



بررسی میزان (عدم) هم پوشانی محتوایی کتب تازه تالیف زبان انگلیسی در مقطع متوسطه

اول و دوم با اصول سیاست‌گذاری آموزش زبان‌های خارجی در ایران

## The Correspondence between Prospect and Vision Textbook Series in Terms of Content and Based on CLT Principles Delineated in the National Curriculum

تاریخ دریافت مقاله: ۰۵/ ۰۵/ ۱۳۹۹؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۶/ ۱۱/ ۱۳۹۹

 [DOR: 20.1001.1.17354986.1400.16.61.5.8](https://doi.org/10.17354/986.1400.16.61.5.8)

A. Rasti (Ph.D)

N. Nouhi Jadesi (Ph.D)

علیرضا راستی<sup>۱</sup>

نسیمه نوحی جدسی<sup>۲</sup>

**Abstract:** The present study investigates the extent to which the principles of Communicative Language Teaching (CLT) have been implemented in the newly-developed English textbooks currently taught in Iran's secondary programs (Prospect and Vision series). To this end, nine principles of CLT delineated in the National Curriculum and reflected in these textbook series form the analytic foundation of this piece of research. Following that, to determine whether these principles have been appropriately and sufficiently implemented in these textbook series, different sections of the two textbooks were meticulously analyzed. The findings revealed that, contrary to the intentions and attempts made by the textbooks authors, the nine CLT principles are only minimally implemented in the newly-developed textbooks. It was also found that some other principles of CLT are totally neglected in these textbooks.

**Keywords:** English textbooks, National Curriculum, education policy making

**چکیده:** مقاله حاضر، با اتخاذ رویکردی کلی و دربرگیرنده به مفهوم سیاست‌گذاری آموزش زبان‌های خارجی در محیط ایران، بر آن است تا به بررسی میزان و ماهیت هم خوانی یا عدم هم خوانی کتب تازه تالیف زبان انگلیسی در مقطع متوسطه اول (Prospect Series) و متوسطه دوم (Vision Series) با اصول مطرح در برنامه درسی ملی و اسناد مرتبط با آن بپردازد. بدین منظور، متون سیاست‌گذاری آموزشی (شامل بخش زبان‌های خارجی برنامه درسی ملی و توضیحاتی که در مجموعه کتب فوق خطاب به معلم آمده) مورد تحلیل محتوا قرار گرفته اصول آنها استخراج گردید. متعاقب آن، برای اطمینان از وجود یا عدم وجود اصول مستخرج در قالب شکلی و محتوایی کتب و ماهیت آنها، درس‌های دو مجموعه ذکر شده آموزش زبان مورد بررسی دقیق قرار گرفتند. نتایج تحقیق مبین این نکته است که، به رغم تلاش مولفان در گنجاندن بسیاری از اصول و فرضیات رویکرد ارتباطی مورد اشاره و تاکید برنامه درسی ملی در کتب، پیاده سازی و به کارگیری آنها سنخیت زیادی با یافته‌های تحقیقات آموزش زبان و نظرات متخصصان امر ندارد. مضافاً اینکه اصول مهمی دیگری هم هستند که یا به کل نادیده انگاشته شده‌اند و یا توجه مقتضی بدان‌ها صورت نگرفته است.

**کلیدواژه‌ها:** کتب آموزش زبان انگلیسی، برنامه درسی ملی، سیاست‌گذاری آموزشی

## ۱. مقدمه

مفهوم سیاست و سیاست‌گذاری اغلب در معنای سیاست‌گذاری عمومی یعنی تصمیمات اتخاذ شده توسط دولت‌ها یا حاکمیت‌ها به کار می‌روند. چنین برداشتی از سیاست (گذاری) به دو دلیل خالی از ایراد نیست. اولاً در تهیه سیاست‌های ابلاغی علاوه بر دولت‌ها نهادهای دیگری هم چون سازمان‌ها و مؤسسات بین‌المللی هم ایفای نقش می‌کنند. به بیان دیگر، مسایل مبتلا به جهانی در سیاست‌گذاری‌ها در سطح محلی دخیل هستند. در ثانی، به واسطه رخداد یا اعمال تغییرات سریع و شگرف در بدنه اقتصاد جوامع رد پای مشارکت و اثرگذاری بخش خصوصی بعضاً در تصمیمات کلان دولتی در بعضی جوامع امری کم سابقه به نظر می‌رسد.

با همه این اوصاف، سیاست‌گذاری عمومی، که موضوع مطالعه فعلی است، دارای تعاریف متعدد است و در ادبیات رشته مطالعات سیاست‌گذاری نقش‌های فراوانی به آن نسبت داده شده است. ریزوی و لینگارد<sup>۱</sup> (۲۰۰۹)، برای نمونه، سیاست عمومی را "اقدامات و رویکردهای اتخاذ شده توسط دولت" می‌دانند "که خود مشتمل بر طیفی از نهادهاست که ویژگی‌های اساسی اقتدار و جمع‌گرایی را به اشتراک دارند" (ص. ۴). سیاست‌های عمومی "هنجاری" ساز و کار جهت‌دهی به اقدامات مردم را تبیین می‌کنند. هم چنین، آن‌ها غالباً به تصمیمات و جهت‌گیری‌های دولتی جدید مشروعیت می‌بخشند (اولسون، کاد، و اونیل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). در مفهوم کلی سیاست و امر سیاست‌گذاری، تغییر و دیگرگونی نهفته است.

بال<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) سیاست‌گذاری را در دو قالب متنی و قالب گفتمانی تبیین می‌کند. بین این دو مقوله رابطه‌ای دوسویه و دیالوگ‌وار وجود دارد بدین معنا که متون سیاست‌گذاری عمومی بازتابی از ساخته و پرداخته گفتمان‌های مسلط و هژمونیک هستند و در عین حال خود نیز گفتمان سازند و به افکار عمومی و اقدامات مردم جهت‌گیری خاصی می‌دهند. از طرف دیگر، سیاست‌گذاری فرایندی است که تنها به تهیه و تدوین متون و اسناد منتهی نمی‌شود بلکه مرحله‌ی نظیر پیاده‌سازی و تفسیر و تعبیر آن‌ها را نیز در بر می‌گیرد.

---

1. Rizvi & Lingard

2. Olssen, Codd, & O'Neill

3. Ball

بررسی میزان (عدم) هم پوشانی محتوایی کتب تازه تالیف زبان انگلیسی در ...

سیاست‌گذاری آموزشی به عنوان یکی از اقسام برجسته سیاست‌گذاری عمومی نقشی اساسی در تبیین و جهت‌دهی به سیاست‌های کلان آموزشی یک کشور دارند. چنین سیاست‌هایی، هم چون سایر گونه‌های سیاست‌گذاری، در پاسخ به نیازهای به خصوصی شکل می‌گیرند و مدعی اعمال تغییرات در روش‌ها، دانش‌ها، و نگرش‌ها هستند. سیاست‌گذاری آموزشی ویژگی‌های زیر را با سایر انواع سیاست‌گذاری دولتی به اشتراک دارند:

۱. آن‌ها بافت‌محورند یعنی در پاسخ به نیازهای روز و در امتداد سیاست‌های آموزشی قبلی و احیاناً در جهت ترمیم و اصلاح آن‌ها تهیه و تدوین می‌شوند.
۲. ارزش محور هستند یعنی جهت‌گیری نامتقارنی نسبت به اشخاص، گروه‌ها، پدیده‌ها، و مسایل بخصوصی دارند.

۳. چند وجهی و چندلایه هستند و محل مناقشه فکری میان افراد و گروه‌های ذی نفع. بارزترین نمونه از متون سیاست‌گذاری آموزشی سند برنامه درسی جوامع مختلف است. سلسبیلی (۱۳۹۵، ص. ۱۲۰) زمینه بروز و پیدایی برنامه‌های درسی ملی را «در حرکت‌های استاندارد کردن ... آموزش‌ها» می‌داند. سند برنامه درسی ملی با رویکردی اصلاحی به امور آموزشی در تلاش است تا در پرتو رهیافتی جدید به امر آموزش، نظام آموزشی یک کشور را شکل دهد، جهت‌دهی کند و به جلو برد. برنامه درسی ملی با نگاهی دقیق به موضوعات درسی موجود در نظام آموزشی و همسان‌سازی تدریس آن‌ها می‌پردازد. در ایران برنامه درسی ملی در اردیبهشت ۱۳۸۹ تدوین و متعاقباً ابلاغ شد.

## ۲. پیشینه پژوهش

در ایران مطالعات اندکی پیرامون جایگاه و نقش موضوع درسی آموزش زبان‌های خارجی در برنامه درسی ملی توسط محققان و متخصصان امر صورت گرفته است. معدود پژوهش‌های انجام شده با رویکرد تحلیل محتوا به بررسی میزان مطابقت محتوای برنامه درسی با واقعیات عملی و نظری آموزش زبان‌های خارجی پرداخته‌اند. در یکی از این مطالعات، کیانی، نویدی نیا، و مومنیان (۱۳۹۰) از سه منظر «دیدگاه مبانی نظری و روش شناختی و هماهنگی و شفافیت محتوای درونی»، «مبانی بنیادین سیاست‌گذاری موجود در ادبیات مربوطه»، و مطابقت با «اسناد کلان کشور» (ص. ۱۸۵) به نقد و بررسی بخش مستقل آموزش زبان‌های خارجی سند

مذکور پرداختند. مطابق یافته‌های پژوهشی این نویسندگان «بخش زبان‌های خارجی برنامه درسی ملی ... نمی‌تواند زمینه را برای رسیدن به اهداف مطرح شده در اسناد بالادستی فراهم کند».

علوی مقدم و خیرآبادی (۱۳۹۱) در جستاری متفاوت به بررسی میزان انطباق یا عدم انطباق محتوای بخش زبان‌های خارجی سند برنامه درسی ملی با اسناد فرادستی پرداختند که پژوهش آن‌ها تا حد زیادی مؤید هم‌خوانی این دو مقوله بود هر چند ملاحظاتی از باب فراهم سازی «پیش نیازها و تدابیر جهت اجرای بهینه این سند در مقام عمل» (ص. ۲۷) ارائه شد. خلأیی که در تحلیل‌ها و کنکاش‌های سند مذکور به چشم می‌آید این است که ظاهراً هیچ مطالعه‌ای تا کنون صرفاً به بررسی میزان مطابقت محتوای تخصصی برنامه درسی ملی و اسناد برآمده از آن از یک سو و کتب تازه تالیف آموزش زبان انگلیسی در مقاطع متوسطه اول و دوم از سوی دیگر نپرداخته است. به طور اخص، به نظر می‌رسد هیچ پژوهشی تا کنون به بررسی میزان دربرگیرندگی اصول رویکرد موسوم به رویکرد ارتباطی که مورد اشاره و تصریح سند است در کتب مذکور به شکلی جامع صورت نگرفته است. مطالعه حاضر بر آن است تا میزان هم‌پوشانی اصول و مفروضات رویکرد ارتباطی در مجموعه کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان متوسطه اول و دوم (به ترتیب تحت عنوان پراسپکت<sup>۱</sup> و ویژن<sup>۲</sup> را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد.

### ۳. اهمیت و ضرورت پژوهش

هر نوع سیاست‌گذاری عمومی در مقام اجرا و پیاده‌سازی با چالش‌ها و نیز خلاهای زیادی مواجه است. برای مثال خلأ کلاسیک میان نظر و عمل در مقاصد برنامه‌ریزان سیاست‌گذاری آموزشی و اعمال و اقدامات آموزشی معلمان که از عوامل مختلفی هم چون عدم اعتماد به فرد است و تولیدات فرهنگی او، تفسیر متفاوت معلمان از اسناد، و ... نشأت می‌گیرد گریز ناپذیر به نظر می‌رسد. مقاله حاضر در مقام پژوهشی کاربردی بر آن است تا به بررسی خلاهای احتمالی میان مقاصد سیاست‌گذاران آموزش زبان انگلیسی و اصول مصرح مد نظر آن‌ها در

---

1. Prospect series

2. Vision series

بررسی میزان (عدم) هم پوشانی محتوایی کتب تازه تالیف زبان انگلیسی در ...

متون و اسناد دولتی و پیاده‌سازی آن‌ها در سطح اجرا در کتب درسی آموزش زبان انگلیسی در پرتو آخرین یافته‌های رشته فراگیری زبان دوم بپردازد. یافته‌های چنین پژوهشی می‌تواند مورد استفاده هم مولفان کتب زبان انگلیسی مقاطع متوسطه اول و دوم و هم سیاست‌گذاران کلان آموزشی، به ویژه آموزش زبان‌های خارجی، واقع شود تا از این رهگذر نسبت به کیفیت انواعی از این منابع آموزشی آگاه شوند.

#### ۴. روش پژوهش

پژوهش فعلی از نوع کیفی و مشتمل بر دو مرحله بود. در مرحله اول اسناد موجود سیاست‌گذاری آموزش زبان‌های خارجی شامل بخش زبان‌های خارجی برنامه درسی ملی و توضیحات مندرج در کتب زبان انگلیسی **Vision** و **Prospect** که خطاب به معلمان زبان ایراد شده مورد مطالعه دقیق و چندباره قرار گرفتند و اصول مد نظر سیاست‌گذاران آموزشی در تمامی سطوح - از برنامه‌ریزان کلان گرفته تا مولفان کتب - بر مبنای رویکرد آموزشی مصرح در آن‌ها یعنی رویکرد ارتباطی به آموزش زبان‌های خارجی کد گذاری و استخراج شد. در این مرحله مجموعاً ده اصل مصرح در متون سیاست‌گذاری فوق به شرح ذیل به دست آمد:

۱. توجه هم زمان به هر چهار مهارت زبانی
۲. استفاده از محتوای غنی، معنادار و قابل فهم در تدوین محتوای آموزشی
۳. تأکید بر یادگیری زبان از طریق تجربیات زبانی
۴. ارتقای روحیه فراگیری زبان در محیط مشارکتی و از طریق همکاری در کلاس
۵. ارائه بازخوردهای اصلاحی مناسب به خطاهای فراگیران
۶. توجه به جنبه‌های عاطفی و نقش آنها در فرایند آموزش زبان
۷. ایجاد ارتباط با جهان به شیوه‌های فعال و با تأکید بر ارزش‌ها و داشته‌های فرهنگ غنی اسلامی و ایرانی
۸. توانایی نوشتن، در حد یک مقاله کوتاه، به زبان خارجی
۹. آشنایی دانش‌آموزان با پیکره زبانی، واژگان و ساخت‌های مورد نیاز برای برقراری ارتباط مؤثر و سازنده در سطح جهانی

در مرحله بعد یعنی ارزیابی کتب درسی، گنجانده شدن، نحوه به کارگیری و پیاده‌سازی هر یک از مقوله‌های فوق در سایه مقایسه با یافته‌های رشته فراگیری زبان دوم و نظرات متخصصان آموزش زبان مورد کنکاش دقیق واقع شده‌اند. هم چنین در موارد گنجانده شدن این اصول و مقوله‌ها، شواهد کافی از متون کتب زبان انگلیسی مقطع متوسطه اول و دوم به دست داده شده تا مشخص شود به چه اندازه بین متون سیاست‌گذاری آموزش زبان و کتب موجود هم پوشانی وجود دارد.

## ۵. گزارش یافته‌ها

در این قسمت، اصول مستخرج آموزش زبان که در قسمت قبلی بدان اشاره شده یک به یک با ارجاع مستقیم به محتوای کتب زبان متوسطه اول و دوم مورد بحث و بررسی قرار گرفته‌اند:

### ۱-۵. توجه هم زمان به هر چهار مهارت زبانی:

آن چه از آن در ادبیات آموزش زبان انگلیسی تحت عنوان تلفیق مهارت‌ها<sup>۱</sup> یاد می‌شود مک دانه و شاول<sup>۲</sup> (۲۰۱۲، ص. ۴۷) به صورت ظاهری در تمامی کتب مجموعه‌های مورد مطالعه در این مقاله مورد توجه و تأکید قرار گرفته و به گونه‌ای خاص نمود برجسته‌ای پیدا کرده است بدین صورت که هر فصل از تمامی کتب بخش‌های مجزایی را به ترتیب به تدریس (مهارت‌های) خواندن، شنیداری، گفتاری و نوشتاری اختصاص داده‌اند. می‌توان گفت که در واقع همه مهارت‌ها و خرده مهارت‌ها در کتب مذکور حاضرند و بدان پرداخته شده است ولی آنچه در ادبیات آموزش زبان انگلیسی به عنوان تلفیق شناخته شده در این کتب به صورت محدودی اعمال شده‌اند.

برای مثال درس دو کتاب **Vision 1** در قسمت مهارت‌های خوانداری متنی را ذیل عنوان **A Wonderful Liquid** که با عنوان کلی درس یعنی **Wonders of Creation** مطابقت دارد در نظر گرفته شده است. در ادامه ما شاهد تلفیق دو مهارت شنیداری و گفتاری در بخشی تحت عنوان **listening and speaking** هستیم و نهایتاً بخش مهارت‌های نوشتاری به ارائه، تمرین و تولید صفات، انواع آن‌ها، و طرز قرار گرفتن آن‌ها در جمله اختصاص پیدا کرده است.

---

1. Integration of skills  
2. McDonough & Shaw

بررسی میزان (عدم) هم پوشانی محتوایی کتب تازه تالیف زبان انگلیسی در ...

در انتهای هر درس نیز بخشی با عنوان *آنچه آموخته/اید*<sup>۱</sup> گنجانده شده است که سعی در تلفیق تمام موارد آموزش داده شده در آن درس در قالب تمریناتی دارد. این دو مورد تنها تلاش مولفان جهت تلفیق مهارت‌ها به نظر می‌رسند. دلیل این امر می‌تواند این باشد که مولفان بیشتر به خرده مهارت‌ها پرداخته‌اند و با توجه به سطح زبان‌آموزان، نیاز آنان را در وهله اول به تقویت خرده مهارت‌ها – که پایه و پیش زمینه ساخت مهارت‌ها هستند – یافته‌اند.

از این روست که مؤلفان در هر درس در قسمت‌های مجزایی به تدریس آن چه با عناوین متفاوتی هم چون خرده مهارت‌ها<sup>۲</sup> و یا شبه مهارت‌ها<sup>۳</sup> و غیره نامیده می‌شوند شامل تدریس تلفظ، قواعد املائی، و قواعد دستوری همت گمارده‌اند. نگاهی به فهرست مندرجات تمامی کتب مذکور به روشنی گویای این نکته است.

## ۵-۲. استفاده از محتوای غنی، معنادار و قابل فهم در تدوین محتوای آموزشی

به نظر می‌رسد که در تدوین محتوای مناسب برای زبان‌آموزان و دانش‌آموزان ایرانی، مؤلفان کتب مذکور معیار قابل فهم بودن را، که البته در جای خود حایز اهمیت است، به معیار تدوین مطالب واقع نمایانه ترجیح داده‌اند. یک راهبرد که گروه مولفان می‌توانست در پیش بگیرد انتخاب و اقتباس متون و گفتگوهایی حقیقی و متعاقباً ساده‌سازی نسبی ساخت و واژگان آن‌ها می‌بود که گویا این مهم به شکلی اصولی محقق نشده است. براون و یول<sup>۴</sup> (۱۹۸۳) به وجود و تحقق دو نقش اساسی توسط زبان قایل هستند: نقش تعاملی<sup>۵</sup> و نقش مبادله‌ای<sup>۶</sup>. به باور آن‌ها، نقش تعاملی که خصیصه زبان گفتار و گفتگوهاست ناظر به ایجاد روابط بین فردی است و در آن زبان برای انتقال اطلاعات به کار نمی‌رود. نقش مبادله‌ای ناظر به این موضوع است که شرکت کنندگان در یک بده بستان کلامی به تبادل اطلاعات می‌پردازند که این خود عمدتاً نمودی از زبان نوشتار است. نگاهی به گفتگوها و مکالمه‌های کتب مورد مطالعه به روشنی مؤید فقدان و یا کمبود استفاده از ویژگی‌ها و عناصر نقش تعاملی زبان در آن‌ها توسط مولفان

- 
1. What you have learned
  2. Micro-skills
  3. Sub-skills
  4. Brown & Yule
  5. Interactional function
  6. Transactional function
- ۱۳۵

و نویسندگان است. برای نمونه در گفتگوی زیر، شرکت کنندگان به شکلی لاینقطع درگیر نوعی بده بستان کلامی آن هم از نوع مبادله‌ای هستند و مدام اطلاعات می‌دهند و یا می‌گیرند:

**Maryam:** Excuse me, what is it? Is it a leopard?

**Mr. Razavi:** No, it is a cheetah.

**Maryam:** Oh, a cheetah?

**Mr. Razavi:** Yeah, an Iranian cheetah. It is an endangered animal.

**Maryam:** I know. I heard around 70 of them are alive. Yes?

**Mr. Razavi:** Right, but the number will increase.

**Maryam:** Really?! How?

**Mr. Razavi:** Well, we have some plans. For example, we are going to protect their homes, to make movies about their life, and to teach people how to take more care of them.

البته ذکر این نکته نیز ضروری به نظر می‌رسد که تمرینات معنامحور<sup>۱</sup> که به کرات در کتب موجود مورد استفاده قرار گرفته‌اند کاملاً ریشه در زندگی حقیقی افراد دارند و غیر واقعیت‌نما نیستند بدین معنا که ما مدام در زندگی حقیقی خود افراد را مشغول انجام این کارها می‌دانیم. با این حال اما به لحاظ کیفیت محتوای ارائه شده در هر قسمت ایراداتی به چشم می‌آید که در تناقض با اصول حتمی و پذیرفته شده جامعه آکادمیک و حرفه‌ای آموزش زبان انگلیسی پیرامون رهیافت ارتباطی به آموزش زبان است. برای مثال مکالمه‌ها اصطلاحاً فاقد واقع‌گرایی<sup>۲</sup> هستند بدین معنا که آن‌ها مشخصاً به شکلی تصنعی برای آموزش در کلاس نوشته شده‌اند و ریشه در تعاملات گویشوران واقعی در محیط‌های واقعی ندارند (میشان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). مک دانه و شاول<sup>۴</sup> (۲۰۱۲). شاهد این مدعا تهی بودن آن‌ها از ویژگی‌های ذاتی و عناصر دستور زبان گفتار که طبق نظر متخصصان فاصله و تفاوت زیادی با ساختارها و مولفه‌های زبان نوشتار دارند (کالن، کواو، و ویکی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷. لیچ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰) هم چون عدم استفاده و یا استفاده محدود از

- 
1. Tasks
  2. Authenticity
  3. Mishan
  4. McDonough & Shaw
  5. Cullen, Kuo, & Vicky
  6. Leech



بررسی میزان (عدم) هم پوشانی محتوایی کتب تازه تالیف زبان انگلیسی در ...

سؤالات ضمیمه پایانی<sup>۱</sup>، تکیه کلامها و تکمیل کننده‌های صوتی<sup>۲</sup> هم چون y'know, um, ... اصوات و شبه جمله‌ها، جابه‌جایی<sup>۳</sup> هم چون جمله The bike, I bought it finally و ... می‌باشد.

ایراد برجسته دیگری که در تهیه مطالب به ویژه خوانداری مغفول مانده عدم توجه به استفاده از انواع متون و ژانرهای نوشتاری (سنتی نظیر متون نوشتاری ادبی، علمی، و ... و دیجیتال هم چون متون نمادشناسانه صفحات وب، چت روم‌ها و ...) است و در واقع به هیچ روی تنوع و گستره در انتخاب متون لحاظ نشده است.

### ۳-۵. تأکید بر یادگیری زبان از طریق تجربیات زبانی

اصل فوق که به عنوان یکی از ویژگی‌های رویکرد ارتباطی به آموزش زبان‌ها در مقدمه کتب زبان انگلیسی مقاطع متوسطه اول و دوم آمده به وضوح دارای ابهام است. آیا منظور از یادگیری از طریق تجربیات زبانی رویکرد یادگیری تجربه‌گرا<sup>۴</sup> یا حل مساله است یا این که این عبارت اشاره به نقش زبان اول یا سایر زبان‌های آموخته شده قبلی در آموزش زبان جدید دارد؟ در حالت دو تنها در آغاز کتاب زبان پایه هفتم، دانش‌آموز از تعدادی واژه انگلیسی که به صورت واژه عاریه‌ای وارد فارسی شده است و آشنایی قبلی با آن‌ها دارد مورد سنجش قرار گرفته است.

### ۴-۵. ارتقای روحیه فراگیری زبان در محیط مشارکتی و از طریق همکاری و همیاری در

#### کلاس

یکی از اصول مورد اجماع رویکرد ارتباطی به تدریس زبان خلق محیطی همیارانه به منظور مشارکت دادن فراگیران زبان در فعالیت‌های یادگیری است. لازمه این کار بازتعریف این فعالیت‌ها به صورتی است که دانش‌آموزان درگیر کارهای دو نفره، گروهی، و پروژه‌ای شوند و بازتعریف نقش معلم به صورتی است که معلم بخشی از وظایف و مسوولیت‌هایی را که در رابطه با روش‌های سنتی و قدیمی خود انجام می‌داد به فراگیران واگذار کند. فعالیت‌های

- 
1. Question tags
  2. Fillers
  3. Dislocation
  4. Experiential learning
- ۱۳۷

گروهی به صورتی محدود و ناقص در کتاب‌های فوق‌الذکر لحاظ شده‌اند بدین صورت که عمده‌ترین نوع تمرین که در همه درس‌ها آمده تمرین ایفای نقش<sup>۱</sup> است. در صورت وجود سایر تمرین‌ها هم اشاره‌ای به گروه‌بندی دانش‌آموزان در قالب دو نفره یا گروهی یا ایفای نقش کلاسی نشده است. تنها نوع تمرینی که در آن از دانش‌آموزان خواسته شده به صورت دو نفره به انجام فعالیت بپردازند در بخش **listening and speaking** و در پاسخ به سوالاتی از این دست است:

**Pair up and talk about the things that happened in the past without mentioning the doer.**

**Example: The window was broken.**

مورد دیگر استفاده از تمرین مشارکتی در پایان درس و در بخش **what you have learned** یعنی در انتهایی‌ترین بخش هر درس چندین سوال برای پرسش و پاسخ دو نفره متناسب با محتوای درس و یا درک مطلب و تمرین شنیداری همان بخش گنجانده شده است.

**Work in pairs. Ask and answer.**

**Had the man lost his suitcase in the office?**

**Did the man apologize?**

بنابراین، در کتب جدید التالیف فعالیت‌های دو نفره یا گروهی تنها به عنوان شریک مکالمه آورده شده‌اند و از دیگر انواع فعالیت‌های دو نفره یا گروهی هم چون پروژه مشترک، ... نشانی نیست. البته در متن راهنمای کتب درسی در تمرینات مختلف انجام فعالیت گروهی یا دو نفره به صورت اختیاری و پیشنهادی به معلم واگذار شده است ولی در خود متن کتب درسی به موارد بالا اکتفا شده است.

#### ۵-۵. ارائه بازخوردهای اصلاحی مناسب به خطاهای فراگیران

رویکرد ارتباطی ایده‌های جدید و جالبی جهت ارائه بازخورد اصلاحی به خطاهای فراگیران دارد و ارائه بازخورد تنها به ارائه نمره نهایی به زبان‌آموزان محدود نمی‌شود. از آنجا که در این دیدگاه خطاها به عنوان علایم یادگیری و ذهن پردازشگر زبان‌آموز تلقی می‌شوند، به خطاهای

بررسی میزان (عدم) هم پوشانی محتوایی کتب تازه تالیف زبان انگلیسی در ...

آنها به عنوان دریچه‌ای برای معلمان جهت خواندن ذهن زبان نگرسته می‌شود. در زمینه بازخورد ۲ مسأله باید در نظر گرفته شود:

۱- بازخورد توسط چه کسی؟ در این رویکرد، معلم هم چون روش‌های پیشین، خود را تنها شخص دارای صلاحیت تصحیح در نظر نمی‌گیرد. در رویکرد ارتباطی، معلم قایل به استراتژی‌هایی چون تصحیح خود<sup>۱</sup>، تصحیح توسط همسالان<sup>۲</sup> است زیرا بر این باور است که زبان‌آموز ابزار لازم جهت تولید متن گفتاری یا کتبی را دارد.

۲- درباره چه مواردی؟ در رویکرد ارتباطی، همه خطاهای زبان‌آموز تصحیح نمی‌شود بلکه به میزان بزرگی خطا بستگی دارد. خطاهایی که در امر ارتباط خلل ایجاد می‌کنند تصحیح شده و خطاهایی که مانع ارتباط نمی‌شوند می‌توانند نادیده گرفته شوند تا روانی<sup>۳</sup> صحبت زبان‌آموز نیز تقویت شود. در حقیقت درستی کلام<sup>۴</sup> تنها عامل تعیین کننده ارائه صحیح نخواهد بود. همچنین، از آنجایی که برقراری ارتباط درست و موثر با صاحبان زبان و دیگر زبان‌آموزان هدف غایی این رویکرد است، از زبان‌آموز انتظار تلفظ و لهجه مشابه صاحب زبان نمی‌رود.

جهت بررسی اینکه آیا روش بازخورد و تصحیح خطاهای زبان‌آموزان منطبق با اصول رویکرد ارتباطی در کتب جدید التالیف تبیین شده است یا خیر به کتب راهنمای تدریس این سری رجوع شد. علی‌رغم ذکر صریح لزوم ارائه بازخورد و تصحیح خطاهای زبان‌آموزان در برنامه درسی به عنوان یک اصل رویکرد ارتباطی، به این مهم در هیچ کجای راهنمای تدریس معلمان پرداخته نشده است. در زمینه تمرینات درسی نیز اشاره‌ای به نحوه بازخورد و یا تصحیح خطاهای زبان‌آموزان نشده است. تنها در دو مورد در راهنماهای تدریس اشاره‌ای کلی به این امر شده است (نقل به مضمون): به دانش‌آموزان گوش داده و بازخورد مناسب را به آنها ارائه دهید (ویژن ۳) و در جای دیگر (ویژن ۲ راهنمای تدریس) در تمرین شنیداری آمده است که: تمرین مهارت شنیداری همراه با بازخورد بر عملکرد دانش‌آموزان. ولی اینکه این تصحیح در چه مواقعی و توسط چه کسی صورت می‌گیرد مشخص نشده است. از این رو،

---

1. Self-assessment

2. Peer-assessment

3. Fluency

4. Accuracy

معلم هیچ آموزشی در زمینه ارائه بازخورد و تصحیح منطبق با اصول رویکرد ارتباطی دریافت نکرده و مجبور است به روش‌های قدیمی بسنده کند.

#### ۵-۶. توجه به جنبه‌های عاطفی و نقش آن‌ها در فرایند آموزش زبان

یکی از کارکردهایی که هالیدی<sup>۱</sup> (۱۹۷۵) برای زبان قایل بود کارکرد بیان احساسات بود. مطالب آموزش زبان باید به گونه‌ای باشد که این امکان را به زبان‌آموز بدهد که وی به بیان احساسات و ابراز اعتقادات خود بپردازد. این امر سبب می‌شود زبان‌آموزان دریابند که عقاید و احساسات آنها ارزشمند است. اغلب مطالب آموزشی و معلمان تاکید زیادی بر عوامل ادراکی و شناختی در یادگیری زبان داشته و نقش جنبه‌های عاطفی را نادیده می‌گیرند، که باعث می‌شود زبان‌آموزان راهی برای بیان احساسات و ابراز عواطف و عقاید نداشته باشند. این امر به نوبه خود منجر به جدا شدن جنبه‌های عاطفی از جنبه‌های ذهنی و ادراکی می‌گردد.

به اعتقاد لارسن-فریمن و اندرسون<sup>۲</sup> (۲۰۱۱)، در رویکرد ارتباطی احساسات و عواطف زبان‌آموزان نقش مهمی ایفا می‌کند. اصولی همچون ۱- انگیزه دادن به زبان‌آموز ۲- فضا دادن به زبان‌آموز برای بیان عقاید و ابراز فردیت خود ۳- ایجاد حس امنیت زبان‌آموزان از طریق فعالیت‌های مشارکتی به جای فعالیت‌های رقابتی در همه مراحل آموزش اهمیت دارد. در کتب جدید التالیف، تلاش در جهت ایجاد فضا برای بیان اعتقادات و ابراز عواطف زبان‌آموزان بسیار محدود است. این تلاش به صورت تمرینات یا فعالیت‌هایی چون بیان تمایلات هستند که اغلب کوتاه پاسخ بوده و مجال زیادی برای بیان اعتقادات و یا ابراز عواطف و احساسات حقیقی زبان‌آموز نمی‌دهند.

Number the following activities from 1 to 6 according to how frequently you do them when you learn a foreign language.

Reading storybooks

watching movies

Listening to the news

surfing the net

Talking to foreigners

writing letters or emails

---

1. Halliday

2. Larsen-Freeman & Anderson

بررسی میزان (عدم) هم پوشانی محتوایی کتب تازه تالیف زبان انگلیسی در ...

Read the following sentences and use adverbs of frequency (never, sometimes, often, usually, always) to show how frequently you do them.

I work on my computer.....

2- I watch TV in the afternoon.....

3- I go out and play with my friends.....

I eat fast food.....

سوالاتی که زبان‌آموزان را ترغیب می‌کند که به بیان عقاید شخصی خود بپردازند بسیار محدودند و عمدتاً در دو بخش کتاب دیده می‌شوند. مورد اول انواع سوالاتی هستند در ابتدای کتاب و عمدتاً در بخش **get ready** گنجانده شده‌اند. اگرچه این سوالات حقیقتاً به کاوش در عقاید و تمایلات زبان‌آموزان می‌پردازد ولی از آنجا که با هدف ایجاد آمادگی برای مکالمه و ارائه کلمات جدید درس استفاده شده‌اند، چندان مورد توجه معلمان قرار نگرفته و معمولاً وقت زیادی از کلاس را به خود اختصاص نمی‌دهند تا آنجا در راهنمای تدریس به معلمان پیشنهاد شده که آن را به زبان فارسی اجرا کنند.

Are you familiar with any of the above languages? If yes, circle them.

How many languages do you know?

What is your favorite sport?

How do you feel when you read about important people?

دسته دوم دیگر تمریناتی هستند که در آن از زبان‌آموزان خواسته می‌شود به بیان عقاید خود بپردازند معمولاً با هدف تمرین ساختار و نکات دستوری تدریس شده در درس هستند به عنوان مثال بعد از تدریس اسامی قابل شمارش و غیر قابل شمارش تمرین زیر در بخش مهارت گفتاری آمده است:

Pair up and ask about the numbers of things you have. You may use the words in the box.

pen, pencil, eraser, pencil-sharpener, ruler, notebook, sisters, brothers, uncles, aunts, books, pens

و یا بعد از تدریس انواع جمله (جمله ساده) تمرین گفتاری زیر آورده شده است:

Using past, present and future tenses, write five simple sentences about yourself.

و یا بعد از تدریس زمان حال کامل تمرین زیر را شاهد هستیم:

You may use the following patterns to ask and answer about your past experiences.

Have you ever .....?

Yes, I have ..... it once, last year...

No, I haven't. Maybe I try it later.

و یا:

Using gerunds (as subject and object) make five sentences about yourself, your family or your friends.

یا به عنوان تمرین جملات مجهول تمرین زیر در بخش مهارت گفتاری آورده شده است:

Pair up and talk about the things that happened in the past without mentioning the doer.

با توجه به نمونه‌های بالا، می‌توان دریافت که در مواردی که از زبان‌آموزان خواسته شده به بیان عقاید و ابراز تمایلات خود پردازد هدف غالب این نوع تمرینات تمرینی برای مطالب دستوری و یا واژگانی تدریس شده بوده و بیان اعتقادات و ابراز تمایلات و احساسات به خودی خود از اهداف کتب حاضر نبوده است. از این رو، زبان‌آموز متوجه کارکرد اصلی زبان که برقراری تعامل و ارتباط و بیان عقاید و عواطف خود است نخواهد شد و یادگیری زبان خارجی نیز به یک درس مانند سایر دروس برای حفظ کردن باقی می‌ماند.

به اعتقاد هج<sup>۱</sup> (۲۰۰۰)، عوامل عاطفی شامل دیدگاه نسبت به زبان، اضطراب، حس رقابت جویی و دیگر پاسخ‌های احساسی است. فیلتر عاطفی می‌تواند مانعی برای یادگیری زبان باشد. افزودن بعد سرگرمی می‌تواند در رفع این مانع مفید باشد. استفاده از دراما، فعالیت‌های بازی گونه، و ... می‌تواند تنش احتمالی را کاهش داده و دیدگاه مثبتی در زبان‌آموز ایجاد کند. این موارد یادگیری زبان را برای زبان‌آموز معنی‌دار کرده و همچنین انگیزه یادگیری زبان نیز ایجاد می‌کند. با این حال، اغلب تمرین‌های کتاب تنها به جنبه ادراکی و شناختی یادگیری زبان بسنده کرده و تمرینی برای برانگیختن جنبه‌های احساسی زبان‌آموزان نداشته است.

بررسی میزان (عدم) هم پوشانی محتوایی کتب تازه تالیف زبان انگلیسی در ...

## ۷-۵. ایجاد ارتباط با جهان به شیوه‌ای فعال و با تأکید بر ارزش‌ها و داشته‌های فرهنگ غنی اسلامی و ایرانی

به اعتقاد کوماروادیولو<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) کتب بومی سازی شده از نظر فرهنگی و آموزشی نیازها، خواست‌ها و اهداف زبان‌آموزان یک مکان خاص را در نظر می‌گیرند. تأکید بر ارزش‌ها و داشته‌های فرهنگ غنی اسلامی و ایرانی، در کتب جدید التالیف به میزان بالایی لحاظ شده است. از جمله این موارد به ذکر و ترجمه یک آیه از قرآن و سخنانی از پیامبر و ائمه اطهار در ابتدای هر درس می‌توان اشاره کرد. یا به عنوان مثالی دیگر، متن مکالمه و درک مطلب یکی از دروس به معرفی صنایع دستی ایران پرداخته است، در درس دیگر به یوزپلنگ ایرانی موضوع مکالمه درس و متن درک مطلب دیگری به معرفی ایران به عنوان یک مقصد گردشگری پرداخته است.

موارد زیر سعی در شناساندن و تأکید بر فرهنگ ایرانی و اسلامی به زبان‌آموزان داشته اند:

۱- اسامی اشخاص: به کارگیری اسامی ایرانی، اسلامی جهت نام گذاری اشخاص دخیل در مکالمات یا تمرینات و هم چنین معرفی مشاهیر و شخصیت‌های ایرانی اسلامی سعی در شناساندن این شخصیت‌ها به نسل جدید و ایجاد حس ارزشمندی و افتخار به فرهنگ خود در زبان‌آموز داشته است. تا آن جایی که بعضاً موضوع یک درس معرفی یک شخصیت ایرانی بوده است. به عنوان مثال مکالمه درس ۱ کتاب ویزن ۳ کاملاً به معرفی دکتر قریب پزشک معروف و مؤسس بیمارستان پرداخته است. از شخصیت‌های دیگر ذکر شده می‌توان به دکتر طاهره صفارزاده، ریزعلی خواجوی، حسن امیدزاده، جبار باغچه‌بان، عباس بابایی، فردوسی، حافظ، امیرکبیر، بوعلی سینا، رازی، غیاث الدین کاشانی، ... اشاره کرد.

۲- ذکر نام سازمان‌های مربوط به ایران: شبکه خیر، رصدخانه مراغه

۳- ذکر مکان‌های مربوط به ایران: نام استان‌ها (مازندران، لرستان، آذربایجان، کردستان) شهرها: (منجیل، یزد، مشهد، قم، شیراز)، فرودگاه مهرآباد

۴- ذکر اشیا و جانداران: فرش ایرانی، ترمه اصفهان، گبه قشقایی، یوزپلنگ ایرانی

۵- ذکر مکان‌های طبیعی واقع در ایران: توران، کوه دماوند، دارآباد، جنگل گلستان، دشت مغان، خلیج فارس، دریاچه گهر،

۶- بیان مفاهیم مربوط به فرهنگ ایرانی: برنج غذای مورد علاقه ایرانیان، ما در جامعه اسلامی زندگی می‌کنیم، احترام به والدین (ویژن ۳ متن درس ۱)، عشق به وطن، نوروز

۷- تصاویر: بلیط جشنواره فیلم فجر، تصویر جشن نیکوکاری، پرچم ایران، تصویر شهیدان هسته‌ای برای کلمه دانشمندان، نقشه ایران، کعبه، سی و سه پل، مرقد امام رضا (ع)، تقویم شمسی

به نظر می‌رسد برای تحقق این هدف تلاش و اراده زیادی از سوی مؤلفان کتاب شده است. با این وجود، این بومی سازی باید متعادل بوده تا بتوان از اینکه زبان‌آموزان از آگاهی و درک فرهنگ متقابل و توانایی بین فرهنگی کافی برخوردارند مطمئن شد.

#### ۵-۸. توانایی نوشتن در حد یک مقاله کوتاه به زبان خارجی

توانایی نوشتن به زبان دوم یکی از اهداف رویکرد ارتباطی است. رویکرد ارتباطی به مهارت نگارش نگاهی از بالا به پایین<sup>۱</sup> دارد. بدین معنی که مهارت نوشتن با نوشتن یک متن کامل آغاز می‌شود و با درک نحوه ترکیب جملات، عوامل انسجام متنی و نحوه ارتباط پاراگراف‌ها با هم، زبان‌آموز به مهارت نوشتن تدریجاً مسلط می‌شود. مهارت نگارش از طریق خود نوشتن توسعه یافته و تقویت می‌شود. بدین صورت که دانش‌آموز درباره یک موضوع بدون محدودیت می‌نویسد سپس با دریافت بازخورد مناسب و بازنویسی دوباره و چندباره نوشتار خود به تسلط و درک بیشتری از کارکرد زبان در تولید متن می‌رسد. در واقع در رویکرد ارتباطی به مهارت نوشتن به صورت یک فرآیند نگاه می‌شود و تولید متن به مثابه رفتار خطی نیست که صرف دانستن اجزای جمله و یا پاراگراف به تولید موفق متن بیانجامد.

تسلط به مهارت نوشتن در حد یک مقاله کوتاه یکی از اهداف کتب جدید التالیف ذکر شده است. اگرچه این هدف به ذات خود بسیار امیدوار کننده است و نشان از اهمیت پرداختن به همه مهارت‌ها و تلفیق آن‌ها دارد ولی برای کتب حاضر بسیار بلندپروازانه است و در عمل ما را ناامید می‌کند. رسیدن به این سطح از توانایی در مهارت نوشتاری در مرحله پیاده سازی به



بررسی میزان (عدم) هم پوشانی محتوایی کتب تازه تالیف زبان انگلیسی در ...

صورت تمرینات و آموزه‌های کتاب هیچ‌گاه ممکن نشده است. در کتب ویزن بخش مجزایی به مهارت نگارش اختصاص یافته است. در زبان دهم بخش نگارش هر درس هر کدام به معرفی یک جز جمله مانند اسم، صفت، فعل و قید پرداخته و تمرینات مرتبط نیز به شناسایی و ذکر مثال برای هر کدام محدود می‌شوند. در کتاب یازدهم، بخش نگارش به معرفی انواع جمله (جمله ساده)، معرفی انواع مصدر (infinitive, gerund) پرداخته است. ولی در هر دو کتاب تمرینات آن در حد جمله باقی می‌ماند.

بخش نگارش کتاب ویزن ۳ بیشترین تلاش - هر چند بسیار محدود - در نزدیک‌تر شدن به مهارت نگارش در معنای حقیقی داشته است. در قسمت نگارش این کتاب به معرفی جملات ترکیبی و همچنین اجزای پاراگراف مانند (جمله اصلی، بدنه، جملات حمایتی و جملات ختم کننده) محدود می‌شود و بیشتر به شناسایی این نوع جملات پرداخته است. در این کتاب نیز تنها در درس آخر سه تمرین وجود دارد که از دانش‌آموزان خواسته شده یک پاراگراف بنویسند.

Now you are going to write a paragraph about “Learning a New Language”, follow the steps:

Try to write a good topic sentence.

Generate at least three supporting sentences.

Write a good concluding sentence.

Now organize them to form a paragraph.

با این اوصاف نمی‌توان انتظار داشت که با فرض این که دانش‌آموز بتواند یک پاراگراف بنویسد قادر به نوشتن مقاله کوتاه نیز باشد. در این کتاب رویکرد از پایین به بالا<sup>۱</sup> به مهارت نگارش بوده است. یعنی فرض شده است که با دانستن اجزای جمله و اجزای پاراگراف زبان‌آموز می‌تواند درباره یک موضوع به صورت آزاد بنویسد. در حالیکه این امر با اصول رویکرد ارتباطی در مورد مهارت نگارش در تضاد است. همچنین فعالیت‌های نگارش در رویکرد ارتباطی باید واقع‌گرا و حقیقی باشند و شامل مواردی چون نوشتن ایمیل، دستور پخت غذا، نت برداری از یک سخنرانی و ... باشند. تنها فعالیت کتاب ویزن ۳ که آخرین

فعالیت نگارش و نماد نهایت آموزش و تلاش در زمینه مهارت نگارش است به صورت زیر است:

Look at the following picture and then write a paragraph to describe it.



تصویر شماره ۱- فعالیت نگارش درس سوم کتاب زبان انگلیسی پایه دوازدهم

تمریناتی که در آن زبان آموز مجبور است برای یک هدف خاص و یک مخاطب خاص بنویسد بیشتر با اصول رویکرد ارتباطی هم راستاست. ولی تمرین فوق بسیار کلی بوده و کمکی به ذهن زبان آموز برای جهت دادن به نوشتار خود نمی یابد. هم چنین نوشتن برای سطوح مختلف رسمیت<sup>۱</sup> نیز از دیگر اصول مهارت نگارش در رویکرد ارتباطی است که هیچ کدام در کتب فوق در نظر گرفته نشده اند.

۹-۵. آشنایی دانش آموزان با پیکره زبانی، واژگان و ساخت های مورد نیاز برای برقراری ارتباط مؤثر و سازنده در سطح جهانی و ملی

در راستای این هدف، بخش عظیمی از مطالب کتب جدید التألیف به این امر یعنی به وجود آوردن و توسعه پیکره زبانی، واژگان و ساخت های مورد نیاز زبان آموزان در قالب بخش های

بررسی میزان (عدم) هم پوشانی محتوایی کتب تازه تالیف زبان انگلیسی در ...

تقویت واژگان، و گرامراختصاص یافته است. در سطح شناخت و درک می توان گفت کتاب قابل قبول عمل کرده است ولی نمی توان از اینکه با دانستن این مطالب زبان آموزان عملاً قادر به استفاده از آن برای ایجاد ارتباط جهانی باشند اطمینان داشت. این بدین خاطر است که تمرینات در نظر گرفته شده برای تولید و استفاده از مطالب آموزش داده شده عمدتاً در سطوح پایینی از تولید زبان یعنی در مرحله جمله باقی می ماند.

مورد دیگر اینکه در هیچ جای کتاب اشاره ای به مهم یا لازم بودن ارتباط در سطح جهانی نشده است. یعنی مطالب یاد داده شده در سطح دانش باقی می ماند؛ هم چنین، اشاره ای به چگونگی ایجاد این ارتباط - یعنی استفاده از اینترنت و یا فضای مجازی - نشده است. فقط در یک مورد به بیان اینکه اینترنت می تواند اعتیادآور باشد شده است. این مهم می توانست از طریق ارائه یک صفحه وب یا یک ایمیل و غیره و تأکید و گوشزد کردن این امر که هدف نهایی از آموختن زبان استفاده از آن برای ارتباط است حاصل شود.

## ۶. نتیجه گیری

در رویکرد ارتباطی هدف غایی توانمند ساختن زبان آموزان در استفاده از زبان برای ایجاد ارتباط معنادار و حقیقی با گویشور زبان یا دیگر زبان آموزان است. برای رسیدن به این هدف کتب آموزشی - به عنوان مهم ترین عامل آموزش - باید بتواند در قالب تمرین ها، آموزه ها، توضیحات، مثال ها، محتوا و ... اصول رویکرد ارتباطی را پیاده کند.

هدف از این پژوهش بررسی میزان تطبیق اصول ذکر شده برای کتب جدید التالیف مقطع اول و دوم متوسطه بر اساس آنچه برنامه ملی بر مبنای رویکرد ارتباطی بیان نموده است و آنچه عملاً برای پیاده سازی این اصول رخ داده است می باشد. نه اصل بر اساس اصول رویکرد ارتباطی برای کتب فوق الذکر استخراج شد. بررسی دقیق کتب فوق الذکر نشان داد که تنها اصل آشنایی دانش آموزان با پیکره زبانی، واژگان و ساخت های مورد نیاز برای برقراری ارتباط مؤثر و سازنده در سطح جهانی و اصل دیگر ایجاد ارتباط با جهان به شیوه ای فعال و با تأکید بر ارزش ها و داشته های فرهنگ غنی اسلامی و ایرانی تا حد قابل قبولی در کتب پیاده سازی شده بوده است. همچنین اصل توجه هم زمان به هر چهار مهارت زبانی نیز در معنای پرداختن

به هر چهار مهارت در نظر گرفته شده است ولی معنای اصلی آن در رویکرد ارتباطی که همانا تلفیق و استفاده همزمان از چند مهارت برای انجام یک تمرین خاص باشد عملی نشده است. دیگر اصول مربوط به رویکرد ارتباطی در حد بسیار محدود و ضعیفی در کتب جدید التالیف لحاظ شده‌اند.

به نظر می‌رسد مانع اصلی در رسیدن به این هدف غایی این امر باشد که علیرغم تاکید این امر توسط مولفان که کتب فوق بر اساس رویکرد ارتباطی تالیف گردیده است، مولفان کتب هم چنان به آموختن و پرداختن به زبان در سطح درک بسنده کرده اند و به تقویت زیرساخت‌های واژگانی و دستوری بیش از ترکیب آن‌ها و تولید متون کتبی و شفاهی بها داده‌اند. این را می‌توان از تعداد صفحات و تمرینات مربوط به واژگان و دستور زبان انگلیسی در مقایسه با تمرینات ارتباطی و معنادار دریافت.

سوال دیگر این است که آیا معلمان نیز به اهداف و اصول رویکرد ارتباطی به همین میزان تسلط داشته و یا اراده‌ای در تدریس و ارائه محتوای آموزشی مطابق با رویکرد ارتباطی دارند یا خیر؟ کتب درسی، باید به گونه‌ای عمل کنند که در عین حالی که به معلم آزادی عمل و اختیار می‌دهند بتوانند او را ملزم کنند تا اصول مورد نظر را پیاده کنند و بتواند به عنوان یک‌ساز تدریس و متمرکز کننده فعالیت‌های آموزش منطبق با اهداف کتاب عمل کند. این عمل می‌تواند در قالب تمرینات معنادار که پایبند به اصول رویکرد ارتباطی هستند و تبیین چگونگی تدریس و انجام آن تمرین توسط زبان‌آموز (مواردی چون نحوه ارائه بازخورد و تصحیح، انجام به صورت انفرادی یا گروهی و ...) صورت پذیرد. در غیر این صورت مدرسان کتاب ساده‌ترین و راحت‌ترین روش را برای تدریس آن - بدون توجه به اصول کتاب آموزشی - به کار خواهد برد. در حقیقت، اگر کتب درسی به صورت اصولی و بر تکیه بر رویکرد مناسب و توجه به نیازهای زبان‌آموزان و مدرسان آن نگاشته شوند می‌تواند به هدف خود نایل آیند. اگر کتاب در زمینه تمرینات معنادار مرتبط با اصول مورد نظر ضعیف عمل کند زمینه را برای تفاسیر و استفاده‌های متفاوت از خود ایجاد می‌کند که منجر به دورتر شدن از هدف اصلی کتاب می‌شود.

بررسی میزان (عدم) هم پوشانی محتوایی کتب تازه تالیف زبان انگلیسی در ...

همچنین، از دیدگاه کلی تر این مسئله نیز قابل تأمل است که آیا اصول دیگری از رویکرد ارتباطی وجود دارند که در این کتب به طور کامل غایب بوده و جزیی از اهداف کتب جدید التالیف قرار نگرفته‌اند. مک دوناو، شاو و ماسوهارا<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) در کتاب خود که به ارزیابی مواد و روش‌های درسی در آموزش زبان می‌پردازد، موارد دیگری همچون فردی سازی فعالیت‌های آموزشی<sup>۲</sup>، تلاش برای پرورش استقلال و خود مدیریتی زبان‌آموزان<sup>۳</sup> و نقش متفاوت معلم و توانمندسازی آنها از طریق ارائه آموزش‌های ضمن خدمت و آموزش و راهنمایی آن برای انجام مقاله حاضر را از جمله اصول رویکرد ارتباطی برشمرده‌اند که در کتب جدید التالیف بدان پرداخته نشده است.

## منابع

سلسبیلی. ن. (۲۰۱۷). برنامه درسی ملی: تجربه‌های جهانی چه می‌گویند؟. دوفصلنامه نظریه و عمل

در برنامه درسی ۴ (۸). ۱۱۹-۱۵۸

کیانی، غ، نویدی نیا، ح. و مؤمنیان، م. (۱۳۹۰). نقد و بررسی طرح ملی: نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبان های خارجی. فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات

تطبیقی ۲ (۶) ص ۲۰۹-۱۸۵

Ball, S. J. (2005). Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball. Routledge.

Brown, G., & Yule, G. (1983). Discourse analysis. Cambridge University Press.

Cullen, R., Kuo, I., & Vicky, C. (2007). Spoken grammar and ELT course materials: A missing link?. TESOL Quarterly, 41(2), 361-386.

Hedge, T. (2000) Teaching and learning in the language classroom New York: Oxford

Leech, G. (2000). Grammars of spoken English: New outcomes of corpus-oriented research. Language learning, 50(4), 675-724.

McDonough, J., & Shaw, C. (2012). Materials and Methods in ELT. John Wiley & Sons.

Mishan, F. (2005). Designing authenticity into language learning materials. Intellect Books.

---

1. McDonough, Shaw, & Masuhara

2. individualization

3. Learner autonomy

- Olssen, M., Codd, J. A., & O'Neill, A. M. (2004). Education policy: Globalization, citizenship and democracy. Sage.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). Globalizing education policy. Routledge.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). Techniques and Principles in Language Teaching (3<sup>rd</sup> edition). Oxford University Press. ISBN 978-0194423601.
- McDonough, J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide. (3<sup>rd</sup> edition). New York, NY: Wiley.
- Kumaravadivelu, B. (2003). Beyond methods: Macrostrategies for language teaching. Hartford, CT: Yale University Press.
- Halliday, M.A.K. (1975). Learning how to mean: Explorations in the development of language. London: Edward Arnold.