

آموزش زبان

دوره بیست و هشتم، شماره ۳، بهار ۱۳۹۳، ۶۴ صفحه، ۸۵۰۰ ریال

فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی

www.roshdmag.ir/ ISSN: 1606-920x



- **Teacher Feedback:
NO to One-Size-Fits-All
Approach**
- **Vocabulary Assessment Techniques:
A new De-institutionalizing
Assessment Behavior**
- **L'emploi des stratégies de
mémorisation en rapport avec le genre**
- **The Relationship Between Social Support
and Language Learning Orientations
Among Iranian EFL Learners**
- **تاریخچه آموزش و تألیف کتب
درسی زبان انگلیسی در ایران**
- **زبان های خارجی غیرانگلیسی،
فراموشی یا بی توجهی؟**

Foreign Language Teaching Journal

Fremdsprachen
öffnen das
Tor Zu neuen
Horizonten

Foreign
Languages
Open Doors
to New
Horizons

Les langues
étrangères
vous ouvrent
de nouveaux
horizons

Happy
New Year



- سخن سردبیر / محمدرضا عنانی سراب / 2
سی سال آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم... / جک. سی. ریچاردز / مترجم: محمدرسلول سپاهی / 4
تاریخچه آموزش و تألیف کتب درسی زبان انگلیسی در ایران / حمیرا ریاضی / 14
اخبار کتاب های درسی / سید بهنام علوی مقدم و رضا خیرآبادی / 21
میزگرد / زبان های خارجی غیرانگلیسی، فراموشی یا بی توجهی؟ / زهرا حکیم آرا / 22

- 28 /Books/ Sh. Zarei Neyestanak
31 /The Root of the Problem/ J.B. Sadeghian
38 /The Relationship Between Social Support.../ M. Rahimi Domakani & M. Vatankhah
43 /English through Fun/ H. Azimi
49 /Teacher Feedback: NO to One-Size-Fits-All Approach/ R. Norouzian
56 /Vocabulary Assessment Techniques: A new De-institutionalizing.../ F. Mazlum
64 /L'emploi des stratégies de mémorisation.../ H. Shairi & S. Sadidi

♦ 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، می پذیرد. ♦ مطالب باید حروفچینی شده باشند. ♦ شکل قرار گرفتن جدول ها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ♦ نشر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم به کار رفته باشد. ♦ مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشند و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ♦ در متن های ارسالی به جای واژه ها و اصطلاحات بیگانه باید تا حد امکان از معادل های 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 مقاله های رسیده مختار است. ♦ آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات و تکنولوژی نیست و مسئولیت پاسخ گویی به پرسش های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ♦ مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شوند، معذور است.

مدیر مسئول: محمد ناصری
سردبیر: دکتر محمدرضا عنانی سراب
مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک
هیئت تحریریه:

پرویز بیرجندی (استاد دانشگاه علامه طباطبایی)، پرویز مفتون (دانشیار دانشگاه علم و صنعت)، حسین وثوقی (استاد دانشگاه تربیت معلم)، ژاله کهنمویی پور (استاد دانشگاه تهران)، حمیدرضا شعیری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)، نادر حقانی (دانشیار دانشگاه تهران)، مژگان رشتچی (دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال)، سید بهنام علوی مقدم (عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی)

دبیر مشاور: نورالله قربانی (شهرستان های استان تهران)
ویراستار: افسانه حجتی طباطبایی
طراح گرافیک: زهرا ابوالحلم

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵
دفتر مجله: (داخلی ۹۰۳۷۴-۱۱۶۱/۸۸۳۱۵۸۶۲) ۸۸۳۰-۰۲۱ مستقیم
خط گویای نشریات رشد: ۱۴۸۲-۸۸۳۰-۰۲۱
مدیر مسئول: ۱۰۲ / دفتر مجله: ۱۱۳ / امور مشترکین: ۱۱۴
وبلاگ: <http://weblog.roshdmag.ir/fltjournal>
پیام نگار: fltmagazine@roshdmag.ir
صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
شمارگان: ۶۸۰۰ نسخه
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

نیازهای جدید و وضـ

اولین شماره مجله رشد زبان خارجی در سال جدید را با آرزوی سالی پر بار به خوانندگان محترم تقدیم می‌کنیم. و امیدواریم بتوانیم با ایجاد تحولی تازه در نحوه ارتباطمان با مخاطبان خود، سال جدید را به نقطه عطفی در تاریخ مجله تبدیل کنیم. برای روشن شدن دلایل ایجاد تحول لازم است به این نکته اشاره کنیم که با گذشت زمان نیازهای جدیدی رخ نموده‌اند که لازم است به آن‌ها پاسخ داده شود. در سطح ملی، سند تحول آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی با نوآوری در اهداف دروس و به دنبال آن تغییر در تجربیات یادگیری دانش‌آموزان نیازهای جدیدی را ایجاد کرده‌اند. پیشرفت‌های جدید در زمینه فناوری آموزشی، به‌ویژه استفاده از رایانه در آموزش زبان، نیز به ضرورتی انکارناپذیر تبدیل شده است. عامل دیگری که در این زمینه باید مورد توجه قرار گیرد، تغییر در نوع نیازهای زبان‌آموزی است که با تحول در شیوه‌های زبان‌آموزی، محتوای آموزش و سنجش زبان را ضروری ساخته است. اکنون بیش از گذشته نیاز به یادگیری زبان برای اهداف کاربردی احساس می‌شود. به همین دلیل برای آن دسته از مدرسان زبان که در آموزش صرفاً بر دانش زبانی تأکید می‌کنند، ایجاد انگیزه در زبان‌آموزان و حفظ آن بسیار مشکل به نظر می‌رسد. ضرورت توجه به اهداف کاربردی و به تبع آن نوآوری در شیوه‌های آموزش به تلاشی جمعی نیاز دارد که زمینه‌های آن باید فراهم شود تا برآیند تلاش‌های انفرادی به تحول در روش‌ها منجر گردد. در همین راستا باید به این نکته نیز توجه داشت که آموزش زبان در کشور ما در سطوح مختلف تحصیلی و در دو بخش دولتی و خصوصی جریان دارد. توجه به ارتباط این آموزش‌ها و ایجاد هم‌افزایی باعث استفاده بهینه از ظرفیت‌های زبان‌آموزی در کشور خواهد شد. با عنایت به نکات فوق در زیر به خطوط اصلی ایجاد تحول در ارتباط مجله با خوانندگان در سال جدید می‌پردازیم.

مهم‌ترین رکن این تحول باور ما به این اصل است که توفیق مجله در ایفای رسالت خود در گرو تعامل با مخاطبان است. به این معنی که محتوای مجله باید مطابق با نیازهای مخاطبان و با همکاری و مشارکت خود آن‌ها شکل گیرد. برای جامه عمل

رورت پاسخگویی به آنها

پوشاندن به این اصل باید تغییراتی در نحوه تعیین محتوای مجله و سازماندهی آن ایجاد شود. ایده‌ای که به نظر می‌رسد می‌تواند در این زمینه مؤثر واقع شود، ایجاد ستون‌های ثابت با مدیریت افرادی است که از دانش و تجربه کافی در هدایت و شکل‌دهی ستون مربوط به خود برخوردارند. برای روشن شدن مطلب به معرفی چند ستون پیشنهادی می‌پردازیم تا سازوکار علمی کردن ایده روشن شود. یکی از ستون‌هایی که می‌تواند در مجله شکل گیرد، معرفی فنون تدریس موفق از سوی دبیران و مدرسان، چه در مدارس و چه در آموزشگاه‌های زبان، است که می‌تواند در چهارچوب خاصی - که برای این ستون تعیین می‌شود - ارائه شود. ستون دیگری را می‌توانیم به معرفی کتاب‌های درسی آموزش زبان توسط خوانندگان مجله اختصاص دهیم. در این ستون نیز تحت نظارت مدیر ستون در چهارچوبی از قبل تعیین شده، می‌توان کتاب‌های آموزشی زبان را معرفی و نقد کرد. نوآوری در آموزش زبان هم می‌تواند دست‌مایه ستون دیگری در مجله باشد. سایر موضوعاتی که می‌توانند به نیازهای جدید ایجاد شده پاسخ دهند عبارت‌اند از: استفاده از فناوری در آموزش زبان، ایده‌های نو و بدیع در آموزش زبان، معرفی رویدادهای مربوط به آموزش زبان در سطح ملی و بین‌المللی و غیره. به نظر می‌رسد با ایجاد چهارچوب منسجمی برای ارائه محتوا می‌توانیم انتظار داشته باشیم که مخاطبان مجله با توجه به تخصص، علاقه و تجربیات خود به نگارش مطالب متناسب با هر یک از ستون‌های یاد شده بپردازند. این امر باعث می‌شود که در کنار دو تا سه مقاله علمی کاربردی در هر شماره، تعداد قابل توجهی از صفحات به ستون‌هایی اختصاص یابد که محتوای آن را مخاطبان تولید خواهند کرد. با این تمهید می‌توانیم امیدوار باشیم که تعامل لازم با خوانندگان شکل گیرد و از این راه پاسخی در خور نیز به نیازهای مخاطبان داده شود. لازم به یادآوری است که ایده مطرح شده در حال پیگیری است و امید می‌رود به زودی عملیاتی شود. بدیهی است مطرح کردن ایده با این هدف صورت می‌گیرد که خوانندگان محترم مجله ضمن کسب اطلاع از برنامه‌های در دست اقدام، با ارائه نظرات خود ما را در بهبود آنها یاری دهند.

سی سال آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا خارجی: بازتاب اندیشه شخصی (بخش سوم)



۵. چگونه می توانیم مهارت های زبانی چهارگانه

را آموزش دهیم؟

● آموزش مهارت شنیداری

مهارت شنیداری که در مجله های علمی دهه هفتاد نامی از آن به چشم نمی خورد، در دوره کنونی به عنوان مهارتی مستقل پذیرفته شده است و اگرچه در نظریه فراگیری زبان دوم و پژوهش همچنان نادیده گرفته می شود، حداقل در آموزش نقش مهم تری ایفا می کند. امروزه، بخش شنیداری به آزمون های ورودی دانشگاه، آزمون های پیشرفت تحصیلی و سایر آزمون ها اضافه شده است. این موضوع، بیانگر پذیرش توانش در مهارت شنیداری به عنوان بخشی مهم از توانش زبان دوم است و اگر این مهارت در آزمون سنجیده نشود، معلمان توجهی به آن آزمون نمی کنند. دیدگاهی ابتدایی و قدیمی درباره مهارت شنیداری آن را تسلط بر مهارت های مجزا یا همان **مهارت های خرد**^۱ (ریچاردز، ۱۹۸۳) و تمرکز بر مهارت های خرد می داند. رویکرد مهارت محور بر مواردی همچون موارد زیر متمرکز است (رُست، ۱۹۹۰):

- متمایز کردن آواها در واژه ها، به ویژه مقایسه واجی
 - حدس زدن معنای واژه های ناآشنا
 - پیش بینی محتوا
 - توجه به تناقض ها، ابهام ها و اطلاعات ناکافی
 - تمایز قائل شدن بین حقایق و نظرات شخصی.
- جایگاه از دست رفته مهارت شنیداری با تأکید کراشن^۴ بر

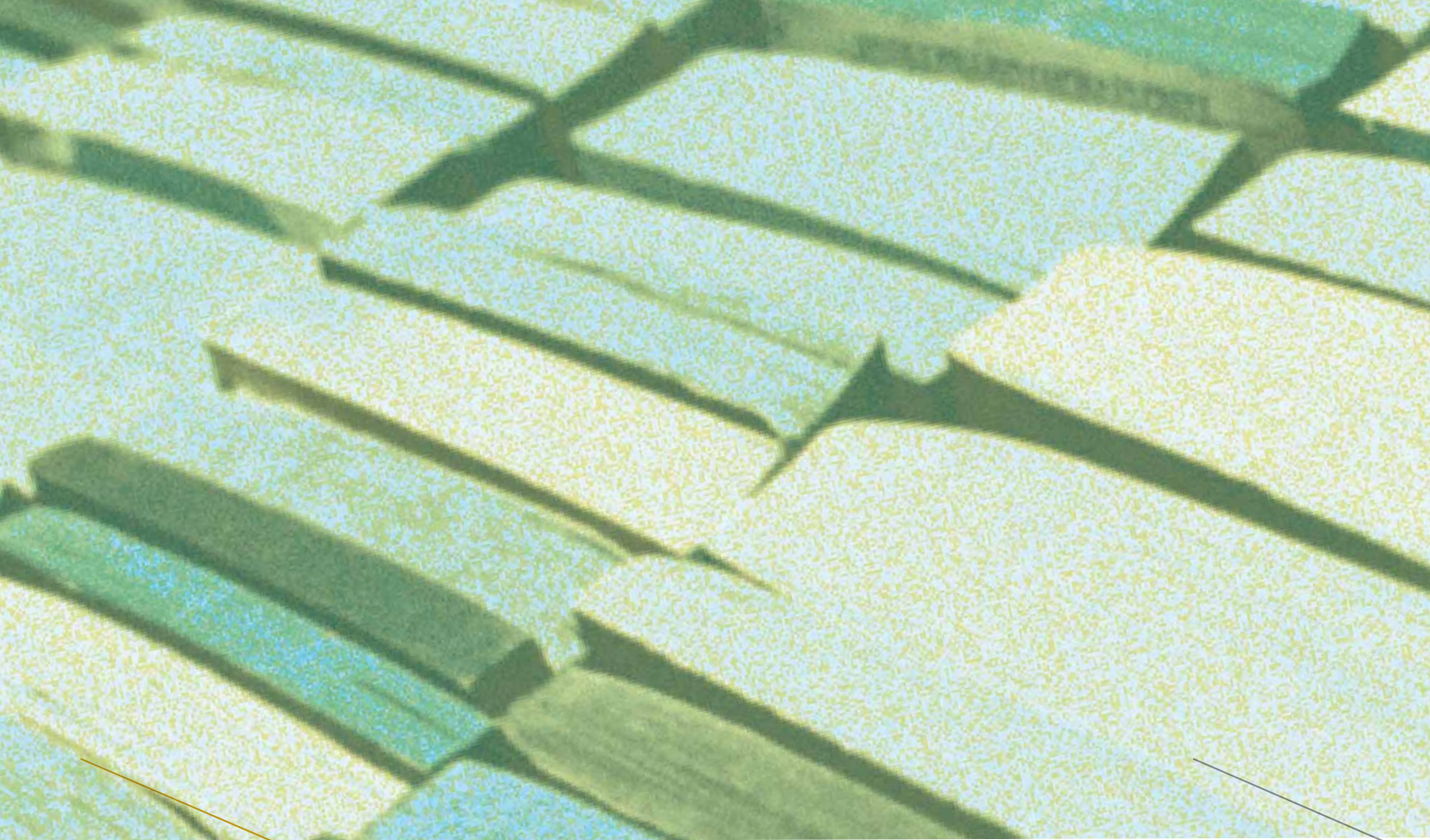
جک. سی. ریچاردز

«سازمان وزرای آموزش و پرورش جنوب شرقی آسیا (سیامیو) مرکز منطقه ای زبان (ارای.ال.سی)، سنگاپور»
مترجم: محمدرسول سپاهی، دانشجوی کارشناس ارشد مترجمی انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی - واحد خوراسگان اصفهان

اشاره

مقاله حاضر بخش سوم از مجموعه نظرات و تجربیات ارائه شده توسط پروفسور جک سی ریچاردز است. در دو شماره پیشین، نویسنده مقاله به تحولات آموزش زبان طی سی سال گذشته پرداخته و به مقوله هایی چون هدف های آموزش زبان انگلیسی، روش تدریس، نقش دستور در آموزش زبان، فرایندهای یادگیری زبان خارجی/ دوم و نقش زبان آموز در آموزش زبان پرداخته است.

حال در ادامه مبحث به نکاتی در مورد مهارت های چهارگانه آموزش زبان و تغییرات و نقطه نظرات متفاوتی که طی سی سال گذشته مطرح شده، می پردازد.



نقش درک مطلب و درون داد قابل درک^۵ در فراگیری، یعنی همان فرضیه درون داد^۶ تا اندازه‌ای بهبود یافت. فرضیه درون داد، بخش اصلی رویکرد طبیعی^۷ است. همچنین در دهه هشتاد و نود، کاربردشناسان زبان الگوهای نظری و جدید درک مطلب را از رشته روان‌شناسی شناختی وام گرفتند. به این ترتیب، پردازش جز به کل^۸ و کل به جز^۹ متمایز شدند. این مسئله، موجب آگاهی از اهمیت دانش پیشین و طرحواره در درک مطلب شد. الگوی شنیداری جزء به کل^{۱۰} معتقد است که گوش دادن، فرایندی خطی و برگرفته از داده‌هاست؛ درک مطلب تا جایی پیش می‌رود که زبان آموز در رمزگشایی سخن موفق باشد. در مقام مقایسه، الگوی شنیداری کل به جزء^{۱۱} از طریق پردازش دقیق درون داد بر اساس انتظارات، استنباط‌ها، هدف‌ها، دانش طرحواره‌ای و دیگر دانش‌های پیشین^{۱۲} زبان آموز را درگیر ساخت معنی می‌کند. گوش دادن فرایندی تحلیلی محسوب می‌شود و حوزه‌های تجزیه و تحلیل گفت‌وگو^{۱۳} و تجزیه و تحلیل گفتمان^{۱۴} بر دانش ما از ساختار گفتمان افزوده‌اند. از مسائل مطرح شده برداشت می‌شود که بلندخوانی نمی‌تواند اساس مناسبی را برای افزایش توانایی مورد نیاز برای گفت‌وگوی واقعی فراهم آورد. اصیل و واقعی بودن مطلب و لهجه بخش مهمی از آموزش مهارت شنیداری را تشکیل می‌دهند و امروزه این امر در آموزش زبان انگلیسی به سخنگویان سایر زبان‌ها^{۱۵} نهادینه شده است. مندلسون^{۱۶} (۱۹۹۴) اصول زیربنایی روش مورد بحث را به شکل زیر خلاصه می‌کند:

- مطالب شنیداری باید دربرگیرنده گونه‌های متفاوتی از متن‌های اصیل - اعم از تک گویی و همگویی - باشد.
- فعالیت‌های ایجاد طرحواره باید بر گوش دادن مقدم باشند.
- راهکارهای گوش دادن کارآمد باید در فعالیت‌های درک شنیداری گنجانده شوند.
- باید به زبان‌آموزان این فرصت داده شود تا با چندین بار گوش دادن به یک متن و کارکردن مستمر بر روی تکلیف‌های شنیداری چالش‌برانگیز، گام به گام این مهارت را افزایش دهند.
- زبان‌آموزان باید بدانند که برای چه و چرا گوش می‌دهند.
- تکلیف‌ها باید فرصت‌هایی برای زبان‌آموزان فراهم آورد تا نقشی فعال در یادگیری ایفا کنند.

در گذشته:

- هدف، به یاد داشتن اطلاعات متن
- درک مطلب مترادف با رمزگشایی بود.
- زبان‌آموز، شرکت‌کننده منفعل درک شنیداری محسوب می‌شد.
- درک مطلب، نشانه یادگیری بود.
- استفاده از سخنگوی بومی در تهیه نوارهای درک شنیداری و تأکید بر لهجه‌های معیار و معتبر
- مطالب درک شنیداری عمدتاً برای هدفی ویژه تهیه می‌شدند.
- تمایز اندکی بین آموزش و آزمون درک شنیداری برقرار می‌شد.

در حال حاضر:

- درک مطلب، ترکیبی از فرایندهای پایین به بالا و بالا به پایین فرض می‌شود.
- زبان آموز، شرکت کننده فعال گوش فرادهی
- درک مطلب، اساس زبان آموزی است.
- آموزش راهکارهای گوش فرادهی مورد تأکید قرار می‌گیرد.
- نقش فعالیت‌های پیش از گوش دادن برجسته شده است.
- گونه‌های متفاوت لهجه، اعم از بومی، غیربومی و همچنین منطقه‌ای در تهیه نوارها و سی‌دی‌های درک شنیداری مورد استفاده قرار می‌گیرد.
- مطالب درک شنیداری اغلب مبتنی بر گفتار اصیل و واقعی و در پی گنجاندن جنبه‌های گفتار اصیل و واقعی در متون شنیداری هستند.

کلیدواژه‌ها

متن‌های اصیل و واقعی، پردازش جز به کل، درون داد قابل درک، تجزیه و تحلیل مکالمه، پیکره زبانی، تجزیه و تحلیل گفتمان، فرضیه درون داد، مهارت‌های خرد، رویکرد طبیعی، دانش پیشین، پردازش کل به جز، طرحواره

آموزش مهارت سخن گفتن

مهارت سخن گفتن همیشه در زبان آموزی مورد توجه ویژه بوده است. با این وجود، هم ماهیت مهارت سخن گفتن و هم نوع نگاه به رویکردهای آموزش آن‌ها در طی سی سال گذشته دستخوش تغییرهای بسیاری بوده است. مهارت سخن گفتن در اوایل دهه هفتاد، این گونه تعریف می‌شد: «تکرار پس از معلم، از بازگویی مکالمه‌ای که حفظ شده است و یا پاسخ دادن به تمرینی مکانیکی» (شرام و گلیسان^{۱۷}، ۲۰۰۰، ۲۶). این موضوع، بیانگر دیدگاه جمله محور به توانش بود که در روش‌های

شنیداری گفتاری^{۱۸} و آموزش زبان در موقعیت^{۱۹} رایج بود. پیدایش مفاهیم توانش ارتباطی و توانش زبانی در دهه هشتاد، منتج به تغییرهای اساسی در درک مفاهیم برنامه‌های درسی و روش‌ها شد که تأثیر آن امروزه نیز مشاهده می‌شود. در دهه هشتاد، نظریه توانش ارتباطی به گسترش برنامه‌های درسی ارتباطی^{۲۰} انجامید. این موضوع، در ابتدا منجر به مطرح شدن برنامه‌های درسی معنی محور^{۲۱}، کنشی^{۲۲}، سطح آستانه^{۲۳} و اخیراً رویکردهای فعالیت محور^{۲۴} و متن محور^{۲۵} شد. روانی کلام، هدف کلاس‌های آموزش مهارت سخن گفتن شد و افزایش روانی کلام ممکن فرض می‌شد، اما چگونه؟ با استفاده از فاصله اطلاعاتی^{۲۶} و سایر فعالیت‌هایی که زبان آموز را علی‌رغم توانش محدود به تلاش برای برقراری ارتباط اصیل و واقعی می‌کرد. برای انجام این امر، راهکارهای برقراری ارتباط^{۲۷} و چانه زنی^{۲۸} توصیه می‌شد؛ هر دو مورد، برای بهبود مهارت‌های گفتاری ضروری محسوب می‌شدند. فعالیت‌های وام گرفته شده از مجموعه فنون مرتبط با یادگیری مشارکتی^{۲۹} منبع مناسبی برای آموزش این ایده‌ها به حساب می‌آمد.

در آموزش زبان خارجی گرایش مشابهی در دهه نود منجر به نهضت توانش زبانی^{۳۰} شد. این نهضت تلاش می‌کرد تا تعاریف سطوح توانشی را در مهارت‌های چهارگانه رشد تولید کند و این سطوح را به عنوان خط مشی برنامه ریزی زبانی به کار گیرد. این نهضت بر این باور است که مفهوم توانش زبانی «اصلی شکل دهنده است که می‌تواند به معلمان کمک کند تا هدف‌های درس و محتوای درس را سازماندهی و مشخص کنند. بر این اساس مشخص می‌شود زبان آموزان بعد از اتمام درس یا برنامه آموزشی باید توانایی انجام چه کاری را داشته باشند» (براگر^{۳۱}، ۱۹۸۵، ۴۳).

هادلی^{۳۲} پنج اصل را برای آموزش توانش زبانی محور مطرح می‌کند:



- باید فرصتهایی برای زبان آموزان ایجاد شود تا بتوانند کاربرد زبانی مورد نظر را در متنهایی که احتمالاً در فرهنگ مقصد با آن مواجه می‌شوند، تمرین کنند.
- باید فرصتهایی برای زبان آموزان ایجاد شود تا بتوانند نقش‌های (اعمال) متفاوت و لازم برای تعامل در فرهنگ مقصد را ایفا کنند.
- در آموزش توانش زبانی محور صحت دستوری کلام باید افزایش یابد. همان‌طور که زبان آموزان سخن می‌گویند، انواع متفاوت آموزش و بازخورد تصحیحی می‌تواند به تسهیل پیشرفت مهارت‌هایشان به سمت کاربرد زبانی درست‌تر و روان‌تر کمک کنند.
- آموزش باید هم پاسخگوی نیازهای عاطفی و هم شناختی زبان آموزان باشد و در این راستا ویژگی‌های شخصیتی متفاوت زبان آموزان؛ همچنین، سبک‌های یادگیری آن‌ها را مورد توجه قرار دهد.
- باید درک فرهنگی به روش‌های مختلف ایجاد شود تا زبان آموزانی که به فرهنگ‌های دیگر حساس هستند، برای زندگی بهتر در جامعه زبان مقصد آماده شوند. (هادلی، ۱۹۹۳: ۷۷)
- مفهوم انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی^{۳۳} تغییر مفهوم توانش ارتباطی به توانش میان فرهنگی^{۳۴} را موجب شده است. دستیابی به توانش میان فرهنگی مبدل به هدفی برای سخن‌گویان بومی و زبان آموزان شده و این نوع توانش بر چگونگی برقراری ارتباط با روش‌های مناسب در محیط‌های چندفرهنگی متمرکز شده است. به هر حال، امروزه الگوهای تعامل گفتاری دیگر نمی‌توانند تنها مبتنی بر ششم زبانی زبان‌شناسان و نویسندگان کتاب‌های درسی باشند بلکه باید یافته‌های تجزیه و تحلیل مکالمه و تجزیه و تحلیل پیکره زبانی^{۳۵} در مورد گفتار اصیل و واقعی در آن‌ها لحاظ شده باشد. این نکات به مطرح شدن موارد زیر منجر شده است:
- ماهیت عبارتی بخش عمده‌ای از زبان گفتار و نقش برش‌های

- زبانی^{۳۶} (معنا یا گروه‌های نواختی همچون: «روز دیگر/ واقعاً غافلگیر شدم/ وقتی یکی از دوستان قدیمی دوران مدرسه/ با من تماس گرفت^{۳۷}»)
- تکرار پاره گفتارهای ثابت یا بخش‌های تکراری مکالمه^{۳۸} در زبان گفتار (برای مثال: صحیح است، می‌دانی منظورم چیست^{۳۹})
 - ماهیت اشتراکی تعامل گفتاری که مشتمل بر فرایندهایی همچون نوبت‌گیری^{۴۰}، بازخورد^{۴۱}، و مدیریت موضوع مکالمه^{۴۲} است.
 - تفاوت‌های بین گفت‌وگوی تعاملی^{۴۳} و گفت‌وگوی مبادله‌ای^{۴۴}

در گذشته:

- سخن گفتن و تعامل گفتاری، روش‌های ایجاد تسلط بر الگوها و ساختارها دستوری محسوب می‌شدند.
- سخنگوی بومی به‌عنوان الگو استفاده می‌شد.
- الگوها مبتنی بر ششم زبانی نویسنده بود.
- برنامه‌های درسی دستوری و موقعیتی بودند.
- تمرین‌های الگویی، تمرین‌های جایگزینی و مکالمه‌ها فعالیت‌های اصلی کلاس درس بودند.
- صحت دستوری هدف اصلی بود و خطاهای زبانی به سختی تحمل می‌شد.
- توانش گفتاری وابسته به تسلط بر ساختارهای دستوری تصور می‌شد.
- آموزش معلم محور غالب بود.

در حال حاضر:

- سخن گفتن و تعامل گفتاری، پایه و اساس یادگیری است.
- از سخنگوی بومی و غیربومی به‌عنوان الگو استفاده می‌شود.
- هدف، یادگیری زبان انگلیسی برای برقراری ارتباط میان فرهنگی است.

Speaking Skill

• درک ترتیب

• توجه به جزئیات ویژه

• استنباط

• مقایسه

• پیش‌بینی

این مهارت‌ها اغلب مجزا آموزش داده می‌شدند. همانند مهارت گوش دادن، دیدگاه‌های پایین به بالای خواندن نظریه و آموزش را تحت‌الشعاع قرار داده بود و گرایش به آموزش زبان از طریق متن غالب بود. زبان‌آموزان معمولاً متن‌های حاوی فهرست واژگان را می‌خواندند و سپس به پرسش‌های درک مطلب پاسخ می‌دادند. در بسیاری از کلاس‌ها، تفاوت اندکی بین رویکردهای آموزش و آزمون مهارت خواندن به چشم می‌خورد. خواندن پیشرفته بیشتر نوعی توانمندسازی فرهنگی بود تا خواندن برای هدف‌های دنیای واقعی.

طی سی سال گذشته، رشته‌های روان‌شناسی زبان، علوم شناختی، کلام، تجزیه و تحلیل متن و پژوهش پیرامون خواندن زبان دوم به‌طور قابل ملاحظه‌ای بر درک ما از فرایندهای خواندن زبان دوم افزوده‌اند. پژوهش، موضوع‌هایی همچون موارد زیر را در بر گرفته است: نقش طرحواره موقعیتی^{۴۵} و طرحواره محتوایی^{۴۶} در درک زبان دوم، ماهیت پیوستگی^{۴۷} و انسجام^{۴۸}، تأثیر تفاوت میان فرهنگی بر دانش طرحواره‌ای، نقش دانش پیشین و چگونگی تأثیر آگاهی از ساختار متن^{۴۹} و ساختار متن بر درک مطلب^{۵۰}. پژوهش‌ها بیانگر این نکته است که خوانندگان زبان دوم می‌توانند از درک ساختارهای متنی بهره ببرند و از راهکارهای طراحی متن با تأکید بر ساختار و کاربردهایشان استفاده کنند.

نقش واژگان در خواندن نیز به‌طور مفصل مورد پژوهش قرار گرفته است. موضوع‌های مورد بررسی، مشتمل بر موارد زیر است:

• در الگوها تجزیه و تحلیل پیکره زبانی لحاظ شده است.

• برنامه‌های درسی کاربردی هستند یا از نوع دیگری از برنامه درسی ارتباطی استفاده می‌شود.

• هم صحت دستوری و هم روانی کلام هدف اصلی هستند.

• خطاهای زبانی بیشتر تحمل می‌شوند.

• توانش گفتاری وابسته به تسلط بر عبارت‌های واژگانی و رسوم مکالمه است.

• به آگاهی فرهنگی توجه می‌شود.

• فعالیت‌های دوفره و گروهی غالب‌اند.

کلیدواژه‌ها

برش‌های زبانی، توانش ارتباطی، برنامه درسی ارتباطی، تجزیه و تحلیل مکالمه، رسوم مکالمه، یادگیری مشارکتی، راهکارهای برقراری ارتباط، تجزیه و تحلیل پیکره زبانی، بازخورد، فصاحت، برنامه درسی کاربردی، فاصله اطلاعاتی، گفت‌وگوی تعاملی، توانش میان فرهنگی، گفت‌وگو برای حصول معنا، برنامه‌های درسی ادراکی، فعالیت، برنامه‌های درسی فعالیت‌محور، برنامه‌های درسی متن محور، برنامه درسی آستانه‌ای، مدیریت موضوع گفت‌وگو، گفت‌وگوی مبادله‌ای، نوبت‌گیری

• آموزش مهارت خواندن

در دهه هفتاد، توانایی خواندن زبان دوم تسلط بر خرد مهارت‌های ویژه خواندن یا همان مهارت‌های خرد محسوب می‌شد؛ دیدگاهی که امروزه نیز تاحدودی هنوز هم در رویکردهای آموزش مهارت خواندن لحاظ می‌شود. مهارت‌ها اساس آموزش مهارت خواندن به زبان دوم را تشکیل داده و مشتمل بر موارد زیر است:

• تشخیص و فهم ایده‌های اصلی

Teaching Reading skill



- تعداد واژگان مورد نیاز برای خواندن متن‌های زبان دوم
 - نقش بافت در درک واژگان جدید متن‌ها
 - رابطه بین توانش زبانی و توانایی خواندن
 - راهکارهای به‌خاطر سپردن واژگان
 - به‌کارگیری مؤثر واژه‌نامه
 - یادگیری اتفاقی واژگان از طریق خواندن
- درباره موضوع آخر، هو و نیشن^{۵۱} (۱۹۹۲) دریافتند که ۵۰۰۰ واژه برای لذت بردن از خواندن رمان‌های کوتاه و ساده نشده لازم است، در حالی که هازنبرگ و هالستیچن^{۵۲} (۱۹۹۶) به این نتیجه رسیدند که دو برابر این تعداد برای خواندن مطالب سال اول دانشگاه لازم است. هر دو پژوهش بر ضرورت افزایش واژگان به‌عنوان بخشی از آموزش مهارت خواندن تأکید می‌کنند؛ زیرا فراگیرندگان زبان دوم معمولاً آمادگی لازم را برای خواندن متن‌های ساده نشده ندارند.
- تفاوت بین روان‌خوانان و دشوارخوانان نیز در پژوهش‌ها مورد توجه واقع شد و گرایش به آموزش راهکار را شکل داد. در آموزش مهارت خواندن، آموزش راهکارهای خواندن، به‌ویژه در مورد دشوارخوانان قابل حصول محسوب می‌شود. به‌نظر می‌رسد روان‌خوانان فعالانه در خواندن شرکت می‌کنند و استفاده از راهکارهای یادگیری خود را کنترل می‌کنند. تفکر حاکم در آموزش راهکارهای خواندن به زبان دوم موارد زیر را توصیه می‌کند (جانزن^{۵۳}، ۲۰۰۰):
- آموزش راهکارهای زیر همراه با متن.
 - الگوسازی صریح و مستقیم راهکارها و آموزش نحوه بازخورددهی
 - تغییر راهکارها و به‌کارگیری مجدد و مداوم آن‌ها برای متن‌ها و تکلیف‌های بعدی

- آموزش راهکارها طی مدت زمانی طولانی.
 - گریب^{۵۴} توصیه می‌کند که یافته‌های پژوهشی زیر در رویکردهای خواندن زبان دوم لحاظ شوند:
 - اهمیت ساختار گفتمان و تصاویر گرافیکی
 - اهمیت واژگان در زبان آموزی
 - ضرورت آگاهی زبانی و توجه کردن به زبان و ساختار نوع متن
 - وجود آستانه توانشی زبان دوم در خواندن
 - اهمیت آگاهی فراشناختی^{۵۵} و راهکارآموزی
 - ضرورت گسترده خوانی
 - مزیت‌های تلفیق خواندن و نگارش
 - اهمیت آموزش محتوا محور^{۵۶} (گریب، ۲۰۰۲: ۲۷۷)
- اگرچه برنامه‌های خواندن زبان دوم اغلب جهت برآورده‌سازی نیازهای زبان‌آموزان برای هدف‌های دانشگاهی طراحی شده‌اند، نقشی که زبان انگلیسی به‌عنوان زبان عصر اطلاعات و ارتباطات^{۵۷} ایفا می‌کند، موجب بازاندیشی در مورد رویکردهای آموزش مهارت خواندن در بسیاری از نقاط جهان شده است. امروزه زبان‌آموزان باید به‌کارگیری آموخته‌ها و دانش برای حل مشکلات را بیاموزند و بتوانند یادگیری را به موقعیت‌های جدید منتقل کنند. متخصصان آموزش و پرورش استدلال می‌کنند که زبان‌آموزان باید مهارت‌های پردازش^{۵۸} تحلیلی و مؤثر را از طریق مهارت خواندن، مهارت حل مسئله و تفکر انتقادی^{۵۹} بهبود بخشیده و به‌جای مهارت‌های مورد استفاده در خواندن متن‌های ادبی مهارت‌های تخصصی خواندن^{۶۰} را بیاموزند. این امر باید مبتنی بر استفاده از متن‌های اصیل و واقعی باشد. به‌علاوه، مهارت‌های دانش اطلاعاتی مورد نیازند. به‌عبارت دیگر، این مهارت‌ها برای دسترسی، تجزیه و تحلیل، عملیاتی کردن و به‌کارگیری اطلاعات برگرفته از منبع‌های متفاوت و تبدیل آن‌ها به دانش شخصی و مفید ضرورت دارند (جوکز و مک‌کین^{۶۱}، ۲۰۰۱).

در گذشته:

- خواندن، مهارت‌افزایی بود.
- محدودیت زبانی (دانش واژگانی و دستوری) مانع اصلی توانایی خواندن محسوب می‌شد.
- یادگیری متن محور بود.
- درک مطلب، فرایند رمزگشایی متن‌ها بود.
- مهارت‌های خواندن از طریق متن‌های طبقه‌بندی شده و ویژه افزایش می‌یافت.
- مهارت‌های خواندن متن‌های ادبی و خواندن شعر، نمایشنامه و ادبیات در سطوح بالاتر مورد توجه بود.
- درک مطلب مؤثر منبع رشد مهارت‌های پایه محسوب می‌شد.
- خواندن مبتنی بر متون چاپی بوده و هدف اولیه خواندن به‌دست آوردن اطلاعات بود.

در حال حاضر:

- مهارت خواندن ترکیبی از پردازش‌های جزء به کل و کل به جزء محسوب می‌شود.
- خواندن موفق به استفاده از راهکارهای خواندن متن بستگی دارد.
- یادگیری، زبان‌آموز محور است.
- مهارت‌های خواندن از طریق به‌کارگیری متن‌های اصیل و واقعی افزایش می‌یابد.
- درک مطلب فرایندی خلاق و تعاملی است.
- مهارت‌های تخصصی خواندن و مهارت‌های پردازش اطلاعات

در سطوح بالاتر مورد توجه است.

- مهارت‌های استدلال نقادانه اولویتی برای زبان‌آموزان است تا درک خود را برای حل مشکلات واقعی به‌کار ببرند.

کلیدواژه‌ها

متن‌های اصیل و واقعی، پیوستگی، انسجام، تفکر انتقادی، آستانه توانش زبانی، مهارت‌های خرد، آگاهی فراشناختی، دانش پیشین، مهارت‌های پردازش، واحدهای معنایی، طرحواره، آموزش راهکارها، مهارت‌های تخصصی خواندن، ساختار متن

• آموزش مهارت نگارش

طی سی سال اخیر، موقعیت مهارت نگارش در آموزش زبان و زبان‌شناسی کاربردی به‌طور قابل ملاحظه‌ای بهبود یافته است. دیدگاهی پیچیده‌تر درباره ماهیت مهارت نگارش با توجه به گسترش پژوهش‌های نگارش^{۶۲} و رشته نگارش به زبان دوم، جایگزین این ایده شده که مهارت نگارش تنها «گفتار نوشته شده» است و بنابراین، شایسته توجه جدی نیست. در دهه هفتاد، یادگیری مهارت نگارش به زبان دوم عمدتاً مشتمل بر افزایش دانش واژگانی و زبانی بود. همچنین، آشنایی با الگوهای نحوی و ابزارهای انسجام متن که ساختار متن را تشکیل می‌دهند، ضروری محسوب می‌شد (هایلند^{۶۳}، در رسانه‌ها). یادگیری مهارت نگارش به زبان دوم پیروی الگوهای معلم و به‌کارگیری آن‌ها بود و رابطه تنگاتنگی با یادگیری دستور داشت. ترتیب فعالیت‌های آموزش مهارت نگارش معمولاً این‌گونه بود:

writing skill

- **آشناسازی**^{۴۴}: زبان‌آموزان معمولاً دستور زبان و واژگان را از طریق متن فرا می‌گیرند.
 - **نگارش کنترل شده**^{۴۵}: زبان‌آموزان به بررسی الگوهای معینی می‌پردازند که اغلب از جدول‌های جایگزینی انتخاب شده‌اند.
 - **نگارش هدایت شده**^{۴۶}: زبان‌آموزان از متن‌های الگو تقلید می‌کنند.
 - **نگارش آزاد**^{۴۷}: زبان‌آموزان الگوهای فراگرفته شده را برای نگارش یک نامه، یک بند و غیره به کار می‌برند.
- طی این دوره، فعالیت‌های مبتنی بر نگارش کنترل شده غالب بود و معلمان در پی پیشگیری از خطا و شکل‌گیری عادت‌های صحیح نگارشی بودند. یکی از اولین تلاش‌های نگارنده در عرصه تألیف کتاب‌های درسی کتابی بود با عنوان نگارش هدایت شده از طریق تصاویر^{۴۸} که از این روش نشئت می‌گرفت.
- بعدها آموزش مهارت نگارش بر رویکرد بندالگویی متمرکز شد. این رویکرد بر استفاده از جمله اصلی^{۴۹}، جمله‌های فرعی^{۵۰} و واژگان پیوند دهنده^{۵۱} و تمرین الگوهای کاربردی متفاوتی همچون روایتگری، توصیف، مقایسه و مقابله و توضیح متمرکز بود. مشخص شد که نگارش خوب نیازمند چیزی فراتر از توانایی نگارش جمله‌های صحیح دستوری است. جمله‌ها باید پیوسته^{۵۲} و کل متن باید منسجم^{۵۳} باشد. رشته بلاغت مقابله‌ای^{۵۴} برداشت‌های متفاوت از انسجام را در میان فرهنگ‌ها بررسی کرد. مطالعه متن‌های الگو در رویکرد بندالگویی نقشی اساسی داشت. زبان‌آموزان ویژگی‌هایی از متن الگو را بررسی می‌کنند و سپس بر طبق الگو، بندهای خودشان را می‌نویسند.

در دهه نود، نگارش فرایندی^{۵۵} بُعد جدیدی را در آموزش مهارت نگارش مطرح کرد. این رویکرد، بر نویسندگی و راهکارهای به کار گرفته شده برای نگارش یک قطعه تأکید دارد. نگارش فرایندی «پیچیده»، تکرار شونده و خلاق محسوب می‌شود که در آن رؤس مطالب کلی برای نویسندگان زبان اول و دوم بسیار مشابه است: یادگیری مهارت نگارش مستلزم پرداختن به فرایند نگارش کارآمد و مؤثر است (سیلوا و ماتسودا^{۵۶}، ۲۰۰۲، ۲۶۱). فرایندهای نگارشی^{۵۷} استفاده شده توسط نویسندگان و همچنین راهکارهای متفاوت به کار گرفته شده توسط نویسندگان متبحر و کم‌تجربه‌تر بررسی شد. در نتیجه استفاده از نظریه و کاربرد نگارش به زبان اول، به زودی فرایندهایی همچون برنامه‌ریزی^{۵۸}، نگارش اولیه^{۵۹}، بازبینی^{۶۰}، ویراستاری^{۶۱} و بازخورد همسانان^{۶۲} به فراگیرندگان زبان دوم آموزش داده شد.

اخیراً آموزش مهارت نگارش به زبان دوم در بعضی از نقاط جهان تحت تأثیر رویکرد ژانر محور^{۶۳} قرار گرفته است. توجه این رویکرد به روش‌های کاربرد زبان برای هدف‌های ویژه در متن‌های ویژه است؛ به عبارت دیگر، استفاده از سبک‌های متفاوت^{۶۴} نگارش. در این رویکرد نگارش فرایندی است که مستلزم مجموعه روابط پیچیده بین نویسندگی، خواننده و متن است. از آثار هالیدی^{۶۵}، مارتین^{۶۶}، سوالز^{۶۷} و دیگران این گونه برداشت می‌شود که رویکرد سبک محور نه تنها در پی رفع نیازهای نویسندگان به زبان دوم است، بلکه چگونگی اثربخشی متن‌ها را بررسی می‌کند. جوامع کلامی^{۶۸} مثلاً تجار، کاربردشناسان زبان، مهندسان و نویسندگان آگهی‌های تبلیغاتی درک مشترکی از متن‌های مورد استفاده و



- یادگیری از طریق تقلید و تمرین الگو
- تفاوت اندک آموزش مهارت نگارش و آموزش دستور
- تلاش برای اجتناب از خطا از طریق نگارش کنترل شده و هدایت شده
- معلم، ارائه‌دهنده بازخورد
- تسلط بر الگوهای کاربردی مورد نظر در سطوح بالاتر (روایتگری، توضیح و توصیف)
- رویکرد نتیجه محور
- تأکید بر نگارش شخصی

در حال حاضر:

- تمرکز بر فرایندهای نگارش
- تمرکز بر انواع ادبی
- تمرکز بر انواع متن و سازماندهی متن‌ها
- استفاده از بازخورد همسانان
- تمرکز بر راهکارهای نگارش کارآمد.

کلیدواژه‌ها

فرایندهای نگارش، پژوهش‌های نگارش، بلاغت مقابله‌ای، انسجام، به هم پیوستگی، جوامع کلامی، طرح‌ریزی، ویراستاری، توضیحات، سبک، رویکرد سبک‌محور، رویکرد بندالگویی، بازخورد همسانان، برنامه‌ریزی، نگارش فرایندی، جمله فرعی، انواع متن، جمله اصلی، واژگان پیوند دهنده.

پی‌نوشت‌ها

1. microskills
2. Richards
3. Rost
4. Krashen
5. comprehensible input
6. input hypothesis
7. Natural Approach

خلق شده دارند و انتظارانشان از ویژگی‌های رسمی و کاربردی چنین متن‌هایی یکسان است. نظریه نوع متن (ژانر) پژوهش‌های بسیاری را درباره انواع نگارش موجب شده است، چه انواع کلی نگارش (برای مثال: روایتگری، توصیفی و استدلالی) و چه انواع متن^{۸۹} (برای مثال: گزارش کار، نامه تجاری، آزمون مقاله‌نویسی و گزارش فنی). به عقیده هایلند^{۹۰}، دیدگاه‌های معاصر نگارش به زبان دوم نگارش را یادگیری مهارت‌های نگارشی و دانش افزایی درباره متن، بافت و خوانندگان می‌دانند. از این دیدگاه نه تنها نویسندگان نیازمند راهکارهای عملی برای طرح‌ریزی و بازبینی هستند بلکه به درکی روشن از ژانر نیاز دارند تا بتوانند براساس بایدها و محدودیت‌های متن‌های ویژه بنویسند و تجربه بیندازند. بنابراین، امروزه حوزه نگارش به زبان دوم حوزه‌ای پویاست و پژوهش‌های بسیاری را موجب می‌شود. هایلند (در رسانه‌ها) گرایش‌های پژوهشی کنونی در نگارش به زبان دوم را بر طبق سه مقوله نویسندگان، متن‌ها و خوانندگان طبقه‌بندی کرده و موارد زیر را در فهرست موضوع‌های پژوهشی نگارش به زبان دوم آورده است:

- راهکارهای بازبینی که نویسندگان به کار می‌گیرند.
- انتقال راهکارهای نگارش از زبان اول
- اولویت‌های زبان آموزان درمورد بازخورد
- منبع‌های بازخورد مورد استفاده زبان آموزان
- ویژگی‌های واژگانی، نحوی و یا کلامی سبک ویژه
- کارآمدی راهکارهای آموزشی برای سبک‌های متفاوت
- دیدگاه‌های خوانندگان در مورد کارآمدی متن‌ها
- راهکارهایی که به زبان آموزان کمک می‌کند تا خوانندگان را در نگارش مورد خطاب قرار دهند.

در گذشته:

- تمرکز بر دستور و ساختار جمله

8. bottom-up processing
9. top-down processing
10. bottom-up model of listening
11. top-bottom model of listening
12. prior knowledge
13. conversation analysis
14. discourse analysis
15. Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL)
16. Mendelsohn
17. Shrum and Glisan
18. Audiolingualism
19. Situational Language Teaching
20. communicative syllabuses
21. notional syllabuses
22. functional syllabuses
23. threshold level
24. task-based
25. text-based
26. information-gap
27. communication strategies
28. negotiation of meaning
29. Cooperative learning
30. proficiency movement
31. Bragger
32. Hadley
33. English as an International Language
34. intercultural competence
35. corpus analysis
36. chunks
37. "the other day/ I got a real surprise/ when I got a call/ from an old school friend"
38. conversational routines
39. (e.g. is that right, you know what I mean)
40. turn taking
41. feedback
42. topic management
43. interactional talk
44. transactional talk
45. scripts
46. schema
47. coherence
48. cohesin
49. text structure
50. discourse cues
51. Hu and Nation
52. Hazenberg and Hulstijn
53. Janzen
54. Grabe
55. metacognitive awareness
56. Content-Based Instruction
57. Information and Communication Age
58. processing skills
59. critical thinking
60. technical reading skills
61. Jukes and McCain
62. composition studied
63. Hyland
64. familiarization
65. controlled writing
66. guided writing
67. free writing
68. Guided Writing Through Pictures
69. topic sentence
70. supporting sentences
71. transitions
72. cohesive
73. coherent
74. contransitive rhetoric
75. process writing
76. Silva and Matsuda
77. composing processes
78. planning
79. drafting
80. revising
81. editing
82. peer feedback
83. genre approach
84. genres
85. Halliday
86. Martin
87. Swales
88. discourse communities
89. text types



Success

تاریخچه آموزش و تألیف کتب درسی زبان انگلیسی در ایران

حمیرا ریاضی، دبیر زبان انگلیسی منطقه درمیان



اشاره

گزارشی که با عنوان «تاریخچه آموزش زبان انگلیسی و تألیف کتب درسی زبان انگلیسی در ایران» به نظر خوانندگان محترم می‌رسد، گزیده‌ای از اسناد و مدارک موجود درخصوص زبان انگلیسی در برنامه درسی است که در آغاز با اشاراتی به اهمیت و گستردگی کاربرد زبان انگلیسی در جهان امروز می‌پردازد. در ادامه، مؤلف اهداف آموزش زبان انگلیسی، کتاب‌های درسی و نهادهای مرتبط با تألیف کتب درسی زبان و همچنین ساعت درس زبان را در هفته در دوره‌های گوناگون مرور می‌کند.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان انگلیسی، تألیف کتب درسی زبان

انگلیسی، آموزش زبان انگلیسی در ایران

مقدمه

«زبان انگلیسی در حال حاضر مهم‌ترین زبان جهانی به حساب می‌آید و زبان مادری بیش از ۴۰۰ میلیون نفر در دوازده کشور جهان است. این تعداد گویشور در مقایسه با ۸۸۵ میلیون نفری که به زبان چینی ماندگارین صحبت می‌کنند، رقم ناچیزی است اما ۴۰۰ میلیون نفر نیز هستند که انگلیسی زبان دومشان است و چند صد میلیون نفر نیز به صورت رسمی و نیمه‌رسمی در قریب به ۶۰ کشور جهان با این زبان آشنایی دارند. البته ممکن است با احتساب لهجه‌های مختلف تعداد گویشوران زبان چینی به انگلیسی برسد اما مسلماً زبان انگلیسی از لحاظ جغرافیایی محدوده وسیع‌تری را به خود اختصاص داده است و لذا نسبت به زبان چینی جهانی‌تر به نظر می‌رسد. سرعت انتشار این زبان نیز خارق‌العاده است.

رسانه‌ها و حمل و نقل

زبان انگلیسی در بخش رسانه‌ها و حمل و نقل زبان غالب است. برای برقراری ارتباط در سفرهای خارجی از این زبان استفاده می‌شود. در کلیه فرودگاه‌های بین‌المللی خلبانان و مراقبان پرواز به انگلیسی صحبت می‌کنند. در سفرهای دریایی از پرچم و علائم نوری استفاده می‌شود ولی به گفته یکی از افراد گارد ساحلی آمریکا «اگر لازم باشد که کشتی به صورت کلامی ارتباط برقرار کند، از زبانی رایج استفاده می‌شود که غالباً انگلیسی است.» گمان می‌رود که پنج شبکه رادیو - تلویزیونی از بزرگ‌ترین شبکه‌های جهانی انگلیسی‌زبان شامل ABC، BBC، CSB، CBC، NBC، حدوداً ۳۰۰ میلیون مخاطب داشته باشند. علاوه بر این، زبان تعداد زیادی از شبکه‌های ماهواره‌ای نیز انگلیسی است.

عصر اطلاعات

بیش از ۸۰ درصد اطلاعات ذخیره شده در بیش از صد میلیون کامپیوتر در سرتاسر دنیا به زبان انگلیسی است. همان‌طور که سه‌چهارم محصولات پستی تلکس‌ها و تلگراف‌ها انگلیسی است، ۸۵ درصد از مکالمات تلفنی بین‌المللی نیز به انگلیسی است. دستورالعمل برنامه‌های کامپیوتری و خود نرم‌افزارها نیز اغلب با زبان انگلیسی حمایت می‌شوند. امروزه بیش از ۸۰ درصد کل مقالات علمی ابتدا به زبان انگلیسی منتشر می‌شوند. بیش از نیمی از نشریات علمی و فنی به زبان انگلیسی منتشر می‌شوند.

تجارت بین‌المللی

انگلیسی زبان تجارت بین‌المللی است. وقتی یک تاجر ژاپنی می‌خواهد در هر نقطه‌ای از اروپا قراردادی ببندد، چنانچه مذاکراتش به زبان انگلیسی باشد احتمال بیشتری برای عقد قرارداد دارد. نام کشور سازنده بر روی محصولات کارخانه‌ها به زبان انگلیسی نوشته می‌شود و شرکت‌های بین‌المللی زبان انگلیسی را برمی‌گزینند. شرکت‌های خودروسازی نیسان و داتسون مکاتبات بین‌المللی‌شان را به زبان انگلیسی انجام می‌دهند. در سال ۱۹۸۵، ۸۰ درصد کارمندان ژاپنی شرکت «میتسوبی» می‌توانستند به زبان انگلیسی صحبت کنند، مطلب بخوانند و به این زبان بنویسند. شرکت خودروسازی «تویوتا» نیز دوره‌های زبان انگلیسی گذاشته است.

دیپلماسی

انگلیسی در حال حاضر جایگزین اغلب زبان‌های اروپایی شده است که در قرون پیش زبان بین‌المللی محسوب می‌شدند. از جمله زبان فرانسه که روزگاری زبان دیپلماسی بوده، انگلیسی زبان رسمی سازمان‌های بین‌المللی امداد مانند Oxfam، سازمان‌های حمایت از کودکان و همچنین یونسکو، ناتو و سازمان ملل نیز هست.

گوش مختلط

در کشورهایی که مردمشان به زبان‌های گوناگون صحبت می‌کنند، انگلیسی زبان رایج است. در کشور هندوستان مردم تقریباً به ۲۰۰ زبان مختلف صحبت می‌کنند ولی در این میان تنها ۳۰ درصد افراد به زبان رسمی این کشور، هندی، حرف می‌زنند. راجیو گاندی در نطقی که پس از ترور مادرش خطاب به مردم هندوستان ایراد کرد، با آن‌ها به زبان انگلیسی سخن گفت.

زبان رسمی

انگلیسی زبان رسمی یا نیمه‌رسمی بیست کشور آفریقایی از قبیل سیرالئون، گینه، نیجریه، لیبیا و آفریقای جنوبی است.

ضرورت و اهمیت آموزش زبان خارجی

با توجه به اهمیت و نقش زبان انگلیسی در ارتباطات بین‌المللی، آموزش این زبان در کشور ما نیز از چند دهه قبل آغاز شده است. ضرورت و اهمیت آموزش زبان انگلیسی در برنامه درسی این‌گونه بیان شده است.

۱. ابعاد آموزشی:

- لزوم بهره‌گیری از دانش و فناوری ملل دیگر و استفاده از منابع علمی خارجی، آموزش همگانی زبان را به یکی از ملزومات جامعه امروز تبدیل کرده است.
- از آنجا که در دنیای امروز حجم انبوهی از اطلاعات و داده‌های علمی معتبر از طریق شبکه اینترنت و به زبان‌های خارجی ارائه می‌شود، دستیابی به این منابع و اطلاعات مستلزم آشنایی با زبان خارجی است. علاوه بر این، گسترش سریع رسانه‌های ارتباط جمعی نیز آموزش زبان خارجی را الزامی ساخته است.
- تک‌زبانی و خارج نشدن از مرزهای زبان مادری و بی‌اطلاعی از رویدادهای علمی جهان خارج، باعث افت کیفی مراکز علمی و پژوهشی کشور می‌شود. آموزش زبان خارجی یکی از راه‌های حضور فعال در دنیای علم، برقراری ارتباط علمی با مراکز دانشگاهی خارج از کشور و در نتیجه، ارتقای سطح کیفی دانش در مراکز آموزش عالی داخل کشور است.
- انتقال صحیح مفهوم و منظور به زبان خارجی، تفکر منطقی را در زبان‌آموزان تقویت می‌کند و باعث می‌شود آن‌ها از اعتماد به نفس بیشتری برخوردار شوند.
- در فرایند یادگیری زبان خارجی، زبان‌آموزان به شناخت عمیق‌تری از مقوله زبان، به‌ویژه زبان مادری، دست می‌یابند و در نتیجه، این امکان برایشان فراهم می‌شود که از مهارت‌های زبان مادری به نحو مؤثرتری استفاده کنند.
- یادگیری زبان خارجی به رشد مهارت‌های فراشناختی کمک می‌کند و به زبان‌آموزان این امکان را می‌دهد که مهارت‌های آموخته شده را در سایر یادگیری‌های خود به کار گیرند.

۲. ابعاد اقتصادی:

- یادگیری زبان خارجی موجب ارتقای دانش افراد در زمینه کاری خود و افزایش مهارت‌های شغلی آن‌هاست.
- برقراری روابط علمی، فرهنگی و اقتصادی با کشورهای

خارجی مستلزم آشنایی کافی با فرهنگ جامعه مقابل و روحیات افراد آن است که این مهم به وسیله تسلط به زبان آن ملت به دست می آید.

● آشنایی زبانی و فرهنگی با کشورهای خارجی امکان استفاده از فرصت‌های کاری، تجاری و بازرگانی را در این کشورها فراهم می‌سازد. طبعاً حضور اقتصادی در خارج، افزایش درآمدهای کشور را در پی دارد.

۳. ابعاد اجتماعی - فرهنگی:

● آموزش زبان و برقراری ارتباط با گویشوران خارجی به معنای ورود زبان‌آموزان به فرهنگ‌های جدید است. با توجه به اینکه نداشتن اطلاعات کافی درباره فرهنگ‌های مختلف گاهی عکس‌العمل‌های غیرمنطقی (تمجید بی‌مورد و یا تحقیر ناخواسته طرف مقابل) به دنبال دارد، آموزش زبان خارجی و تعامل زبان‌آموزان با فرهنگ‌های جدید، موجب می‌شود افق دید آن‌ها نسبت به این فرهنگ‌ها گسترش یابد و در نتیجه زمینه درک متقابل فراهم شود.

آموزش زبان خارجی باعث آشنایی زبان‌آموزان با تفکرات و عقاید جدید نیز می‌شود. این آشنایی، مقایسه آرا و عقاید بیگانه با آرا و عقاید بومی را در پی دارد که موجب تقویت تفکر منطقی در زبان‌آموزان می‌شود. ضمن آنکه کسب موارد مثبت از فرهنگ کشورهای دیگر و نقد موارد منفی نیز زمینه‌ساز تحول فکری و رشد شخصیتی زبان‌آموزان است.

● با توجه به نقش زبان به عنوان پل برقراری ارتباط با جوامع دیگر، یادگیری زبان خارجی مناسب‌ترین روش برای معرفی فرهنگ و جامعه کشور به جوامع خارجی است.

● آشنایی زبانی و ارتباط با افراد بومی هر کشور در موطن خود و یا کشورهای دیگر، زمینه‌ساز تفاهم و درک متقابل است.

۴. ابعاد سیاسی:

● از جمله راه‌های گسترش و تقویت روابط سیاسی بین کشورهای مختلف، آموزش متقابل زبان است. آشنایی افراد جامعه با فرهنگ متقابل و تفاهم بین دو فرهنگ مختلف، نزدیکی ملت‌ها و تعمیق روابط آن دو را به دنبال دارد. طبعاً روابط سیاسی مناسب، علاوه بر تحکیم موقعیت بین‌المللی کشور، زمینه‌ساز پذیرش نظرات گوناگون آن کشور در صحنه جهانی و نیز رشد سرمایه‌گذاری خارجی و بهبود روابط سیاسی و اقتصادی می‌شود. (راهنمایی برنامه درسی زبان‌های خارجی، ۱۳-۹)

«ضرورت آموزش زبان تنها به جنبه اطلاع‌رسانی و تبادل اطلاعات محدود نمی‌شود و ابعاد مهم دیگر، از جمله ابعاد آموزشی تربیتی و تعامل اجتماعی نیز مطرح است که اهمیت بیشتری از بعد اطلاع‌رسانی دارند؛ چون به رشد فکری شخص و تعامل اجتماعی وی مدد می‌رسانند.» (همان، ۳-۲)

به‌طور خلاصه

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

آنجا که مراودات اجتماعی تحت تأثیر تعامل جوامع بشری و رشد فناوری توسعه پیدا می‌کند، برای برقراری ارتباط سازنده و آگاهانه ضروری است مترجمان علاوه بر زبان مادری که به آنان امکان تعامل در سطح روابط میان‌فردی (خانوادگی، محلی و ملی) را 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 بین فرهنگی، در توسعه اقتصادی مانند صنعت گردشگری، تجارت، فناوری، توسعه علم و هوشیاری اجتماعی سیاسی مؤثر است.» (سند برنامه درسی ملی: ۱۰۷)

اهداف برنامه درسی زبان خارجی

قبل از شروع تألیف یک کتاب باید اهدافی برای آن تعیین کرد. میزان نیل به این اهداف نشان‌دهنده میزان موفقیت یک کتاب است.

از گذشته‌های دور برای تدریس زبان خارجی اهدافی مدنظر بوده و اهدافی نیز تعیین شده است. در این قسمت سعی داریم به اهدافی که در گذشته در برنامه درسی زبان خارجی تعیین شده است، نگاهی اجمالی بیندازیم.

«هدف آموزش و پرورش در زمان تأسیس دارالفنون:

۱. آشنایی با علوم و فنون و فرهنگ جدید مغرب‌زمین
۲. آموختن زبان‌های فرانسه، انگلیسی و روسی و...
۳. بهره‌گیری از دانش و تجربه معلمان خارجی
۴. اعزام محصل به خارج» (صفوی، ۱۳۸۳: ۱۷۵)

«هدف‌های زبان خارجی در دوره راهنمایی تحصیلی

در سال ۱۳۴۵:

۱. آشنا ساختن دانش‌آموزان با مطالعه و خواندن و نوشتن یک زبان خارجی
۲. کمک به دانش‌آموزان و راهنمایی آنان برای استفاده از مآخذ و منابع خارجی برای افزایش تجارب و اطلاعات
۳. کمک به ایجاد و برقراری تفاهم صحیح بین‌المللی از راه آشنایی با علوم و ادبیات و هنر و به‌طور کلی تمدن کشورهایی که به آن زبان سخن می‌گویند.» (همان: ۱۸۳)

«هدف‌های دوره راهنمایی تحصیلی در طرح تغییر

بنیادی آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۹:

کمیسیون دوره راهنمایی طرح بنیادی تغییر نظام آموزش و پرورش هدف‌های این دوره را به تفکیک مقوله‌های

آموزشی در دو حیطه شناختی و عاطفی اعلام کرده بود که یکی از آن اهداف در حیطه علمی، آموختن حداقل یک زبان خارجی بود.» (همان: ۱۸۸)

چگونگی تألیف کتب درسی ● در گذشته

«در سال ۱۲۹۰ شمسی قانون اساسی وزارت معارف به تصویب رسید و تعلیمات عمومی و اجباری جزو وظایف دولت قرار گرفت. بر طبق این قانون همه دستگاه‌های تعلیم و تربیت دولتی و خصوصی با برنامه یکسان، زیر نظارت دولت قرار گرفت و دوره تعلیمات ابتدایی شش سال و تعلیمات متوسطه نیز شش سال تعیین شد.

در سال ۱۳۰۰ شمسی قانون شورای عالی فرهنگ به تصویب رسید. مطابق این قانون، مؤلفان ملزم شدند که کتاب‌های درسی را مطابق برنامه‌ای که از طرف وزارت معارف^۲ به آن‌ها ابلاغ می‌شد، تألیف نمایند» (معمدی، ۱۳۸۲: ۱۲۲). «تهیه کتاب‌های دبیرستانی هم مورد توجه وزارت معارف قرار گرفت و در تاریخ ۲۷ مهرماه ۱۳۱۷ تصویب‌نامه‌ای از هیئت وزیران گذشت که در آن نگارش کتب دبیرستانی را نیز بر عهده وزارت معارف قرار داد. به دنبال این تصویب‌نامه، کمیسیونی از دبیران، دانشیاران و استادان در هر موضوع تشکیل شد تا کتاب‌های دبیرستان را برنامه‌ریزی و تألیف نمایند. بر طبق آیین‌نامه مقرر شد همه کتاب‌های دبیرستانی بر طبق یک اسلوب مطلوب و موافق با اصول آموزش و پرورش نگارش یابد؛ به‌طوری که علاوه بر مواد علمی و ادبی مؤید خصال ملی و ملکات راسخه باشد که از عهد باستان سرشته نهاد ایرانیان بوده است.

به‌دنبال این اقدام مؤثر، در مدت سه سال هشتاد جلد کتاب دبیرستانی به سرمایه وزارت فرهنگ منتشر شد. این کتاب‌ها که

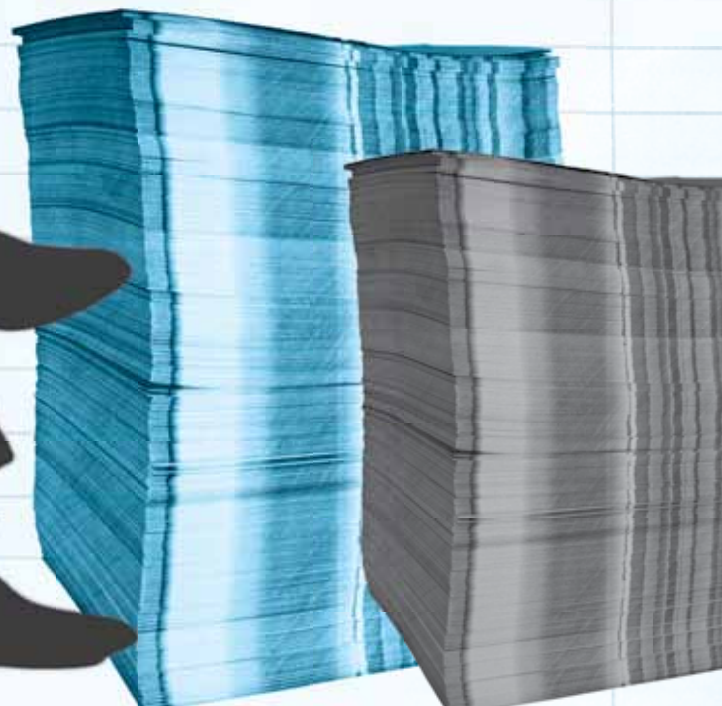
به‌عنوان کتاب‌های وزارتی معروف بودند، از نظر دقت در صحت مطالب و زیبایی چاپ و نوع کاغذ و جلدسازی نسبت به کتاب‌های قبلی در سطح بسیار ممتازی قرار گرفتند.

افرادی که در هر یک از گروه‌های درسی شرکت داشتند، از موجه‌ترین و شایسته‌ترین افراد متخصص و صاحب‌نظر آن زمان بودند.» (همان: ۱۲۵-۱۲۳)

«در شهریور ۱۳۲۰، نیروهای متفقین به کشور ما وارد شدند و آثار شوم جنگ جهانی دوم در ایران ظاهر شد. بهای کالاها و خدمات در کشور افزایش و درآمد دولت کاهش یافت. چاپ و توزیع کتاب‌های درسی هم با اشکالات فراوان روبه‌رو شد. اصولاً تصدی امور بازرگانی به وسیله دولت مورد شک قرار گرفت و بسیاری از کارهایی که دولت انجام می‌داد، به بخش خصوصی منتقل شد. آزادی تألیف کتاب‌های درسی هم بحث گرم روز شد و آنان که منافعی در این راه برای خود متصور بودند، به پا خاستند و از رقابت علمی و آزادی چاپ و تألیف سخن گفتند و دلایلی بر تأیید نظر خود اعلام نمودند.

وزارت فرهنگ نیز که در فکر کاهش مسئولیت خود بود تألیف و تهیه کتاب درسی را آزاد اعلام کرد. (۱۳۲۴)» (همان: ۱۲۶)

«مرحوم جلال آل‌احمد مقاله «بلیشوی کتاب‌های درسی» را در همین مورد نوشت. با وجود آنکه در سال ۱۳۳۵ شورای عالی فرهنگ اساسنامه‌ای راجع به کتاب‌های درسی دبیرستان‌ها و موضوع چاپ و توزیع و بهای آن‌ها تصویب کرد و کمیسیون‌هایی برای حصول اطمینان از «صحت



مطالب، هماهنگی با برنامه‌ها، رعایت نظم منطقی، هماهنگی اصطلاحات و سادگی و روانی عبارات و ملاحظات تربیتی» تشکیل داد، باز هم نتیجه نبخشید و گره از کار نگشود. به ناچار وزارت فرهنگ تألیف و نشر کتاب را دوباره به موجب تصویب‌نامه مورخ ۴۱/۱۲/۱۸ خود بر عهده گرفت و به کار پرداخت.» (همان: ۱۲۷) «دکتر پرویز ناتل خانلری وزیر فرهنگ درباره کتاب‌های درسی چنین گفت (۲۴ شهریوری ۱۳۲۴):

وضع کتاب‌های درسی ایران در سال‌های اخیر از نظر ابتذال محتویات و تنوع بی‌حد و حصر و گرانی آن‌ها و زد و بندها و سوءاستفاده‌هایی که در کارها بود به جایی رسید که می‌بایست تصمیمات قاطعی به نفع مردم گرفته شود و آن فساد و هرج و مرج پایان یابد.

این تصمیم قاطع در جلسه مورخ ۱۳۴۱/۱۲/۱۸ هیئت وزیران به صورت تصویب‌نامه زیر اعلام شد. به منظور بهبود وضع کتب درسی دبستان‌ها و دبیرستان‌ها و تهیه متن کتاب‌هایی که متناسب با پیشرفت

سازمان کتاب‌های درسی ایران در حدود ۱۵ سال از نظر تولید کتاب‌های درسی نوآوری‌های چشمگیری انجام داد. کتاب‌هایی که برای نخستین بار در آن سازمان تألیف شد، از نظر درستی متن، تناسب با یادگیرنده، زیبایی چاپ و جلدبندی با کتاب‌های گذشته بسیار متفاوت بود

ماده ۱: تألیف و تهیه کتاب‌های درسی دبستان و دبیرستان از این تاریخ منحصر بر عهده وزارت فرهنگ (آموزش و پرورش کنونی) است.

ماده ۲: برای تهیه متون این کتاب‌ها هیئتی در وزارت فرهنگ مرکب از عده‌ای از دبیران و استادان و سایر دانشمندان به تشخیص و دعوت وزارت مزبور تشکیل می‌گردد.

ماده ۳: مادامی که چاپخانه‌های وزارت فرهنگ یا دولتی تا آن حد مجهز نشده است که بتواند کلیه کتاب‌های مورد نیاز را تهیه کند، وزارت فرهنگ می‌تواند چاپ و توزیع این کتاب‌ها را به شرکتی مرکب از ناشران و کتابفروشان که صلاحیت فنی و علمی و مالی این شرکت مورد تأیید وزارت فرهنگ قرار گیرد برای مدت معینی واگذار نماید.

ماده ۴: تا زمانی که متن تمام یا بعضی از کتاب‌های دبیرستانی از طرف هیئت مذکور در ماده ۲ تهیه نشده وزارت فرهنگ می‌تواند از بین تألیفات موجوده موقتاً یک کتاب را برای تدریس هر ماده درسی انتخاب و بر طبق مقررات این تصویب‌نامه منتشر کند.» (همان: ۱۲۸)

«در سال ۱۳۴۵ نظام آموزشی ایران از نظر هدف،

برنامه و مواد آموزشی تغییر کرد.

مقاطع تحصیلی از دو مقطع ابتدایی و متوسطه به سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه تغییر یافت. تعداد رشته‌ها و مواد درسی نسبت به گذشته افزایش کلی پیدا کرد. تهیه برنامه و تعیین سرفصل‌های هر ماده درسی بر عهده دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی قرار گرفت و تألیف کتاب و چاپ و توزیع آن بر عهده سازمان کتاب‌های درسی ایران بود.» (همان: ۱۳۰)

«کتاب‌های دبستان و راهنمایی براساس اصول یادگیری و توجه به نیازهای فردی و اجتماعی دانش‌آموزان تألیف شد. سازمان کتاب‌های درسی ایران در حدود ۱۵ سال از نظر تولید کتاب‌های درسی نوآوری‌های چشمگیری انجام داد. کتاب‌هایی که برای نخستین بار در آن سازمان تألیف شد، از نظر درستی متن، تناسب با یادگیرنده، زیبایی چاپ و جلدبندی با کتاب‌های گذشته بسیار متفاوت بود.» (همان: ۱۳۲)

«قانون تشکیل سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی) که مسئولیت تألیف و چاپ و توزیع کتاب‌های درسی ایران را نیز بر عهده دارد، در ۲۷ تیرماه ۱۳۵۵ به تصویب مجلس شورای ملی رسید و سازمان تشکیل شد. مسئولیت این سازمان بسیار گسترده‌تر از تألیف کتاب درسی است. در زیر بخشی از یک ماده از این قانون را ملاحظه می‌کنیم:

ماده ۲. وظایف سازمان عبارت است از:

- پژوهش در محتوای برنامه‌های آموزش و پرورش در دوره‌های مختلف تحصیلی با توجه به نیازمندی‌های کشور و توانایی و خصوصیت روانی دانش‌آموزان و تشخیص و تعیین هدف‌های هر دوره تحصیلی و تهیه و تنظیم برنامه‌های درسی و تعیین نسبت‌های مطلوب برای تحصیلات در سطوح و رشته‌های مختلف.

در ماده ۶ این قانون آمده است که: از تاریخ تشکیل این سازمان وظایف و اعتبارات و تعهدات سازمان کتاب‌های درسی به این سازمان منتقل می‌شود.» (همان: ۱۳۳ - ۱۳۲)

تا اینجا متوجه شدیم که وظیفه تألیف کتاب‌های درسی بر عهده چه ارگان‌هایی بوده است اما این ارگان‌ها از چه زمانی به تألیف کتاب درسی زبان انگلیسی پرداختند؟

وقتی در کتاب «تاریخ آموزش و پرورش ایران از ایران باستان تا ۱۳۸۰ هجری شمسی» با تأکید بر دوره معاصر همراه با معرفی کلیه وزرای علوم، معارف، فرهنگ و آموزش و پرورش به جداول مواد درسی و امتحانی دوره‌های ابتدایی، راهنمایی تحصیلی متوسطه نظری و فنی و حرفه‌ای از ۱۳۳۷ تا ۱۳۸۰ ه.ش نگاه می‌کنیم، اولین بار در سال ۱۳۴۶ در مقطع راهنمایی با درسی به نام «زبان خارجی» مواجه می‌شویم. در پیوست ۳ کتاب فوق که حاوی جدول مواد درسی و امتحانی دوره راهنمایی تحصیلی می‌باشد، هر جا سخن از زبان خارجی آمده در جدول شماره ۱ گردآوری شده است.

نحوه امتحان	مواد امتحانی	ساعت تدریس			نام درس	
		اول	دوم	سوم		
		۴	۴	۴	زبان خارجی	تقسیم ساعات برنامه هفتگی دوره سه ساله راهنمایی ^۱
شفاهی (تمرینات کتبی)	زبان خارجی					مواد درسی سال اول راهنمایی تحصیلی براساس مصوبه جلسه ۸۰ شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۵۰/۷/۱۱
		۲	۲	۲	زبان خارجی	ساعات درسی دوره سه ساله راهنمایی مصوبه جلسه ۹۰ شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۵۱/۳/۲۸
شفاهی و کتبی	زبان خارجی					مواد درسی امتحانات دوره راهنمایی تحصیلی مصوبه جلسه ۱۰۳ شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۵۱/۱۱/۴
شفاهی و کتبی	۱. قرائت زبان خارجی ۲. دیکته و ترجمه زبان خارجی					مواد درسی دوره سه ساله راهنمایی تحصیلی مصوبه جلسه ۱۳۹ شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۵۳/۹/۲۴
شفاهی و کتبی	۱. قرائت و مکالمه زبان خارجی ۲. نکات دستوری و درک مطلب و املاء و جمله نویسی زبان خارجی					مواد امتحانی پایه های تحصیلی دوره راهنمایی تحصیلی مصوبه جلسه ۱۸۸ شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۵۹/۲/۷
		۴	۴	-	زبان خارجی	مواد درسی و ساعات تدریس دوره سه ساله راهنمایی تحصیلی مصوبه جلسه ۴۱۹ شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۶۶/۶/۱۱
شفاهی و کتبی					۱. قرائت و مکالمه زبان خارجی ۲. دستور، درک مطلب و املاء و جمله نویسی زبان خارجی	مواد درسی و نوع امتحان پایانی هر درس در دوره راهنمایی تحصیلی مصوبه جلسه ۶۵۳ مورخ ۱۳۷۹/۶/۱۷ شورای عالی آموزش و پرورش

جدول شماره ۱ (صفوی، ۱۳۸۲: ۳۴۹-۳۴۵)

در زمینه برنامه ریزی و تألیف کتاب های درسی فعالیت می کند. معاونت راهنمایی دفتر تألیف، به همراه کارشناسان ذی ربط، مسئولیت برنامه ریزی و تألیف کتاب های درسی دوره راهنمایی و اجرای آزمایشی و سراسری این کتاب ها را به عهده دارد. مراحل کار این گونه است که پس از تدوین راهنمای برنامه درسی توسط شورای برنامه ریزی گروه درسی و اعتباربخشی، نقدهای درون و برون سازمانی، روی آن انجام می شود تا به تأیید شورای هماهنگی علمی سازمان برسد. سپس، کتاب مورد نظر تدوین می شود و پس از طی دو سال اجرای آزمایشی و تأیید نهایی، در مرحله اجرای سراسری قرار می گیرد.

از جدول فوق می توان دریافت که سیر تحولات این درس در نام درس، ساعات تدریس، مواد امتحانی و نحوه امتحان براساس مصوبات جلسات شورای عالی آموزش و پرورش بوده و از سال ۱۳۴۶ شروع شده و تاکنون ادامه داشته است.

● در دوره حاضر

علی رضا صادقی میاب، معاون وقت دوره راهنمایی تحصیلی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی: دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی، یکی از دفاتر سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش است که

پنج نفر متخصص موضوعی، متخصصان تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی درسی و روان‌شناسی، معاون دوره، مسئول گروه هماهنگی دوره تحصیلی، کارشناس مسئول گروه درسی مربوطه، چند تن از معلمان مجرب، یک نماینده از دفتر راهنمایی وزارت آموزش و پرورش اعضای شورای برنامه‌ریزی گروه درسی هستند. اما برای در نظر گرفتن ویژگی‌ها و نیازهای جسمی، فکری و روانی دانش‌آموزان در تدوین کتاب‌های درسی چه می‌کنند؟

در مرحله اول، این کار با بهره‌گیری از پژوهش‌ها، متخصصان، معلمان و کارشناسانی که با دانش‌آموزان ارتباط مستقیم دارند، و نامه‌های ارسالی از طرف معلمان و دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. مرحله بعد، زمانی است که کتاب تدوین و به مدارس فرستاده شده است. در این مرحله، افرادی برای اعتباربخشی و

ارزشیابی به مدارس

اعزام می‌شوند و پس

از گفت‌وگو با معلمان،

اولیا، دانش‌آموزان

و کارشناسان،

پرسش‌نامه‌هایی را کامل

می‌کنند که اطلاعات

لازم در زمینه‌های فوق

نیز به‌دست می‌آید.

(دادار، ۱۳۸۹: ۳۱)

خلاصه

از سال ۱۲۹۰

تعلیمات عمومی و

اجباری زیر نظر دولت

قرار گرفت. در آن زمان

کتاب درسی را مؤلفان

طبق نظر وزارت معارف تألیف می‌کردند. در سال ۱۳۲۰ چاپ و

توزیع کتاب درسی به بخش خصوصی واگذار شد و وزارت فرهنگ

تألیف و تهیه کتاب درسی را آزاد اعلام کرد و در تألیف کتاب

درسی بلبشویی حاکم شد. در سال ۱۳۴۱ وزارت فرهنگ تألیف

و نشر کتاب درسی را مجدداً برعهده گرفت. در سال ۱۳۴۵ مقطع

راهنمایی هم به‌وجود آمد. تعیین سرفصل‌های هر ماده درسی

برعهده دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی، و تألیف کتاب و چاپ و

توزیع آن برعهده سازمان کتاب‌های درسی ایران قرار گرفت.

از همین سال در جلسات شورای عالی آموزش و پرورش درسی

به نام زبان خارجی با ۱۲ ساعت تدریس در هفته به تصویب

رسید. در سال ۱۳۵۱ ساعات اختصاص یافته به این درس به ۶

ساعت تقلیل یافت و در سال ۱۳۶۶ به ۸ ساعت رسید اما در تمام این سال‌ها شیوه امتحان همچنان به دو صورت کتبی و شفاهی بوده است.

کتاب پس از تدوین راهنمای برنامه درسی و نیز اعتباربخشی و انجام نقد و تأیید شورای هماهنگی علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و دو سال اجرای آزمایشی به‌صورت سراسری اجرا می‌شود.

نتیجه‌گیری

یادگیری زبان انگلیسی در نیم‌قرن گذشته و در حال حاضر امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است. آموزش زبان انگلیسی از سال ۱۳۴۵ به‌طور مدون و زیر نظر دولت شروع شد و کتب درسی آن همچنان توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش تهیه می‌شود. لذا می‌توان گفت سابقه آموزش زبان انگلیسی در ایران بسیار کم است و ما همچنان در اوایل راهیم.

پی‌نوشت‌ها

۱. وزارت آموزش و پرورش، طرح جدید آموزش و پرورش کشور، برنامه تفصیلی دوره سه ساله راهنمایی، اداره کل مطالعات و برنامه‌ها، تیرماه ۱۳۴۶.

۲. وزارت علوم در سال ۱۳۷۵ قمری برابر ۱۳۳۷ شمسی تأسیس شد. در سال ۱۳۴۷ شمسی برابر ۱۳۸۵ قمری نام آن به «وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه» و در خرداد ۱۳۱۴ شمسی به «وزارت فرهنگ» تغییر کرد. این وزارت‌خانه در آذر ۱۳۴۳ به دو وزارت‌خانه تقسیم شد: یکی وزارت فرهنگ و هنر و دیگری وزارت آموزش و پرورش. در بهمن ۱۳۴۶ نیز به وزارت‌خانه آموزش و پرورش و وزارت علوم و آموزش عالی تقسیم شد.

۳. تصویب‌نامه هیئت وزیران

۴. قانون سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی. مصوب ۱۳۵۵/۴/۲۷ مجلس شورای ملی ایران.

۵. طبق طرح جدید آموزش و پرورش کشور، برنامه تحصیلی دوره سه ساله راهنمایی تحصیلی، اداره کل مطالعات و برنامه‌ها وزارت آموزش و پرورش، در تیرماه ۱۳۴۶.

منابع

۱. صفوی، امان‌الله؛ تاریخ آموزش و پرورش ایران از ایران باستان تا ۱۳۸۰ هجری شمسی با تأکید بر دوره معاصر همواره با معرفی کلیه وزارت علوم، معارف، فرهنگ و آموزش و پرورش، رشد، تهران؛ ۱۳۸۳.

۲. معتمدی، اسفندیار؛ «کتاب‌های درسی در ایران از تأسیس دارالفنون تا انقلاب اسلامی» (۱۳۵۷-۱۳۳۰)، ۱۳۸۲، (قابل دسترسی در پایگاه مجلات تخصصی، آخرین بازنگری ۲۲ مهر ۱۳۹۰)

۳. سند برنامه درسی ملی (بهمن ۱۳۸۹)، نگاشت چهارم، (قابل دسترسی در سایت برنامه درسی ملی، آخرین بازنگری ۲۲ مهر ۱۳۹۰).

۴. وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، گروه زبان‌های خارجی. راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی. (قابل دسترسی در سایت گروه زبان‌های خارجی، آخرین بازدید ۲۲ مهر ۱۳۹۰).

5. http://eng-dept.talif.sch.ir/files/extract-file.Php?file_id=47

اخبار کتاب‌های درسی

فعالیت‌های گروه درسی زبان‌های خارجی



Roshd
& Teachers

سید بهنام علوی مقدم، عضو هیئت علمی و مدیر گروه زبان‌های خارجی
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
Email: eng-dept@talif.sch.ir
رضا خیرآبادی، کارشناس گروه زبان خارجی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی



بسته جدید آموزشی گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف نیز از طریق پایگاه اطلاع‌رسانی اینترنتی خود به نشانی eng-dept.talif.sch.ir مطالب مورد نیاز دبیران، والدین و دانش‌آموزان گرامی را در اختیار ایشان قرار داده است که از آن جمله می‌توان به شیوه ارزشیابی و نمونه سؤالات نیم‌سال اول و پایانی (برای استفاده دبیران درس زبان انگلیسی) اشاره کرد. در کنار اشاعه برنامه درسی پایه هفتم، تألیف بسته آموزشی پایه هشتم نیز آغاز گردیده است و کتاب دانش آموز، کار و معلم این پایه تحصیلی هم مراحل نهایی تألیف خود را می‌گذراند.

همان‌طور که در شماره‌های پیشین به اطلاع رسیده است، تألیف بسته آموزشی درس زبان انگلیسی پایه اول متوسطه اول (هفتم) مهم‌ترین اقدام گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف است که از مهرماه امسال وارد عرصه آموزش کشور گردیده است. به‌منظور اشاعه صحیح بسته مذکور دوره‌های متعددی در سطوح مختلف کشوری، استانی و منطقه‌ای توسط گروه مؤلفان و مدرسان حاضر در دوره‌های میانی برگزار گردید و شیوه صحیح تدریس این بسته آموزشی طبق روال تعیین شده در کتاب راهنمای معلم به همکاران گرامی آموزش داده شد. از آغاز سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ و با شروع تدریس

میزگردی با مؤلفان، معلمان و کارشناسان گروه زبان خارجی

زبان‌های خارجی غیرانگلیسی، فراموشی یا بی‌توجهی؟

زبان‌های خارجی غیرانگلیسی پشت درهای بی‌توجهی، دردی کهنه در انتظار علاج

گزارش: زهرا حکیم آرا



اشاره

با گذشت حدود سی سال از تصویب آموزش زبان‌های خارجی غیرانگلیسی در برنامه درسی و به‌رغم تلاش کارشناسان و مؤلفان کتاب‌های درسی زبان‌های خارجی غیرانگلیسی، آمار تعداد زبان‌آموزان نشان می‌دهد که حمایت چندانی از گسترش این زبان‌ها صورت نگرفته و مشکلات و چالش‌های فراوانی در این مورد هنوز باقی است. در میزگردی با حضور استادان، کارشناسان و مدرسان زبان‌های غیرانگلیسی، مشکلات موجود به بحث گذاشته شد تا با نگاهی آسیب‌شناسانه ریشه‌های مشکلات پیش‌رو شناسایی و راه‌حل‌های احتمالی مشخص شود.



حاضران در میزگرد

دکتر محمد رضا عنانی سراب (سر دبیر مجله رشد آموزش زبان های خارجی، عضو شورای برنامه ریزی و تألیف گروه زبان های خارجی)، شهلا زارعی نیستانک (مدیر داخلی مجله رشد آموزش زبان های خارجی)، دکتر سید بهنام علوی مقدم (کارشناس مسئول گروه زبان های خارجی، مدیر شورای برنامه ریزی و تألیف)، دکتر نادر حقانی (عضو هیئت علمی گروه زبان آلمانی و رئیس مرکز پژوهشی زبان های خارجی دانشگاه تهران)، دکتر رحمتیان (عضو هیئت علمی و مدیر گروه زبان فرانسه در دانشگاه تربیت مدرس)، دکتر هدا خیاط (عضو هیئت علمی گروه زبان فرانسه)، دکتر ژاله کهنمویی پور (عضو هیئت علمی گروه زبان فرانسه)، خانم فیض اله زاده (طراح سؤال زبان آلمانی)، نیلوفر مبصر (عضو هیئت علمی گروه زبان آلمانی)، صدیقه وجدانی (کارشناس زبان آلمانی، مسئول سابق زبان آلمانی در دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی)، خانم اتابکی (مدرس و کارشناس زبان فرانسه).

عنانی سراب: جلسه ما درباره زبان های غیر انگلیسی در برنامه درسی است. برنامه درسی زبان های غیر انگلیسی به دهه اول بعد از انقلاب برمی گردد و در آن زمان بود که این زبان ها به برنامه درسی اضافه شدند. قرار بود این زبان ها در کنار زبان انگلیسی در مدارس لازم را دارند ارائه شوند و به تدریج گسترش یابند اما در عمل پیش بینی ها محقق نشد و زبان های غیر انگلیسی در حال حاضر فقط در تعداد معدودی از مدارس تدریس می شود. تا به حال هم بحث های زیادی درباره چرایی عدم تحقق پیش بینی ها مطرح شده است. محور این جلسه دلایل عدم تحقق این پیش بینی ها است. پرسشی که در این زمینه می توان مطرح کرد این است که آیا سیاست گذاری های آموزش این زبان ها با واقعیات منطبق بوده است که بتوانیم انتظار گسترش آن ها را داشته باشیم. به عبارت دیگر، تا چه حد جایگاه این زبان ها در مقایسه با زبان انگلیسی در سیاست گذاری ها لحاظ شده است؟ آیا امکانات کافی (کتاب و معلم) در مناطق آموزشی فراهم بوده است تا گسترش براساس پیش بینی ها محقق شود؟

حقانی: یکی از اسناد بالادستی در خصوص سیاست گذاری ها نقشه جامع علمی کشور است که می توانست نقش زبان های خارجی را برجسته کند. در غیاب سیاست گذاری های مدون در خصوص زبان های غیر انگلیسی بحث ها و تصمیم گیری ها ابتر می ماند. مشخص نیست چرا آموزش و پرورش این زبان ها را برای آموزش انتخاب کرده است، چه نگاهی به این زبان ها وجود دارد و چرا زبان انگلیسی را ادامه می دهد؟ ما در جریان تولید راهنمای برنامه درسی به دنبال خط مشی ها می گشتیم و اینکه چرا چنین

اتفاقاتی افتاده است. این بود که به شورای عالی آموزش و پرورش و مستنداتی در آنجا رسیدیم که چه درسی در چه مقطعی و در چه سطحی باید شروع شود. در واقع، تنها سند موجود مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش در خصوص تدریس زبان های خارجی بود. باید دید که آیا این سیاست های کلی است که در سطح کلان تأثیر می گذارند؟ آیا علاقه مندی افراد در جامعه و تأسیس رشته های دانشگاهی است که ما را و می دارد به این زبان ها بپردازیم؟ آیا گسترش آموزشگاه های زبان خارجی و پر بودن ظرفیت آن ها و نیز آمار دانشجویان در کشورهای غیر انگلیسی زبان و اروپاست که باعث شکل گیری بحث آموزش این زبان ها می شود؟ و اینکه وجود چه ضعف هایی مانع شکل گیری درست این بحث می شود.

علوی مقدم: همان طور که می دانیم یکی از نهادهای تصمیم گیرنده درباره اینکه چه زبانی در برنامه درسی ارائه شود، شورای عالی وزارت آموزش و پرورش است. قبلاً آلمانی، انگلیسی و فرانسه به عنوان زبان های خارجی مطرح شده بودند و حدود یک سال پیش این شورا شش زبان را به عنوان زبان خارجی مطرح کرد: انگلیسی، آلمانی، فرانسه، روسی، اسپانیایی و ایتالیایی. دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب های درسی هم موظف شد که تدوین این کتاب ها را در برنامه خود قرار دهد. بنابراین، در اسناد بالادستی به زبان های دیگر هم اهمیت کامل داده شده و قطعاً نیازسنجی هایی هم به دلیل ارتباطات بین المللی در این زمینه انجام گرفته است. دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب های درسی نیز با توجه به رویکرد خود با ارائه فعال، کتاب های جدیدی از جمله فرانسه و آلمانی فعلی را تألیف می کند ولی به هر حال باید سیاست کشور به سمتی حرکت کند که زبان های دیگر هم در برنامه درسی قرار بگیرند. با این شیوه پیش زمینه ای هم برای کسانی که در دانشگاه وارد این رشته ها می شوند، به وجود می آید.

رحمتیان: ذهنیت ما در ایران در خصوص آموزش زبان های خارجی با ذهنیت کشورهای دیگر متفاوت است. دانشگاهی که من در فرانسه در آن تحصیل می کردم، ۱۰۵ هزار دانشجو داشت؛ سه دپارتمان مخصوص زبان فارسی، آن هم فارسی باستان، در دانشگاه وجود داشت و تاریخ و فرهنگ و تمدن ایرانیان را مطالعه می کردند اما ما زبان خارجی را مانند یک ابزار مادی و روزمره درس می دهیم، نه ابزاری برای شناخت فرهنگ ها و تمدن های دیگر. اراده گسترش زبان های غیر انگلیسی فقط روی کاغذ آمده است. جمله معروفی بود که «به خاطر خارج شدن از سلطه زبان انگلیسی باید به زبان های دیگر هم توجه کرد» اما در این زمینه مدارس ما بسیار ضعیف عمل کردند. حتی در طرح های پودمانی تربیت معلم تابستان هم در ابتدا استقبال کردند اما پیگیری ای از

طرف مسئولان صورت نگرفت. به هر حال، بحث تقاضا هم هست. البته توجه و پیگیری به این مسئله از بالا وجود نداشت. تمایل دانش‌آموزان هم کم شد. از طرفی، معلمان هم چون آموزش ضمن خدمت نداشته‌اند، سطح زبانشان افت کرده است. بنابراین، یکی از عوامل دخیل تربیت معلم است که در مراکز تربیت معلم به آن پرداخته شود. بحث دیگر بحث خانواده‌هاست؛ خود خانواده‌ها تمایلی برای فرستادن فرزندانشان به کلاس غیر زبان انگلیسی ندارند. یکی از دلایل عدم استقبال آن‌ها شاید در دسترس نبودن کلاس‌هاست. باید در هر منطقه‌ای حداقل یک کلاس غیر زبان انگلیسی باشد. باید توجه داشت که ضرورت یادگیری یک زبان در مطالعات فرهنگی است. متأسفانه این تفکر که این زبان‌ها زبان‌های اروپای غربی یعنی استعمارگران قدیم هستند، تا حدی در کمرنگ شدن میل به آموختن آن‌ها تأثیر داشته است.

رحمتیان: آموزش و یادگیری زبان باید به صورت فرهنگ درآید



رحمتیان: باید اول آموزش و پرورش شرایط و امکانات لازم را آماده کند و پشتوانه اجرایی آن را بپذیرد. آموزش و یادگیری زبان باید به صورت فرهنگ درآید.

وجدانی: زبان جنبه مادی پیدا کرده است. افراد برای هدف‌های مادی خاص خود، مثل مهاجرت و ادامه تحصیل، به زبان آموزی می‌پردازند. به یاد دارم که ما در سال ۱۳۶۳ کتاب تهیه کردیم، آموزش ضمن خدمت گذاشتیم، با انجمن ایران-اتریش همکاری می‌کردیم و معلم اعزام کردیم. با اینکه برنامه‌ها ایرادات داشتند، تا سال ۷۸ هم زبان آموزی خیلی خوب پیش رفت اما باز هم با تغییراتی که ایجاد شد، برنامه تا حدی عقب افتاد. حتی گروه آلمانی تنها گروهی بود که راهنمای روش تدریس داشت اما ایرادی که وارد است این است که انگار سیاست مشخصی برای زبان آموزی وجود ندارد. الان با سیستم جدید آموزشی، یعنی شش سه سه، می‌توان طرح توسعه جدیدی برای زبان‌ها مطرح کرد. می‌توان هنرستان‌ها را دوباره فعال نمود و همراه با رشته‌های فنی، زبان آلمانی را دوباره به درستی وارد نظام آموزشی کرد.

علوی مقدم: دانش خانواده‌ها درباره یادگیری این زبان‌ها و آشنایی آن‌ها با این مسئله بسیار مهم است؛ وقتی تقاضا نیست، قطعاً در عرضه هم مشکلاتی خواهد بود. از تعداد مدارس که مجری تدریس این زبان‌ها بوده‌اند کاسته شده است، دبیران این زبان‌ها هم حالا یا مدیران اجرایی هستند یا درس‌های دیگری را تدریس می‌کنند. گاهی ممکن است تعداد محدودی از مدارس غیرانتفاعی هم، البته به طور غیررسمی، تن به اجرای طرح تدریس زبان‌های غیرانگلیسی بدهند.

کهنمویی پور: هیچ زبانی در دنیا در جایگاه زبان خارجی اول، جای زبان انگلیسی را نگرفته است. تا بوده، زبان‌های غیرانگلیسی در مدارس اجباری نبوده‌اند. تنها راه جذب مردم به سمت یک زبان خارجی دیگر، در نظر گرفتن زبان دوم خارجی در کشور است. الان در لبنان، مالزی و کشورهای همسایه، مردم زبان دوم خارجی دارند. ما فقط یک زبان خارجی داریم که آن هم سه ساعت در هفته در مدارس تدریس می‌شود.

عنانی سراب: همین‌طور است و به نظر می‌رسد نظرات و ایده‌ها باید منطبق بر واقعیات باشند.

فیض‌الله زاده: من به عنوان یک طراح سؤال زبان

عنانی سراب: مخاطبان برنامه درسی، یعنی دانش‌آموزان دوره دبیرستان، هنوز نیازهای آینده‌شان مشخص نشده و انتخاب زبان خارجی برایشان آسان نیست. پس، این وظیفه پدر و مادرهاست که با بررسی نیازهای آینده فرزندانشان به آن‌ها در انتخاب کمک کنند. باید یک برنامه تبلیغاتی و آگاه‌سازی وجود داشته باشد و خانواده‌ها را در این زمینه مهم یاری دهد.

آلمانی از راهنمایی تا دبیرستان، نهایی، سوم و ادارهٔ سنجش آموزش و پرورش، سؤال طرح می‌کنم و می‌بینم که متقاضی کم نیست. حتی در دستورالعمل‌های سنجش آمده است که زبان‌های انگلیسی، فرانسه و آلمانی در بارم‌بندی سؤالات شبیه به هم باشند. از مدرسهٔ وزارت امور خارجه در نیاوران، هر سال برای پیش‌دانشگاهی حدود بیست و هفت هشت ورقه می‌آید. به نظر می‌رسد متقاضی هست اما حمایت کم است.

رحمتیان: برای رسیدن به نتیجهٔ مطلوب باید براساس آسیب‌شناسی‌ها، راه‌حل‌ها و پیشنهادها جمع‌آوری شده و به‌صورت مکتوب به شورای عالی برنامه‌ریزی منعکس شوند. به‌نظر من اگر قرار است برنامه‌ای اجرا شود، چرا پایه‌ای نباشد؟ همه به‌خوبی مستحضرد که چهار تا شش سالگی بهترین زمان و شرایط برای یادگیری زبان خارجی است؛ شش تا نه سالگی شرایط برای زبان‌آموزی بسیار خوب است؛ و از نه تا یازده سالگی شرایط خوب است. چون تارآواها هنوز منعطف‌اند و ذهن آمادگی کامل دارد. بعد از آن در دبیرستان زبان مثل ریاضیات به‌شکل تحلیلی آموخته می‌شود. یعنی تمام زحمات برای برنامه و شیوهٔ ارتباطی فعال و خودباورانه به هدر می‌رود و دوباره یک نظام سنتی و ناکارآمد خودبه‌خود جایگزین می‌شود. پس، آموزش زبان از همان زمان آموزش ابتدایی اگر اجباری شود، بهتر است. این تصمیم‌ها باید در سطوح بالا اخذ گردد و به‌عنوان قانون پذیرفته شود.

عنانی سراب: به‌هر حال مسئلهٔ آموزش زبان‌های غیرانگلیسی جزء مصوبات شورای عالی است؛ یعنی قانون است. بنابراین، ما به‌دنبال راه‌حلی هستیم که بتوان به‌اشاعة بهتر این زبان‌ها پرداخت. همه چیز هم به این جلسه ختم نمی‌شود اما این جلسه می‌تواند سرآغازی برای شناسایی محورهای قابل بحث و موضوعات تخصصی‌تر باشد تا آسیب‌شناسی انجام گیرد و متخصصان زبان‌ها نظر بدهند و بعد به این راه‌حل‌ها رسیدگی شود.

خیاط: من سال‌هاست در مدرسه مهدوی کار می‌کنم و در دورهٔ راهنمایی هم آموزش زبان فرانسه داریم. مشکل ما این است که به‌رغم همکاری ما با آموزش و پرورش، امسال کتاب درسی به اندازهٔ کافی

نبود. همین شد که کپی گرفتیم و با دشواری زیاد کتاب را به بچه‌ها رساندیم. استفاده از کپی انگیزهٔ بچه‌ها را کم می‌کند.

کهنمویی: یک مسئلهٔ مهم همین کنکور است. خیلی اوقات سؤالات این زبان‌ها غلط هستند. همین باعث می‌شود افراد زبان انگلیسی را در آزمون‌ها انتخاب کنند.

خیاط: نکته این است که ما باید کتاب درسی آموزش و پرورش را به دانش‌آموزانمان ارائه کنیم نه کتاب‌های موجود در بازار را. این هم نمونهٔ دیگری از مشکلات و عدم حمایت‌هاست.

مبصر: به‌خاطر دارم که سال ۱۳۶۲ اولین کلاس آلمانی را خودم راه‌اندازی کردم و تشویق‌نامهٔ آقای حداد عادل، ریاست وقت سازمان، هم هنوز هست. متأسفم که بعد از این همه سال کسی پی درمان این دردهای کهنه نیست؛ درد معلوم است و لاعلاج نیست اما کسی به‌دنبال درمان نیست. در ضمن معتقدم که خیلی خانواده‌ها از ضرورت یادگیری این زبان‌ها آگاه‌اند اما در دسترس بودن این مدارس هم مهم است. وقتی پشتیبانی و حمایت از برنامه صورت بگیرد، همه چیز در دسترس خواهد بود.

حقانی: من با خانم مبصر و دیگر دوستان موافقم و صحبت‌ها نشان می‌دهد که دردها همچنان باقی مانده و کهنه شده‌اند. اجازه بدهید آماری را ارائه کنم؛ در کشورهای اتحادیهٔ اروپا ۹۳ درصد از تمامی بچه‌ها انگلیسی، ۳۳ درصد فرانسه و ۱۳ درصد آلمانی انتخاب می‌کنند. یکی از جنبه‌های مثبت این اتحادیه چندفرهنگی بودن با زمینه‌های متعددی است که می‌تواند به غنی‌سازی آن فرهنگ‌ها بینجامد ولی از طرفی برای متعین کردن

حقانی: یکی از اسناد بالادستی در خصوص سیاست‌گذاری‌ها نقشهٔ جامع علمی کشور است که می‌توانست نقش زبان‌های خارجی را برجسته کند. در غیاب سیاست‌گذاری‌های مدون در خصوص زبان‌های غیرانگلیسی بحث‌ها و تصمیم‌گیری‌ها ابتر می‌ماند.



کهنمویی پور: تنها راه جذب مردم به سمت زبان‌های خارجی دیگر در نظر گرفتن زبان دوم خارجی در کشور است



خارجی‌اش است؛ در واقع، در این بخش هم مهارت ارتباطی فرد مهم است، و بدون زبان این مهارت ارتباطی متعین نخواهد شد. برای این بخش نیاز به یک بخش ارتباطی است تا برنامه پیش برود. درست است که شورای عالی آموزش و پرورش آموزش زبان‌های خارجی را مصوب کرده اما مسئله از اینجا شروع می‌شود و به همین جا هم ختم نمی‌شود؛ یعنی، وقتی قرار است با این مصوبه، این مهارت به عنوان بخشی از ماده درسی در نظام آموزشی وارد برنامه درسی شود، فقط با امضای شورای عالی این اقدام صورت نمی‌گیرد. به دنبال تصویب، امکانات و نیروی انسانی و برنامه درسی لازم است. برای مثال، در برنامه درسی زبان عربی به عنوان یک زبان ارتباطی تعریف شده است؛ در حالی که در شورای عالی زبان عربی به عنوان زبان متون دینی مطرح است. بدیهی است این تناقض بین سیاست زبانی و نقشه یادگیری در برنامه درسی دسترسی به اهداف را مشکل می‌کند. بنابراین، ضمن درک نظام آموزشی حاکم، باید این مشکل چندوجهی در آموزش زبان‌های غیرانگلیسی را از این طریق حل کرد که بینیم بعد از تصویب این برنامه در شورای عالی، مشکل دقیقاً کجاست. چون در زمینه علمی، تربیت مدرس و امکانات آموزشی و برنامه درسی دوستان همه تلاش خود را می‌کنند. باید دید که آیا مشکل در مکاتبات یا پیگیری ابلاغ‌ها بوده است یا برنامه‌ها منتقل نشده‌اند. اگر این روش پیاده شود، نا امید نمی‌شویم و زودتر و سریع‌تر به نتیجه خواهیم رسید.

وجدانی: می‌توان هنرستان‌ها را دوباره فعال کرد و با رشته‌های فنی، زبان آلمانی را دوباره به درستی وارد نظام آموزشی کرد



این فرهنگ‌ها و عینیت یافتن آن‌ها در زندگی روزمره مردم، با آموزش زبان‌های مختلف فرهنگ‌ها و زبان‌های گوناگون آموزش داده می‌شوند و به این ترتیب از سیطره یک زبان خاص هم جلوگیری می‌کنند. آموزش مدرسه‌ای در کنترل دولت‌هاست. این بدان معنی است که در آموزش مدرسه‌ای که شخصیت یک فرد در حال شکل‌گیری است، نظام حاکم است. مهم این است که در چه مقطعی کدام ماده درسی وارد شود. پشت تمام این‌ها تحقیقات روان‌شناختی وجود دارد و هیچ کدام طبق سلیقه خاصی پیش نمی‌رود. هدف تعلیم و تربیت هم نباید منافاتی با منافع جهانی داشته باشد. در یک نظام آموزشی، فرد برای درک جهان و استغنای فرهنگی خود باید با سه حوزه زبان، ریاضیات، علوم طبیعی آشنا شود و این سه پایه اصلی تفکر است. جهان تغییر کرده است؛ ارتباطات زیاد فرهنگی وجود دارد. انگلیسی به ذات خود زبان بین‌المللی

نیست بلکه زبان ابزاری بین‌المللی است. زبان ابزار است و دانستن آن مهارت است. در جهان امروز وقتی مهارت‌های یک انسان را تعریف می‌کنند، اولین مهارت زبان او و دومین مهارت زبان



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات و تکنولوژی 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 آموزش ابتدایی)
- رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی)
- رشد دانش‌آموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی)
- رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)
- رشد جوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم)

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

- رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد آموزش متوسطه
- 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 آموزش متوسطه اول (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول) ♦
- رشد برهان آموزش متوسطه دوم (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم) ♦
- رشد آموزش قرآن ♦ رشد آموزش معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد آموزش 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 و کار و دانش ♦ 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

book examines ten different strategies that can facilitate professional development in language teaching, including peer coaching and journal writing. Besides serving as an invaluable guide for teachers and teacher trainers, *Professional Development for Language Teachers* will serve as a basic text on teacher development for MA TESOL programs.

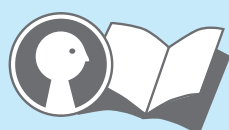
Professor Jack C. Richards is an internationally recognized authority on methodology, teacher development, and materials design, and has taught at universities in the United States, Hong Kong, Singapor, New Zealand, Canada, Indonesia, and Brazil. He has lectured and consulted in East Asia, North and South America, Europe, and Middle East. Professor Richards's many successful texts and teacher-training books include *Approaches and Methods in Language Teaching*, *Reflective Teaching in second Language Classrooms*, *Methodology in Language Teaching*, and *Curriculum Development in Language Teaching*.

Thomas S. C. Farrell is Associate Professor of Applied Language Studies at Brock University in Canada. He has taught at universities in Singapor, Korea, and Canada. He has published in the areas of reflective teaching, language teacher education and development and methodology.



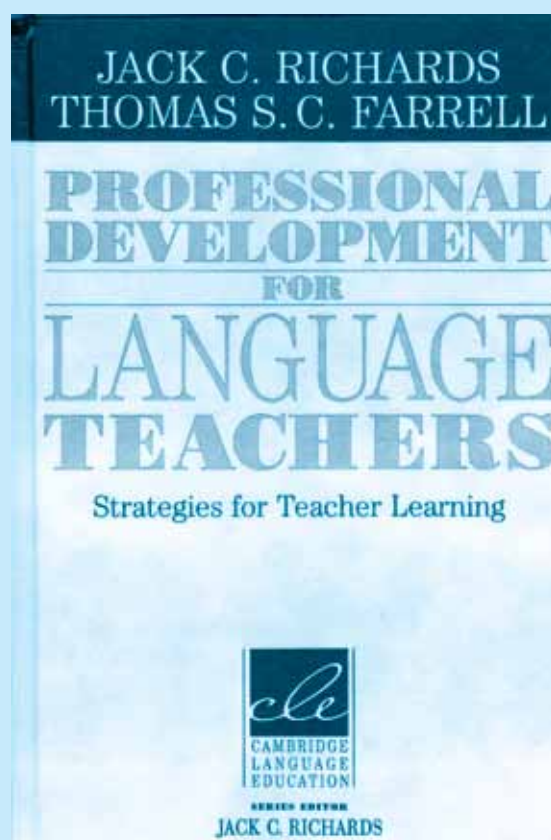
Professional Development For Language Teachers

Strategies for Teacher Learning



Books

Shahla Zarei Neyestanak



Professional Development for Language Teachers is practical introduction for teachers, administrators, and coordinators who wish to implement a coherent and strategic approach to teacher development. The



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سهراب 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 نگه‌دارید).

• نام مجله‌های 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 بوده‌اید، 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 یک‌ساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال

• هزینه اشتراک یک‌ساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

in our orientations toward it. Let me explain: Teacher training programs and their organizers make too much fuss about it. From the start they expect teachers produce in writing a rich detailed description of any prediction and practice they may get involved in their classroom presentation. Many of these trainers insist that teachers should instead of teachers' textbook take their lesson plan to the classroom and act verbatim.

As I see it, if we simplify it to a handful of notes jotted down on the margin of our textbooks we find 'lesson planning' very handy and teacher friendly. We gradually learn to record them in icons and symbols rather than in detailed sentences, most of them in our minds rather than on the margin of texts. Good and not so good habits and abilities take time to grow and get internalized. You cannot expect any runner to run 100 meters under 10 seconds. No film producer expects his actor to walk onto the stage with the scenario at hand.

c. How does a teacher of a foreign language use that language genuinely outside the school environment?

It is important that teachers of a foreign language develop a feeling towards the language they teach: The feeling that what they teach is not merely a school subject to be taught and used in a classroom. To develop such a feeling, it is not enough even not necessary, to have a conscious knowledge of its structures. Rather, teach-

ers need to have some experience of using it for real world problems, as I said a feeling that it exists as something real. You must have a chance to listen to it, use it to get something done with. This all can be done genuinely when and where the authenticity of language in use is not lost. I am sure you have your own ways. In my younger years when I was trying to learn English, to make it real, there were not so many facilities as they are available now. There was only one private library with English books in our city. Its membership was confined to certain celebrities. One day I helped a foreigner while shopping to get a rug he liked. When he learned I was a student learning English he wrote a letter of recommendation to the head of the library. Ever after I was privileged to check out all sorts of books. The three unforgettable which helped me most were:

How to Learn to Paint Water

Color, How to Learn to Type, and An Anthology of Greek Mythology. I taught myself how to paint water color and type my homework without being much conscious of English and by typing my homework won the admiration of my English teacher. Now I have all sorts of tricks up my sleeve to make English real to me like what I am doing now: chewing up and digesting my old sweet memories and sharing them with you. The root of the problem, as I see it, lies in the fact that we as teachers of English as a foreign language, most often, maybe, always take it as a school subject, and rarely, maybe never, take it as a real language used unconsciously for information or pleasure.



know that, though there is a bit of truth with both sides the question does not seem to have easy answers. I hope you agree with me, it is not the case that we leave one class happy and the other unhappy simply because we happen to teach differently or our students behave differently. As I see it, we are happy if we succeed in striking harmony between ourselves and our students; and unhappy if we fail to do so. Better question to leave you with is: how can a teacher strike a harmonious note between himself and the students? Give in to what they desire or discipline them to obey the instructions verbatim? Harmony surely lies in a place between the two. A penny for your thought!

b. Do we need to have written lesson plans for every lesson and every class we teach?

What it is and how it should be prepared, and what it should contain are old issues in any teacher training program. Course organizers argue for and explain; student-teachers get excited about, and make up their minds not to walk into their classrooms without one when they start teaching. Only a few try their hands and luck for a few sessions very soon, however, they brush it under the carpet. Have you ever seriously asked yourself why lesson planning has such an unfortunate fate with foreign language teachers?

The root of the problem, as I see it, lies





The Root of the Problem

J.B.Sadeghian Ph.D in Applied Linguistics

Email: jbsadeghian@gmail.com



Roshd
& Teachers

A Reminder:

A reader kindly wrote: *"I am a freelance English teacher and a regular reader of Roshd, Foreign Language Teaching Journal. I studied (italics is mine) your column about teachers' motivation in the latest issue of this magazine and I found it really 'thought-provoking.'"*

I have chosen the format of 'Notes' for that column because I intend them to be read as notes, as a daily newspaper, short story, a recipe. They are not academic, researched, and documented papers to be studied as such. Most of the time, though proved by experience, they are my own intuitive beliefs, controversial, and their relevance and reliability need to be questioned by the readers.

So please read them to enjoy, test and question their truth. And also, when you write to me write a line or two about yourself. It helps.

Note 5

In 'The Root of the Problem' (Roshd, No. 108), I echoed the common assertion that: "Our English teachers are not motivated enough to carry out a modest successful

teaching." In my own way, there I attempted to brief what motivation is and what a motivated teacher's profile is like. I attached a number of questions to the note. Some readers responded to the attached questions, others wrote supportive comments about the argument itself.

The questions which were usefully controversial and attracted more interests were as follow:

a. Why do most teachers, who teach more than one class a year, do not get the same satisfaction and pleasure from their classes? One class they are happy to work with, the other is the Halloween Night, they are scared to walk in.

Most answers put all the eggs in the learners' baskets. They say a class composed of more willing learners with appropriate previous learning cause the teacher to leave the classroom happier and more satisfied. A few put the ball in the teachers' side and state: In the long run, they argue, especially with younger students, it is the teacher who runs the show and is responsible for his/her satisfaction. We all well

- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *Modern Language Journal*, 78, 359-68.
- Heitzmann, J. (2009). The influence of classroom climate on students, motivation. In R. Lugossy, J. Horváth, & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2008: Empirical studies in English Applied Linguistics* (pp. 207-244). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Lamb, M. (2004a). It depends on the students themselves: Independent language learning at an Indonesian state school. *Language, Culture and, Curriculum*, 17, 229-245.
- Lamb, M. (2007). The impact of school on EFL learning motivation: An Indonesian case study. *TESOL Quarterly*, 41, 757-780.
- Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lier, L. V. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. Applied Linguistics and Language Study Series, Longman.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Language Acquisition*, 23, 369-388.
- Oxford, R. L., & Shearin, J. (1996). Language learning motivation in a new key. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 121-144). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Phan, H. T. T. (2010). *Factors affecting the motivation of Vietnamese technical English majors in the English studies*. Unpublished doctoral dissertation, University of Otago.
- Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Sakai, H. & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37, 57-69.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The roles of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wilkinson, I. A. G., Hattie, J. A., Parr, J. M., & Townsend, M. J. R., et al. (2000). *Influences of peer effects on learning outcomes: A review of the literature*. Auckland: Auckland UniServices. Retrieved from ERIC Database (ED478708).
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.
- Wong, R. M. H. (2008). Motivation and English attainment: A comparative study of Hong Kong students with different cultural backgrounds. *Asia Pacific- Education Researcher*, 16, 45-60.



on L2 learning; therefore, investigating the factors enhancing these orientations can play an important role in pedagogical studies. The results of correlation analyses in the present study showed a significant relationship between support from parents and teachers and LLOs such as job, travel, personal knowledge, and school achievement. Deci and Ryan (1985) assert that a supportive learning situation has three features: autonomy, relatedness, and competence, all of which are associated with motivational orientations. Reeve (1996) defined relatedness as feeling of belongingness, security, support, and value.

EFL teachers and parents are recommended to encourage EFL learners to learn English by notifying them of the benefit of learning English such as finding a well-paid job, gaining good scores in English courses, traveling to English speaking countries, studying abroad, and increasing their personal knowledge by learning English and using English sources. As Larsen-Freeman and Anderson (2011, p. 186) argue, in learning an L2 teachers can provide situations in which “learners interact with other persons or use affective control to assist learning”. They add that “creating situations to practice the target language with others, using self talk, and cooperating or

working with others to share information, obtain feedback, and complete a task” are examples of strategies a teacher can use in the L2 classroom to help learners learn the L2 efficiently.

References

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z., (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53, 3-32.
- Dörnyei, Z., & Csizer, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology* 24, 1-31.
- Gao, X. (2006). Strategies used by Chinese parents to support English language learning: Voices of “elite” university students. *RELC Journal*, 37, 285-298.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.

As Larsen-Freeman and Anderson (2011, p. 186) argue, in learning an L2 teachers can provide situations in which “learners interact with other persons or use affective control to assist learning”



English speaking countries for education or business, and school achievement.

Having different orientations for learning English may compensate for the lack of language ability and learning among EFL learners because motivational orientations have been broadly accepted by teachers

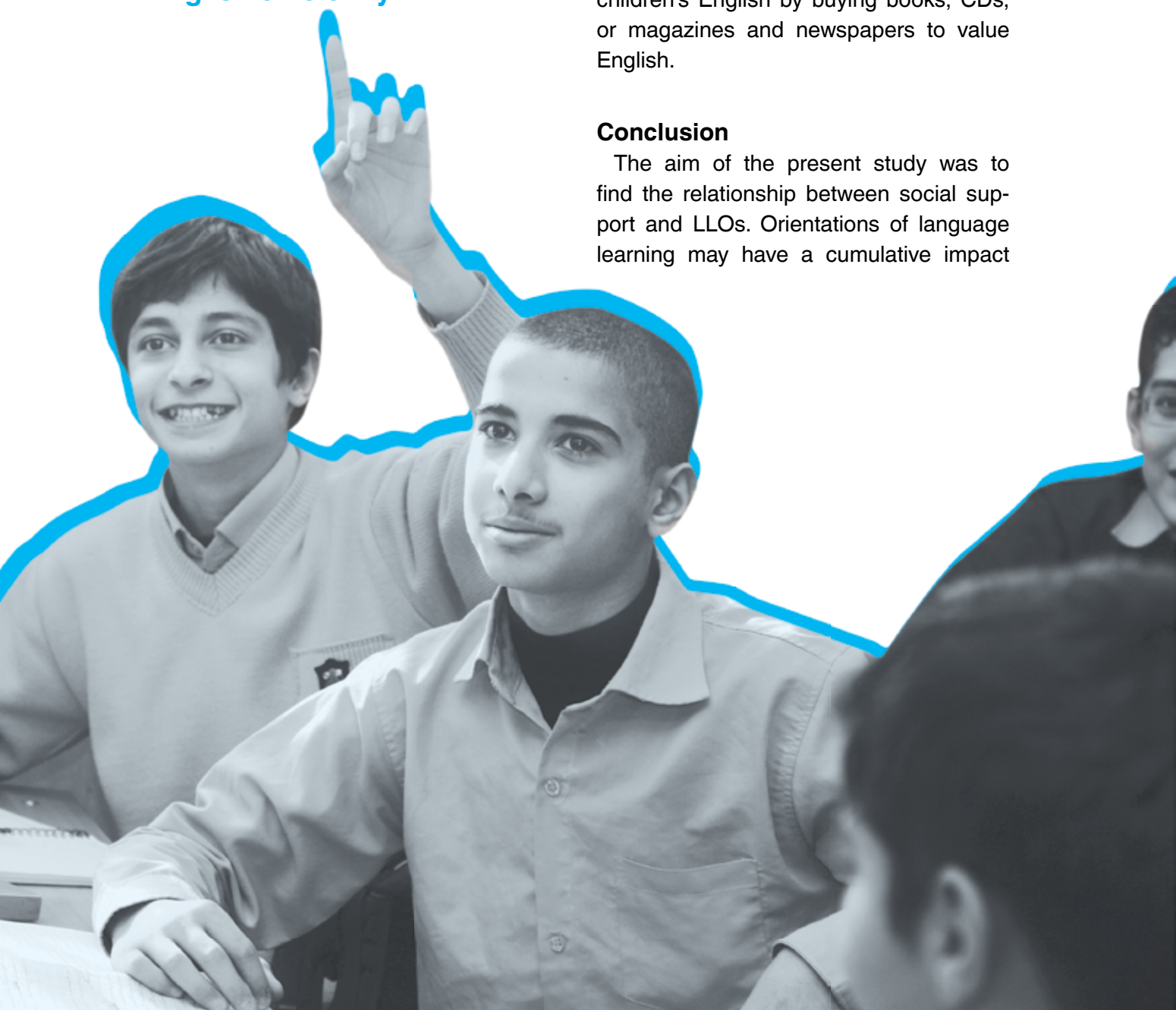
**In the L2 classroom,
supportive EFL
teachers may create a
competence-supportive
class environment for
EFL learners to learn
English efficiently**

and researchers as a key factor in successful language learning (e.g., Dörnyei, 2003; Dörnyei & Csizer, 2005; Gardner & Tremblay, 1994). It can also compensate for insufficiency in language aptitude and learning (e.g., Oxford & Shearin, 1996, cited in Oxford, 1996; Williams & Burden, 1997).

The results of this study might be helpful for the EFL learners' parents, too. Gaining awareness of what motivates EFL learners to learn English is invaluable. Consequently, being aware of their role in motivating and supporting their children learning English as an L2 parents can facilitate their children's English by buying books, CDs, or magazines and newspapers to value English.

Conclusion

The aim of the present study was to find the relationship between social support and LLOs. Orientations of language learning may have a cumulative impact

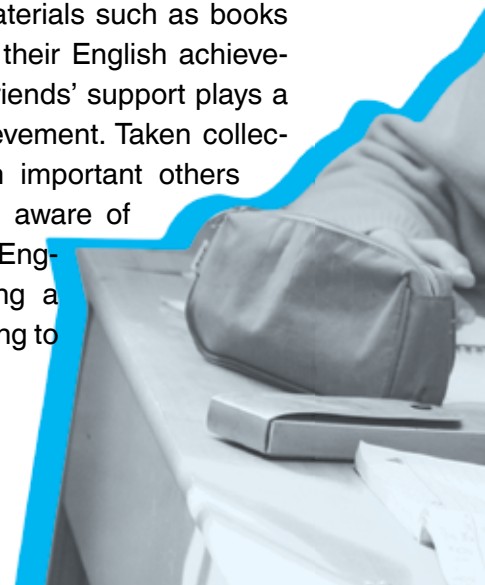


learners and their motivation to learn English. It can also be suggested that favorable attitudes of others toward the importance of English function as an inspiring factor for Iranian EFL learners. Iranian EFL parents may be instrumental in communicating the benefits of learning English to their children and in this way motivating them to gain their goal orientations. Lack of parental support might lead learners to negative behavior, such as not valuing learning English as an L2. Moreover, with reference to the influence of family members on students' motivation to learn English, Phan (2010) stated that support from parents in terms of monetary help, verbal and concrete encouragement, and approval of their goals influenced learners' motivation to learn English well. the result of the present study supports this view. It might be concluded that parents' encouragement and advice can motivate Iranian EFL learners to set goals for learning English. Through valuing the pragmatic benefits of knowing English such as gaining a well-paid job, traveling abroad for the sake of having fun or studying, and increasing personal knowledge, parents can praise and support their children in their efforts to learn English. Parents who are aware of merits of English learning may make EFL learners more motivated to learn English.

Results also show that teachers' support and orientations of language learning are significantly correlated among Iranian EFL learners. Another feature of the supportive learning situation is autonomy which is defined as "the amount of freedom a teacher gives to a student so the student can connect his or her behavior to personal goals, interests, and values" (Reeve, 1996, p. 206). Sakai and Kikuchi (2009) in their studies concluded that EFL teach-

ers have a unique opportunity to enhance EFL learners' motivation through nurturing desirable learner goals. Therefore, it might be suggested that in FFL contexts like ours a teacher can be considered as a helper who leads EFL learners to shape their orientations toward learning English. Teachers' constructive guidelines might motivate Iranian EFL learners to work toward their goals of learning English. In the L2 classroom, supportive EFL teachers may create a competence-supportive class environment for EFL learners to learn English efficiently. Learning English might help them be admitted in foreign universities they have applied for and, in this way pursue their studies to the highest levels. It may also help them to use English sources to increase their knowledge on different subjects.

Findings of the present study demonstrated that supports from the best friend and other friends were significantly correlated with EFL learners' school achievement. Wilkinson, Hattie, Parr, and Townsend (2000) found systems and procedures in which peers influenced students' learning. They argued that some of these processes provide social facilitation through which students can work better under the support of peers. It might also be suggested that Iranian EFL learners may work together to practice their oral topics and help one another before the final exam. Sharing their English materials such as books might contribute to their English achievement. As a result, friends' support plays a role in school achievement. Taken collectively, support from important others make EFL learners aware of merits of learning English including getting a well-paid job, traveling to



to provide a research-based answer to the following research question:

1. Is there any relationship between social support and LLOs, namely job, travel, friendship, personal knowledge, and school achievement?

Method

● Participants

The participants of this study were 60 Iranian EFL learners, both males and females, who were selected from among EFL learners. Their age range was between 12-17. They had been enrolled for the summer 2012 English courses of intermediate and upper intermediate levels.

The data for the present study were collected through a two-part questionnaire that was adapted from MacIntyre et al. (2001). It consisted of 20 items which referred to the reasons for learning English, namely job, travel, personal knowledge, friendship, and school achievement. Five items were added to explore who encouraged them to learn English, that is to say parents, siblings, best friend, other friends, or teachers.

First, the questionnaire was piloted on 5 EFL learners with similar characteristics in order to uncover any problems and remove them and estimate the time needed for the administration of the questionnaire. Then, with the permission of the administrators and teachers, the questionnaire was given to be completed by the participants. Participants' privacy and information confidentiality were secured.

Then, the collected data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS, 18). The reliability and validity of the questionnaire turned out to be .90 and .70, respectively.

Results and Discussion

To examine the relationship between support and encouragement from others for language learning and LLOs, a series of point-biserial correlations were computed. Table 1 shows the results of the correlations between social support and LLOs.

Table 1: Point-Biserial Correlations Between Orientations and Sources of Social Support

Support	Travel	Job	Friendship	Knowledge	School
Parents	.25*	.29*	.19	.22*	.30*
Siblings	.10	.00	.11	.10	.12
Best Friend	.13	.08	.00	.11	.22*
Other Friends	.18	.13	.06	.05	.24*
Teachers	.26*	.30*	.19	.24*	.30*

Findings indicate that among 25 correlations only 10 hypothesized correlations were significant. Both parents and teachers' support was significantly associated with increased orientations for travel, job, personal knowledge, and school achievement. On the other hand, there was no significant correlation between social support from parents and teachers and friendship with English speaking people. No significant relationship was found between social support from siblings and LLOs. Social support from the best friend and other friends was significantly associated only with school achievement.

As it is evident from the table, parents' and teachers' support was significantly correlated with higher levels of language orientations such as job, travel, personal knowledge, and school achievement among Iranian EFL learners. Wentzel, (1998) examined parental support in learning situations and found that it predicated students' mastery goal orientations and willingness to learn. Consequently, it may be claimed that social support from parents is intermediary between Iranian EFL

Introduction

Along with the research on motivation, research on the reasons for language learning has been taken into consideration. Gardner and Lambert (1959) referred to these reasons as orientations. Most researchers and educators agree that motivation “is a very important, if not the most important factor in language learning” (Lier, 1996, p. 98), without which even the most gifted learners cannot achieve their goals, whatever the curricula

EFL teachers and parents are recommended to encourage EFL learners to learn English by notifying them of the benefit of learning English such as finding a well-paid job, gaining good scores in English courses, traveling to English speaking countries, studying abroad, and increasing their personal knowledge by learning English and using English sources

and whoever the teachers are. Based on Gardner and Lambert (1959), orientations of language learning are categorized into: integrative and instrumental orientations. Integrative orientations refer to having a desire to interact with the L2 community and become a member of that group. However, practical purposes of learning an L2 such as finding a job or increasing one's salary are related to instrumental orientations.

Researchers who carried out studies in

FL contexts have confirmed the importance of the support in motivation and LLOs and, consequently, in language learning. For example, Lamb (2004a) suggested that a teacher is considered motivating when he/she offers EFL learners with practice opportunities, lets them to share the information, and encourages them to speak English. In a study conducted by Wong (2008) in Hong Kong, it was revealed that peers influenced learners' motivation more than teachers or parents. For example, they enjoyed learning English with their classmates. Moreover, Heitzmann (2009) found that peers were helpful in improving English.

With regard to social support, family members, especially parents play an important role in giving support to students' learning. The main focus of support from parents in both ESL and EFL contexts is on how parental attitudes control children's reasons to learn (e.g., Gao, 2006; Gardner, 1985; Lamb, 2007).

The Study

MacIntyre et al. (2001, p. 373) argued that “a behavior is more likely to be performed when a person perceives that salient referents approve of the behavior.” Therefore, it can be claimed that those who are encouraged and supported by important referents are to be more interested in learning an L2. The relationship between social support and LLOs in language learning among Iranian EFL learners has gone rather unnoticed. Due to the significance of orientations of language learning as important variables in L2 learning, studies have focused on the factors affecting those variables among EFL learners. The present study was an attempt in this direction

The Relationship Between Social Support and Language Learning Orientations Among Iranian EFL Learners

Masoud Rahimi Domakani, PhD in TEFL

Email: rahimi@lit.sku.ac.ir

Moazam Vatankhah, M.A in TEFL

Email: Vatankhah.english@yahoo.com



Researchers

چکیده

حمایت اجتماعی در یادگیری زبان دوم بسیار حائز اهمیت است. زبان‌آموزانی که مورد حمایت و تشویق دیگران قرار می‌گیرند، به فراگیری زبان دوم علاقه‌مند می‌شوند. علائق زبان‌آموزی با حمایت اجتماعی مانند حمایت از سوی اعضای خانواده، معلمان زبان انگلیسی، و دوستان در ارتباط است. مقاله حاضر حاصل تلاشی برای مطالعه ارتباط بین حمایت اجتماعی و علائق زبان‌آموزی زبان‌آموزان ایرانی است. ۶۰ نفر زبان‌آموز از دو مؤسسه زبان در اصفهان در این تحقیق شرکت کردند. به‌منظور تعیین میزان رابطه حمایت اجتماعی با علائق زبان‌آموزی (شغل، سفر، دوستی با انگلیسی‌زبانان، دانش شخصی، و موفقیت تحصیلی) از یک پرسش‌نامه استفاده شد. نتایج به‌دست آمده حاکی از آن است که حمایت والدین و معلمان با دلایل یادگیری زبان دوم همبستگی دارد. در پایان، به والدین و معلمان زبان توصیه می‌گردد که نقش خود را در برانگیختن زبان‌آموزان به یادگیری زبان مورد توجه قرار دهند و آنان را در یادگیری هر چه بهتر زبان یاری کنند.

کلیدواژه‌ها: حمایت اجتماعی، علائق زبان‌آموزی، انگیزه

Abstract

Social support plays a significant role in learning English as a foreign or second language (EFL / ESL). Foreign/second language learners are motivated and inspired by encouragement and support from others. Language learning orientations (LLOs) are associated with social support such as support from parents and EFL teachers. This study aimed at exploring the effect of social support on orientations of L2 learning among 60 Iranian EFL male and female learners with the age range of 12 to 17. Using a questionnaire, the current study measured the relationship between social support and orientations of L2 learning, namely travel, job, school achievement, personal knowledge, and friendship. Results revealed that social support, mostly from parents and teachers, was correlated with orientations of L2 learning. Finally, it is suggested that parents and L2 teachers exercise their support in L2 learning in a way that it will motivate L2 learners and will help them learn English more efficiently.

Key Words: LLOs, Social Support, motivation

Across

1. An _____ movie is a movie with a lot of fighting and it can be violent.
3. Someone who likes to help people in need is _____.
5. What word is the simple past of *escape*? _____.
9. A _____ is a movie which is funny and it can make us laugh.
12. Ghost movies are _____.
13. What word is the simple past of *meet*? _____.
14. Adventure movies are _____.

Down

2. What word is similar to *clever*? _____.
4. What word is the simple past of *laugh*? _____.
6. _____ is the simple past of *save*.
7. _____ is the simple past tense of *fight*.
8. Romantic movies are sometimes _____.
10. Someone who is not afraid to do dangerous things is _____.
11. _____ is a movie about American cowboys usually riding horses quickly and wearing hats.
15. _____ is a movie with animations like *Tom and Jerry*.

Answers to the Funny Riddles:

1. Lunch and supper!
2. He wanted to see the butterfly!
3. Ohio!
4. Because the B is after it!
5. The "C"!

References:

Caricatures: <http://www.glasbergen.com/>
Crossword: <http://www.esl-galaxy.com/crosswords.htm>
Flash Fictions: <http://www.litdrift.com/2009/09/15/50-stories-under-50-words/> AND
Mars, V. (2012). *50 tales: 50 stories of 50 words each*. Retrieved October 12, 2013 from: <http://www.glasbergen.com/wp-content/gallery/elementary-school/bonus7.gif>

Jokes and Riddles: <http://iteslj.org/c/jokes-riddles.html>

Quotable Quotes: <http://www.nea.org/grants/55158.htm> AND <http://blog.simplek12.com/education/21-inspirational-teacher-quotes/>

Teaching Tips: Becker, L. & Schneider, K. (2004).

Motivating students: 8 simple rules for teachers.

Retrieved October 2, 2013, from: www.nycc.edu/webdocs/ic/IQA/celt/resources/facnewsfa04.pdf

Tongue Twisters: <http://www.uebersetzung.at/twister/en.htm>



5. A big black bug bit a big black dog on his big black nose!
6. Willy's real rear wheel.
7. Black background, brown background.

Funny Riddles

1. What are two things people never eat before breakfast?
2. Why did the man throw the butter out the window?
3. What State in the United States is High in the middle and round at the ends?
4. Why is the A like a flower?
5. What letter of the alphabet has got lots of water?

(Check below for the answers.)

Flash Fiction

From among so many possible extra materials we can take to our classes, students, according to literature and also in my experience, are fond of reading stories. Stories are basically fun and because most of the students think reading a story is like a language game, they tend to pay more attention. Yet, they don't probably know that this is just one of the many tricks we teachers use to teach grammar, vocabulary, and culture! Bad us! But the stories should be kept short and fairly easy to grasp. One of the

most interesting kinds of stories are called "Flash Fiction": very short stories that are sometimes 50 words only! You can browse the Internet and read so many great pieces of flash fiction you can choose for your classes. Read two samples below.

1.

Grandpa Thomas (by Vincent Mars, 2012)

Grandpa Thomas went jogging in the park. His feet were swift, his shoulders high, his eyes bright. He sped past fat young men who barely dragged their feet. When he noticed his shoelaces were undone, grandpa Tom stooped, and tied them. He could not straighten himself up. 'Help!' he cried.

2.

Untitled (by David Phillips)

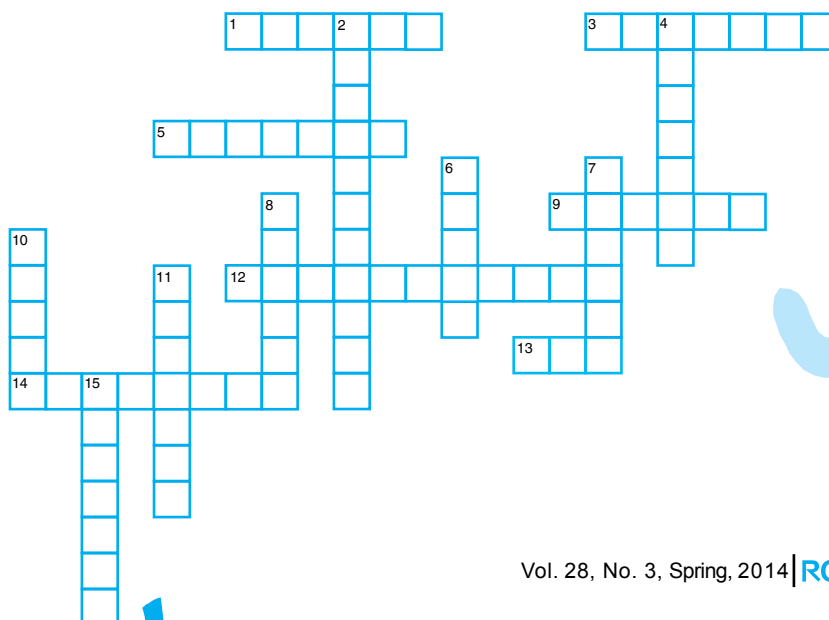
"I'd give my right arm for that Picasso."

The curator cocked his brow, "Serious?"

John rode a figure of eight in his wheelchair, "Dead serious."

Crossword

This is a movies crossword. See how your knowledge of movies genres is!



James: Subordinate Clauses!!

5.

Patient: Doctor, I think I'm suffering from memory loss.

Doctor: Have you ever had it before?!

Teaching Tips: "Eight Simple Rules for Motivating Students"

Motivating students has always been a concern to teachers. Here is a short list of motivating rules:

Rule 1: Emphasize the most critical concepts continuously.

Repeat these concepts in your lectures. Include questions on these critical subjects on every exam, rewarding students for learning, retaining, and applying these concepts

Rule 2: Provide students with a «visual aid» when possible.

Diagrams, flowcharts, and pictures are of great value to the significant portion of students who are visual learners.

Rule 3: Rely on logic when applicable to help students make sense of new concepts.

Point out to students when some things are not inherently logical, but have to be memorized or accepted.

Rule 4: Use in-class activities to reinforce newly presented materials.

Provide structured assignments or exercises in lectures to allow students to try out their new knowl-

edge and perform self-assessment of their learning.

Rule 5: Help students create a "link" when teaching something new.

Relating the material to students' past experiences or previously learned ideas increases retention.

Rule 6: Recognize the importance of vocabulary in a course.

One way to help students assimilate new terms is to create a glossary in your handouts or course website where new terms are added, explained, and illustrated.

Rule 7: Treat students with respect.

Most students do not respond well to patronizing behavior. Just respect them!

Rule 8: Hold students to a high standard.

Specify the learning objectives and provide the resources for students to attain them. High standards and the means to achieve them motivate student learning.

Tongue Twisters

Did you use tongue twisters I introduced in your classes? How did the students like it!? Here are some more examples:

1. Roberta ran rings around the Roman ruins.
2. Six sick hicks nick six slick bricks with picks and sticks.
3. If Stu chews shoes, should Stu choose the shoes he chews?
4. Seventy seven benevolent elephants

"Better than a thousand days of diligent study is one day with a great teacher."

- Japanese proverb

"A teacher who is attempting to teach without inspiring the pupil with a desire to learn is hammering on cold iron."

- Horace Mann (1796-1859), American

educator

"Education is light, lack of it darkness."

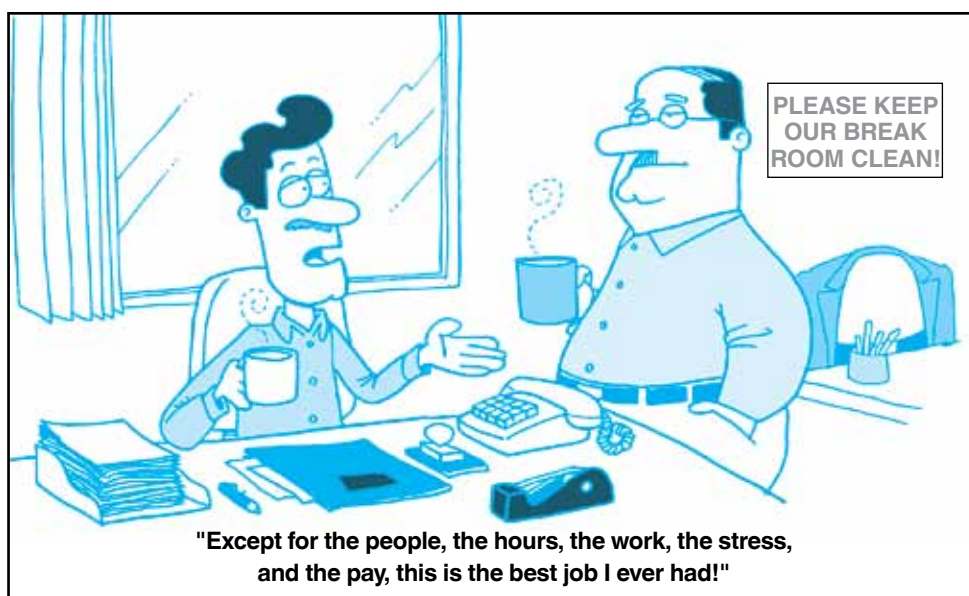
- Russian proverb

"Education is not the filling of a pail but the lighting of a fire."

- William Butler Yeats (1865-1939), Irish poet and dramatist, and Nobel laureate

No Comment!

As you remember, the cartoon we published in Roshd FLT, No. 108, depicted a teacher leaving a classroom full of students while both the teacher and the students were thinking the same words: "*I wonder if the students/teacher noticed I haven't read a thing today!*", remember!? Mr. Hasan Jahanban, English teacher in Tabriz, district 5, has sent us his great comments on this cartoon, too (Thanks!!) Now, take a look at this new cartoon:



What do you think? Any idea!?

Jokes

1.

Teacher: Can anybody give an example of COINCIDENCE?

Johnny: Sir, my Mother and Father got married on the same day, same time!

2.

Teacher: Now, Sam, tell me frankly, do you say prayers before eating?

Sam: No sir, I don't have to, my Mom is a good cook!

3.

Teacher: Tommy, why do you always get so dirty?

Tommy: Well, I'm a lot closer to the ground than you are!

4.

Teacher: What do you call Santa's helpers?

English through Fun

Hadi Azimi

PhD in ELT, Shahid Beheshti University of Medical Sciences

Email: azimi.hz@gmail.com



**Roshd
& Teachers**

The Note

Hi! How are you everyone!? It's the beautiful spring again!

Let's spring with a spring on a spring in the spring! 😊

As the whole world is being inspired by the liveliness of this miraculous season of Allah, I hope everyone of you, my friends and colleagues, are energetic, more than the previous year, and healthy, more than ever! May Allah bless you all!

Nowrouz is behind us now and the final exams are just around the corner. This academic year has been a little bit different to many of us due to the introduction of the new textbooks. We have faced quite a novel approach to teaching English in our high schools; some of us may have found it even surprising! Now, no matter how strange novel things may look, the new communicative approach adopted for designing the new English textbook is just great! The new era requires its own means: now that com-

munication has found prior significance as compared with other language learning objectives, the curriculum developers in the Ministry of Education have turned to the right key! Well, first of all: Good Job! Second, we all know that no textbook will be close to perfect unless practicing teachers, like you, like me, provide them with our comments. During the past months you have heard, read, and discussed pros and cons of the new materials. Your comments are certainly among the highly reliable data we can collect. Don't forget: I am here to let your voices be heard! (azimi.hz@gmail.com)

Quotable Quotes

"Treat people as if they were what they ought to be and you help them become what they are capable of becoming."

- **Johann Wolfgang von Goethe** (1749-1832), German poet, dramatist, novelist, and scientist

their pronunciation errors and try to ignore errors in other areas such as grammar or word choice. I believe if you correct everything, you correct nothing; the reason being that students lose the objective of the task and they do not learn anything at all."

Source of error

One cannot start "feedbacking" without first distinguishing the source of errors. In Audio-lingualism teachers identified interlingual errors, i.e., errors coming from the first language habits, (the case of negative transfer) as the only source of errors. Today, however, such a supposition is not accepted. Thus, teachers should differentiate their approach to the treatment of errors depending on the source of the error. For interlingual errors, teachers might like to juxtapose the first language form and the target language form on the board. Then through explanation, make students aware of the differences. For intralingual errors, however, direct feedback might not be a good option. This is because through further exposure to the target language, there is always a possibility for learners to discover the correct form. This way, they will better notice the faulty rule that produces the faulty example.

This realization helped these teachers take different approaches to each error source. Abbas explained:

"While students are communicating, I write their errors down. Then I classify them into interlingual and intralingual errors. For each group, I follow a different strategy. For interlingual errors, I try to juxtapose the first language form and the target language form on the board. Then through explanation, I try to make students aware of the

differences. As for the second group, i.e., intralingual errors, I never correct them, since I believe that through further exposure to the target language, learners will discover the correct form and they will self-correct the faulty rule that produces the faulty form."

Concluding remarks

The idea of "learner-tailored Feedback" is in step with the latest theoretical findings concerning instruction. For instance, Connor, Morrison, and Katch (2004) showed that students achieved more growth when their instruction was matched to their needs—different children with different needs benefited from different opportunities. Similarly, it is prudent to suggest that teachers should realize that provision of feedback leads to language development if it is tailored to meet individual differences. Meanwhile, they should be cautioned that one-size-fits-all instruction would not be as effective as specialized instruction.

References

- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Katch, L. E. (2004). Beyond the reading wars: Exploring the effect of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8, 305–336.
- Jensen, M. H., Kornell, N., and Bjork, R. A. (2010). The costs and benefits of providing feedback during learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 17 (6), 797–801.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Loewen, S. (2007). Error correction in second language acquisition. *Clear News*, 11(2), 1–7.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspectives* (pp. 39–52). Amsterdam, Holland: John Benjamin.
- Rosa, E., & Leow, R. P. (2004). Computerized task-based exposure, explicitness, type of feedback, and Spanish L2 development. *Modern Language Journal*, 88(2), 192–216.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

it deductive approaches. In comparison, children rarely understand it if the teacher explains a target language rule. Mehrdad, another teacher participant, pointed out:

“When young learners talk, I prefer to skip their errors. If I have to give feedback, I correct them in such a way that it would not hurt their feelings. As long as they proceed, I never correct. Instead, I write the erroneous forms and guide them through the correct form inductively. As young learners do not know technical jargon, they cannot understand it if I explain the rule. Again, I usually plan to immerse them in examples of the correct use of the erroneous form, and I leave the rest to the learners. It is my belief that they would find the correct form from the patterns presented.”

Level of language mastery

Expert teachers usually believe that depending on students' levels of language mastery they should use different methods and different degrees of error feedback. They distinguish their feedback techniques based on two distinct objectives: fluency and accuracy. Most of them seem to agree that at lower levels of proficiency they should focus on fluency. When learners are able to convey their intended meaning fluently, they focus on accuracy. It is at this stage that providing feedback comes into play. Mahgol explained:

“At lower levels, I focus on communication and learners' communicative intent rather than the form of their speech.

At these levels, we should rarely correct learners' errors for two reasons: first, correcting de-motivates learners, and second, they are likely to encounter and discover the correct form at other higher levels. At higher levels, I correct learners directly by showing what the erroneous form is and then try to present them with the relevant linguistic information through explanation.”

Task goal

One teaching unit may be organized around different types of tasks. Whilst some aim to involve students in communication, others may aim at presenting learners with mere practice.

Moreover, some tasks are devoted to developing pronunciation and some to improving grammar and vocabulary. One of the common pitfalls of teacher feedback is to give feedback on all errors irrespective of the objective of the task (comprehensive feedback). This

unsystematic approach not only disrupts communication, it is also useless in terms of creating form-awareness. Sadegh stated:

“In observing classes, I have found that feedback is very unsystematic. That is, each and every mistake is corrected on the spot. I believe that error feedback should be systematic. I believe that teacher feedback should be in line with the objectives of the task in hand. That is, if we teach grammar, we should correct grammatical mistakes. If the purpose of the task is to improve learners' pronunciation, I focus on

Connor, Morrison, and Katch (2004) showed that students achieved more growth when their instruction was matched to their needs—different children with different needs benefited from different opportunities

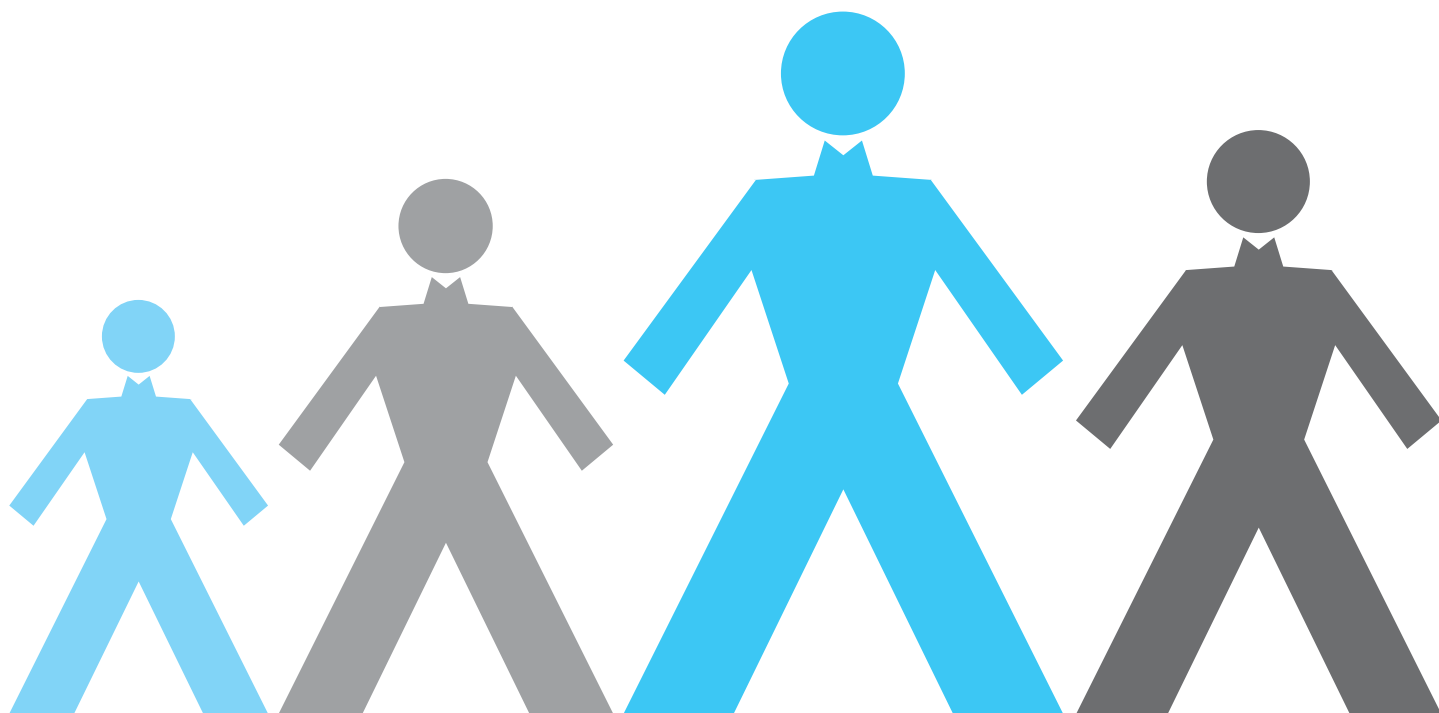
nication and fluency is vital for them. As a case in point, Kourosh, a teacher participant, distinguished his feedback based on the very learner variable. He stressed that his being lenient or strict towards learners' errors depends on learners' expectations of the course. Similar to teaching, feedback should respond to learners' needs. He explained:

"If they are learning English for university purposes, I tend to be strict on all errors as accuracy issues in academic contexts are of great use. In contrast, if their purpose is to use English in social contexts, I place higher priority on the fluency issues, that is comprehensibility of their utterances. When my audiences are novice teachers,

I comprehensively correct all errors because it helps them be sensitive about their own errors when speaking to the learners as a language teacher."

Students' age group

It is commonplace to hear from English teachers that direct feedback, i.e., presenting the correct form, is effective for adults. Quite the opposite, children respond better to indirect feedback i.e., circling, underlining the erroneous form. There is a growing body of evidence to show that children grasp better the target language form through implicit, inductive approaches. Conversely, adults come to grips with the target language form better through explic-

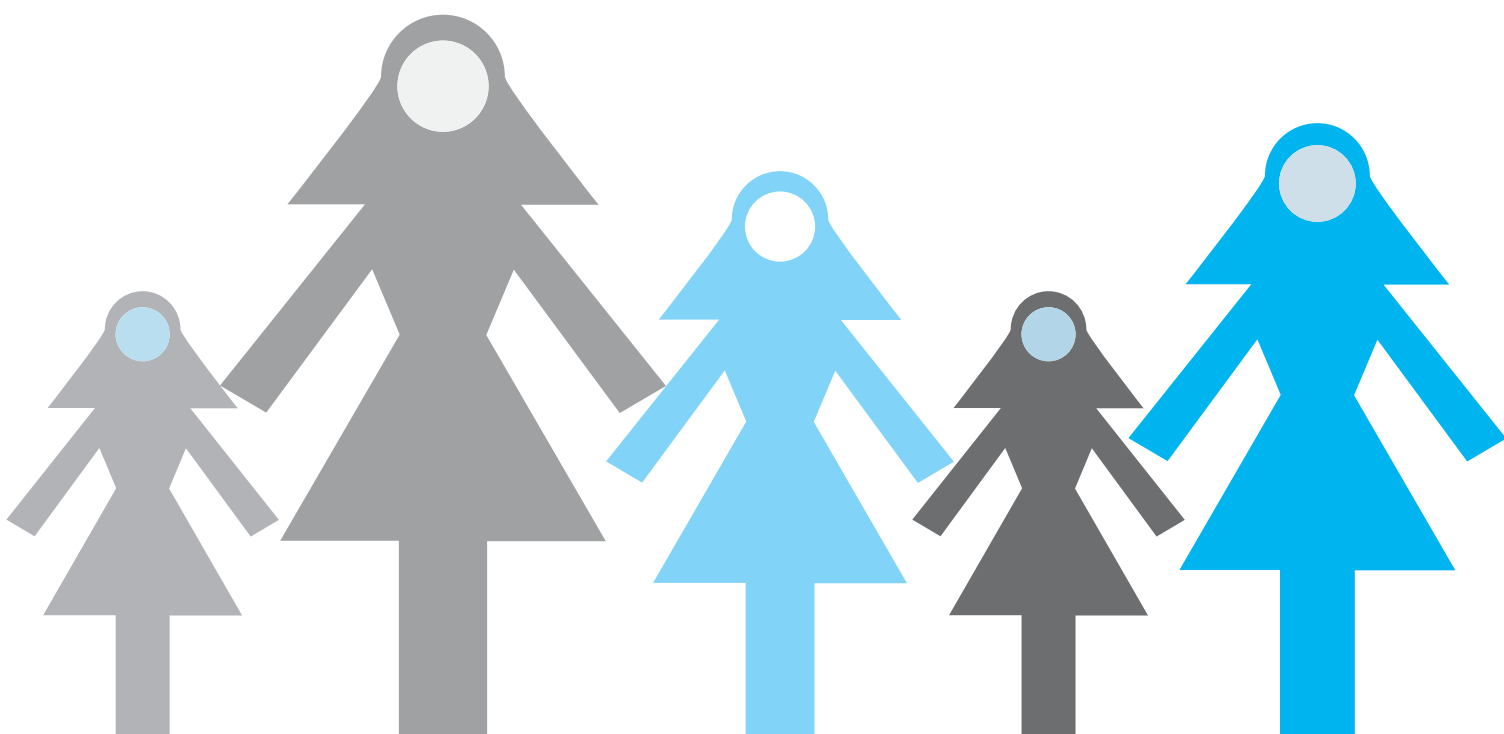


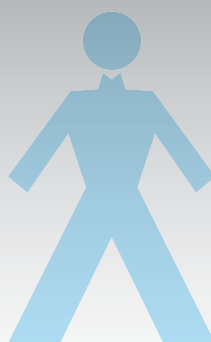
a refined set of categories. Fifteen teachers who taught EFL to mainly adult learners in five language institutions. Six of the participants had earned their Master's degrees in Teaching English as a Foreign Language (TEFL), three had received their Bachelor's degrees in English translation; and still six held Bachelor's degrees in different fields of science.

What follows is an elaboration of the five categories extracted from these fifteen experienced (with more than eight years of teaching experience) EFL instructors' views. This might help language teachers developing procedural plans and designing unifying patterns in responding to students' errors.

Students' specific need

It is important to accept that the process of error feedback provision is decided on based upon a number of factors one of which is students' specific needs in learning English as a foreign language. In one class, there may be different groups of students who learn English for different purposes. There may be some who learn English because they need it for academic purposes. Alternatively, there may be some who learn English for social purposes such as travelling. Whereas the first group might want their errors to be rectified because accuracy is a main concern for them, the second group may not want their flow of speech to be interrupted because commu-





Introduction

From an integration of theory and practice, stand point it can be hypothesized that two elements are central to the progress in English as Foreign/Second Language (EFL/ESL) settings. One is involvement in communication or communicative tasks in which students can generate and test hypotheses about the target language (e.g. Rosa & Leow, 2004). And the other is providing error feedback (EF) which is assumed to help students evaluate, reflect and change their linguistic performance (e.g. Jensen, et al., 2010).

The general opinion is that EF makes it possible for language learners to notice the gap between the forms they produce and the target language forms. In cases where teachers opt for the former at the cost of the latter, learners may achieve inadequate mastery necessary to tackle their accuracy problems. Conversely, when they go for the latter and disregard the former, learners show inadequate fluency in communicating the desired meaning.

The remedy suggested by Communicative Language Teaching (CLT) advocates is focus on form, i.e., teaching rules in context, rather than on forms, i.e., teaching rules in isolation (see, Long, 1991). Clearly, this entails an integrated approach to language instruction, shifting attention to language structures within a meaning-focused activity or task. One method to achieve an

integrated approach is to provide feedback in the course of communication.

Thinking of their value to learners, EFL/ESL teachers apply different methods of providing feedback. One method that has received considerable attention recently is recasting. A recast correctly reformulates a student's incorrect utterance while maintaining the central meaning of it (Lightbown and Spada, 2006). Experts who do not support recasts tend to adhere to prompts instead (e.g. Loewen, 2007). In prompting, the teacher does not offer the correct form

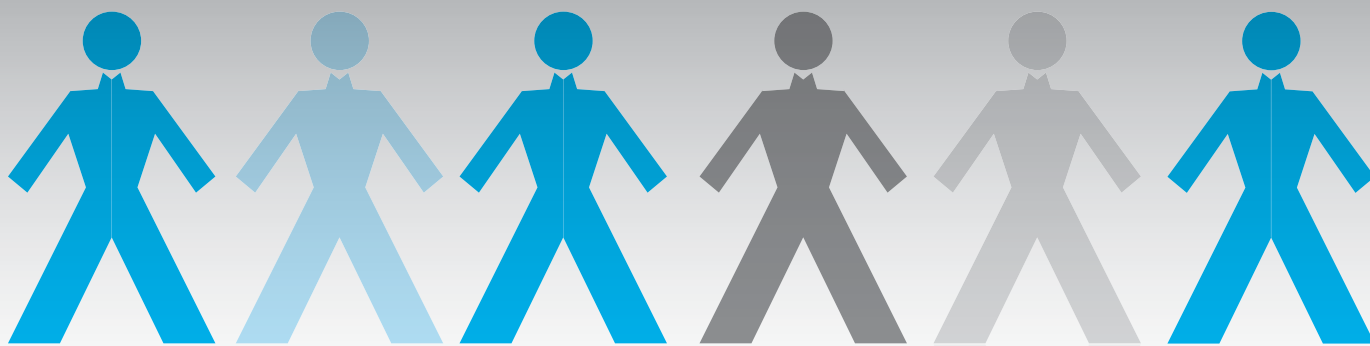
The general opinion is that error feedback makes it possible for language learners to notice the gap between the forms they produce and the target language forms

but rather attempts to get the student to self-correct. It is interesting to note that this technique is effective only if learners have some latent knowledge of the form. If the form is entirely new, no amount of prompting will suffice.

Apart from the type of technique used to give feedback to language learners, there seem to be critical considerations to make the whole thing more meaningful in an EFL/ESL context.

Research method

In the present study, an experienced male teacher volunteered to be interviewed on his views with regard to error feedback. The analysis and coding of this first interview shaped the subsequent questions which were asked from the other participants. the generation of questions and the answers by the participants led to



Teacher Feedback: NO to One-Size-Fits-All Approach

Reza Norouzian, English Teacher, Ministry of Education, PhD. Candidate
University of Tehran
Email: rnorouzian@gmail.com



چکیده

این مطالعه کاوشی، ملاحظات را درخصوص فرایند «بازخورد معلمان»، آن گونه که می‌نماید، در جهت مفید و سازنده بودن آن مطرح می‌کند. در ابتدا، با پانزده مدرس با سابقه زبان انگلیسی در پنج مؤسسه آموزش زبان مصاحبه شفاهی (با استفاده از سؤالات تشریحی) صورت گرفت. سپس محتوای مصاحبه‌ها براساس یک روش کیفی، ضبط و به نوشتار تبدیل شد و در ادامه نقاط مشترک آن‌ها کدگذاری گردید. پس از آن، از وجوه مشترک مجموعه داده‌ها گروه‌های نظام‌مندی استخراج شد. این گروه‌ها تحت عناوین «نیازهای ویژه زبان آموزان»، «گروه سنی زبان آموزان»، «سطح دانش زبانی»، «اهداف تمرین» و «منبع خطا» شناسایی گردیدند. در انتها، می‌توان نتیجه گرفت که آگاهی از این نکات در فرایند تولید بازخورد با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی و گروهی زبان آموزان ضروری است.

کلیدواژه‌ها: بازخورد معلمان، نیازهای ویژه زبان آموزان، تفاوت‌های فردی، گروه سنی زبان آموزان

Abstract

This exploratory study brings to the fore important considerations regarding how Teacher Feedback, as it stands, would be constructive. It is argued that “theory-first” nature of the past studies has barely helped yielding any practical results. Following a “data-first” methodology then, a set of fifteen experienced EFL instructors at five language institutes were selected and orally interviewed (using open-ended questions). First, the data were recorded, transcribed and then were coded for their common features. Later, a systematic array of categories taken from data clusters was cyclically extracted. These were identified as “Students’ Specific Needs”, “Students’ Age Group”, “Level of Language Mastery”, “Task Goal” and “Source of Error” with “Teacher Specialized Feedback” as the core (central) category. It is concluded that to suit individual and group differences when providing feedback, an awareness of these categories is necessary.

Key Words: teacher feedback, students’ needs, individual differences, students’ age

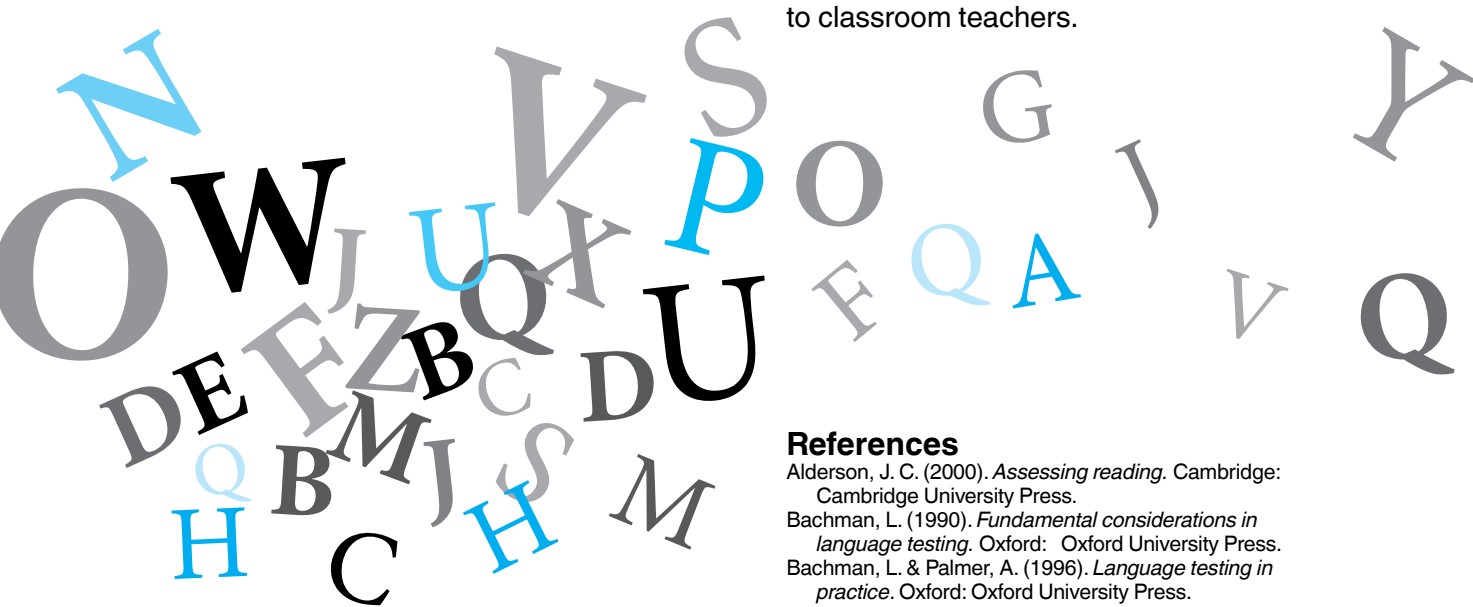
last night.

*He was angry yesterday. He spoke
..... with everybody in the office.*

11. Translation: Knowing an L2 word is not limited to knowing its L1 equivalent; it is incremental, multidimensional, and inter-related (Laufer & Goldstein, 2004). Despite this, translation tasks are still used for assessing students' knowledge of L2 words.

care of. Moreover, more variety in assessment techniques means moving away from institutionalized item types to which many students are tied.

As stated by Schmitt (1994), it is the teacher who makes the final decision on how, what, and when to test. Admittedly, such decision-making could be more informed if the fresh thoughts and arguments in professional discourse are filtered down to classroom teachers.



Such tests aim at students' productive knowledge of vocabulary items.

Conclusion

The present paper intended to encourage the use of multiple vocabulary assessment techniques in English classes. As discussed above, such an assessment policy ensures that the latest arguments in language assessment (i.e., there is no one best method in language assessment or assessment refers to a variety of ways of collecting information on a language learner's ability or achievement) are well taken

References

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brindley, G. (2001). Assessment, in Carter, R. and Nunan, D. (Eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coombe, C., Folse, K., & Hubley, N. (2007). *A practical guide to assessing English language learners*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. & Goldstein, Z., (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), pp.399-436.
- McNamara, T. (1996) *Measuring second language performance*. London and New York: Addison Wesley Longman.
- Nation, P. (1991). Dictation, dicto-comp and related techniques. *English Teaching Forum*, 29 (4), pp. 12-14.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (1994). Vocabulary testing: questions for test development with six examples of tests of vocabulary size and depth. *Thai TESOL Bulletin*, 6(2), pp. 9-16.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. England: Longman.
- Ur, P. (1991). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

..... (English Book 3)

8. Association: Students are required to decide which words belong to the key word. For instance, in the following test the teacher asks students to underline words that belong to the key word.

Field: plant, flower, grow, pan, farmer, fruits, grass, raise, exam (English Book 1)

Computer: process, programmable, deny, pocket-sized, memory (English Book 3)

9. Synonyms and antonyms: Students are asked to provide words of the same or opposite meanings for the target words. If

easier tests are intended, teachers might ask students to choose from among the options. In the first case, the extent to which students' misspellings are tolerated should be determined first.

10. Transformation: Teachers provide students with a sentence in which the target word is used. They, then, provide the next incomplete sentence and expect students to complete it. As stated earlier, some vocabulary assessment techniques require more than word knowledge and involve knowledge of neighboring areas such as grammar.

She is sleepy. She couldn't



ENGLISH

as uncomfortable chairs or little exercise are not discussed in his paper. Therefore, I would like to say that his of backache causes is not complete.

4. Writing sentences: Teachers provide students with some words and require them to make sentences. As Ur (1991) highlights, there is a good amount of subjectivity in scoring students' answers on such tasks, and, a minimum level of language ability on the part of students is needed to make relatively well-formed sentences.

5. Dictation: To use dictation as an instrument to test vocabulary knowledge is rooted in Ur's (1991) argument that if someone knows how to spell a word, he or she probably knows what that word means. Nation (1991) notes that dictation "will be most effective when it involves known vocabulary that is presented in unfamiliar collocations and constructions" (p. 12). According to Nation (1991), dictation engages students' listening, writing and short term memory simultaneously. Dicto-comp targets larger units of language and is appropriate for more advanced students. In dicto-comp, the learners listen as the teacher read a text to them and then are required to write what they remember. Schmitt (1994) discusses how changing the mode of vocabulary assessment from more traditional written forms to verbal forms such as dictation and interviews is related to assessment purposes.

6. Sentence completion or gap-fill items: These items assess students' pro-

ductive vocabulary knowledge. These items require students to read the sentence and then write in the correct or best response. They are easy to construct but the scoring procedure might prove problematic due to subjectivity inherent in them. Coombe, Folse and Hubley (2007), therefore, advise test writers to provide the first letter of the intended word to avoid such problems. These tests can be in sentence or paragraph formats. For example,

Iran has a of 75 million people.

The Winter Olympics are always in countries with snow-covered mountains. These games include skiing, skating, ice hockey and so on. Millions of watch the games on television. First-place winners get a gold medal while those who place second receive a medal.

7. Definitions: Hughes (2003) notes that in vocabulary testing test developers might choose to give a list of definitions to the test takers and ask them to provide the words intended. However, not all words lend themselves to this technique. Also, in making definitions, care should be practiced to avoid ambiguity so that students' responses are meaningfully controlled.

It is an animal that likes bananas (English Book 1)

You use it to cut things (meat, fruits ...) (English Book 2)

Telephone is Graham Bell's most famous

B

U

1. Climbing 2. Getting up 3. Hearing 4. Pushing 5. Selling 6. Travelling



()



()



()



()



()



()



()

Another alternative is to ask students to categorize a set of words under, for example, two headings. Example (taken from Book 2):

Put the following words in two different rows.

neck, wet, finger, back, weather, mouth, humid, arm, cloudy, cold

- 1.
- 2.

3. Word formation: Thornbury (2002) argues word formation activities have two functions: they can be used to check if test takers understand the context as well as various forms of a word. Teachers might choose to ask for word formation in individual sentences—as in Vocabulary Drills of Book 3—or they might prefer to ask for word

formation in a paragraph so that further challenge is added to the task by moving beyond individual, unrelated sentences. For example, the teacher requires test takers to use the correct form of a set of words in the blank spaces (taken from English Book 3) to complete a paragraph.

pain, honest, explain, wonderful, research

Yesterday, I was reading the results of a study on health. A in Tehran University believes that parents should not buy heavy school bags to their young children because long use of them will probably mean backs in future., I do not believe that heavy school bags are the only reason. I why other reasons such

With such a rationale, this paper aims at making classroom teachers familiar with different vocabulary assessment techniques. Several points need to be made first. Since vocabulary knowledge is intricately intertwined with other knowledge areas, vocabulary assessment techniques might seem to tap test takers' knowledge on other language skills or components. Second, research studies in language assessment in general suggest that there is no one 'best method' in assessing language skills (Alderson, 2000); therefore, it makes sense to employ a variety of testing techniques (Brindley, 2001) to decrease, if not eliminate, measurement bias. Third, the application of various item types by classroom teachers means that certain item types (e.g., multiple-choice) does not become 'institutionalized'—the term used by Bachman (1990) to criticize the dominance and prevalence of some limited item types in language classes. Schmitt (1994) maintains that even though fresh testing approaches have been in vogue recently, they "...have not yet filtered down to all classroom teachers" (p. 1). Intentionally, some already-in-use item types such as multiple-choice and cloze tests are skipped to devote more space to alternative yet less common assessment techniques. To make them more tangible, words in high school English textbooks are used throughout the paper.

Alternative vocabulary assessment techniques

Below a number of alternative vocabulary assessment techniques are discussed. It

should be noted that it is the teacher who decides which techniques fit the particular learning/teaching context in which he or she is.

1. Odd one out: Students are required to decide which item does not belong to the set of words given. According to Ur (1991), not only developing such tests is easy but also they add interest to vocabulary assessment in classes. For example:

Find the odd word (which word does not belong to the set?):

1. *idol, worship, pray, prophet, century* (English Book 1)

2. *rock, sailor, navy, ship, sea* (English Book 2)

3. *win, athlete, instruction, competition, wrestling* (English Book 3)

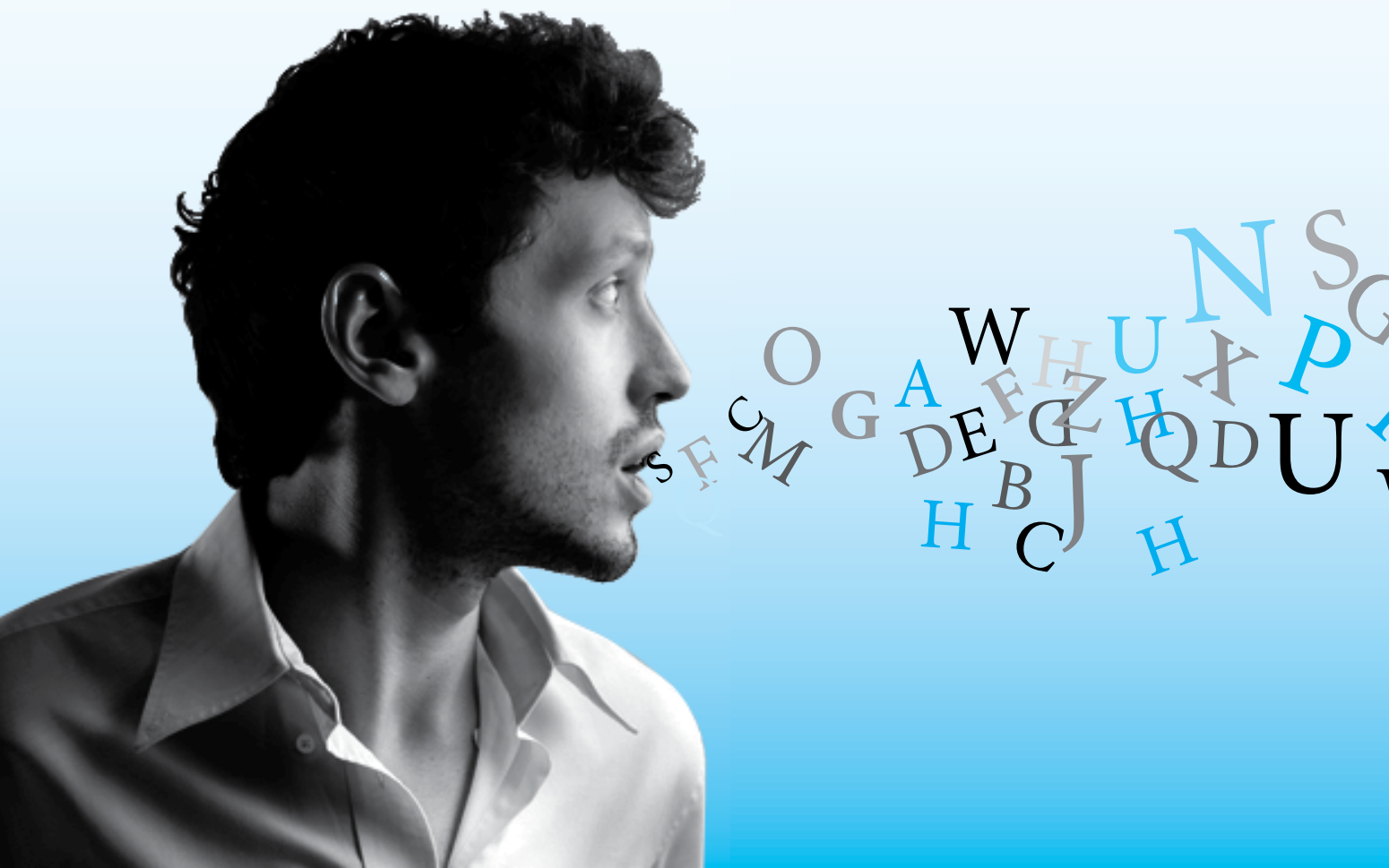
2. Matching: This technique is again limited to recognition. A variety of matching techniques can be designed depending on the item pool that teachers aim at. Ur (1991) requires test developers to provide an extra option in the response section to avoid students getting the last item right without actually knowing its meaning. Different varieties of matching tasks exist. For beginning or elementary students, the teacher might choose word-picture matching task. Although concrete nouns are said to lend themselves more readily to this particular assessment technique, other word types (e.g., verbs) can also be tested if a teacher decides to. For example, a teacher might ask his/her students to match the following verbs (taken from English Book 1) with their corresponding pictures.

Introduction

Recently, there has been a revival of interest in vocabulary assessment due to new trends in language testing (Bachman & Palmer, 1996; McNamara, 1996), developments and changes in models of language knowledge (Bachman & Palmer, 1996), and new dimensions of the role of vocabulary knowledge (Read, 2000). Historically speaking, earlier discrete-point approaches to language testing were replaced with more communicative, functional and task-based approaches. The 'task' which is known as the major element in contemporary test design follows the broader shifts in education systems "...away from formal standardized tests made up of multiple items ... towards what is variously known as alternative, performance-based or standards-based assessment" (Read, 2000, p. 5).

Such a dramatic shift, however, does not eliminate the need for conventional vocabulary tests; nor does it mean that such test-

ing techniques are less functional (Read, 2000). This is so because the purposes for which different testing techniques are used are different. In other words, it is as legitimate to develop tests in which words are taken as independent semantic units as measuring the same set of words in the context of language use and functional tasks. Thus, these two seemingly contrasting perspectives are complementary in that they relate to different purposes. Classroom teachers, for example, turn to conventional vocabulary tests to assess L2 learners' progress in vocabulary learning or to diagnose areas of weakness (Thornbury, 2002). Conventional testing techniques are also legitimate if teachers intend to test students' achievement of a particular set of words covered in a unit, semester or course (Schmitt, 1994). Second language acquisition researchers also use these tests to investigate how learners develop their knowledge of L2 words.



Vocabulary Assessment Techniques: A new De-institutionalizing Assessment Behavior



Classroom
Techniques

Farhad Mazlum, Maragheh University
Email: mazlumzf@yahoo.com

چکیده

در سال‌های اخیر، پژوهش‌ها و مباحث مربوط به دانش واژگان یک بار دیگر به شکل جدی مطرح شده‌اند. دلیل این امر، رویکردهای جدید در سنجش زبان، تغییرات و پیشرفت‌های مربوط به الگوها و مدل‌های توانش زبان و در نهایت، آگاهی از جنبه‌ها و نقش‌های دانش واژگان در عصر جدید است. هر چند رویکردهای جدید در سنجش زبان، به‌طور کلی، و سنجش واژگان، به‌طور خاص، بر سنجش در بافت، سنجش ارتباطی و کاربردی تأکید دارند، نباید از اهمیت بحث «سنجش کلاسی واژگان» که مد نظر بزرگانی چون اشمیت (۱۹۹۴) است کاسته شود. از آنجا که هدف و منظور بیشتر معلم‌ها ارزیابی میزان یادگیری دانش آموزان از لغات مربوط به یک یا چند درس است، روش‌های سنجش آن‌ها می‌تواند هماهنگ و همسو با هدف مذکور باشد. در این میان، صاحب‌نظران و متخصصان سنجش تأکید دارند که در سنجش‌های کلاسی، معلم‌ها یا تهیه‌کنندگان آزمون‌ها نباید به یک یا چند روش «تهادینه شده» (یکمن، ۱۹۹۰) اکتفا کنند؛ چرا که برای سنجش یک مهارت یا عنصر زبانی چیزی به نام «یک روش برتر» وجود ندارد (الدرسن، ۲۰۰۰). به همین منظور، این مقاله بر آن است تا معلم‌های زبان انگلیسی را با روش‌های مختلفی که مناسب سنجش واژگان در کلاس‌های دبیرستانی است، آشنا سازد. استفاده از روش‌های مختلف سنجش نه تنها بر اعتبار تصمیم‌گیری‌ها می‌افزاید بلکه تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را بیشتر مورد توجه قرار می‌دهد و بر غنای رفتار سنجش معلم‌ها می‌افزاید.

کلیدواژه‌ها: سنجش زبانی، سنجش واژگان، روش‌های سنجش واژگان

Abstract

The recent surge of attention and interest in vocabulary studies has given rise to new issue in the field of vocabulary assessment. One such issue is the techniques that classroom teachers employ for assessing L2 learners' word knowledge. Literature in language assessment in general suggests that since there is no one best method for assessing a particular language skill or component, it makes sense to use a variety of assessment techniques (Alderson, 2000; Brindley, 2001). This paper aims at reviewing some vocabulary assessment techniques which are, for one reason or another, used less frequently but can be complementarily employed to reduce measurement bias. Attempts have been made to discuss assessment techniques that suit teachers' purposes (i.e., assessing students' class achievement) but such techniques can be equally efficient for more general-purpose assessments.

Key Words: language assessment, vocabulary assessment, assessment techniques

étrangère en Iran, en relation avec le genre. Nous avons pu constater que, dans la majorité des cas, les filles employaient des stratégies de mémorisation, plus souvent et de manière plus variée que les garçons. Pourtant, ces derniers dépassaient les filles en employant le rythme pour mémoriser.

Dans le contexte iranien où les cours de la plupart des instituts de langue et toutes les écoles sont, soit destinés aux filles, soit aux garçons, il n'est pas difficile de prendre cette différence de démarche en considération dans la planification du curriculum.

Ni les filles, ni les garçons ne se servent pas assez de cette stratégie, alors qu'il s'agit d'un outil puissant qui faciliterait l'apprentissage des langues. Les stratégies de mémorisation sont faciles à em-

Que ces différences aient des causes biologiques ou culturelles, elles devraient influencer la manière dont les filles et les garçons mémorisent. Pour vérifier l'impact du genre sur l'emploi des stratégies de mémorisation, nous avons eu recours à une enquête, dont nous présenterons les résultats.

ployer et leur emploi peut être, en grande partie, appris par un simple enseignement explicite des stratégies. Pour améliorer la compétence lexicale des apprenants, il faudra donc essayer d'élargir leur répertoire des stratégies de mémorisation, et ce

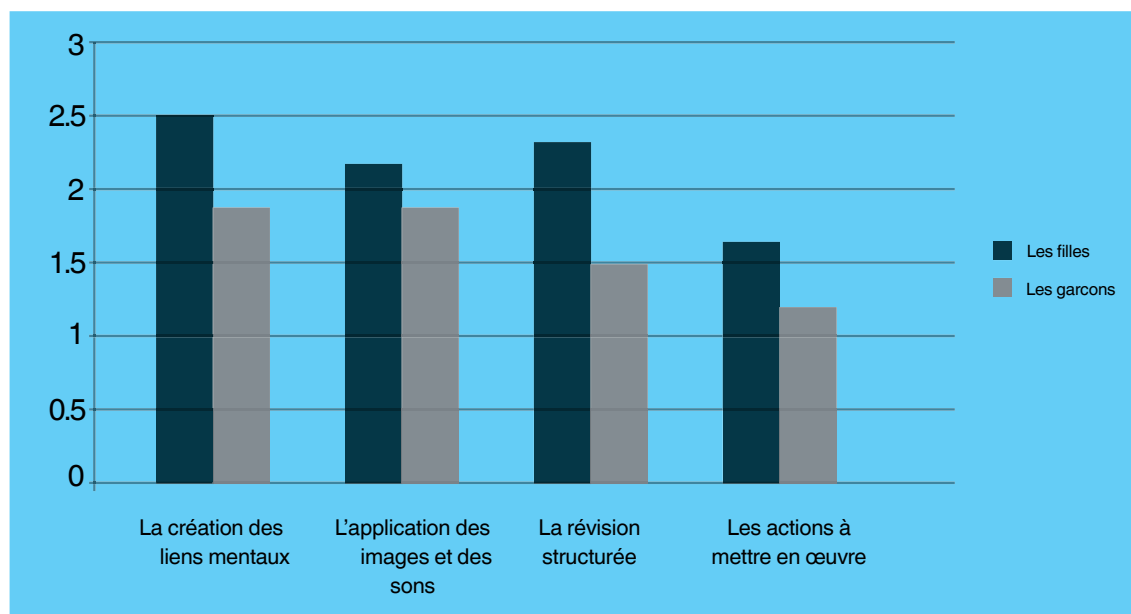
besoin se sent, surtout, chez les garçons.

Pour les recherches futures, notre proposition est d'étudier sur le terrain, tous les autres types de stratégie d'apprentissage en détails et ne pas se contenter des résultats actuels qui sont, pour la plupart, très généraux.

References:

- Andreano, J.M. & Cahill, L. (2009), "Sex influences on the neurobiology of learning and memory", *CHS Presse: Learning & Memory*, 2009, 16: 248-266, consulté en 2013 sur <http://learnmem.cshlp.org/content/16/4/248.full.html#ref-list-1>
- Batters, J. (1986). "Do boys really think languages are just girl-talk?", *Modern Languages*, 67 (2), 75-79.
- BYRAM, M., (2004). "Routledge encyclopedia of language teaching and learning". London, *Routledge*.
- Chamot, A.U. (2004), "Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching", *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2004, Vol. 1, No. 1:14-26, consulté en 2013 sur <http://e-flt.nus.edu.sg/>
- Dreyer, C. & Brits, J. (1994), "Memory strategies and ESL vocabulary acquisition", *Perlinguam journal*, vol. 10, No. 1:33-40, consulté en 2013 sur <http://perlinguam.journals.ac.za>
- Flahault, E. & Jaurand, E. (2012), "Genre, rapports sociaux de sexe, sexualités: une introduction", *espaces et sociétés*, N° 33, juin 2012
- Gaudet-Beauregard, J. & Masella, M. (2011) "Les différences selon le sexe dans les stratégies d'apprentissage du vocabulaire des langues secondes", *CESLA 2011*, Consulté en 2013 sur <http://www.linguistique.uqam.ca>
- Green, J.M. & Oxford, R. (1995), "A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender", *TESOL QUARTERLY* Vol. 29, No. 2:261-299.
- Hismanoglu, M. (2000), "Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching", *The Internet TESL Journal*, Vol. 5, No. 8, Août 2000 consulté en 2013 sur <http://iteslj.org/>
- Ingebretsen, A. (2009), "L'apprentissage du vocabulaire et le rôle de stratégies", *mémoire de maîtrise en langue française*, Université d'Oslo, l'automne 2009
- Markowski, G. 2005, "Types et rôle de la mémoire humaine", *Synergies Pologne*, consulté en 2013 sur www.ressources-cla.univ-fcomte.fr
- Ok, K.L. "The relationship of school year, sex and proficiency on the use of learning strategies in learning English of Korean junior high school students." *Asian EFL journal*, septembre 2003, consulté en 2013 sur: www.asian-efl-journal.com.
- OXFORD, R.L. (1990). "Language learning strategies: what every teacher should know". *Harper Collins*, New York.
- Tabatabaei, O. & Hossainzadeh Hejazi, N. (2011), "Gender Differences in Vocabulary Instruction Using Keyword Method (Linguistic Mnemonics)", *Canadian Social Science*, Vol. 7, No. 5: 198-204
- Zahedi, Y. & Abdi, M. (2012), "The Impact of Imagery Strategy on EFL Learners' Vocabulary Learning". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2012; 69: 2264.

des stratégies de mémorisation sera donc les garçons sur le graphe suivant:



de 2.18, c'est-à-dire que les filles sont considérées comme des utilisateurs moyens de stratégies, la même note pour les garçons est de 1.46, ce qui fait que les garçons, avec 18% de moins, sont des utilisateurs de stratégies plus faibles.

Nous pouvons constater que dans toutes les activités proposées, sauf l'utilisation du rythme, les filles dépassent les garçons, ce qui confirme le résultat de la plupart des recherches antérieures accomplies dans ce domaine.

Les stratégies préférées par les filles du groupe, sont l'accommodation des données lexicaux (numéro 1) et la révision (numéro 7). Les garçons aussi préfèrent les mêmes stratégies, mais les emploient moins souvent que les filles.

Si l'on considère plutôt les divers types de stratégies de mémorisation classifiées par Oxford (1990), nous pourrions comparer l'emploi de ces stratégies par les filles et

Les filles se servent de toutes les quatre types de stratégies plus souvent que les garçons, avec 15%, 5%, 17% et 10% d'écart selon l'ordre de présentation des stratégies. Nous pouvons constater que la plus grande différence entre les filles et les garçons est située au niveau de la révision structurée. Ce phénomène est en quelque sorte explicable par le fait que, traditionnellement, les filles passent plus de temps à la maison et sont moins occupées, elles donnent également plus d'importance à la note et révisent plus souvent. Généralement, elles agissent de manières plus structurées, en se servant des stratégies, alors que les garçons sont plus spontanés.

Conclusion:

Dans cette recherche, nous avons essayé d'étudier la fréquence et la variété des stratégies de mémorisation employées par les apprenants de français langue

leurs camarades masculins dans la plupart des capacités langagières.

Il existe aussi d'autres différences qui semblent plutôt avoir des raisons culturelles. Par exemple, nous constatons dans les cours de langue en Iran que les garçons montrent plus d'intérêts à prendre la parole, ce qui peut expliquer leur performance en oral.

Que ces différences aient des causes biologiques ou culturelles, elles devraient influencer la manière dont les filles et les garçons mémorisent. Pour vérifier l'impact du genre sur l'emploi des stratégies de mémorisation, nous avons eu recours à une enquête, dont nous présenterons les résultats.

L'étude du terrain

Nos participants comprenaient 30 apprenants (17 filles et 13 garçons) de français langue étrangère de l'institut Ghotb-e-Ravandi de Téhéran. Ils avaient entre 21 et 45 ans et étudiaient le manuel «le nouveau Taxi1» depuis quelques mois.

Les participants étaient censés répondre à un questionnaire en persan, contenant 10 phrases concernant leurs stratégies de mémorisation, par des nombres entre 0 et 4. (0 pour dire jamais, 1: rarement, 2 : Parfois, 3: souvent, 4: toujours)

Ce questionnaire était extrait de du répertoire des stratégies d'apprentissage de langue d'Oxford (SILL). Cet inventaire comprend 50 phrases commençant par "je ..." qui se réfèrent à des stratégies directes et indirectes d'apprentissage de langue, classifiée par Oxford. Les voici :

1. J'essaie d'établir une relation entre les nouveaux mots et les mots que je con-

nais.

2. Je mémorise les mots en pensant à leur situation d'emploi.

3. Je mémorise les mots en pensant à leur localisation sur la page ou le tableau.

4. J'associe les mots avec leur prononciation ou leur image.

5. Je me sers du rythme pour mémoriser.

6. Je m'en sers des cartes pour réviser les mots.

7. Je révise le vocabulaire.

8. Je répète les mots et les écris plusieurs fois.

9. Pour mémoriser les mots, je les emploie dans une phrase.

1. Je joue physiquement les mots.

Selon notre enquête, les filles pratiquent en moyenne, 9 de ces stratégies, pour mémoriser, alors que les garçons ne s'en servent que de 6.5 stratégies. Nous pouvons alors constater que les filles emploient des stratégies de mémorisation de façon plus variée que les garçons.

Dans le tableau suivant nous pouvons constater la note moyenne donnée par les filles et les garçons du groupe à ces stratégies :

Les stratégies de mémorisation	Type de stratégie		Les filles		Les garçons	
	La création des liens mentaux	1	3.1	2.5	2.5	1.9
		2	2.6		1.8	
		3	1.9		1.5	
	L'application des images et des sons	4	2.8	2.1	2.2	1.9
		5	1.5		1.6	
	La révision structurée	6	0.7	2.2	0.2	1.5
		7	3.1		2.3	
		8	2.8		2.1	
	Les actions à mettre en œuvre	9	2.7	1.6	2	1.2
		10	0.6		0.4	

La note générale des filles dans l'emploi

e l'utilisation des gestes aident à saisir des informations dans la mémoire à long terme et à les récupérer lorsque cela est nécessaire pour la communication." (Cité par Ok, 2003: 8)

De nos jours, "les stratégies de mémorisation sont en train de regagner leur prestige, et pour les chercheurs, elles sont des outils très utiles dans l'apprentissage." (Ingebretsen, 2009:46) Leur rôle important dans l'apprentissage du vocabulaire est évident: peu importe ce que l'on tente d'apprendre, il est difficile d'y arriver sans la faculté de mémoriser. Les stratégies de mémorisation aident les apprenants à faire face à la difficulté de l'apprentissage du vocabulaire. Elles permettent aux apprenants de stocker et de récupérer de nouvelles informations. (Dreyer & Brits: 1994:34)

Oxford (1990:38) les divise en quatre catégories:

1. la création de liens mentaux : stratégie qui implique que l'apprenant regroupe ou classe des informations, associe des informations ou place des nouveaux mots dans de nouveaux contextes.
2. l'application des images et des sons : stratégie qui fait usage des images, des mots clés, des sons et qui démontre les liens entre les mots.
3. la révision structurée dans lequel l'apprenant va reprendre tout le processus de l'apprentissage de manière cyclique.
4. Les actions à mettre en œuvre, comme par exemple le fait de concrétiser physiquement une expression ou de se servir des cartes que l'on déplace afin d'apprendre des mots. (Cité par Ingebretsen, 2009: 46).

Nous pouvons voir qu'en apprentissage

des langues étrangères, au contraire des autres matières à apprendre, des stratégies de mémorisation ne renvoient pas seulement à l'apprentissage mécanique, elles sont, selon l'expression d'Oxford (1990 cité par Zahedi & Abdi, 2012 :2265), «des outils mentaux puissants» qui aident l'apprenant à faire face à son plus grand problème : le vocabulaire.

Une autre notion qu'il faudra mettre en lumière, c'est la variable du genre. Cette notion "fait référence aux différences biologiques, à l'inné." Des travaux d'inspiration psychanalytique, ainsi que ceux des sciences de l'éducation étudient, aujourd'hui, la construction du genre dans les rapports d'éducation (Mosconi, 1987 cité par Flahault & Jaurand, 2012: 65).

En ce qui concerne l'influence de cette variable sur l'apprentissage, les psychologues ont découvert depuis longtemps, qu'il y a des différences significatives entre la performance cognitive des hommes et des femmes, Ces différences influenceraient les stratégies qu'ils emploient pour apprendre une langue étrangère. Par exemple, selon Batters (1986 :78, cité par Tabatabaei, 2011:199) les femmes consacrent plus de temps à des activités qui exigent l'attention, alors que les hommes sont plus performants en oral.

Les différences entre les sexes ont également été approuvées, à tous les niveaux de la neuroscience, de neurones isolés en culture cellulaire à des processus au niveau des systèmes. (Andreano & Cahil, 2009:248) L'une de ces différences les plus répandues, c'est le fait que la mémoire spatiale des garçons est souvent plus développée que celle des filles. Par contre, ces dernières surpassent souvent

genres. Il est prouvé en neurolinguistique que les hommes et les femmes n'utilisent pas des régions identiques du cerveau lors du stockage des mêmes événements émotionnels dans la mémoire à long terme (Andreano&Cahill, 2009:248). Certaines études ont essayé de mettre au point cette différence dans des divers types de stratégies. En 2008, par exemple, Üster a réalisé une étude qui visait à chercher s'il existe une relation entre la configuration cérébrale des hommes et des femmes et leur utilisation respective des stratégies d'apprentissage. (Gaudet-Beauregard & Masella 2011:29) Ses résultats lui ont révélé que les femmes utilisaient une plus grande variété de stratégies que les hommes. Elles utilisent davantage de stratégies sociales, de détermination et cognitives, plus fréquemment que les hommes ne le font.

En Iran aussi le rapport entre les stratégies d'apprentissage et le genre a été étudié, surtout chez les apprenants de l'anglais et plutôt sur toutes les stratégies, de façon générale.

Cependant, il n'existe pas beaucoup de recherches qui viseraient les stratégies de mémorisation en particulier, encore moins chez les apprenants iraniens de français langue étrangère.

Notre recherche consisterait surtout à étudier la différence entre les filles et les garçons iraniens, apprenant le français langue étrangère, au niveau de la fréquence et de la variété des stratégies de mémorisation.

Stratégie de mémorisation et le genre

Avant de nous intéresser à la relation qui existe entre le genre et les stratégies de

mémorisation, il semble utile de définir ces concepts.

Les stratégies d'apprentissage correspondent aux techniques ou encore aux actions entreprises par les apprenants, souvent de façon intentionnelle, pour améliorer leur propre apprentissage. (Green & Oxford, 1995:262)

Selon Byram, une stratégie est "toute action effectuée par l'apprenant de langue dans le but d'augmenter leur connaissance dans la langue recherchée" (2004:579). En d'autres termes, "tout ce que l'apprenant peut faire dans le but d'apprendre la nouvelle langue peut être considéré comme une stratégie, et cette définition correspond à celle donnée par le CECRL." (Conseil de l'Europe 2001:15 cité par Ingebretsen, 2009:34).

Oxford (1990) parle de de type de stratégies: directes et indirectes. "Les stratégies directes sont celles qui concernent la langue spécifique à apprendre, et elles sont divisées en trois groupes: les stratégies de mémorisation, de cognition et de compensation. Bien que toutes ces stratégies nécessitent un processus mental, elles le font de manières différentes et dans des buts différents. (Oxford 1990: 37 cité par Ingebretsen, 2009: 44). Les stratégies indirectes à leur tour, concernent la faculté d'apprendre des langues en général, et ne concernent pas la langue étrangère à apprendre spécifiquement. Elles constituent les stratégies métacognitives, sociales et affectives. (Idem: 45).

Les stratégies de mémorisation font donc partie des stratégies directes de l'apprentissage des langues. Pour Oxford (1990), "les stratégies de mémorisation, telles que la création de liens mentaux et

dans le domaine de la sociolinguistique. L'existence de ces différences dans l'usage du langage a attiré l'attention sur l'influence potentielle de la variable du sexe du locuteur sur l'utilisation du langage. Or, le sexe en tant que variable d'influence a reçu peu d'attention dans le domaine de l'acquisition des (L2) et de l'enseignement, mais demeure pourtant un facteur classique qui est encore controversé aujourd'hui (Oxford, Nyikos et Ehrman, 1988 cité par Gaudet-Beauregard & Masella 2011:29).

Dans le domaine des stratégies, c'est Carton (1996) qui a fait les premiers pas. Plus tard, il y a eu un grand nombre d'études qui se concentraient plutôt sur les stratégies des bons apprenants (Hismanoglu, 2000), il a fallu encore plus de temps pour que les chercheurs s'intéressent à l'effet du genre sur l'emploi des stratégies

d'apprentissage, ce qu'on peut voir dans les recherches de Politzer (1983), Oxford et al. (1988), Ehrman & Oxford (1989), Oxford & Nyikos (1989), Oxford & al. (1993), Oxford & Ehrman (1995), Lee (1994), Kim (1995), Oh (1996), etc. (cité par Ok, 2003:3) Presque toutes ces recherches ont montré l'emploi plus large des stratégies d'apprentissage par les filles.

Pourtant, toutes les recherches ne sont pas allées dans le même sens, selon Chomot (2004:18), il y a des études qui n'ont trouvé aucune différence significatives entre les filles et les garçons (Vandergrift, 1997), et même des recherches qui ont montré la supériorité de l'emploi des stratégies par les garçons (Wharton, 2000).

Les progrès récents en neurosciences ont confirmé l'existence de différences entre le fonctionnement cérébral des deux



Introduction

La manière dont les apprenants apprennent et la façon dont ils peuvent être guidés dans leur parcours, importent aujourd'hui beaucoup plus que l'enseignement. (Ok, 2003:2) C'est pourquoi, les enseignants consacrent plus d'attention à l'identification des stratégies utilisées par les apprenants au cours de leur parcours d'apprentissage et les facteurs qui influencent cette utilisation.

D'ailleurs, avec l'arrivée du concept de «la centration sur l'apprenant», il est important que les didacticiens fassent de plus en plus attention à des variables individuelles tel que le genre. Le nombre élevé des études qui mettent en rapport l'emploi des stratégies d'apprentissage et le genre peut en témoigner. Cependant, il semble que le nombre des études qui se sont concentrées sur une seule stratégie d'apprentissage, comme les stratégies de mémorisation, ne soit pas très élevé.

Bien que le terme «mémorisation» semble parfois renvoyer à l'apprentissage mécanique, elle « est une fonction permettant de capter, coder, conserver et restituer les stimulations et les informations que l'homme perçoit » (Markowski, 2005:100). Il existe diverses stratégies de mémorisation dont l'emploi par l'apprenant, peut aboutir à un apprentissage actif. Vu la tendance des apprenants iraniens, dans leur culture éducative à mémoriser, il s'avère nécessaire de mettre l'usage de ce type de stratégie au point. Cela permettra aux enseignants de pouvoir mieux canaliser les efforts des apprenants à faire face, au plus grand obstacle qu'ils ont en face, pour apprendre une nouvelle langue : le vocabulaire.

Dans cette recherche nous visons à comprendre comment les stratégies de mémorisation sont utilisées par les apprenants de FLE en Iran et comment l'emploi de différents types de stratégies de mémorisation est influencé par le genre.

Pour arriver à notre objectif, nous répondrons à deux questions principales :

1. En quoi les garçons et les filles iraniens emploient différemment les stratégies de mémorisation lors de l'apprentissage du français ?
2. Comment ces différences peuvent être expliquées par le contexte social dans lequel se trouvent des hommes et des femmes iraniens?

Nous partirons de l'hypothèse que les filles et les garçons se différencient au niveau de la fréquence de l'utilisation des stratégies de mémorisation et de la variété des stratégies. Les filles devraient employer les stratégies plus souvent et de façon plus variée, mais elles ne dépasseraient pas les garçons dans l'emploi de toutes les stratégies de mémorisation. Les garçons auraient tendance à employer plus souvent les stratégies en rapport avec l'espace, alors que les activités constituant la révision seraient préférées par les filles. Ces différences peuvent être influencées par le statut traditionnel des femmes en Iran et leur timidité par rapport aux garçons.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons mené une enquête auprès d'un groupe d'apprenants iraniens de FLE.

L'étude des stratégies de mémorisation en rapport avec le genre

La différence entre les sexes masculin et féminin est un facteur qui a été largement étudiée à titre de variable sociale

L'emploi des stratégies de mémorisation en rapport avec le genre

Hamid Reza Shairi, Université Tarbiat Modares

Email: shairi@modares.ac.ir

Sarah Sadidi, Doctorante à l'université Tarbiat modare

Email: s.sadidi@yahoo.com



چکیده

«به یاد داری» ابزاری قدرتمند است که زبان آموز برای یادگیری واژگان به آن نیاز دارد. شناسایی راهبردهایی که زبان آموز برای به خاطر سپردن استفاده می کند می تواند به مؤسسات در طرح ریزی برنامه درسی شان کمک کند. در این زمینه، متغیرهایی چون جنسیت باید در نظر گرفته شوند. در این تحقیق بسامد و تنوع به کارگیری راهبردهای به یاد داری نزد زبان آموزان فرانسه زبان خارجی در ایران در رابطه با عامل جنسیت مورد مطالعه قرار گرفته است. برای دستیابی به پاسخ پرسش هایمان، از یک پرسش نامه برگرفته از فهرست راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد بهره جستیم و یک گروه سی نفره از زبان آموزان موسسه قطب راوندی تهران به آن پاسخ دادند. در نهایت، ما توانستیم مشاهده کنیم که در اکثر موارد، زبان آموزان دختر از راهبردهای به یاد داری بیشتر و به شکل متنوع تری استفاده می کنند. البته پسران در استفاده از ریتم برای به خاطر سپاری از دختران پیشی گرفتند.

کلیدواژه ها: راهبردهای به یاد داری، جنسیت، فرانسه زبان خارجی

Résumé

La mémorisation est un outil puissant dont l'apprenant a besoin pour apprendre le vocabulaire, et la connaissance des stratégies qu'utilisent les apprenants pour mémoriser peut aider les institutions à mieux planifier leur curriculum. Dans ce domaine, des variables telles que le genre doivent être prises en compte. Cette recherche étudie la fréquence et la variété de l'emploi des stratégies de mémorisation employées par les apprenants de français langue étrangère en Iran en relation avec le genre. Pour mener nos questions à terme, nous avons eu recours à un questionnaire extrait de SILL d'Oxford. Un groupe d'apprenants de niveau débutant de l'institut Ghotb-e-Ravandi ont rempli nos questionnaires. Nous avons pu constater que, dans la majorité des cas, les filles employaient les stratégies de mémorisation, plus souvent et de manière plus variée que les garçons. Pourtant, ces derniers dépassaient les filles dans l'emploi du rythme pour mémoriser.

Les mots clé: stratégies de mémorisation, genre, français langue étrangère

IN THE NAME OF ALLAH

Roshd Foreign Language Teaching Journal

◆ Managing Editor:

Mohammad Nasery

◆ Editor - in - chief

Mohammad Reza Anani Sarab, PhD (TEFL)

◆ Executive Director

Shahla Zarei Neyestanak, MA (Educational Planning)

Organization of Research & Educational
Planning Ministry of Education, Iran

◆ Editorial Board

❖ *Parviz Birjandi, PhD (TEFL)*

Allame - e - Tabatabai University

❖ *Hossein Vossoughi, PhD (Linguistics)*

University for Teacher Education

❖ *Parviz Maftoon, PhD (TEFL)*

Iran University of Science and Technology

❖ *Jaleh Kahnemoiipour, PhD (French Literature)*

University of Tehran

❖ *Hamid-Reza shairi, PhD (French, Semiotics)*

Tarbiat Modarres University

❖ *Nader Haghani, PhD German*

University of Tehran

❖ *Mojgan Rashtchi, PhD (TEFL)*

Islamic Azad University, North Tehran Branch

◆ Advisory Panel

❖ *Gholam Reza Kiany, PhD (TEFL), Tarbiat Modarres University*

❖ *Mahmood Reza Atai, PhD (TEFL), University for Teacher Education*

Roshd Foreign Language Teaching Journal (FLTJ), as a quarterly journal, is published four times a year under the auspices of the Organization of Research & Educational Planning, Ministry of Education, Iran.

◆ Contribution to Roshd FLTJ:

The Editorial Board welcomes unpublished articles on foreign language teaching / learning, particularly those based upon experiences gained from and /on researches done at Iranian schools.

◆ Manuscripts:

If you intend to submit an article for publication, please send three type-written copies of your manuscript together with three copies of its abstract to:

Teaching Aids Publications Bureau Iranshahr Shomali
P.O. Box 15875-6585 Building No. 4

A manuscript in Farsi is to be accompanied with an English abstract, and if in English, French, or German with a Farsi Abstract.

The opinions expressed in Roshd FLTJ are the contributors' and not necessarily those of the Ministry of Education or the Editorial Board.

ROSHD FLT¹¹⁰

Foreign Language Teaching Journal

www.roshdmag.ir/ ISSN: 1606-920x

Vol. 28, No. 3, Spring, 2014

Quarterly



● **Teacher Feedback:
NO to One-Size-Fits-All
Approach**

● **Vocabulary Assessment Techniques:
A new De-institutionalizing
Assessment Behavior**

● **L'emploi des stratégies de
mémorisation en rapport avec le genre**

● **The Relationship Between Social Support
and Language Learning Orientations
Among Iranian EFL Learners**

● تاریخچه آموزش و تألیف کتب
درسی زبان انگلیسی در ایران

● زبان‌های خارجی غیرانگلیسی،
فراموشی یا بی‌توجهی؟

