

# زبان‌های فارسی

رشد آموزش

۱۴۵



وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی  
دفتر انتشارات و فن - آموزش

فصلنامه آموزش، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان، دانشجو - معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش  
www.roshdmag.ir | ISSN:1606-920x | پیامک: ۰۳۰۰۰۸۹۹۵ | صفحه ۴۸ | پاییز ۱۴۰۳ | شماره ۱ | دوره سی و نهم



## هنر خوب‌گوش کردن

## مشخصات انواع مقالات

مقالات در ۱۲۰۰ تا ۲۵۰۰ کلمه نگاشته شوند.

**مقالات علمی پژوهشی** شامل بخش‌های مقدمه، پیشینه تحقیق، شیوه پژوهش، ارائه نتایج، بحث و نتیجه‌گیری باشد. در مقالاتی که براساس تحقیق آزمایشی و شبه آزمایشی 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** 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** شامل بخش‌های 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) و نتیجه‌گیری (که در آن سمت و سوی تحولات آینده در زمینه موضوع مورد بحث بیان می‌شود) باشد.

## نکات عمومی

در ابتدای مقاله عنوان، نام نویسنده (نویسندگان)، سازمان وابسته و نشانی رایانامه نویسنده درج شود. نویسندگان شاغل در وزارت آموزش و پرورش مشخصات سازمان آموزش و پرورش و منطقه محل کار خود را ذکر کنند. چکیده مقالات، هم به فارسی و هم به لاتین (هرچکیده در ۱۰۰ تا ۱۵۰ کلمه) ارائه شود و پنج کلیدواژه زیر چکیده اضافه شود. سعی شود منابع پژوهش تا حد ممکن به روز باشند و به ترتیب حروف الفبا و به شکل زیر ارائه شوند. در ضمن مرجع ارجاع‌گذاری و تهیه کتاب‌نامه در مقالات لاتین، روش APA است:

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th Ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- 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>

و در مقالات فارسی شیوه‌نامه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد:

- ابراهیم‌آبادی، حسین (۱۳۹۰). «آموزش میان‌رشته‌ای در محیط‌های دانشگاهی با تأکید بر تجربه ایران». دوره چهارم، شماره ۱. دلاور، علی (۱۳۸۲). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی (ویرایش سوم). نشر ویرایش. تهران.
- شیولسون، ریچارد (۱۳۷۱). استدلال آماری در علوم رفتاری، ترجمه علیرضا کیامنش، جلد دوم، چاپ دوم، انتشارات جهاد دانشگاهی، تهران.

مطالب چاپ‌شده لزوماً بیانگر دیدگاه وزارت آموزش و پرورش و گردانندگان نشریه نیستند.





۲ سخن سردبیر • هنر خوب‌گوش‌دادن

۱۴ تقویت مهارت شنیداری در کلاس‌های زبان خارجی • گفت‌وگو با دکتر فائقه شاه‌حسینی • مصاحبه‌کننده: دکتر فاطمه نامی

۹ تأثیر گفتمان همراه با فیلم بر پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان در کلاس‌های ادبیات انگلیسی • بهمن گرجیان

۱۶ مروری بر نظریه امپریالیسم زبانی؛ خاستگاه و تبعات آن • رضا خیرآبادی، معصومه خیرآبادی

مدیر مسئول: محمد صالح مژدانی

سردبیر: دکتر محمد رضا سهرابی

هیئت تحریریه: پرویز بیرجندی، پرویز معنون،

زاله کهنمویی‌پور، حمیدرضا شعیری،

مژگان رشتچی، سید بهنام علوی مقدم،

سیده سوسن مرندی،

رضا خیرآبادی

مدیر داخلی: فاطمه نامی

ویراستار: بهروز راستانی

مدیر هماهنگی امور هنری: علی اصغر جعفریان

طراح گرافیک: جواد صفری

نشانی دفتر مجله: تهران، ابرانشهر شمالی، پلاک ۲۷۰

صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵

تلفن دفتر مجله: ۰۲۱-۸۷۱۹۶۵۲۱

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

رایانامه: [ftmagazine@roshdmag.ir](mailto:ftmagazine@roshdmag.ir)

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱

تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

- 1 Pronunciation Practice Through AI-Enhanced Listening and Speaking with Audio-Enhanced Chatbots • Nami, F.
- 4 Listening Comprehension in the Age of Artificial Intelligence (AI) • Asadnia, F.
- 8 The Experience of an Iranian High-School English Language Teacher in Teaching Listening Skills • Dowlati, B.
- 10 Item Difficulty and Text Difficulty of the National Entrance Exam's Cloze Passages in three Majors of Humanities, Experimental Science, and Mathematics • Abedi, D.
- 16 L'exploitation de la compréhension de l'oral dans le cadre d'une approche actionnelle en classe de langue • Sajjadi, S.Y; Naseri, M.
- 24 Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action • Reviewer: Dowlati, B.
- 27 Make Your Students All Ears with English Riddles • Vakilinejad, M.
- 29 The 2024 ESBB International TESOL Conference and KOTESOL National Conference



با پویش این رمزینه  
ما را از نظرات ارزشمند  
خود بهره‌مند کنید.



رمزینه اشتراك  
مجلات رشد



# هنر خوب گوش دادن

یکی از مهم‌ترین موانعی که بر سر تقویت مهارت شنیداری وجود دارد، وجود لهجه‌های مختلف، به ویژه در زبان انگلیسی است

۴. تند یا بد حرف زدن گوینده؛  
۵. لهجه گوینده.

برای اینکه خوب بشنویم، ابتدا باید خوب گوش کنیم که به آن «گوش دادن فعال» گفته می‌شود. بارها پیش آمده است که حتی وقتی طرف مقابل با زبان مادری خود سخن می‌گوید، چون غرق در افکار خود هستیم و ذهنمان مشغول موضوع دیگری است، و یا درباره گفته‌های او پیش‌داوری می‌کنیم، گوش دادن فعال رخ نمی‌دهد و همین نکته سبب می‌شود سخن گوینده را به خوبی درک نکنیم. این مشکل، هنگامی که به زبانی خارجی گوش می‌دهیم، صدچندان می‌شود. معمولاً مهارت شنیداری در کنار مهارت گفتاری مطرح می‌شود و تسلط یا ضعف در

یکی از حواس پنج‌گانه ما و به عبارت دیگر، یکی از راه‌های ارتباط ما با جهان پیرامون و ادراک «شنوایی» است و وقتی ارتباط از نوع کلامی و گفتاری باشد، این حس ما در اولویت قرار می‌گیرد. هنگامی که «فهم» صورت می‌گیرد، شخصی با شخص یا اشخاصی دیگر، درباره موضوعی، به توافق و تفاهم می‌رسد و دیدگاه آن‌ها را درک می‌کند. اما دلایل درک نکردن یا درک ضعیف، هنگام گوش کردن چیست؟ برخی از علت‌ها و عامل‌های آن عبارت‌اند از:

۱. نداشتن آشنایی یا آشنایی کم با زبان مورد استفاده گوینده؛
۲. نداشتن توجه و تمرکز لازم و حواس‌پرتی؛
۳. تأثیر عوامل محیطی مانند سروصدا و...



## حواس پرتی و نداشتن تمرکز یکی دیگر از مانع‌ها و مشکلات درک صحیح و کامل گفتار گوینده، به خصوص در دنیای امروز است

کلمه‌ها و جمله‌های آن را نمی‌فهمیم، اما ایده کلی متن را متوجه می‌شویم. یادداشت‌برداری از مطالب شنیده شده به زبان موردنظر، یکی از بهترین فن‌هایی است که به تقویت این مهارت کمک می‌کند. یادداشت‌برداری سبب می‌شود کلمه‌ها، عبارت‌ها و اصطلاح‌های بیشتری در حافظه فرد باقی بمانند. پس از این کار می‌توان یادداشت‌ها را با متن اصلی مقایسه و اشتباه‌ها را اصلاح کرد.

اما حواس پرتی و نداشتن تمرکز یکی دیگر از مانع‌ها و مشکلات درک صحیح و کامل گفتار گوینده، به خصوص در دنیای امروز است. گرچه علت‌های نداشتن تمرکز در نوجوانان و بزرگسالان یکسان نیست، اما نقاط مشترک دارند و هر دو مجموعه علت‌ها، در فرایند فهم و درک گفتار گویندگان اختلال ایجاد می‌کنند. پرش فکری، نداشتن اعتمادبه‌نفس، بی‌قراری، بیش‌فعالی، کمبود خواب، اضطراب، مشکلات عاطفی و روانی، محیط آموزشی، محتوای دروس و روش تدریس از مهم‌ترین عامل‌های نداشتن تمرکز در دانش‌آموزان هستند.

در این شماره، علاوه بر مطالب دیگر، به‌طور خاص به «مهارت شنیداری» پرداخته‌ایم.

### پی‌نوشت‌ها

1. active listening
2. speech rate

متحدہ نیز با سفیدپوستان این کشور تفاوتی چشمگیر دارد. بنابراین حتی کسانی که بر این مهارت تسلط دارند، نمی‌توانند مدعی شوند که در مواجهه با هر لهجه‌ای، همان میزان تسلط را از خود نشان خواهند داد. البته هم در انگلیس و هم در آمریکا، لهجه‌های استانداردی وجود دارند که معمولاً در مدرسه‌ها، دانشگاه‌ها، رسانه‌ها و مکان‌های رسمی، با آن لهجه سخن گفته می‌شود.

تفاوت لهجه‌ها فقط در نوع تلفظ نیست، بلکه تفاوت در واژگان، املا کلمه‌ها، دستور زبان و کاربرد حرف‌های اضافه را نیز شامل می‌شود. همین نکته گاهی در درک مطلب اختلالاتی ایجاد می‌کند. نکته‌ای که هنگام استفاده از زبان آلمانی در دو کشور آلمان و اتریش، و یا استفاده از زبان اسپانیایی در کشورهای اسپانیا، پرتغال و آرژانتین نیز مشهود است. در نتیجه هنگام یادگیری این زبان‌ها، دست‌کم باید به دو یا سه لهجهٔ پرکاربردتر، تسلط داشت تا هنگام برقراری ارتباط مشکلی ایجاد نشود.

«سرعت گفتار»<sup>۱</sup> و ضرباهنگ سخن گفتن نیز بر میزان درک شنونده تأثیر دارد. برخی عادت دارند تند و البته صحیح صحبت کنند. این نکته به خصوص هنگام شنیدن یک سخنرانی علمی یا تخصصی و یا شنیدن اخبار و یا حتی دیدن یک فیلم، کار درک را مشکل می‌کند. به همین علت توصیه می‌شود که برای غلبه بر چنین مشکلی به اخبار زیاد گوش داده شود و یا فیلم‌ها و مجموعه‌های تلویزیونی خاصی تماشا شوند که برای تقویت این مهارت مناسب هستند. البته اگر کسی تند و غلط حرف بزند - مثلاً ساختارهای دستور زبانی را درست رعایت نکند یا برخی کلمه‌ها را اشتباه یا مبهم تلفظ کند - درک مطلب را دشوارتر و پیچیده‌تر خواهد کرد.

ضمناً هر قدر واژگان بیشتری بلد باشیم و با ساختارهای دستوری متفاوت، به‌ویژه در محاوره، بیشتر آشنا باشیم، درک مطلب نیز بهتر و راحت‌تر صورت خواهد گرفت. اما به هر حال، مهارت شنیداری یک‌شبه تقویت نمی‌شود، بلکه اتفاقاً مهارتی است که پیشرفت در آن به‌کندی صورت می‌گیرد و همین موضوع یکی از عوامل شکایت و حتی سرخوردگی و ناامیدی فراگیرندگان زبان‌های خارجی است. برخی از فراگیرندگان زبان‌های خارجی برای غلبه بر این مشکل و برای اینکه به‌نوعی اعتمادبه‌نفس خود را حفظ کنند، فقط به مطالبی گوش می‌دهند که به‌سادگی قابل درک هستند. غافل از اینکه همین کار سبب می‌شود پیشرفت آنان کند شود و حتی در سطحی، ثابت باقی بماند. در حالی که راه‌حل این مسئله، نه گوش دادن به مطالب ساده و یا مطالب دشوار و بسیار دشوار، بلکه گوش سپردن به مطالب چالش‌برانگیز است. مطالب چالش‌برانگیز مطالبی هستند که گرچه هنگام گوش دادن، تمامی

یکی، به تسلط یا ضعف در دیگری می‌انجامد. آنچه هم که معمولاً مردم عادی «بلد بودن زبان» می‌دانند، همین دو مهارت است و غالباً به مهارت‌های دیگر توجه چندانی ندارند. ضمناً عمل گوش دادن و درک مطلب، چه در آزمون‌های بین‌المللی و چه در ارتباط‌های شغلی یا روزمره، یکی از پراضطراب‌ترین کارهاست. چرا که مهارت شنیداری نخستین گام برای آغاز یک گفت‌وگو و ایجاد تعامل و رابطه است و اگر منظور گوینده را درک نکنیم، نمی‌توانیم پاسخ مناسبی به او بدهیم و همین ما را نگران می‌کند.

ولی تقویت مهارت شنیداری از تقویت مهارت گفتاری آسان‌تر است و اضطراب کمتری ایجاد می‌کند. چون مهارت شنیداری را می‌توان در خلوت خود و از راه‌های متفاوت، از جمله گوش دادن به پادپخش‌ها (پادکست‌ها)، کتاب‌های صوتی، بخش‌های خبری، تماشای فیلم و... تقویت کرد، اما تقویت مهارت گفتاری، غالباً به فرد دیگری نیاز دارد تا با او صحبت کنیم. همین حضور فرد یا افراد دیگر، موجب ایجاد اضطراب می‌شود.

یکی از مهم‌ترین موانعی که بر سر تقویت مهارت شنیداری وجود دارد، وجود لهجه‌های مختلف، به‌ویژه در زبان انگلیسی است و معروف‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: آمریکایی، بریتانیایی، کانادایی، استرالیایی، نیوزیلندی، هندی، نیجریه‌ای، کارائیبی و انگلیسی آفریقای جنوبی. ضمناً هر کدام از این لهجه‌ها، در جاهای گوناگون یک کشور نیز انواع متفاوتی دارند. مثلاً انگلیسی بریتانیایی، به لهجه‌های لندن، آکسفوردی، یورکشایر و غیره تقسیم می‌شود. لهجهٔ سیاه‌پوستان ایالات

«سرعت گفتار» و ضرباهنگ سخن گفتن نیز بر میزان درک شنونده تأثیر دارد

**مقدمه**

مهارت شنیداری بی‌تردید یکی از دشوارترین مهارت‌های زبانی برای فراگیرندگانی است که قصد دارند زبانی را به‌عنوان زبان خارجی بیاموزند. محدودیت وقت در کلاس‌های زبان به همراه شمار بالای زبان‌آموزان در هر کلاس، پرداختن به چهار مهارت اصلی زبانی را امری پیچیده و دشوار می‌سازد. در نتیجه برخی مهارت‌ها به‌طور معمول به حاشیه رانده می‌شوند. مهارت شنیداری از جمله این مهارت‌هاست. در مصاحبه پیش رو به بررسی علت‌های ضعف مهارت شنیداری در برخی از زبان‌آموزان و راهکارهای تقویت این مهارت پرداخته‌ایم.

سرکار خانم فائزه شاه‌حسینی، دانش‌آموخته دوره دکترای زبان‌شناسی همگانی و یکی از کارشناسان و فعالان حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و استفاده از فناوری در آموزش زبان هستند. از ایشان چندین مقاله علمی در مجله‌های معتبر به چاپ رسیده و یکی از آثار ارزشمند ایشان کتاب «زبان‌شناسی همگانی» است که توسط «انتشارات پوران پژوهش» در سال ۱۳۹۸ به چاپ رسید.

**گفت‌وگو با دکتر فائزه شاه‌حسینی**

مصاحبه‌کننده: دکتر فاطمه نامی

# تقویت مهارت شنیداری در کلاس‌های زبان خارجی

از اینکه دعوت ما را برای انجام مصاحبه پذیرفتید، سپاسگزاری می‌کنم. با توجه به اینکه یکی از مهم‌ترین مهارت‌های زبانی شنیداری است، محبت کنید دیدگاه خودتان را درباره علت‌های ضعف مهارت شنیداری در زبان‌آموزان، برای خوانندگان نشریه بیان بفرمایید.

به منظور پاسخ به این پرسش، بهتر است ابتدا تفاوت بین گوش‌دادن و شنیدن را شرح دهیم. شنیدن به معنای درک صداها و دریافت آن‌ها به صورت فیزیکی است. این عمل معمولاً به‌طور غیرارادی و بدون تمرکز خاص انجام می‌شود. اما گوش‌دادن فرایندی فعال و هدفمند است که به تمرکز و توجه نیاز دارد. در این حالت، فرد به محتوای گفتار دقت می‌کند و می‌کوشد پیام‌های کلامی و غیرکلامی را درک کند.

همچنین می‌توان گفت، عبارت «مهارت‌های شنیداری» به این دلیل به کار می‌رود که گوش‌دادن فرایندی پیچیده‌تر از صرف شنیدن است. این مهارت شامل توانایی درک، تجزیه و تحلیل و پاسخ به اطلاعات دریافتی است. به همین دلیل، آموزش مهارت‌های شنیداری به زبان‌آموزان کمک می‌کند توانایی‌های ارتباطی خود را بهبود بخشند و در مکالمه‌های واقعی بهتر عمل کنند.

به‌طور خلاصه، به دلایل متعدد می‌توان گفت مهارت‌های شنیداری اهمیت زیادی دارند:

نخست، درک بهتر زبان: گوش‌دادن به زبان طبیعی به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا با الگوهای گفتاری، تلفظ و لحن آشنا شوند که برای ارتباط مؤثر ضروری است.

دوم، تقویت مهارت‌های دیگر:

مهارت شنیداری به تقویت مهارت‌های گفتاری، خواندن و نوشتن کمک می‌کند. وقتی زبان‌آموزان به خوبی گوش دهند، می‌توانند واژگان و ساختارهای دستوری را بهتر یاد بگیرند.

سوم، فهم فرهنگی: گوش‌دادن به محتوای صوتی، زبان‌آموزان را با فرهنگ و زمینه‌های متفاوت اجتماعی آشنا می‌سازد و به آن‌ها کمک می‌کند درک بهتری از زبان داشته باشند.

در نهایت، مهارت خوب گوش‌دادن به این بستگی دارد که زبان‌آموز چقدر از صحبت‌های طرف مقابل را شنیده و به معنای آن‌ها پی برده است. ضعف مهارت‌های شنیداری در زبان‌آموزان می‌تواند ناشی از چند عامل باشد:

۱. شنیدن در موقعیت واقعی و طبیعی: بسیاری

از زبان‌آموزان به میزان کافی به زبان هدف گوش نمی‌دهند. شنیدن محتوای واقعی و طبیعی می‌تواند باعث ضعف در درک شنیداری شود.

۲. فشار روانی و اضطراب: احساس نگرانی هنگام شنیدن یک زبان جدید می‌تواند توانایی فرد را در فهم گفتار کاهش دهد. این فشار روانی ممکن است ناشی از ترس از اشتباه‌کردن یا درک‌نکردن صحیح باشد.

۳. ناآشنایی با لهجه‌ها و گویش‌ها: زبان‌ها معمولاً لهجه‌ها و گویش‌های متفاوتی دارند. ناآشنایی با این تنوع می‌تواند باعث دشواری در درک گفتار شود.

۴. کمبود تمرین: مهارت شنیداری به تمرین مداوم نیاز دارد. اگر زبان‌آموزان تمرین کافی نداشته باشند، ممکن است در تشخیص صداها و الگوهای گفتاری مشکل داشته باشند.

۵. منابع آموزشی ناکافی: استفاده از منابع آموزشی‌ای که به‌طور خاص روی مهارت شنیداری تمرکز ندارند، می‌تواند به ضعف در این مهارت منجر شود.

۶. ناآگاهی از دستور زبان و واژگان محدود: اگر زبان‌آموزان با واژگان و ساختارهای دستور زبان هدف آشنا نباشند، ممکن است در درک مکالمه‌ها دچار مشکل شوند.

**شما به‌عنوان کارشناس زبان خارجی، چه راهکارهایی را برای بهبود مهارت‌های شنیداری کاربردی می‌دانید؟**

روش‌های متفاوتی را می‌توان به کار گرفت که از میان آن‌ها من این موارد را کاربردی‌تر می‌دانم:

۱. گوش‌دادن به محتوای متنوع: زبان‌آموز از منابع متفاوت مانند پادپخش (پادکست)، فیلم، برنامه تلویزیونی و موسیقی استفاده کند. این کار کمک می‌کند با لهجه‌ها و سبک‌های گفتاری مختلف آشنا شود.

۲. توجه به متن‌های گفتاری: هنگام گوش‌دادن بکوشد متن گفتار را دنبال کند. این کار به درک بهتر کمک می‌کند و می‌توان ارتباط بین کلمه‌ها و صداها را بهتر درک کرد.

۳. تمرین با زیرنویس: ابتدا با زیرنویس‌های زبان مادری و سپس با زیرنویس‌های زبان هدف به تماشای فیلم‌ها و سریال‌ها بنشینید. این کار به زبان‌آموز کمک می‌کند هم‌زمان به گفتار و نوشتار توجه کنید.

۴. تکرار و تقلید: زبان‌آموز بخش‌هایی از گفتار را گوش دهد و بکوشد آن‌ها را تکرار کند. این کار به تقویت تلفظ و درک بهتر لحن یاری می‌رساند.

۵. پرسش و پاسخ: پس از گوش‌دادن به یک محتوا،

**آموزش مهارت‌های شنیداری به زبان‌آموزان کمک می‌کند توانایی‌های ارتباطی خود را بهبود بخشند و در مکالمه‌های واقعی بهتر عمل کنند**

زبان آموز سعی کند به سؤال‌های مربوط به آن پاسخ دهد. این روش کمک می‌کند توجه بیشتری به جزئیات شود.

۶. **گروه‌های مکالمه:** زبان آموز در گروه‌های مکالمه شرکت کند تا با دیگران به تمرین گوش دادن و صحبت کردن بپردازد.

۷. **استفاده از نرم افزارها و برنامه‌ها:** زبان آموز از برنامه‌های آموزشی که به تقویت مهارت‌های شنیداری کمک می‌کنند، استفاده کند. این نرم افزارها معمولاً دارای تمرینات تعاملی و آزمون‌های شنیداری هستند.

با پیروی از این راهکارها و تمرین مداوم، می‌توان مهارت‌های شنیداری خود را بهبود بخشید.

**با توجه به گسترش فناوری‌های نو، آیا استفاده از فناوری بر تقویت مهارت‌های شنیداری اثری دارد؟ معلم چطور می‌تواند از فناوری برای بهبود مهارت شنیداری زبان آموزان استفاده کند؟**

بله، گسترش فناوری‌های نو تأثیر زیادی بر تقویت مهارت‌های شنیداری دارد. معلمان می‌توانند از فناوری به روش‌های متفاوت برای بهبود مهارت‌های شنیداری زبان آموزان استفاده کنند. برای نمونه معلمان می‌توانند از ویدئو، پادپخش (پادکست) و فایل صوتی برای ارائه محتوای شنیداری استفاده کنند. این منابع به زبان آموزان کمک می‌کنند با لهجه‌ها و سبک‌های متنوع گفتاری آشنا شوند.

مورد دیگر نرم افزارهای آموزشی هستند. استفاده از برنامه‌ها و نرم افزارهای آموزشی که بر مهارت‌های شنیداری تمرکز دارند،

**معلمان می‌توانند از ابزارهای تعاملی مانند نظرسنجی، آزمون و بازی آموزشی برای افزایش مشارکت و تمرکز زبان آموزان استفاده کنند**

می‌تواند به یادگیری زبان آموزان کمک کند. نرم افزارهای مزبور معمولاً شامل تمرین‌های تعاملی و تست‌های شنیداری هستند. یکی دیگر از فناوری‌ها بسترهای برخط هستند. معلمان می‌توانند از بسترهای برخط آموزشی برای برگزاری کلاس‌های زنده یا ضبط شده بهره بگیرند. این کار به زبان آموزان امکان می‌دهد در زمان‌های متفاوت به محتوا دسترسی داشته باشند. در کنار این بسترها، گروه‌های برخط می‌توانند بسیار مفید باشند. گروه‌های گفت‌وگو یا تبادل نظر برخط به زبان آموزان کمک می‌کنند مهارت‌های شنیداری و گفتاری خود را در محیطی غیررسمی تقویت کنند.

در این میان نباید از نقش مؤثر فعالیت‌های تعاملی غافل شد. معلمان می‌توانند از ابزارهای تعاملی مانند نظرسنجی، آزمون و بازی آموزشی برای افزایش مشارکت و تمرکز زبان آموزان استفاده کنند. اگر از ویدئوی آموزشی استفاده می‌شود، باید به اهمیت زیرنویس و ترجمه نیز توجه داشت. استفاده از زیرنویس در ویدئو و فایل صوتی به زبان آموزان کمک می‌کند هم‌زمان با گوش دادن، متن را نیز دنبال کنند و ارتباط میان واژه‌ها و صداها را بهتر درک کنند. همچنین تمرین‌های صوتی ضبط شده نقش مهمی در تقویت مهارت شنیداری زبان آموزان دارند. معلمان می‌توانند از زبان آموزان بخواهند که خودشان صدایشان را ضبط کنند و سپس به آن گوش دهند. این کار باعث می‌شود آن‌ها نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند. با استفاده از این فناوری‌ها، معلمان می‌توانند محیط یادگیری جذاب‌تری به وجود آورند و به بهبود مهارت‌های شنیداری زبان آموزان کمک کنند.

**از نظر آموزش مهارت‌های شنیداری، چه تفاوت‌هایی میان کلاس‌های چهره‌به‌چهره با کلاس‌های برخط وجود دارد و معلم چطور می‌تواند در هر یک از این کلاس‌ها، مهارت‌های شنیداری زبان آموزان را بهبود بخشد؟**

کلاس‌های چهره‌به‌چهره و کلاس‌های برخط هر کدام ویژگی‌ها و چالش‌های خاص خود را دارند که بر یادگیری مهارت‌های شنیداری تأثیر می‌گذارند. در ادامه به تفاوت‌ها و روش‌های بهبود مهارت‌های شنیداری در هر یک از این کلاس‌ها اشاره می‌کنم. از جمله تفاوت‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد:

۱. **تعامل حضوری در مقابل تعامل مجازی:** در کلاس‌های چهره‌به‌چهره: تعامل مستقیم و فوری وجود دارد که می‌تواند به درک بهتر و پاسخ‌دهی سریع‌تر کمک کند.

۲. **در کلاس‌های برخط:** تعامل ممکن است با تأخیر مواجه شود. ارتباط‌های غیرکلامی کمتر قابل مشاهده هستند.

۳. **دسترسی پذیری منابع:** در کلاس‌های چهره‌به‌چهره: ممکن است معلم از منابع فیزیکی مانند کتاب‌ها و مواد آموزشی استفاده کند.

۴. **در کلاس‌های برخط:** دسترسی به منابع دیجیتال و چندرسانه‌ای آسان‌تر است و می‌توان از ویدئو و پادپخش استفاده کرد.

۳. **تنظیم محیط یادگیری:** در کلاس‌های چهره‌به‌چهره: محیط کلاس درس مدیریت شده‌تر است و به راحتی می‌توان توجه زبان آموزان را جلب کرد.

۴. **در کلاس‌های برخط:** ممکن است حواس پرتی‌های بیشتری وجود داشته باشند و به تنظیمات خاصی برای حفظ توجه زبان آموزان نیاز باشد.

### روش‌های بهبود مهارت‌های شنیداری

#### الف) در کلاس‌های چهره‌به‌چهره:

۱. **فعالیت‌های گروهی:** برگزاری فعالیت‌های گروهی، مانند بحث‌های گروهی و بازی‌های نقش‌آفرینی که به گوش دادن فعال نیاز دارند.

۲. **استفاده از منابع صوتی:** پخش فایل‌های صوتی و ویدئویی و سپس بحث درباره آن‌ها برای تقویت درک شنیداری.

۳. **سؤال و جواب:** پس از گوش دادن به یک



## فرسودگی تجهیزات نیز همانند فشار روانی بر یادگیری مهارت‌های شنیداری اثر می‌گذارد

مهارت‌آموزی اثرگذار است. دسترسی نداشتن به منابع شنیداری مناسب می‌تواند مانع از تمرین مؤثر مهارت‌های شنیداری شود.

برای غلبه بر این مشکلات چند روش پیشنهاد می‌کنم:

۱. ایجاد محیط یادگیری آرام: معلمان می‌توانند با ایجاد فضایی آرام و مثبت، فشار روانی زبان‌آموزان را کاهش دهند. استفاده از موسیقی آرامش‌بخش یا فعالیت‌های تنفسی قبل از شروع کلاس می‌تواند مفید باشد.

۲. فن‌های (تکنیک‌های) مدیریت فشار روانی: آموختن فن‌های مدیریت فشار روانی، مانند مراقبه (مدیتیشن)، یوگا یا تمرین‌های تنفسی، به زبان‌آموزان کمک می‌کند با فشار روانی خود بهتر کنار بیایند.

۳. تنوع در روش‌های تدریس: استفاده از روش‌های متنوع آموزشی و منابع متفاوت می‌تواند به افزایش انگیزه و کاهش فرسودگی کمک کند. مثلاً ترکیب فعالیت‌های گروهی، بازی‌های آموزشی و فناوری‌های نوین.

۴. فراهم کردن تجهیزات مناسب: اطمینان از اینکه تجهیزات آموزشی به‌روز و کارآمد هستند. این شامل استفاده از نرم‌افزارها، برنامه‌ها و منابع برخط با کیفیت می‌شود.

۵. تشویق به مشارکت فعال: ایجاد فضایی که زبان‌آموزان بتوانند به راحتی در بحث‌ها شرکت کنند و احساس امنیت داشته باشند. این کار می‌تواند به کاهش اضطراب و افزایش اعتماد به نفس آن‌ها کمک کند.

۶. ارزیابی و بازخورد مستمر: ارائه بازخوردهای مثبت و سازنده به

کمک می‌کند درک بهتری از گفتار واقعی در موقعیت‌های متفاوت پیدا کنند و به راحتی بتوانند با دیگران ارتباط بگیرند.

گوش‌دادن فعال و تشویق زبان‌آموزان به گوش‌دادن فعال، یعنی توجه کامل به گفتار و تلاش برای درک آن، سبب می‌شود به تدریج زبان‌آموز بر گونه‌های مختلف زبانی و سرعت‌های متفاوت گفتاری مسلط شود و مهارت‌های شنیداری خود را بهبود بخشد. شاید یادگیری زبان با لهجه معیار اولویت اصلی هر مدرس باشد، ولی گاهی در سطح‌های پیشرفته می‌تواند بر تنوع لهجه‌ها نیز متمرکز شود.

### عوامل روان‌شناختی، فشار روانی و فرسودگی تجهیزات چه اثری بر کسب مهارت‌های شنیداری زبان خارجی می‌گذارد؟

این موارد می‌توانند تأثیر قابل توجهی بر یادگیری مهارت‌های شنیداری داشته باشند. از جمله تأثیرات عوامل روان‌شناختی و فشار روانی (استرس) می‌توان به «کاهش تمرکز» اشاره کرد. فشار روانی و نگرانی باعث کاهش تمرکز زبان‌آموزان می‌شوند که این موضوع به‌طور مستقیم بر توانایی آن‌ها در درک شنیداری تأثیر می‌گذارد. مورد دیگر افزایش اضطراب است. زبان‌آموزانی که از فشار روانی یا اضطراب رنج می‌برند، ممکن است در برابر صحبت کردن یا گوش‌دادن به زبان جدید احساس ناامنی کنند و این امر می‌تواند مانع یادگیری آن‌ها شود. از بی‌انگیزگی هم نباید غافل شد. فرسودگی روانی می‌تواند به کاهش انگیزه برای یادگیری و انجام تمرین مهارت‌های شنیداری منجر شود.

فرسودگی تجهیزات نیز همانند فشار روانی بر یادگیری مهارت‌های شنیداری اثر می‌گذارد. از جمله این اثرات باید به کاهش کیفیت یادگیری اشاره کرد. تجهیزات ناکافی یا فرسوده می‌توانند موجب کاهش کیفیت منابع آموزشی شوند که این موضوع به درک شنیداری زبان‌آموزان آسیب می‌زند. نقص در دسترسی به منابع نیز بر کیفیت

محتوا، پرسش‌های مربوطه را مطرح کنید تا زبان‌آموزان به تجزیه و تحلیل محتوای شنیداری بپردازند.

۴. توجه به زبان بدن: استفاده از زبان بدن و ارتباط‌های غیرکلامی برای تقویت درک مطلب.

### ب) در کلاس‌های برخط:

۱. استفاده از بسترهای (پلتفرم‌های) تعاملی: استفاده از ابزارهای برخط برای برگزاری نظرسنجی و آزمون شنیداری.

۲. پخش ویدئو و پادپخش: ارائه محتوای شنیداری از طریق ویدئوها و پادپخش‌های برخط و تشویق به بحث درباره آن‌ها.

۳. گروه‌های گفت‌وگو: تشکیل گروه‌های گفت‌وگو در فضای مجازی برای تمرین مهارت‌های شنیداری و گفتاری.

۴. فعالیت‌های ضبط‌شده: ضبط تمرین‌های شنیداری، و سپس گوش کردن به آن‌ها و گرفتن بازخورد، توسط زبان‌آموزان. با توجه به این تفاوت‌ها و روش‌ها، معلمان می‌توانند به‌طور مؤثری مهارت‌های شنیداری زبان‌آموزان را در هر دو نوع کلاس بهبود بخشند.

### با توجه به تنوع لهجه‌ها و سرعت بیان در زبان‌های متفاوت، آیا تسلط بر لهجه‌های گوناگون را ضروری می‌دانید؟ چه روشی را برای تقویت مهارت‌های زبان‌آموزان از این حیث پیشنهاد می‌کنید؟

در سطح‌های پیش از میانی، شاید توقع زیادی از زبان‌آموز باشد که بتواند هم‌زمان بر لهجه معیار و سایر لهجه‌های یک زبان مسلط باشد، ولی آشنایی با دو گونه نوشتاری و گفتاری از ابتدای آموزش ضروری می‌نماید. زیرا در آموزش زبانی مانند فارسی به غیرفارسی‌زبانان، در صورتی که زبان‌آموز با گونه معیار آشنا نباشد، در محیط واقعی ممکن است حتی بازخوردهای منفی بگیرد. زیرا در فارسی گفتاری کسی واژه «است» را به کار نمی‌برد. پس مدرس ناگزیر است که در همان جلسه‌های نخست معادل‌های گفتاری را بگوید. این تسلط به زبان‌آموزان



کنند. این کار به افزایش خلاقیت و انگیزه آن‌ها کمک می‌کند.

مزایای این روش عبارت‌اند از:

■ **تقویت مهارت‌های شنیداری:** گوش دادن به منابع متنوع به زبان‌آموزان کمک می‌کند با لهجه‌ها و سرعت‌های متفاوت آشنا شوند.

■ **افزایش انگیزه:** انتخاب موضوع‌های جالب و شخصی‌سازی محتوا باعث افزایش علاقه و انگیزه زبان‌آموزان می‌شود.

■ **توسعه مهارت‌های گفتاری:** ارائه داستان و روایت به زبان‌آموزان کمک می‌کند مهارت‌های گفتاری خود را تقویت کنند.

■ **تعامل و همکاری:** این پروژه فرصتی برای تعامل و همکاری بین زبان‌آموزان فراهم می‌کند که به یادگیری اجتماعی یاری می‌رساند. این ایده نیز می‌تواند به عنوان فعالیت کلاسی یا پروژه‌ای در خانه اجرا شود و به بهبود مهارت‌های شنیداری زبان‌آموزان کمک کند.

**در پایان بار دیگر از وقتی که به مجله رشد زبان‌های خارجی اختصاص دادید، سپاسگزاریم.**

روند گوش‌دادن به منابع متنوع کرد. آن‌ها می‌توانند به پادپخش‌ها، ویدئوها یا مصاحبه‌های مرتبط با موضوع انتخابی خود گوش دهند. این منابع باید شامل لهجه‌ها و سرعت‌های متفاوت گفتار باشند. مرحله سوم شامل یادداشت‌برداری و تحلیل است. پس از گوش‌دادن، زبان‌آموزان می‌توانند یادداشت‌هایی از نکات کلیدی، عبارات جدید و احساسات خود در مورد محتوا تهیه کنند.

مرحله چهارم روایت داستان است. زبان‌آموزان باید با استفاده از یادداشت‌های خود یک داستان یا روایت کوتاه بسازند و آن را به گروه یا کلاس ارائه دهند. این کار به آن‌ها کمک می‌کند مهارت‌های گفتاری و شنیداری خود را تقویت کنند. پس از روایت داستان، زبان‌آموزان باید در فرایند بازخورددهی و بحث شرکت کنند. پس از ارائه، معلم و سایر زبان‌آموزان می‌توانند بازخورد بدهند و در مورد نکات شنیداری و محتوای ارائه‌شده بحث کنند. این کار به تقویت درک شنیداری و تبادل نظر کمک می‌کند. کاربرد فناوری در این تمرین نباید فراموش شود. آن‌ها می‌توانند از نرم‌افزارهای ویرایش و تولید محتوا (مانند ویدئو یا پادپخش) برای ایجاد نسخه دیجیتال از روایت خود استفاده

زبان‌آموزان می‌توانند به آن‌ها کمک کند نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند و روی بهبود مهارت‌های شنیداری خود تمرکز کنند.

با اجرای این روش‌ها، زبان‌آموزان می‌توانند بر مشکلات روان‌شناختی و فرسودگی غلبه کنند و مهارت‌های شنیداری خود را بهبود بخشند.

**اگر پیشنهاد یا ایده‌ای برای بهبود مهارت‌های شنیداری در کلاس‌های زبان خارجی دارید، به خوانندگان نشریه بفرمایید.**

■ برای بهبود مهارت‌های شنیداری زبان‌آموزان، می‌توان از ایده‌های مبتکرانه و جذاب استفاده کرد. یکی از این ایده‌ها، ایجاد یک پروژه شنیداری تعاملی است که شامل چندین مرحله می‌شود. برای نمونه، پروژه شنیداری تعاملی «گوش‌دادن و روایت» را در نظر بگیرید. نخستین مرحله این پروژه انتخاب موضوع‌های جالب است. زبان‌آموزان می‌توانند موضوع‌هایی را که به آن‌ها علاقه دارند (مانند فرهنگ، سفر، فناوری یا داستان‌های شخصی) انتخاب کنند. سپس باید زبان‌آموزان را درگیر



# تأثیر گفتمان همراه با فیلم

## بر پیشرفت تحصیلی زبان آموزان در کلاس‌های ادبیات انگلیسی

### Abstract

The present study investigates the effect of discourse analysis and presentation of literary works in learning socio-cognitive and the meta-cognitive patterns in these works on the academic progress of language learners in English literature classes. If the effect of discourse analysis in dramatic works on learning literary topics is discovered, English language and literature teachers will have a more complete understanding of the ability of students in achievement tests of comprehension of literary works and can discover the points of strength and weaknesses of students' socio-cognitive and metacognitive models. The concept of self-regulated learning refers to the application of self-regulation in learning issues, especially the kind of learning that takes place in the context of the classroom and educational environments. From this point of view, the educational environment is very important for learners since the self-organization of education, self-learning, and self-evaluation gain meaning in the classroom context (Salehi & Farzad, 2012). In this regard, the impact of these patterns in the discourse analysis of Hamlet Machine by Heiner Müller and Present Laughter in the Moment by Newell Coward was investigated. The research instrument was a pre-test of reading comprehension from these two plays, and after the teaching sessions, the two control and experimental groups were compared using descriptive and inferential statistics in terms of the discourse analysis of the socio-cognitive and meta-cognitive patterns of the plays. The research method was semi-experimental and the participants were 106 female and male English translation students. The results showed that the experimental group made significant progress compared to the control group. Therefore, the analysis of the discourse of plays in the class helps students better understand the underlying layers of the target language and culture.

مطالعه حاضر به بررسی تأثیر تحلیل گفتمان آثار ادبی همراه با نمایش در یادگیری الگوهای اجتماعی-شناختی و فراساختی موجود در آثار ادبی بر پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان در کلاس‌های ادبیات انگلیسی می‌پردازد. اگر میزان تأثیر تحلیل گفتمان در آثار نمایشی، در یادگیری مباحث ادبی، کشف شود، مدرسان زبان و ادبیات انگلیسی درک کامل‌تری از توانایی دانشجویان در عملکرد آن‌ها در آزمون‌های بسندگی درک مطلب آثار ادبی خواهند داشت و نقاط ضعف و قوت الگوهای اجتماعی-شناختی و فراساختی زبان‌آموزان را تشخیص خواهند داد.

### چکیده

مفهوم یادگیری خودنظم‌یافته به کاربرد خودتنظیمی در مسائل یادگیری، به ویژه آن‌گونه یادگیری‌ای اطلاق می‌شود که در بافت کلاس و محیط آموزشی به وقوع می‌پیوندد. از این دیدگاه محیط آموزشی برای فراگیرندگان اهمیت بسیار دارد، زیرا خودسازمان‌دهی آموزش، خودآموزی و خودارزیابی در بافت کلاسی معنا پیدا می‌کند (صالحی و فرزاد، ۱۳۸۲). در این راستا، تأثیر این الگوها در تحلیل گفتمان نمایش‌های «هملت ماشین» اثر هاینر مولر و «خنده در لحظه» اثر نیول کووارد بررسی شد.

ابزار پژوهش پیش‌آزمون درک مطلب از این دو نمایش بود و پس از جلسه‌های تدریس، دو گروه شاهد (کنترل) و آزمایش به وسیله آمار توصیفی و استنباطی از نظر تحلیل گفتمان الگوهای اجتماعی-شناختی و فراساختی نمایش مقایسه شدند. روش پژوهش نیمه‌تجربی بود و شرکت‌کنندگان ۱۰۶ دانشجوی دختر و پسر رشته مترجمی زبان انگلیسی بودند. نتایج نشان دادند که گروه آزمایش پیشرفت معناداری نسبت به گروه گواه داشت. بنابراین، تحلیل گفتمان نمایش در کلاس موجب می‌شود زبان‌آموزان با لایه‌های زیرین زبان و فرهنگ مقصد بیشتر آشنا شوند.

ابزار پژوهش پیش‌آزمون درک مطلب از این دو نمایش بود و پس از جلسه‌های تدریس، دو گروه شاهد (کنترل) و آزمایش به وسیله آمار توصیفی و استنباطی از نظر تحلیل گفتمان الگوهای اجتماعی-شناختی و فراساختی نمایش مقایسه شدند. روش پژوهش نیمه‌تجربی بود و شرکت‌کنندگان ۱۰۶ دانشجوی دختر و پسر رشته مترجمی زبان انگلیسی بودند. نتایج نشان دادند که گروه آزمایش پیشرفت معناداری نسبت به گروه گواه داشت. بنابراین، تحلیل گفتمان نمایش در کلاس موجب می‌شود زبان‌آموزان با لایه‌های زیرین زبان و فرهنگ مقصد بیشتر آشنا شوند.

**کلیدواژه‌ها:** تحلیل گفتمان همراه با فیلم، یادگیری زبان انگلیسی، نمایشنامه، الگوهای فراساختی

**Keywords:** discourse analysis with film, language learners, English language learning, play, metacognitive patterns

# Noel Coward PRESENT LAUGHTER

## مقدمه

بررسی مشکلات آموزش زبان به یادگیری دستور زبان، معنی واژگان و مهارت‌های شنیداری، گفتاری، نوشتاری و خواندن محدود نیست، بلکه خودآگاهی از تبادلات فرهنگی و تأثیرات آن بر درک و شخصیت فراگیرنده، از مسائل ضروری در آموزش زبان خارجی است (خضریو، ۱۳۹۰: ۷۷). امروزه متخصصان آموزش و روان‌شناسان تربیتی به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش زمانی به نقطه پایداری می‌رسد که با آگاهی و خودتنظیمی فراگیرندگان در آموزش همراه باشد (صالحی و فرزاد، ۳۸۲۱: ۲۷۲). در این راستا، کاربرد تحلیل گفتمان در آموزش آثار ادبی و نمایشی

زبان و ادبیات انگلیسی دارای اهمیت است، زیرا علاوه بر مکالمات روزمره فراگیرنده را در موقعیت واقعی قرار می‌دهد و با لایه‌های استعاره‌ی زبان آشنا می‌کند که موجب پیشرفت یادگیری و ارتقای کیفیت آموزش می‌شوند. استفاده از نمایش به زبان انگلیسی، به شکل‌های گوناگون، همچون تماشای اثر و بحث در مورد آن، و یا تکرار آگاهانه برخی قطعات

به صورت گفت‌وگو (دیالوگ)، می‌تواند شناخت و خودآگاهی زبان‌آموزان را از یادگیری زبان مقصد افزایش دهد. بنابراین، ایجاد موقعیت برای تولید گفتمان تنها یکی از تأثیرات مثبت روش تدریس نمایشی به‌شمار می‌آید، زیرا جنبه دیگر ارتباط گفتارها و ساختار نمایش با ذهنیت و درک فرهنگ مقصد از سوی فراگیرنده است که موجب تقویت انگیزه و خودتنظیمی در یادگیری می‌شود.

آنچه در پژوهش حاضر اهمیت دارد، بررسی الگوهای یادگیری اجتماعی در گفتمان متنی و فرامتنی نمایش‌های منتخب است. به عبارت دیگر، استفاده از نمایش در تدریس زبان انگلیسی، فراگیرندگان را با الگوهای در متن و فرامتن آشنا می‌سازد که می‌توان از آن‌ها در راهبرد

آموزش انگلیسی استفاده کرد. مقاله حاضر به بررسی ارتباط استفاده از روش تدریس مبتنی بر نمایش با یادگیری الگوهای اجتماعی در آثار منتخب پرداخته است. مطالعه حاضر به دنبال بررسی ارتباط الگوهای یادگیری اجتماعی در نمایش‌های «هملت ماشین» و خنده در لحظه در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی بوده است. نظریه یادگیری اجتماعی آلبرت بندورا یادگیری را صرفاً مبتنی بر آموزش فن‌ها و حفظ کردن مطالب آماده نمی‌داند، بلکه آن را فرایندی پیچیده از روش‌های متعدد و در تعامل دو طرفه مداوم بین تأثیرهای محیطی، شناختی و کلامی فرض می‌کند (بندورا، ۱۹۷۷: ۱۶۴). الگو یادگیری اجتماعی بندورا از سه بخش تشکیل می‌شود: مشاهده

محیطی، درک رفتار اطرافیان، و رسیدن به شناخت که با یکدیگر در یک فرایند «جبر بازگشتی» ارتباط متقابل پیدا می‌کنند. بر این اساس، مشاهده وضعیت اجتماعی و تعاملات محیطی همراه با تأمل بر رفتار و عملکرد اطرافیان، موجب افزایش شناخت، خودتنظیمی، اعتماد به نفس، خودکفایی و خودآگاهی زبان‌آموزان می‌شود.

در این راستا، تحلیل گفتمان ون دایک سه

بعد اصلی برای مفهوم گفتمان قائل است که عبارت‌اند از:

- ۱ نحوه کاربرد زبان؛
- ۲ چگونگی برقراری ارتباط میان باورها؛
- ۳ چگونگی تعامل در موقعیت‌های متفاوت اجتماعی (ون دایک، ۱۹۹۸: ۱۷ و ۱۸). گفتمان تنها به گفت‌وگو بین افراد محدود نمی‌شود و ارتباط میان تفکرها، موقعیت‌ها و فرهنگ‌ها را نیز دربرمی‌گیرد. بنابراین، تحلیل الگوهای گفتمانی نوع راهبرد لازم برای کاربرد زبان را نشان می‌دهد، زیرا بیانگر حالت‌های زبان و میزان آگاهی از ارزش‌های اجتماعی، سیاسی و تاریخی در لایه‌های زیرین ارتباطات است.

## آنچه در پژوهش حاضر اهمیت دارد، بررسی الگوهای یادگیری اجتماعی در گفتمان متنی و فرامتنی نمایش‌های منتخب است

## پیشینه پژوهش

مفهوم یادگیری خودنظم‌یافته، به کاربرد خودتنظیمی در مسائل یادگیری، به‌ویژه آن‌گونه از یادگیری اطلاق می‌شود که در بافت کلاس و محیط آموزشی به وقوع می‌پیوندد (سیف و کیان ارثی، ۱۳۸۹: ۹۸). از این دیدگاه محیط آموزشی برای فراگیرندگان اهمیت بسیار دارد، زیرا سازمان‌دهی آموزش، خودآموزی و خودارزایی در شرایط یادگیری معنا پیدا می‌کند (صالحی و فرزاد، ۱۳۸۲: ۲۷۴).

از سوی دیگر، مطالعه حاضر برای تشخیص الگوهای یادگیری اجتماعی در آثار منتخب از تحلیل گفتمان استفاده می‌کند. در واقع، «گفتمان» در این رویکرد شکلی از کاربرد زبان و حرکات نمایشی است که در شرایط زمانی، مکانی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی نقش یک الگوی گفتمانی را بازی می‌کند (رشیدی و زارعی، ۱۳۹۱: ۱۰۰). هدف از تجزیه و تحلیل گفتمانی تعیین الگوهایی است که می‌توانند به شناخت زبان‌آموزان و چگونگی کاربرد زبان در موقعیت‌های گوناگون کمک کنند. لائو و تسو (۲۰۱۶) در کتاب «تدریس شکسپیر برای زبان دوم» معتقدند که شکسپیر تنها یک نمایشنامه‌نویس بزرگ و یا صرفاً یک چهره برجسته فرهنگی در انگلستان به‌شمار نمی‌آید، بلکه آثارش تأثیر بسزایی بر توسعه و غنی‌شدن زبان انگلیسی داشته است. زبان شکسپیر صرفاً برخاسته از قشر متوسط و زبان بومی نیست، بلکه او توانسته است، هزاران واژه جدید از ترکیب زبان لاتین، فرانسوی و انگلیسی بسازد که امروزه به‌کار می‌روند. در عین حال، شکسپیر در دورانی زندگی می‌کرد که نمایش صرفاً جنبه

**لائو و تسو (۲۰۱۶) در کتاب «تدریس شکسپیر برای زبان دوم» معتقدند که شکسپیر تنها یک نمایشنامه‌نویس بزرگ و یا صرفاً یک چهره برجسته فرهنگی در انگلستان به‌شمار نمی‌آید، بلکه آثارش تأثیر بسزایی بر توسعه و غنی‌شدن زبان انگلیسی داشته است**

سرگرمی نداشت و از آن برای تدریس زبان خارجی استفاده می‌شد. بنابراین، کاربرد نمایش‌های شکسپیر در آموزش زبان ریشه عمیقی در فرهنگ و نظام آموزشی انگلستان دارد.

**هیساکا و هاکیینز (۲۰۰۷)**، در کتاب «تدریس شکسپیر و نخستین نمایشنامه‌نویسان مدرن» بر این باورند که نمایش‌های شکسپیر نماد تحول ادبی، تکامل فرهنگی و قابلیت تطابق زبان با زمان هستند. نویسندگان این اثر بر ماهیت مشارکتی نمایش برای ایجاد انگیزه و تعامل میان زبان‌آموزان در یادگیری تأکید دارند. اجرای نمایشی در کلاس، زبان‌آموزان را به بحث درباره مفهوم‌ها، تکرار جمله‌ها، ادای حس و حالت واقعی جمله‌ها، یادگیری واژه‌های جدید و ایفای نقش در گفتار نمایش وامی‌دارد. علاوه بر این، مفهوم‌های مشترک انسانی در نمایش‌های شکسپیر موجب افزایش قابلیت اقتباسی و پویایی ذهن زبان‌آموزان برای تطابق با فرهنگ بومی، تغییر شکل (فرم) اجرا و درونی‌سازی یادگیری می‌شود.

**پیش‌قدم و همکارانش (۲۰۱۳)** به‌شرایط کنونی و آرمانی (ایده‌آل) تدریس و یادگیری زبان انگلیسی در مدرسه‌ها و مؤسسه‌های زبان در ایران می‌پردازند. آن‌ها برای بررسی تأثیر شرایط بر چگونگی یادگیری کیفی، از زبان‌آموزان مؤسسه‌ها و مدرسه‌ها خواستند نظرات خود را درباره شرایط آرمانی تدریس و یادگیری زبان در قالب استعاره با کامل کردن جمله‌های ناتمام بیان کنند. نتایج حاکی از تمایل زبان‌آموزان به شیوه‌های نوین تدریس موقعیتی در مقابل شیوه‌های شناخت‌گرایی است. در مجموع زبان‌آموزان مؤسسه‌ها، از نقطه نظر استفاده از شیوه‌های تدریس و یادگیری، یک گام فراتر از زبان‌آموزان مدرسه‌ها هستند که تأییدی بر دلیل موفقیت بیشتر آن‌هاست.

## روش پژوهش

روش پژوهش نیمه‌تجربی و به صورت «تک‌آزمون انتخاب» بر اساس مدل پژوهشی کرسول و کرسول (۲۰۱۷) بود. شرکت‌کنندگان در این پژوهش، دانشجویان دختر و پسر رشته مترجمی زبان انگلیسی بودند که درس‌های «درآمدی بر ادبیات ۱ و ۲» را

گذرانده و همگن بودند. از میان آن‌ها، به کمک آزمون سطح، ۱۰۶ دانشجو که نمره‌ای بالای یک نمره انحراف معیار نسبت به میانگین را آورده بودند، انتخاب شدند. سپس به روش «تصادفی منظم»، دانشجویان به دو گروه مساوی شاهد و آزمایش تقسیم شدند.

طی ۱۵ جلسه تدریس، گروه آزمایش نحوه تحلیل گفتمان آثار ادبی و یادگیری الگوهای اجتماعی - شناختی را فرا گرفتند، ولی گروه گواه (کنترل) به صورت معمول با روش خواندن و درک مطلب آموزش دیدند. در پایان دوره آموزشی، «آزمون بسندگی خواندن و درک مطلب» با ۵۰ پرسش از مطالب تدریس‌شده برای ۱۰ دانشجو که مشخصات شرکت‌کنندگان را داشتند ولی شرکت‌کننده در پژوهش نبودند، به صورت آزمایشی برگزار شد. در آزمون آزمایشی، نقاط ضعف آزمون و اعتبار و پایایی آن محاسبه شد و پس از اصلاحات، دو مدرس دانشگاه اعتبار محتوایی آن را تأیید کردند. به‌منظور سنجش پایایی آزمون از «روش کودر ریچارسون-۲۱» استفاده شد و پایایی ۸۴ به‌دست آمد که از لحاظ آماری قابل قبول است.

## روش اجرا

**تحلیل گفتمانی در نمایش هملت ماشین** گفتمان متنی در «هملت ماشین»، ابتدا جنبه عاطفی و خودارجاعی دارد. زیرا هاملت به‌صورت اعتراف‌آمیز گذشته خود را روایت می‌کند. به‌تدریج گفتمان از حالت شخصی خارج و متوجه جنبه تاریخی و موقعیت اجتماعی در دنیای امروز می‌شود. تغییر جنبه زبانی به معنای تغییر لحن و مفهوم‌های مورد تأکید اثر است. در عین حال، هملت و اوفیلیا در تک‌گویی‌ها و هم‌گویی‌های (دیالوگ‌های) خود، بیشتر از جمله‌های وصفی و اسنادی برای گذشته و از جمله‌های کنشی برای زمان حال استفاده میکنند تا اثر را به کنشی اجتماعی تبدیل کنند. هر جمله دارای تعبیر خاص خود است؛ چنان‌که جمله‌های وصفی «سکون» و جمله‌های کنشی «اراده برای تغییر و تحول» را نشان می‌دهند. در واقع، شخصیت‌ها به‌دنبال رویکرد ایجاد تحول نسبت به شرایط موجود هستند و گذشته را مبتنی بر سکون

و انفعال قلمداد می‌کنند. ارتباط غیرخطی میان جمله‌ها، تک‌گویی‌ها و هم‌گویی‌ها (دیالوگ‌ها) نشان‌دهندهٔ گفتمان گسسته‌ای است که قصد دارد کنجکاو مخاطب را برای تأمل دربارهٔ فاصله‌های ارتباطی برانگیزد.

### تحلیل گفتمانی در نمایش خنده در لحظه

تحلیل گفتمان نمایش خنده در لحظه اثری فراتر از سرگرمی است که از ارزش‌های صوری و محدودیت زبان در بیان خواستهٔ درونی افراد انتقاد می‌کند. متن نمایش منسجم و مبتنی بر گفتارهایی است که غالباً وجه اسنادی دارند و به توصیف شرایط اجتماعی می‌پردازند. دغدغهٔ اصلی شخصیت‌ها بیان نیازهای شخصی است، اما به تدریج اهمیت وجه ارجاعی یا پیشینهٔ اجتماعی نمایش آشکار می‌شود. از سوی دیگر دیدگاه راوی در این اثر، عینی و بی‌طرفانه است تا به‌طور مستقل از ناخودآگاهی جامعه از اسارت در هنجارها و کلیشه‌های رفتار اجتماعی انتقاد کند. بدین صورت، وجه ادبی یا هنری اثر را نمی‌توان نادیده گرفت، زیرا پیام اصلی نمایش فراتر از سرگرمی، انتقاد از ارزش‌های صوری است که به ناکامی در شناخت و بیان واقعیت درون افراد می‌انجامد.

### یافته‌ها و بحث

تحلیل داده‌ها از طریق «آمار هنجار» و «آزمون تی مستقل» انجام شد. با توجه به انتخاب آزمون‌های پارامتری یا ناپارامتری، از «تحلیل کلوموگرف - سمیرنوف» استفاده شد تا مناسب بودن انتخاب آمار و هنجار بودن داده‌ها مشخص شود. در جدول ۱ تحلیل هنجار بودن داده‌ها آمده است.

جدول ۱. آزمون هنجار بودن داده‌ها (آزمون درک مطلب)

الگوهای یادگیری	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آمار هنجار
انگیزه‌بخشی	بدون نمایش	۵۳	۲۶/۰۰	۷/۰۰	۰/۱۲۳
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۱/۶۹	۵/۶۶	۰/۱۱۱
ایجاد آگاهی	بدون نمایش	۵۳	۳۲/۹۸	۶/۲۲	۰/۱۱۱
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۵/۱۵	۵/۳۳	۰/۰۷۵
مشاهده، تمرکز و تأمل	بدون نمایش	۵۳	۲۹/۹۸	۷/۱۲	۰/۱۶۱
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۶/۳۲	۵/۷۵	۰/۰۸۸
مدل‌بخشی	بدون نمایش	۵۳	۳۱/۱۸	۸/۱۰	۰/۱۵۹
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۴/۳۹	۶/۵۰	۰/۱۱۹
فرهنگ‌شناسی	بدون نمایش فیلم	۵۳	۳۱/۹۴	۴/۷۳	۰/۱۲۸
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۵/۵۸	۶/۲۰	۰/۱۳۶

طبق جدول ۱، آمار هنجار در پنج مؤلفهٔ الگوهای یادگیری از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است و نشان می‌دهد که می‌توان از آمارهای پارامتری، نظیر آزمون تی استفاده کرد. ضمناً بر اساس میانگین نمره‌های آزمون در مؤلفه‌های پنج‌گانه می‌توان گفت بین دو گروه گواه (استفاده نکردن از تحلیل گفتمانی فیلم) و گروه آزمایش (استفاده از تحلیل گفتمانی فیلم) اختلاف وجود دارد. از آنجا که میانگین نمی‌تواند درجهٔ اختلاف معنی‌داری را بین مؤلفه‌ها نشان دهد، از آزمون تی مستقل برای تعیین معنی‌داری اختلاف استفاده شد. نتایج در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. اختلاف دو گروه آزمایش و گواه در آزمون نهایی

الگوهای یادگیری	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقیاس آزادی	درجهٔ معناداری
انگیزه‌بخشی	بدون نمایش	۵۳	۲۶/۰۰	۷/۰۰	۴/۶۰	۱۰۴
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۱/۶۹	۵/۶۶		
ایجاد آگاهی	بدون نمایش	۵۳	۳۲/۹۸	۶/۲۲	۱/۹۲	۱۰۴
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۵/۱۵	۵/۳۳		
مشاهده، تمرکز و تأمل	بدون نمایش	۵۳	۲۹/۹۸	۷/۱۲	۵/۰۳	۱۰۴
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۶/۳۲	۵/۷۵		
مدل‌بخشی	بدون نمایش	۵۳	۳۱/۱۸	۸/۱۰	۲/۲۴	۱۰۴
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۴/۳۹	۶/۵۰		
فرهنگ‌شناسی	بدون نمایش فیلم	۵۳	۳۱/۹۴	۴/۷۳	۳/۷۷	۱۰۴
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۵/۵۸	۵/۲۰		

جدول ۲ نشان می‌دهد که در مؤلفه‌های پنج‌گانه بین دو گروه آزمایش و گواه اختلاف معناداری دیده می‌شود. البته به استثنای مؤلفهٔ ایجاد آگاهی که با اختلاف اندکی (۰/۰۵۷) با این دو گروه، اختلاف معنی‌داری محسوب نمی‌شود. اگرچه میانگین گروه آزمایش بالاتر از گروه گواه است، ولی به آن اندازه نیست که معنادار باشد. دیگر نتایج نشان می‌دهند که گروه آزمایش موفق‌تر عمل کرده است و تدریس ادبیات به همراه فیلم و نمایش، در درک دانشجویان درس‌های ادبیات انگلیسی مؤثر است. این امر به‌خصوص زمانی موفق است که با تحلیل گفتمان نیز همراه باشد.

آموزش تحلیلی با توجه به گفتمان هر دو نمایش نشان داد که دیدن فیلم و در کنار آن، تحلیل مدرس از وقایع درون نمایش، می‌تواند موجب بالارفتن فهم و درک دانشجویان شود. در خصوص ایجاد آگاهی هم میانگین نمرهٔ گروهٔ آزمایش بالاتر بوده است که آن را هم می‌توان موفقیت‌آمیز تلقی کرد. تحلیل گفتمان مؤثر که در دو نمایش به‌کار گرفته شد، در ادامه آورده می‌شود.

این دو نمایش گفتمان جذابی را برای زبان‌آموزان از دو جنبهٔ متنی و فرامتنی فراهم کردند. زبان و رفتار بازیگران، زبان‌آموز را به تأمل دربارهٔ الگوهای اجتماعی و شکستن



مانع‌های بازدارنده از بیان نظرات شخصی وامی‌دارد تا در نهایت تعامل و مشارکت مخاطب در اجرای نمایش میسر شود. در این راستا، انتخاب آثار اقتباس‌شده از نمایش‌های شکسپیر، فراتر از جنبه اعتبار و شهرت، به دلیل وجود بحث‌های عمیق انسانی و اجتماعی، از قابلیت بالایی برای درگیرکردن ذهن مخاطب برخوردارند. این آثار زبان سخت و قدیمی و شکل طولانی نمایش‌های دوران شکسپیر را به زبان مدرن و شکل کوتاه اجرا می‌کنند که با درک امروزی زبان‌آموز هم‌خوانی بیشتری دارد (دیویس، ۱۹۹۰: ۸۹). تشخیص و استخراج الگوهای یادگیری اجتماعی در متن و فرامتن آثار منتخب، مبتنی بر تحلیل گفتمان آموزشی است. ابتدا کاربرد طبیعی زبان در واحدهای بزرگ‌تر مورد بررسی قرار می‌گیرد. سپس تحلیل گفتمان ویژگی‌های روان‌شناختی و اجتماعی سخن‌گویان زبان را مد نظر قرار می‌دهد. تحلیل متنی بر توصیف ساختارها در سطح‌های متفاوت تأکید دارد، اما تحلیل فرامتنی توصیف‌های ساختاری را به مشخصه‌های گوناگون، همچون فرایندهای بازنمایی ادراکی و عامل‌های (فاکتورهای) اجتماعی مرتبط می‌سازد (ون دایک، ۱۹۸۸: ۲۵).

به طور کلی وجه زبانی غالب در هاملت ماشین متوجه گفتمان ادبی و بازگشایی مفهوم‌های مستتر در کلام است، اما جنبه ارجاعی و کوششی آن نیز قابل توجه است. ماهیت زبان مجازی و مبتنی بر استعاره است. چنان‌که این اثر سعی ندارد تا پیام صریح یا ایدئولوژی خاصی را به ذهن مخاطب القا یا تحمیل کند، بلکه هدفش فعال‌سازی مخاطب برای شناخت بیشتر روابط قدرت و شرایط اجتماعی است. شخصیت‌های اصلی مخاطب را دعوت می‌کنند با نگاه عمیق و انتقادی به جامعه و روابط اجتماعی بنگرد. بدین صورت، گفتمان نمایش بر سه محور زبان ادبی، بافت متنی (یا شرایط اجتماعی) و تحریک مخاطب برای خودارزیابی استوار است (پیرانی، ۱۴۰۰). تحلیل گفتمان فرامتنی در «هملت ماشین» نیز بر شناخت و تلاش برای ایجاد خودآگاهی در مخاطب تأکید دارد. نمایش «هملت ماشین» دارای آن‌گونه گفتمان و قابلیت‌های اجرایی است که با الگوهای یادگیری اجتماعی در آموزش زبان سازگاری دارند. مشارکت مخاطب در گفتمان نمایش، با فعال‌سازی فرایندهای ذهنی در زبان‌آموزان ارتباط معنی‌داری نشان می‌دهد. فراگیرندگان با دیدن این اثر در موقعیت واقعی قرار می‌گیرند و با فرهنگ و لایه‌های زیرین زبان مقصد، همچون لزوم بیان تفاوت‌های فردی، هنجارشکنی در قالب‌های زندگی ماشینی، و توانایی زبان در رفع سلطه آشنا می‌شوند. هملت و اوفیلیا در این اثر الگوهای گفتاری هستند و دغدغه‌های فرهنگی و نحوه زندگی انسان مدرن را مورد بحث قرار می‌دهند. بنابراین، کاربرد هدفمند این اثر به انحای گوناگون، همچون تماشا و یا ایفای نقش داوطلبانه قطعاتی از آن در کلاس درس، موجب یادگیری فعال زبان‌آموزان می‌شود.

**مشارکت مخاطب در گفتمان نمایش هملت ماشین، با فعال‌سازی فرایندهای ذهنی در زبان‌آموزان ارتباط معنی‌داری نشان می‌دهد. فراگیرندگان با دیدن این اثر در موقعیت واقعی قرار می‌گیرند و با فرهنگ و لایه‌های زیرین زبان مقصد، همچون لزوم بیان تفاوت‌های فردی، هنجارشکنی در قالب‌های زندگی ماشینی، و توانایی زبان در رفع سلطه آشنا می‌شوند.**

"do sit down"

"she would leave no stone unturned"

تأمل بر مفهوما و آشنایی با آهنگ کلام، شناخت زبان‌آموز را از زبان مقصد ارتقا می‌بخشد. سوم، مشاهده چیدمان صحنه، لباس بازیگران و فضای کمدی موجب افزایش انگیزه، شادابی و پاسخ‌های هیجانی فراگیرندگان زبان انگلیسی می‌شود.

### نتیجه‌گیری

تحلیل گفتمان آثار منتخب وجود الگوهای گفتمان را نشان می‌دهد؛ الگوهایی که می‌توانند به افزایش شناخت و خودتنظیمی زبان‌آموز در فرایند یادگیری زبان خارجی کمک کنند. جمله‌ها، واژه‌ها و موضوع‌های مورد بحث در این آثار، زبان‌آموز را به تأمل و تفسیر کنش‌ها وامی‌دارد. در واقع جنبه غالب زبان، کارکرد هنری یا ادبی است که کنش‌آفرین و مستقل از عواطف و احساسات نویسنده، یک موضوع اجتماعی را به‌طور مستقل به بحث می‌گذارد. حالت‌ها، گفتار و رفتار بازیگران از موقعیت‌های زمانی و مکانی‌ای حکایت دارند که دارای سطح روزمرگی و عمق استعاری هستند. بنابراین، زبان انتقال‌دهنده یک پیام معین و صرف نیست، بلکه هم‌زمان با کارکرد کوششی، مخاطب را به تفسیر و شرکت در گفتمان اجتماعی دعوت می‌کند.

بررسی الگوهای یادگیری زبان انگلیسی در دو نمایش «هملت ماشین» و «خنده در لحظه» نشان داد، این آثار از قابلیت فعال‌سازی راهبردهای یادگیری در زبان‌آموزان برخوردارند. کاربرد این نمایش‌ها به شکل‌های متفاوت، همچون تماشای همراه با تحلیل و یا نمایش فیلم به صورت تکرار مبتنی بر شناخت فرهنگ مقصد، سبب افزایش درک و خودتنظیمی یادگیری زبان‌آموزان می‌شود. آشنایی زبان‌آموزان با الگوهای رفتار اجتماعی، افزایش آگاهی و درگیر شدن ذهن آن‌ها در تحلیل زبان و حرکت‌های ارتباطی می‌انجامد.

طبق تحلیل گفتمان در نمایش «هملت ماشین»، زبان و حرکت‌های این اثر مخاطب را به تأمل درباره ارزش‌های رایج در دنیای غرب وامی‌دارد. زبان مجازی در این اثر نیز شناخت مخاطب را از شرایط اجتماعی افزایش می‌دهد، چنان‌که هملت نماد روشن‌فکری و اسارت انسان در زندگی ماشینی غرب است.

همچنین، تحلیل گفتمان نمایش «خنده در لحظه» نشان‌دهنده وجود الگوهای یادگیری اجتماعی درباره نقد ارزش‌های صوری و تمایلات زودگذر در جامعه مدرن انگلستان است.

زبان طنزآمیز شخصیت‌ها در گفت‌وگو با یکدیگر، ارزش‌های

تحلیل گفتمان یا اجرای این نمایش در کلاس، مبتنی بر فن‌های متعددی است که با راهبردهای یادگیری در آموزش زبان هم‌خوانی دارد. نخست، حرکت‌های نمایشی کاراندام‌شناسانه (فیزیولوژیکال) ذهن زبان‌آموز را برای به‌خاطر سپردن واژگان، اصطلاح‌ها و ساختارها فعال می‌کند (نوپر، ۱۹۷۵: ۳۱۶). دوم، مشاهده صحنه‌آرایی، لباس بازیگران و نبود فاصله میان بازیگر و مخاطب در این اثر پسانمایشی (پس‌ادراماتیک)، سبب ایجاد انگیزه می‌شود. در واقع کاربرد تک‌گویی‌ها با تأکید بر واژگان، استعاره‌ها و اصطلاحاتی مانند:

«I dig the clock which was my heart»

موجب تأمل و تمرکز بیشتر زبان‌آموز هنگام یادگیری می‌شود. دیدن یا اجرای بخش‌هایی از نمایش به ناچار مخاطب یا زبان‌آموز را در محیط تعاملی قرار می‌دهد تا کیفیت و سرعت آموزش افزایش پیدا کند (هیساکا و هاپکینز، ۲۰۰۷: ۱۴۶).

سبک غالب در نمایش «خنده در لحظه کمدی» حالت‌هاست؛ چنان‌که بیشتر شخصیت‌ها دارای نقش کلیشه‌ای و دیدگاه عامیانه هستند. اما نقش بازیگر اصلی فراتر از بیان حالت‌های عاطفی است. گفتمان‌گری مبتنی بر استعاره و تضاد است، زیرا او با تأکید بر مفهوم واژگانی مانند «خنده» و «لحظه» سعی دارد طرفدارانش را متوجه گذرا بودن ظواهر زندگی کند. تحلیل گفتمان فرامتنی در نمایش «خنده در لحظه» نیز نشان‌دهنده وجود مفهوم‌های انتقادی‌آمیز پشت حرکت‌های نمایشی اغراق‌آمیز و کلیشه‌ای است.

شخصیت‌ها گفت‌وگوهای خود را طوری اجرا می‌کنند که مخاطب متوجه تضاد در گفتمان نمایش می‌شود. علاوه بر این، تقلیل گفتمان زنان به حرکت‌ها و سخنان تنها جنبه سرگرمی ندارد، بلکه به استفاده ابزاری از آن‌ها در جامعه‌ای با ارزش‌های صوری طعنه می‌زند. بدین‌صورت، نمایش خنده در لحظه دارای الگوهای یادگیری اجتماعی است که می‌توانند بر اساس راهبردهای یادگیری، مورد استفاده زبان‌آموزان

قرار گیرند. فراگیرندگان با مشاهده زندگی یک بازیگر و ناکامی او در بیان واقعیت درونش، به پیچیدگی‌های زبان در روابط اجتماعی پی می‌برند.

همچنین، اجرای نمایش خنده در لحظه در کلاس درس همراه با فن‌های (تکنیک‌های) متعدد صورت می‌پذیرد که به یادگیری فعال زبان‌آموزان کمک می‌کند. نخست، تکرار گفت‌وگوها براساس شناخت شخصی و اجتماعی، زبان‌آموز را در موقعیت تعاملی قرار می‌دهد تا سرعت و کیفیت آموزش افزایش پیدا کند (سیف، ۲۰۱۹: ۲۳). دوم، کاربرد اصطلاحات و استعاره‌ها مانند:

**تحلیل گفتمان نمایش  
به صورت دیداری موجب  
تأکید بر مشاهده و  
شناخت الگوهای  
رفتار اجتماعی در زبان  
مقصد می‌شود و سپس  
زبان‌آموزان آن‌ها را  
برای خودتنظیمی در  
یادگیری به کار می‌برند.**





روزمره را مورد انتقاد قرار می‌دهد و مخاطب را به شرکت در یک گفتمان انتقادی-اجتماعی وادار می‌کند. شناخت الگوهای اجتماعی و سپس مطابقت آن با لحن و ساختارهای زبانی مناسب، محرک زبان‌آموز برای تأمل بر کاربرد فرامتنی زبان به منظور رفع سوء تفاهم میان واقعیت و برداشت عوام از ذهنیت افراد است.

بنابراین، شناخت الگوهای یادگیری زبان انگلیسی در اجرای آثار منتخب در کلاس و کاربرد آن‌ها برای زبان‌آموزان با شیوه گفتمان در کاربرد زبان مطابقت نشان می‌دهد. تحلیل گفتمان نمایش به صورت دیداری موجب تأکید بر مشاهده و شناخت الگوهای رفتار اجتماعی در زبان مقصد می‌شود و سپس زبان‌آموزان آن‌ها را برای خودتنظیمی در یادگیری به کار می‌برند. فراگیرندگان با قرار گرفتن در گفتمان نمایشی، به مقایسه خود با شخصیت‌ها، تکرار و تغییر هم‌گویی‌ها (دیالوگ‌ها) و تک‌گویی‌ها بر اساس شرایط خود دست می‌زنند. در نتیجه نمایش از حالت تقلیدی خارج و به یک گفتمان خودآگاهانه تبدیل می‌شود. بدین صورت می‌توان از نمایش به عنوان ابزاری برای نظارت زبان‌آموز بر فرایند تولید زبان خود و شخصی‌سازی شرایط یادگیری استفاده کرد.

#### پی‌نوشت‌ها

1. Hamletmachine
2. Present Laughter in the Moment
3. Reciprocal determinism
4. Discourse
5. Properties
6. Context
7. Farce

#### منابع

- خضریو، سیما (۱۳۹۰). «آموزش راهبردهای شناختی: بهبود مهارت خواندن و درک مطلب در زبان انگلیسی». نشریه آموزش مهارت‌های زبان، دوره سوم، شماره ۴.
- رشیدی، ناصر و زارعی، مریم (۱۳۹۱). «تحلیل انتقادی گفتمان کتاب Reader's Choice براساس چارچوب هاج و کرس». نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، دوره شانزدهم، شماره ۲۶.
- سیف، علی اکبر و کیان ارثی، فرحناز (۱۳۸۹). «نورون‌های آینه‌ای و یادگیری مشاهده‌ای». فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی، دوره ششم، شماره ۹.
- صالحی، رضا و ولی‌اله، فرزاد (۱۳۸۲). «مطالعه رابطه‌ی فراشناخت و ادراک یادگیری با عملکرد یادگیری زبان انگلیسی». مجله روان‌شناسی، دوره هفتم، شماره ۳.
- پیرانی، منصور (۱۴۰۰). «نقد تطبیقی شعر سگ‌ها و گرگ‌ها» از مهدی اخوان ثالث و شاندر پتوفی». مجله پژوهش ادبیات معاصر جهان، دوره بیست و ششم، شماره ۲.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Davies, P. (1990). The use of drama in English language teaching. *TESL Canada Journal*, 87-99.
- Hiscock, A., & Hopkins, L. (Eds.). (2007). *Teaching Shakespeare and early modern dramatists*. Palgrave Macmillan.

- Kneupper, C. W. (1975). Language and thought: Rhetorical implications. *ETC: A Review of General Semantics*, 305-316.
- Lau, L. C. M., & Tso, W. B. A. (2016). *Teaching Shakespeare to ESL students*. Springer Singapore.
- Pishkadam, R., Hosseini Fatemi, A., Askarzadeh Targhabe, R., & Navari, S. (2013). Qualitative analysis of metaphor and language learning opportunities. *Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 77-108.
- Seif, A. A., & Kian Ersi, F. (2019) Mirror neurons and observational learning. *Educational Psychology Quarterly*, 19(6), 89-114.
- Van Dijk, T. (1988). *News as discourse*. Lawrence Erlbaum Associates.



رضا خیرآبادی  
دانشیار سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی  
rezakheirabadi@gmail.com  
معصومه خیرآبادی  
دکترای زبان‌شناسی همگانی

# مروری بر نظریهٔ امپریالیسم زبانی؛ خاستگاه و تبعات آن

## مقدمه

زبان انگلیسی در جهان امروز مهم‌ترین و پرکاربردترین زبان بین‌المللی محسوب می‌شود. زبانی که تا حدود دو قرن پیش، تنها زبان کشور بریتانیا و برخی کشورهای پیرامون آن بود، در سالیان اخیر و به‌ویژه پس از آغاز سدهٔ بیستم میلادی، به پرنفوذترین زبان در عرصهٔ جهانی تبدیل شده است. بروز و ظهور فناوری‌های نوینی مانند شبکهٔ جهانی اینترنت نیز نه تنها از این تأثیرگذاری نکاست که بر آن افزود و در نتیجه سهم این زبان در جهان امروز با هیچ زبان دیگری، از جمله فرانسه و آلمانی، به‌لحاظ گسترهٔ کاربردی قابل قیاس نیست.

با این حال، گسترش بی‌بدیل نقش زبان انگلیسی در مناسبات جهانی، تبعات متعدد و موافقان و مخالفان بسیاری داشته است. موافقان این امر، نقش میانجی بودن این زبان را برجسته می‌کنند و معتقدند در دنیای جهانی‌شدهٔ امروز، نیاز به یک زبان به معنای واقعی بین‌المللی محسوس و حتی الزامی است.

انگلیسی توانسته است این نقش را ایفا کند. برخی نیز زبان انگلیسی و گسترش جهانی آن را موضوعی خنثا می‌دانند و می‌گویند هر زبانی می‌توانست به شکل بالقوه این نقش میانجیگری را ایفا کند.

در کنار این دیدگاه‌های خوش‌بینانه و خنثا، برخی صاحب‌نظران نقش زبان انگلیسی را عاملی برای تهدید و نفوذ در کشورهای در حال توسعه می‌دانند. از نظر ایشان، بسیار خوش‌بینانه است که گمان کنیم ایالات متحدهٔ آمریکا و بریتانیا، به‌عنوان کشورهای سابقهٔ استعمار سایر کشورهای جهان، سالانه میلیاردها دلار هزینهٔ ترویج

و آموزش زبان انگلیسی در جهان می‌کنند بدون اینکه هیچ نیت استعماری و سلطه‌گرانه‌ای داشته باشند. از دید زبان‌شناسان انتقادی، هیچ متنی عاری از ایدئولوژی نیست و کتاب‌های درسی و شیوه‌های تدریس زبان انگلیسی که توسط نهادهایی مانند «شورای فرهنگی بریتانیا» در سراسر دنیا تولید و هدایت می‌شوند، محمل مناسبی برای گسترش هژمونی غربی هستند. این دیدگاه‌های انتقادی به آموزش زبان، به‌ویژه توسط زبان‌شناسی بریتانیایی، رابرت فیلیپسون، با نظریهٔ معروف «امپریالیسم زبانی» مطرح شد و شهرت یافت.

فیلیپسون و پیروانش، در امتداد «نظریهٔ هژمونیک» گرامشی<sup>۱</sup> (۱۹۷۱) و نظریهٔ «امپریالیسم ساختاری و هژمونی فرهنگی» مورد اشارهٔ یوهان گالتانگ<sup>۲</sup> (۱۹۸۰)، به امپریالیسم زبانی هم به‌عنوان یکی از جلوه‌های امپریالیسم نرم و فرهنگی اشاره می‌کنند و مصداق‌های مهمی برای آن بر می‌شمارند.

امپریالیسم زبانی را به اختصار می‌توان تحمیل یک زبان به گویشوران سایر زبان‌ها دانست که با اسامی و عنوان‌های دیگری همچون سلطهٔ زبانی، سیطرهٔ زبانی و ناسیونالیسم زبانی هم شناخته می‌شود. هرچند این تحمیل و سیطرهٔ زبانی در قرن‌های گوناگون مصداق‌های متفاوتی داشته است، اما در جهان امروز و با سیطرهٔ وسیع زبان انگلیسی بر روابط بین‌المللی در سطوح متفاوت، مصداق بارز آن را می‌توان زبان انگلیسی دانست.

در این مقاله به اختصار به نظریهٔ امپریالیسم زبانی، خاستگاه و تبعات آن، عمدتاً آن‌گونه که در آثار متفکران اصلی این نظریه به‌ویژه فیلیپسون و پیروان او بازتاب داشته است، می‌پردازیم.

**در کنار این دیدگاه‌های خوش‌بینانه و خنثا، برخی صاحب‌نظران نقش زبان انگلیسی را عاملی برای تهدید و نفوذ در کشورهای در حال توسعه می‌دانند**

## طرح موضوع

زبان اصلی‌ترین رسانه ارتباطی بشر است. با گسترش پدیده جهانی‌شدن و درهم‌آمیختگی مرزهای بینا فرهنگی و سیاسی-اقتصادی جهان، نیاز به یک زبان میانجی و واسطه، به منظور ایجاد ارتباط بین ملیت‌های متفاوت، بیش از پیش احساس می‌شود.

از منظر تاریخی، زبان انگلیسی ابتدا تنها زبان مردم شبه جزیره انگلستان بود که بعدها با گسترش امپراتوری بریتانیا، در نقاط متفاوت جهان، از استرالیا و نیوزیلند گرفته تا هند، آمریکا و کانادا گسترش یافت. اهمیت جایگاه این زبان، پس از جنگ جهانی دوم و پیروزی متفقین، در جهان گسترش چشمگیری یافت و امروزه از این زبان به عنوان مهم‌ترین زبان بین‌المللی جهان یاد می‌شود که در تمامی عرصه‌های اقتصادی، سیاسی و علمی-فرهنگی حضور برجسته و تعیین‌کننده‌ای دارد. هرچند زبان چینی استاندارد یا «مندرین» از نظر تعداد سخنوران میلیاردی خود، بیشترین تعداد گویشوران بومی را بین چند صد زبان مطرح دنیا داراست و زبان اسپانیایی نیز بیشترین تعداد کشورهای دارای یک زبان رسمی خاص را به خود اختصاص داده است، اما زبان انگلیسی در جهان امروز بیشترین ضریب تأثیر را در فضای تعاملات اقتصادی، سیاسی، علمی، رسانه‌ای و حتی سرگرمی‌آفرینی داراست و به عنوان مطرح‌ترین زبان بین‌المللی و زبان نخست فضای مجازی شناخته می‌شود. این زبان در حال حاضر بیشترین تعداد فراگیرندگان زبان دوم یا زبان خارجی را به خود اختصاص داده و زبان رسمی یا یکی از زبان‌های رسمی حدود ۶۰ کشور در جهان است.

علاوه بر مدل‌هایی که برای تبیین چگونگی و دلایل گسترش زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی مطرح شده، اسپالسکی در کتاب معروف «سیاست زبانی» (۲۰۰۴)، به بررسی ویژگی‌های زبان‌هایی می‌پردازد که توانسته‌اند به فراگیری جهانی دست پیدا کنند. وی معتقد است که زبان‌های عربی، یونانی

و لاتین، زبان‌هایی بودند که توانستند پس از فروپاشی امپراتوری‌هایشان کماکان پابرجا بمانند؛ چرا که چهار ویژگی مشترک داشتند:

۱. گسترش و تبدیل به زبان حکومت از طریق استیلای نظامی؛
  ۲. استمرار استیلای امپراتوری به مدت چند قرن؛
  ۳. ایفای نقش زبان میانجی در مناطق چند زبانه؛
  ۴. معرفی این زبان‌ها به عنوان ابزاری برای کسب انتفاع مادی در امپراتوری‌های مربوطه.
- زبان انگلیسی در بیشتر کشورهای تحت استیلای

امپراتوری بریتانیا چنین وضعیتی دارد و با وجود فروپاشی استعمار فیزیکی و رسمی انگلستان در این کشورها، نفوذ این زبان کماکان حفظ شده است. مثلاً در کشوری مانند هندوستان که با مبارزات فراوان توانست به استقلال سیاسی از بریتانیا دست یابد، زبان انگلیسی هنوز به یکی از زبان‌های رسمی این کشور محسوب می‌شود و دانستن آن مزیت‌های اقتصادی و اجتماعی دارد.

## امپریالیسم زبانی؛ تبعیض و نابرابری زبانی

افرادی مانند کاناکاراجا<sup>۳</sup>، اسکاتناب<sup>۴</sup> - کانگاس<sup>۴</sup> و فیلیپسون<sup>۵</sup>، در تحلیل‌های خود پدیده‌ای به نام تبعیض زبانی را مطرح کرده‌اند و معتقدند آن‌سان که در تبعیض نژادی یا جنسیتی، یک نژاد یا یک جنسیت به شیوه‌ای عامدانه و نظام‌مند تخریب می‌شود، در فرایند تبعیض زبانی هم، زبان‌های محلی و بومی توسط زبان غالب کم‌رنگ می‌شوند و در حاشیه قرار می‌گیرند. توجه بیش از حد به زبان غالب و تفوق‌دادن آن بر زبان‌های محلی باعث می‌شود که زبان‌های بزرگ‌تر و قدرتمندتر بتوانند زبان‌های کوچک‌تر و ضعیف‌تر را کنار بزنند.

افرادی چون فیلیپسون معتقد هستند که گسترش شدید زبان انگلیسی در قرن بیستم محصول چنین فرایند تبعیض زبانی است که گاه از آن حتی با عنوان «نسل‌کشی زبانی»<sup>۶</sup> هم یاد می‌شود. در کنار برخی افراد مانند وارداف<sup>۷</sup> (۱۹۸۷) و گرادول<sup>۸</sup> که معتقد به خنثابودن نقش و اثر زبان انگلیسی در عرصه جهانی هستند و بر این باورند که فراگیرندگان

زبان انگلیسی باید گرفتن این زبان در معرض هیچ ارزش (یا انتقال) فرهنگی خاصی قرار نمی‌گیرند، در دهه‌های اخیر نظریه‌ای به نام نظریه «امپریالیسم زبانی»<sup>۹</sup> توسط فیلیپسون و هم‌فکرانش اشاعه یافته است که به ویژه با چاپ کتابی به همین نام از فیلیپسون در سال ۱۹۹۲ گسترش قابل توجهی یافت و به بحث‌های جدی پیرامون سیاست‌گذاری زبانی و شیوه آموزش زبان انگلیسی در نظام‌های

آموزشی کشورها منجر شد. این نظریه که توجهی خاص به دو مقوله «قدرت»<sup>۱۰</sup> و «نابرابری»<sup>۱۱</sup> دارد، به طور خاص در حوزه سیاست زبانی، برنامه‌ریزی زبانی و آموزش زبان انگلیسی، توجه بسیاری از صاحب‌نظران و زبان‌شناسان کاربردی را به خود معطوف کرده است.

به باور فیلیپسون، امپریالیسم زبانی در دنیایی که در معرض پدیده جهانی‌شدن است، لاجرم تداعی‌کننده گسترش فزاینده زبان انگلیسی در حوزه‌های متفاوت تعامل انسانی، از جمله رسانه، آموزش، سیاست و علم است. این نفوذ گسترده

**به باور فیلیپسون،  
امپریالیسم زبانی در  
دنیایی که در معرض پدیده  
جهانی‌شدن است، لاجرم  
تداعی‌کننده گسترش فزاینده  
زبان انگلیسی در حوزه‌های  
متفاوت تعامل انسانی،  
از جمله رسانه، آموزش،  
سیاست و علم است**

نحوی کنترل‌کننده جریان دانش در کشورهای حاشیه در راستای خواست و رویکرد کشورهای حلقه مرکز است) همراه شده است.

### آگاهی زبانی در برابر امپریالیسم زبانی

پس از نکات گفته‌شده پیرامون امپریالیسم زبانی، اکنون می‌توان این پرسش را مطرح کرد که: راه درست مواجهه با این پدیده چیست؟ آیا می‌توان زبان انگلیسی و مزایای دانستن آن را نادیده گرفت. یا اینکه به نفع بهره‌مندی از مزایای این مهارت، چشم خود را بر تهدیدات و زیان‌های این استیلای فرهنگی بست؟ قطعاً هیچ‌کدام از این گزینه‌ها نمی‌تواند پاسخ مناسبی به پرسش طرح‌شده به‌ویژه در این جهان به‌هم‌پیوسته تلقی شود.

بی‌شک نمی‌توان نقش زبان انگلیسی را در تعاملات بین‌المللی جهان حاضر انکار کرده قطعاً برای حفظ منافع فردی و ملی در بسیاری از سطوح، نیازمند آموزش این زبان به شیوه‌های مؤثر و نظام‌مند هستیم. اما این امر نباید به معنای تسلیم سایر زبان‌های جهان در برابر یک زبان خاص باشد و به فرهنگ و هویت ملی فراگیرندگان یک زبان خارجی خاص خدشه وارد کند. زبان‌های جهان رنگین‌کمانی از طیف‌های متفاوت هستند که هر یک به خودی خود ارزش‌های انسانی، زبانی و هویتی غیرقابل‌انکار دارند و ترویج یک زبان به هر دلیل و انگیزه‌ای، نباید سبب فراموشی و نسل‌کشی دیگر زبان‌ها شود. به عبارت دیگر، رسیدن به این آگاهی زبانی حائز اهمیت است که تمامی زبان‌های جهان، جدا از تعداد گویشوران‌شان، نظام منسجم و کارآمد انتقال افکار و احساسات هستند و هیچ زبانی بر زبان دیگر برتری و تفوق ندارد. همچنین زبان نباید بستری برای اعمال سلطه و استعمار فراهم آورد.

در این بین نقش مدرسان و دبیران زبان خارجی به طور ویژه، برجسته و چشمگیر است؛ چرا که باید ضمن علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به فراگیری یک زبان بین‌المللی، اهمیت جایگاه و نقش زبان‌های ملی را شرح دهند و حس افتخار به زبان و هویت ملی را در دانش‌آموزان خود تقویت کنند. در بخش مربوط به حوزه زبان‌های خارجی «سند برنامه درسی ملی» هم بر این آگاهی زبانی و توجه به هویت ملی و بومی فراگیرندگان، در قالب رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه، تأکیدات درخور توجهی انجام شده است. آموزش زبان‌های خارجی باید از دایره تنگ نظریه‌ها، رویکردها و روش‌های تدوین شده در جهان فراتر رود و بستری برای تقویت فرهنگ ملی، و باورها و ارزش‌های خودی در نظر گرفته شود. رویکرد آموزش زبان‌های خارجی، رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه است. در سطوح آغازین آموزش، محتوای آموزشی پیرامون موضوع‌های بومی و نیازهای یادگیرنده، چون بهداشت

عمدتاً محصول سیاست زبانی هدفمند و هوشیارانه کشورهای موسوم به «کشورهای حلقه مرکز» (یعنی به طور خاص ایالات متحده و بریتانیا) با هدف گسترش و استیلای آن در دیگر جوامع موسوم به «کشورهای حاشیه» است.

**فیلیپسون** متأثر از نظریه امپریالیسم ساختاری **یوهان گالتانگ** که شش نوع امپریالیسم درهم‌تنیده، یعنی امپریالیسم‌های اقتصادی، سیاسی، نظامی، ارتباطی، فرهنگی و اجتماعی قائل است، به طرح امپریالیسم زبانی به مثابه نوعی از امپریالیسم می‌پردازد که در دنیای جهانی‌شده امروز در سطحی کلان بیش از پیش در خصوص زبان انگلیسی موضوعیت یافته است. وی باور دارد که امپریالیسم زبانی در کنار امپریالیسم فرهنگی و زیرمغول‌هایی چون امپریالیسم خبری و امپریالیسم آموزشی، در روند به حاشیه رفتن دیگر زبان‌های متعلق به گفتمان‌های ضعیف‌تر نقش بسزایی دارد. این پدیده خود به تضعیف هویت‌های گروهی و قومی متعلق به گفتمان‌های ضعیف‌تر می‌انجامد.

**فیلیپسون** (۱۹۹۲ و ۲۰۰۹)، با تأکید بر این

نکته که به‌طور کلی نظریه امپریالیسم زبانی در پی پاسخ به چگونگی و چرایی استیلای یک زبان در گستره‌های جهانی است، سعی دارد چنین استیلائی را در چارچوب بنیان‌هایی نظری و داده‌هایی تجربی معرفی کند. به باور وی در دنیای حاضر و در گستره‌های جهانی، گسترش هوشمندانه زبان انگلیسی، در سایه تلاش‌ها و سیاست‌گذاری‌های کشورهای حلقه مرکز، تأمین‌کننده

منافع و خواسته‌های سیاسی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و ایدئولوژیکی گفتمان غالب غرب است که در راستای همگون‌سازی جهانی فرهنگ، در گام نخست به تضعیف زبان‌های ملی و محلی می‌انجامد، به نحوی هویت ملی و میراث‌های اجتماعی و فرهنگی را تضعیف می‌کند و در نتیجه نوعی وابستگی کشورهای حاشیه را به همراه دارد.

از منظر مبدع این نظریه، امپریالیسم زبانی، به مثابه زیرمغول‌های از امپریالیسم فرهنگی، با امپریالیسم رسانه‌ای (رسانه‌های خبری و نظم جهانی اطلاعات و ارتباطات)، امپریالیسم آموزشی (صدور معیارها و ضوابط آموزشی، تربیت مدرسان، تأمین منابع و کتاب‌های درسی و نیز حمایت نهادها و مؤسسه‌های فرهنگی، سیاسی و اقتصادی، همچون انجمن فرهنگی بریتانیا، سفارتخانه‌ها، بانک جهانی، صندوق بین‌المللی پول و...) و امپریالیسم علمی (اشاعه الگوها و روش‌های علمی مرکز که به

**بی‌شک نمی‌توان نقش زبان انگلیسی را در تعاملات بین‌المللی جهان حاضر انکار کرد. قطعاً برای حفظ منافع فردی و ملی در بسیاری از سطوح، نیازمند آموزش این زبان به شیوه‌های مؤثر و نظام‌مند هستیم**

# English

و سلامت، زندگی روزمره، محیط اطراف و ارزش‌ها و فرهنگ جامعه، در قالب‌های جذاب انتخاب و سازمان‌دهی می‌شوند و در سطوح بالاتر انتخاب و سازمان‌دهی محتوای این حوزه به سمت کارکردهای فرهنگی، علمی، اقتصادی، سیاسی و ... متناسب با متون آموزشی سایر حوزه‌های یادگیری و در جهت تعمیق آن آموزش‌ها خواهد بود. در پایان دوره دوم متوسطه، مترجمان باید توانایی خواندن و درک متون ساده تخصصی را کسب کرده باشند (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران). سازوکارها و روش‌های تحقق این مهم، خود موضوعی است که طرح آن مجال دیگری می‌طلبد. اما تقویت آگاهی زبانی و نفاذ آن در فراگیرندگان می‌تواند سازوکار مناسبی برای خنثاکردن تهدیدات این استیلای فرهنگی در قالب آموزش زبان‌های خارجی باشد.

## پی‌نوشت‌ها

1. Gramsci
2. Galtung
3. Canagarajah
4. Skutnabb-Kangas
5. Phillipson
6. Linguistic Genocide
7. Wardaugh
8. Graddol
9. Linguistic Imperialism
10. Power
11. Inequality

## منابع

- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge university press.
- Galtung, J. (1980). *The true worlds: A transnational perspective*. Free Press
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. Lawrence and Wishart.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2012). *Linguistic imperialism alive and kicking*, vol. 13. The Guardian.
- Phillipson, R. (2013). *Linguistic imperialism continued*. New York: Routledge.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge university press.
- Wardhaugh, R. (1987). *Languages in competition*.

مدرسان و دبیران زبان خارجی باید ضمن علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به فراگیری یک زبان بین‌المللی، اهمیت جایگاه و نقش زبان‌های ملی را شرح دهند و حس افتخار به زبان و هویت ملی را در دانش‌آموزان خود تقویت کنند



# The 2024 **ESBB** International TESOL Conference and **KOTESOL** National Conference

- **Venue:** Gwangju National University of Education, Republic of Korea
- **Mode:** On-site and Online
- **Conference Dates:** October 12 & 13, 2024
- **Website:** <https://koreatesol.org/NC2024>

## Plenary and Keynote Speakers

### ■ Charles Browne

“The NGSL Project: Corpus Tools to Help Transcend Borders, Build Bridges, and Make Connections in the 21st Century” Vocabulary

### ■ Roger Nunn

“Crossing Borders: The Importance of Intercultural Translatability”  
Culture & Cross-/ Intercultural Perspectives

### ■ Jack C. Richards

“Connecting with Teachers’ and Learners’ Emotions in the Language Classroom”  
Social Emotional Learning

## Conference Topics

The main themes of the conference are listed below.

- Applied Linguistics / Second Language Acquisition
- Assessment / Testing
- Classroom Management
- Critical Pedagogy/ Perspectives
- Culture & Cross-/ Intercultural Perspectives
- English for Specific or Academic Purposes
- Grammar
- Informal Learning / Affinity Spaces / Communities of Practice
- Listening
- Materials / Course / Curriculum Design

- Multiple Skills
- Reading
- Reflective Teaching Practice
- Research Methodologies & Approaches
- Speaking / Conversation / Pronunciation
- Teacher Education / Professional Development
- Vocabulary
- Writing

## Cartoon



### 8 Key Listening Comprehension Skills

- Recognizing Literal Meaning: Questions about facts, details, or information explicitly stated in the audio story
- Understanding Vocabulary: Questions about the meanings of words as they are used in the context of the audio story
- Making Inferences: Questions asking students to make inferences as they listen to audio stories, interpreting what is said by going beyond the literal meaning
- Identifying Main Idea: Questions asking students to identify the central idea or gist of an audio story
- Determining Purpose: Questions asking students to determine the purpose of an audio story
- Drawing Conclusions: Questions asking students to draw conclusions by synthesizing information in an audio story
- Analyzing Reasoning: Questions asking students to analyze reasoning supporting a claim in an audio story
- Finding Evidence: Questions asking students to identify statements or details in an audio story that provide evidence to support claims or conclusions

## Riddles

- 1. What can you catch but can't throw?
- 2. What has one eye but can't see?
- 3. What appears once in a minute, twice in a moment, but never in a thousand years?
- 4. I can go all around the world but never leave my corner. What am I?
- 5. What has cities but no houses, forests but no trees, and water but no fish?
- 6. What kind of lion never roars?

## Answers

- 6. A dandelion
- 5. A map
- 4. A stamp
- 3. The letter M
- 2. A needle
- 1. Cold

## References

- <https://www.etymonline.com/word/listen>
- <https://kressinc.com/inspirng-quotes-about-listening-and-learning/>
- <https://bookroo.com/quotes/listening>
- <https://rapidbi.com/fun-friday-listening-skills-weekly-office-cartoon-345/>
- <https://blog.listenwise.com/2017/04/8-components-listening/>



**Mina Vakilinejad**  
PhD Candidate,  
Allameh Tabataba'ie University,  
Tehran, Iran.  
minavakilinejad@gmail.com

# Make Your Students All Ears with English Riddles

## Word History

According to The Online Etymology Dictionary, the word "listening" comes from "Old English hlýsnan (Northumbrian lȝsna) 'to listen, hear; attend to, obey' (transitive), from Proto-Germanic hlusinon (source also of Dutch *luisteren*, Old High German *hlosen* 'to listen,' German *lauschen* 'to listen'), from PIE root *kleu-* 'to hear'".

## Quotes

*Bernard Baruch*: "Most of the successful people I've known are the ones who do more listening than talking."

*Doug Larson*: "Wisdom is the reward you get for a lifetime of listening when you'd have preferred to talk."

*Ernest Hemingway*: "When people talk, listen completely. Most people never listen."

*William Shakespeare*: "Listen to many, speak to a few."





Overall, part two of this book is rich with practical examples and activities that teachers can implement in their classrooms.

### Part three: Listening in Other Contexts

This section, encompassing chapter eleven and chapter twelve, explores the application of listening strategies in various contexts such as academic, professional, and everyday settings. The authors provide insights into how listening skills can be transferred and adapted to different situations, enhancing learners' overall communicative competence.

One of the book's major strengths, among many others, is its integration of up-to-date research with practical pedagogy in a reflective way. At the beginning of each chapter an authentic classroom-based scenario on the basis of the subject matter of the chapter is presented which is followed by a set of thought-provoking questions. Moreover, Vandergrift and Goh effectively bridge the gap between theory and practice by providing concrete examples and formative assessment tools. The emphasis on metacognition is particularly innovative, as it encourages learners to take an active role in their listening development, fostering self-regulation and engagement. On the downside, while the book is comprehensive, some readers might find the theoretical discussions dense. Additionally, the focus on metacognition, though beneficial, may require additional training for teachers who are not familiar with these strategies. However, the authors do provide ample support through examples and activities to mitigate this challenge.

In conclusion it is safe to say that *Teaching and Learning Second Language Listening* is a seminal work that offers valuable insights into the teaching and learning of L2 listening. Its strong em-

phasis on metacognitive strategies sets it apart from other texts in the field, making it an essential resource for both educators and researchers. By promoting a deeper understanding of the listening process and providing practical tools for instruction, Vandergrift and Goh have made a significant contribution to the field of language education.

**The main goal of the book is to aid language educators gain profound insights regarding the process of listening, the effect of metacognitive knowledge in L2 listening skill, and more efficient methods of teaching listening.**

#### References

- Vandergrift, L. (2008). Learning strategies for listening comprehension. *Language Learning Strategies in Independent Settings*, 1, 84-102.
- Rost, M. (2002). Listening tasks and language acquisition. In *Memorias del Congreso JALT 2002* (pp. 18-28).
- Newton, J. M., & Nation, I. S. (2020). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.

Teaching and Learning  
Second Language Listening

Metacognition in Action

## Introduction

Listening is believed to be the most important skill in the context of acquiring a second or foreign language, particularly during initial phases of learning (Vandergrift, 2008). It helps learners internalize linguistic rules and paves the way for the development of other language competencies (Rost, 2002). However, the significance of listening is usually overlooked, arguably making it the least studied and the most neglected among the four language skills in educational settings (Newton & Nation, 2020). In addressing this problem and to respond to changes in the teaching of second language (L2) listening, Larry Vandergrift and Christine C. M. Goh co-authored the book *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. It is a comprehensive guide that delves into the intricacies of teaching and learning listening skills in an L2. Published by Routledge in 2012, this book stands out for its strong emphasis on metacognitive strategies, making it a valuable resource for both educators and researchers in the field of applied linguistics.

The main goal of the book is to aid language educators gain profound insights regarding the process of listening, the effect of metacognitive knowledge in L2 listening skill, and more efficient methods of teaching listening. To do so, the authors offer a meticulously crafted examination of listening skills through a metacognitive lens. The book is grounded in extensive research and practical experience and seamlessly integrates theoretical underpinnings with pragmatic applications in a highly accessible manner. The emphasis is on *teaching listening* with the ultimate goal of helping the learners become strategically-driven independent learners who utilize their metacognitive knowledge to improve their language proficiency.

## The Structure of the Book

The book is structured into three main parts.

### Part one: Learning to Listen

This section includes four chapters and starts with an overview of the evolution of teaching L2 listening over the past five decades. It highlights the shift from text-oriented to communication-oriented and finally to learner-oriented instruction. Having provided this overview, the authors argue for a more holistic method of teaching L2 listening with a focus on the process of learning and propose a metacognitive framework to address the shortcomings of previous methods. Chapter Two investigates the process of various listening modes highlighting the role of cognition and knowledge sources in listening process and explains the unique characteristics of interactive listening. In Chapter Three, the authors offer the theoretical underpinnings through which the cognitive processes and concepts associated with listening are integrated into a unified system. The last chapter of this section examines the cognitive and affective variables that determine the success of the listening process.

### Part two: A Metacognitive Approach to Listening

In the second section of this book, the authors explicate how metacognitive knowledge about listening skill can make a difference in learning listening. The key concept through the six chapters of this section is "metacognition in action". Chapter Five focuses on metacognition and its role in individual and collaborative learning. In chapter Six, the authors introduce the sequence of planning, monitoring, problem-solving, and evaluating as an instructional model which draws on learner metacognition. Chapter Seven offers teachers a collection of activities to enhance their students' metacognitive abilities with respect to L2 listening skill and helps them become more self-directed, autonomous learners. The closing three chapters of this section examine how metacognition in action can be incorporated in the bottom-up approach to teaching, tasked-based listening, and project-based extensive listening.



**Babak Dowlati**

Ph.D. candidate, English Language  
Department, Tarbiat Moddares  
University, Tehran, Iran.  
b.dolaty@gmail.com

# Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action



**Authors:** Larry Vandergrift and Christine C. M. Goh  
**Publisher:** Routledge  
**Publication Date:** 2012  
**Number of Pages:** 315 pages  
**Hardback SBN:** 9780203843376

(FLE) en Iran connaît un essor considérable, et l'approche actionnelle s'impose comme une méthodologie privilégiée. Cependant, l'exploitation des fichiers audio dans ce cadre pédagogique pose des défis et nécessite une réflexion approfondie.

L'analyse d'observations en classe révèle des lacunes dans la mise en œuvre de l'approche actionnelle. L'absence de préparation et de contexte lors de la présentation des fichiers audio peut désorienter les apprenants. L'écoute passive, sans activités d'écoute active, limite la compréhension profonde. La monotonie des exercices et le manque de variété d'activités nuisent à l'engagement des apprenants. Le choix d'audios trop difficiles ou leur sous-exploitation pédagogique entravent l'apprentissage. L'interaction et la discussion limitées privent les apprenants d'opportunités d'échange. L'absence de rétroaction et d'orientation empêche les progrès individuels. La négligence de l'exposition culturelle et le sous-exploitation de l'audio pour l'apprentissage autonome réduisent les potentialités de la méthode. Pour remédier à ces lacunes, l'étude propose six étapes clés pour bien exploiter la compréhension de l'oral en classe de FLE. L'adoption

d'une approche structurée et cohérente pour la sélection et l'organisation des activités d'apprentissage est essentielle pour optimiser l'utilisation des documents pédagogiques. Une formation continue des enseignants est primordiale pour les doter des compétences nécessaires à la mise en œuvre efficace de l'approche actionnelle dans l'enseignement du FLE.

L'étude se concentre sur le contexte iranien, ce qui limite la généralisabilité de ses résultats à d'autres contextes. L'approche qualitative utilisée ne permet pas de généraliser les conclusions à l'ensemble de la population des apprenants de FLE. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour explorer l'impact de l'approche actionnelle sur d'autres compétences linguistiques, telles que la production orale et écrite.

En conclusion, l'approche actionnelle présente un potentiel indéniable pour l'enseignement de la compréhension orale en FLE. Cependant, son exploitation optimale exige une attention particulière aux pratiques pédagogiques et une formation adéquate des enseignants. Des recherches approfondies permettront d'affiner les stratégies d'enseignement et d'optimiser l'apprentissage des langues dans le contexte iranien et au-delà.

## Bibliographie

- Barrie, M.T. (2013). L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire. *Le français dans le monde*, n° spécial « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », pp. 184-140.
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7(1), 87-100.
- Coubard, F. (2003). Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale. Édition numérisée, format PDF.
- Bireaud, A. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue Française De Psychanalyse*, 91, 13-23.
- Rosen, É. (2010). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 66(4), 487-498.
- Picard, D. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. *Persée*, 93, 69-83.
- Liria, P., Lacan, L. (2010). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Maison des langues.
- Parpette, C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle: une relation à interroger. *Les Langues Modernes*, 3.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Schneider, D. K. (2007). *Méthodes qualitatives en sciences sociales, Petite introduction aux méthodes qualitatives*. Version 0.9. <http://tecfa.unige.ch/guides/methodo/quali/>
- Moraz, M., & Prikhodkine, A. (2011). Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique. *A contrario*, 15, 99-116.
- Onillon, S., & Grünblatt, R. (2022). Approche actionnelle et interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères: implémentation en classe et impact sur les apprentissages. *Swiss Journal of Educational Research*.
- Vujović, A. (2020). La perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du français de la spécialité. *Le français dans le monde*, n° spécial « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », pp. 25-35.

des ressources audio. En nous basant sur les cours que nous avons observés, nous avons examiné les méthodes d'enseignement utilisées pour l'exploitation des fichiers audios. Nous avons observé que la pratique de la compréhension orale selon une progression logique et cohérente afin de favoriser une meilleure compréhension et exploitation du document choisi n'est pas toujours bien respectée par les enseignants.

A titre indicatif, dans la classe de l'enseignant numéro 2, nous avons vu qu'il a présenté un fichier audio sans fournir de contexte ou d'informations préalables, ce qui peut laisser les apprenants désorientés et démotivés. Il est essentiel de présenter l'audio en donnant des détails sur le sujet, les locuteurs et le genre du document.

Dans un autre cours, l'enseignant a laissé les apprenants sans feedback sur leurs performances et cela les prive d'opportunités d'amélioration. Fournir des commentaires constructifs et encourageants est crucial pour soutenir le progrès des apprenants.

De plus, se contenter de faire écouter passivement un fichier audio ne favorise pas une compréhension approfondie. Ce qui a été observé dans certains cours de nos participants. Des activités d'écoute active, telles que la prise de notes, la réponse à des questionnaires ou la reformulation du contenu, doivent être intégrées dans les cours de FLE.

Ainsi nous avons constaté que se fier uniquement à un seul type d'activité d'écoute peut rendre les leçons monotones et peu inspirantes. Il est important d'utiliser une variété d'activités, y compris des exercices de compréhension globale, de compréhension détaillée, de transcription, de comparaison et de production.

En somme, nous pouvons dire qu'en évitant ces approches inappropriées et en adoptant des stratégies pédagogiques efficaces, les enseignants peuvent utiliser les fichiers audio pour créer des expériences d'apprentissage riches et stimulantes qui favorisent le développement des compétences en

français de leurs élèves. Nous allons maintenant proposer 6 étapes clés pour bien exploiter la compréhension de l'oral en classe de langue. Nous avons inspiré ces étapes du kit pédagogique «les 6 étapes pour créer votre cours» proposé par TV5 Monde qui nous offre une trame de base très utile et intéressante à cet effet.

Ces 6 étapes clés sont:

1. Activité de mise en route: Cette étape vise à activer les connaissances préalables des apprenants, qu'elles soient linguistiques ou grammaticales, pour faciliter l'écoute du document.
2. Découverte du document: L'objectif est d'analyser le genre médiatique du document exploité, en identifiant ses caractéristiques et ses conventions.
3. Compréhension globale: Des questions générales permettent aux apprenants de cerner le sens général du document et de saisir son message principal.
4. Compréhension détaillée: Des questions plus spécifiques amènent les apprenants à une compréhension plus précise du document, en explorant ses détails et ses nuances.
5. Travail sur la langue: Cette étape prépare le travail de production en se concentrant sur les structures langagières découvertes dans le document.
6. Production libre: Les apprenants mettent en pratique les compétences travaillées dans les activités précédentes en réalisant une production orale ou écrite.

En résumé, une approche structurée pour l'apprentissage à partir de documents offre un cadre pédagogique solide qui favorise une progression graduelle, un approfondissement de la compréhension, une exploitation optimale du document et une préparation efficace à la production autonome. Cette approche permet aux apprenants de tirer le meilleur parti des documents pédagogiques et d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage de manière optimale. En adoptant une approche structurée et cohérente pour la sélection et l'organisation des activités d'apprentissage, les enseignants peuvent optimiser l'utilisation des documents pédagogiques et favoriser un apprentissage plus efficace et significatif pour leurs élèves.

## Conclusion

L'enseignement du français langue étrangère



seignement de la compréhension de l'oral. Cela impliquait un examen systématique des approches pédagogiques de l'enseignant, de l'utilisation du matériel pédagogique et de l'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Grâce à cette évaluation approfondie, nous avons cherché à identifier les forces et les faiblesses des pratiques d'enseignement observées, mettant en lumière les domaines d'amélioration potentielle.

Pour assurer la généralisabilité des résultats, nous avons utilisé une technique d'échantillonnage aléatoire pour sélectionner dix classes à observer. Cette méthode nous a permis de s'assurer que l'échantillon était représentatif de la population plus large des cours de français proposés à l'Institut des Langues d'Iran, augmentant ainsi la confiance dans l'applicabilité des résultats. Dans la partie suivante, nous examinerons attentivement les résultats obtenus et élaborerons des stratégies d'enseignement pratiques pour renforcer l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral.

### **Analyse et discussion**

L'utilisation efficace de fichiers audios dans l'enseignement du français nécessite une approche bien structurée et stimulante. Cependant, certaines pratiques peuvent entraver le processus d'apprentissage et ne pas exploiter pleinement le potentiel

tique qui tient compte de ces pratiques sociales de références. Comme Picard (1992) le souligne, l'objectif est de permettre aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques de manière naturelle et authentique, en les mettant en situation pour qu'ils puissent réellement utiliser la langue dans leur vie quotidienne.

Parmi les compétences langagières qu'un apprenant devrait maîtriser, la capacité à comprendre et à interpréter des messages oraux dans la langue cible nous semble la plus importante. Cette compétence est essentielle pour les apprenants qui puissent utiliser la langue de manière authentique dans des contextes de communication réels à la vie quotidienne. Cependant, la compétence de compréhension de l'oral reste souvent pour la grande majorité des apprenants étrangers la plus difficile à acquérir et à développer (Coubard, 2003).

C'est pour cette raison que la mise en œuvre des méthodes pédagogiques pertinentes est vital pour le développement de cette compétence. Les méthodes pédagogiques sont des approches et des techniques utilisées par les enseignants pour faciliter l'apprentissage des élèves (Bireaud, 1990). Elles englobent diverses stratégies d'enseignement, telles que la présentation de contenus, l'organisation de l'espace et du temps en classe, l'utilisation de supports pédagogiques variés, la mise en place d'activités in-

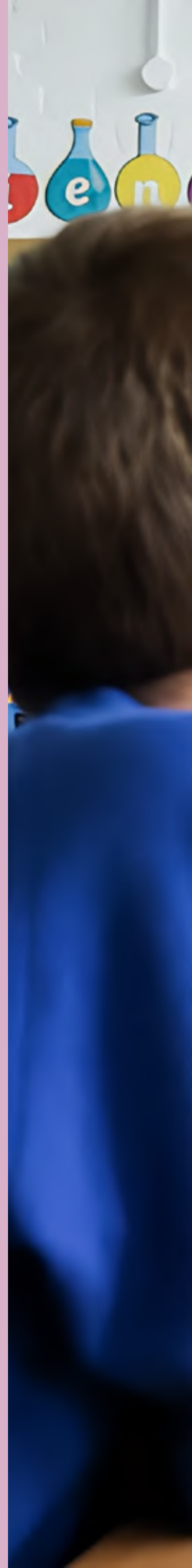
teractives, la différenciation pédagogique pour s'adapter aux besoins individuels des apprenants, etc. Les méthodes pédagogiques visent à favoriser l'engagement des élèves, à stimuler leur motivation, à renforcer leur compréhension et leur mémorisation des connaissances, ainsi qu'à développer leurs compétences et leurs capacités d'apprentissage. Par la suite, nous examinerons les méthodes d'exploitation de la compétence de compréhension de l'oral dans les cours de français en Iran et nous évaluerons dans quelle mesure elles sont basées sur une approche actionnelle. Nous proposerons également des suggestions pédagogiques pour améliorer l'enseignement de cette compétence.

### **Méthodologie**

Cette étude s'inscrit dans le domaine de la recherche qualitative et utilise l'outil perspicace de l'observation en classe pour examiner méticuleusement les cours de français qui ont eu lieu à l'Institut de Langue d'Iran en 2024. Afin d'acquérir une compréhension approfondie des pratiques d'enseignement employées pour le développement de la compétence de compréhension de l'oral, dix cours ont été sélectionnés par un processus d'échantillonnage aléatoire. Cela nous a permis de s'immerger dans des environnements d'enseignement variés, capturant les nuances et les variations des approches pédagogiques.

L'observation en classe est une pierre angulaire de la recherche qualitative. Elle fournit un regard inestimable permettant de voir en temps réel les subtilités de l'enseignement et de l'apprentissage (Schneider, 2007). En s'immergeant dans le cadre dynamique de la classe, les chercheurs acquièrent une perspective directe sur les interactions entre les enseignants et les étudiants, la mise en œuvre des stratégies d'enseignement et l'environnement d'apprentissage global. Cette observation directe permet une meilleure compréhension des facteurs qui contribuent à un enseignement efficace de la compétence de compréhension de l'oral.

Ensuite, nous nous sommes lancées dans un processus d'évaluation rigoureux, scrutant minutieusement les sessions consacrées à l'en-





L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, notamment en français langue étrangère, est très à la mode ces jours-ci

aux apprenants des outils linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques pour communiquer dans divers contextes culturels (Onillon & Grünblatt, 2022). Cette approche s'aligne sur le développement cognitif en coordonnant les activités physiques, mentales et linguistiques (Vujović, 2020).

Parpette (2008) souligne l'écart entre les pratiques de compréhension orale en classe et les situations naturelles d'écoute, appelant à des méthodes pédagogiques qui reflètent mieux le caractère éphémère du discours oral authentique. Rosen (2010) donne un aperçu de la perspective orientée vers l'action et de l'approche basée sur les tâches dans les classes de langues, discutant des mises en œuvre actuelles et des perspectives d'avenir. Ensemble, ces articles soulignent le potentiel de l'approche orientée vers l'action tout en reconnaissant les défis de son application pratique, en particulier dans l'intégration des compétences de compréhension orale et l'adaptation à différents contextes éducatifs.

Bien que recommandée par les didacticiens et les pédagogues, la mise en œuvre pratique de l'approche actionnelle dans les contextes hors européen se heurte à des difficultés en raison du manque de ressources, de temps ou de formation des enseignants (Barrie, 2013). L'approche est particulièrement pertinente pour les cours spécialisés de langue française, où l'exécution de tâches liées aux futurs métiers motive les étudiants et améliore l'apprentissage (Vujović, 2020).

### Cadre théorique

Enseigner une langue étrangère n'est pas seulement enseigner pour communiquer dans l'optique de dire ou comprendre quelque chose mais c'est être capable de prendre en compte l'individu dans son intégralité (son fonctionnement psychologique, son expérience de vie, ses identités culturelles, intellectuelles, ses motivations et ses objectifs), en tenant compte du contexte et donc du fonctionnement social (Liria et Lacan, 2010). Pour l'enseignement des langues étrangères, il est donc indispensable de favoriser le fonctionnement de la communication pour être en mesure de faire une transposition didac-



défis, notamment pour les élèves débutants. La mémorisation des structures et des contenus oraux peut être particulièrement ardue pour ces apprenants, rendant nécessaire l'exploration de méthodes pédagogiques efficaces pour surmonter ces obstacles. Par ailleurs, l'intégration de la phonétique dans l'approche actionnelle, au-delà de la simple maîtrise du système phonologique, est cruciale. Il s'agit non seulement de reconnaître les sons de la langue cible, mais aussi de savoir les traiter de manière similaire aux locuteurs natifs, surtout en situation d'expression orale.

Cela soulève plusieurs questions fondamentales: dans quelle mesure l'approche actionnelle améliore-t-elle la compétence de compréhension orale des apprenants? Les débutants, en particulier, bénéficient-ils réellement de cette méthode, ou bien les exigences élevées de l'approche actionnelle limitent-elles leur progrès? De plus, pour refléter les situations naturelles d'écoute et améliorer la compréhension orale, quelles méthodes pédagogiques peuvent être mises en œuvre? Les discours authentiques, tels que les conversations enregistrées, les interviews et les podcasts, sont-ils plus efficaces, ou bien les simulations de situations réelles, comme les jeux de rôle et les activités interactives, offrent-elles une meilleure préparation aux apprenants? Ces sujets nous invitent à examiner l'impact réel de l'approche actionnelle sur la compréhension orale et à identifier les stratégies pédagogiques les plus efficaces pour maximiser les avantages de cette méthode tout en surmontant ses limitations. Bref, nous allons examiner si l'approche actionnelle sur le terrain est une utopie ou une réalité. Par conséquent, nous allons répondre aux questions suivantes:

Quel est l'impact de l'approche actionnelle sur la compétence de compréhension orale des apprenants en langue étrangère?

Quelles méthodes pédagogiques peuvent être mises en œuvre pour mieux refléter

les situations naturelles d'écoute dans l'enseignement de la compréhension orale?

Pour chaque question de recherche, nous examinons une ou deux hypothèses possibles. Pour la première question de recherche il y a une idée principale: «l'approche actionnelle améliore significativement la compétence de compréhension orale des apprenants en les exposant à des situations de communication authentiques et variées, ce qui les prépare mieux à comprendre le discours oral dans des contextes réels.» Mais selon notre expérience d'enseignement dans le contexte iranien nous avons comme hypothèse que «l'approche actionnelle a un impact limité sur la compétence de compréhension orale des apprenants, car elle peut être trop exigeante pour les débutants qui n'ont pas encore acquis les bases linguistiques nécessaires.»

Concernant notre deuxième question de recherche, nous pensons que les méthodes pédagogiques basées sur l'écoute de discours authentiques (comme les conversations enregistrées, les interviews et les podcasts) et les méthodes pédagogiques qui incluent des simulations de situations de la vie réelle (comme les jeux de rôle et les activités interactives) reflètent mieux les situations naturelles et améliorent la compréhension orale des apprenants en les exposant à des exemples concrets de l'usage de la langue.

### **Revue de la littérature**

L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, notamment en français langue étrangère, est très à la mode ces jours-ci. Cependant elle n'est pas parfaite. Barrie (2013) examine les défis liés à la mise en œuvre de cette approche dans les écoles primaires, remettant en question son application systématique et ses avantages. Moraz et Prikhodkine (2011) proposent d'utiliser les films francophones contemporains comme outil d'enseignement de la phonétique dans un cadre orienté vers l'action, en soulignant l'importance du contexte socioculturel.

L'approche orientée vers l'action dans l'enseignement des langues met l'accent sur l'apprentissage basé sur les tâches et le développement des compétences interculturelles. Il vise à fournir





## Introduction

L'enseignement des langues étrangères a connu une transformation significative avec l'introduction de l'approche actionnelle. Cette approche met l'accent sur l'utilisation de la langue dans des situations réelles et sur le développement de compétences communicatives authentiques. Au cœur de cette méthodologie, la compréhension orale occupe une place centrale, comme le souligne Bento (2013). En effet, les tâches proposées aux élèves doivent intégrer à la fois des compétences langagières, telles que la compréhension orale, et des compétences générales et sociales, l'objectif étant de préparer les apprenants à utiliser la langue dans des situations imprévues de la vie réelle.

L'approche actionnelle, telle que définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), met donc l'accent sur l'utilisation de la langue en situation réelle plutôt que sur l'apprentissage de structures linguistiques. Bento (2013) annonce que la compréhension orale joue un rôle central dans ce cadre et que l'approche actionnelle privilégie les activités langagières orales (compréhension orale, production orale en continu et interaction) par rapport à l'écrit, surtout

aux niveaux débutants. Cela pose cependant des défis en termes de mémorisation pour les élèves.

Ainsi, selon Moraz (2011) la compréhension orale est centrale dans l'approche actionnelle, qui vise à préparer les apprenants à utiliser la langue de manière authentique dans des situations réelles de communication. En conséquence, la compétence de la compréhension orale apparaît parmi celles les plus importantes pour tous ceux qui apprennent une langue étrangère.

Cependant, l'accent mis sur les activités langagières orales (compréhension orale, production orale en continu et en interaction) présente des

**L'approche actionnelle, telle que définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), met donc l'accent sur l'utilisation de la langue en situation réelle plutôt que sur l'apprentissage de structures linguistiques**



**Seyedeh Yasamin Sajjadi**

Maître assistante, Département de langue et littérature françaises, Faculté des sciences humaines, Université Bu-Ali Sina d'Hamedan  
yasminsajadi@gmail.com

**Mahdiyeh Naseri**

Etudiante en licence, Département de langue et littérature françaises, Faculté des sciences humaines, Université Bu-Ali Sina d'Hamedan

# L'exploitation de la compréhension de l'oral dans le cadre d'une approche actionnelle en classe de langue

## Résumé

Cette étude porte sur l'approche actionnelle et son rapport avec l'enseignement de la compréhension orale en Iran. Avec sa popularité en hausse, notre principal objectif est d'analyser son impact sur les apprenants, en particulier les débutants, et d'identifier des stratégies pédagogiques efficaces pour en maximiser les avantages. Cette étude est basée sur les analyses qualitatives et les techniques mixtes comprenant l'observation de classe ainsi qu'une évaluation stricte, qui se concentre sur l'évaluation de dix cours de français à l'Institut des Langues d'Iran en 2024. Les chercheuses s'efforcent d'évaluer la mise en œuvre de l'approche actionnelle et son impact sur le développement de la compréhension orale dans les cours observés. Les résultats de cette étude ont des implications précieuses pour les enseignants, fournissant des informations sur les stratégies d'enseignement efficaces et mettant en évidence les domaines d'amélioration potentielle.

## Mots-clés

Compréhension orale, Approche actionnelle, FLE, Iran, enseignants

## چکیده

این پژوهش دربارهٔ رویکرد کنش‌گرا و ارتباط آن با آموزش درک شنیداری در ایران است. هدف اصلی آن بررسی تأثیر رویکرد کنش‌گرا بر عملکرد زبان‌آموزان، به خصوص زبان‌آموزان، سطح مبتدی است و روش‌های آموزشی مؤثر برای به حداکثر رساندن مزایای آن را شناسایی می‌کند. این مطالعه بر پایهٔ بررسی‌های کیفی و روش پژوهش ترکیبی صورت گرفته است که شامل مشاهدهٔ کلاس‌های درس و ارزیابی دقیق آن‌هاست. به همین منظور، ده کلاس زبان فرانسه انتخاب و تلاش شد که در این کلاس‌ها اجرای رویکرد کنش‌گرا و تأثیر آن بر پیشرفت درک شنیداری ارزیابی شود. یافته‌های این پژوهش پیشنهادها را برای آموزش برای مدرسان به همراه دارد و به ارائهٔ اطلاعات ارزشمندی در زمینهٔ روش‌های تدریس مؤثر و برجسته‌کردن زمینه‌های بهبود در به‌کارگیری این روش می‌پردازد.

**کلیدواژه‌ها:** درک شنیداری، رویکرد کنش‌گرا، زبان فرانسه، زبان خارجی، ایران، مدرسان

in 2021 it was easier (TD=16.69).

As Table 5 represents, the total difficulty of cloze passages was 110.1 (17.94+16.78+25.34+29.67+20.37=110.1) words with a mean of 22.02 (110.1/5) words.

The cloze section of the exam administered to mathematics major students in 2019 was easier than those of other years regarding these five years and the cloze section of the exam in 2021 was harder than other passages within a five-year period.

The total text difficulty of the cloze passages was 81.59 words with a mean of 16.31 words (see Table 6). The cloze section of the exam administered to the students of experimental sciences in 2020 with a readability index of 22.75 words was harder than the other passages included in other years in this group. The cloze passage of 2018 with a readability index of 18.60 words was the easiest.

The results obtained for research question three are presented in Table 7. As it can be seen in the table, the cloze section of the national entrance exam for experimental sciences was the most difficult with a readability index of 21.50 in comparison to the other two fields. The cloze section of the major of mathematics with a readability index of 19.93 was harder than the cloze sections of the other two majors which were very similar, i.e. humanities (16.78) and experimental science (16.69). The passage in the exam administered to the students of humanities in 2020 with a text difficulty index of 25.34 was harder than the other two majors. In 2021, the cloze section of the national exam in humanities, with an index of text difficulty of 29.67, was more difficult than the other two majors. Regarding the text difficulty of the cloze passages in 2022, the cloze section of experimental sciences, with an index of readability of 23, was more difficult than the other two major.



Table 7 QR Code

## Conclusion

The aim of this research was to find text difficulty and item difficulty of the cloze section of the national entrance exam in three majors of humanities, experimental sciences, and mathematics. There is an important limitation that relates to the small number of participants who took part in this research. In effect, the findings should be generalized with some degree of care.

## References

- Abraham, R. G., & Chapelle, C. A. (1992). The meaning of cloze test scores: An item difficulty perspective. *Modern Language Journal, 76*(4), 468-479.
- Alderson, J. C. (1979). The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language. *TESOL Quarterly, 13*(2), 219-227.
- Alderson, J. C. (1980). Native and non-native speaker performance on cloze tests. *Language Learning, 30*(1), 59-76.
- Farhadi, H., Ja'farpour, A., & Birjandi, P. (2007). *Testing language skills: From theory to practice*. SAMT Publications.
- Fulcher, G. (1997). Text difficulty and accessibility: Reading formulae and expert judgment. *System, 25*, 497-513.
- Harris D.P. (1996). *Testing English as a second language*. McGraw-Hill publications.
- Klein-Braley, C. (1983). A cloze up on the C-test: A study on the constructive validation of authentic tests. *Language Testing, 2*, 76-104.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). Towards a comprehensive model of comprehension. In B. Rose (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 297-384). Academic Press.
- Oller, J. W. (1973). Scoring methods and difficulty levels for cloze tests of proficiency in English as a second language. *The Modern Language Journal, 56*(3), 151-158.
- Oller, J.W. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. Longman.
- Sattarpour, S., & Ajideh, P. (2014). Investigating the relatedness of cloze-elide test, multiple-choice cloze test, and C-test as measures of reading comprehension. *Two Quarterly Journal of English Language Teaching and Learning University of Tabriz, 6*(13), 89-112.
- Taylor, W. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly, 30*, 415-433.

supposed to take part in the national entrance exam in the educational year of 2022-2023.

### Data Analysis

SPSS software version 22 was used to analyze the collected data. First, all of the raw data were coded and entered the software. Then, the descriptive statistics were used to answer the research questions. In order to answer research question number "3", Fog's index of readability was used. To use this formula, the following steps were taken: (1) the number of sentences in each cloze text were counted; (2) the number of three-syllable words were counted; and (3) the number of words in each text were counted. To find the number of three syllable words, online dictionary of How Many Syllable was used. In order to find the number of words in each cloze passage, Microsoft Office Word 2010 was used. During the process of finding text difficulty, all of the three syllable words were crossed through and bolded to show them easily.

### Research Findings and Discussion

The item difficulty of each question in the field of humanities is shown in Table 1. The first column shows the options, the second column shows the frequency of each option that the participants selected,



Table 1 QR Code

the third column shows the percentage of each option, and the fourth column shows the item difficulty and difficulty of each item.

According to Farhadi et. al. (2007), item facility ranges from 0 to 1 ( $0 < IF < 1$ ) and the items a facility range between  $0.37 < IF < 0.63$  are at appropriate level. The items with facility indexes lower than 0.37 (i.e. the items with difficulty indexes of 63 and above) are too difficult, and the items with facility indexes beyond 0.63 (i.e. items with difficulty indexes below 0.37) are too easy. As it can be seen



Table 2 QR Code

in Table 1, the majority of the items in the cloze section in the field of humanities were too difficult for learners to complete the blank spaces as well as possible.

**A text's difficulty resides not in a single component but in a number of factors, some of which are inherent in the text and others reside in the relationship between a text and the reader**



Table 3 QR Code

As it can be seen in Table 2, the majority of the items were difficult and it was hard for the participants who were studying mathematics to select the correct options to fill the blanks regarding the cloze-passages of the national entrance exam.

As indicated in Table 3, the majority of the items were not too difficult or too easy for the participants who were studying experimental sciences. However, there were some very hard items that



Table 4 QR Code

only a few of the students were able to answer. There were also some very easy items that were answered correctly. But the majority of items were in the middle range with respect to the difficulty index.



Table 5 QR Code

To answer question 2, Fog's readability index was used to estimate the text difficulty of each cloze passage. The text difficulty of each cloze passage for every year was calculated and the total index of the five-year cloze passages was estimated.

As shown in Table 4, the total text difficulty of cloze texts was 110.89 words with a mean of 22.17 ( $110.89 / 5$ ) words. As the text difficulty of the cloze sections of the entrance exam from 2108 to 2022 was calculated, it was observed



Table 6 QR Code

that the cloze section of the exam in 2019 was harder ( $TD=28.3$ ) and

difficulty in comprehension-type cloze tests. Based on researcher's knowledge, there is no related specific study regarding item and text difficulty of the cloze section of Iranian National Entrance Exam. This paper aimed to fill this gap in the related literature by employing a descriptive method of study. The following questions are addressed in the study.

1. What is the item difficulty of the cloze passages in the entrance exam of humanity, experimental science, and mathematics major students?
2. What is the text difficulty of each cloze passage in the entrance exam of humanity, experimental science, and mathematics major students?
3. Which cloze passage has been the most difficult in each academic year from 2018 to 2022?

## **Methodology**

### **Materials**

In order to do this research, the cloze sections of Iranian National Entrance Exam within 5 years (from 2018-2022) were selected and collected. Each cloze section included 5 multiple choice items which asked test-takers to fill the blanks with an appropriate option. Regarding each of the abovementioned fields, 5 cloze-passages including 25 multiple choice items were administered to the participants. In total, 3 different cloze-passages were created to collect the related data about the topic of this study. The participants were informed that they should answer the items in 20 minutes.

### **Participants and Setting**

The selection of sample in this study was done through nonprobability purposive sampling. The researcher attended three classes in Ferdowsi Senior High School, Bander-Anzali, to collect the data. A total of 58 students from 3 different majors (23 humanities major, 19 sciences major, and 16 mathematics major students) participated in this study. All of these participants were at the 12th grade and were



**Item difficulty in nontechnical sense refers to the easiness with which learners can answer an item**

L. Tylor at AEJ convention introduced a new tool for measuring the readability of a text. According to Taylor (1953), the core of this procedure is a functional unit of measurement which is called “cloze” derived from “closure”. This concept is well-known in Gestalt psychology and was influential in the realm of visual perception. As Taylor (1953) argues, one can complete the broken circle because its shape or pattern is so familiar that, although much of it is actually missing, it can be recognized anyway. Therefore, if a person can perceive an object, it will be perceived completely even if it contains some incomplete points or closures.

One of the theoretical bases of the cloze procedure is the pragmatic expectancy grammar. Oller (1973) defined this term as “a convenient label for psychologically real internalized grammar of normal language learners in general and second language learners in particular” (p.4). Oller (1979) argued that it is possible for a learner to predict what would come next in any given sequence of elements in normal use of language, and such a phenomenon is at work in both receptive and productive modes of language performance. Based on this theory, language users employ their knowledge of internalized grammar to correctly guess what elements of language have occurred in a text and what may occur next. Regarding language processing, if one has ability to use language, she/he will be able to complete his perception of a piece of language even if it contains some blanks (Farhadi et. al., 2007).

Cloze tests had been the subject of debates during 70s and 80s. The question was whether they measure comprehension that goes beyond the immediate context of a passage. Some researchers argue that the act of restoring words to context generally includes lower-order linguistic ability and not the activation or application of higher-order cognitive processes (Alderson, 1979, 1980; Klein-Braley, 1983). In Konkoor, some of the Iranian EFL learners face some problems in answering the multiple-choice language items in general and reading comprehension and cloze passages items in particular. This problem might be related to item and text difficulty or readability.

Item difficulty in nontechnical sense refers to the easiness with which learners can answer an item.

In technical terms, it refers to the proportion of wrong answers that are given to an item by learners (Farhadi et. al., 2007). Abraham and Chapelle (1992) noted that determinants of difficulty can be intrinsic and extrinsic. The intrinsic factors refer to content elements which are specified by some goals or tools without reference. Extrinsic factors refer to students’ knowledge of item content and the strategies they employ to answer the item. These factors work together to produce observed item difficulties.

The first intrinsic factor, i.e., stimulus content, refers to the observable features of the item. As cloze items are blanks in a text, their content must be taken into account as the elements of the text in which they occur. The second intrinsic factor consists of the cognitive processes, such as psycholinguistic processes regarding reading comprehension and retrieving vocabulary from long-term memory, that are necessary to fill in the blanks in cloze tests. Regarding vocabulary retrieval, semantic and syntactic clues play a crucial role. It is suggested that the items with semantic content (i.e., content words) will be more difficult to retrieve than the items with syntactic function alone (i.e., function words). The third intrinsic factors refer to the nature of the answer that the testees are required to provide, i.e. constructed cloze response or selected and multiple choice responses, the former types are more difficult than the later ones.

The second issue is text difficulty or readability. A text’s difficulty resides not in a single component but in a number of factors, some of which are inherent in the text and others reside in the relationship between a text and the reader. The abilities needed for reading in a language include at least language and graphic symbols, ideas, and tone and style (Harris, 1996). According to Fulcher (1997), text difficulty or “text accessibility” is important for test developers in choosing reading texts at appropriate levels for inclusion in the reading subtests of examinations. He argued that factors such as “poor linguistic structure, contextual structure, conceptual structure, and unclear operationalization of the reader-writer relationship” (p.1) can make a text difficult or less accessible.

This paper focuses on item difficulty and text

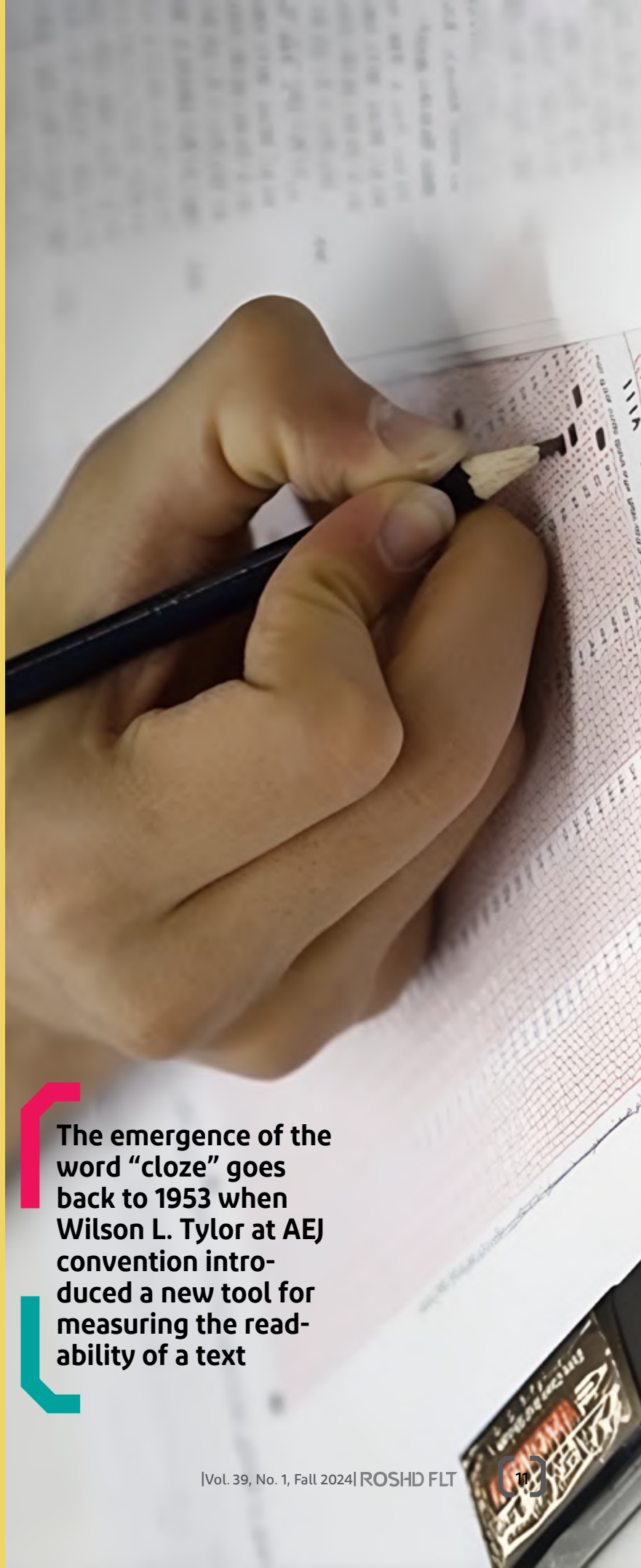
## Introduction

In Iran, English is taught as a foreign language at junior and senior high schools. After finishing their junior and senior high school education, Iranian students take part in the National Entrance Exam, i.e., Konkoor to be able to register at state universities all across the country. English as a foreign language was one of the general lessons in this national exam. Vocabulary, grammar, and reading comprehension were focused on in this exam through various types of multiple-choice items.

According to Farhadi, Ja'farpour, and Birjandi (2007), "reading is the most important of all skills for most language learners in general and for EFL learners in particular." (p. 247). It encompasses an interactive process that takes place between the reader and the printed page during which the reader activates relevant schemata to recreate the author's meaning (Chastain, 1988). Sattarpour and Ajideh (2014) stated that "it is a very complex and dynamic process that the reader needs to understand and connect ideas in a text and also use many mental processes to analyze the information" (p.2). This process of comprehension is a task of both reader and text factors that take place within a larger social context (McNamara & Magliano, 2009). Thus, reading comprehension is the skill that Iranian prospective university students need to master in order to answer various types of multiple-choice items in this national exam, particularly those items in the cloze passage section. When trying to answer the questions about the cloze passages in the entrance exam, many Iranian students face some problems that range from personal characteristics to item difficulty and text difficulty.

## Theoretical Background

It is widely accepted that cloze tests correlate well with different proficiency tests and their specific parts. Many studies have shown that cloze tests can measure a wide range of language skills and competence. Cloze items reflect overall comprehension of a text (Oller, 1979). They are psychological instruments for measuring the efficiency of communication. The emergence of the word "cloze" goes back to 1953 when Wilson



**The emergence of the word "cloze" goes back to 1953 when Wilson L. Tylor at AEJ convention introduced a new tool for measuring the readability of a text**





Davoud Abedi  
Ph.D. candidate, University of Tabriz, Iran.  
abedidavoud@yahoo.com

# Item Difficulty and Text Difficulty of the National Entrance Exam's Cloze Passages

## in three Majors of Humanities, Experimental Science, and Mathematics

### Abstract

The present study aimed to investigate the item difficulty and text difficulty of the cloze passages of the national entrance exam. To do so, the cloze sections of Iranian National Entrance Exams administered in 5 years (from 2018-2022) were selected and collected. A total of 58 students from 3 different majors (23 individuals majoring in humanities, 19 ones majoring in science, and 16 ones majoring in mathematics) participated in this study. Nonprobability purposive sampling method was used for participant selection. The researcher attended three classes in Ferdowsi Senior High School, Bander-Anzali, to collect the data. All of these participants were at the 12th-grade and were supposed to take part in the national entrance exam in the educational year of 2022-2023. SPSS software (version 22) was used to analyze the collected data. The results show that item difficulty and text difficulty in this high-stake exam has fluctuated in each year.

**Keywords:** item difficulty, text difficulty, national entrance exam, cloze passage, purposive sampling

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی دشواری پرسش و متن در بخش پرسش‌های جای خالی فهم و ادراک آزمون سراسری دانشگاه (کنکور) انجام شد. برای انجام این کار، نخست این بخش از پرسش‌ها در آزمون سراسری ایران که در پنج سال (از سال ۱۳۹۶-۱۴۰۰) برگزار شده بود، انتخاب و جمع‌آوری شد. در مجموع ۵۸ دانش‌آموز از سه رشته متفاوت (۲۳ نفر در رشته علوم انسانی، ۱۹ نفر در رشته علوم تجربی و ۱۶ نفر در رشته ریاضی) در این مطالعه شرکت کردند. برای انتخاب شرکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری هدفمند غیراحتمالی استفاده شد. پژوهشگر برای گردآوری داده‌ها در سه کلاس در دبیرستان فردوسی بندرانزلی شرکت کرد. همه شرکت‌کنندگان در پایه دوازدهم بودند و قرار بود در آزمون سراسری سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ شرکت کنند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده از نرم‌افزار «اس‌پی‌اس‌اس» استفاده شد. نتایج نشان می‌دهند که سختی پرسش و متن در این آزمون پرمخاطب هر سال دارای نوسان بوده است.

**کلیدواژه‌ها:** دشواری پرسش، دشواری متن، آزمون سراسری، پرسش‌های جای خالی فهم و ادراک، نمونه‌گیری هدفمند

However, as a high school English teacher, one will encounter various problems when trying to work on listening skill. What follows is a personal account of the issues and problems in teaching listening in junior high schools and how teachers can overcome them.

### Challenges and Suggested Solutions

■ **Limited Resources:** Many high schools, particularly ordinary state high schools, lack access to modern audio-visual equipment such as computers, overhead projectors, and even simple speakers. As a result, teachers forgo listening sections of the book and usually just read aloud the main text of each lesson which definitely is a far cry from playing the audio file in terms of delivery rate and pronunciation. Answer to this common problem is a small portable speaker. At the beginning of my teaching experience, used to play audio files using my mobile phone which was not loud enough, then I started using my tablet and finally decided to buy a small portable audio player.

■ **Large Class Size and Environmental Distractions:** Overcrowded classrooms hinder personalized instruction and effective practice of listening skills. It is difficult to attend to every student in the classroom while playing the audio file and doing the exercises in a class of 32 to 35 learners. Furthermore, the physical condition of these classes is not suitable for practicing listening skill. Noise from other classes and even cars and people on the street outside the school can easily distract the students during listening practices. To address these problems, teachers can divide large classes into smaller groups and focus on one of these groups every session, check their performance, and evaluate them. Teachers may also use exam halls to provide the students with a more silent environment for listening practice.

■ **Teacher Training:** Some teachers, especially from previous generations, may not have received adequate training in teaching listening skills,

leading to a reliance on traditional methods that may not engage students effectively. Teacher guide books which are provided by the Ministry of Education, though endorsing communicative teaching approaches, do not sufficiently explain instructional procedures for teaching listening. Therefore, it is necessary for teachers to engage in professional development and equip themselves with the skills needed for teaching listening skill. One way to do so is to study recent papers and get familiar with top-down, bottom up, and metacognitive approaches to teaching listening.

■ **Limited Materials and Cultural Factors:** English language is considered as a foreign language in Iran. That is to say, students are less exposed to English outside the classroom which limits their

opportunities to practice listening in real-world contexts. Textbooks provide very little listening materials and practices and the learning curve is too steep. To solve this problem, teachers can introduce online sources such as podcasts which are at appropriate level to expose learners to listening materials. If done

correctly, the learners can greatly improve their listening skill.

**Therefore, it is necessary for teachers to engage in professional development and equip themselves with the skills needed for teaching listening skill**

### Conclusion

Teaching listening skills in Iranian junior high schools is a multifaceted challenge that requires unique and creative solutions on the basis of the nature of the teaching environment. By recognizing the importance of listening in language acquisition and addressing the current shortcomings, educators can enhance their teaching methods and provide students with the tools they need to succeed. With improved resources, training, and opportunities for practice, Iranian high-school students can develop strong listening skills that will serve them well in their English language journey.





**Babak Dowlati**  
Ph.D.Candidate, Tarbiat Modares  
University, Tehran, Iran.  
Dowlati.b@gmail.com

## The Experience of an Iranian High-School English Language Teacher

# in Teaching Listening Skills

### Introduction

Listening is a fundamental skill in learning English language and plays a vital role in communication and comprehension. The present article, written by an English language teacher with about a decade of teaching experience in the state-run junior high schools, aims to share a first-hand account of the current state of teaching listening skill in Iranian junior high schools, the challenges of teaching and practicing listening, and potential solutions.

### Status Quo of Teaching Listening Skills in Iranian High Schools

Listening is one of the most important, if not the most important, skills to be taught to the learners of English as a foreign language. It helps language learners understand what is being said, comprehend linguistic nuances, and respond appropriately. A learner who possesses strong listening skill can easily improve his/her pronunciation, vocabulary as well as overall fluency. Through listening, language learners are exposed to various accents that can enhance their ability to understand and interact with native speakers.

In Iranian educational system, English is a

mandatory subject starts from the seventh grade, i.e. first year of junior high school. Traditionally, the focus of teaching English in Iranian high schools had been on reading and writing, with listening and speaking often receiving less attention. However, with changes in Iranian educational policies including reforms in teaching approaches and textbooks, teaching listening in such classrooms has attracted renewed attention. Moreover, the special attention to the development of communicative competence of the learners along with the inclusion of a listening section in the final exam of the third year of junior high school have given teaching and learning of listening skill considerable importance.

**Traditionally,  
the focus of teaching  
English in Iranian high  
schools had been on read-  
ing and writing, with lis-  
tening and speaking often  
receiving less attention**

**Reading comprehension cannot be effectively enhanced without ample attention to learners' vocabulary or lexical knowledge**

### Conclusion

In the age of AI, as teachers, we need to frequently update ourselves with emerging AI resources and platforms. The currently novel AI websites and platforms may either add new features or become outdated if they fail to do so. Teachers should try different AI tools that could be tailored to the expectations of their students. It is highly recommended to use different AI platforms to meet different learning needs of our learners in and out of classroom.

### References

- Tai, T. Y., & Chen, H. H. J. (2024). The impact of intelligent personal assistants on adolescent EFL learners' listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 37(3), 433-460.
- Wu, J., Li, Y., Zhou, J., & Chen, S. (2024). The impact of intelligent personal assistants on Mandarin second language learners: interaction process, acquisition of listening and speaking ability. *Computer Assisted Language Learning*, 1-26.

# Listening Comprehension



AI-enhanced tools and platforms provide a fertile context for developing students' listening comprehension by reliance on the following innovative pedagogical potentials:

**Personalized learning environments:** AI-empowered systems and applications could be flexibly adapted to each individual student's listening comprehension level and specific learning needs. By doing so, teachers could design personalized listening comprehension tasks aiming to resolve the students' listening comprehension problems.

**Adaptive listening comprehension:** Not all learners need to listen to the same audio/video file with the same level of difficulty and pace for completing the same coursebook tasks. Instead, based on their listening comprehension performance, students are guided to do either less or more challenging listening comprehension tasks. In this context, task variety could more meaningfully engage the learners in reinforcing their listening comprehension strategies and instant intelligent feedback could raise the students' awareness of their listening comprehension strengths and support them to fix their weaknesses.

**Interactive listening tasks:** AI platforms provide interactive tasks that resemble real-life conversations, where voice recognition technology empowers the students to more meaningfully get engaged in natural conversations that encourage them to gradually develop their listening and speaking strategies in practice.

**Transcription tools:** By instantly transcribing audio and video files into text, the students could easily match the spoken language to the transcribed version to build their listening comprehension skills.

**Smart assistants and chatbots:** Smart assistants and chatbots can engage students in conversational practice, providing a controlled environment for practicing listening skills. These tools can simulate real-life interactions, enhancing students' ability to understand daily conversations.

If interested, you can try the following tools that have made effective use of AI for improving the students' listening comprehension skills:

Duolingo uses AI to equip learners with personalized learning experiences in listening comprehension, design interactive tasks that simulate real-life conversations, and provide real-time feedback for improving both listening and speaking skills.

Babble integrates speech recognition technology and daily conversation option to help learners practice their listening and speaking skills. The AI speech recognition tool provides users with tailored feedback and enables learners to individually practice dialogues in a variety of pre-defined scenarios.

English listening lesson library online (ELL-lo) presents over 3000 free listening lessons for different levels of language proficiency and uses AI to adapt the listening lesson contents to the users' specific interests and language proficiency levels. It also offers interactive puzzles and quizzes based on the listening content.

FluentU employs AI-empowered speech recognition for improving pronunciation, personalizing listening comprehension, and providing immersive learning experiences by using authentic video clips, interactive captions, and personalized quizzes.

## Introduction

Listening comprehension used to be painfully competitive in English classrooms in the not-too-distant past as the students had to listen to an audio or video file played in classroom once or twice so that they could answer the listening comprehension questions. Listening comprehension strategies were presented as one-size-fits-all resources for all students regardless of their strengths and weaknesses. For instance, while one student had problems with detecting the main idea, another student struggled with failing to disregard redundant words and phrases. Despite all these differences, they followed the same listening strategies and materials. Regardless of their problems, they had to adapt themselves to the listening comprehension requirements set by their teachers and coursebooks. The transcripts were also hardly available or they had to find them at the back of their coursebooks. Furthermore, the students had limited exposure to different resources for improving their listening comprehension.

Fortunately, listening comprehension has been flexibly made available to language learners through a wide variety of multimedia resources these days. No longer is listening comprehension limited to the CD files played in classrooms. Instead, Generation-Z students are daily surrounded by out-of-classroom informal digital learning opportunities for building their listening comprehension through English podcasts, movies, songs, animations, vlogs, audio books, etc. that set a rich context for personalized listening comprehension. In response to the growing interest in adopting the emerging technologies for teaching listening comprehension, language teachers are increasingly expected to be both pedagogically and technologically well-equipped to purposefully use them for facilitating their instruction.

Recent years have witnessed an increasing interest in systematically using AI for developing students' language skills including listening comprehension. For example, Tai and Chen (2024) investigated the role of intelligent personal assistants in building adolescent learners' listening comprehension and found that Google Assistant positively impacted the learners' listening comprehension by presenting interactive listening

**In response to the growing interest in adopting the emerging technologies for teaching listening comprehension, language teachers are increasingly expected to be both pedagogically and technologically well-equipped to purposefully use them for facilitating their instruction.**



opportunities, providing multimodal screen-based responses, promoting peer collaboration, and supporting edutainment that enhanced flexibility, authenticity, and learning enjoyment. Similarly, Wu et al. (2024) showed that compared to communicating with their peers, while using intelligent personal assistants, learners could improve their listening and speaking abilities by engaging themselves in more dialogue rounds and making use of more interaction strategies. Although some initial steps have been taken to explore the effect of AI on learners' listening comprehension, there is an urgent call for doing more experimental research studies in this area.

Listening  
Comprehension



# Listening Comprehension in the Age of Artificial Intelligence (AI)

Fatemeh Asadnia  
Foreign Languages Department,  
Kharazmi University, Tehran, Iran.  
asadnia.fatemeh@gmail.com

## Abstract

Today, parallel with the proliferation of artificial intelligence (AI) tools in the field of education, AI-enhanced tools are made available as supplementary materials for teachers. This has facilitated teaching listening strategies. To effectively apply these tools and platforms, teachers are expected to experimentally and practically explore the various uses of these tools that range from presenting multimedia resources to personalizing and adapting learning activities and using immediate feedback to create an atmosphere for enhancing adaptive listening skills. This enables teachers to use these tools consistent with the needs and listening ability of their learners. In this article, the application of AI in teaching listening skill is discussed and a number of AI-enhanced tools are introduced for enhancing listening comprehension.

**Keywords:** artificial intelligence, supplementary materials, listening skill, personalization, multimedia resources

## چکیده

امروزه با افزایش روزافزون ابزارهای هوش مصنوعی در حوزه آموزش که به عنوان منابع کمک آموزشی در دسترس مدرسان قرار گرفته اند، آموزش راهبردهای شنیداری آسان تر شده است. برای استفاده مؤثر از این ابزارها و بسترها، از مدرسان انتظار می رود به طور تجربی و عملی کاربردهای متعدد این ابزارها را، از ارائه منابع چندرسانه ای گرفته تا شخصی سازی و تعاملی سازی تمرین های آموزشی و استفاده از بازخوردهای آنی، با هدف ایجاد فضایی برای تقویت مهارت های شنیداری انطباقی، بررسی کنند و متناسب با نیازها و سطح شنیداری دانش آموزان خود، از آن ها بهره بگیرند. در این مقاله کاربردهای هوش مصنوعی در آموزش مهارت شنیداری بررسی و چند ابزار برای تقویت مهارت شنیداری به کمک هوش مصنوعی معرفی شده اند.

**کلیدواژه ها:** هوش مصنوعی، منابع کمک آموزشی، مهارت شنیداری، شخصی سازی، منابع چندرسانه ای

hand, the absence of the hierarchal teacher-learner relationship in technology-enhanced activities and their accessibility and ease-of-use directly impact learners' motivation and boosts the learning impact.

To accomplish this goal, define weekly listening and speaking activities for your students. First introduce and on-line AI-enhanced audio-based chatbot to your learners and explain the type of interaction they can have with it. Ask them to make an audio chat with the bot and record their conversation. Then these files are shared in an on-line classroom group. This way, your students have the chance to hear the conversations of their peers with the same platform and explore the words they have used and the way they have pronounced these words. A part of the session following the listening/speaking task can be dedicated to students' reporting of the experience and their attitude towards it; a follow-up activity which indirectly engages learners and language production and use.

**Considering the ubiquity of such technology, language teachers can easily define out-of-classroom activities for students using audio-enhanced chatbots**

## Audio-Enhanced Chatbots



Hi!  
How can I help you?

### Conclusion

The growing availability of AI-powered tools has brought about promising changes in foreign language classrooms. Different aspects of language proficiency such as listening, speaking, and pronunciation can be developed using these technologies. In line AI-enhanced tools embracing every aspect of our lives including education, we, the language teachers, are expected to apply their potentials to move beyond the confines of conventional language learning and teaching.

### References

- Rogerson-Revell, P. M. (2021). Computer-assisted pronunciation training (CAPT): Current issues and future directions. *RELC Journal*, 52(1), 189-205
- Vančová, H. (2023). AI and AI-powered tools for pronunciation training. *Journal of Language and Cultural Education*, 11(3), 12-24.
- Yoshida, M. T. (2018). Choosing technology tools to meet pronunciation teaching and learning goals. *Catesol Journal*, 30(1), 195-212.



## Introduction

The growing body of research on AI-assisted language learning reveals a relatively positive impact of such technology on learners' language knowledge achievement, motivation, and anxiety reduction. In other words, AI-enhanced education brings merits to language classrooms that might be hard to achieve through conventional approaches toward teaching/learning (see Yoshida, 2018; Rogerson-Revell, 2021). One such merit relates to pronunciation practices through listening to and speaking with AI. This can be accomplished with the application of audio-enhanced chatbots as supplementary platforms to engage learners in customized communication which exposes learners to correct pronunciation of the target language (listening), enhances their autonomy to generate relevant responses to AI (speaking), and improve their pronunciation skill. This is particularly productive when students do not have access to real native speakers to communicate with (Vančová, 2023). In what follows, the concept of audio-based chatbots is reviewed and an example of such platforms is introduced. In the final part of the paper a plan is proposed for the application audio-based chatbots to enhance learners' listening and speaking (namely pronunciation) in Iranian language classrooms.

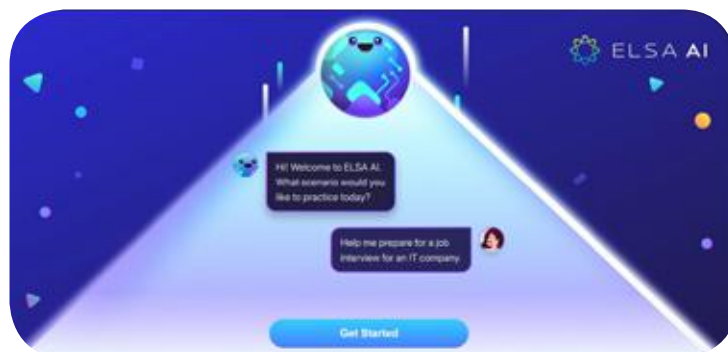
## What is an Audio-based Chatbot

A chatbot, as the name suggests, provides opportunities for users to get engaged in written communication with an AI-enhanced robot which might be available in the form of an online platform, a smartphone app, or an extension for your browser. Audio-enhanced chatbots enable users to communicate orally with

**AI-enhanced education brings merits to language classrooms that might be hard to achieve through conventional approaches toward teaching/learning**

the technology. Working with these chatbots is simple and straightforward. A good example is ELSA AI (Table 1).

Table 1. A screenshot of ELSA AI chatbot's user space.



Users can listen to ELSA, follow its directions, and generate responses accordingly on a daily basis. A different topic of communication is activated for each user in each day. The automated speech recognition technology (ASR) here comprehends users' input and generates responses accordingly. At the same time, the learner is exposed to accurate language use. Listening to what the chatbot says and the way the words are pronounced improves learners' attention to the correct intonation, pronunciation, and word choice. In effect, not only the comprehensibility but also the accuracy of their generated output can improve.

## The Classroom Application: A Practical Plan

Considering the ubiquity of such technology, language teachers can easily define out-of-classroom activities for students using audio-enhanced chatbots. This way, they can hit two birds with one stone. On the one hand, they extend language learning beyond the time limitation of the physical classrooms and this enables them to better address different language skill development during classroom meetings. On the other

**Audio-enhanced chatbots enable users to communicate orally with the technology**



Fatemeh Nami

Department of Foreign Languages, Amirkabir University of Technology, Tehran, Iran.  
f.nami@aut.ac.ir

# Pronunciation Practice Through AI-Enhanced Listening and Speaking with Audio- Enhanced Chatbots

## Abstract

Advances in the fields of educational technologies and artificial intelligence (AI) are revolutionizing the realm of education and language learning/teaching is not an exception. Emerging platforms and applications have opened up new horizons for pronunciation and listening practice beyond the confines of the physical classrooms. This mini-article explores the potential of AI-enhanced listening tools for improving learners' knowledge of foreign language pronunciation. One of the most productive AI tools for achieving this goal are audio-based chatbots. The article ends with a practical plan for designing activities to engage learners in AI-powered discussions with chatbots.

**Keywords:** artificial intelligence, audio-based chatbots, listening, pronunciation, educational technologies

## چکیده

پیشرفت‌های حوزه فناوری‌های آموزشی و هوش مصنوعی انقلابی در حوزه آموزش به راه انداخته‌اند و آموزش / یادگیری زبان از اثرات آن بی‌نصیب نمانده است. بسترها و ابزارهای در حال ظهور، افق‌های تازه‌ای را برای تمرین تلفظ و مهارت شنیداری گشوده‌اند که از محدوده کلاس‌های فیزیکی فراتر می‌رود. این مقاله کوتاه به بررسی ظرفیت ابزارهای شنیداری تقویت‌شده با هوش مصنوعی برای بهبود دانش فراگیرندگان در زمینه تلفظ زبان خارجی می‌پردازد. یکی از مؤثرترین ابزارهای هوش مصنوعی برای رسیدن به این هدف ربات‌های گفت‌وگوی صوتی هستند. در پایان این مقاله، نقشه‌ای کاربردی برای طراحی تمرین‌ها به منظور درگیرکردن فراگیرندگان در گفت‌وگوی هوشمند با ربات‌ها ارائه شده است.

**کلیدواژه‌ها:** هوش مصنوعی، ربات‌های گفت‌وگوی شنیداری، تلفظ، فناوری‌های آموزشی



Happy  
students' day



## The Art of Wise Listening