

آموزش زبان

رشد

دوره بیست و ششم، شماره ۱، پاییز ۱۳۹۰، شمارگان: ۱۱۲۰۰ نسخه

Foreign Language Teaching Journal

www.roshdmag.ir

Email: fltmagazine@roshdmag.ir

مدیر مسئول: محمد ناصری
سر دبیر: دکتر محمدرضا عنانی سراب
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

هیئت تحریریه:

پرویز بیرجندی (دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی)، پرویز مفتون (دانشیار دانشگاه علم و صنعت)
حسین وثوقی (استاد دانشگاه تربیت معلم)، ژاله کهنمویی پور (استاد دانشگاه تهران)
حمیدرضا شعیری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)، نادر حقانی (دانشیار دانشگاه تهران)
مژگان رشتچی (استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال)، محمدرضا عطایی (استادیار دانشگاه تربیت معلم)

طراح گرافیک: روشنگر فتی
ویراستار: بهروز راستانی

۳	۱۱	۲۳	۳۳	۴۳	۷۷	۹۴
◆ سخن سر دبیر / دکتر محمدرضا عنانی سراب	◆ سامان بخشی کتابهای آموزش زبان؛ چرا و چگونه / فاطمه خرقانیان	◆ زبان اقیانوس عظیمی است / گفت و گو با احمد وحدت	◆ پانول فلمینگ، نخستین شاعر آلمانی در ایران / محمود حدادی	◆ آموزش زبان انگلیسی از نگاه معلمان / رجایی رعیتی دماوندی	◆ CALL 101 some basics any CALL... / Seyyedeh Susan Marandi	◆ Teaching Vocabulary through the Diglot Weave... / Khodayar. Mehrabi
۵	۱۹	۲۷	۳۵	۶۹	۸۶	۱۰۴
◆ چون که صد آید / المیرا ملک محمدی	◆ جزایری جدا از هم / گفت و گو با دکتر غلامرضا کیانی / شهلا زارعی نیستانک	◆ زبان فرانسه در ایران / نیکخواه بهرامی، هدا باغ نیا	◆ مروری بر ۹۹ شماره مجله رشد / هادی عطیعی، زهرا کبادی کرمان	◆ History of High School English... / Elham Foroozandeh	◆ Why not a more interactive ...? / Floresita V. Bustamante	◆ Content Engineering am Beispiel ... / N. Haghani, P. Sohrabi

خط گویای نشریات رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴، ۹-۸۸۳۱۱۶۱) ۰۲۱-۸۸۳۰۵۸۶۲
صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵
مدیر مسئول: ۱۰۲ / دفتر مجله: ۱۱۳ / امور مشترکین: ۱۱۴

◆ مجله رشد آموزش زبان حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، بویژه دبیران و مدرسان را، در صورتی که در سایر نشریات درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ◆ مطالب باید تایپ شده باشد. ◆ شکل قرار گرفتن جدولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ◆ نشر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم به کار رفته باشد. ◆ مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ◆ در متن های ارسالی باید تا حد امکان از معادل های فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. ◆ زیرنویس ها و منابع باید کامل و شامل نام نویسنده، سال انتشار، نام اثر، نام مترجم، محل نشر، ناشر، و شماره ی صفحه ی مورد استفاده باشد. ◆ مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ◆ آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتا مبین نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤولیت پاسخگویی به پرسش های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ◆ مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.

راهنمای نگارش مقالات

زمینه‌های نگارش

مجله رشد «آموزش زبان»، برای پیشبرد اهداف آموزش زبان در ایران، از محققان و دبیرانی که مایل هستند تجربیات علمی و آموزشی خود را با همکاران در میان بگذارند، دعوت می‌کند، مقالات علمی خود را در زمینه‌های زیر به این فصل‌نامه ارسال نمایند:

- ◆ آموزش مهارت‌های زبان
- ◆ سنجش و ارزش‌یابی
- ◆ آموزش معلمان
- ◆ راهکارها، روش‌ها و راهبردهای آموزش زبان
- ◆ اصول و نظریه‌های تدریس
- ◆ تدریس عملی
- ◆ تجربه تدریس

مشخصات انواع مقالات

مقالات علمی - پژوهشی، حداکثر در ۳۵۰۰ تا ۴۰۰۰

کلمه نگاشته شوند و در آن‌ها بخش‌های مقدمه، پیشینه تحقیق، شیوه پژوهش، ارائه نتایج، بحث و نتیجه‌گیری گنجانده شود. در مقالاتی که براساس تحقیق آزمایشی و شبه‌آزمایشی نگاشته می‌شوند، لازم است درخصوص نحوه تدریس یا به‌کارگیری متغیر مستقل توضیحات کافی و دقیق داده شود. عنوان جدول به صورت روشن بالای آن‌ها ذکر شود و چنان‌چه اقتباسی است، زیر آن تذکر داده شود. عنوان نمودار در پایین نمودار ذکر شود.

مقالات تجربه تدریس در ۱۵۰۰ تا ۲۰۰۰ کلمه، شامل مقدمه، طرح درس و نتیجه‌گیری، ارائه شوند. در مقدمه، وضع موجود تدریس و نکته موردنظر عنوان شود و سپس در مورد تغییر آن با استفاده از منابع مرتبط، استدلال شود. در انتها نیز هدف مقاله ذکر گردد. در ادامه، روش آموزشی پیشنهادی به شکل طرح درس ارائه شود و به دنبال آن، در چند سطر نتیجه‌گیری به عمل آید.

مقالات مروری

در ۳۰۰۰ تا ۳۵۰۰ کلمه شامل:
◆ مقدمه که در آن موضوع مورد بحث معرفی و تحولات آن بیان و در انتها، هدف مقاله مطرح می‌شود.

◆ پیشینه که در آن سیر تاریخی تحولات موضوع با اشاره به کارهای انجام شده مرور می‌شود.

◆ نتیجه‌گیری که در آن سمت‌وسوی تحولات آینده در زمینه موضوع مورد بحث بیان می‌شود.

نکات عمومی

◆ در ابتدای مقاله عنوان، نام نویسنده (نویسندگان)، سازمان وابسته و آدرس پست الکترونیکی نویسنده را بنویسید. ضمناً در صورتی که در وزارت آموزش و پرورش شاغل است، مشخصات کامل وی را ذکر فرمایید.

◆ مقاله خود را با چکیده فارسی و انگلیسی هر یک در ۱۰۰ تا ۱۵۰ کلمه ارائه کنید و حداقل سه کلیدواژه زیر چکیده مرقوم فرمایید.

◆ سعی کنید منابع تحقیق تا حد ممکن به‌روز باشند و به ترتیب حروف الفبا و به شکل زیر ارائه شوند. لازم به ذکر است،

مرجع ارجاع‌گذاری و تهیه کتاب‌نامه، روش APA است:
Abbeduto, L., & Short-Myerson, K. (2002). Linguistic influences on social interaction. In H. Goldstein, I. Kaczmarek, & K. English (Eds). *Promoting social communication* (pp. 27-54). Baltimore: Paul H. Brookes.

Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225-241.

Holmes, A. J. (2005). Weblogs in the post-secondary writing classroom: A study of purposes. Retrieved June 10, 2008, from <http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-03222005-205901/unrestricted/etd.pdf>

◆ مقاله شما پس از بررسی مقدماتی توسط هیئت تحریریه، به منظور ارزیابی برای دو داور ارسال خواهد شد. نظر داوران ملاک پذیرش مقاله برای چاپ خواهد بود.

ارسال مقاله

لطفاً مقاله خود را از طریق پست الکترونیکی به نشانی ftmagazine@roshdmag.ir و یا در صورت تمایل، با پست به نشانی مجله که پشت جلد درج شده است، ارسال فرمایید.

شماره در ۲۷ سال

[به مناسبت یکصدمین شماره انتشار مجله]

سه دهه تلاش

اکنون که صدمین شماره «رشد آموزش زبان» پیش روی ماست، خدای را سپاس می گوئیم که این توفیق را به ما ارزانی داشت که در راستای تلاشهای بی وقفه همه دست اندر کاران ۲۷ سال گذشته انتشار مجله، این شماره را به شکلی ویژه به چاپ بسپاریم تا فرصتی باشد برای تکریم موفقیت‌های به دست آمده و بزرگداشت نامهای فراوانی که در انتشار مجله سهمی داشته‌اند. بی شک حیات مجلات تخصصی به اقبال خوانندگان آنها بستگی دارد و این مجلات در فرایند رشد خود از خوانندگان الهام می گیرند. به علاوه، بسیاری از مؤلفانی که مقالاتشان در مجله به چاپ می رسد، خود در زمره مخاطبان مجله رشد بوده و هستند. لذا حیات مجله فرایندی دوطرفه و تعاملی است که غنای آن به ماهیت این تعامل بستگی دارد.

مجله رشد آموزش زبان در طول سه دهه گذشته شاهد موفقیت‌های چشم گیری بوده است که شاید ملموس ترین آنها انتشار بی وقفه است. آن‌هایی که از نزدیک با نحوه انتشار مجلات تخصصی آشنا هستند، نیک می دانند که انتشار بدون وقفه و در موعد مقرر کار آسانی نیست. شاید به همین دلیل است که مهم ترین شرط داشتن نمایه بین المللی برای مجلات تخصصی، انتشار بدون وقفه و به روز بودن آن‌هاست. در دهه نخست انتشار مجله این کار بسیار مشکل تر بود؛ چرا که در آن دوران هنوز ارتباط تنگاتنگ بین مجله و مخاطبان برقرار نشده و به دلیل نهاده‌نشدن امر پژوهش و فقدان دوره‌های عالی در سطحی گسترده، آن گونه که اکنون وجود دارد، دسترسی به موقع به مقالات قابل چاپ بسیار اندک بود. به همین دلیل در آن زمان هیئت تحریریه مجله با دادن سفارش نگارش مقالات و در مواردی ترجمه و چاپ کتاب‌های مناسب و مفید با این مشکل برخورد می کردند. به مرور با گسترده شدن دوره‌های آموزش عالی و مستحکم شدن جایگاه پژوهش، ارسال مقالات به مجله افزایش یافت، تا جایی که در حال حاضر تعداد مقالات رسیده قابل چاپ بیش از تعداد مورد نیاز چهار شماره سالانه مجله است و به همین دلیل چاپ مقالات با تأخیر زمانی روبه روست. البته این امر نشانگر اعتماد جامعه علمی آموزش زبان به مجله است که خود دستاورد بزرگی برای آن به شمار می آید. اقبال خوانندگان و اعتماد مؤلفان را می توان در تنوع

موضوعی مقالات و تنوع مؤلفان نیز مشاهده کرد که باعث شده است، سهم اعضای هیئت تحریریه در نگارش مقالات کاهش یابد.

کسب رتبه بالاتر

از موفقیت‌های دیگر مجله می توان به احراز رتبه علمی - ترویجی اشاره کرد که از شاخصهای عمده کنترل کیفیت مجلات به شمار می آید. این امر به افزایش ضریب نفوذ مجله می افزاید؛ چرا که نمایه سازی و معرفی الکترونیکی آن در پایگاه‌های ملی داده‌های مربوط به نشر، آن را در دسترس جامعه علمی کشور در زمینه آموزش زبان قرار می دهد. به علاوه دارا بودن رتبه علمی ترویجی، مؤلفان مقالات چاپ شده را از امتیازات تعیین شده برای ارتقا بهره مند می سازد. بدیهی است حفظ کردن رتبه علمی ترویجی مستلزم توجه جدی به معیارهای کیفی ارزیابی نشریات توسط کمیسیون نشریات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است. هیئت تحریریه رشد آموزش زبان مصمم است با جدیت این معیارها را در چاپ مقالات در نظر داشته باشد و با ادامه رشد کیفی مجله، از این دستاورد که قطعاً به حفظ حقوق خوانندگان و مؤلفان یاری می رساند، صیانت کند. در این جا لازم است به سهم سردبیران گذشته مجله در کسب دستاوردهای فوق اشاره کنیم.

راهبران مجله

آقای دکتر جلیل بانان صادقیان، اولین سردبیر مجله، نقش بی بدیلی را در شکل گیری ساختار مجله، جلب همکاری جامعه دانشگاهی آموزش زبان در آن دوره و همچنین، ایجاد ارتباط و تعامل نزدیک با خوانندگان مجله ایفا کردند. در دوره سردبیری ایشان، مقالات وزینی در مجله به چاپ رسیدند که سال‌ها پس از انتشار نیز به آنها استناد می شد. ایجاد ستون ارتباط با خوانندگان از ابتکارات ایشان بود که در آن نامه‌های خوانندگان مطرح می شد. به جز چند شماره اول مجله که به سردبیری آقای دکتر صادقیان به چاپ رسیدند و شماره‌های چاپ شده در دو سال اخیر، بقیه شماره‌های مجله به سردبیری مرحوم دکتر سید اکبر میرحسینی چاپ شدند. دوره سردبیری آن مرحوم بیشترین سهم را در کسب دستاوردهای مجله داشته است. این دوره

مصادف بود با شکل‌گیری دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترای آموزش زبان در دانشگاه‌ها و تلاش‌های بی‌وقفه دکتر میرحسینی در شکل‌گیری دوره‌ها و ارتباط نزدیک ایشان با استادان و دانشجویان این دوره‌ها، شرایط را برای همکاری بیش از پیش آن‌ها با مجله فراهم کرد. در این دوره هیئت تحریریه با حضور استادان پیش‌کسوت آموزش زبان شکل گرفت. حضور فعال اعضا در کنار پی‌گیری مستمر مرحوم دکتر میرحسینی، مجله را به نماد آموزش زبانهای خارجی در کشور تبدیل کرد. ادامه رشد کیفی مجله در دو سال اخیر که به اعتماد روزافزون خوانندگان به مجله و همکاری فعال‌تر هیئت تحریریه انجامید. این امیدواری را ایجاد می‌کند که در ادامه مسیر، رشد آموزش زبانهای خارجی، در انجام رسالت خود که پیوند دادن دانشگاه به مدرسه و پژوهش به عمل است، به معنی واقعی توفیق یابد. شایسته است با یادآوری نقش سردبیران گذشته و هیئت تحریریه، به نقش مدیر داخلی در فرایند نشر مجله نیز اشاره کنیم. ایجاد هماهنگی و پی‌گیری روند چاپ از مرحله دریافت نمونه اولیه تا انتشار، مدیر داخلی را در موقعیتی حساس قرار می‌دهد. دقت و توجه کافی مدیر داخلی است که می‌تواند فعالیتهای مجموعه را به نتیجه لازم برساند. در این جایگاه خانم **شهلا زارعی نیستانک** در طول حیات مجله به خوبی ایفای نقش کرده و از این طریق در کسب دستاوردهای مجله سهیم بوده است.

بدون شک تلاش دست‌اندرکاران داخلی مجله، در قالب تشکیلاتی «دفتر انتشارات کمک‌آموزشی» به ثمر نشسته است که در آن عوامل متفاوت و متعددی دست به دست هم داده‌اند تا مجله رشد آموزش زبان و سایر مجلات رشد تخصصی توانسته‌اند همگام در راستای اهدافی مشترک منتشر شوند. از مهم‌ترین عوامل پتشیبانی کنند. باید به نقش و اهمیت مدیریت مجموعه در امر سیاست‌گذاری و ایجاد هماهنگی در میان عوامل در درون مجموعه اشاره کرد. فعالیت هماهنگ و برنامه‌ریزی شده بخشهای متفاوت، از جمله ویراستاری، گرافیک، تایپ و صفحه‌آرایی، انتشار به موقع و با کیفیت مطلوب مجله را ممکن می‌سازد. لازم است از فعالیتهای همه عزیزان در مجموعه انتشارات کمک آموزشی در طول سالهای انتشار مجله تشکر و قدردانی شود.

مطالب این شماره

در شماره حاضر سعی شده است مطالب متنوعی به نظر خوانندگان محترم مجله برسد. بخش اول با دو میزگرد آغاز می‌شود. در میزگرد اول، نقش و جایگاه رشد آموزش زبان با حضور تعدادی از اعضای هیئت تحریریه و دو تن از دبیران شاغل در تهران به بحث گذاشته شد. آن‌چه در این میزگرد مورد تأکید قرار گرفته، نحوه ارتباط مجله با مخاطبان و راههایی است که از آن طریق مجله می‌تواند ارتباط و تعامل بهتری با خوانندگان برقرار کند. در همین زمینه لازم است

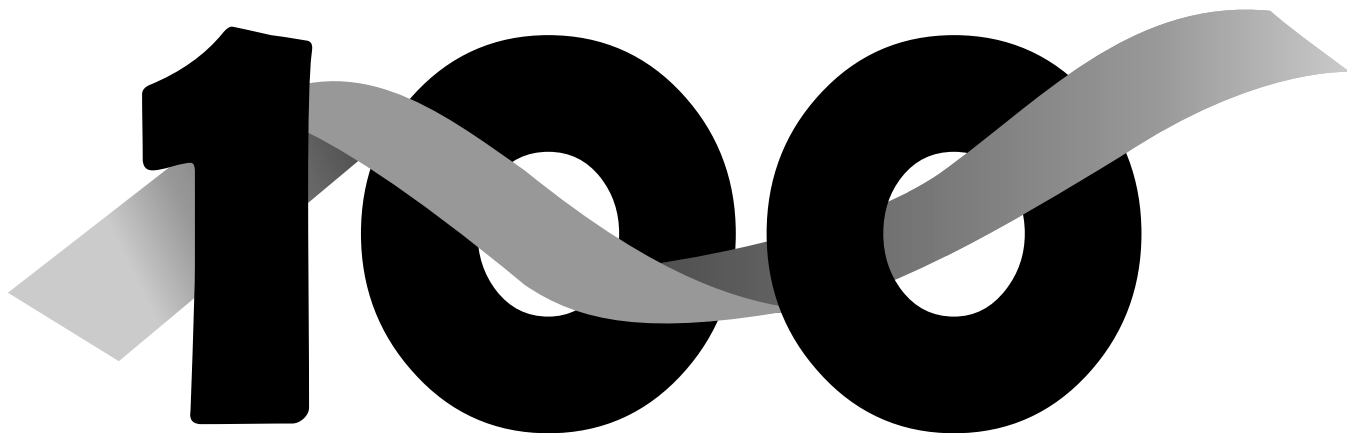
اشاره کنیم امکان راه‌اندازی وبلاگ مجله فراهم شده است و در آینده نزدیک این امکان عملی خواهد شد. برای اطلاع، نشانی وبگاه انتشارات کمک‌آموزشی roshdmag.ir است که از طریق لینک تماس با ما، خوانندگان محترم می‌توانند مقالات و نظرات خود را ارسال دارند. به نظرات و سؤالات ارسال شده، در وبلاگ مجله در وبگاه فوق پاسخ داده خواهد شد. در میزگرد دوم به موضوع کتابهای کمک درسی پرداخته شد که در مورد آن نظرات متفاوتی وجود دارد. از آن‌جا که کتابهای کمک‌درسی در سطحی وسیع چاپ و منتشر می‌شوند و در روند آموزش و سنجش تأثیرگذار هستند، پرداختن به آن‌ها می‌تواند به شفاف‌سازی نقش و جایگاهشان کمک کند.

در ادامه بخش اول، دو مصاحبه به چاپ رسیده است که نظر به اهمیت موضوعات مطرح شده، توجه خوانندگان را به این دو مصاحبه جلب می‌کنیم. در بخش اول، علاوه بر مطالب فوق، دو مطلب یکی درخصوص تاریخچه زبان فرانسه در ایران و دیگری درخصوص برخورد ادیبی آلمانی زبان با جغرافیا و فرهنگ ایران به چاپ رسیده است. در ادامه در مقاله‌ای به زبان فارسی، تحلیلی آماری از مطالب شماره‌های گذشته مجله ارائه شده که تصویر نسبتاً جامعی است از آن‌چه تاکنون به چاپ رسیده است.

بخش دوم که به مقالات اختصاص یافته با مقاله تاریخچه کتابهای درسی زبان دوره متوسطه آغاز می‌شود. تحلیل ارائه شده دوره‌ای ۷۰ ساله را که با برقراری آموزش رسمی آغاز می‌شود، دربرمی‌گیرد و در آن، کتابهای زبان انگلیسی در طول دوره از زاویه رویکرد و روش ارائه مطالب بررسی شده است. در ادامه بخش دوم، مقاله‌ای درخصوص استفاده از رایانه در آموزش زبان آمده که در آن مؤلف سعی کرده است به زبانی ساده، معلمان زبان را با اصول کاربرد رایانه در آموزش آشنا کند. لازم به ذکر است که این بحث توسط مؤلف در چند شماره پی‌گیری خواهد شد. از آن‌جا که این بحث برای اولین بار در مجله مطرح می‌شود و نظر به اهمیت آن، توجه خوانندگان محترم را به آن جلب می‌کنیم و انتظار داریم نظرات سازنده آنها ما را در مفیدتر کردن این بحث در شماره‌های آینده یاری دهد.

مقاله دیگری که در این بخش به چاپ رسیده، نتایج نظرسنجی از دبیران دبیرستانهای استان مازندران درخصوص مؤلفه‌های تأثیرگذار بر آموزش است. نتایج نظرسنجی، به اولویت‌بندی مؤلفه‌ها انجامیده و لزوم توجه به هر یک از آن‌ها را در برنامه‌ریزی درسی یادآوری شده است. مقاله دیگر این بخش به معرفی تکنیکی می‌پردازد که با استفاده از آن معلمان می‌توانند از طریق مخلوط کردن زبان مادری و زبان خارجی، یادگیری زبان خارجی را برای زبان‌آموزان آسان سازند. در ادامه بخش دوم، مقاله کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش زبان به زبان آلمانی به چاپ رسیده است. امیدواریم حاصل زحمات همه عزیزانی که در چاپ شماره حاضر سهم داشته‌اند، مورد توجه و عنایت خوانندگان محترم مجله قرار گیرد.

سردبیر



[میزگرد نقد و جایگاه مجله رشد آموزش زبان] چون که صد آید...

گزارش: المیرا ملک محمدی



Roshd & Teachers

اشاره

نگاهی دوباره به جایگاه «مجله رشد آموزش زبان»، سبب شد تا کارشناسان و علاقه‌مندان عرصه آموزش زبان دور هم جمع شوند. در این نشست نکات ارزشمندی چون تبلیغ و اطلاع‌رسانی مناسب، ارائه مقالاتی برای افزایش انگیزه و خلاقیت دبیران و آشنایی آنان با شیوه‌های نوین تدریس مطرح شد. در ادامه، شرح این نشست را می‌خوانید.

رسالت مجله

دکتر محمدرضا عنانی سراب، سردبیر مجله رشد آموزش زبان خارجه، هدف میزگرد را این گونه بیان کرد: «هدف از برگزاری این میزگرد، بررسی و نقد جایگاه رشد آموزش زبان بین مجلات تخصصی، و نگاهی به تاریخچه مجله و شکل و محتوای آن است. می‌خواهیم بدانیم تا چه حد این مجله توانسته رسالت خود را ایفا کند. این مجله یکی از قدیمی‌ترین مجلات علمی-ترویجی در ایران است و ۲۷ سال سابقه انتشار دارد. صدمین شماره آن در پاییز امسال

منتشر خواهد شد که این خود موفقیت بزرگی محسوب می‌شود.» وی در ادامه افزود: «این که تلاش‌ها تا چه اندازه نیازهای مخاطبان را برآورده می‌سازد، سوالی است که همیشه مطرح می‌شود. جلساتی از این دست می‌تواند به این سؤال پاسخ دهد. بهتر است قبل از ارزش‌یابی مجله، تعریفی از جایگاه و رسالت این مجله ارائه شود. مجلات تخصصی به دسته‌های متفاوتی، از جمله علمی-پژوهشی و علمی-ترویجی تقسیم می‌شوند. البته تقسیم‌بندی‌های دیگری نیز برای این مجلات وجود دارد: مجلات آکادمیک که برای دانشگاهیان

نشست دعوت کرد. نظرات و پیشنهادات خود را با در نظر گرفتن اهداف و رسالت‌های مجله مطرح کنند. خانم زهرا عرب‌سرهنگی، دبیر زبان دوره راهنمایی تحصیلی پیشنهاد داد اولویت خاصی برای انتشار مقالات نوشته شده توسط معلمان در نظر گرفته شود. وی در این باره توضیح داد: «از آنجا که دبیران ما با مشکلات این رشته بیشتر درگیر هستند، بهتر است مجله تجربیات آن را بیشتر منعکس کند. در حال حاضر، بیشتر مقالات چاپ شده برگرفته از پایان‌نامه



لطفیان: نخستین مسئله‌ای که باید در این مجله به چالش کشیده شود، برنامه درسی و کتابهای درسی و محتوای آنهاست

دانشجویان هستند. به همین دلیل سطح علمی مقالات بالاتر از سطح معلمان است و عملاً کاربردی برای آنان ندارند.» دکتر عنانی سراب درخصوص این پیشنهاد گفت: «در واقع به نظر شما که در دوره راهنمایی تدریس می‌کنید، محتوای مجله نمی‌تواند نیازهای دبیران راهنمایی را برآورده کند، چون نیازهای آنها با نیازهای دبیران دوره متوسطه متفاوت است. شاید بهتر باشد مجله‌ای خاص دبیران راهنمایی به این مهم بپردازد.» وی اضافه کرد: «البته روال چاپ و انتخاب مقالات در مجله به گونه‌ای است که از هر هفت مقاله‌ای که در مجله منتشر می‌شود، دو مقاله علمی- پژوهشی است که در آنها نتایج با استفاده از آمار و نمودار ارائه می‌شوند. ما از نویسندگان خواسته‌ایم که بخشهای آماری مقالات را کم کنند و بیشتر شیوه انجام تحقیق را شرح دهند. درحالی‌که سایر مقالات مجله چنین ویژگیهایی را ندارند و درباره موضوعاتی چون تجربه تدریس، دانش‌افزایی، مرور و معرفی مقولات آموزشی نوشته می‌شوند که بخش آماری در آنها وجود ندارد.»

نقش برنامه درسی در مجله

در ادامه جلسه، آقای مهدی لطفیان، دبیر و مدرس «کانون

و پژوهشگران مناسب هستند، و مجلات حرفه‌ای (Vocational) که مخاطبان‌شان شغل خاصی را دنبال می‌کنند و معمولاً تشکلهای مربوط به آن حرفه مجله را تهیه می‌کنند و در اختیار خوانندگان قرار می‌دهند. بر این اساس، نشریات علمی- ترویجی در گروه دوم قرار می‌گیرند. بنابراین، مجله رشد آموزش زبان که مخاطبان آن به آموزش و تدریس زبان مشغول‌اند، از مجلات دسته دوم محسوب می‌شود. با توجه به این تقسیم‌بندی، ساختار و محتوای مجله‌های گوناگون با یکدیگر متفاوت‌اند.»

دکتر عنانی سراب در ادامه اهداف مجله را چنین برشمرد: «آموزش زبان در مقاطع متفاوت با یک برنامه درسی کنترل می‌شود. این برنامه توسط آموزش و پرورش تدوین و به صورت کتاب درسی در اختیار معلمان قرار می‌گیرد. پس نخستین هدف این مجله باید توجه به برنامه درسی باشد. یعنی با نقد و ارزیابی برنامه درسی باید سعی کند مخاطبان را در جریان تحولات برنامه درسی قرار دهد. کسانی که در آموزش و پرورش به آموزش زبان اشتغال دارند، از بُعد مهارت‌های حرفه‌ای در سطوح متفاوتی قرار می‌گیرند. یکی دیگر از رسالت‌های مجله این است که با انتشار مطالبی با هدف دانش‌افزایی در مهارت‌آموزی به معلمان، کمک کند تا بتوانند در حرفه خودشان ارتقا یابند.

در فرایند آموزش ممکن است، برنامه درسی یا اجرای آن با معضلاتی مواجه شود؛ به‌ویژه در آموزش و پرورش که با جمعیت بزرگی از دانش‌آموزان و دبیران در کل کشور سروکار دارد. هدف سوم مجله، شناخت معضلات آموزش زبان است. به این منظور، با اقدام‌پژوهی توسط دبیران می‌توان این معضلات را بررسی و راهکارهایی برای حل آنها ارائه داد. پس بهتر است اقدام‌پژوهی در سطح آموزش و پرورش نهادینه شود تا با استفاده از این نظرات به راه‌حلهای علمی دست یابیم. اگر موارد مطرح شده را به عنوان رسالت‌های مجله بپذیریم، برای تحقق آنها باید مجله را از نظر شکل و محتوا به گونه‌ای تنظیم کنیم که در راستای این اهداف حرکت کند. از نظر شکلی مجلات با هم فرق دارند. برای مثال، مجلات علمی- پژوهشی از لحاظ ظاهری به صورت کتاب منتشر می‌شوند. اما مجلات علمی- ترویجی به شکل مجله به چاپ می‌رسند و ویژگیهای ژورنالیستی در آنها اهمیت پیدا می‌کند. بنابراین باید از نظر شکلی به آن توجه خاصی شود تا بتواند مخاطب را جذب کند. از نظر محتوایی نیز، ساختار آن باید متناسب با اهداف تعریف شود. مقالاتی که به برنامه درسی، دانش‌افزایی یا اقدام‌پژوهی می‌پردازند، باید ساختار مخصوص خودشان را داشته باشند.»

ضرورت انعکاس نظر دبیران

سردبیر مجله، با بیان این مقدمه از دبیران و کارشناسان حاضر در

زبان ایران»، نظرات خود را چنین بیان کرد: «ابتدا بگذارید نقاط مثبت مجله را بگویم. رشد آموزش زبان، مجله وزینی است که مقالات علمی خوبی چاپ می‌کند. بخشهایی مثل مصاحبه با دبیران موفق بسیار جالب هستند، ولی با واقعیتهای روز آموزش و پرورش فاصله دارند.

من فکر می‌کنم، نخستین موضوعی که باید در این مجله به چالش کشیده شود، همین برنامه درسی، کتابهای درسی و محتوای آنهاست که تقریباً ۳۰ سال است بدون تغییر تدریس می‌شوند. باید به فکر محتوای جدیدتری برای تدریس باشیم. مشکل دیگر، بی‌انگیزگی موجود بین شاگردان و معلمان مدارس است. خیلی خوب خواهد بود که مجله به این دست از مشکلات آموزش و پرورش بپردازد و مقالاتی که چاپ می‌شوند، به این سمت و سو گرایش داشته باشند. مخاطبان ما دبیران آموزش و پرورش هستند، ولی عملاً می‌بینیم مقالات علمی چاپ شده در مجله، بیشتر برای دانشجویان دوره دکترا و استادان دانشگاهها مناسب هستند. پس بهتر است، در مقالات بر بخش مفهوم ضمنی (implication) بیشتر تأکید شود و بخشهای آماری خلاصه‌تر شوند.»

وی در ادامه پیشنهاداتی به این شرح برای ارتقای کیفیت مجله ارائه داد:

۱. با انتشار فراخوان از طریق مجله، از دبیرانی که راهبرد آموزشی خاصی دارند، دعوت شود آن را در قالب مقاله برای مجله ارسال کنند

۲. مقالاتی در جهت ارتقای خلاقیت معلمان زبان چاپ شوند.

۳. برای معلمان، سرفصلهای تحقیقاتی تعیین شوند.

۴. ارتباط با دبیران و بازخوردهای آنها در مجله منعکس شوند.

۵. نحوه توزیع رشد آموزش زبان بهتر شود.

خانم دکتر ژاله کهنمویی پور، استاد ادبیات زبان فرانسه دانشگاه تهران و عضو هیئت تحریریه مجله، نکته‌ای را درباره آموزش زبان در مؤسسات خصوصی مطرح کرد: «شاید علت آن که مؤسسات آموزش زبان در تدریس این رشته موفق‌تر از مدارس عمل می‌کنند، محتوا و شکل کتابهایی باشد که در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند.» دکتر عنانی سراب در پاسخ به این اظهارات توضیح داد: «در هر صورت آموزش زبان، چه در بخش خصوصی و چه در بخش دولتی، با هم در ارتباط هستند. بچه‌ها با نوعی دیگر از آموزش در بخش خصوصی آشنا می‌شوند. وجود تعامل بین این دو بخش می‌تواند به بهبود آموزش زبان در بخش دولتی هم کمک کند.»

در ادامه، آقای دکتر حسین وثوقی، استاد زبان‌شناسی در دانشگاه و عضو هیئت تحریریه مجله، به برخی مشکلات موجود در این زمینه اشاره کرد: «در گذشته، مقالاتی که برای دبیران کاربردی بودند در مجله به چاپ می‌رسیدند و در آنها از شیوه‌های تدریس

صحبت می‌شد، اما در حال حاضر این‌طور نیست. ما الان بر سر دوراهی قرار گرفته‌ایم. اگر مقالات علمی چاپ کنیم، برای معلمان سخت و پیچیده است و اگر هم بخواهیم مقالات ساده چاپ کنیم، مقاله‌نویس مایل نیست سطح کارش را پایین بیاورد. البته خیلی تلاش کرده‌ایم بخشهای آماری و جدولها را کم کنیم، ولی متأسفانه، دبیران با ما ارتباط لازم را برقرار نمی‌کنند و مشکلاتشان را در رابطه با تدریس با ما درمیان نمی‌گذارند.»

آقای لطیفیان، پس از پایان صحبت‌های دکتر وثوقی، با اشاره به سابقه انتشار مجله، از ضعف تبلیغات برای آن گفت و افزود: «با این که ۲۷ سال از انتشار این مجله می‌گذرد، خیلی از دبیران آن را نمی‌شناسند. به نظر من اگر لازم باشد، می‌توان در آموزش و پرورش برای دبیران جلسات توجیهی بگذارند تا آنها با این مجلات آشنا شوند.»

هم‌چنین دکتر وثوقی، استفاده از مجله رادیویی یا تلویزیونی و همراه کردن مجله را با سی‌دی، از راهکارهای افزایش انگیزه مطالعه بین مخاطبان عنوان کرد.

افزایش انگیزه مطالعه

در ادامه خانم عرب‌سرهنگی، یکی از روش‌های افزایش انگیزه مطالعه دبیران را چنین توضیح داد: «ما در برگه ارزش‌یابی که در مدارس توزیع کردیم، بندی را به دبیرانی اختصاص دادیم که از مطالب مجله‌های رشد استفاده کرده‌اند و چکیده کارشان را به مدیر و معاون ارائه داده‌اند. این راه‌حل شاید انگیزه‌ای باشد تا آنها این



عنانی سراب: بهتر است اقدام پژوهی در سطح آموزش و پرورش نهادینه شود

مجلات را مطالعه کنند و امتیازات خود را بالا ببرند.» دکتر عنانی سراب، ضمن اشاره به صحبت‌های مطرح شده گفت: «شرایط زبان‌آموزی امروزه، در حال تغییر است. تعداد کثیری از

دبیران ما دارای مدرک کارشناسی ارشد هستند و با فناوری و اینترنت سروکار دارند. یکی از نقاط ضعف ما این است که دبیران با سبک و سیاق مجله و تغییرات آن آشنا نیستند. باید به آنها اطلاع‌رسانی کرد. یکی از این راهها، برگزاری میزگرد با حضور اعضای هیئت تحریریه در استانهاست. در این جلسات، معلم‌ها می‌توانند مشکلات و انتظارات خود را بیان کنند. راه دیگر استفاده کردن از رادیو و تلویزیون و رسانه‌های دیگر برای تبلیغ مجله است.»

هادی عظیمی، مدرس دانشگاه و دانشجوی دکتری آموزش زبان و از همکاران مجله رشد آموزش زبان خارجی، با اشاره به آمارها گفت: «ما بارها از معلمان خواسته‌ایم درباره مجله نظر بدهند، جدولها را حل کنند و به پرسشها پاسخ بدهند. متأسفانه همکاری معلمان با مجله مطلوب نیست. مجله رشد باید با آموزش و پرورش ارتباط محکم‌تری برقرار کند. باید بتوان با استفاده از راهکارهای تشویقی، معلمان را به مطالعه مجلات ترغیب کرد. همان‌طور که گفته شد، مجله باید در جاهای متفاوت تبلیغ شود. هرچه آشنایی بیشتر شود، عکس‌العمل نیز بیشتر خواهد شد. در مورد آمار باید عرض کنم، برای این که مقاله‌ای علمی تلقی شود، باید برخی معیارهای کمی و کیفی در آن رعایت شود. ابزارهای مصاحبه و تحلیل محتوای آن از جمله ابزارهای کیفی است و ابزار کمی هم، ارائه عدد و آمار و جدول است.

نویسنده برای ارائه شواهد از این ابزارها استفاده می‌کند. وجود این آمار به‌تنهایی نمی‌تواند دلیل خوبی برای نخواندن مقاله باشد. در ایران تربیت معلم کارایی لازم را ندارد. من پیشنهاد می‌کنم مراکز تربیت معلم به این مقوله بپردازند و سعی کنند با بالا بردن دانش معلمان، به آنها در فهم مقالات کمک کنند.»

آقای عظیمی در ادامه اضافه کرد: «در بحث برنامه‌های درسی من به آمار جالبی رسیده‌ام. تقریباً از بین ۶۸۰ مقاله‌ای که از شماره ۱ تا ۹۹ چاپ شده‌اند، ۳۳ مورد به توسعه امکانات آموزشی می‌پردازند. (نحوه تدریس یک درس چگونه است؟ یا روش نوشتن طرح درس برای کلاس به چه صورت است؟). از این ۶۸۰ مقاله، فقط ۳ مقاله به نحوه پژوهش می‌پردازند. یکی از روشهای مهمی که معلمان می‌توانند از آن استفاده کنند «classroom research» (پژوهش کلاسی) است. شاید بهتر باشد مقالاتی در این راستا نوشته شوند. دکتر **عنائی سراب**، ضمن تأیید گفته‌های آقای عظیمی، افزود: «باید بگوییم، یکی از اهداف مجلات دانش‌افزایی است و ما ناچاریم مقالاتی داشته باشیم تا سطح دانش و مهارت‌های معلمان را بالا ببریم. کتابهایی با عنوانهای «Research for Language Teachers» یا «Testing for Language Teachers» وجود دارند که با زبان ساده به معرفی پژوهش و آزمون‌سازی می‌پردازند. ما این کتب را قبلاً به دبیران معرفی کرده‌ایم. شاید بهتر باشد در این زمینه فعالیت

بیشتری صورت گیرد.»

دکتر **وثوقی** نیز در این راستا پیشنهادی ارائه داد: «یکی از کارهایی که لازم است انجام دهیم، ارائه شیوه‌هایی برای افزایش خلاقیت معلمان در کلاس است. من قصد داشتم، ۲۰ نوع نحوه تدریس «Reading» را در مقاله‌ای بنویسم و چاپ کنم تا دانش‌آموزان نتوانند روش تدریس معلم خود را پیش‌بینی کنند. ولی هنوز این کار عملی نشده است. بهتر است در هر شماره، مقاله‌هایی درباره خلاقیت معلمان، انواع ایجاد انگیزه در کلاس، ویژگیهای معلم خوب و مدیریت کلاس (classroom management) مطرح کنیم.»

وی تأکید کرد: «بهتر است مجله راه‌حل عملی به معلمان نشان بدهد. زیرا بیش‌تر دبیران ما، در درسهای نظری (تئوریک) موفق بوده‌اند، ولی در درسهای عملی (نحوه تدریس) ضعیف عمل می‌کنند.»

پیرو صحبت‌های دکتر وثوقی، دکتر عنائی سراب، مفهوم معلم پژوهشگر را مطرح کرد و گفت: «در حال حاضر، ما با مفهوم معلم پژوهشگر روبه‌رو هستیم. بدین صورت که معلم باید از درس خودش درس بگیرد. اگر این روحیه بین معلمان ما تقویت شود، آنان می‌توانند برای تدریس خود راه‌های ابتکاری پیدا کنند.»

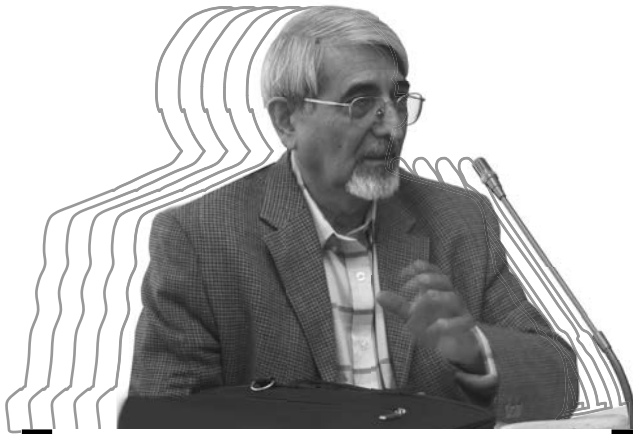
وی اضافه کرد: «یکی از مشکلات ما آن است که تدریس به عادت تبدیل شود و معلم کارهایی را انجام می‌دهد که سالها انجام می‌داده است اگر چنین شود معلم از کار خود رضایت خاطر نخواهد داشت. این مجله باید روحیه تنوع‌طلبی و پژوهش را نزد معلمان تقویت کند.»

ایجاد انگیزه همکاری

خانم دکتر **مژگان رشتچی**، استاد آموزش زبان انگلیسی، از عدم



رشتچی: شاید اگر تبلیغ، اطلاع‌رسانی و نحوه توزیع مجلات بیشتر و بهتر شود، در افزایش مخاطب تأثیر بگذارد



وثوقی: بهتر است در هر شماره، مقاله‌هایی دربارهٔ خلاقیت معلمان، انواع ایجاد انگیزه در کلاس، ویژگی‌های معلم خوب و مدیریت کلاس ارائه بدهیم

ارتباط معلمان با مجله در همین حد بود. پس از ترویجی شدن مجله، در زمان سردبیری مرحوم دکتر سیداکبر میرحسینی نیز مشکل کمبود ارسال مطلب از طرف دبیران وجود داشت و این امر ما را مجبور کرد تعدادی از مقالات برگزیده از مجلات خارجی را نیز چاپ کنیم.»

وی در ادامه اظهار داشت: «آن تعداد مقاله معدودی هم که به دست ما می‌رسید، بیشتر انشاگونه بود و قالب مقاله را نداشت.»

خانم زارعی پیشنهادی را مطرح کرد: «اگر مجله رشد آموزش زبان به عنوان منبع مطالعاتی باشد و آموزش ضمن خدمت دبیران در کلاس‌های آموزشی که برگزار می‌کند از محتوای این مجله استفاده کند بسیار مثر ثمر خواهد بود.»

چند پیشنهاد

آقای فریبرز بیات، مسئول مرکز مطالعات «دفتر انتشارات کمک‌آموزشی»، بنابر تحقیقات انجام شده در این مرکز، برای جلب مخاطب پیشنهاداتی ارائه کرد. وی گفت: «به نظر من باید در سه بعد کار کرد: بعد اول مخاطب‌شناسی است. در پژوهشی که در زمینه میزان انگیزه بین معلمان انجام شده است معلوم شد: بی‌انگیزه‌ترین معلمان، معلمان مرد دوره راهنمایی و با انگیزه‌ترین، معلمان زن دوره ابتدایی هستند. طبق یافته‌های این پژوهش، رشته چهار درصد معلمانی که این مجله را می‌خوانند، انگلیسی نیست. میانگین سنی خوانندگان مجله ۳۸ سال است. ۷۰ درصد آنان زن هستند، ۵۶ درصد مدرک کارشناسی دارند و بین ۶۰ تا ۷۰ درصد بالای ۱۰ سال سابقه کار دارند. پس تیپ مخاطبان ما بدین صورت است. باید بدانیم نوع نگاهشان و شخصیت و نیازهایشان چیست؟ این معلمان، اولویتشان خواندن مجله‌های خانوادگی است؛ به قول معروف، مجلات «Public» یا زرد. خواندن مجله رشد، در منابع مطالعاتی آنها رتبه هفتم را دارد و جالب است بدانید، خواندن کتاب

همکاری دبیران با مجله رشد زبان اظهار تأسف کرد و گفت: «ما از نویسندگان مقالات خواسته‌ایم تجربه‌های آموزشی خود را برای ما ارسال کنند. سعی شده است بخش‌های آماری کم شود. حتی در قسمت نظری هم خواسته‌ایم، مقدمه و مرور ادبیات تحقیق کوتاه‌تر شود. تأکیدمان بیشتر روی روش کار در کلاس است. در بحث تجربه‌های کلاسی تمام تلاش خود را کرده‌ایم، مقالاتی در این زمینه چاپ کنیم. معلمان نباید تصور کنند که مقاله باید کامل و بی‌نقص باشد تا چاپ شود. اگر مقالاتی از طرف معلمان در خصوص تجربیات تدریستان برای ما ارسال شود، از آنها استقبال می‌کنیم.» وی در ادامه توضیح داد: «من در مورد این که مجله به بی‌انگیزگی معلمان و دانش‌آموزان بپردازد، مخالف هستم. چون این یک مجله علمی است و باید روش‌های نوین تدریس را مطرح کند. بحث بی‌انگیزگی شاید باید در تربیون دیگری بررسی شود. این جا هدف فقط کار روی مسائل علمی است. ما با زبان بی‌زبانی از دبیران می‌خواهیم، خوب درس بدهند و از راهبردهای مناسب استفاده کنند. بارها در سخن سردبیر از معلمان خواسته شده است تا با مجله همکاری کنند، ولی استقبال نمی‌شود. شاید اگر تبلیغ، اطلاع‌رسانی و نحوه توزیع مجلات بیشتر و بهتر شود، در افزایش همکاری مخاطبان تأثیرگذار باشد.»

دکتر رشتچی پیشنهادی را نیز مطرح کرد: «بهتر است در هر چهار شماره مجله محوری را معرفی کنیم و تمرکزمان را روی موضوع خاصی بگذاریم.»

دکتر عنانی سراب، ضمن تأیید صحبت‌های بیان شده گفت: «خوب است که مقالات بیشتر کاربردی باشند. در مرحله بعد می‌توان بازخورد معلمان را در مقابل آنها سنجید. به علت وجود محدودیتها، مجله نمی‌تواند در زمینه افزایش انگیزه کار زیادی انجام دهد. یکی از راه‌های ایجاد انگیزه آن است که مجله رشد در ارتقا و ارزش‌یابی معلمان تأثیرگذار باشد.»

هم‌چنین، دکتر کهنمویی پور بحث امتیازدهی را مهم دانست و بر این قضیه تأکید کرد که ارائه مقاله باید در امتیازدهی معلمان تأثیر بسزایی داشته باشد تا انگیزه معلمان را برای مطالعه این مجله افزایش دهد.

مجله و آموزش ضمن خدمت

خانم شهلا زارعی نیستانک، مدیر داخلی مجله رشد آموزش زبان درخصوص همکاری دبیران با مجله چنین بیان داشت: «در سال ۱۳۶۳، اولین شماره مجله با عنوان آموزش زبان به سردبیری دکتر جلیل بانان صادقیان چاپ شد. ایشان از دبیران خواسته بودند با مجله ارتباط برقرار کنند. در قسمت سخن سردبیر، ایشان نکات مطرح‌شده از جانب معلمان را پاسخ می‌دادند. در آن زمان

آموزش زبان در مدارس است. چرا دانش‌آموز حاضر است با پرداخت هزینه به مؤسسات خصوصی زبان برود تا زبان یاد بگیرد؟ آقای بیات به نکته دیگری اشاره کرد و توضیح داد: «معلم ما باید شیوه‌های جدید آموزش زبان (به‌عنوان مثال استفاده از اینترنت) را بداند و دانش‌آموز را راهنمایی کند که آیا این شیوه‌ها مناسب هستند یا نه. این‌گونه عوامل معلم را بر کلاس مسلط می‌کنند.» در ادامه، دکتر رشتچی اظهارات خود را در زمینه تفاوت موجود بین مجلات فارسی‌زبان و خارجی‌زبان چنین بیان کرد: «به نظر من نباید این مجله را با مجلات فارسی‌زبان مقایسه کنیم، زیرا محتوای مطلب و زبان آن فرق می‌کند. ما باید در مجله، آموزش علمی و تئوریک را در نظر بگیریم و به این خاطر، مقالات ما طولانی‌تر از مقالات سایر مجلات می‌شود.»

نکته آخری که آقای بیات به آن اشاره کرد، اهمیت دادن به زمان محدود معلمان است. به گفته وی: «این مجله باید به فکر زنگ تفریح معلمان باشد. یک یا دو مطلب سنگین کافی است تا مخاطب را فراری ندهیم.»

در انتهای جلسه، دکتر عنانی سراب، نتایج حاصل از این نشست را مفید ارزیابی کرد و گفت: «در سالهای اخیر، مشارکت معلمان با ما بیشتر شده است. این نشان می‌دهد که سیر صعودی داشته‌ایم. مطالب و راه‌حلهای ارائه شده می‌تواند آغازی برای برگزاری سایر میزگردها در تهران و شهرستانها باشد. در این جلسه مشکلاتی مطرح شدند و ما به‌عنوان دست‌اندرکاران مجله باید به این مسائل بپردازیم تا بتوانیم به راه‌حلهای معقولی برسیم.»



عظیمی: در دوره‌های تربیت معلم بیشتر به مهارت‌های تدریس پرداخته می‌شود تا به پژوهش

برای آنها در رتبه ۱۲ قرار دارد. حالا ما باید برای این قشر کم‌حصوله که درگیر مشکلات اقتصادی هم هست، مطلب تهیه کنیم. بعد دوم روان‌شناسی این مخاطبان است. من در این جا باید به سه نکته اشاره کنم: نکته اول، ما با دو دسته مطلب مواجه هستیم. مطالبی که معلمان به آنها علاقه دارند، و مطالبی که معلمان به آنها نیاز دارند. شاید مطالب ما بیشتر از نوع دوم باشند. اما ممکن است معلمان ما علائقی دیگری هم داشته باشند که این دست مطالب در مجله کمتر به چشم می‌خورد. بنابراین باید توازن برقرار کنیم. مطالب ما باید نه آن اندازه سخت باشند که دل مخاطب را بزنند و نه آن قدر ساده که در شأن مجله ما نباشد.

نکته دوم، مطالب یا فرایندمحور هستند یا رویدادمحور. اگر مطالب را به مطالب رویدادمحور نزدیک کنیم، بهتر است. برای مثال، مطالب را با اتفاقات زندگی شغلی معلمان گره بزنیم.

نکته سوم، ما دو نوع مطلب کلی داریم: یکی مطلب کلی روزآمد و دیگری مطلب کلی مفید. مطلب کلی روزآمد ارجحیت دارد، زیرا با وقایع روز در ارتباط است. باید بگوییم اکثر مطالب این مجله مفید هستند، ولی این جا بحث ژورنالیسم مطرح است. جدا از بحث محتوا، باید به قالبهای ژورنالیستی هم توجه کنیم. در ژورنالیسم یک اصل وجود دارد. کوتاه‌ساده جذاب. از آن جا که مطالب این مجله بلند هستند، شاید بهتر باشد، مقالات بلند را در دو یا سه قسمت چاپ کنیم. ساده بودن هم مهم است. زبان خشک آکادمیک مخاطب را خسته می‌کند. به علاوه، توجه به تکنیک‌های دیگری چون تیتیر زدن، میان تیتیر گذاشتن و تصویری کردن مطالب، باعث می‌شود مخاطب جذب مطلب شود. جدا از بُعد ژورنالیستی، من برای ارتباط با مخاطب چند پیشنهاد دارم:

۱. بخشهایی با عنوان پاسخ به پرسشها یا نامه‌های معلمان در نظر بگیریم.
۲. از میان معلمان منتخب مناطق تهران یا شهرستانها، یک شورای سوژه‌یابی یا نقد تشکیل دهیم.
۳. سایت مجله را فعال کنیم. می‌توانیم مطالب خوب و بلند را در سایت مجله نیز ارائه دهیم.

آقای بیات در ادامه بیان داشت: «در سال جاری، از طریق هماهنگیهایی که با دفتر آموزش ضمن خدمت صورت گرفت، قرار شد، برخی از آموزشهای این دفتر در مجلات رشد ارائه شوند که خود باعث ۵۰ درصد افزایش شمارگان ما شده است. امیدواریم بتوانیم این روش را در آموزش زبان هم اعمال کنیم.

پیشنهاد دیگر این است که به آموزش زبان موجود در بیرون از آموزش و پرورش توجه کنیم. در این آموزشها، از کتابهای جدیدی برای تدریس استفاده می‌شود. در نتیجه ما می‌توانیم در هر شماره به این کتابهای تازه تألیف نگاهی بیندازیم. مسئله دیگر، آسیب‌شناسی

سامان بخشی کتاب‌های آموزش زبان؛

چرا و چگونه

گفت‌وگو: فاطمه خرقانیان



Roshd & Teachers



میزگرد بررسی نقش جشنواره رشد در بهبود کیفی کتاب‌های کمک‌آموزشی

دو سال کارشناس مسئول شدم و هم‌زمان از سال ۱۳۶۵ تاکنون مدیر داخلی مجله رشد آموزش زبان هستم. دو دوره به عنوان داور و مسئول گروه کتاب‌های زبان خارجی، با طرح سامان‌دهی کتابهای کمک‌آموزشی همکاری داشتم. در یک دوره از جشنواره رشد هم، یک مجموعه کتاب کمک‌درسی که بنده در تهیه آن مشارکت داشتم، به عنوان مجموعه برگزیده انتخاب شد.

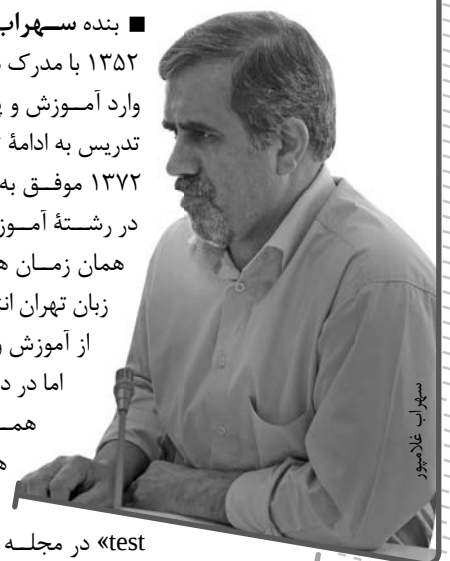
■ **سیدسعید عظیمی**، کارشناس «کانون زبان ایران» هستم. حدود ۱۵ سال است که در کانون زبان مشغول هستم. حدود ۱۰ سال است که مدیریت انتشارات کانون زبان را به‌عهده دارم و ۸ سال است که سردبیر نشریات کمک‌آموزشی کانون هستم. کانون برای گروه‌های سنی متفاوت پنج فصل‌نامه منتشر می‌کند. در کنار این فعالیتهای، برای گروه‌های سنی کودک و نوجوان کتاب هم تألیف کرده‌ام.

■ **حسین گل‌بستان** هستم. از سال ۱۳۶۰ وارد آموزش و پرورش شدم و تا الان حدود ۳۰ سال و اندی است که در حیطه‌های متفاوت آموزش و پرورش مشغول تدریس هستم. هم‌چنین حدود ۱۲ سال است که در مراکز تربیت معلم تدریس می‌کنم. در همین حال، در چند دانشگاه هم درس می‌دهم. در سال تحصیلی ۸۰-۱۳۷۹، مرا به‌عنوان کارشناس به گروه زبان دفتر تألیف دعوت کردند و بعد کارشناس مسئول شدم. هم‌زمان با آن، در دفتر تکنولوژی آموزشی در ارتباط با مجموعه‌های آموزش زبان مشغول به کار بودهام. در

این میزگرد با هدف بررسی تأثیر جشنواره رشد بر کتابهای کمک‌آموزشی شکل گرفته است. لذا سعی کردیم از همکارانی برای حضور در این میزگرد دعوت کنیم، که در زمینه تولید کتابهای کمک‌آموزشی فعالیت دارند یا در داوری جشنواره رشد دخیل بوده‌اند. لطفاً دوستان خود را معرفی کنند.

□ بنده **محمد رضا عنانی** سراب هستم. از سال ۱۳۷۰ در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی در گروه زبان انگلیسی با «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» همکاری داشتم. ابتدا همکاری ما غیررسمی و پاره‌وقت بود و بعد به مدت پنج شش سال در گروه زبان مسئولیت گروه را به‌عهده داشتم. در این فاصله در ارتباط با تألیف کتاب فعالیتهایی داشتم. به‌علاوه، در آموزش معلمان، به‌ویژه آموزشهای ضمن خدمت و تأمین مدرس و هم‌چنین در تهیه و تدوین برنامه‌های درسی مراکز تربیت معلم و تدوین راهنمای برنامه درسی زبان خارجی مشارکت داشتم. بنده در حال حاضر عضو هیئت علمی «دانشگاه شهید بهشتی» هستم و مسئولیت سردبیری مجله رشد آموزش زبانهای خارجی را به‌عهده دارم.

■ **شبهلا زارعی** نیستانک هستم. دبیر زبان انگلیسی آموزش و پرورش در سال‌های ۱۳۵۶ تا ۱۳۶۴ بودم. ۱۳۶۴ به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی منتقل شدم و برای مدتی با گروه زبان به‌عنوان کارشناس همکاری داشتم. سپس به مدت



حال حاضر مسئول طرح سامان بخشی محتوای آموزشی فرهنگی آموزشگاههای آزاد در «معاونت فناوری ارتباطات و اطلاعات آموزشی» هستم. در طول این مدت فعالیتهای گوناگونی در ارتباط با بررسی کتابهای آموزشی و تحلیل محتوای مجموعههای آموزش زبان در آموزشگاههای آزاد زبان انجام داده‌ام. در سال ۱۳۸۰ مسئول گروه دآوری کتابهای کمک آموزشی رشته زبان شدم که به اتفاق دوستان کار را انجام دادیم و نتایج خوبی هم داشت.

■ بنده سهراب غلامپور هستم. از سال ۱۳۵۲ با مدرک دیپلم دانش سرای مقدماتی وارد آموزش و پرورش شدم. هم‌زمان با تدریس به ادامه تحصیل پرداختم و در سال ۱۳۷۲ موفق به اخذ مدرک فوق لیسانس در رشته آموزش زبان انگلیسی شدم. همان زمان هم به عنوان بهترین معلم زبان تهران انتخاب شدم. سال ۱۳۸۰ از آموزش و پرورش بازنشسته شدم، اما در دهه ۶۰ با سازمان پژوهش همکاری داشته‌ام و یادم هست که یکی از سوالات من به عنوان «sample test» در مجله چاپ شد. ضمن این که

مطالب دیگری هم به مجله ارائه کرده‌ام. در عین حالی که به تألیف کتابهای کمک‌درسی می‌پردازم، چند دوره یکی از داوران جشنواره کتابهای کمک‌درسی بوده‌ام و بیش از ۲۰ دوره در کلاسهای ضمن خدمت تأمین نیروی انسانی تدریس کرده‌ام. در حال حاضر با «انتشارات مدرسه» و چند ناشر دیگر، در زمینه چاپ و انتشار کتابهای کمک‌درسی فعالیت دارم.

■ نوراله قربانی هستم. از سال ۱۳۶۶ وارد آموزش و پرورش شدم. ۲۵ سال سابقه خدمت دارم. در سال ۱۳۷۶ به صورت پاره‌وقت در گروه زبان انگلیسی دفتر تألیف مشغول به کار شدم. به مدت ۱۰ سال در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی برای دوره‌های راهنمایی، متوسطه و تربیت معلم با این دفتر همکاری داشتم. در یک دوره از جشنواره رشد، به اتفاق آقای غلامپور و خانم زارعی داور بوده‌ام. در تمامی جشنواره‌های تدریس، چه راهنمایی و چه دبیرستان، حضور داشته‌ام. به مدت یک سال هم به اتفاق خانم زارعی تهیه محتوای مجله راهنمایی زبان را به عهده داشتیم. بعد از آن به اتفاق آقای غلامپور تألیف کتابهای کمک آموزشی را برای چند ناشر شروع کردیم. بنده تاکنون حدود ۴۰ عنوان کتاب کمک آموزشی نوشته‌ام. هم‌چنین، به تشویق آقای غلامپور، چند مورد قرائت کتاب در دفتر تکنولوژی و مؤسسات دیگر داشته‌ام.

۱۲ سال سرگروه زبان استان تهران بودم. طی سالهای گذشته به تدریس ویدیویی زبان در پایه‌های متفاوت هم پرداخته‌ام که به صورت نرم‌افزار در بازار ارائه می‌شود.

■ سیدمسعود حاجی سیدحسینی فرد هستم. من از سال ۱۳۷۰ وارد رشته دبیری زبان شدم و از سال ۱۳۷۲ تدریس را شروع کردم. سال ۱۳۷۶ فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد شدم و از سال ۱۳۸۰ به عنوان عضو «شورای برنامه‌ریزی گروه زبان» با دفتر تألیف شروع به همکاری کردم. از سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳، پس از اندک وقفه‌ای دوباره همکاری‌ام را به عنوان کارشناس راهنمایی و سپس کارشناس متوسطه با دفتر از سر گرفتم. این رابطه تا سال ۱۳۸۷ ادامه داشت. طی این مدت در سه دوره داور جشنواره برای دوره‌های راهنمایی و متوسطه بوده‌ام. کار من بیشتر آموزشی بوده و تألیفات چندانی ندارم. اکنون مدرس مراکز تربیت معلم هستم و در رده‌های متفاوت آموزشی فعالیت دارم.

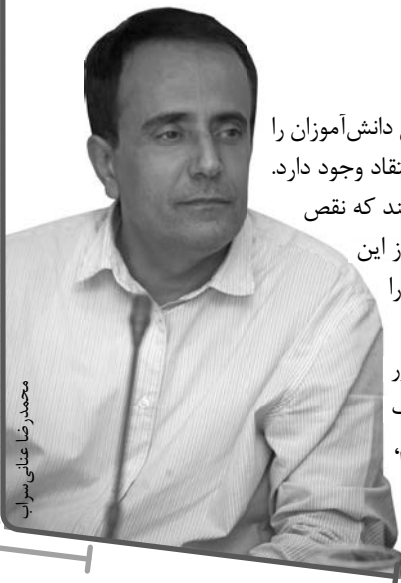
چه نیازی به مواد کمک آموزشی است؟

■ عنانی: فکر می‌کنم همه ما فعالیتهایی داشته‌ایم که می‌توانند مبنایی برای قضاوت درباره جشنواره رشد و کتابهای کمک آموزشی باشند. بحثمان را با موضوع «برنامه درسی، امکانات و محدودیتها» شروع می‌کنیم. محصول نهایی برنامه درسی، کتاب درسی است که می‌تواند به شکل بسته آموزشی ارائه شود. درس زبان با توجه به ماهیتش که مهارت آموزی است، نیاز دارد منابع گوناگونی در اختیار دانش آموز و معلم باشد. به همین دلیل خیلی از کتابهای آموزشی زبان به صورت بسته آموزشی ارائه می‌شوند.

بنابراین، اگر بخواهیم به کتابهای کمک آموزشی نگاه کنیم، در وهله اول باید برنامه و کتاب درسی را ببینیم. باید ببینیم که چه محدودیتها و امکاناتی دارد تا بتوانیم جایگاه کتابهای کمک آموزشی را مورد قضاوت قرار دهیم. برنامه درسی ما، غیر از کتاب درسی، منبع دیگری ندارد. منبع مکتوبی که به ما کمک کند روند برنامه‌ریزی و مؤلفه‌های برنامه را از آن استخراج کنیم، در اختیار نداریم. بنابراین باید به کتاب درسی رجوع کنیم.

ممکن است گفته شود که برنامه بالاخره محتوایی دارد. این محتوا ارائه می‌شود و نیاز به تمرین دارد. آیا تمرین فقط باید به کلاس درسی محدود شود یا باید در خارج از کلاس درس و برای اوقات فراغت هم فرصتی برای تمرین ایجاد شود؟ این یک محور بحث ماست.

بحث دیگر این است که آموزش به سنجش نیاز دارد. ما آزمونهای داخلی، سراسری و کنکور را داریم که تعیین کننده هستند. باید ببینیم سرفصلهایی که برای امتحانات در نظر گرفته می‌شوند، تا چه حد با سرفصلهای کتاب درسی هماهنگی دارند و کارهایی که



محمدرضا غنائی سراب

قرار است پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مورد سنجش قرار دهند، انتقاد وجود دارد. این سه عامل، عواملی هستند که نقص را تشدید می‌کنند. هریک از این نقصها، نقص بخش قبلی را تشدید می‌کند.

حالا وقتی ما به‌عنوان داور می‌خواهیم کتابهای کمک آموزشی را بررسی کنیم، بزرگ‌ترین مشکلی که پیدا می‌کنیم این است که تمام این واقعیتهای را می‌دانیم و

می‌خواهیم این کتابها را با حالت ایده‌آلی که حتی مدون نشده است و هیچ کدام تجربه‌اش را نداریم، مقایسه کنیم و نمره دهیم. بزرگ‌ترین مشکل همین جاست و ما با یک پارادوکس مواجه می‌شویم. این کتاب قرار است کتاب درسی را تکمیل کند، درحالی‌که کتاب درسی خود مبتنی بر برنامه درسی نیست و به خودی خود اهداف درستی را پی نمی‌گیرد. حال وقتی می‌خواهیم کتاب کمک آموزشی را ارزیابی کنیم، آیا باید آن را منطبق با کتاب درسی ارزیابی کنیم و با منطبق با روشهای درست آموزشی؟ من وقتی به این نقطه می‌رسم، نمی‌توانم یکسان عمل کنم. همیشه احساس می‌کنم نمره‌ای که می‌دهم، نمره‌ای کاملاً نظری است. مشکل دیگر این است که در فهرست‌وارسی ارزیابی کتابها می‌پرسند: کتاب چه قدر از نظر تصویری و ظاهری مناسب است؟ سؤال این است که مگر کتاب درسی چه قدر مناسب بوده است؟ اگر کتاب کمک درسی قرار است مکمل کتاب درسی باشد، پس ما نباید استاندارد خیلی متفاوتی برایش قائل باشیم. اگر می‌خواهیم برای کتابهای کمک درسی اتفاقی بیفتد، باید کتابهای درسی مورد توجه قرار گیرند.

■ **حسینی فرد:** من به موضوع دوم یعنی نیاز به کتابهای کمک درسی برمی‌گردم. کتابهای کمک درسی از جنبه‌های متفاوت می‌توانند مفید باشند. ما می‌دانیم در دوره راهنمایی، به عنوان دوره پایه که در آن مهارتهای ابتدایی آموخته می‌شود، باید زمینه‌های آن در کتاب درسی باشد و روی این زمینه‌ها در کتابهای کمک‌درسی کار شود، چون در وقت محدود آموزش روی این زمینه کمتر کار می‌شود.

اگر به سطح دبیرستان نگاه کنیم و هدف را «مهارت خواندن» در نظر بگیریم، کتابهای کمک درسی در سطح دبیرستان باید به جنبه‌ای بپردازند که مکمل کار کلاس باشد؛ مثلاً «خواندن متون غیردرسی خارج از کلاس» (Extensive Reading)

در کلاس انجام می‌گیرند، تا چه حد بچه‌ها را برای آن امتحانات [آزمون‌ها] آماده می‌کنند. آیا کتاب درسی برای این منظور کافی است یا خیر؟ سرفصلهای امتحانات تا چه حد با برنامه و کتاب درسی همراه هستند؟ آیا آن را غنی‌تر می‌کنند و یا از کیفیتش می‌کاهند؟

به دلیل محدودیت‌ها که به بعضی از آن‌ها اشاره شد، ضرورت وجود کتابهای کمک‌آموزشی احساس می‌شود. اگر چنین نبود، ما در این سطح کتابهای کمک‌آموزشی نمی‌داشتیم. اگر به شمارگان این کتابها نگاه کنید، می‌بینید که شمارگان قابل توجهی است و اگر به عناوین نگاه کنید، می‌بینید که عناوین خیلی متنوع هستند. بنابراین چنین نیازی وجود داشته است که برای پاسخ‌گویی به آن، ناشرانی وارد میدان شده و دست به تألیف این کتابها زده‌اند و این کتابها هم مورد استفاده و استقبال قرار می‌گیرند. در این زمینه به نهادی نیاز است که راه را نشان دهد و هدایت کند. «دفتر انتشارات کمک آموزشی» این وظیفه را به‌عهده دارد. وظیفه‌اش این است که در کنار برنامه درسی، مواد کمک‌آموزشی لازم را تهیه کند و در اختیار قرار دهد. حال اگر ناشران در بیرون این کار را انجام دهند، دفتر باید نظارت و هدایت کند.

درحقیقت به نظر می‌آید جشنواره رشد با همین هدف راه‌اندازی شده است تا به بازار نشر کتابهای کمک‌آموزشی سامان دهد و خط و خطوط را مشخص کند. درحقیقت معیاری معین کند و به مؤلفان و ناشران جهت دهد تا خود را با برنامه درسی هماهنگ کنند. اما این که تا چه حد آنها خودشان را هماهنگ می‌کنند، سؤالی است که ما می‌خواهیم در این میزگرد به جوابش برسیم. بنابراین من این سؤال را مطرح می‌کنم که: چه نیازی به مواد کمک‌آموزشی زبان خارجی در کشور ما وجود دارد و دلایل این نیاز چیست؟ این نیاز از کجا سرچشمه می‌گیرد؟

نقش تکمیلی کتابهای کمک آموزشی

■ **قربانی:** من با شرح تجربه‌ای که به‌عنوان داور جشنواره رشد داشتم، شروع می‌کنم تا موضوع ملموس‌تر شود. فهرست‌وارسی (check list) به ما داده می‌شد تا براساس آن کتابها را ارزیابی کنیم. یکی از معیارها این بود که: «میزان انطباق کتاب کمک درسی یا برنامه درسی را چگونه ارزیابی می‌کنید؟» البته این سؤال همیشه برای خود ما مطرح بوده است. ما برنامه درسی را در اختیار نداریم و این بزرگ‌ترین ضعف آموزش زبان ماست. تنها چیزی که ما در اختیار داریم، کتاب درسی است. همان‌طور که همه ما می‌دانیم، کتابهای درسی از جنبه‌های متفاوت مورد انتقاد قرار گرفته‌اند. هم‌چنین، بر روشهای تدریسی که معلمها برای کاربرد این کتابها استفاده می‌کنند و روشهای ارزش‌یابی که



تا دانش آموز بتواند مهارتی را که در کتاب درسی فرا گرفته است، با خواندن متون غیردرسی خارج از کلاس تکمیل کند.

در این مورد متخصصان امر نظرات خیلی خوبی دارند. مثلاً **کراشن** (Krashen) معتقد است که خواندن متون غیردرسی خارج از کلاس می تواند به فرایند فراگیری کمک کند. ایشان معتقد است که اگر خواندن متون غیردرسی خارج از کلاس را

فعال کنیم و متنها به اندازه کافی جذاب باشند و حجم مناسبی داشته باشند، می تواند به فرایند فراگیری منجر شود؛ چیزی که به نظر من کتابهای کمک درسی می توانند به خوبی انجام دهند. همین طور خواندن متون غیردرسی خارج از کلاس می تواند به رشد مهارت نوشتن کمک کند. در کتابهای دبیرستان مهارت نوشتن به طور مستقل ارائه نشده است، ولی به هر حال نوشتن محدود نیز به کیفیت یادگیری کمک می کند.

بنابراین، من در مورد کتابهای کمک درسی که در سطح دبیرستان تألیف می شوند پیشنهاد می کنم این کتابها از وضعیت فعلی که عمدتاً به خاطر فعالیتهای ارزشیابی، کتابها مبتنی بر تستها تألیف می شوند، به سمت محتوایی با هدف خواندن متون غیردرسی خارج از کلاس بروند، تا هدف کلی آموزش زبان را که مهارت خواندن است، پوشش دهند.

برنامه درسی، معیار ارزشیابی

■ **عنائی:** همان گونه که در صحبت های دوستان نیز مطرح شد نیازی که به کتابهای کمک درسی وجود دارد، به محدودیتهایی که برنامه دارد بازمی گردد. متأسفانه روشهای تدریس هم هماهنگ نیستند. به هر حال ما طیف وسیعی از معلمها را با قابلیت های متفاوت داریم و هماهنگ کردن آنها کار بسیار سختی است. فرض کنید که به کار گروهی نیاز باشد. شاید بعضی انجام دهند و بعضی انجام ندهند.

فکر می کنم برای ادامه بحث به این ترتیب پیش برویم که اگر این محدودیتها در کتاب درسی وجود دارند، لازمه اش این است که کمبودهای موجود را کتابهای کمک آموزشی پر کنند. بنابراین، اگر کتاب کمک آموزشی بتواند آن خلأها را به خوبی پر کند، می تواند به آموزش کمک کند. ولی اگر نتواند به خلأها بپردازد، نقش خود را ایفا نکرده است.

نکته دومی که اشاره شد این بود که این برنامه ایده آل نیست و هر برنامه ای محدودیتهای خاص خود را دارد. من فکر می کنم ما این

مسئله را به عنوان یک واقعیت بپذیریم. این وضعیت وجود دارد و ما نمی توانیم آن را تغییر دهیم. این برنامه، کتاب درسی، معلمان و روشهای تدریس وجود دارند.

در چنین شرایطی چگونه می توان عمل کرد؟ به نظر می رسد معیارمان باید برنامه درسی موجود باشد و اگر قضاوتی می کنیم، باید ببینیم چه قدر در چارچوب همین برنامه جواب می دهد.

■ **گلستان:** یادم می آید زمانهای قدیم که وارد کلاس می شدم، دست بچه ها کتابهایی می دیدم. وقتی از بچه ها سؤال می کردم، سریع کتاب را باز می کردند و جواب می دادند. این یکی از دغدغه های معلمین در طی سالها بوده و هست. یکی از مشکلات اساسی که این کتابهای کمک درسی دارند، این است که آن چالش اصلی را که در یک کلاس زبان باید وجود داشته باشد، از دانش آموزان می گیرند. همین طور، روند ارتباطی را که باید بین معلم و شاگرد وجود داشته باشد، از بین می برد.

در صحبت ما به مسئله نمره دادن و ارزشیابی کتابها اشاره شد. در تمام جشنواره ها مرسوم است که کتابهای چاپ شده برای ارزشیابی در اختیار گروه قرار می گیرند. کتاب بین دانش آموزان پخش شده و تأثیرش را گذاشته است و حال می خواهیم نمره بدهیم که درست نیست. چه بهتر که ما کتابها را قبل از این که پخش شوند، ارزشیابی کنیم. برای این کار لازم است که یک سلسله استانداردهایی تعریف کنیم و براساس آنها، ناشران و مؤلفان، کتابها را تهیه کنند. بعد این کتابها پس از پخش هم مورد ارزشیابی قرار گیرند.

نکته دیگر اینکه به کتاب کمک آموزشی نیاز است و ما باید این واقعیت را بپذیریم. یکی از دوستان می گفت: «هدف ما یک چیز است، کتابمان یک جور دیگر نوشته شده اند، معلمان مان یک جور درس می دهند، امتحانمان یک جور دیگر می شود و دانش آموزمان یک چیز دیگر یاد می گیرد.» وقتی چنین تکثری در نظام آموزشی ما وجود دارد، قاعدتاً کتابهای کمک آموزشی باید تأثیر مناسبی روی آموزش بگذارند.

الان مدتهاست که نظام آموزش ما در مدرسه به نظام آزمون آموزی تبدیل شده است. این آزمون آموزی هدف را آزمون در نظر گرفته است. یکی از مشکلات بزرگ بعضی از کتابهای کمک آموزشی همین است که آن ها آزمون آموزی را شروع کرده اند. به جای اینکه ما آموزش زبان داشته باشیم و آن را به زندگی روزمره افراد ارتباط دهیم، به آزمون آموز تبدیل شده ایم. بنابراین اگر کتابهای آموزش زبان را با هدفهای اصلی فرایند آموزش زبان تنظیم کنیم، نتیجه بهتری خواهیم گرفت.

در هر فرایند آموزشی باید سه مرحله طی شود: مرحله اول فعالیتهای آمادگی برای تدریس است. قبل از آموزش ما باید ببینیم چه نوع فعالیتهایی باید برای این مرحله در نظر بگیریم.

متون غیردرسی خارج از کلاس» را فراهم کند، دانش آموز خیلی می تواند از آن بهره بگیرد. اگر اجازه دهید در همین زمینه، یعنی غنی کردن برنامه درسی یا کاهش غنای آن بحث را ادامه دهیم.

بی توجهی به مهارت های زبانی

■ **غلامپور:** فرمودید امتحان محوری وجود دارد. فکر می کنم یکی از علتهایی که سبب می شود روی مهارت ها کار نشود این است که از مهارت ها امتحان به عمل نمی آید. وقتی دانش آموز می بیند از بخش های شنیداری و گفتاری امتحان به عمل نمی آید، به آنها اهمیت نمی دهد. به نظر من اگر بخواهیم به مهارت ها توجه کنیم، باید برای مهارت ها امتحان در نظر بگیریم. به

این منظور، قبل از هر کاری باید کارنامه را اصلاح کنیم. در کارنامه نوشته شده است: قرائت و مکالمه، دیکته و ترجمه. ابتدا لازم است نام درس اصلاح شود.

خوش بختانه در دوره راهنمایی آموزش زبان دو درس است. زمانی تلاش می کردیم یکی شود، اما بعد پی به اشتباهمان بردیم. هر چه تعدادش بیشتر باشد، بهتر است. به نظر من درس قرائت و مکالمه را اصلاح کنند و مثلاً به آن «گفت و شنود» بگویند. وقتی از این مهارت ها امتحان به عمل می آید، خودبه خود دانش آموز به آن توجه می کند و در پی آن، کتاب های کمک آموزشی هم توجه می کنند.

در مورد بحث آزمون باید بگویم، دانش آموزان ما الان در دستور زبان و واژگان قوی هستند و این هدف برنامه درسی حاصل شده است. مثلاً می خواهیم دانش آموز ۲۵۰۰ لغت یاد بگیرد و او واقعاً یاد می گیرد. حتی بعضی از آنها که خارج می روند، غلط های دستور زبان کسانی را که زبان مادری شان انگلیسی است، تصحیح می کنند. این را نمی شود کتمان کرد. چرا؟ چون از دستور زبان آزمون به عمل می آید. آزمون دستور زبان می دهند و موفق هستند. آزمون Speaking نمی دهند و ناموفق هستند. معلم هم همین طور است. معلم می گوید من زحمت می کشم و روی مهارت ها کار می کنم، اما در ارزیابی پایان سال می بینم همکاری که فقط روی واژگان و دستور زبان کار کرده است و بچه های همه ۲۰ شده اند، امتیاز گرفته است و به من که روی مهارت های شنیداری و گفتاری کار کرده ام، کسی توجه ندارد.

■ **سلیمانی:** من با این نظر موافق نیستم که بچه ها در مؤلفه های

مرحله دوم، فعالیتهای آموزش است. در این مرحله باید به اینجا برسیم که کتاب، مطالب و مواد آموزشی را تهیه کنیم و در اختیار معلم قرار دهیم تا در کلاس مورد استفاده قرار گیرد. مرحله سوم فعالیتهای بعد از فرایند آموزش است. در این مرحله باید ببینیم فعالیتهای آموزشی چه تأثیری بر روند آموزش گذاشته اند.

یکی از برنامه های آمادگی برای تدریس ما به تربیت معلم برمی گردد. باید دید آیا در تربیت معلم توانسته ایم معلم خوبی تربیت کنیم. در این بخش ضعف عمده ای داریم. بعد به اجرا می رسیم. مشکل اصلی ما در اجراست. چرا که معلم باید برای ارائه برنامه درسی آمادگی پیدا کرده باشد. در غیر این صورت، تغییر در برنامه درسی به تنهایی نمی تواند کارساز باشد.

انتظارات دانش آموزان از کتاب های کمک آموزشی

■ **عنانی:** فکر می کنم به موضوع سوم می رسیم که محتوای مواد کمک آموزشی است. آیا مواد کمک آموزشی می خواهد برنامه درسی را غنی کند یا غنای آن را کاهش دهد؟ به نظر می آید که تا حدودی منجر به کاهش غنای برنامه درسی شده است؛ به دلیل امتحان محوری و این که امتحان خیلی از اهداف کتاب درسی را پوشش نمی دهد. مثلاً اگر هدف این است که دانش آموزان بتوانند در حد پایه نیازهای ارتباطی خود را برطرف کنند، باید دید چه قدر این امر در کتاب درسی محقق شده است و آیا در برنامه سنجش هم هست یا خیر. در حال حاضر چنین چیزی وجود ندارد.

به هر حال می توانیم بگویم غنای برنامه درسی در کتاب های کمک آموزشی کاهش می یابد. یکی از دلایلی شاید این باشد که نیازهای دانش آموزان ما متفاوت هستند. خیل عظیمی از دانش آموزان را داریم که وارد کلاسهای زبان می شوند، ولی شاید علاقه ای به یادگیری زبان نداشته باشند و فقط می خواهند که این درس را بگذرانند.

کسی که می خواهد درس را بگذراند، به راه های میانبر متوسل می شود. بعضی از کتاب های کمک آموزشی که تولید می شوند، چنین نقشی دارد. سر کلاس می رویم و می بینیم معلم کار می کند و تمرین می دهد، ولی دانش آموز پاسخها را از روی کتاب کمک آموزشی جواب می دهد. یعنی کتاب کمک آموزشی می خواهد به این نیاز پاسخ دهد که دانش آموز سریع نمره ای حداقلی بگیرد.

از طرف دیگر، افرادی داریم که علاقه مند هستند و می خواهند پیشرفت کنند. برای اینها هم کتاب کمک آموزشی باید برنامه داشته باشد. باید طیف دیگری از کتاب های کمک آموزشی را داشته باشیم که بتواند پاسخگوی نیاز این افراد باشد. مثلاً افرادی احساس می کنند «خواندن» (Reading) در کتاب درسی به اندازه کافی کار نشده است. حالا اگر کتاب کمک درسی زمینه «خواندن

زبان موفق هستند. اگر ما فقط دبیرستان را در نظر بگیریم و فرض را بر این بگذاریم که قرار است یک مهارت به آنها آموزش داده شود و آن هم مهارت خواندن است، آیا خروجیهای ما واقعاً مهارت خواندن را کسب کرده‌اند؟

هدف باید این باشد که وقتی اینها فارغ‌التحصیل می‌شوند، اگر متنی جلویشان قرار گرفت، ابتدا جرئت کنند که متن را بخوانند؛ معمولاً این جسارت را هم ندارند. سپس برحسب سطح دشواری، ۲۰ تا ۶۰ درصد متوجه متن شوند. ولی واقعاً این‌طور نیست. ما می‌بینیم بچه‌هایی که بلافاصله از دیپلم می‌آیند و کسانی هستند که در دانشگاه قبول شده‌اند، وقتی به زبان عمومی می‌رسند، ناتوان‌اند. من معمولاً بار اول متنی در حدود ۵۰۰-۶۰۰ کلمه به آنها می‌دهم تا ببینم متوجه می‌شوند یا نه.

الان آموزش زبان ما ۵۰۰

ساعت است، ولی دانش

اکثر دانشجویان در زبان

عمومی در حد ۵۰۰

کلمه هم نیست.

آنها حتی از عهده

درک کلی از متن

بر نمی‌آیند. بنابراین من نمی‌توانم موافق

باشم که آنها دستور زبان و یا واژگان را خیلی خوب یاد گرفته‌اند.

تا جایی یاد گرفته‌اند که برای امتحان لازم بوده است. بلافاصله

پس از پایان امتحان هم فراموش می‌کنند. معلم‌های سال دوم

راهنمایی از این ناراحت هستند که بچه‌ها وقتی به سال دوم

می‌رسند، همه‌چیز را فراموش کرده‌اند و همین‌طور تا سالهای

بالتر. نتیجه می‌گیریم که شیوه غلط است و باید عوض شود.

بنابراین اگر بحث این باشد که آیا کتابهای کمک‌درسی باید

محتوای درسی را کاهش و یا افزایش دهند، من فکر می‌کنم هیچ

کدام نباید باشد بلکه باید به نوعی آن را ترمیم کند؛ اشکالاتش

را برطرف سازد. الان تمرکز کتاب درسی بر حفظ کردن است.

■ **عنانی:** به نظر می‌آید بخشی از مسئله به فقدان استانداردهای

آموزشی مربوط می‌شود. اگر توانشهای لازم را تعریف کنیم و

بگوییم دانش‌آموز ما در پایان دوره متوسطه باید این توانشها

را کسب کند، آن وقت هر کسی آزمون طراحی می‌کند، راحت

می‌تواند آزمون را با برنامه منطبق کند. مؤلف کتاب کمک‌آموزشی

هم راحت می‌تواند در جهت رسیدن به توانشها کار کند.

■ **قربانی:** جا دارد این سؤال مطرح شود که محتوای کتاب

درسی چه‌طور سازمان پیدا می‌کند؟ چه فعالیت‌هایی بیشتر

در اینها دیده می‌شود؟ اگر قرار است نوآوری‌هایی باشد، در چه جهتی است؟

آموزش زبان: عمومی یا تخصصی؟

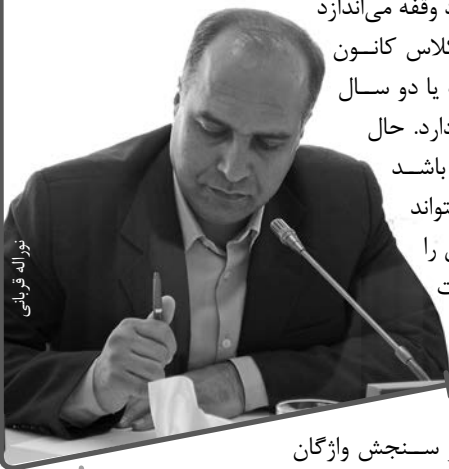
■ **سلیمانی:** من مدتها پیش روی کتابی برای زبان عمومی کار کردم؛ درحقیقت زبان عمومی برای دانشگاهها و مراکز تربیت‌معلم. چون در این مراکز دانشجویها به مراتب ضعیف‌ترند. سالها قبل دیپلم گرفته‌اند و الان فقط می‌خواهند یک فوق‌دیپلم یا لیسانس بگیرند. تقریباً می‌توان گفت دانش زبانی‌شان در حد دانستن حروف است. من سعی داشتم به دانشجو نشان بدهم، فعالیت آموزشی را چه‌طور در کلاس پیاده کند و کتاب را با این دید نوشته بودم که خواننده حتی اگر نخواهد ادامه تحصیل بدهد، در زندگی آینده‌اش بتواند از زبان استفاده کند. مثلاً اگر دارو می‌خرد، روی جعبه آن را بتواند بخواند و بفهمد با هدفی که عنوان کردم، من با بسته متون خواندنی همراه کتاب کمک‌درسی موافقم.

اغلب کتابهای کمک‌درسی که من گاهی مجبور شدم از آنها استفاده کنم، حاوی تمرین هستند؛ برای این که بچه‌ها واژگان یا دستور زبان تمرین کنند. با این کتابها بچه‌ها نمی‌توانند هیچ مفهومی را از متن استنباط کنند. درنهایت می‌توانند عین جواب را در متن پیدا کنند یا مرجع چیزی را بیابند، ولی این شکل خواندن به استنباط منتهی نمی‌شود.

■ **عنانی:** اگر قرار باشد ما در ارتباط با مهارت خواندن کتاب کمک‌آموزشی داشته باشیم، شما چه فعالیت‌هایی را پیشنهاد می‌کنید؟

■ **سلیمانی:** اگر دانش‌آموزان قرار است متن Reading را بخوانند، اول باید به کمک فعالیت‌هایی، نوع نگاه به متن را به آنان آموزش داد. مشکل دانش‌آموز ما این است که چند کلمه می‌خواند و وقتی به کلمه‌ای می‌رسد که معنی‌اش را نمی‌داند، دیگر ادامه نمی‌دهد. پس اول باید به او یاد بدهیم چه‌طور با متن برخورد و در هر متنی چه اطلاعاتی را دریافت کند. باید بتواند درک مطلب خود را از سطح کلمه بالاتر ببرد و به سطح استنباط و برداشت از متن برسد.

■ **عنانی:** به نظر می‌آید کتابهای کمک‌آموزشی فعلی فقط آزمون خواندن ارائه می‌دهند، ولی به راهنمایی در مورد این که چه‌طور باید با متن برخورد کرد و متن را خواند، کمتر بها می‌دهند. جای این نوع آموزشها خالی است. کتابهای کمک‌درسی می‌توانند به‌عنوان نوآوری به این موارد بپردازند و علاوه بر آن تنوع دادن به متنها هم می‌تواند مؤثر باشند. کتابهای کمک‌درسی می‌توانند متنها را با هدفها و اندازه‌های متفاوت برای خواندن ارائه دهند.



نوراله قربانی

گامها باید واقعی باشند. گاهی برداشتن گامها وابسته به معلمی می‌شود که اصلاً نمی‌تواند اهداف را تحقق بخشد. من فکر می‌کنم شاید در گامهای اول، «Extensive Reading» عملی‌تر باشد. اگر برای ما کنکور هدف باشد، خانواده‌ها می‌گویند کانون خوب است، چون نمره کنکور می‌آورد. معیار جامعه می‌شود نمره کنکور. حتی از سال سوم دبیرستان، خلیه‌ها آمدن به کانون زبان را قطع می‌کنند و می‌گویند ما درس داریم. فرض کنید دانش‌آموزی، ۳-۴ سال زحمت کشیده و خود را به سطح متوسط رسانده است.

وقتی در آموزش خود وقفه می‌اندازد

و از دانشگاه به کلاس کانون

می‌آید، حداقل یک یا دو سال

افت سطح توانش دارد. حال

در نظر بگیرید قرار باشد

دانش‌آموز کانون بتواند

امتحانات بین‌المللی را

بگذراند. در امتحانات

بین‌المللی همه

مهارتها در نظر

گرفته می‌شود و نه

مثل کنکور که معیار سنجش واژگان

و دست‌ورزان است.

پس هدف‌گذاری یکی از عوامل خیلی مهم و کنکور یکی از عوامل مخرب آموزش است. ما تأثیر منفی آن را به وضوح می‌بینیم. کسانی که تا دوم دبیرستان روند صحیح آموزشی را طی کرده‌اند، خودبه‌خود به سمت کتابهای کمک‌درسی می‌روند؛ چون می‌خواهند وارد دانشگاه شوند. نتیجه‌اش این می‌شود که پول، انرژی و زحمتی که یک مجموعه کشور سالها صرف کرده است، باطل می‌شود.

از طرف دیگر، در یک کلاس درس ناهم‌گونی زیادی وجود دارد. شما در یک کلاس راهنمایی، می‌بینید یکی زبانش عالی است، دیگری حروف را هم نمی‌شناسد. به نظرم نیاز است برای خودزبان هم برنامه‌ریزی خاص داشته باشیم. چون هرچه مناسبات ارتباطی بیشتر می‌شود، توجه خانواده‌ها به امر زبان افزایش می‌یابد. ما یک بخش آموزش دبستان و پیش‌دبستان داریم و می‌بینیم که چه‌قدر خانواده‌ها این موضوع برایشان اهمیت دارد. حال تب است یا شوق، هرچه که هست، واقعی است.

اگر آمار بگیرید خواهید دید تعداد کسانی که در سطح راهنمایی زبان را تا حدودی می‌دانند، بسیار بیشتر از گذشته است. اما برنامه درسی دوره راهنمایی، حوصله دانش‌آموزان را سر می‌برد، چرا که جواب‌گوی آنها نیست. باید آن چند ساعت را طوری برنامه‌ریزی کنند که برای دانش‌آموز مفید باشد.

اگر این توصیه رعایت نشود، بچه‌ها بیشتر به خواندن علاقه پیدا می‌کنند. یا مثلاً در زمینه واژگان، اکثر تمرینها کلیشه شده‌اند و اغلب کتابها از یک الگو پیروی می‌کنند. یکی از اصول تدریس واژگان این است که زبان‌آموزان واژه را باید در متن ببینند. شاید فعالیت‌هایی را بتوان تعریف کرد که بتوانند واژگان را در خلال خواندن متن آموزش دهند.

کتابهای کمک آموزشی در کانون زبان ایران

■ **عظیمی:** من حدود ۲۰-۱۵ سال است با آموزش زبان درگیر هستم. با این حال تجربه‌ام از دوستان کمتر است. چند سال پیش پیشنهاد شده بود که درس زبان به کانون زبان واگذار شود؛ شاید با این استدلال که کتاب خیلی مهم نیست و معلم آن‌قدر ناتوان است که نمی‌تواند اهداف آموزشی را پیاده کند. اما در عمل به‌قدری متغیرهای آموزش زیاد هستند که شاید هیچ‌کدام از پیشنهادها کارساز نباشند.

من برای اولین بار که برای دآوری کتابهای کمک آموزشی آمدم، دیدم همه کتابها یک قالب دارند. نه تنها در آنها خلاقیتی وجود ندارد، بلکه خیلی از آنها ضربه می‌زنند. با حداقل استانداردهای آموزشی خیلی فاصله داشتند. به نظر بنده توجه به مهارت خواندن در دوره دبیرستان، پیدا کردن منابع، و فعالیت‌های خودآموزی، همه در گامهای اولیه زبان‌آموزی تأثیرات بیشتری خواهند داشت. ما دقیقاً با همین ایده در کانون زبان فعالیت می‌کنیم. چون کانون زبان هم یک جامعه کوچکی از جامعه زبان‌آموزی است. ما می‌دیدیم، اگر دانش‌آموزی بعد از این چند صد ساعتی که طی کرده و به سطح «پیشرفته» رسیده است، اگر یکسال روی زبانش کار نکنند، دچار افت زیادی می‌شود و به سطوح خیلی پایین‌تر می‌آید؛ چون زبان کاربردی برایش ندارد و نمی‌فهمد که اصلاً باید با زبان چه کار کند.

نشریات کمک آموزشی ما در کانون از کودک شروع می‌شود و به نوجوان و بزرگسال می‌رسد. این نشریات مثلاً یاد می‌دهند که نشریه بخوانید، از متن نترسید و همه چیز را در کتاب درسی پیدا نمی‌کنید. این نشریات فقط با ۲۰ درصد جامعه زبان‌آموزی ارتباط برقرار کرده‌اند، چون تهیه آنها اجباری نیست فکر می‌کنم این ۲۰ درصد، از آفتهای فراموشی زبان و عدم کاربرد زبان در امان باشند.

ما برای تهیه نشریات از متون اصیل و واقعی استفاده می‌کنیم. فرد یاد می‌گیرد که متن واقعی را که ساده نشده است، بخواند؛ همان کاری که هدف زبان است. در ادامه، زبان‌آموز باید فیلم را بفهمد و گوش‌دانش تقویت شود. دغدغه همه بخشهای آموزش زبان این است که یک گام به جلو بروند. من فکر می‌کنم

بحث استانداردسازی امتحان مطرح شد. امتحانات فراوانی وجود دارند که دانش زبانی بچه‌ها را در رده‌های متفاوت می‌سنجند. می‌توان کم‌کم این آزمون‌ها را معرفی کرد. مثلاً به جای این که ما کنکور داشته باشیم، می‌توانیم امتحانات مقطع داشته باشیم که همه توانایی‌ها را می‌سنجند. بازار هم که به دنبال انتفاع است، قطعاً خودش را با این تحولات هم‌سو می‌کند. یعنی اگر از امتحانات استاندارد توانش زبانی استفاده کنیم، قطعاً به همه مهارت‌های زبانی دست پیدا می‌کنیم.

تأثیر محدودیت‌های برنامه درسی

■ **عنانی:** اگر تغییرات متناسب با نیازها در برنامه درسی ایجاد شود می‌تواند تحرکی را در زمینه کتابهای کمک‌آموزشی ایجاد کند. در وضعیت فعلی که تغییری در برنامه درسی ایجاد نشده دفتر کمک‌آموزشی چگونه می‌تواند به ایجاد تحرک کمک کند؟ یکی از فعالیت‌ها تدوین معیارهای داوری کتابهای کمک‌آموزشی است. حتی فکر می‌کنم این معیارها را در معرض دید عموم گذاشته شده تا ناشران و مؤلفان هم در جریان قرار گیرند و بدانند که اگر می‌خواهند کتابشان در ارزش‌یابی تأیید شود، باید از این معیارها تبعیت کند. از نظر مادی هم محرک‌هایی ایجاد کرده‌اند. یعنی گفته‌اند اگر کتابی برگزیده شد، به تمامی کتابخانه‌های مدارس می‌رود. پس همه مدارس باید هزینه کنند و کتاب را بخرند. حتی ممکن است خود آموزش و پرورش کتاب را یکجا بخرد و به کتابخانه‌ها بفرستد. منتهای ممکن است سؤال شود آیا این معیارها واقعی هستند؟ آیا واقعاً متناسب با محدودیت‌های بازار ما تعیین شده‌اند؟ گاهی معیاری به قدری بالاست که هیچ کدام از ناشران نمی‌توانند به سمتش

بروند. اگر نشود به سمت معیار رفت، پس زائد خواهد بود. در این جلسه به امکانات و محدودیت‌ها برنامه درسی اشاره شد. اگر در کتاب کمک‌درسی مشکل وجود دارد، بخشی از آن به محدودیت‌های برنامه درسی برمی‌گردد. اگر می‌خواهیم کتابهای کمک‌درسی ارتقا یابند، باید امکانات برنامه نیز افزایش یابد. اما به هر حال کتابهای کمک‌آموزشی باید به آموزش کمک کنند. اگر در کتاب کمک‌درسی تمرینی بیاید که واقعاً نوآورانه باشد، معلم از مشابه آن در کلاس خود استفاده می‌کند. فکر

می‌کنم یکی از نقش‌های کتابهای کمک‌درسی این است که به کارهای کلاس تنوع ببخشند و به معلم کمک کنند تنوع لازم را در تدریس ایجاد کند. در کتابهای درسی، به خاطر کمبود ساعت و محدودیت‌های دیگر، خیلی از مباحث آن‌طور که باید و شاید مطرح نمی‌شوند، ولی در کتابهای کمک‌درسی زمینه طرح مسائلی که به معلم و کلاس کمک کند، وجود دارد.

نکته سوم معیارها بود. به نظر می‌آید که معیارها نسبت به گذشته کمی پخته‌تر شده‌اند. بعضی از معیارهای اولیه خیلی کل و ایده‌آلیستی بودند که الان با واقعیات انطباق بیشتری دارند. در هر دوره، هر کدام از داوران نظرانی داده‌اند که چارچوبی تهیه شده و به نظر می‌آید خوب است. اگر این چارچوب در اختیار عموم قرار گیرد، نیازها و انتظاراتی ایجاد می‌شوند و ناشران هم آن را مورد توجه قرار خواهند داد.

■ **سلیمانی:** نیاز است که به معلمان کمکی شود. اگر جایی نیست که «برگه کار» (work-sheet) چاپ کند، آیا دفتر کمک‌آموزشی می‌تواند یک مجموعه برگه کار متناسب با کتاب‌های طراحی کند و روی سایت بگذارد تا معلمان آن را «download» و در کلاس استفاده کنند؟

الان کتاب

«Inside Out» کتاب بدی

نیست، ولی یک سایت منابع قوی دارد که هر مناسبتی هر جای دنیا پیش می‌آید: یک برگه کار برای آن آماده می‌کند تا معلم آن را سر کلاس ببرد. مثلاً پس از سونامی ژاپن، بلافاصله در مورد آن مطلب گذاشتند. به‌خصوص وقتی چند مطلب گذاشته شود، خود معلم هم ایده می‌گیرد. جالب این‌جاست که یک مسابقه هم گذاشته‌اند. معلم‌ها می‌توانند برگه کار آماده کنند و آنها از میانش یکی را انتخاب می‌کنند و روی سایت قرار می‌دهند.

مطلب بعد نتایج جشنواره است. کمتر معلمی از آن اطلاع دارد. معلمان نمی‌دانند کدام کتاب خوب است. اطلاع‌رسانی وجود ندارد. اگر خبرهای جشنواره در یک شماره مجله چاپ شود یا روی سایت قرار گیرد می‌تواند مفید باشد.

■ **عنانی:** با تشکر فراوان از شرکت‌کنندگان محترم میزگرد امیدواریم این بحث در آینده نیز پیگیری شود.



جزایری جدا از هم

گفت‌وگو: شهلا زارعی نیستانک
e-mail: sh.zarei@yahoo.com

گفت‌وگو با دکتر غلامرضا کیانی

در خصوص اهمیت به کارگیری ظرفیت پژوهشی دانشگاه‌ها در حل معضلات آموزش زبان در کشور



Roshd & Teachers

اشاره

دکتر غلامرضا کیانی، عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس با مشارکت فعال در انجام پژوهش‌های مرتبط با آموزش زبان در نظام آموزش رسمی کشور سعی نموده است ظرفیت پژوهشی دوره‌های کارشناس ارشد و دکتری دانشگاه را در خدمت این پژوهش‌ها قرار دهد. در گفت‌وگویی که با ایشان در این شماره انجام شده دکتر کیانی از چالش‌ها و موفقیت‌های مسیر طی شده می‌گوید.

پیشینه حرفه‌ای

■ خرسندم از این‌که به‌عنوان یک معلم در خدمت دست‌اندرکاران و عزیزان زحمتکش مجله «رشد آموزش زبان خارجی» هستم و این را برای خودم و برای معلمینی که با آنها سروکار دارم و خواهم داشت و همین‌طور برای دانشجویان خودم و قبل از همه برای یادگیری خودم، یک فرصت می‌دانم. بنده کارم را با معلمی در آموزش و پرورش به‌عنوان معلم حق‌التدریسی در سال ۱۳۶۱ در استان مازندران آغاز کردم. در پایان سال اول خدمتم، در کنکور سراسری شرکت کردم و در رشته زبان انگلیسی دانشگاه تربیت‌معلم پذیرفته شدم. در طول دوران تحصیلات لیسانس هم، ارتباطم با آموزش و پرورش به‌عنوان یک معلم حق‌التدریسی زبان برقرار بود، اما رسماً به آموزش و پرورش نپیوستم. بعد از فراغت از تحصیل در رشته تربیت دبیر زبان، در دوره

کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه تربیت‌مدرس به تحصیل ادامه دادم و هم‌زمان، به دانشجویان سایر رشته‌ها زبان تخصصی و تافل تدریس می‌کردم. با این پیشینه، در دانشگاه تربیت‌مدرس استخدام شدم. بعد از اتمام دوره کارشناسی ارشد، تحصیل خود را در سطح دکتری در دانشگاه «اسکس» انگلستان در رشته زبان انگلیسی ادامه دادم و زیر نظر استاد راهنمای خود، **ویویان کوک** آن را به پایان بردم. سپس به ایران برگشتم و در دانشگاه تربیت مدرس به آموزش و پژوهش مشغول شدم. در طول دو سه سال اخیر، به دلیل اعتقادی که به بحث‌های «برنامه درسی» داشتم و بر این باور بودم که اگر قرار است تغییری در نظام آموزش و پرورش کشور، چه در رشته زبان، چه در هر رشته دیگری بیفتد، باید زمینه‌هایش فراهم شود، بخشی از فعالیت‌هایم را به موضوعات کلان و اساسی آموزش و پرورش اختصاص دادم. در حال حاضر یک پروژه پژوهشی با عنوان «مبانی نظری و



پنجم هم باید بخشی از چشم‌انداز طی شده باشد و به کشور دوم منطقه تبدیل شده باشیم. این نیازمند راهکارهای اجرایی است که باید در برنامه‌های میان‌دستی و پایین‌دستی لحاظ شوند. به این منظور، ما باید هم در برنامه چهارم که هنوز تمام نشده است و هم در برنامه پنجم توسعه کشوری این اهداف را دقیقاً در نظر بگیریم و مهم‌تر این که در راه رسیدن به این اهداف، باید کارهای جدی و منسجمی را انجام بدهیم. البته برنامه‌های دیگری نیز بعداً طراحی و ارائه شده‌اند، نظیر نقشه جامع علمی کشور و برنامه پنج ساله کشوری که آنها هم باید در راستای چشم‌انداز ۱۴۰۴ باشند. حال اگر نقشه جامع علمی کشورمان براساس سیاستهای سند چشم‌انداز هست و برنامه‌های پنج ساله کشور هم بر مبنای چشم‌انداز است، طبیعاً باید سند ملی آموزش و پرورش و مسائل مربوط به تعلیم و تربیت نیز در آن راستا باشند.

بدیهی است برنامه درسی در معنای عام، حاوی یک‌سلسله اصول کلی است. گرچه در میان درسها یک‌سلسله مشترکاتی وجود دارد، اما طبعاً هر موضوع و درس ویژگیهای خاص خود را دارد که باید برای آنها هم سیاست‌گذاری کرد. حال اگر قرار باشد این اتفاق بیفتد، چگونه باید انجام گیرد؟

ما یک طرح پژوهشی را به آموزش و پرورش پیشنهاد دادیم که داوران متعددی آن را دیدند و در جلسات متعددی در مورد آن بحث شد. درنهایت، «سازمان نوآوریهای آموزش و پرورش» به این نتیجه رسید که این طرح قدری وسیع است و ترجیح دارد به چند فاز تبدیل شود. الان یکی از پروژه‌های این طرح به تصویب رسیده است و در حال اجرای آن هستیم. حالا این چه می‌خواهد بگوید؟ بنده، هم به عنوان کسی که به لحاظ نظری در این موضوع کنکاش مفصلی داشته‌ام، هم به عنوان کسی که در عمل در مراکز تربیت‌معلم آموزش و پرورش درگیر بوده‌ام و درس داده‌ام، و هم در دانشگاهها مسئولیت اجرایی داشته و دارم، بر این باورم که یکی از معضلات نظام آموزشی ما به‌طور عام و نظام آموزشی در آموزش و پرورش به‌طور خاص و زبان انگلیسی به‌طور خاص‌تر، این است که ما ظاهراً در جزایری داریم زندگی می‌کنیم که به هم راه ندارند. برای مثال، بدون این که خدای نکرده قصد جسارتی به جایی را داشته باشیم، می‌توانم به این نکته اشاره کنم که بدیهی است، همه کسانی که در کشور در بخشهای متفاوت آموزش عالی و آموزش و پرورش کار می‌کنند، باید فعالیتهایشان هم‌راستا باشد. درحالی که در نظام آموزش و پرورش ما، نظام تربیت‌معلم، نظام ارزش‌یابی، نظام کتاب درسی و نظام تهیه محتوا، در جزایر جداگانه‌ای کار می‌کنند که علی‌رغم این که دارند کار می‌کنند جهت حرکتشان یکسان نیست و یکدیگر را نقض می‌کنند. راه حل این مشکل چیست؟

سیاستهای مربوط به برنامه درسی زبان انگلیسی در کشور» در دست اجرا دارم. در چهار سال اخیر، تقریباً در همه کنفرانسهای سراسری کشوری با ارائه مقاله حضور داشته‌ام. به‌علاوه، همواره سعی کرده‌ام درخصوص مسائل آموزش و پرورش تعدادی از دانشجویان دوره دکترا و فوق‌لیسانس را ترغیب کنم که پژوهش خود را روی مسائل آموزش و پرورش متمرکز کنند. بنده به این امر اعتقاد دارم که اگر در رشته زبان‌شناسی کاربردی یا آموزش زبان انگلیسی که جنبه کاربردی قوی دارد، تحقیقات ما به‌طور عملی به درد نظام آموزشی کشور، به‌خصوص نظام آموزش و پرورش نخورد، ما و دانشگاه به رسالتمان عمل نکرده‌ایم. من همیشه سعی داشته‌ام در جهت همین امر به اندازه عقل و توانم تلاش کنم.

■ شما در صحبتهایتان به همکاری در زمینه سیاست‌گذاریهای کلان آموزش و پرورش اشاره کردید. لطفاً در این مورد بیشتر توضیح دهید.

□ در چند سال گذشته، یکی از مسائل جدی زندگی دانشگاهی من، پرداختن به سیاستهای آموزش زبان خارجی در کشور، و به‌طور خاص زبان انگلیسی، با مبنا قرار دادن سیاستهای کلان توسعه کشور و توسعه آموزشی کشور بوده است. اگر اجازه بفرمایید این موضوع را کمی باز کنم.

مبنای سیاست‌گذاری کلان آموزشی

ما در جمهوری اسلامی سندی به نام سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ داریم که حاوی سیاست رسمی تصویب شده در دولت، مجمع تشخیص مصلحت‌نظام و درنهایت در نهاد رهبری است و رسماً به همه مدیران کلان اجرایی، قضایی و قانون‌گذاری کشور ابلاغ شده است. بنابراین، فارغ از این که احیاناً به این سند انتقادی داشته باشیم یا نداشته باشیم، باید آن را



مبنای کار کشور قرار دهیم. در سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ چند هدف جدی وجود دارد که طبق یکی از این هدفها، در پایان سال ۱۴۰۴ کشور ما باید بین حدود ۳۲ کشور، اول باشد. تا پایان برنامه

بنده به این امر اعتقاد داریم که اگر در رشته زبان‌شناسی کاربردی یا آموزش زبان انگلیسی که جنبه کاربردی قوی دارد، تحقیقات ما به‌طور عملی به درد نظام آموزشی کشور، به‌خصوص نظام آموزش و پرورش نخورد، ما و دانشگاه به رسالتمان عمل نکرده‌ایم.

مسائل و مشکلات تربیت معلم

اجازه بدهید برای روشن‌تر شدن مسئله به تربیت معلم بپردازیم. در زمینه تربیت معلم، دانشگاه، تربیت معلم شهید رجایی تهران را داریم و مراکز تربیت معلم بسیار خوبی هم داشته و داریم که ممکن است انتقادهایی هم به آنها وارد باشد، اما الان معلوم نیست دارند چه می‌کنند.

قبلاً دانشگاه تربیت معلمی را داشتیم که هدفش فقط تربیت دبیر بود، اما این مأموریت از آن گرفته شد. این که ما آمدم رشته تربیت دبیری زبان انگلیسی را از دانشگاه‌های کشور - به‌جز دانشگاه شهید رجایی - حذف کردیم، درحالی که به متخصصان زبان انگلیسی نیاز داریم، قابل بحث است. معلوم نیست چرا ما دبیری زبان انگلیسی را برداشته‌ایم. کسانی که چنین تصمیمی را گرفته‌اند، باید به تاریخ ایران پاسخ بدهند.

ممکن است بگویند: آموزش و پرورش توان جذب تمام فارغ‌التحصیلان رشته دبیری خودش را ندارد که قابل قبول است. ممکن است بگویند آموزش و پرورش پول لازم را برای تأمین هزینه‌های دوره چهار ساله دانشگاه تربیت معلم نداشته که خوب این هم قابل قبول است. ممکن است بگویند، ما به مراکز تربیت معلمی که خدا رحمت کند، شهید رجایی با آن قوت ایجاد کرد و هدفمند هم بودند - نمی‌گوییم نقدی بر آنها وارد نبود - نیاز نداشتیم و نمی‌خواهیم به این شکل گسترده معلم جذب کنیم. خیلی خوب. با حذف این‌ها، صورت مسئله ما پاک شد، اما آیا مسئله هم پاک شد؟ آیا ما معلم لازم نداشتیم و آیا معلمی مهم نیست؟ آیا آموزش جوانان این کشور مهم نیست؟ قطعاً سیاست‌گذاران بر این باور نبودند که این‌ها مهم نیستند، بلکه گفته‌اند ما منابع لازم را نداریم. آیا اگر ما منابع لازم را نداریم، باید رشته درسی را حذف کنیم؟ آیا این پاک کردن صورت مسئله نیست؟

ما می‌توانستیم مبلغ بورسیه را یا تعداد کسانی را که به‌عنوان بورسیه می‌گیریم، کمتر کنیم. یا مراکز تربیت معلم را از این گسترده‌گی خارج می‌کردیم و به آنها جهت می‌دادیم. آخرین کاری که می‌توانست موجه باشد، این بود که دانشگاه تربیت معلم و مراکز تربیت معلم را حفظ می‌کردیم و هر کس می‌خواست، می‌توانست در این رشته‌ها درس بخواند، بدون این که ضمانتی برای استخدام او وجود داشته باشد. به هر حال، ما در این کشور به معلم نیازمندیم؛ چه برای بخش خصوصی و چه برای بخش دولتی.

آیا صرف داشتن لیسانس بدون گذراندن دروس مرتبط با آموزش می‌تواند مجوز تدریس باشد؟ بدیهی است که نمی‌تواند. منظورم این است که ما به سیاست‌گذاری آموزشی نیاز داریم و برای این که سیاست‌گذاری کنیم، ابتدا باید با هم یک مدیریت متمرکز، هم در سیاست‌ها و هم در اجرا، به‌وجود آوریم. فکر می‌کنم

مشخصاً بالاترین سطح ممکن، یا «شورای عالی تحقیقات و فناوری» ریاست‌جمهوری است یا «شورای عالی انقلاب فرهنگی» که رییس‌جمهور به‌عنوان فرد حقوقی، رییس آن است. در سطحی دیگر، «شورای عالی آموزش و پرورش» می‌تواند مرکز تصمیم‌گیری درخصوص این موضوع باشد. بدیهی است چنین مرکزیتی به تنهایی نمی‌تواند تصمیم بگیرد و تا ملاحظات معلمان، خانواده‌ها، دانش‌آموزان و آینده آنها، کتاب‌نویسان، سازمان سنجش، مراکز تربیت معلم، و دانشگاه تربیت معلم را در نظر نگیرد و همه را درگیر این تصمیم‌سازی نکند که بعداً همگی متعهد اجرای آن باشند، هر راهی که برویم به مقصد نخواهد رسید. درواقع اگر تعلیم و تربیت امر مهمی است، چاره‌ای جز تمرکز در این بخش نداریم. الان داریم هزینه می‌کنیم، خوب هم هزینه می‌کنیم، ولی جهت نداریم. بنابراین بنده مشخصاً پیشنهاد می‌کنم که یک مرکز سیاست‌گذاری با عنایت به ملاحظات اجرایی در کشور تشکیل شود. طرح پیشنهادی ما نیز همین را می‌خواهد بگوید.

ما باید با درس گرفتن از مبانی ایدئولوژیک کشور، مبانی سیاست‌های کلان کشور، سیاست‌های برنامه پنج ساله و مانند آنها به تعدادی گزاره برسیم و براساس آنها، اهداف نظام آموزش را به‌طور اعم و آموزش زبان خارجی را به‌طور اخص ترسیم کنیم. اهداف باید در چهار مؤلفه غیرقابل تفکیک آموزشی، شامل کتاب درسی، ارزش‌یابی، تربیت دبیر، و برنامه درسی و روش تدریس متبلور شوند. به‌علاوه بین این چهار مؤلفه باید به ترتیبی ارتباط برقرار شود که برنامه درسی آنها در جهت‌های موازی عمل کنند و احياناً در جهت مخالف یکدیگر حرکت نکنند.

ضرورت بررسی وضع موجود

برای این که سیاست‌گذاری مورد نظر به‌درستی انجام شود، ابتدا باید ببینیم وضع موجود ما چیست. الان چه قدر می‌دانیم که در مراکز تربیت معلم، به‌طور منسجم و مطالعه‌شده چه می‌گذرد؟ در دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی چه دارد می‌گذرد؟ پس شناخت وضع موجود اولین قدم است. حالا آیا این کافی است؟ حتماً نیست. ما در تعریف نظام کلی کشور درس‌هایی داریم و می‌گوییم که فرضاً می‌خواهیم به کجا برسیم، وضع مطلوب چیست. برای رسیدن به

وضع مطلوب هم هدف گذاری می کنیم. ما می خواهیم تا پایان سال ۱۴۰۴ کشور اول منطقه و تا پایان برنامه پنجم نیز دومین کشور منطقه باشیم. حال باید ببینیم دیگران در حال انجام چه کاری هستند و می خواهیم خودمان را با کی مقایسه کنیم. پس هدف مقایسه ای ما شامل حداقل این ۳۲ کشور است.

مطالعه مقایسه ای کشور ما، هم در سیاستها، هم در هدفها، هم در نیازها و هم در ارزش یابیها، با تعدادی از کشورهای مشخص- چه موفق و چه ناموفق- ضروری است. یعنی این مطالعه تطبیقی کار بعدی ما خواهد بود.

اما آیا این کافی است؟ حتماً نیست. شما نمی توانید با شناخت خودتان و مقایسه خودتان با تعدادی از کشورهای مقصد، سیاستهای خودتان را تدوین کنید. حتماً باید امکان سنجی شود. آیا ما امکان چنین کاری را داریم؟ آیا اراده، تصمیم، نیروی بالقوه انسانی، بودجه، زمان و سایر موارد مورد نیاز را داریم؟

برای مثال، آیا ما نیروی متخصصی که درس بدهد، در اختیار داریم؟ آیا می توانیم داشته باشیم؟ آیا پول کافی برای تربیت این تعداد معلم را در اختیار داریم که ما را به کشور اول منطقه برسانند؟ اگر نیروی انسانی لازم را داریم، آیا نظام تربیت معلم ما برای تربیت آنها آمادگی دارد؟ با معلمان فعلی چه خواهیم کرد؟ وضع ما از نظر محتوای کتابهای مراکز تربیت معلم چگونه است؟ از لحاظ استادانی که باید متخصص بحثهای تربیت معلم باشند و به معلمان ما آموزش بدهند تا آنها خودشان هم معلم شوند، چه وضعی داریم؟ برای رسیدن به هدف چه امکاناتی در اختیار داریم؟ مهم تر از همه، چه قدر بودجه برای این کار داریم؟ در بحث امکان سنجی، هزاران سؤال دیگر قابل

من نمی خواهم وارد مباحث مالی و انگیزشی شوم، چون در تخصص من نیست، ولی یکی از راههای حفظ سرمایه انسانی این است که معلم احساس کند، نوآوری او، تحصیل دوره لیسانس او، و تحصیلات او تا پایان دوره دکترا می تواند در آموزش و پرورش بروز و نمود پیدا کند

طرح هستند.

پس از این که امکان سنجی کردیم و خودمان را با دیگران سنجیدیم و وقتی فهمیدیم کجا هستیم، آن وقت می توانیم سیاستهای مطلوب ممکن قابل عملیاتی شدن را معین کنیم و این می شود درواقع مأموریت کشور.

وقتی به یک مأموریت هدفمند نیازسنجی شده برسیم، آن جا اگر به صورت از بالا به پایین نیز عمل کنیم خیلی هم خوب است و اتفاقاً باید در آن جا متمرکز هم عمل کنیم. من یقین دارم با استعدادی که فرزندان این کشور دارند و با استعداد و علاقه ای که معلمان دارند ما موفق می شویم. البته باید به معلمان انگیزه داد و بدیهی است که این انگیزه فقط آموزشی نیست؛ باید انگیزه اجتماعی هم ایجاد کرد. یعنی این یک اصل عام است که اگر ما آموزش را گونه ای سرمایه گذاری بزرگ می دانیم، نیروی انسانی را سرمایه می دانیم و فرار این سرمایه را از آموزش و پرورش به خارج از آموزش و پرورش یک نقص می دانیم- که باید بدانیم- باید در جهت حفظش عمل کنیم.

من نمی خواهم وارد مباحث مالی و انگیزشی شوم، چون در تخصص من نیست، ولی یکی از راههای حفظ سرمایه انسانی این است که معلم احساس کند، نوآوری او، تحصیل دوره لیسانس او، و تحصیلات او تا پایان دوره دکترا می تواند در آموزش و پرورش بروز و نمود پیدا کند.

■ **آیا تا به حال پژوهشی برای مقایسه کارهایی که ما در زمینه آموزش زبان کرده ایم، با آن چه که کشورهای دیگر انجام داده اند، صورت پذیرفته است؟**

□ بله. من ادبیات ترکیه، چین و تایوان را بررسی کرده ام. بعضی از کشورهایی که ما اصلاً باورمان نمی شود، در این زمینه وقت گذاشته اند و سیاست گذاری کرده اند؛ حالا آمریکا یا اروپا را در نظر نمی گیریم. ما طی یک سال گذشته، مطالعه تطبیقی مفصلی را روی نظام آموزشی زبانهای خارجی، به ویژه زبان انگلیسی انجام داده ایم. الان مشغول کار روی وضع موجود خودمان هستیم که متأسفانه اسناد ما قوی نیستند. یعنی مکاتبات ما در این بخش چندان راضی کننده نیست. ولی مطالعه روی چین و سنگاپور و نیز مطالعه اتحادیه اروپا در بحث تربیت معلم و ارزش یابی تمام شده است. در مورد ژاپن و ترکیه هم در حال کار هستیم.

■ **به نظر شما، می توان از مجله رشد آموزش زبان در ایجاد ارتباط بین نهادهای آموزشی، از جمله وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با دیگر نهادها استفاده کرد؟**

□ موضوع خوبی را مطرح کردید. در «انجمن استادان آموزش زبان و ادبیات انگلیسی»، این موضوع مطرح شد که چه کنیم تا ارتباط دانشگاهیان با معلمان نزدیک تر شود. خلأیی در این زمینه وجود دارد که حتماً رشد آموزش زبان خارجی می تواند آن را پر کند. اگر ما پژوهشهایمان را، یا حداقل بخشی از پژوهشهایمان را مسئله محور کنیم و از مسائل ملموس آموزش و پرورش، نظیر کلاس، معلم، شاگرد یا ارزش یابی شروع کنیم، به طور طبیعی این اتفاق خواهد افتاد. من مطمئن هستم در آن صورت، رشد آموزش زبان خارجی که مجله بسیار خوبی هم هست، می تواند کاربردی تر هم بشود.

زبان اقیانوس عظیمی است



گفت‌وگو با احمد وحدت‌تربیتی، مدرس زبان انگلیسی

احمد وحدت تربیتی: هر زبانی ریزه کاریها و نکات بسیار ویژه‌ای دارد که آموختن آن‌ها مطالعه مداوم را می‌طلبد!



Roshd & Teachers

■ احمد وحدت‌تربیتی از زبان خودش

□ احمد وحدت‌تربیتی، مدرس زبان انگلیسی هستم. در سال ۱۳۱۳ در تربت حیدریه متولد شدم. خانواده‌ام در زمان طفولیت من، در سیستان و بلوچستان ساکن شدند. تحصیلات من تا گرفتن دیپلم پنجم نظام قدیم، در خاش و زاهدان گذشت. سال ششم به تهران آمدم و به دارالفنون رفتم. از آن‌جا که به زبان انگلیسی علاقه وافری داشتم، به دانش‌سرای عالی تهران رفتم و در رشته آموزش زبان فارغ‌التحصیل شدم.

در سال ۱۳۳۸، به‌منظور خدمت در مناطق محروم، داوطلبانه به ایرانشهر رفتم و به تدریس زبان پرداختم. طولی نکشید که به علت نیاز، مرا به مرکز استان، یعنی زاهدان منتقل کردند. خاطره خوشی که از اولین مأموریت فرهنگی دارم این است که دریافتم محصلین قدر زحمات دبیران خود را می‌دانند و این موضوع هیچ ربطی به وضع مالی خوب یا بد آنها ندارد. شاگردانم وقتی شنیده بودند که مرا به زاهدان منتقل کرده‌اند، به‌عنوان

اعتراض فاصله نسبتاً طولانی دبیرستان تا اداره آموزش و پرورش را پیاده طی کرده بودند (درحالی که بعضی از آنها پابره‌نه بودند و کفش به پا نداشتند) و در آن‌جا سؤال کرده بودند: چرا فلانی را منتقل کرده‌اید؟ در اداره به آنها گفته بودند این تصمیم را مرکز استان گرفته است و ما ناچار تابع اداره کل هستیم. و اضافه کرده بودند این انتقال موجب ترقی او خواهد شد. بچه‌ها گفته بودند: «اگر این کار باعث پیشرفت ایشان می‌شود، ما حرفی نداریم...»

این اولین تجربه آموزشی به من نشان داد که دانش‌آموزان تشخیص خوبی دارند و قدر مهربانی و محبت و زحمات دبیران خود را می‌دانند.

در سال ۱۳۴۴، با گذراندن امتحان و با استفاده از بورس تحصیلی، برای ادامه تحصیل عازم انگلستان شدم و پس از اخذ مدرک کارشناسی ارشد در سال ۱۳۴۵ به تهران برگشتم. غیر از تدریس زبان انگلیسی که کار دائمی و موجب افتخار

می‌افتد که زبان آموزان نیز به مطالب تازه و تجربیات جدیدی دست می‌یابند. گاهی حتی از کودکان نیز می‌توان مطلبی آموخت. یک‌روز از یک کودک پنج ساله که در خارج از کشور به مدرسه می‌رفت پرسیدم در چه کلاسی درس می‌خواند.

- What grade are you in?

در پاسخ گفت:

- I'm in reception class.

معانی فارسی را که برای «reception» می‌دانستم، هم‌چون پذیرش، دریافت، قبول و غیره مرور کردم. آن معانی کارساز نبودند. فرهنگ‌های انگلیسی به فارسی نیز چیزی را نشان نمی‌دادند. تنها در «فرهنگ انگلیسی به فارسی حق شناس» معادل و معنی «کلاس آمادگی» را یافتم. خلاصه آن‌که یک پسر پنج ساله موجب آن شد که من معلم، معادل فارسی یک کلمه انگلیسی را یاد بگیرم.

■ **ویژگی‌های اخلاقی و شخصیتی وی چگونه باید باشد؟**
□ به عقیده من اصول مشترکی وجود دارند که همهٔ معلمان موجه باید داشته باشند؛ هم‌چون نشاط داشتن، خوش‌بین بودن، وظیفه‌شناسی، وقت‌شناسی و اهل مطالعه بودن. از همه مهم‌تر عشق به معلمی که سرآمد همهٔ ویژگی‌هاست.

روح پدرم شاد که فرمود به استاد
فرزند مرا عشق بیاموز و دگر هیچ
دیگر آن‌که جنبهٔ تخصصی آن
مستلزم مطالعه و بررسی مداوم
است. هر زبانی ریزه‌کاریها و دقایق
بسیار ویژه‌ای دارد که آموختن آنها
مطالعهٔ مداوم را می‌طلبد. یعنی

درواقع هیچ‌کس، هیچ‌وقت فارغ از تحصیل نمی‌شود و همواره مطالب بسیاری برای آموختن هست.

دیگر آن‌که در کل مسئلهٔ آموزش و پرورش، ما هرگز به مرحلهٔ کمال مطلوب نمی‌رسیم و همیشه جا برای بیشتر کار کردن و بهتر تدریس کردن وجود دارد. هرگز نمی‌توانیم ادعا کنیم که این روش تدریس من، بهترین روش است. همواره نیاز به بهتر درس دادن و مطالعهٔ بیشتر وجود دارد. خلاصه آن‌که زبان اقیانوس عظیمی است که ما فقط به اندکی از آن دست می‌یابیم.

■ **به نظر شما چه عواملی در رشد مهارت‌های حرفه‌ای شما بیشتر مؤثر بوده‌اند؟**

□ پاسخ مختصر آن، «مکاتبه» است. توضیح آن‌که وقتی از دانش‌سرای عالی تهران به اصطلاح فارغ‌التحصیل شدم، به تدریس پرداختم؛ ۲۲ ساعت تدریس موظف و مطالعه برای

من است و تا آغاز سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹، پنجاه و دو سال در دبیرستانها، مراکز تربیت معلم و دانشگاهها به تدریس آن اشتغال داشتم. ۲۲ سال آن در مراکز تربیت معلم گذشته است و تقریباً تمام درسهای انگلیسی آن را تدریس کرده‌ام. اکنون می‌توانم با سربلندی بگویم که در بسیاری از شهرهای کشور عزیزمان، دبیران زبان دورهٔ راهنمایی تحصیلی بسیاری هستند که قبلاً دانشجوی من بوده‌اند و اکنون در زمرهٔ دوستانم هستند و به وجودشان افتخار می‌کنم. در این ۵۲ سال، علاوه بر تدریس زبان که سرلوحهٔ فعالیتهای من بوده است، این کارهای فرهنگی را نیز به انجام رسانده‌ام:

۱. شرکت در جشنوارهٔ بین‌المللی فیلمهای آموزشی «جشنوارهٔ رشد». از ۴۰ سال جشنواره‌های مذکور، در ۱۰ جشنواره، یعنی در یک‌چهارم آنها دبیر اجرایی جشنواره بوده‌ام. در کتابی که اخیراً (۱۳۸۹) وزارت آموزش و پرورش با عنوان «تاریخچهٔ ۴۰ دوره برگزاری جشنوارهٔ بین‌المللی فیلمهای علمی، آموزشی و تربیتی رشد» منتشر کرده، این موضوع ذکر شده است.

۲. به خاطر سالیهای متمادی تدریس در «مرکز تربیت معلم شهید رجایی قزوین» هفته‌ای یک‌روز در تهران، در جلسهٔ

” به عقیدهٔ من اصول مشترکی وجود دارند که همهٔ معلمان موجه باید داشته باشند؛ هم‌چون نشاط داشتن، خوش‌بین بودن، وظیفه‌شناسی، وقت‌شناسی و اهل مطالعه بودن. از همه مهم‌تر عشق به معلمی که سرآمد همهٔ ویژگی‌هاست

برنامه‌ریزی زبان به‌عنوان کارشناس در دفتر تألیف «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» شرکت داشتم که سالها ادامه یافته است.

۳. در سال ۱۳۷۵ «کانون زبان ایران» را در استان قزوین تأسیس کردم و تا سال ۱۳۸۳ مدیر این مؤسسه بوده‌ام.

۴. هم‌اکنون نیز مدیریت آموزشی بخش زبان «IT» را در استان قزوین به‌عهده دارم.

من معتقدم آدمی تا زنده است باید فعال و مؤثر باشد.

■ **به نظر شما معلم زبان باید از چه صلاحیتهای حرفه‌ای برخوردار باشد؟**

□ به نظر من معلم زبان باید همواره به مطالعه بپردازد و هرگز به آن‌چه می‌داند بسنده نکند. ضمناً توجه داشته باشد که همواره این او نیست که به محصلین خود درس می‌دهد. بسیار اتفاق

آمادگی دروس که تمام وقت مرا پر نمی کرد. محیط کوچک ایران‌شهر ۵۲ سال قبل را در نظر بگیرید. بقیه وقت اضافی را چگونه باید پر می کردم؟ یا باید من هم هم چون بعضی از کارکنان دولت، خدای نکرده به قمار، اعتیاد و سایر امور بی حاصل و مضر روی می آوردم و یا باید راهی منطقی در پیش می گرفتم. این بود که به مکاتبه انگلیسی روی آوردم. به چندین انجمن زبان آموزی داخلی و خارجی نامه می نوشتم. مثلاً از «British Council» خواستم یک مجموعه از سخنرانیهای استادان انگلیسی را که ضبط شده برایم بفرستند. در آن زمان نوارهای ضبط صوت به صورت نوارهای کاست رایج نشده بود.

بعضی از آن مؤسسات شرایطی قائل شدند. از جمله گفتند باید یک هفته بعد از دریافت، حتماً نوار را برگردانم. تعهد کردم که این کار را خواهم کرد. به هر حال اعتماد آن‌ها را جلب کردم و من که تازه از دانشگاه به اصطلاح فارغ التحصیل شده بودم و تجربه و معلومات کافی نداشتم، بعداً با دریافت نامه‌های متعدد مجبور شدم هفته‌ای چندین نامه انگلیسی بنویسم. خود این نامه نوشتن‌ها، برایم نوعی تمرین مفید بود و گوش دادن به نوارهای صوتی استادان نیز به سرعت فهم مطالب، تلفظ درست و درک مطلب شنیداری من کمک می کرد. در نتیجه، سالی که امتحان اعزام دادم (۱۳۴۴)، یکی از معدود دبیران زبانی بودم که توانستم برای ادامه تحصیل بالاتر از بورس تحصیلی استفاده کنم. شکی ندارم که همین فعالیت‌های فردی بعد از دانشگاه بود که به موفقیت من منجر شد.

■ به نظر شما مجله رشد آموزش زبان چه اهدافی را باید دنبال کند؟ به عبارت دیگر، به عنوان دبیر زبان، مجله‌ای که در آموزش و پرورش چاپ می شود، چگونه می تواند انتظارات شما را برآورده سازد؟

□ رشد آموزش زبان در حال حاضر زبانهای انگلیسی، آلمانی و فرانسه را دربرمی گیرد و مقالات آن باید در سطح نگارش متوسط باشد (نه به زبانی ساده و نه بسیار مشکل) و مسائلی را که مربوط به مهارتهای تدریس زبان است، مطرح کند. بدیهی است که در مقالات مذکور باید مراحل چهارگانه و بسیار مهم تدریس همواره در نظر باشد. ضمناً حاوی خبرها و هدفها و نقطه نظرهای وزارت آموزش و پرورش نیز باشد و حاصل تحقیقات محققان و متخصصان آموزش و پرورش را در مورد تدریس زبان منعکس سازد. غیر از مطالب جدی به طنز نیز بپردازد که اخیراً خوش بختانه با چاپ مقالات

«English Through Fun» این مهم انجام شده است.

■ چه بخشهایی از مجله را مفید ارزیابی می کنید و برای معلمان کاربردی تر می دانید؟

□ هر شماره مجله به طریقی خاص طبقه بندی شده است و نمی توان در این مورد نظری کلی داد. نکاتی بیشتر کاربردی هستند که تا حدی به کتابهای درسی مربوط و راه گشای

بسیار اتفاق می افتد که زبان آموزان نیز به مطالب تازه و تجربیات جدیدی دست می یابند. گاهی حتی از کودکان نیز می توان مطلبی آموخت

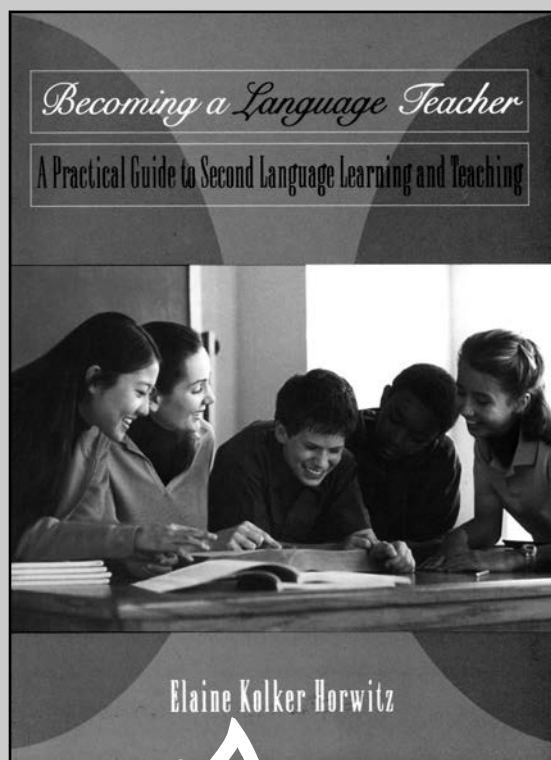
دبیران باشند. کاش می شد موضوعات را طوری طبقه بندی کرد که بخشی فقط درباره تدریس درسهای کتابهای درسی باشد و معدودی از مقالات هم در سطحی بالاتر و در سطح کارشناسی ارشد و دکترا باشند.

■ در رشد آموزش زبان، به چه زمینه هایی از آموزش زبان بیشتر پرداخته شده است و به چه زمینه هایی کمتر؟

□ طبیعت و طبقه بندی مقالات هر شماره مجله با شماره های دیگر کاملاً یکسان نیست. آن چه که جای بحث و گفت و گو ندارد این است که باید به تمام مراحل چهارگانه زبان آموزی اهمیت داده شود.

■ از چه راههایی می توان فرهنگ مطالعه منابع تخصصی را بین دبیران زبان اشاعه داد؟

□ وقتی خیال معلم از تأمین معاش راحت باشد، آن گاه باید به بالا بردن معلومات خود اقدام کند. باید پذیرفت که معلم نمی تواند همه کتابهای مورد نیاز را شخصاً تهیه کند. باید کتابخانه هایی در محل کارش و یا در محله و خیابان نزدیک به محل سکونتش وجود داشته باشند تا بتواند کتابهای لازم را به امانت بگیرد. آموزش و پرورش نیز باید کتابهای لازم را به معلمان هر رشته پیشکش کند. در گذشته تمامی کتابهای راهنمای تدریس به رایگان در اختیار معلم قرار می گرفت. مثلاً در مورد زبان نه تنها کتابهای روش تدریس به رایگان در اختیار معلم قرار می گرفت، همه لوحه های تدریس نیز مجانی بود. اکنون هم مدرسه می تواند مطالب لازم را تهیه کند و در اختیار معلم بگذارد. این کار نوعی کمک معنوی به معلم است. وقتی ابزار و لوازم لازم را در اختیار او بگذاریم، آن وقت می توانیم به صورت جدی از او توقع داشته باشیم از آنها در تدریس خود استفاده کند. گاهی نیز علاقه مندی وافر تمامی مشکلات را حل می کند.



Becoming a Language Teacher is a ground-breaking resource in an era when mainstream classroom teachers must focus on language development. Unlike other methods books which concentrate on language for conversational purposes only, *Becoming a Language Teacher* recognizes that academic literacy is the goal of many language teachers and essential to the school success of English Language Learners.

■ مجله رشد آموزش زبان تا چه حد در ارتقای مهارت‌های

حرفه‌ای و شغلی شما مؤثر بوده است؟

□ باید بگویم من از اولین شماره مجله رشد آموزش زبان از نزدیک شاهد تلاش‌های آقای دکتر جلیل صادقیان بودم و هرگز چهره نجیب و رفتار پسندیده ایشان را فراموش نمی‌کنم. اوایل در هر شماره خودشان نیز سرمقاله‌ای داشتند که حاوی تجربیات آموزشی خود ایشان بود. آن مقالات هیچ‌وقت کهنه نمی‌شوند و همواره می‌توانند راه‌گشای دبیران باشند.

■ آیا در زمینه‌های آموزش و یادگیری زبان خارجی

تألیفاتی داشته‌اید؟

□ باید اذعان کنم که تألیف قابل ذکری ندارم. حاصل کارم چند ترجمه است که در مجله ادبی یغما به چاپ رسیده و چند جزوه در مورد سؤالات امتحانی است. یکی دو مقاله در مجلات دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تاکستان و مقاله‌ای هم در مجله تربیت معلم به چاپ رسانده‌ام.

■ چه توصیه‌هایی برای بهبود وضعیت آموزش زبان

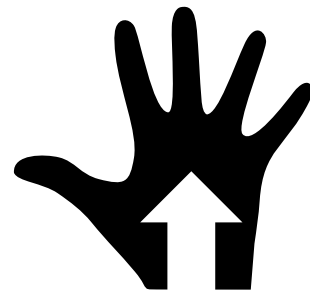
خارجی در نظام آموزشی کشور دارید؟

□ سؤال مهمی را مطرح کردید. متأسفانه وضعیت آموزش زبان در ایران موفقیت‌آمیز نبوده است. عوامل مهم در تدریس زبان، معلم زبان، کتاب زبان و زبان‌آموزان هستند که من در مورد هر کدام مطالبی دارم، اما در این‌جا چنین فرصتی و مجالی نیست. مطرح کردن آنها را به زمانی دیگر موکول می‌کنم.

■ چه پیشنهاداتی برای بهتر شدن مجله دارید؟

□ مجله اکنون نکات مثبت بسیاری دارد، اما من نیز یکی دو مطلب جدید پیشنهاد می‌کنم که در صورت تصویب در هیئت تحریریه مجله، لطفاً به انجام آن بپردازید:

صفحه‌ای به نام پرسش و پاسخ در مجله داشته باشید و استادان محترم به مشکلات دستوری و غیره پاسخ دهند. این‌گونه پرسشی و پاسخ‌های فردی می‌تواند برای دیگران نیز مشکل‌گشا باشد. مثلاً خود من با توجه به تعریفی که از صفت و قید می‌کنیم، مدت‌ها در این تردید بودم که آیا «I feel good» صحیح است، یا «I feel well». بعدها متوجه شدم که «I feel good» مصطلح است. مجله می‌تواند در صفحاتی بهترین ترجمه‌ها را به صورت مقایسه‌ای در کنار هم منتشر سازد. این کار می‌تواند یک بند و یا یک پاراگراف باشد. مثلاً چند مترجم ممکن است به ترجمه «هملت» اثر شکسپیر بپردازد. مشخص است که متن ترجمه یکی است، اما ترجمه‌ها متفاوت‌اند. آن‌گاه استادان گرامی یکی از این ترجمه‌های فارسی را از میان بقیه انتخاب کنند. استدلالها و بررسی معانی لغات توسط استادان، موجب یادگیری خوانندگان خواهد شد.



Knowledge Improvement

زبان فرانسه در ایران [پیشینه و موقعیت کنونی]



نیکخواه بهرامی، دانشجوی دکتری زبان فرانسه
هدا بارع نیا، کارشناسی ارشد زبان فرانسه
زیر نظر دکتر ژاله کهنمویی پور، عضو هیئت علمی
دانشگاه تهران و هیئت تحریریه مجله رشد آموزش زبان خارجی

چکیده

با توجه به انتشار صدمین شماره مجله «رشد آموزش زبان»، و با در نظر گرفتن این که معلمان زبان فرانسه همواره در این نشریه فعال بوده و به طور متوسط در هر شماره یک مقاله درباره آموزش زبان فرانسه، مسائل مربوط به آن و جایگاه آن در دنیا و خاورمیانه منتشر کرده‌اند، لازم دانستیم که در این شماره ویژه، پیشینه‌ای از آموزش زبان فرانسه در ایران ارائه دهیم. زبان فرانسه که امروز در کشور ما با فاصله بسیار زیادی از زبان انگلیسی، جایگاه زبان دوم خارجی را به خود اختصاص می‌دهد، زمانی زبان خارجی اول کشور ایران محسوب می‌شد. لازم به ذکر است که این امر خاص کشور ما نیست و در اقصا نقاط جهان شاهد کاهش جایگاه نخستین این زبان هستیم. در عین حال می‌بینیم که امروزه گرچه زبان انگلیسی زبان بین‌المللی اول است، اما در برخی مجامع بین‌المللی، زبان فرانسه پایه‌ای زبان انگلیسی پیش می‌رود. برای مثال، در مسابقات بین‌المللی و در سازمان ملل این زبان جایگاه خود را حفظ کرده است. در این مقاله ابتدا ضمن بیان تاریخچه زبان فرانسه و کشورهای فرانسوی زبان که در اصطلاح به آنها کشورهای «فرانکوفون» گفته می‌شود، به بررسی پیشینه استقرار این زبان در ایران، دلایل استقرارش به عنوان زبان خارجی اول و سپس دوم در زمینه‌های سیاسی و علمی می‌پردازیم و همچنین نگاهی اجمالی به عوامل مؤثر در افول و جای‌گزینی آن با زبان انگلیسی خواهیم داشت. پس از آن، وضعیت آموزش زبان فرانسه را در ایران بعد از انقلاب اسلامی، مسائل آموزش زبان فرانسه در دبیرستان‌های کشور، و مواردی را که در زمینه زبان فرانسه نیازمند آسیب‌شناسی هستند، شرح می‌دهیم. در خاتمه به راهکارهایی برای بهبود روند آموزش زبان فرانسه اشاره خواهیم کرد.

کلیدواژه‌ها: زبان، زبان فرانسه، تدریس زبان.



پیشینه تدریس زبان فرانسه و احداث مدارس فرانسوی در ایران به حدود ۳۰۰ سال پیش می‌رسد. از آن زمان در کشور ما زبان فرانسه آموزش داده می‌شد. در دوره قاجار، این زبان به عنوان زبان اول خارجی به کار می‌رفت

نخستین مراحل ارتباط زبانی و فرهنگی ایران و فرانسه

در فرانسه با تأسیس گروه عربی در سال ۱۵۸۷ در مدرسه سلطنتی^۶، برخی دانشمندان و اهل قلم به یادگیری زبان فارسی علاقه‌مند شدند. پیرویکتور کایه^۷ در سال ۱۵۹۶ در کتاب خود «Paradigmata de quatuor linguis»، قطعه ترجمه شده‌ای از یک شعر کوتاه فارسی را آورد. این نخستین باری بود که شعر فارسی در کتابی به قلم نویسنده‌ای فرانسوی تبار آورده می‌شد.

فرانسوا سواری^۸، یکی از کنت‌های فرانسوی بود که در سالهای ۱۵۹۱ تا ۱۶۰۶ عنوان سفیر فرانسه در قسطنطنیه را داشت. او به هنگام بازگشت با خود دهها دست‌نوشته فارسی را که از دانشمندان ترک خریداری کرده بود، به فرانسه برد. سواری قصد داشت این دست‌نوشته‌ها را ترجمه کند، ولی در فرانسه به علت وجود مشکلات فنی متعدد این مهم میسر نشد. زمانی که مجدداً با پست سفیر به رم اعزام شد، در آن‌جا از فردی ترک‌تبار که به چندین زبان تسلط داشت، برای چاپ این دست‌نوشته‌ها کمک گرفت. او می‌خواست از این مطالب در مدرسه‌ای که در نظر داشت در فرانسه تأسیس کند و در آن سه زبان فارسی، عربی و ترکی تدریس شود، استفاده کند. از همین‌رو خود به آموختن زبان فارسی مبادرت ورزید، ولی متأسفانه با وجود این که امکان چاپ خط نستعلیق هم برایش فراهم شد، بخت او را یاری نکرد و با مرگ **هانری چهارم**، او هم عزل شد و نتوانست به این قصد جامه عمل بپوشاند. خودنیز در سال ۱۶۲۸ دار فانی را به درود گفت.

هدف سواری را متخصص دیگر ادبیات شرق، **اتین اوبر**^۹، استاد زبان عربی در مدرسه سلطنتی و برادرش که به امر گردآوری تعداد زیادی دست‌نوشته‌های فارسی مبادرت ورزیده بود و بعدها آنها را به کتابخانه سلطنتی واگذار کرد، پی گرفتند. آنها یک لغت‌نامه عربی نیز تدوین کردند که در آن تعداد بی‌شماری کلمه فارسی که وارد زبان عربی شده بود، وجود داشت.

تا زمانی که هیچ‌گونه روابط مستقیمی بین ایران و فرانسه برقرار

جایگاه زبان فرانسه در جهان امروز

زبان فرانسه یکی از زبانهای رومی است که ۱۳۶ میلیون نفر در سراسر جهان به آن تکلم می‌کنند. حدود ۱۹۰ میلیون نفر، زبان فرانسه را به عنوان زبان دوم صحبت می‌کنند و ۲۰۰ میلیون نفر دیگر هم از آن به عنوان زبان دوم اکتسابی بهره می‌گیرند. گویشوران زبان فرانسه در ۵۷ کشور و قلمرو حضور دارند. اکثر آنها بومی این زبان در فرانسه‌اند که مبدأ این زبان محسوب می‌شود. سایرین به‌طور عمده در کانادا، بلژیک، سوئیس، لوکزامبورگ و مناطقی در برخی ایالت‌های آمریکا، از جمله «لوئیزیانا» حضور دارند. بیشتر افرادی که فرانسه، زبان دوم آنها محسوب می‌شود، در آفریقای فرانسه زبان زندگی می‌کنند؛ آفریقای شمالی که به جرئت می‌توان گفت تعداد آنها از گویندگان بومی بیشتر است. کانادای فرانسه زبان، منطقه فرانسه زبان کاناداست که عمدتاً از کبک^۱ و «برانزویک»^۲ و هم‌چنین انتاریو و جنوب مانیتوبا تشکیل شده است.

زبان فرانسه پس از زبانهای اسپانیایی و پرتغالی سومین زبان پرگویش و از خانواده زبانهای رومی است. زبان فرانسه، زبان رسمی ۲۹ کشور است که از این تعداد ۱۲ کشور فقط یک‌زبان‌اند و ۱۷ کشور علاوه بر زبان فرانسه به دیگر زبانها نیز تکلم می‌کنند. می‌توان گفت زبان فرانسه پیش از جنگ جهانی دوم، به‌خصوص در زمینه‌های دیپلماتی، تجارت و حمل و نقل، زبان بین‌المللی به حساب می‌آمد.

زبان کرئول

زبان کرئول^۳ در زبان‌شناسی به لهجه و گویشی خاص اطلاق می‌شود که از تغییرات به‌وجود آمده در سیستم زبانی جامعه‌ای خاص شکل می‌گیرد. این گویش که وسیله ارتباطی آن جامعه محسوب می‌شود، شکل ناقص و غیر کاملی از ساختار زبان مبدأ، یعنی فرانسه یا انگلیسی یا اسپانیولی است که از طریق استعمار وارد جامعه جدید شده، و با گویش محلی آن جامعه درهم آمیخته است. به عبارت ساده‌تر، اساس تغییرات ساختاری را که به گویش کرئول منجر می‌شود، می‌توان در تأثیر زبان مادری اعضای آن جامعه روی زبان وارداتی جست‌وجو کرد. از نمونه‌های زبان کرئول می‌توان به زبان فرانسه‌ای که سیاه‌پوستان در جزایر «آنتیل»^۴، «گویان»^۵ لوئیزیانا و یا حتی مناطقی در اقیانوس هند صحبت می‌کنند، اشاره کرد.

کرئول گویشی محلی و منطقه‌ای است که بعد از شکل‌گیری، به زبان مادری نسل‌های بعدی مناطق تحت استعمار تبدیل شده است. این گویش ادبیات خاص خود را نیز دارد. بسیاری از نویسندگان و شعرای کشورهایی که زمانی مستعمره بودند، به این زبان شعر می‌گویند و رمان می‌نویسند.

نشده بود، یادگیری زبان فارسی برای فرانسویان بسیار دشوار بود و آنها برای این کار باید زمانی طولانی را در ترکیه، خصوصاً در قسطنطنیه می‌گذراندند. سالهای زیادی باید طی می‌شد تا شرایط مطلوب پیش آید.

در سال ۱۵۸۷، شاه عباس اول بر تخت پادشاهی نشست و دو سال بعد هانری چهارم نیز پادشاه فرانسه شد. هر دو پادشاه وارث کشوری پر هرج و مرج بودند و هر دو توانستند به واسطهٔ برقراری نظم و صلح، حکومتی مستحکم را برقرار سازند. آزمایش ایجاد شده در دو کشور باعث شد باب ارتباط با اروپاییان، به‌ویژه فرانسویان، گشوده شود و تعداد زیادی مسافر از این کشورها به ایران آمدند و برای نخستین بار از نزدیک در ارتباط مستقیم با فرهنگ و تمدن ایرانیها قرار گرفتند.

نقش جهان گردان

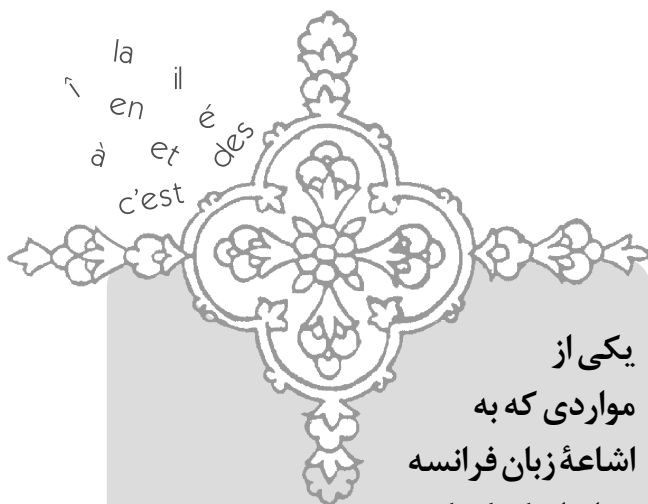
برای شناختن ایران همواره موانع متعددی راه را بر جهان گردان ناهموار می‌ساخت. در سال ۱۶۶۰، مقارن با سلطنت صفویان، توجه خیل عظیمی از جهان گردان به این سوی جهان جلب شد و فصل جدیدی از مفهوم پارس و پارسیان در جهان مطرح گشت. همه آرزوی دیدن سرزمین پارس را در سر می‌پروراندند: سفرنامه‌های متعدد نگاشته شدند که شامل مشاهدات جهان گردان از آداب و رسوم، جغرافیا، هنر، بازرگانی و تاریخ ایران بودند؛ تاریخی که تا قرن ۱۸ میلادی در زمرهٔ پرطرفدارترین نوع نوشتار در میان فرانسویان قرار داشت. در این میان می‌توان از اولین جهان گردان این دوره از شوالیه شاردن، تاورنیه و کنت دو گوبینو نام برد که به‌ویژه گوبینو نقش بسزایی در معرفی کشور فرانسه و زبان فرانسه به ایرانیان داشت. به دنبال نوشته‌های این جهان گردان، امکان برقراری ارتباطات وسیع‌تر در زمینه‌های علمی، فلسفی و سیاسی و اجتماعی فراهم آمد.

تدریس زبان فرانسه در ایران

پیشینهٔ تدریس زبان فرانسه و احداث مدارس فرانسوی در ایران به حدود ۳۰۰ سال پیش می‌رسد. از آن زمان در کشور ما زبان فرانسه آموزش داده می‌شد. در دورهٔ قاجار، این زبان به عنوان زبان اول خارجی به کار می‌رفت. در زمان رضاخان، با اعزام دانشجو به کشور فرانسه برای تحصیل در رشته‌های گوناگون، اعتبار و اهمیت زبان فرانسه در ایران بسیار بیشتر از گذشته شد؛ تا آن جا که دانستن زبان فرانسه در خانواده‌های متمول و رجال یک ضرورت محسوب می‌شد. اکثر فرزندان این خانواده‌ها از معلمان خصوصی برای آموزش این زبان بهره می‌بردند. از نظر فرهنگی و سیاسی، نقش زبان فرانسه و آن دسته از ایرانیانی که به این زبان سخن می‌گفتند، بسیار حائز اهمیت است.

زبان فرانسه در قرن ۱۹ میلادی در ایران ریشه دواند. در طول دوران حکومت سه پادشاه آخر قاجار، اندیشمندان، اهل قلم و همچنین صاحبان صنعت و طبقهٔ متوسط، به فراگیری این زبان تمایل نشان دادند. در همین دوران بود که اولین ایرانیان برای تحصیلات آکادمیک و شناخت بهتر تمدن غرب، به خارج از کشور به خصوص به کشور فرانسه عزیمت کردند. تمام این عوامل دست به دست هم دادند و از زبان فرانسه، زبانی با اثرگذاری غیرقابل انکار در زمینه‌های متفاوت علمی، سیاسی، اجتماعی، فلسفی و غیره پدید آوردند.

پیش از این که به جایگاه زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی در مدارس ایران قبل از انقلاب شکوهمند اسلامی و پس از آن



یکی از
مواردی که به
اشاعهٔ زبان فرانسه
در ایران کمک کرد،
تأسیس مدرسهٔ دارالفنون و مطرح شدن
ترجمه در ایران است. بی شک ترجمهٔ
آثار خارجی به زبان فارسی تاریخی
دیرینه دارد. وجود فرهنگهای متعدد
لغات به زبانهای گوناگون که قدمت آنها
حتی به زمان ساسانیان می‌رسد، گواه بر
اهمیت ترجمه در کشور ماست

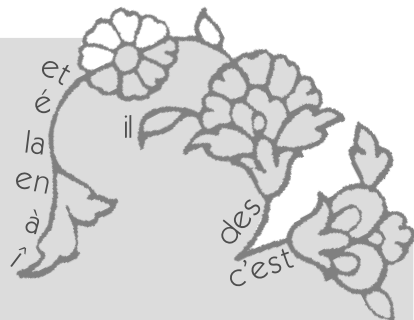
بپردازیم، بهتر است به بیان تاریخ ارتباط بین ایران و فرانسه و آموزش این زبان در ایران اشاره کنیم. در این راستا به عنوان نمونه، به معرفی کوتاه مدارس فرانسه زبان قبل از انقلاب، مانند مدرسهٔ «سن لوئی»، «ژاندارک»، «مریم» و «رازی» اکتفا خواهیم کرد.

نقش دارالفنون و ترجمه در اشاعه زبان فرانسه در ایران

یکی از مواردی که به اشاعه زبان فرانسه در ایران کمک کرد، تأسیس مدرسه دارالفنون و مطرح شدن ترجمه در ایران است. بی‌شک ترجمه آثار خارجی به زبان فارسی تاریخی دیرینه دارد. وجود فرهنگهای متعدد لغات به زبانهای گوناگون که قدمت آنها حتی به زمان ساسانیان می‌رسد، گواه بر اهمیت ترجمه در کشور ماست.

در قلمرو ترجمه‌های فرانسه-فارسی، می‌توان به مطالعات فرانسیس ریشاد اشاره کرد که ما را به منبع آشنایی با زبان فارسی در کشور فرانسه رهنمون می‌شود. احداث مدرسه ترجمه در تبریز توسط عباس میرزا را نیز می‌توان دلیل دیگری بر اهمیت ترجمه در ایران دانست. عباس میرزا دستور ترجمه اغلب کتابهای اهدایی ناپلئون بناپارت را که بخش اعظم آن به موضوعات تاریخی اختصاص داشت، داد که در این میان می‌توان به «تاریخ پطر کبیر»، «تاریخ اسکندر» و «تاریخ شارل دل دوازدهم»، پادشاه سوئد اشاره کرد.

ولی در زمینه ترجمه، دارالفنون اثربخش‌ترین نقش را در ترجمه کتابهای اروپایی به زبان فارسی ایفا کرده است. نه تنها تمام استادان اروپایی ملزم به ترجمه کتابهای موضوع تدریس خود به فارسی برای ارائه در کلاس بودند که حتی استادان ایرانی دارالفنون نیز از این قاعده مستثنا نبودند و باید کتابهایی را که مطالعه می‌کردند،



کرنول گویشی محلی و منطقه‌ای است که بعد از شکل‌گیری، به زبان مادری نسلهای بعدی مناطق تحت استعمار تبدیل شده است. این گویش ادبیات خاص خود را نیز دارد. بسیاری از نویسندگان و شعرای کشورهایی که زمانی مستعمره بودند، به این زبان شعر می‌گویند و رمان می‌نویسند

از زبان مرجع به زبان فارسی برمی‌گردانند. بدین ترتیب بود که امر ترجمه دامنه وسیعی در پایتخت و شهرهای حومه پیدا کرد. لازم به ذکر است که در این‌جا نیز کتابهای زبان فرانسه اولویت اول را در ترجمه به فارسی داشتند.

ناصرالدین‌شاه شخصاً به کتابهای تاریخ و روزنامه‌های فرانسوی علاقه‌مند بود و ترجمه آنها به دستور او صورت می‌پذیرفت. هم‌چنین اعتمادالسلطان، وزیر انطباعات زمان، شخصاً موظف به خواندن و ترجمه کردن بود و همه‌روزه رأس ساعت مشخصی، روزنامه‌های شهرستانهای فرانسه را مطالعه می‌کرد. ناصرالدین‌شاه به زبان فرانسه به اندازه‌ای که برای خواندن روزنامه‌ها کافی بود، آشنایی داشت. او یادگیری زبان فرانسه را نزد مبلغین مذهبی در تبریز آغاز کرد و در طول دوره سلطنت خود، تحت نظر دکتر کلوکه^۱، معتمدالملک و اعتمادالسلطنه ادامه داد. بدین‌سان تعداد قابل ملاحظه‌ای کتابهای فرانسه در زمینه‌های متعدد در نیمه دوم قرن نوزدهم به زبان فارسی برگردانده شدند.

از میان مترجمان پرکار و مشهور این عصر می‌توان از میرزا کاظم محلاتی نام برد که از اولین شاگردان مدرسه دارالفنون بود. او کتابهای «جنگ بین آلمان و فرانسه» و «جنگ بین ترکیه عثمانی و روسیه» و دو کتابچه در زمینه‌های شیمی و فیزیک ترجمه کرد. نام‌برده پس از این‌که دیپلم خود را از تهران گرفت، به قصد ادامه تحصیل عازم کشور فرانسه شد. در بازگشت به وطن در سال ۱۸۶۲، به تدریس دروس شیمی و فیزیک در دارالفنون مشغول شد. تدریس او آن‌چنان با شور و اشتیاق توأم بود که پس از مدتی به او لقب «موسیو شیمی» دادند.

دارالفنون یکی از اولین مدارسی است که در ایران به سبک و سیاق دانشگاه‌های اروپایی تأسیس شد. از آن‌جا که از همان ابتدا استادان آن یا فرانسوی‌تبار بودند یا از ایرانیانی محسوب می‌شدند که در فرانسه تعلیم یافته بودند، به مرکزی برای اشاعه زبان فرانسه تبدیل شد. دارالفنون سرچشمه به اصطلاح فرهنگ مدرن و اولین مدرسه پلی‌تکنیک ایران به معنی اخص کلمه تا افتتاح دانشگاه تهران در سال ۱۹۳۴ محسوب می‌شود.

در طول ۴۰ سال، ۱۱۰۰ دیپلمه از این مدرسه فارغ‌التحصیل شدند و به مدارج عالی سیاسی و علمی در ایران و خارج نائل آمدند. احداث دارالفنون فصل نوینی از تاریخ ایران جدید را گشود و از آن می‌توان به عنوان اولین نهاد تعلیم و تربیت ملی نام برد. بسیاری از مورخان، نقش دارالفنون را در نشر زبان فرانسه و علوم جدید در ایران، نقشی پررنگ و اساسی ارزیابی می‌کنند. زبان فرانسه که به واسطه دارالفنون نشر یافت، بعدها به زبان یادگیری علم و فنون جدید در کشور ما تبدیل شد.

پیشینه مدارس فرانسوی زبان در ایران

در اوایل حکومت قاجار، فرانسویانی به ایران آمدند که سهم بسزایی در نشر زبان و آداب و رسوم کشورشان ایفا کردند. مشهورترین آنها **ژول ریشار**^{۱۱} بود که به قصد سفری سیاحتی به ایران آمد. او ابتدا فرانسه را به صورت پراکنده آموزش می داد، ولی با تأسیس دارالفنون، با لقب پروفیسور فرانسه کار خود را شروع و تا آخر عمر خود این پست را حفظ کرد. در دارالفنون اغلب درسها به زبان فرانسه تدریس می شدند.

در سال ۱۸۵۸ در تبریز مدرسه دیگری مشابه دارالفنون با تکیه بر آموزش نظامی و علمی تأسیس شد. بیشتر مدرسان آن فرانسوی یا دیپلمه دارالفنون بودند.

«مشیریا» نام مدرسه دیگری است که در آن زبانهای اروپایی تدریس می شد، ولی اطلاع چندانی از آن در دست نیست. در سال ۱۸۸۲ در اصفهان یک مدرسه نظامی به نام «مدرسه همایونیه» (مدرسه سلطنتی) تأسیس شد که الگوی تأسیس مدرسه های مشابه در تهران در دو سال بعد از آن شد. اغلب مدرسان این مدرسه فرانسوی تبار بودند.

در سال ۱۸۶۰ برای نخستین بار در ایران مدرسه های به نام «مدرسه سن لویی» با همکاری فرانسویان تأسیس شد که فقط به تربیت پسران می پرداخت. در سال ۱۸۶۵، **خواهران سنون** **سان دو پل**^{۱۲} نیز «مدرسه سن ژوزف» را برای دختران جوان در ارومیه، سلماس، تبریز و اصفهان دایر کردند. ده سال بعد در سال ۱۸۸۱ در تهران مدرسه ای توسط خانم **ژان دیولفوا**^{۱۳} و همسرش تأسیس شد.

لازاریست ها در سال ۱۸۹۶ در ارومیه کالجی با ظرفیت ۴۲ شاگرد، و در سال ۱۸۹۹ مدرسه ای برای ۱۳۰ دختر جوان دایر کردند. بعد از آن در سال های ۱۹۰۶ و ۱۹۰۷ مدرسه ای بزرگ در ارومیه برای دختران تأسیس شد که شاگردان فرانسوی نیز در آن به تحصیل اشتغال داشتند.

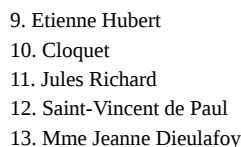
در سال ۱۹۰۰، «مدرسه ژاندارک» در تهران به وسیله کاتولیک ها تأسیس شد. چند سال بعد از آن، «مدرسه مریم» یا «انسیتو مریم» که آن را نیز راهبه ها اداره می کردند، دایر شد. در این دو مدرسه تا سال ۱۳۵۷ تمام درسها در دو نوبت صبح و بعدازظهر، به زبانهای فارسی و فرانسه به دانش آموزان تدریس می شد.

علاوه بر این مدارس دوزبانه، تدریس زبان فرانسه به صورت رسمی از سال ۱۹۲۶ در برخی دبیرستانهای ایران متداول شد. هم چنین، «انجمن ایران و فرانسه» نیز به عنوان یک مؤسسه خصوصی به علاقه مندان یادگیری زبان فرانسه این زبان را آموزش می داد.

جایگاه زبان فرانسه در ایران امروز

پس از جنگ جهانی دوم و تغییرات سیاسی در تمام دنیا، زبان انگلیسی اندک اندک جایگزین زبان فرانسه در ایران شد. از آن زمان تاکنون، زبان فرانسه حضور خود را بعد از زبان انگلیسی در آموزش دوره متوسطه و عالی حفظ کرده است. گرچه امروزه تعداد دانشجویانی که سالانه برای تحصیل در این رشته راهی دانشگاه های سراسر کشور می شوند، نسبتاً قابل توجه است، ولی نمی توان این واقعیت را کتمان کرد که این زبان در کشور ما، نسبت به زبان انگلیسی به تدریج سیر نزولی داشته است. البته برتری زبان انگلیسی از نظر جلب زبان آموز خاص کشور ما نیست، بلکه در همه دنیا زبان انگلیسی در رقابت با زبانهای دیگر حرف اول را می زند؛ چون زبان بین المللی اول است.





در این مجال از ورای اتفاقات تاریخی سعی شد به صورت اجمالی پیشینهٔ زبان فرانسه در ایران بازگو شود. به عنوان نتیجه گیری می توان از سه دورهٔ مشخص در «تاریخ زبان فرانسه در ایران» نام برد:

ANET Claude, Feuilles Persanes, Paris, Gasset, 1924,

DEHKHODA "Ali-Akbar, Loghat-nâmeḥ, Teheran, Ed. De l'Univresité, article Dâr-ol-Fonûn, 2002.

FARAHVASHI Hossein, introduction à Itinéraire de DIEULAFOY à l'époque de Qadijar, Ed. Khayam, Téhéran, 1982.

HUCHON↑Mireille, Histoire de la langue française, Le Livre de poche, 2002.

MOHIT-TABATABA'I Mohammad, (Dâr-ol-Fonûn) in Shafaq, Téhéran, 1934.

Madjalle-ye Talim va Tarbiyat (Le magazine de l'enseignement et de l'éducation) vo. IV. n6, p. 361.

Petit Robert 2, Dictionnaire universelle des noms propres, Paris, 1987, p. 661.

RICHARD Francis, "Aux origines de la connaissance de la langue persane en France" in, Luqmân III, Téhéran, automne-hiver, 1986-7.

ROUHBAKHSAN A. "Le rôle du Dâr-o-fonud dans l'expansion du français en Iran" in, Luqmân III, n2, Téhéran, printemps-été 1987.

HADIDI Javad, "Les premières rencontres entre l'Iran et al France" in, Luqmân XIII, n2, Téhéran, printemps-ete 1997.

NAVABI Davud, "L'enseignement du francais en Iran" in, Luqmân III, n2, Téhéran, printemps-été 1997.

SOLTAN-ZADEH Hossein, "Tarîkh-madâres-e Iran (l'histoire des écoles en Iran)" in, Téhéran, Ed. Agâh, 1985.

SHEIKH-REZAI Ansieh, Gangineh Asnaad, Téhéran, 1992, n3-4.

<http://anthropology.ir/node/808>

<http://fa.wikipedia.org/wiki/%D8%B2%D8%A8%D8%A7%D9%86%D9%81%D8%B1%D8%A7%D9%86%D8%B3%D9%88%DB%8C>

<http://www.immi-center.com/history%20of%20canada.htm>

<http://our-world.blogfa.com/post-71.aspx>

<http://www.paysdefrance.blogfa.com/post-46.aspx>

<http://www.paysdefrance.blogfa.com/post-43.aspx>

<http://daneshnameh.roshd.ir/mavara/mavara>

<http://www.pcparsi.com/>, آموزش، زبان، فرانسه، قسمت اول، 886.html

<http://www.Sabalan.fr/doc/Sabalan.fr>

[Apprentissage en Iran.pdf](#)

http://www.sabalan.fr/doc/Sabalan.fr_LyceesRAZI.pdf

■ اولین دوره در قرن هفدهم میلادی آغاز می‌شود و تا اواسط قرن هجدهم ادامه دارد. این زمان نخستین برخوردهای بین‌فرهنگی رخ می‌دهند و مسافران و بازرگانان فرانسوی بیشترین نقش را در آن داشتند.

■ دومین دوره بلافاصله پس از دورهٔ اول شروع می‌شود؛ یعنی از حکومت قاجاریان که تا جنگ جهانی دوم ادامه می‌یابد. در این زمان اشاعهٔ زبان فرانسه به مراتب بیش از زبان انگلیسی بود و چند مدرسهٔ فرانسه زبان در ایران تأسیس شدند. از میان مراکز یادگیری زبان فرانسه می‌توان مدرسی چون سن‌لویی، رازی، انستیتو مریم و ژاندارک را نام برد.

■ سومین دوره از اواخر جنگ دوم جهانی آغاز شد و تاکنون نیز ادامه دارد. این دوره مقارن با تحولات بزرگ سیاسی، اقتصادی و اجتماعی در ایران است.

از شروع قرن بیستم و به‌خصوص بعد از جنگ جهانی دوم، از اهمیت زبان فرانسه که تا آن زمان، زبان خارجی ایرانیان محسوب می‌شد، کاسته شد. از دلایل کاسته شدن اقتدار زبان فرانسه کارا نبودن مدرک کارشناسی این زبان هنگام استخدام بود. به‌علاوه، همه‌جا به زبان انگلیسی اهمیت داده می‌شود، چون کارایی وسیع آن در سطح جهانی مطرح است.

البته نباید از رقابت زبان فرانسه با زبان انگلیسی سخن گفت، چون انگلیسی در دنیا زبان اول بین‌المللی است. اما با توجه به نزدیک شدن ملتها به یکدیگر، دنیا به‌سوی چندزبانی شدن پیش می‌رود و در چنین موقعیتی، یادگیری زبان فرانسه حائز اهمیت است. در این میان نباید فراموش کرد که آموزش زبانهای خارجی در دوره متوسطه نیازمند بازنگری است تا نتایج آن کاربردی‌تر شود. امید است آموزش زبان دوم به‌ویژه زبان فرانسه در سطح دانشگاه نیز ارتقا یابد.

یہ نوشت

1. Québec
2. Brunswick
3. Créole
4. Antilles
5. Guyane
6. Collège Royale
7. Pierre Victor Cayet
8. Francois Svary



پائول فلمینگ

[نخستین شاعر آلمانی در ایران]



Knowledge Improvement

محمود حدادی

عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی، گروه زبان آلمانی

راه کوتاه

در سال ۱۶۳۳ میلادی، یعنی در میانهٔ قرن هفدهم و در اوج جنگ‌های ۳۰ سالهٔ عقیدتی، با برخوردهای خونین میان «کاتولیک»‌ها و «پروتستان»‌های آلمانی، شاه فریدریش سوم، امیر ایالت «هولشتاین» هیئت اقتصادی بزرگ و پرشماری را روانهٔ روسیه و ایران عهد صفوی کرد؛ به امید آن که بتواند از شمال اروپا و از مسیر روسیه و دریای خزر، راهی بازرگانی به آسیا بیابد و به این ترتیب جادهٔ ابریشم را به طرف شمال اروپا برگرداند. این امیر ایالت شمالی آلمان در این راه از حمایت اسپانیا نیز برخوردار بود. زیرا جنگی اقتصادی در اروپای آن روزگار در میان بود. کشورهای دریانورد، به ویژه انگلستان و هلند، تجارت دریایی را با هند و ایران به انحصار خود درآورده بودند و کشورهای اروپای میانه، در راه خشکی به شرق، همه‌جا با مرزهای گذرناپذیر امپراتوری عثمانی برمی‌خوردند. امپراتوری عثمانی که دشمن بزرگ جهان مسیحیت بود، این راه‌ها را به روی آنان بسته نگه می‌داشت، تا آن حد که چاره‌ای برای این کشورها نمی‌ماند جز این که یا از بازرگانی با شرق چشم‌پوشند، یا گرد قارهٔ آفریقا



هیئت آلمانی از داغستان، از راه خشکی به سفر خود ادامه داد و با عبور از اردبیل، قزوین، ری، قم و کاشان، در سوم اوت ۱۶۳۷ به اصفهان رسید و شاه صفی را خواهان معامله یافت. هیئت پس از اقامتی سه ماهه در اصفهان، از راه رشت و آستارا به خانه برگشت و سرانجام در سال ۱۶۳۹ اعضای هیئت به هولشتاین رسیدند

در «بندر گورکی» امروز با کشتی خود که در این فرصت یک‌ساله ساختند، در طول ولگا و ساحل غربی خزر رو به طرف داغستان شراع کشیدند.

چکامه‌گرور آمیز حاضر که به سبک شعر باروک پر از شخصیت‌های اسطوره‌ای است، در این حال و هوا سروده شده است. هیئت آلمانی از داغستان، از راه خشکی به سفر خود ادامه داد و با عبور از اردبیل، قزوین، ری، قم و کاشان، در سوم اوت ۱۶۳۷ به اصفهان رسید و شاه صفی را خواهان معامله یافت. هیئت پس از اقامتی سه ماهه در اصفهان، از راه رشت و آستارا به خانه برگشت و سرانجام در سال ۱۶۳۹ اعضای هیئت به هولشتاین رسیدند. ولی تنها یک سال بعد از بازگشت به میهن، یعنی در سال ۱۶۴۰، پائول فلمینگ شاعر خوش قریحه و جوان در غایت فرسودگی، خستگی و دل‌سردی درگذشت.

در سال‌های سفر او به اصفهان، اسپانیا که متحد هولشتاین بود، در نبردی دریایی از هلند شکست سختی خورد و در نتیجه اهداف سفر به ایران نافرجام ماند. سرانجام، جنگ‌های ۳۰ ساله میلیون‌ها انسان را به کام مرگ کشاند و هر که هم از جنگ جنگ‌هایی یافت، در چنگال طاعون‌های پی‌درپی و همه‌گیر گرفتار شد و از پا درآمد.

اینک چکامه پائول فلمینگ در ستایش سفر به ایران:

بر سر دریای خزر

ای خوب‌روترین همهٔ سیرن‌های آسیایی،
ای دوریس، به درآ، و راه ما را پیش روی ما به ما بنما!
به درآییدای ستارگان کاستور و پولوکس!
شما ای برادران هلنی
که تاکنون هیچ کشتی آلمانی را
بر سر دریای خزر مخاطب نساخته‌اید!
فروغی بر راه ما بتابید،
فروغی چنان‌که شب ظلمانی هم،
در پرتو شما ما را راه یافتن بیاموزد.
اینک در این‌جا یک کشتی بلندنام و شریف،
کشتی ای که در خور مارس است و زیندهٔ نام او
و مردانش به ستایش شما
از سرزمین شامگاهی به سرزمین بامدادان آمده‌اند.

پی‌نوشت

1. Adam Olearius
2. Paul Fleming (1609-1640)

بگردند. در این میان، راه بسیار کوتاه‌تر «مسکو-خزر-اصفهان» می‌توانست انحصار تجارت با شرق را از دست انگلیسی‌ها و هلندی‌ها بیرون آورد.

مترجم این هیئت اقتصادی آدام التاریوس^۱ (۱۶۷۱-۱۵۹۹)، زبان پژوه بزرگ دوران خود بود که بعدها، پس از بازگشت از اصفهان به آلمان، به کمک یک قزلباش فراری دربار شاه صفی، به‌نام حق وردی، «گلستان» سعدی را به آلمانی ترجمه کرد.

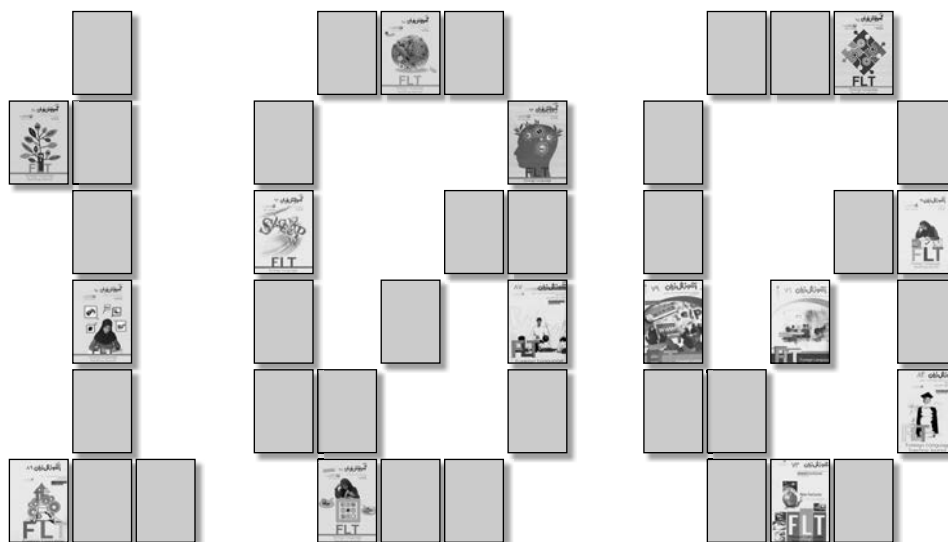
عشق به صلح

دستیار آدام التاریوس در این سفر پرخطر هفت ساله، شاعر و دانشجوی جوانی به‌نام پائول فلمینگ^۲ بود که تحصیل در رشته پزشکی را ناتمام گذاشت و با هیئت همراه شد. زیرا در عشق پاک خود به مسیحیت و میهن، می‌پنداشت رسالت ضمنی و پنهان این هیئت برقراری اتحاد میان روسیه و ایران، یعنی همسایگان شمالی و شرقی ترکان عثمانی بر ضد این امپراتوری بزرگ اسلامی، و از این راه، کاستن فشار ترکان بر اروپای مسیحی است و اگر چنین می‌شد، گروه‌های درگیر جنگ‌های عقیدتی و خانگی در آلمان نیز دست از برادرکشی برمی‌داشتند، علیه دشمن خارجی متحد می‌شدند و صلح به مزارع سوختهٔ آلمان بازمی‌گشت.

تعدادی از اعضای هیئت، در راه روسیه، اقامتی یک ساله در شهر «تالین» داشتند؛ از جمله پائول فیلمنگ. آلمانی‌ها در سال ۱۶۳۵

سفری در زمان [مروری بر ۹۹ شماره مجله رشد]

(دوره ۱، شماره ۱- دوره ۲۵، شماره ۴)



هادی عظیمی، دانشجوی دکترای آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس
زهره کبادی کرمان، کارشناس زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه ارشد دماوند

اشاره

مجله رشد آموزش زبان (Roshd Foreign Language Teaching Journal) تاکنون ۹۹ شماره را پشت سر گذاشته است. طی سالهای گذشته و شماره‌هایی که از آغاز انتشار این مجله به نظر خوانندگان رسیده است، نویسندگان بسیاری با موضوعات گوناگون و روشهای متنوع، در نگارش مطالب و پیشرفت آن سهیم بوده‌اند. مقاله پیش‌رو سعی می‌کند تمامی مطالب منتشر شده در این مجله را با استناد به آمار و با نگاهی توصیفی به اطلاع خوانندگان حال و آینده آن برساند. این بررسی آماری، نویسندگان، گوناگونی موضوعات، زبان مقاله‌ها، و غیره را شامل می‌شود.



Roshd & Teachers

پیش‌گفتار

«رشد آموزش زبانهای خارجی» اکنون انتشار یکصدمین شماره خود را جشن می‌گیرد. انتشار ۹۹ شماره از مجله، و رشد و وسعت شناخت آن در میان جامعه آموزش زبان، به‌راستی نشانگر اعتقاد نویسندگان آن به خدمت به نظام آموزشی کشور و اعتماد خوانندگان به آن چه که می‌خوانند است. این مجله در سال ۱۳۶۳ اولین شماره خود را به چاپ رساند و تاکنون بیش از صدها مورد

مقاله در موضوعات گوناگون (آموزش) زبان در اختیار علاقه‌مندان قرار داده است. کثرت تعداد مقاله‌ها و تعدد مطالب نگاشته شده بسیار بیشتر از آن است که بتوان در فرصتی مختصر به آن پرداخت. این امر نیازمند ماهها مطالعه است، اما با بررسی اجمالی و توصیف آن چه که تاکنون در این مجله آمده است، می‌توان درک مناسبی از موارد اشاره شده داشت. نگاه مقاله پیش‌رو بیشتر نگاهی سخت‌افزاری است. بدین معنا



حال حاضر خود گواهی بر درستی این ادعاست. محتوای کنونی مجله شامل بخش‌های زیر است:

الف) رشد و معلم

- گفت‌وگو با معلمان باتجربه؛
- درج ایده‌ها، پیشنهادات و نظریات دبیران و مدرسان زبان؛
- معرفی کتابهای موجود در بازار؛
- «English through Fun» (بخشی که با استفاده از طنز، نکته‌های آموزشی زبان انگلیسی را ارائه می‌دهد).

ب) بخش علمی- ترویجی

- مقاله‌های دانش‌افزایی که آخرین یافته‌ها را در مقولات آموزشی به زبان ساده معرفی می‌کنند؛
- مقاله‌های معرفی تکنیکها و روشهای تدریس در کلاس.

ج) بخش علمی- پژوهشی

- ویژه مقاله‌های علمی- پژوهشی با تأکید بر مقوله‌های مرتبط با آموزش زبان در مدارس [بروشور مجله، ۱۳۸۹].
- در بخش تحلیلی مقاله نکته‌های بیشتری نیز در این ارتباط ذکر خواهد شد.

شماره پیش‌رو، یکصدمین شماره مجله است. انتشار یکصد شماره در مدت حدود ۲۸ سال، افتخاری بزرگ برای همه دست‌اندرکاران مجله و مخاطبان اصلی مجله، یعنی معلمان است. از این‌رو دلیل عمده نگارش این مقاله، در عین پرداختن به ساختار کلی مطالب چاپ شده در طول عمر مجله، قدردانی و شناخت عواملی است که موفقیت مجله را تضمین کرده‌اند.

تحلیل

در این بخش با توجه به زیرمجموعه‌های متفاوت مرتبط با بخشهای مجله، هر آن‌چه که در تمامی ۹۹ شماره پیش از این در مجله رشد آموزش زبان به چاپ رسیده است، مورد بررسی آماری قرار خواهد گرفت.

۱. سردبیران

رشد آموزش زبان تاکنون افتخار همکاری سه سردبیر را داشته است. هر کدام از این استادان محترم، با توجه به مدت همکاری خود با مجله، در پیشبرد اهداف مجله کوشیده‌اند. دکتر جلیل بانان صادقیان، از شماره آغازین تا شماره ۱۰، دکتر سید اکبر میرحسینی از شماره ۱۱ تا شماره ۹۱ به‌طور مستمر، و دکتر محمدرضا عنانی‌سرآب از شماره ۹۲ تاکنون سردبیری مجله را

که کمتر به محتوای مقاله‌های مجله اشاره شده است، بلکه عمده بررسیهای به عمل آمده معطوف به عناوینی است که به خوانندگان علاقه‌مند تصویری کلی و جامع از آمار سخت‌افزاری مجله طی سالیان انتشارش می‌دهد. اطلاعات جزئی‌تر محتوایی را می‌توان در مقاله‌های حقانی و نژادمعصوم (۸۶ الف، ب) کسب کرد. در صفحات پیش‌رو ابتدا نگاهی اجمالی به تاریخچه و ساختار مجله خواهیم داشت و سپس تحلیلهای جزئی‌تر با توجه به نمودارهای آماری ارائه خواهند شد.

مختصری درباره مجله

فصل‌نامه رشد آموزش زبان توسط دفتر انتشارات کمک‌آموزشی چاپ می‌شود. اولین شماره این مجله در سال ۱۳۶۳ زیر نظر گروه زبان انگلیسی «دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی» سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به چاپ رسید و تا شماره ۴۷ (۱۳۷۶) زیر نظر آن دفتر منتشر می‌شد. از شماره ۴۷ به بعد تا آخرین شماره، انتشار مجله به‌صورت مستقل زیر نظر «دفتر انتشارات کمک‌آموزشی» به انجام رسیده است. تاکنون ۹۹ شماره از مجله منتشر شده است. این مجله از سال ۱۳۷۴ رتبه علمی- ترویجی را کسب کرد و تا به امروز سهم بسزایی در پیشبرد اهداف آموزشی کشور داشته است. در میان اهداف این مجله دو مورد حائز اهمیت شایانی است:

۱. آشنا ساختن معلمان، دبیران و دانشجویان با نتایج تحقیقات در زمینه‌های متفاوت؛
۲. آشنایی با روشهای گوناگون تدریس زبان خارجی، آشنایی با وسایل کمک‌آموزشی، معرفی نشریات و کتابهای جدید در زمینه آموزش زبان خارجی، معرفی معلمان موفق و باتجربه، آگاهی از تصمیم‌گیریه‌ها و بخش‌نامه‌ها، بررسی برنامه‌های قبلی و طرح برنامه‌های آینده [رشد آموزش زبان، زمستان ۱۳۷۴، پیش‌گفتار].

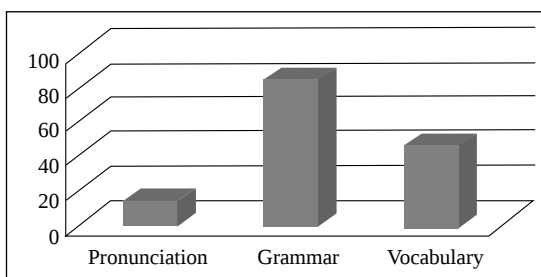
از این اهداف برمی‌آید که معلم و نقش وی در آموزش از سوی مسئولان حائز اهمیت بالایی است. از این‌رو، تقریباً تمامی جهت‌گیریهای مجله در راستای پیشبرد دانش و عملکرد معلمان است. در همین زمینه چاپ مقاله‌های تحلیلی و تحقیقی برای علاقه‌مندتر کردن خوانندگان، معرفی پایان‌نامه‌های کارشناسی‌ارشد آموزش زبان، پرداختن به مسائل آزمون‌سازی، معرفی دانشگاهها و استادان، و بررسی آموزش و یا مشکلات آموزشی ادبیات خارجی نیز از اهداف مجله عنوان شده‌اند [نامه ۳/۲۹۱۰/۸۱۶ مورخ ۷۴/۷/۲۴ وزارت فرهنگ و آموزش عالی]. با نگاهی اجمالی به شماره‌های گذشته می‌توان دریافت که بخش بزرگی از این اهداف پوشش داده شده‌اند. ساختار کلی مجله در



۳. مهارت‌های یادگیری

یکی از موضوعات قابل بحث در این قسمت، تعداد مقاله‌های منتشر شده در حوزه مهارت‌ها و مؤلفه‌های زبان است. در میان چهار مهارت اصلی، خواندن با ۴۷ درصد مقاله‌ها بیشترین و مهارت گوش دادن با ۱۳ درصد کمترین تعداد مقاله‌ها را به خود اختصاص داده‌اند (نمودار ۱). این موضوع را می‌توان با توجه به اهمیتی که کتابهای درسی دوره‌های دبیرستان به مباحث خواندن داده‌اند، توضیح داد، اما لزوم پرداختن به سه مهارت دیگر، به خصوص گوش دادن و صحبت کردن، باید پیش‌روی نویسندگان و محققان آینده مجله قرار گیرد تا پیشرفت‌های تحقیق در این مهارت‌ها، رشد همسانی داشته باشند.

نمودار ۲. فراوانی مقاله‌های چاپ شده در حوزه زیر-مهارت‌ها



از میان مؤلفه‌ها نیز، یکی از مؤلفه‌ها، یعنی دستور زبان، ۵۸ درصد مقاله‌های این حوزه را به خود اختصاص داده است، درحالی‌که تنها ۹ درصد مقاله‌ها به بحث‌های مربوط به بخش تلفظ مربوط است (نمودار ۲). در بخش متفرقه نیز، دست کم ۲۲۸ مورد در موضوعات متفاوت به چاپ رسیده‌اند (جدول ۲). این موضوعات عبارتند از:

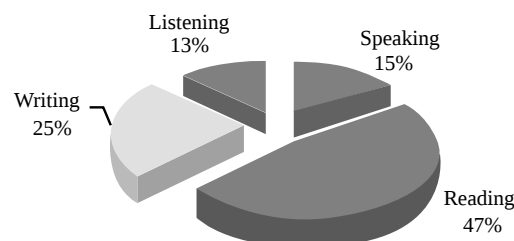
برعهده داشته‌اند. در این میان، زحمات دکتر میرحسینی که سردبیر ۸۱ درصد شماره‌های منتشر شده بوده‌اند، به شناخته شدن، افزایش خوانندگان و مشارکت کنندگان، و شکل‌گیری ساختار مجله کمک بسیار زیادی کرده است.

۲. عناوین چاپ شده

رشد آموزش زبان، به دلیل نوع مخاطبان و علمی-ترویجی بودن، مطالب بسیار متنوعی در حوزه‌های گوناگون مربوط به آموزش زبان را در سالیان گذشته در خود جای داده است. به‌طور کلی، عناوین چاپ‌شده را می‌توان به دو بخش «مقاله‌ها» و «متفرقه» تقسیم کرد. در بخش مقاله‌ها، دست کم ۶۸۰ عنوان مقاله به زبانهای متفاوت و در حوزه‌های گوناگون مرتبط با آموزش زبان به شرح زیر منتشر شده است (جدول ۱).

در این میان، بیشترین تعداد عنوان مربوط به مقاله‌های حوزه آموزش است که با تعداد ۲۲۹ عنوان مقاله، دارای آمار بیشترین مقاله چاپ شده در میان همه موضوعات است (۳۳ درصد) که نشان می‌دهد اهمیت بالایی به موضوعات آموزشی داده شده است.

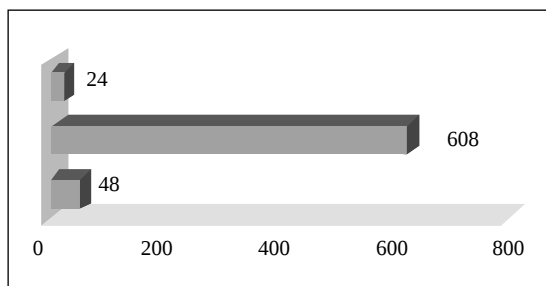
نمودار ۱. فراوانی تعداد مقاله‌های چاپ شده در حوزه مهارت‌ها



جدول ۱. موضوعات و تعداد مقاله‌های چاپ شده درباره هر موضوع در ۹۹ شماره گذشته

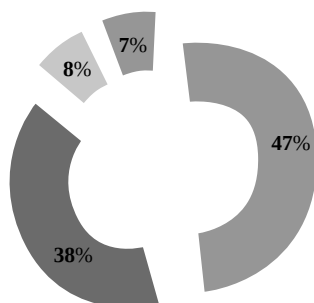
Subjects	Frequency	Subjects	Frequency
1 Listening	10	12 Teaching Technology	27
2 Speaking	12	13 Pronunciation	14
3 Reading	36	14 Vocabulary	46
4 Writing	19	15 Psycholinguistics	8
5 Translation	20	16 Ss Characteristics	13
6 Linguistics	26	17 Research	3
7 Literature	12	18 Teachers	15
8 Testing	58	19 SLA	5
9 Materials Development	33	20 Discourse Analysis	6
10 Teaching	229	21 Error Analysis	5
11 Grammar	83		

نمودار ۳. فراوانی مقاله‌های ترجمه شده، تألیفی و برگرفته



۵. زبان مقاله‌ها

طی ۹۹ شماره منتشر شده، چهار زبان در نگارش مقاله‌ها به کار گرفته شده‌اند: انگلیسی، فارسی، فرانسه و آلمانی. ترتیب تعداد زبانهای نگارش مقاله‌ها نیز به این ترتیب است: انگلیسی ۳۲۲، فارسی ۲۵۶، فرانسه ۵۵، و آلمانی ۴۷ مورد (نمودار ۴). از آن جا که مخاطبان متنوعی مد نظر نویسندگان و مسئولان مجله بوده‌اند، تنوع زبانها قابل درک است. حتی تعداد زیاد مقاله‌های نگاشته شده به زبان فارسی نیز قابل توجیه است. البته تعداد مقاله‌های نگاشته شده به زبان فارسی در ۲۰ شماره اول بیشتر از شماره‌های بعدی بوده است. دلیل این امر را می‌توان جذب مخاطبان بیشتر و آشنا نبودن معلمان و دانشجویان زبانهای خارجی با نگارش مقاله به زبان خارجی دانست؛ هر چند این دلیل کافی نیست.



جدول ۲. موضوعات و تعداد مطالب چاپ شده غیر از مقاله‌ها در ۹۹ شماره گذشته

Subjects	Frequency	Subjects	Frequency
1 Interview	33	8 Ideas	7
2 News	20	9 Roshd Review	2
3 Introducing Books	68	10 LTAB	14
4 Letters	16	11 ETFun	15
5 Crossword Puzzle	10	12 Exercise	1
6 Notes	14	13 Seminar Report	8
7 Activities	8	14 Teaching Close-up	2

- مصاحبه با معلمان و استادان مجرب،
- خبرهای مربوط به همایش‌ها و غیره،
- معرفی کتاب،
- پاسخ به نامه‌ها،
- جدول،
- نکته‌های آموزشی،
- فعالیت گروههای آموزشی رشد،
- ایده‌های نوین آموزشی،
- بررسی مجله رشد،
- Let's Take a Break (فصل اول آموزش زبان با طنز)،
- English through Fun (فصل دوم آموزش زبان با طنز)،
- تمرینهای آموزشی،
- گزارش سمینارهای آموزش زبان،
- برجسته‌سازی برخی مسائل آموزشی.

جالب است که در مجموع، شش مقاله در شماره‌های ابتدایی انتشار مجله اشتباهاً دو بار چاپ شده‌اند. البته این موضوع که عمدتاً به دلیل نبود تجربه کافی اتفاق افتاده، خوش‌بختانه در شماره‌های بعد تکرار نشده است.

۴. تألیف، ترجمه یا برگرفته؟

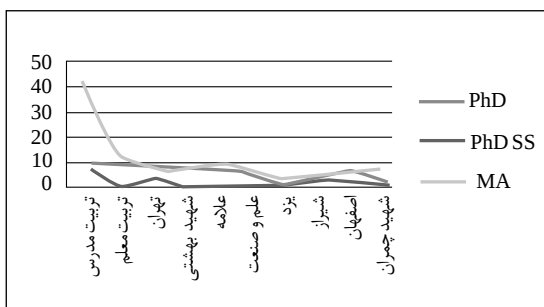
قسمت عمده مقاله‌های چاپ شده، مقاله‌های تألیفی خود نویسندگان بوده‌اند (۸۹ درصد، نمودار ۳). مقاله‌های ترجمه شده و برگرفته از کتابها و مجلات دیگر نیز با ۰/۰۷ و ۰/۰۳ درصد، به ترتیب کمترین تعداد مقاله‌ها را شامل می‌شوند که این خود نشانه تأکید مجله بر ارائه مقاله‌های تألیفی است. لازم به ذکر است، بیشتر مقاله‌های ترجمه شده و یا برگرفته به شماره‌های ابتدایی مجله برمی‌گردند. از دلایل این امر می‌توان به تعداد کم مقاله‌های تألیفی رسیده از نویسندگان اشاره کرد.



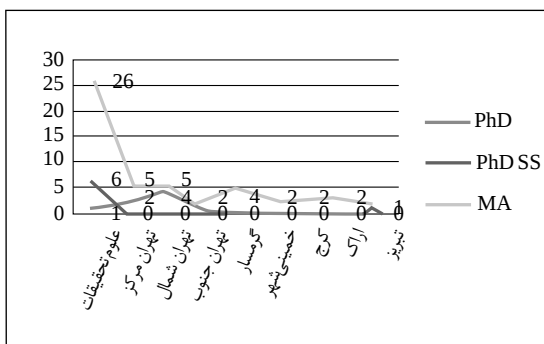
۷. مدرک علمی نویسندگان

این نویسندگان با مراتب علمی متفاوت و از تعداد زیادی از دانشگاههای داخل و حتی خارج از کشور، مراکز آموزشی، و دبیرستانها بوده‌اند. براساس مدرک تحصیلی، برای مثال، بیشتر نویسندگان دارای دکترای تخصصی از دانشگاههای مختلف تهران بوده‌اند (نمودار ۶) و همین‌طور تعداد قابل توجهی از نویسندگان مدرک کارشناسی ارشد داشته‌اند و یا دانشجوی دکترای تخصصی یا عضو دانشگاه تربیت مدرس بوده‌اند. مشارکت چشم‌گیر اعضای دانشگاه تربیت مدرس احتمالاً به این دلیل است که این دانشگاه مخصوص دوره‌های تحصیلات تکمیلی است و «تحقیق» از اهداف اصلی آن به‌شمار می‌رود. نویسندگانی از دیگر دانشگاههای سراسری نیز با ارسال مقاله با مجله همکاری کرده‌اند. این دانشگاهها عبارت‌اند از: شهید بهشتی، الزهرا، فردوسی مشهد، گیلان، سمنان، امام صادق، امام حسین، ایلام، تبریز، همدان، مازندران، شهید رجایی، علوم پزشکی، و دانشکده توانبخشی و مجتمع علوم انسانی.

نمودار ۶. بیشترین فراوانی مدرک علمی نویسندگان دانشگاه‌های سراسری



نمودار ۷. بیشترین فراوانی نویسندگان واحدهای دانشگاه آزاد

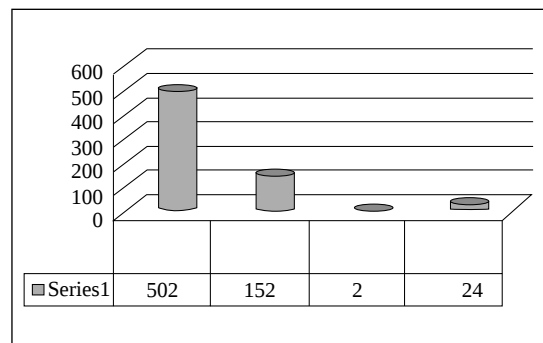


نکته دیگری که قابل ذکر است، تعداد نسبتاً مناسب مقاله به زبانهای فرانسه و آلمانی است. این امر نشان‌دهنده آن است که سردبیران محترم مجله سعی کرده‌اند با توجه به وزن زبانهای خارجی از نظر تعداد دبیران و دانش‌آموزان، درصد مناسبی از مقالات را به هریک از زبانها اختصاص دهند.

۶. نویسندگان

اغراق نیست اگر ادعا کنیم بار اصلی مجله بر دوش نویسندگان آن بوده است. تعداد بسیار نویسندگان و تنوع وابستگی سازمانی آنان به‌راستی کار بررسی آماری را سخت و پیچیده می‌کند. برای مثال، برخی از نویسندگان از سازمان به سازمان دیگر منتقل شده‌اند و در هر دو سازمان نیز در این مجله مقاله‌هایی به چاپ رسانده‌اند. حتی برخی از نویسندگان، هم‌زمان با به چاپ رساندن مقاله، موقعیت تحصیلی خود را نیز بهبود بخشیده‌اند. با وجود این، نتیجه بررسی آماری به‌دست آمده جالب توجه است.

نمودار ۵. تعداد نویسندگان



تعداد قابل توجهی از کل مقاله‌های چاپ شده (که شامل بخشهای LTAB, EFTun, Report Seminar نیز می‌شوند)، دارای یک نویسنده بوده‌اند. بیش از ۷۳ درصد تک‌مؤلف، ۲۲ درصد بیش از یک مؤلف، کمتر از ۱ درصد بیش از دو مؤلف، و کمتر از ۳ درصد نیز مؤلف سازمانی (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی) داشته‌اند.

به نظر می‌رسد بیشتر مقاله‌های دارای دو نویسنده، از زمانی که دوره‌های کارشناسی ارشد در ایران راه‌اندازی شده‌اند، در مجله به چاپ رسیده‌اند (نمودار ۵). لازم به ذکر است، برخی تفاوت‌های آماری در مقایسه با مقاله حقانی و نژادمعصوم (۸۶ الف، ب) به دلیل روشهای طبقه‌بندی متفاوت دو مقاله است.



۸. دانشگاه آزاد اسلامی

همین بررسی در دانشگاه آزاد اسلامی نیز نشان می‌دهد که واحد علوم و تحقیقات این دانشگاه در صدر سایر واحدها از نظر تعداد مقاله‌هاست (نمودار ۷). این واحد، به دلیل در اختیار داشتن اولین گروه از پذیرفته‌شدگان دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، و همین‌طور استادان مجرب زبان انگلیسی، نسبت به واحدهای دیگر این دانشگاه، نویسندگان بیشتری را با مدارک دکترا و دانشجوی دکترا در مجله رشد داشته است.

در واحدهای تهران شمال، تهران مرکز، و تهران جنوب نیز به ترتیب بیشترین مقاله‌ها را ارائه داده‌اند. دیگر واحدها نیز، مانند شهرکرد، کرمان، نوشهر، ملایر، لاهیجان، نراق، دره‌شهر، مسجد سلیمان، نجف‌آباد، خرمشهر، مراغه، اهر، مرند، اسلامشهر، خوراسگان، و علی‌آباد، هر کدام یک نویسنده در میان مقاله‌های مجله داشته‌اند.

حتی مقالاتی با نویسندگانی از خارج کشور نیز در مجله چاپ شده‌اند. نویسندگانی از هند، استرالیا، آلمان، فرانسه، کرواسی، کلمبیا، رومانی، و روسیه، با مجموع ۱۲ مقاله، جزو نویسندگان مجله هستند. دانشگاه‌های غیرانتفاعی خاتم (۷ مقاله) و کار، البرز، و شیخ بهایی (هر کدام با یک مقاله) نیز نویسندگانی در مجله رشد داشته‌اند.

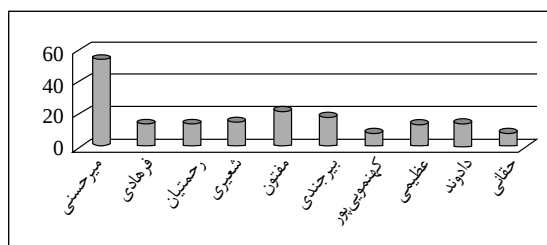
۹. نویسندگان معلم

مقالاتی که معلمان آموزش و پرورش نگاشته‌اند، شامل مقالات علمی - ترویجی، گزارش‌هایی از تجربیات کلاسی و هم‌چنین مطالب کمک آموزشی بوده‌اند که خود معلمان تهیه و در کلاسهایشان از آنها استفاده کرده‌اند. با وجود این که مقالات معلمان آموزش و پرورش مناسب و درخور مجله‌اند، اما از نظر تعداد تنها ۲۷ مورد را از کل مقالات به خود اختصاص داده‌اند.

۱۰. فعال‌ترین نویسندگان

در نهایت شاید دانستن این نکته که کدام نویسندگان بیشترین تعداد مقاله‌ها را داشته‌اند نیز خالی از لطف نباشد. شادروان سیداکبر میرحسینی با ۵۷ مطلب، اعم از تألیف و ترجمه، از بیشترین فراوانی در میان نویسندگان ۹۹ شماره مجله برخوردارند. پس از ایشان، به ترتیب مفتون، بیرجندی، دادوند، عظیمی، شعیری، فرهادی، رحمتیان، کهنمویی‌پور، و ظروفی (با هشت عنوان مطلب) رتبه‌های بعدی بیشترین نام ذکر شده در میان نویسندگان را دارند (نمودار ۸). لازم به ذکر است، بیش از ۶۵ نفر از نویسندگان مقاله‌ها اشاره‌ای به نام سازمان متبوع و مدرک تحصیلی خود در مقاله‌ها نکرده‌اند که باعث شد نتوانیم آن‌ها را نیز در آمار این مقاله بیاوریم.

نمودار ۸. نویسندگان رشد آموزش زبان با بیشترین تعداد آثار



گفتار نهایی

آن‌چه که در این مقاله آمد، بررسی اجمالی مقاله‌ها و دیگر مطالبی بود که در مجله رشد آموزش زبان در ۹۹ شماره پیشین آمده است. اگرچه پیش‌تر نیز مقاله‌ای در این زمینه به چاپ رسیده است، این مقاله سعی کرد با افزودن بخشهایی که در آن

جدول ۳. تعداد نویسندگان معلم شاغل در آموزش و پرورش در ۹۹ شماره گذشته

شهر	تعداد	شهر	تعداد	شهر	تعداد	شهر	تعداد
قوچان	۱	بیجار	۱	مشهد	۱	شهریار	۱
تهران	۷	تبریز	۱	شهرکرد	۱	خمینی‌شهر	۱
ماکو	۱	سمنان	۱	یزد	۲	ارومیه	۱
اصفهان	۵	گناباد	۱	میاندوآب	۱	ملایر	۱



مقاله بدانها اشاره نشده بود، تصویری جامع‌تر، و البته کلی‌تر، از مطالب ۹۹ شماره پیشین ارائه دهد.

بررسی مقاله‌های منتشر شده نشان می‌دهد، رشد آموزش زبان در طول عمر ۲۷ ساله خود مجله پرباری، هم در زمینه تعداد مطالب و هم از لحاظ کثرت نویسندگان آن بوده است. انتشار بیش از ۶۸۰ عنوان مقاله در زمینه‌های گوناگون آموزش زبان، نشان از تلاش نویسندگان آن در اعتلای اهداف آموزش زبان کشور، و همچنین ارتقای دانش موجود در این زمینه دارد. بدون شک مطالب نگاشته شده توسط مدرسان و استادان محترم در دبیرستانها و دانشگاهها به کار گرفته شده و خواهند شد و این خود نویدبخش ادامه تأثیر مثبت این مجله در زمینه آموزش زبانهای خارجی کشور است.

شاید یکی از بارزترین موفقیت‌های این مجله طی سالیان گذشته، جذب تعداد قابل توجهی از دانشجویان تحصیلات تکمیلی کشور باشد (نمودارهای ۶ و ۷). بی‌شک این علاقه دانشجویان به چاپ آثار خود در رشد آموزش زبان، به دانش‌آموزان و دانشجویان آینده‌شان در دبیرستانها و دانشگاهها منتقل خواهد شد؛ امری که باید باعث شود مسئولان مجله آماده خدمت‌رسانی، و در عین حال، استفاده از نیروی عظیم پیش‌رو شوند.

از سوی دیگر، ۹۹ شماره از انتشار این مجله می‌گذرد و کوله‌باری از تجربه، پشتیبان مجله، نویسندگان و خوانندگان آن است. با نگاهی به تنوع موضوعی مقاله‌های چاپ‌شده می‌توان دریافت که به بسیاری از موضوعات، همسان با موضوعات دیگر پرداخته نشده است. موضوعاتی مانند «تحقیق»، تنها سه مقاله از دست کم ۶۸۰ مقاله چاپ شده را دربرمی‌گیرند. شاید ضعف دانشجویان و معلمان در انجام تحقیق، با پرداختن بیشتر به این موضوع تعدیل می‌شد. تحقیق تنها یک نمونه از موضوعاتی است که می‌توان به مجله رشد آموزش زبان افزود. مطمئناً موضوعات دیگری نیز وجود دارند که لازم است در مجله به آنها پرداخته شود.

منابع

۱. حقانی، نادر، و نژادمعصوم، مجید. (۱۳۷۶ الف). «تحلیل زبانی و موضوعی مجله رشد آموزش زبان از بدو انتشار تاکنون». رشد زبانهای خارجی. بهار ۱۳۸۲.
۲. _____ (۱۳۸۶ ب). «تحلیل زبانی و موضوعی مجله رشد آموزش زبان از بدو انتشار تاکنون». رشد زبانهای خارجی، پاییز ۱۳۸۴. ۴-۹.
۳. مجموعه شماره‌های ۱ تا ۹۹ مجله رشد آموزش زبان خارجی.



دفتر انتشارات کمک آموزشی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

مجله‌های دانش‌آموزی

(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- رشد کودک (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره دبستان)
- رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره دبستان)
- رشد دانش‌آموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دوره دبستان)
- رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)
- رشد جوان (برای دانش‌آموزان دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی)

مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- رشد آموزش ابتدایی • رشد آموزش راهنمایی تحصیلی • رشد تکنولوژی آموزشی • رشد مدرسه فردا • رشد مدیریت مدرسه • رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

(به صورت فصل‌نامه و چهار شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی) • رشد برهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه) • رشد آموزش قرآن • رشد آموزش معارف اسلامی • رشد آموزش زبان و ادب فارسی • رشد آموزش هنر • رشد مشاور مدرسه • رشد آموزش تربیت بدنی • رشد آموزش علوم اجتماعی • رشد آموزش تاریخ • رشد آموزش جغرافیا • رشد آموزش زبان • رشد آموزش ریاضی • رشد آموزش فیزیک • رشد آموزش شیمی • رشد آموزش زیست‌شناسی • رشد آموزش زمین‌شناسی • رشد آموزش فنی و حرفه‌ای • رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

♦ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات کمک آموزشی.

♦ تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱



آموزش زبان انگلیسی از نگاه معلمان

شناسایی و اولویت‌بندی موانع موجود
مطالعه موردی: دبیرستان‌های استان مازندران

رجبعلی رعیتی دماوندی
عضو هیئت علمی دانشگاه مازندران
email: alirayat@yahoo.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی موانع موجود در امر آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان‌های استان مازندران از نگاه معلمان زبان انگلیسی این دوره بوده است. به این منظور، با استفاده از پرسش‌نامه محقق ساخته ۳۱ سؤالی بر مبنای مقیاس لیکرت، نظرات ۲۲۸ معلم شش شهر استان مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش که از نوع توصیفی است و در آن از آزمون‌های «تی‌تک‌نمونه‌ای» و «فریدمن» استفاده شده، حاکی از آن است که در زمینه هر هفت عامل کلان شناسایی شده در امر آموزش زبان انگلیسی شامل: فضا و امکانات آموزشی، دانش آموزان، نظام و برنامه درسی، معلمان، مسئولین اداری، والدین و کتاب‌های درسی، مشکل جدی وجود دارد. همچنین، تجزیه و تحلیل داده‌ها در قالب آزمون‌های تی‌تک‌نمونه‌ای نشان می‌دهد که این عوامل به یک اندازه بر رفتار آموزشی معلم اثر ندارند. به علاوه، رتبه‌بندی عوامل فوق براساس آزمون فریدمن گویای آن است که فضا و امکانات آموزشی جدی‌ترین و کتاب‌های درسی کمترین مانع در امر آموزش مطلوب زبان انگلیسی در مدارس محسوب می‌شوند.

کلیدواژه‌ها: عوامل بازدارنده محیطی، رفتار آموزشی معلم، آموزش زبان انگلیسی.

Abstract

The present study intends to investigate the contextual constraints in teaching English as a foreign language at Mazandaran high schools from the perspective of its teachers. 228 high school teachers from six cities took part in the survey whose ideas were sought using a researcher-made questionnaire with 32 items on a 5-point Likert scale. The findings of the study indicates that English language teaching at high schools suffers from all the 7 main types of constraints identified in the study, i.e. educational technology, students, curriculum design, teachers, high school and education officials, parents and textbooks. In addition, the one-sample statistical analyses of the data revealed that the above constraints are of differential impacts upon English teaching. Rank-ordering of the constraints, using Friedman Test, also showed that educational technology and textbooks are the most and least serious impediments plaguing English language teaching in the region.

Key Word: contextual constraints, teacher's cognition, teacher's educational behavior.

مقدمه

در دنیای امروز دانستن زبان انگلیسی به عنوان یک زبان بین‌المللی برای تحقق اهداف ارتباطی و آکادمیک، از ضروریات جدی به شمار می‌رود. به همین دلیل، بودجه قابل توجهی برای آموزش این زبان صرف می‌شود، اما نتایج به دست آمده تاکنون چندان رضایت‌بخش نبوده است. مؤید این ادعا، سخن معاون وزیر آموزش و پرورش و رئیس «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» در سال ۱۳۷۹ است که در گزارش «گردهمایی گروه زبان‌های خارجی- کارشناسی زبان انگلیسی» چنین اظهار داشت: «پروژه زبان‌آموزی در ایران با حدود ۳۰ هزار معلم در سطوح متفاوت آموزشی و هفته‌ای ۱۴ ساعت در دوره‌های راهنمایی، متوسطه و پیش‌دانشگاهی، برای دولت مبلغی معادل چهار میلیارد تومان در سال هزینه دارد. با این حال نتوانسته است به نتیجه مطلوب برسد» (بیرجندی، ۱۳۷۹: ۳). نگاهی اجمالی به وضعیت زبان عمومی و تخصصی در سطح دانشگاه نیز نتیجه‌گیری فوق را تأیید می‌کند چرا که اکثریت دانشجویانی که فقط زبان را در سطح راهنمایی و دبیرستان آموخته‌اند در سطح مطلوبی برای دنبال کردن زبان عمومی تخصصی در دانشگاه نیستند.

با وجود این مشکل جدی، مروری بر تحقیقات انجام‌شده درخصوص آموزش رسمی زبان انگلیسی در ایران نشان می‌دهد که تحقیقات بسیار اندکی درخصوص موانع و مشکلات موجود انجام گرفته است. به علاوه، اکثر بررسی‌ها پراکنده و موردی بوده و چندان گره‌گشا نبوده‌اند. لذا، در تحقیق حاضر برآنیم از نگاه معلمان که در دیدگاه‌های جدید آموزشی (فریمن، ۲۰۰۲؛ ویلیامز و بردن، ۱۹۹۷؛ ریچاردز و لاک‌هارت، ۱۹۹۶) کلیدی‌ترین نقش را در امر آموزش ایفا می‌کنند، مورد کنکاش قرار دهیم و عواملی

را که از نظر آن‌ها بازدارنده بوده‌اند و مانع استفاده از روش‌ها و اقدامات مؤثر آموزشی می‌شوند، مشخص و دسته‌بندی کنیم تا شاید با پرداختن گام به گام به آن‌ها، به تدریج شاهد نتایج مطلوب‌تری در امر آموزش زبان انگلیسی در مدارس دولتی باشیم.

ضرورت اجرای پژوهش

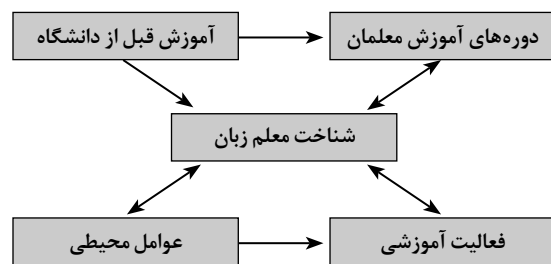
همان‌طور که می‌دانیم، معلمان زبان دبیرستان‌ها حداقل دارای مدرک کارشناسی هستند که برای اخذ آن وقت، بودجه و انرژی زیادی مصرف می‌کنند. به علاوه، سالانه بودجه‌های کلانی به وسیله آموزش و پرورش هزینه می‌شود تا این معلمان با شیوه‌های نوین آموزشی آشنا شوند و آن‌ها را در کلاس اعمال کنند. اما، از یک سو، همان‌طوری که در بالا اشاره شد، رضایت چندان از آموزش زبان انگلیسی در آموزش و پرورش وجود ندارد. از سوی دیگر، وقتی که از معلمان درباره کارایی پایین کلاس‌های زبان سؤال می‌شود، آن‌ها غالباً موانع موجود را در اعمال روش‌های جدیدتر آموزشی دخیل می‌دانند. با توجه به این که معلمان در صف مقدم آموزش قرار دارند و با مشکلات و موانع موجود مستقیماً مواجه می‌شوند و اثرات آن‌ها را لمس می‌کنند، منطقی است در گام اول برای بهبود آموزش این زبان بین‌المللی، نظر آن‌ها را در این زمینه مورد کنکاش و بررسی قرار دهیم و تحقیق حاضر گامی در این راستاست.

چارچوب مفهومی

در مطالعه حاضر چارچوب مفهومی بُرگ (۲۰۰۳) درخصوص «شناخت معلم»^۱ مورد استفاده قرار گرفته است (شکل ۱). از نظر بُرگ، شناخت معلمان، یعنی آن‌چه معلمان می‌دانند، باور دارند و می‌اندیشند بر فعالیت‌های حرفه‌ای آن‌ها تأثیر می‌گذارد. در این

دیدگاه، «معلمان تصمیم‌سازان متفکر و فعالی قلمداد می‌شوند که تصمیمات آموزشی آن‌ها براساس باورها، افکار و شناخت‌های پیچیده آن‌ها است و از تجربیات عملی، انفرادی و معطوف به موقعیت‌های زمانی و مکانی معین آن‌ها ناشی می‌شود» (ص ۱۹۱). بُرگ در سال ۲۰۰۳ از شناخت معلم و عوامل تأثیرگذار بر آن تصویر عینی خوبی به دست داده است که چارچوب منسجمی را برای تحقیق در خصوص ذهنیت معلمان زبان ایجاد می‌کند و به همین دلیل، تحقیقات زیادی در این چارچوب انجام گرفته است.

شکل ۱. شناخت معلم و مؤلفه‌های این شناخت



در این چارچوب، پدیده شناخت معلم که شامل باورها، نظریه‌ها، دیدگاه‌ها، تصاویر ذهنی، استعاره‌ها، منظرها، برداشت‌ها و دانش اوست، از چهار مؤلفه اصلی تشکیل می‌شود: آموزش قبل از دانشگاه، دوره‌های تخصصی آموزش معلمان، تجربیات آموزشی، و عوامل و محدودیت‌های محیط آموزشی.

الف) آموزش قبل از دانشگاه^۲

بُرج مدعی است که معلم طی سال‌های متمادی آموزش در مدرسه و مشاهده روش‌های گوناگون تدریس زبان، تجربیات گسترده‌ای پیدا می‌کند که شناخت اولیه او را می‌سازد و تصاویر ذهنی او را از تدریس شکل می‌دهد. او با همین ذهنیت‌ها، در کلاس‌های تدریس معلمان شرکت نموده و نسبت به آن‌ها عکس‌العمل نشان می‌دهد.

ب) دوره‌های تخصصی تربیت دبیر^۳

دومین مؤلفه، دوره‌های تخصصی تربیت دبیر است که امکان دارد الزاماً روی ذهنیت‌های اولیه معلم اثری نداشته باشند. اگر طی این دوره‌ها سعی نشود روی باورهای پیشین معلمان، خاصه باورهای نامعقول، نامناسب و ساده‌انگارانه آن‌ها درخصوص یادگیری و آموزش کار بشود، یعنی نسبت به آن‌ها آگاهی ایجاد کند و آن‌ها را به چالش بکشد، بعید است این ذهنیت‌ها جای خود را به باورهای منطقی‌تر و مقبول‌تر بدهند.

ج) سوابق آموزشی^۴

درخصوص مؤلفه سوم می‌توان گفت که شناخت معلمان و تجربه آموزشی آن‌ها برهم تأثیر متقابل می‌گذارد. از یک طرف، برنامه‌ریزی‌های معلمان، تصمیمات آن‌ها و آن‌چه در کلاس انجام می‌دهند، متأثر از شناخت، فکر و باور آن‌هاست؛ چه این باورها آگاهانه کسب شده باشند یا ناخودآگاه. از طرف دیگر، آن‌چه در کلاس رخ می‌دهد (تجربیات آموزشی) می‌تواند روی شناخت معلمین اثر بگذارد و آن را بهبود ببخشد؛ البته مشروط بر آن‌که آن‌ها با این تجربیات آگاهانه برخورد کنند، محیط کلاس را آزمایشگاهی برای تحقیق دائمی درخصوص آموزش و یادگیری بدانند، درباره رفتار آموزشی خود تأمل کنند و دانش پیشین خود را دائماً مورد ارزیابی قرار دهند.

د) عوامل محیطی^۵

اما آخرین مؤلفه (که مورد نظر مطالعه حاضر نیز است)، عوامل و متغیرهای محیطی است. در فرایند تدریس معمولاً عواملی (در درون و بیرون کلاس) وجود دارند که شناخت معلمان و اعمالشان را تحت تأثیر قرار می‌دهند؛ «عواملی از قبیل والدین، مدیران، جامعه، برنامه‌های درسی، ساختار کلاس و مدرسه، سیاست‌های مدرسه، همکاران، تست‌های استاندارد از پیش تعیین شده و میزان منابع مورد نیاز را می‌توان بخشی از متغیرهای محیطی دانست» (بُرج، ۲۰۰۵: ۱۹۷). این عوامل ممکن است کوشش معلمان را برای اخذ تصمیم تسهیل کنند یا در راه آن‌ها ممانعت به‌وجود آورند.

عوامل محیطی به یکی از دو صورت زیر می‌توانند ذهنیت معلمان را تحت تأثیر قرار دهند: ممکن است موجب تغییر در شناخت و ذهنیات معلم‌ها شوند، یا بدون آن‌که روی شناخت بنیادین معلمان اثر بگذارند، مستقیماً رفتار آن‌ها را تغییر دهند و موجب عدم هم‌خوانی بین گفتار و عمل معلمان بشوند. درست به همین دلیل است که پرداختن به این عوامل اهمیت ویژه‌ای دارد. چون ممکن است مسئولین آموزش با صرف هزینه‌های گزاف و برگزاری دوره‌های آموزش معلمان، موجبات تغییر ذهنیات معلمان را فراهم سازند، اما این باورها، به دلیل وجود عوامل بازدارنده محیطی، امکان ظهور و بروز نیابند یا آن‌که اصلاً کنار گذاشته شوند و جای خود را به باورهای پیشین بدهند. نتیجه این امر ممکن است کارایی اندک، به بطالت رفتن منابع انسانی و مالی، و از دست رفتن انگیزه آموزشی باشد. بنابراین، با توجه به مراتب فوق، بررسی و شناسایی این عوامل، اولویت‌بندی آن‌ها و پرداختن به آن‌ها به‌منظور افزایش کارایی آموزش زبان انگلیسی اجتناب‌ناپذیر است و تحقیق حاضر گامی کوچک در این مسیر است.

پیشینه پژوهشی مرتبط با موضوع

طبق کنکاش‌ها و جست‌وجوهای به‌عمل آمده توسط محقق حاضر، علی‌رغم اهمیت جدی تنگناهای محیط آموزشی، تحقیقات چندانی در این مورد صورت نگرفته است. بُرگ در مرور جامع خود در سال ۲۰۰۳ نتیجه گرفت، تعداد تحقیقاتی که اختصاصاً به این عوامل پرداخته باشند اندک است و ضرورت انجام چنین بررسی‌ها را خاصه در مدارس دولتی، آن هم در محیط آموزشی غیر انگلیسی زبان مورد تأکید قرار داد. اما تحقیقات صورت گرفته تا آن‌جا که محقق حاضر به آن‌ها دست یافته به شرح زیر است:

■ **ریچاردز، تانگ و نگ** در سال ۱۹۹۲ در هنگ‌کنگ، در مطالعه‌ای درخصوص باور معلمان، دریافتند که اقبال عمومی برنامه‌ریزان نسبت به روش‌های جدید ارتباطی^۶ به جای روش‌های سنتی دستورمحور^۷، معلمان به همان روش‌های سنتی تدریس می‌کردند و دلایل آن را عواملی از قبیل جمعیت زیاد کلاس‌ها (حدود ۴۰ نفر در کلاس)، حجم بالای کارهای آموزشی و اجرایی معلمان (متوسط ۳۰ ساعت تدریس در هفته) و کمبود منابع آموزشی می‌دانستند.

■ **لمب** در سال ۱۹۹۵، در بررسی تدریس تعدادی از معلمان که دوره کوتاه‌مدت آموزش ضمن خدمت را گذرانده بودند و طبق آموزش‌های این دوره، می‌باید از روش مکالمه‌ای استفاده می‌کردند، دریافت که آن‌ها کمتر موفق به انجام این کار می‌شوند. او دلایل این امر را مقاومت یادگیرندگان نسبت به این روش، جمعیت بالای کلاس‌ها، مشکل اداره کلاس و کمبود وقت ذکر کرده است.

■ **ریچاردز و پنینگتن** در سال ۱۹۹۸، عملکرد پنج معلم انگلیسی را در سال اول تدریس‌شان بررسی کردند. در این تحقیق مشخص شد به دلیل وجود عواملی هم‌چون حجم بالای کارهای آموزشی و اجرایی، برنامه‌های درسی ثابت، جمعیت بالای کلاس‌ها، ضعف دانش زبانی یادگیرندگان و جدی نبودن آن‌ها، این معلمان از روش‌های سنتی دوران تحصیل خود استفاده می‌کردند.

■ **تامیلینسون** در تحقیقی در سال ۱۹۹۸، درخصوص میزان تأثیر دوره‌های فشرده آموزش معلمان گزارش می‌دهد که معلمان شرکت‌کننده در پژوهش وی، به دلیل موانعی از قبیل برنامه‌های درسی، امتحانات، مطالب درسی، انتظارات متولیان آموزشی و تعداد یادگیرندگان در کلاس، انگیزه و تحرک خود را از دست می‌دهند و مأیوس می‌شوند.

■ **کروکس و آراکاک** در تحقیق خود در سال ۱۹۹۹ اظهار داشتند که ۲۰ معلم زبان انگلیسی مورد تحقیق آن‌ها در دوره فشرده تربیت دبیر، به دلیل کمبود وقت و عدم آمادگی لازم برای تدریس، رفتاری متفاوت از آن چه می‌باید داشته باشند، از خود بروز می‌دادند.

تا آن‌جا که به تحقیقات انجام شده در داخل کشور مربوط می‌شود، همان‌طوری که در سطرهای بالا اشاره شد، به موضوع فوق چندان

پرداخته نشده است. برای مثال، نگاهی به شماره‌های مجله رشد آموزش زبان که توسط وزارت آموزش و پرورش به چاپ می‌رسد نشان می‌دهد که تعداد مطالعات انجام شده از تعداد انگشتان دست تجاوز نمی‌کند. برخی از این مطالعات به شرح زیرند:

■ **آقای غلامحسین محمودی**، در سال ۱۳۶۹ در تجزیه و تحلیل مشکلات و نواقص آموزش زبان انگلیسی در نظام رسمی کشور، قالب و محتوای امتحانات زبان و بارم‌بندی تجویزی را در تعیین خط‌مشی معلم در آموزش و یادگیری دانش‌آموزان بسیار مؤثر می‌داند. برای مثال، وی معتقد است که علت تأکید بیش از حد معلمان روی آموزش دستور زبان، بارم ۱۶ نمره‌ای (از ۴۰ نمره) دستور در مقابل ۵ نمره برای خواندن بوده است.

■ **در گزارش بیرجندی**، کتاب محور بودن نظام آموزش زبان ایران و اتکای بیش از حد معلمان به کتاب درسی، از مشکلات نظام آموزش کشور قلمداد شده است (بیرجندی، ۱۳۷۹: ۴).

■ **در اولین همایش بررسی مسائل آموزش زبان در سال ۱۳۸۰**، محققان مشکلات را از زوایای مختلف، از جمله سن شروع یادگیری زبان دوم، مدت اختصاص یافته به کلاس زبان، کتاب‌های درسی و... مورد بررسی قرار دادند (رضایی، ۱۳۸۰: ۲۴).

■ **تنها تحقیقی که سعی کرده است مشکل آموزش زبان انگلیسی در دوره دبیرستان را از جنبه‌های متفاوت از نظر معلمان بررسی کند**، کار تحقیقی خانم **احمدپور** در سال ۱۳۸۳ بوده که به بعضی از عوامل اشاره کرده است.

همان‌طور که مرور ادبیات فوق نشان می‌دهد، اولاً تعداد تحقیقات انجام شده در این خصوص اندک است. ثانیاً، با وجود بعضی هم‌پوشی‌ها، عوامل محیطی در کشورهای مختلف یکسان نیستند تا بتوان از یافته‌های کشورهای دیگر به محدودیت‌های محیطی خود پی برد. به علاوه، همان‌طوری که از پیشینه تحقیقات داخل کشور برمی‌آید، هیچ تحقیق منسجم، گسترده و مبتنی بر چارچوب نظری معینی در داخل کشور برای بررسی مسائل مربوط به آموزش زبان در دوره قبل از دانشگاه صورت نپذیرفته است. این امر بررسی جداگانه عوامل محدودیت‌زا در محیط آموزشی ایران را طلب می‌کند که مطالعه حاضر تلاشی در این راستاست.

سؤالات پژوهش

۱. موانع احتمالی موجود در تحقق مطلوب نظرات معلمان کدام‌اند؟
۲. آیا این موانع به یک میزان بر رفتار آموزشی معلمان اثر می‌گذارند؟
۳. آیا می‌توان این موانع را رتبه‌بندی کرد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر، مطالعه‌ای توصیفی از نوع «پیمایشی-مقطعی»

است و جامعه مورد مطالعه شامل تمامی معلمان دوره دبیرستان شهرهای ساری، قائمشهر، بابل، آمل، بابلسر و فریدونکنار در استان مازندران بوده است. شهرهای مذکور عمدتاً به دلیل حجم بالای جمعیت معلمان زبان انگلیسی شاغل به تدریس در آن‌ها و گستردگی مشخصات حرفه‌ای معلمان آن‌ها انتخاب شدند.

گردآوری داده‌ها

در این پژوهش، برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شد. برای تولید این پرسش‌نامه، ابتدا پرسش‌نامه اکتشافی بازپاسخی (شماره یک) با هدف شناسایی موانع احتمالی موجود در تحقق اهداف آموزشی معلمان تهیه شد (دورنیه، ۲۰۰۷). برای آن‌که پرسش‌نامه از روایی محتوایی لازم برخوردار شود، در تهیه محتوای گویه‌های پرسش‌نامه مقدماتی، از نظر متخصصان آموزش زبان انگلیسی، هم‌چون ریچاردز، گالو، و رانندیه استفاده شد. این کارشناسان، مقوله‌های اصلی در امر آموزش زبان را ۹ مقوله به این شرح معرفی می‌کنند:

۱. دستور زبان و تدریس آن، ۲. معلم/ دانش‌آموزمحوری، ۳. مواد درسی، ۴. کار گروهی، ۵. تصحیح اشتباهات یادگیرندگان، ۶. ارزش‌یابی، ۷. مهارت‌های زبان، ۸. روش آموزش زبان، ۹. نقش معلم در کلاس (ریچاردز، گالو، و رانندیه، ۲۰۰۰).

بر این اساس، در پرسش‌نامه اول که به وسیله ۲۹ معلم از میان معلمان جامعه آماری مورد نظر تکمیل شد، نظر معلمان درباره ۹ مقوله یاد شده، امکان یا عدم امکان اعمال نظرات آن‌ها در کلاس در این ۹ زمینه، و در صورت عدم امکان، موانع احتمالی در این امر مورد کنکاش قرار گرفت. براساس تجزیه و تحلیل پاسخ معلمان به این پرسش‌نامه، ۲۹ گویه بازدارنده شناسایی شدند و به عنوان موانع احتمالی موجود در پرسش‌نامه دوم مورد استفاده قرار گرفتند. علاوه بر این عوامل، سه عامل بازدارنده دیگر نیز (۱. برنامه و محتوای درس زبان از پیش تعیین شده و غیرقابل تغییر است، ۲. ساعات کار معلمان در هفته زیاد است، ۳. معلمان جدید در تدریس خود از سوی معلمان باتجربه‌تر تحت فشار هستند) که در تحقیقات سایر کشورها آمده بود، به فهرست عوامل اضافه شد. علت این امر آن بود که در صورت مغفول ماندن این عوامل در پاسخ به پرسش‌نامه اول، آن‌ها در تحقیق گسترده دوم مورد کنکاش مستقیم قرار گیرند و میزان دخالت آن‌ها در آموزش زبان در ایران مشخص شود. در نهایت، ۳۲ عامل شناسایی شده، در هفت عامل بازدارنده کلان ذیل: ۱. دانش‌آموزان (۷ گویه)، ۲. امکانات (۲ گویه)، ۳. سیستم و برنامه درسی (۵ گویه)، ۴. کتب (۶ گویه)، ۵. مسئولین (۴ گویه)، ۶. معلمان (۶ گویه)، ۷. والدین (۲ گویه) طبقه‌بندی شدند.

بنابراین، پرسش‌نامه دوم دارای ۳۲ گویه بسته بود که براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت درجه‌بندی شدند (نمودار ۱). برای تعیین پایایی پرسش‌نامه، آزمون آلفای کرونباخ مورد استفاده قرار گرفت و ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۵ به دست آمد که این امر پایایی پرسش‌نامه را نشان می‌دهد. این پرسش‌نامه تقریباً به همه معلمان شهرهای مورد نظر داده شد که ۲۲۸ معلم آن را تکمیل کردند و به محققان عودت دادند. نتایج تجزیه و تحلیل انجام‌شده در بخش یافته‌ها آمده است. برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، ابتدا گویه‌های تشکیل‌دهنده هریک از عوامل کلان بازدارنده، به وسیله شاخص‌های میانگین و درصد موافقان مورد توصیف قرار گرفت تا وضعیت هر گویه هفت عامل کلان، از نظر مانع بودن یا نبودن، مشخص شود. در ادامه به کمک آزمون تی-تک‌نمونه‌ای، اثرگذاری هریک از عوامل مورد مطالعه بررسی شد. در پایان، با توجه به تفاوت ابعاد عوامل اثرگذار، همه آن‌ها به مبنای واحد تبدیل شد و با استفاده از آزمون فریدمن، موانع کلان مورد بررسی را اولویت‌بندی قرار گرفت.

یافته‌ها

الف) خصوصیات شرکت‌کنندگان

با توجه به تعداد پاسخ‌نامه‌های دریافت شده، ۲۲۸ نفر در این تحقیق شرکت داشته‌اند. وضعیت حضور شهرها از این قرار بود: بابل: ۸۵ نفر (۳۷٪)، قائمشهر: ۵۱ نفر (۲۳٪)، ساری: ۵۰ نفر (۲۱٪)، آمل: ۲۸ نفر (۱۲٪)، بابلسر و فریدونکنار: ۱۴ نفر (۷٪). جدول ۱ وضعیت شرکت‌کنندگان را از نظر شاخص‌های





اصلی، هم‌چون جنسیت، سابقه آموزشی، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، و آموزش ضمن خدمت نشان می‌دهد.

جدول ۱. وضعیت شرکت‌کنندگان از نظر شاخص‌های اصلی

جنسیت	مرد	زن
	۸۶ (۳۷/۷٪)	۱۴۱ (۶۱/۸٪)
سابقه تدریس	زیر ۱۵ سال	بالای ۱۵ سال
	۱۳۷ (۶۰٪)	۹۱ (۴۰٪)
نوع مدرک تحصیلی (کارشناسی)	آموزش زبان انگلیسی	سایر رشته‌ها/گرایش‌ها
	۲۱۴ (۵۴/۳٪)	۱۰۴ (۴۵/۷٪)
نوع مدرک تحصیلی (کارشناسی ارشد)	آموزش زبان انگلیسی	سایر رشته‌ها/گرایش‌ها
	۱۱ (۳۳٪)	۲۲ (۶۷٪)
آموزش ضمن خدمت	گذرانده	نگذرانده
	۱۸۴ (۸۰/۷٪)	۹ (۳/۹٪)

مطابق جدول ۱، میانگین تجربه تدریس شرکت‌کنندگان در مطالعه حاضر ۱۵ سال بود. به علاوه، بیش از نیمی از معلمان، دارای مدرک کارشناسی در رشته آموزش زبان و حدود یک سوم دارای مدرک کارشناسی ارشد در این گرایش بودند. این موضوع از وضعیت نسبتاً مطلوب شرکت‌کنندگان از نظر تجربه آموزشی و دانش تخصصی حکایت دارد.

ب) تجزیه و تحلیل توصیفی سؤال‌ها

سؤال اول تحقیق این بود که: «موانع احتمالی موجود در تحقق مطلوب نظرات معلمان کدام‌اند؟» برای این سؤال، ملاک ارزیابی و رتبه‌بندی گویه‌ها، دو شاخص «درصد موافقان» و «میانگین رتبه‌ای» در نظر گرفته شد؛ به طوری که میانگین بالای ۳ از ۵ نشانگر، جهت مثبت گویه و درصد موافقان بالای ۶۰، نگرش مثبت پاسخ‌دهندگان به گویه را نشان می‌داد. با چنین معیاری هریک از گویه‌های موجود توصیف شدند و مانع بودن یا نبودن آن‌ها مشخص شد.

۱. عامل دانش‌آموزان

براساس جدول ۲، عامل دانش‌آموزان دارای هفت گویه است که با توجه به میانگین‌های به‌دست آمده می‌توان گفت که همه گویه‌های این عامل دارای میانگین بالای ۳ هستند و مانع تلقی می‌شوند. به علاوه، بالاترین درصد موافقان مربوط به گویه «دانش‌آموزان از نظر دانش زبانی همگن نیستند» (۹۶/۴۹٪) و میانگین نمرات نیز ۴/۵۵ از ۵ است و کمترین درصد موافقان مربوط به گویه «دانش‌آموزان در برابر هرگونه تغییر مقاومت می‌کنند» با ۶۷/۵۴ درصد و میانگین آن نیز ۳/۶۰ از ۵ است. (جدول شماره ۲)

جدول ۲. گویه‌های مربوط به عامل دانش‌آموزان

ردیف	گویه‌ها	سطح سنجش					درصد موافقان	میانگین	انحراف معیار
		کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم			
۱	سطح زبانی دانش‌آموزان پایین است	۱۰۰	۱۱۱	۴	۱۱	۲	۹۲/۵۴	۴/۳۰	۰/۸۰
		۴۳/۹	۴۸/۷	۱/۸	۴/۸	۰/۹			
۲	دانش‌آموزان از نظر دانش زبانی همگن نیستند	۱۳۵	۸۵	۶	۲	۰	۹۶/۴۹	۴/۵۵	۰/۶۰
		۵۹/۲	۳۷/۳	۲/۶	۰/۹	۰/۰			
۳	دانش‌آموزان به روش‌های نادرست گذشته عادت کرده‌اند	۹۸	۱۰۴	۱۳	۱۲	۱	۸۸/۶۰	۴/۲۵	۰/۸۲
		۴۳/۰	۴۵/۶	۵/۷	۵/۳	۰/۴			
۴	دانش‌آموزان در برابر هرگونه تغییر مقاومت می‌کنند	۴۶	۱۰۸	۱۸	۴۸	۸	۶۷/۵۴	۳/۶۰	۱/۱۳
		۲۰/۲	۴۷/۴	۷/۹	۲۱/۱	۳/۵			
۵	تعداد دانش‌آموزان هر کلاس زیاد است	۸۷	۱۱۱	۱۵	۱۵	۰	۸۶/۸۴	۴/۱۸	۰/۸۲
		۳۸/۲	۴۸/۷	۶/۶	۶/۶	۰/۰			
۶	دانش‌آموزان در امر فراگیری زبان انگلیسی انگیزه ندارند.	۶۶	۱۰۰	۱۴	۴۴	۴	۷۲/۸۱	۳/۷۹	۱/۱۱
		۲۸/۹	۴۳/۹	۶/۱	۱۹/۳	۱/۸			
۷	دانش‌آموزان نمره‌محورند	۱۰۵	۱۰۶	۱۱	۶	۰	۹۲/۵۴	۴/۳۶	۰/۷۰
		۴۶/۱	۴۶/۵	۴/۸	۲/۶	۰/۰			

۲. امکانات آموزشی

عامل دوم، امکانات آموزشی با دو گویه است. اطلاعات جدول ۳ حاکی از آن است که میانگین هر دو گویه بسیار بالا (۴/۴۳) و (۴/۳۷) و نظر پاسخ‌دهندگان نیز به مقدار بسیار زیادی مثبت است. (جدول ۳)

۳. نظام و برنامه‌ریزی درسی

این عامل پنج گویه دارد و میانگین همه گویه‌ها بالای ۳ است. این نتیجه نشانگر آن است که هریک از این گویه‌ها مانع آموزش مطلوب زبان تلقی می‌شود. از نظر میزان موافقت پاسخ‌گویان، گویه «نظام و برنامه‌ریزی آموزشی زبان انگلیسی ضعیف است»، دارای بیشترین موافق (۹۰/۳۵٪) با میانگین ۴/۴۱ است. یعنی معلمان معتقدند: در برنامه‌ریزی آموزش زبان باید تغییرات جدی صورت گیرد تا کیفیت آموزش زبان بهبود یابد. لازم به ذکر است، گویه دوم (برنامه و محتوای درس زبان از پیش تعیین‌شده و غیرقابل تغییر

است) که از مطالعات سایر کشورها اخذ و به فهرست گویه‌ها اضافه شده بود، در محیط آموزشی ایران نیز عامل بازدارنده نسبتاً قوی محسوب می‌شود و مانع عمل مطلوب معلمان است. (به جدول ۴)

۴. کتاب‌های درسی

از دیگر عوامل منفی تأثیرگذار بر کیفیت آموزش زبان از نگاه معلمان، کتاب‌های درسی انگلیسی تدوین شده است. پاسخ‌دهندگان، با گویه پنجم، یعنی: «در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی به همه مهارت‌های زبانی توجه نشده است»، از شش گویه موجود در این عامل، بیشترین موافقت را داشتند (۸۰/۶۲٪). میانگین این گویه نیز ۳/۹۶ از ۵ بود که حاکی از مانع جدی بودن این گویه است. اما از طرف دیگر، شرکت‌کنندگان در تحقیق، اصلاً اعتقادی به این موضوع نداشتند که «طراحان کتاب‌های درسی زبان انگلیسی از صلاحیت لازم برخوردار نیستند» (موافقان: ۲۹/۸۲٪ و میانگین نسبتاً پایین ۳/۰۸ از ۵). هم‌چنین ۴۷/۸۱ درصد با میانگین مشابه

جدول ۳. گویه‌های مربوط به عامل امکانات

ردیف	گویه‌ها	سطح سنجش					درصد موافقان	میانگین	انحراف معیار
		کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً مخالفم			
۱	امکانات کمک‌آموزشی (سمعی و بصری) برای تدریس زبان انگلیسی وجود ندارد	۱۳۵	۷۰	۱۰	۱۲	۱	۸۹/۹۱	۴/۴۳	۰/۸۴
		۵۹/۲	۳۰/۷	۴/۴	۵/۳	۰/۴			
۲	فضای کلاس برای اعمال روش‌های جدید تدریس زبان انگلیسی (از جمله کار گروهی) مناسب نیست	۱۲۳	۸۱	۱۱	۱۱	۲	۸۹/۴۷	۴/۳۷	۰/۸۵
		۵۳/۹	۳۵/۵	۴/۸	۴/۸	۰/۹			

جدول ۴. گویه‌های مربوط به عامل نظام و برنامه‌ریزی درسی

ردیف	گویه‌ها	سطح سنجش					درصد موافقان	میانگین	انحراف معیار
		کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً مخالفم			
۱	نظام و برنامه‌ریزی آموزشی زبان انگلیسی ضعیف است	۱۲۲	۸۴	۱۵	۷	۰	۹۰/۳۵	۴/۴۱	۰/۷۵
		۵۳/۵	۳۶/۸	۶/۶	۳/۱	۰/۰			
۲	برنامه و محتوای درسی زبان از پیش تعیین‌شده و غیرقابل تغییر است	۸۰	۸۴	۲۶	۳۴	۴	۷۱/۹۳	۳/۸۹	۱/۱۰
		۳۵/۱	۳۶/۸	۱۱/۴	۱۴/۹	۱/۸			
۳	نمره مستمر در مقایسه با نمره پایانی از تأثیر کمی برخوردار است	۲۵	۱۱۰	۳۱	۵۷	۵	۵۹/۲۱	۳/۴۱	۱/۰۵
		۱۱/۰	۴۸/۲	۱۳/۶	۲۵/۰	۲/۲			
۴	فشار امتحانات (به‌ویژه نهایی و کنکور) زیاد است	۷۸	۹۶	۲۵	۲۹	۰	۷۶/۳۲	۳/۹۸	۰/۹۸
		۳۴/۲	۴۲/۱	۱۱/۰	۱۲/۷	۰/۰			
۵	ساعات تدریس درس زبان انگلیسی در هفته کافی نیست	۱۲۲	۷۳	۱۶	۱۴	۳	۸۵/۵۳	۴/۳۰	۰/۹۴
		۵۳/۵	۳۲/۰	۷/۰	۶/۱	۱/۳			

۳/۲۳ از ۵ موافق بودند که «حجم کتاب‌های درسی زبان انگلیسی زیاد است». (جدول ۵)

۵. مسئولان

پنجمین عامل بازدارنده در ارتباط با تدریس زبان، مسئولان اداری هستند که به نحوی در آموزش زبان دخالت دارند. از چهار گویۀ موجود در این عامل، گویه‌های «مسئولان مدرسه از امر آموزش زبان انگلیسی آگاهی لازم را ندارند» و «سازمان آموزش و پرورش

در تقابل دانش آموز و معلم، از دانش آموز حمایت می‌کند» به ترتیب ۷۵/۸۸ و ۷۵/۴۴ درصد موافقان را به خود اختصاص داده‌اند. به علاوه، این دو گویه از میانگین‌های بالایی نیز برخوردارند (۴/۰۶ و ۴/۰۸ از ۵). اما نگاهی به گویه‌های دوم و سوم این عامل، یعنی «مسئولان مدرسه در نمره‌دهی معلمان دخالت می‌کنند» و «مسئولان مدرسه در برابر اجرای روش‌های جدید تدریس زبان انگلیسی مقاومت نشان می‌دهند» از این حکایت دارد که پاسخ‌دهندگان موافقت چندانی با این گویه‌ها ندارند (به ترتیب ۵۲/۶۳ و ۴۹/۶۳ درصد). (جدول ۶)

جدول ۵. گویه‌های مربوط به عامل کتاب‌های درسی

ردیف	گویه‌ها	سطح سنجش						درصد موافقان	میانگین	انحراف معیار
		کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً مخالفم				
۱	طراحان کتاب‌های درسی زبان انگلیسی از صلاحیت لازم برخوردار نیستند	۲۶	۴۲	۹۵	۵۵	۱۰	۲۹/۸۲	۳/۰۸	۱/۰۳	
	درصد	۱۱/۴	۱۸/۴	۴۱/۷	۲۴/۱	۴/۴				
۲	به نظر معلمان زبان انگلیسی به امر تدوین کتاب‌های درسی زبان توجه نمی‌شود	۷۰	۹۷	۳۹	۱۹	۳	۷۳/۲۵	۳/۹۳	۰/۹۶	
	درصد	۳۰/۷	۴۲/۵	۱۷/۱	۸/۳	۱/۳				
۳	حجم کتاب‌های درسی زبان انگلیسی زیاد است	۳۷	۷۲	۳۲	۸۰	۷	۴۷/۸۱	۳/۲۳	۱/۱۸	
	درصد	۱۶/۲	۳۱/۶	۱۴/۰	۳۵/۱	۳/۱				
۴	کتاب‌های درسی زبان انگلیسی از نظر موضوع برای دانش آموزان جالب نیستند	۶۴	۱۰۷	۲۴	۲۷	۶	۷۵/۰۰	۳/۸۶	۱/۰۴	
	درصد	۲۸/۱	۴۶/۹	۱۰/۵	۱۱/۸	۲/۶				
۵	در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی به همه مهارت‌های زبانی توجه نشده است	۶۰	۱۲۳	۲۱	۲۴	۰	۸۰/۲۶	۳/۹۶	۰/۸۸	
	درصد	۲۶/۳	۵۳/۹	۹/۲	۱۰/۵	۰/۰				
۶	تدوین کتاب‌های درسی زبان انگلیسی به نحوی است که اجازه استفاده از روش‌های جدید تدریس را نمی‌دهد	۴۸	۱۱۵	۲۳	۳۶	۶	۷۱/۴۹	۳/۷۱	۱/۰۵	
	درصد	۲۱/۱	۵۰/۴	۱۰/۱	۱۵/۸	۲/۶				

جدول ۶. گویه‌های مربوط به عامل مسئولان

ردیف	گویه‌ها	سطح سنجش					درصد موافقان	میانگین	انحراف معیار
		کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً مخالفم			
۱	مسئولان مدرسه از امر آموزش زبان انگلیسی آگاهی لازم را ندارند	۸۹	۸۴	۳۶	۱۷	۲	۷۵/۸۸	۴/۰۶	۰/۹۶
	درصد	۳۹/۰	۳۶/۸	۱۵/۸	۷/۵	۰/۹			
۲	مسئولان مدرسه در نمره‌دهی معلمان دخالت می‌کنند	۴۶	۷۴	۳۶	۶۱	۱۱	۵۲/۶۳	۳/۳۶	۱/۲۱
	درصد	۲۰/۲	۳۲/۵	۱۵/۸	۲۶/۸	۴/۸			
۳	مسئولان مدرسه در برابر اجرای روش‌های جدید تدریس زبان انگلیسی مقاومت نشان می‌دهند	۴۴	۶۸	۴۴	۶۳	۹	۴۹/۱۲	۳/۳۳	۱/۱۸
	درصد	۱۹/۳	۲۹/۸	۳/۱۹	۲۷/۶	۳/۹			
۴	سازمان آموزش و پرورش در تقابل دانش‌آموز و معلم، از دانش‌آموز حمایت می‌کند	۸۹	۸۳	۴۱	۱۵	۰	۷۵/۴۴	۴/۰۸	۰/۹۱
	درصد	۳۹/۰	۳۶/۴	۱۸/۰	۶/۶	۰/۰			

۶. معلمان

ششمین عامل مؤثر در آموزش زبان که به معلمان برمی گردد دارای شش گویه است. در این عامل، گویه اول «معلمان جدید در تدریس خود از سوی معلمان باتجربه تر تحت فشار هستند»، تقریباً اصلاً مورد موافقت معلمان قرار نگرفت. زیرا فقط تعداد اندکی از معلمان (۱۵/۷۹٪) با میانگین بسیار پایین (۲/۴۸ از ۵) معتقدند که چنین فشاری وجود دارد. به علاوه، از گویه چهارم (ساعات کار معلمان در هفته زیاد است) نیز چندان استقبال نشد. جالب است بدانیم که این دو گویه، از گویه هایی بودند که به عنوان موانع موجود، در مطالعات سایر کشورها مطرح بودند و به ۲۹ مانع احتمالی استخراج شده از پرسش نامه های اولیه مطالعه حاضر اضافه شده بودند. اما گویه های دوم و سوم است که به حقوق مادی و معنوی معلمان مربوط می شد، مورد تأکید جدی و مساوی معلمان حاضر در تحقیق بود. (جدول ۷)

۷. والدین

نگاهی به جدول ۸ نشان می دهد که از دو گویه مربوط به عامل والدین، اولی (والدین از معلمان انتظار نمرات بالا دارند) مورد اقبال معلمان است. این انتظار غیر کارشناسانه می تواند معلم را وادار کند که برخلاف باور آموزشی خود در کلاس عمل کند و این می تواند بر کیفیت آموزش اثرات جدی داشته باشد. اما گویه دوم (والدین در برابر اجرای روش های جدید تدریس زبان انگلیسی مقاومت نشان می دهند) به نظر می رسد چندان مورد اعتنا نباشد. (جدول ۸)

تجزیه و تحلیل استنباطی عوامل

پس از بررسی وضعیت گویه ها، با استفاده از آزمون تی تک نمونه ای، وضعیت هریک از هفت عامل کلان از نظر بازدارنده بودن یا نبودن بررسی شد. در جدول ۹ نتیجه آزمون و شاخص های محاسبه شده برای بررسی و سنجش اثرگذاری عوامل آمده است. (جدول ۹)

جدول ۷. گویه های مربوط به عامل معلمان

ردیف	گویه ها	سطح سنجش					درصد موافقان	میانگین	انحراف معیار
		کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم			
۱	معلمان جدید در تدریس خود از سوی معلمان باتجربه تر تحت فشار هستند	۱۰	۲۶	۶۱	۹۷	۳۴	۱۵/۷۹	۲/۴۸	۱/۰۲
		۴/۴	۱۱/۴	۲۶/۸	۴۲/۵	۱۴/۹			
۲	حقوق (دستمزد) معلمان کافی نیست	۱۶۴	۳۹	۲۲	۳	۰	۸۹/۰۴	۴/۶۰	۰/۷۲
		۷۱/۹	۱۷/۱	۹/۶	۱/۳	۰/۰			
۳	به تلاش و جدیت معلمان ارزش لازم داده نمی شود	۱۴۷	۵۶	۱۳	۱۰	۲	۸۹/۰۴	۴/۴۷	۰/۸۶
		۶۴/۵	۲۴/۶	۵/۷	۴/۴	۹/۰			
۴	ساعات کار معلمان در هفته زیاد است	۵۷	۶۹	۵۱	۴۵	۶	۵۵/۲۶	۳/۵۵	۱/۱۴
		۲۵/۰	۳۰/۳	۲۲/۴	۱۹/۷	۲/۶			
۵	دانش معلمان در امر تدریس زبان انگلیسی به روز نیست	۴۷	۱۱۱	۳۴	۳۳	۳	۶۹/۰۳	۳/۷۳	۰/۹۹
		۲۰/۶	۴۸/۷	۱۴/۹	۱۴/۵	۱/۳			
۶	کلاس های آموزشی مؤثر لازم (ضمن خدمت) برای معلمان برگزار نمی شود	۷۹	۱۰۶	۲۰	۲۰	۳	۸۱/۱۴	۴/۰۴	۰/۹۵
		۳۴/۶	۴۶/۵	۸/۸	۸/۸	۱/۳			

جدول ۸. گویه های مربوط به عامل والدین

ردیف	گویه ها	سطح سنجش					درصد موافقان	میانگین	انحراف معیار
		کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم			
۱	والدین از معلمان انتظار نمرات بالا دارند	۵۳	۱۱۹	۲۶	۲۹	۱	۷۵/۴۴	۳/۸۵	۰/۹۴
		۲۳/۲	۵۲/۲	۱۱/۴	۱۲/۷	۰/۴			
۲	والدین در برابر اجرای روش های جدید تدریس زبان انگلیسی مقاومت نشان می دهند	۳۲	۸۱	۴۷	۵۸	۱۰	۴۹/۵۶	۳/۲۹	۱/۱۳
		۱۴/۰	۳۵/۵	۲۰/۶	۲۵/۴	۴/۴			

سنجش می‌کنیم. در آزمون فریدمن، فرضیه اولیه، اثرگذاری یکسان عوامل است و مبنای تصمیم‌گیری میزان معنی‌داری است. در جدول ۱۰، نتیجه آزمون فریدمن آمده است. (جدول ۱۰)

براساس اطلاعات جدول ۱۰، چون میزان معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است، فرض یکسان بودن اثر عوامل رد می‌شود. در پایان عوامل هفت‌گانه تأثیرگذار را به‌صورت جدول ۱۱ رتبه‌بندی می‌کنیم. (جدول ۱۱)

جدول ۱۱ حاکی از آن است که عوامل بازدارنده تحقق اهداف آموزشی توسط معلمان از اهمیت برابری برخوردار نیستند و می‌توان بازدارنده‌های کلان را براساس بازدارندگی‌شان اولویت‌بندی کرد. مطابق این جدول، مهم‌ترین بازدارنده در مسیر تحقق اهداف آموزشی توسط معلمان، امکانات (تجهیزات کمک‌آموزشی و فضای فیزیکی کلاسی) است و کتاب‌های درسی زبان انگلیسی نسبت به سایر عوامل از کمترین میزان بازدارندگی برخوردارند.

فرضیه اولیه آزمون سنجش عوامل این است که هیچ‌یک از عوامل هفت‌گانه اثرگذار نیستند و مبنای تصمیم‌گیری برای رد یا قبول فرضیه اولیه، میزان معنی‌داری و فاصله اطمینان است. در صورتی که میزان معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ و باندهای بالا و پایین فاصله اطمینان مثبت باشد، فرضیه اولیه رد می‌شود و اثرگذاری عوامل مورد بررسی قرار می‌گیرد. براساس مطالب بیان شده اثرگذاری تمام عوامل مورد تأیید قرار می‌گیرد.

فرضیه دوم تحقیق این است که موانع موجود به یک میزان بر رفتار آموزشی معلمان اثر می‌گذارند. برای بررسی این فرضیه، ابتدا امتیاز عوامل هفت‌گانه را که اثرگذاری آن‌ها بر رفتار آموزشی معلمان پذیرفته شد، به دلیل تفاوت ابعاد، همسان و بر مبنای ۱۰۰ محاسبه می‌کنیم. سپس امتیاز همسان‌شده را رتبه‌بندی می‌کنیم. یعنی هفت عامل را برای یک فرد مرتب می‌کنیم و رتبه ۱ را به کمترین امتیاز و ۵ را به بیشترین امتیاز می‌دهیم. این عمل را برای کل افراد نمونه تکرار می‌کنیم. سپس این فرضیه را که همه عوامل هفت‌گانه به یک اندازه بر رفتار آموزشی معلمان تأثیرگذارند، با استفاده از «آزمون فریدمن»

جدول ۹. نتیجه بررسی اثرگذاری عوامل هفت‌گانه بر آموزش زبان انگلیسی

ردیف	نام عامل	تعداد نمونه (N)	میانگین (Mean)	انحراف معیار (Std.Deviation)	مقدار آزمون (Test Value)	آماره آزمون (T)	میزان معنی‌داری (Sig.) (Two-tailed)	فاصله اطمینان (Confidence Interval of the Difference)	
								باند بالا (Upper)	باند پایین (Lower)
۱	دانش‌آموزان	۲۲۸	۲۹/۰۳	۳/۴۸	۲۱	۳۴/۸۷	۰/۰۰	۷/۵۸	۸/۴۸
۲	معلمان	۲۲۸	۲۲/۸۷	۲/۸۹	۱۸	۲۵/۴۲	۰/۰۰	۴/۵۰	۵/۲۵
۳	کتاب‌ها	۲۲۸	۲۱/۷۸	۴/۰۶	۱۸	۱۴/۰۴	۰/۰۰	۳/۲۵	۴/۳۱
۴	نظام و برنامه‌ریزی	۲۲۸	۱۹/۹۸	۲/۷۵	۱۸	۲۷/۴۰	۰/۰۰	۴/۶۲	۵/۳۴
۵	مسئولان	۲۲۸	۱۴/۸۳	۲/۹۸	۱۲	۱۴/۳۱	۰/۰۰	۲/۴۴	۳/۲۲
۶	والدین	۲۲۸	۷/۱۴	۱/۶۰	۶	۱۰/۸۱	۰/۰۰	۰/۹۴	۱/۳۵
۷	امکانات	۲۲۸	۸/۸۰	۱/۴۶	۶	۲۸/۹۱	۰/۰۰	۲/۶۱	۲/۹۹

جدول ۱۱. رتبه‌بندی عوامل مؤثر

میانگین رتبه‌ها (Mean Rank)	
۵/۷۱	امکانات
۴/۹۵	دانش‌آموزان
۴/۲۷	نظام و برنامه‌ریزی
۳/۶۳	معلمان
۳/۳۷	مسئولان
۳/۰۷	والدین
۳/۰۱	کتاب‌ها

جدول ۱۰. نتیجه آزمون فریدمن (Test Statistics)

۲۲۸	(تعداد) N
۳۱۵/۱۸	(آزمون آماره) Chi-Square
۶	(درجه آزادی) df
۰/۰۰	(میزان معنی‌داری) Asymp.Sig

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر کوشیده است که موانع موجود در امر آموزش زبان انگلیسی در دوره دبیرستان در استان مازندران را که به نظر می‌رسد وضعیت سایر استان‌ها نیز باید کمابیش همانند این استان باشد، از منظر مجریان اصلی امر آموزش، یعنی معلمان، مورد بررسی قرار دهد. نتایج پرسش از حدود ۲۳۰ معلم و تحلیل‌های آماری انجام شده حاکی از آن است که در زمینه هر هفت عامل کلان دخیل در امر آموزش زبان انگلیسی، شامل دانش‌آموزان، امکانات، نظام و برنامه درسی، کتاب‌های درسی، مسئولان اداری، معلمان، و والدین مشکل جدی وجود دارد. این یافته اصلاً عجیب به نظر نمی‌رسد، زیرا با کارایی بسیار اندک آموزش زبان انگلیسی هم‌خوانی دارد. شاهد مثال آن، ادعای گل‌بستان (۲۰۰۳) است که می‌گوید: «... بر کسی پوشیده نیست که دانش‌آموزان پس از گذراندن حدود ۵۴۰ ساعت آموزشی طی شش سال متوالی (از سال دوم راهنمایی تا سال آخر متوسطه و پیش‌دانشگاهی)، ضعف عمده‌ای در درس زبان انگلیسی نشان می‌دهند که تک‌ماده‌ها، و نتایج آزمون‌های میان‌دوره و پایان‌دوره مدرسه‌ها، همه گواه همین مطلب هستند» (ص ۶).

بدیهی است که باید برای بهبود آموزش زبان انگلیسی، به تمام این موانع پرداخت و برای رسیدن به کارایی مطلوب، آن‌ها را رفع کرد. اما با توجه به این که از سویی اصولاً امکان پرداختن به همه موانع به‌طور هم‌زمان وجود ندارد، از سویی دیگر یافته‌های تحقیق حاضر گویای آن است که تفاوت معناداری بین این موانع

موجود نیست، این عوامل را به‌ترتیب اولویت‌شان مورد بحث قرار می‌دهیم و اقدامات اصلاحی پیشنهادی را بیان می‌کنیم. همان‌طوری که جدول ۱۱ اشاره دارد، معلمان شرکت‌کننده در تحقیق، بازدارنده‌ترین عامل را امکانات آموزشی که مرکب از تجهیزات کمک‌آموزشی و فضای فیزیکی کلاس است، قلمداد کرده‌اند؛ زیرا هر دو گویه آن میانگین بسیار بالایی داشته‌اند. آن‌ها به‌درستی معتقدند که برای آموزش درس زبان انگلیسی به‌عنوان زبانی خارجی، به روش‌های جدید آموزشی هم‌چون «رویکرد ارتباطی» [McDonough and Shaw, 2003] که در آن یادگیرندگان باید با استفاده طبیعی از زبان در موقعیت‌های متفاوت و برای اهداف گسترده آشنا شوند، نیاز دارند و وجود منابع گوناگون آموزشی (هم‌چون کتاب داستان، فیلم آموزشی و غیره) و تجهیزات و وسایل آموزشی (مثل رایانه، ویدیو پروجکشن و غیره) ضروری است. به‌علاوه، در فضای محدود کلاس‌های موجود و چیدمان صندلی‌های آن‌ها، بعید است بتوان فعالیت‌های گروهی (که در روش‌های جدید، قسمت‌اعظم وقت کلاس به انجام این نوع فعالیت‌ها اختصاص داده می‌شود) انجام داد. خوش‌بختانه، تأمین امکانات آموزشی با توجه به ماهیت سخت‌افزاری آن‌ها، در مقایسه با سایر عوامل چندان دشوار به‌نظر نمی‌رسد.

طبق یافته‌های این تحقیق، دانش‌آموزان دومین مانع آموزش مطلوب زبان انگلیسی هستند. در این عامل کلان آموزشی که دارای هفت گویه بود، مهم‌ترین مانع «ناهمگن بودن دانش‌آموزان



**با نگاهی اجمالی به وضعیت زبانی آن
دسته از دانش آموزان که وارد دانشگاه
می شوند، در می یابیم که تقریباً به جز
آن عده از فارغ التحصیلان دبیرستانی
که در مؤسسات خصوصی زبان را
آموزش دیده اند، بقیه اصلاً از دانش
زبانی مطلوبی برخوردار نیستند و این
وضعیت حاکی از آن است که آموزش
دوره های راهنمایی و دبیرستان چندان
مؤثر نیست**

از نظر سطح زبانی آن ها «قلمداد شد که از بالاترین میانگین برخوردار بوده است. طبق این یافته، تعدادی از دانش آموزان که خود یا خانواده های آن ها برای یادگیری زبان، احساس نیاز بیشتری می کنند و از امکانات مالی بهتری برخوردارند، با رفتن به مؤسسات زبان از بنیه زبانی بهتری برخوردار می شوند و بقیه در سطوح پایین تری باقی می مانند. این وضعیت، در روش های ارتباطی جدید، خود یک مزیت به حساب می آید، زیرا دانش آموزان ناهمگن در فعالیت های گروهی «کنش-محور»^۱، به دلیل تفاوت دانش زبانی، بیشتر می توانند از کمک اعضای گروه خود برخوردار شوند و این خود موجب انگیزه بخشی به دانش آموزان هر دو سطح در کلاس می شود (حساس خواه، ۲۰۰۵). اما در موقعیت نامطلوب جاری (از نظر امکانات آموزشی و بعضی عوامل بازدارنده هم چون نمره محور بودن دانش آموزان که از ضعف نظام آموزشی-سومین مانع جدی- ناشی می شود)، این مزیت آموزشی خود به یک مانع جدی تبدیل شده است. بنابراین، ناهمگن بودن دانش آموزان، فی نفسه مانع محسوب نمی شود که با همگون کردن آن ها مرتفع شود. بلکه باید با رفع سایر موانع، هم چون تأمین امکانات و فضای مطلوب تر آموزشی و به کارگیری روش های جدیدتر، این مانع آموزشی را به یک فرصت گران بهای آموزشی تبدیل کرد.

سومین عامل کلان بازدارنده، نظام و برنامه ریزی آموزشی زبان انگلیسی است. تا آن جا که به نظام برمی گردد، امروزه در بسیاری از کشورهای جهان، برای مثال، چین، ژاپن و کره جنوبی، نظام و رویکرد مشخص و واحدی را برای آموزش زبان در کشور خود تعیین کرده اند که همان «رویکرد ارتباطی» است [Kamhi-Stein, 2009]. بر این اساس، همه امور آموزش زبان، اعم از آموزش معلمان، کتاب های زبان مدارس و مؤسسات، منابع کمک آموزشی، ساعات کلاس زبان، آزمون ها و غیره، براساس آن تنظیم می شود. در ایران نیز لازم است سیاست گذاران آموزش زبان رویکرد واحدی را تعیین کنند که به عنوان یک چارچوب کلی، نظام بخش همه امور آموزش زبان باشد.

چهارمین عامل در میان هفت عامل شناسایی شده، مربوط به خود معلمان است. پاسخ معلمان حاکی از این است که آن ها، هم از نظر مادی (حقوق) و هم از نظر معنوی (قدردانی) اکتفا نمی شوند و این از انگیزه آن ها برای تلاش جدی می کاهد. این مشکل که به نظر می رسد مربوط به معلمان همه دروس باشد، بیانگر جایگاه و اهمیت آموزش در میان امور گوناگون کشور است. هر چند که در این زمینه گام هایی برداشته شده است، ولی تا نقطه مطلوب فاصله زیادی وجود دارد و مساعی همه مسئولان امور را می طلبد. پنجمین مشکل در امر آموزش زبان که با توجه به رتبه آن از جدیت کمتری برخوردار است، عمدتاً مربوط به مسئولان مدارس

است. به نظر می رسد جایگاه ضعیف و کم رنگ مدیران گروه های آموزشی، از جمله گروه زبان انگلیسی و هم چنین نبود هسته هایی مرکب از معلمان هر درس در مدارس، علت اصلی آن باشد. در صورت تقویت نقش این گروه ها و هسته ها، مسئولان مدارس ضرورتی به دخالت احساس نخواهند کرد و به امور تخصصی مدارس به کارشناسان مربوطه سپرده خواهد شد.

عامل ماقبل آخر در میان هفت عامل شناسایی شده، خود والدین هستند. آن ها از معلمان انتظار نمرات بالا دارند که حاکی از واقعیت ناخوشایند «نمره محور بودن» نظام آموزشی ماست. هر چند در نظام های آموزشی پیشرفته تر، سعی می شود به تدریج انگیزه های بیرونی (هم چون نمره) جای خود را به انگیزه های درونی (مانند علاقه به خود موضوع و لذت بردن از یادگیری آن) بدهد که پایا تر است، ولی به نظر معلمان، نمره محوری مانع اصلی یادگیری نیست و باید به نوبه خود به آن پرداخته شود.

در بخش کتاب های درسی نیز، معلمان به درستی از عدم توجه به همه مهارت های زبانی در کتاب های درسی زبان انگلیسی گلایه داشته اند. امروزه نگاه یکپارچه به زبان^۱ (مکدوناف و شا، ۲۰۰۳؛ هنکل، ۲۰۰۶)، خاصه در سطوح پایین تر، کاملاً متعارف است، در حالی که تمرکز کتاب های زبان انگلیسی ما در دوره دبیرستان صرفاً روی مهارت خواندن است. این امر نه تنها با اصول آموزش زبان چندان هم خوانی ندارد، بلکه موجب یکنواختی تدریس و تقلیل انگیزه می شود. به نظر می رسد که راه حل پیشنهاد در

- Atay, D. (2007). Teacher research for professional development. *ELT Journal Advance Access Published January 24, 2007*, Oxford University Press.
- Borg, S. (2003). Review Article- Teacher Cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Brog, S. (2005). Teacher Cognition in Language Teaching. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in Second Language Teaching and Learning*. Pp. 190-209.
- Brog, S. (2006). Teacher Cognition and Language Education. London: Continuum.
- Crandall, J. (2000). Language teacher education, *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-55.
- Crookes, G. and Arakaki, L. (1999). teaching idea sources and work conditions in an ESL program. *TESOL Journal*, 8, 15-19.
- Domeyi, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1-13.
- Hassaskhah, J. (2005). *Cooperative Learning: a Promising Path in pedagogy*. Rasht: Guilan University Press.
- Henkel, E. (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Language Skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109-131.
- Kamhi-Stein, Lia D., (2009). Teacher preparation and nonnative English-speaking educators. In Jack C Richards, and Anne Burns. (Eds.) *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. 91-101.
- Lamb, M. (1995). The Consequences of INSET. *ELT Journal*, 49(1), 72-80.
- McDonough, J. and Shaw, Ch. (2003). Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide. (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Richards, J. C., and Lockhart, C., (1996). *Reflective Teaching in second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Pennington, M. (1998). The first year of teaching. In J. C. Richards, *Beyond Training*, 173-190. Cambridge Language Teaching Library.
- Richards, J. C., Tung, P., & Ng, P. (1992). The Culture of the English language teacher: A Hong Kong Example. *RELC Journal* 23(1), 81-103.
- SchOn, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SchOn, S. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tomlinson, B. (1988). 'In-service TEFL: Is it worth the risk?' *The Teacher Trainer*, 2(2).
- Williams, M. and Burden R. L. (1997). *Psychology for language teachers: a Social Constructivists Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

قسمت نظام و برنامه‌ریزی، برای رفع این مشکل نیز کارساز باشد. در پایان می‌توان گفت که اصولاً وضعیت آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در آموزش و پرورش بسیاری از کشورهای دنیا، به دلایل متعدد از جمله کلان بودن بودجه مورد نیاز برای تدریس زبان، ملموس نبودن نیاز به زبان خارجی برای یادگیرندگان، مشکل بودن یادگیری زبان در محیط کلاس، غنی نبودن محیط پیرامون یادگیرندگان از نظر استفاده از زبان خارجی و غیره، چندان مطلوب نیست و مسئولان از آموزش زبان رضایت چندانی ندارند. در ایران نیز وضعیت متأسفانه بسیار نامطلوب است. با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر که خلاصه نظرات یک گروه مهم از دست‌اندرکاران آموزش زبان، یعنی معلمان است، به نظر می‌رسد برای بهبود آموزش این زبان فوری‌ترین اقدام، تأمین فضا و تجهیزات آموزشی و پس از آن، اتخاذ اعمال یک سیستم و رویکرد مشخص و واحد در آموزش زبان در کشور، هم‌چون «رویکرد ارتباطی» است. در این صورت، بیشتر موانع موجود مثل مشکلات کتاب‌های درسی، ناهمگن بودن دانش‌آموزان، و انتظارات والدین در مورد نمره، تا حدود زیادی خود به خود مرتفع خواهد شد. البته بعضی از موانع، مثل توجه به کار و تلاش معلمان به مساعی همه دست‌اندرکاران و مسئولان کشور نیاز دارد.

پی‌نوشت

1. teacher cognition
2. schooling
3. professional coursework
4. classroom practice
5. contextual factors
6. communicative approach
7. structural approach
8. integrated approach

منابع

- احمدپور، زهرا (۱۳۸۳). «بررسی مسائل و مشکلات آموزش زبان انگلیسی در دوره متوسطه». رشد آموزش زبان، شماره ۷۱.
- بیرجندی، پرویز (۱۳۷۹). «گزارش گردهمایی گروه زبان‌های خارجی- کارشناسی زبان انگلیسی- دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی». رشد آموزش زبان، شماره ۵۹.
- رضایی، عباسعلی (۱۳۸۰). «اولین همایش مسائل آموزش زبان در ایران». رشد آموزش زبان، شماره ۶۱.
- علاقه‌مندان، رضا (۱۳۷۹). «گزارش گردهمایی گروه زبان‌های خارجی- کارشناسی زبان انگلیسی- دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی». رشد آموزش زبان، شماره ۵۹.
- گل‌بستان، ح (۱۳۸۲). «ارزش‌یابی زبان عمومی (توانش زبانی) دانشجویان رشته زبان انگلیسی مراکز تربیت معلم و آموزش عالی فرهنگیان تهران». رشد آموزش زبان، شماره ۶۷.

about the revision process, and a 5-page “To the Students” part, which gives Farsi instructions on how to make much of the contents and exercises. Although there are several pair and group discussion activities in the book, the new edition clearly focuses on reading skills and grammar points, and the Pronunciation section is no longer included as a lesson component. All in all, the inclusion of a variety of activities and tasks in the latest edition of the Pre-University Book is a significant step toward communicative language teaching not to mention the relative focus on the learning “process” in the pair works.

C Conclusion

This paper is the abridged version of the detailed, methodical analysis of the high school English course books from 1318 to 1389 (1939-2010). The analysis revealed that *Graded English Series* developed in the early 1340s (around 1964) is the

most systematic, principled series ever developed. The 6 Teacher’s Manuals for the 6 course books, the books’ lay outs, the lessons organizational pattern, and the grading and sequencing of the contents are all the plus points that distinguishes this

quality series from its counterparts in the history. The evaluation of each of the series with regard to the general trend at the time of the series production shows that Graded English was the most up-to-date series that fairly kept pace with the methodological shifts and advancements in the ELT world.

The *Right Path to English* currently used in the Iranian high schools aims to improve the reading skills and grammar knowledge of the students, and has been fairly successful in achieving this aim. It seems that Books 1-3 need to undergo the same revisions made to the Pre-University book, which has taken into account the learning process as well as the end product. Having said that, the dual impact of the EFL methodology in the country and the University Entrance Exam on each other is more like a catch-22 situation, which makes the course books revision a real challenge to meet.

Note on the texts and references

The following course books were used and analyzed in this study with the cooperation of Professor Lotfollah Yarmohammadi from Shiraz University and the SAMT Library Staff:

1. The 1318-1323 Series: Books 1-6;
2. The 1343-57 Series: The Graded English: Books 1-6
3. The 1361-69 Series: Books 1-4
4. The 1370-82 Series: Books 1-3 and the Pre-University Book
5. The Series in use: 1388-90: Books 1-3 and the Pre-University Book



though claimed in the Guide to be designed to target all language skills, is obviously concerned with improving students' reading comprehension. However, if teachers ideally follow the steps as specified in the Guide, they are likely to succeed in improving the students' language skills. The problem is that the Guide is not at the disposal of all teachers. The teacher's manual was available at the Department of Education, Districts Head Offices.

Few revisions have been made to the high school English course books since 2003 (1382) to date (2011) except for the Pre-University. Section 3 below is a brief account of the series currently used in the Iranian high schools.

Section 3: The Series in use: 1388-1390

Book One reprinted in 2008 (1387) is the revised version of the 1990 edition (1369-70), which, according to the authors, has undergone revisions based on the teachers' and experts' feedback during 1991-2008 (1370-1387). There is a bold typed note on the first page confirming that the book's content will remain unchanged until the end of the academic year of 2009-2010 (1388-89). **Book Two** is the 2009 reprint of the last edition in 1997 (1376-77), and will remain unchanged until the end of the academic year of 2010-2011 (1389-90). As to **Book Three** reprinted in 2009 (1388), there is no mention of the last revision year, but this one will also remain unchanged until the end of the academic year of 2910-2011.

The same **A-to-I** sections explained in

the "To Colleagues" introduction page of Book One (2003/1382) appear throughout the series. The lessons' length ranges from 10 to 13 pages with the same black-and-white drawings. All the three books start with a Review Lesson, but the number of lessons varies, i.e., Books One, Two, and Three include 9, 7, and 6 lessons respectively, with a final Review Exercises at the end of each. The topics are also the same as the 1380-82 series edition.

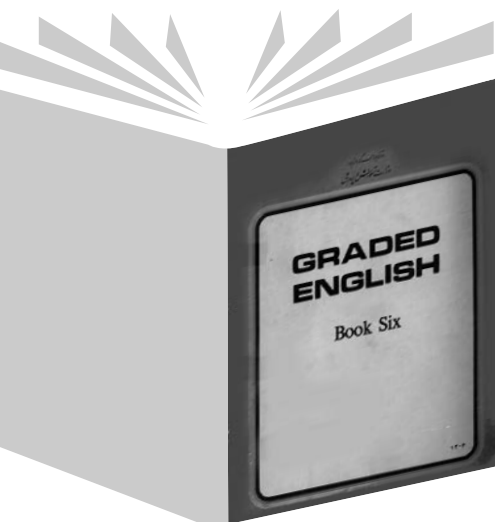
What is interesting in the present series is the dramatic change in the approach and methodology underlying the **Pre-University** book. This A4 size colorful course book, which is accompanied by a Teacher's Guide is the new edition after the revisions made to the 2003 (1382) copy. The two editions are compared in the following table:

“

The Right Path to English currently used in the Iranian high schools aims to improve the reading skills and grammar knowledge of the students, and has been fairly successful in achieving this aim

”

Moving toward a communicative approach, the new edition includes more tasks and more engaging reading activities compared to the previous edition. There is a short "To Colleagues" introduction



defined for this volume which is designed in black and white with few illustrations in comparison with Books One, Two, and Three. No workbook is provided for students' further practice. It is developed on the basis of the Reading Method. There are no sections presented in dialog forms except for the "Language Functions." Thus, the traces of the SLT approach have almost faded away in that no specific situations are provided for the contextualization of the topics in the word study or in the presentation of new structures.

The book contains 8 lessons divided into Book One and Book Two each with 4 lessons to be taught in one semester. The lessons include a minimum of 12 and a

maximum of 18 pages. Several exercises and drills follow the structure part in which two related grammatical points are introduced (e.g., conditional Type 3 and wish sentences). The exercises mainly include transformation, substitution, fill-in-the-blanks, supplying the correct form of words in sentences, controlled and semi-controlled writing, cloze passages, a variety of exercises on vocabulary and word formation, and supplying the correct parts of speech in sentences.

Once again, despite the variety of the exercises, they may hardly improve the students' communicative competence, because they are limited to usage. This may be due to focus on 'reading comprehension' rather than communicative skill as argued in the Teacher's Guide. It is reasoned that students need to improve their reading skills, because they will be exposed to a great deal of reading materials in the university. The Pre-University English,

Pre-University (2003/1382)	Pre-University (2009/1388)
(1) Word Study: oral practice as warm up (2) Reading: no guide for the teacher as to how to handle this part. (3) Comprehension qs.: oral qs., True/False items, MC qs., essay type (4) Vocab. Drill (5) Word formation (usage of different parts of speech) (6) Word definitions (supplying the word in a definition statement) (7) Cloze passage (8) Structure and drills (9) Write it down: re-writing sentences with the new structure (10) Language Functions (11) Pronunciation	(1) Before you read: picture + short introduction to the topic (2) warm up qs and activities, oral pair work; (3) Long reading text; (4) After you read; comprehension checks: T/F, MC, individual check/class exchange; essay type qs, discussion qs; (5) Sentence Functions: grammar; pair work/check; (6) Reading Skills: Farsi instructions on how to improve the different reading skills; follow up activities; (7) Vocabulary Review: MC; (8) Focus on Grammar: Examples + confirmation qs on the grammar point (usage of the grammar point); grammar practice: matching, fill-in-the-blanks, sentence writing; pair work/check; (9) Grammar Digest: review of grammar points; (10) Glossary at the end of the book: students should provide the Farsi meanings;

Qs = questions , T/F = True/False exercises, MC= multiple choice items

compared to Book One in 1343 (1964) and 1367 (1988). Book One in 1380 (2001) contains more narrative styles than scientific style. The exercises mainly include transformation, substitution, fill-in-the-blanks, supplying correct form of words in sentences, and semi-controlled writing. Exercises seem to enjoy more variety than they did in older versions of Book one in the past.

In **Book Two**, the lessons contain a minimum of 9 and a maximum of 16 pages. A comparison of the number of lessons, the size of each lesson, and the number of new words in Book Two with the older versions of this textbook in the past shows that the focus has shifted from introducing a variety of readings with few exercises to including fewer lessons with more practice on the reading passage and doing as many exercises as possible on the structural points.

The exercises mainly include transformation, substitution, fill-in-the-blanks, supplying correct form of words in sentences, and semi-controlled writing. Exercises seem to enjoy more variety than they did in older versions of Book Two. But despite this variety, the exercises are far from communicative and are limited to disintegrated forms. The problem is, regarding the overall aim of the series, students should develop both written and oral proficiency to perform successfully in international communication. However, as far as the washback effect of the University Entrance Examination is concerned, one would evaluate this book in particular,

and the whole series in general, as being partially successful in improving some of the reading comprehension skills and the grammar knowledge.

The same is more or less true for **Book Three**. The lessons contain a minimum of 12 and a maximum of 18 pages. A general look at the book content reveals shift to the inclusion of fewer lessons with more practice on the reading passage and doing as many exercises as possible on the structural points. A closer investigation, however, shows that mastering structural patterns and vocabulary has outweighed mastering the reading skills. The exercises mainly include transformation, substitution, fill-in-the-blanks, supplying correct form of words in sentences, and semi-controlled writing.

The argument still holds true that despite the variety of the exercises, they may hardly improve the students' communicative competence, since they are limited to disintegrated forms of language usage. However, this book in particular, and the whole series in general, may be successful in building fundamentals of grammar and reading comprehension in students. Doing well in class quizzes and final examinations, students are supposedly prepared for learning advanced grammar and doing more elaborate practices on reading comprehension in the Pre-University Program.

The **Pre-University book** does not have any counterpart in any of the periods in the history of formal teaching of English in Iran. The same aim and objectives are

Part G: Pronunciation. This part aims to make students familiar with the correct pronunciation of words and sentences. A variety of techniques (e.g., games, repetitions, etc.) should be used to reinforce learning. It is not necessary for students to know the meaning of unfamiliar words in this section.

Part H: Review Vocabulary. Further exercises on the vocabulary of the lesson are provided. They mostly include fill-in-the-blanks exercises.

Part I: Vocabulary. The glossary includes all the new words of the lesson in alphabetical order.

While the English book for the Pre-University program follows the same design for presentation, it differs with Books 1-3 in the methodology based on which it has been developed. This single volume is divided into two parts, namely Book One and Book Two, each with four lessons, to be taught in two successive semesters in the same academic year. Except for the “Language Functions” part, there is no trace of SLT approach in the design and selection of materials in this book. It follows the Reading Method with the same type of syllabus and relevant activities.

The overall aim and objectives of the series are as follows:

Overall Aim: To present Islamic and

“

A close investigation of the high school English series during 1982-1990 shows that they were generally developed on the basis of the Reading Method (RM) prevalent during the 1920s and 1930s

”

Iranian culture to the world;

Specific Aims: Ss will be able to read short passages in English, and will develop conversational skills;

Objectives: Students should be able to read short passages in English without using LI; they should be able to use language functions in English; they should be able to pronounce words correctly, and become familiar with the phonetic alphabet.

The lessons in **Book One** contain a minimum of 9 and a maximum of 14 pages. This range shows a considerable increase in the variety of activities both in the reading section and in the grammar part. Also, while the number of the lessons has considerably decreased in comparison to Book One in 1343 (1964)(26 lessons), the number of the new vocabulary included in this book (405 words & expressions) is much greater than Book One in the year 1343 (1964)(250 words) and Book One in 1367 (1988)(212 words). Another point of difference lies in the variety of topics

Level was defined in the New System with the purpose of preparing the university applicants for the Nation-Wide University Entrance Exam.

The three English books for Grades 1-3 (accompanied by a Teacher's Guide) were developed on the basis of the tenets of both Reading Method and Situational Language Teaching. That is, the word lists and the structural patterns are gradually added to the reading passages introduced in each lesson, and follow-up exercises on both reading comprehension and grammar are provided. The word list preceding the passage in every lesson is introduced in situations—mostly by illustrations and concrete examples—to facilitate understanding. The same words would later be used in a reading passage on a certain topic.

More specifically, each lesson in Books 1-3 is divided into 8 sections as follows (Book One: "To the Teacher", 1380):

Part A: New Words. This part serves as a warm-up to the reading passage. The teacher is supposed to teach this part with the use of realia, gestures, simple explanations, and simple synonyms. Students should work out the words without reference to Persian equivalents, and practice the usage of the words through oral interactions.

Parts B & C: Reading passage & Comprehension questions. Students should understand the passage in English. The objective is not "translation," but to

“The Graded English Series served the Iranian high schools until the Islamic Revolution in 1979, and was completely removed from the system by 1982. Part Three below is a brief review of the Post-Revolution English Series.”

enable students to read English texts and elicit the meaning without reference to their mother tongue. The grammatical points and structural patterns included in the passage are not going to be taught in this section.

Parts D & E: Speak Out, Write It Down. The grammatical points and structural patterns used in the lesson are briefly explained and practiced in these two sections. The explanations come under the title "To the Teacher." Therefore, students are not supposed to memorize this section and/or practice models beyond the scope of the book.

Part F: Language Functions. In this part, functions such as making requests, asking people's jobs, shopping, etc. are introduced in situations. The statements must not be translated or analyzed in terms of structural patterns. The objective is to enable the students to perform daily conversations on the same topics in their own words. Role-plays are one of the best techniques to be used in this section.



some of the reading texts in which the new words are neither bold typed nor identified in any other way for ease of recognition.

One can hardly find a general organizational pattern throughout Book 3, because the lessons differ in the order of presentation and the practices and exercises relevant to each lesson, and also in the number of pages they cover (from 4 to 7 pages). The minimum number of pages belongs to Lesson Nine (2 pages), which introduces a reading passage on air pollution and 6 commentaries on the “agreement of the verb with its subject” with no follow-up activities. There are no comprehension questions on the main reading texts of Lessons One, Two, Three, Six, and Seven. The “Enjoy It” part is included only in the first Review (after Lesson Three) and in Lesson Five, and the “Word Game” part is introduced only in Lessons Four and Eight.

Book 4 follows the same methodology as in Books One, Two, and Three. However, it differs from them in that it does not contain any dialogs either at the beginning of each lesson or as the main reading text. In addition, although the focus of the book seems to be mainly on reading comprehension, few, if any, activities are provided to improve different skills of reading ability. The exercises and the Reviews test students’ grammar and word recognition. Reading comprehension exercises are limited to few comprehension questions in multiple choice (MC) and essay type forms. It is not clear why there are no comprehension checks after

the passages in lessons 2, 3, 6, 7, 8, and the rationale for including such long texts without follow-up comprehension activities is open to question. Whether the reading passages were included only for the sake of contextual clues for vocabulary teaching or for homework or silent reading in class is an issue that can be discussed in light of the teacher’s own techniques to achieve the objectives of the book at the time.

The exercises in all the four books include only language exercises in the form of MC items, fill-in-the-blanks, supplying the correct form of the verbs, and the like.

No Teacher’s Guide/Manual is available for Books 1-4.

All in all, the two-fold aim is not completely achieved in this series. There is no room for discussing the compatibility of the methodology with the then practiced teaching methods worldwide under the cover term “alternative methods” during 1970s-1990s. This is partly due to the fact that the need for reading skills to keep pace with the world ever-improving technology could somewhat justify the use of the dated methodology in the series; in other words, here is where the end justifies the means.

Section 2: 1370-1382 (1991-2003)

With the second Reform to the high school education referred to as the New System, Grade 4 was eliminated from the curriculum, and the high school system included 3 levels by the completion of which the students would graduate from high school. Instead, a Pre-University

comprehensive enough to help even the less experienced teachers with classroom management, lesson presentation and practice, error correction, and the like.

The Graded English Series served the Iranian high schools until the Islamic Revolution in 1979, and was completely removed from the system by 1982. Part Three below is a brief review of the Post-Revolution English Series.

Part Three: The Post-Revolution High School English Series: 1982-2010 (1361-1389)

Section 1: 1982-1990 (1361-1369)

The Post-Revolution system of education underwent frequent reforms. In the first reform right after the Revolution, the educational system followed more or less the Pre-Revolution trend in the public schools in the three phases of elementary school (5 years), junior high school (3 years) and high school (4 years). In this system, teaching English would start from the first grade of junior high school and continued to the fourth year of high school. Early after the Revolution, the English course was removed from the syllabus of Grade 1 of junior high school, and formal teaching of English would start from Grade 2 of junior high school and continued to Grade 4 of high school. Later in the second Reform, English was put back into the Grade 1 of Junior high school syllabus. Since the junior high school English is not the focus on this study, only the high school books will be reviewed from 1982

to 2010 (1361-1389).

A close investigation of the high school English series during 1982-1990 shows that they were generally developed on the basis of the Reading Method (RM) prevalent during the 1920s and 1930s.

The overall aim of the series is so stated: (1) To introduce the Islamic Revolution and the Islamic culture to the world through English as the international language, and (2) To achieve scientific, economic, and industrial independence which necessitates ability to use original references mostly produced in English. The series also aims to enable learners to “communicate and talk with the people of different countries” (Introduction page) and to improve their world knowledge by using English references.

As far as reading ability is concerned, the series is almost in line with the second objective. However, focus on conversational skill, which was clearly stated as the first aim of the book, is ignored. Only one lesson in Book One—Lesson Two—is presented in the form of a conversation among three people, which has not much to do with daily natural talk. The lesson focuses on teaching ‘tag questions’, and thus, authenticity and naturalness are totally absent in the conversation at the expense of presenting the structural pattern. But Book Two includes more dialogs and conversations, though far from natural daily talks. Book Three follows the same RM, and there are instances of mismatch between the students’ proficiency level in Grade 3 and

ask the students to make them negative or write the question form in order to check their dictation as well as their mastery of structural patterns.

5. Attention to stress, intonation patterns and pronunciation is emphasized.

6. Since it is not possible to manage the class all in English, it is advised that some grammatical points be explained in students' first language whenever necessary. However, the more the teachers avoid using students' native language, the more successful they will be in helping students to communicate in the foreign language.

7. Teachers' dedication and interest in their profession is emphasized.

8. Teachers are recommended to:

- (a) inform the students about the importance of learning a foreign language;
- (b) use the blackboard only for drawing in the first two weeks of the course; later they may also use the board to write the summary of the lesson at the end of each session.
- (c) pay attention to and emphasize the mechanics of writing;
- (d) encourage pair and group activities;
- (e) use songs and games;
- (f) use practice and repetition;
- (g) budget their time; also, if they have to divide the lesson into different parts for the following session(s), they had better make divisions at the right points so as not to leave a point unfinished;
- (h) review the previous lesson(s);

(i) involve all students in reading and doing exercises;

(j) use warm up activities and brain storming;

(k) teach grammar inductively;

(l) encourage generalizations on the part of the students and have them give examples and explanations of their own;

(m) use pictures and realia and ask students to provide for pictures and real objects;

(n) avoid dull repetition;

(o) encourage peer correction, and
(p) make students familiar with other cultures.

Regarding the concept of culture, it is emphasized that in the first three books, only Iranian culture and traditions be introduced, so as not to make learning the new language at the beginning stages more difficult with introducing unfamiliar concepts related to other cultures. The Teacher's Manual for all the 6 books are



The history of formal teaching of English in Iran dates from 1939 (1318) when the high school English series was published and put to use in high school classes. The series included 6 books for the 6 years of the compulsory high school education at the time





Methodology (from 1954 to 1965) that the authors used in writing the book(s); and

3. The procedures that should be followed in teaching the whole book in general and teaching each lesson in particular. Details on this part are presented in the Preface.

While emphasizing the importance of using the Teacher's Manual, the Preface highlights the teacher's role as more significant than that of the Manual in managing the course. As an example, the main 8 points introduced in the Preface to Book One are as follows:

1. Structures are graded from simple to difficult and are introduced through simple and common words and sentences.
2. New words and new structures are introduced in separate lessons; i.e., any lesson that presents a new grammatical point does not include new vocabulary, and no new structure is presented when the lesson introduces new words.
3. Emphasis is put on sentence composition, rather than on practicing isolated words. About 200-250 new words are introduced in Book One, which are to be taught through the composition and combination of 30 daily sentences and expressions.
4. Three methods to improve students' dictation are exemplified as follows:

Method A

Procedure. (1) Students (Ss) read the previous lesson in class [It is not specified

whether it is silent reading or read aloud].

(2) Teacher reminds Ss to pay attention to the new words printed in red.

(3) Teacher pronounces the new words and spells them out. Ss then repeat after the teacher.

(4) Teacher gives time to Ss to repeat and spell the words.

(5) Books closed. The teacher says the same words and Ss write them down.

(6) Teacher asks Ss to check out their dictation, correct their misspellings, and copy the correct forms of the words for a couple of times in their notebooks.

Method B

Procedure. (1) Teacher makes sentences with the new words of the previous lesson(s)

and uses them in the form of a short narrative.

(2) Teacher writes the sentences (text) on the board and underlines the new words.

(3) Teacher erases the underlined words from the board and asks Ss to recall and write them in their notebooks.

NOTE 1: The teacher may also group the words under different categories, such as classroom objects, parts of the body, verbs, adjectives, etc. to facilitate word recognition and memorization.

NOTE 2: Teachers are warned against giving students texts with mistakes for correction as dictation practice.

Method C

Teacher may present sentences and

“

The Graded English series includes 6 books each containing a clear set of aims and objectives, clear syllabus, defined activities, and procedures with a step-by-step explanation in the teacher's manual provided for each book and available to teachers for free

”

dictation, to name a few. Such a close attention to the students' individuality and emphasis on building up a good rapport with them in a relatively long Foreword (about 10 pages) is an indication of the educators and materials developers' concern for the affective variables and the key roles they would play in the process of teaching and learning a foreign language.

As to the contents grading and sequencing, the books do not seem to have followed a systematic procedure. Lesson 1 in Book One, for instance, would start with an English poem neither preceded by warm up activities or vocabulary practice nor followed by any comprehension checks or language exercises. The lessons in a book would vary in difficulty level, and it is a challenge to find any logic behind the sequencing of the topics and grading of the texts.

While the text books design, syllabus, and procedures followed the DM and RM approaches during 1939-1963 (1318-1342) in Iran, the general trend in the

English speaking world was toward Situational Language Teaching (SLT) and Audio-Lingual Method (ALM). Therefore, the need for a revolution in the English language methodology led to fundamental revisions to the high school English course books in the mid 1960s (around 1343) discussed in Part Two below.

Part Two: The Graded English Series: 1964-1978 (1343-1357)

The Iranian high school English course books during 1964-1978 (1343-1357) were claimed to have followed the general trend of the time (1960s to early 1970s), specifically the SLT. They were developed in a way that the students would gain a powerful basic knowledge of English necessary for future proficiency. The reading texts were selected based on the learned vocabulary. The lessons and grammar points followed a principled sequencing and grading, and that is why this revised English series is referred to as “Graded English.”

The Graded English series includes 6 books each containing a clear set of aims and objectives, clear syllabus, defined activities, and procedures with a step-by-step explanation in the teacher's manual provided for each book and available to teachers for free. The Manual provides further information including:

1. An overview of the whole book including structural patterns, new words, etc.;
2. List of references in Linguistics and

Abstract

This paper is an overview of the high school English course books in Iran from 1939 to 2010. What motivated this study was the need for (a) acknowledging the efforts put into the practice of materials development in the country since the recognition of formal teaching of English in the Iranian high schools in 1938, and (b) doing a comparative study of the ELT methodology and materials development trends in Iran and across the world in the past 70 years. The detailed content analysis and review is already reported in a manual which will be published and made available for public use in the Iranian market in 2011. Having said that, this brief overview provides an immediate picture of the methodology used in the English course books before and after the Islamic Revolution in Iran for the interested audience and ELT practitioners, TEFL students, and materials developers in the country.

Key Words: materials development, High school English course books, tasks, classroom activities.

History of the High School English Course Books in Iran Part One: Beginning of Formal Teaching of English: 1939-1970

The history of formal teaching of English in Iran dates from 1939 (1318) when the high school English series was published and put to use in high school classes. The series included 6 books for the 6 years of the compulsory high school education at the time. The series developers were Iranian and English speaking educators who launched and implemented this joint project under the sponsorship of the then Ministry of Culture (Vezarat-e Farhang). The series followed the Direct Method (DM) and Reading Method (RM) with a wide variety of topics introduced in each book. The 6-book series did not follow the same design and procedure in all the

lessons. That is, one lesson would introduce a short literary piece on a single page with no follow up exercises, while another lesson would be devoted to grammar exercises only, either related or unrelated to the preceding and the following lessons. The topics ranged from Persian Literature and literary figures to World Literature and writers, to geography, history, politics, social topics, biographies, science, art, and several others. An English-Persian glossary was also provided at the end of the books.

The 1939 series was not accompanied by any work books or teacher's manual, but the "Foreword to Teachers" provided comprehensive guidelines on classroom management, students-teacher relationship, the importance and necessity of adopting a humanitarian approach to language teaching and learning, taking account of learner factors, error correction, and



History of High School English Course Books in Iran: *

1318-1389 (1939-2010)

Elham Foroozandeh, Ph.D.

Freelance ELT Researcher
and Teacher Trainer

ellen.foroz@gmail.com



Researchers

چکیده

مقاله حاضر بررسی محتوایی- تاریخی کتاب‌های زبان انگلیسی دبیرستان‌های ایران از سال ۱۳۱۸ تاکنون (۱۳۹۰) است. آن چه انجام این پژوهش را برانگیخت، ضرورت قدردانی و شناخت تلاش‌های دست‌اندرکاران تهیه و تدوین مطالب درسی انگلیسی از آغاز تصویب و اجرای آموزش رسمی زبان انگلیسی در کشور در سال ۱۳۱۷-۱۸، و همچنین، نیاز به یک بررسی مقایسه‌ای از روش‌شناسی و روند آموزش زبان در ایران و دیگر کشورها در این ۷۰ سال بود. نقد و بررسی دقیق و جزئیات مربوط به هر دوره در کتابی به تفصیل آمده که هم‌اکنون در مرحله اصلاحات کلی و آماده‌سازی ضمائم است و به‌زودی به خوانندگان عرضه خواهد شد. امید است این مقاله که تنها خلاصه‌ای از آن بررسی مفصل است، بتواند تصویری اجمالی از سیر تحول محتوایی کتاب‌های انگلیسی دبیرستان قبل و بعد از انقلاب شکوهمند اسلامی ایران در اختیار علاقه‌مندان، دست‌اندرکاران آموزش زبان انگلیسی، دانشجویان آموزش زبان انگلیسی، و مؤلفان و پدیدآورندگان مطالب درسی قرار دهد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، کتاب‌های درسی، فعالیت‌های کلاس درس.

* This research would not be initiated and completed without the contributions of Professor Lotfollah Yarmohammadi from Shiraz University, and the cooperation of SAMT Library staff (the Iranian Organization of School Books Development).

* این پژوهش بدون کمک‌های بی‌دریغ جناب آقای دکتر لطف‌الله یارمحمدی، استاد دانشگاه شیراز و همکاری صمیمانه مسئولین آرشیو کتاب‌خانه «سازمان مطالعه و تدوین کتب درسی» میسر نمی‌شد.

with the non-neutrality of technology, or the “hegemonies” of CALL (Lamy & Pegrum, 2010). Many scholars argue that technology is by no means neutral, and emphasize the importance of a critical approach toward the use of technology for educational purposes (Albirini, 2004; Bowers, 1998; Reinhardt & Isbell, 2002). In fact, Bowers (1998, p. 54) goes so far as to claim that “thinking within the decision matrix of the software program really involves using the pattern of thinking of the people who designed the software.” But that’s another story, which can wait for the next issue! Stay tuned... ;-)

Some online CALL journals to explore:

Language Learning and Technology < <http://llt.msu.edu> >

The Journal of Teaching English with Technology < <http://www.tewtjournal.org/> >

ReCALL Journal < <http://www.eurocall-languages.org/recall/> >

References

- Albirini, A. (2004). *An exploration of the factors associated with the attitudes of high school EFL teachers in Syria toward information and communication technology*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University—OH. Retrieved January 25, 2011, from <http://etd.ohiolink.edu/view.cgi/Albirini%20Abdulkafi.pdf?accnum=osu1092688797>
- Bowers, C. A. (1998). The paradox of technology: What’s gained and lost? *Thought & Action*, 14(1), 49-57. Retrieved January 25, 2011, from http://www.nea.org/assets/img/PubThoughtAndAction/TAA_98Spr_04.pdf
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Dakers, J. R. (Ed.) (2006). *Defining technological literacy: Towards an epistemological framework*. NY: Palgrave Macmillan.
- Gains, J. (1999). Electronic mail—a new style of communication or just a new medium?: An investigation into the text features of e-mail. *English for Specific Purposes*, 18, 81-101.
- Gimenez, J. C. (2000). Business e-mail communication: Some emerging tendencies in register. *English for Specific Purposes*, 19, 237-251.
- Kasper, L. F. (2000). New technologies, new literacies: Focus discipline research and ESL learning communities. *Language Learning & Technology*, 4(2), 105-128. Retrieved January 15, 2011, from <http://llt.msu.edu/vol4num2/kasper/default.html>
- Lamy, M.-N. & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Chippenham: Palgrave Macmillan.
- Lamy, M.-N. & Pegrum, M. (2010). Call for papers for special issue of LLT [Theme: Hegemonies in CALL]. *Language Learning & Technology*, 14(2), 111-112. Retrieved January 15, 2011, from <http://llt.msu.edu/vol14num2/call.pdf>
- Levy, M. (1997). Reading and writing linear and nonlinear texts: A comparison of technologies. *OnCALL*, 11(2), 39-45.
- Marandi, S. S. (2002). Teaching English in the new millennium: CALL in Iran. In A. A. Rezaie (Ed.), *Proceedings of the First Conference on Issues in English Language Teaching in Iran* (pp. 205-220). Tehran: University of Tehran Press.
- Marandi, S. S. (2010). Bravely stepping forward: Creating CALL communities to support teachers and learners in Iran. In J. Egbert (Ed.), *CALL in limited technology contexts* (pp. 179-188). Texas: CALICO.
- Marandi, S. S. (forthcoming). Computer-assisted language learning. To appear in R. Akbari & C. Coombe, (Eds.), *Middle East handbook of Applied Linguistics*.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. Retrieved January 15, 2011, from http://www.static.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Retrieved January 15, 2011, from http://www.albertomattiacci.it/docs/did/Digital_Natives_Digital_Immigrants.pdf
- Reinhardt, J. & Isbell, K. (2002). Building Web literacy skills. *The Reading Matrix*, 2(2). Retrieved May 24, 2011, from http://www.readingmatrix.com/articles/isbell_reinhardt/index.html
- Snyder, I. (Ed.) (2002). *Silicon literacies: Communication, innovation, and education in the electronic age*. London: Routledge.
- Warschauer, M. (1999). *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Warschauer, M. & Kern, R. (Eds.) (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: CUP.

While we need to always be aware of the options that technology offers us and should know how to make use of those options when the opportunity arises, the decision whether or not to actually apply modern technologies in our classes is a decision which needs to be carefully considered separately each time, for each individual class

Even when gaining access to a computer lab is not an issue, implementing technology can still include many difficulties which the principled teacher needs to be aware of before committing herself/himself. Some of these difficulties are: Cultural conflicts and resistance; frequent website filtering; slow and/or unreliable Internet connections; the “digital divide” between the *haves* and *have-nots* of society; lack of fellow practitioners or a community of practice; little or no tech support; and the rigidity of the educational curriculum (Marandi, 2010).

Task 2: What other difficulties can you think of that would require awareness and careful planning on your part? How can you overcome these problems, as well as the problems listed above?

An important difficulty that CALL practitioners need to be prepared for is the possible resistance of various stakeholders,

including the learners themselves and their parents. As technology becomes increasingly integrated into our daily lives, this is becoming less of a problem, but it is still one which we cannot afford to ignore. Parents, for example, may resist for a host of reasons—often quite valid—such as the added economic burden of paying for computers, printers, Internet connections, etc. A responsible CALL teacher will take this into consideration and take great care not to burden the student’s family with unnecessary expenses. Even more important, however, are the moral and religious concerns of many families. As Marandi (2010) points out,

Many parents worry about the long-term effect that using computers and the Internet may have on their children. They are aware of the widely acknowledged ‘addiction’ to computers that can lead to less exercise, socializing, and studying and more ‘fooling around’ with the computer. Furthermore, many parents are concerned about the objectionable content of some websites, such as those containing inappropriate ‘mature’ sexual content, and they worry about the demoralizing effect such websites can have on their kids.... A similar concern is the apprehension that extensive use of the Internet will bring about a cultural loss, leading children to ultimately put aside or undervalue their own culture. The increasingly common use of Persian English or Penglish among Iranians on the Internet (also known as Farsi English or Finglish) has many worried that the Persian language will also suffer in the long run. (p. 185)

Another important concern prevalent in many educational circles has to do

teacher obviously plans carefully for all her/his classes, and a CALL class should certainly be no exception. If you do not know what you are doing or should be doing, the smallest risk that you run is that your attempts to incorporate CALL into your class will fail when they could have been a resounding success. This, in turn, can discourage you from making further experiments.

As an example, one issue which needs to be addressed early on by anyone interested in CALL is gaining access to a fully equipped computer lab, or, failing that, a classroom with at least one computer. Due to the limited facilities of many schools, institutes, and universities, even this much is not always feasible—although my personal experience is that a little persistence and lobbying can sometimes go a long way, especially as many managers have already begun to feel the need to update their equipment and seem to be merely waiting for a nudge from others.

Now that an increasing number of families have invested in personal computers, implementing CALL without having at least one computer in the classroom is no longer *impossible*, but it is still not a decision to be made lightly. At the very least, it should lead the teacher to seriously consider whether the merits of adding the technology (without actually *having* the technology!) would outweigh the difficulties it would create, such as the additional burden it would lay on the shoulders of those who do not

have computers at home, or those who do have the hardware but lack the necessary know-how or confidence to work at home unsupervised.

It is my personal belief that when new technologies are to be introduced to an inexperienced group of students, the teacher and students need to meet at least once (and preferably twice) in a computer lab where the learners can actually experience the technology first-hand under the direct supervision of the teacher. One somewhat extreme possibility is to make use of a cyber-café for those sessions when there is no access to a computer lab. However, there are less desirable but perhaps more practical scenarios, such as the teacher bringing a laptop and projector to class and merely showing the students what they should do. Under such circumstances, the very least that the teacher should do, in my opinion, would be to provide the students with complete slides to take home, including screenshots of the different stages of the implementation process, as well as giving them a contact number for emergencies. No doubt, such carefulness may lose importance over time as we gradually find ourselves dealing with newer generations of students, often with more technology familiarity than we have ourselves—the so-called “digital natives” (Prensky, 2001). However, there is no excuse for assuming that all students have equal access and sufficient abilities when that may not be the case; and no learner should feel that the mere addition of technology to the class has disadvantaged her/him.

Task 1: Make a list of the technologies you are comfortable with and might consider using in a language class. Now do the following:

a. Write how you use each for your personal needs. Try to impartially decide how such uses can directly affect your *language* skills.

b. Now try to determine which educational needs of your students could be addressed by such technologies. On which language skills might they have a significant impact? On which would the effect be negligible?

c. Finally, consider how you normally try to achieve such an impact without the use of technology in class. Which method is more effective for the acquisition of

the skills you have in mind? Which requires more class time and resources? Do the advantages of using technology (especially in terms of learning) outweigh the difficulties and disadvantages?

It is quite possible, of course, that as of yet you do not have enough experience and knowledge to be able to answer the above questions accurately, which would be all the more reason for being careful. Under such circumstances, the wisest approach would be to first fully explore the technology under question, familiarizing yourself sufficiently with it. This should be accompanied by reflecting on the educational possibilities of the technology, as well as building on the experiences of others, through extensive reading on the topic (see the end of this article for links to some useful CALL-related journals), and preferably joining a related community of practice (Inshallah, this will be discussed further in the next issue). It is only after going through the above procedures that I would advise you to carefully experiment with a new technology in your language classes. If this all sounds too difficult, the good news is that these articles are intended to help you do just that.

What are the risks of embarking on a CALL experience without necessary preparation?

While a healthy amount of risk-taking is actually a necessary characteristic of a successful CALL practitioner, a successful



our students will like it. There should be a compelling reason for using it.

The same is true for the *kind* of technology we choose to apply to a particular situation. This might seem like stating the obvious, but unfortunately, many of those who are convinced of the merits of CALL but are not very familiar with the options technology has to offer, use those technologies they are familiar with for all or many of their language classes, indiscriminately. For example, they may use weblogs (or email, or online dictionaries, etc.) for all or any of their language classes, whether the focus of the class is on listening, speaking, reading, or writing. Usually the reason behind such behavior is not that they have seriously weighed the merits and demerits of such a choice; instead it is more likely to be due to their being determined to use some kind

of technology in their classes, and their being more familiar with that particular form than the others.

This is a dangerous approach to CALL, and I am firmly convinced that we would be better off without CALL than with such a faulty and irresponsible approach to it. As I have written elsewhere (Marandi, forthcoming):

While it is often the case that the inexperienced CALL teacher first chooses which technology is more intriguing and then plans the rest of the syllabus around that, the more experienced CALL teachers first decide what kinds of teachers they want to be and what type of class/syllabus they believe in, and then select the technology which seems more likely to lead to the desired outcome—and, of course, *desist* if there is nothing of importance to be gained by using modern technology.



Interestingly, this relationship is a mutual one, with the English language also being strongly influenced by the Internet. Studies have indicated the emergence of new writing styles under the influence of computer-mediated communication—writing styles with more flexibility and less formality (Gains, 1999; Gimenez, 2000). Also, an overwhelming number of highly popular new words, phrases and acronyms have been introduced into English under the influence of the Net (Marandi, 2002), to say nothing of all kinds of smileys and emoticons, which used to be the stamp of the computer geek, but which are now a familiar feature of electronic texts. (For example, see <http://www.netlingo.com>.)

All these have direct implications for English language learning/teaching, the more so since the fairly recent emergence of literacies and multiliteracies (New London Group [NLG], 1996), which now include such literacies as computer literacy, electronic literacies, technological literacy, media literacy, silicon literacies, etc. (Dakers, 2006; Snyder, 2002; Warschauer, 1999). In fact, some scholars have suggested that the very nature of online texts is different from that of printed texts (Levy, 1997, uses the terms linear vs. nonlinear texts), and therefore involves different processes and requires somewhat different skills (Warschauer, 1999). This has prompted Marandi (forthcoming) to argue:

This seems to indicate the importance of CALL as going beyond the simple acquisition of language through the medium

of technology. Technology, it appears, is no longer merely a tool to be utilized; it is part of the literacy to be acquired, *part of the construct to be learned.* (italics in original)

Should we apply CALL in our own language classes?

To many it might seem that an affirmative reply to this question necessarily follows the above discussion. And while I believe that all teachers should know how to implement CALL in their classes and should at the very least experiment with CALL, I would also like to emphasize that knowing *how* to apply advanced technology to one's language classes does not necessarily imply knowing *when* it is best to apply it. In fact, I would argue that there is a great difference between the two types of knowledge, and that the second is harder to acquire than the first. Therefore, if the above question is rephrased as follows: "Should we apply CALL in our own language classes if there is nothing to be gained that cannot be achieved without it?" the answer would be an unequivocal, decided "No!"

While we need to always be aware of the options that technology offers us and should know how to make use of those options when the opportunity arises, the decision whether or not to actually apply modern technologies in our classes is a decision which needs to be carefully considered separately each time, for each individual class. We should not use technology merely because it is there, or because it is popular, or to prove to others that we can, or *even just because we think*

What is CALL?

Although this may seem too obvious to require explanation, the truth is that there is much debate among specialists about exactly what constitutes CALL. Briefly, however, and for the purposes of the present discussion, any use of modern (mainly digital) technologies for the purpose of language learning/teaching is included under the umbrella term CALL (which is pronounced to rhyme with *wall*, *tall*, *ball*, etc.). Such a broad definition would include all applications of CMC (i.e., Computer-Mediated Communication) to language learning, and applies also to the use of such technologies as stand-alone software, MP3/MP4/MP5 players, camcorders, mobile phones, ebook readers, PDAs (i.e. personal digital assistants), notebooks, netbooks, interactive whiteboards, etc.

In addition to the acronym CALL, quite a few popular acronyms may be found in the literature, such as TELL (i.e., Technology-Enhanced Language Learning), NBLT (i.e., Network-Based Language Teaching), WELL (i.e., Web-Enhanced Language Learning), CASLA (i.e., Computer Applications in Second Language Acquisition), and more (see, for example, Chapelle, 2001; Lamy & Hampel, 2007; and Warschauer & Kern, 2000), and there is sometimes debate on whether the acronym CALL is comprehensive enough to include all the different applications of digital technologies to second language acquisition. However, all in all, the

acronym CALL seems to have maintained its popularity and, perhaps somewhat arbitrarily, has been taken by its proponents to include such widely varying applications as mentioned above.

Do we really need to learn about CALL?

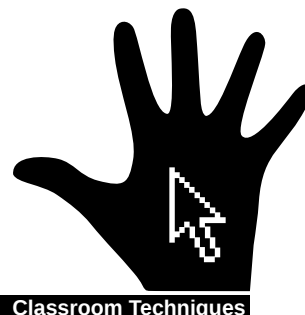
The answer to this, in my opinion, is an unqualified yes. It doesn't take genius to realize that our lives are becoming irrevocably intertwined with technology. We can all think of technologies which are now an unquestioned part of our lives and yet did not even exist 5, 10, or 15 years ago—and the tempo of such sweeping changes is increasing exponentially and bewilderingly. Digital technologies are here to stay and, more to the point, their mastery is quickly becoming integral to our understanding of “literacy” and being “educated” (Kasper, 2000).

Due to the nature of the Internet, which presently dominates the lion's share of technology-enhanced education, the relationship between such technologies and the mastery of English is even more glaringly obvious. The great majority of online texts are still English, despite a healthy increase in texts written in other languages. Academicians from all over the globe are in touch with each other daily through Internet-mediated forums, newsgroups, listservs, etc, the majority of which are in English. For the time being, at least, the Internet (and by extension online learning) is strongly influenced by the English language.



CALL 101:

Some basics any CALL practitioner needs to know



Seyyede Susan Marandi, Alzahra University

Email: susanmarandi@yahoo.com



چکیده

مقاله حاضر قرار است اولین مقاله از سلسله مقالاتی باشد که چاپ آنها با موضوع یادگیری زبان به کمک فناوری، از این شماره آغاز می‌شود. هدف از نگارش این مقالات آن است که خوانندگان علاقه‌مند به صورت گام به گام با چگونگی یادگیری زبان از طریق رایانه آشنا شوند. گرچه تصور من این است که خوانندگان حتی با دانش بسیار اندک فناوری می‌توانند از مقالات بهره ببرند، در عین حال سعی کرده‌ام مقالات برای مبتدیان در حیطه فناوری و کسانی که در این زمینه تبحر دارند، هر دو مفید واقع شوند. گرچه این اولین مقاله لزوماً مقدمه‌ای است بر این موضوع و قرار نیست خوانندگان را با کار عملی روبه‌رو کند، در عین حال اعتقاد دارم محتوای مقاله برای همه کاربران مفید خواهد بود. ما بلم بر این نکته تأکید کنم که خوانندگان بهتر است یادگیری در زمینه استفاده از رایانه در یادگیری زبان را از همین اول شروع کنند و لذا این مقاله را در عین سادگی مطالعه نمایند. امیدوارم خوانندگان محتوای فراهم شده را مفید ارزیابی کنند.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان از طریق فن‌آوری، یادگیری و آموزش زبان، کلاس زبان

Abstract

The present article is intended as the first of a series of articles on Computer-Assisted Language Learning (CALL), hopefully to appear in each new issue of the *Roshd FLT* magazine from now on. The intention is to take interested readers through CALL step by step. Although I assume very little technology knowledge on behalf of the readers, I have tried to make the text useful for newbies and tech-savvy people alike. And while the first articles are necessarily introductory and do not yet involve the reader in much practice, I believe that their contents are nevertheless useful for all CALL practitioners, and would like to urge the readers to start learning about CALL from the beginning rather than the middle, and to therefore read the following article despite its apparent simplicity. I hope you will find it useful.

Key Words: Computer-assisted language, Language learning / teaching, language class

Connecting cut-out sentences to form a coherent passage

The sentences in a text are cut out and scrambled. Then, the groups read the sentences and help each other in forming a coherent passage. The first time this exercise is given, the passages selected have some connectives as guides then on the succeeding exercises, they are given passages without any connectives.

Comprehending sentences

Students are given sentences that are about people and situations. Then, they are asked to match these sentences with the questions given. For example: *Question:* who will most probably refuse to contribute to charity? *Answer:* Mrs. Jones believes that helping the poor is the government's responsibility.

Tell me the news

Each group is given a daily English newspaper and assigned a news item to read. Then one of the members of the group discusses what the news item was about. If other groups have any questions, then any one of the members may answer them.

Select a holiday

Each group is given a brochure about some holiday packages. They are informed of how much money they can bring and the number of days they can stay. Based on this information, they select the holiday package that is most suitable for their group.

The students may also be asked to search a good place for a holiday from the internet. Then armed with the information they have gathered about hotel rates, the places to see, ways of transport, shopping areas, and an approximate amount of daily expenses, they can discuss and suggest a place to the other groups.

Reference:

- Adams, S. (1983). Scripts and second language reading skills. In J. W. Oller, Jr. and P. A. Richard Amato (Eds.), *Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers*. Rowley, Mass: Newbury House, pp. 375-82.
- Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise: General discussion of the conference. In *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Richard C. Anderson, Rand J. Spiro, and William Montague (eds.) 415-431. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carrell, P. L. (1984). Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning*, 34:87-112.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills theory and practice* (2nd Ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Gasser, M and Waldman, E. (1978). Using Songs and Games in the ESL Classroom. In *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Marian Celce-Murcia and Lois McIntosh (eds) 49-61. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Goodman, K. S. (1979). The know-more and the know-nothing movements in reading: A personal response. *Language Arts* 55(6): 657-663.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University. Press.
- Johnson, F. C. (1973). *English as a second language: An individualized approach*. Singapore: Jacaranda Press.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The Natural approach: language acquisition in the classroom*. CA: The Alemany Press.
- Long, M. and J. C. Richards. (1987). *Methodology in TESOL: A book of reading*. Mass: Heile & Heinle Publishers.
- Reynolds, R. E. (1982). Cultural schemata and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 17:353-66.

The teacher's concern is not only the classroom activities but also how the students react to those activities. Students who have the ability to learn may not be able to maximize this ability if they have negative feelings toward the teacher, the subject they are studying, the course of study, or other students in class

but, whether the game to be done is competitive or not depends on who the students are and what kind of relationship they have with each other.

The following are the different classroom activities and games that I use in my reading classes, and I find them effective in gaining the students' interest in the subject and in improving their learning.

Spelling

Words that have been learned in class with difficult or confusing spellings are dictated to the students and each group discusses the spelling and writes them on a piece of paper, together with their meanings. In order to break any possible ties, a few words which have not been taught in class, but familiar to them are also included.

Vocabulary

1. Providing meanings of words: words are given and the group writes the

meanings; or the meanings of the words are given and the group guess which words they refer to.

2. Squabble or forming words from cut-out letters: cut- out letters are given to each group to form several words, then they write the words on a piece of paper together with their meanings. The group that finishes sooner is the winner.

3. Writing meaningful sentences from words learned in class: students are given some words and asked to form sentences. The sentences should be meaningful and grammatically correct. Since the correction of this activity is subjective, the teacher should decide on some specific criteria especially with reference to the meaningfulness of the sentence.

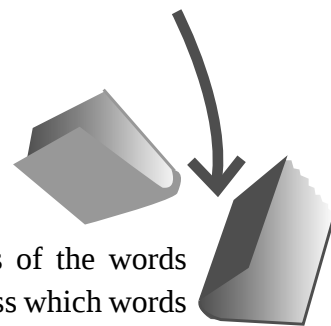
4. students guess the meanings of words by using their knowledge of the meanings of stems, prefixes, and suffixes.

Connectives

In this exercise, the students are given a reading passage where the connectives have been omitted. They should fill-in the blanks with the connectives they think are most suitable.

Guessing meanings of words from context

Students are given some unfamiliar words, used in sentences, and they are asked to guess their meanings from context. Another way is to give them humorous stories and ask them to pick up some of the unfamiliar words and guess their meaning from the context in which they have been used.



all must contribute productively to the ongoing activity. Whenever assistance is needed, the teacher should be there to help. After the time given to do the activity is over, the teacher should check the results of the activity. He should collect the written work, have the students read their papers aloud, or ask other students to read their papers, etc., depending on the outcomes of the activity.

The teacher's concern is not only the classroom activities but also how the students react to those activities. Students who have the ability to learn may not be able to maximize this ability if they have negative feelings toward the teacher, the subject they are studying, the course of study, or other students in class. On the other hand, students with low aptitude may become successful in class if they are attentive, diligent, willing to participate, and try hard. Thus, it is very important to promote positive attitude among the students. Teachers should keep in mind that students would like to repeat those activities that satisfy them and try to avoid those that make them feel bad. This is because they want to be successful. They learn more when they are satisfied with themselves. This is because nobody wants to feel that he is a loser.

Just like class activities, games are more often used in language classes to motivate students to learn. Games are fun for children, adolescents, and even adults, and almost everyone would agree that if learning is enjoyable, students will learn more. As Johnson (1973) has mentioned, the

**In
teaching
reading, it will
be useful if they are
taught first some reading
strategies and other
important points which
are necessary for
understanding a
text**

use of language in games is task- oriented... which means the purpose of which is not, in the end, the correct or appropriate use of language itself. Gasser and Waldman (1978) adds that language use takes priority over language practice, therefore, games help bring the class to the real world.

This does not mean that language is not practiced in ESL games. In fact, each game, by nature, focuses on one or more aspects of language. The teachers must pay attention to the fact that not only the objective of the game must be correct but also their language. Thus, games can make the students learn and it will be a good idea to include them in the class program. The type of games and the procedure to be followed depends on the teacher's purpose in using them, and the level of the class. Gasser and Waldman (1978) suggest that interruptions should be as infrequent as possible in order not to detract the students' interest. Hence, the teacher has the option to correct or not to correct the students' language errors during the game. Most games contain an element of competition;



following directions, improving reading speed, timed word selection, timed reading and vocabulary recall. Each activity should start by the teacher explaining the purpose to the students.

Suggestions for a more interactive class

As a teacher of reading, what I have experienced in my classes is that using group activities and games are good ways to make the students really interested and willing to participate actively in class. They like competition, and they will do things the teachers never expected.

Group activities and games

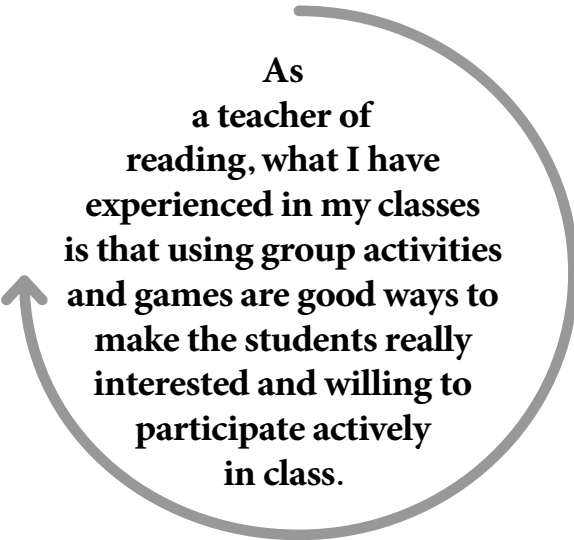
When devising classroom activities, teachers may arrange the students into some specific grouping patterns: whole class, small group, and individual activities. In these arrangements, one is not better than the other. What is important is the suitability for the teacher, the type of students, and the kind of activities to be done. In my class, small group is preferable because they can do their works in a more cooperative way. More interaction is generated because there are only five students in each group and for all types of activity or game they had, discussion was necessary.

Preparing students to work in groups entails time and it is necessary that the teacher familiarize the students with what to do during the activity. Students cannot guess what is in the teacher's mind so it is

his responsibility to make them understand what it is they are supposed to do. Chastain (1988) suggests that the teacher should lead the students through the topic to activate their schemata. Then, he should encourage the students to produce as many ideas about the topic as possible, which would also allow them to review related vocabulary. Finally, he should inform them of what to do during the activity and explains specific organizations he has in mind, or what he expects them to fulfill.

The sequence of activities and the pace are important parts of teaching and learning. Negative affective reactions and negative cognitive results may occur if the materials and activities introduced are not arranged from easy to difficult or if the materials/ activities given are beyond the students' abilities.

During the activity the teacher must make his students aware of his presence. He should actively go around the class and make everyone realize that he expects all students to pay attention to what they are doing, that all must participate, and



**As
a teacher of
reading, what I have
experienced in my classes
is that using group activities
and games are good ways to
make the students really
interested and willing to
participate actively
in class.**

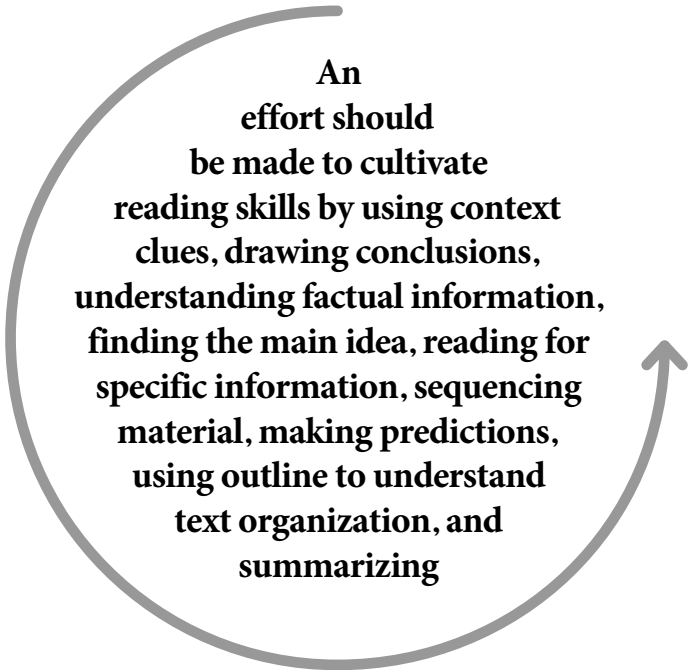
them to learn by making the class more interesting and the students more willing to participate? It seems that the importance of the students as learners has been forgotten and the focus is only placed on reading the text and answering questions.

Nevertheless, when a class does not succeed, we cannot always put the blame on the students' lack of interest and motivation. Instead, we should try to find out the causes of the problems. In as much as the students play an important role in the classroom, it cannot be denied that the teachers are equally important. The teachers must be competent enough to teach and speak the language they want to teach; otherwise, the students will lose their trust in them that may eventually lead to lack of interest and motivation. Their teaching should be organized in such a way that it will arouse the students' interest. They need to be creative so that the students can actively participate and be interested in the subject. It's about time that teachers would think twice about the usual "read the passage then answers the questions after them".

Recommendations

Based on the findings above, the following recommendations are put forward:

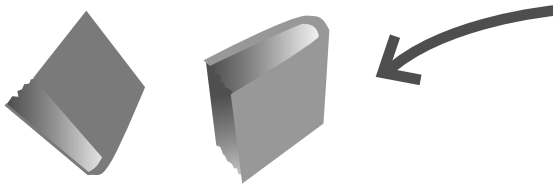
In teaching reading, it will be useful if they are taught first some reading strategies and other important points which are necessary for understanding a text. They should be prepared to understand the



An effort should be made to cultivate reading skills by using context clues, drawing conclusions, understanding factual information, finding the main idea, reading for specific information, sequencing material, making predictions, using outline to understand text organization, and summarizing

material they are going to read and to be able to appreciate it. Keep in mind that reading is purposeful and most motivating when the students enjoy the material they read. In addition, flexibility is also needed when designing and accomplishing instruction and the lessons should fit the teaching. Give the students the opportunity to express their ideas about the topic of the passage. The teacher should not say anything if there are some students who can say it for him. Strategy instruction should be emphasized and activities for strategy use should be provided.

An effort should be made to cultivate reading skills by using context clues, drawing conclusions, understanding factual information, finding the main idea, reading for specific information, sequencing material, making predictions, using outline to understand text organization, and summarizing. Therefore, exercises have to be provided that would include context clues, language focus, sentence study, finding the main idea, scanning, sequencing/predicting,



order to attain this end, observation of thirty- one (31) English classes in Rasht was carried out. The study covered 12 males and 19 female teachers whose degree was in TEFL. Since it is not possible to mention the results of all the observations done, this article focuses only on the reading class as a whole and how reading comprehension was taught in the classes observed.

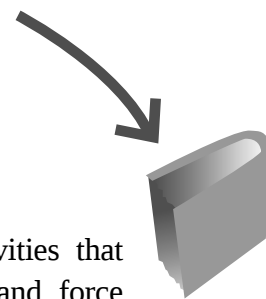
It was readily obvious that students in almost all the classes observed were not interested and had very low motivation to learn. Most of them did not listen to their teachers. As a result, the teachers were forced to stop once in a while to ask the students to pay attention. It was also observed that most of the students had the answer key books open from where they read their answers. Unfortunately, the teachers did not care about their students' using them. Using answer keys was an indication that the students had not understood the passage they read or had not bothered to read it before going to class. The essence of reading is comprehension and when the readers do not comprehend, they are not reading.

Ninety- seven percent (97%) of the teachers observed read the passages aloud and 64% of them read the passage once. None of them attempted to activate the students' previous knowledge of the topic before beginning to read. Chastain (1988) believes that the reader should center his/ her attention on the text and incorporate previously acquired knowledge and skills to understand what the writer has written. It was also noticed that 64% translated the text

sentence by sentence. Some teachers, 55% corrected the students' mistakes promptly and 52% assigned the comprehension questions as homework. About 19% asked the students to read their answers to the comprehension questions orally while 32% required them to write their answer on the board—a time- consuming task. Others, 12% in each of the subsequent cases (a) read the passage slowly; (b) asked questions about the passage in English; and, (c) read and translate the comprehension questions.

The teachers required the following from the students: in 19% of the cases, the answers to comprehension questions were translated; in 26% of the cases, the students wrote the translation of the passage in their notebooks; in 19% of the cases, the students read the passage after the teacher; in 16% of the cases, they translated the passage; 6% read the paragraphs for other students to translate; 6% gave the translation of sentences given by the teacher; and 6% wrote the answers to comprehension questions in class—another time- consuming activity.

Apparently, there was a great utilization of L1 in the classes observed. When the teachers were asked why they conducted their classes the way they did, they replied that the students were weak and were not willing to use English in class. It could be guessed that the same thing exists in other places as reported by our students coming from different cities. As a result, the students seem not to be active participants, the reason perhaps is that they get bored and lose their interest. But, can we not encourage



the classroom. Our students should know that reading is the process of interaction between the reader's prior background knowledge and the text itself. Carrell (1984) also states that schema theory predicts that as readers read a certain text, they go further than the word and sentence level to the whole organization and discourse level of the reading. This is because their background knowledge or schemata allow them to anticipate and to guess the way in which the writer has arranged the material. In other words, the learners' knowledge of story schemata, or the pattern of writing, enables them to use the conventions of their language to understand the text.

Cultural differences can be a big hindrance to comprehension because these differences prevent the learners from precisely guessing what is to come and this different approach can lead to failure in comprehension (Adams, 1983; Reynolds, 1982). As reading teachers, therefore, we should try our best to minimize reading difficulties and to maximize comprehension. One way of doing this is by providing culturally relevant information. Goodman (1979) places this issue into focus when he states that:

...even highly effective readers are severely limited in comprehension of text by what they already know before they read. The author may influence the comprehensibility of a text particularly for specific targeted audiences. But no author can completely compensate in writing for the range of differences among all potential reading of a given text. (p.660)

Long and Richards (1987) believe that

there should be classroom activities that minimize teacher intervention, and force students to use and develop their new language skills. Hence, a classroom teacher is seen as having three basic roles, namely: as teacher, as participant, and as facilitator. The teacher as teacher is essential only when the class is attempting to resolve a language problem. In this case, he is presumed to be more knowledgeable than the learners. If the task is realistic and students have adjusted their reading strategies according to the task, teacher intervention is hardly needed. The teacher is a participant in activities where the knowledge and opinions of everyone in class are of equal importance. These activities include discussions which arise from reading activities, forming judgments related to ideas encountered in readings, and activities stressing learning about a subject by way of the target language. Finally, the teacher acts as a facilitator when creating an environment where learning can take place, where linguistic expertise is needed only in case of communication breakdown. Assignments can be discussed and corrected without teacher participation. Individualized assignments or small group sessions do not necessitate direct teacher intervention.

Reading comprehension class: an observation

The following discussion based on a study that aimed at finding out how high school teachers in Rasht teach the skills covered in the high school textbooks. In

Abstract

Reading has been wrongly referred to as a passive skill because unlike speaking or writing it does not produce messages. Nonetheless, it needs mental processing for communication to occur. Hence, to consider reading as a passive skill can lead to a misconception that can delude students and impair their opinion about their role in the reading process (Chastain 1988). This paper is based on observations conducted in high schools in Rasht. Observations revealed that in most cases, the students were not actively involved due to the methods the teachers used, and this might be the reason why the students observed seemed disinterested in their English classes. Based on the observation and the experience of the present researcher, some class activities that proved useful in actively involving the students in the lessons taught are put forward.

Key Words: interactive reading, reading strategies, method, technique, schemata.

Introduction

Several authorities in ESL/EFL outline a number of techniques in teaching Reading. Chastain (1988) points out the importance of considering reading as a communicative rather than a language learning process. Loew's (in Chastain, 1988: 224) advice follows: Encourage students to guess, to tolerate ambiguity, to link ideas, to paraphrase, and to summarize. Help them by discussing the title, theme, and cultural background before reading. Grellet (1981) suggests inferring meaning through word formation and context. Krashen and Terrell (1983) offer the following strategies: Read for meaning; don't look up every word; predict meaning; and, use context. These have been tried out in several language classes, but the outcome has not been uniformly satisfactory. This may be because one of the most important factors in ESL/EFL classes, the students, have never had the opportunity to play active

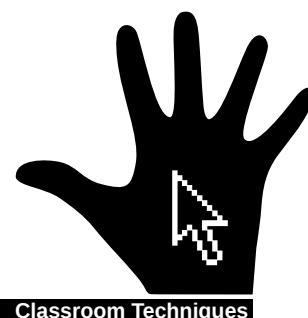
roles in a reading classes. A class, no matter how well programmed it is, and no matter how much the teacher is prepared, will not be successful if the learners are not motivated and therefore not involved in the learning process.

The fundamental goal in teaching reading comprehension is to help students become independent readers outside the EFL/ESL classroom. Ideally, we would expect learners who would read in English to learn from the text they read. But, as Anderson (1977) puts it, "without some schema into which it can be assimilated, an experience is incomprehensible, and therefore, little can be learned from it" (p.420). Thus, classroom activities and techniques will be valid provided that they are applicable to the real world beyond the reading classroom. Those culture-specific interferences, problems that are dealt with in the classroom offer an opportunity to build a new culture-specific schema that will be available to the learners outside



Why not a more interactive reading class?

Floresita V. Bustamante
University of Guilan
e-mail: bustaman@guilan.ac.ir



Classroom Techniques

چکیده

مهارت خواندن به اشتباه به عنوان یک مهارت انفعالی در نظر گرفته می‌شود، زیرا برخلاف مهارت گفتار یا نوشتار، بازخوردی تولید نمی‌کند. با وجود این، خواندن فرایند ذهنی ارتباطی خاصی را می‌طلبد. بنابراین، تلقی خواندن به عنوان یک مهارت انفعالی ممکن است به یک تصور اشتباه بینجامد که خود می‌تواند دانش آموزان را به اشتباه اندازد و نظر آنها را نسبت به نقش فعالشان در فرایند خواندن مخدوش کند (چستین، ۱۹۸۸).

مقاله حاضر براساس مشاهدات مؤلف از تعدادی از کلاس‌های درس زبان انگلیسی چند دبیرستان در رشت تنظیم شده است. مشاهدات نشان می‌دهند که در اکثر موارد، به دلیل نوع فعالیت‌های به کار گرفته شده، دانش آموزان در فرایند خواندن درگیر نمی‌شوند و این امر به بی‌علاقگی آنها به درس زبان منجر می‌شود. در پایان تعدادی از فعالیت‌هایی که براساس تجربیات مؤلف می‌توانند در درگیر کردن دانش آموزان در امر خواندن مؤثر باشند، معرفی شده‌اند.

کلیدواژه‌ها: خواندن تعاملی، مهارت‌های خواندن، روش تدریس، تکنیک، طرح واژه

from short to long, their ability to express themselves and to communicate in the target language increases.

Using this technique teachers can use L2 as a meaning-making tool for communicating ideas rather than an end in itself. It also reduces anxiety and enhances the affective environment for learning.

Finally, decisions about appropriate L1 use depend on the classroom circumstances and cannot be predetermined nor easily generalized from one context to another. The present author agrees with Jingxia (2008) that it is hard to set a fixed criterion on the amount of L1 use, but teachers need to consider lesson contents to make a judicious and principled decision on how much L1 will best suit students' needs in different contexts and this way avoid the overuse of the L1.

However, considering the present situation of EFL teaching in Iran (especially in Lorestan province where the author is teaching EFL classes), I would advocate a more conscious and cautious use of code switching in EFL classrooms, a variation of which is the diglot weave technique which seems to be finding a place in the mainstream foreign language teaching in the EFL classrooms.

Notes

1. Dodson's bilingual method attempted to rehabilitate the initial use of L1 in the process of SL/FL learning (see Ounaceur, 2000)
2. Some authors use the term "sandwich stories" to refer to the use of the diglot weave technique to tell stories.
3. In one occasion a learner responded to the above question as follows:

کار heart, pump کردن blood در body است.

References

Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the

- ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1).
- Blair, RW. (1991). Innovative approaches. In Celce-Murcia, M (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle, 23-45.
- Bradley, C. J. (2003) 'A Diglot-Weave Experience with EFL University Students'. (www) <http://www.hltmag.co.uk/jan03.mart3.htm>.
- Brooks-Lewis .K. A (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics* 30(2): 216-235.
- Christensen, E. Merrill, P. and Yanchar, S. (2007). second language vocabulary acquisition using a Diglot reader or a Computer-based drill and practice program. *Computer Assisted Language Learning* 20, 67-77.
- Cook, V. (2001) 'Using the First Language in the Classroom'. (www) <http://www.utojournals.com/journal.html?lp=clmr/573?573-coc>.
- Cook, V.J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557-591
- Hunt, A. & Beglar, D (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign Language* 17,(1), 23-59.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307-322.
- Jingxia, L (2009). Switching to L1 in the EFL Classroom- the perspective of adaptation. *The Open Applied Linguistics Journal*, 2, 45-49
- Jingxia, L (2008). How much the first language is there in Teachers' talk in EFL classroom? *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 59-67
- Meyer, H (2008). The Pedagogical implications of L1 use in the L2 classroom. 共愛学園前橋国際大学論集. 8, 147-159. (www) <http://www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-08/meyer1.pdf>.
- Nation, P. (2003a) 'The role of the first language in foreign language learning'. (www) http://www.asian-efl-journal.com/june_2003_PN.html.
- Nation, P. (2003b). Effective ways of building vocabulary knowledge. *ESL Magazine*, 6, 4, 14-15.
- Laufer, B (2001). Reading, word-focused activities and incidental vocabulary acquisition in a second language. *prospect*. 16, 44-54.
- Ounaceur, A. N. A. (2000). A "Plea" for L1 Use in L2/FL Learning. *The Bilingual Method*. (www) http://www.webreview.dz/IMG/pdf/A_PLEA.pdf.
- Yuhua Ji (1999) In the Classroom: Communicative language-teaching through sandwich stories for EFL children in China. *TESL CANADA JOURNAUREVUE TESL DU CANADA*. 17, (1).
- Zimmerman, C.B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In Coady, J & Huckin, Th. *Second Language Vocabulary Acquisition, a Rationale for Podogogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 5-19.

starts with sentences in the students' native language and gradually shifts, word by word, into the target language. The context provides the meaning and thus makes the learning an almost effortless, and natural process. Here are some sample sentences, used by the author in teaching new words from the first lesson in the pre-university English book:

می‌دانید که *heart* یک عضو *hardworking* از بدن شما است که هر روز *blood* را در *body* شما *pump* می‌کند. *heart* یک *muscle* است و قویترین *muscle* در بدن شما است که می‌تواند *strong* تر بشود اما با وجود اینکه *It can become stronger the heart is the strongest muscle*. اما چون خود *heart* نمی‌تواند برای قوی شدن وزنه‌هایی را *lift* کند برای قوی شدن *you* *relies on you* یعنی *it depends on you* تا *aerobic exercise* انجام دهید.

As the class moves ahead during the lesson in question, the teacher weaves more and more English words into Farsi sentences, until almost all the sentences are uttered in English, for example the above paragraph is retold as:

پس *it is the heart and the heart is a muscle* و *strongest muscle* و *it can become stronger* و *It can't lift weights to get stronger* پس *it relies on you to do aerobic exercise*.

The teacher may even ask comprehension questions using the technique to check the students' grasp of the new words; for example the author once addressed the students with questions like:

کار *heart* در *body* انسان چیست؟

The teacher can also encourage students to use the technique in answering such questions to promote student's ability in producing the words in question.³

Conclusion and Implications

This article has attempted to describe and justify the use of the diglot weave technique which is believed to assist language teachers in teaching target language vocabulary in EFL classes. Diglot weave involves the use of an L2 word in an L1 utterance; this exclusive technique smoothly weaves the new language into the student's own. A gradual immersion into the target language and the sense of involvement builds comprehension and increases confidence and enthusiasm among the learners; It is related to code alternation, variations of which can be found in code switching and code mixing.

The EFL teacher needs to bear in mind that, in foreign language classroom, the target language input by the teacher is considered as an important factor in language learning, but at the same time the level of the students and their need for comprehensible input should be taken into consideration. However in most language classes, children's needs for communication appropriate to their level of development are neglected. This technique is seen as a way to take this need for appropriate input into account.

Some authors like Yuhua (1999) believe that because sandwich stories (using the diglot weave technique to tell stories) provide children with interesting and comprehensible input, intake occurs easily and in large quantities. As children acquire more and more words and their sentences change from sandwich to monolingual,

to cope with the problem of vocabulary in teaching reading classes. Among these, the diglot-weave technique can be an extremely useful way of employing the students' L1 to emphasize important concepts, reacquire the students' attention when they become distracted, and to praise and reprimand as required (Cook, 2001). The use of the L1 in the classroom can be gradually phased out as students become more proficient in the L2. Code switching can also involve using the L1 to supply vocabulary items, which the students are unfamiliar with, and then gradually remove them as the students progress. This can be especially useful when employing story-telling activities² (Bradley, 2003). Permitting the use of some words from the students' first language may keep the class moving forward, by allowing the students to express themselves, while making the class more fun and helping them to anchor new L2 vocabulary to L1 concepts. Diglot weave is a term which is used to refer to this procedure.

The Diglot Weave, from the Greek 'di', meaning 'two', and 'glot', meaning 'language', is a breakthrough in language learning. Diglot weave is related to code-mixing and code-switching which are common and well-documented processes in the speech of multilingual individuals.

This methodology smoothly weaves the new language into the learners' own, taking them from the familiar to the unfamiliar. Gradually moving from their own language to the target language quickly builds comprehension skills and increases confidence.

Best known for the promotion of this concept is the work of Robins Burling (1983) who developed the diglot weave model for an experimental class in reading French (cited in Blair, 1991). Taking the text of a French novel, Burling changed its lexical and grammatical expressions in the early pages to a form of English heavily influenced by French syntax, yet understandable. Then, page by page, he modified the text by adding more French features, but never so many as to hinder the comprehensibility of the text (Blair, 1991).

In the diglot weave technique, the teacher starts with familiar sentences in students' native language which are followed by gradual word by word transitions into the target language. The context provides the meaning and thus makes the learning an almost effortless, natural process.

The diglot method addresses the low second language vocabulary threshold and beginner's paradox by embedding new second language vocabulary within a familiar first language text. The first language strengths are used for allowing students to access context clue strategies and develop a schema while reading. More complete comprehension is achieved since the first language surrounds the new vocabulary.

A sample Diglot

To teach the new words using the diglot weave technique, the teacher weaves new target words gradually into the first language to assist the learner to make sense of the word. Then more L1 words are replaced with target words. The teacher

examination of the time-honored view that the first language should be avoided in the classroom by teachers and students. According to Cook (2001), the justifications for this rest on a doubtful analogy with first language acquisition, on a questionable compartmentalization of the two languages in the mind, and on the aim of maximizing students' exposure to the second language, laudable but not incompatible with the use of the first language. The L1 has already been used in alternating language methods and in methods that actively create links between the L1 and L2, such as Suggestopedia, Community Language Learning, and Dodson's Bilingual Method¹. Cook also believes that treating the L1 as a classroom resource opens up several ways to use it, such as for teachers to convey meaning, explain grammar, and organize the class, and for students to use as part of their collaborative learning and individual strategy use. The first language can be a useful element in creating authenticity rather than something to be shunned at all costs (Cook, 2001).

Brooks-Lewis (2009) challenges the assumption that the adult learner's first language (the L1) is a deterrent in foreign language learning. In his article, Brooks-Lewis challenges the theory and practice of the exclusion of the adult learner's first language (L1) by reporting learners' overwhelmingly positive perceptions of its incorporation in foreign language teaching and learning. Brooks-Lewis also cites Tollefson (2000) who describes the inclusion of the L1 as a resource in foreign language teaching in a process whose aim is to empower learners

by putting their experiences and knowledge at the center of the teaching-learning process. This is a learner-centered methodology which not only allows but invites the learner to become actively and consciously involved in the language learning experiences.

Polio and Duff (1994) identified some common uses of the L1 on the part of second or foreign language teachers including: administrative vocabulary like "homework", grammar teaching, classroom management, translation of unknown vocabulary, clarification when students are confused, and in response to a student's use of the L1 (cited in Jingxia, 2009).

The issue of L1 use in the ESL class is, to a certain extent, no longer a contentious one (Auerbach, 1993). Auerbach (1993) argues for the benefits that the use of students' linguistic resources can have at all levels of ESL. Auerbach further states:

One of the benefits of using the L1 is that it reduces affective barriers to English acquisition and allows for more rapid progress to or in ESL; Its use reduces anxiety and enhances the affective environment for learning, takes into account socio-cultural factors, facilitates incorporation of learners' life experiences, and allows for learner centered curriculum development.

Most importantly, it allows for language to be used as a meaning-making tool and for language learning to become a means of communicating ideas rather than an end in itself. (pp. 9-35)

The Diglot Weave Technique

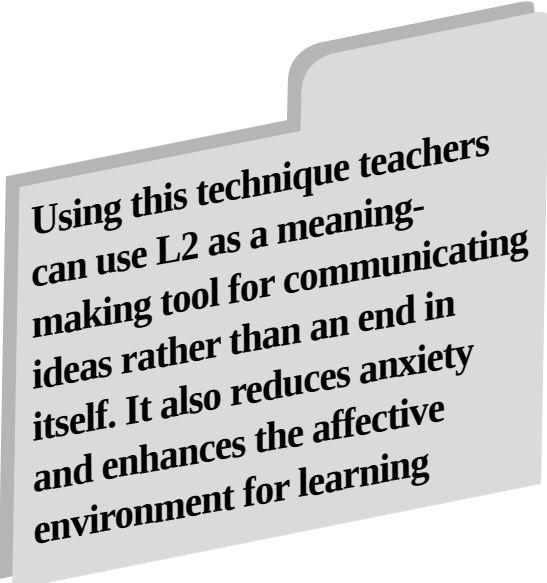
Scholars have suggested many ways

a bridge from known (the first language) to unknown (the target language).

Teacher code switching, or the alternate use of the two or more languages in the same utterance or conversation, is a quite common occurrence in Iranian EFL classrooms, where the languages involved in code switching are the native language of the students and the foreign language.

L1 use in the classroom

The role of the first (L1) and the second language (L2) in language classrooms has been the subject of much discussion and considerable controversy among linguists and language teachers. The communicative and proficiency-based approaches currently embraced by many practitioners in the field are based on the assumption that the L2 is the language of instruction. However, there is no set formula that prescribes exactly how much L2 use is necessary or ideal. Most researchers endorse near exclusive use of the L2, though some maintain that maximizing L2 use does not completely exclude the L1 and cautiously endorse “bringing [it] back from exile” (Cook, 2001). Meyer (2008), for example believes that the amount of L1 use and how it is employed should vary with the classroom environment. Meyer advocates the L1 use and believes that L1 provides scaffolding that should be gradually dismantled as the students progress. He also maintains that the L2 should be used as much as possible. In Meyer’s terms, maximizing L2 use should be the goal in every classroom.



Using this technique teachers can use L2 as a meaning-making tool for communicating ideas rather than an end in itself. It also reduces anxiety and enhances the affective environment for learning

Among a number of professionals in the field of second language instruction, there is an increasing conviction that the L1 has a necessary and facilitating role in the second and foreign language classrooms. Turnbull (2001) advocates a quick switch to the L1 to ensure that students understand a difficult grammar concept or an unknown word (cited in Jingxia, 2008). Auerbach (1993) sees the use of students’ linguistic resources as beneficial at all levels of ESL. Similarly, Cook (1992) reminds teachers that whether they want it to be there or not, the L1 is ever present in the minds of their L2 learners.

The primary role of the students’ L1 in the language classroom is lowering the affective filters (Meyer, 2008). This is done through comprehension. Comprehension not only of the L2, but of the procedures that take place in the classroom. This comprehension leads to lower affective filter. In fact students’ L1 can assist in making the classroom a more comprehensible place which can lower the affective filter.

Cook (2001) argues for the re-

acquisition in a second language is complicated by the fact that fluent L1 readers possess massive vocabulary while second language readers are challenged by a low threshold level of vocabulary, which does not facilitate reading comprehension or incidental vocabulary acquisition (Laufer & Nation, 1995). Coady (1997 cited in Christensen, 2007) claims that a great deal of second language vocabulary can be learned through reading, but at the same time he refers to the “beginner’s paradox” by raising doubts about the ability of beginners to learn vocabulary through extensive reading when they do not know enough words to read well?.

On the other hand, for decades now, vocabulary knowledge has been recognized as critical to reading comprehension. Text comprehension depends a lot on knowledge of the meanings of individual words in the text, and limited vocabulary is usually regarded as an obstacle in the way of successful reading comprehension. Hence, a suitable way of presenting vocabulary in EFL classes is of major importance to EFL learners.

Mixing the codes

‘Code-mixing’ and ‘code-switching’ are common and well-documented processes in the speech of multilingual individuals. Code-switching which may be briefly defined as the alternate use of two or more languages in the same utterance or conversation has attracted much scholarly attention in the field of sociolinguistics.

A great deal of attention has been drawn to the study of teachers’ alternation between the target language (TL) and the first language (L1) in the classroom

Code switching in EFL/ESL classroom has also begun to receive growing attention around the world. Meyer (2008) cites some studies which suggest that teacher code switching, whether in teacher-led classroom discourse or in teacher-student interaction, may be a sophisticated language use serving a variety of pedagogical purposes. Meyer sees code-switching in foreign language classrooms as the alternate use of the target language and the native language. Jingxia (2009) supports the suggestion that teachers’ performance of code-switching is the function of the three elements of adaptation to the linguistic reality, teachers’ and students’ language proficiency, and communicative needs in the process of achieving communicative goals.

A great deal of attention has been drawn to the study of teachers’ alternation between the target language (TL) and the first language (L1) in the classroom. According to Jingxia (2008), as a common phenomenon in foreign language classrooms, code-switching between the target language and the first language is widely adopted by teachers in the process of teaching to build

Abstract

Diglot weave involves the use of an L2 word in an L1 utterance; This exclusive method smoothly weaves the new language into the student's own. A gradual immersion into the target language builds comprehension and increases confidence and enthusiasm among the learners; It is related to code alternation, variations of which can be found in code switching and code mixing. Most code-switching research has been confined to bilingualism. Yet, language education (ESL/FEL) has lately become interested in applying language alternation techniques to the teaching of second or foreign languages.

Teacher code switching, or the alternate use of the two or more languages in the same utterance or conversation, is a quite common occurrence in EFL classrooms. The present article sets out to deal with teacher code switching between L2 and L1 (diglot weave) in EFL classrooms, with the hope to raise EFL teachers' awareness of their actual use of code switching in classrooms and its potential advantage in teaching vocabulary in EFL classes. It also examines this little-known technique used in teaching reading and vocabulary. In addition it discusses the procedures and explains the principles and benefits of the use of diglot weave to introduce vocabulary. It is maintained that using the diglot weave technique to introduce L2 vocabulary can be an effective technique which can aid vocabulary learning.

Key Words: Diglot Weave Technique, incidental vocabulary learning, code switching, beginner's paradox.

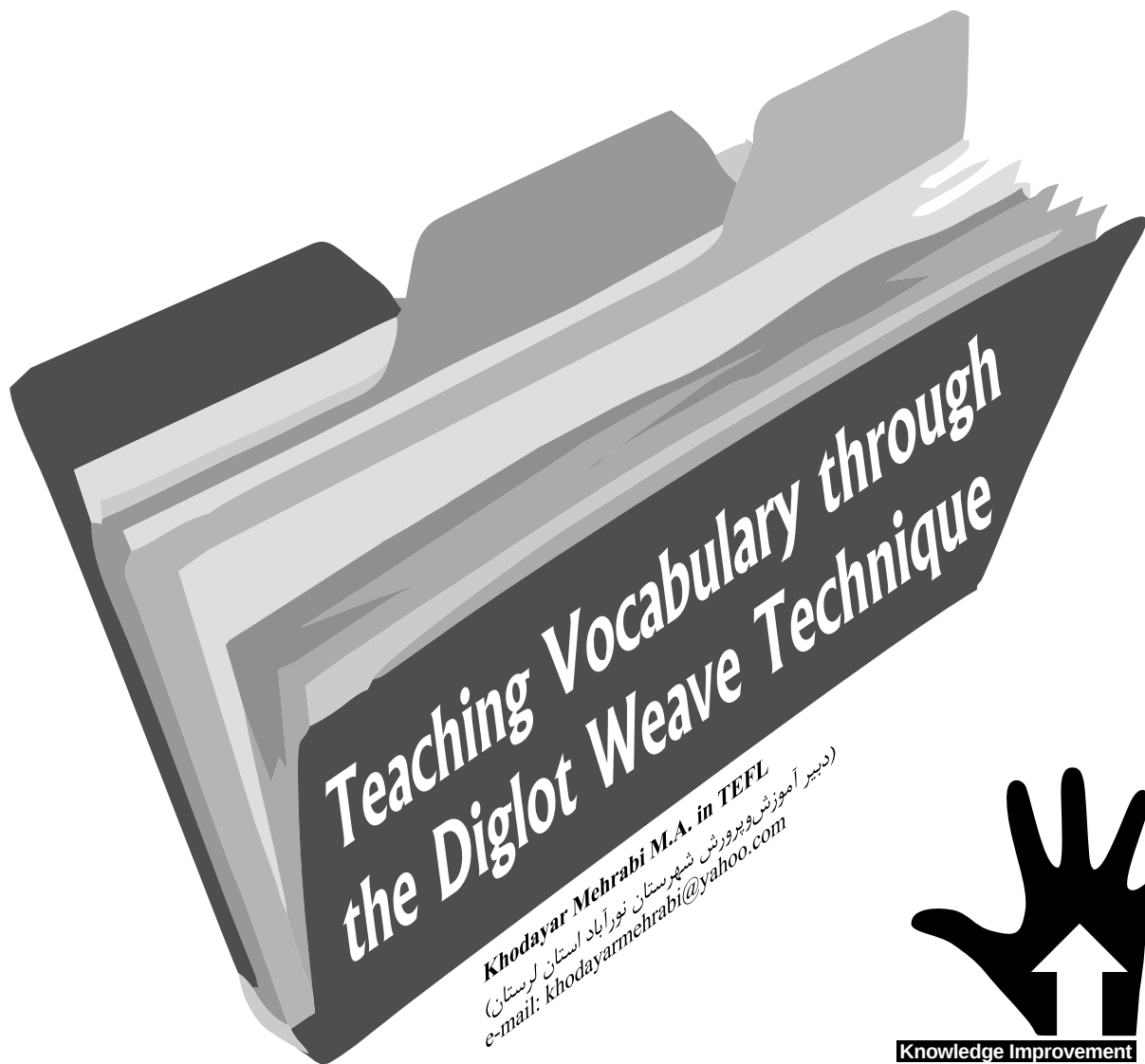
Introduction

Vocabulary is central to language and of critical importance to the typical language learner (Zimmerman, 1997). Vocabulary teaching and learning constitute a major problem for EFL instructors and students. EFL learners frequently acquire impoverished lexicons despite years of formal study (Hunt & Beglar, 2005).

Introducing target words through appropriate presentation methods is extremely important, since using the right methods enables learners to obtain a deeper impression of and richer information about the target words as a pre-requisite for the words to enter the long-term memory more easily.

Practitioners in the field of EFL/ESL suggest several types of "deliberate vocabulary teaching" techniques, including 'collocation activities', 'pre-teaching of vocabulary', 'post-listening/reading vocabulary exercises', 'using word cards', and 'studying word parts' (See Nation, 2003b for examples). But a very influential view of vocabulary acquisition claims that we acquire most words through exposure to language input, particularly reading input, rather than by deliberately committing words to memory (Laufer, 2001).

Some studies recognize the importance of incidental vocabulary acquisition and more clearly connect it with how students may also acquire vocabulary in a second language. Incidental vocabulary



چکیده

تکنیک «diglot weave» به عنوان یک تکنیک عاری از تشریفات مرسوم، توجه مستقیم و کارهای زائد روش‌های سنتی، روش مؤثری برای ارائه واژگان است. این تکنیک شامل استفاده از واژه هدف در قالب جملات به زبان بومی است و به آسانی زبان هدف را با زبان بومی ترکیب می‌کند. آشنا شدن تدریجی فراگیرندگان با واژگان جدید، باعث کمک به درک معنی می‌شود و اعتماد به نفس و اشتیاق برای یادگیری را در فراگیرندگان افزایش می‌دهد. این تکنیک با استفاده متناوب از دو زبان (code alternation) که اشکال آن عبارت‌اند از «تغییر کد» (code switching) و «ترکیب کد» (code mixing)، مرتبط است. اکثر مطالعات در رابطه با تغییر کد، به پدیده دو زبانی محدود هستند، با وجود این، اخیراً فعالان آموزش زبان به استفاده از تکنیک‌های تناوب دو زبان در آموزش زبان‌های خارجی علاقه‌مند شده‌اند. تغییر زبان توسط مدرس، با استفاده متناوب از دو یا چند زبان در یک گفتار یا جمله، امری رایج در کلاس‌های آموزش زبان است. این مقاله بر آن است که به استفاده مدرسان از زبان دوم و زبان مادری فراگیرندگان در کلاس‌های آموزش زبان بپردازد؛ با این امید که توجه مدرسان زبان خارجه را به استفاده از مقوله تغییر کد در کلاس و مزیت بالقوه این پدیده در تدریس واژگان جلب کند. این مقاله همچنین به بررسی این تکنیک پرداخته است و درباره روند استفاده از این تکنیک بحث می‌کند. در ادامه، نحوه استفاده از این تکنیک در تدریس واژگان، اصول آن، و مزایای استفاده از آن توضیح داده می‌شود. مقاله بر این فرض استوار است که تکنیک diglot weave تکنیک کارآمدی است که می‌تواند به یادگیری مؤثر واژگان کمک کند.

کلیدواژه‌ها: تکنیک diglot weave، یادگیری ضمنی واژگان، تغییر کد، ترکیب کد

nicht im Wege steht, sondern diese komplementär unterstützen soll.

Schlussfolgerung

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass sich das ObjectJ u.a. durch eine starke Linearisierung der Inhalte, starre Lösungswege, kaum adaptives Verhalten, starke Programmführung und mindere Interaktivität auszeichnet, so dass ein intelligentes Lernen mit Inhalten, die komplexe Zusammenhänge aufweisen mit dieser Programmform nicht möglich wäre. Dies ist vor allem darauf zurück zu führen, dass man bei der Konzipierung des Systems von der (falschen) Annahme ausgegangen ist, dass der iranische Lerner eher eine formelle Lernsituation bevorzugt, in der der Lehrstoff hierarchisch gegliedert ist. Will man jedoch die Quality of Service in diesem Fall Lernwirksamkeit eines Lernangebots steigern und optimieren, so muss dies heute vor dem Hintergrund des Lerners und seine Bedürfnisse geschehen. In der heutigen Zeit zeichnet sich erfolgreiches Lernen vor allem durch die Förderung individueller Lernprozesse aus, die in computergestützten Lernumgebungen mittels Adaptation (also Adaptivität und Adaptierbarkeit) gewährleistet werden können. Demnach ist die Adaptation kein Selbstzweck sondern Mittel zum Zweck; dient also der Individualisierung der Lernprozesse. Eine Adaptation der Lernumgebung kann wiederum nur in Anlehnung an den Lerner und seine Bedürfnisse erfolgen. Die benutzerorientierte Adaptation sollte daher

ein Themenschwerpunkt zukünftiger Aktivitäten darstellen.

Notes

1. Many thanks to the „Research Center for Foreign Languages“ (ReCeLLT) at the University of Tehran.
2. Translation Theories Online; eine online Lehrveranstaltung, die im Jahre 2005 auf Initiative der Universität Teheran von Haghani/Sohrabi entwickelt und konzipiert worden ist.

Literaturverzeichnis

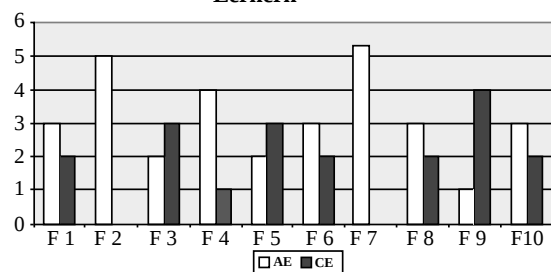
- Auinger, A./Stary, C. (2003): Verknüpfung von Content und Kommunikation für selbstgesteuerten, webbasierten Wissenstransfer. In: <http://www.mc.informatik.uni-hamburg.de/konferenzbae-nde/mc2003/konferenz-band/muc2003-35-auinger.pdf> [22.12.2007]
- Glückselig, S. (2004): Standards im e-learning Umfeld: SCORM. Ausarbeitung zum Seminarvortrag. In: http://www.gungfu.de/studium/e-learning_scorm/SCORM_2004_Ausarbeitung.pdf [16.02.2008]
- Häfele, H./Maier-Häfele, K. (2002): Learning-, Content- und Learning-Content-Management-Systeme. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: <http://www.qualifizierung.com/download/files/LMS-CMS-LCMS.pdf> [23.04.2007]
- Häfele, H. (2002): E-Learning Standards aus didaktischer Perspektive. In: <http://www.qualifizierung.com/download/files/e-learning-standards.pdf> [16.08.2007]
- Hettrich, A./Koroleva, N. (2003): Marktstudie. Learning Management Systeme (LMS) und Learning Content Management Systeme (LCMS). Fokus deutscher Markt. In: <http://www.ilttec.de/downloads/IAOLMSLC-MSStudie.pdf> [16.08.2007]
- Knall, T. (2005): Automatische Adaptierung von SCORM-basierenden Lerninhalten. In: <http://www.iicm.tugraz.at/thesis/tknall.pdf> [16.08.2007]
- Leutner, D. (2002). Adaptivität und Adaptierbarkeit multimedialer Lehr- und Informationssysteme. In: Issing, L. & Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3.vollständig überarbeitete Auflage. s. 115-125
- Object J (2008): Lernmanagementsystem der Universität Teheran. In: http://courses1.ut.ac.ir/nexus/start.run?action_type=login [16.03.2008]
- Strzebkowski, R. (2007): Selbständiges Lernen mit Multimedia in der Berufsausbildung Mediendidaktische Gestaltungsaspekte interaktiver Lernsysteme Self regulated learning with multimedia in the vocational training. In: http://www.diss.fu-berlin.de/2006/184/Teil1_Kap4_eLearningFormaen.pdf [22.12.2007]
- Uhlenbrock, Steffan (2006): Adaptive Suchunterstützung in Digitalen Bibliotheken. In: <http://www.is.informatik.uni-duisburg.de/wiki/images/8/8e/AdaptivitaetC3%A4t.pdf> [05.07.2007]

fixiert, dass die zwei weiteren Ebenen nämlich Wissensvermittlung sowie Wissensproduktion auf der Strecke bleiben. Die Wissenspräsentation, die im Präsenzunterricht oft in Form von Frontalunterricht ausfällt, ist auch hier erkennbar, und zielt darauf ab, so viel Faktenwissen wie nur möglich zu vermitteln. Fertigkeitstraining findet kaum Relevanz. Wie ist dieser Umstand aber zu erklären? Kommt der iranische Lerner nicht ohne Anleitung aus, so dass er Schritt für Schritt an der Hand geführt werden muss? Oder soll mit Hilfe des Frontalunterrichts dem Lernstil des Iranischen Lerners Rechnung getragen werden? Bereits in der 99. Ausgabe wurde darauf hingewiesen, dass man bei der Konzipierung virtueller Lerninhalte von der Annahme ausgegangen ist, dass der iranische Lerner aufgrund der Schulung im logischen Denken eine formelle Lernsituation bevorzugt, in der der Lehrstoff hierarchisch gegliedert ist. Es existieren bislang jedoch keine wissenschaftlich fundierten Belege über das Lernprofil des iranischen Lerners.

In Bezug auf die Erwartungen, die iranische Lerner an *webbasierten Lehr- und Lernplattformen* richten, haben erzielte Evaluierungsergebnisse aus einem ersten empirisch begleiteten Testlauf mit Magisterstudenten aus dem Wintersemester 2007-2008, die die Online Lehrveranstaltung *Translation Theories Online*² (TraThOn) besuchten, ergeben, dass sie beim Lernen zwar abstrakte Konzepte - auch *Abstract Conceptualization* (AC)

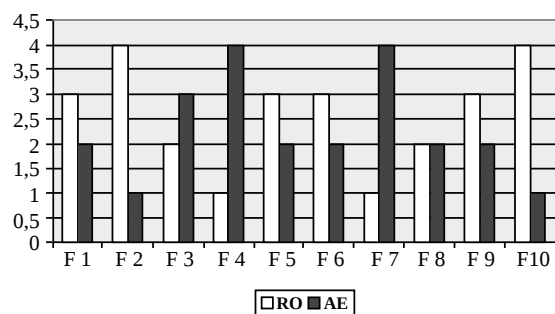
genannt - vorziehen, zugleich jedoch für die Optimierung des Lernprozesses den Einbezug eigener konkreter Erfahrungen - *Concrete Experience* (CE) - als wesentlich finden.

Abb. 5: Verhältnis des abstrakten Konzeptualisierens zum konkreten Experimentieren bei den iranischen Lernern



Ferner aus den Ergebnissen ablesbar ist, dass der iranische Lerner neben Beobachtung und Reflektion - *Reflective Observation* (RO) - auch eigenverantwortliche Experimente - *Active Experimentation* (AE) - über das Gelernte durchführt.

Abb. 6: Verhältnis des aktives Experimentierens und reflektiven Beobachtens bei den iranischen Lernern



Natürlich stehen diese Ergebnisse nicht repräsentativ für alle iranischen Lerner. Dafür müssten noch weitere Tests eingebunden werden. Doch alleine diese ersten Ergebnisse zeigen, dass der iranische Lerner zwar geschult ist im logischen, doch diese Schulung einem offenen und individualisierten Lernweg



Beobachtungen und Konsequenzen

Zur Unterstützung individueller Lernprozesse in virtuellen Lernumgebungen existiert nach Strzebkowski (2007:141) sechs Auswahl- und Anpassungsmöglichkeiten: individuelles Lerntempo, individuelle Lernwege, individuelle Verfügbarkeit, individuelle Lernziele, individuelle Gestaltung sowie individuelle Erfolgskontrolle. Von den genannten Komponenten wird nur die Bestimmung des eigenen *Lerntempos* vom ObjectJ unterstützt. Die restlichen Komponenten werden entweder durch interne oder auch externe Eingriffe beeinträchtigt. Die Auswahl über eigene/individuelle Lernwege wird zwar vom System unterstützt, da ja wie zuvor erwähnt die zwei Arbeitsmodi - freie sowie benutzerdefinierte Modus - im System integriert sind. Gerade weil jedoch der Lehrer bzw. Autor über die Freischaltung der Modi entscheidet und nicht der Lerner selbst, so stellt dies ein Fallbeispiel für externe Beeinträchtigung dar. In ähnlicher Weise wird auch die *individuelle Gestaltung* eingeschränkt, zumal dem Lerner eine Contentenerweiterung verwehrt wird. Er kann nur Zusatzmaterialien runterladen, die Entscheidung über das Hochladen von Materialien bleibt dem Tutor oder Autor überlassen.

Auf interne Weise also systeminduziert wird sowohl die individuelle Verfügbarkeit als auch die Lernzielsetzung sowie die Lernerfolgskontrolle beeinträchtigt. Auf der einen Seite lässt das ObjectJ nur Inhalte

zu, die in Kurse und nicht in Form von SCOs angelegt sind. Aufgrund dieser Vorstrukturierung, wird eine Anpassung der Inhalte an die Lerneranforderungen und -bedürfnisse unmöglich. Damit wird weder der *individuellen Verfügbarkeit*, also Auswahl über aktuell adäquater Lerninhalte, noch der *individuellen Lernzielsetzung*, worunter vor allem die Anpassung des Schwierigkeitsgrads der Aufgaben an das aktuelle Kompetenzniveau gemeint ist, Rechnung getragen. Auf der anderen Seite werden vom System nur geschlossene und halbgeschlossene Aufgaben unterstützt, womit nur das Faktenwissen sehr gut abgefragt wird, Übungen, die auf Fertigkeitstraining abzielen, können nicht angeboten werden, weil die Feedbackmöglichkeiten entsprechend aufwendig ausfallen würden, die vom Lernsystem nicht unterstützt werden können.

Nun können aber die so eben genannten Leistungsdefizite zum größten Teil behoben. Und es stellt sich die Frage, warum bislang keine Schritte in Richtung Individualisierung des Lernprozesses unternommen worden sind. Schaut man sich die bislang virtuell angebotenen Lerninhalte an, so wird man feststellen, dass im iranischen Bildungskontext die Inhalte eins zu eins von der dritten Lernumgebung Universität in der vierten *virtuellen Lernumgebung* übernommen worden sind. Das iranische Bildungssystem ist so sehr auf der (ersten) Ebene der Bildung nämlich Wissenssammlung



hier für den Lerner Einschränkungen. Er kann nur die Zusatzmaterialien runterladen. Das hochladen wird ihm verwehrt. Er kann lediglich seinem Tutor den Vorschlag zum Hochladen von Inhalten unterbreiten. Der Tutor ist es, der über den Upload bestimmt. Als ein weiterer Bestandteil des Contents gelten Übungen und Tests. Das System lässt jedoch nur geschlossene und halbgeschlossene Aufgaben zu. Auf diese Weise kann zwar das Faktwissen sehr gut abgefragt werden, aber Übungen, die auf Fertigkeitstraining abzielen, können nicht angeboten werden, weil die Feedbackmöglichkeiten entsprechend aufwendig ausfallen würden, die vom Lernsystem nicht unterstützt werden kann. Dasgleiche trifft auch auf die Tests zu. Obwohl im ObjectJ Tests erstellt und mit Bild- und Videomaterial versehen werden können, so sind aufgrund der geringen Feedbackmöglichkeiten nur geschlossene oder halboffene Tests möglich. Entsprechend einfach fällt auch die Leistungsbewertung aus. Der Lerner erhält nur die Nachricht, dass er die Test bestanden hat oder so und soviel Übungen gelöst hat. Ein Feedback mit entsprechenden Tipps und Verweise existiert nicht.

Neben dem Content bilden Kontaktmöglichkeiten die wesentlichsten Kernbestandteile des virtuellen Lernens, weil sie im Gegensatz zur Arbeit mit Büchern den lebhaften Austausch über Inhalte erlauben. Was die Kommunikation anbelangt, so können in ObjectJ synchrone und asynchrone

Kommunikationshilfsmitteln voneinander abgegrenzt werden. Die folgenden Werkzeuge werden in ObjectJ für asynchrone Kommunikation eingesetzt:

- **Kalender:** Fungiert wie ein Infoboard und bietet den Lehrenden und Tutoren die Möglichkeit, Informationen, die für alle Lerner relevant sind, zu publizieren. Diese Informationen können Prüfungstermine, Terminverschiebungen, Änderungen im Lernplan etc. sein.

- **Diskussionen:** Diese Vorkehrung ermöglicht es dem Lehrenden und Lernenden sich unabhängig von Zeit und Ort an themenspezifische Diskussionen zu beteiligen oder selbst ein Diskussionsthema vorzuschlagen, woran sich wiederum andere Lernende beteiligen können.

- **Korrespondenz:** Im ObjectJ ist ein internes E-Mail-System implementiert, das private Nachrichten an einzelne oder mehrere Benutzer erlaubt. Was hier fehlt, ist die Möglichkeit zur inhaltlichen Ausgestaltung wie etwa das Versenden von E-Mails mit Attachments, Verweisen in das Kursmaterial oder in elektronische Bibliotheken.

Als einziges synchrone Kommunikationswerkzeug zählt das so genannte *Virtuell Classroom*. Diese lebendige Umgebung bietet den Lernern, den Lehrenden und den Tutoren die Möglichkeit per Voice und Bild miteinander in Kontakt zu treten und sich auszutauschen. Aus Ergebnissen geht jedoch hervor, dass von dieser Möglichkeit kaum Gebrauch gemacht wird.

Sequencing & Navigation.

Wie aus dem Begriff *Overview* hervorgeht, verschafft dieses 1. Buch einen Überblick über alle weiteren Bücher und beschreibt Herkunft und Ziele des Standards. Das 2. Buch *Content Aggregation Model* (CAM) ist auf der einen Seite für die Definition und Beschreibung der Schlüsselkonzepte wie z.B. SCOs, Assets u.a. verantwortlich. Auf der anderen Seite ermöglicht es die Zusammenstellung von Komponenten, Auszeichnung für automatisierte Suche, das Verpacken für den Austausch zwischen den Systemen sowie die Regeln zur Ablaufsteuerung zwischen Komponenten. Das *Run-Time Environment* (RTE) beobachtet das Starten von aktivem Inhalt durch das LMS sowie die Kommunikation und Datentransfer zwischen Inhalt und LMS und verfolgt gleichzeitig die Fehlerbehandlung. Das 4. Buch schließlich *Sequencing and Navigation* (SN) zeichnet sich für die Ablaufsteuerung und Navigation verantwortlich (Glückselig, 2004; Knall, 2005). Nun lässt das ObjectJ nur Inhalte zu, die in Kurse und nicht in Form von SCOs angelegt sind. Gerade weil die Inhalte vorstrukturiert sind, ist eine Anpassung an die Lerneranforderung und -bedürfnisse ausgeschlossen (Adaptivität). Ferner sind keine Annotationskonzepte vorgesehen, die den Lerner erlauben, aktiv an der Gestaltung der Inhalte mitzuwirken (Adaptierbarkeit). Nach Auinger und Stary (2003:363) wären diese Konzepte u.a.:

- Möglichkeit zum Markieren oder Unterstreichen des Lernmaterials mit einem virtuellen Textmarker bzw. Hervorheben des Textes mit Hervorhebungselemente wie fett, kursiv, groß, klein oder durchstrichen etc. (*Markierungselemente*)

- Möglichkeit zur Einfügung eigener Anmerkungen in den Content oder als Layer-Anmerkung über den Text oder über ein Bild. (*Textuelle Anmerkungen*)

- Möglichkeit zur Einfügung unterschiedlicher Medien(-Typen) in das Kursmaterial also Text, Bilder, Video etc. (*Multimediale Anmerkungen*)

- Möglichkeit zur Verknüpfung des Kursmaterials mit kursmaterial-internen oder mit externen Quellen z.B. www-URLs (*Link-Anmerkungen*)

- Möglichkeit zur Verknüpfung von Bibliothekseinträge wie z.B. wissenschaftliche Arbeiten mit dem Kursmaterial (*Bibliotheks-Anmerkungen*)

- Möglichkeit der Erweiterung des Kursmaterials mit passenden Wissensatomen aus Quellen, die vom Lehrenden ausgewählt und damit Erweiterung von Wissensatomen aus Standard-Lehrbüchern (*Glossar-Anmerkungen*)

- Möglichkeit zur Verknüpfung von Diskussionsbeiträge oder Chat-Logs mit dem Kursmaterial (*Links zu Diskussionsforen und Chat-Logs*)

Die einzige Möglichkeit der Contentenerweiterung bzw. -zugriff seitens des Lernalers stellt die *Leiste Dokumentation* dar. Jedoch bestehen auch



Zugriff hierarchisch. Über die Wahl der Arbeitsmodi entscheidet jedoch nicht der Lerner selbst, sondern der Autor bzw. Tutor. Nach einem Antrag wird der Zugang vom Direktor gesperrt oder freigeschaltet. Selbst wenn der Lerner seinen Arbeitsmodus wählen dürfte, so hätte man es trotzdem nur mit einer Adaptierbarkeit zu tun, da die Anpassung des Lernmaterials durch externe Eingriffe erfolgt. Es stellt sich die Frage inwieweit das ObjectJ dem Lerner eine Adaptivität der Lerninhalte erlaubt?

Aufgrund der Funktionsweise von intelligenten tutoriellen Systemen kann eine benutzerorientierte Adaptivität und somit Individualisierung des Lernwegs nur dann erreicht werden, wenn die Lernumgebung so konzipiert worden ist, dass die Inhalte nicht vorstrukturiert

sind, sondern in so genannten *Sharable Content Objects* (SCO) oder auch *wiederverwendbaren Lerninhalten* vorliegen, die je nach Lernerbedarf unterschiedlich zusammengesetzt werden können. Nun verfügen nicht alle virtuelle Lernumgebungen über diese wichtige Eigenschaft, sondern jene Lernumgebungen, die sich nach der Standardinitiative *Sharable Content Object Reference Model* (SCORM) richten. Auch das derzeit an der Universität Teheran verwendete LMS erhebt den Anspruch, sich nach der Standardinitiative SCORM zu richten. In diesem Fall müsste das LMS über vier Komponente verfügen, die in der SCORM-Terminologie, Bücher genannt werden: *Overview*, *Content Aggregation Model*, *Run-Time Environment* und

Abb. 4: Das SCORM-Bücher-Regal (Knall, 2005:47)

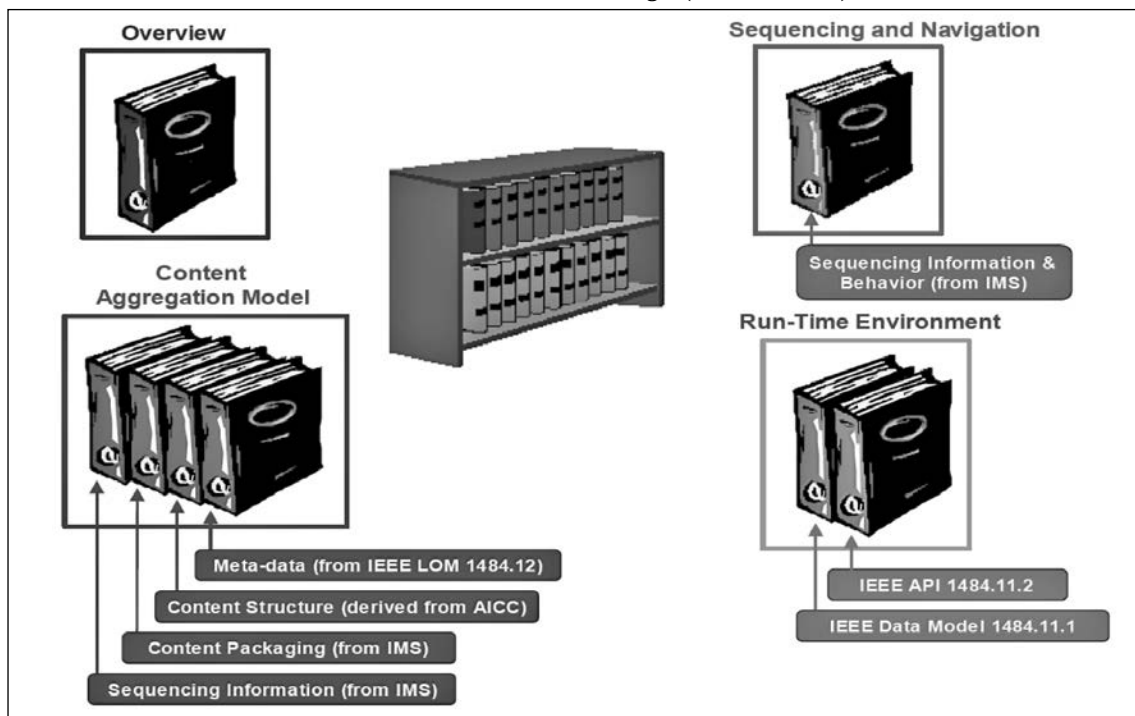


Abb. 2: Verwaltungsseite (ObjectJ 2008)



Auf der Verwaltungsseite der jeweiligen Lehrveranstaltungen (Abbildung 2) sind wiederum insgesamt 11 Schaltflächen integriert, die von oben nach unten nachstehende Funktionen innehaben:

Tabelle 1: Erläuterungen zur Verwaltungsseite

1.	Content	Auflistung der Lerninhalte
2.	Kalender	Anzeige von Sprechstunden, Abgabetermine oder Prüfungstermine u.a.
3.	Virtual Classroom	Virtuelle Sprechstunden mit einem Tutor oder dem Autor bzw. Director selbst
4.	Diskussionen	Äußerung von Meinungen zu Lerninhalten oder auch Beiträgen
5.	Übungen	Vorgesehene Aufgaben zu Lerninhalten
6.	Infos	Erstellte Infos seitens dem Autor oder auch Tutor
7.	Tests	Teilnahme an Tests
8.	Zeugnis	Nachweis über erbrachte Leistungen
9.	Leistungsbewertung	Auflistung der zu erbringenden Leistungen
10.	Korrespondenz	Senden und Empfangen lokaler E-Mails
11.	Vorschläge & Kritik	Senden von Vorschlägen oder Kritik zum Tutor
12.	Dokumentation	Zusatzmaterialien in Form von Beiträgen oder auch ebooks

Content

Zum Content selbst gelangt man über eine Art Inhaltsverzeichnis die so genannte *Sitemap* (Abbildung 3). Dieses Inhaltsverzeichnis verschafft auf der einen Seite dem Lerner einen schnellen Überblick über die Lerninhalte. Auf der anderen Seite nimmt es eine Orientierungsfunktion ein. Dies wird zusätzlich durch eine Markierungsfunktion unterstützt. Bearbeitete Lerninhalte werden mit grün, Lerninhalte in Bearbeitung mit blau und nicht bearbeitete Inhalte mit rot markiert.

Abb. 3: Sitemap einer Lehrveranstaltung (ObjectJ 2008)



Im ObjectJ ist für die Arbeit mit Inhalten zwei Arbeitsmodi vorgesehen: Der freie Modus und der benutzerdefinierte Modus. Im freien Modus kann der Lerner seine Ausbildung selbst gestalten, indem er auf den gesamten Lerninhalt mit all seinen Lektionen und Arbeitsbereichen Zugang hat. Im benutzerdefinierten Modus sind die Lerninhalte und Arbeitsbereiche nach ansteigendem Schwierigkeitsgrad bzw. thematisch angeordnet. Damit ist der

- Anpassung eines Systems an veränderte Bedingungen durch externe Eingriffe - aufgestellt (Leutner, 2002). Im vorliegenden Beitrag wird anhand des in den Jahren 2001-2008 an der Universität Teheran verwendete Learning Management Systems **ObjectJ** der Frage nachgegangen, inwieweit das System an die (iranischen) Benutzermerkmale und ihre Lerngewohnheiten angepasst ist. Gerade weil der didaktische Hintergrund individualisieren Lernens sowie deren Schlüssel-Merkmale ausführlich in der 99. Ausgabe besprochen worden ist, wird an dieser Stelle auf nähere Erläuterungen verzichtet. Der interessierte Leser kann diese Passagen in der erwähnten Ausgabe nachschlagen.

In der Folge wird zunächst die Umsetzung der Schlüsselmerkmale individualisieren Lernens anhand des Learningmanagementsystems ObjectJ gezeigt. Vor allem steht die Frage im Vordergrund, inwieweit ObjectJ Möglichkeiten für die Individualisierung anbietet und in den jeweiligen Phasen des Wissenstransfers die Verknüpfung von Content und Kommunikation ermöglicht. Zu diesem Zweck wird das LMS der Universität Teheran aus drei Perspektiven Affferenz (Benutzermerkmale, Aufgabenmerkmale, Umgebungsmerkmale sowie Technikmerkmale), *Inferenz* (Wissenspräsentation, Inferenzmechanismen und psychologische Strategien) sowie *Efferenz* (Inhalt, Ausgabemedium, Benutzerschnittstelle, Empfehlungen und Navigationshilfen),

analysiert (Uhlenbrock, 2006). Anschließend werden die ersten Evaluierungsergebnisse aus einem empirisch begleiteten Testlauf präsentiert. Aus den gewonnenen Daten werden Schlussfolgerungen für laufende sowie zukünftige Forschungsaktivitäten gezogen.

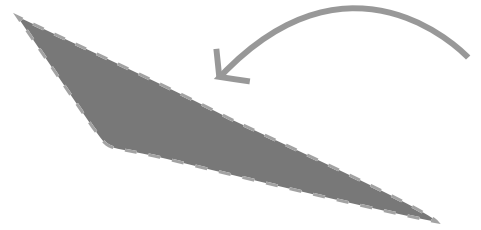
Zum Aufbau und von ObjectJ

Wie aus der Homepage des *Studentaccounts* hervorgeht, die die virtuelle Lernumgebung darstellt, können insgesamt 6 Schaltflächen von einander abgegrenzt werden. Per Klick auf die Leiste *Liste der angebotenen Lehrveranstaltungen* (Siehe Abbildung 1, Pfeil ganz oben links) wird der Lerner direkt auf eine Verwaltungsseite geführt, von wo aus er die von ihm gewünschte Lehrveranstaltungen wählen kann.

Abb.1: Homepage des Studentaccounts (ObjectJ 2008)



Wählt nun der Lerner eine der möglichen Lehrveranstaltungen aus der Liste aller angebotenen Lehrveranstaltungen aus, gelangt er auf die Verwaltungsseite der jeweiligen Lehrveranstaltungen (Siehe Abbildung 2).



Zusammenfassung

Engineered language und engineered content bilden die Vorder- und Rückseite vom language engineering und spielen in der Gestaltung von Inhalten sowohl im traditionellen wie auch im virtuellen Lernraum eine entscheidende Rolle. Inhalte können erst dann mit dem Label “engineered” versehen werden, wenn mindestens vier Voraussetzungen erfüllt sind: kohärente Strukturierung, Gewichtung der Content Objects, genaue Auswahl von Fachtermini sowie Entwurf eines Mindmaps. Je nach Lerner ändert sich jedoch das Content-Design. Der vorliegende Beitrag zielt daher darauf ab am Beispiel vom ObjectJ die Möglichkeiten und Grenzen individualisierten Lernens vor dem Hintergrund iranischer Lerner aufzuzeigen.

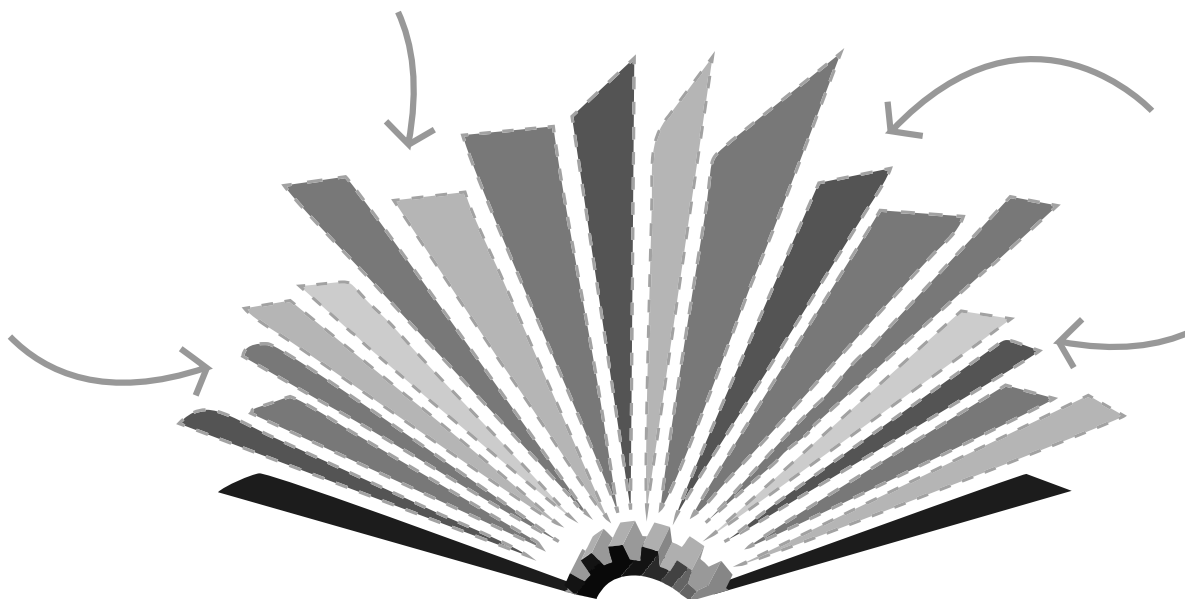
Schlüsselwörter: Language engineering, engineered content, ObjectJ, individualisiertes Lernen



Einleitung

Der vorliegende Beitrag stellt eine Fortsetzung des netzgestützten Lernens anhand sog. *webbasierter Lehr- und Lernplattformen* dar, das bereits in der 99. Ausgabe von ROSCHD Foreign Language Teaching Journal angeschnitten wurde. Aus Gründen des Platzmangels musste der Beitrag in zwei Teilen aufgespalten werden. In der erwähnten Ausgabe wurde darauf eingegangen, dass beim netzgestützten Lernen webbasierte Lehr- und Lernplattformen die Rolle der Lernumgebungen einnehmen und daher eine doppelte Funktion innehaben; sie steuern auf der pädagogisch-didaktischen Seite den Lernprozess und regeln zugleich administrative und kommunikative Aufgaben. Wenn auch inzwischen mindestens drei unterschiedliche webbasierte Lernumgebungen - *Learning Management System (LMS)*, das *Content*

Management System (CMS) sowie das *Learning Content Management System (LCMS)* – voneinander abgegrenzt werden können, so besteht der gemeinsame Nenner immer noch in der Präsentation von in verschiedenen Formaten dargestellten Inhalten, den asynchronen und synchronen Kommunikationswerkzeugen, den Werkzeuge zur Erstellung und Aufbereitung von Aufgaben und Übungen, den (Selbst)Evaluations- und Bewertungshilfen und –modulen sowie der Administration vom Unterrichtsgeschehen (Häfele, 2002; Häfele und Maier-Häfele, 2002; Hettrich und Koroleva, 2003). Als Maßstab zur Messung der Qualität sowie Quantität dieser Lernumgebung wurden die Kriterien der *Adaptivität* - die selbstständige Anpassungsfähigkeit des Systems an veränderte (Lern) Bedingungen - sowie die *Adaptierbarkeit*



Content Engineering am Beispiel vom ObejctJ¹

Nader Haghani (nhaghani@ut.ac.ir), University of Tehran
Parvaneh Sohrabi (psohrabi@ut.ac.ir), University of Tehran



Knowledge Improvement

محتوا در مهندسی زبان

از جمله ابعاد نگاه مهندسی به زبان، «بعد محتوایی» است. به عبارت دیگر در تمامی متونی که با رویکردها و اهداف گوناگون نگاشته می‌شود و در قالب‌های متفاوت در اختیار مخاطبین گذاشته می‌شوند، مهندسی محتوا نقشی بسزا دارد. در این راستا، ارائه تعریفی دقیق و هندسی از اجزای نقشه محتوایی متن که شامل «پی‌ریزی ساختاری منسجم» برای نگهداری محتوای موردنظر، «تعریف و تعیین دقیق وزن قطعات محتوایی» به منظور محاسبه چیدمان دقیق عمودی و افقی موضوعات، «گزینش فنی واژگان تخصصی مربوط» برای بیان صحیح مطالب و «تدوین نقشه معماری متن» برای فراهم کردن شرایط مناسب دسترسی مخاطب به موضوعات طرح شده در محتواست، از اهمیتی غیرقابل چشم‌پوشی برخوردار است. در فرآیند مهندسی محتوا و متن باید توجه داشت که سه قاعده کلی در این زمینه وجود دارد که عبارت‌اند از:

- محتواهای متفاوت و انواع گوناگونی از متن وجود دارند.
- شیوه‌های گوناگونی برای عرضه و نمایش متن و محتوا در اختیار داریم.
- یادگیرندگان محتوا نیز مختلف و دارای سبک‌های گوناگون یادگیری هستند.

توجه به نکات فوق هنگامی ضرورت حیاتی خود را بیشتر نشان می‌دهد که بستر فعالیت، حوزه آموزشی (محیط آموزشی واقعی یا مجازی) است و فضای متنی به همراه سایر بخش‌هایی که متن آموزشی در آن متعین می‌شود، تأثیری قطعی در چگونگی یادگیری و یا میزان دانش‌افزایی مخاطب آموزشی دارد.

مرکز آموزشی زبان خارجی با نگاهی مهندسی به زبان به عنوان «اصلی‌ترین واسطه ارتباطی بین انسان - انسان، انسان - ماشین و ماشین - ماشین، بر آن است که ضمن بررسی عمیق و هندسی این واسطه ارتباطی که از یک سو بسیار ساده و از سویی دیگر بس پیچیده است، بسترهای مجازی را که با هدف آموزش (کلیه رشته‌های دانش بشری از جمله زبان) تعریف شده‌اند، از منظر گوناگون از جمله منظر محتوایی با نگاهی فنی-مهندسی نیز بررسی کند.

مقاله حاضر به دنبال مقاله قبلی که در شماره ۹۹ همین مجله به چاپ رسید، می‌کوشد ضمن تشریح مجمل ابعاد مهندسی زبان، زمینه بحث‌های تکمیلی و تعمیقی را فراهم آورد.