



آموزش زبان خارجی به زبان‌آموزان مبتلا به ADHD: الزامات شناختی و راهکارهای آموزشی

فاطمه بهروز^{۱*}

۱- مدرس زبان ایتالیایی، fatemebehrooz4@gmail.com

خلاصه

یادگیری زبان خارجی از منظر روان‌شناسی شناختی مستلزم درگیری هم‌زمان مؤلفه‌هایی همچون توجه پایدار، حافظه کاری، پردازش شنیداری-دیداری، خودنظارتی، بازداری پاسخ و تنظیم هیجانی است؛ مؤلفه‌هایی که در زبان‌آموزان مبتلا به اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی (ADHD) الگوی عملکردی متفاوتی نسبت به زبان‌آموزان نوروبتایپیک دارند و در صورت نادیده گرفتن در طراحی آموزشی، می‌توانند به افت عملکرد زبانی، کاهش انگیزه یادگیری و کناره‌گیری از فرایند آموزش زبان خارجی منجر شوند [۱، ۲]. با وجود گسترش پژوهش‌های مرتبط با ADHD، تمرکز غالب این مطالعات بر تشخیص بالینی و مداخلات درمانی بوده و نقش مدرس زبان در انطباق روش‌های تدریس با الزامات شناختی این گروه، به‌ویژه در آموزش زبان‌های خارجی، کمتر به‌صورت کاربردی و مبتنی بر تجربه حرفه‌ای بررسی شده است. هدف این پژوهش، تبیین الزامات شناختی آموزش زبان خارجی برای زبان‌آموزان مبتلا به ADHD و ارائه راهکارهای آموزشی عملی و قابل اجرا از منظر مدرس زبان است. پژوهش حاضر با رویکردی توصیفی-تحلیلی و مبتنی بر مرور روایتی هدفمند منابع نظری، چارچوب‌های شناختی یادگیری زبان دوم و تحلیل تجربه حرفه‌ای نگارنده انجام شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که با اعمال راهبردهایی همچون مدیریت بار شناختی، تقسیم‌بندی زمانی فعالیت‌ها، اولویت‌دادن به روانی گفتار و استفاده از بازخورد غیرمستقیم، می‌توان مشارکت زبانی، تداوم درگیری شناختی و پایداری انگیزشی زبان‌آموزان مبتلا به ADHD را به‌طور معناداری بهبود بخشید؛ به‌گونه‌ای که بخش عمده چالش‌های مشاهده‌شده در کلاس زبان نه ناشی از ضعف توانایی زبانی، بلکه پیامد مستقیم عدم انطباق روش‌های تدریس با ویژگی‌های شناختی این گروه است.

کلمات کلیدی: آموزش زبان خارجی، ADHD، الزامات شناختی، نقش مدرس زبان، راهکارهای آموزشی، یادگیری زبان دوم.

۱. مقدمه

کلاس آموزش زبان خارجی به‌طور ذاتی محیطی با بار شناختی بالا محسوب می‌شود. زبان‌آموز در این محیط ناگزیر است به‌طور هم‌زمان به ورودی زبانی توجه کند، معنا را استنباط نماید، ساختارهای دستوری را پردازش کند و در بسیاری از موارد، تولید زبانی آنی داشته باشد [۶]. انجام موفق این فرایندها به‌شدت به کارکردهای اجرایی وابسته است؛ کارکردهایی که شامل توجه پایدار، حافظه کاری، بازداری پاسخ، برنامه‌ریزی و خودنظارتی می‌شوند و در زبان‌آموزان مبتلا به ADHD غالباً با ناپایداری یا اختلال همراهاند [۳].



اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی (ADHD) یک اختلال عصب‌رشدی است که با الگوهای پایدار بی‌توجهی، تکانشگری و در برخی موارد بیش‌فعالی شناخته می‌شود و می‌تواند عملکرد تحصیلی، تنظیم رفتار و یادگیری مهارت‌های پیچیده‌ای مانند زبان خارجی را تحت تأثیر قرار دهد [۱]. در کلاس زبان، این اختلال اغلب به صورت ناتوانی در تمرکز طولانی مدت، فراموشی سریع مطالب، نوسان شدید عملکرد و حساسیت بالا نسبت به بازخورد منفی بروز می‌یابد [۲].

با این حال، تحلیل تجربه حرفه‌ای بسیاری از مدرسان زبان نشان می‌دهد که زبان‌آموزان مبتلا به ADHD، در صورت دریافت آموزش متناسب با ویژگی‌های شناختی خود، می‌توانند در مهارت‌هایی نظیر مکالمه، خلاقیت زبانی و تعامل ارتباطی، عملکردی هم‌سطح یا حتی فراتر از میانگین داشته باشند. این تناقض ظاهری، ضرورت بازنگری در نقش مدرس زبان و پیش‌فرض‌های رایج طراحی آموزشی را برجسته می‌سازد.

بر این اساس، پژوهش حاضر به سؤالات زیر می‌پردازد:

۱. کدام ویژگی‌های شناختی زبان‌آموزان مبتلا به اختلال کم‌توجهی/بیش‌فعالی (ADHD) بیشترین ارتباط را با فرایند یادگیری زبان خارجی دارند؟
۲. نظریه بار شناختی چگونه می‌تواند به تبیین و طراحی راهبردهای آموزشی مؤثر برای آموزش زبان خارجی به زبان‌آموزان مبتلا به ADHD کمک کند؟
۳. چه دلالت‌ها و پیامدهای آموزشی‌ای می‌توان از تلفیق تجربه حرفه‌ای تدریس و چارچوب‌های نظری موجود در حوزه آموزش روان‌شناسی استخراج کرد؟

۲. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و از نوع توصیفی-تحلیلی انجام شده است. انتخاب این رویکرد با توجه به ماهیت پیچیده و چندبعدی اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی (ADHD) و تأثیر آن بر فرایندهای شناختی در یادگیری زبان خارجی صورت گرفته است. ADHD نه تنها یک اختلال رفتاری، بلکه پدیده‌ای شناختی-عصبی است که مؤلفه‌هایی چون توجه پایدار، حافظه کاری و کارکردهای اجرایی را تحت تأثیر قرار می‌دهد [۱، ۲، ۳]. از این رو، بررسی چالش‌های آموزش زبان به زبان‌آموزان مبتلا به ADHD نیازمند رویکردی است که امکان تحلیل عمیق و زمینه‌مند را فراهم کند.

این پژوهش بر مرور تحلیلی منابع نظری و پژوهشی و تحلیل تجربه آموزشی مدرس استوار است. استفاده از تحلیل توصیفی-تحلیلی در پژوهش‌های آموزش زبان دوم، به‌ویژه زمانی که هدف تبیین فرایندهای یادگیری و نه اندازه‌گیری متغیرهاست، رویکردی پذیرفته‌شده محسوب می‌شود [۴، ۶، ۹].

۲.۱ منابع و شیوه گردآوری داده‌ها

داده‌های پژوهش از سه منبع اصلی گردآوری شده‌اند:

نخست، مطالعه نظام‌مند ادبیات پژوهش در حوزه ADHD، روان‌شناسی یادگیرنده زبان، و نظریه‌های شناختی مرتبط با یادگیری زبان دوم. این منابع شامل متون تشخیصی و بالینی ADHD [۱، ۲، ۸، ۳۰]، پژوهش‌های مرتبط با توجه و کارکردهای اجرایی [۲۱، ۲۴، ۲۵] و آثار بنیادی در حوزه اکتساب زبان دوم [۶، ۹، ۱۸، ۲۰] هستند.



دوم، چارچوب‌های نظری شناختی مورد استفاده در این پژوهش، به‌ویژه نظریه بار شناختی، که نقش محدودیت‌های حافظه کاری و ظرفیت پردازش اطلاعات را در یادگیری توضیح می‌دهد [۵]. این نظریه به‌طور خاص برای تحلیل یادگیری زبان در زبان‌آموزان مبتلا به ADHD اهمیت دارد، زیرا این زبان‌آموزان معمولاً با بار شناختی بالا و افت توجه مواجه هستند [۲۳، ۲۵].

سوم، تحلیل تجربه حرفه‌ای مدرس زبان در تعامل با زبان‌آموزان مبتلا به ADHD در محیط‌های آموزشی واقعی. این تجربه شامل مشاهده مداوم رفتارهای یادگیری، واکنش زبان‌آموزان به روش‌های تدریس مختلف، و بررسی الگوهای تکرارشونده در خطاهای زبانی و افت توجه بوده است. چنین داده‌هایی در پژوهش‌های کیفی آموزش زبان به‌عنوان منبع معتبر تحلیل آموزشی شناخته می‌شوند [۴، ۱۰، ۱۶].

۲.۲ توصیف داده‌های تجربی

داده‌های تجربی این پژوهش مبتنی بر تجربه تدریس زبان خارجی به گروهی از زبان‌آموزان مبتلا به ADHD است که تشخیص آن‌ها پیش‌تر توسط متخصصان گزارش شده است. زبان‌آموزان در سطوح مختلف زبانی و در بازه‌های سنی متفاوت قرار داشته‌اند. تمرکز تحلیل نه بر مقایسه فردی زبان‌آموزان، بلکه بر شناسایی الگوهای مشترک شناختی و آموزشی بوده است؛ از جمله مشکلات توجه پایدار، فراموشی واژگان، ناپایداری در یادگیری ساخت‌های دستوری و افزایش خطاهای بین‌زبانی [۱۱، ۱۲، ۱۳].

۲.۳ شیوه تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها به‌صورت تحلیل مفهومی-تحلیلی انجام شده است. در این فرایند، یافته‌های حاصل از تجربه آموزشی با مفاهیم نظری مطرح‌شده در ادبیات اکتساب زبان دوم تطبیق داده شده‌اند. مفاهیمی چون توجه آگاهانه [۱۸]، پیچیدگی تکلیف [۱۹]، [۲۸]، نقش فراوانی و تکرار در یادگیری [۲۷] و تعامل توجه و زبان [۲۱] به‌عنوان چارچوب تحلیلی مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

همچنین، خطاهای زبانی مشاهده‌شده در عملکرد زبان‌آموزان در پرتو نظریه‌های بین‌زبانی و تحلیل خطا بررسی شده‌اند [۱۱، ۱۲، ۱۳]. این رویکرد امکان تفسیر خطاها نه به‌عنوان ضعف آموزشی، بلکه به‌عنوان بخشی طبیعی از فرایند یادگیری زبان را فراهم کرده است.

۲.۴ ملاحظات اعتبار و محدودیت‌ها

با توجه به ماهیت کیفی پژوهش، هدف اصلی تعمیم آماری نتایج نبوده است، بلکه ارائه تحلیل‌های نظری و دلالت‌های آموزشی مبتنی بر شواهد معتبر بوده است. برای افزایش اعتبار، یافته‌های تجربی به‌طور مستمر با منابع نظری و پژوهشی تطبیق داده شده‌اند [۶، ۹، ۱۷، ۲۶]. با این حال، محدودیت‌هایی مانند اتکای نسبی به تجربه مدرس و عدم استفاده از ابزارهای آزمایشی وجود دارد که باید در تفسیر نتایج مدنظر قرار گیرند.



۳. چارچوب نظری پژوهش

چارچوب نظری این پژوهش بر تلاقی سه حوزه اصلی استوار است:

۱. نظریه‌های شناختی مرتبط با ADHD،
۲. نظریه‌های اکتساب زبان دوم،
۳. مدل‌های شناختی یادگیری، به‌ویژه بار شناختی و کارکردهای اجرایی.

این چارچوب امکان تحلیل چالش‌های یادگیری زبان خارجی در زبان‌آموزان مبتلا به ADHD را از منظر فرایندهای زیربنایی توجه، حافظه کاری و کنترل شناختی فراهم می‌کند.

۳.۱ ADHD و کارکردهای اجرایی در یادگیری

بر اساس دیدگاه‌های معاصر، ADHD صرفاً یک اختلال رفتاری نیست، بلکه اختلالی در کارکردهای اجرایی مغز محسوب می‌شود [۲، ۳]. این کارکردها شامل توجه پایدار، مهار پاسخ، برنامه‌ریزی و حافظه کاری هستند که همگی نقش اساسی در یادگیری زبان دارند [۲۴، ۲۵].

مطالعات نشان می‌دهند که زبان‌آموزان مبتلا به ADHD در حفظ توجه بر ورودی زبانی، پردازش هم‌زمان اطلاعات و بازیابی دانش زبانی پیشین با دشواری مواجه‌اند [۱، ۲۱، ۲۹]. این محدودیت‌ها می‌توانند منجر به ناپایداری در یادگیری واژگان، خطاهای مکرر دستوری و افت عملکرد در تکالیف زبانی پیچیده شوند [۱۱، ۱۲، ۱۳].

۳.۲ توجه و آگاهی در اکتساب زبان دوم

توجه یکی از مفاهیم کلیدی در نظریه‌های اکتساب زبان دوم است. بر اساس فرضیه توجه آگاهانه، یادگیری مؤثر زمانی رخ می‌دهد که زبان‌آموز به‌طور فعال به ویژگی‌های زبانی ورودی توجه کند [۱۸]. این موضوع برای زبان‌آموزان مبتلا به ADHD اهمیت دوچندان دارد، زیرا نوسان توجه می‌تواند مانع تثبیت ساخت‌های زبانی شود [۲۱].

در چارچوب نظری حاضر، توجه به‌عنوان منبعی محدود در نظر گرفته می‌شود که در زبان‌آموزان مبتلا به ADHD سریع‌تر تحلیل می‌رود، به‌ویژه زمانی که تکلیف زبانی از نظر شناختی پیچیده باشد [۱۹، ۲۸].

۳.۳ نظریه بار شناختی و محدودیت‌های پردازش

نظریه بار شناختی بیان می‌کند که یادگیری زمانی مختل می‌شود که میزان اطلاعات پردازشی از ظرفیت حافظه کاری فراتر رود [۵]. از آنجا که زبان‌آموزان مبتلا به ADHD معمولاً با محدودیت‌های بیشتری در حافظه کاری مواجه هستند، فعالیت‌های زبانی پیچیده می‌توانند بار شناختی بیش‌ازحد ایجاد کنند [۲۳، ۲۵].



در این پژوهش، نظریه بار شناختی به‌عنوان چارچوبی برای تبیین دشواری‌های یادگیری زبان خارجی در این گروه از زبان‌آموزان به کار گرفته شده است. طراحی تکالیف آموزشی، میزان ورودی زبانی و نحوه ارائه محتوا همگی عواملی هستند که می‌توانند بار شناختی را افزایش یا کاهش دهند [۵، ۲۲].

۳.۴ تعامل پیچیدگی تکلیف و یادگیری زبان

بر اساس دیدگاه شناختی، پیچیدگی تکلیف نقش مهمی در کیفیت تولید زبانی و میزان توجه زبان‌آموز دارد [۱۹، ۲۸]. تکالیفی که هم‌زمان چندین مؤلفه زبانی یا شناختی را فعال می‌کنند، ممکن است برای زبان‌آموزان مبتلا به ADHD چالش‌برانگیزتر باشند.

این پژوهش از این چارچوب برای تحلیل این موضوع استفاده می‌کند که چرا برخی فعالیت‌های آموزشی، علی‌رغم اعتبار نظری، در عمل برای این زبان‌آموزان اثربخش نیستند و نیاز به انطباق با ظرفیت شناختی آن‌ها دارند [۲۰، ۲۶].

۳.۵ خطا، بین‌زبانی و تفسیر آموزشی

در چارچوب نظری اکتساب زبان، خطا به‌عنوان بخشی طبیعی از فرایند یادگیری تلقی می‌شود [۱۱، ۱۲]. نظریه بین‌زبانی تأکید می‌کند که خطاهای زبانی بازتاب نظام زبانی در حال تحول زبان‌آموز هستند [۱۳].

در مورد زبان‌آموزان مبتلا به ADHD، برخی خطاها ممکن است نه ناشی از فقدان دانش زبانی، بلکه نتیجه افت توجه، حافظه کاری محدود یا خستگی شناختی باشند [۲۱، ۲۹]. این تمایز نظری، پیامدهای مهمی برای تفسیر عملکرد زبانی و انتخاب راهبردهای آموزشی دارد.

۴ چالش‌های آموزشی زبان‌آموزان مبتلا به ADHD در کلاس زبان خارجی

یادگیری زبان خارجی مستلزم درگیری هم‌زمان چندین فرایند شناختی از جمله توجه پایدار، حافظه کاری و کنترل اجرایی است. در زبان‌آموزان مبتلا به ADHD، اختلال در این فرایندها می‌تواند به بروز چالش‌های خاصی در کلاس زبان منجر شود که در صورت تفسیر نادرست، به تصمیم‌های آموزشی نامتناسب می‌انجامد. در این بخش، مهم‌ترین چالش‌های آموزشی این گروه از زبان‌آموزان بر اساس تحلیل شناختی و تجربه حرفه‌ای مدرس بررسی می‌شود.

۴.۱ ناپایداری توجه و افت درگیری شناختی

یکی از چالش‌های برجسته در آموزش زبان خارجی به زبان‌آموزان مبتلا به ADHD، ناتوانی در حفظ توجه پایدار در مواجهه با توضیحات طولانی و فعالیت‌های یکنواخت است. توضیحات گرامری ممتد و غیرتعاملی، به‌ویژه زمانی که فاقد تنوع محرکی یا مشارکت فعال زبان‌آموز باشند، اغلب به افت قابل توجه درگیری شناختی منجر می‌شوند [۲].



از منظر شناختی، این پدیده را می‌توان نتیجه محدودیت در کنترل توجه و کاهش ظرفیت پردازش مؤثر دانست؛ به‌گونه‌ای که ورودی زبانی، علی‌رغم ارائه مکرر، به‌طور کامل پردازش یا تثبیت نمی‌شود. در چنین شرایطی، افت عملکرد زبانی لزوماً ناشی از فقدان توانایی یادگیری نیست، بلکه بازتابی از ناتوانی در حفظ تمرکز بر محرک آموزشی است.

۴.۲ نوسان عملکرد و برداشت نادرست آموزشی

یکی دیگر از چالش‌های مهم، نوسان چشمگیر در عملکرد زبانی این زبان‌آموزان است. ممکن است زبان‌آموز در یک جلسه عملکردی مطلوب نشان دهد و در جلسه‌ای دیگر، در تکالیف مشابه دچار افت شود. این نوسان گاه به‌اشتباه به عواملی مانند بی‌انگیزگی، کم‌کاری یا عدم تعهد نسبت داده می‌شود، در حالی که شواهد نظری نشان می‌دهد چنین الگوهایی ریشه‌ای شناختی دارند و با ناپایداری در کنترل اجرایی مرتبط هستند [۳].

برداشت نادرست از این نوسان می‌تواند به پیامدهای آموزشی منفی، از جمله کاهش انتظارات معلم، بازخورد نامناسب یا تضعیف رابطه آموزشی منجر شود. در مقابل، تفسیر شناخت‌محور عملکرد زبان‌آموز امکان اتخاذ رویکردهای انعطاف‌پذیرتر و منصفانه‌تر در ارزیابی یادگیری را فراهم می‌کند.

۴.۳ اضطراب زبانی و انسداد گفتار

اضطراب زبانی یکی دیگر از چالش‌های برجسته در کلاس زبان خارجی برای زبان‌آموزان مبتلا به ADHD است. تصحیح مستقیم و مکرر خطاها، به‌ویژه در حین مکالمه، می‌تواند سطح اضطراب را افزایش داده و به پدیده‌ای موسوم به انسداد گفتار منجر شود؛ حالتی که در آن زبان‌آموز علی‌رغم برخورداری از دانش زبانی نسبی، از مشارکت فعال اجتناب می‌کند [۷].

از منظر آموزشی، این وضعیت نه‌تنها فرصت تمرین تولید زبانی را محدود می‌کند، بلکه می‌تواند به کاهش اعتمادبه‌نفس و کناره‌گیری تدریجی از فعالیت‌های کلاسی بینجامد. در نتیجه، نحوه بازخورددهی و زمان‌بندی اصلاح خطا، نقشی تعیین‌کننده در حفظ مشارکت و کاهش فشار هیجانی این زبان‌آموزان ایفا می‌کند.

۵. راهکارهای آموزشی عملی مبتنی بر تحلیل تجربه حرفه‌ای مدرس زبان

راهکارهای ارائه‌شده در این بخش نه به‌عنوان دستورالعمل‌های جهان‌شمول، بلکه به‌عنوان الگوهای آموزشی انعطاف‌پذیر مبتنی بر هم‌پوشانی شواهد نظری و تحلیل تجربه حرفه‌ای مدرس زبان ارائه می‌شوند. این راهکارها حاصل مشاهده الگوهای تکرار‌شونده در تعامل میان الزامات شناختی یادگیری زبان خارجی و ویژگی‌های اجرایی زبان‌آموزان مبتلا به ADHD هستند و هدف آن‌ها کاهش اصطکاک شناختی در فرایند آموزش است.

۵.۱ طراحی کلاس بر اساس چرخه‌های کوتاه توجه



تحلیل تجربه تدریس نشان می‌دهد که توجه پایدار طولانی نمی‌تواند به‌عنوان پیش‌فرضی قابل اتکا در طراحی کلاس زبان برای زبان‌آموزان مبتلا به ADHD در نظر گرفته شود [۲]. فعالیت‌هایی که مستلزم تمرکز ممتد بر یک نوع ورودی یا یک قالب آموزشی ثابت هستند، اغلب به افت سریع درگیری شناختی منجر می‌شوند.

بر این اساس، طراحی کلاس بر مبنای چرخه‌های کوتاه توجه—شامل تقسیم زمان تدریس به واحدهای زمانی کوچک‌تر با اهداف مشخص—می‌تواند به حفظ مشارکت شناختی کمک کند. این رویکرد با دیدگاه‌های شناخت‌محور در اکتساب زبان که توجه را منبعی محدود و ناپایدار تلقی می‌کنند، هم‌راستا است [۱۸، ۲۱].

۵.۲ مدیریت بار شناختی در آموزش زبان

مطابق با نظریه بار شناختی، یادگیری زمانی مختل می‌شود که هم‌زمانی چندین هدف آموزشی موجب اشباع حافظه کاری شود [۵]. تجربه حرفه‌ای مدرس زبان نیز نشان می‌دهد که زبان‌آموزان مبتلا به ADHD در مواجهه با فعالیت‌هایی که به‌طور هم‌زمان بر دقت دستوری، واژگان، معنا و روانی گفتار تمرکز دارند، دچار افت عملکرد می‌شوند.

در این راستا، تک‌هدفه‌سازی فعالیت‌ها—یعنی تمرکز هر فعالیت بر یک مؤلفه زبانی مشخص—نقش کلیدی در کاهش بار شناختی و افزایش کیفیت پردازش ایفا می‌کند [۲۳، ۲۵].

۵.۳ اولویت روانی گفتار بر دقت ساختاری

در کلاس‌های زبان خارجی، تأکید افراطی بر دقت ساختاری، به‌ویژه از طریق تصحیح آنی خطاها، می‌تواند مانعی جدی برای تداوم تعامل زبانی ایجاد کند. تجربه تدریس نشان می‌دهد که این رویکرد در زبان‌آموزان مبتلا به ADHD اغلب منجر به افزایش اضطراب زبانی و کناره‌گیری از مشارکت گفتاری می‌شود [۷].

در مقابل، اولویت‌دادن به روانی گفتار در مراحل اولیه تعامل و تعویق اصلاح خطا می‌تواند به حفظ جریان مکالمه و افزایش اعتمادبه‌نفس زبانی کمک کند؛ رویکردی که با دیدگاه‌های ارتباط‌محور در آموزش زبان هم‌سو است [۱۸، ۲۱].

۵.۴ آموزش صریح راهبردهای جبرانی

یکی از یافته‌های کلیدی تجربه حرفه‌ای مدرس زبان، نقش مؤثر آموزش صریح راهبردهای جبرانی در جلوگیری از توقف مکالمه است. راهبردهایی مانند *circumlocution* (توصیف غیرمستقیم معنا) به زبان‌آموز امکان می‌دهند علی‌رغم فقدان واژه یا ساختار مناسب، تعامل زبانی را ادامه دهند [۶].

آموزش این راهبردها به‌صورت آگاهانه و تمرین‌شده، به‌ویژه برای زبان‌آموزان مبتلا به ADHD، می‌تواند فشار شناختی لحظه‌ای را کاهش داده و حس کنترل بر فرایند ارتباط را تقویت کند [۲۶].

۵.۵ تقویت خودآگاهی زبانی و خوداصلاحی هدایت‌شده



خودآگاهی زبانی (metalinguistic awareness) یکی از مؤلفه‌های مهم یادگیری مؤثر زبان است. تجربه تدریس نشان می‌دهد که خوداصلاحی هدایت‌شده—برای مثال از طریق ضبط گفتار و بازبینی ساختاری—می‌تواند به کاهش بار روانی اصلاح خطا و افزایش استقلال یادگیرنده کمک کند [۳].

این رویکرد به‌جای تصحیح بیرونی مداوم، زبان‌آموز را در موقعیت تحلیل فعال تولید زبانی خود قرار می‌دهد و با تقویت کنترل شناختی، به بهبود تدریجی دقت زبانی می‌انجامد [۱۷، ۲۲].

۵.۶ ایجاد محیط امن و غیرتنبیهی

محیط عاطفی کلاس نقشی تعیین‌کننده در مشارکت پایدار زبان‌آموزان مبتلا به ADHD دارد. تجربه حرفه‌ای مدرس زبان نشان می‌دهد که محیط‌های تنبیهی یا مبتنی بر سرزنش خطا می‌توانند به‌سرعت منجر به کناره‌گیری شناختی و هیجانی شوند.

در مقابل، ایجاد فضایی امن، حمایتی و خطاپذیر، پیش‌شرط مشارکت فعال و تداوم یادگیری است [۸]. این محیط به زبان‌آموز اجازه می‌دهد بدون ترس از ارزیابی منفی، در تعامل زبانی مشارکت کند و فرایند یادگیری را تجربه‌محور پیش ببرد.

۵.۷ جدول تلفیقی

جدول ۱- چالش‌های شناختی، راهکارهای آموزشی و مبنای نظری

چالش شناختی	راهکار آموزشی پیشنهادی	مبنای نظری
ناپایداری توجه	تقسیم کلاس به واحدهای کوتاه	[۲]
بار شناختی بالا	تک‌هدفه‌سازی فعالیت‌ها	[۵]
اضطراب گفتاری	بازخورد غیرمستقیم	[۷]
توقف مکالمه	آموزش Circumlocution	[۶]
ضعف خودآگاهی	ضبط و خوداصلاحی	[۳]
کاهش انگیزه	محیط امن و حمایتی	[۸]

۶. بحث

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش زبان خارجی به زبان‌آموزان مبتلا به ADHD مستلزم بازتعریف نقش مدرس زبان و بازنگری در پیش‌فرض‌های رایج آموزشی است. شواهد نظری و تحلیل تجربه حرفه‌ای مدرس زبان حاکی از آن است که بسیاری از مشکلات مشاهده‌شده در کلاس‌های زبان خارجی—از جمله افت توجه، نوسان عملکرد و اضطراب زبانی—نه به‌عنوان ضعف ذاتی زبان‌آموز، بلکه به‌عنوان پیامد مستقیم عدم انطباق روش‌های تدریس با ویژگی‌های شناختی این گروه قابل تبیین هستند [۲، ۳].



از منظر نظریه بار شناختی، کلاس زبان خارجی—به‌ویژه در سطوح ابتدایی—یکی از پیچیده‌ترین محیط‌های یادگیری محسوب می‌شود، زیرا مستلزم پردازش هم‌زمان ورودی‌های شنیداری و دیداری، تحلیل ساختارهای دستوری، بازیابی واژگان و تولید زبانی است [۵]. این الزامات شناختی برای زبان‌آموزان مبتلا به ADHD، که معمولاً با محدودیت در حافظه کاری و کنترل اجرایی مواجه‌اند، می‌تواند به سرعت منجر به اشباع شناختی، افت توجه و کاهش انگیزه شود. در چنین شرایطی، آموزش فشرده، چندهدفه و مبتنی بر توضیحات طولانی، نه تنها یادگیری را تسهیل نمی‌کند، بلکه به تضعیف مشارکت فعال زبان‌آموز می‌انجامد.

تحلیل راهکارهای عملی ارائه‌شده در بخش ۵ نشان می‌دهد که راهبردهایی مانند تقسیم‌بندی زمانی کلاس بر اساس چرخه‌های کوتاه توجه، تک‌هدفه‌سازی فعالیت‌ها و اولویت‌دادن به روانی گفتار بر دقت ساختاری، از نظر نظری با دیدگاه‌های شناخت‌محور در اکتساب زبان دوم هم‌سو هستند و در عمل نیز به بهبود درگیری شناختی زبان‌آموزان مبتلا به ADHD کمک می‌کنند. این یافته‌ها با دیدگاه‌های Ellis (۲۰۰۸) و Spada & Lightbown (۲۰۱۳) هم‌خوانی دارد که یادگیری زبان دوم را فرایندی تدریجی، غیرخطی و وابسته به تجربه‌های موفقیت کوتاه‌مدت می‌دانند [۶،۹].

از سوی دیگر، آموزش صریح راهبردهای جبرانی—مانند *circumlocution*—و استفاده از خوداصلاحی هدایت‌شده، نقشی کلیدی در کاهش انسداد گفتاری و افزایش اعتمادبه‌نفس زبانی ایفا می‌کند. این راهبردها به زبان‌آموزان مبتلا به ADHD امکان می‌دهند علی‌رغم محدودیت‌های لحظه‌ای در بازیابی واژگان یا ساختارها، جریان تعامل زبانی را حفظ کنند. با توجه به ضعف نسبی در خودنظارتی و تنظیم هیجانی در این زبان‌آموزان، چنین راهبردهایی می‌توانند نقش محافظتی در برابر اضطراب زبانی داشته باشند [۷،۸].

نکته مهم دیگر که در تحلیل یافته‌ها برجسته می‌شود، نقش محیط عاطفی کلاس است. یافته‌های این مقاله نشان می‌دهد که ایجاد فضایی امن، غیرتنبیهی و پیش‌بینی‌پذیر، پیش‌شرط مشارکت پایدار زبان‌آموزان مبتلا به ADHD در فعالیت‌های زبانی است. این نتیجه با رویکردهای آموزش فراگیر (*Inclusive Education*) هم‌راستا است که بر پذیرش تفاوت‌های شناختی به‌عنوان بخشی از تنوع طبیعی یادگیرندگان تأکید دارند و مسئولیت تطبیق آموزش را متوجه نظام آموزشی و مدرس می‌دانند، نه زبان‌آموز [۱].

در نهایت، لازم به تأکید است که پژوهش حاضر مدعی ارائه شواهد تجربی قطعی درباره اثربخشی راهکارهای پیشنهادی نیست. هدف اصلی این مقاله، ارائه چارچوبی تحلیلی و نظری پایه برای تفسیر چالش‌های آموزشی زبان‌آموزان مبتلا به ADHD و حمایت از تصمیم‌گیری‌های آگاهانه مدرس زبان بر اساس هم‌پوشانی نظریه و تجربه حرفه‌ای است.

۷. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش زبان خارجی به زبان‌آموزان مبتلا به ADHD، بیش از هر چیز نیازمند طراحی آگاهانه تجربه یادگیری است. در این چارچوب، مدرس زبان صرفاً انتقال‌دهنده دانش زبانی نیست، بلکه نقش «طراح تعامل»، «مدیریت‌کننده بار شناختی» و «تسهیل‌گر یادگیری معنادار» را بر عهده دارد.



یافته‌های این مقاله تأکید می‌کند که بسیاری از دشواری‌های آموزشی مشاهده‌شده در کلاس زبان — از افت توجه گرفته تا اضطراب گفتاری — در صورت انطباق روش‌های تدریس با واقعیت‌های شناختی زبان‌آموزان مبتلا به ADHD، قابل تعدیل یا پیشگیری هستند. طراحی ساختارمند کلاس، تک‌هدفه‌سازی فعالیت‌ها، استفاده از بازخورد غیرمستقیم، آموزش راهبردهای جبرانی و ایجاد محیطی امن و حمایتی، مجموعه‌ای از اقداماتی هستند که می‌توانند کیفیت یادگیری و تداوم حضور این زبان‌آموزان در مسیر آموزش زبان خارجی را به‌طور معناداری بهبود بخشند.

از منظر نظری، این مقاله بر ضرورت بازاندیشی در برخی مفروضات سنتی آموزش زبان تأکید می‌کند؛ مفروضاتی که اغلب توجه پایدار، ظرفیت بالای حافظه کاری و خودتنظیمی قوی را پیش‌فرض می‌گیرند. پذیرش این واقعیت که زبان‌آموزان مبتلا به ADHD الگوهای شناختی متفاوتی دارند، نه به معنای کاهش انتظارات آموزشی، بلکه مستلزم تنوع‌بخشی آگاهانه به روش‌های تدریس است.

در پایان، این پژوهش پیشنهاد می‌کند که مطالعات آتی به بررسی تجربی اثربخشی راهکارهای آموزشی پیشنهادی این مقاله در قالب پژوهش‌های شبه‌آزمایشی و طولی بپردازند. همچنین، بررسی نقش فناوری‌های آموزشی — مانند اپلیکیشن‌های تعاملی، یادگیری مبتنی بر بازی و ابزارهای دیجیتال مدیریت توجه — می‌تواند افق‌های جدیدی برای کاهش بار شناختی و افزایش پایداری یادگیری زبان در زبان‌آموزان مبتلا به ADHD فراهم آورد.

۸. محدودیت‌های پژوهش

پژوهش حاضر ماهیتی توصیفی، تحلیلی و نظری دارد و مبتنی بر تحلیل تجربه حرفه‌ای مدرس زبان در چارچوب مبانی نظری موجود است. این مطالعه شامل گردآوری داده‌های تجربی از طریق طرح‌های آزمایشی یا شبه‌آزمایشی، نمونه‌گیری آماری، یا تحلیل‌های کمی نظام‌مند نیست. از این رو، یافته‌های ارائه‌شده در این مقاله نباید به‌عنوان شواهد تجربی قطعی درباره اثربخشی راهکارهای آموزشی پیشنهادی تلقی شوند.

محدودیت دیگر پژوهش، اتکال آن به تحلیل کیفی تجربه میدانی مدرس زبان است؛ تحلیلی که هرچند می‌تواند بینش‌های عمیق و واقع‌گرایانه‌ای درباره چالش‌های آموزشی زبان‌آموزان مبتلا به ADHD فراهم آورد، اما ذاتاً با محدودیت تعمیم‌پذیری همراه است. تجربه‌های آموزشی ممکن است بسته به بافت آموزشی، سطح زبان‌آموزان، زبان هدف و شرایط نهادی متفاوت باشند و بنابراین نتایج این پژوهش نیازمند بررسی و تطبیق در زمینه‌های آموزشی دیگر است.

بالاین حال، هدف اصلی این مقاله نه ارائه نسخه‌ای جهان‌شمول، بلکه طرح چارچوبی مفهومی و شناخت‌محور برای تفسیر چالش‌های آموزش زبان خارجی به زبان‌آموزان مبتلا به ADHD بوده است. محدودیت‌های روش‌شناختی این پژوهش، آن را به نقطه شروعی برای مطالعات تجربی آینده بدل می‌کند؛ مطالعاتی که می‌توانند با بهره‌گیری از طرح‌های شبه‌آزمایشی، طولی یا ترکیبی، اثربخشی راهکارهای پیشنهادی را در شرایط کنترل‌شده‌تر مورد آزمون قرار دهند.



در مجموع، محدودیت‌های حاضر نه به‌عنوان کاستی، بلکه به‌عنوان بخشی از منطق پژوهش تفسیر می‌شوند که بر ضرورت گفت‌وگوی میان نظریه، تجربه حرفه‌ای و پژوهش تجربی در حوزه آموزش زبان به زبان‌آموزان مبتلا به ADHD تأکید دارد.

۷. منابع

1. American Psychiatric Association. (2022). *DSM-5-TR: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. APA.
2. Barkley, R. A. (2015). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. Guilford Press.
3. Brown, T. E. (2007). *Attention Deficit Disorder: The Unfocused Mind in Children and Adults*. Yale University Press.
4. Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education.
5. Sweller, J. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer.
6. Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
7. Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. Lawrence Erlbaum.
8. DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the Schools*. Guilford Press.
9. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages Are Learned*. Oxford University Press.
10. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
11. Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5(4), 161–170.
12. James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. Routledge.
13. Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(3), 209–231.
14. Ammar, A., & Spada, N. (2006). Recasts and prompts. *Language Teaching Research*, 10(2), 141–160.
15. Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson.
16. Richards, J. C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge University Press.
17. Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge.
18. Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in SLA. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
19. Robinson, P. (2001). Task complexity and SLA. *Applied Linguistics*, 22(1), 27–57.
20. Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford.
21. Tomlin, R., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and SLA. *Studies in SLA*, 16(2), 183–203.
22. Willingham, D. T. (2009). *Why Don't Students Like School?* Jossey-Bass.
23. Zentall, S. S. (2005). ADHD and academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 191–201.
24. Shaw, P., & Brown, T. (2012). Executive functions in ADHD. *Developmental Neuropsychology*, 37(5), 449–467.
25. Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). *Working Memory and Learning*. Sage.



26. Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Pearson.
27. Ellis, N. C. (2005). Frequency effects in language learning. *Studies in SLA*, 27(2), 143–188.
28. Robinson, P. (2015). *The Cognition Hypothesis*. Cambridge.
29. Snowling, M., & Hulme, C. (2012). Language difficulties and attention. *Journal of Child Psychology*.
30. Barkley, R. A., & Murphy, K. R. (2010). *Clinical Assessment of ADHD*. Guilford Press.