافراهم می آورد" (هارمر، ۱۹۹۳). لوفر (لوفر، ۱۹۹۷) معتقد است که یادگیری واژگان قلب و محور زبان آموزی و کاربرد آن می باشد. در واقع فراگیری واژگان آن چیزی است که اساس هر زبان و بخش جلی آموزش آن زبان را تشکیل می دهد. در پیشینه ی یاددهی-یادگیری زبان، نادیده گرفتن و غفلت از واژگان، موضوعی است که سالها مورد بحث بوده است. بعضی نیز بر این باورند که: «غالباً در متون کتابهای زبان و برنامه های زبان آموزی به آن اولویت کم داده شده یا در حاشیه قرار گرفته است» (هج، ۲۰۰۸؛ ریچاردز و ریناننده، ۲۰۰۲) با این وجود «اخیراً اهمیت گنجینه ی واژگانی فراگیران و آموزش عناصر واژگانی، مورد توجه و ادعان بیشتر کاشناسان امر آموزش زبان قرار گرفته است» (گریفیت، ۲۰۰۳، ۲۰۰۶). اندیشمندی چون آلن (آلن، ۱۹۸۳) (باون، ۱۹۸۵) نشان داده اند که مشکلات واژگانی مکرراً مانع برقراری ارتباط زبانی با دیگران بوده است؛ از این رو، شیوه های کارآمد آموزش زبان مورد توجه بیشتری قرار گرفته است .

## ۵- انتخاب راه حل‌های جدید و موقتی

۱. برای افزودن به گستره ی گنجینه ی واژگانی، معمولاً آسانترین راه حل و نزدیک ترین آنها به ذهن یک دبیر، پیشنهادبکارگیری فرهنگ واژگان دو زبانه، و معنا یابی است؛ اما این امر در بازه ی زمانی تقریباً ۸۵ دقیقه ای در یک کلاس زبان فرآیندی کند و وقت گیرمی باشد و بهتر است از آن بیشتر، در، خانه و غیر ساعت آموزشی بهره گیری شود .
۲. شیوه ی دیگر، کمک گرفتن از Vocabulary Flash Card یا Flash card است که پژوهشگر، به پیروی از شعار «پارسی را پاس داریم!» و با واژه گزینی به شیوه ی نوگزینش، به جای آنها، از دو واژه سره ی «آموزه نما» و «آموزه نما ی واژگانی» در سرتاسر این پژوهش بهره گرفته است. به کمک آموزه نماها می توان ژرفای معنایی واژگان را در گنجینه ی فراگیرانی که با سبک دیداری، شنیداری، جنبشی-پویا و حتی بساوا-دوست بهتر می آموزند، افزایش داد و برمانایی آنها نیز افزود .
۳. به کار گیری دیوارواژگانی در درون کلاس راهبرد دیگری برای افزایش گستره ی دایره واژگانی و مانایی هر چه بیشتر عناصر در گنجینه ی واژگانی فراگیر می باشد .
۴. طراحی و آماده سازی نقشه ی معنایی راه حل دیگری است که می تواند به فراگیران کمک کند تا ارتباط بین عناصر واژگانی را در یک متن خاص بهتر درک نمایند .
۵. با تصاویر در اندازه های متفاوت، نیز می توان ژرفای معنایی عناصر واژگانی را در گنجینه ی فراگیرانی که با سبک دیداری بهتر می آموزند، افزایش داد و برمانایی آنها نیز افزود .
۶. راهکار مناسب دیگر بهره وری بیشینه از تمامی اشیای حقیقی (realia) درون محیط آموزشی و نیز آنهایی که دانش آموزان، هماهنگ با طرح درس مربوط به گروه خود، می توانند از خانه بیاورند .
۷. بازی های آموزشی جذاب، سرگرم کننده و گوناگون نیز در قالب فعالیتهای کلاسی برای فراگیران دارای سبک های شنیداری، دیداری، جنبشی-پویا و حتی بساوا-دوست بسیار کارگر می افتد .
۸. اشعار انگلیسی ساده و دارای واژه های کلیدی موجود در متن ها، به ویژه اگر دارای وزن و قافیه زیبایی نیز باشند، با طبع شعر دوست و زیبایی خواه بیشتر دانش آموزان سازگار، و از بعد واژه آموزی سبک یادگیری تحلیل-نگررا سیراب می نماید. برای نمونه شعر « An apple a day Keeps doctor away » روزی یک سیب بخورید پیش طبیب نروید « [ترجمه از استاد دکتر توانگر ریزی، دانشگاه اصفهان] ، برای واژه آموزان با دایره ی واژگانی کوچک ، آموزنده و دوست داشتنی خواهد بود .
۹. بهره جستن از فرهنگ واژگان شخصی (دست-ساز دانش آموزی) که براساس واژگان کار شده در جلسات پیشین ، به دست خود دانش آموزان ، ساخته می شود و در کلاس در طول فرآیند یادگیری به کار می آید، راهبرد دیگری است .

## ۵-۱- آموزه نماها

- آموزه نماها و همچنین دیوارهای واژگانی (Walls Word) به دلیل داشتن جنبه سرگرمی و جذابیت برای آموزش بسیار ارزشمندند و دبیران می توانند از آن ها برای تقویت مهارت های ارتباطی-زبانی دانش آموزان و درگیر نمودن بیشتر آنها در فعالیتهای یادگیری بهره بگیرند. یک ضرب المثل چینی وجود دارد که می گوید :
- «Tell me, I forget. Show me, I remember. Involve me, I understand». (Ancient Chinese Proverb)
- [درس جدید رابه شکل سخنرانی] بگویی، از خاطر می رود. [آن رابه روش دیداری] به من نمایش دهی، به یاد می آورم .

[اگرشش دانگ حواس] مرا درگیر [یادگیری] آن کنی، [منظورت رابه خوبی] در میابم .

۱. یکی از امتیازات این است که شخص می تواند در هر مکان آموزشی حتی در منزل، پارکها و هر جایی که وقت آزاد برای مطالعه و یادگیری عناصر واژگانی داشته باشد، از آموزه نماها بهره بر داری نماید. امتیازات دیگر: ۲. کم هزینه، ساده-ساخت و پیر کاربرد می باشند؛ چرا که آنها علاوه بر یاددهی-یادگیری واژه ها، در آموزش ساختارهای گوناگون زبان، و گفت و شنود بر هم کنشی نیز کاربرد دارند. ۳. برای پرتودهی آغازین یک واژه به فراگیران آن بهره می گیرند؛ در واقع، اگر، نخستین برخورد ما با یک واژه به هنگام خوانش یا شنیدار به کمک آموزه نما صورت گیرد ژرف-آموختگی آن بیشتر خواهد بود. ۴. پس از فراگیری آغازین، برای مرور و یادسپاری ماندگارتر ۵. آنهايي که در درک متن ضعيفند و قصد دارند در بازشناسی واژگان پیش آموخته خود، موفق تر باشند. ۶. در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی (EFL) و نیز به عنوان زبان دوم (ESL) ۷. در بهینه سازی و افزایش سرعت درک مطلب و خوانش (تان و نیکلسون، ۱۹۹۷) ۸. به دلیل چند منظوره بودن و در قالب شگردهای آموزشی نوین، فراگیران با سبکهای متفاوت یادگیری، می توانند از این رسانه ی کمک آموزشی برای یادگیری، یادسپاری و ماندگار سازی عناصر واژگانی بهره جویند .

## ۵-۲- دیوار واژگانی

دیوار واژگانی عبارت است از گروهی از واژگان که در کلاس درس روی دیوار، تابلوی گچی، تابلوی سفید یا تابلوی آگهی ها نصب می شوند. این واژگان با قلمی که درشتی آن در دیدرس همه فراگیران باشد ( بسته به توان مالی دانش آموزان ) نوشته یا چاپ می شود. اینها واژگان کلیدی هر درسی هستند که اجرای آن را دانش آموزان، گروه به گروه بر عهده گرفته و در جلسه قبل با کمک آموزه نمای واژگانی اجرا نموده اند. مهمترین کاربریها و امتیازات این رسانه کمک آموزشی :

۱. کاربردهای فراوان در ژرفبخشی به واژه های پیش آموخته، و فراگیری بهتر کلیدواژه ها ی درون یک متن
۲. در دانش آموزان انگیزه ی فعالیت های گروهی، یادگیری مشارکتی، پویا و همیار-محور را می افزاید .
۳. کاهش میزان دلواپسی، فشار روانی و نگرانی ناشی از اجرای فردی در برابر کلاس به ویژه در فراگیران کم رو
۴. به واسطه ی برخورد دهی و پرتو بخشی واژگانی پی در پی، در فر آیند یادگیری، همه ی فراگیران چه کم توان و چه پ رادراشکال گوناگون یابگیری، در گیر می سازد و از مشکلات املايي آنها (Spelling) نیز بطور چشمگیری کاسته می شود .
۵. یکی از راهکارهای بهبود واژه آموزی، بهره گیری از فعالیتهای معنا دار ( آزوبل ۱۹۶۵ ) می باشد؛ دیوار واژگانی این ویژگی را دارا می باشد و به کمک آن فراگیران به خود باوری بیشتر و وابستگی کمتری رسند .
۶. چالش یادسپاری و ماندگار سازی واژگان را در دید آنها کم رنگ ساخته و مفاهیم کلیدی متون زبانی را در آنها نهادینه می سازد .

## ۵-۳- نقشه ی معنایی و ف.و.ش .

### نقشه ی معنایی :

گاهی اوقات به عنوان یک فعالیت پیش از خوانش (pre-reading) برای ایجاد بارش مغزی و به ذهن خطور دادن تداعی های گوناگون از یک موضوع یا مفهومی که در آن متن وجود دارد، دبیر یک واژه یا گروه واژه را درون یک شکل هندسی مثلا مستطیل می نویسد، و از فراگیران می خواهد که هر نوع تداعی که از این واژه به ذهن آنها خطور کرده، درون شاخه های پیرامون آن بنویسند؛ به این ترتیب زمینه ی فعال سازی پیش آموخته ها، آماده سازی طر حواره های ذهنی و تجربیات پیشین درباره ی آن واژه یا موضوع را، فراهم می نماید. به اینگونه طرحها، نقشه کشی معنایی (semantic mapping) می گویند.

همچنین با بهره گیری از این شیوه، پس از پایان خوانش یک متن (Reading)، برای اینکه دبیران درک مطلب توسط فراگیران اطمینان حاصل نماید، به عنوان یک فعالیت پس از خوانش (post-reading) از گروهی که اجرا نداشته می خواهد که پای تابلو بیایند؛ دبیر یک واژه ی کلیدی مثلا «memory» [از درس ۳] را در وسط تابلومی نویسد و دایره، مستطیل یا یک بیضی دور آن می کشد؛ سپس چندین شاخه از آن به چهار جهت بالا، پایین، چپ و راست می کشد؛ به آنها میگوید که هر واژه ای از متن را به خاطر می آورند که ارتباط معنایی با این واژه پیدا می کند و کل داستان را بیشتر در ذهن تداعی می نماید، در هر یک از این شاخه ها بگنجانند.

### ف.و.ش (dictionary personal) :

در حالی که پژوهشگرانی چون نیمن (۱۹۷۸)، روبین و دیگران (۱۹۸۷)، اومالی (۱۹۹۰) و چاموت آکسفورد (۱۹۹۰) به توصیف پژوهش، و طبقه بندی راهبردهای یادگیری زبان دست زده اند، اشمیت (۱۹۹۷) به طبقه بندی راهبردهای یادگیری به ویژه یادگیری واژگان پرداخته است که در آن دونوع راهبرداز هم متمایز شده اند :

۱. کاوشی: (discovery strategies) آ نهایی که برای درک معنای یک واژه جدید به کار می روند

۲. ماندگارسازی: (consolidation strategies) راهبردهای ذخیره ی واژه ی جدید در حافظه ی دراز مدت

هریک از این دو دسته کلی به نوبه ی خود به راهبردهای جزئی تر و ویژه تر تعیین کننده، شناختی، فراشناختی، حافظه ای و اجتماعی تقسیم شده اند. از بین ۵۸ راهبرد واژه آموزی موجود در طبقه بندی اشمیت (۱۹۹۷)، راهبرد گنج-واژه (a) (vocabulary notebook keeping) یا فرهنگ واژگان شخصی (ف.و.ش.)، جزئی از راهبردهای شناختی ماندگار ساز به حساب می آید. هنگامی که دانش آموز با واژه ای جدید برخورد می نماید، علاوه بر معنا، جنبه های مهم دیگری همچون نوع واژه بیرون از جمله، مشتقات دیگر، همنشین های مناسب، مترادف، متضاد و یک جمله بافتاری برای آن یادداشت می نماید. گنج-واژه نامه ابزاری بس کار آمد است که فراگیر به کمک آن کار سازمان دهی و مدیریت دریادگیری واژگان را خود به عهده می گیرد. هر بار که او برای باز یابی واژه ای به گنج-واژه نامه ی خود مراجعه می کند، آن واژه را در کارهای کلاسی به کار می برد یا جمله ی بافتاری خود را با هم گروهی های خود در میان می گذارد، در واقع از راهبردی ماندگار ساز بهره برده است؛ بدین شکل، ف.و.ش. به واژه آموزان فرصت را می دهد که دایره ی راهبردهای واژه آموزی خود را گسترش دهد. برخی از آثار مثبت گنج-واژه نامه به صورت نظر خواهی از نگرشها و رویکردهای دبیران و دانش آموزان توسط فاول و تزگیدن مورد بررسی قرار گرفته است (فاول، ۲۰۰۲؛ تزگیدن، ۲۰۰۶) : ۱. بالا بردن سطح مطالعه واژگان (اشمیت و اشمیت، ۱۹۹۷) ۲. افزایش خود باوری در به کار گیری فرهنگهای واژگانی و در حدس زدن از روی بافت (لدبری، ان. دی، ۲۰۰۹) ۳. کمک به دبیران در پایش میزان پیشرفت فراگیران در امر واژه آموزی (فاول، ۲۰۰۲؛ نیشن، ۱۹۹۰) ۴. افزایش انگیزه، خود جوشی و مفهوم خود کلی شاگردان در تلاش برای زبان آموزی (فاول، ۲۰۰۲)

با در نظر گرفتن امتیازات بالا، کاربردهای چندگانه، سادگی از جهت ساخت، سادگی از جهت حمل و نقل، کم هزینه بودن و پاسخگو بودن به نیاز فراگیران با سبکهای گوناگون یادگیری، پژوهشگر تصمیم گرفت که از ابزارهای کمک آموزشی آموزه نما و دیوار واژگانی، نقشه های معنایی و گنج-واژه نامه ها به عنوان بهترین راه حل برای زدودن موانعی که دانش آموزان کم در آمد بر سر راه فراگیری واژگان و درک متون زبان انگلیسی سوم دبیرستان داشتند بهره جوید.



## ۶-روایی بخشی به راه حل ها

در این مرحله برای اینکه یافته های پژوهش علمی، دارای اعتبار باشد ضرورت داشت ، کارشناسانی با تجربه و دارای صلاحیت آن را ارزیابی نمایند؛ از این رو، از همکاران گروه آموزشی زبان انگلیسی ناحیه چهار اصفهان شامل سرگروه محترم ، یکی از همکاران (آموزش زبان) و نیز همکار دیگر (که مشاور بودند) به عنوان منتقد و ناظر کار خود کمک گرفتم، تا از پیشنهادات آنان در مورد پیشرفت طرح ، بهره مند گردم. به لطف خداوند ، راه حل های انتخابی مورد تایید همکاران گرامی و سرگروه محترم زبان انگلیسی قرار گرفت . بنابراین توانستم با اطمینان بیشتر راه حل های انتخابی خود را به مرحله ی اجرا در آورم .

## ۷- اجرای راه حل و نظارت بر آن در حین اجرا

نخستین چالش پیش روی پژوهشگر در گزینش بهترین راه حل و اجرای کار آمد آن، این بود که می بایست آمادگیهای لازم در دانش آموزان و حتی والدین آنها، از جهت آشنایی با یک طرح نوین زبان آموزی صورت می گرفت؛ از این روتا پایان نیمسال اول تنها به جمع آوری اطلاعات ، همفکری با مدیر و همکاران زبان ، و حتی آگاه نمودن آن دسته از والدین که دست کم دو بار (چه به صورت مراجعه موردی و چه در قالب انجمن اولیا-مربیان) برای کمیت پرسی و کیفیت پرسی کارفرزندان خود آمده بودند می پرداختم؛ همزمان رخدادهای مهم و تاثیر گذار را زیر نظر داشتم و نکات لازم را یاد داشت می نمودم. هر از گاهی با همکاران گروه زبان انگلیسی دوره دوم مشورت و راهکارجویی می کردم. در این بین در چند مقاله ی کو تاه اما مفید، سبکهای یادگیری گوناگون ، آموزش چند حسی و نظریه ی هوشهای چندگانه را که هر یک به نوبه ی خود می توانست در اجرای راه حل برگزیده یاریگر من باشد، بازخوانی نمودم و با آنچه از بچه های کلاس خود مشاهده کرده بودم مقایسه کردم . نتیجه، شگفت انگیز بود؛ ۶۶٪ از شاگردانی که در واژه آموزشی ضعف داشتند، آنهايي بودند که برای یادگیری نسبتا تلاش می کردند ، اما موفق نبودند ؛ ۲۱٪ موفق یا نسبتا موفق بودند و ۱۳٪ با قی مانده هم هیچ تلاشی نمی نمودند. پس چالش اصلی در چگونگی ، راهبردها، سبکها و انگیزش آنان برای یادگیری بود. همه به رهیافت معلم-محور و سبک سخنرانی در آموزش زبان ، خو گرفته بودند و راهکارهای دیگر را تجربه نکرده بودند؛ از این رو، از یک طرف باید سبکهای گوناگون را یاد آور می شدم و از طرف دیگر از شیوه ها، فنون و رسانه هایی برای آموزش بهره می جستم که پاسخگوی نیازها و سبک-گزینی های متفاوت آنها باشد. چنین سبک تدریسی را سبک آموزش چند حسی (Multisensory) می نامند .

آموزش چند حسی از طریق تلفیق آموزش مستقیم با راهبردهای چند گانه ی حسی ، به [افزایش] توان یادگیری و یادداری اطلاعات در دانش آموزان کمک می کند (برش، ۱۹۹۶). آموزش چند حسی برای فزونی بخشیدن به سطح یادگیری و حافظه ی فراگیران، از هر چهار سبک دیداری، شنیداری، پویا-ی-جو و بساوا-دوست (لمس-مدار) بطور همزمان بهره گیری می نماید. این نوع آموزش ، بین گذر گاههای گوناگون یادگیری، یعنی بین آنچه می بینیم (دیداری) ، آنچه می شنویم (شنیداری) ، آنچه در قالب جنبش و پویایی می آموزیم (پویایی-جو) و آنچه که همزمان با لمس اشخاص و اشیا و کاربری حس بساوا-ی (بساوا-دوست) فرامی گیریم، ارتباط پایا یی را پدید می آورد. این راهبردها و فنون آموزشی، با درگیر ساختن چند سطحی دانش آموزان در فعالیتهای انگیزه ی یادگیری را در آنها می دم. نظر برخی پژوهشگران بر این است که بسیاری از فرا گیران دارای یک توان حسی ویژه برای یادگیری هستند که آن را سبک یادگیری می نامند. پژوهش نشان می دهد که اگر فنون بکار رفته برای یاددهی در راستای سبکهای یادگیری دانش آموزان قرار گیرد، آنها آسانتر و سریعتر یاد می گیرند؛ همچنین، می توانند مفاهیم

جدید را در حافظه نگهدارند تا در یادگیری آینده برای بازیابی در دسترس باشد. این فنون آموزشی چندحسی سبب می شوند که آنها از گوناگونی شیوه های درگیر شدن در فعالیتها، لذت ببرند (لاگس دان، ۲۰۰۹).

## ۸- فراگیران شش گانه و چگونگی آموزش واژگان به آنها

ما قادریم انواع سبکهای یادگیری را در طرح درس خود بگنجانیم. همچنین به ما کمک می کند تا از جای نماندن شاگردانمان از یادگیری کارآمد، اطمینان پیدا کنیم. در اینجا به تعریف فراگیران با شخصیتها و سبکهای گوناگون یادگیری، و نیز فعالیتهای یادهی همراستا با آنها می پردازیم:

۱. دیداری: آنهایی که با دیدن بهتر می آموزند. از خواندن، و دیدن تصاویر لذت می برند. غالباً ترجیح می دهند واژه های آموختنی را ببینند. اینگونه فراگیران به موارد زیر بهتر واکنش نشان می دهند:

الف) اطلاعات روی تابلو (ب) آموزه نماها (FC) (ج) تصاویر رنگی (د) کاربرگها (ر) جورچینها

ز) تصاویر و طراحی های رایانه ای (س) ویدیو و کارتونها (ش) پوسترها (ص) نقشه ها (ض) نمودارها (ط) کتاب داستان مصور

۲. شنیداری: آنهایی که با شنیدن بهتر می آموزند؛ با گوش دادن به آموزشهای گفتاری، آوازه و اشعار و زودتر می آموزند و به موارد زیر بهتر پاسخگو هستند:

الف) آوازه ها (ب) گوش دادن به داستانها (ج) اشعار و ضرب المثله (د) آموزشهای کلامی (ر) فعالیتهای شنیداری (ز)

مشارکت در فعالیتهای کلامی (س) تقلید صدای جانوران، خودرو و قطار که واژگان مربوط به آنها را یاد می گیرند

۳. بساوا-دوست (لمس-مدار): آنهایی که با لمس و دست کشی بر اشیاء و تماس بدنی بهتر می آموزند و به محرکهای زیر خوب پاسخ می دهند:

الف) طراحی ساده روی تابلو (ب) آوازه همزمان با بساویدن اشیاء مرتبط با واژگان آن آواز (ج) بازیهای روی تابلو (د) انجام

بازیهای جا اندازی قطعه ها و لگوها (legos) (د) کارهای دست-ساز پس از شنیدن دستور کار (ذ) بازی «لمس کن و بگو»

(ر) لمس اشیاء حقیقی و تلفظ واژه مربوط به آنها (ز) کار با عروسک خیمه شب بازی

۴. پویایی-جو: آنهایی که با جنبش و تکاپوی بدنی بیشتر می آموزند به محرکهای زیر بهتر پاسخ می دهند:

الف) بازی «چون-او نمایی» (یا «دگر-نمایی» که هر دو به جای واژه ی انگلیسی Charade بکاررفته): بازی که برای وانمود

به انجام چیزی کل بدن به جنبش در می آید. (ب) بازیهایی که نیاز به حرکت به جلو و عقب کلاس دارد (ج) انجام کارهای

دست-ساز (د) انجام کاری پس از شنیدن دستور کار (ذ) تجربه آموزی (مثلاً اجازه دهیم که او، واژه ی coughs را با

وانمود کردن به اینکه سرفه میکند، در درس ۶ تجربه کند.

۵. تحلیلگر: بر اجزای زبان، مانند قوانین دستور زبان، جملات یا واژگان تمرکز دارند و به محرکهای زیر بهتر پاسخگو هستند:

الف) دروس خوش-ترکیب و شسته رفته (ب) آموزشهای گام به گام (ج) اهداف و تکالیف روشن و شفاف

(د) تمرینهای مقایسه ای و جورچینها که نیاز به تفکر ژرف دارند (ذ) آموزه نماهای واژگانی (ر) کار با کار برگهای کلاسی و

خانگی (ز) مرتب کردن کلمات به هم ریخته (س) بازی «مرد حلق-آویز» (که ترجمه گروه واژگانی hangman game

می باشد و ویژه ی حروف جا افتاده املائی و پر کردن آنها است.

۶. کلی-نگر: بر کل مجموعه یادگیری تمرکز می کنند و نه بر اجزا و نکات ریز؛ بیشتر به دنبال مطالب جذاب و جالب هستند، تا

دروسی که روند پیشرفت آنها کند و کسل کننده است، و محرکهای زیر توجه آنها را بیشتر جلب میکند: الف) بازیهای آموزشی

(ب) فعالیتهای کنشی (ج) فرصتهایی که در آن کلام آنها برای غلط گیری، قطع نشود (د) فعالیتهای گروهی (ذ) بازیهای رایانه ای

## ۹- چالشی تازه، راهکاری نوین

پس از خواندن سبکهای بالا این فکر به ذهنم رسید که: «چگونه می توان همه ی این سبکهای گوناگون را در قالب فعالیتهای یاددهی-یادگیری گنجانند؟» آری سبکها زیادند و بعضی مانند سبک کلی-نگر با بعضی دیگر مانند تحلیلگرا با هم در تضادند و در دو سوی طیف سبکها قرار دارند. کلید حل مشکل این است که سبکهای گوناگون را در نقاط زمانی مختلف از طرح درس خود باید گنجانید. به عنوان مثال، هنگام یاددهی چند واژه ی جدید از آموزه نما کمک بگیرید و توجه همه ی فراگیران را به این جلب کنید که به شما گوش دهند و واژگان آن بخش را با صدای بلند و واضح تلفظ کنید در حالیکه تصاویر مربوط به آنها را روی آموزه نما به فراگیران نشان می دهید (برای سبکهای دیداری-شنیداری) سپس از آنها بخواهید که صدای بعضی از واژگان مانند *bull*، *train* و *cough* ( در دروس ۳ و ۴) را تقلید کنند [بازی «Charade» یا «دگرنمایی» یا همان «لال بازی»] (برای سبک پویا-جو)؛ اکنون بازی «لمس کن وبگو» را انجام دهید تا حدس بزنند که اشیا ی داخل کیف چیست؟؛ بعد از بعضی بخواهید که طرح ساده ای از شکل یک واژه مثلا *sailor* (در درس ۲) را روی تابلو بکشند (سبک بساوا-دوست)؛ آنگاه به آنها بگویید که بشکل گروهی، قطعات مربوط به یک واژه انگلیسی مانند *paper tiger* را به هم بپیوندند و پیوسته ی آن را به بقیه کلاس نشان دهند (کلی-نگر)؛ و سر انجام یک کاربرد که با آن دانش آموزان نیاز به انجام فعالیتهای حدس پاسخ یا مقایسه ای دارند بکار ببرید و تکالیف آنها را به آنها بگویید (سبک تحلیلگرا). به عنوان یک دبیر، نیازی نیست که تمام سبکها را در هر نکته پیاده کنید، بلکه به صورت متنوع و در جای جای درس بگنجانید به گونه ای که نیاز همه فراگیران لحاظ شود. حال اگر توانستید گونه های شخصیتی و سبکهای متفاوت دانش آموزان را شناسایی کنید، در هر نقطه از درس که احساس کنید آنها دچار مشکل یادگیری یا کاهش انگیزه شده اند، به آسانی می توانید راهبردهای یاددهی خود را با سبکهای آنها سازگار و همسوم نمایید تا مشکل بر طرف شود؛ به هر صورت، گنجانیدن سبکهای گوناگون در طرح درس به آنها کمک می کند تا درس را بهتر بفهمند، آنرا درون خود نهادینه سازند و از آن لذت ببرند.

## ۱۰- نظریه ی هوشهای چندگانه (MIT) و کاربرد آن در فرآیند یاددهی-یادگیری واژگان

نظریه ی هوشهای چندگانه ی هاوارد گاردنر (هاوارد گاردنر، ۱۹۸۳، ۱۹۹۶) (کمک مهمی به علوم شناختی و بنیانگذار فلسفه ای دانش آموز-محور است؛ رهیافتی عامه پسند بیانگر شیوه هایی که در آن فراگیران افرادی منحصر بفرد هستند؛ نیز رهیافتی که آموزش را تا سطحی که پاسخگوی این منحصر بفرد بودن باشد، فزونی بخشد) (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱ ص ۱۲۳). این نظریه ۹ نوع هوش گوناگون را توصیف می نماید و تکامل آن، پاسخی بود به نیاز برای رسیدن به درک بهتر از اینکه چگونه می توان به تفاوتهای شناختی افراد در کلاس توجه نمود و آنها را رشد داد. گاردنر، هوشهای: ریاضی-منطقی، کلامی-زبان شناختی، آهنگین-موزون، بدنی-پویاجو، بین فردی، درون فردی، دیداری-فضایی، طبیعت گرا و هستی شناختی (گاردنر، ۱۹۹۹) را شناسایی کرد. این هوشهای متفاوت، بازتاب چشم اندازی بسپارگرا (کثرت گرا) از تفاوتهای فردی فراگیران است. این هوشها را می توان ابزارهایی شخصی دانست که هر فرد در اختیار دارد تا بکمک آن، مطالب جدید را بخوبی بفهمد و آنها را در حافظه بگونه ای ذخیره سازی نماید که هنگام نیاز به آسانی بتواند آنها را بازیابی کند. هیچیک از هوشهای چند گانه برد دیگری برتری ندارند بلکه همه ارزش یکسانی دارند و اساسا در همه افراد تا اندازه ای وجود دارند؛ گرچه، برخی از آنها ممکن است بیشتر از بقیه در فرد نمود داشته باشند. هر یک از این هوشها خودجوش، تغییر پذیر و آموزش پذیرند و برای کمک به حل مشکلات روزانه فرد، باهم

همیاری می نمایند (گاردنر، ۱۹۹۹). یکی از مهمترین پیشرفتهای آموزش، پژوهشهای فراوانی است که در حوزه ی سبکهای یادگیری انجام شده و ادعان می دارد که دانش آموزان در کلاسهای زبان آموزی از نیمرخ های یادگیری کاملا متفاوتی برخوردارند. در این کلاسها با بهره گیری از فعالیتهای تکالیف گوناگون که در برگیرنده ی هوشهای متفاوت باشد، شیوه های چندگانه ای از درک معنا را، فعالسازی و در نتیجه انگیزه زیادی در فراگیران ایجاد می کنند. بنابر این دانش آموزان اطمینان حاصل می کنند که با وجود چالشها و موانع سر راه، می توانند از عهده یادگیری زبان بر آیند؛ این احساس توانمندی اثری مثبت بر خودباوری آنها دارد و میزان موفقیت آنها را در زبان آموزی و به ویژه واژه آموزی می افزاید.

## ۱۱- مراحل اجرای راه حل

**گام اول:** آموزش چگونگی آماده سازی ابزار، و روش صحیح ساخت آموزه نماها ی واژگانی (آن-و)، دیوار واژگانی (د-و)، فرهنگ واژگانی شخصی (ف-و-ش) و نقشه کشی معنایی (ن-ک-م) و نیز نمایش نمونه هایی از آنها، به دانش آموزان پایه ی دوم دبیرستان روندگام اول راتشکیل می داد. یک قطعه مقوای سفید در اندازه های ۱۵×۲۰ (که می توان از جعبه های گز، شیرینی، کفش و... که در منزل موجود است استفاده نمود) و سه ماژیک به رنگهای مختلف برای این کار کافی است. روی مقوا این موارد باید نوشته شود:

۱. خود واژه (مثلا dress ۲. نوع واژه در بیرون از بافت (speech parts of) ۳. تلفظ (pronunciation) ابرمبنای فرهنگ ۱ انگلیسی به انگلیسی یا ف.ان.ان. [ ۴. تعریف (definition) ۵. مثال اول [ e.g.1 یک جمله از کتاب درسی ]

۶. مثال دوم (e.g.2) [از مثالهای ف-ان-ان؛ ولی باهمان معنا] ۷. مترادف (synonym) ۸. متضاد (Antonym) مواردی که پشت مقوا باید نوشته شود:

۹. معنای فارسی (مربوط به جمله کتاب درسی) ۱۰. تصویر (مربوط به مثال اول یا دوم؛ با بیشینه اندازه ی ۱۳×۱۵) **گام دوم:** گروه بندی به ۵ گروه ۶ نفره (با توجه به اینکه شمار دانش آموزان ۰۳ نفر و دروس باقی مانده ۵ درس بود) به گونه ای که هر گروه، واژگان یک درس را به طور کامل، بر عهده بگیرد و در هفته ی مربوط به خود که برنامه ریزی آن با گروهها هماهنگ می گردد، آن را اجرا نماید. در هر گروه معمولاً دودانش آموز توانمند تر از بقیه وجود دارند که یکی از آنها نقش منشی را بر عهده دارد. در هر گروه تک تک دانش آموزان موظفند تمامی واژگان آن درس را به شکل آموزه نمای واژگانی در آورند و در روز اجرا هر یک فقط لازم است تعدادی از آن واژه ها را (که خود گروه تقسیم بندی کرده، مثلا نفر اول از ۵۰ واژه ی درس ۷، تنها ۱۰ واژه را عهده دار شده) بازگو کند. آموزه نماها را به دوصورت وبا دو کاربرد باید تهیه نمود: یکی، کوچک نما با تصویر تقریباً ۱۵×۲۰ که ویژه دانش آموزان برای فراگیری جنبه های ۱۰ گانه ی یک واژه است [موارد بالا]؛ و دیگری بزرگنما (۱۵×۱۰) که ویژه دبیران است و توسط خود آنها برای آموزش یک یا دو جنبه ی خاص مثلا از لحاظ تصویر یا تلفظ یا املا، بزرگنمایی می شود به گونه ای که فراگیران کندآموز یا دیر آموز نیز، واژه را با پرتو دهی شفافتر دریافت نمایند.

**گام سوم:** دبیر حدود ۲۰ دقیقه بصورت آزمایشی، مراحل و مواردی را که گروهها ممکن است در آن اشکال یا ابهامی داشته باشند، خود اجرا می کند و به سوالات پاسخ می دهد.

**گام چهارم:** هر گروه بر اساس برنامه از پیش سازماندهی شده روی سکو یا در جلوی کلاس آمده و واژگان را یک به یک در قالب فعالیتهای گوناگون، که با حمایت، راهنمایی و نظارت دبیر همراه است، نمایش می دهند.

**گام پنجم** : هر جا لازم است که دبیر از یادگیری فراگیران اطمینان حاصل نماید ، از آموزه‌های بزرگنما که ویژه ی دبیر برای ارزشیابی فوری و مستمر است بهره خواهد جست. (دیداری)

**گام ششم** : فعالیتهای آموزه نما-محور که در طول یاددهی واژگان هر درس می توان انجام داد عبارتند از :

۱. چون [جدای از گروه مربوط به هر درس ] تک تک دانش آموزان ، پیش از آغاز هر درس برای مطالعه ی اولیه واژگان ، از کتاب کمک آموزشی خط سفید، بهره گرفته اند و آمادگی اولیه را کسب نموده اند ، دبیر، گروه مثلا ۳ را که عهده دار درس ۷ می باشد پس از حضور و غیاب ، به جلو فرا می خواند .

۲. منشی گروه یکبار از روی تمام واژگان با صدای بلند می خواند و بقیه ی کلاس پس از او بلند تلفظ می کنند، اگر اشتباهی .

بود، دبیر از گروه ۴ می خواهد آن را اصلاح کند، اگر نتوانستند بقیه ی کلاس، و سرانجام خود دبیر تصحیح می نماید. (شنیداری)

۳. دبیر از نفر اول گروه (به ترتیب ایستادن) می خواهد که به تصویری که خود دانش آموز (روی آموزه نما) تهیه کرده ، نگاهی کوتاه ببیند و بگوید که واژه ی مربوط به آن چیست ؟ [دبیر به انگلیسی می پرسد : What's this called? و دانش آموز هم به

انگلیسی پاسخ می دهد : a medal] (شنیداری-دیداری) ۴. اگر دانش آموز اولی نتوانست، از بقیه می پرسد ؛ ارزش هر پاسخ صحیح یک نمره (از صد نمره ی) مستمر است . ۵. حرکت آهسته : دبیر بسته ی آموزه نما دانش آموز را در دست گرفته ، شماری را بر می گزیند؛ سمت غیر تصویری آموزه نما را روبروی خود قرار می دهد و تنها تصویر را با حرکت آهسته، سانتی متر به سانتی متر از زیر بقیه ی بیرون می آورد و به شاگرد نشان می دهد ولی معنا را نمایش نمی دهد ؛ اگر او نتوانست در این مرحله پاسخ صحیح بدهد، یک نمره می گیرد و گرنه دبیریکی از مثالها (که اولویت با مثال دوم است) را می خواند و او آن را معنا می کند و می گوید که کدام یک از واژگان آن جمله ی مثال ، واژه ی مورد نظر دبیر بوده است و یک نمره میگیرد؛ نتوانست ، دانش آموز بعدی آن را معنا میکند و واژه راهم نام می برد و اولی فقط مثال اول آموزه نما خود را بازگو می کند و ... ۶. \* Charade [لال بازی یا «دگر نمایی»] «یا /'reid' sə rɪd US] نام یک بازی پر هیجان و سرگرم کننده است که طی آن دبیر به نفر بعدی گروه می گوید که جلوتر بیاید تا بقیه صدای او را نشنوند؛ سپس، واژه ای را در گوش او پچ پچ می کند (یا تصویر آن را در آموزه نماها به او نشان می دهد) ، دانش آموز به سلیقه ی خود سعی می کند با نمایش حرکات بدنی، منظور و معنای واژه ی مورد نظر خود را برای دیگران روشن سازد؛ در اینجا اولویت با گروه مربوط است، اگر نتوانستند هر کس از هر گروهی که زودتر پاسخ داد ، خودش ۲ نمره و بقیه مانند، pass.dress.turn on fly, و... بهره می گیرند. (پویا جو)

۷. ف-و-م (فرهنگ واژگان مصور) یا [ picture dictionary= Pictionary] بازی دیگری که بیشتر برای یاد آوری و بازآموزی واژگان کاربرد دارد؛ دبیر از نفر بعدی می خواهد که به او نزدیک شود؛ واژه ای را روی آموزه نما به او نمایش می دهد و یا آن را در گوش او پچ پچ می نماید و او روی تابلو طرحی ساده و قابل فهم از آن می کشد؛ اولین کسی که در کلاس بتواند پاسخ صحیح بدهد نه تنها یک نمره می گیرد بلکه می آید و به همان روش واژه ی دیگری را اجرا می کند؛ می توان تمام آن واژه هایی که در هر درس بیشتر نمایاندنی [concrete] هستند را اینگونه آموزش یا سنجش کرد. همچنین برای کل گروه مربوط به فرد پاسخگو نیز می توان امتیازی در نظر گرفت تا انگیزه و خودباوری در بقیه گروه هم ، حفظ شود. (بساوایی-پویا جو)

۸. فعالیت دیگر این است که خود دبیر تصویر ساده ای روی تابلو بکشد و از بچه ها بخواهد که بگویند واژه ی مورد نظر چیست ، جمله ای برای آن بسازند و بعد هر یک باید جملات خود را روی تابلو بنویسد و عضو دیگر همگروه او، آن را بخواند و معنا کند؛ نکته اینجاست که آن دسته از دانش آموزان که استعداد و توانمندی بیشتری دارند ممکن است بتوانند بیشتر از یک جمله

بسازند؛ بنا براین، در پایان هر جلسه که متن درس مورد نظر به پایان می رسد و دیگر، بیشتر واژگان ژرف آموزی شده اند [همچنین با در نظر گرفتن هوشهای چند گانه و تفاوت‌هایی که دبیر در فرد فرد آنها سراغ دارد] می توان از کم توانتر ها، فقط یک یا دو جمله، واز تواناتر ها حتی یک داستان کوچک چند جمله ای، به عنوان تکلیف جلسه ی آینده ، در خواست نمود. (تحلیل‌گرا)

**گام هفتم:** دیوار واژگانی، نقشه ی معنایی: پس از پایان درس ۳ و ۴ ، یک ارزشیابی نوشتاری از دو درس انجام گرفت و تمام واژگانی که در پاسخ به سوالات، دانش آموزان نسبت به کاربرد صحیح آنها دچار مشکل شده بودند توسط پژوهشگر یاد- داشت و برای جلسه ی بعد آنها را روی یک مقوا به اندازه های  $10 \times 5$  به پهنا نوشته شد. طرح کلی به این صورت بود :

واژه ی آموختنی درستون اول سمت راست، که به ترتیب حروف الفبا و با خطی درشت و در دیدرس همه نوشت شد، نوع واژه در خارج از جمله (parts of speech) درستون بعدی ، معنای فارسی درستون سوم و جمله ی مثال برای آن [ همان مثال دوم هایی که دو گروه قبلی برای دودرس ۵ و ۶ ، روی آموزه نماها آورده بودند] درستون چهارم و در صورت نمایاندنی بودن تصویر یا نقاشی مناسبی در ستون آخر درج شده بود. از نمایندگان کلاس خواستیم که این دیواره ی واژگانی را در جایی مناسب [مثلا بالای تابلوی گچی] روی دیوار نصب کنند. در هنگامی که دانش آموزان در مورد یکی از آن واژه ها مشکلی داشتند بدون صحبتی و گرفتن وقت کلاس نگاهی به آن می انداختند و بهره های لازم را می بردند. [تنها هنگام برگزاری امتحانات خرداد ماه آنها را از روی تابلو برچیدیم. نکته ی مهم این است که این کار فقط جنبه نمایش و آرایه ی یک نمونه برای دروس بعدی بود].

برای اجرای دروس ۴ و ۵ و ۶ در هفته های بعد، علاوه بر آموزه نما، از دیوار واژگانی ، نقشه معنایی و سرانجام از ف-ش نیز به صورت زیر بهره گرفتیم :

۱. از هر گروه خواسته شد که پس از پایان درس مر بوط به خود ، مانند نمونه ی روی دیوار، یک دیوار واژگانی از آن کلیدواژه هایی که به گونه ای در دسر ساز هستند و نیاز به بازبینی و ماندگارسازی بیشتری دارند تهیه نمایند؛ همچنین برای همیاری دادن خود آنها در تهیه مطالب آموزشی ، از آنها خواستیم که هر نکته ی دیگری غیر از مواردی که در نمونه ی روی دیوار می بینند [مثلا با پیشنهاد خود گروه ۳، تلفظ بعضی واژگان که دشوارتر بود ، یا واژگان هم آوا مانند boat و bought که بعضی را به اشتباه می انداخت ؛ یا نیاز گروه ۵ به مترادف یا متضاد بعضی واژه ها ، را نیز اضافه نمایند] .

۲. گروهها یی که در هر جلسه ، اجرا به عهده نداشتند، موظف بودند در جلسات بعدی، ، از واژگان کار شده توسط گروه برعهده گیرنده ، به صورتهای دیگری دیوار واژگانی تهیه کنند؛ مثلا گروه ۶ که نوبت اجرای دو هفته ی دیگر بود می بایست از واژگان درس ۴ که قبلا کار شده بود به شکل مقوله بندی های : اسم (nouns) ، فعل (verbs) ، صفت (adjective) ، قید (adverb) و همچنین پسوند های صفات بر تر و صفات برترین را در مورد واژگان موجود در متن خواندنی (Reading) پیدا کرده و در ستونی جدا گانه روی دیوار واژگانی بچسباندند در کنار دیوار واژگانی قبلی روی دیوار نصب نماید. بدین ترتیب که :

الف) گروه تهیه کننده جلوی کلاس می آید؛ دبیر تعریف واژه ای (definition) را بیان می کند و از اعضای گروه می خواهد که آن واژه را از بین واژگان موجود در دیوار واژگانی بیابند؛ هر کس زودتر پاسخ داد یک نمره و بقیه گروه نیم نمره .

ب) دبیر مترادف یا متضاد واژه ای را سوال می کند و یکی یا دیگری پاسخ می دهد؛ پس از هر پاسخ غلط دبیر ساکت می ماند تا ببیند بقیه گروهها می توانند پاسخ دهند، و سرانجام خود آن را اصلاح خواهد نمود .

ج) دبیر یکی از اعضا به شکل پیچ پیچ می گوید که پای تابلو برود و واژه ای را طراحی یا نقاشی کند، بقیه ، آن واژه را روی دیوار واژگانی جستجو می نمایند .

د) بازی مردآویخته: [مرد حلق آویز یا: hangman game] دبیرروی تابلو چند حرف از حروف یک واژه را می نویسد و به جای حروف افتاده، خط تیره می گذارد؛ اعضای گروه در درجه اول، و بقیه گروهها در وهله بعد، می توانند پای تابلو بروند و آن واژه را کامل کنند [این تمرین برای آنهایی که در املای انگلیسی ضعیف هستند بسیار کارآاست]؛ دبیر به آنها می گوید که: هرکس بتواند همه ی حروف افتاده را کامل کند، ۱ نمره می گیرد اما هرکس که حرفی از آن را غلط بنویسد، یک عضو از بدن مرد آویخته را برای او روی تابلو می کشم. مثلاً برای واژه ی مرکب Olympic games که ۱۱ حرف دارد، ۱۰ خط تیره و یک حرف کامل شده مثلاً حرف m را پر می کند. دانش آموزان گروه یک به یک می آیند و حرفی از آن را پر می کنند؛ در صورتیکه تمام اعضا همه حروف را غلط بنویسند، در برابر حرف اول، سرمرد آویخته، در برابر حرف دوم، گردنش و... تا اینکه بدنش کامل شود و همه فریاد می زنند مثلاً: حمید را حلق آویز کنید! یا [Hang Hamid و یا Hang group 3] گروه ۳ آویزان!]

**گام هشتم:** در این گام پژوهشگر، از هر یک از گروهها ی پنج گانه ی دانش آموزان خواست تا پس از اجرای گروهی فعالیتهای آموزه نما-محور خود، آموزه نماهای هر درس را پس از برطرف نمودن اشکالات، به شکل دفترچه ای گردآوری شده در بیاورند تا در هنگام خوانش متن های کتاب در صورت نیاز از آنها به شکل کاملتری بهره وری نمایند (ف. و. ش. یا گنج-واژه نامه).

**گام نهم:** (اصلاح، تعدیل و تغییرات در اجرای راه حل ها) :

نظر خواهی از چندین نفر از همکاران گروه زبان انگلیسی ناحیه و سرگروه محترم، به شکل حضوری و گفت و شنود، طی جلسه ای که در اردیبهشت ماه برگزار گردید، صورت گرفت. مهمترین دغدغه ی دو همکار منتقد این روش، یکی، چگونگی تنظیم وقت کلاسی با فعالیتهای یاددهی-یادگیری و دیگری این که چرا از همه ی فراگیران نخواستیم بجای مقوا، power point همان آموزه

نماهارا، تهیه کنند، بود و پاسخ این بود: ۱. بهره وری از یک طرح درس بسیار دقیق که از پیش، مشکلات پیش بینی نشده ای مانند غایب بودن یکی از اعضای گروهها، و چگونگی جایگزین نمودن آنها را، نیز دارا باشد و ۲. تنها ۵۵٪ شاگردان کلاس من به فن آوریهای نوین خانگی دسترسی داشتند؛ با این وجود این پیشنهاد خوب سبب شد تا برای ماندگارسازی بیشتر واژگان، پیش از پایان سال تحصیلی، از هر گروه خواستم به صورت تقسیم کار، آموزه نماهای واژگان درس مربوط به خود را به صورت پاور پوینت تهیه و تا پانزدهم خرداد ماه تحویل دهد؛ به هر گروه پس از راستی آزمایی، به ازای کار خود بین ۳ تا ۵ نمره ی ارزشیابی مستمر (از ۲۰ نمره) تعلق می گرفت (البته این کار-در-خانه، و برای تشویق دانش آموزان به همیاری بیشتر گروهی، بین محرومین از این امکانات و برخورداران از آن، بود؛ در به کارگیری فن آوریهای نوین؛ کاملاً اختیاری و بدون هیچ بار روانی).

## ۱۲- توصیف وضع مطلوب (شواهد ۲)

### الف - شاخص های کیفی

پس از اجرای راه حلها در طول این پژوهش، دیدگاه بسیاری از دانش آموزان تلاشگر اما نسبتاً ناموفق، نسبت به واژه آموزی و دشواری های ناشی از آن، به طور چشمگیری دچار دگرگونی شده بود. برخی که در آغاز سال به اشکال گوناگون از پای تابلو آمدن، پاسخ شفاهی به زبان انگلیسی دادن، آوردن والدین برای کیفیت-پرسی درس خود و سرانجام از نوشتن تکالیف، طفره می رفتند، حالا می آمدند و تقاضای اجرا با گروههای دیگر یا جایگزین شدن به جای غایبین آن جلسه را می نمودند. حتی یکی از دانش آموزان متوسط، از من خواست که در درس ۵ (مربوط به گروه خودش و درس ۶ (مربوط به گروه بعدی) به او اجازه دهم که منشی هر دو گروه باشد؛ ولی چون همه ی شاگردان می بایست در فعالیتهای یادگیری درگیری شدند این امکان وجود

نداشت. سه نفر از والدین شگفتی خود را از تغییر انگیزه و نگرش فرزندشان نسبت به زبان آموزی در نیمسال دوم، به مشاور و معاون دبیرستان ابراز نموده بودند. نظر خواهی از خود دانش آموزان در پایان اردیبهشت ماه، بیانگر کاهش دلهره و ترس از دیپوشالی واژه آموزی و متن خوانی در گفتار و رفتار آنها بود؛ نیز نشان از آمادگی بیشتر آنها برای آزمون خرداد ماه داشت.

#### ب- شاخص های کمی

با بررسی نتایج ارزشیابی پایانی در خرداد ماه مشخص شد که اجرای این طرح اقدام پژوهی نتیجه ای مطلوب داشته و دانش آموزان از قسمت واژگان و درک مفاهیم نمره ی کمتری را از دست داده اند و حتی می توان گفت، بیش از پنج ششم کلاس (۸۵ درصد) نمره ی کاملی از سوالات بخش واژه شناسی و کاربری آنها در بافت مناسب، و نیز درک مطلب را کسب کردند. جدول ها و نمودارهای زیر بیانگر این مطلب می باشند.

جدول شماره ۱: درصد فراوانی پاسخ به سوالات بخش واژگان و درک مطلب خردادماه ۹۵

مورد	کل افراد	افرادی که از بخش واژگان و درک مطلب نمره کامل گرفتند	افرادی که از بخش واژگان و درک مطلب نمره کامل نگرفتند	افرادی که از بخش واژگان و درک مطلب اصلا نمره نگرفتند
نفر	۳۰	۲۵	۵	۰
درصد	۱۰۰	۸۵	۱۵	۰

جدول شماره ۲: درصد فراوانی پاسخ به سوالات بخش واژگان و درک مطلب نیمسال دوم ۹۵-۹۴ (الف و ب)

نمرات اجرای کلاسی (مستمرنوبت ب-۲)	۰-۷	۷-۱۰	۱۰-۱۴	14-17	17-20
فراوانی	0	۲	۴	۱۱	۱۳
درصد	۰	۶.۷	۱۳.۳	۳۶.۷	۴۳.۳

نمرات اجرای کلاسی (مستمرنوبت ب-۲)	۰-۷	۷-۱۰	۱۰-۱۴	14-17	17-20
فراوانی	0	۲	۴	۱۱	۱۳
درصد	۰	۶.۷	۱۳.۳	۳۶.۷	۴۳.۳



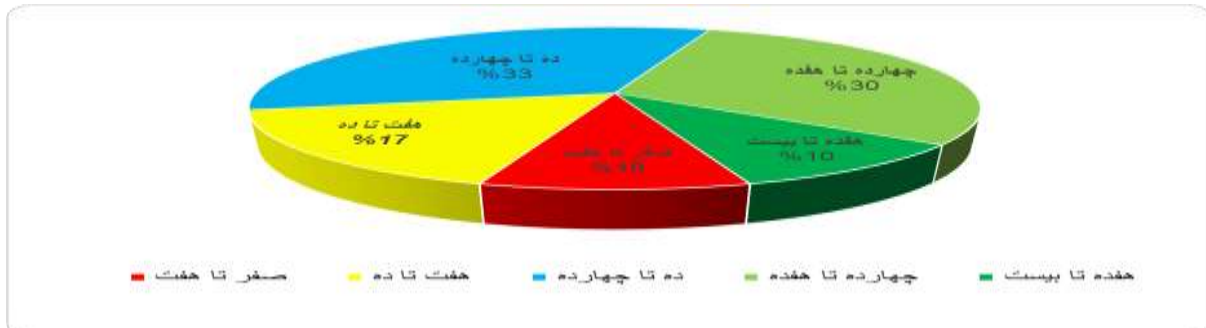
## ۱۳- ارزیابی و روایی بخشی اقدام جدید

هدف از اجرای این پژوهش، بهبود شیوه های یاددهی-یادگیری در فرآیند واژه آموزی و نیز بهره گیری از رسانه ها یا ابزارهای کمک آموزشی ساده-ساخت، کم هزینه اما پر کاربرد و کارآمد برای آسان سازی یادگیری، افزایش مانایی عناصر واژگانی در ذهن زبان آموزان کم در آمد بود؛ حال برای اطمینان یافتن از کارایی و کارآمدی راه حلهای اجرا شده در بهبود سطح واژه آموزی دانش آموزان به بررسی جداول و نمودارهای این گزارش پژوهشی می پردازیم. این نماد آماری مربوط است به نمرات و درصد فراوانی دانش آموزان در گروههای گوناگون، که برپایه ی افزایش سطح توانمندی هر گروه در بکارگیری سبکهای گوناگون فراگیری و ماندگاری واژه ها گردآوری شده اند. همان گونه که مشاهده می شود آمار جدول شماره ۲ (الف و ب) بیانگر این مطلب مهم است: که در نوبت دوم درصد دانش آموزانی که احتمال می رفت از بخش واژگان، اصلاً نتوانند نمره بیاورند (کم توان ها)، صفر است؛ به بیان بهتر، اگرچه بر اساس جدول شماره ۲ (الف) حدود ۳.۳٪ از دانش آموزان نمره ی بین صفر تا هفت (یعنی از ۴ تا ۷ و نه از خود صفر)، آورده اند، هیچ یک در بخش واژگان کاملاً شکست نخورده و دست کم یکی دو سوال را پاسخ صحیح داده اند. همچنین در گروههای توانا تر پیشرفت چشمگیری مشاهده می شود به گونه ای که با بررسی جدول شماره ۳ یا مقایسه ی نمودارهای شماره های ۱ و ۲ به این مهم دست می یابیم که: در نوبت دوم در صد واژه آموزان کم توان (بین صفر تا ۱۰)، حدود ۲۰٪ کاهش و به همان میزان به افراد میان-توان افزوده شده است. آمار ستونهای ۳ تا ۶ در جدول شماره ۳ نشانگر تغییر شگفت آور دیگری است:

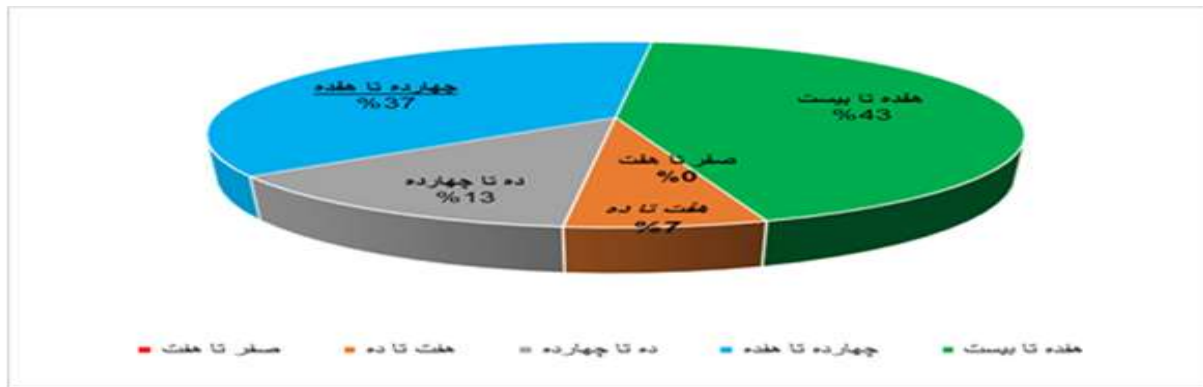
جدول شماره ۳: مقایسه ی در صد فراوانی نمرات بخش واژه آزمایی در نوبت اول و دوم - ۹۵-۹۴

درصد فراوانی	0-7	7-10	10-14	14-17	17-20
نوبت اول	10	16.7	33.3	30	10
نوبت دوم	0	6.7	13.3	36.7	43.3
تفاضل در صد و نوبت	-10	-10	-20	+6.7	+33.3

از گروه میان-توانهای پایین به شدت کاسته شده و به همان میزان، بر درصد میان-توانهای بالا تر، و پرتوانها افزوده است. بطور کلی پیشرفت در امر واژه آموزی در تمام گروهها مشاهده گردید.



نمودار ۱: درصد فراوانی نمرات نوبت اول به تفکیک گروههای کم توان، میان-توان و پرتوان



نمودار ۲: درصد فراوانی نمرات نوبت دوم به تفکیک گروههای کم توان ، میان-توان و پرتوان

#### ۱۴- نتیجه گیری

باتوجه به اینکه بهره گیری از نظریات نوین یادگیری در آموزش زبان در دبیرستانهای ایران پیشینه ای پررنگ و چشم گیر ندارد و اگر هم باشد بسیار رکیب و کم فروغ جلوه می نماید، در جایگاه مقایسه با اقدام پژوهی های دیگر در این زمینه، تجربه ای موفق به نظر می آید و از نتایج آن این که واژه آموزی مستمردر یک محیط کلاسی دبیرستانی آن هم با امکانات کم و دانش آموزانی از خانواده های کم درآمد، در نوع خود کم نظیر و برای همکاران آموزشی می تواند بسیار سودمند و درخور توجه باشد . در پژوهش حاضر ، به منظور آگاهی بیشتر از وجود مساله ی بی علاقهی دانش آموزان کم در آمد نسبت به فراگیری واژگان و درک مفاهیم درس زبان انگلیسی به بررسی داده های به دست آمده از پرسشنامه ی دبیران و نظر سنجی از دانش آموزان همچنین به تبادل تجربه با مدیر و همکاران محترم پرداختیم (بخش شواهد ۱) و با بهره گیری از ابزار کمک آموزشی ساده و کم هزینه، اقدام به انجام فعالیت های یاد دهی-یادگیری معنا دار نمودیم. پس از انجام پژ و هش، با توجه به شاخص های کیفی و کمی طرح ، پژوهشگر به این نتیجه دست یافت که گوناگونی شیوه های یاددهی، در ایجاد علاقه مندی دانش آموزان به یاد گیری واژگان و درک مفاهیم زبان انگلیسی تاثیر بسزایی دارد؛ توان افزایش حافظه ی دیداری و شنیداری ، در قالب آموزه نمای مصور واژگانی ، بهره گیری از مزایای دیوار واژگانی ، نقشه ی معنایی و فرهنگ واژگانی شخصی-دانش آموزی سهم بسزایی در افزایش علاقه مندی دانش آموزان به یادگیری واژگان زبان انگلیسی دارد ؛ همچنین ، توجه کافی به سبکهای گوناگون یادگیری و درپی آن ، آموزش چند حسی و مبتنی بر نظریه ی هوشهای چندگانه، در رسیدن به هدف، که همانا آموزش کارآمد عناصر واژگانی و پدید آوری یک گنجینه ی واژگانی پویا و گسترده می باشد، امری گریزناپذیر می نماید. در پایان این یافته ی گرانشنگ به دست آمد که: توجه بیشتر به تفاوت های فردی و نیازها و علایق گوناگون فراگیران ، بهره وری بهینه تراز سبکهای مختلف آنها در یادگیری، بهره جستن از شیوه ی آموزش چند حسی و سرانجام ، آموزش شگرد های ماندگار سازی واژه ها در ذهن ، مانند: کمک گرفتن از آموزه نمای واژگانی ، دیوار واژگانی، نقشه معنایی و فرهنگ واژگان شخصی، در بالا بردن میزان علاقه به یادگیری واژگان ، مانایی بخشی آنها در ذهن فراگیران ، درک بهتر مفاهیم انگلیسی و افزایش خودجوشی و خودباوری زبان آموزان، کارآیی چشمگیری داشته است .

#### ۱۵- پیشنهادها و راه کارها :

با توجه به مراحل اجرای طرح و رسیدن به آرمان پژوهش، که انگیزه بخشیدن به دانش آموزان برای واژه آموزی ، خواندن و درک مفاهیم زبان انگلیسی بود، نکاتی در قالب پیشنهاد و راه کار به شرح زیر ارائه می گردد :

الف- به مسئولان محترم آموزش و پرورش پیشنهاد می گردد: ساعت درس زبان انگلیسی را افزایش دهند تا دبیر بتواند با صبر و حوصله ی بیشتری به آموزش واژگان پایه ی انگلیسی به فراگیران بپردازد و نیز کلاسی دارای امکانات ویژه ی آموزش زبان انگلیسی در نظر بگیرند تا انگیزه ی یادگیری را در فراگیران افزایش دهد .

ب- به همکاران گرامی توصیه می شود: از روش های گوناگون آموزش زبان انگلیسی استفاده کرده، محیط کلاس را شاد و با نشاط سازند تا دانش آموزان رغبت بیشتری به یادگیری این درس را داشته باشند؛ نیز، سبکهای یادگیری گوناگون فراگیران، تفاوت های فردی، رسانه های آموزشی کم هزینه و ساده ای مانند آموزه نماها، دیوارهای واژگانی، نقشه های معنایی و ف.و.ش. ها، هوشهای چند گانه و آموزش چند حسی را در طرح درسها و اجرای فعالیتهای کلاسی خود بگنجانند .

ج - به اولیای ارجمند دانش آموزان پیشنهاد می گردد: در افزایش سطح توانش زبانی فرزند خود با دبیران زبان همفکری بیشتری داشته باشند و در برابر شیوه هایی که با آنها آشنایی ندارند، ایستادگی نمایند. از تهیه ی کتاب های داستانی گوناگون، سی دی های آموزشی و ... مهمتر، هماهنگ بودن با فعالیتهای کلاسی است .

د - به دانش آموزان عزیز توصیه می شود: برای فراگیری زبان، نباید تنها به مهارت خوانش و دانش دستور زبان بسنده نمود چرا که این تنها یک جزء از توانش کلی زبانی محسوب می شود و برای یادگیری کامل، باید مهارتها و اجزای دیگر نیز همزمان آموخته شود. (به بیان بهتر توانش زبانی، باید با کنش زبانی همزمان و همراستا باشد).

ذ- به آن دسته از مدیران محترم که معتقدند، نشانه ی انضباط کلاسی و مدیریت کلاس توسط دبیر، سکوت و ناپویایی شاگردان اوست، پیشنهاد می شود که اجازه ی چنین کاری را فقط و فقط یک بار و آن هم تنها در یک کلاس زبان، به دبیر بدهند و در صورت رضایت به بقیه مدیران نیز توصیه نمایند .

ر- در اینجا، پژوهشگر به خاطر موضوع و هدف ویژه ی پژوهش، از آموزه نما تنها برای آموزش واژگان بهره جست؛ به همکاران پیشنهاد می شود که برای آموزش ساختارها یا نقش های زبان نیز می توانند از آن بهره جویند .

#### فهرست منابع:

1. Auzuble, D.P. (1965). The psychology of meaningful verbal learning. Newyork: Grune and Stratton.
2. Fowle, C. (2002). Vocabulary notebooks: implementation and outcomes. English Teaching Journal, 56 (4), 380-88
3. Gardne, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
4. Hulstijn, J.H. and Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary acquisition. Language Learning, 51 (3) ۵۸-۵۳۹.
5. Laufer, B. and Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the task-induced involvement. Applied Linguistics, 22(1), 1-26.
6. Laufer, B and Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. Language Testing ۵۵-۳۶, (۱)۱۶ .
7. Ledbury, R. (n.d.). Vocabulary notebooks: ways to make them work. Available online at [http://www.developingteachers.com/articles\\_tchtraining/vbookspf\\_robert.htm](http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/vbookspf_robert.htm) (2009)
8. Nation, I.S.P. (1990). Teaching and learning vocabulary. New York: Newbury House.

9. Riazi, A. (2015). Classroom Assessment and Language Learning .In an Interview in Roshd Magazine: Vol, 29, No. 2 Winter, 2014 (pp 14-28).ROSHD FLT .
10. Salmani Kerdabadi, H. (2015). Iranian EFL Teachers' and Students' Perceptions on Motivational Strategies: Academia.Edu.
11. Sari, Gandha. (2006). Using Games in Teaching Vocabulary. (Online). Tersedia: [http://www.udel/eli/2006\\_P4L/ghanda.pdf](http://www.udel/eli/2006_P4L/ghanda.pdf). (February 27th, 2010).
12. Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In Schmitt, N. and McCarthy, M. (Eds.), Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy (pp. 199-228). Cambridge: Cambridge University Press.
13. Tavangar Rizi., M. (1994). An Introduction to Translation. In Classroom Lectures: How to Translate a Simple English Poem into a Persian Poem. Isfahan University: FLT Faculty.
14. Tezgiden, Y. (2006). Effects of instruction in vocabulary learning strategies. Unpublished master's thesis, Bilkent University, Ankara.
15. Rofiah. (2010). The Implementation of Flashcard Games to Students' Vocabulary Mastery. Unpublished Script. Bandar Lampung. STKIP PGRI Bandar Lampung.
16. Interactive Word Wall <http://www.teachnet.com/lesson/langarts/wordwall062599.html>
17. Journal of Studies in Education ISSN 2162-6952 2012, Vol. 2, No. [www.macrothink.org/jse](http://www.macrothink.org/jse) 107
18. Word Walls <http://www..net/writing/wordwall/index.htm>