

زبان‌های خارجی ۱۲۰

رشد آموزش

| فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای معلمان، مدرسان و دانشجویان |
| دوره‌سی و یکم | شماره ۲ | زمستان ۱۳۹۵ | ۶۴ صفحه | ۱۳۰۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۱۱۰ |
w w w . r o s h d m a g . i r



زبان‌های فاربی ۱۲۰

رشد آموزش

دوره سی و یکم، شماره ۲، زمستان ۱۳۹۵ / فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی



یادداشت سردبیر / آموزش زبان‌های خارجی و توانش بین فرهنگی / محمدرضا عنانی سراب / ۲/۲

معرفی و تدریس گنجینه واژگان آکادمیک / موسی نوشی، صالح طباطبایی / ۴/۴

بحث زمان یکی از اصلی‌ترین دغدغه‌های دبیران زبان / گفت‌وگو با نورالله منصورزاده، دبیر زبان انگلیسی / ۱۴/۱۴

پروژه‌محوری در آموزش زبان انگلیسی در مدارس / نرگس حکمتی، حسین نویدی‌نیا / ۱۷/۱۷

25/ ۲۵/ Zarei Neyestanak, Sh./ Books for Teachers

30/ ۳۰/ Azimi, H. ; Kobadi Kerman, Z./ English through Fun: Risk-takers learn better!

39/ ۳۹/ Sahragard, R. ; Mansourzadeh, N./ Communicative Language Teaching...

45/ ۴۵/ Dorri, J./ My Contribution

52/ ۵۲/ Mehrani, M. B./ Nonverbal Communication as Part of Language...

64/ ۶۴/ Shobeiry, L. ; BASANJ, D./ Approche communicative: des problématiques en didactique du FLE

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

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 خوارزمی)، ژاله

کهنمویی‌پور (استاد دانشگاه تهران)، حمیدرضا

شعیری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)، نادر

حقانی (دانشیار دانشگاه تهران)، مژگان رشتچی

(دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال)،

سیدبهنام علوی مقدم (عضو هیئت علمی سازمان

پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی)

مشاوران هیئت تحریریه: سید مسعود حاجی سید

حسینی فرد (مدرس دانشگاه فرهنگیان)

ویراستار: جعفر ربانی

طراح گرافیک: زهرا ابوالحلم

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵

دفتر مجله: (داخلی ۳۷۴، ۹-۸۸۳۱۱۶۱)

۰۵۸۶۲-۸۸۳۰۲۱-۰۲۱ مستقیم

خط گویای نشریات رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

مدیر مسئول: ۱۰۲/ دفتر مجله: ۱۱۳/

امور مشترکین: ۱۱۴

وبلاگ: <http://weblog.roshdmag.ir/>

ftjournal

ftlmagazine@roshdmag.ir

پیام‌نگار: ۳۰۰۸۹۹۵۱۴

roshdmag

صندوق پستی مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

شمارگان: ۴۸۰۰ نسخه

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

مشخصات انواع مقالات

■ مقالات علمی-پژوهشی، حداکثر در ۳۵۰۰ تا ۴۰۰۰ کلمه نگاشته و شامل بخش‌های مقدمه، پیشینه تحقیق، شیوه پژوهش، ارائه نتایج، بحث و نتیجه‌گیری باشد. در مقالاتی که براساس تحقیق آزمایشی و شبه‌آزمایشی نگاشته می‌شوند، لازم است درخصوص نحوه تدریس یا به‌کارگیری متغیر مستقل توضیحات کافی و دقیق داده شود. عنوان جدول به‌صورت روشن بالای آن‌ها ذکر شود و چنانچه اقتباسی است، زیر آن توضیح داده شود. عنوان نمودار در پایین نمودار ذکر گردد.

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

مقالات مروری در ۳۰۰۰ تا ۳۵۰۰ کلمه و شامل بخش‌های زیر باشد:

- مقدمه، که در آن موضوع مورد بحث معرفی، تحولات آن بیان و در انتها هدف مقاله مطرح می‌شود.
- پیشینه، که در آن سیر تاریخی تحولات موضوع با اشاره به کارهای انجام شده مرور می‌شود.
- نتیجه‌گیری، که در آن سمت و سوی تحولات آینده در زمینه موضوع مورد بحث بیان می‌شود.

نکات عمومی

- در ابتدای مقاله عنوان، نام نویسنده (نویسندگان)، سازمان وابسته و آدرس پست الکترونیکی نویسنده درج نمود.
- نویسندگان شاغل در در وزارت آموزش و پرورش مشخصات سازمان آموزش و پرورش و منطقه محل کار خود را ذکر نمایند.
- مقاله همراه با چکیده فارسی و انگلیسی، هر یک در ۱۰۰ تا ۱۵۰ کلمه، ارائه شود و حداقل سه کلیدواژه زیر چکیده اضافه شود.
- سعی شود منابع تحقیق تا حد ممکن به روز باشند و به ترتیب حروف الفبا و به شکل زیر ارائه شوند.

ضمناً مرجع ارجاع‌گذاری و تهیه کتاب‌نامه، روش APA است:

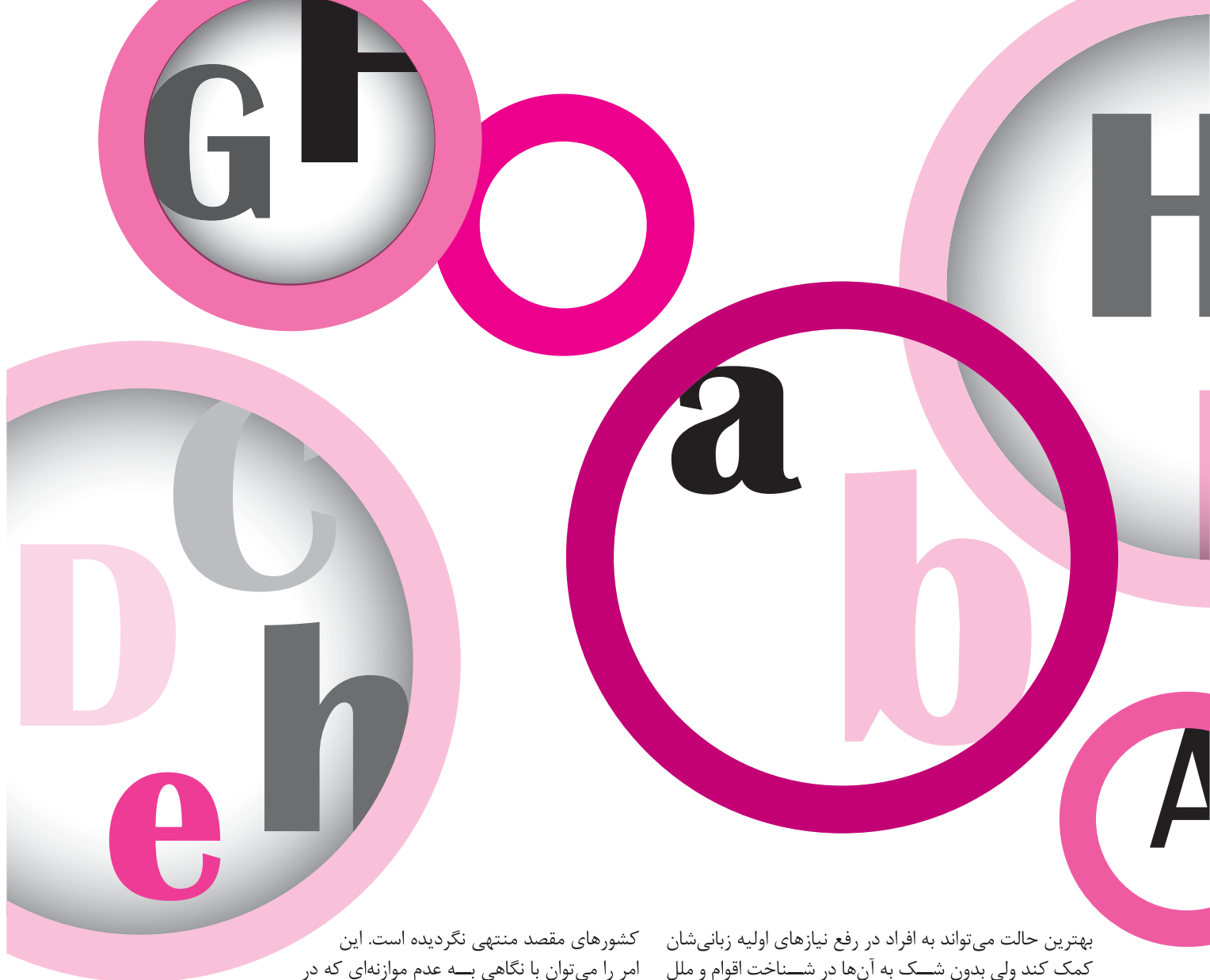
- Abbeduto, L., & Short- Myerson, K. (2002). Linguistic influences on social interaction. In H. Goldstein, I. Kaczmarek, & K. English (Eds.) *Promoting social communication* (pp. 27-54). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225- 241.
- Holmes, A. J. (2005). Weblogs in the post-secondary writing classroom: A study of purposes. Retrieved June 10, 2008, from <http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-03222005-205901/unrestricted/etd.pdf>

آموزش زبان‌های خارجی و توانش بین فرهنگی

در زبان‌آموزان در خصوص دنیای واقعی خارج کلاس است تا از این طریق آن‌ها بتوانند به زبان جدید، چگونگی تعامل با دنیای پیرامون خود را فرا بگیرند. به عنوان مثال، از زبان‌آموزان انتظار می‌رود بتوانند واقعیت‌های زندگی خود را به اهالی فرهنگ‌های دیگر معرفی کنند. از آن‌ها همچنین انتظار می‌رود برداشت اهالی سایر فرهنگ‌ها را از زندگی و فرهنگ خود نیز درک کنند و از این طریق بر آگاهی‌های خود از سایر فرهنگ‌ها نیز بیفزایند. با چنین درکی از دنیای پیرامون تفاوت‌های فرهنگی امری طبیعی جلوه می‌کند و زمینه تعامل و مفاهیم فرهنگی فراهم می‌شود.

بعضی از زبان‌آموزان به اشتباه گمان می‌کنند با یادگیری زبان جدید در نهایت عضوی از جامعه فرهنگی آن زبان خواهند شد. در حالی که این تأکید و تقلید از بومی زبان در چگونگی کاربرد زبان است که به این تصور دامن زده است. تقلیل پیچیدگی‌های ارتباط زبانی و محدود کردن آن به یک بعد هویت، یعنی نمایندگی از یک کشور یا فرهنگ، آن هم در سطح کلیشه‌های فرهنگی، باعث می‌شود که فراگیران زبان دوم به ندرت بتوانند در ارتباط خود با بومی‌زبانان از سطح عبور کرده و به لایه‌های عمیق‌تر ارتباط اجتماعی که با مکاشفه هویتی همراه است دست یابند. در غیاب توانش بین فرهنگی، آموزش زبان در

در دهه‌های اخیر بحث توانش بین فرهنگی توجه زیادی را به خود جلب کرده است. از این موضوع بعضی به عنوان «مهارت پنجم» یاد کرده‌اند تا آن را هم‌وزن مهارت‌های چهارگانه زبانی معرفی کنند. در حالی که به نظر می‌رسد واژه «توانش» به مفهوم نزدیک‌تر باشد، چراکه در حقیقت این توانایی فقط یک مهارت نیست بلکه مجموعه‌ای از مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های خاص است که با هم زیرساخت «توانش بین فرهنگی» را تشکیل می‌دهند. در واقع، توانش بین فرهنگی مهارتی مستقل از چهار مهارت زبانی نیست بلکه همانند سایر مؤلفه‌های توانش ارتباطی، از طریق مهارت‌های چهارگانه نمود پیدا می‌کند. آنچه این بحث را ضروری می‌سازد نگاه به زبان به عنوان فعالیتی اجتماعی است که محور آن را فرهنگ تشکیل می‌دهد. از این زاویه می‌توان ادعا کرد که فرهنگ به زبان شکل می‌دهد و حیات آن را تداوم می‌بخشد. اگر این فرض را بپذیریم می‌توانیم نتیجه بگیریم که در زبان‌آموزی، محدود کردن زبان به مؤلفه‌های زبانی نظیر دستور و واژگان، زبان را از واقعیت‌های زندگی تهی کرده و کاربرد آن را تصنعی و در نهایت بی‌معنی می‌کند. غایت این توانش مفاهیم بین فرهنگی است که از طریق شناخت عمیق فرهنگ خودی و سایر فرهنگ‌ها حاصل می‌شود. در آموزش‌های مربوط به این توانش، وظیفه معلم ایجاد آگاهی



کشورهای مقصد منتهی نگردیده است. این امر را می‌توان با نگاهی به عدم موازنه‌ای که در تبادلات فرهنگی و اقتصادی دو طرف، که از گذشته تا امروز وجود داشته، مشاهده کرد. مثال فوق به خوبی اهمیت توانش بین فرهنگی را نشان می‌دهد. در عین حال باید به این نکته توجه کنیم که با همگانی شدن آموزش زبان‌های خارجی و برتری یافتن هدف ابزاری بر سایر اهداف نمی‌توان انتظار داشت که همه زبان‌آموزان به توانش پیشرفته ارتباطی دست یابند. با این حال نباید فراموش کرد که توانش بین فرهنگی به سطوح پیشرفته زبان‌آموزی محدود نمی‌شود و همان‌گونه که قبلاً اشاره شد حتی در سطوح بسیار نازل زبان‌آموزی نیز توجه به آن ضرورت دارد. در نهایت، ما با انتخاب جهت‌گیری درست می‌توانیم اطمینان حاصل کنیم که علاوه بر کسب توانایی استفاده ابزاری از زبان، به‌طور عام در دوره‌های عالی دانشگاهی زمینه برای مطالعه و پژوهش در سطح کشورشناسی فراهم شود. حاصل کلام اینکه، به‌نظر ما تنها از طریق شناخت عمیق فرهنگی کشورهاست که می‌توانیم به تبادلات فرهنگی و اقتصادی پایدار با آن‌ها دست یابیم.

بهترین حالت می‌تواند به افراد در رفع نیازهای اولیه زبانی‌شان کمک کند ولی بدون شک به آن‌ها در شناخت اقوام و ملل دیگر، که لازمه تبادل فرهنگی از طریق ارتباط زبانی است، کمک نخواهد کرد. نگاهی به تاریخ ارتباطات ملت‌ها و دولت‌های غربی اروپایی با ملل شرقی در گذشته، به درک بهتر نکته مورد اشاره کمک می‌کند. شرق‌شناسی علمی است که در اواخر قرن هیجدهم با ایجاد کرسی‌های زبان‌های شرقی در دانشگاه‌های کشورهای اروپایی از جمله فرانسه، انگلستان و آلمان آغاز شد. توجه به زبان و فرهنگ ملل شرقی، در آن زمان، با هدف تسهیل سلطه بر این ملل از طریق شناخت دقیق زبان و فرهنگ آن‌ها دنبال می‌شد. مکتب شرق‌شناسی که با زبان و زبان‌آموزی آغاز شد نتایج شگرفی را برای ملل اروپایی فراهم آورد که کمترین آن بهره‌های اقتصادی ناشی از روابطی بود که به واسطه شناخت عمیق فرهنگی بنیان نهاده شد. به عبارت دیگر برای قدرت‌های اروپایی در آن زمان، آموختن زبان‌های شرقی با کشورشناسی ملازمه داشت و محور آن را نیز شناخت فرهنگی تشکیل می‌داد. در کشور ما که یکی از، به اصلاح، سوژه‌های مهم مکتب شرق‌شناسی محسوب می‌شد یادگیری زبان‌های اروپایی که قدمتی یکصد و پنجاه ساله دارد چنین مسیری را طی نکرده است. به عبارت دیگر زبان‌آموزی به شناخت عمیق فرهنگی



معرفی و تدریس گنجینه واژگان آکادمیک

موسی نوشی

استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شهید بهشتی

Email: M- Nushi@sbu. ac. ir

صالح طباطبایی

کارشناس زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شهید بهشتی

Email: saleh.tabatabai@yandex.com

Abstract

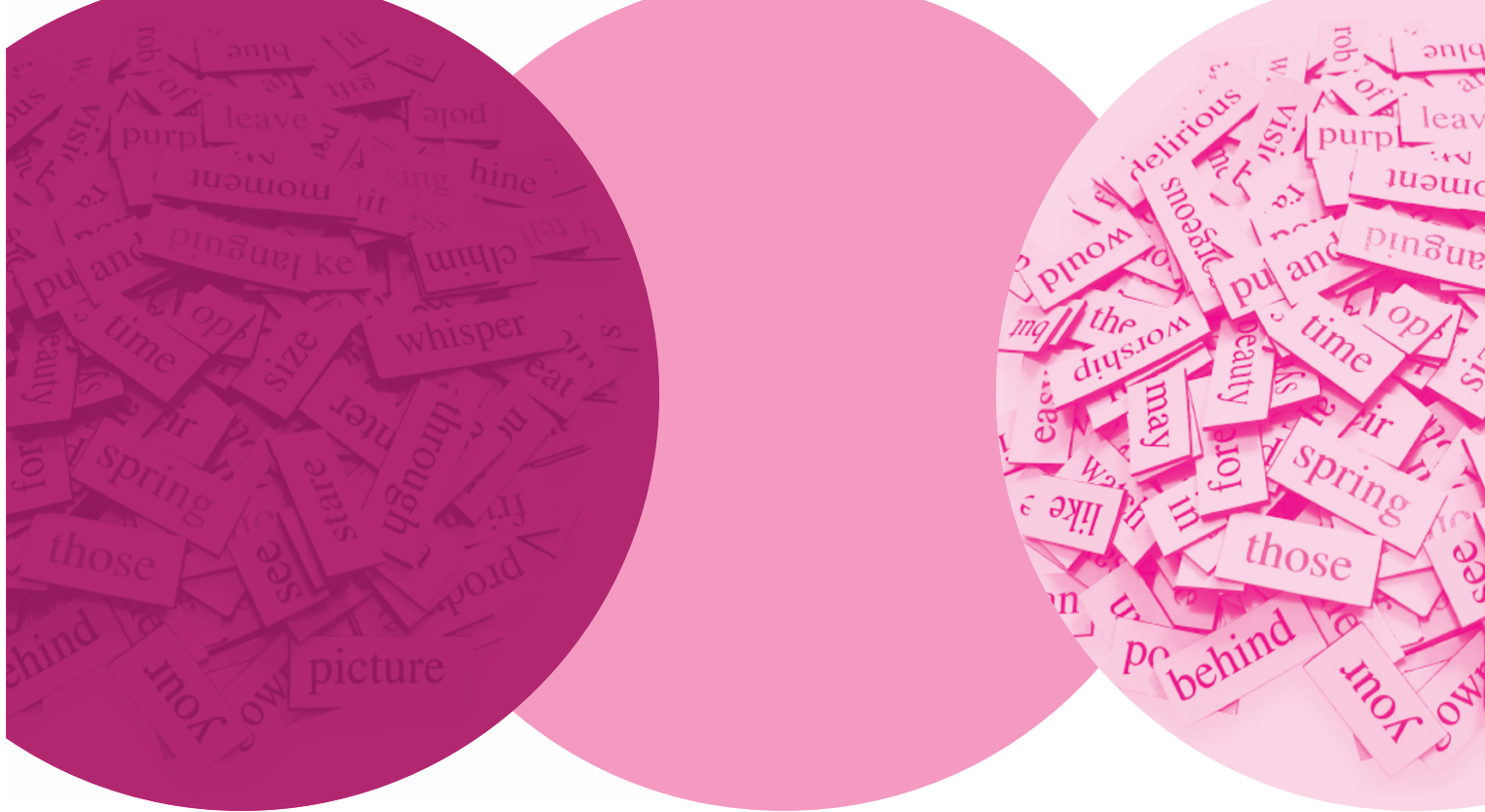
Academic vocabulary is an essential part of academic language and a strong predictor of academic success; therefore, knowledge of what academic vocabulary is and how it should be taught is an important aspect of second language teachers' pedagogical competence. This paper introduces what academic vocabulary is, how it is distinct from general vocabulary, and what role it plays in academic achievement. It also introduces techniques that can be used to teach such vocabulary to learners of intermediate and upper intermediate language proficiency. The techniques that have been suggested in this paper are aimed at engaging learners' cognitive abilities in the process of learning academic vocabulary. The paper argues that technology should be an integral component of academic vocabulary instruction and suggests several online tools that learners can use to increase and enhance their academic vocabulary. Finally, four English academic vocabulary word lists and how they have been developed will be discussed in the hope that Persian language researchers and teachers would be encouraged to devise such lists for university level students.

Key Words : academic vocabulary, second language, techniques of vocabulary instruction, technology, word lists

چکیده

واژگان آکادمیک جزء ناگزیری از زبان علمی است و آشنا بودن فرد با این واژگان از عوامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی اوست. از این رو، آگاهی از تعریف گنجینه واژگان آکادمیک و چگونگی آموزش آن اهمیت بسزایی در کارآمدسازی شیوه‌های آموزشی آموزشگران زبان دوم دارد. این نوشتار می‌کوشد که نخست تعریف دقیقی از «گنجینه واژگان آکادمیک» ارائه کند، تفاوت‌های آن را با گنجینه واژگان عمومی برشمارد و به نقش تأثیرگذار گنجینه واژگان آکادمیک در پیشبرد تحصیلات عالی بپردازد. در ادامه نیز پاره‌ای از مهم‌ترین فنونی را که در آموزش گنجینه واژگان آکادمیک به زبان‌آموزان متوسط و فوق متوسط به کار گرفته می‌شوند معرفی می‌کند. اکثر فنونی که این مقاله به آن‌ها می‌پردازد در پی آن‌اند که قابلیت‌های شناختی زبان‌آموزان را در فرایند یادگیری گنجینه واژگان آکادمیک فعال سازند. همچنین مقاله به این موضوع می‌پردازد که چرا باید از فناوری همچون مؤلفه‌ای اصلی در آموزش گنجینه واژگان آکادمیک استفاده کرد و برخی از ابزارهای برخطی را که زبان‌آموزان می‌توانند از آن‌ها، در راستای ارتقای سطح دانش خود از واژگان آکادمیک بهره ببرند معرفی می‌کند. در پایان، از چهار فهرست مهم حاوی واژگان آکادمیک و چگونگی تدوین آن‌ها سخن خواهد رفت به این امید که زبان‌پژوهان و آموزشگران ایرانی نیز بر آن شوند تا به تدوین چنین فهرست‌هایی برای دانشجویان و دانش‌آموزان همت گمارند.

کلیدواژه‌ها: گنجینه واژگان آکادمیک، زبان دوم، فنون آموزش واژگان، فناوری، فهرست واژگان



مقدمه

بسیاری از محققان حوزه آموزش زبان (مثلاً نیشن^۱، ۲۰۱۰؛ اشمیت^۲، ۲۰۱۰؛ و سلاز^۳، ۲۰۱۱). بر این باورند که اختصاص دادن بخشی از برنامه آموزشی به گنجینه واژگان از ارکان مهم تدریس زبان است. داشتن گنجینه واژگان مایه‌ور نشانگر کارآمدی زبان‌آموز در خواندن متون و شاخصی برای پیش‌بینی فهم‌پذیری زبان است. مثلاً در گزارش «هیئت ملی مطالعه» که نهادی دولتی در ایالات متحده امریکا است، چنین آمده است: «دیری است که اهمیت دانش گنجینه واژگان در رشد مهارت‌های خواندن شناخته شده است. از سال ۱۹۲۴، پژوهشگران دریافته‌اند که رشد توانایی خواندن بر رشد مستمر در آشنایی با واژگان استوار است» (۲۰۰۰، ص ۱۵). این امر نه تنها در خصوص آموزش زبان عمومی بلکه در مورد آموزش زبان تخصصی و علمی نیز صادق است. آن‌چه صحت این ادعا را روشن می‌سازد رابطه استواری است که زبان‌پژوهان (مثلاً هرمون، هدریک و وود^۴، ۲۰۰۵؛ نگی و تاونسند^۵، ۲۰۱۲). میان گستره دایره لغات زبان‌آموز و افزایش دامنه و کیفیت فهم او از موضوع یافته‌اند. مارزانو و پیکرینگ^۶ در کتاب «ساخت گنجینه واژگان آکادمیک: راهنمای معلم بر پیوند میان دانش گنجینه واژگان و فهم محتوا» تأکید کرده‌اند:

«دانش اشخاص درباره یک موضوع در اصطلاحاتی که در مورد آن موضوع می‌دانند خلاصه می‌شود. هر قدر دانشجویان و دانش‌آموزان با تعداد بیشتری از چنین اصطلاحاتی آشنا باشند، اطلاعاتی را که ممکن است درباره آن موضوع بخوانند یا بشنوند با سهولت بیشتری می‌فهمند. هر قدر شخص درباره موضوع مورد نظرش اصطلاحات بیشتری بداند، اطلاعات تازه مربوط به آن موضوع را ساده‌تر فرامی‌گیرد.» (۲۰۰۶، ۲-۳)

بر این اساس، می‌توان گفت که گسترش دایره لغات آکادمیک در فهم زبان علمی تأثیر مستقیم و آشکاری دارد. نوشتار حاضر با مروری بر مفهوم «گنجینه واژگان» به موضوع آموزش گنجینه واژگان آکادمیک می‌پردازد.

تعریف و دسته‌بندی «گنجینه واژگان»

نخستین تعریف از vocabulary در فرهنگ جامع وبستر چنین است: «مجموعه‌ای از واژگان که اشخاص خاص یا گروه مشخصی از مردم با آن آشنایند یا آن را به کار می‌برند» (فلکسیر^۷، ۲۰۰۳، ص ۱۶۶۱). تعریف بعدی این است: «واژگان یک زبان». واژه نیز، فارغ از همه بحث‌های نظری بر سر چپستی آن، چنین تعریف شده است: «واحد یک زبان، شامل یک یا چند صوت یا بازنمایی مکتوبشان، که همچون ناقل اصلی معنا به کار می‌رود.» (همان‌جا). اما آشکارست که این تعریف‌های قاموسی برای پژوهشگرانی که در زمینه گنجینه واژگان و آموزش آن به مطالعه می‌پردازند چندان راه‌گشا نیستند. آن‌چه می‌تواند در این باره روشن‌گر باشد دسته‌بندی دقیق گنجینه واژگان است. هالبه^۸ (۲۰۱۳) انواع گوناگون گنجینه واژگان را به چهار دسته تقسیم کرده است:

* گنجینه واژگان هسته‌ای عمومی^۹، که شامل واحدهای واژگانی‌ای است که بر مفاهیم پایه زندگی روزمره دلالت دارند، مانند dog, eat, house. چنین واژگانی در انواع مختلف سخن و رویدادهای کلامی^{۱۰} و موضوعات گوناگون به کار می‌روند و به لحاظ گونه کاربردی^{۱۱} و شکل گویشی خنثی هستند. آن‌ها در فرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌های مختلف وجود دارند و مفاهیم فرهنگ‌مدار^{۱۲} را بیان نمی‌کنند.

work package)، یا کلماتی‌اند که در جای دیگری به کار نمی‌روند (مانند propylene glycol). واژگان تخصصی فقط در گونه‌های سخن تخصصی ظاهر می‌شوند و در مجموع، کاربرد نادری دارند. معانی‌شان اختصاصی است و به روشنی تعریف می‌شود. این واژگان را به وصف «خنثی» می‌خوانند (سینکالر^{۲۰}، ۲۰۰۴، فیلیپ^{۲۱}، ۲۰۱۱، نقل‌شده در هالبه^{۲۳}): اگر اصلاً تداعی معنا نکنند، این تداعی‌ها همگی ناظر به معانی تخصصی و فنی دیگرند.

قابلیت معنایی	گستره	فراوانی	گنجینه واژگان
خنثی	فراگیر	بسیار فراوان	هسته‌ای عمومی
دارای دلالت ضمنی	شایع	فراوان	هسته‌ای غیر عمومی
دارای هم‌وند معنایی	محدود	وابسته به گونه سخن (ژانر)	نیمه تخصصی
خنثی	اختصاصی	نادر	تخصصی

چکیده‌ای از ویژگی‌های چهار دسته از گنجینه واژگان (هالبه، ۲۰۱۳، ص. ۶۳)

گنجینه واژگان آکادمیک: تعریف و دسته‌بندی
آنچه در تعریف و دسته‌بندی «گنجینه واژگان» گذشت چه بسا خواننده را به فکر بیندازد که در این میان، جایگاه «گنجینه واژگان آکادمیک» کجاست. از این رو، شاید بهتر باشد که نخست درباره تمایز میان «گنجینه واژگان آکادمیک عمومی»^{۲۲} و «گنجینه واژگان ویژه حوزه خاص»^{۲۳} سخن گفته شود: واژگان آکادمیک عمومی واژه‌ها یا اصطلاحاتی‌اند که در زبان روزمره به کار نمی‌روند، ولی، به احتمال زیاد، دانش‌آموزان و دانشجویان، هنگام مطالعه متون یا در جلسات درسی، با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند (کاکس‌هد^{۲۴}، ۲۰۰۰). این‌ها واژگانی‌اند که دانش‌آموزان در سیاق‌های علمی مختلف، به‌ویژه در علوم و ریاضیات، همچنین در ادبیات، آن‌ها را می‌یابند، مانند force (به معنای «نیرو»، نه معنای عمومی «جبر و زور») یا blade (به معنای «تیغه» و «پره» و، در متون ادبی، «تیغ یا شمشیر»). در مقابل، گنجینه واژگان ویژه حوزه خاص در سیاق‌های به‌مراتب محدودتری به کار می‌روند. همچنین احتمال زیادتری می‌رود که دانشجویان و دانش‌آموزان در متون یا منابع درسی تخصصی با آن‌ها روبه‌رو شوند؛ مانند wedge (به معنای «گوه» و trope (به معنای «مجاز» (بلاکوویچ، فیشر، آگل و واتس‌تاف^{۲۵}، ص. ۴). اما برای تمایز دقیق‌تر میان این دو دسته از واژگان آکادمیک، ناگزیر باید در اینجا به مفهوم «سطوح گنجینه واژگان»^{۲۶} اشاره کرد که از سوی ایزابل پک و همکارانش (پک، مک‌کیون و کیوکن، ۲۰۱۳) پیشنهاد شده است.

* گنجینه واژگان غیرهسته‌ای عمومی^{۱۳}، که مفاهیم اختصاصی‌تر را در برمی‌گیرد. این واژگان دلالت‌های ضمنی دارند، مانند puppy یا spaniel و devour یا dine و abode یا residence. هنگامی که از کسی خواسته شود معنای واژگان غیرهسته‌ای عمومی را بیان کند او می‌تواند آن‌ها را با واژگان هسته‌ای عمومی توضیح دهد؛ مثلاً در توضیح واژه dine از واژه eat استفاده می‌کند. واژگان غیرهسته‌ای عمومی همانندهای^{۱۴} کمتری دارند، در واحدهای کلامی بزرگ‌تر مانند ترکیب‌ها یا زبانزدها^{۱۵} کمتر به کار می‌روند و معمولاً مصداق یا نمونه‌ای خاص از مفهوم کلی‌تری هستند که با گنجینه واژگان هسته‌ای بیان می‌شوند (مثلاً puppy نمونه خاصی از dog است). واژگان غیرهسته‌ای عمومی از واژگان هسته‌ای عمومی کاربرد کمتری دارند. و معمولاً

دلالت‌های ضمنی دارند (ق.س). واژگان غیرهسته‌ای عمومی gaze, stare در برابر واژه هسته‌ای عمومی watch).
* گنجینه واژگان نیمه‌تخصصی^{۱۶}، با اصطلاحات شبه‌فنی، این‌ها، واژگانی‌اند که به‌طور گسترده به کار می‌روند و فهمیده می‌شوند ولی از زمینه خاصی از سخن منشأ گرفته‌اند که در آنجا کاربرد بس بیشتری دارند؛ مثلاً واژه shares (سهام) از بازار سرمایه یا hard drive از جهان کامپیوتر یا meeting (جلسه) از گفتمان حرفه‌ای نشئت گرفته‌اند. از آنجا که واژگان نیمه‌تخصصی عمدتاً در برخی از انواع سخن ظاهر می‌شوند، از واژگان هسته‌ای عمومی و واژگان غیرهسته‌ای عمومی فراوانی کمتری در کل پیکروواژه^{۱۷} زبان دارند و ضمناً مفهوم و همانندهایشان محدود به همان گونه سخنی است که در آن به کار می‌روند. واژگان نیمه‌تخصصی هموندهای معنایی^{۱۸} دارند (یعنی واژگانی هستند به‌ظاهر خنثی که به دلیل وجود کاربردشان در پاره‌ای از همانندها یا قرارگرفتن در سیاق‌های^{۱۹} خاص ممکن است دارای تداعی معانی، مثبت یا منفی، شده باشند)، ولی دلالت ضمنی آگاهانه مستقل از سیاق ندارند.

* گنجینه واژگان تخصصی یا اصطلاحات فنی؛ این واژگان تنها در پاره‌ای از موقعیت‌های تخصصی به کار می‌روند و فهمیده می‌شوند. این واژگان یا در اصل، کلمات انگلیسی عمومی‌ای بوده‌اند که در مفهومی تخصصی به کار رفته‌اند (مانند grid در الکترونیک) و ممکن است کلماتی مرکب نیز باشند (مانند

واژگان سطح یک

واژگان سطح یک واژگان روزمره‌ای هستند که بیشتر بزرگسالان با آن‌ها آشنایی دارند و پیوسته به کار می‌برند و البته در کلام کودکان نیز رفته‌رفته ظاهر می‌شوند. این‌ها واژگان سودمندی‌اند، ولی فهم معانی آن‌ها دشوار یا پیچیده نیست. زبان‌آموزان انگلیسی غالباً در گنجینه واژگان سطح یک مهارت پیدا می‌کنند و قابلیت شفاهی‌شان در مفاهیم با استفاده این واژگان بسیاری از آموزشگران زبان را از نیاز به تمرکز بیشتر بر گنجینه واژگان آکادمیک غافل می‌سازد.

واژگان سطح دو

واژگان سطح دو بیشتر شامل اصطلاحاتی است که در دوران تحصیل در مدرسه و دانشگاه در موضوعات گوناگون به کار می‌روند و معانی‌شان، بسته به سیاقی که در آن قرار گیرند، متفاوت است، مثلاً واژه operation بسته به آنکه در ریاضیات، پزشکی یا بازرگانی به کار رود، به ترتیب، به معنای عمل (یکی از چهار عمل اصلی: جمع، تفریق، ضرب و تقسیم)، عمل جراحی، یا شرکت است. عموماً از واژگان سطح دو در انگلیسی محاوره‌ای چندان استفاده نمی‌شود. ممکن است مفاهیم تجربی‌تری که فهم‌شان برای زبان‌آموزان آسان نباشد داشته باشند. بنابراین، آموزش این واژگان به آنان بسیار سودمند است چه آشنایی با این واژگان آنان را در رمزگشایی معنای آن‌ها در سیاق‌های مختلف یاری خواهد کرد. «گنجینه واژگان آکادمیک عمومی» به واژگان سطح دو تعلق دارند.

بسیاری از زبان‌آموزانی که انگلیسی را به عنوان زبان دوم فرا می‌گیرند می‌توانند مهارت‌های محاوره‌ای قابل قبولی در استفاده از واژگان عمومی پیدا کنند، ولی مهارتی که ممکن است بهره چندان از آن نداشته باشند مهارت در فهم مؤثر و استفاده کارآمد از گنجینه واژگان آکادمیک است که در محیط‌های آموزشی و در ارتباطات حرفه‌ای و شغلی سخت مورد نیاز است

واژگان سطح سه

واژگان سطح سه، در قیاس با واژگان سطح دو، تخصصی‌تر و محدود به قلمرو موضوعات دانشگاهی‌اند. این واژگان بر

مفاهیمی کلیدی در موضوعات دانشگاهی دلالت دارند. به چنین اصطلاحاتی غالباً در منابع درسی مورد استفاده دانشجویان می‌توان برخورد. استادان نیز برای انتقال مفاهیم درسی ناگزیر به معرفی این واژگان به دانشجویانشان می‌شوند. «گنجینه واژگان ویژه حوزه خاص» یا «گنجینه واژگان فنی» به واژگان سطح سه تعلق دارند.

بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که گنجینه واژگان آکادمیک دارای دو سطح ۲ و ۳ از واژگان است، یکی گنجینه واژگان آکادمیک عمومی و دیگری گنجینه واژگان ویژه حوزه خاص (یا گنجینه واژگان فنی). آموزشگران زبان، با استفاده از این سه سطح واژگان، می‌توانند درباره اینکه چه واژگانی را باید به زبان‌آموزان‌شان آموزش دهند تصمیم بگیرند. واژگان سطح یک معمولاً (هرچند نه همواره) از طریق محاوره با دیگران فراگرفته می‌شوند و چندان نیازمند آموزش مستقیم نیستند. واژگان سطح دو که همان واژگان آکادمیک عمومی‌اند ممکن است از چشم معلمان پنهان بمانند؛ چه معلمان گمان می‌کنند چون این واژگان در سیاق‌ها و موضوعات مختلف (چون مطبوعات و کتاب‌های غیر تخصصی) نیز به کار می‌روند، پس دانش‌آموزان و دانشجویان باید از پیش با آن‌ها آشنا شده باشند که البته همیشه چنین نیست. از این رو، این دسته از واژگان نیازمند توجه خاص آموزشگران زبان‌اند.

روش‌های آموزش گنجینه واژگان آکادمیک

ویلگا ریورز^{۲۷}، از کارشناسان برجسته آموزش زبان در کتابش «مفاهیم به زبان دوم به روش طبیعی» می‌نویسد: گنجینه واژگان را نمی‌توان تعلیم داد؛ بلکه می‌توان آن را عرضه کرد، توضیح داد و در فعالیت‌های آموزشی مختلف گنجاند، ... ولی در نهایت، این زبان‌آموز است که باید آن را فراگیرد. ما، در مقام آموزشگران زبان، باید علاقه به واژگان را برانگیزیم... می‌توانیم با ارائه راهکارهایی درباره روش‌های یادگیری به زبان‌آموزان مان کمک کنیم، ولی سرانجام هر یک از آنان یک مجموعه انتخابی بس شخصی از این واژگان را که به شیوه‌ای شخصی با یکدیگر پیوند منظمی یافته‌اند فراخواهد گرفت. (نقل شده در ثورنبری^{۲۸}، ۲۰۰۲، ص ۱۴۴)

هرچند، به گفته ریورز، هر زبان‌آموز، در نهایت، به شیوه‌ای شخصی و کمابیش منحصر به فرد به فراگیری گنجینه واژگان می‌پردازد، اما این به آن معنا نیست که معلم موجودی زائد یا اضافی است. کار معلم، بیش از همه، آن است که انواع روش‌های مؤثر یادگیری گنجینه واژگان را به زبان‌آموز انتقال دهد تا او بتواند از میان آن‌ها روش یا روش‌هایی را که کارایی

بهتری برایش دارد برگزیند. پاره‌ای از این روش‌ها شیوه‌هایی عمومی‌اند، و در مورد گنجینه واژگان عمومی و هم گنجینه واژگان آکادمیک کارایی دارند، ولی برخی از روش‌ها به‌ویژه در فراگیری گنجینه واژگان آکادمیک مؤثرند. از این رو، در ادامه، نخست به برخی از روش‌های عمومی و سپس به شماری از روش‌های خاص فراگیری گنجینه واژگان آکادمیک اشاره می‌کنیم:

* **فنون یادیار**^{۲۹}: روش‌های یادآوری واژه‌ها بر روی هم فنون یادیار خوانده می‌شوند. یکی از فنون کارآمد یادیار «فن کلیدواژه»^{۳۰} است. این روش مستلزم ایجاد تصویری است که تلفظ واژه‌ای از زبان دوم را به معنای واژه‌ای در زبان اول مربوط کند. مثلاً می‌توان تلفظ واژه cushion (در مفهوم تخصصی‌اش به معنای ضربه‌گیر یا بالش‌تک) را به معنای واژه کمابیش هم‌آوای کوسن (که در اصل، از فرانسه به فارسی راه یافته) با تصویری از چرخ ایستاده‌ای که روی کوسنی قرار گرفته است ربط داد. البته واضح است که برقراری چنین پیوندی میان تلفظ یک واژه از یک زبان و معنای واژه دیگر از زبان دیگر همواره ممکن نیست، یا گاه به صرف اندیشه و وقت زیادی نیاز دارد،

ولی خلاقیت زبان‌آموز همواره می‌تواند راه‌گشا باشد، به‌ویژه که برخی از پژوهش‌ها نشان داده که این روش از هر روش دیگری در فراگیری گنجینه واژگان مؤثرتر است (ثورنبری، ص ۱۴۵).
* **واژه‌برگه‌ها**^{۳۱}: به‌جز فن کلیدواژه، احتمالاً هیچ روشی کارآمدتر از استفاده از واژه‌برگه‌ها نیست (ثورنبری ۱۴۵). در واقع، می‌توان نشان داد که این روش حتی کاربردی‌تر از فن کلیدواژه است، چه شماری از زبان‌آموزان «تصویرسازی» را در فن کلیدواژه فرایند دشواری می‌یابند، ولی همه آنان می‌توانند به‌سادگی از واژه‌برگه‌ها استفاده کنند. شیوه استفاده از واژه‌برگه‌ها به قرار زیر است (ثورنبری، ص ۱۴۶):

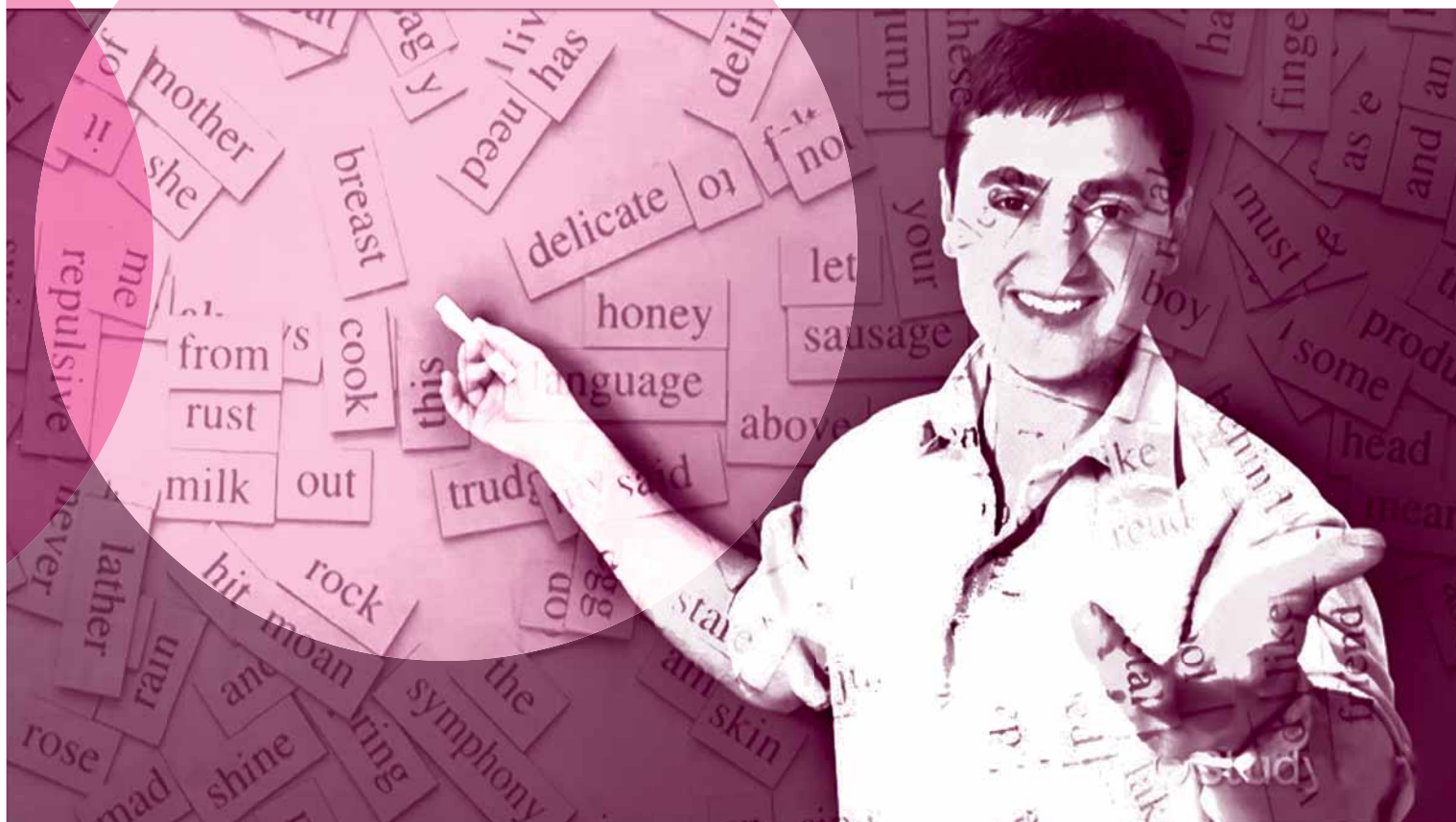
— زبان‌آموز واژه‌ای را که می‌خواهد یاد بگیرد بر یک طرف برگه‌ای کوچک، و برگردان آن را به زبان مادری بر طرف دیگر آن می‌نویسد؛

— بسته به دشواری واژه‌ها، هر مجموعه کامل این برگه‌ها شامل ۲۰ تا ۵۰ واژه است؛

— لازم نیست واژه‌ها

همگی از نوع

واحدی، مثلاً



همه آن‌ها اسم یا صفت یا فعل یا قید باشند، بلکه حتی بهتر است انواع مختلفی از واژه‌ها در هر مجموعه گنجانده شوند؛

– زبان‌آموز به خودآزمایی می‌پردازد: نخست به هر واژه جدید می‌نگرد و دانش خود را از معنای آن با مراجعه به برگردان آن می‌سنجد؛

– سپس این فرایند را به شیوه معکوس انجام می‌دهد: نخست به برگردان هر واژه نگاه می‌کند و واژه اصلی را حدس می‌زند؛

– واژگانی را که یادآوری آن‌ها با مشکل همراه است به روی واژه‌برگه‌ها انتقال می‌دهد. در هر صورت، هر از گاهی باید واژه‌برگه‌ها را بُرزد تا از ترتیب واژگان برای یادآوری آن‌ها کمک گرفته نشود؛

– فاصله میان هر بار یادگیری و دوره کردن آنچه یاد گرفته شده است باید، با گذشت زمان، بیشتر شود تا واژه‌ها در حافظه بلندمدت جای گیر شوند.

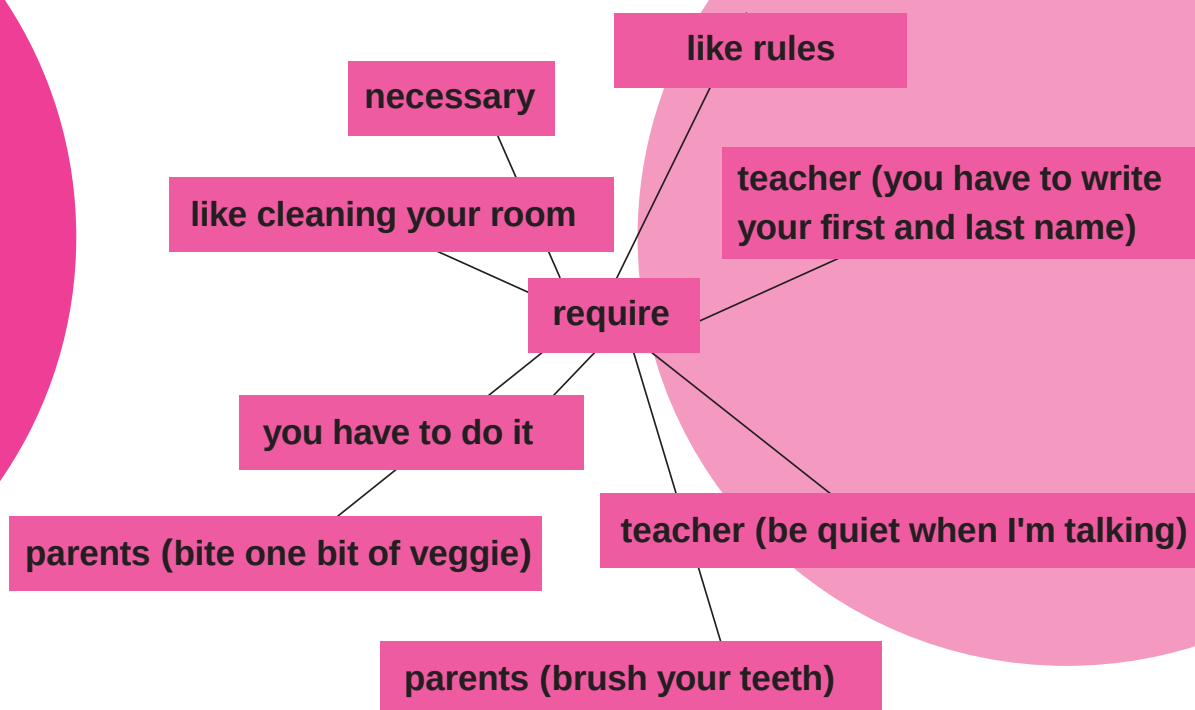
– واژه‌برگه‌هایی که واژگان‌شان به خوبی فراگرفته شده‌اند باید کنار گذاشته و با واژه‌برگه‌های جدید جایگزین شوند.

* حدس مفهوم از سیاق: گمانه‌زدن درباره معنای واژه‌ای

ناآشنا با استفاده از جایگاه آن در جمله یکی از سودمندترین روش‌هایی است که زبان‌آموز می‌تواند آن را در کلاس و بیرون آن به کار ببرد. ویژگی این روش آن است که شیوه‌ای طبیعی است؛ یعنی همه ما احتمالاً به گونه‌ای ناخودآگاه هنگام خواندن متنی یا گوش سپردن به سخنی به زبان مادری‌مان بارها همین کار را کرده‌ایم.

* نمودارسازی معنایی^۲: در این روش نخست آموزش‌گر نموداری از پیوندهای معنایی میان کلمات را به زبان‌آموز ارائه می‌کند. سپس، زبان‌آموز واژگانی را که به موضوع خاصی مربوطاند فهرست می‌کند و درباره پیوندهای میان آن‌ها می‌اندیشد و اظهار نظر می‌کند، پس از آن واژگان و پیوندهای میان آن‌ها، همراه با واژگان وابسته دیگر، به شیوه‌ای سازمان‌یافته و ترسیمی، که می‌تواند فرایند یادگیری را تسهیل بخشد، نگاشته می‌شود (ن.ک. تصویر شماره ۱). از این نمودار می‌توان در مراحل پیش از خواندن، پس از خواندن و همچون فعالیت پایانی و حتی همچون نمونه خوبی از تکلیف بهره برد.

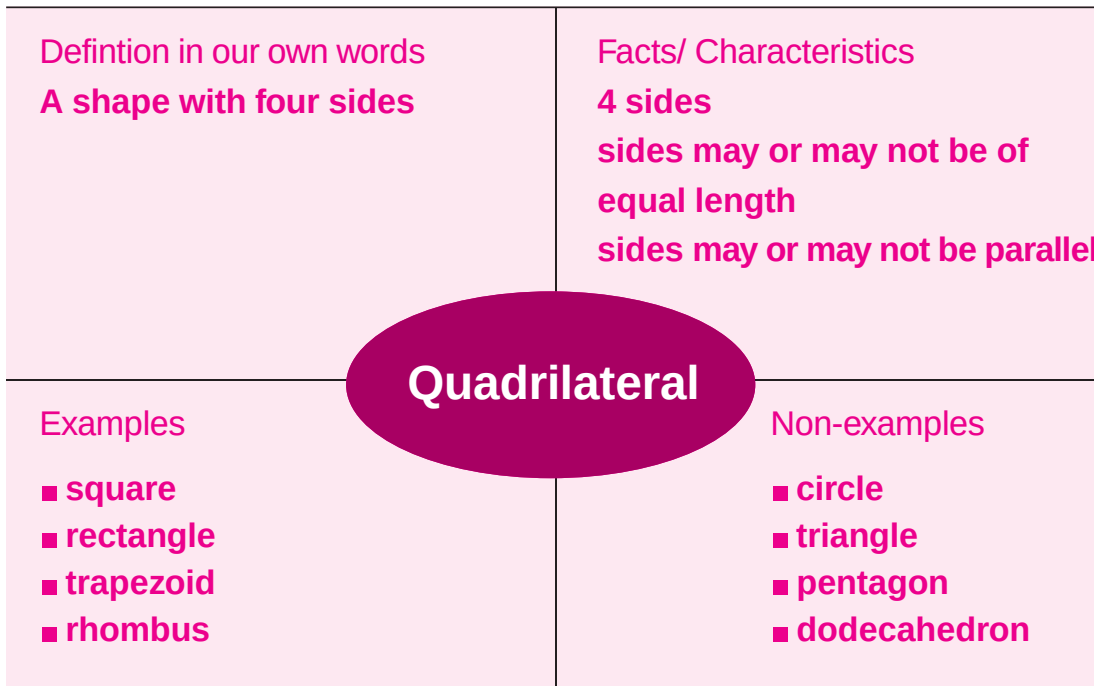
نمودار شماره ۱. نمودارسازی معنایی برای واژه **require** (لازم داشتن، ملزم کردن)



※/الگوی فریر^{۳۳} روش کارآمدی برای فراگیری گنجینه واژگان با استفاده از مثال‌ها و نامثال‌های یک مفهوم است. در این شیوه، آموزشگر مفهوم واژه را با تعریفی ساده و بیان ویژگی‌های اصلی آن معرفی می‌کند؛ سپس با ذکر مثال‌ها و نامثال‌هایی از آن مفهوم نشان می‌دهد که چگونه مفهوم واژه با مفاهیم برخی دیگر از واژه‌های مرتبط تفاوت یا شباهت دارد و یا چه نسبتی میان آن واژه و واژه‌های مرتبط برقرار است. در پایان، آموزشگر از زبان‌آموزان خواهد خواست تا مثال‌ها و نامثال‌های دیگری را برشمارند. الگوی فریر شیوه مؤثری در برقراری پیوند معنایی میان اطلاعات پیشین و اطلاعات جدید زبان‌آموز است (ن.ک. تصویر شماره ۲).

مفاهیم‌های زبان^{۳۵} استفاده می‌کنند، می‌توان از راه بحث و گفت‌وگو میان اعضای کلاس درباره موضوع مورد نظر، فن پیش‌درآمد را اجرا کرد؛ آموزشگر، در این میان، نقش هدایتگر بحث را برعهده دارد. آنچه به لحاظ روان‌شناختی در اینجا مهم است آشنایی نیمه‌آگاهانه زبان‌آموز با معانی واژگان ناآشنا به کمک سیاقی است که در آن قرار گرفته‌اند؛ «به واسطه اشتغال به فعالیت‌های کلامی‌ای چون خواندن و شنیدن می‌توان آشنایی نیمه‌آگاهانه با معانی واژگان را پرورش داد» (هی^{۳۶}، ۲۰۱۰، ص ۱۷).
 ※ واژه‌پیمایی^{۳۷}: در این شیوه، آموزشگر مجموعه‌ای مرتبط از

تصویر شماره ۲. الگوی فریر برای واژه quadrilateral (چهارضلعی)



اما روش‌های خاص‌تری نیز هست که خصوصاً در فراگیری گنجینه واژگان آکادمیک مؤثرند. برخی از آن‌ها عبارت‌اند از:
 ※ فن پیش‌درآمد^{۳۴}: در این شیوه، آموزشگر، پیش از خواندن عباراتی برای دانش‌آموزان که حاوی پاره‌ای از واژگان آکادمیک است، مقدمه کوتاهی درباره آنچه بناسست خوانده شود ارائه می‌کند تا زبان‌آموزان با آگاهی از موضوع و از سیاق مورد نظر بتوانند از پیش توانایی تفسیر معانی واژگانی را که بناسست با آن‌ها روبه‌رو شوند پیدا کند. در کلاس‌هایی که از روش آموزش

واژگان آکادمیک را که بر روی برگه‌های مجزایی نوشته شده، در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد و از آنان می‌خواهد که اقلام مورد نظر را بر اساس ترتیبی خاص (بزرگی ابعاد، رتبه، قدمت، کارایی، یا جز این‌ها) مرتب سازند. زبان‌آموز ناگزیر می‌شود با آگاهی‌های پیشین خود (اطلاعات زمینه‌ای) واژه ناآشنا را در میان واژگان دیگر جای دهد. در نتیجه، هم باید تشخیص دهد که واژه جدید به چه رده مفهومی تعلق دارد و هم معنای تقریبی آن را دریابد. مثلاً آموزشگر از زبان‌آموزان می‌خواهد

اقدام زیر را بر اساس بزرگی اندازه مرتب سازند:

Venus, Earth, Saturn, Milky Way, Jupiter, Mars, Mercury, Solar System, Saturn, Uranus, Neptune, Sun, Local Group.

اگر زبان آموز از قبل اندازه‌های نسبی سیارات منظومه شمسی را (از کوچک به بزرگ) کمابیش بداند و از پیش آگاه باشد که منظومه شمسی جزئی از کهکشان راه‌شیری است چنین خواهد کرد:

Mercury, Mars, Venus, Earth, Neptune, Uranus, Saturn, Jupiter, Sun, Solar System, Milky Way.

بدین ترتیب، او به‌درستی حدس خواهد زد که Local Group باید به معنای مجموعه‌ای از کهکشان‌ها، شامل راه‌شیری، باشد.

* مطالعه متون دانشگاهی و علمی: سراسر است‌ترین شیوه مطالعه پی‌گیرانه متون حاوی واژگان آکادمیک، کتاب‌ها و نشریات دانشگاهی و علمی است. تأثیرگذاری این شیوه هنگامی بیشتر می‌شود که زبان آموز به کمک راه‌برد «حدس مفهوم از سیاق» بکوشد تا مفهوم واژگان مورد نظر را با استفاده از سیاق آن‌ها دریابد. بدین ترتیب، او فعالانه مفهوم واژگان را «کشف» می‌کند؛ امری که به جای گیر شدن معانی واژگان در حافظه بلندمدت او خواهد انجامید.

گنجینه واژگان آکادمیک و فناوری

امروزه، با وجود رایانه‌ها و ابزارهای الکترونیکی در بیشتر کلاس‌های درس، آموزشگران می‌توانند از ابزارهای سودمندی چون منابع برخط بهره ببرند. سلوستر^{۳۸} (۲۰۱۲) در این باره می‌نویسد:

فناوری‌های آموزش برخط ابزار مهمی برای ارائه برنامه‌های درسی متنوع و گوناگون به دانش‌آموزان، به‌ویژه در مقاطع تحصیلات عالی است. نه تنها فناوری‌های برخط جایگزین یا مکملی برای تدریس رودررو است، بلکه همچنین این امکان را هم برای دانشجو و هم برای استاد فراهم کرده که انواع مختلفی از روش‌ها را برای پرداختن به محتوای برنامه درسی برگزینند. (ص ۱)

برخی از شیوه‌های «فراگیری زبان به کمک رایانه» که می‌توان آن‌ها را در فراگیری گنجینه واژگان آکادمیک به کار بست عبارت‌اند از استفاده از واژه‌نامه‌های برخط، فرامتن‌ها،^{۳۹}

و ابزارهای برخط گنجینه واژگان.

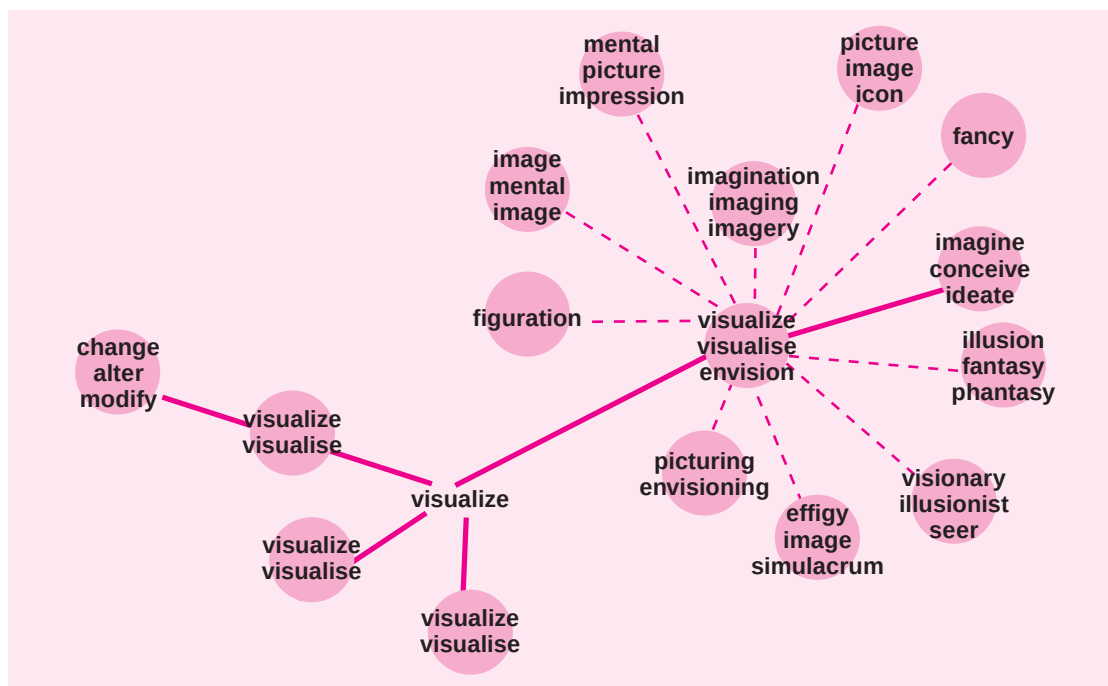
* واژه‌نامه‌های برخط (مثلاً، dictionary.com, Merriam-Webster Online, AskOxford.com, Alpha Dictionary) دامنه گسترده‌ای از تعاریف، مثال‌ها، تصاویر و جز این‌ها را در حین اجرای تکالیف درسی به زبان آموز ارائه می‌کنند. با واژه‌نامه‌های برخط، زبان آموز در حین مطالعه متن می‌تواند به توضیحات لازم دسترسی پیدا کند، و این امر به فعالیت‌های درسی او سرعت بیشتری می‌بخشد.

* با استفاده از «فرامتن‌ها»، زبان آموز به لایه‌های مختلفی از معنای یک واژه و پیوندهای معنایی آن با دیگر واژگان مرتبط دست می‌یابد و، گاهی بدون نیاز به مراجعه به واژه‌نامه، می‌تواند معنای واژه مورد نظرش را حدس بزند.

تمرین فعالانه نیازمند آن است که آموزشگران آگاهانه فرصت‌های مناسب و پربراری را برای دانش‌آموزان فراهم آورند تا آنان واژگان مورد نیاز و مفاهیم و معانی مرتبط را به‌درستی فراگیرند. دانشجوین و دانش‌آموزان به این فرصت‌های آموزشی نیازمندند تا خزانه واژگانی خود را مایه‌ور سازند و ابزارهای راه‌بردی مؤثری به دست آورند تا بتوانند مستقلاً به فراگیری واژگان تازه بپردازند

* ابزارهای برخط گنجینه واژگان: برنامه‌های کاربردی سودمندی هستند که برای آموزش گنجینه واژگان، به کمک تمرین‌های گوناگون، طراحی شده‌اند. ابزار سودمندی که در اینجا معرفی می‌شود visuwords است که واژه‌نامه‌ای نموداری برای ارتقای گنجینه واژگان آکادمیک است. هنگامی که واژه‌ای را به کمک این ابزار جست‌وجو کنیم، پیوندهای میان آن واژه با واژگان دیگر را کاویده و نتیجه را به صورت نموداری رنگارنگ نمایش می‌دهد (ن. ک. تصویر شماره ۳). زبان آموز نیز با حرکت دادن شاخص به روی واژه مورد نظر معنای آن را می‌بیند.

نمودار شماره ۳. نمودار visuwords برای کلمه visualize (مجسم کردن)



فهرست‌های گنجینه واژگان آکادمیک

در آموزش گنجینه واژگان آکادمیک، آگاهی از رایج‌ترین واژگان آکادمیک امری ضروری است. بدین منظور، فهرست‌هایی از این واژگان آماده شده است که در زیر سه نمونه از مهم‌ترین آن‌ها معرفی می‌گردد:

۱. فهرست واژگان آکادمیک^{۴۰} (AWL): کاکس هد (۲۰۰۰) بیش از سه‌ونیم میلیون واژه آکادمیک را در پیکرواژه نوشتاری^{۴۱} دانشگاهی و علمی به انگلیسی در ۲۸ موضوع از چهار شاخه (هنرها، تجارت، قانون و علم) بررسی کرده و از میانشان، ۵۷۰ خانواده واژگانی، در مجموع حدود ۳۰۰۰ واژه آکادمیک را شناسایی نموده است. این فهرست را در نشانی زیر می‌توان یافت:

<http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/>.

۲. فهرست کلیدواژه‌های آکادمیک^{۴۲} (AKL): این فهرست به همت پاکو^{۴۳} در مرکز زبان‌شناسی پیکرواژه‌های انگلیسی^{۴۴} در دانشگاه کاتولیکی لوون در بلژیک تدوین شده و حاوی ۹۳۰ واژه و عبارت آکادمیک است. پاکو درباره این فهرست می‌نویسد: آن‌ها در دامنه وسیعی از متون علمی رواج دارند، ولی در متون دیگر کمابیش نامتداول‌اند، و نیز به فعالیت‌هایی مربوط‌اند که از مشخصات کار آکادمیک شمرده می‌شوند یا در گفتمان علمی به کار می‌روند یا در عبارت‌پردازی‌های متون آکادمیک کاربرد دارند؛ از این رو، به آن‌ها عنوان واژگان آکادمیک داده شده

است. (ص ۲۹)

فرق «فهرست کلیدواژه‌های آکادمیک» با «فهرست واژگان آکادمیک» در این است که «فهرست کلیدواژه‌های آکادمیک» واژگان پرسامدی را که در نثر علمی بسیار به کار می‌روند (چون، aim, argue, because, compare, explain, result, namely) نیز دربردارد. این فهرست را در نشانی زیر می‌توان یافت:

<https://www.uclouvain.be/en-372126.html>.

۳. فهرست گنجینه واژگان آکادمیک (AVL) (گاردنر و دیویس، ۲۰۱۳): این فهرست از میان زیرمجموعه پیکرواژه آکادمیک ۱۲۰ میلیون کلمه‌ای پیکرواژه ۴۲۵ میلیون کلمه‌ای انگلیسی امریکایی معاصر (COCA، دیویس ۲۰۱۲) استخراج شده است و ۱۴ درصد از واژگان آکادمیک را هم در پیکرواژه انگلیسی امریکایی معاصر (COCA) (بیش از ۱۲۰ میلیون واژه) و هم در پیکرواژه ملی بریتانیایی (بیش از ۳۳ میلیون واژه) دربرمی‌گیرد. این فهرست را می‌توان در نشانی زیر یافت:

<http://www.academicwords.info/>

سخن پایانی

بسیاری از زبان‌آموزانی که انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم فرا می‌گیرند می‌توانند مهارت‌های محاوره‌ای قابل قبولی در استفاده از واژگان عمومی پیدا کنند، ولی مهارتی که ممکن

19. contexts
20. Sinclair
21. Philip
22. general academic vocabulary
23. domain-specific vocabulary
24. Coxhead
25. Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts Taffe
26. vocabulary tiers
27. Wilga Rivers
28. Thornbury
29. mnemonics
30. keyword technique
31. word cards
32. semantic mapping
33. Frayer Model
34. Lead-in
35. Communicative Language Teaching (CLT)
36. He
37. Word Scaling
38. Selvester
39. hypertexts
40. Academic Word List
41. written corpus
42. Academic KeyWord List
43. Magali Paquot
44. Centre for English Corpus Linguistics
45. Academic Vocabulary list

منابع

- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York and London: The Guilford Press.
- Blachowicz, C., Fisher, P., Ogle, D., & Watts Taffe, S. (2013). *Teaching Academic Vocabulary K-8 Effective Practices across the Curriculum*. New York and London: The Guilford Press.
- Coxhead, A. (2000). The new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34, 213-238.
- Flexner, S. B. 2003 (Ed.). *Random House Webster's Unabridged Dictionary*. New York: Random House.
- Halbe, D. (2013). *English in Business Meeting*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Universität Trier, 2013.
- Harmon, J. M., Hedrick, W. B., & Wood, K. D. (2005). Research on vocabulary instruction in the content areas: Implications for struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 261-280.
- He, Y. (2010). A study of L2 vocabulary learning strategies. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:326994/fulltext01.pdf>
- Marzano, R. J. & Pickering, D. J. (2006). *Building Academic Vocabulary: Teacher's Manual*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. University of Nottingham, UK.
- Selvester, P. M. (2012). Immersive learning in preservice teacher education: Using virtual worlds. *The International HETL Review*, 2, 54-75.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson, Longman.
- Wessels, S. (2011). Promoting vocabulary learning for English learners. *Reading Teacher* 65(1), 46-50.

است بهره چندی از آن نداشته باشند مهارت در فهم مؤثر و استفاده کارآمد از گنجینه واژگان آکادمیک است که در محیط‌های آموزشی و در ارتباطات حرفه‌ای و شغلی سخت مورد نیاز است.

تمرین و ممارست فعالانه در فراگیری گنجینه واژگان آکادمیک دانشجویان و دانش‌آموزان را یاری می‌کند تا در استفاده از زبان آکادمیک و علمی رشته‌های مرتبط به شیوه‌ای کارآمدتر عمل کنند. تمرین فعالانه نیازمند آن است که آموزشگران آگاهانه فرصت‌های مناسب و پرباری را برای دانش‌آموزان فراهم آورند تا آنان واژگان مورد نیاز و مفاهیم و معانی مرتبط را به‌درستی فراگیرند. دانشجویان و دانش‌آموزان به این فرصت‌های آموزشی نیازمندند تا خزانه واژگانی خود را مایه‌ور سازند و ابزارهای راهبردی مؤثری به دست آورند تا بتوانند مستقلاً به فراگیری واژگان تازه بپردازند.

مؤثرترین راهبردها در آموزش گنجینه واژگان آکادمیک شامل عرضه چندباره واژگان تازه در زمینه‌ها (سیاق‌ها)ی مختلف است. این نوع از آموزش به فهم عمیق مفاهیم واژگان می‌انجامد. با توجه به اهمیت گنجینه واژگان در فهم مطالب درسی و نیز در موفقیت تحصیلی، مجهز ساختن همهٔ معلمان و آموزشگران به راهبردهای کارآمد آموزش گنجینه واژگان می‌تواند، به طور بالقوه، تأثیر سترگی در توفیقات دانشجویان و دانش‌آموزان داشته باشد. آموزشگران همچنین باید از طریق درگیر ساختن دانشجویان و دانش‌آموزان در بحث و گفت‌وگو و فراهم ساختن فرصت‌های خواندن و نوشتن متون مختلف، آن‌ها را در فراگیری گنجینه واژگان آکادمیک کمک کنند.

و بالاخره ابزارهای برخط و برنامه‌های کاربردی‌ای که در تلفن‌های هوشمند و تبلت‌ها در دسترس‌اند نیز می‌توانند ابزارهای کارآمدی برای ارتقای سطح گنجینه واژگان در میان جوانان و بزرگسالان باشند. مهم آن است که آموزشگران زبان خود از توان فناورانه در آموزش گنجینه واژگان آگاه باشند تا بتوانند زبان‌آموزان‌شان را نیز با چنین امکاناتی آشنا سازند.

پی‌نوشت‌ها

1. Nation
2. Schmitt
3. Wessels
4. Harmon, Hedrick, & Wood
5. Nagy & Townsend
6. Marzano & Pickering
7. Flexner
8. Halbe
9. general core vocabulary
10. speech events
11. register
12. culture-specific
13. general non-core vocabulary
14. collocations
15. idioms
16. semi-specialized vocabulary
17. corpus
18. semantic prosodies

بحث زمان یکی از اصلی‌ترین دغدغه‌های دبیران زبان

پای صحبت با نورالله منصورزاده، دبیر زبان انگلیسی

شهلا زارعی نیستانک

نورالله منصورزاده از زبان خودش

نورالله منصورزاده هستم. در سال ۱۳۶۰ در شهرستان کهگیلویه از توابع استان کهگیلویه و بویراحمد متولد شدم. پس از اتمام دوره دبیرستان در سال ۸۱ وارد مرکز تربیت معلم شهرکرد شدم و از آن مرکز کاردانی آموزش زبان انگلیسی گرفتم. پس از آن در سال ۸۴ مجدد در کنکور سراسری شرکت کردم و در رشته مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه شهرکرد پذیرفته شدم. در سال ۹۰ در دوره کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه سیستان و بلوچستان پذیرفته شدم و هم‌اکنون هم در حال تحصیل در دوره دکتری در دانشگاه شیراز می‌باشم. در مجموع ۱۵ سال سابقه حضور در کسوت مقدس معلمی دارم. متاهل هستم و دو فرزند دارم.

● چه عواملی در رشد مهارت‌های حرفه‌ای خودتان بیشتر مؤثر بوده است؟

عوامل متعدد بوده‌اند. از جمله می‌توانم به خانواده خودم، به محیط اجتماعی‌ام، به محیط‌های علمی و معلمان و استادانم در دوره‌های تحصیل اشاره کنم.

● مجله رشد زبان چه اهدافی را باید دنبال کند؟ به عبارت دیگر به‌عنوان یک دبیر زبان، این مجله، که در آموزش و پرورش چاپ می‌شود چگونه می‌تواند انتظارات شما را برآورده سازد؟

اولاً بنده به‌عنوان عضو کوچکی از خانواده بزرگ دبیران زبان از دست‌اندرکاران و بانیان مجله رشد تشکر می‌کنم و برای همه عزیزان به‌ویژه سردبیر محترم مجله آرزوی موفقیت می‌کنم. به نظر من، مهم‌ترین رسالت مجله رشد زبان، که نشریه رسمی در آموزش زبان است، ارتقای بیش از پیش توانمندی‌های حرفه‌ای دبیران این رشته است. مهم‌ترین شاخصه‌های مثبت مجله را می‌توان کوشش در گسترش گفتمان‌های رایج آموزش زبان، چاپ آثار کارشناسان و متخصصان زبان و نیز آشنا کردن دبیران

● معلم زبان باید از چه صلاحیت‌های حرفه‌ای برخوردار باشد؟

وقتی صحبت از معلم و شغل معلمی می‌شود، به‌طور ناخودآگاه دو جنبه شخصیتی در او برجسته به نظر می‌رسد. جنبه اول، که به نظر من بسیار هم مغفول مانده، بعد انسانی و شخصیت اخلاقی و تربیتی معلم است که شکل‌دهنده شخصیت شاگردان او در مراحل بعدی خواهد بود. بعد دوم همان توانایی علمی و حرفه‌ای معلم است که ابزار او برای انتقال اطلاعات و دانش مورد نیاز به دانش‌آموز است. این دو جنبه شخصیتی در واقع به منزله دو بال برای پرواز معلم در ذهن و روح شاگرد هستند، یکی بدون دیگری عقیم است.

● به‌طور دقیق‌تر، ویژگی‌های اخلاقی و شخصیتی معلم چگونه باید باشد؟

شاید بهترین تعریف همان هنرمند بودن معلم است. به‌هر حال منظور این است که معلم در وهله اول باید دارای شخصیتی سالم و با ثبات باشد و در وهله دوم آگاه و مسلط به علوم و فنون مرتبط با حرفه معلمی باشد.



رویه عوض شود.

● از چه راه‌هایی می‌توان مطالعه منابع تخصصی را بین دبیران زبان اشاعه داد؟

این در مرحله اول به نیاز همکاران بستگی دارد. اما به‌طور کلی فعالیت‌هایی مثل بازآموزی مهارت‌ها، شرکت دادن معلمان در کلاس‌های ضمن خدمت، ارتباط با استادان دانشگاه‌ها، مطالعه منابع به روز و معتبر علمی و استفاده از تجارب ارزشمند همکاران از مهم‌ترین راه‌های ارتقای کیفی و کمی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان است.

● تأثیر مجله رشد آموزش زبان‌های خارجی در ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای و شغلی خودتان چگونه بوده است؟

بدون شک یکی از منابع مفید جهت ارتقای توانمندی‌های دبیران زبان انگلیسی همین مجله است که بنده هم در این راستا از آن بهره‌های لازم را برده‌ام و تجربیات مفید همکاران عزیز را نصب‌العین خود قرار داده‌ام.

با نوآوری‌ها و علوم روز در زمینه آموزش زبان دانست. نقاط ضعف هم دارد از جمله پوشش ناکافی صدای معلمان در مناطق مختلف کشور، عدم وجود موازنه بین مباحث نظری و عملی و همچنین عدم ارتباط کافی با اساتید دانشگاه‌های بزرگ استانی مثل شیراز، اصفهان.

● چه بخش‌هایی از مجله را مفید ارزیابی می‌کنید و به نظر شما برای معلمان کاربردی‌تر است؟

بخش‌های مربوط به تجارب عملی دبیران زبان بسیار ملموس و جذاب است و بازتاب آن‌ها در مجله فرصت‌های زیادی برای کاربرد در کلاس ایجاد می‌کند.

● در رشد آموزش زبان‌های خارجی، به چه زمینه‌هایی از آموزش زبان بیشتر توجه شده و به چه زمینه‌هایی کمتر؟

به نظر من بخش‌های گرامر و لغت بیشتر از سایر بخش‌هایی مثل تلفظ و مهارت گفت‌وگو و برقراری ارتباط مؤثر مورد توجه بوده که امیدوارم با غالب شدن گفتمان رویکرد ارتباطی این

● آیا شما در زمینه آموزش و یادگیری زبان خارجی تألیفاتی داشته‌اید؟

بله، من در زمینه آموزش لغت، تدریس گرامر و نقش فرهنگ در تدریس زبان، مقالاتی را در مجلات بین‌المللی به چاپ رسانده‌ام.

بدون شک یکی از منابع مفید جهت ارتقای توانمندی‌های دبیران زبان انگلیسی همین مجله است که بنده هم در این راستا از آن بهره‌های لازم را برده‌ام و تجربیات مفید همکاران عزیز را نصب‌العین خود قرار داده‌ام

● چه توصیه‌هایی برای بهبود آموزش زبان خارجی در نظام آموزشی کشور دارید؟

اولاً من در جایگاهی نیستم که توصیه داشته باشم و همیشه خود را شاگرد همه همکاران می‌دانم. اما به‌عنوان چند پیشنهاد می‌توانم به موضوعاتی مثل توجه به فرهنگ ایرانی - اسلامی در تدریس زبان، بهره‌گیری از نقطه نظر معلمان، در مناطق مختلف کشور، افزایش صلاحیت‌های حرفه‌ای همکاران، افزایش ساعات تدریس در زبان در مدارس، دعوت و استقبال از استادان توانمند دانشگاه‌های کشور و برگزاری دوره‌های آموزشی با حضور مدرسان برجسته ایرانی و بین‌المللی و ... اشاره کنم.

● چه پیشنهادهایی برای بهتر شدن مجله دارید؟

مهم‌ترین پیشنهاد من به مجله این است که دست‌اندرکاران مجله در انعکاس روند مطالعات میدانی و تجربی همکارانمان در کشور گام‌های جدی و عملی بردارند و نقش دبیران را در پربار کردن مجله جدی بگیرند به اقدام‌پژوهی بیشتر اهمیت دهند و خلاصه‌ای از بهترین کتاب‌ها و مقالات در حوزه تدریس زبان را، چه از مؤلفین داخلی و چه خارجی، در مجله بگنجانند. نهایت اینکه بخشی را به روش‌های نوین ارزشیابی اختصاص دهند.

● نظرتان راجع به برنامه درسی جدید که رویکرد متفاوتی نسبت به گذشته اتخاذ کرده چیست؟

ممنونم که این سؤال را پرسیدند. اولاً به‌عنوان فردی که هم به‌عنوان دانش‌آموز، در گذشته، به‌عنوان معلم، در سال‌های اخیر، با برنامه درسی زبان سر و کار داشتم از زحمات و تلاش‌های مؤلفان محترم کتاب‌های درسی گذشته تشکر می‌کنم. اما در مورد برنامه درسی جدید واقعاً قبل از هر چیز باید یک خسته نباشید جانانه بگویم به تیم تألیف که رویکرد ارتباطی را برای اولین بار در ایران عملیاتی کردند. از همه عزیزی که در این راه زحمت کشیده‌اند تشکر می‌کنم. برنامه

درسی جدید فعلاً یک طفل نوپاست که امیدوارم، به یاری خداوند و همت مسئولین و تلاش همکاران، پربارتر از گذشته با قدرت به راه خودش ادامه دهد.

● نقاط ضعف و قوت این برنامه کدام‌اند؟

قطعاً طرح، طرح جدیدی است و لذا خالی از عیب و ایراد نیست. اما از مهم‌ترین نقاط برجسته آن می‌توان به نو بودن، جذاب بودن، قوی بودن، دارای پشتوانه محکم نظری و کارشناسی بودن و منطبق با نیاز فعلی آموزش زبان در کشور و هماهنگ بودن با برنامه درسی ملی کشور اشاره کرد. اما از جنبه‌های ضعف برنامه می‌توان به مبهم بودن نحوه ارزشیابی در این رویکرد، فراهم نبودن زیرساخت‌های لازم جهت اجرای مطلوب، عدم آشنایی کافی همکاران با رویکرد ارتباطی به‌طور شفاف، واقعی نبودن بخشی از محتوا و مطالب و نیز توجه نبودن، والدین که البته در حیطه کاری همکاران است و... اشاره کرد.

● آیا زمان اختصاص یافته به درس زبان می‌تواند اهداف برنامه را تحقق بخشد؟

خیر. زیرا همیشه یکی از دغدغه‌های اصلی بحث زمان بوده و ما به‌عنوان مدرس، این موضوع را به اطلاع مؤلفین و نیز به اطلاع رئیس محترم سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی هم رساندیم. البته شنیدم در دوره متوسطه دوم این زمان زیاد شده است، اما مشکل ما در متوسطه اول است که امیدوارم به آن توجه کنند.

● با توجه به اینکه نحوه ارزشیابی درس زبان و میزان یادگیری دانش‌آموزان نقش مهمی در نظام آموزشی دارند آیا تغییری در نظام ارزشیابی فعلی مورد نیاز است؟

آن تغییرات به نظر شما کدام‌اند؟ قبل از پاسخ به این سؤال شما باید به‌طور خلاصه عرض کنم که هر روش تدریسی ارزشیابی خاص خودش را دارد. پس رویکرد ارتباطی هم نیازمند ارزشیابی متناسب با اصول و شعارهای همین رویکرد است.

این کار البته در حیطه توانایی‌های هر کسی هم نیست. بله، همان‌طور که عرض کردم یکی از ابهامات اصلی رویکرد جدید، بحث ارزشیابی است که همه همکاران و دبیران را به نوعی سرگردان کرده است البته خود مؤلفین هم در جریان این امر قرار دارند و تلاش‌هایی هم کرده‌اند ولی نیاز به پیگیری بیشتر دارد.

● از شما متشکرم که در این گفت‌وگو شرکت کردید. من هم لازم می‌دانم از جنابعالی و همکارانتان و نیز از همه استادان و همکاران پرتلاش خودم در سراسر کشور تشکر کنم. امیدوارم کمبودها ما را خسته نکند.

پروژه محوری در آموزش زبان انگلیسی در مدارس

اگر به من بگویی فراموش می‌کنم، اگر انجام بدهم یاد خواهم گرفت

نرگس حکمتی

مدرس زبان انگلیسی، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی بیرجند

حسین نویدی‌نیا

استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه بیرجند

Abstract

The present study tried to investigate the role of project-based learning on improving EFL students' creativity and language learning. The participants were 75 female EFL learners studying at a non-profit school in Tehran. Based on the students' preferences and the available facilities at the school, the learners were given the opportunity to learn English language through making posters and food, and performing plays and songs all in English. Initiating the language by the students made learning enjoyable and also reduced the tension and the stress of learning another language. English language learning lost its mere linguistic aspect and instead changed into a way of finding solutions to problems and expressing emotions.

Key Words : project- based learning, English language, creative teaching, dynamic learning

چکیده

در این پژوهش با استفاده از روش اقدام‌پژوهی به بررسی نقش و تأثیر انجام پروژه بر رشد خلاقیت و یادگیری دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی پرداخته شده است. شرکت‌کنندگان در این مطالعه ۷۵ نفر از دانش‌آموزان یکی از مدارس غیرانتفاعی دخترانه منطقه ۳ تهران بودند. با استفاده از توانایی‌ها و علایق این دانش‌آموزان و با توجه به ظرفیت‌های موجود در مدرسه به دانش‌آموزان فرصت داده شد تا با انجام کارهای عملی مانند درست کردن پوستر، تهیه غذا و اجرای نمایش‌نامه به یادگیری مطالب مرتبط با درس زبان انگلیسی بپردازند. تولید محتوا به زبان انگلیسی توسط خود دانش‌آموزان و ارائه آن در کلاس باعث شد تا محیط کلاس پویاتر شود و فشار روانی ناشی از فراگیری این زبان از بین برود. با این روش، یادگیری زبان از حالت زبانی آن به‌صورت راهی برای حل مسائل و همچنین بیان احساسات و علائق در بین دانش‌آموزان مبدل گشت.

کلیدواژه‌ها: پروژه‌محوری، زبان انگلیسی، تدریس خلاقانه، یادگیری پویا

مقدمه

اهمیت زبان انگلیسی، به عنوان زبان رایج بین‌المللی در عصر ارتباطات، بر هیچ کس پوشیده نیست. در شرایط کنونی این زبان به طور گسترده برای اهداف علمی، تجاری، سیاسی، فرهنگی و غیره به کار می‌رود و بسیاری از مردم برای موفقیت بیشتر در عرصه‌های مختلف به فراگیری این زبان نیاز دارند. به همین دلیل، نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف تلاش کرده‌اند تا با ایجاد تغییرات گسترده در مواد آموزشی، روش‌های آموزش و زمان یادگیری زبان دوم، به این نیاز روزافزون فراگیران پاسخ دهند (بجرامی شالا^۱، ۲۰۱۴). هر چند مشکلات گوناگونی مانند فضاهای کم آموزشی، سطح زبانی متفاوت دانش‌آموزان، محتوای کتب و برنامه درسی و موارد دیگر، مانع از آموزش صحیح زبان در مدارس می‌شود و در نتیجه دانش‌آموزانی که به دانشگاه راه می‌یابند از سطح مطلوبی از دانش زبان انگلیسی برخوردار نیستند (رعیتی دمانندی، ۱۳۹۰).

کتاب درسی مورد استفاده در برنامه گذشته آموزش زبان در مدارس، بر پایه روش‌های دستور-ترجمه^۲ نگاشته شده‌اند و بر مهارت خواندن درک لغات و دستور زبان تأکید دارند؛ کتب کمک درسی نیز عمدتاً شامل تست‌های زبان‌اند که

بر طبق متون کتب درسی تألیف شده‌اند و نه

براساس متن‌هایی که مهارت خواندن

دانش‌آموزان و در کل مهارت

فراگیری زبان را تقویت می‌کنند

(خرقانیان، ۱۳۹۰). با بررسی

روش‌های آموزشی روز

دنیا می‌توان دریافت

که تأکید بر تنها یک

مهارت، نمی‌تواند به

نیاز دانش‌آموزان در

فراگیری زبان پاسخ

دهد و بایستی

روش‌های مکمل

در کنار روش‌های

موجود تدریس

زبان به کار گرفته

شود.

نظام آموزشی

ایران مدت‌هاست

آزمون‌محور شده است؛

کتاب کمک درسی نیز بر

همین اساس تنظیم شده‌اند

و در نتیجه، ما، به جای آنکه

زبان‌آموز داشته باشیم و زبان را به

زندگی افراد ارتباط دهیم دانش‌آموزان را به آزمون‌آموز تبدیل کرده‌ایم (خرقانیان، ۱۳۹۰). برخی از محققان معتقدند که در کلاس‌های درس مهارت‌های زبانی آن‌طور که لازم است مورد توجه جدی قرار نمی‌گیرد. در چنین شرایطی لازم است در برنامه‌ریزی و تدوین کتب، تدریس مهارت‌ها در اولویت قرار گیرد (خرقانیان، ۱۳۹۰).

امروزه در بسیاری از کشورها از روش‌های خلاق و پروژه‌محور در تدریس درس زبان استفاده می‌شود. به عنوان مثال، در درس زبان انگلیسی^۳، به عنوان زبان اول در برنامه درسی مدارس، از روش‌های خلاق آموزش زبان مانند نگارش متون ادبی، نمایش‌نامه، ساخت پوستر، فیلم و غیره بهره‌گیری می‌شود. در کلاس درس به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا از طریق طرح‌های گوناگون به ارزش‌های فردی و درونی خود پی ببرند و از طریق تجربه به درک درستی از یادگیری دست یابند (فراگولیس، ۲۰۰۹)^۴. با توجه به مشترکات بسیار فرایندهای یادگیری زبان اول و زبان دوم می‌توانیم نتیجه بگیریم که استفاده از روش‌های فعال یادگیری می‌تواند بازده آموزشی را افزایش دهد.



شده است. بر همین اساس یکی از مؤلفان خود به مدت یک سال به تدریس در کلاس درس پرداخته و از نزدیک به بررسی فرایند و نظارت بر تغییرات یادگیری فراگیران پرداخته است. این مطالعه بر روی ۷۵ نفر از دانش‌آموزان یکی از مدارس غیردولتی تهران انجام گرفته است. به این صورت که در برنامه هفتگی مدرسه دو روز به درس زبان اختصاص داده شد و همه پایه‌های تحصیلی در طرح شرکت کردند. از دو روز گفته شده روز اول، در برنامه هفتگی، به یادگیری از طریق کتاب و روز دیگر به انجام پروژه‌های زبان محور اختصاص یافت.

پروژه‌محوری فرایندی است پژوهشی که بر چرخه یادگیری کیفی و مشارکتی استوار است و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا از طریق مشاهده، تفکر و عمل (Observation, Reflection, Action) به یادگیری بپردازند. این گونه طرح‌ها به ایجاد خلاقیت، نشاط، پرورش شخصیت، و استفاده مناسب از هوش‌های چندگانه (IQ, EQ) در دانش‌آموزان کمک می‌کند. پنی کوک (۲۰۱۰) بر این اعتقاد است که ماهیت زبان فقط زبان‌شناختی نیست و ارتباط نزدیکی با جامعه دارد، به این معنا که زبان در ارتباط با جامعه رشد می‌کند و معنا در محیط‌های مختلف اجتماعی، فیزیکی شکل می‌گیرد

معرفی پروژه‌ها

● داستان‌نویسی

در این فعالیت ابتدا، بر اساس متن کتاب درسی رسمی، مفاهیم و لغات آموزش داده می‌شد و زمانی که دانش‌آموزان آمادگی کافی را کسب کردند به نگارش داستان‌های خود می‌پرداختند. معلم، برای دانش‌آموزان نخست روش کار و هدف را توضیح می‌داد تا آن‌ها بتوانند خودشان بقیه مسیر را ادامه دهند. گروه‌بندی‌ها بر اساس نظر معلم و دانش‌آموزان انجام می‌شد و گروه‌های دو نفره کار نگارش داستان‌ها را آغاز می‌کردند. بروشورهای از پیش آماده شده در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گرفت که فقط حاوی تصاویری مبتنی بر متن کتاب بودند و از آن‌ها خواسته می‌شد بر اساس آن داستان بنویسند.

● ساخت پوستر و ماکت

پروژه‌محوری فرایندی است پژوهشی که بر چرخه یادگیری کیفی و مشارکتی استوار است و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا از طریق مشاهده، تفکر و عمل (Observation, Reflection, Action) به یادگیری بپردازند. این گونه طرح‌ها به ایجاد خلاقیت، نشاط، پرورش شخصیت، و استفاده مناسب از هوش‌های چندگانه (IQ, EQ) در دانش‌آموزان کمک می‌کند. پنی کوک^۵ (۲۰۱۰) بر این اعتقاد است که ماهیت زبان فقط زبان‌شناختی نیست و ارتباط نزدیکی با جامعه دارد، به این معنا که زبان در ارتباط با جامعه رشد می‌کند و معنا در محیط‌های مختلف اجتماعی، فیزیکی شکل می‌گیرد. نورتن و توهی^۶ (۲۰۰۴) بر این باورند که زبان تنها یک وسیله ارتباطی نیست بلکه باعث رشد شخصی زبان‌آموزان می‌شود. به عبارت دیگر یادگیری زبان به شناخت زبان‌آموزان از خود، اجتماع، تاریخ و آینده‌شان کمک می‌کند. از این منظر نیز نیاز به نگاهی جامع و نو نسبت به یادگیری و آموزش زبان احساس می‌شود.

تام‌لینسون^۷ (۲۰۰۵) مدافع این دیدگاه است که متون کتاب‌ها و محتوای آموزشی بایستی با مفاهیم انسانی و بومی افراد مرتبط باشد. به اعتقاد وی، در کتاب‌های درسی که برای قشر عظیمی از افراد در سطح بین‌المللی نگاشته می‌شوند سعی بر این است که نیازهای مشترک زبان‌آموزان در کشورهای مختلف مورد توجه قرار گیرد، به همین علت محتوای چنین کتب‌هایی ارتباط چندانی با زندگی فردی زبان‌آموزان ندارد. او معتقد است که یکی از راه‌های نزدیک کردن محتوای کتب به زندگی واقعی زبان‌آموزان، بومی‌سازی کتاب‌ها و استفاده از تجربیات خود فراگیران است که باعث تسهیل یادگیری زبان و رشد فردی دانش‌آموزان می‌شود.

با توجه به آنچه در رابطه با بومی‌سازی محتوا و استفاده از تجربیات افراد گفته شد، به نظر می‌رسد آموزش زبان با رویکرد زیبایی‌شناسانه و کاربردی می‌تواند زبان‌آموزان را به ایجاد و خلق آثاری هدایت کند که از درون خودشان، همگام با توانایی‌ها و استعدادهای فردی آن‌ها، سرچشمه می‌گیرد. به علاوه چنین رویکردی می‌تواند به رشد زبان‌آموزان و شناخت بیشتر و بهتر آن‌ها از جامعه منجر شود.

حال جای این سوال است که «چگونه می‌توان کلاس درس زبان انگلیسی را به محیطی پویا و خلاق تبدیل کرد، طوری که هم فشار روانی یادگیری زبان کم شود و هم پنجره‌ای به سوی یادگیری مفاهیم زبانی و خلاقانه برای دانش‌آموز گشوده شود؟» پژوهش حاضر درصدد بررسی این موضوع است.

شیوه پژوهش

این پژوهش، از آنجا که بر تدریس و یادگیری عملی تکیه دارد ایجاب می‌کند که به روش مطالعه کیفی صورت پذیرد. لذا برای اجرای آن از شیوه «اقدام‌پژوهی» یا تحقیق در عمل استفاده

فعالیت دیگری که دانش‌آموزان بر اساس محتوای دروس و به‌صورت گروهی به آن پرداختند ساخت پوستر و ماکت بود. دانش‌آموزان هر کلاس به دو گروه تقسیم شدند و هر گروه موضوع مورد علاقه خود را انتخاب کردند. برای مثال یک گروه موضوع جشن تولد را انتخاب کردند و به جمع‌آوری لغات، جملات، تصاویر و تهیه محتوا مشغول شدند. در حین انجام و همچنین پس از اتمام تهیه پوستر که دو ماه به طول انجامید دانش‌آموزان می‌بایست با هر آنچه که از دانش زبانی انگلیسی برخوردار شده بودند به توضیح در مورد فعالیت و روش انجام آن برای سایرین می‌پرداختند.

● تهیه غذا

فعالیت عملی دیگری که بیشتر با مسائل روزمره زندگی دانش‌آموزان مربوط بود، تهیه غذا و یادگیری لغات مربوط به آن بود. هر کلاس به دو گروه تقسیم شده و هر یک از گروه‌ها به درست کردن یک نوع غذا (که در اینجا سالاد میوه و سالاد سبزیجات بود) پرداختند. در ابتدا دستورالعملی برای درست کردن سالاد در اختیار هر گروه گذاشته شد که حاوی مواد لازم و روش تهیه آن به زبان انگلیسی بود. دانش‌آموزان براساس آن مواد را تهیه کرده و به آماده کردن آن می‌پرداختند. در طی انجام این فعالیت آن‌ها می‌بایست به‌صورت ساده کار خود را توضیح داده و به سوالات معلم نیز جواب می‌دادند. پس از اتمام کار، دانش‌آموزان آن را برای سایر معلمان نیز ارائه می‌کردند. جدول ۱ نمونه‌ای از دستورالعمل تهیه سالاد میوه را نشان می‌دهد.

شکل ۱: دستورالعمل تهیه سالاد میوه

Fruit salad

You need different fruits

(banana, apple, pineapple, mango, grapes, orange, pomegranate, strawberry)

Instructions

1. Wash your hands. 2. Peel the fruits. 3. Chop them. 4. Put them in a plate. 5. Mix them softly. Now your salad is ready. You can add chocolate or jelly.

Yummy! ☺

● سایر فعالیت‌ها

از فعالیت‌های دیگری که در کنار فعالیت‌های اصلی انجام می‌شد حفظ اشعار به زبان انگلیسی، مشاهده فیلم و انیمیشن و بازی‌های ساده انگلیسی برای بالا بردن سطح لغات و یادگیری ساختارهای زبانی دانش‌آموزان بود. برای مثال در زمان تماشای فیلم از دانش‌آموزان خواسته می‌شد تا برای

تصاویری که می‌دیدند لغاتی را یادداشت نمایند. این کار بسیار به دانش‌آموزان کمک کرد تا به یادگیری واژگان جدید بپردازند. در انتهای تماشای فیلم‌ها لغات نگارش شده در کلاس مطرح و مشکلات آن‌ها در کلاس با کمک سایر دانش‌آموزان حل می‌شد. از آنجا که این پژوهش در طول یک سال تحصیلی به انجام رسید فعالیت‌های عملی دانش‌آموزان در مدت زمانی طولانی جمع‌آوری شده و از فرایند یادگیری آن‌ها در تهیه پروژه‌ها فیلم‌برداری شد و سپس داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای اطلاع از نظر دانش‌آموزان و والدین آن‌ها در مورد پروژه‌های صورت گرفته و کارآیی کلاس، با ۱۰ نفر از دانش‌آموزان و ۷ نفر از والدین نیز مصاحبه رودرو صورت گرفت. مضامین و نکات اصلی مصاحبه‌ها پس از تجزیه و تحلیل مشخص شدند.

نتایج

جذابیت فعالیت‌ها و پروژه‌های کلاسی، دانش‌آموزان را مشتاق می‌کرد تا با استفاده از دانسته‌های خود از زبان انگلیسی با همدیگر در جهت انجام آن‌ها همکاری نمایند. در داستان‌نویسی، در ابتدا جملات نگارش شده فقط به زبان فارسی و سپس با ترکیبی از کلمات فارسی و انگلیسی بود. برای مثال: «یک خانواده mouse بودند.»

به تدریج واژگان و ترکیب‌های بیشتری به دانش‌آموزان معرفی می‌شد تا بر ذخیره واژگانی آن‌ها افزوده شود. برای مثال آن‌ها یاد گرفتند چگونه ترکیبات ساده‌تر را بسازند و متن خود را تقویت کنند. برای مثال: «یک mouse family بودند.» جهت نشان دادن روند پیشرفت تکاملی دانش‌آموزان از داستان‌نویسی به زبان فارسی تا داستان‌نویسی با استفاده از کلمات فارسی و انگلیسی و در نهایت توانایی پیدا کردن به نوشتن داستان به زبان انگلیسی. چهار نمونه از داستان‌های نوشته شده توسط دانش‌آموزان در ذیل آمده است.

نمونه ۱: داستان نویسی در مراحل ابتدایی با استفاده از لغات فارسی

«یکی بود یکی نبود. ۷ بچه موش با مادر و پدرشان زندگی می‌کردند. خانه آن‌ها فقط دو اتاق داشت، برای همین بچه‌ها توی یک اتاق می‌خوابیدند... شب که می‌شد آن‌ها سر جای خود می‌خوابیدند تا مادر برای آن‌ها شعر یا قصه و لالایی بخواند تا بچه‌ها به خواب بروند و خواب خوب ببینند.»

نمونه ۲: داستان‌نویسی با استفاده از لغات انگلیسی و فارسی «...خانه mouse ها چند جا داشت. یک kitchen و دو bedroom و یک bathroom و یک livingroom و شب پدر و مادرشان برای آن‌ها قصه خواندند...»

نمونه ۳: داستان‌نویسی با استفاده از لغات انگلیسی و فارسی

از آن‌ها خواسته می‌شد تا کلمات و یا جملاتی را که در حین تماشای فیلم می‌شنیدند را یادداشت کنند. نمونه‌ای از کلماتی که دانش‌آموزان در حین تماشای فیلم نوشتند در زیر آمده است:

«.....یکی بود یکی نبود ۵ تا mouse، که با هم brother و sister بودند، با هم در خانه بازی می‌کردند...»
نمونه ۴: داستان‌نویسی با استفاده از لغات انگلیسی در مراحل پیشرفته‌تر

"Five mice live in a house. They are four brothers and one sister. They have four rooms in their house. Livingroom, kitchen, bathroom and bedroom ..."

اگرچه نگارش دانش‌آموزان در مراحل پیشرفته‌تر نیز حاوی خطاهای گرامری بود، طی کردن مسیر تکاملی داستان‌نویسی، با استفاده کامل از لغات فارسی، تا استفاده از لغات فارسی و انگلیسی و در نهایت نگارش داستان به زبان انگلیسی فرایندی جذاب برای آن‌ها بود. نوشتن داستان خلاقیت دانش‌آموزان را تقویت می‌کرد و اشتیاق آن‌ها به دانستن کلمات انگلیسی، در متنی که خودشان خلق کرده‌اند بود، باعث ماندگاری بیشتر لغات در ذهن آن‌ها می‌شد.

تهیه روزنامه دیواری در سال دوبار انجام گرفت و باعث شد تا همکاری میان دانش‌آموزان بیشتر شود. این کار همچنین به آن‌ها کمک کرد تا از دانش زبانی همدیگر استفاده کنند. نکته

مهم در تهیه این پروژه‌ها این بود که یادگیری زبان را برای دانش‌آموزان ملموس‌تر کرد. به عبارت دیگر

آن‌ها به این نکته مهم پی بردند که می‌توانند

با استفاده از آنچه در زندگی فردی و

محیط مدرسه آن‌ها می‌گذرد به خلق

آثار زبانی بپردازند و لازم نیست

حتماً در مورد پدیده‌ها و افراد

ذکر شده در کتاب‌های آموزشی

که اکثراً ربطی به فرهنگ آن‌ها

ندارد صحبت کرده و یا مطلب

بنویسند.

از آنجا که دانش‌آموزان

اطلاعات زبانی زیادی

نداشتند، از طرق گوناگون

به آن‌ها کمک شد تا لغات

و جملات جدید را از منابع

مختلف فرا بگیرند. برای مثال

در جلسات متعدد به آن‌ها

انیمیشن و یا فیلم‌های انگلیسی

مناسب سن و پایه تحصیلیشان نشان

داده می‌شد. از آنجا که مشاهده تصاویر

و انیمیشن برای دانش‌آموزان بسیار جذاب

است انگیزه یادگیری زبان در محیط کلاس

درس آن‌ها افزایش یافت. همگام با تماشای فیلم‌ها

Yes I
can



نمونه ۵: نگارش لغات جدید در حین تماشای فیلم
«*rabbit, tree, kite, peas, grass, rope, leaf big, bookstore, bag, stick ...*»

بعد از فیلم در مورد شیوه نگارش صحیح کلمات و جملات و معانی آن‌ها بحث شده و در صورت نیاز قسمت‌هایی از فیلم دوباره نمایش داده می‌شد. همین امر دانش‌آموزان را ترغیب به یادگیری بیشتر زبان می‌کرد.

در مصاحبه‌هایی که با ۱۰ نفر از دانش‌آموزان و ۷ نفر از والدین آن‌ها در پایان سال صورت گرفت همگی می‌گفتند که پروژه‌محوری باعث جذاب‌تر شدن آموزش زبان انگلیسی و غنای یادگیری شده و انگیزه دانش‌آموزان را جهت مشارکت در فعالیت‌های کلاسی افزایش داده است. یکی از دانش‌آموزان معتقد بود: «برخلاف سال گذشته امسال کلاس زبان ما جذاب‌تر بود و انگار از طریق بازی و سرگرمی زبان را یاد می‌گرفتیم».

فعالیت گروهی از دیگر موارد مثبت ذکر شده در مورد کلاس بود. بنا بر گفته یکی از دانش‌آموزان «وقتی با هم کار می‌کردیم می‌توانستیم جاهایی را که یاد نداشتیم از هم پرسیم و به هم کمک کنیم تا بیشتر یاد بگیریم». تعدادی از دانش‌آموزان نیز به کارهایی که انجام داده بودند اشاره داشتند: «من جلسه سالاد درست کردن را خیلی دوست داشتم چون هم کلمات زیادی یاد گرفتیم و هم سالاد خوردیم».

والدین دانش‌آموزان نیز از کلاس درس رضایت داشتند. آن‌ها معتقد بودند که دادن انگیزه و حس خوب نسبت به یادگیری زبان به دانش‌آموزان در درجه اول اهمیت قرار دارد: «کلاس درس زبان و معلم آن در ابتدا باید در دانش‌آموز ایجاد علاقه کند و من معتقدم اگر دانش‌آموز حس و انگیزه خوبی نسبت به این درس داشته باشد حتماً زبان را فرا خواهد گرفت».

انجام پروژه باعث شد تا ماهیت انتزاعی زبان برای دانش‌آموزان ملموس‌تر شده و در نتیجه انگیزه حضور در کلاس و یادگیری در آن‌ها تقویت گردد. یکی از والدین معتقد بود که: «دخترم خیلی به زبان علاقه پیدا کرده. همیشه داخل اتاقشه و داستان می‌نویسه برای کلاسش. از برادرش هم کمک می‌گیره تا بهش لغت‌ها را یاد بده».

بحث و نتیجه‌گیری

با پیشرفت روزافزون علم و ظهور رویکردهای آموزشی جدید و با توجه به نیاز به برقراری ارتباط از طریق فراگیری زبان انگلیسی، می‌بایست یادگیری آن را در مدارس همگام با روش‌های نوین آموزشی تقویت کنیم. در این میان دانش‌آموزان می‌توانند از طریق مهارت‌ها و استعداد‌های خود به خلق آثار فرهنگی و بومی به زبان انگلیسی بپردازند. به این ترتیب آن‌ها فراگیری زبان را به زندگی خود گره زده و به یادگیری زبان به‌عنوان یک کل و نه قسمت‌هایی مجزا از هم می‌نگرند.

در پژوهش حاضر سعی داشتیم به بررسی یادگیری زبان انگلیسی از طریق انجام پروژه و خلق آثار هنری توسط دانش‌آموزان بپردازیم. از آنجا که زبان ماهیتی پویا و زنده دارد نیاز است تا زبان‌آموزان نیز با توجه به همین پویایی به فراگیری آن بپردازند. دانش‌آموزان، در این تحقیق توانستند در طی یک سال تحصیلی با جمع‌آوری دانش مورد نظر از قبیل لغات و جملات به خلق آثاری هرچند ساده بپردازند تا بتوانند هم بر غنای یادگیری خود بیفزایند و هم اضطراب حاصل از یادگیری یک زبان دیگر را کم نمایند.

تولید آثاری به زبان انگلیسی مانند روزنامه دیواری، نگارش داستان، درست کردن سالاد و غذا، حفظ شعر و اجرای نمایش‌نامه‌های کوتاه، کشیدن نقاشی‌های زبان‌محور و غیره از جمله کارهایی بود که دانش‌آموزان به آن پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داد با تنظیم وقت کلاسی و برنامه‌ریزی منظم می‌توان ساعات درسی را با کارهای گوناگون مرتبط با یادگیری زبان متنوع ساخت و از این طریق جو آموزشی کلاس را غنی کرد. تشویق کردن دانش‌آموزان به انجام کارهای هنری با هدف یادگیری زبان خارجی، توانایی‌های گوناگون و خلاقیت دانش‌آموزان را برای فراگیری زبان افزایش می‌دهد. دلیل آن هم استفاده از قابلیت‌های دو نیم‌کره مغز می‌باشد که باعث می‌شود یادگیری تسهیل شود زیرا کارهای هنری و خلاقانه در نیم‌کره راست مغز و یادگیری زبان در نیم‌کره چپ روی می‌دهد، بنابراین فعال کردن و به‌کارگیری هر دو نیم‌کره مغز امری مفید در آموزش و یادگیری است (مارگولیس ۲۰۱۲).^۴

تشویق کردن دانش‌آموزان به انجام کارهای هنری با هدف یادگیری زبان خارجی، توانایی‌های گوناگون و خلاقیت دانش‌آموزان را برای فراگیری زبان افزایش می‌دهد. دلیل آن هم استفاده از قابلیت‌های دو نیم‌کره مغز می‌باشد که باعث می‌شود یادگیری تسهیل شود زیرا کارهای هنری و خلاقانه در نیم‌کره راست مغز و یادگیری زبان در نیم‌کره چپ روی می‌دهد، بنابراین فعال کردن و به‌کارگیری هر دو نیم‌کره مغز امری مفید در آموزش و یادگیری است

اگرچه پیاده‌سازی این قبیل فعالیت‌ها در مدارس ایران به علت تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس و نوع برنامه درسی تا



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

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماه‌نامه و نه شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد کودک برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

رشد نوآموز برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

رشد دانش‌آموز برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماه‌نامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد نو جوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد پرها برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

رشد جوان/نوجوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

به صورت ماه‌نامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد آموزش ابتدایی • رشد تکنولوژی آموزشی • رشد مدرسه فردا • رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

به صورت فصل‌نامه و سه شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد آموزش قرآن و 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 زبان‌های خارجی • رشد آموزش ریاضی • رشد آموزش فیزیک
رشد آموزش شیمی • رشد آموزش زیست‌شناسی • رشد مدیریت
مدرسه • رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش • رشد آموزش پیش دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه‌های آموزشی و ... تهیه و منتشر می‌شود.

● نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶.

● تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

● وبگاه: www.roshdmag.ir

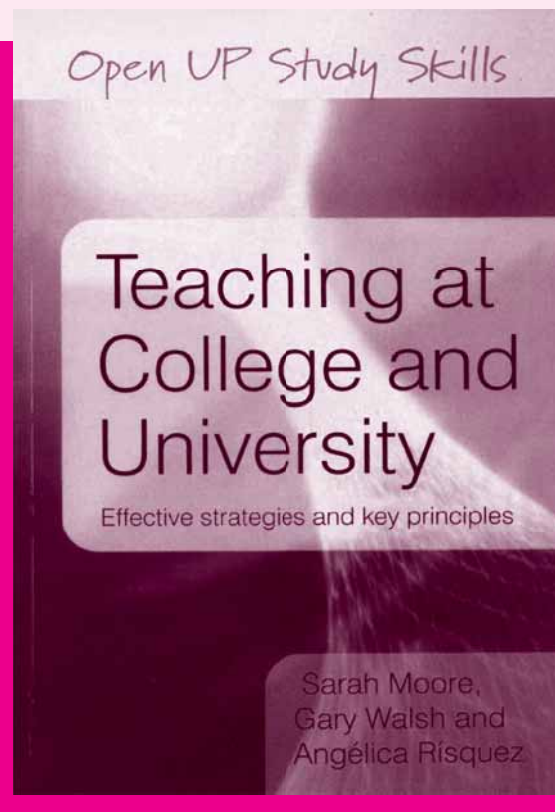
حدودی مشکل به نظر می‌رسد، اما با استفاده از برنامه‌ریزی دقیق در طول سال تحصیلی می‌توان محتوای کتاب درسی را در قالب فعالیت‌های جذاب به گونه‌ای ارائه داد که کلاس فعال‌تر و بانشاط‌تر شود و از این طریق زمینه یادگیری مؤثر فراهم شود. فراگیری زبان انگلیسی از طریق انجام پروژه توسط دانش‌آموزان علاوه بر تسهیل امر آموزش و پرورش خلاقیت و روحیه کار تیمی در آن‌ها می‌تواند نقش مهمی در اهمیت دادن به فرهنگ بومی و علائق شخصی افراد نیز داشته باشد. بنابراین در کلاس‌های زبان می‌توان به جای صحبت کردن در مورد عناصر فرهنگی و مکان‌های تاریخی کشورهای انگلیسی زبان، از دانش‌آموزان خواست تا پروژه‌هایی را در مورد بناهای تاریخی و مضامین فرهنگی، ملی و بومی کشور خود انجام دهند. پیشنهاد می‌شود تا سایر معلمان زبان انگلیسی در همه مقاطع تحصیلی تلاش نمایند تا پروژه‌محوری را تا حد امکان در فعالیت‌های کلاسی خود گنجانده و بدین ترتیب بر غنای یادگیری دانش‌آموزان بیافزایند.

پی‌نوشت‌ها

1. Bajrami Shala
2. Grammar-Translation
3. English Language Arts
4. Fragoulis
5. Pennycook
6. Norton and Toohey
7. Tomlinson
8. Margolis

منابع

- ـ خرقانیان، فاطمه (۱۳۹۰). سامان‌بخشی کتاب‌های آموزش زبان؛ چرا و چگونه. رشد آموزش زبان، ۲۶ (۱)، ۱۸-۱۱.
- ـ رعیتی دماوندی، رجایی (۱۳۹۰). آموزش زبان انگلیسی از نگاه معلمان، شناسایی و اولویت‌بندی موانع موجود. مطالعه موردی: دبیرستان‌های استان مازندران. رشد آموزش زبان، ۲۶ (۱)، ۵۶-۴۳.
- Bajrami Shala, L. (2014). Methodological approach in teaching English language in elementary school through action research. *International Journal of Education and Research*, 2 (3), 1-10.
- Fragoulis, I. (2009). Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: From theory to practice. *English Language Teaching*, 2, (3), 113-119.
- Margolis, C., S. (2012). *Teaching to the right side of the brain to achieve whole-brain learning: Its effect on language learning with low-level, low-literate adult ESL students*. Unpublished thesis, Hamline University, St. Paul, USA.
- Norton, B. & Toohey, K. (2004). Critical pedagogies and language learning: An Introduction. In B. Norton & K. Toohey, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning* (1-18): Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Tomlinson, B. (2005). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.



Teaching at College and University provides the most practical evidence-based resource for those involved in teaching at universities and colleges, as well as researchers and policy makers with an interest in good practice in academic settings.

خوانندگان محترم مجله می توانند کتاب های معرفی شده در این ستون را از انتشارات رهنما، شماره تلفن ۶۶۴۸۱۶۶۲ - ۶۶۴۱۶۶۰۴ در تهران تهیه نمایند.



اقتصاد مقاومتی؛ اقدام و عمل

رشد برای رشد

نحوه اشتراک:

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

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به 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 یا از طریق دورنگار به شماره ۸۸۴۹۰۲۳۳۳ لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

■ عنوان مجلات در خواستی:

..... نام و نام خانوادگی:

..... تاریخ تولد: ■ میزان تحصیلات:

..... تلفن:

..... نشانی کامل پستی:

..... استان: شهرستان: خیابان:

..... پلاک: شماره پستی:

..... شماره فیش:

..... مبلغ پرداختی:

■ اگر قبلاً مشترک مجله رشد بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

.....

امضا:

● نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۱۱۵۵/۴۹۷۹

● تلفن بازرگانی: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

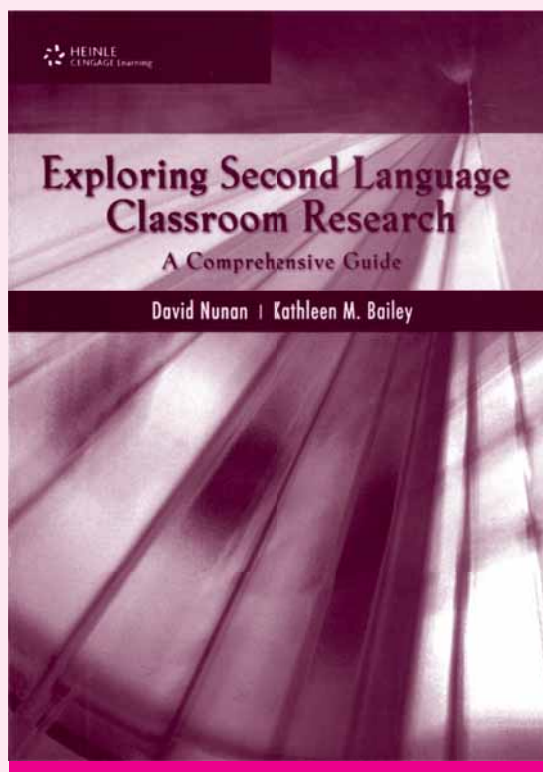
● Email: Eshterak@roshdmag.ir

■ هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۵۰/۰۰۰ ریال

■ هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی (سه شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

Sh. Zarei Neyestanak

Email: sh. zarei@yahoo.com



Exploring Second Language Classroom Research has two overriding objectives. The first is to provide an overview of and introduction to language classroom research. To this end, The authors look at both substantive issues (that is, the topics and questions that have been investigated by classroom researchers) and methodological issues (the techniques and methods that researchers have employed for collecting data, interpreting the data, and presenting the results). The second objective is to help readers develop practical skills for carrying out original empirical investigations. Although the context of the book is the second language classroom, our intention has

been to cover concepts and techniques that will be broadly applicable to a wide range of applied linguistics contexts.

Exploring Second Language Classroom Research is a comprehensive introductory manual for beginning and advanced researchers. Authored by two leading experts in the field, the text explores research traditions and processes. The text is illustrated with a variety of qualitative and quantitative data and includes tasks for reflection and application.

Teaching at College and University: **Effective** strategies and key principles

- How Can I become an effective teacher in college or university?
- What teaching tools and techniques are available to me and what is the best way to use them?
- How do I tackle common difficulties associated with college and university teaching?

This book is designed for teachers in further and higher education particularly those who do not have specialist backgrounds in education pedagogy or academic practice. It presents useful theory and literature from the fields of organizational behaviour, learning, pedagogy and education, to enhance the practical advice the book contains.

7. *Sitting at my table during the whole teaching session is not a good habit. I should move around the class, so I can make sure that the students in the back rows, particularly in crowded classes, pay attention to the lesson as much as those who are in the front rows. Nowadays that cellphone is popular among the students, some of them take advantage of the opportunity and instead of listening to what the teacher is saying, get themselves busy sending and receiving almost anything that can be sent via a mobile to one another! Moving around the class can event it to a great extent.*

8. *The student who angers me, controls me, thus I must be patient as much as possible, because anger is the condition in which the tongue works faster than the mind! Besides, some students enjoy making the teacher angry and thus preventing him from following the usual course. On some occasions, I have to take a blind eye on what I see and let some things go in one ear and out the other (I have tried it and it has paid off)!! If I want to split hairs, this will solve nothing and make matters worse many times. (To be continued...)*

Hasan Jahanban Isfahlan, the 5th educational district, Tabriz, East Azerbaijan Province

JOKES

1. Q: Do you ever get stage fright?
A: No, I'm not afraid of the stage. It's the audience that scares me.
2. A psychologist -- interviewed on an Allen show -- announced that the only

two instinctive fears in man are the fear of loud noises and the fear of falling. "I have a great fear," replied Steve, without missing a beat, "of making a loud noise while falling."

3. Q: What lies at the bottom of the ocean and shakes a lot?
A: A nervous wreck!

4. When I was young I was scared of the dark, now when I see my electricity bill I am scared of the lights.



BOOKS: ON RISK TAKING

Here are a couple of book you may want to refer to in order to read and learn more about risk taking.

1. Supporting Risk-Taking Behaviors in English Teachers, by Geraldine E. LaRocque (1979)
2. Freedom to fail: How do I foster risk-taking and innovation in my classroom? By Andrew K. Miller (2015)
3. Strategic Risk Taking: A Framework for Risk Management, by Aswath Damodaran (2008)
4. The Psychology of Risk Taking Behavior, by R.M. Trimpop (1994)

References:

Quotable Quotes: <http://www.goodreads.com/quotes/tag/risk-taking>
http://www.brainyquote.com/quotes/keywords/taking_risks.html
Caricature: <http://nelsonscolumn.co/this-year-the-riskiest-thing-you-can-do-is-to-take-no-risks>
Teaching Tips: <http://www.learnnc.org/lp/editions/first-year/258>
Jokes: <https://www.verywell.com/jokes-puns-and-funny-quotes-about-social-anxiety-3024705>
<http://ask.metafilter.com/166563/Jokes-about-Fear>
<http://www.johns-jokes.com/are-you-scared-of-the-dark>

Teaching Tips by You!

Mr. Jahanban has sent us sharing his ideas on teaching. Since his letter is a bit long, we will publish the letter in two sections. This is the first section:

As a(n) (English) teacher, I have learnt that

1. *The first impression is the most lasting. That is, undeniably, the first session of the school year is very important and if I am successful during that first session, I will not have much difficulty until the end of the school year, God willing. Students are very intelligent and observant and they pay full attention to my teaching, how I speak, how I dress, how I walk, and so on. They may have learnt many things about me from my previous students and now they want to know whether what they have heard is true or not.*

2. *Teaching does not consist of teacher's talk all the class hour and students' being silent and listening attentively to him. Sometimes I have to stop talking and let students talk, too. I can ask questions, for example, about what I have taught and they must provide the answers. This way, the class will not be boring for my students, and also, I will be somehow certain that my teaching is effective.*

3. *Carrot and stick policy is the most useful when I use 'carrot' to the greatest extent, but 'stick' to the least degree. Even those students who have seemingly no interest in learning and indeed want to make the teacher lose his temper, are well-behaved when I reward and appreciate*

than punishing them for their smallest misbehavior. It is incumbent upon me not to disappoint the student by, for instance, giving him the lowest mark one after another. In this case, that student becomes completely hopeless and will do his best to make himself seen by any means at his disposal. On the contrary, if I reward even his least important positive action by giving him a high mark, for instance, he will undoubtedly try to repeat his good behavior and be the student who is liked and rewarded by his superiors.

4. *As the English proverb goes, variety is the spice of life. If I use chalk or board markers, I don't use only one color. Writing in different colors adds variety to what I present on the board and is a means for highlighting the important points. Variety is not restricted to only writing in different colors on the board! Rather, it should be observed anywhere any time I can apply it.*

5. *Quality is more important than quantity. I may not be able to cover all the items in a lesson if I want to make sure my students have learnt what they are expected to learn, I teach as much as my students are able to learn, but leave no doubt that they have learnt that small amount well.*

6. *Learning my students' family names and even their first names was very useful. When I know my students by their names, they feel that I respect them because I call them as a unique person. Also, since they know that I know their names, this fact will have a good effect on their behavior in the class.*

to hold onto it a little longer next time because when you make a mistake, it's an opportunity to learn. In other words, I will be better tomorrow because I was willing to take a risk in the classroom today.

2. Be willing to fail

Second, be willing to try something at which you are terrible, and insist that your students celebrate your willingness to try. I do this by trying to translating a random Persian poem into English chosen by the students. Well, things may get terrible and it can be a humiliating experience, but students will love it.

Throughout the year, whenever a student is afraid to give a verbal presentation, participate in a group, or write an essay, I ask them if I need to translate another poem in English in to remind them that we all need to be willing to try. Their classmates usually encourage them to get involved so that they can prevent their teachers' humulation!!

I still try the translation sometimes to repeat the humulating experince. As an added bonus, my humiliation shifts the attention back off of them so they can recover from having taken the risk.

3. Build risk-taking into your classroom management

Develop a management system that rewards students who support their classmates and provides consequences for those who bully, taunt or tease. The rewards can be as simple as extra points on assignments if the whole class applauds after each presentation. The

consequence could be a seat outside the door researching the presentation topics instead of listening to what classmates have learned.

Other means

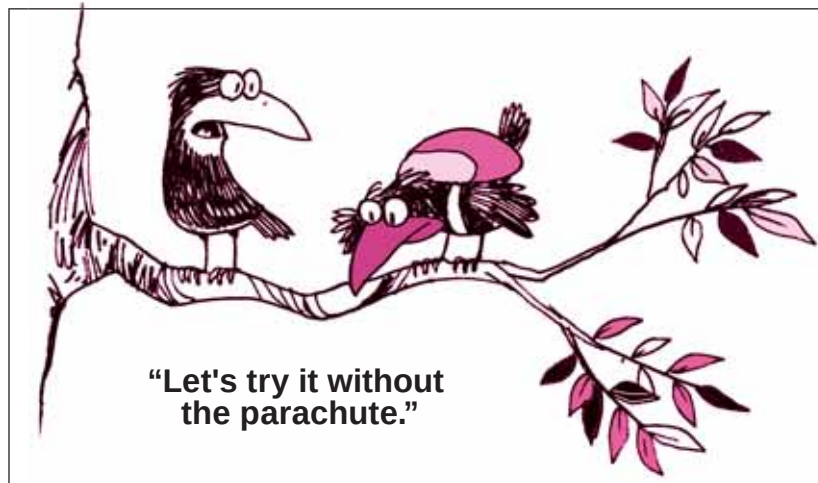
Maintaining a positive classroom culture is not easy, and my means of introducing the topic may not be your style. If that is the case, find an approach with which you are more comfortable.

Somehow, though, you need to let your students know that you understand that trying new skills and learning new material can be intimidating, especially when so many of those efforts are taking place in a classroom that is full of their peers. Somehow, you need to let them know that you appreciate and support all of their efforts, and that you will insist that their classmates demonstrate that encouraging attitude as well.

Finally, make it clear that effort will lead to improvement. Your applause for the participation is sincere, but so is your belief that they can do better — that they can achieve mastery of the material. You will be there to encourage, guide and help them recover from missteps. You will also be there to help them celebrate the accomplishments born of their courage and work.



NO COMMENT!



Share your ideas with us: azimi.hz@gmail.com

TEACHING TIPS: RISK TAKING IN ENGLISH CLASSES

Encouraging risk-taking

Begin by having an explicit conversation about the climate you want in your classroom. If you want people to participate verbally even when they are uncertain, you should say so. If you want their classmates to support imperfect first attempts by applauding the participation, you must tell them how.

Then show them. Here's a practical method:



1. Demonstrate risk-taking

First, find something at which you're pretty good and let your students see you do it. Then, make the point that regardless of your current performance level, you will never improve at that activity unless you are willing to push yourself to the point of making a mistake.

For instance, I demonstrate this by bringing a basketball into my classroom and doing a ball-handling drill in front of my students. Then, I tell them I have a choice: I can do it slowly and perfectly forever, or I can try to improve my performance a little and risk making a mistake! Well, I want to get better, so I start to move it more quickly and in few new ways (usually students in the front row start to get a little nervous at this point, so I move to an area of the room where I know a flying ball won't break a window or injure a kid!!) Eventually, I mess up, drop the ball, take a bow, and remind my students that even though the ball escaped me this time, I'll be able

Risk-takers learn better!

Hadi Azimi

Assistant Professor in ELT, Schools of Medicine and of Paramedical Sciences,
Shahid Beheshti University of Medical Sciences, Tehran, Iran

Email: azimi.hz@gmail.com

Zahra Kobadi Kerman

MA Student of TEFL, Islamic Azad University, Central Tehran Branch

Email: zahra.kobadi@yahoo.com

PREFACE

Hi Everyone!

Whenever I watch a soccer game, I can find many similarities between a soccer game and language learning classes! One similarity, around which the current issue spins, is risk-taking. I bet you agree that a very cautious and conservative player can never touch the ball! Just similar to that is a risk-taker language learner: to learn better, say speaking, one has to risk actually using the language.

I see risk-taking not only a language learning strategy, but also an everyday life skill. Think about this topic and share your ideas.

QUOTABLE QUOTES

"Life is either a daring adventure or

nothing at all."

— Helen Keller, The Open Door

"A ship is always safe at the shore - but that is NOT what it is built for."

— Albert Einstein

"If you dare nothing, then when the day is over, nothing is all you will have gained."

— Neil Gaiman, The Graveyard Book

"If there is no risk, there is no reward."

—Christy Raedeke, The Daykeeper's Grimoire

"You can't get anywhere in life without taking risks."

—Esme Bianco

towards teaching requirements, learning activities as well as humanistic dimensions and feeling of students in the classroom. This shift of attitude facilitates the process of dealing with the challenges of CLT classes for teachers.

Conclusion

Given the fairly dramatic change in attitudes not only to language but also to learners and teachers that came with the development of CLT, it is not surprising that it has taken some time to work out the implications for all aspects of the teaching/learning process. It is, however, worrying that many people's perceptions of CLT seem to have got stuck at its early stage of questioning and experimentation, before some of the key issues are fully resolved. CLT is by no means the final answer—no doubt the next 'revolution' in language teaching is already under way somewhere. But whatever innovations emerge, they will do so against the background of the changes brought about by CLT, and will need to accommodate or explicitly reject those changes. Some of them are too important to lose: the concern with the world beyond the classroom, the concern with the learner as an individual, the view of language as structured to carry out the functions we want it to perform. In order to ensure that these changes are not pushed aside in future developments, it seems essential to attempt to clear away misconceptions that might otherwise be used to damn them and CLT as a whole.

References

- Adi, S.S. (2012). Communicative Language Teaching: Is it Appropriate for Indonesian Context? *Foreign Language Annuals*, 7 (3), 110-121. Retrieved February 27, 2012, from <http://sugengadi.lecture.ub.ac.id/2012/01/communicative-language-teaching-is-it-appropriate-for-indonesian-context/>
- Ahmed, S. (2014). The Communicative Language Teaching (CLT) At the Higher Secondary Levels in Bangladesh: Problems And Prospect from Teachers' Perspective. *Language in India*, 14(7), 495-506.
- Aliakbari, M. (2004). *The Place of Culture in the Iranian ELT Textbooks in High School Level*. University of Tehran, Tehran, Iran.
- Ashari, N. & Zarrin, N. (2014). Problems in Using Communicative Language Teaching in Iran and Possible Solutions. *Technical Journal of Engineering and Applied Sciences*, 4 (4), 257-266.
- Auerbach, E. R. (1995). Competency-Based ESL: One Step Forward or Two Steps Back? *TESOL Quarterly*, 20 (3), 411-415.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Burnaby, B., & Sun, Y. (1989). Chinese Teachers' Views of Western Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 23(7), 219-238.
- Dahmardeh, M. (2009). English Language Teaching in Iran and Communicative Language Teaching. A Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy in Education. The University of Warwick.
- Echevarria, J., Vogt, M., & Short, D. J. (2004). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP model (2nd ed.)*. New York: Pearson Education.
- Ghanbari, B. & Ketabi, S. (2011). Practicing a Change in an Iranian EFL Curriculum: from Ivory Tower to Reality. *Iranian EFL Journal*, 7 (6), 9-13.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Krashen, S. (1988). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles In Language Teaching* (Second ed.). (R. N. Campbell, & W. E. Rutherford, Eds.) New York: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and Task-Based Language Teaching in East Asian Classrooms. *Language Teaching*, 40(3), 243-249.
- Power, T. (2003). Communicative Language Teaching: The Appeal and Poverty of Communicative Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 25 (7), 87-96. Retrieved November 1, 2004, from <http://www.btinternet.com/~ted.power/esl0404.html>
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press
- Pulverness, A. (2004). Here and There: Issues in Materials Development for Intercultural Learning. Retrieved <http://elt.britcoun.org.pl/forum/hand t.html>.
- Richards, Jack C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. & Rodgers, T. S. (2006). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). New York. Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond Communicative Language Teaching: What's Ahead. *Journal of Pragmatics*, 39(3), 207-220.
- Simon, R. (1988). For a Pedagogy of Possibility. *Critical Pedagogy Networker*, 1(1), 1-4. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Thompson, G. (1996). Some Misconceptions about Communicative Language Teaching. *ELT Journal*, 50(1), 9-15.

towards classic skills (Listening- Speaking –Reading and Writing).

Misconception 3: CLT means pair work, which means role-play

According to Thompson (1996), many teachers have come to this point that the foundation of CLT is group work. However, a glance at the principles of CLT can verify the falsity of this view. Thompson (1996) adds that one of the main features of CLT is that learners need to be given different roles in different situation to practice independently and gain autonomy as soon as possible. Learners should be provided with choices to make decisions. Richards (2006) looks at this point from a different angle and argues that since CLT is a humanistic approach, it values learners' needs and wants. According to Kumaravadivelu (2006), students have a voice (idea) in the process of planning, implementing and assessing

different aspects of classroom procedures. The implication of this false belief is that making pair work as the cornerstone of CLT, puts limits on what learners can achieve through whole class and individual activities while this is not the case.

Misconception 4: CLT means expecting too much from the teacher

Though Medgyes (1986) claims that CLT places greater demands on the teacher than certain other widely used approaches, Thompson (1996) clearly rejects this view. He argues that it is true that CLT activities and procedures are unpredictable and challenging, this does not mean that teachers are not ready or not willing to face up such challenges. As mentioned by Richards (2006), teachers' roles have changed to facilitators and monitors. They are not supposed to act as a model in producing error-free sentences. A CLT teacher assumes a different view



misunderstanding on the part of teachers. He provides some reasons. To give some examples, Prabhu (1987) claims that it is impossible to teach grammar because it is too complex to be acquired by learners. The other figure who rejects grammar teaching is Krashen (1988), arguing that grammar teaching is unnecessary because the knowledge of grammar is of a kind which cannot be passed on in the form of storable rules, but can only be acquired unconsciously through exposure to that given language. Richards (2006), rejects this false interpretation and argues that the aim of CLT activities is to boost students' communicative competence through linguistic features to make learners able to communicate effectively and appropriately. He continues that grammar should not be treated the same as it was treated in the traditional method. The focus in CLT is on both meaning and form. In fact, the summary of Richards' claim is that the learner should discover grammar inductively through exposure to different manifestations of forms in different functions (Richards, 2006).

Communicative competence entails knowing not only the language code or the form of language, but also includes having choice in bridging the information gap based on the feedback one receives from a given situation (Kumaravadevelu, 2006)

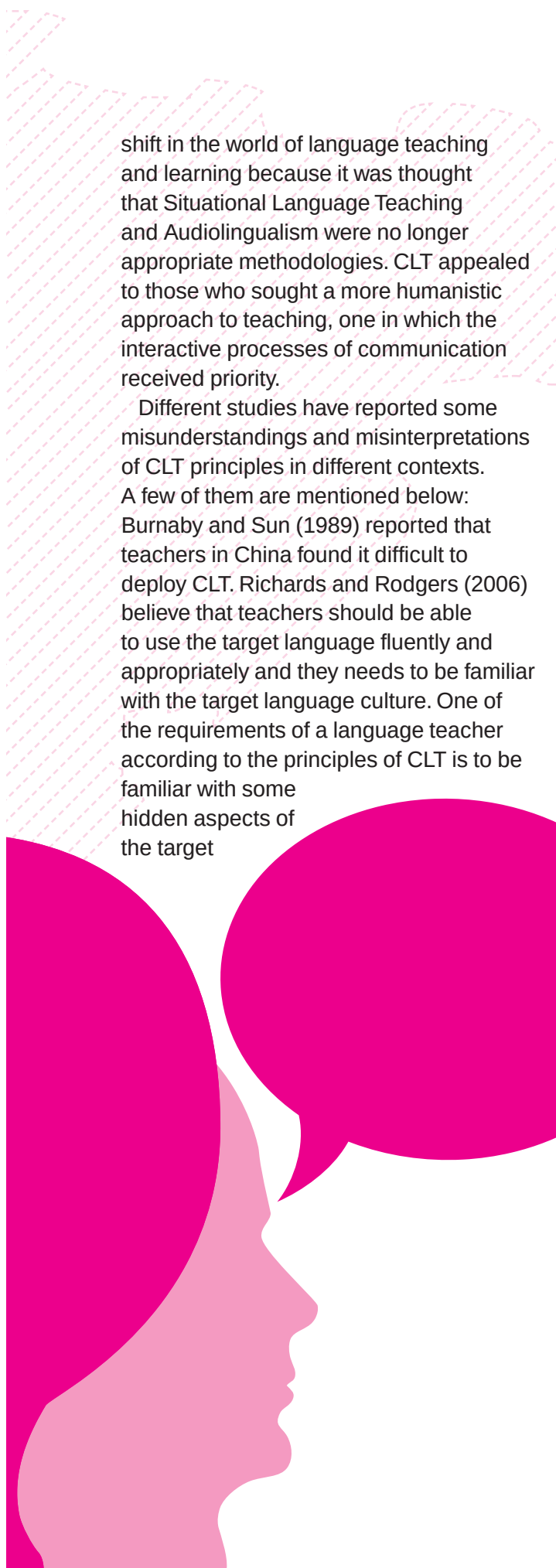
Misconception 2: CLT means teaching only speaking

According to Thompson (1996), since the primary focus of CLT is communication

in the target language, many teachers believe that the main goal of this approach is developing speaking ability in pupils.

Thompson (1996) adds that another reason for this misunderstanding on the part of teachers is the fact that students should receive sufficient practice of appropriate use of language through talk. Teacher trainers have operationalized this concept in the form of TTT (Teacher Talking Time) and STT (Students Talking Time). They (teacher trainers) emphasize that the main slogan of CLT is reduction in the rate of TTT and increasing the rate of STT (Thompson, 1996). Again, Richards (2006) clearly rejects this false belief and emphasizes the integration of all four skills in the realm of CLT. In fact, CLT provides a balanced view





shift in the world of language teaching and learning because it was thought that Situational Language Teaching and Audiolingualism were no longer appropriate methodologies. CLT appealed to those who sought a more humanistic approach to teaching, one in which the interactive processes of communication received priority.

Different studies have reported some misunderstandings and misinterpretations of CLT principles in different contexts. A few of them are mentioned below: Burnaby and Sun (1989) reported that teachers in China found it difficult to deploy CLT. Richards and Rodgers (2006) believe that teachers should be able to use the target language fluently and appropriately and they need to be familiar with the target language culture. One of the requirements of a language teacher according to the principles of CLT is to be familiar with some hidden aspects of the target

As Richards (2006) clearly puts it, CLT can be understood as a framework and flexible approach for achieving the goals of language teaching. It facilitates the process of language learning and paves the way for effective and communicative-based prospect for learners

culture. According to Kumaravadivelu (2006) to act as effectively as possible, the teacher has three roles in the classroom namely, facilitator, participant and observer. Based on the study done by Dahmardeh (2009), it can be concluded that most of the Iranian English language teachers who participated in the study were not proficient enough to assume the right roles in implementing CLT demands. Teachers should also be ready to provide learning opportunities for the students. As Echevarria et al. (2004) have noted:

It can be particularly tempting for teachers to do most of the talking when students are not completely proficient in their use of English, but these students are precisely the ones who need opportunities to practice using English the most. (p. 103)

Misconception 1: CLT means not teaching grammar

According to Thompson (1996), this is the most demanding and challenging

features of language has been replaced by culture-oriented and meaning based views of language teaching. The importance of culture and its roles in the process of negotiation of meaning has been given a great weight in the course of language learning. In a study regarding the place of culture in the Iranian ELT textbooks, Aliakbari (2004) concluded that the ELT textbooks in use in Iranian secondary schools fail to help students develop intercultural competence and cultural understanding.

Authenticity

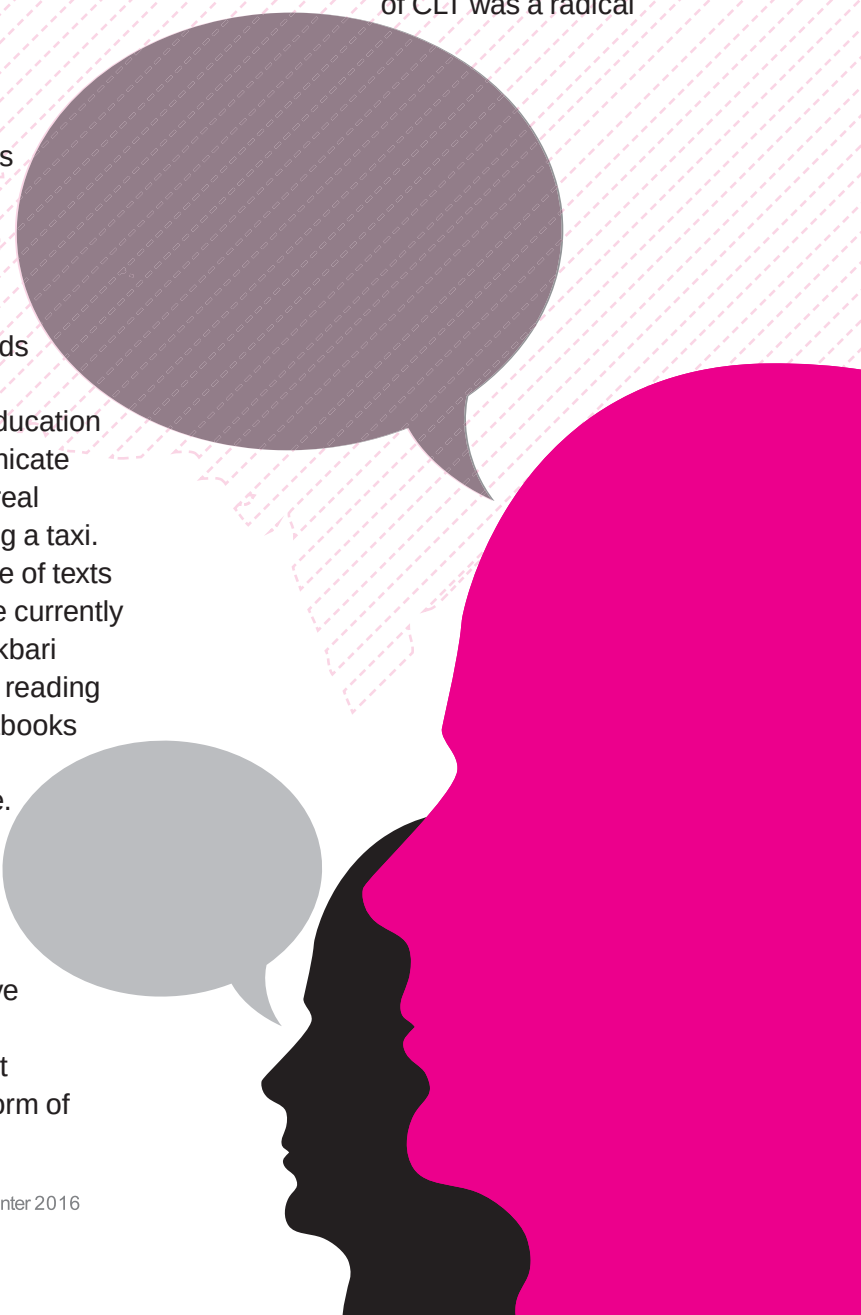
Authenticity has been a very demanding issue in curriculum development. It is interpreted in terms of the degree of closeness of the textbook texts and activities to the ones used in real life situations. According to Dahmardeh (2009), though Iranian students receive hundreds of hours learning and practicing English language during their education at schools, they cannot communicate effectively and appropriately in real situations even greeting or taking a taxi. This can be attributed to the type of texts and classroom activities that are currently in use in language classes. Aliakbari (2004) found that 28 per cent of reading passages in Iranian English textbooks at the time of the study, lacked identifiable sources of reference.

Role of Meaning and Form

As discussed in the above sections, one of the main features of CLT is communicative competence. Communicative competence entails knowing not only the language code or the form of

language, but also includes having choice in bridging the information gap based on the feedback one receives from a given situation (Kumaravadevelu, 2006). In other words, a well-known description of communicative competence attributed to it is the knowledge of what to say to whom, when, where, and to whom and how.

Since CLT has been interpreted as an approach rather than a method, it is potentially flexible enough to cover a wide range of activities and procedures in different contexts and at different levels. Richards (2006) adds that the emergence of CLT was a radical





language and language learning and that these beliefs and attitudes need to be taken into consideration in the selection of content and learning experiences.

CLT in Iran: Real or Artificial?

Though CLT is the dominant approach in the context of Iran nowadays, it will have a long journey to go before it is fully implemented. Based on a research conducted by Ghanbari and Ketabi (2011), Iranian teachers have a vague and doubtful view regarding the application of the new curriculum with its new approach and new roles.

Based on Thompson (1996), certain misconceptions about CLT continue to survive, making it difficult for many teachers to see clearly what is happening and to identify the useful innovations of CLT. According to Ashari & Zarrin (2014), some barriers and constraints that challenge the implementation of real and original CLT in the context of Iran are as follow: cultural issues, authenticity and role of meaning and form as well as large class sizes, mismatches between curriculum and assessment, lack of teacher training programs, and teachers' poor socio-economic conditions. Some of these barriers are discussed below:

Cultural Issues

Culture is among the issues that has attracted CLT proponents vastly. According to Dahmardeh (2009), learning a foreign language involves more than just rules or linguistic features of that language. Acquiring a new language involves induction into a new culture with new indemnities and linguistic behaviors. As Pulverness (2003) argues, the emphasis on linguistic structures and isolated

and challenging roles and act as catalysts to facilitate the process of language learning. According to Richards (2006), adaptation involves departure from their traditional roles as an authority and model to the new roles of being conductors, guides and cooperators. He further adds that CLT leads the process of learning in a cooperative rather than individualistic manner. Students are supposed to feel responsible for their own learning as well as their peers. Training independent and critical thinkers is the ultimate goal of a CLT oriented approach. According to Ahmed (2014), a teacher in CLT plays the role of a guide and not that of an "all-knowing knowledge provider" (p. 3).

Therefore, the roles of the teacher in CLT are different from their traditional roles and this is one of the most crucial factors in the successful implementation of CLT. According to Kumaravadivelu (2006), information by and from students is used in planning, implementing and evaluating language programs. He argued that the idea is based on a belief that students will bring to the learning situation different beliefs and attitudes about the nature of

based prospect for learners. CLT favors those kinds of classroom activities that best facilitate learning, and puts emphasis on the roles of teachers and learners in the classroom. As Richards and Rodgers (2001) argue, most experts consider CLT as a viable approach that boosts communicative ability of learners and pays enough attention to all four basic skills. If practiced appropriately, the outcome will be autonomous and competent learners.

The Goals of Language Teaching

The main objective of CLT is to help students learn a language so that they can use it to communicate meaningfully in real life situations. As asserted by Larsen-Freeman (2000), "CLT aims broadly to apply the theoretical perspective of the Communicative Approach by making communicative competence the goal of language teaching and by acknowledging the interdependence of language and communication" (p. 121).

As Ashari and Zarrin (2014) put it, in the field of second language acquisition, there are many theories about the most effective way of acquiring new language forms. Recently more language teachers have shifted to adopt CLT as a result of noticing the failure of form- focused methods such as Grammar Translation Method (GTM) and Audio-lingual Method (AM) in developing learners' communicative ability in real life situations. According to Richards (2006), the main goal of CLT is teaching of communicative competence. He adds that we should make a distinction between grammatical competence that refers to the knowledge we have of a language that accounts for our ability to produce sentences in a language and communicative competence

that encourages effective as well as appropriate use of language in different situations and contexts (Richards, 2006).

To compensate for the limitations of the traditional language teaching methods such as Grammar Translation Method or Audio - Lingual Method, CLT has been introduced in EFL settings to improve students' ability to use English in real contexts (Littlewood, 2007)

The Roles of Teachers and Learners in CLT

As Richards (2006) argues, with the emergence of CLT, teachers and learners are supposed to play new and demanding roles and depart from their traditional views. CLT demands a knowledgeable as well as a hard-working teacher to facilitate and conduct the process of language learning in a constructive and effective way. Teachers now have to adapt to new



Dr. Rahman Sahragard

Associate Professor at Shiraz University, Iran

Email: rahman.sahragard@gmail.com

Nurullah Mansourzadeh (Corresponding Author)

An English Teacher in Dehdasht and Ph.D. Candidate at Shiraz University, Iran

Email: N.Mansourzadeh60@gmail.com

Introduction

During the recent years, Iranian English teachers, especially teachers of English as a second/foreign language (ESL/EFL teachers), have been required to use CLT approach in their classes. As English is considered as an international language all over the world and people use it for their different purposes in the fields of industry, science or business, the importance of English learning and teaching has been increased significantly. Additionally, the increasing demand for internet access has increased the importance of English. CLT can be interpreted as a set of principles about the objectives of language teaching, the types of classroom activities that effectively promote learning, and the responsibility of teachers and learners in the classroom (Richards, 2006).

What is CLT?

To compensate for the limitations of the traditional language teaching methods such as Grammar Translation Method or Audio Lingual Method, CLT has been introduced in EFL settings to improve students' ability to use English in real contexts (Littlewood, 2007). According to

Power (2003), CLT is an overarching term that covers different approaches. CLT was developed in the 1970s in a critical reaction to the audio-lingual teaching method. The proponents of CLT criticize the mechanistic nature of the audio-lingual pattern drills, which fail to prepare learners for a productive use of the target language in diverse communicative situations of everyday life. The common goal of communicative approaches is communicative competence. Savignon (2007) argued:

It would be inappropriate to speak of CLT as a teaching 'method' in any sense of that term as it was used in the 20th century. Rather, CLT is an approach that understands language to be inseparable from individual identity and social behavior. (p. 217)

As Richards (2006) clearly puts it, CLT can be understood as a framework and flexible approach for achieving the goals of language teaching. It facilitates the process of language learning and paves the way for effective and communicative-

Communicative Language Teaching and Iranian English Teachers: Some Misunderstandings

چکیده

اگر هدف تدریس یک زبان خارجی استفاده مؤثر از آن زبان است، رویکرد ارتباطی مسیری درست در جهت این مهم است. طبق نظر ادی (۲۰۱۲)، برای برقراری ارتباط مؤثر و درست، رویکرد ارتباطی انتخاب شایسته‌ای است. اخیراً رویکرد ارتباطی در برنامه درسی کشور ایران رایج شده است. وقتی از بیشتر معلمان زبان در ایران سؤال می‌شود که روش آن‌ها در کلاس درس چیست، پاسخ اکثر آن‌ها رویکرد ارتباطی است. با این وجود، وقتی از آن‌ها خواسته می‌شود که رویکرد ارتباطی را توصیف کنند، پاسخ‌هایشان متفاوت و شخصی می‌شود. اینجا چند سؤال اساسی مطرح می‌شود: مهم‌ترین اصل‌های رویکرد ارتباطی چیست؟ آیا هدف این رویکرد صرفاً تدریس گرامر و یا مکالمه است؟ جایگاه فعالیت‌های باز و با جواب‌های متفاوت کجاست؟ آیا معلمان ایرانی درکی عمیق و اصولی از این رویکرد (ارتباطی) دارند؟ باید دانست که اگرچه رویکرد ارتباطی از سوی بسیاری از زبان‌شناسان و معلمان به‌عنوان رویکردی مؤثر پذیرفته شده، اما به دلیل برداشت‌های مختلف و بعضاً نادرست، به تدریج از تأثیر این رویکرد کاسته شده است. هدف مقاله حاضر معرفی این رویکرد به‌طور خلاصه و بررسی بعضی از برداشت‌های نادرست در رابطه با آن است.

کلیدواژه‌ها: رویکرد ارتباطی، معلمان آموزش زبان در ایران، برداشت‌های نادرست

Abstract

If the aim of language teaching is to use language effectively, Communicative Language Teaching (CLT hereafter) can be the ideal channel to move forward. According to Adi, (2012), to communicate effectively and appropriately, CLT can be a right choice. Recently, CLT has become the most fashionable approach in the context of Iran. When asked about the approach they use in their classrooms, most Iranian EFL teachers' answers will be CLT approach. However, when asked to give a detailed and comprehensive picture of CLT, their interpretation will be somehow different and personal. Regarding CLT, the main questions are: What are the basic tenets of CLT? Does CLT mean teaching grammar or conversation? What is the role of open-ended activities in CLT? Do Iranian EFL teachers have a deep and logical understanding of CLT slogans to be implemented? Although many applied linguists and teachers have accepted CLT as an effective approach, different conceptions of CLT, some of which seem to be false, have diminished its efficacy. This paper, then, tries to introduce CLT briefly, set out the main misconceptions and discuss them in detail.

Key Words : CLT, Iranian EFL teachers, misconceptions

Appendix 2: The sequence: I am travelling to Spain

I am buying a ticket	I am buying
I am booking a hotel	I am booking
I am filling out a reservation form	I am filling
I am packing for the trip	I am packing
I am exchanging money	I am exchanging
I am going to the airport	I am going
The police officer is checking my passport	checking
I am weighing my baggage	I am weighing
I am boarding the plane	I am boarding
The plane is taking off	taking off
The plane is landing	landing
I am claiming my baggage	claiming
I am going to the hotel	I am going
I am talking to the receptionist	I am talking
The receptionist is giving me the keys	giving
I am going to my room	I am going

Appendix 3: The materials



Reference

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.



talking to the receptionist



paying toll



buying a ticket



boarding the plane



checking the passport



weighing the baggage



packing for a trip



claiming the baggage

sequence in front of the class. In case the volunteers forget the expressions of the sequence, other students are encouraged to remind him/her the expressions.

Step 6: Changing the subject pronouns and verb conjugations:

Students are given time to practice the sequence in their groups. Then one or two students act out the sequence and other group members guess what they are doing. Students are prompted to use other subject pronouns and verb conjugations while describing the actions being performed. One group may be asked to perform

the procedure in front of the class.

Step 7: Free practice: Ask students to work in pairs and make a different sequence (either in oral or written form) about other possible series of actions that might happen around the theme “travelling” (eg, travelling by another vehicle like train, car, bus). When students accomplished the task, one of the members reads aloud the sequence.

Conclusion:

Having students perform the actions and say the expressions in a logical sequence helps students restore and recall the expressions better.

Appendix I: Sample flash cards of the lesson



checking the time table



exchanging money



taking off



filling out a form

Procedure:

Step 1: Pre-teach the words: Students are told that they are going to learn how to talk about travel. The new vocabulary items of the lesson are presented to students by the use of some flash cards or pictures (Appendix 1). Students are asked to repeat the words so that they become familiar with the new words of the lesson.

Step 2: Present the series: Students are asked to imagine that they are all going to travel to a foreign country:

Teacher: Okay, now we are all going to travel to a country. Which country would you like to visit?

Students: England, Spain, Italy, Spain...

Teacher: Okay, so we are all going to travel to Spain....

The teacher says and acts out the expressions of the lesson in a logical sequence:

"I am buying a ticket. I am booking a Hotel. I am filling out a reservation form. I am packing for the trip. I am exchanging

money. I am going to the airport. The police officer is checking my passport. I am weighing my baggage. I am boarding the plane. The plane is taking off. The plane is landing. I am in Spain. I am claiming my baggage. I am going to the Hotel. I am talking to the receptionist. The receptionist is giving me the keys. I am going to my room."

Step 3: Repetition of the series: The teacher repeats the series and asks students to gesture the series with her/him. This happens two or three times.

Step 4: Follow up activities (practice reading and writing): The teacher arranges students in several groups and each group receives sentence strips or some pictures (Appendices 1 and 2) to put them in order, or they may be asked to work in their groups and write the sequence. The teacher monitors and provides support.

Step 5: Have students act out the series: Having gained a mastery over the sequence, students are asked for one or two volunteers to act out and say the



Talking about Travel

Prospect 3 – Unit 2

Maryam Mehrad Sadr
Shariat, Khoshab, Khorasan Razavi
Email: Maryam.mehrad@yahoo.com

اشاره

ستون «My Contribution» با هدف انتقال تجربه‌های موفق تدریس، براساس برنامه درسی جدید زبان انگلیسی طراحی شده است. تصور رایج بر این است که آموزش، به‌طور کلی، براساس محتوای کتاب درسی و راهکارهای ارائه شده در کتاب معلم شکل می‌گیرد، در عین حال لازم است به این نکته توجه کنیم که هر طرح درسی از سبک آموزشی طراح خود نیز تأثیر می‌پذیرد. از همین رو، تبادل تجربه‌های آموزشی که می‌توانند مبتکرانه و تا حدودی شخصی باشند به مدرسان کمک می‌کند کیفیت تدریس خود را ارتقا بخشند. از مدرسان محترم زبان انگلیسی تقاضا می‌شود تجربه‌های آموزشی موفق خود را در قالبی مناسب این ستون، به نشانی پیام‌نگار (E-mail) مسئول ستون، ارسال نمایند. این تجربه‌ها پس از بررسی و تأیید به چاپ خواهند رسید.

Quick guide:

Key words: Travelling vocabulary such as *buy a ticket, check the passport, check in, check the time table, etc.* (Appendix 1)

Proficiency level: Elementary

Preparation time: 20-30 minutes

Activity time: 60 minutes

Materials: Flash cards (Appendix 1), Sequences of actions around the theme travel (Appendix 2), real objects/toys and some labeled paperes (Appendix 3)

Introduction:

Gouin's Series is an approach developed around situations and themes and presents the themes in sequences of

sentences one after another (Richards & Rodgers, P. 8). Gouin emphasized presenting new teaching items in a meaningful contexts and using gestures and mimes to make the meaning of the items clear.

Preparation:

Before starting the lesson, the teacher specifies some parts of the class as an imaginary hotel, airport, house, and the Like. either by tracing lines on the floor or by putting the labeled papers in different parts of the class. In case of small-sized or high populated classes the teacher may take his/her students to the school yard or praying room.



Co-ordinator: Jafar Dorri
Email: Jafar_dorri@yahoo.com

Guidelines for Publishing in My Contribution

The column entitled *My Contribution* is a recent initiative which is intended to be a forum for sharing lesson plans and procedures for classroom activities. Our assumption is that all teachers have original ideas for running their lessons which work for them. We welcome a contribution which reflects an original idea. Ideas taken from teachers' guides can be of no help unless they are sufficiently modified. The sign of an original idea is that it is a source of excitement and pride to the originator to the extent that he/she would like to tell others how it works. You can imagine yourself telling your colleague in a very simple clear language how you carry out the activity in your class in a stepwise manner. As your account is procedural it follows a certain structure which is different from the structure of a research article. The column includes instructions which tell the reader how to carry out the teaching activities like the ones one can find in a recipe. In some cases specially in the conclusion part you might want to provide a rationale for the activity by referring to the literature but this needs to be kept at a minimum.

It should be noted that a lesson plan is the blueprint of those teaching activities that are to be done in the classroom to teach the textbook content with the aim of achieving its objectives. Every teacher tries to plan the content in his/her own style so that he/she can teach systematically and effectively. You can see the detailed guidelines for writing *My Contribution* in the box below.

Your "My Contribution" should include:

- a title, your name, affiliation, and email address;
- a "Quick guide" to the activity or teaching technique;
- no more than 700 words excluding the appendixes;
- an introduction (i.e. overview) followed by preparation and procedure steps and a conclusion.

It should be:

- in Microsoft Word format;
- double-spaced with an extra space between sections.

In this article, attempts were made to highlight the importance of verbal communication for language teachers and learners, and to provide a brief explanation about how common hand gestures are usually interpreted in different parts of the world. It also illustrated how the ignorance of other people's culture and the wrong use of hand gestures can be misread, and as a result, generates different interpretations and cause unnecessary misunderstandings. However, future contrastive studies can be conducted on other types of nonverbal communications such as postures and facial expressions to reveal potential differences between our local understanding and Western interpretations of such communications.

Moreover, learning about the significance of nonverbal communication in intercultural interactions should be considered as a prerequisite to intercultural fluency. It seems further research are required to explore teaching ideas that stimulate nonverbal awareness among language learners. By using strategies and techniques that raise learners' consciousness about the integral role of body language and gestures in speaking and listening in a second or foreign language, we can take another important step in helping our students to develop a more native-like command of the target language.

References

- Abercrombie, D. (1968). Paralanguage. *British Journal of Disorders of Communication*, 3, 55-59.
- Birdwhistell, R.L. (1970). *Kinesics and context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gregersen, T. S. (2007). Language learning beyond words: Incorporating body language into classroom activities. *Reflections on English Language Teaching*, 6 (1), 51-64.
- Mehrani, M. B. (2014). A comparative study of two ways of vocabulary instruction. *Roshd FLT Journal*, 29 (2), 55-64.
- Park, M. (2013). Nonverbal communication: A quiet path to children's engagement. *Texas Child Care quarterly*, 37 (3).
- Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. (2007). *Communication between cultures* (6th ed.). Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Singelis, T. (1994). Nonverbal communication in intercultural interactions. In R. Brislin & T. Yoshida (Eds.) *Improving intercultural interactions* (pp.268-294). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Surkamp, C. (2014). Non-Verbal Communication: Why we need it in foreign language teaching and how we can foster it with drama activities. *Scenario*, 2, 28-43.
- Yule, G. (2010). *The study of language*. (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.



to what I am saying. I am your superior and I am warning you!" It is totally unacceptable in professional environments where it is typically interpreted as both rude and domineering.

The fig hand

This gesture is formed by a fist where the thumb pokes out of the index and middle fingers. Like the "thumbs up" it is interpreted as a positive hand gestures, as it indicates good luck and fertility. It is also considered as a way to ward off the evil eye. However, it is a very offensive gesture to Italians and Turks. Similarly, if this gesture is carried out by a person of Asian origin, it roughly translates as "I hate you".



The dog call

The "dog call" is where you curl your index finger move it forward and backward several times. In the US it translates into asking a person to step forward. In Asian countries like Iran and Japan, the dog call is considered a rude gesture. In the Philippines this hand gesture is considered very offensive and could get you arrested.



Stop

In the US and England, if you raise your hand up with the palm your hand facing towards the opposite person, it means

"to stop". It is often used by authoritative figures, and indicates that it is enough. If the fingers are pushing down, it indicates "sit down or settle". This gesture is not often a defensive sign and is used to take control over the person it is intended for.



Conclusion

In conclusion, during conversations, people use not only verbal language but also nonverbal communications consciously or unconsciously to express their intended meaning. It is clear that nonverbal communications are very important in our social interactions and take various forms, each of which accompanies or replaces a certain part of our verbal message. Nonverbal communications include many more elements than one might think at first, and could be easily misinterpreted even amongst close friends. Thus, it must be emphasized that as language teachers we should incorporate the interpretation of body language in our classroom instruction and keep our students informed of how various gestures are interpreted in different cultures, because lack of appropriate knowledge about nonverbal communication may result in inadvertent and unnecessary offences, while interacting with foreigners. Of course, mastering nonverbal communication is a very difficult task for language learners and it may take a lot of time and practice but it is definitely an important step in guaranteeing successful inter-cultural communication.

obviously means the opposite of “thumbs up”. It signals that something is bad, and you do not approve of.

It is also sometimes used as an arrogant way of showing failure and indicates that things are not going as expected. The “thumbs down” gesture is not as common as the “thumbs up” sign.



Fingers crossed

Generally, “fingers crossed” is a sign wishing for good luck or fortune. Another interpretation could be seen as imploring God for protection. Younger people also use this gesture to excuse their telling of a white lie. This is perhaps rooted in the belief that the power of the Christian Cross might save one from being sent to hell for telling a lie.



The horn fingers

This gesture is formed by extending the index and little fingers while holding the middle and ring fingers down with the thumb. The “horn fingers” has a variety of meanings and uses in various cultures. In the west, it is mostly used as a positive sign, indicating



approval. But in many Mediterranean and Latin countries, such as Spain, Italy, Portugal, Argentina, and Brazil showing this sign to someone is interpreted as you are telling them that their spouse is cheating on them. In many other cultures the “horn fingers” is considered as the symbol of the devil.

The “Ok sign”

This gesture is formed by curling the index finger over the thumb and the remaining fingers extended above them. It is widely used in North America (but not in England) to express that everything is OK. In Australia, it means zero, and in Germany it may mean “well done”. However, in Latin America, France and some Asian countries including Iran and Turkey it is considered insulting and has negative connotations attached to it.



Snapping fingers

In the US and UK, “Snapping fingers” often means that one is trying to remember something s/he has forgotten. In Latin America, snapping fingers means asking one to hurry up. However, in many countries, snapping fingers close to someone's face is considered an offensive gesture. Parents and instructors frequently use this hand gesture, and in general it expresses warning. If translated into verbal language it means “Stop doing that and pay attention



time to time and context to context. On this basis, language teachers are suggested to keep their students informed of the functions of various paralinguistic features. For instance, a particular change in one's tone of voice may imply that he shows uncertainty, or seeks agreement from the hearer. Emphasizing particular words can mean that a feedback is required.

● *Gestures*

Basically, gestures refer to various types of movements made with a limb, particularly the hands to express different meanings in different contexts. Gestures are often part of the way in which meaning is expressed and can be observed while people are speaking. Examples of gestures include the use of index and middle fingers together to show 'V' as a victory sign, waving goodbye, keeping fingers crossed and so on.

In systematic studies of gestures, a broad distinction is often made between iconic gestures and other types of gestures (non-iconic gestures). Iconic gestures, or illustrators, are closely related to speech and reflect the meaning of the spoken message. For example, when a person illustrates a physical item by tracing a shape in the air to indicate how big or small it is, she is showing an iconic gesture. Iconic gestures are different from non-iconic gestures in the sense that they are often used to show physical and concrete items. They are particularly important in our communication, because they can describe more details of our mental images when we are communicating (Yule, 2010).

Aside from the above distinction, it is believed that there are a few gestures that have more or less the same meaning across different cultures (e.g. keeping index finger upright in front of one's nose to say 'shush' = keep quiet). However the

meanings of most gestures are culturally conditioned and many of them do not have universal meanings. For example, the use of the zero shape made by the fingers is often perceived as 'everything is OK' in the United States. But in the Iranian context, the same gesture is normally read as 'I insult you in a very offensive way'. Therefore, it is important for language instructors to teach their students to avoid misinterpretation and not to get local gestures mixed up.

Within various types of gestures that accompany speech, hand gestures are the most prevalent. In the following, I will briefly present the meaning of some of the most frequently used hand gestures and attempt to clarify how they are normally interpreted in the Western countries. I hope that Iranian language teachers find this discussion useful and that they can use it in their classroom instruction.

Thumbs up

The "thumbs up" sign in most American and European cultures means things are going according to plans. It also means something you approve of. In most Islamic countries, and some European Countries such as Italy and Greece, however, this sign translates into a rude and offensive gesture. Citizens of these countries often nod their head up and down to send the same signal. In Australia, "thumbs up" means OK, but if you move it up and down, it is interpreted as an insult.



Thumbs down

In the west, the "thumbs down" sign

focus on hand gestures is because these gestures are most helpful when people with no common language are interacting. Hand gestures can also be effectively used as compensatory strategies by those language learners whose speaking proficiency is limited and their limitation of proficiency prevents them from getting their messages across, merely through verbal communication. Finally, hand gestures are different from other types of nonverbal communication in the sense that they tend to have a far greater association with speech and language.

Nonverbal communication

Just as the way verbal language is broken up into various categories, there are also different typologies for categorizing nonverbal communication. Among various classifications proposed by different experts, at the very least, distinctions are made among four types of nonverbal communications: facial expressions, posture, paralinguistic features, gestures.

● *Facial expressions*

The human face is extremely expressive, in the sense that countless emotions can be expressed without verbalization. Facial expressions account for a great proportion of our nonverbal communication. Consider, for instance, how much information can be conveyed with a simple smile or a frown. In our social interactions, the look on a person's face is often the first thing we see, even before we hear what they want to say. Unlike other forms of nonverbal communication, many facial expressions are the same across different cultures. So language learners may feel delighted as they do not have to struggle how to use facial expressions in the target language.

● *Posture*

Body posture refers to a rather stable

state or position of the speaker's body. Posture is different from body gesture in that the latter often includes movements of speaker's hands and body. Body posture is also a conduit through which various meanings can be communicated. Consider, for example, how your perceptions of people are influenced by the way they stand, sit, walk, or hold their head.

There are basically two types of postural signals: open and closed. People's postural signals may vary depending on their confidence, status, receptivity to other people, and so on. In an open posture you might expect to see a person directly facing you and showing interest and readiness to communicate with you. In a closed posture you can see discomfort or disinterest in the interlocutor's body position. Body postures are not often used to augment spoken language. But they normally serve a mirroring purpose, indicating people's interest and approval for initiating, maintaining and terminating social interactions.

● *Paralinguistic features*

Paralinguistic features of our communication consist of all aspects of our speech which are not part of the verbal message. They include, but are not limited to, the tone and pitch of our voice, speech melody, temporal aspects, manner of articulation, speed of communication, pauses and hesitations between words. Paralinguistic signals are often considered as a channel through which the speaker implicitly expresses his/her attitude and feelings about what is being said. For example, consider how someone's tone of voice can indicate sarcasm, confidence, anger, affection, etc.

Paralinguistic signals, however, are highly idiosyncratic and context-bound. They simply vary from person to person,

Introduction

Nonverbal communication makes up most of what we use to communicate in our face to face interactions. It consists of different messages that are generated by both the speaker and his/her use of the context that has potential message value for the listener (Samovar, Porter & McDaniel, 2007).

Basically, nonverbal communication includes sending and receiving messages in a variety of wordless ways such as facial expressions, gestures, eye contact, posture, tone of voice, etc.

Research suggests that nonverbal communication plays an important role in the process of communication by accompanying our speech and contributing to the overall meaning of our statements. Birdwhistell (1970) estimates that in our social and interpersonal communications up to 65% of what is transmitted is conveyed nonverbally. This suggests that a considerable part of any social message that we send and receive is communicated nonverbally. Regarding the significance of nonverbal communication, Abercrombie asserts: "We speak with our vocal organs, but we converse with our entire bodies" (1968, p. 55). Therefore, even if we do not speak, our nonverbal behaviors constantly communicate information that can be meaningful (Surkamp, 2014).

When people communicate in a foreign language the significance of nonverbal communication may be even greater than normal, because the verbal content may not be as clear as it is in an intra-cultural interaction (Singelis, 1994). The numerous cases of compensation strategies employed by second language learners to augment their verbal reference support this. Language learners, and teachers alike, often depend heavily on nonverbal

communication, and regularly make use of gestures and facial expressions to negotiate their interactions (Gregersen, 2007).

Basically, nonverbal communication includes sending and receiving messages in a variety of wordless ways such as facial expressions, gestures, eye contact, posture, tone of voice, etc.

Nonverbal communication is also important in the process of language teaching, because teachers' nonverbal communication can create a fluctuating range of children's engagement or disengagement in the process of teaching. When teachers are aware of their nonverbal behaviors, they increase students' classroom engagement (Park, 2013). Furthermore, a variety of teaching techniques requires extensive use of nonverbal forms of communication in language classes. Psycholinguistic studies have shown that the combination of verbal and nonverbal communication makes it easier for students to learn and remember new vocabulary and structures. Studies also suggest that students can recall vocabulary and language patterns for a longer period of time if the instruction is accompanied with nonverbal signs (Mehrani, 2014).

In this article I present a short overview of different types of nonverbal communications. Then, I will discuss the meaning of various types of hand gestures that are commonly used by native speakers of English speakers in communicating with others. My choice of

Nonverbal Communication as Part of Language Instruction

Mehdi B. Mehrani

Assistant professor of ELT, English Department, University of Neyshabur

mehrani@neyshabur.ac.ir

چکیده

ارتباطات غیرکلامی سهم بسیار گسترده‌ای در ارتباطات اجتماعی و روزمره ما دارد. یافته‌های پژوهشی مؤید آن است که حدود ۶۵ درصد از تمامی مفاهیم، معانی و پیام‌هایی که در مکالمات ما رد و بدل می‌شود از طریق ارتباطات غیرکلامی صورت می‌گیرد. علاوه بر این، ارتباطات غیرکلامی در فرآیند آموزش و تدریس زبان خارجی نیز اهمیت شایانی دارد، چراکه معلمان زبان با استفاده از زبان اشاره و حرکات بدنی می‌توانند با زبان‌آموزان ارتباط برقرار کنند و از این طریق به انتقال و تبادل معانی و مفاهیم بپردازند. همچنین بسیاری از روش‌ها، فنون و شیوه‌های تدریس زبان مستلزم به‌کارگیری گسترده ارتباطات کلامی توسط معلمان زبان است. پژوهش‌های روان‌شناسی نشان می‌دهد که هنگامی که در تدریس زبان از علایم غیرکلامی و زبان اشاره استفاده می‌شود فرآیند یادگیری تسهیل می‌شود و دانش‌آموزان واژگان و ساختارهای گرامری را بهتر به خاطر می‌سپارند. با در نظر گرفتن اهمیت بالای این مقوله، پژوهش حاضر به بررسی گونه‌های مختلف ارتباطات غیرکلامی می‌پردازد. سپس مفاهیم و معانی برخی از رایج‌ترین علایم زبان اشاره مورد بحث قرار می‌گیرد و تفاسیر مختلفی که از این گونه علایم در کشور ما و کشورهای انگلیسی‌زبان وجود دارد توضیح داده خواهد شد. امید می‌رود بررسی و مشخص نمودن این تفاوت‌ها باعث توجه بیشتر معلمان به علایم غیرکلامی در فرآیند آموزش زبان شود.

کلیدواژه‌ها: ارتباطات غیرکلامی، زبان اشاره، علایم اشاره

Abstract

Nonverbal communication makes up most of what we use to communicate in our face to face interactions. Research findings show that in our social and interpersonal communications up to 65% of what is transmitted is conveyed non-verbally. Nonverbal communication is also important in the process of language teaching, because teachers' nonverbal communication can create a fluctuating range of students' engagement or disengagement in the process of teaching. In addition, a variety of teaching techniques requires extensive use of nonverbal forms of communication in language classes. Psycholinguistic studies also suggest that students can recall vocabulary and language patterns for a longer period of time if the instruction is accompanied with nonverbal signs. In this article, an overview of different types of nonverbal communication and body language is presented. The paper then discusses the meaning of commonly used hand gestures and attempts to clarify how they are normally interpreted in the Western countries. It is hoped that Iranian language teachers find this discussion useful and they can incorporate it in their classroom instruction.

Key Words : body language, hand gestures, nonverbal communication

de la progression prévu par la méthode. Mais un aspect principal de l'approche communicative s'est fait presque toujours négliger dans nos cours communicatifs en raison surtout des limites institutionnelles et techniques ; il s'agit de l'application de l'enseignement dans l'espace, dans une situation simulée qui permettrait aux apprenants d'exercer pratiquement leurs acquis linguistiques dans une situation créée sous forme des activités ludiques et théâtrales.

Conclusion

L'approche communicative est fondée sur la linguistique fonctionnelle (dans le sens de fonction du langage) et cette «linguistique fonctionnelle décrit le langage comme un moyen de communication permettant d'agir socialement. La définition de la parole n'est plus seulement un moyen d'exprimer sa pensée, mais de transmettre un message à un interlocuteur aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.»¹

En effet, sans prétendre donner des leçons ou apporter des réponses toutes faites, l'AC essaie de proposer une gamme de thèmes à l'enseignement des LE. C'est une idée linguistique, sociale et culturelle que nous présente l'AC à travers des éléments théoriques variés. Enfin on peut dire que proposer à découvrir le sens dans l'apprentissage d'une langue étrangère à travers la réalité pragmatique et culturelle de celle-ci et entrer en interaction avec la réalité langagière est l'une des préoccupations principales de l'AC.

Bibliographie

- ATIENZA, E., BERARD, & DE CARLO, M., (1996) « Approches communicatives : une enquête sur l'état de la question », in : *Où en est le communicatif ?*, ELA, n°100, Paris, Didier Erudition.
- BAILLY, N., COHEN, M. « L'approche communicative » http://fienet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html (Consulté le 26 février 2016)

- CANALE, M., SWAIN, M., (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." in *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 1, Oxford University Press, pp.1-47.
- CHOMSKY, N., (1959) « Compte rendu de Skinner », in *Language*, XXXV, 1957, 26-28 (repris dans FODOR-KATZ, eds, 1964, 547-578). Traduction française in *Langages*, XVI, pp.16-49.
- CHOMSKY, N., (1964), *Current Issues in Linguistic Theory*, La Haye, Mouton.
- CHOMSKY, N., (1967) *La nature formelle du langage*, Paris, Seuil, 1969, traduit d'après l'original publié en annexe à l'ouvrage de H. Lenneberg, *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley.
- CHOMSKY, N., (1966) *Cartesian Linguistic*, New York, Harpet and Row. (Traduction française: Seuil, 1969)
- CHOMSKY, N., (1957) *Syntactic Structures*. La Haye, Mouton. (Traduction française : *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil, 1969).
- CHOMSKY, N., (1965) *Aspects of the theory of syntax*, Cambrige, M.I.T. Press. (Traduction française : *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil, 1971).
- Conseil de l'Europe, (2005) *un cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTIN-BATAR, M., PAPO, E., (1976) *Un niveau-seuil*, Paris, Didier.
- COURTILLON, J., (2006) « Les conditions d'application de l'Approche communicative » in *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 1, n° 1, Études francophones, pp.12-32.
- CUQ, J-P., et al. (2003a) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Fernand Nathan.
- GRECO, P., (1965) « Enseignement programmé et mathématiques. » in *Le courrier de la Recherche pédagogique*, pp. 59-71.
- GUMPERZ, J., HYMES, D., (1964) «The ethnography of communication. » in *American Anthropologist* 66 (6), vol. 2, Washington, D.C.
- HYMES, D., (1972) « Models of the Interaction of Language and Social Life », in John J. Gumperz & Dell Hymes (Ed.), pp. 35-71.
- HYMES, D., *Vers la compétence de communication (titre original : Toward linguistic competence*, manuscrit n°16 – 1973 – de la série, non éditée, des *Texas Working Papers in Linguistics*), préface et postface (1982) de D. H. Hymes, trad. de F. Mugler, note liminaire de D. Coste, Paris, Hatier CREDIF, 1984.
- HYMES, D., (1972) *On communicative competence* dans J. Holmes and J.-B. Pride (dir.), *Sociolinguistics*, Penguin Books. (Traduction française : *Vers la compétence de communication*, Paris, coll. LAL, CREDIF, Hatier/Didier, 1991.
- LEPLAT, J., (1968-1969) « Introduction à l'enseignement programmé. » in *Bulletin de Psychologie*, 275, XXII, n° 7-8, 470-506.
- MOIRAND, S., (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- NARCY-COMBES, M.F., (2005) *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*, ellipses.
- PERRIAULT, J., (1968) « Domaine actuels d'utilisation des calculateurs dans l'enseignement. » in *Enseignement programmé*, n° 1, pp. 11-19.
- PERRIAULT, J., (1969) « Quelques notes sur les problèmes que pose le développement de l'emploi des calculateurs dans l'enseignement en France. » in *enseignement programmé*, n° 6, pp. 47-52.
- PORCHER, L., (1980) *Petit guide d'emploi pour l'adaptation de "Un Niveau-seuil" pour des contextes scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- SAUSSURE, F. de, (1916) *Cours de linguistique générale*, Paris, Palon.
- WILKINS, D.A., (1976) *Notional Syllabuses*, OUP, 1976.

rappeler les *deux courants théoriques* qui, à partir de 1995, ont fortement influencé et modifié les pratiques de classe en France. D'après Narcy-Combes :

L'enseignement des langues demeure résolument communicatif, mais la prise en compte combinée des théories de la linguistique énonciative (Adamczewski et Culioli) et du courant constructiviste en psychologie modifie le point de vue théorique sur l'apprentissage des langues. (*Ibid.*)

On voit que dans le mode constructivisme de l'enseignement, le savoir préexiste, mais comme le dit Narcy-Combes :

Il ne peut pas se recevoir tel quel. Chacun doit le reconstruire par le biais de l'action. L'environnement fournit les données et l'individu va chercher à lui donner du sens. L'apprentissage est un processus essentiellement individuel, même s'il suppose des interactions. Le système n'est jamais clos ni figé et se concentre sur l'apprenant, et sur l'apprentissage. (*Ibid.*, p. 41)

Fonction de l'enseignant dans l'AC

Le rôle de l'enseignant dans cette approche n'est pas seulement de transmettre un savoir mais d'apprendre à apprendre. Il doit organiser des activités de classe comme un conseiller tout en analysant les besoins des apprenants. Dans cette approche, le rôle de l'enseignant est moins directif, moins autoritaire, ce qui permet de développer l'autonomie des apprenants.

Pour enseigner la langue dans cette approche, on commence par les formes linguistiques les plus simples, on enseigne aussi différentes formes linguistiques d'un même message. Au niveau du discours, il faut initier les apprenants aux notions de cohésion, c'est-à-dire la relation entre

deux énoncés, ainsi que de cohérence qui est la relation entre les énoncés et les situations de communication. La conduite de classe doit être très dynamique.

La communication est la phase la plus importante de cette approche ; c'est pourquoi chaque activité dans la classe doit conduire les apprenants vers l'utilisation des énoncés d'une langue qui s'adapte à la langue réelle utilisée dans la vie de tous les jours ; et enfin l'enseignant doit évaluer ses apprenants et les mener vers une sorte d'auto-évaluation.

En ce qui concerne l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, il pourra laisser les apprenants agir entre eux tout en jouant le rôle d'un guide.

Le matériel didactique

Les manuels qui appliquent l'approche communicative proposent, selon les objectifs des leçons, différentes activités à faire en classe ; un enseignant peut travailler selon les besoins et les intérêts des apprenants sur les documents authentiques comme des émissions télévisées, des journaux, des films, des annonces publicitaires, etc., ce qui demande beaucoup de travail et une bonne préparation de la part de l'enseignant. D'autre part il est une relation directe entre le matériel utilisé en classe et les compétences visées par l'enseignement ; s'il s'agit du développement des capacités d'écrit on aura affaire aux supports promettant les activités d'écriture.

Dans le contexte iranien de l'enseignement-apprentissage du FLE et depuis près de quinze ans, les manuels communicatifs sont régulièrement utilisés à des fins pédagogiques. L'avancement du processus d'enseignement, dans ces cours, s'adapte naturellement au rythme

cette approche a rendu inévitable l'idée de la structuration des intentions de communication. Dans le Niveau Seuil on a eu une liste thématique de micro fonctions qui, ne se voulant pas exhaustive, procura un ensemble cohésif des formules relatif à un ensemble de situations de communication; un syntagme, une interjection ou une série des mots dans une situation donnée pourront, d'après cette catégorisation fonctionnelle, à la fois englober les deux aspects discursif et fonctionnel que le cadre attribue à la définition de la compétence pragmatique.

Dans un contexte, pas forcément linguistique (situation), un mot ou une phrase satisfait son rôle fonctionnel au moment où il est prononcé par l'un des protagonistes de la communication qui a comme souci une production linguistique en développant un thème précis – organisation thématique – qui apporte une nouvelle information (rhème) sur le sujet tout en prenant en vue l'organisation logique, ou les nécessités logiques, de l'ensemble énonciatif préexistant avant son dernier énoncé (cohésion/cohérence). L'appartenance socioculturelle des protagonistes ou bien le cadre social de la situation d'énonciation amènent ceux-ci à adopter un style de communication qui se compose de registres variés par rapport à tout instant d'énonciation. La question de la sensibilité aux registres se pose, normalement, aux derniers niveaux sur l'échelle progressive des compétences communicatives. Nous constatons que les modalités énonciatives citées plus haut (thème, rhème, cohésion...) sont prises en compte dans la liste des micro-fonctions communicatives présentée par le Niveau Seuil. Et comme insiste Louis Porcher dans son petit guide d'emploi pour un Niveau Seuil :

Ces énoncés exemples ne fonctionnent évidemment pas sur le principe de l'équivalence sémantique formelle ; on ne cherche pas des énoncés synonymes ; on exhibe simplement diverses possibilités existant en français et entre lesquelles il faut choisir (comme le fait à chaque instant un locuteur natif) en fonction de la situation de communication, du statut des locuteurs, du lieu d'interaction, du type de sujet dont on traite, etc. (Porcher, L. 1980 : 11).

Dans l'AC la maîtrise de la grammaire, la connaissance des règles et du vocabulaire sont importants, mais le plus important c'est de pouvoir les appliquer et les employer dans les situations de communication pertinentes. Il faut employer de préférence la langue étrangère dès le début de l'apprentissage, mais l'utilisation de la langue maternelle si nécessaire n'est plus considérée comme un tabou en classe de langue.

Conception de l'apprentissage dans l'AC

La psychologie de l'approche communicative est aussi différente de celle de la méthodologie précédente, la méthode audio-orale. Dans la psychologie cognitive qui sert de base à l'AC, le savoir de l'apprenant et la participation de celui-ci à son apprentissage jouent un rôle très important. L'apprentissage est un procès individuel qui se passe plutôt à l'intérieur de l'individu (apprenant) que sous influence des éléments externes (l'enseignant).

Dans son livre intitulé *Précis de didactique*, M.F Narcy-Combes présente l'état actuel du concept *communicatif* de l'enseignement des langues en soulignant un paradigme communicatif et constructiviste (2005 : 40). Cela afin de

les documents authentiques à la place des exercices structuraux appelés «drills».

Les compétences langagières dans l'AC

Étant donné que selon l'AC la langue par sa nature est un instrument de communication et d'interaction sociale, les 3 compétences communicatives langagières (d'après le CECR, compétences : linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques) se développent dans cette approche selon les besoins des apprenants. Les compétences linguistiques comprennent les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique.

La compétence sociolinguistique porte, d'après la définition du CECR, «sur la connaissance et les habilités

exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale.» (CECR, 2005 : 93)

Et finalement la compétence pragmatique traite, d'après le CECR :
de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont

- a. **organisés, structurés et adaptés**
(compétence discursive)
- b. **utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle)**
- c. **segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels**
(compétence de conception schématique). (Ibid., p.96)

L'approche communicative a essayé depuis ses débuts d'adopter un cadre textuel pour les structures de la langue, au moins au niveau grammatical, et on voit que la grammaire textuelle fait partie de la conception linguistique de cette approche. Mais ensuite l'aspect fonctionnel de

On va faire
quelques
panier sur le
terrain d' à
côte?



C'est grâce à ce savoir que le locuteur peut produire et comprendre une série infinie de phrases. En d'autre terme la grammaire générative institue un locuteur-auditeur idéal nécessaire à la constitution de son objet d'étude, construit dans et par l'abstraction. La théorie linguistique distingue la compétence (la connaissance implicite de la structure de la langue) et la performance (les processus d'encodage et de décodage). Cette position se situe à l'opposé d'une perspective ethnographique ou sociolinguistique, centrée sur des descriptions empiriques, c'est-à-dire sur les usages d'une langue, sur des situations et des réalités effectives. Selon D. H. Hymes :

Chomsky propose non une théorie de la compétence, de la performance et de l'usage créatif de la langue mais une rhétorique sur ces termes. C'est une rhétorique de la métonymie, de la partie pour le tout. Dire «compétence» mais entendre «grammaire» ; dire «performance» mais entendre «réalisation psychologique» ; dire «créativité» mais entendre «productivité syntaxique». (1984 : 125-130).

Hymes dans un article intitulé «On communicative competence» publié en 1972 dans le recueil Sociolinguistics réuni par Pride et Holmes, critique Chomsky de ne pas tenir compte des traits sociaux du langage et de limiter sa réflexion à une conception, en quelque sorte, formaliste de la langue. Pour communiquer, la connaissance de la langue et du système linguistique ne suffit pas. On doit également savoir s'en servir en fonction du contexte social.

Pour D. H. Hymes la notion globale de «compétence de communication» est capable de recouvrir les compétences d'un individu dans plusieurs langues et

d'inclure le langage non verbal :

[...] quand nous considérons des individus comme capables de participer à la vie sociale en tant qu'utilisateurs d'une langue, nous devons, en réalité, analyser leur aptitude à intégrer l'utilisation du langage à d'autres modes de communication, tels la gestualité, la mimique, les grognements, etc. [...] En somme, ce que l'on sait et ce que l'on fait d'une langue tient aussi à la place que celle-ci occupe dans l'ensemble plus vaste des savoirs et des capacités entrant dans les divers modes de communiquer. (1984 : 128).

En fait, Dell Hymes bâtit sa notion de compétence de communication à partir de la notion de compétence linguistique de Noam Chomsky (Evelyne Bérard 1991 : 18). Il s'agit moins pour lui de dire que la notion de compétence est fausse mais de montrer qu'elle est incomplète. Hymes se propose de la compléter en ajoutant des conditions d'adéquation sociolinguistiques.

En conséquence, la compétence de communication est déterminée comme «ce que le locuteur a besoin de savoir pour communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs» (J. Gumperz et D. Hymes, 1964).

L'avantage de l'approche communicative

D'après Nadine Bailly et Michael Cohen (2009), dans l'approche communicative, on ne travaille plus sur les structures grammaticales et on ne demande pas de les apprendre par cœur ; par contre le «sens de communication» prend une valeur importante pour l'enseignant qui essaie de faire intervenir ses apprenants dans un contexte de communication. Ainsi dans cette approche on essaie d'exploiter

dans une perspective anthropologique, Dell Hathaway Hymes (1972) introduit le langage en acte – verbal et non verbal – au cœur de l'analyse sociolinguistique.

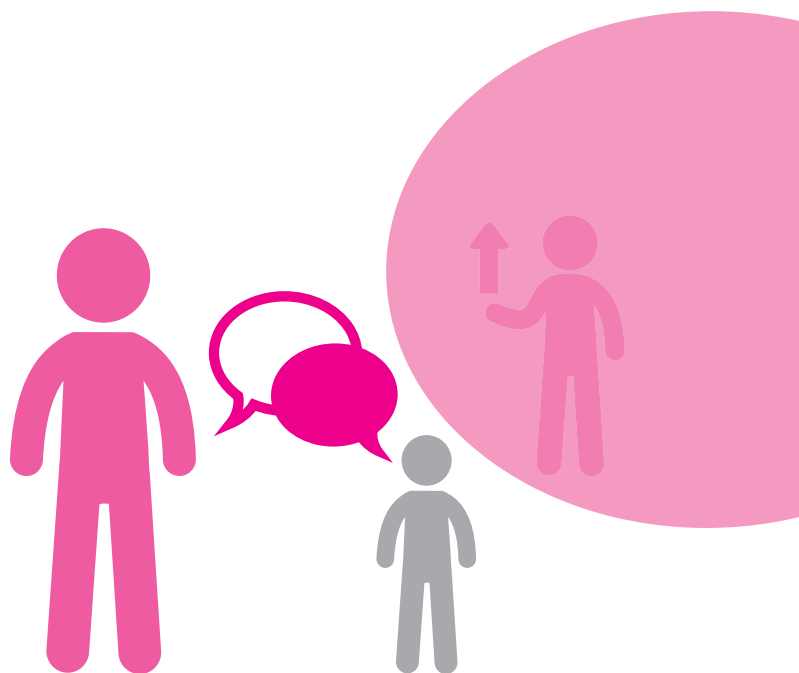
La langue en acte, son utilisation et ses évolutions à l'intérieur des collectifs est l'objectif d'étude de D. H. Hymes ; cet objectif se base sur l'observation et l'analyse des relations qui existent entre les usages de la parole – les «actes de discours», la parole comme action – et les structures sociales. Hymes plaide en faveur d'une linguistique socialement constituée et d'après lui :

La conséquence d'une telle option est de ne plus s'en tenir à la grammaire comme cadre de description, de l'organisation des traits linguistiques, mais de prendre en compte les styles de parole, les façons de parler des personnes et des communautés. (Hymes, 1984 : 20)

Dans la linguistique de la parole, centrée sur l'utilisation d'une langue, telle qu'elle est développée par D. H. Hymes, la parole est un système géré par des règles :

Les règles de la parole correspondent aux manières dont les locuteurs associent des modes d'élocution particuliers, des sujets ou des formes de message, avec des activités et des contextes particuliers. (Hymes, 1972 : 36).

La compétence de communication correspond à «ce dont un locuteur a besoin de savoir pour communiquer de manière effective dans des contextes culturellement significatifs» ; En s'appuyant sur «l'acte de discours» (*speech event*), ou acte de parole, l'analyse vise à décrire les stratégies, les valeurs et les contraintes combinatoires qui portent le «sens social» des actes de parole dans un certain cadre culturel.



En fait, «le terme d'acte de discours sera limité aux activités, ou à certains aspects d'activités, qui sont directement gouvernés par les règles et les normes de l'usage du langage.» (Hymes, 1972 : 56)

Il faut ajouter que selon Hymes :

Cette compétence de communication est indissociable de certaines attitudes, valeurs et motivations touchant à la langue, à ses traits et à ses usages et tout aussi indissociable de la compétence et des attitudes relatives à l'interrelation entre la langue et les autres codes de conduite en communication. [...] L'acquisition d'une telle compétence est bien sûr alimentée par l'expérience sociale, par des besoins, des mobiles et elle se traduit en actions qui sont elles-mêmes nouvelles sources de mobiles, de besoins, d'expérience. (Hymes, 1984 : 74).

Deux travaux de Chomsky, *Syntactic Structures* (1957) et *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) distinguent compétence et performance en considérant la compétence comme la capacité innée d'un «locuteur-auditeur-idéal» à produire des énoncés nouveaux. La compétence s'intéresse donc à la connaissance implicite de la structure de la langue.

Langue Discours Actes



que les phrases théoriquement possibles, parce que des facteurs extralinguistiques (attention, mémoire, débit de la voix, bruit environnant, etc.) influencent et limitent la production théorique des phrases. Ainsi la différence du nombre de qualificatifs ou de relatives dans un texte ou dans un échange oral montre bien ce phénomène.

Il vaut peut-être la peine cependant de mentionner l'hypothèse du linguiste Chomsky (1966, 1967) selon laquelle l'homme viendrait au monde avec des mécanismes innés particuliers (soumis à maturation) qui joueraient un rôle dans l'acquisition du langage.

La linguistique de Chomsky est à la source de l'approche communicative. En effet il faut dire que les travaux de Noam Chomsky ont causé une révolution ; en appuyant sur le concept de *Language Acquisition Device* qu'on traduit par «dispositif d'acquisition du langage», il

aborde la question de la possession d'une compétence innée chez l'être humain grâce à laquelle il peut comprendre -comme les enfants qui maîtrisent leur langue maternelle sans apprentissage formel et structural- un code langagier. Donc la genèse des approches cognitives de l'apprentissage des langues découle de cette théorie de base de la construction de la langue chez les enfants en partant de surgénéralisations des syntaxes afin d'aboutir à une maîtrise parfaite de la langue.

La notion de compétence de communication naît des critiques formulées par Hymes (1972) en réaction à la linguistique générative et transformationnelle de Noam Chomsky (1965). En situant la communication



l'apprentissage chez les animaux, trouvait une similitude entre la situation d'enseignement d'un élève et la situation d'apprentissage d'un animal ; en effet comme le procès d'apprentissage d'un animal consistait dans l'augmentation et le renforcement des corrélations entre le stimulus et la réponse, on utilisait le renforcement pour créer des comportements déterminés.

On s'est vite aperçu de l'insuffisance de tels principes pour analyser la complexité des processus d'acquisition. C'est Chomsky (1959) qui critique de façon décisive le livre de Skinner *Verbal Behavior* en un long article (voir Gréco, 1965 ; Leplat, 1968-1969).

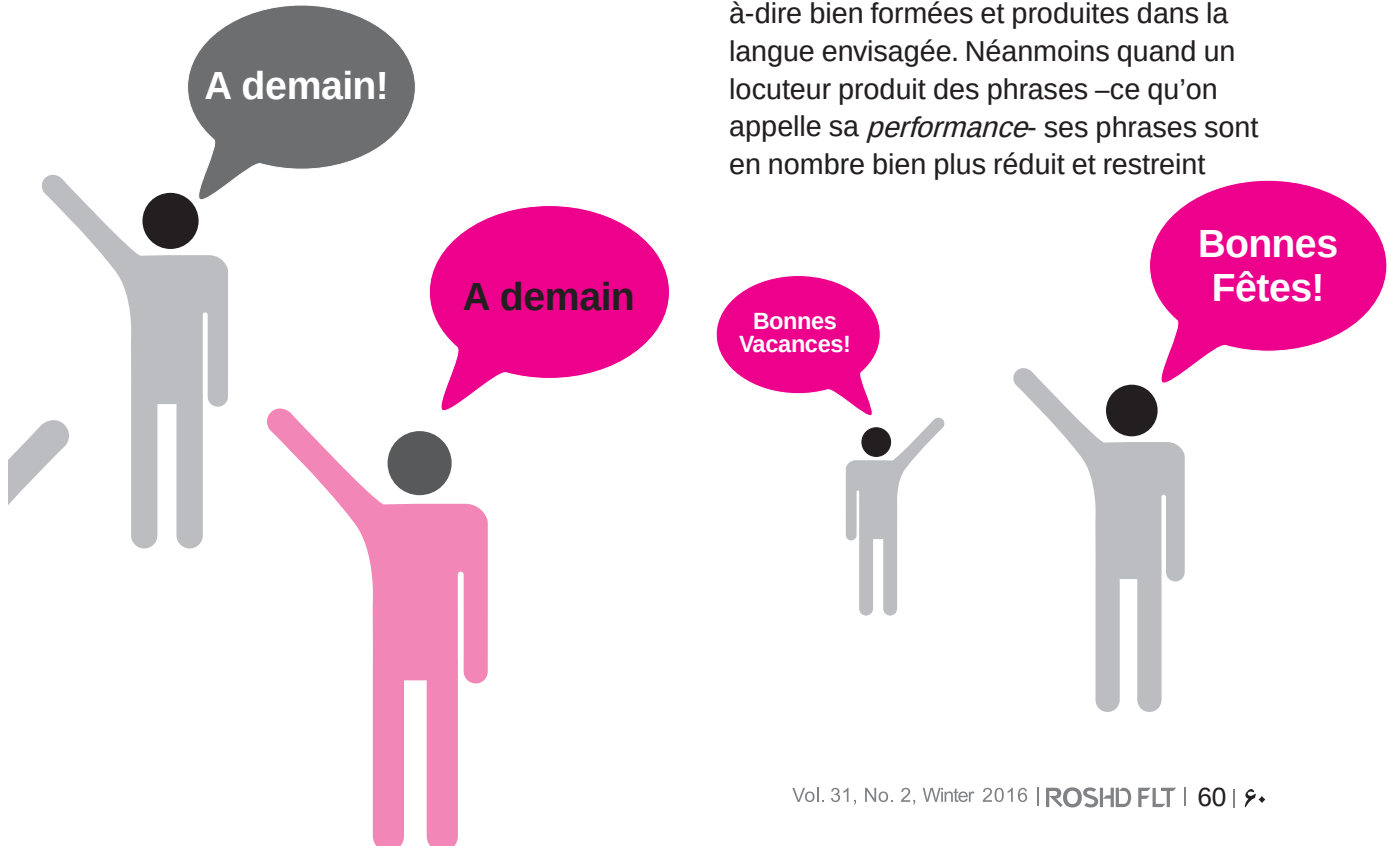
On s'est rendu compte que pour être utile et bien efficace, comme le dit Gréco et Leplat :

La programmation ne pouvait se contenter d'être un simple découpage de connaissances et qu'il fallait également définir une méthode de présentation ;

qu'il ne s'agissait pas de transmettre à l'élève une connaissance toute faite mais qu'il fallait lui fournir des instruments de connaissance propre à la découverte. (Gréco et Leplat : 472.)

Les linguistes de l'école de Chomsky parlent plutôt de *compétence* et de *performance* : la langue est considérée comme un ensemble structuré d'éléments en nombre fini. Ce mécanisme *fini* permet de comprendre et de produire une *infinité* de phrases par le maniement de ces éléments et des modèles d'assemblage de ces éléments, c'est ce que l'on appelle la *compétence* du sujet parlant.

Parler de la compétence du sujet parlant, c'est en même temps souligner *l'aspect créateur du langage* (Chomsky, 1964). Dans ce cas afin de pouvoir produire des phrases infinies, il faut qu'on passe de règles récursives qui sont en nombre fini et qui se fondent sur des opérations finies. Ainsi on peut dire que ces phrases sont liées à des situations nouvelles et qui sont en même temps grammaticales, c'est-à-dire bien formées et produites dans la langue envisagée. Néanmoins quand un locuteur produit des phrases –ce qu'on appelle sa *performance*– ses phrases sont en nombre bien plus réduit et restreint



A demain!

A demain

Bonnes
Vacances!

Bonnes
Fêtes!

meilleure communication s'est fait sentir. En 1971 le Conseil de l'Europe commence à déterminer les objectifs de l'approche communicative. Analyser les besoins de communication minimaux, identifier les structures grammaticales et le lexique susceptibles d'y répondre dans chaque langue sont considérés comme les objectifs principaux de cette approche. Ainsi le Conseil de l'Europe fait appel à des linguistes de l'Ecole Anglaise et ce n'est qu'en 1975 on publie le Threshold Level de Van Eck and Alexander, (traduit en français sous le titre : Niveau Seuil, 1976) puis le Notional Syllabuses (1976) de D. Wilkins (un découpage de la langue fondé sur le sens plutôt que sur la grammaire).

Les origines scientifiques

Selon les travaux de Saussure, chaque langue possède un système de structures, une théorie qui était appliquée dans les approches précédentes. D'après Saussure (1916), le langage est avant tout un instrument de communication entre les hommes ; il n'existe pas de langage qui soit fonctionnel et qui n'agit pas comme moyen de communication. Le langage est donc une institution sociale d'un type particulier. Saussure a établi une distinction nette entre la langue et la parole (1916 : 30-32).

L'approche behavioriste conçoit en fait l'apprentissage comme une modification des conduites des individus en fonction de séquences stimulus-réponses appropriées. L'apprentissage est étudié en termes de répétition, de conditionnement et de renforcement. Skinner et Pavlov sont considérés comme les auteurs de prédilection des manuels d'Organizational Behavior.

Selon une définition de Gagne (Berkeley) citée par Perriault, l'enseignement

programmé (né en 1954 des travaux de Skinner) est une «création de modèles didactiques où sont pris en compte les comportements initiaux et terminaux de l'élève, dont la progression est connue de façon planifiée et détaillée, et tels que les stratégies soient mesurées en cours d'exécution». Selon Perriault, il faut que ces modèles soient «effectuels par une machine, c'est-à-dire décomposables en une suite d'opérations explicites» (voir Perriault 1968 : 11-19 et 1969 : 47-52).

Pour répondre à une question, souvent sous forme d'un blanc à remplir, l'élève doit lire l'information. Il examine tout de suite l'exactitude de sa réponse (étant donné que le fonctionnement des items doit simplifier l'acquisition et diminuer le nombre d'erreurs, la réponse est souvent bonne). Dans le cas d'une réponse inexacte, l'élève fait une lecture de la réponse correcte qui peut lui fournir une rectification ; en plus l'élève rencontre plus loin assez d'items similaires pour pouvoir donner une réponse correcte.

L'enseignement programmé a été d'abord le reflet d'une théorie de l'apprentissage ; Skinner, qui avait beaucoup étudié les mécanismes de



Merci! A toi aussi!

Bonne journee mon ami!

Le communicatif privilégie la globalité du discours et le sens par rapport aux formes. Il installe l'apprenant au centre de l'enseignement en prenant en compte ses besoins de communication, ses motivations et attentes en l'aidant à développer des stratégies d'apprentissage.

Les méthodes et les cours de type communicatif sont en général organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (et des actes de parole) et des notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace...) ; ces catégories ont été définies dans le Niveau-Seuil (1976 : 225-306). Les supports d'apprentissage sont autant que possible des documents authentiques et les activités d'expression se rapprochent de la réalité de la communication : simulation, jeux de rôles.

Cette approche par son caractère souple et par la difficulté d'articuler de façon claire les composantes de la compétence de communication génère des réalisations diverses.

La notion de compétence de communication naît des critiques formulées par Hymes (1972) en réaction à la linguistique générative et transformationnelle de Noam Chomsky

Les raisons de l'apparition de l'approche communicative

L'approche communicative a essayé dès le début de son apparition d'établir une relation entre la pratique et la théorie ; selon Atienza :

L'AC s'est développée à une époque

où le conflit interminable entre la théorie et la pratique laissait une marge pour la création, la «libéralisation» des conceptions, car la linguistique appliquée apparaissait comme enfermée dans un seul champ scientifique, et on préférait parler de didactique des langues étrangères où un réseau de disciplines informait et ouvrait la possibilité de chercher les raisons, les hypothèses et les réponses nécessaires aux nombreux problèmes qui surgissaient et surgissent au fur et à mesure que l'on veut cerner plus étroitement l'enseignement / apprentissage des langues. (1996 : 152)

Cette approche essaie de se libérer de la domination de la linguistique appliquée, mais elle ne veut pas l'éloigner complètement de sa visée méthodologique. Cette nouvelle approche introduit un changement dans la didactique des langues étrangères en insistant sur le mouvement et l'action, sur les actions d'enseignement qui peuvent créer des actions d'apprentissage.

L'approche communicative est apparue à un moment où l'élargissement des recherches non seulement en linguistique appliquée mais plus largement en didactique des langues étrangères s'avérait indispensable. Une volonté méthodologique entend structurer les principes de l'AC pour être en relation avec la réalité de l'enseignement/apprentissage ; mais il existe toujours l'envie de ne définir pour cette approche aucun plan inflexible.

Les origines de l'approche communicative

Les origines politiques

L'approche communicative a des origines politiques et scientifiques. À partir de la création de la Communauté européenne, le besoin d'un enseignement efficace des langues qui permette une

Résumé

A la fin de l'époque des méthodologies pédagogiques structurales, l'approche communicative, fondée sur les notions comme la centration sur l'apprenant, la situation de communication, etc., a fait son apparition causant une grande évolution dans la didactique des langues. Le présent article cherche à repenser certains aspects de l'approche communicative en présentant les raisons principales de son apparition et met en avant les concepts clés et les objectifs pédagogiques de cette approche cette fois dans un but plus pratique: en tenant en compte l'utilisabilité des concepts abordés et analysés ici auprès des enseignants-usagers qui feront une lecture de ces lignes. La problématique de cet article est d'explorer les différents aspects de l'approche communicative qui la différencie des méthodes précédentes. Notre question est de savoir si ces différents aspects de l'approche communicative influencent le choix des méthodes et l'enseignement pratique du FLE chez les enseignants du FLE en Iran. Après une étude des caractéristiques de l'approche communicative, on poursuit comme objectif de présenter une analyse du degré d'efficacité de cette approche en didactique du français langue étrangère.

Mots-clés: approche communicative, FLE, Apprenant

Introduction

Le concept d'approche communicative correspond à un aspect de l'apprentissage des langues qui est basé sur le contexte et le sens de l'énoncé dans une situation de communication. De cette manière l'approche communicative s'éloigne de plus en plus des aspects précédents qui insistaient plutôt sur la forme et la structure des langues et pas sur le contexte. La problématique de cet article est d'explorer les différents aspects de l'approche communicative qui la différencie des méthodes précédentes. Notre question est de savoir si ces différents aspects de l'approche communicative influencent le choix des méthodes et l'enseignement pratique du FLE chez les enseignants du FLE en Iran. Cette recherche est basée sur cette hypothèse que l'approche communicative s'éloigne de plus en plus des aspects précédents qui insistaient plutôt sur la forme et la structure des langues et pas sur le contexte et il semble que cette un élément primordial dans le choix et l'application de cette approche par les enseignants du FLE en Iran.

Dans le présent article, qui est basé

sur une méthodologie descriptive et analytique, on va vérifier les différents aspects pédagogiques de l'approche communicative comme l'approche la plus fréquente et applicable en Iran.

L'objectif de cet article est de rediscuter certaines notions clés de l'approche communicative et de présenter une analyse du degré d'efficacité de cette approche en didactique du français langue étrangère.

Histoire de l'approche communicative

Le dictionnaire de didactique des langues étrangères (2003 : 85) nous propose cette définition de l'approche communicative : « En didactique des langues, le communicatif est en général l'équivalent d'approche communicative. »

Cette méthodologie se développe à la fin des années 70 et dans les années 80 ; elle est élaborée à la suite des méthodes audiovisuelles et à partir d'emprunts théoriques diversifiés. Le concept central de cette approche est la "compétence de communication", concept emprunté à Dell Hymes (1972) et revu par Canale et Swain (1980), Moirand (1982).

Approche communicative: des problématiques en didactique du FLE

Leila Shobeiry, Professeur-assistante

Université Azad Islamique (Unité de Sciences et de Recherches)

Email: shobeiri@srbiau.ac.ir

Danial BASANJ, Professeur-assistant

Université Shahid Beheshti

Email: d_basanj@sbu.ac.ir

چکیده

«رویکرد ارتباطی» در علم آموزش زبان به منزله انقلاب و تحولی بزرگ محسوب می‌شود، چراکه پس از گذشتن از انواع رویکردهای ساختارگرا، برای اولین بار رویکرد ارتباطی اساس را بر مبنای درک زبان‌آموز از شرایط و مفهوم و معنای موقعیت قرار می‌دهد. این مقاله علل به‌وجود آمدن رویکرد ارتباطی و مفاهیم و اهداف اصلی آن را در زاویه و نگاهی نو مطرح می‌کند و مخاطب را با ابعاد گوناگون و متفاوتی از این رویکرد آموزشی آشنا می‌سازد که تاکنون کمتر به آن پرداخته شده است. مسئله اصلی ما در این مقاله پی بردن به وجوه متفاوتی بوده است که رویکرد ارتباطی را از شیوه‌های آموزش زبان قبلی متمایز ساخته است. کوشیده‌ایم به این پرسش پاسخ دهیم که: آیا این وجوه متفاوت در انتخاب منابعی که بر اساس این رویکرد تنظیم شده‌اند و آموزش کاربردی زبان فرانسه توسط استادان این رشته در ایران تأثیری داشته‌اند؟ همچنین، پس از ذکر ویژگی‌های رویکرد آموزشی ارتباطی این هدف را دنبال کرده‌ایم تا به ارائه تحلیلی از میزان کارآمد بودن رویکرد ارتباطی در امر آموزش زبان بپردازیم.

کلیدواژه‌ها: رویکرد ارتباطی، آموزش زبان فرانسه، زبان‌آموز