

# آموزش زبان

دوره بیست و هفتم، شماره ۳، بهار ۱۳۹۲  
فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی

سخن سردبیر / محمدرضا عنانی سراب

2

رویکردی انتقادی به راهبردهای ارتباطی در آموزش زبان دوم / وحید رحمانی دغاوونی

4

گزارش سفر به استان‌ها، زمینه آشنایی مخاطبان با مجله / شهلا زارعی نیستانک

12

اخبار کتاب‌های درسی / سیدبهنام علوی مقدم

14

میزگرد: از آرزوی معلمان تا مقاومت در برابر رویکردهای جدید / زهرا حکیم آرا

15

Books/ S. Zarei Neyestanak

24

رشد و تربیت معلم زبان / جلیل بانان صادقیان

26

English through Fun/ B. Dadvand & H. Azimi

31

Lexical Duplicates: A Special Type of Collocations.../ H. Vossoughi & N. Shahmirzadi

39

Degrés de réflexivité: Beyond Netiquette rules.../ Sh. Madanchi

48

◆ مجله رشد آموزش زبان حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، به ویژه دبیران و مدرسان راه، در صورتی که در سایر نشریات درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می‌پذیرد. ◆ مطالب باید حروفچینی شده باشند. ◆ 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 واژه‌های علمی و فنی دقت لازم به کار رفته باشد. ◆ مقاله‌های ترجمه‌شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشند و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ◆ در متن‌های ارسالی به‌جای واژه‌ها و اصطلاحات بیگانه باید تا حد امکان از معادل‌های فارسی استفاده شده باشد. ◆ فهرست منابع هر مقاله باید کامل و شامل نام نویسنده، نام اثر، نام مترجم، محل نشر، ناشر و سال انتشار اثر باشد. ◆ مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ◆ آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات و تکنولوژی نیست و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ◆ مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شوند، معذور است.

مدیرمسئول: محمد ناصری

سردبیر: دکتر محمدرضا عنانی سراب

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

هیئت تحریریه:

پرویز بیرجندی (استاد دانشگاه علامه طباطبایی)، 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 (دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال)، سیدبهنام علوی مقدم (عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی)

ویراستار: افسانه حجتی طباطبایی، طراح گرافیک: زهرا ابوالحلم

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵

دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴، ۹-۸۸۳۱۱۶۱) ۰۲۱-۸۸۲۰۵۸۶۲ مستقیم

خط گویای نشریات رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

مدیرمسئول: ۱۰۲ / دفتر مجله: ۱۱۳ / امور مشترکین: ۱۱۴

وبگاه: <http://roshdmag.ir/weblog/fltjournal>

پیام‌نگار: [fltmagazine@roshdmag.ir](mailto:fltmagazine@roshdmag.ir)

صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

شمارگان: ۹۰۰۰ نسخه، چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

# تغییر در رویکرد

اجزای برنامه درسی ایجاد خواهد شد. این تغییرات مستلزم تغییر در نحوه نگرش به آموزش و یادگیری زبان است که خود بستر مناسبی برای تغییرات محسوب می‌شود. نگرشی که بر اساس برنامه موجود ایجاد و تقویت شده و به نوعی فرهنگ آموزشی درس زبان را در دوره متوسطه تشکیل می‌دهد، انتظارات زبان آموزان را از یادگیری زبان به توفیق در امتحانات محدود کرده و باعث شده است جنبه‌های کاربردی زبان - که در امتحانات رسمی مورد توجه قرار نمی‌گیرند - از برنامه درسی حذف شوند. تبعات منفی این نوع نگرش به آموزش و یادگیری زبان در آموزش‌های کلاسی بسیار گسترده و فراگیر است. بدیهی است تغییر فرهنگ آموزشی به سادگی صورت نمی‌گیرد و بدون کار مداوم و پیگیر از سوی همه دست‌اندرکاران امر آموزش، برآورده ساختن انتظارات برنامه جدید چندان آسان نخواهد بود. در شرایط حاضر، یکی از مهم‌ترین اولویت‌های گروه درسی

با تولید برنامه درسی جدید زبان انگلیسی دوره متوسطه در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی براساس راهنمای برنامه‌های که در آن اصول و خطوط کلی با عنوان بیانیه‌های برنامه درسی ملی در خصوص حوزه یادگیری زبان‌های خارجی لحاظ شده‌اند، افق‌های جدیدی پیش روی دست‌اندرکاران آموزش زبان در این دوره گشوده شده است. آنچه برنامه جدید را از برنامه فعلی متمایز می‌کند، تغییر رویکرد آموزش زبان است که به تبع آن، تغییرات عمده‌ای در سایر



# رشد آموزش زبان

این امر به تعاملات فرهنگی بین ملل مختلف نیز افزوده است؛ به طوری که در حال حاضر کاربرد زبان انگلیسی در کشورهای مختلف صبغه فرهنگ بومی آن کشورها را نیز منعکس می‌کند. نکته دیگری که باید به آن اشاره کنیم، این است که در حال حاضر کسانی که زبان انگلیسی را در محیط خارجی می‌آموزند، به فرصت‌های کاربرد ارتباطی آن در خارج از محیط آموزشی نیز دسترسی دارند؛ در حالی که این امکان در گذشته وجود نداشت. آنچه در این راستا باید مورد توجه قرار گیرد، این است که هر اندازه سیاست‌های آموزش زبان انگلیسی با ویژگی‌های یادشده مطابقت بیشتری داشته باشند، امکان موفقیت برنامه زبان آموزی بیشتر خواهد بود. ضعف جنبه‌های کاربردی در برنامه موجود و مطابقت نداشتن آن‌ها با اهداف مبتنی بر ویژگی‌های مزبور باعث شده است بسیاری به این نتیجه برسند که جهت یادگیری زبان برای اهداف کاربردی، راهی جز ثبت‌نام در دوره‌های آموزش زبان آموزشگاه‌های خصوصی زبان وجود ندارد. استقبال فراوان از این دوره‌ها وجود چنین ذهنیتی را به خوبی نشان می‌دهد و اگر دستیابی به اهداف کاربردی از طریق برنامه درسی متوسطه امکان‌پذیر بود، صرف هزینه و وقت در آموزشگاه‌های خصوصی توجیهی نداشت. در چنین شرایطی، برنامه جدید این امکان را فراهم می‌کند که با برداشته شدن نسبی فاصله‌ها، ارتباط بین برنامه‌های زبان آموزی در کشور انسجام بیشتری پیدا کند و از تبعات بعضاً منفی فرهنگی و آموزشی آموزش زبان در بخش خصوصی نیز کاسته شود. در شماره‌های آینده این بحث را پی می‌گیریم.

لازم به یادآوری است که گزارش میزگرد برنامه جدید آموزش زبان دوره متوسطه و همچنین بخش دوم ستون رشد و تربیت معلم زبان در این شماره به چاپ رسیده است که امید است مورد توجه خوانندگان مجله قرار گیرد. ضمناً مقالات پیوسته تحت عنوان "Do - it- yourself: Assisted Language Learning" که تاکنون به صورت پی در پی در مجله به چاپ می‌رسید در شماره‌های آینده هر دو فصل یکبار درج خواهد شد.

زبان اشاعه برنامه درسی از طرق گوناگون است تا درک درستی از ملزومات برنامه در اذهان شکل گیرد. از آنجا که فرهنگ رفتاری آموزشی موجود مقاومت در مقابل تغییرات را تقویت می‌کند، لازم است در اشاعه از روش‌های تعاملی استفاده شود تا با ایجاد درک متقابل از انتظارات و واقعیت‌ها، راهکارهای عملی و کارا به خدمت گرفته شوند. با درک این ضرورت، سعی می‌کنیم در شماره حاضر به بعضی از ویژگی‌های بافت فرهنگی اجتماعی کاربرد زبان انگلیسی و تأثیر آن بر برنامه‌ریزی آموزشی بپردازیم؛ با این امید که با گشوده شدن بحث‌های مربوط به برنامه جدید، خوانندگان محترم مجله نیز با ارائه نظرات خود ما را در پیشبرد بحث‌ها یاری نمایند. در ابتدا به بعضی از واقعیت‌هایی اشاره می‌کنیم که می‌توانند تصویر واقعی تری از موقعیت موجود زبان انگلیسی ترسیم کنند.

**از آنجا که فرهنگ آموزشی موجود مقاومت در مقابل تغییرات را تقویت می‌کند، لازم است در اشاعه از روش‌های تعاملی استفاده شود تا با ایجاد درک متقابل از انتظارات و واقعیت‌ها، راهکارهای عملی و کارا به خدمت گرفته شوند**

در حال حاضر دو ویژگی کاربرد زبان انگلیسی را از سایر زبان‌ها متمایز می‌کند؛ ویژگی اول پیشی گرفتن استفاده از این زبان توسط کسانی است که زبان مادری‌شان زبان انگلیسی نیست. ویژگی دوم به کاربرد زبان انگلیسی در حوزه‌های گوناگون تجاری، رسانه‌ای علمی و فنی، سیاسی و غیره مربوط می‌شود. این دو ویژگی بیانگر این واقعیت است که گستره کاربرد زبان انگلیسی در مراودات بین‌کشوری افزایش بی‌سابقه‌ای یافته است.

# رویکردی انتقادی به راهبردهای ارتباطی در آموزش زبان دوم



Knowledge  
Improvement

وحید رحمانی دغارونی، کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه مازندران، بابلسر  
(E-mail: rahmani7@gmail.com)

## Abstract

The fact that second language (L2) speakers usually have some sort of communicative deficiency in L2 production highlights one of the key issues of research in second language acquisition, known as communication strategies (CSs). In this way, the study of L2 communication strategies has a respectably long history in the field of L2 acquisition due to the fact that there has always been interest in how L2 speakers make use of their linguistic repertoire in order to fill the conversation gaps. This paper reviews trends in second language CSs research to date. In this way, a comprehensive review of the relevant literature from the last three decades, with particular consideration of the different ways of defining CSs and their corresponding influences on the organization of strategy taxonomies, will be presented. At first, the various definitions of this notion in the L2 literature are presented. Then, the major CSs taxonomies are discussed. In the end, the researchers' orientations in L2 literature toward this notion at the present time are dealt with.

**Key Words:** communication strategies, critical view, second language, definitions, taxonomies

## چکیده

مطالعه راهبردهای ارتباطی در آموزش زبان دوم پیشینه‌ای نسبتاً طولانی دارد؛ چراکه محققان در رشته آموزش زبان دوم همواره به دنبال پاسخ این مسئله بوده‌اند که چگونه زبان آموزان با وجود محدودیت‌های زبانی موفق به برقراری ارتباط با یکدیگر و دیگران می‌شوند. این مقاله بر آن است تا نگاهی موشکافانه به روند تحقیقات «راهبردهای ارتباطی» در زبان دوم از گذشته تا به امروز بیندازد. بر این اساس، ادبیات مربوط به موضوع یادشده در سه دهه گذشته به‌طور جامع مرور می‌شود و در این مسیر به دیدگاه‌های متفاوت در تعریف راهبردهای ارتباطی و تأثیر آن‌ها بر دسته‌بندی‌های این راهبردها توجه ویژه‌ای خواهد شد. ابتدا تعاریف متعددی که در ادبیات زبان دوم در مورد این مفهوم وجود دارد، ارائه خواهند شد و پس از آن مهم‌ترین دسته‌بندی‌هایی که در این زمینه وجود دارند، مورد بررسی قرار خواهند گرفت. در انتها نیز به تغییر رویکرد محققان درباره این موضوع در حال حاضر پرداخته خواهد شد.

**کلیدواژه‌ها:** راهبردهای ارتباطی، دیدگاه انتقادی، زبان دوم، تعاریف راهبردهای ارتباطی، دسته‌بندی‌های راهبردهای ارتباطی



A B C D E F G H I J K L

این مقاله بر آن است تا نظری موشکافانه بر تحقیقات راهبردهای ارتباطی با تأکید ویژه بر دو مقوله کلیدی تعریف‌ها و طبقه‌بندی‌های آن‌ها بیندازد. این دو مقوله از آن جهت اهمیت دارند و در اینجا مورد بحث قرار می‌گیرند که تحقیقات در رابطه با موضوع راهبردهای ارتباطی - از قبیل تغییرپذیری آن‌ها بر اساس مهارت زبانی زبان‌آموزان، رابطه بین استفاده از راهبرد ارتباطی در زبان اول و زبان دوم، میزان تأثیر انواع مختلف راهبردهای ارتباطی و سودمند بودن آموزش این راهبردها - اغلب به دلیل تفاوت در تعریف‌ها و دسته‌بندی‌های راهبردهای ارتباطی نتایج بحث‌برانگیزی داشته‌اند. در این مقاله ابتدا خلاصه‌ای از تعریف‌های متفاوت از این راهبردها عرضه می‌شود. سپس سعی می‌شود که مهم‌ترین طبقه‌بندی‌های راهبردهای ارتباطی ارائه گردند و مورد بحث قرار گیرند. در پایان نیز دیدگاه‌های انتقادی جدید در مورد راهبردهای ارتباطی بررسی خواهند شد.

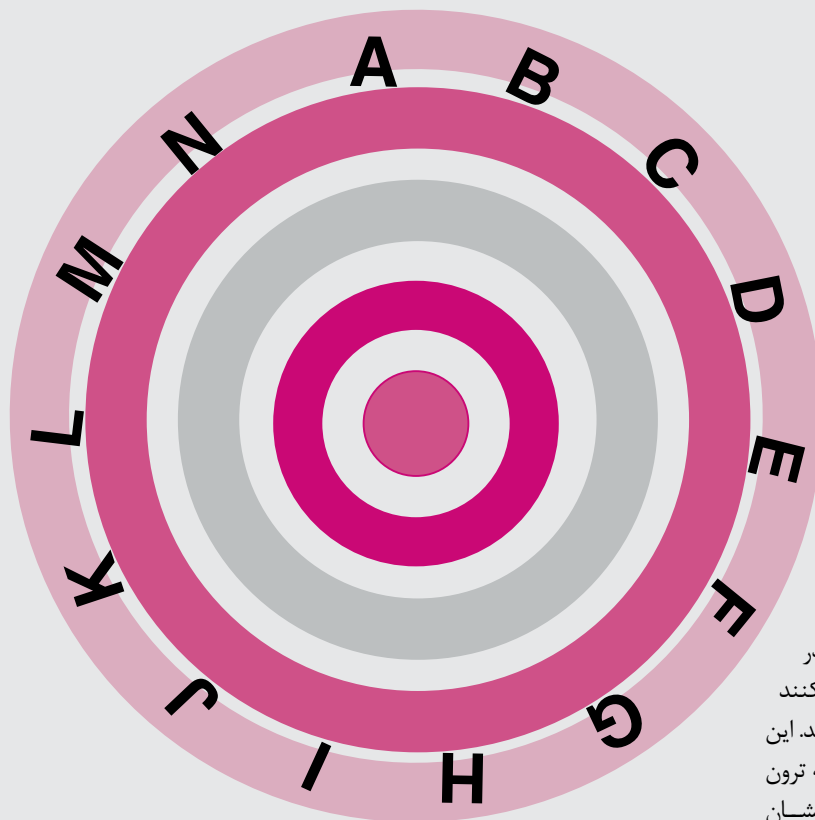
## رویکردهای متفاوت در تعریف راهبردهای ارتباطی دیدگاه سنتی

در ابتدا محققان راهبردهای ارتباطی را اصولاً به‌عنوان ابزارهای اولیه زبانی و غیرزبانی در نظر می‌گرفتند که برای جبران شکاف‌ها در مهارت زبانی زبان‌آموزان زبان دوم از آن‌ها استفاده می‌شود. این دیدگاه به وضوح در تعریف‌های ترون (۱۹۷۷) و فارچ و کسپر (۱۹۸۳) دیده می‌شود. برای مثال، ترون (۱۹۷۷) بر این باور است که «راهبردهای ارتباطی آگاهانه برای غلبه فرد بر بحران کاستی ساختارهای زبانی در هنگام انتقال مفهوم مورد نظر استفاده قرار می‌گیرند» (۱۹۵). بر همین اساس، فارچ و کسپر (۱۹۸۳) اعتقاد دارند که «راهبردهای ارتباطی طرح‌های آگاهانه بالقوه‌ای هستند که برای حل آنچه خود را به‌صورت یک مشکل در رسیدن به یک هدف ارتباطی خاص نشان می‌دهد، مورد استفاده قرار می‌گیرند» (ص ۳۶).

براساس این تعریف‌ها، راهبردهای ارتباطی زیر مجموعه‌ای از تلاش‌های زبان‌آموز برای مدیریت مشکل در زبان دوم را تشکیل می‌دهند که با مشکلات تولید زبان در مرحله طرح‌ریزی سروکار دارند. این راهبردها از دیگر ابزارهای حل مشکل، از قبیل انتقال معنی و فرایندهای ترمیم (مانند درخواست و فراهم کردن توضیح)، که شامل کنترل کردن مشکلات در طول مکالمه می‌شوند، جدا هستند. در واقع، همان‌گونه که یول و ترون (۱۹۹۱) اشاره می‌کنند، تحقیقات در زمینه انتقال معنی در زبان دوم کاملاً مستقل از تحقیقات در زمینه راهبردهای ارتباطی بوده‌اند.

مطالعه راهبردهای ارتباطی در آموزش زبان دوم سابقه‌ای نسبتاً طولانی دارد. محققان در رشته آموزش زبان دوم همواره به دنبال پاسخ این مسئله بوده‌اند که چگونه زبان‌آموزان با وجود محدودیت‌های زبانی موفق به برقراری ارتباط با یکدیگر و دیگران می‌شوند. به عبارت دیگر، این زبان‌آموزان از چه راهبردهایی برای فرار از موقعیت‌هایی که به واسطه محدودیت‌های زبانی برایشان به وجود می‌آید و برقراری یک ارتباط موفق بهره می‌برند. پاسخی که محققان به این مسئله می‌دهند، این است که زبان‌آموزان گاهی در هنگام برقراری ارتباط می‌کوشند تا یک عبارت یا ساختار دستوری مناسب پیدا کنند، اما در اینجا، میان آنچه فرد می‌خواهد منتقل کند و منابع زبانی موجودش شکافی به‌وجود می‌آید. روش‌هایی که فرد می‌کوشد به کمک آن‌ها این شکاف را پر کند، با عنوان «راهبردهای ارتباطی» (Communication Strategies) شناخته می‌شوند (بایالیستوک ۱۹۹۰). همه معلمان در کلاس‌های زبان دوم با استفاده از زبان‌آموزان از این راهبردها روبه‌رو شده‌اند و به نوعی با آن آشنایی دارند. برای مثال، زبان‌آموزی می‌خواهد واژه «صندلی» را بیان کند اما قادر به بیان آن نیست (به علت ضعف زبانی یا فراموشی)، بنابراین، می‌کوشد برای بیان مقصود خود راهی پیدا کند. در اینجا ممکن است ناگزیر این عبارت را بیان کند: «شئی است که چهار پایه دارد و بر روی آن می‌نشینیم». این نمونه‌ای از راهبردهای ارتباطی است که در ادبیات زبان دوم به‌عنوان طول و تفصیل شناخته می‌شود (برای آشنایی بیشتر با دیگر راهبردها به جدول شماره ۱ مراجعه شود).

این راهبردها ابزارهای باارزشی هستند که برای مقابله با مشکلات ارتباطی، از قبیل ندانستن یا به خاطر نیاوردن یک واژه خاص یا سوءتفاهم به کار می‌روند. این راهبردها همچنین می‌توانند به روانی و کارایی یک ارتباط بیفزایند. چنین راهبردهایی به‌ویژه برای متکلمان زبان دوم، که مدام با مشکلاتی در مکالمه روبه‌رو هستند، بسیار مفیدند؛ چراکه از طریق فراهم آوردن زمان و فضای مناسب برای مانور دادن باعث می‌شوند تا این متکلمان از احساس امنیت بیشتری در زبان دوم برخوردار شوند. در عین حال، تحقیقات در ارتباط با راهبردهای ارتباطی بدون مجادله نبوده است. هیچ تعریف پذیرفته شده عمومی در مورد راهبردهای ارتباطی وجود ندارد؛ در نتیجه، طبقه‌بندی‌های متناقض و متعددی برای این راهبردها در ادبیات زبان دوم به وجود آمده‌اند که طیف وسیعی از ابزارهای زبانی از قبیل تفسیر، ترک پیام، انتقال به زبان مادری و فرایندهای انتقال معنای تعاملی (مانند درخواست توضیح) را شامل می‌شوند.



## دیدگاه تعاملی

تمایز میان راهبردهای ارتباطی و فرایندهای انتقال معنی تا حدودی در تعریف معروف ترون (۱۹۸۳) از بین می‌رود. بر این اساس، «راهبردهای ارتباطی مربوط به یک تلاش دوجانبه از سوی دو طرف مکالمه می‌شود که به توافق بر روی یک معنی در موقعیت‌هایی که به نظر می‌رسد ساختارهای معنایی مورد نیاز میان دو طرف وجود ندارند، می‌پردازد» (ص ۶۵). این تعریف که به مراتب گسترده‌تر از تعریف فارچ و کسپر (۱۹۸۳) و حتی تعریف اولیه ترون (۱۹۷۷) است، برای اولین بار دیدگاهی تعاملی را مطرح کرد. همان‌گونه که خود ترون (۱۹۸۳) عنوان می‌کند، راهبردهای ارتباطی ابزارهایی هستند که در انتقال معنی مشترک، جایی که دو طرف صحبت سعی می‌کنند به‌عنوان یک هدف ارتباطی به توافق برسند، به‌کار می‌روند. این دیدگاه تعاملی فرایندهای ترمیم را نیز شامل می‌شود که ترون آن‌ها را راهبردهای ارتباطی در نظر می‌گیرد؛ اگر فقط هدفشان این باشد که معنی مورد نظر را، به جای فقط درست کردن شکل زبانی، روشن سازند. ترون خود هرگز قلمرو دسته‌بندی راهبردهای ارتباطی‌اش را به‌منظور اضافه کردن فرایندهای رفع اشکال تعاملی گسترش نداد اما دیگر محققان، این راهبردها، به‌خصوص راهبردهای انتقال معنی، را به راهبردهای ارتباطی اضافه کردند (برای مثال، دورنیه و تورل ۱۹۹۱؛ ویلمز ۱۹۸۷).

بررسی قرار دهند. آن‌ها ادعا می‌کردند که درک نکردن ابعاد روان‌شناسی و روان‌شناختی زبان برای استفاده از راهبردهای ارتباطی، و تنها تمرکز کردن بر سطح ظاهری مکالمه، به تولید دسته‌بندی‌هایی انجامیده که در اعتبار آن‌ها تردید وجود دارد. در واقع، تکرر دسته‌بندی‌های تولید-محور متفاوت در تحقیقات راهبردها خمیرمایه بحث باالیستوک و گروه نایمگن را تشکیل می‌دهد. کلرمن (۱۹۹۱) این موضوع را این‌گونه بیان می‌کند که «مطالعه نظام‌مند راهبردهای جبرانی (اصطلاحی که او برای راهبردهای ارتباطی به‌کار می‌برد) با ساختن دسته‌بندی‌های متفاوت از راهبردهای ارتباطی که بر اساس معیارهای متغیر و متضاد شناسایی می‌شوند، نیازها را کاملاً برطرف نکرده است. این بی‌ثباتی و تناقض به تکرر راهبردهای متفاوت، با در نظر نگرفتن ملزومات اساسی همچون مقبولیت روان‌شناختی، ایجاز و متناهی بودن، منجر شده است» (ص ۱۵۸).

باالیستوک و گروه نایمگن پیشنهاد کردند که تحقیقات راهبردهای ارتباطی به جای تولید-محور بودن چشم‌انداز تحلیلی جدیدی را در پیش بگیرد و بر «ژرف‌ساخت» رفتار راهبردی زبان متمرکز شود. بول و ترون (۱۹۹۷) این دوگانگی دیدگاه‌ها توسط محققان را در قالب دو گروه مطرح می‌کنند: موافقان که دیدگاهی تعاملی دارند و مخالفان که رویکردی روان‌شناختی در پیش گرفته‌اند. آن‌ها این‌گونه نتیجه‌گیری می‌کنند که موافقان به تشریح زبان تولید شده توسط زبان‌آموزان می‌پردازند و خصوصاً ابزارهای مورد استفاده برای تولید راهبردهای ارتباطی را مورد بررسی قرار می‌دهند. این گروه اصولاً به تشریح شکل‌های مشاهده شده در تولید زبان دوم با توضیح نسبی درباره تفاوت‌ها در فرایند روان‌شناختی‌ای که

## محققان در گذشته راهبردهای ارتباطی را به‌عنوان واحدهای تحلیلی مجزا و مستقل تلقی کرده‌اند و به محیط تعاملی‌ای که آن‌ها در آن به‌کار می‌روند، اصلاً توجهی نداشته‌اند

### دیدگاه روان‌شناختی

مفهوم‌سازی‌های متفاوت که در دیدگاه‌های سنتی و تعاملی به آن‌ها اشاره شد، در یک چیز با یکدیگر مشترک‌اند: آن‌ها در تعریف راهبردهای ارتباطی اساساً رویکردی زبانی را دنبال می‌کنند. با وجود این، محققان دیگر، به‌ویژه باالیستوک (۱۹۹۰) و گروه نایمگن (یعنی بونگائرتس، کلرمن و پولیسه)، رویکردی کاملاً متفاوت را در پیش گرفتند. با وجود اینکه تعریف آن‌ها از راهبردهای ارتباطی به تعریف فارچ و کسپر (۱۹۸۳) شباهت داشت، آن‌ها عنوان می‌کردند که راهبردهای ارتباطی ذاتاً فرایندهایی ذهنی هستند؛ بنابراین، تحقیقات در زمینه راهبردهای ارتباطی باید فرایندهای شناختی (Cognitive Processes) نهفته در استفاده راهبردی زبان را مورد

آن‌ها را تولید کرده است، می‌پردازد. از سوی دیگر، مخالفان به توضیح فرایندهای روان‌شناختی استفاده شده توسط زبان‌آموزان می‌پردازند و به خصوص تصمیمات شناختی زبان‌آموزان در جهت تولید راهبردهای ارتباطی را مورد بررسی قرار می‌دهند. این گروه اصولاً به تشریح فرایندهای شناختی با توضیح نسبی در مورد شباهت ذاتی شکل‌های متفاوت زبانی مشاهده شده در زبان دوم می‌پردازد.

### دسته‌بندی‌های راهبردهای ارتباطی

تفاوت‌های مفهومی میان محققان هنگامی به روشنی به چشم خواهند آمد که آن‌ها ابزارهای زبانی‌ای را که راهبردهای ارتباطی می‌نامند، مشخص کنند. بر این اساس، تعداد و دسته‌بندی این راهبردها در تحقیقات مختلف به طرز قابل توجهی با یکدیگر متفاوت است. در این قسمت سعی می‌شود مهم‌ترین ابزارهای زبانی و دسته‌بندی آن‌ها در رشته آموزش زبان دوم تحت عنوان راهبردهای ارتباطی ارائه شود.

اولین موردی که در هنگام مقایسه دسته‌بندی‌های متفاوت به چشم می‌آید، این است که این دسته‌بندی‌ها به گستره گوناگونی از ابزارهای زبانی با توضیحات متفاوت در مورد آن‌ها پرداخته‌اند. در یک سر این گستره، دسته‌بندی‌های گروه‌نایمگن و بایالیستوک (۱۹۹۰) قرار دارند که به‌صراحت، قلمرو پدیده‌های زبانی را به راهبردهای جبران‌واژه‌ای (یعنی ابزارهایی که برای

جبران‌واژه‌های دور از دسترس یا فراموش شده به کار می‌روند) محدود کرده‌اند. در سوی دیگر این گستره، دسته‌بندی ترون و همکاران (۱۹۷۶) قرار دارد که به مدیریت مشکل در زبان دوم به صورت کلی می‌پردازد.

با وجود اینکه اصطلاحات به کار رفته و خصوصیاتشان به‌طور قابل ملاحظه‌ای با یکدیگر متفاوت‌اند، بخش‌هایی از این دسته‌بندی‌ها (بایالیستوک ۱۹۸۳؛ فارچ و کسپر ۱۹۸۳؛ ترون و همکاران ۱۹۷۶) شباهت‌های بسیاری به یکدیگر دارند. بایالیستوک (۱۹۹۰) این همگرایی مفاهیم مشابه را این‌گونه توضیح می‌دهد:

گوناگونی دسته‌بندی‌های ارائه شده در ادبیات آموزش زبان دوم اصولاً در اصطلاحات به کار رفته و اصول طبقه‌بندی کلی با یکدیگر تفاوت دارند نه در ذات راهبردهای خاص. اگر ما تفاوت در ساختار این دسته‌بندی‌ها را با از میان برداشتن دسته‌بندی‌های گوناگون کلی نادیده بگیریم، آن‌گاه یک هسته مرکزی از راهبردهای خاص که مدام در تمام این دسته‌بندی‌ها تکرار می‌شوند، به دست خواهد آمد (۶۱).

با توجه به اینکه راهبردهای ارتباطی استفاده شده در این دسته‌بندی‌ها کمابیش مشترک‌اند و تنها در نوع نام‌گذاری با یکدیگر تفاوت دارند، در اینجا به ذکر مهم‌ترین و پرکاربردترین نوع این راهبردها در این دسته‌بندی‌ها اشاره می‌شود (جدول زیر).

جدول ۱: انواع مختلف راهبردهای ارتباطی (برگرفته از دورنیه و اسکات ۱۹۹۷)

راهبرد ارتباطی	توضیح	مثال
ترک پیام	هنگامی که فرد به علت مشکل زبانی پیامی را ناتمام رها می‌کند.	یک شخصی که... که مسئول ساختمان است... نمی‌دانم...
کاهش پیام (اجتناب از موضوع)	کاهش پیام از طریق اجتناب از ساختارها و موضوعات زبانی خاص که در درس‌سازند.	(توضیح زبان‌آموز): من به دنبال عبارت «از شغلم راضی‌ام» بودم اما به جای آن از «شغل خوب» استفاده کردم.
طول و تفصیل (تفسیر)	با مثال نشان دادن، توضیح دادن یا شرح دادن مشخصات شیء یا عمل موردنظر	«آن آب می‌شود» به جای «ذوب شدن»
تقریب	استفاده از یک لغت دیگر که مشخصات معنایی مشترکی با لغت یا ساختار موردنظر دارد.	بشقاب به جای «کاسه»
ابداع لغت	خلق یک لغت جدید با استفاده از قوانین زبان دوم که در آن زبان وجود ندارد.	(توضیح زبان‌آموز): به دنبال عبارت تمیز کردن خیابان بودم اما از ترکیب لغت «اشغال» و پیشوند منفی سازم «بدون» (که در زبان دوم وجود ندارد) استفاده کردم.
ترجمه تحت‌اللفظی (انتقال)	ترجمه تحت‌اللفظی یک لغت، اصطلاح یا ساختار از زبان اول به زبان دوم	من یک اشتباه بزرگ ساختم به جای «من مرتکب اشتباه بزرگی شده‌ام» (از فرانسوی به انگلیسی).
تعویض زبان	استفاده مستقیم از لغت زبان اول در زبان دوم	استفاده از لغت لاتین «ferrum» به جای لغت انگلیسی «iron»
اشارات غیرزبانی	توضیح مفاهیم از طریق اشارات و حرکات در موقع سخن گفتن	(توضیح زبان‌آموز): به جای عبارت «آن را بیرون خانه گذاشتم» از حرکات دست استفاده کردم؛ چون آن عبارت را به یاد نمی‌آوردم.
درخواست کمک مستقیم	درخواست کمک از هم صحبت از طریق سؤال کردن	یک ساعت قدیمی است که وقتی زنگ می‌زند... نمی‌دانم... یک پرنده از آن خارج می‌شود، اسم آن چیست؟
درخواست کمک غیرمستقیم	درخواست کمک غیرمستقیم از طریق اشاره‌های زبانی و غیرزبانی	اسم آن... (بالا بردن صدا، توقف، تماس چشمی)



## رویکرد انتقادی

بیشتر تحقیقات انجام شده بر روی راهبردهای ارتباطی از آن جهت که عمدتاً در محیط‌های آزمایشگاهی و از طریق روش‌های استخراج مصنوعی انجام شده‌اند (به‌عنوان مثال، بایالیستوک ۱۹۸۳؛ کلنل ۱۹۹۴؛ جوردین ۲۰۰۰؛ لیتلمور ۲۰۰۳؛ ملکی ۲۰۰۷؛ می و ناتالانگ ۲۰۱۰؛ ناکاتانی ۲۰۱۰؛ پریبخت ۱۹۸۵؛ واناروک ۲۰۰۳؛ وانگساوانگ ۲۰۰۱) و به محیط طبیعی کلاس توجهی نداشته‌اند، محدود بوده‌اند (برای استثنا رجوع شود به عنانی سراب ۲۰۰۴؛ یعقوبی و رحمانی دغاارونی ۲۰۰۹). به عبارت دیگر، محققان در گذشته راهبردهای ارتباطی را به‌عنوان واحدهای تحلیلی مجزا و مستقل تلقی کرده‌اند و به محیط تعاملی‌ای که آن‌ها در آن به کار می‌روند، اصلاً توجهی نداشته‌اند. ناکاتانی و گو (۲۰۰۷) معتقدند «در حالی که مطالعات بسیاری در ارتباط با استفاده از راهبردهای ارتباطی برای تعامل و ترمیم در محیط‌های آزمایشگاهی به انجام رسیده‌اند، تحقیقات بسیار کمی استفاده از راهبردهای ارتباطی توسط زبان‌آموزان در محیط‌های واقعی کلاسی را، جایی که زبان‌آموزان ممکن است از هر دو جهت کتی و کیفی از راهبردهای ارتباطی متفاوت‌تر از محیط‌های آزمایشگاهی استفاده کنند، مورد بررسی قرار داده‌اند» (ص ۲۱۳).

## راهبردهای ارتباطی مربوط به یک تلاش دوجانبه از سوی دو طرف مکالمه می‌شود که به توافق بر روی یک معنی در موقعیت‌هایی که به نظر می‌رسد ساختارهای معنایی مورد نیاز میان دو طرف وجود ندارند، می‌پردازد

از سویی دیگر، تحقیقات انجام شده در مورد راهبردهای ارتباطی از این لحاظ که به‌طور عمده بر شکاف‌های لغوی زبان‌آموزان تمرکز کرده‌اند، محدود بوده‌اند. به عبارت دیگر، محققان بیشتر به تولیدات زبانی فردی (در تضاد با دستیابی به درک مشترک یا ساختن متقابل گفتمان) توجه کرده‌اند و به امکان همکاری طرف صحبت در فرایند انتقال معنی اصلاً توجهی نداشته‌اند (ویلیامز و همکاران ۱۹۹۷). بدین‌سان، راهبردهای ارتباطی همواره به‌عنوان بخشی از استفاده زبان‌آموز از زبان و نه محصول تعامل میان یک زبان‌آموز و حداقل، یک هم‌صحبت دیگر مورد مطالعه قرار گرفته‌اند (فرناندز دوبائو و پالاسیوس مارتینز ۲۰۰۷).

به همین دلیل، اخیراً به سبب عدم درک مشکلات درون کلاس و تعامل میان معلم-زبان‌آموز، بر تعداد تحقیقات

راهبردهای ارتباطی در گفتمان کلاسی افزوده شده است. در چند سال اخیر مطالعات جدیدی به انجام رسیده‌اند که از رویکردی تعاملی در توصیف استفاده از راهبردهای ارتباطی سود جست‌ه‌اند. با پیروی از این ادعای یول و ترون (۱۹۹۱) که برای فهم جامع‌تر ارتباط راهبردی باید به هر دو روی سکه توجه شود، یعنی هم عملکرد زبان‌آموزان و هم طرف‌های صحبتشان مورد بررسی قرار گیرند، محققان، همچون فرث و وگنر (۱۹۹۷) و همچنین وگنر و فرث (۱۹۹۷)، تلاش کرده‌اند تا ارتباط راهبردی را به‌عنوان یک پدیده تعاملی معرفی کنند. در این تحقیقات، راهبردهای ارتباطی به‌عنوان عناصر سیال و مشترک ساخته شده در محیط تعاملی مورد بررسی قرار می‌گیرند و عملکرد ارتباطی آنان از طریق به حساب آوردن عملکرد تمامی شرکت‌کنندگان در مکالمه بنا نهاده می‌شود و نه صرفاً زبان‌آموزان. به همین جهت، لزومی ندارد که حتماً زبان‌آموز زبان دوم در دانش زبانی‌اش، به هنگام تعامل در درون کلاس، نقص داشته باشد و ممکن است معلم غیربومی هم دچار این مشکل باشد (رمپتون ۱۹۹۷). همان‌گونه که ویلمز (۱۹۸۷) عنوان می‌کند «همه ما [معلمان] - و نه تنها زبان‌آموزانمان - به‌صورت طبیعی تمایل داریم به هنگام مواجهه با مشکلات ارتباطی از راهبردهای ارتباطی سود جوییم.»

بحث اخیر در محیط کلاسی آموزش زبان خارجی، جایی که معلمان غیربومی به فعالیت مشغول‌اند، از اهمیت دوچندانی برخوردار است. باید توجه داشت که بسیاری از این معلمان خود متکلمان زبان دوم هستند و دانش زبانی‌شان آن‌چنان که باید، رشد نیافته است. بر این اساس، راهبردهای ارتباطی در مورد معلمان غیربومی به دو جهت اهمیت می‌یابند: اول، تسهیل انتقال معنا به زبان‌آموزان و دوم، منبعی برای کمک به معلمان غیربومی زبان دوم (عنانی سراب ۲۰۰۴).

بررسی گفتار این معلمان می‌تواند تا حد بسیاری شرایط و دستاوردهای اصول آموزش و یادگیری در محیط کلاسی را روشن سازد (کالن ۱۹۹۸). بر این اساس، اهمیت گفتار معلمان بر دو جنبه استوار است: اول، نقش آن در فراهم آوردن منبع زبانی مناسب برای زبان‌آموزان؛ دوم، نقش آن به‌عنوان یک جزء تعاملی تأثیرگذار در محیط یادگیری زبان. به گفته عنانی سراب (۲۰۰۴):

کارکردهای گفتار معلمان در آموزش زبان معاصر، و همچنین تربیت و رشد معلمان، از اهمیت زیادی برخوردار است. این اهمیت از آنجا نشأت می‌گیرد که با رشد روزافزون نقش گفتار معلمان در تعیین الگوهای تعاملی و به‌خصوص فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری برای زبان‌آموزان مواجه هستیم. محققان بر سر این موضوع اتفاق نظر دارند که از طریق بررسی گفتار معلمان و تعامل کلاسی می‌توانیم به فهم بهتری از فرایند آموزش و یادگیری دست یابیم (۱).

بنابراین، با وجود اینکه گفتار معلمان در فهم و ارتقاء آموزش زبان دوم از اهمیت زیادی برخوردار بوده، به معلمان آن چنان که باید توجه نشده و به خصوص یکی از ویژگی‌های مهم گفتار آنان، یعنی راهبردهای ارتباطی، مورد غفلت واقع شده است.

با در نظر گرفتن مسائل آموزشی، اکنون به مرحله‌ای رسیده‌ایم که اکثر افراد این سؤال را مطرح می‌کنند که آیا واقعاً لزومی برای مطالعه راهبردهای ارتباطی به عنوان یک موضوع برجسته در تحقیقات زبان دوم وجود دارد یا خیر. محققان برجسته این گونه عنوان می‌کنند که راهبردهای ارتباطی باید در واقع در تحقیقات زبان دوم نقشی اساسی بازی کنند اما اهمیت حقیقی آن‌ها تنها موقعی مشخص می‌شود که محدوده تحقیقات راهبردهای ارتباطی فراتر از رویکردهای خاص تعاملی و روان‌شناختی که در حال حاضر در رشته آموزش زبان دوم حکم‌فرما هستند، گسترش یابد (رمپتون ۱۹۹۷). مخصوصاً تحقیقات می‌توانند به طرز مفیدتری فراتر از دستور و لغت به دیگر حوزه‌های مشکل‌زا، فراتر از ارجاع صرف به معانی اجتماعی و بین فردی، فراتر از فرد به گروه‌ها و در نهایت فراتر از تحقیق فقط در مورد زبان‌آموزان به معلمان غیربومی (به عنوان مثال، عنانی سراب ۲۰۰۴؛ یعقوبی و رحمانی دغارونی ۲۰۰۹) نیز بپردازند. در این صورت، مفهوم راهبردهای ارتباطی در زبان دوم می‌تواند به گونه‌ای پربارتر به ادبیات وسیع‌تری خارج از قلمروی فراگیری زبان دوم متصل شود و به موضوعی غنی برای تحقیق درباره موضوعات تعاملی، اجتماعی و آموزشی تبدیل شود.

**راهبردهای ارتباطی زیر مجموعه‌ای از تلاش‌های زبان‌آموز برای مدیریت مشکل در زبان دوم را تشکیل می‌دهند که با مشکلات تولید زبان در مرحله طرح‌ریزی سروکار دارند. این راهبردها از دیگر ابزارهای حل مشکل، از قبیل انتقال معنی و فرایندهای ترمیم (مانند درخواست و فراهم کردن توضیح)، که شامل کنترل کردن مشکلات در طول مکالمه می‌شوند، جدا هستند**

نکات مهمی را که از بحث بالا به دست می‌آیند، می‌توان از دیدگاه جامعه‌شناختی زبان این گونه خلاصه کرد:  
۱. تحقیقات در زمینه راهبردهای ارتباطی باید به معانی اجتماعی و بین فردی توجه بیشتری داشته باشند؛

۲. با توجه به نکته اول، مشخص می‌شود که چگونه مشکلات زبانی می‌توانند به تشخیص روان‌شناختی و تعاملی هویت زبان‌آموزان متصل شوند؛
۳. تشخیص اینکه دانش زبانی کاربر زبان دوم با مشکل مواجه است، می‌تواند از طریق هر دو طرف مکالمه مطرح شود؛
۴. لزومی ندارد که حتماً زبان‌آموز زبان دوم در دانش زبانی‌اش، به هنگام تعامل در درون کلاس، نقص داشته باشد و ممکن است معلم غیربومی هم دچار این مشکل باشد.

### نتیجه‌گیری

مشکلات و سختی‌های زبان بخش مهمی از ارتباط را در زبان دوم تشکیل می‌دهند و از این رو مدیریت مشکل در سطوح مختلف رخ می‌دهد. بنابراین، جای تعجب نیست که راهبردهای ارتباطی، به عنوان ابزارهای زبانی برای غلبه بر مشکلات ارتباطی، هدف تحقیقات بسیاری در طول سه دهه گذشته قرار گرفته‌اند. همچنین این موضوع که رویکردهای فهم راهبردهای ارتباطی بر اساس گرایش‌های کلی محققان به سمت تجزیه و تحلیل زبان متفاوت بوده‌اند، قابل درک است. این گوناگونی در تعریف‌ها و دسته‌بندی‌های متعددی که از راهبردهای ارتباطی ارائه شد، به خوبی نمایان است.

با نگاهی به پیشرفت تحقیقات راهبردهای ارتباطی، یک طرح کلی به خوبی نمایان می‌شود. اولویت اولیه - تشخیص و دسته‌بندی راهبردهای ارتباطی - به تدریج جای خود را به تجزیه و تحلیل فرایندهای ذهنی استفاده از این راهبردها داد. به عبارت دیگر، دل‌مشغولی اصلی محققان برجسته بسیاری این بود که چارچوبی فرایند-محور از رفتار راهبردی زبان با توجه به دسته‌بندی‌های صحیح روان‌شناختی زبان، بنا کنند. مخصوصاً دو رویکرد قابل توجه در این زمینه، گروه نایمگن و بایالیستوک (۱۹۹۰)، سعی کردند تا استفاده از این راهبردها را به مدل‌های رایج پردازش زبان و تولید گفتار ربط دهند. با وجود این، در حال حاضر تحقیقات به سمت وسوی دیگری کشیده شده است. محققان بر آن‌اند که تحقیقات باید از شکل سنتی خود جدا شوند و به شیوه‌ای کاربردی‌تر در خدمت آموزش زبان دوم در آیند. راهکاری که آن‌ها ارائه می‌کنند این است که باید به گفتمان درون کلاس، به عنوان تنها منبع موثق تعامل زبان، توجه بیشتری شود و راهبردهای ارتباطی، جدا از دیدگاه‌های نظری صرفاً تعاملی و روان‌شناختی، در محیط پویا و سیال کلاس مورد بررسی قرار گیرند. در این میان، باید به هر دو طرف مکالمه یعنی زبان‌آموزان و معلمان پرداخت و نه تنها زبان‌آموزان. رویکرد جدید به افزایش آگاهی از اوضاع اجتماعی، محیطی و تعاملی استفاده از زبان در محیط آموزش زبان خارجی نیاز دارد و توجه بیشتری را نسبت به مهم‌ترین جزء کلاس، یعنی معلم، می‌طلبد. خلاصه اینکه، تحقیقات در زمینه راهبردهای ارتباطی

Mei, A. & Nathalang, S. S. (2010). Use of communication strategies by Chinese EFL learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33 (3), 110-125.

Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, 94 (1), 116-136.

Nakatani, Y. & Goh, C. (2007). A review of oral communication strategies: Focus on interactionist and psycholinguistic perspectives. In A. D. Cohen and E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies*, 2007, pp. 207-227.

Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics*, 6, 132-146.

Rampton, B. (1997). A sociolinguistic perspective on L2 communication strategies. In G. Kasper and E. Kellerman (Eds.), *communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, 1997, pp. 279-303.

Tarone, E., Cohen, A. D., & Dumas, G. (1976). A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In C. Faerch and G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*, 1983, pp. 4-14.

Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In H. D. Brown, C. A. Yorio, & R. C. Crymes (Eds.), *On TESOL 77*, 1977, pp. 194-203.

Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*, 1983, pp. 61-74.

Wagner, J. & Firth, A. (1997). Communication strategies at work. In G. Kasper & E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, 1997, pp. 323-344.

Wannaruk, A. (2003). Communication strategies employed by EST students. *Studies in Language and Language Teaching*, 12, 1-18.

Willems, G. (1987). Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System*, 15(3), 351-364.

Williams, J., Inscoc, R. and Tasker, T. (1997). Communication strategies in an interactional context: the mutual achievement of comprehension. In G. Kasper and E. Kellerman (Eds.), *communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, 1997, pp. 304-322.

Wongsawang, P. (2001). Culture-specific notions in L2 communication strategies. *Second Language Studies*, 19(2), 111-135.

Yaqubi, B., & Rahmani Doqaruni, V. (2009). Examining the relationship between Iranian non-native English teachers' use of communication strategies and context types within Iranian EFL classrooms. *Iranian EFL Journal*, 5, 46-92.

Yule, G., & Tarone, E. (1991). The other side of the page: Integrating the study of communication strategies and negotiated input in SLA. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research*, 1991, pp. 142-161.

Yule, G. & Tarone, E. (1997). Investigating communication strategies in L2 reference: pros and cons. In G. Kasper and E. Kellerman (Eds.), *communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, 1997, pp. 17-30.

پیشرفت بسیاری در طول سه دهه گذشته داشته است و هنوز هم، به دو دلیل عمده، منبع سرشاری برای تحقیقات آینده است: اول اینکه این حوزه تحقیقاتی به درستی یک حوزه کاربردی است؛ دلالت‌های عملی فهم مدیریت مشکل در ارتباط زبان دوم عظیم و قابل توجه است. با این همه، با وجود اینکه متکلمان زبان دوم زمان و تلاش بسیاری را صرف مبارزه با مشکلات زبانی می‌کنند، هنوز کلاس‌های زبان دوم توانایی آماده کردن معلمان و شاگردان را برای مقابله با این مشکلات ندارند. دوم اینکه با آمیختن دیدگاه‌های تعاملی و روان‌شناختی با دیدگاه‌های حاضر در ارتباط با راهبردهای ارتباطی، مطالعه راهبردهای ارتباطی کمک خواهد کرد مدل‌های علمی یادگیری و استفاده از زبان دوم تصحیح شوند.

#### منابع

Anani Sarab, M. R. (2004). The study of communication strategies in teacher talk. *Iranian Journal of Applied linguistics*, 7 (2), 1-44.

Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*, 1983, pp. 100-118.

Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second language use*. Oxford: Blackwell.

Clennell, C. (1994). Investigating the use of communication strategies by adult second language learners: A case for trusting your own judgement in classroom research. *TESOL Journal*, 4, 32-35.

Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52 (3), 179-187.

Dornyei, Z., & Thurrell, S. (1991). Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*, 45(1), 16-23.

Dornyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173-209.

Faerch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch and G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*, 1983, pp. 20-60.

Fernandez Dobao, A. M. & Palacios Martinez, I. M. (2007). Negotiating meaning in interaction between English and Spanish speakers via communication strategies. *Atlantis*, 29 (1), 87-105.

Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.

Jourdain, S. (2000). A native-like ability to circumlocute. *The Modern Language Journal*, 84 (2), 185-195.

Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research*, 1991, pp. 142-161.

Littlemore, J. (2003). The communicative effectiveness of different types of communication strategy. *System*, 31, 331-347.

Maleki, A. (2007). Teachability of communication strategies: An Iranian experience. *System*, 35, 1-12.

گزارش: سفر به استان‌ها، زمینه‌آشنایی مخاطبان با مجله

# تعامُل با مخاطبان و نقش دبیرخانه راهبردی زبان



Roshd  
& Teachers

شهلا زارعی نیستانک

## اشاره

در این جلسه ۲۱ نفر از دبیران از ناحیه ۱ و ۲ آموزش و پرورش شهر اردبیل، اعضای دبیرخانه راهبردی زبان انگلیسی و گروه‌های آموزشی حضور داشتند. در ابتدا آقای طهماسب بیرامی، رئیس تکنولوژی و گروه آموزشی متوسطه در مورد نقش مجلات رشد در برنامه درسی توضیحاتی داد و در ادامه، خانم زارعی در مورد تاریخچه انتشار و اهداف مجله و نیز محتوای آن نکاتی را مطرح کرد و از دبیران خواست که در زمینه گوناگون با طرح تجربیات و پیشنهادها یا ارسال مقاله با مجله همکاری کنند.

در این جلسه تعدادی از دبیران حاضر پیشنهادهایی را مطرح کردند که در اینجا به‌طور خلاصه به آن‌ها اشاره می‌کنیم. - استفاده از محتوای مجله رشد آموزش زبان در دوره‌های ضمن خدمت دبیران؛

- تقاضای بازنگری مسئولان در مورد امتیاز درج مقاله در

یکی از راهبردهای مجلات تخصصی رشد در مخاطب‌شناسی و سنجش و اطلاع از نیازهای حرفه‌ای دبیران زبان خارجه ارتباط با دبیران سراسر کشور است که این مهم از طرق گوناگون از جمله سایت، وبگاه، تلفن، ایمیل یا سفرهای استان تحقق می‌پذیرد. سال‌هاست دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی این‌گونه سفرها را برنامه‌ریزی و تدارک می‌بیند و سردبیران و مدیران داخلی مجلات در مراکز استان‌ها و شهرها در میان مخاطبان و خوانندگان مجلات حاضر می‌شوند تا در جریان نظرها و پیشنهادهای آنان قرار گیرند.

در این راستا، مدیر داخلی مجله رشد آموزش زبان، شهلا زارعی نیستانک در جلسه‌ای که در آبان‌ماه سال ۱۳۹۱ در مرکز استان اردبیل برگزار شد، شرکت کرد که ماحصل این جلسه از نظر شما خوانندگان محترم می‌گذرد.



مجلات رشد؛

- درج مصاحبه‌های تخصصی در مجله (این گونه مطالب به دبیران در شناخت مباحث علمی و حرفه‌ای کمک مؤثری خواهد کرد)؛

- انجام مصاحبه با دبیران موفق و متخصصان زبان در ایران و جهان و درج زندگی‌نامه آن‌ها؛

- درج نتایج از پژوهش‌هایی که در آموزش و پرورش استان‌ها انجام گرفته است و به نقش متغیرها در کیفیت آموزش زبان پرداخته‌اند؛

در انتهای این جلسه بر نقش دبیرخانه راهبردی زبان در ایجاد ارتباط بین دبیران در مناطق آموزشی سراسر کشور و مجله رشد آموزش زبان تأکید شد و روش‌های زیر برای ایجاد

ارتباط با مجله پیشنهاد گردید.

- خبرسانی در مورد فعالیت‌های دبیرخانه راهبردی؛  
- چاپ و انتشار نتایج فعالیت‌های پژوهشی دبیرخانه در مجله رشد آموزش زبان؛

- ایجاد تعامل بیشتر بین دبیران و مجله رشد آموزش زبان از طریق انتخاب بخش‌های خاص از محتوای مجله و در اختیار نهادن آن‌ها به منظور دریافت نظر دبیران در مورد مطالب انتخاب شده؛

- برگزاری مسابقات مقاله‌نویسی و مقاله‌خوانی و انعکاس نتایج آن در مجله؛

- انعکاس نظرها و پیشنهادهای دبیرخانه درباره برنامه‌های مشترک به منظور ارتقای سطح مجله و مخاطبان.

# فعالیت‌های گروه درسی زبان‌های خارجی



Roshd  
& Teachers

دکتر سید بهنام علوی مقدم مدیر گروه زبان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی  
email: eng-dept@talif.Sch.ir



انجام شده در زمینه آسیب‌شناسی آموزش غیررسمی زبان‌های خارجی در کشورمان و نقاط قوت و ضعف آن پرداختند.

همچنین بلافاصله پس از صدور ابلاغ اعضای شورای برنامه‌ریزی زبان‌های خارجی و برگزاری اولین نشست شورای مذکور در فروردین ماه سال ۱۳۹۱، فرایند برنامه‌ریزی به‌منظور تدوین راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی آغاز شد. نخستین گام در تدوین راهنمای برنامه درسی، تشکیل شش کارگروه تخصصی با موضوع اصول، اهداف، محتوا، روش تدریس، روش ارزشیابی و اشاعه برنامه و تربیت معلم بود.

هر یک از این کارگروه‌ها طی جلسات متعدد و ساعات‌ها کار تخصصی، بخش مربوط به حوزه فعالیت خود را با استفاده از اسناد بالادستی از جمله سند راهنمای برنامه درسی ملی تدوین کردند.

در جلسه سوم نیز نگاشت اول راهنمای برنامه درسی مورد نقد و بررسی قرار گرفت و مقرر گردید پس از اعمال اصلاحاتی چند، برای تصویب و اعتباربخشی به نهادهای ذی‌ربط ارائه شود. راهنمای مذکور هم‌اکنون جهت اعتباربخشی به کارشناسان و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت و آموزش زبان‌های خارجی در نهادهای مسئول ارائه شده و در مسیر تصویب نهایی است.

تدوین سند راهنمای برنامه درسی ملی زمینه را برای آغاز فرایند تألیف کتاب‌های جدید درسی زبان انگلیسی فراهم کرده است و گروه زبان‌های خارجی در حال برنامه‌ریزی برای تهیه و تدوین بسته آموزشی جدید از جمله کتاب‌های تازه تألیف مبتنی بر رهیافت‌های نوین آموزشی مبتنی بر مفاد اسناد کلان فرهنگی - آموزشی، به‌ویژه سند برنامه درسی ملی، است.

دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی همچنان که از نام و عنوانش پیداست سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی برای آموزش زبان‌های خارجه؛ انگلیسی، فرانسه، آلمانی و ایتالیایی در دوره‌های تحصیلی راهنمایی و متوسطه را عهده‌دار می‌باشد. گروه علاوه بر تهیه و تدوین برنامه درسی یادشده، دست‌اندرکار تولید مواد آموزشی و تألیف کتاب‌ها و رسانه‌های مربوطه نیز می‌باشد و اینک در دور جدید بازنگری برنامه و کتب و مواد آموزشی در راستای تحول بنیادین است.

گروه زبان‌های خارجی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی در بهار و تابستان سال ۱۳۹۱ روزهای پرکاری را پشت‌سر گذاشت. در طول این مدت شورای برنامه‌ریزی زبان‌های خارجی، به‌عنوان سیاست‌گذار فعالیت‌های گروه، سه جلسه تخصصی تشکیل داد.

جلسه اول با حضور مسئولان از جمله رئیس محترم سازمان، معاونان ایشان و همچنین مدیرکل دفتر تألیف و معاونان آن دفتر برگزار شد. در این جلسه دکتر سید بهنام علوی مقدم، مدیر و دکتر رضا خیرآبادی، کارشناس گروه زبان‌های خارجی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف به بررسی بخش‌های مربوط به آموزش زبان در اسناد فرادستی به‌ویژه سند چشم‌انداز بیست‌ساله، سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت، سند برنامه درسی ملی و نحوه تحقق آن‌ها در راهنمای برنامه درسی پرداختند.

در جلسه دوم دو تن از اعضای شورا، حسین گل‌بستان و خانم دکتر رحیمی‌نژاد، به بررسی و فراتحلیل پژوهش‌های

میزگردی با حضور مؤلفان، معلمان و کارشناسان گروه زبان‌های خارجی

# از آرزوی معلمان تا مقیاس‌آزمایی در برابر رویکردهای جدید

رویکرد فعال و خودباورانه، ضرورت تغییر کتاب‌های درسی زبان انگلیسی



Roshd  
& Teachers

مجله رشد آموزش زبان‌های خارجی، عضو شورای برنامه‌ریزی و مؤلف کتاب پایه هفتم، شهلا زارعی نیستانک (مدیر داخلی مجله رشد آموزش زبان‌های خارجی و کارشناس سابق گروه زبان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی)، دکتر سیدبهنام علوی مقدم (مدیر گروه زبان‌های خارجی، مدیر شورای برنامه‌ریزی)، دکتر رضا خیرآبادی (عضو شورای برنامه‌ریزی)، دکتر شهرام خدیشریبانی (مؤلف کتاب پایه هفتم و دبیر مجرب)، دکتر اشرف زهره‌وند (عضو کارگروه تهیه و تدوین راهنمای برنامه درسی و دبیر مجرب)، نورالله قربانی (مؤلف کتاب پایه هفتم، دبیر مجرب و سرگروه آموزشی شهرستان‌های استان تهران).

● **هدف از برگزاری این میزگرد بررسی مسائل مربوط به تألیف کتاب‌های درسی جدید زبان انگلیسی است. آقای علوی مقدم، لطفاً درباره ضرورت تألیف کتاب‌های جدید توضیحاتی ارائه نمایید.**

○ **علوی مقدم:** همان‌طور که دوستان مستحضردن کتاب‌های فعلی موجود در نظام آموزشی ما نزدیک به ۲۷ سال است که در چرخه آموزش قرار دارند. برای هر کتاب تحصیلی، به صورت استاندارد باید عمری حدود پنج تا ده سال در نظر گرفت،

گزارشگر: زهرا حکیم‌آرا

## اشاره

گذشت زمانی حدود ۲۷ سال از تألیف کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی، خواست دانش‌آموزان و معلمان، نیازهای روز جامعه به رویکردهای جدید در دنیای ارتباطی امروز، همه و همه دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی را بر آن داشت تا درصدد تغییر محتوای آموزشی و روش تدریس بر اساس اسناد بالادستی برآید. رویکرد انتخاب شده برای برنامه درسی، رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه است و براساس آن، دانش‌آموزان به شیوه‌ای فعال و نظام‌مند با حضور معلم، به عنوان راهبر و همراه، روند یادگیری زبان را طی می‌کنند. در برنامه درسی جدید هر چهار مهارت براساس سطوح پذیرفته شده یادگیری زبان آموزش داده می‌شوند. نظام ارزشیابی و خودارزشیابی هم به شیوه‌ای نوین طراحی و اجرا می‌شود. در میزگردی که با حضور سردبیر، مدیر داخلی و برخی اعضای هیئت تحریریه مجله رشد آموزش زبان‌های خارجی و اعضای گروه برنامه‌ریزی و تألیف دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی برگزار شد، به ضرورت‌های تألیف، محتوا، اجزای مختلف کتاب و سنجش و ارزشیابی پرداخته شد.

**حاضران در میزگرد:** دکتر محمدرضا عنانی‌سراب (سردبیر

اما متأسفانه به دلیل مسائل و مشکلات جانبی راهنمای برنامه درسی قبلی، بهرغم تلاش‌های زیاد دوستان، کتاب‌های جدیدی تألیف نشد. علت دیگر خواست دبیران، والدین و به طور کلی جامعه است. دلیل دیگر هم رویکرد آموزشی است. چون نظام آموزشی امروز هم پذیرای روش‌های سنتی نیست و امروزه روش‌های بهتری مانند رویکردهای ارتباطی مدنظر است که در راهنمای برنامه درسی هم آمده و در سند برنامه درسی ملی به‌عنوان رویکرد اصلی آموزش زبان خارجی مطرح شده است. از طرفی هم عناصر مختلفی در راهنمای برنامه درسی وجود دارند؛ از جمله نظام ارزشیابی، نظام تربیت معلم و روش‌های تدریس، که همگی تحت‌الشعاع رویکرد جدید قرار می‌گیرند.

### ● خانم زهره‌وند، لطفاً در مورد چارچوب برنامه درسی توضیح دهید.

● **زهره‌وند:** با توجه به اینکه آموزش و پرورش نهادی ملی است، باید به آن نگاهی ملی شود. بنا بر تحقیقات، بعد از مقایسه آموزش و پرورش کشور با آموزش و پرورش کشورهای مطرح، تغییر نظام آموزشی به شش-سه-سه یک ضرورت بود. چون سال ششم ابتدایی باعث می‌شد دانش‌آموز به اهدافی دست‌یابد که در طول پنج سال به آن‌ها نمی‌رسند. از نظر روان‌شناختی هم دانش‌آموز تا وارد دوره راهنمایی می‌شود، با تعدد کتاب‌ها و معلمان روبه‌رو بود و این مشکلاتی ایجاد می‌کرد، که شاهد افت تحصیلی بودیم. در سال ششم همان درس‌ها وجود دارد اما دو درس «پژوهش و تفکر» و «کار و فناوری» هم اضافه شده است. «کار و فناوری» با توجه به هوشمندسازی مدارس، و درس «پژوهش و تفکر» هم با توجه به بحث «دانش‌آموز

پژوهنده» یک نیاز است؛ تا بتوانیم به سمت و سویی حرکت کنیم که دانش‌آموز خودش مشکل را درک کند و برای حل آن راهکارهایی ارائه دهد. در دوره متوسطه، در بحث زبان هم رویکرد ما رویکردی «فعال و خودباورانه» است؛ یعنی دانش‌آموز بتواند بدون ترسی از مرتکب شدن خطاهای زبانی به سمت برقراری ارتباط حرکت کند. اهداف ما عناصر «علم و عمل، ایمان و اخلاق و تفکر» در چهار عرصه ارتباط با خود، خدا، خلق و خلقت را دربرمی‌گیرد. یعنی دانش‌آموز اول خودش را می‌شناسد و از شناخت خودش به «خلقت» و در نهایت به «خدا» می‌رسد؛ چون رویکرد عام ما رویکرد «فطرت‌گرایی توحیدی» است. یعنی دانش‌آموز از نظر جسمی و روحی به رشدی می‌رسد که خود «حقیقت جو و حقیقت طلب» می‌شود. بعد از آن، اهدافمان در حیطه‌های «فرهنگی، آموزشی، اقتصادی، سیاسی، اجتماعی» جای می‌گیرد.

● **عنانی‌سراب:** بله، تبدیل نظام به شش-سه-سه باعث ایجاد فاصله زمانی یک ساله‌ای شده است که در آن می‌توانیم بحث تألیف را بدون مشکل در روند تحصیلی دانش‌آموزان دنبال کنیم. نکته بعدی مسئله اسناد بالا دستی است که در همه آن‌ها به زبان و زبان‌آموزی اشاره شده است. این نشان می‌دهد که به روز کردن روش‌های آموزش زبان وظیفه آموزش و پرورش است و این نهاد می‌تواند مسئله آموزش زبان را در مسیر نیازهای کشور قرار دهد.

● **شربیانی:** به‌طور قطع در تمام برنامه‌های درسی ملی در کشورهای مختلف «ارزشیابی برنامه» صورت می‌گیرد. فکر می‌کنم ما قریب ۲۷ سال از برنامه قبلی استفاده کرده و نتوانسته





بودیم نوعی ارزشیابی کلی از آن ارائه دهیم تا از موفقیت‌ها و عدم موفقیت‌هایش آگاه شویم و ببینیم تمرکز باید روی چه بخشی باشد و تغییرات در کجا باید اتفاق بیفتد، ولی با توجه به نظرات و تجارب عملی معلمان در سراسر کشور و بازخوردهایی که به صورت مکتوب یا شفاهی در برنامه‌های مختلف منعکس می‌شد، به نظر می‌رسد یکی از دلایل تغییر کتاب‌های قدیم تا حدی منعکس کننده عدم موفقیت نسبی برنامه، در قالب محدودیت‌ها و امکانات مدارس برای تدریس زبان دوم بوده است. یکی از آن محدودیت‌های بزرگ محدودیت زمان بود که معلم‌ها همیشه از آن گله می‌کردند. بعد از آن، نداشتن یک کتاب جانبی بود؛ چون معلم‌ها فقط با همان یک کتاب درسی نمی‌توانستند به آموزش مؤثر بپردازند. تمام این معضلات فضایی را به وجود آورد که در آن آموزش غیررسمی زبان رشد کرد. این بازار غیرمنسجم و کنترل نشده هم خود به نوعی به برنامه آموزش زبان ضربه زد. شاید اگر کار تدریس با محوریت خود کتاب‌های درسی پیش می‌رفت، معلمان به اندازه کافی توجه می‌شدند، برنامه‌های بازآموزی دبیران هم صورت می‌گرفت و محوریت آموزش غیررسمی هم کنترل می‌شد، آن برنامه هم می‌توانست موفقیتی نسبی به دست آورد. از مصداق‌های آموزش غیررسمی می‌توانیم به آزمون‌های منظم بیرون از مدرسه و تعدد کتاب‌های منتشر شده کمک‌آموزشی اشاره کنیم که باعث شده معلمان و حتی برنامه‌ریزان و مسئولان ادارات آموزش و پرورش به این ذهنیت برسند که کتاب درسی به تنهایی کافی نیست و متأسفانه این ذهنیت به بدنه آموزش زبان آموزش و پرورش ضربه زده است.

بودیم نوعی ارزشیابی کلی از آن ارائه دهیم تا از موفقیت‌ها و عدم موفقیت‌هایش آگاه شویم و ببینیم تمرکز باید روی چه بخشی باشد و تغییرات در کجا باید اتفاق بیفتد، ولی با توجه به نظرات و تجارب عملی معلمان در سراسر کشور و بازخوردهایی که به صورت مکتوب یا شفاهی در برنامه‌های مختلف منعکس می‌شد، به نظر می‌رسد یکی از دلایل تغییر کتاب‌های قدیم تا حدی منعکس کننده عدم موفقیت نسبی برنامه، در قالب محدودیت‌ها و امکانات مدارس برای تدریس زبان دوم بوده است. یکی از آن محدودیت‌های بزرگ محدودیت زمان بود که معلم‌ها همیشه از آن گله می‌کردند. بعد از آن، نداشتن یک کتاب جانبی بود؛ چون معلم‌ها فقط با همان یک کتاب درسی نمی‌توانستند به آموزش مؤثر بپردازند. تمام این معضلات فضایی را به وجود آورد که در آن آموزش غیررسمی زبان رشد کرد. این بازار غیرمنسجم و کنترل نشده هم خود به نوعی به برنامه آموزش زبان ضربه زد. شاید اگر کار تدریس با محوریت خود کتاب‌های درسی پیش می‌رفت، معلمان به اندازه کافی توجه می‌شدند، برنامه‌های بازآموزی دبیران هم صورت می‌گرفت و محوریت آموزش غیررسمی هم کنترل می‌شد، آن برنامه هم می‌توانست موفقیتی نسبی به دست آورد. از مصداق‌های آموزش غیررسمی می‌توانیم به آزمون‌های منظم بیرون از مدرسه و تعدد کتاب‌های منتشر شده کمک‌آموزشی اشاره کنیم که باعث شده معلمان و حتی برنامه‌ریزان و مسئولان ادارات آموزش و پرورش به این ذهنیت برسند که کتاب درسی به تنهایی کافی نیست و متأسفانه این ذهنیت به بدنه آموزش زبان آموزش و پرورش ضربه زده است.

**خانم زارعی:** با توجه به نکات مطرح شده به نظر می‌رسد باید در برنامه آینده هم این کنترل‌ها به عمل آید در غیر این صورت باز هم این خطر وجود دارد که آموزش غیررسمی برنامه آموزش رسمی را تحت تأثیر قرار دهد.

● **اشاره کردید رویکرد جدید رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه نام گرفته است. منظور از این رویکرد چیست و چه تفاوتی با رویکرد ارتباطی ادبیات آموزش زبان دارد؟**

● **علوی مقدم:** در رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه، منظور از بخش اول «ارتباطی» همان آموزش زبان از راه رویکرد ارتباطی است اما دو صفت «فعال» و «خودباورانه» تصویرهای مختلفی را نشان می‌دهند. آنچه مدنظر راهنمای برنامه درسی است و اکثر همکاران بر آن توافق دارند، این است که در رویکرد فعال بین دانش‌آموزان و راهبرشان، یعنی معلم، در کلاس تعاملی اتفاق می‌افتد؛ یعنی دانش‌آموز در کلاس منفعل نیست و تمامی فعالیت‌ها در کلاس با کار گروهی پیش می‌رود. معلم فقط در نقش یک «راهنما» است و تک‌تک افراد کلاس در فعالیت‌ها شرکت می‌کنند. در مورد بخش «خودباورانه» هم دو نکته اصلی مدنظر ماست؛ یکی اینکه دانش‌آموز با آموزش زبان در کلاس این اعتمادبه‌نفس را به دست بیآورد که بتواند با ممنوع خود ارتباط زبانی برقرار کند. دیگر اینکه از ابعاد هویتی به خودباوری برسد؛ یعنی از بُعد مذهبی، ملی، اعتقادی، فرهنگی، اجتماعی به این باور برسد که در کنار یادگیری یک زبان خارجی در چارچوب هویت ملی‌اش باقی بماند و با یادگیری یک زبان خارجی آن را از دست ندهد.



❖ **خیر آبادی:** دو قید «فعال و خودباورانه» در اسناد بالا دستی تدوین شده در نظام جمهوری اسلامی ایران هم مورد تأکید قرار گرفته‌اند؛ اگرچه ممکن است الزاماً نامشان این نباشد. مثلاً در سند چشم‌انداز بیست ساله کشورمان سخن از تعامل سازنده و مؤثر با جهان براساس اصول عزت و مصلحت به میان آمده است که به نظر می‌رسد بحث تعامل را تقویت می‌کند. همچنین در سند نقشه جامع علمی کشور که افق ایران را در سال ۱۴۰۴ تبیین می‌کند، به‌خصوص در راهبرد کلان شماره ۴ آن که برای آموزش و پرورش اهمیت دارد، آمده است: «تعامل فعال و اثرگذار در حوزه علم و فناوری با کشورهای دیگر، به‌ویژه کشورهای منطقه و جهان اسلام»، که این هم همان تعامل فعال و اثرگذار است. البته بحث خودباوری هم در اسناد و به‌ویژه برنامه درسی ملی دیده شده و این نشان می‌دهد که برنامه درسی ملی بر اسناد بالادستی اتکا کرده است.

❖ **عنائی سراب:** شما به نکته مهمی اشاره کردید و آن اینکه تعریفی که از رویکرد آموزش زبان مطرح می‌شود همان است که در اسناد بالا دستی آمده است. هر کشوری در عصر جهانی‌سازی تعریف مشخصی از نقش خود در جهان دارد و این تعریف بر نحوه آموزش و تعلیم و تربیت تأثیر می‌گذارد. کشور ما هم با توجه به پشتوانه انقلاب اسلامی و اصل خوداتکایی در عصر جهانی‌سازی برای خودش رسالتی قائل است؛ هم در روابط فرهنگی، اقتصادی، سیاسی-اجتماعی و هم در روابط مربوط به مدیریت جهان. پس این الزام را ایجاد می‌کند که وقتی کسی می‌خواهد در آموزش و پرورش این کشور رشد کند، باید به توانایی‌های لازم برای آن ایفای نقش برسد. انتقادی که در رویکرد ارتباطی مطرح شده این است که در رویکرد ارتباطی با روش‌هایی که دانش‌آموزان در معرض زبان قرار می‌گیرند دنباله‌روی در آن‌ها تقویت می‌شود یعنی آن‌ها در حد همان الگوها عمل کنند و ابتکار عمل پیدا نمی‌کنند. بر این اساس، اضافه کردن قید «فعال و خودباورانه» به رویکرد لازم است تا دانش‌آموز به آن اعتماد به نفسی برسد که بتواند در تعاملات خودراهربر باشد نه فقط دنباله‌رو. بُعد دیگر، «فرهنگ» است که خودباوری بدون هویت فرهنگی مسلماً به منصفه ظهور نمی‌رسد؛ دانش‌آموز باید هویت فرهنگی و اعتمادبه‌نفس فرهنگی خود را به‌دست آورده باشد تا بتواند در تعاملات خود راهبری مورد نظر

را اعمال کند. طبیعی است که دو مسئله ارتباط زبان با هویت و ارتباط زبان با فرهنگ دو نکته مهم در بحث آموزش زبان است. ❖ **قربانی:** در مورد کتاب‌های قدیم اگرچه ارزشیابی نظام‌مند و جامعی انجام نشده است، ولی فکر می‌کنم دانشجویان پایان‌نامه‌های زیادی را درباره مقوله‌های مختلف کتاب تدوین کرده‌اند. تحقیقات نشان داد که این کتاب‌ها با توجه به زمان نگارششان چندان هم ضعیف نبوده‌اند؛ اما با توجه به اینکه رویکردها عوض شده‌اند و بخش ارتباطی کتاب‌ها می‌بایست متناسب با نیازهای فعلی جامعه باشد، نیاز بود که آن‌ها عوض شوند. وقتی می‌خواهیم رویکرد را عوض کنیم، در درجه اول باید معلمان را آماده سازیم؛ چراکه هر تغییری همراه با مقاومت است و لذا لازم است معلمان در خصوص رویکرد جدید آموزش‌های لازم را ببینند.

❖ **عنائی سراب:** اگر رویکرد ارتباطی را به عنوان رویکرد برنامه‌پذیریم، چه مؤلفه‌هایی را باید برای پیشبرد این رویکرد در نظر بگیریم؟

❖ **شربانی:** به نظر می‌رسد رویکرد ارتباطی (CLT) در ابتدا خامی‌ها و نواقصی داشت و شاید طراحان و متخصصان این رویکرد برطرف کردن آن را به‌عهدده مجریان این برنامه گذاشته بودند. رویکرد ارتباطی صرفاً یک رویکرد است و یک روش تدریس نیست، قالبی نیست، تابع زمان و مکان هم نیست. در واقع، این آزادی را به هر بافت آموزشی می‌دهد تا تفسیرهای خاص خود را داشته باشد و بتواند آن نواقص را برطرف کند. وقتی نظریه اجتماعی-فرهنگی هم قوام یافت، تأثیرات خود را بر رویکردهای ارتباطی گذاشت. انتخاب نام فعال و خودباورانه در کتاب‌های جدید، دو خلأ را در رویکرد ارتباطی پر می‌کند؛ یکی از منظر اجتماعی-فرهنگی و دیگری از منظر روان‌شناختی-فرهنگی. این دو در کنار هم نشان می‌دهد که اصول رویکرد ارتباطی با آنچه ما در نظر داریم، متفاوت است. ما باید اصول دیگری را هم به آن اضافه کنیم تا تعریف جدید ما این رویکرد را شکل دهد. برای نمونه، این رویکرد باید در درجه اول یک روح تعامل‌گرا داشته باشد؛ یعنی دانش‌آموزان ما که در رویکرد سنتی غالباً پذیرنده بودند و از الگوی بالا به پایین تبعیت می‌کردند، آرام‌آرام باید مدیریت یادگیری را از طریق تفکرمداری و یادگیری‌های مشارکتی در دست بگیرند. در این میان، معلم



به‌عنوان یک فرد آگاه باید به آن‌ها در این مسیر کمک کند. خلأ دیگر دوگانگی‌هایی بود که در تمرکز روی صورت و معنی وجود داشت. به نظر می‌رسد در سال‌های اولیه اجرای رویکرد ارتباطی، با تمرکز صرف روی معنا از صورت فاصله گرفتند. دانش‌آموزان در بسیاری موارد از فصاحت بیان برخوردار بودند اما از صحت فاصله داشتند. مطالعات و تحقیقات نشان داد که بهتر است مبنای «معنی» در نظر بگیریم تا فعالیت‌های ارتباطی بر پایه فعالیت‌های معنادار و ارتباطی اجرا شود، اما صورت همیشه در اختیار باشد. بنابراین، در رویکرد مورد نظر ما هم نگاهی تعادلی بین صورت و معنی برقرار است.

## شربانی: نباید این‌طور تصور کرد که مجری برنامه آموزشی باید تابع تمام برنامه‌های طراحان برنامه باشد برنامه درسی باید انعطاف لازم را داشته باشد تا نظر معلم را در خود جای دهد

● **آقای قربانی به نوعی مطرح کردند که برنامه‌ها بنا به نیاز روز تغییر می‌کنند. آیا در تألیف کتاب‌های جدید درسی چشم‌اندازی از نظر زمان و دوره انقضای محتوا در نظر گرفته شده است یا احتمال دارد بیست و پنج سال دیگر هم بگذرد و عده‌ای دوباره دور هم جمع شوند و در مورد تدوین و تألیف کتاب‌های جدید دیگری تصمیم بگیرند؟**

● **عنانی سراب:** پرسش خوبی است. در واقع یکی از ملزومات رویکرد ارتباطی، به روز بودن برنامه درسی است. به‌روز بودن یعنی اینکه فرایند برنامه‌ریزی درسی هیچ‌وقت تمام نمی‌شود و باید آن را به‌عنوان یک فرایند پویا در نظر بگیریم که نیازمند ارزشیابی است؛ ارزشیابی در حین اجرای برنامه و در پایان دوره‌ها و مقاطع مختلف تا بازخورد همگی آن‌ها در شکل‌گیری، تغییر و به روز کردن برنامه مورد استفاده قرار گیرد. تعریف ما از برنامه درسی ملزومات آن را فراهم می‌کند.

● **آیا کمیته‌ای برای نیازسنجی و ارزشیابی در نظر گرفته شده است؟ برای ارزشیابی چه برنامه‌ای پیش‌بینی شده است؟**

● **علوی مقدم:** هر برنامه درسی‌ای نیازمند ارزشیابی است تا بازخوردها میزان موفقیت و عدم موفقیتش را نشان دهد. البته قبل از شروع هر برنامه‌ای باید نیازسنجی صورت گیرد و نیازهای دانش‌آموزان و جامعه را در بخش آموزش زبان نشان دهد. بعد از نیازسنجی به تدوین راهنمای برنامه درسی پرداخته می‌شود و پس از آن ارزشیابی‌هایی هم صورت می‌گیرد. دو نوع ارزشیابی داریم: نوع اول ارزشیابی رسمی است که برای اجرای آن، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی در سال آینده

طرح‌های پژوهشی‌ای به‌نام «ارزشیابی از برنامه درسی انگلیسی مثلاً سال اول متوسطه» را به پژوهشگران ارائه خواهد کرد. بعد از آن بازخوردهایی از طریق مشاهده‌ها، پرسش‌نامه‌ها و فرم‌های نظرسنجی از دانش‌آموزان، والدین و دبیران به‌دست می‌آید. نوع دیگر، ارزشیابی غیررسمی است که از طریق مشاهدات خود ما از کلاس‌ها، بازرسانی که به مدارس فرستاده خواهند شد، معلمان راهنما، مصاحبه‌های غیررسمی با دانش‌آموزان و گزارش‌های غیررسمی یا داوطلبانه خود مدیران و معلمان صورت می‌گیرد و خود می‌تواند عامل ارزشیابی میزان موفقیت برنامه درسی و همین‌طور چگونگی اجرای آن باشد. نکته مهم، تربیت و آموزش معلم است. اگر برنامه بسیار ایده‌آلی طراحی و کتاب بسیار خوبی هم تألیف شود، بسته آموزشی جامعی هم همراه آن باشد اما معلم آموزش نبیند و روش و محتوا را نشناسد، برنامه طراحی شده با برنامه اجرا شده تفاوت بسیار زیادی خواهد داشت.

● **عنانی سراب:** نکته‌ای که باید اضافه کنیم این است که در حال حاضر دبیران ما کانال‌های ارتباطی کافی برای رساندن نظرات خود به برنامه‌ریزان در اختیار ندارند. تاکنون دبیران با سرگروه‌های آموزشی خود در تماس بوده‌اند؛ یعنی یک فاصله زمانی بین ارائه بازخوردهای دبیران تا رسیدن آن‌ها به برنامه‌ریزان وجود داشته که به نوبه خود روی نتیجه کار تأثیر زیادی گذاشته است. تا برنامه در مراحل ابتدایی کار خود است، باید به فکر برداشتن این فاصله‌ها باشیم تا این انگیزه در معلمان ایجاد شود که خود را در برنامه‌ریزی درسی دخیل بدانند.

● **علوی مقدم:** ما چند کانال مختلف را در نظر گرفته‌ایم: یکی وبگاه گروه است که در آن ایمیل‌های شخصی ما در دسترس همه قرار دارد. بعد از آن ما با پایگاه آموزش کشوری و همچنین دبیرخانه آموزش زبان انگلیسی مستقر در ادبیل ارتباط تنگاتنگی داریم. از طرف دیگر، ارتباط‌های مستقیمی هم با دبیران داریم. البته سعی می‌کنیم زمینه‌های ارتباطی دیگری را هم در نظر بگیریم. بعد از اینکه در مورد برنامه آموزشی به قطعیت رسیدیم، قبل از اجرای سراسری، آن را در جمع دبیران مناطق مختلف، و نه‌تنها در تهران و به سرگروه‌های آموزشی، ارائه می‌کنیم و جرح و تعدیل‌های لازم را انجام می‌دهیم تا بازخوردها را بگیریم و در صورت نیاز اشکالات موجود را برطرف کنیم. در ضمن، سعی کرده‌ایم از دبیران مجرب هم در گروه تألیف استفاده کنیم؛ همچنان‌که از متخصصان موضوعی مختلف از جمله زبان‌شناسان، جامعه‌شناسان و روان‌شناسان در شورای تألیف بهره برده‌ایم.

● **خبرآبادی:** علاوه بر ارتباط با معلم‌ها از طریق دوره‌های ضمن خدمت و مجله وزین رشد آموزش زبان انگلیسی، مطبوعات و شبکه‌های تلویزیونی مانند شبکه آموزش هم می‌تواند از جمله کانال‌های ارتباطی مؤثر باشند؛ چون جمعیت هدف ما فقط معلم‌ها نیستند و دغدغه آموزش زبان خارجی و به خصوص

انگلیسی چیزی است که خانواده‌ها هم با آن درگیرند. این ارتباط نیازمند نوعی برنامه‌ریزی است و لازم است در این زمینه سیاست‌گذاری شود. فضای اینترنت هم دسترسی به اطلاعات را آسان کرده است و از وبلاگ‌های پربیننده همکاران هم می‌توان استفاده کرد. در مجموع، رسانه می‌تواند خلأ ارتباطی و زمانی را از بین ببرد.

**○ شریانی:** در اینجا دو نکته مطرح است؛ اول اینکه نباید این‌طور تصور کرد که مجری برنامه آموزشی باید تابع تمام برنامه‌های طراحان برنامه باشد. اگر بین برنامه‌ریزی و اجرا تعامل وجود داشته باشد، شرایط اجرا به یقین تسهیل می‌شود؛ یعنی برنامه درسی باید انعطاف لازم را داشته باشد تا نظر معلم را در خود جای دهد، و این خلأیی است که در برنامه مشاهده می‌شود. نکته بعدی این است که گروه‌های آموزشی قدرت اجرایی ندارند، بنابراین نمی‌توانند کانال ارتباطی خوبی بین معلم و طراحان برنامه درسی باشند. در صورت عدم اصلاح ساختار این خطر وجود دارد که باز دچار مشکلات قبلی شویم و کانال‌های ارتباطی آن‌طور که باید نتوانند عمل کنند.

## زه‌ره‌وند: همیشه یکی از آرزوهای معلم‌ها این بوده که کتاب حتی به لحاظ موضوعات و تصاویر عوض شود

**○ عنانی سراب:** یک برنامه وقتی در اختیار افراد مختلف قرار می‌گیرد، تلقی‌های مختلفی از آن می‌شود. این نشان می‌دهد که یک رویکرد از بالا به پایین مؤثر نخواهد بود. باید دید وقتی برنامه به دست دبیران می‌رسد، چطور آن را از آن خود می‌کنند. باید به اجرا نظارت شود؛ یعنی جلسات هفتگی‌ای برگزار شود، دست‌اندرکاران، به بحث بنشینند و جمع‌بندی این بحث‌ها منتقل شود. در غیر این صورت، گره کوری در برنامه ایجاد می‌شود که باز کردن آن مشکل خواهد بود.

**○ لطفاً در مورد سرفصل‌ها و محتوای برنامه درسی توضیحاتی بیان نمایید.**

**○ عنانی سراب:** در ابتدا باید واحد محتوایی را در این رابطه مشخص کرد تا به اهداف مورد نظر رسید. در ادبیات طراحی سرفصل محتوا تقسیم‌بندی‌های منطقی و متفاوتی صورت گرفته است. در برنامه قبلی واحد محتوایی ساختارهای دستوری و واژگان بودند. آن‌ها اصل شده بودند و همه فعالیت‌ها حول آن‌ها شکل می‌گرفت. در رویکرد ارتباطی اگر بخواهیم به «صورت» به‌عنوان یک وسیله نگاه کنیم و دستور و واژگان را هم وسیله‌ای برای انتقال «معنی» در نظر بگیریم، طبیعی است که باید واحد محتوا را عوض کنیم. ایجاد موازنه و تعادل بین «صورت» و «معنی» به انتخاب واحد محتوایی بستگی دارد. در برنامه جدید واحد محتوایی را مضمون‌ها تشکیل می‌دهند که

در روند آموزش، ارتباط زبانی را از طریق مهارت‌های چهارگانه زبانی تسهیل می‌کنند.

**● با توجه به اینکه کتاب‌های جدید به هر چهار مهارت می‌پردازند، آیا مدارس سراسر کشور، و نه تنها پایتخت، به امکانات لازم مانند امکانات سمعی-بصری برای بخش «شنیداری» مجهزند؟**

**○ علوی مقدم:** با توجه به متمرکز بودن نظام آموزشی، سعی کرده‌ایم به فکر تمام مناطق باشیم؛ حتی مناطق نیمه برخوردار و غیر برخوردار. آنچه در اختیار دبیر قرار می‌گیرد، یک لوح فشرده صوتی است که با یک دستگاه پخش قابلیت اجرا دارد و مدارس و معاونان اجرایی هم موظف‌اند امکانات لازم را که در راهنمای برنامه درسی گنجانده شده و از اجزای اصلی برنامه درسی با رویکرد ارتباطی است، با حداقل هزینه تهیه کنند. من از همین‌جا اعلام می‌کنم که مدارس باید امکان پخش لوح فشرده صوتی را برای درس زبان انگلیسی فراهم کنند؛ چون بسته آموزشی ما بدون این لوح فشرده قابلیت اجرایی شدن ندارد.

**● محتوای برنامه درسی پایه هفتم چه ویژگی‌هایی دارد؟**

**○ شریانی:** در رویکرد ارتباطی همیشه به استانداردسازی نیاز است. برنامه‌های آموزش دنیا همیشه از استانداردهای جهانی استفاده می‌کنند. در برنامه‌ریزی جدید استانداردهای اتحادیه اروپا مدنظر بود. ولی با نگاه به نیازهای بومی تعدیل شده است. در واقع، آن استانداردها بهانه‌ای بود که ببینیم چگونه می‌توانیم استانداردهای خودمان را با توجه به نگاه‌های ملی-مذهبی و فرهنگی خودمان برنامه‌ریزی کنیم. در نهایت توانستیم تعریف بومی از استانداردهای جهانی به دست آوریم. بر اساس این استانداردها، موضوعات خاصی را برای هر پایه شناسایی کردیم و آن‌ها را با توجه به محدودیت‌های اجرایی انتخاب و تعریف کردیم. از آنجا که رویکرد ارتباطی رویکردی کاربردی است، در پایان هر قسمت انتظارات مورد نظر از اجرای برنامه را تعریف کرده‌ایم؛ اینکه دانش‌آموز چه مهارت‌های عملی‌ای را می‌تواند در پایان قسمت کسب کند. ما براساس انتخاب موضوعات، نقش‌های زبانی مورد نظر را برای هر پایه استخراج کرده‌ایم. در کتاب هفتم، به خاطر اینکه ابتدای کار برنامه آموزش زبان است، با این فرض که دانش‌آموز هنوز سواد زبانی کسب نکرده است، ضمن اجرای رویکرد ارتباطی، یک برنامه سوادآموزی را هم در کتاب گنجانده‌ایم. این برنامه سوادآموزی با توجه به نواقص موجود در برنامه قبلی، به پایه‌های هشتم و نهم هم راه می‌یابد و باعث می‌شود که مهارت خواندن و نوشتن بچه‌ها در کنار مهارت‌های شنیداری و گفتاری‌شان رشد کند و آن‌ها بتوانند در دوره متوسطه دوم به راحتی از هر چهار مهارت استفاده کنند.

**○ زارعی:** برنامه درسی جدید با ظرافت پی‌ریزی شده است. برنامه درسی زبان انگلیسی پایه اول متوسطه هم بسیار

مهم است؛ به خصوص که در گذشته محدودیت ساعات به‌ویژه تعداد جلسات در هفته مشکلاتی ایجاد می‌کرد. با توجه به اینکه برنامه جدید به تعداد جلسات بیشتری نیاز دارد آیا در این مورد کاری صورت گرفته است؟

● **علوی مقدم:** حداقل سه ساعت در هفته را در نظر گرفته‌ایم. ما می‌توانیم از مدیران اجرایی بخواهیم که هر تعداد ساعتی را که برای این درس در نظر گرفته شده است، در روزهای هفته پخش کنند. متأسفانه این از عهده ما خارج است اما مدیران مناطق و بعد مدیران مدارس باید به ما کمک کنند تا برنامه را بهتر از گذشته پیش ببریم.

● **زارعی:** آیا در نظر دارید که مسئولان را هم در رابطه با برنامه درسی جدید توجیه کنید؟

● **علوی مقدم:** دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی در نظر دارد جلسات توجیهی برای مدیران مناطق، مدیران مدارس و عوامل اجرایی برگزار کند. برای نمونه، مدیر ما امروز برخلاف گذشته باید توجیه شود که کلاس ساکت لزوماً بهترین کلاس نیست؛ وقتی رویکرد ارتباطی «فعال» را در نظر می‌گیریم، همین «فعال بودن» می‌تواند سروصداها و همه‌همه‌هایی در کلاس ایجاد کند. این توجیهات بسیاری از مشکلات را حل خواهد کرد.

● **رویگرد شما در بخش سوادآموزی چیست؟ لطفاً درباره آن توضیح دهید.**

● **شربیانی:** به‌طور سنتی سه روش برای آموزش خواندن و نوشتن وجود دارد. برنامه‌های خواندن و نوشتن در زبان دوم معمولاً متأثر از برنامه‌های خواندن و نوشتن در زبان اول بوده‌اند. در نگاه سنتی آموزش خواندن و نوشتن با روش «تمام‌واژه» صورت می‌گرفت. ضعف‌هایی در دقت و املا داشت. بعد از آن فونیکس وارد شد که الان به آن «فونیکس تحلیلی» می‌گویند؛ به این شکل که کل واژه ارائه می‌شد و بعد آن واژه به اجزای سازنده یعنی صوت و حرف تقسیم می‌شود. رویکرد فونیکس اول صدا بود و بعد املا، به این صورت کار خود را جلو می‌برد. بعدها تحقیقات نشان داد بچه‌هایی که با روش «فونیکس تحلیلی» کار کرده‌اند، در مقایسه با بچه‌هایی که با روش «فونیکس ترکیبی» زبان آموخته‌اند، توانایی‌های خواندن و درک مطلب پایین‌تری دارند. برنامه‌های کنونی هم طبق روش «فونیکس ترکیبی» است؛ به این صورت که خواندن و نوشتن با صداها

املاهای متناظر و متناسب با همان صداها شروع می‌شود و بعد، کلمه‌سازی و ترکیب صداها و حروف برای کلمه‌های جدیدتر صورت می‌گیرد. ما تلفیقی از این سه روش را با شرایط خاص کشور در نظر گرفتیم و تعریفی بومی از سوادآموزی به دست دادیم و آن را وارد یک فضای ارتباطی کردیم. همان‌طور که گفته شد، موضوعات را انتخاب کردیم و صدا و حروف مورد نظر را از دل آن‌ها استخراج کردیم؛ یعنی، برخلاف روش‌های قبلی و حتی تجاری، ما ترتیب حروف الفبا را در نظر نگرفتیم، بلکه این مضمون محتوایی است که حاکم است و کلمات را در اختیار ما قرار می‌دهد تا املاهای فراوانی را از دل آن‌ها استخراج کنیم. تلاش کرده‌ایم که تا نیمه اول کتاب پایه هفتم تمام حروف الفبا مورد توجه رار گیرند.

## عنانی سراب: در کتاب درسی جدید فعالیت آموزشی طراحی شده است نه تمرین؛ چراکه تمرین چندان نتیجه‌محور نیست. وقتی فعالیت‌ها ارتباطی باشند، حتماً نتیجه‌محور خواهند بود

● **کتاب درسی جدید شامل چه بخش‌هایی است؟**

● **قربانی:** همان‌طور که توضیح داده شد، در رأس چتر محتوایی، مضمون‌های محتوایی قرار دارند و بعد به سمت نقش‌ها و مهارت‌ها می‌رویم. موضوعات یا مفهومی‌ها در نقش‌ها تجلی می‌کنند. در فرایند پرداختن به محتوا، ما با نگاهی تعاملی از شناخت شروع می‌کنیم تا به تولید با کار گروهی و دو نفره در کلاس برسیم. بنابراین، در بخش اول به مهارت‌های شنیداری و گفتاری می‌پردازیم. بخش دوم به سوادآموزی اختصاص دارد و صداها و حروف را در آنجا بررسی می‌کنیم. بخش سوم هم خواندن و نوشتن است. در انتها بخشی به نام «زبان کلاسی» برای تعامل در کلاس و بخش دیگری به نام «تفریح و سرگرمی» در نظر گرفته‌ایم.

● **با توجه به اینکه در رویکرد ارتباطی «سنجش» در خدمت یادگیری است، به‌نظر می‌رسد لازم باشد تعریف**



## جدیدی از آن ارائه دهیم. در این زمینه چه نظری دارید؟

● **عنانی سراب:** همین طور است. تا به حال سنجش ما سنجش مجموعی بوده و فقط به امتحانات پایان سال خلاصه می شده است و هیچ گاه سنجش کلاس درس به مفهوم خاص نداشته ایم. در رویکرد ارتباطی باید سنجش را در خدمت کلاس درس قرار داد. سنجش فقط برای پیشرفت تحصیلی نیست بلکه برای بررسی فرایند یادگیری و نحوه تدریس نیز هست. بخشی از سنجش خارج از کتاب های درسی اتفاق می افتد، اما پرسشی که از دوستان دارم این است که چگونه می توانیم زمینه را برای سنجش و ارزشیابی کلاسی آماده کنیم.

● **علوی مقدم:** در برنامه جدید سنجش و آزمون در خدمت آموزش است و این امکان پذیر نیست، مگر با نوع فعالیت هایی که در کلاس تعریف شده است. آنچه برای ما مهم است، ارزشیابی مستمر و هدفمند است و ارزشیابی پایانی ما باید جزئی از آن به حساب آید.

● **عنانی سراب:** برداشت خود من این است که بخشی از کار سنجش با عنوان «خود-ارزشیابی» انجام می شود تا افراد در حین آموزش بتوانند خود را مورد سنجش قرار دهند. اگر فعالیت های کلاسی نتیجه ای داشته باشند و آن نتایج قابل مشاهده باشند، افراد می توانند خود را ارزیابی کنند؛ یعنی رسیدن یا نرسیدن به آن نتیجه مطلوب، ملاک ارزشیابی می شود. در کتاب درسی جدید فعالیت های آموزشی طراحی شده است نه تمرین؛ چراکه تمرین چندان نتیجه محور نیست. وقتی فعالیت ها ارتباطی باشند، حتماً نتیجه محور خواهند بود. در کتاب به ازای هر چهار یا پنج قسمت آموزشی، بخشی هم با عنوان «مرور» آمده است، که زمینه را برای ارزشیابی فراهم می کند. برای این قسمت، هم معلم و هم دانش آموز هر دو به آموزش نیازمندند.

● **شربانی:** خواستم اشاره کنم همان طور که ارزشیابی می تواند به شیوه های رسمی و غیر رسمی صورت بگیرد، خودارزشیابی هم می تواند به همین دو شکل انجام شود. در شکل غیررسمی، دانش آموز می تواند در پایان هر درس از آنچه آموخته است خودآگاهی هایی به دست بیاورد، اما ما باید او را از طریق یک برنامه خودارزشیابی رسمی هدایت کنیم تا بتواند میزان عملکرد خود را مشاهده کند. ما در کتاب های جدید در قالب آزمون هایی با دو محور زبانی و مهارتی، به دانش آموز این فرصت را داده ایم که بعد از پاسخ گویی به پرسش ها، به خودش نمره دهد، بعد در ادامه برنامه از طریق بازخوردهایی که از معلم می گیریم، اشکالات احتمالی کتاب را رفع خواهیم کرد. بنابراین، با آگاه سازی معلم از طریق کتاب های راهنما از آن ها می خواهیم در پایان هر بخش از دانش آموز بخواهند که نوعی خودارزشیابی از خود انجام دهد. در عین حال باید به معلم بگوییم که هر آزمون نباید لزوماً منتهی به نمره شود، بلکه می تواند به شکل توصیفی

و بازخوردی مورد استفاده قرار بگیرد. ضمن اینکه آزمون ها باید فرصتی برای جبران خلأ های آموزشی دانش آموزان باشند. بر این اساس، محتوای درسی باید این فضا را هم برای دانش آموز آماده کند که در لحظاتی بتواند به عقب برگردد تا اگر مهارتی را به درستی کسب نکرده است، آن را جبران کند. در این زمینه باید از طریق راهنمای معلم فرهنگ سازی شود.

## ● آیا در راهنمای معلم آزمون ها از پیش طراحی شده اند یا اینکه معلم ها خودشان آزمون سازی می کنند؟

● **شربانی:** بله! نمونه هایی از آزمون ها به عنوان پیشنهاد در اختیار معلم قرار می گیرد.

● **عنانی سراب:** نکته این است که چون رویکرد ارتباطی فعالیت محور است، تمام فعالیت های کلاسی می توانند نمونه هایی برای آزمون و ارزشیابی باشند؛ یعنی بین فعالیت کلاسی و آزمون تفاوت ماهوی وجود نخواهد داشت.

● **قربانی:** من فکر می کنم ما با معلم ها در روش تدریس زبان مشکل چندانی نخواهیم داشت، اما برعکس در بحث ارزشیابی با چالش های فراوانی روبه رو خواهیم بود. پیش از این، ما یک کتاب درسی داشتیم و مؤسسات خصوصی کتاب کار تولید می کردند. الان کتاب درسی و کتاب کار داریم و باید در کنارش توجه خوبی در آزمون سازی انجام دهیم و بارم بندی شفاهی ارائه کنیم، و گرنه باز پای مؤسسات خصوصی به این مسئله کشیده می شود و همان مشکلات گذشته پیش می آید.

## شربانی: باید به معلم بگوییم که هر آزمون نباید لزوماً به نمره منتهی شود بلکه می تواند به شکل توصیفی و بازخوردی مورد استفاده قرار گیرد

● **عنانی سراب:** بله! باید موازنه جدیدی بین ارزشیابی و سنجش در کلاس درس و در پایان دوره ایجاد کنیم. باید وزن بیشتری به فعالیت های کلاسی و سنجش کلاسی داده شود تا از ورود آفات پیش بینی شده جلوگیری شود.

● **خیر آبادی:** به نظر می رسد نظام ارزشیابی کلی ما هم حائز اهمیت است. اگر آزمون مانده کنکور، هر چند در سال های اخیر کم رنگ شده است و آموزش عالی متولی آن است، به نحوی باشد که اهداف ارزشیابی ما را تحت تأثیر قرار دهد، به طور حتم برنامه ریزی ما را به چالش خواهد کشید.

● **شربانی:** اگر بخواهیم به اثر معکوس و منفی آزمون فکر کنیم و بعد در صدد خنثی کردن آن باشیم، می توان در پایان دوره متوسطه اول و دوم آزمون به عنوان آزمون جامع به صورت چهار مهارتی برگزار کرد. این آزمون های استاندارد می توانند شاخص خوبی بر عملکرد معلم ها در کلاس باشند و اثر مثبتی روی کار و شیوه معلم در کلاس بگذارند.

## 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):

- لشرد: **کودک** (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره دبستان)
- لشرد: **نواآموز** (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره دبستان)
- لشرد: **دانش‌آموز** (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره دبستان)
- لشرد: **نوجوان** (برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)
- لشرد: **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 و تکنولوژی آموزشی.

• تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

- an evaluation of new technologies in the classroom
- a wide range of practical teaching ideas reflecting current methodological practice
- an increased focus on issues such as: teacher development, learner autonomy and context-sensitive teaching
- a DVD showing extracts from real classes and discussions between the author and the teachers

[www.longman.com/methodology](http://www.longman.com/methodology)

*Jeremy Harmer has taught in Mexico and the UK, and has trained teachers around the world. He is the Series Editor of the successful How to... series of books, and the author of How to teach English and How to Teach Writing.*

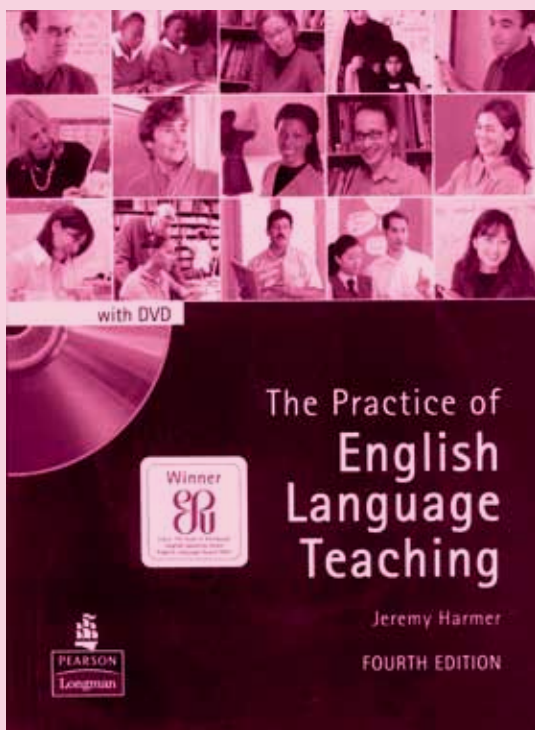


# The practice of English Language Teaching

Fourth edition



Shahla Zarei Neyestanak



The highly acclaimed *The Practice of English Language Teaching* is an essential guide for teachers of English. The fourth edition has been completely revised to reflect new developments in language teaching. It includes:

- a discussion of English as a world language



## برگ اشتراک مجله های رشد

### نحوه اشتراک:

شما می توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سهراه آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد؛ نشانی: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir) و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگه دارید).

### • نام مجله های در خواستی:

### • نام و نام خانوادگی:

### • تاریخ تولد:

### • میزان تحصیلات:

### • تلفن:

### • نشانی کامل پستی:

استان: ..... شهرستان: ..... خیابان: .....

شماره فیش: ..... مبلغ پرداختی: .....

پلاک: ..... شماره پستی: .....

• در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را ذکر کنید:

امضا:

• نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

• وبگاه مجلات رشد: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)

• اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶ / ۷۷۳۳۵۱۱۰ / ۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

• هزینه اشتراک یک ساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۱۲۰۰۰۰ ریال

• هزینه اشتراک یک ساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۸۰۰۰۰ ریال



to add two more terms and discussion of their meaning with reference to their relation to teacher professionalism. These terms and their concepts are as follow: teacher literacy and teacher as researcher.

Teacher literacy does not solely refer to his/her ability to read and write, but it includes the knowledge and abilities he needs to choose a content and present it in order to teach, for instance, effective ways of exploiting the textbook, devising the lesson plans, presenting and practicing these plans, reading and writing to professional journals, active participation in decision making, ...all the knowledge and skills he/she need to manage effective learning/teaching.

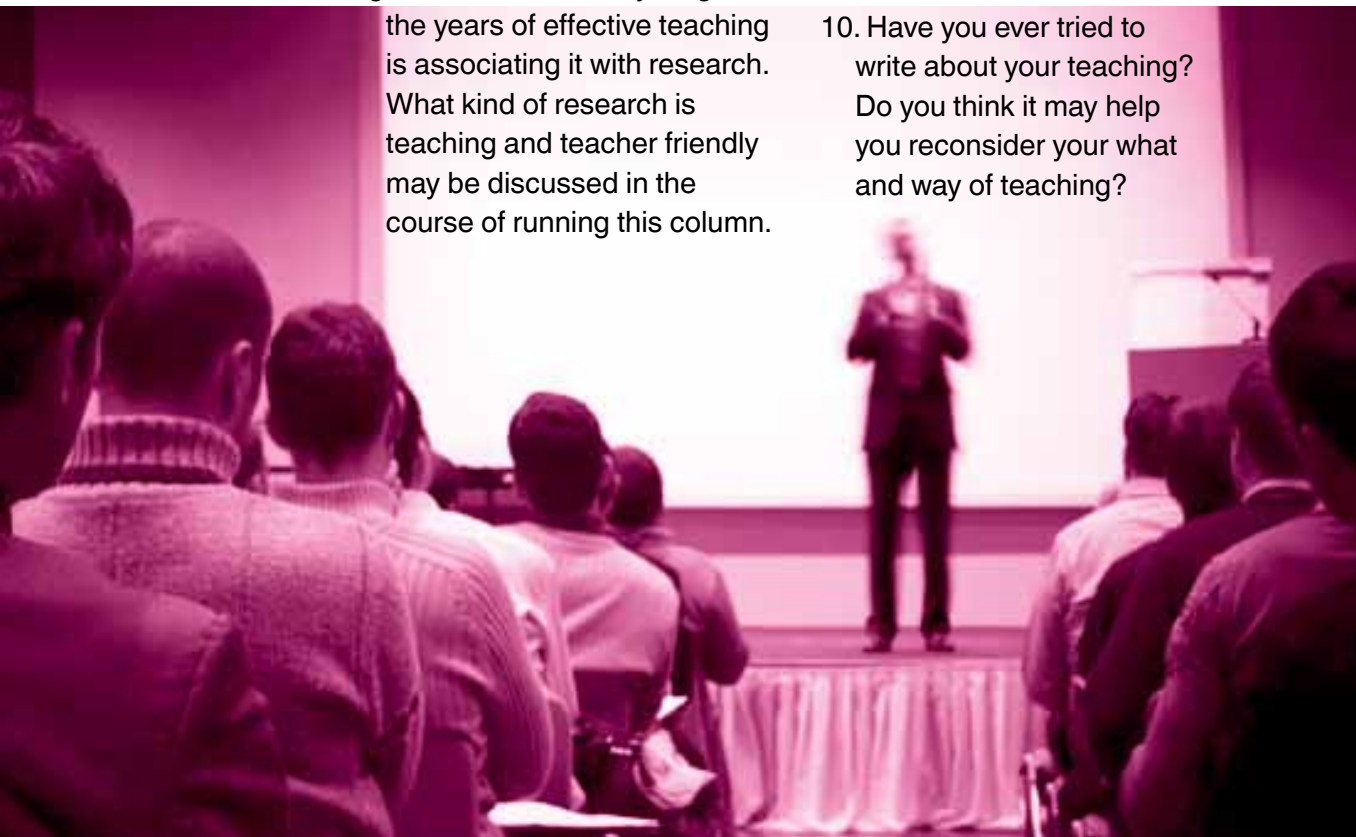
Experience and repetition time after time, though essential for any type of learning and skilled performance, may however breed and brew boredom and seriously harm any effective thinking and practice. That is why experienced teachers are not always and by definition affective teachers. Many teachers have a nostalgic feeling about their early years of teaching. One factor that may lengthen

the years of effective teaching is associating it with research. What kind of research is teaching and teacher friendly may be discussed in the course of running this column.

### Questions:

Following are questions compiled to help you think over the content of these two notes.

1. Do you ever use your foreign language (English, for instance) for purposes other than teaching? What, for example?
2. What questions about your profession occupy your mind most?
3. How do you use your textbook with your classes?
4. What books or journals do you often read?
5. What does 'literacy' mean to you? Are you familiar with terms like 'computer literacy', 'teacher literacy', etc.?
6. How research may help a teacher teach more effectively?
7. Do other school-subject teachers use their textbook like the way language teachers use them?
8. What are pros and cons of using a prescribed textbook with language classes?
9. Do you think 'writing' may be used for learning as 'reading' more often is used?
10. Have you ever tried to write about your teaching? Do you think it may help you reconsider your what and way of teaching?





# Professionalism, Reappraised



J.B.Sadeghian Ph.D in Applied Linguistics  
Email: jbsadeghian@gmail.com

## اشاره

موضوع معلم حرفه ای در ستون رشد و تربیت معلم زبان در شماره گذشته با پرداختن به جنبه های مختلف این مفهوم از جمله تعریف آن از طریق مقابسه فعالیت های آکادمیک که با هدف رشد و اشاعه علم صورت می گیرند و فعالیت های حرفه ای که به تغییرات عملی و در نهایت بهبود حرفه مورد نظر می انجامند آغاز گردید. در ادامه سعی شد عوامل موثر بر رشد حرفه ای معرفی شوند. در این رابطه به خود اتکایی اشاره شد که در ایجاد آن آموزشهای حرفه ای و تجربیات مثبت دخالت دارند. عوامل دیگر مطرح شده عبارت بودند از درس گرفتن از تجربه و یادگیری مستمر و همچنین ثبت تجربیات و اندیشه ورزی. در پایان به این نکته اشاره شد که حرفه نیازمند همکاری و تعامل جمعی است و معلم حرفه ای هیچ گاه خود را بی نیاز از اعضای دیگر حرفه نمی داند و سعی می کند از طریق تبادل تجربیات با دیگران به دانش و تجربه خود بیفزاید. در شماره حاضر بحث معلم حرفه ای پیگیری می شود. امید است خوانندگان محترم مجله با ارسال نظرات خود بر غنای بحث ها بیفزایند.

For my first note in this column, I chose to write on 'professionalism,' 'a professional teacher'. I briefed that though there is some sense in the statement: 'some are born teachers', the fact cannot be denied that 'teaching is an occupation that requires specific education and training', and again, no denying that it requires 'experience-forming,' continuity and follow-ups. I fail to follow that 'the ability to teach is purely intuitive' or 'if you know something you can teach it to the others'. But what this 'specific education and training' means needs to be discussed in this column in its proper time and place. In the literature of this topic, 'experience-forming,

continuity, and follow-up' is referred to as 'development'. Thus, teacher's professionalism has three aspects: education, training, and development. I may refer to these three aspects if the need arises.

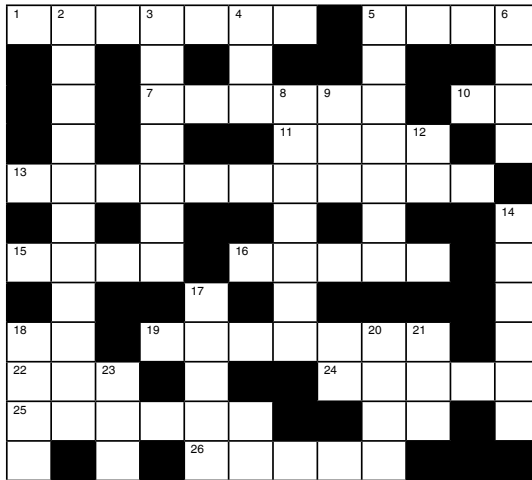
In that first note I have also quoted six features of a professional teacher and under the subtitle of 'How help to increase their number,' I have referred to some practices and beliefs that I argue enable teachers develop as professionals. Some of these features are personal and some social. That is, the shaping of some depends on the makings of an individual teacher, some depend on the society.

For this present note I have decided

## Crossword

# TRAVEL CROSSWORD

linguapress.com



### CLUES ACROSS

1. The train stops here
5. The people who work on a ship, or on a plane
7. To invalidate; stop a booking or a planned journey
10. You can cross the Channel by ferry ... through the tunnel
11. Stop
13. A booking, a guaranteed place
15. Luggage
16. Section of a journey
19. Person travelling on holiday
24. Opposite of "finish"
25. Your destination must be ..... on your booking form
26. Entrance hall, or foyer

### CLUES DOWN

2. He sells holidays.
3. You need them before you take the plane.
4. to be the proprietor of
5. This train is for Edinburgh, .....at York and Newcastle.
6. While you're on holiday, others are at

8. A flight that is not on a regular service, but has maybe been hired by a tour operator
9. Perhaps you do this differently on holiday
12. We're going ..... the Costa Brava
14. Visitors who are staying in your house, maybe
17. A place where tourists often spend the night
18. Use soap and water.
20. I'm going to ..... with my grandparents for a fortnight this summer
21. A nice pale bronze colour on your skin
23. Opposite of night

### Sources

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

## Poem

English verb conjugation can be very tricky for students. You may not notice this after years of teaching English. Here is a poem by Guy Deutscher which tries to capture how complex it might be for students to figure out the correct verb form.

### Poem

The teacher claimed it was so plain,  
I only had to use my brain.  
She said the past of throw was threw,  
The past of grow – of course – was grew,  
So flew must be the past of fly,  
And now, my boy, your turn to try.  
But when I trew,  
I had no clue,  
If mow was mew  
Like know and knew.  
(Or is it knowed  
Like snow and snowed?)  
The teacher frowned at me and said  
The past of feed was – plainly – fed.  
Fed up, I knew then what I ned:  
I took a break, and out I snoke,  
She shook and quook (or quaked? or quoke?)  
With raging anger out she broke:  
Your ignorance you want to hide?  
Tell me the past form of collide!  
But how on earth should I decide  
If it's collid  
(Like hide and hid),  
Or else – from all that I surmose,  
The past of rise was simply rose,  
And that of ride was surely rode,  
So of collide must be collode?  
Oh damn these English verbs, I thought  
The whole thing absolutely stought!  
Of English I have had enough,  
These verbs of yours are far too tough.  
Bolt upright in my chair I sat,  
And said to her 'that's that' – I quat.

realization that communities of practice are useful for not only advancing organizational aims but also empowering community members. They are effective policy tools with both short- and long-term values.



Communities of practice can take different forms; they can range from well-organized gathering of like-minded professionals with prior arrangements to informal lunch meeting of colleagues on a weekend, or even small group discussions over the break in the work place. Community members can also use Web-Based interface as their main medium of communication. Though face-to-face interaction is a feature of communities of practice, it is not a necessary component. In fact, the fast growth of communication technologies over the last decade has changed the conventional understanding of communities of practice. Now online distributed communities are no longer exception to the rule; instead there are numerous online communities which operate all over the world in the form of virtual communities and online discussion groups. In fact, the World Wide Web has become a forum for many

scientists, academicians, teachers and practitioners of various disciplines to discuss their professional problems and search for answers in their discourse communities.

An example of a distributed community of practice is TESL-L. TESL-L is an electronic discussion forum established in 1991. The stated purpose of this online forum is to provide language educators with a space to discuss issues related to English Language Teaching (ELT). Most members of TESL-L are English language practitioners/professionals and according to the website, it has 32293 members from 172 different countries. All participants have equal access to the forum and can raise questions, leave comments or engage in discussion with colleagues around various issues in their profession. The forum's message traffic is subject to seasonal variation, but an average of five messages per day is exchanged amongst the members. In terms of management and finance, TESL-L is independent, but maintains, according to the forum's website, close relationship with other professional English Language Teaching organizations such as TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) and IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language).

You can do free online subscription. All you need is an email address where you can send/receive messages and interact with fellow English teachers from across the globe.

1. Send an email to: [listserv@cunyvm.cuny.edu](mailto:listserv@cunyvm.cuny.edu)
2. The text of the message should be: subscribe TESL-L (your first name) (your last name)

## No Comment!?

If you have any comment on this cartoon, don't hesitate and email us your interpretations in a short paragraph. Your name along with your comment will be published in the same section in the subsequent edition of the journal.

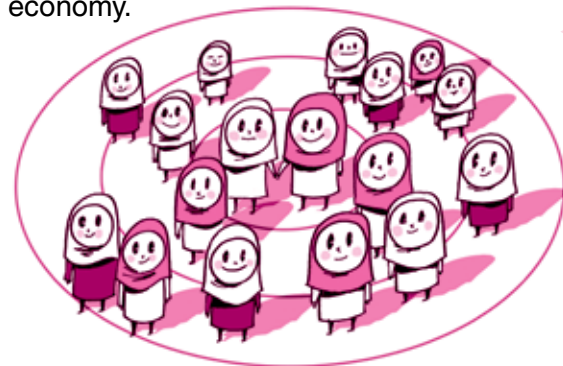


“Algebra class will be important to you later in life because there’s going to be a test six weeks from now.”

## Teaching Tips: TESL-L: An Online Community of Practice

One concept which has recently become the topic of interest in professional development debates is that of Community of Practice. Communities of practice “are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (Wenger et al. 2002, p. 4). Communities of practice, as mediums of sharing and constructing personal/professional knowledge, are not totally new phenomena. Humans have for a long time been sharing and negotiating their experiences with each other through groups and networks; this is how they discussed mutually binding issues and discovered solutions. Learning via communities dates back to the earliest forms of social life in hunting-gathering

societies. What we observe today is simply a revival of interest in communities of practice as a theoretical and practical concept in the age of knowledge economy.



Today communities of practice have become one of the many mediums for work-place and organizational learning management. In fact, cultivating communities of practice has turned into a tool for knowledge creation/distribution and become a “practical way to manage knowledge as an asset” (Wenger et al. 2002, p. 6). It is now an established

# English through Fun



**Babak Dadvand,**

PhD Candidate in Applied Linguistics, Tarbiat Modares University  
Email: babak.dadvand@gmail.com

**Hadi Azimi,**

PhD in ELT, Shahid Beheshti University  
Email: azimi.hz@gmail.com

## The Note

Our warmest greetings to all our dear teacher colleagues, It's time for another edition of ETFun, and already it's number 20! This section of the Roshd Foreign Language Teaching Journal is now 5 years old. So we extend our deepest appreciation to all our readers, those who have found a little time in their busy daily schedules to follow ETFun.

We feel ever more committed to contribute to English language teaching in Iran through this tiny little piece in Roshd Journal. We need your comments and feedback for not losing direction, and knowing where we're heading. You can get to us at a touch of a button through our email addresses.

Best Regards

## Quotable Quotes

Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.

**Nelson Mandela**

Education is an admirable thing, but it is well to remember from time to time that nothing that is worth knowing can be taught.

**Oscar Wilde**

I have never let my schooling interfere with my education.

**Mark Twain**

Live as if you were to die tomorrow. Learn as if you were to live forever.

**Mahatma Gandhi**

Education is not preparation for life; education is life itself.

**John Dewey**

Education is a better safeguard of liberty than a standing army.

**Edward Everett**

Education doesn't change life much. It just lifts trouble to a higher plane of regard.

**Robert Frost**

the second one is the mirror reflection of the first, or the semantic aspect of the second one is the synonym or antonym of the first one.

Secondly, these expressions are amongst the most familiarized and usual daily items that from the one hand carry a heavy load of cultural or social meaning and from the other hand are used in informal, spoken language of daily affairs. In spite of their significance they are not considered in the course of foreign language teaching or learning. They always seem very odd and exotic to the learners of English as a foreign language, because they never appear in the programized and formal language of textbooks except when their presence is highly required in written texts as carrying functional load. For this reason, they are not taken seriously and are disregarded in the program of language teaching. As these items have a great role in authentic conversation in everyday English they should be integrated in the courses of conversation and reading.

**Applied linguists have detected and categorized word combinations into three major groups (Baker, 1992): “fixed expressions”, “collocations”, and idioms. They usually are referred to as “culture-specific items” (CSIs)**

### Conclusion and Implications

First of all, lexical duplicates should be categorized as a separate or special group of lexical bundles or collocations other than idioms, fixed expression, and

usual collocations in order to characterize their particularity and their special characteristics in contrast with the other word combinations to be recognized and understood well.

Secondly, the contrastive analysis between the English and Persian lexical duplicates revealed their similarities and differences as enhancing and impeding factors for their teaching and learning. This contrastive analysis and its pedagogical implications require a separate case study which is out of the scope of the present study. It is hoped that this study could have managed to raise the question of lexical duplicates of English and Persian and could have revealed their important role in the teaching and learning of English in state and private schools.

### References

- Akmajan, A., et al. (2001). (5<sup>th</sup> Ed.). *Linguistics: An Introduction to Language and Communication*. Massachusetts: the MIT Press.
- Aryan Pur, K., M. *English- Persian Dictionary, One volume, concise*. Amir Kabir Publications Organization.
- Aryan Pur, K., M. (1984). *The Pocket Persian- English Dictionary, One volume*. Amir Kabir Publications Organization.
- Baker, M. (1992). *In Other Words: A coursebook in translation*. London & New York. Routledge.
- Birjandi, P., Kabiri, Gh., Esmaeel Zare, B., Mahmoodi, Gh. H., Zarei, Sh., Mirhasani, A., Nowruzi, M. (1991). *A Learner's Dictionary of English Idioms*. Ghomes Press.
- Fasold, R.W., & Conner-Linton, J., (2006). (Eds.). *An Introduction to Language and Linguistics*. Cambridge. OUP.
- Haghshenas, A., M. ( ). *Hezare Dictionary; Two volumes*. Farhang Moaser.
- Katamba, F. (1993). *Morphology*. Hampshire: McMillan Press LTD.
- Moein, M. (1964). *Persian Encyclopedia*. Amir Kabir Publications Organization.
- Parker, F., & Riley, K. (2005). (4<sup>th</sup> Ed.). (Eds.) *Linguistics for Non-Linguists*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schmitt, N. (2002). *An Introduction to Applied Linguistics*. Oxford: OUP
- Seidel, & McMordie. Translated by Vossoughi (2003). Tehran, Rahnama Publication.
- Vossoughi, H. (2003). *English-Persian Dictionary of Idioms, (translated)*. Tehran: Rahnama Publication.
- Yule, G. (1985). *The Study of Language*. Cambridge, OUP.
- , (2003). (11<sup>th</sup> Ed.) *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*. G. & C. Merriam Company, Springfield, Massachusetts, U.S.A.
- , (2004). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford University Press.



● **Third pattern of Persian lexical**

**duplicates:** The combination of this pattern is composed of two duplicate words, the second of which is attached to the first one by the intermediation of a kind of preposition mostly /be/ به and rarely /dar/ در. The number of this type of lexical duplicates added to fifteen items as shown in the following table.

Table 9. Lexical duplicates whose second constituents are objects of preposition

English Equivalents (TL)	Persian Combination(SL)	NO.
first things first	الاهم و فی لاهم	۱
jet lag	آب به آب	۲
side by side	پهلوی به پهلوی	۳

● **Fourth pattern:** This pattern comprises those lexical duplicates that pair each other; however, a derivational or rarely an inflectional suffix is added to the final position of the second one to signal the class or the part of speech of the whole combination. There were about seven of them in the data as shown in the following table.

Table 10. Lexical duplicates with the final affixation

English Equivalents (TL)	Persian Combination(SL)	NO.
in top	بالا بالاها	۱
in rush	هول هولکی	۲
he himself	خود خودش	۳

● **Fifth pattern:** In the combination of the words of this category of lexical duplicates, either a coordinating conjunction plus a change in the nucleus of the second pair or its initial consonant happens or only a change in the vowel or consonant would occurs and the conjunction would be added. The following table some tokens of this type of duplicate pattern.

Table 11. Lexical duplicates with adding coordinate conjunction, and changing of vowel or consonant

English Equivalents (TL)	Persian Combination(SL)	NO.
torn to piece	پاره پوره	۱
routed	تار و مار	۲
on and off	تق و لق	۳

The total number of the Persian lexical duplicates collected in the data of this research amounted to 133 items\*, the distribution of each pattern is shown in the following table. The probability of their occurrence is also presented which are demonstrated by their relevant ratio number.

Table 12. The results in percentage terms

Word Bundle	Distribution	Ratio Number
pattern 1	81	52.25%
pattern 2	16	10.32%
pattern 3	21	13.54%
pattern 4	7	4.51%
pattern 5	30	19.35 %
total	133	100%

## Findings and Discussions

First of all, by concentrating on the types, forms and semantic aspects of the lexical duplicates, we can infer that they are a class of elements of linguistic compounds which can be categorized as a portion of morphology component and are integrated in the lexicon of the language in the same way as other lexical combinations such as idioms, fixed expressions and collocations are; however, they are a special kind of word bundles which are neither idioms nor fixed expressions but they can characterize both features of them or none of their features. What makes them exclusive and distinctive from the other lexical combinations is the formal relation between their two constituents in which

antonyms or de-familiarized pairs. The first group can be divided into four subgroups showing a change in dissimilarity of the different initial consonant, dissimilarity of nucleus vowel or both of them, and the combination of two constituents with article, preposition or conjunction. The second subgroup amounts to 92 items, the constituents of the first 9 subgroups are synonymous, the other 21 pairs comprise the antonymous constituents and the last 69 pairs are those which are made up of the two familiar words which produce de-familiarized lexical bundles and their ratio number of each group is given in the following table:

**Table 6. The results in percentage terms**

Word Bundle	Distribution	Ratio Number
pattern 1	7	4.92%
pattern 2	17	11.97%
pattern 3	16	11.26%
pattern 4	10	7.04%
pattern 5	92	64.78%
total	142	100%

## Persian Special Lexical Bundles or Lexical Duplicates

### ● **Data Collection**

The types of word combinations which are constructed from two, more or less, similar words or lexical counterparts exist in the Persian vocabulary component. The whole data that could be collected for this study amounted to 133 duplicates. The data has already been studied and analyzed and the similar entitles have been generalized into classes to make up special patterns. These patterns are introduced and described one by one in the following section and the related example are given in the relevant tables.

- **First pattern:** In the construction of this pattern, the second constituent of the lexical combination is the exact duplicate or mirror reflection of the first one, such as “آهسته آهسته”. The number of this type of lexical duplicate amounts to 77 items which have been extracted from the whole data which have been totally 133 items. They are presented in the following table along with their English translation counterparts.

**Table 7. The list of Persian lexical duplicates of similar constituents**

English Equivalents (TL)	Persian Combinations (SL)	NO.
slowly slowly	آرام آرام	۱
slowly slowly	آماس آماس	۲
little by little	اندک اندک	۳

- **Second pattern:** The combinations categorized in this group are those in which the second element is connected to the first one by the intermediation of a coordinating conjunction mostly “va”/ (و), whose colloquial alternative is /o/ and rarely “â”/ (آ); or with genitive marker - (e). The total number of them is sixteen in the data. The following table shows them along with their English counterparts. There may be an additional change in the initial consonant or the nucleus vowel of the second constituent, or both, like khosh o besh, /kh/ → /b/, and /o/ → /e/

**Table 8. The lexical duplicates with coordinating conjunction in between**

English Equivalents (TL)	Persian Combination(SL)	NO.
here and there	اینجا و آنجا	۱
this side or that side	این طرف و آن طرف	۲
better or worse	باداباد	۳

discerned in the whole data. They will be presented in the following table along with their Persian equivalents.

**Table 2. Lexical duplicates with different initial consonant of the second one**

NO.	English(SL)	Persian Equivalents(TL)
1	boogi woogi	جاز تند
2	boo hoo	زار زار (گریه کردن)
3	fan tan	فان تان (نوعی بازی)

- **Third pattern:** In this combination, the nucleus vowel of the second word differs from that of the first constituent. The typical changes are such as: i → /o/, /u/, /â/, /ou/ or /a/. The number of this type of combinations or lexical duplicates amounts to sixteen items as are shown in the table below:

**Table 3. The vowel of the nucleus of the second word differs from that of the first word of the combination**

NO.	English(SL)	Persian Equivalents(TL)
1	chit chat	گپ/اختلاط
2	criss cross	چپ اندر قیچی
3	di do	دسته گل به آب دادن

- **Fourth pattern:** In this pattern, the second constituent is connected to the previous one with the intermediation of the article “a”, preposition “to” or the conjunction “and”. There may also be a change in the second word like the change in the initial consonants or the change in its nucleus vowel. Ten items of this type of lexical duplicates have been distinguished and extracted from the data. They are presented in the following table.

**Table 4. The lexical duplicates with intermediation of “a”, “to” or “and” and a probable change in the consonant or vowel of the second element**

NO.	English(SL)	Persian Equivalents(TL)
1	bric-a-brac	خرت و پرت
2	clock-a-block	مملو/ به هم چسبیده
3	day-to-day	روزمره/ روزانه

- **Fifth pattern:** These lexical combinations are composed of the couples which are semantically paired, not formally. It is to say that the pairs of words which regularly construct these word bundles are semantically synonyms, antonyms or semantically are not related but they become de-familiarized when they become paired and used in regular combination. It means that two informal or irrelevant words would produce a meaningful and probable idiomatic construction which can be strikingly meaningful and remarkable. These couples are presented in the following table, and the sub-categorization of them are shown in sequential groups and labeled according to their relation types.

**Table 5. Semantic coupled pairs of lexical bundles**

NO.	English (SL)	Persian Equivalents (TL)
<b>G1 Synonyms</b>		
1	babies and sucklings	کودکان بیگناه
2	bag and baggage	بار و بنه
3	comb and brush	شانه و برس
<b>G2 Antonyms</b>		
4	ancient and modern	در سراسر
5	at home and abroad	در سفر و حضر
6	body and soul	با تمام وجود
<b>G3 De-familiarized Couples</b>		
7	alpha and omega	آغاز و پایان
8	arm and leg	دست و پا
9	art and sciences	علوم و ادبیات

## Data Analysis

The total number of the lexical bundles found in the data is 142 items\*, 50 of which are duplicates of the formally similar pairs and the other 92 items are semantically related as synonyms,

specific items as they are predicted by Davies (2004, p.25).

- (a) same form and same meaning (SF-SM)
- (b) different form and different meaning (DF-DM)
- (c) different form and same meaning (DF-SM)
- (d) same form and different meaning (SF-DM)

The procedure of this study is, first of all, to collect, categorize and describe the lexical duplicates in English, then in Persian and finally conduct a kind of contrastive study on them to estimate the degree of their similarities or differences and finally, in the light of the findings, suggest teaching procedures or strategies of learning them by Iranian learners of English as a foreign language.

### Data Collection

The main sources from which these types of lexical bundles or duplicates could be located and extracted were dictionaries, monolingual and bilingual, and the Oxford Dictionary of collocations. The sources for the data collection for collecting the lexical duplicates of the Persian types were Persian monolingual and bilingual dictionaries namely Persian to Persian and Persian to English dictionaries. The researchers had to find the target language equivalents for both groups of lexical duplicates to establish the form-semantic relations for the learners and/or teachers to provide them with the suitable medium for learning or instruction. Some of the English and Persian lexical duplicates are presented here for familiarization, but we leave the classification and analyses of their

patterns for the next section.

English Items	Persian Items
bon bon آبنبات	slowly آرام آرام
chop chop زود زود	snoring خرخر
door to door خانه گرد	hand in hand دست در دست
hush hush خیلی محرمانه	wandering دلی دلی
knick knack خرت و پرت	stripped راه راه

### Data Analysis

The data collected from the English language can be generalized into several groups or combination patterns as far as their formal shapes and relations between their two constituents are concerned. In the following section, these groupings or patterns are presented, and described one by one.

- **First pattern:** The first pattern of the English lexical duplicates is the one in which the second constituent is exactly the identical counterpart of the first one and they have occurred side by side without any difference. Seven entities of this type of combination have been found in the data. The following table displays them alphabetically with their Persian translation counterparts.

Table 1. Lexical duplicates of exact constituents

NO.	English (SL)	Persian Equivalents (TL)
1	bon bon	آبنبات
2	boo boo	اشتباه لپی
3	chop chop	زود زود

- **Second pattern:** In this pattern the initial consonant of the second constituent differs from the initial consonant of the first element of the combination. The other vowels or consonants are the same. Seventeen items of this special form have been

are a set of words which can co-occur with a word regularly such as the words which have collocated with “dry” in English, such as dry cow, dry voice, dry country, dry humor (Baker, 1992, p.53).

**Fixed expression:** Fixed expressions differ from collocations in that they do not have the flexibility of patterning into other forms or combinations of their constituents. An example of collocation in comparison with a fixed expression may reveal this fact. The collocation “*deliver a letter*” can be changed into other patterns such as “*delivery of a letter*”, “*a letter has been delivered*” “*having delivered a letter*”, Baker (1992). they are all acceptable collocations and the meaning of deliver and a letter are transparent in all cases. But a fixed expression is usually “*a frozen pattern*” of language and the order of the form and of its constituents cannot be changed, such as “*ladies and gentlemen*”, “*Merry Christmas*”, “*as a matter of fact*”, “*all the best*”, “*sincerely yours*”, “*every other day*”, etc.

**Idioms:** They are a type of collocation which are dissimilar from usual collocations and fixed expressions in two consistent ways. First of all, the form and the order of their constituents are not flexible and cannot change, then the meaning of the words which make them up are not transparent or predictable and the number of the constituents of them cannot be changed or reduced. (see Baker, 1992). Some examples are: a dead-line (مهلت مقرر), a hot line (تلفن مستقیم بین سران), to pick someone’s brain (نظر کسی را جویا شدن), to do the track (به مقصود خود رسیدن), etc. (Sidel & McMordie, 2003).

## The Purpose

The main purpose of this study is to investigate a group of special word combinations or bundles of words which can conventionally be labeled as ‘lexical duplicates’. Generally speaking, each combination is mainly made up of two similar lexical counterparts which are duplicate or a pair of identical words namely the second one is the exact mirror reflection of the first one, or it undergoes a slight alternation, or may be attached to the previous one with the intermediation of a type of preposition or a type of conjunction. These special duplicates have not so far been dealt with in any linguistic resources or methodological references of foreign language teaching. Consequently, the familiarization and manipulation of lexical duplicates of English and Persian are of the main concern of this paper.

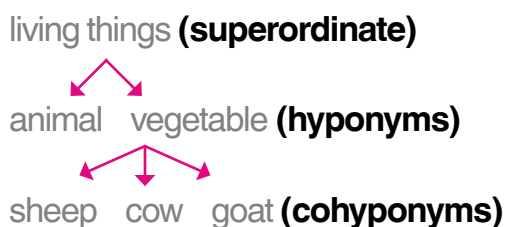
## Statement of the Problem

Lexical duplicates are surprisingly found both in English and Persian. But the assumption of this research is that the types of their combinations and the kinds of constituents which produce lexical duplicates in one language may not be of the same types of combinations and constituents of the other language or if there are some similar combinations, they may be culturally of the same meaning or accidentally of the similar form. It is hoped that the findings of this research will reveal the amount of similarities or differences of the lexical duplicates of the two languages. The ultimate assumption of this research is that the following relations may be established between these two sets of culture-

word, such as “closed”, “books” and they may be called (iii) superfixes if they are in the form of suprasegmental elements like 'stress' as it can be observed in the nominal form of “record” in contrast with its verbal form “re'cord”. (iv) the other type of affix is termed infix because it occurs inside the base or root morpheme.

Morphemes have also been categorized by traditional linguists to free and bound morphemes. A free morpheme can be used as a word or independent lexical item in the language, and it can be assumed that free morpheme is a single morpheme, a word, like *book*, *encyclopedia*, *symptom*, or the base part of the words to which one or more bound morphemes are attached like **exchangeability**, **unsuccessfulness**, **productivity**, **representational**.

Semanticists look at words based on the different types of relationships which are held in the different types of semantic networks which exist in the lexicon of a language (Parker, F. & Riley, K. 2005). Most of these relations can be traced in different languages and it seems that they constitute some universal categories. They are distinguished as synonyms, antonyms, hyponyms, superordinates, subordinates, cohyponyms, etc. The examples are in the pairs of words as “wide ~ broad, day ~ night” or in the following diagram:



Another type of study of words is the

description of the type of combinations the words may undergo. This is related to the use and function of words in everyday use of language by the speaker of a language. The **applied linguists** who are interested in looking at how the language is used in its social context, and the **anthropologists**, who are interested in how the culture is reflected in the word combinations or collocations in languages, concentrate on lexical combinations (Schmitt, N. 2002). The applied linguists may have inclination towards cross-cultural linguistics for contrastive analysis or translation activities across languages.

Applied linguists have detected and categorized word combinations into three major groups (Baker, 1992): “fixed expressions”, “collocations”, and idioms. They usually are referred to as “culture-specific items” (CSIs). The teaching or learning of word combinations in foreign language classrooms is not fashionable or explicit which means learners may get confused when being exposed to them in their task of learning. The question as to how they should be dealt with in the formal education has not yet been even raised in the literature of foreign language teaching. These three combinations are described below with the aim of showing their characteristics and distinctions.

**Collocation:** Baker (1992, p.47) states “collocation would be to think of it in terms of the tendency of certain words to co-occur regularly in a given language.” For example in English we usually “*make a mistake*”, “*do a research*” and “*pay a visit*” but not “\*do a mistake, \*perform a research, or \*do a visit, etc.” Collocates

# Lexical Duplicates: A Special Type of Collocations And How to Teach Them

Hossein Vossoughi Ph.D, hvossoughi78@yahoo.com

Niloufar Shahmirzadi MA, niloufar\_shahmirzadi@rkiau.ac.ir



## چکیده

هدف از نگارش این مقاله، بررسی لغات هم‌نشین است که به‌رغم کاربردی بودن کمتر مورد استفاده روزمره قرار می‌گیرند. این موضوع را از دو جهت می‌توان بررسی کرد: اول آنکه ممکن است در محیط‌های آموزشی توجه کمتری به تدریس آن‌ها شده باشد و دوم اینکه اهمیت کاربرد آن‌ها در تعاملات روزمره و درک مطالب مورد توجه قرار نگرفته باشد. تقسیم‌بندی این لغات می‌تواند باعث سهولت در یادگیری و بررسی مقابله‌ای آن‌ها شود و فراگیرندگان را به سمت فراگیری هرچه طبیعی‌تر زبان انگلیسی سوق دهد.

**کلیدواژه‌ها:** هم‌نشین‌ها، عبارت‌های ثابت، اصطلاحات، تکرارهای واژگانی

## Abstract

The aim of the present study is to explore a group of special word combinations or bundles of words which come together and conventionally labeled as lexical duplicates. It is also known that the types of combinations could be found both in English and Persian languages despite the different rules that might follow in both of them. To sum up, lexical duplicates should be classified as a separate and special group of them. Moreover, considering the high frequency use of these bundles, it is recommended to put into practice the application of them in daily life so as be able to authenticate flow of speech.

**Key Words:** collocations, fixed expressions, idioms, lexical duplicates

## Introduction

The issues of word have been discussed from different viewpoints. Linguists have formally approached word based on a morphological viewpoint (Akmajian, A. et al. 2001, 1997; Fasold, W.V. & Conner-Linton 2006; Katamba, F. 1993; Yule, G. 1985). In their opinions, words are one of the three main components of language structure,

namely phonology, morphology, and syntax. They maintain that words are made up of one or more meaningful units named morphemes. A word may contain one basic morpheme and a number of other morphemes which are called affixes. The affixes are classified into (i) prefixes if they occur before the base morpheme as "enslave" or (ii) suffixes if they appear after the base part of the

classe, les questions posées doivent amener les élèves à trouver une meilleure manière de traiter le problème posé.

- L'enseignant doit faire en sorte que la parole ne soit accaparée par un ou quelques élèves au risque d'exclure les autres.
- Un enseignant peut amener l'élève à juger lui-même de son propre comportement.
- Les enseignants doivent construire l'engagement des élèves vis-à-vis de leurs activités de cours.
- Pour une meilleure compréhension, l'enseignant peut laisser les apprenants définir le sujet de la discussion avec leurs propres mots.
- Il convient d'utiliser des activités d'apprentissage coopératif pour favoriser la socialisation, la relation, l'affinité, et le contact entre élèves.
- Donner aux élèves des responsabilités par lesquelles ils peuvent aussi commencer à comprendre l'organisation sociale y compris la collaboration, le travail d'équipe et l'interdépendance.

### Conclusion:

Pour conclure, il importe avant tout de rappeler que les enseignants ont un rôle déterminant dans l'acquisition de savoir et de savoir-faire par les élèves. Le rôle de l'enseignant de langue est comparable à celui d'un metteur en scène; le lieu scénique étant alors la classe, et la pièce, la

formation. L'enseignant a donc un rôle d'**accompagnateur** dans l'acquisition de l'enseignement/apprentissage des élèves. Il doit être en mesure d'évaluer leurs difficultés et de s'y adapter, ce pour éveiller les compétences langagières des élèves et provoquer une bonne interaction dans la classe

En effet, le rôle de l'enseignant de langue en tant que médiateur est la mise en place d'une activité. Pour stimuler les apprenants, il est celui qui désigne le "locuteur- intervenant", décrit la tâche à accomplir, et détermine l'item sur lequel on travaille.

Les apprenants jouent aussi un rôle aussi important dans cette pièce et ce rôle évolue constamment grâce aux interactions lors des activités langagières. Interactions et Activités qui leur permettent d'être et se voir en mesure de "progresser".

### Bibliographie

- Cuq Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: Clé internationale.
- Defays Jean- Marc et Deltour Sarah. (2006). "spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et information". In Faraco Martine (dir.). *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-provence : PUP.
- Gaonac'h Daniel. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier (Coll. LAL).
- Kerbrat-Orechioni Catherine. (1990). *Les interactions verbales*. Tome I. Paris: Armand Colin (Coll. Linguistique).
- Kramsch Claire. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Didier (Coll. LAL).
- Schiffler Ludger, (1991). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris : Didier (Coll. LAL).
- Tardif Jacques, (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Les Editions Logiques.





provoquer.

L'apprenant aurait intérêt à être, lui aussi, attentif à sa propre progression. Un travail réflexif, avec des outils adaptés, lui permettra de franchir plus aisément les étapes de ce développement et parfaire son savoir et sa compétence.

Ce sont ces critères qui permettent de considérer la réflexivité comme le pivot et la base principale de l'enseignement et de l'apprentissage.

### **De la réflexivité**

Il en a été fait à quelques occasions dans des sections antérieures, mention de ce concept de réflexivité. Précisons que pour qu'il y ait réflexivité dans une classe, il faut des activités de discussion et encourager les élèves tout en soulignant qu'il y a chez les apprenants différentes attitudes pour apprendre, telles celles contrastées que nous avons remarquées lors de nos enquêtes dans des instituts iraniens :

- Certains élèves aiment travailler de manière indépendante tandis que d'autres préfèrent davantage le travail en groupe.
- Certains se sentent mal à l'aise dans les situations incertaines (comme lors des jeux pédagogiques...), alors que pour d'autres cela ne pose pas de difficulté.
- Certains prennent des risques dans leurs productions, d'autres veulent être sûrs de l'exactitude de ce qu'ils disent ou écrivent.
- Certains ne se concentrent que sur une seule tâche, d'autres semblent pouvoir faire plusieurs activités en même temps.

Tous ces cas peuvent renvoyer à des

domaines de fonctionnement différents: la sociabilité, le degré d'assurance personnelle, la capacité de prendre des risques, etc. Néanmoins, la plupart des élèves prennent plaisir à participer aux activités de la classe et ont en même temps l'impression que le temps s'écoule vite. S'ils ont le sentiment d'avoir fait des progrès à partir des activités variées au sein d'une classe, la séance se déroulera plaisamment. Ils ont tendance à participer au cours, le cours doit donc se dérouler à la fois dans une ambiance de détente et de travail. De plus, ce cours doit traiter de sujets intéressants, c'est-à-dire, dans la plupart des cas, des sujets qui sont en rapport avec les préoccupations personnelles des élèves. Dans le cas contraire, ils ne participent pas aux activités, ou bien ne prennent part qu'à quelques-unes d'entre elles.

---

### **En réalité, le recours à la langue maternelle a aussi bien des avantages que des inconvénients et tout dépend de l'utilisation que l'on en fait**

---

Outre les faits et particularités signalés, nous voudrions aussi ajouter les vécus et expériences des enseignants que nous avons interrogés et qui nous ont parfois permis d'assister à certaines séances. Certaines de ces observations mettant bien évidemment l'accent sur des points ou difficultés qu'ils rencontrent dans leur établissement :

- L'enseignant devrait disposer de suffisamment de temps pour bien connaître autant les élèves que leurs besoins scolaires.
- pour encourager la réflexion dans une

sont basés sur les méthodes anciennes dans lesquelles on ne trouve que des exercices de grammaire, et l'apprentissage se faisant à partir d'une simple répétition des mots afin de parvenir à les mémoriser pour faire une conversation pleine de clichés.

Dans cette perspective, la variété des activités est primordiale, car d'une part elle évite les situations trop rigides et trop répétitives qui génèrent vite l'ennui, et d'autre part, la variation des activités langagières (compréhension orale, expression orale, en interaction, compréhension écrite et expression écrite) permet de solliciter diverses compétences et ainsi de prendre en compte les différents profils cognitifs des élèves.

L'enseignant doit faire communiquer les apprenants dans une situation *active*, tout en gardant le contrôle sur les différentes productions. Très souvent la parole circule par l'enseignant de façon explicite (l'enseignant pose une question ou donne une consigne et interroge ou désigne un élève) ou implicite (l'enseignant met en place une situation de communication entre deux apprenants ou plus et assiste à la phase de production).

Dans son livre, *“Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère”*, Gaonac'h (1987) affirme:

*“Ce que nous pensons pouvoir apporter, en présentant les “théories d'apprentissage” sous l'angle de l'acquisition des langues étrangères, ce sont des instruments qui permettent à l'enseignant de mieux connaître les*

*présupposés, explicites ou implicites, des principes pédagogiques auxquels il se réfère”*(p. 8)

Il s'agit encore une fois, d'une prise de conscience de la part des enseignants sur le fait que, dans la pratique quotidienne, tout choix pédagogique répond à une conception plus ou moins explicite de l'apprentissage. L'enseignant est alors l'organisateur, le référent linguistique, et le médiateur qui sollicite l'entraide et l'inter- correction.

### **Du rôle de l'apprenant**

Comme nous l'avons signalé, il est évident que pour qu'il y ait des interactions dans la classe, l'enseignant n'est pas le seul acteur. Les apprenants ont également comme le rappelle Tardif (1992), leurs propres tâches:

*“L'enseignement et l'apprentissage sont deux phénomènes étroitement liés et, dans l'évaluation de l'efficacité des apprentissages, il est très important de les concevoir en union continue.”*

Outre cette “union”, on admet généralement qu'un “bon” élève est celui qui est attentif et réceptif aux phénomènes linguistiques de la langue qu'il va apprendre. De ce point de vue, l'élève dit réflexif et motivé est celui qui participe fréquemment aux activités en classe. Celui qui parvient à s'approprier une langue étrangère.

L'appropriation dépend de la compétence langagière. La caractéristique de la compétence est qu'elle évolue avec l'aide de l'enseignant. L'enseignant est par définition attentif à ce développement qu'il est censé

b. C'est un enseignant qui participe avec l'élève à la *co-construction de l'apprentissage*. Chacun des partenaires joue son rôle dans l'entreprise d'apprentissage. L'enseignant réflexif dialogue et encourage le dialogue avec les élèves. Il veille à ce que ses élèves, soient non seulement motivés mais également acteurs.

Dans toutes ces situations d'enseignement/apprentissage, l'enseignant choisit, parmi les conduites d'enseignement dont il dispose, celles qui lui semblent les mieux adaptées dans un contexte donné. L'ensemble de ces conduites permet à l'enseignant de "maximaliser" le meilleur apprentissage des savoirs et des savoir-faire dans la langue cible des apprenants.

En effet, lorsqu'il s'agit de mettre en avant ou d'apprécier l'influence de l'enseignant sur la réussite des élèves, il faut pouvoir prendre en considération et contrôler tout un ensemble de caractéristiques qui interagissent les unes sur les autres pour tenter une quelconque comparaison :

- Les caractéristiques de l'enseignant (âge, sexe, niveau de formation, expériences professionnelles).
- Les caractéristiques d'interaction classe-enseignant (attentes des élèves vis-à-vis de l'enseignant, ...).

Ces caractéristiques ont bien une influence sur l'acquisition de savoir et de savoir-faire par les élèves de par leur pratique, même si cette influence peut être très faible.

Être un enseignant *réflexif*, cela consiste précisément à se demander

comment, en général, on apprend une langue, comment les élèves apprennent dans la classe, comment on peut leur enseigner à apprendre et être autocritique par rapports à ses pratiques enseignantes.

Enseigner à apprendre, c'est travailler avec les élèves sur leur **conscience d'apprenant**, leurs expériences d'apprenant, leurs représentations de l'apprentissage et donc leur culture d'apprenant.

Comme nous l'avons précisé précédemment, l'objectif principal de l'enseignant des langues en cours de langue est d'inciter à la communication.

Une situation de communication mobilise la capacité de comprendre un message oral (savoir-faire de réception) et la capacité de mobiliser les contenus

phonologiques, lexicaux, grammaticaux et culturels nécessaires à l'élaboration d'une réponse (savoir-faire de production).

Ce facteur fait aussi intervenir la capacité de prendre la parole dans le groupe, à prendre des risques et à gérer l'erreur (savoir-être).

La classe peut être un espace ennuyeux et statique où les échanges restent limités dans certains cas: on "communique" avec l'enseignant, et, au mieux, avec son ou ses camarades. Particulièrement lorsque les manuels



Étant donné aussi que la réflexivité résulte d'une co-activité de l'enseignant et les élèves dans la classe, il faut considérer que pour encourager la bonne volonté et la capacité des élèves à accepter une part de responsabilité dans cette co-activité de la classe, l'enseignant doit tenir comptes des besoins, des compétences, des conditions psychologiques (l'âge, le sexe et l'aptitude des élèves). Il faut aussi les aider à prendre conscience de leurs capacités à devenir acteur de leur propre processus de réflexion et d'apprentissage. De cette façon, s'installera une «bonne» interaction dans la classe, et des participants auront des échanges communicatifs, comme le dit Kerbrat-Orechioni (1990) :

*“Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des “interactants”, exercent les uns sur les autres un réseau d'influence mutuelle – parler, c'est échanger et c'est changer en échangeant.” (p. 17)*

On voit là, ce sur quoi nous voudrions mettre l'accent dans ce travail : le rôle de l'enseignant d'une part et celui des élèves d'autre part, qui tous deux illustrent des interactions et des degrés différents de réflexivité. Cette réflexivité s'appuie sur les moyens permettant aux élèves de s'approprier facilement le français qui, dans bien de ses aspects, est fort différent de leur langue maternelle, le persan.

### **Du rôle de l'enseignant**

L'enseignant réflexif se définit comme un enseignant qui

manifeste une certaine perception de lui-même. Autrement dit, il doit exercer son talent en mobilisant ses savoirs. Ce qui signifie que:

**a.** C'est un enseignant qui donne à ses élèves les moyens de s'approprier les nouveaux savoirs qu'il leur propose. Il leur *apprend à apprendre* en leur proposant des activités, leur permettant de mettre en place des savoirs et des savoir-faire pour développer un apprentissage efficace. Compte tenu des contraintes institutionnelles, ces activités en petits groupes sont souples, limitées, interrompues si nécessaire, modulées selon le degré de contrôle possible dans la classe, et récupérées dans un travail collectif. Ce qui revient à dire qu'un tel enseignant aide progressivement ses élèves à se construire comme apprenants.



peuvent être en immersion, et si l'on fait un passage permanent d'une langue à l'autre, certes la progression peut paraître plus rapide sur le moment, mais en réalité elle est plus lente, car l'apprenant ne cherche pas une "solution" pour pallier cette difficulté de compréhension.

Notons par ailleurs que dans les méthodologies récentes, le recours à l'image plutôt qu'à la traduction dans la L1 peut-être bénéfique pour comprendre des mots de vocabulaire en L2. Par ailleurs, les situations d'interaction en classe peuvent être source d'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire, particulièrement en groupe.

*"La participation des condisciples – en tandem et/ou en groupe - à l'enseignement des langues conduit finalement à l'autonomie et à la responsabilisation de chacun des apprenants qui représente un intermédiaire par rapport au professeur, lequel ne peut assumer tous les rôles."* (p. 22)

Il est donc du rôle de l'enseignant de définir les relations de travail et les interactions, et de provoquer les échanges entre les élèves par sa propre démarche et ses propres stratégies.

Pour stimuler la motivation des apprenants et construire une situation propice à l'apprentissage, l'enseignant peut/doit s'appuyer sur une méthode et sur stratégie d'enseignement qui lui soit propres.

### Une ou des méthode(s)

Immédiatement plusieurs interrogations surgissent : Y a-t-il une seule méthode pour enseigner? L'enseignant doit-il se satisfaire des leçons et activités

d'un manuel? La réponse est délicate puisque la méthode est un instrument que l'enseignant "possède"/ "a choisi", il lui appartient donc de trouver le meilleur moyen d'accompagner l'apprenant dans son apprentissage, et par conséquent de l'inciter à pouvoir communiquer dans cette langue.

En outre, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, la motivation joue également un rôle essentiel. Il importe, comme l'indique Schiffler (1991), de savoir pour quelles raisons on apprend cette langue :

*"Il est très utile à l'enseignant de dire aux élèves qu'ils peuvent, s'ils le désirent, donner entre parenthèses les raisons de leur choix, qu'il soit passif ou négatif. [...] l'enseignant apprend par là les motivations qui peuvent l'amener à un commerce pédagogique satisfaisant."* (p. 108)

Pour pouvoir provoquer un enseignement **réflexif/interactif** dans la classe, un "bon" enseignant doit connaître son groupe d'apprenants. Il y a toujours différents types d'apprenant dans la classe qui ne mémorisent pas de la même façon, on y trouve toujours quelques-uns plus "communicatifs" que les autres.

Il est donc nécessaire de mettre en place une **pédagogie différenciée**.

L'apprentissage d'une langue étrangère chez les apprenants nécessite la prise en compte d'un certain nombre de variables (l'âge de l'élève, son niveau linguistique et sa capacité d'apprendre). Par exemple, on admet qu'un enfant apprend plus rapidement et plus aisément qu'un adolescent.

“avoir conscience” qu’il est en train d’apprendre. Différentes recherches ont montré que lorsque l’on enseigne, même la grammaire, “implicitement” et par le jeu, le progrès est bien meilleur que lorsque l’on enseigne d’une manière traditionnelle. Pour Kramersch (1991) :

*“En tant que membre d’un groupe, enseignant et apprenants ont en outre à perfectionner leur faculté de communiquer l’un avec l’autre dans la langue étrangère. Ils font cela en prenant part à certaines activités de groupe, par exemple : lire un texte et en discuter, faire un exercice structural, jouer des rôles, prendre part à un jeu de simulation, etc.”* (p. 81)

Cependant, ces diverses activités dépendent du niveau et même de l’âge des apprenants.

À ces activités s’ajoute le recours à la langue maternelle.

L’utilisation de la langue maternelle en classe de langue a également été considérée comme l’un des obstacles à l’acquisition d’une langue étrangère. Dans les classes de formation destinées aux enseignants de langue en Iran, on insiste encore aujourd’hui sur la nécessité d’empêcher les apprenants (plus particulièrement chez les adultes et de niveau avancé) de parler leur langue maternelle.

En réalité, le recours à la langue maternelle a aussi bien des avantages que des inconvénients et tout dépend de l’utilisation que l’on en fait. En effet, des paramètres tels que le niveau des apprenants (débutants, intermédiaire, avancé), le lieu d’apprentissage (pays de la langue cible ou pays de la langue maternelle), l’ “origine” de l’enseignant (natif ou non), et des apprenants (tous

de même nationalité ou des nationalités différentes) influencent le degré de recours à la langue maternelle.

Il semble que pour faire comprendre certains mots de vocabulaires, le fait de prononcer quelques phrases en langue maternelle n’est pas vraiment un obstacle. Par exemple, dans le cas d’une expression inconnue ou un mot difficile en français, le fait d’utiliser l’équivalent en langue maternelle peut favoriser une plus grande rapidité dans la réception et permettre de poursuivre l’apprentissage. Dans le cas contraire, ou si l’enseignant montre une détermination à ne pas parler la langue maternelle tout au long de son cours, les apprenants, au moindre doute et face aux problèmes d’incompréhension, se mettent à parler entre eux et préfèrent demander la définition des termes à leurs camarades plutôt que de s’adresser directement à l’enseignant.

Ainsi donc, si à un moment donné l’enseignant juge que, au lieu de gloses ou paraphrases, souvent incompréhensibles pour les élèves, traduire certains mots en langue maternelle permet d’accélérer l’apprentissage et éviter le blocage de compréhension, pourquoi ne pas recourir à la traduction en L1? D’autant plus que le niveau des apprenants joue aussi un rôle non négligeable dans la fréquence de l’emploi de la L1. Cet emploi est, comme on l’a dit, généralement plus important en début d’apprentissage. D’une part, il est tout naturel que deux apprenants de la même langue communiquent dans leur langue, surtout quand ils n’ont pas encore les moyens de communiquer réellement dans la langue cible. D’autre part, le cours de langue est le seul moment où les apprenants

langagières. Mais, il nous faut, en premier lieu, présenter aussi la situation d'apprentissage en Iran.

### **Les interactions en cours**

Lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement du français comme langue étrangère dans ces instituts privés, on constate d'emblée que dans la plupart des cas, les situations de communication en classe sont bien loin de la réalité: la parole circule de façon assez contrôlée, organisée et finalement peu authentique. La prise de parole est souvent régie par l'enseignant, chacun parle à son tour, les productions peuvent être répétées ou encore reformulées. Même si les situations de classe gardent toujours un caractère artificiel, l'objectif est de mettre en place les activités auxquelles la classe va adhérer et où les élèves vont "jouer le jeu" des simulations.

Pour certains, l'efficacité d'un processus d'apprentissage réside sans aucun doute dans la qualité des contenus transmis au cours des activités de classe et dans la qualité des procédés mis en œuvres pour faire comprendre, assimiler et rendre accessibles ces contenus. Cela dépend aussi de la perception des apprenants et de leur situation d'apprentissage. C'est-à-dire qu'ils sont d'autant plus motivés qu'ils ressentent davantage les progrès qu'ils font. En classe de langue, la sensation d'avoir fait des progrès se fait sentir avant tout au moment des conversations, lorsque les apprenants sentent qu'ils sont capables de s'exprimer, de mettre en œuvres les savoirs et savoir-faire qu'on leur a appris, et de se faire comprendre par leurs camarades.

Par exemple, l'expression quasi

spontanée au cours d'un jeu, d'un exercice de créativité ou même d'un jeu de rôle permet à l'apprenant de montrer qu'il est capable de mobiliser le vocabulaire et la structure de la méthode enseignée en classe d'une façon différente et nouvelle.

---

### **la situation d'apprentissage se présentant comme le lieu d'interactions entre les élèves et leur enseignant**

---

On peut souligner que l'un des problèmes des enseignants dans la classe de langue est le manque de dynamisme et l'engagement de certains apprenants. Les activités communicatives, comme les jeux pédagogiques, sont considérées comme des facteurs qui stimulent la motivation chez les apprenants. Ce qui nous intéresse le plus dans cette communication, c'est le type d'interaction qui se réalise lors des activités langagières en cours. On estime que tous les échanges qui s'établissent réciproquement entre l'enseignant et les apprenants (voire entre apprenants eux-mêmes) relèvent de l'interaction, et la situation d'apprentissage se présentant comme le lieu d'interactions entre les élèves et leur enseignant. L'enseignant devant d'abord motiver la classe, éveiller l'intérêt des élèves quant à l'apprentissage à mener, et proposer des activités. Il organisera alors ses activités de telle sorte que tous les élèves en deviennent les acteurs et participent aux échanges. Ces échanges se font donc dans les deux "sens" : **vertical et horizontal**. (professeur-élèves et élèves-élèves).

Ainsi, l'élève apprend sans

# Degrés de réflexivité: Beyond Netiquette rules tâches des enseignants et apprenants (Le cas d'Iran)

Shahzad Madanchi

Email: Shahzad.madanchi@gmail.com



چکیده

در این مقاله که در زبان فارسی آن را آموزش بازتابی - تعاملی تعریف می‌کنیم، تلاش بر آن است که براساس نتایج حاصل از تحقیق و مشاهدات بالینی و حضوری بر پایهٔ ثبت مشاهدات در چند کلاس آموزش زبان در تهران، به بررسی مشکلات ناشی از عدم حضور فعال زبان‌آموزان در کلاس بپردازیم. سؤالی که در این مقاله طرح می‌شود، دربارهٔ وظایف مدرس در کلاس است؛ این که او چگونه می‌تواند کلاسی بر پایه آموزش تعاملی داشته باشد و زبان‌آموزان را به حضور فعال در کلاس تشویق کند. به نظر می‌رسد که در کلاس زبان، همان قدر که مدرس نقشی مهم ایفا می‌کند، زبان‌آموز نیز جایگاه تعیین‌کننده‌ای در پیشبرد اهداف آموزشی دارد و مهم است که این هر دو نقش خود را به خوبی بشناسند. بی‌تردید مدرس زبان، با توجه به روش‌های تدریس و امکانات موجود عمل می‌کند. ولی توجه به برخی نکات ضروری، نیز که مورد بحث این تحقیق است، زمینه را برای بهره‌گیری از آموزش تعاملی فراهم می‌آورد.

کلیدواژه‌ها: آموزش تعاملی، آموزش بازتابی، آموزش زبان فرانسه

## Résumé

Cette communication cherche à rendre compte des démarches à partir lesquelles l'apprenant atteint son objectif : pouvoir communiquer dans la langue cible.

Nous tenterons, en nous fondant sur les activités observées dans les cours de langues, de nous intéresser aux concepts "l'enseignement-réflexif", "interaction" et "degrés de réflexivité", de nous interroger sur les tâches de chacun des acteurs de la classe que sont l'enseignant et/ ou les apprenants.

**Mots cle' :** enseignement reflexif, enseignement interactif, enseignement du fransdis

## Introduction

La classe de langue est un milieu de communication et d'apprentissages où prennent place plusieurs types d'interactions.

Dans cet article, à l'appui des enquêtes et observations que nous avons menées dans des instituts privés de

langues à Téhéran (surtout au niveau intermédiaire), nous chercherons à mettre l'accent sur le rôle de l'enseignant et des apprenants en nous interrogeant sur les conditions qui permettent la motivation et sur la manière dont les apprenants sont stimulés pour prendre part aux échanges et activités