

آموزش زبان

دوره بیست و هفتم، شماره ۴، تابستان ۱۳۹۲
فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی

سخن سردبیر / محمدرضا عنانی سراب

2

هویت تحصیلی و پایداری آموخته‌ها / هادی فرجامی

4

سیاست‌های آموزش زبان‌های خارجی در برنامه درسی ملی... / سیدبهنام علوی مقدم، رضا خیرآبادی

12

اخبار کتاب‌های درسی / سیدبهنام علوی مقدم

16

Books/ S. Zarei Neyestanak

18

Recognizing safe, reliable websites/ S. Marandi

26

English through Fun/ B. Davvand & H. Azimi

32

Compatibility of EFL Textbooks Taught in.../ M. Nowruzi Khiabani & B. Afshar

39

Les biais culturels et interculturels dans les.../ J. Kahnemoipour & H. Khayat

48

♦ مجله رشد آموزش زبان حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، به ویژه دبیران و مدرسان را، 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 به جای 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 شعبیری (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) ۵۸۶۲-۸۸۳۰۵۸۲۰-۰۲۱ مستقیم

خط گویای نشریات رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

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

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

پیام‌نگار: ftlmagazine@roshdmag.ir

صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

شمارگان: ۶۸۰۰ نسخه، چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

نقش معلم در فرآیند آموزشی و ضرورت روزآمد کردن دانش و مهارت‌های حرفه‌ای

در فصل تابستان اوقات فراغتی ایجاد می‌شود که اگر از آن به خوبی بهره گرفته شود، می‌تواند به روزآمد کردن دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان کمک کند و آن‌ها را یاری دهد تا سال تحصیلی جدید را با انرژی و توان بیشتری آغاز کنند. البته در فضای مدارس ما - به‌ویژه در درس زبان خارجی - به دلیل عدم تغییر در برنامه درسی به مدت طولانی، احساس نیاز به روزآمد کردن دانش و مهارت‌ها کمتر احساس می‌شود؛ به‌ویژه در شرایطی که آموزش در کتاب درسی خلاصه می‌گردد، تدریس یک کتاب در سال‌های متمادی نیاز به مطالعه را به حداقل می‌رساند. یادآوری این نکته از این جهت اهمیت دارد



که در حال حاضر، نگاه سنتی به تدریس - که امر آموزش را در چهارچوب محتوا و روش از پیش تعیین شده تعریف می کرد - جای خود را به برداشت عمیق تری از مقوله آموزش داده که در آن معلم به جای پیروی از روش ها و فنون تدریس دیکته شده مبتنی بر یک روش معین، با درکی عمیق از موقعیت - که بنای آن بر دانش و مهارت های حرفه ای است - به انتخاب روش های متناسب با موقعیت و ساختار شناختی و اعتقادی خود می پردازد. در شماره حاضر مجله سعی می کنیم با پرداختن به تمایز بین نگاه سنتی و نگاه جدید به مقوله آموزش، بر این نکته تأکید کنیم که به روز کردن دانش و مهارت های حرفه ای بخشی جدانشدنی از حرفه معلمی است و بدون آن معلم از ایفای نقش به عنوان الگو باز می ماند و در نتیجه، در شکل دهی به شخصیت دانش آموزان نیز توفیقی نخواهد داشت.

در ادبیات مربوط به تربیت معلم زبان به این نکته برمی خوریم که در دهه شصت قرن بیستم با اوج گیری مطالبه پاسخگویی همه نهادها - از جمله نهادهای درگیر در امر تعلیم و تربیت - مسئله نظارت بر کار معلمان نیز مطرح شد و مشاهده کلاس ها با تنظیم سیاهه های از فعالیت های مورد نظر به این منظور آغاز گردید. پژوهش های انجام شده در این زمینه نشان داد که فرایند های کلاس درس پیچیده تر از آن هستند که بتوان آن ها را با مشاهده و ثبت آنچه ظاهراً اتفاق می افتد، درک کرد. فرایند آموزش فرایندی اجتماعی و دوطرفه است که معلم و دانش آموزان با مشارکت یکدیگر آن را می سازند. به عبارت دیگر، آموزش مقوله ای فردی نیست که معلم بتواند آن را کاملاً پیش بینی کند و براساس طرحی از پیش تعیین شده با آن برخورد نماید. هر حرکت معلم یا دانش آموزان می تواند در تعیین سمت و سوی درس مؤثر باشد. در نتیجه این مطالعات، این بصیرت حاصل گردید که مشاهده تدریس براساس مقولات از پیش تعیین شده نمی تواند تصویر روشنی از آنچه در سطح زیرین فعالیت های قابل مشاهده در جریان است، فراهم کند. بنابراین، هرگونه قضاوتی در مورد تأثیر فعالیت ها می تواند با

میزان خطای بالایی همراه باشد.

یکی از عواملی که به پیچیدگی فرایند آموزش می افزاید، نقش معلمان در تصمیم گیری های آنی در حین تدریس است. مطالعات نشان می دهد که نظام شناختی و اعتقادی معلمان در تصمیم گیری های آنان دخیل است. این امر نشان دهنده آن است که تلفیق دانش و مهارت های حرفه ای با تجربه معلمی، به روش تدریس معلم صبغه شخصی و انفرادی می دهد. البته باید توجه داشته باشیم که روش شخصی آموزش با آموزش ایستا متفاوت است. آموزش ایستا معلم را در دایره تنگ مجموعه ای از فنون تدریس قرار می دهد و سالیان متمادی بدون تغییر از این فنون استفاده می کند. در آموزش پویا معلم با اندیشه ورزی در حین تدریس، به طور مستمر با درس گرفتن از هر تجربه آموزشی و به روز کردن دانش و مهارت های خود سعی می کند درک خویش را از مقوله آموزش توسعه دهد و به سطوح بالاتری در حرفه معلمی نائل شود. از این منظر، رسیدن به روشی شخصی در آموزش به مرور با کسب تجربه حاصل می شود. این بدان معنی است که تصمیم گیری های معلم در بدو ورود به حرفه معلمی متکی بر آموزش های قبلی و تجربیات قبلی در نقش زبان آموز است ولی کسب تجربه و آشنایی بیشتر با محیط آموزشی و به دست آوردن درک عمیق تری از برنامه درسی زمینه را برای شکل دهی به نظام شناختی و اعتقادی معلم فراهم می کند. در این مرحله، همه فعالیت های آموزشی معلم معنی پیدا می کنند. به عبارت دیگر، این فعالیت ها با گذشتن از فیلتر شناختی و اعتقادی قابلیت توجه پذیری پیدا می کنند و معلم می تواند ضرورت وجودی آن ها را توضیح دهد. مطالعات نشان می دهد که هرچه معلم در بیان دلایل فعالیت های خود در چهارچوب نظام منسجم شناختی و اعتقادی اش موفق تر باشد تدریس مؤثرتری خواهد داشت.

با توجه به نکات مطرح شده در بالا می توانیم نتیجه بگیریم که در آموزش پویا معلم هیچ گاه از مطالعه بی نیاز نیست و لذا استفاده از اوقات فراغت به این منظور ضروری به نظر می رسد. گفتنی است که با تدوین راهنمای برنامه درسی زبان خارجی دوره متوسطه و کتاب درسی جدید برای سال اول راهنمایی - که در مهرماه به چرخه آموزش وارد می شود و در سال های آینده در پایه های بعدی تکرار خواهد شد - مطالعه بیشتر در مورد رویکرد آموزشی کتاب جدید و ایجاد تغییرات لازم در روش های آموزشی به ضرورت به روز کردن دانش و مهارت ها می افزاید.

هویت تحصیلی و پرورش

ضرورت رشد هویت تحصیلی برای یادگیری پایدار زبان خارجی

هادی فرجامی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه سمنان
(E-mail: zzmhadi@yahoo.com)

Abstract

Learning occurs in the light of beliefs, thoughts and attitudes of the learners. The nature of these beliefs, thoughts and attitudes has serious implications for the quality of their learning, so much so that there may be dependent learners and shallow and rote learning on the one hand, and autonomous learners and deep and sustainable learning on the other. A comprehensible notion that can cover beliefs, thoughts and attitudes of the learners as well as their autonomy is "personal identity". It is suggested that instructional programs include the goal of developing the academic identity of the learners so that their autonomy is enhanced. Along such lines, this article sketches the blueprints of a program for foreign language identity development. Moreover, the author outlines the theoretical underpinnings of the suggestion without keeping distance from the realities of the practice.

Key Words: identity, learner's autonomy, self-awareness, self-concept, sustainable education

چکیده

یادگیری در بستر و پرتو افکار، باورها، و احساسات فراگیرنده صورت می‌گیرد. ماهیت این افکار، باورها و احساسات، آثاری جدی در کیفیت یادگیری فراگیرنده دارد؛ به طوری که در یک طرف می‌توان فراگیرنده وابسته و فراگیری مبتنی بر محفوظات داشت و در طرف دیگر، فراگیرنده مستقل و فراگیری عمیق و پایدار. مفهوم فراگیری که افکار، باورها، احساسات و نیز استقلال فراگیرنده را به خوبی پوشش می‌دهد، «هویت فردی» است. پیشنهاد می‌شود که برای کمک به استقلال فراگیرندگان و دستیابی به یادگیری پایدار، پرورش هویت ویژه فراگیرندگان در برنامه‌های درسی گنجانده شود. در این مقاله، برنامه‌ای مشخص برای پرورش هویت ویژه در فراگیرندگان زبان خارجی تشریح شده است. همچنین، نویسنده کوشیده است بدون فاصله گرفتن از بستر عملی آموزش و آموزش زبان خارجی، به تبیین نظری موضوع پرورش هویت در فراگیرندگان بپردازد.

کلیدواژه‌ها: آموزش پایدار، استقلال فراگیرنده، خودانگاره، خودشناسی، هویت

پایداری آموخته‌ها



مقدمه

مقاله حاضر در نظر دارد که در سطح کلان و فراتر از روش‌شناسی آموزش مؤلفه‌ها و مهارت‌های زبان به تحلیل منطقی مسئله آموزش زبان خارجی بپردازد. به‌طور مشخص‌تر، این مقاله می‌خواهد بگوید برای موفق شدن و پایداری این پروژه انسانی - اجتماعی باید آن را با ماهیت انسان و نیازهای شخصی و شخصیتی وی همساز کرد و به‌تدریج سررشته امور را به‌دست خود وی داد؛ و این کار میسر نیست مگر آنکه تصویری که فراگیرنده از خود می‌سازد، نزدیک به تصویری باشد که به حق عنوان «فراگیرنده زبان خارجی» به آن قابل اطلاق است. سپس، مقاله به بیان اقدامات عملی برای نیل به هدف ایجاد هویت ویژه فراگیرنده زبان خارجی، می‌پردازد.

چرا داشتن هویت ویژه برای فراگیرندگان لازم است؟

یکی از ارمان‌های علم روان‌شناسی برای تعلیم و تربیت، تبیین مفهوم خودانگاره (self-concept) است. به بیان ساده‌تر، خودانگاره عبارت است از پاسخی که فرد به پرسش «من کیستم؟» می‌دهد؛ پاسخی که بعضی جنبه فردی و بعضی جنبه اجتماعی دارند. به‌طور مشخص‌تر، خودانگاره از طرحواره‌هایی تشکیل شده است که «خود» فرد را تشکیل می‌دهد (۱) و به آن انسجام می‌بخشد (۲). اینکه چه اطلاعاتی را ادراک کنیم و به‌خاطر آوریم و آن‌ها را چگونه ارزشیابی کنیم، به چگونگی این طرحواره‌ها بستگی دارد. آن‌ها در ذهن ما همچون

سیستم دیویی کتابخانه عمل می‌کنند و به نظم‌دهی و بازیابی اطلاعات می‌پردازند (۳). پژوهش‌ها نشان داده است که اگر اطلاعاتی که دریافت می‌کنیم به طرحواره‌های تشکیل‌دهنده «خود» ما مربوط باشند، آن‌ها را به‌خوبی پردازش می‌کنیم و به‌خاطر می‌سپاریم ولی، اگر چنین نباشد، احتمال فراموشی آن‌ها زیاد است (۳، ۴).

در حوزه روان‌شناسی بالینی نیز بر اهمیت هویت از جانب نحل‌های مختلف این حوزه تأکید شده است. ویکتور فرانکل، بنیان‌گذار مکتب لوگوتراپی یا معنادرمانی، وجود معنا و انسجام در زندگی یا به‌عبارت دیگر غنی‌بودن طرحواره‌های «خود» و رضایت فرد از آن‌ها را لازمه سلامت جسم و روان و رفتار می‌داند (۵). آلبرت ایلس نیز در روش رفتاردرمانی خود موسوم به درمان رفتاری - شناختی (cognitive behavioral therapy) که می‌تواند بر همه افراد، خواه سالم، خواه دچار مشکل پیام داشته باشد، نقد و ارزیابی و در نهایت، کنترل درآوردن احساسات، رفتارها، و افکار آسیب‌زننده به خود را به کمک تفکر منطقی، از جانب خود فرد پیشنهاد می‌کند (۶). کارل راجرز، بنیان‌گذار مکتب روان‌شناسی انسان‌گرا، می‌گوید:

انسان‌ها به‌طور ذاتی نیازمند آن‌اند که بدانند کیستند، زندگی چیست؟ ماهیت انسان چیست؟ چرا به دنیا آمده‌اند؟ و برای اینکه بیهوده زندگی نکرده باشند و از حداکثر ظرفیت‌های خود و حیات استفاده کرده باشند، چه باید بکنند (۷)؟

از نوشته‌های راجرز و بسیاری از روان‌شناسان انسان‌گرای دیگر چنین برمی‌آید که سلامت رفتاری و عاطفی افراد به کفایت

خودشناسی، هویت و یادگیری زبان خارجی

به علت شرایط خاص فراگیرندگان زبان خارجی، کسب هویت ویژه برای آنان اهمیت بیشتری دارد. فراگیرندگان زبان مادری و نیز کسانی که زبان دوم را در محیط اجتماعی مربوط به آن یاد می‌گیرند، از فرصت‌های زیادی برای فراگیری حجم عظیم اطلاعات و مهارت‌های زبانی برخوردارند، اما فراگیرندگان زبان خارجی در شرایط متفاوتی قرار دارند. آن‌ها از یک طرف باید اطلاعات و مهارت‌های زبانی را در زمانی کوتاه فراگیرند، و از طرف دیگر، به منابع و حمایت‌های محدودی دسترسی دارند. در حالی که کسانی که زبان اول یا دوم را در محیط طبیعی و اجتماع مربوط به آن فرا می‌گیرند، به‌طور خودبه‌خودی از حمایت‌های جامعه برخوردارند، و پیاپی در برابر اطلاعات زبانی فراوان و با کیفیت قرار می‌گیرند. امکانات فراگیرندگان زبان‌های خارجی، در بهترین حالت، محدود به معلم و نرم‌افزارهای متنی و سمعی - بصری است. استفاده آن‌ها از این منابع نیز تحت تأثیر عوامل شناختی و عاطفی درونی‌شان قرار دارد. دسترسی به معلمان مؤثر نیز در این محیط‌ها معمولاً مشکلی جدی است.

و روشنی پاسخ‌های آنان به پرسش‌هایی از این دست بستگی دارد.

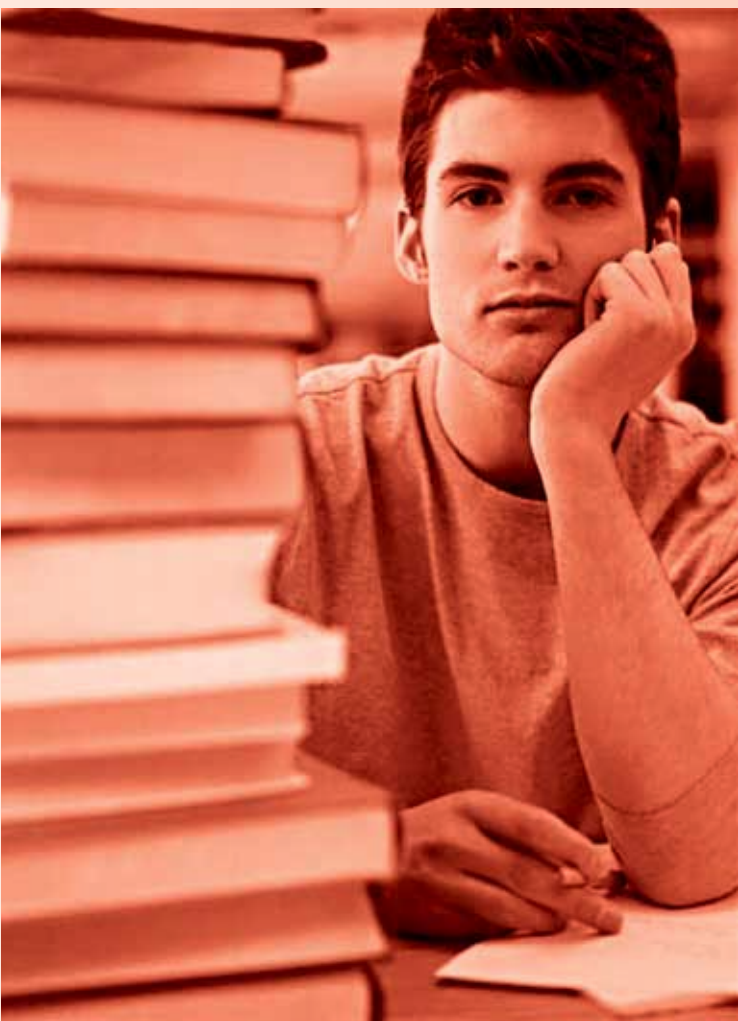
مهم‌ترین عنصر در کسب هویت، تلاش فرد برای شناخت خود است. دانش نسبت به خود و خودشناسی حاصل از ارزیابی خود و خودپژوهی و تعمق در خود تنها از آن کسی است که شکل و سیاق رشد شخصیت خود، جهت زندگی خویش و ارزش‌هایی را که برایشان مهم است، می‌شناسند؛ یعنی کسانی که با نقد آمال و عقاید و خواسته‌های خود به انسجام شخصی رسیده‌اند و با درک خود و با استدلال و انتخاب و تعمق، توانسته‌اند در زندگی و فعالیت‌های خود معنایی بیابند (۸).

ارسطو نیز خودشناسی را یک فضیلت می‌داند. وی که انسان‌ها را روی پیوستاری میان دو انتها الیه حقارت و بزرگی ترسیم می‌کند، می‌گوید که برای رفتن به‌سوی بزرگی، فرد باید شخصیت و منش خود را بشناسد و از نواقص خود آگاهی یابد و از محدودیت‌های خود به‌عنوان بشر زمینی باخبر باشد (۸).

خودشناسی، هویت و یادگیری

درک اهمیت شناخت خود و ارتباط آن با کسب دانش و فراگیری علم و مهارت چندان دشوار نیست. اگر انسان جهان را از صافی ذهن خود تحلیل و تفسیر کرده و اطلاعات را گزینشی پردازش می‌کند، به صبغه خود درمی‌آورد و به‌خاطر می‌سپارد، پس برای اینکه تاحد امکان ارتباطش با دنیای بیرون و علم منطبق با واقعیات باشد، می‌بایست بداند که اطلاعاتی که در برابر او قرار می‌گیرد، دستخوش چه حوادثی در ذهن می‌شود. از این‌رو خودشناسی و کسب هویت سالم را می‌توان مقدمه‌ای برای شناخت درست جهان در همه ابعاد آن تلقی کرد.

روان‌شناسان معتقدند که هر فراگیرنده‌ای، چه متخصص و چه غیرمتخصص، درباره یادگیری و ماهیت علمی که فرا می‌گیرد نظریه‌ای شخصی دارد و هر مقدار هم که درباره نظرات علمی مربوط به یادگیری بدانند، در نهایت از مدل ذهنی و عقاید خود پیروی می‌کند و فعالیت‌هایی که انجام می‌دهد و روشی که برای یادگیری اتخاذ می‌کند، تحت تأثیر آن پنداشت‌هاست (۹). پس مطلوب آن است که یک فراگیرنده در هر مقطعی که هست، در چارچوب هویتی خود، خرده هویتی (sub-identity) آکادمیک نیز داشته باشد و همان‌طور که یک نجار، معمار یا پزشک خوب در نظام فکری، احساسی و رفتاری خود شبیه به صاحب ایده‌آل این مشاغل است، یک دانشجوی شیمی یا یک محصل دبیرستان نیز در رفتار، افکار و احساسات خود باید شبیه یک دانشجوی شیمی یا محصل دبیرستان باشد. در واقع، برای عملی‌شدن این شعار که «فراگیرنده، درس را نه فقط مطالعه که باید زندگی نیز کند»، می‌بایست وی هویت مناسب آن درس را کسب کند.



این وضعیت یادآور سه بحث دامنه‌دار موازی در حوزه معرفت‌شناسی زبان و یادگیری آن است و توجه به آن‌ها وضعیت متناقض زبان‌آموزی خارجی را بیشتر برملا می‌کند. از یک سو بعضی زبان‌شناسان، برای اثبات ذاتی و همه شمول بودن ساختارهای بنیادین زبان با قاطعیت و براساس شواهد تجربی و منطق عقلی و ریاضی استدلال می‌کنند که مقدار اطلاعات زبانی که کودک در معرض آن قرار می‌گیرد با حجم عظیم اطلاعات و قواعدی که می‌باید درون‌سازی شود تناسبی ندارد؛ چیزی که از آن با عنوان فقر اطلاعاتی (poverty of stimulus) محیط یاد می‌کنند (۱۰). اینکه شدت این فقر برای زبان‌آموز خارجی چند برابر است، نیازی به بازگویی ندارد. در کنار آن، بسیاری از صاحب‌نظران وجود ارتباط منفی میان میزان موفقیت کلی در یادگیری و سن فراگیرنده را تأیید می‌کنند (۱۱). اگر اختلافی هست، بیشتر بر سر علل دشواری فراگیری برای بزرگسالان و اینکه این دشواری‌ها بیشتر در چه حوزه‌هایی است می‌باشد. بالاخره، باید نظریه درون‌داد (input hypothesis) کراشن را ذکر کنیم که می‌گوید زبان‌آموز باید به مقدار زیاد در برابر اطلاعاتی که با کمی تلاش وی قابل درک است، قرار گیرد (۱۲)؛ نظریه‌ای که در راستای سخنان ویگوتسکی در مورد رشد شناختی کودک قرار دارد (۱۳). حال، با توجه به فقر اطلاعات زبانی، فقر آموزشی و بزرگسال بودن اکثریت فراگیرندگان زبان خارجی و سرسام‌آور بودن حجم اطلاعات و مهارت‌های زبانی و پیرامون زبان، به آسانی می‌توان دید که حتی رسیدن به بخش کوچکی از اهداف در چارچوب دوره‌های رسمی، به شکلی که به‌طور سنتی رایج است، عملی نیست.

آیا امکان دارد بدون اینکه فراگیرنده نقش خود را بپذیرد و از آن استقبال کند، حجم وسیع اطلاعات توانش زبانی شامل قواعد نحوی و واژه‌سازی، لغات و اصطلاحات، قواعد و عادات تلفظ، آهنگ کلمات و جملات، قواعد نوشتاری، و هنجارهای متنی و اجتماعی مربوط به قابل قبول بودن کلام، به‌طور شایسته فرا گرفته شود؟

این وضعیت و نیز اطلاعات مربوط به ضرورت هویت ویژه - که در بخش‌های قبلی مقاله مورد بحث قرار گرفت - ایجاب می‌کند که دست‌اندرکاران آموزش زبان خارجی در کنار تربیت معلمان خوب، ارتقای سطح کیفیت تدریس و مواد درسی و ترویج استفاده از روش‌ها و فنون مؤثر تدریس، توجه خود را به عامل اصلی یادگیری، یعنی فراگیرنده، معطوف کنند که در دایره نفوذ خود وی و تا حدی معلم قرار دارد.

البته، در حوزه تعلیم و تربیت و آموزش زبان، فراگیرنده محوری بحث جدیدی نیست. در چند دهه اخیر موضوعات مهم و بسیار تأثیرگذاری چون استقلال فراگیرنده (۱۴)، آموزش روش‌های یادگیری (۱۵)، برنامه درسی فراگیرنده‌محور (۱۶) و هشیاری نسبت به زبان (۱۷) پیشنهاد شده است اما به‌نظر می‌رسد که

بنیاد مشترک همه این‌ها، یعنی پرورش هویت ویژه زبان‌آموز، هم در بحث‌های نظری مربوط به فلسفه آموزش زبان، هم در صحنه عمل مورد غفلت قرار گرفته است. پیشنهاد بنیادی آن است که برنامه‌های درسی ویژه و دقیق و عملیاتی برای تشکیل چنین هویتی تدوین شود. در آن صورت است که فراگیرنده خواهد توانست بدون تسلیم و انقیاد فرهنگی و فکری در برابر مظاهر فرهنگ بیگانه، زبانی را که می‌آموزد زندگی کند و با آن نیز بیندیشد و در چارچوب آن اندیشه‌پردازی و اندیشه‌ورزی کند.

مهم‌ترین عنصر در کسب هویت، تلاش فرد برای شناخت خود است. دانش نسبت به خود و خودشناسی حاصل از ارزیابی خود و خودپژوهی و تعمق در خود تنها از آن کسی است که شکل و سیاق رشد شخصیت خود، جهت زندگی خویش و ارزش‌هایی را که برایشان مهم است، می‌شناسند؛ یعنی کسانی که با نقد آمال و عقاید و خواسته‌های خود به انسجام شخصی رسیده‌اند و با درک خود و با استدلال و انتخاب و تعمق، توانسته‌اند در زندگی و فعالیت‌های خود معنایی بیابند

آموزش هویت به فراگیرندگان زبان خارجی

اگر بخواهیم رشد هویت فراگیرندگان را به‌طور جدی پی بگیریم، باید سطوح مختلف آموزشی، شامل سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی آموزشی، تربیت معلم، روش‌ها و فنون تدریس و ارزشیابی را مورد توجه قرار دهیم. سیاست‌گذاران آموزش و البته آموزش زبان خارجی باید در سطحی عمومی و فلسفی ضرورت این اقدام را بپذیرند و به تبع آن تصمیم‌گیری کنند، به‌طوری که آموزش هویت به‌طور جدی در برنامه‌های درسی و متون و مواد آموزشی در نظر گرفته شده و برای آن برنامه‌ریزی شود.

معلمان نیز باید این ضرورت را بشناسند و برای اجرای این گونه برنامه‌های درسی آماده شوند؛ سپس، محتوای تدریس، روش تدریس، فعالیت‌های کلاسی و تکالیف فراگیرندگان را در این راستا تنظیم کنند. شاید مهم‌ترین و مشکل‌ترین بخش این پروژه، ارزشیابی فراگیری باشد که نتیجه‌بخش بودن پروژه را تضمین می‌کند. مبنای ارزشیابی ملاک‌های استخراج شده

از اهداف آموزشی برنامه موردنظر خواهد بود و پیداست که روش‌های کیفی ارزشیابی نقشی بسیار پررنگ ایفا خواهد کرد. تنظیم چنین برنامه‌ای، چه در حوزه آموزش زبان خارجی و چه در حوزه‌های دیگر تعلیم و تربیت، نیازمند کار کارشناسی و عملیاتی در همه سطوح ذکرشده است. در ادامه این نوشتار، به بعضی گزینه‌ها که در برابر معلم زبان خارجی قرار دارد و سرفصل‌های کلی نمونه‌ای از برنامه‌ای درسی که آموزش هویت را در دستور کار دارد، اشاره می‌شود.

برنامه‌ای عملی برای آموزش هویت

در برنامه آموزش زبان خارجی که هدف رشد هویت ویژه زبان خارجی را در دستور کار دارد، فراگیرندگان زبان خارجی می‌بایست قادر به کشف خود، تفحص درونی خود و درک خود شوند. برای این هدف، فراگیرنده باید به خود و آنچه می‌کند، بیندیشد؛ چیزی که می‌توان آن را یادگیری فکورانه نامید. نتایج حاصل از پژوهش‌هایی که با محوریت فراگیرنده و افکار، انگیزه‌ها و نگرش‌های وی صورت گرفته‌اند، می‌تواند مبنای تدوین این نوع آموزش باشد. از موضوعات مهمی که در این پژوهش‌ها مورد توجه بوده و بسیار مورد بحث قرار گرفته است، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- آگاهی از خود
- آگاهی از ماهیت زبان
- نظام عقیدتی فراگیرنده
- تصویر ذهنی از خود
- راهکارهای فراگیری
- ویژگی‌های شخصیتی فراگیرنده.

چارچوبی که در اینجا برای رشد هویت زبان خارجی پیشنهاد می‌شود، دارای جنبه‌هایی از عناصر بالاست و شامل سه مرحله می‌شود:

- الف) مرحله اکتشاف
- ب) مرحله ارزیابی
- پ) مرحله رشد.

در مرحله نخست، اکتشاف، فراگیرندگان به هدف خود از یادگیری زبان خارجی می‌اندیشند و به درون‌نگری و گزارش افکار، احساسات، تصورات، نگرش‌ها، ارزش‌ها، خصلت‌ها، توانایی‌ها و نقاط ضعف خود که می‌تواند با یادگیری زبان خارجی ارتباط داشته باشد و بر آن تأثیر گذارد، می‌پردازند. در مرحله دوم، ارزیابی، زبان‌آموزان با توجه به نظام ارجاع خود، این‌ها را مورد ارزیابی قرار می‌دهند و شکاف‌ها و خلأها و نابسندگی‌هایی را که در زبان آموز بودن و زبان آموز شدنشان می‌بینند - فاصله میان آنچه هستند و آنچه باید باشند - آشکار می‌کنند. در مرحله سوم، رشد، می‌کوشند و کمک می‌شوند که این جنبه‌های بودنشان را با توجه به ملاک‌هایی که در مراحل پیش به آن آگاه

شده‌اند، ارتقا دهند.

در این برنامه یا مدل آموزشی از آنچه فراگیرندگان می‌دانند و هستند، به عنوان نقطه آغاز استفاده می‌شود و سپس معلم می‌کوشد به آن‌ها کمک کند تا جنبه‌های مختلف خود را کاوش کرده و نسبت به خویش آگاهی پیدا کنند. هرچند توالی مراحل به صورت پیشنهاد شده باید از منطقی پیروی کند، اجرای آن‌ها به صورت خطی، بایستی همیشگی نیست.

شاید تخیل و تجسم زیادی لازم نباشد که بدانیم تولید علم و استقلال فرهنگی و علمی تنها در صورتی قابل تحقق است که عاملان و فراگیرندگان علم مستقل فکر کنند و تصمیمات کسب دانش را، خود بگیرند ولی اگر فرهنگ «حفظ کردن» بر فضای دانش آموزی حاکم باشد، بر فضاهای سطح بالاتر کپی‌برداری، ترجمه و تقلید حکم خواهد راند

پس‌خوراند حاصل از انجام هر جزء در هر مرحله می‌تواند دست‌مایه‌ای باشد برای فعالیتی زبانی. این فعالیت‌ها مبتنی بر این فرض‌اند که آگاهی نسبت به خود موجب خود هدایتگری و استقلال فراگیرندگان می‌شود؛ به طوری که در نهایت کنترل یادگیری درس را در دست گرفته درباره مواد درسی، تکنولوژی آموزشی و روش و فعالیت‌های آموزشی آگاهانه تصمیم می‌گیرند. وضعیتی که به نوبه خود منجر به تسلط آن‌ها بر زبان خارجی می‌شود. این فراگیرندگان مستقل که به سخن و مطالب معلم و کتاب معرفی شده توسط او محدود نیستند، خود را مسئول دستیابی به اهداف خویش می‌دانند، برای رسیدن به آن‌ها گام برمی‌دارند و حتی دوره آموزشی را که بانی استقلال آن‌هاست، فقط رشته‌ای از ریسمان ستبر دانش و مهارت‌های خود می‌دانند. فعالیت‌ها و روال‌های لازم برای اجرای پیشنهاد حاضر یادآور و شبیه به بعضی روش‌های شناخته شده آموزش زبان است؛ از جمله روش Total Physical Response که بدن خود فرد و فعالیت بدنی را آغازگاه مناسبی برای یادگیری زبان می‌داند؛ و Community Language Learning که با فراهم کردن زمینه بیان عقاید و احساسات و نگرش‌های فراگیرندگان در گروه، حس جمعی را در میان آن‌ها پرورش می‌دهد. نظریه Multiple Intelligences که اکنون جایگاه محکمی در دوائر آموزشی پیدا کرده نیز حامی این پیشنهاد است، چرا که یک مؤلفه مهم از هوش و به تبع آن آموزش را، هوش درون فردی

می‌داند که به توانایی درون‌نگری، خودشناسی و خودپژوهی فرد مربوط می‌شود.

برنامه‌د رسی با محوریت خود فراگیرنده را می‌توان به صورت‌های مختلف اجرا کرد. با آگاهی از توجیهات و مبانی نظری، معلم می‌تواند این برنامه‌ها را به صورت گسترده و تمام عیار اجرا کند، می‌تواند آن را به منزله برنامه‌ای موازی در کنار دیگر اجزای برنامه اصلی به کار بندد، یا از آن به صورت دروس یا فعالیت‌های جسته و گریخته در طول دوره آموزشی استفاده کند ولی با توجه به تجربه‌ای که در زیر به آن اشاره می‌کنیم، پیشنهاد می‌شود این برنامه نقش متمم داشته باشد و با برنامه آموزش مهارت‌ها و مؤلفه‌های زبان تلفیق شود؛ زیرا تأکید و تمرکز طولانی‌مدت بر یک موضوع، یعنی آموزش هویت، به‌ویژه آن‌گاه که امکانات کم باشد و برنامه به صورت ساده و بدون ابزارهای چندرسانه‌ای ارائه شود، ممکن است خسته‌کننده باشد و تأثیرات منفی بر انگیزه و علاقه فراگیرندگان بگذارد.

بعضی از فعالیت‌هایی که فراگیرندگان زبان می‌توانند به آن‌ها بپردازند، عبارت‌اند از:

- یادداشت کردن خاطرات و تجارب یادگیری در زمان یادگیری یا پس از آن؛
- مصاحبه در مورد نظرات و افکار شخصی فراگیرنده؛
- بحث گروهی؛
- بررسی و تحقیق در مورد ویژگی‌های فراگیرندگان خوب زبان؛
- مقایسه یادگیری زبان با فعالیت‌های ملموس زندگی و انتخاب استعاره‌ها و صورت‌های ذهنی شخصی (مثلاً، یادگیری زبان خارجی مانند غارنوردی، رشد درخت یا حل پازل است).
- به‌نظر می‌آید که اگر تدوین‌کنندگان مواد درسی زبان خارجی بخشی از نرم آن را به ارائه مطالبی معطوف به پرورش هویت زبان‌آموز اختصاص دهند و فعالیت‌ها و تمرین‌هایی جذاب در این زمینه تدارک ببینند، کار فرهنگی بنیادینی انجام داده‌اند که تبعات مثبت آن از حوزه یادگیری زبان خارجی فراتر می‌شود.

آموزش هویت فراگیرنده زبان خارجی

مرحله سوم: رشد	مرحله دوم: ارزیابی	مرحله اول: اکتشاف
در حوزه ... • اهدافم • بدنم • ارزش‌هایم • نگرش‌هایم نسبت به آموختن انگلیسی • عادت‌ها و سبک یادگیری‌ام • توانایی‌هایم در زبان انگلیسی • نقاط ضعفم در زبان انگلیسی • منابع مورد استفاده‌ام برای یادگیری انگلیسی • و غیره ... خواهان چه تغییراتی هستم؟	درباره ... • اهدافم • بدنم • ارزش‌هایم • نگرش‌هایم نسبت به آموختن انگلیسی • عادت‌ها و سبک یادگیری‌ام • توانایی‌هایم در زبان انگلیسی • نقاط ضعفم در زبان انگلیسی • منابع مورد استفاده‌ام برای یادگیری انگلیسی • و غیره ... چه فکر می‌کنم؟	درباره ... • اهدافم • بدنم • ارزش‌هایم • نگرش‌هایم نسبت به آموختن انگلیسی • عادت‌ها و سبک یادگیری‌ام • توانایی‌هایم در زبان انگلیسی • نقاط ضعفم در زبان انگلیسی • منابع مورد استفاده‌ام برای یادگیری انگلیسی • و غیره ... چه می‌دانم؟

شکل ۱- ساختار و موضوعات پودمان آزمایشی آموزش داده شده به‌عنوان بخشی از درس «گفت و شنود» در دانشگاه سمنان

مثالی از به‌کار بستن برنامه آموزش هویت درسی

مؤلف این مقاله برای آزمودن مقدماتی ایده پرورش هویت در فراگیرندگان زبان انگلیسی از درس «گفت و شنود ۱» دانشجویان ترم اول رشته زبان و ادبیات انگلیسی که خود مدرس آن بود، استفاده کرد. وی موضوعات ذکر شده در شکل ۱ را مبنای کار قرار داد و درس‌هایی را با محوریت یکی آن‌ها، برای اجرای نیم‌ساعته در جلسات هفتگی تنظیم کرد.

توجه به رشد خرده هویت‌های آکادمیک برای توسعه پایدار هر کشوری لازم است. چون اگر در تلاش‌هایی که در واحدهای آموزشی صورت می‌گیرد، به هویت فردی و اجتماعی توجه نشود، توسعه در عرصه‌های مختلف، که همگی به منابع انسانی بسته است، به نحو مطلوب به ثمر نخواهند رسید

در آغاز ترم، هنگام معرفی درس گفت و شنود ۱ به دانشجویان گفته شد که یکی از پودمان‌های این درس مجموعه فعالیت‌هایی است تحت عنوان «خود را بشناسیم» که در هر جلسه موضوع جلسه بعدی معرفی خواهد شد و آن‌ها باید خود را با اندیشیدن، درون‌نگری، مطالعه و تحقیق، برای بحث درباره آن موضوع آماده کنند. در جلسه تعیین‌شده برای بحث خودشناسی، دانشجویان افکار و احساسات خود را درباره ابعاد مختلف آن موضوع با حاضران در کلاس در میان می‌گذاشتند و معلم نیز با طرح پرسش‌های مرتبط به دقیق‌تر شدن گفته‌های آن‌ها کمک می‌کرد یا آنان را به جوانبی که مورد غفلت قرار گرفته بود، رهنمون می‌شد. در پایان بحث، ضمن معرفی موضوع خودپژوهی بعدی از دانشجویان خواسته می‌شد گزارشی از تجربه‌های کلاسی‌شان را به زبان فارسی برای معلم بنویسند. تجربه آن دوره به مؤلف این مقاله نشان داد که تنظیم برنامه‌ای با محوریت «خود» در کنار دیگر برنامه‌ها و فعالیت‌های زبان‌آموزی می‌تواند موجب رشد آکادمیک فراگیرندگان شود و بستر و چارچوبی مناسب برای یادگیری‌های دیگر فراهم کند. البته اذعان می‌شود که این ادعا جنبه کیفی و نظری دارد و حاصل گزارش‌ها و واکنش‌های دانشجویان آن دوره و مشاهدات فردی مدرس است و کارآمدی آن باید به‌صورت علمی و تجربی نیز اثبات شود. برگردان بعضی از موضوعاتی که دانشجویان زبان و ادبیات انگلیسی مورد بحث قرار داده‌اند، در زیر آمده است.

• اهداف من در زندگی؛

- ارزش‌هایی که به آن‌ها ارج می‌نهم؛
- علائق من؛
- بدن و ذهنم؛
- دلایل من برای یادگیری زبان انگلیسی؛
- سبک یادگیری‌ام.

چشم‌انداز روشن برنامه‌های آموزش هویت

آنچه اهمیت توجه به رشد هویت و گنجاندن آن را در برنامه‌های درسی بیشتر می‌کند، نتایج کلان آن است. وقتی قاطبه فراگیرندگان زبان‌های خارجی و دروس و موضوعات دیگر را افرادی تشکیل دهند که اهداف، ارزش‌ها و نیازهای جامعه و خود را می‌شناسند و بر نقاط ضعف و قوت خود واقفاند، گامی بلند به‌سوی آموزش پایدار برداشته شده است؛ آموزشی که یکی از اجزای متعدد آن زبان‌آموزی پایدار است. البته موفقیت این نوع آموزش در صورتی می‌تواند دامن‌دار باشد که با سیاست‌گذاری‌ها و تصمیم‌های دوراندیشانه و خردمندانه کلان مورد حمایت قرار گیرد، و یادگیری آگاهانه، نقادانه و فراتر از محفوظات به دیگر عرصه‌های جامعه نیز راه یابد و پذیرفته و نهادینه شود. اجرای برنامه‌هایی که رشد هویت را در دستور کار دارند، اگر صرفاً به اقدامات منفک و منزوی محدود شود و پشتوانه فرهنگی و اجتماعی قوی نداشته باشد، محکوم به متوقف‌شدن است. ولی در صورت تحقق شرایط اجرای گسترده و پیوسته این گونه آموزش، ثمرات گران‌قدری برای کشورهای نیازمند توسعه در پی خواهد آمد. شاید تخیل و تجسم زیادی لازم نباشد که بدانیم تولید علم و استلال فرهنگی و علمی تنها در صورتی قابل تحقق است که عاملان و فراگیرندگان علم مستقل فکر کنند و تصمیمات کسب دانش را، خود بگیرند ولی اگر فرهنگ «حفظ‌کردن» بر فضای دانش‌آموزی حاکم باشد، بر فضاهای سطح بالاتر کپی‌برداری، ترجمه و تقلید حکم خواهد راند. با این نگاه، توجه به رشد خرده هویت‌های آکادمیک برای توسعه پایدار هر کشوری لازم است. چون اگر در تلاش‌هایی که در واحدهای آموزشی صورت می‌گیرد، به هویت فردی و اجتماعی توجه نشود، توسعه در عرصه‌های مختلف، که همگی به منابع انسانی بسته است، به نحو مطلوب به ثمر نخواهند رسید. در آن صورت، «ویروس»‌ها و خطاهایی هم که وارد برنامه‌های مختلف توسعه می‌شوند، آن قدر زیاد خواهند بود که مانع پیشرفت مطلوب آن‌ها در جهت صحیح خواهند شد؛ خواه آن برنامه‌ها، برنامه‌های محیط‌زیستی باشند، خواه پزشکی، خواه اخلاقی، خواه امنیتی. آموزش زبان خارجی به نوبه خود می‌تواند بخش کوچکی از این نیاز به پایداری در توسعه را رفع کند؛ به شرط آنکه فراگیرندگان زبان خارجی باید زبان‌آموزانی که باید، باشند، تا بعدها نیز مانند زبان‌دانان و کاربران زبانی که باید، باشند.

نتیجه‌گیری

محتویات این مقاله دربارهٔ پرورش هویت ویژه در فراگیرندگان زبان خارجی به قصد دفاع از این ایده گفته شد که فرایند «فراگیرنده‌شدن» به منزلهٔ بخشی از فرایند «فرد شدن»، مستلزم مداخلهٔ سامان‌دار معلم و دیگر دست‌اندرکاران آموزش است. چنین مداخله‌ای به استقلال اندیشه، قضاوت، تصمیم‌گیری و عمل فراگیرنده کمک خواهد کرد؛ اما این دفاع و پیشنهاد به‌شدت محتاج شفاف‌سازی و تنقیح است.

اگر بخواهیم رشد هویت فراگیرندگان را به‌طور جدی پی بگیریم، باید سطوح مختلف آموزشی، شامل سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی آموزشی، تربیت معلم، روش‌ها و فنون تدریس و ارزشیابی را مورد توجه قرار دهیم

برای مثال، جنبه‌های مختلف هویت فراگیرندگان زبان خارجی که می‌بایست به آن‌ها اولویت داده شود و نیز متغیرهای روان‌شناختی - جامعه‌شناختی مربوطه باید شناسایی و مشخص شوند. همچنین، باید روشن شود که بیشتر کدام حوزه‌ها، از جانب زبان‌آموزان پذیرای فعالیت‌های خودپژوهی و رشد هویت است. به‌علاوه، لازم است از استدلال منطقی و استنتاج غیرمستقیم از پژوهش‌های پیشین فراتر رویم و اعتبار پیشنهادها مطرح شده در این مقاله را به‌صورت علمی و دقیق به‌بوتهٔ آزمایش و تجربه بگذاریم.

منابع

1. Markus H, Elissa, W. The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*. 1987; 38: 299-337.
2. Mayers D. *Social Psychology*. Boston: McGraw-Hill; 2002.
3. Symons C, Johnson BT. The self-reference effect in memory: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 1997; 121: 371-394.
4. Kihlstrom JF, Beer JS, Klein SB. Self and identity as memory. In: Leary M.R., Tangen J, editors. *A handbook of self and identity* New York: Guilford Press; 2002. pp. 68-90.
5. Frankl V. *Men's search for meaning*. New York: Pocket Books; 1963.
6. Ellis A. *Overcoming destructive beliefs, feelings, and behaviors: New directions for Rational Emotive Behavior Therapy*. London: Prometheus Books; 2001.
7. Rogers C. *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin; 1980.
8. Jobling DA. *Self-knowledge and the self*. New York: Routledge; 2000.
9. Schraw G, Bruning R. Reader's implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*. 1996; 51(3): 290-305.

10. Legate JA, Yang CD. Empirical re-assessment of stimulus poverty arguments. *The Linguist Review*. 2002; 19: 151-162.
11. Griffiths C. Age and good language learners. In: Griffiths C, editor. *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press; 2008. pp. 35-48.
12. Krashen S. *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, N.H.: Heinmann Books; 2003.
13. Vygotsky L. *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press; 1962.
14. Benson P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman; 2001.
15. Oxford R. Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *IRAL-International Review of Applied Linguistics*. 2003; 271-178.
16. Williams M, Burden R. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach* Cambridge: Cambridge University Press; 1997.
17. Little D. Language awareness and the autonomus learner. *Language Awareness*. 1997; 6(2end 3): 93-104.



سیاست‌های آموزش زبان‌های خارجی در برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

دکتر سید بهنام علوی مقدم، عضو هیئت علمی و مدیر گروه زبان‌های خارجی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

Email: eng-dept@talif.Sch.ir



**Roshd
& Teachers**

دکتر رضا خیرآبادی، کارشناس گروه زبان‌های خارجی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

Email: rkheirabadi@gmail.com

مقدمه

می‌دهد، توانایی برقراری ارتباط با سایر جوامع و دستاوردهای بشری را در سطح منطقه‌ای و جهانی دارا باشند. آموزش زبان خارجی علاوه بر کارکرد ارتباط میان‌فردی و بین‌فرهنگی، در توسعه اقتصادی مانند صنعت گردشگری، تجارت، فناوری، توسعه علم و هوشیاری اجتماعی - سیاسی مؤثر است.

قلمرو حوزه

آموزش زبان‌های خارجی باید از دایره تنگ نظریه‌ها، رویکردها و روش‌های تدوین‌شده در جهان فراتر رود و به‌عنوان بستری برای تقویت فرهنگ ملی و باورها و ارزش‌های خودی در نظر گرفته شود. با توجه به اینکه تربیت اساساً آماده‌کننده زمینه و بسترهای لازم برای رشد و تعالی انسان است، باید تدابیر و اقدامات سنجیده‌ای برای نیل به این مقصود اندیشیده شود. **امروزه آموزش زبان بر توانایی ارتباطی و حل مسئله تأکید دارد؛ به گونه‌ای که فرد پس از آموزش قادر به ایجاد ارتباط با استفاده از تمامی مهارت‌های چهارگانه زبانی (گوش کردن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن) برای دریافت و انتقال معنا باشد.**

آموزش رسمی و عمومی زبان خارجی از ابتدای دوره اول متوسطه آغاز می‌شود و هدف آن آموزش چهار مهارت زبانی و آشناسازی متریبان با مهارت‌های ارتباطی در چارچوب جهت‌گیری‌های کلی موردنظر خواهد بود. در دوره دوم متوسطه، متریبان باید بتوانند متن‌هایی در حد متوسط را بخوانند و مفاهیم آن‌ها را دریابند. در ضمن، توانایی نوشتن - در حد یک مقاله کوتاه - به زبان خارجی نیز در آن‌ها تقویت شود. با توجه به این اهداف و برنامه‌ریزی برای تحقق آن‌ها می‌توان

برنامه‌درسی ملی به‌عنوان سندی اجرایی عملیاتی که می‌بایست تحقق بخش موارد مطرح شده در اسناد کلان‌تری همچون «نقشه جامع علمی کشور» و «سند چشم‌انداز بیست‌ساله» باشد، تصویب گردید. در تولید این سند صدها کارشناس زبده برنامه‌ریزی آموزشی، استادان دانشگاه، دانش‌آموختگان حوزه‌های علمیه، معلمان باتجربه و کارشناسان و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت دخالت داشته‌اند. یکی از حوزه‌های یادگیری مورد اشاره این سند فرهنگی مهم، حوزه زبان‌های خارجی است. که در ادامه این مقدمه بخش‌های مربوط به آموزش زبان‌های خارجی از نگاشت پنجم این سند مرور می‌شود.

«آموزش زبان‌های خارجی بستر مناسبی برای درک و دریافت و انتقال میراث فرهنگی و دستاوردهای دانش بشری در قالب‌های متنوع زبانی به‌صورت شفاهی، دیداری و نوشتاری، برای مقاصد و مخاطبان گوناگون در مبادلات بین فرهنگی فراهم می‌کند.»

کلیدواژه‌ها: سیاست‌های آموزش زبان، برنامه‌درسی زبان، رویکرد ارتباطی، آموزش زبان

ضرورت و کارکرد حوزه

از آنجا که مراودات اجتماعی تحت تأثیر تعاملات جوامع بشری و رشد فناوری توسعه پیدا کرده و این دامنه هر روز افزایش پیدا می‌کند، برای برقراری ارتباط سازنده و آگاهانه ضروری است متریبان علاوه بر زبان مادری که به آنان امکان تعامل در سطح روابط میان‌فردی (خانوادگی، محلی و ملی) را

امیدوار بود در پایان دوره متوسطه، متریبان از توانایی های لازم برای استفاده از منابع در حد متوسط برخوردار باشند و توانایی برقراری ارتباط به یکی از زبان های خارجی را داشته باشند. آموزش زبان های خارجی در شاخه های زبان انگلیسی، فرانسوی، آلمانی و سایر زبان هایی که شورای عالی آموزش و پرورش تصویب کند، ارائه خواهد شد. برنامه درسی زبان عربی به مثابه یک زبان خارجی برای متریبانی که علاقه مند به انتخاب آن هستند، رسمیت خواهد داشت.

جهت گیری های کلی در سازماندهی محتوا و آموزش حوزه

رویکرد آموزش زبان های خارجی، رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه است. در سطوح آغازین آموزش، محتوای آموزشی پیرامون موضوعات بومی و نیازهای یادگیرنده چون بهداشت و سلامت، زندگی روزمره، محیط اطراف و ارزش ها و فرهنگ جامعه در قالب های جذاب انتخاب و سازماندهی می شود و در سطوح بالاتر انتخاب و سازماندهی محتوای این حوزه به سمت کارکردهای فرهنگی، علمی، اقتصادی، سیاسی و... متناسب با متون آموزشی سایر حوزه های یادگیری و در جهت تعمیق آن آموزش ها خواهد بود. در پایان دوره دوم متوسطه، متریبان باید توانایی خواندن و درک متون ساده تخصصی را کسب کنند.

بحث و بررسی

در برنامه درسی ملی رویکرد آموزش زبان های خارجی، شیوه «ارتباطی فعال و خودباورانه» تعریف شده است که نشان از گذر از روش های تدریس ناکارآمد قبلی (روش هایی مانند دستور - ترجمه، مستقیم و دیداری - شنیداری) به سوی روش های کارآمد ارتباطی دارد. قید دو صفت «فعال» و «خودباورانه» نشان دهنده نقش مهم فراگیرنده در فرایند یاددهی - یادگیری است؛ موضوعی که امروزه بسیار مورد توجه و تأکید کارشناسان آموزش زبان دوم و زبان خارجی می باشد.

نکته مهم دیگری که نیازمند توجه بیشتر است، توجه به هر چهار مهارت یادگیری زبان می باشد؛ موضوعی که پیش تر به ویژه در حوزه های گوش دادن و صحبت کردن مغفول مانده بود. البته می بایست این نکته را در نظر داشت که کتاب های زبان انگلیسی فعلی مورد استفاده در آموزش و پرورش رسمی کشور در زمانی تدوین و معرفی شده اند که امکانات سخت افزاری و نرم افزاری کافی برای پرداختن به این دو مهارت در اختیار نبوده است. در سال های اخیر با گسترش نفوذ رایانه و رایانه های همراه در سراسر کشور و توزیع لوح های فشرده و نرم افزارها و فیلم های متنوع آموزشی توسط وزارت آموزش و پرورش و بخش خصوصی

نیاز به این دو مهارت بیشتر احساس شده و زمینه های نرم افزاری و سخت افزاری تحقق این امر مهیاست.

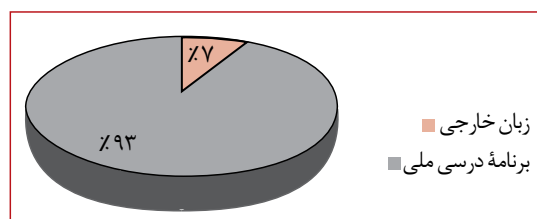
دیگر ویژگی مثبت برنامه درسی ملی در بخش آموزش زبان های خارجی، تفکیک مواد درسی در سطوح آغازین آموزش از سطوح بالاتر است؛ به گونه ای که در سطوح آغازین مواد آموزشی بیشتر بر موارد بومی و ملموس تر تأکید دارد و در سطوح بالاتر، فراگیرنده با مفاهیم تخصصی تر و جهان شمول تر آشنا می شود که این ویژگی نشان از توجه سند به آموزش هدفمند محتوای آموزشی متناسب با نیازهای سنی متریبان دارد. در صورت تحقق این بخش از سند، احتمال تأثیرگذاری منفی آموزش زبان خارجی بر کودکان و نوجوانان و مواردی که مورد توجه زبان شناسان انتقادی است، به حداقل می رسد.

ویژگی مثبت برنامه درسی ملی در بخش آموزش زبان های خارجی، تفکیک مواد درسی در سطوح آغازین آموزش از سطوح بالاتر است؛ به گونه ای که در سطوح آغازین مواد آموزشی بیشتر بر موارد بومی و ملموس تر تأکید دارد و در سطوح بالاتر، فراگیرنده با مفاهیم تخصصی تر و جهان شمول تر آشنا می شود که این ویژگی نشان از توجه سند به آموزش هدفمند محتوای آموزشی متناسب با نیازهای سنی متریبان دارد

توجه به نقش «حل مسئله» و ایجاد این توانایی حیاتی در فراگیرندگان از دیگر نکات مثبت سند است. در این سند فراگیری زبان خارجی به منظور ایجاد ارتباط و تعامل تعریف شده است که می بایست به حل یک مسئله و نیاز منجر شود. توانمندی های موردنظر نیز به طور نسبی مورد اشاره قرار گرفته اند؛ به گونه ای که فارغ التحصیلان دوره متوسطه دوم می بایست توانایی خواندن متون متوسط را بیابند و بتوانند مقاله کوتاهی به زبان موردنظر بنویسند. همچنین از آن ها انتظار می رود قادر به استفاده از منابع تخصصی در حد متوسط بوده و امکان برقراری ارتباط از طریق زبان موردنظر را یافته باشند.

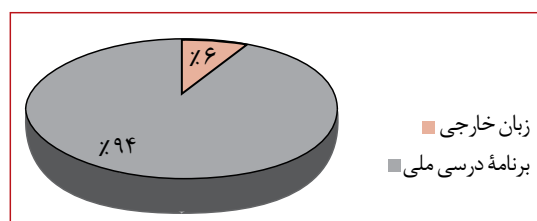
افزایش زمان تدریس زبان های خارجی دیگر مزیتی است که در برنامه درسی ملی پیش بینی شده است. در ادامه و در قالب چند نمودار به بررسی وضعیت پیشین آموزش زبان با وضعیت موردانتظار برنامه درسی ملی از نظر ساعات آموزشی

می‌آید - نشان‌دهنده کاهش این سهم به هفت درصد در مقطع متوسطه دوم است.



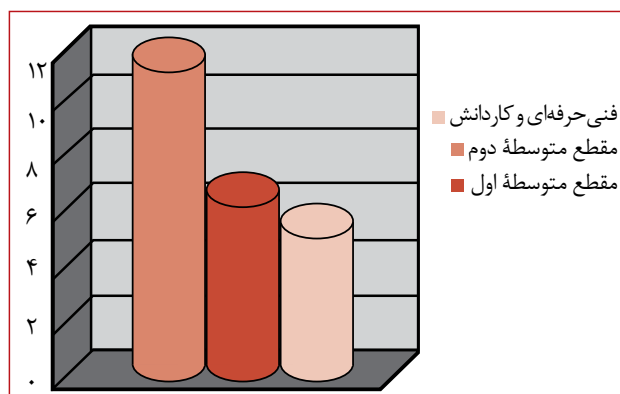
نمودار شماره سه: سهم زبان خارجی در برنامه درسی ملی، مقطع متوسطه دوم

نمودار شماره چهار - که در ادامه مشاهده می‌گردد - نشان‌دهنده سهم درس زبان خارجی در برنامه درسی ملی مقطع فنی و حرفه‌ای و کاردانش است که کمترین میزان در بین موارد مشابه را با تنها شش درصد از سهم برنامه درسی به خود اختصاص داده است. این در حالی است که اهمیت درس زبان خارجی برای نیروهای متخصص کاری که در مقطع فنی و کاردانش تربیت می‌شوند، به هیچ وجه کمتر از سایر مقاطع نیست.



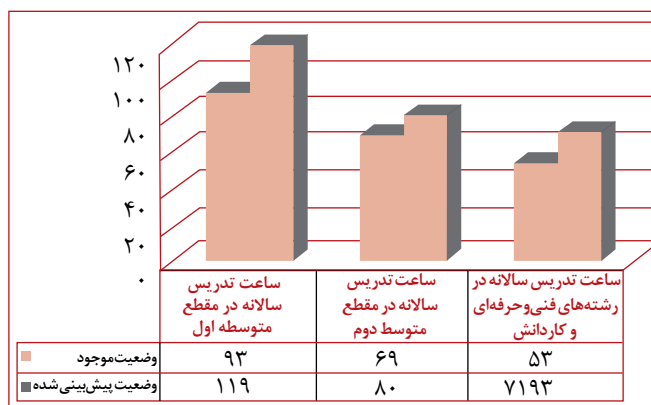
نمودار شماره چهار: سهم زبان خارجی در برنامه درسی ملی، مقطع فنی حرفه‌ای و کاردانش

نمودار میله‌ای زیر نشان‌دهنده روند کاهشی درصد ساعات پیش‌بینی شده درس زبان‌های خارجی نسبت به کل برنامه درسی در مقاطع متوسطه اول، متوسطه دوم و فنی حرفه‌ای است.



نمودار شماره پنج: درصد ساعات پیش‌بینی‌شده برای درس زبان در مقاطع مختلف تحصیلی نسبت به کل برنامه

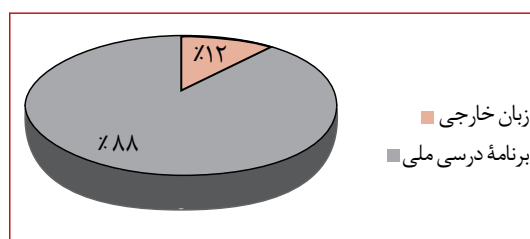
می‌پردازیم. لازم به ذکر است میزان ساعات اختصاص‌یافته در پایه‌های تحصیلی هر دوره یکسان است. نمودار شماره یک، نشان‌دهنده تغییرات رخ داده از نظر کمیت زمان تدریس درس زبان‌های خارجی در مقاطع مختلف تحصیلی است:



نمودار شماره یک: مقایسه ساعات درسی در وضعیت موجود و پیش‌بینی شده

در مقطع متوسطه اول، در وضعیت فعلی ساعات سالانه آموزش درس زبان ۹۳ ساعت است که در وضعیت پیش‌بینی شده به ۱۱۹ ساعت افزایش می‌یابد که در مجموع دوازده درصد از کل برنامه درسی پیش‌بینی شده را شامل می‌شود. در مقطع متوسطه دوم نیز با افزایش یازده ساعتی آموزش زبان‌های خارجی روبه‌رو هستیم و این درس با هشتاد ساعت تدریس سالانه در مجموع ۷/۱ درصد از کل برنامه درسی آینده را به خود اختصاص می‌دهد.

در رشته‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش زمان درس زبان‌های خارجه با هجده ساعت افزایش تدریس سالانه به ۷۱ ساعت افزایش می‌یابد که ۵/۶ درصد از برنامه درسی در این مقطع را شامل می‌شود. نمودارهای شماره دو تا چهار سهم درس زبان خارجی از کل برنامه درسی در مقاطع مختلف را نشان می‌دهند.



نمودار شماره دو: سهم زبان خارجی در برنامه درسی ملی، مقطع متوسطه اول

همان‌طور که در این نمودار مشهود است، درس زبان خارجی دوازده درصد از کل برنامه درسی ملی مقطع متوسطه اول را به خود اختصاص می‌دهد. نمودار شماره سه - که در ادامه

هریک از هدف‌گذاری‌های تعریف‌شده در سند برنامه درسی ملی ارزش و اهمیت بسزایی دارد؛ به گونه‌ای که نباید از هیچ‌یک از آن‌ها غفلت نمود. به نظر می‌رسد تحقق کامل مفاد برنامه درسی در بخش زبان‌های خارجی نیازمند تحقق بسیاری از زیرساخت‌ها و تأمین منابع سخت‌افزاری، نرم‌افزاری و نیروی انسانی مربوطه است.

در این مجال بیشتر به اهداف برنامه و تغییرات زمان اختصاص داده شده به درس زبان انگلیسی در مقاطع مختلف پرداختیم اما بی‌شک بررسی سایر ابعاد نظری و عملی مربوط به برنامه درسی در بخش زبان‌های خارجی مستلزم مجال دیگری است.

در برنامه درسی ملی رویکرد آموزش زبان‌های خارجی، شیوه «ارتباطی فعال و خودباورانه» تعریف شده است که نشان از گذر از روش‌های تدریس ناکارآمد قبلی (روش‌هایی مانند دستور - ترجمه، مستقیم و دیداری - شنیداری) به سوی روش‌های کارآمد ارتباطی دارد

نتیجه‌گیری

سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران به عنوان یکی از اسناد مهم حوزه آموزش و پرورش تدوین شده است و به نظر می‌رسد آشنایی معلمان و فعالان حوزه آموزش و پرورش کشور با این سند مهم و تأثیرگذار بسیار ضروری و حائز اهمیت باشد. در این مقاله به برخی از ویژگی‌های این سند در حوزه زبان‌های خارجی و به ویژه عنصر زمان اختصاص یافته به تدریس درس زبان‌های خارجی در مقاطع و رشته‌های مختلف تحصیلی به اختصار نگاهی انداختیم. سایر مؤلفه‌های سند در بخش آموزش زبان‌های خارجی به ویژه رویکرد و اهداف آموزشی می‌بایست در مجالی وسیع‌تر بررسی شوند و دبیران زبان کشورمان با آشنایی بیشتر با برنامه‌های کلان آموزشی، ابزار تحقق این اهداف را به دست آورند.

منابع

احمدی، علی‌اصغر و همکاران؛ گزارش کمیته ساختار، مقاطع، رشته‌ها و جدول زمانی، دبیرخانه طرح برنامه درسی ملی، ۱۳۸۷.
اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۷۹.
برنامه پنجم توسعه وزارت آموزش و پرورش، مرکز برنامه‌ریزی، نظارت راهبردی و تحول بنیادین وزارت آموزش و پرورش، ویرایش پنجم، ۱۳۸۸.

برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، طرح تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی (بهمن ۱۳۸۹)، تهران، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. چکیده مطالعات جدول ساعات برنامه درسی، کمیته محتوای آموزشی و پرورشی و حوزه‌های یادگیری برنامه درسی ملی، دبیرخانه طرح برنامه درسی ملی، ۱۳۷۸.

رنجی، صادق؛ نیازسنجی و ساماندهی انتظارات وزارتخانه، سازمان‌ها و نهادها از برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش عمومی و متوسطه نظری، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، ۱۳۸۶.

سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی در افق چشم‌انداز، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، ۱۳۸۸.

صادق‌زاده، علیرضا و دیگران؛ رهنما نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، ویرایش سوم، ۱۳۸۷.

کاکویباری، علی‌اصغر و دیگران؛ سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۸۲.

متناسب‌سازی ساعات کار هفتگی مدارس دوره عمومی. دفتر آموزش و پرورش ابتدایی و راهنمایی تحصیلی، معاونت آموزش و پرورش عمومی، ۱۳۸۷.

مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، تهران، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷.

مدرسی، یحیی؛ درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان، تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، ۱۳۶۸.

اخبار کتاب‌های درسی

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



شده است و این فرایند همچنان ادامه دارد. در طراحی دروس مورد نظر علاوه بر تأکید بر اصول نظری حاکم بر رویکرد ارتباطی، توجه به ارزش‌های مذهبی و ملی، نیازهای بومی و پراکندگی و تنوع محیط‌های آموزشی در سراسر کشور نیز مدنظر قرار گرفته است.

گفتنی است که سیاست کلی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در تألیف کتاب‌های درسی بر تهیه بسته آموزشی استوار است و بر همین اساس تدوین کتاب کار، راهنمای معلم، لوح فشرده آموزشی، کتاب آزمون و راه‌اندازی وبگاه تخصصی در برنامه گروه زبان‌های خارجی قرار دارد. همچنین با در نظر گرفتن اصول رویکرد ارتباطی، هر چهار مهارت زبانی به‌طور هم‌زمان در بسته و برنامه آموزشی مورد تأکید قرار می‌گیرند.

گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف آمادگی دارد از تجارب ارزشمند همکاران فرهنگی و تمامی دبیران زبده زبان‌های خارجی در زمینه برنامه‌ریزی و تدوین بسته مذکور بهره‌مند شود.

پس از نهایی شدن برنامه درسی زبان‌های خارجی که برای نخستین بار در تاریخ آموزش زبان کشور با در نظر گرفتن مؤلفه‌های مورد تأکید در اسناد کلان فرهنگی آموزشی جمهوری اسلامی ایران تدوین شده است، این سند در اختیار نهادهای ذی‌ربط و صاحب‌نظران حوزه آموزش زبان‌های خارجی قرار گرفت تا فرایند اعتباربخشی داخلی و بیرونی را طی کند.

همچنین برای معرفی و اشاعه ابعاد مختلف این سند مهم، کارگاه‌های متعددی توسط مدیر و کارشناسان گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف برگزار گردید و بخش‌های مختلف راهنما، به‌ویژه رویکرد حاکم بر آن - که رویکرد ارتباطی (CLT) است - با همکاران و دبیران زبان‌های خارجی سراسر کشور به بحث و تبادل نظر گذاشته شد.

گروه زبان‌های خارجی در نظر دارد با تکیه بر راهنمای مذکور، تألیف کتاب زبان انگلیسی پایه اول متوسطه را آغاز کند و به همین منظور، بررسی محتوای آموزشی کتاب‌های موفق بین‌المللی به شیوه تطبیقی و طراحی قالب نمونه یک درس آغاز



با مجله‌های رشد آشنا شوید

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

مجله‌های دانش‌آموزی

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

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

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

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

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

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

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

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

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

• تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

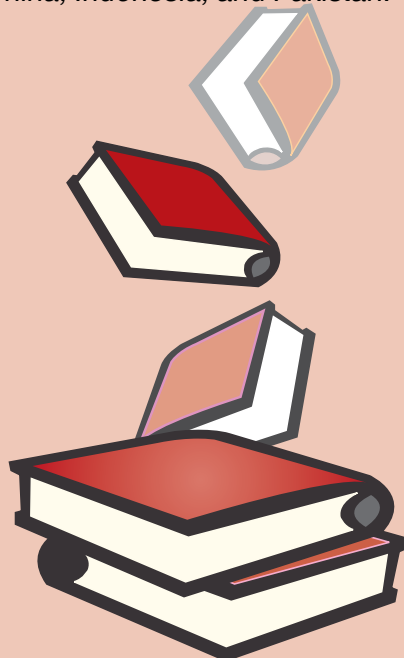
teachers. It covers the teaching of children, young adults, and adults.

The book introduces the essential features of learning, teaching the English language, and the relationship between the three. It is an excellent way to prepare for entry-level teaching qualifications such as the Cambridge ESOL Teaching Knowledge Test (TKT), CELTA, and the Trinity CertTESOL.

The book includes case studies by teachers from eight countries around the world and a section on classroom language. Both of these are on the accompanying CD.

CORA LINDSAY has taught English language and literature in schools and universities in Italy, the former Yugoslavia, Hungary, and Slovakia, and most recently has been working at The Open University in the UK.

PAUL KNIGHT was a lecturer in applied linguistics in the UK before joining Nottingham University at their Ningbo, China campus. He has taught English and trained English teachers in the UK, China, Indonesia, and Pakistan.

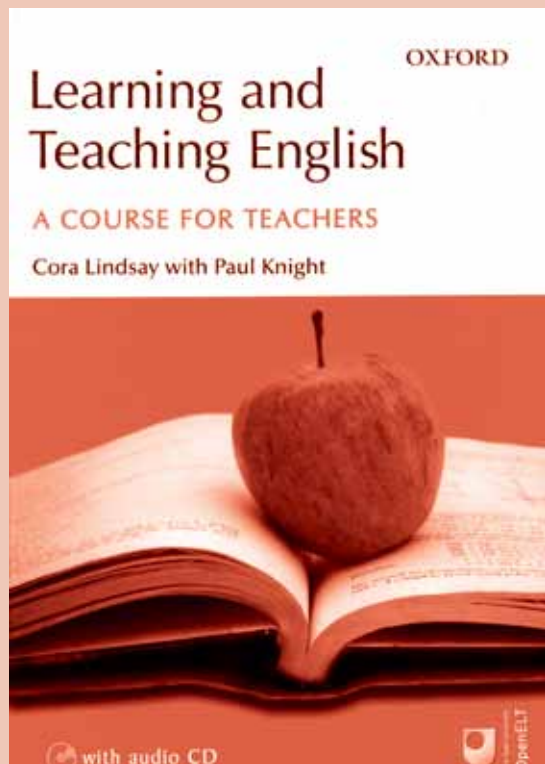


Learning and Teaching English

A COURSE FOR TEACHERS



Shahla Zarei Neyestanak



Learning and Teaching English is for anyone who wishes to develop their expertise in English language teaching. It is accessible for readers at all stages of their career - trainee teachers, newly qualified teachers, and more experienced



برگ اشتراک مجله های رشد

نحوه اشتراک:

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

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد؛ نشانی: 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 درخواستی:

.....

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 بوده اید، شماره اشتراک خود را ذکر کنید:

امضا:

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

• وبگاه مجلات رشد: 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

is a relatively obscure issue with few known sources; however, it can be very enlightening. See Marandi (2012) for an example of information offered by Wikipedia which was contradicted by other sources I was able to find on the same topic. And in any case, *even the most reliable of tertiary sources*⁴, such as good encyclopedias, introductory textbooks, and the like, while perhaps good enough, if used judiciously, for very elementary articles such as this, should not be used as references in original research and scholarly articles. For example, while I consider Brown (2007) a wonderful introductory textbook for BA Language Teaching Methodology classes, I would never accept it as a reference in an MA thesis or PhD dissertation. This is despite the fact that I would consider it to be a fairly *reliable* source of information. The point to be taken from all this is that in addition to all the tips mentioned above about ascertaining the reliability of a website, we should also bear in mind that even reliable online information should only be used in its rightful place, and may therefore be considered an (in) appropriate reference, depending on whether it is a primary, secondary, or tertiary source, and depending on the context.



Notes

1. Search engines are web sites similar to Google, which collect and organize information on the Internet and are therefore used to "search" the Internet for content on a particular subject. And incidentally, while Google (<http://www.google.com>) is the most-widely used search engine, it is worthwhile trying out other search engines, as well. For example, Dogpile (<http://www.dogpile.com>) is a metasearch engine which combines the results of several popular search engines.
2. To give you a better idea of how a Google bomb works, I would like to remind you of the Google bomb successfully created by an Iranian blogger as part of a campaign against National Geographic's attempt to replace the name "Persian Gulf" with an illegitimate alternative in 2004. A Google search for the illegal name would lead you to the following page: <http://arabian-gulf.info/> which begins with the following sentence: "The Gulf You Are Looking For Does Not Exist. Try *Persian Gulf*." See the following page for more information: <http://mahimoto.com/google/>
3. A domain name indicates the destination location for the URL. For example, in the address or URL for Alzahra University's web portal, i.e., <http://www.alzahra.ac.ir/persian/index.asp>, the domain name is [alzahra.ac.ir](http://www.alzahra.ac.ir).
4. For an explanation of primary, secondary, and tertiary sources, see the following link: <http://www.stthomas.edu/libraries/research/tutorials/basic/sourcetype.html>

References

- Buenaventura, D. & Bunter, B. (2011). How to check if a website is safe. In *Bright Hub*. Retrieved November 3, 2012, from <http://www.brighthub.com/computing/smb-security/articles/31108.aspx>
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. (5th ed.). NY: Pearson Education.
- Chiron. (2012). How to tell if a website is dangerous. In *Gizmo's Freeware*. Retrieved November 3, 2012, from <http://www.techsupportalert.com/content/how-tell-if-website-dangerous.htm>
- Rogers, T. (n.d.). Eight ways to tell if a website is reliable: Beware bias, look for expertise. In *About.com*. Retrieved November 2, 2012, from <http://journalism.about.com/od/reporting/a/Eight-Ways-To-Tell-If-A-Website-Is-Reliable.htm>
- Giles, J. (2005). Internet encyclopedias go head to head. *Nature*, 438, 900-901. Retrieved November 2, 2012, from <http://www.nature.com/nature/journal/v438/n7070/full/438900a.html>
- Google bomb. (n.d.). In *Wikipedia*. Retrieved October 13, 2012, from http://en.wikipedia.org/wiki/Google_bomb
- Karch, M. (n.d.). Google bombs explained: What on earth is a Google bomb? In *About.com*. Retrieved October 13, 2012, from <http://google.about.com/od/socialtoolsfromgoogle/a/googlebombatcl.htm>
- How can I tell if a website is reliable? (n.d.). In *Library: Erma Wood Carlson*. Retrieved November 2, 2012, from http://www.edb.utexas.edu/petrosino/Legacy_Cycle/mf_jm/Challenge%201/website%20reliable.pdf
- How to find out if a certain website is reliable. (n.d.). In *eHow*. Retrieved November 2, 2012, from http://www.ehow.com/how_4905241_out-certain-website-reliable.html

Task 2: Consider the various bits of advice presented above. Which ones do you consider to be more important? Can you think of any vital points not mentioned here?

Is Wikipedia reliable?

A very relevant question and one often posed by students is “How reliable is Wikipedia?” The general consensus on this seems to be that while Wikipedia is good as a starting point for research, it should not be taken as gospel, and information taken from it should be checked against multiple sources

(“What’s wrong with Wikipedia?,” n.d.; Woods and Thoeny, 2007).

Also, it is advisable to refer to the sources cited in the reference list of a Wikipedia article (Woods and Thoeny, 2007), rather than merely reading the Wikipedia entry itself, and also to check the history and discussion pages of

each article to get a better feel of the credibility of each individual Wikipedia article. Still, many teachers do not accept Wikipedia as a reference for their students’ homework (“Wikipedia: Citing Wikipedia,” n.d.), although sometimes this seems to be less related to a distrust of Wikipedia information, and more part of a general education policy which discourages the use of tertiary sources such as encyclopedias as more than just a starting point. A similar position can be seen in Wikipedia itself (“Wikipedia: Citing Wikipedia,” n.d.), where it advises against the use of Wikipedia and other encyclopedias as a research source, “Normal academic usage of Wikipedia and *other* encyclopedias is for getting the general facts of a problem and to gather

keywords, references and bibliographical pointers, but not as a source in itself.”

Nevertheless, there are differences of opinion as to the credibility of Wikipedia. An often-cited study carried out in 2005 claims that Wikipedia is not far behind the internationally acclaimed *Encyclopedia Britannica* as far as reliability is concerned (Giles, 2005). Woods and Thoeny (2007), on the other hand, believe that Wikipedia has some weaknesses that other encyclopedias do not. For example: Important subjects may be ignored or may receive insufficient attention in Wikipedia, entries may be incomplete or changed at any given moment, and original sources are often not cited, making it difficult to check the credibility of the information.

As the Harvard Guide to Using Sources points out, however:

The fact that Wikipedia is not a reliable source for academic research doesn’t mean that it’s wrong to use basic reference materials when you’re trying to familiarize yourself with a topic. In fact, the library is stocked with introductory materials, and the ... librarians can point you to specialized encyclopedias in different fields. These sources can be particularly useful when you need background information or context for a topic you’re writing about.” (“What’s wrong with Wikipedia?,” n.d.)

My personal position on the use of Wikipedia also is that it can be used as a starting point, but should not be the sole source of information; any information taken from Wikipedia should be checked and cross-validated with other sources. This is often more easily said than done, especially if the topic under question



("How to know if a website is reliable," n.d.). However, it can be vital if you are searching for rapidly changing information, such as prices or the latest technological advances, etc ("How can I tell if a website is reliable?," n.d.).

- ✓ Similarly, check to see when the website was first created ("How can I tell if a website is reliable?," n.d.). A website which has been around for, say, a decade is more likely to be reliable than one which has just recently been created (Rogers, n.d.).
- ✓ Examine the website to see how professionally it has been designed ("How can I tell if a website is reliable?," n.d.; "How to find out if a certain website is reliable," n.d.). Obviously, the fact that a website has been professionally designed is not by and of itself sufficient evidence in support of the reliability of the website, but the opposite could at least make its reliability questionable (Rogers, n.d.). For example, a website which is inundated with advertisements should be treated with caution ("How can I tell if a website is reliable?," n.d.), especially if the advertisements are lewd or vulgar.
- ✓ Check to see if the author of the website provides reliable sources to support the information given in her/his website. Just as we are used to demanding references from published materials, we should similarly look for evidence substantiating the claims in a website, such as a reference list with dependable sources ("How

can I tell if a website is reliable?," n.d.; "How to know if a website is reliable?," n.d.).

- ✓ Most of the points mentioned above are not conclusive, so it is best not to limit yourself to just one of them. Depending on how important the information you are looking for is and how vital it is for you to get your facts right, you might decide to exercise more or less caution. For example, if you have come across the term LMS and are curious to know what it means, a simple Google search would probably suffice to give you a general idea. If, on the other hand, you want to know whether using an LMS for language teaching is advisable or not, you would need to use only the most reliable websites related to this topic. Similarly, if you are doing a search on information relevant to your thesis or dissertation or for an article you hope to publish in an academic journal, you should make sparing use of websites, unless their reliability and credibility is established beyond doubt.
- ✓ Check the information provided by the website under question against other sources ("How to know if a website is reliable?," n.d.). Obviously using multiple sources can be expected to increase the reliability of our research results, unless, of course, all the sources we are using are equally biased and misinformed.



out if a certain website is reliable,” n.d.).

- ✓ Go to a search engine, such as Google, Yahoo!, etc., and type in the following: link:yourwebsiteaddress; for example: link:<http://www.alzahra.ac.ir/persian/index.asp>. (Remember not to include a space between the colon and the URL.) The results will be websites who have created links to the site you are searching. If other reputable, well-known websites are linking themselves to the website you are researching, it is much more likely to be a reliable source (Rogers, n.d.; “How can I tell if a website is reliable?,” n.d.). Similarly, check to see what kinds of websites are cited in the source you are researching: Does this website link you to other websites of good standing, or does it take you to doubtful websites (“How can I tell if a website is reliable?,” n.d.)?

- ✓ Look for an “About” link or tab, providing information about the website author, and do a search on the author. Who is the website author and what are her/his credentials?

While such information might not actually prove anything, the absence of any information about the creator of the website can be an indication that you shouldn’t trust it (“How can I tell if a website is reliable?,” n.d.; Rogers, n.d.). The same might be true if there is no way to contact the website authors, so look for email and postal addresses, phone numbers, etc. (“How to find out if a certain website is reliable,” n.d.; “How to know if a website is reliable,” n.d.).

- ✓ Check to see when the website was last updated. Websites which are regularly maintained are more likely to be reliable, although this is by no means a hard-and-fast rule.

Also, even if the website you are using is generally a reliable one, if it hasn’t been recently updated, the information it contains might be outdated (“How to find out if a certain website is reliable,” n.d.). This might not be important if you are looking for information on a topic which doesn’t change over time, such as historical information



problem that is likely to continue in the foreseeable future² (Karch, n.d.).

While this obviously does not indicate that we should stop using search engines, it does mean that we always need to ascertain the authenticity and reliability of the websites we use, even if they are one of the first websites to appear in a Google search. Remember that anyone can put things online; in fact, there are more unreliable than reliable websites. Therefore, do NOT quote just any website. Spend some time gathering information on the website first.

A Google bomb uses a large number of links (or similar techniques) to exploit search engine algorithms, thus causing a web page “to have a high ranking for searches on unrelated or off topic keyword phrases, often for comical or satirical purposes”

How can we do this? There are several things you can do when trying to establish how reliable online information is. Some are as follow:

- ✓ Check the website’s URL (i.e., the Uniform Resource Locator, which is just a fancy way of saying “the website address”). Is the website hosted by or associated with an established, trustworthy institution? In particular, checking the domain name³ of the site will give you an idea who is hosting it (“How can I tell if a website is reliable?,” n.d.).
- ✓ Perform a search on the domain name in a “whois” (i.e., a kind of

domain research/directory site), such as <http://www.whois.sc>. Doing so provides you with information about the registered owner of a domain (“How can I tell if a website is reliable?,” n.d.).

- ✓ Check the extension of the website address (“How can I tell if a website is reliable?,” n.d.). (The extension refers to the few letters that appear at the end of a domain name. For example, some widely known extensions are .org, .net, .com, .gov, .edu.) Extensions such as .net and .com are mainly commercial and can be purchased by anyone, so they are in some ways the least reliable. The extension .org is usually used by organizations; websites with this extension gain their dependability from the reputation of the organization using them. However, this extension is also open to the public for purchase, so it is not in itself an indication of reliability and authenticity. The extensions .gov and .mil are used by the US government and the US military, respectively. (Worse and worse!) And the .edu extension is used for educational institutions, such as universities, etc. Many people consider an .edu extension as one indication of reliability (“How to know if a website is reliable,” n.d.), although we should bear in mind that many individuals with some kind of affiliation to an educational institution are granted websites using the .edu extension, and obviously not all of them are reliable sources of information (“How to find

our knowledge—about everything from politics, to current affairs, to literature, to science—is being shaped by nothing but the aggregation of responses. The search engine is a quantitative historical record of previous requests. So all the search engine offers is a ranking system that feeds back to us the wisdom of the crowd. In terms of links clicked on and sites visited, Google is an electronic mirror of ourselves. (pp. 92-3)

This circularity is reminiscent of an anecdote I recently came across in an email. The story goes something like this: A young inexperienced Indian whom has recently been made chief is asked by his tribe whether the upcoming winter is likely to be a hard one. He tells them he will let them know, but advises them to gather extra firewood in the meantime. While the other Indians are gathering firewood, he makes a call to the local weather station, and asks them the same question. They tell him it will most likely be a cold winter, so he urges his fellow Indians to step up their efforts in gathering wood. To be on the safe side, after some time he calls back the weather station, and repeats his question. This time, they tell him it will most definitely be a very hard winter. Again, he insists that the tribe members gather as much firewood as they possibly can. However, after some time there is still no evidence of cold weather, so he calls the weather station yet a third time, only to be told that it will be the hardest winter in living human memory. Finally, it occurs to him to ask, “How do you know?” The response he receives is, “Because the local Indians are gathering firewood like crazy!”

Task 1: Type “how to increase your Google ranking” into a search engine, such as Google or Dogpile. Which factors can increase/decrease your website’s ranking? Are all of these factors justifiable? Which are not?

Obviously, finding safe, reliable websites requires exercising good judgment and caution. We cannot always rely on a simple Internet search to find websites which are both safe and reliable. To quote Keen (2007) again, we should not take search engine results as “gospel” (p. 93). This is especially true since, as you saw above, it is actually possible to manipulate search results through various techniques. One such technique is increasing the number of links to a page, leading to an unexpectedly high rank of a particular website in searches, a practice that has become known as Google bombing (“Google bomb,” n.d.; Karch, n.d.; Keen, 2007). A Google bomb uses a large number of links (or similar techniques) to exploit search engine algorithms, thus causing a web page “to have a high ranking for searches on unrelated or off topic keyword phrases, often for comical or satirical purposes” (“Google bomb,” n.d.). For example, a Google search on “miserable failure” used to lead people to George Bush’s White House website! Indeed, many search engine bombs are similarly related to political or social issues. And while search engines like Google are constantly trying to improve the algorithms they use to determine a website’s visibility in their search results (this effort is called *search engine optimization*), Google bombing continues to influence search engine results, a

full URL in the bottom left corner of your browser. This is useful for those links which appear to take you to a safe website but will in fact link you to somewhere else (Phelps, 2012).

- ✓ Remember not to click on a suspicious link. There are many free online website checking services, link scanners which allow you to type in the address of a suspicious website to see whether it is safe or not (Buenaventura & Bunter, 2011; Phelps, 2012; Rosenblatt, 2011). (You can also right click on the link and copy/paste it into the link scanner.) For example, check out McAfee's SiteAdvisor at <http://www.siteadvisor.com/>; Norton's Safe Web at <http://safeweb.norton.com/>; URLVoid, which makes use of multiple sources, at <http://www.urlvoid.com/>; hpHosts at <http://www.hosts-file.net/>; or Sucuri Site Check at <http://sitecheck.sucuri.net/scanner/> if you are searching a shortened URL, such as those produced by TinyURL, bitly, goo.gl, tiny.cc, ow.ly, is.gd, etc. (Phelps, 2012). You may also use Google Safe Browsing by typing the following in the address bar of a browser <http://google.com/safebrowsing/diagnostic?site=> followed by the address of the site you want to check (Phelps, 2012). Finally, note that the above scanners work best on older websites (Chiron, 2012).

How can you be sure a website is reliable?

Nowadays on the Internet, you can find information on virtually any topic, by using one of the many search engines¹ which exist. In fact, conducting an online search is so easy that it has become second nature to many people looking for a quick answer to their questions. What these people might sometimes forget is that the websites they come across in their searches may not necessarily always be safe, and even if they are, their information is not always reliable. You may remember a quotation from Keen (2007) mentioned in the second article from the CALL series (Marandi, 2011), where Keen is attacking popular search engines like Google for providing unreliable information. Keen says (2007):

Search engines like Google, which run on algorithms that rank results according to the number of previous searches, answer our search queries not with what is most true or most reliable, but merely what is most popular. As a result,



Do-it-yourself: Computer-Assisted Language Learning (CALL)

Recognizing safe, reliable websites



Classroom
Techniques

By Seyyede Susan Marandi, Assistant Professor
of TEFL, English Department, Alzahra University, Tehran, Iran
Email: susanmarandi@alzahra.ac.ir

Abstract

The present article is the sixth of a series of CALL-related articles being published in *Roshd FLT* journal. In the preceding article, some useful tips were provided on how to ensure our online safety and privacy. A closely related issue is that of being able to tell apart safe/unsafe and reliable/unreliable websites. The reliability of a website can be doubly important, since an unreliable website might both be unsafe and also contain unreliable information. For this reason, learning how to recognize safe, reliable sites is dealt with in the current issue.

Key words: safe link, safe website, reliable website, Google bomb, domain name, extension, URL, Google ranking, tertiary source, search engine, Wikipedia

Make sure the link/website is safe

As I have repeatedly said, an important part of a CALL teacher's duties has to do not just with using technology for teaching, but with first teaching her/his students what is the correct way to use the Internet. For this reason, the two preceding articles largely discussed different aspects of safety on the Net. And of course, while teaching our students to establish the credibility and reliability of a website they are using

(to be discussed below) is vital for encouraging a *critical* use of technology and CALL, it is also very closely related to their online safety, since credible sites are usually also safe sites. But before discussing how to ascertain the reliability of a website, a few brief points about distinguishing between safe and unsafe links/websites remain. These are as follow:

- ✓ Hover over a link before clicking on it; you will be able to see the

Crossword

See if you can find the words that are hidden in the puzzle!

NAME:

DATA:

LEAFLETS

CAN YOU FIND ALL THE WORDS THAT HAVE BEEN HIDDEN IN THE WORD SEARCH?

ADVERTISE

INFORM

PLAN

ROUGH SKETCH

WHAT

WHERE

WHEN

WHY

WHO

GRAB ATTENTION

EYECATCHING

TEXT

PICTURES

LAYOUT

SLOGANS

THEME

SPECIAL OFFER

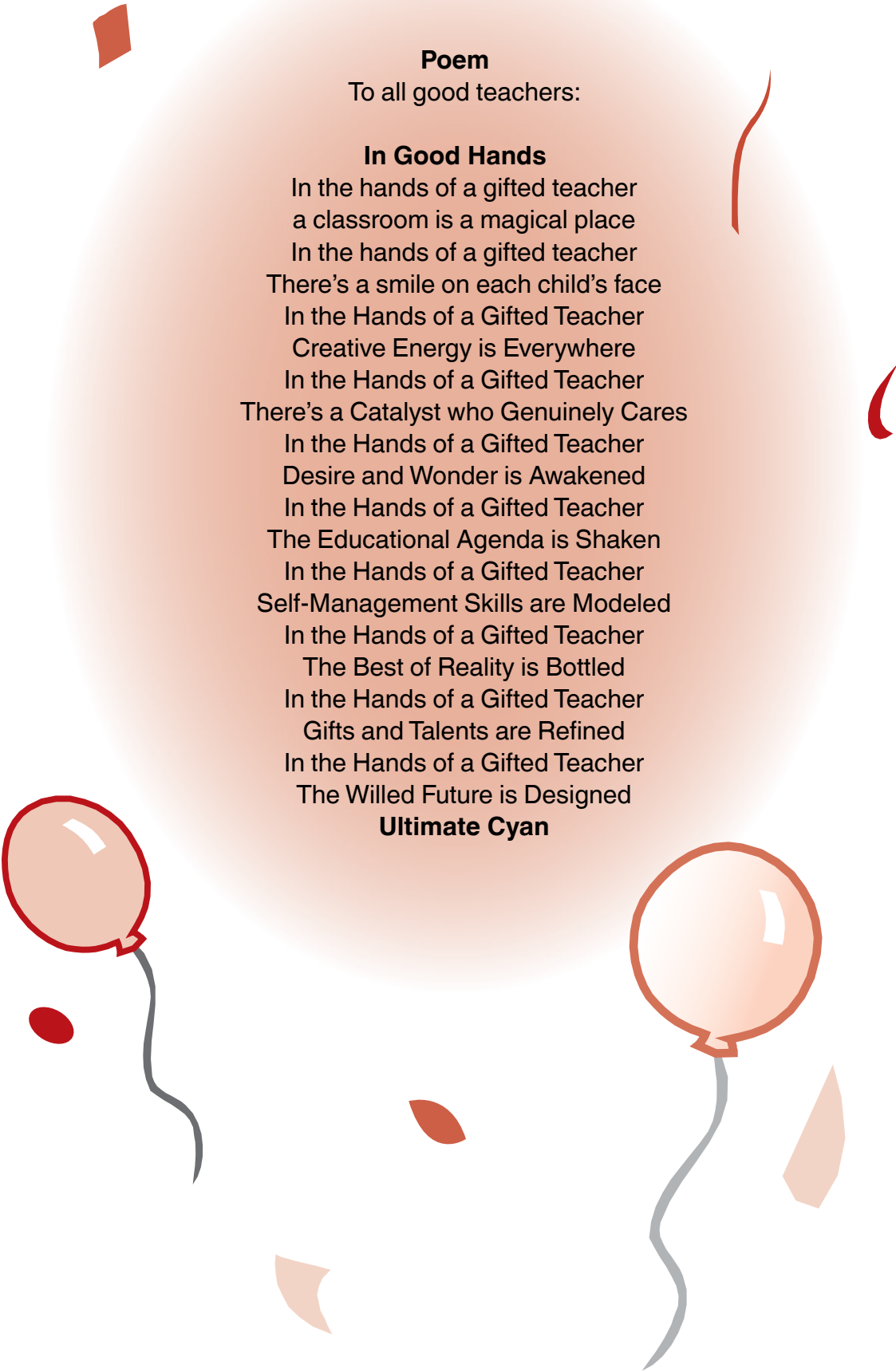
ALLITERATE

BULLET POINTS

TARGET AUDIENCE

WORDS ARE GOING BOTH FORWARD AND BACKWARDS. THIS WORD SEARCH WILL TAKE ABOUT 7 MINUTES 48 SECONDS.

l l n q s w h a t e a b r m i x r u i k s g y h w h
t
s f f o l a i c e p s t n t e l p c t s u s w o
n e h c
n r w e t n o i c l d e e o w h e n s p e t
o s h l r o
i i m o e c n e i d u a t e g r a a e e
t g l r t n o s
n o r e w r e t u o y a l t s x g d
e n e l d h e t p g
t h d b t a a a c d e e r y e n
t c u e a l r m u a y i
a t o a l i u n o e t e a h
b e a i l r u i n c c e c
a k a s i s l d t t o i x p t
r s o e t x l p e o a
g h s l e r a t e e t e t h e t c
e g t m l e i o e
h u i o h w t i o s m o r c a o l e y
o o i y b x e
i r p i n f o r m i w i n c a h i p s l r
c r t c w
f n o d d i a p i l a b u l l e t p o i n l s
e r s
s i t r e v d a r i o l r s n a g o l s l r l e t o
n d n i c p



Poem

To all good teachers:

In Good Hands

In the hands of a gifted teacher
a classroom is a magical place
In the hands of a gifted teacher
There's a smile on each child's face
In the Hands of a Gifted Teacher
Creative Energy is Everywhere
In the Hands of a Gifted Teacher
There's a Catalyst who Genuinely Cares
In the Hands of a Gifted Teacher
Desire and Wonder is Awakened
In the Hands of a Gifted Teacher
The Educational Agenda is Shaken
In the Hands of a Gifted Teacher
Self-Management Skills are Modeled
In the Hands of a Gifted Teacher
The Best of Reality is Bottled
In the Hands of a Gifted Teacher
Gifts and Talents are Refined
In the Hands of a Gifted Teacher
The Willed Future is Designed

Ultimate Cyan

also have "a show and tell" session: ask your young learner to bring his or her favorite toy, book, or gadget, and tell you all about it (who they got it from or where, why it's their favorite, etc...)

Tip # 6: Speak less in role plays

Naturally, as a teacher you are at an advantage because you manage the

teacher!) So here's what you can do:

- Give your student a head start of 30 seconds
- Give your student bonus points when you start the game
- Give your student 3 or 5 points for every one of yours
- Lose deliberately by making mistakes,



most words and expressions. But what if you "play dumb"? Pretend you are lost, don't understand, ask lots of questions, and you'll have your students not only speaking more in the role play, but also laughing a lot! This works great when you reverse roles: you are the student, and your student is the teacher, and he or she has to explain something to you.

Tip # 7: How to handle games

Playing games one on one can be a bit tricky and sometimes no fun for the student (s/he's playing against the

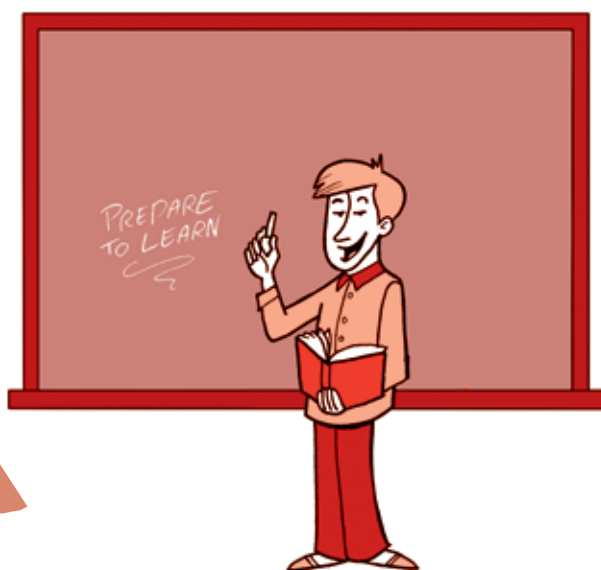
being slow, pretending you got distracted, etc...

Above all, no matter if you're teaching a child or an adult, make your lessons fun!

Many students feel uncomfortable at first; they may not be used to being the center of attention! And although they learn a lot faster, they may also get tired faster. So, variety is the key. Use a variety of teaching strategies and practice different skills, and you'll see your student progress by leaps and bounds.

Tip # 1: Use lots of realia

The use of real-life objects works in any type of class, whether they are lessons one on one or large groups. But it works exceptionally well in one on one lessons because you have closer contact with the student. For example, if you work with real city maps, you can sit next to your student while he or she gives you directions to a specific location and both of you follow the route on the map. Realia also makes the class more fun in



general, and if you have a student who is a bit shy or reluctant to speak, real objects come in handy to break the ice or motivate the student. Needless to say, realia is absolutely essential in a one on one lesson with a child. If you have an adult student who wants to polish his or her business English, ask your student to bring brochures or print pages from the company's website.

Tip # 2: Use your student's background

Always use your students' life history and background as a pedagogical source. If your student works in a

particular industry, say advertising, ask them to tell you about it: what the job involves; what the company does; who their clients are. In any case, your student will feel proud to share their information about something they do know.

Tip # 3: Allow some quiet time

It all depends on your student's level, of course, and although some advanced students are willing to talk for hours, most find it hard to speak for a full 10 minutes. Make sure you follow a very active speaking activity or game with a more relaxed and quiet exercise: a young learner may draw a picture of the story they heard; a business English student may write an email; any student may complete a writing assignment or written exercise for a few minutes. Don't be afraid of silence. Remember your students need some quiet time to gather their thoughts and relax.

Tip # 4: Plan multimedia lessons

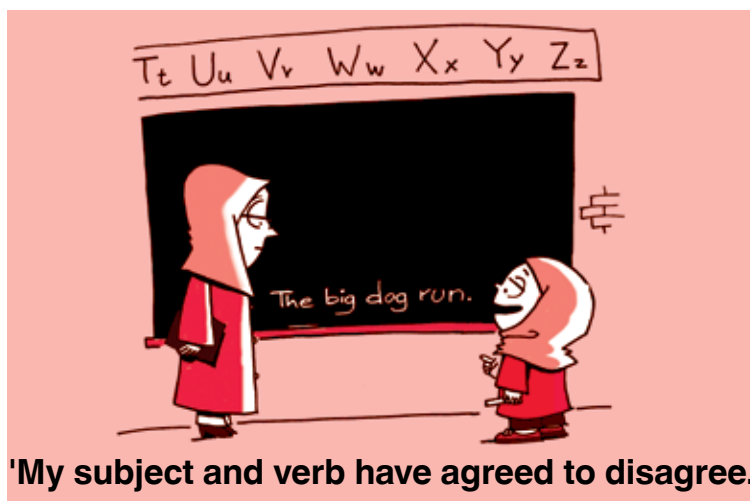
Remember that the greatest benefit for students taking lessons one on one is that they have more time to speak. A great way to spark discussion is with video and audio. Show your student a video, check for listening comprehension, then discuss what you saw. The same can be done with any audio file. Keep in mind that there is a large variety of audio and video files available on the Internet, most of which are very easy to download.

Tip # 5: Ask your student to give presentations

A student who has to give presentations at work in English will be very thankful for having the chance to practice with you first. But children can

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.



Jokes

Back to School

Early one morning, a mother went in to wake up her son.

'Wake up, son. It's time to go to school'
'But why, Mom? I don't want to go.'

'Give me two reasons why you don't want to go.'

'Well, the kids hate me for one, and the teachers hate me, too!'

'Oh, that's no reason not to go to school. Come on now and get ready.'

'Give me two reasons why I should go to school.'

'Well, for one, you're 52 years old. And for another, you're the Head teacher!'

Doing Their Homework!

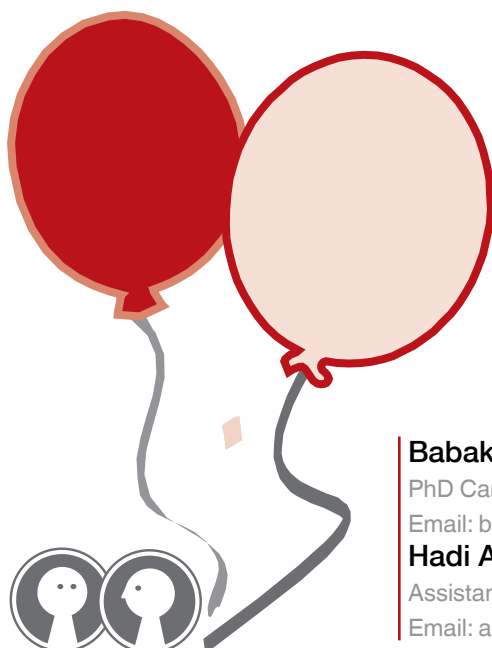
When Dad came home he was astonished to see Vic sitting on a horse, writing something.

'What on earth are you doing there?' he asked.

'Well, the teacher told us to write an essay on our favourite animal.' Answered Vic, 'That's why I'm here and that's why Sara's sitting in the goldfish bowl.'

Teaching Tips: Tips and Tricks for a Perfect Lesson

Teachers have the chance to customize each lesson to their students' needs, and the possibility to target activities to a student's strengths and weaknesses is a huge plus. But the greatest benefits are for the ESL student. The student has the unique opportunity for intensive practice. If the student speaks for most of the lesson, he or she will make progress faster. And the same goes for other skills. Still, the teacher is the one responsible for maximizing their time with the student. Here are some practical tips for effective one on one lessons.



**Roshd
& Teachers**

English through Fun

Babak Dadvand,

PhD Candidate in Applied Linguistics, Tarbiat Modares University

Email: babak.dadvand@gmail.com

Hadi Azimi,

Assistant Professor in ELT, Freelancer at Shahid Beheshti University

Email: azimi.hz@gmail.com

The Note

To all our dear colleagues,

Hope this edition of ETFun finds you in perfect health. To improve this section of the Roshd Foreign Language Journal, we are looking forward to receiving your comments and suggestions. You can also share with us your queries and concerns. We'll do our best to incorporate your points into this section.

So please don't hesitate to write to us.

Quotable Quotes

The art of teaching is the art of assisting discovery.

Mark Van Doren

The teacher who is indeed wise does not bid you to enter the house of his wisdom but rather leads you to the threshold of your mind.

Khalil Gibran

The best teachers teach from the heart,

not from the book.

Author Unknown

A master can tell you what he expects of you. A teacher, though, awakens your own expectations.

Patricia Neal

Teaching is the profession that teaches all the other professions.

Author Unknown

grammar, and vocabulary obtained the grand mean scores of 3.09, 3.00, 2.71, and 2.48 respectively. The grand mean score of all exercises extracted from this textbook is 2.87, which is rather satisfactory. The writing exercises are not included under the category of writing, since this skill is worked on within the context of other exercises of different categories.

Table 3 is drawn based on the grand mean scores of each category.

As shown in table 3, listening and conversation categories have been most appreciated and grammar category depreciated.

Table 3. The Rank Order of the Categories Based on the Grand Mean Scores		
Categories	Mean	Std. Deviation
Listening	3.43	4.6
Conversation	3.18	5.466
Writing	2.68	8.864
Reading comprehension	2.27	8.996
Vocabulary	2.14	8.552
Grammar	2.02	8.884

The findings of this study show that, state-of-the-art Language learning theories are reflected in New Interchange, the American Headway, and Iranian High School English Books can be estimated as 77%, 72%, and 45% respectively.

Conclusions and Pedagogical Implications

The following conclusions can be drawn from the study:

1. Background knowledge can be provided through listening, reading, realia, and most important of all through the learners' own experiences and interests.

2. Discussion, peer work, group work,

class activity, questions based on real life experiences, challenging questions, role-play, and interesting topics create interaction, creativity, and activity.

3. Picking up the teaching materials from real sources like magazines, newspapers, and real life communications, resorting to the students' own experiences and ideas, and exercises based upon the latest existing issues provides authenticity.

4. Exercises that are in line with the students' interests and experiences, and/or require pair work, group work, and discussion leads to autonomy.

5. Meaningfulness criterion is satisfied through discussion, group work, pair work, doing tasks, expressing one's own ideas about a subject, and talking and writing about one's own experiences and interests.

6. Discussing one's own ideas on a subject, raising questions, based on real life experiences, writing activities in general, listening to authentic conversations, doing pre-listening activities, comparing and contrasting, and pre-reading activities are quite challenging.

References

- Belkin, G. S. & Gray J. L. (1977). *Educational Psychology. An Introduction*. Dubuque Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Brousseau, B., Book, C., & Byers, J. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39 (6), 33-39.
- Czikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, p.69. New York: Harper and Row.
- Gage, Nathan (Ed) (1964). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago Rand McNally.
- Gardner, H. (1993a). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Hall, G. & Loucks, S. (1982). Bridging the gap: Policy research rooted in practice. In A. Lieberman and M. McLaughlin (Eds.), *Policy making in education*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLellan, H. (1996). *Being Digital: Implications for Education*. Educational Technology.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.
- Skinner, B. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-century-crofts.

High School English Books: Given the data provided in table 2, exercises under the category of conversation with the grand mean score of 2.71 out of 4, have been judged relatively satisfactory.

The grand mean score 1.12 (out of 4) calculated for the exercises extracted from English Books working on grammar shows that these exercises are not appreciated by the experts. The grand

the other exercises extracted from this textbook, gaining the grand mean score of 3.46 and implying the satisfaction of the experts evaluating these exercises.

The other categories of this textbook i.e. writing, reading comprehension, listening, grammar, and vocabulary, obtained the grand mean scores of 3.45, 3.36, 3.23, 2.46, and 2.25 respectively. The grand mean score for all exercises



mean scores for the other exercises of reading comprehension, vocabulary, and writing extracted from English Books are 1.67, 1.66, and 2.17 respectively. The grand mean score for all exercises extracted from high school English Books is 1.80 out of 4, which is below average and unsatisfactory. It is worth mentioning that high school textbooks lack listening activities, which can provide helpful practice in language learning.

New Interchange: Exercises put under the category of conversation are judged the best exercises among

extracted from the New Interchange was judged to be 3.05, which shows that the exercises included in this textbook were evaluated as in line with state-of-the-art language learning theories and as a result can be considered as good examples for practice.

American Headway: the type of exercise put under the category of listening activity has been judged the best type of exercise, obtaining the grand mean score of 3.64 out of 4. The other categories of this book namely, conversation, reading comprehension,

b. Work in pairs. Which of the inventions do you think is the most important? Which has changed the world the most? Mark them 1 for the most important to 8 for the least important?

the computer	nuclear weapons
the car	the space rocket
the television	the cellular telephone
the airplane	the space satellite

c. Work in groups of four. Work together to agree on the three most important inventions!

d. Talk together as a class. What other machines, inventions, or discoveries

- Interesting topic for discussion
- Implicit grammar focus
- Learner autonomy
- Meaningful conversation

At the other end of the continuum the following exercise, selected from English Book I, developed for high school students was depreciated by the experts obtaining the grand mean score of 1.02 out of 4.

13. Repeat after your teacher.
This pencil is as short as that pencil.

The considerations for such depreciation are as follows

Table 2. Comparison of the Three Textbooks According to Grand Mean Scores of the Related Categories			
Textbooks	Categories	Mean	Std. Deviation
High School	Vocabulary	1.66	3.953
	Reading comprehension	1.67	5.080
	Grammar	1.12	4.306
	Writing	2.17	7.308
	Conversation	2.71	5.553
New Interchange	Vocabulary	2.28	7.086
	Reading comprehension	3.36	3.705
	Grammar	2.46	6.627
	Writing	3.45	4.082
	Conversation	3.46	3.094
	Listening	3.23	5.304
American Headway	Vocabulary	2.48	10.957
	Reading comprehension	3.00	5.740
	Grammar	2.71	4.337
	Conversation	3.09	5.730
	Listening	3.64	2.583

would you add to the list?

The considerations based on which this exercise has been appreciated by the subjects are as follows:

- Authentic real life conversation
- Use of background knowledge
- Creativity, activity and interaction among the students through, listening, pair/group work, and discussion

- Not requiring creativity, only parrot-like repetition
 - Not interesting
 - Not authentic and not contextualized
 - Not implicit grammar instruction
 - Not requiring peer work, group work and discussion
- Not leading to autonomy
- Not meaningful

the point of autonomy where they can continue on their own.

8. The exercises should be meaningful. They should not lead students to repetition.

9. Language learners should be provided with challenging tasks.

10. Language learners should be engaged in peer work, group work, and discussion.

answer sheets.

The answer sheet was a table comprising 27 rows for the 27 selected exercises and 10 columns for the 10 Judgment Criteria.

To judge the lack or degree of conformity of each exercise with a particular criterion, experts were supposed to grade the related box from 0 (lack of conformity) to 4 (full conformity).

Table 1 Distribution of the Exercises in Each Category

	Vocabulary	Reading Comprehension	Grammar	Writing	Conversation	Listening
High School	2 items	3 items	2 items	3 items	1 item	—
New Interchange	2 items	1 item	1 item	2 items	2 items	1 item
American Headway	2 items	1 item	2 items	—	1 item	1 item
Sum	6	5	5	5	4	2
Total	27					

The 27 typical examples selected from the textbooks under study were collected and randomly arranged under 6 categories as follows:

- 1) Vocabulary
- 2) Reading Comprehension
- 3) Grammar
- 4) Writing
- 5) Conversation
- 6) Listening

Table 1 shows the distribution of exercises in each category and shows the number of the exercises selected from each of the three studied textbooks. As shown, 11 exercises are selected from high school textbooks, 9 exercises from New Interchange, and 7 exercises from American Headway.

In order to get the required data, questionnaires as well as the 27 typical exercises were given to the experts. Prior to filling out the answer sheets, the experts were briefed on how to fill out the

The grades in between were allotted based on the experts' own judgment.

Results

First the grand mean score allotted by the experts to each exercise was estimated. Then the exercises were ranked based on the grand mean score allotted to them by the experts.

The most appreciated exercise type was the following one which had been given the grand mean score of 3.64:

a. Listen to three people from the same family giving their ideas of the wonders of the modern world. Complete the chart.

	What is the wonder?	What's good about it?	Are there any problems?
Sam	air travel		
Kelly			
Peter			

textbooks. Contrary to the intentions of theorists and those involved in trying to promote teacher professional development, teachers' beliefs appear to be static (Nespor, 1987), resistant to change (Brousseau et al., 1988), and generally not affected by studying the findings of educational research (Hall and Loucks, 1982).

It is obvious that the exercises given at each lesson of a textbook are a very important part of a textbook to which the students always resort for practice and evaluation of their knowledge.

According to Czikszenmihalyi (1990, p. 69) optimum flow occurs when: "Alienation gives way to involvement, enjoyment replaces boredom, helplessness turns into a feeling of control, and psychic energy works to reinforce the sense of self, instead of being lost in the service of external goals"

The purpose of the present study is to find out whether state-of-the-art language learning theories are reflected in EFL textbooks, taught in the Iranian language learning institutes and high schools.

Research Question

To what extent are the state-of-the-art language learning theories been reflected in the exercises of the English Books developed for Iranian high school students as well as New Interchange and Headway Series devised for the students of intermediate level?

Method

In this study, 30 MA and 5 PhD

students of TEFL at Allameh Tabataba'i University acted as experts to evaluate the selected exercises according to the 10 *Judgment Criteria*, which in fact reflected the principles of state-of-the-art language learning theories.

The textbooks from which the exercises were selected are as follows in this study:

- a) The English Books 1, 2, and 3 developed for Iranian high school students
- b) The New Interchange (book 3)
- c) The American Headway (book 3) and

To judge the typical examples included in the above-mentioned textbooks some criteria were needed. Through the study of the related literature, as well as state-of-the-art language learning theories, the related principles were extracted. Then based on the principles the characteristics of a good exercise were extracted. These characteristics are summarized as ten statements, which are called judgment criteria.

Judgment

Criteria:

1. The exercises should build upon the students' background knowledge.
2. The exercises should engage language learners in an active, creative, and socially interactive process.
3. The exercises should be appropriate to the students' current level of understanding.
4. The exercises must be concerned with the students' experiences, and interests.
5. The exercises should be presented in authentic, real life contexts, namely normal settings.
6. Grammar should not be taught explicitly.
7. Materials should bring students to

conformity) to identify the degree of their conformity with the judgment criteria. It was concluded that around 77% of the exercises included in New Interchange, around 72% of the exercises included in American Headway, and 45% of the exercises included in English Books of the Iranian high schools were based on the state-of-the-art language learning theories.

Key Words: Textbook evaluation, learning Theories, Iranian English textbooks

Introduction

Gardner's theory of multiple intelligences (1993), acknowledging learning as a holistic experience, is, at present, one of the well-known descriptors of human cognitive profile.

A random sampling of any educational psychology text will illustrate the variance in views expressed on what exactly learning is and how we learn. Belkin and Gray, (1977, p. 211) stated: "Learning implies a change in the individual as a result of some intervention. It may be viewed as an outcome or as a process."

McLellan, (1996, p. 6) claims: "The mechanistic model of the mind of the behaviorist era has given way to the logical-computational model favored by artificial intelligence and cognitive science theorists."

Teaching cannot be defined apart from learning. Nathan Gage, (1964, p. 269) noted: "To satisfy the practical demands of education, theories of learning must be stood on their head so as to yield theories of teaching." Teaching is guiding and facilitating learning, enabling the learner to learn, setting the conditions for learning. If, like Skinner (1957) you look at learning as a process of operant conditioning through a carefully paced program of reinforcement, you will teach accordingly. If one views second language learning as a deductive rather than an inductive

process, they will probably choose to present copious rules and paradigms to their students rather than let them "discover" those rules inductively.

Your whole person is affected as you struggle to reach beyond the confines of your first language and into a new language, a new culture, a new way of thinking, feeling, and acting. L2 learning is not a set of easy steps that can be programed in a quick do-it-yourself kit.

Regardless of the motivating factor for this moment of focused learning, the experience is what psychologists Czikszenmihalyi label as moments of "optimum flow". According to Czikszenmihalyi (1990, p. 69) optimum flow occurs when: "Alienation gives way to involvement, enjoyment replaces boredom, helplessness turns into a feeling of control, and psychic energy works to reinforce the sense of self, instead of being lost in the service of external goals".

Replicating such moments of optimum flow is the job of educators regardless of the domain, whether it is school, the workplace in job training, or the military, etc.

Objectives of the Present Study

Language learning theories are supposed to be reflected in the language classes through the changes made either in the teachers' behavior or in the

Compatibility of EFL Textbooks Taught in Iranian High Schools and L2 Institutes with language learning Theories

Mehdi Nowruzi Khiabani, PhD in TEFL, Allame Tabataba'i University

Email: mehnowruzi@gmail.com

Behrouz Afshar, MA in TEFL, Allame Tabataba'i University

Email: afshar.behrouz@gmail.com



چکیده

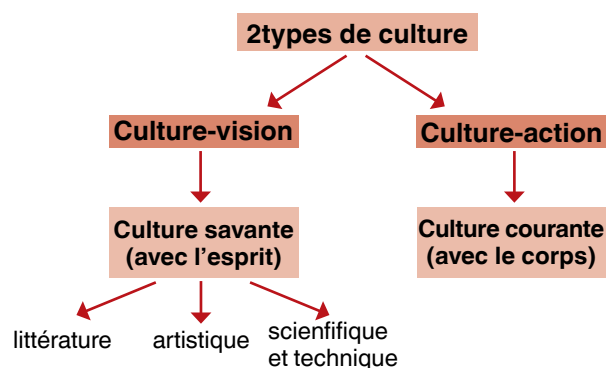
هدف از این پژوهش، بررسی میزان انطباق کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی مورد استفاده در دبیرستان‌ها و مؤسسه‌های آموزشی زبان ایران با نظریه‌های به‌روز یادگیری زبان خارجی بوده است. در جریان پژوهش، کتاب‌های زیر بررسی شده‌اند: (۱) کتاب‌های انگلیسی ۱، ۲ و ۳ که در دبیرستان‌های ایران تدریس می‌شود؛ (۲) جلد سوم کتاب American Headway که در آموزشگاه‌های زبان انگلیسی سراسر کشور تدریس می‌شود؛ و (۳) جلد سوم کتاب New Interchange که برای آموزش زبان به بزرگسالان و جوانان با دانش زبانی متوسط تدوین شده است و در آموزشگاه‌های زبان سراسر کشور تدریس می‌شود. ۲۷ نمونه تمرین از این کتاب‌ها انتخاب شد تا ۳۰ دانشجوی کارشناسی ارشد و ۵ دانشجوی دوره دکتری آموزش زبان انگلیسی در حال تحصیل در دانشگاه علامه طباطبائی آن‌ها را مورد بررسی و ارزشیابی قرار دهند. برای ارزشیابی این تمرین‌ها ۱۰ معیار قضاوت در اختیار دانشجویان یاد شده قرار گرفت. این ۱۰ معیار از مطالعه و بررسی نظریه‌های یادگیری زبان به دست آمده بودند. این دانشجویان می‌بایست درجه انطباق این نمونه تمرین‌ها را با شاخص‌های مشخص شده تعیین کنند. با توجه به این شاخص‌ها، آن‌ها به هر تمرین از ۰ تا ۴ امتیاز می‌دادند و امتیازات را در خانه‌های مربوطه ثبت می‌کردند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که حدود ۷۷ درصد از تمرین‌های جلد سوم کتاب New Interchange، حدود ۷۲ درصد از تمرین‌های جلد سوم کتاب American Headway و حدود ۴۵ درصد از تمرین‌های کتاب‌های انگلیسی ۱، ۲ و ۳ دبیرستانی برگرفته از نظریه‌های به‌روز یادگیری زبان هستند.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی کتاب‌های آموزشی زبان، نظریه‌های یادگیری، کتاب‌های آموزش زبان ایرانی

Abstract

The current study aimed at finding the degree to which state-of-the-art language learning theories were reflected in the EFL textbooks taught in Iranian high schools and L2 institutes. To conduct this study, the following textbooks were selected: 1) English Books I, II, and III developed for Iranian high schools; 2) the American Headway (Book 3) taught in Iranian institutes; and 3) the New Interchange (Book 3), taught in Iranian institutes. From these textbooks, 27 typical exercises were selected to be judged by experts. Thirty MA and five PhD students studying TEFL at Allameh Tabataba'i University participated in this study. To judge the exercises, they were provided with the *Judgment Criteria* comprised of 10 criteria collected after scrutinizing the language learning theories. The experts graded the selected exercises from 0 (lack of conformity) to 4 (full

schéma suivant tiré de l'ouvrage de Galisson (1999:105)



Maitrisée par le plus petit nombre Partagée par le plus grand nombre

En guise de conclusion

Dans l'ensemble, nous pouvons préciser que tous les manuels de langue contiennent la culture. Dans les méthodes traditionnelles, on parle de la culture de manière déductive et directe et on a plutôt recours à la culture de départ, tandis que dans celles qui sont plus récentes, on présente la culture de façon inductive et on donne une plus grande importance à la culture cible.

Deux types de culture représentés dans les manuels de langue sont la culture-vision (la culture savante) et la culture-action (la culture courante).

Chaque manuel du FLE, selon sa méthodologie et sa démarche, entraîne la notion de la culture à sa propre manière. Dans certains manuels, se trouve la culture-vision; dans d'autres, la culture-action; et finalement dans une troisième catégorie de manuels – plutôt dans ceux qui sont récents –, toutes les deux cultures existent et se complètent. Les spécialistes de la culture-vision sont les sociologues, les anthropologues, les historiens et ceux de la culture-action sont les didactologues et les pragmaticiens.

Selon R. Galisson, "ces deux

approches, opposées l'une à l'autre, comme on oppose, l'esprit au corps (le savant, avec l'esprit; le courant, avec le corps), sont évidemment complémentaires; dans la mesure où le corps et l'esprit ne peuvent fonctionner l'un sans l'autre." (1999 : 108)

La brève analyse à laquelle nous nous sommes livrée nous permet d'affirmer que plus la méthode d'apprentissage de FLE est récente plus elle est

efficace dans la promotion des échanges interculturels et

plus elle accorde une place primordiale à la diversité et à la communication interculturelle. Cela dit l'enseignant joue un rôle important dans l'animation de cet échange interculturel. Il peut stimuler le débat et faire utiliser le vocabulaire et aussi la grammaire étudiés dans chaque méthode en sollicitant l'expérience personnelle des apprenants. Il est un élément moteur dans la confrontation de ses apprenants avec la culture étrangère, une confrontation qui aboutisse à des discussions interculturelles enrichissantes et fructueuses.

Bibliographie

- Besse, H., 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Ed. Crédif.
- Borg, S., 2001, *La notion de progression*, Paris, Didier, «Studio didactique».
- Conseil de l'Europe, 2005, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Cuq, J.-P., Gruca, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Nouvelle édition, Grenoble, PUG.
- Galisson, R., Puren, CH., 1999, *La formation en questions*, Paris, CLE International.
- Girardet, J., Pécheur, J., 2002, *Campus 1*, Méthode de français, Paris, CLE International.
- Labascoule, J., Lause, CH., Royer, C., 2002, *Rond-Point 1*, Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Mauger, G., 1964, *Cours de langue et de civilisation françaises I*, Paris, Hachette.
- Mauget, M.-T., neveu, P., 1975, *De Vive Voix*, Livre de l'élève, Cours Crédif, Paris, Didier.
- Renard, R., 1976, *La méthodologie S.G.A.V. d'enseignement des langues: une problématique de l'apprentissage la parole*. Paris, Didier.

«Week-end en français», «Savez-vous pourquoi ?», «Savoir s'informer», etc. (cf. pp. 44, 66, 72, ...); quelques autres leçons sont consacrées aux cultures internationales comme : «L'international», «Villes francophones», «Une chanson Québécoise», etc. (cf. pp. 10, 30, 137, ...). Contrairement aux exercices de *Mauger bleu*, toutes ces activités, qui accompagnent les textes contenant la culture, ont une forme ludique et interactive qui pousse l'apprenant à participer dans la classe et à produire de nouvelles phrases. Nous pouvons encore parler de la culture-action dans d'autres textes qui constituent cette méthode traitant les savoir-faire pratiques comme : «Rencontres», «Les rythmes de vie», «Petits messages entre amis», etc.; tous ces éléments donnent lieu à des comparaisons interculturelles (d'où l'importance de l'interculturel dans la culture-action). Ainsi, dans *Campus*, les éléments culturels sont intégrés dans les textes, les dialogues, les images, etc.

Quant au manuel SGAV, *De Vive Voix*, nous parlons aussi de la culture-action; les apprenants découvrent la culture française implicitement (cf. pp. 80, 93), à travers les textes, mais sans avoir des exercices qui s'orientent vers les éléments culturels.

Et enfin, dans la méthode *Rond-Point*, nous avons la culture-action. C'est-à-dire, à travers les textes, les images et aussi à l'aide des activités et des tâches les apprenants découvrent la culture française. Prenons l'exemple de ce texte intitulé «Les familles en France»; le type de texte est explicatif et présente aux apprenants les différents modèles de famille en France. L'activité qui accompagne ce texte mène l'apprenant

à s'exprimer sur la culture de son pays par le biais de la comparaison, d'où vient la présence de l'interculturel. Un second exemple dans *Rond-Point*, nous conduit vers les images de quelques villes de France; au-dessus de chacune de ces images, il y a des mots qui caractérisent la ville en question. L'activité correspondant à ce texte-image aide les apprenants à produire des phrases et des expressions (cf. pp. 26, 27). Dans *Rond-Point* parfois, pour traiter la culture, nous n'avons pas un texte mais seulement une activité ou une tâche, par exemple il y a une activité sur les noms des pays d'Europe; dans cette activité il y a seulement des images à partir desquelles; les apprenants doivent trouver le nom du pays correspondant.

Dans ces trois cas cités, nous pouvons constater bien la démarche inductive de l'apprenant.

A partir de l'observation de la totalité des leçons de la méthode *Rond-point* (nous pensons qu'il n'est pas nécessaire de citer in extenso tous les exemples) nous pouvons affirmer que la prise en compte d'une culture-action se fait jour dans cette méthode, c'est-à-dire : la langue et la culture ne sont pas séparées, elles se complètent; l'apprenant apprend les éléments culturels d'une manière inductive; et enfin *Rond-point* fait l'usage de l'interculturel.

Parmi les méthodes étudiées dans cet article, la seule méthode où il n'est pas question d'un échange interculturel c'est *Mauger bleu*; car, la culture (surtout la culture de départ) y est présentée d'une manière déductive.

Toutes les explications données sur la culture-vision et la culture-action se présentent sommairement dans le

textes.

Concernant les méthodes communicatives comme Campus, nous ne parlons pas directement de la culture. Même si l'on parle de la culture de départ, on demande tout de suite aux apprenants de parler de leur propre culture et de la comparer à celle de la langue cible, d'où vient l'importance de l'interculturel. Ainsi, de la culture de départ, va-on vers la culture cible.

Quant aux manuels de type actionnel, par exemple *Rond-Point*, c'est encore le cas des méthodes communicatives, avec la seule différence que l'on y donne plus d'importance à la culture cible.

● La culture-action

“C'est la culture telle qu'on la pratique; une culture concrète, qui relève du [...] comportement et de la sensibilité” (1999 : 107). On peut avoir divers types de textes, situationnalisés et contextualisés,

dont la fonction n'est pas de traiter de la culture. La culture-action donne la priorité au savoir-faire et à la production. Les traits caractéristiques de la culture-action sont présentés ci-dessous :

- “Langue et culture sont étudiées de concert (langue-culture).
- Démarche de l'apprenant est inductive (du particulier au général).
- Lieu privilégié de l'«inter» (l'interculturel) et de la sensibilité” (*Ibid.*).

Ici, nous pouvons donner l'exemple des manuels SGAV, communicatif et actionnel. Chaque leçon de méthode communicative *Campus*, comporte des éléments culturels qui sont intégrés dans les textes, dans les images, dans les dialogues, etc.; c'est-à-dire, dans Campus nous n'avons pas une partie séparée qu'on puisse appeler la culture. Quelques leçons sont uniquement consacrées à des aspects culturels de la langue française comme :



métalangage) et de la rationalité.” (*Ibid.*).

Prenons les dernières pages de *Mauger bleu*, intitulées les «Documents»: elles présentent des textes explicatifs et informatifs qui correspondent à la culture-vision.

EX. : “*En France les repas sont : le petit déjeuner (vers 8h.), le déjeuner (vers midi), le goûter (vers 4 h.), [...]. La famille Vincent fait un petit déjeuner copieux. Mais de très nombreux français prennent seulement du café au lait et du pain.*” (1953 : 188).

Dans le corps central de *Mauger bleu*, nous voyons aussi des textes narratifs qui se rapportent à la culture française. Comme l'exemple de la page 90 :

Le petit déjeuner

« [...]”*Au petit déjeuner, dit M. Vincent, les Français mangent moins que les Hollandais ou les Anglais. Ils ne servent ni œufs, ni poisson, mais nous pourrions avoir de bons **croissants** comme en Argentine.*” [...] ».

Dans l'exemple ci-dessus indiqué, nous constatons que le texte a le rôle d'informer le lecteur sur la culture française en en parlant de façon directe et explicite.

C'est à l'occasion de la présentation du vocabulaire lié aux habitudes alimentaires françaises (croissant) que la méthode propose une première activité – trop minime d'ailleurs – qui implique l'apprenant à parler des habitudes alimentaires des différents pays (européens) en les comparant (dans sa réflexion) avec les siennes, sans aller plus loin ni aborder un échange culturel plus avancé.

Au niveau des exercices aussi, nous n'avons que :

– des questions fermées dont les réponses se trouvent dans le texte; il faut noter que parmi les questions posées sur le texte de la page 90 de *Mauger bleu I*, il y en a une seule qui soulève un échange culturel: que sert-on au petit déjeuner “dans votre pays ?”; donc nous voyons la présence de l'interculturel mais sous la forme d'une simple question à laquelle l'apprenant doit répondre dans une phrase et à l'aide des structures fixes et figées qui se trouvent dans le texte du manuel et qui correspondent à un modèle précis et donné.

– des exercices grammaticaux qui n'abordent pas les éléments culturels ou les actes de paroles, mais qui s'occupent seulement de la conjugaison, des adjectifs, etc.

Ainsi, dans la méthode *Mauger bleu*, nous n'avons pas assez d'exercices sur la culture française, nous avons plutôt des exercices contraignants qui ne traitent pas la production orale et écrite des apprenants. Ils ont des réponses fixes et souvent répétitives qui ne donnent pas la motivation aux apprenants et finit souvent par les ennuyer.

Donc, nous pouvons parler de la culture-vision dans la méthode *Mauger bleu*. Les apprenants connaissent la culture française d'une manière déductive, par l'explication ou le changement de la typographie ou à l'aide des images (d'où le métalangage).

Dans les manuels SGAV, comme *De Vive Voix*, nous ne pouvons pas trouver la culture-vision. Il n'y a pas d'exercices, ni de parties consacrées à expliquer directement la culture de départ. Dans ce manuel, la culture est présente intuitivement dans les dialogues et les

comprend “les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**.”

(Conseil de l'Europe, 2005 : 15). Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. Ainsi, la perspective actionnelle n'est pas en rupture méthodologique avec le courant communicatif, mais apparaît comme son prolongement le plus actuel.

Rond-Point 1 est annoncé en première de couverture comme une “Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches”, (2002) et se réclame dans sa préface de l'approche actionnelle du Conseil de l'Europe. Les enseignants et les apprenants perçoivent souvent la langue cible comme quelque chose qui ne les concerne pas de manière authentique. L'apprentissage par les tâches surmonte cette difficulté en centrant sur l'apprenant les activités réalisées en classe. C'est ainsi que dans cette méthode, la classe devient un lieu où l'on vit des expériences communicationnelles aussi riches et authentiques que dans la société. Donc, un apprenant développera, de manière naturelle, ses compétences communicatives dans la langue cible, en communiquant depuis sa propre identité et en s'exprimant selon ses propres critères. En ce qui concerne l'utilisation des images, *Rond-Point* continue le même processus que les manuels communicatifs, en y ajoutant quelques traits complémentaires. Les différents types d'illustration qui existent dans ce manuel sont les photo-annonces,

photo-affiches, photo-publicités et les photos situationnelles aussi bien que les dessins (cf. pp. 18, 26, 27, 32, ...). A la différence des images communicatives, comme c'est le cas dans *Campus*, ces photos n'ont pas le rôle d'illustrer le texte accompagné, mais de le compléter. Elles aident les apprenants à comprendre les textes.

Dans les méthodes traditionnelles, on parle de la culture de manière déductive et directe, tandis que dans celles qui sont plus récentes, on présente la culture de façon inductive

Comment se présente la culture dans les manuels déjà cités

Comme nous avons déjà mentionné, les deux types de culture les plus représentés dans les manuels du FLE sont la culture-vision et la culture-action.

● La culture-vision

La culture-vision, c'est “la culture telle qu'on se la représente; une culture abstraite, qui relève du savoir, donc de la **réflexion**” (1999 : 106). Les types de textes qui portent sur cette culture, sont souvent le descriptif et l'explicatif.

Ainsi, la culture-vision donne la priorité aux savoirs explicites et à la compréhension.

Les traits caractéristiques de la culture-vision sont présentés ci-dessous :

- “Langue et culture sont étudiées séparément (langue/culture).
- Démarche de l'apprenant est déductive (du général au particulier).
- Lieu privilégié du «méta» (le

réutilisation constante des notions déjà enseignées (cf. pp. 28, 39, 51, ...).

● **Campus et l'approche communicative**

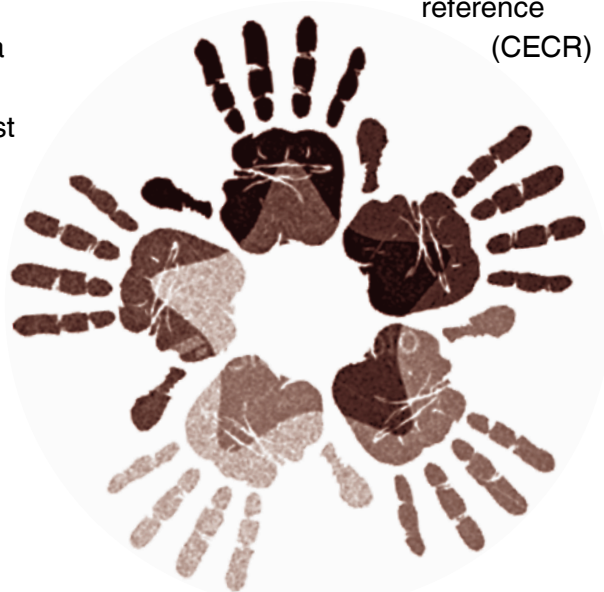
L'approche communicative, comme l'indique son appellation, "a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère." (Cuq et Gruca, 2005 : 264). Dans l'approche communicative "les quatre composantes : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique qui mettent en valeur les conditions pragmatiques de l'usage de la langue, vont constituer le noyau dur de toutes les unités didactiques du matériel pédagogique." (Ibid. : 266). Il faut noter que "la progression de l'enseignement n'est plus déterminée en fonction de la matière à enseigner (vocabulaire et grammaire), mais en fonction du public auquel on s'adresse : quelle que soit sa complexité ou sa fréquence morpho-lexical, on introduit en premier ce qui est supposé correspondre prioritairement aux besoins en L2 exprimés par les étudiants." (1985 : 46). L'approche communicative "va préférer les documents dits authentiques, qu'ils soient oraux ou écrits, aux documents fabriqués en fonction de critères linguistiques précis." (Ibid. : 267). Selon Galisson, dans les manuels dits communicatifs, l'image a une fonction "susceptible de mettre les apprenants dans des conditions de réel simulé où leur savoir-faire simulé est mis à l'épreuve" (1980 : 99).

Campus, une méthode appliquée par l'approche communicative, est considérée pour l'enseignement du français langue étrangère à des adolescents d'âge avancé et à des

adultes débutants. Cette méthode est réalisée par J. Girardet et J. Pécheur. Son objectif essentiel est de préparer les apprenants à faire face aux situations de communication les plus diverses à l'exclusion des situations professionnelles spécifiques. Cette visée suppose des savoir-faire communicatifs, des savoirs culturels, mais également des savoir-être comme "vaincre la peur de parler, se positionner en tant que locuteur étranger," (Girardet et Pécheur, 2000 : 3). Les objectifs de Campus entrent dans le cadre de référence défini par le Conseil de l'Europe.

● **Rond-Point et la perspective actionnelle**

Le Cadre européen commun de référence (CECR)



préconise

une approche du type actionnel qui considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, dans des circonstances et un environnement donnés. Donc l'usage d'une langue et de son apprentissage



traditionnelles basées sur l'enseignement des règles grammaticales, la traduction et la fréquentation exclusive de l'écrit littéraire, la grammaire était enseignée de manière explicite : on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous formes de phrases. C'est à cette époque que s'est répandue l'utilisation d'un "métalangage grammatical" (*op.cit.* : 255) dans l'enseignement des langues.

La méthode Mauger bleu nous paraît assez représentative du type d'enseignement traditionnel qui perdurera bien au-delà de la période traditionnelle. En effet "la nature des supports utilisés (écrit littéraire), l'approche grammaticale très théorique (étude du mécanisme raisonné de la langue avec métalangage), l'apprentissage du lexique (très analytique et sectoriel) et la typologie des exercices (manipulations cloisonnée du matériau uniquement centrée sur la morpho-syntaxe) illustrent pleinement la philosophie de l'éducation qui prévaut dans cette méthodologie." (2001 : 54). Dans cette méthode, l'image apparaît essentiellement sous forme de dessin qui accompagne le contenu thématique de la leçon. Les dessins en noir et blanc sont intégrés au texte et accompagnent sa lecture (cf. p.48, ...). Les dessins font partie des textes de base qui sont fabriqués pour la mise en œuvre du vocabulaire (cf. pp. 20, 42, ...). Les dessins sont très éloignés des images successives des manuels audio-visuels.

De vive Voix et la méthodologie SGAV

La méthode S.G.A.V. s'applique aussi bien à l'enseignement du lexique

(sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive). Selon H. Besse, la notion de structuro-global implique une sorte de linguistique que l'on peut appeler une "linguistique de la parole en situation" (1985 : 42). "La progression de la grammaire et du vocabulaire relève du français fondamental 1er degré et le principe de la fréquence commande l'ensemble des dialogues qui sont tous fabriqués à des fins linguistiques et pédagogiques." (Cuq et Gruca, 2005 : 262). Renard aussi insiste sur le rôle du dialogue dans la méthode SGAV; selon lui, "la méthodologie SGAV accorde la priorité à l'oral et s'attache à procurer à l'apprenant une langue de communication fondamentale à travers des dialogues élaborés à partir d'un contenu linguistique" (1976 : 56-57).

De Vive Voix, l'un des manuels connus de SGAV, a été élaboré à l'intention de deux types de public : les élèves du premier cycle d'étude secondaire désirant apprendre le français comme langue étrangère, et les adultes qui veulent apprendre cette langue. Dans tous les cas, cette méthode s'adresse aux débutants qui n'ont aucune connaissance du français.

De Vive Voix accorde la priorité à l'apprentissage de la langue parlée utile (cf. pp. 11, 13, 19, ...) mais cela ne veut pas dire que l'écrit est négligé pour autant. Dans la deuxième partie de ce manuel, il existe des chapitres concernant l'initiation à l'orthographe du français. Dans cette méthode, la morphologie et la syntaxe sont étudiées selon une progression qui propose une

Introduction

A l'époque où des méthodologies traditionnelles étaient à la mode et même longtemps après l'instauration officielle des méthodologies directes, "culture et littérature ne faisaient qu'un. La littérature était à la fois **la** culture et parlait **de la** culture; on apprenait la langue pour fréquenter les grandes œuvres et devenir des personnes «cultivées»" (1999 : 112). Ce qui est important dans les méthodes traditionnelles est plutôt la culture source ou la culture de départ. Avec les méthodologies audio-orale et audio-visuelle, à partir de 1945, "l'objectif n'est plus accéder à la littérature, mais à la langue (plus précisément à la langue courante)" (*Ibid.* : 113). La littérature est remplacée par la langue comme référentiel. A partir de l'approche communicative et de la démarche interculturelle de la fin des années 70, début des années 80, "s'élargit l'éventail des référentiels" (*Idem.*). Et enfin, la perspective actionnelle correspond plutôt à l'interculturel. Depuis l'avènement des méthodes et des approches récentes, on va plutôt vers la valorisation de l'apprenant et vers l'interculturel; ainsi la culture cible prend-elle plus d'importance par rapport à la culture source.

Dans cet article nous allons présenter les différents types de l'interculturel dont sont témoins certains manuels du FLE (faute de ne pas pouvoir présenter tous les manuels) qui se trouvent couverts de "deux concepts génériques:

- la culture-vision (qui correspond, en gros, à la culture savante);
- la culture-action (qui correspond, en gros, à la culture courante)." (*Ibid.* : 105).

L'idée principale de cet article s'est formée dans l'objectif de voir la place

et le rôle de ces deux types de cultures : vision et action, dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE. Ainsi, l'une de nos visées est de présenter ces deux types de culture afin de vérifier leur fonction dans les manuels de langue. D'abord, nous allons présenter les quatre manuels en expliquant leur méthodologie dominante : *Mauger bleu*, *De Vive Voix*, *Campus et Rond-Point*. Ensuite, nous essaierons, à partir d'une étude théorique, de présenter les deux cultures vision et action. Et enfin, nous nous efforcerons d'analyser la place et aussi l'usage de ces deux cultures dans les quatre manuels de langue que nous aurons déjà présentés. Ainsi, nous allons voir quelles sont les méthodes qui ont un point culturel plus ou moins considérable : les méthodes traditionnelles ou celles qui sont plus récentes.

Une brève présentation des méthodes

Avant de nous mettre à étudier la culture la plus représentée dans les manuels du FLE : *Mauger bleu*, *De vive voix*, *Campus*, *Rond-Point*; nous allons en donner un petit résumé et présenter leur approche dominante.

● Mauger bleu et la méthode traditionnelle

On peut nommer la méthodologie traditionnelle, toutes les méthodologies qui "sont basées sur l'enseignement du FLE par le biais de «grammaire-traduction» ou «lecturetraduction»." (Cuq et Gruca, 2005 : 254); celles-ci sont connues sous les noms de «méthode classique» ou de «méthode ancienne» (2001 : 15). Dans les méthodes

Les biais culturels et interculturels dans les méthodes d'enseignement du FLE

Dr. Jaleh KAHNAMOIPOUR

L'Université Tehran

Email : jkahnmoi@ut.ac.ir

Hoda KHAYAT

Doctorante à l'Université Tarbiat Modares

Email:Khythd@yahoo.com



چکیده

باتوجه به اینکه فرهنگ جزء جدانشدنی زبان است، آموختن و یادگیری هر زبان زنده دنیا، آگاهی از فرهنگ آن را نیز ایجاب می‌کند. با یادگیری هر زبان خارجی، زبان‌آموز ارزش‌های جدیدی را کشف می‌کند که اغلب با ارزش‌های جامعه او متفاوت‌اند. فرهنگ ابتدا به‌وسیله کتاب‌های آموزش زبان به زبان‌آموز معرفی می‌گردد و سپس آشنایی او با فرهنگ بیگانه روز به روز بیشتر می‌شود. در این مقاله، بعد از نگاهی اجمالی به چهار کتاب به‌عنوان نماینده کتاب‌های آموزش زبان و بررسی رویکرد هر یک از آن‌ها، به دو اصطلاح فرهنگ خاص (نخبه) و فرهنگ عام (روزمره) اشاره می‌کنیم و به بررسی جایگاه آن‌ها در این چهار کتاب می‌پردازیم. در روش‌های قدیمی و جدید آموزش زبان، فرهنگ چگونه معرفی می‌شود؟ این سؤالی است که سعی داریم طی این مقاله با بررسی سیر تحول کتاب‌های آموزش زبان پاسخگوی آن باشیم.

کلیدواژه‌ها: یاددهی / یادگیری زبان فرانسه، کتاب آموزش زبان، رویکرد، فرهنگ خاص، فرهنگ عام

Résumé

Comme la culture fait partie intégrante de la langue, l'enseignement/apprentissage de toute langue vivante exige la familiarisation avec la culture dont est issue cette langue. En apprenant une langue étrangère, nous découvrons un nouveau monde dont les valeurs diffèrent de celles de notre propre milieu. La culture se présente à l'apprenant, tout d'abord, à travers les méthodes de langue et puis, celui-ci se familiarise, au fur et à mesure, avec la culture étrangère. Dans cet article, après un bref aperçu sur les quatre manuels de langue, en tant que manuels représentatifs du FLE, et leur méthodologie dominante, on fait allusion à deux expressions, culture-vision et culture-action, et on étudie leur place dans ces quatre manuels.

Comment la culture se présente dans les méthodes traditionnelles et celles qui sont plus récentes? C'est la question à laquelle on essaie de répondre au cours de cet article tout en étudiant l'évolution des manuels de langue.

Mots cle: enseignement/apprentissage du FLE, manuel de langue, méthodologie, culture-action, culture-vision